DaZwischen 2024

DaZwischen 2024

Interdisziplinäres musikpädagogisches Symposium vom 7. bis 9. November 2024 in Hamburg

Susanne Naumann,
Maximilian Piotraschke (Hg.)

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-gnerierten 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
Susanne Naumann

PHILOSOPHISCHE PERSPEKTIVEN

Verweile doch …! 13
Ästhetisches Verweilen als Ästhetisches Inter-*Esse*
Susanne Naumann

Musikalische Spontaneität 25
Fluchtlinien einer ästhetischen Tugend
Benjamin Sprick

ARCHITEKTONISCHE PERSPEKTIVEN

HOUSE OF PAUSE – Verweilen im Dazwischen 37
Annalouise Falk

Poetik des DaZwischen 45
Performative Skizzen im architektonischen Kontext der Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT)
Elisabeth Pelz

KÜNSTLERISCHE ÜBERGÄNGE

Skulpturen werden lebendig 55
Der Moment und seine Geschichte
Frauke Haase

It's floating 61
Eintauchen in Morton Feldmans *Piano and String Quartet*
Dierk Zaiser

INSTRUMENTAL – UND HOCHSCHULPÄDAGOGIK

Mentale Freiräume 69
Stressbewältigung im Hochschulalltag
David Baaβ

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-Voβ

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

Einführung

Susanne Naumann

Im März 2022 versammelten sich in Hannover vier Musikerinnen und Musikpädagoginnen aus den Disziplinen der Elementaren Musikpädagogik, Rhythmik und Schulmusik, um gemeinsam über die Schnittstellen und Unterschiede ihrer pädagogischen und forschenden Ansätze nachzudenken. Aus diesem ersten Funken des Interesses erwuchs schnell ein Feuerwerk an Ideen. Freude und Neugier entzündete sich in den wechselseitig gebotenen Perspektiven und im (Noch-Nicht-)Verstehen. Mit jedem neuen Einblick in die Denk- und Arbeitsweisen der anderen wuchs der Wunsch nach einer zukunftsorientierten Zusammenarbeit. Dieser Impuls führte zur Idee der Arbeitstagung „DaZwischen23" – einem Treffen von Lehrenden und Lernenden aus verschiedenen musikpädagogischen Disziplinen, das dem produktiven Austausch und dem konstruktiven Diskurs gewidmet ist.

Seitdem hat sich der Kreis der Mitdenkenden und Mitstreitenden erweitert und verändert: Lebensorte und Arbeitsfelder haben sich verschoben, Kinder wurden geboren und andere ins Erwachsenenleben verabschiedet. Die Interessen und Fragen im Dazwischen wandeln und differenzieren sich. Es wächst ein lebendiger und dynamischer Raum, in dem sich Konturen verschieben und immer neue Verbindungen und Einladungen entstehen.

Die Tagung „DaZwischen 2024", die vom 7. bis 9. November 2024 in Hamburg stattfand, widmete sich einem besonderen Moment – dem Verweilen im Augenblick. Dem unverfügbaren, ästhetischen oder musikalischen Erleben, das im Hier und Jetzt seine Essenz entfaltet. Das Potenzial der vielfältigen musikpädagogischen Perspektiven zeigte sich in einem reichen Spektrum an Formaten: Vorträgen, Workshops, Performances und interaktiven Konzerten, die den Raum für kreative Begegnungen öffneten.

Inhaltlich erkundeten die Veranstaltungen das Spannungsfeld zwischen dem Erleben und der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume. Aus den Blickwinkeln der Musikpraxis und -pädagogik, Philosophie, Psychologie, Medizin und Kunst wurden die vielfältigen Facetten dieses Zwischenraums sichtbar. Dabei stand das kreative, produktive Entfalten an der Schnittstelle zwischen Wissenschaftlichkeit und künstlerischer Forschung im Mittelpunkt – zwischen ästhetischem Erleben, diskursivem Austausch und Reflexion. So zeigt auch dieser Tagungsband eine Auswahl und Vielfalt

an Expressionen zu diesem Austausch: Berichte und Skizzen zu Workshops, essayistische Darstellungen und Provokationen sowie Bezugnahmen zu wissenschaftlichen Fragestellungen.

Die Tagung wurde mit einem Impulsvortrag von Prof. Dr. Susanne Naumann (Hamburg) eröffnet. Dieser widmete sich dem „Ästhetischen Verweilen als ästhetisches Inter-*Esse*" und zeigte aus philosophisch-ästhetischer Perspektive Ambivalenzen und Paradoxien auf, die im Moment des ästhetischen Verweilens aufscheinen. Diese können einen Ausgangspunkt für überschreitende und auch subversive ästhetische Erfahrungen bilden und den musikdidaktischen Blick auf musikalische Kontemplation verändern.

Dr. Benjamin Sprick (Hamburg) intervenierte mit einem philosophischen Beitrag, der in doppelter Hinsicht eine Zäsur markierte. Er griff aktuelle politische Ereignisse auf, um nach den Grenzen – oder dem *Dazwischen* – zu fragen, jenem flüchtigen Raum, der sich eine Kluft zwischen Vergangenheit und Zukunft eröffnet und unsere Gegenwart prägt.

Ein weiterer künstlerischer Zwischenraum wird durch das „HOUSE of PAUSE" geschaffen. Annalouise Falk (Münster) inszenierte im Foyer der HfMT Hamburg einen Ort des Verweilens, der zugleich als Experiment und kollektive Erfahrung verstanden werden kann. Im lebendigen Austausch entstand ein wandelbarer, dynamischer Treffpunkt – ein Raum, der über die Tagung hinweg veränderlich war und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnete.

Prof. Elisabeth Pelz aus Hamburg lud ein zu einem ästhetischen Dialog. Zwischen Körpern, Räumen und Musik folgte sie gemeinsam mit den Teilnehmenden den Linien, den Klängen und den Spuren der Resonanz. In ihrer „Poetik des *Dazwischen*" erkundeten sie die Verbindungen, die zwischen diesen Elementen entstehen, und öffneten so einen Raum für das Unausgesprochene und das Unbekannte.

Weitere künstlerische Beiträge artikulierten die Übergänge zwischen Raum, Körper und Ausdruck. So ließ Prof. Frauke Haase (Hamburg) Analogien entstehen: Zwischen dem Betrachten von Skulpturen und dem Innehalten in Bewegung. Es galt, Position zu beziehen – in Bezug zum Dargestellten – und diese Positionen nicht nur zu verkörpern, sondern auch zu hinterfragen und zu verändern. Durch die Reflexion entstanden neue Perspektiven, die das künstlerischen Potenzial im Zwischenraum von Halten und Lassen sichtbar machten.

Prof. Dr. Dierk Zaiser (Trossingen) lud die Teilnehmenden ein, in die von schwebenden Klängen und Dauer geprägte Musik von Morton Feldmans „Piano and String

Quartet“ einzutauchen. Strukturgebende Anregungen in Bewegung, Haltung und Begegnung eröffneten den Teilnehmenden Räume für die in einer einzigen langen Gruppenimprovisation folgenden individuellen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen. Das musikalische Erleben wurde in Bewegung und Haltung transponiert. Auf diese Weise konnte das Alltägliche und Gewohnte in individuellen künstlerischen Ausdruck übertragen und die Erfahrungen in Bewegung lebendig werden.

Mentale Freiräume im Kontext der Stressbewältigung im Hochschulalltag wurden von David Baaß (Hamburg) beleuchtet. Sein Blick richtete sich auf die individuellen Ressourcen und deren gezielten Einsatz im künstlerischen und professionellen Alltag von Musiker:innen.

Im Spannungsfeld zwischen mentalen Freiräumen und der Notwendigkeit, musikalische Fertigkeiten in Überäumen zu erweitern und zu manifestieren, entwickelt Prof. Hans Georg Spiegel (Hamburg) sein Konzept der Eigenökologie. Das Üben am Instrument wurde hier als ein Prozess zwischen „Hoffnung und Resilienz“ problematisiert, bei dem systematisches, eigentlich „unkreatives“ Wiederholen das Potenzial des Explorativen steigern soll. Gefragt wird nach einem Innehalten im Übeprozess, das ein erfülltes, sinnstiftendes musikalisches Handeln ermöglicht und das Fehler oder Irrtümer auch als Inspirationsquellen versteht.

Musikalische Exploration jenseits von Richtig-falsch-Zuschreibungen, das Freisetzen von Erfindungsgeist und Experimentierfreude mit Klängen und überraschenden Klangorganisationen entfalten sich in Spielen und Methoden von Susanne Zeh-Voß (Halle/Saale). Sie gibt Einblicke in Organisationsformen, Didaktik und Methodik des Komponierens mit Kindern und Jugendlichen in sozialen Räumen. Dass die Schule als hierarchische Organisationsform dem musikalischen Staunen manchmal im Weg stehen kann, beleuchtet Prof. Dr. Jürgen Oberschmidt (Heidelberg). Er hinterfragt die institutionelle Unterrichtbarkeit von Musik und zeigt auf, wie das Unverfügbare und Zauberhafte der Musik das eigentliche musikalische Verstehen evoziert.

Dr. Maximilian Piotraschke (Rostock/Cottbus) eröffnet eine Perspektive auf das fruchtbare Potenzial gelingender Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei reflektiert er auch die Beziehung zum Lerngegenstand – der Musik. Das, was durch die musikalische Erfahrung geprägt wurde, was Lernende und Lehrende emotional und biografisch verbindet, wird zum Kern einer neuen gemeinsamen Lebensgeschichte im Umgang mit Musik in der Schule.

Der folgende Band gewährt Einblicke in die vielfältigen musikalischen, philosophischen, künstlerischen und pädagogischen Auseinandersetzungen mit den Zwischen-

räumen im interdisziplinären Kontext aller teilnehmenden musikvermittelnden Disziplinen. Er versteht sich als Einladung, die wertvollen produktiven Reibungsflächen und Schnittstellen im disziplinübergreifenden Miteinander zu erkunden – und bereitet den Boden für die anschließenden Symposien im *Dazwischen*, bei denen kreative Impulse und gemeinsames Nachdenken im Mittelpunkt stehen.

Philosophische Perspektiven

Verweile doch …!
Ästhetisches Verweilen als Ästhetisches Inter-*Esse*

Susanne Naumann

Einführung

> „Werd ich zum Augenblicke sagen: Verweile doch! du bist so schön!“ (J. W. Goethe [1808]: Faust 1, Studierzimmer 2)

Das *Verweilen* unterbricht das Getriebe meines Alltags. Es widerfährt mir als zwingende und zugleich zwanglose Vereinnahmung durch etwas Reales, das sich meinen Sinnen offenbart und meiner Unaufmerksamkeit und Achtlosigkeit widersteht. Verweilen geschieht, während Zeit verrinnt. Zugleich enthebt sich das Verweilen dem Maß der Zeit, ihrer Ordnung und Dauer. Es ist weder plan- noch erwartbar: Ich staune über die Flüchtigkeit des Augenblicks. Sobald ich den Augenblick als *Augenblick* begreife, ist er als zeitlose Zeit bereits entwischt. Das Verweilen und seine Augenblicke bleiben als Gegenwart unverfügbar. Die kostbaren Momente des Verweilens im Augenblick spielen im ästhetischen Zustand der Selbstvergessenheit – unbegrifflich und unbegreiflich. Im Zauber des Augenblicks begegne ich mir selbst und verliere mich – im selben Moment. Das Verweilen befreit mich zum Sein – es zeugt damit die Möglichkeit, mir meines Seins in der Welt bewusst zu werden. Das Verweilen, das keinen Sinn und Zweck außer sich akzeptiert, ermöglicht mein Inter-Esse: einen Zustand des *Dazwischen*-Seins, eines Noch-Nicht des Sinns, der seine konstruktive Unbestimmtheit in einer produktiven Beziehung zur Sache gründet.

Verweile doch, Augenblick!
Bleibe noch, zeitlose Zeit:
Im Universum eines Wimpernschlages,
Mich versenkend, lasse ich geschehen.
Wer bin ich nach Dir?

Augenblicke des Verweilens werden reflexiv als spezifische Modi ästhetischer Erfahrung vergegenwärtigt: unter anderem als Ekstase (vgl. Liebau/Zirfas 2013; Mersch

2010/2002) oder Immersion (vgl. Grabbe 2012). Sie werden als Vollzüge des Sich-Verlierens (vgl. Sölle 2003) und der Hingabe (vgl. Scherer 2021) beschrieben. Die Unmittelbarkeit des ästhetischen Ereignens widerfährt als Präsenz (vgl. Gumbrecht 2004), bildet eine Aura (vgl. Mersch 2002) – oder wirkt im ästhetischen Verweilen (vgl. Westerkamp 2019). Die genannten Perspektiven und Konzepte lassen sich einerseits im Spannungsfeld zwischen ästhetischem Erleben und ästhetischem Bewusstsein und andererseits zwischen subjektiver Aktivität und Passivität verorten. Den genannten Betrachtungen gemein ist die Darstellung von Gefühlen der Zeitenthobenheit, des momenthaften Verlusts subjektiver Identität und Verortung. Obwohl alle erwähnten Autor:innen die Erfahrung des Aussetzens der Verbindung zu Zeit, Sinn, Welt und Subjektivität als Moment des Verlusts und sogar Gefühl von temporärer Verlorenheit beschreiben, wird zugleich die Produktivität und Konstruktivität dieses Erlebens hervorgehoben. Sich selbst beziehungsweise die subjektive Bestimmtheit im ästhetischen Augenblick zu verlieren, erscheint als Gewinn und für das Selbst konstitutiv. Das Paradox eines Gewinns, der durch Verlust entsteht, hebt sich in diesem Erleben nicht auf, sondern fügt dem bisher Denkbaren und Erfahrenen etwas *Anderes* hinzu. Es sublimiert und überschreitet das Bewusst-Sein.

Ästhetisches Verweilen zeigt sich als formlose Form eines Ästhetischen Inter-*Esses*, das sich in der Hingabe an die Sache entzündet. Der folgende Beitrag beleuchtet das produktive Potenzial des ästhetischen Verweilens als Anknüpfungspunkt einer ästhetischen Bildung, die ihren Lernenden Augenblicke ästhetischen Erlebens schenken möchte und Hingabe als Geschenk erachtet.

Dimensionen des ästhetischen Verweilens

Verweilen vollzieht sich in ambivalenten Verhältnissen des Subjektes *zur Zeit*, zur ästhetischen Sache und sogar zu sich selbst. Es widerfährt als Zäsur und bildet Differenzen. (Westerkamp 2019, S. 10) Verweilende reflektieren diese Differenzen zwischen subjektiver Verfasstheit als dem vorigen Selbst und dem veränderten Selbst als künftigem Subjekt. Verweilende erleben sich frei vom Maß der Zeit – sie kontrollieren weder Dauer noch Stunde. Verweilende überlassen sich dem ästhetischen Augenblick auf unbestimmte Zeit. Sie bleiben jedoch zugleich ermächtigt, sich unendlich viel Zeit nehmen oder geben zu können – sie verlassen ihre Bewusstheit und Selbstbestimmtheit nicht.

> „Verweilen ist der in seinem Ereignen nicht beobachtbare Augenblick; er erschließt sich einzig dem Vorgefühl, dem Rückblick, der Ahnung." (Westerkamp 2019, S. 6)

Verweilende versenken sich in der Praxis explorativer Passivität: Verweilen geschieht, wird zugelassen, empfangen, erlitten und begrüßt. Verweilende erfahren etwas an der Sache, was zugleich über diese hinausreicht. „Verweilen soll in der Sache aufgehen, nicht diese in jenem." (Westerkamp 2019, S. 8) Im Augenblick des Ereignens und der sinnlichen Schau erleben sich Betrachtende als selbstvergessen, merkwürdig selbst*los* und zugleich das Ich als unmittelbare Präsenz. Das Sein im Jetzt löst den Bezug zum Bewusst-Sein augenblicklich auf. Auf diese Weise erlebt sich das Ich als Anderen. (Westerkamp 2019, S. 109) Verweilende verlieren sich in Zeit und Raum, zerstreuen sich in der Maßlosigkeit des ästhetischen Erlebens. Aufgehend in der Sache stiftet das Verweilen eine spezifische Erfahrung der Negation als Verlorenheit in der Fülle.

> „Verweilen sucht die Nähe zur Distanz." (Westerkamp 2019, S. 8)

Verweilen ist niemals langweilig. Das Weilen der Zeit ist erfüllt und erfüllend, zeitlich begrenzt und zugleich unendlich. Anfang und Ende des Augenblicks überraschen, weil sie nicht erwartet werden können – und dennoch ist die Endlichkeit immanent und gewiss. Verweilende stimmen ihrer endlich-zeitlosen ästhetischen Überwältigung zu.

Verweilen als formlose Form ästhetischer Erfahrung

Ästhetisches Verweilen entspricht einem spezifischen Modus ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung, welcher im Vollzug zur Aufhebung des Bewusstseins von Zeit und Raum und der eigenen subjektiven Verfasstheit führt. Im Verweilen erfährt sich das Subjekt als Objekt ästhetischer Widerfahrnis und zugleich in aktivem Einverständnis in diesen Vollzug. Diese Momente der Selbstvergessenheit oder auch im Aussetzen von Vernunft, Zeitmaß und Raumbestimmung erweisen sich jedoch nicht als Verlust, sondern Gewinn. Worin gründet die gewinnbringende, sinnstiftende ästhetische Erfahrung der Selbstvergessenheit und -verlorenheit?

Das Ästhetisches Verweilen nach Westerkamp entfaltet sich in paradoxen Verhältnissen: des Subjekts zur ästhetischen Sache, des Subjekts zu sich selbst und im Verhältnis des Subjektes zur vergehenden Zeit. Paradoxalität erweist sich auch in den eingangs erwähnten Konzepten ästhetischer Erfahrung als wiederkehrendes Motiv. Mehr noch:

Paradoxale Verhältnisse wirken für all diese Modi ästhetischen Erlebens konstitutiv und weisen zudem über sie hinaus. In seiner paradoxen Struktur und Darstellung findet das Unmögliche und Rätselhafte jener Modi ästhetischen Erlebens seinen Grund in sich selbst – und *nur* in sich selbst, denn die Zirkelhaftigkeit des Widersprüchlichen artikuliert die Paradoxie. Das In-Eins des Gegensätzlichen, der Widersinn bildet den Grund einer das Geschehen überschreitenden Idee: etwas, was erst aufgrund der Unvereinbarkeit des Widersprüchlichen, durch die Unmöglichkeit und den Entzug des rationalen Teils der Wirklichkeit und der rationalen Welt werden kann. Drei Faktoren erweisen sich innerhalb jener paradoxal dargestellten Zustände ästhetischen Erlebens als konstitutiv. Sie lösen das Neuartige aus und geben dem unbestimmten Verweilen auf rätselhafte Weise eine bestimmte Richtung: die Unmittelbarkeit der ästhetischen Erfahrung, die absichtsvolle Versenkung ins Unbewusste und die Hingabe an die Sache.

