

Timo J. Dauth & Susanne Dreßler

## **Zum Verhältnis von Raum und Aneignung in musikpädagogischen Interaktionen. Eine (begriffs-)theoretische Betrachtung**

### **1. Einleitende Überlegungen**

In diesem Beitrag werden musikpädagogische Interaktionen aus einer begriffstheoretischen Sichtweise betrachtet. Aus einer Schärfung der Begriffe *Raum* und *Aneignung* heraus wird ihr Verhältnis zueinander dargelegt und für die theoretische Erfassung von musikpädagogischen Interaktionen diskutiert.

Zur Umschreibung von pädagogischen Interaktionen wird seit jeher auf den Dual von Aneignung und Vermittlung zurückgegriffen. Denn der Aneignungsbegriff sei, so erläutert Ulf Sauerbrey, „grundlegend auf eine Idee von Vermittlung durch andere Menschen bzw. durch eine kulturelle Umwelt angewiesen und bietet damit ein fruchtbares Begriffsfundament zur Beschreibung pädagogischer Interaktionen“ (Sauerbrey 2017, S. 536). In der jüngeren Vergangenheit hat sich Wolfgang Sünkel (2013) in seiner Erziehungstheorie bemerkenswert detailliert mit dem Zusammenwirken von Aneignung und Vermittlung auseinandergesetzt. Er beschreibt die Fundamentalstruktur des Erziehungsverhältnisses als das „Zusammenspiel von gegenstandsorientiertem Zöglings- und handlungsorientiertem Erzieherhandeln“ (ebd., S. 91) und bringt damit den „Zögling“ (d. i. die\*der Lernende), den „Erzieher“ (d. i. die\*der Lehrende) sowie den „Dritten Faktor“ (demnach den Aneignungsgegenstand) in einen Beziehungszusammenhang. Zentral ist die Beziehung zwischen Zögling und Drittem Faktor, weil diese „konstitutiv ist für die Erziehung überhaupt; [...] wenn die Aneignung scheitert, scheitert die Erziehung im Ganzen“ (ebd., S. 177).

In sozialräumlich fundierten Bildungsvorstellungen, etwa in nonformalen Settings in der Sozialpädagogik, wird Aneignung wiederum in eine enge Beziehung zu Raum gestellt.

„Aneignung meint sehr allgemein das Erschließen, Begreifen, aber auch Verändern, Umfunktionieren und Umwandeln der räumlichen und sozialen Umwelt. Aneignung impliziert damit das aktive Handeln des Subjektes, seine Auseinandersetzung mit der räumlichen und sozialen Umwelt, indem es diese zu eigen macht und sich gleichzeitig gestaltend in ihr wiederfindet bzw. wiederfinden kann“ (Deinet/Reutlinger 2014, S. 11).

In dieser Beziehungskonstellation überwiegen soziologische Verständnisse eines Raumbegriffs, die eine argumentative Basis teilen. Beispielsweise werden Räume als relativ und dynamisch angesehen, sodass „Aneignung [...] als Begriff für die subjektive aktive Gestaltung und Veränderung von Räumen“ (Deinet/Reutlinger 2004, S. 7) gefasst werden kann.

Während zum Verhältnis von Aneignung und Vermittlung in den letzten Jahren einiges gesagt wurde (z. B. Sünkel 2013; für die Musikpädagogik: Kraemer 2004 oder Vogt 2008), scheint das exakte Verhältnis von Aneignung und Raum – insbesondere im musikpädagogischen Kontext – noch weitgehend unerforscht. Es wird vermutet, dass eine Klärung dieses Verhältnisses einer theoretischen Erschließung von Interaktionen (und im Folgenden deren empirischer Erfassung) zuträglich ist.

Der Beitrag präsentiert zunächst das angelegte Raumverständnis, das den Ausführungen Martina Löws (2015) und einer eigenen Klassifikation räumlicher Merkmale (Dauth 2021b) folgt. Anschließend wird ein mehrdimensionaler musikpädagogischer Aneignungsbegriff dargestellt, der an anderer Stelle (Dreßler 2021) ausführlich hergeleitet wurde. Schließlich werden diese beiden Teilbereiche zusammengeführt, was zum einen den musikpädagogischen Aneignungsbegriff weiter schärfen und zum anderen eine theoretische Beschreibung von musikalischen Aneignungsräumen erlauben soll.

