

Zum Nacherfinden. Hochschuldidaktische Formate zur Anregung von Reflexion
Online-Supplement

Mein Konzept von Musikunterricht – eine Standortbestimmung in Bezug zu aktuellen musikdidaktischen Positionen

Studierende begründen und diskutieren
musikdidaktische Überzeugungen
vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen

Online-Supplement 1: Literatúrauswahl zum Thema

Helen Hammerich¹, Oliver Krämer¹ & Maximilian Piotraschke^{1,*}

¹ Hochschule für Musik und Theater Rostock

QLB-Projekt: PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten
im Rahmen des Verbundprojekts ‚LEHREN in M-V‘

* Kontakt: hmt ||| Hochschule für Musik und Theater Rostock,
Institut für Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Theaterpädagogik,
Beim St.-Katharinenstift 8, 18055 Rostock
zlb@hmt-rostock.de

Dieses Online-Supplement ist im Rahmen des BMBF-Verbundprojektes ‚LEHREN in M-V‘ (Teilprojekt ‚PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten‘; FKZ: 01JA1914B) entstanden. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und den beiden Autoren.

Zitationshinweis:

Hammerich, H., Krämer, O., & Piotraschke, M. (2022). Mein Konzept von Musikunterricht – eine Standortbestimmung in Bezug zu aktuellen musikdidaktischen Positionen. Studierende begründen und diskutieren musikdidaktische Überzeugungen vor dem Hintergrund ihrer Praxiserfahrungen [Online-Supplement 1: Literatúrauswahl zum Thema]. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 16–28. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4899>

Online verfügbar: 24.01.2022

ISSN: 2629–5598



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

Hans Jünger

Prinzipiell interkulturell!

Plädoyer für einen kulturübergreifenden Musikunterricht

[...]

„Man muss doch mal über den Tellerrand gucken“ – in Bezug auf den Musikunterricht meint man damit, dass es auf der einen Seite eine mehr oder weniger einheitliche Kultur gibt, in der wir zu Hause sind, die uns vertraut ist, auf der anderen Seite eine Vielzahl anderer Kulturen, die uns fremd sind und zu denen uns z.B. der interkulturelle Musikunterricht einen Zugang eröffnen soll. Diese Vorstellung ist falsch. Die einheitliche eigene Kultur, die Lehrer und Schüler miteinander verbindet, gibt es nicht. Und zwar nicht nur wegen der verschiedenen Ethnien, die sich infolge von Migration im Klassenzimmer versammeln oder infolge der Globalisierung miteinander in Kontakt geraten.

Es stimmt ja, dass in unseren Schulklassen neben Berliner und bayrischen auch türkische, portugiesische, polnische und vietnamesische Schülerinnen und Schüler sitzen – die Kinder von Gastarbeitern, Flüchtlingen, Aussiedlern und Einwanderern. [...]

Aber selbst wenn ein Musiklehrer in seiner Klasse kein einziges Ausländerkind sitzen hat und sein Musiksaal nicht ans Internet angeschlossen ist, befindet er sich in einer multikulturellen Situation. Denn wenn er von seiner „eigenen“ Kultur spricht, denkt er in der Regel an Bach, Beethoven und Brahms. Ein ausgebildeter Musiklehrer ist heutzutage immer noch ein „klassisch“ ausgebildeter Musiklehrer. Zu Hause fühlt er sich in der abendländischen Kunstmusik. Seinen Schülern und Schülerinnen ist diese Musik jedoch in der Regel fremd. Sie reagieren nicht selten auf die Musik, an der das Herz des Musiklehrers hängt, mit offener Ablehnung. Heimisch fühlen sie sich dagegen im Bereich heutiger Popmusik. Mit der aber befassen sich Musiklehrer oft nur aus professionellem Interesse. Das heißt: Lehrer und Schüler sitzen nicht im gleichen Boot, sondern – um im Bild zu bleiben – an verschiedenen Tellern. Sie gehören unterschiedlichen Generationen an, sind unterschiedlich sozialisiert und nehmen infolgedessen an verschiedenen Kulturen teil.

