

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>

Elektronischer Artikel

Markus Brenk: Elementare Musikpädagogik als Verständigungsbrücke zwischen musikpädagogischer Forschung und Praxis. Einige Gedanken zur Verwendungsforschung am Beispiel Musikkindergarten.

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

© Markus Brenk 2015, all rights reserved

Markus Brenk

Elementare Musikpädagogik als Verständigungsbrücke zwischen musikpädagogischer Forschung und Praxis.

Einige Gedanken zur Verwendungsforschung am Beispiel Musikkindergarten

1. „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ – Grundprobleme der Verwendungsforschung

Zu Beginn meiner Betrachtung möchte ich den Blick auf eine Disziplingruppe richten, die am ehesten mit Verwendungsforschung in Zusammenhang gebracht wird, nämlich die Sozialwissenschaften. Ich möchte sie als Folie für das pädagogische Feld nutzen. Die für die Sozialwissenschaften im 20. Jahrhundert kennzeichnende „blinde“ Kontroverse, die die Überschrift dieses Abschnitts anzeigt, mag angesichts zunehmender Selbstverständlichkeit, mit der Reformen unter Verweis auf wissenschaftliche Untersuchungen, auch im pädagogischen Bereich, legitimiert werden, ihre Geltung verloren haben, wäre da nicht gerade gegenwärtig eine Vernutzung und zunehmende Unglaubwürdigkeit zu konstatieren, die in politischen Praxisfeldern gegenüber sozialwissenschaftlicher Forschung bis in die Gegenwart anhält. Im Bereich der Schulpädagogik wären unter diesem Gesichtspunkt die scheinbar sehr praxistauglichen „Merkmalskataloge für guten Unterricht“ ein interessantes Parallelbeispiel.

Bis zur Gegenwart liegt jedoch weiterhin ein „wissenschaftszentriertes“ Konzept vor, demzufolge Praxisfortschritt nur als allmählich fortschreitende Anwendung wissenschaftlicher Rationalitätskalküle gedacht wird (vgl. Beck & Bonß 1995, S. 417). Bei Widerständen in der politischen Praxis wird von dieser Perspektive aus in der Regel eine Neigung zur „Annahme von Böswilligkeiten und/oder Intelligenzdefiziten“ (ebd.) festgestellt.

Als zentraler Erklärungsansatz, der einen Übergang zu einem besseren Verständnis und eine Phase „neuer Interpretationen“ und Vermittlungen anzeigt, gilt in den Sozialwissenschaften die auch für die pädagogische Verwendungsthematik bedeutsame „Two-Community-Metapher“. Ausgehend von der Frage „Why sociology does not apply?“ (ebd., S. 418), wurden folgende, Verwendungsrestriktionen markierende Faktoren zu drei Gruppen zusammengefasst (vgl. für das Folgende Wingens 1988, S. 72f.): *Erstens*: die Art soziologischen Wissens, wesentliche Charakteristika soziologischer Forschung und ihre Resultate. *Zweitens*: die politischen, sozialen, bürokratischen und institutionellen Zwänge und Handlungsimperative politischer Akteure. *Drittens*: die „Verschiedenartigkeit der ‚Welt‘ der Soziologen einerseits und der politischen Akteure andererseits“ (ebd., S. 73).

2. Die Rolle der „neuen Interpretationen“ und „Vermittlungen“

Die systemtheoretische Reformulierung der Two-Community-Metapher hin zu einer Theorie Ende der 1980-er Jahre des 20. Jahrhunderts lässt die Konzentration der Verwendungsforschung auf die ordnenden Elemente der beiden Diskursfelder, auf die Vermittlung und die Gestaltung der Interaktion zwischen den Akteuren der beiden Communities verständlich erscheinen. Es wurden hierzu – auf der Basis qualitativer Forschungsmethoden, insbesondere im Kontext von Begleitforschung – exemplarische Analysen erstellt, von denen man vermutete, dass sie Verallgemeinerbares zur Verwendungsproblematik beitragen.

Worin bestehen nun Hauptergebnisse der soziologischen Verwendungsforschung? Hierzu können folgende Punkte angeführt werden: *Erstens*: eine wissenschaftszentristische Wahrnehmung führt zu Verzerrungen: Wissenschaft liefert nicht ein rationaleres, kein besseres, sondern „ein anderes Wissen“ (Beck & Bonß 1995, S. 418). Sie kann alternatives Wissen bereitstellen, das aber reininterpretiert werden muss. *Zweitens*: Wissenschaftliches Wissen wird nicht autoritätsgläubig umgesetzt, sondern reflexiv gehandhabt, d. h. situativ verwendet. *Drittens*: Die aus wissenschaftlicher Sicht konstruierte Alternative „instrumentelle/nichtinstrumentelle Verwendung“ greift bei der Verwendung wissenschaftlichen Wissens zu kurz. Instrumentell heißt hier, dass die politische Praxis wissenschaftliche Informationen zu von der Praxis definierten Problemstellungen nutzt (sie delegiert diese Probleme an das System Wissenschaft), um ihre praktischen Probleme lösen zu können. Nichtinstrumentelle Verwendung meint hier, etwas verkürzt, dass soziologisches Wissen mit anderen Wissensformen (z.B. beruflichen und Alltagserfahrungen) amalgamiert wird und eher elementhaft verarbeitet wird. Sozialwissenschaft stellt „der politischen Praxis ergänzende und neue Erkenntnisse und/oder deren gängige Problemsicht, Argumente und Informationen in Frage stellendes und korrigierendes Wissen“ (Wingens 1988, S. 132) bereit. Zwar ist eine Verwendung immer selektiv und vor dem Hintergrund von Konformität bzw. Nichtkonformität anzusehen, jedoch nicht deshalb automatisch einseitig oder vereinfachend.

Dies bedeutet zunächst, dass von unterschiedlichen begrifflichen Konzepten von „Verwendung“ auszugehen ist und zum anderen, dass instrumentelle und konzeptualisierende Verwendung für die wissenschaftliche Klärung und Verwendung eine komplementäre Bedeutung haben. Instrumentelle Verwendungskonzepte leiden aber daran, dass ihre oft widersprüchlichen Ergebnisse eher zu „Entscheidungshindernissen“ als zu Erleichterungen führen. Des Weiteren ist auf einen internen Widerspruch hinzuweisen: Jeder Beitrag zu einer Klärung der Situation und zur Problematik, an der wissenschaftlich gearbeitet werden soll, setzt eine Offenheit und Indeterminiertheit der Situation im Handlungsfeld voraus, die einem instrumentellen Verständnis aber widerspricht. Drittens scheint eine „rationalistische Annahme nutzen- und entscheidungstheoretischer Ansätze dem Prozess politischen Handelns (nicht, M.B.) gerecht“ (ebd., S. 125) zu werden, denn dieser lässt sich nicht auf zweck-mittel-rationale Nützlichkeitsabwägungen reduzieren oder rationalistisch-entscheidungstheoretisch begreifen.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass Verwendungsforschung stärker die Arbeitsweise in unterschiedlichen Hierarchieebenen praktischen Handelns untersuchen muss, um genaueren Aufschluss über die unterschiedlich gelagerten und teilweise komplexen Bedingungen von Verwendung zu erhalten. Entsprechende Studien zeigen, dass politische Akteure soziologi-

schες Wissen nicht nur dann verwenden, wenn sie es instrumentell in politische Handlungen und Entscheidungen einbauen und es mit ihrem Wissensfundus – als Folge langjähriger Berufserfahrung – verträglich ist, sondern auch jenseits einer instrumentellen Umsetzung, dies dann aber im Sinne eines „langfristigen und diffusen Lernprozesses“ (ebd., S. 134). Dieser liegt aber eher auf einer Ebene vorhandener und leitender Perspektiven und Definitionsansätze politischer Probleme und ist einer anderen, oberen Hierarchieebene zugeordnet.

Folgendes vorläufiges Fazit lässt sich ziehen: *Inhaltlich*: Bei der Frage der Verwendung soziologischen Wissens wird das Augenmerk gerichtet auf die situationellen Gegebenheiten, die Rolle innerer und durch institutionelle Hierarchien geprägter äußerer Entscheidungsprozesse, die Verbindung zu kulturellen Kontexten (Zeitgeist), die mediale Repräsentanz von Themen und Problemlösungen, das Verhältnis der wissenschaftlichen Disziplin zum Praxisfeld unter dem Aspekt von Unabhängigkeit, Autonomie und Eigenständigkeit und die Rolle/Funktion dieses Wissens in Begründungs- und Entscheidungsverwendungssituationen. *Methodisch*: Entsprechende Methoden der Verwendungsforschung sind dem Instrumentarium des qualitativen bzw. interpretativen Forschungsparadigmas zugeordnet, mit dem Aufschluss über mentale Grundstrukturen (subjektive Theorien) und institutionelle Bedingungen im weitesten Sinne erhalten werden kann.

Ich breche hier den Blick auf die Sozialwissenschaften als einer pädagogischen Grundlagen- bzw. Bezugsdisziplin ab. Es ist deutlich geworden, dass hier ein Schlüssel zum Verwendungsproblem im pädagogischen Feld gesehen werden kann. So stellt hier z.B. das Verhältnis von sog. Theorie und Praxis ein Grundproblem dar, welches nicht nur für die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens, sondern auch für dessen Produktion und Positionierung in Bezug auf pädagogische Praxis zu bedenken ist.

