

Zwischenräume als Erkenntnisräume

Rezension zu:

Bradler, K. (Hg.). (2025). *In-Between. Einblicke in Forschungs- und Arbeitsfelder der Instrumentalpädagogik*. Münster: Waxmann. 334 Seiten, broschiert, 44,90 €, ISBN 978-3-8188-0022-2

Eveline Unruh

1. Vom Kern und seinen Rändern

„*In-Between*“ – ein Titel, der Neugier weckt. Der Kontext ist klar (Forschungs- und Arbeitsfelder der Instrumentalpädagogik), doch was ist mit diesem ‚Dazwischen‘ gemeint? Ist es ein räumlich-physisches Dazwischen, ein Interstitium als Bereich zwischen Strukturen? Ist es ein Zwischenraum im Sinne von Liminalität, einem zeitlich-sozialen Schwellenzustand zwischen ‚nicht mehr, aber noch nicht‘? Oder ist es das existenzielle relationale Verflochtensein, das Martin Heidegger meint, wenn er ausdrückt, dass das Dasein immer in einem verhältnisbezogenen ‚Zwischen‘ zu anderen und zur Welt existiert?¹ Auch wenn diese Bezüge nicht explizit benannt werden, zeigt sich bei der Lektüre dieses Buches, dass es weniger um ein Entweder-oder geht, sondern vielmehr um ein Sowohl-als-auch und dessen Auslotung. Wofür kann es also stehen, das *In-Between*?

Da ist zum einen das gewisse Gefühl von ‚nicht (nur) ganz hier und nicht (nur) ganz dort‘, was viele Musikpädagog*innen kennen werden: zwischen Kunst und Pädagogik, Theorie und Praxis, Technik und Musik, Körper und Geist, Leib und Seele. Es geht also um ein Dazwischen von Seiten, Sichtweisen oder Herangehensweisen, wobei diese nicht dichotom abgegrenzt gedacht werden, sondern sich in einem Wechselspiel mit vielfältigen Ausprägungen befinden.

¹ Diese Idee wird von Heidegger in seinem Werk *Sein und Zeit* entfaltet und in folgendem Zitat verdichtet: „Dasein ist wesenhaft Mitsein“ (Heidegger, 1967, §26 S. 120).

Diese verschiedenen Seiten oder Sichtweisen können „als interdisziplinärer Referenzrahmen“ (S. 10) dienen, bspw. in Form von Bezugsdisziplinen wie Psychologie, Philosophie, Erziehungs- und Musikwissenschaft oder auch in Form von anderen musikpädagogischen Teildisziplinen wie bspw. dem Lehramt Musik (S. 17–43, S. 63).

Das Dazwischen liegt aber nicht nur zwischen – mehr oder weniger – Verschiedenem, sondern ebenso zwischen zwei Seiten innerhalb desselben: innerhalb der Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP). Da gibt es beispielsweise Relationen zwischen Mensch und Musik, zwischen Mensch und Mensch, zwischen Bereichen der Beschäftigung mit Musik (rezipieren, interpretieren, improvisieren, komponieren etc.) und auch zwischen Bereichen der Musikausübung (Üben, Spielen, Vorspielen). Und da gibt es das Verhältnis zwischen den Ebenen Spiel- und Unterrichtspraxis einerseits und Didaktik und Wissenschaft andererseits.

Kann das *In-Between* sogar als ein Spezifikum der Disziplin IGP selbst betrachtet werden? Die Beschäftigung mit dieser Frage scheint ein Leitmotiv im vorliegenden Band zu sein, was im Folgenden entfaltet wird. Doch zunächst zum Hintergrund und Aufbau des Buches:

Dieser Sammelband entstand im Rahmen des Projekts „Musizieren – Beziehen – Lernen“ (MuBeLe), welches von Katharina Bradler geleitet wurde. Die Laufzeit erstreckte sich über die Jahre 2023 bis einschließlich 2025 und es wurde vom Europäischen Sozialfonds (ESF) und der Sächsischen Aufbaubank (SAB) gefördert. Übergeordnete Ziele des Projekts bestanden darin, Qualifizierungsmöglichkeiten für Nachwuchsforschende zu schaffen und die IGP als noch relativ junge wissenschaftliche Disziplin zu stärken und so zu ihrer Professionalisierung beizutragen.

Dementsprechend sind in dem Sammelband Beiträge zu sechs einzelnen (Teil-)Projekten aus unterschiedlichen Forschungs- und Arbeitsfeldern zu finden. Eingeleitet werden diese durch zwei Texte, in denen übergeordnete Perspektiven eingenommen werden: a) einem schriftlichen Austausch zwischen Katharina Bradler und Daniel Prantl, die über ihre jeweiligen Standpunkte und Perspektiven (Instrumentalpädagogik bzw. Lehramt) in einen Dialog über Eigenes und Gemeinsames treten, und b) einer Abhandlung zur Verortung der Instrumental- und Gesangspädagogik² von Katharina Bradler. Nach dieser Beschäftigung mit Fachlichkeit, Fachlichkeitskonstruktion bzw. DisziplinKonstituierung und -konturierung der IGP folgt die Vorstellung erster Zwischenergebnisse der MuLeBe-Teilprojekte von Agnes Bickelhaupt, Jonas Brinckmann, Ophelia Euler, Corinna Klepsch, Annemarie Michel und Timea Sari.

Insgesamt besteht der rote Faden darin, den fachlichen Kern der IGP, dessen Dynamik, Eigenheiten und die um diesen Kern gelagerten bzw. lagerbaren Fachgebiete zu diskutieren.³ An manchen Stellen erfolgt dies anhand der Reflexion über Eigenes, Anderes, Ränder, Randbereiche, Übergänge und Schwellenräume, an anderen Stellen anhand einer Vertiefung, Exploration von Neuem oder Erkundungen des Eigenen.

² An manchen Stellen im Buch geht es um die „Instrumentalpädagogik“ (bspw. im Titel und im ersten Beitrag), an manchen wiederum um die „Instrumental- und Gesangspädagogik“ oder „IGP“ (z. B. im zweiten Beitrag, in dem Bradler eine Verortung vornimmt). Dies ist bewusst so gewählt und wird im Buch auf S. 11 thematisiert.

³ Diese Absicht wird von Bradler in Anlehnung an die von Mahler (2020, S. 118) formulierte Aufgabe ausgedrückt, welche weiterhin und immer wieder geboten sei, da sich Wissenschaften kontinuierlich in ihren Inhalten und Methoden, zum Teil auch in ihren Zielen verändern (S. 11).

2. Am Anderen das Eigene erkennen

Der Einstieg ins Buch erfolgt in Dialogform: in einem schriftlichen Austausch zwischen Katharina Bradler und Daniel Prantl, „zwischen Instrumentalpädagogik und Lehramt“ (S. 17). Hiermit wird die Idee des *In-Between* bis hinein in die formale Gestaltung umgesetzt. Beide tauschen sich aus über ihre Positionen, die wechselseitigen Vorstellungen diesbezüglich sowie über Verbindendes und Abgrenzungen. Dabei tun sich mehrere Zwischenräume auf: der gedankliche Raum zwischen den Anschreiben, den Argumentationslinien und dem, wie diese verflochten werden. Und ganz offensichtlich ist da natürlich in erster Linie der interdisziplinäre Raum. Während beide sich über Eigenes klarwerden, indem sie das Andere vor Augen gehalten bekommen, fühlt man sich als Leser*in eingeladen, eigene Linien, Felder und Positionen zu reflektieren.

Den Auftakt bildet die Frage nach dem jeweiligen individuellen fachlichen Selbstverständnis der beiden; dabei machen sie Gemeinsamkeiten sichtbar, sie arbeiten *tertium comparationis* heraus, und lassen Abgrenzungen hervortreten. Es überrascht wenig, dass beide die Musikpädagogik als Dachbegriff (S. 22, 24) betrachten, unter dem „unterschiedliche wissenschaftliche Teildisziplinen sowie künstlerisch-pädagogische Tätigkeitsbereiche“ (S. 24) zu finden sind. Doch schon in diesem Kontext stoßen sie auf den ersten Punkt, in dem kein Konsens zwischen ihnen besteht: und zwar hinsichtlich der Frage, ob eine Trennung zwischen Lehramt Musik (Schulmusik) und IGP sinnvoll sei. Während Prantl sich für die Überwindung dieser Trennung ausspricht (S.18)⁴, wünscht sich Bradler, Differenzlinien als Denk-, Handlungs- und Geschehensräume, vielleicht auch als dynamische Übergänge oder Transits (S. 20–21) zu begreifen, wobei sie für mehr Transparenz der Grenzziehung plädiert, „insbesondere der Blickrichtung, aus der heraus eine Grenze gezogen bzw. erläutert wird“ (S. 24).

