

# **Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)**

Herausgegeben von  
Jürgen Vogt

In Verbindung mit  
Anne Niessen, Martina Krause, Lars Oberhaus und Christian Rolle

Kontaktadresse:  
<http://www.zfkm.org/15-vogt.pdf>

## **Elektronischer Artikel**

Lars Oberhaus: Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens im Unterricht

<http://www.zfkm.org/sonder15-oberhaus.pdf>

© Lars Oberhaus 2015, all rights reserved

## Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens im Unterricht

### Einführung und thematischer Hintergrund

Seit einigen Jahren finden sich unterschiedliche theoretische Ansätze, die dem Reden über Musik einen wichtigen Stellenwert zuschreiben. Im Folgenden werden fünf musikpädagogische Perspektiven, die sich implizit und explizit mit Erzählen im Musikunterricht sowie den daran gebundenen Methoden und Zielsetzungen beschäftigen, vorgestellt und miteinander verglichen. Bereits 1992 hat Peter Becker ein *Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht* verfasst und sich hierbei auf die Vermittlung von Komponistenporträts bezogen. Die von ihm geforderte und in Zusammenhang mit der Literaturwissenschaft der 1970er Jahre stehende „Wiederkehr des Erzählers“ (Becker 1992, S. 5) und des Erzählens, so könnte pointiert argumentiert werden, erlebt durch aktuelle musikpädagogische Ansätze, die sich mit Musik-Erzählen bzw. Musik-Geschichten auseinander setzen und auf Formen der narrativen Verfasstheit des Musikunterrichts Bezug nehmen, eine Renaissance.

Über den Vergleich unterschiedlicher Ansätze des musikbezogenen Redens verfolgt der vorliegende Beitrag zudem das Ziel, unterschiedliche Aspekte der Erzähltheorie (Narratologie), auf die in anderen Disziplinen und Fachdidaktiken bereits Bezug genommen wird, auch in der Musikpädagogik stärker zu verankern.

### Abgrenzungsversuche

#### *Erzählen – Reden – Sprechen*

Erzählen lässt sich als eine Form der Wiedergabe eines Geschehens in mündlicher oder schriftlicher Form definieren<sup>1</sup>. Das Ergebnis umfasst eine Geschichte, die auch als Narration bezeichnet werden kann (lat.: narratio; engl. story). Der Akt des Erzählens wird Narrativität genannt. Weil Reden eine selektierende Tätigkeit ist, haben sich verschiedene Schemata herausgebildet, über die sich verständigt werden kann. Solche Generalisierungen werden als Narrative bezeichnet. Sie basieren auf Erzählmustern im Sinne elementarer Baupläne, die zur Verständigung beitragen, und verdecken den Mangel, dass nicht alles Wissen erzählt werden kann (antike Rhetorik: *egestas verborum*; Armut der Sprache), da Sprache „ein unvollkommenes [...] Kommunikationsmedium und nur ein kleinster Bruchteil von Vorgängen in der Welt erzählbar bzw. erzählenswert ist“ (Koschorke 2012, S. 28). Narrative sind an Reduktio-

---

<sup>1</sup> Des Weiteren finden sich Bezüge zur zeitlichen Vergegenwärtigung von Erzählungen. In diesem Sinne definiert Jürgen Oberschmidt eine Erzählung als „Form der Rede, die jemandem ein zeitlich zurück- oder räumlich fernliegendes Geschehen anschaulich vergegenwärtigt und ein Phänomen miterleben lässt, das dem eigenen Erlebnishorizont bisher fremd war“ (Oberschmidt 2011, S. 5).

nen und Schemabildungen gebunden („easy recognize familiar narratives“ (Czarniaska 2004, S. 111)). Narratologie wird als Erzähltheorie oder Erzählforschung verstanden, die in den Literaturwissenschaften verankert ist und sich im 20. und 21. Jahrhundert zunehmend als Teilbereich interdisziplinärer Kulturwissenschaften etabliert hat.

Im Folgenden werden die Begriffe „Erzählen“, „Sprechen“, „Reden“ und „Argumentieren“ synonym verwendet, auch wenn sicherlich deutliche Unterschiede zwischen ihnen angeführt werden können. So steht der Begriff Erzählung als Oberbegriff für epische Gattungen (Roman, Novelle) oder als ein Literaturgenre. Reden, sprechen und argumentieren umfassen dagegen die Tätigkeit bzw. den Akt des Sprechens (über etwas und mit jemanden) und konzentrieren sich auf zwischenmenschliche Interaktionen und auf den Gebrauch der menschlichen Stimme. Im Folgenden wird der Begriff Erzählen daher primär als verbale (sprachliche) Äußerung zwischen Menschen verstanden.

### *Musik erzählt oder über Musik erzählen*

Die im Begriff „narrativ“ indirekt angesprochene Bezugnahme auf das Verhältnis von Musik und Sprache hat eine lange Tradition (Georgiades 1954; Grüny 2012). Diese v.a. mit musikästhetischen und musikgeschichtlichen zusammenhängenden Fragestellungen stehen *nicht* im Zusammenhang mit den hier vorgestellten Ansätzen, die sich explizit, wie oben angeführt, mit der „Verständigung über Musik“ (Orgass 2000, S. 36) auseinandersetzen. Die folgenden Überlegungen thematisieren auch *nicht* (nonverbale) Kommunikationsformen durch Musik (Ensemblemusizieren) oder Überlegungen ob und wie Musik erzählt (Programmmusik). Es ist auch *nicht* das Ziel, den Sprachgebrauch bezüglich sozialstruktureller Formierungen oder fachspezifischer Diskurse zu untersuchen (Flämig 1998; Rolle 2003). Und last but not least geht es auch *nicht* um die narrative Fundierung empirischer Forschungsmethoden, wie z.B. narrative Interviews.

Das Reden *über* Musik konzentriert sich auf die sprachlich-verbale Darstellung der Vielschichtigkeit ästhetisch-kultureller Kontexte. Aus didaktischer Sicht zählen hierzu insbesondere Unterrichtsgespräche im Musikunterricht, wobei ein Fokus auf die Relation zwischen Erzählen und musikalischer Erfahrung gelegt wird, aber auch der Stellenwert von musikgeschichtlich relevanten Medien bzw. Quellen (Bücher, Filme etc.) zur Geltung gelangt<sup>2</sup>. Dabei ist es wichtig, das „zur Sprache zu bringen“, was für die Beteiligten bedeutsam ist. Vor diesem Hintergrund erscheint es zentral, narrative Fähigkeiten zu erwerben, um der Beschreibung individueller ästhetischer Erfahrungen im intersubjektiven Diskurs gerecht zu werden. „Über Musik erzählen“ ist eine im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken besondere Form des Redens (über einen bzw. in einem ästhetischen Modus). Das, worüber geredet wird, ist – sofern über die Musik als Klanggebilde gesprochen wird – nicht unmittelbar zugänglich bzw.

---

<sup>2</sup> Aus didaktischer Sicht eröffnet sich durch den Bereich Unterrichtsgespräche ein weites Feld an weiteren Anknüpfungsmöglichkeiten. Hierzu gehört v.a. der Bereich der „Argumentationskompetenz“ (Rolle 2013) sowie Aspekte einer sprachsensiblen Unterrichtspraxis, in der ein bewusster und kritischer Umgang mit Sprache als (ästhetisches) Medium gepflegt wird, um fachliches Lernen nicht durch sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. Erste Ansätze dazu finden sich bei Leisen 2013.

direkt sagbar, sondern steht im Kontext von individuellen Erlebnissen (Höreindrücke, Einstellungen, Kenntnisse, Erfahrungen), die in Bezug zum musikbezogenen Lernen stehen. Anders verhält es sich mit dem Sprechen über musikbezogene Texte (Musikgeschichte, Biographien), denen eine stärkere Verallgemeinerbarkeit aufgrund der textlichen Fundierung zugesprochen werden kann.

## **(Inter-)disziplinäre Zugänge**

### *Narratologie im Bereich der Literaturwissenschaft*

Als Erzählen bezeichnet man aus literaturwissenschaftlicher Perspektive „eine Art von mündlicher oder schriftlicher Rede, in der jemand jemandem etwas Besonderes mitteilt“ (Martínez & Scheffel 2012, S. 11). Zu einer Erzählung gehört, dass eine „Rede einen ihr zeitlich vorausliegenden Vorgang vergegenwärtigt, der als Geschehnis oder Begebenheit bestimmt werden kann“ (ebd.). Die fachliche Zuständigkeit der Narratologie liegt zunächst im Bereich der Literaturwissenschaft, die eine systematische Beschreibung der Darstellungsform eines Erzähltextes anstrebt.

Hierzu gehören eine Unterscheidung zwischen Realitätscharakter (faktual, fiktiv) und Redesituation (alltäglich, dichterisch). Diese auf Aristoteles zurückgehende Differenzierung verortet das Wirklich-Geschehene (faktual) im Ressort des Historikers und das Geschehen-Können (fiktional) im Bereich des Dichters (Aristoteles 1982). Diese Trennung ist wegweisend für das wissenschaftliche Verständnis der Narratologie, da die Erzählung, welche oftmals durch subjektive Sichtweisen bestimmt ist, eher im Bereich der Fiktion eingebunden erscheint und dadurch als unwissenschaftlich abgewertet wird/wurde. In der klassischen Erzählforschung wird zudem zwischen Ereignissen (historie; Was) und Methoden (discours; Wie) unterschieden. Demnach umfasst „histoire“ die Geschichte, welche erzählt wird, wobei der „discours“ sich auf die sprachliche Darstellung bezieht. Gérard Genette verwendet zusätzlich den Begriff „Narration“ (narration), um auf den produzierenden erzählenden Akt aufmerksam zu machen, der auch den situativen Kontext verdeutlicht (Genette 1994). Weitere narrative Forschungen setzen sich mit der Rolle des Erzählers oder dem Wissen zwischen Erzähler und Figur auseinander (Fokalisierung).

