

Stefanie Rogg

Musikvermittlung im Museum

»Alle Künste kommen aus der gleichen und der einzigen Wurzel. Folglich sind alle Künste identisch. Aber das Geheimnisvolle und Kostbare ist, dass die aus demselben Stamm herrührenden »Früchte« verschieden sind. Die Verschiedenheit entsteht durch die Mittel jeder einzelnen Kunst – durch die Mittel des Ausdrucks.«

(Wassily Kandinsky, 1910)¹

Einleitung

Wenn Andreas Eichhorn zum Ende des Sommersemesters 2023 in den wohlverdienten Ruhestand geht, kann er – neben etlichen anderen Errungenschaften in Forschung und Lehre – auf elf erfolgreiche Jahre *Musikvermittlung* an der Universität zu Köln zurückblicken.² Durch diesen von ihm und Reinhard Schneider initiierten Studiengang wurde die akademische Ausbildung am Institut für Musikpädagogik der Universität zu Köln – über die bereits seit Jahrzehnten etablierten Lehramtsstudiengänge für Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie Förderschulen im Fach Musik hinaus – um das außerschulische musikpädagogische Feld erweitert. Hier hatte nicht nur der Personalbedarf bei den kulturbildenden Institutionen seit einigen Jahren deutlich zugenommen: Auch unter den Studierenden war ein wachsendes Interesse an der Vielfalt der nichtlehramtlichen musikvermittelnden Tätigkeitsfelder zu beobachten.

Folgend wird zunächst die Genese des Studiengangs *Musikvermittlung* an der Universität zu Köln skizziert und anschließend ein Einblick in seine Ziele und Inhalte gegeben. Sodann wird anhand ausgewählter Seminarkonzepte bzw. Kooperationsprojekte die (Weiter-)Entwicklung des Studiengangs beschrieben und der Fokus auf

¹ Zitiert nach Eichhorn, Andreas: Vorlesung »Klang – Farbe – Bewegung. Korrespondenzen, Konvergenzen, Verbindungen«, Sommersemester 2019, Universität zu Köln.

² Dass die Elf in Köln ein festlicherer Anlass ist als jedes runde Jubiläum, braucht kaum eigens erwähnt zu werden.

spartenübergreifende Ansätze der Kunstvermittlung, das Wechselspiel der Künste und den »Vergleich als didaktisches Prinzip« (Brandstätter 2004, S. 239) gesetzt. Bedingt durch die Komplexität des Themas und meine eigene Verortung – ich habe die Entwicklung des Studiengangs zwar als Kollegin mitverfolgt, bin aber sozusagen fachfremd, weil eher in der schulischen als in der außerschulischen Musikvermittlung beheimatet – werden in diesem Beitrag lediglich einige wenige Aspekte skizzenhaft angedeutet.

1. Die Anfänge

Der Studiengang *Musikvermittlung* begann zum Wintersemester 2012/2013 zunächst mit dem Zwei-Fach-Bachelor; daran schloss sich zum Wintersemester 2015/2016 nahtlos der Masterstudiengang an, mit dem die universitäre Ausbildung Studierender in der außerschulischen Musikvermittlung vervollständigt werden sollte.

Neben fakultätsinternen Angeboten aus dem Institut für Musikpädagogik und dem Institut für Europäische Musikethnologie wurde das vielfältige Angebot an Seminaren und Veranstaltungen durch die Kooperation mit dem Musikwissenschaftlichen Institut der Philosophischen Fakultät ergänzt. Die Studieninhalte generieren sich aus den Bereichen Musikwissenschaft, Musikpädagogik und Musikpraxis – und sind somit auf eine breit angelegte grundständige Ausbildung ausgerichtet, die die Absolvent*innen bestmöglich auf die vielfältigen (Berufs-)Felder im Kontext der außerschulischen Musikvermittlung vorbereiten soll:

»Ziel ist der Aufbau eines breiten fachlichen Grundlagenwissens mit exemplarischen Vertiefungen. Zum anderen werden im Hinblick auf verschiedene Praxisfelder der Musikvermittlung musikpraktische, konzertpädagogische und auch medienspezifische Akzente gesetzt.«³

Schon während des Bachelor-Studiums ist eine individuelle Profilbildung möglich, und auch die Wahl des zweiten Studienfachs bildet im Idealfall die Interessen der Studierenden ab und kann, was das spätere Tätigkeitsfeld betrifft, zu ersten Weichenstellungen führen.

Im Anschluss an das grundständige Studium bietet der Masterstudiengang *Musikvermittlung* Möglichkeiten der Vertiefung bzw. Spezialisierung in verschiedenen

³ URL: https://studienorientierung.uni-koeln.de/studienangebot/index_ger.html?app=true&id=18 [Datum des Zugriffs: 04.04.23].

Themenbereichen – etwa in performativen Kontexten, medialen Formaten oder auch in kulturtheoretischen Perspektiven:

»Die Ziele des Masterstudiums schließen dementsprechend an die berufspraktische Perspektive des Bachelorstudiums an, sind aber ergänzend bzw. darüber hinausgehend stärker forschungsorientiert und sollen zu eigenständiger wissenschaftlicher Forschung befähigen. Besonderes Merkmal des Studiengangs ist die Mehrdimensionalität der Ansätze (musikhistorisch, pädagogisch, -soziologisch, -ethnologisch, medientheoretisch), die den Ansprüchen von zeitgemäßer Musikvermittlung Rechnung trägt.«⁴

Um die im Studium vermittelten theoretischen Grundlagen, das erarbeitete methodische Instrumentarium in den Teilgebieten Musikwissenschaft und Musikpädagogik sowie die musikpraktischen Basiskompetenzen möglichst frühzeitig mit berufsbezogener Praxis in Verbindung zu bringen, wurden schon bei der Planung des Studiengangs etliche außeruniversitäre Kooperationspartner und kulturelle Einrichtungen – wie etwa die Kölner Philharmonie, die Kölner Oper und der WDR – ausgemacht und entsprechende Kontakte geknüpft. Die Stadt Köln bietet hier als größte Stadt in NRW ein breites Angebot an kultur- und medienbezogenen Einrichtungen, das durch die geografische Nähe zu weiteren Nachbarstädten an Rhein und Ruhr noch erheblich erweitert wird.

So wurde etwa im Rahmen der ARD-Woche der Musik im März 2023 das Konzert *Klassik mal anders: Ligeti-Experiment und Livestream*⁵ aus der Kölner Philharmonie deutschlandweit übertragen. Studierende unseres Instituts (unter der Leitung von Stefanie Riemenschneider & Anna Rizzi) und der HfMT Köln (unter der Leitung von Katharina Höhne) hatten sich in ihren Seminaren darauf vorbereitet, an Schulen in Köln, Brühl, Essen und Zülpich Workshops anzubieten, in denen sich Schüler*innen – im Hinblick auf einen gemeinsamen Konzertbesuch – mit den Sechs Bagatellen für Bläserquintett (1953) von György Ligeti vertraut machen und Zugänge finden konnten. Das Quintett selbst setzte sich aus Jungstudierenden der Folkwang Universität der Künste zusammen.⁶ Bei der Auswahl der methodischen Zugangsweisen – die hier nicht im Einzelnen aufgeführt werden können – hatten Studierende wie Schüler*innen Gelegenheit, sich einen Eindruck von der Breite der konzertpädagogischen Vermittlungsansätze zu verschaffen.

