

Zum Nacherfinden.

Materialien zur Vermittlung musikpädagogischer Inhalte

Ästhetische Erfahrungen von Musik begünstigen

Szenische Interpretationen und gemeinsames Musizieren
im Seminar „Musikgeschichte“ der Lehramtsausbildung
zum Werk „March of the Women“ von Ethel Smyth

Steven Schiemann^{1,*},
unter Mitarbeit von Jessica Schäffer¹ und Joris Rose¹

¹ Pädagogische Hochschule Karlsruhe

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Karlsruhe,

Institut für Musik,

Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe

steven.schiemann@ph-karlsruhe.de

Zusammenfassung: Im Zentrum dieses Beitrages für das Seminar Musikgeschichte der Lehramtsausbildung Musik an der Sekundarstufe steht das Werk „March of the Women“ von Ethel Smyth (1858–1944), welches als „Hymne“ der englischen Suffragetten-Bewegung gilt. Audiodateien zur musikalischen Begleitung, ein Lernvideo und Materialien für eine Szenische Interpretation von Musik und Theater (SIMT) zielen auf den kombinierten Erwerb von Fachwissen, musikdidaktischem Wissen und Primärerfahrungen. Dieses Vorgehen könnte auch für den schulischen Musikunterricht genutzt werden. Die geschichtliche Referenz auf die englische Frauenbewegung des 20. Jahrhunderts ermöglicht einen Bezug zu aktuellen Protesten der Gegenwart, z.B. „Black-Lives-Matter-Movement“ und „Fridays-for-Future-Bewegung“. Bewusst wurde ein Werk einer Komponistin in den Fokus gerückt, um auf die Rolle von Musikerinnen und Komponistinnen in der Musikgeschichte aufmerksam zu machen.

Schlagwörter: Musikgeschichte, ästhetische Erfahrung, Komponistinnen, Szenische Interpretation von Musik und Theater, Musiklehrer*innenbildung, Musik und Politik, Protest, Feminismus



1 Einleitung

Das universitäre Seminar „Musikgeschichte“ findet im Rahmen der Musiklehrer*innenbildung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe statt. Es rückt, neben musikhistorischen und musikwissenschaftlichen Inhalten, zwei weitere Bereiche in den Fokus: ein Werk einer Komponistin, um auf die Rolle von Musikerinnen und Komponistinnen in der Musikgeschichte aufmerksam zu machen, und das erfahrungsorientierte Lernen durch die Szenische Interpretation von Musik und Theater (SIMT; Brinkmann, Kosuch & Stroh, 2013).

Als Ausgangspunkt wird das Werk „March of the Women“ der Komponistin Ethel Smyth (1858–1944) aufgegriffen und dessen Stellenwert als „Hymne der Frauenrechtsbewegung“ verdeutlicht. Damit werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen soll am Beispiel der Biografie von Ethel Smyth gezeigt werden, dass Frauen in der Musikgeschichte sowohl als Komponistinnen als auch als soziale Aktivistinnen eine prominente Rolle spielten. Zum anderen soll der exemplarische Blick auf ihr Werk dazu beitragen, auf alternative Lesarten von Musikgeschichte aufmerksam zu machen, beispielsweise die Identifikation männlich dominierter Strukturen im „allgemeinen“ musikhistorischen Wissensbestand (z.B. Rieger, 1981) oder um auf Denkansätze aus anderen Kontexten, wie z.B. den Postkolonialismus- oder den LGBTQ+-Denkansätzen¹, zu integrieren (s. bspw. Beiträge in Reitsamer & Liebsch, 2015).

Die Methode der SIMT soll den Studierenden einen erfahrungsorientierten Zugang zu den Inhalten des Musikgeschichte-Seminars ermöglichen. Das Konzept der SIMT schafft einen Rahmen, innerhalb dessen einerseits ästhetische Erfahrungen angebahnt und andererseits individuelle Vorstellungen und Orientierungen der Studierenden eingebracht werden können. Auf diesem Weg soll auch das musikdidaktische Wissen bzw. das Methoden-Repertoire der Studierenden erweitert werden. Stehen den Studierenden bereits eigene (erste) Erfahrungen mit der Durchführung der SIMT als Teilnehmer*in eines Musikgeschichte-Seminars zur Verfügung, erleichtert dies sicherlich den Transfer der SIMT in den eigenen (späteren) schulischen Musikunterricht als Praktikant*in oder als Lehrperson.

Im Online-Supplement werden neben der Notation (Supplements 1.1 und 1.2) zwei Audiodateien der Komposition „March of the Women“ zur Verfügung gestellt. Eine instrumentale Fassung (Supplement 1.3) und eine instrumental begleitete Gesangsfassung (Supplement 1.4) sollen das praktische musikalische Tun anregen sowie die folgende SIMT unterstützen. Die methodische Durchführung einer SIMT wird anhand eines Lernvideos zu „March of the Women“ (Supplement 2.1) vorgestellt. So können sich Studierende und Dozent*innen von dieser Methode und deren konkreter Anwendung einen Eindruck verschaffen. Das Online-Supplement enthält außerdem schriftliche Arbeitsmaterialien und Rollenkarten für die Gestaltung einer eigenen Umsetzung im Musikgeschichte-Seminar (Supplement 2.2).