### *Narrative Turn in den Geistes-, Sozial- & Kulturwissenschaften*

Überblickt man die Geschichte(n) der Narratologie, so hat sich seit den 1990er Jahren ein „narrativer Turn“ vollzogen, der sich abseits der traditionellen (streng-systematischen) literaturwissenschaftlichen Ansätze vollzog und sich auf kulturwissenschaftliche Bereiche verlagert hat. Ansgar Nünning spricht in diesem Zusammenhang von einem „Boom in der inter- und transdisziplinären Erzählforschung“, der zu einer „Renaissance der Erzähltheorie“ (Nünning 2013, S. 18) geführt hat. Während die klassische Narratologie darum bemüht war, überzeitliche Strukturen von Erzähltexten zu identifizieren und dabei den (kulturellen) Kontext literarischer Werke weitgehend unberücksichtigt ließ, haben postklassische narratologische Ansätze verschiedene Modelle und Verfahren entworfen, die es ermöglichen, die Bedeutung historischer, kultureller und kommunikativer Kontexte explizit zu machen.

Narratologie umfasst in diesem Sinne die gesamte „sprachliche Verfasstheit des menschlichen Weltbezugs“ (Koschorke 2012, S. 10). All diesen Ansätzen liegt ein erweitertes Erzählverständnis zu Grunde, das anthropologisch fundiert ist und den Menschen als „homo narrans“ oder „story-telling animal“ (MacIntyre 1984, S. 201) bzw. das Erzählen als „kulturelle Universalie“ (Pandel 2010, S. 15) bestimmt. Der narrative Akt wird somit zu einem zentralen Medium der Identitätsstiftung. Erzählformen sind „eigenständige Bedeutungsträger, kognitive Werkzeuge der Sinn- und Identitätsstiftung sowie kulturelle Modi der Weltkonstruktion bzw. ways of worldmaking“ (Nünning, Nünning & Neumann 2010, S. 1).

Diese kulturwissenschaftliche Ausrichtung lässt sich anhand der Bestimmungen des Mythos veranschaulichen. Hans Blumenberg bestimmt in *Die Arbeit am Mythos* das Erzählen als eine Möglichkeit „um etwas zu vertreiben. Im harmlosesten, aber nicht unwichtigsten Fall: die Zeit. Sonst und schwerwiegender: die Furcht“ (Blumenberg 1990, S. 40). In dieser Bestimmung wird deutlich, dass Menschen durch „Geschichten-Erzählen ihre Lebenswirklichkeit in einen für sie begreiflichen Gesamtkontext einzubetten versuchen“ (Koschorke 2012, S.11). Die undurchschaubare Welt in ihrer Kontingenz wird durch Erzählungen verständlich und bringt Menschen dazu, sie auf einer übergeordneten und erinnernden Perspektive zu deuten.

Allerdings hat insbesondere die poststrukturalistische Sichtweise Kritik am mythologisch-ganzheitlichen Verständnis geübt. Bekannt ist Jean Francois Lyotards Rede vom *Ende der großen Erzählungen* (z. B. Gott oder das Subjekt, Lyotard 2012). Hinzu kommt der aus unterschiedlichen Fachdisziplinen herangetragene Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit von Erzählungen, die zur Unsicherheit und Desorientierung führen, so dass das Erzählen als Praxis und Forschungsgegenstand diskreditiert wurde. In der Erzähltheorie haben daher insbesondere Erzählformen in anderen Medien (allen voran im Film) und in nicht-fiktionaler Kommunikation (z.B. Alltagserzählungen) an Bedeutung gewonnen (vgl. Wolf 2002; Oberhaus 2009).

### „The revival of the narrative“ in der Geschichtswissenschaft

Nicht nur in der Erzählforschung sondern auch in der Geschichtswissenschaft lässt sich ein „narrative turn“ im Sinne einer Renaissance des Erzählens festmachen. Im Anschluss an Hans Georg Gadamer formulierte Arthur C. Danto die These der Rolle der Erzählung als historische Erzählung (Danto 1968). Erzählende Beschreibung und historische Erklärungen bilden eine Einheit und sind vor dem Hintergrund des „subjektiven Blicks“ des Historikers im Umgang mit historischen Ereignissen zu betrachten. Narrativität wird als Medium der Geschichtswissenschaft deutlich aufgewertet und von Lawrence Stone in *The Revival of the Narrative* als neues Paradigma der Geschichtswissenschaft deklariert (Stone 1979). Jörn Rüsen versteht in diesem Kontext Narration als Ort der „Sinnbildung über Zeiterfahrung“ (Rüsen 1983, S. 51), indem die zeitliche Offenheit oder Kontingenz den „Sinn der Geschichte“ repräsentiert. Wichtig ist dabei die Prämisse, dass historischer Sinn durch narrative Kontextualisierung zum Ausdruck gebracht wird. Dies impliziert eine Vermischung zwischen vorhandenem und (neu-)gebildetem Sinn, der untereinander „verhandelt“ wird. Indirekt wird hierbei auf das von Dilthey und Gadamer herausgestellte und auch für pädagogische Aspekte bedeutsame Bewusstsein der Geschichte für die Gegenwart (Horizontverschmelzung) Bezug genommen.

Dieses Verständnis erhält auch didaktische Relevanz, indem narrative Sinnbildungen den Umgang mit Erzähltypen als narrative Kompetenz und Teil des Geschichtsbewusstseins (Historisches Denken) beinhalten. Rüsen differenziert zwischen vier Erzähltypen: „Traditionale Sinnbildungen“ orientieren sich an der „Durchsetzung, Wiederkehr und Resistenz im Wandel der Zeit“ (Rüsen 1989, S. 43) im Sinne eines universalhistorischen Geschichtsverständnisses. „Exemplarische Sinnbildungen“ basieren ebenfalls auf überzeitlichen bzw. kontinuierlichen Vorstellungen, berücksichtigen aber Einzelfälle, die für eine Regel stehen (Regelkompetenz). „Kritische Erzählungen“ basieren auf Abweichungen, die gegenwärtige Lebensverhältnisse in Frage stellen. „Genetischen Sinnbildungen“ berücksichtigen nicht nur Veränderungen in der Geschichte innerhalb eines überzeitlichen Regelsystems, sondern auch die Veränderung der Regeln selbst. Nach Rüsen treten die Sinnbildungstypen nie in Reinform auf, sondern immer in charakteristischen Kombinationen bzw. Mischformen.

### **Vom Geschichten-Erzählen zur Erzählvergessenheit im Musikunterricht**

Das Geschichten-Erzählen war im Musikunterricht zwischen 1800 bis ca. 1936 eine weit verbreitete Methode (Cvetko 2011). Zu Beginn erzählten Lehrende verschiedene Geschichten zu Liedern (in Kirchen- und Gesangsbüchern, Balladen und Kunstliedern) und später auch zur Instrumentalmusik (ab ca. 1905). Das Ziel, „eine Musikgeschichte zu erzählen“, lag darin, „zu erfahren, daß die Musik eine Macht ist, die Gewalt hat über die Seele des Menschen“ hat (Diekmann, zit. nach Cvetko 2011, S. 14). Durch historisch motivierte Geschichten zwischen Dichtung und Wahrheit soll eine emotionale Unterstützung der Musik angebahnt werden. Ab 1925 verfassten auch Schülerinnen und Schüler eigene Geschichten zur Instrumentalmusik und arbeiteten v.a. assoziative programmatische Aspekte heraus. Zudem wurden im Musikunterricht Geschichten (v.a. Biographien) gelesen. Erst in den 1960er Jahren entstand eine „ablehnende Haltung zum Erzählen oder Lesen von Musikgeschichte“ (Cvetko 2011, S. 18), die v.a. durch die Kunstwerk- und Wissenschaftsorientierung erklärbar ist. Es lassen sich weitere Gründe zur „Erzählvergessenheit“ anführen:

Erstens wird im Unterricht viel zu viel geredet und es erscheint als eine spezifische Qualität des Musikunterrichts, die Musik selbst sprechen zu lassen, damit die „ästhetische Erfahrung nicht zerredet, sondern unterstützt und vertieft wird“ (Kirschenmann et al. 2011, S. 11). Auch Christian Rolle hebt hervor:

„Dem Sprechen über Musik, das Teil ästhetischer Praxis ist, auch in musikpädagogischen Kontexten Geltung zu verschaffen gegenüber dem parasitären Gerede über Kunst [...], das schlimmstenfalls seinen Wirt erstickt“ (Rolle 2014, S. 2).

Dabei wird deutlich, dass das Erzählen (über Musik) mit einem „Mangel“ behaftet ist: Was über einen Gegenstand ausgesagt werden kann, „ist gegenüber seinem Wahrnehmungsbild in hohem Maß ungenau, unvollständig und ergänzungsbedürftig“ (Koschorke 2012, S. 28). Zwischen Reden und Gegenstand besteht also kein Abbildverhältnis. Vor diesem Hintergrund hat Hermann-Josef Kaiser bereits 2002 die Notwendigkeit des „ästhetischen Zeigens“ als Kern der musikpädagogischen Lehrkompetenz hervorgehoben und deutlich das Reden als Versuch „sich der Singularität eines ästhetischen Objekts mittels verallgemeinernder Begriffe oder Schemata anzunähern“ kritisiert (Vogt 2002, S. 251). Demnach sind „Musikwerke“ v.a. durch

die hörbare Präsentation ihrer selbst vermittelbar. Dies gilt insbesondere „im Hinblick auf die propositionale Sprache [...], eine Sprache kraft derer sich etwas Wahres oder Falsches ausdrücken lässt. Sie gilt nicht für die metaphorische oder dichterische Sprache und deren Befindlichkeiten evozierende Funktion“ (Kaiser 2002, 214). In Ergänzung zu dem Beitrag von Kaiser thematisiert Jürgen Vogt eine Vermittlung zwischen Zeige- und Redegebote, da Sprache ein Bestandteil von Zeige-Handlungen sei. Sie fungiert als „Hilfsmittel“ im musikpädagogischen Handlungsfeld, das wertvolle Hinweise darauf liefert, wie das Musikwerk gehört bzw. gespielt werden soll. Unter Bezugnahme auf die klavierpädagogische Lehrpraxis von György Sebök werden verschiedene Möglichkeiten des redenden Zeigens vorgestellt. Das „vormachende Handeln und erläuternde Reden“ besteht aus der Unterstützung des Redens beim Klavierspiel. Durch die „Verwendung von sprachlichen Analogien“ wird ein komplexer Sachverhalt aus Sicht der Erfahrung der Schülerinnen und Schüler beschrieben. Durch das „Beschreiben von Lebenserfahrungen“, die nicht mehr an die Analogien der Musik geknüpft sind, verweist der Lehrende auf sich selbst und stellt somit eine potenzielle Gemeinsamkeit mit den Schülern her. Interessant an den Ausführungen ist, dass Vogt schon früh Kritik an der verallgemeinernden fachwissenschaftlichen Funktion der Sprache übt und die Alltagssprache hinsichtlich der metaphorischen Bedeutung des Sprechens (und Zeigens) über Musik aufwertet, wie sie dann in aktuellen Ansätzen zur Geltung gelangt (siehe die Kapitel über Oberschmidt und Rolle & Wallbaum).