⁴ URL: https://studienorientierung.uni-koeln.de/studienangebot/index_ger.html?app=true&id=203 [Datum des Zugriffs: 04.04.23].

⁵ URL: <https://www.swr.de/swrclassic/das-ligeti-experiment-2023-beim-swr-100.html> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023].

⁶ Institut für künstlerische Nachwuchsförderung/folkwang junior.

Der Kreis der Kooperationspartner hat sich im Laufe der Jahre deutlich erweitert und setzt sich mittlerweile nicht mehr ausschließlich aus Konzerthäusern, Rundfunkanstalten, Theatern etc., sondern auch aus anderen Akteur*innen zusammen, die sich der kulturellen musikbezogenen Bildung verpflichtet fühlen; zu nennen wären hier beispielsweise die Offene Jazz Haus Schule, das Cologne Hip Hop Institute, die Tonhalle Düsseldorf oder auch der Verein ArtAsyl e. V.⁷ Im Wintersemester 2020/2021 kam eine weitere Kultureinrichtung hinzu, die nicht in erster Linie mit Musikvermittlung in Verbindung gebracht wird: ein Museum für bildende Kunst.

2. Musikvermittlung im Museum, Teil I: Das Seminarkonzept

Im Wintersemester 2020/2021 hatten die Teilnehmer*innen des Seminars *Musikvermittlung im Museum* es sich zur Aufgabe gemacht, interdisziplinäre Projektideen für das Wallraf-Richartz-Museum in Köln zu entwickeln. Ziel war es, Verbindungen zwischen einzelnen Exponaten des Museums und musikbezogener Praxis herzustellen, also Transformationsansätze zwischen beiden Kunstformen auszumachen und diese in pädagogische Konzepte zu übertragen. Im kommunikativen Austausch mit der Leiterin der Museumspädagogik wurden beiderseitige Erwartungshorizonte geklärt, Rahmenbedingungen abgesteckt und Zieldimensionen des Vorhabens diskutiert, aber auch problematische Parallelen zwischen museumspädagogischen und musikvermittelnden Berufsfeldern zur Sprache gebracht. So leiden Museen wie auch Konzerthäuser unter dem sogenannten »Publikums- bzw. Besucherschwund« und stellen, um dem zu begegnen, vermehrt pädagogische Mitarbeitende ein.

Als Gründe dafür, dass vor allem die jüngere Generation sowohl den klassischen Museumsangeboten als auch den klassischen Konzertinstitutionen – einem typischen Berufsumfeld der Musikvermittlung – fernbleibt, werden der demografische Wandel, das veränderte (und sich weiterhin verändernde) Freizeitverhalten, die Vielzahl an konkurrierenden Angeboten, aber auch die Bedenken angeführt, die viele Menschen mit einem Museumsbesuch verbinden: dass er nämlich anstrengend und lebensfern ist (vgl. Piontek 2018, S. 1). Hier sollen – als Bausteine in einem komplexen Bedingungsgefüge – vielfältige Vermittlungskonzepte Abhilfe schaffen, die neue Perspektiven auf Exponate anbahnen und eine offene pädagogische Inszenierung der Begegnung zwischen Mensch und Kunstwerk gestalten, um die Möglichkeiten, sich in einem Museum kulturell zu bilden, zu erweitern und die traditionelle Vorstellung zu überwinden, dass das Museum ein »Ort der Verkündigung und wei-

⁷ URL: <https://www.hf.uni-koeln.de/42100> [Datum des Zugriffs: 04.04.23].

hevollen Mystik« und ein »Tempel der Wissenschaft und [...] Kunst« ist (Parmentier 2001, S. 45).

In diesem neu zu gestaltenden Rahmen werden im Kontext von Museen wie auch von Konzerthäusern Vermittlungsangebote konzipiert, die u. a. damit werben, »partizipativ« zu sein, die »Eigenaktivität« der Besucher*innen bzw. des Publikums zu fördern, eine »kreative Auseinandersetzung mit Kunstwerken« zu ermöglichen und »vielfältige Anlässe für kulturelle Bildung« zu bieten.

Diesen Schlagwörtern, so nachvollziehbar sie auch sein mögen, haftet allerdings eine gewisse Beliebigkeit oder Unbestimmtheit an. So lässt die formale Forderung nach Kreativität im Umgang mit Kunstwerken oder partizipativen Angeboten keinerlei Rückschlüsse auf individuelle kulturell bezogene Bildungsmöglichkeiten zu. Außerdem tritt eine ethische Problematik auf, insofern die genannten Vorhaben in einem Spannungsfeld aus ökonomischen Zwängen und gesellschaftlichen Aufgaben verhandelt werden müssen, denn einerseits sehen sich die betreffenden Institutionen bei der Realisierung ihrer Vermittlungsangebote nicht selten genötigt, den finanziellen Aufwand möglichst gering zu halten; andererseits aber liegt es in ihrem eigenen Interesse und in ihrer gesellschaftlichen Verantwortung, neue Besucher*innen zu gewinnen und zu erreichen und bei ihrem gegebenenfalls ersten Besuch so zu begeistern, dass dieser fortwirkt und weitere Besuche nach sich zieht. Um Menschen auf nachhaltige Weise Zugänge zu kultureller Bildung zu erschließen, bedarf es also sorgfältig konzipierter didaktisch aufbereiteter Angebote und Vermittlungssituationen.

Für die Teilnehmer*innen des Seminars *Musikvermittlung im Museum*, die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, derartige Vermittlungssituationen zu inszenieren, stellte sich im Vorfeld zunächst die Frage nach der Funktion eines Kunstwerks: Was soll über bzw. mit oder von bzw. an ihm gelernt werden? Mit Blick auf die Forderung nach Partizipation schreibt Piontek, dass hierbei

»vor allem die individuelle Bedeutungsdimension und weniger die kollektive Bedeutsamkeit ausschlaggebend dafür werden, ob eine Sache oder ein Thema ausstellungswürdig wird oder nicht. Statt »großer« Geschichte und linearer Narrationslogik forcieren partizipative Museumsangebote somit eher ein Netz aus vielen, kleinen Geschichten. In der Tendenz geht damit auch eine Versinnlichung, eine Emotionalisierung des Museums einher. Das Präsentierte soll dementsprechend bei den späteren Betrachter*innen keine gutgläubig-affirmative Besichtigungsgebärde evozieren, sondern bewirken, dass diese zu den Inhalten Stellung beziehen. Insofern kann Partizipation dazu beitragen, dass sich die Institution Museum von einer primär erklärenden hin zu einer eher fragenstellenden, fragenaufwerfenden Institution entwickelt.« (Piontek 2018, S. 4)

Damit sich das Museum aus einem Ort, an dem bestimmte Weltansichten festgelegt werden, in einen Ort verwandeln kann, an dem Kultur und Geschichte verhandelt werden (vgl. ebd.), gilt es, Ansätze zu entwickeln, die individuelle und kreative Begegnungen der Teilnehmenden mit Kunstwerken evozieren. Diese von Piontek beschriebene Forderung deckt sich mit den Zielvorgaben der Walraff-Richartz-Museumsleitung für das Seminarprojekt *Musikvermittlung im Museum*.⁸

Nach diesen Vorüberlegungen bestand der nächste Schritt für die Studierenden darin, sich den im Museum ausgestellten Kunstwerken zu nähern: sie sinnlich-ästhetisch zu erfahren, zu betrachten und auf sich wirken lassen und anschließend ein oder mehrere Kunstwerke auszuwählen, von denen sie sich in besonderer Weise angesprochen fühlten. Die Idee eines mit dem Kunstwerk in Verbindung tretenden musikalischen Vermittlungskonzeptes spielte zu diesem Zeitpunkt noch keine Rolle, sondern kam erst im weiteren Verlauf des Seminars zur Sprache.

