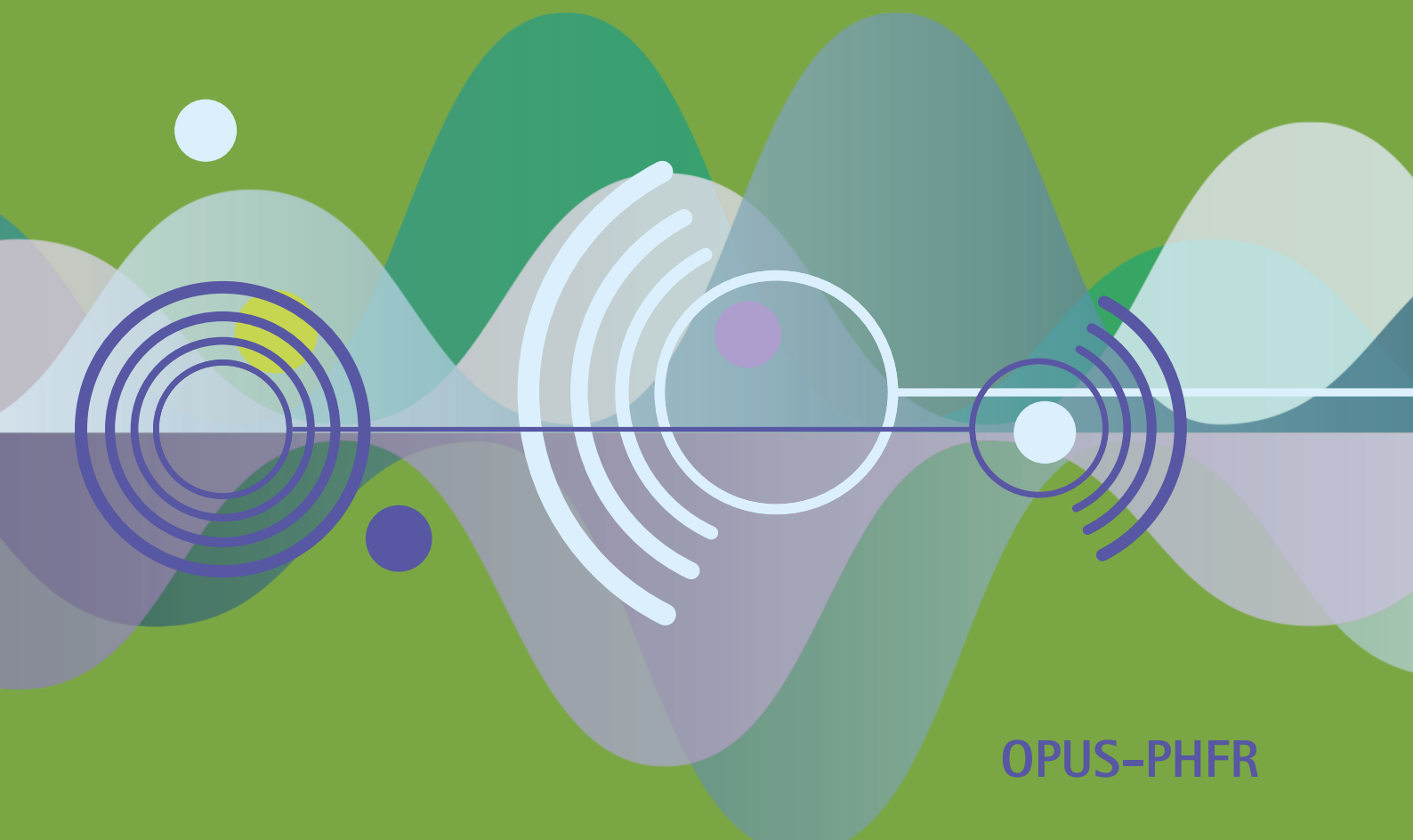


Georg Brunner | Daniel Fiedler | Silke Schmid [Hrsg.]

WELCHEN MUSIKUNTERRICHT BRAUCHT DIE SEKUNDARSTUFE 1?

Konzeptionelle und
unterrichtsspezifische Beiträge
zu einem zukunftsfähigen
Musikunterricht



OPUS-PHFR

IMPRESSUM

Zitationsvorschlag

Brunner, G., Fiedler, D. & Schmid, S. (Hrsg.) (2025). *Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1?. Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht*. OPUS-PHFR. <https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Herausgeber:innenteam

Georg Brunner, Pädagogische Hochschule Freiburg

Daniel Fiedler, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Silke Schmid, Pädagogische Hochschule Freiburg

Layout

Grafische Gestaltung des Einbands: Ulrich Birtel, Pädagogische Hochschule Freiburg

Korrektur und Lektorat: Elena Friedrich, Pädagogische Hochschule Freiburg; Maike Garkisch, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Lisa Weidemann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Formatierung: Thomas Hermann, Pädagogische Hochschule Freiburg

Veröffentlichung

OPUS-PHFR (<https://phfr.bsz-bw.de/home>) – Hochschulschriftenserver der Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg

Pädagogische Hochschule Freiburg

Kunzenweg 21

79117 Freiburg

opus-phfr@ph-freiburg.de

Lizenz

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Konzeptionelle und unterrichtsspezifische Beiträge zu einem zukunftsfähigen Musikunterricht © 2025 by Brunner, G., Fiedler, D., & Schmid, S. is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

DOI

<https://doi.org/10.60530/opus-3398>

Freiburg im Breisgau und München, 2025

Inhaltsverzeichnis

Georg Brunner, Daniel Fiedler & Silke Schmid

Welchen Musikunterricht braucht die Sekundarstufe 1? Eine Bestandsaufnahme (Editorial)..... 1

Musikunterricht in der Sekundarstufe 1

Franziska Degé

Musikalische Entwicklung und Musikunterricht in der Schule..... 24

Georg Brunner & Daniel Fiedler

Der Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 in Baden-Württemberg. Eine explorative Studie zur Analyse von Unterschieden im Hinblick auf Aktivitätsformen, Bildungsplanorientierung und Motivation musikpädagogischen Handelns 43

Elisabeth Theisohn & Janine Dömeland

„S is mir auch relativ boogy, ob da so viel mitbestimmt wird“ – Schüler:innen-Perspektiven auf Partizipation im Musikunterricht..... 65

Jürgen Oberschmidt

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang“ – Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstenfaltung 79

Daniel Mark Eberhard

Classroom Management und Umgang mit Unterrichtsstörungen im Fach Musik 93

Persönlichkeitsentwicklung und Musikunterricht

Steven Schiemann

Chancen und Herausforderungen einer diversitätsorientierten Förderung von Schüler*innen im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 durch Erhebungen von Lernvoraussetzungen 109

Miriam Eisinger, Mareike Weiser, Franziska Degé, Andreas Heye & Daniel Müllensiefen