Zweitens wurde die in der historischen Musikwissenschaft vorhandene negative Sicht auf „Musik-Erzählungen“ in der Musikpädagogik als Bezugsdisziplin adaptiert. Seit den 1970er Jahren besteht Widerstand gegenüber dem Erzählen v.a. als „Schilderungen eines Stücks Vergangenheit“ (Dahlhaus 2000, S. 13). Hierbei spielt die Rolle des „Populären“ eine entscheidende Rolle, indem „Erzählungen“ und „Geschichten“ v.a. im Bereich kommerzieller Erzählorgane (Feuilleton, Presse, Kritik), in Heroenbiographien oder in knappen historischen Kommentaren zu musikalischen Werken in Konzert- und Opernführern zu finden sind.

Drittens scheint das „Reden über Musik“ nicht in die derzeitige Dominanz musikpraktischer Ansätze zu passen, die durch Fokussierung auf das (Klassen-)Musizieren (als nonverbale Narration) dem erzählenden Kontext einen geringeren (oder nachgeordneten) Stellenwert zuschreiben.

„Vermutlich lässt sich der in den deutschsprachigen Ländern seit vielen Jahren sichtbare Trend zum Klassenmusizieren als eine Art Gegenbewegung verstehen gegen einen Unterricht, in dem (vermeintlich) zu viel sinnlos über Musik geredet wird“ (Rolle 2014, S. 3).

## **Renaissance des Redens über Musik**

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Argumente ist es vielleicht erklärbar, warum der interdisziplinären Expansion der Narratologie in der Musikpädagogik kaum Beachtung geschenkt wurde<sup>3</sup>. Allerdings wird in letzter Zeit (ab ca. 2011) verstärkt auf Möglichkeiten des

---

<sup>3</sup> Auch aus narratologischer Perspektive finden sich kaum Forschungen, die sich explizit mit Musik auseinandergesetzt haben. Eine Ausnahme stellt der Bereich Filmmusik dar, da durch das Bild/Ton-Verhältnis narrative Potenziale erkennbar sind. Viele dieser Beiträge kreisen um Grund-

„Redens über Kunst“ und das Potenzial von „Musikgeschichten“ hingewiesen, so dass hier von einer Renaissance des „Erzählens über Musik“ ausgegangen werden kann.<sup>4</sup> Es besteht aus musikpädagogischer Sicht großer Forschungsbedarf, „welches Sprechen über Musik wann angemessen ist für den (auch musikpraktischen) Musikunterricht und vor allem wie es gelernt werden kann“ (Rolle 2014, S. 3).

Folgende fünf Perspektiven lassen sich anführen, die im Folgenden ausführlich dargestellt und miteinander verglichen werden:

1. Erzählen im Vergleich musikgeschichtlicher Entwicklungen (Stefan Orgass)
2. Ästhetischer Streit (Christian Rolle und Christopher Wallbaum)
3. Metaphorischer Sprachgebrauch im Umgang mit Musik (Jürgen Oberschmidt)
4. Erzählen und Geschichtsbewusstsein (Alexander Cvetko; Andreas Lehmann-Wermser)
5. Erzählen und Leerstellendidaktik (Peter Becker, Oliver Krämer, Marc Mönig; Lars Oberhaus)<sup>5</sup>

#### *Orgass: Erzählen als Vergleich historischer Entwicklungen*

Stefan Orgass hat sich in mehreren Publikationen mit der Vermittlung von Musikgeschichte auseinandergesetzt und sich hierbei v.a. mit der Veränderung des Gehalts von Musik auseinandergesetzt. Musik lässt sich miteinander vergleichen, da es ein zeitlich sich veränderndes „Gebilde“ ist. Dabei geht er von zwei unterschiedlichen Modi aus: Zum einen kann der Gehalt einer bestimmten Musik in unterschiedlichen Zeiten anders benannt worden sein (Bach-Renaissance in der Romantik; Bach in der historischen Aufführungspraxis im 20. Jh.). Zum anderen gibt es (klangliche) Differenzen zwischen mehreren Musikstücken auch im Hinblick auf die Veränderung der „Gehalte“ (z.B. in Form von Original und Bearbeitung). Neben der Methode des Vergleichs erhält die Erzählung einen zentralen Stellenwert: Da der Vergleich grundsätzliche musikalische und musikbezogene Unterschiede darstellt, dient die Erzählung dazu, diese nicht einfach gegenüber zu stellen, sondern den *Prozess* der Veränderung begreifbar zu machen. Erst die außermusikalische narrative Fundierung des Vergleichs ermöglicht die Darstellung eine „Verzeitlichung“ der Musik. Vergleich und Narration sind wechselseitig aufeinander bezogen:

---

fragen, wie und ob Musik in der Lage ist, durch ihr spezifisches Medium zu erzählen (Wolf 2002).

<sup>4</sup> Eine genaue zeitliche Verortung der Rede-Renaissance lässt sich nicht festmachen. Der Stellenwert des Redens über Musik und die Erwähnung des Ästhetischen Streits wird bereits in der Dissertation von Christian Rolle aus dem Jahre 1999 thematisiert (Rolle 1999) und dann von ihm in den 2000er Jahre weiter ausdifferenziert (Rolle 2008). Auffallend sind eine ganze Welle von Publikationen im Jahr 2011, so dass hier am ehesten der narrative Boom aufgezeigt werden kann (Oberschmidt 2011; Kirschenmann, Richter & Spinner 2011 sowie die Beiträge im Themenheft „Musikgeschichten“ (Diskussion Musikpädagogik 52 (4/2011)).

<sup>5</sup> Es ließen sich weitere Ansätze bzw. Perspektiven anführen, wie z.B. die Dialogizität als Möglichkeit der De-Homogenisierung im Bereich der Interkulturellen Musikpädagogik (Ott 2012).



„Der Vergleich, welcher überhaupt Unterschiede zwischen musikalischen und musikbezogenen Phänomenen aus unterschiedlichen Zeiten erkennbar werden lässt und die Erzählung, die die festgestellten Unterschiede nicht einfach gegenüberstellt oder nebeneinander stehen lässt, sondern – mindestens – als Anfang und Ende eines Prozesses der Veränderung begreifbar werden lässt“ (Orgass 2007, S. 590f.).

Die durch den Vergleich festgestellte Unterschiedlichkeit musikalischer Phänomene wird also erst im Erzählen verzeitlicht und gewinnt so eine sprachliche Gestalt, welche die Qualität einer Veränderung erfasst. Sprache fungiert – ganz im Sinne Rüsens – als eine narrative Erklärung des Vergleichs.

Entscheidend hierbei ist, dass die Erzählung von Musikgeschichte den Bereich einer „werkimmanenten“ Interpretation verlässt, da das Historische nur außerhalb der Musik zu finden ist und Entstehungs- und Rezeptionskontexte berücksichtigt. Die geschichtliche Veränderung kann „als Erzählkonstrukt“ verstanden werden. Werden Werke miteinander verglichen, kommen nicht-ästhetische Momente ins Spiel, welche die geschichtliche Einordnung „durch die Erzählung von Geschichten“ (ebd., S. 595) allererst ermöglichen.

Geschichte ist „der in Gestalt von Erzählung und mit der Absicht der Identitätssteigerung des bzw. der Erzählenden hergestellte Sinnzusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (ebd.). Dieses aus der Geschichtsdidaktik entlehnte Modell lässt sich auf den Bereich der Musikgeschichtsschreibung und auf die Vermittlung von Musikgeschichte übertragen. Allerdings ergibt sich die Schwierigkeit, dass die in Geschichte dargestellten „Zeitverlaufsvorstellungen“ (Fortschritt, Rückschritt, Entwicklung, Prozess etc.) einen größeren Geltungsbereich besitzen als Musikgeschichten, die weniger verbindlich erscheinen, auf ästhetischen Urteilen beruhen und somit nicht zwingend begründet werden können. Orgass schlägt vor, in Form von „Vernunftchancen“ an die Erzählung von Musikgeschichten festzuhalten, um den bewussten Umgang mit Zeitverlaufsvorstellungen plausibel zu machen.

Einerseits ist „auf die Rückbindung des Erzählten an die Intentionen der historischen Akteure, soweit sie aus den Notentexten und aus der Rekonstruktion des kulturgeschichtlichen Zusammenhangs ermittelt werden können, zu achten“ (ebd., S. 599). So lässt sich die „Objektivität“ des Erzählten steigern und die Geschichtsdeutung wird nachvollziehbar. Andererseits soll die Vorstellung einer objektivierbaren, empirisch überprüfaren Geschichte im Unterricht nicht aufrecht erhalten und das interpretative Moment hervorgehoben werden. Für den Musikunterricht bedeutet dies, die Geschichten nicht (seitens des Musiklehrenden) zu verabsolutieren, sondern „Gegengeschichten“ zu entwerfen. „Musikgeschichten sind (Re-)Konstruktionen“ (ebd., S. 600), die verdeutlichen, dass insbesondere Musik-Lernen auf individuellen Aneignungs- und Interpretationsprozessen beruht. Diese konstruktivistische Geschichtsschreibung verdeutlicht, dass insbesondere Musik auf Nachvollziehbarkeit hofft, diese aber nicht verabsolutiert.

### *Geschichtsbewusstsein als narrative Rekonstruktion des Vergangenen (Historisches Denken) (Cvetko & Lehmann-Wermser)*

Andreas Lehmann-Wermser und Alexander Cvetko haben sich mit einem Kompetenzmodell „Historisches Denken“ für den Musikunterricht auseinandergesetzt. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verständnis (musik-)geschichtlichen Lernens im Musik-

unterricht werden auch narrative Dimensionen thematisiert. Unter Kritik vager Beschreibungen sowie der hohen und abstrakten Zielsetzung „kognitiv orientierter Wissensbestände“ (Cvetko & Lehmann-Wermser 2011, S. 23) musikgeschichtlichen Lernens wird auf die Geschichtsdidaktik Bezug genommen, um deren Erkenntnisse für die Musikpädagogik fruchtbar zu machen.

