

## Theorien in der Musikpädagogik: Beispiel Erzähltheorie

# 3

Alexander J. Cvetko

### 1. Überblick

Das Fach Musikpädagogik hat eine lange Geschichte. Musikalische Unterweisungen lassen sich bereits in den Hochkulturen des Altertums nachweisen. Auch war die *Musica* als Teil der *Septem artes liberales* fester Bestandteil im Bildungskanon des alten Griechenlands und des späteren Römischen Reichs. Schon die alten Griechen praktizierten Musikunterricht und entfalteten vielfältige Theorien etwa über die Schwingungsverhältnisse von Tönen oder über die Wirkung der Musik samt ihrem Potenzial für eine Polis (s. etwa Ehrenforth, 2005, S. 40 ff.). Während im Mittelalter die Ausübung des Kirchengesangs in den Schulen im Fokus stand, entwickelte sich Anfang des 19. Jahrhunderts eine rege musikpädagogische Publikationstätigkeit, in welcher sich nicht nur musikdidaktische Anleitungen (vornehmlich Gesangbildungslehren) finden, sondern besonders auch zahlreiche Theoriebezüge und eigene Theorien, die in unterschiedlichen Intensitäten offengelegt und besprochen werden. Der Versuch einer Historiografie musikpädagogischer Theorien ist bisher noch nicht unternommen worden. Als ein Meilenstein gilt indes Walter Kühns Vortrag über *Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung* im Rahmen des ersten musikwissenschaftlichen Kongresses der Deutschen Musikgesellschaft vom 4.-8. Juni 1925 in Leipzig, der die Bedeutung der Theorie in der Musikerziehung bewusst machte (Kühn, 1926, S. 134 ff.; s.a. Kühn [1931], S. 66 f.). Den ersten Durchbruch hinsichtlich der Reflexion über und die Forderung nach Theorien in der Musikpädagogik erzielte möglicherweise erst Sigrid Abel-Struth 1970 in ihren *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft*. Auch wenn dort der Fokus nicht explizit auf Theorien liegt, bekommen Theorien für die Legitimierung und Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft einen zentralen Stellenwert. Auch mehren sich kritische Stimmen, die einen Mangel an Theorien in der Musikpädagogik konstatieren und Abhilfe leisten wollen (Abel-Struth, 1970, S. 7 f. und 42; vgl. auch Alt, 1969, S. 42 oder Günther, 1982, S. 45). Die hier gemeinten Theorien beziehen sich nicht etwa auf die Musiktheorie als eigene Fachdisziplin, die den Blick auf die Musik und ihre Strukturen selbst richtet, sondern

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45556>



stets auf musikpädagogische Theorien, deren Perspektiven sich auf dem Musikunterricht richten. In den letzten rund 20 Jahren sind gelegentlich Artikel veröffentlicht worden, die Theorien für die Musikpädagogik wissenschaftstheoretisch reflektieren und auch für diese intensiv werben. Hierbei wird deutlich, dass der Begriff *Theorie* zwar häufig im Zusammenhang mit dem Theorie-Praxis-Problem als Pendant zur Praxis diskutiert, dann aber doch unterschiedlich akzentuiert wird: So steht er geradezu als Synonym für Philosophie (Kaiser, 1999, S. 2 ff.), für Bildung (vs. Ausbildung bei Heß, 2003, S. 33 ff.) oder für Wissenschaft (Niessen, 2010, S. 13 ff.). Theorie erweist sich als ein vielschichtiger Begriff, dem es bisher an einer spezifisch musikpädagogischen Definition mangelt.

Darüber hinaus weist die Musikpädagogik als Wissenschaft verschiedene Umgangsweisen mit Theorien auf. Hilfreich scheinen die von Sigrid Abel-Struth aufgeworfenen Dimensionen zu sein, die den Begriff *Musikpädagogik* schärfen sollen: Musikpädagogik beginne »mit der abstrahierenden Beobachtung von Praxis alles musikalischen Bildungsgeschehens im weitesten Sinne, umfaßt den Wechselbezug von dieser Praxis und seiner Theorie in der Theoriebildung« (Abel-Struth, 1970, S. 40). Der Beobachtung von Praxis sind *Theoriebezüge* in der Regel vorgelagert, *Theoriebildungen* selbst als Resultat der empirischen Beobachtung von Praxis nachgelagert. Dabei zeigt sich, dass die Theoriebezüge im Rahmen von musikpädagogischen Forschungsprozessen häufig nicht aus der Musikpädagogik selbst stammen (sondern etwa aus der Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaft, Soziologie u. v. m.), die Theoriebildungen selbst jedoch in der Regel genuin musikpädagogisch generiert werden (etwa in historischen oder qualitativen Forschungen). Im Folgenden soll auf dieser Grundlage nun im Auszug ein umfangreiches Forschungsprojekt zum Geschichtenerzählen im Musikunterricht vorgestellt werden, welches sowohl Theoriebezüge (hier zur Erzähltheorie) enthält, als auch zugleich eine genuin musikpädagogisch ausgerichtete Theoriebildung aufweist (Geschichtenerzählen im Musikunterricht).