Übung macht den Meister: Growth Mindset für den Musikunterricht..... 128

Sabine Schneider-Binkl

Identitätsbildung im Musikunterricht: Perspektiven zur Unterrichtsgestaltung in der Sekundarstufe 1 142

Populäre und (post)digitale Musikpraxen

Jonas Schwald

Auseinandersetzung mit problematisierter Musik im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 am Beispiel Gangsta-Rap 154

Marc Godau, Verena Weidner & Katharina Hermann

(Post-)Digitale Songwritingpraktiken im Musikunterricht 172

Wolfgang Pfeiffer

Popmusik anders unterrichten – neue Ansätze zur Didaktik populärer Musik.....
..... 188

Tobias Rotsch & Lisa Werner

Künstliche Intelligenz im Musikunterricht. Musikbezogene Gestaltungsprozesse in Zukunftstechnologien 197

Simon Krickl & Silke Schmid

Deeper Learning und Creative Literacy. Digital-gestützte Lehr-Lernumgebungen kreativitätsfördernd und nachhaltig gestalten 212

Johannes Treß

Initiale Designprinzipien einer Maker Music Education am Beispiel eines Unterrichtsprojekts in der Sekundarstufe 1 228

Klassenmusizieren, Tanz und Szene

Ralph Gotzel, Christian Wacker & Georg Brunner

Adaptive (reproduktive) Klassenmusizierkonzepte 242

Mathias Schillmöller & Stefan Zöllner-Dressler

Gestalten von Atmosphären als Deeper Learning-Prozess: ein Musikunterricht zum Thema Das zerbrechliche Paradies 266

Sonja Baulecke

Tanz im Musikunterricht – Welche Ziele verfolgen Musiklehrkräfte, wenn sie im Musikunterricht tanzen? 280

Interdisziplinäre, interkulturelle Ansätze und Teilhabe

Felix Helpenstein

Säkularität vs. Ungleichheit. Chancen und Grenzen der Berücksichtigung von Religion als Differenzlinie im Musikunterricht der Sekundarstufe 1 292

Wolfgang Pfeiffer

klasse.im.puls – Musikklassen in Bayern..... 304

<i>Katharina Schilling-Sandvoß</i> „Bridges – Musik verbindet“. Interprofessionelle Kooperation im interkulturellen Musikunterricht.....	313
<i>Valerie Krupp</i> Teilhabe und Befähigung als Ziele musikalischer Bildungsangebote der Sekun- darstufe 1	325
<i>Christine Löbbert & Annette Ziegenmeyer</i> Inklusion und Musikunterricht in der Sekundarstufe 1: Eine Annäherung.....	338
Autor:innen.....	349

Jürgen Oberschmidt

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang“ – Musikunterricht zwischen Anpassungsdruck und kreativer Selbstentfaltung

Zusammenfassung

Der Titel weist auf ein Faust-Zitat hin, das zum Anlass genommen wird, mit Hans Blumenberg über das Missverhältnis zwischen Weltzeit und Lebenszeit nachzudenken: „Enge der Zeit ist die Wurzel des Bösen“, befindet Blumenberg, mit Blick auf übersteigerte Ansprüche an einen nicht durchgängig erteilten Musikunterricht und jenem Beschleunigungs- und Optimierungsdruck, dem sich das Lernen in allen Fächern ausgesetzt sieht, gilt es hier, dem nachzugehen. Ein Ausweg aus dem Dilemma kann dabei nur in einer Hinwendung zum Elementaren gefunden werden, die sich der regelgeleiteten Ideologie einer Musizierpraxis entgegenstellt, die die moderne Instrumental- und Gesangspädagogik schon überwunden glaubt.

Schlüsselwörter

Zeit; Muße; Bildungsbeschleunigung; Kulturererschließung; musikalisches Lernen

“Time is short, art is long” – music lessons between pressure to adapt and creative self-development

Abstract

The title refers to a Faust quote, which is used as an opportunity to reflect on Hans Blumenberg's provisions on the disproportion between world time and lifetime: “Narrowness of time is the root of evil”, says Blumenberg. It is important to address this with a view to excessive demands on music lessons that are not consistently taught and the pressure to accelerate and optimize learning in all subjects. A way out of the dilemma can only be found by turning to the elementary, which opposes the rule-driven ideologies of music-making practice. Modern instrumental and vocal pedagogy believes that it has already overcome this.

Keywords

Time; leisure; education acceleration; cultural development; musical learning

1 Die Verabsolutierung der *vita activa*

„Die Zeit ist kurz, die Kunst ist lang.“ Dieser Titel, der zunächst wie ein flüchtig dahin geworfener Aphorismus erscheinen mag, trägt mit sich eine lange Geschichte, mit der auch verbunden werden kann, was überhaupt unter Kunst zu verstehen sei. In seiner lateinischen (Ur-)Fassung *Vita brevis, ars longa* wird er dem griechischen Arzt Hippocrates zugeschrieben, *ars* lässt sich hier noch als Übersetzung von τέχνη (*téchne*) verstehen, was so viel bedeutet wie das Kennen und Anwenden von Regeln. Unter erweiterten Vorzeichen wird dieser alte Verdacht dann in Goethes *Faust* aufgegriffen: „Ach Gott! Die Kunst ist lang, // Und kurz ist unser Leben“ (Goethe, 2005, S. 25). Diskutiert wird diese vertrackte und schicksalhafte Situation in Hans Blumenbergs (2001) Schrift *Lebenszeit und Weltzeit*; sie führt hier zu einer umfassenden Diagnose des modernen Zeitverständnisses. Im *Faust* ist es „die ironische Kurzformel dafür, daß Faust sich im Maße des zunehmenden Mißverhältnisses von Wunschgröße und Lebensfrist auch dem Übermaß der Übeltat nähern muß. [...] Das Paradies hatte Paradies sein können, so paradiesisch, wie man es ihm zutrauen möchte, weil dort kein Mangel an Zeit war“ (S. 72).

Diese Gedanken Blumenbergs sollen hier nun zum Anlass genommen werden, über Musikunterricht in der Sekundarstufe 1 nachzudenken. Hier ist die Zeit besonders kurz, weil hier (wenn überhaupt) oft nur an einen epochalen und/oder einstündigen Musikunterricht zu denken ist, der sich auch nicht in einen von den Künsten durchdrungenen Schulalltag einbinden lässt, wie dies in den günstigen Szenarien im Alltag einer Grundschule zumindest möglich wäre. Stattdessen gilt es in den meisten Fällen, sich in die Enge eines 45-Minuten-Korsetts zwischen den Lernfächern einzuzwängen. Gerade hier gilt es, zu diskutieren, inwieweit sich Unterricht über einen von Hippocrates abgelauchten Eid zum Erlernen und Beherrschen der Regeln (*téchne*) legitimieren lassen muss, die sich dann auch abprüfen und so trefflich in ein vorfindliches Bedingungsfeld Schule einfügen lassen. Oder kann der Musikunterricht hier seine Wirksamkeit und Relevanz nur entfalten, wenn es ihm gelingt, sich gegen ein solches System, gegen einen Regel-Unterricht zu stellen, um auf seine Weise das in der Schule vorfindliche System nachhaltig zu verändern?