## **2. Der angelegte Raumbegriff**

In der Musikpädagogik existiert ein Spektrum an Raumbegriffen in unterschiedlichen Stadien ihrer begrifflichen Klärung: Neben intuiti-

ven und alltagssprachlichen Verwendungen von ‚Raum‘ werden Begriffe von musikpädagogischen Gegenständen ausgehend generiert oder aus anderen Forschungsdisziplinen importiert.<sup>1</sup> Hinsichtlich der Absicht, Verknüpfungen zum Aneignungsbegriff herzustellen, ist es sinnvoll, auf Martina Löws *Raumsoziologie* zurückzugreifen (Löw 2015), die außerhalb der Musikpädagogik bereits ausführlich mit Aneignung in Verbindung gesetzt worden ist (z. B. Deinet/Reutlinger 2014). Innerhalb des musikpädagogischen Diskurses stellt sich Löws soziologischer Raumbegriff als Import dar, der vor allem zusammengefasst, anschließend angewendet oder auf musikpädagogische Beispiele bezogen wird, aber keine grundlegenden theoretischen Modifikationen erfährt (vgl. z. B. Babbe/Hoffmann 2018; Busch 2015a; Busch 2015b; Busch/Moormann 2020; Eusterbrock 2020). Somit ist kein spezifisch musikpädagogisches Begriffsverständnis zu beachten. Stattdessen können sich die folgenden Ausführungen ausschließlich auf Löws originäre Raumtheorie beziehen.

Löw verfolgt das Ziel, einen möglichst allgemeingültigen und zugleich „prozessuale[n]“ (Löw 2015, S. 15) Raumbegriff zu entwickeln, der „materielle und symbolische Komponenten“ (ebd.) gleichermaßen berücksichtigt. Raum (im Singular) existiere nur als „wissenschaftliche Abstraktion“ (ebd., S. 271), die sich jedoch einem empirischen Zugriff entzieht: „Empirisch erhebbbar ist niemals der Raum an sich, sondern immer einzelne Räume“ (ebd., S. 131). Folglich bietet ein abstrahierender Raumbegriff die Möglichkeit, die „Gleichzeitigkeit verschiedener Räume an einem Ort“ (ebd., S. 103) zu berücksichtigen. Dass Löw diese Möglichkeit reflektiert, macht ihren Raumbegriff anschlussfähig für (musik-)pädagogische Überlegungen: Dadurch können an einem Ort, beispielsweise am Ort Musikunterricht oder – spezifischer – am Ort einer konkreten Musikstunde, unterschiedlich verfasste und einander gegebenenfalls überlappende Räume in den Blick genommen, verglichen und hinsichtlich musikalischer Aneignungsprozesse untersucht werden.

---

<sup>1</sup> Die verschiedenen Weisen, auf die sich die Vielfalt der Raumbegriffe in der Musikpädagogik systematisieren lässt, werden an anderer Stelle ausführlich diskutiert (vgl. Dauth 2021b).

In einem historischen Überblick stellt Löw Sichtweisen auf Raum vor, die sie zu zwei zentralen Strängen verdichtet, welche sie als „absolutistisch“ und „relativistisch“ (ebd., S. 17-68) bezeichnet: Nach absolutistischem Blickwinkel ist Raum unabhängig vom in ihm stattfindenden Handeln existent. Dieses ist folglich nicht in der Lage, den permanenten, umgebenden und zumeist allumfassenden Behälterraum maßgeblich zu verändern. Nach der relativistischen Gegenposition wird Raum erst durch Handeln hergestellt. Löws relationaler Raum-begriff setzt sowohl Raum und Handeln als auch die beiden skizzierten Perspektiven in eine wechselseitige Beziehung: „Raum ist eine relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (ebd., S. 271). Mit dieser zentralen Definition und dem Begriff der ‚(An)Ordnung‘ betont Löw die Gleichzeitigkeit von Ordnungsdimension und Handlungsdimension (ebd., S. 131). Aus der – nur analytischen – Unterscheidung der beiden Dimensionen geht die Differenzierung von zwei Prozessen der Raumkonstitution hervor: Unter „Spacing“ versteht Löw das Platzieren bzw. Positionieren von Lebewesen und sozialen Gütern, mit der Bezeichnung „Syntheseleistung“ wird beschrieben, wie diese kognitiv zu Räumen verknüpft werden (ebd., S. 158-160).

Löws Ansatz stellt eine grundlegende raumtheoretische Brille dar, durch die verschiedene Aspekte von Raum in den Blick genommen werden können. Der vorliegende Beitrag fokussiert sich auf die Merkmale von Raum, die lediglich in Hinblick auf einzelne Raumbegriffe eindeutig zu benennen sind. Da übergreifend betrachtet die Vielfalt von Raumbegriffen in der Musikpädagogik zu ambivalent ist, um zu allgemeingültigen Merkmalen zu gelangen, wurden an anderer Stelle (Dauth 2021b) *polare Kontinua* zur Beschreibung räumlicher Merkmale entwickelt. Die Bezeichnung ‚polares Kontinuum‘ verdeutlicht, dass eine Spannung zwischen zwei gegensätzlichen Positionen besteht, die jedoch nicht auf ein Entweder-Oder beschränkt ist, sondern auch das Dazwischen einschließt. Eine Merkmalsausprägung kann theoretisch überall auf dem Verlauf des Kontinuums angesiedelt sein (vgl. ebd.).