Doch auch das ist noch zu einfach gesehen. So war es noch vor 30 Jahren: Der Lehrer liebte Mozart und Mahler, die Schüler schwärmten für Beatles und Beach Boys. Damals konnte man noch von „der“ Jugendkultur sprechen.¹ Die gibt es heute nicht mehr. Stattdessen gibt es heute eine Vielzahl unterschiedlichster Jugendkulturen: Rapper, Raver, Rocker, Punks, Grufties, Hools, Skins usw. Und die Jugendlichen ordnen sich nicht mehr ein für alle Mal einer dieser Kulturen zu, sondern wechseln sie wie das Hemd. Deshalb sprechen Soziologen heute nicht mehr von Teilkulturen, denen man angehört, sondern von jugendkulturellen Freizeitszenen und Lebensstilen, in die man sich unverbindlich einklinken und aus denen man sich problemlos wieder ausklinken kann.² [...]

Damit gibt es mindestens drei Gründe, die Situation im Musiksaal multikulturell zu nennen:

1. Die einzelnen Schüler und Schülerinnen gehören in der Regel verschiedenen Ethnien an.
2. Lehrer und Schüler gehören verschiedenen Generationen an.
3. Die einzelnen Schüler und Schülerinnen ordnen sich verschiedenen Szenen zu.

¹ Dieter Baacke: *Beat – die sprachlose Opposition*. München 1968.

² Vgl. SPoKK (Hg.): *Kursbuch JugendKultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende*. Mannheim 1997.

In einer derart komplexen Situation von „unserer eigenen Kultur“ zu sprechen macht keinen Sinn. Natürlich gibt es für jeden Einzelnen Musik, die ihm vertraut ist, und Musik, die ihm fremd ist. Und natürlich wird man Menschen finden, bei denen die Grenze zwischen dem Vertrauten und dem Fremden ähnlich verläuft. Aber eine Schulklasse wird ja nicht danach zusammengestellt, dass ihre Mitglieder sich hinsichtlich ihres musikalischen Erfahrungsschatzes gleichen. Das Tellerrand-Paradigma taugt nicht für Schulklassen – Musikunterricht ist prinzipiell multikulturell. [...]

Musikunterricht sollte prinzipiell interkulturell sein!

„Wie soll es denn auch anders sein?“, könnte man nun fragen. Bei aller Multikulturalität im Klassenzimmer – auch iranischen und chinesischen Jugendlichen sind, wenn sie in Deutschland zur Schule gehen, die Popmusik-Charts und selbst Mozart-Sinfonien in jedem Fall vertrauter als australische Didjeridoo-Klänge. Ist es dann nicht sinnvoll, Popmusik und vielleicht auch Klassik als „eigene“ Kultur ins Zentrum zu stellen und die anderen Musiken als „fremde“ Kulturen zu behandeln?

Die Antwort lautet: „Schülerorientierung ja – Kulturzentrismus nein“. Jede einzelne SchülerIn hat – davon war oben schon die Rede – ihren individuellen musikalischen Erfahrungsschatz. Dabei gibt es – auch heute noch – Ähnlichkeiten und Übereinstimmungen zwischen verschiedenen SchülerInnen. Das muss die MusiklehrerIn natürlich bei der Auswahl von Musikbeispielen berücksichtigen, wenn sie den bewährten methodischen Weg des Schnittstellenansatzes – vom Bekannten zum Unbekannten – gehen will. Das ist Schülerorientierung.

Falsch wäre es aber, die Mehrheitskultur zur Standardkultur zu erklären. Einen solchen Umgang mit Minderheiten sollte man seinen SchülerInnen nicht beibringen. Das wäre Kulturzentrismus.

Den Zielen Verständnis und Toleranz dienlich ist ein prinzipiell interkultureller Musikunterricht, der musikalische Phänomene und Probleme grundsätzlich an Musikbeispielen aus verschiedenen Kulturen untersucht – und dabei natürlich die Interessen und Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigt. [...]

In die gleiche Richtung geht ein Projekt an der Universität Oldenburg. Dort hat man sich daran gemacht, eine „Eine-Welt-Musiklehre“ zu entwickeln, also eine Musiktheorie, die in der Lage ist, Musik aus allen Teilen der Welt angemessen zu beschreiben, und man entwirft entsprechende Unterrichtseinheiten für den Oberstufenunterricht und das Musikstudium.³ [...]

