

Maximilian Piotraschke

Zwischen Menschen und Musik

Musikbezogene Lehrer:innen-Schüler:innen-
Beziehungen im Musikunterricht

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.276.2169>, S. 105–119.

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	
<i>David Baaß</i>	
Innehalten im Übungsprozess	75
Kreative Ansätze für eigenverantwortliches Üben	
<i>Hans-Georg Spiegel</i>	

SCHULBEZOGENE MUSIKPÄDAGOGIK

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

Zwischen Menschen und Musik

Musikbezogene Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen im Musikunterricht

Maximilian Piotraschke

Einleitung

In Anschluss an eine Lehrprobenreflexion während meines Referendariats war zufällig die Rede davon, dass sich die Qualität des Musikunterrichts automatisch steigern würde, wäre erst eine wirkliche Beziehung zwischen mir als Lehrperson und den Lernenden hergestellt worden. Auf meine Nachfragen, wie diese Beziehung denn entstehen würde und was sie eigentlich ausmache, erfolgte die Antwort, dass wir doch Musik hörten, machten und über Musik und uns sprechen würden – das käme dann ganz von selbst. Während mir dieser Ausblick intuitiv plausibel schien, kreiste mein Nachdenken in Vorbereitung der nächsten Stunden und Einheiten um das Thema der Beziehungen zwischen Lehrer:innen, Schüler:innen und ihre Musiken. Dabei schien es mir widersprüchlich, dass dieser wichtige Aspekt des Beziehungsaufbaus und der -pflege nicht in die Planung des Musikunterrichts fällt.

An dieser Stelle setzt mein Beitrag an. Er zielt darauf, das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden im Musikunterricht mit dem Begriff *Beziehung* zu bestimmen. Der Begriff ist im allgemeinpädagogischen Diskurs bereits fest verankert, weshalb die dort erarbeiteten Erkenntnisse als Fundament für die Auseinandersetzung in der Musikpädagogik dienen. Dabei zeigt sich, dass Beziehung auch für musikdidaktische Überlegungen relevant ist. Das Lehren und Lernen von Musik betrifft die beteiligten Akteure nicht nur auf sozialer, sondern auch musikalischer Beziehungsebene. Der Aufbau und die Pflege von sozialen Beziehungen werden im musikpädagogischen Kontext durch gemeinsame musikalische Erfahrungen ergänzt, die ihrerseits Beziehungen zu Klängen und Musiken stiften. Dabei weisen Beziehungen und Musiken die Gemeinsamkeit auf, durch die Zeit zu verlaufen, wie bspw. bei einem Circle-Groove, innerhalb einer Doppelstunde oder über ein ganzes Schuljahr hinweg. Dabei entstehen unterschiedlich konturierte musikalisch-soziale Beziehungsgeflechte, die im zeitlichen Verlauf der Schulzeit in Hinblick auf Neugier und Vertrauen wichtig sind, Schüler*innen aber auch in Verantwortung für die eigenen sozialen und musikalischen Beziehungen bringen.

Vor diesem Hintergrund scheint es notwendig, die musikdidaktischen Überlegungen zur Gestaltung von Musikunterricht zu erweitern: Abschließend skizzieren erste Reflexionsimpulse Ideen zur Planung eines beziehungssensiblen Musikunterrichts.

Die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung aus allgemeinpädagogischer Perspektive

Eine Beziehung bezeichnet eine über einen längeren Zeitraum bestehende Serie von Interaktionen zwischen zwei Personen, bei der durch frühere Erfahrungen eine Erwartungshaltung aufgebaut wird, welche spätere Interaktionen und die damit verbundenen Emotionen beeinflusst. (Jungmann/Reichenbach 2016, S. 40) Beziehungen sind nicht notwendigerweise auf wenige nahestehende Personen beschränkt, sondern können sich auf verschiedene soziale Kontexte erstrecken, darunter auch pädagogische Beziehungen, die durch institutionelle Vorgaben, zeitliche Begrenzung und eine Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkraft gekennzeichnet sind. (Julius et al. 2022, S. 37) Im Gegensatz dazu umfasst eine Bindung eine besonders „enge soziale Beziehung zu bestimmten Personen, die Schutz und Unterstützung bieten können“. (Jungmann/Reichenbach 2016, S. 15) Diese basiert auf tiefem Vertrauen und entwickelt sich insbesondere zwischen einem Kind und einer primären Fürsorgeperson, kann jedoch auch in abgeschwächter Form auf sekundäre Bezugspersonen wie Lehrkräfte oder Erzieher übertragen werden. Während also jede Bindung eine Beziehung ist, ist nicht jede Beziehung eine Bindung. Bindungen zeichnen sich durch eine stärkere emotionale Abhängigkeit und eine tiefere, instinktive Verankerung aus, während Beziehungen breiter gefasst sind und auf verschiedenen Ebenen des sozialen Miteinanders existieren können. Insbesondere in sonderpädagogischen Kontexten sind bindungstheoretische Grundlagen zur Intervention und Förderung von Relevanz. (Bolz et al. 2019)

Im allgemeinpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs mit Blick auf den allgemeinbildenden Unterricht wird im deutschsprachigen Raum der Begriff *Beziehung* verwendet, im Englischen *relation*. Vor dem dargelegten Unterschied zwischen Bindung und Beziehung wird im Folgenden der Beziehungsbegriff verwendet, für das Verhältnis Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung die Abkürzung LSB gebraucht.¹

¹ Für einen Überblick zur Geschichte und zentralen Theorien der LSB siehe Hagenauer/Raufelder (2021).

