

Jürgen Oberschmidt

Ins Dazwischen

Plädoyer für einen Musikunterricht als „Gesang
zwischen den Stühlen“

In: Susanne Naumann, Maximilian Piotraschke (Hg.):
DaZwischen 2024. Interdisziplinäres musikpädagogisches
Symposium vom 7. bis 9. November 2024 in Hamburg.
Hamburg: Hamburg University Press, 2025,
<https://doi.org/10.15460/hup.276.2168>, S. 89–104.

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Carl von Ossietzky

IMPRESSUM

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Lizenz

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Das Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0, <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>). Ausgenommen von der oben genannten Lizenz sind Teile, Abbildungen und sonstiges Drittmaterial, wenn anders gekennzeichnet.



Online-Ausgabe

Die Online-Ausgabe dieses Werkes ist eine Open-Access-Publikation und ist auf den Verlagswebseiten frei verfügbar. Die Deutsche Nationalbibliothek hat die Online-Ausgabe archiviert. Diese ist dauerhaft auf dem Archivserver der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) verfügbar.

DOI <https://doi.org/10.15460/hup.276.2143>

Gedruckte Ausgabe

ISBN 978-3-910391-09-3

Layoutentwicklung

In Zusammenarbeit mit dem Verlag durch Sascha Fronczek, studio +fronczek, Karlsruhe (Deutschland), <https://saschafronczek.de>.

Cover und Satz

Hamburg University Press unter Verwendung eines KI-generierten Bildes (Canva)

Druck und Bindung

Books on Demand GmbH

In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt (Deutschland), info@bod.de, <https://www.bod.de>

Verlag

Hamburg University Press

Verlag der Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky, Von-Melle-Park 3, 20146 Hamburg (Deutschland), info.hup@sub.uni-hamburg.de, <https://hup.sub.uni-hamburg.de>

2025

INHALT

Einführung	7
<i>Susanne Naumann</i>	

PHILOSOPHISCHE PERSPEKTIVEN

Verweile doch ...!	13
Ästhetisches Verweilen als Ästhetisches Inter-Esse	
<i>Susanne Naumann</i>	
Musikalische Spontaneität	25
Fluchtlinien einer ästhetischen Tugend	
<i>Benjamin Sprick</i>	

ARCHITEKTONISCHE PERSPEKTIVEN

HOUSE OF PAUSE – Verweilen im Dazwischen	37
<i>Annalouise Falk</i>	
Poetik des DaZwischen	45
Performative Skizzen im architektonischen Kontext der Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT)	
<i>Elisabeth Pelz</i>	

KÜNSTLERISCHE ÜBERGÄNGE

Skulpturen werden lebendig	55
Der Moment und seine Geschichte	
<i>Frauke Haase</i>	
It's floating	61
Eintauchen in Morton Feldmans <i>Piano and String Quartet</i>	
<i>Dierk Zaiser</i>	

INSTRUMENTAL – UND HOCHSCHULPÄDAGOGIK

- Mentale Freiräume** 69
Stressbewältigung im Hochschulalltag
David Baaß
- Innehalten im Übungsprozess** 75
Kreative Ansätze für eigenverantwortliches Üben
Hans-Georg Spiegel

SCHULBEZOGENE MUSIKPÄDAGOGIK

- Praxisworkshop Improvisation und Komposition mit Kindern und Jugendlichen** 85
Susanne Zeh-Voß
- Ins Dazwischen** 89
Plädoyer für einen Musikunterricht als „Gesang zwischen den Stühlen“
Jürgen Oberschmidt
- Zwischen Menschen und Musik** 105
Musikbezogene Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen im Musikunterricht
Maximilian Piotraschke
- Autorinnen und Autoren** 121

Ins Dazwischen

Plädoyer für einen Musikunterricht als „Gesang zwischen den Stühlen“

Jürgen Oberschmidt

Musik ist höhere Offenbarung als alle Weisheit und Philosophie (Ludwig van Beethoven). Ohne sie wäre das Leben ein Irrtum (Friedrich Nietzsche); hat sie doch von allen Künsten den tiefsten Einfluss auf das Gemüt (Napoleon). Musik ist eine Gottesgabe, die den Teufel vertreibt (Martin Luther); wie die Heilkunst verhilft sie uns Menschen zum Einklang (Platon), hat eine höhere Potenz als die Poesie (Robert Schumann) und vermag das Sinnliche zu vergeistigen (Franz Grillparzer), um so höchste Gefühle zu erzeugen (Johann Heinrich Pestalozzi) und das Dunkel zu erhellen (Franz von Assisi); Musik vermag eine unglückliche Liebe zu trösten (Diogenes) und kann Freude bereiten (Aristoteles). Kurz gesagt: Musik ist das Beste (Frank Zappa).

Viel ist gesprochen worden über die besonderen, der Musik zugewiesenen Potenziale; mit solchen aphoristischen Einlassungen ließe sich jede Auseinandersetzung über Musik und Musikunterricht sogleich beenden, dürfte man sich auch in der Schule ganz auf diese der Musik zugesprochenen Kräfte einlassen. Dabei fühlt man sich hier ständig zerrieben zwischen dem kontemplativen, staunenden Erleben im Hören, Reflektieren und Musizieren und dem systemimmanenten Anpassungsdruck, sich auf einen Unterrichtungszwang einzulassen und die im Unterricht verordnete Auseinandersetzung mit Musik dem System Schule anzupassen. Musikunterricht wird so zu einem „Gesang zwischen den Stühlen“ (Kästner 2017), wie man es wohl kaum trefflicher als mit dem Titel einer Gedichtsammlung von Erich Kästner ausdrücken könnte. Positiv gewendet ließe sich hierin zumindest bereits ein Ausblick auf Musikunterricht wagen, der in solch einem *Dazwischen* das Wesentliche, das Überschreitende der Kunst zumindest in Aussicht stellt; ist es doch gerade dieses *Dazwischen*, in dem die Kunst mit den ihr eingeschriebenen poetischen Weltzugängen die rationalen Zugänge der Prosa überschreitet, ist es doch gerade dieses *Dazwischen*, das die künstlerischen Schulfächer von anderen Fächern unterscheiden sollte, ist es doch gerade dieses *Dazwischen*, das den Musikunterricht und unsere Berufung, Musik an andere weiterzugeben, zu etwas ganz Besonderem macht.

Musik: Rätselcharakter – Daseinsfreude – Kraftquelle

„Das Vermächtnis“ ist der Titel eines Dokumentarfilms über den am 26. Juli 2024 verstorbenen Komponisten Wolfgang Rihm, der im Jahr 2019 über den bereits zu diesem Zeitpunkt geschwächten und vom Krebs gezeichneten Komponisten entstand.¹ In einer äußerst pointierten Weise und mit aller Schärfe führt Rihm hier in kurzen Aussagen zusammen, was ihn als Komponisten zeitlebens beschäftigt hat und bereits in einer Fülle von äußerst originellen, manchmal auch provozierenden und von Sprachwitz geprägten Schriften seinen Ausdruck gefunden hat: „Alles was man von sich gibt, ist eine Art Vermächtnis. Alles, was ich sage, ist in irgendeiner Weise etwas Vermachtes zum späteren Gebrauch“ (Film: 57‘50“). Befragt über das, was er auf keinen Fall einmal über den Komponisten Wolfgang Rihm lesen möchte, antwortet er: „Dass er die Unfreiheit gefördert habe. Dass er die Tendenz der Verurteilung von anderen, die nicht so sind wie er, gesteigert haben wollte“ (Film: 58‘20“).