Jeder Mensch ist Ausländer – fast überall auf der Welt. Und jede Musik ist fremd – für fast alle Menschen auf der Welt. Wir sollten daher jede Gelegenheit nutzen, um uns und unsere Schüler und Schülerinnen mit den verschiedensten musikalischen Praxen zu konfrontieren und uns mit ihnen vertraut zu machen.

(Abgedruckt in *Diskussion Musikpädagogik*, (2003), H. 17, 15–21; Text gekürzt.)

³ Über die Fortschritte dieses Projekts kann man sich im Internet informieren unter www.uni-oldenburg.de/~stroh/eineweltmusiklehre/index.html.

Clemens Kühn

Musik als Kunst

Unzeitgemäße Thesen zu einem zeitgemäßen Musikunterricht?

Lernen und Genießen sind das Geheimnis eines erfüllten Lebens. Lernen ohne Genießen verhärtet, Genießen ohne Lernen verblödet. R.D. Precht (in: Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?)

Die Frage ist nicht originell, aber offenbar unverwundlich: Muss ein Schulbuch, das heute als didaktisch auf der Höhe gelten will, Pop und Rock sowie außereuropäische Musik gleichwertig in die Lerninhalte einbeziehen? Meinem jüngst erschienenen musiktheoretischen Arbeitsbuch für die Jahrgangsstufen 7 bis 9/10, *Musik erforschen*, wurde vorgehalten, dass es beide Bereiche ausspare. Und bei meiner Schrift *Musiktheorie* in der Reihe *Oberstufe Musik* (Lugert-Verlag) sah sich der Verlag zu der Anmerkung bemüßigt, sie ließe sich „natürlich“ um Beispiele aus diesen Bereichen „ergänzen“.

Beide Einlassungen haben mich schockiert. Um nicht missverstanden zu werden: Es geht hier in nichts um die zwei Publikationen. Was mich verstört, ist die generelle Haltung. Denn im Grunde steht dahinter ein Richtungsstreit: die Frage, was Musikunterricht zu leisten und woran er sich auszurichten hat.

Diese Frage in wenigen Zeilen beantworten zu wollen, wäre vermessen. Notwendig aber scheint es mir, Position zu beziehen. Ich beschränke mich auf drei Thesen, die ich – eine Glosse hat das Recht dazu – schnörkellos hinstelle: nicht, um „Recht“ zu haben, sondern um eine überfällige Diskussion anzustoßen.

These 1: Musikunterricht ist Unterweisung in Kunst.

Die apodiktische Feststellung bedeutet nicht, Pop auszusperrern. Andererseits muss Pop nicht überall einbezogen sein, schon gar nicht, um sich ein schülernahes Mäntelchen umzuhängen; und *wenn* Pop, dann nicht nach jener fatalen Devise „von Pop zu Beethoven“, die uns in den späten 1960er Jahren eingepflegt wurde: Ein rattenfängerisches Konzept trägt nicht weit. Und Schüler wollen ihre Musik, ein Reservat, auch gern als „ihre“ behalten.

Es geht um Gewichtungen: Vorrang hat die abendländische Kunstmusik, und alle didaktische Phantasie muss darauf aus sein, sie den Schülern zu vermitteln. Das ist schwer, erst recht in einem gesellschaftlichen Umfeld, das sich mit seinem Ideal von „Spaß“ selbst ruiniert. Aber es ist die eigentliche Herausforderung, der man nicht ausweichen darf. Aus persönlicher Erfahrung, einem langen, zutiefst lehrreichen Unterrichten an einer sozial gebeutelten Schule in St. Pauli, und aus zahllosen beeindruckenden Beispielen weiß ich, dass es gelingen kann.

Ohne jeden Zweifel: Es gehört zu den Aufgaben von Musikunterricht, sich dessen anzunehmen, was uns musikalisch umgibt. Er muss Welt widerspiegeln. Aber er darf sich nicht darin erschöpfen, Alltag zu verdoppeln. Was für jede Pädagogik gilt, die wahrhaft etwas bewirken will, gilt auch für Musikpädagogik: Sie hat – seelisch, geistig, intellektuell fordernde – *Widerstände* zu errichten und musikalische *Gegenwelten* anzubieten.