So beschreibt Gumbrecht (2004) jenen unmittelbaren Modus ästhetischer Erfahrung, der einer diskursiven Verortung oder Sinnzuschreibung zuvorkommt, als Erfahrung von Präsenz. Präsenz ereignet sich nach Gumbrecht als ästhetische – materiale – Realität. Die Basis für dieses Verständnis bildet der aristotelische Zeichenbegriff, der eine Substanz – etwas, das Raum braucht und eine Form, in der diese Substanz erscheint – verknüpft. Dieser Zeichenbegriff unterscheidet sich von neuzeitlichen Begriffen dadurch, dass er dem materiellen Zeichen keine immaterielle Bedeutung zur Seite stellt. Das Brot, im katholischen Abendmahlsritus, *ist* der Leib und er bedeutet ihn „nicht nur". Die Erfahrung von Präsenz sperrt die Sphäre des Bedeutens und Interpretierens (noch) aus (Gumbrecht 2004, S. 46–49). Ein ästhetisches Ereignis fügt der Wahrnehmung die Art und Weise seiner Erscheinung hinzu: Darstellungen performieren ihr Dargestelltes." (Mersch 2010, S. 135) Das Ereignis übertrifft sich dadurch immer selbst. „Ein Ton, der erklingt, trägt mehr in sich als das Gegenteil von Stille." (Naumann 2023, S. 72) Die Präsenz setzt eine Zäsur im Prozess des Verstehenwollens, sie unterbricht den Zugriff durch Begriffe. Sie bewirkt dennoch keine Leere, sondern offenbart sich als Fülle. Präsenzerfahrung ist sinnlich-material, sie transzendiert ihre Zeichenhaftigkeit und überschreitet die Vernunft in produktiver Weise (Gumbrecht 2004, S. 13, 29, 31–33). Verweilende versenken sich – immersiv – in ihr Erleben *und* in die Sache. Charakteristisch für eine immersive Erfahrung ist ein Verschmelzen äußerer und innerer Weltdarstellungen im Grenzbereich einer „mentalen Absorption" (Grabbe 2012, S. 72). In diesem Zustand zerrinnt die Differenz zwischen dem Objekt der Anschauung und dem rezipierenden Subjekt. Immersive mediale Artefakte evozieren und intendieren eine virtuelle Realität. Nicht nur besorgte Eltern, sondern auch ästhetische Theoretiker:innen untersuchen und befra-

gen diese Form der ästhetischen Wahrnehmung nach dem Verbleib des Subjekts und dessen Möglichkeit, im Zustand der Versenkung als denkendes, selbstbewusstes Ich zu agieren. Der Erhalt und auch die konstitutive Funktion einer subjektiven Instanz des Bewusstseins während des ästhetischen Vollzugs steht in den folgenden Konzepten der „selbstvergessenen Auflösung" radikal zur Disposition. So beschreibt die Ekstase einen Zustand des Außer-sich-Seins als eine Zäsur im Kontrollmodus des Bewusstseins über das ästhetische Erleben. Im Kontext ihrer Überlegungen zu einer Ars erotica untersuchen Klepacki und Zirfas (2013) die Ekstase als Zustand der Negation von Selbstkontrolle und Selbst-Bewusstsein. Das ekstatische Ich überschreitet die Grenzen des Eigenen hin zum Anderen, allerdings grundlegend empathisch in der Form einer wechselseitigen und symmetrischen Perspektivenübernahme (Klepacki/Zirfas 2013, S. 55 f). Ekstase ist leiblicher Ausdruck, geknüpft an ein erkennendes Bewusstsein und Bewusstwerden des Eigenen am und durch den Anderen. Nicht ohne Grund wird in der Bibel übersetzt: Adam erkannte sein Weib Eva (1.Mose).

Eine andere Version von Ekstase, die der erotischen erstaunlich nahekommt – vielleicht sogar in ihr aufgeht –, ist die mystische Erfahrung oder der mystische Zustand (Sölle 2003, S. 31). Mystische Erfahrung und Empfänglichkeit gründet in der Erfahrung des In-Eins-Seins mit der Verrücktheit der Gottesliebe und erzählt davon in einem paradigmatischen paradoxal-poetischen Sprachduktus.

> „[D]u stilles Geschrei, dich kann niemand finden, der dich nicht zu lassen weiß." (Anonymer Brief, 15. Jhd., in Sölle 2003, S. 9)

Sich-auflösen, sich-geben, eintauchen, verschmelzen, sich-versenken sind Bewegungen und Tätigkeiten der mystischen Kontemplation. „Die Authentizität mystischer Texte entsteht aus der Nähe zur Grenze, die zwischen Sprache und Sprachlosigkeit verläuft." (Sölle 2003, S. 101)

> „Da hörte ich ohne Laut, da sah ich ohne Licht, da roch ich ohne Bewegen, da schmeckte ich das, was nicht war, da spürte ich das, was nicht bestand. Dann wurde mein Herz grundlos, meine Seele lieblos, mein Geist formlos und meine Natur wesenlos." (Meister Eckart, in Sölle 2003, S. 99)

In diesem Sinne gibt es sogar ein Schweigen, das aus Reichtum emergiert und das Reichtum bewirkt. In der mystischen Ekstase wirkt das Motiv der Hingabe des Christus

an die Menschen, der der Hingabe an Christus in Form von Nächstenliebe entspricht. Das (Ver-)Brennen von Kerzen symbolisiert beispielsweise diesen Akt der Selbstaufgabe und -opferung, aus dem Wärme und Licht hervorgeht – konkret und metaphorisch als Gabe Gottes.

> „Denn, wer sein Leben erhalten will, der wird's verlieren; wer aber sein Leben verliert um meinetwillen, der wird's finden." (Matthäus 16,25)

Hingabe, so schreibt Scherer, könne in der Sprache der klassischen Metaphysik als Causa sui gelten: Ein Ereignis, welches seinen Grund nur in sich selbst findet (Scherer 2021, S. 8).

> „So wie sich die Hingabe habituell als ein Aus-der-Rolle-Fallen erweist, entspricht sie einer mentalen Verfassung, die als Hingerissensein zu bezeichnen wäre. Sie darf dabei getrost das Prädikat vernunftvergessen für sich reklamieren." (Scherer 2021, S. 47)

Wer sich hingibt, verschwendet sich und seine Zeit und wir werden dadurch zum Liebhaber oder zur Liebhaberin. Sich hingeben, an eine Sache oder jemanden bedeutet die bewusste Abkehr von ökonomischer Vernunft und der Erwartung einer Gegengabe. Nach Scherer wirkt diese Verausgabung jedoch keinesfalls schwächend.

> „[...] schwach werden für jemanden oder für etwas. [...] Wer schwach wird, erleichtert sich von der Schwerkraft des eisern Alltäglichen und überlässt sich einer neuen Disposition. Ich habe mich nicht mehr im Griff, also bin ich." (Scherer 2021, S. 53)

Auf diese Weise bestätigt sich das Selbst und stärkt sein Selbst-Bewusstsein reflexiv.

> „Die unproduktive Form der Verausgabung schwächt einen Menschen nicht, sondern entfesselt jene Energien, auf deren Zermürbung jede Konvention aufbaut." (Scherer 2021, S. 60)

Die hier aufgezeigten Konzepte des ästhetischen Erlebens, als unmittelbare Erfahrung der Versenkung und Hingabe, verbindet eine konstitutiv paradoxale Struktur: Ästhetisch Verweilende entscheiden sich bewusst für ein Versenken ins Unbewusste, sie lassen sich hinreißen und loslösen. Sie geraten außer sich und zugleich in unmit-

telbare Nähe zu sich selbst, sie lassen geschehen und verschmelzen in der Präsenz des Ereignens. Trotz seiner konstitutiven Ambivalenzen und Paradoxien widersteht das Verweilen der Gleichgültigkeit oder der Erfahrung von Willkür im ästhetischen Vollzug, weil es sinnstiftend über sich hinausweist.

Jene ausgewählten Modi ästhetischen Erlebens lassen sich sinnhaft im Kontext ihrer jeweiligen disziplinären Transzendenzen, wie Liebe, Religion oder Kunst, verstehen und reflektieren. Dennoch entkoppeln sie sich von rationalen Beweggründen und Begrifflichkeiten und suchen den Sinn in der Sinnlosigkeit – oder dem *Noch-Nicht* des Sinns, als einem „interesselosen Wohlgefallen", das sich im Zusammenspiel von Imagination und Verstand dennoch als produktiv für das (sich) erkennende Subjekt erweist (Westerkamp 2019 nach Kant, S. 23). In diesen formlosen Formen des ästhetischen Erlebens konstituiert sich das Subjekt als solches und ebenso die Sache, durch die es in diesen Zustand gerät. Entscheidend dafür ist die spezifische Beziehung zur Sache, die als Inter-*Esse* beschrieben werden kann: ein *Dazwischen-* und Unentschieden-Sein, was absichtslos, aber gerichtet und konstitutiv für das *In-der-Welt-Sein* des Subjekts ist.

> „Im Verweilen geht es nicht um mich, der Gegenstand des Interesses ist der Bezug zur Sache." (Westerkamp 2019, S. 7)

Ästhetisches Verweilen richtet sich auf ein *Etwas*, das die Aufmerksamkeit vollends einfordert und dem ästhetischen Vollzug des Verweilens eine Richtung einschreibt. Dieser zwingende Bezug des Selbst zu diesem Etwas entspricht einer Einladung zum Spiel als zwanglosem Zauber und fügt sich der ästhetischen Sache *an sich* hinzu. Sie bewirkt seine Überschreitung oder Transzendenz: einen substantiellen Gewinn in der ästhetischen Erfahrung an und mit der Sache.

Ästhetisches Verweilen als Ästhetisches Inter-*Esse*

Das produktive Movens des ästhetischen Verweilens zeigt sich in der Beziehung des Subjekts zur Sache. Um die Produktivität und den Gewinn für das Subjekt darzustellen, soll die Frage nach dem *Was* mit der nach dem *Wie* verbunden werden: Worin besteht der Gewinn, was ist sein Inhalt? Wie vollzieht sich ein paradoxal verfasster Prozess, wenn *etwas* aus ihm hervorgeht, was seine paradoxale Aufgehobenheit *in sich selbst* überschreitet?

Um Antworten darauf zu finden, erscheint eine differenztheoretische Betrachtung des Ereignisses nach Derrida hilfreich. Die Grundlage dessen Theorie bildet die Voraussetzung einer sprachlich verfassten und artikulierten Welt und die paradoxale Struktur sprachlicher Zeichen. Sprachliche Zeichen müssen, um als Zeichen gelten zu können, prinzipiell wiederholbar und bereits wiederholt worden sein. Erst dann stiften sie Bedeutung *als* Zeichen. Zugleich erzeugen sie in neuen Kontexten auch immer neue Bedeutungen. Sie lassen sich nicht in ihrer überkommenen Bedeutsamkeit einsperren. Sprachliche Zeichen ereignen sich zugleich sinnlich und sinnhaft. Dabei fügt sich die materiale Erscheinung des Zeichens der überkommenen Bedeutungsebene des Zeichens hinzu. Die Darstellung ergänzt das Dargestellte als Supplement. (Derrida 2004, S. 133) Ästhetische Ereignisse widerfahren dem Subjekt analog zur Ereignishaftigkeit sprachlicher Vollzüge. Sie bewirken zeitlich-räumliche Zäsuren und teilen den Augenblick in eine Sphäre der Erinnerung und eine Sphäre des Neuen, noch Ungedachten. Auf diese Weise entsteht eine Differenz zwischen Gegenwart und Vergegenwärtigung, die im Bewusstsein einen Raum einfordert. Diese Differenz hinterlässt eine Spur, die auf etwas verweist: Nichts ist so, wie es war. Die Vergegenwärtigung fügt dem Erleben der Gegenwart etwas hinzu: eine sinnlich spürbare Kluft, eine Leerstelle, die Fülle verheißt. In diesen sich ereignenden Riss durch die Zeit und das Bewusstsein, eröffnet sich die sinnliche Existenz von etwas Anderem – und vom Ich als Anderen als unendliches Potenzial.

> „Dieses dynamisch sich konstituierende, sich teilende Intervall ist es, was man Verräumlichung nennen kann, Raum-Werden der Zeit oder Zeit-Werden des Raumes (Temporisation)." (Derrida 2004, S. 126.)

Im Jetzt des Erlebens, noch bevor die Vernunft die Fülle auf das Begriffliche reduzieren kann, enthebt sich das Selbst seiner subjektiven Verfasstheit. Es erfährt *sich selbst* zugleich unmittelbar, nah und doch fremd: ohne Bestimmung und Ort – im *Dazwischen*. Ausgelöst durch ein aktives Freiwerden *von* Bestimmtheit im passiven Sein-Lassen des Selbst und auch der Sache, zielt das *Dazwischen*-Sein als Inter-*Esse* auf die Möglichkeiten des Sinns. Das Motiv eines produktiven Supplements im Erkenntnisinteresse findet sich in erkenntnistheoretischer Perspektive auch bei Habermas. Dieser geht von einer Beziehung zwischen Erkenntnisobjekt und -subjekt aus, die bereits Voraussetzungen und Intentionen in sich tragen (Habermas 1991, S. 241–249). Das Interesse an einem Objekt fügt der Sache überkommene Sinnhorizonte und Inten-

tionen hinzu, die, wenn sie reflektiert werden, nicht nur die Erfahrung mit der Sache konstituieren oder auch die Kritik an ihr ermöglichen, sondern auch die Sache selbst. Das Interesse erschöpft sich jedoch nicht in diesen Voraussetzungen und Zuschreibungen. Es verwertet die Sache nicht oder eignet sie sich an – es zielt auf die Exploration der (kritischen) Beziehung in Distanz zu dieser Sache.

> „Interesse überhaupt ist das Wohlgefallen, das wir mit der Vorstellung der Existenz eines Gegenstandes oder einer Handlung verbinden. Das Interesse zielt auf das Dasein, weil es eine Beziehung des interessierenden Gegenstandes zu unserem Begehrungsvermögen ausdrückt." (Habermas 1991, S. 244)

Das Inter-*Esse* kann in der Synopse beider Perspektiven als ein reflexiver und produktiver Prozess betrachtet werden, der auf paradoxe Weise zur (kritischen) Emanzipation des Erkenntnissubjektes vom Erkenntnisobjekt führt. Das Inter-*Esse* ist zugleich Bedingung und Effekt und führt über die Voraussetzungen, über das zuvor Denkbare hinaus.

Es soll an dieser Stelle der Vorschlag unterbreitet werden, ästhetisches Verweilen als Ästhetisches Inter-*Esse* aufzufassen. Ästhetisches Verweilen als Ästhetisches Inter-*Esse* richtet sich absichtslos auf die Erfahrung eines Anderen und zugleich auf die Erfahrung des Selbst als Anderen. Das Inter-*Esse* fügt der Sache, auf die sich Verweilende im Verweilen beziehen, etwas hinzu. Ästhetisches Inter-*Esse* beschreibt einen intentionalen und zugleich reflexiv-explorativen Bezug des Selbst zu einer (ästhetischen) Sache. Diese Beziehung zur Sache ist doppelbödig, denn sie verläuft nicht entweder bewusst oder unbewusst; passiv oder aktiv; intentional oder absichtslos – sondern es vollzieht sich das Widersprüchliche stets zugleich. Ästhetisches Inter-*Esse* stiftet Hingabe und Sein-Lassen in einem endlich-unendlichen Möglichkeitsraum.

Ausblick

> „Verweilen ist uns nicht zu Willen." (Westerkamp 2019, S. 5)

Ästhetisches Verweilen ereignet sich. Es ist unmöglich, sich zum Verweilen zu entschließen und ebenso unmöglich, sich im Moment des Ereignens dagegen zu entscheiden. Für Inszenierungen im Kontext ästhetischer oder musikalischer Bildung stellt sich die Frage, inwieweit sich Voraussetzungen – Bedingungen der Möglichkeit – für Ästhetisches Inter-*Esse* erzeugen lassen.

Da Ästhetisches Inter-*Esse* analog zum ästhetischen Verweilen paradoxal strukturiert ist und damit die Voraussetzungen synonym mit seinen Effekten sind, müssen notwendigerweise auch diese Voraussetzungen paradoxal gefasst sein und Inszenierungen des Verweilens beziehungsweise Inter-*Esses* das paradoxal Widersprüchliche zugleich bejahen. Ästhetisches Verweilen kann reflexiv als endlicher Moment zeitlosen Erlebens beschrieben werden: Es hat einen Anfang und ein Ende. Darin eröffnet sich ein Raum in der Zeit, der beschreibbar – und damit auch gestaltbar sein kann. Eine paradoxale Gestalt in Raum und Zeit muss das Entgegengesetzte evozieren: ein ästhetisches Ereignis sich zeigen lassen, als etwas Begreifbares, das zugleich die Loslösung von begrifflichen Bestimmungen ermöglicht. Es braucht einen unbestimmten, freien Erlebensraum, dem sich die Endlichkeit und Gewissheit der Inszenierung entgegenstellt und dadurch den Raum als unendlichen Spielraum freigibt (Naumann 2023).

Auf diese Weise können Lernende eingeladen werden, sich selbst als Anderen zu begegnen, sich selbst im Inter-*Esse* an der (ästhetischen) Sache zu bilden und sich selbst und die Welt zu verändern.

> „Die ästhetische Lust ist eine Lust des endlichen Daseins am endlichen Dasein."
> (Seel 1997, S. 220)

Literatur

Blumenberg, Hans (2002): *Zu den Sachen und zurück*. Regensburg: Suhrkamp.

Buber, Martin (1995): *Ich und Du*. Stuttgart: Reclam.

Butler, Judith (2015): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Depraz, Natalie (2012): *Phänomenologie in der Praxis*. Freiburg: Verlag Karl Alber.

Düchting, Hajo (2015): *Wassily Kandinsky – 1866–1944 Revolution der Malerei*. Köln: tbv.

Evangelische Haupt-Bibelgesellschaft zu Berlin und Altenburg (1986): *Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers*, S. 24 (NT).

Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Grabbe, Lars C. (2012): *Immersion und ästhetisches Bewusstsein. Die Konvergenz externer und interner Reprä-sentationen im Kontext philosophischer und kunsttheoretischer Tradition*. In: Jahrbuch Immersiver Medien. Hg.v. Institut für immersive Medien (ifim) an der Fachhochschule Kiel/Hochschule für angewandte Wissenschaften. Kiel, Schüren 2012, S. 71–85. *https://doi.org/10.25969/mediarep/18212*

Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1991): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Han, Byung-Chul (2012): *Agonie des Eros*. Berlin: Matthes & Seitz.

Husserl, Edmund (2013): *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Hamburg: Meiner.

Liebau, Eckart/Zirfas, Jörg (Hg.) (2013): *Lust, Rausch und Ekstase. Grenzgänge der Ästhetischen Bildung*. Bielefeld: Transcript.

Mersch, Dieter (2002): *Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mersch, Dieter (2010): *Posthermeneutik*. Berlin: Akademie Verlag.

Rolle, Christian (2002): *Von der Kunst der Entzweiung zur Ästhetik des Erscheinens: Ästhetische Erfahrung und ästhetische Wahrnehmung bei Martin Seel*. In: Diskussion Musikpädagogik 13, S. 88–94.

Scherer, Martin (2021): *Hingabe*. Springe: Klampen Verlag.

Seel, Martin (1997): *Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Seel, Martin (2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Sölle, Dorothee (2003): *Mystik und Widerstand*. München: Piper.
Westerkamp, Dirk (2019): *Ästhetisches Verweilen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
Zahavi, Dan (2009): *Husserls Phänomenologie*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Musikalische Spontaneität
Fluchtlinien einer ästhetischen Tugend

Benjamin Sprick

Präambel

Die Mühlen der akademischen Wissensproduktion malen langsamer als diejenigen der gewöhnlichen Alltagswelt, insbesondere dann, wenn es darum geht, erarbeitete Forschungsergebnisse einer breiteren Öffentlichkeit in gedruckter Form zugänglich zu machen. Die Zeit verstreicht hier in einer anderen Geschwindigkeit, als es in anderen Lebens- und Arbeitsbereichen der Fall ist, wodurch Begriffe von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eine neue Konstellation eintreten, die sich durchaus mit dem Motto der musikpädagogischen Tagung in Verbindung setzen lassen, für die dieser Beitrag entstanden ist: *Dazwischen*. Nie ist dieses *Zwischen*-einer-Publikation dort, wo es vermutet wurde. Immer entzieht sich seine Öffentlichkeit einer nachträglichen Sistierung, die einem Griff in das Vakuum nicht gegebener Linearitäten gleichkäme (vgl. Quent 2017, S. 16–27). Das, was beim Verfassen eines Vortrages noch als zukünftig erschien, zählt zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung womöglich schon längst wieder zur Vergangenheit. Das, was sich einer wissenschaftlichen Konferenz als aktuelle Sachlage aufdrängte, veraltete unter Umständen im Zeitraum ihrer akkuraten publikationsförmigen Dokumentation. Selbst das, was sich den Forschenden zunächst als zeitlose Wissenskonstante präsentierte, könnte in einer Zwischenzeit zur variablen epistemologischen Größe mutiert sein. Immer setzt sich eine wissenschaftliche Publikation somit so etwas wie ihrer eigenen *Halbwertszeit* aus, immer kämpft sie dagegen, vom Lauf der Dinge überholt zu werden, was mit Blick auf den hier vorliegenden Beitrag nicht ganz unerheblich zu sein scheint.