## 2. Fokussierung

### 2.1 Vorannahmen und Theoriebezüge

Fokussiert werden soll im Folgenden eine Studie, die ich als Habilitationsprojekt an der Universität Siegen realisiert habe (Cvetko 2014, S. 115 ff., bes. 2015 und 2016b, S. 92 ff.). Ziel war einerseits der exemplarische Aufweis, dass viele der heute als Novum kursierenden Unterrichtsmethoden keine Neuerfindungen sind, sondern

## 3

vielmehr facettenreiche Vorläufer in der Geschichte der Musikpädagogik haben. Andererseits sollten die unterschiedlichen Formen des Geschichtenerzählens aufgezeigt werden, die zudem jeweils im entsprechenden historischen Kontext gespiegelt wurden. Analysiert wurden die Voraussetzungen, Bedingungen und Zusammenhänge: Warum etwa wurden früher deutlich mehr Geschichten erzählt, und was sind Gründe für den gegenwärtig eher verhaltenen Umgang mit dem Geschichtenerzählen im Musikunterricht? Welchen Vorzug hatte das Geschichtenerzählen früher, welchen hat es heute? Welche Auswirkung hätte gegenwärtig das Geschichtenerzählen auf den Gegenstand Musik, ist es förderlich oder gar hinderlich? Für das Forschungsprojekt hatte ich bereits bei der Themenwahl theoretische Annahmen, selbst wenn mir als Praktiker oder als Forscher diese im Hintergrund arbeitenden Theorien (noch) nicht bewusst gewesen sind (vgl. bes. Kaiser, 1999, S. 3 und 5). Eine wichtige Frage unter vielen war: Was überhaupt sind *Geschichten* oder *Erzählungen*? Würde ich diese Frage nicht im Vorfeld klären sowie meine theoretischen Annahmen offenlegen, wäre nicht klar gewesen, was den Gegenstand des gesamten Forschungsprojektes bildet. Das wiederum hätte große Auswirkungen bei der Suche nach Geschichten im Musikunterricht in historischen Quellen zur Folge. Die Frage, was *Geschichten* oder *Erzählungen* sind, soll hier in Auswahl vor dem Hintergrund von Theoriebezügen entfaltet werden, um den Stellenwert von Theorien differenziert einschätzen zu können:

Bisher waren *Geschichten* und *Erzählungen* für mich die mündliche oder schriftliche Darstellung von spannenden, anspruchsvollen Handlungen, die auf einen Höhepunkt zielen und vielleicht auch etwas Lehrreiches beinhalten, letztlich auch musikbezogene Themen beinhalten können. Wie subjektiv dabei die eigene Präformiertheit durchschimmert (Spinner, 1974, S. 1488), zeigt auch ein weiterer Autor, der *Erzählen* in musikpädagogischer Perspektive zu definieren versucht: Christoph Richter beschreibt, was er (!) mit *Erzählen* meint: nämlich die »narrative Einkleidung des Beschreibens, des Erklärens, des Erörterns von musikalischen oder auf Musik bezogenen Fakten, Situationen, Problemen, Ereignissen und Prozessen [...]« (Richter, 2011, S. 23). Seine (theoretischen) Vorannahmen unterscheiden sich von meinen, doch beide Vorannahmen sind subjektiv und damit nicht repräsentativ.

Zunächst ein Beispiel für eine Geschichte, die den landläufigen Vorstellungen von Geschichten und Erzählungen überwiegend entspricht: Sie stammt von dem Pädagogen und Inspektor im Hannoverschen Schullehrer-Seminar August Ludwig Hoppenstedt, der nicht nur das erste Schulbuch *Lieder für Volksschulen* (1793) im Kontext des Philanthropismus veröffentlichte, sondern den Liedern auch in den späteren Auflagen pädagogisch motivierte Geschichten beifügte: So lässt er die Schülerinnen und Schüler die Geschichte vom guten und rechtschaffenen Jungen Ferdinand vorlesen, in

welcher dieser nach seiner Konfirmation das Haus verlassen soll. Der krank gewordene Vater kann ihm nur noch ein Papier mit guten Lehren in die Hand geben. Ferdinand versteht die Botschaft des Vaters, bewährt sich allzeit gut und widersteht allen Versuchungen, kehrt einige Zeit später zum im Sterben liegenden Vater zurück, der allein in den Augen seines Sohnes sieht, dass dieser gut geblieben ist, und daher friedvoll sterben kann. In Analogie mögen die Kinder diese lehrreiche Geschichte für sich beherzigen, woraufhin (wahrscheinlich) ein Lied gesungen wird (s. Cvetko, 2016a, S. 24 f.).