Mit diesen Worten muss jeder Musikunterricht sich immer wieder selbst den Spiegel vorhalten lassen: Inwiefern fördert Musikunterricht im System der Schule Unfreiheit? Warum übergehen oder verurteilen wir all jene, die anders sind als wir selbst, wenn sie sich anderen musikalischen Praxen, womöglich aus anderen Kulturen, zuwenden? Nutzen wir hier die Freiräume, die ein System uns bietet, zu Genüge aus? Liegt ein uns zur Unfreiheit zwingender Anpassungsdruck vielleicht eher in uns selbst begründet? Wie wird Musikunterricht zu etwas Vermachtem zum späteren Gebrauch?

Auf die Frage, was er gerne über sich selbst und seine Musik lesen würde, antwortet Rihm: „Dass die Musik ihren Rätselcharakter behalten hat, jeden zu seiner Daseinsfreude bringt und zu einem Kraftquell wird“ (Film: 58‘50“). Ließe sich auf diese Weise nicht auch das Ziel von Musikunterricht zusammenfassen? Worin sollte das Vermächtnis des Musikunterrichts sonst bestehen? Geht es hier einzig um eine Grundmusikalisierung, um die Ermöglichung kultureller Teilhabe? Oder ist es gerade der besondere Rätselcharakter, der es jungen Menschen ermöglicht, in den Deutungszuschreibungen anderer sich selbst zu entdecken? Darf die Musik sich ihren von Rihm geradezu beschworenen Rätselcharakter überhaupt bewahren? Dürfen wir Musik in der Schule als etwas „Unverfügbares“ (Rosa 2018) erleben? Wie kann uns solches gelingen, wo das Unverfügbare doch erst in dem Versuch erfahrbar wird, sich die Welt verfü-

¹ Wolfgang Rihm – Das Vermächtnis. Ein Film von Victor Grandits und Magdalena Adugna. Tosca Media Fernsehproduktion GmbH in Zusammenarbeit mit dem SWR, 2019.

bar zu machen, und die Schule es sich zu ihrer Aufgabe gemacht hat, alle Welt zu entschlüsseln, Musik und die bereits sprichwörtlich gewordenen Regeln der Kunst aufzuschließen und uns allen verfügbar zu machen? Wie kann es gelingen, dass Kinder und Jugendliche sich von Musik nicht nur im Alltag begleiten lassen, sondern sie zu ihrem inneren Besitz machen, um sich auf ihre eigene Weise über Musik zu identifizieren? Wie können sie sich gleich dem Komponisten Wolfgang Rihm individuell in und über Musik ausdrücken und ihre eigene Persönlichkeit einbringen?

Will man dem nachspüren, wie Wolfgang Rihm sich selbst in seiner Schulzeit erlebt hat, wie ihm auch diese zu einem lebenslangen Vermächtnis wurde und ihn in ein Leben geführt hat, in dem er sich in ganz besonderer Weise von der Musik hat ergreifen lassen, bietet sich jene Rückschau an, auf die Rihm sich anlässlich seines 60. Geburtstags mit dem Besuch seines Karlsruher Gymnasiums selbst eingelassen hat.² Während des Rundgangs durch die Schule ist nicht vom Musikunterricht, sondern von seinem Unterricht in den alten Sprachen die Rede. Die große Identifikationsfigur ist für Wolfgang Rihm nicht sein Musik-, sondern sein damaliger Griechischlehrer. Nun ließe sich nur mutmaßen, ob der selbsterlebte Musikunterricht ihm womöglich nicht die hier gebotenen Freiräume und kreativen Entfaltungsmöglichkeiten geben konnte oder ob seine eigentliche musikalische Sozialisation ohnehin außerhalb der Schule stattgefunden hat.

Uns allen geht es wohl so, dass nicht nur die transportierten Lerninhalte nachwirken, wenn es darum geht, über die eigene Schulzeit nachzudenken. Im Griechisch-Unterricht trifft Rihm auf eine Lehrerpersönlichkeit, die sich ganz der Sache zuneigt, diese Zuneigung sich aber auf das ganze Unterrichtsgeschehen überträgt und so die eigene Neigung an andere weitergibt. In diesem Unterricht fand Rihm Entsprechungen zum eigenen Komponieren, etwa zur Gestaltung von Form: Die Konstruktion von Sprache ging in seinem eigenen Denken über Musik auf. Würde man dieses auf den Musikunterricht beziehen, hieße dies: In der Auseinandersetzung mit Musik, im Reflektieren, im Musizieren, im Hören, sollte sich ein Vermächtnis bilden, das alle Fach- und Professionsgrenzen in ähnlicher Weise überschreiten kann: In der Ingenieurskunst ist schließlich täglich zu erfahren, dass ein noch so gründliches Partitur-

² Auf einem Rundgang durch das Bismarck-Gymnasium in Karlsruhe erinnerte sich Rihm an seine eigene Schulzeit. Entstanden ist das Video im Auftrag des Kulturamts der Stadt Karlsruhe im Rahmen der *21. Europäischen Kulturtag Karlsruhe 2012*, die den 60. Geburtstag Rihms zum Anlass nahmen, das (kompositorische) Umfeld des Komponisten zu beleuchten und zum Klingen zu bringen. Wolfgang Rihm – Erinnerungen an die eigene Schulzeit. (<https://www.youtube.com/watch?v=OW8KnbMlma8>, abgerufen am 8.7.2025).

studium der Baupläne allein nicht ausreicht. Auch hier gilt es, zu experimentieren, neue Wege zu suchen, einmal eingeschlagene Schritte zu durchdenken, um dabei auszuhalten, dass nicht all diese Wege zu einem vorherbestimmten Ziel führen. Es hat viel mit Komposition zu tun, wenn innere Ideen in einem Bauplan fixiert werden, den es dann zu realisieren gilt, wenn dann Ensemblearbeit vonnöten wird, um Arbeitsprozesse zu strukturieren, damit ein *Bauwerk* überhaupt entstehen kann, das von anderen wiederum wahrgenommen, rezipiert, genutzt oder weiterentwickelt wird.

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat 2019 auf ihrer Konferenz in Vancouver einen Lernkompass 2030 als neues Rahmenkonzept des Lernens vorgestellt, das dieses Potenzial des Musikunterrichts ausdrücklich einfordert und bestätigt: „Bis heute kennt die Forschung nichts, das die kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern in vergleichbarer Weise fördert wie der Musik- und Kunstunterricht.“ (OECD 2019, S. 69) Damit ist nicht nur gemeint, dass die Synapsen sich verschalten, wenn nur rechtzeitig mit dem Instrumentalunterricht begonnen wird. Es sind eben auch die kreativen Vertiefungen, das Eintauchen in einen Gegenstand, welches ein Zuneigen erst entstehen lässt, es sind die alternativen Weltzugänge, die uns in jeder Lebensphase herausfordernd aktivieren: Wie der Griechischunterricht für Wolfgang Rihm, kann so auch der Musikunterricht für andere zu einem Symposium werden.