3. Die Nichtsuspendierbarkeit des pädagogischen Theorie-Praxis-Problems

Das Theorie-Praxisproblem kann als eine „Chiffre“ für komplexe, ungelöste Begriffsverhältnisse gefasst werden, mit der der „Verlust selbstverständlicher Beziehungsverhältnisse und unproblematischer pädagogischer Institutionen“ (Langewand 2004, Sp.1016) angezeigt wird, auf die eine verstärkte Reflexion erfolgt. In der gegenwärtigen Diskussion wie auch in klassischen Entwürfen ist eine unterschiedliche Hierarchie von Theorie und Praxis anzutreffen.

Einer optimistischen Einschätzung zufolge ist das Theorie-Praxis-Problem kein Problem, da in dieser Einschätzung von einem selbstverständlichen Eindringen von erziehungswissenschaftlichem Wissen in die Praxis ausgegangen wird (vgl. Cleppien 2008, S. 72). Der Bedarf an einer „guten Praxis“ wird mithilfe wissenschaftlicher Erkenntnisse erfüllt, und zwar über das Professionswissen. Das Thema Theorie-Praxis-Verhältnis lässt in dieser Sicht eher auf eine unzureichende Professionalisierung schließen (vgl. ebd.), denn es wird vorausgesetzt, dass „die Orientierung an Wissenschaft zu einer ‚besseren Praxis‘ führt bzw. die Praxis bereits verwissenschaftlicht ist und der Praktiker deshalb ohne wissenschaftliches Verständnis diese gar nicht verstehen kann“ (ebd., S. 75). Dadurch wird die Frage in den Raum gestellt, wie dieses Eindringen geschieht. Eine zunächst theoretische Frage wird damit in eine empirische überführt. Allerdings, wie oben gesehen, verbreiten Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung weniger Optimismus hinsichtlich der Lösung des Theorie-Praxis-

Problems, denn, wenn der erzieherische Habitus der notwendige Perspektivpunkt auf eine gute erzieherische Praxis ist, dann ist festzustellen, dass sich dieser im Handlungssystem der Erziehung bildet und nicht in erster Linie durch pädagogisches Reflexionswissen. Somit erscheint eine Beschränkung auf den Professionalisierungsaspekt als unzureichend.

Die für pädagogische Prozesse offenbar unverrückbare Antinomie von Freiheit und Determination berührt über den Professionalisierungsaspekt hinaus auch das Verhältnis von Wissenschaft und pädagogischer Handlungsebene. Nähert sich die Handlungsebene zu sehr an Wissenschaft an, so verliert diese ihre „Dignität“, wird sie der Autonomie ihrer eigenen Fragestellung beraubt und sieht sich dem Technokratie-Problem ausgesetzt. Diese Sichtweise lässt sich auf die Entwicklung bzw. Auflösung des geisteswissenschaftlichen Paradigmas innerhalb der Pädagogik zurückführen, zeigt sich aber auch schon in der frühen Theoretisierung innerhalb klassischer pädagogischer Denkmuster, z.B. bei Schleiermacher, Lessing und Herbart (hierzu u. a. Langewand 2004).

3.1 Die Problematik des Verlusts des „Eigentümlich-Pädagogischen“ – eine kurze Skizze

Eine zentrale Rolle für die Konzeptualisierung des Theorie-Praxis-Problems spielte im 20. Jahrhundert die geisteswissenschaftliche Pädagogik (u. a. Herman Nohl, Erich Weniger, Wilhelm Flitner). Eine zentrale ihrer Prämissen ist die gemeinsame Verantwortung der Praxis (Primat der Praxis), ihr wesentliches Kennzeichen die „Struktur der theoretisch dreifach vermittelten Praxis“ (Langewand 2004, Sp.1028).

Theorie 1. Grades	Theorie des Praktikers	Routine der theoriegeleiteten Praxis
Theorie 2. Grades	Theorie des Praktikers	Stellvertretende Besinnung, Läuterung der Praxis, bewusste Vorbesinnung, bewusste nachträgliche Klärung
Theorie 3. Grades	Theorie des Theoretikers	Analyse der Struktur der Praxis um der Erkenntnis willen/Kritik und Metareflexion pädagogischen Wissens

Abb.1: Theorieebenen nach Erich Weniger (dargestellt nach Langewand 2004, Sp.1028f.)

Das Ideal der pädagogischen Theorie ergibt sich aus der pädagogischen Praxis, indem sie diese formuliert, begründet und weiterentwickelt. Theorie und Praxis stehen in einem Spannungsverhältnis zueinander, das weder antithetisch noch technizistisch gedacht wurde. Im Mittelpunkt stand, aufgrund historischer Erfahrungen, vielmehr die Anknüpfung an den europäischen Humanismus sowie an die Idee der Freiheit des Individuums (vgl. Oelkers 1998, S. 220). Eine Kategorial-Analyse, d.h. die Arbeit an Grundbegriffen und Kategorien des Erzieherischen als eines eigenen Kulturbereichs sowie die Kritik und Reflexion des Praxiswissens bilden die zwei Arbeitsgebiete der pädagogischen Theorie im Hinblick auf pädagogische Bildung (vgl. Tenorth 2000, S. 268).

Ich wähle hier als Referenzpunkt deshalb die geisteswissenschaftliche Pädagogik, weil sie als Folie besonders geeignet scheint, um für unsere Fragestellungen weitere relevante Überlegungen zu gewinnen, die aus ihren Kontinuitätslinien (Behauptung des Eigentümlich-Pädagogischen, hermeneutisches Paradigma und spezifische Gestaltung von Theorie-Praxis-Vermittlung) wie ihrer Kritik (praxisaffirmativer Charakter bzw. empirisches Defizit) hervorgehen. Weitere Fragestellungen entwickle ich an diesen Kristallisationspunkten. Es ist hier nicht möglich, auf die Leistungen und auch Verluste durch die sog. „realistische Wende“ (Heinrich Roth) sowie auf die Entwicklungslinien Philosophischer Pädagogik, kritisch-gesellschaftsverändernder Erziehungswissenschaft und empirischer Erziehungswissenschaft einzugehen. Folgende Punkte sind jedoch bedenkenswert:

- Das geisteswissenschaftliche gemeinsame Ethos zwischen „Theoretikern“ und „Praktikern“, das als sinnstiftendes Band der pädagogischen Besinnung galt, schien bei der Integration erfahrungswissenschaftlichen Wissens auch aus außerpädagogischen Wissenschaften (realistische Wende) nicht mehr ausreichend, der Kern jedoch, auf den die Integration hin stattfinden sollte, ging Jürgen Oelkers zufolge allmählich verloren (vgl. Oelkers 1998, S. 224).
- Mit der Etablierung einer „multidimensionalen Erziehungswissenschaft mit philosophischen Anteilen“ (ebd., S. 238) drohte ein Verlust der Mitte. „Die Legitimation notwendiger Spezialisierung operiert mit dem Argument des Erkenntnisfortschritts, jedoch nicht mit der praktischen Nützlichkeit“ (ebd., S. 239). Wenn aber die Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung die Reflexion anleiten und das Handeln orientieren sollen, wie ist das möglich, „wenn spezialisierte Erkenntnisse kontextgebunden sind, die Reflexionen und Handlungen des Praktikers sich aber auf den ganz anderen Kontext seiner alltäglichen Lebenswelt beziehen“ (ebd.)?
- Das Schlüsselproblem der Erziehungswissenschaft - hierin unterscheidet sie sich bspw. von Physik und Ingenieurwissenschaften, deren Resultate feststehen und danach nur noch angewendet werden müssen - verschiebt sich zur Frage hin, „wie Wissenschaft in Lehre überführbar ist, wenn dies nicht primär mit einem Theorie-Technik-Modell geleistet werden kann“ (ebd., S. 240).

3.2 Bedingungen für die Verwendung pädagogischen Wissens: Beispiel Lehrerbildung

Im Hinblick auf die Lehrerbildung muss nicht nur von einer Grundfrage, sondern geradezu von einem schwierigen Grundproblem gesprochen werden, wenn Verwendungsbedingungen für pädagogisches Wissen in den verschiedenen institutionalisierten Kontexten der drei Ausbildungsphasen Thema sind (vgl. Kowarsch 2009, S. 657). Daher sind permanente Bemühungen um Klärungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses geradezu seismographisch zu verspüren (vgl. u.a. Wittenbruch 2009, S. 233ff.), machen sie doch deutlich, dass sowohl mindestens eine Differenz zwischen Praxis und Theorie als auch reflexive Durchdringungen zwischen beiden Formen angenommen werden müssen, mit Folgen für die Gestaltung von Verwendungsqua Vermittlungssituationen. Studien, die zu einer Untermauerung der Wichtigkeit einer möglichst häufigen, institutionsübergreifenden Verbindung von pädagogischem Handlungs- und Wissenschaftswissen herangezogen werden könnten, betonen nicht nur im Rahmen von

Schulpraktika einerseits immer wieder einen Zweifel an der Verwendbarkeit von Theorien in der schulischen Praxis, andererseits können sie jedoch deutlich machen, dass eine enge und spezifische Verbindung der beiden Wissensformen u.a. zu einer geringeren Fixierung auf Stereotype, also zu mehr Handlungsflexibilität und auch zu besseren Lernleistungen auf Seiten der Lernenden beiträgt (vgl. Czerwenka 2009, S. 670). Auch scheint die Frage nach der Spezifik von Lerngelegenheiten für den Aufbau pädagogischen Wissens in der Studienphase eine wichtige Rolle zu spielen, nämlich dann, wenn im Studium instruktionale Phasen und Beobachtungs-, Analyse- und Urteilsprozesse auf Seiten der Studierenden in einem unmittelbaren zeitlichen Zusammenhang stehen und explizit aufeinander bezogen werden (vgl. Plöger et al. 2016, S. 111, im Druck).