Nun gab es in Zeiten, in denen die Zeit als ein knappes Gut gehandelt wurde, immer schon genügend Gründe, sich mit ihrer Begrenztheit auseinanderzusetzen. Das betrifft nicht nur die Lernzeit, die der Musik zugesprochen wird, wenn hier Bereiche des Menschseins angesprochen werden, die eigentlich über den Musikunterricht hinaus ihren Platz behaupten müssten: Es geht dabei um einen Raum für Muße, um die Musen und das Müssen (Oberschmidt, 2013, 2022a), um Fragen, was unter den derzeitigen Bedingungen unter Bildung zu verstehen sei (Dörpinghaus & Upphoff, 2012), wie diese fremdbestimmt ist und nach den

ihr eigentlich fern stehenden Gesetzen der Ökonomisierung verzwecklicht wird (Krautz, 2014). Letztlich hängt dieses mit dem uns ständig steuernden Drang zur Selbstoptimierung (Straub, 2019) und einer Verabsolutierung der *vita activa*, einem Imperativ der Arbeit, zusammen, der uns die Luft zum Atmen und zum Verweilen entzieht (Han, 2009).

Hans Blumenberg (2001) hat nun versucht, sich diesen Fragen nicht nur symptombezogen zu widmen, er stellt diese vielmehr auf noch größere Füße einer „menschlichen Großlage“ (S. 71): So will er zeigen, wie die Zeit sich am Menschen *rächt*. Es ist laut Blumenberg die „empörendste Zumutung“ (S. 76) und „bitterste aller Entdeckungen“ (S. 76): Als Kind habe man noch das Gefühl, alle Zeit der Welt zu haben. Dann merke man, dass die Welt alle Zeit habe und der Mensch nur eine Lebensspanne: Er sei ganz grundsätzlich zu kurz gekommen. Die Welt zeige dem Menschen seine Endlichkeit nicht nur auf, sie „prahlt vor dem Leben mit der Zeit“ (S. 27): „Die Zeit ist alles, der Mensch ist nichts mehr, er ist höchstens noch die Verkörperung der Zeit“ (Marx, 1977, S. 85). Mit diesem Zitat von Karl Marx ließen sich all diese Überlegungen zusammenfassen.

Was wir daran sehen: Beschleunigung, Zeitverdichtung, Effizienz gehören nicht erst zu den wichtigsten Leitfiguren *unserer* Zeit. Zeitliche Zwänge und Leistungserwartungen lassen die Unruhe zum Signum der Moderne werden, sie verändern unsere Arbeitswelt, unser Miteinander – und sie treffen folglich auch auf jene Institution, deren Auftrag es ist, junge Menschen auf das Leben dieser permanenten Veränderungen und ständigen Betriebsamkeiten vorzubereiten.

Im Rahmen dieses Beitrags gilt es nun, Blumenbergs Argumentationslinien auf das zu fokussieren, was explizit unseren Musikunterricht betrifft. Für Blumenberg gehört der Umgang mit der begrenzten Ressource Zeit auch zur eigenen Großlage, er wird zu *seinem* Lebensthema, was sich auch an der eigenen Biographie festmachen lässt: Wegen der jüdischen Abstammung seiner Mutter musste Blumenberg sein Studium abbrechen, stattdessen hatte er in Lübeck Arbeitsdienst zu leisten, um fünf Jahre seiner Lebenszeit fühlte er sich betrogen, konnte er doch erst nach dem Krieg sein Studium fortsetzen. Und da es damals im Hochschulbereich vielleicht noch eher möglich war, sich auf ein Substrat der Lehre zu beschränken und sich allen Zusammenhangstätigkeiten weitestgehend zu entziehen, widmete er sich ganz seinen Schriften und sah es als sein gutes Recht an, sich die verlorenen Jahre auf diese Art und Weise wieder zurückzuholen.

2 Schule: Ort der Muße oder „Stätte der Lebensnoth“

Der Ort, mit dem wir uns heute beschäftigen, nennt sich Schule und leitet seinen Namen ausgerechnet aus einer historisch überholten und von unserer westlichen Kultur argwöhnisch unter Verdacht gestellten Kategorie ab: Schließlich bedeutet Schule laut altsprachlichem Leumund so viel wie Müßiggang, Muße, freie Zeit. Wo es heute gilt, keine Zeit zu verlieren und die Unruhe Normalität behauptet, gilt die Muße als eine pathologische Verirrung, wird Ruhe zur Lethargie, zur Lähmung, zum Stillstand: Das gilt für jede Wiederholung in der

Schule, die zur Strafmaßnahme erklärt wird, besonders dann, wenn es gar um die Wiederholung eines ganzen Schuljahres geht. Den Begriff des Geistesarbeiters hätte Aristoteles noch für ein Paradox gehalten. Er verstand Bildung als einen Zustand der Freiheit, die nicht unter dem Diktat der Zeit stand, ohne den Zwang einer Lebensnotwendigkeit oder die Sorgen um eine drohende Lernstandserhebung.

Dieser Zustand der Muße ist uns heute in der Schule verwehrt, weil die Schulen längst zu „Anstalten der Lebensnoth“ (Nietzsche, 1988, S. 717) geworden sind. Bereits für Nietzsche ist Schule kein Ort der Bildung oder eine Bildungseinrichtung mehr, weil es hier einzig darum gehe, das Lebensnotwendige zu lernen. Heute müssen wir wohl dieses Paradox aushalten und sollten uns auch nicht jene Zeit zurückwünschen, in der Bildung noch ein Privileg jener Wenigen war, die sich dieser in Räumen der Muße widmen durften, weil es Sklaven zur Verrichtung der Arbeit gab. Auch Nietzsche blieb hier Realist, trotzdem behielt er sich vor, seine Visionen zu einem Ort der Bildung zu entwerfen, auch wenn sie der Lebenswirklichkeit auch zu seinen Lebzeiten nicht standhalten konnten.

In der aristokratischen Gesellschaft durfte eine sich selbst für ausgewiesen erklärende Elite noch dem *Divertissement* hingeben: Das Musizieren diente in höfischen Kreisen genauso den geselligen Zerstreuungen im tristen Alltag der Langeweile wie die zweckfreie Beschäftigung mit dem hier so beliebten Bewegungsspiel Federball. Beides galt als ‚Zeitvertreib‘, in der Musik wurde dieser mit dem *Divertissement* oder *Divertimento* zum Gattungsbegriff. Heute ist die Rede vom Zeitvertreib zum dämonischen Unwort geworden für jene, die ständig damit beschäftigt sind, die Grenzen des Möglichen zu überschreiten und die mit ihren Optimierungsmaßnahmen stets bestrebt sind, Zeit zu gewinnen. Aus dem höfischen Federballspiel, wo es einzig darum ging, das gemeinsame Spielobjekt miteinander in der Luft zu halten, entwickelte sich der Wettkampfsport Badminton mit seinen ausdifferenzierten Methoden, das Gegenüber zu besiegen.