Und an dieser Stelle fällt zum ersten Mal das Stichwort „*tertium comparationis*“ (S. 24): zunächst aus dem Kontext heraus, dass eine Gruppe immer mehr oder weniger einig gesehen werden kann – abhängig vom jeweiligen Bezugspunkt. Diese *tertium comparationis* zwischen Lehramt Musik und IGP herauszuarbeiten, stellt einen zentralen Gegenstand dieses Austauschs dar. Im Laufe des Dialogs entfalten sich gemeinsame Vergleichsmerkmale, die sich in vier Punkte gliedern lassen:

- (1) „universitär-institutionelle Eigenheiten“ (S. 26)
- (2) „Praktiken einer *scientific community*“ (ebd.)
- (3) „deren Gegenstandsfeld“ (ebd.)
- (4) – „Praxis [...], auf die die Wissenschaft nicht nur blickt, sondern die selbst Bestandteil der Disziplin ist“ (S. 26), z. B. „Instrumentalpraxis“ (S. 25)
– „Innenperspektive“ (S. 33), „fachliche Innenperspektive“ (S. 37), „unterschiedliche Innenperspektive der Praxis“ (S. 37), „Innenperspektive künstlerisch(-pädagogischer) Tätigkeit“ (S. 33)

Im Laufe des Dialogs zeigt sich, dass beide in vielen Aspekten übereinstimmen. Als starkes verbindendes Element ihrer Perspektiven sehen sie insbesondere „die Hybridität, das

⁴ Prantl argumentiert dies mit der Feststellung, dass die Kestenbergsche Trennung von „Schulmusik“ und Musikschule zunehmend infrage gestellt werden kann, da die „Schulmusik“ ein gutes Stück in Richtung der Kestenbergschen Musikschule gerückt sei. Bereits seit Längerem würden bei beiden gehäuft gemeinsame Begriffe wie „ästhetische Praxis“ (Wallbaum, 2000, S. 202–227) und „authentisches und lebendiges Musizieren“ (Röbke, 2000, S. 165) auftauchen, die „mehr Gemeinsames als Unterschiedliches suggerierten“ (S. 18).

Changieren von Wissenschaft und eigenen Praxen“ (S. 37, auch schon S. 25). Auch wenn sich die jeweiligen Gegenstandsfelder nur marginal voneinander unterscheiden würden (S. 22), macht Prantl hieran jedoch auch etwas Abgrenzendes fest: dass nämlich „viele Modelle in derselben Situation ganz unterschiedliches erkennen“ (S. 26-27)⁵. Diese Überlegung führt die beiden zum größten Differenzkriterium: dieser unterschiedlichen „Innenperspektive der Praxis“ (S. 37).

Auch in der Diskussion über die Definition von Musikpädagogik wird es ambivalent: Laut Prantl bringt Hermann Joseph Kaiser (2004) die treffendste Definition mit seiner „alles übergreifenden Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden“ (S. 79, zit. nach Bradler & Prantl 2025, S. 22). Bradler stimmt aus Perspektive der Wissenschaft zwar zu, da sie in Kaisers Definition einen Kern ausgesprochen sieht, den sie fachlich durchaus vertrete. Jedoch gehe ihr das „Verhältnis zwischen“ aus Perspektive eines künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisses heraus nicht weit genug – ihr fehlen die künstlerischen Praxen (und zwar nicht als beforschter Gegenstand, sondern als Teil der Disziplin) (S. 25). Interessant ist an dieser Stelle auch etwas, das im Dialog nicht angesprochen wird: Laut Kaiser geht es um die Initiierung und Steuerung durch „edukative Intentionalität“ (s. o.) und es überrascht, dass niemand der beiden Diskutierenden in diesem Zusammenhang auf den nicht vorhandenen Bezug zu informellem sowie nicht bzw. weniger gesteuertem Lernen zu sprechen kommt. Dies führt zu einer Frage, die über den Rahmen des Dialogs hinausgeht: Welche Rolle spielt Intentionalität in der Musikpädagogik? In welchem Zusammenhang stehen dabei Intuition und Ratio⁶? Dies stellt ein weiteres *In-Between* dar, das dazu einlädt, weitergedacht zu werden: der Zwischenraum bzw. das Verhältnis zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Gesteuertem und Ungesteuertem, Reguliertem und Autonomem etc.

Prospektiv stellt Bradler fest, dass das *In-Between* von Lehramt und IGP immer existiere, jedoch vielleicht zukünftig ein anderes sein wird (S. 39). Abschließend wird der (beidseitige) Appell geäußert, Innenperspektiven von Lehramt und IGP näher zusammen zu bringen – weniger im Sinne einer Angleichung, sondern eher als eine Offenlegung (S. 38–39) – sowie Türen zu öffnen, deren Durchschreitung zu ermöglichen und den Umgang damit weniger wertend zu gestalten.

Alles in allem zeigt sich in diesem Austausch das Prinzip der Alterität: Aus der Perspektive der IGP (aus der das Buch konzipiert ist) lässt sich das Eigene durch den Blick auf das Andere erkennen.

3. *In-Between*: eine Disziplin zwischen Kunst und Wissenschaft

Während im ersten Kapitel das *In-Between* vorwiegend in Form von Interdisziplinarität erscheint, richtet Bradler in ihrem „Versuch einer Verortung“ (S. 44) die Aufmerksamkeit auf die Innenperspektive der eigenen Disziplin. Sie macht sich auf die Suche nach dem ‚Eigenen‘ der

⁵ Vgl. dazu auch Prantl, 2024, S. 376–377.

⁶ Verhältnisse zwischen Intuition und Ratio wurden kürzlich auf einer gleichnamigen Tagung in Augsburg diskutiert. Das Erscheinen eines möglichen dazugehörigen Tagungsbandes bleibt abzuwarten – auch in diesem thematischen *In-Between* lassen sich spannende weiterführende Überlegungen finden.

IGP, dem fachlichen Kern. Eine Hauptthese, die bereits in der Einleitung angerissen wird: Ein Spezifikum der IGP scheine im „Dazwischen von unterschiedlichen Seiten, Sichtweisen oder Herangehensweisen“ (S. 12) zu liegen. Bradler versteht die IGP als künstlerisch-wissenschaftliche Mischdisziplin (S. 13, S. 59, 85), deren Hybridität ein besonderes Merkmal zu sein scheint: wie ein Kippbild, das zwar dasselbe bleibt, aber aus jeder Perspektive anders erscheint. Dies versteht sie weniger als Spannungsfeld, sondern eher als ein Wechselspiel oder als einen neuen, eigenen (Möglichkeits-)Raum⁷ (S. 12).

Zuerst widmet sich Bradler den Begriffen „Fach“ bzw. „Fachlichkeit“ und „Disziplin“ (S. 46–64). Auf dieser Grundlage unternimmt sie eine Einordnung der Musikpädagogik und der IGP. Sie betont, dass Fachlichkeit nicht gegeben ist, sondern konstruiert wird. Daher spricht sie sich dafür aus, die IGP nicht als Fach, sondern als Disziplin zu bezeichnen – als Disziplin, die unterschiedliche Fachlichkeitskonstruktionen bergen kann (S. 90).⁸ Und da Fachlichkeitskonstruktionen sehr unterschiedlich sein können, lasse sich kein einheitlicher fachlicher Kern ausfindig machen (S. 46, S. 51, S. 83). Doch auch wenn kein fester Kern bestimmt werden kann, treten dennoch dynamische, disziplin-konstruierende Aspekte hervor (S. 46).

Interessant ist der zeitliche Bezug, den Bradler immer wieder an passenden Stellen herstellt; seien es historische Aspekte der DisziplinKonstituierung (S. 66–71) oder auch immer wieder auftauchende Anknüpfungen an den aktuellen Diskurs (z. B. S. 47, 64, 72, 77), was neben einer ‚lokalen‘ auch zu einer ‚zeitlichen‘ Verortung beiträgt. Auch die tabellarische Übersicht im Anhang ist in diesem Kontext aufschlussreich: Sie fasst Professuren im Bereich Musikpädagogik/IGP an deutschen Musikhochschulen, deren jeweilige Denominationen und Details zu bisherigen und derzeitigen Stelleninhaber*innen zusammen.