Den unterschiedlichen Kontextbedingungen der jeweiligen Reflexionsorte Universität, Schule und Seminar, und damit unterschiedlichen Möglichkeiten der situativen Verbindung von Handlungs- und Wissenschaftswissen Rechnung tragend, haben sich idealtypisch drei Lehrerbildungsparadigmen herausgebildet. Zunächst sind hier zu erwähnen der Ansatz des *reflective practitioner* (Donald Schön), bei dem Theoriewissen zur Gänze aus der Kommunität der Theorien von beteiligten Lehrpersonen heraus entwickelt wird, dann der *Standardisierungsansatz* (Fritz Oser), der in zeitlichem Konnex sowohl praktische Erfahrungen und Gestaltungen wie auch wissenschaftliches Wissen zu vermitteln sucht, und schließlich die *Fall-reflexion* (Werner Helsper), bei der in relativer Distanz zu konkreter, gemeinsam erlebter bzw. gestalteter Praxis Interpretationen von Fällen mithilfe wissenschaftlicher Deutungsschlüssel vorgenommen werden. Dies erlaubt eine wissenschaftlich stärker angereicherte, von jeweiligen Alltagssituationen entlastete Reflexion (zu den jeweiligen Vorzügen und Nachteilen dieser Ansätze vgl. Czerwenka 2009, S. 670ff.).

Ohne hier auf einzelne Differenzierungen und Details eingehen zu können, legen Erfahrungen und Erforschungen zu diesen Ansätzen allerdings die Behauptung nahe, dass das Ziel einer Erweiterung subjektiver Theorien der Lehrpersonen am ehesten auf pädagogische Anwendungsspezifiken zugeschnitten ist. Dies gilt für alle drei Phasen der Lehrerbildung, von der studentischen Vorlesung und dem Seminar, über studentische Praktika als Kristallisationspunkte der reflexiven Verknüpfung sogenannter Theorie und Praxis, dem noch immer stark an Meisterlehre ausgerichteten Studienseminar bis hin zur Lehrerfortbildung. Dem jeweiligen Handlungsdruck (wenig Zeit für Theorierezeption), der Normativität der Praxis der Schule (den Verzicht auf kritische Theorierezeption begünstigend) und der dadurch bedingten zeitweiligen Notwendigkeit von praxisabgeschiedenem Aufbau von pädagogischem Gestaltungs- und Deutungswissen in der Studienphase Rechnung tragend, scheinen Möglichkeiten einer gemeinsamen Reflexion von Lehrpersonen und Studierenden untereinander und von Lehrpersonen, Studierenden und Forschern in geeigneten Settings (z.B. dem kooperativen Dialog), in denen Handlungs-, Begleit- und Innovationsforschung gemeinsam betrieben wird, am ehesten Möglichkeiten bereitzustellen, auf Spezifika der jeweiligen Anwendungsmodalitäten und -bedingungen pädagogischen Wissens eingehen zu können, indem diese zugleich auch erfahren bzw. erforscht und damit für zukünftige Implementationen genutzt werden können. In diesem Kontext ist das von Wilhelm Wittenbruch und Mitarbeitern entwickelte Konzept des „Reflexiven Lernens“ bedenkenswert, das für unterschiedliche Forschungszugänge und Kooperationsarten zwischen beteiligten Lehrpersonen, Studierenden und pädago-

gischen Forschern offen ist (vgl. hierzu u.a. Brenk & Hidding-Kalde 2013, darin Hidding-Kalde, S. 12ff., Prüter-Müller, S. 17ff. und Brenk, S. 26ff.), auf das hier aber nur verwiesen werden kann. Denn zu den Generalbedingungen der Verwendung wissenschaftlichen Wissens gehört, „dass das pädagogische Handeln offen und riskant“, „in einem dynamischen und durch Widersprüche gekennzeichneten System wie der Schule immer auch gefährdet ist und daher eher zur begleitenden Reflexion des Handelns herausfordert als zu schematisiertem Handeln“ (Altrichter & Feindt 2011, S. 217, zit. nach Brenk & Hidding-Kalde 2013, S. 26).

Im Kontext dieses Programms spielten und spielen, wie weiter unten im Zusammenhang mit dem Beispiel Musikkindergarten deutlich wird, Evaluations-, Begleit- und Handlungsfor- schung, und dabei Elemente und Konzepte qualitativer Forschungsansätze eine besondere Rolle. Insofern wird im dortigen Kontext an diesem Ansatz der Lehrerbildung und Schulent- wicklung methodisch angeknüpft.

4. Eine Einschätzung der Verwendung musikpädagogischer Theorie: Ba- renboim-Musikkindergarten Berlin und Musikkindergarten der HfM Detmold

Im Folgenden werden anhand zweier kontrastierender Beispiele von Musikkindergärten un- terschiedliche Problemsituationen und Kontexte hinsichtlich der Verwendung musikpädago- gischen (Forschungs-)Wissens in pädagogischen Praxisfeldern charakterisiert. Dabei wird das Detmolder Beispiel im Sinne der übergreifenden Fragestellung weiter unten einer genaueren Betrachtung unterzogen. Auffällig ist bei Musikkindergärten, dass, z.B. im Gegensatz zum Feld der Medizin, das unter professioneller Perspektive ausschließlich von akademisch aus- gebildeten Mediziner/innen bearbeitet wird, ähnliches für das Feld der Musikpädagogik hier nicht allgemein gilt oder zumindest in der öffentlichen Wahrnehmung nicht immer erwartet wird (vgl. Vogt 2011, S. 140ff.). Der Barenboim-Musikkindergarten und der Musikkindergar- ten der Hochschule für Musik Detmold, die im Folgenden kurz porträtiert werden, unter- scheiden sich gerade in diesem Punkt.

4.1 Kurzporträt: Barenboim-Musikkindergarten Berlin (BMB)

Dieser international beachtete Musikkindergarten in Berlin wurde 2005 gegründet. Die Finan- zierung erfolgt, sozial gestaffelt, durch „normale“ Kita-Beiträge und Sponsorengelder. Die musikpädagogische Theorie-Rezeption lässt auf der Konzept-Ebene eine persönlich gefärbte „Philosophie“ des Gründers Daniel Barenboim als Leitfigur erkennen (vgl. Geleitwort Baren- boim, in Doerne 2010 [o. S.]). Bei genauerem Hinsehen ist Barenboim von Vorstellungen zur Musikpflege in der heutigen Gesellschaft geprägt, die den von Leo Kestenberg als Musikpoli- tiker und Musikpädagoge zwischen den beiden Weltkriegen in Deutschland geäußerten Ideen sehr nahe kommen. Es handelt sich dabei um ein partiell reformpädagogisch orientiertes, in- klusives kulturpolitisches Rahmenkonzept, ergänzt um den Aspekt der Frühförderung (vgl. Kestenberg 1921; 1923, in: Gruhn 2009, S. 21ff. und S. 149ff.). Kestenberg war 1939 über Prag nach Tel Aviv emigriert. Seine Ideen waren dort auch durch sein Wirken einer entspre- chenden Rezeption zugänglich (vgl. Shefi 2008, S. 293ff.). Träger der musikpädagogisch-

praktischen Arbeitsebene sind einer Darstellung von Pamela Rosenberg und Linda Reisch zufolge einerseits Musiker der Staatskapelle Berlin, also keine Musikpädagog/innen im engeren Sinne, sowie musikalisch gebildete Erzieherinnen (vgl. Nachwort Rosenberg & Reisch in Doerne 2010 [o. S.]). 2009 musste der Musikkindergarten eine kritische Phase durchstehen, die durch starke antinomische Tendenzen zwischen allgemeinpädagogischer und musikpädagogischer Ziel- und Arbeitsebene verursacht worden war, was zahlreiche Kündigungen seitens der Einrichtung zur Folge hatte (vgl. Klesmann 2009). Von 2006 – 2009 wurde die Einrichtung wissenschaftlich begleitet.