2 Didaktischer Kommentar

Das Seminar „Musikgeschichte“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe ist darauf ausgerichtet, neben der vorrangigen Erarbeitung fachwissenschaftlicher Grundlagen auch deren schulische musikpädagogische Umsetzung miteinzubeziehen. Das Material wurde vor der Covid-19-Pandemie in der Präsenzlehre eingesetzt und kann für Gruppen bis zu 30 Personen verwendet werden.

¹ Das Akronym LGBTQ+ ist eine Abkürzung aus dem englischen Sprachraum für „Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer“ (lesbische, schwule, bisexuelle, transgender und queere Personen). Das „+“-Zeichen oder auch Sternchen als Platzhalter zeigen die Offenheit für weitere Geschlechtsidentitäten an (vgl. Agostinone-Wilson, 2017, S. 909–912).

Im Folgenden soll dargestellt werden, welche leitenden Absichten hinter der Auswahl des Stückes „March of the Women“ sowie dem Einsatz der SIMT standen und wie ein Transfer vom eigenen Lernen in der Hochschule (Fachwissen und fachdidaktische Methoden) zum schulischen Musikunterricht der Sekundarstufe hergestellt werden kann.

2.1 Zur Auswahl des Stücks

Ethel Smyths Bedeutung als Komponistin wurde von namhaften Musikern ihrer Zeit bestätigt, beispielsweise von Sir Thomas Beecham, Bruno Walter, Felix Mottl und Arthur Nikisch. Ihre Werke wurden in Ur- und Folgeaufführungen an den großen Opernhäusern und Konzertbühnen des 20. Jahrhunderts aufgeführt (Unsel, 2004). Das Stück „March of the Women“ wurde ausgewählt, da es zu den bekanntesten Werken von Ethel Smyth zählt (Unsel, 2004).²

Die hohe Popularität des Stückes „March of the Women“ führte dazu, dass das „Geschichtsbild“ von Ethel Smyth nicht durch ihre künstlerischen Leistungen und Kompositionen dominiert wurde, sondern vorrangig durch ihr Engagement in der Suffragetten-Bewegung (Unsel, 2004). Bereits zu ihren Lebzeiten kritisierte Ethel Smyth „die Nichtbeachtung, die ihrem Werk von (musik-)historischer Seite zukam“ (Unsel, 2004, o.S.). Diese Gegebenheiten können Anlass zur Diskussion darstellen, warum das musikalische Schaffen von Ethel Smyth so wenig Beachtung fand. Lag es daran, dass die männlich dominierte Musikwissenschaft Komponistinnen überwiegend geringer schätzte? Oder überstieg die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Ethel Smyths Einsatz und Komposition für die Frauenbewegung ihr musikalisches Lebenswerk so eindeutig, dass alle weiteren Kompositionen und musikalischen Werke davor „verblasen“? Andererseits lässt sich Ethel Smyth auch wahrnehmen als eine Frau, die sich in stark nationalistisch geprägten Zeiten des 20. Jahrhunderts als Komponistin und Schriftstellerin behauptete, sich dadurch ein finanzielles Auskommen sichern konnte und sich zudem mutig und engagiert für das Frauenwahlrecht einsetzte.

2.2 Zur Auswahl der Methode

Um die Thematik auch für Studierende „erfahrbar“ machen zu können, wurde die Methode der SIMT ausgewählt. Sie erscheint dafür geeignet, da sie darauf abzielt, individuelle Konstruktionen von Bedeutungen fiktionaler Realitäten in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens zu rücken (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 6). Als eine erfahrungsorientierte Methode der Interpretation soll sie den Teilnehmenden dazu verhelfen, Bedeutungen von (fiktionaler oder „wirklicher“) Realität nicht „herauszufinden“, sondern diese „aufgrund der individuellen Lebenserfahrung“ selbst zu konstruieren (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 6). Die Rolle des*der Spielleitenden ist es nicht, die Teilnehmenden vorgegebene Bedeutungen nachspielen zu lassen, sondern darauf zu achten, dass Verfahrensschritte und „Spielregeln des Konstruierens“ (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 6) eingehalten werden und individuelle Deutungen entwickelt werden können. Im Seminar werden Techniken der SIMT eingesetzt, um sich in Aspekte der Entstehung und Verwendung des Stückes „March of the Women“ einzufühlen. In einem weiteren Arbeitsschritt können dann die in die SIMT der Studierenden hineingeflossenen individuellen Vorstellungen, Werte und Lebenserfahrungen näher betrachtet werden. Dabei sollen auch Themenbereiche wie z.B. die Bedeutung und das Ansehen von Komponistinnen angesprochen werden (s. Online-Supplement 2.2).