Die Beschäftigung mit Fragen rund um den Begriff „Musizierpädagogik“ könnte besonders anregend für Leser*innen sein: Bradler fragt, ob dieser (verhältnismäßig neue) Begriff eine neue Disziplin beschreibt, welche die IGP ablöst. Oder ist sie eine neue Teildisziplin unter dem Dach der Musikpädagogik? Oder schärft und spezifiziert sie die IGP inhaltlich? Angesichts von Verwendungsweisen legt sie verschiedene Positionen diskursanalytisch dar, zitiert Pro- und Kontra-Stimmen (S. 77–80) und reflektiert den Gebrauch des Begriffs. Dabei kommt sie zu dem Entschluss, sich von ihrer 2022 publizierten Haltung⁹ zu distanzieren und den Begriff IGP zur Bezeichnung der musikpädagogischen Teildisziplin zu favorisieren (S. 80). Zwischen den Zeilen klingt es sogar danach, als würde mit diesem Begriff ein gewisser Rückschritt in die 1970er Jahre verbunden sein (S. 81). Über die Generalisierbarkeit ihrer Tendenz ist Bradler sich jedoch nicht sicher: Es sei keine eindeutige Antwort darauf zu finden und scheine vielmehr Aufgabe für Akteur*innen zu sein, „die dahinterliegenden Konstrukte vermehrt zu thematisieren“ (S. 83). Hier zeigt sich eine den gesamten Beitrag durchziehende Tendenz, Aspekte zwar

⁷ Sich Gedanken über Räume und Raumbegriffe zu machen, ist in diesem Kontext sicherlich auch sehr spannend, insbesondere anhand der Überlegungen von Timo Dauth in: Dauth, T. J. (2023). *Raumbegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

⁸ Dabei gilt die wichtige Unterscheidung: „Während Disziplin versucht, Frageformen zu bündeln, offenbaren Fachlichkeitskonstruktionen, wie es zu den Bündelungen kommt“ (S. 90).

⁹ Damals umriss sie einen (Forschungs-)Gegenstand mit der Beschreibung von Musizierpädagogik und verwendet den Begriff sogar im Titel, distanziert sich aufgrund von Lessings Argument der „Aufweichungstendenzen“ (Lessing, 2018, S. 18, zit. n. Bradler, 2025, S. 79) jedoch gegenwärtig wieder davon (S. 80). Die betreffende Publikation: Bradler, K. (2022). *Musizierpädagogik in Ver-Antwortung. Zwei Perspektiven auf Responsivität und didaktische Anschlüsse*. In C. Stange, W. Friedrichs, S. Röbler, A. Höftmann & L. Barth (Hg.), *Pendelbewegungen. Erkundungen im Spannungsfeld musikalischer und politischer Bildung* (S. 117–140). Waxmann.

aufzuzeigen und zu diskutieren, sich jedoch einer klaren Positionierung zu entziehen, da der Sachverhalt ein sehr komplexer und vielschichtiger ist. Dies lässt sich beispielsweise an einer häufig verwendeten Ausdrucksweise festmachen, die beim Lesen hängen bleibt: „es scheint“, etwas „erscheint“, „scheinbar“ ... Diese Richtung wurde bereits mit der Wahl des Untertitels eingeschlagen – und somit kulminiert der „Versuch“ einer Verortung unter Verwendung von Relativierungen¹⁰ in der Äußerung des Anliegens, sich an der Diskussion zu beteiligen und die Funktion der Diskussion generell im Blick zu behalten (S. 83), auch wenn sie zwar „ebenso wenig abschließend geklärt werden kann (und muss), sondern vielmehr situativ beantwortet werden sollte“ (S. 83).

Den Abschluss bildet eine „offene Positionierung“ mit „normativ aufgeladene[n] Anregungen zum Weiterdenken und -handeln“ (S. 84). Mit acht abschließenden Vorschlägen lädt sie zur Diskussion darüber ein, 1) Musikpädagogik als Dachbegriff zu verwenden, 2) IGP als eigenständige (Teil-)Disziplin anzuerkennen, 3) die Disziplin über Frageformen, Kognitionen, *communities* und Publikationen bzw. Performances zu bestimmen, 4) die IGP als Mischdisziplin anzuerkennen, 5) Wissenschaft und Kunst als Gemeinsames zu denken, 6) Fachlichkeitskonstruktionen offenzulegen, 7) Disziplin und Fach zu unterscheiden sowie 8) den Stellenwert von (Wissenschafts-)Kommunikation zu erhöhen (S. 86–90).

Auch wenn laut Bradler keine eindeutige Antwort darauf gefunden werden kann, was die IGP im Kern ist (S. 82), entwickelt sie mit einer sprachlichen Visualisierung ein konkretes, anschauliches Bild: Sie stellt sich die IGP anhand eines Schiebereglers vor, der sich innerhalb eines Kontinuums bewegt – zwischen der Wissenschaft und Forschung auf der einen Seite, der künstlerischen Praxis auf der anderen Seite. So kann der Fokus auf verschiedenen Stellen liegen, je nach Fachlichkeitskonstruktion (S. 60). Damit drückt sie einen Kerngedanken des Buches aus: dass nämlich die IGP als Mischdisziplin, als „Dazwischen“ zwischen Kunst und Wissenschaft auftritt und gerade in ihrer Hybridität ein besonderes Merkmal liegt.

Neben der Zurückhaltung bei Festlegungen und dem Einsatz von Relativierungen findet sich an einer Stelle eine ganz besonders klar ausgedrückte Position – wenn auch bereits im vorherigen Kapitel: „Ohne (kontinuierliche) Auseinandersetzung mit einem Instrument bzw. der Stimme gibt es keine IGP (im Gegensatz z. B. zur Elementaren Musikpädagogik oder Schulmusik)“ (S. 25). Liegt der gesuchte Kern vielleicht genau hier? An dieser Stelle bietet sich einer von vielen Anlässen zum diskursiven Anknüpfen und Weiterdenken – etwas, das zu Bradlers Zielen der Auseinandersetzung gehört (S. 90).

Eine weitere Perspektive für die Weiterführung der Überlegungen besteht darin, auch Bereiche wie die Musikvermittlung oder die Community Music mitzudenken (neben IGP, Lehramt Musik, EMP und Rhythmik). Dazu gäbe es mehrere Stellen, die sich dafür anbieten würden, z. B. auf S. 59, 63 und 80. Insgesamt stellt sich die Frage, ob diese Bereiche bewusst ausgeklammert werden, ob sie bewusst weggelassen werden (und wenn ja, worin genau die Begründung liegt) oder ob sie schlicht vergessen wurden, da sie an passenden Stellen im Gegensatz zu den anderen genannten Bereichen keinen Eingang in die Darstellung finden. Dies

¹⁰ Neben den genannten Beispielen für sogenannte Heckenausdrücke (*Hedges*) hier noch weitere Beispiele für gedankliche Relativierungen auf dieser Seite: „[...] sondern vielmehr situativ beantwortet werden sollte“, „[...] dass unterschiedliche Fachlichkeitskonstrukte zu DisziplinKonstituierung beitragen“, es „ließe sich argumentieren“ (S. 83).

fällt im „Disziplin-Haus“ (S. 63) besonders auf, einer grafischen Übersicht, in der die Teildisziplinen Lehramt Musik, IGP, EMP und Rhythmik / Musik und Bewegung nebeneinander unter dem Dach der Musikpädagogik dargestellt werden. Tauchen die Musikvermittlung oder die Community Music hier bewusst nicht auf? Unabhängig von dieser Frage kann festgehalten werden, dass in dieser Darstellung mehrere Thesen dieses Artikels in grafischer Form zueinander gebracht worden sind, etwa das Prinzip des Schiebereglers in Verbindung mit der Anordnung von benachbarten Teildisziplinen in mehreren Kontinua zwischen Wissenschaft und Kunst.

Alles in allem vermittelt der Beitrag auf verschiedenen Ebenen den Zustand des *In-Between* – zwischen Kunst und Wissenschaft, zwischen Spiel-/Unterrichtspraxis und Didaktik, zwischen verschiedenen Vorstellungen über das Fach („Fachlichkeitskonstruktionen“) – als ein Zustand der Hybridität, welcher das Fach selbst charakterisiert.

