

die hochschullehre – Jahrgang 9 – 2023 (20)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2320W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Darf es etwas weniger sein?

Didaktische Reduktion in der (musik-)kulturwissenschaftlichen Lehre

VERA GRUND

Zusammenfassung

Die Neuorientierung der geisteswissenschaftlichen Fächer im Zuge der cultural turns bedeutet für die Hochschullehre eine Herausforderung, da zur Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte übergreifende interdisziplinäre Kenntnisse hinzugekommen sind. In Hinblick auf die Musikwissenschaft schließt dies soziologische oder medienwissenschaftliche Theorien und Methoden, aber auch geschichts- und kulturhistorische Inhalte ebenso mit ein wie die Fachhistoriografie. Der Perspektivwechsel durch die nicht mehr fachzentrierten Forschungsansätze bewirkte Neubewertungen historischer und kultureller Phänomene. Dies bedeutet, dass in der kulturwissenschaftlichen Lehre neben fachlichen Inhalten ein komplexes Wissenschaftsverständnis vermittelt werden muss. Das didaktische Mittel der Komplexitätsreduktion erscheint im diametralen Verhältnis zum Ziel kulturwissenschaftlich orientierter Lehre zu stehen, da gerade die Reduktion und die Fokussierung der traditionellen fachzentrierten Forschung auf den eigenen Gegenstand durch die kulturwissenschaftliche Neuperspektivierung infrage gestellt und deren methodische Problematik aufgezeigt wurde. Im Folgenden wird aus der Sicht der musikwissenschaftlichen Lehre diskutiert, welche Techniken der Reduktion für die Vermittlung kulturwissenschaftlicher Inhalte dennoch sinnvoll eingesetzt werden können.

Schlüsselwörter: Kulturwissenschaft; Musikwissenschaft; Didaktische Reduktion; cultural turns

Might be a little less?

Didactic reduction in the teaching of music and cultural studies

Abstract

The reorientation of the humanities towards interdisciplinary knowledge has created a new challenge for university teaching, where subject-specific content must be taught alongside other fields. In the context of musicology, this now means not only sociological and media studies theories and methods, but also a range of historical and cultural content as well as historiography. The emergence of research approaches that are no longer subject-centered has forced a reassessment of historical and cultural phenomena, which requires a complex understanding of the humanities to be conveyed alongside subject-specific content. However, this is a difficult task, as didactic reduction of complex concepts seems opposed to the goal of cultural studies-oriented teaching. Such reduction has traditionally been the focus of subject-centered research that is now being questioned. This article exam-

ines how musicological teaching techniques that rely on reduction can still be usefully employed for the teaching of socio-cultural content, despite these challenges.

Keywords: Cultural studies; musicology; didactic reduction; contemporary cultural turns

1 Cultural turns in den Geisteswissenschaften

Mit den verschiedenen *turns* in den Geistes- und Sozialwissenschaften und der Öffnung der Fachdisziplinen zugunsten übergeordneter kulturwissenschaftlicher Themenstellungen, Methoden und Theorien fand seit den 1970er-Jahren eine Neuorientierung und -ausrichtung statt, die auch die Musikwissenschaft mit vollzog – wenn auch zunächst zögerlich (zur generellen Debatte um die kulturwissenschaftliche Ausrichtung im Fach Musikwissenschaft siehe z. B. Marx, 2009 und Calella, 2009).

Mit der Neuperspektivierung der kulturwissenschaftlichen Wende rückten Inhalte wie „Materialität, Medialität und Tätigkeitsformen des Kulturellen“ (Bachmann-Medick, 2011, S. 9) ins Zentrum des Interesses. Zum erklärten Ziel wurde es, „genauer zu erkennen, wie und in welchen Prozessen und kulturspezifischen Ausprägungen Geistiges und Kulturelles in einer jeweiligen Gesellschaft überhaupt produziert werden“ (ebd.). Die Perspektive vergrößerte sich dadurch, dass die Fokussierung von fachspezifischen Einzelphänomenen zugunsten der Einbettung von Werken und dem Wirken schöpferischer Personen in ihre kulturellen Kontexte aufgegeben wurde (Hornberger, 2017, S. 21).

In Disziplinen wie den Kunstwissenschaften ist dieser kulturwissenschaftliche Ansatz bereits Standard. So beschrieb Hubert Sowa für die Kompetenzvermittlung innerhalb der Kunstgeschichte die kulturhistorische Einbettung als unabdingbar, da reines Faktenwissen abgelöst von der lebensweltlichen Erfahrung der Lernenden abstrakt bleibe (Sowa, 2014, S. 2 f.). Für das Verständnis von Kunstwerken erklärt er es als unverzichtbar, deren „gesellschaftliche, geistesgeschichtliche, handwerkliche, gestalterische, emotionale, kommunikative Genese zu verstehen“ (ebd., S. 5).

Ähnlich formulierte dies Volkmann für die Literaturwissenschaften und fordert bereits auf der basalen Ebene der kognitiven Kompetenzvermittlung, nicht nur Wissensbestände zum Verstehen von literarischen Texten vor dem Hintergrund landes- und kulturkundlicher Fakten zu unterrichten, sondern auch Fakten über „Stereotypenbildung und die Konstruktion nationaler und anderer Identitäten (im Sinne der race, class & gender studies)“ (Volkmann, 2019, S. 416). Weiter sei es die Aufgabe der Literaturdidaktik, eine „konkret in der gelebten Begegnung manifest werdende grundsätzlich positive Einstellung gegenüber dem Fremden und der Fremderfahrung“ zu vermitteln (Volkmann, 2019, S. 416 f.).

Gerade das Weiten der Perspektive durch den kulturwissenschaftlichen Ansatz und die daraus resultierende Aufweichung der Fachgrenzen zugunsten von Interdisziplinarität, die die zuvor genannte Auseinandersetzung mit „Materialität, Medialität oder Tätigkeitsformen des Kulturellen“ oder „Identitäten, im Sinne der race, class und gender studies“ erfordern, ist dabei jedoch zugleich der neuralgische Punkt kulturwissenschaftlicher Forschung wie Lehre. So sind Kenntnisse von mehr oder weniger benachbarten Fächern und deren Methoden notwendig, um Themen zu bearbeiten, die von „philosophischer Theorie bis zu ethnologischer Feldforschung, vom Erforschen kanonisierter Texte bis zum künstlerischen Experiment“ reichen (Hornberger, 2017, S. 20). Außerdem basieren kulturwissenschaftliche Forschungsansätze auf Theorien verschiedener auch national geprägter Denkschulen, wie den Cultural Studies der englischsprachigen Länder, des französischen Poststrukturalismus oder der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, die zum Teil stark divergieren. Dies beeinflusst die Auswahl der Themen ebenso wie die Bewertung von Phänomenen.