In der Musik wurde dem *Divertissement* die Etüde an die Seite gestellt, vollzogen wird damit eine folgerichtige Wandlung, in der sich musikalische, schulische aber auch die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen nachzeichnen, die selbst in unser Freizeitverhalten einwirken und hier durch ein zusätzlich verordnetes Achtsamkeitstraining auch nicht aufgehoben werden können:

„Die bürgerliche Aufbruchsbewegung des 18. Jahrhunderts setzte dem *Divertissement* als Lebenshaltung den neuen Arbeitsbegriff entgegen, der im Calvinismus als dem eigentlichen Gegenspieler des Absolutismus bereits lange zuvor angelegt war: In den Vordergrund rückte nun das Interesse an mechanischen und physiologischen Problemen, denen bis dahin eine eher beiläufige Rolle zugewiesen war. Aus dieser Situation erklärt sich, daß die Entstehung der Etüde sozusagen historisch fällig war: Sie ist als Maßnahme zur Arbeitsrationalisierung zu begreifen“ (Edler, 2003, S. 271).

3 Literaturunterricht als schulische Randnotiz

Auch wenn es hier nun um die Gestaltung des Musikunterrichts als eine erfüllte Zeit geht, sei hier ein kleiner Seitenblick in das Fach Deutsch gewagt. Wie im Musikunterricht ging es schließlich auch hier immer schon um die Frage, wie ein Regelwerk sich vermitteln lässt, das ein wesentlicher und allgegenwärtiger Teil einer lebensnahen und täglich erlebten Praxis ist: Allein in der heutigen Diskussion um Fragen des Schriftspracherwerbs spiegelt sich ein Spannungsverhältnis, das dem zwischen Divertissement und Etüde auffallend ähnelt, wider. Gestattet man sich auch hier einen Blick in die Historie, wird schnell ersichtlich, dass der Deutschunterricht im altsprachlichen Gymnasium keineswegs so etabliert war, wie wir es heute voraussetzen dürfen. Bildungswert hatten hier ausschließlich die alten Sprachen, der Deutschunterricht als ein weiches Fach musste sich seinen Platz im heiligen Triumvirat der PISA-Fächer erst mühsam erkämpfen. Im 19. Jahrhundert ging es für dieses Fach zunächst einmal darum, systemrelevant zu werden. Die Emanzipation des Deutschunterrichts aus der Hegemonie der alten Sprachen vollzog sich im Kampf um die Studentafel und um die Debatte einer damals entbrannten und zu bekämpfenden Lesesucht. Ein übermäßiger Deutsch- bzw. Literaturunterricht galt als Sicherheitsrisiko, als ein Ort zur Förderung unerwünschten Müßiggangs: Deutsche Lektüre „gehört hinein schon wegen der Gefahr, daß, wenn wir nicht durch unsre Methode der Erklärung und Durchsprechung die deutsche Lectüre zu einer bildenden und kräftigen Arbeit machen, sie zu einem verbildenden und entnervenden Amusement und Zeitvertreib hinabsinke“ (Hiecke, 1842, S. 68).

Wir sind hier ganz nahe an der pietistischen Verdrehtheit, alle Kunst als Sünde aufzufassen. Und blickt man nun heute in das einst vierte künstlerische Schulfach, den Deutschunterricht, der uns die Literatur nahebringen wollte, dann gilt es festzustellen, dass sich die Kunst auch hier ihren Platz mittlerweile behaupten muss:

„Der klassische deutsche Unterricht gerät also von zwei Seiten unter Druck: Von Schülern, denen die Literatur fremd geworden ist, und von einer transnationalen Wissens- und Wirtschaftselite, die sich die Instrumentalisierung des Unterrichts auf die Fahnen geschrieben hat. Die Fokussierung des Deutschunterrichts auf Literatur gilt eben als Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten. Wenn der Alltag ganz überwiegend von solchen Texten beherrscht wird, verliert der literarische Unterricht de facto seine Legitimität, die ihm nationale Bildungseliten lange Zeit garantierten“ (Münch, 2009, S. 42).

Über die Jahrhunderte hinweg scheint es hier die Konstanten von Bildungsnotständen und ihrer unerschöpflichen Maßregelungen zu geben, deren Grundmuster immer gleich bleiben: „Der jeweils definierte Feind treibt es ärger denn je, weil er spürt, daß es spät geworden ist und die Zeit knapp wird; jede seiner Anstrengungen, jeder seiner Erfolge können daher nur in der Gewißheit bestärken, daß es die vorletzten gewesen sein werden. [...] Satanismen gibt es in allen

Spielarten als Einwirkungen auf Beschleunigung zum Endzustand hin“ (Blumenberg, 2001, S. 71).

4 Über die „Wurzel des Bösen“

Überall in unserem Leben scheint uns das Missverhältnis zu begegnen, dass wir Menschen unendliche Wünsche haben, die auf eine endliche Lebenszeit treffen. Dass sich die Deutlichkeit dieser Erfahrung nicht nur in der Schule greifen lässt, mag uns vielleicht ein schwacher Trost sein. Aber wie gehen wir damit um, dass Weltzeit und Lebenszeit im Musikunterricht so sehr auseinander fallen, wie können wir dafür sorgen, dass es eine erfüllte Zeit ist, die gestaltet wird? Wo, wenn nicht im Musikunterricht, öffnen sich in der Schule die nötigen Räume, jenes das Paradies, in dem es nach Blumenberg noch keinen Mangel an Zeit gab, zurück-zuholen?

Wenn wir uns nun mit diesen Fragen auseinandersetzen, gilt es auch, sich mit den Folgen jenes Teufelpakts auseinanderzusetzen, den wir nach Blumenberg eingegangen sind: „Enge der Zeit ist die Wurzel des Bösen“ (Blumenberg, 2001, S. 71). Blumenberg paraphrasiert hier die Apokalypse des Johannes, ohne dass er geeignete Mittel anbieten kann, dem Weltübel abzuweichen und tröstet sich, dass es eben auch die *Umtriebe des Bösen* seien, die unter dieser Zeitknappheit leiden: „Der Teufel weiß, daß er wenig Zeit hat“ (Blumenberg, 2001, S. 71).