Wie andere Metaanalysen auch weisen Hattie et al. der Qualität der LSB eine hohe Relevanz zu. (Hagenauer/Raufelder 2021, S. 987) Im Kontext der Visible-Learning-Studie entfällt auf sie eine Effektstärke 0,48, was darauf hindeutet, dass das Verhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden ein wesentlicher Prädiktor für Lernerfolg ist. (Visible Learning MetaX o. J.) Dabei definiert die Studie das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden als „the quality of the relationship between the teacher and student, and in many cases also the relationships, or lack there of, developed by the teacher between the students“ (ebd.), also: „die Qualität der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler und in vielen Fällen auch die Beziehungen, die der Lehrer zu den Schülern aufbaut oder nicht aufbaut“.² Das im Rahmen der Kategorien *Klassenraum* (classroom) und *Klassenraum-Klima* (classroom climate) (ebd.) entfaltete Konstrukt – *relation* – definiert das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als *Beziehung* auf zwei Weisen, nämlich Beziehung als Qualität und Beziehung als Prozess. Beides liegt in der Verantwortung der Lehrperson. Mit dem so verstandenen Beziehungsbegriff wird das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden beschreib- und messbar. Zudem verlaufen Beziehungen durch die Zeit. Ihre situative Qualität hängt von ihrer Bewusstheit und Pflege ab.

Dabei ist die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (LSB) unfreiwillig, da sie durch die Organisationsformen der Institution Schule gegliedert ist. Die dabei entstehende *Zwangsgruppierung* zeichnet sich durch die systemisch bedingte vertikale und hierarchische Ungleichverteilung von Macht, Status und Wissen aus (Hagenauer/Raufelder 2021, S. 980). Bressler differenziert diese Ungleichheit in einer Heuristik zur Asymmetrie innerhalb der LSB. Die asymmetrische Beziehungsstruktur wird zunächst in die Wissens- und Machtdimensionen unterteilt, die einerseits Wissens-, Kompetenz- und Erfahrungsdifferenzen und andererseits ungleiche Abhängigkeiten adressieren. Auf untergeordneter Ebene werden Asymmetriefacetten unterschieden, die teils zwischen den übergeordneten Dimensionen miteinander verwoben sind, da die wissensbedingte Asymmetrie (mit den Facetten der sach-, vermittlungs- und gesellschaftlich-kulturellen Wissensasymmetrie) ein Ungleichgewicht im Machtgefüge erzeugt. Darüber hinaus finden sich in der LSB ordnungsbezogene und bewertungsbezogene Machtasymmetrien. (Bressler 2023, S. 48–56)

Innerhalb dieses herausfordernden Kontexts ist die gemeinsame Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrer:innen für den Unterrichtsalltag bedeutsam. Aus der

² Übersetzung des Autors.

Perspektive der Schüler:innen hat eine positive LSB einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation, die Emotionen, das Lernverhalten, indirekt mit der Leistung, die Qualität der Peerbeziehungen, die Schulfreude, die Schulanpassung und auf die Drop-out-Rate. Eine negative LSB lässt sich nicht durch positive Beziehungen zu Peers oder Eltern kompensieren und umgekehrt. (Hagenauer/Raufelder 2021, S. 988–990)

Die LSB ist für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften bislang wenig empirisch erforscht, obwohl ihr Einfluss naheliegt. Der Umgang mit Schüler*innen stellt eine zentrale Quelle sowohl für Belastung als auch für Zufriedenheit im Lehrberuf dar. Studien zeigen, dass eine positive LSB mit geringer emotionaler Erschöpfung und höherem Arbeitsenthusiasmus korreliert, während eine negative LSB das Risiko für Burnout erhöht. Ein wesentlicher Einflussfaktor auf die LSB ist das Disziplinverhalten der Schülerinnen und Schüler: Fehlende Disziplin führt zu negativen Emotionen und einer belasteten Lehrer-Schüler-Interaktion. Zudem spielen informelle Interaktionen eine entscheidende Rolle für die Wahrnehmung von Nähe in der LSB. Dabei beeinflussen strukturelle Rahmenbedingungen sowie individuelle Faktoren wie Empathie und das Gleichgewicht zwischen professioneller und zwischenmenschlicher Ebene die Qualität der LSB. (ebd., S. 990–992)