2 Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft

Für das Fach Musikwissenschaft ist die Problematik besonders virulent, da sie sich mit Gegenständen auseinandersetzt, denen Interdisziplinarität, Intermedialität und Performativität inhärent sind. Hinzu kommt die Aufspaltung in verschiedene Fachrichtungen, was Richard Klein konkret am Beispiel der Abgrenzung zwischen der historisch philologischen Musikwissenschaft, der Popmusikforschung oder der philosophischen Ästhetik (Klein, 2007, S. 109–112) als Problem aufzeigte. Als Lösung schlug Bettina Schlüter die interdisziplinäre Erweiterung, die Einbettung künstlerischer Einzelphänomene in den Ideen- und kulturhistorischen Hintergrund oder die Anwendung theoriebasierter Methoden der Sozialwissenschaften wie der Postcolonial Studies vor (Schlüter, 2012, S. 246). „Methodenpluralismus um die Nicht-Einheitlichkeit kultureller Sinnzusammenhänge wahrnehmbar machen zu können“, um den „synchronen Wechselbeziehungen“ einer nicht mehr linear gedachten Kulturgeschichte mit ihren „Widersprüchen, Hemmnissen und Brüchen“ gerecht zu werden, forderte ebenfalls Melanie Unseld (2013, S. 276). Konkret benannte sie den Umgang mit einer erweiterten Quellenbasis, die ikonografische Dokumente ebenso wie Video oder Audio mitberücksichtigt. Als fundamental beschrieb sie weiter die fachliche Selbstreflexion, um die „Historizität des eigenen Handelns“ im Diskurs zeitlich und kulturell zu verorten (ebd.).

Obwohl sich darin die Problematik der Lehre bereits andeutet, wurden die Auswirkungen der kulturwissenschaftlichen Wende für die musikwissenschaftliche Lehre bisher wenig diskutiert oder wenn, dann ohne konkrete Vorschläge für die Vermittlung in der Lehre zu machen. Dies gilt ebenso für die anderen kunstwissenschaftlichen Fächer, in denen Interdisziplinarität und kulturgeschichtliche Einbettung eher als Lösung denn als didaktische Schwierigkeit beschrieben werden (Volkmann, 2019, S. 416; Sowa, 2014, S. 4–6). Dementsprechend existierte bisher keine grundlegende Forschung zur Vermittlung von Methodenpluralismus und Interdisziplinarität, obwohl die Lehre ein Schlüssel für die kulturwissenschaftliche Wende sein könnte. So plädierte auch Bachmann-Medick mit Blick auf die Hochschullehre in den geisteswissenschaftlichen Fächern für einen „kulturwissenschaftlich erweiterten Horizont“ auf den „Schultern einer disziplinären Ausbildung“, d. h. gegen eine kulturwissenschaftliche Ausbildung als „Draufgabe“ auf ein Einzelfach:

Würde das Projekt Kulturwissenschaften in ein eigenes Einzelfach eingeeht oder als bloße Zusatzqualifikation aufgepfropft, könnte dies zur Selbstauflösung führen. Dann wären die Kulturwissenschaften vielleicht wirklich nur eine Episode [...]. Lebendig gehalten wird dagegen das Projekt der Kulturwissenschaften erst dann, wenn es sich über den ‚diffusen Gesamtanspruch‘ einer im Singular verstandenen Kulturwissenschaft hinaus profiliert: als eine ausdrücklich fächerüberspannende Orientierung, deren Verankerung in dem verschiedenen Disziplinen unverzichtbar ist. (Bachmann-Medick, 2011, S. 12 f.)

3 Didaktische Reduktion in den Geisteswissenschaften

Dass in der bereits umrissenen generell kritischen Betrachtung von Hochschullehre insbesondere die didaktische Reduktion als Vereinfachung wahrgenommen wird (Lehner, 2012, S. 30), ist wenig verwunderlich. Komplexitätsreduktion als didaktisches Mittel für die verdichtete und durch Methoden und Theorien angereicherte kulturwissenschaftliche Lehre erscheint gemäß der zuvor geschilderten Problemstellung paradox und diametral zum Ziel eines differenzierteren Bildes zu stehen. Andererseits lässt sich das Problem der Komplexitätsvermittlung wohl auf keine andere Weise als durch Reduktion lösen. Dies entspricht jedoch auch dem Wandel in der Hochschullehre in Bezug auf Qualität und Quantität des zu vermittelnden Stoffs, bei dem der quantitative „enzyklopädische, [...] meistens fachsystematisch oder chronologisch“ ausgerichtete Ansatz aufgegeben wurde, zugunsten eines vertiefenden Lehrens und Lernens, das die „typischen – meist historisch gewachsenen – Fragestellungen und Probleme des jeweiligen Fachs“ in den Blick nimmt (ebd.). Die Reduktion dient somit dazu, Wesentliches, weniger Wesentliches und Unwesentliches anhand von Zeitbudgets zu trennen, oder: „Gründlich zu lehren, bedeutet, sich weniger an fachlichem Wissen auszurichten

und dafür mehr fachliches Denken und fachtypisches Lernen ins Spiel zu bringen“ (Lehner, 2012, S.76). Die Planung erfolgt somit vom „Kern des Themas“ ausgehend, um das zentrale Anliegen herauszuarbeiten, das zugeschnitten auf die unterschiedlichen Lernenden oder Lerngruppen divergieren kann (Lehner, 2012, S. 80). Die Lerninhalte sollen insbesondere „konkrete Handlungen“ und den Umgang damit umfassen und in „strukturelles Wissen“ münden, das Begriffswissen sowie Theorien- und Methodenkenntnisse umfasst und sich daher auf andere Anwendungsfälle übertragen lässt (Lehner, 2012, S. 88).

Um zu entscheiden, was für eine Gruppe relevant ist, sind außerdem die angestrebten Wissensarten entscheidend, ob Orientierungs- und Überblickswissen, Zusammenhangswissen, Detail- und Funktionswissen oder fachsystematisches Vertiefungswissen erreicht werden soll (ebd.). In diesem Zusammenhang wird in der didaktischen Reduktion zwischen „horizontalen“ und „vertikalen“ Faktoren unterschieden (Grüner, 1967, S. 421): Während die horizontale Reduktion eine qualitative Reduktion und Elementarisierung beschreibt, beispielsweise durch die Fokussierung von Schlüsselbegriffen nach dem Aspekt Relevanz, wird unter der vertikalen Reduktion die (quantitative) Verringerung der Stoffmenge, beispielsweise anhand einer exemplarischen Auswahl, verstanden (Sorgalla, 2015, S. 5 und 59).

Während die didaktische Reduktion als Methode theoretisch gut verankert ist, wurde sie in der Praxis bisher kaum und in erster Linie in der naturwissenschaftlichen Lehre beforscht (Michelsen 2006, S. 67). Bisher entstanden mehrere Dissertationen, die sich mit dem Thema in der Praxis befassten (Sprenger 1993, Anwar 1994, Wolff 1994). Da alle drei Arbeiten unveröffentlicht sind, konnte kein Einblick genommen werden.