Wie Weltzeit und Lebenszeit auseinanderdriften, dürfen wir wohl nirgends eindrücklicher erfahren als in John Cages vierseitiger Partitur aus dem Jahr 1987 mit dem Titel *as slow as possible* (ORGAN²/ASLSP), dessen Uraufführung von Gerd Zacher in seinen bescheidenen 29 Minuten selbst in einer Schulstunde Platz gefunden hätte. Voraussichtlich wird jedoch niemand von uns den Ausklang der derzeit stattfindenden Aufführung dieses Werkes in Halberstadt im Jahre 2640 erleben dürfen, manch einer wird nicht einmal den Beginn im Jahre 2001 bei vollem Bewusstsein zur Kenntnis genommen haben. Das musikalische Langzeitexperiment, mit dessen Beginn 639 Jahre Zukunft gefüllt sind, begann mit einer fast zweijährigen Pause, in der einzig die Geräusche des Blasebalgs zu vernehmen waren.

Glücklicherweise setzen wir uns im Musikunterricht mit weitaus kürzerer Musik auseinander. Doch auch hier sind wir konfrontiert mit den Maßnahmen des Schrumpfens und Verdichtens: Hörbeispiele erscheinen in kleinen Minutenhäppchen im Begleitmaterial eines Schulbuchs, das vielschichtige Zugänge auf die wenigen Fakten verdünnt, die sich in den handlichen Spiegelstrichen fassen lassen. ORGAN²/ASLSP möchte nicht nur seinen Titel noch wörtlicher nehmen als bei der Uraufführung, die Aufführung in der Sankt-Burchardi-Kirche in Halberstadt darf auch als ein Versprechen an die Zukunft verstanden werden: Schließlich bleibt uns diese Musik über unser eigenes Leben hinaus für weitere 600 Jahre erhalten.

Mit den von Blumenberg angedeuteten Bewältigungsstrategien, die uns vor jene Wahl zwischen „Apokalypse und Paradies“ (Blumenberg, 2001, S. 71) stellen lässt, wie sie sich aus den hier bereits eingeschlagenen Denkbewegungen nur allzu folgerichtig ergeben muss, gilt es sich nun auseinanderzusetzen. Nicht nur weil die Existenz des Teufels immer noch sehr umstritten ist, gilt für den Musikunterricht die Aussicht, dass uns nicht nur der hier vorgezeichnete Weg in die Apokalypse bleibt. Dass all dies im Rahmen eines solchen Beitrags nur kurssorisch geschehen kann, liegt nicht nur an der Komplexität des Musikunterrichts und an den bisher immer noch offenen Fragen zu seinen Zielbestimmungen, sondern auch an der komplexen Argumentation Blumenbergs: Die Zeit ist kurz, das Buch ist lang.

5 Musikunterricht und die „archaische Heimatlichkeit“

In seiner ersten Bewältigungsstrategie schrumpft der Mensch die Welt auf die Größe seiner nächsten Umgebung zusammen. Blumenberg beschreibt diese Strategie als Rückzug in eine *archaische Heimatlichkeit*, in welcher *Sicherheit und Weltbehangen* herrschen. Was bedeutet das für Musikunterricht, wenn wir die Welt, also hier die Welt der Kunst, auf die Größe unserer Umgebung zusammenschrumpfen? Betrachtet man die 838 Seiten einer *Musikgeschichte im Abendland* von Hans Heinrich Eggebrecht (1991), so lässt sich eine bereits vielfach bewährte Strategie beobachten, Musik auf eine *archaische Heimatlichkeit* einzuziehen. Natürlich räumt Eggebrecht ein, dass er auswählt und sich auf seine persönlichen Interessen und Vorlieben zurückzieht. Das Ergebnis ist hier jedoch eine germanozentrierte Geschichte des Abendlandes, die ausnahmslos deutsch und ein bisschen italienisch spricht, alles Deutsche zum Maß aller musikalischen Dinge erhebt. Die Musik Claude Debussys wird auf eine sechszeilige Stichwort-sammlung eingedampft und alles, was sich im östlichen Teil Europas abspielt, in gängiger Praxis einer auf die deutschsprachigen Metropolregionen zentrierten Musikwissenschaft als ein regionaler Sonderweg reduziert. Der Rückzug erfolgt also auf eine *archaische Heimatlichkeit*, in welcher *Sicherheit und Weltbehangen* der motivisch thematischen Arbeit herrschen, der nicht nur von Eggebrecht favorisierten musikalischen Praxis.

Blickt man nun auf Musikunterricht, dann tun wir hier vor lauter Weltbehangen so, als gäbe es musikpraktische Grundkompetenzen, auf die sich alle Praxen gründen müssen, als gäbe es die *eine* Musiktheorie, als benötige man kompositorische Kopfarbeit, die einer Aufführung stets vorausgehen müsse und sich am autorisierten Notentext ablesen ließe. Alles andere wären dann solche Sonderwege, denen man sich zwar zuwenden mag, die aber von der archaisch behaupteten und der im Unterricht praktizierten Musik ablenken. Sicherheit und Weltbehangen treten ein, wenn ein Jazz-Standard analysiert wird wie ein Brahms-Quartett, wenn vor der Aufführung eines Gospels die Töne mit der Stimmgabel angegeben werden und der Chorvortrag in ein Szenario gepresst wird, als musiziere man eine Mendelssohn-Motette. Auch wenn ein transkultureller Blick gewagt

wird, wird solch ein Musikunterricht des Weltbehagens sich immer als ein Musikunterricht der Assimilation verstehen. Die Welt, die so behagt, bleibt immer eine kleine, eigene Welt. Begegnungen mit dem Fremden bleiben immer ein Fremdes, auch wenn sich dieses mittlerweile in der eigenen und täglich erlebten Umgebung abspielt. Mit authentisch zu erlebenden Praxen hat ein solches Vorgehen wenig zu tun. Ein in dieser Weise uniformierter Musikunterricht, bei dem jede Musik mit der gleichen Elle abgemessen wird, gerät zu einer Dating-Plattform, deren Algorithmus uns mit genau dem paart, was wir sowieso schon haben und alles schon wissen. Was uns dabei versprochen wird: die Welt.

Sicherheit und Weltbehagen entsteht auch, wenn man durch die so zahlreich gewordenen Praxismaterialien blättert und das Musizieren einer zu erschließenden Kunstmusik auf die Niederungen der eigenen Umgebung angepasst wird. In unmittelbarer Umgebung zu *Old MacDonald* erscheint dann Beethovens 9. *Symphonie*, genauer gesagt, der für farbkodierte Eintoninstrumente auf zwölf Takte reduzierte Mitspielsatz zur *Ode an die Freude*. Diese soll dann nach den Maßgaben eines kulturerschließenden Musikunterrichts musiziert werden: „Der weltberühmte Text von Friedrich Schiller wird nebenbei als Kulturgut gelernt“ (Balzer & Eickhoff, 2020, S. 56). Nicht nur hier geschieht die Kulturerschließung in Form eines Abrisskalenders, auf dessen Format die Kunst zuvor einreduziert wird. Und es bedarf schon keiner Erwähnung mehr, dass ein Kennenlernen des Beethoven'schen Originals in dem hier genannten Lehrwerk nicht vorgesehen ist. Es gibt ein Play-along, wo sich das Kulturgut seiner Umgebung anpasst, als wäre in einem sich zu begnügenden Musikunterricht nichts anderes zu erwarten: „Enge der Zeit, ist die Wurzel des Bösen“ (Blumenberg, 2001, S. 71). Dieses scharfe Urteil betrifft eine sich musikpädagogisch nennende Haltung, die am Musizieren sich orientiert und allein wegen der gesetzten schulischen Rahmenbedingungen gar keine andere Möglichkeit hat, als das Motto *Eile ohne Weile* zum beherrschenden Prinzip des Lehrens und Lernens zu machen.