² Das Stück eignet sich als „populärer“ Aufhänger. Das musikalische Oeuvre von Ethel Smyth umfasst beispielsweise auch die Oper „The Wreckers“, den Liedzyklus „Four Songs“ oder das Doppelkonzert für Violine und Horn aus dem Jahr 1927 (Unsel, 2004).

2.3 Zum Transfer auf den schulischen Musikunterricht

Das Seminar ist methodisch so aufgebaut, dass Vorgehensweisen aus dem Seminar sowohl für Lehramtsstudierende als auch, in vereinfachter Form, für Schüler*innen der Sekundarstufen eingesetzt werden könn(t)en. Mit den Lehramtsstudierenden wird diese Doppelfunktion des Materials anhand des Drei-Tetraeder-Modells (Prediger, Leuders & Rösken-Winter, 2017) thematisiert und reflektiert (s. Abb. 1).

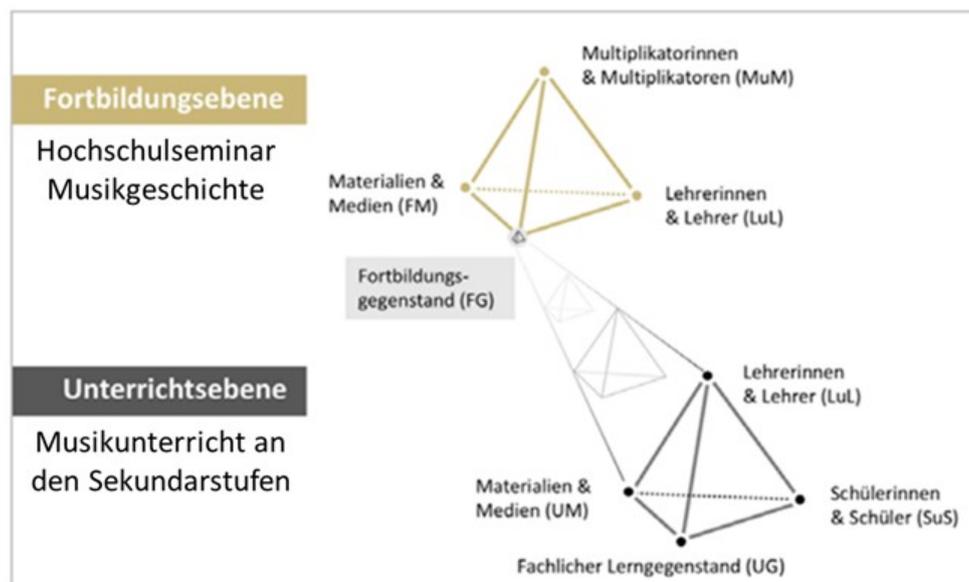


Abbildung 1: Zwei Ebenen des Tetraeder-Modells: Doppelperspektive auf die Fortbildungsebene des Hochschulseminars und die Ebene des Musikunterrichts. Lerngegenstand der Fortbildungsebene ist das gesamte Tetraeder der Unterrichtsebene (in Anlehnung an Prediger et al., 2017, S. 165).

Den Studierenden werden anhand dieses Modells, welches auf dem *didaktischen Dreieck* aufbaut, die drei Ebenen „Unterrichtsebene“ (Musikunterricht), „Fortbildungsebene“ (Hochschulseminar) und „Qualifizierungsebene“ (von Fortbildenden, Dozent*innen etc.) bewusst gemacht. Jedes Tetraeder verfügt über Kanten und vier Seitenflächen. Diese strukturieren die Interdependenzen zwischen dem fachlichen Gegenstand, den Materialien und Medien sowie den Akteur*innen der Lehr- und Lernprozesse (auf der Fortbildungsebene sind dies die Studierenden und die*der Dozierende, auf der Unterrichtsebene die Schüler*innen und die Lehrperson) (vgl. Prediger et al., 2017, S. 163).

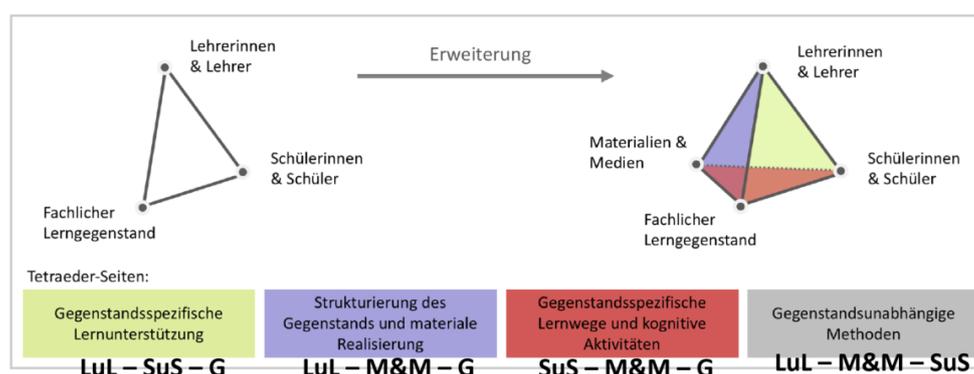
Für das vorliegende Seminar sind ausschließlich zwei der drei Ebenen relevant, nämlich die Unterrichtsebene (Musikunterricht) und die Fortbildungsebene (Hochschulseminar „Musikgeschichte“). Die Umsetzung des Tetraeder-Modells für die Musikunterrichtsebene wirft vier Fragestellungen auf (s. Abb. 2 auf der folgenden Seite; Prediger et al., 2017, S. 163);³ diese sollen von den Studierenden diskutiert und ggf. auch schriftlich bearbeitet werden:

- „1. Gegenstandsspezifische Lernunterstützung (LuL – SuS – G, rechte Seitenfläche, grün): Wie kann eine gegenstandsspezifische Lernunterstützung durch die Lehrperson erfolgen, damit sich die Lernenden dem fachlichen Gegenstand [hier z.B. dem Fachwissen über Ethel Smyth; St.S.] nähern können?
2. Strukturierung des Gegenstands und materiale Realisierung (LuL – MuM – G, linke Seitenfläche, lila): Was macht den fachlichen Lerngegenstand im Kern aus?

³ Als Beispiel sind hier nur die Fragebereiche für die Unterrichtsebene dargestellt. Für die Fortbildungsebene würden die folgenden vier Fragen analog zu stellen sein.

Wie lässt er sich in Sinnzusammenhängen strukturieren und wie kann er mit Materialien und Medien aufbereitet werden?

3. Gegenstandsspezifische Lernwege und kognitive Aktivitäten (SuS – MuM – G, untere Seitenfläche, rot): Welche gegenstandsspezifischen kognitiven Aktivitäten [hier z.B. Reflexionsprozesse über Komponistinnen; St.S.] und Lernprozesse lassen sich durch geeignete Materialien und Medien, z.B. durch Aufgaben sowie durch Lernunterstützung anstoßen und fördern?
4. Gegenstandsunabhängige Methoden (LuL – MuM – SuS, hintere Seitenfläche, grau): Welche pädagogischen und unterrichtsmethodischen Möglichkeiten sind gegenstandsübergreifend für die Gestaltung des Unterrichts geeignet?“ (Prediger et al., 2017, S. 163).



Anmerkungen: LuL = Lehrerinnen und Lehrer; SuS = Schülerinnen und Schüler; G = fachlicher Gegenstand; M&M = Materialien und Medien.

Abbildung 2: Didaktisches Tetraeder-Modell zur Verknüpfung von Theorie, Praxis und Empirie: Erweiterung zum didaktischen Tetraeder (Prediger et al., 2017, S. 162)

Mit den Studierenden sollte nach Beendigung der fünf Phasen der SIMT (s. Online-Supplement 2.2) aus der Situation des „Selber-Erlebens“ herausgetreten und auf der Basis des Erlebten reflektiert und diskutiert werden, wie die ästhetischen Erfahrungen (folglich) für Schüler*innen im Musikunterricht der Sekundarstufen zu begünstigen wären. Um die Diskussion zu unterstützen, bietet es sich an, sowohl die bereits vorgestellten theoretischen Grundlagen der SIMT (z.B. Brinkmann et al., 2013) als auch die des Tetraeder-Modells (Prediger et al., 2017) zu nutzen.

3 Das Material

Das Material besteht aus zwei Komponenten, die sowohl unabhängig voneinander als auch nacheinander eingesetzt werden können. Wenn die Materialien kombiniert werden sollen, so empfiehlt es sich, zunächst eine musikalische Erarbeitung der Gesangsmelodie vorzunehmen (Materialien dazu s. Online-Supplement 1) und dann die Szenische Interpretation (Online-Supplement 2) durchzuführen. Im Folgenden werden die Vorgehensweisen näher beschrieben.

3.1 Audiodateien: „March of the Women“

Die Audiodateien sollen das Singen des Liedes „March of the Women“ für die Anwendung in der SIMT vorbereiten und unterstützen. Die Einstudierung der Gesangsstimme des Liedes kann sowohl lehrer*innenzentriert erfolgen als auch dezentral (Studierende üben einzeln und/oder in Kleingruppen, evtl. verteilt auf mehrere Räume). Die Materialien aus dem Online-Supplement 1 können dafür je nach individuellem Bedarf herangezogen und kombiniert werden.