Einen zentralen Stellenwert erhält hierbei der Begriff „Geschichtsbewusstsein“, der davon ausgeht, dass „Geschichte ein Vorstellungskomplex ist, der sich auf Überreste und Traditionen gründet und durch Gegenwarts- und Zukunftsvorstellungen strukturiert und gedeutet wird“ (ebd.). Geschichte ist demnach kein objektivierbarer Fakt, sondern – auch aus didaktischer Sicht – eine kollektive Rekonstruktion, die auf Erzählungen basiert. Durch eine Bezugnahme auf das in der Geschichtsdidaktik erstellte Kompetenz-Strukturmodell „Historisches Denken“ des internationalen Projekts *FUER Geschichtsbewusstsein* sind Geschichten „historische Narrationen, als Grundlage [...] der Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik zu verstehen“ (ebd., S. 30). Die Erzählungen sind (im Bereich der historischen Orientierungskompetenz des Modells) eine besondere Form der Darstellung (ein Konstrukt), in der ein individueller Blick (aus der Gegenwart) in die Vergangenheit gerichtet wird. Es gibt also je nach Frage und Thematik zahlreiche historische Narrationen, die im Hinblick auf Welt-, Fremd- und Selbstverstehen (de-)konstruiert werden. Im Hinblick auf die Übertragung des narrativ grundierten Geschichtsbewusstseins muss sich die Musikdidaktik überlegen, „wodurch Fragen an Narrationen initiiert und generiert werden“ (ebd., S. 31).

Konkret auf den Musikunterricht bezogen bedeutet dies, dass „Musik als ästhetisches Medium Ausgangspunkt für Fragestellungen [ist], insbesondere dann, wenn historische Narrationen bewusst mit einbezogen würden“ (ebd., S. 34). Ausgehend vom ästhetischen (Hör-)Erlebnis und den Einbezug des historischen Kontextes (z.B. Textquellen) entstehen (mehrdeutige) historische Narrationen (durch die daran gebundene (De-)konstruktion der Fakten).

„Zu erwarten ist neben der Entstehung immer wieder neuer historischer Narrationen – und das wäre ein entscheidendes Bildungsziel – eine immer wieder veränderte Hörerfahrung eben durch diese nicht statischen, sondern dynamischen Narrationen (ebd., S. 35).

Die historischen Narrationen werden „stets gemeinsam mit Beteiligung der Schülerinnen und Schüler erarbeitet“ und bilden „nur einen vorläufigen Status quo, in welchem auch Irrtümer enthalten sein dürfen“ (Cvetko & Lehmann-Wermser 2016). Die beiden Autoren vergleichen „Historisches Denken“ mit „Musikalischem Denken“. Das verbindende Element sind hierbei die historischen Narrationen, die auch das „Musikalische Denken“ beeinflussen. Der Vergleich zwischen Geschichts- und Musikdidaktik verdeutlicht, dass im Musikunterricht historische Narrationen „selbst nur bedingt generiert [werden], da es möglicherweise nicht Hauptanliegen des Musikunterrichts ist, die Vergangenheit zu rekonstruieren – auch wenn er das könnte.“ (ebd.).

### *Der ästhetische Streit (Rolle & Wallbaum)*

Der ästhetische Streit ist eine von Christian Rolle und Christopher Wallbaum entwickelte Form des argumentierenden Unterrichtsgesprächs, das zum Einsatz kommt, wenn mehrere Menschen in gemeinsamer Auseinandersetzung mit Musik eine Kontroverse austragen. Der

Begriff „Streit“ ist im Sinne einer Kontroverse nicht „negativ“ besetzt, da musikbezogene erfüllte Wahrnehmungsvollzüge kommuniziert werden. Das Potenzial des ästhetischen bzw. musikpädagogischen Streits hängt demnach maßgeblich von den Möglichkeiten diskursiven bzw. dialogischen Sprechens (über ästhetische Erfahrungen in musikbezogenen Produktionsprozessen) ab.

Eine zentrale Voraussetzung ist, dass ästhetische Urteile einen besonderen Geltungscharakter besitzen und sich entscheidende Unterschiede zu Unterrichtsgesprächen in anderen Fächern ergeben. Ziel des ästhetischen Streits ist es, andere zu überzeugen ohne einen verbindlichen Konsens herbeizuführen. Vielmehr werden Argumentationsmuster angeführt, die auf individuelle Hörweisen verweisen, ohne dass diese Begründungen endgültig erscheinen. Der ästhetische Streit ist kein Ersatz für Musik, sondern ein Mittel, „Andere zur ästhetischen Wahrnehmung bislang unbekannter musikalischer Qualitäten zu verleiten“ (Rolle 2014, S. 2). Das Reden über Musik kann dabei je nach Vertrautheit in der musikalischen Praxis unterschiedliche Intensitätsgrade (qualitativ und quantitativ) annehmen. Insbesondere Christopher Wallbaum hat darauf verwiesen, dass der ästhetische Streit v.a. im Bereich der ästhetisch-musikalischen Praxis eingebunden ist und sich somit als „Kommunikation“ über musikbezogene Produktionsprozesse versteht. Neben diesen produktionsorientierten Bereichen lassen sich aber auch rezeptionsorientierte oder kulturorientierte Zusammenhänge anführen (Rolle & Wallbaum 2011, S. 507). In rezeptionsorientierten Situationen wird zu einem gegebenen Objekt eine passende Wahrnehmungsweise gefunden, während in produktionsorientierten Situationen ein zum wahrnehmenden Subjekt passendes Objekt gefunden bzw. hergestellt wird. In kulturorientierten Zusammenhängen wird ein Schwerpunkt auf inhaltliche Aspekte gelegt.

Diese drei Dimensionen finden sich in unterschiedlichen Sozialformen und Themenfeldern:

- 1.) Produktionsorientiert: Plenumssituation – Einführung und Wiederholung von Techniken kombiniert mit der Anregung ästhetischer Praxis durch die Lehrperson,
- 2.) Rezeptionsorientiert: Plenumssituation – Argumentieren mit Beschreibungen und Charakterisierungen,
- 3.) Kulturorientiert: Gruppengespräch nach dem Besuch eines Hardcore-Konzerts: Vom ersten Dissens zur Benennung von Gründen.

Innerhalb der Beschreibungen von Unterrichtssituationen finden sich weitere Vermittlungstechniken: Einführung und Anregung zu ästhetischer Praxis und anschließendes Zurücktreten; Thematisierung persönlicher Höreindrücke und Spielerfahrungen als Grundlage; Aufeinander-Bezug-Nehmen, Musik bleibt dabei stets die Referenz der Auseinandersetzung (mehrmaliges Musizieren bzw. Hören). Zentrale Voraussetzung ist allerdings die Erhebung, Begründung und Bestreitung von Geltungsansprüchen und somit die Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Trotz der Unterscheidung in drei Dimensionen erscheint auffallend, dass Rolle und Wallbaum ihre Überlegungen primär in Verbindung mit der ästhetisch-musikalischen Praxis bzw. den musikpraktischen Formen des Klassenmusizierens setzen und den ästhetischen Streit als eine Ergänzung versteht: Klassenmusizieren ist nicht das Andere des Sprechens über Musik,

sondern gehört zusammen (Rolle 2011). Dabei gilt es der angesprochenen Relation zwischen Musikpraxis und Reflexion zu berücksichtigen.

Hinsichtlich des Sprechens über Musik im Bereich des ästhetischen Streits hat Rolle kommunikationstheoretische Überlegungen von Hans Peter Reinecke aufgegriffen, der zwischen drei Ebenen des Sprechens über Musik unterscheidet und sich dabei auf Ludwig Wittgensteins Sprachspiele bezieht:

- a) die umgangssprachliche Verständigung über Musik (Laiensprache),
- b) die musikpraktische Verständigung über Musik (Musikersprache),
- c) die musikwissenschaftliche Verständigung über Musik (Objektive Fachsprache).

Sofern diese Dreiteilung hierarchisch verstanden wird, geht es darum, „das Sprechen der Laien zu bilden“ bzw. die Schülerinnen und Schüler bei der Differenzierung ihres umgangssprachlichen Sprechens zu unterstützen, damit sie das zur Sprache bringen und verständlich machen können, was für sie bedeutsam ist oder im Prozess ästhetischer Erfahrung bedeutsam wird. Allerdings ist entscheidend, dass Unterrichtsgespräche, in denen fachsprachliche Kompetenzen fehlen, kein leeres Gerede sind. Daher gehört es zu den Aufgaben von Lehrenden, die Funktion von Schüleräußerungen einzuschätzen und „in geeigneter Weise dafür Sorge zu tragen, dass die Kommunikation im Klassenzimmer die Form ästhetischen Streitens annimmt“ (Rolle & Wallbaum 2011, S. 182) und die Schülerinnen und Schüler Verantwortung übernehmen.

Hinsichtlich der Frage nach konkreten „Methoden“ im Bereich des ästhetischen Streits nimmt Rolle Bezug auf die Ausführungen von Oberschmidt zum metaphorischen Sprechen im Musikunterricht, so dass sich zwischen den beiden Ansätzen Berührungspunkte ergeben:

„Im ästhetischen Streit werden die Metaphern, mit denen wir beschreiben, wie wir eine Musik hören, zu Argumenten, mit denen wir andere überzeugen wollen, dass die Musik so klingt, wie wir sie hören, indem wir wahrnehmbar machen, was wir hören“ (Rolle 2011, S. 132).

Allerdings wird hierbei auch die Konzentration auf die Begründung von Urteilen deutlich, die im Bereich des metaphorischen Sprechens weniger relevant erscheint.

Aus konzeptioneller Sicht ordnet Rolle den ästhetischen Streit der Theorie zur Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume zu und nimmt Bezug zur Verständigen Musikpraxis von Hermann-Josef Kaiser: „Der ästhetische Streit ist das Medium, usuell in verständige Musikpraxis zu überführen“ (ebd.)<sup>6</sup>. Zudem wird der Streit auch als „Medium musikalischer Bildung“ (Rolle 2014) verstanden, so dass eine Methode zur Vermittlung von Musikpraxis und musikbezogener Erfahrungen und deren Begründbarkeit zur Geltung gelangt. Um die genauen Bedingungen der Kompetenzentwicklung im Bereich des musikbezogenen Argumentierens einschätzen und die Erfahrungsräume in förderlicher Weise inszenieren zu können, bedarf es ein Modells musikbezogener (ästhetischer) Argumentationskompetenz, das auch im Rahmen eines empirischen Projekts entwickelt wird (vgl. Rolle 2013).