Dieser versuchte sich am Thema „musikalischer Spontaneität", indem er ganz bewusst – in gewisser Weise in Form einer politisch-ästhetischen *Improvisationsübung* – am Vortag und Tag seines Vortrags *spontan* verfasst wurde und dabei auf ein aktuelles politisches Ereignis Bezug nahm, der Wiederwahl Donald J. Trumps zum 47. Präsidenten der USA. Am heutigen Tag, Wochen und Monate nach diesem Desaster, ist das Erschrecken über die Möglichkeit dieser Wiederwahl schon wieder einer Ernüchterung und konsternierten Registratur ihrer politischen Folgen gewi-

chen. Meinen Text hieraufhin zu aktualisieren, hätte ihm seinen Sinn und Aufbau genommen. Ich lasse ihn als politisch-ästhetische Miniatur und polemisch zugespitzte Momentaufnahme daher ganz bewusst – lediglich um ein paar Fußnoten zur Theorie des Spontanen bei Ulrich Sonnemann ergänzt – unverändert stehen, um an seinem offensichtlichen Veraltet-Sein das politische Ereignis zu markieren, an dem er sich entzündet hat. Hören wir also hinein in eine bestimmte Form aufgeregt geäußerter politischer Ernüchterung, die heute, etwa vier Monate nach der Konferenz, auf der der Vortrag gehalten wurde (November 2024), an andere Schauplätze und Anlässe weitergezogen zu sein scheint.

I. Das Aktuelle

Es gibt Tage, an denen ein sich selbst gesetztes Vorhaben und die Bedingungen seiner Realisierung in eine gewisse *Dissonanz* geraten. Als ich mich gestern Morgen[1] an meinen Vortrag über „musikalische Spontaneität" für die Tagung „Verweile doch …" an der Hochschule für Musik und Theater (HfMT) setzen wollte, nachdem ich diese Pflicht zuvor in einer performativen Weise vor mir hergeschoben hatte, erreichte mich in meinem Unterrichtsraum 007 in der HfMT eine rote „Eilmeldung" der Tagesschau-App. Es war 8:18 Uhr und die Redaktion von ARD-aktuell vermeldete „Trump sichert sich auch Swing State Pennsylvania und steuert auf Sieg zu." Ein weiteres finsteres Kapitel der jüngeren Weltgeschichte war aufgeschlagen, dessen politische Konsequenzen uns wohl erst in einiger Zeit in ihrer ganzen Tragweite erreichen werden.

„Warum kämpfen die Menschen für ihre Knechtschaft, als ginge es um ihr Heil?" (Spinoza 1996, S. 6) Diese Frage aus Baruch de Spinozas Politisch-Theologischem Traktat von 1670 schoss mir spontan durch den Kopf, um sich zugleich in einer noch intensiveren Tonalität als sonst aufzudrängen. Einem Register der Ohnmacht und Fassungslosigkeit, die zugleich mit der Banalität des Faktischen zusammenfiel. Ab 8:30 Uhr unterrichtete ich das Pezzo Capriccioso h-moll, op. 62 von Piotr Iljitsch Tschaikowski, einen kanonischen Klassiker der Violoncello-Literatur. Und es kam noch schlimmer, an diesem 6. November 2024, den man für meine Begriffe auch hätte prophylaktisch aus allen Kalendern hätte streichen können. Als sei ein protofaschistischer Autokrat an der Spitze der größten Finanz- und Weltmacht nicht schon genug des Unheils, ließ ein insgesamt desorientierter Bundesfinanzminister Christian Lindner am Abend die

[1] Gemeint ist Mittwoch, der 6.11.2024.

ohnehin schon lädierte *Ampel-Koalition* aus SPD, FDP und Bündnis 90/Die Grünen platzen, mit absehbaren Folgen. Es wird Neuwahlen geben, die den CDU-Vorsitzenden Friedrich Merz schon jetzt mit der Aufgabe konfrontieren, nach geeigneten *Wordings* zu suchen. Wahlweise für eine mögliche Koalition von CDU und AfD oder eine ebenso *feindliche* wie schleichende Übernahme von deren politischen Inhalten.

Ein insgesamt düsterer politischer Mittwoch also am gestrigen Tage, der auch heute noch, direkt nach dem Aufwachen, wie ein surrealer Alptraum erscheint, von dem wir uns wohl einige Zeit lang werden erholen müssen. Vorausgesetzt, dass im *Dazwischen* keine neuen Hiobsbotschaften eintrudeln, wovon ja durchaus auszugehen ist. Entgegen der im Motto dieser Veranstaltung („Verweile doch, Du bist so schön!") anklingenden Sehnsucht nach präsentischem Genießen muss ich eingestehen, dass es durchaus Tage geben kann, die gar nicht schnell genug vorübergehen können. Tage wie gestern etwa, an denen sich inmitten der politischen Wirklichkeit ein kaum noch zu überbrückender Horror vacui auftut und mit ihm die ratlose Frage, wie es denn jetzt eigentlich weitergehen soll mit der Demokratie.

Denn ohne hier unnötig in einen von so manchem *Medium* heraufbeschworenen „Rausch des Epochalen" zu verfallen, der die erstaunliche Interesselosigkeit, mit der wir inzwischen die Schreckensmeldungen aus aller Welt mehr oder weniger *im Vorbeigehen* registrieren, konterkarierte, drängt sich doch die Frage auf, wie es eigentlich zu einem derartig erdrutschartigen Verfall politischer Normen und Codes kommen konnte, der seine weltpolitische Resonanz in militärischen Krisen in der Ukraine, in Gaza, im Sudan, Afghanistan etc. gefunden hat. „Die Zeit [und mit ihr die Welt, so scheint es; d. Verf.] ist aus den Fugen" geraten, um einen berühmten Vorgänger von Faust zu zitieren. Hamlets berühmte Formel macht inzwischen wie ein Stoßseufzer die Runde und Faustens aufklärerischem Optimismus durchaus Konkurrenz. Sie taucht in journalistischen Kommentaren und wissenschaftlichen Fachkongressen, Konferenzen oder Publikationen auf, begleitet Kneipengespräche und kehrt in den Talkrunden der Fernsehsender wieder. (Lenger 2018)

Was aber kann diese Formel uns heute sagen? Und in welcher Beziehung steht sie zum hier thematisierten *Augenblick*? Welche Rolle kann die akademische Musikpädagogik an einer insgesamt hochprivilegierten künstlerischen Hochschule wie der HfMT in Zukunft im politischen Kontext ihrer Weltbeziehung und gesellschaftlichen Verantwortung spielen? Und noch einmal Spinoza: „Warum kämpfen die Menschen um ihre Knechtschaft, als ginge es um ihr Heil?" Der ehemalige und zukünftige US-Präsident Donald J. Trump hat auf diese Frage in einem Fernsehinterview unlängst

bereits eine insgesamt nihilistische Antwort parat gehabt, die uns als harmoniebedürftige Musiker:innen jedoch mehr oder weniger unbefriedigt zurücklassen dürfte. „Die Menschen lieben es zu hassen", so Trump zu seinem Gegenüber auf Fox News am 26. Oktober 2024, um auf diese Weise die ressentimentgeladene Theologie des Mangels zusammenzufassen, von der er und seine Anhänger:innen angetrieben werden.

Vor dem Hintergrund solch ebenso aktueller wie verstörender Informationen und der mit ihnen verbundenen politischen Realität, möchte ich das Motto dieser Veranstaltung „Verweile doch, Du bist so schön!" im Folgenden zum Ausgangspunkt einiger zeitphilosophischer Notizen und Querverbindungen nutzen, für die Spinozas „philosophischer Schrei" (Gilles Deleuze) eine Art von konzeptionellem Hintergrundrauschen bildet.[2]

II. Verdoppelte Gegenwart

Einer These des französischen Philosophen Henri Bergson zufolge, die er in seinem 1896 erschienenen Buch *Materie und Gedächtnis* ausgeführt hat, handelt es sich bei der Vorstellung einer Gegenwart, die im Sinne eines *Hier und Jetzt* sich selbst präsent ist, um eine ebenso verbreitete, wie in die Irre führende Illusion. „Man definiert willkürlich", so Bergson, „die Gegenwart als das, was ist, während sie einfach nur das ist, was geschieht. Nichts ist so wenig wie der gegenwärtige Augenblick, wenn man darunter jene unteilbare Grenze zwischen Vergangenheit und Zukunft versteht." „Denn", so fährt Bergson fort „[w]enn wir uns diese Gegenwart als sein werdend denken, ist sie noch nicht; und wenn wir sie als seiend denken ist sie schon vergangen [...]. Praktisch nehmen wir nur die Vergangenheit wahr, die reine Gegenwart ist das unfassbare Fortschreiten der Vergangenheit, die an der Zukunft nagt." (Bergson 1991, S. 145)

Das Gegenwärtige war also Bergson zufolge in jedem Augenblick immer schon, indem es unfassbar schnell voranschreitet. Von der Vergangenheit hingegen kann man nicht sagen, dass sie war. Sie insistiert vielmehr unablässig in der Gegenwart, „sie besteht, sie ist" in Bergsons Worten, weil sie zusammen mit jeder aktuellen oder neuen Gegenwart koexistiert. (vgl. Deleuze 1992, S. 114) Auf Anhieb kündigt sich eine Verwirrung verschiedener Zeitebenen an, die einen auf Privatbesitz und Kontrolle

[2] Zu Deleuzes Terminologie des philosophischen „Schreis" in der Philosophie Spinozas vgl. Dittrich (2012), S. 22, 146. Mit Blick auf eine dieser Terminologie implizite Bezugnahme auf Wilhelm Reichs *Massenpsychologie des Faschismus* – die angesichts aktueller Wahlergebnisse wohl kaum an Aktualität verloren haben mag – vgl. ebd., S. 241.

ausgerichteten Narzissmus kränken. Die Gegenwart zeigt sich als eine unablässige Loslösung gegebener *Augenblicke*, die sich mit ihrer Gebung auch schon wieder entzogen haben und somit nicht „verweilen" können.

Die Gegenwart nämlich, so der französische Philosoph Jean-Luc Nancy in seinem Buch *Die fragile Haut der Welt*, „entfernt" sich permanent „von sich" und den durch sie erzeugten Selbstbildern, indem sie sich selbst verabschiedet: „ ‚Jetzt', französisch maintenant, das ist das In-der-Hand-halten, die Zeit, zu halten und in Gang zu setzen. Das ist keine Aneignung, es ist eine bloße Haltung, ein Halten: ein Anhalten, Standhalten und Zucken." „Die Gegenwart", so fährt Nancy fort, „ist die Statthalterin einer Präsenz, die (als Haltbares, Substantielles) nie stattfand; was sie in Gang setzt, ist der Gang selbst, das Unhaltbare; es hat weder Ort noch Zeit, es zittert, zieht sich zusammen, verwirrt sich, springt auf." (Nancy 2021, S. 91–102, 92)

In Nancys poetischer „Vertonung" des von Bergson eingeführten Zeitproblems (Verdoppelte Gegenwart in eine vergehende und aktuelle Präsenz) klingt an, dass die Figur des Zwischenraums – auch in einer zeitphilosophischen Hinsicht – mit dem Aufgeben einer gewissen Handlungsmacht verbunden ist, mit dem Verlust von Kontrolle, was das aufgeblasene Ego des Großkapitalisten selbstredend stören muss. Die Zeit entgleitet uns, sie rutscht uns als (gespaltene) Gegenwart permanent durch die Finger, um sich in immer neuen und nicht vorhersehbaren Konstellationen zu *re*-formieren. Wir nehmen also permanent Abschied von der Zeit. Bezeichnenderweise kennt dieser Abschied, wie Ina Schmidt in ihrer *Philosophie des Abschieds* unterstreicht, nur ein einziges transitives Verb, und zwar *nehmen*. Wir nehmen Abschied, wie geben ihn nicht, wir tun ihn nicht, wir verlieren ihn auch nicht und wir gehen ihn nicht, wie wir etwa *nach Hause* gehen. „Und diese Fügung", so Schmidt „zeigt, dass wir darunter einen Akt, eine Handlung verstehen, die nicht dasselbe meint, wie einen Verlust zu erleiden oder eine Trennung zu ertragen." (Schmidt 2019, S. 29) Indem wir Abschied nehmen, ergreifen wir die Zeit, um sie zugleich in paradoxer Weise aus der Hand zu geben. Jeder Abschied ist dementsprechend immer auch mit der paradoxen Öffnung auf Neues und Unbekanntes verbunden, beziehungsweise auf das Aktuelle, das jeder Nostalgie eines „Weiter so!" die Gefolgschaft verweigern muss.

Nie ist das *Dazwischen* also greifbar. Immer heißt es, sich in Zwischenräumen zu bewegen, auf Abwege zu geraten, auf denen man sich verliert. Das *Dazwischen* nämlich ist nichts, was irgend anzutreffen wäre und schon gar nicht in Form einer wie auch immer gearteten, sich selbst präsenten Gegenwart. Weder tritt es als Gegenstand hervor noch begegnet es uns als abgegrenztes beziehungsweise abgrenzbares *Terrain*, das sich

aufsuchen oder vermessen ließe. Wo immer sich nämlich etwas vorstellig macht, wo immer etwas erscheint oder sich präsentiert, ist das *Dazwischen* bereits schon wieder zerfallen oder hat sich entzogen. Weder ist es ein *Ding* wenn darunter ein empirisch Vorhandenes verstanden werden sollte, noch das Zentrum einer Topografie, in der sich die Gegebenheiten angeordnet hätten. Schon gar nicht erschöpft sich das *Dazwischen* in den Medien, das heißt *Mitteln*, die das eine und das andere, den einen und den anderen miteinander *vermitteln* sollen. Muss deshalb nicht jeder Versuch ins Leere gehen, sich im *DaZwischen* epistemologisch ansiedeln zu wollen? Denn worin bestünde dieses *DaZwischen*, worin zeigen sich seine Beziehungen zum *Augenblick*?

III. Sponte

„Was sich *sponte* begibt, begibt sich von selbst, also frei", schreibt der Philosoph Ulrich Sonnemann in seinem Buch *Negative Anthropologie* im Jahr 1969. (Sonnemann 1969, S. 330) „Ohne dieses *von selbst*", so Sonnemann, „glückt keine Wesensbestimmung der Freiheit, die aus ihrem Wesen verstanden nicht die *libertas* von Rechten und Einrichtungen, sondern etwas Ursprünglicheres ist. Definiert das nun das Spontane?" (ebd.) Laut Sonnemann sollte man sich bei dieser Frage nicht allzu lange aufhalten. Denn der Komparativ eines „Ursprünglicheren" unterläuft selbst schon jede Definition eines einfachen Ursprungs. Wo immer dieser Ursprung sich würde definieren, also abgrenzen wollen, müsste er bereits an einen anderen Ursprung appelliert haben, der früher ist als er selbst und ihn in sich selbst begrenzt hätte. Es gibt aber keinen einfachen Ursprung, so wie es keinen authentischen *Augenblick* gibt, was auch unser klassischer Held Faust mehr oder weniger schmerzhaft erfährt. Überall zerfällt der Ursprung nämlich in ein *zu früh* und ein *zu spät*, in das er sich von Anfang an geteilt hat, weshalb er selbst *springen* muss. Stets konstelliert er sich aus Vielheiten, die sich in ihm kreuzen und ihn zum Ort einer Unterbrechung, eines Risses machen, der wiederum das Kontinuum der Zeit in Kontingenzen unterbricht und zerstreut. Der Ursprung ist – um den *Glaubenssatz* der Differenzphilosophie und Dekonstruktion hier erneut zu zitieren – Differenz in sich und zu sich.[3] Und nur als diese Differenz, als ursprüngliche Spaltung jeden Augen-

[3] Diese These radikalisierte sich mit Blick auf das bei dieser Tagung verhandelte Thema noch, wenn die „okularzentrischen", das heißt auf optische Medien referenzierenden Implikationen der Metapher des „Augenblicks" voll entfaltet und mit Aspekten akustischer Präsenz enggeführt würden. Denn um den von Faust angepeilten „Augenblick" auch nur denkmöglich sein zu lassen, bedarf es jener winzigen Zäsur eines Abstands, der offenbar nicht vom Auge eröffnet sein kann, sondern ihm vorhergeht. Wie Hans-Joa-

blicks, bricht das künstlerische Ereignis ein, sponte also, autómaton oder *von selbst*, als Virtualität einer Wiederholung dessen, das niemals war. (Lenger 2019, S. 5)

„Verweile doch, Du bist so schön!" Faustens, womöglich etwas larmoyante Formel, die sich an der Endlichkeit alles Gegebenen entzündet und mit Jacques Lacan als Anstreben eines „phallischen", das heißt in der Selbstgegenwart des Augenblicks ausdehnenden „Genießens" auffassen lässt, schlägt sich mit Blick auf die von Bergson und Nancy eben angeführte, konstitutiv verdoppelte Gegenwart ganz eindeutig auf die Seite der Vergangenheit. (vgl. Lacan 2015, S. 35–43) Faust betont und beklagt notorisch das Verstreichen der Zeit und den mit diesem verbundenen Seins-Mangel, der sich in einem Wunsch nach Kontrolle des Zukünftigen in Form einer Verewigung der Gegenwart beruhigen will. Darin lässt sich Faust durchaus als literarischer Prototyp einer modernen Begehrensstruktur begreifen, die die Zeit in einem unternehmerischen Sinne als Sphäre potenziellen Lebens-Sinnes bewirtschaftet und beleiht. An den immanenten Widersprüchen dieses insgesamt aussichtslosen Vorhabens leidet Faust wie auch seine zahlreichen Nachfolger, die regelmäßig in manifeste Krisen der Identität gestürzt werden.

Indem er den „Augenblick" (das heißt die konstitutiv gespaltene Gegenwart) zur Ewigkeit beruhigen will verkennt Faust das Aktuelle. Denn immer schreibt sich das Aktuelle als andere Wiederholung dessen, was nie war. Irregulär bricht es mit dem vermeintlichen Bewegungskontinuum der Zeit, übersät es mit Öffnungen und vervielfacht sich in Fluchtlinien, die eine Gegenwart aus den Fugen geraten lässt. Verfrüht, wie es ist, lässt sich das künstlerische Ereignis nämlich, im Gegensatz zum Selbstgenuss einer bürgerlich kodifizierten, verweilenden Gegenwartskultur, weder planen noch inszenieren. Es untersteht keiner Kontrolle, es folgt keinem Kalkül, es lässt sich von keinem Plan evozieren, und stets überrascht es deshalb die Künstleri:innen selbst,

chim Lenger deutlich macht, ist „alle theoria, dem griechischen Wort zufolge, ein Schauen", weshalb ihr „gerade deshalb" entgeht, „was den Abstand verschuldete, dem sie alles verdankt" (Lenger 1993). Nichts könnte dies deutlicher machen als das Auge, das sich selbst erblickt, wie Sonnemann unterstreicht: „Das Auge, welches ›sich‹ im Spiegel sieht, tauscht seine Täuschung, die ihm links und rechts vertauscht, für seine Wahrheit, die offene Weite der Welt ein. Aber auch dies beste uns verfügbare Gleichnis dessen, was für das Selbstverständnis des Menschen gilt, ist unzulänglich: das Auge ist auch ein Äußeres, ist möglicher Gegenstand, während das Erkenntnissubjekt, da es überhaupt nur in der Erschließung seiner Welt sich verwirklicht, sich nur in dieser selbst hat. Die Bedingung aller Objekterfahrung kann sich selbst nicht zum Objekt werden; und doch ist es, im nie gelingenden Versuche der Selbstobjektivierung, dass alle Reflexion, die über den Kindergriff nach dem Vorhandenen sich hinauswagt, überhaupt zunächst regt und das Denken auf den Weg bringt." (Sonnemann 1969, S. 331). Gerade, wo es sich selbst ins Auge schauen wollte, erweist sich das Sehen als indiziert von einem Fehl, einem Gebrechen, das Sonnemann sogar „den Tod des Spontanen nennt" (ebd).

die doch mehr oder weniger unbewusst auf es hingearbeitet hatten. Wo es eintritt, da ereignet es sich also von selbst, sponte. Erst darin ist es unlösbar mit dem verbunden, was sich Sonnemann (nicht aber Christian Lindner) zufolge „Freiheit" nennt und in jeder künstlerischen Revolution zur Sprache kommt. (vgl. Lenger 2029, S. 9–14)

Ich möchte an einem kleinen Beispiel verdeutlichen, was das in der Musik bedeuten kann und zwar Jimi Hendrix Interpretation der US-amerikanischen Nationalhymne *The Star-Spangled Banner* auf dem Woodstock-Festival 1969.