Das erste Kontinuum geht unmittelbar aus Löws Raumverständnis hervor und differenziert zwischen *Raum als Behälter des Handelns*

und *Handeln als Prozess der Raumproduktion*. Dieses Kontinuum fragt nach der grundlegenden Ausrichtung eines Raumbegriffs und beeinflusst die Gewichtungen der übrigen Kontinua. Aus dem ersten Kontinuum geht das zweite hervor, das auf einen spezifischeren Aspekt abzielt und Dynamiken sowie Veränderungen in den Blick nimmt: *Bewegung im Raum vs. Raum in Bewegung*. Während dieser Gegensatz vor allem auf die Möglichkeit(en) von Bewegung abzielt, untersucht das dritte Kontinuum *Permanenz vs. Situativität* die Häufigkeit und Dauer von Bewegungen des Raums. Mit dem vierten Kontinuum erfolgt eine Fokussierung auf die Permeabilität räumlicher Grenzen. Während ein *geschlossener* Raum sowohl Schutz als auch Abgrenzung bedeuten kann, führt ein *offener* Raum zur Diskussion von Zugängen und Grenzüberschreitungen.<sup>2</sup>

In Hinblick auf die Summe aller Begriffe des Raums scheint Oszillation im Sinne eines Sowohl-als-auch eine angemessene Umgangsform mit den Kontinua zu sein. Je nach Raumbegriff bzw. -verständnis können die Merkmalsausprägungen auf den Kontinua wie Regler eines Mischpults hin- und hergeschoben werden (Aigner-Monarth/Ardila-Mantilla 2016, S. 39-40). Dies führt dazu, dass ein einzelner Raumbegriff – z. B. musikalischer Aneignungsraum (s. u.) – eine bestimmte *Merkmalskonfiguration* annimmt. Allerdings kann ein Kontinuum innerhalb dieser Konfiguration auch einen Zustand annehmen, der sich als *Eusymbiose* bezeichnen lässt: Mit dem Terminus soll eine Verflochtenheit gegenseitiger Pole bezeichnet werden, die so eng ist, dass die beiden gegenüberliegenden Positionen ohneinander nicht denkbar sind, obwohl ihre individuelle Existenz nicht aufgehoben wird.

### **3. Der Aneignungsbegriff in der Musikpädagogik**

In einer Begriffsstudie zum Aneignungsbegriff in musikpädagogischen Schriften der vergangenen 35 Jahre (Dreßler 2021) konnte zweierlei herausgearbeitet werden. Neben der Differenzierung von drei

---

<sup>2</sup> Die Offenheit kann bis zur *Transspatialität* führen, mit der, vergleichbar mit Homi K. Bhabhas Überlegungen zu Hybridität (vgl. Bhabha 2000), binäre Unterteilungen aufgelöst werden. Allerdings würde der Raum selbst dadurch letztlich ebenfalls aufgehoben.

zentralen Verwendungsweisen von ‚Aneignung‘ wurde eine von diesen zu einem mehrdimensionalen musikpädagogischen Aneignungsbegriff weiterentwickelt. Die drei Verwendungsweisen von ‚Aneignung‘ zeigen sich „(1) als *Sammelbegriff* für musikpädagogische Lernprozesse, (2) als bewusst oder beiläufig verwendetes *Synonym* zu Lernen und (3) als bewusst verwendetes ‚*anders-als-Lernen*““ (ebd., S. 16; Hervorhebungen i.O.). Während die ersten beiden Verwendungsweisen die Nähe und ggf. Austauschbarkeit zum Lernbegriff umfassen, wird mit der dritten eine Abgrenzung zum Lernbegriff vorgenommen. Die Wahl des Aneignungsbegriffs zur Beschreibung von Prozessen in musikpädagogischen Settings verweist auf mit ihm verbundene besondere Eigenschaften, die aber bislang implizit geblieben sind.

Mit Verweis auf die ausführliche Herleitung (ebd.) wird im Folgenden die Begriffsbestimmung in der gebotenen Kürze rekapituliert. Einleitend sei darauf hingewiesen, dass der Aneignungsbegriff gerade *nicht* als abgeschlossene „Wissenseinheit“ fungiert, sondern vielmehr als „Erkenntniseinheit“ (Eibach 2018, S. 61), insofern er zum „Generieren von neuem oder als gesicherter erachtetem Wissen über ihn selbst [angewendet werden kann]“ (ebd., S. 62). Nach gegenwärtigem Kenntnisstand entfaltet sich Aneignung in vier Dimensionen. Diese stehen in einer spezifischen funktionalen Konstellation zueinander. Die Darstellung in Dimensionen entspricht einer analytischen Trennung, in der Realität greifen sie ineinander.<sup>3</sup>