Die LSB in der Musikpädagogik

Im musikpädagogischen Kontext erscheint die LSB zunächst aus der Perspektive der Musiklehrenden mit anderen Begriffen. Das zeigt sich beispielsweise in Typologien (Antholz 1987) aber auch in der Metapher der *Rolle*. Beide Bestimmungsversuche richten den Blick auf das Verhalten der Lehrperson, ihr Fach- und Unterrichtsverständnis. Die verschiedenen Rollenverständnisse sind dabei eng mit der Frage verknüpft, wie die Lehrperson die systemisch bedingten Asymmetrie zwischen ihr und den Lernenden in Bezug auf den Lernerfolg interpretiert. (Godau 2018, S. 156) Das Spektrum reicht von der bewussten Machtausübung in der Rolle des Meisters über eine moderierende oder begleitende Rolle bis hin zu einer vollständigen Delegation der inhaltlichen und methodischen Verantwortung an die Lernenden. (Steinbach 2018, S. 234) Im speziellen Fall populärmusikalischer Unterrichtsgegenstände werden Peer-Learning-Szenarien vorgeschlagen, in denen die Lehrperson die Rolle eines Coaches in einem weitgehend symmetrischen Verhältnis einnimmt. Godau rekonstruiert verschiedene Handlungsmuster von Musiklehrenden aus der Perspektive der Lernenden, die ähnlich wie die Rollenmetapher funktioniert: Diese Muster reichen von der Rolle des *Leiters* über die

des *Mentors* und *Beraters* bis hin zum *Auftraggeber*, wobei mit jeder Stufe die hierarchische Asymmetrie schwächer betont wird, während die Autonomie der Lernenden wächst. (Godau 2018, S. 161–164) Der Rollenbegriff macht unterschiedliche Handlungsstile überhaupt erst systematisch sichtbar. Allerdings bringt dieser Begriff drei wesentliche Schwierigkeiten mit sich. Erstens wird die Musiklehrperson als jemand beschrieben, der oder die eine Rolle einnimmt, ähnlich wie eine Schauspieler:in oder ein Schauspieler auf einer Theaterbühne. Dies führt dazu, dass ihre Persönlichkeit und individuelle pädagogische Haltung implizit bleibt, das Lehrenden-Sein im Modus des Als-Ob. Zweitens sind die Lernenden in diesem Modell nicht wirklich angelegt, ihre Persönlichkeiten und Perspektiven bleiben unterbelichtet. Daraus folgt drittens, dass das Verhältnis, der Raum zwischen Lehrperson und Lernenden nicht beschreibbar ist, da sich das Konstrukt ausschließlich aus dem Handeln der Lehrkraft und den Möglichkeitsräumen ergibt, die sie eröffnet.

Die LSB ist Gegenstand im jüngeren Diskurs um das *Wellbeing*, der das Wohlbefinden der Schüler:innen im Musikunterricht thematisiert. (Schmid 2024) *Wellbeing* lässt sich vor dem Hintergrund philosophischer Traditionen und psychologischer Erkenntnisse einerseits als episodisches, hedonisches Glücksmoment (state) und andererseits als langfristiges, eudaimonisches Element des guten Lebens (trait) beschreiben. (ebd., S. 3) In diesem Sinne wäre die LSB im Musikunterricht eine über mehrere Jahre andauernde Abfolge von Episoden, *states*, in denen die LSB in Hinblick darauf relevant wäre, inwieweit Musik einen Beitrag zum guten (Schul-)Leben leistet. Dabei nimmt die Qualität und Pflege der Beziehungen eine wichtige Komponente ein, wobei positive Beziehungen und erfolgreiches musikalisches Lernen miteinander verwoben zu sein scheinen: Gemeinsame musikalische Aktivitäten stärken soziale Bindungen, fördern das Gefühl von Zugehörigkeit und Partizipation, wenn sich Kinder musikalisch ausdrücken und als Teil einer Gruppe erleben, ein unterstützendes Umfeld schafft Sicherheit und Vertrauen, wodurch Schüler:innen eher bereit sind, neue musikalische Erfahrungen zu machen. Zudem wirkt sich eine positive LSB direkt auf die Motivation und das Musikklernen aus. (Halam/Himonides 2022; Koops 2017; Lee et al. 2017)

Auf der Grundlage weiterer Einzelstudien³ lässt sich im bis hierhin dargestellten Zusammenhang zunächst kategorisieren, welche Komponenten die LSB in Bezug zum Musikunterricht in welcher Qualität bestimmen. Diese ordnen sich entsprechend der

³ Für einen Überblick im deutschsprachigen Raum siehe Tellisch (2015), S. 60 ff. Tellisch schätzt die Vorarbeiten als unzulänglich ein (ebd., S. 66).

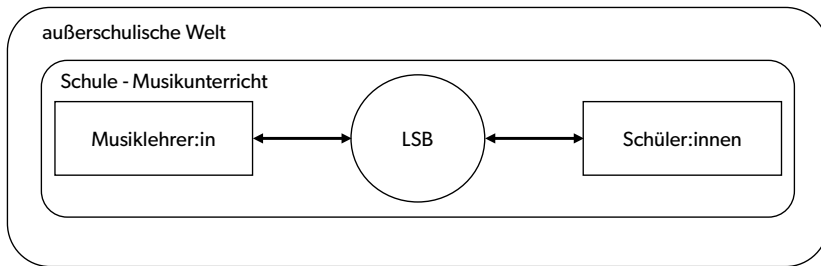


Abb. 1: Konstituenten der LSB. Grafik: Maximilian Piotraschke.

vier Konstituenten der Beziehung, nämlich der Musiklehrer:in, den Schüler:innen und der Situation Musikunterricht im Rahmen des Systems Schule und der Welt außerhalb der Schule:

Die Verbindung zur außerschulischen Welt beeinflusst die LSB positiv, wenn die Familie oder die außerschulische Community eingebunden wird. (Hutton 2022, S. 43–44) Generell erweist sich die Verknüpfung der Situation des Musikunterrichts mit außerschulischen (Beziehungs-)Angeboten, beispielsweise durch generationsübergreifendes Musizieren, Gastspiele von lokalen Musiker:innen oder wenn Familienmitglieder oder Freunde im Rahmen des Musikunterrichts mit den Schüler:innen musizieren als positiv für das Wohlbefinden der Schüler:innen. (Lee et al., S. 81–84)

Innerhalb des Musikunterrichts bedarf der Aufbau und die Pflege der LSB eines eigenen Raums und genügender Zeit. Während sich dies mit musikalischer Praxis verbinden lässt, reicht die Beziehungsebene über den eigentlichen Musikunterricht hinaus: Beziehungen festigen und vertiefen sich auch außerhalb des Musikunterrichts im Schulalltag, in schulischen Ensembles oder beim Lernen am außerschulischen Ort. (Hutton 2022, S. 30)

Da in erster Linie die Lehrperson für den Aufbau der LSB verantwortlich ist, benötigt sie bestimmte Eigenschaften. In der Literatur wird dabei zwischen günstigen Persönlichkeitsmerkmalen und konkreten Kompetenzen unterschieden. So wirken authentische und mit Enthusiasmus unterrichtende Musiklehrpersonen positiv auf die LSB. (ebd., S. 45) Vor allem soziale Kompetenzen sind hier von Relevanz: Empathie und echtes Zuhören in der Kommunikation (Steele Royston 2017) stärken die Beziehung zu den Schüler:innen, ebenso wie ein respektvoller Umgang, der die Schüler:innen aufmerksam und fürsorglich im Blick behält. (Concina 2023, S. 16) Wertschätzung

sollte dabei anstelle direkter oder indirekter Abwertung treten, um eine positive Beziehungsdynamik zu ermöglichen. (Tellisch 2015, S. 327–328) Neben sozialen müsse die Lehrperson ebenfalls über kulturelle Kompetenz verfügen, indem sie in einem von Interkulturalität geprägten Musikraum verschiedene musikalische Kulturen anerkennt und einbindet. (Gurgel 2015) Des Weiteren funktioniert die Lehrperson als Modell: Schüler:innen orientieren sich daran, wie die Lehrperson ihre Wahrnehmungen mit Handlungen begleitet, Beziehungen pflegt, kommuniziert und ernsthaftes Interesse an Schüler:innen und ihren Musiken zeigt. (Concina 2023, S. 38)

Auch die Gestaltung des Musikunterrichts trägt wesentlich zur Entwicklung der LSB bei. Eine klare Klassenführung sowie eindeutige Regeln bilden die Grundlage für eine sichere Lernatmosphäre. (Hutton 2022, S. 42) Darüber hinaus ist es wichtig, die Interaktionsmuster verschiedener Kulturen im Klassenzimmer bewusst aufzugreifen und vielfältige Musikstile sowie Ausdrucksweisen der Schüler:innen in den Unterricht einzubinden. Dies trägt dazu bei, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich alle Schüler:innen gehört und angenommen fühlen. Zudem sollte das Machtgefälle im Klassenzimmer reflektiert und bewusst abgebaut werden, um eine gleichberechtigte Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:innen zu fördern. (Gurgel 2015, S. 80) Eine schülerzentrierte Unterrichtsgestaltung, die sich an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientiert, verstärkt diese positiven Effekte zusätzlich. (Concina 2023, S. 15)

Die aktive Gestaltung der LSB sieht sich einem Dilemma gegenüber. Einerseits konstituiert sie sich im Gefüge einer systemischen Asymmetrie, andererseits wird das angestrebte Verhalten der Schüler:innen in der Literatur so skizziert: Ziel ist es, sie in eine möglichst autonome Position zu bringen, sodass sie selbstbestimmt musikalische Prozess gestalten. (ebd., S. 82–83) In Bezug zu musikalischen Gegenständen oder Situationen sollen Schüler:innen Ownership erleben, was heißt, dass sie Verantwortung für ihre eigene musikalische Entwicklung übernehmen und ihre Musik als etwas Eigenes erleben können, indem sie in Entscheidungen involviert werden, von musikalischer Gestaltung bis hin zur Festlegung des gemeinsamen Lehrplans. (Hutton 2022, S. 44) Bei der Charakterisierung der LSB selbst taucht im englischsprachigen Raum der Begriff *care* auf, (ebd., S. 46) der mit *beachten*, *betreuen* oder *pflegen* übersetzt werden kann. Alle drei Bedeutungsnuancen können für ein Verhalten sowohl von Schüler:innen als Lehrer:innen stehen, die schließlich in gegenseitiges Vertrauen münden. Der Aufbau und Pflege einer echten empathischen Verbindung, einer „caring connection“ (ebd., S. 45) liegt in Verantwortung der Lehrperson: Sie ist dazu berufen, nicht nur die Zugänge zur Musik aus Perspektive der Schüler:innen zu begründen und zu ermög-