4 Didaktische Reduktion in kulturwissenschaftlich orientierter Lehre

Im Rahmen der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Lehrveranstaltungen in den Musikwissenschaften stellte sich mehrfach das Problem, dass insbesondere Studierende in den ersten Semestern stark von Vorstellungen der „traditionellen“ Musikwissenschaft mit ihrem Geniebegriff, Meisterkanon und teleologischen Geschichtsbild geprägt sind. Zu den im Rahmen kulturwissenschaftlicher Lehre vermittelten Inhalten steht dies in deutlichem Gegensatz. Für die Lehre bedeutet dies, dass die Studierenden angeregt werden müssen, ihre gewohnten und zugleich tradierten Kenntnisse und Überzeugungen infrage zu stellen. Zugleich sind die Hintergründe und Theorien, auf denen der bzw. die cultural turn(s) basieren, komplex. Diese neben den eigentlichen Inhalten der Seminare überzeugend zu vermitteln, bedeutet ein zeitliches Problem, insbesondere im Rahmen einsemestriger Lehrveranstaltungszyklen. Bei Semesterabschlussarbeiten stellte sich daher teilweise heraus, dass die Studierenden zwar die fachlichen Inhalte verstanden hatten, ihnen jedoch das kulturwissenschaftliche Überthema nicht deutlich geworden war. Das Erkenntnisinteresse dieses Projekts besteht daher darin, möglichst effektive und nachhaltige Strategien zu entwickeln, wie der kulturwissenschaftliche Wandel in der musikwissenschaftlichen Lehre vermittelt werden kann. Als geeignete Methode bietet sich die didaktische Reduktion an, da sie pragmatisch den Faktor Zeit miteinschließt.

Konkret ergaben sich folgende Fragen:

1. Lässt sich die kulturwissenschaftliche Themenstellung eines Seminars und der damit verbundene Wandel der wissenschaftlichen Methode mithilfe der didaktischen Reduktion bereits zu Beginn des Semesters vermitteln? Können die unterschiedlichen Kompetenzen heterogener Lerngruppen dafür genutzt werden?
2. Wie kann im Rahmen von forschendem Lernen mithilfe der didaktischen Reduktion der kulturwissenschaftliche Perspektivwechsel vermittelt werden?
3. Lässt sich Komplexität durch die Zusammenschau von Fallbeispielen vermitteln und welche Rolle kann dafür Peer Learning spielen?

Für die praktische Anwendung in der Lehre wurden folgende Techniken der Reduktion ausgewählt:

1. „Siebe der Reduktion“

Als Siebe der Reduktion wird die Reduktion der Stoffmenge gemäß dem Zeitrahmen verstanden. Nach der Auswahl von Thema und Lerninhalt werden diese mit extrem kurzen Zeitbudgets von etwa 15 Minuten für eine Lerneinheit durchgespielt. Es können dadurch zentrale Aussagen, die in der Lehrveranstaltung vermittelt werden sollen, komprimiert werden (Lehner, 2012, S. 95 und 182).

Die Hypothese für den Einsatz der Siebe der Reduktion lautete, dass damit ein kulturwissenschaftlicher Ansatz so stark vereinfacht werden kann, dass er von den Studierenden verstanden wird und sie in die Lage versetzt, ihn von anderen möglichen Herangehensweisen abzugrenzen. Die Technik wurde ausgewählt, da sie für den Einstieg am Anfang einer Seminarreihe am geeignetsten erschien, um in das Überthema der Lehrveranstaltung einzuführen. So hatte Lehner die Siebe der Reduktion konkret als Technik für die Vermittlung von Themenstellungen empfohlen (ebd.).

2. „Tiefenbohrung“

Die Tiefenbohrung, die auch als „exemplarisches Lernen“ bezeichnet wird (Kath & Kahlke, 1982, S. 101), steht für die „sorgfältige Vertiefung und die intensive Auseinandersetzung mit dem Einzelnen und Wesentlichen [...], (als Muster, Vorbild oder Modell für etwas Fachtypisches)“ (Lehner, 2012, S. 83 f.). Ziel einer Tiefenbohrung ist es, „Aspekte auszuwählen, die für beide – das Fach und die Lernenden – hoch bedeutsam sind“ (ebd.). Die Erkenntnisse aus der Tiefenbohrung können dann als „Muster, Vorbild oder Modell für etwas Fachtypisches“ dienen (Lehner, 2012, S. 86). Im Gegensatz zu den beiden anderen Methoden handelt es sich um eine Spezialisierung und damit um eine Reduktion auf der vertikalen Ebene. Die Hypothese zur Tiefenbohrung lautete, dass sich kognitive Fähigkeiten in Form von spezialisiertem Fachwissen damit vermitteln lassen, weswegen sie für den Einsatz von breit angelegten kulturwissenschaftlichen Themen oder zum Erfassen des historiografischen Spannungsfeldes nur bedingt geeignet ist. In Hinblick auf Peer-Learning-Effekte wurde davon ausgegangen, dass diese aufgrund der Spezialisierung eher gering sind. Die Methode wurde dennoch gewählt, da es sich um eine der zentralsten Techniken der didaktischen Reduktion handelt, der außerdem am meisten zugetraut wird (z. B. Sowa, 2014, S. 3 f.).

3. „Fachlandkarten“

Fachlandkarten dienen dazu, Überblickswissen darzustellen und eine fachliche bzw. thematische Orientierung zu ermöglichen (Lehner, 2012, S. 176). Kenntnisse können vernetzt werden; die grafische Darstellung hilft dabei, das Spezialwissen zu bestimmten Themen visuell nachvollziehbar zu situieren und zu kontextualisieren.

Vom Einsatz der Fachlandkarte wurde erwartet, dass damit die Kompetenzen der Studierenden verbunden werden können. Eingesetzt als Peer-Learning-Methode lautete die Hypothese für ihre Anwendung, dass sie bei der Vermittlung inhaltlicher Breite hilft. Von der Visualisierung wurde die Verstärkung des Effekts erhofft. Weiter wurde angenommen, dass sie aufgrund des Peer-Learning-Effekts den Blick der Gruppe weitet. Ausgewählt wurde sie vor allem auch deswegen, da sie in Hinblick auf heterogene Gruppen, die in der musikwissenschaftlichen Lehre häufig sind, vielversprechend erschien.

5 Untersuchungsmethode

Als Untersuchungsmethode wurde aus inhaltlichen Gründen die „Beobachtung“, wie sie Lötscher (2014, S. 193–203) für die pädagogische Diagnostik beschreibt, ausgewählt: Da die Studierenden den Wandel in der Fachcommunity indirekt und größtenteils unbewusst mitvollzogen haben, erschien eine Selbsteinschätzung der Studierenden z. B. mit Fragebögen als ungeeignet. Aufgrund der Verschränkung der zu vermittelnden Fachinhalte mit disziplinübergreifenden methodischen und theoretischen Inhalten, die ein tieferes Verständnis erfordern, galt Gleiches für eine Lernzielkontrolle

mittels eines Tests. Das Lehrgespräch, bei dem in der direkten Kommunikation auch Nachfragen gestellt werden können, wurde als die geeignetere Methode im Vergleich zu einer schriftlichen Prüfung eingeschätzt.

Der Gefahr der Verzerrung des Verhaltens der Studierenden aufgrund der Beobachtungssituation wurde dadurch begegnet, dass zu Semesterbeginn das Forschungsprojekt im Rahmen der Hochschullehre zwar angekündigt und um Einwilligung gebeten wurde, ohne jedoch die Situationen direkt zu benennen. Aufgrund der zeitlichen Distanz war den Studierenden somit in der konkreten Situation nicht mehr bewusst, dass sie Teil der Beobachtung waren.