Und allen, denen vor lauter Dazwischen-Sein der Halt fehlt, kann gesagt sein: Zentral sind immer noch die Beschäftigung mit dem Instrument bzw. der Stimme (S. 25), die Musik und das Musizieren (S. 47, 80).

4. *In-Between* in Form von Beziehungsdynamiken

Im anschließenden Artikel von Agnes Bickelhaupt zeigt sich das *In-Between* in Form von Beziehungsdynamiken zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Autorin ist „neugierig darauf, Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektive ins Verhältnis zu setzen“ (S. 109). In ihrer Forschung wird sie von der Frage geleitet, wie Lehrende und Lernende über Beziehungsdynamiken im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht reflektieren (S. 110). Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wählt sie die Methode der *video-stimulated recall-interviews*, in denen Videovignetten, die während des Unterrichts aufgezeichnet wurden, besprochen werden. Damit möchte sie den Zusammenhang zwischen Denken und Handeln sichtbar machen: Durch den Impuls des Vorspielens einer Ursprungshandlung soll eine Handlungsrückspiegelung von Lehrenden bzw. deren Schüler*innen (im Alter von 11 bis 15 Jahren) erreicht werden. Die Wahl der Szenen erfolgte durch die Forscherin selbst sowie durch die jeweils interviewte Person. Dies habe den Vorteil, einerseits nah am Forschungsinteresse zu bleiben und gleichzeitig auch Rückschlüsse auf individuelle Perspektiven bei möglichst geringer Beeinflussung zu ermöglichen (S. 111).

Während in ihrer Forschungsarbeit beide Perspektiven (der Lehrenden und der Lernenden) berücksichtigt werden, fokussiert Bickelhaupt in diesem Artikel die Perspektive der Lehrenden und rekonstruiert exemplarisch, wie diese methodisches Handeln begründen. Dafür wählt sie drei Passagen aus bereits ausgewerteten Interviews. Bevor sie diese vorstellt, zeigt sie Perspektiven auf methodisches Handeln im fachlichen Diskurs auf. Dazu wählt sie drei Perspektiven aus: a) den vor allem systematischen, an die allgemeine Pädagogik anknüpfenden Zugang Ernsts (1991/2012), b) den Zugang Mahlerts (2011) mit seinen philosophischen, erziehungs- oder kommunikationswissenschaftlichen Bezügen, c) ergänzt durch einen aus ästhetisch-philosophischer Perspektive abgeleiteten psychologischen Zugang von Dartsch (2019). Diese drei Perspektiven werden zunächst zur Kontextualisierung dargelegt und später wieder aufgegriffen, wenn die drei Fallbeispiele der Studie diskutiert und eingeordnet werden (S. 127–130).

Es wird schnell deutlich, dass in diesem Beitrag zwei begriffliche Konzepte besonders bedeutsam sind, nämlich ‚Beziehungsdynamiken‘ und ‚pädagogische Beziehung‘. Im Begriff Beziehungsdynamiken sind laut Bickelhaupt zwei Bereiche miteinander verbunden: der Bereich des konkreten Unterrichtsgeschehens in Form von Interaktion (in Anlehnung an das Verständnis Annedore Prengels, pädagogische Beziehungen als intersubjektive Prozesse zu betrachten, die sich aus der Folge responsiver einzelner Interaktionen formieren (Prengel 2013, S. 10–11, zit. nach Bickelhaupt, 2025, S. 110)) mit dem Bereich der Repräsentation in Form von dahinterliegenden (Rollen-)Bildern, (Selbst-)Konzepten oder Überzeugungen (S. 110). Auch hinsichtlich des Begriffs der pädagogischen Beziehung greift Bickelhaupt auf Prengel zurück, um für das Heranziehen der *Grounded Theory Methodology* (GMT) bei der Auswertung zu argumentieren (S. 112–113). Zum Zeitpunkt der Entstehung des Beitrags – zwischen offenem und axialem Kodieren, wobei drei Erhebungen à zwei Interviews vorliegen – kristallisieren sich laut Bickelhaupt erste, möglicherweise theorierelevante Phänomene heraus, von denen eines im vorliegenden Beitrag behandelt wird: die Begründung methodischen Handelns als Aspekt der Beziehungsgestaltung.

Hierzu präsentiert Bickelhaupt drei Fallbeispiele anhand von Interviewausschnitten. In diesen Passagen werden individuelle Gegebenheiten der jeweiligen Schüler*innen und der Umgang angesprochen, wobei teilweise auch eine Selbstreflexion der Lehrperson zum Ausdruck kommt, die sich in ihrem eigenen Unterricht hier einmal von der Seite sehen kann. Eine Gemeinsamkeit der drei Fälle liegt darin, dass sie das ‚Mitnehmen‘ der Schüler*innen als Lernform im Sinne eines gemeinsamen Vollzugs von Tätigkeiten thematisieren. Gleichzeitig unterscheiden sie sich darin, auf welche Instanzen sich die Lehrpersonen in ihrer Argumentation beziehen (äußere Maßstäbe wie stilistische Konventionen, musikimmanenter Ausdrucksgehalt, Vorstellungswelt der Schülerin) (S. 127).

Somit zeigt sich, dass das *In-Between* in diesem Beitrag nicht nur auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*in bezogen werden kann, sondern auch auf verschiedene Bezugsrahmen persönlicher und professioneller Leitvorstellungen.

Der weitere Verlauf dieses Forschungsvorhabens verspricht Erkenntnisse zum Erleben von Interaktionen sowie zu den zugrunde liegenden Rollenbildern und Überzeugungen: Während in diesem Artikel exemplarisch rekonstruiert wird, wie Lehrpersonen methodisches Handeln begründen, geht es in der Studie darüber hinaus um die Reflexion über Beziehungsdynamiken nicht nur von Lehrenden, sondern auch von Lernenden. Es wird spannend sein, mehr darüber zu erfahren, wie sich die Beteiligten in dem Spektrum von Individualität und Tradition, von Freiheit, Orientierung oder Einschränkung positionieren, welche Wünsche, Erwartungen oder Rollen(-zuschreibungen) im Raum stehen und wie diese verhandelt bzw. reflektiert werden (S. 109).

5. *In-Between* von Intentionen, Handlungsformen und Handlungsweisen

Der Fokus auf die Lehrendenperspektive wird im Artikel von Jonas Brinckmann beibehalten; genauer gesagt geht es um „Grundformen unterrichtlicher Lehrhandlungen beim Zeigen jazzspezifischen Improvisierens“ (S. 135). Brinckmann untersucht Auffassungen von Lehrkräften

darüber, wie sie Jazzimprovisation in ihrem Instrumentalunterricht lehren. Ihr selbst wahrgenommenes Handeln wird dabei als ein *In-Between* zwischen Intentionen, Handlungsformen und Handlungsweisen sichtbar (S. 13–14). In seiner Forschungsarbeit führt er leitfadengestützte Interviews mit zwölf Lehrkräften über ihren Jazzimprovisationsunterricht. Diese wertet er anhand der inhaltlich strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) mit einem deduktiv-induktiven Kategoriensystem aus (Kuckartz & Rädiker, 2022). In seinen Buchbeitrag flossen Erkenntnisse aus der Auswertung der ersten vier Interviews ein.

Brinckmann nimmt eine erste deduktive Vorsortierung anhand einer vierdimensionalen systematischen Strukturierung vor, die er grafisch veranschaulicht (S. 144) und zuvor als Annäherung an den Begriff des Jazzimprovisierens artikuliert: Jazzimprovisieren bestehe aus Klängen, die von einer spezifischen Person in einem mehr oder weniger interaktiven Moment vor einem gewissen soziokulturellen Hintergrund hervorgebracht werden (S. 143). Die vier herausgearbeiteten Dimensionen bilden ein Ganzes und stehen in Abhängigkeit zueinander: „Spezifische Regeln beeinflussen die konkreten Töne, die konkreten Töne beeinflussen die Interaktion, die Interaktion beeinflusst das Empfinden/die Assoziationen etc. der musizierenden Person usw.“ (S. 144). Hiermit soll ein System geschaffen werden, mit dessen Hilfe verschiedene Auffassungen von Jazzimprovisieren zueinander in Bezug gesetzt und miteinander verglichen werden können, kurz: eine vergleichende Systematik (S. 142).