Die *anthropologische Dimension (1)* als Kern verweist auf die Begegnung mit faszinierendem oder irritierendem musikalisch Fremden bzw. Ungewohnten. Die Auseinandersetzung mit diesem Fremden evoziert Prozesse einer tiefen Verinnerlichung, die sich durch eine motivgesteuerte Eigenaktivität auszeichnen und oftmals mit autodidaktischen Zugängen einhergehen. Zudem ist ein schöpferisches Moment wesentlich, insofern etwas Neues, Nicht-mehr-Fremdes daraus hervorgeht. Das Einverleiben führt zu einer nachhaltigen Veränderung

---

<sup>3</sup> Im Sinne einer entwickelten Begriffsdefinition erfolgt die Beschreibung der Dimensionen hier in ähnlichem, allerdings stark gekürztem Wortlaut wie in Dreßler (2021, S. 17-18).

der\*des Aneignenden. Diese anthropologische Dimension ist eingebettet in eine *interaktionale Dimension (2)*, die sich aus zwei Teildimensionen zusammensetzt: Ihre soziale Teildimension macht deutlich, dass Aneignungsprozesse in musikpädagogischen Situationen zwar individuell verlaufen, aber erst durch die Interaktion mit anderen bzw. etwas anderem ausgelöst, ausgehandelt und vertieft werden. Ihre relational-räumliche Teildimension expliziert die Bedeutung der umgebenden Umwelt. Aneignung findet in Räumen statt, diese können in bestimmter Art und Weise angeeignet werden bzw. werden durch Aneignungsprozesse konstituiert. ‚Aneignung‘ wird immer dann verwendet, wenn ergebnisoffene Aushandlungsprozesse bzw. das vollzugsorientierte Eintauchen in musikalische Zusammenhänge herausgestellt werden (*prozessuale Dimension (3)*). Die *ästhetisch-praxeologische Dimension (4)* beschreibt den Modus, in dem sich Aneignung vollzieht. Für musikalische Aneignungssituationen wird Musik als ästhetische Praxis (Wallbaum/Rolle 2018) als Gegenstand artikuliert. Es steht weniger das Gelingen musikalischer Produkte im Fokus, als vielmehr die streithafte Auseinandersetzung darüber. Im Ergebnis verändert sich nicht nur die\*der Aneignende selbst (vgl. anthropologische Dimension), sondern auch der Aneignungsgegenstand sowie die Umwelt.

Die Begriffsstudie (Dreßler 2021) hat Aneignung in musikpädagogischen Schriften als „polysemen Begriff“ (Dahlberg 1987, S. 13) herausgearbeitet, der nach gegenwärtigem Stand in drei Weisen verwendet wird (s. o.). Die vertiefte analytische Betrachtung der dritten Verwendungsweise – das *Anders-als-Lernen* – etabliert nun Aneignung als Erkenntniseinheit und wird in dieser Funktion auch für die Verwobenheit mit Raum grundgelegt. Das Verhältnis von Raum und Aneignung wird in der relational-räumlichen Teildimension von Aneignung bereits angedeutet und nun vertiefend betrachtet.

## 4. Zum Verhältnis von Raum und Aneignung für musikpädagogische Kontexte

### 4.1 Die relational-räumliche Teildimension als Brücke zwischen Raum und Aneignung

Werden musikpädagogische Situationen aus der Perspektive eines relational-räumlichen Verständnisses erschlossen, resultieren daraus zwei weitere Merkmale des Aneignungsbegriffs: Im musikalischen Aneignungsvorgang werden Personen und soziale Güter – und deshalb vor allem auch Musik – im Spacing positioniert und in Syntheseleistungen zu Räumen verknüpft (Löw 2015, S. 158-160). Das musikalisch Fremde oder ungewohnt Faszinierende ist – hier tritt die Gleichzeitigkeit von Ordnungs- und Handlungsdimension zutage – ein entscheidender Raumöffner *und* ein entscheidender Raumerzeuger. In anderen Worten: Das musikalisch Fremde wird gleichermaßen als essenzieller Bestandteil vermeintlich bereits bestehender (musikalischer) Aneignungsräume erfasst *und* trägt erst zu deren Konstitution bei. Für beide Prozesse spielt der Aspekt der Wahrnehmung eine zentrale Rolle, den Löw ausdrücklich auf *alle* Sinne bezieht (ebd., S. 195). Trotzdem ist festzuhalten, dass in musikalischen Aneignungsprozessen die auditive Wahrnehmung die Vorrangige ist. Mehr noch: Auditiv Wahrgenommenes ist *notwendiger* Bestandteil von Raumkonstitutionen in musikalischen Aneignungsprozessen,<sup>4</sup> wenngleich Wahrnehmung und Aneignung nicht synchron ablaufen müssen. So kann der Aneignungsprozess auf der Erinnerung an vergangene Wahrnehmungen oder in der Imagination zukünftiger Wahrnehmungen – etwa beim Lesen eines Notentextes – ablaufen. Allerdings ist davon auszugehen, dass in den meisten Fällen eine Simultaneität von auditiver Wahrnehmung und musikalischer Aneignung vorliegt. Außerdem wird an der relational-räumlichen Dimension deutlich, dass musikalisch