Die Beobachtungen wurden frei protokolliert, ohne dafür standardisierte Formate anzuwenden, was aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslage nicht zielführend gewesen wäre. Das heißt, die Lehrsituation (Personenanzahl, Studiensemester) wurde ebenso wie die Aufgabenstellung und der erhoffte Effekt notiert. Die Antworten zu den Aufgaben wurden außerdem in Stichpunkten notiert. Eine angeschlossene Besprechung mit den Studierenden, bei der ein Feedback zur Aufgabenstellung eingeholt wurde (ebenfalls in Stichpunkten notiert), diente dazu, auch ihre Einschätzung des Lernerfolgs miteinzubeziehen.

Um der Gefahr der zu starken Eingebundenheit in die Situation und des Verlustes der kritischen Außenperspektive zu begegnen, dienten als Anhaltspunkte für die Einschätzung der Wirksamkeit der angewandten Techniken die von Hallet beschriebenen Aktivierungsarten von Lernprozessen im Sinne eines „bildendenden und kompetenzentwickelnde[n] Hochschulunterricht[s]“ (Hallet, 2013, S. 19):

1. „kognitive Prozesse zum Erwerb und Aufbau von Kompetenzen, Kenntnissen, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“,
2. „diskursive Prozesse, die der (fachlichen und außerfachlichen) hin zur Podiums- oder Plenardiskussion“ sowie
3. „interaktionale Prozesse, die die soziale Form der Zusammenarbeit oder der Problemlösung betreffen, vom individuellen Studium über Aushandlungen in der Kleingruppe bis zur Diskussion im Plenum“.

Die in Stichpunkten protokollierten Ergebnisse aus den Bearbeitungen der Aufgaben wurden danach kategorisiert, ob Wissenszuwachs festgestellt werden konnte, wie das Wissen im Rahmen der Lehrveranstaltung der Lehrperson kommuniziert wurde und bzw. ob es auch an die Gruppe weitervermittelt werden konnte. Dadurch ergab sich in den unterschiedlichen Situationen, in denen die Beobachtungen angestellt wurden, ein System, anhand dessen die qualitativen Unterschiede objektiver festgestellt werden konnten.

Die Anzahl der protokollierten Sitzungen war an die Aufgabenstellung angepasst: Während für das Sieb der Reduktion und die Fachlandkarte nur die Sitzungen, in der die Techniken zur Anwendung kamen, protokolliert wurden, waren es bei der Tiefenbohrung die über das Semester verteilten Lehreinheiten, in denen Ergebnispräsentationen stattfanden (sechs Lehreinheiten).

6 Fallbeispiele

6.1 Voraussetzungen

Bei den Lehrveranstaltungen, in denen die Untersuchung vorgenommen wurde, handelte es sich um ein Seminar zum Thema „Der Klang der 1950er Jahre: Soundscape einer Dekade“ sowie um ein Hauptseminar zum Thema „Die Madrigalkomödie“.

Am Seminar „Der Klang der 1950er Jahre“ nahmen Studierende im Einfach- und Zweifachbachelor Musikwissenschaft, Studierende im Master und Zweifachmaster Musikwissenschaft, Bachelor-Studierende des Studiengangs „Populäre Musik und Medien“, Studierende aus anderen Fächern der Universität Paderborn im Studium generale sowie Studierende der künstlerischen und pädagogischen Fächer der Hochschule für Musik Detmold im Bachelor und Master teil. Das Seminar

konnte für die Bachelor-Module „Musikwissenschaftliches Arbeiten“, „Historische Musikwissenschaft“, „Musik im kulturhistorischen Kontext“, „Musik im interdisziplinären Kontext“, für die Master-Module „Musikhistorische Forschung“ und „Arbeitsgebiete der Musikwissenschaft“ sowie für die Module „Musikwissenschaft als Gattungs- und Kulturgeschichte der Musik“, „Gebiete der Musikwissenschaft“ oder als Vorlesung „Neue Musik“ der HfM Detmold belegt werden.

Die ca. 25 Personen umfassende Gruppe setzte sich aus ca. fünf Studierenden im Einfach- und Zweifachbachelor Musikwissenschaft im dritten bis fünften Fachsemester, ca. sieben Studierenden im Fach Populäre Musik und Medien im dritten bis fünften Fachsemester, zwei Studierenden im Master Musikwissenschaft, mehreren Studierenden im Master Medienwissenschaft sowie sieben Studierenden im Bachelor Instrumental- oder Musikpädagogik im zweiten bis siebten Fachsemester sowie im Master Lehramt für Gymnasien und weiterführende Schulen zusammen.

Bei der Lehrveranstaltung zur Madrigalkomödie handelte es sich um ein Hauptseminar, das nur den Studierenden ab dem Masterstudium offenstand. Dementsprechend klein war die Gruppe, die sich aus drei fortgeschrittenen Studierenden zusammensetzte, die kurz vor dem Abschluss des Masters Musikwissenschaft standen oder bereits das Doktorat begonnen hatten. Die Lehrveranstaltung war den Modulen „Musikhistorische Forschung“, „Methoden der Musikwissenschaft“ und „Ältere Musikgeschichte“ zugeordnet.

Beide Lehrveranstaltungen fanden aufgrund der Corona-Pandemie digital statt. Bereits vorpandemisch hatte der „Horizon Report“ des New Media Consortium (2019) einen digital turn in der Hochschullehre vorausgesagt resp. gefordert. Darin wurde die Verwendung von Formen von Mixed Reality und künstlicher Intelligenz innerhalb der nächsten zwei bis drei Jahre prophezeit, die Verwendung virtueller Lern-Assistenten in vier bis fünf Jahren – Entwicklungen, die durch die Pandemie nun stark beschleunigt wurden (Gloerfeld 2020, S. 20). Die Intention der Ausweitung der digitalen Lehre bestand zuvor darin, auf Diversitäten in der Gruppe der Lernenden in Bezug auf Vorkenntnisse, aber auch auf unterschiedliche Lebensrealitäten besser eingehen zu können. Ein Zusammenhang bestand außerdem mit institutionellen Umstrukturierungen, wie die Modularisierung von Studienverläufen und -abschlüssen. Wie im Folgenden gezeigt wird, bietet der digitale Raum gute Voraussetzungen für eine selbstständige forschungsorientierte Lehre, die dem kulturwissenschaftlichen Ansatz entspricht (Hallet 2013, S. 21).