lichen, sondern auch die Beziehungsebene an den Bedürfnissen der Schüler:innen auszurichten und zu entwickeln. Im darauffolgenden Schritt braucht es aber beide Seiten und somit die aktive Mitgestaltung der Schüler:innen auf dem Weg zur fruchtbaren LSB. Eine in diesem Sinne gelingende LSB wäre dann als „collaborative“ (Concina 2023, S. 84) zu verstehen, in der beide Seiten der Beziehung an einem Ziel und nicht gegen ein Ziel arbeiten, nämlich gemeinsam in den Herausforderungen musikalischen Situationen wachsen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass eine gelingende LSB die systemischen Asymmetrien nicht auflöst, sondern von der Lehrperson bewusst zu reflektieren und so zu wenden sind, dass sie von den Schüler:innen nicht als Barrieren, sondern als Möglichkeitsräume wahrgenommen werden.

Die musikbezogenen LSB

Während durch die versammelten Erkenntnisse und Empfehlungen aus allgemeiner und musikpädagogischer Perspektive meine eingangs erwähnten Überlegungen zur Relevanz der LSB zunächst bestätigt scheinen, bleibt die Frage unbeantwortet, weshalb sie bei der konkreten Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht keine Berücksichtigung findet? Zunächst trifft mit der LSB innerhalb und außerhalb des Kontextes von *wellbeing* eine relativ junge Theorie auf die Praxis des Musikunterrichts. Sowohl in der Allgemeinpädagogik als auch in der Musikpädagogik sind die Beiträge im Bereich der Pionierarbeit und noch nicht in die konkrete Praxis der Planung, Durchführung und Reflexion von Musikunterricht vorgedrungen. Letztere ist zudem so stark spezialisiert und durch die dreiphasige Lehrkräftebildung in verschiedentlich verantwortlichen Institutionen verhältnismäßig starr gegliedert, sodass innovierende Praxen nur widerständig ihren Weg in das offizielle oder gelebte Curriculum finden. Als letzter Grund mag dann gelten, dass die LSB vor allem auf der Mikroebene des Musikunterrichts aufscheint und an der Stelle vermutlich ein reicher Schatz impliziten Wissens bei Musiklehrkräften schlummert, eine systematische und begründete Methodik zu Aufbau und Pflege der LSB allerdings fehlt.

Auf dieser Mikroebene möchte ich ansetzen, um die Besonderheiten der Beziehungsebenen im Musiklehren und -lernen im Musikunterricht theoretisch auszudifferenzieren. Dabei wage ich folgende Analogie, um den Gedanken zu entwickeln: Neben sozialen Beziehungen wirken im Musikunterricht auch die Verhältnisse der einzelnen Menschen zu ihrer individuellen und gemeinsamen klingenden und musikalischen

Welt. Für dieses Verhältnis zwischen Mensch und Musik ließe sich ebenfalls der Begriff *Beziehung* nutzen.⁴ Lehrende und Lernende bringen bereits Beziehungen zu Klängen und Musiken in den Unterricht. Ihre klingende Biografie wird dabei Teil der Zwangsgruppierung des Musikunterrichts. Sie besteht aus impliziten und expliziten Erfahrungen und Erkenntnissen mit verschiedensten Klangwelten und Musiken, die zu einer Erwartungshaltung gegenüber bekannten und neuen Musiken führt.

Um das daraus resultierende Beziehungsgeflecht systematisch zu erfassen, stelle ich die Beziehungen zwischen den einzelnen Beteiligten und der Musik einzeln dar und denke sie anschließend als musikbezogene LSB im Plural:

Unabhängig vom systemischen Zusammenhang, durchlebt jede *Person* ihre *affektive musikalische Biografie*. In synchron-lokalen Erfahrungen ist sie automatisch Teil ihrer klingenden Umwelt. Auf Grundlage von Vorerfahrungen und den ästhetischen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten der aktuellen Situationen entwickelt jede Person eine Haltung zur erklingenden Musik: möglicherweise explizite oder implizite Werturteile, welche auf alle zukünftigen Erfahrungsmomente mit dieser Musik einen Einfluss geltend machen. Die aktuelle Summe ästhetischer und sozialer Erfahrungen bestimmt das Erfahrungs- und Handlungsrepertoire gegenüber Klängen und Musik, mit dem die diachron-globale Biografie implizit habituell und explizit intellektuell inskribiert ist. (Piotraschke 2021, S. 176–185)

Auf diese Weise bringt *jede Schüler:in* eine gänzlich individuelle musikalische Biografie in das System Schule und damit in den Musikunterricht ein. Sie ermächtigt ihn beziehungsweise sie dazu, bereits über eine Beziehung zu verschiedensten Klang- und Musikwelten zu verfügen, was sich wiederum in verschiedensten Haltungen und Kompetenzen bis hin zur Expertise zeigen kann.

Innerhalb der Klasse oder des Kurses besteht die Möglichkeit, dass einzelne *Peer-groups* eine gemeinsame Beziehung zu Musiken und ihren umgebenden soziokulturellen Feldern pflegen, sich darüber identifizieren, sozialisieren und musikalisch bilden, beispielsweise in musikalischen Ensembles oder beim Musikhören. So können in kulturellen Praxen verbindende Präferenz entstehen.