---

<sup>4</sup> Es soll nicht verschwiegen werden, dass (seltene) Grenzfälle existieren, in denen keine auditive Wahrnehmung erfolgt, aber zu diskutieren wäre, ob nicht dennoch von musikalischer Aneignung gesprochen werden kann. Beispielsweise nehmen Gehörlose Musik körperlich über Vibrationen wahr. Es wird daher vorgeschlagen, zwischen Aneignung im engen und im weiten Sinne zu differenzieren (s. auch Fußnote 8).

sche Aneignungsräume vorrangig nonverbal – und in der Gleichzeitigkeit der ästhetisch-praxeologischen Dimension – konstruiert werden. Sprache ist nicht zwingend notwendig, kann aber Aneignungsprozesse unterstützen.

#### **4.2. Musikpädagogische Interaktionen in musikalischen Aneignungsräumen**

Der musikalische Aneignungsraum<sup>5</sup> als begriffliche Abstraktion *aller* einzelnen, empirisch messbaren Aneignungsräume kann nun charakterisiert und am Beispiel einer Musikunterrichtsstunde einer siebten Klasse illustriert werden. Hierbei handelt es sich um die sogenannte Bayern-Stunde des Projekts *Comparing International Music Lessons* (Wallbaum 2018). Es wird der Stundenbeginn mit der Stille-Übung fokussiert.

Zwei Schüler\*innen aus dem arrangierten Sitzkreis erhalten Instrumente und sind aufgefordert, damit eine ‚Stille-Musik‘ zu improvisieren. Die anderen Schüler\*innen sowie der Lehrer lauschen der sich entwickelnden musikalischen Improvisation. Im Anschluss spricht die Klasse darüber, wie sie die Musik – hörend und spielend – wahrgenommen hat.

---

<sup>5</sup> Für die Bestimmung *musikalischer* Aneignungsräume wird Kaiser (2002, S. 10; Hervorhebungen i.O.) zugestimmt, wenn er für musikalische Bildung formuliert, dass „‚musikalisch‘ [andeutet], dass hier neben das Selbst [...] ein Gegenstand gesetzt wird, eben die Musik. Es erfolgt also eine *inhaltliche* Bestimmung, gegenüber der rein formal bleibenden der ‚allgemeinen‘ Bildung [bzw. Aneignung; Kommentar d. V.]“



Abb. 1: Standbild der Bayern-Stunde (Wallbaum 2018)

Wenngleich diese Musikunterrichtssituation von verschiedenen pädagogischen Lenkungsmomenten gerahmt ist – der Lehrer initiiert die Improvisationsphase, indem er Instrumente verteilt, musizierende Schüler\*innen auswählt, Anweisungen gibt und das anschließende Reflexionsgespräch moderiert –, handelt es sich um einen musikalischen Aneignungsraum bzw. mehrere musikalische Aneignungsräume – dies ist eine Frage der Perspektive. Die soziale Situation des institutionellen Kontextes wird für den individuellen Aneignungsprozess nicht zwingend benötigt, kann aber – wie in der Bayern-Stunde zu beobachten ist – als Katalysator fungieren, da sie ein entsprechendes im Alltag so nicht anzutreffendes Setting (Instrumente etc.) bereitstellt, die musikalische Komplexität durch das Zusammenspiel mehrerer Musiker\*innen erhöht etc.

Zwischen musikalischem *Aneignungsraum und Handeln* (erstes Kontinuum) besteht ein eusymbiotisches Verhältnis. Das heißt, dass kein Zuerst innerhalb dieser Wechselwirkung benannt werden kann. Vielmehr sind Raum als Rahmung des Aneignungshandelns und Aneignung als Prozess der Raumkonstitution zwei synchron bestehende und gleichermaßen legitime Perspektiven auf die Beziehung von Raum und Aneignung. Raum ist dabei flexibel und vom Beobachtungsrahmen abhängig. Er kann sowohl räumlich als auch zeitlich variieren. So