Ohne tiefer in die komplexe methodologische Vorgehensweise einzusteigen (was in diesem Artikel einen etwa gleich großen Raum einnimmt wie die Ergebnispräsentation), lassen sich die vier Grundformen unterrichtlichen Lehrerhandelns, die Brinckmann eruiert, wie folgt zusammenfassen:

- *tasking*: Aufgaben stellen
- *controlling*: verbales oder nonverbales Verbessern oder Kontrollieren des von den Schüler*innen hervorgebrachten musikalischen Materials
- *modeling*: verbales oder nonverbales Modellieren; Vormachen, Vorzeigen oder Erklären des musikalischen Materials
- *exploring*: Zeit geben, etwas entdecken oder ausprobieren zu können (S. 171, S. 152ff.)

Brinckmann hebt hervor, dass durch die Rekonstruktion vergangener Handlungen Möglichkeiten für zukünftige Handlungen entworfen werden (S. 143). Nach seiner Einordnung in den Fachdiskurs anhand von Busch und Metzger (2016), Losert (2015) und Ernst (2012) geht er auch auf eine wichtige Grenze seines Forschungsansatzes ein, der man sich bewusst sein sollte: Er hat nur Lehrerhandeln beforscht (und dies nur anhand von deren eigenen Rekonstruktionen in Aussagen darüber, was nochmals eine eigene Grenze mit sich bringt) und da methodisches Handeln immer beidseitig ist – mit den Seiten Lehren und Lernen –, sind keine Schlussfolgerungen über eventuell stattfindende Lernprozesse möglich. So kann beispielsweise die gleiche ursprüngliche Handlung zu unterschiedlichen Lehr-Lern-Verfahren führen. Ein Beispiel: Die Lehrkraft spielt eine Phrase vor und schülerseits wird entweder imitiert, oder – falls es nicht gelingt – werden Tipps und Hilfen angeboten und erarbeitet oder es werden andere Wege exploriert (S. 169).

Auch wenn Lehren und Lernen zwei sich gegenseitig beeinflussende, aber dennoch voneinander unabhängige Vorgänge darstellen, können mit Brinckmanns vier Dimensionen unterschiedliche Rahmen geboten und Lernen unterschiedlich ermöglicht werden (denn unterschiedliche Lehr-Lern-Formen führen auch zu unterschiedlichen mentalen Repräsentationen) (S.

160). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch Brinckmanns vorläufige Hypothese, die einen Zusammenhang zwischen Lehrinhalten und der Grundform des Lehrerhandelns andeutet: Es zeigt sich eine Tendenz, dass bei expliziten Lehrinhalten die Dimensionen *controlling* und *tasking* deutlicher ausgeprägt sind als *modeling* oder *exploring*. Umgekehrt verhält es sich bei Inhalten, die die Lehrkraft nicht gut erklären kann (wie bspw. Phrasierung), bei denen eher *modeling* oder *exploring* in Erscheinung treten (S. 161).

Abschließend gibt Brinckmann einen Impuls hinsichtlich der Unterrichtsplanung: Er sieht in der Beschränkung der Betrachtung auf das Lehrerhandeln im Vergleich zum Fokus auf Lehr-Lern-Verfahren den Vorteil, dass so der „Spagat zwischen Vorbereitung und Unvorhersehbarkeit in der Unterrichtssituation erfolgreicher“ (S. 172) gelingen kann. Seinem Ansatz nach würde die Lehrkraft – statt Schüler*innenverhalten zu antizipieren – vorbereitend Handlungen überlegen und dann durch Flexibilität und situatives Reagieren individuelles Lernen ermöglichen (S. 172).

6. In-Between als Miteinander

Im Artikel von Ophelia Euler wird der Blick auf den künstlerischen Einzelunterricht fortgesetzt – nun allerdings nicht nur hinsichtlich der Perspektive der Lehrenden, sondern in Hinblick auf wechselseitige Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden. Zudem hat sich das Setting verschoben: Im Mittelpunkt steht nun der Einzelunterricht an Musikhochschulen, wobei der Blick auf zwischenmenschliche Wechselwirkungen im künstlerisch-pädagogischen Geschehen gelenkt wird. Sie betitelt dies folgenderweise: „Zwischenspiel“¹¹. Künstlerisch-pädagogische Beziehungen im Einzelunterricht an Musikhochschulen“ (S. 179).

Ausgehend davon, dass dieses Dazwischen zunächst als ein eher vages Hintergrundphänomen erscheint, beforcht Euler Kennzeichen künstlerisch-pädagogischer Beziehungen und deren Bedeutung für die Entwicklung von Studierenden (S. 182). Dazu ist natürlich zuerst zu klären, was genau mit ‚künstlerisch-pädagogischer Beziehung‘ gemeint ist. Euler betont, dass es sich hierbei um einen Arbeitsbegriff handelt, und dass sich dieser auf „Situationen künstlerischer Interaktionsprozesse“ (S. 183) bezieht. Er umschreibt ein unspezifisches Phänomen, das im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen angenommen wird und das in zweifacher Hinsicht betrachtet werden kann: einerseits hinsichtlich der Zweierbeziehung der Beteiligten im Unterricht, andererseits hinsichtlich ihrer künstlerischen Interaktionen (S. 183). Euler fragt danach, wie über das Zwischen gesprochen wird, wie es wahrgenommen wird, was es ausmacht und wodurch es entsteht (S. 182).

Sie verfolgt das Ziel, Aspekte künstlerisch-pädagogischer Beziehung im Einzelunterricht zu spezifizieren und deren Einfluss auf die künstlerische Entwicklung herauszuarbeiten (S. 184). Mit ihrer Studie will sie zeigen, wie Einzelunterricht von den Beteiligten dieses Lehr-Lernformats wahrgenommen wird, Einblicke in deren Sichtweisen geben und Impulse für die eigene Praxis in Studium und Beruf liefern. Der Beitrag in diesem Buch stellt das methodische

¹¹ Der Begriff „Zwischenspiel“ wird aus einer Interviewaussage zitiert (S. 192), jedoch im Text nicht weiter ausgeführt. Auf das beziehungsbezogene Dazwischen wird zwar eingegangen, jedoch nicht explizit auch auf Aspekte des „Zwischenspiels“, also des Spiels, was sicher auch interessant gewesen wäre.

Vorgehen der Studie relativ ausführlich vor. Auch werden erste, vorläufige Interpretationsansätze der Daten entwickelt und entsprechende Codes¹² vorgestellt.

Eulers Studie ist eine videobasierte Interviewstudie: Sie führt leitfadengestützte *video-stimulated recall-interviews* durch und wertet die Daten mittels der Theoretischen Analyse nach Braun und Clarke (2021, zit. nach Euler, 2025, S. 184) aus. Für den Buchbeitrag wählt sie vier Interviews (zwei Dyaden) aus, die sie im Sinne einer „vorläufige[n] Betrachtung“ (S. 185) vorstellt.¹³ Die Codes – im Sinne von kleinsten analytischen Einheiten – die sie daraus gewinnt, lassen sich wie folgt aufzählen:

- offen sein – Annahme: annehmen von eigenen Ideen der Studierenden, Offensein gegenüber deren künstlerischen Vorstellungen und Freiheiten (S. 191);
- sich abschließen – Nicht-Annahme: als ein emotionaler Zustand, der aus Nicht-Annahme entsteht (S. 193);
- ernst genommen werden: als Musiker*in auf Augenhöhe wahrgenommen werden wollen, nicht als Anfänger*in (S. 194);
- Rolle der Lehrkraft, bspw. als Referenz oder als Türöffner*in und Begleiter*in (S. 194);
- jemandem folgen: im Zusammenhang mit Führung und dem Verständnis der eigenen Rolle, wenn etwa die Lehrkraft die bzw. den Studierende(n) so anleitet, dass sie bzw. er den eigenen Vorstellungen folgt und die Lehrkraft daran das eigene Vorgehen situativ ausrichtet (S. 195);
- Präsenz und Anfangskontakt: gemeinsames „Reinfinden“ in die Unterrichtssituation, im Unterricht ankommen (S. 197).