Schließlich sind alle Schüler:innen Teil des *Klassenverbands oder Kurses*. Diese Gruppe verfügt einerseits über eine gemeinsame Erfahrungsbioografie mit Musiken, sowohl im Musikunterricht als auch im gesamten schulischen Kontext, wie anderem

⁴ Die Erörterung dieser Analogie stellt einen eigenen Beitrag dar, der an dieser Stelle nicht geleistet werden kann.

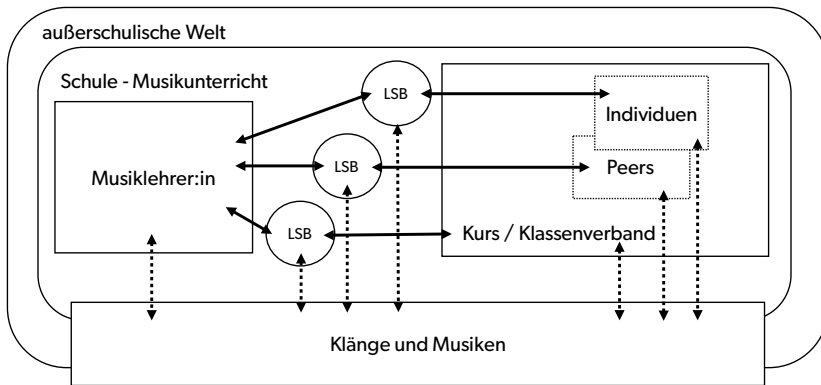


Abb. 2: Die musikbezogenen LSB. Grafik: Maximilian Piotraschke.

Fachunterricht oder außerunterrichtlichen Gelegenheiten. Neben diesen geteilten synchron-lokalen Erfahrungen erleben sie als Teil einer Generation eine spezifische Sozialisation mit bestimmten, musikalischen und medialen Trends und Phänomenen.

Die Lehrperson bringt ihrerseits eine spezialisierte musikalische Biografie in das System des Musikunterrichts ein: Geprägt von positiven und oder negativen Lehrvorbildern der eigenen Schulzeit, künstlerisch-wissenschaftlich-pädagogisch professionalisiert und ebenfalls Teil einer Generation und mit einer musikalisch soziokulturell pluralen (Lehr-Lern-)Biografie obliegt ihr die Gestaltung der systemischen Situation des Musikunterrichts.

In der Betrachtung der Schüler:innen als Individuen, Peers und Kurs beziehungsweise Klassenverband mit je eigenen musikalischen Erfahrungsschätzen in Bezug zu unterschiedlichen Klängen und Musiken wird deutlich, dass die LSB im Musikunterricht als eine Vielzahl *musikbezogener LSB* zu bezeichnen wäre, in der sich musikalische und soziale Beziehungen in synchron-lokaler Erfahrung miteinander verflechten und in die diachron-globale Biografie einschreiben. Dass alle Beteiligten ebenfalls über eine individuelle Bindungs- und Beziehungsbiografie verfügen, die in bestimmten Fällen mit der musikalischen verknüpft ist, erhöht die Komplexität in Hinblick auf die Gestaltung des Musikunterrichts weiterhin.

Ausblick: Implikationen der musikbezogenen LSB für die Planung von Musikunterricht

Auch wenn die bisherigen Forschungsergebnisse zur LSB noch wenig konkret und die hier vorgeschlagene Differenzierung der musikbezogenen LSB ein theoretisches Modell ist, lassen sich doch konkrete Hinweise zunächst für die Planung eines Musikunterrichts formulieren, der die Beziehungsebenen sensibel bedenkt. Im Folgenden möchte ich ergänzende Planungsvorschläge in Hinblick auf drei Beziehungsebenen in Form von Reflexionsimpulsen unterbreiten: Lehrperson-Musik, Schüler:innen-Musik und Lehrperson-Schüler:innen-Musik.

Beziehungsebene Lehrperson-Musik: Auffällig an klassischen Planungshandreichungen (Retzlaff-Fürst o. J.) für (Musik-)Unterricht ist, dass die persönliche Perspektive der Lehrperson – wenn überhaupt – in der Reflexion der bereits gehaltenen Stunde einbezogen wird. Sicherlich ist sie als Autor:in der vorhergehenden Planungstexte implizit miteinbezogen, doch handelt es sich hierbei um Analysen, die einen Sachverhalt in Bezug zum beobachteten Lern- und Kompetenzstand der Schüler:innen reduzierend didaktisch-methodisch begründen. Deshalb wäre bei der Planung von Musikunterricht der Einbezug der Lehrperson in die expliziten Überlegungen selbst ein wichtiger Schritt: Um ein musikalisches Phänomen mit Begeisterung und Enthusiasmus unterrichten zu können, ist ein persönlicher Bezug, eine Beziehung zur Musik notwendig. Bei der Auswahl musikalischer Phänomene wären dann nicht nur Vorschläge aus Bildungs- und Rahmenplänen oder vorhandenem Lehrmaterial relevant, sondern auch die Auseinandersetzung der Lehrperson mit der klingenden Musik selbst. Leitfragen wären hier:

- Warum staune ich über diese Musik und was fordert mich an der Musik heraus?
- Wie beschreibe ich meinen Erfahrungs- und Lernweg mit und zu der Musik?
- Mit welchen meiner künstlerischen Fähigkeiten kann ich diese Musik spielen oder ähnliche Musiken nacherfinden?