kann er beispielsweise nur eine aneignende Person oder aber eine Gruppe umfassen und sowohl auf eine kurze Musizierphase als auch auf eine gesamte Schulstunde bezogen sein. Daher scheint eine abstrahierende analytische Differenzierung zwischen Mikro- und Makroraum sinnvoll: In einem Mikroraum geht es um die Essenz des Aneignungsprozesses zwischen Gegenstand und Aneignender\*in. Dieser Prozess ist situativ und kann nicht deckungsgleich wiederholt werden. Ein Makroraum weitet den Beobachtungsrahmen und berücksichtigt den sozialen Kontext, in den andere Aneignende, aber auch ein „Erzieher“ (Sünkel 2013, S. 32) bzw. – abstrakter gefasst – Lehrende eintreten können. Ein derart gefasster Makroraum kann diverse Mikroräume musikalischer Aneignung umfassen, in denen beispielsweise Aneignungsprozesse durch andere Umgangsweisen mit Musik stattfinden. Unter Voraussetzung der für Aneignung notwendigen Wertschätzung für den Gegenstand sowie des Aneignungswillens (ebd., S. 177-178) ist für die Bayern-Stunde zu vermuten: Es entspinnt sich zum einen eine Interaktion zwischen den jeweiligen Schüler\*innen und ihrer musikalischen Gestaltung am Instrument, also in den individuellen Mikroräumen, aber auch in einem ersten Makroraum zwischen den beiden musizierenden Schüler\*innen. Zum anderen entfaltet sich zeitgleich ein zweiter Makroraum, an dem alle (zu)hörenden, an der Situation Beteiligten teilhaben können (vgl. Abb. 2).



Abb. 2: Standbild der Bayern-Stunde (Wallbaum 2018) mit eigenen Markierungen (schwarz = Mikroräume, weiß = Makroräume)

Das *Kontinuum von Bewegung und Raum* verdeutlicht, dass Aneignung einerseits immer Bewegung im Raum erfordert. Neben sichtbaren Bewegungen im physischen Raum, z. B. Instrumentalspiel, finden auch kognitive Bewegungen in imaginativen und metaphorischen Räumen statt, die nicht beobachtet, aber in der Beispielstunde möglicherweise im Instrumentalspiel gehört werden können.<sup>6</sup> Andererseits werden Aneignungsräume selbst als beweglich empfunden: Sie werden produziert, verändern sich und vergehen wieder. Aneignungsraum als Begriff spielt dabei mit der größten Stärke und zugleich größten Herausforderung des Ausdrucks ‚Raum‘: Er bewegt sich permanent zwischen einer Auslegung als ‚real‘ bzw. physisch im Sinne eines Zimmers und einer Metapher bzw. immateriellen Rahmung.

In Aneignungsprozessen kommt das *Kontinuum von Situativität und Permanenz* – dies klang im Kontinuum von Raum und Handeln bereits

---

<sup>6</sup> In der Beispielstunde wird die kognitive Bewegung hörbar, wenn die Schüler\*innen im improvisierten Instrumentalspiel versuchen, eine bestimmte Thematik auf Anregung des Lehrenden „noch besser“, z. B. „noch dramatischer“ zu gestalten. Sie probieren und verändern Klänge als Resultat ihrer kognitiven Bewegung im Moment.

an – in seiner ganzen Breite vor, ist aber mit einem Verlauf hinsichtlich seiner Wertigkeit verbunden. Denn Aneignung haftet trotz ihres an sich prozessualen Charakters etwas Momenthaftes an. Je größer der chronologische Bezugsrahmen eines Aneignungsraums angelegt wird, desto größer wird auch der Anteil an im Raum stattfindenden oder diesen konstituierenden Handlungen, die nicht als Aneignung bezeichnet werden können. Es macht also einen Unterschied, ob der unverfälschte Aneignungsmoment oder eine ganze Phase – wie die der Improvisation oder gar eine ganze Musikstunde – als Aneignungsraum betrachtet wird. Beide Sichtweisen sind legitim und legen es nahe, auch auf der chronologischen Ebene eine Differenzierung einzuführen: Mikrozeitraum und Makrozeitraum. Somit ergeben sich vier – nur analytisch unterscheidbare und tatsächlich fließend ineinander übergehende – Möglichkeiten (vgl. Abb. 3).

	1 Mikroraum	2 Makroraum
A Mikrozeitraum	1A kleiner Ausschnitt, kurze Dauer	2A großer Ausschnitt, kurze Dauer
B Makrozeitraum	1B kleiner Ausschnitt, lange Dauer	2B großer Ausschnitt, lange Dauer

Abb. 3: Analytische Perspektiven auf musikalische Aneignungsräume

Diese vier Möglichkeiten stellen eine erste heuristische Idee der Differenzierung dar, die sich in zukünftiger Forschung zu bewähren hat und weiter zu präzisieren sein wird. Dennoch kann an dieser Stelle vermutet werden: Je länger die betrachtete Zeitspanne und je größer der in den Blick genommene Ausschnitt ist, je permanenter und institutionalisierter ein bestimmter Aneignungsraum wie die wiederkehrende Musikstunde ist, desto mehr durchmischt sich der Aneignungsraum mit anderen Räumen bzw. Aneignung mit anderen musikalischen und musikbezogenen Handlungsformen. Der Wesenskern von Aneignungsprozessen liegt demnach in der Kombination von Mikroraum (Begegnung von Aneignenden und Gegenstand) und Mikrozeitraum (im Situativen, im Moment), also im Feld 1A (vgl. Abb. 3).