Da das Museum aufgrund der Corona-Schutz-Verordnung leider an genau dem Tag im November 2021 seine Pforten schließen musste, für den der Besuch geplant war, erfolgten die ersten »Rundgänge« durch die Sammlungen auf digitalem Weg. Die Liste der online abrufbaren Kunstwerke ist zwar nicht vollständig, bietet aber eine ansehnliche Auswahl der Abteilungen Mittelalter, Barock und 19. Jahrhundert.⁹ Natürlich ist der digitale Zugriff auf die Exponate kein gleichwertiger Ersatz für einen realen Museumsbesuch: Das besondere räumliche Erlebnis, der Kontakt zur spezifischen Materialität der Kunstwerke, die Dreidimensionalität der Skulpturen, die inszenierte Präsentation im Ausstellungsraum, die Wechselwirkung mit benachbarten Kunstwerken, der Kontakt zu anderen Besucher*innen, die Wirkung des Lichteinfalls etc. sind in ihren spezifischen Dimensionen sowie in ihren ästhetischen, körperbezogenen und kommunikativen Qualitäten digital nicht vermittelbar, was vor allem die Möglichkeiten der sinnlichen Wahrnehmung einschränkte. Den-

⁸ 17 Jahre zuvor hatte Parmentier seine Forderungen nach einem Wandel in der Museumspädagogik etwas anders akzentuiert. Damit Formen kultureller ästhetischer Bildung entstehen können, müsse das Museum »ein kreatives Labor, ein Experimentierfeld werden« (Parmentier 2001, S. 45). Dabei beschreibt er die Aufgabe von Museen folgendermaßen: »Das Museum befähigt die Menschen, nicht nur die Schriften der Vorfahren und Zeitgenossen, sondern auch die überlieferten und vorgefundenen Artefakte einer Kultur als bedeutungsvolle Zeichen zu lesen« (ebd.). Daran anschließend stellt sich die Frage, ob es nur ein »Entweder-Oder« geben kann, oder ob ein sich ergänzendes Nebeneinander verschiedener pädagogischer Ansätze vorstellbar, vielleicht sogar wünschenswert ist: solcher, die den Schwerpunkt auf Verstehensprozesse und auf die Entschlüsselung der Zeichensprache der Kunstwerke setzen, und solcher, die stärker auf subjektive Zugänge der Besucher*innen ausgerichtet sind.

⁹ URL: <https://www.wallraf.museum/sammlungen/> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023].

noch konnten sich die Studierenden auf der Internetseite *Kulturelles Erbe Köln*¹⁰, die einen Einblick in die Sammlungen der Stadt gewährt, einzelne Werke in sehr guter Auflösung und beliebig oft ansehen, mithilfe der Zoomfunktion auch Details der Kunstwerke in Augenschein nehmen und das Bild im Plenum vorstellen.

Anschließend entwickelten die Studierenden Ideen, wie sie 'ihr' Kunstwerk zu Musik in Beziehung setzen konnten. Dabei stützten sie sich auf theoretische und praxisorientierte Literatur, die bereits Gegenstand der Seminardiskussionen gewesen war. In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die überwiegende Anzahl von Veröffentlichungen zum Thema Musik und bildende Kunst – ein Defizit, auf das Ursula Brandstätter bereits 2001 hingewiesen hat – nach wie vor aus dem Kontext des schulischen Musikunterrichts stammt. Obwohl inzwischen Projekte und Publikationen aus anderen Bereichen hinzugekommen sind¹¹, ist Brandstätters Vorschlag, sich auch in der außerschulischen Musik- oder Kunstvermittlung an »fächerübergreifenden Konzepten in der Schule« zu orientieren, immer noch aktuell (vgl. Brandstätter 2001, S. 7). Dieser Anregung folgend sollen im folgenden Kapitel nach einigen, insbesondere musikpädagogischen Überlegungen zur Transformation drei Musikbücher¹² vorgestellt werden, die den Studierenden durch ihr umfangreiches Materialangebot zum Thema Interdisziplinarität vielfältige Anregungen für die Umsetzung ihrer jeweiligen Vorhaben geboten haben.

3. Zum Wechselspiel der Künste im musikpädagogischen Diskurs

»Es ist nicht leicht, in die verwirrende Vielfalt der Beziehungen von Musik und bildender Kunst eine gewisse Ordnung zu bringen, da es sich dabei um außerordentlich verschiedenartige Sachverhalte phänomenologischer wie historischer Art handelt. Sie reichen von unmittelbar sinnfälligen Zusammenhängen bis in Tiefenschichten wechselseitiger Beeinflussung, die kaum mehr rational faßbar sind.« (Hammerstein 1984, S. 1)

¹⁰ URL: https://www.kulturelles-erbe-koeln.de/documents/obj/05010609/rba_d000114 [Datum des Zugriffs: 04.04.2023]; das hier gezeigte Gemälde Die trauernden Juden im Exil (Psalm 137), 1831/1832 von Eduard Julius Friedrich Bendemann wurde von mehreren Studierenden ausgewählt und hat zu unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen musikalisch-ästhetischer Transformation geführt.

¹¹ Johannes Voit hat 2018 beispielsweise einen Beitrag zur Verbindung von Musik und Kunst in der Musikvermittlung verfasst.

¹² Zur Verwendung des Begriffs »Musikbuch« (statt »Schulmusikbuch«, »Schul-Musikbuch«, »Musik-Schulbuch« oder »Schulbuch für den Musikunterricht«) s. Rogg 2017, S. 14 f.

Trotz – oder gerade wegen – dieser komplexen Beziehungen wurde das Wechselspiel der Künste in musikwissenschaftlicher¹³ wie musikpädagogischer Hinsicht bereits in etlichen Schriften thematisiert; von den Ganzschriften zu nennen wären hier etwa die Arbeiten von Brandstätter 2004 und 2013, Ditzig-Engelhardt 2004, Steincke 2007 sowie Krämer 2011 (vgl. Krämer 2018, S. 344). Diese wurden zwar vorwiegend zu musikpädagogischen und ästhetischen Fragestellungen im Kontext von Musikunterricht an Schulen verfasst, lassen sich aber unter Berücksichtigung der veränderten Vorgaben und Rahmenbedingungen auch auf das Feld der außerschulischen Musikvermittlung übertragen.