Wenn es eine codierte Form der musikalischen Selbstpräsenz denn gäbe, so würde sie sich im Genre der *Nationalhymne* manifestieren, die laut Wikipedia aus einem „feierlichen Lobgesang" besteht, „mit dem sich ein Staat zu besonderen Anlässen präsentiert" (Wikipedia 2024). Die Selbstpräsenz des Staates in seiner aktuellen Gegenwart also erklingt, wenn eine Nationalhymne klanglich aktualisiert wird, wobei es in der Akzentsetzung dabei – wie eben zu hören war – durchaus zu unterschiedlichen und teilweise auch spontanen Akzentuierungen kommen kann. Vielleicht erinnern Sie sich noch an die legendäre Aufführung der deutschen Nationalhymne während eines Länderspiels der DFB-Auswahl am 1. Juni 2005, bei dem die Sängerin Sarah Connor mehr oder weniger spontan „Brüh' im Lichte Deines Glückes" statt „Blüh' im Lichte Deines Glückes" sang und damit bundesweit einen Sturm der Entrüstung auslöste.

Jimi Hendrix macht diesen kontextgebundenen und spontaneitätsaffinen Aspekt einer jeden Interpretation nun stark. Er decodiert die Hymne, entziffert und zerstört sie zugleich, wobei eine spontane Interaktion zwischen Instrumentarium, Sound und Kontext zu beobachten ist. Das Zitat selbst wird hier zum künstlerischen Ereignis, das wiederum seine eigenen legendären Wiederholungen produziert. Auch Hendrix sind gewisse *phallische* Ambitionen dabei fraglos nicht abzusprechen. Allerdings werden sie von einem politischen und durch und durch kollektiven Kontext motiviert. Die ästhetische Präsenz wird hier nicht – wie bei Faust – in der rational abgedichteten Immanenz einer bürgerlichen „Studierstube" angezettelt. Sie entsteht vielmehr auf dem offenen Feld kollektiv-revolutionärer Begehrensgefüge, die dem Verweilen beim verzerrten Gitarrenklang so etwas wie eine *a-subjektive* Dauer verleihen.

Fazit. „Das Neue, Interessante", so fassen es Gilles Deleuze und Félix Guattari in ihrem Buch *Was ist Philosophie?* 1991 zu historisch bewegtem Zeitpunkt zusammen, „das ist das Aktuelle. Nicht das, was wir sind, vielmehr das, was wir werden, was wir dabei sind zu werden, das heißt das Andere, unser Anders-Werden ist das Aktuelle. Das Gegenwärtige dagegen", so fahren die beiden Autoren fort, „ist das, was wir sind und dadurch gerade auch schon wieder nicht mehr sind. Wir müssen nicht nur den Teil

des Vergangenen und den des Gegenwärtigen unterscheiden, sondern tiefer noch den des Gegenwärtigen und den des Aktuellen. Das heißt nicht, dass das Aktuelle noch die – womöglich – utopische Vorahnung einer Zukunft unserer Geschichte sei; es ist vielmehr das Jetzt unseres Werdens." (Deleuze/Guattari 1996, S. 131)

Eben dieses *Jetzt* unseres Werdens, in seiner ganzen Paradoxie, ist die Spontaneität. Und ganz spontan stelle ich, nach dem gestrigen *Einschlag* fest: Es ist – um den Titel des aktuellen Bestsellers von Philipp Ruch zu zitieren – „5 vor 33". (Ruch 2024) Höchste Zeit also, die schützend-heimelige *Bubble* der akademischen Musikpädagogik vom Furor des Aktuellen einreißen zu lassen, um auf die Weise die Potenziale einer antifaschistischen Klangguerilla in ihr selbst freizulegen.

Literatur

Bergson, Henri (1991): *Materie und Gedächtnis. Ein Versuch über die Beziehung von Körper und Geist*. Hamburg: Meiner.

Deleuze, Gilles (1992): *Differenz und Wiederholung*. Aus dem Französischen von Joseph Vogl, München: Fink.

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1996): *Was ist Philosophie?* Aus dem Französischen von Joseph Vogl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dittrich, Christoph (2012): *Weder Herr noch Knecht. Deleuzes Spinoza-Lektüren*. Wien: Turia + Kant.

Lacan, Jacques (2015): *Encore. Das Seminar XX*. Aus dem Französischen von Norbert Haas. Wien: Turia + Kant.

Lenger, Hans-Joachim (2019): *Ordnung herrscht in Berlin? Rosa Luxemburg heute*. Hamburg: Materialverlag.

Lenger, Hans-Joachim (2018): *Die Zeit ist aus den Fugen*, Hamburg: Materialverlag.

Lenger, Hans-Joachim (1993): *Sponte. Notizen zu einem Fragment „Negativer Anthropologie"*. Unveröffentlichtes Manuskript.

Nancy, Jean-Luc (2021): *„Hier und Jetzt"*. In: ders.: *Die fragile Haut der Welt*. Aus dem Französischen von Esther von der Osten. Berlin: Diaphanes, S. 91–102.

Quent, Marcus (2016): *„Absolute Gegenwart. Die Vereinheitlichung der Zeit"*. In: ders. (Hg.): *Absolute Gegenwart*, Berlin: Merve, S. 16–27.

Ruch, Philipp(2024): *Es ist 5 vor 33. Was die AfD vorhat und wie wir sie stoppen*. München: Ludwig.

Schmidt, Ina (2019): *Über die Vergänglichkeit. Eine Philosophie des Abschieds*. Hamburg: Edition Körber.

Sonnemann, Ulrich(1969): *Negative Anthropologie*, Hamburg: Syndikat.

Spinoza, Baruch de (1996): *Politisch-theologischer Traktat*. Hamburg: Meiner.

Wikipedia (2024): *»Nationalhymne«. https://de.wikipedia.org/wiki/Nationalhymne* (abgerufen am 3.10.2024).

Architektonische Perspektiven

HOUSE OF PAUSE – Verweilen im Dazwischen

Annalouise Falk



Abb. 1: Workshopimpressionen. Foto: Annalouise Falk.





Abb.: 2 Workshopimpressionen. Fotos: Annalouise Falk.

Das 457 Quadratmeter große Foyer der Hochschule für Theater und Musik Hamburg (HfMT) ist ein architektonischer und sozialer Zwischenraum – ein Ort, der sich zwischen Bewegung und Verweilen, Öffentlichkeit und Intimität, Alltag und Kunst bewegt. Studierende sitzen in kleinen Gruppen an Tischen, essen, tippen auf ihren Smartphones, unterhalten sich. Andere durchqueren den Raum zielstrebig, grüßen sich flüchtig oder bleiben für ein Spiel am Tischkicker stehen. Eine kleine Bühne (4 x 5 Meter) deutet darauf hin, dass dieser Ort nicht nur ein Durchgang, sondern auch eine Plattform für künstlerische Präsentationen ist.

Im Rahmen des Workshops *HOUSE OF PAUSE – Verweilen im Dazwischen* wird dieses Foyer zu einem experimentellen Raum für kollektive Erfahrung. 15 Teilnehmende gestalten gemeinsam eine Installation aus 80 quadratischen Faltkartons – eine temporäre Architektur des Innehaltens, der Reflexion und des gemeinschaftlichen Erlebens.

Der Zwischenraum als künstlerischer und sozialer Erfahrungsort

Aus der Motivation heraus, innerhalb dieses Workshops den Reflexionsraum HOUSE OF PAUSE vorzustellen und zu aktivieren, entstanden folgende Kernfragen: Was passiert, wenn der Raum nicht nur als Treffpunkt dient, sondern von Grund auf gemeinsam gestaltet wird? Inwiefern verändert sich die Beziehung der Beteiligten zum Ort und zueinander?

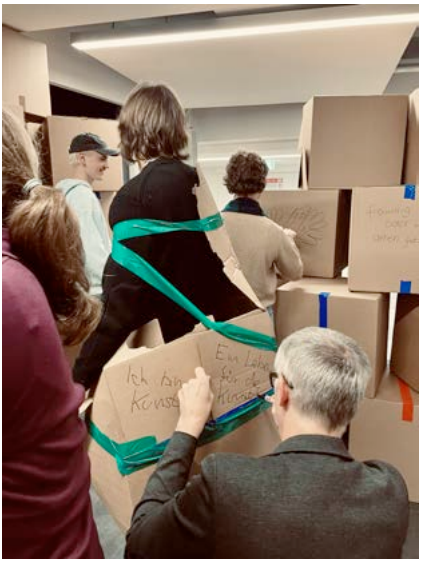
Im Spannungsfeld zwischen strukturiertem künstlerischem Schaffen und spontaner prozessorientierter Gestaltung ist der Workshop ein Experiment, das sich diesen Fragen durch Handlungen und Begegnungen künstlerisch widmet. Inspiriert ist dieses offene Konzept durch Theorien und Praktiken sozial engagierter Kunst und partizipativer Ästhetik. Das Repertoire der ausgewählten Inhalte setzt sich aus Vorgehensweisen aus der Elementaren Musikpädagogik, Übungen aus der Methodenreihe *Theater der Unterdrückten* (Boal 1989) sowie klangorientierten Praktiken aus *Deep Listening* (Oliveros 2005) zusammen.

Entscheidend für die Ausgestaltung der fünf Phasen des Workshops sind die Prinzipien der Elementaren Musikpädagogik nach Dartsch (2010) – Spielorientierung, Experimentierfreude, Kreativität, Prozessorientierung, Intermedialität, Offenheit, Körper- und Bewegungsorientierung.

Zu Beginn des Workshops setzen die Teilnehmenden sich als Gruppe mit den Kartons ausschließlich über nonverbale Kommunikation auseinander. Dadurch stehen zunächst die klanglichen Eigenschaften des Materials und der Umgebung im Mittelpunkt: das Rascheln der Kartons und das Abreißen des Klebebands vor dem Hintergrund der Alltagsgeräusche des Foyers. Die Reduktion auf eine rein nonverbale Kommunikation fordert die Teilnehmenden zu Blickkontakt sowie bewusster und ausdrucksstarker Mimik und Gestik auf.

Die anschließende Phase ist geprägt durch individuelle und kollektive Klang- und Bewegungsaktionen, die eine Vielzahl von Begegnungen innerhalb der Gruppe ermöglichen. Gerahmt von prägnanten und offenen Aufgabenstellungen setzen die Teilnehmenden die Kartons ein, um ihren Körper zu erweitern, Strukturen zu bauen, Grenzen zu verschieben und Perspektiven zu verändern. Ein bewusster und spielerischer Einsatz der Stimme, zum Beispiel in Variationen des Spiels „Stille Post", eröffnet darüber hinaus klanglich ästhetische Erfahrungsräume.

Die dritte Phase verbringen die Teilnehmenden in Zweierteams an einem selbst gewählten Ort im Umkreis der Installation. Im Dialog widmen sich die Paare folgen-





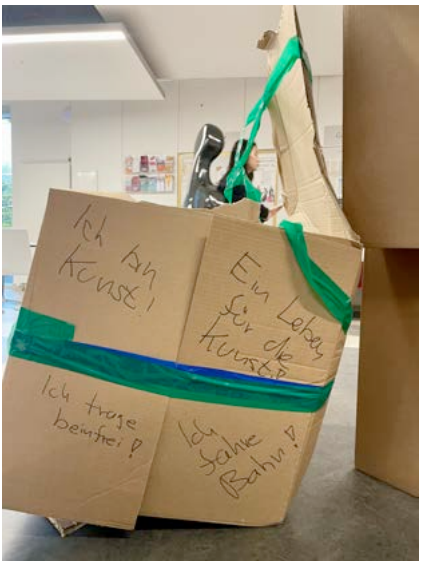




Abb.: 3 Workshopimpressionen. Fotos: Annalouise Falk.

den Fragestellungen: „An welchem Ort verweilst du gerne im *Dazwischen*? Wie klingt dieser Ort?“. Erkenntnisse aus diesen Gesprächen können auf einem Padlet in Form eines Textes, einer Audio-Datei oder mit Links als Verweis auf Referenzen dokumentiert werden.

In Kleingruppen handeln die Teilnehmenden in der vierten Phase eine gemeinsame Antwort auf die Frage aus: „Wie sieht ein Ort aus, an dem ihr gerne im *Dazwischen* verweilt?“. Diese *Orte des Dazwischen* konstruieren und gestalten die Gruppen mit den zur Verfügung gestellten Materialien sowie Stimm- und Körperklängen. Hierbei sind die Gruppen dazu eingeladen, ihre Konstruktionen mit den Elementen von anderen Gruppen zu verbinden und in Beziehung zu setzten.

In der abschließenden Phase des Workshops folgt auf einen geführten Rundgang mit performativen Elementen durch die Installation eine offene *Graffiti-Session* zu der Frage: „Welche Momente des *Dazwischen* habt ihr heute bereits bei der Tagung erfahren?“

Zwischen Architektur, Erinnerung und digitalem Raum

Das Konzept des *Dazwischen* durchzog alle Ebenen dieses Projekts:

- *Zwischen Architektur und Aktion* – der Raum entstand durch die Bewegung der Teilnehmenden im Zusammenspiel mit Material.
- *Zwischen Vergangenheit und Gegenwart* – Erinnerungsfragmente und Klangaufnahmen verbanden subjektive Erlebnisse mit der aktuellen räumlichen Situation.
- *Zwischen analog und digital* – die Installation wurde durch ein digitales Padlet-Archiv ergänzt und dokumentiert.
- *Zwischen Prozess und Produkt* – auch nach Ende des Workshops blieb das HOUSE OF PAUSE als installativer Raum erhalten und konnte von den Symposiumsbesucher:innen weiter genutzt und ergänzt werden. Zum Abschluss des Symposiums wurde die Installation durch kollektive Klangaktionen zum letzten Mal aktiviert. Inspiriert von Übungen von Michael Betzner-Brandt (2021) erkundeten die Teilnehmer:innen in Führen-und-Folgen-Übungen die auditiven Dimensionen des Raums und belebten die Installation durch Stimm- und Körperklänge.

In Claire Bishops Analyse partizipativer Kunstpraktiken stellt sie die Frage, ob künstlerische Kollaborationen demokratische Prozesse nachbilden oder vielmehr kritische Reflexionsräume über gesellschaftliche Machtstrukturen öffnen (Bishop 2006). Das



Abb. 4: Workshopimpressionen. Foto: Annalouise Falk.

HOUSE OF PAUSE bewegte sich genau in diesem Spannungsfeld: Es lud zur aktiven Mitgestaltung ein, setzte jedoch implizite Rahmenbedingungen, die von den Teilnehmenden herausgefordert werden konnten.

Fazit: Was bleibt?

Das HOUSE OF PAUSE war von Beginn an ein Raum des *Dazwischen* – zwischen Struktur und Offenheit, zwischen Klang und Stille, zwischen Individuum und Gemeinschaft. Es entstand durch die Bewegungen der Teilnehmenden, formte sich mit ihren Entscheidungen, veränderte sich mit ihren Impulsen. Und doch blieb es nicht bestehen. Die Kartons wurden gefaltet, die Bühne geräumt, der Alltag kehrte zurück.

Doch was bleibt?

Nicht das Material, sondern die Erfahrung – das Wissen darum, dass Räume durch jene definiert werden, die sie beleben. In Anlehnung an Claire Bishop lässt sich fragen, inwiefern künstlerische Teilhabe nicht nur Gestaltung, sondern auch eine Auseinandersetzung bedeutet – ein Prozess, in dem Regeln und Strukturen stets neu verhandelt werden. Das HOUSE OF PAUSE war nicht nur ein Rückzugsort, sondern eine Auf-

forderung: innezuhalten, zuzuhören, sich mit dem Raum und seinen Möglichkeiten auseinanderzusetzen.

Vielleicht war es temporär – doch die Fragen, die es aufgeworfen hat, bleiben bestehen.

Literatur

Betzner-Brand, Michael (2021): *Chor kreativ. Singen ohne Noten*. Kassel: Gustav Bosse.

Bishop, Claire (2006): *The Social Turn: Collaboration and its Discontents*. In: Artforum 44(6), S. 178–183.

Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Dartsch, Michael (2010): *Mensch, Musik und Bildung. Grundlagen einer Didaktik der Musikalischen Früherziehung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Oliveros, Pauline (2005): *Deep Listening. A composers sound practice*. Bloomington: iUniverse.

Poetik des DaZwischen

Performative Skizzen im architektonischen Kontext der Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT)

Elisabeth Pelz

I. Körper – Raum – Musik

In diesem Workshop bin ich der Spur gefolgt, durch den Dialog zwischen Körpern, Räumen und Musik unserer HfMT – Gebäude in Hamburg neu zu erkunden. Meine Intention war es, verschiedene Wahrnehmungssituationen zu ermöglichen. Wie kommt es zu einem Dialog zwischen den Linien, den sich bewegenden Körpern, den Klängen und der architektonischen Form? Und welche Erfahrungen entstehen dabei bei den Darstellenden?

In den entstehenden Resonanzen entwickelten sich Ergänzung und Vervollständigung dieser Begegnungen, eine Erzählspur, der wir nachgegangen sind, „Poetik des DaZwischen", die ihre Gestalt fand.

Als theoretisches Fundament nutzte ich die Typologie von Raum, wie sie Karen Gloy in ihrem Artikel „Typologie der Räume – eine Phänomenologie" (Gloy 2005) entwirft:

1. *Der gestimmte Raum:* Der Raum ist Ausdrucksträger, sinnlich, weltbeladen, ästhetisch, ein *receptaculum rerum*. Er hat eine leibhaftige Präsenz, ein gestimmtes, getöntes Fluidum. Der Raum, das Umfeld teilt sich mit.
2. *Der Aktionsraum:* Dieser legt im Handlungsbezug die Verwendbarkeit der Dinge fest. Er ist handlungsbezogen und ermöglicht, dass wir zum Beispiel Kunst als Kunst wahrnehmen, wenn neue, andere Zusammenhänge als gewohnt empfunden werden.
3. *Der Wahrnehmungsraum:* Er umfasst Tast-, Gesichts-, Klangräume sowie Geschmacks- und Geruchsräume. Der Tastsinn ist der wichtigste Sinn für alle Erkenntnis. Gloy schreibt: „Es ist das lineare und flächenhafte Continuum, das das Tastfeld bildet. Damit kommt eine erste Konzeption von Körperlichkeit, von Gegenständlichkeit, von Voluminösität zustande." (ebd., S. 22).

4. *Der Sehraum:* „Das visuelle Feld ist in Zentrum und Peripherie gegliedert." (ebd., S. 23) Die Tiefe wird in der Bewegung neu geschaffen. Tiefe des Raumes, Dreidimensionalität, Gegenüberständigkeit, Fähigkeit zur Hinwendung zur Welt.
5. *Der tonaler Raum:* Im Klangraum löst sich der Klang von der Quelle und führt ein eigenständiges Dasein, wird Klangkörper. Geräusche und Töne füllen nicht nur den Raum, sondern schaffen Raum. Obwohl zeitlich-sukzessiv in ihrer Natur, konstituieren sie eine simultane Räumlichkeit.

Da sich alle Teilnehmenden mit Musik und Bewegung und somit mit Raum – Zeit – Kunst beschäftigen, war davon auszugehen, dass sich schon beim Hören der obigen Ausführungen innere Verknüpfungen bilden, die sich bei der darauffolgenden Betrachtung einiger ausgewählter Videoausschnitte vertiefen konnten.[1]

In diesen Videoausschnitten zeigen sich kompositorische oder improvisatorische Ereignisse im Dialog von Musik, Tanz und Raum, die Inspirationen und Fragestellungen für das folgende eigene improvisatorische Tun motivieren konnten:

Zu was inspiriert dich der Raum? Willst du dich in seiner Mitte drehen, eine Schlange aus Körpern über die Treppe legen und die Stockwerke verbinden bis zur Säule hinauf, will sich dein Körper irgendwo anschmiegen, eine Ecke markieren, sich an einer bestimmten Stelle bewegen, Haltung zeigen? Welche Rolle spielt die Musik?