Anders verhält es sich jedoch mit folgenden Geschichten, die von Schülerinnen und Schülern erzählt werden und auf den ersten Blick durchaus wie *Geschichten* oder *Erzählungen* wirken, aber aus meiner Sicht eben doch auch zweifeln lassen, ob diese wirklich Geschichten oder Erzählungen sind (was allein schon für die Auswahl von Texten im Rahmen des Forschungsprojektes Konsequenzen hat): So dokumentiert Kurt Walther (1933) im Zuge des assoziativen Schreibens zu programmatischer Musik (s. Cvetko, 2015, S. 207 f.) folgende Mitschriften der Schülerinnen und Schüler:

» Über Edvard Griegs *Glockengeläute* (op. 54, Nr. 6): *Es ist Sonntagmorgen in einem kleinen Dörfchen. Aus der Ferne rufen die Glocken zur Kirche. Die Dorfbewohner rüsten sich zum Kirchgang. Je näher sie der Kirche kommen, desto lauter schallen die Glocken.*

Über Leopold Mozarts *Waldhornstück* (aus dem Notenbuch für W. A. Mozart): *Eine Postkutsche fährt auf der Landstraße, der Postelljohn (!) bläst auf seinem Horn. Nicht weit davon fährt auf einer anderen Landstraße eine Postkutsche nebenher. Die Posthörner unterhalten sich. Zum Schluß gehen die Landstraßen auseinander, so dass die Hörner sich nicht mehr hören können. — Wie in einer Klasse, wenn der Lehrer fragt, die Schüler denken nach und sagen dann ihr[en] Teil.*

Über Robert Schumanns *Schnitterliedchen* (aus dem Album für die Jugend, op. 68): *Auf dem Dorfe war ein Fest. Dabei sangen die schönen Mädchen diese hübsche Melodie, die der Komponist hinterher aufschrieb.*«

Da es innerhalb der Musikpädagogik keine Definition oder gar eine *Theorie des Geschichtenerzählens* gibt, ist man auf andere Disziplinen angewiesen. Der Musikpädagoge Kai Martin etwa rekurriert für die Offenlegung einer Theorie der Lehrer-erzählung auf die Geschichtsdidaktik. Sein Fokus liegt auf der Kritik an Erzählungen

im Rahmen des Geschichtsunterrichts durch die nach dem Zweiten Weltkrieg vermutete Ideologiegefahr, die letztlich auch für den Musikunterricht gilt, und richtet sich dann auf den Bereich der für die Geschichtsdidaktik relevanten *Historischen Erzählung* (Martin, 2006, S. 37 ff.). Diese ist allerdings für das Geschichtenerzählen im Musikunterricht kaum brauchbar. Deutlich gewinnbringender erweist sich meines Erachtens der Blick auf die Literaturwissenschaft, die eine konsensfähige und etablierte Erzähltheorie entwickelt hat. Auch diese Theorie gründet sich auf einer empirischen Basis durch Beobachtung vieler Geschichten und Erzählungen. Nach der Minimaldefinition ist die *Erzählung* zunächst die Darstellung

1. einer vorstell- und miterlebbar Welt, in der
2. mindestens zwei reale oder fiktive Ereignisse enthalten sind, die wiederum
3. ein Mindestmaß an Kohärenz aufweisen (Wolf, 2002, S. 51).

Die kleinste Einheit einer Erzählung bildet das *Ereignis* (sie ist die elementare Einheit eines narrativen Textes im Bereich der Handlung), die nächstgrößere das *Geschehen* (das auf einer ersten Integrationsstufe Ereignisse aneinandereiht, indem sie chronologisch aufeinander folgen=*Story*). Diese wiederum kann eine *Erzählung* werden, wenn das Geschehen als eine Reihe von Einzelereignissen zur Einheit einer *Geschichte* integriert wird und die Ereignisfolge zusätzlich zum chronologischen auch einen kausalen Zusammenhang aufweist (so dass die Ereignisse nicht nur aufeinander, sondern auch auseinander folgen=*Plot*). Die Erzählung selbst wäre die schriftliche oder mündliche Darstellung einer *Handlung*, die wiederum die Gesamtheit dessen ist, was erzählt wird, und umfasst die Elemente Ereignis, Geschehen und Geschichte (Martinez & Scheffel, 2012, S. 25, 186 ff.).

Mit dieser schlüssigen Erzähltheorie lässt sich wissenschaftlich fundiert entscheiden, in welchen historischen Quellen *Geschichten* oder *Erzählungen* enthalten sind oder eben nicht sind. Den Lehrerinnen und Lehrern, die lediglich Überschriften zur Musik einfügen oder erarbeiten, mangelt es für eine Geschichte oder Erzählung beispielsweise an fehlenden Ereignissen (Motiven); den Kindern, die im typischen *Und-dann*-Erzählmodus erzählen, an der Kohärenz der zu einem Geschehen verdichteten Ereignisse. Insofern lässt sich mithilfe der Erzähltheorie ausloten, ob eine im erzähltheoretischen Sinne hohe oder geringe Erzählqualität vorliegt. Der Theoriebezug hat damit maßgeblichen Einfluss auf die Beobachtung von Praxis, sowohl bei der Auswahl von Quellen als auch bei der deduktiven Kategorisierung und Strukturierung und vielem mehr, was bei einem rein induktiven Blick auf das Quellenmaterial nicht möglich gewesen wäre.

## 2.2 Beobachtung von Praxis und Theoriebildung

Der Rekurs auf die Erzähltheorie bildet für die Studie eine wichtige und unverzichtbare Grundlage, um nicht nur die Begriffe *Geschichten* und *Erzählungen* zu definieren. Vielmehr lassen sich anhand der Erzähltheorie wissenschaftliche Kriterien begründen, ob beispielsweise eine Geschichte eine hohe oder geringe Erzählqualität aufweist. Auf dieser Basis einer stichhaltigen Einschätzung von Erzählqualitäten werden im weiteren Verlauf Zusammenhänge und Strukturen analysiert, mittels derer ein neues theoretisches Modell unter Einbezug der Aspekte Musik und Unterricht generiert wird, was ich im Folgenden skizzieren möchte.