3.1 Zur Funktion des Vergleichs zwischen den Künsten

Ein wesentlicher Teil musikalisch-ästhetischer Bildung zielt auf die (Weiter-)Entwicklung und Ausdifferenzierung sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeiten ab (vgl. Brandstätter 2004, S. 239). Hier kann ein Vergleich zwischen Werken der Musik und der bildenden Kunst¹⁴ insofern einen wichtigen Beitrag leisten, als er ein Zusammenwirken des Hörsinns mit dem Seh- und ggf. auch mit dem Tastsinn anregt und einfordert. Außerdem müssen im Zuge eines Vergleichs Kriterien und Parameter entwickelt werden, die sich auf beide Kunstformen anwenden lassen: Auf diese Weise können altbekannte, spezifische Ordnungsmuster aufgebrochen und im besten Fall neue Wahrnehmungsstrukturen gebildet werden. Ebenfalls relevant sind die subjektiven oder emotionalen Wirkungen, die durch das Wechselspiel der Künste ausgelöst werden können.¹⁵ Bei alledem geht es um eine Erweiterung der individuellen Wahrnehmungsweisen von Menschen und um die »Entdeckung gemeinsamer Wahrnehmungskategorien wie Chaos/Ordnung, Mikrokosmos/Makro-

¹³ Auch Andreas Eichhorn hat in einigen seiner Schriften und Vorträge das Beziehungsgefüge zwischen Musik und bildender Kunst aufgegriffen; zu nennen wäre hier etwa sein Beitrag »Musik als bildende Kunst« (2018).

¹⁴ Die komplexe Thematik des Vergleichs in interdisziplinärer Perspektive kann im Rahmen dieses Beitrags allenfalls angedeutet werden. Einen umfassenderen Überblick und weiterführende Literaturhinweise bieten – auch unter Berücksichtigung zusätzlicher Bezugsdisziplinen wie etwa der Musikpsychologie – die im vorliegenden Beitrag zitierten Autorinnen und Autoren.

¹⁵ Es gibt allerdings auch Stimmen, die disziplinübergreifende Vergleiche zwischen bildender Kunst und Musik grundsätzlich für unzulänglich halten, weil aus musikwissenschaftlicher Sicht die besondere Materialität von Musik sowie ihre Zeitgebundenheit nicht transformierbar sind. Mit den einzelnen Kritikpunkten setzt sich Flechsig in einem Beitrag kritisch auseinander. Aus pädagogischer Sicht eröffnen spartenübergreifende Bezugnahmen Wege, die musikbezogenes Lernen anbahnen bzw. zu einer entsprechenden musikbezogenen Expertise hinführen können (vgl. Flechsig 2011, S. 5–6).

kosmos, Kunst und Leben bis hin zu den vorher erwähnten Lebensweltthemen, die vorneherein alle Sinne umfassen« (Brandstätter 2001, S. 17).

Da es kaum möglich ist, alle Facetten verschiedener Kunstwerke miteinander zu vergleichen, ist es ratsam, sich für einen Vergleichspunkt oder Aspekt zu entscheiden. Diese Entscheidung leitet sodann auch die Auswahl der Kunstwerke, an denen der betreffende Aspekt mithilfe didaktisch inszenierter Verstehensprozesse – beispielsweise der Aufgabe, formale oder stilistische Merkmale eines Werks der bildenden Kunst in einem entsprechend ausgewählten Musikstück wiederzuerkennen – verdeutlicht werden soll. Anknüpfungspunkte für kunstspartenübergreifende Vergleiche im Rahmen musikpädagogischer Vermittlungssituationen bieten z. B.: Form- und Gattungsaspekte; Epochenentsprechungen; synästhetische Künstler, die Musik und bildende Kunst zu ihren Ausdrucksmitteln zählen, wie Kandinsky oder auch Sibelius; musikbezogene Darstellungen in Bildern; oder auch »[a]naloge semantische Ebenen bei räumlicher, ethnologischer und/oder stilistischer Divergenz«, wo sich »in bildungs und rezeptionsästhetischer, existentieller, emotionaler, literarischer, mythisch-archaischer, heroisierend-nationalistischer und weltanschaulicher Hinsicht« Vergleichspunkte finden lassen (Jung-Kaiser 2005, S. 36).¹⁶

Daraus ergeben sich nicht nur, aber auch für die musikvermittelnde Arbeit im Museum diverse Umsetzungsmöglichkeiten. Eine Option ist zum Beispiel, dass vor den Exponaten solo oder in einer Gruppe instrumental oder vokal musiziert wird; hierbei kann entweder frei improvisiert oder der Versuch unternommen werden, Aspekte des Kunstwerks – etwa thematische, farbliche oder formale Merkmale – in Musik zu transformieren. In unserem Fall stellte das Museum zu diesem Zweck sowohl Rhythmus- als auch Melodieinstrumente zur Verfügung, damit die Teilnehmenden ihre Vorstellung vom »Klang eines Bildes« mit dem eines Instrumentes in Übereinstimmung bringen konnten. Alternativ oder ergänzend lassen sich auch Bewegungs- bzw. Tanzelemente integrieren. Weitere Möglichkeiten ergeben sich durch das Einbeziehen nicht-improvisierter Musik, d. h. auskomponierter Musikstücke, die die Teilnehmenden passend zu den Kunstwerken auswählen können. Ein solches Herangehen nutzt die »direkte emotionale Wirkweise der Musik, die visuelle Erfahrungen wie z. B. eben auch abstrakte Kunstwerke emotional aufzuladen vermag« (Brandstätter 2001, S. 10). Auch die Rezeption und Interpretation eines Bildes wird durch Musik beeinflusst, sodass das Hören unterschiedlicher Werke vielfältige ästhetische Erfahrungen und Erkenntnisse erschließen und zu vielfältigen Reflexionen – über Klangfarbe, Stimmung, Atmosphäre, Wahrnehmung etc. – Anlass geben kann.

¹⁶ Als Beispiel nennt Jung-Kaiser hier »Brief- oder Abschiedsszenen Liebender«. Weitere konkrete Beispiele finden sich im folgenden Kapitel im Zusammenhang mit den dort vorgestellten Musikbüchern.

»In jedem Fall ist«, so Brandstätter, »die bewußte Reflexion entscheidend, denn erst sie initiiert die bewußte Ausbildung von Wahrnehmungskategorien, das heißt von differenzierten Anschauungs- und Hörweisen. Ziel ist niemals die Gleichsetzung von Werken der bildenden Kunst mit musikalischen Kompositionen, angestrebt wird kein fertiges Erkenntnisprodukt, sondern im Zentrum steht der Prozeß des Vergleichens. Daraus folgt, daß die Erkenntnis von Unterschieden und nicht Vergleichbarem ebenso wichtig ist wie die Erkenntnis möglicher Gemeinsamkeiten. Beides führt zu einem differenzierteren Verständnis der Künste.« (Brandstätter 2001, S. 17)

Wichtig ist also, neben den vielfältigen Möglichkeiten, die der Vergleich zwischen den Künsten eröffnet, auch die Grenzen dieses Verfahrens aufzuzeigen und den Eigenwert der jeweiligen Kunstwerke zur Geltung zu bringen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der zeitlichen Dimension von Musikwerken und auf der räumlichen Gebenheit eines Objekts der bildenden Kunst: Musik muss immer wieder neu realisiert bzw. interpretiert werden, während Werke der bildenden Kunst vor allem vergangener Jahrhunderte Unikate sind.¹⁷ Zudem lassen sich Formen und Farben in der Musik nicht verlustfrei mit der jeweiligen Materialqualität anderer Kunstformen gleichsetzen (vgl. ebd., S. 18). Und schließlich werden dem kunstspartenübergreifenden Vergleich auch durch »fachimmanente[.] Deutungs- und Rezeptionsweisen« Grenzen gesetzt, die »die technisch-kompositorische Ikonologie, Topologie und Typologie tradiert und kanonisiert haben« (Jung-Kaiser 2005, S. 35).