Begleitet man Wolfgang Rihm dann in sein altes Klassenzimmer, so findet die Begegnung mit seiner Vergangenheit in einer ihm und uns allen vertrauten Umgebung statt: Der Tafelanschrieb scheint die Zeiten überdauert zu haben, das Grundgefühl, das vom sofort zu spürenden Stallgeruch und einer zur Tafel ausgerichteten Sitzordnung ausgeht, mutet nahezu gleich an: „Das Waschbecken scheint neu!“, so lautet dann die überraschende Entdeckung eines 60-Jährigen, der nach 48 Jahren sein altes Klassenzimmer betritt, um hier wenigstens eine Veränderung wahrzunehmen, mit der sich trefflich über Schule und über Schulentwicklung diskutieren ließe:

„Das Problem des heutigen Schulwesens [...] artikuliert sich [...] in der Preisgabe seines humanistischen und musischen Überschusses, um sich einem mehr oder weniger entgeisterten Betrieb pseudowissenschaftlich fundierter didaktischer Routinen zu widmen. Indem die Schule während der letzten Jahrzehnte ihren seit dem 17. Jahrhundert beharrlich bewiesenen Mut zur Dysfunktionalität nicht mehr aufbrachte, verwandelte sie sich in ein leeres *selfish system*, das sich ausschließlich an den Normen des eigenen Betriebs orientiert. Sie produziert Lehrer, die nur an Lehrer erinnern, Schüler, die nur

noch an Schüler erinnern. [...] Da das Gesetz des Lernens durch Nachahmung nicht außer Kraft zu setzen ist, riskiert es die Schule, aus ihrer dargestellten Unwilligkeit, Vorbildlichkeit darzustellen, das Vorbild zu machen, das sich in der nächsten Generation wiederholt. Die Folge davon ist, daß in der zweiten, dritten Generation fast ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer auftreten, die bloß noch die Selbstbezüglichkeit des Unterrichts zelebrieren. Selbstbezüglich ist der Unterricht, der stattfindet, weil es in der Natur der Sache liegt, ihn stattfinden zu lassen. Mit der Ausdifferenzierung des Schulsystems ist ein Zustand entstanden, in dem die Schule ein einziges Hauptfach kennt, das ‚Schule‘ heißt.“ (Sloterdijk 2011a, S. 684)³

Dass es so mühsam bleibt, über Veränderungsprozesse nachzudenken, ist eben auch der Tatsache geschuldet, dass alle Reformprozesse im System Schule einer ganz besonderen Dynamik ausgesetzt sind.

Stätten der Bildung – Anstalten der „Lebensnoth“

„Die Schule hat mir Freiraum gegeben“, lautet Rihms abschließendes Fazit bei seinem Schulbesuch. Auch damit begibt sich Rihm an einen besonderen Ort des *Dazwischen*: Auf der einen Seite gilt es in solchen Freiräumen, die Entdeckerfreude und intrinsische Motivation eines jeden Kindes, den Drang, lernen zu wollen, zu stärken, auf der anderen Seite hat dies alles in organisierten Institutionen mit ihren formalen Organisationslogiken freiheitsentziehender Maßnahmen stattzufinden.⁴ Friedrich Nietzsche, der sich in der Königlichen Landesschule Pforta auf seine späteren philosophischen Wortge-

³ Peter Sloterdijk macht seine gesamtgesellschaftliche Diagnose dabei nicht ausschließlich am System Schule fest. In seinem Essay „Du mußt dein Leben ändern“ (Sloterdijk 2011a) macht er ein biotechnologisches Zeitalter aus, in dem sich die Menschen willig den Kompetenz- und Leistungsanforderungen unterwerfen und ständig mit der eigenen Leistungsoptimierung und Selbstformung beschäftigt sind. In dem von Rainer Maria Rilke abgelauchten Titel „Du mußt dein Leben ändern“ fordert er uns Menschen zu der Einsicht auf, dass Bildung nur als Selbstbildung gelingen kann. Er erinnert an Ivan Illich und seine Streitschrift zur „Entschulung der Gesellschaft“ (Illich 2017): Jede wie auch immer geartete Abkehr „sei besser als das Mitspielen in einem maladaptiven selfish system, das nur Parodien auf die vormalige Erziehung zustande bringt“ (ebd., S. 685).

⁴ Michel Foucault beschreibt diese freiheitsentziehenden Maßnahmen in seiner Schrift „Überwachen und Strafen“, indem er „Marter“, „Bestrafung“, „Disziplin“ und „Gefängnis“ in den klösterlichen Gemeinschaften, in der Arbeitswelt, im Militärdienst und in der Schule ausmacht (Foucault 1994). Wenn vor diesem Hintergrund unsere moderne Gesellschaft als eine „Disziplinargesellschaft“ beschrieben wird, fehlt hier noch ein aktualisierendes Kapitel, wie sich eine solche in modernen Kompetenzschmieden, aber auch in den auferlegten Berichtspflichten und Kontrollmechanismen ihrer Schulleitungen widerspiegelt.

fechte im Gelehrtenstand vorbereitete, hat solche Freiräume gesucht und gefunden, um damit die notwendigen Korrekturen am System Schule selbst anmahnen zu können:

„Ich rettete vor dem einförmigen Gesetz meine privaten Neigungen und Bestrebungen, ich lebte einen verborgenen Kultus bestimmter Künste, ich bemühte mich in einer überreizten Sucht nach universellem Wissen und Genießen, die Starrheit einer gesetzlich bestimmten Zeiteinteilung zu brechen. Es fehlte mir an einigen äußeren Zufälligkeiten; sonst hätte ich es damals gewagt, Musiker zu werden.“ (zit. n. Janz 1981, S. 73)

In seinen berühmt gewordenen Schulreden beklagte sich bereits Nietzsche über die Überhitzungen des Bildungssystems, die sich heute aufgrund des allgemeinen Klimawandels im Zuge der Globalisierung und ihrer Verflechtungen im gesellschaftlichen Leben, der Standardisierung und des impliziten Messens und Vergleichens, maßlos verstärkt haben dürften:

„Aus Mangel an Ruhe läuft unsere Civilisation in eine neue Barbarei aus. Zu keiner Zeit haben die Thätigen, das heisst die Ruhelosen, mehr gegolten. Es gehört desshalb zu den nothwendigen Correkturen, welche man am Charakter der Menschheit vornehmen muss, das beschauliche Element in grossem Maasse zu verstärken.“ (Nietzsche 1999 S. 232)

Wenn Friedrich Nietzsche in seinen „Schulreden“ hier kritisierte, dass wahre Lehrer nicht mehr zu finden seien und in der Schule niemand mehr in der Lage sei, sich selbst zu bilden, dürfte Wolfgang Rihm dies mit seinen hier ausgeführten Aussagen über die eigene Schulzeit hier zumindest in Frage gestellt, wenn nicht gar widerlegt haben. Mit Blick auf unsere heutige Situation dürfen wir Nietzsches Aussagen zum Schulsystem aber nicht mehr länger mit Schweigen übergehen:

„Also es giebt keine Bildungsanstalten! Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, Anstalten der Bildung und Anstalten der Lebensnoth: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.“ (Nietzsche 1988, S. 717)