Eine weitere Strategie, die Blumenberg in diesem Zusammenhang skizziert, besteht darin, sich in der Lebenszeit, die einem beschieden ist, maximal zu bereichern. In einem seltsam neurotischen Hedonismus werde so versucht, das Leben maximal auszuschöpfen. Die größtmögliche Akkumulation an Spaß erinnere dann an das, was Ernst Bloch den *dionysischen Spießler* nannte. Der Konsum verspricht eine *höhere Weltsättigung* und eine gesteigerte Lebensintensität. Dabei nimmt man sich nicht nur alles, was man kriegen kann, es steht einem auch alles zu, was da ist. Auch hierfür gibt es genügend Beispiele für den Musikunterricht.

Lebenszeit maximal bereichern, das Leben ganz ausschöpfen? Alle Fächer der allgemeinbildenden Schule möchten gerne einen Teufelspakt eingehen, um Lebenszeit und Weltzeit einander anzugleichen. Jedes Fach kann die Probleme der Welt lösen, wenn man ihm nur mehr Freiheit, mehr Zeit gäbe. Mehr alte Sprachen, um die Probleme der Gegenwart zu verstehen, mehr Geschichts- und Literaturunterricht, um eine friedliche Welt zu schaffen, mehr Zeit im MINT-Bereich,

mehr Sport und natürlich auch mehr Musikunterricht müsste dann gefordert werden.

Der Musikunterricht hält uns noch eine weitere Möglichkeit der größeren Welt-sättigung bereit, die musikalischen Monokulturen, die natürlich mit den schon angedeuteten Assimilationsprozessen zusammenhängen. Für die Landwirtschaft hat sich herausgestellt, dass sich die Böden in manchen Anbaugebieten unter den lokalen klimatischen Gegebenheiten besonders gut für die Aussaat oder Anpflanzung bestimmter Nutzpflanzen eignen. Im Musikunterricht sind es dann bestimmte musikalische Praxen, auch musikalische Kulturen sind schließlich abhängig von den jeweiligen Standortbedingungen; Streicher-, Bläser- und Gesangsklassen sind eben angewiesen auf eine entsprechende Infrastruktur. Die Literatur lehrt uns allerdings, dass einseitige Ernährung, in Büchners Woyzeck war es die Erbsensuppe, nicht nur positive Auswirkungen auf die körperliche und seelische Verfassung hat, sondern auch zu Mangelerscheinungen führen kann. Und doch gibt es immer noch Stimmen, die einem musikpädagogischen Erbsenwahn anhängen, der sich anlehnen ließe an die von Justus von Liebig initiierten Menschenversuche, die herauszufinden suchten, ob sich tierisches Eiweiß durch Hülsenfrüchte ersetzen ließe. Einseitiger Musikunterricht, der aus Mangel an Zeit als Monokultur ausgebracht wird und sich allein einer musikalischen Praxis widmet, kann genauso eine toxische Wirkung haben wie eine einseitige Ernährung mit Erbsensud.

Solchen Einseitigkeiten einer Monokultur zu begegnen, hat sich der *Leitfaden Bläserklasse* (Sommer et al., 2018) zum Ziel gemacht. Ausgangslage für dieses Konzept ist ein dreistündiger Musikunterricht, der sich aus einer Orchesterstunde, einer Stunde Instrumentalunterricht und einer weiteren Musikstunde zusammensetzt. Es gilt also nicht nur darum, die Zeit bestmöglichst auszuschöpfen, sondern es wird auch klargestellt, dass es mehr Zeit braucht, um solch ein Unterrichtsvorhaben realisieren zu können. Und selbst dieses in sich schlüssige Konzept einer ausgewogenen Ernährung in allen Handlungsfeldern wird aus den unterschiedlichen Blickwinkeln kritisch beäugt und durchaus auch kontrovers diskutiert: Gelingt die Anbindung an die zu vermittelnden Inhalte aus dem Musizieren heraus? Dürfen die ersten Schritte mit einem Instrument dem Dickicht eines nicht immer zart tönenden Klassenorchesters ausgesetzt werden? Lassen sich also die instrumentalpädagogischen Eigenlogiken mit den Ansprüchen des gemeinsamen musikalischen Handelns und jenen eines allgemeinbildenden Musikunterrichts vereinbaren? Welche Kompromisse können und müssen hier eingegangen werden, damit ein funktionierendes Gesamtkonzept entsteht?

Ein ähnliches Konzept für den Streicherklassenunterricht (Adler & Müller Schmied, 2017) geht freier mit der zur Verfügung gestellten Zeit um. Auch hier formt sich das Idealbild aus einem dreistündigen Unterricht. Wenn diese drei Stunden Musikunterricht nicht zur Verfügung stehen, dann kann man auf die reguläre oder die Kleingruppenstunde auch verzichten. Und wenn nur eine Stunde zur Verfügung steht, dann reduziert sich eben alles auf die eine wöchentliche

Orchesterstunde. Und wenn dann keine ausgebildete Fachkraft für die Streicherklasse zur Verfügung steht, dann werden in diesem Leitfaden Abbildungen gezeigt, die versprechen, in solchen Fällen weiterzuhelfen. *Anything goes* suggeriert das Navigationssystem. Nur wer nicht an den Teufel glaubt, darf hier auf die großen Zauberkräfte der Musik vertrauen, die alle Grenzen so mühelos überwinden kann. Ansonsten gilt auch hier: „Enge der Zeit ist die Wurzel des Bösen!“ (Blumenberg, 2001, S. 71).