Im Folgenden werden drei Musikbücher portraitiert, die zahlreiche Beispiele für den kunstspartenübergreifenden Vergleich zwischen bildender Kunst und Musik bereithalten und von den Studierenden auch als Ideenpool für ihre Vermittlungsvorhaben im Museum genutzt wurden.

3.2 Zum Wechselspiel der Künste in Musikbüchern

Neben vielfältigen Fachzeitschriftenbeiträgen insbesondere aus dem Bereich der Grund- und Förderschulpädagogik sind es vor allem Musikbücher, die das Wechselspiel der Künste umfassend behandeln und damit sowohl Studierenden als auch Schüler*innen vielfältige Anregungen bieten können. Aus der Aufbereitung der Materialien in den einzelnen Kapiteln lassen sich Rückschlüsse auf theoretische Annahmen und musik- bzw. kunstbezogene Zielsetzungen ziehen, die den Buchkonzepten zugrunde liegen. In Titeln, Klappentexten, Einleitungen oder in Begleitheften für

¹⁷ Inzwischen wird diese Einmaligkeit durch Möglichkeiten der Digitalisierung allerdings ein Stück weit aufgebrochen.

Lehrende formulieren die Herausgeber*innen kunstspartenübergreifende Lernziele und positionieren sich im Diskurs über Interdisziplinarität bzw. über das Verhältnis von Musik und bildender Kunst.

Jung-Kaiser 2005 – *Durch Sehen zum Hören*

Anfang der 1990 Jahre erscheint mit *Durch Sehen zum Hören* von Ute Jung-Kaiser ein Musikbuch, das für den Oberstufenunterricht konzipiert wurde (Jung-Kaiser 1993). Hier wird das Verhältnis zwischen Musik und bildender Kunst so definiert, dass der bildenden Kunst eine eher dienende Funktion zukommt: Demnach sollen Kunstwerke dazu beitragen, Verstehensprozesse von Musikwerken anzuregen. Dem liegt die Prämisse zugrunde, dass beide Kunstformen auf die »Begrifflichkeit und Logik der Wortsprache verzichten können« (ebd., S. 9).

»Die ausgewählten, praktisch erprobten Musik- und Bildbeispiele bestätigen die These, daß die bildende Kunst den methodischen Zugang zur Musik erleichtert und daß sie Lösungsangebote zu Fragen der musikalischen Analyse, zur stilkundlichen Betrachtung und zur Gattungsproblematik bereitzustellen vermag. Der hier aufgezeigte Weg zur Musik geht über das rein intellektuelle Erfassen von Musik hinaus. Er bietet vor allem dem musikalischen Erleben, das mit Bildassoziationen und innerem Sehen stets Hand in Hand geht, eine echte Chance.« (Jung-Kaiser 1993, Lehrerband, S. 10)

Die Wechselbeziehung zwischen den Künsten wird aus drei verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Im ersten Hauptteil werden Werke der bildenden Kunst und der Musik über formale Aspekte zueinander in Beziehung gesetzt. Ein besonderer Fokus liegt dabei zunächst auf zentralen Gattungen der Klassik und des Barock. So wird am Beispiel der Fuge eine Herausforderung musikbezogener Bildungsprozesse im Kontext polyphoner Musik aufgegriffen: die Notwendigkeit, zwei oder mehr Stimmen gleichzeitig bzw. nacheinander zu hören oder hören zu lernen (ebd., S. 12). Formale wie kompositorische Prinzipien lassen sich – so die Annahme – leichter begreifen, wenn sie mithilfe von Kunstwerken zunächst visuell entschlüsselt und dann wieder auf passende Musikbeispiele übertragen werden. Im ersten Kapitel werden *Fuge in Rot* von Paul Klee, Alexej Jawlenskys *Fuge in Blau und Rot* sowie Mikalojus Konstantinas Čiurlionis Bild *FUGE* zur Orgelfuge von Johann Sebastian Bach in g-Moll (BWV 542) in Beziehung gesetzt. Ein weiteres Kapitel widmet sich dem Verhältnis von »Thema und Variation« (Jung-Kaiser 1993, Schülerband, S. 30–34).

Hier wird Otto Philipp Runge's Zeichnung *Die Lehrstunde der Nachtigall*¹⁸ mit den Variationen aus der *A-Dur-Sonate KV 331* von Wolfgang Amadeus Mozart verglichen, um Variation als »Prinzip« und zugleich als »Form« zu erklären (ebd. S. 30) und so musikalische Gestaltungsprinzipien sichtbar zu machen.

Im zweiten Hauptteil des Buches werden die Epochen von der Romantik bis zur Moderne im Hinblick auf »Stilfragen« thematisiert. Die Überschrift des Kapitels zur Epoche der Romantik macht die Qualität der Wechselbeziehung beider Künste unmittelbar deutlich: »Die neue Seh- und Hörweise der Romantiker – Sehen als ›inneres Hören‹ und Hören als ›inneres Sehen‹«. Neben der Musik (von Robert Schumann) und der Malerei (von Caspar David Friedrich) wird in diesem Kapitel die Literatur (Texte von E. T. A. Hoffmann) als weitere Kunstsparte hinzugezogen, um den charakteristischen ›Stil‹ der Romantik zu erschließen.

Der Lehrerband enthält darüber hinaus noch einen dritten Teil, in dem weiterführende Aspekte eines fächerübergreifenden Ansatzes vorgestellt werden; zu nennen wäre hier etwa die Frage nach der Weltsicht von Künstler- und Musikerpersönlichkeiten (Caspar David Friedrich und Frédéric Chopin) oder nach humanitären Botschaften, die durch Werke der bildenden Kunst und der Musik (Vincent van Gogh und Ludwig van Beethoven) übermittelt werden können (vgl. Jung-Kaiser 1993, Lehrerband, S. 10).

Auch wenn im Vorwort auf die Wechselbeziehung der beiden Kunstsparten verwiesen wird, lässt sich dieses Schulbuch doch insofern eher als Musikbuch definieren, das auf Herausforderungen im Musikunterricht reagiert und didaktische Lösungsmöglichkeiten anbietet. So soll z. B. die eher ›trockene‹ Formanalyse – das »intellektuelle Erfassen« – durch interdisziplinäre Zugangsweisen in ein »musikalisches Erleben« überführt werden (ebd.). Obwohl die bildende Kunst hier also gleichsam in den Dienst der Musik gestellt wird, betont Jung-Kaiser die Eigenständigkeit der Künste, weil eine »übergreifige« Transformation ihrer Meinung nach die Gefahr birgt, dass Werke auf Kosten ihrer »ästhetischen und semantischen Qualität« in ein »artfremdes Medium« übertragen werden. Dennoch können durch interdisziplinäre Zugänge wichtige Impulse gesetzt werden, um Musik »neu und anders, auch mehrdimensional zu hören und zu erleben« (Jung-Kaiser 2005, S. 35).