Ein erstes Ergebnis der Studie ist (im Folgenden Cvetko, 2015, bes. S. 77 f., 212 ff.): Menschen haben in ihren Handlungen, eine bestimmte Art Geschichten im Musikunterricht zu erzählen, offenbar zur selben Zeit gleiche Praktiken: So ist es hinsichtlich der Lehrererzählung verblüffend zu sehen, dass von 1800-1846 fast ausschließlich Geschichten zu philanthropischen Liederbüchern erzählt wurden. Von 1856-circa 1907 standen bei den Erzählungen kirchliche Gesangbücher und patriotische Heimatlieder (diese bis ca. 1916) im Zentrum. Zur Instrumentalmusik wurden Geschichten in der Zeit von 1905-1924 erzählt. In der Zeit danach bis zum Beginn des Dritten Reiches wiederum wurden entweder von Lehrern Geschichten zu Balladen und Kunstliedern erzählt oder Schüler erzählten Geschichten zur Instrumentalmusik. Sämtliche Zeiträume lassen sich überdies durch historische Kontexte (=Theorie-bezüge aus der Geschichtswissenschaft und Historischen Bildungsforschung) erklären. Für ein solches Modell bedarf es Kategorien, die nicht nur induktiv aus dem Material gewonnen, sondern auch deduktiv an das Material angelegt werden. Lenken möchte ich hier lediglich den Blick auf Ergebnisse im Kontext der Erzähltheorie, die im Zusammenhang mit anderen Kategorien erstaunliche Ergebnisse hervorgebracht haben (Cvetko, 2015, bes. S. 23 ff., 283 und 377 f.):

1. In historischen Quellen nutzen die Autoren die Termini *Erzählungen* und *Geschichten* häufig dann, wenn die Erzählqualitäten hoch sind. Fallen sie gering aus, werden eher Begriffe wie *Bilder*, *Einstimmung*, *Aufsatz*, *Aufzeichnung*, *Niederschrift* und so weiter gebraucht. Auch wenn es damals noch keine wissenschaftlich fundierte Erzähltheorie gab, hatten die Autoren offenbar dennoch ein Gefühl für den angemessenen Gebrauch der Termini *Erzählungen* und *Geschichten*.
2. In historischen Quellen lässt sich abstrahierend der folgende Zusammenhang hinsichtlich der Gewichtung von Musik oder Geschichte beobachten: Wo sich hohe Erzählqualitäten finden, sind die zu hörenden Musiken oder zu singenden Lieder

als Unterrichtsgegenstand eher untergeordnet. Dort, wo die Musik, besonders als Klangereignis, eine große Rolle im Unterricht spielt, sind die Erzählqualitäten nur (z. T. sehr) gering ausgeprägt.

3. Die Analyse aus den videografierten Unterrichtsstunden zeigt: Die Erzählqualitäten in allen aufgezeichneten Stunden sind gering ausgeprägt oder gar nicht vorhanden, stattdessen steht die Musik als Gegenstand deutlich im Vordergrund.

Hierhin liegt offenbar auch einer der Gründe, warum im Musikunterricht gegenwärtig kaum Geschichten erzählt werden: Der intensive Fokus auf die Musik lässt möglicherweise wenig Raum für gute Geschichten, und wenn diesen ein hoher Stellenwert eingeräumt würden, dann – so der bisherige Befund – zu Lasten der Musik, was man offensichtlich nicht hinnehmen möchte. Eine Lehrerin oder ein Lehrer in der Gegenwart kann nun vor dem Hintergrund dieses sogenannten *strukturgeschichtlichen* Befunds, der ohne Theoriebezug am Anfang der Studie nicht möglich gewesen wäre, entscheiden, inwieweit das Geschichtenerzählen als Methode im Musikunterricht eingesetzt werden könnte. Lohnenswert wäre auch aus Forschungssicht, die vorliegenden qualitativen Ergebnisse der Studie durch weitere empirische Verfahren im Sinne höherer Repräsentativität weiter zu beforschen und neue Forschungsfragen zu entwickeln.

### 3. Kritische Würdigung

Im hier entfalteten und ausschnitthaft vorgestellten Forschungsprojekt zielen die historischen und empirischen Untersuchungen auf die Bildung neuer und genuin musikpädagogischer Theorien oder zumindest auf theoretische Ansätze. Die kritische Würdigung hinsichtlich der Vorzüge, aber auch der möglichen Unzulänglichkeiten soll hier jedoch nicht an der Theoriebildung, sondern am Umgang mit Theoriebezügen erfolgen. Der Theoriebezug auf die Erzähltheorie hat für den Forschungsweg eine enorme heuristische Kraft:

1. Praxis und Theorie haben einen so dichten Wechselbezug, dass es ohnehin nur schwerfallen dürfte, diese beiden Bereiche zu trennen, gar wird die Gegenüberstellung in der Musikpädagogik als irreführende Perspektive gesehen (Lehmann-Wermser & Niessen, 2004, S. 131 ff.), auch wenn man diese allein für wissenschaftstheoretische Reflexion im heuristischen Sinne trennen muss (Niessen 2011b, S. 40). Theoriebildung beginnt stets mit der abstrahierenden Beobachtung von Praxis. Hierbei gibt es keinen theoriefreien Wahrnehmungsbereich des Gegebenen, selbst wenn man die eigene

Präformiertheit phänomenologisch ausblenden wollte, da ja Vorannahmen über das Verständnis von *Geschichten* bereits schon bei der Wahl des Forschungsthemas bestehen.