6 „Beschleunigung als Heilserwartungsrest“

Neben der künstlichen Dehnung der Zeit und ihrer optimalen Ausbeute ist die „Beschleunigung als Heilserwartungsrest“ (Blumenberg, 2001, S. 243) eine weitere und vielleicht letzte Möglichkeit, mehr von der Welt zu haben. Die Technisierung ist nach Blumenberg nichts anderes als solch ein *Traum von der Effizienz*. Optimieren, Synchronisieren und effektiveres Organisieren entlasten von unnötigem Zeitverbrauch. Dabei geht es immer um eine „Festigung der Bahn“ (Blumenberg, 2001, S. 248), auf der sich die Bewegung abspielt. Kompetenzorientierung und Methodentraining scheinen also angesagt, die unabhängig sind von dem, was auf den Bahnen transportiert werden soll. Dass Blumenberg in seiner Metapher hier ausgerechnet auf die Eisenbahn abzielt, mag dem Umstand geschuldet sein, dass er diese als ein Unternehmen erlebt haben dürfte, wo der Betrieb regelspuriger Schienenfahrzeuge sich noch ohne die heute so komplexen Betriebsabläufe sicherstellen ließ: Im Galopp durch die Epochen heißt es dann im Unterricht, ermöglicht durch ein Doppelseitenprinzip, das ein nötiges Wissen in kleinen Portionen bereitstellt. Für beide Betriebssysteme, für das der Schule und jenes der Eisenbahn, gilt gleichermaßen: Die Probleme beginnen mit der Erfindung der Weiche. Lernen kann nur gelingen, wenn es als Störung im Betriebsablauf verstanden wird, so wie es Aufgabe der Kunst ist, zu stören, sich gegen die Gesellschaft zu stellen und sich mit ihren eigenen Mitteln gegen eingewohnte Abläufe zu stellen, eine eigene Sprache zu sprechen, im Augenblick zu verweilen und das Glück in seiner Gegenwärtigkeit zu suchen. Beschleunigung und Störung vertragen sich nicht.

Wenn nun aber allein die Verkürzung der Schulzeit dafür verantwortlich gemacht werden soll, dass an den Schulen die Chöre und Orchester sterben, wird dabei verkannt, dass diese Verkürzung der Schulzeit nur eine äußerlich sichtbare Einwirkung auf ein System ist, das auf allen Ebenen auf eine Verzwecklichung aller Bildungsmaßnahmen ausgerichtet ist. Solche Vereinfachungen des Lebens sind für Blumenberg jedoch keine Freiheiten, sondern *Vorurteile*. Die Beschleunigung erscheint nur auf den ersten Blick als eine Möglichkeit, mehr von der Welt zu haben. Der Traum von Effizienz, das Optimieren, Synchronisieren und effektivere Organisieren, entlasten von unnötigem Zeitverbrauch:

„Mit dieser Formel stößt man wieder auf den Teufel, der weiß, daß er wenig Zeit hat, und auf die Essenz der mythischen Verführung zu einem Teufelspakt, der im Kern darin bestehen muß, mit Mitteln der Magie, der

Gewalt oder der Illusion die Weltzeit auf die Maße der Lebenszeit zu zwingen, die Lebensgrenze auf den Augenblick eingestandener Weltsättigung zu fixieren. [...] Zugleich springt heraus, daß das Diabolische ein Konzentrat der das Leben durchziehenden Techniken und Kunstgriffe ist, Zeit zu gewinnen, um mehr von der Welt zu haben. Die abstrakte Fassung lautet: „Die Welt kostet Zeit“ (Blumenberg, 2001, S. 73).

7 Akzeleration: „Die Welt kostet Zeit“

Zumindest für die Musik darf in Anschlag gebracht werden, dass die Kunst kein sündiger Zeitvertreib ist, hier gibt es schließlich die Etüde. Nicht nur im Instrumentalunterricht machen wir in der schon von Arnfried Edler angedeuteten Weise Gebrauch davon, auch im allgemeinen Musikunterricht wird sie hinlänglich eingesetzt: „Also frisch ans Werk! Die Arbeit ist sauer, der Weg ist weit, aber das Ziel ist ein hehres, herrliches, ideales.“ (zit. n. Röbbke, 2009, S. 15). Solch aufmunternde Worte lesen wir in einer älteren Ausgabe einer durchaus noch in Gebrauch befindlichen *Violinschule Hohmann Heim*. Die protestantisch-pietistische Musikpädagogik mit einem entsprechend eifernden Arbeitsethos scheint in solch einem Etüdenprogramm zu stecken, das uns ein mühevoll-irdisches Leben bereithält, bis es dann endlich heißt: Sie haben ihr Ziel erreicht. Solch ein Musikunterricht kann auf umfängliche ästhetische Transzendenzerfahrungen verzichten. Warum nur kann hier das Gefühl entstehen, dass sich solch ein Denken so nahtlos in das System Schule fügt?

In solch einem Fortschrittsoptimismus der Akzelerationisten steckt die Angst, das Beste zu verpassen und nicht zu den Privilegierten der Zeit zu gehören. Im Forcieren der Zukunft ist nach Blumenberg daher die Möglichkeit des Terrors gegen all diejenigen angelegt, die als Verzögerer der Geschichte auftreten könnten: Diejenigen, denen am Widerstand mehr gelegen ist als am Vorwärtskommen. Haben wir nicht alle solch einen Fortschrittsoptimismus der Akzeleration durch unsere eigenen Erfahrungen, im frühkindlichen Erlernen eines Instruments, erwirkt? Welche Auswirkungen hat dies auf unser heimliches musikpädagogisches Glaubensbekenntnis, wenn wir doch auf genau diese Weise Musik lieben gelernt haben? Die Kunst ist nun mal lang, die Zeit hingegen kurz. Können wir im allgemeinbildenden, oft auch noch epochal zu verantwortenden, Musikunterricht musikpraktische Kompetenzen aufbauen, wie Instrumentalunterricht, wo einem nicht nur in gewohnter Regelmäßigkeit eine Unterweisung im Einzelunterricht bereitgestellt wird, sondern auch noch ein regelmäßiges, häusliches Üben auf dem Programm steht?

Wenn im Mittelpunkt der Sekundarstufe 1 das gemeinsame Musizieren und der regelgelenkte Aufbau musikpraktischer Kompetenzen steht, dann gibt es den schon so oft diagnostizierten Bruch, der dazu führt, dass sich in einem analysebetonten gymnasialen Oberstufenunterricht diejenigen sammeln, die ihre praktischen Umgangsweisen ohnehin außerhalb der Schule ausgebildet haben und die nun ihren inneren musikalischen Besitz in der von Blumenberg beschriebenen

nen *archaischen Heimatlichkeit*, in Sicherheit und Weltbehagen der musikalischen Analyse ausleben. Der Rest der Welt gründet seine ästhetischen Erfahrungen auf jene, die ihr zusammengeschrumpfter Musikunterricht für sie bereithält.