Mit solchen Reflexionsimpulsen wäre die individuell affektive Auseinandersetzung mit Musik ein alternativer sachlicher Ausgangspunkt, von dem aus kognitive Lehr- und Lernziele entwickelt würden.

Beziehungsebene Schüler:innen-Musik: Zu der üblichen Kompetenz- und Lernstandsanalyse, die den Klassenverband nach den Leistungen in Musik differenziert, würde die Kategorie der Beziehungsebene treten, die den Bezug der Schülerinnen zu Musik(en) fokussiert:

- Welche musikalischen Erfahrungen und Praxen aus welchen soziokulturellen Feldern verbindet die gesamte Lerngruppe, differenziert sie in Peers und einzelne Individuen?
- Wo sehe ich Überschneidungen, Isolationen oder auch Widersprüchliches in den Beziehungen?
- Welche Musiken und musikalische Erfahrungen eint die Gruppe in ihrer Beziehung zu diesen?

Beziehungsebene Lehrperson-Schüler:innen-Musik: Schließlich wäre das musikalisch-soziale Beziehungsgeflecht Gegenstand reflexionsgeleiteten Planung:

- Wie empfinde und beschreibe ich meine Beziehung zur Lerngruppe, zu einzelnen Peergroups und Individuen?
- Welchen Einfluss haben meine musikalischen Präferenzen und meine Auseinandersetzung mit den musikalischen Phänomenen mit meiner Wahrnehmung der Beziehung zu den Lernenden?
- Welche gemeinsamen musikalischen Erfahrungen haben sich in welcher Weise auf die Beziehungen zur gesamten Lerngruppe, zu Peergroups und Individuen ausgewirkt?

Mit den entwickelten Impulsen wären erste Aspekte die Planung von Musikunterricht in Aussicht gestellt, die eine musikbezogenen LSB berücksichtigt. Die reflexive Klärung der musikbezogenen LSB auf Seiten der Lehrperson hätte den Vorteil, dass sie sich selbst und ihrer Beziehungen zur Musik bewusst wird und von dort ausgehend die musikalischen und sozialen Bedürfnisse der Schüler:innen in den Vordergrund rückt. Auf diese Weise ließe sich eine positiv gestimmte LSB initiieren und pflegen, die in ihrer Aufmerksamkeit schülerzentriert ist.

Fazit und Desiderate

Der Aufbau und die Pflege positiv gestimmter musikbezogener Beziehungen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen scheinen für die Qualität des Musikunterrichts ent-

scheidend: Wird dieser entlang sozialer und musikalischer Bedürfnisse der Schüler:innen ausgerichtet, wäre die Reflexion der sozialen und musikalischen Beziehungsebenen zwischen Lehrer:innen, Individuen, Peers und dem Klassenverband ein ergänzender Baustein für die Planung von Musikunterricht.

Durch diese erste Auseinandersetzung ergeben sich weiterführende Überlegungen, deren Prüfung noch aussteht, wie die bereits oben eröffnete Analogie des Beziehungsbegriffs selbst. Davon ausgehend lässt sich folgender Ausblick skizzieren: Während auf der Makroebene des Schulsystems Asymmetrien zwischen Lehrkräften und Schüler:innen und Schülern strukturell angelegt sind, tritt die LSB auf der Mikroebene des Musikunterrichts in eine doppelte Funktion: Sie wirkt als Medium des Lernens und wird zugleich selbst zum Gegenstand desselben. In der alltäglichen Praxis ist sie zunächst prägend für das Erleben von Macht- und Verantwortungskonstellationen im Unterricht. Zugleich eröffnet sich bei bewusster und reflexiver Gestaltung durch die Lehrkraft die Möglichkeit, die Beziehungsebene selbst als sozialen und musikalischen Lerngegenstand zu erschließen. Schüler:innen erfahren im Umgang mit der Lehrkraft, wie Beziehungen bewusst gestaltet werden können, und übernehmen zunehmend Verantwortung für eigene Beziehungs- und Lernprozesse, wobei gemeinsame musikalische Situationen eine ästhetische Folie bilden. Die strukturelle Asymmetrie wird dabei nicht aufgelöst, jedoch in gemeinsamer Reflexion und Praxis „lebbar“ und produktiv bearbeitbar gemacht. Damit wird die musikbezogene LSB zu einem Modellfall, der auch den Umgang mit fachlichen und künstlerischen Lerngegenständen beeinflusst und überträgt: Der Musikunterricht wäre dann als relational verfasst zu verstehen, da die Beziehungsebene nicht nur den Rahmen, sondern zugleich den Inhalt der Erfahrung und des Lernens bildet. Im gelingenden Fall entsteht eine Atmosphäre des Vertrauens und der Rücksicht, in der gemeinsame musikalische Situationen so etwas wie Glücksfälle im Schulalltag sein können, die Ankerpunkte für ein gutes Leben mit Musik bilden.