3.2 Szenische Interpretation von Theater und Musik: „March of the Women“

Das Material zur Durchführung der SIMT beinhaltet ein elfminütiges Lernvideo (s. Online-Supplement 2.1). Dieses kann entweder vorab (in der Seminarplanungsphase) oder gemeinsam im Plenum mit den Studierenden (in der Durchführungsphase des Seminars) angesehen werden. So können die Beteiligten genauere Vorstellungen von der Durchführung und von nötigen Adaptionen für die eigene Seminargruppe gewinnen. Das Online-Supplement 2.2 beinhaltet alle für das szenische Spiel nötigen Beschreibungen, Anweisungen, Erzähltexte und Rollenkarten.

Das Verfahren der SIMT wird, sofern es den Studierenden noch unbekannt ist, in einer Vorbereitungsveranstaltung zunächst theoretisch erläutert (Brinkmann et al., 2013), durch Videoausschnitte angereichert (Links zu den Videoplaylists: siehe Stroh, o.J.) und mit einfachen Warm-Ups und Übungen (Brinkmann et al., 2013, S. 10–17) zu jeder der fünf Phasen der SIMT erlebbar gemacht. Die Dauer dieser Vorbereitungsphase auf die SIMT kann bis zu zwei Seminarsitzungen à 90 Minuten betragen. In einer Folgesitzung kann dann die SIMT zu „March of the Women“ (Online-Supplement 2.1) durchgeführt werden. Dafür sollten mindestens 80 Minuten eingeplant werden.

Es bietet sich an, für jede Phase der SIMT eine Kleingruppe aus Studierenden als Anleitende zu benennen. Diese bereiten die Durchführung jeder Phase vor (s. Online-Supplement 2.2). Zum besseren Verständnis kann jede Kleingruppe ihre Durchführung kurz dem*der Hochschuldozierenden vorab zeigen. Die*der Hochschuldozierende sollte die anleitenden und spielenden Studierenden beobachten und gegebenenfalls so unterstützen, dass ihr „Rollenschutz“ gewahrt bleibt und sie grundsätzlich aus ihrer Rolle heraus agieren (und nicht von sich persönlich sprechen). Geeignete Materialien, Instrumente, Hintergründe, Schminke, Beleuchtung und Verkleidungsstücke müssen vorab organisiert werden.

4 Theoretischer Hintergrund

4.1 Ästhetische Erfahrungen begünstigen

Die hier vorgestellten Materialien sollen eine subjektive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Inhalt und dem Kontext des Werkes „March of the Women“ anregen. Vor allem durch die konkrete Ausgestaltung der SIMT sollen aber auch ästhetische Erfahrungen begünstigt werden. Bislang liegt keine allgemeingültige Definition des Begriffs „ästhetische Erfahrung“ vor (Zirfas, 2015, S. 37). Im musikpädagogischen Diskurs breit rezipiert ist die Theorie ästhetischer Erfahrungen von Seel (1996, 2000).⁴ Musikdidaktische Konzepte (z.B. Rolle, 1999, 2010; Wallbaum, 2000, 2010) gehen meist davon aus, dass ästhetische Wahrnehmung „zu einer Erfahrung werden [kann], die Bedeutung für das sonstige Leben gewinnt. Sie kann die Perspektive auf die Welt und das eigene

⁴ Bei Seel (z.B. 1996) finden sich drei verschiedene Modi ästhetischer Erfahrung bzw. Wahrnehmung, so auch bei Deines, Liptow und Seel (2013, S. 11–17). Diese Modi beschreiben einen phänomenologischen, einen epistemischen und einen existenziellen Begriff der ästhetischen Erfahrung (Deines et al., 2013, S. 11–17) und wurden in der Musikpädagogik breit rezipiert (z.B. Rolle, 1999, S. 89–110).

Handeln verändern“ (Eusterbrock & Rolle, 2020, S. 87). Diese „erhoffte transformative Kraft“ (Eusterbrock & Rolle, 2020, S. 88) von ästhetischen Erfahrungen wird als gewichtiges Argument dafür angeführt, sie als „Ausgangspunkt für Konzepte musikalischer Bildung [...] und für musikdidaktische Modelle“ (Eusterbrock & Rolle, 2020, S. 88) zu nutzen.

Die Methode der SIMT teilt mit den genannten musikdidaktischen Konzepten das Anliegen, vor dem Hintergrund des systemischen Konstruktivismus das Besondere individueller Erfahrungen der Teilnehmenden herauszuarbeiten und zu würdigen (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 8–9); den Lernenden soll Musik als eine „ästhetische Aneignung von Wirklichkeit“ nahegebracht werden. Auf diese Weise kann einerseits zu einer „Vertiefung des Musikerlebens“ beigetragen und andererseits ein Beitrag zur Reflexion des Sprechens über Musik (Inhalt und Sprachgestalt) geleistet werden (vgl. Brandstätter, 2005, S. 234).