2. Weil aber die eigenen offenzulegenden und zu reflektierenden Vorannahmen nicht ausreichen würden, so etwas wie einen Arbeitsbegriff von *Geschichten* oder *Erzählungen* festzulegen, und auch der eigene »musikpädagogische Hausverstand« (Kaiser, 2004, S. 39) seine Grenzen hat, ist man auf andere Theorien, zumeist aus anderen Fachdisziplinen, angewiesen, die wichtige Impulse geben. Die Bildungstheorie etwa sieht sich für die empirische Bildungsforschung »als Zulieferer, indem sie Begriffe klärt und wissenschaftliche Grundlagen expliziert« und sei »mit der Prüfung bereits existierender Aussagen erhobener Geltungsansprüche befasst (und somit per als kritische Disziplin zu verstehen [...])«, verbunden mit der Hoffnung zur Gesprächsbereitschaft oder zumindest zu gegenseitiger Kenntnisnahme (Vogt, 2011, S. 14 ff.). Schließlich müssten auch empirische Ergebnisse mit bereits vorhandenen Theorien in Verbindung gebracht und anschlussfähig gemacht werden, so dass Empiriker nicht weniger für einen intensiven Dialog zwischen theoretischer und empirischer Musikpädagogik werben (Niessen, 2011a, S. 12).
3. Man würde das Rad stets neu erfinden (müssen), ignorierte man bereits entwickelte, besonders etablierte Theorien innerhalb und außerhalb der Musikpädagogik. So wären ohne die Erzähltheorie die oben genannten Ergebnisse kaum möglich gewesen, weil der Blick auf komplexe Zusammenhänge (Geschichten – Musik – Unterricht) den zunächst hilfreichen isolierten Blick auf Geschichten und Erzählungen verstellt hätten. Die Erzähltheorie hat eine Grundlage für Kategorien (auch Codes oder Diskurse) geschaffen, die den Forschungsprozess sinnvoll gesteuert haben.
4. Theoriebezüge sind für eine systematische Arbeit (in der historischen und empirischen Forschung) besonders auch deswegen von hohem Stellenwert, weil Theorien stets wirklichkeitsbezogen und damit bereits »erfahrungsgetränkt« sind, denn »jede noch so abstrakte Theorie [...] nimmt ihren Ausgang bei der Erfahrung der wirklichen Welt, und letztlich will sie ja auch dahin wieder zurück«, selbst wenn sich Praktiker der im Hintergrund arbeitenden Theorien nicht immer bewusst sind (Kaiser, 1999, S. 3 & 5).

Freilich birgt ein zu dominanter Theoriebezug auch Gefahren, die mich in meiner Maxime geleitet haben, *so viel Theoriebezug wie nötig, aber so wenig wie möglich* zu berücksichtigen:

1. Bereits Abel-Struth reflektiert und mahnt ein in der Musikpädagogik bisher nur wenig diskutiertes Problem an: »Die Betonung der Notwendigkeit fachspezifischer musikpädagogischer Theoriebildung meint jedoch nicht etwa die theoretische Isolierung von Musikpädagogik. Natürlich verwenden die Theorien der Musikpädagogik auch Erkenntnisse und Untersuchungsergebnisse anderer Fächer als hypothetisches Material – nicht kurzschlüssig in Praxis transferiert, sondern zur gedanklichen und empirischen Prüfung –, aber das Bezugssystem bilden immer die eigenen musikpädagogischen Gegenstände und die sie umgebenden Fragen und Probleme« (Abel-Struth, 1985, <sup>2</sup>2005, S. 609). Sie fordert also zwar vorgelagerte, der Verifikation dienende Theoriebezüge aus anderen Fächern, im Kern jedoch eine genuin musikpädagogische Theoriebildung. Kaiser untermauert das, denn »musikpädagogisches Denken, Wissen-Schaffen und Forschen ist immer wieder zunächst auf sich selbst zurückgeworfen, um von dort aus Fragen an außer ihm liegende Wissenschaftsstände zu formulieren und neue Einsichten zu erbitten, die Konsequenzen für genuin *musikpädagogisches* Denken zeitigen können« (Kaiser, 2004, S. 19). Hätte ich also meinen Ausgang bei der Erzähltheorie genommen und nicht bei einer musikpädagogischen Fragestellung, hätte dieser mich denkbar von einer eigenen Theoriebildung abgehalten und die Sicht auf das Geschichtenerzählen im Musikunterricht verstellt. Überhaupt, so markiert die Geschichtswissenschaft schon Ende der 1970er-Jahre kritisch: »... mit Theorie kann ich nur zu Theoretischem gelangen« (Reppen 1979, S. 606). Besonders in der Musikpädagogik existieren zahlreiche Arbeiten, die von Theorien ausgehen, um darauf eine »handlungsorientierte Bildungsphilosophie« (Vogt, 2011, S. 15) zu entwickeln, die etwa in didaktischen Konzeptionen münden und damit ein anderes Verständnis wissenschaftlicher Forschung aufweisen als in meinem Forschungsanliegen. Nicht unproblematisch wäre demnach eine Forschung, welche Theorien anderer Disziplinen einen zu großen Raum gibt, wie etwa der Bildungsphilosophie, und diese nicht als Philosophie *innerhalb* der Forschung (vs. Philosophie *als* Forschung) verstanden wird. So könnte ein Zulieferungsangebot von Seiten der Bildungsphilosophie zur Verfügung gestellt werden, für das es jedoch eigentlich innerhalb der musikpädagogischen Forschung keine Nachfrage gibt und somit den Eindruck einer selbstreferentiellen Bildungsphilosophie erweckt. Mehr noch: Wenn von Seiten der in der wissenschaftlichen Musikpädagogik agierenden Bildungstheorie keine eigenen Theorien entwickelt, vielmehr fachfremd Theorien aus anderen Disziplinen (etwa aus der Pädagogik, Soziologie oder Philosophie) – mitunter mühsam – entfaltet werden, um sie für die Musikpädagogik wie auch immer (problematisch und kritisch) fruchtbar zu machen (etwa für die empirisch orientierte Bildungsforschung oder