6.2 Anwendungsfälle

6.2.1 Sieb der Reduktion

Das Sieb der Reduktion wurde im Seminar „Der Klang der 1950er Jahre: Soundscape einer Dekade“ eingesetzt. In einer einführenden Sitzung wurde anhand eines kurzen Textes, den die Studierenden bereits zur Vorbereitung zum Lesen bekommen hatten (Kaufman Shelemay, 2006, S. XXXIVf.), das Konzept „Soundscape“ vorgestellt. Bei dem von R. Murray Shafer im Rahmen des Projekts „The World Soundscape“ entwickelten Konzept handelt es sich um einen prototypisch kulturwissenschaftlichen Ansatz, bei dem das akustische Erscheinungsbild von Orten, Räumen oder Landschaften auf Tonträger aufgenommen und untersucht wird, um „die akustische Erscheinung der Welt“ zu erfassen. Shafer ging davon aus, dass das akustische Erscheinungsbild einer Gesellschaft als Indikator für soziale Verhältnisse verstanden werden kann (Shafer, 1994, S. 41). Im Unterschied zu „traditionellen“ Methoden der Musikgeschichtsschreibung besteht die Eigenschaft einer historischen Soundscape in der Gesamtschau von Klangereignissen eines Ortes oder Zeitraums, d. h. sie umfasst den auditiven Alltag anstelle von Spezialereignissen. Die relevanten Themen heben sich dadurch stark von denen der „traditionellen“ Musikgeschichtsschreibung ab.

Das Lernziel der Lehrveranstaltung bestand auf der untersten Taxonomiestufe in der Vermittlung von Kenntnissen der Musikkultur der 1950er-Jahre in den Bereichen Rock’n’Roll, Jazz, Neue Musik und Schlager. Methodisch bestand das Lernziel im Verständnis des Soundscape-Konzepts und darin, dieses auch auf andere örtliche oder zeitliche Bereiche übertragen zu können. Zusätzlich wurde die Lehrveranstaltung durch das „Textograph*innen-Programm“ des Kompetenzzentrums

Schreiben der Universität Paderborn unterstützt, wodurch ein Schwerpunkt auf dem Verfassen wissenschaftlicher Texte und dem Erlernen von Schreibtechniken für das argumentative Schreiben lag.

Der Aufbau der Lehrveranstaltung war so gestaltet, dass zunächst einige Sitzungen mit inhaltlichen Impulsen der Lehrperson und kurzen Gruppenarbeitsphasen stattfanden. Begleitend dazu suchten sich die Studierenden selbstständig Themen, die sie zunächst in Kurzeinführungen über die Lernplattform Moodle in der Gruppe vorstellten, sich mit Studierenden, die verwandte Themen bearbeiteten, über Schnittstellen und Zusammenhänge austauschten und auf diesem Wege eine Forschungsfrage entwickelten. Diese wurde dann zu einem argumentativen Essay ausgebaut. Ein Peer Feedback zur Themenwahl fand in Kleingruppen in Form von Breakout-Rooms über das Kommunikationstool Zoom statt, das auch für die Plenumsitzungen genutzt wurde. Die Studierenden konnten sich während des gesamten Kurses an den/die durch das Kompetenzzentrum Schreiben ausgebildeten „Textograph:in“ wenden, einen studentischen Tutor/eine studentische Tutorin, der/die auch als Teilnehmer:in den Kurs besuchte und den Studierenden bei Anfangsschwierigkeiten wie Fragen zur Literaturrecherche oder für erste Textfeedbacks zur Verfügung stand. Für die aktive qualifizierte Teilnahme an der Lehrveranstaltung mussten die Studierenden einen Kurztext und ein Essay mit dem Umfang von ca. 15.000 Zeichen verfassen, an einer Textograph:innen-Sprechstunde teilnehmen sowie das Essay im Rahmen eines Posterslams als Kurzpräsentation der Gruppe vorstellen. Unterstützt wurden sie dabei durch mehrere Feedbackrunden sowohl mündlich durch die Gruppe als auch schriftlich durch die Lehrperson.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung entstand durch die Zusammenführung der Einzelbeiträge der Studierenden ein Klangkaleidoskop der 1950er-Jahre, wofür sie sich mit sehr unterschiedlichen Themen befassten, wie dem „Transistorradio“, „Karnevalsschlagern“, „erstmal zum Einsatz kommenden Hallplatten als Soundeffekt“, „Rock’n’Roll und „Halbstarkenkrawalle“ oder „Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen der aufkommenden elektroakustischen und der Popmusik“. In der einführenden Sitzung zu Beginn des Semesters sollte das Sieb der Reduktion zur Vermittlung der Methode Soundscape im Verhältnis zur traditionellen Musikgeschichtsschreibung als das „größte“ Sieb, also als theoretischer Überbau der Gesamtlehrveranstaltung angewandt werden. Nach einem inhaltlichen Input zum Konzept Soundscape in Vortragsform unterstützt durch Literatur und eine kurze Lektüreeinheit sollten die Studierenden in den Kleingruppen diskutieren, inwiefern sich die Erstellung einer Soundscape methodisch von der „tradierten“ Musikgeschichtsschreibung unterscheidet. Die 24 Studierenden wurden nach dem Zufallsprinzip in fünf Gruppen eingeteilt und bekamen 15 Minuten Zeit für die Diskussion.

Danach sollten die einzelnen Gruppen ihre Ergebnisse vorstellen. Im Plenum dauerte es einige Minuten, bis ein:e erste:r Studierende:r das Wort ergriff und berichtete, dass die Fragestellung nicht verstanden worden war. Der/die Studierende beschrieb, wie in der Gruppe das Prinzip Soundscape wiederholt und wie mögliche verwandte Themen besprochen wurden. Die eigentliche Kernaufgabe konnte hingegen nicht gelöst werden. Einige andere Studierende ergänzten weitere mögliche Themen in Hinblick auf den Gesamtkomplex Soundscape. Auf die Frage der Lehrperson, welche historischen Methoden die Studierenden kennen, gab es erneut keine Antwort. Nach der Rückfrage nach den Gründen für das Schweigen teilte ein:e Studierende:r mit, nicht zu wissen, was mit Methode gemeint ist. Dem schlossen sich weitere Gruppenmitglieder an. Die Lehrperson erläuterte als Gegenbeispiel Künstler:innenbiografik. Einige Studierende meldeten sich daraufhin und benannten als Unterschiede die Fokussierung auf eine Person und damit verbunden auf einen bestimmten Musikstil.

Das Ergebnis aus der Anwendung des Siebs der Reduktion war somit ernüchternd. Neben dem Problem der Studierenden, Methoden als solche zu erkennen und zu benennen, stellte sich außerdem heraus, dass das Studium der Lernenden bereits zum überwiegenden Teil aus kulturwissenschaftlichen und weniger an der „traditionellen“ Musikwissenschaft orientierten Lehrveranstaltungen bestand. Dadurch fehlten den Studierenden Gegenbeispiele. Die Diskussion kam erst durch den Impuls der Lehrperson in Gang; die Aufgabe wurde im klärenden gemeinsamen Gespräch gelöst. Deutlich zeigten sich dabei zwei Dinge in Hinblick auf die Anwendung des Siebs der Reduktion: Für

den sinnvollen Einsatz zur Kompetenzvermittlung ist es notwendig, das Erfahrungsniveau der Gruppe gut zu kennen, weswegen es sich gerade für den Beginn eines Lehrveranstaltungszyklus' nicht eignet, in dem die Teilnehmenden und ihre Vorkenntnisse unbekannt sind. Umgekehrt lässt es sich jedoch zur Einschätzung des Kompetenzniveaus einer Gruppe hilfreich verwenden, indem überprüft wird, ob die Reduktion den gewünschten Lerneffekt erzielte. Das Ergebnis aus der Anwendung bestätigt, dass für kulturwissenschaftliche Lehre die Notwendigkeit besteht, Kenntnisse von Fachgeschichte und Methodenkenntnisse zu vermitteln.