Zuletzt kann anhand des *Kontinuums von Geschlossenheit und Offenheit* der Grad an Permeabilität der Grenzen eines Aneignungsraums untersucht werden, der wiederum von der Positionierung im interaktionalen Geschehen abhängt. Für die unmittelbar Aneignenden – in der Bayern-Stunde die beiden improvisierenden Schüler\*innen – ist der Aneignungsraum recht geschlossen: Sie sind – so scheint es – in der Auseinandersetzung mit der Musik ganz bei sich. Zugleich muss der Aneignungsraum *für andere* offen sein, die als Beobachter\*innen oder Zuhörer\*innen am Raum teilhaben und möglicherweise sogar *aneignen*, aber nicht selbst Musizierende sind.

## 5. Zusammenfassung und Desiderate

Mit der interaktionalen Dimension des Aneignungsbegriffs, insbesondere mit der relational-räumlichen Teildimension, wird die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt bzw. – zugespitzter ausgedrückt – von Aneignenden und Räumen in Aneignungsvorgängen betrachtet. Diese Räume lassen sich als ‚musikalische Aneignungsräume‘ begrifflich fassen und empirisch untersuchen. Der gewählte Begriff zeigt, dass im Zuge ihrer Konstitution der Musik eine exponierte Position zukommt. Die Merkmale von musikalischen Aneignungsräumen wurden durch den Einbezug polarer Kontinua näher beleuchtet. In Hinblick auf zukünftige Untersuchungen scheint es sinnvoll, Aneignungsräume weiter auszudifferenzieren: Ein entsprechender Vorschlag wurde mit der Unterscheidung von Mikro- und Makroraum sowie Mikro- und Makrozeitraum gemacht.

Zugleich besteht eine Vielzahl weiterführender Desiderate, die hier schlaglichtartig als Fragenkatalog angeführt werden sollen und sowohl Aneignung im Allgemeinen als auch Aneignungsräume im Besonderen betreffen:

- Wie gestaltet und verändert sich das musikpädagogische Setting, wenn sich Schüler\*innen *nicht* auf das Aneignungsgeschehen einlassen (können oder wollen)?<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> In einer vorangegangenen videographischen Untersuchung werden erste Beispiele dafür angeführt, inwiefern Schüler\*innen Aneignungsprozesse

- Welche Bedeutung kommt der Qualität des Aneignungsergebnisses für den Aneignungsprozess zu?
- Inwiefern ist zwischen *musikalischer* Aneignung im *engen* und im *weiten* Sinne zu unterscheiden (etwa in Hinblick auf verschiedene Musizierformen)?<sup>8</sup>
- Worin bestehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von (musikalischer) Aneignung und (musikalischer) Bildung? Oder in Hinblick auf Raum: Inwiefern lässt sich musikalischer Aneignungsraum in das an anderer Stelle entwickelte „Modell des durch Raumbegriffe ausgedrückten Zusammenhangs von Bildungsangeboten und (musikalischer) Bildung“ (Dauth 2021a; Dauth 2021b) integrieren?

Schließlich ist als Desiderat erkennbar, dass das hier entfaltete Analyseinstrument empirisch in unterschiedlichen musikalischen Praxen Anwendung finden müsste: Das würde darauf zielen, musikalische Aneignungsräume in verschiedenen Umgangsweisen mit Musik differenzieren und musikpädagogische Interaktionen präziser beschreiben zu können.

## Literatur

Aigner-Monarth, Elisabeth/Ardila-Mantilla, Natalia (2016): Musizierräume – Lernräume – Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln im instrumentalen Gruppenunterricht, in: Natalia Ardila-Mantilla/Peter Rübke/Christine Stöger/Bianca Wüsthube (Hg.):

---

durch die situativen Gegebenheiten bzw. aufgrund von Barrieren erschwert werden (Dreßler/Dauth 2019).

<sup>8</sup> Aufbauend auf der begrifflichen Darlegung scheint es schlüssig, dann von musikalischer Aneignung im engen Sinne zu sprechen, wenn das als fremd *auditiv Wahrgenommene* den Aneignungsprozess und spezifische Aneignungsräume eröffnet (s. relational-räumliche Teildimension). Dennoch sind Situationen vorstellbar, wo nicht-auditiv musikalisch Fremdes bestimmte Prozesse auslöst (die Vielfalt der Notationsformen, die sehende oder riechende Begegnung mit Instrumenten in Museen oder Werkstätten, der Besuch von Konzerthäusern etc.). Diese Begegnungen können auch ohne das Auditiv als fremd erscheinen und bestimmte Prozesse der eigenaktiven Auseinandersetzung anregen. Es wäre dann von musikalischer Aneignung im weiten Sinne zu sprechen.

Herzstück Musizieren – Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis, Mainz: Schott, S. 33-44.