Schillmöller 2016 – *Musikkunst*

Musikkunst lautet der Titel eines im Jahr 2016 erschienenen Schulbuchs für weiterführende Schulen ohne expliziten Schulstufenbezug, das die Wechselbeziehung

¹⁸ URL: <https://www.hamburger-kunsthalle.de/sammlung-online/philipp-otto-runge/die-lehrstunde-der-nachtigall-0> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023].

zwischen bildender Kunst und Musik¹⁹ umfassend aufbereitet und Lernenden vielfältige Möglichkeiten bietet, selbst künstlerisch gestaltend auf Musik- und Kunstwerke zu reagieren. Da die Aufgabenstellungen auf ein vorwiegend musikbezogenes Lernen abzielen, lässt sich auch *Musikkunst* eher als Musikbuch definieren. Anders als in *Durch Sehen zum Hören* sollen die präsentierten Inhalte nicht in erster Linie ein analytisch-reflexives Herangehen an die Kunstwerke anstoßen; vielmehr werden durch abwechslungsreiche Aufgabenformate vielfältige Umgangsweisen und ästhetische Prozesse und damit im Letzten ein Kulturverständnis angestrebt, das durch die Verbindung der Künste neue Erkenntnisse generiert.

Die »Unterrichtsimpulse« bzw. Aufgabenstellungen in den jeweiligen Kapiteln zielen z. B. darauf ab, dass Kinder komponieren, singen, zu Musik malen, Musik in Szenen umsetzen, Kunst- bzw. Musikwerke beschreiben und interpretieren, nach Parallelen im Hinblick auf Form, Farben, Charakter, Kontraste suchen etc. Aufgaben, die das Wechselspiel der Künste ins Zentrum stellen, sind durch das Stichwort »Musikkunst« gekennzeichnet. Schon die Gliederung zeigt, dass der Fokus insgesamt auf Umgangsweisen mit Musik liegt. So trägt das zweite und umfangreichste Kapitel, das sich an ein Einführungskapitel über die Beziehung zwischen den beiden Künsten anschließt, den Titel *Die Welt der Musik im Spiegel der bildenden Kunst*, während der dritte Teil des Schulbuches Anregungen für zwei umfassende Projektvorhaben bietet, die mit »Menschen in Bewegung« und »Der Mensch und seine Umwelt« überschrieben sind (Schillmöller 2016, S. 3–4).

Das Wechselspiel der Künste soll auch auf unterrichtsorganisatorischer Ebene, also im besten Fall so umgesetzt werden, dass Musiklehrende und Kunstlehrende gemeinsam unterrichten, um ihre fachlichen Perspektiven und Expertisen in das Unterrichtsgeschehen einfließen zu lassen:

»Anstelle zweier voneinander getrennter Wissensstränge – Musik und Kunst – wird eine vernetzte Kulturkompetenz angestrebt, die die Schüler zu einem ganzheitlichen Erleben unserer Kultur vorbereiten soll. Musik wird durch bildende Kunst neu erschlossen und umgekehrt. Die Zugänge zu den Werken sind zum einen auf der kognitiven Ebene angesiedelt, indem die Schüler zum Sprechen, Denken und Schreiben über Musik und Kunst herausgefordert werden. Zum anderen betreffen sie die produktive Ebene, indem die Schüler die Konfrontation von Musik- und Kunstwerken erfahren und daraus selbst

¹⁹ Das Schulbuch wurde im Jahr 2018 durch das Georg Eckert Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung mit dem zweiten Platz in der Kategorie Gesellschaft ausgezeichnet. URL: <https://www.gei.de/wissenstransfer/preise/schulbuch-des-jahres/preistraegerinnen/2018> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023].

schöpferisch tätig werden. Dazu bietet das Konzept zahlreiche Impulse, die Transformationsprozesse in Gang bringen, die sorgfältig geplant, durchgeführt und reflektiert werden. In den Zwischenräumen der Künste entstehen Energie und Neuschöpfungen. Oft sind dies offene Hybridformen wie Installation, Montage, Collage, Gesamtkunstwerk oder Performance.« (Schillmöller 2016 Lehrerband, S. 6)

Fromme et al. 1999–2002 – MUK 1–4

Das dritte Musik- bzw. Schulbuch, das hier noch vorgestellt werden soll, wurde für Grundschulen konzipiert und in den Jahren 1999–2002 herausgebracht: *MUK – unser Musikspielbuch: fächerverbindend für Musik und Kunst*. Für die ersten vier Schuljahre gibt es je einen eigenen Band, der neben Materialien und Aufgaben zu bildender Kunst und Musik auch die Bereiche Bewegung/Tanz sowie Sprache integriert. Schon der Untertitel *fächerverbindend für Musik und Kunst, Bewegung und Sprache mit integriertem Anteil* deutet an, dass die vierbändige Schulbuch-Reihe den Bereich Transformation umfassender aufgreift als die beiden zunächst vorgestellten Musikbücher, und tatsächlich bezieht sich ein wesentlicher Teil der aufbereiteten Materialien auch auf Bewegung und Sprache.

Inhaltlich setzt das Buch – wenngleich Singen, Musizieren und Malen überwiegen – stärker auf das Wechselspiel der vier Kunstformen, deren jede je nach Thema ergänzend zu der oder den jeweils anderen hinzugezogen werden kann, um die Unterrichtsziele zu erreichen. Vielfältige Materialien regen dazu an, die Künste auf unterschiedlichste Weise zueinander in Beziehung zu setzen.

Auch in diesem Musikbuch werden mit den angebahnten Vergleichsprozessen verschiedene Zielsetzungen verknüpft. So bietet z.B. das Kapitel »Spiegelungen« Aufgaben, deren Lösung Kenntnisse über formale Gestaltungsprinzipien bzw. den Erwerb dieser Kenntnisse erfordert (Fromme et al. 2002, S. 46–49). Zu sehen sind Bilder von einem Boot bzw. von Bäumen, die sich auf einer Wasseroberfläche spiegeln. Weiter unten auf der gleichen Seite sind zwei Lieder bzw. Notenzeilen abgedruckt, deren Melodieverläufe jeweils gelb markiert sind. Die dazugehörige Aufgabe lautet:

»Die Töne der beiden Lieder bewegen sich spiegelgleich zu einer Achse. Findet die Achse. Ihr könnt die Lieder singen und auf Instrumenten spielen: Sie passen auch als 1. und 2. Stimme zueinander« (ebd. S. 44).

Als interdisziplinäre Ergänzungen werden auf der ersten Doppelseite weitere Anregungen angeboten, wie das Thema »Spiegelungen« mit Mitteln der bildenden Kunst

gestaltet werden kann.²⁰ Komplettiert wird die Vierergruppe der Zugangsweisen durch den Vorschlag einer Partnerübung, bei der die Teilnehmenden die Bewegungen des oder der jeweils anderen spiegeln sollen.

Nach diesen knappen Hinweisen zu einigen theoretischen Aspekten des Wechselspiels der Künste und zu den verfügbaren Materialien sollen nun ausgewählte Ansätze für eine *Musikvermittlung im Museum* vorgestellt werden, die von Teilnehmenden des gleichnamigen Seminars erarbeitet wurden.