Auch wenn diese Codes fragmentarisch wirken, ergibt eine erste Interpretation laut Euler, dass zentrale Aspekte künstlerisch-pädagogischer Beziehung in personellen und situativen Bezugsrahmen zum Vorschein kommen, sich in personen- und situationsbezogenem Offensein und Formen der Präsenz zeigen, in einem gemeinsamen künstlerischen Tun kumulieren, bei dem Unterricht zu einem Raum der Begegnung und des Erlebens wird, und dass Beziehungen der Akteur*innen innerhalb dieser Situation eine tragende Rolle einnehmen, indem sie gemeinsam eine Wirklichkeit schaffen. Euler sieht darin Bezüge zum theoretischen Konzept der Performativität: Eine gemeinsame Wirklichkeit entsteht durch die Interaktion, im gemeinsamen Herstellen, Erleben, Gestalten und Handeln. Dabei werden körperliche und mentale Präsenz im künstlerischen Interaktionsprozess spürbar (S. 206). Als eine Hauptaussage hält sie nach der Betrachtung der Codes fest, dass ein Verständnis von Unterricht als performativem Prozess „ein zentraler Aspekt für die künstlerische Entwicklung sowie für das künstlerische Erleben und Entstehen im Einzelunterricht zu sein“ scheint (S. 206). An dieser Stelle finden sich Querverbindungen zu weiteren Beiträgen in diesem Buch: Aspekte von Performativität kommen später auch in den Beiträgen von Corinna Klepsch und Annemarie Michel zur Sprache; Beziehungsgestaltung wird auch im bereits besprochenen Beitrag von Agnes Bickelhaupt thematisiert.

¹² Euler erklärt auch in einer Fußnote, was in der Thematischen Analyse unter „Codes“ zu verstehen ist: Codes stellen „die kleinste analytische Einheit dar. Ein Code, sprich ein Datensegment, erfasst eine analytische Idee, die möglicherweise mit Blick auf die Forschungsfrage bedeutsam erscheint (Braun & Clarke, 2021, S. 8, 35, 52). Codes bilden die Grundlage für die Entwicklung von Themen.“ (S. 189).

¹³ Euler weist darauf hin, dass dies nicht als ein Teil(-ergebnis) der thematischen Analyse des gesamten Datensatzes zu verstehen ist (S. 185).

Während in den anderen Beiträgen dieses Bandes wenig bis gar nicht über die jeweilige Forschungsmethodologie reflektiert wird, widmet Euler diesem Thema einen ganzen Abschnitt: Sie zeigt Grenzen der Forschungsmethoden auf und reflektiert die gewonnenen Codes (S. 198–205). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass sich dieser Beitrag eher der Darlegung und Reflexion der Forschungsmethodik zuwendet als den gewonnenen Daten. Als ein zentrales aus den Daten gewonnenes Ergebnis hält Euler fest, dass ein performatives Verständnis von Unterricht wesentlich für die künstlerische Entwicklung und das künstlerische Erleben im Einzelunterricht ist (S. 206). Auch hier wird eine Querverbindung innerhalb des Buches deutlich: Aspekte eines performativen Verständnisses von Unterricht finden sich in diesem Beitrag und auch im Beitrag von Annemarie Michel, die aus der Perspektive des Performativen für ein didaktisches Handeln im Sinne von freier Gruppenimprovisation plädiert.

7. In-Between: verschiedene Kontexte des Musizierens

Mit der Aussage „Heute haben wir richtig Musik gemacht!“ löste ein Celloschüler von Corinna Klepsch folgende Fragen aus: Was bedeutet dies für Schüler*innen? Welche Bedeutung hat das Musizieren für sie? In ihrer Forschung geht Klepsch genau diesen Fragen nach, wobei das „Musizieren“ als Platzhalter für ein weites Bedeutungsfeld steht, welches die Jugendlichen schließlich mit eigenen Worten selbst beschreiben sollen, um Bedeutungszuweisungen zu generieren (S. 215). Es handelt sich also um eine Interviewstudie, in der anhand von leitfadengestützten Interviews eine gegenstandsverankerte Theorie konstruiert wird (mittels GTM). Dabei stehen die Sichtweisen von Instrumentalschüler*innen auf das Musizieren im Fokus.

Für ihren Buchbeitrag greift Klepsch die Kategorie „Auftritt“ heraus und betitelt diesen mit: „Auftrittssituationen im Spiegel individueller Bedeutungszuweisungen jugendlicher Instrumentalschüler*innen“ (S. 213). Dabei legt sie die Entstehung der Kategorie als auch die hierfür getroffenen Entscheidungen im Forschungsprozess dar (Methodenauswahl, Erstellung des Interviewleitfadens, Samplezusammenstellung, Analyseheuristiken, Auswahl der Literaturbezüge). Anhand von sechs Einzelporträts illustriert sie Aspekte zu Auftritten der Interviewpartner*innen, die sie in unterschiedlichen Situationen erlebt haben: Wahrnehmungen, Bewertungen, Erfahrungen etc. Dadurch wird die Kategorie in ihrem Zusammenhang dargestellt und als komplexes Phänomen nachvollziehbar gemacht.

- Fall 1, Katrin (S. 225–228): Was sie übt, spielt sie auch vor. Auftritte sind für sie ein sehr zentraler Bereich des eigenen Musizierens.
- Fall 2, Sven (S. 228–230): Auftritte spielen keine besondere Rolle – wenn überhaupt, dann mit Orchester/Band.
- Fall 3, Kai (S. 230–232): Ist noch nie aufgetreten – mit Ausnahme von selbst komponierten Stücken vor der Familie (z. B. bei der Taufe der Schwester). Eigenes Spielen für sich selbst ist für ihn wie „Eintauchen in eine eigene Welt“ (S. 232).
- Fall 4, Eva (S. 232–235): Nimmt nicht mehr an Auftritten in Form von Fördervorspielen teil (nach zweimaligem Gewinnen); statt Freude am Musizieren haben vor allem Ängste und Sorgen sie zum Üben veranlasst; Bewertungen in Form von Punktezahlen oder Publikumsreaktionen stellen für sie keine absoluten Maßstäbe dar.

- Fall 5, Liam (S. 235–236): Hat viele Auftritte mit seinen Orchestern, z. B. im Musikverein Wien (was er als besonders eindrucksvoll empfand). Er orientiert sich an Vorbildern und sein Ziel ist es, auf denselben Bühnen zu spielen wie sie. Auftritte sind für ihn „Augenblicke, in denen sich immaterielle Werte wie Disziplin, Traditionsbewusstsein, Konzentrationsvermögen, aber auch materielle Werte wie die kostbare Ausstattung eines Konzertraums, akkumulieren. Sie bilden für ihn die Pflastersteine, die ihm den Weg zu seinen Vorbildern ebnen“ (S. 236).
- Fall 6, Christian (S. 236–239): „[...] Musizieren beschreibt ein bisschen das Gefühl, was man empfindet, wenn man Musik macht“ (S. 237). Dieses Gefühl kann er auch bei Auftritten mit dem Chor spüren. Für ihn wird dem Musizieren durch einen übergeordneten Sinn Bedeutung verliehen (S. 237).

Direkt im Anschluss an die Fallbeispiele stellt Klepsch Eigenschaften von musikbezogener Performativität heraus:

- Aufführung und Wirklichkeitskonstruktion: Raum und Zeit lassen sich gestalten, man kann den Alltag vergessen und Musizieren als eigene Welt erleben;
- Aufführung und leibliche Ko-Präsenz, was bei manchen Interviewpartner*innen zu einer Spannung zwischen Autonomie und Fremdbestimmung führt bzw. so empfunden wird, da die Anwesenheit des Publikums in die Wirklichkeit eingreift und diese verändert (Erika Fischer-Lichte, zit. nach Klepsch, 2025, S. 242);
- Aufführung als Ereignis, geprägt von Unverfügbarkeit und Unvorhersehbarkeit, wobei Zustände der Instabilität das Risiko des Scheiterns und gleichzeitig auch die Chance einer geglückten Transformation bergen (Erika Fischer-Lichte, zit. nach Klepsch, 2025, S. 243);
- Aufführung als Mimesis: keine bloße Imitation einer Klangvorstellung oder eines (Klang-) Vorbilds, sondern persönliche Gestaltung bzw. Weiterentwicklung der Spielvorlage, wobei Musik zum „Eigenen“ wird (S. 243);
- Aufführung und Intention: Es beginnt mit der Einstellung, sich dem Moment zu widmen, dem Schönen, bzw. Musik machen zu wollen. Die Zuwendung zum Instrument, zur Spielvorlage und zum Klang ist hier nicht gebunden an einen Auftritt im herkömmlichen Sinne, sondern vollzieht sich auch, wenn die Interviewten mit ihrem Instrument „allein in einem Raum sind oder sich so fühlen“ (S. 244).