Gerade der letzte Gedanke verdeutlicht, dass die LSB bis hierhin in erster Linie in der episodischen State-Perspektive gedacht ist. Untersuchungen dazu, wie die Ziele und das Wesen des Musikunterrichts in Hinblick auf langfristige Perspektive eines guten Lebens in der Schulzeit und weit darüber hinaus bestimmt werden könnten, fordern das Fach grundsätzlich heraus. Doch gerade auch auf der Unterrichtsebene liegen noch wichtige Desiderate. Forschung an der Schnittstelle empirische Lehr-Lernforschung und *wellbeing* müssten die musikbezogene LSB aus Lehrer:innen und Schüler:innenperspektive überhaupt erst belegen und beschreiben, die Einflüsse der

musikbezogenen LSB systematisch untersucht und die Konstituenten des Beziehungs-
gewebes zwischen musikalischen und sozialen Aspekten in musikalischen Situationen
vor dem Hintergrund individueller Biografien differenziert werden.

Literatur

- Antholz, Heinz (1987): *Gibt es den Idealtyp eines Musiklehrers? Erfahrungen und Erkenntnisse in der Musiklehrerausbildung*. In: Ongaku - Kyoiku (Zeitschrift für Musikerziehung), Nr. 123, Tokyo, 5/1987, S. 79–75. Wiederabdruck in: Antholz, Heinz (1992): *Musiklehren und Musikhören*. Mainz.
- Bolz, Tijs/Wittrock, Manfred/Koglin, Ute (2019): *Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 70(11), S. 560–571.
- Bressler, Christoph (2023): *Lehrende und Lernende: eine asymmetrische Beziehung. Eine rekonstruktive Studie zu Erfahrungen und habitualisierten Orientierungen von Lehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Dissertation, Universität Duisburg-Essen, 2022).
- Concina, Eleonora (2023): *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*. In: Education Sciences, 13(2), S. 1–22.
- Godau, Marc (2016): „Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“ *Zur Lehrer*innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht*. In: Knigge, Jens/Niessen, Anja (Hg.): *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Music, Education and Educational Science* (S. 155–169). Münster: Waxmann.
- Gurgel, Ruth (2015): *Building Strong Teacher–Student Relationships in Pluralistic Music Classrooms*. In: Music Educators Journal, 101(4), S. 77–84.
- Hagenauer, Gerda/Raufelder, Diana (2021): *Lehrer-Schüler-Beziehung*. In: Hascher, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 979–997.
- Hutton, Jennifer C. (2022): *Teacher–Student Relationships: The Lived Experiences of Four K-12 Music Educators*. In: Journal of Music Teacher Education, 32(1), S. 38–52.
- Julius, Henri/Heidlmair, Peter/Ragnarsson, Sveinn (2022): *Von Gewittern, Feuerlöschern und wiedergefundenen Prinzen. Fallgeschichten aus der bindungsgeleiteten Arbeit mit traumatisierten Kindern*. Kerlingarhóll Publishing.

- Jungmann, Tanja/Reichenbach, Christian (2016): *Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden*. 4. Aufl. Dortmund: Borgmann Media.
- Koops, Lisa Huisman (2017): *The enjoyment cycle: A phenomenology of musical enjoyment of 4- to 7-year-olds during musical play*. In: Journal of Research in Music Education, 65(3), S. 360–380. <https://doi.org/10.1177/0022429417716921>
- Lee, Juyoung/Krause, Amanda E./Davidson, Jane W. (2017): *The PERMA well-being model and music facilitation practice: Preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools*. In: Research Studies in Music Education, 39(1), S. 73–89. <https://doi.org/10.1177/1321103X17703131>
- Piotraschke, Maximilian (2021): *Gefühle im Musikunterricht: Eine hermeneutische Studie zur Relevanz leiblicher Affektivität für musikpädagogisches Denken und Handeln*. Hochschule für Musik und Theater Rostock. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00003950
- Schmid, Silke (2024): *Music-related wellbeing as a teaching objective? A critical interpretive synthesis*. In: International Journal of Music Education, 0(0), S. 1–17. <https://doi.org/10.1177/02557614241237231>
- Steele Royston, Natalie (2017): *Improving Music Teaching through Interpersonal Relationships*. In: Music Educators Journal, 103(4), S. 34–39.
- Steinbach, Anne (2018): *Musikalische Sozialisation und soziale Dimensionen des Musiklernens*. In: Dartsch, Michael/Knigge, Jens/Niessen, Anne/Platz, Friedrich/Stöger, Christine (Hg.): *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann, S. 228–235.
- Tellisch, Christin (2015): *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress. (Dissertation, Universität Potsdam).

Quellen

- Retzlaff-Fürst, Carolin/Petruschka, Regine (Hg.) (o. J.): *Fächerübergreifende Handreichung zur Erstellung von Unterrichtsentwürfen für die Erste, Zweite und Dritte Phase der Lehrer/innenbildung*. Unter Mitarbeit von Kristina Peters. https://www.isd.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_WSF/ISD/Studium/Lehramt_-_Unterrichtsentwurf.pdf (abgerufen am 19.3.2025).
- Visible Learning MetaX. (o. J.): *Teacher-student relationships*. https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/teacher-student_relationships (abgerufen am 4.7.2025).

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 Lehrtätig 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 ihren 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 Lehrerbildung 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 Spezialelschule 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.