8 „Apokalypse“ und „Paradies“

Mit den von Blumenberg angedeuteten Bewältigungsstrategien scheinen wir nicht vor die Wahl zwischen Apokalypse und Paradies gestellt zu werden. Alle hier in Anlehnung an Blumenberg beschriebenen Maßnahmen scheinen bisher auf eine musikpädagogische Apokalypse zuzusteuern. Doch die Suche nach dem Paradies muss nicht vergeblich bleiben. Auch wenn wir solch einen Zustand der Glückseligkeit in der Schule wie im Leben niemals erreichen werden, so muss es doch zumindest darum gehen dürfen, diesen in den Blick zu nehmen: Wenn wir im Musikunterricht das Künstlerische erfahrbar machen wollen, dann müssen wir uns von so manchen Zwängen befreien, die wir uns selbst auferlegt haben. Wie können wir die Zeit anhalten, den Augenblick genießen, im Moment und in der Gegenwärtigkeit aufgehen? All das ist das Anliegen der Kunst und darf auch im Musikunterricht erlebt werden, wenn wir uns zu keiner Zeit damit abfinden, uns hier in ein musikpädagogisches Basislager mit musikpädagogischen Instrumenten einzurichten, um jede Begegnung mit dem Künstlerischen auf ein Später auszulagern. Wenn solch eine Konzeption eines „kunstaufschiebenden Musikunterrichts“ (Oberschmidt, 2022b) sich so trefflich in ein schulisches Lernen fügt, wo wir uns wie ein Johann Faust einsam und gefangen fühlen in der eigenen Strebsamkeit, weil wir die eigenen Fesseln nicht durchschlagen können, uns nicht fallenlassen können in die Zeitlosigkeit lustvoller und intensiver Begegnungen in der Kunst, dann ist das nicht nur ein schulisches Problem und erst recht keines des Musikunterrichts. Im Gegensatz zu Johann Faust brauchen wir hier jedoch keinen Teufelspakt, um uns aus diesem verbissenen Sein zu befreien, das stets genau weiß, welche rhythmischen und metrischen Kompetenzen in welchen Schritten aufzubauen sind, um dabei die Kunst so zu verspielen, wie Johann Faust das Leben verpasst.

Wenn wir uns auf einen anderen Weg machen wollen, müssen wir lernen, unsere eigene Instrumentalsozialisation abzustreifen, dann dürfen wir nicht elementarisieren, dann müssen wir uns dem Elementaren zuwenden (Oberschmidt, 2021), das Staunen lernen. Eine Grundvoraussetzung dafür ist, dass wir in elementaren Musizierprozessen nicht eine möglichst schnell zu überwindende Vorgängerstufe sehen, sondern diese als einen bereits vollendeten Ausgangspunkt betrachten: „Werd ich zum Augenblicke sagen: Verweile doch! Du bist so schön!“ (Goethe, 2005, S. 57). Um im Augenblick verweilen zu können, müssen wir uns diesem aber erst einmal zuwenden. Dieses richtet sich gegen jedes euphorische Fortschreiten, es fordert vielmehr einen in sich ruhenden Grundzustand.

Dass die bildende Kunst uns hier um einige Schritte voraus ist, liegt daran, dass wir auch im Rahmen unserer Ausbildung immer noch zur Reproduktions-

maschine dressiert werden und die in der Instrumentalpädagogik zwar längst verfehlte, aber im eigenen Unterricht immer noch inhalierte Vorstellung von einem musikalischen Lernen im Modus der Etüde als Vorgriff auf ein späteres künstlerisches Tun auf den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule übertragen. Dass die Zeit kurz, die Kunst aber lang ist, daran wird sich nichts ändern lassen. Wohl aber an der pädagogischen Hast und den lerntechnischen Beschulungsmaßnahmen, die sowohl das Wesen der Kunst als auch die bereits jedem Kind innewohnende und nicht erst technisch herzustellende Sehnsucht nach ihr vernachlässigen.

9 Literaturverzeichnis

- Adler, U. & Müller Schmied, M. (2017). *Leitfaden Streicherklasse. Ein Praxisbuch für das erfolgreiche Unterrichten mit Streichinstrumenten in Klasse 5 und 6*. Helbling.
- Balzer, G. & Eickhoff, A. (2020). *Soundbellows Grundlagen*. Helbling.
- Blumenberg, H. (2001). *Weltzeit und Lebenszeit*. Suhrkamp.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2012). *Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Edler, A. (2003). *Gattungen der Musik für Tasteninstrumente*, Band 7, Teilband 2. Laaber.
- Engbrecht, H. H. (1999). *Musik im Abendland. Prozesse und Stationen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Piper.
- Goethe, J. W. v. (2005). Faust. Eine Tragödie. In Goethes Werke Band III, hrsg. von E. Trunz (S. 7-145). Beck.
- Han, B.-C. (2009). *Duft der Zeit. Ein philosophischer Essay zur Kunst des Verweilens*. transcript.
- Hiecke, R. H. (1842). *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*. Verlag von Eduard Eisenach.
- Krautz, J. (2014). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Diederichs.
- Marx, K. (1977). Das Elend der Philosophie. In K. & F. Engels, Werke Bd. 4. (S. 61-182). Dietz.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten. Lokale Autoritäten. Politik unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Suhrkamp.
- Nietzsche, F. (1988). Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge. In: Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden, hrsg. v. G. Colli & M. Montinari (S. 641-752). dtv.
- Oberschmidt, J. (2013). Ein Plädoyer für die Muße. Gedanken zu einem kontemplativen Musikunterricht. In: *Diskussion Musikpädagogik* (60), 55-62.
- Oberschmidt, J. (2021). Vom Atom zum Weltsystem? Über die Elemente und das Elementare in musikpädagogischer Hinsicht. In C. Stange & S. Zöllner-Dressler (Hrsg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung* (S. 43-60), Waxmann.

- Oberschmidt, J. (2022a). Musik(-unterricht) zwischen Divertimento und Etüde. Über das Spannungsverhältnis zwischen fremdgesteuertem Anpassungsdruck, musikimmanenten Steigerungsstrategien und kontemplativen Zugängen. In A. Ellmeier & D. Ingrisch (Hrsg.), *Muße, Musen und das Müssen. Wissen und Geschlecht in Musik – Theater – Film* (S. 103-123). Böhlau.
- Oberschmidt, J. (2022b). Musikalische Handwerkslehre? Ein Plädoyer für allerlei Maßnahmen gegen einen kunstaufschiebenden Musikunterricht. In G. Hofmann & J. Lutz (Hrsg.), *In Resonanz: Pädagogische, didaktische und wissenschaftliche Reflexionen über Musik* (S. 9-27). Waxmann.
- Röbke, P. (2009). Lösung aller Probleme? Die Entdeckung des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik. In P. Röbke & N. Ardila-Mantilla (Hrsg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. (S. 11-29). Schott.
- Sommer, B.; Ernst, K.; Holzinger, J.; Jandl, M. & Scheider, D. (2018). *Leitfaden Bläserklasse. Ein Konzept für das erfolgreiche Unterrichten mit Blasinstrumenten*. Helbling.
- Straub, J. (2021). *Das optimierte Selbst. Kompetenzimperative und Steigerungstechnologien in der Optimierungsgesellschaft*. Psychosozial-Verlag.