4.2 Kurzporträt: Musikkindergarten der HfM Detmold.

Der Musikkindergarten der HfM Detmold wurde 2012 gegründet. Träger ist der Verein der Eltern an Hochschulen in Detmold. Die HfM Detmold stellt personelle und sachliche Mittel bereit. Die Einrichtung können nur Kinder von Angehörigen der Hochschulen in Detmold besuchen. Grundlage der musikpädagogischen Arbeit bildet die Elementare Musikpädagogik (im Folgenden als EMP abgekürzt) für den frühkindlichen Bereich. Sie stellt das Rahmenkonzept für die musikpädagogische Arbeitsebene dar und wurde von Prof. Heike Arnold-Joppich (HfM Detmold) als ein vorläufiges Konzept im Jahre 2011 entwickelt. Wie der Berliner Musikkindergarten, so verfolgt auch der Detmolder nicht das Ziel, möglichst früh Kinder an das Instrumentalspiel heranzuführen, sondern eine breite Frühförderung im Bereich der Musik, mit Ausstrahlungen in andere Bildungsbereiche hinein. Musikalische Förderung wird hier weniger gesellschaftsbezogen-kompensatorisch konzeptualisiert als vielmehr vom Gedanken eines eigenwertigen Bildungsbereiches her. Im Unterschied zum Berliner Vergleichsbeispiel ist in dieser Einrichtung eine EMP-Lehrkraft mit dem Umfang einer halben Stelle integriert, die an verschiedenen Tagen in der Woche einen am Stand der EMP orientierten Gruppenunterricht erteilt. Die Aufgaben der musikalisch auf einem definierten Niveau vorgebildeten Erzieher/-innen (die auch Weiterbildungen erfahren) sind ähnlich wie in Berlin gefasst. Innerhalb dieser Einrichtung ist also von mehreren Verwendungsebenen musikpädagogischen bzw. allgemeinpädagogischen Wissens auszugehen (Leitung, EMP'in, Erzieherinnen, Eltern, Musiker). Die Musikpädagogin gehört nicht zum Personalbestand der Einrichtung, sondern ihre Stelle ist an der Hochschule für Musik angesiedelt und somit gegenüber der Leitung in ihrem pädagogischen Handlungsbereich autonom gestellt, was Folgen für die Weisungsstruktur der Einrichtung hat. Gesichert werden soll dadurch eine unabhängige künstlerische Ausrichtung, um die Gefahr einer möglichen pädagogischen Instrumentalisierung der Musik abzuwehren.

4.3 Bildungspolitische, allgemein- und musikpädagogische Bezüge des Barenboim-Musikkindergartens Berlin

Das Vorwort Daniel Barenboims für das Leitbild, das Andreas Doerne 2010 auf der Basis der Ergebnisse seiner wissenschaftlichen Untersuchungen vorgelegt hat (vgl. Doerne 2010), lässt mit seiner Verlust- bzw. Wiedergewinnungs-Rhetorik einen kulturkritischen Impetus des Initiators erkennen, der stark an die (musik-)pädagogische Kulturkritik der 1920-er Jahre erinnert (vgl. Brenk 2003a, S. 129ff.). Hier sind deren Topoi wiederum versammelt: Musik solle

im Leben wieder einen Platz gewinnen, sie sei als „Erziehung zum Leben“ (Doerne 2010, [4]) zu verstehen. Gegenüber der gesellschaftlich bedingten, menschlichen Fragmentierung, die sich u. a. im nicht mehr Zuhören-können äußere (ebd.), solle wieder der ganze Mensch Beachtung finden und an Ausdrucksfähigkeit gewinnen. Auch findet sich hier die Kritik am nur Technischen, nur Handwerklichen in der Musik(-ausübung), die durch eine neue Intensität, die auch wieder auf den musikalischen Inhalt gerichtet sei, überwunden werden soll. Die Förderung der allgemeinen Entwicklung durch Musik kann als Generalnenner der Absicht verstanden werden, den Musikkindergarten Berlin etabliert zu haben und ihn weiter zu fördern.

Im Hinblick auf das Leitbild lassen sich die Resultate der Entwicklung der Einrichtung auf vier Schwerpunkte bringen:

- Eine „ganzheitliche“ Bildung durch Musik wird als Erziehung durch, zur, in und mit Musik verstanden, die durch die klassischen musikpädagogischen Umgangsweisen mit Musik gekennzeichnet ist, wobei Musik insbesondere durch ihren Beitrag zur frühkindlichen Allgemeinbildung gewichtet wird.
- Als Erziehungsinstanzen fungieren der Raum/das Inventar (Reggio-Pädagogik, Klangräume) und die beteiligten Personen mit spezifischen Basiskompetenzen wie „Experimentierfreude“, „Begeisterungsfähigkeit“ usw.
- Das zentrale Handlungsfeld wird durch eine Kooperation der Staatskapelle Berlin und des Musikkindergartens bestimmt, wobei Musiker wie Erzieherinnen definierte Aufgaben zukommen: Den Musikern obliegt die eigentliche Aufgabe der vertieften Begegnung mit Musik (u. a. durch thematisch gebundene Besuche, thematisch freie Besuche, „Übebesuche“ und Konzerte im Kindergarten), den Erzieher/innen der Transfer der Musik in den Alltag und die Verknüpfung mit anderen Bildungsbereichen.
- Eine bewusste Einbeziehung der Eltern besteht in der Etablierung eines Elternchors, instrumentaler Lerngruppen, Besuche in der Staatsoper und Mitarbeit bei den musikalischen Projekten der Einrichtung.

Fazit: Unter dem Aspekt der Verwendung musikpädagogisch-theoretischen Wissens lässt sich einerseits festhalten, dass auf der Zielebene eine programmatische, unter Adaptationsgesichtspunkten wenig reflektierte Übernahme eines Rahmenkonzeptes im Sinne einer historisch unrelativierten Reformpädagogik zu konstatieren ist, dessen wissenschaftlicher Status ungeklärt bleibt. Andererseits lassen sich musikpädagogische und bildungstheoretische Elemente erkennen, die dem jeweiligen wissenschaftlichen bzw. theoretischen Disziplinwissen entstammen. Des Weiteren ist festzuhalten, dass die institutionelle Anbindung an die Staatskapelle Berlin (Rolle der Musiker als sporadische Vermittler) einen durch musikpädagogische Konzeptualisierung wenig gedeckten Bereich bezeichnet, der nicht nur dem Professionalitätsverständnis von Musikpädagogen nur z.T. entspricht (vor allem den breit konsentierten Grundlagen der EMP), sondern auch ein Konfliktfeld innerhalb eines integrativen, stimmigen pädagogischen Gesamtkonzepts darstellt. Hierzu sollte angeführt werden, dass Unterstützungen solcher Einrichtungen oftmals nur aufgrund eines Education-Programms einer Musikinstitution möglich sind, deren Mitglieder dort eingebunden sein müssen, um eine ausreichende Finanzierung zu sichern. Inwiefern die Musiker musikpädagogisches Wissen nutzen, kann

hier nicht erschlossen werden. Es wäre aber Aufgabe einer kritischen wissenschaftlichen Reflexion, hier genauere Unterscheidungen vorzunehmen.

4.4 Bildungspolitische, allgemein- und musikpädagogische Bezüge des Musikkindergartens der Hochschule für Musik Detmold

Der Musikkindergarten der HfM Detmold verfolgt das gesellschaftspolitische Ziel einer Entlastung von Lehrenden und Studierenden als Erziehende und Berufstätige und zugleich das einer frühen musikalischen Förderung von Kindern. Der Konzepttext besteht aus mehreren Teilen: Zum einen wurde die EMP-Professorin der Musikhochschule mit der Entwicklung eines Konzeptes beauftragt, das weiter unten noch genauer betrachtet wird. Ergänzt wird dieses derzeit u.a. aber durch das musikpädagogische Perspektivpapier der Erzieher/innen und ein gesamtpädagogisches Konzept, das die damalige Leiterin verfasst hat und das sich eng anlehnt an bestimmte reformpädagogische Traditionsstränge „befreiungspädagogischer“ Provenienz (insbesondere Emmi Pikler und Rebecca Wild). Ein gegenüber dem Berliner Musikkindergarten abweichendes Kennzeichen besteht darin, dass die musikpädagogische Arbeit im Detmolder Musikkindergarten hauptsächlich durch eine Elementarmusikpädagogin getragen wird, die mit einer halben Stelle neben elementarmusikpädagogischem Unterricht im Sinne kontinuierlicher Arbeit auch in den Gruppen anwesend ist. Den Erzieher/innen kommt dagegen eine ähnliche Funktion wie in Berlin zu. Darüber hinaus wird unter dem Aspekt der Öffnung eine vielfältige Kooperation mit der Hochschule für Musik Detmold verfolgt (Musiker in der Einrichtung, Kinderkonzertbesuche, Projekte mit Kindern in der Hochschule usw.).