---

<sup>6</sup> Eine weitere übergeordnete Kategorie ist die Theorie der ästhetischen Rationalität von Martin Seel.

### *Metaphorischer Sprachgebrauch im Umgang mit Musik (Oberschmidt)*

Jürgen Oberschmidt hat sich in mehreren Publikationen ausführlich mit der „Kunst des Erzählens“ (Oberschmidt 2011b) auseinander gesetzt und geht dabei von einer grundlegenden kultur-anthropologischen Fundierung aus.

Ein erster, grundsätzlicher Zugang betrifft den universellen Akt des Erzählens selbst, ohne den keine Kultur auskommt: Mit der Erfindung des Erzählens beginnt die Geschichte des Menschen [...] (Oberschmidt 2011b, S. 4).

Darüber hinaus verortet er das Erzählen in weiteren vier Kontexten: Erzählforschung und Literaturwissenschaft, Erzählen im wissenschaftlichen Kontext, Lehrer- und Schülererzählung im Unterricht und Erzählung in den Künsten (was die Musik erzählt). Deutlich werden dabei v.a. die unterschiedlichen Bewertungen des Erzählens zwischen unwissenschaftlicher Narrativität und sprachlicher Aktivität, indem Erlebnisse organisiert und Erkenntnisse bzw. Verstehen ermöglicht werden. Oberschmidt leistet eine grundlegende Bestandsaufnahme des Narrativen in unterschiedlichen (nicht-musikbezogenen) disziplinübergreifenden Kontexten und macht in seinem Beitrag indirekt auf die „gegenwärtige, doch oft vergessene Praxis“ (ebd.) des Erzählens im Musikunterricht aufmerksam.

Hiermit ist eine Brücke geschlagen zu seiner Dissertationsschrift *Mit Metaphern Wissen schaffen* (2011a), in der die Erkenntnispotenziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik umfassend diskutiert werden<sup>7</sup>. Als Ausgang dient die These, dass „sich Sprechen über Musik einer grundlegenden Hintergrund- oder Basismetaphorik bedient“ (ebd., S. 18). Dabei ergeben sich zwei unterschiedliche narrative musikbezogene Annäherungsformen, indem entweder „über die Partitur“ (Struktur; Sagbarkeit) oder „die erfahrende Wirkung“ (Ausdruck, Unsagbarkeit) gesprochen wird<sup>8</sup>. Oberschmidt kritisiert dabei aus musikpädagogischer Sicht ein „Beschreiben formaler Strukturen“ (ebd., S. 92) und versteht das Erlebnis von Musik als eine unmittelbare Mitteilungsform.

„Das für das Unterrichtsgeschehen wichtige verstehende Mitvollziehen von Höreindrücken ist angewiesen auf einen kommunikativen Kontext, in dem allein es möglich wird, das, was ich verstanden zu glauben glaube, auf das zu beziehen, was andere verstanden haben. Jene Ergänzungsbedürftigkeit von Kunst erschließt sich gerade nicht in einer strukturanalytischen (Zer-)Gliederung oder einer Beschreibung dessen, was nicht auf eine verbale Vermittlung angewiesen ist“ (Oberschmidt 2011a, S. 92).

---

<sup>7</sup> Bereits 2009 hat sich Constanze Rora in einigen Beiträgen mit erzähltheoretischen Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik auseinandergesetzt (Rora 2009). Ihr Ansatz geht vom Erzählen als Alltagsphänomen aus, indem ästhetische Erfahrungen mitgeteilt werden. Hierbei werden indirekt metaphorische Dimensionen aufgegriffen, indem das Sprechen mit „dem Erzählen von Bildern, Eindrücken, Gedanken, die durch die Musik hervorgerufen wurden“ (Rora 2009, 314), gleichgesetzt wird. Diese musikbeschreibenden Narrationen fungieren als unterschiedliche Formen der Umkodierung von Zeicheninhalten.

<sup>8</sup> Im weiteren Verlauf der Argumentation zieht Oberschmidt keine Grenze mehr zwischen begrifflicher und metaphorischer Sprache sondern zwischen gebräuchlichen und ungebräuchlichen metaphorischen Konzeptionen (vgl. das Kapitel 5.2 in Oberschmidt 2011a).

Da durch metaphorisches Sprechen primär unbegriffliche Begriffe (bzw. Unbegriffliches) verwendet werden, gelangt eine „Vagheit“ als „grundsätzlicher Zustand allen Sprechens über musikalische Zusammenhänge und des musikalischen Erlebens“ (ebd., S. 61) zur Geltung, die kennzeichnend für alle Metaphern ist. Dieser Schwebezustand (zwischen Struktur und Ausdruck) wird auch für pädagogische Prozesse fruchtbar gemacht, indem die sprachliche Unsicherheit als ein „Entdecken der eigenen Sprache“ verstanden werden kann. Die Sprachlosigkeit, mit der sich Schülerinnen und Schüler bei der Beschreibung von Musik oftmals schwer tun, gründet nicht auf einer mangelnden Wahrnehmungsfähigkeit, sondern auf einem Sprach- und Formulierungsproblem, sofern hier die Zuordnung von musikalischen Erscheinungsweisen zu Fachbegriffen nicht bekannt ist. Die Verwendung von Metaphern basiert auf der Unsicherheit, den Fachausdruck nicht parat zu haben, um den Wahrnehmungsausdruck mitzuteilen, die auch als „Beiseitesprechen“ bezeichnet wird (ebd., S. 97).

In diesem Beiseitesprechen gibt es „fließende Begriffe“, ein Sprechen, das sich selbst (noch) nicht sicher ist und in seiner Denkbewegung ein Fragen darstellt. Dabei zeigen sich semantische Sinnbrüche, Irritationen und Diskontinuitäten als produktives, d.h. sinnstiftendes Textpotenzial. Letztlich liegt die Kraft der Metapher in einer „Grenzüberschreitung“ (ebd., S. 317) einem „Zwischenstadium“, einem vorbegrifflichen Verstehen, als „sphärenmischendes Potenzial“ (ebd.). Zusammenfassend bildet die Metapher mehr als ein auslösendes Moment für musikalisches Verstehen, denn sie bildet eine Brücke zwischen begrifflichem und ästhetischem Verstehen, Sinn und Gehalt, Sinn und Sinnlichkeit (vgl. ebd., S. 316)<sup>9</sup>.

Indirekt wird ein Musikunterricht gefordert, in dem das „metaphorische Sprechen“ über musikalische Erfahrungen wieder mehr Bedeutung gewinnt und der Metapher ein hoher Erkenntniswert zugewiesen wird. Dabei werden auch musikgeschichtliche Aspekte angesprochen. Sofern es um die Vermittlung biographischer oder historischer Bezüge geht, soll durch „systematische oder lebensweltliche Strukturierungskonzepte“ historisches Bewusstsein in narrative Strukturen „eingebettet“ werden (vgl. Oberschmidt 2011b, S. 10). Erzählen soll sich „interaktiv“ gestalten, indem SchülerInnen mit dem Erzähler in einen Diskurs treten, so dass die Erzählung dazu befähigt, „sich selbst in der (eigenen) Erzählung zu finden und zu bewegen“ (ebd., S. 10).

### *Erzählend Leerstellen füllen (Mönig, Krämer, Oberhaus)*

Die aus Sprach- und Literaturdidaktik stammende Theorie der „Leerstellendidaktik“ von Wolfgang Iser wurde in verschiedenen musikpädagogischen Publikationen aufgegriffen und narrativ ausgelegt. Der in die *Appellstruktur von Texten* von 1970 entwickelte Ansatz geht davon aus, dass Texte eine Mannigfaltigkeit von Deutungsspielräumen besitzen, die unter Bezugnahme auf die Ästhetik von Roman Ingarden als „schematische Ansichten“ bezeichnet

---

<sup>9</sup> Ausgehend von einer Kritik an der traditionellen Rhetorik, welche die Metapher als „Übertragung eines Wortes“ (Aristoteles) bezeichnet, wird durch Bezugnahme auf die kognitive Metaphertheorie deren Erkenntniswert herausgestellt. Die Metapher wird so von einer Erscheinung der Sprache zu einer Erscheinung des Denkens. Aus musikalischer Sicht ist metaphorisches Sprechen also kein Ersatz für eine Fachsprache, sondern weist über diese hinaus.

werden. Diese Ansichten „stoßen aneinander“ und bilden „Schnitte“ aus unterschiedlichen Beziehungsebenen und Erzählsträngen, die vom Leser/Hörer in Bezug gesetzt werden.

„Zwischen den ‚schematisierten Ansichten‘ entsteht eine Leerstelle, die sich durch die Bestimmtheit der aneinander anstoßenden Ansichten ergibt. Solche Leerstellen eröffnen dann einen Auslegungsspielraum, in der man die in den Ansichten vorgestellten Aspekte aufeinander beziehen kann. Sie sind durch den Text überhaupt nicht zu beseitigen. [...] Die Leerstellen eines literarischen Textes sind nun keineswegs, wie man vielleicht vermuten könnte, ein Manko, sondern bilden einen elementaren Ansatzpunkt für seine Wirkung“ (Iser 1970, S. 230).

Es ist die Aufgabe des Lesers, die Leerstellen auszufüllen oder zu beseitigen, um durch den daran gebundenen Auslegungsspielraum und das Beteiligungsangebot nicht formulierte Beziehungen zwischen den einzelnen Ansichten herzustellen. Die Leerstellen gewähren somit einen Anteil am Mitvollzug sowie an der Sinnkonstitution des Geschehens und etablieren neue Sinnhorizonte bei den Schülerinnen und Schülern. Die Basis der Leerstellendidaktik ist die prinzipielle „Offenheit des Kunstwerks“ für eine Vielzahl an unterschiedlichen Lesarten. In diesem Sinne werden Vorstellungen einer rein „immanenten“ oder auch vollständigen Interpretation verworfen.