4.2 Musikgeschichte und Musikpädagogik

Eine aktuelle Auffassung des Verhältnisses von Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik ist die einer „Kooperation“, bei der gemeinsame Schnittmengen „u.a. in der Frage nach der Konstruktion von Geschichte, ihrer narrativen Fundierung und kulturellen Kontextualisierung existieren“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 57). Musikgeschichtliche Wissensbestände sind demnach nicht „objektiv“ bzw. objektivierbar, sondern „eine kollektive Reproduktion, die auf Narrationen beruht“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 58). Dies geht aus Sicht der Autor*innen mit einem Verlust von analysebasierten Leitkriterien zur Werk-, Gattungs- und Komponist*innen-Betrachtung einher (vgl. Oberhaus & Unseld, 2018, S. 58; Urbanek, 2016, S. 69). In der Auseinandersetzung mit Musikgeschichte sind folglich auch „theoretische Leerstellen zu füllen“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 57).

Oberhaus und Unseld verweisen zwar nicht direkt darauf, die „ästhetischen Erfahrungen“ zu betonen, jedoch verdeutlichen sie, dass „Geschichtlichkeit von Musik in ganz unterschiedlicher Weise zum Thema“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 59) im Musikunterricht gemacht werden sollte. An dieser Stelle setzt das vorliegende Seminkonzept an und nutzt den Bereich der ästhetischen Erfahrungen als gemeinsame Schnittstelle beider Disziplinen.⁵

4.3 Feministischer Hintergrund

Noch in einem weiteren Aspekt trägt das Seminkonzept Oberhaus' und Unselds Forderungen Rechnung: Die Autor*innen kritisieren, dass „grundlegende Selektionsmechanismen“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 59) dazu führten, dass z.B. Werke von Komponistinnen in musikgeschichtlichen Kontexten weniger Beachtung fänden als die ihrer männlichen Kollegen. Das bringt den kulturell-geschichtlichen Hintergrund der Frauenbewegung und des Feminismus ins Spiel.

Materialien für die (schulische) musikpädagogische Auseinandersetzung mit Komponistinnen finden sich nur spärlich (z.B. Heckmann, 2016, Tadday, 2020, und für den schulischen Musikunterricht z.B. Prinz & Funk, 1999). Die musikbezogene Geschlechterforschung und ihre musikpädagogische Umsetzung werden allgemein noch als Forschungsdesiderat betrachtet (vgl. Heß, 2018, S. 80). Es gibt nur wenige Untersuchungen, die den Blick auf genderbezogene Aspekte schulischer Musikpädagogik richten (Meier, 2008; Heß, 2015, 2017, 2018). Der Entstehung einer „Frauen-Musik-Forschung“

⁵ Einschränkung muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass die Szenische Interpretation den Anspruch einer „Vermittlung von musikhistorischer Faktizität“ (Oberhaus & Unseld, 2018, S. 59) nicht einlösen kann. Die Szenische Interpretation strebt diese Umsetzung auch gar nicht an. Ihr Fokus liegt darauf, individuelle Ausdrucksformen der Teilnehmenden zu konstruieren, zu re- oder zu dekonstruieren (vgl. Brinkmann et al., 2013, S. 8).

kann auf die Mitte der 1970er-Jahre zurückdatiert werden (Grotjahn, 2007). Die Ursachen des jahrhundertelangen Ausschlusses von Frauen aus allen Bereichen der Musikgeschichte, -wissenschaft und -pädagogik wurden von Rieger (1981) dargelegt und führten zu weiteren Forschungen, z.B. der historischen Biografik (Borchard, 2004; Rode-Breymann, 2009) und der kanonkritischen Geschlechterforschung (Citron, 2007; Klassen, 2020; Lochhead, 2020; Sofer, 2020) sowie zur Herausgabe eines *Lexikons Musik und Gender* (Kreutziger-Herr & Unseld, 2010). In der dritten Phase wurde der Geschlechtsbegriff zu einem intersektionalen Gleichberechtigungsverständnis erweitert, der seitdem generell alle Personen, z.B. auch aus der LGBTQ+-Community, in die Debatte miteinbezog (vgl. Jaluvka, 2020, S. 13–14). Auch in der letzten und gegenwärtigen Phase geht der kritische und reflektierte Blick auf die Repräsentationen von Frauen und Queer (Philip, Thomas & Wood, 1994) in der (Musik-)Wissenschaft (vgl. Reitsamer, 2019, S. 604). Die Einführung in einen kritischen Diskurs über die Kontinuität kolonialer Logiken wie die Zentrierung auf männlich-weiße und eurozentrische Perspektiven, wie sie in den Gender Studies diskutiert werden, bieten sich an dieser Stelle an.⁶