Programmatisches für die musikpädagogische Arbeit vermittelt der Textbaustein „Kinder zur Musik (...). Referenzkonzept der Detmolder Musik-Kita“ (Arnold-Joppich 2011, S. 3) im Sinne eines evaluierten und übertragbaren Modells. Hierzu heißt es: „In der Detmolder Musik-Kita soll die musikpädagogische Praxis nach den neuesten Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik sowie dem aktuellen Stand der Hirnforschung erfolgen. Die Musikpädagogin bzw. der Musikpädagoge wird sich nicht nach einem fertigen Konzept richten, sondern vielmehr nach dem Grundsatz einer forschenden Praxis arbeiten und somit den musikpädagogischen Ansatz adäquat zu den jeweiligen Kindern und Bedingungen sowie gemäß der Forschungsergebnisse stetig weiter entwickeln“ (ebd., S. 3). Unter dem Aspekt der Verwendung musikpädagogischen Wissens ist hier eine reflexive Bezüglichkeit zwischen dem Aufbau einer subjektiven musikpädagogischen Theorie (konzeptionelles, anthropologisches und methodisches Wissen), der Hirnforschung und den Prinzipien der EMP festzustellen. Musikpädagogisch-wissenschaftliches Wissen scheint hier, durch Ausbildung und Aufsicht, über die EMP vermittelt zu werden. Es scheint somit möglich, im Hinblick auf den Theoriestatus musikpädagogischen Wissens, durchaus von einer Vermittlung einer komplementären Theorie aus einer pädagogischen Theorie zweiten und dritten Grades im Sinne Wenigers zu sprechen, wobei auch hier ein Ansatzpunkt zu einer möglichen Kritik des Verhältnisses und des Rangs der recht heterogenen Theoriefelder und Quellbereiche zu finden wäre. Ebenso gilt dies für den Begriff einer „forschenden Praxis“.

Fazit: Die hauptsächlichsten musikpädagogischen Wissens- und Könnensbereiche stellt der Programm-Darstellung zufolge die EMP als eine sich unter reflektierten Praxiserfahrungen

und wissenschaftlicher Theoriebildung weiter entwickelnde künstlerische Disziplin bereit. Das Verhältnis der Hirnforschung hierzu bleibt ungeklärt. Ebenfalls ungeklärt bleibt das unter Stimmigkeitspostulaten stehende Gesamtkonzept und darin das Verhältnis von allgemein- und musikpädagogischer Arbeitsebene.

Aufgrund der Struktur der Institution Musik-Kita sowie der unterschiedlichen musikpädagogischen Bildungshorizonte der in ihnen Tätigen kann das Untersuchungsfeld als hoch komplex bezeichnet werden, da die Verwendungsbereiche musikpädagogischen Wissens sich hier einmal über eigene musikalische und pädagogische Erfahrungen, über Ausbildung, aber auch über Binnen- und Außenbezüge der Einrichtung (z.B. Dienstvorgesetztenstatus in Detmold) erstrecken. In der Betrauung von Musikern, Erziehern und nur am Rande von Musikpädagogen mit musikpädagogischen Aufgaben in diesen Einrichtungen spiegelt sich die begriffliche Weite bzw. Enge der Musikpädagogik als Praxis bzw. Wissenschaft einmal wider und erinnert zudem an einen ungesicherten Professionsstatus von Musikpädagogen.

Um zumindest auf der programmatischen Ebene Zuweisungen vornehmen zu können, scheint es neben Textvergleichen sinnvoll, die Konstrukteure selbst zu befragen, auf welche Theoriequellen sie sich stützen. Darüber hinaus stellt Begleitforschung als Evaluations- bzw. Handlungsforschung eine Möglichkeit dar, Bedingungen der Umsetzung musikpädagogischen Wissens herausarbeiten zu können. Mit dem folgenden Kapitel sollen in einer kurzen Skizze die Problemanzeige abgeschlossen bzw. mögliche Lösungsansätze benannt werden.

5. Die Schlüsselrolle der Elementaren Musikpädagogik – eine konsentrierte musikpädagogische Theorie und Praxis (im Gefolge von Juliane Ribke und Michael Dartsch)?

Im Gegensatz zur Pluralität musikpädagogischer Konzepte in anderen pädagogischen Feldern, z.B. der Schulpädagogik, folgt die EMP, offenbar auch aufgrund einer gewissen Sonderstellung schwerpunktmäßig wissenschaftlich arbeitender Vertreter/innen und eher praktisch-künstlerisch ausbildender Vertreter/innen, einer konsentrierten musikpädagogischen Theorie, die vor allem mit zwei Namen verbunden scheint: Juliane Ribke und Michael Dartsch. Nach dem Tode von Juliane Ribke hat Michael Dartsch dieser Disziplin, die sich weitgehend als künstlerische Disziplin versteht (vgl. Priesner & Hamann 2002, S. 245ff.), eine theoretische Basis gegeben, nach der sich der überwiegende Teil der als EMP-Kräfte tätigen Musikpädagogen und -pädagoginnen nach meinen Erfahrungen und entsprechenden Verbands-Auskünften (z.B. des Arbeitskreises Elementare Musikpädagogik) in der pädagogischen Praxis konzeptionell ausrichtet, insoweit diese sich auch auf reflektierte Erfahrungen bzw. wissenschaftliche Erkenntnisse stützt.

EMP wird allgemein verstanden als eine vernetzte, „verbindungsstiftende Disziplin“ (Ribke 2002, S. 13). Die Verbindung von „Mensch und Musik“, „Musik und anderen Künsten“, „Mensch und Mensch“ sowie „Mensch und Selbst“ (ebd.) im fachlichen Konzept stellt ein übergreifendes, leitendes Selbstverständnis dieser künstlerischen Disziplin dar und verdeutlicht die Art, den Inhalt und die Form ihres Theoriebedarfes. Im Sinne eines Quelltextes gibt die 1995 erschienene „Elementare Musikpädagogik“ von Juliane Ribke entsprechende Auskunft über eine Orientierung an anthropologisch-psychologischen Bezugstheorien und

z.T. in der künstlerischen Praxis selbst entwickelte musikpädagogische und didaktisch-methodische Kernelementen (vgl. Ribke 1995). Die Dreiteilung des Werkes folgt der Grundentscheidung, dem anthropologischen Bezug in Gestalt entwicklungspsychologischer, persönlichkeits-theoretischer und sinnesphysiologischer Partialtheorien besondere Aufmerksamkeit zu schenken: EMP nach Ribke sieht allgemeine Entwicklung, darunter „sensorische Sensibilisierung“ (ebd., S. 99ff.) und musikalische Entwicklung in einer Zielrichtung. Ribke differenziert in einem zweiten Teil die didaktische Frage in eine Zielfrage, indem sie an die allgemeinpädagogische Zieldiskussion anschließt und in eine Frage der sozialen, räumlichen und zeitlichen Strukturierung, wobei sie auch hier wieder humanwissenschaftliche Partialtheorien auf künstlerisch-pädagogische Fragestellungen hin auswählt. Der dritte Teil, ein methodischer Entwurf im Hinblick auf das Vorschulalter, konzentriert sich auf das Märchen und einschlägige Märchentheorien von Bettelheim u. a. als ein bevorzugtes persönlichkeitsbildendes Feld, um abschließend didaktische Exempla vorzustellen. Die in diesem Werk festgehaltenen didaktischen Grundsätze I-IV, die an verschiedenen Stellen des Buches als jeweiliges Resümee erscheinen, lassen eine Disziplinprofilierung erkennen, die sich auch gegenwärtig auf universelle Weise in elementarmusikpädagogischen Zielsetzungen, Argumentationsweisen und Unterrichtsgestaltungen wiederfinden. Von diesen Grundsätzen seien einige angeführt: der Aspekt der Entwicklungsförderung, das künstlerische Selbstverständnis, die explorative, modulierende und darstellende Arbeit am musikalischen Material (vgl. ebd., S. 64), sinnhafte Erfahrung, lernbiographischer Rück- und Vorbezug (präinatale Erfahrungen, „Gefühlsspuren“) (ebd., S. 96), Förderung sozialer Beziehungsfähigkeit, Entwicklung musikalischer Vorstellungen, EMP als ästhetische Erziehung mit starkem Erlebnis- und Erfahrungsbezug, Orientierung an „Formungsprinzipien musikalischer Abläufe“ wie „Einleitung, Konstellation/Aufstellung, Entwicklung, Kontrast, Wiederholung, Variation, Verarbeitung und Schlußbildung“ (ebd., S. 186) und Unterricht als Entsprechung zu einem „Grundbedürfnis nach Identitätsbildung“ und als „Ich-Erweiterung“ (ebd., S. 198).

Die wissenschaftlichen Theoriebereiche aus Anthropologie, Psychologie, allerdings erweitert um Ethik, der Kernbereich Didaktik bzw. Methodik und „Empirische Orientierungen“ (Dartsch 2010, S. 287) in Michael Dartschs Publikation „Mensch, Musik und Bildung“ entsprechen etwa der Anschauungsdimension und der Struktur, die bei Ribke vorgeprägt ist, berücksichtigen aber jeweils den aktualisierten *state of the art*. Darüber hinaus werden minutiös weiteres normen- wie bildungstheoretisches Kontextwissen aus anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinbereichen herangezogen und pädagogisch-praktische Einzelfragen erörtert.

Sowohl, was die Zielsetzung der Persönlichkeitsbildung betrifft, als auch im Bereich der methodischen Reflexion knüpft Dartsch, etwa im Hinblick auf den „Verlaufsplan entlang des kreativen Prozesses“ (ebd., S. 257), oder die Besonderheit kindlicher Lernzyklen bzw. Charakteristika möglicher Spannungsvorläufe, dezidiert an Ribkes Vorschläge an (vgl. ebd., S. 258f.). Darüber hinaus finden sich sowohl Anknüpfungen an andere Didaktiker und Methodiker wie auch Reflexionen eigener Erfahrungen und Einzelfragen, die aber insgesamt das zuvor für Ribke kennzeichnende fachlich-methodische Grundprofil nicht antasten.