4. Musikvermittlung im Museum, Teil II: Einblick in ausgewählte Konzepte der Studierenden

Die Konzepte der Studierenden wurden im Lauf des Semesters in einem fluiden Prozess immer wieder diskutiert und reflektiert. Entstanden sind vielfältige Ansätze für eine Vermittlung, die Kunst und Musik zueinander in Beziehung setzt und sich an unterschiedliche Altersstufen richtet. Die Beiträge widmen sich unterschiedlichen künstlerischen und pädagogischen Aspekten der Bereiche ›Musik erfinden‹, ›Tanz und szenisches Spiel‹, ›Gemälde künstlerisch interpretieren und verklanglichen‹, ›über Kunst sprechen‹, ›Musik zu Bildern hören‹, kurzum: Sie möchten Brücken schlagen zwischen Menschen, Musik und Kunst. Wegen der noch immer bestehenden Einschränkungen durch die Corona-Schutz-Verordnung war es leider nicht möglich, die Konzepte der Studierenden am Ende des Seminars im Museum zu erproben. Sie wurden aber in einer Online-Publikation veröffentlicht.²¹ Im Folgenden werden einige der Konzepte kurz vorgestellt.

Das Konzept *Eine Aufforderung zum Tanz – vom Bild zur Musik* von Thomas Hessling greift anhand von Kandinskys Farbenlehre das Phänomen synästhetischer Zugänge auf und kombiniert es mit Bewegung/Tanz. Die Mitwirkenden werden aufgeteilt und musizieren bzw. tanzen zu drei ausgewählten Kunstwerken, zwei Gemälden und einer Skulptur. Das weitere Vorgehen kann je nach Zielsetzung des

²⁰ Ein Blatt Papier wird in der Mitte horizontal gefaltet. Die untere Hälfte stellt das Wasser dar und wird mit blauem Transparentpapier beklebt oder mit Wasserfarbe koloriert. Anschließend werden auf der oberen Blathälfte Landschaften gestaltet, die sich dann wiederum auf dem Wasser spiegeln sollen.

²¹ URL: <https://www.artasyl.de/present-magazin/> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023], S. 244–253. Aus Kapazitätsgründen konnten nicht alle Projektideen der Studierenden im Present-Magazin veröffentlicht werden. Sie sind aber unter der Rubrik ›Kiosk‹ abrufbar, die – anders als das Magazin selbst – nicht abgeschlossen wurde, sondern stetig durch neue Beiträge erweitert wird: URL: <https://www.artasyl.de/kiosk/> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023].

Vermittlungsvorhabens mehr oder weniger eng angeleitet werden. Entweder wird den Musizierenden die Farbenlehre als Handout zur Verfügung gestellt, damit sie auf dieser Grundlage Musik komponieren, oder sie gestalten mit dem vorhandenen Instrumentarium Musik zu dem Bild, ohne sich unbedingt dabei von Kandinskys Vorstellungen über das Zusammenwirken von Farbe und Klang beeinflussen zu lassen. Gleiches gilt für die Tanzgruppe, die einen Paartanz entweder unter Anleitung lernt oder selbst gestaltet.

Der von Sophie Haumann und Philipp Lusensky erarbeitete Ansatz *Muzzle* greift die Idee des Ratespiels *Dixit* aus dem Asmodée Verlag auf. Im Vorfeld einigen sich die Teilnehmenden auf fünf Kunstwerke aus der Sammlung des Museums, die Gegenstand des Spiels sein sollen. Anschließend wird eine Rate- und eine Musiziergruppe gebildet. Die Musiziergruppe wählt unter den fünf Kunstwerken eines aus, das sie musikalisch umsetzen möchte. Die Rategruppe besichtigt in der Zwischenzeit die Sammlung des Museums; dabei sind auch begleitende Aufgabenstellungen möglich. Nach 20 bis 30 Minuten kehren die Mitglieder der Rategruppe in den Musizerraum zurück, hören die musikalische Darbietung und entscheiden sich, welches der fünf Kunstwerke ihrer Meinung nach dazu passt. Sie begründen ihre Entscheidung und verweisen dabei auf die von ihnen nachvollzogenen Parallelen zwischen Kunstwerk und musikalischer Darbietung, Stil, Farbe, Form etc. Im Anschluss tauschen die Gruppen ihre Rollen. Es können beliebig viele Runden gespielt und ggf. auch Regeln ausgehandelt werden, die eine Punktevergabe für interessante Gestaltungsideen und treffende Begründungen vorsieht.

Dorothee Pahnke hat ihr Vermittlungskonzept auf der Grundlage des Gemäldes *Die trauernden Juden im Exil* von Eduard Bendemann entwickelt. Das Gemälde bezieht sich auf den Psalmvers »An den Wassern zu Babel saßen wir und weinten, wenn wir an Zion gedachten« (Ps 137,1). Der Vers ist in das Gemälde integriert bzw. umrahmt die bildliche Darstellung. Pahnke schlägt vor, sich im Vorfeld des Museumsbesuchs zunächst mit dem biblischen Text auseinanderzusetzen. Hierbei sind verschiedene Anknüpfungspunkte denkbar: das beschriebene Ereignis, die Herkunft des Textes, der historische bzw. religiöse Kontext, aber auch aktuelle Themen wie Antisemitismus oder Vertreibung. In einem nächsten Schritt könnten sich Museumsbesucher*innen zunächst mit musikalischen Bearbeitungen des Psalms auseinandersetzen: *Al Naharot Bavel* von Salomone Rossi (1622/23), *An den Wassern zu Babel* von Heinrich Schütz (1619), *On the Willows* aus dem Musical-Film *Godspell* (1971), *Der 137. Psalm* von Franz Liszt (1859, rev. 1862) etc. Der anschließende Museumsbesuch gibt den Teilnehmenden Gelegenheit, sich vor dem Gemälde in Kleingruppen mit kunstbezogenen Fragen auseinanderzusetzen: den dargestellten Inhalten, der Bildkomposition, der Farbgebung, dem Verhältnis von Bildhintergrund und Darstellung der Personengruppe, der Rezeptionsgeschichte des Kunstwerks etc.

Abschließend können alle drei Ebenen – Text, Musik und Kunst – zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Antje Höster-Nowakowskis Konzept richtet sich an Kinder im Alter von fünf bis neun Jahren und legt den Schwerpunkt auf das Musizieren zum Bild. Es trägt den Titel *Brückenklangprojekt* und verweist damit einerseits auf Edvard Munchs Gemälde *Vier Mädchen auf der Brücke* (1905)²² und andererseits auf die Verbindung bzw. Transformation von bildender Kunst zu Musik. Zu Beginn des Projektes beschreiben die Kinder das Bild im Plenum – Informationen zum Maler bzw. seinem Bild können durch die Projektleitung ergänzt werden –, bevor durch die Projektleitung erste musikbezogene Warm-Ups initiiert und die vorhandenen Musikinstrumente ausprobiert bzw. eingeführt werden. Anschließend wird das Bild in Kleingruppen in Musik transformiert.