Was vom Gesehenen bleibt, ist ein Erinnern an lebendige Skulpturen, animierte Objekte, Interaktionen und an die Überlagerung von simultanen Aktionen, Bildern und Klängen.

II. Kreidespur

Mein erster praktischer Impuls schließt sich an die genannten Stichworte von Gloy zum Wahrnehmungsraum an. Die Teilnehmenden setzen eine Augenbinde auf und hören dem Musikstück „... de la Terre" aus dem Ballett „Maa" von Kaija Saariaho aktiv zu. Sie beginnen nacheinander zur Musik eine Kreidespur an der Tafel zu zeichnen, die sie am Ende der Tafel in den Raum hinein weiterverfolgen. Das Integrieren der Ganzkörperbewegung erzeugt eine Tiefendimension über das eigene Körpergefühl beim Zeichnen

[1] Video: Rebecca Saunders – Sasha Waltz – insideout, 2'50''–5'27'': https://www.youtube.com/watch?v=LAZ2yHKVmbc; Video: Sasha Waltz, Dido und Aeneas, 52:35–55:00 https://www.youtube.com/watch?v=vNbkdZkZhmA&t=7s; Video: The Art of Sasha Waltz, 1:03–1:47 https://www.youtube.com/watch?v=9lMedkpYfZo.

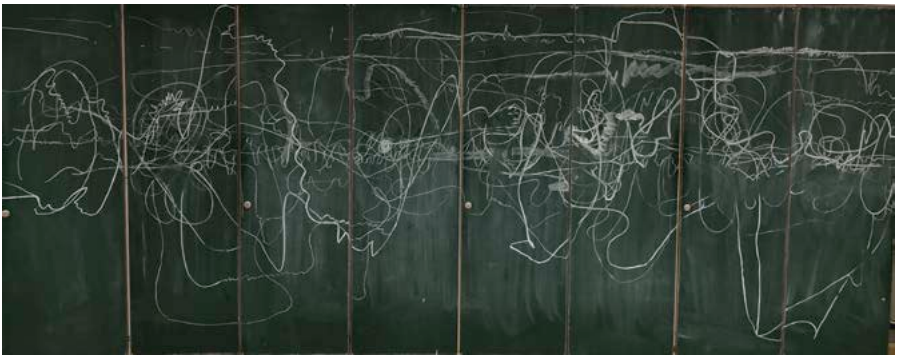


Abb. 1: *Kreidespur*. Foto: Elisabeth Pelz.

der Linie. Der Gestus der Hand und die Ganzkörperbewegung werden zu einer individuellen Spur im Raum. Durch die Kreidespur entsteht ein Zeitstrahl, den der Körper in den Raum skizziert. Der Körper modelliert sich in den Raum, Gesten werden spür- und sichtbar. Es entsteht ein kinästhetisches Hören, bedeutet die unmittelbare Verflechtung von auditiver Wahrnehmung mit sichtbaren oder imaginären Bewegungen.

Der Körper verhandelt intuitiv einen Teil des Wahrgenommenen und hinterlässt eine Art grafische Partitur.

Diesem sinnlichen Geschehen möchte ich einen Gedankenimpuls von Ursula Brandstätter anfügen: „Wahrnehmen bedeutet Ordnung des Wahrgenommenen. Wie aber kann geordnet werden, wenn die internalisierten musikalischen Ordnungssysteme nicht mehr passen? Antwort: Durch die Aktivierung anderer Sinnesbereiche: Wir erleben Musik körperlich, sie löst in uns körperliche Reaktionen aus, wir erleben diese als sich verändernde Bewegungsmuster, als Gesten." (Brandstätter 2010, S. 12–15)

Zur Ergänzung des komplexen Geschehens im Workhoop füge ich einige Bilder der Künstlerin VALIE EXPORT aus ihrer Body Art ein. Sie zeigt, wie das Bild der Stadt Wien durch Künstler:innen definiert werden kann: „The Body Configurations are an exploration of the city of Vienna."

Seit den 1960er-Jahren haben VALIE EXPORTS frühe Projekte die Grenzen zwischen Fotografie und Dokumentation, Performance und Aktion verwischt, indem sie häufig den weiblichen Körper als Requisit und Provokation für klassische Architekturregime einsetzten. Die „foto-grafische" Serie Body Configurations (1972–1976) fängt direkte Interventionen durch körperliche Einfügungen in den öffentlichen Raum ein.



Abb. 2: VALIE EXPORT, *Einkreisung*, 1976. Black and white silver gelatin print on baryta paper laid on chip board, Collection Thaddaeus Ropac, © VALIE EXPORT / Bildrecht Wien 2024.
Die Creative-Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für dieses Bild und es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein.

VALIE EXPORT nutzt ihren Körper als Mess- und Bezugspunkt, um beispielsweise die Kurve eines Bordsteins zu umrunden oder sich dem Winkel einer Ecke anzupassen. (EXPORT o. J.).

Dieses körperliche Sich-zu-eigen-Machen der Umgebung soll Inspirationsquelle sein. So wie VALIE EXPORT sagt: „Die Stadt gehört uns allen, auch mir, indem ich mich in sie einfüge." (APA 2023)

III. „Talking to Architecture" – Ein Dialog zwischen Körpern, Räumen und Musik

Zurück im praktischen Workshop: Ich führe die Gruppe zum Treppenaufgang des zweistöckigen klassizistischen Budge-Palais, dem Sitz der HfMT. Die Wände laden mit ihren Einlassungen zu skulpturellen Aktivitäten ein, die sich hochwindende Treppe legt nahe, Verbindungen und Übergänge herzustellen. Das Vibraphon beginnt, der Klangkörper breitet sich innerhalb des Treppenhauses nach oben aus. Gleichzeitig suchen sich die Darstellenden einen „Lieblingsort", an dem sie ihre Körper an die Gegebenheiten anmodellieren.

Jetzt beginnt der Dialog *DaZwischen*. Einmal ist es eine bildhafte Vorstellung, als ergänzende Anregung: Die Mauer wird weich, zu Lehm, bedeckt den ganzen Körper,



Abb. 3: „Tableau vivant" – Sasha Waltz, medea, Videostill (Riedel/Waltz/Weibel 2014, S. 210).

tropft, fließt an Körperteilen, Gelenken entlang und bringt den Körper in Bewegung, lässt den Körper mit dieser Textur interagieren. Dies geschieht im Dialog mit der Musik zwischen Freeze und Bewegung, Stein und Lehm, Fläche und Raum – ein lebendiges Wandfresko entsteht.

Später regt eine bildhafte Vorstellung ausgehend von der Musik das Geschehen an. Musik, die sich als Klangkörper im Raum ausdehnt und so die Körper trifft und das kinästhetische Hören beflügelt. Der Dialog zwischen Architektur, Körpern und Musik gestaltet sich improvisatorisch durch das Treppenhaus, verdichtet sich, dehnt sich aus, fragt und antwortet mal in die eine, dann in die andere Richtung.

Wir folgen dem Treppenaufgang zum Zwischenraum mit großem hängenden Spiegel über einem stillgelegten Kamin.

Die Gruppe stellt sich in einem pyramidenähnlichen Aufbau vor den goldumrahmten Spiegel. Wer begonnen hat, die Musik oder die Bewegung, weiß ich nicht mehr, nur noch, dass das Geschehen langsam in Bewegung kam. Gesten, Klänge, Mimik werden zum kollektiven Bewegtbild. Wir wissen, dass in solchen Situationen Spiegelneuronen aktiviert werden, egal ob wir es selber tun oder dieselbe Handlung bei einer anderen Person beobachten. Die Schwingung des einen Körpers regt die Schwingungsfähigkeit des anderen Körpers an, Resonanz, Schwingungsfeld zwi-









Abb.: 4 Workshopimpressionen. Fotos: Annalouise Falk.









schen Individuum und Gemeinschaft. Der Atem tanzt mit, es fließt, Klänge, Gesten, Körper, Raum, Empathie, Blicke, Emotionen, Spaß, Vertrauen, sensible Spuren – ein großes, einziges *DaZwischen*.

Literatur

APA (2023): *„VALIE EXPORT in der Albertina: Aktionshose und Stimmritze“*. In: Salzburger Nachrichten v. 22.6.2023. *https://www.sn.at/kultur/bildende-kunst/valie-export-in-der-albertina-aktionshose-und-stimmritze-140838145* (abgerufen am 6.10.2025).

Brandstätter, Ursula (2010): *Über (Neue) Musik: Wie wir sie hören und wie wir über sie sprechen*. In: nmz – neue musikzeitung, Heft 6, S. 12–15.

EXPORT, VALIE (1980): *VALIE EXPORT. The 1980 Venice Biennale Works*. *https://www.valieexport.at/jart/prj3/valie_export_web/main.jart?rel=de&content-id=1526555819861&reserve-mode=active* (abgerufen am 8.7.2025)..

Gloy Karen (2005): *Typologie der Räume – eine Phänomenologie*. In: Landau, Annette/Emmenegger, Claudia: *Musik und Raum*, Zürich: Chronos.

Kennedy, Antja (2014): *Bewegtes Wissen*. Berlin: Logos.

Riedel, Christiane/Waltz, Yoreme/Weibel, Peter (2014): *Sasha Waltz. Installationen, Objekte, Performances*. Ostfildern: Hatje Cantz.

Rosa, Hartmut (2023): *Resonanz*. Berlin: Suhrkamp.

Schroedter, Stephanie (2023): *The Mind is a Muscle – or: the Muscle is a Mind? Veröffentlichung für den Atlas of Eurhythmics*. *https://doi.org/10.25624/kuenste-1951*.

Künstlerische Übergänge

Skulpturen werden lebendig
Der Moment und seine Geschichte

Frauke Haase

Das Unterthema des Symposiums „Verweile doch …“ stellt Bilder vor das innere Auge, die von Innehalten, Ruhe und Nicht-Bewegung geprägt sind.

Diese Dreiheit von Innehalten, Ruhe und Nicht-Bewegung ist auch Betrachtern von Skulpturen zu eigen, jedenfalls dann, wenn sie sich in die Betrachtung wirklich hinein versenken und dem Dargestellten innerlich nachspüren. Dies Nachspüren zu vertiefen und es aus der genannten Innerlichkeit in eine Sichtbarkeit, ja sogar in eine äußere, eine körperliche Bewegung zu führen, ist Anliegen des hier nachgezeichneten Workshops. Dazu wird von vornherein diejenige Perspektive eingenommen, die dem Betrachtenden gegenübersteht und dies geschieht, indem sich die Teilnehmenden selbst in die äußere Haltung, in die Position einer bestimmten Skulptur begeben werden. Denn:



Abb.: 1 Ernst Barlach: *Der singende Mann*, 1928 (Guss vor 1938), Bronze, Ernst Barlach Haus – Stiftung Hermann F. Reemtsma, Hamburg. Foto: Andreas Weiss.

- Position zu beziehen ist eine im Alltag immer wiederkehrende Anforderung,
- Positionen zu hinterfragen eine beständige Herausforderung und
- Positionen zu verändern, um durchlässig und reagibel zu bleiben, ist eine Notwendigkeit und Voraussetzung für ein wirkliches Miteinander.

Diese einführenden Gedanken spielten bei der Konzeption des Workshops eine Rolle, denn künstlerisches Tun, künstlerischer Ausdruck hat neben dem individuellen auch einen gesellschaftlichen Bezug und verweist im besten Fall auf das Handeln des Menschen im jeweiligen sozialen Kontext. So kann es als Ziel dieses Workshops angesehen werden, sich aus einer festen, vielleicht gar starren körperlichen Haltung auf den Weg in eine andere Haltung hinein zu begeben, um dann entweder eine neue Richtung ein-

zuschlagen oder aber mit einer veränderten Sicht auf die Dinge in die ursprüngliche Haltung zurückzukehren.

Für den Prozess, der dafür im Laufe des Workshops durchlaufen wird, wurden Skulpturen ausgewählt, mit denen Ernst Barlach Menschen in bestimmten Lebenssituationen abgebildet hat. Oftmals sind diese Lebenssituationen bedrückend und zeugen von Not, hier und da kommt Nachdenklichkeit zum Ausdruck, selten auch mal Gelassenheit oder gar Fröhlichkeit.

Ohne den Hintergrund des jeweiligen Schaffensprozesses zu beleuchten, werden die Teilnehmer:innen des Kurses also bestimmte Haltungen, bestimmte Positionen beziehen, diese aber auch verändern und sich durch diese Veränderungen zu anderen Personen im Raum in Beziehung setzen. Welche Wirkung hat das Innehalten in einer Position, welcher Weg führte möglicherweise dort hinein, was beziehungsweise welche Lebensumstände oder Ereignisse gingen dieser Haltung voraus? Und was wiederum wird sich anschließen?

Zunächst werden die Teilnehmer:innen aufgefordert, ihren eigenen Umraum, also den Raum, der sie individuell umgibt, die sogenannten Kinesphäre, zu erkunden. Die drei Grundrichtungen sowie die Ebenen des Raumes (horizontal, frontal, sagittal) werden durch freie Bewegung zur Musik erfahren, sodass die Teilnehmenden für den eigenen Umraum und den Abstand zu anderen Menschen im Raum sensibilisiert werden. Am Ende dieser Erkundung beschreiben die Arme jeder Person eine Art Blase, die den eigenen Umraum für alle sichtbar werden lässt. Durch Gewichtsverlagerung von einem Fuß auf den anderen bringen die Teilnehmer ihre Bubble, ihre Seifenblase sozusagen, ins Schwingen und Rollen, quasi innerhalb ihres Umraums an eine andere Stelle des realen Raumes, um dort wieder zur Ruhe zu kommen. Erneute Gewichtsverlagerung, erneutes Pendeln bringt die Bubble wieder in Fortbewegung und immer dann, wenn sie zur Ruhe kommt, ist Gelegenheit, mit jemand anderem im Raum Kontakt aufzunehmen, Blicke zu tauschen, einander in Gesten zu spiegeln und zwar solange, bis einer durch ein Weiterrollen den Moment der Beziehung beendet.

Doch nicht immer sind wir, ist unser Leben im Fluss. Ereignisse lassen uns innehalten, brechen ein und stoppen unsere Fortbewegung. Das Stoppen, das Nicht-Bewegen muss ernst genommen, soll hier genau genommen werden: Wo im Raum und in welcher Position komme ich zum Halten, stoppe ich? Dabei suchen die Teilnehmer:innen, sich zu einer ausgewählten Musik frei im Raum bewegend, eine gute Verbindung zum Boden, nehmen bodennahe Positionen ein, suchen die Stütze des festen Untergrunds: Nur nicht den Halt verlieren!

Und die Gruppe nimmt sich, jetzt ohne Musik, als Gesamtorganismus wahr: Stoppt jemand, hält auch nur eine Person inne, dann nimmt die gesamte Gruppe dies wahr und verharrt in individuellen Positionen. Und zwar solange, bis von jemand anderem ein neuer Impuls zur neuen Bewegung im Raum ausgeht und wie auf ein geheimes Zeichen die freie Bewegung fortgesetzt wird. Es gilt die Freiheit der Bewegung in der Bindung von Stop and Go.

Und schon werden erneut Beziehungen angebahnt: In der verharrenden, der Stop-Position zeigt die Geste der einen zu einer anderen Person, die wiederum in einer Position der Überraschung verharrt. Ein ausgestreckter Arm weist auf eine am Boden kauernde Person, ein Blick über die Schulter steht einer nachdenklich am Boden hockenden Person als Antwort gegenüber. Und die Teilnehmenden bemerken, dass jede Körperhaltung, jede auch noch so spontan eingenommene Position mit einer Aussage, einer Botschaft in Hinblick auf die anderen verbunden ist.

In einer Partneraufgabe wird dies präzisiert: Unterlegt von strukturierendem Trommelspiel nimmt Person A langsam eine frei gewählte Position ein, Person B geht gleichzeitig sie imitierend mit. Am Endpunkt angekommen übernimmt B die Führung und leitet A in gleichmäßiger Bewegung in eine neue, weitere Position. Der Weg hin zu einer Position wird bewusst gestaltet und die jeweils folgende Person erreicht auf ungewohnte Weise eine ihr bislang unbekannte Position. Diese ist gleichermaßen Endpunkt des einen als auch Ausgangspunkt für den nächsten Weg, der von dem Partner/der Partnerin hin zum nächsten Stopp, zur nächsten Position geführt wird.



Abb. 2: Ernst Barlach: *Frierendes Mädchen*, 1917, Holz (Eiche). Ernst Barlach Haus-Stiftung Hermann F. Reemtsma, Hamburg. Foto: Andreas Weiss.

Anschließend werden Karten, auf denen Barlach-Skulpturen abgebildet sind, mit der Rückseite nach oben auf dem Boden verteilt. Durch ruhiges Umhergehen verteilen sich die Teilnehmenden auf die ausgelegten Karten und betrachten

dann die von ihnen gewählte Karte. Auf deren Vorderseite finden sie die Darstellung einer Barlach-Skulptur, mit der sie sich nun für die verbleibende Zeit auseinandersetzen werden.

Ganz pragmatisch heißt es nun zunächst einmal: Nimm die Position der Skulptur ein und mache dir ihre Haltung zu eigen. Dabei kann es hilfreich sein, wenn ein Partner/eine Partnerin von außen korrigiert, Anregungen gibt und sich ebenfalls in der eigenen Position korrigieren lässt. Die Skulptur wird also durch Einnehmen ihrer Position als etwas Eigenes akzeptiert und körperlich verstanden.

Erst dann stellt sich die Frage: Wie bin ich eigentlich in diese Position geraten? Welchen Weg habe ich zurückgelegt, um mich dann letztlich in dieser Position zu befinden? Hier heißt es also nun, in einer neutralen Position zu beginnen, vielleicht am Rande des Raumes zu stehen, um dann durch Explorieren verschiedener Möglichkeiten einen Weg in die angestrebte Position/Haltung zu finden. Dabei müssen unterschiedliche Möglichkeiten immer wieder erprobt werden, was wiederum durch Musik unterstützt wird: Hat mein Weg in die Position Kurven oder durchlaufe ich den Raum auf geraden Linien, welche Rolle spielen meine Armbewegungen und ist es eine langsame und geführte Bewegung oder komme ich aus einem einzigen impulsiven Schwung in diese Haltung? Wichtig ist nur, dass ein mehr oder weniger wiederholbarer Weg gefunden wird, der verdeutlicht: Ja, so war es, so war mein Weg, auf diese bestimmte Weise bin ich in diese Position geraten.

Um dies festzuhalten und zu präzisieren, kann es hilfreich sein, jetzt einen Begriff zu finden der als Adjektiv oder Nomen die eigene Position umschreibt. Der eine oder die andere der Teilnehmenden möchte diesen Begriff vielleicht auch auf bereitgestelltem Papier notieren.

Im Folgenden geht es nun um das Verändern der Position, um einen Perspektivwechsel. Dafür wird festgestellt, wo die eingenommene Haltung als einengend oder zumindest veränderungsbedürftig wahrgenommen wird und an welchem körperlichen Punkt diese Veränderung beginnen kann: Ist es der Arm, der sich lösen, das Bein, das endlich gebeugt oder eben auch gestreckt werden will? Ist es der Kopf, der seine Position verändern und somit einen anderen Blickwinkel ermöglichen will?

Diesem Bedürfnis spüren die Teilnehmer:innen nun nach, und erst, wenn der Ansatzpunkt für eine Veränderung gefunden wurde, entwickeln sie daraus eine Bewegung und damit ihre Haltung hin zu einer Position B.

Und wieder wird schriftlich festgehalten, welchen Namen/welche Charakteristik diese zweite Position bekommt, die sich als logisch weiterführende Folge oder aber



Abb. 3: Ernst Barlach: *Fries der Lauschenden*, 1930–1935, Holz (Eiche). Ernst Barlach Haus – Stiftung Hermann F. Reemtsma, Hamburg. Foto: Andreas Weiss.

auch als stark gegensätzliche Haltung zu Position A entwickeln kann. Und: Welcher Weg dorthin wurde gewählt?