Klepsch leitet aus den Interviewaussagen ab, dass das Aufführen von Musik „in einem Spannungsfeld zwischen der Stabilisierung von Ritualen und Normen und gleichzeitig dem Hervorbringen von Individuellem und Einmaligem stattfindet“ (S. 244). Ausblickend greift sie weitere Aspekte heraus, die aus den Interviewaussagen hervortreten, beispielsweise das Pendeln zwischen dem eigenen aktiven Musizieren und dem Rezipieren des eigenen Spiels, die Erwartungen, mit denen sich die Jugendlichen konfrontiert sehen oder auch intendierte Ausdrucksqualitäten.

Wie diese Teilergebnisse in den Kontext der Gesamtstudie eingeordnet werden können, bleibt in diesem Beitrag offen. Dies wäre ein interessanter Ausblick gewesen und lässt dementsprechend die Auswertung weiterer Dimensionen neben der Kategorie ‚Auftritt‘ erwarten.

8. *In-Between* zwischen Planung und Offenheit: Aspekte freier Gruppenimprovisation im didaktischen Handeln

Im Beitrag von Annemarie Michel erwartet die Leser*innen eine Überraschung: Im Unterschied zu den anderen empirisch ausgerichteten Studien wird hier ein hermeneutischer Weg eingeschlagen. Michel betitelt ihren Beitrag mit „Musizieren(lernen) zwischen Zeigen und Sich-Zeigen. Freies Improvisieren als Potential für künstlerisch-didaktisches Handeln“ (S. 248). Dabei zeigt sich das *In-Between* in Form von Spannungsfeldern und Zwischenräumen „zwischen musikalischer Freiheit und der Gebundenheit an Praxisnormen, zwischen individuellem Ausdruck und kollektiver Kreativität, zwischen Rückbezug auf bekannte Strukturen und deren Veränderung bzw. Weiterentwicklung“ (S. 14). Michel legt Konzepte rund um die freie Gruppenimprovisation dar und zieht dann Parallelen zur Didaktik im Musizierunterricht.

Dazu nähert sie sich zuerst dem Begriff der freien (Gruppen-)Improvisation anhand von drei Schritten (Improvisation – (freie) Gruppenimprovisation – musikalische Freiheit in der Improvisation), wobei sie sich vorwiegend auf Theorien aus soziologischer Perspektive von Figueroa-Dreher (2016) stützt. Dann stellt sie weitere Eigenschaften und Merkmale der freien Improvisation vor, setzt Improvisieren und Komponieren in Beziehung und spricht Spontaneität, Unvorhersehbarkeit, Flüchtigkeit, Emergenz und die Haltung beim Improvisieren an (S. 250–261). Anschließend beleuchtet sie freie Improvisation aus performativitätstheoretischer Perspektive (S. 262–272). Dabei stützt sie sich auf den Aufführungsbegriff von Erika Fischer-Lichte (2012, zit. nach Michel, 2025, S. 262) und setzt diesen mit freier Improvisation in Beziehung. Als zwei zentrale performative Eigenschaften freier Improvisation hebt sie leibliche Ko-Präsenz und Ereignishaftigkeit hervor (S. 266–272).

Als eine Kernaussage lässt sich festhalten, dass Musizierunterricht als eine Situation gefasst werden kann, die bestimmt wird durch vier Einheiten:

- 1) das musikalische Material (Inhaltsebene),
- 2) die musikalisch-soziale Interaktion (Ko-Präsenz) der Beteiligten,
- 3) die Haltung, die das Handeln, Verhalten und Denken der Beteiligten jeweils prägt,
- 4) Emergenz im Sinne von spontanen Entwicklungen, die aus dem Zusammenwirken der Faktoren unvorhergesehen entstehen und dem Geschehen eine neue Wendung (Verlauf, Atmosphäre, Intensität) verleihen, wobei diese auf das Handeln und Verhalten der Beteiligten zurückwirken (S. 279).

Zum Höhepunkt kommen Michels Ausführungen bei der Beschäftigung mit folgender Frage: Wie kann musikbezogene Ereignishaftigkeit im Unterricht erfahrbar gemacht werden, wenn sie sich aufgrund ihrer grundlegenden Unverfügbarkeit doch jeglicher Machbarkeit entzieht (Buegel, 2017, zit. nach Michel, 2025, S. 272)? Ausgehend davon, dass dem Musizierunterricht grundlegend improvisatorische Momente zukommen, weil hier geplante und spontane Handlungselemente zusammenspielen, spricht sie sich für das Improvisieren „als kreative[r] Reaktion auf Nichtplanbarkeit“ (S. 276) aus. Die daraus entstehenden produktiven Handlungsstrategien ermöglichen ein situationsgerechtes Handeln – auch angesichts der Ambivalenz zwischen dem planbaren, vorhersehbaren didaktischen Tun und dem künstlerischem „Wagnis“ (Ardila-Mantilla et al. 2016). Schon Mahler (2011, S. 114) vergleicht Unterrichtsplanung mit

Komposition¹⁴ und Unterrichtsdurchführung mit Improvisation. Somit erweist es sich als vielversprechend, Musizierunterricht auf der Grundlage von Konzepten aus dem Kontext der freien Gruppenimprovisation (Performativität, Ereignishaftigkeit, Unverfügbarkeit etc.) neu- bzw. weiterzudenken.

Insgesamt lässt sich dieser Beitrag lesen als ein Plädoyer für die Ausrichtung darauf, was im Dazwischen entstehen kann, an den Schnittstellen Planung – Emergenz / Intentionalität – Geschehenlassen / Wiederholung – Transformation (S. 14). Michel lädt dazu ein, in der Exploration als künstlerischer Grundhaltung eine Gemeinsamkeit zwischen freier Gruppenimprovisation und Unterricht zu erkennen: „einen gegenwärtigen Moment in seiner spezifischen künstlerischen und pädagogischen Situiertheit zu erkunden und für das gemeinsame Musizieren(-lernen) produktiv zu machen“ (S. 279–280). Erst ganz zum Schluss kommt sie kurz zu einem Aspekt aus dem Titel: Zeigen bzw. Sich-Zeigen. Was sie damit andeutet, ist der Zusammenhang zwischen didaktisch intendiertem Zeigen (im Sinne von Vormachen, Demonstrieren) und dem, was sich unvorhergesehen zeigt und was sich spontan daraus ergibt (S. 280). Genau in diesem Dazwischen zwischen Zeigen und Sich-Zeigen liegen Chancen für eine Didaktik, die Momente des Erkundens, Erprobens und Suchens impliziert, die sich auch Unvorhergesehenem, Neuem, Unbekanntem zuwendet (S. 280).

Auch wenn sich dieser Beitrag mit einem Hauch von Abschlusscharakter liest, folgt noch ein letztes Kapitel in dem Sammelband:

9. Wechselwirkungen zwischen Unterrichtsgestaltung und Übeverhalten

Der Beitrag von Timea Sari beleuchtet das *In-Between* zwischen Unterricht und häuslichem Üben, zwischen Vermittlung und Umsetzung von Übeaufgaben – und somit auch gewissermaßen zwischen Lehren und Lernen. Sie betrachtet zwei miteinander verbundene Aspekte: zum einen, wie Übestrategien im Instrumentalunterricht vermittelt werden, und zum anderen, wie Lernende diese Ansätze beim eigenständigen Üben ohne direkte Anleitung aufgreifen und umsetzen. Im Mittelpunkt steht die Frage, auf welche Weise Lehrkräfte ihre Schüler*innen darin unterstützen können, Inhalte und Aufgaben aus dem Unterricht nachhaltig in die häusliche Praxis zu integrieren.

In ihrer empirischen Studie untersucht Sari Unterrichtssituationen und eigenständige Übeprozesse, um die Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Lernkontexten zu erfassen. Sie will Erkenntnisse zur Beziehung zwischen Vermittlung und Umsetzung beim Üben gewinnen. Dafür erhob sie Videodaten von jeweils zwei aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden und den dazwischenliegenden Übeeinheiten der Schüler*innen. Ergänzend dazu hat sie Interviews mit den Lehrenden und Lernenden geführt.

Für den Buchbeitrag wählt Sari ein Fallbeispiel aus, in dem sie die Zusammenarbeit zwischen einer Klavierlehrerin und ihrer Schülerin an einem Musikstück detailliert rekonstruiert.

¹⁴ Auch Christopher Wallbaum verfolgt einen ähnlichen produktionsdidaktischen Ansatz in seinem Artikel: Wallbaum, C. (2018): *Unterrichtsgestaltung als Komponieren. Das musikdidaktische Modell ‚Musikpraxen erfahren und vergleichen‘ und ‚Neue Musik‘*. In: Handreichungen zur Kompositionspädagogik: https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Wallbaum_13.6.18.pdf [22.04.2026].