These 2: Ausgangspunkt ist die abendländische Kunstmusik.

Globalisierung und Multikulturelles lassen auch die Musikpädagogik nicht unberührt. Doch auch hier geht es um eine Rangfolge (einmal außen vorgelassen, dass die entsprechende Unterweisung leicht zum Dilettieren führen kann).

Exotisches hat seinen Reiz; es mag also verlockend sein, dessen Anziehungskraft didaktisch auszunutzen. Sieht man aber unbestechlich hin, ist der vorschnelle Griff zum Fremden eine Flucht, wenn nicht eine Kapitulation vor dem Eigenen. Um es deutlich zu formulieren (auf die Gefahr hin, dass es in eine nicht gemeinte politische Ecke gerückt wird): Andere Musikkulturen haben so lange keinen Platz im Musikunterricht, solange Schüler keine blasse Ahnung haben von ihrer *eigenen* Kultur. Denn nur *diese* Kompetenz macht sie innerlich gefestigt, urteilsfähig und – so paradox das klingt – erst tauglich zu *wirklicher*, da *fundierter* Offenheit gegenüber Fremdem.

These 3: Musikunterricht bedeutet professionelle Auseinandersetzung mit Musik.

Es gehört zum pädagogischen Auftrag, die Schülerinnen und Schüler auf eine mündige Auseinandersetzung mit der Welt vorzubereiten. Wird dies ernst genommen, muss es in einem verantwortungsvollen Musikunterricht darum gehen, sich Erfahrungen und Kenntnisse der uns umgebenden musikalischen Welt und ihrer Geschichte anzueignen. Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass dies anspruchsvoll, nachhaltig und – natürlich – sachbezogen umgesetzt wird. Denn Schüler wie und wo auch immer abzuholen, kann nicht heißen, ihnen hinterher zu laufen. Sie sollen erfahren, dass wir Kultur, Kunst, Musik ernst nehmen, und dass wir von unserer Sache *überzeugt* sind: weil Musik etwas zu sagen hat – auch über uns selbst.

Leitlinie allerdings bleibt der musikalische Rang. In seinem neuen Buch *Außer Dienst* beklagt Helmut Schmidt die „Verflachung unserer Lesekultur“ und mahnt die „Kenntnis wichtiger Werke der Weltliteratur“ an, als „Voraussetzung dafür, Zusammenhänge besser zu verstehen“. Das ist eine treffende Direktive auch für den Umgang mit Musik.

Was Schüler daraus machen, ist ihre letztlich eigene Entscheidung. Aber sie eines solchen Angebotes zu berauben, wäre menschlich verantwortungslos.

Ist es möglich, Einvernehmen zu erzielen in solchen fundamentalen Fragen? Stellungnahmen der Kolleginnen und Kollegen sind herzlich erbeten.

(Abgedruckt in *Diskussion Musikpädagogik*, (2009), H. 41, 3–4.)

Werner Jank

Aufbauender Musikunterricht

Eine Grundlage für gelingendes Klassenmusizieren

Aufbauender Musikunterricht (AMU) zielt auf die aktive, zunehmend kompetente und selbstbestimmte Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am Musikleben.

Musizieren und Hören bilden Grundlagen für eine verständige Musikpraxis, für ästhetische Erfahrungen und für musikbezogenes Wissen. Deshalb steht das Musizieren in und mit der ganzen Klasse im Zentrum. Die dafür benötigten Fähigkeiten und Kenntnisse werden Schritt für Schritt aufgebaut, so dass die Klasse die hör- und erlebbare musikalische Qualität des Klassenmusizierens kontinuierlich steigern kann.

Wenn Schülerinnen und Schüler die Erfahrung des musikalischen Gelingens machen, weil ihre musikalische Kompetenz immer mehr zunimmt, dann ist das die beste Förderung ihrer Lust, sich musikalisch auszudrücken, ihres Bedürfnisses für sich selbst Musik sinnvoll zu nutzen und ihrer Fähigkeit, sich der Musik in ihrer Vielfalt verstehend zuzuwenden.