Nietzsche trennt also zwischen einem schon damals überhöht aufgeladenen Bildungsbegriff und den Realitäten, wie sie sich bereits für ihn in allen Schulen als „Anstalten der Lebensnoth“ abzeichneten. Jagen wir auch heute noch überkommenen Utopien

nach, wenn wir von Bildung sprechen, wohlwissend, dass die Schule immer eine „Stätte der Lebensnoth“ bleiben wird? Bei allem Klagen gab es für Nietzsche noch ein *Dazwischen*, hier konnte er sich den schmückenden Lebensornamenten der Künste an dem damals allen Schülern noch verordneten „Studien- oder Ausschlafetag“ (Janz 1981, S. 69) inmitten der Woche widmen. In diesem Kreativraum blieb ihm Zeit für Muße, Zeit zum Staunen, zum Geradeausdenken, aber auch Zeit für Umwege oder für zunächst abwegig scheinende Wege, hier blieb ihm auch Zeit für die Musik. Solch eine Schule als ein Ort des Freiraums, als ein Ort der freien, inneren und äußeren Entfaltung scheint gänzlich verloren gegangen. Ist jener Ort, auf den Rihm hier erinnernd zurückblickt, doch einem größeren Veränderungsprozess ausgesetzt? Wie werden spätere Generationen auf ihren Lernort zurückblicken, wenn die heutige Schule gezeichnet ist von Beschleunigungsimperativen, von Optimierungen und kompetenzorientierten Maßnahmen, die dazu führen, dass die Fünfminutenpause der einzige Ort eines ersehnten *Dazwischen* bleibt?

Musik im Verunterrichtungszwang

Wenn Wilhelm Heinrich Wackenroder im 18. Jahrhundert *Das eigentümliche innere Wesen der Tonkunst und die Seelenlehre der heutigen Instrumentalmusik* beschreibt, macht er deutlich, wie weit das Ideal der logischen Wissenschaften entfernt ist von dem, was Musik eigentlich ausmacht: „Eine ewige feindliche Kluft ist zwischen dem fühlenden Herzen und den Untersuchungen des Forschens befestigt, und jenes ist ein selbstständiges, verschlossenes göttliches Wesen, das von der Vernunft nicht aufgeschlossen und gelöst werden kann.“ (zit. n. Eggebrecht 1999, S. 41)

Wie Musik mit dem Ansinnen, einem gesellschaftlichen Auftrag nachzukommen, in ein Lernfach hineingezwängt wird und der Umgang mit ihr uns Dinge abverlangt, die nicht immer im Einklang mit dem stehen, was wir uns eigentlich vom Musikunterricht versprechen, lässt sich an den Erwartungshorizonten von Klausuraufgaben ablesen: Hier ist dann zu beschreiben, dass eine Melodie wellenförmig verläuft, Ganz- und Halbtonschritte sich abwechseln. Dieser täglich hingegenommene Verunterrichtungszwang der Musik wird uns, die wir uns ganz eingewohnt haben in ein System, das uns so vertraut ist, nur dann augenscheinlich, wenn man ihn satirisch überzeichnet. In Loriots *Jodelschule* verstummt der Gesang zwischen den Stühlen, hier obsiegt die taube Rezitation, die an Versuche erinnert, ästhetische Erfahrungen über das Verlesen eines Opernlibrettos in verteilten Rollen anbahnen zu wollen: „Holleri du dödl di ...

diri diri dudl dö ...“ (Loriot 1983, S. 165)! Ist der schulische Alltag, in dem das größte gemeinsame Vielfache der Musik, ihre Ansammlung auf die verschiedensten Bedeutungskonnotationen im *Dazwischen*, auf den kleinsten gemeinsamen Nenner reduziert wird, so weit entfernt von Loriot's *Jodelschule*, die Kulturelle Teilhabe verspricht, wenn man der Bitte zum Diktat Folge leistet und ein „zweites Futur bei Sonnenaufgang“ (ebd., S. 164) korrekt zu konjugieren vermag?

Auch der Schule gilt der Wert der Musik als ein *Wert an sich*, der nicht hinterfragt werden möchte, weil er allein durch ein schulisch formiertes Vorhandensein seine Systemrelevanz unter Beweis gestellt hat:

„Das Jodeln ... also das Diplomjodeln ... das Jodeln mit Jodeldiplom ... also mit Jodelabschluss ... mit Jodeldiplomabschluss unterscheidet sich vom Jodeln ohne Jodeldiplom. Das Diplomjodeln ist also nicht zu vergleichen mit dem Normaljodeln ohne Diplom ... Also ohne Jodelabschluss ... Jodeldiplomabschluss ...“ (ebd., S. 167)

Seitdem wir gemeinsam mit Herrn Doktor Vogler, dem Begründer des Vogler-Instituts für modernes Diplomjodeln, und seiner lernbegierig-bildungsbürgerlichen Kollegiantengesellschaft die Grundmotive des Erzherzog-Johann-Jodlers gemeinsam erarbeiten durften, wissen wir, was kulturelle Teilhabe bedeutet: „Da habe ich was Eigenes ... da habe ich mein Jodeldiplom“ (ebd.). Diese Szene lässt sich „als Parodie auf die um sich greifenden Volksschul- und Erwachsenenbildungs-Veranstaltungen“ (Neumann 2011, S. 292) und das Einfordern des „unabdingbare[n] Bestandteil[s] eines gesellschaftlichen Kanons“ (ebd., S. 299) begreifen, wenn man Stefan Neumanns Dissertation *Loriot und die Hochkomik* folgt. Zur Schau gestellt wird hier auch das bereits beschriebene „Mitspielen in einem maladaptiven *selfish system*, das nur Parodien auf die vormalige Erziehung zustande bringt“ (Sloterdijk 2011a, S. 685).

So liegen Satire und (Unterrichts-)Wirklichkeit nicht immer so weit auseinander, wie wir es uns eigentlich wünschen würden. Die Grundlagen der Musik werden im Musikunterricht zwar nicht im Erzherzog-Johann-Jodler gesucht, die Motive des Unterrichts bleiben hingegen gleich: Während das Normaljodeln eher lebensweltlichen Zugängen entspricht, gilt es im Musikunterricht der „Schule im Zeitalter der Wissenschaften“ (Wilhelm 1969), dieses Normaljodeln vom Diplomjodeln zu unterscheiden: Der Punkt verlängert die Note um die Hälfte ihres Wertes; das gilt auch, wenn die Asse des Gesanges längst von fiebrigen Buben verspeist wurden: „Der Kunstunterricht muss bewirken, daß der Schüler sich auch vor Kunstwerken zur Reflexion entschließt“ (ebd.,

S. 395 f).⁵ Für Herrn Dr. Sudermann und Herrn von Liliencron wird das Jodeln – ob mit oder ohne Diplomabschluss – eine musikalische Praxis sein, die ähnlich weit von den eigenen Lebenswelten entfernt sein dürfte, wie jene Weltgewissheiten, an denen so manch ein Musikunterricht dünnlich festhält.