Dabei arbeitet sie heraus, wie differenzierte Rückmeldungen, präzise Übeanleitungen und der Aufbau innerer Klang- und Vorstellungsbilder dazu beitragen, dass die Lernende die erarbeiteten Inhalte selbstständig weiterverarbeiten kann.

Dieses Fallbeispiel ist umrahmt von einer theoretischen Kontextualisierung: Vorher erläutert sie das Konzept der sogenannten *deliberate practice* sowie zentrale Erkenntnisse der Übungsforschung. Dann folgt die Analyse des Beispiels, bei der deutlich wird, dass insbesondere kooperative Erarbeitungsprozesse, die Verbindung musikalischer Zielvorstellungen mit konkreten Handlungsstrategien sowie der Einsatz vielfältiger Assoziationen eine wichtige Rolle für den Lernerfolg spielen. Abschließend beschäftigt sie sich mit der Frage, woran es liegen könnte, dass manche Übeaufträge besser umgesetzt werden als andere. In ihrer Analyse der Unterrichtshandlungen hat Sari 13 verschiedene Strategien identifiziert und diese in drei Kategorien eingeteilt:

- 1) Vermittlungsstrategien: z. B. konkrete Anweisungen, konkrete Anweisungen mit Demonstration, Demonstration mit Kontrastbeispiel, Dialog.
- 2) Verarbeitungsstrategien: z. B. mehrmaliges Wiederholen, Ausprobieren, Side-coaching (Unterstützung während des Spiels durch Mitsingen, Mitspielen, Metrum-Schnipsen oder Anweisungen-Geben), variable Aufgaben, Verbalisierung einer Aufgabe durch die Schülerin, Empfehlungen und gemeinsames Ausprobieren von Übestrategien.
- 3) Verankerungsstrategien: z. B. zusätzliche Hinweise, Assoziationen (Bilder, Bewegungen, Ausrufe) (S. 313–315).

Anschließend wertet Sari fünf Übeeinheiten aus, die auf die betrachtete Unterrichtsstunde folgten. Dabei entdeckt sie, dass die Schülerin zwei der fünf besprochenen Aufgaben bewusst und planvoll umgesetzt hat: die Begleitfigur in der linken Hand (Aufgabe 1, S. 303–306) und die Artikulation und Spielbewegung in der rechten Hand (Aufgabe 5, S. 311–312).

Besonders spannend wird es, wenn es um die Frage geht, was dazu geführt haben mag, dass die Schülerin gerade diese beiden Aufgaben in ihr selbstständiges Üben integriert und umgesetzt hat. Dazu bietet Sari einige mögliche Erklärungen an. Zum einen könnte es am „seriellen Positionseffekt“ (S. 325) gelegen haben: an der Reihenfolge der gestellten Aufgaben, also dass die erste und letzte Aufgabe aufgrund ihrer Position im Verlauf einen besonderen Stellenwert erhalten. Zum anderen könnte es am qualitativen und quantitativen Umfang gelegen haben: Bei der ersten Aufgabe kamen die meisten Strategien zum Einsatz und sie nahm den größten zeitlichen Rahmen ein. Zudem fällt Sari auf, dass bei diesen Aufgaben ein Netzwerk an vielfältigen Zugangsweisen entstanden ist, „ein Konglomerat ineinandergreifender Bezugspunkte und Referenzen, die sich gegenseitig ergänzen und verstärken“ (S. 326). Diesem Phänomen gibt sie den Titel „Gerüst von Erinnerungshilfen“ (S. 326), auf das Schüler*innen beim Üben zurückgreifen können. Dieses Gerüst besteht laut Sari aus vier Bausteinen: a) Sammeln praktischer Erfahrungen im Unterricht, b) Gegenüberstellung von ‚richtig‘ und ‚falsch‘ (mittels Kontrastbeispiel), c) Aufforderung, etwas selbst zu erkennen und zu verbalisieren, und d) Thematisieren einer konkreten Übestrategie anhand einer metaphorischen und körperlichen Verankerung (S. 325–328).

Der Vergleich zwischen umgesetzten oder nicht umgesetzten Aufgaben zeigt, dass bei Letzteren kein solches Gerüst entstanden ist. Dies führt Sari zu der Erkenntnis, „dass die gezielte und verstärkte Integration von Verarbeitungs- und Verankerungsstrategien [...] eine wertvolle Unterstützung“ (S. 327) darstellt. Vereinfacht ließe sich festhalten: Weniger unterstützende

Strategien (bildhafte Beschreibungen/Vergleiche, akustische Impulse, körperliche Demonstrationen, etc.) führen zu weniger Umsetzung. Und umgekehrt auch: Mehr unterstützende Strategien begünstigen mehr Umsetzung.

Es bleibt abzuwarten, was die weitere Arbeit an diesem Forschungsprojekt zutage bringen wird: wie sich „Gerüste von Erinnerungshilfen“ zusammensetzen, welche Voraussetzungen erforderlich sind, damit Schüler*innen eine Aufgabe erfolgreich umsetzen können, welche weiteren Bezugspunkte bedeutsam sind u.v.m. (S. 328).

10. Schwebender Abschluss

Am Ende dieses Sammelbandes wird – vielleicht bewusst? – auf einen abschließenden Beitrag verzichtet, der alles abrundet. Anstelle des Eindrucks von Abgeschlossenheit oder Angekommenheit tritt eher etwas wie ein Zustand des ‚In-der-Schwebe-Seins‘. Womöglich liegt dies am Charakter der einzelnen Beiträge, die ja selbst unabgeschlossene Prozesse darstellen (bezogen auf die einzelnen Forschungsprojekte, aber auch bspw. auf den Dialog, der ja weitergeführt werden könnte und zur eigenen Einschätzung einlädt). Insofern lohnt sich die Lektüre besonders für diejenigen, die Einblicke in vielfältige laufende Forschungsprojekte erhalten möchten. Da die einzelnen Beiträge eigenständig sind, eignen sie sich bei Bedarf auch für eine punktuelle Lektüre. Im Ganzen gelesen bietet dieser Band weiterbringende Denkanstöße, Impulse, Fragen und Reflexionen zur Verortung und Einordnung der IGP. Schließlich könnte dieser gewisse Schwebezustand auch darauf zurückzuführen sein, dass die Beschäftigung mit diesem Themenfeld grundsätzlich stark von Ambiguität geprägt ist, sodass bei der Fokussierung bestimmter Aspekte andere wiederum zwangsläufig unscharf werden – wie bei dem eingangs erwähnten Kippbild. Daraus ergibt sich die Möglichkeit für einen neuen dritten Raum: einen Ort der Hybridität oder Transformation, in dem Bedeutungen ausgehandelt werden und in dem Neues entstehen kann.

Literatur

- Ardila-Mantilla, N., Rübke, P., Stöger, C. & Wüsthube, B. (Hg.) (2016). *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis*. Schott.
- Busch, B. & Metzger, B. (2016). Methoden im Instrumentalunterricht. In B. Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweise für Studium und Beruf* (S. 272–293). Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2019). *Didaktik künstlerischen Musizierens. Für Instrumentalunterricht und elementare Musikpraxis*. Breitkopf & Härtel.
- Ernst, A. (2012/1991). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Schott Music.
- Figuerola-Dreher, S. (2016). *Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik und aus soziologischer Perspektive*. Springer VS.
- Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit* (11., unveränderte Aufl.). Max Niemeyer Verlag.
https://web.english.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Heidegger_Sein_und_Zeit.pdf

- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer systematischen Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hg.). *Musikpädagogische Forschung in Deutschland* (S. 57–84). Die Blaue Eule.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Auflage). Beltz Juventa.
- Losert, M. (2015). *Die Kunst zu unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik*. Schott.
- Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Studienbuch Musik. Schott Music.
- Mahlert, U. (2020). *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf*. Schott Music.
- Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Schott Music.
- Wallbaum, C. (2020). Dritte Räume oder Musikpraxen erfahren und vergleichen. Eine global kulturreflexive Prozess-Produkt-Didaktik. In T. Buchborn, E.-M. Tralle & J. Völker (Hg.), *Interkulturalität – Musik – Pädagogik* (S. 133–154). Georg Olms Verlag.

Eveline Unruh

Hochschule für Musik Karlsruhe

Am Schloss Gottesaue 7

D-76131 Karlsruhe

Deutschland

E-Mail: unruh@hfm.eu