Dass verschiedene, sorgfältig ausgewählte Musikstücke jeden dieser Schritte begleiten, inspirieren und verstärken, soll erwähnt, aber hier nicht weiter vertieft werden.

Und auch, dass in einem weiteren Schritt manche Teilnehmende von der zweiten, der Position B nun wieder in ihre erste, die Position A zurückkehren, dabei aber feststellen, dass A nicht mehr identisch mit dem ursprünglichen A ist, sondern durch das Durchlaufen von B einen neunen Charakter gewonnen hat, wird hier lediglich benannt, nicht aber näher erläutert.

Wichtig wird nun hingegen, dass sich die handelnden Personen zueinander in Beziehung setzen. Denn wie eingangs erwähnt, wird das Verändern einer Haltung in der Regel durch die Begegnung mit anderen hervorgerufen. Dadurch, dass andere Menschen meinen Weg kreuzen und ich dadurch andere Positionen wahrnehme, komme ich selbst in Bewegung, verlasse möglicherweise meine Position und nehme eine andere Haltung ein. Dieses „Zueinander-in-Beziehung-Treten“ wird nun der Fokus der letzten Arbeitsphase, die mit einem Blick auf den *Fries der Lauschenden* von Barlach beginnt.

Es handelt sich um neun verschiedene, nebeneinander stehende Skulpturen. Nach einer ersten Betrachtung werden die Teilnehmenden des Workshops aufgefordert, es diesen Skulpturen gleichzutun, sich also, ausgehend vom Rand des Raumes, in einem ruhigen Nacheinander in ein Nebeneinander ihrer jeweiligen Position A zu begeben.

Wenn sich, wie im hier geschilderten Fall, im Raum ein Spiegel befindet, haben die Teilnehmenden nun auch Gelegenheit, das Nebeneinander ihrer Skulpturen zu betrachten und es gegebenenfalls auch anders zu formieren, um eventuelle Bezüge zu verdeutlichen.

Aus dieser Ausgangsposition bewegen sich die Teilnehmer nun in den vorab explorierten Wegen und in frei gewählten, unterschiedlichen Tempi in die von ihnen entwickelten zweiten (B-)Positionen. Auf welche Weise löse ich mich dabei aus der Gemeinschaft der festen Positionen: Wodurch kommt Leben in meine Haltung, sodass sie veränderbar und durchlässig wird? Und wenn ich dann doch zu meiner ersten Haltung zurückkehre, ist es dann noch dieselbe Haltung oder ist sie bereichert durch die Erfahrung einer Veränderung?

All dies kann von den Teilnehmenden in der abschließenden Reflexion geäußert und erläutert werden. Dem voraus geht allerdings die Abschlussimprovisation:

Der Ausgangspunkt ist erneut das hier als „Fries der Skulpturen“ benannte Nebeneinander. In der sich anschließenden Bewegungsimprovisation stehen nun nicht lediglich die erprobten eigenen Positionen, sondern auch die Skulpturen und Haltungen der anderen Teilnehmenden zur Verfügung. Es wird also die Möglichkeit eröffnet, sich durch andere zum „Anprobieren“ und Variieren einer nochmals komplett anderen Haltung einladen zu lassen und so sein eigenes Repertoire zu erweitern. Durch die Bezugnahme aufeinander sowohl in den Wegen als auch den Positionen ergibt sich in der Gruppe eine Fülle von Interaktionen.

Neue Impulse werden aufgenommen oder wie eine Teilnehmerin abschließend bemerkte: „Es ist erstaunlich, wie viel Leben und Lebendigkeit in einer scheinbar verfestigten Position und Haltung doch steckt. Sie muss nur in Bewegung gebracht werden.“

It's floating

Eintauchen in Morton Feldmans *Piano and String Quartet*

Dierk Zaiser

> „Shifting, unsettling, and yet every bit hypnotic, pianist Aki Takahashi and the world-renowned Kronos Quartet conjure up the ghost of Feldman to wander the streets of New York as if they were abandoned." (Glenn Swan in Feldman 1993)

Die Motivation aus der Musik heraus – Verständnislinien der Kompositionsform

Klavier-Arpeggien und Liegetöne der Streicher bestimmen das Material der Auftragskomposition für das Kronos Quartet und Aki Takahashi, das zum Spätwerk von Morton Feldman gehört.[1] Die ätherischen Klänge verschmelzen miteinander und entfalten eine ephemere und gleichzeitig kontemplative Wirkung. „Eine poetische Stimmung entsteht, der Hörer hat das Gefühl, er sei mit der Ewigkeit in Berührung gekommen." (Varga 1985) Dauer spielt in der späten Phase der Musik von Feldman eine entscheidende Rolle. Nicht nur, dass die Einspielung der oben genannten Interpreten sich auf annähernd 80 Minuten beläuft.[2] Bis auf eine wenige Pizzicati-Töne umfassende Passage kurz nach der Hälfte des Stückes bestimmen variierende Anordnungen und vor allem fortdauernde Wiederholungen des begrenzten kompositorischen Materials die strukturelle Zeitwahrnehmung. Es gibt keinerlei musikalische Entwicklung, keinen harmonischen, rhythmischen, dynamischen oder auf andere Weise ausgerichteten Verlauf, den man antizipieren könnte. Gelegentlich kreist das Geschehen ganz um sich selbst, scheint die Zeit im wahrsten Sinne des Wortes still zu stehen. „Und ich würde sagen, dass Strawinsky mich heutzutage sehr beeinflusst, allein, weil der nicht-entwicklungsorientierte Aspekt bei ihm eine Art Versuch war, Kontinuität ohne das typisch deutsche Ursache-Wirkung-Prinzip herzustellen." (Feldman in Varga 2014, S. 130)

Morton Feldman selbst spricht in direktem Zusammenhang mit seinem Piano and String Quartet von schwebend („floating"), von Stille („silence") und von Dauer („duration") anstelle von Rhythmus („rhythm"). „The reason my music is notated is I wanted

1 Feldman verstarb 1987, zwei Jahre nach der Uraufführung des Werkes.

2 Andere kammermusikalische Werke von Feldman, wie das *String Quartet II*, dauern mehrere Stunden.

to keep control of the silence ... when you hear it, you have no idea rhythmically how complicated that is on paper. It's floating. On paper it looks as though it's rhythm. It's not. It's duration." (Feldman in Sani 2000, S. 7) Aus einer zeitlichen Enthobenheit werden die Rezipienten in eine Sphäre von Unendlichkeit, zu einer Versenkung in Raum und Zeit geführt.

Neben den zeitlichen und formalen Mitteln von Dauer und Wiederholung bestimmen die Dynamik des Stückes und der Klang seinen Charakter. Feldman bleibt in Tempo und Lautstärke durchgehend in einem ruhigen Duktus, gleichsam als wolle er Zeit und Raum geben, in jeden Klang intensiv hineinzuhorchen und in den nächsten hinüberzugleiten, was durch das *sostenuto* mittels der durchgehenden Pedalisierung des Klaviers noch verstärkt wird. Die Lautstärkeneinbettung im Piano nimmt in Feldmans Musik eine wichtige Rolle ein. „Wenn sie laut ist, kann man den Klang nicht hören. Man hört den Anstoß, den Klang hört man dann aber nicht, nur sein Abklingen." (Feldman in Varga 2014, S. 129) Die Behutsamkeit ist im durchweg mit *ppp* auszuführenden *Piano and String Quartet* gut wahrnehmbar und führt zu einer Intimität und Intensität in der Auseinandersetzung mit dem Material, das Feldman im Kompositionsprozess aus seinem Inneren schöpft, in einer „Art Monolog, der kein Ausrufezeichen und keinen Doppelpunkt braucht". (ebd.)

In der Repetition und Begrenzung des Materials findet eine weitere Konzentration auf die Klangvorstellung und Klangerzeugung statt. „When one knows exactly the sound he wants, there are only a few notes in any instrument that will suffice." (Feldman in Sani 2000, S. 9) Eine daraus resultierende immanente Präsenz des Klangs bei einer gleichzeitig zurückhaltenden Dynamik schafft Freiräume in der Wahrnehmung und in der Interpretation im Transfer zur Bewegung.

Innehalten, bewegen und begegnen – kinästhetische Zugänge und Vertiefungen

Dem Ausschreibungstext des interdisziplinären Symposiums *DaZwischen 2024* an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg wird ein Faust-Zitat vorangestellt, das sich als programmatischer Aufschlag für die Inhalte und Verfahrensweisen meines Praxisworkshops heranziehen lässt: „‚Werd ich zum Augenblicke sagen: Verweile doch! du bist so schön!' (J. W. Goethe [1808] Faust 1, Studierzimmer 2)"[3]

Das Verweilen im Augenblick erscheint als zeitliches Paradox, vereint aber gerade in der Musik von Feldman die leibliche und klangliche Präsenz mit der schier endlosen

[3] Auch wenn das Zitat im Faust-Mephisto-Dialog auf einer völlig anderen Bedeutungsebene angesiedelt ist.

Ausdehnung des Augenblicks. Vergleichbares gibt es in *long-duration-performances* der Performancekunst, in Theaterinszenierungen, „in denen Stillstand, gedehnte Pausen, die absolute Dauer als solche zur Geltung gebracht werden" (Lehmann 2023, S. 331) und in der Literatur.[4] Die Schriftstellerin Gertrude Stein „nannte diesen Eindruck eines sich immer weiter ausdehnenden gegenwärtigen Moments ‚a continuous present' [...], ein[en] Präsenzeffekt, der sich paradoxerweise der Prozesshaftigkeit der Darstellung verdankt". (Schäfer 2017, S. 216)

Wenn in der Kunst erwartbare Prozesse verfremdet und Zeitdauern ausgedehnt werden, entstehen Irritationen, die „auf eine Entfremdung von Wahrnehmungsphänomenen abzielen, die derart unmittelbar und direkt auf unseren Körper ‚einwirken' bzw. uns affizieren, dass wir uns ihnen nicht entziehen können". (Schroedter 2023, S. 26) Entwicklungen und drängende musikalische Impulse bleiben bei Feldmans Musik aus, die Hörenden werden für die feinen Unterschiede sensibilisiert und erhalten gleichzeitig Freiheiten für einen selbstbestimmt wechselnden Wahrnehmungsfokus. Wiederholungen und Variationen schaffen Zeit und Raum für ein behagliches Verweilen, ein Beharren ohne Nachdruck bei einem Gedanken, einem Gefühl, einer Bewegung oder Begegnung, einem Ereignis oder einem Motiv. Die Aufmerksamkeit auf Details wird durch ein solches *continuous present* geschärft, durch das jeweils Präsentische im prozesshaft Wiederkehrenden wird Neues an sich selbst, am anderen und am Gegenstand, nämlich an der Musik, wahrgenommen.

Eine solche musikalische Ausgangslage unterstützt Lernprozesse im Wahrnehmungsmodus des körper- und bewegungsorientierten Hörens.

> „Bei einem kinästhetischen Hören wird die Musikwahrnehmung unmittelbar mit dem Bewegungssinn (Kinästhesie) verknüpft, wobei neben zeitlichen Parametern (Rhythmus, Tempo, Agogik), auch [...] der klanglichen Gestaltung bzw. dem Klangspektrum in seiner dynamischen Veränderung eine besondere Bedeutung zufällt." (Schroedter 2023, S. 15)

4 An dieser Stelle soll nur auf wenige Beispiele für Zeitdehnungen in der Kunst verwiesen werden, für die Performancekunst Marina Abramovic oder Simon Pfeffel und Dierk Zaiser (Zaiser 2017), für das Theater Robert Wilson und Christoph Marthaler (Lehmann 2023, S. 331), für die Literatur und die Malerei gibt Feldman im Interview selbst Hinweise: „Bei Joyce oder Beckett hingegen gibt es nichts Störendes, und man verliert sich niemals darin. Ein großer Einfluss: das Fehlen von Interpunktion in der Literatur. Das Fehlen von Raumdifferenzierung in der New Yorker Malerei." (Feldman in Varga 2014, S. 130) Mit der „New Yorker Malerei" spielt er auf die Kunst(-Konzepte) der an anderer Stelle des Interviews von ihm gewürdigten Malerfreunde Robert Rauschenberg und Jackson Pollock an.

Für den Transfer von Musik in Bewegung, von der auditiven in die kinästhetische Wahrnehmung und um vom Hören ins Handeln zu geraten, werden im Vorfeld Grundlagen vermittelt, die handlungsgeleitete (Inter-)Aktionen eröffnen. In der Arbeit mit Studierenden und Lehrenden unterschiedlicher musikalischer, tänzerischer oder anderweitiger performativer künstlerischer Fachbereiche und Laien eignen sich zur Vorbereitung stilistisch ungebundene Bewegungstechniken in Form von mehr oder weniger gymnastisch oder alltäglichen geprägten Bewegungen und Haltungen, die in der künstlerischen Auseinandersetzung mit womöglich ungewohnten musikalischen und körperlichen Ausdrucksformen Sicherheit und Orientierung vermitteln. Das sind beispielsweise teil- und ganzkörperliche Bewegungen in der Vertikalen und Horizontalen wie auch Haltungen auf unterschiedlichen Raumebenen, Fortbewegungen im Raum mit Stopps und Richtungsänderungen, Bewegungen aus dem Kontext von Alltagshandlungen, Begegnungen mit Interaktionen in Distanz oder im Körperkontakt. Mit den Parametern der Rhythmik, Raum, Zeit, Kraft und Form werden in der Anleitung Impulse gegeben und von den Teilnehmenden selbstwirksam umgesetzt (Feudel 1949, S. 69).

Die Bewegungsimprovisation zur Musik wird sodann ohne weitergehende motivische Festlegungen und tänzerische Voraussetzungen allein von der Spontaneität und Interaktion in individuellen und kollektiven Freiräumen getragen. Die in der Vorbereitung erprobten Haltungen und Bewegungen können als inkorporiertes Bewegungsrepertoire intuitiv oder bewusst abgerufen, motivisch weiterentwickelt und überformt werden. „Improvisation steht für Offenheit eines Prozesses, für Unvorhersehbarkeit und Kontingenz." (Brandstetter 2010, S. 186) – Merkmale, die man trotz der kompositorischen Festlegungen auch Feldmans *Piano and String Quartet* zuschreiben kann. Eine (vorbereitete) Improvisation in Bewegung bietet methodisch einen niederschwelligen und doch differenzierten Zugang zu Feldmans begrenztem Kompositionsmaterial. Die Musik kann in ihren dynamischen, klanglichen und formalen Strukturen über das kinästhetische Hören erfasst werden, „als eine (hörbare, aber nicht sichtbare) Bewegung in Raum und Zeit wahrgenommen bzw. ‚erkannt' im Sinne von ‚konzeptualisiert' werden, die wiederum mit (physisch) sichtbaren Bewegungen korrelieren oder auch konkurrieren kann". (Schroedter 2023, S. 15 f) Repetitive Bewegungen, das Innehalten in der Bewegung, das zeitweise Verlassen der Bewegungsimprovisation und Verfolgen des Geschehens vom Rande ermöglichen wechselnde Perspektiven von Innen und Außen, von auditiven, visuellen und kinästhetischen Wahrnehmungen.

> „Eben jene multisensorische Bewegungswahrnehmung, die über audiovisuelle Eindrücke hinausgeht, da sie durch die Kinästhesie auch in unsere Tiefensensibilität vordringt, scheint mir für einen musikspezifischen ‚Body Turn' essenziell zu sein." (Schroedter 2023, S. 34)[5]

Aus den verschiedenen, sich teilweise überlagernden Wahrnehmungsperspektiven in selbst kreierten Situationen lassen sich Bekanntes und Neues entdecken, an sich wie an anderen, in der Musik wie in der Bewegung, in polyphonen und homophonen Gruppenkonstellationen, in Raum und Zeit. Die Intensität und Vielschichtigkeit in der perzeptiven Auseinandersetzung mit den musikimmanenten Phänomenen bilden sich in der Präsenz der körperlichen Ausdrucksgesten ab und führen aus dem „Erleben, Erkennen und Verstehen von Musik" (ebd.) zu einer eindrücklichen künstlerischen Erfahrung in der Bewegung.

5 Der Begriff *Body Turn* erwuchs aus einem verstärkten Interesse am menschlichen Körper der Kultur- und Geisteswissenschaften im 20. Jahrhundert und wurde in den letzten Jahren von den Tanz- und Sportwissenschaften wie von der Musikpädagogik weiterverfolgt. Einen knappen Überblick der dahingehenden Entwicklung und Literaturhinweise liefern Marianne Steffen-Wittek, Dorothea Weise und Dierk Zaiser (2019, S. 11) sowie der hier mehrfach zitierte Beitrag von Stephanie Schroedter (2023).

Literatur

Brandstetter, Gabriele (2010): *Selbst-Überraschung: Improvisation im Tanz*. In: Bormann, Hans-Friedrich/Brandstetter, Gabriele/Matzke, Annemarie (Hg.): *Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis*. Bielefeld: transcript, S. 183–200. *https://doi.org/10.14361/9783839412749-009*

Feldman, Morton (1993): *Piano and String Quartet*. Booklettext. Kronos Quartet, Aki Takahashi. Nonesuch Records 79311-2.

Feudel, Elfriede (1949): *Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung*. Stuttgart: Klett.

Lehmann, Hans-Thies (2023): *Postdramatisches Theater*. 7. Aufl. (Erstausgabe 1999) Frankfurt a. M.: Verlag der Autoren.

Sani, Frank (2000): *Why patterns? An analysis of Morton Feldman's „Piano and string quartet". https://pdfcoffee.com/qdownload/feldman-an-analysis-of-morton-feldmanx27s-piano-and-string-quartet-pdf-free.html* (abgerufen am 12.3.2025).

Schäfer, Heike (2017): *Wie erzählt man vom Augenblick? Präsenzeffekte, Serialität und „Zeit-Wissen" in Gertrude Steins frühen literarischen Portraits*. In: Gamper, Michael/Mayer, Ruth (Hg.): *Kurz & Knapp. Zur Mediengeschichte kleiner Formen vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 209–228.

Schroedter, Stephanie (2023): *Musik, Körper und Bewegung. Konturen eines musikalisch bewegten „Body Turn"*. In: Scharfetter, Nadine/Wozonig, Thomas (Hg.): *Körper(lichkeit) in der Musik des 20. und 21. Jahrhunderts*. Bielefeld: transcript, S. 11–42.

Steffen-Wittek, Marianne/Weise, Dorothea/Zaiser, Dierk (2019): *Einleitung*. In: dies. (Hg.): *Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 11–26.

Varga, Bálint András (2014): *Drei Fragen an 73 Komponisten*. Regensburg: Con Brio Verlagsgesellschaft.

Varga, Bálint András (1985): *Werkeinführung*. In: Universal Edition (Hg.): *Morton Feldman. Piano and String Quartet*. *https://www.universaledition.com/Feldman-Piano-and-String-Quartet-fuer-Klavier-und-Streichquartett/P0295779* (abgerufen am 12.3.2025).

Zaiser, Dierk (2019): *Unter-Weg X. Duo-Performance auf dem Ku damm mit dem Künstler Simon Pfeffel*. In: Steffen-Wittek, Marianne/Weise, Dorothea/Zaiser, Dierk (Hg.): *Rhythmik – Musik und Bewegung. Transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld: transcript, S. 85.

Instrumental – und Hochschulpädagogik

Mentale Freiräume
Stressbewältigung im Hochschulalltag

David Baaß

Der Workshop *Mentale Freiräume – Stressbewältigung im Hochschulalltag* lud die Teilnehmenden dazu ein, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was mentale Freiräume für sie bedeuten und wie sie im Alltag geschaffen werden können. Mit einem interaktiven Einstieg wurden folgende Fragen zur Reflexion gestellt:

1. Was verstehen Sie unter einem mentalen Freiraum?
2. Gibt es Situationen oder Orte, in denen Sie sich mental frei fühlen?
3. Wie sehen diese Freiräume aus?
4. Wo und wie entstehen mentale Freiräume?
5. Was kann diese Freiräume einengen oder erweitern?