Einwenden ließe sich nun, dass sich eine Auseinandersetzung mit Musik längst nicht mehr in der tauben Rezitation eines Jodlers und der Reflexion einer ihm zugrundeliegenden Elementargrammatik vollzöge, sondern stets an ein authentisch-praktisches Musizieren angebunden sei. Doch während der Kunstunterricht es zu seinem grundlegenden Anliegen macht, sich in eigenen Gestaltungsarbeiten kreativ schöpferisch zu erleben, geht es im Musikunterricht vornehmlich darum, sich auf eine zu reproduzierende Partitur einzulassen: Eine Notenvorschrift wird umgesetzt, Musik wird angeleitet, so wie dies in der *Lehre vom Führen und Folgen in Chor und Orchester* vom nationalsozialistischen Kulturfunktionär Joseph Müller-Blattau (Müller-Blattau 1935), dem Gründer des Saarbrücker Instituts für Schulmusik (1952) und Ordinarius für Musikwissenschaft (seit 1958), als ehemals mustergültiges Beispiel für ein gesellschaftliches Zusammenleben beschrieben wurde. „Führen und Folgen“ ist das Grundprinzip einer abendländischen Opuskultur; für den Musikunterricht kommt erschwerend hinzu, dass die Zugangsbedingungen für das Lehramtsstudium an einer Musikhochschule wesentlich dazu beitragen, dass diese einseitigen Vorstellungen des Musizierens sich dort beständig reproduzieren: So wird bereits die Ausbildungsstätte zu dem von Sloterdijk kritisierten *selfish system*, das sich einzig am eigenen Betriebssystem orientiert. Eine Urtextausgabe suggeriert, dass es kein *Dazwischen* gäbe, weil es den in der Partitur festgelegten kompositorischen Willen umzusetzen gelte. Eine Fortsetzung findet dieses hierarchische Verständnis im Instrumentalunterricht, der immer noch weitgehend von einer klassischen Meisterlehre getragen wird. Dass Musik

⁵ Die Hochschule Luzern bietet seit dem Wintersemester 2018 ein ernstgemeintes Jodeldiplom an. Für die Eignungsprüfung sind zwei Stücke aus einer instrumentenspezifischen Wahlpflichtstückliste zu wählen. Bei der Anmeldung zum Hauptfach „Jodel“ kann für die Aufnahmeprüfung um eine Begleitung gebeten werden. Die Noten mit der gewünschten Tonart sind vorher einzureichen. Bleibt festzuhalten, dass im Zuge des Bologna-Prozesses alle Diplomabschlüsse abgeschafft wurden, hier also kein Jodeldiplom, sondern ein Bachelor of Arts in Music verliehen wird (hierzu: Kaufmann 2018). Über die Sinnhaftigkeit eines solchen Abschlusses ließe sich nachdenken. Zunächst sollte aber solch ein Studiengang danach befragt werden, wie hoch der Preis ist, mit dem man sich hier eine Teilhabe an einem System erkaufte, wenn eine lebendige musikalische Praxis nun an die Segnungen zur Feststellung einer künstlerischen Eignung gebunden wird und erst dadurch ihre musikalisch-künstlerische und akademische Würde erhält. Handelt es sich auch hier – wie bei Lioriot – um eine Berechtigungsbildung, um den Status der Lehrenden und Lernenden zu erhöhen?

aus dem Moment heraus entstehen kann und während des Musizierprozesses, in einem von den Musizierenden gemeinsam erlebten und gestalteten *Dazwischen* ausgehandelt wird, ist in popularmusikalischen Praxen allgegenwärtig, nur weisen diese nicht zu einem „Diplomabschluss“, den es zu erwerben gilt, um dies an junge Menschen weiterzugeben. Wo finden sich in den Musikschulen Räume für ein *Dazwischen*, in denen junge Menschen sich gegenseitig etwas beibringen dürfen? Wo dürfen sie Musik eigenständig erkunden und sich selbstständig mit ihr auseinandersetzen?

Wie eine Begegnung mit dem Unbekannten sich auch gestalten lässt, wenn sich ein junger Musiker ganz allein und ohne Zutun eines Meisters auf den Weg macht, erinnert der Cellist Pablo Casals, wenn er seine erste Begegnung mit Johann Sebastian Bachs *Suiten für Violoncello solo* beschreibt, die ihm als dreizehnjährigem in einem Musikalien-Antiquariat buchstäblich zufielen „Ich jagte nach Hause, presste dabei die Noten an mich, als ob es Kronjuwelen wären, und, in meinem Zimmer angelangt, stürzte ich kopfüber über die Musik, las sie, studierte sie immer wieder. Ich war damals 13 Jahre alt, aber die folgenden 80 Jahre hat sich mein Staunen über diese meine Entdeckung nur noch vergrößert“ (Casals 1994, S. 36). Casals beschreibt diesen Prozess des Sich-Versenkens wie ein Staunen-Lernen, wo das Verstehen zwar wichtig ist, aber im Zuge dieses Prozesses auch das Unverfügbare, eben das Nicht-Verstehen, auf besondere Weise bedeutsam zu werden scheint.

Begnügt man sich aber, in den Schulen das Singen und Musizieren anzuleiten, als handle es sich hier um die Grundmotive des Erzherzog-Johann-Jodlers, gleichen die Ergebnisse einer ähnlich elementaren Gesangsdarbietung. Das kann auch für das Singen selbst gelten, das allein deshalb bereits Distanz schafft, weil es schulisch verordnet wird. Noch heute sind Lieder verbreitet, die selbst vom Liedersingen handeln und während der bereits laufenden ersten Strophe alle Realien unterlaufen, indem sie dazu auffordern, das Singen zu beginnen. Hier wird ein selbstreferentieller Singpakt geschlossen, aus dem es kein Entkommen gibt, unbeeindruckt davon, ob dieses Singen seine Versprechungen bei denen, die hier singen, überhaupt einlösen kann, wenn etwa das Gefallen an der eigenen Stimme erst noch gefunden werden muss: Singen macht Spaß!, Lasst uns singen! „Das alltägliche Singen, mit dem die Singenden sich auf sich selbst beziehen, also beispielsweise das spontane Singen der Freude oder Alltagsbewältigung oder auch das Singen als Selbstbegegnung, z. B. in meditativer Versenkung“ (Adamek 1996, S. 16) geht verloren, weil es in der Schule immer um eine Gesangsdarbietung geht. Wie mögen sich jene fühlen, die die Kraft des Singens gerade nicht in solch einer überschwänglichen und überhöhten Weise teilen mögen, ihr Wunsch nach

anderen Möglichkeiten einer Selbstbegegnung aber nicht erfüllt werden kann, weil sich niemand einer solchen schulischen Indoktrination entziehen kann?

Das Staunen (ver-)lernen

Leitidee für den Musikunterricht bleibt das Elementarisieren im Sinne eines Vereinfachens. Denn was erreicht man letztlich mehr als eine bloße oberflächliche Umschreibung eines Notentextes. Schon seit den 1980er-Jahren betont Hans Heinrich Eggebrecht, dass von Wissenschaftspropädeutik nicht gesprochen werden könne, weil diese eben in genau jenem *Dazwischen* läge, das in der schulischen Verunterrichtung der Musik ausgespart bliebe, wenn es hier immer um festgelegte Antworten und eindeutig am Notentext fixierbare Gewissheiten ginge. So spricht er zwar nicht von einem *Jodeldiplom*, aber fast genauso liebevoll von einer „Gänsefüßchenwissenschaft“ (Eggebrecht 1980, S. 96), die in der Schule betrieben werde und ein offenes Fragen und individuelles Vertiefen systematisch verhindere.