5 Erfahrungen

Die Materialien werden seit drei Semestern in der Seminarreihe „Musikgeschichte – Komponist*innen von der Klassik bis zur Gegenwart“ eingesetzt. Zur Durchführung des Lehrkonzeptes liegen keine empirischen Evaluationsdaten vor. Jedoch wurde beobachtet, dass dieses Seminarkonzept zu einem vermehrten Interesse an der Methode der SIMT und zur Diskussion des Themenbereichs der „Rolle von Frauen in der Musik“ geführt hat. Dies zeigte sich unter anderem durch verstärkten Einsatz der SIMT in von Studierenden selbst gestalteten Präsentationen und Praxisphasen. Zudem fanden im Plenum des Seminars Diskussionen und Vergleiche zur Rolle von Frauen in anderen Genres (z.B. Schriftstellerinnen, bildende Künstlerinnen, Pop- und Rap-Sängerinnen) und weiteren geschichtlichen Epochen oder Kulturen statt. Die vermehrte Entwicklung studentischer Lehreinheiten mit der SIMT und über „Komponistinnen“ in anderen Seminaren und in Schulpraktika sowie eine sich mehrende Anzahl von selbstgewählten Bachelor- und Masterarbeitsthemen (z.B. Schäffer, 2021; Schock, 2020) können ebenso als Indikatoren für gesteigertes Interesse der Studierenden an diesen beiden Gebieten gedeutet werden.

Zu den Schwächen des Materials zählen allerdings der hohe Arbeitsaufwand bei der Erstellung und der Durchführung der SIMT (Material, Räume, Instrumente, Kostüme etc.). Zudem fehlen noch adäquate Feedbackformate für Studierende, welche in der Lage sind, den Grad bzw. Anteil der ästhetischen Erfahrungen und die möglichen Auswirkungen der Arbeit im Seminar auf die Rezeption des Themas „Komponistinnen“ zu erheben (zum Evaluationsproblem der SIMT vgl. z.B. Stroh, 2017).

Literatur und Internetquellen

- Agostinone-Wilson, F. (2017). Gender, Sexuality, and Marxism. In M.A. Peters (Hrsg.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_272
- Borchard, B. (2004). Mit Schere und Klebstoff. Montage als wissenschaftliches Verfahren in der Biographik. In C. Heymann-Wentzel & J. Lass (Hrsg.), *Musik und Biographie. Festschrift für Rainer Cadembach* (S. 30–45). Würzburg: Königshausen & Neumann.

⁶ Diese können als Einstieg in die Gender Studies in den Musikwissenschaften (z.B. Kortendiek, Riegraf & Sabisch, 2019; Kreutziger-Herr & Unseld, 2010) oder als Vertiefung eines „Doing Genders“ mit Komponistinnen (s. Heckmann, 2016) genutzt werden. Aus Platzgründen können diese Vorgehensweisen jedoch im vorliegenden Seminarkonzept nur angedeutet, aber nicht weiter ausgeführt werden.

- Brandstätter, U. (2005). Sprechen über Musik. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik* (S. 233–235). Kassel: Bosse.
- Brinkmann, R.O., Kosuch, M., & Stroh, W.M. (2013). *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater*. Handorf: Lugert.
- Citron, M.J. (2007). Women and the Western Art Canon: Where Are We Now? *Notes*, 64 (2), 209–215. <https://doi.org/10.1353/not.2007.0167>
- Deines, S., Liptow, J., & Seel, M. (2013). Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte. In S. Deines, J. Liptow & M. Seel (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eusterbrock, L., & Rolle, C. (2020). Zwischen Theorien ästhetischer Erfahrung und Praxistheorien. Überlegungen zum Subjekt musikalischer Praxis aus musikpädagogischer Perspektive. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Subjekte musikalischer Bildung im Wandel* (Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik) (Wissenschaftliche Musikpädagogik, Bd. 9) (S. 82–103). Münster: LIT.
- Grotjahn, R. (2007). Musik: Frauen- und Geschlechterforschung in der Musikwissenschaft. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 766–777). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91972-0_93
- Heckmann, R. (2016). *Tonsetzerinnen: Zur Rezeption von Komponistinnen in Deutschland um 1800*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Heß, F. (2015). Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung* (S. 313–336). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839428221-016>
- Heß, F. (2017). *Gendersensibler Musikunterricht. Empirische Studien und didaktische Konsequenzen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19166-5>
- Heß, F. (2018). Genderforschung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 77–80). Münster: Waxmann.
- Jaluvka, M.O. (2020). *The Exclusion of Women in Music: An Exploration of the Western Canon*. Dissertation. Boone, NC: Appalachian State University. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/345092033.pdf>.
- Klassen, J. (2020). Genie oder kein Genie, ist nicht die Frage. Perspektiven auf Clara Wieck Schumanns Kompetenzerwerb. *zgmth – Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 17 (1), 103–115. <https://doi.org/10.31751/1036>
- Kortendiek, B., Riegraf, B., & Sabisch, K. (Hrsg.). (2019). *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 65). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0>
- Kreutziger-Herr, A., & Unseld, M. (Hrsg.). (2010). *Lexikon Musik und Gender*. Kassel: Bärenreiter.
- Lochhead, J. (2020). Music's Vibratory Enchantments and Epistemic Injustices. Reflecting on Thirty Years of Feminist Thought in Music Theory. *zgmth – Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 17 (1), 15–29. <https://doi.org/10.31751/1031>
- Meier, M.D. (2008). *Musikunterricht als Koedukation? Eine dreijährige Longitudinalstudie an einer ländlichen hessischen Gesamtschule*. Göttingen: Cuvillier.
- Oberhaus, L., & Unseld, M. (2018). Historische Musikwissenschaft. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.). *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 55–59). Münster: Waxmann.
- Philip, B., Thomas, G., & Wood, E. (Hrsg.). (1994). *Queering the Pitch: The New Gay and Lesbian Musicology*. London: Routledge.