Deshalb setzt AMU auf die Kontinuität und Beständigkeit des musikalischen Lernens und Lehrens. Das ist zugleich die Grundlage für die Entwicklung des Hörens und der Hörvorstellung – ob an der Grundschule, der Haupt- oder Realschule, der Gesamtschule oder am Gymnasium. Wesentliche Anteile der neuen Bildungsstandards für Musik können auf diese Weise kompetenzorientiert erarbeitet und gesichert werden.

Zentrale Prinzipien von AMU sind unter anderen:

1. Vertrauen in die Kreativität der Schüler setzen
Die Schüler können und wollen oft viel mehr als wir ihnen zutrauen.
2. Die Lust am Lernen durch musikalische Herausforderungen provozieren
Interessante musikalische Herausforderungen, welche die Schüler kreativ, kompetent und mit Lust am Gelingen bewältigen wollen, motivieren sie in besonderer Weise.
3. Der Lernspirale folgen
Das Lernen *von* Musik muss vor dem Lernen *über* Musik stehen. Lernpsychologisch führt der Weg vom eigenen Handeln zu zunehmendem Können und über das sich entwickelnde Handlungswissen zum Begriff.
4. Sound before Sight
Erst nachdem die Schüler ausreichend Zeit hatten, durch Singen, Musizieren und Bewegen ihre innere musikalische Vorstellung aufzubauen, ist der Übergang zur Notenschrift sinnvoll.
5. Regelmäßig üben
Klassenmusizieren soll in jeder Stunde eine Rolle spielen.
6. Mit dem Anspruch musikalischer Qualität musizieren
Nur so entwickeln auch die Schüler zunehmend ein Bewusstsein für musikalische Qualität, Fortschritt und befriedigende Ergebnisse.



(Abgedruckt in M. Pabst-Krueger & J. Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute (9): Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven* (S. 273–275). Oldershausen: Lugert.)

Christian Rolle

Zur unterrichtlichen Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume

[...]

Der Inszenierungsbegriff ermöglicht es, Unterrichtsmethoden nicht (jedenfalls nicht nur) als die schrittweise aufbereitete Präsentation von Lernstoffen zu verstehen, sondern stattdessen (jedenfalls auch) als die Schaffung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen (einschließlich institutioneller Gegebenheiten, Sozialformen, Aufgabenstellungen, bereitgestellter Medien usw.), in denen bildende Erfahrungsprozesse – d.h. Lernen – stattfinden können. Der Inszenierungsbegriff darf jedoch nicht so verstanden werden, als seien die derart Lehrenden allein für das methodische Arrangement zuständig. [...] Da Lernsituationen sich am besten an den Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausrichten lassen, wenn diese das Arrangement mitbestimmen, sollten alle Beteiligten an der Planung und Gestaltung unterrichtlicher Inszenierungen maßgeblichen Anteil haben.

Für den Bereich ästhetischer Bildung ist der Inszenierungsbegriff noch aus einem weiteren Grund von Vorteil, denn er verweist auf die Künstlichkeit schulischer Erfahrungsräume. Die Spannung, die zwischen dem selbstzweckhaften Vollzug ästhetischer Wahrnehmungen und absichtsvollen, systematischen Lehrmethoden zweifellos besteht, sollte nicht geleugnet werden, denn sie kann sich als fruchtbar erweisen. Geeignete ästhetische Erfahrungsräume unterscheiden sich von den meisten Alltagssituationen (die in der Schule zu wiederholen, überflüssig wäre) ja gerade dadurch, dass sie das Einnehmen einer ästhetischen Einstellung erfordern, was durch das Installieren einer künstlichen ästhetischen Schwelle, die zuvor überschritten werden muss, erleichtert werden kann. Das verfremdende, die pragmatische Wahrnehmung unterbrechende Moment künstlicher Inszenierungen wird sich umso fruchtbarer erweisen, je vertrauter die Gegenstände des Unterrichts aus anderen Lebenszusammenhängen sind, weil es gegen die Trägheit gewohnter Identifizierungen wirkt und kontroverse Interpretationen provoziert.