für die praxisorientierte Musikdidaktik), und wenn sie diese letztlich dann doch nicht selbst musikpädagogisch wendet, läuft sie Gefahr, über den Status einer Philosophievermittlung nicht hinauszukommen (die oft geübte Kritik Abel-Struths an Adaptionen »außermusikalischer Theoreme« zu Lasten einer autonomen Musikpädagogik käme hier vielfach zu ihrem Recht, s. Abel-Struth 1970, S. 99). Wenn sie darüber hinaus überwiegend im Sinne einer reflexiven Bildungsphilosophie (Vogt, 2011, S. 15) agiert und dabei in einem ausschließlich problemorientierten, kritischen Duktus verweilt, wäre sie wenig förderlich für eine konstruktive Forschungshaltung. Insofern mag es sinnvoll gewesen sein, nicht über die Minimaldefinition von *Geschichten* und *Erzählung* hinauszugehen, um sich nicht über Gebühr in einem fremden Diskurs zu verstricken und das eigene Forschungsanliegen nicht aus dem Blick zu verlieren.

2. Bei meinem Rekurs auf die Erzähltheorie fragte ich mich, *wie* innerhalb der Literaturwissenschaft Theorien entwickelt wurden. Während die Bildungstheorie/-philosophie einräumt, auch sie müsse sich »natürlich fragen lassen, aufgrund welcher empirischen Basis – also gewissermaßen die »Empirie in der Philosophie« – sie eigentlich ihre Aussagen entwickelt« (Vogt, 2011, S. 15), wird das auch in rein theoretisch und philosophisch orientierten Arbeiten in der Regel kaum evident, denn die Bildungsphilosophie legt ihr Methodenrepertoire kaum in einer Weise offen, wie es in der empirischen Bildungsforschung üblich ist. Falls die Methoden der Theoriebildung (die mehr sein will als Theorievermittlung) nicht offengelegt werden, unterläuft die Bildungstheorie den Status einer objektiven Theorie, die ihre Aussagen vor einer Scientific Community ausweisen muss, welche Überprüfungsverfahren aus den Standards und Konventionen festlegt und tradiert (Kaiser, 1999, S. 4). Doch fragt Kaiser zwar auch, »wie geschieht wissenschaftliche, das heißt objektive Theoriebildung?«, sieht aber eine Lösung erstaunlicherweise lediglich darin, weitere Theorien in der Fachliteratur zu recherchieren, die zu einer Problemlösung beitragen könnten (Kaiser, 1999, S. 5). Nach meinem Eindruck ist auch die von mir rezipierte Literaturwissenschaft in dieser Hinsicht hinter ihren Möglichkeiten geblieben, ihre empirische Basis sowie ihre Forschungsmethodologie offenzulegen, zumal gegenwärtig den Forschungsmethoden allgemein im Sinne von Forschungstransparenz allenthalben ein hoher Stellenwert beigemessen wird.
3. Obgleich die Erzähltheorie zur Klärung von Begriffen maßgeblich beigetragen hat, bleibt für mich dennoch die grundsätzliche Frage offen, inwieweit Theoriebezüge zuweilen nicht auch das umfangreich ausdrücken wollen, was schließlich mit einem »musikpädagogischen Hausverstand« dann doch geleistet werden könnte und Hermann J. Kaiser etwa im Falle einer unnötigen Adaption an die Neurobiologie

oder Neurophysiologie kritisiert (Kaiser, 2004, S. 39) – in diesen Fällen wären Theoriebezüge oder theoretische Fundierungen kritisch zu hinterfragen.