- Prediger S., Leuders, T., & Rösken-Winter, B. (2017). Drei-Tetraeder-Modell der gegenstandsbezogenen Professionalisierungsforschung: Fachspezifische Verknüpfung von Design und Forschung. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 159–177.
- Prinz, U., & Funk, V. (Hrsg.). (1999). *Musik um uns. Komponistinnen*. Stuttgart: Schroedel & Metzler.
- Reitsamer, R. (2019). Musikwissenschaften: Geschlechterforschung und zentrale Arbeitsgebiete. In B. Kortendiek, B. Riegraf & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 65). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_122
- Reitsamer, R., & Liebsch, K. (Hrsg.). (2015). *Musik, Gender, Differenz: intersektionale Perspektiven auf musikkulturelle Felder und Aktivitäten*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Rieger, E. (1981). *Frau, Musik und Männerherrschaft*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Rode-Breymann, S. (2009). Orte und Räume kulturellen Handelns von Frauen. In A. Kreuziger-Herr & K. Losleben (Hrsg.), *History/Herstory. Alternative Musikgeschichte* (S. 186–197). Wien: Böhlau. <https://doi.org/10.7788/9783412333768-012>
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Kassel: Bosse.
- Rolle, C. (2010). Musikdidaktische Reflexionen: Was heißt musikalische Bildung durch Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume? In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 197–223). Hildesheim et al.: Olms.
- Schäffer, J. (2021). *Schulmusikbücher als Initiator eines neuen Bildes von Frauen in der Musik?* Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- Schock, V. (2020). *Die Szenische Interpretation von Liedern im Musikunterricht der Grundschule*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- Seel, M. (1996). *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Seel, M. (2000). *Ästhetik des Erscheinens*. München: Hanser.
- Sofer, D. (2020). Specters of Sex. Tracing the Tools and Techniques of Contemporary Music Analysis. *zgmth – Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, 17 (1), 31–63. <https://doi.org/10.31751/1029>
- Stroh, W.M. (Hrsg.). (2017). *Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater* (Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Bd. 8). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/3019/1/BIS-Schriftenreihe-Band-8-Materialien.pdf>.
- Stroh, W.M. (o.J.). *Szenische Interpretation von Musik*. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.musik-for.uni-oldenburg.de/szene/>.
- Tadday, U. (Hrsg.). (2020). *Rebecca Saunders* (Musik-Konzepte, Heft 188/189). München: edition text+kritik.
- Unsold, M. (2004). Ethel Smyth. In B. Borchard & N. Noeske (Hrsg.), *MUGI – Musikvermittlung und Genderforschung: Lexikon und multimediale Präsentationen*. Zugriff am 05.12.2021. Verfügbar unter: http://mugi.hfmt-hamburg.de/Artikel/Ethel_Smyth.
- Urbanek, N. (2016). musik. geschichte. erzählen. Thesen zu einer musikalischen Historik (nebst verstreuten Vorbemerkungen). In L. Oberhaus & M. Unseld (Hrsg.), *Musikpädagogik der Musikgeschichte: Schnittstellen und Wechselverhältnisse zwischen Historischer Musikwissenschaft und Musikpädagogik* (S. 51–74). Münster: Waxmann.

- Wallbaum, C. (2000). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 27). Kassel: Bosse.
- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83–93). Hildesheim et al.: Olms.
- Zirfas, J. (2015). Ästhetisches Borderlining. Die Grenze, die Bildung und die minima aesthetica. In W. Lohfeld & S. Schittler (Hrsg.), *Grenzverhältnisse. Perspektiven auf Bildung in Schule und Theater* (S. 32–47). Weinheim: Beltz Juventa.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Schiemann, S. (2022). Ästhetische Erfahrungen von Musik begünstigen. Szenische Interpretationen und gemeinsames Musizieren im Seminar „Musikgeschichte“ der Lehramtsausbildung zum Werk „March of the Women“ von Ethel Smyth. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 4 (2), 92–102. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4906>

Online-Supplements:

- 1.1 „March of the Women“: Notation Melodie
- 1.2 „March of the Women“: Vierstimmige Notation
- 1.3 „March of the Women“: Audio Klavier
- 1.4 „March of the Women“: Audio Klavier + Gesang
- 2.1 Lernvideo „March of the Women“
- 2.2 Materialien zur Szenischen Interpretation

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>