6.2.2 Die „Tiefenbohrung“

Die „Tiefenbohrung“ kam im Hauptseminar, das die Madrigalkomödie zum Thema hatte, zum Einsatz. Bei der Madrigalkomödie handelt es sich um eine kurzlebige musikalische Gattung der Renaissance. Werke der Gattung wurden größtenteils auf Stoffe der Commedia dell'arte komponiert. Kognitive Lernziele der Veranstaltung bestanden in Kenntnissen zur Gattung Madrigal, zur Madrigalkomödie als Sonderform sowie zu ihrer Bedeutung für die Operngeschichte. Anhand selbstgewählter Fragestellungen, die Themen wie Gender, Professionalisierungsprozesse, Mediatisierung, die Theorie des Komischen oder andere emotionsgeschichtliche Fragestellungen umfassen konnten, sollten sich die Studierenden den Werken aus kulturhistorischer Sicht annähern und dadurch kulturwissenschaftliche Themenbereiche und Methoden kennenlernen.

Die Studierenden übernahmen für das gesamte Semester eine „Werkpatenschaft“, indem sie sich begleitet, aber weitgehend selbstständig mit jeweils einem Werk befassten, dieses auf Inhalt, Kompositionsmerkmale und Aufführungsgeschichte untersuchten und anhand von Forschungsliteratur in Kontext zur Entstehungszeit und -kultur einbetteten. Ihre Ergebnisse stellten sich die Studierenden mehrmals während des Semesterverlaufs gegenseitig vor, wodurch intertextuelle Verbindungen zwischen den Werken oder den Entstehungskontexten festgestellt werden konnten. Die Prüfungsleistung für die aktive qualifizierte Teilnahme an der Lehrveranstaltung bestand in zwei Präsentationen und deren Dokumentation in Form von Handouts bzw. Präsentationsfolien, wobei bei der ersten die Einführung in die Komposition im Vordergrund stand und bei der zweiten die Einbettung in den kulturhistorischen Hintergrund und die sich daraus ergebende Interpretation des Werks.

Die Gruppe bestand aus drei Studierenden, die dementsprechend eng betreut werden konnten. Jeweils in der Woche vor den Präsentationen wurden Sprechstunden abgehalten, in denen in Zweiergesprächen der Arbeitsstand und weitere Schritte besprochen wurden.

Bei der ersten Präsentation stellte Person 1 das ausgewählte Werk anhand einer Einordnung in die Gattungstradition, der Rahmendaten zur Komposition, der Handlung sowie einer Analyse des musikalischen Aufbaus vor. Person 2 legte bei der ersten Präsentation den Schwerpunkt stärker auf den textlichen Inhalt und zeigte daran Besonderheiten der musikalischen Komposition auf. Der Fokus war bereits auf das Thema Gender gerichtet, wozu erste Hypothesen aufgestellt wurden. Auch Person 3 stellte in erster Linie die Handlung des ausgewählten Werks vor, anhand derer dann jedoch auch Hinweise auf die musikalische Faktur gegeben wurden. Weiter enthielt die Präsentation umfangreiche biografische Daten zum Komponisten und dessen kulturellem Umfeld.

In Präsentation 2 vertiefte Person 1 das Thema in Hinblick auf die Commedia dell'arte als Modell und erweiterte den Blick auf Opernwerke, die auf vergleichbaren Figurenkonstellationen basieren. Person 2 hatte sich vertiefend mit dem Thema Gender und verschiedenen Lesarten des Werks befasst, was in erster Linie anhand einer Auseinandersetzung mit der vorhandenen Forschungsliteratur zur Komposition wie zu den sozialen Umständen der Entstehungszeit geschah. Von der Gruppe wurde in der Präsentation als entscheidende Erkenntnis vorgestellt, wie zwei zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen kulturellen Kontexten entstandene Interpretationen das Werk fundamental verschieden deuteten. Person 3 befasste sich vertieft mit der Gattung Komödie und der medialen Aufbereitung des Werks, wofür als Basis die inhaltliche Analyse aus der ersten Präsentation diente, die in die Gattung Komödie eingeordnet und mit Bildmaterial aus dem Noten- und Druck in Verbindung gebracht wurde.

Bei allen Studierenden war ein deutlicher Erkenntniszuwachs sowohl auf der Ebene des Kompetenz- und Wissensniveaus festzustellen wie auch in Hinblick auf Kenntnisse wissenschaftlicher Diskurse. Insbesondere die Diskrepanz der unterschiedlichen Lesarten, die Person 2 vorgestellt hatte, führte zu einer Diskussion im Plenum, anhand derer auch der historiografische Wandel und die daraus resultierende Neubewertung deutlich wurde. Die Uneindeutigkeit von Geschichtsschreibung wurde der Gruppe durch die vortragende Person deutlich gemacht und so empirisch erfahrbar. In der anschließenden Besprechung zeigte sich, dass die Gruppe die Ausführung des Sachverhalts nachvollziehen konnte und dass die verschiedenen zeitlich bedingten Lesarten auch bei den anderen Studierenden eine erweiterte Erkenntnis in Hinblick auf die Deutung von Geschichte bewirkt hatten. Anhand der Tiefenbohrung war der Perspektivwechsel somit Musikhistoriografie empirisch und durch forschendes Lernen erlebbar geworden.

6.2.3 Die „Fachlandkarte“

Die Technik „Fachlandkarte“ wurde zum Abschluss des bereits beschriebenen Seminars „Der Klang der 1950er Jahre: Soundscape einer Dekade“ angewandt. Die Studierenden hatten sich vertieft mit Einzelthemen befasst. Begleitet durch mehrere Runden Feedback durch die Gruppe und die Lehrperson hatten sie zu den jeweiligen Themen Essays erstellt. Diese wurden in einer gemeinsamen Sammlung veröffentlicht. Um den interaktionalen Austausch in der Gruppe zu befördern, fand außerdem ein moderierter Forumstermin statt, bei dem die Studierenden Themenaufrisse ihrer Essays in Kleingruppen vorstellten und auf Schnittstellen zu den anderen Themen überprüften. Bei einer Peer-Feedback-Runde stellten sie die Thesen ihres Essays vor und verteidigten diese. In einem abschließenden Posterslam präsentierten sie in 90 Sekunden die wichtigsten Erkenntnisse aus ihren Essays. Aufgrund dieser Vernetzungen fand während des gesamten Semesters innerhalb der Gruppe Austausch zu den Einzelthemen statt. Zum Abschluss des Kurses wurden die einzelnen Themen in einer grafischen Soundscape, einer „Klanglandkarte“, zusammengeführt. Die Studierenden wurden dafür per Zufallsprinzip in drei Kleingruppen eingeteilt. Anhand des digitalen Tools Flinga, das einfaches kollaboratives Zeichnen ermöglicht, wurden die Klanglandkarten erstellt. Diese visualisierten die Verbindungen der verschiedenen Themen und wie sie sich zum kulturellen Hintergrund der 1950er-Jahre verhalten, der anhand von Schlagworten wie Wiederaufbau, Wirtschaftswunder, Konsumwelle etc. umrissen wurde. Die Studierenden verwendeten dafür ihrerseits Schlüsselbegriffe aus ihren Essays und positionierten diese in Feldern auf der Karte, verbanden diese anhand von Pfeilen und anderen grafischen Symbolen mit eigenen Begriffen sowie mit den Themen der anderen Gruppenmitglieder. Das Ziel bestand darin, die spezialisierte Perspektive durch die Vernetzung zu weiten und Kontextwissen erfassbar zu machen.