Wie solch eine „Gänsefüßchenwissenschaft“ dann in der unterrichtlichen Praxis wahrgenommen wird, hat Hans Günter Bastian dokumentiert, indem er sich bei versierten Jugendlichen über *ihren* Musikunterricht umgehört hat: „Schulmusiker ist für mich kein Musiker, das ist ein Lehrer mit Fach Musik. Er muss versuchen, eine Musik zu vereinfachen, so dass es jemand, der von nichts Ahnung hat, kapiert. Dabei geht an der Musik so viel kaputt. Wenn wir in der Schule eine Mahler-Sinfonie durchgenommen haben, die ich kurz zuvor im Orchester gespielt habe, hat mir das fast wehgetan. Musiklehrer ist eben eine frustrierende Sache, für den Lehrer selbst und für die Schüler“ (Bastian 1987, S. 737).

Eigentlich sollten Lernprozesse nicht mit solch einer „frustrierenden Sache“, sondern mit dem Staunen beginnen, zumindest gilt dies, solange man mit Kindern oder Erwachsenen außerhalb der Schule spricht. Hier ist dann stets von ungesteuerten Erkundungsprozessen die Rede, denen man sich hingibt, vom Flow und der Lust, vollständig in eine Sache abzutauchen, die Zeit zu vergessen und sich ganz in eine Sache zu vertiefen. Dass in der Schule Lernsysteme erwartet werden, die es zu steuern, zu ordnen und zu regulieren gilt, als ließe sich das Leben führen wie eine Betriebsanleitung für den Aufbau von Ikea-Schränken, liegt daran, dass es in den „Anstalten der Lebensnoth“ (Nietzsche) erwartet wird, sich den Zwängen und Bedürfnissen des Lebensnotwendigen zu stellen, den Festlegungen und Anwendungen von Standards

und Normen, um sich innerhalb einer Gruppe vergleichen zu können, so dass jede Abweichung von dieser Norm als ein Defizit betrachtet werden muss:

„Sollte sich irgendwo in unserer Zeit noch eine Spur des erstaunten Innehaltens vor einem unerhörten Gegenstand bemerkbar machen, so darf man sicher sein, daß sie auf eine Stimme aus dem Abseits oder das Wort eines Laien zurückzuführen ist – die Experten zucken die Schultern und gehen zur Tagesordnung über. Für keine Disziplin gilt das so sehr wie für die Sozialwissenschaften, ihren inneren Standards nach darf man sie als eine resolut verwunderungsfreie Zone beschreiben“ (Sloterdijk 2011b, S. 8 f.).

Nicht nur in der Betrachtung von Kunst findet also eine Vereinheitlichung von den zu entschlüsselnden Regeln und Merkmalen statt, neben den Bildungsprozessen sind es die Betrachtenden selbst, die es zu standardisieren gilt, damit eine erbrachte Leistung sich messen lässt und das Lernen objektivierbar bleibt: „Man verweist die Existenz von Einhörnern in den Bereich der Fabel, doch das realexistierende millionenköpfige Fabeltier ‚Gesellschaft‘ nehmen wir wie eine Selbstverständlichkeit hin“ (ebd., S. 10 f.). Beschrieben wird hier auch die Schuluniform für die Lerngruppe, wie sie uns in Unterrichtsentwürfen unter der neutralisierenden Bezeichnung „SuS“ (für Schülerinnen und Schüler) als amtssprachliches, „fabulisiertes Einhorn“ entgegenspringt, das keine unterschiedlichen Interessen und Neigungen, kein *Dazwischen* kennt.

In der Schule scheint das Staunen nicht mehr als ein momentbezogener Affekt zu sein, der jenseits des menschlichen Verstandes angesiedelt ist und daher im Laufe des Lernens und Begreifens abgelegt werden soll. Der Nobelpreisträger Albert Einstein hat aus seiner Perspektive als Wissenschaftler vermerkt, dass es sich hier um ein „Grundgefühl [handelt], das an der Wiege von wahrer Kunst und wahrer Wissenschaft steht“ (Einstein 2019, S. 12) und sich sowohl auf ein logisch-reflektiertes Wissen als auch auf Emotionen und sinnliche Wahrnehmungen beziehen kann. In einem seiner letzten Texte beschreibt Hans Heinrich Eggebrecht, dass es das Staunen ist, das ihn als Wissenschaftler mit dem Cellisten Pablo Casals verbindet:

„Was muß man wissen, um Bach zu verstehen? Nichts. Ein ganzes Leben lang war ich als Wissenschaftler immer wieder bemüht, vom Wissen, vom Verstande her an Bach heranzukommen und andere Menschen daran teilhaben zu lassen, damit auch sie Bach besser verstehen, als es ohne das Verstandeswissen möglich erscheint. Aber je mehr ich wissen wollte und das Wissen auch anderen zu vermitteln suchte, desto deutlicher

erkannte ich, daß bei aller Wissenssuche ein Rest bleibt, den das Wissen nicht erreichen kann. Und je älter ich wurde, desto größer wurde der Rest und desto klarer wurde mir, dass in ihm, diesem nicht erreichbaren, die Hauptaufgabe gelegen ist, das Wichtigste und Wesentliche. Diesen Rest nenne ich: das X.“ (Eggebrecht 2000, S. 15)

Solch ein zu bestaunendes X lässt sich auch in einem voraussetzungslosen Musikunterricht erfahrbar machen, wenn man dieses X nicht mit einem Verlegenheitswissen wegredet, um es sich unverdient vertraut zu machen: „Wer [...] nicht mehr staunen kann, der ist sozusagen tot und sein Auge erloschen.“ (Einstein 2019, S. 12).

Musikunterricht in der „Enklave“

In seinem letzten, erst posthum publizierten Text erlaubt sich Christoph Richter, diese staunenden Begegnungen weiterzudenken, sie zu systematisieren in dem Ansinnen, ein eingeschworenes System des Lehrens und Lernens zu verändern. Er spricht hier von einem Gedankenspiel über einen Musikunterricht in Enklaven. Er meint damit nicht die „mönchische Einsamkeit“, die sich im eskapistisch-abseitigen Tun zeigt, sondern „jene, die der Mensch ‚ungeschichtlich‘ im eigenen Bastelkeller [...] gemeinsam mit der Musik vollzieht: im eigenen ‚wilden‘, nicht vorgeplanten, neugierigen, unsicheren und offenen Hören, Erleben und Sich-Bilden in ‚aeterna‘“ (Richter 2022, S. 348). In solch einer Bastel-Enklave sind individuelle, aber auch gemeinsame Begegnungen möglich, die dazu führen, dass Musik stau- und staunanfällig bleibt. Er spricht hier von Begegnungen, die angeregt werden können, die aber dabei nicht systematisierbar sind. In solch einer Enklave dürfte es gelingen, anzuerkennen, dass es in der Auseinandersetzung mit Kunst keine stromlinienförmigen Prozesse geben kann, die Welt hier nicht nach vorgegebenen Mustern abgelegt wird, sondern immer nur im *Dazwischen* erfahrbar bleibt. Johann Wolfgang von Goethe, der – sobald er von den Wissenschaften spricht – immer auch an solch einem Erstaunen festhält, findet in seinen *Maximen und Reflexionen* deutliche Worte: „Die Natur verstummt auf der Folter“ (Goethe 1981, Nr. 498), bei Lorient zeigt sich diese im Jodeldiplomabschluss. In den von Johann Peter Eckermann am 18. Februar 1829 niedergeschriebenen Worten fasst Goethe sein Staunen als eine Kippfigur aus Offenbarung und Begrenzung, Erfüllung und Entbehrung, dem Sagbaren und Unsagbaren zusammen:

„Das Höchste, wozu der Mensch gelangen kann, [...] ist das Erstaunen, und wenn ihn das Urphänomen in Erstaunen setzt, so sei er zufrieden; ein Höheres kann es ihm nicht gewähren, und ein weiteres soll er nicht dahinter suchen; hier ist die Grenze. Aber den Menschen ist der Anblick eines Urphänomens gewöhnlich noch nicht genug, sie denken, es müsse noch weiter gehen, und sie sind den Kindern ähnlich, die, wenn sie in einen Spiegel geguckt, ihn sogleich umwenden, um zu sehen, was auf der anderen Seite ist.“ (Eckermann 1981, S. 298)

Wer diese Worte für den Musikunterricht weiterdenkt, merkt, dass jede Auseinandersetzung mit Kunst sich „zwischen den Stühlen ereignet“. Musik ereignet sich im *Dazwischen*.

Literatur

- Adamek, Karl (1996): *Singen als Lebenshilfe. Zu Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung*. Münster: Waxmann.
- Bastian, Hans Günther (1987): *Schulmusiker werden? – nein danke! Ein Berufsbild in der kritischen Bewertung instrumentaler Talente*. In: *Musik & Bildung*, H. 10, S. 737–741.
- Casals, Pablo (1994): *Licht und Schatten auf einem sehr langen Weg. Erinnerungen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Eckermann, Johann Peter (1981): *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Hg. v. Fritz Bergemann. Frankfurt a. M.: Insel.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1980): *Über die Befreiung der Musik von der Wissenschaft*. In: *Musik & Bildung* H2, S. 96–101.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1999): *Macht und Ohnmacht des Denkens von Musik in Worten*. In: Otto Kolleritsch (Hg.): *O Wort, du Wort, das mir fehlt*. Wien, Graz: Universal Edition, S. 38–44.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (2000): X. In: Andreas Keller (Hg.): *Passion. Internationale Bachakademie Stuttgart*. Mönchengladbach: B. Kühlen, S. 15–18.
- Einstein, Albert (2019): *Mein Weltbild*. Zürich: Ullstein.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goethe, Johann Wolfgang v. (1981): *Maximen und Reflexionen*. In: *Goethes Werke*. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden (Bd. 12). Hg. v. Erich Trunz. München: Beck, S. 365–547.
- Illich, Ivan (2017): *Entschulung der Gesellschaft: eine Streitschrift*. München: C. H. Beck.
- Janz, Curt Paul (1981): *Friedrich Nietzsche. Biographie* (Bd. 1). München: dtv.
- Kästner, Erich (2017): *Gesang zwischen den Stühlen*. Zürich: Atrium.
- Kaufmann, Matthias (2018): *Endlich gibt es das Jodeldiplom*. Spiegel online <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/schweiz-an-der-hochschule-luzern-kann-man-jetzt-jodeln-studieren-a-1188809.html> (abgerufen am 10.11.2025).
- Loriot [d. i. Vicco von Bülow] (1983): *Loriot's Dramatische Werke*. Zürich: Diogenes.
- Müller-Blattau, Joseph (1935). *Lehre vom Führen und Folgen in Chor und Orchester*. In: ders. (Hg.): *Hohe Schule der Musik*, Bd. 2, H. 5. Potsdam: Akademische Verlagsanstalt, S. 258–752.

- Neumann, Stefan (2011): *Loriot und die Hochkomik. Leben, Werk und Wirken Vicco von Bülow*s. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. In: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe Bd. 1. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv.
- Nietzsche, Friedrich (1999): *Menschliches, Allzumenschliches I und II*. In: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe Bd. 2. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv.
- OECD (Hg.) (2019): *OECD Lernkompass 2030*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all> (abgerufen am 10.11.2025).
- Rosa, Hartmut (2018): *Unverfügbarkeit*. Wien, Salzburg: Residenz Verlag.
- Richter, Christoph (2022). *Eine Schule mit Enklaven? Überlegungen zum Seinscharakter des Umgangs mit Musik*. In: Christoph Khittl (Hg.): „In-Musik-sein“ – die musikalische Situation nach Günther Anders. *Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Absicht*. Münster, New York: Waxmann, S. 343–354.
- Sloterdijk, Peter (2011a): *Du mußt dein Leben ändern*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sloterdijk, Peter (2011b): *Streß und Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Wilhelm, Theodor (1969): *Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. Stuttgart: Metzler.

Autorinnen und Autoren

David Baaß ist Arzt am UKE und in der Klinik und Poliklinik für psychosomatische Medizin tätig. Seit 2017 koordiniert er die Arbeitsstelle für Musik und Gesundheit an der HfMT. Im Rahmen des *ligeti zentrums* koordiniert er die Sprechstunde für Musikerinnen und Musiker am UKE und entwickelt als wissenschaftlicher Mitarbeiter Projekte im Bereich Gesundheitsprävention in der instrumentalen Ausbildung. Zudem hat er einen Lehrauftrag für das Fach Musik und Gesundheit und ist in künstlerischen Projekten aktiv.

Annalouise Falk studierte in Bremen und Detmold Blockflöte, Elementare Musikpädagogik, Instrumentalpädagogik sowie als Meisterschülerin Freie Kunst mit Schwerpunkt Performance, Kreation und Interpretation. Nach ihrer Lehrtätigkeit an der Hochschule für Musik Detmold (2020–2023) übernahm sie 2023 die Studiengangsleitung für Elementare Musik an der Musikhochschule Münster (Universität Münster). Neben ihrer Lehrtätigkeit an der Musikhochschule Münster ist Annalouise Falk selbstständige Dozentin in verschiedenen Fort- und Weiterbildungskontexten, so unterrichtet sie unter anderem seit Oktober 2024 als Lehrbeauftragte an der HMDK Stuttgart. Annalouise Falk arbeitet mit Körper, Gruppen, Sound, Video und Objekten. Zentraler Bestandteil ihrer künstlerischen Tätigkeit ist die Erforschung von Fragen der Berührung und Nähe in experimentellen Aufbauten. <https://www.annalouisefalk.com>

Frauke Haase ist eine ausgewiesene Expertin im Bereich der Rhythmik, Musik- und Bewegungspädagogik und wirkt derzeit als Seniorprofessorin an der HfMT. Nach ihrem Lehramtsstudium in den Fächern Erziehungswissenschaft, Religion und Deutsch absolvierte sie Weiterbildungen in Rhythmik, Musik- und Bewegungspädagogik in Hamburg und Salzburg sowie in Tanzpädagogik in Straßburg und Wien. Zudem vertiefte sie ihre Kenntnisse in Psychomotorik in Hamburg und Köln. Bis 1994 leitete sie die Rhythmikausbildung an der MH Lübeck und ist seit 1991 an der HfMT tätig, wo sie sich als Professorin und Mitglied der Institutsleitung der Schulmusik auf Rhythmik, Musik & Bewegung sowie die Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen und Ausbildung spezialisiert hat. Ihre Arbeit umfasst schulpraktisches Musizieren mit Orff-Instrumenten, Bewegung und Tanz, Bewegungsimprovisation sowie Körperbildung durch Eutonie und Kinetik. Frauke Haase engagiert sich zudem in Seminaren zur

schulischen Musizierpraxis und ihrer Didaktik und setzt sich für das Prinzip „Jedem Kind ein Instrument“ ein.