#### 4. Vertiefende Reflexionsfragen

Eine virulente Frage in der Musikpädagogik mag die von Peter V. Zima im Titel seiner Publikation *Was ist Theorie?* sein, der sie als »interesseleitenden Diskurs« definiert (Zima 2017, S. 20). Ob es wirklich gelingen könnte, einen konsensfähigen Theoriebegriff explizit musikpädagogisch auszuschärfen, mag dahingestellt sein. Unumgänglich scheint mir aber, einen für die Bildungstheorie und Bildungsforschung konturierten Begriff vorzufinden, der mir zugleich für den hier vorliegenden Text dienlich gewesen wäre, da auch hier der Begriff Theorie noch sehr diffus erscheint.

Erhellend wäre für mich überdies die Auseinandersetzung mit der Frage *Wozu Theorie?*, wie sie etwa Dirk Baeckers in seiner gleichnamigen Aufsatzsammlung (2016) aufwirft und diese mit dem meines Erachtens wichtigen Grundbegriff der Handlung in Zusammenhang bringt (Baeckers 2016, S. 11 f.).

Da der Fokus im vorliegenden Text hauptsächlich auf Theoriebezügen liegt, scheint mir aber eine der wichtigsten Fragen offengeblieben zu sein: *Wie bilden wir Theorien?* Anne Niessen etwa wünscht sich, diese Frage würde – wenn schon nicht zu Beginn eines jeden Forschungsprozesses – doch gelegentlich gestellt (Niessen 2011a, S. 9). Sie selbst hat zusammen mit Jens Knigge für die Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung im Jahr 2014 eine gute Metapher als Tagungsthema gewählt: *Theoretische Rahmung und Theoriebildung* (Niessen & Knigge 2015). Der Vorzug liegt meines Erachtens darin, dass es Theoriebezüge gleichermaßen wie die Theoriebildung berücksichtigt. Im Vorwort selbst liegt der Schwerpunkt jedoch sowohl für die Theorierahmung als auch für die -bildung schließlich doch hauptsächlich auf interdisziplinären Bezügen und weniger auf der Musikpädagogik selbst. So heißt es im Vorwort: Der Terminus *Theoriebildung* »verweist eher auf die Ergebnisse von Wissenschaft beziehungsweise auf den Prozess von deren Gewinnung«, denn »die Nachbardisziplinen hätten die musikpädagogische Theoriebildung stets angeregt« (Niessen & Knigge 2015, S. 10). Im Fokus steht überdies die theoretische Rahmung und nicht die (musikpädagogische) Theoriebildung, Letztere jedoch ist für das hier dargestellte Forschungsprojekt zum Geschichtenerzählen im Musikunterricht ein zentrales Anliegen. Wenn also Ulrich Günther mit Blick auf empirische Ergebnisse in der Musikpädagogik fragt: »Wozu das Ganze, worauf zielt das eigentlich, wenn man das Ganze in den Blick nimmt?« (Günther 1982, S. 45), dann ließe sich mit Abel-Struth feststellen, dass be-

reits die abstrahierende Beobachtung von Praxis – also der Abzug des Konkreten – bereits ein erster Schritt ist, Zusammenhänge darzustellen, die in Theorien münden können. Obgleich alle Wissenschaften aus Rationalisierungsprozessen hervorgehen, die Naturwissenschaften jedoch allgemeingültige Theorien und Schemata realisieren, wozu die Kultur- und Sozialwissenschaften (zu der die Musikpädagogik gehört) nicht in der Lage zu sein scheinen (Zima 2017, S. 34), müsste die Musikpädagogik umso mehr intendieren, Gesetzmäßigkeiten auf einer größeren Datenbasis und besonders die zu beobachtenden Zusammenhänge im Sinne nomothetischer Aussagen zu erforschen. Sie ist ohne Zweifel mittels generierter Kategorien dazu in der Lage. So müsste etwa die Historische Musikpädagogik nicht nur die durch Kategorien abstrahierte Beobachtung als Ergebnis liefern, sondern mittels Strukturen und Zusammenhänge einen deutlichen nomothetisch orientierten Mehrwert im Sinne repräsentativer Ergebnisse erkennen lassen. Schließlich konstituiert sich Wissenschaft durch systematisch entwickelte Theorien »als potenziert theoretische Erkenntnis sowohl der Oberflächenerscheinungen (*Phänomen*) als auch der sie letztlich bestimmenden strukturellen Faktoren (*Gesetzmäßigkeiten*). [...] Theorien – und nicht Begriffe oder Daten – sind die *Hauptinformationsträger* der wissenschaftlichen Erkenntnis« (Spinner 1974, S. 1487). Schließlich hat schon Abel-Struth für die Theoriebildung in der wissenschaftlichen Musikpädagogik die Verarbeitung von Fakten und abstrakten Systemen gefordert, die sich von der analytischen Erfassung von Handlungsprozessen auf strukturelle Zusammenhänge richtet (Abel-Struth 1970, S. 28). (Fachfremde) Theoriebezüge und -anbindungen im Sinne von Rahmungen erweisen sich dabei als wichtige Eckpfeiler, in deren Mitte sich eine genuin musikpädagogische Theoriebildung verorten lässt.