Im Rahmen des Seminars sind etliche weitere Konzepte entstanden. So hat – um noch zwei Beispiele aus dem Bereich digitale Medien zu nennen – Valentina Rauch Ideen zur Musikproduktion mit Musik-Apps auf Tablets entwickelt, während das Music-Buttons-Konzept von Sven Görres und Paul Schultheiss die emotionale Verbindung von Musik und Bildern aufgreift und den Besucher*innen einzelner Sammlungen des Museums über eine App Zugriff auf eine Auswahl von Musikstücken bietet, die ihrer Meinung nach am besten zu dem jeweiligen Raum und darin befindlichen Kunstwerken passt. Ein schöner Schlusspunkt war die Veröffentlichung ausgewählter Vorhaben im Online-Magazin *Present*, auf die einige Studierende im Rahmen ihrer Bewerbung auf Stellenausschreibungen im Bereich Musikvermittlung bereits verweisen konnten.

Schluss

Seit die erste Kohorte den Studiengang *Musikvermittlung* erfolgreich beendet hat, sind sechs Jahre vergangen. Inzwischen sind sowohl Absolvent*innen als auch aktiv Studierende selbständig und erfolgreich im Bereich Musikvermittlung tätig. Das beweist nicht zuletzt der Verein Netzwerk Musikvermittlung e. V., der »von Studierenden des Master-Studiengangs Musikvermittlung (Universität zu Köln), an Musikvermittlung interessierten Kölner KünstlerInnen, MusikpädagogInnen sowie weiteren Interessenten gegründet [wurde], um im Großraum Köln qualitativ hoch-

²² URL: <https://www.wallraf.museum/sammlungen/19-jahrhundert/meisterwerke/edvard-munch-vier-maedchen-auf-der-bruecke-1905/das-meisterwerk/> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023].

wertige, musikpädagogische Projekte für Kinder und Erwachsene in unterschiedlichen Formaten (Workshops/Projektwochen/Konzerte ...) durchzuführen.«²³

Im Rahmen von Kooperationen wie den in diesem Beitrag vorgestellten wird versucht, musikbezogene ästhetische Erfahrungsräume aufzuschließen und gleichzeitig musikpädagogisch-theoretische Kenntnisse zu erwerben sowie Einblicke in spezifische Berufsfelder zu vermitteln. Musikvermittlung ist (auch) ein Zukunftsprojekt: Die Weiterentwicklung des Studiengangs wird im Spannungsfeld hochschulpolitischer Entscheidungen, gesellschaftlicher Veränderungen und kultureller Bildungsbegriffe verhandelt werden, wobei diese sich stetig wandelnden Gegebenheiten auch in der akademischen Ausbildung von und Reflexion mit Studierenden thematisiert werden sollten.

²³ URL: <https://netzwerkmusikvermittlung.wordpress.com/mitglied/> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023].

Literatur

- Brandstätter, Ursula: Musik im Dialog mit bildender Kunst. Praxis und Theorie eines kunstspartenübergreifenden didaktischen Ansatzes, in: Diskussion Musikpädagogik 10 2001, S. 6–18.
- Brandstätter, Ursula: Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung (Forum Musikpädagogik Bd. 60), Augsburg 2004.
- Brandstätter, Ursula: Erkenntnis durch Kunst: Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation, Köln/Wien 2013.
- Ditzig-Engelhardt, Ursula: Durch Bilder Musik verstehen (Theorie und Praxis der Musikvermittlung Bd. 4), Münster 2004.
- Eichhorn, Andreas: Musik als bildende Kunst. Paul Bekkers Berliner Vortrag *Wesensformen der Musik* (1925), in: Grosch, Nils (Hg.): Novembergruppe 1918. Studien zu einer interdisziplinären Kunst für die Weimarer Republik (Veröffentlichungen der Kurt-Weill-Gesellschaft Dessau Bd. 10), Münster 2018, S. 131–139.
- Flehsig, Hartmut: Musik verkörpert sich in Bildern – Bilder werden zur leibhaftigen Musik, in: Diskussion Musikpädagogik 10 2001, S. 19–28.
- Fromme, Ellen; Hoffmann, Sonja; Müller, Klaus; Reinhardt, Friedrich: Unser Musikspielbuch MUK 1: Fächerverbindend für Musik und Kunst, Bewegung und Sprache mit integriertem Anteil, Leipzig 1999.
- Fromme, Ellen; Hoffmann, Sonja; Müller, Klaus; Reinhardt, Friedrich: Unser Musikspielbuch MUK 4: Fächerverbindend für Musik und Kunst, Bewegung und Sprache mit integriertem Anteil, Leipzig 2002.
- Jung-Kaiser, Ute: Durch Sehen zum Hören: Lehrerband (Schriftenreihe der Hochschule für Musik in München Bd. 11), Regensburg 1993.
- Jung-Kaiser, Ute: Durch Sehen zum Hören: Schülerband (Schriftenreihe der Hochschule für Musik in München Bd. 11), Regensburg 1993.
- Jung-Kaiser, Ute: Bildende Kunst und Musik. In: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard; Weber, Rudolf (Hg.): Lexikon der Musikpädagogik, Kassel 2005, S. 35–37.
- Krämer, Oliver: Strukturbilder, Sinnbilder, Weltbilder. Visualisierung als Hilfe beim Erleben und Verstehen von Musik (Berliner Schriften Bd. 90), Augsburg 2011. (Zugl.: Berlin, Univ. der Künste, Diss., 2007).
- Krämer, Oliver: Musik und andere künstlerische Ausdrucksformen, in: Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger Christine (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse, Stuttgart 2018, S. 341–348.
- Parmentier, Michael: Der Bildungswert der Dinge oder: Die Chancen des Museums, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 2001, Nr. 1, S. 39–50.
- Piontek, Anja: Partizipation und Museum: Spannend und spannungsreich zugleich. 2018. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-museum-spannend-spannungsreich-zugleich> [Datum des Zugriffs: 04.04.2023].
- Rogg, Stefanie: Aufgabenstellung – Zentrum der didaktischen Funktionen des Musikbuchs: historische und systematische Aspekte, München 2017. (Zugl.: Köln, Universität zu Köln, Diss., 2017).

- Schillmöller, Mathias: MusiKKunst. Kultur verstehen im Wechselspiel der Künste: Schülerband, Innsbruck 2016.
- Schillmöller, Mathias: MusiKKunst. Kultur verstehen im Wechselspiel der Künste: Lehrerband, Innsbruck 2017.
- Steincke, Dietrich: Bildgestaltendes Verstehen von Musik: Entwurf eines Modells einer nonverbal-verbalen Zugangsweise zur Musik als Beitrag zur didaktischen Interpretation, Würzburg 2007. (Zugl.: Hannover, Hochsch. für Musik und Theater, Diss., 2006).
- Voit, Johannes: Die rätselhaften Landschaften des Monsieur Tanguy. Ein Kompositionsprojekt zu Bildern des französischen Surrealismus. In: Dartsch, Michael; Rolle, Christian; Schlothfeld, Matthias; Vandr , Phillip; Weber, Julia (Hg.): Handreichungen zu Kompositionspr dagogik. 2018. URL: <https://www.kompaed.de/artikel/praxisbeispiele/johannes-voit-die-raetselhaften-landschaften-des-monsieur-tanguy/> [Datum des Zugriffs: 04.04.23].