Susanne Naumann studierte Violine/Orchestermusik, Kirchenmusik und Schulmusik in Leipzig, Halle (Saale) und Lübeck. Als Kirchenmusikerin arbeitete sie mit Chören und Ensembles aller Alters- und Niveaustufen zusammen und leitete zahlreiche Kammermusik-, Chor- und Orchesterprojekte. Neben ihrer Arbeit als Lehrerin für Musik und Darstellendes Spiel an einer Gemeinschaftsschule in Schleswig-Holstein und als abgeordnete Lehrkraft an der Europa-Universität Flensburg wurde sie 2022 an der TU Braunschweig promoviert. Susanne Naumann lehrt seit 2023 an der HfMT als Professorin für Schulische Musizierpraxis und Didaktik und leitet das Institut für Schulmusik an der HfMT. Ihre Forschungsschwerpunkte sind unter anderem Dekonstruktive Musikdidaktik, Interdisziplinarität sowie ethische Fragestellungen im Kontext (institutioneller) musikalischer Bildung und Didaktik.

Jürgen Oberschmidt ist Professor für Musik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Nach dem Studium an der Hochschule für Musik, Theater und Medien in Hannover war er als Lehrer für Musik und Deutsch an einem Gymnasium in NRW und in der Lehrerausbildung an der Universität Kassel tätig. Er ist Vorsitzender der Internationalen Leo-Kestenberg-Gesellschaft, des Netzwerks Neue Musik Baden-Württemberg und seit 2018 Präsident des Bundesverbands Musikunterricht (BMU). Arbeitsschwerpunkte: Musik und Sprache, fachübergreifende Unterrichtskonzepte, kreatives Musizieren und Komponieren im Unterricht, bildungstheoretische Grundlagen des Musikunterrichts.

Elisabeth Pelz ist Professorin für Rhythmik & körperorientierte Lehre an der HfMT und darüber hinaus als Dozierende im In- und Ausland verantwortlich für zahlreiche künstlerische Projekte. Das Spektrum ihres Schaffens umfasst neben eigenen künstlerischen Projekten die körperorientierte Lehre mit Musikern im Dialog zwischen Musik und Bewegung (Action Profiling, Contemporary Performance), die Musiker-gesundheit, die Erforschung von Transformationsprozessen innerhalb performativer Ereignisse, die experimentelle Gehörbildung und die wissenschaftliche Fundierung und Anbahnung von Lern- und Gestaltungsprozessen innerhalb der Rhythmik in interdisziplinären Kontexten.

Maximilian Piotraschke ist seit 2024 als Vertretungsprofessor für Musikpädagogik und Musikunterricht in der Primarstufe an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg tätig. Zuvor war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Musik und Theater Rostock, wo er seit 2016 das Programm „PrOBe – Praxisphasen Orientierend Begleiten“ im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung koordinierte. Zudem leitete er die Geschäftsstelle der ROSA – Rostock School of Arts Education and Research. Er promovierte 2022 mit der Dissertation „Gefühle im Musikunterricht“, 2024 schloss er das Referendariat mit dem Zweiten Staatsexamen an der Jenaplanschule Rostock ab. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Emotionen in musikpädagogischen Situationen, Theorie-Praxis-Transfer im Musiklehramtsstudium sowie phänomenologischer Forschung.

Hans-Georg Spiegel studierte Posaune, elementare Musikpädagogik und Akkordeon in Hamburg, Rotterdam und Johannesburg. Er ist ausgebildeter Dispokineter (2002–2004). Seit 1999 unterrichtet er an der Staatlichen Jugendmusikschule Hamburg und ist seit 2003 Professor für Blechbläserdidaktik und Musikpädagogik an der HfMT Hamburg. Zu seinen Arbeitsfeldern zählen allgemeine Instrumentaldidaktik, Grundlagen der Musikpädagogik, JeKi/Schule, Didaktik der Blechblasinstrumente, Musikmobil, Elbphilharmonie-Education und schulpraktisches Musizieren.

Benjamin Sprick ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für angewandte ästhetische Philosophie an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT), wo er auch als »Post-Doc« im Graduiertenkolleg ARTILACS (Artistic Intelligence in Latent Creative Spaces) arbeitet und den künstlerisch-wissenschaftlichen Promotionsstudiengang Dr. sc. mus. koordiniert. Er ist zudem ausgebildeter Konzertcellist. An der Musikhochschule Lübeck hat er einen Lehrauftrag für künstlerische Musikforschung inne und moderiert im Deutschen Schauspielhaus regelmäßig die philosophische Talk-Reihe »Im Keller der Metaphysik«. Seine Arbeitsschwerpunkte betreffen eine »Kritik der instrumentalen Vernunft« ebenso wie die politische Kinetik eines sich zunehmend als autoritär erweisenden algorithmischen Kapitalismus. <https://www.benjaminsprick.de>

Dierk Zaiser ist Leitender Professor des Instituts für Musik und Bewegung/Rhythmik an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen. In seiner Lehre legt er den Schwerpunkt auf Rhythmik-Performance, szenisches Gestalten, Regie und Dramaturgie sowie Musik-Bewegung-Interaktion. Zudem beschäftigt er sich mit Didaktik

und Lehrpraxis für Erwachsene sowie Inklusion, wobei er Bildungswissenschaften und die Leitung von Lehrforschungsprojekten einbezieht. Neben seiner Tätigkeit in der Lehre ist er selbst als Inszenierer und Performer aktiv. Seine wissenschaftlichen, künstlerischen und pädagogischen Beratungs-, Vortrags- und Workshoptätigkeiten führen ihn ins In- und Ausland. Für seine Arbeit erhielt er verschiedene Auszeichnungen und Preise, und er ist Autor zahlreicher Publikationen.

Susanne Zeh-Voß studierte nach einer intensiven musikalischen Ausbildung (unter anderem Spezialechule für Musik (Halle/Saale), Rundfunk-Musikschulorchester der DDR, Kinderklasse Komposition HfM Leipzig) zunächst Landschaftsarchitektur an der TU Dresden und der Königlich Dänischen Kunstakademie Kopenhagen. Es folgten Ausbildungen in Rhythmikpädagogik (BWR), Kompositionspädagogik und das Masterstudium Musikvermittlung/Musikmanagement an der HfM Detmold. Neben der Co-Leitung der Komponistenklasse Halle, dem Streicherklassenunterricht an einer Leipziger Grundschule und der Betreuung unterschiedlicher Vokal- und Instrumentalensembles gilt ihr besonderes Interesse spartenübergreifenden Kreativprojekten, in denen Theater, bildende Kunst und zeitgenössische Komposition ineinandergreifen.