Die Lösungen der Kleingruppen variierten stark im Detailreichtum, was sich quantitativ an der Anzahl der verwendeten Felder feststellen ließ. Gruppe 1 erstellte eine Soundscape mit ca. 30, Gruppe 2 mit zehn und Gruppe 3 mit ca. 50 Feldern. Die dritte Gruppe baute außerdem Bildmaterial, das für die Essays verwendet worden war, in die Soundscape mit ein. Gruppe 1 verwendete Oberbegriffe wie Genres, Kompositionstechniken, damit verbundene Personen, aber auch Schlagworte aus dem kulturgeschichtlichen Überbau wie technischer Fortschritt oder Sexismus. Gruppe 2 beschränkte sich auf die Nennung der musikalischen Genres Oper, Neue Musik, Jazz und elektronische Musik als Oberbegriffe. Gruppe 3 verwendete sowohl Schlagworte wie Spezialbegriffe aus den eigenen Themenfeldern. Bei der Präsentation kamen bei Gruppe 1 sämtliche Mitglieder zu Wort und erläuterten die eigenen Begriffe sowie die anhand von Pfeilen dargestellten Verbindungen zu den anderen Themen. Die Präsentation von Gruppe 2 übernahmen nur zwei Gruppenmitglieder, die zwar detailliert auf die eigenen Themen eingingen, jedoch nur wenige Verbindungslinien zu den anderen Themen aufzeigten. In Gruppe 3 waren erneut sämtliche Gruppenmitglieder beteiligt, die jedoch ebenfalls in erster Linie vertieft auf die eigenen Inhalte eingingen.

Feststellen ließ sich daran, dass insbesondere in den Gruppen mit Studierenden, die sich stark mit ihren Essay-Themen identifizierten und auch sehr ausgearbeitete Texte geschrieben hatten, detaillierte Karten entstanden, bei denen Vernetzungen bzw. die Darstellung eines Hintergrundes

dagegen eine weniger große Rolle spielte. Die Themennähe oder -distanz hatte Auswirkungen auf den Detailreichtum der grafischen Darstellung.

Ob die Studierenden tatsächlich auch Kenntnisse zu den Inhalten der Themen der anderen Teilnehmenden erworben hatten, wurde durch ein studentisches Quiz überprüft, das mit dem Tool Pingo erstellt wurde. Die Studierenden verfassten zu dem von ihnen bearbeiteten Thema eine Frage mit mehreren Antwortmöglichkeiten, die dann über Pingo an die Gruppe gestellt und interaktiv von den Kursteilnehmenden beantwortet wurde. Dabei wurde deutlich, dass stark auf die Themen zugeschnittene Spezialfragen nicht beantwortet werden konnten, während die Lösung weniger auf Detailwissen abzielender Fragen gelang.

Daraus lässt sich in Bezug auf die Auswertung der Klanglandkarten feststellen, dass ihr Einsatz in diesem Stadium in erster Linie zum Verfestigen von bereits Bekanntem diente, dafür jedoch hilfreich war. Als Überprüfung der Lernziele eignet sie sich somit sehr gut. So lässt sich für die detailreichen Klanglandkarten, die in erster Linie die vertiefte Auseinandersetzung mit den Einzelthemen widerspiegelt, eine Fokussierung feststellen. Eine weitere Reduktion in Form von Vertiefung wäre in diesem Fall also wenig zielführend gewesen. Vielmehr hätte eine Erweiterung bspw. durch die Beschäftigung mit mehr als einem Thema oder mit Hintergründen die Perspektive noch erweitern können.

Die Studierenden bewerteten die Kleingruppenarbeit als besonders positiv, was sie in erster Linie mit der Lehrsituation während der Pandemie und den daraus resultierenden fehlenden Kontakten begründeten. Der Austausch innerhalb der Gruppen, aber auch die gemeinsame Präsentation der Ergebnisse im Plenum machte jedoch auch deutlich, dass die Studierenden in der Lage waren, die Inhalte, die sie in der Lehrveranstaltung erlernt hatten, auch weiterzuvermitteln und innerhalb der Gruppe zu argumentieren, dass also auch die Qualität der Gruppenarbeit eine Rolle für die positive Bewertung gespielt hatte.

7 Fazit

Alle als Fallbeispiel herangezogenen Lehrveranstaltungen fanden digital statt. Als entscheidender Unterschied zur Präsenzlehre lässt sich in der digitalen Lehre Kleingruppenarbeit einfacher gestalten. Die Kommunikation kann dadurch sowohl befördert wie behindert werden. Denn in Bezug auf die Technik Sieb der Reduktion, die nicht das gewünschte Ergebnis brachte, war der anscheinende Vorteil von Kleingruppenarbeit nicht zielführend, da den Studierenden entscheidende Kenntnisse zum Lösen der Aufgabe fehlten. Eine Lehrsituation im Plenum und ein Tool, mit dem die Studierenden anonym Fragen stellen können, hätten möglicherweise schneller zu einer Klärung des Problems führen können.

Für die erfolgreiche Tiefenbohrung war das Setting, die Studierenden beim eigenständigen Lernen zu unterstützen und zu begleiten, Mittel zum Erfolg, was die digitale Lehrsituation begünstigte, da durch digitale Kommunikationstools Hilfestellung durch die Lehrperson unkomplizierter und flexibler geleistet werden konnte. Allerdings handelte es sich bei den Teilnehmenden der Lehrveranstaltung um fortgeschrittene Studierende. Mit Studienanfängerinnen und -anfängern wäre die Situation vermutlich anders gewesen.

Die Fachlandkarten, die auch grafisch dargestellt wurden, hätten sich in Präsenz einfacher und kreativer gestalten lassen. Die digitale Erstellung ermöglicht jedoch, dass sie als Ergebnissicherung sofort allen beteiligten Studierenden zur Verfügung standen. Für den Langzeiterfolg bedeutet dies einen Vorteil.

In Bezug auf die kulturwissenschaftliche Lehre lässt sich das Fazit ziehen, dass sich das begleitete vertiefte forschende Lernen, im Sinne der Tiefenbohrung, als effektive Lernform herausstellte. Insbesondere Fachhistoriografie ließ sich darüber vermitteln, wodurch die Studierenden zur „Einmischung“ und zur Verhandlung sozialer, kultureller und politischer Probleme und Fragen, wie es Hallet von Hochschullehre fordert (Hallet, 2013, S. 16), befähigt wurden. Ebenso wurde das „wissen-

schaftliche Denken“ gefördert und daraus resultierend die Fähigkeit, an „allgemein-gesellschaftlichen und kulturellen Diskursen teilzuhaben“ (ebd.). Sinnvoll einzusetzen ist die Tiefenbohrung jedoch nur mit ausreichender Vorbereitung und Betreuung sowie der Anpassung an den Erfahrungshorizont der Studierenden, insbesondere in Bezug auf deren Theorie- und Methodenkenntnisse. Dann kann die „Tiefenbohrung“ mit der Fokussierung auf einen Themenausschnitt auch zur Fachreflexion dienen, andernfalls birgt die Spezialisierung zugleich die Gefahr der Perspektivverengung.