Alle diese Theorieebenen und -bereiche einerseits und Praxisreflexionen andererseits zusammen betrachtet, erwecken den Eindruck einer wissenschaftlich-praktisch-künstlerisch-

pädagogischen Misch- bzw. Integrationsdisziplin, wobei der überwiegende Teil von Publikationen in dieser Disziplin exemplarorientiert und auf das Feld von Praxisgestaltungen ausgerichtet ist.

Die weiteren Überlegungen in diesem Beitrag sind nun auf die Frage ausgerichtet, inwiefern die hier nur kurz skizzierbaren wissenschaftlichen bzw. theoretischen Wissensbestände und Praxisreflexionen bzw. Dokumentationen gestalteter Praxis für einen Einzelfall, nämlich den konkreteren Entwurf eines Musikkindergarten-Programms von Bedeutung sind. Hierzu wähle ich das Beispiel des Detmolder Musikkindergartens.

6. Analyse der Programmskizzen des Detmolder Musikkindergartens der HfM Detmold

In diesem Abschnitt wird eine kurze Betrachtung des Konzeptes der Elementaren Musikpädagogik, das von Prof'in Heike Arnold-Joppich für den Musikkindergarten entwickelt wurde (Fassung vom 8.7.2011) vorgenommen und – auf der Basis einer Befragung der Konstrukteurin – eine Zuordnung zu Wissenschafts- bzw. Theoriebereichen hergestellt. Neben diesem Konzeptteil gibt es u. a. ein von Arnold-Joppich dargelegtes Referenzkonzept, ferner ausformulierte musikpädagogische Vorstellungen der Erzieher/innen und ein allgemeinpädagogisches Konzept, das die damalige Leiterin anfertigte. Der 3 ½ Seiten umfassende Konzept-Text zur EMP ist untergliedert in „Zielsetzungen“, „Grundsätzliches“, „Besonderheiten“, „Methodische Prinzipien“ und „Inhalt der Elementaren Musikpädagogik in der Musik-Kita“ (Arnold-Joppich 2011, S. 22-25). Die folgende zweisepaltige Tabelle soll Verwendungen musikpädagogischer Theoriebestände in Bezug auf Einzelelemente des Programms kennzeichnen. Auf eine dritte Spalte, die eine Charakterisierung des jeweiligen Forschungs- bzw. Wissensbereichs hätte bringen können, wurde verzichtet, da eine Zuordnung über die entsprechende Literatur relativ einfach und eindeutig ist.

Konzeptbereich (im Wortlaut)	Stichpunktartige Vermerke zu Quellen („Herkünfte“ musikpäd. Theorie)
<p><i>Zielsetzungen:</i> Musikalische Bildung als eigenständiges Bildungs- und Entwicklungsziel Jedes Kind soll Möglichkeiten erhalten, die vielfältige und bereichernde Welt der Musik für sich zu erschließen (keine musikalische Hochbegabtenförderung) Musikalische Entwicklung sowohl situationorientiert als auch durch gelenktes Angebot</p>	<p>EMP-Konsens (Zielebene bei Ribke) Bezug auf eine übergreifende gesellschaftspolitische Norm (Arnold-Joppich) Verweis auf sozialpädagogische Literatur Formeller Unterricht gemäß Grundsätzen der EMP für Musikschulen</p>
<p><i>Grundsätzliches:</i> Musikalische Verhaltensweisen werden von</p>	<p>Stadler/Elmer: Spiel und Nachahmung¹</p>

¹ Stadler-Elmer, Stefanie (2000): Spiel und Nachahmung. Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Basel: Musik-Verlag Nepomuk.

<p>Bezugspersonen imitierend und variierend (dialogisierend) aufgenommen Die erwachsene Person als musikalisches, vor allem stimmliches Vorbild</p>	
<p><i>Besonderheiten:</i> Musikpädagogisch differenziertes Eingehen Auf spezifische Besonderheiten der Kinder</p> <ul style="list-style-type: none"> • Migrationshintergrund • Heilpädagogischer Förderbedarf • Kinder mit musikalischer Hochbegabung 	<p>Reflexion sozialstruktureller und anthropogener Voraussetzungen (allgemeindidaktischer Bedingungsaspekt)</p>
<p><i>Methodische Prinzipien:</i> Erfahren und Erleben als Grundlage für kognitive Prozesse Sensomotorisches Lernen Beachtung der individuellen Entwicklung jedes Einzelnen Ausgewogenheit zwischen den drei Eckpunkten Musik – Gruppe – Individuum Ausgewogenheit zwischen Fordern und Fördern Ausrichtung der EMP: spielorientiert und experimentell, prozessorientiert und körperorientiert, reichhaltig in der Begegnung mit Musik und Kultur, vielseitig im musikalischen Ausdruck und Erleben sowie beziehungsorientiert</p>	<p>Gruhn: Der Musikverstand² Amrhein: Sensomotorisches Lernen³ Ribke: Elementare Musikpädagogik Schneidewind: Weg zum elementaren Musizieren⁴ Arnold-Joppich: Seminarskript Dartsch: Mensch, Musik und Bildung, S. 251</p>
<p><i>Inhalte der EMP:</i> Musizieren mit der Stimme, Bewegung und Tanz, Spielen von Elementaren Instrumenten, Elementare Musiktheorie. Auditive Wahrnehmungsschulung, Musikhören, Instrumentenkunde, Notation</p>	<p>Alte Lehrpläne des VDM, Dartsch: Mensch, Bildung und Musik, S. 211ff. nimmt Bezug auf VDM Kanon „musikalischer Umgangsweisen“</p>

² Gruhn, Wilfried (2008): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. 3. Aufl. Hildesheim – Zürich – New York: Olms.

³ Amrhein, Franz (2000): Sensomotorisches Lernen als Basis für musikalisches Lernen, in: Diskussion Musikpädagogik, S. 12ff.

⁴ Schneidewind, Ruth (2010): Der Weg zum Elementaren Musizieren, in: Üben und Musizieren 2, S. 6ff.

Die Zuweisung von Ziel-, Inhalts- oder Methodendomänen zu entsprechender Literatur (Sinnesphysiologie, Bedingungsaspekte der Didaktik, Umgangsweisen, didaktische Prinzipien etc.) bestätigt noch einmal deutlich einerseits die Mischstruktur empirischen und theoretischen Wissens sowie reflektierter Erfahrungen im Sinne unterschiedlicher Theoriegrade (nach Erich Weniger), die zur Konstruktion der EMP im Detmolder Musikkindergarten integrierend herangezogen werden, und andererseits die Bedeutung bestimmter wissenschaftlich-theoretischer „Köpfe“ im Fach. Es wird deutlich, dass die Konzeption in engem Kontakt mit musikpädagogisch relevantem Forschungswissen entwickelt ist. Bei näherer Betrachtung erweist sich dieses aber nicht als durch die Disziplin selbst hervorgebrachtes Forschungswissen, sondern als eine Kompilation heterogenen, aus dem Gesamtfeld von Musikpädagogik herangezogenen Forschungs- und Theoriewissens, das mit eigenen reflektierten Erfahrungen, z. T. als „gute Praxis“ dokumentiert, verknüpft wird.

Die Darstellung dieser Ebene von „Verwendungen“ zeigt, dass die Repräsentanz der Disziplin EMP in Gestalt der Fach-Professorin Arnold-Joppich als musikpädagogische Programmentwicklerin gegenüber schulischen Verhältnissen eine Besonderheit darstellt. Schulprogramme werden von Lehrer/innen in einem konsensualen Prozess, manchmal zusammen mit Schüler/innen und Eltern entwickelt. Hier werden sie der Institution und insbesondere der dort tätigen Musikpädagogin und den Erzieher/innen vorgegeben, wobei auch der Prozess der Umsetzung, und damit die Bedingungsgestaltung durch den Dienstvorsitz dieser Professorin gegenüber der Musikpädagogin in Richtung professioneller, aber auch abhängiger Arbeit stark beeinflusst wird, d.h.: es gibt u.a. wahrscheinlich, bei entsprechender „Folgsamkeit“, möglichst wenige Verluste in Bezug auf die Einhaltung von Standards der EMP auf der pädagogisch-operativen Ebene.

7. Wissenschaftlich-künstlerische Begleitung als Aufklärung über Bedingungen der Verwendung musikpädagogischen Wissens und Könnens

Die Arbeit des Detmolder Musikkindergartens wird vom Autor dieses Beitrages und einem Team wissenschaftlich begleitet. Das Design der Begleitung ist in einer Nähe zum Typ eingreifender Handlungsforschung angesiedelt, für den ein kooperativer Dialog zwischen den Beteiligten konstitutiv ist (vgl. hierzu u.a. Brenk 2010). Es handelt sich um eine formative Evaluation, die anhand jeweiliger Abgleiche von Zielstellungen, Programmentwicklung und pädagogischer Praxis die einzelnen Ebenen der Institution triangulierend und erfahrungssichernd überprüft und Zwischenergebnisse in den Prozess hineingibt. Zu den gewählten Vorgehensweisen und Instrumentarien gehören u.a. Dokumentationen von pädagogischen Situationen, insbesondere des EMP-Unterrichts, Befragungen anhand von Leitfaden-Interviews und Dokumentenanalysen.