Die Fragen sollten Impulse geben, um persönliche Antworten zu finden. Dabei wurde diskutiert, ob Freiräume eher in Abgrenzung zu stressigen, fremdbestimmten Zeiten entstehen oder ob sie Orte sind, in denen Herausforderungen aktiv bewältigt werden können. Ziel war es, den Begriff des mentalen Freiraums im Kontext der Stressbewältigung individuell weiterzudenken.

Theoretischer Hintergrund

Der Begriff Stress wurde erstmals 1914 von Walter Cannon in seinem Konzept *Fight or Flight* beschrieben, das physiologische Reaktionen auf bedrohliche Situationen erklärt (Cannon 1914). Hans Selye erweiterte den Begriff und definierte Stress als „körperlichen Zustand unter Belastung, gekennzeichnet durch Anspannung und Widerstand gegen äußere Stimuli“ (Däfler 2015). Dabei unterschied er zwischen positivem Stress (Eustress), der Motivation und Leistungsfähigkeit fördern kann, und negativem Stress (Distress), der bei Überforderung oder Dauerbelastung zu gesundheitlichen Problemen führen kann (Selye 1975).

Menschen sind grundsätzlich in der Lage, stressige Phasen zu bewältigen. Wir verfügen über biologische Programme, die es ermöglichen, in stressigen Zeiten mit weniger Regeneration (zum Beispiel Nahrung, Schlaf) auszukommen. Kurzfristige

Stressreaktionen können die Leistungsfähigkeit steigern, doch langfristiger Stress ohne ausreichende Erholungsphasen führt zu negativen Auswirkungen auf Körper und Psyche. Diese zeigen sich etwa in physischen Symptomen wie veränderter Herzratenvariabilität oder einem Anstieg des Cortisolspiegels sowie in emotionalen und kognitiven Beeinträchtigungen, wie Schlafproblemen oder dysfunktionalen Denkmustern (Behnke et al. 2021; Janik 2015; Wolf 2014).

Stressoren lassen sich in äußere und innere sowie in situative Stressoren unterteilen (Schneider 2014). Während kurzfristige Effekte oft Leistungssteigerung bewirken, können anhaltende Belastungen zu Erschöpfung und einer Dysregulation des autonomen Nervensystems führen. Aus lerntheoretischer Perspektive kann ein „Stressteufelskreis" entstehen: Die Bewertung einer Situation als Überforderung führt zu Stress, dessen körperliche und psychische Folgen die Wahrnehmung der Überforderung verstärken (Fehl 2013).

Zur genaueren Charakterisierung der Stressverarbeitung lassen sich verschiedene Ebenen betrachten, die in der Literatur im Zusammenhang mit Angst beschrieben werden (Clark et al. 2014):

- Körperliche Ebene: Das autonome Nervensystem (insbesondere der Sympathikus) steuert Reaktionen wie eine erhöhte Herzfrequenz und die Ausschüttung von Stresshormonen wie Adrenalin und Cortisol. Langfristig kann ein hoher Cortisolspiegel zu einer katabolen Stoffwechselsituation führen.
- Kognitive Ebene: Stress kann sowohl zu gesteigerter Funktionsfähigkeit als auch zu dysfunktionalen Denkmustern führen.
- Emotionale Ebene: Euphorie im Stresshoch oder Gereiztheit und Resignation bei anhaltendem Stress sind typische Reaktionen.
- Verhaltensebene: Stress kann zu kontrollierendem oder impulsivem Verhalten führen, das unter normalen Umständen nicht auftreten würde.

Dieses Verständnis der Stressverarbeitung erlaubt es, gezielte Maßnahmen zur Stressprävention zu entwickeln (Spahn 2021).

Stress im Kontext der Musikhochschule

Stress ist für Musiker ein natürlicher Begleiter. Jeder Auftritt kann als stressauslösende Situation gewertet werden, die jedoch im Zeichen der musikalischen Verwirklichung

steht. Idealerweise bringt dieser Stresszustand eine optimale Leistungsbereitschaft hervor. Gleichzeitig gibt es weitere Stressquellen, etwa durch organisatorische Anforderungen, Leistungsdruck und Wettbewerb.

Eine Studie mit dem Titel *Music and Depression* zeigte, dass über 70 Prozent der befragten Musiker bereits Panikattacken oder extreme Anspannungen erlebt haben. Bei zwei Drittel fanden sich eigenanamnestisch depressive Symptome. Diese Zahlen verdeutlichen, wie wichtig Prävention und Stressmanagement in der musikalischen Ausbildung sind (Gross/Musgrave 2020).

Strategien zur Stressbewältigung: Stresskompetenzen entwickeln

Der Workshop beleuchtete verschiedene Stresskompetenzen, die sich in drei Kategorien einteilen lassen (Kaluza 2014):

1. Regenerative Stresskompetenzen: Maßnahmen wie Pausen, Schlaf oder Freizeitaktivitäten zur Erholung.
2. Mentale Stresskompetenzen: Förderung positiver Gedanken und Affirmationen sowie das Reflektieren eigener Glaubenssätze.
3. Instrumentelle Stresskompetenzen: Praktische Fähigkeiten wie Zeit- und Selbstmanagement oder der Umgang mit Aufgaben.

Individuelle Ressourcen aktivieren

Die Teilnehmenden wurden eingeladen, über ihre persönlichen Stärken und Energiequellen nachzudenken. Fragen wie *Was gibt mir Kraft?*, *Was mache ich besonders gern?* oder *Mit wem bin ich gerne zusammen?* halfen, individuelle Bewältigungsstrategien zu identifizieren.

Stressmodelle und Bewältigungsansätze

Im Workshop wurden bewährte Modelle wie das Vulnerabilitäts-Stress-Modell (nach Zubin/Spring 1977) oder das Konzept des *Window of Tolerance* (modifiziert nach Siegel) vorgestellt. Letzteres beschreibt die Bandbreite an Belastungen, die eine Person bewältigen kann, ohne in extreme Stresszustände (Hyperarousal) oder Erschöpfung (Hypoarousal) zu fallen. Ziel ist es, dieses „Toleranzfenster" durch Maßnahmen wie Achtsamkeit, Bewegung und Entspannungstechniken zu erweitern.

Das biopsychosoziale Modell (nach Engel 1977) hebt hervor, dass Stressursachen oft multifaktoriell sind und körperliche, psychische sowie soziale Komponenten umfassen. Entsprechend sollten Bewältigungsstrategien diese Bereiche berücksichtigen, etwa durch Bewegung, ein unterstützendes soziales Umfeld und klare Strukturen.

Praktische Werkzeuge

Zur Stressreduktion wurden konkrete Methoden vorgestellt, darunter:

- Eisenhower-Matrix: Eine Methode zur Priorisierung von Aufgaben nach Wichtigkeit und Dringlichkeit (Bratterud et al. 2020).
- SMARTe Ziele: Definieren konkreter, erreichbarer Ziele (Storch 2009).
- ALPEN-Methode: Strukturierte Tagesplanung zur effektiven Nutzung der verfügbaren Zeit (Romanic 2022).

Fazit und Ausblick

Der Workshop *Mentale Freiräume – Stressbewältigung im Hochschulalltag* zeigte, wie individuell der Umgang mit Stress ist und wie wichtig es ist, eigene Ressourcen zu erkennen und gezielt einzusetzen. Die vorgestellten Modelle und Methoden bieten Grundlagen, um Herausforderungen aktiv zu begegnen und die persönliche Resilienz zu stärken. Dabei wurde betont, dass der menschliche Körper grundsätzlich in der Lage ist, Stress zu bewältigen, solange er durch gezielte Regeneration unterstützt wird.

Abschließend wurde darauf hingewiesen, dass Stressbewältigung eine kontinuierliche Aufgabe ist. Chronischer Stress und dessen psychosoziale Folgen erfordern gegebenenfalls professionelle Unterstützung, während präventive Maßnahmen wie Zeit- und Selbstmanagement helfen können, Belastungen im Alltag besser zu bewältigen. Ein reflektierter Umgang mit Stress, zum Beispiel durch die Erschaffung mentaler Freiräume, ist essenziell für das persönliche Wohlbefinden.

Literatur

Behnke, Alexander/Rojas, Roberto/Gärtner, Anne (2021): *Emotion regulation in the Emergency Medical Services: Association with the personnel's occupational stress, stress symptomatology, and job satisfaction*. In: Prävention und Gesundheitsförderung, 16(3), S. 188–192. *https://doi.org/10.1007/s11553-021-00836-x*

Bratterud, Hannah et al. (2020): *The Sung Diagram: Revitalizing the Eisenhower Matrix*. In: Diagrams: 498–502.

Cannon, Walter B. (1914): *The Emergency Function of the Adrenal Medulla in Pain and the Major Emotions*. In: American Journal of Physiology, 33(2), S. 356–372.

Clark, David A./Beck, Aron T. (2014): *Ängste bewältigen – ein Übungsbuch. Lösungen aus der kognitiven Verhaltenstherapie*. Aus dem Englischen von Claudia Campisi. Paderborn: Junfermann, S. 27–28.

Däfler, Martin-Niels (2015): *Einführung: Volkskrankheit Stress.* In: ders. (Hg.): *RELAX – Endlich stressfrei in fünf Schritten. Selbsttrainings-Programm für ein entspanntes (Arbeits-)Leben*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 1–36. *https://doi.org/10.1007/978-3-658-07137-0_1*

Fehl, U. (2013): *Buchbesprechungen. Book Reviews.* In: Verhaltenstherapie 23(4), S. 290–291. *https://doi.org/10.1159/000357540*

Gross, Sally Anne/Musgrave, George (2020): *Can Music Make You Sick? Measuring the Price of Musical Ambition*. London: University of Westminster Press. *https://doi.org/10.16997/book43*

Janik, Hubert (2015): *Stress: Herzfrequenzvariabilität als Beanspruchungsparameter.* In: Zeitschrift für Komplementärmedizin, 7(1), S. 52–55. *https://doi.org/10.1055/s-0035-1545375*

Kaluza, Gert (2014): *Stress und Stressbewältigung.* In: Zeitschrift für Erfahrungsheilkunde, 63(5), S. 261–267. *https://doi.org/10.1055/s-0033-1357727*

Romanic, Enisa (2022): *Wie die Alpen-Methode nicht nur Berge versetzen kann*. In: *Geheimwaffe: Assistenz III: Agiles Selbstmanagement und Zeitmanagement*. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 35–40. *https://doi.org/10.1007/978-3-658-36127-3_5*

Schneider, Volker (2014): *Psychohygiene und Stress*. In: ders. (Hg.): *Gesundheitspädagogik – Einführung in Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media UG, S. 203–215. *https://doi.org/10.1007/978-3-86226-910-5_11*

Selye, H. (1975): *Stress and distress*. In: Comprehensive Therapy, 1(8), S. 9–13. *https://europepmc.org/abstract/MED/1222562*

Spahn, Claudia (2021): *Lampenfieber: Handbuch für den erfolgreichen Auftritt. Grundlagen, Analyse, Maßnahmen*. Norderstedt: BoD – Books on Demand, S. 11–12. *https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-14248136-c89b0c8e75.pdf*

Storch, Maja (2009): *Motto-Ziele, S M A R T-Ziele und Motivation*. In: Bernd Birgmeier (Hg.): *Coachingwissen – Denn sie wissen nicht, was sie tun?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 183–205. *https://doi.org/10.1007/978-3-531-91766-5_12*

Wolf, Alfred S. (2014): *Einfluss von Stress auf die Kognition*. In: Zeitschrift für Orthomolekulare Medizin, 12(4), S. 20–23. *https://doi.org/10.1055/s-0034-1383351*

Innehalten im Übungsprozess

Kreative Ansätze für eigenverantwortliches Üben

Hans-Georg Spiegel

> „Die Freiheit des Menschen liegt nicht darin, dass er tun kann, was er will, sondern dass er nicht tun muss, was er nicht will." (Jean-Jaques Rousseau, 1712–1778)

Präambel: Zwischen Wahrnehmen, Wollen und Wünschen

In meinen Gesprächen mit Studierenden höre ich sehr oft: „Ich muss noch üben ..." Ist es ein Zwang, eine Lust, eine Notwendigkeit oder eine Angewohnheit, welche sich nur unter Inkaufnahme von größeren Entzugserscheinungen unterbinden lässt? Was steht am Anfang vom Üben und was steht am Ende? Wird das Bewusstsein mitgenommen und in einem Prozess der Achtsamkeit gepflegt oder ist es eher ein Tun in Hoffnung und Routinen mit dem recht unkonkreten Wunsch erfolgreich zu sein? Wie viel Zeit gebe ich mir, um zu genießen? Wie viel Zeit gebe ich mir, um zu verurteilen, wie viel Zeit gebe ich mir für Realität und wie viel für gefeierten Erfolg? Wie kann ich täglich etwas scheinbar gleiches Tun, ohne vor gelangweilter Verzweiflung zu vergehen, – oder wie kann ich täglich etwas scheinbar immer Gleiches tun und mich dabei in immer höhere Sphären katapultieren? Übung als Begriff zum Erlangen von Meisterschaft mit der Haltung der Erfüllung im Tun hat Tradition, zum Beispiel bei Otto Friedrich Bollnow oder Karlfried Graf von Dürckheim (Bollnow 1974). In diesen Schriften liegt bei der Übung eher eine aufmerksame „Laboratmosphäre" mit ehrlichem, offen wahrgenommenem Ausgang und Resultat zum neuen Starten zugrunde als eine Routine, welche einer Hoffnung und Vision zu zur Zeit nicht erreichbaren Zielen folgt, ohne den Weg zu kennen und durch sensible Wahrnehmung zu suchen. Wille und Ehrgeiz sind ausgelöscht, nur die aufmerksame Hingabe bestimmt das Tun.

Was passiert beim instrumentalen Lernen? Wie wird denn Üben gelernt? Lernen wir ein Instrument wie Laufen und Sprechen?

Wie gleiten wir in einen sich fortspinnenden Prozess, welcher sich einerseits fortsetzt, andererseits aber schon einem Ziel, ungefüllt und roh, folgt? Gehen ist wie

auch Sprechen ein ungeheuer komplexer Vorgang, der nach einigen Grundkompetenzen stets verfeinert und im Laufe des Lebens immer wieder angeglichen und verändert werden muss. Wir vertrauen, um erfolgreich zu sein, auf unser Gefühl. Wenn es sich gut anfühlt, werden wir mutiger und können es dann immer besser. Rein entwicklungspsychologisch hat es die Natur gut eingerichtet, dass unser kritischer innerer Dialog erst richtig in Schwung kommt, wenn wir schon sprechen und gehen können – erst wenn wir beginnen anstatt Fantasie auch Abstraktion zu entwickeln (Korte/Miketta 2017, S. 45–48). Am Anfang ist es nur das Gefühl, welches uns leitet und Auskunft darüber gibt, ob es gelungen ist oder nicht. Dabei wirken Verstärkung und Schwächung durch das Gegenüber, wie Eltern, Peers, Erzieher:innen, natürlich auch – aber weniger abstrakt, eher ganzheitlich emotional. Beim natürlichen Lernen des Gehens und des Sprechens werden wir vom Gefühl geleitet und es gibt mit dem Erwerb der Kompetenzen immer mehr Autonomie im Erreichen von Zielen und im Ausdrücken von Bedürfnissen, darum sollte bei einem guten Instrumentalunterricht immer die Selbstwahrnehmung im Zentrum stehen.

Autonomie und Ausdruck: Die Kunst, auch für andere man selbst zu sein

Autonomie und sich ausdrücken können, sind wichtige Grundkompetenzen. Autonomie bedeutet für mich im instrumentalpädagogischen Kontext einerseits, die Lust sich auszudrücken und andererseits, die Kenntnis der eigenen Grenzen und den damit verbundenen inneren Antrieb, sie mithilfe von anderen (Lehrkräften usw.) zu überwinden. Sich ausdrücken zu können, beinhaltet die gelebte Freude, sich mitteilen zu können und dem, was gesagt werden möchte, einen Wert zu geben. Immer mit der Perspektive auf sich selbst und das, was selbst gesagt werden soll. Ich beschreibe das Gelingen eines wertschätzenden und ressourcenbewussten Umgangs mit sich selbst als eigenökologisch.

Diese neue eigenökologische Selbstwahrnehmung führt zwangsläufig zu einer neuen Selbstinterpretation. Diese Selbstinterpretation beinhaltet dann alle Tugenden eines positiven und gedeihenden Selbstkonzeptes. Ähnlich wie in der Selbstbestimmungstheorie (Deci 1971; Deci/Ryan 1993), welche beschreibt, dass Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit und Autonomie für die psychische Gesundheit unabdingbar sind.

Resilienz und Üben: Widerstandskraft und Vertrauen auf sich selbst

Welche Eigenschaften brauche ich, um resilient und damit auch gesünder zu musizieren? Die wichtigste Eigenschaft ist nach dem französischen Psychologen Boris Cyrulnik (Cyrulnik 2014) das Vertrauen darauf, dass alles gut werden wird. Mir gefällt sein Bild von Resilienz sehr gut, denn er beschreibt die Resilienz nicht wie die physikalische Resilienz aus der Materialforschung, bei der das Material in seinen Ursprungszustand zurückschwingen kann (BMZ o. J.), sondern als ein Weitermachen als anderes beziehungsweise anderer. Jede Herausforderung verlangt eine Änderung. Was konstant bleibt ist das Gefühl, dass es zu meistern ist und dass es weiter geht. Dieses Gefühl ist ein ungeheurer Antrieb und geht Hand in Hand mit der anfangs beschriebenen Autonomie und schöpft aus den Möglichkeiten des „Sich-ausdrücken-Könnens“ und „Sich-ausdrücken-Wollens“.

Fehler und Irrtum: Zwischen Vermeidung und Anregung zum neugierigen Laborverhalten

Die Musikpädagogin und -psychologin Maria Spychiger (Spychiger 2013) beschreibt diese beiden Begriffe mehr als deutlich. Ein Fehler ist eine Abweichung von der Norm, ein Irrtum nicht. Ein Irrtum passiert immer dann, wenn wir es nicht besser wissen. Wir können nichts dafür, wir können aber nach dem Irrtum wissen, was wir vermeiden wollen. Der Mut, in sich hineinzuhorchen und etwas erneut zu probieren, überwiegt die Angst vor Fehlern. Ein Irrtum ist das offene Resultat des Versuchs ohne Vermeidungsangst – und damit die Freiheit, wieder unvoreingenommen mit der gelernten Information des Irrtums neu zu beginnen. In diesem Prozess werden die Erfolge mehr in den Fokus gerückt als das Versagen beziehungsweise die Fehler. Beschrieben wird der Vorteil dieser Methode in einer Untersuchung von Eskreis-Winkler und Fishbach aus dem Jahr 2022. (Eskreis-Winkler/Fishbach 2022) Proband:innen lernen besser und nachhaltiger aus Erfolgen anstatt aus Fehlern. In einem Artikel in *Gehirn&Geist* (Luerweg 2024) beschreibt der Autor, dass es nach Fehlern eher zu Vermeidungsstress kommt, anstatt zu kreativen und wirksamen Lösungsvorschlägen. Das bedeutet, dass unklar ist, wie eine Korrektur der Fehler aussehen kann. Das Gefühl des Versagens (Vermeidungsstress) überwiegt die Lust, neue Möglichkeiten auszuprobieren. Auch wenn das Endprodukt klar ist, verunsichern die Vielzahl der möglichen Wege eher, anstatt zum neugierigen Probieren anzuregen. Besser wäre es, zu üben, was wirklich

übbar ist. Diese Vorgehensweise beschreiben die Dispokineterin Angelika Stockmann in ihrem Buch *Üben hilft eben doch* (Stockmann 2022) und der Musikphysiologe Horst Hildebrandt in seinem Buch *Musikstudium und Gesundheit* (Hildebrandt 2004).

Dazwischen – Innehalten im Übeprozess. Was macht das Musizieren mit mir?