Welche musikalisch-ästhetischen Praktiken auch immer es sind, die die Inszenierung bestimmen, stets sollte es ein klangliches Ereignis geben oder gegeben haben, das als Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung im Mittelpunkt steht. Notentexte, Transkriptionen, historische Dokumente usw. allein sind nicht geeignet, einen ästhetischen Erfahrungsraum zu eröffnen. Zwar werden in unterrichtlichen Inszenierungen ästhetischer Erfahrungsräume immer auch Zielsetzungen eine Rolle spielen, die über den ästhetischen Wahrnehmungs- oder Handlungsvollzug hinausgehen (etwa dann, wenn es um die technischen Mittel bei der Herstellung eines ästhetischen Produktes geht), doch entscheidend sind stets die Momente selbstbezüglichen und vollzugsorientierten Spürens, Hörens und Lauschens. Die für den ästhetischen Erfahrungsprozess nötige Zeit zum Verweilen und zum wiederholten Wahrnehmen muss zur Verfügung stehen. Die inszenierte Situation sollte außerdem so angelegt sein, dass sie das reflexive Moment ästhetischer Wahrnehmung provoziert, zumindest aber die Artikulation von Selbstwahrnehmungen zulässt. Sie sollte individuell verschiedene Erfahrungsprozesse ermöglichen, darüber hinaus aber auch der gemeinsamen Verständigung über die unterschiedlichen ästhetischen Erfahrungen Raum geben, da die Beteiligten sich so ihrer

eigenen Erfahrungen vergewissern können und sich ihnen neue Sichtweisen eröffnen.

Grundsätzlich können alle gängigen Methoden des Musikunterrichts einen Beitrag zur Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume leisten. Am geeignetsten ist sicherlich die eigene Produktion von Musik, da dabei die verschiedensten Aktionsformen wie Komponieren, Spielen, Singen, Tanzen, Hören, über Musik sprechen, schreiben und streiten usw. innerhalb eines Projektes miteinander verknüpft werden können. [...]

Besonders interessant an diesem didaktischen Ansatz ist, dass subjektive Äußerungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur zugelassen werden (wer würde das heutzutage noch ausschließen wollen), sondern dass sie den weiteren Gang des Unterrichts tragen. Es wird also nicht bloß postuliert, dass Gleichberechtigung zwischen dem Anspruch des Subjekts und dem Anspruch der Sache herrschen müsse, sondern es wird methodisch dafür Sorge getragen, dass die Subjektivität der Lernenden für den Lernprozess fruchtbar wird. [...]

Wenn unterrichtliche Inszenierungen danach beurteilt werden sollen, ob sie geeignet waren, einen ästhetischen Erfahrungsraum zu eröffnen, entsteht das Problem, woran eigentlich festgestellt werden könnte, ob die Schülerinnen und Schüler eine ästhetische Erfahrung gemacht haben. Harte Kriterien stehen hier sicherlich nicht zur Verfügung, aber bestimmte Momente im Unterrichtsverlauf oder in den Schülerinnen- und Schüler-Dokumenten können als Hinweise gelten: Ästhetische Erfahrungsprozesse haben vermutlich dort stattgefunden, wo Musik als bedeutsam erlebt wurde und die Beteiligten sich über Interpretationen oder geeignete Gestaltungsmittel gestritten haben; wo Prozesse der Selbstreflexion in Gang gesetzt wurden; wo die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler sich geändert hat; wo sie eine Musik beim zweiten Mal mit anderen Ohren hörten und sich dessen bewusst wurden.

(Textauszug aus C. Rolle (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse* (S. 161–164). Kassel: Bosse; Text gekürzt.)

Erläuterung

„Philosophische Ästhetik ist die universale und übergreifende Theorie der ästhetischen Dimension des Menschen, d.h. sie reflektiert über Begriff und Struktur(en)

- ästhetischen Erkennens und Hervorbringens,
- ästhetischer Prädikate, Werte und Werturteile sowie
- ästhetischer Gegenstände und Phänomene in Kunst, Natur und Lebenspraxis.“

(Constanze Peres (2011). Ästhetik. In P.H. Breitenstein & J. Rohbeck (Hrsg.), *Philosophie. Geschichte – Disziplinen – Kompetenzen* (S. 381). Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler.)