## Literatur

- Abel-Struth, S. (1970). *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Bd. 1). Mainz: Schott.
- Abel-Struth, S. (1985, 2005). *Grundriss der Musikpädagogik*, 2. Auflage. Mainz: Schott.
- Alt, M. (1969). Erste öffentliche Tagung des Arbeitskreises „Forschung in der Musikerziehung“, 30.10.1969 – 2.11.1969 in Köln, Pädagogische Hochschule. „Empirische Forschung in der Musikpädagogik“. *Forschung in der Musikerziehung: Beibehf der Zeitschrift Musik & Bildung* 2, S. 41–43.
- Baecker, D. (Hrsg.). (2016). *Wozu Theorie? Aufsätze*. Berlin: Suhrkamp.
- Cvetko, A. J. (2014). Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Beiträge der Jahrestagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Hösbach vom 4.–6. Oktober 2013* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 35) (S. 115–129). Münster u. a.: Waxmann.
- Cvetko, A. J. (2015). *Geschichten erzählen als Methode im Musikunterricht. Historische und empirische Studien* (= Musikvermittlung in Theorie und Praxis, Bd. 15). Münster: LIT.
- Cvetko, A. J. (2016a). „Oder meint Ihr, daß das Singen sündhaft sey?“ Zum Umgang mit unsittlichen Liedern in der Schule – früher und heute (Teil 1). In B. Kuhn & A. Windus (Hrsg.), *Geschichte für Augen, Ohren und Nasen. Sinnliche Wahr-*

nehmungen in der Geschichte. *Fachwissenschaftliche Beiträge im Rahmen der Lehrerfortbildung/Tagung „Historica et Didactica“ vom 23.–24. Januar 2015 an der Universität Siegen* (= *Historica et Didactica*. Fortbildung Geschichte. Ideen und Materialien für Unterricht und Lehre, Bd. 8) (S. 17–29). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Cvetko, A. J. (2016b). „Das, was war, interessiert uns ... weil es in gewissem Sinne noch ist ...“ Musikpädagogische Forschungsdimensionen und -strategien in der historischen Unterrichtsforschung: Prämissen – Beispiele – Potenziale. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz, & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 69–105). Münster: Waxmann.

Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz u. a.: Schott.

Günther, U. (1982). „Der Schüler – der findet gar nicht statt“: Musikpädagogik auf dem Prüfstand [als Interview mit H. J. Kaiser]. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musik in der Schule* (= Beiträge zur Musikpädagogik, Bd. 1) (S. 42–87). Paderborn u. a.: Schöningh.

Heß, F. (2003). Ausbildung – das Aus für Bildung? Nachfragen zum Praxisbezug musikpädagogischer Studiengänge. In F. Heß (Hrsg.), *Berufsbezogen ausbilden!? Dimensionen der Praxisorientierung musikpädagogischer Studiengänge* (= Musik im Diskurs, Bd. 18) (S. 33–46). Kassel: Bosse.

Kaiser, H. J. (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, 3, 2–6.

Kaiser, H. J. (2004). Wie viel Neurobiologie braucht die Musikpädagogik? Fragen – Einwürfe – Verständigungsversuche. In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 1) (S. 16–41). Münster: Lit.

Kühn, W. (1926). Grundlinien zu einer Theorie der musikalischen Erziehung. In [F. Blume] (Hrsg.), *Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongress der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925* (S. 134–141). Leipzig: Druck und Verlag Breitkopf & Härtel.

Kühn, W. [1931]. Geschichte der Musikerziehung [Kap. Musikerziehung als Wissenschaft]. In E. Bücken (Hrsg.), *Handbuch der Musikerziehung* (S. 5–68). Potsdam: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

Lehmann-Wermser, A., & Niessen, A. (2004). Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 24) (S. 131–162). Essen: Die Blaue Eule.

Martin, K. (2006). *Biographien von Komponistinnen und Komponisten im Musikunterricht. Zur Theorie biographischer Darstellung. Fallbeispiel: 1778 – Mozart in Paris* (= Forschungsberichte des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover, Bd. 18). Hannover: Institut für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

Martinez, M., & Scheffel, M. (2012). *Einführung in die Erzähltheorie* (= C.-H.-Beck Studium), 9. Auflage, München: Beck.

Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Von möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. *AfS-Magazin*, 30, 12–17.

Niessen, A. (2011a). Musikpädagogische Wissenschaft, Briefwechsel [mit C. Richter]. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 5–12.

Niessen, A. (2011b). Die Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 39–43.

Niessen, A., & Knigge, J. (Hrsg.). (2015). *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung* (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 36). Münster u. a.: Waxmann.

Repgen, K. (1979). Methoden- und Richtungskämpfe in der deutschen Geschichtswissenschaft seit 1945? *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*, 30 (10), 591–610.

Richter, C. (2011). Geschichten erzählen von und über Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 52, 22–33.

Spinner, H. F. (1974). Theorie. In H. Krings, H. M. Baumgartner, & C. Wild (Hrsg.), *Handbuch philosophischer Grundbegriffe* (S. 1486–1514), Bd. 5. München: Kösel.

Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, 49, 13–17.

Wolf, W. (2002). Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie. In V. Nünning & A. Nünning (Hrsg.), *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär* (= WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, Bd. 5) (S. 23–104). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Zima, P. V. (2017). *Was ist Theorie? Theoriebegriff und Dialogische Theorie in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (= utb, Bd. 2589), 2. Auflage. Tübingen: Francke.