Oft gehe ich an den Türen Übender vorbei. Wenn ich zu meinem Fahrrad gehe, höre ich das Üben aus den Fenstern schallen, oder wenn ich durch die Flure der Überäume – oder sollte man besser schreiben Übezellen – zum Jazz-Labor gehe. Ich höre wenig Innehalten, oft höre ich rückspringende Wiederholungen oder nur Wiederholungen, also sich wiederholende Wiederholungen. Ich kann nicht von außen – und schon gar nicht durch die Tür – wahrnehmen, was in den Köpfen oder Körpern der Übenden vorgehen mag, bin aber dennoch überrascht, von der Ähnlichkeit dessen, was ich aus den unterschiedlichen Überäumen höre. Eben nichts dazwischen, kein Innehalten und Nachspüren. Ich frage innerlich:

Was machst du da? Wie machst du es? Warum machst du es? Wie erreichst du es?

Was ist dein Ziel für heute? Welche Alternativen zu dem, was du machst, gibt es noch?

Alle diese Fragen schwirren durch meinen Kopf. Einigen Studierende habe ich die obenstehenden Fragen oder ähnliche schon gestellt. Die Antworten sind erstaunlich gleich und basieren fast alle auf „ich muss üben", „ich muss das bis zu diesem Zeitpunkt schaffen und wenn ich es auf diese und jene von meiner Lehrkraft empfohlenen Art- und Weise tue, dann werde ich damit erfolgreich sein". Nun haben wir fantastische Lehrkräfte mit vielen sehr wertvollen Hinweisen und Studierende, die auch sehr gut im Umsetzen dieser Hinweise sind. Aber was gibt es noch und was für Möglichkeiten können noch benutzt werden?

Hier sind wir im *Dazwischen*, im geschützten Raum zwischen Solidarität zum Gesagten und Verlangten und Autonomie, im Raum, den nur wir füllen, in dem wir auch einen großen Platz haben, einen Raum, der nur von uns allein, ohne repräsentativen Zwang belegt ist. Einen Raum, indem wir uns ehrlich mit dem, was wir lieben, auseinandersetzen können. Einen Raum, der jede Zeit zur Kreativität bietet und uns in unserem Tun bestätigen und weiterbringen kann. Auf eine achtsame Art und Weise.

Diskussion: Wie kann es angehen, dass Menschen, die einen kreativen Beruf ergreifen, so wenig Wert auf ihre eigene Kreativität legen?

Mit dem vorangegangenen Essay und diesem provozierenden Satz wurde die Diskussion unter den Studierenden angeregt. Durch den Besuch von den Studierenden aus anderen Hochschulen waren wir eine recht heterogene Gruppe. Ich möchte hier einige Aussagen zusammenfassen, die mir besonders im Gedächtnis geblieben sind. Zunächst einmal Glaubenssätze, welche ein freies Entscheiden und lustvolles Musizieren behindern können. Einspielen nach Programm, Vorgehensweisen, welche auf Wiederholung statt auf reflektierter Wiederholung bestehen. Sehr intensiv wurde auch über Interpretation gesprochen, welche nicht sinnerfüllt erarbeitet wird, sondern der Art und Weise zu spielen entspricht, die zeigt, dass man dazugehört – oft ohne wirklich den Stoff durchdrungen zu haben. Am meisten berührt hat mich die Aussage eines Studierenden, der beschrieb, wie lustvoll er autodidaktisch sein Instrument gelernt hatte und wie beschränkend und angstvoll er nun die ausschließlich von der Lehrperson vorgegebenen Ziele wahrnimmt. Insgesamt habe ich wahrgenommen, dass die reine Lust und das Vergnügen einer Pflicht und einem Genügen von Vorgaben und einem Messen der eigenen Kompetenzen im Vergleich zu einer Norm gewichen sind. Es gab Beiträge, die beschrieben haben, wie schlecht einige Studierende sich fühlen, wenn sie statt des vorgeschriebenen Programms einfach abends nur aus Lust spielen. Als ich nach Improvisation fragte, wurde ich durch die Aussage überrascht, dass auch diese Normen unterworfen sei und das Studierende, deren Curriculum keine Improvisation bereithält, die Improvisation aus ihrem Alltag verbannt hatten, weil sie diese für Zeitverschwendung hielten.

Im Verlauf unserer Diskussion ist mir die Kreativität aufgefallen, mit der die Teilnehmenden den Inhalt des Impulsvortrags mit ihrer Situation verknüpfen konnten.

Als ich die Studierenden bat, zu beschreiben, was sie sich für ein kreatives und achtsames Studium wünschen, wurde deutlich, wie wichtig ihnen Inhalte sind, die sich an ihren individuellen Kompetenzen orientieren. Dabei wurde klar, dass eine solche Ausrichtung – ohne das exzellente Niveau aufzugeben – sowie eine neue Kultur der Konversation im Unterricht, für viele eine große Unterstützung darstellen würde.

Mir kam es vor, als wäre es eine große Hilfe, sich viel mehr über Sinn und Ziele zu unterhalten und diese zu gestalten, anstatt nach einem vorgegebenen Curriculum zu verfahren. Zur Vergleichbarkeit ist zwar eine Form von Curriculum wichtig, wie dies aussehen kann, könnte aber neu überlegt werden.

Ausblick: Wie werden wir Lehrkräfte oder ausführende Musizierende, die in Erfüllung handeln?

Studierende, die Schulmusik, Instrumentalpädagogik oder Elementare Musikpädagogik studieren, zeigten deutlich, dass es ihnen am Herzen liegt, die Individualität der Schüler:innen und deren Lernweg zu unterstützen. Wie kann das umgesetzt werden, wenn die eigene Biografie diese Erfahrung nur rudimentär beinhaltet? Zu lernen, nicht zu tun, was man nicht tun will und selbst zu erkennen, was für das, was man tun möchte, wichtig ist, sollte ein hohes Ziel in der gesamten Ausbildung sein. Die Selbstbestimmung schafft Kompetenz, gepaart mit Freude in der Ausführung, Autonomie in der Handlung, gepaart mit gelungener Kommunikation in Resonanz zwischen der Lehrperson und der Lernperson und damit die Interpretation musikalischen Handelns auf allen Niveaustufen, welche für die Anerkennung im sozialen Umfeld so wichtig ist. So wird das Gelernte zu einer ehrlichen Äußerung, welche sich nicht fürchten muss, sondern mitteilt, was in diesem Augenblick musikalisch gesagt werden kann.

Literatur

Bollnow, Otto-Friedrich (1974): *Übung als Weg des Menschen.* Universitas, 29, Heft 2, S. 825–842.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (o. J.): *Resilienz*. In: Lexikon der Entwicklungspolitik. *https://www.bmz.de/de/service/lexikon/resilienz-70564* (abgerufen am 28.2.2025).

Cyrulnik, Boris (2014): *Rette dich, das Leben ruft!* Berlin: Ullstein.

Deci, Edward L. (1971): *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation.* Journal of Personality and Social Psychology, 18(1), 105–115. *https://doi.org/10.1037/h0030644*

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. 2, 223–238. *https://doi.org/10.25656/01:11173*

Eskreis-Winkler, Lauren/Fishbach, Ayelet (2022): *You Think Failure Is Hard? So Is Learning From It.* Perspectives on Psychological Science, 17(6), 1511–1524. *https://doi.org/10.1177/17456916211059817*

Hildebrandt, Horst (2004): *Musikstudium und Gesundheit: Aufbau und Wirksamkeit eines präventiven Lehrangebotes* (Zürcher Musikstudien 1) Bern: Peter Lang. *https://www.zhdk.ch/forschung/imr/zuercher-musikstudien-2057*

Korte, Martin/Miketta, G. (2017): *Wir sind Gedächtnis. Wie unsere Erinnerungen bestimmen, wer wir sind*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Luerweg, Frank (2024): *Dem Fehlerteufel auf der Spur.* Gehirn&Geist, 10, S. 12–19.

Spychiger, Maria (2013): *Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik*. In: Üben & Musizieren, 13, S. 18–22.

Stockmann, Angelika (2022): *Üben hilft eben doch! Ein Leitfaden zum lösungsorientierten Üben in Prävention und Therapie*. Mit einem Vorwort von Eckart Altenmüller. (Forum Musikpädagogik 155). Aufgsburg: Wißner.

Schulbezogene Musikpädagogik

Praxisworkshop Improvisation und Komposition mit Kindern und Jugendlichen

Susanne Zeh-Voß

Kreativität entwickelt sich im Tun. Der hier beschriebene Praxisworkshop hatte vor allem das Ziel, dazu zu ermutigen.

Improvisation und Komposition erfordern Mut zu Prozessen mit offenem Ausgang

Improvisieren und Komponieren sind (stärker als andere künstlerische Ausdrucksformen) nach wie vor von einer Aura des unerreichbar, geniehaft Besonderen umgeben, was den spielerischen Einstieg, das unbefangene Experiment erschwert. Deshalb wird bewusst ein erweiterter Kompositionsbegriff benutzt, der die Tätigkeit des kreativen Umgangs mit musikalischem Material beschreibt. Die mit einem Differenzierungsprozess verbundene Arbeit an der Qualität verhindert Beliebigkeit und wird zum abgrenzenden Merkmal gegenüber der Improvisation.

Folgende Grundsätze können – über das eigene Tun hinaus – Hilfestellungen bieten:

- *Klare Regeln erleichtern den Einstieg*
  Der Entscheidungsspielraum wird eingeschränkt, die Möglichkeiten begrenzt. Es verleiht Sicherheit, einem durch Vorgaben geebneten Weg zu folgen.
- *Von engem Rahmen zu immer größerer Freiheit*
  Je vertrauter sowohl die anleitende Person als auch die Teilnehmenden mit kreativen Prozessen sind, desto weiter können die Grenzen gesteckt werden.
- *Von vertraut zu ungewohnt*
  Mit der gestalterischen Routine wächst der Mut, ausgetretene Pfade zu verlassen und eigene Wege zu suchen.
- *Außermusikalische Türöffner kurbeln die Fantasie an*
  Bilder, Gedichte, Geschichten, Gegenstände, Assoziationen können helfen, kreative Prozesse in Gang zu setzen und eigene gestalterische Regeln aufzustellen.

Gruppenimprovisationen bilden einen möglichen Einstieg in kreative Prozesse

In einer ersten Aufgabe werden die Teilnehmenden nonverbal angeregt, ihren Körper in unterschiedlicher Weise zur Klangerzeugung zu benutzen. Reiben, klatschen, summen, schnalzen, … Indem die Gruppenleitung gestaltend mit diesen Elementen spielt, sie differenziert, kombiniert, schichtet, rhythmisiert entsteht eine angeleitete Gruppenimprovisation. Gleichzeitig wird den Teilnehmenden eine Palette an gestalterischen Möglichkeiten eröffnet.

Der Fokus wird nun verändert, indem die Funktion des gestaltenden Dirigierens an die Gruppe übergeben wird. Diese erhält den Auftrag, ohne vorherige Absprachen spontan ein Stück zu gestalten, das eine deutlich erkennbare Pause enthält. Hierdurch entstehen zwei Teile, die sich klar in Länge und Charakter unterscheiden sollen.

Ein gemeinsamer Puls schafft ein sicheres Fundament für Experimente

Im Kreis der stehenden Teilnehmenden wird durch leichtes Patschen auf die Oberschenkel ein Grundschlag etabliert. Wenn sich dieser Puls stabilisiert hat, werden durch Klatscher auf jedem dritten Schlag regelmäßige Betonungen hinzugefügt. Das Muster wird geändert: Betonungen auf jedem vierten Schlag, auf jedem fünften, auf jedem zweiten. Hierdurch ergeben sich Taktwechsel.

Die Ansage der Wechsel übernehmen in der Folge die Mitwirkenden reihum. Damit jedes Muster zwei Mal erklingt, erfolgt die Ansage der entsprechenden Anzahl Schläge jeweils auf der Takteins des zweiten Taktes.

Schichtungen erzeugen interessante Klänge

Es wird weiter auf Grundlage des gemeinsamen Pulses gearbeitet. Alle Teilnehmenden finden ihr persönliches Betonungsmuster. Die Anzahl der Schläge pro Takt entspricht der Buchstabenanzahl des eigenen Vornamens. Der Impuls auf der Takteins wird jetzt durch den Anfangsbuchstaben des eigenen Vornamens gesetzt. Ist es ein Konsonant, so wird er deutlich als Betonung artikuliert. Vokale werden dagegen drei Schläge lang auf beliebiger Tonhöhe gesungen. Der Takt verlängert sich dadurch entsprechend um zwei Schläge. Die persönlichen Takte werden zunächst möglichst lückenlos reihum präsentiert. Das erfordert entweder eine sichere Kenntnis der Namen oder klare nonverbale Signale.

In einem nächsten Schritt erfolgt eine Schichtung der unterschiedlichen Taktmuster. Hierzu bewegen sich die Teilnehmenden bewusst zwischen zwei Ebenen. Im Kreis stehend wird weiterhin von allen leise der gemeinsame Puls auf den Oberschenkeln realisiert. Tritt eine Person einen deutlichen Schritt nach vorn, begibt sie sich vom Beobachtungs- und Hörraum in den Innenkreis, den Musizierraum, und beginnt unmittelbar, ihr individuelles Muster zu performen. Durch die sich verändernde Anzahl der Musizierenden im Innenkreis ergibt sich eine Veränderung der Schichtungsdichte und damit des Gesamtklanges. Das Stück endet, wenn alle Teilnehmenden zehn Pulsschläge lang hörend im Außenkreis stehen.

Eine Minute bietet Raum für vielfältige Erfahrungen

Die Umgebungsgeräusche mit geschlossenen Augen eine Minute lang wahrzunehmen, bildet einen vielfach praktizierten Einstieg in Kompositionsprojekte. Der Fokus wird auf das Hören als wichtigem Bestandteil des Musizierens gerichtet. Es erfolgt eine Sensibilisierung für feine Geräusche und Nuancen.

Für die anschließende Gestaltung gibt es klare Vorgaben. Innerhalb der 60-sekündigen Zeitspanne dürfen alle Teilnehmenden zwei Klangaktionen ausführen: eine laute und eine leise, wobei erstere kurz und perkussiv, die zweite flächig und maximal fünf Sekunden lang sein soll. Gerade mit ungeübten Gruppen lohnt es sich, diese Übung mehrfach zu wiederholen und in einen Austausch über die Strukturierung von Zeit, die Rolle von Pausen, Spannungsbögen und die Beziehungen zwischen einzelnen Klangimpulsen zu treten.

Auch für die nächste Aufgabenstellung wird die zeitliche Begrenzung einer Minute gesetzt. In kleinen Gruppen wird ohne weitere Einschränkung des Klangmaterials eine Komposition entwickelt, die einen eigenständigen, klaren Charakter aufweisen und in sich abgeschlossen sein soll.

Im nächsten Schritt finden sich jeweils zwei Gruppen zusammen, um sich ihre beiden Kompositionen gegenseitig vorzustellen und aus ihnen eine größere Form zu entwickeln. Diese soll für die Zuhörenden durch drei voneinander unterscheidbare Teile, die jeweils eine Minute lang sind, klar wahrnehmbar sein.

Eine grafische Partitur ermöglicht die unkomplizierte Notation eines musikalischen Ablaufes

In der Mitte des Raumes liegen verdeckt Karten aus dem Spiel „Dixit“, von denen jede*r Mitwirkende eine auswählt und sich von dem entsprechenden Bild zu einem musikalischen Motiv, zu einem Pattern inspirieren lässt. Für diese Klangaktion wird nun eine grafische Darstellungsform gefunden, die auf einem Klebezettel (Post-it) notiert wird. In Gruppen wird im Folgenden aus diesen musikalische Bausteinen eine Komposition entwickelt. Das Präsentieren der einzelnen Ideen vor der Gruppe hilft einerseits, die Klangaktionen und Notationen zu präzisieren, um die Wiederholbarkeit (auch durch andere Gruppenmitglieder) zu gewährleisten. Andererseits entsteht ein Überblick über die vorhandenen Motive. Nun gilt es, innerhalb der Gruppe Regeln für den musikalischen Ablauf, die Komposition, aufzustellen. Dabei stellt sich eine Vielzahl von Fragen. Wie lang wird das Stück insgesamt? Gibt es Pausen? Wie häufig darf jedes Motiv auftauchen? (Entsprechend häufig muss es auf weitere Post-its übertragen werden.)

Nun werden die Klebezettel auf einem langen Papierstreifen mit mehreren Linien angeordnet. Es entsteht eine Partitur. Für die Positionierung der Post-its und in der Folge die klangliche Umsetzung ergeben sich weitere Fragen. Wird jedes Motiv immer auf demselben (Körper-)Instrument gespielt oder wird den Mitspielenden jeweils ein Instrument zugeordnet und sie wechseln zwischen den Motiven – je nachdem, was in ihrer Partiturzeile steht? Haben die unterschiedlichen Farben der Post-its eine Bedeutung? Wie verhalten sich Tempo und Dynamik?

Im Zuge des Ringens um eine gemeinsame Gestaltung ändern Post-its ihre Positionierung, müssen Regeln gegebenenfalls angepasst oder sogar verworfen werden.

Die Realisierung und Präsentation der Gruppenkomposition können zum Ausgangspunkt einer weiteren Differenzierung werden.

Über allen hier beschriebenen Anregungen können die beiden Aufforderungen stehen:

- Spielfreude entwickeln!
- Über den eigenen Schatten springen!

Damit sind die wichtigsten Schritte getan, denn Begeisterung für kreatives Tun steckt an.

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 verfüg-

[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 Kulturtage 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 Bau*werk* 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 abgelauschten 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 übereizten 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 hingenommene 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 Loriots *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 Kollegiatengesellschaft 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 Unterrichtens 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 dünkelhaft 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 erkauft, 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 Loriot – 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 Loriot 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): *Loriots 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 Bülows.* 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.

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 Schauspielerin 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 Musiklernen aus. (Halam/Himonides 2022; Koops 2017; Lee et al. 2017)

Auf der Grundlage weiterer Einzelstudien[3] 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).

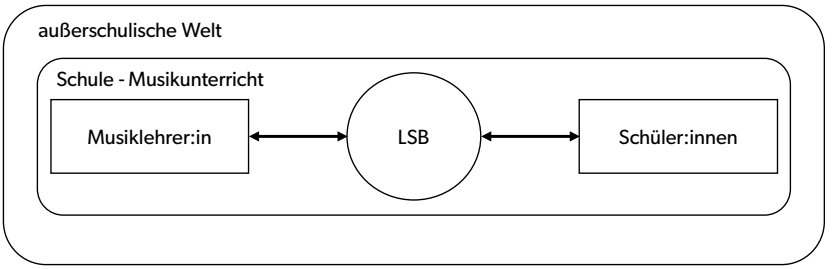


Abb. 1: Konstituenten der LSB. Grafik: Maximilian Piotraschke.

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 Wellbeeing 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 *Peergroups* 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 Erfahrungsbiografie 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.

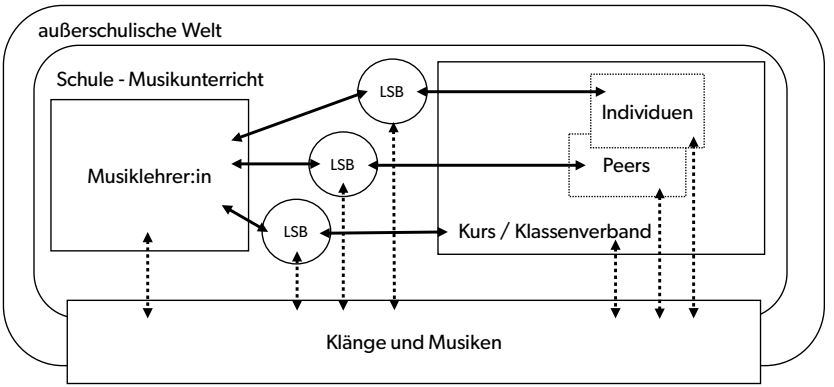


Abb. 2: Die musikbezogenen LSB. Grafik: Maximilian Piotraschke.

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 bestimmen 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 ich 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 Schülerinnen 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 *wellbeeing* 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 Beziehungsgewebes 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 Musiklernen*. 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 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 Musikergesundheit, 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 Dispokinetiker (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 Spezialschule 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.