Die Befragung der Personengruppen Erzieher/innen, Leitungsteam und Musikpädagogin zielen dabei auch auf eine Analyse der Bedingungen für das Bekanntsein und den entsprechenden Umsetzungsgrad des pädagogischen Programms der Einrichtung, ferner der eigenen, biographisch entwickelten subjektiven (musik-)pädagogischen Theorien (beliefs) und des musikalischen Könnens. Dies ist für unsere Fragestellung nach Bedingungen für die Verwen-

dung und Umsetzung musikpädagogischen Wissens und Könnens von Belang. Einige Zwischenergebnisse lassen sich in folgender Richtung interpretieren:

- Es ist, je nach Personengruppen und Statuspositionen in der Einrichtung, von unterschiedlichen Verwendungsebenen und -instanzen musikpädagogischer Theorie auszugehen, die miteinander vermittelt sein müssen, wenn pädagogische Arbeit gelingen soll. Diese Theorien hängen stark von den jeweiligen Situationen und Bedingungen (Entwicklungsbedingungen) ab, in denen musikpädagogisches Wissen und Können erworben werden und zum Tragen kommen kann. Hier sind, aus dem Blickwinkel professioneller Absicherung betrachtet, einerseits bestimmte Mindeststandards maßgeblich, die in Tests abgeprüft werden, andererseits scheinen institutionsinterne, organisierte musikpädagogische wie allgemeinpädagogische Bildungsprozesse zur Kompetenzentwicklung von einer gewissen Bedeutung zu sein.
- Es lassen sich Verwendungsbedingungen rekonstruieren, die im Mantelbereich einer Einrichtung (z.B. Trägerschaft, allgemeine Grundideen, Einflüsse der zumeist aus professionellen Musikern bestehenden Elternschaft, Öffentlichkeitsinteresse), in der Organisationsstruktur (z.B. Hierarchie, Weisungsstruktur, Anstellungsverhältnisse), in dinglich-sächlichen Verhältnissen (z.B. Raum als dritter Erzieher, Ausstattung mit Instrumenten, Medien) und wesentlich in intrapersonalen (z.B. Identitätswürfe, Rollenverständnis, Ausbildung, Erfahrungsstand, künstlerisches Können, mentale Einstellungen) und interpersonalen (z.B. Kommunikation, Beziehungsgestaltungen, Gemeinschafts-Gefühl) Strukturen zu verorten sind.
- Die Annahme einer selbstverständlichen, breiten und ausreichenden Kenntnis der musikpädagogischen Programmatik in den Köpfen aller Beteiligten im System scheint zwar selbstverständlich erwartbar, aber doch unrealistisch, wie Interviewergebnisse zeigen. Eher muss, ähnlich wie in Schulentwicklungsprozessen zu beobachten (vgl. Brenk 2003b, S. 175), stets auch von Friktionen im Kommunikationsprozess und von pädagogischen Inselstrukturen ausgegangen werden.
- Institutionell gültige Programmelemente können von lernbiographisch bedingten, individuellen Pädagogiken (man beachte den Druck von Seiten notwendiger pädagogischer Sicherheit im Handeln, der auf individuelle Handlungskonzepte wirkt) überlagert sein. So besteht nicht unbedingt ein enger Zusammenhang zwischen den musikpädagogischen Vorstellungen der Erzieher/innen und dem Konzept der EMP. Diese Gefahr ist in unserem Fall bereits auf der Programmebene zu sehen, da beide Perspektiven hier noch nicht vermittelt sind.
- Der Leitung der Einrichtung kommt eine besondere Rolle zu, um Ziele immer wieder bewusst zu machen, Expertise einzubringen, Konsens herzustellen oder aber auch etablierte Standards in ihrer Umsetzung zu überwachen.
- Ein Hauptproblem von Musikkindergärten besteht in der Frage der Vereinbarkeit von allgemeinpädagogischem und musikpädagogischem Konzept. Hier kann es nicht nur Disparitäten, sondern sogar interferenzielle Widersprüchlichkeiten und Auslöschungen geben, mit der Folge entsprechender Stimmigkeitsdefizite für Bildung und Erziehung der Kinder. In „befreiungspädagogischer“ Weise stets vom Wunsche des Kindes auszugehen, verträgt sich mit den didaktischen und den Beziehungskonzepten der EMP, welche auch auf „Führung“ setzen, derzeit nicht.

- Eine weitere Frage ist, wie die Arbeitsebenen von allgemeiner Pädagogik und Musikpädagogik hinsichtlich der zuständigen Kompetenzen strukturiert werden. Dies stellt einen Auftrag an interdisziplinäre Forschung dar, der durch dieses Problem aufgeworfen wird. Zuträglich scheint hier die Vorstellung einer gegenseitigen Durchdringung der Ziele und Mittel, was eine polare Zuschreibung von Kompetenzen nach sich zieht: D.h. die Musikpädagogin ist auch, aber weniger allgemeinerziehungskompetent, für die Erzieher/innen gilt dies in umgekehrter Weise. Unklar bleibt derzeit, und deshalb noch zu entwickeln, was dies für die hierarchische Struktur, z.B. Weisungsbefugnisse oder den korporationsrechtlichen Status der Beteiligten, bedeutet.

Ich breche hier die Betrachtungen ab, da vom Ausgangspunkt des Theorie-Praxis-Problems in Politik und Schulpädagogik her m.E. deutlich geworden sein müsste, wie umfassend die Perspektive auf musikpädagogische Verwendungsforschung aufgespannt sein müsste, um Kriterien und Inhaltsbereiche dahingehend zu erarbeiten, dass ein gelingendes reflexives Verhältnis von Wissenschaft, Kunst und künstlerisch-pädagogischer Praxis möglich ist. Eine wesentliche Frage ist dabei natürlich der Rückgriff auf konstruktive Theorien und Forschungsergebnisse. Eine kritische Perspektive auf den gesellschaftlichen Bezug musikpädagogischen Handelns kann dabei am ehesten gelingen, wenn anthropologisch-psychologisches und soziologisches Bezugswissen in allen Verwendungsebenen auf Dimensionen und Kriterien bildungstheoretischer Art bezogen werden. Bei diesen Bemühungen spielt eine bestimmte wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Mischdisziplin EMP eine zentrale Rolle. Sie befindet sich derzeit noch häufig im Status einer pragmatischen Regeldisziplin. Ihr kommt heute aber in etwa die Aufgabe zu, die vor einigen Jahrzehnten der Grundschulpädagogik im Hinblick auf die Theorie-Praxis-Vermittlung im Medium von Wissenschaft zu kam (vgl. Wittenbruch 2005). Dazu abschließend ein kurzer Ausblick, der am Ausgangspunkt dieses Beitrages anknüpft.

8. Elementare Musikpädagogik – eine für Verwendungsforschung relevante Verständigungsbrücke zwischen (musik-)pädagogischer Theorie und Praxis?

Die Reflexion der Verwendungsbedingungen von politischem und pädagogischem Forschungs- und Theoriewissen und jeweiligen Praxisfeldern hatte die Notwendigkeit von Verständigungsbrücken zwischen sogenannter Theorie und Praxis als plausibel erweisen können. In diesem Beitrag wurde, in Anknüpfung an das geisteswissenschaftliche Paradigma, davon ausgegangen, dass pädagogische Praxis nicht einfach nur ein Anwendungsfeld pädagogischer Theorie darstellt und eine Analyse von Praxisbedingungen nicht lediglich einer subtileren „Unterbringung“ von wissenschaftlicher Theorie dient, sondern Praxisreflexion kann zugleich dazu dienen, für wissenschaftliche Forschung bzw. Theorie Phänomene, Problemstellungen und Erfahrungen bereitzustellen, um Wissenschaft zu verbessern. Wissenschaft kann dagegen zur Aufklärung, zur Orientierung und Kritik sog. pädagogischer Praxis beitragen.

Am Beispiel zweier Musikkindergärten wurde aufgezeigt, dass Verwendungen musikpädagogischer Theorien auf unterschiedlichen Ebenen zu betrachten sind: Musikpädagogik ist

selbst, in einer obersten Ebene als integrative Disziplin, eine Verwendungsdisziplin, sodann rückte die EMP als integrative Misch- bzw. Subdisziplin der Musikpädagogik in den Blick. Sie ist der Ort, in dem auf bestimmte Art und Weise Verwendungen von (musik)pädagogischen (Partial-)Theorien einschließlich pädagogischer Bezugsdisziplinen vorgenommen werden. Hierfür scheint eine wesentliche Bedingung, dass sie sich als künstlerische Disziplin versteht, also einen gewissen Teil ihrer Operationen einer anderen als wissenschaftlichen, nämlich z.B. empirischen Überprüfungslogik zuweist, wenngleich dies nicht zwingend scheint. Verwendung auf der operativen Ebene seitens professioneller bzw. nicht professioneller Musikpädagog/innen stellt eine dritte Ebene dar. Hier greifen weitere, zumeist institutionelle, inter- und intrapersonale Bedingungsaspekte. Verwendungen von Musikpädagogik- bzw. EMP-Wissen in einer Synthese sowohl mit künstlerischen und künstlerisch-methodischen Verfahren als auch reflektierten Erfahrungen sollten deshalb in Relation gesetzt werden zu anderen Konstituenten der Praxis. Pädagogische Rationalität richtet sich nicht wie bei wissenschaftsgestützten Schulfächern (z.B. Physik, Geschichte) auf das Gesamtfeld des „Praktischen“, sondern aufgrund des autonomen Charakters künstlerisch-pädagogischen Handelns, auf bestimmte Teilaspekte.