Aus musikpädagogischer Perspektive hat sich zunächst Marc Mönig mit der Leerstellendidaktik beschäftigt und thematisiert aus konstruktivistischer Sicht den grundsätzlichen Umgang mit Musikwerken. Grundannahme ist dabei eine „(Be-)Deutungsoffenheit [...] für ein Werk der Kunst-Musik“ (Mönig 2008, S. 13) Dem Werk werden Bedeutungen durch das Subjekt in musikalischer Praxis zugewiesen, womit nicht gesagt ist, dass dies ein willkürlicher Vorgang ist“ (ebd.). Die Bedeutungszuweisung greift auf kulturell verankerte intersubjektive Bedeutungsschemata zurück, indem Geltungsansprüche „im Austausch mit anderen Angehörigen des gleichen Kulturraums“ (ebd.) diskutiert werden. Entscheidend ist, dass die Musik mit einer offenen Frage im Sinne einer Mehrdeutigkeit und Interpretationsoffenheit an die SchülerInnen herantritt und deren Interesse erzeugt, so dass mehrdeutige Einstellungen erzeugt werden, über die dann im Unterricht diskutiert wird. Die Leerstelle besteht entweder aus offenen Fragen, die in dem Werk und dessen Entstehung thematisiert oder von Lehrenden bewusst künstlich konstruiert werden, indem Unterrichtsmaterial z.B. gekürzt wird. Somit müssen Gesprächsanlässe initiiert und Methoden gewählt werden, die den Diskurs besonders fördern“ und den „Austausch von Standpunkten, Argumentationen und Einschätzungen“ ermöglichen.

Eine Leerstelle ist also mit Bedeutung zu füllen. Sie liefert den Anlass für eine Verhandlung von Bedeutungszuweisungen und verlangt von den Lernenden, ihr musikalisches Verstehen zu artikulieren, es zu überprüfen und zu hinterfragen. Aus konstruktivistischer Sicht wird die Akkommodierung und Perturbation von Bedeutungen angesprochen, wobei gerade die „Erschütterung“ im Sinne des Aufweises von Unzulänglichkeiten „musikbezogenes Verstehen“ ermöglicht. Auch wenn Mönig nur indirekt auf die sprachliche oder narrative Verfasstheit des Unterrichts Bezug nimmt, wird deutlich, dass im Unterricht innerhalb der Lerngruppe ein narrativer Diskurs etabliert werden soll, der primär auf der Überprüfung und Kontextualisierung musikhistorischer Quellen basiert.

Dabei wird bereits deutlich, dass sich Mönig auf die Interpretation von Kunst-Musik und Werken (auch im Sinne der Beschäftigung mit dem Textverständnis oder der Musikästhetik) beschränkt und die Offenheit sowie Mehrdeutigkeit ästhetischer Erfahrungen, die im Umgang

mit Musik gemacht werden können, nicht mitberücksichtigt. Vielmehr geht er davon aus „dass ästhetische Erfahrungen als nicht kommunizierbar angesehen werden“ (ebd., S. 15). Im Unterricht kommen daher v.a. Texte zur Musik im Sinne von Biographien, Monographien, Rezensionen und Notentexte, aber auch Bilder, Filme oder Hörbeispiele zum Einsatz. Mönig schließt auch nicht an die Praxis des Klassenmusizierens an, wie dies v.a. im ästhetischen Streit der Fall ist, sondern konzentriert sich auf den Umgang mit Werken (v.a. der so genannten klassischen Musik). Die Ausklammerung der ästhetischen Erfahrung und das Festhalten am Werkbegriff widerspricht der prinzipiellen Offenheit der Leerstellendidaktik.

Ziel des Unterrichts ist es nach Mönig, Leerstellen aufzuspüren und in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen. Dies erfordert eine genaue didaktische Analyse, in der Musik selbst, ihrer Entstehungsumstände und Rezeptionsgeschichte. Als Beispiele werden angeführt, die Grundlagen zweier unterschiedlicher Interpretationen desselben Musikstücks zu vergleichen und zu diskutieren oder die Biographie eines/einer Komponisten/Komponistin in Bezug zu einer kompositorischen Gestaltung zu setzen<sup>10</sup>. Thematisch wird v.a. auf den Vergleich von Musikwerken bzw. Bezüge zwischen musikalischen und außermusikalischen Aspekten Bezug genommen.

Oliver Krämer hat 2011 in *Erzählend Leerstellen füllen* den Ansatz von Mönig aufgegriffen und für den Bereich von Geschichten im Musikunterricht weiter ausdifferenziert. Da sich der literaturwissenschaftliche Ansatz (Aufspüren von Leerstellen und Operationalisierbarkeit in Form von Schreibaufgaben) aufgrund der semantischen Unbestimmtheit der Musik nicht adäquat übertragen lässt, übernimmt er „nicht die Musik an sich, sondern das musikbezogene Fachliche als Bezugspunkt“ (Krämer 2011, 46). Hierdurch wird die Leerstellendidaktik „historisch aufgeladen“, indem unsichere Zeitpole der Vorvergangenheit und Zukunft aufgegriffen werden.

„Wir wissen zwar viel über Vergangenheit und Gegenwart der Musik, aber wenig bis gar nichts über Vorvergangenheit und Zukunft: Beide Ende des Zeitstrahls liegen im Dunkeln. Sie sind echte Leerstellen und bieten sich damit in didaktischer Hinsicht als echte Erzählanlässe an“ (Krämer 2011, S. 48).

Solche Erzählanlässe ermöglichen es, um über das „Erfinden von Ursprungsgeschichten in die Auseinandersetzung mit Musikgeschichte einzusteigen“ (Krämer 2011, 49). In Form einer Erzählwerkstatt werden so unterschiedliche Musikmythen gesammelt, die sich mit der Entstehung der Musik fiktional auseinandersetzen. Aus musikdidaktischer Sicht lassen sich diese Narrationen miteinander in Bezug setzen, mit authentischen Mythen vergleichen oder kreativ in Form klanglicher und lautmalerischer Momente weiter ausbauen (Hörspiele).

Entscheidend scheint zudem der Verweis auf die Interdependenz zwischen Erzählen und Zuhören, indem eine Begegnung zwischen Erzählenden und Zuhörenden ermöglicht wird, der auf einem Akt der Wertschätzung beruht und zudem durch Konzentration auf den Stimmklang und Sprachfluss auch Ruhe und Ich-Zentrierung ermöglicht (Bei-Sich-Ankommen).

„Erzähler und Zuhörer brauchen einander. Sie tragen gemeinsam Verantwortung für die Situation und begegnen sich idealerweise mit der Grundhaltung gegenseitiger Wertschätzung“ (ebd., S. 52).

---

<sup>10</sup> So z.B. der Angemessenheit der Textvertonung Christoph W. Glucks in der Arie *Che faro senza Euridike* oder im *War-Requiem* von Benjamin Britten.



Krämer macht sich die Leerstellendidaktik v.a. für das fiktionale Verfassen von Ursprungsgeschichten zu eigen. Dabei dürfte das Potential, wie Mönig aufgezeigt hat, auch auf andere Bereiche anwendbar sein, die sich nicht nur direkt auf die Musik sondern auf deren Kontextualisierung beziehen.

Das Konzept der Leerstellendidaktik spielt auch in meinen eigenen Überlegungen einen Stellenwert. Ihr Einsatzgebiet liegt v.a. darin, Alternativen zu determinierten historischen Sinnzuschreibungen und faktisch orientierten Wissensbeständen (so ist es gewesen) zu etablieren. Im Rahmen der Biographie-Vermittlung dienen Leerstellen im Sinne der Unvollständigkeit und Lückenhaftigkeit historisch-biographischer Ereignisse dazu, dass SchülerInnen diese Bezüge selbst konstruieren und sich darüber austauschen, um sich in der Rekonstruktion von Geschichten selbst mit einbeziehen (vgl. Oberhaus 2012).

Die Unklarheiten bilden den Beginn einer fiktiven Annäherung, indem Möglichkeiten, wie der Lebensverlauf ‚hätte verlaufen können‘, seitens der Schüler ‚konstruiert‘ und ‚erfunden‘ werden. Dies bedeutet kein Verfälschen biographischer Sachverhalte, sondern kritisches und behutsames Abwägen von Möglichkeitshorizonten, die im intersubjektiven Diskurs gesucht und auf Konsensfähigkeit und Viabilität abgestimmt werden (Oberhaus 2012).

Auch aus der Perspektive der Musikgeschichtsvermittlung wird darauf abgehoben, dass nur „unzuverlässig“ über Geschichte geredet werden kann, da niemals alle Quellen und kulturhistorischen Querverweise vorliegen (Oberhaus 2016). Dieser Mangel eröffnet didaktische Perspektiven, Sinnzusammenhänge im narrativen Diskurs zu überprüfen.

Das Erzählen von Musikgeschichte im Musikunterricht ist ein mehrdeutiger und un abgeschlossener Prozess, der aufgrund der Einbettung in kulturelle Handlungsfelder als individuelle Konstruktions- bzw. Rekonstruktionsleistung erfolgt, die zur Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins vor dem Hintergrund historischer Kompetenzentwicklung führt (Oberhaus 2016).

Narrativ ist hierbei nicht nur der (viablen) Austausch über musikalische Erfahrungen und Erlebnisse, sondern die Einbeziehung außermusikalischer Medien (Texte etc.), die aber immer auch mit der Musik in Verbindung stehen.

## **Vergleich der verschiedenen Perspektiven**

Allen vorgestellten Ansätzen ist gemeinsam, dass sie sich auf narrative Aspekte beziehen, indem der Stellenwert des Redens *über* Musik im Unterricht herausgestellt wird. Neben der gemeinsamen narrativen Ausrichtung erscheinen die mehrdimensionalen Sinnhorizonte und der Verzicht auf eine deterministische Sichtweise des musikbezogenen Erzählens als eine zentrale Gemeinsamkeit (Leerstellendidaktik, Historische Narration, Ästhetischer Streit). Diese Ähnlichkeiten basieren auf einem konstruktivistischen bzw. erfahrungsbezogenen Ansatz, der davon ausgeht, dass das Subjekt durch den narrativen Akt individuellen Sinn konstruiert. Zwar unterscheidet sich hier eine eher konstruktivistische (Orgass, Mönig) von einer ästhetisch-rationalen Sichtweise (Rolle, Oberschmidt), aber der Ausgangspunkt bei der individuellen Sinnzuschreibung durch Erzählen bleibt ein für alle Ansätze gegebenes Merkmal. Interessant erscheint, dass auch die von Oberschmidt herausgearbeitete metaphorische Fassung für alle Ansätze kompatibel erscheint. Dies gilt auch für den Bereich des (Zu-)Hörens, der indirekt von allen Verfassern angesprochen wird.

Weitere Gemeinsamkeiten zwischen einzelnen Ansätzen betreffen die Konzentration auf die Vermittlung von Musikgeschichte (v.a. Cvetko & Lehmann-Wermser, Orgass, Krämer, Oberhaus) und daran gebundene interdisziplinäre Bezugnahmen auf die Geschichtsdidaktik (Cvetko & Lehmann-Wermser, Orgass). Cvetko & Lehmann-Wermser beziehen sich auf Orgass im Hinblick auf historische Narrationen und fordern eine stärkere praktische Ausrichtung, der sie dann selbst nachgehen.

„Stefan Orgass bezeichnet diese ‚pädagogische Dimension des Erzählens von Musikgeschichten‘ als ‚Konstruktobjektivität‘ (Orgass 2007). Orgass verbleibt bei seinen Überlegungen, hauptsächlich mit Bezug auf Jörn Rüsen, auf abstrakter Ebene, z.T. in hochkonzentrierter Darstellungsform, ohne dabei die Narrativitätstheorie praktisch oder im Sinne von Kompetenzen auszuscharfen (Cvetko & Lehmann-Wermser 2011, S. 31).

Christian Rolle und Jürgen Oberschmidt beziehen sich zudem unterschiedliche sprachliche Verwendungszusammenhänge und thematisieren die von Reinecke angeführten drei unterschiedlichen Ebenen des Sprachgebrauchs (allgemeine Umgangssprache, musikpraktische Umgangssprache, musikwissenschaftliche Sprache), wobei allerdings der argumentative Diskurs, der für den ästhetischen Streit relevant erscheint, nicht thematisiert wird. Allerdings scheint sich das metaphorische Moment anzubieten, um über ästhetische Erfahrungen zu „streiten“. Gleichmaßen ergeben sich durch die versteckten Bezüge zum historischen Bewusstsein und den Vermittlungsmöglichkeiten von Musikgeschichte Anknüpfungspunkte an die narrativen Orientierungsmodelle von Orgass und Cvetko/Lehmann-Wermser. Die von Oberschmidt angesprochene produktive Vagheit des „Beiseitesprechens“ ermöglicht Bezüge zur „Leerstellendidaktik“ von Iser, die dann von Mönig, Krämer und Oberhaus für musikdidaktische Bereiche konkretisiert wurde. Rolle und Cvetko/Lehmann-Wermser stellen an Narration gebundene Kompetenzen auf (Historisches Denken; Argumentationskompetenz).

Die deutlichsten Unterschiede ergeben sich hinsichtlich des Mediums, über das erzählt wird, sofern dies entweder die musikbezogenen Erfahrungen sind oder aber außermusikalische (historische) „Dokumente“. Bei allen Autoren findet sich eine wechselseitige Bezugnahme zwischen Musik und Kontextualisierung, aber auch eine daran gebundene unterschiedliche Gewichtung. So geht Orgass zwar von „Korrespondenzen“ zwischen musikalisch erfahrenen und nicht-musikalisch erfahrenen Phänomenen (v.a. musikhistorische Kontexte) aus, versteht das „vergleichende Erzählen über Musik“ aber durch die historische Schwerpunktsetzung v.a. „außerhalb der Werke“ (ebd., S. 591). Dagegen ist das Reden im ästhetischen Streit wesentlich an musikalische Produktionsprozesse und darin liegende Erfahrungen gebunden, so dass sich ein Bezug auf die „Erzählung von Musikgeschichte“ nicht ergibt. In diesem Kontext muss auch erwähnt werden, dass Möglichkeiten der „Mitteilbarkeit ästhetischer Erfahrungen“ auf ganz andere Schwierigkeiten stoßen (gemeinsame soziale Rekonstruktion von Erfahrungen; vgl. Kaiser 1992).

Auch der von Orgass thematisierte Fokus auf einen historischen Vergleich von Musik unterscheidet sich deutlich von anderen Ansätzen. Allerdings ist der angesprochene narrative Vergleich auch für den ästhetischen Streit grundlegend, sofern mindestens zwei unterschiedliche Positionen durch Argumente verglichen werden. In diesem Zusammenhang gilt es allerdings zwischen Reden über musikalische Erfahrungen (nach musikalischen Produktionsprozessen) im ästhetischen Streit und Reden über primär außermusikalische Aspekte (musikhis-

torische Kontexte) mittels musikbezogener Materialien (v.a. Texte aber auch Bilder und Filme) in den historischen Narrationen und im narrativen Vergleich zu unterscheiden.

Interessant erscheint die Anmerkung von Cvetko und Lehmann-Wermser, dass Narration und biographische Erzählung verwechselt werden, so dass deutliche Abgrenzungen zum Verständnis der narrativen Musikpädagogik im Sinne Peter Beckers vorliegen. Biographisches Erzählen hat „mit Historischem Denken wenig zu tun, weil es den narrativen Charakter des dahinter stehenden Geschichtsbildes eher verschleiert und kaum Potenzial zur Dekonstruktion bietet“ (Cvetko & Lehmann-Wermser 2015). Vor diesem Hintergrund ergeben sich Differenzen zur Leerstellendidaktik in meinem Ansatz, der in den Lücken historischer Lebensläufe das Potenzial zur individuellen Sinnkonstruktion sieht.

Der von Rolle und Wallbaum angesprochene besondere Geltungsbereich ästhetischer Urteile und deren Begründbarkeit findet sich implizit auch bei Orgass wieder, indem das Reden über Musik auf „Vernunftchancen“ angewiesen ist. Ähnlich wie bei Rolle dient die Narration als eine Art „Argumentationsinstanz“, um unterschiedliche Standpunkte gegenüber zu stellen. Differenzen ergeben sich allerdings in der unterschiedlichen Verortung als „Vergleich von Musikgeschichte“ (Orgass) und „Argumentieren über ästhetische Urteile“ (Rolle). Übereinstimmungen finden sich hinsichtlich der Frage nach der „Bedeutung“ ästhetischer Urteile und deren „Konstruktion“. Sofern hier auch Aspekte des Konstruktivismus angesprochen werden, verweist die Argumentationskompetenz (Rolle) auch auf die viable und disturbierende Möglichkeiten der Wahrnehmung von Musik (Mönig, aber auch Orgass).

Weitere Differenzen zwischen den vorgestellten Modellen ergeben sich hinsichtlich des dazugehörigen Musikbegriffs. Dieser ist in den Ansätzen von Cvetko & Lehmann-Wermser und Orgass, Mönig, Krämer und Oberhaus eher musikhistorisch konnotiert und bezieht sich daher tendenziell auf die „abendländische Musikgeschichte“. Demnach wird die Spannweite historischer Narrationen verengt, indem das Historische an sich ein Teilbereich des (de-)konstruierten Geschichtsbewusstseins angesehen wird. Dagegen ist im ästhetischen Streit der Musikbegriff offener und berücksichtigt ein erweitertes „ästhetisches“ Musikverständnis, indem auch performative Aspekte (Klangkunst) und die Gesamtheit des Klanglichen berücksichtigt werden. Hinzu kommt auch die explizite Berücksichtigung populärer Musik im ästhetischen Streit. Trotz der Unterschiedlichkeit behandeln die Ansätze verschiedene Schwerpunkte, die sich auch im Sinne einer didaktischen Ausrichtung ergänzen. Im Sinne einer klassischen Thematisierung der zentralen Unterrichtsfaktoren ließen sich folgende Zuordnungen aufstellen:

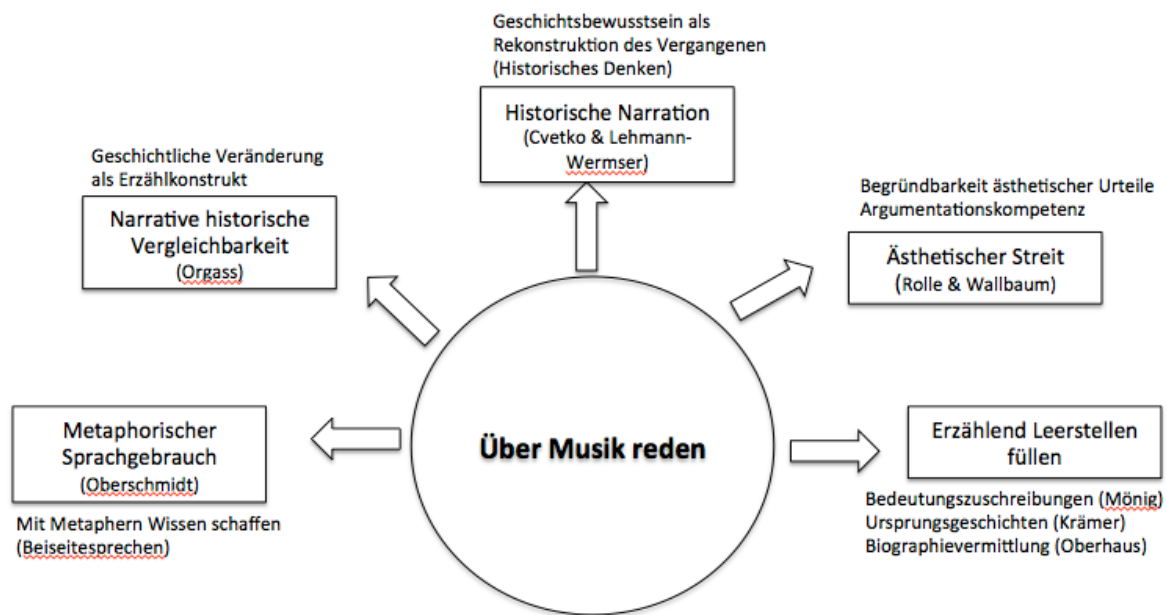
- Methoden: ästhetischer Streit; Vergleich; Leerstellendidaktik
- Inhalte: (Musik-)Geschichte(n); ästhetische Erfahrungen
- Ziele: Argumentationskompetenz; Historisches Denken
- Medien: Musik (ästhetische Erfahrungen); historische Texte

## Zusammenfassung und Ausblick

Der Stellenwert der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen im Bereich des Redens über Musik lässt sich unterschiedlich bewerten. Zum einen ließe sich behaupten, dass durch die Darstellung eines Booms an narrativen Ansätzen wenig oder gar nichts erreicht wird. So sind diese „Perspektiven“ zu unterschiedlich, um sie (als Konzeptionen) miteinander zu vergleichen. Die gesamte Darstellung wirkt künstlich, da eine gemeinsame Schwerpunktsetzung nur punktuell erkennbar scheint. Aus dieser Sicht erscheint das Reden über Musik im Unterricht entweder als eine Selbstverständlichkeit, die auch explizit bereits in Lehrplänen und Curricula thematisiert wird oder als verstaubtes Relikt, das durch sprachlastige Interpretationen an die Kunstwerkorientierung erinnert. Vertreterinnen und Vertreter dieser Position sind dazu geneigt, das Reden eher als „Geschwätz“ abzutun, das dem Musizieren, als Zentrum des Musikunterrichts, im Wege steht. Hier sind auch die angesprochenen mehrdeutigen Sinnkonstruktionen (Metaphern abseits der Fachsprache) eher ein weiterer Grund, dem narrativen Trend geringe Bedeutung zuzuschreiben.

Andererseits lassen sich die hier vorgestellten Perspektiven und Ansätze als ein Versuch werten, um auf den wichtigen Stellenwert des Redens über Musik hinzuweisen und deren unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten und Zielsetzungen herauszustellen. Vor diesem Hintergrund wirkt die Aufweisung der zum Teil nicht explizit herausgestellten narrativen Dimensionen als Möglichkeit, unterschiedliche Sichtweisen auf das Reden über Musik herauszuarbeiten. Zu klären bleibt dabei, inwiefern sich diese Ansätze bündeln bzw. systematisieren lassen und das Grundgerüst einer Narrativen Musikpädagogik bilden, die als *Umbrella Term* im Bereich der kritischen Kulturwissenschaft(en) fundiert werden könnte (Vogt 2006; 2014).

Nicht zuletzt erscheint ein Fokus auf fünf unterschiedliche Perspektiven auch dahingehend relevant, um zu erklären, warum der „Rede-Boom“ überhaupt besteht. Hier scheint eine Kritik am primär aktionistischen Verständnis des Klassenmusizierens unter Verzicht der Herausstellung musikhistorischer Dimensionen oder erfahrungsbezogener Dimensionen eine auf den ersten Blick plakativ anmutende aber nicht zu unterschätzende Stoßrichtung zu sein. Vor diesem Hintergrund verstehen sich die Ansätze als Versuch, musikhistorische Bezüge stärker im Unterricht zu verankern und die Vielfalt des sprachlichen Urteilens und Bewertens abseits einer normierten Fachsprache als Teilbereich einer individuellen Erfahrungswirklichkeit in den Unterricht mit einzuholen.



## Literatur

- Aristoteles (1982): Poetik. Stuttgart: Reclam
- Becker, Peter (1992): Versuchte Nähe. Plädoyer für einen narrativen Musikunterricht, in: Musik und Bildung 3/92, S. 5-7
- Blumenberg, Hans (1990): Arbeit am Mythos. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Czarniawska, Barbara (2004): Narratives in Social Science Research. London: Athenaem
- Cvetko, Alexander; Lehmann-Wermser, Andreas (2011): Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potenzial eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik, Teil 1: Theoretische Vorüberlegungen, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik S. 18-41
- Cvetko, Alexander; Lehmann-Wermser, Andreas (2016): Musikgeschichte unterrichten. Historische Etappen und aktuelle Bestandsaufnahmen, in: Oberhaus, Lars; Unseld, Melanie (Hrsg.): Musikpädagogik der Musikgeschichte. Münster: Waxmann, S. 29-50, i.Dr.
- Danto, Arthur C. (1968): Analytical Philosophy of Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press
- Flämig, Matthias (1998): Verstehen – Hören – Handeln. Destruktion und Rekonstruktion der Begriffe (= Musikpädagogik konkret). Augsburg: Wißner
- Genette, Gérard (1994): Die Erzählung. München: Fink
- Georgiades, Thrasybulos (1954): Musik und Sprache: Das Werden der abendländischen Musik dargestellt an der Vertonung der Messe. Mit zahlreichen Notenbeispielen. Berlin & Göttingen: Springer
- Grüny, Christian (2012) (Hrsg.): Musik und Sprache: Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses. Weilerswist-Metternich: Velbrück
- Iser, Wolfgang (1970): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa, in: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis, München: Fink, S. 228-236
- Kaiser, Hermann J. (1992): Meine Erfahrung – Deine Erfahrung?! oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mitteilbarkeit musikalischer Erfahrung, in: Kaiser, Hermann-Josef (Hrsg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. (= Musikpädagogische Forschung Band 13) Essen: Die Blaue Eule, S. 100-113
- Kaiser, Hermann J. (2002): Man sagt: Musik sei lehrbar, in: Bäßler, Hans (Hrsg.): Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa. Mainz: Schott, S. 210-217

- Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (2010) (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium. (= Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik). München: Kopaed
- Koschorke, Albrecht (2012): Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie. Frankfurt a. M.: Fischer
- Krämer, Oliver (2011): Erzählend Leerstellen füllen. Geschichten im Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 52/11, S. 46-53
- Leisen, Josef (2013): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Stuttgart: Klett
- Lytard, Jean-Francois (2012): Das postmoderne Wissen, Wien: Passagen
- Martinez, Matias; Scheffel, Michael (2012): Einführung in die Erzähltheorie. München: Beck
- Mönig, Marc (2008): Zum zeitgemäßen Umgang mit Werken im Musikunterricht. Leerstellendidaktik am Beispiel des War Requiems von Benjamin Britten, in: Diskussion Musikpädagogik 40/08, S. 13-22
- Müller-Funk, Wolfgang (2002): Die Kultur und ihre Narrative: Eine Einführung. Wien & New York: Springer
- Nünning, Vera; Nünning, Ansgar; Neumann, Birgit (2010): Cultural Ways of Worldmaking. Media and Narratives. (= Concepts for the study of culture) Berlin: de Gruyter.
- Nünning, Ansgar (2013): Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie, in: Alexandra Strohmaier (Hrsg.): Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften. (= Kultur- und Medientheorie). Bielefeld: transcript, S. 15-54
- Oberhaus, Lars (2009) Jazz erzählt. Narrativität zwischen Konstruktion und Improvisation in Jazzfilm- und Filmmusik der 1950er Jahre, in: Kaul, Susanne, Palmier, Jean-Pierre; Skrandies, Timo (Hrsg.): Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit – Audiovisualität. Bielefeld: transcript, S. 205-222
- Oberhaus, Lars (2016): Erzählvergessenheit. Unzuverlässiges Erzählen als methodische Perspektive der Vermittlung musikhistorischer Kontexte, in: Oberhaus, Lars; Unseld, Melanie (Hrsg.): Musikpädagogik der Musikgeschichte. Münster: Waxmann, S. 75-91, i.Dr.
- Oberschmidt, Jürgen (2011a): Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotenziale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik. Augsburg: Wissner
- Oberschmidt, Jürgen (2011b): Die Kunst des Erzählens. Anmerkungen zu einer stets gegenwärtigen, doch oft vergessenen Praxis, in: Diskussion Musikpädagogik 52/11, S. 4-12
- Orgass, Stefan (2000): Unterrichtliche Interaktion. Angebote der Kommunikativen Musikdidaktik, in: Musik & Bildung 3/2000, S. 34-36
- Orgass, Stefan (2007): Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt. Anforderungen an die Auseinandersetzung mit Musikgeschichten im Unterricht, in: Orgass, Stefan (Hrsg.): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik. (= Folkwang-Studien). Hildesheim: Olms
- Orgass, Stefan (2012): Kategorien musikgeschichtlicher Erfahrung und ihre unterrichtliche Thematisierung, in: Diskussion Musikpädagogik 56, S. 30–37
- Ott, Thomas (2012): Heterogenität und Dialog. Lernen am und vom Anderen als wechselseitiges Zuerkennen von Eigensinn, in: Diskussion Musikpädagogik 55/2012, S. 4-10
- Pandel, Hans-Jürgen (2010): Historisches Erzählen. Narrativität im Geschichtsunterricht. (= Methoden historischen Lernens Wochenschau Geschichte). Schwalbach: Wochenschau
- Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft). Kassel: Bosse
- Rolle, Christian (2003): Sprechen über Musikpädagogik. Vom Nutzen der Sprachanalyse für das musikpädagogische Nachdenken, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, <http://home.arcor.de/zfkm/rolle1.pdf>, S. 1-10
- Rolle, Christian (2008): Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchener Tagung. (=Musikpädagogische Schriften der Hochschule für Musik und Theater München). München: Allitera, S. 70-100.

- Rolle, Christian (2011): Sprecht miteinander! Reden über Musik ist nicht das Andere des Klassenmusizierens, in: Terhag, Jürgen; Richter, Christoph (Hrsg.): Musizieren mit Schulklassen. Praxis. Konzepte. Perspektiven, in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft 3/2011, S. 130-133
- Rolle, Christian; Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik, in: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph & Spinner, Kaspar (Hrsg.): Reden über Kunst. (= Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik). München: kopaed, S. 509-537
- Rolle, Christian (2013): Argumentation Skills in the Music Classroom. A Quest for Theory, in: Malmberg, Isolde & Vugt, A. (Hrsg.): European Perspectives in Music Education II. Artistry and Craftmanship. (=EAS publications; 2). Wien: Helbling, S. 51-64.
- Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung, in: Art Education Research No. 9/2014, S. 1-8
- Rora, Constanze (2009): Zum Verhältnis von Musik und Sprache in der narrativen Beschreibung von Musik, in: Hentschel, Ulrike & Mattenklott, Gundel: Erzählen. Narrative Spuren in den Künsten. Uckerland: Schibri, S. 144-160
- Rüsen, Jörn (1989): Grundzüge einer Historik. Lebendige Geschichte: Formen und Funktionen des historischen Wissens, Band 3. (= Kleine Vandenhoeck-Reihe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Rüsen, Jörn (1983): Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik. Band I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft.(= Kleine Vandenhoeck-Reihe) Göttingen: Vandehoeck & Ruprecht
- Stone Lawrence (1979): The Revival of the Narrative. Reflexions on a new old history, in: Past and Present 85/1, S. 3-24
- Vogt, Jürgen (2002): Ästhetisches Lehren als Handlungs- und Sprachspiel oder: Was Györgi Sebök mit Wittgenstein zu tun hat, in: Bäbler, Hans (Hrsg.): Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa. Mainz: Schott, S. 250-262
- Vogt, Jürgen (2006): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), URL: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> (letzter Zugriff: 25.5.2015)
- Vogt, Jürgen (2014): Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal, in: Art Education Research No. 9/2014, S. 1-9
- White, Hayden (1984): The question of Narrative in Contemporary Historical Theory, in: History and Theory, Vol. 23, No. 1, S. 1-33
- Wolf, Werner (2002): Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik. Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie, in: Nünning, Vera; Nünning Ansgar (Hrsg.): Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär. (= WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 23-104