Babbe, Annkatrin/Hoffmann, Freia (2018): Projektvorstellung: Geschichte deutschsprachiger Konservatorien im 19. Jahrhundert, in: Bernd Clausen/Susanne Dreßler (Hg.): Soziale Aspekte des Musiklernens (=Musikpädagogische Forschung, 39), Münster: Waxmann, S. 291-304.

Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur (=Stauffenburg Discussion, 5), Tübingen: Stauffenburg.

Busch, Thomas (2015a): Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik, in: Anne Niessen/Jens Knigge (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung (=Musikpädagogische Forschung, 36), Münster: Waxmann, S. 51-65.

Busch, Thomas (2015b): Von der Kooperation zu einer sozialräumlich orientierten musikalischen Bildungslandschaft – was bedeutet das?, in: Silke Schmid (Hg.): Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert: Begegnungen – Einblicke – Visionen, Augsburg: Wißner, S. 33-43.

Busch, Thomas/Moormann, Peter (2020): Musikalische Praxen und virtuelle Räume, in: Thomas Busch/Peter Moormann/Wolfgang Zielinski (Hg.): Musikalische Praxen und virtuelle Räume. Musical practices and virtual spaces, München: kopaed, S. 13-27.

Dahlberg, Ingetraud (1987): Die gegenstandsbezogene, analytische Begriffstheorie und ihre Definitionsarten, in: Bernhard Ganter/Rudolf Wille/Karl Erich Wolff (Hg.): Beiträge zur Begriffsanalyse, Mannheim: BI Wissenschaftsverlag, S. 9-22.

Dauth, Timo J. (2021a): Angebot und Selbstbestimmung. Vorstellungen von (musikalischer) Bildung als Kern musikpädagogischer Begriffe des Raums, in: Noraldine Bailer/Katharina Pecher-Havers (Hg.): Entfaltungsräume. Förderung musikalischer Potenziale im Unterricht, Münster: Waxmann, S. 167-198.

Dauth, Timo J. (2021b): Raumbegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung [unveröffentlichte Dissertation], Flensburg: Europa-Universität Flensburg.

Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2004): Einführung, in: Ulrich Deinet/Christian Reutlinger (Hg.): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte, Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-15.

Deinet, Ulrich/Reutlinger, Christian (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Einleitende Rahmungen, in: Ulrich Deinet/Christian Reutlinger (Hg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierung zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 11-30.

Dreßler, Susanne (2021): Von der „Definitionsmacht der Begriffe“ – Zur Relevanz einer musikpädagogischen Auseinandersetzung mit ‚Aneignung‘ als Begriff, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2021, S. 1-25. URL <https://zfmk.org/21-dressler.pdf> vom 14.5.2021.

Dreßler, Susanne/Dauth, Timo J. (2019): Raumaneignung – Aneignungsraum. Aneignungsprozesse bei Grundschulkindern in musikalischen (Lern-)Räumen. Eine Videostudie zur Flensburger Singezeit aus spiel-, raum- und aneignungstheoretischer Perspektive, in: Gabriele Enser/Bernhard Gritsch/Fritz Höfer (Hg.): Musikalische Sozialisation und Lernwelten, Münster: Waxmann, S. 103-134.

Eibach, Benjamin (2018): Musik-Lernen: Dimensionierung eines Grundbegriffes der Musikpädagogik (=Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 16), Berlin: LIT Verlag.

Eusterbrock, Linus (2020): Moving musical spaces. How mobile music making creates new virtual social spaces, in: Thomas Busch/Peter Moormann/Wolfgang Zielinski (Hg.): Musikalische Praxen und virtuelle Räume. Musical practices and virtual spaces, München: kopaed, S. 107-123.

Kaiser, Hermann J. (2002): Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 2002, S. 1-14. URL [https://www.zfmk.org/sonder02-kaiser\\_b.pdf](https://www.zfmk.org/sonder02-kaiser_b.pdf) vom 15.05.2021.

Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium. Augsburg: Wißner.

Löw, Martina (2015): Raumsoziologie (8. Aufl.), Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Sauerbrey, Ulf (2017): Aneignung. Vom schweigenden Ausdruck zum pädagogischen Grundbegriff?, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 93 (4), S. 526-544.

Sünkel, Wolfgang (2013): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. Band 1 (2. Aufl.), Weinheim: Beltz Juventa.

Vogt, Jürgen (2008): Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg, in: Martin Pfeffer/Christian Rolle/Jürgen Vogt (Hg.): Musikpädagogik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft (= Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 2). Münster: Lit-Verlag, S. 6-15.

Wallbaum, Christopher (Hg.) (2018): Comparing International Music Lessons on Video [Videomaterial]. URL <https://research.uni-leipzig.de/comparing/> vom 14.05.2021.

Wallbaum, Christopher/Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung, in: Frauke Heß/Lars Oberhaus/Christian Rolle (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (=Wissenschaftliche Musikpädagogik, 8), Berlin: LIT Verlag, S. 75-97.