Die Verschiedenartigkeit von Wissenschaftswelt und pädagogisch-institutioneller Welt, z.B. hinsichtlich deren jeweiliger Berufssprache und Zielsetzungen, legt bestimmte Paradigmen für die EMP nahe: Handlungsforschung als Evaluations- bzw. Implementationsforschung in der Art eines kooperativen Dialogs, bei welchem die reflexive Bezüglichkeit von Theorie und Praxis zum Tragen käme, könnte eine Forschungshinsicht der EMP abgeben, die diese aus entsprechenden Paradigmen bzw. Methoden z.B. der Schulforschung für sich nutzen könnte. Die bisherige wissenschaftliche Begleitung des Musikkindergartens in Detmold zeigt, dass wir es hier methodisch mit komplexeren Problemen zu tun haben als in der Schulpädagogik, z.B. wegen geringer personeller Konstanz, geringerer Autonomie der Beteiligten als bei schulischen Lehrkräften und Zielunklarheit.

Bei einer solchen Ausrichtung wären instrumentelle Verwendung und nichtinstrumentelle als komplementäre Hinsichten unerlässlich. Bei nur instrumenteller Perspektive besteht die Gefahr der Beschränkung der theoretischen Bemühungen auf einen „innerpädagogischen Zirkel“ (Lichtenstein-Rother). Gesellschaftliche Prämissen, Bedingungen und Handlungsoptionen würden ausgeblendet und dadurch aus dem Blick geraten. Bei lediglich nichtinstrumenteller Perspektive würden wissenschaftlich zu erhellende Problemstellungen der Praxis leicht übergangen, diese in ihrer Spezifik kaum ernstgenommen. Daher sollten, abseits eines Theorie-Technik-Paradigmas, auch in der Musikpädagogik Notwendigkeiten und Möglichkeiten bedacht werden, einerseits der „Praxis ergänzende und neue Erkenntnisse und/oder deren gängige Problemsicht, Argumente und Informationen in Frage stellendes und korrigierendes Wissen“ (Wingens 1988, S. 132) bereit zu stellen und andererseits das Potential einer reflektierten Praxis für die Verbesserung der wissenschaftlichen Praxis zu nutzen. Dazu wäre es notwendig, dass aber deren Probleme und ihre Bedingungsstruktur nicht einfach ignoriert werden.

Literatur

- Arnold-Joppich, Heike (2011): Konzept der elementaren Musikpädagogik, in: Verein „Kinder an den Detmolder Hochschulen e.V.“: Programm Musikkindergarten Detmold. Typoskript. Detmold, S. 22-24
- Beck, Ulrich & Bonß, Wolfgang (1995): Verwendungsforschung – Umsetzung wissenschaftlichen Wissens, in: Flick, Uwe et al. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung. Weinheim: Beltz, S. 416-419
- Brenk, Markus (2003a): Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule. Zur Bedeutung eines didaktischen Konzepts der Kunsterziehungsbewegung für das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik. Frankfurt/M. u. a.: Lang
- Brenk, Markus (2003b): Wenn „Reflexives Lernen“ zum Leitmotiv der Schulentwicklung werden soll.... In: Wittenbruch Wilhelm & Lennartz, Alice: Zeit zu handeln: Grundschulentwicklung voranbringen! Heinsberg: Dieck, S. 174-176
- Brenk, Markus (2010): Ideographische Schulforschung – ein Kernelement im kompetenzorientierten Lehramtsstudiengang, in: Brenk, Markus & Salomon, Anton (Hg.): Schulporträtforschung und Schulentwicklung. Grundlegung, Modelle, Projekte, Instrumentarien. Frankfurt/M. u. a.: Lang, S. 113-124
- Brenk, Markus (2013): Ergebnisse der Schulforschung, in: Brenk, Markus & Hidding-Kalde, Claudia (Hg.): Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation. Berlin: Scriptor, S. 26-28
- Brenk, Markus & Hidding-Kalde, Claudia (Hg.) (2013): Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation. Berlin: Scriptor
- Cleppien, Georg (2008): Praktische Orientierung, in: Gerhard Mertens et. al. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. 1 Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn: Schöningh, S. 71-86
- Czerwenka, Kurt (2009): Schulpädagogik und schulpraktische Studien: Der Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. Funktionen praxisbezogener Elemente in Lehramtsstudiengängen und in der Lehrerfortbildung, in: Hellekamps, Stephanie et al. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. 2/1. Schule. Paderborn: Schöningh, S. 667-676
- Dartsch, Michael (2010): Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung. Wiesbaden u.a.: Breitkopf & Härtel
- Doerne, Andreas (2010): Musik bildet. Der Musikkindergarten Berlin. Ein Modell. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel
- Hidding-Kalde, Claudia (2013): Der Ist-Zustand: Reflektieren in Schule und Ausbildung, in: Brenk, Markus & Hidding-Kalde, Claudia (Hg.): Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation. Berlin: Scriptor, S. 11-17
- Kestenberg, Leo (1921): Musikerziehung und Musikpflege, in: Gruhn, Wilfried (2009) (Hg.): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften. Bd.1. Die Hauptschriften. Berlin & Wien: Rombach, S. 21-130
- Kestenberg, Leo (1923): Denkschrift über die gesamte Musikpflege in Schule und Volk, in: Gruhn, Wilfried (2009) (Hg.): Leo Kestenberg. Gesammelte Schriften. Bd.1. Die Hauptschriften. Berlin & Wien: Rombach, S. 149-186
- Klesmann, Martin (2009): Barenboims Musik-Kita in der Krise, in: Berliner Zeitung. Ausg. v. 28.1.2009
- Kowarsch, Alfred (2009): Schulpädagogik eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis, in: Hellekamps, Stephanie et al. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. 2/1. Schule. Paderborn: Schöningh, S. 657-666
- Langewand, Martinus (2004): Theorie und Praxis, in: Benner, Dietrich & Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim; Basel: Beltz, Sp. 1016-1030

- Oelkers, Jürgen (1998): Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft, in: Berg, Christa et al. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI. München: Beck, S. 217-243
- Plöger, Wilfried et al. (2016): „Und sie bewegt sich doch!“. Wie spezifische Lerngelegenheiten die bildungswissenschaftlichen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden fördern können, in: Zeitschrift für Pädagogik H.1. Im Druck.
- Priesner, Vroni & Hamann, Doris (2002): Auf der Suche nach dem Künstlerischen in Gestaltungsprozessen der Elementaren Musikpädagogik, in: Ribke, Juliane & Dartsch, Michael (Hg.): Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen – Verbindungen – Hintergründe. (= ConBrio-Fachbuch 9). Regensburg: Conbrio, S. 245-260.
- Prüter-Müller, Micheline (2013): Erfahrungen aus dem Referendariat, in: Brenk, Markus & Hidding-Kalde, Claudia (Hg.): Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation. Berlin: Scriptor, S. 17-21
- Ribke, Juliane (1995): Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept. (= ConBrio-Fachbuch 3). Regensburg: Conbrio
- Ribke, Juliane (2002): In Verbindung sein. Fokus und Vernetzung Elementarer Musikpädagogik, in: Ribke, Juliane & Dartsch, Michael (Hg.): Gestaltungsprozesse erfahren – lernen – lehren. Texte und Materialien zur Elementaren Musikpädagogik (= ConBrio-Fachbuch 11). Regensburg: Conbrio, S. 13-22
- Shefi, Aharou (2008): Zum Vermächtnis Leo Kestenbergs in der israelitischen Musikerziehung, in: Fontaine, Susanne et al. (Hg.): Leo Kestenbergs. Musikpädagoge und Musikpolitiker in Berlin, Prag und Tel Aviv (= Rombach-Wissenschaften 144). Berlin & Wien: Rombach, S. 293-298
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden, in: 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 264-293
- Vogt, Jürgen (2011): Monsieur Mathieu und seine Brüder. Anmerkungen zur Inszenierung von Musiklehrern im populären Film, in: Zahn, Manuel & Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. (= Medienbildung und Gesellschaft 17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127-144
- Wingens, Matthias (1988): Soziologisches Wissen und politische Praxis. Neuere theoretische Entwicklungen der Verwendungsforschung. Frankfurt/M.: Campus
- Wittenbruch, Wilhelm (2009): Theorien des Unterrichts, in: Hellekamps, Stephanie et al. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft Bd. 2/1: Schule. Paderborn: Schöningh, S. 233-254
- Wittenbruch, Wilhelm (2005): Grundschulpädagogik – eine Verständigungsbrücke zwischen Schulforschung und Schulpraxis?, in: Cech, Diethard & Giest, Harmut (Hg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts. (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 15). Bad Heilbrunn: Klinkhard, S. 13-36