Die Fachlandkarte stellte sich als wirksame Methode für die Vernetzung von Wissen und somit als Teil von Peer-Learning-Strategien heraus, wobei der Austausch unter den Studierenden über die gesamte Dauer der Lehrveranstaltung durch verschiedene Maßnahmen wie mehrere Peer-Feedback-Runden sowie die Präsentation im Rahmen des Posterslams über das gesamte Semester verteilt und der Einsatz dadurch vorbereitet stattfand. Die Fachlandkarte diene somit eher der Zusammenfassung und Strukturierung von zuvor erworbenen Kenntnissen. Dafür war sie ebenso wirkungsvoll einzusetzen wie als Mittel zur Lernzielkontrolle. Als solche könnte ihr Einsatz zur Dokumentation des Lernfortschritts auch über einen längeren Zeitraum hilfreich sein, insbesondere auch zur Darstellung komplexer Zusammenhänge.

Die pragmatische Reduktion auf Inhalt/Zeitbudget als Sieb der Reduktion führte letztendlich zum Zeitverlust aufgrund des Klärungsbedarfs über die von den Studierenden nicht zu lösende Aufgabe. Eine gute Kenntnis des Kompetenzniveaus der Lerngruppe ist somit Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz der Technik. Die „Historizität des eigenen Handelns und des wissenschaftlichen Standortes“ zu überprüfen, wie es Unseld für die Forschung fordert (2013, S. 276), besitzt somit unzweifelhaft auch Gültigkeit für die kulturwissenschaftliche Lehre und ihre Lehrmethoden.

8 Limitation und Ausblick

Aufgrund des engen Rahmens dieses Projekts, das zwei höchst unterschiedliche Lehrveranstaltungen und drei Techniken der Reduktion umfasste, konnten nur erste Beobachtungen und Überlegungen zur didaktischen Reduktion in der Hochschullehre angestellt werden. So würde die Anwendung der Techniken bei veränderten Lerngruppen wahrscheinlich zu anderen Ergebnissen führen. Trotz dieser Einschränkung kann der Schluss gezogen werden, dass die Reduktion in Form von Vertiefung im Rahmen kulturwissenschaftlicher Lehre sinnvoll eingesetzt werden kann und der prozesshafte Austausch über die Fortschritte im Vertiefungsprozess dabei hilfreich ist. Für kulturwissenschaftlich orientierte Lehre scheinen eigenständige Lernformate als zielführend, mit denen an die Vorkenntnisse und Interessen der Studierenden angeknüpft wird. Als weitere wichtige Erkenntnis ging die Notwendigkeit der Vermittlung von Methodenkenntnissen aus dem Projekt hervor.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2011). *Cultural turns*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Gloerfeld, C. (2020). *Auswirkungen von Digitalisierung auf Lehr- und Lernprozesse*. Springer VS.
- Grüner, G. (1967). Die didaktische Reduktion als Kernstück der Didaktik. Ausgewiesen an Beispielen der Berufsschul-Didaktik. In *Die Deutsche Schule*, 59(7/8), 414–430.
- Hallet, W. (2013). Ansätze. Konzepte und Aufgaben einer Literatur- und Kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik. Eine Einleitung. In W. Hallet (Hrsg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele* (S. 3–24). Wissenschaftlicher Verlag.
- Hornberger, B. (2017). Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Music education and cultural studies* (S. 19–36). Waxmann.
- Kath, F. M. & Kahlke, J. (1982). *Das Umsetzen von Aussagen und Inhalten. Didaktische Reduktion und methodische Transformation – Eine Bestandsaufnahme*. Leuchtturm-Verlag.

- Kaufman Shelemay, K. (2006). *Soundscapes. Exploring music in a changing world*. W. W. Norton.
- Klein, R. (2007). Musikwissenschaft auf allen Stühlen. Von den Schwierigkeiten der Musikwissenschaft, eine Kulturwissenschaft zu werden. In L. Heidbrink & H. Welzer (Hrsg.), *Ende der Bescheidenheit. Zur Verbesserung der Geistes- und Kulturwissenschaften* (S. 109–115). C. H. Beck.
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Haupt.
- Lötscher, H. (2014). Beobachtung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn (Hrsg.), *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (S. 192–203). Julius Klinkhardt.
- Marx, W. (2009). Wenn Musik Wissen schafft. Gedanken zum Erkenntnisinteresse einer Wissenschaft zwischen Kultur und Kunst. In *Musiktheorie. Zeitschrift für Musikwissenschaft*, 24(4), 295–311.
- Michelsen, U. (2006). Didaktische Reduktion – Möglichkeiten zur Förderung des Technikverständnisses. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(1), 61–69. Brill | Schöningh. doi.org/10.30965/25890581-082-01-90000007
- Shafer, R. M. (1994). *The Soundscape. Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.
- Schlüter, B. (2012). Musikwissenschaft als Kulturwissenschaft. In S. Conermann (Hrsg.), *Was ist Kulturwissenschaft? Zehn Antworten aus den „Kleinen Fächern“* (S. 233–254). transcript.
- Sorgalla, M. (2015). *Didaktische Reduktion*. <https://www.die-bonn.de/wb/2015-didaktische-reduktion-01.pdf>
- Sowa, H. (2014). Kunstgeschichte lehren und lernen – Vorbemerkung zu einer kulturgeschichtlichen Didaktik des Kunstunterrichts. In *Kunst Medien Bildung 2014*. <http://zkmb.de/kunstgeschichte-lehren-und-lernen-vorbemerkungen-zu-einer-kulturgeschichtlichen-didaktik-des-kunstunterrichts/>
- Volkman, L. (2019). Literaturdidaktik in kulturwissenschaftlicher Perspektive. In C. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 410–429). Walter de Gruyter.
- Unsel, M. (2013). Die Kulturwissenschaften als Herausforderung für die Musikwissenschaft – und was sich daraus für die Historische Musikwissenschaft ergibt. In M. Calella & N. Urbanek (Hrsg.), *Historische Musikwissenschaft: Grundlagen und Perspektiven* (S. 266–288). J. B. Metzler.

Autorin

Dr. Vera Grund. Universität Paderborn. Musikwissenschaftliches Seminar Detmold/Paderborn, Detmold, Deutschland; E-Mail: vgrund@mail.uni-paderborn.de



Zitiervorschlag: Grund, V. (2023). Darf es etwas weniger sein? Didaktische Reduktion in der (musik-)kulturwissenschaftlichen Lehre. *die hochschullehre*, Jahrgang 9/2023. DOI:10.3278/HSL2320W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre