6

Studien zur Musikkultur
herausgegeben von der
Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

Nicole Besse

Musizieren als Kunst der Begegnung

Auragogik – Reflexivität und Intersubjektivität in musikalischen Bildungsprozessen

WAXMANN

Studien zur Musikkultur

herausgegeben von der
Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

Band 6

Nicole Besse

Musizieren als Kunst der Begegnung

Auragogik – Reflexivität und Intersubjektivität in musikalischen Bildungsprozessen

Waxmann 2022
Münster • New York

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „Musizieren als Kunst der Begegnung. Reflexivität und Intersubjektivität in musikalischen Bildungsprozessen“ im Jahr 2020 von der Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig als Dissertation angenommen.

Diese Publikation wurde unterstützt durch das
Landesdigitalisierungsprogramm für Wissenschaft und Kultur des Freistaates sowie durch die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung.

GISELA UND PETER W. SCHATT STIFTUNG

Bibliografis che Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Studien zur Musikkultur, Bd. 6
ISSN 2699-4461

Print-ISBN 978-3-8309-4566-6
E-Book-ISBN 978-3-8309-9566-1
https://doi.org/10.31244/9783830995661

Das E-Book steht open access unter der
Creative-Commons-Lizenz CC-By-SA zur Verfügung.

Waxmann Verlag GmbH, 2022
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagabbildung: © Nicole Besse alias Bai Nike: Schatzkiste, Acryl auf Holz, 25 x 35 cm, 2017 Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

1. Unter uns 9

2. Präludium und Fuge
Es gibt (k)ein Problem: Was klingt, wenn „es“ klingt? 11
2.1 Vorbemerkung und begriffliche Klärungen 14
2.1.1 Was bedeutet „Musizieren“? 16
2.1.2 Interaktion: Lernen und Lehren als soziale Praktiken 17
2.2 Ausgangspunkt, Fragen und Thesen 18
2.3 Die Dynamik des Musizierens als methodische Herausforderung: Konstellationen und Modelle 20
2.4 Gliederung des Gedankengangs 24

3. Aufnehmen
Interdisziplinäre Antworten zum Verhältnis von Gegenstand und Individuum in Musikpädagogik resp. -vermittlung, Musikwissenschaft, Musiktherapie, Musik- und Kunstphilosophie 25
3.1 „Innere Beteiligung“ als spezifisches Wohlgefallen 25
3.2 Versuche der Abgrenzung von „Musizieren“ und „Nicht-Musizieren“ 27
3.2.1 Musizieren als Beitrag zum allgemeinen Wohlbefinden 27
3.2.2 Musizieren als (Selbst-)Bildungsprozess 32
3.2.3 Musizieren im Umgang mit einem Notentext 38
3.2.4 Exkurs: Historisch gewachsene Konventionen 42
3.2.5 Musizieren als „Können“ 49
3.2.6 „Unverfügbarkeit“: Musizieren und Unterrichten als offene Prozesse 51
3.2.7 Erkenntnisse und Fragen 56

4. Umgrenzen
Perspektiven der Musik- und Kunstphilosophie (A) 59
4.1 Musik als „Kunst des Übergangs“ und „Figur der musikalischen Differenz“ (Grüny, 2014) 59
4.1.1 Differenzen 60
4.1.2 Stille 62
4.1.3 Material der Musik 65
4.1.4 Ton 67
4.1.5 Körper 70

4.1.6 Resonanz ... 74
4.1.7 Geste und Rhythmus ... 79
4.1.8 Raumzeit ... 84
4.1.9 Erkenntnisse und Fragen ... 87
4.2 Kunst als „Praxis der Reflexion“ und „Praxis der Freiheit“ (Bertram, 2014) ... 88
4.2.1 Formen der Reflexion: „theoretisch“ und „praktisch“ ... 89
4.2.2 Exkurs: Kleists „Verfertigung der Gedanken beim Reden“ ... 90
4.2.3 Praktische Reflexion in Alltag und Kunst ... 92
4.2.4 Praktische Reflexion und musikalisches Spiel ... 96
4.2.5 Wert und Spezifik ästhetischer Auseinandersetzung: „Praxis der Freiheit“ ... 99
4.2.6 Erkenntnisse und Fragen ... 101
4.3 Leibliche Interaktion (B)
Untersuchung einer gestischen Dimension im Musizieren als zentrale Verbindung von Mensch, Idee und Instrument ... 103
4.3.1 Pränatale Schichten des Erlebens: Reflexion und Intersubjektivität ... 103
4.3.2 Prozessqualitäten: Reflex und Reflexivität ... 104
4.3.3 Transposition: Selbst und Andere ... 105
4.3.4 Exkurs: „bewegen“ und „bewegt sein“ ... 108
4.3.5 Intersubjektivität als „Bedingung des Menschseins“ ... 109
4.3.6 Erkenntnisse und Fragen ... 111
4.4 Musizieren als Beziehung ... 113
4.4.1 Musik des Sprechens: „Kinetische Semantik“ ... 115
4.4.2 Musizieren als expressive Interaktion ... 118
4.4.3 Expressivität und musikalische Kohärenz im gestischen Musizieren ... 118
4.4.4 Erkenntnisse und Fragen ... 121
4.5 Gestisches Musizieren als Interaktion im „jetzt“ ... 123
4.5.1 Musikalische Reflexion als „Gegenwartsmoment“ ... 123
4.5.2 Musikalische Intersubjektivität als „Begegnungsmoment“ ... 128
4.5.3 Erkenntnisse und Fragen ... 130

5. Reflektieren
Zwei Perspektiven auf eine Unterrichtssituation: Masterclass als Modell ... 132
5.1 Intersubjektivität im Musizieren erkennen und vermitteln? ... 132
5.1.1 Modell: Professioneller Einzelunterricht – Masterclass mit György Sebök (1987) ... 133
5.1.2 Ausgangspunkt: Lesen und Verstehen des Notentextes ... 136
5.2 Perspektive A: Seböks Masterclass als Modell für das Entstehen eines musikalischen Begegnungsmoments – Demonstration von Intersubjektivität im Musizieren ... 137
5.2.1 Erkenntnisse: „Auratisches“ Musizieren – Moment der Begegnung ... 145
5.2.2 Fragen: Was lässt sich im Unterricht zeigen und wie? ... 148
5.3 Perspektive B: Seböks Masterclass als Modell für Formen des didaktischen Zeigens – Entwicklung von Kriterien des Gelingens ... 150
5.3.1 Musikalisches Können: Vermittlung praktischen Wissens ... 150

5.3.2 „Zeigen“ als didaktisches Mittel 150
5.3.3 Formen des Zeigens im Instrumentalunterricht an Hochschulen 152
5.3.4 Formen des Zeigens in der Kunst des Kämpfens und des Musizierens 155
5.3.5 Masterclass-Analyse Part 1: Zeigen als Mittel zur Reflexion 160
5.3.6 Masterclass-Analyse Part 2: Zeigen als Anweisung 163
5.3.7 Erkenntnisse und Fragen 166
5.4 Zeigen als Prozess: Improvisierendes Interagieren 169
5.4.1 Didaktische Varianten 171
5.4.2 Interaktion als didaktisches Prinzip: Auslöser „innerer Beteiligung“ 176
5.4.3 Erkenntnisse und Fragen 177
5.5 „Sich zeigen“: Körperspannung als Bezugssystem 179
5.5.1 Exkurs: Körper und Instrument – Selbstversuch in der Kampfkunst Kobudo .. 180
5.5.2 Leib als musikalischer Raum: Einswerden mit dem Instrument 182
5.5.3 „Es zeigt sich“: Körperspannung als Kategorie des Gelingens 185
5.5.4 Dimensionen und Herausforderungen des „Zeigens“ im Musikunterricht: Reibung und Widerstand als didaktisches Prinzip 186
5.5.5 Erkenntnisse und Fragen 194

6. Aussenden
Spürbar gelingende musikalische Interaktionen im Musikunterricht 197
6.1 Konstellation statt Konzeption: „Beteiligung“ im elementaren Musikunterricht 197
6.2 Konstellation 1: „Wunderkind“ Jacqueline du Pré 198
6.2.1 Konstellation 2: Instrumentalgruppen-Workshop zum Lied „Kleine Monster“ 200
6.2.2 Exkurs: Monster (Bildimpuls, gemalt von Robert, 5 Jahre) 202
6.2.3 Musizierende Wunder-Kinder 204
6.2.4 Erkenntnisse und Fragen 210
6.3 Heterogenität als Potenzial: Musizierende in Intra-Aktion 212
6.3.1 Unterrichten als „qualifiziertes Nichtstun“ 214
6.3.2 Konstellation 3: Musikalisierung einer Instrumentalklasse im Gymnasium .. 216
6.3.3 Erkenntnisse und Fragen 227

7. Coda 231

8. Auragogik
Musikpädagogische Konsequenzen und ein spezifischer Wert künstlerischer Auseinandersetzung für den Menschen: Entwicklung einer Theorie zum „Musizieren als Praxis der Freiheit“ 239
8.1 Kunst als „Praxis der Freiheit“ 239
8.2 „Aura“ und „Atmosphäre“: Böhmes Theorie der Wahrnehmung 242
8.3 Intersubjektivität im Musizieren „zeigt sich“ 246
8.4 Professionelles Unterrichten 253
8.5 Auragogik: „Musizieren als Praxis der Freiheit“ 259

Abkürzungen von Buchtiteln 263

Literatur und Quellen 264
Literatur 264
Musikpraktische Materialien 278
Filme und Videos 279
Webseiten (letzter Zugriff 23.04.2022) 279

Abbildungsverzeichnis 281

1. Unter uns

„I try to talk about the essence as much as one can talk about the essence.“
(György Sebök)[1]

Seit ich musiziere, ist mir auch das Nachdenken über Musikunterricht eine Herzensangelegenheit. Sprechen und Schreiben über „das Wesentliche“ im Musizieren, soweit es nach Worten des Pianisten György Sebök überhaupt möglich ist, wurde für mich zu einer fortwährenden Auseinandersetzung mit meiner eigenen musikalischen Biografie – mit Menschen, die mich musikalisch begleitet haben, die mich begeisterten, forderten und faszinierten, aber auch mit denen, unter deren Ansprüchen ich gelitten habe und von deren Urteil meine eigene Wertschätzung abhing. Aus eigener, zum Teil schmerzlicher Erfahrung weiß ich, wie erheblich der Einfluss einer Lehrenden sein kann und wie groß ihre Verantwortung ist, insbesondere, wenn sie sich über lange Jahre intensiv mit jeweils einer einzelnen Schülerin beschäftigt. Ich möchte daher in dieser Arbeit scheinbar unüberwindbare Konventionen in Frage stellen und Musizierende dazu anregen, Spielräume zu nutzen, neue Wege zuzulassen und immer wieder eigenständige Lösungen zu suchen – für mich lag darin die Chance, meine Faszination für das Phänomen Musik zu bewahren.

Im Kontext einer wissenschaftlichen Arbeit relativ ungewöhnlich wage ich, in Zusammenhang mit musikpädagogischen Überlegungen nicht nur von Verantwortung und unverzichtbarer Empathie der Lehrenden zu sprechen, sondern darüber hinaus von der Notwendigkeit dessen, was sich nicht erjagen lässt: von der Liebe. „Zuwendung“, so formuliert es der Philosoph Christoph Türcke, „ist nicht Liebe. Lehrer müssen sich auch Schülern zuwenden, die sie nicht lieben. Aber Zuwendung ist – wie Liebe – eine Haltung“ (Türcke, 2016, S. 142–143). Heinz Lübbert, langjähriger Musikschulleiter in Dorsten, Wegbegleiter und Vorbild für Generationen von Musikern, fasste mein Anliegen mit den Worten zusammen: „Wenn Du Deine Liebe zur Musik mit den Kindern teilst, werden sich viele scheinbar didaktische Fragen erübrigen.“ Ich bin ihm zutiefst dankbar, dass er uns an seiner Liebe zur Musik teilhaben ließ. Erst allmählich allerdings beginne ich, die Tragweite seiner Worte zu ermessen.

Während der Entstehungszeit dieser Arbeit habe ich zwei meiner engsten Angehörigen in schwerster Krankheit gepflegt und bis in den Tod begleitet. Lag bis dahin der Fokus meines Denkens auf der Suche nach neuen Wegen in der künstlerischen

---

1 Das Zitat wurde transkribiert aus einer Unterrichtsstunde, die der Pianist Sebök 1987 in Den Haag gehalten hat (vgl. Kap. *Reflektieren, 5*). Für die vorliegende Arbeit ist die Analyse der musikalischen Kommunikation in jener Unterrichtssituation zentral.

Ausbildung, um Musizieren als Kunst erfahrbar werden zu lassen, fand ich in dieser Zeit einzig Entspannung im improvisatorischen Umgang mit Kunst und Musik – in therapeutischem Sinne konnte ich hier meinen Emotionen und Gedanken freien Lauf lassen. Von da an weitete sich mein Horizont: Ins Zentrum rückte die Schnittstelle zwischen Musizieren als Mittel zur Heilung und Musizieren als Kunst, zwischen der Erzeugung von Klängen auf leicht zu bedienenden Instrumenten als Weg, Gefühle unmittelbar auszudrücken und mitzuteilen, und dem musikalischen Anspruch – ja, welchem eigentlich? Kunst zu schaffen in einem Unterricht, in dem vorzugsweise Repertoire nach Noten studiert wird? Vielfältige Fragen gerieten in den Blick: Welche spieltechnischen und theoretischen Grundlagen sind notwendig, bevor wir von „musikalischem" Ausdruck sprechen können? (Wem) nützt es, wenn wir versuchen, Musikalisches zu verstehen? (Wo) gelangt die Unmittelbarkeit einfach berührender Klänge an die Grenzen künstlerischer Expressivität? Kann ich noch behaupten, dass ich „musiziere", wenn ich, statt meinen Empfindungen Raum zu geben, unter Druck gerate, um „richtig" zu spielen? Und schließlich, positiv gewendet und als zentrale Frage einer Musikpädagogin formuliert: Wie kann die Faszination für das Phänomen „Musizieren" von der ersten Begegnung mit Klang und Instrument bis zum Studium und darüber hinaus im Unterricht geweckt, bewahrt und gefördert werden?

Von ganzem Herzen danke ich meiner Doktormutter Constanze Rora, die sich mit mir auf sehr verschlungene Pfade begeben hat und mir in schwierigen Fragen des Lebens durch ihren Humor und ihre feinsinnige Kritik immer wieder den Rücken stärkte. Claus-Steffen Mahnkopf danke ich für seine inspirierende Unterstützung in allen Lebenslagen. Christian Rolle wurde mir zu einem verlässlichen Kritiker und Unterstützer an der Kölner Universität, ihm verdanke ich wesentliche Einblicke in den internationalen musikphilosophischen Diskurs, insbesondere auch im Rahmen der ISPME (International Society for the Philosophy of Music Education). Peter W. Schatt gilt mein Dank für die persönliche Wertschätzung meiner Arbeit und die großzügige finanzielle Förderung durch die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung. Christoph Khittl danke ich, dass er als Gutachter das Potenzial meiner Überlegungen herausgelesen und gewürdigt hat. Darüber hinaus danke ich Wolfgang Rüdiger, Martin Widmaier, Georg Mohr, Yanyi Yang und Nora Leinen-Peters für wertvolle Gespräche und Impulse. Mein besonderer Dank gilt meiner Familie und Gerd Breuer, dem Meister der Kampfkunst, meinem Künstler-Freund Johannes Morten Kaczmarczyk und meinen Musikerfreunden, stellvertretend seien Uta Horstmann, Nele Sterckx, Sara Hubrich, Katherine Spencer, Debasish Bhattarcharjee, Martin Küpper, Johanna Stein und Jürgen Heinrich genannt, mit denen ich die Liebe zur Improvisation teile, die uns in unserem DaSein auch durch schwere Zeiten trägt.

2. Präludium und Fuge

Es gibt (k)ein Problem: Was klingt, wenn „es“ klingt?

Diese Arbeit ist ein Versuch der Annäherung an ein Phänomen, das sich in faszinierender Weise der Greifbarkeit entzieht, das uns aber als „Musik“ im kulturell vielfältig geprägten Alltag begegnet und gelehrt wird in ebenso vielfältigen Bildungseinrichtungen: in der Kita, in Vereinen, als Schulfach „Musik“ in den Stundenplänen, sofern es dort Platz findet, in Musik-(Hoch-)Schulen. Solange sich die Beschäftigung mit Musik an privatem Bedarf und Geschmack orientiert, erübrigen sich weitere Fragen. Eine Musiklehrerin jedoch, die mit ihrem Unterricht einen Beitrag zur Bildung leisten soll und mag, sieht sich angesichts der Vielseitigkeit des Gegenstands nicht selten in Erklärungsnot: Was motiviert ein Leben lang, sich den Herausforderungen des Singens oder Instrumentalspiels zu stellen? Warum lohnt die mitunter mühsame Auseinandersetzung mit Musik jenseits eines „gefällt mir“ oder „gefällt mir nicht“, worin liegt ihr unverzichtbarer Wert, ihr Nährwert als „Kunst“? Oder anders, im häufig vernommenen jugendlichen Originalton: „Was soll das bringen?“ (Bartels, 2016, S. 4).

Wie in musikbezogenen Diskursen vielfach festgestellt wird, reicht jenseits aller Fertigkeiten im Umgang mit der Erzeugung von Klang als Ziel von Musikunterricht nicht aus, wenn alle Töne sauber und pünktlich in die Welt gesetzt werden (u. a. Röbke, 2000). In der musikpädagogischen Literatur finden sich, zum Teil mit drastischen Worten, Hinweise auf ein Musizieren, das den Namen verdient, und ein Musizieren, das dem impliziten Anspruch nicht gerecht wird. Christian Rolle kritisiert mit Seitenblick auf Adorno einen „musikantischen Beigeschmack“ (Rolle, 2005, S. 60), Hermann-Josef Kaiser wendet sich gegen ein „blindes, musikpädagogisch verkürztes Musizieren“ (Kaiser, 2010, S. 47)[2] und Jürgen Terhag spitzt mit Aufforderungscharakter zu: Es „umfasst gelingendes Klassenmusizieren mehr als das verbreitete neo-musische Drauflosklöppeln im stilistischen Niemandsland“ (Terhag, 2011, S. 7). Was aber klingt, wenn „es“ klingt?

Christopher Wallbaum formuliert eine Differenz zwischen einem „Musizieren“ und einem „Nicht-Musizieren“ innerhalb musikbezogener Tätigkeiten – und benennt damit ein Paradoxon, dem es in dieser Arbeit nachzugehen gilt:

> „Wir *können* sogar ohne musikalische Einstellung Musik machen. Es soll Menschen geben, die beim Klavierüben Zeitung lesen, Musiker, die nur darauf bedacht sind, schnell und richtig zu spielen; Orchestermusiker, die bei der x-ten Wiederholung ihres Klassik-Hits innerlich nicht mitgehen. In diesem Falle würde ich das, was um-

2 Vgl. auch Bartels (2018, S. 10).

gangssprachlich häufig als Musikpraxis bezeichnet wird, nicht als Musik- oder musikalische Praxis bezeichnen“ (Wallbaum, 2005, S. 7, H.i.O.).

Und was ist es dann? Die Suche nach einer Unterscheidung von „Musizieren“ und „Nicht-Musizieren“ führt zu der komplexen Frage nach einem Gegenständlichwerden von „Musik“, die in verschiedensten Ausprägungen erscheint, interpretiert und bewertet wird (vgl. u. a. Dahlhaus, 1976, S. 19–23; 1970). Die Begriffe „Musik“ und „Musizieren“ sind vielschichtig und zudem abhängig von sozio-kulturellen Faktoren. Mit den Überlegungen, wie Klänge zu „Musik“ werden oder wann wir etwas als „musikalisch“ wahrnehmen, führen sie in den Grenzbereich zwischen musikbezogenen, klangrealisierenden Umgangsformen und philosophisch-ästhetischen Fragestellungen.

In Bildungskontexten sind die Fragen darüber hinaus untrennbar verbunden mit der Problematik eines notwendigen Zusammenwirkens von theoretischem und praktischem Wissen im Musizieren: Selbst, wenn ich weiß, was eine Beethoven-Sonate ist und wie sie klingen sollte, kann ich sie längst nicht spielen (selbiges gilt auch für die Aufführung von Popularmusik). Was aber muss ich von dieser Art Musik „wissen“, um sie als eine Sonate (oder einen Song) zu hören und – in einem zweiten Schritt – auf dem Instrument zu realisieren? Und: Um welche Art von „Wissen“ handelt es sich?

Dem Alltagsverständnis nach können Musik, oder besser: Musizieren und Unterricht gegensätzlicher nicht sein. Während mit dem Begriff des Musizierens künstlerische Freiheit, Selbstvergessenheit und Freude an der Sache verbunden wird, ist Unterricht zielgerichtet, zeitlich begrenzt und üblicherweise an messbare Ergebnisse gekoppelt – ein Zwiespalt, der nicht nur im Schulwesen Schwierigkeiten bereitet, sondern sich, trotz zahlreicher Gelegenheiten zum sog. „selbstgesteuerten“ Lernen auf freiwilliger Basis, auch in außerschulischen Unterrichtszusammenhängen äußert, wie u. a. ein interdisziplinäres Symposium verschiedener Musikhochschulen 2015 in Wien thematisierte: „Und selbst wenn die Gruppensituation didaktisch bewältigt wird: Nur selten geraten LehrerInnen mit ihren SchülerInnen wohl in ein wirkliches gemeinsames Musizieren, so dass sich ‚Unterricht‘ in eine sich selbst genügende und ästhetisch befriedigende Musiziersituation verwandelt.“[3] Gesucht wurde ein Musikunterricht, der „nicht nur didaktisch-methodisch fundiert ist, sondern auch wenigstens zeitweise zur Kunstform wird bzw. Momente aufweist, in denen die Beteiligten Fluss und Präsenz erleben – von Anfang an“[4].

Dieser Ansatz repräsentiert den Anspruch an ein ästhetisches Erleben, der gelingende musikalisch-künstlerische resp. musikpädagogische Arbeit charakterisiert. Er wirft bei der Suche nach konkreten Kriterien für den Unterricht allerdings weitere Fragen auf, die sich verbal kaum fassen lassen, weil sie den flüchtigen Gegenstand

3 Aus dem Flyer zum Symposium *Musizieren als Herzstück des instrumentalen Gruppenunterrichts?* Das Symposium fand statt als gemeinsame Veranstaltung der Musikhochschulen Wien, Köln und Linz am 13. und 14. März 2015.

4 Siehe Anm. 3.

Musik betreffen, der noch im Erklingen vergeht: Welche „Momente“ sind gemeint, wie gestalten sie sich und worin unterscheiden sie sich von anderem musikalischen Erleben? Wie äußern sich „Fluss und Präsenz“, (wie) lässt sich ein Noch-Üben von einem Schon-Musizieren unterscheiden? Oder ganz praktisch gefragt: Sind Tonleitern keine Musik?

Wenn es um musikalische Bildung geht, kommt man auch auf der Ebene des praktischen Musizierens nicht weiter, ohne sich mit dem dynamischen Verhältnis von Musik und Musizierenden auseinanderzusetzen: „Man ist dann eigentlich *ein professioneller Vermittler von Irgendetwas* und vielleicht ohne einen wirklichen Respekt vor der Sache und ohne Einsicht in die Tiefe des Anliegens“ (Röbke, 2016a, S. 47, H.i.O.). Wenn gelingender Musikunterricht kein Zufall bleiben soll, steht vor der Frage, wie sich „guter“ Unterricht gestaltet, folglich die institutionsübergreifende Frage nach dem Wesen eines musikalischen Gegenstands.

An dieser Stelle ergibt sich ein fundamentales Desiderat in der musikpädagogischen Forschung, weil die Frage nach „Lernbedingungen und -ursachen“ (Krause-Benz, 2018, S. 126) unweigerlich mit der Frage nach einem Gegenständlichwerden von Musik verknüpft ist, das sich in seiner faszinierenden Dynamik und Vielfalt jedoch selbst der Greifbarkeit entzieht: Wie lässt sich lehren, was nicht im gegenständlichen Sinne vorhanden ist, sondern sich nur unter kaum fassbaren Umständen einstellt?

Die vorliegende Arbeit stellt sich in kritischer Betrachtungsweise dieser Thematik im Grenzbereich zwischen theoretischem Gedankengut und praktischer Erfahrung. Die Frage nach grundlegenden Bedingungen des Musizierens fokussiert das Interagieren innerhalb der Grenzbereiche und ihre wechselseitige Bezugnahme, die Grenzziehungen erst sichtbar macht. Im Zusammenhang mit der Verwendung des Begriffes „Kritische Musikpädagogik“ formuliert Jürgen Vogt:

> „In der Kritik steckt selbstverständlich die Hoffnung auf praktische Veränderung, allerdings nicht als unmittelbare Anweisung für gelingende Praxis von einer externen Position aus. […] In allen Varianten kritischer Theorie gibt es also die Annahme eines positiven Kerns unbeschadeter Erfahrung, wie verschüttet dieser auch immer sein mag“ (Vogt, 2017, S. 338).[5]

Meine interdisziplinär verschränkten und daher sehr vielfältigen Perspektiven des Gedankengangs wurden nicht zuletzt in einigen Vorträgen und Aufsätzen errungen, deren Kernthesen sich schließlich wieder in den Fortgang der Untersuchung fügten,

---

5 Vogt ergänzt: „Jede Variante der Kritischen Theorie lebt in praktischer Hinsicht vor allem von einem Minimalvertrauen darauf, dass die sozialen Akteure so etwas wie einen auf Leidensfähigkeit beruhenden Restinstinkt dafür haben, dass sie in pathologischen Verhältnissen leben, die so etwas wie ein gutes Leben strukturell verhindern“ (Vogt, 2017, S. 338). Im diskussionswürdigen Vergleich dazu auch Juliet Hess: „A critical pedagogy that engages and challenges power relations does not ignore the canon, but rather creates a possibility for a recognition of the hierarchies and structural inequities that shape our everyday realities“ (Hess, 2017, S. 184).

insbesondere in den folgenden Abschnitten der Kapitel *Umgrenzen (A), 4.2, Umgrenzen (B), 4.5, Reflektieren, 5.5* (vgl. dazu Besse, 2020b, 2020c) und im Schlusskapitel *Auragogik, 8* (vgl. Besse, 2021). Die Beiträge dieser Arbeit ergänzen jene Publikationen, in einigen wenigen Abschnitten ließen sich teilweise wortgleiche oder ähnliche Formulierungen nicht umgehen.

2.1 Vorbemerkung und begriffliche Klärungen

Praktische und theoretische Aspekte des Musizierens greifen in musikpädagogischen Untersuchungen grundsätzlich ineinander, auch wenn sie in wissenschaftlichen Kontexten konzeptionell getrennt werden. Zu bedenken ist, dass Musizierende, auch diejenigen, die Peter Röbke „unmusikalische Musiker" nennt (Röbke & Figdor, 2008, S. 9), das Musizieren von jemandem gelernt haben. Dieser Gedanke ist nicht trivial: Musik ist nicht einfach da und existiert auch nicht als ‚die' Musik, sondern sie entsteht in spezifischen Kontexten und im Akt des Musizierens immer wieder neu (vgl. u. a. Dahlhaus & Eggebrecht, 1996). Vor diesem Hintergrund wird ein Argumentationsgang entlang der Grenzbereiche versucht, der Ansätze interdisziplinärer und institutioneller Verschränkungen fokussiert: Woran können sich musikpädagogische Ziele orientieren?

Die Untersuchung gliedert sich in zwei große Abschnitte: Zunächst wird nach Entstehensbedingungen des flüchtigen Grenzphänomens „Musik" auf den Ebenen des Musizierens, des musikbezogenen Lernens und des Lehrens gefragt. Den theoretischen Ausgangspunkt bildet die ästhetisch-philosophische Fragestellung nach einer „Musik als gültige Äußerung sui generis" (Zehentreiter, 2017, S. 9). Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse wird in einem nächsten Schritt nach musikpädagogisch relevanten, praktischen Konsequenzen für den Musikunterricht gesucht, vom Elementarunterricht bis zur Hochschulausbildung und darüber hinaus.

Der These geschuldet, dass gerade im aktiven Musizieren physiologische, philosophische und psychologische Aspekte untrennbar miteinander verwoben sind (u. a. Gruhn & Röbke, 2018), gründet der interdisziplinäre Untersuchungsansatz ursprünglich in meiner persönlichen Biografie, d. h. in dem Versuch, eigene musikalische Erfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern miteinander zu verbinden. Dies sei erwähnt, um den Erfahrungshintergrund meiner theoretischen Arbeit zu beleuchten: Ich studierte zunächst Instrumentalpädagogik, Orchester- und Kammermusik (Violine, Viola) und arbeitete mehrere Jahre hauptamtlich an Jugendmusikschulen. Nach einem Zweitstudium Schulmusik mit Hauptfach Deutsch unterrichtete ich sieben Jahre als Studienrätin an einem international ausgerichteten Gymnasium, leitete Chöre, Orchester, Instrumentalklassen, Musiktheateraufführungen und zahlreiche fächer- und jahrgangsübergreifende Projekte. Berufsbegleitend zu meiner Promotion und der Lehrtätigkeit an der Universität absolvierte ich eine anderthalbjährige Ausbildung zur Musiktherapeutin, zudem arbeite ich als Bildende Künstlerin und spiele Improvisationskonzerte in verschiedensten Stilrichtungen.

In Anlehnung an die Vorgehensweise von Rora & Wiese (2014) bezieht die Untersuchung konkrete Unterrichtserlebnisse mit ein und stützt sich auf einen „Ansatz deskriptiver Didaktik, der zwischen Unterrichtstheorie und Unterrichtsempirie eine Verbindung herzustellen versucht" (Rora & Wiese, 2014, S. 176). Aus der Überzeugung heraus, dass die individuelle Empfindung sowohl Bestandteil eines Denkens *in* wie eines Denkens *über* Musik ist, erhält die Bezugnahme auf eigene Erfahrungen im Musizieren, der man einen Mangel an analytischer Distanz vorwerfen könnte, besondere Relevanz für den Untersuchungsansatz. Mit Julia Jung, die sich zur Untersuchung von Atmosphären im Unterricht der Verwendung von Vignetten bedient, lässt sich auch für die vorliegende Arbeit argumentieren: „Der Untersuchungsgegenstand kann nicht vollständig losgelöst vom Kontext, kann nicht vollkommen entsubjektiviert gedacht und in Anwendung standardisierter Methoden erforscht werden" (Jung, 2020, S. 88). Persönliche musikalische Erfahrungen werden deshalb nicht ausgeblendet, sondern bewusst berücksichtigt, verdichtet und zur normativen Basis gemacht, um sich dem subjektiven Erleben von „musikalischen" Momenten im Sinne einer reflektierten Praxis zu nähern. Jung unterstreicht:

> „Wie bereits deutlich wurde, steht die vorliegende Untersuchung im Zusammenhang mit dem spürenden Subjekt. Gleichzeitig wurde darauf geachtet, eine Form der Objektivität zu finden, die sowohl dem Untersuchungsgegenstand als auch im Hinblick auf die Wissenschaftlichkeit der Arbeit angemessen erscheint" (ebd.).

Als aktive Künstlerin und Forscherin versuche ich Wirkungen des Musizierens im Sinne eines philosophischen Staunens (thaumázein) zu reflektieren. Zum Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung wird dabei das flüchtige und individuelle Gefühl eines musikspezifischen Wohlgefallens in sehr unterschiedlichen Kontexten, in denen sich bei mir und anderen ein charakteristisches Gefühl von Zufriedenheit eingestellt hat[6], das mir existenziell scheint für die Frage nach einem für alle Beteiligten „gelingenden" Musikunterricht[7], nicht zuletzt mit Blick auf einen erfüllenden musikbezogenen Berufsalltag.

Das Erleben einer jeweils „ästhetisch befriedigenden Musiziersituation" wird aus der Perspektive einer multidisziplinären Unterrichts- und Musizierpraxis beleuchtet, in der das Gewahrwerden einer besonderen Atmosphäre, das Erspüren besonderer Momente, zum Nach-Denken veranlasst hat, und das Nachdenken wiederum zu einer Sensibilisierung für das je gegenwärtige musikalische Geschehen.

---

6 In der Betrachtungsweise folge ich ebenfalls Julia Jung: „Die Atmosphärenerfahrung geschieht natürlich auch im Hinblick *auf*, nicht jedoch im Sinne eines Hineinversetzens *in* die Schülerinnen und Schüler" (Jung, 2020, S. 82, H.i.O.).

7 Zum Thema *Gelingendes Leben und Musik* vgl. Niegot, Rora & Welte (2020), Tagungsband der Gesellschaft für Musikpädagogik.

2.1.1 Was bedeutet „Musizieren"?

Die deutsche Sprache kennt die Tätigkeit „musizieren", anders als viele andere Sprachen[8], als eigenständiges Wort. Um den prozessualen Charakter und eine notwendig aufmerksame Haltung beim Musizieren herauszustellen, prägte Christopher Small (1998) das Wort „musicking", das auch im deutschen Raum ein Bewusstsein für ein ganzheitliches Involviertsein beim Musizieren stärkte. Die Betrachtung des Wortes „Musizieren" mit Fokus auf ein Tätigsein eröffnet aber noch weitere Perspektiven: Im Vergleich zum „Musik machen" betont es eine Dynamik zwischen Klangerzeugung, Klangerzeugern und klingendem Ergebnis, als beständiges Wechselspiel zwischen Ideal und Realität, als etwas, das an der Grenze zwischen Entstehen und Vergehen aufrechterhalten werden will, um ins Leben zu treten. Es verweist auf ein Entstehen im Augenblick, das sich der Greifbarkeit entzieht – und gerade deshalb in faszinierender Weise auf den Menschen wirken kann.

Aspekte der Mehrdimensionalität musikbezogenen Handelns hat Andreas Doerne in seinem Buch *Umfassend Musizieren* (UM/2010)[9] entfaltet. Drei seiner Grundgedanken bilden den Ausgangspunkt für die Verwendung des Begriffs „Musizieren" in der vorliegenden Arbeit.

1. Musizieren ist als mehrdimensionales Phänomen zu verstehen, das physische, psychische und soziale Dimensionen vereint.
2. Interpretieren, Improvisieren, Komponieren sowie das Hören als Voraussetzung und leitende Instanz sind untrennbar miteinander verwoben. Sie kommen im Musizieren in unterschiedlicher Gewichtung zum Tragen.
3. Künstlerische und pädagogische Praxis einer Musiklehrenden bedingen einander wechselseitig.

Doerne kritisiert in seinem Ansatz, bezogen auf den Instrumentalunterricht, ein „einseitig-defizitäres Verständnis von Struktur und Sinn des Musizierens" (UM, S. 7), das gekennzeichnet sei durch „Lebensferne, die auf dem Missverständnis beruht, Kunst im Allgemeinen und Musik im Speziellen stelle eine eigene, erhabene Welt dar, die mit dem gewöhnlichen Lebensalltag nichts zu tun habe" (UM, S. 6). Er entfaltet eine Mehrdimensionalität musikalischer Wirkungs- und Handlungsweisen, die von der physischen bis zur spirituellen Dimension verschiedenste Lebensbereiche vereint und den Blick auf ein kommunikatives Moment im Musizieren lenkt (vgl. UM, S. 67). Für den Instrumentalunterricht begründet Doerne einen ganzheitlichen („integralen") Ansatz, der die Vernetzung der Dimensionen fördere, weil er in der Verknüpfung von Musizieren, Lernen und Lehren auch von Pädagogen fordere, „nicht auf[zu]hören, selbst Schüler zu sein" (UM, S. 183).

---

8 Vorzugsweise heißt es im europäischen Raum, wie auch u. a. im Russischen und Chinesischen, „Musik machen" („to make music", „faire la musique", „fare della musica"). Das Substantiv dazu ist der/die Musizierende, nicht aber der Musikant oder die Musikantin.

9 Zur Abkürzung von Buchtiteln siehe S. 263.

Das Zusammendenken musikbezogener Tätigkeitsfelder, wie Doerne es mit dem Begriff „umfassend“ vorschlägt und für den Instrumentalunterricht entfaltet, ermöglicht einerseits, das Phänomen „Musizieren“ als interdisziplinär verschränktes Grenzphänomen aus einer übergeordneten Perspektive zu betrachten. Um eine grundlegende Differenz zwischen einem „Musizieren“ und „Nicht-Musizieren“ auszumachen, muss andererseits die Untersuchung aber gerade deshalb auch auf andere musikbezogene Tätigkeitsfelder, pädagogische Zielrichtungen und Zugänge zum Musizieren jenseits des Instrumentalunterrichts ausgedehnt werden. Für die Untersuchung in dieser Arbeit wird daher ein Kontrastfeld an Unterrichtskonstellationen aufgebaut: An einem Ende der Skala steht die Klanglichkeit eines improvisatorischen Musizierens in therapeutischen Kontexten, am anderen Ende die musiktheoretische Werkanalyse, die sich nur im Inneren einer Noten-Leserin vollzieht. Im Vordergrund der Untersuchung steht das aktive Musizieren mit traditionellen Instrumenten. Der Bereich eines digitalen Musizierens wird bewusst noch ausgespart: Auf Basis der hier entwickelten Kriterien wäre ein weiterführender Vergleich der Zugangsweisen hilfreich und spannend, vor allem auch in Hinblick auf den Aspekt der Körperlichkeit.[10]

2.1.2 Interaktion: Lernen und Lehren als soziale Praktiken

„Musizieren“ im umfassenden Sinne meint nicht nur die Erzeugung von Klängen, sondern umfasst ein Interagieren auf vielfältigen Ebenen, sowohl einer Musizierenden mit dem musikalischen Material, darüber hinaus aber auch mit sich selbst und mit anderen Hörern bzw. Spielern. Die Worte „Praxis“ resp. „Praktik“, deren Differenzierung in musikpädagogischer Literatur vielmals diskutiert wurde (u. a. Wallbaum & Rolle, 2018), sowie „Lernen“ und „Lehren“ werden in dieser Untersuchung deshalb mit einem Fokus verwendet, wie ihn Larissa Schindler in ihrem Buch *Kampffertigkeit. Eine Soziologie praktischen Wissens* (SpW/2011) setzt. Schindler fragt aus soziologischer Perspektive danach, wie implizites Wissen explizit werden kann und richtet den Blick auf Interaktionen, Prozesse und Mechanismen zwischen Lehrenden, Lernenden und Material. Sie geht davon aus, „dass Praktiken ein didaktischer Grundzug innewohnt, der sich im Vollzug äußert“ (SpW, S. 11): Indem ein Mensch handelt, zeigt er nicht nur, was er tut, sondern auch *wie*, sodass ein Praktizieren grundsätzlich auch normatives Wissen vermittle, das „in explizit didaktischen Situationen jeweils nur verstärkt und betont wird“ (SpW, S. 180–181).

Aus instrumentalpädagogischer Perspektive lässt sich dieser Gedanke mit Wolfgang Rüdiger auf die Kurzformel bringen: „Musiklernen heißt Musikmachen“ (Rüdiger, 2018a, S. 149). So einleuchtend diese Auffassung klingt, so viele Schwierigkeiten bringt sie jedoch mit sich, wenn es um konkretes Handeln im Unterricht geht: Im schulischen Musikunterricht spielt das aktive Musizieren eine relativ geringe Rolle, so dass ein „Musiklernen“ vorzugsweise auf anderen Ebenen zu untersuchen wäre (vgl. Orgass, 2007). „Musikmachen“ im Instrumentalunterricht ist zudem mit musikalischen und soziokul-

10 Vgl. dazu u. a. Krebs (2018).

turell bedingten Ansprüchen anderer Art verbunden, sodass die am Unterricht Teilnehmenden sich über musikalische Unterrichtsziele zuerst verständigen müssen, damit sie auf ein gemeinsames Ziel zusteuern können (vgl. u. a. Röbke, 2000; Doerne, 2010). Das aber stellt, überträgt man Schindlers Erkenntnisse auf das Musizieren, die eigentliche Schwierigkeit des Unterrichtens dar: Zwar zeigen Musizierende, wie sie musizieren, damit aber eine Verständigung über das Gezeigte gelingen kann, muss es vom Gegenüber im Detail wahrgenommen und in praktischer Form bestätigt werden, indem wiederum gezeigt wird, was verstanden wurde. Der Begriff des didaktischen „Zeigens", wie ihn Schindler in ihrer Studie entwickelt hat, bedarf daher einer ausführlichen Prüfung, inwiefern diese Kategorien auch auf musikalische Kontexte übertragbar sind.

Folgt man Schindlers Gedankengang weiter, so kommt bei der Vermittlung praktischen Wissens der Wahrnehmung von Empfindungen eine zentrale Rolle zu. In musikpädagogischen Kontexten wird einerseits vom „musikalischen Körper" (Rüdiger, 2007) gesprochen, andererseits vom notwendig „leiblichen Vollzug" beim Musizieren (Oberhaus, 2006). Colwyn Trevarthen, der musikalische Kommunikationsweisen von Babys untersucht hat, stellt darüber hinaus die These auf: „Das Spüren intersubjektiver Aktivität ist das Wissen, das wir voneinander haben" (Trevarthen, 2018, S. 328).

Schindler verweist auf das Problem einer begrifflichen Trennung von „Körper" und „Leib", da sich bislang empirisch nicht nachweisen lasse, was genau das eine vom anderen unterscheide. Sie schlägt daher eine mikrosoziologische Betrachtungsweise vor, die verkörpertes Wissen einschließt und damit Interaktionen von Körpern, Dingen und Personen gleichermaßen berücksichtigen kann (vgl. SpW, S. 17). Für die Verwendung der Begriffe Körper resp. Leib in musikalischen Kontexten ist dieser Ansatz wiederum hilfreich, um praktische und philosophische Aspekte des Musizierens miteinander zu verbinden. Beide Begriffe, und das ist für ihre Verwendung in dieser Untersuchung entscheidend, verweisen auf ein reflexives Moment:

> „Wenn wir Musik hören, machen, uns aneignen, in welcher Lebensphase auch immer, wird der Körper sich seiner selbst bzw. werden wir unseres Körpers auf doppelte Weise gewahr: als eines sich bewegenden, sich empfindenden, sich ausdrückenden, sich hörenden Körpers, der auf sich rückbezogen, sich selbst nah und fern, vertraut und fremd ist" (Rüdiger, 2018a, S. 132).

2.2 Ausgangspunkt, Fragen und Thesen

Die Forschungsfrage, was „Musizieren" im emphatischen Sinne meint und wie es sich lehren lässt, beginnt mit der Suche nach einem qualitativen Unterschied, der im Allgemeinen in der Forschung als gegeben hingenommen, aber nicht weiter benannt wird. Wallbaum (2005) liefert ein Indiz, indem er eine Art des Musizierens bezeichnet, bei dem die Handelnden „innerlich nicht mitgehen" (siehe Kap. *Präludium und Fuge, 2)*. Im Gegenzug lässt sich demnach ein emphatisches Musizieren beschreiben

als eine Musikpraxis, die ich „innerlich beteiligt“ nennen möchte.[11] Mein erstes Erkenntnisinteresse gilt daher den Fragen:

a) Wodurch zeichnet sich ein „beteiligtes“ Musizieren aus, wie teilt es sich mit?
b) Worin liegt sein Mehrwert für die Spielerin resp. Hörerin?

Zentral wird die Suche nach reflexiven und intersubjektiven Mechanismen in musikalischen Prozessen und die Frage nach Bedingungen einer (Selbst-)Verständigung im musikalischen Handeln. Drei Fragestellungen leiten die Untersuchung:

a) (Wie) äußern sich reflexive und intersubjektive Prozesse im rezipierenden, interpretierenden, improvisierenden und kompositorischen Musizieren?
b) Wie gestaltet sich das Verhältnis von Reflexion und Intersubjektivität in musikpädagogischen Kontexten, welche Rolle spielt es?
c) Und (wie) können musikalische (Selbst-)Verständigungsprozesse durch didaktische Maßnahmen initiiert werden?

In musikpädagogischen Diskursen ist in den letzten Jahren ein wachsendes Bewusstsein für interdisziplinäre Fragestellungen zu verzeichnen (u. a. Busch, 2008; Ardila-Mantilla, Röbke, Stöger & Wüstehube, 2016; Gruhn & Röbke, 2018; Jordan, Pfeifer, Stegemann & Lutz Hochreutener, 2018). Dass affektive, kognitive und soziale Aspekte des Musizierens ineinandergreifen, wird allgemein unterstrichen, ungelöst aber bleibt, wie sich innerhalb der Vielschichtigkeit musikalischer Phänomene das Verhältnis von Detail und Ganzem im Prozess des künstlerischen Musizierens gestaltet: Wie macht ein Individuum aus einzelnen Klangereignissen Musik zur Kunst und welchen Beitrag kann eine Lehrende dazu leisten?

Die Frage, wann Musizieren als „künstlerisch“ zu bezeichnen ist, ruft unweigerlich die in Musikwissenschaft und -philosophie vieldiskutierte Frage nach Autonomie und gesellschaftlicher Bedeutung eines Kunstwerks bzw. einer Kunstpraxis auf (vgl. u. a. Dahlhaus & Eggebrecht, 1996; Gülke, 2000; Hindrichs, 2014; Zehentreiter, 2017; Urbanek & Wald-Fuhrmann, 2018). Da in der Praxis des Musizierens Prozess und Produkt nicht voneinander zu trennen sind, soll mit Blick auf Ziel und Zweck von Musikunterricht eine Vermittlung zwischen den Polen eröffnet werden: Wie gestaltet sich das dynamische Verhältnis von Gegenstand, Individuum und Gesellschaft im Akt des Musizierens?

Philosophische und soziologische Theorien finden immer wieder Eingang in musikpädagogische Argumentationsgänge (z. B. Martin Seel, Bernhard Waldenfels, Andreas Reckwitz, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty, Aristoteles etc.), musikwissenschaftliche resp. musik- und kunstphilosophische Publikationen insbesondere

11 Wallbaum stellt dem „innerlich nicht mitgehen“ im Musizieren Beispiele einer „erfüllten“ Praxis gegenüber (vgl. Wallbaum, 2005, 2010) – diese aber genau zu beschreiben, um Kriterien für eine zuverlässige Vermittlung zu erarbeiten, ist Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

der jüngeren Zeit (u. a. Bertram, 2014; Grüny, 2014, 2018; Leman, 2016; Zehentreiter, 2017) wurden in musikpädagogischer Literatur bislang noch wenig berücksichtigt.[12] Sie sollen dieser Arbeit neue Impulse zum Nach- und Weiterdenken liefern.

Ausgehend von musik- und kunstphilosophischen Theorien vor allem von Christian Grüny (2014) und Georg W. Bertram (2014), ergänzt durch Perspektiven des Säuglingsforschers Daniel N. Stern (2005), des Psychoanalytikers Sebastian Leikert (2008) und des Musikwissenschaftlers Marc Leman (2016) sowie durch soziologische Studien Larissa Schindlers (2011), verfolge ich die These: Gelingendes Musizieren ist als eine *notwendig* reflexive Tätigkeit zu verstehen, deren Sinnhaftigkeit sich selbst vermittelt und spürbar wird als Realisierung einer intersubjektiven Wechselwirkung zwischen musikalischer Idee, vermittelt durch ein Instrument, und Spieler(n) resp. Hörer(n). Dabei nimmt das leib-körperliche Empfinden als non-verbaler Resonanzboden eine zentrale Vermittlerrolle ein. Erst wenn das Potenzial des musikalischen Gegenstands in Interaktion mit den Musizierenden zum Tragen kommt, kann sich der genuine Wert eines umfassenden Musik-Erlebens entfalten. Auf dieser Basis gewinnt auch die Tätigkeit des Musizierens in besonderer Weise gesellschaftliche Relevanz, sodass sich Musikunterricht als spezifischer Beitrag innerhalb der Bildungslandschaft legitimieren lässt.

2.3 Die Dynamik des Musizierens als methodische Herausforderung: Konstellationen und Modelle

Die Herausforderung dieser Arbeit besteht darin, Wirkungen eines Grenzphänomens zu erfassen, das sich als dynamisch erweist auf mehreren interagierenden Ebenen: Musik ist zum einen als klangliches Ereignis angewiesen auf ein Individuum, das sie hörend gestaltet, zum anderen erscheint sie in sozialen Kontexten, in denen sich, insbesondere in Unterrichtszusammenhängen, eine unüberschaubare zwischenmenschliche Eigendynamik entwickelt.

Um der Dynamik des komplexen Grenzphänomens „Musizieren" Rechnung zu tragen, orientiert sich die Arbeit einerseits an einem „konstellativen" Verfahren, wie es Cosima Linke (2018) mit Bezug auf Adorno entwickelt hat, zum anderen, um den Eigensinn und die Wirksamkeit materieller Qualtäten zu betonen, am Modellbau, wie er aus der Architektur bekannt ist (Wendler, 2013).

Linke erläutert, das „konstellative Denken" sei als ein Gegenentwurf zu einem nur „identifizierenden Denken" zu verstehen (Linke, 2018, S. 38). Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird Linkes Verknüpfung der Begriffe „Konstellation" und „ästhetische Erfahrung" relevant:

> „Konstellativ in Adornos Sinne ist der Modus der ästhetischen Erfahrung insofern, als sich die Rezipientin zunächst einmal unvoreingenommen und in einer prinzipiell offenen Haltung der Selbstdistanz auf ihr Gegenüber einlassen muss, um dann in

12 Auch im *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018; Oberhaus, 2018) finden sich „philosophische" und „musikwissenschaftliche" Themen, aber kaum Bezüge zu spezifisch musikphilosophischen Perspektiven.

> einem weiteren Schritt die unterschiedlichen sinnlichen, formalen und sinnhaften Aspekte des ästhetischen Objekts konstellativ aufeinander zu beziehen, ohne je zu einem eindeutigen und endgültigen Resultat kommen zu können" (ebd., S. 266).

In der Betrachtung von Unterrichtskonstellationen schwingt daher, so lässt sich mit Bezug auf Linke sagen, ein „Moment der Unverfügbarkeit" mit (ebd.), das der ästhetischen Erfahrung selbst zu eigen ist. Auf diese Weise lassen sich musikbezogene Konstellationen aus unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern in die theoretische Rahmung integrieren.

Der Begriff des „Modellseins" orientiert sich an Überlegungen von Bernd Mahr (2004) und Reinhard Wendler (2013). Nach Mahr lässt sich grundsätzlich jeder Gegenstand, jede Situation, jedes Ereignis als Modell von bzw. für etwas auffassen: Eine vereinfachte Darstellung, eine Abbildung oder ein Beispiel werde erst durch das Betrachten dieser zweiseitigen Verhältnismäßigkeit zum Modell (Mahr nimmt als Beispiel u. a. die berühmte Zeichnung Leonardo da Vincis, die den Verlauf von Muskelproportionen veranschaulicht und, je nach Betrachterperspektive, gleichzeitig künstlerische Qualitäten aufweist). Wendler, der *Das Modell zwischen Wissenschaft und Kunst* (Wendler, 2013) verortet, ergänzt Mahrs Auffassung durch zwei wesentliche Aspekte: Zum einen verweist er auf den „Eigensinn" des Materials und betont, dass gerade die sinnliche Erfahrung eines haptisch (oder in unserem Fall eines klanglich) erfahrbaren Materials, immer wieder unvorhergesehene Impulse gebe. Das Material befördere ein kreatives Handeln gerade dadurch, dass es sich dem idealen Gedanken widersetze: Es biete grundsätzlich einen Widerstand, der sich im wörtlichen Sinn „be-greifen" lässt (sowohl haptisch als auch gedanklich). Zum anderen stellt Wendler das situative Moment der Modellbildung heraus: Je nach Kontext und Hintergrund der Betrachtenden zeigt ein Modell unterschiedliche Facetten, es entfaltet ein Bedeutungspotenzial, dessen Überschuss letztlich unverfügbar bleibt. Genau das aber macht die Arbeit mit einem Modell so produktiv: Es kann immer wieder überraschende Aspekte zum Vorschein bringen.

Folglich trägt auch das Phänomen „Musizieren" Modellcharakter in vielschichtiger Weise: Musizierende befinden sich permanent in gestalterischen Prozessen, denn nur durch interpretierende Wahrnehmung hören sie etwas *als* Musik.[13] Zugleich erhalten Musizierende (und Zuhörende) unablässig klangliche und bewegungsbezogene Impulse, die, unmittelbar aufgegriffen, musikalische Ideen aus sich heraus im Spielen und Hören erneuern – dieses gilt gleichermaßen für improvisatorisches Spiel wie für die Realisierung komponierter Werke. Anders als ein architektonisches Modell aber, das Mikro- und Makroebenen in ein repräsentatives Verhältnis bringt, repräsentiert Kunst nichts anderes als sich selbst: Sie ist darauf angewiesen, dass sie jemand *als* Kunst resp. Musik wahrnimmt und anerkennt. Dies gilt ebenso für den (Lern-)Gegenstand „Musizieren", der damit ebenfalls, und das kommt erschwerend hinzu, nur flüchtig und immer wieder neu in Erscheinung tritt.

---

13 Dieser Gedanke durchzieht insbesondere die Überlegungen Grünys (2014), wie auch jene von Bernhard Waldenfels (2010).

Wendler unterscheidet zwischen Modellen, mit deren Hilfe etwas „demonstriert" werden soll, und solchen, deren konstellatives Potenzial in den „Entwurfsprozess" selbst einfließen kann und soll. Um jenes Potenzial zu bergen, werden auch in die vorliegende Untersuchung Konstellationen aus verschiedensten musikalischen Kontexten einbezogen – das Überraschende wird zum Programm:

> „Diese Auswahl der Exempla ignoriert bewusst und programmatisch den Umstand, dass die genannten Modelle aus verschiedenen Jahrhunderten und Disziplinen stammen, dass sie unterschiedlich materiell und medial verfasst sind und unterschiedliche Funktionen haben bzw. hatten. Mit der solcherart gleichrangigen Betrachtung dieser so verschiedenen Modelle ist die Absicht verbunden, allzu selbstverständlich erscheinende Kategorisierungen zunächst zu suspendieren und dadurch neue Aspekte sichtbar zu machen" (Wendler, 2013, S. 19).

Mit Wendler lässt sich daher eine Forscherinnenperspektive begründen, die auch Eigendynamiken der Materialien bewusst Raum gibt und deshalb Leerstellen erzeugt zwischen dem philosophisch-pädagogischen Argumentationsgang und Reflexionen der eigenen Unterrichtspraxis, sprachlich realisiert in der Ich-Perspektive: Die in den Text eingewobenen erinnerten Situationen und Konstellationen entfalten auf diese Weise in ihrer „unberechenbare[n] Lebhaftigkeit" (ebd., S. 20) Aufforderungscharakter, sie in anderen Kontexten wiederum zu Modellen zu machen. Relevanz entfalten die individuellen Überlegungen, wenn sie, ähnlich wie im „ästhetischen Streit" (Rolle & Wallbaum, 2011), mit anderen intersubjektiv ausgehandelt werden können: Nicht anders verhält es sich in künstlerischen Prozessen, in denen etwas „modelliert" wird. Im Modellierungsprozess auch der vorliegenden Untersuchung werden daher „Vorannahmen zurückgestellt, die gerade wegen ihrer Gewissheit am Punkt vorbeizugehen scheinen" (Wendler, 2013, S. 20): aktives Potenzial findet sich in der „Eigenschaft der Modelle, solche oder auch völlig andere Rollen überhaupt annehmen oder wechseln zu können" (ebd., S. 21).

Angesichts zeitlich strukturierter musikalisch-künstlerischer Phänomene, die im Augenblick erscheinen und vergehen, bietet das dynamische Modell in Hinblick auf eine musikpädagogische Untersuchung die Chance „in den Blick zu bekommen, dass sie sich der praktischen wie begrifflichen Kontrolle immer wieder zu entziehen vermögen" (Wendler, 2013, S. 14). Dieses gilt sowohl für das Phänomen Musik wie für das Musizieren und in diesem Zusammenhang für die musikalische (und davon kaum trennbar die außermusikalische) Interaktion in Unterrichtssituationen: Auch Handreichungen resp. Modelle für den Unterricht entfalten ihren Nutzen nur dann, wenn sie durch Lehrende individuell belebt werden und diese wiederum die stets einzigartige Begegnung mit sich wandelnden Menschen und ihren Ideen nicht als störend zu vermeiden suchen, sondern zum Ausgangspunkt konstruktiver Interaktionen machen. Damit aber weisen Modelle stets über sich hinaus in eine Dimension relativer Offenheit. Sie sind, ähnlich wie künstlerische Phänomene, in ihrer Materialität zwar greifbar, aber, wie das Phänomen „Musizieren" selbst, in Bezug auf ihr unerschöpfliches interpretatorisches Potenzial nicht gänzlich verfügbar.

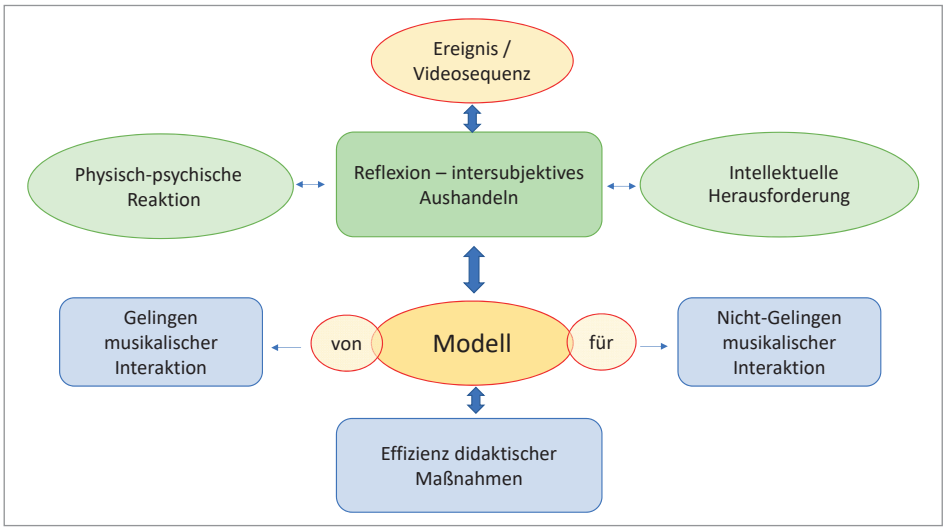


Abb. 1: Übersicht Konzeption 1

In der vorliegenden Untersuchung werden Unterrichtskonstellationen aus unterschiedlichen Bereichen zur Veranschaulichung verwendet und zur Öffnung individueller Assoziationsräume (vgl. Abb. 1). Als zentrales Modell dient eine videografierte Unterrichtssequenz, die aus zwei Perspektiven betrachtet wird:

a) als Modell zur Demonstration von Intersubjektivität im gelingenden Musizieren,
b) als Modell zur Entwicklung von Kriterien des Gelingens didaktischer Maßnahmen.

Die Sequenz zeigt einen Ausschnitt aus dem instrumentalen Einzelunterricht im Rahmen einer sog. „Masterclass", einer Unterrichtsstunde, die in der Regel von fortgeschrittenen Musikern während oder nach dem Studium genommen wird, um von einem „Meister" neue Impulse zu erhalten.[14] Im Setting „Masterclass", so die Vermutung, lassen sich Kriterien für das Gelingen musikalischer Verständigung ableiten, weil es von außermusikalischen Faktoren, die in Gruppen leicht unüberschaubare eigendynamische Prozesse entwickeln, vergleichsweise unberührt bleibt, auch wenn die Unterrichtsstunden in der Regel öffentlich sind. Die Frage, die an die Analyse der Meisterkurs-Sequenz geknüpft ist, lautet daher:

a) Kann ich als Hörerin eine „innere Beteiligung" der Musizierenden wahrnehmen und wenn ja, woran lässt sie sich erkennen?
b) Wie gestalten sich Interaktionen zwischen den Musizierenden im Verhältnis zu den didaktischen Maßnahmen?

14 Masterclasses oder auch „Meisterkurse" bei renommierten Musikern gelten zudem als aussagekräftige Referenzen für angehende Berufsmusiker nach oder noch während des Studiums.

2.4 Gliederung des Gedankengangs

In dieser Arbeit soll der komplexe Prozess des Gegenständlichwerdens von Musik im „Musik machen“ resp. „Musizieren“ in Hinblick auf das musikbezogene Lehren und Lernen für den musikpädagogischen Gebrauch greif- und anwendbar werden. Die Suche nach der Relevanz von „Reflexion“ und „Intersubjektivität“ in Musizierprozessen beginnt mit der Frage, wie sich fassen lässt, was sich beständig verändert: Sowohl der Mensch, der musiziert, als auch die Musik, die er produziert, sind nicht statisch, sondern ihrem Wesen nach dynamisch. Eine interdisziplinäre, fächer- und institutionsübergreifende Perspektive öffnet den Horizont für die Frage, welche Elemente musikalisch-ästhetisches Erleben in unterschiedlichen Kontexten miteinander verbinden.

Die Arbeit ist in fünf große Abschnitte unterteilt, die jeweils mit dem Anliegen überschrieben sind, dem es nachzuspüren gilt. Nach dem einleitenden Kapitel „Präludium und Fuge“ wird die Forschungsfrage in musikbezogenen Diskursen verortet.

Das „Aufnehmen“ dient der Orientierung in der Forschungslandschaft und der Prüfung, inwiefern die Fragestellung dieser Arbeit Relevanz entfaltet. Dabei werden weitere facettenreiche Fragen aufgeworfen, die das Untersuchungsfeld aufspannen.

Das „Umgrenzen“ entspricht einer theoretischen Rahmung. Der erste Teil widmet sich musik- und kunstphilosophischen Überlegungen, der zweite Teil konzentriert sich auf leibliche Aspekte des Musizierens, die durch Perspektiven der Säuglingsforschung, der Psychoanalyse und der Musikwissenschaft mit Blick auf ein gestisches Musizieren erhellt werden.

Im Zentrum des Kapitels „Reflektieren“ steht ein Unterrichtsmodell (Einzelunterricht in einer Masterclass), das einerseits als Demonstration dient, andererseits als Material, um Kriterien für zuverlässige didaktische Maßnahmen zu gewinnen. Hier kristallisiert sich die Untersuchung verschiedener Formen des Zeigens im Unterricht: Was zeigt sich wie im Musizieren und was lässt sich durch eine Lehrerin überhaupt zeigen?

Im Kapitel „Aussenden“ werden die aus dem Modell entwickelten Einsichten auf andere Unterrichtskonstellationen übertragen und für größere musikpädagogische Kontexte (elementarer Einzel-, Gruppen- und Klassenunterricht) nutzbar gemacht. Mehr als um eine Kritik didaktischer Maßnahmen, die sich bewährt haben oder nicht, geht es darum, nach zuverlässigen Kriterien für ihre Effektivität zu suchen. Welchen Beitrag können Lehrende dazu leisten, die Faszination für jenen vitalen Kern im Musizieren vom ersten Aufhorchen bis zum Ausklang zu begleiten? Die „Coda“ dient als Zusammenfassung der Untersuchungswege und Ergebnisse.

Das Schlusskapitel mit dem Entwurf eines Modells der „Auragogik“ ist als Wegbereiter für eine Neuorientierung in der Unterrichtsgestaltung gedacht. Die philosophischen Anfangsbetrachtungen werden aufgegriffen, ergänzt und ausgestaltet: Fluchtpunkt ist die Entwicklung einer Theorie zum „Musizieren als Praxis der Freiheit“, das einen spezifischen Wert künstlerischer Auseinandersetzung für den Menschen bezeichnen kann.

3. Aufnehmen

Interdisziplinäre Antworten zum Verhältnis von Gegenstand und Individuum in Musikpädagogik resp. -vermittlung, Musikwissenschaft, Musiktherapie, Musik- und Kunstphilosophie

3.1 „Innere Beteiligung" als spezifisches Wohlgefallen

Die Vorstellungen und Herangehensweisen von Lehrenden, die das Schulfach Musik unterrichten und damit das Erleben der Lernenden prägen, sind nicht nur von individueller Vielfalt geprägt, sondern auch abhängig von musikalischen Traditionen und nationalen Interessen, wie u. a. Wallbaum (2018) anhand zahlreicher Videoaufnahmen zeigen konnte. Dennoch weisen die Verlaufsformen von Unterrichtsstunden Gemeinsamkeiten auf: Es lassen sich ritualisierte Phasen zur Begrüßung oder Verabschiedung von locker gefügten Phasen unterscheiden, z. B. bei offenen Fragerunden und Erklärungen, und von inhaltlich dichteren Phasen, in denen jeweils eine besondere Atmosphäre spürbar wird. Momente spezifischer Intensität im aktiven Musizieren bezeichnet Wallbaum in seiner Untersuchung der deutschen „Bavaria-Lesson" mit dem Wort „RED" (Wallbaum, 2018, S. 129) und stellt heraus, dass es sich um Resonanzprozesse handle, in denen die Individuen ihre eigenen Ideen gestalten, aber gleichzeitig immer in Bezug auf ein entstehendes Ganzes reagieren (ebd., S. 106–107). Wallbaum bestätigt, eine solche, die Musizierenden erfüllende „aethetic practice" (ebd., S. 137) sei also nicht nur im Konzertsaal, sondern auch im Klassenzimmer möglich, er liefert aber nur vage Andeutungen, wie sie sich genau gestaltet resp. gestalten lässt und von anderen, weniger intensiven Musizierphasen unterscheidet.

Um der von Wallbaum geschilderten Phase „RED" Profil zu verleihen, seien ein ähnlicher und ein kontrastierender Erlebnisbericht Peter Röbkes hinzugezogen. Unter der Überschrift „Unmusikalische Musiker?" (Röbke & Figdor, MuG/2008, S. 9) schildert Röbke das Konzert eines Studenten einer Musikuniversität, der Röbkes Erwartungen an den Vortrag einer Händel-Sonate „tief enttäuscht", denn „dieser zugleich edle und einförmige Dauerklang teilt mir nichts mit, vermittelt mir keine emotionale Botschaft, außer vielleicht der impliziten Aufforderung: Bewundere mich für mein schönes Spiel!" (MuG, S. 10). Röbke legt seinen Beobachtungen eine musikalische Analyse des aufgeführten Werkes zugrunde und argumentiert vor dem Hintergrund seiner Erwartungen, die er an die klangliche Realisierung stellt: In der Darbietung der Händel-Sonate vermisse er „scharfe Dissonanzen", eine „Schrecksekunde" und

„Klanggestalten", sodass „Spannungen aufgebaut werden, die nach Auflösung drängen" (ebd., S. 9).

Im Kontrast dazu analysiert Röbke ein Konzerterlebnis mit einem jungen Streichquartett bestehend aus vier siebenjährigen Mädchen, allesamt Anfänger im Instrumentalspiel. Die vier jungen Mitglieder des Osterhazy-Quartetts [sic!] hätten so anrührend gespielt, dass das Publikum, entgegen der Konvention, spontan applaudierte:

> „Es war etwas geschehen in diesen wenigen Minuten. Hannah, Caroline, Julia und Paula hatten ein schlichtes Stück so intensiv miteinander musiziert, dass dessen simple Machart transzendiert wurde: Die Einsicht, dass das Wesentliche an Musik das Unhörbare ist, die Energie hinter den real erklingenden Tönen, ein Kraftgeschehen, das sich in der einfachen Intervallfolge ebenso auswirkt wie im mehrfachen Kontrapunkt der *Großen Fuge*, wurde zur packenden Erfahrung. Wir waren buchstäblich an unseren Wurzeln ‚gepackt', hatten doch die vier Mädchen an die Fundamente von Musik gerührt" (MuG, S. 150, H. i. O.).

Röbke begründet seine Begeisterung für das junge Streichquartett damit, dass hier eine Partitur zum Leben erweckt worden sei, deren Struktur und Spannungsverlauf nicht nur er, sondern auch andere Zuhörer, mitvollziehen konnten:

> „Alle vier standen noch am Anfang ihrer streicherischen Entwicklung, kaum eine spielte länger als zwei Jahre, und dennoch hatten schon die einzelnen Töne ein Leben gehabt, Ein- und Ausschwingen, Aufblühen und Vergehen. Und Hannah an der ersten Geige spielte am Anfang nicht nur die Töne d^1 und a^1, sondern das *Intervall* der Quinte. […] Hannahs energiegeladene und sprechende Quinten – obschon nur auf den leeren Saiten gespielt – formen eine Frage aus, sie wendet sich ihren drei Kolleginnen zu, die den Ball aufnehmen und die *Phrase* beantworten und zum Ende führen. Nach dem Doppelstrich blüht die Musik auf, in einem mitreißenden Crescendo erreichen die vier den Moment der Reprise, und nach einem kleinen Umweg über den Trugschluss rundet sich das musikalische Geschehen. Die Osterhazys haben die kleinen Gesten in die große des ganzen Stückes eingebettet, sie haben diese schlichte A B A-Form nachvollziehbar gemacht, und den letzten Akkord, in dem die Dynamik ihres Spielens zur Ruhe kommt, halten sie bis ins Unhörbare hinein" (MuG, S. 150–152, H. i. O.).

Röbkes Darstellung eines musikalischen Handelns und Erlebens, das als „authentisch" (Röbke, 2000, S. 330) gelten kann, möchte ich mit meiner Beschreibung eines persönlichen „spezifischen Wohlgefallens" in Verbindung bringen und mit dem von Wallbaum geschilderten „RED". Röbkes Schilderung fächert das musikpädagogische Untersuchungsfeld auf, um Kriterien zu entwickeln für eine qualitative Differenzierung zwischen einem „Musizieren" im emphatischen Sinne und einem Musizieren, das den Ansprüchen eines Hörers offenbar nicht genügt: In seinen Analysen ist von Kraftgeschehen und Energie die Rede, von Intervallspannung und Form, von Gesten, Kommunikation und Transzendenz. Es gilt daher, das Verhältnis von musikalischem Gegenstand und Individuum zu untersuchen und mögliche Erwartungshaltungen von Musizierenden – im

umfassenden Sinn also auch von Hörern – zu betrachten, um der zentralen Frage näher zu kommen: „Was heißt beseeltes Musizieren wirklich?“ (MuG, S. 30).

3.2 Versuche der Abgrenzung von „Musizieren“ und „Nicht-Musizieren“

Die umfangreiche Publikation „Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen“ (Gruhn & Röbke, 2018) versammelt renommierte Autoren u. a. aus Instrumentalpädagogik, Schulmusik, Elementarer Musikpädagogik, Musikphysiologie und -vermittlung. Dieser interdisziplinäre Zusammenschluss kann als Tendenz der vergangenen Jahre gewertet werden, verstärkt nach verbindenden Inhalten zu suchen und traditionell gewachsene Diskurse zu den in der Regel getrennten Berufsfeldern mit ihren jeweiligen Didaktiken zu öffnen. Zur Orientierung in der Forschungslandschaft werden die für unsere Untersuchung relevanten Richtungen unterschiedlicher Fachgebiete im Folgenden in angemessen knappem Umfang dargestellt.[15] Angesichts der Vielzahl von Sichtweisen auf das „Musizieren“ innerhalb verschiedener Diskursstränge mag die Darstellung zuweilen unvermittelt erscheinen; die vielfältigen Positionen aufzuzeigen wird jedoch notwendig, um sie als im Unterricht zu berücksichtigende Facetten des Phänomens zu entfalten und daraufhin zu befragen, welche Teilaspekte des Musizierens in welcher Weise gewichtet werden und warum. Die Betrachtungsweisen werden vor musikwissenschaftlichem resp. musikphilosophischem, psychoanalytischem und soziologischem Hintergrund diskutiert, sowie durch Blickwinkel angrenzender Disziplinen und Beispiele aus der musikalischen Unterrichtspraxis ergänzt. Es kristallisieren sich Untersuchungsfelder und Tendenzen heraus, die nach folgenden Bereichen gegliedert werden:

1. Musizieren als Beitrag zum allgemeinen Wohlbefinden
2. Musizieren als (Selbst-)Bildungsprozess
3. Musizieren im Umgang mit einem Notentext
4. Exkurs: Historisch gewachsene Konventionen
5. Musizieren als „Können“
6. „Unverfügbarkeit“: Musizieren und Unterricht als offene Prozesse

3.2.1 Musizieren als Beitrag zum allgemeinen Wohlbefinden

In musiktherapeutischen Settings dient Musizieren der Selbstbegegnung, dem sensorischen Erleben, der Wahrnehmung ureigenster Empfindungen, die mit musikalischen Mitteln zum Ausdruck gebracht werden.[16] Es wird konzeptionell getrennt

15 Als Basisliteratur werden u. a. herangezogen: Gruhn & Röbke (2018), Dartsch et al. (2018), Rüdiger (2018b), Jordan et al. (2018), Busch (2016), Röbke (2016), Brunner & Fröhlich (2014), Hegi (2010), Mahlert (2007), Nordoff & Robbins (1986).

16 Vgl. im Folgenden u. a. Heye (2018).

zwischen aktiven und rezeptiven Phasen, in denen eine Klientin vornehmlich zuhört. In der aktiven Rolle wählt eine Klientin je nach Stimmung Musikinstrumente aus und tritt mit der Therapeutin in einen musikalisch frei improvisierten Dialog. Das Erklingende wird zu einem gemeinsamen Bezugspunkt und kann anschließend thematisiert werden, verbal oder auch mit anderen künstlerischen Mitteln (Malen, Bewegen, Rollenspiel etc.). Ziel ist, den eigenen Emotionen klanglichen Ausdruck zu verleihen.

Eindrücklich sind insbesondere Berichte von Menschen mit auditiven Einschränkungen, die Musik nur über entsprechende Schwingungen wahrnehmen.[17] Paul Nordoff und Clive Robbins, Begründer der sog. „Schöpferischen Musiktherapie", berichten aus ihrer musiktherapeutischen Arbeit: Ein taubstummes Mädchen, das weinend in die Musikstunde kommt, wird auf den Flügel gelegt, der Therapeut ahmt das Weinen musikalisch improvisierend nach und verändert allmählich den Rhythmus. Das Kind beruhigt sich, horcht auf, passt seinen eigenen Ausdruck dem Klavierspiel des Therapeuten an, richtet sich auf und bewegt sich zur Musik (Nordoff & Robbins, 1986, S. 8–9).[18] Ist das „Musizieren" und (was) wird in diesen Settings gelernt?

Anne Steinbach, Vertreterin der Elementaren Musikpädagogik, stellt heraus, bereits das Dialogisieren zwischen Mutter und Kind weise musikalische Qualitäten auf: Im wechselseitigen Imitieren und Interagieren würden Gefühle kommuniziert durch variantenreiche Intensitäten von Klangfarbe, Rhythmen und Melodiekonturen, sodass ein Kind Kontingenz und Selbstwirksamkeit erfahren könne (Steinbach, 2018, S. 231–232). Der Mutter-Kind-Dialog, der musikalische Strukturen und Intensitäten mit symbolischen Repräsentationen der Sprache vereine, erhalte besonderes Gewicht, weil er die Bindung stärke.

An dieser Darstellung sind insbesondere zwei Aspekte festzuhalten. Erstens: Der kommunikative Akt zwischen Mutter und Kind ist gleichermaßen von emotionalem Ausdruck geprägt wie von musikalisch gliedernden Strukturen der Nachahmung und Variation, die ein wechselseitiges Verstehen resp. Nicht-Verstehen signalisieren. Zweitens: Die symbolische Repräsentation geht mit klanglichen Vorstellungen von Worten einher, eine Ausdifferenzierung zwischen Lauterzeugung und Sprechen vollzieht sich allmählich, je mehr das Kind Objekte seiner Umgebung identifizieren kann.

Steinbach stellt Positionen aus sozialpädagogischen und musiktherapeutischen Unterrichtskontexten Lehrplänen der Elementaren Musikpädagogik gegenüber. In beiden Kontexten schreibe man Selbststeuerungsmechanismen im kindlichen Lernen ein großes Gewicht zu, es werde viel Wert auf kindliches Entdecken und Erkunden gelegt. Die Zielrichtungen aber gestalteten sich unterschiedlich: Elementare Musikpädagogik richte sich nicht vornehmlich auf die Entwicklung sozialer Fähigkeiten durch den Umgang mit Musik, sondern versuche in ihrem Ansatz eine künstlerisch-kulturelle Umgangsweise mit Musik zu vermitteln (ebd., S. 240).

---

17 Auf diesen Aspekt wird nochmals eingegangen in Zusammenhang mit der erfolgreichen, nahezu gehörlosen Perkussionistin Evelyn Glennie (vgl. Kap. *Reflektieren, 5.5.3*).

18 Dieses Beispiel wird aufgegriffen (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.3.3*) und genauer analysiert.

Die Gegenüberstellung verdeutlicht aber nicht nur, wie man zunächst vermuten würde, unterschiedliche Zielsetzungen in den Institutionen Therapieraum, Kita und Musikschule, sondern sie macht eine Problematik deutlich, die den Prozess des Musizierens selbst betrifft: Klangereignisse wirken nicht nur, sondern sie sind, damit sie Musik werden können, auf die Eigenaktivität einer Hörerin angewiesen, die sie entziffert und ihnen eine Funktion zuweist: Musik hören, Musik empfinden und im weitesten Sinne damit „Musik machen" vollzieht sich in einem unabschließbaren Wechselspiel zwischen auditiv-sinnlichen Eindrücken und der Verarbeitung von Empfindungen. Schwierigkeiten können entstehen, wenn etwas zielgerichtet gelernt werden soll, z. B. ein Rhythmus, ein Lied, ein Instrument, ein Kanon der Musikliteratur. Wie lassen sich Empfindungen mitteilen und Sachverhalte vermitteln, ohne ein notwendig selbstgesteuertes Lernen zu sehr einzuschränken?

Die Gratwanderung zwischen spielerischem Entdecken und künstlerischer Auseinandersetzung beschreibt Stefan Roszak in seinen Ausführungen zum Musizieren und Komponieren im Elementarunterricht:

> „*Elementares Komponieren* meint nicht etwa, wie man vielleicht denken könnte, ein auf die Kombination vorgefertigter Klangbausteine beschränktes Komponieren, das Gestaltungsmöglichkeiten didaktisch radikal reduziert, um musikalische Komplexität zu verhindern – wie es im Ergebnis etwa in der so genannten *pädagogischen Musik*, die den Musikunterricht der Grundschule dominiert, der Fall ist. Im Gegenteil: Elementares Komponieren im vorliegenden Sinne versteht sich vielmehr als systematisch auf seine wesentlichen Grundlagen reduziertes Komponieren, das – im Rahmen dieser eingeschränkten Möglichkeiten – musikalische Komplexität erst recht ermöglicht und progressiv ausdifferenziert" (Roszak, 2014, S. 7, H.i.O.).

Die Schwierigkeit einer sinnvollen Reduktion aber liegt zum einen darin, dass sich auch der spielverwandte Kern musikalischer Erfahrung als Grenzphänomen der Beschreibung entzieht: „Spiel wie Kunst ist gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit und Korrespondenz innerer und äußerer Prozesse" (Rora, 2009, S. 6). Zum anderen benötigen Prozesse der Differenzierung immer entsprechende Bezugsgrößen: Nach welchen Kriterien, so lässt sich fragen, entscheidet also eine Lehrerin, was grundlegende Sachverhalte sind im Verhältnis zu unwesentlichen – nicht nur im Komponieren, sondern auch bezogen auf das Musizieren mit einem Instrument, das jeweils spezifische Anforderungen stellt an eine individuelle Haltung und Handhabung?

Sofern die Musizierenden im Sinne eines learning-by-doing abschauen, erkunden, probieren und mit ihren Ergebnissen zufrieden sind, bedürfen sie tatsächlich keiner Unterweisung, wie zahlreiche Untersuchungen zum informellen Lernen belegen (u. a. Green 2008; Ardila-Mantilla & Röbke, 2009) und viele Musiker insbesondere der Jazz- und Pop-Szene beweisen. Auch auf das Potenzial heterogener Lerngruppen wird verwiesen: Eine „künstlerische" Dimension, die sich als besondere Atmosphäre mitteile, könne gerade im Wechselspiel zwischen musikalischem Erleben und persönlicher musikalischer Entwicklung als energetisches Phänomen spürbar werden (vgl. Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016). Vertreter der Community-Music-Bewe-

gung heben vor allem das soziale Potenzial eines gemeinsamen „Musikmachens" hervor: Auch kulturelle Grenzen lassen sich demnach durch ein Musizieren „ohne Leistungsdruck und nur mit Spaß an Musik und Gemeinschaft" (Hill & de Banffy-Hall, 2017) überwinden.[19] In musikpädagogischen Diskursen werden in diesem Zusammenhang Überlegungen zu „Musik und Glück" aufgeworfen (vgl. u. a. Bradler, Losert & Welte, 2015).

Eine Akzentuierung der sozialen Dimension des Musizierens einerseits und der individuellen Freiheit andererseits, wirft jedoch weitere Fragen auf: Rückt das gemeinschaftliche Erleben in den Vordergrund, liegt die Überlegung nahe, ob nicht eine andere Tätigkeit, z. B. Sport im Team, diese Funktion auch (oder sogar besser) erfüllen könnte; die Betonung des Ungebundenen, Spielerischen rückt den Umgang mit Musik darüber hinaus in die Nähe von „Wellness" (Oberschmidt, 2015, S. 15–16). In beiden Fällen aber fehlt eine Begründung des spezifischen, des genuinen Wertes einer künstlerischen Auseinandersetzung. Oliver Krämer schließt auf Grundlage des Stufenmodells Wilhelm Schmids[20], das „Glück der ästhetischen Freiheit" finde sich in einer unendlichen Vielfalt von Hörweisen (Krämer, 2015, S. 146–147). Dem wäre entgegenzuhalten: Zwar ist ein Hörer in vielen Situationen frei, sich einer Klangquelle zu- oder von ihr abzuwenden, aber Teilhabe an einer musikalischen Idee kann er nur im Mitvollzug erreichen, wenn sich in der Formung eines bestimmten Materials ein für ihn musikalisch schlüssiger Gedanke realisiert. Wäre individuelle Freiheit im Hören das Ziel, warum brauchten wir dann Musikunterricht an unseren Schulen?

Gelegenheiten für musikalische Primärerfahrungen zu schaffen, kann als wesentlicher Bestandteil gelten, um kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Dabei ist bereits die Wahl eines Instruments mit seiner bestimmten kulturellen Tradition immer als prägend für die folgende musikalische Entwicklung anzusehen (vgl. Lessing, 2018a, S. 215). Die Idee von Instrumentalunterricht richtet sich dabei vorwiegend darauf, Musikinteressierte, die (mehr oder weniger) freiwillig in den Unterricht kommen, in ihren individuellen Zugangsweisen zur Musik zu unterstützen und behilflich zu sein, geeignetes Repertoire einzustudieren für einen gelingenden, künstlerischen Vortrag (vgl. u. a. Röbke, 2000).

Insbesondere das gemeinsame Musizieren hat in den letzten Jahrzehnten erhebliche Wertschätzung durch entsprechende Förderprogramme auch im schulischen Unterricht erfahren, dabei ist das Experimentieren mit Klang, Körper und Bewegung

---

19 Daniel Martin Feige geht in seiner *Philosophie des Jazz* (2014) so weit: Im Jazz realisiere sich eine geradezu idealtypische Kommunikationssituation, die exemplarisch sei für gesellschaftliche Kommunikation insgesamt.

20 Wilhelm Schmid (2007) unterscheidet drei Glücksweisen, die uns im Leben begegnen: ein „Zufallsglück", das unverhofft eintritt und ein „Wohlfühlglück", für das man selbst sorgen könne. Das „Glück der Fülle" erreiche man nur, wenn man sowohl negative als auch positive Ereignisse anzunehmen lerne und begreife, dass das eine ohne das andere nicht zu haben ist (vgl. dazu auch Krämer, 2015, S. 135).

zunehmend in den Vordergrund gerückt.[21] Während Instrumentalpädagogen den Anspruch, künstlerisch tätig zu sein, an die praktische Musikausübung binden, geraten Schulmusiker im Klassenzimmer in dieser Hinsicht jedoch in Bedrängnis: In der Regel sind die Möglichkeiten zum praktischen Musizieren stark eingeschränkt (in materieller Hinsicht und zeitlich), zudem kommen in einer Klasse Kinder mit ganz unterschiedlichen musikpraktischen Vorerfahrungen zusammen. Die klanglichen Ergebnisse bleiben in musikalischer Hinsicht oftmals unbefriedigend: Zwar macht das Spielen in Gemeinschaft deutlich mehr „Spaß"[22] als das Üben allein, aber ob das gemeinschaftliche Erlebnis ein im umfassenden Sinne künstlerisches ist, wird auch von Fürsprechern kritisch gesehen (vgl. Schäfer-Lembeck, 2005). Als zeitgemäße Alternative scheint an dieser Stelle der Einsatz digitaler Medien auf, die einen kreativen Umgang mit musikalischen Mitteln ermöglichen sollen ohne zu große handwerkliche und mitunter frustrierende Mühen, die das Erlernen eines klassischen Instruments mit sich bringen kann. Die Diskussion um leiblich-kommunikative Dimensionen, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden kann, ist für das „Musizieren" mit einem digitalen „Instrument" allerdings gleichermaßen relevant (u. a. Krebs, 2018).[23]

Anders als spezialisierter Instrumentalunterricht verfolgt schulischer Musikunterricht immer auch „allgemeine Ziele" (Wallbaum, 2005, S. 10).[24] Grundlegendes Ziel schulischen Musikunterrichts ist es, von Beginn an Zugang zu schaffen zu verschiedensten Musikstilen und -kulturen, die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für Musik als gesellschaftliche Praxis zu fördern und eine Orientierung des Individuums in der kulturellen Landschaft seiner Zeit zu ermöglichen.[25] Aber wie lässt sich der Gegenwert fassen für Schüler, die die Mühen auf sich nehmen, ein Instrument zu lernen und sich im Schulunterricht mit nicht-vertrauter Musik aus fremden kulturellen Kontexten auseinandersetzen?

Auf der Suche nach ethischen Dimensionen von Musikunterricht diskutiert Daniela Bartels (2018) das Verhältnis zwischen musikalischen und menschlichen Zielen. Bartels stellt heraus, dass die Mitgestaltung von musikalischen Situationen einen

---

21 Das JeKi-Modell (Jedem Kind ein Instrument), das 2003 in Bochum begann, wurde inzwischen von vielen Bundesländern übernommen und nach Bedarf variiert (Einrichtung zahlreicher Sing- und Instrumentalklassen, JeKits als Folgemodell in NRW, das auch das Tanzen einschließt, JeKiss mit Schwerpunkt Stimme, etc.). Vgl. dazu auch Hellberg (2019, S. 86).

22 Zur Unterscheidung von „Spaß" im Verhältnis zur „*eudamonia*" als Empfindung von Lebensglück vgl. insbesondere Bartels (2018).

23 Die Debatte um das Potenzial digitaler Instrumente lohnt vor allem, weil sie in Bezug auf sinnlich-ganzheitliche Erfahrungen an den Grundfesten musikalischer Tradition rüttelt.

24 Diese Auffassung wäre noch zu diskutieren: Wenn Musizieren als Bildung verstanden wird, worin besteht dann der Unterschied zwischen „allgemeinen Zielen" und denen spezifischer Fachrichtungen?

25 Vgl. dazu u. a. Ausführungen in den Bildungsplänen Baden-Württemberg (2016) unter der Überschrift „Beitrag des Faches Musik zur Persönlichkeitsentwicklung und zur allgemeinen Bildung" (S. 3).

wesentlichen Beitrag zu einem guten Leben leisten könne: Würde das Potenzial von ästhetischer Wahrnehmung und Selbstgestaltung, Gestaltung von Beziehungen und Wahlfreiheit im musikbezogenen Handeln genutzt, so könnten individuelle und ethische Ziele zum Tragen kommen, die den Moment des Vergnügens überdauern und Relevanz erhalten für andere Entscheidungen und Praktiken. Bartels stellt fest, dass gerade diese Aspekte, die von den Musizierenden als wertvoll empfunden würden, in musikdidaktischen Konzeptionen wenig Berücksichtigung finden.[26]

Bartels Anliegen, dem spätestens seit Adorno negativ konnotierten „musikantischen Beigeschmack" eines Musizierens, das ‚nur Spaß' macht, ein freies, aber doch künstlerisches Musizieren gegenüberzustellen, ist ähnlich grundiert wie die vorliegende Untersuchung. Bartels fragt gleichermaßen nach dem ethischen Wert eines gemeinsamen Musizierens wie nach möglichen Begründungen für musikpädagogisches Handeln. Während sie Voraussetzungen beleuchtet, die eine persönlich-emotionale Bereicherung und gesellschaftliche Gestaltung durch musikalisches Handeln ermöglichen, versuche ich in der vorliegenden Arbeit jene Mikro-Prozesse in den Blick zu nehmen, die im musikalischen Handeln selbst stattfinden, in und zwischen den erzeugten Klängen, und zu ergründen, durch welche didaktischen Maßnahmen sie angestoßen werden können. Damit das ethische Potenzial eines gemeinsamen Musizierens eine umfänglich positive Wirksamkeit entfalten kann, so wächst die Vermutung, geraten die von Bartels genannten Kategorien zu ästhetischer Wahrnehmung und Entscheidungsfreiheit in Musizierprozessen zur notwendigen Bedingung – auch, oder gerade, für eine gelingende Kommunikation *im* Medium Musik. Anzustreben wären demnach Unterrichtsformen, in denen „die Unumgänglichkeit eigenaktiver, selbstgesteuerter, aber in sicheren Beziehungen aufgehobener Lernprozesse" (Steinbach, 2018, S. 238) Berücksichtigung findet.

3.2.2 Musizieren als (Selbst-)Bildungsprozess

Musik-Lehrende in Bildungseinrichtungen sehen sich über den sozial verbindenden Aspekt gemeinsamen Musizierens hinaus mit einem kulturellen Anspruch konfrontiert, der sich weniger an schöpferischen Prozessen als vielmehr an der Vermittlung eines bestehenden musikalischen Repertoires und entsprechender instrumentaltechnischer Fertigkeiten orientiert.

Die Musikpädagogin Martina Krause-Benz vertritt die Auffassung, Lernen im Sinne von „sich bilden" werde durch Störungen als „[k]ognitive Dissonanzen, Perturbationen oder Handlungsproblematiken" (Krause-Benz, 2018, S. 125) befördert. Bildung

26 Verwiesen sei hier auch auf Bartels Überblick über Tendenzen der Musikpädagogik im sog. „Wissens-Diskurs", zu dem sie u. a. den „Aufbauenden Musikunterricht" (AMU) zählt, im „Wirkungs-Diskurs", in dem ein praktischer Nutzen von Musik für die Entwicklung betont wird, und im „Praxis-Diskurs", dessen Ansätze zu einer „verständigen Musikpraxis" ausgehend von Kaiser und Elliott sie in ihrem Buch entfaltet und maßgeblich erweitert (Bartels, 2018, S. 28–34).

schließe aber vor allem die Fähigkeit ein, Distanz zu sich selbst zu entwickeln, das eigene Handeln in Bezug auf andere zu relativieren, in unterschiedlichen Kontexten zu beurteilen und in Beziehung zu setzen zu vorherigem Handeln[27], daher könne „ein Umgang mit Musik, der auf die Kumulation von Wissensbeständen oder das Einüben musikbezogener Fertigkeiten zielt, nicht als *bildungsrelevantes* Musiklernen bezeichnet werden" (ebd., S. 124, H.i.O.).

Festzuhalten ist an dieser Darstellung, dass das Wechselspiel äußerer und innerer Prozesse eine notwendige Basis für musikalisches Lernen im oben genannten Sinne darstellt. Zu bedenken aber bleibt, dass das Erlangen einer gewissen Routine im Hören wie im Umgang mit dem Instrument notwendig ist, um eine Sensibilität für klanglich variable Formen musikalischen Ausdrucks zu erreichen. Die Frage, die sich in Hinblick auf eine Differenzierung zwischen Musizieren und Nicht-Musizieren stellt, wiederholt sich mit dieser Theorie auf anderer Ebene und bedarf der Konkretisierung: Wie teilt sich ein bildungsrelevanter Umgang mit Musik mit und wie lässt er sich lehren?[28]

Betont wird in vielen Schulcurricula, dass die Bildungsziele resp. Kompetenzbereiche „Musik gestalten und erleben", „Musik verstehen" und „Musik reflektieren" (Bildungspläne Baden-Württemberg, 2016, S. 7)[29] als Teilbereiche von Anfang an ineinandergreifen (sollen). Dennoch erfolgt letztlich auch hier eine Gegenüberstellung zwischen kognitiven Erfahrungsebenen und anderen, die im praktischen Musizieren zusammenwirken: „Ein solches Bündel haptischer, psychomotorischer, sozialer, emotionaler und ästhetischer Dimensionen entzieht sich einer Graduierung auf kognitiver Ebene" (Bildungspläne Baden-Württemberg, 2016, S. 7). Aus dem Zugeständnis, dass im praktischen Musizieren eine Erfahrungsebene zum Tragen kommt, die sich einem bewussten Zugriff und der Messbarkeit entzieht, folgt im Unterricht die folgenschwere Unterteilung in musiktheoretische und spieltechnische Bereiche: Zu den „theoretischen" Themen gehört das (schriftlich prüfbare und bewertbare) Wissen über historische Hintergründe, das Erlernen der Notenschrift und auch das Hören und Beschreiben von Werken. Im Umgang mit dem Instrument stellt sich dagegen die Frage: Wie viel und welches musikalische Fachwissen ist notwendig für ein „Musizieren" im emphatischen Sinne?

Im musikpädagogischen Diskurs wird in vielfältiger Weise das Ineinandergreifen von Theorie und Praxis thematisiert im Sinne eines notwendig kognitiven Verstehens und gleichermaßen affektiven Handelns im Akt des Musizierens. Es wird versucht,

---

27 Krause-Benz stützt sich vor allem auf den Bildungsbegriff Peter Bieris. Am Ende dieser Arbeit wird die Diskussion um eine musikalische „(Un-)Bildung" nochmal aufgegriffen (vgl. Kap. *Auragogik, 8.4, Professionelles Unterrichten*).

28 Auf die Differenzierung zwischen Lernen und Bildung kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Zu bedenken aber ist, dass in anderen Sprachen das Wort „Bildung" als eigenständiger Begriff gar nicht existiert (vgl. dazu Varkøy, 2016).

29 Die konkreten Formulierungen sind in einzelnen Bundesländern und Schulformen unterschiedlich, die geforderten Kompetenzen aber ähneln sich.

Wechselwirkungen zwischen Außen- und Innenwahrnehmung durch den Begriff eines „leiblichen Lernens“ zu überwinden (vgl. dazu Oberhaus 2006; Rora, 2010; Rora & Wiese 2014). Leiblichkeit „versucht vermeintliche Gegensätze, wie Hören (passiv) und Gestalten (aktiv), zusammen zu denken, um so musikalisches Verstehen in noch nicht völlig determinierte Sinnhorizonte einzubetten“ (Oberhaus, 2006, S. 311).

Eine „leibbezogene Didaktik“, die Erfahren und Handeln verbindet, entwickelt Christoph Khittl im Rahmen umfänglicher anthropologischer Überlegungen: „Leibbezogenes musikalisches Handeln öffnet das Forum und lädt dazu ein, sich Empfindungen und Beobachtungen an sich wie an anderen bewußt zu machen und sich darüber zu äußern. […] Fraglos setzt ein solches Handeln die Bereitschaft und Freiwilligkeit der Beteiligten voraus sowie die Motivation, sich auf die angesprochenen Erfahrungen überhaupt einzulassen“ (Khittl, 2007, S. 143–144). So sehr Khittls Ansatz überzeugt, schildert er doch einen Idealfall, der in Hinblick auf die Gestaltung eines konkreten Unterrichtsgeschehens, das von einer Vielzahl interferierender Anliegen und sozialer Prozesse beeinflusst wird, geprüft werden muss. Auch Khittl setzt voraus: „In der Musik begegnet man sich selbst, erfährt man sich selbst und bildet man sich selbst“ (ebd., S. 143). Ließe sich diese Aussage für den Musikunterricht insgesamt verallgemeinern, dürften Diskussionen um das „taube und blinde Gehudel, musisches Geklöppel oder wie man solches Musikmachen nennen will“ (Wallbaum, 2005, S. 15) endgültig der Vergangenheit angehören. Das didaktische Problem aber ist Teil des musikalischen: Wenn es möglich ist, sich während der Erzeugung von Klängen innerlich zu- oder abzuwenden, wäre nach Anlässen oder Mechanismen zu fragen, die eine „innere Beteiligung“ auslösen oder dafür resp. dagegen sprechen. Auf der begrifflichen Ebene von Leib und Körper wäre nach einer möglichen Differenzierung zu suchen (vgl. Kap. *Präludium und Fuge, 2.2 b)*: Wann ändert sich in Musizierprozessen, die stets von Hören und Bewegung geprägt sind, die Einstellung von der Wahrnehmung zur Gestaltung? Oder, so könnte man fragen, ist das Gestalten nicht viel mehr durchdrungen von Wahrnehmungsprozessen, die beständig wirksam sind, von deren Wirkung wir uns in unserer Aktivität nur mal mehr, mal weniger führen lassen?

Im Umgang mit Instrumenten zielen musikpraktische Vorschläge u. a. darauf, „stereotype Verhaltensmuster“ (Oberhaus, 2006, S. 304) der Lernenden aufzudecken und Veränderungsmöglichkeiten bewusst zu machen. Mit Blick auf das Verhältnis von Leib und Instrument wäre aber auch hier zu konkretisieren: Wie lässt sich das Ineinandergreifen spieltechnischer Details und musikalischer Ideen im Umgang mit dem Instrument vermitteln, ohne dass sich die Hinweise zur Ausdifferenzierung von Bewegungen in Einzelheiten verlieren und ablösen von einem ganzheitlichen Erleben?

Constanze Rora und Cathleen Wiese (2014) entwickeln in diesem Zusammenhang Theorien Hermann J. Kaisers weiter, der eine musikalische „Gebrauchspraxis“ der Musiklernenden von einer „verständigen Praxis“ unterscheidet (Kaiser, 2001). Obwohl sie den leiblichen Mitvollzug ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen, binden Rora & Wiese aber ein „Lernen im ‚eigentlichen Sinne‘“ in Abgrenzung von einer leiblichen Orientierung in der Welt an Prozesse der Verbalisierung:

> „In dieser Weise eines leiblichen, vorbegrifflichen Auffassens – als Habitualisierungen – finden wir uns in alltäglichen Praxen zurecht. Auch an der Praxis des Kanonsingens können wir auf diese Weise partizipieren. Doch erst auf der Grundlage verbaler Reflexion verfügen wir über das Gelernte frei und situationsunabhängig, verstehen wir, was wir tun" (Rora & Wiese 2014, S. 178).

Auf der Basis der zuvor entwickelten Facetten eines Begriffs von Musizieren im umfassenden Sinne, greift auch diese Darstellung meiner Meinung nach zu kurz. Verbalisierung kann ein hilfreiches Mittel sein, um sich *über* Musik zu verständigen, jemand aber, der während der Improvisation einer Fuge, die eine hohe Reflexionsleistung erfordert, verbalisierte, was er gerade spielt, würde sein eigenes musikalisches Handeln stören. In gleicher Weise lässt sich auch ein bekannter Kanon ausdrucksvoll musizieren oder einfach nebenbei trällern. Und in beiden Fällen vollziehen sich Lernprozesse, aber auch jene sind längst nicht immer einer nachträglichen Reflexion zugänglich. An dieser Stelle wird die Tragweite des Schindlerschen Begriffes von „Lernen" evident, sowie die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Diskussion des Begriffes „Reflexion" in musikalischen Kontexten.

Die Unterscheidung von theoretischen und praktischen Zugängen zur Musik, die bis in unsere Zeit hinein nachwirkt, liegt bereits im Mittelalter begründet (vgl. Weidner, 2018). Röbke stellt heraus, das Nachdenken über Musik sei nicht Sache der „Stätt- und Kunst-Pfeiffer" gewesen (Röbke, 2000, S. 14), sondern der Komponisten und Lehrer. Nachwirkungen dieser unterschiedlichen Zugangsweisen und Ziele werden noch in Ausbildungsstrukturen der heutigen Zeit spürbar – und insbesondere in Projekten, wenn Instrumentalpädagogen und Schulmusiker kooperieren. Gleichzeitig wird Reflexionsprozessen in musikbezogenem Handeln zunehmend Bedeutung beigemessen (u. a. Buchborn & de Baets, 2013). Das Sprechen über Musik als Reflexion und Vertiefung ästhetischer Erfahrungen in musikpraktischen Zusammenhängen erhält zunehmend Relevanz; Rolle & Wallbaum (2011) messen dem Sprechen über Musik im Unterricht ein ebenso großes Gewicht bei wie dem Musizieren selbst: Das Reden über Musik mache dann Sinn, wenn es als ästhetische Praxis einen Beitrag leiste zur Selbstverständigung, zur Begründung eines ästhetischen Werturteils, das individuelles Empfinden ebenso einschließe wie objektiv verhandelbare Sachverhalte: Im Dialog „erweist sich die Richtigkeit ästhetischer Urteile nur, wenn es gelingt, andere davon zu überzeugen" (Rolle, 2014, S. 2), das wiederum erzeuge ein hohes Maß an Intersubjektivität. Aber auch transformatorische Zugangsweisen wie szenisches Interpretieren, Bewegen, Malen oder kreatives Schreiben zur Musik werden als Formen der Reflexion in anderen Medien betrachtet (u. a. Brandstätter, 2014; Rolle, 2014).[30] Um einer beständigen Dynamik zwischen Nachdenken und Agieren als einer „Reflexion-im-Handeln" Rechnung zu tragen, haben Erziehungswissenschaftler wie

30 Interessant ist an dieser Stelle ein Seitenblick auf eine schwedische Studie zum musikalischen Verhalten ein- bis dreijähriger Kinder, die, gibt man ihnen die Möglichkeit, bereits Ansätze zu eigenen musikalisch-ästhetischen Konzeptionen erkennen lassen (Wassrin, 2016).

Musikpädagogen Schöns Begriff des „reflective practioner“ (1983) aufgegriffen.[31] Und dennoch bleibt eine beschreibbare Lücke: Um das Ineinandergreifen verschiedener Ebenen von „Denkweisen“ in einer Interaktion zwischen Spielerin, musikalischer Vorstellung und Realisierung am Instrument zu erhellen, bedarf es eines Reflexionsbegriffes, der zum einen non-verbale Komponenten von „Reflexion“ berücksichtigt, zum anderen das Verhältnis von Reflexion und „Musizieren als Kunst“ zu beleuchten vermag.

Dem Sprechen über Musik im Unterricht weist auch Ulrich Mahlert eine wichtige Rolle zu, denn es seien die drei Kommunikationsweisen (verbalsprachlich, körpersprachlich sowie musikalisch) untrennbar miteinander verwoben (Mahlert, 2016, S. 211). Mahlert betont darüber hinaus, eine „gute, warmherzige Beziehung zwischen Lehrer und Schüler“ (ebd., S. 196) in angenehmer Atmosphäre sei gerade für den Anfangsunterricht existenziell. Mahlerts Formulierungen werfen weitere Fragen auf: a) Ab wann ist eine Schülerin in der Lage, sich in der „Sprache der Musik“, die sie ja gerade erst erwirbt, verständlich zu artikulieren? b) Wenn Mahlert für instrumentalen Einzel- bzw. Kleingruppenunterricht feststellt, es sei „Beziehungsgestaltung die grundlegende Aufgabe von Kommunikation im Unterricht“ (ebd., S. 195), wie artikuliert sich „Beziehung“ in musikalischem Sinn? Und wie kann diesem Anspruch in größeren Gruppen, angefangen vom Elementarunterricht bis zum schulischen Musikunterricht und darüber hinaus in der Hochschule Genüge geleistet werden?

Der Musikpädagoge Stefan Orgass entwickelt eine *Kommunikative Musikdidaktik* (1996; 2007), in der er Kriterien für einen gelingenden Schulunterricht insbesondere an weiterführenden Schulen benennt. Orgass entfaltet darin einen dynamischen, kommunikativen Situationsbegriff, nachdem eine Situation nicht als gegeben hingenommen wird, sie sei vielmehr zu gestalten als „ein wahrgenommener Möglichkeitsbereich“ (Orgass, 2007, S. 713).[32] Lehrende sollten die Vielfalt individueller Voraussetzungen im Unterricht berücksichtigen, indem die Beteiligten teilhaben an Entscheidungen, an der Themenfindung und der Gestaltung von Themen im Sinne eines gemeinschaftlichen Prozesses. Wie die Umsetzung eines solchen Prinzips im Kontext weitgehend normativ geprägter Musikunterrichtsstrukturen gelingen kann, erläutert Orgass nur in Ansätzen. Chancen, die dieses Prinzip möglicherweise institutionsübergreifend bieten könnte, wären deshalb eingängig zu prüfen.

Mit Doerne (2010) rücken schließlich vielschichtige Rückkopplungsmechanismen auf dem Weg zur „Kunst des Musizierens“ ins Zentrum (vgl. Kap. *Präludium und Fuge, 2.2 a*). Doerne unterscheidet im Musizieren zwei Arten von Kommunikationsweisen: „Umfassend zu musizieren bedeutet dialogisch zu kommunizieren“ (UM,

31 Vgl. dazu u. a. Heiden (2018) und Grünefeld (2017).

32 Orgass stützt seine Überlegungen in wesentlichen Teilen auf Ausführungen des Soziologen Hans Joas: „Unsere Wahrnehmung der Situation ist vorgeformt in unseren Handlungsfähigkeiten und unseren aktuellen Handlungsdispositionen; welche Handlung realisiert wird, entscheidet sich dann durch eine reflexive Beziehung auf die in der Situation erlebte Herausforderung“ (Joas, 1996, S. 236).

S. 67). Doernes Beschreibung eines „monologischen" Musizierens liefert einen ersten Hinweis auf eine Art innerer Nicht-Beteiligung:

> „Beim *monologischen Musizieren* instruiert das Werk den Musiker, der Musiker bedient das Instrument und das Instrument erzeugt den Klang. Es bestehen keine Rückbezüge. Weder prägt der Musiker das Werk, noch hat die Individualität des Instruments oder das am Ende der monologischen Kausalkette stehende Klangresultat einen nennenswerten Einfluss auf den Musiker" (UM, S. 61, H.i.O.).

Die angemessene Handhabung eines Werkzeuges bedarf demnach zwar einer funktionalen Form der Wahrnehmung, Musizieren mithilfe eines Instruments aber meint mehr, denn „dialogisches" Musizieren setzt reflexive und soziale Prozesse in Gang. Auch wenn Doernes Gegenüberstellung noch vergleichsweise pauschal ausfällt, wäre doch zu fragen, ob ein monologisches „Musizieren" dieser Bezeichnung dann noch gerecht wird.

Doernes These „Sobald der Mensch musiziert, betritt er einen kommunikativen Raum" (UM, S. 56) bedarf folglich einer entscheidenden weiteren Differenzierung: Auch der kommunikative Raum ist gerade nicht gegeben, sondern öffnet sich nur dann, wenn jemand klangliche Ereignisse in einen Kontext setzt, wenn er sie abgrenzt von anderen – das gilt für Nur-Hörer wie für aktiv Musizierende gleichermaßen. Der musikspezifische Raum selbst ist dynamisch, weil er sich permanent mit jedem weiteren Erklingen und Vergehen erneuert. Damit aber wäre Doernes „kommunikative Dimension" nicht mehr nur als eine von vielen Wesenszügen des Musikalischen zu bewerten, sondern sie würde existenziell begründen, ob die anderen Dimensionen eines umfassenden Musizierens umfänglich zur Geltung kommen können oder nicht.

In der Folge aber bedeutet das: Jemand, der unkommunikativ (nach Doerne: „monologisch") musiziert, lernt (und lehrt) etwas, dem er „unbeteiligt" gegenübersteht – er ergreift es nicht im Sinne eines potenziellen „sich bildens", denn er findet resp. sucht darin keine Anknüpfungspunkte für die Gestaltung seines weiteren Lebens – und sei es nur für die Gestaltung der nächsten Phrase. Verbindet man Doernes Auffassung mit derjenigen von Krause-Benz (2018), so ist ein bildungsrelevantes Musizieren grundsätzlich kommunikativ. Eine Musik- resp. „Musizierpädagogik" (vgl. Lessing, 2018b, S. 27) würde nur dann ihrem Anspruch gerecht, wenn sie Musik als vielschichtige Interaktionsform begreift, die, wie jede Kommunikation zwischen Menschen, gelingen oder auch scheitern kann. Wie (und wann) also lernen wir musikalisch zu kommunizieren?

Die Schwierigkeit einer Vermittlung „musikalischer Elemente" besteht darin, dass sie „lediglich die Eigenschaft [haben], wie fast alles in der Welt, Bedeutung tragen zu *können*" (Luckner, 2007, S. 43, H.i.O.).[33] Mit Bezug auf Helmuth Plessner erläutert Andreas Luckner eine entscheidende Differenz zwischen den Phänomenen Musik

33 Die Idee, eine „Methodik der Gesten" zu entwickeln, liegt aus pädagogischer Sicht nahe, müsste aber genau dieses Phänomen einer jederzeit möglichen Umdeutung berücksichtigen.

und Sprache: Die Bedeutung eines einzelnen Wortes und sein Klang lassen sich als „Inhalt“ und „Form“ voneinander trennen, denn eine sprachliche Lautfolge verweise auf etwas anderes in der Welt, auf einen Gegenstand außerhalb von Sprache. Das akustische Ereignis dagegen sei zunächst nichts anderes als ein Sinneseindruck. Eine „tönende Form“ entstehe, wenn Klänge oder Geräusche in Zusammenhang mit anderen gebracht werden: „Musik muss nur auf Musikalisches verweisen, um Musik zu sein, etwas, *was in derselben Schicht liegt*. Sprache muss dagegen auf Außersprachliches verweisen können, um Sprache zu sein. Verweisung ist beiden gemeinsam“ (ebd., S. 43–44, H.i.O.). Mit anderen Worten: Ob ich das Wort „Geige“ leise, laut, mit wütendem Nachdruck, als ironische Frage oder als Antwort ausspreche – das Wort verweist trotz seiner klanglichen Veränderung immer noch auf ein Streichinstrument, das mit vier Saiten bespannt ist. Die Folge einzelner Klangereignisse dagegen wird erst dann zur musikalischen Aussage, wenn ihr eine Spielerin resp. Hörerin einen Sinn zuweist. Entscheidend für das Zustandekommen einer musikalischen Kommunikation scheint daher das interpretative Moment der musikimmanenten Bedeutungszuschreibung als „subjective and context-dependent aspect“ (Leman & Godøy, 2010, S. 5).

Die Frage nach einer Verständigung *im* Medium Musik ist auch Bestandteil der noch relativ jungen Disziplin der Gestenforschung, die für die Musikpädagogik bereits eine große Rolle spielt (Leman & Godøy, 2010; Leman, 2016; Besse, 2016; Lessing, 2017; Berg, 2018; Rora & Sichardt, 2018; Rüdiger, 2018a). Die Entstehung musikalischen Sinns ist demnach an jemanden gebunden, der ihn erzeugt und jemanden, der ihn (nonverbal-affektiv) versucht zu verstehen. Musikalische Kommunikation setzt daher auch eine entsprechende Sozialisierung voraus (Tomasello, 2010). Mit Marc Leman deutet sich eine Richtung an, die für das aktive Musizieren konkretisiert werden will:

> „What matters is that music contains the sonic trace of a sender's expressive gesturing. This is sufficient to establish an interaction because music is a sonic pattern that evolves and because interaction can be based on movements that move along with this sonic pattern“ (Leman 2016, S. 45–46).

Die Untersuchung verlangt also nach einer weiteren Präzisierung, was an akustischen Ereignissen denn eigentlich ‚verstehbar‘ ist, sodass wir sie als musikalische Einheiten resp. Gesten identifizieren.

3.2.3 Musizieren im Umgang mit einem Notentext

Anders als in fernöstlichen Kulturen, in denen das Instrumentalspiel vorwiegend über Zuhören, Vor- und Nachmachen gelehrt und gelernt wird, werden gerade in der westlichen klassischen Musik die Musizierenden oft von Beginn an mit einem Notentext konfrontiert. Frühkindliches Musizieren wird vor allem in der ganzheitlichen Verbindung von Singen und Bewegen gelehrt, während das Instrumentalspiel bereits erhebliche Herausforderung an die feinmotorische Disziplinierung des Körpers stellt.

In Kombination mit der Notenschrift tauchen noch einmal ganz andere Schwierigkeiten auf: Was heißt „Verstehen“ eines Notentextes?

Ferdinand Zehentreiter stellt heraus, das musikalische Notationssystem enthalte eine „unhintergehbare Spannung“ (Zehentreiter, 2017, S. 301), denn um einen Notentext lesend zu verstehen, reiche seine Dechiffrierung auf der Ebene von Zeichen nicht aus. Beim Lesen genügt nicht, wenn ein Spieler weiß, wie die Noten heißen oder wo sie auf dem Instrument zu finden sind, es bedarf eines klingenden Nachhalls im Inneren. Das Lesen von Noten entspricht damit dem Lesen eines geschriebenen Textes, der nicht buchstabiert, sondern in seiner Aussageabsicht erfasst und verstanden werden will:

> „Der Leser des Textes, der durch diesen hindurch den Gehalt eines Werkes erfassen möchte, statt sich nur seinen subjektiven Stimmungen hinzugeben, die das Werk in ihm auslöst, ist nicht Träger des abstrakten Verstandes, sondern das Subjekt mit seinem gesamten ästhetisch-leiblichen Sensorium, das erst im Vollzug des praktischen Interpretierens zum Tragen kommt“ (ebd., S. 304–305).

Darin aber liegt das Dilemma: Um einen Notentext zu verstehen, bedarf es bereits einer Erfahrung all dessen, was er gerade nicht anzeigt.

„Verstehen“ bedeutet in einem ersten Ansatz, dass selbst dem einfachsten Kinderlied eine primäre Klangerfahrung zugrunde liegen muss, die beim stummen Lesen innerlich mitvollzogen wird. Die Frage, was es heißt, einen Notentext zu verstehen, führt unweigerlich weiter bzw. zurück zu der Frage, wie wir aus klanglichen Ereignissen musikalische Einheiten schaffen. Besonderes Gewicht erhält in musikalischem Zusammenhang der Faktor Zeit. Lässt sich bei Texten unterscheiden zwischen einer Erzählzeit, mit der das chronologische Fortschreiten beim Lesen gemeint ist, und einer erzählten Zeit, die sich auf den Inhalt und seine eigenzeitliche Rahmung bezieht, fallen im Musikalischen die beiden Ebenen in eins, heben sich aber ab von äußeren Gegebenheiten: „Die Frage, was Musik eigentlich sei, leitet daher über zu der Frage, wie eine rhythmische Gestalt möglich ist. Musik beruht auf dem Phänomen der Bindung, oder genauer, um den prozessualen Charakter gegenüber schon gebildeten Formen zu betonen: dem Phänomen des Bindens“ (Luckner, 2007, S. 48). Wie also nehmen wir vor dem Hintergrund des chronologischen Fortschreitens, dem alles Leben ausgesetzt ist, eine Eigenzeit des Musikalischen wahr? Zu berücksichtigen wäre auch hier, dass ein objektiv messbares Vergehen der Zeit selten mit der persönlichen Empfindung in Einklang steht.

Die größte Schwierigkeit liegt darin, dass die innere Reproduktion geschriebener Noten bereits zur Voraussetzung hat, dass ein Musizierender ahnt, wie sie auf dem Instrument klingen werden resp. herzustellen sind. Sind Klangvorstellung, musikalisches Gehör und technische Fertigkeiten auf dem Instrument nur ansatzweise entwickelt, kommt es leicht zu einem gedanklichen Kurzschluss zwischen Note und Finger – anstatt die Eigenständigkeit des musikalischen Textes anzuerkennen und einen darin verborgenen musikalischen Raum interpretatorisch zum Leben zu erwecken,

scheint die Aufgabe erfüllt, wenn das Instrument korrekt bedient wird und der richtige Ton zur richtigen Zeit erklingt.[34]

Eine musiktheoretische Werkanalyse befasst sich mit einem Notentext, der die Struktur einer Komposition fassbar macht, die Partitur allein aber klingt nicht – und damit entbehrt sie wesentlicher Impulse, die nur aus den Facetten ihrer Realisierung zu gewinnen sind. Mit der Aufführung des Notierten kommt eine Dimension hinzu, die der Inszenierung eines Theaterstücks vergleichbar ist: Der Aufführung eines Musikstückes geht zum einen notwendig voraus, dass, wie beim Theater, ein geschriebener Text als Ganzes gelesen und verstanden werden will, denn dieses bildet die Grundlage für eine schlüssige Interpretation. Zudem entscheidet sich eine Musikerin, wie eine Schauspielerin auf der Bühne, noch im Handeln für eine bestimmte Art der Darstellung, jede Aufführung ist damit dem Risiko der realen Umstände ausgesetzt und manches gelingt besser oder schlechter, aber jede Aufführung ist einmalig. Mit Röbke kann daher unterstrichen werden, dass es bei der Interpretation eines Notentextes nicht lediglich um das „Verstehen von ‚Etwas als Etwas'" gehe, sondern um „eine je singuläre und im Erleben beglaubigte musikalische Wirklichkeit" (Röbke, 2018, S. 197).

Der Kulturtheoretiker Jan Söffner hat diesen Aspekt in seinem Buch *Partizipation. Metapher, Mimesis, Musik – und die Kunst, Texte bewohnbar zu machen* (Söffner, 2014) entfaltet. Das Erfassen eines Textes erweise sich als ein „handlungsorientierendes Gespür" (ebd., S. 31) vielschichtig kognitiv-affektiv im Körper verankert:

> „Spürt man das Verstehen eines Satzes als ein solches Erfassen, dann hat man seinen Sinn in etwa so in der Hand, wie eine entsprechende redebegleitende Geste des Erfassens ihn in die Hand zu nehmen scheint – aber dieses Spüren und seine Präzision gehen nicht in der Logik verweisender Metaphern auf" (ebd.).

Einen musikalischen Text zum Klingen zu bringen, erfordert demnach bereits im Lesen und Verstehen ein Bewusstsein dafür, dass es mehr als eine Deutungsrichtung gibt und dass jede Veränderung eines Details Auswirkungen auf die Interpretation des Gesamten nehmen kann. Das Gesamt eines Textes, der sich nach Söffner im Mit-Handeln entfaltet, ist jedoch abhängig von einem lesenden Individuum, dessen Empfindungen und Gedanken sich in jedem Augenblick verändern können – Lesen und Verstehen als Mit-Handeln bedeutet daher immer auch einen Rückbezug auf sich selbst.[35]

Nach Zehentreiter wird ein Werk „erst erfasst, wenn es über das Notierte und Notierbare hinaus dargestellt, also ästhetisch aufgefüllt wird" (Zehentreiter, 2017, S. 302). Ohne

---

34 Zu dieser Problematik gerade im Anfangsunterricht vgl. Besse (2020a).

35 Am Beispiel des Schauspielers Marlon Brando erläutert Söffner Schwierigkeiten, die sich ergeben zwischen Nachahmung als Ausdruck einer vorgegebenen Stimmungslage und dem ursprünglichen, dem Menschen eigenen Empfinden: „Die Kunst des Schauspielers ist diejenige, jemand zu werden, der handelt – nicht jemand, der sein Handeln bloß für den Blick der anderen inszeniert. Das macht den Unterschied zum Alltags-Menschen aus, der in den meisten seiner kommunikativen Handlungen vor allem ein Darsteller ist, aber gerade deshalb kein *actor*" (Söffner, 2014, S. 154, H.i.O.).

den inneren Mitvollzug steht demnach beim Musizieren nicht weniger auf dem Spiel als das musikalische Werk selbst: „Genau hingehört ist noch in jeder fixierten Episode das Risiko des Scheiterns einer gewagten Hypothese zu spüren. Der Interpret hat sich darin voranzubewegen. Ansonsten versäumt er nicht nur besondere Ausdrucksereignisse, sondern den Gegenstand" (ebd., S. 308). Auch diese These scheint so einleuchtend wie herausfordernd in Hinblick auf den Unterschied zwischen einem emphatischen „Musizieren" und einem „unbeteiligten" Abspielen von Tönen. An dieser Stelle rückt das Verhältnis von Gegenstand und Handelndem ins Zentrum und die Komplexität ihrer dynamischen Interaktion. Wie lässt sich fassen, was sich beständig verändert?

In der Auseinandersetzung mit dem Notentext drängt sich auch die Frage nach Subjekt-Objekt-Beziehungen im musikalischen Handeln auf (vgl. u. a. Vogt, 2001).[36] Wallbaum argumentiert dafür, ein Verhältnis in den Blick zu nehmen, das sich gleichermaßen aus der individuellen Hinwendung und der Anziehungskraft des Gegenstands ergebe: „Wir können wohl alles ästhetisch wahrnehmend vollziehen, ob aber ein Vollzug auch *erfüllend* ist, hängt von beidem ab: von der Einstellung *und* vom Gegenstand" (Wallbaum, 2005, S. 9, H.i.O.) Das kommunikative Potenzial der Auseinandersetzung mit dem Gehörten bildet für Wallbaum die Basis, um zwischen reinem Genuss und umfassender ästhetischer Erfahrung zu differenzieren:

> „Die ästhetische Kommunikation/der ästhetische Streit über einen Gegenstand ästhetischer Wahrnehmungsvollzüge holt diese aus dem rein Privaten in eine objektivierende Welt der Intersubjektivität. Sie markiert den Unterschied zwischen der Qualität eines Andenkens und der eines ästhetischen Gegenstands" (ebd.).

Wallbaum entgeht einer historisch geprägten Gegenüberstellung von subjekt- und objektorientierten Theorien, indem er die Welt als grundsätzlich kommunikativ vermittelt darstellt. Die Auswirkungen der Dynamik des musikalischen Gegenstandes selbst, der sich einer Greifbarkeit entzieht, werden aber auch bei Wallbaum nicht präzisiert.

Auf eine „problematische Beziehung" zwischen musikpädagogischen und musiktheoretischen Ansätzen, die das Verhältnis von Text und Ausführung betreffen und damit Inhalte wie Funktionen, hat Verena Weidner (2015) hingewiesen. An den dort diskutierten Positionen um die Unterscheidung von Kunst und Nicht-Kunst sowie am Begriff des „Kunstwerks" wird vor allem deutlich, dass die nachträgliche Reflexion einer Situation oder einer Komposition traditionell einer Reflexion im Moment des Handelns, im performativen Akt, gegenübergestellt wird. Bedenklich scheint, dass eine nach Weidner für die Musikpädagogik zentrale Frage, wie sich „ästhetische Erfahrung" (u. a. Rolle, 1999) im Musikunterricht ermöglichen lasse, nicht nur unterschiedliche Auffassungen und Schwerpunkte der Fächer aufzeige, sondern darüber hinaus „Kompetenzkonflikte" (Weidner, 2015, S. 166) erzeugen könne.

---

36 Das umfangreiche philosophische Feld kann hier leider nur angesprochen, aber nicht entfaltet werden. Der Fokus dieser Arbeit richtet sich nicht auf die Definition von Subjekt und Objekt, sondern auf etwas, das im Musizieren aus dieser Beziehung entsteht.

In diesem Zusammenhang kann die kühne Behauptung des Komponisten Claus-Steffen Mahnkopf in seiner *Kritische*[n] *Theorie der Musik*, die Musikpädagogik verfüge nicht über einen Kunstbegriff (vgl. Mahnkopf, 2006, S. 234), nur anspornen, sich den dringendsten der Fragen zu stellen. Sein Anliegen, „die Kunstmusik inmitten der Gesellschaft zu plazieren" (ebd., S. 237), das den Musikpädagogen entgegenkommen dürfte, lässt sich nur verwirklichen, wenn mit einem Begriff von „Musizieren als Kunst" für einen genuinen Wert der musikalischen Auseinandersetzung argumentiert werden kann. Dieser aber ist weder nur im Nachdenken über Musik noch allein im Musizieren zu finden, sondern ausschließlich in der Verknüpfung der beiden Tätigkeitsfelder.

3.2.4 Exkurs: Historisch gewachsene Konventionen

Angesichts verschwimmender Grenzen zwischen Aufgaben der Elementarlehrer, Instrumentalpädagogen und Schulmusiker in zahlreichen Kooperationsprojekten geht Wolfgang Lessing (2018b) mit Rückgriff auf Leo Kestenberg den historisch gewachsenen Disziplinen der „InstrumentalMusik" und der „SchulMusik" auf den Grund. In einer kritischen Bestandsaufnahme stellt Lessing fest, dass zwischen den Anforderungen einer professionellen Musikerin, deren Ziel es sei, ihr Instrument zu beherrschen, und den Zielen der allgemeinen Musikpädagogik, vielfältige kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, „ein gemeinsamer Bezugspunkt im Grunde nicht gegeben" sei (ebd., S. 25). In Abgrenzung zur SchulMusik und EMP sucht er nach charakteristischen Merkmalen der Instrumentalpädagogik, „die die Arbeit an den Rändern ebenso zu umfassen imstande sind wie auch ihren ehemaligen Kern (die professionelle Expertenleistung als fixen Orientierungspunkt der pädagogischen Arbeit) sowie schließlich auch die Verbindung zwischen diesem Kern und den Rändern" (ebd., S. 28).

Lessing schlägt eine Profilierung der Aufgabenfelder vor, die zunächst wieder gerade zu rücken scheint, was in der Praxis der unterschiedlichen Disziplinen mehr und mehr beginnt zu verschwimmen. Anders als in schulischen Kontexten, in denen es nicht so sehr darauf ankomme, richtig zu spielen, besitze das Instrument in der InstrumentalMusik ein „Eigenrecht" und es sei gerade die „Erkundung der in ihm schlummernden Möglichkeiten […] selbst bereits eine Form ‚erfüllter' Praxis" (ebd., S. 32).

Lessings Differenzierung von musikbezogenen Tätigkeiten basiert auf der bereits erwähnten historisch gewachsenen Tradition, die weit über Kestenberg hinaus ins Zeitalter von Stadtpfeiffern und Kantoren an Lateinschulen zurückgeht (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.2*). Bis heute wird im Musikbetrieb nahezu selbstverständlich getrennt zwischen ausführenden und lehrenden Musikern – in Kooperationen zwischen allgemeinbildenden und Musik-Schulen treffen aber gerade jene beiden Facetten des Musizierens aufeinander.[37] An dieser Stelle kristallisieren sich jedoch mindestens zwei

37 Zum Rollenkonflikt zwischen „Künstlern" und „Pädagogen" vgl. u. a. auch Busch (2008) und Koch & Schilling-Sandvoß (2017).

Probleme: ein fachspezifisches Problem, das die Frage nach einem Kern musikalischen Handelns betrifft, und eine grundsätzliche Symptomatik, die in der Zergliederung von Lerninhalten in einzelne Fächer die Struktur unseres Bildungssystems spiegelt.

Anders als Lessing, der fachliche Inhalte und Aufgaben der Disziplinen schärft, verfolge ich die These, dass eine institutionsübergreifende Verbindung der Zugangsweisen zur Musik von Anfang an notwendig wird, um dem Wesen des Grenzphänomens Musik resp. Musizieren gerecht zu werden. Das Auseinandertreten von spielerischem Erkunden und künstlerischem Anspruch spiegelt sich in den Gegensätzen von Musizieren und Unterricht, von künstlerischer Freiheit und ergebnisorientierter Anweisung, von Praxis und Theorie des Musikalischen. Nicht die Aufhebung oder Eingemeindung der Institutionen, so meine These, sondern die Verknüpfung ihrer musikalischen Ziele wird relevant, um das Potenzial der Beschäftigung mit Musik zu bergen und in der Bildungslandschaft zu legitimieren.

Aus ähnlichem Blickwinkel wie Lessing spürt Wallbaum zwei historisch geprägten pädagogischen Denkweisen nach, die ihre Wurzel in der Reformpädagogik resp. in ihrer Kritik haben: „Die primär schülerorientierte Seite stellt das spielerische Erfinden und Nachspielen von dafür geeigneten Musiken in den Vordergrund, die primär sachorientierte Seite das vielfältige Umgehen mit Artefakten" (Wallbaum, 2005, S. 4). In diesem Zusammenhang lohnt ein historischer Exkurs.[38]

Bereits die Musikpädagogen Heinrich Jacoby und August Halm, beide in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts an Reformschulen tätig, wenden sich in ihren Vorträgen bzw. Aufsätzen gegen einen Musikunterricht, in welchem, sei es durch einseitige musiktheoretische Erörterungen, sei es durch das Absingen von Liedern resp. von Einzeltönen, die individuell-körperliche Erfahrung von Musik in den Hintergrund tritt. Ihr jeweiliges Nachdenken über sinnvolle Formen des Unterrichtens entspringt unmittelbar dem Nachdenken über Musik; die Wege, die sie mit gleichem Ziel beschreiten, führen allerdings in sehr unterschiedliche Richtungen.

Jacoby[39] formuliert Grundbedingungen für selbstständiges, interessegeleitetes Lernen, indem er die Musik als Medium einsetzt. Hemmnisse und Blockaden würden durch Musik gelöst, musikalisches Erleben stärke das Selbstvertrauen der Schüler und diene einer persönlichen Selbstfindung. Jacoby fordert, den produktiven Umgang mit Musik ins Zentrum des Unterrichts zu stellen. Ein Schüler solle seinem spontanen musikalischen Empfinden Ausdruck verleihen, indem er frei improvisiert und neue Klangbereiche experimentell erschließt. Hemmnisse und Missstände im Umgang mit Musik und Erziehung „werden um so eher verschwinden, je vertrauter und selbstver-

38 Vgl. im Folgenden „Offener Unterricht – Kultur des Fehlers" (unveröffentlichtes Manuskript eines Vortrags, gehalten 2007 an der Staatlichen Hochschule für Musik Trossingen).

39 Jacobys Vorträge von 1921–1927 wurden von Sophie Ludwig in dem Buch *Jenseits von ‚musikalisch' und ‚unmusikalisch'* herausgegeben (1995), weitere zu den Themen Begabung (1991) und Musik (1986).

ständlicher allen der Gedanke wird, daß der musikalische Ausdruck an sich nichts mit Kunst zu tun hat" (Jacoby, 1995, S. 26–27). Nach Jacobys Motto, jeder Mensch sei musikalisch, wird der Bereich einer lebendigen „Musikerfahrung" (gleichgültig ob durch Hören oder Tun) abgelöst von einem intellektuellen „Musikverstehen".

Jacoby bricht mit einer Tradition, in der Musik als Diskurs verstanden wird. Seine Theorie hat ihren Ursprung in den Diskussionen der zwanziger Jahre, in dem Bestreben der Musiker, sich vom Werkbegriff zu lösen und Musik als Klangereignis neu zu definieren.[40] Mit der Erweiterung des harmonischen Materials, der Neustrukturierung traditioneller Formprinzipien und der Verwendung neuer Klangmittel, rückt auch die Frage nach dem Verhältnis von Freiheit und Beschränkung ins Blickfeld. Hauptproblem bei der Entwicklung neuer musikalischer Ausdrucksmöglichkeiten jenseits der Tradition sei, so die These Jacobys, die Gleichsetzung von Musik und Kunst in der Gesellschaft. Jacoby vertritt die Auffassung, dass allein die „Ausschaltung von ästhetischen Werturteilen" einen Ausweg biete (ebd., S. 26). Damit versucht er in erster Linie, Kindern und Erwachsenen die Angst zu nehmen vor Fehlern und Versagen. Der Umgang mit Musik dient einer „*Befreiung* des Schöpferischen und der *Sicherung* des Schöpferischen im Kinde" (ebd., S. 85, H.i.O.) im Sinne einer ganzheitlichen Erziehung.

Auch August Halm setzt in seinem Musikunterricht musikalische Aktion an die Stelle passiven Nachvollzugs. Auch ihm geht es um „das Musikalische", nicht um einzelne Werke oder theoretische Detailkenntnisse. Anders aber als Jacoby sucht er das Musikalische nicht jenseits der Werke der Tonkunst, sondern in ihnen, d. h. im produktiven Umgang mit dem musikalischen Material. Musikalisches Handeln soll gerade kein In-sich-Hineinhören sein, das sich in der eigenen Person verfängt. Seine *Violinübung* (1914) und die *Klavierübung* (1918/1919) heben sich von sämtlichen traditionellen Lehrwerken ab, weil sie u. a. zahlreiche spieltechnische Aufgaben stellen, die nur in Ansätzen notiert werden und vom Schüler selbstständig sequenzierend und variierend weitergeführt werden sollen. Halm legt in seinen Lehrwerken Wert auf Zusammenspiel von Beginn an, lässt den Schüler eigenständig Übungen und Verzierungen erfinden, damit er das „unfrei ‚Schülerhafte'" alsbald hinter sich lasse und sich vorbereite „auf das freie Fantasieren" (Halm, 1914, S. 19). Damit zielt sein Lehren auf ein produktives, aber nicht beliebig zu gestaltendes Musizieren: „Es gilt eben nicht nur Genauigkeit des Gehorchens, sondern auch, und vor allem, selbst disponieren und Geistesgegenwart zu lernen, und die Befehle für gewöhnlich vom äußeren und inneren Hören, nicht vom Papier herzunehmen" (ebd., Vorwort).

In Hinblick auf einen gelingenden Musikunterricht scheint aktueller denn je die zentrale Frage August Halms: „*Wie lehrt man das Hinter-die-Noten-Sehen?*" (Halm, 1978, S. 294, H.i.O.) Halm öffnet die Unterrichtssituation, indem er den Schülern eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Musik ermöglicht. Eine Schülerin soll im musikalischen Handeln kritik- und urteilsfähig und so zu einem selbst-

40 Vgl. dazu Scherliess (2002), der die musikalischen Auffassungen Schönbergs und Strawinskys vergleicht.

bewussten Gegenüber werden, indem sie Fragen und Erwartungen nachgeht, die der Gegenstand Musik selbst hervorruft. Der Begriff der „Musikerfahrung" ist bei Halm nicht auf ein leibliches Empfinden reduziert, sondern untrennbar verbunden mit dem Verstehen musikalischer Gesetzmäßigkeiten. Das Disponieren ist kein pädagogischer Trick, sondern ist Musizieren und Musiklernen zugleich.

Beide Positionen wirken in der heutigen musikalischen Bildungslandschaft nach: Jacobys Ansatz findet sich insbesondere in schöpferisch-spielerisch angelegten Konzepten von Musiktherapie und Elementarunterricht[41], Halms Arbeiten werden vorzugsweise von Musikwissenschaftlern aufgegriffen, in jüngster Zeit auch von Instrumentalpädagogen (u. a. Widmaier 2016).[42] Schwierig wird es an den Schnittstellen der beiden Ansätze dann, wenn Musik-Erleben und Musik-Verstehen z. B. in Kooperationen zwischen Musikschulen und Vereinen oder Schulen als zwei Pole gedacht werden und in Opposition geraten: Sinnliche Lust, die Spielfreude und Motivation erzeugt auf der einen Seite, und auf der anderen das notwendige Training, welches Geduld erfordert und Disziplin. Hartnäckig hält sich in diesem Zusammenhang der Gedanke, Musik bedürfe „unabdingbar der Meisterung", vielen Musiklernenden fehle aber in Bezug auf die Kritik am eigenen Spiel zu Beginn noch die nötige „Sensibilität" und „Frustrationstoleranz" (Dartsch, 2014, S. 79).

In diesem Punkt unterscheidet auch Doerne zwischen Mühe und Lohn und bringt den Aspekt der Anstrengung in Verbindung mit dem Gegenwert der Freude, die beim aktiven Musizieren aufkommen kann:

> „Jeder, der ein Instrument lernt, weiß jedoch, dass viel Übung und Arbeit erforderlich ist, um ein Stück gut spielen zu können. Kein Übender kommt um das Investieren physischer und psychischer Anstrengungen herum. Entscheidend ist jedoch vielmehr, wie der Übende seine Anstrengungen und Bemühungen empfindet, ob sie für ihn im Großen und Ganzen erfüllend und somit Teil seines Ziels sind, Freude an der Musik und am Musizieren zu haben, oder ob er sie als quälend und belastend empfindet" (Doerne, 2010, S. 113).

Hier gerät wieder die Frage nach einem „erfüllenden" Musizieren in den Blick – und drei Probleme lassen sich benennen, die diese Auffassung mit sich bringt. Erstens: Für die Legitimation von Musizierstunden im Unterricht allgemeinbildender Schulen reicht die Argumentation, die Kinder hätten Freude beim Spielen nicht aus – hier wird das Schema bedient, dass systematisches Lernen in den Bereich der Arbeit und Spielen in den Bereich seelischer Erbauung gehört. Zweitens: Wird diese Gegenüberstellung aufrechterhalten, sind inhaltliche Brüche im Musizieren vorprogrammiert, die nicht selten bei einem Wechsel der Institution sichtbar werden. Als sensible Phasen kristallisieren sich in der Unterrichtspraxis der Übergang vom freien Tan-

---

41 Mit Ivo Berg nimmt inzwischen auch die Instrumental- und die allgemeine Musikpädagogik das Potenzial der Ansätze Jacobys in den Blick (2014, S. 96–137).

42 Halms *Klavierübung* ist inzwischen im Reprint erschienen, herausgegeben von Großmann, Kabisch & Widmaier (2020).

zen, Bewegen und Singen in der Elementaren Musikpädagogik zum disziplinierten Instrumentalspiel in der (Musik-)Schule (vgl. Besse, 2020a), vom Instrumentalunterricht zum regelgeleiteten Schulunterricht (Hellberg, 2019) und vom improvisierten Spiel zur Interpretation nach Noten (vgl. Kap. *Aussenden, 6.3.2, IV. Musikalisches (er-)finden)*.[43] Drittens wirft sie die Frage auf, wie es überhaupt möglich sein kann, dass die Tätigkeit des Musizierens, die nichts anderem dienen soll als der Erbauung, zu einer Belastung wird:

> „Auch wenn es große Unterschiede in der Ausprägung von Musikalität gibt, so verfügt jeder Mensch, jedes Kind über Kompetenzen, sich mit Musik auszudrücken. Jedes Kleinkind reagiert positiv auf Musik, hat Freude am Tanzen, Singen und Spielen mit Tönen, Lauten und Rhythmen. Es stellt sich die Frage, warum diese kreativen Fähigkeiten und Tätigkeiten später weitgehend verschwinden. Viele Erwachsene bleiben beispielsweise beim Zeichnen auf dem Stand eines fünfjährigen Kindes stehen. Ähnlich verhält es sich mit der Musik. Traumatische Erfahrungen, wie Vorgeführtwerden durch blamables Vorsingen verleiden manchen das Musizieren für immer. Während natur- und geisteswissenschaftliche Fächer in der Schule gefördert und weiterentwickelt werden, bleiben die musischen Fächer als Nebenfächer oft auf der Strecke“ (Deutscher Bundestag 2007, S. 3).[44]

Der Verdacht liegt nahe, dass nicht das Musizieren selbst als Anstrengung empfunden wird, sondern der Versuch, einem Anspruch gerecht zu werden, der nicht auf derselben Ebene der „Erfüllung“ liegt, wie die Bezeichnung „erfülltes Musizieren“ suggeriert. In diesem Fall wäre ein Abschied von der „Durststreckendidaktik“[45] (Lessing, 2018b, S. 26) auch in Doernes Ansatz vom „umfassenden Musizieren“ nicht vollständig überwunden: Das Ziel „ein Stück gut spielen zu können“ impliziert eine Wertung, die hier absolut gesetzt wird. Das Wort „gut“ verbirgt einen musikalischen Anspruch, der aber nicht näher definiert wird. Zudem impliziert es, dass das Ziel

---

43 Vgl. in diesem Zusammenhang auch musikpraktische Vorschläge von Andrea Friedhofen, Leiterin des Leopold-Mozart-Zentrums für Musik und Musikpädagogik an der Universität Augsburg: „Instrumentalpädagogen, die mit Inhalten und Methoden der EMP vertraut sind, übertragen diese selbstverständlich auf den Instrumentalunterricht“ (2008, S. 44). Zu fragen wäre, ob und wie diese Ansätze sich bis zum professionellen Unterricht entfalten können: „Löst vielleicht das *Lernen* eines Instruments das *Spielen* ab?“ (ebd., H.i.O.).

44 Zur physischen und psychischen Belastung von professionellen Musikern, die inzwischen zwar weniger tabuisiert wird als früher, aber in Hinblick auf präventive Maßnahmen dringend weiterer Untersuchungen bedürfte, vgl. u. a. den Artikel im *Südkurier*: „Die Angst des Musikers vorm Einsatz“ (Schwind, 2011). Vgl. in diesem Zusammenhang auch den Artikel „Im Gesang ist schlechter Unterricht Körperverletzung“ in der Zeitung *nmz* (Koch, 2020).

45 Damit ist ein Unterricht gemeint, in dem ein Musizieren zwar in Aussicht gestellt, „Erfüllung“ aber erst nach Jahren erlangt wird, weil zuerst eine solide Instrumentaltechnik erarbeitet werden soll.

gerade nicht, wie z. B. eine Wettkampfzeit im Sport, fest umrissene Grenzen hat. Was ist „gut", wenn sich, wie im Improvisieren, das klangliche Ziel im Musizieren formt und beständig verändert? Wenn, wie Doerne schreibt, jeder Instrumentalist wisse, dass Üben mitunter mühsam sei, dann scheint es der Prüfung wert, was es genau mit dieser Anstrengung auf sich hat, „gut" zu spielen. Wie steht „gut spielen" im Verhältnis zu „erfüllendem Musizieren"? Vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrung auch mit fernöstlichen Musikkulturen möchte ich noch eine weitergreifende Frage in den Raum stellen: Wie wäre es, wenn dieser Unterschied zwischen Üben und Musizieren gar nicht erst installiert würde? Wenn im Musizieren, wie z. B. in der indischen Tradition, grundsätzlich eine spirituelle Dimension mitschwingen würde, gleich, ob Meister mit ihren Schülern musizieren, ob sie allein spielen oder vor Publikum?[46]

Bianca Hellberg hat ergiebige Studien zum Zusammenspiel im instrumentalen Anfangsunterricht vorgelegt. Sie verschiebt den Fokus von einer scheinbar gegebenen Grenze zwischen „gut" bzw. „richtig" und „falsch" hin zu einer aktiven Grenze mit weichen Rändern, die von allen Individuen gemeinsam durch koordiniertes Handeln gestaltet wird. Nicht das gleichzeitige Spiel im Sinne einer schlichten Synchronisation kennzeichne den musikalischen Raum, sondern die Fähigkeit, aufeinander zu reagieren:

> „Musizieren ist in diesem Verständnis eine relationale und über den Leib vermittelte Praxis, in der die beteiligten Subjekte vom Standpunkt des *In-der-Welt-Seins* über die Teilhabe an den *symbolisch* vermittelten kollektiven *Praktiken* an, mit, durch und für *Andere* auf die sie umgebende Welt antworten und sie durch ihr Tätigsein handelnd verändern. Es ist zu vermuten, dass es das Phänomen der Koordination ist, das die intersubjektive Bezugnahme im Prozess des Musizierens auf besondere Art und Weise ermöglicht" (Hellberg, Kop/2019, S. 60, H.i.O.).

Ähnlich wie Doerne rückt Hellberg die mehrschichtige kommunikative Dimension des Zusammenspiels ins Zentrum ihrer Betrachtung, kann aber die scheinbar triviale Feststellung, dass gemeinsames Musizieren Aufmerksamkeit und die Bereitschaft zur Anpassung erfordere, noch präzisieren. Hellberg untersucht Gelingensbedingungen für einen Akt des gemeinsamen Musizierens und entwickelt das Modell vom „koordinativen Raum", den sie von einer zeitbezogenen Synchronisation im Zusammenspiel abgrenzt. Dazu unterscheidet sie koordinative Prozesse auf intrapersonaler, interpersonaler und intergruppaler Ebene, die einander im Musizieren wechselseitig bedingen (vgl. Kop, S. 24) und einen gemeinsamen Horizont eröffnen: Es ist „ein nichtgegenständlicher, leiblich-atmosphärischer Raum gemeint, der sich zwischen den Musizierenden aufspannt, in dem die achtsame Zuwendung der Akteure zueinander möglich und koordinative Interaktion begünstigt wird" (Kop, S. 205). Dieser Blickwinkel eröffnet den Blick auf etwas Unbestimmtes, das im Sinne emergenter Strukturen als neues, gemeinsam im Akt des Musizierens sinnlich erfahrbares Produkt entsteht. Die Kate-

46 Vgl. dazu Kap. *Reflektieren*, *5.5.5*. Unter anderem zu diesem Aspekt der Improvisation vgl. auch Bailey (1993, Kap. *Indian Music*, S. 1–11).

gorie „gut“ wird bei Hellberg mit gelingender Koordination in Verbindung gebracht und erweise sich als ein angenehmes Gefühl, das sich im dynamischen und flexiblen Handeln beständig erneuere (vgl. Kop, S. 164).

Hellberg hat in ihren empirischen Studien zum Instrumentalunterricht in schulischen Kontexten jedoch auch Diskrepanzen auf institutioneller Ebene konkretisiert, die sich in beeindruckender Weise als Schwierigkeiten im gemeinsamen Musizieren niederschlagen: Die Schüler „ko-konstruieren ihr Handlungsumfeld mithilfe ihrer Alltagserfahrungen aus der Schule, was in einem Konkurrieren um die Aufmerksamkeit der Lehrperson, um die Anerkennung der individuellen Leistung und in der Projektion schulischer Regeln auf den Instrumentalunterricht sichtbar wird“ (Kop, S. 288).[47] Die unterschiedlichen Zielrichtungen – oder auch die unterschiedlichen Wege, auf denen man meint, ähnliche Ziele zu erreichen, geraten in Konflikte, die nicht mehr nur organisatorische Strukturen, sondern in bedenkenswerter Weise das musikalische Handeln selbst betreffen. Während im Instrumentalunterricht das Zeigen, Imitieren und Kooperieren eine maßgebliche Rolle spielt und musikalische Strukturen gerade in diesen Handlungsweisen erst erkennbar macht, ist im schulischen Rahmen „Abgucken“ verboten (Kop, S. 281). Hier gehe es darum, „allen voraus“ zu sein und „ordentlich“ zu spielen: Es scheint „der schulische Rahmen koordinationsfreundliche Interaktionsbedingungen eher zu hemmen“ (Kop, S. 296). Bleibt der Gedanke Doernes, Ziel sei „ein Stück gut spielen zu können“, seitens der Musiklehrenden unreflektiert, wird der schulische Leistungsgedanke unaufhaltsam verstärkt und die Suche nach einem „erfüllenden“ Musizieren weicht einem stets präsenten zu erfüllenden Leistungsanspruch (vgl. Kop, S. 297). (Wie) lässt sich diese wenig überraschende und daher umso erschreckendere Feststellung noch mit dem vereinen, was Musikphilosophen mit einem Musizieren im Sinne ästhetischen Erlebens in Verbindung bringen?

Empirischen Studien zufolge ist im künstlerischen Einzelunterricht das Wort „gut“ neben „spielen“ als zweithäufigstes Wort in Unterrichtsdialogen zu verzeichnen (Heiden, 2018, S. 34). Während Hellbergs „koordinativer Raum“ sich als achtsamer Moment in interaktiver Atmosphäre ereignet, wird bei Heiden die Erwartung der Musizierenden an den Mitvollzug musikalischer Gestaltung zu einem wichtigen zusätzlichen Kriterium: Ob Musizierende etwas als „schlüssig“ resp. „stimmig“ bewerten, hänge maßgeblich von ihren persönlichen Erfahrungen ab und davon, wie ihr Handeln von den Zuhörenden aufgenommen werde (vgl. Heiden, 2018, S. 34–35).

Hartnäckig hält sich aber auch in neueren Publikationen der Gedanke, dass Ansprüche und Ziele eines elementaren Musizierens sich vom professionalisierten Musizieren an der Musikhochschule im Grundsatz unterscheiden (vgl. Heiden, 2018; Hellberg, 2019; Gruhn, 2012). Beide Bereiche bedürften „aufgrund der sehr spezifischen Ausbildungsziele und -bedingungen“ einer den Untersuchungsfeldern jeweils entsprechenden theoretischen Rahmung (Heiden, 2018, S. 12). Dieser Auffassung ist mit Blick auf die Unterscheidung von „gut“ und „erfüllend“ die Frage nach Merkma-

47 Zum Begriff der „Ko-Konstruktion“ vgl. auch Maria Spychiger (2008).

len professionellen Musizierens und entsprechendem Lehren entgegenzuhalten: Wie wird ein Laie zum Profi, eine Schülerin zur Meisterin?

3.2.5 Musizieren als „Können“

Marianne Heiden (Vr/2018) rückt den von Donald Schön (1983) geprägten Begriff „reflective practitioner“ in den Fokus und stellt insbesondere Schöns Verdienste um die „Konzeption einer reflexiven Praxis, bei der Handeln und Reflexion verwoben sind“ (Vr, S. 14) heraus. Schöns Differenzierung zwischen einer nachträglichen „reflection-on-action“, der Nachbetrachtung einer Situation, und einer „reflection-in-action“, der non-verbalen Reflexion in der Situation selbst, erfährt in der musikpädagogischen Rezeption umso mehr Beachtung, je mehr sich der Fokus auf die Eigenständigkeit der Lernenden richtet (vgl. Weidner, 2018).[48] Eng verwoben mit der Frage nach der Reflexion eigenen Tätigseins ist dabei die Frage nach dem impliziten Wissen, auf das wir im Handeln zurückgreifen. In musikalischen, d. h. non-verbal vermittelten Kontexten wird die Frage nach dem, was sich einem bewussten Zugriff entzieht, besonders evident: Wie teilt sich Lehrenden und Lernenden ein „verkörpertes Wissen“ (Buyken & Hubrich, 2019) im Musizieren mit?

Heiden differenziert im Musizieren zwischen „Könnerschaft“ und „Könnerwissen“. „Könnerschaft“ äußere sich im Sinne benennbarer Kompetenzen als Qualität einer Aufführung. „Könnerwissen“ dagegen lasse sich nicht vom individuellen Handeln trennen, der Begriff beschreibe die einzigartige Art und Weise, wie Können von einer Person verkörpert werde (vgl. Vr, S. 14). Die Anforderungen an professionell Musizierende in klassischer Stilrichtung seien hoch, werde von ihnen nicht nur eine fehlerfreie Ausführung, sondern auch die Fähigkeit gefordert, in ihren Interpretationen einen individuellen Ausdruck zu finden. Verlangt würden „a) technische Operationalität, b) werkstimmige Interpretation und c) Authentizität“ (Vr, S. 9).

Während die Bezeichnung „Authentizität“ in improvisatorischen Prozessen noch plausibel erscheint, insofern ein musikalischer Gedanke erst im Handeln entsteht, bleibt die Frage, wie sich „[a]uthentisches Musizieren“, das auch Röbke (2000, S. 330) als Ziel des Instrumentalunterrichts ansieht, im Zusammenhang mit der Interpretation von komponierten Werken äußert. Nach Heiden ist mit dem Begriff der Authentizität vor allem Eigenständigkeit in der Interpretation gemeint, eine individuelle und ausdrucksstarke Auslegung musikalischer Gestaltungsspielräume (vgl. Vr, S. 10). Ivo Berg versteht darunter ein echtes Bemühen um das „‚objektive‘ Potential der Werke“ sowie die Äußerung eines gleichermaßen subjektiven „Ausdrucksbedürfnisses“ (vgl. Berg, 2014, S. 266). Genau dieses Verhältnis aber gilt es in seinem Zusammenwir-

48 Auch internationale Programme berücksichtigen zunehmend neue Vermittlungsformen, die Studierenden Strategien vermitteln sollen, wie sie ihr Handeln sowohl in Bezug auf die eigene musikalische Entwicklung als auch in Unterrichtszusammenhängen reflektieren können. Vgl. in diesem Zusammenhang z. B. *NAIP – New Audience and innovative practice*: www.musicmaster.eu [17.11.2020].

ken in den Blick zu nehmen: Wie unterscheidet sich ein „authentisches" von einem „nicht-authentischen" Musizieren?

An dieser Stelle eröffnen sich auch weitere Herausforderungen für das Anliegen dieser Arbeit: Jemand, der Musizieren lehrt, hat das Musizieren von jemandem gelernt in einer sehr spezifischen Weise. Er wird im Unterricht „beiläufig sozialisiert" (Vr, S. 87), dabei greifen individuelle Lehrmethoden und nicht-hinterfragte Traditionen ineinander. Das äußert sich im Instrumentalspiel in stilistischen Charakteristika, im Schulunterricht in Vorlieben für bestimmte Unterrichtsinhalte – ein ausgebildeter Jazz-Musiker wird auf der Basis seines persönlichen Könnens andere Inhaltsschwerpunkte setzen als eine klassisch ausgebildete Geigerin. Damit verbunden ist die Frage nach Schwerpunkten im musikalischen Handeln: Jemand, der nie gelernt hat zu improvisieren, wird seine Schüler nach Noten unterrichten; jemand, der nie nach Noten gespielt hat, wird das Noten lesen nicht für wichtig erachten. Solange niemand nachfragt, das Tradierte in bewährter Form weitergegeben wird und die vielen musikalischen Facetten, Zugangsweisen und Entwicklungsmöglichkeiten im Unterricht unerwähnt bleiben, besteht auch kein Problem – nicht mal das, was diese Arbeit zu lösen sucht. Wieviel schöpferisches Potenzial aber bleibt ungenutzt, wenn die Ziele einer musikalischen Ausbildung auf professioneller Ebene sich auf gelungene Interpretationen beschränken?

Mehr als bedenkenswert erscheint Heidens Kritik am instrumentalen Einzelunterricht, „darunter a) die Überbetonung technischer Fragen und b) die Abhängigkeit und unkritisch-rezeptive Rolle der Studierenden" (Vr, S. 86). Das traditionell hierarchisch geprägte „Conservatoire-Modell" (Vr, S. 94) vergangener Jahrhunderte liefere zwar eine plausible Erklärung für eine Situation, in der zwischen Meistern und Schülern eine Diskussion auf Augenhöhe kaum vorkomme und auch nicht erwünscht zu sein scheint (Vr, S. 83). Erschreckend groß aber wird an dieser Stelle die Lücke zwischen innovativen Konzeptionen, wie sie aktuell im Kontext musikalischer Breitenförderung entwickelt werden, und einem Fokus auf die Befähigung, eine professionelle Musiker-Laufbahn einzuschlagen.

Die Problematik, so meine These, ist nicht nur auf pädagogischer Ebene zu fassen, sondern sie erscheint als musikspezifisches Charakteristikum einer grundlegenden Schwierigkeit bei der Vermittlung praktischen Wissens: Um überhaupt Musizieren als praktische Tätigkeit lernen zu können, ist eine gewisse Abhängigkeit notwendig und unvermeidbar. Das Abschauen, Imitieren, Mitfühlen ist für ein musikalisches Miteinander unabdingbar (Hellberg, 2019; Heiden, 2018), verleitet aber auch dazu, je nach Art der Rückmeldung, gerade *keinen* eigenen Standpunkt zu entwickeln, sondern auf der Ebene der Imitation stehen zu bleiben. Je häufiger ein Feedback in Form von positiver oder negativer Bewertung gestaltet wird, desto größer wird auch die Gefahr der Abhängigkeit vom Lehrenden: Die Aufmerksamkeit der Lernenden richtet sich dann womöglich mehr auf die Beurteilung durch eine Lehrerin als auf das nährende Gefühl, das durch die Auseinandersetzung mit der Sache selbst hervorgerufen werden kann.

Heiden hat in ihrer empirischen Untersuchung dargestellt, welche positiven Auswirkungen der Einsatz von Videoaufnahmen, die von Studierenden eigenständig

reflektiert werden, für die persönliche Entwicklung der Musizierenden haben kann. Gerade komplexe Bewegungsmuster lassen sich ihrer Ansicht nach nur durch „*handelnd*-lehrende Expertinnen" (Vr, S. 15, H.i.O.) vermitteln, indem Studierende sie in ihrer Ganzheit beobachten und dann eigenständig erproben. Der Einsatz von Videoaufnahmen, die von Studierenden eigenständig reflektiert werden und dadurch zu ihrer individuellen Selbstständigkeit beitragen, gehört damit aber nicht nur zu einer von vielen Methoden, die den Einzelunterricht hilfreich ergänzen: Die Frage nach der Bedeutung von Reflexion und Intersubjektivität in musikalischen Prozessen rüttelt, nimmt man sie ernst, an den Grundfesten eines über Jahrhunderte gewachsenen Bildungssystems.

Von einem Ansatz, der Reflexion ins Zentrum des Studiums rückt, werde erwartet, dass „Musikstudierende ihr künstlerisches Arbeiten *mit* in die Hand nehmen" (Vr, S. 88, H.i.O.). Meine Frage wäre: Warum erst im Studium? Wenn umfassendes Musizieren im Sinne Doernes auf Eigenständigkeit der beteiligten Spieler und Hörer angewiesen ist, auf Reflexion-im-Handeln, dann ist die Frage, wie man diese Prozesse von Beginn des Instrumentalspiels an, also bereits in der Elementaren Musikerziehung etablieren kann. Wie lässt sich „musikalisch" Hören lehren im Sinne von Wahrnehmen, Entziffern und Vergleichen? So richtig und wertvoll eine Videoreflexion im Hochschulunterricht sein mag, so bleibt sie doch eine symptomatische Behandlung am Ende eines langen Prozesses von autoritätsgeprägten Unterrichtserfahrungen. Sie ermöglicht Studierenden einen Blick von außen auf ihr eigenes Erscheinungsbild im Abgleich mit ihren Empfindungen. Bemerkenswert aber ist Heidens Ergebnis: „Was bei den meisten Studierenden allerdings meist außen vor blieb, ist die Verbindung zum Leitziel einer künstlerischen Eigenständigkeit" (Vr, S. 338). Eine Verbesserungsmöglichkeit der persönlichen Präsenz ohne Relation zum musikalisch-künstlerischen Leitziel?

3.2.6 „Unverfügbarkeit": Musizieren und Unterrichten als offene Prozesse

Der für den Musikunterricht in den siebziger Jahren empfohlene Weg, dass eine Lehrerin mittels eines intensiv vorbereiteten Konzepts Rezeptionsvermögen und Hörerwartungen der Schüler einschätzen und sie dort abholen solle (vgl. Ehrenforth, 1971), ist im Prinzip grundlegender Gedanke für eine gelingende Verständigung zwischen unterschiedlich erfahrenen Interaktionspartnern.[49] In diesem Ansatz jedoch werden Aufgabe und Beitrag der Lehrenden im Unterrichtsprozess ebenso überschätzt wie die Eigenaktivität der Schüler unterschätzt: Das didaktische Konzept scheitert in der

49 Die Konzepte zur „didaktischen Interpretation" und zum „handlungsorientierten Unterricht" von Karl-Heinrich Ehrenforth und Wilfried Fischer sind vielfach aufgegriffen, ergänzt, kritisiert und weiterentwickelt worden (vgl. Ott, 2018). Die grundsätzliche Frage nach einem Lehren, in der eine notwendige Eigenaktivität der Schüler zur Basis von Unterricht wird, findet zunehmend, aber immer noch nur punktuell Berücksichtigung (vgl. u. a. Stroh, 2011).

Umsetzung zuverlässig daran, dass Lernende, lässt man ihnen die Chance, präsentierte Lern-Gegenstände als zu Entdeckendes betrachten und nicht als ein Mittel, um daran das zu lernen, was die Lehrerin sich ausgedacht hat. Bezeichnend sind Erfahrungen von Lehrenden anderer Fächer, z. B. die eines Mathematiklehrers:

> „Solche Überraschungen erlebte ich des öfteren. Zum Beispiel zeigte ich einige Tage vor Weihnachten Schülern einer zweiten Klasse ein Bild, auf dem ein Mädchen abgebildet war, das gerade das 17. Fenster eines Adventskalenders öffnete. Ich war davon überzeugt, daß für die Schüler nun die interessante Frage sein würde: *Wie viele Tage sind es noch bis zum 24. Dezember?* Für die Kinder waren jedoch die folgenden Fragen wichtiger: *Wie viele Fenster verdeckt das Mädchen mit seinem Arm? Wie viele Fenster sind auf der linken Seite und wie viele Fenster befinden sich auf der rechten Seite des Kalenders? Warum gibt es auf einem Adventskalender eigentlich nur 24 Fenster?*" (Käpnick, 1993, S. 21, zit. nach Peschel, 2002, S. 183, H. i. O.).

Mit Rekurs auf Orgass (2007) bestätigt sich, dass uns alltägliches Handeln permanent herausfordert zu einer aufmerksamen, forschenden Haltung: Der Wunsch nach Orientierung des Menschen in der Welt und die Möglichkeit einer aktiven Positionierung wäre damit per se „kreativ". Dennoch bedarf es einer Differenzierung: Nicht jede Situation benötigt gleiche Aufmerksamkeit, gerade Bewegungsmuster vollziehen sich auch als „in unreflektierte Routine abgesunkenes Handeln" (Joas, 1996, S. 229). Zu fragen wäre jedoch, ob und wie sich alltägliches Handeln dann vom Handeln in künstlerischen Kontexten unterscheidet oder anders gefragt: Wenn es etwas gibt, das genuin das Phänomen Musizieren auszeichnet: „Wie kann das Spezifische des Musizierens zur Geltung kommen?" (Röbke, 2016a, S. 47).

Mit dem Fokus auf eine gemeinsame Gestaltung der musikalischen Situation, in der die Lernenden nicht lediglich Anweisungen ausführen, sondern stets präsent und eigenverantwortlich handeln, gerät auch eine „Nichtplanbarkeit" (Hirsch, 2015) in den Blick, die in musikalischen Kontexten nicht nur den Verlauf eines Unterrichtsgeschehen meint, sondern auch unvorhergesehene Ereignisse und Wirkungen, die durch das Musizieren selbst hervorgerufen werden (vgl. Hirsch, 2016).

Musikpädagogische Konzepte, die diesen Gedanken als Teil einer produktiven musikalischen Praxis aufgreifen, sind sowohl in künstlerischer Performance wie in der Instrumentalpädagogik als auch auf elementaren Ausbildungsstufen zu finden (u. a. Dartsch, 2014; Kaul & Terhag, 2013; Rüdiger, 2015). Eine wichtige Rolle spielen dabei Anlässe und Impulse zum gemeinsamen Improvisieren mit Instrument und Stimme. Aufgabe der Lehrerin scheint vor allem, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in der sich unkonventionelle Ideen zunächst entfalten dürfen ohne Restriktion durch eine Bewertung. Die Konzentration auf eine musikalische Idee gelingt offenbar umso besser, je mehr die die einzelnen Musiker ihren Erfahrungsschatz einbringen können.[50] Ein großes schöpferisches Potenzial biete in diesem Zusammenhang, so Sara Hubrich, die „erweiterte Interpretation" (Hubrich, 2017), in denen der Körper,

50 Vgl. dazu auch Bartels (2018), die u. a. eine demokratische Chorpraxis empfiehlt.

ähnlich wie im Theaterspiel, explizit zur interpretativen Auseinandersetzung mit musikalischen Mitteln genutzt wird und so im Sinne eines „creative embodiments“[51] selbst struktureller Teil der Darstellung werden kann. Das schöpferische Handeln binde die Konzentration auf sich selbst und den zu gestaltenden Gegenstand in einer Weise, dass klassische Bewertungsschemata im hierarchisch geordneten Lehrer-Schüler-Verhältnis im Augenblick des Probierens und darüber hinaus in den Hintergrund treten (vgl. Kap. *Reflektieren, 5.4.1, III. Creative embodiment*). In diesem Zusammenhang betonen Berg (2017) und Lessing (2018a), dass der Körper beim Erlernen eines Instruments Medium des Verstehens sei. Genauer zu untersuchen bleibt jedoch das Zusammenwirken improvisatorischer, kompositorischer und interpretativer Prozesse in Hinblick auf ein Musizieren als Kunst.

Der Pianist Martin Widmaier trägt einem dynamischen Musikbegriff Rechnung, indem er „differenzielle“ Trainingstechniken aus dem Sport, bei denen das Variieren Hauptbestandteil des Übens ist, auf musikalisches Lernen überträgt (Widmaier, 2007; 2016). Widmaier entwickelt Übe-Methoden sowohl für den Elementarunterricht wie für das professionelle Instrumentalspiel, in deren Zentrum die Unvorhersehbarkeit und Nicht-Wiederholbarkeit von Bewegungsabläufen steht. Sein Ziel ist es, Beliebigkeit zu verhindern und gleichzeitig Freiheit zu fördern, indem er einen geeigneten Rahmen für Entdeckungen schafft. Dabei werden Widerstände, die das Material bietet, nicht aus dem Weg geräumt, sondern bewusst aufgesucht und verstärkt.[52] Dieser Ansatz ist anschlussfähig an Prinzipien August Halms und an Anleitungen zur gebundenen Improvisation, wie sie noch bis ins 19. Jahrhundert fester Bestandteil der musikalischen Ausbildung war.[53]

Den genannten Konzeptionen ist gemein, dass Lernende sich selbstständig mit Material auseinandersetzen und ihre Handlungen ausrichten in einem beständigen Wechselspiel zwischen individueller Vorstellung und dem Resultat der verwendeten Praktiken. Für den schulischen Unterricht und die Arbeit in größeren Gruppen ergeben sich daraus zunächst organisatorische Fragen: Wie gelingt eine Konzentration auf ein gemeinsames Ziel, wenn die unterschiedlichen Erfahrungen, Bedürfnisse, Ideen der Gruppenmitglieder nicht kraft Amtes von einer Lehrerin gesteuert werden, sondern unter den Gruppenmitgliedern ausgehandelt? Welche Aufgabe kommt den Lehrenden zu? Der Aspekt eines ergebnisoffenen Lernens in Zusammenhang mit einer Reflexion durch Vergleichen, Abwägen und Variieren, verleiht der Frage nach einem „gelingenden“ Musizieren aber nochmal eine andere Färbung: Wann bin ich

---

51 Der Begriff steht in Verbindung mit einer grundlegenden Wende in den Kognitionswissenschaften, dass ein Bewusstsein, ein Wahrnehmen und Verstehen nicht ohne körperliche Interaktion gedacht werden kann: Der Körper ist immer Teil kognitiver Prozesse. Zur Bedeutung von „Embodiment“ im Kontext der Musikpädagogik vgl. u. a. Berg (2017).

52 Lessing (2018a) hat die Relevanz eines differenziellen Lernens eingehend diskutiert und bestätigt.

53 Ein Konzept zur Erarbeitung von Chopin-Etüden in Anlehnung an Czerny (1993) hat Widmaier (2012) vorgelegt.

mit mir und meinem musikalischen Ergebnis zufrieden? Wann musiziere ich so, dass ich mich selbst daran erfreue?

Mit Röbke geraten nicht nur Eigensinn des Materials und die Eigenzeit des Musizierens in den Blick, sondern auch die Intensität des Erlebens, die „Unverfügbarkeit des Musiziermoments" (Röbke, 2016a). Röbke formuliert ein Spannungsfeld, in dem (sich) Musizierunterricht bewegt: „Wir stehen auf dünnem Eis, wir sollten prinzipiell der Tatsache gewahr sein, dass im Musizieren jederzeit ein Riss aufgehen, sich ein Spalt öffnen, etwas Namenloses durchbrechen kann, das dem Unterrichtsgeschehen plötzlich den Boden entzieht" (ebd., S. 56). Dringlich wird ein Blick auf den Augenblick des Umschwungs, auf die Veränderung in „Momente[n] des Affektdurchbruchs" (ebd.): Was passiert in den Bruchteilen von Sekunden, in denen Musik zum nachhaltigen Ereignis wird – und warum passiert das nicht immer?

Röbke & Figdor empfehlen einen Unterricht „ ‚von unten her', also nicht aus den ‚Höhen' von Sinnfindung, Selbstverwirklichung und Transzendenz herab, sondern von den bewussten wie unbewussten psychischen Bedürfnissen des Menschen herauf" (Röbke, 2016a, S. 56). Und doch gehen die Sphären nicht ineinander über: Sie verschwimmen nicht, sondern begegnen einander als Grenzphänomen in unauflöslicher Spannung im Unterricht wie in Selbstbildungsprozessen des individuellen Musizierens. Das rückt zwei weitere Aspekte in den Fokus:

> „Didaktik ist ohne ein Vorher-Nachher, ohne ein Ziel, ohne den Gedanken der Vorbereitung auf etwas, ohne den prinzipiellen Anspruch auf Verfügbarkeit und Planbarkeit nicht denkbar. Was aber jetzt in unseren Diskurs eindringt, was jetzt in etwas Anderes kippt, ist nach meiner Überzeugung etwas Nicht-Didaktisches" (Röbke, 2016a, S. 53).

Aktuell rückt in diesem Zusammenhang das Phänomen der „Emergenz" in den Fokus musikpädagogischer Diskussionen[54], das in diesem Ansatz mitschwingt. Der andere Aspekt, der den Begriff der Unverfügbarkeit berührt, betrifft eine „spirituelle Dimension" im Musizieren (vgl. Doerne, 2010). Beide Ansätze werden am Ende dieser Arbeit aufgegriffen und diskutiert (vgl. Kap. *Auragogik, 8*).

Röbke betont, jene „Unverfügbarkeit des Musiziermoments" sei nicht abhängig von bestimmten Unterrichtssettings, sie könne „in jeder Unterrichtsform erfahren" werden, und zwar von Beginn an (Röbke, 2016a, S. 58). Auch in diesem Fall begründet er seine Überlegungen mit einem Praxisbeispiel, das sich äußerlich nicht von traditionellen Unterrichtsformen unterscheiden lässt (junge Cellisten spielen eine Tonleiter abwärts), in dem aber musikalische Mittel den Weg zum „Musizieren" öffnen: Der Bass auf leeren Saiten bleibe nicht länger eine Bogen-Übung, sondern wandele sich zum harmonischen Fundament, das den Spannungsbogen der zwei absteigenden Tetrachorde der Tonleiter zusammenhält. In diesem Moment, so ließe sich mit Hellberg weiterdenken, wandelt sich auch das synchrone Spiel in ein koordiniertes: Die Spielenden können eines mu-

54 Die Frage nach Emergenz in musikpädagogischen Kontexten haben u. a. Stefan Orgass und Peter W. Schatt bei der Tagung *Interaktion* der GMP 2020 aufgegriffen.

sikalischen Potenzials gewahr werden, sie machen eine musikalische Erfahrung und bestätigen durch Hören und Reagieren aufeinander, dass sie einen gemeinsamen Weg beschreiten. Solche Momente gehen über das Üben im Musikunterricht hinaus, sie werden zu einem „Ernstfallmusizieren", wie Röbke es nennt, und er fragt, wie es wäre, wenn es „die ganze Stunde in Beschlag nehmen würde" (ebd.).

Ivo Berg (2014) hat das Zusammenwirken eines leiblichen Empfindens, einer inneren Vorstellung und eines „beziehenden Denkens" für das Erleben und Verstehen musikalischer Strukturen als „musikalische Spannung" bezeichnet. Spannungsqualitäten entstehen, seiner Untersuchung zufolge, auf den Ebenen von Syntax, Energetik und Körperlichkeit, lassen sich aber, und darin bestehe die didaktische Herausforderung, nicht auf direktem Wege vermitteln – im notwendigen Wechselspiel der Perspektiven bleibe musikalische Spannung „immer auf das persönliche und individuelle Erlebnis angewiesen" (Berg, 2014, S. 185). Berg trägt der Dynamik von Spannungsempfindungen in seinem didaktischen Ansatz Rechnung, indem er nach Prinzipien, die dem Differenziellen Lernen (Widmaier, 2016) ähneln, „Erfahrungsgelegenheiten" (Berg, 2014, S. 186) aufzeigt.[55] Zwei Aspekte bleiben zu diskutieren: Mit der Prämisse, musikalische Spannung sei nicht per se gegeben, sondern stets als didaktische Herausforderung präsent zu halten (ebd.), benennt Berg zugleich die Forderung nach einer aufmerksamen Haltung im Musizieren. Aber auch, wenn er an zahlreichen musikalischen Beispielen erläutert, wie musikalische Spannung hervorgerufen werden kann, reicht die Begründung, es werde das „Spannungserlebnis" gesteigert und das bereite „Spielfreude" (ebd., S. 233), in Bildungskontexten nicht aus als Legitimierung für den Musikunterricht. Worin liegt das Spezifische der Erfahrung musikalischer Spannung im Gegensatz zu anderen Spannungsempfindungen?

Aus der eigenen Musizierpraxis ist bekannt und es wird durch Heidens Videountersuchungen bestätigt: Empfindungen beim Spielen können erheblich von Empfindungen beim Anhören differieren. Dreißig Konzerte mit demselben Programm hinterlassen mindestens dreißig unterschiedliche Eindrücke bei den Musikern, in Abhängigkeit von Tagesform, Atmosphäre, Licht, Temperatur, etc. Und manche Phrasen, Proben oder auch Konzerte lösen Glücksgefühle aus, die nicht nur individuell, sondern auch in der Gemeinschaft spürbar werden, sich einer näheren Beschreibung aber schlicht entziehen. Bartels (2018, S. 81–112) hat verschiedene Formen des sog. „Flow"-Phänomens (Csíkszentmihályi, 1992) hilfreich diskutiert und abgegrenzt gegenüber Formen des Musizierens, die nicht als ein rauschhaftes Dahinschwemmen empfunden werden, sondern als eine Art der Präsenz, die sich eher im Sinne einer klaren Bewusstheit des Augenblicks äußert. In musiktherapeutischen Kontexten findet auch der Terminus „golden moment" Verwendung. Hier liegt der Fokus nicht so sehr auf dem individuellen Empfinden als vielmehr auf dem intersubjektiv geteilten Erleben, das aber für die Beteiligten Nachhaltigkeit entfaltet:

55 Auf Bergs Thesen und Beispiele wird noch zurückzukommen sein (vgl. Kap. *Reflektieren, 5*).

> *„Golden moments stand for an interaction, which involves a two-way emotional accessibility, where the relational expression is mutually regulated through musical and interpersonal means"* (Gro Trondalen, 2007, S. 577, zit. nach Nebelung, 2018, S. 103, H.i.O.).

Röbke geht soweit, die folgenden „Kategorien" zu Leitlinien zu machen für ein künstlerisches Musizieren von Anfang an:

> „Hingabe, Geschehen, absolute Gegenwart, Unverfügbarkeit und Nicht-Planbarkeit, Unfassbarkeit und Unaussprechlichkeit, Entrückung – diese Kategorien tauchen auf, wenn man sich auf das Glück in der Instrumentalpädagogik einlässt, auf das Geschenk des plötzlichen Glücks und die Intensität, Plötzlichkeit, Unbegreiflichkeit, Verzauberung, die von ihm ausgeht und das Sprechen schwer macht" (Röbke 2016a, S. 54).

Aber auch er lässt eine Erklärung vermissen, warum „das schlichte Musik machen zunächst nicht per se künstlerisch" sei (Röbke, 2015). Die Formulierung, es gelinge, wenn „entweder eigene Klangvorstellungen und/oder notierte Vorlagen verwirklicht, beseelt und vergegenwärtigt werden" (ebd., S. 15), wirkt als Begründung zirkulär. Aber wie lässt sich für den Unterricht handhabbar machen, was sich der Beschreibung entzieht und letztlich unvorhersehbar ‚zu-fällt'? Wie sähe eine Didaktik aus, in denen Musizierende nicht Stunde um Stunde auf das Glück hoffen, sondern das Glück des Musizierens beginnt, sobald sie ihre Stimme erklingen lassen oder ihr Instrument in die Hand nehmen?[56]

3.2.7 Erkenntnisse und Fragen

Vor dem Hintergrund, dass Musizieren stets untrennbar mit Selbstbildungsprozessen verwoben ist, lassen sich einige Aspekte festhalten, deren Relevanz sich verändert, sobald beim Lernen und Lehren mindestens zwei Menschen involviert sind. Diese lassen sich in kurzen Thesen benennen.

1. Notwendig wird eine intersubjektive Verständigung a) im Prozess des Musizierens und b) über das im Musizieren entstehende Produkt. Die Schwierigkeit besteht darin, dass Musik erst im Akt des Musizierens ins Leben tritt und vergeht: Das künstlerische Ziel entwickelt und verändert sich im Handeln.
2. Eine verbale Reflexion des Vergangenen ist a) mit einem Wechsel vom Medium Musik ins Medium Sprache verbunden, sodass nur ein Teil des musikalischen Phänomens erfasst werden kann und b) nur nachträglich möglich, sodass sich bereits die Situation und mitunter auch die Gefühlslage der Betrachtenden verändert hat.
3. Interaktionen, die im verbalen und non-verbalen Austausch zwischen den Beteiligten entstehen, können scheitern, insbesondere dann, wenn die Lehrenden ein inhaltliches (Lehrplan-)Ziel vor Augen haben, das den Lernenden noch unbekannt ist.

---

56 Der Aspekt der Unverfügbarkeit wird am Ende der Arbeit aufgegriffen und aus philosophischer Perspektive diskutiert (vgl. Kap. *Auragogik, 8*).

4. Hilfestellung der Lehrenden ist an ihr praktisches Wissen gebunden. Lernende können daran nur teilhaben und eigenes praktisches Wissen erwerben, wenn sie Erscheinungsbild, individuelles Empfinden und Handeln als Verhältnis von Detail und Ganzem aufeinander beziehen können.
5. Gerade diese Eigenständigkeit im Herantasten an eine musikalische Idee oder im Erspüren einer Bewegung ist gefährdet, wenn außermusikalische Bewertungen die Situation bestimmen. Eine Benotung im schulischen Sinne bedeutet ein Anerkennen des Vorrangs außermusikalischer Kriterien und damit ein Verlassen der musikalischen Systematik: Es lenkt den Blick vom innermusikalischen Raum weg auf ein äußeres Ziel, das anderen, nichtmusikalischen Gesetzmäßigkeiten folgt.
6. Im Musizieren wie im Unterricht vermitteln sich immer auch kulturelle Traditionen und Lehrmethoden. Werden diese nicht hinterfragt und erzeugen dennoch Zufriedenheit bei allen Beteiligten und keinen Schaden, gibt es kein Problem – aber auch keinen Fortschritt im Sinne der Entwicklung künstlerischer Eigenständigkeit als Grundlage musikalischer Innovation.

Begreift man Musizieren als Grenzphänomen, ist es auf ein Ineinandergreifen affektiver, kognitiver und sozialer Aspekte angewiesen. Wenn Musizieren im Sinne einer „holarchischen" resp. dialogischen Kommunikation (vgl. Doerne, 2010) auf einem reflexiv-intersubjektiven Beziehungsgefüge mit einer leiblichen Komponente basiert, lässt es sich nicht verordnen – Freiwilligkeit und selbstständiges Handeln sind im Sinne der Partizipation nicht nur Ziel des Musikunterrichts, sondern notwendige Bedingung. Erziehungswissenschaftler wie Musikpädagogen, die es grundsätzlich für sinnvoll halten, eine Reflexion-im-Handeln ins Zentrum methodischen Denkens zu stellen und sich u. a. auf den Begriff des „reflective practitioner" (Schön, 1983) beziehen (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.2*), fordern Veränderungen in der Lehre. Ihre Vision:

> „[W]ir verfolgen die Leitidee, vermeintliche Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und die Fragen weiter offen zu halten, sodass Vielfalt denkbar und lebbar wird. Dies betrifft erziehungswissenschaftliches Denken ebenso wie die Arbeit an pädagogischer und musikalischer Professionalität" (Gaja von Sychowski, zit. nach Grünefeld, 2017).[57]

Wenn Musikmachen im weitesten Sinne mit Musiklernen gleichzusetzen ist, dann bedarf es keiner zusätzlichen Vermittlung, sondern eines interessegeleiteten (Mit-)Musizierens.[58] Eine Musik- resp. Musizierdidaktik würde aber nur dann ihrem Anspruch gerecht, wenn sie Musik als affektiv geprägte Kommunikationsform begreift (vgl. Rüdiger 2018, S. 137), deren Gelingen, wie in jeder sprachlichen Kommunikation zwischen Menschen, in der jeweiligen Situation ausgehandelt wird. In offenen Prozessen, gerade auch im Unterricht, verändert sich jedoch der Blick auf die eigene Person wie auf die Situation immer im Gesamtgefüge. Das Gewahrwerden einer „Un-

57 Zur „Professionalisierung von Bildung und Unterricht" vgl. auch Girmes (2004).
58 Für ein „musikalisches" Lehren von Musik argumentiert auch Swanwick (1999).

verfügbarkeit des Musiziermoments“ fordert heraus, den Fokus auf dynamische Prozesse zu lenken. Auch die Frage nach „professionellem“ musikalischen Handeln und pädagogischen Konsequenzen muss in diesem Zusammenhang neu gestellt werden: Genauer wäre zu unterscheiden, welche graduellen Unterschiede das Musik-Erleben aufweisen kann, das vom Sich-berieseln-lassen über analytisch-strukturiertes Hören bis zu einer der Ekstase ähnlichen Empfindung der Entrückung im sog. „Flow“-Gefühl reichen kann.

Zentral wird in musikpädagogischen Kontexten die Frage: Wie lässt sich Musizieren lehren, wenn es sich nur flüchtig darstellt, individuell erlebt wird und in jeder Situation, mit Veränderung äußerer Umstände und persönlicher Befindlichkeiten, neu und anders erscheint?

4. Umgrenzen

Perspektiven der Musik- und Kunstphilosophie (A)

4.1 Musik als „Kunst des Übergangs“ und „Figur der musikalischen Differenz“ (Grüny, 2014)

Die Frage nach dem, was Musik sei und in welchem Verhältnis sie zu gesellschaftlichen Strukturen steht, wurde in musikpädagogischen Kontexten vielfach diskutiert, insbesondere in Hinblick auf einen „praxeologischen“ Musikbegriff, den Hermann J. Kaiser in Ansätzen bereits Ende der neunziger Jahre vertrat (Kaiser, 1998), bis hin zu einem „integrativen Kulturbegriff“, der musikpädagogische und kulturwissenschaftliche Aspekte aus bedeutungs- und kommunikationstheoretischer Perspektive zusammenführte (Schatt, 2017). Mit dem Fokus auf Wahrnehmung und Wirkung klanglicher Ereignisse, die erst im Hören zu „musikalischen“ Strukturen werden, lassen sich die folgenden musikphilosophischen Ausführungen als Fundierung, Ergänzung und Vertiefung verstehen und bedürfen deshalb einer intensiven Auseinandersetzung.

Der Philosoph Christian Grüny hat seine Schriften in vielfältiger Form dem Phänomen „Musik“ gewidmet. In seiner Habilitationsschrift „Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik“ (Grüny, KdÜ/2014) fragt er nach Voraussetzungen, wie Musik sich von einem Geräuschhaften absetzt, wie sie für uns Hörer überhaupt ins Leben treten kann und welche Wirkungen sie entfaltet. Dieses Buch zählt zu den wenigen wichtigen deutschsprachigen musikphilosophischen Schriften der letzten zehn Jahre.

„Kunst des Übergangs“ ist programmatisch zu verstehen, denn der Übergang bezeichnet Grenze und Grenzziehung zugleich. Grüny versucht der Dynamik des Musikbegriffs Rechnung zu tragen, indem er statt nach dem ästhetischen Gegenstand selbst nach seinen Erscheinungsbildern fragt: „*Wie* ist Musik? Auf welche Weise artikuliert sie sich? Und auf welche Weise wird etwas als Musik erfahren?“ (KdÜ, S. 8, H.i.O.) Die musikphilosophische Fragestellung entfaltet, wie gezeigt werden soll, nicht nur theoretische Dimensionen, sondern sie wird gerade auch für die musikalische Unterrichtspraxis relevant, denn „Musik hat Sinn nur dann, wenn sie mehr ist als Musik“ (Grüny, 2014).[59]

Als praktizierende und lehrende Musikerin lege ich Grünys Art der Fragestellung meiner Untersuchung zugrunde: „Stellt man die Wiefrage, so verliert der Gegenstand

59 Das Zitat findet sich im Klappentext.

seine Selbstverständlichkeit und verwandelt sich tatsächlich von etwas fraglos Gegebenem in ein Problem, das erst einmal artikuliert werden muß“ (KdÜ, S. 9). Musikalische Konstellationen, die Grüny aus musikphilosophischer Sicht entfaltet, werden im Folgenden zunächst beschrieben und zuweilen kritisch ergänzt durch Positionen anderer Autoren. Zu jeder musikalischen Konstellation schildere und reflektiere ich ein Beispiel aus meiner persönlichen Musizier- resp. Unterrichtspraxis. In unterschiedlichen musikalischen Kontexten habe ich versucht nachzuspüren, ob und wann mir Situationen begegnen, die Grüny in seiner Philosophie zu fassen sucht: Momente, in denen mir im Konzert, im eigenen Spiel, und nicht zuletzt im Unterricht „mehr […] als Musik“ begegnet ist, spürbar „als etwas“, das Raum greift, das ich erleben konnte unter unterschiedlichen Bedingungen, mehrmals in ähnlicher Weise, mit jeweils anderen Menschen.[60] Aus pädagogischer Perspektive würde man vielleicht sagen, „in dieser oder jener Konstellation funktionierte es eigentlich immer ganz gut“– die unbeantwortete Frage war nur: was und warum?

Unter musikpädagogischen Gesichtspunkten mit Fokus auf das „Musizieren“ habe ich zur Untersuchung der von Grüny diskutierten Konstellationen ausgewählt: Differenzen, Stille, Material der Musik, Ton, Körper, Resonanz, Geste und Rhythmus, Raumzeit. Die den musikalischen Konstellationen jeweils zur Seite gestellten Unterrichtskonstellationen dienen der Veranschaulichung und der Reflexion einer nachhaltig berührenden Musizierpraxis sowie der Öffnung je individueller Assoziationsräume, um sich dem philosophischen Gedankengang auch von einer leiblich empfundenen, praktischen Perspektive zu nähern.

Die Reflexion des Erlebten erfolgt in der Ich-Form (vgl. Kap. *Präludium und Fuge, 2.1)*. Fluchtpunkt der Fragestellung ist, warum gerade in den genannten Konstellationen ähnliche Empfindungen aktiviert werden konnten und ob sich daraus möglicherweise Kriterien ableiten lassen für einen Unterricht, in dem das Grenzphänomen „Musik“ zuverlässig erfahrbar werden kann.

4.1.1 Differenzen

Grüny entwickelt seine „Figur der musikalischen Differenz“ (KdÜ, S. 12) großenteils auf Grundlage der Ausführungen des Kunsthistorikers und Philosophen Gottfried Boehms, der sich der Frage widmet, wie Pigmente einer Farbe zur Linie werden und für den Betrachter Kontur entwickeln: „Die Bedeutungsstruktur der Linie besteht aus Negativität (Abgrenzung) und Synthesis. Von den Seitenfeldern her gesehen ist die Linie jeweils Begrenzung im Sinne des Umrisses oder Endes, an ihr selbst aber ist sie *Übergang*“ (Boehm, 1973, S. 22, zit. nach KdÜ, S. 39, H. i. O.). Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Aktivität der Betrachterin, die eine Farbkonstellation

60 Laien, Profis, Kinder, sowie Lehrkräfte im Unterricht und auf internationalen Veranstaltungen berichteten in Zusammenhang mit entsprechenden Übungen von ähnlichen Erfahrungen: Die Empfindungen ließen sich in unterschiedlichen Situationen aufrufen und stellten sich relativ zuverlässig ein (vgl. Kap. *Präludium und Fuge, 2.1*).

imaginierend überformt, die ihr z. B. den Namen „Linie“ gibt, sie als solche anerkennt und sich auf diese Weise mit anderen darüber verständigen kann. Die unabschließbare Prozessualität ist es, „die sich niemals bei einem festen Resultat beruhigt, ohne aber Moment eines Fortgangs sukzessiver Anreicherung zu sein“ (KdÜ, S. 40), die Grüny auf das Hören überträgt und mit der er sich dem „Grenzphänomen Musik“, wie er es nennt, zu nähern sucht: „Die Grenze zwischen Musik und Nicht-Musik ist nicht in dem Sinne Übergang, daß es einen ständigen Wechsel zwischen Innen und Außen gäbe. Übergang bezeichnet hier vielmehr das Differieren und Übergehen, das nie so vollendet ist, daß es sich in ein statisches Verhältnis von Vorliegendem verwandelt“ (KdÜ, S. 48). Grüny erläutert: „Man braucht nur die der Bildlichkeit entstammenden Begriffe durch musikalische zu ersetzen – eine auditive Differenz, die lineare Kräfte generiert und damit ein Feld von Beziehungen aufmacht“ (KdÜ, S. 41). Während allerdings der Prozess des Differenzierens auch für die Auseinandersetzung mit anderen, alltäglichen Gegenständen gilt und eine Orientierung im Handeln erst ermöglicht, ist das In-Bewegung-Sein dem Wesen der Musik eigen. Im Erklingen von Musik seien „inneres Werden“ und äußere Erscheinung verschränkt:

> „Sie ist in keinem Moment ganz Musik, weil sie ständig mit der Abgrenzung des musikalischen Innen von einem nichtmusikalischen Außen, also mit der Erzeugung von Stille beschäftigt ist. […] Die zeitliche Entfaltung der Musik ist ihre Existenzweise, und *deswegen* steht mit ihrer Struktur bzw. ihrem sich Strukturieren auch ihr Dasein auf dem Spiel“ (KdÜ, S. 49, H.i.O.).

Macht man diese These zum Ausgangspunkt für musikpädagogische Überlegungen, so geht es zuallererst darum, die persönliche Wahrnehmung zu schärfen, ein Bewusstsein zu schaffen, dass Musik nur erscheint, wenn aufmerksame Ohren sie entstehen lassen – ein Idealzustand im Klassenzimmer, der nicht mehr als didaktisches Ziel erscheint, sondern zur fundamentalen Voraussetzung wird, um über das Wesen didaktischer Maßnahmen überhaupt nachdenken zu können.

1. Konstellation

Differenzen: Wahrnehmung (außer-)musikalischer Wirkung

***Übung (a):* Nimm den Raum um Dich herum bewusst wahr.**
Wir sitzen still (im Kreis), lassen den Blick im Raum schweifen und überlegen, welche Atmosphäre er verbreitet. Wie ist die Wirkung der Gegenstände im Raum? Welche Empfindungen lösen sie aus? Kalt, laut, schrill, warm, freundlich, etc.? Welcher Klang ist mit den einzelnen Gegenständen (Vorhänge, Schranktüren, Tafel, etc.) verbunden?

Reflexion: Mir wird unverhofft bewusst, dass die einzelnen Gegenstände, deren Klang ich mir vergegenwärtige, geradezu lärmend auf mich einwirken, sodass ich mich der machtvollen Mischung aus Formen, Farben und Klang kaum entziehen

kann. Ich bemerke, wie massiv die Lampen sind, die über mir hängen, ihre Spitzen nach unten erscheinen mir bedrohlich. Der Vorhang wirkt schwer, das Licht zu grell, der Flügel in der Mitte beginnt in mir zu klingen, aber er klingt angestrengt, kann die dunkle Zuhörerecke hinten rechts nicht erreichen. Der Raum bildet für mich keine Einheit, sondern ein schrill klingendes Chaos.

***Übung (b):* Erkunde den Raumklang.**
Wir bringen Gegenstände im Raum zum Klingen, probieren verschiedene Anschlagsweisen. Jeder sucht sich einen Platz im Raum mit einem Klang, der ihm gefällt, der Raum füllt sich mit Klängen und Geräuschen (etwa eine Minute). Verbale Feedback-Runde: Wie klingt der Raum jetzt, was fehlt, wie lässt sich etwas verstärken, etwas verändern?

Reflexion: Der Raum erwacht in mir zum Leben, ungeordnet zwar, aber bewohnt. Mir ist, als würden wir uns einen gemeinsamen Klang-Raum im Raum schaffen, der die Atmosphäre positiv verändert – sie bedrängt mich nicht mehr, ich kann ihr aktiv klingend etwas entgegensetzen und bin von Klangvariationen der anderen Musizierenden angenehm überrascht. Einen Tag später fallen mir ganz andere Dinge auf, die Intensität meiner Wahrnehmung variiert und richtet sich auf andere Gegenstände, der Vorhang ist nicht mehr nur schwer, sondern auch wärmend.

4.1.2 Stille

Grüny veranschaulicht das schwer fassbare Phänomen der Prozessualität einer Grenze am Beispiel der Höhlenmalerei. Das Wandmaterial, auf dem die ersten Malereien entstanden sind, sei uneben und rau gewesen, es habe keinen der heutigen Leinwand vergleichbaren Rahmen für das Gemalte gegeben, sondern die Darstellung selbst sei zur Begrenzung geworden und habe den Raum der Imagination geöffnet. Der Untergrund, der die eigentliche Basis für den Farbauftrag bildet, sei zwar gegenständlich vorhanden, werde aber vom Bildinhalt übertönt: „In dem Moment nun, in dem jemand Farbe vorbereitet und auf der Wand zu malen beginnt und andere das Gemalte als bildliche Darstellung zu sehen gelernt haben, wird sie vollständig transformiert, ohne dabei ihre äußere Gestalt ändern zu müssen“ (KdÜ, S. 43). Diese Transformation geschieht jedoch nicht ohne jemanden, der transformiert: Während sich am Beispiel der Linie das Prinzip des Grenzphänomens als Zusammentreffen von Farbe und Form darlegen lässt, kommt mit Einbeziehen des Malgrunds eine dritte Dimension hinzu. Die Wand selbst wird zum Ort der Differenz, denn sie werde nun nicht mehr in ihrem steinernen Wesen und ihrer Funktion als Bauträger wahrgenommen, sondern der Betrachtende sieht sie und sieht sie gleichzeitig nicht – die Grenze zwischen Bildinhalt und Wand sei ihrem Wesen nach unauflöslich und verleihe der Darstellung ihre einzigartige materielle Charakteristik.

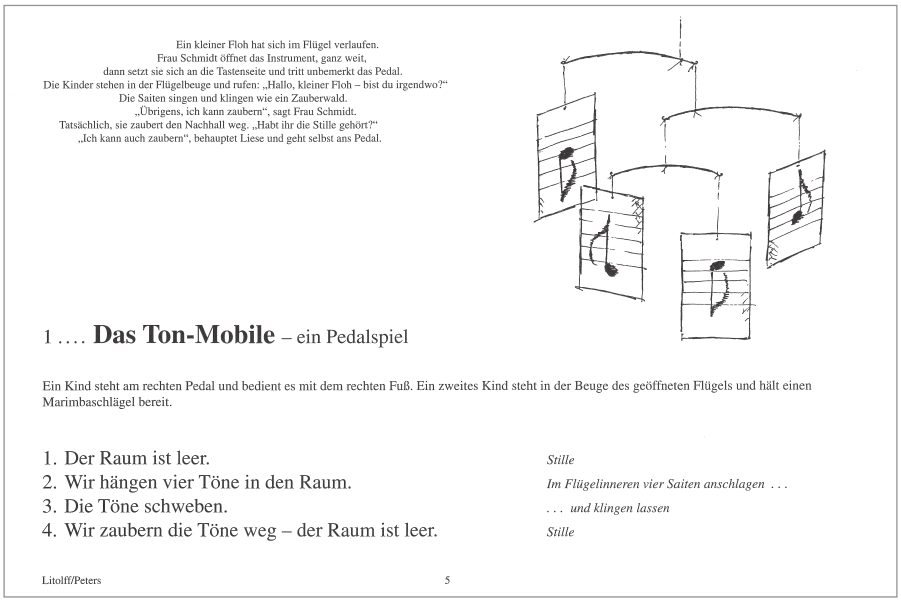
Grüny vergleicht die Materialität künstlerischer Prozesse im Folgenden mit musikalischen, in denen das Ohr permanent differenzieren muss zwischen Klängen, die der Umwelt entspringen, und solchen, die zur „eigentlichen" Musik gehören:

> „Man muß es so formulieren: In dem Moment, in dem Musik erklingt und auch als solche gehört wird, schafft sie sich ihre eigene Stille, indem sie die Differenz realisiert. […] Damit Musik erklingen kann, reicht es nicht aus, alle anderen Geräusche faktisch oder funktional auszuschalten, sondern es muß eine Unterscheidung innerhalb des so eingegrenzten Bereichs eingezogen werden. So wie die Welt in Gestalt von Leinwand und Farbe sich unter oder in dem Bild (es gibt hierfür keine wirklich passende Formulierung) fortsetzt, setzt sich der alltägliche Klangraum innerhalb der Musik fort und reproduziert so die Trennung von Innen und Außen innerhalb des Innenraums" (KdÜ, S. 45).

Dieser Vergleich von Malerei und Musik ist ausgesprochen vielschichtig: „Man muß, so scheint es, Stille prinzipiell anders denken, um sie als Bedingung der Möglichkeit von Musik beschreiben zu können: nämlich funktional, also bezogen auf die Weise, wie Musik überhaupt stattfindet" (KdÜ, S. 36). Mit einem Vorgriff auf weitere Untersuchungsfelder und einem Rekurs auf die Erfahrung der „Unverfügbarkeit", die häufig in musikpädagogischen Zusammenhängen, so auch in dem Beispiel von Röbkes Streichquartett thematisiert wird (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.1*), lässt sich bereits festhalten: Sowohl das musikalische Material offenbart darin sein Potenzial als auch der Mensch, der sich einer interpretativen Herausforderung stellt und aus der Vielfalt möglicher Deutungen eine oder mehrere zulässt. Die Betrachterin bewertet, wie die Künstlerin selbst, die veränderte Farbe der Wand resp. das Erklingende vor dem Hintergrund der Stille neu, sie handelt die Verwendung des Materials neu aus. Ein Gemeintes zu verstehen, ist Wesen der Kommunikation: Indem ein anderer das Gemalte resp. Erklingende als Einheit (an)erkennt, gerät die individuelle Neuaushandlung, so bleibt zu vermuten, zur Kunst – man kann das Wahrgenommene begründen und sich darüber austauschen. Mit Blick auf die Pluralität des Begriffes „Musik", auf die in kaum einer anderen Kunst so vielseitigen Ausprägungen von Stilrichtungen lassen sich die akustischen Ereignisse, die uns umgeben, im Sinne einer „Figur der musikalischen Differenz" auf einen einzigen Urgrund zurückführen: „Und so wie jedes Bild, sei es eine Tätowierung, ein Graffito oder ein klassisches Gemälde, eines Grundes bedarf bzw. sich in der Bewegung der Differenz zu einem solchen Grund konstituiert, so bedarf jede Musik der Stille, so lärmend sie sich auch aufführen mag" (KdÜ, S. 48).

2. Konstellation

Stille als Urgrund: Eröffnung eines Assoziationsraumes


Ein kleiner Floh hat sich im Flügel verlaufen.
Frau Schmidt öffnet das Instrument, ganz weit,
dann setzt sie sich an die Tastenseite und tritt unbemerkt das Pedal.
Die Kinder stehen in der Flügelbeuge und rufen: „Hallo, kleiner Floh – bist du irgendwo?“
Die Saiten singen und klingen wie ein Zauberwald.
„Übrigens, ich kann zaubern“, sagt Frau Schmidt.
Tatsächlich, sie zaubert den Nachhall weg. „Habt ihr die Stille gehört?“
„Ich kann auch zaubern“, behauptet Liese und geht selbst ans Pedal.

1 .... **Das Ton-Mobile** – ein Pedalspiel

Ein Kind steht am rechten Pedal und bedient es mit dem rechten Fuß. Ein zweites Kind steht in der Beuge des geöffneten Flügels und hält einen Marimbaschlägel bereit.

1. Der Raum ist leer. *Stille*
2. Wir hängen vier Töne in den Raum. *Im Flügelinneren vier Saiten anschlagen ...*
3. Die Töne schweben. *... und klingen lassen*
4. Wir zaubern die Töne weg – der Raum ist leer. *Stille*

Litolff/Peters 5

Abb. 2: Assoziationsräume öffnen (Widmaier, 2005, S. 5)

***Übung:* Musizieren im Märchenwald**
Wir hören die Geschichte von einem Floh, der sich im Flügel verlaufen hat: „Frau Schmidt öffnet das Instrument, ganz weit, dann setzt sie sich an die Tastenseite und tritt unbemerkt das Pedal. Die Kinder stehen in der Flügelbeuge und rufen: ‚Hallo, kleiner Floh – bist du irgendwo?‘ Die Saiten singen und klingen wie im Zauberwald. ‚Übrigens, ich kann zaubern‘, sagt Frau Schmidt. Tatsächlich, sie zaubert den Nachhall weg. ‚Habt Ihr die Stille gehört?‘ ‚Ich kann auch zaubern‘, behauptet Liese und geht selbst ans Pedal“ (Widmaier, 2005, S. 5; vgl. Abb. 2).

Reflexion: Die Geschichte eröffnet ein märchenhaftes Assoziationsfeld, sodass ich, nun selbst auf der Suche nach dem Floh, überrascht bin, dass die mir bekannten leisen Klänge nicht nur zart klingen, sondern beginnen zu glitzern. Während ich das Pedal bediene, das die Saiten abwechselnd klingen lässt und wieder dämpft, wird eine Stille spürbar, die nur darauf wartet, wieder zu klingen. Der musikalische Raum selbst wird zum Märchenwald, in dem es viel Spannendes zu entdecken gibt: Nichts ist mehr selbstverständlich, die Märchenwelt eröffnet einen Raum, in dem jeder Klang ein Geheimnis birgt.

4.1.3 Material der Musik

Grüny unterscheidet in seiner begrifflichen Darstellung zwischen Materie, Material und Materialität der Musik. Geht man davon aus, dass eine Unterscheidung möglich ist zwischen Stoff und Form, so könne aus philosophischer Perspektive Materie als das verstanden werden, was ihre Differenzierung ausmache, „die nicht von ihren Polen her, sondern aus dem Prozeß selbst begriffen werden muß" (KdÜ, S. 307). Dem zur Seite stehe ein alltagspraktisches Verständnis, das sich als Erfahrung von Widerstand äußere: „Widerstand ist, kurz gesagt, die Erfahrung eines Wirkens unseres Körpers auf Dinge dieser Welt und der Dinge auf unseren Körper" (KdÜ, S. 308). Das Besondere an musikalischer Materialität erläutert Grüny im Vergleich mit anderen Künsten – hier wie dort gebe es „Instrumente", die zur Veräußerung einer Idee beitragen, aber:

> „Während die Materialien des Malers und Bildhauers in die Werke eingehen, besteht die Musik so wenig aus Holz, Blech, Fell und Stahl wie aus Luft. Die Musikinstrumente entsprechen dem Pinsel und dem Meißel, nicht der Farbe und dem Stein. Sie prägen der Musik eine bestimmte Gestalt auf, so wie es einen sichtbaren Unterschied macht, ob die Farbe mit einem feinen Pinsel, einem Quast oder einem Spachtel aufgetragen ist" (KdÜ, S. 314).

Grüny nähert sich dem Begriff einer „Unverfügbarkeit" mit Adornos ästhetisch-theoretischem Ansatz, den dieser in den *Minima Moralia* (Adorno, 2003) entfaltet: Geist und Dinghaftigkeit der Kunstwerke seien „in sich vermittelt", denn der Geist realisiere sich in der Dinghaftigkeit, das „Dasein" der Werke entspringe ihrem Geist (vgl. KdÜ, S. 341). Die Schwierigkeit, den Gegenstand Musik zu fassen, liege darin, „daß der Hörende so wenig reines Ohr ist wie der Denkende reiner Geist. Nur körperliche Wesen können zu Klängen in eine Resonanzbeziehung treten, die immer auch eine reale Interaktion ist, nur sie sind des Nachvollzugs fähig" (KdÜ, S. 344). Die sinnliche Erfahrung des Klangs ist damit immer ein physisches Bewegtwerden, das individuelle Empfindungen auslöst, die gleichzeitig mit einer Suche nach Orientierung einhergehen, einem Versuch, die Klangquelle und Zusammenhänge ihrer Entstehung zu „entziffern", wie Roland Barthes es nennt (1990). In dieser Hinsicht lässt auch Adorno in seiner *Ästhetischen Theorie* (Adorno, 1997) bereits den cartesianischen Dualismus von Körper und Geist hinter sich. Das „materielle Betroffensein", das Adorno mitdenkt, finde allerdings, so Grüny, in der Musikphilosophie – und es ließe sich ergänzen: auch in der Musikpädagogik – noch zu wenig Beachtung. Auch wenn der „musikalische Körper" (Rüdiger, 2007) in der Instrumentalpädagogik der letzten Jahre immer deutlicher ins Bewusstsein rückt, bleibt die Frage nach einem dynamischen Verhältnis von Klang, Körper und Werk, das sich in jedem Moment der Ausführung verändert, kaum fassbar:

> „Man könnte es vielleicht so formulieren: Je mehr die Musik mich in ein Geschehen verwickelt, desto weniger objekthaft ist sie, je mehr sie sich zur Überschaubarkeit eines Werks fügt, desto deutlicher erscheint sie als Gegenstand; je mehr sie sich als Widerstand zeigt und mich auch körperlich in Anspruch nimmt, desto stärker hat sie

> den Charakter materieller Objektivität, je klarer sie sich in formale Zusammenhänge auflösen läßt, desto weniger ist sie objekthaft greifbar“ (KdÜ, S. 344).

Zu beiden Seiten der Skala besteht daher die Gefahr, dass entweder zu kopflastig strukturiert oder gar zu emphatisch und wenig „sinnvoll“ musiziert wird, was den Hörern letztlich die Chance nimmt, an der jeweils spezifischen Konstellation einer musikalischen Darstellung teilzuhaben: Musikalischer Sinn erschließe sich, so Grüny, als „im Idealfall Bewegtwerden und intellektuelle Anstrengung zugleich. Fallen diese beiden Dimensionen auseinander, bleibt auf der einen Seite der Hörer, der sich affektiv davonschwemmen läßt, und auf der anderen Seite der, der eine komplexe, vielleicht auch interessante Struktur hört, aber keine Musik“ (KdÜ, S. 171).[61] Dieses Phänomen begegnet auch in anderen musikalischen Kontexten, insbesondere im (Hoch-)Schul-Musikunterricht, indem die wechselseitige Bedingtheit verblasst und in der Folge „Theorie“ und „Praxis“ getrennt voneinander gelehrt werden. Während für die hörende Rezipientin vor allem das Erleben am eigenen Leib von Interesse ist und die Frage, was sie empfindet, wird für ausübende Musiker und Musikpädagogen die Frage zentral, ob und wie sich das dynamische Material der Musik zuverlässig gestalten resp. vermitteln lässt.

3. Konstellation

Material und Materialität: Geräusch – Klang – Musik

***Übung: V*arianten eines freien Musizierens in einem bestimmten Zeitrahmen**

a) Wir musizieren frei – mithilfe beliebiger Gegenstände im Raum oder auch mit Instrumenten.
b) In der Mitte des Raumes steht für alle sichtbar eine Person, die eine Körper-Uhr symbolisiert (ein Arm bewegt sich wie ein Zeiger im Kreis). Sie markiert einen gemeinsamen Beginn und ein vereinbartes Ende nach etwa einer Minute.
c) Wiederholung mit neuer Herausforderung: Jeder darf innerhalb der Minute nur einen Impuls setzen.
d) Wir verfolgen eine übergeordnete, außermusikalische Idee der klanglichen Darstellung: z. B. ein Gewitter zieht auf, zwei Mannschaften auf dem Fußballfeld etc.

61 Peter W. Schatt verdanke ich den Hinweis, dass bereits Dankmar Venus das Ziel zumindest einer pädagogisch geleiteten Befassung mit Musik beschrieben hat als „Mitgenommenwerden durch die Töne und doch zugleich nie die Herrschaft über dieses Mitgenommensein zu verlieren“ (Venus, 1969, S. 47).

Reflexion:

a) Im freien Spiel fühle ich mich geborgen, meine Wahrnehmung wechselt zwischen dem Probieren der Möglichkeiten auf meinem Instrument und dem Reagieren auf andere Mitspieler.
b) Ich achte zunehmend auf die Entwicklung gemeinsamer Strukturen (Rhythmen, Dynamik, Klangfarben, etc.).
c) Mit der Aufgabe, nur einmal spielen zu dürfen, verschiebt sich meine Aufmerksamkeit: Meine Anspannung steigt, da ich eine Entscheidung treffen muss, wann ich spielen werde, und zudem möchte ich, dass mein solistisch erzeugter Klang meinen Vorstellungen entspricht. Ich bin enttäuscht, wenn das nur im Ansatz gelingt, gleichzeitig neugierig, wann und wie die anderen einsetzen. Die wandernde Aufmerksamkeit zeichnet eine spürbare Spannungskurve im Raum.
d) Die außermusikalische Idee (in diesem Fall ein aufziehendes Gewitter) verbindet uns alle zu einem großen Ganzen. Vor lauter Enthusiasmus bemerke ich nicht, wie bei der Herstellung von Regen, Donner, Sturm und Blitz meine Hände viel zu kräftig trommeln und sie, wie meine Wangen, nachher heiß und gerötet sind. Bei dieser Übung ist das Gefühl von Gemeinsamkeit am größten.

4.1.4 Ton

Das Phänomen des musikalischen Tons zu fassen, wird spätestens da relevant, wo er an der Schwelle zum Geräusch radikal in Frage gestellt oder sogar völlig negiert wird: in der experimentellen zeitgenössischen Musik, spätestens aber in der tönenden Stille von John Cages *4'33"*. Sowohl bloß physikalische oder rein psychologische Erklärungen werden der Vielschichtigkeit des Phänomens nicht gerecht – der musikalische Ton entsteht, wie bereits Hugo Riemann und Ernst Kurth herausgestellt haben, nur durch wechselseitige Bezugnahme, als ein Sinnphänomen, sodass „die musikalische Grundeinheit nicht der atomistisch gedachte Einzelton, sondern das *Verhältnis* ist. Der einzelne Ton bestimmt sich aus dem jeweiligen Verhältnis, in dem er steht bzw. aus dem er stammt, und musikalische Zusammenhänge sind nicht aus Einzeltönen wie aus Bausteinen zusammengesetzt" (Grüny, 2008a, S. 60, H.i.O.). Um diese Verhältnismäßigkeit zu erfassen, greift Grüny auf Hegels Dialektik zurück. Konstituierend für ein Beziehungssystem, so Grüny, sei zunächst seine Begrenzung:

> „Der Tonraum ist ein Raum voneinander abgegrenzter, aufeinander bezogener, aber doch für sich stehender klanglicher Elemente. […] Er besteht nicht aus im Prinzip unendlich vielen Tönen, deren faktische Begrenzungen lediglich auf die Grenzen unseres Gehörs zurückzuführen sind, sondern aus einer begrenzten Zahl. Die periodische Wiederkehr dieser abzählbaren Töne ist konstitutiv für ihre Existenz als solche" (KdÜ, S. 54).

Die Schwingungsverhältnisse der Oktave, die uns einen Ton als einen anderen und doch denselben wiedererkennen lassen, seien im Hegelschen Sinne eine „dialektische

Figur par excellence“ (KdÜ, S. 55)[62]: „In unserer Tradition und für unser durch sie geprägtes Vorstellungsvermögen *gibt es* keine Töne ohne die virtuell präsente Möglichkeit der Oktavierung. Singend einen Ton halten zu *können* – ihn zu können, also von innen heraus zu verstehen – bedeutet, diese Stütze virtuell präsent zu haben“ (KdÜ, S. 57, H.i.O.). Diese Identifizierung eines akustischen Ereignisses als „das Andere seiner selbst“ (KdÜ, S. 55) mache den musikalisch geprägten Ton unmittelbar zu einem musikalisch-ästhetischen Ereignis, weil er bereits im Erklingen das gesamte Oktavsystem als einen selbstreferenziellen Raum aufruft:

> „Es ist die Beschaffenheit des musikalischen Materials selbst, der die ästhetische Funktion innewohnt, und zwar vor jeder Formbestimmung. Der mit Hegelschen Mitteln explizierte musikalische Ton stellt sich unmittelbar selbst aus, indem er als Erscheinender sich auf sich selbst als Identität der Identität und Nichtidentität *im Erscheinen* zurückbezieht“ (Grüny, 2008a, S. 69–70, H.i.O.).

Damit aber wird klar, ein Tonsystem, nicht nur das abendländische, ist grundsätzlich „keine Naturtatsache, sondern eine kulturelle Errungenschaft, die nicht weniger einschneidend ist als die Konstitution von Sprache oder Bildlichkeit. […] Sie muß vollzogen werden“ (KdÜ, S. 58). Mit Blick auf Nonos Streichquartett *Fragmente – Stille, An Diotima* formuliert Grüny eine Folgerung, die sich für das Hören und Musizieren gleichermaßen generalisieren ließe: „Indem den Tönen mit ihrer eingebauten Musikalität die Stille als gleichberechtigtes zweites Gestaltungselement an die Seite gestellt wird, muß die Differenz aktiv vollzogen und ständig aufrechterhalten werden. Ein Nachlassen der Spannung ließe das Stück in eine Aneinanderreihung von Musikinseln in einem Meer ruhiger Alltäglichkeit auseinanderfallen“ (KdÜ, S. 61).

An dieser Stelle wird einmal mehr ein philosophischer Ansatz relevant für das praktische Musizieren. Sobald ein Ton, wenn auch zufällig, auf einem „Musik“-Instrument erklingt, erzeugt er die Minimal-Differenz zu Geräuschen seiner Umgebung: „Er öffnet doch einen musikalischen Raum und erweckt die Erwartung musikalischer Entwicklung“ (KdÜ, S. 59). Für Grüny ist der Einzelton nicht bereits „Musik“, sondern er trägt das Potenzial für die Entfaltung eines Musikalischen in sich. Einzige Aufgabe der Hörenden ist es, sich darauf einzulassen und mit Spannung zu verfolgen, was (ihm) geschieht. Mit diesem Gedankengang stützt Grüny die These, „daß die Kunst selbst eine Form der Reflexion ist, einer Reflexion, die nicht sprachlich gebunden ist und sich nicht in der Abstraktion begrifflicher Bewegung realisiert, sondern sich unmittelbar im Erscheinen vollzieht“ (Grüny, 2008a, S. 70). Und gleichzeitig sieht Grüny in der Folge, angesichts der Dynamiken des Musikalischen, die Notwendigkeit den Begriff der Reflexion zu erweitern – eine Forderung, die im Verlauf dieser Arbeit mithilfe der Ästhetik Georg Bertrams aufgegriffen werden soll.

---

62 Diese Formulierung soll im Rahmen unserer Untersuchung die Mehrdimensionalität des musikalischen Tons untermauern – eine Diskussion, wie Grüny sie anstößt, kann hier nicht weiterverfolgt werden.

Wenn Röbke beklagt, dass eine Händel-Sonate trotz spieltechnisch makelloser Darstellung der einzelnen Töne ihn als Hörer nicht „berührt", obwohl er aufmerksam zu folgen versucht (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.1*), so mag das mithin daran liegen, dass die Musizierenden gerade nicht in Verschränkungen harmonisch-melodischer Beziehungen denken, aus denen Gewichtungen, Spannungen und Entspannung entstehen. Musikalische Verhältnisse sind komplex, ihre Gestaltung bedarf eines umfassenden Gespürs für klangliche Vernetzungen – ohne die Empfindungen eines übergeordneten, grundierenden Ganzen bleibt das sich stets erneuernde und deshalb so belebende Potenzial des Musikalischen ungenutzt, die dargestellten Details klingen unbestimmt, haltlos und ohne Aussagekraft. Gleichzeitig entscheidet eine Hörerin selbst, worauf sie sich hörend fokussiert – so können Straßengeräusche störend wirken bei dem Versuch, einem musikalischen Verlauf zu folgen, sie können wichtige Strukturen überdecken, die für einen Mit-Vollzug notwendig wären, zugleich aber können sich auch gerade durch äußere Einflüsse neue Perspektiven auf das Erklingende ergeben – im Extremfall sogar zur Hauptsache werden wie in Cages *4'33"*. Auch hier gilt, dass eine Hörerin Fehlendes innerlich ergänzen kann und Vorhandenes neu zu betrachten vermag:

> „Realistisch wird ein Hören sein, das sich genau dazwischen aufhält, das immer wieder in die Differenz und den Nachvollzug einschwenken und aus ihnen aussteigen wird, das bisweilen auch dem Verkehrslärm folgen, ihn so zur ästhetischen Erscheinung transformieren und dabei Klavierklänge zum Hintergrundrauschen machen wird: ein Hören auf der Schwelle" (KdÜ, S. 64).[63]

Dieses gilt insbesondere auch im Elementarbereich: In nicht allzu komplexen Werken ist es den Hörenden möglich, die Intention der Anfänger auf dem Instrument trotz Kratzgeräuschen, verfehlter Töne oder ungenauer Intonation zu erfassen – die Hörenden hören sich das Gemeinte zurecht, nehmen den musikalischen Ausdruckswillen wohlwollend zur Kenntnis und das Erklingende nicht so genau; sind Komponisten darunter, finden sie mitunter gerade im Ungewöhnlichen der Klanggestaltung neue Inspiration.

63 Auch Lessing thematisiert die ineinandergreifenden Interaktionsebenen im Zuhören und die Herausforderung sich selbst zum Kammermusik-Partner zu werden (2007, S. 333).

4. Konstellation

Ton: Tonalität als Dimension der Unverfügbarkeit

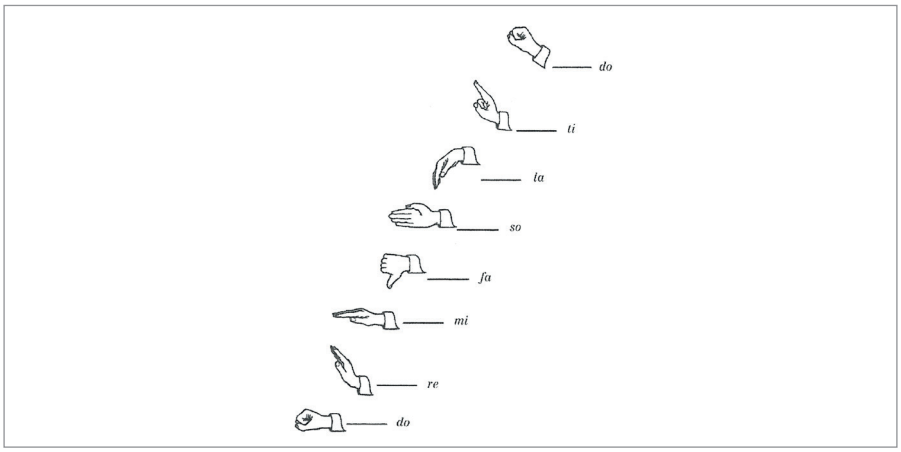


Abb. 3: Musik sehen (Boch, 2007, S. 15)

***Übung:* Rätsel-Lieder**
Wir haben das Singen auf Solmisationssilben erlernt und machen dazu entsprechende Gesten mit den Händen (vgl. Abb. 3). Jemand zeigt nun schweigend die Solmisationszeichen im Rhythmus eines Liedes – und die Gruppe versucht zu erraten, um welches Lied es sich handelt.

Reflexion: Eine eindrückliche Erfahrung – die klangbegleitenden Gesten werden zu einer stummen, aber zuverlässigen Kommunikationsform: Ich verstehe die musikalische Sprache meines Gegenübers, und es erklingt Musik in mir, obwohl sie nicht ertönt. Die Spannung ist intensiv aufgeladen: Die Solmisierende versucht sich verständlich zu machen und lauert auf den Moment des Rätsels Lösung, die Zuhörenden wenden alle Energie auf, in dem ihnen zur Verfügung stehenden Lösungsraum etwas Adäquates zu finden. Die Stille ist beredt – im schweigenden Austausch begegnen sich plötzlich unsere Vorstellungen, die Spannung entlädt sich und ein Geheimnis wird offenbar.

4.1.5 Körper

Anders als ein Bild, das seinen eigenen Malgrund schafft, ist der musikalische Grund eng mit dem Körper einer Hörenden verwoben. Im gegenständlichen Sinn ist eine bemalte Leinwand noch immer vorhanden, auch wenn sie niemand anschaut. Anders als die Augen lassen sich Ohren nicht verschließen: Klangfolgen treffen als Schallwellen auf einen resonierenden Körper, der sich ihnen kaum entziehen kann, sodass klangliche Ereignisse grundsätzlich eine individuelle Reaktion des Menschen herausfordern (vgl. KdÜ, S. 335). Diese variiert auf einer Skala von genussvollem Wohlgefühl bis zu unerträglichem Schmerz und psychischen Erkrankungen (z. B. bei Schlaf-

entzug durch Lärm). Das eigentlich musikalische Ereignis aber entsteht erst durch Mit-Wirken einer Hörerin, die es über einen Zeitraum hinweg abgrenzt von anderen (Alltags-)Geräuschen.

In musiktherapeutischen Zusammenhängen wird gerade sog. Körper-Resonanzinstrumenten heilsame Wirkung zugesprochen, da der Mensch zu großen Teilen aus Wasser bestehe, das in Bewegung gerate. Die Instrumente, z. B. Klangschalen, Klangwiegen oder Körper-Tambura, übertragen ihre gleichmäßigen Schwingungen unmittelbar auf den Körper und tragen zu einer Entspannung und einer „feinstofflichen" Stimulation der Zellen bei.[64] Obwohl sich Musizierende oft sehr intensiv mit ihrem Instrument beschäftigen, findet dieser Aspekt wenig Berücksichtigung in musikpädagogischen Kontexten: Wie wirken die Schwingungen, die ich mit meinem Instrument selbst erzeuge, auf mich zurück?

In diesem Zusammenhang wird auch bei Grüny eine Differenzierung notwendig in Hinblick auf das Verhältnis zwischen aktiven und rezeptiven Anteilen im Musizieren. Während ein Klang mechanisch erzeugt werden kann, auch von Musizierenden, deren Gedanken abschweifen, ist für Grüny die Erzeugung von Musik als Kunst gebunden an ihre Intentionalität. Mit der Maßgabe, musikalischer Sinn erschließe sich nur in Kombination von Empfindung und intellektuellem Mitvollzug, erhält die Schwelle zwischen Musizieren und Nicht-Musizieren eine Perspektive, die das Verhältnis von Nähe und Distanz in den Blick nimmt. Der Klangrausch, das ekstatische Überwältigtsein, verschaffe ebenso wenig umfassenden Zugang zum musikalischen Raum wie das emotionslose analytische Hören – erst in einem „Moment der Distanz in der Distanzlosigkeit" (KdÜ, S. 114) könne sich das ästhetische Potenzial der Kunst vollständig entfalten. Charakteristikum des Musikalischen sei gerade die unauflösliche Dynamik zwischen Mitgerissensein und Orientierungssuche, wie Grüny mit Rekurs auf Hanslick erläutert:

> „Wäre diese Musik Wein, so könnte man ihr Wesen nur ergründen, indem man seinen Geschmackssinn differenziert ins Werk setzte *und* ihre berauschende Wirkung in Anspruch nähme. Vielleicht besteht die für die Theoretiker und Praktiker der Hochkultur unüberschreitbare Grenze aber darin, daß die Reflexion insgesamt eingelassen ist in eine starke sinnliche Erfahrung, die Differenziertheit mit lustvoller Überwältigung, Geschmack mit Trunkenheit verbindet" (KdÜ, S. 339, H.i.O.).[65]

Hat Grüny zuvor Stille und Ton als ein System entfaltet, das nur im Verhältnis zu seiner Umgebung als Grenzphänomen existiert, rückt nun die Erzeugung von Klängen in den Fokus. Er betont in Zusammenhang mit der Bildenden Kunst, dass gerade die

---

64 Zahlreiche Studien belegen mittlerweile die positive Wirkung von Körperresonanz-Instrumenten (vgl. dazu u. a. www.deutz-klangwerkstatt.de oder www.allton.de). Vgl. in diesem Zusammenhang auch Besse (2020c).

65 Ergänzend dazu Eduard Hanslick *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*: „Je stärker aber die Kunstwirkung körperlich überwältigend, also pathologisch auftritt, desto geringer ist ihr ästhetischer Anteil" (1991, S. 59).

Spannung, die durch Material und Bildinhalt entsteht, „die Pointe der Sache“ (KdÜ, S. 331) ausmache. Am Beispiel eines Gitarrenkonzertes, bei dem der Verstärker unverhältnismäßig knackt, verweist er auf die nicht lösbare Aufgabe des Hörenden, „differenzierte Gitarrenklänge und krachende Brüche zusammenzuhören, […] was die Musik aber nicht zerstörte, sondern anreicherte und reflexiv machte“ (KdÜ, S. 330–331). Wie ist das zu verstehen?

Der zentrale Aspekt, der durch diese Beobachtung in die Untersuchung einfließt, ist der des Widerstands, einer unauflöslichen Grenze zwischen Ideal der musikalischen Vorstellung und physischer Wirklichkeit von Körper und Instrument. Reflexivität aber, so ließe sich kritisieren, ist nicht von außermusikalischen, störenden Einflüssen abhängig, wie es hier klingen mag, sondern wird bereits im Moment eines interessierten Aufhorchens initiiert – zwar mag es möglich sein, in diesem Fall auch das krachende Geräusch eines Verstärkers zum erweiterten Material des Erklingenden zu machen, ohne diesen außermusikalischen Einfluss aber hätte bereits, wie Grüny zuvor entfaltet hat, das immanente Material des Gitarrenklangs eingeladen, einen spezifischen Klang-Raum zu betreten. Die Differenzierung soll hier genutzt werden, um herauszustellen, dass sich diese Wechsel unablässig als Mikroprozesse im reflexiven Akt des Musizierens vollziehen. Das Instrument fügt sich gerade nicht widerstandslos dem Körper und der musikalischen Idee, sondern erfordert eine sinnliche Wahrnehmung seiner spezifischen Materialität. Der Aspekt der Widerständigkeit eines Körperlichen, den Grüny in Hinblick auf das aktive Musizieren nur in Ansätzen entfaltet, findet sich auch bei dem französischen Philosophen Roland Barthes.

Mit Barthes (EsS/1990) wird die Anbindung an das Körperlich-Geräuschhafte zum Qualitätsmerkmal einer musikalischen Darbietung. Barthes betont:

> „Die singende Stimme, dieser sehr präzise Raum, in dem eine Sprache einer anderen Stimme begegnet, aus der ein guter Zuhörer das heraushören kann, was sich als ihre ‚Rauheit‘ bezeichnen lässt: Die Stimme ist nicht der Atem, sondern durchaus jene Materialität des Körpers, die der Kehle entsteigt, dem Ort, an dem das Lautmetall gehärtet und gestanzt wird“ (EsS, S. 259).

Um ein Qualitätskriterium zu gewinnen, rekurriert Barthes auf eine Form des intensiven Zuhörens, wie es vor allem aus religiösen und psychoanalytischen Kontexten bekannt ist, bei dem es nicht nur um die Mitteilung von Fakten gehe, sondern ein Zuhörender intensiv auf den Subtext achte, auf das, was ihm sein Gegenüber zwischen den Zeilen vermittelt:

> „Die Aufforderung zum Zuhören ist das vollständige Ansprechen eines Subjekts: Sie stellt den gleichsam körperlichen Kontakt zwischen diesen zwei Subjekten (durch die Stimme und das Ohr) über alles: Sie schafft die Übertragung: ‚*Hör mir zu*‘ heißt: ‚*Berühre mich, wisse, daß ich existiere*; […] Das Ansprechen führt zu einem Gespräch, indem das Schweigen des Zuhörers genauso aktiv sein wird wie das Sprechen des Sprechers: *Das Zuhören spricht*, könnte man sagen“ (EsS, S. 255, H.i.O.).

Barthes unterscheidet vor diesem Hintergrund Aufnahmen von Dietrich Fischer-Dieskau und Charles Panzera und beklagt mit Blick auf den Gesangsunterricht Mitte der 1970er Jahre – und das scheint mir bemerkenswert –, dass

> „die gesamte Musikpädagogik keineswegs die Pflege der ‚Rauheit' der Stimme lehrt, sondern die Modalitäten der emotionalen Hervorbringung: Das ist der Mythos des Atems. Wie oft haben wir nicht Gesangslehrer verkünden hören, daß die ganze Gesangeskunst auf der Beherrschung, auf der guten Führung des Atems beruht!" (EsS, S. 273).

Was hier für den Gesang exemplifiziert wird, kann als Chiffre auch für das Intrumentalspiel gelten: für die Unterscheidung einer lustvoll freien musikalischen Äußerung von einer Ausführung, die, per Anweisung gesteuert, kontrolliert ausgeführt wird und deren Ergebnis von außen bewertet wird, in den meisten Fällen durch eine Lehrerin, deren Auffassung höheres Gewicht erhält als die der Musizierenden. Einer so kontrollierten Darstellung stellt Barthes die ergreifende, da dem Leib entspringende Klangerzeugung von Charles Panzera im „Stil des vollendeten Amateurs" (EsS, S. 265) gegenüber:

> „Abgesehen von den äußerst gelungenen *pianissimi* singt Panzera immer aus vollem Leib, *aus voller Kehle*: wie ein Schüler, der auf ein freies Feld geht und *ohrenbetäubend* vor sich hinsingt: Um das Schlechte, Deprimierte, Ängstliche, das ihm in den Ohren liegt, zu übertönen. In gewisser Weise singt Panzera immer mit *ungedeckter Stimme*" (EsS, S. 284, H. i. O.).

Als Zuhörer sucht Barthes diese Unmittelbarkeit eines Berührtwerdens auf als erfüllende Begegnung, die zum Mitvollzug anregt und damit zum eigenen Musizieren, zum „Machen" motiviert (vgl. EsS, S. 267).[66]

5. Konstellation

Körper: Assoziation und Klang

***Übung:* „Musikalisches Verraumen"**[67]
Wir stellen durch Klebestreifen auf dem Boden imaginäre Räume her, die als „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft" bezeichnet werden, angrenzend an einen „neutralen" Raum.

---

66 Die Theorie eines widerständigen Materials wird im Folgenden mit musikpädagogischen Diskursen in Verbindung gebracht. Zu fragen wäre unter anderem, ob und wenn ja, in welcher Weise und mit welchem Ziel die Einbindung des Körperlichen im Musik- resp. Musizierunterricht der heutigen Zeit Berücksichtigung findet (vgl. Kap. *Reflektieren*, *5.5.4*).

67 Udo Baer und Gabriele Frick-Baer nennen diese musiktherapeutische Übung, die man vielfältig variieren kann, „Musikalisches Verraumen" (2009, Bd. 3.1, S. 171–211).

a) Durchschreite langsam diese Räume und ihre Grenzen und spüre nach, in welchem Bereich du dich am wohlsten fühlst. Dann wähle ein Instrument, kehre in den Raum zurück und verleihe deinem Gefühl klanglichen Ausdruck.
b) Gehe nochmal durch die Räume in den Bereich, in dem du dich gar nicht wohl gefühlt hast. Suche deiner Empfindung nach ein anderes Instrument und erzeuge dort einen entsprechenden Klang.
c) Die dritte Aufgabe ist als Frage formuliert: Wie kannst du mit dem gewählten Instrument (ggf. auch durch deine Körperposition) den Klang so verändern, dass du dich in diesem Raum wohler fühlst?

Reflexion: Die Assoziationen und inneren Bilder können erstaunlich intensive Körperreaktionen hervorrufen, von Ansätzen zu Schwindelgefühlen bis zu Hitzewallungen und Unwohlsein in der Magengegend. Den Moment, in dem ich meinen Empfindungen klanglichen Ausdruck verleihen kann, empfinde ich als erlösend. Gleichzeitig wirkt die Art der Klanggebung auf das gesamte Assoziationsfeld zurück: Ich spiele im „Raum der Zukunft" entspannt eine lang nachhallende Klangschale, wähle in der „Gegenwart" aber einen Holzblock und hämmere darauf mit großer Getriebenheit in hoher Frequenz. Mit der Möglichkeit, bei der dritten Aufgabe die Anzahl der Schläge bewusst zu bestimmen, unkonventionell über das Holz zu streichen oder es auch völlig unrhythmisch zu bearbeiten, „bewege" ich mich im musikalischen Sinne plötzlich frei und selbstbestimmt – übertragen auf eine aktuelle Lebenssituation finde ich Worte für das, was mich „bewegt". Dem musikalischen Spiel entsprechend werden Assoziationen hervorgerufen: eigene Auffassungen vertreten, der inneren Weichheit Raum geben, aus Konventionen ausbrechen.

4.1.6 Resonanz

Grünys „Figur der musikalischen Differenz" impliziert, dass es etwas oder besser: jemanden gibt, der differenziert. Die Komplexität, die dem Phänomen Musik in diesem dynamischen Zwischenstatus eignet, erhält damit eine weitere Dimension der Unverfügbarkeit: Bewegendes und Bewegtes beeinflussen und bedingen einander, geraten und versetzen einander wechselseitig in Schwingung. Grüny versucht diese Facette des Musikalischen zu fassen mit dem Begriff der „Resonanz".[68] Bezeichnete Resonanz im Bereich der Akustik vorzugsweise ein passives Mitschwingen von Resonanzkörpern, so seien musikalische Ereignisse einerseits auf einen Resonanzraum angewiesen, andererseits auf jemanden, der sie aktiv von Einzelklängen zu musikalischen

68 Hartmut Rosa hat dieser Thematik inzwischen mehrere Bücher und Texte gewidmet (u. a. Rosa, 2016; Rosa & Endres, 2016; Rosa & Pfleiderer, 2020), ein Vergleich der Positionen wäre lohnend, würde an dieser Stelle aber zu weit führen.

Einheiten verbindet und sich, anders als ein Gegenstand, zu seinem Affiziertwerden verhalte (KdÜ, S. 73–74)[69]:

> „Resonanz ist hier insofern eine passende Figur, als sie sowohl die Dimension des Mitschwingens, also der Angleichung der Form, als auch die der Distanz, also der je spezifischen Resonanz*fähigkeit*, in sich vereint. Zwar ist, anders als beim Holz des Geigenkörpers, Resonanz in menschlichen kommunikativen Verhältnissen immer auch auf eigene Aktivität bezogen und schließt die Möglichkeit ein, sich dazu zu verhalten, sie geht aber von einem passiven Moment aus, einer Widerfahrnis oder einem Getroffensein, das bei der Musik besonders ausgeprägt ist. Es gibt wenig, dem man sich so schlecht entziehen kann wie der Musik, auch wenn sie ungewollt gehört wird und man sie nicht mag" (Grüny, 2018, S. 358, H.i.O.).

Damit aber scheint ein Aspekt auf, mit dem sich Anfang der dreißiger Jahre insbesondere Ernst Kurth auseinandergesetzt hat, dessen Musikpsychologie (1931) für Grüny zum Ausgangspunkt wird. Zwar spreche Kurth von „Gravitationsverhältnissen, Strebungen, energetischen Linien, Masse etc." (KdÜ, S. 70) – vor dem Hintergrund einer, wie Grüny anmerkt: cartesianischen Trennung in Physis und Psyche bleibe in diesem Gedankengang jedoch nur die Möglichkeit, die individuelle Auffassung musikalischer Ereignisse im Bereich der Psyche anzusiedeln. Für Musizierende ergibt sich daraus ein ungleich schwierigeres Problem als für die Hörer, ist es doch ihre Aufgabe, das Material zu formen und einzelne Töne in irgendeiner Weise sinnstiftend hervorzubringen:

> „Ausgehend von Kurths Beobachtungen wird man sagen müssen, daß jeder Kunst dieser eigentümliche Zwischenstatus eignet, der freilich an der Musik überdeutlich wird: Streicht man die spezifische Auffassung des Klingenden, so verschwindet die Musik; verlegt man sie ins Innere einer Psyche, so verliert man den Gegenstand" (KdÜ, S. 76).

Um diese Aufspaltung zu untersuchen, stützt sich Grüny auf den Philosophen und Pädagogen John Dewey, der beanspruche, „Kunst nicht von ihrer Erfahrung zu trennen, sondern *als* Erfahrung zu denken, wobei er ausdrücklich nicht an eine psychologische Innenwelt denkt" (KdÜ, S. 72, H.i.O.). Mit Dewey rückt Grüny den Begriff einer notwendig individuellen Balance in den Fokus und damit eine interaktive Prozesshaftigkeit in Bild und Musik, in deren Dynamik der Gegenstand überhaupt erst entstehe, und zwar in

> „komplementären, ineinandergreifenden Operationen, die hier vollzogen werden müssen: Während für das Bild die Bewegtheit überhaupt nur im Kontext seiner Rezeption aufscheint, muß bei der Musik vor allem der Zusammenhang des aufeinander Folgenden als energetische Bewegung nachvollzogen werden. Beides sind Prozesse der Konstitution von *Form*" (KdÜ, S. 80, H.i.O.).

---

69 Dass sich auch Gegenstände resonierend verändern, ist eine weiterführende These, die die Physikerin und Philosophin Karen Barad (2012) mit Bezug auf Niels Bohr entfaltet hat (vgl. Kap. *Aussenden, 6*).

An dieser Stelle unternimmt Grüny einen vergleichsweise ungewöhnlichen Exkurs in den Bereich der Säuglingsforschung und bezieht sich auf Erkenntnisse des Psychoanalytikers Daniel N. Sterns, die in vorliegender Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt vertieft werden (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.3*). Mit Stern stellt Grüny einen Bezug her zwischen der künstlerisch-sinnlichen Wahrnehmung und ersten, non-verbalen Wahrnehmungen im Säuglingsalter:

> „Die Eigenschaften, die hier der Forschung zufolge eine Rolle spielen, sind vor allem Intensitätsgrad, Bewegung, Zahl und Rhythmus; das gilt sowohl für die Wahrnehmung von Dingen wie die von Menschen. Von dieser amodalen Grundverfaßtheit unterscheidet Stern noch einmal eine Form des Erlebens, das er für die personale Wahrnehmung reserviert: die Vitalitätseffekte. Er nennt sie Affekte, grenzt sie aber deutlich von den ‚kategorialen Affekten', also den einzelnen Gefühlszuständen wie Trauer, Freude, Wut, etc. ab" (KdÜ, S. 94).

Der Blick auf die frühkindliche Wahrnehmung ermöglicht Grüny, das Phänomen der Resonanz einerseits als ein Thema mit Variationen zu verstehen, eine permanente Veränderung und Ausdifferenzierung eines immer schon Vorhandenen, etwas, das dem Menschen durch seine soziokulturelle Verankerung unablässig widerfährt, andererseits als ein Herzustellendes zu begreifen:

> „Wenn die Musik in ihrer konkreten Gestaltung energetische Verläufe moduliert, so erzeugt sie eine spezifische Resonanz beim entsprechend responsiven Hörer. Für ihn moduliert sie Vitalitätsaffekte bzw. ist selbst von der Art der Vitalitätsaffekte. Diese bilden keinen außermusikalischen Bereich, auf den die Musik verweist und sind damit auch nicht das, was die Musik *bedeutet*" (KdÜ, S. 99, H.i.O.).

Kommunikative Resonanz zwischen Menschen, insbesondere zwischen Eltern und Kindern in den ersten Lebensjahren, setze stets eine Aktivität voraus, die Intentionen zu erfassen sucht, Aktionen reflektiert und nach angemessenen Reaktionen strebt – Resonanz in diesem Sinne verstanden bilde die Grundlage menschlicher Verständigung und Basis für die untrennbar verwobene Trias der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung: „In jedem Fall hebt die resonanzhafte Wiederholung des Erwachsenen den eigenen affektiven Vollzug ausdrücklich hervor und markiert Ähnlichkeit, Differenz und Bezug gleichzeitig" (KdÜ, S. 98).[70] In Bezug auf eine non-verbal musikalisch-kommunikative Resonanz hält Grüny fest:

> „Man hört nicht Tonalität, sondern die Innenspannungen melodischer und harmonischer Verläufe. Ist man allerdings mit jener Tonalität nicht vertraut und entsprechend nicht responsiv, hört man weder die Spannungen noch auch nur die Verläufe. Im Extremfall entgeht einem sogar die Tatsache, daß es sich überhaupt um Musik handelt, und das Gehörte wird zu einer bloßen Verkettung von Schallereignissen" (KdÜ, S. 92).

---

70 Dieser Aspekt wird im Kap. *Leibliche Interaktion (B)* dieses Buches mit Stern (2005), Staemmler (2009) und Leikert (2008) entfaltet.

Obwohl Grüny mit der Figur der Resonanz eine Möglichkeit schafft, den Akt der Wahrnehmung von Musik als Musik im Sinne eines Zwischenphänomens zu fassen, das nicht zu dekodieren ist, weil es „eine eigene Bewegung, die zwischen Bewegtwerden und aktivem Nachvollzug liegt" (KdÜ, S. 91) sei, favorisiert er im Folgenden die Symboltheorie Susanne K. Langers, „daß gestische Formen in der Musik nicht selbst Gemütsbewegungen sind, sondern ihre Darstellung" (ebd.). Hier gerät das Verhältnis von sprachlichen und musikalischen Äußerungen in den Blick. Zwar kritisiert Grüny den cartesianischen Dualismus bei Kurth, Musik und Sprache bleiben letztlich aber auch bei Grüny einer gedanklichen Trennung verhaftet. Vier Jahre später bezieht er sich in seinem Text *Das Gestische als Milieu der Musik. Eine Skizze* (2018) nicht mehr auf die energetischen Resonanzen in Form von Sterns „Vitalitätsaffekten", sondern folgt Langers Thesen, Grundlage für Symbolisierung sei Abstraktion, und zwar im Fall präsentativer Symbole im Hinblick auf die wahrnehmbare Form. Musik als „basale gestische Ebene" biete Symbole solcher differenzierten Artikulationen an, die als Darstellungen verschiedener Arten des Fühlens in einem anderen Medium verstanden werden wollten. Die Kunst sei für Langer nicht die Abbildung einer Innenwelt, sondern die Artikulation der Erfahrung in einem anderen Medium. Sie diene nicht der Bestätigung, sondern der Erforschung des je eigenen Selbst (vgl. Grüny, 2018, S. 359–360). Das aber hieße, Musik symbolisierte doch ein Außermusikalisches – was Grüny letztlich doch bestreitet: „Musik ist eine Artikulation des Gestischen als Darstellung, ohne dafür auf etwas anderes verweisen zu müssen" (Grüny, 2018, S. 360).

6. Konstellation:

Resonanz: Leibliche Interaktion

Vorbemerkung:
Die Therapeuten Baer & Frick-Baer unterscheiden in ihrem „Tridentitätsmodell" (2009, Bd. 3.2, S. 273–316) drei Arten von Beziehungen mit identitätsstiftenden Qualitäten auf physischer wie psychischer Ebene[71]: Das Nähren, im materiellen wie emotionalen Sinn, das Spiegeln als die Möglichkeit, das eigene Verhalten mithilfe anderer Menschen zu reflektieren, und das Gegenübersein, das Reibung erzeugt. Geraten die Qualitäten aus dem Gleichgewicht, könne das u.U. zu massiven Identitätsstörungen führen.

Beispiele:
„Nähren": Gute geistige Nahrung wird als erfüllend empfunden, verdorbene Nahrung im übertragenen Sinne sind Lügen, mit denen man gefüttert wird, ohne Chance sie aufzudecken.

71 Weitere Informationen finden sich u. a. im „Blog KinderWürde" auf der Website von Dr. Udo Baer und Dr. Claus Koch: www.paedagogisches-institut-berlin.de [23.04.2022].

„Spiegeln“: Jemand reflektiert und bestätigt das eigene Verhalten in positiver Weise, bestärkt das eigene Ich im Handeln – oder verzerrt den Eindruck (z. B. kann ein Teenager das Vertrauen in das eigene Körpergefühl verlieren, wenn Freunde immer wieder sagen, er sei zu dick und unsportlich).

„Gegenübersein“: Meinungen vertreten und Positionen aushandeln funktioniert nur mit einem stabilen Gegenüber – gefährlich werden übergriffige und erpresserische Verhaltensweisen („wenn du das tust, dann habe ich dich lieb …“).

Baer & Frick-Baer gehen davon aus, dass in menschlicher Interaktion innere Empfindungen und äußere Eindrücke miteinander verarbeitet werden und die Resonanz einen maßgeblichen Beitrag zur Identitätsentwicklung leiste.

Übung:

a) Spiegle etwa 2 Minuten die Bewegungen deiner Partnerin (ohne Instrument).
b) Setzt euch gegenüber an eine große Tisch-Trommel oder Pauke, spielt und spiegelt einander dabei.
c) Sei deiner Partnerin im Spielen ein Gegenüber. Entscheide, ob Du spiegeln, mitmusizieren oder die Führung übernehmen möchtest.
d) Setzt euch mit 5–6 Personen an einen Tisch. Spielt und achtet auf eure Empfindungen dabei. Eine andere Gruppe schaut zu und teilt nachher ihre Beobachtungen mit.

Reflexion:

a) Ich empfinde das Vormachen zuerst als einfach, nach ein paar Bewegungen muss ich mir etwas einfallen lassen und suche automatisch nach Bewegungen, die für den Partner leicht umsetzbar sind. Wir beginnen beide unwillkürlich zu lachen. Das Folgen empfinde ich vergleichsweise entspannt, gleichzeitig spüre ich nach einiger Zeit, dass es mir nach wenigen Bewegungen schon nicht mehr gefällt, mich anzupassen.
b) Die Übung an der Trommel erfordert mehr Konzentration, ich achte auf Feinheiten, Bewegung und Geräusch.
c) Es entstehen rhythmische Strukturen, die ich verfolge oder auch nicht, ich empfinde Freiheit und zwischendurch ein königliches Vergnügen daran, einfach mal draufzuhauen.
d) Die Strukturen formieren sich so vielfältig, sie sind kaum zu verfolgen, die Dynamik lässt Gemeinschaft entstehen und es kristallisieren sich in unserem Fall Führende und Folgende, die kaum ihre Rollen verlassen. Aber: Die Rollen sind nicht deckungsgleich mit dem Verhalten der Personen im Seminar – durchaus schüchterne Teilnehmer wachsen im Spiel unverhofft über sich hinaus, andere halten sich auffällig zurück. Die Gruppe ist über die Resonanzwirkungen erstaunt und darüber, wie unterschiedlich die Wahrnehmung der einzelnen Personen ist. Welche Resonanzen erst bestimmen das Verhalten von 30 Kindern im Klassenraum – und welche davon nimmt eine Lehrperson überhaupt wahr?

4.1.7 Geste und Rhythmus

Geste und Rhythmus stehen in der Theorie Grünys in engem Bezug zueinander, zentral werden „drei weitere Momente: Wandel, Variation und Energie“ (KdÜ, S. 188). Entscheidend ist auch hier die Frage, wie sich aus einem Kontinuum von Ereignissen eine erkennbar rhythmische resp. gestische Einheit bildet.

Grüny nimmt Thesen Kants zur Wirkung von Sprache als Ausgangspunkt und beleuchtet von dort aus das Phänomen des „Gestischen“. Grüny fasst den Begriff der Geste viel grundlegender als das Alltagsverständnis, das die Geste kenne als eine „prägnante körperliche Bewegung, die in einem kommunikativen Kontext erscheint“ (Grüny, 2018, S. 348). Bewegungsmuster eines Menschen, so weiß die Medizin, sind stets individuell und charakteristisch, sie geben in minimalistischen Andeutungen Aufschluss über Empfindungen, Haltung und Bedürfnisse – nach Grüny werden sie demnach in grundlegendem Sinne bedeutsam und damit gestisch. Grüny deutet diese leibliche Komponente an und differenziert im Begriff des Gestischen „Modulation als seine Grundlage und primäre Existenzform, Artikulation als seine differenzierende Gliederung“ (ebd.). Diese Unterscheidung erlaubt eine andere Betrachtung von nichtgestischem und gestischem Verhalten, denn in dem der Geste eigenen Zwischenstatus zwischen Körperlichkeit und Bedeutung existiert das eine nicht ohne das andere: Etwas, das von Beginn an da ist, tritt nicht als ein Äußeres hinzu, sondern erfährt im weiteren Verlauf des Lebens entsprechende „Modulationen“. Erst diese Erweiterung des Begriffes ermöglicht Grüny eine Differenzierung, die ihm den späteren Brückenschlag zu musikalischen Phänomenen erlaubt:

> „Wenn das aber so ist, gibt es keine vollständige gestische Neutralität, sondern ein je unterschiedlich akzentuiertes gestisches Geschehen von wechselnder Gestalt und Prägnanz. […] Was wie der einigermaßen forcierte Blick des Graphologen oder Physiognomikers wirken mag, der hinter jeder Regung eine Bedeutung oder die Offenbarung eines inneren Wesens vermutet, entspricht dem Modus der Weltauffassung der ersten Lebensmonate, der auch später nicht ganz verloren geht“ (Grüny, 2018, S. 350).

Mit Bezug auf Hatten (2004), in dessen Fokus die Untersuchung spezifisch musikalischer Gesten steht, schließt Grüny, die energetische Dimension des Gestischen sei „keine Ausnahme, sondern der Grundcharakter einer bestimmten Schicht der Erfahrung“ (Grüny, 2018, S. 350).

Grüny ergänzt in seiner Gestentheorie die „Modulation“ durch den Begriff der „Artikulation“. Letztere übernehme, wenn alle Bewegungen potenziell gestisch sind, die Aufgabe einer Gliederung, durch die Zusammenhänge erkennbar und nach- resp. mitvollziehbar werden, deren Bedeutung aber auch unverständlich bleiben könne: „das, was auf dem Spiel steht, ist die Kohärenz“ (ebd., 352). Da beides nie vollständig voneinander zu trennen sei, viel mehr oszillierend ineinander übergehe, spricht Grüny von einem „Milieu des Gestischen“, in welchem jeweils unterschiedliche Aspekte differenziert und akzentuiert werden. In den Zusammenhang eines unendlichen Wechselspiels von Modulation und Artikulation stellt Grüny schließlich nicht nur

den Aspekt der Bewegung, sondern auch das für musikalische Ereignisse zentrale Moment der Zeitlichkeit, die im Verklingen erst bewusst werde: „Musik bringt Zeit nicht hervor, aber sie artikuliert sie und macht sie so erfahrbar" (ebd., S. 354). Dieser Gedanke ist anschlussfähig an die Thesen Luckners (2007) und lässt sich mit Stern (2005), auf den Grüny sich bezieht, im Verlauf der Arbeit vertiefen (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.5*).

Auch das Phänomen Rhythmus begreift Grüny in Auseinandersetzung u. a. mit Definitionen Deweys, Susan Langers und Hugo Riemanns als Akt einer notwendigen Differenzierung, insofern einer Ordnung immer etwas Ungeordnetes zugrunde liege, das sich ordnen lässt. Grüny betont den Spannungscharakter, der bereits dadurch entstehe, dass Ereignisse aufeinander bezogen werden müssen, um als Einheiten erkennbar zu werden: „Als Verhältnis von Gleichbleibendem und sich Veränderndem ist die Variation nicht Kontinuität trotz Veränderung, sondern Kontinuität *durch* Veränderung" (KdÜ, S. 188, H.i.O.). Dieser Gedanke ist anschlussfähig an Luckners Überlegungen, Musik beruhe auf dem „Phänomen des Bindens" (vgl. Kap. *Aufnehmen*, *3.2.3*).

Mehr als Luckner betont Grüny, die Bezugnahme eines ersten Ereignisses auf ein zweites Erscheinen und umgekehrt sei nicht nur Grundlage des differenziellen Aktes, sondern erzeuge eine spürbare Gewichtung, die er in Bezug zum Gestischen setzt: „Ein energetisch aufgeladener Verlauf wäre dann der Normalfall klanglicher Ereignisfolgen in der Zeit" (KdÜ, S. 190). Indem er Musik als „Resonanzphänomen" begreift, überwindet er auch die übliche kategoriale Trennung von Rhythmus und Metrum: „Nur wenn das Metrum abstrakt ist, ein neutrales Ordnungsschema, kann es ein real Vorliegendes sein; wenn es als spezifischer, regelmäßig oszillierender Spannungszustand verstanden wird, muß es eine psychische oder körperliche Tatsache sein, also der Rezeption zugeordnet werden" (KdÜ, S. 196).[72] Grüny favorisiert vor dem Wort „Puls", mit dem das Metrum häufig bezeichnet wird, das Bild einer Welle, die nicht durch einzelne Punkte bestimmt sei, sondern durch ihre Bewegungsrichtung (KdÜ, S. 201). In dieser Welle bedingen Rhythmus, Klang und Metrum einander wechselseitig: „Die rhythmischen Figuren sind nicht als solche in sich bestimmt, um daneben auch noch in einem Verhältnis zum Metrum zu stehen, sie sind bestimmt *als* in sich gespannte, und in dieser Spannung konstituieren sie eine Taktwelle" (KdÜ, S. 204, H.i.O.).

Nachvollziehbar wird diese Metapher aus Perspektive einer Musizierenden, wenn man das geklopfte Destillat eines sog. ‚Rhythmus-Diktats', wie es in Aufnahme- und Examensprüfungen Verwendung findet, vergleicht mit der Entstehung von rhythmischen Einheiten durch Harmoniewechsel: „Diese komplizierte Form der schwingenden Bewegung ist weder (nur) kognitiv noch (nur) körperlich, sondern sie ist eine sehr spezifische gestische Verlaufsform" (KdÜ, S. 203). Gleiches gilt auch für die musikalische Pause:

72 Didaktische Möglichkeiten, auch metrische Verhältnisse zu „zeigen", werden in Kap. *Reflektieren, 5.5.4* aufgegriffen (zu den Besonderheiten der Vermittlung vgl. Besse, Leinen-Peters & Rora, 2022).

> „Die Pause ist ein musikalisches Ereignis genauso wie der Ton, und das kann sie nur sein, weil sie den Grund der Musik rein zur Erscheinung bringt. So wenig eine unbemalte Stelle der Leinwand ein Loch des Bildes ist, ist die Pause ein momentanes Aufhören der Musik“ (KdÜ, S. 46).

Diese Spannungsverhältnisse werden nach Grüny besonders deutlich in der Improvisation, nicht nur im Agieren der Musiker untereinander, sondern auch, weil die Hörer Teil des Geschehens werden:

> „In der Tat sind improvisierende Musiker wesentlich damit beschäftigt, eine solche Struktur im Zusammenspiel zu *erzeugen* und jenes subtile Spannungsgefüge aufzubauen und zu halten. Es ist auf genaues Hören angewiesen, das das projektive Potential jedes Moments auslotet, um es in seiner Spannung zu realisieren und den Hörern einen artikulierten Zusammenhang anbieten zu können. Diese sind damit beschäftigt, jedes klangliche Ereignis im rhythmischen Kontext des Vorangegangenen als Ausgangspunkt neuer und Verschiebung vergangener Projektionen zu hören. Indem das projektive Feld sich nie zu einer selbsttragenden Struktur stabilisiert, bleibt das Hören sich selbst deutlich als Aktivität erkennbar, als Suche nach und Herstellung von Ordnung“ (KdÜ, S. 211–212).

Während Riemann auf ähnlicher Basis vor allem den klassischen Akzentstufentakt in den Blick genommen hat, entwickelt Grüny diesen Gedanken weiter und untersucht auch Musik, die gerade jene Bezogenheit vermissen lässt. Einleuchtend scheint, dass das Binden akustischer Ereignisse zu musikalischen Zusammenhängen umso schwerer fällt, je weniger unmittelbare Bezugnahmen möglich sind. Dies kann passieren, wenn die rhythmischen Verhältnisse entweder zu komplex sind oder im Falle John Cages *4’33*“ ganz ausgeblendet werden und der Hörer an ihrer Stelle Bezug nimmt auf außermusikalische Ereignisse (die rückwirkend wiederum als Teil des musikalischen Verlaufs gedeutet werden können). Im ersten Fall kann im Extremfall passieren, dass die Hörende, die keinen Bezugspunkt mehr findet, weder zur Stille noch zum Tonsystem oder innerhalb anderer Klangereignisse, sich schließlich abwendet. Sie ist nicht mehr empfänglich und möchte sich von der Musik auch nicht mehr „berühren“ lassen. Im zweiten Fall werden die Zuhörenden dagegen ganz auf sich selbst zurückgeworfen, sie nehmen vor allem ihr eigenes Verhalten wahr, das nun im Rahmen eines Musikwerkes profiliert wird.

Ein Hinweis auf Wallbaums Differenzierung zwischen „beteiligtem“ und „unbeteiligtem“ Hören resp. Musizieren findet sich auch bei Grüny mit Bezug auf eine abnehmende Aufmerksamkeit, je länger die Erwartungen gestillt werden: „Je regelmäßiger die Gliederung ist, desto weitgehender können sich die Beteiligten von ihrem Vollzug ab- und anderen Dimensionen zuwenden“ (KdÜ, S. 215). Ist es gerade in der klassischen Musik, z. B. in Haydns Sinfonie mit dem Paukenschlag, die Kunst, Zuhörende zu überraschen und dadurch ihre Aufmerksamkeit wieder zu gewinnen, bleibt die Frage, wodurch der eine Aufmerksamkeitsstatus des Hörenden in den anderen wechselt: Wie lang kann ein solches inneres Abgleiten unbemerkt bleiben und was

verändert sich, wenn die Aufmerksamkeit sich wieder auf das musikalische Geschehen richtet?

Vor dem Hintergrund, dass Musik nur im interpretativen Akt „als Musik" identifiziert werden könne, macht Grüny den Begriff des Gestischen schließlich in zugespitzter Formulierung zum Qualitätskriterium: „Musik ist gestisch, oder sie ist nicht" (KdÜ, S. 177). Unbeantwortet bleibt jedoch, wie sich eine non-verbale musikalische Geste äußert, wie sie sich von anderen Klangereignissen unterscheidet und wie sie sich im Musizieren herstellen lässt – oder ist die Klangerzeugung aufgrund ihrer gerichteten Bewegungsenergie grundsätzlich gestisch? Im Verlauf der letzten Jahre haben zahlreiche Untersuchungen im Bereich der systematischen Musikwissenschaft, der Tanz- und Theaterwissenschaften und auch der Musikpädagogik die Ansätze der Gestenforschung aufgegriffen[73], sodass sich Grünys philosophischer Ansatz im Folgenden durch musikpraktische Überlegungen ergänzen lässt. Ins Zentrum rückt die Untersuchung einer, wie Grüny herausstellt, begründeten Notwendigkeit der kommunikativen Dimension im Musizieren.

7. Konstellation

Geste und Rhythmus: Musizieren als leiblicher Vollzug

***Übung:* Erleben musikalischer Spannung**

Eine Gruppe von Kindern steht in einer langen Reihe, sie bildet das „Spinnennetz", während die anderen „wie Bienen" durch den Raum schwirren, ohne einander zu berühren.[74] Sie bewegen sich frei zu Kabalewskis Klavierstück (op. 27, Nr. 8,

73 Seit 2016 sind vermehrt Forschungsschwerpunkte auf musikbezogenen Tagungen zu erkennen, die die Verbindung von Musik und Körper betreffen, die Suche nach Relationen zwischen Körperbewegung und musikalischer Äußerung. In Leipzig wurde interdisziplinär diskutiert zum Thema *Gesten gestalten – Spielräume zwischen Sichtbarkeit und Hörbarkeit* (vgl. Besse, 2016; Rora & Sichardt, 2018), am Hanse-Wissenschaftskolleg in Delmenhorst lag die Gewichtung auf dem Thema „Musik verstehen und erleben mit dem Körper" (vgl. Oberhaus & Stange, 2017). Unter dem Titel *Body sounds. Aspekte des Körperlichen in Neuer Musik* beschäftigte sich das Institut für Neue Musik und Musikerziehung in Darmstadt mit der Thematik (vgl. Hiekel, 2017), größere Forschungsprojekte bestehen resp. bestanden an der Humboldt-Universität Berlin („Hörbare Gebärde – Der Körper in der Musik") und am IRCAM Paris („GEMME-Geste musical: modèles et experiences"). Eines der größten Institute zur Gestenforschung und zum musikalischen „Embodiment" befindet sich an der Universität Gent unter Leitung von Marc Leman. Philosophische Grundsatzdiskussionen zum Gegenstand Musik im Unterricht, die den Umfang der Problematik, ihren historischen und gesellschaftlichen Ursprung und die Dringlichkeit einer gemeinsamen Lösungssuche aufzeigten, waren 2019 auch Thema auf der Konferenz der ISPME (*International Society for the Philosophy of Music Education*).

74 Vgl. Schäfer & Ritter (1999, S. 195). Als Variante bietet sich auch an, die ersten zwei Takte beliebig oft zu wiederholen, um den „Umherschwirrenden" mehr Zeit und Raum zu lassen.

vgl. Abb. 4). Sobald die Kinder hören, dass die Melodie sich signalartig ändert und die zwei schließenden Takte des Stücks beginnen, beschleunigen sie ihren Schritt in Richtung „Spinnennetz", von dem plötzlich eine imaginäre Anziehungskraft ausgeht. Jedes Kind steuert auf ein anderes in der Reihe stehendes Kind zu, und mit Erklingen der Schlusstöne klatschen die beiden gemeinsam in die Hände.

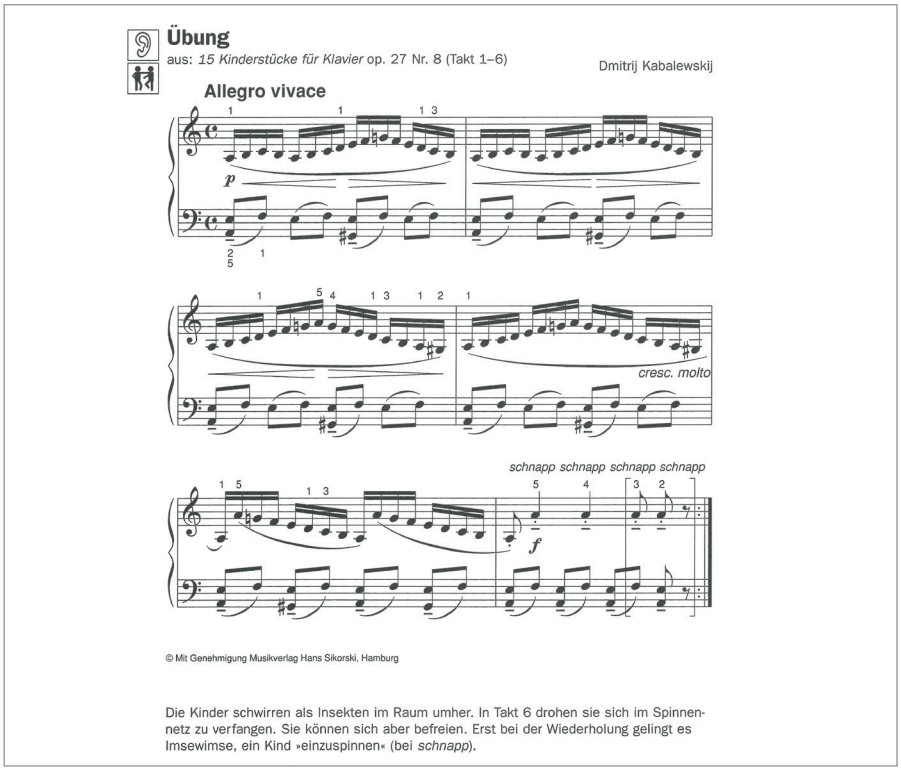


Abb. 4: Richtung und Gewichtung spüren (Schäfer & Ritter, 1999, S. 195)

Reflexion: Das Faszinierende dieser Aufgabe liegt in der plötzlich entstehenden Eile. Da das Erklingen der Schlusstakte ein Voraushören erfordert, die Takte selbst aber schnell vorbei sind, muss ich meine Schritte sehr rasch disponieren, damit ich rechtzeitig zum Schlusston mein Ziel erreiche. Ich empfinde gleichzeitig ein physisches ‚Streben zu etwas' und ‚Angezogen werden von etwas', das den verbal kaum fassbaren Begriff von musikalischer Spannung und Auflösung für mich ganzheitlich erfahrbar werden lässt.

4.1.8 Raumzeit

Unter der Überschrift „Raumzeit“ verfolgt Grüny die These, dass Musik, die sich durch ihr Erscheinen und Vergehen in der Zeit auszeichnet, auch unter dem Aspekt der räumlichen Entfaltung zu betrachten sei: „Raum ragt ins Innerste der Musik hinein. Weder Resonanz noch Geste und Rhythmus lassen sich raumlos denken“ (KdÜ, S. 227). Zum einen sei die Erzeugung von Klang abhängig von äußeren Gegebenheiten, d. h. von kaum kontrollierbaren Bedingungen der realen Aufführung, zum anderen von der Abgrenzung eines eigenen, inneren Klangraums. Die Dimension, auf die Grüny abzielt, ist dabei nicht im Newtonschen Sinne gemeint, sondern bezieht sich auf eine energetische Resonanz des wahrnehmenden Menschen, mithilfe dessen er sich hörend und spürend orientiert.

Mit Rekurs auf Merleau-Ponty geht Grüny davon aus, dass der Prozess der Orientierung sich in einem „Bewegungsraum“ ganzheitlich, mit allen Sinnen des spürenden Leibes, vollzieht. Dabei würden stets alle Detail-Informationen in der Spannung zwischen Innen und Außen in Bezug auf ein Gesamt verarbeitet, das sich in permanenter Rückkopplung erneuert: „Für das jeweilige Raumniveau ist ein dynamisches Wechselspiel, eine Balance zwischen der von der wahrgenommenen Welt ausgehenden Suggestion und den leiblichen Möglichkeiten der Aktion verantwortlich; sie […] pendelt sich auf eine neue Weise ein“ (KdÜ, S. 240). Die leibliche Erfahrung sei demnach Basis, damit die mehrdimensionale Relationalität musikalischer Prozesse sich als „ein Feld“ (KdÜ, S. 247) entfalten könne, in dem bewusste und unbewusste Aktionen und Reaktionen sich die Schwebe halten und ihrer Gewichtung entsprechend fließend ineinander übergehen: „Versucht man, von hier aus den Raum selbst zu beschreiben, in dem sich die Bewegung orientiert, so muß er selbst mit energetischen Kategorien beschrieben werden: als in sich gegliederter, dynamisierter Raum mit deutlichen Gravitationszentren und spezifischen Verformungen“ (KdÜ, S. 246). Ein solcher musikalischer Bewegungsraum resp. ein solches Feld sei dann „nicht als metaphorische Übertragung […], sondern als Variation der leiblichen Raumerfahrung überhaupt“ zu verstehen (KdÜ, S. 241).

Der raumzeitliche Aspekt macht noch einmal verständlicher, inwiefern ein „gestisches“ Musizieren zum Gegenständlichwerden von Musik beiträgt. Der Nachvollzug eines abstrakten „Konstrukts“ wie das Erfassen einer zeitlichen Abfolge von Klangereignissen, ist so wenig erfüllend wie das Nachzeichnen architektonischer Strukturen – erst durch die leibliche Wahrnehmung in der Dynamik einer wechselseitigen Bezogenheit kann sich ein musikalisches Feld entfalten. Grüny kontrastiert in diesem Zusammenhang das tonale System der abendländischen Musik, das bereits durch die physikalischen Gegebenheiten der Obertonreihe Gravitationszusammenhänge ausbilde, zu Werken neuer Musik, in denen „sich das eine von dem anderen abgrenzt und so ein interessantes Spiel von Kohärenz und Differenz erzeugt, das aber weder von einer einheitlichen noch von einer pluralen raumzeitlichen Struktur zusammengehalten wird“ (KdÜ, S. 252). Ohne eine Hörerin, die in der Lage ist, raumzeitlich-leibliche Bezüge herzustellen, sei schließlich ein Werk zwar auf dem geschriebenen Papier

identifizierbar, nicht aber im hörenden Vollzug: „Die vollkommene Desorientierung würde[…] zum Zerfall der Musik führen“ (KdÜ, S. 250). In Bezug auf ein übergeordnetes Ganzes, das als ein Werk anerkannt werde, bedürfe es daher zur Orientierung nicht nur des Nachvollzugs von Phrasen resp. Melodien als in sich gegliederter Gesten (KdÜ, S. 237), sondern der Erfahrung von Spannung zwischen einem Erklingenden und seiner Variation als „eine Art implizite Grundierung des aktuell Gehörten“ (KdÜ, S. 260). Damit wird das Prinzip von Gerüst und Abweichung als „subkutane Präsenz“ (KdÜ, S. 261) zentral und Grüny spitzt zu, jenseits der spezifischen Formmomente „Wiederholung und Abweichung“ gebe es „schlechterdings keine Musik“ (KdÜ, S. 262).[75]

Für Musizierende entsteht ein Problem an dieser Stelle nur dann, wenn sie den Anspruch an ein übergeordnetes musikalisches Ganzes mitempfinden – sind sie zufrieden, wenn einzelne Phrasen oder Ausschnitte gelingen, bleibt das Spiel Stückwerk, denn die Details ordnen sich gerade nicht im multidimensionalen musikalischen Feld, sondern lediglich in einem geregelten Nacheinander. Festzuhalten bleibt: Ein Spannungsgefüge im affektiv-kognitiven resp. leiblichen Sinne, das als musikalische Betroffenheit spürbar wird und hörend gestaltet, involviert die Hörerin und bannt ihre ungeteilte Aufmerksamkeit.

8. Konstellation

Raumzeit: Pausen als Bestandteil der Musik

***Übung:* Stille spüren im Pausenlied**

Wir lernen das „Pausenlied“ (vgl. Abb. 5) kennen. Ich spiele und singe den Refrain vor, die 28 Fünftklässler versuchen bei der Wiederholung mitzusingen. Sie stolpern in die Pausen, kichern, erhöhen ihre Aufmerksamkeit, die Herausforderung steigt, Spannung wird spürbar und wir freuen uns gemeinsam an dem, was gelingt. Wir überlegen, was uns gerade an diesem Lied so fasziniert.

Reflexion: Wir versuchen, wie in einem Spiel, die Regeln einzuhalten, die die Melodie vorgibt, die musikalische Struktur des Werkes wird deutlich in Interaktion mit uns Musizierenden. In den Pausen werden Ebenen und Facetten musikalischer Differenzziehung spürbar – die Stille dieser Pausen hat unterschiedliche Qualitäten, die wir zu ergründen suchen:

75 So überzeugend sie klingt, wäre auch diese Formulierung weiter zu diskutieren in Hinblick auf die verschiedenen Arten von Wiederholungen und Abweichungen, denn diese lassen sich immer wahrnehmen; je nachdem, worauf sich die Aufmerksamkeit richtet, also auch in klanglichen Ereignissen, die vollständig ohne Formmomente auskommen – schlicht, in allem, was wahrnehmend in Beziehung gesetzt wird.

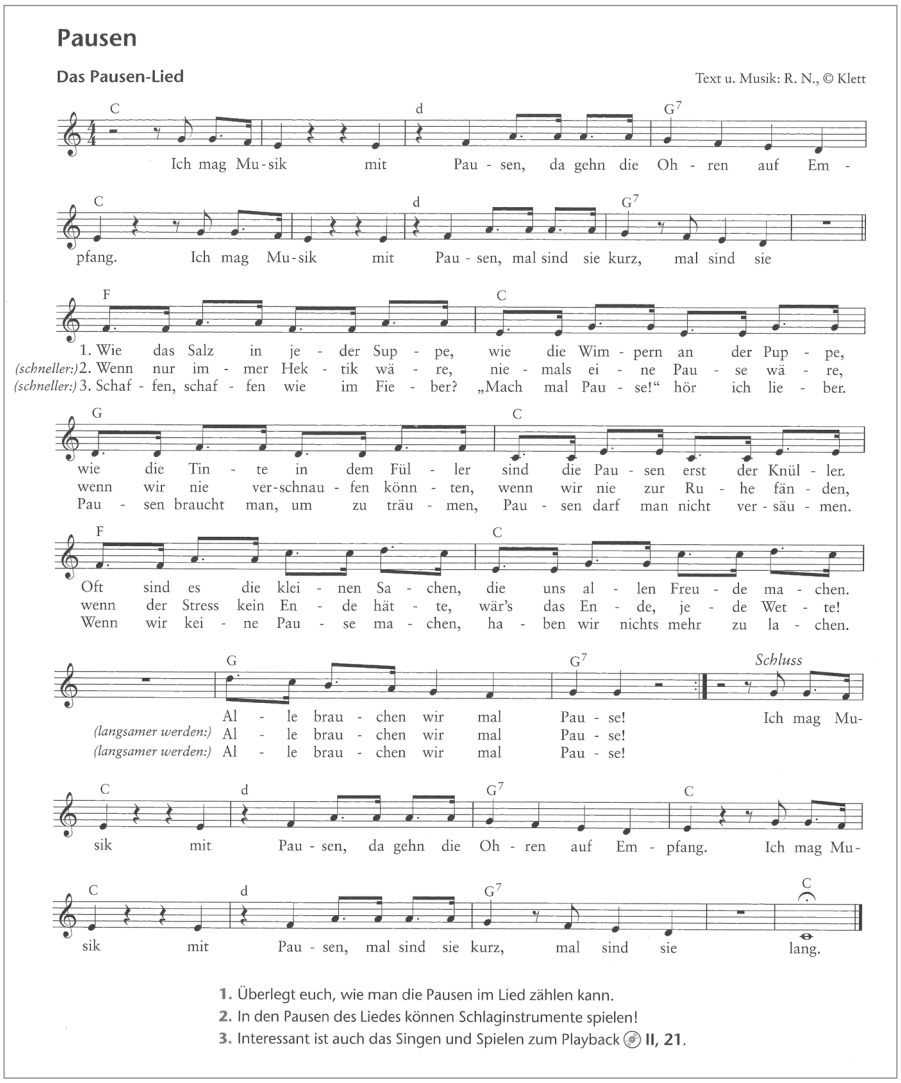


Abb. 5: Stille wahrnehmen (Haun et al., 2003, S. 88)

Die Melodie, relativ traditionell harmonisiert, wird durch die unerwarteten Synkopierungen in Takt 2–3 in ihrem Fluss unterbrochen. Auch die Betonung des Wortes „Pau-sen“ ist verschoben, insgesamt aber erklingen Takt 1–5 als zusammengehörende Einheit. Als Variante probieren wir, die Betonungen ganz konventionell auf die Zählzeiten zu setzen. Die ersten Takte lassen sich der Empfindung nach geraderücken, verlieren aber an Reiz. In Takt 8–9 zieht uns die Melodie in ihre Abwärtsbewegung hinein und verlangt in der ganztaktigen Pause spürbar den Grundton. Dieser wird uns vorenthalten bis zum Ende des Liedes. Der Text schlägt eine Brücke über die Pausen hinweg von Takt 9 zu 10 („mal sind sie – wie das Salz in jeder Suppe …“). Das Ende des ersten Teils ist hier zugleich der Be-

ginn des neuen Satzes. Während die folgenden Textzeilen schließen („Oft sind es die kleinen Sachen, die uns allen Freude machen"), erwartet man eigentlich eine Fortführung der Melodie im viertaktigen Schema der Strophe, wie in den Zeilen zuvor. Der Einschub einer Generalpause hier wirkt als stärkste Unterbrechung – zum einen, weil die Melodie, anders als erwartet, nun in einer Abwärtsbewegung fortgeführt wird, vielleicht aber auch, weil es stimmlich mühsam ist, nach der Pause nochmal vergleichsweise hoch einzusetzen. Die Pause am Ende der Strophe scheint rechnerisch bedingt und dient offenbar dazu, den auftaktigen Beginn des Liedes zu installieren, sie könnte daher auch länger oder kürzer sein.

Im Spüren, Sprechen und Probieren wächst unsere Sensibilität, es wird zum großen Vergnügen, genau hinzuhören und die verschiedenen Pausen-Facetten wahrzunehmen. Die Kinder singen ihr Lieblingslied immer wieder und werden nicht müde, das gemeinsame Erleben der Pausen zu üben.

4.1.9 Erkenntnisse und Fragen

Grünys „Figur der musikalischen Differenz" eröffnet eine Perspektive auf den Prozess des Gegenständlichwerdens von Musik, in der die Unabschließbarkeit, das ständige Erneuern und Vergehen, das unvorhersehbare Wechseln von innerem Empfinden und äußeren Einflüssen, seine Einschätzung und ein angemessenes Reagieren darauf, zu seinem Charakteristikum erhoben wird. Begreift man Musik als Grenzphänomen, das in jedem Moment des Erklingens einer aktiven Abgrenzung von akustischen Ereignissen der Umgebung bedarf, wird die aufmerksame Haltung, das Aufhorchen und Entziffern, zur Voraussetzung: Ein musikimmanenter Raum kann sich aufspannen, wenn jemand beginnt zu lauschen.

Menschliches und musikalisches Interagieren bedeutet, so lässt sich mit Grüny entwickeln, in einem nie endenden Prozess zu selektieren zwischen wichtigen und unwichtigen Anteilen, zu differenzieren zwischen Gerüst und Abweichungen. Mit Grünys Ausführungen lassen sich musikpädagogische Ansätze stützen (vgl. u. a. Dartsch, Kaul, Doerne, Hellberg, Rüdiger, Berg, Widmaier), die selbstständiges Entdecken, Variantenbildung und koordinative Prozesse fördern, weil sie Reflexion ermöglichen und intersubjektives Einvernehmen vermitteln können. Dennoch reicht allein das Erleben erfüllender Momente nicht, um Wesen und Wert des flüchtigen Gegenstands zu spezifizieren, noch reicht das Wissen um die beständige Dynamik aus für ein effektives Unterrichten: Offene Unterrichtsprozesse laufen Gefahr, sich in Beliebigkeit zu verlieren. Es bedarf einer Konkretisierung: Nach welchen Prinzipien lassen sich musikalische Phänomene gezielt vermitteln – nicht nur, ohne die Eigenaktivität der Musizierenden zu stören, sondern im positiven Sinne hinweisend und fokussierend?

Eine Verständigung „in Musik" und eine Vermittlung musikalischer Gesetzmäßigkeiten im Unterricht ist deshalb schwierig, weil es „keine Worte in der Musik und auch kein Lexikon" gibt: „Musikalische Elemente haben lediglich die Eigenschaft, wie fast

alles in der Welt, Bedeutung tragen zu *können*" (Luckner, 2007, S. 43, H. i. O.).[76] Sowohl der situative Kontext nimmt Einfluss auf die Realisation bzw. Performanz künstlerischer Ideen, als auch Verhalten und Beschaffenheit des Materials: Weder lässt sich absolute Sicherheit im Umgang mit dem Instrument garantieren, noch unterliegen künstlerische Prozesse der Willkür. Dazu kommt die sinnliche Erfahrung, die sich im Hören bzw. Musizieren permanent aktualisiert. Störungen der Gedanken gehören dazu wie Störungen im Handlungsablauf: Nicht zu jeder Zeit folgen Musizierende einer musikalischen Idee – und wenn doch, so wird sie bei der Umsetzung durch zufällige Ereignisse wie individuelle Empfindungen beeinflusst. Ein wichtiges Merkmal künstlerischen Handelns wird hier sichtbar: Es kann, wie alle anderen menschlichen Tätigkeiten, auch misslingen. Die Frage, ob jemandem „gelingt" zu musizieren, ist auch eine Frage, nach welchen Kriterien sich ein gelingendes Interagieren zwischen Mensch und musikalischem Gegenstand gestaltet. Sie mündet daher unausweichlich in die Frage nach einem Gegenständlichwerden von Musik im Sinne eines Gelingens als „Kunst".

Für die Untersuchung kristallisieren sich drei weitere Fragen heraus. Grüny beschreibt den Akt des Differenzierens als ein entscheidendes Kriterium für das Entstehen von „Musik". Dieses impliziert, dass jemand wahrnimmt, was ihm gerade geschieht und sich zu seinem Erleben verhält. Damit rückt zum einen der Begriff der Reflexion in den Fokus, zum anderen die sinnliche Erfahrung und Wirkung, die das Hören von Musik auslösen kann. In Fortführung der Ansätze Grünys wird erforderlich,

a) reflexive Prozesse zu untersuchen, die nicht als Nach-Denken über Vergangenes verbalisiert werden, sondern sich non-verbal vollziehen und ein intuitives Handeln im Augenblick bestimmen,
b) den Aspekt der Leiblichkeit, den Grüny mit Stern ansatzweise entfaltet, insbesondere in Hinblick auf ein „gestisches" Musizieren zu vertiefen,
c) ein Beispiel zu finden, das ein „Musizieren als Kunst" im umfassenden Sinn sicht- bzw. hörbar macht und deshalb als (Unterrichts-)Modell dienen kann.

Musik ist, um ins Leben zu treten, in ihrer Mehrdimensionalität angewiesen auf eine Entfaltung in Zeit und Raum und eine Resonanz der Hörenden im Augenblick. Ein Exkurs in die Kunstphilosophie ist hilfreich, um das Spezifische musikalischer Phänomene in Abgrenzung von anderen Künsten herauszuarbeiten.

4.2 Kunst als „Praxis der Reflexion" und „Praxis der Freiheit" (Bertram, 2014)

Georg W. Bertram nennt seine Ästhetik *Kunst als menschliche Praxis* (KmP/2014) und richtet den Fokus auf Praktiken des täglichen Handelns, aus denen nicht nur der

76 Einer Unterscheidung von „Bedeutung" und „Bedeutsamkeit" im musikpädagogischen Diskurs, die sich auf Interaktions- und Kommunikationstheorien stützt (u. a. Orgass, 2007), wird im Kap. *Aussenden, 6* aus philosophischer Perspektive begegnet.

Gewinn von Erkenntnis, sondern auch künstlerische Handlungsweisen hervorgehen. Kunst gilt Bertram nicht als kultureller Sonderbereich, sondern als Teil der Orientierung im menschlichen Agieren und wird damit zum unentbehrlichen Bestandteil des Lebens. Da in Bertrams Ausführungen musikalische Sachverhalte in Ansätzen mitschwingen[77], der Grundgedanke aber dem Wesen eines „Künstlerischen" gewidmet ist, bietet seine Ästhetik eine Perspektive, Grünys Ansatz in Hinblick auf das Gegenständlichwerden von Musik „als Kunst" zu präzisieren.

4.2.1 Formen der Reflexion: „theoretisch" und „praktisch"

Bertrams Ansatz gründet in der Vorstellung, dass menschliches Verhalten eine grundsätzlich reflexive Komponente beinhaltet, weil Menschen in ihrem ganz alltäglichen Leben immer wieder neu zu bestimmen haben, wie sie sind und werden wollen (vgl. KmP, S. 13). Er ist daher der Überzeugung, dass auch die abertausenden Mini-Entscheidungen, die ein Mensch im Alltag trifft, um sich zu orientieren und anzupassen, als Reflexionsleistung zu verstehen sind, wenn auch in unterschiedlichen Graden von Bewusstheit. Ansatzweise findet sich dieser Gedanke im musikpädagogischen Diskurs in Zusammenhang mit Schöns Begriff „reflective practitioner" und einer „reflection-in-action" (1983) (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.7*). Bertrams Begriff eröffnet jedoch eine Perspektive, die über das individuelle (Re-)Agieren im Augenblick hinausweist.

Im alltäglichen Sprachgebrauch wie auch in wissenschaftlichen Kontexten wird der Begriff „Reflexion" vorzugsweise mit einem „Nach-Denken" assoziiert in dem Sinne, dass Situationen, Gedanken und Ereignisse in deutlich zeitlichem Abstand neu und speziell betrachtet werden: „Wer theoretisch reflektiert, so könnte man sagen, objektiviert Eigenes in der Weise, dass er die Perspektive eines Anderen auf dieses Eigene einnimmt" (KmP, S. 80). Diese Blickrichtung ist auch in pädagogischen Kontexten verbreitet.[78] Das Problem solcher Gedankengänge, die Bertram mit dem Begriff „theoretische Reflexion" bezeichnet, besteht seiner Ansicht nach darin, dass sie zwar ein „Sich-zu-sich-Verhalten"[79] implizieren, aber keine erkennbare Wirkung im Verhalten nach sich ziehen müssen. Zum Verständnis auf die Sprache übertragen: Zwar ist eine Verbalisierung an logische Regeln gebunden, die zu einem bestimmten Gebrauch verpflichten, dass jemand aber tut, was er sagt, fordert die theoretische Reflexion nicht ein.

---

77 Bertram hat, wie in einigen seiner Beispiele deutlich wird, auch einen musikalischen Hintergrund: Er leitete u. a. von 1996–2006 den Chor „4Klang" in Köln.

78 Michael Göhlich erläutert: „Als Reflexion wird […] in erster Linie das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis, eine gegebene pädagogische Beziehung oder einen bereits tätig gewordenen pädagogischen Akteur aus dessen Sicht bezeichnet, der sich selbst bzw. die gegebene Beziehung und vollzogene Praxis noch einmal beleuchtet, um aus ihr zu lernen" (Göhlich, 2011, S. 140).

79 Bertram verwendet diesen Begriff in Zusammenhang mit Ernst Tugendhat.

Bertrams Begriff der „praktischen Reflexion“ meint dagegen ein Verhalten, das relevant wird, insofern es sich auf weitere Handlungen auswirkt. Einer Verpflichtung zu folgen oder nicht, ist damit, sogar in Bezug auf die Verbalisierung eines Gedankens, keine theoretische Frage mehr, sondern sie hat als „eingreifendes Geschehen“ (ebd.) eine praktische Dimension. Folglich habe jede scheinbar nur theoretische Reflexion in Wahrheit auch eine praktische Komponente: „Auch die theoretische Reflexion muss praktisch verstanden werden“ (KmP, S. 81).

Auf diese Weise kann Bertram die praktische Reflexion mit künstlerischem Handeln in Verbindung bringen. Zunächst sei Kunst selbst ein Handeln (Malen, Tanzen, Musizieren etc.), so auch ihre sinnliche Wahrnehmung. Eine künstlerische Idee entstehe aber, nach Bertram, aus der menschlichen Praxis heraus: nicht unabhängig von ihr, sondern als Um-Deutung von bekannten Funktionen und Erweiterung bereits bestehender Praktiken. Folglich kann prinzipiell, wie die Avantgardeerscheinungen der Bildenden Künste zeigen, alles Alltägliche zur Kunst werden, man denke nur an die Readymades von Duchamp oder das bemerkenswerte „Kaninchenköttelkaninchen“ von Dieter Roth. Auf die Musik übertragen, ist demnach auch möglich, jedes klangliche Phänomen aus dem Alltag zum Ausgangspunkt für eine musikalische Kunstpraxis zu machen, wie die Neue Musik der Nachkriegszeit zeigt, allen voraus John Cage. In musikpädagogischen Kontexten öffnet sich mit Bertram die Frage: Wie kommt man von der alltäglichen menschlichen Praxis zu einem „Musizieren als Kunst“? Gibt es Hinweise darauf, wodurch eine solche Differenzierung, insbesondere im Instrumentalspiel, initiiert wird?

Mit Bertrams Argumentation, die im Folgenden Schritt für Schritt entfaltet wird, lassen sich zwei Aspekte erhellen, die für künstlerische Schaffensprozesse, und also auch für das Musizieren, relevant werden. Zum einen rückt der Einfluss des Materials in den Blick, zum anderen die Wahrnehmung äußerer Umstände, die die Realisierung einer Idee maßgeblich beeinflussen können. Um diese Wechselwirkung zu verstehen und ihre Tragfähigkeit in musikalischen Kontexten zu prüfen, sei ein Ausflug in die Literatur erlaubt.

4.2.2 Exkurs: Kleists „Verfertigung der Gedanken beim Reden“

Vergleichbar ist Bertrams Darstellung eines künstlerischen Schaffensprozesses als „praktische Reflexion“ mit Kleists Ausführungen „Über die allmählige Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist, 2010, S. 284–289). Kleist beschreibt die Rede Mirabeaus vor dem französischen Kongress, der aus der Menge heraus aufsteht und im Augenblick seines Sprechens Worte findet, die aus der Situation heraus entstehen. Sie stoßen bei den Zuhörern unmittelbar auf Resonanz und ihre Wirkung ruft nicht weniger als eine Revolution hervor.[80] Kleist betont, dass der Akt des Sprechens selbst der Moment sei, in dem Gedanken aus dem noch vagen Gefühl der unbestimmten Idee heraustreten und Gestalt annehmen: „Der Franzose sagt, l’appétit vient en man-

80 Dieser Aspekt wurde an anderer Stelle bereits ausführlich entfaltet (vgl. Besse, 2020b).

geant, und dieser Erfahrungssatz bleibt wahr, wenn man ihn parodirt, und sagt, l'idee vient en parlant" (Kleist, 2010, S. 284). Die Idee spannt in unablässigem Wechselspiel mit den sich formenden Worten einen Bogen über das bisher Gesprochene, das sich nach einigen Sätzen dann als Rede bezeichnen lässt. Die Wörter, die sich im Augenblick des Sprechens einfinden, sind nicht von anderen vorgegeben, sondern ihre Folge entsteht „aus einem inneren Zusammenhang heraus" (KmP, S. 83). In Alessandro Bariccos Roman *City*, auf den Daniel N. Stern in ähnlichem Kontext verweist (vgl. Stern, 2005, S. 128), findet sich zum Verhältnis zwischen der Vielfalt an möglichen Gedankenexperimenten und der Realisierung in der Wirklichkeit folgende Passage:

> „In ihrem Urzustand sind Ideen ein wunderbares Chaos. *Zeitweilige Erscheinungen der Unendlichkeit* […] ‚Wenn du eine Idee ausdrückst, verleihst du ihr eine Struktur, die sie eigentlich nicht besitzt. Du mußt sie irgendwie in eine kohärente, knappe und den anderen verständliche Form zwängen. Solange du dich nur darauf beschränkst, die Idee zu denken, kann sie dieses wunderbare Chaos bleiben. Aber sobald du beschließt, sie auszudrücken, fängst du an, etwas auszusortieren, einen Teil zu straffen, hier ein bißchen zu vereinfachen und dort etwas zu kürzen, die ganze Sache zu ordnen, ihr eine gewisse Logik zu verpassen: Dann feilst du noch ein bißchen herum, und am Ende kommt etwas heraus, was die Leute verstehen können. Eine ‚klare und deutliche' Idee. Am Anfang gibst du dir noch Mühe und versuchst, nicht allzuviel wegzuwerfen, am liebsten würdest du das Unendliche der Idee, die du im Kopf hast, retten. Du probierst es. Aber sie lassen dir keine Zeit, sie bedrängen dich, wollen verstehen, beschimpfen dich'" (Baricco, 2002, S. 198–199, H. i. O.).

Eine Sprechende, immer in Kontakt mit sich selbst, orientiert sich in dem, was sie sagt, auch an der Situation und an den Reaktionen ihres Gegenübers: „Die Festlegung basiert nicht auf einer theoretischen Distanz, sondern darauf, dass man zu sich bestimmend Stellung zu nehmen vermag" (KmP, S. 84). Diese These ist ein wesentlicher Baustein in Bertrams Argumentation zur Unterscheidung von künstlerischen und alltäglichen Aktivitäten: „Die Reflexion leistet eine *selbstgesetzte* Bestimmung von Praktiken" (KmP, S. 83, H.i.O.). Das Ziel der Handlungen in der künstlerischen Aktivität ist nicht vorbestimmt, sondern ergibt sich aus Entscheidungen, die eine Künstlerin augenblicklich im (stummen) Dialog mit sich selbst trifft. In diesem Sinne erfährt sie sich als selbstbestimmt handelnde „Schöpferin" – einschränkend allein ist das Material, das die Art und Weise der Realisierung einer Idee allerdings maßgeblich bestimmt. Insofern ist das Ergebnis künstlerischer Prozesse immer ergebnisoffen.

Sind Wörter das Material der Literatur, die sich aus dem Gedankengefühl formen, so sehen sich Schauspieler, Bildende Künstler und Musiker zusätzlich noch einer Wechselwirkung zwischen Körper und Materialien wie Holz, Stein, Farbe, Raum etc. gegenüber, die in ihrem „Eigensinn" eine je spezielle Dynamik aufweisen (vgl. Wendler, 2013).

Um die philosophischen Überlegungen zu verstehen und in praktisch anwendbare zu verwandeln, ist ein Gedankenexperiment hilfreich. Die Idee, eine Kerze als Kunstwerk z. B. aus Streichhölzern zu bauen, wird zwar von einer vagen Ahnung geleitet,

aber diese Idee verändert sich immer wieder in der Begegnung mit dem Material: Brechen die Streichhölzer oder hält der Kleber nicht, bekommt die Holz-Kerze, die zunächst vielleicht rund sein sollte, schließlich eine eckige Form. Gibt die Künstlerin sich mit der eckigen Form aber nicht zufrieden, sucht sie vielleicht ein anderes Werkzeug und versucht, die Hölzer etwas abzurunden, sie beginnt mit den Möglichkeiten des Materials zu experimentieren, bis ihre Vorstellungen dem realen Ergebnis entsprechen. Im schöpferischen Prozess lässt sich die Künstlerin ein auf das Material und probiert, wie das Material auf ihre Idee reagiert – sie kann ihre Ideen immer nur so weit ausführen, wie das Material es zulässt.

Das Material selbst entfaltet in diesen Prozessen eine Art Eigenständigkeit und wird quasi zum Gesprächspartner: Es lässt sich einschätzen, aber nichts voraussagen, weil möglicherweise auch das Material in Kontexten eingesetzt wird, in denen es bislang nie verwendet wurde.[81] Nach Bertram erfahre die Kunstschaffende sich in einem solchen Prozess der Auseinandersetzung zwar als „selbstständig" und frei in ihrem kreativen Denken und Handeln, aber gleichzeitig erfahre sie auch eine Art „Unselbständigkeit", denn sie werde geleitet von realen Gegebenheiten des vorhandenen Materials, auf die sie nur bedingt Einfluss nehmen kann. Bertram nennt das „Erfahrungen einer Unselbständigkeit in der selbständigen Aktivität" (KmP, S. 176). Weil das Kunstwerk nur im Zusammenspiel mit dem sinnlich erfahrbaren Material entsteht, so kann man schließlich mit Bertram in gewisser Weise auch sagen, „dass Kunstwerke aus sich heraus bestimmen, was in ihnen Relevanz besitzt und was nicht" (KmP, S. 98–99). Ob jemand die vom Künstler geschaffene Holz-Kerze schön findet, ob er sich „angesprochen" fühlt, ob sie in ihm ein bestimmtes Gefühl auslöst, all das ist nicht nur abhängig vom Objekt selbst, sondern auch von der persönlichen Verfassung der Schaffenden resp. der Betrachterin sowie von äußeren Umständen (z. B. von den Lichtverhältnissen). Wenn jemand gerade einen wichtigen Termin hat, wird er sich kaum die Zeit nehmen, genauer hinzuschauen, wenn es zu dunkel ist, fällt unter Umständen gar nicht auf, woraus die gebastelte Kerze besteht. Damit sind die Kunstwerke selbst und das künstlerische Handeln, wie der Mensch in seinem situativ gebundenen Entscheiden und Handeln auch, dem Risiko des Scheiterns ausgesetzt. Auch Kunstwerke ringen um ihre Existenz, „um den Anspruch, Kunst zu sein" (KmP, S. 156).

4.2.3 Praktische Reflexion in Alltag und Kunst

Künstlerische Prozesse beginnen, nach Bertram, in dem Moment, in dem Gebrauchsgegenstände „neu ausgehandelt" (KmP, S. 151) werden, wenn sie ihre ursprüngliche Funktion ablegen und ein Potenzial entfalten, das bisher im Verborgenen lag: Die abgelaufenen Schuhe einer alten Bauersfrau, die für sie kaum mehr von Nutzen sind, werden von van Gogh gemalt und sprechen nun von Mühe, Armut und Sorge um das

81 Wendler (2013) betont, dass gerade der Eigensinn des Materials, die Unvorhersehbarkeit, ein Potenzial berge, das sich allein durch Nachdenken nicht entfalten könne.

tägliche Brot (vgl. Bertram, 2005, S. 43). Hier kommt der Begriff der „Neu-Schöpfung" ins Spiel.[82] Kommt jemand plötzlich auf die Idee, ein Streichholz nicht anzuzünden oder nach Gebrauch wegzuwerfen, sondern zu betrachten, erkennt er in ihm möglicherweise ein Potenzial, das bislang ungenutzt blieb. Er bewertet die Funktion dieses Alltagsgegenstandes ganz neu, eine alltägliche Praxis offenbart überraschend andere Seiten: Selbstverständliches wird in Frage gestellt und „neu ausgehandelt", aus dem Vorhandenen wird etwas Anderes, etwas Neues geschaffen, ein Kunst-Produkt. Bertram schließt:

> „Die Spezifik der Kunst liegt also nicht in der eigentümlichen Ausstattung von Kunstwerken, sondern darin, dass sie Praktiken anstoßen, durch die andere Praktiken neu ausgehandelt werden. Kunst ist so als eine Reflexion zu begreifen, die ihren Ausgang in der Auseinandersetzung mit dynamischen Gegenständen nimmt" (KmP, S. 151).

In ihrer Dynamik äußert sich Bertrams „praktische Reflexion" als eine Art aufmerksame, wahrnehmungsbereite Einstellung, die sich sowohl an der Veränderung der äußeren, materiellen Gegebenheiten, wie an der persönlichen Zielvorstellung orientiert. Sie fungiert somit als Instanz, die den inneren Befindlichkeitsstatus mit Blick auf die künstlerische Idee und den zu formenden Gegenstand justiert. Die Handlungsstrategien in der Begegnung mit Kunst, Literatur, Musik sind demnach den alltäglichen ähnlich, jene allerdings sind zweckgerichtet. Ästhetische Handlungen haben kein äußeres Ziel, sie tragen ihren Zweck in sich selbst und sind, wie das fertige Kunstwerk, auf sich selbst bezogen.

Als naheliegendes Beispiel für eine „praktische Reflexion" im Umgang mit dem Instrument mag an dieser Stelle die Handhabung eines Geigenbogens dienen – erzeugt er beim Streichen unangenehme Nebengeräusche, wird die Spielerin Druck, Richtung und Geschwindigkeit unmittelbar verändern, bis der Ton wieder die erhoffte Klangschönheit erreicht hat. Entscheidend ist dabei eine aufmerksame Haltung der Spielerin und ihr Reagieren im Augenblick, nicht die Aktivierung ihres theoretischen Wissens beispielsweise über zugrundeliegende physikalische Formeln. Darin aber unterscheidet sich die künstlerische Handlung zunächst nicht vom alltäglichen Handeln. Um ein Bild zu malen oder Klavier zu spielen, greift man auf ein bekanntes Verhaltensrepertoire zurück und passt es dann in der Begegnung mit dem Gegenstand entsprechend an – auch der künstlerische Handlungsprozess basiert auf einer alltäglichen Praktik, die von einem Wechselspiel zwischen idealer Vorstellung und einem Reagieren auf die materialgebundene Umsetzung geleitet wird. Bliebe es allerdings mit Bertrams „Praxis der Reflexion" im Geigen bei einer Kontrolle des Bogens oder im Malen bei einem kontrollierten Farbauftrag ohne Kleckse, würden sich künstlerische Handlungen letztlich tatsächlich nicht von alltäglichen unterscheiden. Wie also kommen wir von der praktischen Reflexion zur Kunst? Bertram bindet an die interpretative Aktivität der Betrachtenden schließlich seinen relativ weiten

82 Nelson Goodman formuliert: „Die ästhetische ‚Haltung' ist ruhelos, forschend, erprobend – ist weniger Haltung als vielmehr Handlung: Schöpfung und Neu-Schöpfung" (Goodman, 1997, S. 223).

> „Begriff *ästhetischer Erfahrungen.* Der selbstbezüglichen Konstitution eines Kunstwerks korrespondieren ästhetische Erfahrungen in einem bestimmten Sinn: Eine Rezipientin muss diese Struktur durchspielen, will sie sich mit dem Kunstwerk auseinandersetzen. Ihre Aktivitäten sind mit der Erfahrung verbunden, dass sie von einem Gegenstand in spezifischer Art und Weise geleitet wird. Ästhetische Erfahrungen sind damit als die Gemeinsamkeit all derjenigen Aktivitäten zu verstehen, die Rezipierende in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken ausführen" (Bertram, 2012, S. 262–263, H.i.O.).

Demnach ist es einem Menschen jederzeit möglich, eine ästhetische Haltung einzunehmen, oder, hier sei Martin Seel zitiert:

> „Wir können auf alles und jedes, das irgendwie sinnlich gegenwärtig ist, ästhetisch reagieren – oder auch nicht. Es gibt Orte, an denen es schwerfällt, sich nicht ästhetisch zu verhalten (je nach Neigung eher im Wald oder im Garten, im Autosalon oder im Museum, in der Konzerthalle oder in der Sportarena), ebenso wie es Orte gibt, an denen das eher schwerfällt (beim Behördengang, in Parkhäusern, während einer Prüfung, beim Zahnarzt oder bei Aldi)" (Seel, 2000, S. 64).

Akustische Ereignisse fordern eine solche ästhetische Haltung in besonderem Maße heraus. Da die Welt in der Regel nicht still ist wie im Konzertsaal, sind jene nur wahrzunehmen in Abgrenzung von ihrer Umgebung und erzeugen im Moment ihres Erklingens immer auch eine angenehme oder unangenehme Empfindung – oder mit den Worten Roland Barthes': „*Hören* ist ein physiologisches Phänomen; *zuhören* ein psychologischer Akt" (EsS, S. 249, H.i.O.). Nach Bertram wird in alltäglichen wie künstlerischen Prozessen die Spannung zwischen innerer Empfindung und äußeren Geschehnissen zum Motor des Handelns. Die auf ein Ziel hin gewählten Praktiken bedingen weitere Praktiken und bringen zuweilen neue hervor. Das gilt auch für musikalisches Handeln – aber nur unter der Bedingung, dass ein Moment der Distanzierung Reflexion ermöglicht. Wichtig ist daher die Berücksichtigung verschiedener Denkweisen in reflexiven Prozessen.

Bertrams Überlegungen zu theoretischen und praktischen Formen der Reflexion lassen sich ergänzend mit Merleau-Pontys Auffassung von begrifflichem und künstlerischem Denken in Verbindung bringen: „Das Kunstwerk ist […] Produkt des künstlerischen Denkens, das sich eben nicht auf sprachlich-theoretischer Ebene, sondern im Malakt, d. h. im (er)schaffenden Prozess selbst offenbart" (Huber, 2013, S. 144). Ein Maler sei bereits beseelt durch eine Philosophie, die noch zu schaffen sei, „doch nicht etwa, wenn er Ansichten über die Welt äußert, sondern in jenem Augenblick, wenn sein Sehen zur Geste wird, wenn er, wie Cézanne sagt, ‚im Malen denkt' [frz.: penser en peinture]" (ebd., S. 145).

Ein „penser en musique", wie man es als Äquivalent zu Merleau-Ponty nennen könnte, meint, so ließe sich formulieren, eine künstlerische Auseinandersetzung mit Musik, in der sich eine auf Interaktion gerichtete Haltung der Musizierenden offenbart. Diese zeigt sich durch das Moment der Distanzierung im selbstbestimmten

Handeln und entfaltet eine identitätsstiftende Qualität. Auch wenn jemand allein musiziert, hat er die Wahl, sich seinen Emotionen hinzugeben, sich, wenn man so will, gehen zu lassen und davon zu schwemmen (Grüny, KdÜ, S. 171), oder zu seinen Gefühlen Stellung zu nehmen und sein Handeln entsprechend auszurichten. Ein „Denken in Musik" teilt sich im praktisch reflektierten Handeln mit.[83]

Aus musikpraktischer Perspektive wird dieser Aspekt im Musizieren besonders relevant und der Einfluss ablenkender Faktoren häufig unterschätzt: Während des Musizierens kommt es nicht selten vor, dass verbale Anweisungen der Lehrerin, die sich auf analytische Sachverhalte, Notennamen oder Bewegungsbeschreibungen beziehen, unverhofft wie eine Art Echo im Kopf erklingen und die Spielerin aus dem Modus des Versunkenseins hinauskatapultieren – oder auch gar nicht erst hineinlassen. Beginnt ein theoretisches Reflektieren zur Unzeit, kann es Bewegungsabläufe hindern, den Gedankenfluss stoppen, Esprit versickern lassen.[84] Zudem weckt es die inneren Kritiker, kann eine Diskrepanz zwischen innerer und äußerer Betrachtungsweise bewirken und, wenn die Musizierende sich im Spielen quasi von außen betrachtet, Versagensängsten eine Tür öffnen. Im Akt eines Musizierens, das der „Verfertigung der Gedanken beim Reden" entspricht, in einer ganzheitlich künstlerischen Haltung, in der Musizierende mit einem „penser en musique" beginnen, ist musikalisches Empfinden so präsent, dass jene Art eines zeitlich versetzten Nach-Denkens als Heraustreten aus der Situation keinen Platz findet.

Bertrams Begriff der „praktischen Reflexion" fokussiert das Verhältnis zwischen den unendlichen Handlungsmöglichkeiten und einer Entscheidungsfindung im Augenblick. Kommunikative Prozesse in künstlerischen Prozessen, insbesondere im Akt des Musizierens, so lässt sich Bertrams Gedanke fortführen, sind Teil der Wahrnehmung, ohne an Verbalisierung gebunden zu sein, auch nicht an eine innere, denn sie finden statt im Medium selbst. Akustische Ereignisse tragen das Potenzial in sich, zu „Musik" zu werden, wenn sie Aufmerksamkeit im Augenblick erhalten im Sinne eines interessierten (Mit-)Handelns. Das Mit-Handeln der Betrachter oder Hörer ist in diesem Sinne ebenfalls produktiv – ungehört oder nicht beachtet kann das Kunstwerk niemanden zur Reflexion herausfordern, seine Existenz als Kunst beginnt erst in der Interaktion mit einem Menschen; erst in der interpretativen Aktivität kann es sein Potenzial entfalten. Eine Künstlerin ist auf diese Weise zugleich Produzentin und Betrachterin, sie ist ihre eigene Kritikerin und wechselt permanent zwischen Schöpfer- und Betrachter-Rolle; eine Malerin folgt in der Farb- und Materialwahl ihrer Intuition

83 Zum Ansatz eines „Denkens in Musik", das „Verstehen und Geschehen" verbindet, vgl. auch Süberkrüb (2005). Während Süberkrüb hermeneutisch und praktisch orientierte musikpädagogische Ansätze zu einem Konzept des „vieldimensionalen Lernens" verbindet, richtet sich der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf das Geschehen im Augenblick des Musizierens.

84 Sogar eine harmonische Analyse bleibt in diesem Fall nicht nur wirkungslos, sondern kann das Musizieren empfindlich stören, wenn sie nur als Formel im Denken kreist und nicht als Spannungsgefüge erlebt wird.

ebenso wie eine Musikerin bei der Klangerzeugung. Beide reflektieren ihr Handeln unmittelbar im Augenblick der Ausführung: Reflexion vollzieht sich leiblich als Teil eines kreativen Handelns.

Die Formulierung, dass des Malers „Sehen zur Geste wird", lässt sich mit Grünys Ideen zur Notwendigkeit eines „gestischen" Musizierens verbinden: Ein non-verbal sinnlicher Akt erhält eine kommunikative Richtung, weil ihm eine Bedeutung zugeschrieben wird, die sich an jemanden richtet – und sei es an die eigene Person. Deutlich wird, dass die Pole von Imagination und haptisch erfahrbarer Realität in der Begegnung von Idee und Materialität ein notwendig unauflösbares Spannungsfeld bilden: „[D]ie Erfahrung ist die eines ständigen Gleitens zwischen Innen und Außen, zwischen Wahrnehmung und Reflexion, zwischen Produktion und Rezeption und zwischen unterschiedlichen assoziativen Kontexten" (Grüny, 2008b, S. 8).

4.2.4 Praktische Reflexion und musikalisches Spiel

Bertrams Gedanke, der Mensch sei in der Lage und finde überdies Gefallen daran, Regeln im oder für den abgegrenzten Raum von Kunst „selbstbestimmt" zu definieren und seiner Idee nach auch die Grenzen individuell zu verändern, wird auch in einigen Theorien zum kindlichen Spiel, die Eingang in die Musikpädagogik gefunden haben, hervorgehoben (vgl. u. a. Adamowsky, 2005; Rora 2001; 2009; Dietrich, 2010). Die Frage, ob und wie sich künstlerische von spielerischen Prozessen unterscheiden, wird vor allem in Bildungskontexten relevant.

Ein spielerisches Entdecken und Herstellen von Strukturen kann sich im menschlichen Handeln verselbständigen und Lust erzeugen nur um seiner selbst willen. Kinder, die sich ein Spiel ausdenken, entwickeln oft, genau wie Maler, Literaten oder Musiker im künstlerischen Schaffensprozess, einen erstaunlichen Ehrgeiz und eine Motivation, die sie zu Höchstleistungen anspornt.[85] Das Spielen eines Menschen verfolgt kein äußeres Ziel, sondern hat seinen Zweck allein in sich selbst – und damit offenbar in dem erfrischenden Vergnügen, das es dem Menschen bereitet. Im Spiel wird der Mensch zum Schöpfer seiner eigenen Welt, die er anderen Menschen zugänglich macht und mit ihnen teilt. Man könnte sagen, dass ein gemeinsames Spiel erfüllend ist, weil es den Idealzustand eines menschlichen Miteinanders abbildet: In einem nach Absprache mit allen Beteiligten geschaffenen Raum gelten Regeln, zu deren Gestaltung die Individuen beitragen und an die sich alle Gruppenmitglieder freiwillig halten. Was genau unterscheidet das „Spiel" vom „künstlerischen" Schaffen?

Die Spieltheorie nach Charlotte Bühler, auf die sich der Musikpädagoge Matthias Schwabe (2008) bezieht, unterscheidet neben vielen weiteren Ausprägungen des Spielens u. a. das sog. Funktionsspiel, das Konstruktionsspiel und das Fiktions- bzw. Rollenspiel.[86] Mit Schwabe lassen sich Bezüge herstellen zu einer kreativen Musik-

85 Vgl. dazu auch die Perspektive Hans-Georg Gadamers auf ein Kind, das Ballspiele erfindet (2009, S. 30–31).

86 Vgl. in diesem Abschnitt 4.2.4 Besse (2020b).

pädagogik: Im Funktionsspiel werden Materialien ausprobiert, deren Verhalten kennengelernt werden will (z. B. wie sich Bauklötze anfühlen und wie sie fallen oder, in musikalischen Kontexten, wie sich welche Klänge mit Instrumenten erzeugen lassen). Verwendet jemand Materialien, um damit Neues zu gestalten, gerät er in ein „Konstruktionsspiel" (z. B. wenn er beginnt, mit Bauklötzen etwas zu bauen oder mit verschiedenen Klängen zu improvisieren resp. zu komponieren). Beide Spiele bedürfen der praktischen Reflexion: Im Prozess des Entdeckens und Erkundens ist eine Spielerin in beständigem Kontakt mit sich, ihren Erwartungen, Vorstellungen und Überzeugungen. Im Erzeugen von Klängen entsteht eine Idee, die sie verfolgen kann oder auch verwerfen, sie bleibt in Kontakt mit ihrer Vorstellung, bestimmt ihre Ziele selbst, nimmt aber gleichzeitig in permanent fließendem Wechsel distanziert Stellung zu dem Erklingenden: Sie ist Produzentin und kritische Zuhörerin in einer Person. In dieser Art Spiel setzt sie ihre Regeln selbst, so wie diese für sie selbst im Kontext ihrer Ideen schlüssig sein mögen.

Anders verhält es sich, wenn mehrere Menschen gemeinsam spielen. Im Funktions- und Konstruktionsspiel mache ich meine mitunter überraschenden Entdeckungen zunächst allein, kann sie aber im Spielprozess anderen mitteilen. Verhandelbar sind sie im Funktionsspiel nicht, im Konstruktionsspiel nur, wenn aus den individuellen Vorstellungen der Beteiligten eine gemeinsame Idee entsteht, die verfolgt werden will. Beschränkungen erfahren z. B. Komponisten Neuer Musik, die eine ungewöhnliche Behandlung der Instrumente verlangen – häufig müssen in Absprache mit den Instrumentalisten Kompromisse gefunden werden, die den Klangvorstellungen der Komponistin nahekommen, aber sich doch nicht ganz genau realisieren lassen.

Das Fiktions- bzw. Rollenspiel impliziert dagegen von Beginn an zusätzlich eine soziale Ebene, sie ragen hinein in den Bereich der Performanz und geraten daher in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Übereinstimmungen, Moden und Konventionen. Verkleide ich mich allein als Königin, bin ich frei in der Wahl meiner Ausdrucksweise. Übernehme ich die Rolle einer Königin in einem gemeinsamen Spiel, treffen meine Erwartungen unmittelbar auf die Vorstellungen der anderen: Trage ich statt Kleid und Krone Gummistiefel, Regenjacke und Angel, ruft das Irritation hervor und führt vermutlich zu Meinungsverschiedenheiten, die ausgehandelt werden wollen. Das Rollenspiel ist daher darauf angewiesen, dass Individuen ihre Vorstellungen miteinander teilen, dass sie sich ihrer Auffassungen bewusstwerden und sich miteinander verständigen. Hier tritt der individuelle Anspruch an die Realisierung einer Idee und die Verankerung künstlerischen Handelns in gesellschaftlichen Strukturen besonders deutlich hervor.

Auf der Ebene des Rollenspiels wird auch die Auslegung und Realisierung eines geschriebenen Textes im Theater„spiel" und eines Instrumental„spiels" nach Noten vergleichbar: Zwar tragen instrumentale Werke nur selten außermusikalische Titel, die den Hörern einen Assoziationsraum anbieten (wie beispielsweise bei sog. „Charakterstücken"), dennoch bringen sie Stimmungen zum Ausdruck, die solche Hörer erreichen, die dafür empfänglich sind, wenn sie den entsprechenden emotionalen Raum weitgehend teilen. Die Kunst besteht darin, eigene Gefühle so auszudrücken,

dass sie sich dennoch in eine mitteilbare Form fügen: Verleihe ich meinem Gefühl einen Klang (wie in musiktherapeutischen Kontexten), braucht niemand anderes meine Auffassung zu teilen, es reicht, wenn die Realisierung meiner Vorstellung ein Wohl- oder Unwohlsein auslöst in mir (dem Funktionsspiel ähnlich).

Schriftlich notierte Kompositionen sind darauf angewiesen, dass jemand den Text „versteht", oder besser mit Jan Söffner: „bewohnt". Das „Rollenspiel", das im Verhältnis von Partitur und Aufführung besonders zum Tragen kommt, gestaltet sich insofern schwieriger, weil es ein ‚als ob' auch im Augenblick erfordert, obwohl der Text bekannt ist – erst wenn das Geschriebene auch ‚verkörpert' wird, kann ein Zuhörer ‚mitkomponieren', den Entstehungsprozess mitvollziehen und sich vom Spannungsverlauf ergreifen lassen:

> „Gehen unbedarfte Schauspieler von einer Welt aus, in der ihr Rollencharakter einen anderen Rollencharakter liebt, stehen sie vor dem Problem, ‚verliebt' spielen zu müssen. Doch man kann nicht verliebt spielen – genauso wenig, wie man ‚alt' oder ‚jung' spielen kann: Was man spielen kann, ist eine bestimmte Steifheit spezieller Glieder, die einen ‚alt' erscheinen lässt – oder eine bestimmte, etwas raumgreifend aufmüpfige Körperhaltung, die ganz plötzlich in eine schüchterne, allzu respektvoll-unterwürfige Haltung wechseln kann, und damit jugendlich erscheint. Ähnlich ist es mit der Liebe. Zu wissen, *dass* man lieben soll, ist bereits ein Zuviel des Wissens. Zugleich aber ist dieses Wissen zum Handeln zu wenig" (Söffner, 2014, S. 155, H.i.O.).

Eine Improvisation dagegen ist insofern dem spontanen Sprechen ähnlich und als Konstruktionsspiel zu verstehen, weil hier Strukturen erkennbar aufeinander verweisen, Beziehungen eingehen, die für andere mitvollziehbar werden. Die Spielerin „bindet" die Klänge je nach Energiestatus in unterschiedlicher Weise, es werden Tonfälle erkennbar, die rhythmische und intonatorische Elemente der Sprache enthalten. Körperspannung und Mimik ändern sich dem Gefühl entsprechend, sodass die musikalische Gestalt für andere hörbar geleitet und auch sichtlich erkennbar wird.

Meine These ist, dass auf sämtlichen Ebenen des Musizierens, spielerischen wie künstlerischen, die praktische Reflexion eine entscheidende Funktion übernimmt. Bertrams Terminus weist über den Begriff des „ästhetischen Spiels", wie er in musikpädagogischen Kontexten verwendet wird (vgl. u. a. Rora, 2001; 2009), in zweifacher Hinsicht hinaus: Erstens gerät mit seinem Kunstbegriff die Kategorie des „Gelingens" und damit auch des Scheiterns künstlerischer Prozesse in den Blick, zum anderen denkt er den Horizont mit, den Sinn, den spielerische resp. künstlerische Gestaltung für das Gelingen menschlichen Lebens entfalten kann (vgl. Besse, 2020b).

Mit Bertram gerät das Verhältnis in den Blick von Musizieren als Prozess und Musik als etwas, das Handeln impliziert, sich aber nach bestimmten Kriterien eingrenzen lässt. Eine Unterscheidung von künstlerischem und alltäglichem Handeln oder Kunst und Nicht-Kunst lässt sich nicht definieren auf Ebene der Tätigkeit oder des Produkts, sondern nur mit Blick auf ihr Verhältnis, auf eine ständig zu vollziehende Abgrenzung im Moment der Begegnung. Die Möglichkeit des Misslingens, des Scheiterns, wird zur zentralen Kategorie, die eine Verständigung zwischen Individuen notwendig

macht, eine Klärung der jeweiligen Positionen, ein Aushandeln der individuellen Perspektiven in Hinblick auf ein Ganzes, das alle Beteiligten gleichermaßen anerkennen.

Spielen im Sinne einer praktischen Reflexion, so lässt sich zunächst festhalten, ist kein Mittel, „um nach einer anstrengenden Arbeitsphase wieder ein bisschen Spaß und Entspannung in den Unterricht zu bringen", wie Schwabe herausstellt.

> „Gelungenes Spiel […] hebt die scheinbaren Gegensätze auf: Anforderung, Anspruch, Intensität und Ernsthaftigkeit sind hier die reine Lust. Dies ist einerseits eine Beschreibung von Spiel, zugleich aber auch eine Anforderung, ohne die Spiel nicht als solches zu bezeichnen ist. Wenn ein Kind lustlos und gelangweilt ein paar Bauklötze aufeinander türmt, ist das eben nicht Spiel" (Schwabe, 2008, S. 13–14).

Und, so lässt sich fortführen: Wenn ein Kind in dieser Weise lustlos Geige „spielt" oder Klavier, so ist das eben nicht „Musizieren".

Mit seiner Unterscheidung bezeichnet Schwabe eine Dimension ästhetischer Lust, die ein oberflächliches „Spaß haben" von erfüllendem Handeln abgrenzt. Das Erfüllende an einer solchen Beschäftigung liegt, nach Cornelie Dietrich, auf Ebene der Reflexion, die sich vom hier angesprochenen Malvorgang auf das Musizieren übertragen lässt: „*Ich sehe mich als Ich*, der ich die Kreide führe, aber auch anders führen könnte im ständigen Wechsel zu *Ich bin ich*, weil ich die Bewegungen meines Leibes spüre" (Dietrich, 2010, S. 8–9, H.i.O.).

Ein Gefühl des „Gelingens" im Sinne ästhetischer Lust entsteht, so lässt sich für musikalische Kontexte schließen, wenn Imaginiertes und seine Realisierung sich deckungsgleich einander annähern, das eine das andere transzendiert: Dann aber, und das unterscheidet künstlerische Prozesse von spielerischem Regelvollzug, entsteht ein Neues, das Intersubjektivität spüren lässt, etwas, das Prozess, Produkt und Individuum erneuert: „Menschen gestalten, was sie sind, auch durch Kunst. Sie entwickeln durch ihre Auseinandersetzung mit Kunstwerken Verständnisse von sich und bestimmen damit, was sie als Menschen sind" (KmP, S. 19).

4.2.5 Wert und Spezifik ästhetischer Auseinandersetzung: „Praxis der Freiheit"

Bertram stellt die These auf, der Mensch, der sich in die Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk begibt, erfahre sich selbst als handlungs- und entscheidungsfähig. Lustempfinden, das sich mit Kant als „ästhetische Lust" bezeichnen lasse, und das sich in ähnlicher Form in spielerischen Prozessen äußert, entstehe aus dieser Position des Gestaltenden heraus. Im spielerisch-künstlerischen Handeln erfahre der Mensch sich selbst in seinen schöpferischen Fähigkeiten, er werde eines unerschöpflichen Quells der Erneuerung gewahr. Verknüpft man die Begriffe Spiel und Kunst an dieser Stelle der „Neuaushandlung" (KmP, S. 143) von Praktiken, lässt sich Bertrams Beschreibung einer „ästhetische[n] Verlebendigung" (KmP, S. 82) nachvollziehen, die der Mensch in beiderlei Beschäftigungen ähnlich empfinden kann.

Auf dieser Basis lässt sich eine produktive künstlerische Auseinandersetzung als Grundlage für eine Erfahrung von „Selbstbestimmung" (KmP, S. 151) verstehen, die

wesentlich dazu beiträgt, dass sich jemand kritisch orientieren kann und damit „mündig“ wird. Wallbaum bindet das „mündig werden“ an die Fähigkeit, begründete Entscheidungen für sein Leben zu treffen: „Wenn ein junger Mensch sich zu einer mündigen Person bilden soll, dann bedeutet das, dass er in der Lage sein soll, in Kenntnis der umgebenden Wirklichkeit sich mit guten Gründen zur Auswahl der heute und morgen möglichen Lebensformen zu entscheiden“ (Wallbaum, 2005, S. 10). Diese Formulierung mag einer allgemeinen Beschreibung gerecht werden, Wallbaums Versuch jedoch, seine Aussage für den Umgang mit Musik zu konkretisieren, bleibt dagegen vergleichsweise pauschal: „Musikalisch mündig bzw. allgemein gebildet nennen wir Menschen, die sich verständig in verschiedenen Musikkulturen bewegen können“ (Wallbaum, 2005, S. 11).

Mit Bertrams These, dass künstlerische Prozesse spezifische Praktiken herausfordern und ebenso spezifische neue Praktiken hervorrufen, lässt sich ein Weg finden hinaus aus einem auch in der Musikpädagogik gefürchteten „anything goes“. Bertram spricht in seiner Ästhetik dem Material eines Kunstwerks ähnliches Potenzial zu wie Architekten dem Material eines Modells (vgl. Wendler, 2013): Wie das Dach des Münchener Olympiastadions zeigt, führt z. B. das Modellieren von Seifenschaum zu erstaunlichen und gänzlich anderen Ergebnissen als die Konstruktion eines Dach-Modells aus Gips, Holz oder Papier.[87] Jedes Material, jedes Kunstwerk, jede Aufführung erhält nach Bertrams Verständnis seinen spezifischen Wert: Der Umgang mit einer Pluralität von Künsten, mit verschiedenen musikalischen Genres, Stilen und Traditionen ist dann nicht mehr beliebig, sondern kann auf seine Wirksamkeit geprüft werden, inwiefern er zu neuen Sichtweisen und Praktiken motiviert. Auf diese Weise entsteht eine Ausdifferenzierung kultureller Praktiken mit einem konkreten Wert von Übereinstimmung der Erwartung mit gelingender Realisation, der sich im Einzelfall beschreiben lässt: In der individuellen Auseinandersetzung mit der spezifischen Materialität eines einzelnen Kunstwerks und in der Verständigung der Betrachter über die Beschaffenheit des Kunstwerks und seine Wirkung kann sich der jeweilige Wert für Individuum und Gruppe dann vielfältig intersubjektiv entfalten.[88]

Vor diesem Hintergrund lässt sich ein „ästhetisches“ Empfinden auch abgrenzen von anderen Gemeinschaftserfahrungen, die Freude bereiten, beispielsweise im Sport: Die Disziplinierung des Körpers, ein Über-sich-selbst-hinauswachsen löst ein motivierendes Lustempfinden aus, bleibt aber letztlich auf das Individuum beschränkt und ist nicht abhängig vom Gemeinschaftserleben der Zuschauer. Ein Weltrekord im Sprint ist eine auch objektiv messbare Bestzeit, wenn nur die Uhr und sonst niemand anwesend ist. Für die Sportlerin selbst mag ihre Leistung ein Glücksgefühl auslösen, „ästhetisch“ aber wäre dieses Empfinden nicht zu nennen. Sie hat ihrem Körper in einer Art Spiel ungeahnte Fähigkeiten abgerungen, aber diese Leistung bleibt mit den

87 Vgl. dazu auch den Artikel „Die Intelligenz der Seifenblase: Wolkenkratzer mit minimierten Oberflächen“ in der Architektur-Zeitschrift *detail* (Vielhauer, 2012).

88 Ausführlich formuliert Bertram diesen Gedanken am Ende seines Buches in der „Wert-These“ und der „Spezifik-These“ (KmP, S. 218).

Leistungen anderer Sprinter in einer vergleichbaren Ebene und eröffnet keine neue Dimension, die Sichtweisen im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft verändern würden. Ästhetische Empfindungen, die ein „Künstlerisches" auszeichnen, sind, so lässt sich mit Bertram schließen, individuell und verändern gleichzeitig den Blick auf bestehende soziokulturell geprägte Ordnungen. Ein Kunstwerk wird von der Künstlerin geboren, bleibt aber letztlich nicht, was die Künstlerin bestimmt, sondern ringt mit darum, was die Betrachter in ihrer je individuellen Sichtweise daraus machen. Kunst ist im Kern sozial, weil nur im interpretatorischen Akt der Betrachtenden ihr Bedeutungsüberschuss zum Tragen kommt. „Ästhetische" Erfahrung impliziert daher den schöpferischen Mitvollzug, impliziert, dass etwas Neues, nie zuvor Erlebtes entsteht im, wenn man so will, sozialen Miteinander zwischen Künstlerin und Werk und darüber hinaus zwischen Künstlerin, Werk und Betrachtern. Kunst braucht die Betrachterin, um Kunst zu sein. Das „Neu-Aushandeln" und damit der kulturelle Kontext, die Abgrenzung von einem vorhandenen Anderen und ein Verstehen-Wollen, gehören zum Wesen der Kunst dazu wie der Malgrund der Leinwand zum Bild (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.2*).

Im ergebnisoffenen Prozess der Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die ein Kunstwerk stellt, gerät ein Mensch unweigerlich in Kontakt mit sich selbst: Durch diese Praxis lernt er kritisch zu urteilen, denn er muss permanent Entscheidungen treffen, die das Kunstwerk erst zu dem machen, was es ist. Die ästhetische Erfahrung ist nach Bertrams Argumentation nicht wie bei Kant an das „Schöne" gebunden, sondern an den reflexiv-intersubjektiven Akt: Eine Entscheidung zu treffen bedeutet immer auch, unendlich viele Möglichkeiten nicht zu wählen und damit ein Gewahrwerden der „Bestimmtheit" vor dem Horizont einer „Unbestimmtheit" (KmP, S. 153). Diese Erfahrung im Schaffensprozess nennt Bertram schließlich „Praxis der Freiheit" (KmP, S. 151).[89]

4.2.6 Erkenntnisse und Fragen

Mit Bertram lässt sich ein Kunstbegriff entwickeln, der den Unterschied zwischen alltäglichen und künstlerischen Handlungsweisen präzisiert: Kunst gründet in Praktiken des Alltags und wird mithilfe eines zunächst in anderen Zusammenhängen erlernten Repertoires an Fähigkeiten hergestellt. Im Alltag nutzen wir die praktische Reflexion, um tägliche Herausforderungen zu bestehen. In künstlerischen Prozessen kommt die Reflexion, wenn man so will, zu sich selbst: Der Mensch erlebt sich als reflexives Wesen dort, wo Zeit und Raum aufgehoben scheinen.

Menschliche Handlungen lassen sich als grundsätzlich reflexiv fassen, da individuelle Empfindungen als Wechselwirkung zwischen Außen- und Innenwahrnehmung den Handlungsprozess maßgeblich bestimmen. Soziologisch lässt sich alltägliches Handeln beschreiben als eine Konstellation, die sich als Verhältnis darstellt, als eine

89 Der Begriff von Kunst als „Praxis der Freiheit" wird am Schluss der Arbeit aufgegriffen, diskutiert und vertieft (vgl. Kap. *Auragogik, 8)*.

Beziehung, in die alle bisherigen Erfahrungen einfließen, die aber erst im Moment der Begegnung zwischen Sache und Mensch entsteht (vgl. Joas, 1996). Bertram weitet den Horizont in Bezug auf ein ästhetisches Erleben, indem er dem Kunstwerk als zu bearbeitendes Material einen Eigensinn, eine quasi situativ handelnde Personalität zuspricht, die den Handelnden anspricht wie in einem Dialog: Erst in der Aushandlung entscheidet sich, welches Material sich in der Interaktion mit dem Menschen zum Kunstwerk gestalten lässt.

Künstlerische Aktivitäten zeichnen sich nach Bertram unter anderem dadurch aus, dass sie nicht unmittelbar durch einen Zweck bestimmt sind wie Gebrauchsgegenstände, sondern allein um ihrer selbst wegen produziert werden, gleichzeitig aber auf das Verhalten der Künstlerin einwirken und erst in der Interaktion Gestalt annehmen. Künstler werden sich ihrer Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit als Potenzial von Freiheit und Macht bewusst, denn das Kunstschaffen dient keinem äußeren Ziel, sondern es erzeugt bei aller Ernsthaftigkeit und Anstrengung ein Gefühl, das sich in einem spezifischen Wohlgefallen äußert – auch, so lässt sich ergänzen, wenn der Mensch dabei etwas lernt. Dieses Empfinden motiviert, sich weiter auf die Suche zu begeben, etwas Neues zu erschaffen, von dem man selbst überrascht wird – ein Gedanke, ein Farbenspiel oder ein Klang, etwas, das Wirkung zeigt. Das Potenzial des Künstlerischen liegt demnach darin, einen herausfordernden Widerpart zu bilden, der dem Menschen eine reflexive Begegnung ermöglicht als existenzielle Grenzerfahrung menschlicher Selbstbestimmung. Bertram eröffnet so eine Perspektive auf die Unterscheidung von Kunst und Nicht-Kunst im Alltäglichen mit ähnlichem Fluchtpunkt wie Joas und Söffner: „Es bedarf keiner Ontologie des Kunstwerks, sondern einer Ontologie der Praxis, in der Kunstwerke stehen – einer Ontologie von Kunst als einer reflexiven Praxis“ (KmP, S. 15).

In der Zusammenführung mit Thesen Grünys verlagert sich die Frage nach einem „Musizieren als Kunst“ hin zu weiteren Spezifika des Musikalischen: zur Bedeutungszuschreibung im Augenblick des Erscheinens. Charakteristikum des Kunstwerkes ist, mit Bertram, dass es ohne eine aufmerksame Haltung, eine Interaktion, an der sich die Interagieren „beteiligen“, nicht in Erscheinung treten kann: Wie Schauspieler sehen sich Musizierende vor die Aufgabe gestellt, eine bestimmte Körperposition auszuwählen aus einer unendlichen Zahl von Möglichkeiten, Standpunkte einzunehmen oder konkrete Bewegungen zu vollziehen, in der sich ihre Intention realisiert – gerade diese zu finden im sich immer wieder neu gestaltenden Aufführungsgeschehen ist Herausforderung, Kunst und Lohn in einem. Die Frage, warum uns gerade ein künstlerisches Musizieren so intensiv ‚an den Wurzeln packen‘ kann, sei als These formuliert: Nur wenn sich in einem „Denken in Musik“ als praktisch reflektiertes, „beteiligtes“ Handeln Praktiken des Musizierens beständig erneuern, können sie ihre einzigartige intersubjektive Dimension entfalten.

4.3 Leibliche Interaktion (B) Untersuchung einer gestischen Dimension im Musizieren als zentrale Verbindung von Mensch, Idee und Instrument

4.3.1 Pränatale Schichten des Erlebens: Reflexion und Intersubjektivität

Mit Bertram und Grüny ließ sich die Bedeutung von Reflexion und Intersubjektivität in künstlerischen Prozessen aus philosophischer Perspektive beleuchten. Die eingangs zitierte metaphorische Formulierung Röbkes, die Musizierenden des jungen „Osterhazy"-Streichquartetts hätten die Zuhörenden „an den Wurzeln ‚gepackt'", meint jedoch noch mehr – sie beinhaltet eine sinnliche Dimension, die sich in einer minimalen, aber unwillkürlich einsetzenden Veränderung der Körperspannung äußert, ganzheitlich und intuitiv, wie Daniel N. Stern es formuliert: „Diese drei, das Reflexive, das Implizite und die Disjunktion zwischen beiden, bilden ein einziges, intuitiv erfasstes Bündel. Hier und nirgendwo sonst spielt die Musik" (Stern, 2012, S. 226).

Dieser Aspekt, der in therapeutischen Kontexten sehr präsent ist, soll bisherige Erkenntnisse in Hinblick auf ein künstlerisches Handeln ergänzend grundieren. Ansätze, die Röbke (2012) mit Bezug auf die Autoren Daniel N. Stern und Sebastian Leikert entfaltet hat, werden mit Fokus auf das Verhältnis von Empfindung und Körperspannung im Musizieren verfolgt und durch Blickwinkel des Musikwissenschaftlers Marc Leman (2016) erweitert.

Eine non-verbale Reflexivität als handlungsleitender Faktor entwickelt sich bereits in pränatalen Schichten. Reflexartig reagiert der Mensch im Mutterleib auf Schall- und Lichtwellen, indem er sich zu- oder abwendet. Der Säugling reagiert auf bestimmte Sinnesreize wie z. B. Licht und Klang oder süß und sauer unmittelbar mit der Äußerung von Wohlgefallen oder Unwohlsein. Abwechselnde Erregungszustände im Zellsystem erzeugen auf diese Weise unterschiedliche Energiezustände, die wir als Wechsel von Spannung und Entspannung wahrnehmen, daher lassen sie uns Menschen das empfinden, was wir Rhythmus nennen: Ein Gefühl, das auf der Wahrnehmung einer Differenz beruht.

Der Säuglingsforscher und Psychoanalytiker Daniel N. Stern entwickelte die Idee weiter, dass das Körperempfinden als basale Erfahrung von Spannung und Entspannung mit Lebensbeginn zum Bezugssystem avanciert. In seinen Beispielen und Vergleichen bezieht er sich häufig auf musikalische Phänomene, wie z. B. das Entstehen einer Phrase, sodass seine Erkenntnisse in der umgekehrten Betrachtung wiederum Perspektiven eröffnen, warum die Künste, insbesondere die Musik, letztlich in der Lage sind, uns ‚an den Wurzeln' unseres Empfindens zu berühren. Damit liefert er eine aufschlussreiche Ergänzung zu Bertrams Begriff der praktischen Reflexion: Zum einen wird ein Reflektieren ausgelöst durch die Wahrnehmung von Differenzen, die sich auch physisch auswirkt, zum anderen ist der menschliche Säugling von Beginn an auf Interaktion angewiesen, um überleben zu können. Mit Stern lässt sich sagen: „*Interaktion ist unvermeidbar und biologisch verankert*" (Stern, 2012, S. 108, H.i.O.).

4.3.2 Prozessqualitäten: Reflex und Reflexivität

Stern geht davon aus, dass wir Sinnesreize nicht über einzelne Sinneskanäle wahrnehmen, sondern in einer übergeordneten, die Sinne verbindenden „amodalen" Form von Intensitäten und Ausprägungen (vgl. Stern LeS/2016, S. 74–82). Stern bezieht sich in seinen Erläuterungen auf eine Reihe von Experimenten, in denen wenige Tage alte Säuglinge die Mimik eines Erwachsenen nachahmen. Erstaunlich ist, und in künstlerischen Zusammenhängen besonders relevant, dass Babys offenbar in der Lage sind, verschiedene Sinneseindrücke zu verknüpfen – in diesem Fall auditive mit visuellen: Die Kinder konnten z. B. einem „ii"-Ton, den sie hörten, das Bild eines entsprechend geformten Mundes zuordnen, so wie andererseits dem klingenden „ah" einen nicht klingenden, aber angemessen geöffneten Mund. Die Fähigkeit, Qualitäten, die sinnlich (z. B. auditiv) wahrgenommen werden, in verschiedenen Sinnesmodalitäten (z. B. visuell) wiederzuerkennen, begründe, so die These Sterns, ein dynamisches System von reflexiven und intersubjektiven Mechanismen.

Die amodale Wahrnehmung der Welt eines Säuglings veranschaulicht Stern, indem er sie mit der Erfahrung vergleicht, die ein Erwachsener macht, wenn er die Choreografie eines abstrakten Tanzes zu Musik (ohne Text) betrachtet:

> „Wie der Erwachsene den Tanz, so erlebt der Säugling seine soziale Welt in erster Linie als Welt der Vitalitätsaffekte, bevor sie sich zu einer Welt formaler Handlungen entwickelt. Sie weist auch eine Analogie zur physischen Welt der amodalen Wahrnehmung auf, die in erster Linie eine Welt abstrahierbarer Eigenschaften wie Form, Anzahl, Intensitätsstufe usw. darstellt und nicht etwa aus gesehenen, gehörten oder getasteten Dingen besteht" (LeS, S. 87–88).

Sinn resp. Inhalte, die hier in Klang und Bewegung zum Ausdruck kommen, gestalteten sich als eine Form des Fühlens, die der Worte entbehre, aber auf anderer Ebene zur Dekodierung herausfordere. Stern prägt für diese Art des ursprünglichen Erlebens den Begriff der „Vitalitätsaffekte" (vgl. Kap. *Umgrenzen,* 4.1.6). Später benutzt er das Wort „Vitalitätskonturen" (vgl. Staemmler, 2009, S. 86), das mehr auf die Prozesshaftigkeit der Vorgänge zielt:

> „Diese schwerbestimmbaren Qualitäten lassen sich besser mit dynamischen, kinetischen Begriffen charakterisieren, Begriffen wie ‚aufwallend', ‚verblassend', ‚flüchtig', ‚explosionsartig', ‚anschwellend', ‚abklingend', ‚berstend', ‚sich hinziehend' usw. Erlebnisqualitäten dieser Art sind für Säuglinge mit Sicherheit spürbar und täglich, ja in jedem Augenblick von großer Bedeutung. Diese Gefühle sind es, die durch Veränderungen in den Motivations-, Bedürfnis- und Spannungszuständen geweckt werden" (LeS, S. 83–84).

Vitalitätsaffekte bezeichnen nach Stern einen Verlauf von Gefühlsänderungen, sie bezeichnen die an- und abschwellende Mini-Dynamik, in der sich unser Denken und Empfinden verändert, wenn wir z. B. jemandem begegnen:

> „Stellen wir uns vor, dass jemand, den Sie kennen, Sie auf der Straße mit einem Lächeln grüßt. Die Zeit, innerhalb deren das Lächeln crescendiert (ist es explosiv oder

> stiehlt es sich leise auf das Gesicht?), kann spontane Freude über Ihren Anblick zu erkennen geben oder schuldbewusste Überraschung. Die Intensität der Freude kann darin zum Ausdruck kommen, wie lange das Lächeln auf dem Höhepunkt gehalten wird. Die Geschwindigkeit seines Erlöschens sagt etwas über seine Authentizität aus usw." (Stern, 2005, S. 78–79).

Von diesen in uns aufsteigenden Vitalitätsaffekten, deren wir uns kaum erwehren können, unterscheidet Stern „reguläre" bzw. „kategoriale" Affekte wie Ärger, Trauer, Freude, Wut etc. Diese seien in hohem Maße kulturell geprägt: Situationen, in denen wir uns über etwas freuen, ärgern oder traurig sind, können daher auch zu erheblichen Missverständnissen führen (z. B. der Grad einer Verbeugung in asiatischen Kulturen oder das Überreichen einer Visitenkarte mit einer oder zwei Händen).

4.3.3 Transposition: Selbst und Andere

In neuerer Forschung wird ein Zusammenhang zwischen der Verarbeitung von sprachlichen und motorischen resp. emotionalen Informationen herausgestellt, die nicht auf bestimmte Regionen des Gehirns beschränkt sind, sondern als „ganzheitliche Erfahrung" im Körper gespeichert werden (vgl. Stern, Vp/2012, S. 212). Was ein menschlicher Säugling tastet, sieht, hört, entdeckt, ist zum einen unmittelbar an seinen Befindlichkeitsstatus geknüpft, zum anderen an das leiblich geprägte Erinnern, das beim Menschen mit der präformierten Fähigkeit zur Entwicklung von Sprache einhergeht. Das Erinnern eines sinnlichen (und damit im besten Sinne ganzheitlichen) Eindrucks wiederum ist unabdingbar für das Erfassen weltlicher (und, wie zu klären sein wird, in besonderer Weise musikalischer) Zusammenhänge. Stern analysiert dazu den Kontakt zwischen einem Säugling und der nährenden Brust der Mutter:

> „Wir würden behaupten, daß die Brust im Erleben des Kindes als bereits integrierte Wahrnehmung (eines Teils) des Anderen, als Resultat der nicht-erlernten Verknüpfung visueller und haptischer Eindrücke auftaucht. Dasselbe gilt für die Finger oder die Faust des Säuglings, die er sieht und an denen er saugt, und ebenso für viele andere, ganz alltägliche Empfindungen des Selbst und des Anderen" (LeS, S. 80–81).

Vor diesem Hintergrund erweist sich, und das ist ein Grund für die Tragweite der Sternschen Auffassung, sinnliche Wahrnehmung als reflexiv von Anfang an: „Säuglinge sind nicht auf wiederholte Erfahrungen angewiesen, um nach und nach Bruchstücke eines auftauchenden Selbst und Anderen zusammensetzen zu können. Sie verfügen über eine präformierte Fähigkeit, bestimmte Integrationen herzustellen" (LeS, S. 81).

Versuchsreihen mit Kleinkindern in der präverbalen Phase haben darüber hinaus ergeben, dass ein Kind in der Lage ist, menschliche Intentionen zu erfassen, auch wenn es „keine einzige erfolgreiche Realisierung derselben beobachten konnte" (Vp, S. 210). Das verweise auf eine hohe Priorität der Empfindung von Intention. In Hinblick auf die Frage nach einer Intentionalität im Musizieren lohnt es, eines der Experimente genauer anzuschauen:

> „In einem weiteren Experiment beobachtet das Kleinkind den Versuchsleiter, der einen hantelähnlichen Gegenstand in der Hand hält und sich erfolglos bemüht, die an beiden Enden angebrachten Kugeln von der Stange abzuziehen. Wenn man dem Kind später die kleine Hantel überlässt, zieht es die Kugeln sofort ab und scheint darüber ausgesprochen zufrieden zu sein. Im Kontrollexperiment mit anderen Kleinkindern wird ein Roboter benutzt, der ganz ähnlich wie der Versuchsleiter und gleichfalls erfolglos die Kugeln von der Stange abzuziehen versucht. Wenn man Kleinkindern, die den Roboter bei diesem Verhalten beobachtet haben, die Hantel überlässt, unternehmen sie aber keinen Versuch, die Kugeln abzuziehen. Das heißt, sie schreiben Robotern keine Intentionen zu (Gopnik & Meltzoff, 1998; Meltzoff, 1995)“ (Vp, S. 210).[90]

Wenn wir davon ausgehen, dass klangliche Ereignisse nicht ohne interpretative Aktivitäten *als etwas* gehört werden, also erst in der Interaktion mit dem Menschen zu Musik werden, dann existiert der Gegenstand Musik nur in seiner Intentionalität.[91] Diese aber wird greifbar nur im Zusammenspiel der kognitiven, affektiven und sozialen Aktivitäten der Zuhörenden, in den „Gemeinsamkeiten zwischen den Bereichen des Impliziten und des Reflexiv-Verbalen“ (Vp, S. 207). Darüber hinaus wird im Bereich der Intentionalität der Faktor Zeit relevant, der in der Musik eine noch wesentlichere Rolle spielt als in allen anderen Künsten: Musikalische Ereignisse erklingen linear in der Zeit, werden aber nicht-linear er- und aufgefasst. Für das Musizieren wesentlich festzuhalten bleibt an dieser Stelle die Dynamik intentionaler Prozesse:

> „Subjektiv erleben wir Intentionen als ein Streben und Drängen in Richtung auf ein Ziel. Sie haben einen impliziten Urheber. In der Zeitspanne ihrer Entfaltung, also während eine Intention ihre Bestimmung erfüllt oder daran scheitert, baut sich eine dramatische Spannungslinie auf. Diese Zeitspanne besitzt eine zeitliche, den Entfaltungsprozess rahmende Architektur. Die zeitlichen Parameter des Intentionsentfaltungsprozesses werden anhand der Vorgänge von kurzer bis langer Dauer gemessen. Wichtig ist die zeitliche Dynamik des Prozesses. Ebendiese Merkmale erlauben es uns, ihn als ‚Prozess der Intentionsentfaltung‘ zu bezeichnen“ (Vp, S. 210–211).[92]

In therapeutischen Kontexten wurden Sterns Theorien vielfach aufgenommen und erweitert. Der Psychologe Frank M. Staemmler (2009) erläutert ein Beispiel Sterns

---

90 Stern ergänzt: „Diese generelle Priorität der rückgeschlossenen Intention gegenüber der Aktion wurde durch zahlreiche weitere Studien bestätigt (Gergely und Csibra 1997; Gergely, Nadsasdy, Czibra und Biro 1995; Rochat 1999)“ (ebd.).

91 Eine Diskussion der Intentionalität des Kunstwerks, zu der unbedingt auch Ingarden (1972) und Sartre (1971) gehören würden, kann hier leider nicht weiterverfolgt werden.

92 Wenn einige Theorien jüngerer Zeit statt von „Intentionsentdeckungszentren“ von der Aktivierung spiegelneuronaler Netzwerke schreiben, beschreiben sie den gleichen Sachverhalt unter einem anderen Blickwinkel. Intentionalität verschwindet nicht, nur weil wir Strukturen im Gehirn entdecken: „Das Absuchen des menschlichen Verhaltens nach Intentionen und Motiven ist eine universale Tendenz; sie bringt die auf Intentionen abhebenden Narrative hervor, die uns helfen, die soziale Welt zu verstehen“ (Vp, S. 209).

(1991, S. 108), wie in der Interaktion zwischen Mutter und Kind eine Mutter dem Gesichtsausdruck ihres Sohnes eine entsprechende stimmliche Qualität verleihe – der Kleine strahlt über das ganze Gesicht, als er endlich sein vermisstes Plüschkaninchen findet, die Mutter teilt die Freude des Sohnes und verleiht ihr Ausdruck mit einem an- und abschwellenden „JaaaAAaa!“:

> „Der Vitalitätsaffekt wird sozusagen in einen anderen Modus ‚transponiert' – etwa so, wie man eine bestimmte Melodie in eine andere Tonart transponieren kann, ohne dass sie dadurch die ihr eigene Gestaltqualität verlieren würde; sie ist auch in der neuen Tonart ohne weiteres wiederzuerkennen. Dem Kind wird auf diese Weise sein *in einen anderen Modus transponierter Vitalitätsaffekt wiedergegeben*. […] Die Identität des Wesentlichen im Feedback des Vitalitätsaffekts (das Crescendo und Diminuendo) zeigt dem Kind, dass sein vitales Erleben bei der Mutter angekommen ist. Und die Abwandlung unterstreicht das noch zusätzlich: Die Mutter vermittelt dem Kind damit, dass sie es *nicht nur imitiert*, also nicht nur etwas Äußerliches aufgefasst hat, sondern tatsächlich das Wesentliche *verstanden* hat; sonst hätte sie es ja nicht in einen anderen Modus übersetzen können“ (Staemmler, 2009, S. 89–90, H.i.O.).

Auch die Psychotherapeutin Ruella Frank hat Sterns Ideen aufgegriffen und in diesem Zusammenhang die motorische non-verbale Kommunikation von Kindern im ersten Jahr ihrer Entwicklung untersucht. Empirische Studien lassen darauf schließen, dass menschliches Verhalten auf sechs Grundbewegungen aufbaut, die im ersten Lebensjahr entwickelt werden: nachgeben, drücken, etwas erreichen, greifen, ziehen und loslassen („*yield, push, reach, grasp, pull,* and *release*“, Frank & La Barre, 2011, S. 4, H.i.O.). Diese Bewegungen werden, so Frank, den Vitalitätskonturen entsprechend in unterschiedlichen Intensitäten ausgeführt, die wiederum mit Veränderungen der Körperspannung einhergehen.[93]

Frank liefert mit diesem Bezug auf die motorische Entwicklung von Kindern einen Aspekt, der ein Zusammendenken von reflexivem Handeln und Bewegung ermöglicht und vor allem in Hinblick auf das aktive Musizieren relevant wird. Bereits die präverbale Entwicklung eines individuellen *kinetischen* Verhaltensmusters ist nach Frank Teil eines reflexiven Aktes, sie liegt nicht jenseits der Sprache, sondern sie *ist* sprachlicher Ausdruck und bleibt ein Leben lang in Aktion: „movement and action are always a part of perceiving, feeling, thinking, and meaning making“ (ebd., S. 7).[94]

Damit weitet sich der Blick auf Qualitäten musikalischer Interaktion, die in den angrenzenden Fächern der Musik- und Kunsttherapie vielfach improvisatorisch genutzt wird, aber noch kaum Eingang in den musikpädagogischen Diskurs gefunden

93 Interessant wäre in diesem Zusammenhang, die für digitale Instrumente erforderlichen Bewegungen einzuordnen, z. B. das Wischen oder das sog. Kneifen.

94 Der Aspekt eines „Körperverstehens“ wird auch von Berg (2014) und Lessing (2018a) thematisiert, Frank denkt ihn mit emotionalen Aspekten zusammen, die eine bestimmte Körperspannung auslösen und somit kein Zusätzliches sind, sondern die Bewegung selbst prägen.

hat. Die Frage nach dem Potenzial musikalischer Interaktion kristallisiert sich an der Schwelle zwischen einem „bewegen“ im physischen Sinne und einem emotionalen „bewegt sein“.

4.3.4 Exkurs: „bewegen“ und „bewegt sein“

Während Schallwellen von Einzelklängen den menschlichen Körper unmittelbar in Schwingung versetzen und ihn auch im biologischen Sinne „berühren“ und „bewegen“, öffnet sich mit dem Ausdruck „ich bin berührt“ gleichzeitig eine emotionale, geradezu existentielle Dimension: Ein Satz, ein Bild, ein Buch, ein Schicksal kann, mit Verweis auf die Sternschen Vitalitätsaffekte, „bewegen“ – wir werden aufmerksam und ändern unwillkürlich die Körperspannung, je nachdem, ob wir angenehm oder unangenehm berührt sind. „Ich bin bewegt“ heißt, ich nehme meine eigene Empfindung wahr und kann darauf handelnd reagieren. Dieser ‚Ein-Druck‘, ein ‚Sich-angesprochen-fühlen‘ von etwas, kann von einem Gegenstand ausgehen wie von einer Person: Im Moment des Aufhorchens beginnt eine Interaktion, die weiteres Handeln und Empfinden bestimmt. Sie kann identitätsstiftend wirken, weil das Individuum mit sich selbst in Kontakt tritt, mit seinen Bedürfnissen und seiner Umgebung, die reagiert und in permanentem Wechselspiel auf das eigene Empfinden zurückwirkt. In therapeutischen Kontexten wird versucht, diesen Empfindungen Raum zu geben – es darf sich entfalten, was möglicherweise lang unter-drückt war und nun der Bewusstwerdung bedarf, um Spannungen zu lösen. Alle Assoziationen sind willkommen, es wird nicht bewertet, sondern nur offengelegt[95]: Eine „innere Bewegung“ lässt sich nicht lang durch Wörter aufhalten, sie verschafft sich selbst, weil sie der Spannung nicht standhält, einen ‚Aus-Druck‘, indem sie sich entlädt.

Unter diesem Blickwinkel lohnt sich eine Re-Lektüre des eingangs erwähnten Beispiels aus der musiktherapeutischen Arbeit (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.1*): Ein taubstummes Mädchen im Alter von etwa vier Jahren kommt weinend und verstört in die Therapiestunde, die Gründe sind nicht bekannt. Das Mädchen wird auf den Flügel gesetzt, damit es die Musik besser wahrnehmen kann. Der Therapeut nimmt die Stimmung des Kindes wahr und signalisiert Anteilnahme an ihrer Empfindung, indem er den Klang ihrer Stimme auf dem Klavier nachahmt: Er ‚übersetzt‘ ihre Gefühlsäußerung ins Musikalische, indem er die fallenden Tonhöhen imitiert und ihre entsprechende Artikulation. Damit spiegelt er dem Mädchen, dass und wie er ihre Äußerung versteht – mithilfe des Mediums Klavier re-formuliert er ihre Aussage in seiner eigenen non-verbalen Sprache. Der Vorgang entspricht im Ansatz der von Staemmler (2009) geschilderten verbalen Transposition, die permanent zwischen Mutter und Kind stattfindet. Dieses ‚Re-Sonieren‘, das Mitschwingen und Mitfühlen des ‚Bewegtseins‘ des Mädchens, gibt ihm die Möglichkeit, ganz bei sich zu bleiben und gleichzeitig die Reaktion ihrer Umgebung, die ihr vielleicht zuvor Unverständnis

95 Die Arbeit mit Musik (und anderen kreativen Äußerungsformen) gehört daher, anders als z. B. die Verhaltenstherapie, zu den sog. „aufdeckenden“ Verfahren.

entgegenbrachte, neu zu entdecken. Aus der klanglichen Gemeinsamkeit, die Vertrauen schafft, treten die Unterschiede als Varianten zwischen der eigenen klanglichen Äußerung und der gehörten instrumentalen Darstellung hervor. Im Moment der Differenzierung kann das Mädchen eine Position entwickeln, die, mit Stern, ein „Selbst" von „Anderen" unterscheidet. Das Kind ist in diesem Moment seinen Empfindungen nicht mehr ausgeliefert, sondern beginnt sich zu bewegen, es wird zunächst aufmerksam, dann neugierig, schließlich wieder handlungsfähig: durch einen Akt der Differenzierung, der ein Heraustreten aus dem ursprünglichen Gefühl des ‚Bewegtseins' ermöglicht und den Menschen zur aktiven Suche nach neuen Handlungsmöglichkeiten motiviert.[96]

Sowohl in musik- als auch in kunsttherapeutischen Zusammenhängen wird die Verknüpfung reflexiver und kommunikativer Prozesse spürbar. Die besondere Intensität musikalischer Ereignisse lässt sich in Hinblick auf den Faktor Zeit noch weiter spezifizieren in der Gegenüberstellung ähnlicher Übungen aus der Kunsttherapie. Während sich Betrachter in der Galerie oder im Museum vorzugsweise mit fertigen Bildern beschäftigen, gehört im Kontext der kunsttherapeutischen Arbeit die Dynamik des Gestaltungsverlaufs, das zeitliche Nacheinander der Entstehung, unbedingt zur Analyse des ‚Aus-Drucks' dazu: die Intensität der Aktionen, Farbmasse, Geschwindigkeit, Verweildauer, Reihenfolge räumlicher Anordnungen von Farben und Strukturen. Die Dynamik der Darstellung wird zum aufschlussreichen Faktor, der den Bildaufbau nachvollziehbar macht und Zusammenhänge zwischen einer Aus-Druck-Energie und der Wahl der Mittel begründet. Während die Herstellungsphase dem fließenden Verlauf einer musikalischen Darstellung ähnelt, wird auf dem Papier schließlich eine geschlossene Form sichtbar: Die Betrachterin des fertigen Kunstwerks ist vom Diktat des zeitlichen Verlaufs befreit und kann, anders als beim Musizieren oder beim Hören von Musik, das vollständige Produkt nachträglich re-interpretieren.

4.3.5 Intersubjektivität als „Bedingung des Menschseins"

Der Versuch, eigenen Empfindungen Ausdruck zu verleihen und Wörter zu finden für das, was ‚bewegt', ist in seiner Komplexität der eigentlich schwierige Akt in der menschlichen Interaktion, gerade aber der Prozess des Tastens, Suchens, Abwägens, Resonierens ist ein unerschöpflicher Prozess der Erneuerung, der den Menschen einzigartig und flexibel macht. Der Kontakt zu sich selbst entsteht vor allem aus der Differenzerfahrung in Interaktion mit anderen. Erst aber, wenn eine Verständigung gelingt, geht aus der Interaktion ein gemeinschaftliches Gefühl hervor, das Individuen „intersubjektiv" verbinden kann.

---

96 „Schnittfelder und Grenzen" zwischen pädagogischen und therapeutischen Ansätzen diskutiert Tonius Timmermann (2008). Wichtig wird der Aspekt einer gemeinsamen Grundlage, die Timmermann in der „Identität als Musiker" (ebd., S. 138) verortet. Auch ein Musizieren „als Kunst" hat, so ließe sich der Gedanke fortführen, per se „heilende" Wirkung – sofern diese Facette nicht überspielt, sondern klanglich integriert wird.

Der Philosoph Donald Davidson (2013) ist der Ansicht, für eine gelingende kommunikative Interaktion sei entscheidend, dass Lebewesen in der Lage sind, eine große Übereinstimmung herzustellen in ihren Assoziationsräumen. Sie müssen weder derselben Meinung sein, noch muss resp. kann der Gedankengang, den sie verfolgen, ganz genau identisch sein, aber es brauche ein gewisses Maß an Gleichklang, mit anderen Worten: „Resonanz“[97] im anderen. Wesentlich sei, dass die Kommunizierenden die Erwartung hegten, sie könnten einander verstehen. In diesem Moment, in dem der eine den Horizont des anderen in Ansätzen teile, werde aus den jeweils subjektiv individuellen Eindrücken eine gemeinsame Überzeugung, die sich objektiveren lasse – in den Fokus gerät der interaktive Prozess: „Kommunikation beruht darauf, daß jeder am Kommunikationsprozeß Beteiligte den Begriff von einer gemeinsamen Welt – einer intersubjektiven Welt – hat und zu Recht glaubt, der andere verfüge ebenfalls über diesen Begriff. Doch der Begriff von einer intersubjektiven Welt ist der Begriff von einer objektiven Welt: von einer Welt, über die jeder an der Kommunikation Beteiligte Meinungen haben kann“ (Davidson, 2013, S. 183–184). Ähnlich argumentiert auch Stern. Er unterteilt drei Bewusstseinsstufen des Menschen: Das „phänomenale“ Bewusstsein gründe in sinnlicher Wahrnehmung, das „introspektive“ Bewusstsein beruhe auf der Verfügbarkeit von Sprache und das „intersubjektive“ Bewusstsein habe eine soziale Grundlage (vgl. Stern, GM/2005, S. 140). Alle drei Bewusstseinsstufen werden im musikalisch-künstlerischen Handeln aktiviert. Die sinnliche Wahrnehmung von Musik sei bereits im Mutterleib vorhanden, angelegt in der Differenzierung verschiedener Laute und Rhythmen, auf die das Ungeborene mit ersten Äußerungen von Behaglichkeit oder Unruhe reagiert. Die zweite Stufe des Bewusstseins, die Entwicklung von Sprache, sei an reflexive Prozesse gebunden, sie verlange die Fähigkeit der Gedächtnisbildung, der Erinnerung und der Interpretation eines Gegenübers. Sie müsse aber nicht zwangsläufig verbalisiert werden, sondern könne sich auch in anderen Medien äußern, in Gesten, in der Farbwahl oder der Erzeugung bestimmter Klänge. Das „intersubjektive Bewusstsein“ sei zudem an soziokulturelle Kontexte gebunden. Ein Verstehen ereigne sich dann, wenn zwei Menschen für einen Moment denselben Eindruck teilen und sich darin begegnen:

> „Wenn zwei Menschen in einem gemeinsamen Gegenwartsmoment zusammen eine intersubjektive Erfahrung erzeugen, überschneidet sich das phänomenale Bewusstsein des einen Beteiligten mit dem phänomenalen Bewusstsein des anderen und schließt es partiell mit ein. Sie haben Ihre eigene Erfahrung, und hinzu kommt die Erfahrung des anderen – das heißt die Art und Weise, wie er Sie erlebt –, die Sie seinen Augen, seiner Körperhaltung, seinem Tonfall usw. ablesen können. Das, was Sie selbst erleben, und das, was der Andere erlebt, muss nicht genau dasselbe sein, denn diese Erfahrungen haben einen unterschiedlichen Ursprung und eine unterschiedliche Orientierung. Sie können ein wenig unterschiedlich gefärbt und geformt sein und sich unterschiedlich anfühlen. Aber sie sind einander so ähnlich, dass ihre

97 Vgl. ergänzend dazu u. a. Hartmut Rosa im Kapitel „Die Kraft der Kunst“ (2016, S. 472–500).

wechselseitige Validierung das ‚Bewusstsein' weckt, dieselbe mentale Landschaft zu bewohnen. Ebendies ist *intersubjektives Bewusstsein*" (GM, S. 135, H.i.O.).

Nach Stern ist das Erleben von Intersubjektivität kein Zusatz, den man im Laufe des Lebens erwirbt, sondern er nennt Intersubjektivität „eine Bedingung des Menschseins". Stern stellt darüber hinaus die These auf, „dass sie zudem ein angeborenes, primäres Motivationssystem darstellt, das für das Überleben der Art unverzichtbar ist und einen ähnlichen Status besitzt wie die Sexualität oder die Bindung" (GM, S. 109). Wie auch Michael Tomasello (2010), der dargelegt hat, warum Menschen kooperieren müssen, ist Stern überzeugt, dass das Bedürfnis nach Interaktion im sozialen Miteinander bereits im Mutterleib verankert sei und unverzichtbar für das Fortbestehen der Menschheit, denn: „Intersubjektivität leistet drei bedeutsame Beiträge zur Sicherung des Überlebens: Sie fördert die Gruppenbildung, stärkt das Funktionieren der Gruppe und gewährleistet den Gruppenzusammenhalt, indem sie eine Moral entstehen lässt" (GM, S. 110).

Nach Stern dient die Interaktion der Erfüllung zweier wesentlicher Bedürfnisse: zum einen der zeitlichen und räumlichen Orientierung in der unmittelbaren Umgebung, zum anderen der „Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung von Selbstidentität und Selbstkohärenz" (GM, S. 118). Eine soziale Qualität zwischen Menschen im Sinne eines intersubjektiven Miteinanders kann sich folglich nur entfalten, wenn das Interagieren sich im menschlichen Kontakt in einem fortwährenden Prozess erneuert.

4.3.6 Erkenntnisse und Fragen

Hinsichtlich der Wirkungsweise von Farben, Klängen und Geräuschen auf den Menschen eröffnet Stern eine Perspektive, die philosophische, psychologische und naturwissenschaftliche Aspekte verbindet, sodass die künstlerische Auseinandersetzung im Sinne einer Ver- und Bearbeitung sinnlichen Erlebens als wesentlicher Bestandteil menschlichen Handelns verstanden werden kann.

Mit Stern gerät der Terminus der Intentionalität in den Blick: Es macht einen Unterschied, mit welcher Absicht ein Mensch einem anderen begegnet. Der Dynamik des menschlichen Wesens wohnt immer die Möglichkeit einer Bedeutungszuschreibung inne, die zum einen richtungsweisend ist für den kommunikativen Akt, die sich zum anderen aber auch im Spannungstonus der menschlichen Zellen widerspiegelt: Eine sanfte Berührung kann freundschaftlich sein und liebevoll werden, ein zurückhaltendes, vorsichtig erforschendes Tasten kann sich wandeln in einen Ausdruck von Unsicherheit und Angst.

Übertragen auf musikalische Ereignisse lässt sich festhalten: Der Einfluss von Klängen auf den Körper, das Spüren über die Knochenleitung, das Vibrieren und Pulsieren sämtlicher Glieder, das durch einzelne Schallereignisse hervorgerufen werden kann, ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für eine gelingende musikalische Interaktion. Musikalische Äußerungen zeichnen sich aus durch ihre Bewegungsenergie; sie sind kinetischer Natur, das verbindet sie mit den mensch-

lichen Affekten. Die Art der Resonanz jedoch, die Verknüpfung der universellen Vitalitätsaffekte mit Reaktionen der menschlichen Umgebung, variiert von Beginn an je nach kultureller Tradition. Dabei spielen sämtliche Umweltfaktoren eine Rolle – chinesische Eltern reagieren in anderer Weise auf die kommunikativen Bedürfnisse ihrer Kinder als italienische oder südamerikanische. Ebenso variieren die Bedürfnisse der Kinder – vom ersten Augenblick an sind die Kinder gleichermaßen bewegt und geprägt durch ihre sozialen Kontakte, denen sie sich genauso wenig entziehen können wie Gerüchen, Bildern und Klängen. Mit Stern lässt sich schließen: Die Ausprägung von kategorialen Affekten als Kommunikationsmittel innerhalb gesellschaftlicher Konventionen bedarf einer spezifischen Qualität – sie setzt das Vermögen zur Gedächtnisbildung und zur Ausbildung von Sprache voraus.

Sterns Vitalitätsaffekte, die uns Menschen die Erfahrung von Intersubjektivität ermöglichen, sind nach Grüny „kognitiv, affektiv und sozial in eins" (KdÜ, S. 97). Künstler suchen den Modus eines ‚Bewegtwerdens' aktiv auf und finden ihn in der wortlosen Auseinandersetzung, im künstlerischen Handeln. In ungeschützter Offenheit, so wie ein Kind der Welt gegenübersteht, im Modus der Entspannung, der sich auch durch Meditation, Autogenes Training und andere mentale Techniken intensivieren lässt, kann sich ein kreatives Potenzial entfalten. Das eigene ‚Bewegtsein', so lässt sich schließen, ist zwar Voraussetzung für eine gelingende musikalische Verständigung, reicht aber für die Herstellung von musikalischer Intersubjektivität im Dreieck, oder besser: im multidimensionalen Vieleck Hörer-Spieler-Werk nicht aus. Inwiefern eine musikalische Interaktion gelingt, ist demnach eine Frage, ob und in welcher Weise sich die Beteiligten in derselben „mentalen Landschaft" begegnen.

Musik hören und spielen heißt Neues entdecken, Vertrautem begegnen, ist Erinnern und Vorausahnen, ein Spüren und Denken gleichzeitig, heißt „praktisch reflektieren". Nichts davon ist statisch, sondern immer in lebendig dynamischem Fließen zwischen dem eigenen Inneren und dem Einfluss eines kritisch zu betrachtenden umgebenden Äußeren. Demnach sind Erfahrungen in künstlerischer Praxis zwar immateriell, aber sie können für unsere Gesellschaft menschlich bedeutsame Werte vermitteln: In reflektierter Praxis gemeinsamer künstlerischer Aktionen sind Menschen verbunden bis in Tiefenschichten ihres Seins.

Mit der Frage nach einem Gelingen musikalischer Interaktion wird daher die Möglichkeit des Scheiterns künstlerischer Prozesse, die Bertram entwickelt hat, zu einer wichtigen Kategorie. Mit Grüny, Bertram und Stern lässt sich folgern, dass musikalische Interaktionen gelingen, wenn sie leiblich spürbar Intersubjektivität erzeugen. Wie lässt sich die Differenzierung zwischen individuellem Ausdruck und einer Interaktion, in der Intersubjektivität als Produkt eines gemeinsamen Prozesses erzeugt wird, mit Blick auf ein „Musizieren" spezifizieren?

4.4 Musizieren als Beziehung

Der Psychoanalytiker Sebastian Leikert entfaltet einen Ansatz, der sich mit den Thesen Sterns und musikwissenschaftlichen Forschungen zur musikalischen Gestik verbinden lässt. Leikert teilt zunächst die Überlegungen Sterns zur „amodalen Wahrnehmung" und stellt heraus, dass das sinnliche Erleben immer als ganzheitliches zu verstehen sei. Leikert betont in diesem Zusammenhang eine wechselseitige Bezogenheit zwischen körperlicher Reaktion und dem allein den Menschen kennzeichnenden Vermögen, eine Sprache auszubilden. Diese entfaltet für die weitere Untersuchung besondere Relevanz: „Der unwillkürliche kinetische Prozess, Empfindung und Wahrnehmung in Beziehung zu setzen, läuft parallel zu den sprachvermittelten Formen der Reflexion" (Leikert, Sd/2008, S. 18).[98]

Leikert macht am Beispiel eines gelingenden Witzes deutlich, dass uns die „Selbstrekurrenz", die in der künstlerischen Auseinandersetzung entstehe, auch im alltäglichen Umgang mit Sprache begegne – und zwar dann, wenn wir mit unseren eigenen Erwartungen konfrontiert werden. Erzählt jemand einen Witz, wird zunächst Spannung hervorgerufen, indem die Erzählerin einen vertrauten Erwartungshorizont vorbereitet, um die Erwartung der Hörer dann überraschend zu enttäuschen. Die gesteigerte Spannung entlädt sich unwillkürlich auf körperlicher Ebene durch entsprechendes Gelächter: Der im Witz angesprochene Assoziationsraum verweist über die jeweils individuelle Imagination hinaus in einen intersubjektiv geteilten Raum und findet seine Bestätigung im gemeinsamen Lachen (vgl. Sd, S. 29).

Leikert hat diese Thesen erweitert und mit dem Erleben von Metapher und Mythos verknüpft: Auch bei der Verwendung einer Metapher oder bei der Entfaltung eines Mythos, der sich als eine Metapher höherer Ordnung beschreiben lasse, werde ein je individueller Assoziationsraum „als ein *Symbol mit einer Aura*" geweckt, denn beide Phänomene erzeugen einen Raum, „der mit projizierter körperlicher Spannung angefüllt wird" (Sd, S. 59, H.i.O.). Ähnlich wie Söffner darstellt, dass ein Text „bewohnt" werden könne, nutzt auch Leikert diese Formulierung: „Die *Metapher* öffnet in der Sprache einen *Raum umgrenzter Freiheit*, den das Subjekt bewohnen und mit seiner erlebten körperlichen Spannung interpretierend füllen kann" (Sd, S. 57, H.i.O.).

Das Sprechen über Musik in Metaphern ist auch in der Musikpädagogik intensiv untersucht worden (u. a. Oberschmidt, 2011), in therapeutischen Kontexten aber, in denen Leikert seine Theorie entwickelt, geht es gerade nicht um das Sprechen ‚über' Musik, sondern um das Sprechen ‚durch' Musik oder besser: um notwendig unauflösliche Differenzen im Verhältnis von Sprache und Musik. Musikalische Aussagen lassen sich nicht übersetzen – Musik ist, so lässt sich aus Leikerts Ausführungen schließen, der bewegte resp. der bewegende Anteil der Sprache. Dieser Gedanke wiederum kann musikpädagogische Überlegungen wesentlich ergänzen.

In Leikerts Konzeption erschafft sich die Welt und der in ihr agierende Mensch fortwährend neu, im sprachvermittelten Miteinander „resultieren Bedeutung und Subjekti-

98 Vgl. in den folgenden Abschnitten 4.4. und 4.4.1 Besse (2020c).

vität stets aus der *Begegnung* zwischen der kinetischen und der lexikalischen Ebene" (Sd, S. 41, H.i.O.). Entscheidend ist, dass der Begriff der „Bedeutung", den er definiert, keinen festzuschreibenden Zustand meint, sondern eine beständige Dynamik impliziert, die aus dem unaufhörlichen Wechsel von Binnen- und Außenwahrnehmung entstehe: „*Der Akt der Bedeutungszuschreibung ist von großer Flüchtigkeit, die Bedeutung entsteht im Moment der Berührung und wird dann sofort dem Objekt als Eigenschaft angeheftet*" (Sd, S. 35, H.i.O.). Daher sei die Reaktion der Menschen auf das jeweilige Objekt sehr unterschiedlich, je nachdem, welche Erfahrungen sie in ihrem Leben vorher gemacht haben – Leikert nimmt das Beispiel vom Hundeliebhaber und Hundehasser, das sich auf jeden beliebigen Gegenstand, auf Menschen oder Tiere übertragen lässt:

> „In der Sprache ist die geläufige Antwort auf die Frage nach der Bedeutung, sie sei das, wofür das Wort steht. Die Bedeutung des Wortes Hundes sei eben der Hund. Das stimmt. Die Referenz ist ein *Teil* der Bedeutung, aber natürlich der uninteressanteste. […] Jede Bedeutung ist eine Beziehung: Das Verhältnis eines Objektes oder eines Symbols in einem Kontext und für ein Subjekt. Für den einen ist ein Hund der treueste Freund des Menschen, für den nächsten ein Angstobjekt, für den dritten eine stinkende Töle. Bedeutung entsteht also nicht durch die Referenz, sondern durch die *Beziehung* von Referenz und Subjekt" (Sd, S. 34–35, H.i.O.).

Dieses gilt demnach, so lässt sich folgern, auch für die sinnliche Begegnung mit Farben, Gerüchen, Berührungen – und für das Erleben von Klang, insbesondere der menschlichen Stimme.

In diesem Zusammenhang wirft Leikert einen Aspekt auf, der sich mit Staemmler (2009) in Verbindung bringen lässt. Leikert veranschaulicht die untrennbaren Dimensionen von Sprache und Klang, die eine Bedeutung erst entstehen lassen, am Beispiel der mütterlichen Stimme, die zugleich ein enormes Bindungspotenzial und damit eine große Macht entfalte: „Die lebenswichtige Fähigkeit der Stimme, die Mutter zu rufen, muss das Phantasma einer absoluten Macht der Stimme zurücklassen. Da die Realität außerhalb des unmittelbaren Erlebens zunächst keinen Bestand hat, ist die Stimme des Säuglings das, was sie bewirkt: Die Stimme erzeugt die Mutter, die Stimme *ist* die Mutter" (Sd, S. 78, H.i.O.). Wie auch Staemmler (2009) in seinen Untersuchungen zur Empathie, sieht Leikert in der Verbindung des Lexikalischen und Kinetischen den gemeinsamen Ur-Grund von Sprache und Musik Diese „magische Illusion" werde in „einer gelingenden Mutter-Kind-Beziehung" gestützt (ebd.). Der umfassende Dialog zwischen Mutter und Kind weise durch Imitationen und Spiegelungen musikalische Qualitäten auf, die gleichzeitig mit einer Vertiefung der emotionalen Beziehung einhergingen – und sich folglich auch auf die Körperspannung der Beteiligten auswirken.

Die empathische Interaktion ist für den Säugling lebenswichtig, damit er sich zu einem handlungsfähigen Subjekt entwickeln kann und lebensfähig bleibt. Der Mensch, der in eine menschliche Welt hineingeboren wird, ist auf Hilfe angewiesen wie kein anderes Lebewesen, gleichzeitig entwickelt er die Fähigkeit zu reflektieren, was ihm widerfährt. Er empfindet eine leichte An- oder auch Unterspannung, einen noch unbestimmten Mangel, der zu einem „Begehren" wird, z. B. nach Nahrung oder

Verbundenheit. Dieses Begehren erfüllen zunächst andere Menschen, vorzugsweise die Mutter, bis mit wachsender Handlungsfähigkeit aus dem Begehren ein zielgerichteter Wunsch wird, ein Handlungsimpuls und dann die Ausführung, verbunden mit der Suche nach einer praktikablen Lösung, bis das Verlangen gestillt ist.[99] Leikerts konzeptionelle Unterscheidung zwischen einer lexikalischen und einer kinetischen Ebene der Sprache, die zwar zusammenwirken, deren Differenz aber unauflöslich ist (und sein muss, damit Entwicklungs- und Veränderungsprozesse stattfinden können), verhilft dazu, die Semantik musikalischer Ereignisse zu spezifizieren.

4.4.1 Musik des Sprechens: „Kinetische Semantik"

Der Vorteil des Menschen, in einer fürsorglich kooperierenden Gemeinschaft aufzuwachsen und eine Sprache auszubilden, ist unübersehbar – gleichzeitig ist der Erwerb von Sprache unweigerlich verbunden mit der Vermittlung soziokultureller Inhalte. Ein Neugeborenes hat nicht wirklich eine Wahl, denn Spracherwerb ist nicht zu trennen vom kulturellen Vermächtnis der Vorfahren, von gespeicherten Ängsten und Glaubenssätzen – ein Mensch lernt zunächst, was seine Umgebung ihm bietet. Der Mensch kann sich mit zunehmender Selbstständigkeit zwar, sofern er das möchte, ansatzweise aus gesellschaftlich geprägten Abhängigkeiten befreien, allerdings droht er in letzter Konsequenz zu vereinsamen, den Anschluss an die Gemeinschaft zu verlieren und damit auch die Vorteile eines kollektiven Repertoires von Wissen und Fähigkeiten.[100] Mit zunehmender Beherrschung der Sprache und der Möglichkeit, eigenes Erleben zu reflektieren, wird es andererseits aber auch möglich, zu ursprünglichen Empfindungen Abstand zu gewinnen. Leikert formuliert überspitzt, die Sprache sei ein „Dieb" (Sd, S. 46), denn:

> „Die Sprache führt die Trennung von Subjekt und Objekt ein und zerstört damit das Band der archaischen Bezogenheit. […] Die Sprache mit ihren vorgegebenen Bedeutungen tritt zwischen das Subjekt und die Unmittelbarkeit des je aktuellen Erlebens" (Sd, S. 136).

Gerade dieses Empfinden von Ganzheit aber ermögliche die Musik, weil sie an jene Schichten der Empfindung rühre, die nicht explizit werden, aber, in jedem Augenblick anders, „mitschwingen" in allen Worten. Damit öffnet sie einen Assoziationsraum, der den „archaischen" Horizont des kollektiven Gedächtnisses bilde (Sd, S. 42). Die Entfremdung durch die Sprache von einem ursprünglichen Empfinden, umgangssprachlich „Bauchgefühl" genannt, impliziere damit auch eine unbestimmte

---

99 In der Gestalttherapie nach Fritz Perls ist dieser Zyklus als „Kontaktmodell" bekannt (Fuhr, Streckovic & Gremmler-Fuhr, 1999).

100 Der Psychoanalytiker Lacan bringt in diesem Zusammenhang den Begriff der „Entfremdung" (Alienation) ins Spiel, wie Leikert erläutert: „Nach Lacan sieht sich das menschliche Subjekt also vor die Wahl gestellt, verrückt zu werden oder sich der sprachvermittelten Gewalt der herrschenden Kultur in Entfremdung zu unterwerfen" (Sd, S. 136).

Sehnsucht nach Ganzheit – eine Sehnsucht, die der Mensch, so Leikert, im Umgang mit Musik (und anderen Künsten) zu stillen suche. Die doppelschichtige Struktur des Sprachlichen ermögliche, die sachliche Referenz eines Wortes in den Vordergrund zu stellen, Gefühle willentlich zu einem relativ hohen Grad zu unterdrücken und die Öffnung von Assoziationsräumen bis zu einem bestimmten Maß zu lenken, mit anderen Worten: Man kann auch lügen.[101] Gefühle nicht zuzulassen kann lebensnotwendig sein, man denke nur an einen Arzt, der während der Operation gerade nicht mitleiden darf, sonst würde er seine Handlungsfähigkeit verlieren: „Für gewöhnlich ist man beim Schreiben der Steuerklärung etwas weniger im Körper zu Hause als beim intensiven Musikhören" (Sd, S. 132). Auch mag es sich in organisatorischen Kontexten als zielführende Strategie bewährt haben, das Zeigen von Gefühlen weitgehend zu vermeiden, es kann aber auch, wie mit Leikert oben erwähnt, den Aufbau einer zwischenmenschlichen Beziehung erheblich erschweren. Am anderen Ende der gemeinsamen kinetisch-lexikalischen Skala stehe, nach Leikert, das musikalische Empfinden: Klänge, ausgehend vom Stimm-Klang, und andere sinnliche Eindrücke, seien ihrem Wesen nach unmittelbar beziehungsstiftend, weil der Mensch physisch darauf reagiere und sich des Mitschwingens, der „Bewegung", kaum erwehren könne.

Leikerts Theorie einer „kinetischen Semantik" denkt zeitliche, sprachlich vermittelte und energetische Aspekte zusammen. Im Moment einer Begegnung geschehe auf vorsprachlicher Ebene

> „die primäre Integration sinnlicher Daten zu ersten Gestalten des Erlebens, die sich gänzlich im Jetzt des Augenblicks entfalten und wieder zerfallen. […] Auch visuelle, auditive oder taktile Eindrücke erhalten ihre Bedeutung durch ihre Verknüpfung mit der erlebten positiven oder negativen, lustvollen, überspannten oder versteinerten Körperlichkeit" (Sd, S. 37).

Sprache und Musik entstammen nach Leikert derselben Wurzel, beide seien Sinnträger und im Körper verankert:

> „Die Musik geht aus der Stimme hervor. Sie beerbt das archaische Objekt. Sie ist eine Ausdifferenzierung der Stimme was Beweglichkeit, Klangspektrum, Volumen etc. angeht. Die Notation fügt ein Symbolsystem hinzu, das es vor allem erlaubt, die Gedächtnisbildung für den akustischen Kosmos so zu fördern, wie es die Schrift für die Sprache ermöglicht. Es gibt jedoch keine Eigenschaft der Musik, die nicht schon in der natürlichen Stimme als Möglichkeit angelegt wäre" (Sd, S. 45).

Die Macht der Musik, ihre Anziehungskraft und Faszination führt Leikert auf das Erleben einer Ganzheit zurück, die auf vorsprachliche Empfindungsformen des Eins-Seins mit der Welt verweist:

> „Die Intensivierung des Erlebens bedeutet die Fähigkeit, in die Musik einzutauchen, d. h. nicht gleichzeitig Rettungsinseln des Erlebens zu bewohnen (Phantasien, Pläne,

101 Zum Verhältnis von Musik und Sprache vgl. Mahnkopf (2021).

> gleichzeitige Analyse musikalischer Strukturen, Nebengedanken). Der Ort des Ergriffen-Seins ist der Körper, der eben in dieser Synchronisierung von Musik und Erleben zum Resonanzkörper, zum kinetisch belebten Körper wird. Der gesamte Körper (inklusive des oft zu Unrecht geschmähten Kopfes) wird zum Ort des Erlebens" (Sd, S. 132).

An dieser Stelle kann Leikerts Theorie auch die Ausführungen von Ivo Berg zum Phänomen musikalischer Spannung maßgeblich ergänzen. Berg, der zu Beginn seiner Überlegungen noch trennt zwischen „funktionaler" Spannung im Sinne muskulärer An- und Entspannung und einer „expressiven" Qualität der Körperspannung, die Musikalisches zum Ausdruck bringt, indem sie die musikalische Vorstellung in Bewegungsenergie überträgt (vgl. Berg, 2014, S. 168), kommt am Ende zu dem Schluss, dass „musikalische Spannung in der Praxis kaum von den vielfältigen emotionalen Spannungen, die beim Musizieren und für das Musizieren eine Rolle spielen, zu trennen" sei (ebd., S. 264). Mit Leikert lässt sich erkennen, dass der Akt einer Bedeutungszuschreibung a) unmittelbar mit dem Ereignis verknüpft ist und b) ebenso unmittelbare Auswirkung auf die Veränderung der Körperspannung hat. Leikert nimmt sowohl die unwillkürliche körperliche Reaktion auf ein Ereignis oder einen Gegenstand in den Blick, wie auch die Entstehung von Bedeutung, die als Beziehung, als ein Drittes aus der Begegnung zwischen Referenz und Subjekt hervorgeht. Beides bedingt einander, geht aber nicht ineinander auf. Wenn Berg feststellt, gerade bei einer Aufführung trügen Lampenfieber, innere Anspannung und äußere Spannungsbögen der Dramaturgie, Kommunikation und Raumatmosphäre zu besonders intensivem musikalischen Erleben bei (Berg, 2014, S. 264), wäre zu fragen, welche Rolle diese unkalkulierbaren Einflüsse im alltäglichen Musizieren spielen. Ein „authentisches" Musizieren, so scheint es, vollzieht sich gerade dann, wenn diese Einflüsse nicht ausgeblendet werden, sondern Eingang finden (dürfen) in die Gestaltung der musikalischen Situation. Dann erst, so die These, ist auch eine Musikerin auf der Bühne nicht mehr nur Anschauungs- bzw. Anhörungsobjekt, sondern gerät in Beziehung mit seinem sozialen Umfeld, sodass Intersubjektivität im Hören und Musizieren entstehen kann.

Der Fokus auf das machtvolle Erleben und ein ganzheitliches Empfinden von Einswerden im Musizieren ergänzt und untermauert auch Röbkes Schlussfolgerungen, die er (2012) aus der Lektüre Leikerts gewonnen hat. Musizieren ermöglicht nach Röbke eine Grenzerfahrung zwischen Sein und Vergehen, zwischen Beherrschtwerden von Empfindungen und deren machtvoller Kultivierung. Musizieren ermögliche einen „gesteigerten Affektausdruck […], ohne dass die Gefahr bestünde, dass der Affekt übermächtig würde. Wo einst die Stimme brechen, kippen, sich überschlagen oder versiegen konnte, herrscht jetzt der Wohllaut des Stimmklangs (oder auch das runde, strahlende, brillante, weiche, schöne Tönen der Instrumente)" (Röbke, 2012, S. 59–60). Erst in der Gewissheit, dass der Mensch seinem Gefühl nicht ausgesetzt ist, dass der Schmerz, den er empfindet, kein echter Schmerz, sondern ein zu beherrschender ist, entsteht das Lustvolle am Mit-Leiden und die Motivation zu künstlerischer Mit-Gestaltung. Dieser Gedanke findet sich bereits bei Carl Philipp Emanuel Bach im *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*: Kunst beginnt, wenn jemand einen Affekt darzustellen weiß, aber sich nicht selbst darin verliert.

4.4.2 Musizieren als expressive Interaktion

Mit Stern und Leikert lässt sich der Begriff eines Gestischen als notwendiger Bestandteil musikalischer Interaktionen, wie Grüny ihn entwickelt, in Hinblick auf das Verhältnis von Bedeutungszuschreibung und leiblichem Empfinden ergänzen, das sich durch eine Veränderung der Körperspannung auszeichnet. Grünys Begriff erhält dadurch eine Akzentuierung, die den Fokus auf einen leiblichen *Mit*-Vollzug als notwendige Bedingung musikalischen Handelns lenkt.

Grünys Auffassung, dass eine non-verbal gestische Verständigung grundlegender Bestandteil des menschlichen Kommunikationsverhalten sei – und also auch des Musikunterrichts sein sollte –, lässt sich durch musikpädagogische Ansätze unterstützen (u. a. Lessing, 2017; Rüdiger, 2018a; Berg, 2018). Mit Röbke und Leikert kann ein Charakteristikum benannt werden, das ein gestisches Musizieren auszeichnet: „Der musizierende Mensch flutet also diese Zwischenräume mit seinen kinetisch-affektiven Energien, die sich dann – spürbar, nicht hörbar – auswölben und schon das schlichte Intervall zur *Klanggebärde* austreiben, erst recht aber die umfangreichere musikalische Gestalt“ (Röbke, 2012, S. 63–64, H.i.O.).

Ein musikalisch-gestische Interaktion kann demnach gelingen, wenn alle Beteiligten aufmerksam sind, wenn sie Interesse zeigen und im Rahmen eines bestimmten kulturellen Horizonts über Gemeinsamkeiten verfügen. Wenn ein musikalisches Handeln schließlich das Kriterium eines gestischen Musizierens erfüllt und Intersubjektivität erzeugt, weil klangliche Einheiten von mehreren Individuen mitvollziehbar sind, bleibt dennoch die Frage, ob und wie sich das Phänomen der Intersubjektivität im Musizieren einer einzelnen Person äußert. Wenn musikalisches Handeln soziokulturell vermittelt und grundsätzlich intentional geprägt ist, gibt es dennoch musikalische Äußerungen, die nur für eine Person, nämlich die Spielerin selbst, verständlich sind?

4.4.3 Expressivität und musikalische Kohärenz im gestischen Musizieren

Mit Ausführungen des Musikwissenschaftlers Marc Leman (EM/2016) lassen sich weitere, entscheidende Differenzierungen vornehmen. Ähnlich wie Leikert stellt Leman die leibliche Komponente beim Musizieren ins Zentrum seiner Untersuchungen und differenziert dabei zwischen einer musikalischen „Kohärenz“(„coherence“) als Zusammenhalt einer Phrase durch Bezugspunkte benennbarer Parameter (Leman & Godøy, 2010)[102], einem „musikalischen Ausdruck“ („expression“) und einer „musikalischen Interaktion“ („expressive interaction“).

Leman argumentiert ähnlich wie Stern, dass die Fähigkeit, einer individuellen Empfindung Ausdruck („expression“) zu verleihen, eine für den Menschen lebenswichtige Funktion übernehme, denn der Mensch sei auf Resonanz und Interaktion

102 Dazu zählt u. a. die Bezugnahme von Musizierenden auf ein gemeinsames Metrum, die auch eine soziale Komponente beinhalten kann: Diese kommt verstärkt zum Tragen, wenn Musizierende einander sehen (vgl. Leman & Godøy, 2010, S. 145–147).

mit seinen Mitmenschen angewiesen: „Expression is quality of human movement that is meant to provoke an expressive response, so that an expressive interaction can be established between sender and receiver. Expression has both a biological origin and a cultural origin“ (EM, S. 42). Für diese Art der Verständigung sei es notwendig, dass Sender und Empfänger sich auf der Basis ihrer kulturellen Prägung einigen, dass sie eine bedeutungstragende Struktur gemeinsam anerkennen.

Leman argumentiert, dass „expression“ mit dem Fokus auf den Augenblick des Handelns eine für den Menschen biologisch wesentliche Funktion übernehme: „My understanding of interpreting an expressive biosocial signal is that it should handle expression on the fly (in a pragmatic sense), and not only in terms of representations“ (EM, S. 44). Diese Auffassung impliziert, dass der Mensch im Sinne einer praktischen Reflexion spontan, aber stets auf der Grundlage all seiner Ressourcen agiert, die er im Laufe seines Lebens erworben hat. Die jeweilige (Re-)aktion ergebe sich aus verfügbaren Lösungsmöglichkeiten und der Notwendigkeit, sozialen Erwartungen aktuell zu entsprechen oder sie möglicherweise bewusst zu konterkarieren (ebd.). Expressivität ist somit nicht als singuläre Aktion zu denken, sondern setzt sich immer ab vor einem kulturell geprägten Erwartungshorizont.

Mit Leman werden Makro- und Mikroebenen von Expressivität erkennbar: Das expressive Zeichen („expressive signal“) kann gesellschaftlich konform sein oder provozieren (in der Kunst z. B. Beuys‘ „Fett-Ecke“ oder Cages *4‘33*“), Expressivität findet sich aber bereits in der Anordnung des einzelnen Werkes, in der Wahl bestimmter Wörter in einem Satz, die verstärken oder verstören können, oder bei der Aufführung eines Theaterstücks bzw. eines musikalischen Werkes in der Hervorhebung einzelner Textbausteine oder Motive. Mit dieser Auffassung rückt die interaktive Komponente menschlichen Ausdrucks in den Vordergrund, den Leman immer dialektisch denkt.

Mit dem Begriff der musikalischen Geste („musical gesture“) suchen Leman & Godøy (2010) die traditionsbeladene Trennung von Körper und Geist zu überwinden: Gesten sind Sinnträger und zugleich verankert im Körper – sie bezeichnen ein Dazwischen, das auch dem Grenzphänomen „Musizieren“ eigen ist. Das klangliche Ereignis verleihe einer Bewegung Gestalt im doppelten Sinne: Es sei „movement“ im neutralen Sinne der Übertragung von Schallwellen, aber es sei unweigerlich auch „meaning“ vor dem Hintergrund der kulturellen Prägung (Leman & Godøy, 2010, S. 13). Als Geste verstanden ist die musikalische Äußerung damit, der sprachlichen gleich, im Körper verankert und dem Risiko der realen Welt ausgesetzt: Sie kann in der Ausführung misslingen und beim Gegenüber, dessen Aufmerksamkeit und Assoziationsvermögen ebensolchen Schwankungen unterliegt, auf Nicht-Verstehen stoßen. Aus dem Strom der zahlreichen individuell funktionalen Körperbewegungen werde sie als einzelnes Segment abgegrenzt und „als etwas“ identifiziert: „In this context, *action* can be understood as coherent chunks of gesture, or delimited segments of human movement having an intentional aspect“ (ebd., H.i.O.).

Non-verbaler Ausdruck, zu dem auch der musikalische gehört, ist nach Leman daher grundsätzlich auf Verständigung und Interaktion gerichtet, auch er unterscheidet aber ähnlich wie Stern graduell: Der Ausdruck existenzieller Empfindungen („ex-

pression") wie z. B. das Aufschreien vor Schmerz ist kaum zu beherrschen, das Gefühl entlädt sich reflexartig und dient mehr dazu, in eine individuelle Balance zurückzufinden. In diesen Momenten ist die Handlungsfähigkeit eingeschränkt, weil es einer Form der Distanzierung bedarf, um sich aus der überwältigenden Macht der Emotion zu befreien. Zwischenmenschliche Kommunikation dagegen ist angewiesen auf eine untersuchende Haltung der Gesprächspartner (Leman, 2016, S. 40). Die Wahrnehmung und Anerkennung individueller Gefühle verbindet und schafft zugleich eine respektvolle Distanz, sodass sich Hörer und Zuhörer trotz höchster Emotion kommunikativ begegnen können („expressive interaction"). Wer in blinder Wut auf ein Instrument eintrommelt, ignoriert seine Umgebung und zerstört im schlimmsten Fall das Instrument – wer das Instrument nutzt, um höchste Wut musikalisch auszudrücken, macht Grenzen spürbar: Er zeigt sich seinem Gegenüber, sodass es die „Bewegung" mitempfinden kann und „sich bewegen" lassen.

Mit Leman & Godøy (2010) und Berg (2014) lässt sich schließlich eine weitere, wichtige Differenzierung vornehmen in Hinblick auf das Gelingen einer musikalischen Interaktion. Als Musizierende kann ich eine Partitur lesen, Gerüst und Abweichungen feststellen, sie auch hörend erfassen und sogar korrekt spielen. Dann hat die Übertragung der Schallwellen auf meinen Körper zwar eine Wirkung, der ich mich kaum entziehen kann, davon allein aber werden die Klangimpulse noch nicht „musikalisch": Erst, wenn sich das Geschehen energetisch auf die Zuhörenden überträgt, die resonieren, sich angesprochen fühlen und gleichermaßen als Empfänger wie als Sender in den non-verbalen kommunikativen Prozess eintauchen, kann musikalische Interaktion intersubjektiv spürbar gelingen. Dieser Gedanke wiederum ist anschlussfähig an Röbke:

> „Es kommt – wie Leikert sagt – zu einer Richtungsumkehr im Prozess des Singens und Musizierens: Ausdruck wird Eindruck, Präsentation wird zur Suggestion, zu einer ‚Einflüsterung', einem ‚Unterschieben', was dann etwa eintritt, wenn ich rhythmisch-metrisch in die Tiefe, also in den Groove (die ‚Furche', die ‚Rinne') hineinfalle, wenn mich der melodische oder harmonische Sog bis ans Ende zieht, wenn die Musik plötzlich mich spielt. Und erst in diesem Moment der Richtungsumkehr lässt sich von musikalischer Wirkung sprechen" (Röbke, 2012, S. 65).

Wesentliche Grundlage dafür, dass eine Äußerung, auch die eines Kunstwerks, auf umfassende Resonanz treffen kann, ist demnach ihr Kontext, der Resonanz-Raum, auf den sie trifft. Ereignisse in Kontexten, mit denen ich vertraut bin, rufen vielfältige Assoziationen hervor und resonieren mitunter anders in mir als etwas, mit dem ich zum ersten Mal konfrontiert werde. Der Moment einer gelingenden Interaktion äußert sich in der Veränderung des Spannungszustands des gesamten Körpers und wird als Atmosphäre spürbar, am intensivsten natürlich in physischer Anwesenheit des Gegenübers. Nachvollziehbar wird mit diesem Gedankengang Lemans aber auch, dass diese energetischen Hin- und Herbewegungen im Raum sogar bei Aufnahmen noch spürbar bleiben:

„This works because the listener, in order to make sense of music, engages the expressive responding system, even in the absence of any other human responder, with a dynamic unfolding of expression in music. This engagement will typically be based on an alignment of body movement with music, involving predictions of musical expressive targets and responses to those predictions. This alignment is facilitated by the expression because expression thereby taps into sensorimotor mechanisms for social interaction. The magic of music is that it communicates expression, even if the music was recorded 50 years ago“ (EM, S. 46).

Einzige Voraussetzung: das aufmerksame, aktive, interessierte Zuhören.

4.4.4 Erkenntnisse und Fragen

Die Natur hat es so eingerichtet, dass wir Menschen über zahlreiche Mittel der Verständigung verfügen, noch bevor wir uns sprachlich äußern können. Eltern lernen die non-verbalen Äußerungen ihrer neugeborenen Babys zu interpretieren, sie spiegeln und nähren sie (vgl. Baer & Frick-Baer, 2009) und sind ihren Kindern Bezugspersonen, an denen diese ihre Grenzen spüren können, sie aber gleichzeitig mitgestalten. Zentrales Mittel der Verständigung sind Bewegungsmuster, denen in bestimmten Zusammenhängen eine Bedeutung zugewiesen wird – Mimik, Gestik, Intensität der Berührung und Modulation der Stimme. Gelingende Verständigung ist auf eine Sender-Empfänger-Präsenz im Augenblick angewiesen und bedarf eines zumindest im Ansatz geteilten Erfahrungshorizontes. Was für Neugeborene existenziell ist, findet seine mehr oder weniger bewusste Fortführung in der Kommunikation unter Erwachsenen – existenziell bleibt es für den Menschen ein Leben lang.

Dass ein gestisch belebtes Spiel wesentlich auch als ästhetische Qualität zu werten ist, darüber besteht weitgehend Einigkeit in musikpädagogischen Kontexten (vgl. u. a. Rüdiger, 2007; Gruhn, 2014; Berg, 2018). Als „notwendige Bedingung und ständiger Bezugspunkt musikalischen Verstehens“ (Berg, 2018, S. 171) aber erfordert diese Sichtweise ein grundlegendes Umdenken in Bezug auf das Verhältnis von musikalischer Idee und spieltechnischer Umsetzung, die in ihrer gestischen Qualität gerade nicht voneinander zu trennen sind. Im aktiven Musizieren reicht das Wissen um die Bedeutung musikalischer Gesten und ein Verstehen nicht aus, sie wollen erzeugt werden, dies aber geschieht, wie im Gespräch auch, mal mehr oder weniger bewusst, manchmal ganz unwillkürlich. Wie teilt sich die Qualität eines gestischen Musizierens mit?

Mit Berg, Leikert und Leman lässt sich nun für die musikpädagogische Orientierung eine weitere Erkenntnis gewinnen: Wenn der Unterschied zwischen einer einfachen Körperbewegung und einer Geste in ihrer Intention begründet liegt, so teilt sich diese gerade nicht nur im Bereich des geteilten Erwartungshorizontes mit, sondern ganz konkret als Veränderung der Körperspannung, und damit des gesamten Empfindungszustands. Der Unterschied zwischen einer einfachen Körperbewegung und einer Geste z. B. des Winkens liegt in ihrer Intention, die sich mutmaßlich energetisch überträgt, weil sich die Körperspannung ändert – aber nicht nur in der Hand, sondern im ge-

samten Organismus: Die Schüttelbewegung einer Hand wird erst dann zum Winken, wenn ein Ausdruckswille dahintersteht, der von einem Gegenüber als solcher erkannt wird. Genau diese Differenzierung wird wesentlich, wenn es um das aktive Musizieren geht und in pädagogischer Hinsicht um das Erlernen eines Instruments. Klangliche Äußerungen können kohärent erscheinen und doch sind sie nicht expressiv, nicht anrührend – musikalisch kann man sie dann jedoch, folgt man Lemans Überlegungen und spitzt sie zu mit Christian Grüny, streng genommen nicht nennen, denn „Musik ist gestisch, oder sie ist nicht" (KdÜ, S. 177, vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.7*).

Wenn Wallbaum feststellt, man könne ohne innere Anteilnahme musizieren, dann entspricht das mit Leman einer im Idealfall „kohärenten" Darstellung, in der die Anweisungen der Partitur befolgt werden – dann ist nicht ganzheitliche Resonanz gefragt, sondern fehlerfreie Übersetzung, die ein Computer sogar besser leisten kann als der Mensch. Musikalische Äußerungen dagegen bilden, nach Leman, Ausdrucksbewegungen des Senders ab und resonieren mit denen des Empfängers, nicht als neutrale Bewegungsmuster, sondern als intentional gerichtete Bewegungen, als Gesten, die in einem größeren Kontext verstanden werden wollen. Es lässt sich zusammenfassen:

1. Ein Computer kann komplexes klangliches Geschehen dynamisch und agogisch präzise darstellen, was ihm aber fehlt, wie sich aus den von Stern erwähnten Experimenten mit Kleinkindern folgern lässt, ist die Fähigkeit zum intentionalen Handeln.
2. Ein individueller Ausdruck („expression"), der die Wahl klanglicher Mittel bestimmt, kann als intentional bezeichnet werden, muss aber nicht unbedingt zu einem kohärenten, für andere nachvollziehbaren Zusammenhalt einer Phrase führen.
3. „Expressive interaction" meint dagegen nicht nur die Fähigkeit bewegter Körper zum Mitschwingen[103], sondern die beständige Aktualisierung im lebendigen Austausch, ein Streben der Menschen nach kurzfristiger Kon-Sonanz mit dem Gegenüber.
4. Der Mit-Vollzug musikalischer Gestalten ist sinnstiftend, weil damit Klangereignisse zu „Musik" werden, darin allein aber erschöpft sich, mit Rückblick auf Lemans Begriff der „expressive interaction" weder ihre Wirkung noch ihr Sinn, ihre existenzielle Bedeutung für den Menschen.
5. Erst wenn im Akt der Differenzierung zwischen „Selbst" und „Anderen", zwischen Wahrnehmung und Einschätzung der Situation jeder Beteiligte zu eigener Identität findet, kann Musik ihr intersubjektivitätsstiftendes Potenzial entfalten, das letztlich auch eine Vermittlung existenzieller gesellschaftlicher Werte beinhaltet und zu ihrem Erhalt motiviert.

---

103 Anders als in den berühmten Entrainment-Experimenten mit nach und nach gleich schwingenden Metronomen (vgl. z. B. „Synchronization of Metronomes" im Youtube-Kanal „Harvard Natural Science Lecture Demonstrations": https://www.youtube.com/watch?v=Aaxw4zbULMs) [17.11.2020].

Zwei weitere Aspekte sind zu klären. Leman liefert Hinweise auf die Notwendigkeit gestischen Musizierens in Hinblick auf den Zusammenhalt eines klanglichen Produkts sowie auf den Wert kooperativen Handelns. Verfolgt man den Gedanken, dass Musik nur in der klanglich realisierten Gestik in Erscheinung tritt, wäre weiter zu untersuchen, *wie* sich gestisches Musizieren als leibliche Verfassung durch das Instrument hindurch auf klanglichem Wege mitteilt – mit anderen Worten, wie sich „Musizieren" praktisch zeigt und wann diese „Mitteilung" die Hörerin gerade nicht erreicht.

Gesten bedürfen darüber hinaus einer Aufmerksamkeit im Augenblick, eines unmittelbaren Verstehens, das trotz seiner Flüchtigkeit sowohl von inneren als auch von äußeren Faktoren beeinflusst wird. Wie lässt sich das Erscheinen und Verschwinden situativ gestalteter Momente so fassen, dass sie als ein Gegenständlichwerden von Musik vermittelbar werden? Was genau passiert im Augenblick musikalischer Interaktion, wenn ein Gelingen der Verständigung spürbar wird?

4.5 Gestisches Musizieren als Interaktion im „jetzt"

Um Kriterien zu entwickeln, die ein gewisses Maß an Zuverlässigkeit für gelingende musikalische Interaktionen garantieren und in der Folge als Grundlage musikpädagogischer Maßnahmen dienen mögen, muss der Fokus auch auf Faktoren gerichtet werden, die eine Verständigung stören können. Wesentlichen Einfluss nimmt dabei das zeitliche Moment, die Gestaltung einer gegenwärtigen Situation, grundiert in der Dynamik alles Vergänglichen.

Das Konzept des „Gegenwartsmoments", das Stern (2005) mit Bezug auf musikalische Ereignisse entwickelt, bietet eine Möglichkeit, das Verhältnis von zeitlichen, strukturellen und emotionalen Komponenten im Musizieren zu beleuchten. Mit der Konzentration auf den Augenblick, der aufscheint und verschwindet, kommt der Ungreifbarkeit des Gegenwärtigen ein Gewicht zu, eine Macht, die alle Pläne konterkarieren kann – im Leben wie im Musizieren.

4.5.1 Musikalische Reflexion als „Gegenwartsmoment"

Stern versucht, einen bewegenden Augenblick in seiner zeitlichen Struktur und seiner assoziativen Tiefe zu erfassen, indem er die Grenze zwischen Erleben und Verbalisieren in den Blick nimmt: „Die Idee der *Gegenwärtigkeit* ist von zentraler Bedeutung. Der Gegenwartsmoment, um den es mir geht, ist der Moment der gelebten Erfahrung, während sie sich vollzieht – nicht wie sie später in Worten, das heißt in einer anderen Form, wiedergegeben wird" (GM, S. 14, H.i.O.).[104] Ein „Gegenwartsmoment" bezeichnet die winzige Zeitspanne, die uns etwas bislang Gewohntes, Vertrautes in anderem Licht erscheinen lässt. Solche Momente der Irritation lassen sich nicht vorhersagen, sie ereigneten sich jedoch insbesondere dann, wenn wir in unserem Handeln gestört und unsere impliziten Erwartungen enttäuscht würden (vgl. GM, S. 30). Stern gibt

104 Vgl. in den Abschnitten 4.5.1 und 4.5.2 Besse (2020b).

Beispiele aus unterschiedlichen Lebensbereichen und beschreibt Anlässe, die „Gegenwartsmomente“ hervorrufen. Er berichtet von einer Probandin, die ein Interview im Radio hört, währenddessen die Kühlschranktür öffnet und feststellt, dass keine Butter mehr vorhanden ist. In diesem Moment, einer Zeitspanne von etwa 3–5 Sekunden, erlebe sie ein Aufwallen der Gefühle „*zwischen Enttäuschung und Ärger*“ (GM, S. 30, H.i.O.), dem folge der erleichternde Gedanke „*Ach, was soll's, umso besser für die Linie*“ (GM, S. 31, H.i.O.), und sogleich beginne die Suche nach einer Alternative: Sie denke an Honig, da dieser aber seit ihrer Kindheit von besonderem Wert sei, habe sich gleichzeitig ein weites Assoziationsfenster in vergangene Zeiten geöffnet, unmittelbar verbunden mit einem schlechten Gewissen. Sie bestreiche dennoch das Brot – und erst da nehme sie das Interview im Radio wieder wahr. Stern beschreibt:

> „Die wahrgenommenen Gefühle (zum Beispiel Frustration und Freude) hinterlassen eine zeitliche Gestalt (ein zeitliches Profil) analoger ansteigender und abfallender Bewegungen. Mit anderen Worten: Sie bilden Vitalitätsaffekte (dynamische Zeitgestalten), die das Erleben in der Zeit konturieren“ (GM, S. 34).

Und er bringt im Folgenden diese Art Ereignis mit dem Aufbau einer musikalischen Phrase in Verbindung: Innerhalb von wenigen, etwa 3–5 Sekunden „vollzieht sich ein gelebtes emotionales Drama, dessen Exposition wie eine verklingende musikalische Phrase eine zeitliche Gestalt hinterlässt“ (GM, S. 23).

In einem anderen Beispiel berichtet Stern von einem jungen Mann, der vorsichtig eine etwas defekte Kühlschranktür öffnet und sich danach ein Glas Saft einschenkt. In beiden Fällen werde er seiner erhöhten Aufmerksamkeit gewahr, seines Herantastens an das richtige Maß, das er im Nachhinein mit der Notwendigkeit des Abwägens und Entscheidens auf anderen Ebenen seines Lebens bringt und so dem Therapeuten einen wichtigen Hinweis liefere: „Die beiden bewussten Momente (Tür und Saft), seine Überlegungen vom Vorabend sowie seine generelle Veranlagung (und vielleicht seine Konflikte) sagten also allesamt dasselbe aus: ‚Ich teste den Spielraum zwischen Zuviel und Zuwenig. Ich gehe an die Grenzen. Das fasziniert mich und ist für mich wichtig‘“ (GM, S. 37). Mag für den psychoanalytischen Ansatz die mögliche Verbindung zwischen dem Mini-Ereignis „Gegenwartsmoment“ und typischen, wiederkehrenden Handlungsmustern im Leben des jungen Mannes erhellend sein, so ist in musikalischer Hinsicht das Verhältnis zwischen dem Gegenstand als äußerer Impulsgeber und der Feinjustierung mit Blick auf das zu erreichende Ziel von Interesse. Sterns Konzept vom „Gegenwartsmoment“ ist ein Versuch, zu fassen, was im Jetzt geschieht. Ähnlich wie das Einschenken einer Flüssigkeit in ein Glas, das man durch Wiederholung lernen kann, das sich aber in jeder Situation vollständig neu gestaltet, ist die Erzeugung von musikalischen Klängen lernbar und dennoch immer wieder anders. „Die gelebte Mikrowelt“ so Stern, „gelangt immer ins Gewahrsein, aber nur manchmal ins Bewusstsein (das heißt ins verbalisierte Gewahrsein). Sie betrifft weniger das explizite, verbalisierte Wissen als vielmehr das implizite“ (GM, S. 15).

Stern entwickelt die Idee vom Gegenwartsmoment als Zeitgestalt vor dem Hintergrund der griechischen Begriffe Chronos und Kairos: Während der Terminus „Chro-

nos“ das unaufhaltsam kontinuierliche Fortschreiten von Sekunden, Minuten, Tagen und Jahren darstellt, dem wir als Menschen in unserer Vergänglichkeit ausnahmslos ausgesetzt sind, meint der Begriff „Kairos“ ein subjektives Empfinden, eine qualitative Veränderung der Empfindung vor dem Hintergrund des ständig fließenden Zeitstroms:

> „*Kairos* ist der vorübergehende Augenblick, in dem etwas geschieht, während die Zeit sich entfaltet. Er ist das Entstehen eines neuen Sachverhalts und vollzieht sich in einem Moment des Gewahrseins. *Kairos* hat seine eigenen Grenzen, die den Fortgang der linearen Zeit transzendieren. Gleichwohl enthält er auch eine Vergangenheit. Er ist eine subjektive, von Chronos abgesetzte Parenthese. […] *Kairos* ist ein kleines Fenster des Werdens und der günstigen Gelegenheit“ (GM, S. 25–26, H. i. O.).

Wichtig an dieser Formulierung ist, dass das Empfinden zeitlicher Struktur nur als Grenzphänomen, als Wechselwirkung von Kontinuität und Diskontinuität ins Bewusstsein treten kann. Nach Stern beinhaltet das Erfassen einer besonderen Situation, dass sich auch ein Bewusstsein für das Gewohnte schärft – beide Empfindungen seien zeitlich aufeinander bezogen: Das objektive Vergehen der Zeit, von den Griechen *Chronos* genannt, breche auf und es entfalte sich ein *Kairos*. Dazu wiederum bedürfe es einer Haltung, die offen ist für ein mögliches Geschehen: „Wie können wir *Chronos* aufbrechen, damit eine Gegenwart entsteht, die lang genug ist, um *Kairos* Platz zu bieten?“ (GM, S. 45). Das Entstehen eines Kairos, eines Augenblicks, der sich vor einem immer Gleichen abhebt, setzt demnach ein (menschliches) Wesen voraus, das Gerüst und Abweichung erkennt, Vergangenes erinnern und Zukünftiges erahnen kann. Das Problem dieser Überlegungen ist hinreichend bekannt: „Streng genommen gibt es keine Gegenwart“ (GM, S. 24). Für Sterns Konzeption des „Gegenwartsmoments“ bedeutet das: Das *Kairos* als ein subjektives Erleben enthebt den Menschen für Sekunden der Empfindung für die fortlaufende Zeit und ordnet einen ganzen Komplex aus Gedanken und Gefühlen neu:

> „Der Gegenwartsmoment muss zweifellos *Kairos*-Aspekte besitzen, denn er muss dem, was in der Vergangenheit geschehen ist, sowie dem, was jetzt geschieht, Bedeutung verleihen und klären, wie auf das Geschehen einzuwirken ist. Dies setzt voraus, dass die Ereignisse, während sie sich entfalten, vollständig erfasst werden“ (GM, S. 16).

Musikalische Prozesse verlaufen non-verbal, und doch scheinen sie gebunden an das allein den Menschen kennzeichnende Vermögen, eine Sprache auszubilden als ein Mittel, sich den aktuellen Moment und damit rhythmisch-zeitliche Verhältnisse bewusst zu machen. Nach Luckner (2007) kristallisiert sich in der rhythmischen Struktur eine gemeinsame Wurzel, aber auch eine entscheidende Differenz zwischen musikalischer und sprachlicher Kommunikation: Anders als Wörtern eines Satzes hafte klanglichen Elementen keine Sinnhaftigkeit an, musikalische „Form“ bilde sich nicht von allein, sondern in dem Moment, in dem wir sie „als Musik“ interpretieren – ihr „Inhalt“ sei das Tönen selbst:

> „Wodurch wird diese Form aber gebildet? Nun, allein durch die Bezüge, die durch die musikalischen Gestalten (rhythmische, harmonische, melodische ‚Motive' im weitesten Sinne) gestiftet werden. Oder besser, weil diese es nicht selbst tun, durch das hörende, quasi nachkomponierende In-Bezug-Setzen dieser Gestalten. Nach welchen Kriterien aber setzen wir diese Bezüge? Es gibt nur ein Einziges: das von Identität und Differenz, oder, anders gesagt, von Wiederholung und Abweichung" (Luckner, 2007, S. 45).

In der sprachlichen Kommunikation diene eine Wiederholung häufig der Klärung von akustischen Übertragungsfehlern. Wenn es um inhaltlichen Klärungsbedarf geht, verringere sich bei weiteren Repetitionen allerdings ihre Bedeutung, sie nutze sich ab, weil der permanente Gebrauch derselben Worte keinen Beitrag zum besseren Verständnis leiste. Anders in der Musik: „Musikalische Wiederholung ist *immer schon* Abweichung, ist schon Variation, nicht einfach redundante Iteration, einfach deswegen, weil die Wiederkehr eines Motivs musikalisch-zeitlich nicht identisch ist mit seinem ersten Auftreten, sondern sinnproduktiv" (ebd., S. 46, H.i.O.).

Auf der Ebene der Ordnung und des Erfassens zeitlicher Einheiten lässt sich schließen, dass ein Werk aus der Schichtung vieler kleiner musikalischer Momente besteht, die als erkennbare Gestalten benannt und intersubjektiv geteilt werden können und gleichzeitig im Verhältnis stehen zu einem übergeordneten Ganzen. Die Gestalten in Wechselwirkung mit dem umgebenden Gesamt öffnen bei jedem Hören individuelle Assoziationsräume, die sich emotional über den gesamten jeweiligen Lebenshorizont erstrecken können. Luckner sieht darin einen wesentlichen Struktur-Unterschied zwischen sprachlichen und musikalischen Aussagen:

> „Musik stellt gar nichts dar außer sich selbst als tönend-bewegte Form. Aber *indem* sie sich selbst darstellt, nur sich selbst repräsentiert, vermag sie in vielfältigster Weise auszudrücken, wie es ist, zu sein, traurig, heiter, beschwingt, zornig usw.; sie muss dies nicht, aber es gehört zu ihrem Wesen, dass sie es kann" (ebd., S. 41, H.i.O.).

Mit Stern, der seine Ausführungen auf den Vergleich mit musikalischen Prozessen stützt, wird nicht nur die Bezogenheit zwischen kognitiven, affektiven und sozialen Aspekten des Musizierens besonders sinnfällig, sondern darüber hinaus auch ihr zeitlich geprägtes Wesen:

> „Psychische Gegenwartsmomente müssen eine Dauer haben, innerhalb deren Dinge geschehen, und zugleich in einem singulären, subjektiven Jetzt stattfinden. Ein musikalisches Beispiel macht diesen scheinbaren Widerspruch verständlicher: Eine kurze musikalische Phrase ist die basale Prozesseinheit der Erfahrung, Musik zu hören. Eine Phrase ist die musikalische Entsprechung zu einem Gegenwartsmoment im alltäglichen Leben. […] Die Phrase bildet eine globale Einheit, die nicht zerteilt werden kann, ohne ihre Gestalt zu verlieren. Es gibt kein fotografisches Äquivalent, mit dessen Hilfe man eine gehörte musikalische Phrase festhalten kann. Sie ist mehr als die Summe der Noten, aus denen sie besteht. Unser Geist kleidet sie, während sie sich entfaltet, in eine Gestalt. Wir erahnen sogar mögliche Abschlüsse, noch während die Phrase erklingt und bevor wir sie vollständig gehört haben. Das heißt, die Zukunft

> ist in jedem Sekundenbruchteil der Reise, die die Phrase durch den gegenwärtigen Moment nimmt, impliziert" (GM, S. 44–45).

Der Bezug, den der Psychoanalytiker zur Musik herstellt, beleuchtet das Geschehen beim aktiven Musizieren in vielschichtiger Weise. Erstens ist der Gedanke anschlussfähig an die Ausführungen Luckners, rhythmisch-zeitliche Gestalten beruhten auf dem „Phänomen des Bindens" (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.3*). Zweitens gerät das Verhältnis von Vorbereitung und Unvorhersehbarkeit von „Gegenwartsmomenten" in den Blick, das sowohl die zeitliche Struktur im Musizieren selbst betrifft als auch die Öffnung unerwarteter Assoziationsfelder und Empfindungen. Um zeitliche Struktur zu empfinden, bedarf es einer Handelnden, die Vergangenheit und Jetzt zusammendenkt, die Erinnerung und Erwartung in Beziehung setzt. Das Erleben aber unterscheidet sich von dem, wie das Erleben geschildert wird: Beide, das Erinnern und das Erwarten sind nicht neutral, sondern immer daran geknüpft, welche Empfindungen das Individuum mit den Ereignissen verbindet – und diese sind in der Retrospektive bereits andere: „So geben uns Narrationen das Gefühl der Lebenskontinuität zurück. Sie zähmen *Chronos*, lassen das Vergehen der Zeit vertraut und erträglich erscheinen und bewirken, dass wir uns auf dieser Unendlichkeitsdimension kohärent fühlen (Bruner, 1990, 2002b; Ricœur, 1991)" (GM, S. 25). Drittens gelingt es über den Begriff des „Gegenwartsmoments", nicht nur zeitliche Verhältnisse zu fassen, sondern auch die unendlich reichhaltigen Empfindungen, die sich während des Musikhörens resp. Musizierens einstellen können: „Während des Moments entfaltete sich eine wenngleich kurze, karge und stark verdichtete Geschichte. Diese Geschichte wurde nicht niedergeschrieben oder erzählt, sondern unmittelbar erlebt. Der Moment erzeugte eine ‚Welt im Sandkorn', die nicht nachträglich entstand, sondern während der Moment gelebt wurde" (GM, S. 39). Viertens ist der Moment selbst kein Zeit-Punkt, sondern er hat eine Dauer von einigen Sekunden. Im Erleben hebt er sich ab von allen anderen Ereignissen, er schafft einen Raum, der sich als musikalische „Eigenzeit"[105] ganz im Inneren der Erlebenden öffnet, als stünde die Zeit drumherum still. So ließe sich eine musikalische Phrase in ihrer Eigenzeit verstehen als die Aneinanderreihung von Gegenwartsmomenten, die gleichzeitig durchdrungen sind von narrativen Elementen: „In einer Narration ist das Jetzt, von dem die Rede ist, bereits geschehen. Sie stellt eine Beziehung zwischen vergangenen und künftigen Jetzt-Momenten her. Dies ist keine direkte Erfahrung. Lediglich das Erzählen geschieht jetzt" (GM, S. 25). Dies aber stellt *im* Musizieren eine besondere Herausforderung dar, und wenn es darum geht, sich über musikalische Ereignisse zu verständigen – nicht nur sind sie dann bereits verklungen, sondern der Austausch vollzieht sich, wenn nicht in musikalischer Weise, zwangsläufig in einem anderen Medium. Wie gelingt eine Verständigung *im* Medium Musik?

105 Zu musikalischen Zeitverhältnissen vgl. u. a. Klein, Kiem & Ette (2000).

4.5.2 Musikalische Intersubjektivität als „Begegnungsmoment“

Sterns Konzept ist vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen als Psychoanalytiker entstanden. Aus der Überlegung heraus, dass es im Gesprächsverlauf Momente gibt, in denen ein Einvernehmen spürbar wird, auf das sich alle Beteiligten später beziehen können, entwickelt er die Figur eines „Begegnungsmoments“. Hierbei geht es nicht nur um ein sachbezogenes Verstehen oder das Verstehen einer Anweisung, sondern um einen Moment, der mehrere Menschen nachhaltig in ihrem Inneren berührt. Stern erläutert: Das Konzept des Begegnungsmoments

> „brachte den Gegenwartsmoment, den *Kairos*-Begriff, die Intersubjektivität und die Ko-Kreativität im therapeutischen Prozess zusammen. Da es sich bei einem Begegnungsmoment um ein Ereignis handelt, das sich in der Gegenwart entfaltet, war auch klar, dass in diesem Augenblick etwas Affektives geschehen und von den Beteiligten gemeinsam geteilt werden muss, damit eine Veränderung des implizit gefühlten intersubjektiven Feldes stattfinden kann. Das, was in einem Begegnungsmoment geteilt wird, ist eine emotionale gelebte Geschichte. Sie wird nicht lediglich artikuliert, sondern physisch, emotional und implizit geteilt“ (GM, S. 17).

Ein Begegnungsmoment trägt somit das Potenzial in sich, eine individuelle Sichtweise auf die Welt zu verändern, wie es in einem Gegenwartsmoment geschehen kann, wird aber von mehreren Beteiligten in Bezug auf ein einziges Geschehen gleichzeitig erlebt. Ein solcher Moment öffne individuelle Assoziationsfelder, die über eine große Schnittmenge an Übereinstimmungen verfügen. Stern berichtet von einem Straßenkünstler, den er gemeinsam mit anderen, ihm unbekannten Menschen betrachtet. Ein winziger Augenblick, in dem sie sich anschauen und mit einer winzigen Geste bestätigen, dass sie sich über dieselbe Sache wunderten und amüsierten, habe ihm das Gefühl von Zugehörigkeit vermittelt (vgl. GM, S. 39–40). Stern schildert als weiteres Beispiel eine Begebenheit zwischen einem Therapeuten und seinem langjährigen Klienten, die sich, der Konvention entsprechend, per Handschlag begrüßten und verabschiedeten. Nach einem besonders intensiven Gespräch sei der des Therapeuten eine Spur länger gewesen als sonst und sei unmittelbar „von beiden Beteiligten implizit verstanden“ (GM, S. 38) worden als Ausdruck der innigen Anteilnahme. Diesen Moment der Übereinstimmung fasst Stern als „Sonderfall des Gegenwartsmoments“ (GM, S. 18), als Begegnung zweier Menschen, deren Empfindungen in ähnlicher Weise in ihnen wiederhallen: „Jeder der beiden spürte, was im anderen vorging, und beide wussten um ihre wechselseitige Anteilnahme. Insofern fand eine Interpenetration der beiden Psychen statt – zwischen ihnen wurde ein neuer Zustand der Intersubjektivität erzeugt“ (GM, S. 38).

Beide Menschen erfahren in diesem nachhaltigen Augenblick etwas über sich und über ihr Verhältnis zum anderen: „Das Geschehen erweiterte ihr implizites Wissen über die Beziehung“ (ebd.). Vor dem Hintergrund einer langen Erfahrung, in der sich zwischen Therapeut und Klient eine stabile zwischenmenschliche Beziehung aufgebaut hat und bestimmte Umgangsformen erwarten lässt, setzt sich diese kleine Geste

ab und bekommt eine wegweisende Bedeutung, die das Verhältnis der beiden Beteiligten auf eine andere Ebene hebt: „Zwar war der Moment durch zahlreiche Vorgänge in den vorangegangenen Minuten und wahrscheinlich Wochen und Monaten vorbereitet worden, sein Auftauchen aber war weder geplant noch vorhersagbar, sondern spontan. Das Leben verändert sich in Sprüngen“ (GM, S. 38). Vor dem Hintergrund vieler Begegnungen, in denen entsprechendes Vertrauen gewachsen war, konnte dieser Moment zu einer greifbaren Erfahrung werden, auf den sich die Beteiligten auch nachträglich zu berufen vermögen.

Ein zwischenmenschlicher Begegnungsmoment ereignet sich demzufolge dann, wenn zwei Menschen bemerken, dass sie kurzfristig von einem gemeinsam erlebten Eindruck affiziert werden. Im täglichen Leben teilen sich solche Momente durch ergänzende Ausdrucksformen, durch Worte, Mimik und Gestik mit. Während Stern den Begriff des Gegenwartsmoments mit der Konzeption einer musikalischen Phrase in Verbindung bringt, verfolgt er den Gedanken in Bezug auf den Begegnungsmoment nicht weiter. Was aber bedeutet Intersubjektivität in musikalischen Kontexten? Wie *begegnen* Musizierende einander?

Mit Stern wird die Verschränkung von kognitiven, affektiven und sozialen Aspekten im musikalischen Handeln zentral: Künstlerische Prozesse verlaufen zwar nonverbal, aber sie sind gebunden an interpretative Prozesse und an das Vermögen, Einsichten und Erkenntnisse über den Gegenstand zu artikulieren. Je reichhaltiger der Erfahrungshorizont, desto höher die Sensibilität und damit die Wahrscheinlichkeit, dass bereits kleine Veränderungen das Erleben intensivieren. Von musikpädagogischem Interesse wäre die Frage, ob sich ein musikalisches Äquivalent zum Begriff des Begegnungsmoments finden lässt. Gehen wir davon aus, dass musikalische Ereignisse ein Angebot zur Anteilnahme eröffnen, so bedarf es zunächst nur einer entsprechend offenen Haltung der Musizierenden. Wer sich auf einen ganzheitlichen Dialog mit der Musik einlässt, öffnet sich für Gefühle, die dadurch ausgelöst werden können. Vorausgesetzt, sie fasst die klanglichen Ereignisse als Musik auf, darf eine Hörerin resp. Musizierende erwarten, dass es eine bereichernde, bewegende Interaktion werden mag. Sie riskiert aber auch, dass die Musik in ihr und ihrem Gegenüber unvorhersehbare Emotionen weckt und die musikalisch Interagierenden Assoziationen aussetzt, die ihnen behagen oder die sie lieber vermeiden würden.

Für den Vorgang des Musizierens lassen sich mit den Sternschen Kategorien drei Ebenen unterscheiden: Aufmerksames Musizieren bedeutet zunächst ein unablässiges Wechselspiel zwischen einer klanglichen Erwartungshaltung, der individuellen Beurteilung, ob das Klangergebnis den Wünschen entspricht und der daraus folgenden, erneut richtungsweisenden Reaktion. Im Akt der Differenzierung wird das Individuum mit sich selbst konfrontiert und agiert gleichermaßen als Produzentin und Kritikerin in einer Person (reflektiertes Handeln). Dabei geraten gleichzeitig unvorhergesehene Ereignisse ins Spiel, die von der Materialität des Instruments, dem sich eröffnenden Assoziationsraum und den Reaktionen des Körpers ausgehen (Gegenwartsmomente). In dem Maße, wie sich die Darstellung durch die Musizierenden mit der Erwartungshaltung anderer Personen deckt und diese erfüllen kann, erweitert sich der

Wirkungsbereich: Musizierende resp. Hörende interagieren miteinander, indem sie gemeinsam Bezug nehmen auf ein Drittes – auf das musikalische Material (Wiederholungen, Verweise, Variationen, etc.) und auf physisch sicht- bzw. spürbare Artikulationen (Mimik, Gestik, Körperspannung). Im musikalischen Begegnungsmoment, so die These, entsteht ein spürbares Gefühl von Gemeinschaft, das die Musizierenden im Sinne einer intersubjektiv gelingenden Verständigung miteinander verbindet. In der Improvisation äußert sich dieses Gefühl besonders intensiv, denn Spieler und Hörer teilen eine gemeinsame Ausgangssituation: Sie lassen sich gleichermaßen führen und überraschen von dem, was im Augenblick entsteht. Hier steht nicht so sehr der Zusammenhalt eines präsentierten Ganzen im Vordergrund als vielmehr das Gelingen einzelner kleinerer Phrasen, die einen Zusammenhalt gewährleisten. Ebenso entstehen bei der Aufführung von komponierter Musik Begegnungsmomente, wenn das Vorgetragene einer musikalischen Logik entspricht, der eine Zuhörerin vermag zu folgen. Auch hier vollzieht sich das Verstehen non-verbal, es bedarf keiner Erklärung und keines besonderen Nachdrucks, sondern es teilt sich mit: als eine besondere Atmosphäre im Raum, eine Art Raum-Zeit, die sich abgrenzt vom Fluss der anderen Ereignisse drumherum. Die Herausforderung bei der Aufführung komponierter Musik besteht für die Musizierenden darin, das Geschriebene zum Leben zu erwecken und so zu verkörpern, als handle es sich um ihren eigenen, spontan empfundenen Ausdruck. Intersubjektivität entsteht, auch in musikalischen Prozessen, wenn ein Mensch sich in einen anderen „einfühlt“ und ihm signalisiert, dass er sein Anliegen, seine Empfindung empathisch teilt. Ein intersubjektives Bewusstsein fungiert daher auch im Musizieren als motivationales System, es sorgt für Veränderlichkeit und Bewegung – im Fluss der Begegnung mit sich selbst und anderen.

4.5.3 Erkenntnisse und Fragen

Intersubjektive Erfahrungen dienen dem Individuum zur Teilhabe an und zur Orientierung in der Welt. Sie verhelfen den Menschen dazu, ihre Bedürfnisse zu stillen und gleichzeitig den Erfordernissen anzupassen, die durch das Zusammensein in der Gruppe entstehen. Auf der Basis eines intersubjektiven Bewusstseins lassen sich, so die sich konkretisierende These, Kriterien finden, jenes „taube und blinde Gehudel“ (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.2*) abzugrenzen von gelingender musikalischer Verständigung als „Praxis der Reflexion“ und „Praxis der Freiheit“.

Mit Sterns Überlegungen wird das unablässige Wechselspiel zwischen innerem Geschehen und äußeren Einflüssen zur notwendigen Basis, damit sich im Akt des Musizierens ein Sinn entfalten kann, der, mit Grüny, „mehr ist als Musik“. Das Unvorhersehbare verliert den Charakter des Störenden und wird stattdessen zu einer Quelle reichhaltiger Empfindung, zu einem Moment der Begegnung mit sich selbst, der neue Perspektiven eröffnet und zu weiterem Handeln motiviert.

In musikpädagogischen Zusammenhängen stellt sich die Frage, ob, wann und wie wir a) musikalische Einheiten in ihrer Gestalt wahrnehmen, und b) tatsächlich im umfassenden Sinne miteinander „interagieren“. Wenn Musik darauf angewiesen ist,

dass ihr jemand „Gestalt und Zusammenhalt“ verleiht, dann entfaltet sie sich einzig im interpretativen Prozess der Interaktion aller Beteiligten. Interaktionen setzen selbstständiges Handeln voraus, sie sind grundsätzlich ergebnisoffen, fördern Unvorhersehbares zutage und fordern den Menschen heraus. In einem Musizieren, in dem keine oder nur geringe Intersubjektivität zwischen den Beteiligten spürbar wird, entsteht folglich ein Mangel, denn das existenzielle Bedürfnis des Menschen nach Verständigung wird gerade nicht gestillt: Ein identitätsstiftendes Wesensmerkmal des Musikalischen vermag nicht in Erscheinung zu treten. Es wäre daher weiter zu fragen: Wie äußert sich Intersubjektivität im sozialen und musikalischen Sinne und, stets mit dem Fluchtpunkt der Vermittlung im Hintergrund: (Wie) lässt sie sich im Musik-Unterricht zuverlässig herstellen?

An dieser Stelle liefert ein Unterrichtsmodell entscheidende Impulse und bietet die Chance, theoretische Überlegungen, phänomenologische Betrachtungsweisen und praktische Erfahrung zusammenzuführen. Mit Blick auf musikpädagogisches Handeln gilt zu überlegen, welche didaktischen Maßnahmen zuverlässig zu einem gestisch-kommunikativen Musizieren führen können. Und es wäre umgekehrt aufzuspüren, wann eine musikalische Interaktion trotz einer engagierten Didaktik ihr Ziel verfehlt, möglicherweise durch einen einseitigen Blick auf spieltechnische Schwierigkeiten oder auf das klangliche Ideal.

5. Reflektieren

Zwei Perspektiven auf eine Unterrichtssituation:
Masterclass als Modell

5.1 Intersubjektivität im Musizieren erkennen und vermitteln?

Vergleicht man ein gestisches Musizieren in therapeutischen Settings, in denen der Fokus auf einen unmittelbaren Ausdruck von Empfindungen gelegt wird, mit einem Musizieren in künstlerischen Kontexten, lässt sich nun mit Leman (2016) der Blick lenken auf das Verhältnis zwischen expressiver Klangerzeugung und dem Zusammenhalt musikalisch bestimmter Tonfolgen: Während in der emotional geprägten Improvisation einer therapeutischen Sitzung das Musizieren als Mittel dient, Empfindungen zu zeigen, eine bis dahin verborgene Gefühlswelt aufzudecken und sich darin zu verständigen, ist Ziel eines künstlerischen Zugangs, musikalische Elemente zu entfalten und sie aufeinander zu beziehen, sodass sie eine mitvollziehbare musikalische Gestalt annehmen. Einem Musizieren im emphatischen Sinne, so lässt sich schließen, eignen beide Facetten als zwei Seiten einer Medaille mit je unterschiedlicher Gewichtung. Ein „beteiligtes" Musizieren kann als Voraussetzung für die Entstehung eines „koordinativen Raums" (Hellberg, 2019) gelten, in dem Spieler, Hörer und Werk leiblich resonieren. Voraussetzung für das Entstehen von Intersubjektivität im Prozess der aufmerksamen Begegnung ist, so die These, ein praktisches Reflektieren aller Musizierenden als ein Wechselspiel von Aufnehmen der Atmosphäre, Orientierung im Raum und einem beständigen Sich-zu-sich-Verhalten.

An dieser Stelle gilt es, den Blick wie mit der Lupe auf einzelne musikalische Interaktionen zu richten: Was teilt sich mit, was zeigt sich im Akt des künstlerischen Musizierens? Im klingenden Prozess musikalischer Interaktion, gleich ob in der Interpretation eines Werkes oder im freien Improvisieren, kann ein musikalisches Ganzes entstehen, das im kommunikativen Miteinander einen mitvollziehbaren Konturverlauf entwickelt und dessen Ende durch ein gemeinsames Handeln bestimmt wird. Wenn wir „gestisches" Musizieren im Sinne einer „expressive interaction" als Prozess eines kreativen Schaffens auffassen, der sich situativ aktiviert im ständigen Wechselspiel zwischen Wahrnehmen und Handeln, Idee und Realisation, konkretisieren sich nun weitere Fragen: Wie artikulieren Musizierende (inklusive Zuhörer) im Medium „Musik", ob eine Verständigung gelingt? Wie äußert sich musikalische Intersubjektivität, wenn eine einzelne Musikerin allein spielt? Und wie gelingt die Initiation von Intersubjektivität im Sinne einer „Fundierung der Wahrnehmung in der Körperlich-

keit des Menschen“ (Joas, 1996, S. 234), wenn ein Musikstück in Form von Noten vorgegeben ist, die zunächst gelesen werden wollen?

5.1.1 Modell: Professioneller Einzelunterricht – Masterclass mit György Sebök (1987)

Ins Zentrum der Untersuchung rückt nun das dynamische Verhältnis zwischen Spielerin, Hörerin und erklingendem Werk einerseits und dem Beitrag bzw. der Aufgabe eines Lehrenden andererseits. Auf der Basis der vorangegangenen Überlegungen soll deshalb mithilfe einer videografierten Unterrichtssequenz als Modell das musikpädagogische Untersuchungsfeld aufgespannt werden. These ist, dass sich als Modell insbesondere Einzelunterricht auf höchstem Niveau eignet: Vorausgesetzt werden kann in diesem Unterrichtsbereich, dass Künstler und Publikum sowie Schüler und Lehrer ein grundlegendes Interesse mitbringen, dass keine gravierenden Schwierigkeiten in der Handhabung des Instruments bestehen und der gemeinsame Fokus auf das erklingende Kunstwerk gerichtet ist (vgl. Kap. *Präludium und Fuge, 2.4*). Anknüpfend an den Modellbegriff, wie er zu Beginn entfaltet wurde, wird die Unterrichtssequenz aus zwei Perspektiven betrachtet (vgl. Abb. 6):

a) als Modell zur Demonstration von Intersubjektivität im gelingenden Musizieren, um die vorangegangen theoretischen Überlegungen mit praktischen Erfahrungen zu verbinden,
b) als Arbeitsmaterial zur Entwicklung von Kriterien des Gelingens didaktischer Maßnahmen, insbesondere verschiedener Formen des „Zeigens“ im Unterricht.

Anders als in anderen Unterrichtskonstellationen, die in dieser Arbeit erwähnt werden, in denen eine bewusste Verdichtung der Empfindung als „praktische Reflexion“ während und nach der persönlichen, aktiven Anteilnahme am Unterrichtsgeschehen das Nach-Denken färbt, nehme ich in diesem Fall als Hörerin eine beobachtende Position ein, um analytische Distanz zu gewinnen. Dennoch sollen Aspekte des Atmosphärischen nicht ausgeblendet werden, sondern in die Beobachtung einfließen: Um die Offenheit des Modells zu erhalten, wird für die Analyse des Videoausschnitts keine dokumentarische Methode gewählt, sondern sie wird aus didaktischem Blickwinkel im Sinne eines Dialogpartners befragt. Auch diese Darstellung orientiert sich an wissenschaftlichen Vorgehensweisen Julia Jungs (vgl. Kap. *Präludium und Fuge 2.1)*: Dem Untersuchungsgegenstand geschuldet, der „nicht vollkommen entsubjektiviert gedacht und in Anwendung standardisierter Methoden erforscht werden“ kann (Jung, 2020, S. 88), enthält die Darstellung „so viel Objektivität wie möglich und gleichzeitig so viel Subjektivität wie nötig“ (ebd., S. 85). Die Protokollierung dient der Vergegenwärtigung des Gesehenen, des Empfundenen und der Entfaltung eines Assoziationsraumes. Sie wird in Hinblick auf das Erkenntnispotenzial untersucht, das sie für die Entfaltung musikpädagogischer Anliegen bietet.

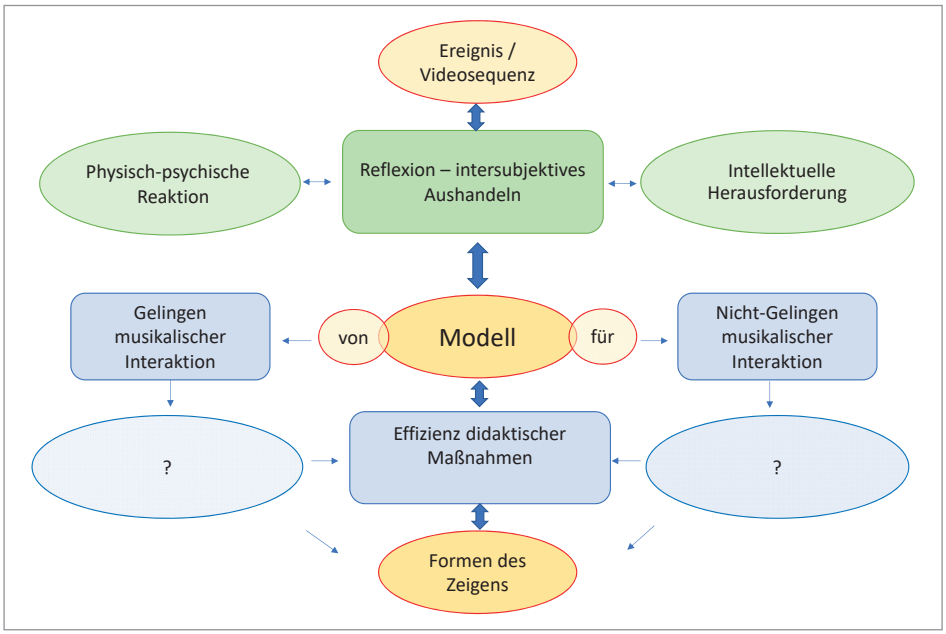


Abb. 6: Übersicht Konzeption 2

Das Untersuchungsfeld: Der ungarische Pianist György Sebök (1922–1999), bedeutender Klavierpädagoge, der vor allem Werke des 18. und 19. Jahrhunderts eingespielt hat, unterrichtet 1987 im Koninklijk Conservatorium s'Gravenhage (Den Haag) eine Studentin in einer öffentlichen Masterclass.[106] Vorgetragen wurde der 2. Satz aus Haydns Sonate Nr. 60, Hob.XVI:50, C-Dur: *Adagio* (vgl. Abb. 7).

Die Entscheidung für eine Masterclass-Sequenz als „Youtube-Fundstück" aus den achtziger Jahren mag wenig aktuell anmuten, leider aber bestätigen auch neueste Studien (Heiden, 2018), dass sich die Gestaltung von Instrumentalunterricht an Hochschulen hinsichtlich der hier betrachteten reflexiven Prozesse im Musizieren wenig verändert hat. Lässt sich in musikpädagogischen Diskursen, insbesondere im

106 Es handelt sich um eine Aufnahme mit paraphrasierenden holländischen Untertiteln: Nicht immer lassen sich alle englischen Wörter genau verstehen, zumal Seböks Englisch einige Eigenwilligkeiten aufweist. Auch lässt die Kameraführung kaum eine detailliertere Beobachtung von Mimik und Gestik zu, aber das ist für die Analyse des Gedankengangs nicht wichtig (Youtube-Kanal „dmitribron". Piano Masterclass 1987, Koninklijk Conservatorium's Gravenhage. *Piano Masterclass Gyorgy Sebok 1987 part 1 of 6 und part 2 of 6. Part 1:* https://www.youtube.com/watch?v=RhUNzzO8krQ und Part 2: https://www.youtube.com/watch?v=jFRHf-Lk8-w [27.10.2020]). Für die Betrachtung der Unterrichtssituation hat keinerlei Relevanz, wer die Interpretin ist. Der Untersuchungsfokus liegt allein darauf, dass individuelle Empfindungen beim Anhören (und Anschauen) einer musikalischen Darbietung unabdingbar zur Fundierung theoretischer Überlegungen dazugehören.

Elementarbereich und in schulischen Kontexten, ein verstärktes Interesse an improvisatorischen Zugängen feststellen, die Reflexion und intersubjektives Erleben im Musizieren fördern (vgl. u. a. Widmaier, 2012; Rüdiger, 2015; Lessing, 2018a), so werden beim „Üben" klassischer Literatur auf hohem Niveau kreative Umgangsformen mit Musik noch immer wenig genutzt (vgl. Berg, 2014).

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Annahme, dass es sich bei diesem Phänomen nicht nur um eine Frage der Methodenwahl handelt, sondern dass die „authentische" musikalische Auseinandersetzung möglicherweise Prozesse der Selbstbegegnung in Gang setzt, die weitläufige Konsequenzen nicht nur für das Individuum, sondern auch für die Gestaltung von Unterricht und damit für strukturelle Veränderungen im Bildungssystem haben kann. Ein interessantes, weiterführendes Forschungsthema wäre daher auch eine vergleichende, historische Betrachtung von Unterrichtsgestaltung in sog. „Meisterklassen".[107]

Das Setting dieser Masterclass-Stunde scheint in besonderer Weise für die Analyse im Sinne eines Modells geeignet, denn Sebök entfaltet seine Prinzipien der Interpretation in einem ungewöhnlich ausführlichen Vortrag zunächst verbal und widmet sich danach erst den Details musikalischer Realisierung. In dieser Unterrichtssequenz kristallisiert sich ein grundlegendes Ziel, das zunächst Seböks persönliche Art zu unterrichten, auszeichnet. Wie Susan Tomes, eine seiner ehemaligen Studierenden beschreibt, habe ihm am Herzen gelegen, die Lernenden zu befähigen, ihrer je eigenen Interpretation näher zu kommen: „He claimed that what interested him was the gap between how the student played and how they would ideally *like* to play. His interest was in helping them to close that gap" (Tomes, 2010, S. 135, H. i. O.).

Mein spezifisches Erkenntnisinteresse richtet sich in der Analyse darauf, ob resp. wie der Lehrende, in diesem Fall György Sebök, sich mit der Studentin verständigt, sodass ich als Hörerin daran teilhaben kann. Was entwickelt sich auf welche Weise zum Thema der Stunde? Was geschieht dabei mit mir als Beobachterin? Kann ich als Zuhörerin dem (musikalischen) Dialog und seinen klanglichen Konsequenzen folgen? Bei der Beobachtung werden verbale und non-verbale Ebenen in Form von Körpersprache, Stimmklang und Musik aufeinander bezogen. Die Darstellung als Modell, das intentional und kommunikativ aufgefasst wird, ermöglicht, die bisherigen theoretischen Erkenntnisse durch Bezugnahme auf Praxiselemente zu konkretisieren – und umgekehrt: Auf der Grundlage der vorherigen theoretischen Überlegungen wird untersucht, inwieweit sich aus der Unterrichtsweise des professionellen Pianisten resp. Pädagogen Kriterien ableiten lassen für die zuverlässige Vermittlung einer gelingenden musikalischen Verständigung.

---

107 In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass der Auswahl von Seböks Masterclass eine Betrachtung von etwa dreißig sowohl zeitgenössischen als auch historischen Videos, u. a. mit Jascha Heifetz oder Pablo Casals vorausging. Seböks Unterrichtsstunde zeichnet sich vor allen anderen aus durch Vielfalt und Stringenz, durch eine Vielzahl von Reflexionsmöglichkeiten und eine sachbezogene, aber zugleich empathische Umgangsform.

5.1.2 Ausgangspunkt: Lesen und Verstehen des Notentextes

Das dreiteilige Adagio steht in F-Dur, im Unterricht wird an den ersten 12 Takten des ersten Teils (T. 1–17) gearbeitet. Der Abschnitt lässt sich gliedern in T. 1–4 (Halbschluss auf C), 5–8 (Ganzschluss auf F) und 9–12 (Beginn der Modulation in die Dominanttonart C-Dur, die in T. 17 erreicht wird). Das eineinhalbtaktige Hauptmotiv wird in Vierteln von Bass-Akkorden begleitet und zunächst erwartungsgemäß beantwortet, sodass sich ein Vordersatz bildet. In T. 5 wird die Anfangsphrase ornamentiert wiederholt, endet aber zunächst nicht auf F, sondern streift überraschend A-Dur als Zwischendominante zur VI. Stufe d-Moll, die aber nicht erreicht wird, weil in einer trugschlüssigen Wendung ebenfalls überraschend die Subdominante B-Dur erscheint (genauer gesagt: deren Parallele g-Moll mit einem auffälligen Ton fis), die

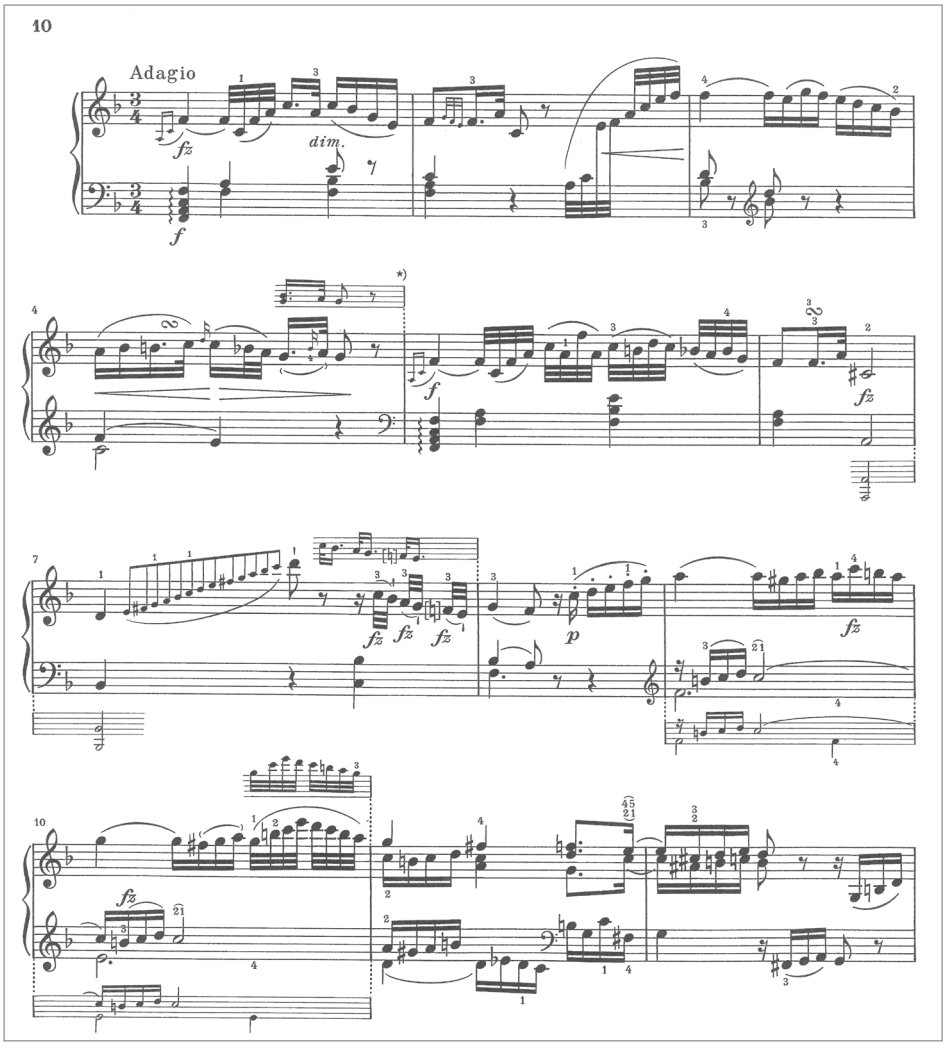


Abb. 7: J. Haydn, Sonate Nr. 60, Hob. XVI:50, 2. Satz *Adagio* (Henle, 1972/2000)

über eine kadenzartige Auszierung in den Dominantseptakkord zurück in die Grundtonart führt (Ende des Nachsatzes und Abschluss einer klassischen Periode). Von da an (Auftakt zu T. 9) sind die Stimmen nicht mehr eindeutig in Melodie und Begleitung geteilt, sondern greifen dialogartig ineinander. Auf diesen Wechsel der Textur konzentriert sich schließlich das Unterrichtsgeschehen.

Die Unterrichtssequenz wird im Folgenden in vier Abschnitten genauer analysiert. Im ersten Teil (I) werden vor allem inhaltliche Aspekte diskutiert, die im Unterricht sprachlich vermittelt werden, der zweite Teil (II) konzentriert sich auf Versuche der musikalischen Verständigung durch Varianten des Zeigens. Im dritten Teil (III) liegt der Schwerpunkt auf einer spürbar gelingenden Interaktion als „Begegnungsmoment" zwischen Lehrer und Studentin. Der Abschnitt (IV) untersucht die Strategie des Lehrenden, dessen didaktische Maßnahmen letztlich scheitern: Es gelingt der Studentin leider nicht, ihre Spielweise nachhaltig zu verändern.

Auf Sekundenangaben wird in einer ersten Darstellung der Teile verzichtet, um den inhaltlichen Zusammenhang zu gewährleisten. Eine detaillierte Untersuchung des Abschnitts (III) und (IV) folgt in Hinblick auf musikpädagogische Fragestellungen im nächsten Kapitel.

5.2. Perspektive A: Seböks Masterclass als Modell für das Entstehen eines musikalischen Begegnungsmoments – Demonstration von Intersubjektivität im Musizieren

Teil I: Mitfühlen („identify") und Verstehen („understand")

Die Unterrichtsstunde findet in einem größeren Vortragssaal statt, das Publikum umringt den Flügel in gebührendem Abstand und lauscht gespannt. Die junge Frau spielt den zweiten Satz der Haydn-Sonate ohne Noten, fließend, fehlerfrei und in sich versunken, bewegt ihren Körper beständig gleichförmig kreisend. Nach dem Vortrag versucht Sebök, mit der Studierenden über ihre Interpretation ins Gespräch zu kommen. Die Studentin reagiert zurückhaltend mit zustimmenden oder ablehnenden Kopfbewegungen und kaum hörbaren Interjektionen, sodass die freundliche Einladung zum Dialog sich nach und nach in einen Vortrag des Lehrenden wandelt. Obwohl Sebök bemüht ist, eine freundliche, entspannte Atmosphäre herzustellen, wirkt die junge Frau, nach ihrer eigenen Überzeugung gefragt, verunsichert.

> Sebök bedankt sich für den Vortrag, erkennt die Leistung der Pianistin an und äußert seine Wertschätzung: „[That was] a really fine performance. And you have the quality of knowing that music always means something." Er verbalisiert, welche Intention er im Spiel der Studentin erfasst hat und unterstützt seine Aussage mit kleinen Gesten: „You don't want one second go by so that you don't say something." Die Studierende wartet nahezu unbeweglich ab und versteht noch nicht, äußert nur ein leises „Hm." Sebök wird deutlicher: „But there is a moment to start to doubt sometimes, do I say the right thing?" Die verbale Verständigung bleibt einseitig. Sebök versucht vermut-

lich herauszufinden, was die pianistische Absicht in diesem Spiel gewesen sein mag – er bezeichnet das Spiel zwar als schön („beautiful"), aber offenbar fehlt ihm etwas. Nach dem zweiten etwas irritierten „Hm." Der Studierenden beginnt Sebök selbst über den Sachverhalt zu reflektieren, sodass sie daran partizipieren kann: „Is that like this or maybe I'm just wanting to fill a void?" Er deklariert den zweiten Satz als „Beispiel" für seinen Gedankengang: „For example, how …, how is that Haydn sonata. Is that second movement that romantic or not?" Ein nickendes Kopfrollen der Studentin, von einem kleinen Seufzer begleitet, scheint zunächst Zustimmung zu signalisieren – aber Zustimmung wozu? Es ist anzunehmen, dass der jungen Frau bewusst ist, dass Haydn der Epoche der Klassik angehört und sich seine Musiksprache nach historisch orientierter Lesart von romantischen Aufführungspraktiken des 19. Jahrhunderts unterscheidet. Sebök aber meint offenbar noch etwas Anderes: „And when I say romantic I don't mean the quantity of expression, because I think that music is romantic as such. I think that Palestrina is romantic too. But music started to say something when it started to be."[108] Sebök differenziert: „But what did it say, how it said it, that was different in different times." Sebök intensiviert den Blickkontakt und fragt, ob sich die Pianistin in die entsprechende Zeit hineinversetzen und versuchen könne, die Musik mit Haydns Augen sehen, aber die junge Frau zögert erneut („Hm.").

Seböks Handlungsweisen legen zunächst den Eindruck nahe, dass die Studentin in seinen Augen noch keinen Zugang gefunden hat zur Musik-Sprache Haydns. Sein Ansatz lässt sich aber auch grundsätzlicher deuten: Hier erklingt, mit Doerne, ein musikalischer Monolog. Die „Bewegung" der Pianistin wirkt körperlich wie klanglich beherrscht, aber gerade deshalb stereotyp (vgl. Oberhaus, 2006). Seböks Kritik betrifft meines Erachtens nicht die individuelle Art der musikalischen Äußerung der Musikerin, für oder gegen die er argumentieren könnte, sondern er versucht zu vermitteln, dass das Spezifische dieser Haydn-Sonate nur zum Tragen kommen kann, wenn die Interpretin das kommunikative Angebot des Werkes aufgreift – erst dann kann überhaupt von einer Interpretation gesprochen werden.

Sebök zielt mit seiner Darstellung des Wortes „romantic", so meine Deutung, auf das grundsätzlich „bewegende" Potenzial musikalischer Ereignisse. Der Gedanke, dass Musik spreche, wenn sie beginne zu sein, ist anschlussfähig an Grünys Feststellung, Musik sei, wie der Mensch in seinem Verhalten, grundsätzlich gestisch (KdÜ, S. 171). Wenn musikalische Strukturen als Musik-Sprache im ganzheitlichen Sinne zu verstehen sind, offenbart sich demnach in der Interpretation eines einzelnen, jeweils eigenständigen Kunstwerks etwas, das Mensch und Werk über den individuellen Zeithorizont hinaus verbindet, etwas, das sich als „das Musikalische" spezifizieren ließe.

Die Frage, wie Musik anderer Zeiten geklungen haben mag und wie Haydns Komposition darzustellen ist, stellt sich nur, weil hier ein Notentext als Zeugnis der Ver-

108 In dieser Formulierung Seböks kristallisiert sich die für meine Untersuchung relevante Frage nach dem, was Musik ausdrücken kann – wie verhält sich eine spieltechnisch „korrekte" Ausführung zu einem „berührenden" Musizieren, das den Hörern etwas „mitteilt"?

gangenheit belebt werden soll. Während Improvisieren bedeutet, in einem gegenwärtigen Zeit-Raum musikalisch unmittelbar zu kommunizieren, enthält eine Partitur die Aufgabe, sich in ihren Text hineinzudenken (Zehentreiter, 2017; Söffner, 2014). Das aber bedeutet, dass es einer forschenden Haltung bedarf, eines Herantastens und Hinein-Denkens, des Verstehen-Wollens einer Musik-Sprache, die (noch) fremd oder auch fremd geworden ist. An dieser Stelle erst wird historisch-spielpraktisches Hintergrundwissen erforderlich, und es stellt sich die Frage, ob die junge Pianistin über ihre Kenntnisse frei verfügen kann oder ob sie ihr Wissen unhinterfragt adaptiert hat und lediglich nach Anweisung spielt.

Sebök lehrt, indem er laut denkt und zeigt, wie er selbst über den Sachverhalt reflektiert. Auf diese Weise ermöglicht er der Pianistin, sich vom eigenen Spiel zu distanzieren. Er lädt ein, zu diskutieren, zu widersprechen, aber die junge Frau schweigt.[109] Es folgt schließlich ein ungewöhnlich langer Vortrag, in dem Sebök Charakteristika musikalischer Ausdrucksweisen erläutert.

> Sebök zeigt zunächst die klanglichen Mittel auf, die einer Musikerin zur Verfügung stehen: „What can we use as means of expression? If I want to be very rational about it, I say that, you know, you play the notes sooner and later and louder and softer, and technically that's all we can do. And with those two relationships we can create a world." Sebök erläutert Prinzipien musikalischer Ausdrucksformen mit Hinweis auf die Bauweise des historischen Instrumentariums: „In Haydns time it depends on which instrument you think. There were instruments they had no dynamic possibilities. There were some they had a great sensitivity. It is an intimate instrument. Then what kind of emotions?" Dann setzt Sebök seine Interpretation von Haydns Musik zu anderen Werken der Klassik und Romantik in Beziehung. Dabei differenziert er zwischen einer inneren Empfindung und einem äußeren Blickwinkel. Unter der Prämisse, dass Musik grundsätzlich expressiv sei, unterscheidet der Pianist die Begriffe „mitfühlen" („identify") und „verstehen" („understand"). Sebök konkretisiert unterschiedliche Haltungen, die eine Spielerin einnehmen kann: „Sometimes you speak music in first person. Say I. So when you play Chopin nocturne then you speak I [zeigt auf sich; NB]. Er führt aus: „In some older music, music is somehow in quotation mark. […] For example, if I think about love expressed in music, then there is Tamino and Pamina. And Mozart probably expected us to identify with them. When I hear Tamino singing I am Tamino. Now there is the other couple: Papageno and Papagena. When I hear Papageno singing I don't feel like being Papageno. So that is in quotation mark one step removed. It's an illustration of something. […] When you don't resonate, when you don't identify but understand."
>
> Vor dem Hintergrund menschlicher Resonanzfähigkeit stellt Sebök „Mitfühlen" und „Verstehen" als zwei Seiten derselben Medaille dar, die in unterschiedlicher Gewichtung zur Geltung kommen: „The way when the child is afraid in the night, then you

109 Dieses Verhalten von Studierenden scheint nach Heiden (2018) nicht ungewöhnlich, es bedarf daher in Hinblick auf ein „beteiligtes" Interagieren nicht nur auf musikalischer Ebene der Diskussion.

> understand, you sympathize but you are not afraid. So you don't share the feeling. And when you look at Tamino, and Tamino in love you think about your own love, but Papageno and Papagena you are watching from the outside. So those are the two attitudes." Sebök schließt: „I think that this Haydn sonata should be played from the outside and you play it from the inside." All diese Anmerkungen könne er, fügt er hinzu, weder „musicological" noch „psychological" erklären, aber sie entsprächen einer Empfindung, die er nur so mit Worten auszudrücken vermöge: „I feel what I am talking about." Und lächelnd ergänzt er: „If you have the right antennas, then maybe you do, too." Er schmunzelt, das Gesicht der Studentin ist nicht zu sehen, aber der Kopfbewegung nach lächelt sie ebenfalls, dann wendet sich Sebök schließlich dem Klavierspiel zu und spielt selbst die ersten Takte des zweiten Satzes.

Wenn man rekurriert auf Zehentreiter, zielt Sebök mit seinen Erläuterungen darauf, die Pianistin in eine Lage zu versetzen, den Notentext „ästhetisch aufzufüllen" resp. mit Bezug auf Söffner: zu „bewohnen". Mit Grüny lässt sich deuten, dass es Sebök um das Verhältnis von Idee und Ausführung geht, um die Formung einzelner Töne, die jeder für sich erzeugt werden müssen, einzig aber durch ein intendiertes Beziehungsgeflecht Musikalisches erklingen lassen. Dynamik und Artikulation seien die pianistischen Mittel, um diese übergeordnete Ebene entstehen zu lassen und zu gestalten („create a world").

Es lässt sich nicht beantworten, ob die Studentin mit ihrem musikalischen Ausdruck glücklich ist, ob sie selbst überzeugt und in Kontakt ist mit ihrer eigenen Gefühlswelt, oder ob das, wie sich im Verlauf zeigt, immer gleiche, fehlerfreie Spiel womöglich als „unreflektierte Routine" (Joas, 1996) zu bezeichnen ist. Mir persönlich erscheint das Spiel der jungen Frau wie ein geschlossener Klangraum, so perfektioniert, dass ich ihn zwar bestaunen kann, mich aber nicht angesprochen fühle (im Sinne von „to resonate") – ich kann das Spiel betrachten, ich sehe, dass dort eine Pianistin einen Klangraum um sich herum aufbaut, aber ich finde ihn uninteressant, er berührt mich nicht. Wenn ich mich hörend darauf einlasse, fehlt es mir an Orientierung, und ich möchte den musikalischen Raum wieder verlassen. Mein Empfinden ist individuell, lässt sich jedoch mit Leman (2016) konkretisieren: Hier spielt jemand expressiv, aber nicht interagierend im Sinne einer „expressive interaction". Oder alltagssprachlich formuliert: schön, aber nicht ausdrucksvoll. Vor dem Hintergrund der Partitur, deren Sinn auf diese Weise gerade nicht in Erscheinung tritt, entsteht eine eigentümliche Art der Kohärenz: Alle Töne perlen gleichmäßig und sind damit in ihrer Reihung nachvollziehbar, aber sie beleben nicht den Notentext – es fehlt ihnen die entscheidende, gestisch-kommunikative Dimension: eine individuelle Gewichtung, eine intendierte Richtung als „expressive interaction". Wenn die Pianistin, was ich nicht wissen kann, mit Wallbaums Worten „innerlich mitgeht", so teilt sich mir als Hörerin eine „innere Beteiligung" der Interpretin doch nicht mit. Wie sich im Verlauf dieser Sequenz bestätigt, reicht, wie auch Röbke (2008) beklagt, ein gleichförmiger Wohlklang nicht aus, um eine Verständigung zu erzeugen. Eine gelingende musikalische Interaktion als gestisch-kommunikative „expressive interaction" würde

intersubjektiv spürbar: Spielt jemand lediglich musikalisch kohärent, mangelt es an Angeboten, interagierend einen Raum aufzuspannen zwischen Spielern, Hörern und Werk.

Teil II: Varianten des Zeigens als Mittel der musikalischen Verständigung

Im zweiten Teil der Unterrichtssequenz mischen sich verbale Kommunikation und verschiedene Formen des didaktischen Zeigens.[110] Sebök spielt und kommentiert zunächst ein paar Takte und lässt dann den Beginn des Satzes vergleichen mit einer ausgezierten und harmonisch veränderten Variante ab Takt 5.

> Sebök spielt die erste Phrase und wendet sich wieder der Pianistin zu: „That's a different emotional world than if you play …" Er spielt ein paar Takte in romantischem Stil, schaut sie während des Spielens an und ergänzt „… that's me …" Er stoppt, macht eine Geste entlang seines Oberkörpers: „I resonate all the way, so to speak. But here …" Er spielt den Beginn des Adagios in ähnlich sinnlich-romantischer Weise wie zuvor, mit kreisenden Handgelenksbewegungen beim Anschlagen der Tasten, unterbricht sich selbst: „… no, I feel that I am exaggerating, I'm not really very sincere. I just don't want to look in difference, so I do something." Dann steht er unvermittelt auf: „Start the slow movement …" und nimmt die Partitur.

Die Stichworte, die in diesem Gespräch fallen, führen zur Grundfrage zurück: Wann resoniert der musizierende Körper auf welche Weise? Wie verändert Sebök seine Vortragsweisen, welchen Einfluss nehmen hier die Handhabung des Instruments und die Art der Artikulation auf den Klang? Wie äußert sich, wenn jemand etwas musikalisch „übertreibt" („exaggerate") und was bedeutet in diesem Zusammenhang „ehrlich sein" („sincere")?

Die Frage nach dem handelnden Körper als Teil der Realisation einer musikalischen Äußerung mithilfe des Instruments lässt sich erneut in Beziehung setzen zu Söffner und seinem Beispiel von Marlon Brando, der unterscheidet zwischen jemandem, der handelt und jemandem, der sein Handeln inszeniert (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.3*). In anderer Weise als bei einer Schauspielerin, die einzig ihren Körper als „Instrument" nutzt, muss der Ausdruck im Musizieren einen Weg durch Körper und Musikinstrument hindurch finden: Das Instrument wird im Idealfall Teil des Körpers, damit die musikalische Darstellung gelingen kann, ähnlich wie eine Blinde mit einem Blindenstock fühlend „sieht".[111]

Die Schwierigkeit liegt darin, dass a) die Handhabung eines Instruments bereits eine manuelle Herausforderung darstellt, dass aber darüber hinaus b) Handhabung

110 Der Begriff des Zeigens wird im folgenden Kapitel präzisiert (vgl. Kap. *Reflektieren, 5.3, Perspektive B*).

111 Im Kapitel „Körpergrenzen" verweist die Philosophin Karen Barad darauf, dass der Blindenstock wie ein Teil des Körpers in die Empfindung integriert werde und die Konturen zwischen Gegenstand und der Hand, die ihn hält, verschwimmen (Barad, 2012, S. 45).

und musikalische Idee wechselseitig Einfluss nehmen, dass sie einander bedingen. Übertreibungen, so meine eigene musikalische Erfahrung, kommen dann zum Einsatz, wenn dieses Verhältnis von Handhabung und Idee nicht ausgeglichen ist – wenn sich die Interpretin nicht in das Werk hineinbegibt, um sich von seinem Klang führen zu lassen und in seinen Dienst zu stellen, sondern wenn sich eine zweite darstellende Schicht darüberlegt, die die Interpretin strahlen lässt, nicht aber das Werk. Wie ist es möglich, das Instrument so zu nutzen, dass seine Bedienung in routinierten Bewegungen sicher aufgehoben ist, um Teil des unmittelbaren Ausdrucks zu werden, ohne dass diese sich in Stereotype wandeln? Immer geht es auch hier um ein Wechselverhältnis: Eine störungsfreie Handhabung des Instruments ist genauso wenig „Musizieren" wie eine gute musikalische Idee, wenn sie an der mangelhaften Realisierung auf dem Instrument scheitert.

Sebök vermeidet direkte Spielanweisungen und eröffnet stattdessen mit seinem Vorspiel und entsprechenden Varianten zum Vergleich ein Angebot zur Differenzierung: Die Studierende kann den Eindruck auf sich wirken lassen und etwas davon übernehmen – oder auch nicht.

> Die Pianistin spielt nochmal die ersten acht Takte, Sebök interveniert nach der Kadenz mit einer Idee: „You know, what I ask you to do – to play this bar [er zeigt in seine Noten; NB] and this phrase, and then to play this phrase." Die Pianistin spielt beide Phrasen, zuerst Takt 1 und 2 (Sebök leise: „Okay"), dann die Variante in T. 5–6. Sebök fragt: „Yes, now can you play the second time so, that it moves much more?" – „Hmhm." Sebök erklärt: „Because if you play the way you play, it sounds like first time all those notes were missing and then you fill in the gaps." Die Studentin nickt, während Sebök spricht: „Hmhm." Er wendet sich zum Klavier „No, that's …" und spielt die ersten Takte ruhig im Vergleich mit der bewegten ausgezierten zweiten Phrase „… ornamented more." Die junge Frau signalisiert Verstehen durch ein leises „Yea". Als Sebök fortfährt, schaut sie ihn intensiv an. „… There is more real thing happening so you don't have to invent anything. It's really happening." – „Hmhm." – „Ok, play the second one." Die Pianistin beginnt, er spielt den zweiten Teil mit deutlich bewegter Geste mit. „Yes, and then you remember …", er spielt den Schluss der ersten Phrase (endet mit c1 auf F-Dur), und danach den Schluss der zweiten Phrase (endet überraschend mit cis1 auf A-Dur). Die Studentin beobachtet Seböks Mimik, scheint selbst überrascht, muss kurz fast lachen, hält sich sofort die Hand vor den Mund. Sebök lächelt auch „… and that's a real big happening. You don't have to do anything about it. So instead of dressing it up get to the real body of the thing. And then somehow what we are going to do will be simpler but more truthful …" („Hmhm"). Sebök spricht nach kurzem Zögern ruhig und ernsthaft: „What you did was very beautiful – and this kind of approach what I'm doing now is only if I really admire something that is happening. I don't talk about anything … („Hm")… secondary, , I try to talk about the essence as much as one can talk about the essence. Now, we could go through the whole movement like that finding real things …" („Hm") „… You want to say something." Sie: „No." Er: „No?" Sie: „No." Sebök schmunzelt. „So how does it go on from

there?“ Er wendet sich der Partitur zu, zeigt auf eine Stelle in den Noten und spielt den Sechzehntel-Aufgang von Takt 8 zu 9.

In diesem Abschnitt wird die verbale Zurückhaltung der jungen Frau besonders explizit, sie äußert sich auch nicht auf Seböks Nachfragen. Sebök lässt die Strukturen der ersten Takte mit der Variante in Takt 5 vergleichen. Interessant ist seine Bemerkung zur Spielweise der Pianistin, die sich, mit rückwärts gerichtetem Blick, als unverständlich erweist: Es klinge für ihn nicht, als sei Takt 5 die bewegte, ausgezierte Version des Beginns, sondern als sei der Anfang unvollständig und nun würden die Lücken geschlossen („you fill in the gaps“). Das aber verändert die Gewichtung der Phrasen ohne erkennbaren Grund, erschließt sich deshalb nicht recht der Logik der Hörer. Sebök argumentiert, dass die Ornamentik zunächst das eigentlich aufregend Neue sei – wenn die Spielerin die Bewegung der notierten Sechzehntel als Intensivierung der Energie aufnehme, spreche die Musik für sich, denn die Phrase selbst sei bewegt: „It’s really happening.“ Das „really“ bezieht sich demnach auf die Form, die alles beinhaltet vom Melodieverlauf über die Artikulation bis zur Harmonik – Bedeutung erhält die Phrase allerdings erst durch die Erinnerung des Hörers (vgl. Leikert 2008). Dadurch, dass sie sich in ihrer Struktur erkennbar auf die Anfangstakte bezieht, lassen sich Gerüst und Abweichung aufeinander beziehen: „… and then you remember …“. Die harmonische Wendung am Ende von Takt 6 kann nur überraschen, wenn die Kadenz aus Takt 2 noch präsent ist, wenn, hervorgerufen durch die Wiederholung, die Hörerin bereits eine Erwartung gebildet hat. Dann aber bedarf es nur noch wenig, diese „real things“ zum Klingen zu bringen: „… what we are going to do will be simpler but more truthful“. Sebök differenziert zwischen „schön klingend“ („beautiful“), übersetzt vielleicht: anmutig, nett – und „wahrhaftig“ („truthful“, „real“, „sincere“). Was genau meint er also mit „real body“, mit dem Kern der Musik („the essence as much as one can talk about the essence“)?

Teil III: Intersubjektivität im spürbar gelingenden „Musizieren“

Nachdem Sebök den Sechzehntel-Aufgang von Takt 8 zu 9 kurz anspielt, beginnt die Pianistin erneut und spielt die Takte 8–12. Sebök unterbricht und macht nun den entscheidenden Vorschlag, die Stimmen von Diskant und Bass auf zwei Personen zu verteilen: Er bittet die Studentin, nur den Part der rechten Hand zu spielen, während er selbst die linke Hand übernimmt.

„Yes, from here, play the right hand and I will play the left hand, okay?“ – „Okay.“ Sie spielen: Sebök verzögert seinen Einsatz für den Bruchteil einer Sekunde. Unmittelbar darauf schaut die junge Frau ihn etwas irritiert an, kurz begegnen sich ihre Blicke – so zum ersten Mal in diesem Unterricht. Die Pianistin spielt weiter, zögert, schaut nochmal. Ihre bis dahin kreisende Körperbewegung endet, ihre Körperspannung ändert sich, sie richtet sich auf.

> Sebök unterbricht schmunzelnd: „Yes, now, if you could do that … alone.“ Die Studentin streckt sich kurz ein wenig, hebt einen Arm, lehnt sich zurück und erstmals sieht man sie für einen Moment gelöst lächelnd mit geöffnetem Mund: „Hmhm.“ Sebök fragt „You know what the difference was?“ Die junge Frau nickt zustimmend („Hmhm.“) und Sebök fährt fort, „then play the two … two hands.“ Sie nickt und spielt, etwas weniger kreisend als zuvor. In den ersten Takten klingt die gerade erfahrene Spielweise in Ansätzen nach, dann verliert sie sich aber von Sequenz zu Sequenz wieder.
>
> Sebök hört sehr aufmerksam zu, scheint zunächst erfreut, und bevor das Video abbricht, beginnt er den Satz „Hm, it was one step …“ (es folgt: „… in the right direction …“). Sie stimmt ihm nickend zu „Yes“. Im anschließenden Video (Part 2) wird der Satz fortgeführt: „… but we can make it conscious what the difference was.“

Seböks didaktische Anweisung, die Passage auf zwei Personen zu verteilen, wird nachvollziehbar durch die Struktur der Partitur: Anders als in den ersten Takten, in denen eine Oberstimme akkordisch begleitet wird, entspinnt sich von Takt 8 an ein kleiner Dialog zwischen gleichberechtigten Stimmen. Für einen winzigen Moment von wenigen Sekunden klingt es unverhofft für mich tatsächlich wie eine Unterhaltung zwischen den beiden Spielern: Ich nehme teil an ihrem Dialog und beginne unwillkürlich zu lächeln. Mit der klanglichen Realisierung eröffnet sich mir für einen kurzen Augenblick eine Dimension, die mit Worten kaum zu fassen ist: Was ist passiert?

Sebök bringt Unvorhergesehenes in die Situation ein, auf das die Studentin unwillkürlich reagiert: Er wird durch sein Spiel zum Widerpart. Ihr einstudierter pianistischer Ablauf wird kurzfristig minimal gestört, die Unterbrechung liegt im mikroagogischen Bereich von Hundertstelsekunden, entfaltet aber hör- und spürbare Wirkung auf verschiedenen Ebenen: Die Pianistin lauscht einen Augenblick verwundert auf, unterbricht den gewohnten Fluss ihrer Körperbewegung, wendet sich dem Lehrer zu und begegnet ihm auf Augenhöhe. Sie antwortet musikalisch in einer Weise, die sie verbal bislang vermieden hat – sie äußert sich „sprechend“, indem sie ihre Artikulation ebenso minimal verändert, und signalisiert Verstehen, indem sie auf die musikalische Differenzierung Seböks eingeht: Im Strom von Klang und Bewegung nimmt dieses winzige Segment der Phrase unmittelbar gestalthaft gestischen Charakter an.

Ich empfinde etwas wie Erleichterung, Einblick, Zugang, Teilhabe an einem Geschehen, in dem ich mich bis dahin nicht orientieren konnte – meine distanzierte, beobachtende Haltung verwandelt sich unmittelbar in einen mitfühlenden Vollzug des Erklingenden. Ich nehme teil an einem musikalischen Klangraum, der sich zwischen Spielern, Werk und mir als Hörerin aufspannt. Ich empfinde einen Augenblick des Einvernehmens, der „Begegnung“ (Stern, 2005) und erlebe mich in einem „golden moment“, wie er bei Nebelung (2018, S. 103) beschrieben wird.

In den wenigen Sekunden, in denen die Studentin sich aufrichtet und mit Sebök kommuniziert, gerate ich mit meinen, bis dahin noch unbestimmten, Erwartungen an das Werk und an die pianistische Darstellung in Einklang. Darüber hinaus fühle ich mich über Generationen hinweg verbunden mit der musikalischen Idee Haydns

und gleichermaßen verankert in der klingenden Gegenwart – ein Moment, der zutiefst beglückend ist. Es verdichtet sich die klangliche Atmosphäre in einer Weise, wie Wallbaum es vermutlich mit dem Wort „RED“ bezeichnen würde, und ist vergleichbar mit einem aufscheinenden Gefühl von Flow – und dennoch davon im Ansatz unterschieden: Nicht das emotionale Fliehen in ferne Welten bewegt mich, sondern gerade die reale Anteilnahme an einem musikalischen Geschehen, das mich und meine Aufmerksamkeit vollständig zu bannen vermag. Ich fühle mich rundherum bereichert durch diesen einen „Begegnungsmoment“, der noch lange in mir nachhallt.

5.2.1 Erkenntnisse: „Auratisches“ Musizieren – Moment der Begegnung

Um zu verstehen, wie ein musikalisch nachhaltiger Begegnungsmoment im Sternschen Sinne entstehen kann als einer dieser „[m]oments that last“ (Nebelung, 2018, S. 103), wird das Unterrichtsgeschehen noch einmal zusammengefasst. Die Themen, die in dieser Masterclass-Sequenz aufgeworfen werden, sind so komplex und vielschichtig wie das Phänomen „Musizieren“ und seine Vermittlung: Beide zeichnen sich aus durch eine Dynamik, die sich erst in der menschlichen Interaktion entfaltet.

Sebök weitet in der Unterrichtssequenz zunächst den Horizont: Er erläutert erst verbal, dass Musik seiner Meinung nach grundsätzlich nicht neutral ist, sondern immer „etwas bedeutet“ („means something“). Dann fordert er die Pianistin zur Reflexion auf. Seine Fragen eröffnen ein Nachdenken über Grundsätze musikalischer Darstellung: Er differenziert zwischen einer mitfühlenden Hör- bzw. Spielweise („identify“, „from the inside“) und einer distanzierteren, verstehenden („understand“, „from the outside“). Vor diesem Hintergrund spielt er selbst verschiedene Varianten und bezieht das Körpergefühl ein in seine Erklärungen. Im Folgenden lässt er die Studentin Varianten in der Partitur aufsuchen und spielend ihre Wirkung vergleichen. Er spricht von einem „real body“ der Musik, der spürbar werde, wenn Empfindungen nicht übertrieben, sondern durch die Komposition hervorgerufen würden („if I really admire something that is happening“), wenn das Wesentliche klinge: „I try to talk about the essence as much as one can talk about the essence.“

Im gemeinsamen Musizieren ist die junge Frau für einen kurzen Moment in der Lage, in Anlehnung an Staemmler (2009), das Gehörte zu transformieren und dadurch zu bestätigen. In diesem Moment, so meine Deutung, gelingt tatsächlich eine musikalische Interaktion zwischen Spielern, Hörern und Werk: Hier musizieren zwei Menschen miteinander, sie begegnen einander, indem sie sich auf ein Gemeinsames beziehen – in einem kurzen „Gegenwartsmoment“, der zum intersubjektiv geteilten „Begegnungsmoment“ avanciert. Diese Art der klanglichen Realisierung eröffnet eine Struktur des Werkes, die nun auch für mich resp. das Publikum nach- oder besser: mitvollziehbar wird. Messbar im rechnerischen Sinne ist das Gefühl von Gemeinschaft, das sich hier eröffnet, nicht – aber auch ein Gefühl teilt sich interaktiv mit: Es konstituiert sich an dieser Stelle, in Hinblick auf das Erfassen der musikalischen Äußerung, ein kommunikativer Sinn im Handeln als ein „handlungsorientierendes

Gespür“ (Söffner, 2014, S. 31). Es entsteht ein Moment, auf den sich die Musizierenden und ich als Hörerin in ihrer Erinnerung gemeinsam beziehen können, weil wir ihn offenbar alle als besonders empfinden.

Mithilfe der vorherigen Überlegungen lässt sich der Moment der gelingenden musikalischen Interaktion zwischen Spielern, Hörern und Werk als Begegnungsmoment eingrenzen, beschreiben und schließlich begründen. Der Begegnungsmoment setzt eine „innere Beteiligung“ der Musizierenden voraus. Während Sebök zunächst seine Idee von musikalischer Expressivität verbal kommuniziert, tritt sie klanglich überzeugend in Erscheinung in dem winzig kleinen Augenblick, als er die Bass-Stimme übernimmt und die Studierende den Diskant der Phrase in Takt 8–9 spielt. Was aber genau unterscheidet das Agieren in diesem Augenblick von den Versuchen vorher?

Mit Hellberg lässt sich festhalten, dass sich zwischen den Musikern ein Koordinationsprozess ereignet, der spürbar wird als „ein nichtgegenständlicher, leiblich-atmosphärischer Raum […], der sich zwischen den Musizierenden aufspannt“ (Hellberg, 2019, S. 205). Das Gefühl von „Stimmigkeit“[112] geht in diesem Fall aber über ein bloßes Synchronisieren weit hinaus: An diesem Geschehen kann ich als Zuhörerin teilhaben, es öffnen sich auch für mich imaginäre Türen, und das, obwohjal ich nicht persönlich anwesend bin (vgl. Leman, 2016). Ich fühle mich in die Lage versetzt, die „mentale Landschaft“ (Stern, 2005), die mir die beiden Musiker in Hinblick auf die Partitur präsentieren, zu teilen: Non-verbal teilt sich mir eine Atmosphäre mit, als sei ich persönlich Teil des Geschehens, ich spüre eine Art Aura, die mich samt der Musizierenden umgibt und mich für einen Moment in einen übereinstimmenden, gleichschwingenden Einklang mit ihnen versetzt. In diesem Augenblick wird auch der Notentext für mich lebendig, verständlich und dadurch „bewohnbar“ (Söffner, 2014). Die Partitur, die ich aus den bisherigen Klangfolgen nur ansatzweise erschließen konnte, erhält ein mitvollziehbares Profil. Der Moment ist leiblich erfahrbar (Oberhaus, 2006): Im Sinne einer „kinetischen Semantik“ löst sich eine Spannung, die mir erst jetzt meine Erwartung bewusst macht – und auch ich beginne unwillkürlich zu lächeln (Leikert, 2008).

Grundiert durch die vorangegangenen Überlegungen lässt sich festhalten, dass es sich an dieser Stelle musikalischer Interaktion nicht um ein interpretatorisch individuelles, akzidentielles Detail handelt, sondern um das Sichtbarwerden einer interpretativen Aktivität, die zuvor verdeckt war: Erst in der Interaktion tritt hier eine mögliche Bedeutung der musikalischen Äußerung erkennbar als „Kippfigur von eingeübtem und ausagiertem Gespür“ und „gegenstandsbildender Kognition“ (Söffner, 2014, S. 52) in Erscheinung: Jetzt lässt sich sagen, da spielt jemand eine Phrase aus dem Adagio von Haydn in individueller Weise und nutzt nicht das Werk, um die eigene Gefühlswelt in den Vordergrund zu spielen.

In diesem musikalischen Handeln, das ich von jetzt an „auratisches Musizieren“ nennen möchte, ist nicht ausschlaggebend, ob die Interpretation einer der mitunter vielschichtigen Intentionen der Komponistin entspricht, wesentlich ist, dass sich je-

112 Zum Empfinden von Stimmigkeit im Musizieren vgl. Besse (2020c).

mand darum bemüht, das Potenzial der Komposition in ihren unendlichen Facetten zu erfassen und sich für eine schlüssige, mitvollziehbare Fassung entscheidet, in der die nicht gewählten Möglichkeiten mitschwingen. Grundlage für das auratische Musizieren eines komponierten Werkes ist das intensive Studium des Notentextes, seiner strukturellen Zusammenhänge und Deutungsmöglichkeiten im Verhältnis zum persönlichen, individuellen Empfinden. Die energetische Bewegungsrichtung, die die Interpretin ihren Klängen durch „innere Beteiligung" verleiht, wird zur gestisch-kommunikativen Interaktion, wenn sie für eine Hörerin leiblich und in Bezug auf das Werk mitvollziehbar wird. Erst wenn die Hörerin die Schwingungen aufnimmt, die Bewegungsrichtung wahrnimmt, zu deuten versteht und entsprechend resoniert, kann Intersubjektivität spürbar werden. Auratisches Musizieren kann daher angestrebt, aber nicht unmittelbar verwirklicht werden – es ist in seinem Erscheinen auf ein Zusammenwirken innerer und äußerer Faktoren angewiesen. Als auratisches Musizieren möchte ich mit Röbke bezeichnen, „wenn die Musik plötzlich mich spielt. Und erst in diesem Moment der Richtungsumkehr lässt sich von musikalischer Wirkung sprechen" (vgl. Kap. *Umgrenzen*, *4.4.3*).

IV: Scheitern der didaktischen Strategie: Formen des Zeigens

Teil IV der Unterrichtssequenz ist in musikpädagogischer Hinsicht ebenso erhellend wie ernüchternd. Auf den „Begegnungsmoment" als gemeinsamen Bezugspunkt stützt Sebök sein weiteres didaktisches Vorgehen, das verbale Interventionen, nonverbale Gestik und musikalische Demonstrationen umfasst, mit dem Ziel, das Erlebte bewusst zu machen und damit übertragbar auf andere Situationen. In sämtlichen der folgenden Versuche gelingt es der Studentin nicht, diese erlebte Spielweise aufzugreifen und spontan noch einmal umzusetzen, was ihre Finger spielend bewältigen könnten. Als Zuhörerin leide ich mit und versuche zu verstehen, was passiert.

Sebök versucht, der Studentin zu helfen, die gestalterischen Veränderungen, die sie klanglich realisiert hat in ihrem Spiel, zuverlässig wieder aufzurufen. Aber der Moment der gelingenden Interaktion war so intensiv wie flüchtig – schon nach wenigen Klängen, so mein Eindruck, verschwimmt die Artikulation wieder, und die Studentin spielt nahezu wie vorher. Einer kurzen Übersicht an dieser Stelle folgt im nächsten Kapitel eine detaillierte Untersuchung der didaktischen Bemühungen, insbesondere der verschiedenen Formen des „Zeigens", deren Sebök sich bedient.

> Sebök versucht zu verbalisieren, was den klanglichen Unterschied ausmacht zwischen ihrem vorherigen Spiel und dem „Denken in zwei Stimmen" („thinking in two voices"). Er erinnert die Pianistin nochmal daran, dass die beiden Stimmen aufeinander reagieren. Er spielt die gemeinsam gefundene Version vor und imitiert danach ihre Darstellung. Er singt zu seinem Spiel, agiert gestisch mit den Händen, spielt nur den Bass und kommentiert nochmals die musikalische Idee eines Dialogs: „… here is obvious … but there is enough silence to switch personalities." Er fragt, ob die Studentin, die wieder stumm nickt, es nochmals probieren möchte und erhält ein

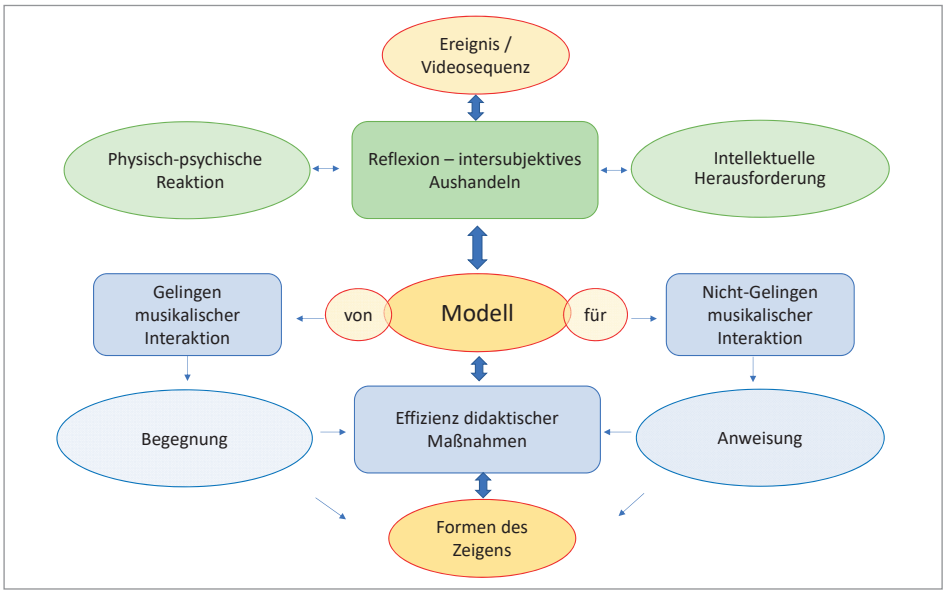


Abb. 8: Übersicht Konzeption 3

„Yes“ zur Antwort. Sie spielt den Aufgang von Takt 8 und die ersten Noten in Takt 9, aber er unterbricht direkt: „No, I'm sorry.“ Er instruiert sie, das f zu betonen, spielt wieder ihre und seine Version im Vergleich, singt dazu. Die Pianistin schaut ein bisschen verzweifelt, nickt, seufzt, spielt, er unterbricht wieder und schüttelt den Kopf. Sie bricht ab, schaut ihn an, Sebök flüstert die Passage ohne Ton: „… ti jadadida …“ Die Pianistin spielt das Sechzehntel-Motiv wieder – gleichmäßig wie in der ersten Version. Sebök unterbricht, versucht es nochmal mit Worten: „No, as long, as long as you squeeze it in with a standardized romantic attitude …“, dann ahmt er ihre romantische Spielweise kurz nach, unterbricht sich, spielt sogleich deutlich artikuliert seine Version und kommt auf den Anfang zurück: „… there are two voices, so you have to release the f right away, and not …“ und spielt nochmal. Dann setzt er sich auf, schaut sie an und erklärt: „One is a kind of romantic toothpaste … coming …“. Dazu macht er eine Geste, als zöge er etwas lang auseinander, und fährt fort „… the other is … saussages coming …“, dazu formt er Würstchen in der Luft und kichert. Das Publikum schmunzelt, die Pianistin auch, dann bricht das Video ab, es folgt ein anderer Satz in einer weiteren Stunde am nächsten Tag. Ob der letzte Vergleich zur Segmentierung musikalischer, gestisch-kommunikativer Einheiten schließlich zu einer Änderung der Artikulationsweise führen konnte, wird nicht mehr gezeigt.

Sebök spielt verschiedene Varianten vor, singt dazu oder ergänzt sein Handeln durch erklärende Worte. Trotz aller Hilfestellungen jedoch scheitern sämtliche Versuche der Pianistin, ihre neu erfahrene Spielweise zu wiederholen. Warum? Die wahren Gründe in ihrer Vielschichtigkeit bleiben schlicht verborgen – uns bleibt nur der Versuch einer Interpretation. Beschreibbar sind Seböks didaktische Maßnahmen, die im folgenden Kapitel auf ihre Wirksamkeit hin befragt werden sollen (vgl. Abb. 8).

5.2.2 Fragen: Was lässt sich im Unterricht zeigen und wie?

Sieht man von der wohl kaum zu vermeidenden Anspannung in dieser Unterrichtssituation ab und unterstellt, dass die Pianistin dem Klangideal ihres Lehrers nahekommen möchte, so hat sie offenbar doch nicht den Unterschied zwischen ihrer Version und der Seböks verinnerlicht. Vielleicht hat sie die Differenz zwar erlebt, aber eine „Transposition" (Staemmler, 2009), die ein verstehendes Einvernehmen signalisiert, gelingt kein zweites Mal. Möglicherweise liegen die Hinderungsgründe auf ganz anderen, nicht einmal für sie selbst erschließbaren Ebenen. Aber was, wenn die Pianistin Seböks Anweisung nicht realisiert, weil sie diese zu ihren eigenen Handlungsgewohnheiten nicht in Beziehung setzen kann? Führen dann die weiteren Anweisungen die Studierende nicht erst recht in die Irre?

Bis zu dem Moment der musikalischen Begegnung hat Sebök keinerlei Vorgaben gemacht, sondern immer zwei Seiten einer Sache dargestellt: Gegensatzpaare, Varianten, Vergleiche, Metaphern, sodass die Studierende die Möglichkeit hatte zu reflektieren, abzuwägen und aktiv Position zu beziehen. Erst als das nicht gelingt, ändert Sebök seine bisherige Strategie und gibt stattdessen kleinschrittigere Anweisungen. Die Unterbrechungen erfolgen in immer kürzeren Abständen, um das gewünschte Resultat einzufordern, die gespielten Abschnitte werden knapper, die Instruktionen detaillierter, die Negationen immer mehr. Aber auch diese Kommunikation scheitert, sie stellt sogar die Hierarchie kraft Amtes zwischen Meister und Schülerin, die sich zuvor im Spiel als musikalisch gleichberechtigte Kommunikationspartner begegnet sind, wieder her: Offensichtlich hat nun der Lehrer ein klares klangliches Ziel vor Augen, das die Schülerin erreichen soll.

Die erteilten Anweisungen bergen meines Erachtens zwei Gefahren: Wenn eine Studierende auf Anhieb in der Lage ist, das Gesehene resp. Gehörte perfekt zu imitieren, ist das zunächst eine grundlegende Fähigkeit zu adaptieren. Dennoch bleibt die Frage bei einer gelungenen Imitation, ob die Studierende sich die neuerworbene Fertigkeit auch zu eigen machen kann, ob ihr auf diese Weise auch ein selbstständiger Transfer auf andere, ähnliche musikalische Situationen gelingt. Wenn dagegen die Umsetzung scheitert, wie in diesem Fall, die Anweisungen des Lehrers kleinschrittiger werden, deutlicher, detaillierter, beurteilt letztlich der Lehrende, was gelingt und was nicht, die Abhängigkeit nimmt zu. In beiden Fällen bleibt das Wissen „äußerlich".

Dann allerdings stören weitere Anweisungen von außen genau den Kontakt zur eigenen Person, den es bräuchte, um „real things" zu äußern, solche, denen man nichts hinzufügen muss, weil man sie selbst erfasst und erspürt hat. So verliert die Studentin das Ziel, selbstständig zu suchen, mehr und mehr aus den Augen, sie kann es auch mithilfe weiterer Erläuterungen nicht aufsuchen: Ihr Spiel nach Anweisung bleibt äußerlich motiviert, und es gelingt ihr nicht, von ihrer erlernten Interpretation abzurücken und einen neuen musikalischen Standpunkt einzunehmen.

Wenn aber „Interpretieren“ ein dynamischer Begriff ist, der die Berücksichtigung vieler möglicher Varianten impliziert, um zu einer begründbar schlüssigen Deutung zu gelangen, ist jemand dann „Interpretin“ zu nennen, wenn sie einer einzigen zuvor festgelegten Richtung folgt, ohne auf klangliche Nuancen, die erst im Augenblick entstehen, reagieren zu können? Weitere Fragen werden relevant: Was lässt sich zeigen, was muss erspürt werden – und letztlich: Welche didaktischen Mittel wären tatsächlich hilfreich gewesen?

5.3. Perspektive B: Seböks Masterclass als Modell für Formen des didaktischen Zeigens – Entwicklung von Kriterien des Gelingens

5.3.1 Musikalisches Können: Vermittlung praktischen Wissens

Die Untersuchung der Unterrichtssequenz liefert einen entscheidenden Hinweis in Hinblick auf eine Unterscheidung von „unbeteiligtem“, „beteiligtem“ und, wie ich es nenne, „auratischem“ Musizieren. Im Modell greifen die Betrachtungsweisen von „Musizieren“ und „musikdidaktischen Maßnahmen“ methodisch und inhaltlich ineinander: Die Demonstration dient als Material zur Entwicklung von Kriterien musikpädagogischen Handelns.

Im Vergleich bieten die für wenige Sekunden erfolgreiche musikalische Interaktion und die misslingende Verständigung in den folgenden Minuten der Unterrichtssequenz eine Chance, Gelingenskriterien für Seböks didaktische Maßnahmen zu benennen. Obwohl die Studentin im Augenblick der Begegnung und kurz danach den Eindruck erweckt, als habe sie nun zwischen den verschiedenen Spielweisen differenzieren können, ist sie im Folgenden doch nicht in der Lage, dieselbe Artikulation allein zu realisieren. Als Lehrender versucht Sebök auf vielfältige Weise, sich verständlich zu machen und weitere Hilfestellungen zu bieten. Die didaktischen Maßnahmen, die er ergreift, lassen sich detailliert beschreiben: Erkennbar wird jetzt, wie Sebök seinen Unterricht aufbaut – und an welcher Stelle er seine eigenen Prinzipien verlässt.

Ins Zentrum der Analyse gerät der Begriff der „Demonstration“ resp. des „Zeigens“ in Bezug auf didaktische Maßnahmen: Was bedeutet „demonstrieren“, wenn das, was gezeigt werden soll, nur in der Interaktion erscheint? Was kann eine Lehrperson zeigen und was muss vom Schüler erspürt resp. ergriffen werden?

5.3.2 „Zeigen“ als didaktisches Mittel

„Zeigen“ im alltäglichen Handeln gilt zunächst der Aufmerksamkeitslenkung.[113] Mit dem Zeigen ist eine Absicht verbunden, es eröffnet auf diese Weise eine Beziehung zu einer Handlungsweise oder zum Umgang mit einem Gegenstand, wie er z. B. als

113 Das Phänomen des Zeigens in pädagogischen Kontexten wurde bereits in den 90er-Jahren insbesondere von Klaus Prange diskutiert und stets weiterentwickelt (2014), wichtige

Werkzeug genutzt werden kann. Im Unterricht spielt das Zeigen eine große Rolle, aber es gibt nur wenig musikpädagogische Literatur, die das Phänomen des Zeigens in Bezug auf musikalisches Handeln genauer untersucht.[114]

Der Musikpädagoge Hermann-Josef Kaiser spricht dem Zeigen im Unterricht eine zentrale Rolle zu. Die Aufgabe einer Musiklehrerin bestehe vorzugsweise darin, die Vorstellungskraft von Schülern durch entsprechende Lenkung der Aufmerksamkeit zu aktivieren und zu fördern mit dem Ziel, sie bei der „(Re)Konstruktion von Gehörtem" zu unterstützen (Kaiser, 2003, S. 5). Die Zeigeformen („Modi"), die er darstellt, fokussieren vor allem jedoch die Aktivität der Lehrenden und berücksichtigen zu wenig, dass gerade in Unterrichtsprozessen die Rückmeldung durch die Lernenden das Unterrichtsgeschehen entscheidend beeinflusst: Im praktischen Musizieren zeigen Schüler nicht nur, was sie gelernt haben, sondern vor allem auch was und wie sie etwas (miss-)verstanden haben. Ausführungen des Anthropologen Michael Tomasellos, der den Fokus darauf richtet, dass Intentionalität zwischen den Agierenden geteilt werden müsse, machen das Problem deutlicher: Erst wenn das (non-verbal) Gezeigte auf entsprechendes Verstehen bei der Empfängerin stößt, kann es die Wirkung entfalten, die eine Zeigende anstrebt (vgl. Tomasello, 2011).

Die folgende Untersuchung der Verwendung des Begriffes „Zeigen" in pädagogischen Kontexten orientiert sich im Ansatz am Zeigebegriff Wittgensteins:

> „Das *Gefühl der Stimmigkeit*, das wir mit der Wahrnehmung eines Zeichenarrangements verbinden, entscheidet, ob wir die richtige Sicht, d. h. die Sicht, der sich das Richtige zeigt, angesetzt haben: ‚Was gezeigt werden *kann*, *kann* nicht gesagt werden.' (TLP 4.1212)" (Hoegl 2003, S. 1, H. i. O.).

Wittgensteins Gegenüberstellung von „Sagen" und „Zeigen" berücksichtigt non-verbale Kommunikationsweisen, die den Horizont öffnen für etwas Ungreifbares, für Dimensionen, die in Assoziationsräume verweisen, welche sich der Sagbarkeit entziehen: „Was *sich* in der Sprache ausdrückt, können *wir* nicht durch sie ausdrücken. Der Satz *zeigt* die logische Form der Wirklichkeit. Er weist sie auf" (Wittgenstein, TLP, 4.121).[115]

Der Begriff des „Zeigens" in Bezug auf das Musizieren bedarf weiterer Schärfung, insbesondere, da Musizieren als praktische Tätigkeit in keiner anderen Form mitgeteilt

---

Beiträge lieferten u. a. Janine Brade (2009), Clemens Bach (2019), jüngst auch Thomas Fuhr & Katrin Berdelmann (2020).

114 Zum Begriff des Zeigens im Musikunterricht vgl. auch Besse, Leinen-Peters & Rora (2022).

115 Eine weiterführende Untersuchung, inwiefern Wittgensteins *Tractatus logico-philosophicus* (TLP) gerade in musikpädagogischen Forschungsansätzen Relevanz entfalten könnte, wäre lohnend, kann hier aber leider nicht verfolgt werden. Ansätze und Empfehlungen Wittgensteins, verfestigte Denkmuster aufzuspüren und Perspektiven zu wechseln, um einen Ausweg aus dem berühmten Fliegenglas zu suchen, finden sich auch im Aufbau dieser Arbeit.

werden kann: Es „zeigt sich" im Handeln. Aber es zeigt sich in seiner „authentischen" Form auch nur, wenn bestimmte Voraussetzungen, die es zu spezifizieren gilt, erfüllt sind. Marianne Heiden hat in ihren Studien zur „Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen" (2018) Formen des Zeigens im Instrumentalunterricht untersucht, in denen notwendige Interaktionen der Beteiligten in Musizierprozessen Berücksichtigung finden. Darüber hinaus lässt sich der Wittgensteinsche Begriff in Bezug auf das Musizieren ergänzen durch soziologische Perspektiven von Larissa Schindler (2011) zur Vermittlung praktischen Wissens.

5.3.3 Formen des Zeigens im Instrumentalunterricht an Hochschulen

Heiden (2018) hat herausgestellt, welche Rolle der Reflexion im Einzelunterricht an Musikhochschulen zukommt, insbesondere unter Zuhilfenahme von Video-Aufzeichnungen. Heiden benennt dabei ein methodisches Defizit: „Die Qualität des Musizierens selbst oder Resonanzphänomene wurden bei Beobachtungen des künstlerischen Einzelunterrichts bisher weitgehend ausgeklammert" (Vr, S. 86). Gerade jene Frage nach der Qualität resp. nach dem Gelingen eines Musizierens soll nun ins Zentrum weiterer Überlegungen gestellt werden. Im künstlerischen Einzelunterricht greifen dabei grundsätzlich mehrere Kommunikationsebenen ineinander.[116]

Heiden unterscheidet vier verschiedene Formen des Zeigens, die im Folgenden kurz erläutert werden, auf Seböks Masterclass-Sequenz angewendet und kritisch befragt. In ihrer theoretischen Rahmung betont Heiden die Notwendigkeit der Interaktion einerseits zwischen Lehrenden und Lernenden „in kommunikativer Komplementarität" (Vr, S. 73), andererseits die Reflexionsleistung der Individuen: Sowohl Lehrende als auch Lernende seien Träger impliziten Wissens, das „sich zeigt", indem es vom Gegenüber erschlossen wird. In diesem Zusammenhang rekurriert Heiden auf das für eine Gestaltbildung notwendige Zusammenspiel, die „Integration" von Fokus und Umgebung, Gesamt und Detail: Gestaltbildung finde statt, indem Hintergrund und Vordergrund vergleichend und beurteilend aufeinander bezogen würden.[117] Ohne diese Eigen-Aktivität sei selbstständiges Musik-Lernen nicht möglich:

> „Die Musikstudierenden sind in dieser Unterrichtssituation gefordert, ihre Lehrenden zu beobachten und deren Hinweise im eigenen Handeln in Musik zu transformieren: *Sie* erbringen die Leistung, sich in die Könnerin einzufühlen (Neuweg, 2001, S. 386) und müssen mithilfe des Gezeigten und Feedbacks verstehen, wie sich ein intendierter Klang erzeugen lässt oder was überzeugend klingt" (Vr, S. 85, H. i. O.).

116 Zur Kommunikation im Instrumentalunterricht vgl. auch Mahlert (2016), zur Kommunikation in schulischen Kontexten Orgass (2007).

117 Die Begriffe Distal- und Fokalbewusstsein, die Heiden mit Bezug auf Michael Polanyi (1985) entfaltet, sind für unsere Überlegungen nicht zentral, sollen deshalb hier nicht weiter ausgeführt werden.

Mit anderen Worten: Sie lernen, indem sie ihr Handeln reflektieren – das kann ihnen eine Lehrerin nicht abnehmen. Die Formen des Zeigens, die eine Lehrende verwendet, müssen vor diesem Hintergrund als Angebote verstanden werden – ohne Erfolg garantieren zu können. Heiden unterscheidet (Vr, S. 73–75):

a) analytisch-erklärendes Zeigen
b) elementar-handelndes Zeigen
c) integriert-erklärendes Zeigen
d) integriert-handelndes Zeigen

Als „analytisch-erklärendes Zeigen" (a) bezeichnet Heiden die Verwendung von Sprache: eine Aufmerksamkeitslenkung auf besondere Sachverhalte durch Verbalisieren, die insbesondere bei fortgeschrittenen Studierenden hilfreich sei (vgl. Vr, S. 76). Sebök, so lässt sich schließen, verwendet diese Zeige-Form insbesondere im ersten Teil der Stunde, in der er einen Kurz-Vortrag hält, um sein Anliegen darzustellen und als Unterrichtsziel zu präzisieren. Dabei versucht er, die Studierende einzubeziehen, Assoziationsräume zu öffnen und zur Reflexion herauszufordern, indem er sie nach ihrer Interpretationsgrundlage fragt. Ohne den Versuch einer Verbalisierung bliebe sie ihr vermutlich nur „subsidiär bewusst" (Vr, S. 73).

„[E]lementar-handelndes Zeigen" (b) nutzt eine Lehrende, die Teile einer Phrase aus dem Kontext löst und in elementarisierter Form vormacht, „z. B. in anderem Tempo, mit etwas überzeichneten Finger-/Körperbewegungen oder auch überzeichneter Dynamik, Artikulation, Agogik, etc. einzelner Stellen, um Unklares zu verdeutlichen" (Vr, S. 74). Heiden gibt jedoch zu bedenken, dass hier etwas gezeigt werde, das in einer solchen Grobform weder so erklingen solle noch die eigentliche Bewegung darstellen könne: „Diese Elementarisierung verzerrt jedoch wiederum die natürliche Umsetzung" (ebd.). Gerade diese Schwierigkeit kristallisiert sich auch in Seböks Versuch: Er zeigt sehr genau und detailliert, welcher Ton wie lang gehalten werden, wo betont werden soll und wie, er verbalisiert und singt dazu – und je kleinschrittiger er wird, desto mehr verstellen seine Anweisungen den Blick auf das Gesamt der Phrase.

Heiden geht auf diese Thematik nicht weiter ein, sondern stellt andere Zeige-Formen vor, die einander wechselseitig ergänzen. Gerade dieses Problem aber betrifft einen großen Teil des Instrumentalunterrichts, wie die Masterclass-Sequenz verdeutlicht: Auch wenn das musikalische Ziel einmal erreicht wurde, ist es flüchtig – wie also kann eine Lehrende Schülern hilfreich sein, es wieder aufzusuchen?

Der Unterschied zur Zeige-Form c) liegt darin, dass sich der Fokus ändert. Während beim „elementar-handelnde[n] Zeigen" einzelne Parameter wie z. B. Intonation oder Rhythmus herausgegriffen werden, bleibt der musikalische Kontext im „integriert-erklärende[n] Zeigen" weitgehend erhalten: Zwar wird in kleinen Abschnitten musiziert, dennoch werden die Details mit Bezug auf ihre musikalische Funktion herausgearbeitet, in Hinblick auf „bspw. den fragenden Charakter einer Phrase, das Frage-Antwort-Spiel mehrerer Stimmen in polyphonen Sätzen, den tänzerischen Stil eines Sonatensatzes, etc." (Vr, S. 75). Ergänzt werde diese Zeige-Form häufig durch Verbalisierung auf metaphorischer oder symbolischer Ebene, durch Worte, die Assoziationsräume öffnen sollen,

um ein Spielgefühl auszudrücken. Einer solchen Sprache bedient sich Sebök am Schluss der Stunde, als er von „romantic toothpaste" spricht im Gegensatz zur gewünschten segmentierten Artikulation in Form von „saussages". Die Vergleichsebene ragt hinein in einen Raum der Fantasie, in dem auch die Schülerin frei ist – sie kann nicht wissen, was Sebök sich genau darunter vorstellt, also wird sie auf ihren eigenen Vorstellungshorizont verwiesen, dessen Aktivierung sie sich kaum zu entziehen vermag (Leikert, 2008). Auch verhilft eine Metaphorik, die Konzentration von den zu erfüllenden Anforderungen auf ein schöpferisches Moment zu lenken, das ansonsten mitunter durch die Vielzahl von Erklärungen und Anweisungen immer mehr verloren geht.

Das „integriert-handelnde Zeigen" (d) schließlich, bei dem der Lehrende ganze Phrasen oder auch Sätze spielt, ohne zu unterbrechen, habe gegenüber der Elementarisierung den Vorteil, dass das musikalische Ziel in Gänze präsent sei und den Lernenden eine „*Außensicht*" ermögliche (Vr, S. 74, H. i. O.). Aber auch Heidens Untersuchungen bestätigen, dass Lehrende selten erklären, wie sie zu ihrer Vorstellung gelangen, oder ihre Anliegen so konkretisieren können, dass Studierende Unterschiede im Vortrag besser wahrnehmen (vgl. ebd.). Heiden folgert: „Lehrende bedürfen der intelligenten Kooperation der Lernenden […]; sie sind auf eine geschickte Imitation oder Transformation im Sinne einer Umsetzung verbaler Hinweise seitens der Studierenden angewiesen. Studierende müssen sich die inhärente Bedeutung einer Phrase oder Bewegung anhand des Gezeigten selbst erschließen" (Vr, S. 79). Umso bedenklicher, dass die Studierende in Seböks Masterclass auch auf konkrete Fragen hin kaum Reaktionen zeigt; sie schweigt, nickt ab und zu und äußert ein „Hm." Das erschwert nicht nur dem Lehrenden, eine Richtung für sein weiteres Vorgehen zu finden, sondern verstellt auch die Aussicht auf jenes musikalische Ziel, das als intersubjektives Moment ohne ein selbstständiges Agieren der Musizierenden nicht zur Geltung kommen kann.

An dieser Stelle kommt bei Heiden wie bei Röbke (2016a) wieder der Terminus eines Unverfügbaren, in diesem Fall eines „Unaufschließbare[n]" (Vr, S. 79) ins Spiel. Heiden stellt heraus, dass im künstlerischen Einzelunterricht eine reflexive Praxis angestoßen werde durch die Verwendung verschiedener methodisch-didaktischer Techniken seitens der Lehrenden. Musikstudierende seien dennoch letztlich „für ihre Fortschritte selbst verantwortlich – Lehrende können zeigen, ermutigen, kritisch rückmelden, aber nicht bspw. durch geschickt gewählte, aufbauende Übungen einen Fortschritt direkt erzeugen" (Vr, S. 85).

Die „Reflexion-im-Handeln" wird bei Heiden zum notwendigen Kriterium, eine eigenständige musikalische Aussagekraft zu entwickeln. Offen bleibt jedoch, nicht anders als bei Eintreten eines Gefühls von „Flow", welchen konkreten Beitrag eine Lehrende leisten kann: Mit Röbke ist das Gelingen musikalischer Momente etwas, für das eine Atmosphäre im Unterricht geschaffen werden kann, das als Ereignis oder „Wider-fahrnis" (Röbke, 2016b) dann aber doch eher zufällig eintritt als „Geschenk". Heiden sieht die Hauptaufgabe beim Musikstudierenden, dem nichts anderes bleibt, als sich selbst zu bilden: aus der Distanz zu seinem eigenen Handeln und im Vergleich mit anderen (z. B. per Video-Aufnahme). Beide Auffassungen sind richtig, aber sie enthalten in Bezug auf die konkreten Bemühungen einer Lehrenden entscheidende Leerstellen: *Was* kann überhaupt gezeigt werden und *wie*?

5.3.4 Formen des Zeigens in der Kunst des Kämpfens und des Musizierens

Larissa Schindler (SpW/2011) hat sich aus soziologischer Perspektive mit der Vermittlung „praktischen" Wissens befasst und Zeige-Formen im didaktischen Kontext untersucht. Auf der Suche nach Kriterien gelingender Vermittlung hat sie analysiert, wie Sportler eine japanische Kampfkunst erlernen. Das Training hat mit der Tätigkeit des Musizierens erstaunlich viel gemeinsam, sodass sich mit Schindlers Kategorien Formen des „Zeigens", die Sebök verwendet, konkretisieren und präzisieren lassen.[118]

Schindler orientiert sich an einem weiten Begriff des Lernens. Sie verfolgt, wie bereits angedeutet, die These, „dass es nicht allein didaktische Praktiken sind, die Lernbarkeit produzieren, sondern dass vielmehr *jeder* Praktik ein didaktisches Grundmoment innewohnt" (SpW, S. 180, H. i. O.). Damit befinde sich jeder Mensch grundsätzlich und jederzeit in vielschichtigen Prozessen des Lernens, allein deshalb, weil er seine Umgebung wahrnimmt und von ihr wahrgenommen wird. Selbst komplexe Handlungen würden stillschweigend im Gedächtnis verankert, zuweilen auch unreflektiert und gegen alle Vernunft übernommen (vgl. SpW, S. 9). Spezifische Situationen der Vermittlung lassen sich folglich zwar lokalisieren, aber nicht abgrenzen – sie lassen sich jedoch innerhalb eines alltäglich präsenten Wissenszuwachses dadurch eingrenzen, dass „das Erlernen ermöglicht und in explizit didaktischen Situationen jeweils nur verstärkt und betont wird" (SpW, S. 180–181).

Um Schindlers Theorie nutzbar zu machen, ist ein Exkurs in die Vermittlung der Kampfkunst „Ninjutsu" notwendig. Ninjutsu ist eine Sportart, bei der in direktem Körperkontakt ohne Waffen gekämpft wird. Eine Schwierigkeit besteht wie bei allen Sportarten zunächst darin, dass Bewegungen zwar gezeigt werden können, die Sportler aber ein Gefühl dafür entwickeln müssen, wie sie diese Bewegungen individuell umsetzen können, ihrem eigenen Körperbau entsprechend. Die zweite Schwierigkeit ist, dass es nicht, wie beim Weitsprung oder Hürdenlauf, nur um die Optimierung einer Bewegung geht. In der Kampfkunst geht es darum, mit einer zielführenden Kampfstrategie zu gewinnen – diese aber soll im echten Kampf überraschen und gerade nicht nachvollziehbar sein. Das „didaktische Grundmoment" der Praktik sei auch hier gegeben, lasse sich jedoch ohne vertiefte Kenntnisse kaum erkennen: „Es kann aber auch – wie bei vielen nicht-didaktischen Situationen – im Hintergrund einer Praktik mitlaufen, fast völlig untergehen oder, wie beim Kämpfen, gar taktisch unterbunden werden" (SpW, S. 181). Kampfkunst erfordert somit einerseits das Erlernen und Anwenden eines strukturierten Repertoires an Bewegungen, andererseits bedarf es auf der Basis des Bewegungsrepertoires eines freien Agierens und Reagierens, um einen Kampf effektiv und zielführend gewinnen zu können. Auf dieser Ebene sind Charakteristika der Kampfkunst denen des Musizierens vergleichbar: Das Handeln ist a) mehrdimensional, b) dynamisch, und äußert sich c) non-verbal. Eine der Grundfragen, die Schindler verfolgt, lautet: „Wenn Dimensionen des Wissens implizit oder

118 Zum Zusammenhang zwischen der Tätigkeit von Musizierenden und Kampfkünstlern vgl. Besse (2020c). Der Aufsatz sei an dieser Stelle zusammengefasst, um die Verständlichkeit des Gedankengangs zu gewährleisten. Vgl. auch Kap. *Reflektieren, 5.5.1–5.5.2.*

schweigsam (tacit) sind und sich nicht explizieren lassen, wie lassen sie sich dann wahrnehmen?“ (SpW, S. 4)

Ähnlich wie Heiden geht Schindler davon aus, dass es Formen impliziten Wissens gebe, die sich nicht verbalisieren lassen. Sie seien an schweigend handelnde Körper gebunden und entzögen sich vor dem Hintergrund kultureller Prägungen sogar der Reflexion. Im Sinne einer „Somatisierung des Wissensbegriffs“ (SpW, S. 1), die jene, lange Zeit vorherrschende, cartesianische Trennung von Körper und Geist zugunsten einer prozesshaften Dynamik zu überwinden sucht, kategorisiert Schindler Vorgehensweisen der Lehrenden, in denen sich implizites Wissen vermittelt. Ähnlich wie Heiden „Könnerschaft“ und „Könnerwissen“ unterscheidet (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.5*), differenziert Schindler zwischen sprachlich vermittelbarem Wissen über den Körper, Wissen, das den Körpern eigen ist, und Wissen, das die Körper kommunizieren (vgl. SpW, S. 3).

Schindlers Studie, die sich auf das Lehren sowohl von Bewegung als auch von Kampfstrategien bezieht, gewährt Einblicke, die auch für die Vermittlung musikalischer Künste relevant werden: Jemand, der ein Instrument erlernt, muss einerseits seinen Körper disziplinieren, um das Instrument den Konventionen entsprechend bedienen zu können, andererseits einen Weg finden, um seine musikalischen Ideen mithilfe dieses Instruments auszudrücken. Eine Verständigung zwischen Musizierenden ist, wenn nicht im Medium Musik selbst, nur durch einen Medienwechsel möglich, der immer nur Facetten dessen erfassen kann, was klingt: Die Lücke, die durch Vermittlung in einem anderen Medium entsteht, lässt sich nicht schließen.

Schindlers Definition von „Können“ orientiert sich zunächst am allgemeinen Sprachgebrauch: Es beinhaltet die Fähigkeit, sich in dynamischen Prozessen immer wieder neuen Situationen zu stellen und entsprechend angemessen zu reagieren. Können als „implizites Wissen“ teile sich mit, indem es betätigt wird: „Zwar ist es als solches nicht ohne Weiteres beobachtbar, aber es wird im Einsatz, also kommunikativ *erkennbar*: Ob jemand Fahrradfahren kann, erfahre ich, wenn ich ihn auf dem Fahrrad fahren sehe. Ob jemand die Kunst des Flirtens beherrscht, zeigt sich, wenn er es tut. Die Bindung von Wissen an einzelne kompetente Körper […] wird auf der Basis inverser Argumentation plausibel, wenn nämlich jemand etwas nicht kann (z. B. Collins 2001)“ (SpW, S. 4–5, H. i. O.). Was „kann“ jemand, der musiziert?

Schindlers Überlegungen orientieren sich zudem am Erwerb von Alltagswissen, das sich im Zuge der täglich erforderlichen Orientierung im lebenspraktischen Handeln nahezu unmerklich erweitere (vgl. SpW, S. 9–10). Der Einbindung eines Menschen in soziale Kontexte komme dabei eine besondere Rolle zu: „Praktiken machen sich nicht nur erkennbar, sondern vermitteln auch ein normatives Wissen darüber, *wie* wie [sic] sie zu vollziehen sind“ (SpW, S. 27, H. i. O.). Damit aber ein Betrachter Einsicht in ein ihm nicht vertrautes Geschehen erhalte, Spielregeln erschließen und ein taktisches Vorgehen nachvollziehen könne, sei zunächst die Entwicklung einer spezifischen „Seh-Fertigkeit“ (SpW, S. 70) notwendig. Erst das Erkennen kleinerer semantischer Einheiten im Bewegungsablauf, das Erkennen von Wiederholungen und Varianten, ermögliche es einem Zuschauenden, eigenständig eine Grammatik ziel-

führender Strategien zu entwickeln und das Handeln mitzuvollziehen. Für die Vermittlung von Bewegungsabläufen sei die Einsicht entscheidend, dass das Sichtbare nur eine oberflächliche Abbildung biete. Damit Bewegungen mit- und später eigenständig nach-vollziehbar werden können, bedürfe es darüber hinaus eines „tiefe[n] Wissen[s] des Körpers darüber, wie Bewegungen sich anfühlen müssen" (SpW, S. 72).

Schindlers Theorie zeichnet sich dadurch aus, dass sie der viel umschriebenen didaktischen Leerstelle eine „positive Form" (SpW, S. 206) verleiht: Sie nimmt die Vielschichtigkeit und das „Unaufschließbare" nicht wie Heiden lediglich zur Kenntnis, sondern verbindet beides zum Fundament des Lehrens. Sie betont nicht nur die notwendige, für das Gelingen eines Zeige-Prozesses wichtige Interaktion zwischen Zeigenden und Sehenden, sondern darüber hinaus das relevante Wechselspiel zwischen Rezipieren und eigenem Probieren. Ziel des Ninjutsu-Trainers sei es, „die inneren Zusammenhänge einer Tätigkeit (kämpfen) beobachtbar zu machen, während die SchülerInnen – im Sinne einer konzertierten Tätigkeit – einen Blick für das Gezeigte entwickeln" (SpW, S. 116). Auf diese Weise vermittle sich praktisches Wissen weitgehend selbst, werde aber nur im Wechselspiel mit eigenem Probieren, mit der Erfahrung, die der eigene Körper macht, geschärft. Dabei würden sich fortgeschrittene Schüler von Anfängern vor allem darin unterscheiden, dass sie mehr „sehen" und in der Folge also auch gezielter „üben" können: Die zunehmende „Seh-Fertigkeit" (vgl. SpW, S. 70–72) der Lernenden beschreibt Schindler aus ihrer persönlichen Erfahrung heraus: Sie habe bei den ersten Trainingseinheiten nur sog. „Körperknäuel" (SpW, S. 61) wahrnehmen können und erst nach mehreren Wiederholungen sowie nach vielen eigenen Versuchen, die Bewegungen in kleinen Schritten nachzuahmen, einzelne Vorgänge mitvollziehen können (ebd.).

Praktisches Wissen, so lässt sich auch für das Musizieren festhalten, kann nicht auf direktem Wege vermittelt werden, sondern muss individuell von jeder Lernenden erfasst, dem eigenen Körper angepasst und verinnerlicht werden. Damit aber kommen wir zur Ausgangsfrage zurück: Wenn Praktiken „sich vermitteln" und Lernende „sich bilden", welche Funktion fällt dann einer Lehrerin zu?

Nach Schindler beschränkt sich jemand, der etwas „demonstrieren" möchte, auf einen bestimmten Rahmen, einen Gegenstand oder eine Praktik, „um sie beobachtbar zu machen" (SpW, S. 91). Schindler verweist dazu auf ein ebenso kurioses wie ergiebiges Beispiel, das einen wichtigen Aspekt zur Differenzierung veranschaulicht: Wie bei einem Staubsaugervertreter, der nicht die Wohnung von Staub befreit, sondern extra Staub anhäuft, um ihn unter den Augen der Kunden wegzusaugen, könne die Praktik des Zeigens der zu erwartenden Handlungslogik entgegenstehen (vgl. SpW, S. 90). Ohne Zuschauer bliebe eine Demonstration sinnlos. Eine Beobachterin kann den Sinn verstehen und die Wirkung beobachten, aber sich nur aufgrund bereits bestehender Erfahrungen einfühlen in das Geschehen. Sie schaut zu, macht dabei aber keine neuen sinnlichen Erfahrungen, lernt nicht, wie man den Staubsauger führt, und erfährt nicht, wie erfrischend es sich anfühlen mag, wenn man die eigene Wohnung vom Staub befreit – das Beobachten bleibt äußerlich, ihr Zugewinn an Wissen bleibt beschränkt.

Entscheidend ist demnach auch beim „Zeigen“ das dynamische Verhältnis zwischen Lehrendem und Lernenden: „Sowohl das Demonstrieren als auch das Üben sind Praktiken, in denen durch Zeigen kommuniziert wird: Während der Demonstration zeigt der Trainer, was geübt werden soll; während des Übens zeigen die Schüler, was sie bereits können. Es wird also auch über die jeweiligen Interaktionen hinaus kommuniziert“ (SpW, S. 26). Die Perspektive auf eine traditionell hierarchisch strukturierte Unterrichtssituation ändert sich vor allem durch Schindlers Feststellung, dass auf diese Weise der Trainer selbst am meisten über die Sache und den Erfolg seiner Vermittlungsbemühungen lerne – als einziger verfüge er über eine qualifizierte Außensicht, sehe sämtliche Facetten möglicher Ausführungen und bekomme unmittelbares Feedback durch das, was die Schüler zeigen (vgl. SpW, S. 145–146). Schindler unterscheidet vier Zeige-Formen der Vermittlung (SpW, S. 116–117)[119]:

1. „Die (visuelle und verbale) Ankündigung einer Demonstration […] sorgt für die Herstellung einer spezifischen Blick- und Raumordnung, in deren Rahmen eine explizit didaktische Kommunikation über Kampfwissen stattfinden kann.“

Bsp.: Die Trainerin fordert die Teilnehmer auf, einen Kreis zu bilden, damit sie eine Übung zeigen kann.

2. „Das Kommentieren und Instruieren von Bewegungen […] ist als verbale Unterstützung des Zeigens zu verstehen. Dabei entsteht eine Verschachtelung zweier Interaktionen, die zum einen Sehinstruktionen für das Publikum und zum anderen Bewegungsinstruktionen für den Demonstrationspartner vermitteln.“

Bsp.: Indexikalische Kommentare wie „schaut mal hier“ oder „wenn du dich jetzt mit dem Körper drehst, ja so, dann steht der Fuß anders, siehst du …“.

3. „Das Verlangsamen und Zerteilen von Bewegungsabläufen in isolierbare Bewegungsabschnitte […] erleichtert das Beobachten: Ein Fluss von Bewegungen wird in Abschnitte zerlegt und sequenziert, bevor er im Zuge des Übens wieder verflüssigt werden kann.“

Bsp.: Eine bestimmte Fußstellung vor dem Sprung wird langsam optimal vorbereitet – der Sprung selber dagegen lässt sich nicht mehr zerteilen, er bedarf eines einzigen Schwungs, langsam lässt er sich nur andeuten.

4. „Das beständige Wiederholen und Variieren einzelner Elemente und Abläufe […] legt sukzessive eine Bewegungslogik frei, das heißt: die der Kampfkunstpraxis impliziten Kriterien des Gelingens. Diese kann jedoch nicht direkt sichtbar gemacht, sondern nur in den späteren Übungen der SchülerInnen rekonstruiert werden.“

Bsp.: Ein einzelner Wurf wird aus mehreren Perspektiven aufgesucht – es entstehen „mehrere gültige Versionen eines Problems“ (SpW, S. 112).

119 Beispiele zur Veranschaulichung ergänzt von NB.

Sämtliche Kategorien sind auch Teil musikpädagogischer Praxis, jedoch kristallisiert sich gerade in der Vermittlung der Kampfkunst ein zentrales Problem heraus, das in ähnlicher Form im Musikunterricht zu finden ist: Alle Bewegungsabläufe, die gezeigt werden, resp. Hinweise auf das, was gehört werden soll, bleiben dem eigentlichen Kern dessen, was das Phänomen, den „Lerngegenstand" ausmacht, äußerlich. Es werden Bewegungsabläufe gezeigt, die nur ein beobachtbarer Bestandteil dessen sind, was das eigentliche Musizieren (resp. Kämpfen) in seiner Ganzheit ausmacht. Sie sind, wenn man so will, das Material, um einen Kampf erfolgreich zu bestehen. Aber weder situationsbedingte, nicht-wiederholbare Kampfstrategien noch die emotionale Spannung eines echten Kampfgeschehens und auch nicht reale Verletzungen lassen sich im Unterricht zeigen. Um eine Körpertechnik des Kämpfens (resp. Musizierens) „üben" zu können, bleibt den Trainierenden nur: „Man muss lernen zu sehen, was nicht gezeigt werden kann" (SpW, S. 66).

Die beiden ersten Kategorien des Zeigens, die visuelle und verbale Ankündigung sowie das Kommentieren und Instruieren, wurden mehrfach als Kommunikationsformen auch in musikalischen Kontexten beschrieben (vgl. u. a. Mahlert, 2016; Heiden, 2018; Hellberg, 2019) Bei den Kategorien drei und vier (Verlangsamen und Zerteilen, Wiederholen und Variieren) wird eine genauere Untersuchung notwendig. In beiden Kategorien geht es um das Verhältnis zwischen Ganzem und Detail: Einerseits bedürfen die Bewegungen einer intensiven Disziplinierung des Körpers, andererseits sind sie nur Mittel, eine musikalische Idee zu realisieren. Wie viel Kontrolle ist nötig, damit der Leib schließlich das zum Musizieren notwendige „Repertoire an Bewegungen zur Verfügung" stellen kann (Oberhaus, 2006, S. 315)?

In den Trainingseinheiten ergeben sich nach Schindler beim Mitvollziehen der Bewegungen drei Kategorien von Schwierigkeiten: a) die Geschwindigkeit, b) die Wahrnehmung der Gestalt, c) der Konflikt, dass Kampfstrategien dem Gegner grundsätzlich verborgen bleiben sollten (vgl. SpW, S. 61–63). Während beim Anschauen geschwind ausgeführter Bewegungen dem Betrachter Details und Tiefendimensionen der Gestalt schlicht entgehen, bestehe das Problem in der Ausführung darin, dass manche Bewegungen nicht in weitere Kleinteile zu zerlegen seien – ein Sprung oder eine Drehung lassen sich initiieren, aber dann nicht mehr aufhalten.

Insbesondere das „Verlangsamen und Zerteilen" birgt eine große Schwierigkeit auch beim Musizieren: Was passiert, wenn eine musikalische Phrase, die von Spannungsverläufen, Rückbezügen und Vorausahnungen getragen wird, in einzelne Abschnitte zergliedert und wieder zusammengesetzt wird? Schindler formuliert in Bezug auf die Kampfkunst: „Je langsamer und fragmentierter der Bewegungsablauf jedoch wird […] und je genauer die Details durch Verlangsamung und Fragmentierung beobachtbar werden, desto schlechter lässt sich das Element des Kampfes erkennen. Gerade durch die Entschleunigung der Bewegungsabläufe entsteht also ein weiteres Erkennungsproblem" (SpW, S. 108).

5.3.5 Masterclass-Analyse Part 1: Zeigen als Mittel zur Reflexion

Soll Seböks Unterrichtssequenz als Modell dienen, welche didaktischen Maßnahmen zuverlässig greifen, wird eine Detail-Analyse der einzelnen Handlungen notwendig. Schindlers Kategorien zu verschiedenen Formen des Zeigens ermöglichen eine detaillierte Untersuchung auf der Suche nach zuverlässigen Kriterien für das (Nicht-) Gelingen einer musikalischen Interaktion. Auf der Basis der vorangegangenen Überlegungen gehe ich davon aus, dass sich mir als Zuhörerin und Beobachterin ein Gelingen im Schindlerschen Sinn von „Können" mitteilt. Um die theoretische Fallhöhe zu erreichen, werden deshalb sowohl der Moment des Gelingens wie auch die folgenden Schritte des Misslingens reflektiert in einer Form, die mein persönliches Empfinden nicht ausschließt, sondern bewusst berücksichtigt (vgl. Kap. *Präludium und Fuge, 2.1*).

Die vertiefende, phänomenologisch ausgerichtete Videoanalyse der Unterrichtssituation fragt nach Aspekten „sinnförmigen Agierens" und wird daher „dem qualitativen Paradigma zugeordnet werden können […]. Ausgehend von der fragestellungsgeleiteten Exploration des Videomaterials werden Kategorien und Thesen generiert und in Relation zu bestehenden Theorien und Forschungsbefunden gesetzt" (Engartner, Herrle & Rauin, 2016, S. 12). Leitend ist dabei der in Diskursen zur Beobachtung von Unterricht hervorgehobene Gedanke, „dass Wertungen eine entscheidende Bedeutung für den Beobachtungsprozess haben und auch als Zugang zum Beobachteten genutzt werden können. Deren Reflexion – auch und gerade hinsichtlich der Wirkung von Krisen und Überraschungen – eröffnet neue Sichten, gibt neue und wichtige Informationen über eigene Standpunkte und Perspektiven" (de Boer & Reh, 2012, S. VII).

Schindlers Zeige-Kategorien dienen im Folgenden als Basis, um das Verhalten Seböks („ER zeigt …") und der Studentin („SIE zeigt …") sowie merkliche Aspekte des Interaktionsgeschehens („ES zeigt sich …") zu beschreiben. Die Spalte „REFLEXION" schildert mein Empfinden als Beobachterin. Dieses persönliche Empfinden wird, im Sinne einer praktischen Reflexion meiner bisherigen Eindrücke und Untersuchungen, Fundament der zu entwickelnden Schlussfolgerungen. Schindlers Kategorien werden nachstehend abgekürzt durch (A) Ankündigen, (KI) Kommentieren und Instruieren, (VZ) Verlangsamen und Zerteilen, (WV) Wiederholen und Variieren.

Tab. 1: Zeigen als Mittel zur Reflexion

Zeit	ER zeigt …	SIE zeigt …	ES zeigt sich …	REFLEXION
9:02	… in die Noten (A) und fragt „How does it go on …?“ (KI)	…, dass sie die Frage als Aufforderung zu spielen verstanden hat. Sie begibt sich unmittelbar in ihren Klang wie in einen anderen Raum.	… in ihrem Spiel, dass sie in der Lage ist, die Phrase fehlerfrei und klangvoll zu spielen.	Ich höre und sehe sie spielen, es klingt jeder Ton schön, aber ich fühle keine Bewegungsrichtung. Ich sehe ihren Körper kreisen, aber die Bewegung steht für mich nicht in erkennbarer Beziehung zum Klang.
9:34	…, dass er ihr als Lehrer etwas mitteilen möchte, indem er unterbricht (A): „From here, play the right hand …“ (KI)	… ihr Einverständnis durch Wort und Geste („Okay“): Sie nickt und beginnt zu spielen, er folgt ihr.	… ein Übereinkommen zwischen den beiden.	Ich bin neugierig und gespannt auf das, was Sebök macht und was nun klingen wird: Er gibt keine Begründung, sondern bittet die Studentin zu handeln.
9:42	… gerade nicht, WIE gespielt werden SOLL, sondern gibt eine Anweisung (KI), die die Pianistin verwundert und mit Beginn von T.9 *klanglich* überrascht.	…, dass sie ihn als Musizierpartner wahrnimmt: Sie wendet sich zum ersten Mal zu ihm hinüber, unterbricht das Kreisen und die Blicke begegnen sich auf Augenhöhe.	… ein kommunikativer Moment des Einverständnisses und der Begegnung (9:44): Zwei Stimmen werden durch zwei Personen dargestellt wie in einem realen Gespräch. Die Körperspannung der Pianistin verändert sich, auch die Kiefermuskulatur löst sich für einen Augenblick.	Sie „reflektiert“ Seböks Handeln: Sie nimmt ihn musikalisch wahr und auch als reales, kommunikatives Gegenüber. Beide lächeln angenehm berührt, als verstünden sie einander „intersubjektiv“. Mir selbst erschließt sich durch die Aufteilung der Stimmen jetzt die gehörte Phrase – als Dialog zwischen Diskant und Bass. Auch meine Spannung löst sich und ich muss unwillkürlich lächeln.
9:48	… eine zugewandte Haltung, die anhaltendes Interesse signalisiert, wendet sich kurz wieder dem Klavier zu.	… beim Spielen der folgenden Sequenz in Ansätzen das alte Verhaltensmuster (als beiße sie sich auf die Lippen), wendet sich aber ein zweites Mal Sebök zu, als suche sie nun seinen Blick.		
9:53	…, dass er sich freut, indem er schmunzelnd unterbricht: „Yes, now, if you could do that … alone.“ (KI)	…, dass sie sich freut: Sie hebt einen Arm, lehnt sich zurück und erstmals sieht man sie dann für einen Moment gelöst lächelnd mit geöffnetem Mund: „Hmhm.“ (10:02)	… der erlösende Augenblick einer gemeinsam wahrgenommenen, gelungenen Verständigung.	Ich empfinde eine befreiende Atmosphäre, vor allem, als sich mein Gefühl durch das Lächeln der Pianistin bestätigt. Ich freue mich darauf, die Phrase noch einmal klingen zu hören.

Zeit	ER zeigt …	SIE zeigt …	ES zeigt sich …	REFLEXION
9:57	… pädagogisches Interesse und fragt „You know what the difference was?“ (KI)	…, dass sie meint, verstanden zu haben, indem sie zustimmend nickt: („Hmhm“).		
10:02	… ergebnisorientiertes Interesse und fährt fort: „Okay, then play the two … two hands.“ (KI)	…, dass sie seinen Vorschlag annimmt, indem sie wieder nickt: „Yes“.	… was und wie sie verstanden hat, indem sie spielt: etwas weniger kreisend als zuvor.	Meine freudige Erwartung wird zunehmend enttäuscht: In den ersten Anschlägen klingt die neue Spielweise in für mich wahrnehmbaren Ansätzen nach, dann verliert sie sich aber von Sequenz zu Sequenz wieder. Sebök scheint nicht ganz überzeugt von dem, was die Schülerin ihm gezeigt hat. Als Hörerin fühle ich mich ernüchtert. Jetzt ändert sich meine Perspektive: Als Pädagogin bin ich gespannt, was der Lehrer im Folgenden unternimmt.
10:04	…, dass er sehr aufmerksam zuhört, scheint zunächst erfreut, dann etwas zögerlich, dann versucht er, ihr Spiel durch eine Geste zu unterstützen (KI). Er beginnt den Satz „Hm, it was one step … („… in the right direction …“).[120]	… ein Bemühen um eine andere klangliche Realisierung, das aber zunehmend wieder beherrscht wird von den gleichen Muster wie zuvor.	…, dass sie möglicherweise eine neue Erfahrung gemacht hat, diese aber nicht in ihr bisheriges Handeln integrieren kann: Sie kann die neue Spielweise nicht wiederholen und spielt nach wenigen Noten bereits wie vorher.	

Im gemeinsamen Musizieren bildet der geschilderte Begegnungsmoment (9:42 min bis 9:45 min) eine Verständigungsbasis, auf die Sebök sich gemeinsam mit der Studierenden beziehen kann, weil sie ihn offenbar beide als besonderen Augenblick wahrnehmen. Auf diese gemeinsame Erfahrung stützt Sebök sein weiteres didaktisches Vorgehen, das verbale Interventionen, non-verbale Gestik und musikalische Darstellungen umfasst, mit dem Ziel, das Erlebte bewusst zu machen und damit übertragbar auf andere Situationen, zunächst auf die Variante in T.10. Warum die Studentin die neue Spielweise nicht auf Anhieb wiederholen kann, bleibt letztlich unergründlich. Mögliche Ursachen aber wären:

a) Sie hört den Unterschied tatsächlich nicht – das scheint eher unwahrscheinlich, denn sie spielt ansonsten sehr differenziert.
b) Sie hat ihre Bewegungen so eingeschliffen, dass sie ihrem gewohnten Muster nicht entkommt. Das klingt naheliegender – hinzu kommen die besonderen Anforderungen vor Publikum zu spielen. (Aber wir wissen es nicht: Vielleicht kann sie es später allein.)

120 Hier bricht das erste Video ab, die Fortsetzung der Masterclass folgt unmittelbar in Part 2 of 6 (vgl. Kap. *Reflektieren*, *5.1.1*).

5.3.6 Masterclass-Analyse Part 2: Zeigen als Anweisung

Tab. 2: Zeigen als Anweisung

Zeit	ER zeigt …	SIE zeigt …	ES zeigt sich …	REFLEXION
0:01	… seine musikalische Idee, indem er begründend verbalisiert (KI) („… closer, but we can make it conscious, what the difference was. Thinking in two voices means that every time after a steady long note, when it starts to move again, you have to take a step back …“).	…, dass sie versucht zu verstehen, indem sie ihn genau beobachtet.	…, dass sich beide um Verständigung bemühen.	Die Situation lässt mich harrend abwarten: Ich bin nicht mehr involviert, sondern stille Betrachterin. Ich gerate in die Rolle einer Bewertenden, ob der Studentin nach dieser Erklärung die Umsetzung der Anweisung gelingt.
0:19	…, indem er die Phrase zerteilt (T.10) und spielend erläutert (VZ): „When I played that …, then you did …“ (A: indexikalisch)	…, dass sie sich weiterhin bemüht, signalisiert durch ein zustimmendes: „Hmmm.“	… im Vergleich eine Möglichkeit zur Reflexion.	Ich lausche intensiv, mir selbst werden musikalische Differenzen der Phrasen bewusster. Ich empfinde Ungeduld und beginne, Seböks Mühen mitzuvollziehen.
0:25	…, indem er das Spiel der Studentin imitiert und dazu summt: „And when you played both, then you take it over.“ (VZ, WV)	… nun mit indifferentem Ausdruck ein Nicht-Verstehen: „Hmmm“.	…, dass Sebök imitiert, aber nicht übertreibt. Er analysiert genau und zeigt Unterschiede auf, ohne sie zu bewerten.	Die Möglichkeit zur Differenzierung lässt mich erneut teilhaben am Lernprozess. Ich bin wieder gespannt, was die Studentin aus dieser Chance macht.
0:33	…, indem er die Konzentration verbal auf eine einzelne Note lenkt (KI): „So when you play alone, then you think the f sharp …“ (er spielt c", fis", g").	…, dass sie gewillt ist, es weiter zu probieren – sie nickt.	…, dass Sebök bis zu dieser Stelle auf Anweisungen weitgehend verzichtet und das Ganze als Referenzrahmen präsent hält.	Sebök bleibt gelassen und freundlich.
0:37	…, indem er erläutert und spielt (Beginn T.10), dann instruiert und seine Aussage mit einer rollenden Handbewegung gestisch unterstützt (A, KI, VZ): „… when somebody else plays, then you think several notes“.	…, dass sie aufmerksam zuhört. Sie nickt wieder, schaut ihm zu.	…, dass Sebök an der Möglichkeit einer Verständigung festhält und versucht, weitere Zugangsformen zu erschließen.	Ich empfinde eine Art Stillstand in der Situation. Seböks rollende Geste mit der Hand wirkt auf mich etwas hilflos.

Zeit	ER zeigt …	SIE zeigt …	ES zeigt sich …	REFLEXION
0:45	…, dass er der Studentin ein Verstehen zutraut: „And you can do that alone obviously“ (KI). Er spielt mit zwei Händen (T.11, 2. Zählzeit bis T.15), singt dazu (WV), nickt mit dem Kopf zu jeder Note als gestische Verstärkung (A).		…, dass das Singen die dialogische Facette der musikalischen Phrase unterstreicht. Die Kommunikation wirkt dennoch einseitig.	Die Variante erhellt mein Verständnis: Die klanglichen Unterschiede werden für mich noch „sichtbarer“. Aber das Gefälle zwischen Meister und Studentin wird größer. Ich empfinde ein zunehmend angespanntes Nicht-Verstehen zwischen den beiden. Die wohlgemeinte Ermutigung erzeugt möglicherweise gleichzeitig ein Gefühl von Überforderung.
1:07	…, indem er unterbricht: „Here is obvious …“ Er spielt Ende T.14 und singt dazu (VZ, WV), danach erläutert er metaphorisch und gestisch unterstützt (A, KI): „… because there is enough silence to switch personalities“.		… in der nachdrücklichen Formulierung, es sei „offensichtlich“ ein Anklang von Ratlosigkeit.	Mein Blick wird wie mit der Lupe auf die Qualität einzelner Töne gelenkt. Ich empfinde Anstrengung, denke zurück, ob ich Seböks Anliegen wirklich genau verstanden habe.
			…, dass der Bezug zum Referenzrahmen die Möglichkeit des Verstehens wieder öffnet.	Ich empfinde erneut Entlastung. Ich sehe mich in meinem Verstehen bestätigt, dass das Ziel ist, einen musikalischen Dialog zu gestalten.
1:15	… Interesse und Respekt, indem er fragt (KI): „You want to try once more …?“	… Einverständnis und zugleich Unsicherheit: „Hmmm.“ Sie spielt den Aufgang T.8 bis zum Beginn T.9.	…, dass Sebök als Lehrer den Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden will.	Sebök möchte sich offenbar vergewissern, dass er nicht an der Studierenden vorbeiredet. Ich empfinde das kurze Nachfragen als erleichternd.
1:23	… zum ersten Mal eine Bewertung, indem er nach wenigen Tönen unterbricht (A): „No, I’m sorry …“.	… mit ihrem Blick Verständnislosigkeit.	…, dass sich die methodische Ebene ändert: Hier fehlt die Möglichkeit zur Differenzierung, der Lehrer wechselt in den Modus der Anweisung und Kontrolle.	Die Abschnitte werden kürzer, ich sehe, dass die Studentin nicht in der Lage ist, die Anweisungen umzusetzen und gerate mit ihr erneut unter Druck.

Zeit	ER zeigt …	SIE zeigt …	ES zeigt sich …	REFLEXION
1:26	…, indem er wenige Töne singend und spielend wiederholt und zerteilt (WV, VZ): „The f is one thing …“, spielt (KI, WV), „… that's another thing, not …“, spielt (KI, WV), spielt nochmal seine Version (WV).		…, dass Seböks Mittel nun nahezu erschöpft sind.	Den wiederholten Anweisungen (innerlich) zu folgen, empfinde ich jetzt als unerfreulich und mühsam, meine Anspannung steigt.
1:39	… aufmerksames Interesse.	… ein unverändertes Spiel.	…, dass das Ziel dennoch nicht erreicht wurde.	Ich frage mich: Was könnte er anders machen?
1:43	… Kopfschütteln und eine negative Bewertung: „No …“.	… jetzt Ungeduld und möglicherweise Frust – sie unterbricht abrupt, spielt einen staccato-Ton, der nicht dazu gehört, zeigt ihre Zähne.	…, dass die Geduld der Studentin nun an die Grenze zur Frustration gelangt.	Ich empfinde Anspannung auf Seiten der Studentin, Sebök bleibt geduldig. Ihre Mimik und der eine, plötzlich harsche Klang, wirken auf mich, als zweifle sie an sich selbst.
1:45	…, indem er die Phrase flüsternd auf den Rhythmus reduziert und dazu mit den Fingern der einen Hand stumm auf der anderen spielt: „tijadadida …“ (WV).	…, dass sie nicht aufgibt, sie findet zurück in ihre Contenance, nickt und spielt.	… sich durch Eliminierung des Klingenden nun die dialogische Facette der Phrase als Bestandteil des Rhythmischen und des Dynamischen.	Ich nehme wieder teil an der musikalischen Idee, mein Interesse wird auf die beiden Komponenten im klingenden Ganzen gelenkt, die nun deutlich hervortreten.
1:51	…, indem er sprachlich artikuliert (KI): „No … as long as you squeeze it in … with a standardized romantic attitude …“ – er wendet sich zum Klavier.	…, dass sie weiter aufmerksam zuhört („Hmhm“).	… wie Sprache und Musik an dieser Stelle einander ergänzen – Sebök übersetzt, was er in seinem Vortrag verbalisiert hat, konkret zurück ins Medium Musik.	Für mich schließt sich der thematische Kreis zum Anfang der Stunde und hinterlässt Einsicht, aber es bleibt die Unzufriedenheit, dass das musikalische Ziel nicht nochmal erreicht wurde.
2:02	… sich selbst als Suchender, spielt die ersten Noten T. 9 in seiner, ihrer („not …“) und wieder seiner Version (WV, VZ).			
2:08	…, indem er wieder instruiert (KI): „There are two voices … so you have to release the f right away …“ und spielt (VZ, WV).		…, dass beide die Hoffnung nicht aufgeben. Sebök bleibt trotz der Anstrengung geduldig, gelassen und freundlich.	Das Singen dazu empfinde ich erstaunlicherweise nicht als neue Facette, eher als eine Übersetzung. Die Wiederholung auf diese Weise strengt mich nicht an.

Zeit	ER zeigt …	SIE zeigt …	ES zeigt sich …	REFLEXION
2:16	…, indem er ihr Spiel nochmal imitiert: „… and not …“ (VZ, WV).		…, dass auch die Wiederholung der immer gleichen Differenzierungsmöglichkeiten nicht zielführend ist.	Ich frage mich: Warum kann die Pianistin Seböks Angebote zur Differenzierung nicht ergreifen?
2:24	…, indem er nochmal kurz „no“ sagt und noch spielend zu seiner Version übergeht (WV). Dann hält er plötzlich inne und stellt eine überraschende Metapher in den Raum (KI).		…, dass er auch in solch einer Situation freundlich und geduldig bleibt.	Ich resigniere ein wenig, empfinde keine Anspannung mehr, aber auch kein gesteigertes Interesse – das unvermutete Abbrechen des Spiels aber weckt nochmal meine Neugier.
2:30	…, indem er schmunzelnd einen außermusikalischen Assoziationsrahmen öffnet (KI): „One is a kind of romantic toothpaste … coming …“, dazu macht er eine lange Zeige-Geste (A), „… the other is … saussages coming …“, dazu kleine einzelne Bewegungen (A).	… ein Lächeln.	…, dass die unverhofft lustige Metapher den Druck, es müssten die spieltechnischen Bemühungen zum Erfolg führen, unmittelbar auflöst.	Die Metapher, die aus völlig anderem, nicht musikalischem Zusammenhang stammt, löst im Publikum auch ein verhaltendes Schmunzeln aus, auch in mir – die Spannung entlädt sich. Ein Gefühl von individueller Freiheit wird wieder spürbar.

In dieser Masterclass ist auffällig, dass Sebök, und das zeichnet ihn aus, der Studentin von sich aus immer wieder Differenzierungsmöglichkeiten und Gelegenheiten zur Reflexion bietet, indem er mindestens zwei Versionen vorspielt und kommentiert. Erst als er merkt, dass sie die Möglichkeiten nicht ergreift bzw. ergreifen kann, wechselt er die didaktische Vorgehensweise und beginnt, sehr detaillierte Anweisungen zu geben (zunächst bei 0:33 min (Part 2), ab 1:23 min immer kleinschrittiger), damit aber beginnt ihre Unsicherheit erst recht. Ab 1:51 min spielt, zeigt und verbalisiert er wieder verschiedene Versionen, unterbricht sich dabei in kurzen Schritten selbst, die Studentin hört zu – bis zum erlösenden Lächeln. Woran aber kann es liegen, wenn jemand im Instrumentalunterricht trotz aufmerksamen Zuhörens, Gelegenheit zu Reflexion und Differenzierung nicht zu einer eigenständigen Lösung findet?

5.3.7 Erkenntnisse und Fragen

Wie Heiden (2018) herausstellt, ist das zurückhaltende Verhalten der Studentin keineswegs ungewöhnlich (vgl. Vr, S. 83). Ob es sich in der untersuchten Masterclass-Sequenz um eine eigene Haydn-Interpretation der Studentin handelt oder um eine gut imitierte, lässt sich aufgrund fehlender Informationen nicht zuverlässig bestimmen.

Möglicherweise entspricht ihre instrumentale Darstellung tatsächlich ihrer romantischen Empfindung, wäre dann zwar nicht einer historischen Praxis verpflichtet, hätte damit aber durchaus ihre Berechtigung. Die Situation zu Beginn des Unterrichts erinnert jedoch eher an Röbkes Beispiel vom Vortrag einer Händel-Sonate eines fortgeschrittenen Studenten, von dem Röbke tief enttäuscht berichtet: „[D]ieser zugleich edle und gleichförmige Dauerklang teilt mir nichts mit, vermittelt mir keine emotionale Botschaft, außer vielleicht der impliziten Aufforderung: Bewundere mich für mein schönes Spiel!“ (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.1*). Die Vermutung liegt nahe, dass sich beide Fall-Varianten darauf zurückführen lassen, dass bereits bei der Erarbeitung der Werke eine ganz wesentliche Dimension des Musizierens ausgespart wurde: In beiden Fällen kommt das intersubjektive Potenzial einer musikalischen Interaktion, das auf Reflexion basiert, nicht zur Geltung.

Sebök versucht, das Ganze der musikalischen Phrase als Referenzrahmen präsent zu halten – durch wiederholtes Verbalisieren, Vormachen, Mitsingen und Reduzieren auf den Rhythmus durch Flüstern. Mit Schindler und Heiden lassen sich Gründe aufspüren, warum seine didaktischen Maßnahmen dennoch scheitern:

a) Lehrende können zwar die Aufmerksamkeit auf Details einer Praktik lenken im Sinne der „Blickführung durch den Trainer“ (SpW, S. 72), die lediglich etwas betont resp. verstärkt (SpW, S. 181). „Zeigen“ im Wechselspiel von Vor- und Nachmachen erfordert aber grundsätzlich eine reflexive Leistung: Lernende und Lehrende müssen sich einfühlen (Vr, S. 85) und einen Transfer des Gesehenen resp. Gehörten vollziehen. Im Verstehensprozess sind deshalb beide Seiten auf ein Miteinander angewiesen.
b) Wird das Ergebnis durch eine andere Person bewertet, besteht die Gefahr, dass sich die Aufmerksamkeit vorzugsweise auf das korrekte Erfüllen einer Anweisung richtet. Das individuelle Erspüren tritt dabei unweigerlich in den Hintergrund. Erst die eigenen, „fehlerhaften“ Versuche vermitteln ein Gefühl, dass das, was man sieht, auf einem tiefgründigen, komplexen Fundament beruht.
c) Einen Vorgang bewusst zu machen durch sprachliche Reflexion kann sich als sinnvoll und nachhaltig erweisen, dennoch wird aufgrund des Medienwechsels immer nur ein Teil des Erklingenden erfasst. Auch eine verbale Erklärung erfordert von Lehrenden und Lernenden eine Übersetzung. In gleicher Weise suggerieren spieltechnische Instruktionen die Möglichkeit einer 1:1-Imitation, erfordern aber gleichwohl eine Transformation: „Sehen“ resp. „hören“ kann nur, wer in der Lage ist mitzufühlen (vgl. SpW, S. 70).
d) Insbesondere das „Verlangsamen und Zerteilen“, das aus spieltechnischer Perspektive zuweilen erforderlich scheint, unterliegt im Musizieren wie in der Kampfkunst einem „Grundparadox“ (SpW, S. 117): Es läuft der Entwicklung resp. Fortführung einer musikalischen Idee zuwider, denn eine musikalische Phrase „ist mehr als die Summe der Noten, aus denen sie besteht. Unser Geist kleidet sie, während sie sich entfaltet, in eine Gestalt“ (Stern 2005, S. 45). Das Zerteilen einer Phrase lenkt den Blick auf Details, die jedoch durch ihre vielschichtige, funktionale Einbindung in

> ein Ganzes erst bestimmt werden. Anweisungen bedürfen deshalb immer wieder einer unmittelbaren Anbindung an den Referenzrahmen – fehlt ihnen die Tiefendimension, geraten sie, im hegelschen Sinne, „schlecht abstrakt".

Die Problematik eines didaktischen Zeigens, so meine These, ist nicht nur auf pädagogischer Ebene zu betrachten, sondern sie erscheint als musikspezifisches Charakteristikum einer grundlegenden Problematik bei der Vermittlung praktischen Wissens: Um überhaupt Musizieren als praktische Tätigkeit lernen zu können, ist eine gewisse Abhängigkeit notwendig und unvermeidbar. Das Abschauen, Imitieren, Mitfühlen ist für ein musikalisches Miteinander unabdingbar (vgl. Hellberg, 2019; Heiden, 2018), verleitet aber auch dazu, je nach Art der Rückmeldung, gerade *keinen* eigenen Standpunkt zu entwickeln, sondern auf der Ebene der Imitation stehen zu bleiben. Je mehr Feedback in Form von Bewertungen durch eine Lehrerin, desto größer offenbar auch die Gefahr der Abhängigkeit.

Ein traditionell hierarchisch geprägtes „Conservatoire-Modell" (Vr, S. 94) vergangener Jahrhunderte liefert zwar Gründe dafür, dass zwischen Meister und Schülerin eine Diskussion auf Augenhöhe nicht stattfindet (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.5*). Dennoch sind die Ergebnisse der Heidenschen Studien, die sowohl Lehrende wie auch Lernende im künstlerischen Einzelunterricht an Musikhochschulen betreffen, gelinde gesagt, bemerkenswert, denn Fortschritt und musikalisches Können verstellen damit geradezu das Ziel, künstlerische Eigenständigkeit zu entwickeln. Solange der instrumentale Einzelunterricht auf Hochschulniveau geprägt ist durch „a) die Überbetonung technischer Fragen und b) die Abhängigkeit und unkritisch-rezeptive Rolle der Studierenden" (Vr, S. 86), bleibt die Entfernung zu innovativen Konzeptionen, wie sie bereits seit über zwanzig Jahren im Kontext musikalischer Breitenförderung entwickelt werden, unverändert groß: Notwendig wird daher einmal mehr eine institutionsübergreifende musikpädagogische Diskussion, die Ansätze der musikalischen Grundausbildung in den Blick nimmt in Hinblick auf die Befähigung, eine professionelle Musiker-Laufbahn einschlagen zu können.

Soll das traditionell gewachsene Conservatoire-Modell tatsächlich abgelöst werden von einem Unterricht, in dem reflexive Prozesse maßgeblich zur Geltung kommen, ist es demnach notwendig, auch die Zielsetzungen und Strukturen künstlerischen Unterrichts an Musikhochschulen kritisch zu hinterfragen. Heiden folgert aus ihren Untersuchungen, das Zulassen verschiedener Sichtweisen sei für Lehrende mit Unsicherheiten verbunden, die nicht nur durch die laufende Kamera entstanden seien, sondern auch durch die Veränderung der hierarchischen Verhältnisse. Sie resultierten u. a. daraus, „dass Bewertungen oder Forderungen bzgl. der (Lern-)Inhalte im Unterrichtsraum stehen, die von den ihrigen abweichen und sie [die Lehrenden; NB] dazu zwingen, ihr Vorgehen bzw. ihren Ansatz […] zu begründen oder ein Stück weit abzuändern" (Vr, S. 343).

Warum, so ließe sich fragen, führt ausgerechnet ein musikpädagogischer Ansatz, den Wallbaum und Rolle als „ästhetischen Streit" in schulischen Kontexten sehr begrüßen würden, in professionellen Unterrichtsstrukturen zu Verunsicherungen?

Auch wenn vermutlich niemand widerspräche, dass Musikunterricht grundsätzlich, aber gerade auch an einer Hochschule in die künstlerische Eigenständigkeit führen sollte, bleiben auch in Heidens Untersuchung die dringenden Fragen offen: Wie lässt sich der Gefahr einer Unselbständigkeit der Musizierenden effektiv entgegenwirken? Oder andersherum gefragt: Wie lernen Musizierende von Beginn an eigenständig zu arbeiten, schöpferisch zu handeln und kritisch zu urteilen?

Noch einmal soll das Modell weitere Impulse liefern: Warum kann die Studentin, obwohl sie vermutlich für einen kurzen Moment in der Lage war, den Unterschied hörend wahrzunehmen, dennoch mit den Mitteln, die Sebök ihr an die Hand gibt, wenig anfangen? Was hätte sie stattdessen gebraucht?

5.4 Zeigen als Prozess: Improvisierendes Interagieren

An dieser Stelle möchte ich meine These wieder aufgreifen, dass eine Lösung auf dem Weg zur Förderung künstlerischer Eigenständigkeit, die wir auf pädagogischer Ebene anstreben, sich nur findet, wenn wir als Lehrende das Phänomen des Musizierens, seine Wirkung auf den Menschen und seinen Wert für den Menschen spezifizieren können. Was fasziniert so, dass Meister ihre Begeisterung im Musizieren teilen, aber selten erklären können, und was hindert sie, hierarchische Verhältnisse aufzulösen, den Wissens- und Erfahrungspool sämtlicher Teilnehmer am Unterrichtsgeschehen zu nutzen und den ästhetischen Gegenstand „Musik“ bzw. „Musizieren“ unvoreingenommen auszuhandeln?

Als Lehrer hat Sebök offenbar nicht nur ein sehr klares Bild davon, wie er sich die Interpretation der Haydn-Sonate vorstellt, sondern auch davon, was der Spielweise der Studentin fehlt: Sie kreist nicht nur physisch um ihre Körperachse, sondern auch in ihrer musikalischen Aussage um sich selbst. Für einen verantwortungsvollen Lehrer ist aber genau deshalb die Vorgehensweise im Unterricht so heikel: Sebök möchte ihr neue Perspektiven aufzeigen, aber hier steht nicht ein spieltechnisches Detail zur Diskussion, sondern ein Grundprinzip des Musizierens, das mit der je sehr persönlichen, individuellen Ausdrucksweise in Verbindung steht. Wenn jemand musiziert, zeigt er zugleich, wie er musiziert, und gibt etwas von sich der Öffentlichkeit preis – in therapeutischen Kontexten spricht man daher in Zusammenhang mit künstlerischen Aktionsformen von grundsätzlich „aufdeckenden“ Verfahren (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.3.3*). Und doch ist es für die Pianistin möglich, einen Klangraum um sich herum aufzubauen, hinter der sie sich als Agierende, so paradox es klingt, in gewisser Weise verbergen kann.

Sebök appelliert, ohne Übertreibung zu spielen und nicht aufgesetzt, sondern, mit der Einstellung einer wahrhaften Bewunderung musikalische Ereignisse („real things“) geschehen zu lassen. Dieser Zugang erfordert, sich unvoreingenommen berühren zu lassen von der klanglichen Wirkung, die eine Spielerin selbst erzeugt, und er fordert ihre maximale Präsenz, um den Klang in jedem Bruchteil einer Sekunde justieren zu können. Im Erleben dieser Freiheit, einer Selbstbestimmtheit und Verantwortung zeigt sich jedoch auch das bisherige Verhalten in anderem Licht: Sebök selbst berichtet in einer der folgenden Stunden von einer Pianistin, die ihre Karriere

beendete, nachdem sie sich selbst beim Spielen gesehen hatte. Wird die Diskrepanz des Gelernten zu den ureigensten Empfindungen zu groß, kann die Erfahrung von Selbstbestimmung einer Lernenden die Augen öffnen für das hohe Maß an Fremdbestimmung, der sie in einem oberflächlich ergebnisorientierten Unterricht ausgesetzt ist. Schüler, die gewohnt sind, nach Anweisung zu spielen, tragen, auf sich selbst zurückgeworfen, die vollständige Verantwortung für das, was sie können, meinen, fühlen. Sie müssen sich zeigen – oder besser: Sie werden endlich gesehen in ihrer ganzen Persönlichkeit, können sich nicht hinter der Meinung eines anderen verstecken. Dadurch geraten sie aber möglicherweise unter Druck. Wenn Selbstverständliches in Frage gestellt wird, führt das mitunter zu einer Unsicherheit, aus der entweder Neugier oder auch das Gefühl des Verlassenseins entstehen kann. Wenn vertraute Wege nicht mehr funktionieren, steigt die Anspannung, nach einigen Fehlversuchen auch die Frustration. Wie aber entsteht Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten?

In Seböks Zugewandtheit wird sein Anliegen deutlich, der Studentin zu mehr Eigenständigkeit zu verhelfen und ihr Wege zu einer eigenen Interpretation aufzuzeigen (vgl. Tomes, 2010). Als Pianist wird er eine relativ deutliche Vorstellung davon besitzen, wie die Passage der Haydn-Sonate in seinen Ohren klingen soll. Einen musikalischen Begegnungsmoment aber erzielt er auf ungewöhnlichem didaktischem Weg. Er zeigt gerade nicht, *wie* gespielt werden *soll*, sondern er gibt eine indirekte Anweisung[121], die scheinbar nicht in unmittelbarem Zusammenhang steht mit dem Ziel und die Studentin deshalb überrascht: Durch die Aufteilung der Stimmen verwandelt Sebök den musikalischen Dialog zwischen zwei Stimmen in einen realen – und damit spontanen, nicht geplanten, im Ansatz improvisierten Dialog zwischen zwei musizierenden Personen. Damit wird er als Lehrer nicht nur zum Mit-Musizierenden auf Augenhöhe, sondern wird Teil der gemeinsamen Interpretation: Beide, sowohl Lehrer als auch Studentin, beginnen die Situation auf performativer Ebene zu gestalten und „beleben" durch diese Art der musikalischen Realisierung den Notentext.

Auch wenn improvisatorischen Lernprozessen gerade in der Elementaren Musikpädagogik zunehmend Bedeutung beigemessen wird (u. a. Dartsch, 2014; Roszak, 2014; Steffen-Wittek & Dartsch, 2014), finden sie in der klassischen Instrumentalausbildung, anders als in Jazz und Pop-Musik, noch wenig Berücksichtigung (vgl. Krämer, 2018). Herausgestellt wird in neueren Konzepten der Eigenwert improvisatorischer Praxis, die nicht nur zur Vertiefung musikalischer Kompetenzen beitrage, sondern auch einen bildungsrelevanten Beitrag zur menschlichen Entwicklung liefere, u. a. durch die Erfahrung von Intimität, Urheberschaft und Glück (Krämer, 2018, S. 322). Ein „Gelingen" bemesse sich „an der *Erzeugung von Kongruenz*" und vor allem an dem Gefühl, Momente musikalischer Dichte erlebt zu haben, „Misslingen am *Verfallen ins Klischee*" (ebd., S. 320–321, H.i.O.).

An dieser Stelle kann mithilfe des Masterclass-Modells eine weitere Perspektive eröffnet werden auf das Verhältnis von improvisatorischen, kompositorischen und interpretativen Prozessen. In musikpädagogischen Kontexten wird auf die Verschrän-

121 Dieser indirekte Weg des didaktischen Zeigens lässt sich mit Kaisers Modus „etwas *durch anderes* zeigen" in Verbindung bringen (vgl. Kaiser, 2003, S. 12, H.i.O.).

kung von musikalischer Haltung als Wagnis und einer Lebenseinstellung hingewiesen, die das Unvorhersehbare als Prinzip anerkennt (vgl. u. a. Schwabe, 2011; Kurt & Näumann, 2008). Wenn in der Interpretation der Haydn-Sonate im Moment des Begegnungsmoments zwischen Lehrer und Studentin die „Belebung" des Notentextes als öffnender, grundlegend improvisatorischer Prozess aufgefasst wird, so lassen sich die umfassenden, erfüllenden Qualitäten eines „Gelingens" nun auf den Akt der Interpretation übertragen. In jenem Augenblick des Wagnisses, wie Doerne es nennt, gelingt es, die Textur der Komposition zu verkörpern, als sei sie, wie in einer Improvisation, spontan entstanden: „Es entsteht eine Atmosphäre gespannter Gegenwärtigkeit, die nicht nur der Spieler spürt, sondern die sich auf jeden aufmerksamen Zuhörer überträgt" (Doerne, 2010, S. 83). Diese Art Umgang mit dem Notentext ermöglicht nicht nur ein intensives musikalisches Erleben, sondern bildet auch die Basis für das Erleben „geteilte[r] Verantwortung" (Krämer, 2018, S. 326) – in der klanglichen Realisation und im sozialen Miteinander des Musizierens.

Die hier vorgeschlagene Perspektive macht die Erfahrung des Improvisierens, des schöpferischen Musizierens, zur Grundlage des Repertoirespiels. Untermauert durch Ansätze, die das Improvisieren aus „nebulös mystischen Zusammenhängen befrei[en]" (vgl. Gagel, 2010, S. 194), wird versucht, auch im Verhältnis zum notationsgebundenen Repertoirespiel die Kluft zu schließen, die durch die Auffassung aufrechterhalten wird, Improvisation stelle „eine eigenständige Lernform des Musizierens dar" und ermögliche „ganz andere musikalische Erfahrungen" (vgl. Eibach, 2008, S. 59). Institutionen und Projekte, wie z. B. das von Matthias Schwabe gegründete „exploratorium berlin"[122] oder das „Stegreif-Orchester"[123], das seit 2015 nicht nur musikalisch grenzüberschreitende Projekte veranstaltet, sondern auch Raum, Körper und Publikum in die Aufführungen einbezieht, sind noch wenig verbreitet, lassen aber im Ansatz ein Umdenken erkennen, das den traditionellen Musikunterricht auch in dieser Hinsicht nachhaltig verändern könnte.

5.4.1 Didaktische Varianten

In der musikpädagogischen Landschaft der letzten Jahre bereits finden sich zunehmend empfehlenswerte Unterrichtskonzeptionen mit improvisatorischen Anteilen, die die Dynamik des musikalischen Gegenstands im Ansatz berücksichtigen (u. a. Widmaier, 2012; Kaul & Terhag, 2013; Berg, 2014; Rüdiger, 2015). In jenen Konzeptionen wird eine „innere Beteiligung" aller Musizierenden herausgefordert und damit eine zuverlässige Basis geschaffen, dass sich auratisches Musizieren ereignen kann. Die folgende ausführliche Auseinandersetzung mit solchen didaktischen Varianten ist der Feststellung geschuldet, dass mehrdimensionale Unterrichtsweisen als Errungenschaften der elementaren Musikpädagogik und des innovativen Instrumentalunter-

122 Weitere Informationen unter: www.exploratorium-berlin.de [01.11.2020].

123 Interessante Einblicke in die Probenarbeit finden sich unter www.stegreif-orchester.de und https://www.youtube.com/watch?time_continue=60&v=JquKYOJX9Vw [01.11.2020].

richts im Setting von „Masterclasses“ noch immer kaum zu finden sind.[124] Gerade im Einzelunterricht an Hochschulen besteht jedoch die Gefahr, dass das Leitziel „künstlerischer Eigenständigkeit“ Stück für Stück verloren geht, wenn Improvisation und transformatorische Prozesse einer spieltechnischen Perfektionierung weichen (vgl. Heiden, 2018). Wie könnte eine Masterclass der Zukunft aussehen, in der diese Chancen genutzt würden? Drei Richtungen seien genannt und zur Veranschaulichung auf das konkrete didaktische Problem der Masterclass-Sequenz übertragen:

I. Transformation
II. Differenzielles Lernen
III. Reative embodiment

Den hier dargestellten musikpädagogischen Ansätzen ist gemein, dass die Lernenden alle Freiheiten des Entdeckens und Experimentierens haben, ihre Aufmerksamkeit aber in bestimmter Weise durch das Material geleitet wird. Lernprozesse gestalten sich ergebnisoffen, im Umgang mit dem Material wird jedoch die Konzentration jeweils auf ein einziges Charakteristikum gelenkt, eine Bewegung oder ein Motiv, das zu einem kreativen Umgang – und damit zur „inneren Beteiligung“ herausfordert. Im „beteiligten“ Musizieren sind „Könnerschaft“ und „Könnerwissen“ (Heiden, 2018) nicht von der leiblichen Erfahrung abgelöst, sondern von ihr durchdrungen. Mehr noch: Die leibliche Erfahrung wird zur Referenzgröße, auf die sich das musikalische Lernen stützt.

I. Transformation

Das herausragende Potenzial einer Transformation musikalischer Ereignisse in Bewegung, Sprache, Notation, Malerei, etc. ist in der Musikpädagogik vielfach beschrieben worden (vgl. nach Venus, 1969 u. a. Oberschmidt, 2011; Brandstätter, 2013, 2014; Kathke, 2014, 2019). Die Bezugnahme auf und der Austausch mit anderen Künsten öffnen Felder der Wahrnehmung und sind zugleich Bestandteil der Selbstreflexion: „Wer Akustisches visualisiert, wandelt das möglicherweise Fremd-Abstrakte der Musik in ein Vertraut-Konkretes (in konkrete Formen und Farben) um und kommt auf diese Weise gewissermaßen mit sich selbst ins Gespräch“ (Brandstätter, 2014, S. 230). Gleichzeitig wird für andere sichtbar, was gehört wurde:

> „Auf diese Weise werden die immateriellen Töne und Klänge, die dem Prinzip der Vergänglichkeit unterworfen sind, festgehalten. […] Was normalerweise das Gedächtnis und die Vorstellung leisten müssen, nämlich die Verknüpfung der vergan-

124 Bei der Betrachtung von mehr als dreißig unterschiedlichen Masterclasses bildeten Aufnahmen mit dem norwegischen Geiger Terje Moe Hansen eine überraschende Ausnahme: https://www.youtube.com/watch?v=FmOEepyZ2kc [20.11.2020]. Hansen gewinnt innovative Unterrichtsideen aus seinen eigenen kreativen und unkonventionellen Improvisationen, die das Bild auf eine klassische Instrumentalausbildung im Ansatz verändern können.

genen Eindrücke mit den gegenwärtigen, wird über die visuelle Konkretisierung wesentlich erleichtert“ (ebd.).

Im Vergleich zweier Erscheinungsformen, einer musikalischen und einer Transformation musikalischer Strukturen z. B. in Bewegungsimpulse, gewinnen beide Phänomene an Profil: In den Fokus geraten bislang unbeachtete Details, die den Blick auf das bekannte Beziehungsgefüge verändern und das Ganze in neuer Tiefendimension leiblich erfahrbar machen.

Im Fall der Masterclass hätte Sebök die musikalische Situation kreativ öffnen können. Spontan einsetzbares didaktisches Mittel der Transformation wäre gewesen, z. B. weitere Dialoge erfinden zu lassen:

a) eine verbale Inszenierung eines imaginären Streitgesprächs mit einem einzigen Fantasiewort („bdgd“), wie es z. B. aus der Theaterpädagogik bekannt ist (vgl. Höfler, 2018),
b) eine pantomimische Darstellung der Gesten „Geben und Nehmen“ oder „Fragen und Antworten“,
c) eine Mini-Improvisation mit dem Haydnschen Frage-Antwort-Motiv, wie Sebök es zwischenzeitlich flüstert („hm … tajadida“) in anderen Tonhöhen, über die gesamte Klaviatur, rhythmisch verändert, laut, leise, heiter, traurig, dargestellt als Klang-Farben etc.

Im Fall der Haydn-Sonate wäre auch ein Verweis auf die Notation hilfreich gewesen – zur Visualisierung der „saussages“ im Gegensatz zur „romantic toothpaste“ hätte Sebök auch auf eine entsprechende Portato-Artikulation (T. 8) und gegliederte Balkung der Sechzehntel (T. 9) hinweisen können (vgl. dazu auch Berg, 2014).[125]

Die Herausforderung durch transformatorische Zugänge besteht vor allem darin, dass sie auch ein „sich zeigen“ beinhalten. Die innere Beteiligung wird im Handeln sichtbar – und muss vertreten werden. Hauptaufgabe der Lehrenden bei diesen Verfahren ist es deshalb, für eine vertrauensvolle Atmosphäre zu sorgen – hier geht es um Formen der Wahrnehmung, diese ist individuell und will nicht bewertet werden, sondern Wertschätzung erfahren.

II. Differenzielles Lernen

Der Begriff des Differenziellen Lernens wurde im Sport entwickelt und von Martin Widmaier (2007, 2016) auf das musikalische Lernen übertragen. Das Prinzip ist kurz erklärt: Zu einem konkreten Ziel (z. B. ‚Schieße mit dem rechten Fuß den Fußball in die linke Tor-Ecke!‘) werden Übungen entwickelt, die die Bewegung nicht einschleifen, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven ansteuern (z. B. „‚Schieße mit dem rechten Fuß aus dem Stand, aus dem Laufen, aus dem Knien, der Bauch- oder

125 Diese Art der Visualisierung empfiehlt Anfang des 20. Jahrhunderts bereits August Halm. Zu Halms „Musikunterricht mit Hilfe des Klaviers“ vgl. Kabisch (2005).

Rückenlage, auf Sand, Rasen etc.‘). Das variantenreiche Üben, das Abtasten der Randbereiche zum Erschließen eines „Lösungsraums“ (Widmaier, 2016, S. 20) schärft ein Bewusstsein für die Komplexität der Bewegung und stärkt die Flexibilität: Hier wird das Prinzip des Agierens und Reagierens trainiert, der Körper ist zwar auf das Erreichen eines Ziels ausgerichtet, aber er lernt nebenbei noch viel mehr. Auf diese Weise erfolgt eine Disziplinierung des Körpers, die einen ganzheitlichen Zuwachs an ‚Können‘ ermöglicht, weil sie beim Transfer auf andere Situationen abfärbt.

Widmaier schlägt mit den „vier großen Ieren“ Übe-Strategien vor, die sich allesamt auf den Umgang mit dem Notentext beziehen: „Transponieren, Improvisieren, Analysieren und Variieren“ (ebd., S. 211). Einige mögliche Varianten seien genannt, die Sebök im Sinne eines Differenziellen Lernens hätte einsetzen können:

a) rhythmische Veränderungen des Sechzehntel-Motivs als „rhythmisieren – dazwischenstecken“ (vgl. ebd., S. 183), z. B. eine Betonung erzeugen durch eine Triole auf dem ersten Sechzehntel, dem Kopf des Motivs,
b) eine Verlagerung der in der Partitur aufgeteilten Stimmen in ein Register – umso größer wird der Kontrast, wenn die Oktav-Diskrepanz im Original zu hören ist,
c) das getreue Spielen der Passage, aber transponiert, und sei es nur eine Oktave höher – allein die Veränderung der Spielhaltung bzw. der Winkel zu den Tasten würde ein anderes Empfinden auslösen und wäre daher hilfreich, Stereotypen aufzudecken und aufzulösen,
d) eine Improvisation auf der Grundlage des Haydnschen Sechzehntel-Motivs: Das Motiv wird aus dem Kontext herausgelöst und variiert – gespiegelt, augmentiert, diminuiert, sodass ein Bewusstsein für seine Funktion in der Partitur entsteht. Auch die notierte Variante ist nur eine von vielen möglichen, für die sich der Komponist resp. die Interpretin im Augenblick der Realisierung entschieden hat bzw. entscheidet.

Die Herausforderung in diesen Arbeitsweisen besteht für den Lehrenden darin, sich umfassend mit dem Potenzial des Materials zu befassen[126]: Worin bestehen die Schwierigkeiten der instrumentalen Realisierung und was sind spezifische Varianten, die, in diesem Fall, das ‚Prinzip Dialogisieren‘ beleuchten? Herausforderungen für die Musizierenden liegen zusätzlich auf mentaler Ebene: Während Kinder erfahrungsgemäß offen sind für Experimente, ist das Variieren und Improvisieren für viele Instrumentalisten im Bereich der klassischen Musik mit großen Hemmungen verbunden – einfach deshalb, weil sie keine Gelegenheit hatten, es zu probieren. Hier macht sich der Bruch in der musikalischen Lehr- und Konzert-Tradition besonders bemerkbar: Welche zeitgenössische Instrumentallehrerin hat im künstlerischen Einzelunterricht

126 In der EMP ist der Begriff „Ausleuchten“ des Gegenstands bekannt (vgl. u. a. Ribke, 1994). Im Rahmen der Inklusionsdidaktik ist eine Art „differenzielles“ Lernen selbstverständlich: Lerngegenstände können nur individuell aufbereitet werden, denn jedes Handicap birgt, wie u. a. der Erziehungswissenschaftler Georg Feuser vielfach herausgestellt hat, andere Herausforderungen: www.georg-feuser.com [01.11.2020].

das Improvisieren so gelernt, wie es vor Jahrhunderten noch selbstverständlicher Bestandteil der musikalischen Ausbildung war? Widmaiers Ansatz ist geeignet, diese Lücke wieder zu schließen und Kinder so zur Musik zu führen, dass sie in jedem Moment wissen, was sie tun – und es als erwachsene Musiker weitergeben können.

III. Creative embodiment

In musikpädagogischer Literatur wird dem leiblichen Lernen zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt (u. a. Rora & Wiese, 2014; Oberhaus & Stange, 2017; Lessing, 2018a; Rüdiger, 2018a). Im Zuge einer Überwindung des cartesianisch geprägten Denkens wird insbesondere der Begriff der musikalischen „Verkörperung" diskutiert. Theorien einer „[e]mbodied cognition" (Shapiro, 2011) gehen davon aus, dass die Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen grundsätzlich an Handlungen und Situationen gebunden ist und im Körper verankert. Lessing (2018a) formuliert vor diesem Hintergrund einen instrumentalpädagogischen Ansatz, der „Üben als Handeln" begreift und dem Körper eine zentrale Rolle im musikalischen Verstehensprozess zuweist. Auf dieser Basis stellt Berg (2018) einen Zusammenhang her zwischen „Musik", die in ihrer kommunikativen Dimension Eigenschaften eines hörbar Gestischen aufweist, und „Musizierbewegungen", die als intentional gerichtete Bewegungen sichtbar gestische Züge aufweisen (vgl. Berg 2018, S. 169).

„Creative embodiment als erweiterte Interpretation von Musik" ist ein Ansatz von Sara Hubrich (2017), der die Wahrnehmung des eigenen Körpers im Zusammenhang mit der Darstellung eines spezifischen musikalischen Werkes in den Blick nimmt: Was empfinde ich beim Anhören resp. Spielen einer Komposition – und wie kann ich dem, was ich empfinde, über den Notentext und die klangliche Realisation hinaus Ausdruck verleihen? Anders als bei einer Transformation wird im Creative Embodiment nicht lediglich eine musikalische Form in eine andere Ausdrucksform übertragen, sondern es werden charakteristische Merkmale des Werkes herausgearbeitet und im Rahmen einer sich stets aktualisierenden Interpretation neu akzentuiert. Im Beispiel „*Entangled-Verstrickt*" aus Hubrichs Projekten werden eine Bach-Suite für Cello (arr. für Viola) und eine Handarbeit zueinander in Beziehung gesetzt: Gemeinsamer Anknüpfungspunkt ist der „loop", einerseits eine kreisförmige Bewegung, andererseits die Masche beim Stricken. Der Endlos-Charakter des Präludiums mit seinen zahlreichen Verzweigungen werde durch die Handarbeit einerseits sichtbar gemacht, andererseits entstehe eine neue Kreation: Es sei möglich sich „im Stricken wie auch in der Musik zu ‚verheddern', Maschen zu verlieren und wieder aufzunehmen, musikalische Abschnitte zu ‚loopen' und wieder zum Original zurückzukehren" (Hubrich, 2017, S. 258). Eine solche Neu-Schöpfung ist nur auf Grundlage einer inneren Beteiligung möglich – die Künstler sind gefragt, ihre Ideen einzubringen, umzusetzen und sich zum alten wie zum neuen, entstehenden Werk zu positionieren.

In Seböks Unterricht wären verschiedene Formen einer solchen erweiterten Interpretation einsetzbar, allerdings weniger spontan in einer Masterclass als vielmehr über einen längeren Zeitraum im regulären Unterricht. Denkbar wäre z. B. die Kom-

bination von Bewegung und Musik: Eine oder zwei Personen, die sich vom energetischen Verlauf der Phrasen und Motive inspirieren lassen und ihn improvisatorisch aufnehmen, indem sie miteinander oder auch mit verschiedenen Gegenständen gestisch-pantomimisch in Dialog geraten. Durch die Wechselwirkung im gemeinsamen Prozess erhält die Interpretation durch ein ‚Creative Embodiment' über den Transformationsprozess hinaus eine hohe Eigendynamik, die sich beständig erneuert. Einzige Voraussetzung sind Offenheit und Mut, sich den unvorhersehbaren Ereignissen auszusetzen im Vertrauen darauf, dass im Probieren selbst die eigentliche Kraft liegt: Diesen Rahmen der Wertschätzung zu schaffen ist Aufgabe der Lehrenden.

5.4.2 Interaktion als didaktisches Prinzip: Auslöser „innerer Beteiligung"

Die Herausforderung der drei genannten Zugangsweisen besteht insbesondere darin, dass das Erlernen eines Musikinstruments in traditionelle gesellschaftliche Formen eingebettet ist, von denen sich auch fortgeschrittene Schüler nur schwer lösen. Mit Blick auf das schöpferische Potenzial eines Creative Embodiments fordert Hubrich (2017), ähnlich wie Heiden (2018), nicht weniger als ein Umdenken, sowohl im Konzertwesen als auch in der Instrumentalausbildung. Auch für diesen Zugang zur Musik gilt: Hier wird nicht über Details einer ansonsten funktionierenden Musikpädagogik gesprochen, sondern die Rückkehr zum Kern einer kreativen Musikpraxis diskutiert. Musizierende, die sich darauf einlassen, werden in einem Maße mit sich und all dem konfrontiert, was sie in ihrer musikalischen Ausbildung bis dato erfahren haben, dass sich sowohl ihr Blick für künstlerische Freiheit als auch für ungute Beschränkungen durch das historisch geprägte Bildungssystem schärfen kann (Heiden, 2018). Das erfordert Mut, denn an dieser Stelle berühren sich musikalische Ziele mit sozialen Strukturen in einem Maße, das an Grundfesten rüttelt: Zu welchem Zweck musizieren wir und welchen Nutzen hat das für den Menschen – für das Individuum als Teil einer Gesellschaft?

Im Rückblick auf die in musikphilosophischem Zusammenhang dargestellten Unterrichtskonstellationen finden sich nun erste Kriterien, die sich aus den genannten Verfahren und den Momenten des Gelingens resp. Misslingens musikalischer Verständigung in Seböks Unterricht herleiten lassen:

a) Innere Beteiligung lässt sich anregen dadurch, dass *Selbstverständliches in Frage gestellt* wird. Dieser Gedanke ist anschlussfähig an den Diskurs des Lernens durch Perturbation (vgl. u. a. Krause-Benz, 2018). *Irritationen können motivieren*, weil sie mit Bezug auf eine je individuelle Weltvorstellung die Einsicht in eine spezifische Systematik vertiefen.
b) Solange der Referenzrahmen aufrechterhalten bleibt, verfügen Schüler über *Entscheidungsfreiheit.* Nur wenn ein *Ziel als Ganzes* für sie präsent ist, können sie den Einsatz ihrer Mittel wählen – ansonsten sind sie angewiesen auf ein Feedback der Lehrerin. Gerät das Feedback zu sehr auf die Ebene einer äußeren Bewertung, besteht die Gefahr, dass die Lernenden den Kontakt zu ihrem eigenen Tun verlieren und sich in Abhängigkeit begeben.

c) Die *Öffnung eines gemeinsamen Assoziationsfeldes* ist nicht möglich, ohne dass Lernende und Lehrende sich individuell beteiligen – darin besteht der große Wert einer metaphorischen Ausdrucksweise (vgl. Oberschmidt, 2011). Der assoziative Horizont umfasst immer den ganzen Menschen mit all seinen Erfahrungen (vgl. Leikert, 2008; 2013) und bietet daher eine hohe Chance, Partner zu finden, die ähnliche Empfindungen teilen. Er bildet so einen *Referenzrahmen,* in dem das Individuum eigenständig nach Lösungen suchen kann und sich dennoch der Vorstellung eines anderen annähern.
d) Das Empfinden oder bewusste Erzeugen von *Widerstand* provoziert eine Lenkung und eine Steigerung der Aufmerksamkeit. *„Fehler" sind* nicht mehr negativ konnotiert, sondern werden zur Basis von Erfahrungen: Durch „trial and error" und „learning-by-doing" wird die Grammatik eines Systems in seiner Vielschichtigkeit durchdrungen.
e) Die *Reduzierung des Materials* ist wesentliche Voraussetzung, damit das Experimentieren nicht beliebig wird, sondern sich auf eine genaue Fragestellung oder ein konkretes Problem beziehen kann. Reduzierung meint *Betonung und Verstärkung einzelner Elemente,* nicht eine Zergliederung: Nur innerhalb eines überschaubaren Rahmens lassen sich Ansätze einer individuellen Systematik ableiten.
f) *Üben* lässt sich, was man schon ‚kann': Das Ziel konkretisiert sich erst, wenn es erreicht wird. Die gezielte didaktische Reduktion meint daher eine Verringerung der spieltechnischen Schwierigkeiten durch Beschränkung auf *kleine konkrete musikalische Momente,* in denen einzelne Parameter nicht isoliert werden, sondern sämtlich präsent bleiben. Eine gezielte didaktische Reduktion bedarf eines umfassenden Wissens der Lehrerin und eines umsichtigen, respektvollen Umgangs mit den Lernenden und ihren Ideen.

5.4.3 Erkenntnisse und Fragen

Ein musikalischer Begegnungsmoment zwischen Sebök und der Studentin entsteht, als der Lehrer nicht das Lernziel formuliert, sondern etwas, an dem sich Wesentliches zeigt. Der musikalische Dialog, den Sebök im Sinn hat, als er die Stimmen der rechten und linken Hand aufteilen lässt, ist ein „real thing", das als Modell für die gesamte Spielweise gelten kann. Sebök formuliert nicht: ‚Inszeniere einen musikalischen Dialog' oder ‚Wir inszenieren jetzt einen Dialog', sondern das Dialogische dieser Passage ereignet sich: Die Konzentration richtet sich mit der Anweisung „… play the right hand and I will play the left hand" auf die ungewöhnliche Teilung im Zusammenspiel der beiden Stimmen: nicht auf das, was sie verbindet (wie es das Ziel wäre), sondern auf das, was sie trennt. Beide Spieler sind gefordert, zu agieren und aufeinander zu reagieren, damit das erkennbare Gerüst der Phrase, so wie sie notiert ist, nicht auseinanderfällt. Der gemeinsame Nenner der Spieler ist damit erstaunlich klein, er entspricht einer synchronisierten Aktion, die nur im Moment der erhöhten Aufmerksamkeit ihre emergenten Eigenschaften entfalten kann. Die Konzentration gilt dem Augenblick, während eine Idee sich kristallisiert: Nicht das Ergebnis ‚musikalischer Dialog', sondern reflektiertes

und interaktiv offen ausgerichtetes Handeln ist der Antrieb, der das Entstehen eines intersubjektiv geteilten musikalischen Raumes – als Dialog – eröffnet.

Ein Dialog ist somit als Prozess zu verstehen, der sich selbst in jedem Augenblick erneuert – er wird nicht gemacht, sondern erhält seine Intensität durch das gleichzeitige, unmerklich oszillierende ‚bei sich und dem anderen sein'. Obwohl hier der Notentext eine gemeinsame Grundlage bildet, bleibt das Handeln der Gesprächspartner unvorhersehbar. Auf diese Weise erhalten die klanglichen Nuancen besonderes Gewicht. Je nachdem, wie ein Spieler seinen Part musikalisch realisiert, sieht sich der andere veranlasst, im Sinne des Notentextes zu reagieren – und passt sich an. Die Gesprächspartner werden einander wechselseitig zum Widerpart: Aktionen und Reaktionen bedingen einander und konstruieren aus sich heraus dynamisch fließende Grenzen, die sich mit jedem Klang neu ordnen.

Hervorzuheben ist, dass die Phasen der Konzentration auf das eigene Handeln resp. das Handeln des Partners gerade nicht präzise voneinander zu trennen sind. Sie sind auch nicht in kognitive und affektive Anteile zu separieren, sondern sie sind im Tun ineinander verwoben, wechseln in Bruchteilen von Sekunden, ohne ineinander aufzugehen, sind affektiv, kognitiv *und* sozial in einem (vgl. Grüny, 2014). Gerade dieses Phänomen der beständigen Erneuerung, jene Spannung in einem ergebnisoffenen Prozess erzeugt, so meine Folgerung, auch jene Energie, die sich auf die Zuhörer überträgt, die entsprechend re-sonieren.

Wenn aber die Erfahrung eines musikalischen Dialogisierens als Kernziel dieser Unterrichtssequenz gelten kann, so lässt sich nun auf der Basis der Schindlerschen Kategorien schließen, welche Formen des Zeigens nachhaltig positive Wirksamkeit entfalten.

1. Die Wahrscheinlichkeit, dass „visuelle und verbale Ankündigungen" ihren Zweck erfüllen, ist relativ hoch, denn sie beziehen sich in erster Linie auf den Demonstrationsrahmen. Missverständnisse sind leicht auszuräumen, z. B. durch deiktische Gesten, die die Aufmerksamkeit lenken auf etwas, das man sehen kann.
2. Bereits ein „Kommentieren und Instruieren" setzt voraus, dass sich der Blick beider Kommunikationspartner auf ein gemeinsames, imaginäres Ziel richtet: Eine Bewegung lässt sich zwar oberflächlich beobachten, ein Kommentar dazu oder eine Instruktion wird aber erst nachvollziehbar, wenn auch ihre Tiefendimensionen erspürt werden.
3. Ein „Verlangsamen und Zerteilen" macht nur Sinn, wenn beiden Beteiligten zu jedem Zeitpunkt das Verhältnis zwischen Detail und Ganzem präsent ist: Einzelheiten, auch Bewegungen, sind mehrfach bestimmt durch ihre Umgebung. Anweisungen, die sich auf die Gestaltung eines einzelnen Tons beziehen, müssen scheitern, wenn keine unmittelbare Einbindung in den Kontext erfolgt: Ein Klang erfährt seine musikalische Bestimmung nur innerhalb des Beziehungsgefüges eines mehrdimensionalen Klangnetzes.
4. Die Effektivität von „Wiederholen und Variieren" lässt sich vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen differenzieren: a) Die Wiederholung einer Bewegung kann immer nur einen Annäherungswert erreichen, keine zwei Bewe-

gungen sind exakt identisch. b) Die Erfindung einer Variante erfordert das Erkennen von Gerüst und Abweichung. Während das imitierende Wiederholen Gefahr läuft, in stereotype Bewegungen abzusinken, können Varianten sich nebenbei und zufällig ergeben. Damit sie aber als Varianten erkannt und/oder bewusst hergestellt werden können, bedürfen sie erneut der Reflexion, einer aktiven inneren Beteiligung der Musizierenden.

Deutlich wird mit Heiden und Schindler, dass zum Lehren durch „Zeigen" immer die Aufmerksamkeit und das Verstehen-Wollen des Gegenübers gehört. In diesem Sinne kann eine musikalische Phrase nicht gezeigt werden, auch, wenn sie durch eine Interpretin zur Darstellung gelangt: Sie „zeigt sich" selbst, zeigt ihr Potenzial in der interpretatorischen Realisierung. Unter anderem in diesem Charakteristikum liegt das „Gestische" des Musikalischen begründet: Um musikalische Phrasen zu erfassen, muss eine Hörerin bzw. Spielerin Beziehungen zwischen einzelnen Klängen aufbauen, sie muss sie interpretieren und versuchen, im Sinne einer gestischen Interaktion die musikalische Äußerung zu verstehen. Im Moment des Dialogisierens der Musizierenden mit sich selbst verwandeln sich einzelne Klänge, erzeugt durch Spieler und erfasst von Hörern, in musikalische Töne: durch Handeln, Zuhören, Einschätzen des Ergebnisses und Anpassung der jeweils nächsten Aktion. Das Prinzip des Musizierens – und folglich des Lehrens von Musik – ist ein Prinzip beständiger Mikro-Interaktionen.

In dieser Hinsicht kann die zwischenmenschliche, intersubjektiv wirksame Dynamik musikalischer Interaktionen als Kristallisationspunkt didaktischer Maßnahmen gelten. Im musikalischen Dialog, selbst wenn, wie in diesem Fall, eine Komposition den Text der Partner vorgibt, wird mehr noch als ein „koordinativer Raum" (Hellberg, 2019) hergestellt: Im auratischen Musizieren „zeigt sich" durch Aufmerksamkeit und Achtsamkeit, wechselseitiges Reagieren und Anpassen und vor allem durch die notwendig eigenständige Positionierung auch die Identität der Musizierenden. In der Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen, die einerseits von außen beeinflusst sind und gleichzeitig mit dem Inneren abgeglichen werden wollen, wird die persönliche Ausstrahlung der Musizierenden spürbar. Trifft diese auf einen entsprechenden Resonanzraum des Gegenübers und der Umgebung, so können Musizierende und Hörer einander in einer Atmosphäre begegnen, die sie selbst mitgestalten.

5.5 „Sich zeigen": Körperspannung als Bezugssystem

Bereits ein einzelner Klavierton ruft, wie Grüny erläutert, aufgrund unserer Erfahrungen mit Bauweise und Benutzung des Instruments unsere – leiblich spürbaren – Erwartungen an das gesamte abendländisch-tonale System auf (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.4*). Unserem soziokulturellen Hintergrund entsprechend, bringen wir bereits das Instrument ‚Klavier' mit einer im weitesten Sinne ‚musikalischen' Bedeutung in Verbindung. Dennoch, wie gezeigt werden konnte, ist auch die bloße Bedienung eines Klaviers nicht gleichzusetzen mit musikalischem Handeln. Vor diesem Hintergrund macht Grüny, aus rezeptionsästhetischer Perspektive, den Begriff des Gestischen zum

Qualitätsmerkmal des Phänomens Musik. Er macht ihn zum Differenzkriterium, ob Klänge zu „Musik" im emphatischen Sinne werden: „Musik ist gestisch, oder sie ist nicht" (KdÜ, S. 177, vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.7*). Für das aktive Musizieren bleibt jedoch eine weitere entscheidende Frage zu klären: Wenn jeder erzeugte Ton grundsätzlich ein gestisches Potenzial in sich trägt, nach welchen Kriterien lässt sich ein Klangstrom dann gliedern?

Was trivial erscheinen mag, eröffnet die spezifische Problematik eines Musikunterrichts, insbesondere aber im Umgang mit einem Instrument: Eine allgemeine Anweisung ‚musikalisch' zu spielen, reicht nicht aus – so wie die Sprechwerkzeuge von Kindern ihre Funktion erst allmählich ausdifferenzieren, muss jeder einzelne Finger lernen, was er zu tun hat. Aber wie lernen Musizierende, sich den Erfordernissen des Werkzeugs anzupassen, um musikalische Gesten zum Ausdruck zu bringen?

Berg (2014) und Widmaier (2016) haben vielfältige Vorschläge gemacht, wie musikalische Intentionen als Spannungsverhältnisse im Instrumentalunterricht erfahrbar gemacht werden können: über mimetische Prozesse, die Verwendung zusätzlicher Materialien, wie z. B. Gymnastikbälle, auf improvisatorischem Weg, durch Visualisierungen mithilfe der Notation, rhythmische und interpretatorische Varianten oder Stimme und Atem (vgl. Berg, 2014, S. 187). Mit Leikert, Leman und Stern ließ sich der Akt einer Bedeutungszuschreibung als Verknüpfung innerer und äußerer Prozesse präzisieren, die mit einer spürbaren und sogar messbaren Veränderung der Körperspannung einhergeht. Da sich ein Musizieren als praktische Tätigkeit weitgehend selbst vermittelt, indem sie „sich zeigt", bleibt die Frage, ob die Erfahrung von musikalischer Spannung, wie Berg es formuliert, nur ein gesteigertes „Spannungserlebnis" und „Spielfreude" zur Folge hat (vgl. Kap. *Aufnehmen, 3.2.6*), oder ob die Körperspannung selbst, die vielfältigen Einflüssen ausgesetzt ist, den Musizierprozess maßgeblich mitbestimmt – und welche Aufgabe in diesem Zusammenhang einer Lehrerin zufällt.

In Hinblick auf eine weitere Differenzierung zwischen einem „beteiligten" und einem „auratischen" Musizieren konnte ich als Geigenlehrerin und Kampfkunstschülerin untersuchen, wie die verschiedenen Zeige-Formen, die nur auf der Basis reflexiver Prozesse greifen können, im Erlernen neuer Bewegungsmuster zusammenspielen. Ein Selbstversuch in einer anderen Kampfkunst, im Kobudo, den ich an anderer Stelle mit Rekurs auf Schindler (2011) ausführlich analysiert habe[127], bildet die Grundlage für eine musikpädagogische Betrachtung weiterer Dimensionen des Zeigens. Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zusammengefasst, ergänzt und erweitert.

5.5.1 Exkurs: Körper und Instrument – Selbstversuch in der Kampfkunst Kobudo

Anders als in der Sportart Ninjutsu, die ohne Waffen auskommt, wird in der Kampfsportart Kobudo mit einem Stock („Bo") von etwa 1,80 Meter Länge gekämpft. Im Kobudo bedarf es folglich nicht nur einer Disziplinierung des Körpers, sondern die Schü-

127 Vgl. in den zwei folgenden Abschnitten Besse (2020c).

lerin muss lernen, mit ihrem Körper den Bo zu beherrschen: In zahlreichen Übungen wird im Training das Verhalten des Stocks studiert, das Umgreifen, die Einteilung, die Gewichtsverlagerung, der Rückschlag, etc. Immer wieder wird die Handhaltung korrigiert und es erfolgt ein Hinweis auf die erforderliche Präsenz der Kämpfenden, auf eine aufrechte Haltung aus der Körpermitte, die bei der Vielzahl ungewohnter Bewegungen auch immer wieder aus dem Gleichgewicht gerät (und dabei handelt es sich ‚nur' um den Umgang mit einem langen Stock!). Aber wie beim Musizieren ist Ziel des Trainings nicht die Optimierung einer Bewegung, sondern die Optimierung einer Bewegung in Bezug auf eine Idee: Die Disziplinierung des Körpers dient dazu, mithilfe des Bos einen Kampf zu gewinnen resp. mithilfe eines Instruments eine musikalische Interaktion zu gestalten. Beim Erlernen der für mich ungewohnten Bewegungen sind mir vielschichtige Dimensionen bewusst geworden, die insbesondere das Verhältnis zwischen leiblichem Empfinden und imaginärem Ziel betreffen.

1. Befinden sich Körperpräsenz, Genauigkeit und Geschwindigkeit der Bewegung im Einklang, lassen sich Bewegungen *mit Leichtigkeit* ausführen. Eine stimmige Bewegung hinterlässt ein angenehmes Gefühl im Körper. Auch wenn das Training anstrengend ist, fühle ich mich nachher erfüllt, genährt, voller Energie.
2. Das Erlernen einer Bewegung in ihrer Vielschichtigkeit vollzieht sich im beständigen Wechsel zwischen sehr detailliertem, langsamem Nachvollziehen resp. Probieren und dem Versuch, Abläufe in ihrer Vollständigkeit, in Originalgeschwindigkeit zu imitieren. *Körpergefühl und Zielvorstellung* bleiben als Bezugsgrößen erhalten, die Erfahrungen gehen nicht ineinander auf, sondern ergänzen einander.
3. Die Qualität einer Bewegung verändert sich in dem Moment, in dem ich eine intentionale Dimension zulasse. Einen imaginären Gegner (oder Mitspieler) vor Augen wandeln sich Ziehen und Drücken, Greifen und Loslassen, Nachgeben und Erreichen in Geben und Nehmen, Angreifen, Abwehren, Bedrohen, Verharren, etc. Ich reflektiere mein eigenes Handeln, reguliere jedoch meine Bewegungen in Bezug auf ihre *intentionale Richtung*. Die Verlagerung der Aufmerksamkeit geht unmittelbar mit einer *Veränderung der Körperspannung* einher: Ein kontrolliertes Mitvollziehen des Bewegungsablaufs ist in dieser Phase nicht nur nicht mehr möglich, sondern kann das Handeln sogar stören.
4. Die reale Interaktion mit einem Gegner (oder Mitspieler) erzeugt einen leiblichen *Widerhall* in mir: Ich spüre die Kraft seines Körpers, bin durch seine Aktionen zum Handeln herausgefordert und habe nur noch einen positiven Ausgang des Kampfes vor Augen. In der Verfolgung meines Ziels kann ich mich auf mein Handeln genau so weit auf meinen Körper verlassen, wie er sich die Bewegungen zu eigen gemacht hat – manches gelingt mit Leichtigkeit, anderes hakt und erfordert ein unmittelbares Umdisponieren, ein Reagieren manchmal auch mit unkonventionellen Mitteln.
5. Im raschen Handeln gerät das Verhältnis zwischen Körperpräsenz, Genauigkeit und Geschwindigkeit immer wieder kurzfristig aus dem Lot. Das einzige Maß, das Verlässlichkeit bietet, ist die eigene Entspannung – ein Zustand, der bei allen

äußeren und inneren Erschütterungen aufgesucht werden kann: Handlungsfähig bleibe ich, wenn ich in Bruchteilen von Sekunden immer wieder in die Ruhe meiner Körpermitte zurückgelange. Die *maximale Entspannung* bietet gleichzeitig höchste Stabilität und Flexibilität und damit eine Grundvoraussetzung zum Erzielen von Leichtigkeit.

5.5.2 Leib als musikalischer Raum: Einswerden mit dem Instrument

Der Transfer auf musikalisches Handeln lässt sich exemplarisch mithilfe von Übungen zur Raum-Wahrnehmung darstellen, die bereits in Zusammenhang mit Grünys „Figur der musikalischen Differenz" vorgestellt wurden (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.1–1.3*, Konstellationen 1–3). Die einzelnen Handlungsschritte aus therapeutischen und musikpädagogischen Ansätzen werden kombiniert und in Beziehung gesetzt zu den vorangegangenen Untersuchungen.

Konstellationen 1–3 als didaktisches Material
Reflexion, Interaktion, Intersubjektivität

Übung:

1. Die Teilnehmer sitzen im Kreis, werden ruhig. Von ihrem jeweiligen Platz aus schauen sie sich um im Raum und beginnen, den Raum bewusst wahrzunehmen: Welche Atmosphäre umgibt mich? Kalt, laut, schrill, warm, freundlich, etc.? Fühle ich mich wohl hier? Was verbinde ich mit den einzelnen Gegenständen um mich herum (Vorhänge, Stühle, Tafel, Beamer, etc.)? Wie wirken sie auf mich? Und wie mögen sie klingen?
2. Die Teilnehmer verlassen ihren Platz, verteilen sich im Raum, probieren aus, welche Klänge und Geräusche sich mit den Gegenständen hervorbringen lassen. Jede Person sucht sich einen Platz im Raum mit einem Klang, der ihr gefällt, der Raum füllt sich mit Klängen und Geräuschen (etwa eine Minute). Wie verändert sich die Wirkung des Raums, wenn er zum Klingen gebracht wird?
3. In einem dritten Durchgang richten die Teilnehmer ihre Aufmerksamkeit auf musikalische Strukturen. Gibt es Ähnlichkeiten oder Entwicklungen? Wer reagiert wie auf wen?
4. Die Teilnehmer musizieren noch einmal: Innerhalb der einen Minute darf jeder seinen gewählten Klang genau einmal anspielen. (Bewährt hat sich, dass jemand den Ablauf einer Minute in Form einer ‚Körper-Uhr' darstellt, die Arme sind die Zeiger.)
5. Die Teilnehmer suchen ein gemeinsames Thema, z. B. Herbststurm, aufziehendes Gewitter, Fußball-Duell o.ä. und stellen den Verlauf musikalisch dar – jeder mit seinem Gegenstand resp. Instrument.
6. Nach allen Durchgängen sind Feedback-Runden möglich, verbal, schriftlich, szenisch, in Bild oder Bewegung – je nach Bedarf und Ziel des Unterrichts.

Auf der Basis vorangegangener Untersuchungen lässt sich festhalten: Eine verbale resp. visuelle Ankündigung (1.) stellt eine räumliche Ordnung her (Kreisform), die den Erfahrungsraum rahmt (Aufmerksamkeitslenkung durch den Lehrenden). Die Stille sensibilisiert, wahrzunehmen, was ansonsten selbstverständlich scheint. Sie erzeugt eine Erwartung. Ähnlich wie im Umgang mit dem Bo vermitteln sich (2.) in den folgenden Klangexperimenten die Praktiken weitgehend selbst: Die Teilnehmer begeben sich auf Erkundungsreise, probieren und vergleichen, instruieren sich selbst und geraten mit sich in Kontakt. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das eigene Handeln, dabei werden die Agierenden dynamischer Bestandteil des entstehenden Klangraums. Über das Entdecken hinaus geht (3.) die aufmerksam-aktive Gestaltung des Klangraums: In der non-verbalen Interaktion kristallisieren sich musikalische Strukturen, es bilden sich charakteristische motivische Einheiten, eine erste Ebene eines „koordinativen Raumes" (Hellberg, 2019) spannt sich auf. Im freien, achtsamen musikalischen Handeln und Re-Agieren können die Musizierenden Formen der Selbstwirksamkeit erfahren.

Der Fokus auf den Faktor Zeit (4.) eröffnet eine weitere Dimension. Die Musizierenden sind gefordert, bewusste Entscheidungen zu treffen: a) zur Gestaltung des Klangs, b) zum Zeitpunkt des Erklingens. Dabei werden sie von allen Beteiligten in ihrer Individualität wahrgenommen. Gleichzeitig tragen sie, indem sie sich an die Regeln halten oder nicht, auch Verantwortung für ein Gelingen der gemeinsamen Idee: Hier wirkt auch ein (unausgesprochenes) Bewertungssystem durch die Gruppenmitglieder. In diesem Moment wird das Ineinandergreifen von Selbst-Reflexion und Intersubjektivität leiblich spürbar: Der Körper reagiert mit erhöhter Spannung, die als Energiefeld zwischen den Teilnehmern wahrgenommen werden kann.

Mit der Verwendung einer Metapher als übergeordnete Ebene (5.) begegnen sich die Musizierenden schließlich in der intersubjektiven Schnittmenge ihrer individuellen Assoziationen. Es ergibt sich eine interessante Verlagerung der Aufmerksamkeit: Vielfach meldeten die Teilnehmer zurück, sie hätten sich so auf die Darstellung der Thematik konzentriert, dass sie erst im Nachhinein wieder einen Kontakt zum Instrument spürten und schließlich Freude über das Gelingen. Eindrucksvoll war die Schilderung einer Teilnehmerin, die in einer Improvisation zum aktuellen Thema „Quarantäne" sich entschlossen hatte, das Vergehen von Zeit darzustellen als regelmäßiges Klopfen. Das gemeinschaftliche Musizieren habe sie so in den Bann gezogen, dass sie trotz beginnender Schmerzen in den Knöcheln nicht aufhören wollte, schließlich sei sie in eine Art Trance verfallen und habe sich nicht mehr spielen gefühlt, sondern sie sei gespielt worden: „Ich war die Uhr." Eine Kontrolle einzelner Bewegungen sei nicht möglich gewesen, ihr aber auch gar nicht in den Sinn gekommen. Das Ergebnis sei so nachhaltig und motivierend gewesen, dass sämtliche Teilnehmer die Improvisation gern in immer neuen Varianten wiederholten.

Sowohl im Kampfkunsttraining als auch in der beschriebenen musikalischen Wahrnehmungsübung lassen sich die unterschiedlichen Ebenen der Aufmerksamkeit differenzieren. Bemerkenswert ist einerseits das Verhältnis zwischen Vision und Realisierung, andererseits zwischen Selbstreflexion und intersubjektivem Erleben. Interessant wird an dieser Stelle ein Rückbezug auf die von Wallbaum (2018) bezeich-

nete, musikalisch verdichtete Phase „RED“ in der „Bavaria-Lesson“ (Minute 37:03 bis 42:00), in der Ähnliches zu beobachten ist wie das, was die Teilnehmer von den genannten Übungen berichteten. In der „Bavaria-Lesson“ gestalten die Jugendlichen mit Perkussionsinstrumenten gemeinsam eine intensive musikalische Steigerung im Rahmen einer dramatischen Liebesgeschichte. In vergleichbarer Weise zeigt sich das oben genannte Phänomen: Insbesondere kurz vor dem erlösenden Becken-Schlag (37:53 bis 38:09) sieht man, wie sich der Körpereinsatz der Kinder verändert (man achte beim Anschauen auf den 1. und den 4. Jungen von rechts), die immer lauter und schließlich mit höchster Frequenz schlagen, sie achten nicht mehr auf die Art der Klangerzeugung, sondern werden beim Trommeln regelrecht geschüttelt und mobilisieren alle Kräfte. In diesem Moment entsteht für Sekunden ein spürbar intersubjektiver, ein auratischer Raum, den die Individuen gestalten, und in dem sie gleichsam gestaltet werden – sie werden Teil der Realisierung einer gemeinsamen Idee.

Während die im Elementaren Musikunterricht sowie in der Schule verwendeten Perkussionsinstrumente relativ einfach zu bedienen sind, erfordert die Handhabung eines klassischen Instruments, sei es ein japanischer Bo oder ein Musikinstrument, kein anderes, sondern ein ähnliches Herantasten mithilfe des vorhandenen Bewegungsrepertoires, das sich nach und nach in ein spezifisches wandelt. Dabei geraten Mensch und Gerät in eine „praktische“ Interaktion: Zunächst liegt die Konzentration auf einer Verbesserung der manuellen Geschicklichkeit mit dem Ziel, nicht aus dem Gleichgewicht zu geraten resp. einen klangvollen Ton zu erzeugen. Mit zunehmender Routine in der Handhabung steigt die Funktionalität der Bewegungen, sodass die Aufmerksamkeit mehr und mehr auf die Intentionsrichtung gelenkt werden kann. Wird dieser Aspekt im Musizieren von Beginn an mitgedacht und probiert, so ist es möglich, mit geringstem musikalischem Material, und seien es nur drei Töne (vgl. Widmaier 2005, 2006), im emphatischen Sinne zu musizieren. Im Augenblick des ‚Ernstfalls‘ müssen sich die erübten Handgriffe wie im Stress-Test bewähren: An der Grenze zwischen Innen und Außen, zwischen Idee und Realisation klafft eine unüberbrückbare Lücke. Im intuitiven Handeln zeigt sich, welche Bewegungsmuster mit Leichtigkeit zur Verfügung stehen und welche erneut einer langsamen und genauen Erarbeitung durch reflektiertes Training bedürfen: „Man erwirbt so eine spezifische Aufmerksamkeit für Mikro-Bewegungen der Körper, die das eigene Gleichgewicht stören oder fördern könnten“ (Schindler, 2011, S. 72).

Das energetische Potenzial jener Aufmerksamkeit, die sich permanent erneuert, liegt im Streben danach, eine Vision zu verfolgen trotz permanenter Erschütterungen, die den Körper aus dem Gleichgewicht bringen, und zugleich in dem Bemühen, wieder eine Bewegungsfreiheit zu erobern, die durch die Gegebenheiten des Instruments gehemmt wird. Der beständige Wechsel der Aufmerksamkeit innerhalb weniger Sekunden-Einheiten verhindert, dass die Wiederholung von Bewegungsmustern sich in stereotyper Repetition verliert. Jede Aktion wird reflektiertes Mittel zum Ausdruck von Gedanken und Gefühlen, zur Realisierung musikalischer Interaktion, aus der Intersubjektivität hervorgehen kann: Musizierende können im auratischen Raum „eins“ werden mit dem Instrument (vgl. Kap. *Reflektieren, 5.2, Teil II*) und ihre Selbstwirksamkeit erleben im Handeln auf ein gemeinsames Ziel gerichtet.

5.5.3 „Es zeigt sich“: Körperspannung als Kategorie des Gelingens

Die Kategorien, die Schindler hinsichtlich der Zeige-Formen erstellt, erhellen im musikalischen Kontext eine weitere Dimension. In der Kampfkunst Ninjutsu ist die leibliche Erfahrung unmittelbar gegeben durch den direkten Körperkontakt, der den Trainierenden einen fühlbaren Widerstand bietet. Im Kobudo verhält es sich dagegen ähnlich wie im Instrumentalspiel: Ein fühlbarer Widerstand entsteht durch die Handhabung eines Instruments, das gezähmt werden will und sich nicht reibungslos fügt. Der Widerstand, der durch eine Mitspielerin herausgefordert wird, liegt auf anderer, auf imaginärer Ebene – so wie eine Kampfstrategie erst sinnvoll wird im Kampf gegen einen realen Gegner, so realisiert sich der Sinn einer musikalischen Idee erst, indem sie den Widerständen der Ausführung ausgesetzt wird.

Als ergänzender musikpraktischer Bezug sei in diesem Zusammenhang auf die Perkussionistin Evelyn Glennie verwiesen, die seit ihrem zwölften Lebensjahr nahezu taub ist. Eindrücklich beschreibt sie, wie unser Umfeld durchdrungen ist von Vibrationen, die wir gerade nicht nur über das Ohr, sondern mit dem ganzen Körper wahrnehmen: Im Musizieren werden die Schwingungen für Glennie zur Leitinstanz der musikalischen Gestaltung. Glennie zeigt in einer kurzen Performance (im *TedTalk*, 2003), wie ihr ganzer Körper zum Hilfsmittel wird, um einen bestimmten Klang, eine Schwingung zu erzeugen, die sie im außermusikalischen Bereich aufspürt und mithilfe des ihr zur Verfügung stehenden Instrumentariums realisiert – sie hört nicht (nur), sondern sie spürt ihn in sich und wird quasi zum Mittler, zum Verstärker der kaum wahrnehmbaren Vibrationen, indem sie sich „mit den Tönen verbindet“ (ebd.). Bezogen auf ein notiertes Musikstück, so erklärt sie, ziele auch ihr Interesse nicht auf das, was als „wortgetreue Übersetzung“ gelten mag, sondern als „Interpretation“, als eine Verbindung der äußeren und inneren „Klangfarben“. Sie finde nicht nur Inspiration in der Entdeckung und Erkundung des Instruments, sondern vor allem, so betont sie, gerade an anderen Orten: Die Bedeutung entsteht im Musizieren, aber immer als Beziehung, die die Musikerin zwischen den Erlebnissen herstellt. Und ebenso eindrücklich schildert auch sie, wie unvereinbar dieser Zugang ihrer Erfahrungen mit einer traditionellen Herangehensweise im Studium an der Musikhochschule gewesen sei.

Die wichtigste Erkenntnis an dieser Stelle, die sowohl das Musizieren als auch die Kampfkunst betrifft, scheint trivial und ist doch zugleich revolutionär: Mit der bewussten Trennung von Handwerk und Intention rückt die Notwendigkeit einer Grenzziehung in den Fokus – und zwar in jedem Sekundenbruchteil des Handelns: Das Aufsuchen der maximalen Entspannung des Körpers unter der Bedingung einer maximal intentional gerichteten Anspannung macht jene Widerständigkeit spürbar, die die Grenzphänomene Kampfkunst resp. Musizieren als Kunst ausmachen.

Neu an diesen Überlegungen ist nicht, dass musikalisches Lernen eine grundsätzlich sinnliche und damit leiblich erfahrbare Komponente beinhaltet. Neu ist, dass der Leib als Resonanzboden einer gelingenden musikalischen Interaktion fungiert: Sinnliche Erfahrungen werden im ‚Training‘ des instrumentalen Musikunterrichts bewusst provoziert, indem die Unvereinbarkeit von Idee und Realität ins Zentrum

gerückt wird. Zum Kriterium des Gelingens wird die Begegnung mit sich selbst – die Erfahrung von Macht und Erschütterung einer inneren Mitte, die sich nur durch die Differenzerfahrung justieren kann.

Ein musikpädagogischer Paradigmenwechsel zeichnet sich ab, wenn jene Momente, in denen ein „Ernstfallmusizieren" stattfindet als Praxis einer „realen Musiziersituation" anstelle von Belehrung (Röbke 2016a, S. 58), nicht mehr dem Zufall überlassen bleiben. Wenn Widerstände als Gelegenheit zur Grenzerfahrung bewusst aufgesucht und darüber hinaus sogar inszeniert werden, nimmt eine ästhetisch befriedigende Musiziersituation im Sinne eines auratischen Musizierens nicht „unvermutet die ganze Stunde in Beschlag" (ebd.), sondern sie ist aufgehoben in einer Mikro-Dynamik „praktischer Reflexion". Kontinuität erhält das „Ernstfallmusizieren", dem Seiltanzenden gleich, durch ein beständiges Balancieren, ein Hangeln von Augenblick zu Augenblick, von Impuls zu Impuls, Gegenwartsmoment zu Gegenwartsmoment in mehr oder weniger starken Intensitäten:

> „Ein solcher Unterricht muss keineswegs beständig das Wort ‚Spannung' im Munde führen. Vielmehr ist es der von Musik erfüllte und darum selbst musikalisierte Unterricht, der in sich musikalische Spannung verkörpert; ein Unterricht also, der etwas von der Qualität gelungener Ensembleproben besitzt, in denen alles Üben und Musizieren stets vom Strom der Musik durchdrungen ist, in denen wie selbstverständlich alle Wiedereinsätze im kontinuierlich schwingenden Metrum der Musik sich vollziehen und in denen jede noch so detaillierte Verständigung über technische Fragen stets von der Haltung des musikalischen Charakters getragen wird" (Berg, 2014, S. 266–267).

5.5.4 Dimensionen und Herausforderungen des „Zeigens" im Musikunterricht: Reibung und Widerstand als didaktisches Prinzip

Als Ziel didaktischen Zeigens kristallisiert sich, dass Musizierende Prozesse von Anspannung und Entspannung im eigenen Körper wahrnehmen und lernen, sich in ihrem musikalischen Handeln davon leiten zu lassen. Mit Unterrichtsbeispielen aus anderen Kontexten kann nun konkretisiert werden, welche Formen des Zeigens sich als geeignete didaktische Maßnahmen im Musikunterricht erweisen und warum. Drei Ebenen des „Zeigens" lassen sich unterscheiden: a) das Verhältnis von Körper resp. Leib und Instrument betreffend, b) das Verhältnis von Einzelton und Gesamt im musikalischen Werk, c) den assoziativen Raum und seine leiblich erfahrbare Komponente.

„Zeigen" im musikalisch-didaktischen Sinne bedeutet, den Blick auf Widerstände zu lenken und ggf. sogar zusätzliche Hindernisse zu erzeugen, um ein bestimmtes musikalisches Phänomen als Spannungsverhältnis erfahrbar zu machen. Im Folgenden werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis in Hinblick auf pädagogische Herausforderungen diskutiert, die mit dieser Vorgehensweise verbunden sind.

I. Zeigen: Verhältnis Leib und Instrument

Um das Verhältnis zwischen musikalischem Leib und Instrument zu beleuchten, ist ein weiterer Ausflug in den angrenzenden Fachbereich der Musiktherapie hilfreich. Im Rahmen der rezeptiven Behandlungsformen werden sog. Resonanz-Instrumente verwendet, die den Klienten auf den Körper gelegt werden, z. B. in Form von Klangschalen, Monochord oder Körper-Tambura. Die Schwingungen übertragen sich unmittelbar auf den Körper und resonieren sowohl über Knochen als auch über das Zellwasser (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.5*). Während die Behandlung in therapeutischen Kontexten der Tiefenentspannung dient, finden Körper-Resonanzen in musikpädagogischen Kontexten bislang nur wenig Berücksichtigung (genutzt wird in der Regel bei Instrumental- und Vokalensembles die Erzeugung von Kombinationstönen zur Regulierung der Intonation). Musiker, die sich tagtäglich mit ihren Instrumenten beschäftigen, sind sowohl aktive Erzeuger von Schwingungen als auch ihrer unmittelbaren Wirkung ausgesetzt (vgl. Besse, 2020c). (Wie) können Körper-Resonanzen in musikalischen Prozessen ihre positive Wirksamkeit entfalten?

Beispiel: Körper-Resonanzen als leitende Instanz

Streicher, die das Doppelgriff-Spiel erlernen, werden von ihren Lehrern in der Regel auf Kombinationstöne aufmerksam gemacht: Greift man z. B. eine Quarte, erklingt in der physikalischen Ergänzung der Schwingungen der Grundton mit, bei einer kleinen Terz füllt sich der Klang zum Dur-Akkord (vgl. u. a. Hemann, 1964). Die klanglichen Gesetzmäßigkeiten gelten als Maßstab für eine korrekte Intonation. Das Aufsuchen der richtigen Tonorte erweist sich als sehr komplex, da zwei oder bei Akkorden auch drei oder vier Finger mit höchster Präzision ihren Platz finden müssen. Ein kognitives Durchdringen, welcher Finger zu hoch oder zu tief greift, ist kaum möglich – wohl aber die leibliche Erinnerung an eine wohlige Resonanz, die sich im ganzen Körper ausbreitet. Beschäftigt sich eine Spielerin in einer Improvisationsübung mit nur einem einzigen Intervall (vgl. Nordoff-Robbins, 1986, S. 188–213), verschiebt sich die Aufmerksamkeit vom konkreten Tonort hin zur ganzheitlichen Empfindung einer spezifischen Schwingungsqualität. Entspannt sich die Hand und richtet sich der Fokus auf das angenehme Körpergefühl, suchen sich die Finger automatisch einen Weg (vgl. auch Biesenbender, 1992). Die Erwartung einer bestimmten Schwingung wird zur leitenden Instanz, der Leib erinnert sie mit erstaunlicher Präzision, ähnlich wie beim Aufsuchen von Drittel- oder Vierteltönen in Neuer Musik (vgl. Besse, 2020c).

Eine individuelle Empfindung lässt sich „zeigen", indem sie herausgefordert wird. Lernt eine Musizierende erstmalig Intervalle zu benennen, werden nicht selten Liedanfänge oder Techniken zur diatonischen Ausstufung vorgeschlagen. Jedes Intervall verfügt aber auch über eine charakteristische Klangqualität, die Spannung oder Entspannung im Körper erzeugt – während sich Spieler und Hörer bei Konsonanzen entspannt zurücklehnen, evozieren Dissonanzen einen erhöhten Muskeltonus. Darin liegt eine der Schwierigkeiten, wenn zuerst Einzelstimmen geübt werden, die man

dann später mit anderen zusammenfügt: Eine reine Quinte, die allein eindeutig identifiziert werden kann und sauber intoniert, klingt plötzlich fremd und verwirrend, wenn jemand eine kleine Sekunde dazu spielt. Aufgabe der Lehrerin ist es, als klingender Widerpart möglichst viele Varianten zu bieten und die Musizierenden herauszufordern, sich im Akt der Differenzierung immer wieder auf die Qualität des entsprechenden Intervalls zu konzentrieren – dann erst öffnet sich ein Lösungsraum für viele „gültige Versionen eines Problems" (Schindler, 2011, S. 112).

Auch als somatischer Widerpart kann eine Lehrende fungieren und Bewegungen effektiv „zeigen" (wechselseitiges Einverständnis immer vorausgesetzt), indem sie z. B. eine ermüdende Schülerin auf einem Bein stehen lässt und dadurch sanft, aber bewusst aus dem Gleichgewicht bringt, sodass sie sich unwillkürlich aufrichtet (vgl. Besse, 2020c). Streicht jemand mit immer gleicher Geschwindigkeit, kann man die Bogenbewegung für einen Moment blockieren: Der Wunsch der Streichenden loszuspielen wird größer und äußert sich in zunehmender Körperspannung – lässt man unverhofft los, löst sich die Spannung wie bei einem Witz und der Bogenstrich wird sehr schnell. Das Spielen auf beweglichem Untergrund, auf einem Sitzball, Trampolin, im Laufen oder Hüpfen sind weitere Möglichkeiten Differenziellen Lernens (Widmaier, 2016; vgl. auch Berg, 2014). Im Verhältnis zwischen Irritation und maximaler Entspannung des Körpers als eine relative Konstante, auf die sich die Musizierende beziehen kann, liegt das energetische Potenzial, das zum weiteren Erkunden motiviert.

Auch im Gruppen- oder Klassenunterricht lassen sich musikalische Phänomene somatisch erarbeiten, sodass sie „sich zeigen". Ein Beispiel bildet die Erfahrung metrischer Verhältnisse. Vielfach werden die Kinder im Unterricht angewiesen, im Takt zu gehen, zu patschen oder klatschen. Woran aber sollen sie sich orientieren? Was macht es für einen Unterschied, ob sie sich der Anweisung der Lehrerin fügen oder nicht? Lässt man stattdessen eine ganze Gruppe im direkten Körperkontakt durch den Raum ziehen (Hände auf die Schultern der Vorhergehenden), z. B. als „Tausendfüßler" (vgl. Schäfer & Ritter, 1999), stolpern die Kinder unweigerlich, wenn sie sich nicht untereinander abstimmen und ordnen: Das Spüren der Beine der Mitlaufenden reguliert das metrische Empfinden, sodass erfahrungsgemäß auch ungeübte Füße schnell einen übergeordneten Puls fühlen und sich in ein funktionales Gesamt fügen.

Herausforderung: Wo genau liegt das Problem?

Wenn die einzige Prämisse, dass Lernen ein notwendig selbstständiger Prozess ist, unterlaufen wird, ist der individuelle Lernvorgang durch Anweisungen nicht nur nicht zu beschleunigen, im Gegenteil, auch wohlmeinende Ratschläge können die Erkundung des Gegenstands stören. Ein Beispiel aus meinem Unterricht: Einer meiner Geigenschüler spielte eine Tonleiter, indem er sorgfältig mit jedem Finger den jeweiligen Tonort ‚errutschte', dabei entstanden hörbare glissandi. Mit Blick auf eine klare Trennung der diatonischen Tonstufen machte ich ihn auf das wiederkehrende Fingersatzmuster aufmerksam. Der Schüler versuchte daraufhin, die Finger dem Muster entsprechend einzurichten: die Hand verkrampfte sich, die Intonation wurde schlech-

ter. Obwohl durch meinen Hinweis ein weiterer Aspekt zum Verständnis der Sache in Erscheinung getreten ist, hat er den Schüler irritiert: Die unterschiedlichen Abstände der Tonleiter waren ihm durchaus implizit präsent, er konnte sie offenbar nur nicht schnell genug erreichen. Durch meinen Hinweis hatte ich eine Sichtweise ‚von außen' auf die Sache angestoßen, die den Erkundungsprozess störte. Der Spieler hat den ihm eigenen Maßstab zur Regulierung (das *Hören*) aufgegeben, um den ihm aufgezeigten Teilaspekt (den *Fingersatz*) zu verfolgen. Der Lernende konnte die Summe isolierter Anordnungen aber nicht zu einem neuen Ganzen verknüpfen. Hier wären Übungen zur Steigerung der Rutsch-Geschwindigkeit hilfreicher gewesen, um die Lockerheit zu erhalten und die Koordination von Ohr und Finger zu fördern.

In Schulklassen führt die unbefriedigende Spannung, die durch die Gleichzeitigkeit von Über- und Unterforderung in den Schülern entsteht, häufig zu Disziplinproblemen. Im Instrumentalunterricht besteht die Gefahr, dass Lernende an solchen Stellen rasch nach begabt und unbegabt kategorisiert werden.[128] Die Ursache aber liegt in der Anweisung durch die Lehrenden: Bestimmte Töne in einer bestimmten Weise zu spielen, macht nur Sinn, wenn es sich im klanglichen Ergebnis und im wohligen Körperempfinden widerspiegelt. Etwas zu üben ist sinnvoll möglich nur dann, wenn das Ziel präsent ist und der Lösungsweg der Schülerin befördert wird – diesen zu erkennen, wäre Aufgabe der Lehrenden.

II. Zeigen: Verhältnis Einzelton und musikalisches Gesamt

Beim Lesen, Verstehen und Realisieren eines Notentextes besteht die Gefahr, dass man sich angesichts der Widerspenstigkeiten von Körper und Instrument in technischen Schwierigkeiten verliert. Wie lässt sich ein Verständnis dafür wecken, dass das Geschriebene nicht als Anweisung zu erfüllen ist, sondern nur ein Substrat bildet, das mit Leben gefüllt werden will?

Beispiel: Klangskizzen – Verhältnis Detail und Gesamt

Mit der sog. „Klangskizze" (Matz, 1999) lässt sich ein Bewusstsein schaffen dafür, dass das Ganze einer musikalischen Phrase immer mehr ist als eine Addition von Einzelteilen.[129] Was gehört wird und wie, wird durch den Versuch einer spontanen Nachahmung ‚sichtbar': Jemand spielt ein (möglichst markantes) Thema vor, ein anderer hört es innerlich nach, überträgt es dann ohne weiteres Zögern auf das eigene Instru-

128 Heinrich Jacoby hat schon in den 1940er Jahren den Nutzen dieser Kategorisierung widerlegt (vgl. Jacoby, 1991). Zur Neugier, mit der jedes Kind ‚begabt' sei, wenn sie genutzt werden darf, vgl. Hüther & Hauser (2014).

129 Diese Übungen entsprechen auch einem Anliegen Jacobys, das Ivo Berg formuliert: „Ausgangspunkt ist nicht die musikalische Struktur. Vielmehr geht es hier um das intuitive Zusammenhangsgefühl, das über den Kontakt zum energetischen Gehalt der Musik erreicht werden soll" (Berg, 2014, S. 131).

ment und „zeigt“ damit, was er erfasst hat. Bei dieser Art der Imitation ist erstaunlich, dass die sog. sekundären Parameter deutlich hervortreten: Selten stimmen Tonhöhen und Rhythmen exakt, aber Formteile, Dynamik, Artikulation und Spannungsverlauf werden erkennbar wiedergegeben. An dieser Übung schärft sich die Verständigung über das Gehörte: Es rückt das Ziel in den Vordergrund und beschreibt Musikalisches nicht mit Worten, sondern mit musikalischen Mitteln.

Eine ähnliche Annäherungsweise ist auch bei der Eroberung einer Partitur möglich. Als Beispiel möge ein Zugang zu Smetanas „Moldau“ dienen, der sich in Seminaren sowohl mit Kindern als auch mit fortgeschrittenen Dirigier-Studierenden bewährt hat. Jemand, der keine Partitur lesen kann, erkennt doch die darin dargestellten Kräfteverhältnisse: Übersetzt man die Bewegung der Sechzehntelketten zu Beginn in eine grafische Notation, ergibt sich ein Bild, das sich wie der Fluss nach und nach mit Wasserkraft füllt. Die Steigerung, die sich aus dem Verlauf der Linien ergibt, kann wiederum in Körperbewegungen übertragen werden, weit ausladend, frei zur Musik. Wenn man sich zunächst zur Musik durch den Raum bewegt und dann am Platz stehen bleibt, sich an einer Stelle verwurzelt, fließt das Gefühl von Leichtigkeit, Steigerung und großer Kraft in die Arme – und bleibt erhalten, wenn schließlich eine Dirigierform gefunden wird, die den Konventionen entspricht.

Widmaier (2016, S. 153–160) verweist im Zusammenhang mit dem Lesen und Verstehen einer Partitur auf Kompositionen Hans Kellers, die als „functional analysis“ zum analytischen Hören auf musikalischem Wege führen (Keller 2001). Keller komponiert Varianten zu klassischen Werken, greift wichtige Motive und harmonische Wendungen heraus und erzeugt damit ohne verbale Erklärungen neue Blickwinkel auf das bestehende Werk. Er „zeigt“ auf diese Weise Spannungslinien zwischen einzelnen Phrasen und Sätzen und verdeutlicht gleichzeitig, dass auch das geschriebene Werk nur eine von vielen Varianten darstellt. Eine Interpretation eines Werkes in diesem Bewusstsein belebt es neu: Sie macht die Spannung spürbar, aus der ein musikalischer Gedanke geboren wird.

Am Beispiel des Kinderliedes „Kleiner Tommy Tinker“ hat Rüdiger (2018, S. 141) gezeigt, wie auch Anfänger auf dem Instrument über einen improvisatorischen Zugang einfachste musikalische Strukturen zum Leben erwecken können. Wie andererseits die Erarbeitung einer Einzelstimme in die Irre führen kann, weil harmonische Verhältnisse nicht berücksichtigt werden, welchen Einfluss Genre, Titel und Text nehmen und wie sie sich auf die Körperspannung auswirken, konnte in ähnlicher Weise nachgewiesen werden am Beispiel des Volkslieds „Auf der Eisenbahn“ (vgl. Besse, 2020b).

Herausforderung: Wo genau liegt das Problem?

Musiziert jemand allein, hat er kein Problem, denn er kann sich ganz seinen Gefühlen überlassen. Aber worin findet er das Maß, ob etwas „richtig“ oder „falsch“ ist? Einzig sein leibliches Empfinden dient ihm zur Orientierung – und die Vorgaben einer Partitur. Die Schwierigkeit insbesondere für Anfänger im Instrumentalspiel liegt darin,

dass sich parallel zur Handhabung auch die Klangvorstellung erst in kleinen Schritten entwickelt – zugleich aber bildet sie bereits das Maß für eine musikalische Realisation. Wie eine geschriebene Partitur klingt, erfährt die Anfängerin meist erst, indem sie spielt – und damit ist bereits der Weg „von den Ohren in die Finger" (Biesenbender, 1992, S. 38) durchkreuzt. Auch für fortgeschrittene Instrumentalisten gilt, dass die wenigsten in der Lage sind, den Klang einer komplexen Partitur innerlich zu hören, aufgrund ihrer Erfahrungen aber sind sie imstande, Einzelstimmen prima vista zu lesen. Das Problem jedoch bleibt das gleiche wie bei Anfängern: Nicht das Erfüllen eines Kommandos Note-Finger ist das Ziel einer musikalischen Interpretation, sondern das Bergen eines musikalischen Potenzials, das über die einzelne Aufführung hinausweist in ein Feld von Möglichkeiten (vgl. Besse, 2020a).[130]

Ein weiteres erhellendes Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis: Ein Achtjähriger hatte eine Handy-Melodie gehört, die er gern mochte, und spielte sie mir voller Freude auf der Geige vor. Ich musste schmunzeln – und er war erstaunt, dass es sich um den Beginn von Mozarts Sinfonie Nr. 41, g-Moll handelte (wie konnte es sein, dass Mozart bereits für Handy komponiert hat …?!). Der Schüler wollte mehr darüber erfahren, also haben wir gemeinsam den Beginn der Sinfonie angehört, ich habe ihm die Noten der ersten Geige mitgebracht und wir haben den Anfang zusammen erarbeitet. In der nächsten Woche kam er voller Stolz, hatte sich das Werk oft angehört und spielte auswendig – allerdings nicht in g-Moll, sondern in gis-Moll. Der Anfangston es" war ihm nicht geheuer, er zog es vor mit der leeren E-Saite zu beginnen und hatte den Rest nach Gehör gespielt. Die Transfer-Leistung war enorm, aber nur im Zusammenspiel hätte er merken können, dass irgendetwas nicht stimmt. Gleiches gilt für sämtliche Vorzeichenfehler – solange das Bezugssystem nicht etabliert ist, macht es faktisch keinen Unterschied, ob f oder fis klingt – bis eine Lehrerin es in der nächsten Stunde korrigiert.

Ob und wie Schriftbild und instrumentale Handhabung ineinandergreifen, zeigt sich auch, wenn Inhalte des schulischen Musikunterrichts und des Instrumentalunterrichts für die Lernenden nicht kompatibel scheinen: Eine Geigenschülerin hatte bereits sämtliche Dur- und Moll-Tonleitern auf dem Instrument gelernt und auch in der schulischen Klassenarbeit zum Thema Tonleitern ein gutes Ergebnis erreicht. Dennoch war sie nicht in der Lage, das von ihr selbst Notierte zu spielen: Die Positionierung der Finger hatte sie offenbar nicht mit dem Schriftbild, das Gehörte nicht mit dem Geschriebenen in Verbindung gebracht.[131]

---

130 Der finnische Geiger Géza Szilvay bietet mit seiner Methode „colourstrings", fundiert durch Grundgedanken Zoltán Kodálys, Ansätze zu einem Weg aus dem Dilemma. Das umfangreiche Potenzial seiner Ideen wurde mittlerweile auch für das Musizieren in Streicherklassen entdeckt (vgl. Frye, 2008; Steffens, 2020). Es wäre interessant, das Prinzip einer funktionalen Kombination von Farben und Bild-Symbolen auch für andere Instrumentengruppen zu prüfen und weiterzuentwickeln: www.colourstrings.de [17.11.2020].

131 Ähnliche Beispiele finden sich dazu auch bei Hellberg (2019).

III. Zeigen: Verhältnis assoziativer Raum und Leib

Musikalische Strukturen bedürfen nicht eines außermusikalischen Bezugspunktes, sondern sie verweisen in erster Linie auf andere musikimmanente Strukturen (Luckner, 2007). Metaphern erweisen sich dennoch in mehrfacher Hinsicht als hilfreich, um über Musik zu sprechen: Zum einen ragen die individuellen Assoziationen über das Erklingende hinaus in einen Raum des Unbestimmten, zum anderen rufen die Assoziationen in ihrer bildhaften Bedeutung leibliche Reaktionen hervor (Leikert, 2008). Die Verknüpfung von Empfindung und Bewegungsimpuls im Instrumentalspiel ist jedoch, wie oben entfaltet, aufgrund der Komplexität der Handhabung nicht selbstverständlich – sie können im Musizieren konzeptuell getrennt werden, aber auch unbemerkt auseinandertreten. Davon, dass ich mir die Haltung einer Königin vorstelle, habe ich noch nicht die Eigenschaften ihrer Bewegungen erfasst. Die Frage ist: Wie wird die Empfindung, die eine Assoziation beinhaltet, wirksam im Klang?

Beispiel: Fantasie und Musik – von Beginn an

Eine Unterrichtskonstellation, die bereits mit der Erfahrung von Stille als „Urgrund" von Musik (vgl. *Umgrenzen (B)*, 1.2) in Zusammenhang gebracht wurde, sei nochmals aufgegriffen und betrachtet in Bezug auf ein didaktisches Zeigen: Der Düsseldorfer Klavierpädagoge Martin Widmaier beginnt seine Klavierschule *Das kleine Land* mit der kurzen Geschichte von Frau Schmitz und einem Floh, der sich irgendwo im Flügelinnern befinden müsse: „Die Kinder stehen in der Flügelbeuge und rufen: ‚Hallo, kleiner Floh – bist du irgendwo?' Die Saiten singen und klingen wie im Zauberwald." (Widmaier, 2005, S. 5). Mit geringsten Mitteln wird die Geschichte zur Aufforderung, in den Raum der Erzählung einzutreten, selbst zu zaubern und mit dem Pedal Nachhall und Stille zu erzeugen. Die Atmosphäre, die der geheimnisvolle Zauberwald erzeugt, und das Erstaunen über all die Klänge, die es darin zu entdecken gibt, sind kein Zusatz, um den Unterricht lebendig zu gestalten, sondern sie wird zur Basis für eine gemeinsame Gestaltung und weitere Erkundungen am Klavier: Der Flügel ist geöffnet, die Saiten werden mit hölzernen, befilzten oder gummierten Marimba-Schlägeln angeschlagen und abwechselnd lauschen die Musizierenden auf Nachhall und Stille. Das geöffnete Assoziationsfeld erleichtert das Lauschen im musikalischen Raum und grundiert die Gestaltung einer ersten musikalischen Form (vgl. Abb. 2):

„Das Ton-Mobile – ein Pedalspiel
1. Der Raum ist leer. *Stille*
2. Wir hängen vier Töne in den Raum. *Im Flügelinneren vier Saiten anschlagen …*
3. Die Töne schweben. … *und klingen lassen*
4. Wir zaubern die Töne weg – der Raum ist leer. *Stille*" (ebd.).

Durch die ungewohnte, verfremdete Behandlung des Instruments werden den Musizierenden klangliche Möglichkeiten eröffnet, die die Selbstverständlichkeit eines gewöhnlichen Klaviertons in Frage stellen und zum genauen Hinhören verleiten. In

diesem neuen Klangraum experimentieren die Kinder frei und beginnen, auf die Andersartigkeit der Klänge zu lauschen. Die Einbeziehung des Pedals verbindet die neue Klangwelt mit dem bekannten Klavierton – dieser aber wird nun anders gehört als nicht selbstverständlich gegeben und verfügbar, sondern als ein in jedem Moment zu hinterfragender.

Rüdiger entwickelt an dem erwähnten Kinderlied „Kleiner Tommy Tinker" eine andere Möglichkeit, wie das notierte Substrat eines Notentextes zu klingendem Leben erweckt werden kann. Das Lied verbinde „die Dramatik elementarer Lautgesten mit der Dramaturgie ‚narrativer Strukturen', wie sie die kommunikative Musikalität von Eltern-Kind-Dialogen kennzeichnet" (Rüdiger, 2018a, S. 141). Rüdiger vergleicht die Intervallstrukturen mit sprachlicher Intonation, den Quartsprung mit Schreien und den abfallenden Melodieverlauf mit tief empfundenen Seufzern. Anstatt der Liedstruktur einen musikalischen Ausdruck hinzuzufügen, schlägt Rüdiger vor, zunächst mit dem Instrument zu experimentieren „mit realen Schreien und Seufzern in verschiedenen Ausdrucksfarben und Tonfällen von verzagt bis wütend, weinend bis hauchend, mit Glissando abwärts etc. Dann wird das Lied gemeinsam mit Blick und Bewegung, Hand- und Mundgeste in verschiedenen Klangnuancen und dynamischen Steigerungen gesungen und verkörpert" (ebd., S. 142). Der Fantasie im Umgang mit dem Instrument seien keine Grenzen gesetzt, von der Improvisation mit einem einzelnen Motiv bis zur Inszenierung eines kleinen Musiktheaters.

Rüdiger entfernt sich von der notierten Komposition und öffnet zunächst einen weiten Assoziationsraum. Er setzt die Intervallstrukturen in direkten Bezug zu stimmlichen Äußerungen, deren Modulation Aufregung erzeugt, Ausdruck von Einsamkeit und Schmerz signalisiert oder auch beruhigende Wirkung haben kann. Mit gleicher Emphase werden ähnliche Tonhöhenverläufe auf das Instrument übertragen. Trainiert wird in diesem Beispiel nicht das Treffen exakter Tonhöhen und Rhythmen, sondern es wird ein klanglich-semantisches Feld eröffnet, das die Grundlage bildet für eine lebendige Interpretation unter vielen anderen möglichen. Der Gegenstand wird, nach Prinzipien des Differenziellen Lernens, von vielen Seiten beleuchtet, sodass seine vielfältigen Facetten immer neue Verknüpfungen eingehen, untereinander und in Anbindung an persönliche Erfahrungen. Es wird gerade nicht versucht, eine einzige Sichtweise auf die Dinge mit einer einzigen, zuverlässigen Ausführungsweise zu kombinieren und diese Verbindung einzuschleifen, im Gegenteil: Durch vielfältiges Experimentieren wird ein Weg gebahnt, sodass in das Verhältnis zwischen Innen- und Außenwelt von Hörern und Spielern eine grundsätzlich unvorhersehbare Komponente eindringen kann, denn „Musikalisches, und das heißt immer auch körperliches Handeln und Lernen, enthält einen Überschuss an schöpferischen Energien und Erinnerungen, von denen wir nie wissen, was davon spontan aufsteigt beim Musizieren, und die jede formale Repräsentation überschreiten" (ebd., S. 136).

Anstatt sich zu beschränken und Tonhöhen resp. Rhythmen nach Anweisung zu trainieren, wird das Ausprobieren zu einem „sich ausprobieren", zu einem Spiel, das mit Risiko behaftet ist, denn weder eine Empfindung noch eine Bewegung lassen sich exakt wiederholen, allein schon deswegen, weil unser Lebenslauf sich mit jedem

Bruchteil einer Sekunde verändert. Wenn komponierte Affekte in dieser Weise auf Lautgesten zurückgeführt werden, dann gewinnt die körperliche Dimension an Gewicht und das Substrat des Notentextes beginnt, seine ursprüngliche Multidimensionalität zu entfalten.

Herausforderungen: Wo genau liegt das Problem?

Das „Zeigen" mithilfe einer Metapher oder einer Erinnerung erweist sich als effektiv, wenn es durch Lehrende angestoßen wird – gerade Kinder steigen gern und rasch ein in die Welt der Fantasie, sofern sie ihren Gedanken auch wirklich freien Lauf lassen dürfen. Im Gruppenunterricht sieht sich die Lehrerin oft eher in der Situation, dass sie versuchen muss, den Überschwang der Kinder zu lenken, ohne der Fantasie die Flügel zu stutzen. Schwierig wird es, wenn zwar der Anschein erweckt wird, der Assoziationsraum sei individuell, dann aber doch eine Erwartung seitens der Lehrerin oder der Gruppe an ein bestimmtes Ergebnis besteht. Ein Beispiel: In einer Instrumentalgruppe wird fantasievoll improvisiert, es werden Klänge aus der Natur imitiert, u. a. Vogelstimmen. Ein Kind spielt voller Übermut quietschend, raschelnd und zirpend auf dem Instrument und antwortet auf die Frage, welches Tier denn da zu hören sei: „Ein Kuckuck." Die Reaktion von Kindern und Lehrerin ist ernüchternd, so klinge doch kein Kuckuck – das Kind ist enttäuscht und mag nicht mehr mitspielen. Seine Vorstellung, seine Fantasie war offenbar gar nicht gefragt (vielleicht wusste es nicht mal, was andere Menschen mit dem Klang eines Kuckucks verbinden) – dabei hatte es seiner Überzeugung Ausdruck verliehen und wurde verlacht: Das schmerzt. Ein ähnliches Phänomen findet sich bei kleinen Kindern, die den Eltern stolz ein Bild präsentieren: Das Kind hat alle Mühe hineingelegt, Mama und Papa zu portraitieren, die Eltern schauen nur beiläufig hin und ohne nachzufragen loben sie das Kind, die Sonne und der See seien wirklich schön geworden.

Beide Reaktionsweisen können zu Verunsicherung führen: Etwas frei zu gestalten, zu improvisieren kostet Mut, denn es bedeutet „sich zu zeigen". Lehrende brauchen an diesen Stellen sehr viel Einfühlungsvermögen, denn gerade diese Öffnung macht den kreativen Menschen verletzlich – eine mangelnde Wertschätzung kann nachhaltig negative Assoziationen hervorrufen, die, mit einer Musiziersituation verbunden, nur sehr schwer ins Positive zu wenden sind. Vermeiden lässt sich diese Fehlkommunikation z. B. durch offene Fragen, interessiert und ohne Bewertung.

5.5.5 Erkenntnisse und Fragen

In der Gegenüberstellung von Studien zur Kampfkunst und Beispielen aus der Musizierpraxis wurde deutlich, dass Prozesse des Zeigens nur gelingen können, wenn alle Beteiligten aufmerksam sind, ihre „Seh-Fertigkeit" entwickeln und ihr Handeln praktisch reflektieren. Schindlers Erkenntnis, Wissen werde im Rahmen abwechselnder Demonstrations- und Übungsphasen auf „verbalem, visuellem, technischem und

somatischem Wege kommuniziert“ (SpW, S. 206), wurde für das Musizieren konkretisiert und ergänzt.

Musikalische Phänomene können, anders als Instrumente oder materielle Gegenstände, nicht im deiktischen Sinne gezeigt werden, sondern sie lassen sich einzig durch indirekte Anweisungen herausfordern: a) auf der Ebene von Körper und Instrument, b) im Verhältnis von Einzelton und Gesamt im musikalischen Werk, c) in Bezug auf einen assoziativen Raum. Damit kommt Lehrenden eine benennbare Aufgabe zu: Indem sie Reibung und Widerstand erzeugen, mitunter in einer Weise, die das Arbeiten erschwert und darin widersprüchlich erscheint zum angestrebten Ziel, kann für die Lernenden eine leibliche Erfahrung als Differenz zwischen Anspannung und Entspannung zur leitenden Instanz werden.

Aus diesem Grund sind individuelle Grenzerfahrungen im Umgang mit dem Instrument zentral für ein ausdrucksvolles Musizieren. Das leiseste Pianissimo entsteht an der Grenze zum Kratzen, dort, wo sich ein Klang so gerade von einem Geräusch abhebt. Das stärkste Fortissimo ist ein Kraftakt, der gerade noch dem Instrument angemessen ist, sodass es nicht kaputt geht und die Instrumentalistin sich nicht verletzt. Die Extreme geben Aufschluss über das, was möglich ist, und eine Spielerin findet schließlich durch wiederholtes Probieren ein Maß, das sich leiblich verankert. Im Moment der Improvisation oder der instrumentalen Darstellung einer Komposition kann sie aus ihrem „Lösungsraum“ schöpfen und weiß in jedem Moment, an welcher Stelle sie sich in diesem Raum gerade befindet: Sie ist „beteiligt“. Die leibliche Erfahrung macht sie relativ unabhängig von dem, was eine Lehrerin ihr „zeigt“, die Musizierende wird ihrem eigenen Spiel gegenüber kritik- und urteilsfähig, denn „es zeigt sich“, es wird spürbar, was sich im Augenblick als passend erweist.

Nicht unerwähnt bleiben soll in diesem Zusammenhang die „spirituelle Dimension“ des Musizierens (Doerne, 2010, S. 45–55), insbesondere des Improvisierens, wie sie vor allem in der indischen Tradition zu finden ist. Hier wird nicht Musik „erfunden“, sondern durch Musiker als Mittler „gefunden“ und im Status der Anrufung, der Hingabe, zum Klingen gebracht (Schmidt, 2008, S. 126). Das „Üben“ eines sog. „Raga“ ist ein „sich üben“ in der Aufmerksamkeit darauf, was entstehen will, und schließt insofern, anders als in der westlichen Welt, eine spirituelle Erfahrung grundsätzlich mit ein. Je öfter eine Idee wiederholt wird und in all ihren Varianten im Körper verankert, desto intensiver sei das Erleben eines kreativen Prozesses, in dem „es improvisiert“ (ebd., S. 128).

Zum Prinzip des Unterrichtens und als grundlegende Basis des Musizierens avanciert damit das Improvisieren im Sinne eines Interagierens auf vielschichtigen Ebenen: Nur ein offen ausgerichtetes Denken und Handeln ermöglicht, das Wechselspiel zwischen Agieren und Re-Agieren, Entdecken und Wirkenlassen beweglich zu halten. Der Grat zwischen Anweisungen, die Spielräume öffnen und Anweisungen, die Zugänge verstellen, ist schmal: Die immer neue Herausforderung für eine Lehrerin besteht darin, Bedürfnisse der Lernenden wahrzunehmen, an ihre Fertigkeiten anzuknüpfen und zur rechten Zeit effektive Mittel zu finden, die ihnen beim Ausbau ihrer Fähigkeiten dienlich sein könnten. Dieser Dynamik Rechnung zu tragen, erfor-

dert zum einen eine „praktische Handlungsklugheit“ (Vogt, 2004, S. 12), zum anderen intensive künstlerische Erfahrung und Vertrauen, aus dem eigenen, individuellen Erfahrungsschatz schöpfen und neue Ideen entwickeln zu können. Die Grundschulpädagogin Birgit Jeschonneck formuliert es so:

> „Man muss zur Musik wirklich eine Beziehung haben, man muss eigene musikalische Erfahrungen haben, um das wirklich vermitteln zu können, um zum Beispiel bei einem musikalischen Gestaltungsprozess den Kindern im richtigen Moment den richtigen Impuls zu geben. Das kann ein fachfremder Lehrer nicht. Das ist eine hoch anspruchsvolle Aufgabe, wo ich in der Schule sitze und mir der Schweiß über den Rücken läuft, weil ich genau überlege, wo ist jetzt die kleine Sache, die Gewinn bringend ist, die wir ausbauen können?“ (zit. in Möller, 2017).

6. Aussenden

Spürbar gelingende musikalische Interaktionen im Musikunterricht

6.1 Konstellation statt Konzeption: „Beteiligung“ im elementaren Musikunterricht

Kriterien für ein „beteiligtes“ Musizieren wurden mithilfe einer Unterrichtssequenz auf Meisterklasse-Niveau erarbeitet, um instrumentaltechnische Schwierigkeiten und möglicherweise störende Prozesse einer Gruppendynamik zunächst weitgehend auszublenden. Auf Grundlage der vorangegangenen Erkenntnisse wird nun eine Brücke zum Anfangsunterricht geschlagen: „*Das Seltsame fordert uns heraus, und wir fordern ihm das Einfache ab*“ (Wagenschein, 1990, S. 35, H.i.O.). Modellbildende Einsichten lassen sich einerseits aus der beschriebenen Herbeiführung eines „Begegnungsmoments“ in Seböks Masterclass ableiten (Kap. *Reflektieren, 5.2.1*), andererseits aus der Diskussion didaktischer Varianten (Kap. *Reflektieren, 5.4.1*) und Zeigeformen (Kap. *Reflektieren, 5.5.4*).

Um die Dynamik des Unterrichtens und die Wirksamkeit von Selbststeuerungsmechanismen zu betonen, die sich im beständigen Lernen aller Beteiligten vollziehen, werden an dieser Stelle gerade keine Unterrichtskonzeptionen im Sinne von Handreichungen vorgestellt. In Anlehnung an Grüny und die Vorgehensweise zu Beginn der Arbeit werden stattdessen Unterrichtskonstellationen reflektiert und eingebettet in einen größeren Kontext, die sich mit einem intersubjektiv spürbar gelingenden, oder: auratischen Musizieren in Verbindung bringen lassen. Drei Konstellationen dienen als Material, das Zusammenwirken von Musizierenden auch in Gruppensituationen zu beleuchten und die Aufgaben von Lehrenden bzw. Lernenden weiter zu spezifizieren.

Die erste Konstellation schildert, wie ein interessiertes Kind, das von Musikern umgeben aufwächst, intensiv gefördert und schließlich zum Weltstar wird – die legendäre Cellistin Jacqueline du Pré. Sogenannte ‚Wunderkinder‘, die wie Jacqueline du Pré eine große Liebe zum Instrument entfalten und bereits in jüngsten Jahren charismatisch und virtuos spielen lernen, sind erfahrungsgemäß selten.[132] Angesichts der mittlerweile zahlreichen Breitenförderungsprogramme, die Kinder vielleicht nicht zu Weltstars machen wollen, aber ihnen doch die Welt der Musik eröffnen, lohnt ein

132 Vgl. dazu auch den Artikel „Die mit dem Riesenwesen kämpfte. 30. Todestag von Jacqueline du Pré“ in der Zeitschrift *Concerti* (Korzonnek, 2017).

exemplarischer Blick darauf, wie ein ‚Wunderkind' im Vergleich zu anderen Kindern mit Instrumenten und Musizierweisen in Berührung gekommen sein mag.

Die zweite Konstellation berichtet von einem Workshop mit etwa 25 Instrumentalisten, den die Flötistin Katherine Spencer und ich gemeinsam im Rahmen des JeKits-Praxistages[133] am 18.03.2018 durchführten unter dem Titel „Music and Imagination. Wie Kinder ihre lebendige Fantasie nutzbar machen können". In diesem Workshop stellten wir die Wunderkind-Geschichte von Jacqueline du Pré dem schulischen Alltag gegenüber, diskutierten und probierten verschiedene Zugangsweisen, in denen das Verhältnis zwischen dem Entdecken musikalischer Phänomene, einem assoziativen Raum und einer spieltechnischen Realisierung im Zentrum stand.

Die dritte Konstellation erstreckt sich über mehr als zwei Jahre, in denen ich am Gymnasium Gelegenheit hatte, eine gemischte Instrumentalklasse zu leiten (Jahrgangsstufe 5 und 6, vier Unterrichtsstunden wöchentlich). Die Kinder hatten Instrumente und Unterrichtsprofil freiwillig gewählt und sich verpflichtet, zusätzlich zum Klassenunterricht auch Einzelunterricht an einer anderen Institution zu nehmen (Verein, Musikschule, o.ä.). Unter diesen besonders günstigen organisatorischen Umständen ließen sich theoretische und praktische Anteile eng miteinander verschränken. In diesem Unterrichtsgeschehen eröffnete sich eine Perspektive, Musizieren als Kunst von Beginn an neu zu denken.

Im Folgenden wird zunächst versucht, die ganz anderen Voraussetzungen, unter denen Jacqueline du Pré gelernt hat, mit jenen eines institutionellen Musikunterrichts zu vergleichen und in Hinblick auf ein „beteiligtes" Musizieren zuzuspitzen. These ist, dass sich bereits in den ersten Versuchen im Umgang mit dem Instrument entscheidet, ob Material und Unterrichtsweise den Lernenden eine „Beteiligung" – und damit die Grundlage für ein auratisches Musizieren – ermöglichen oder verstellen.

6.2 Konstellation 1: „Wunderkind" Jacqueline du Pré

Hilary und Piers du Pré[134] beschreiben die ersten Begegnungen ihrer kleinen Schwester Jacqueline mit dem Cello. Die Vierjährige habe im Radio beiläufig gehört, wie Orchesterinstrumente vorgestellt wurden. Als sie zum ersten Mal einen Celloklang hörte, sei sie still und aufmerksam geworden, habe sich anschließend an die Mutter geklammert und gesagt: „Mami, *diesen* Klang möchte ich machen" (du Pré & du Pré, 1998, S. 37). Die Mutter reagiert und an ihrem fünften Geburtstag findet Jackie zu ihrer großen Überraschung ein „Riesenviech" in ihrem Zimmer. Das Mädchen sieht zum ersten Mal ein Cello, ist furchtbar aufgeregt, und sie beginnt gleich neugierig und ungeduldig zu probieren („Es grunzte"). Die Mutter zeigt ihr nur, wie sie hinter dem Cello sitzen kann, und sie „führte Jackies Hand mit dem Bogen langsam über

133 „JeKits" (Jedem Kind Instrumente Tanzen Singen): Breitenförderungsprogramm in NRW, Kooperation von Grundschullehrern und außerschulischen Lehrkräften. https://www.jekits.de/ [01.11.2020]. Vgl. dazu auch Hellberg (2019, S. 86).

134 du Pré & du Pré (1998). Für diesen Workshop übersetzt von Katherine Spencer.

die D-Saite. Das Cello begann zu singen, und für eine Weile kam es mir vor, als ob der Klang in der Stille schwebte. Niemand bewegte sich, bis Jackie vor Freude strahlte: ‚Ich kann's, ich kann's!' Sie war sofort verliebt und das Cello wurde bald ihr Lieblingsspielzeug" (ebd., S. 38).

Die Mutter schreibt kleine Stücke für Jackie, eingebettet in Geschichten oder anknüpfend an Ereignisse, die die Kinder erlebten, z. B. mit „Brumas", dem Eisbärjungen im Zoo: „Jedes Stück stellte einen neuen Griff oder eine technische Schwierigkeit vor, und Mama schrieb die Musik, sodass sie mit den Gedichten zusammenpasste, dadurch lernte Jackie die musikalischen Schwerpunkte richtig zu finden. Brumas war eine Übung für den ersten Finger und für Saitenwechsel. Jackie war aufgefordert, den Bogen sauber von einer Saite zur anderen zu bewegen, und dabei aufzupassen, dass jede Note einzeln und klar klang. Sie stellte sich die Worte vor, während sie spielte, und wiederholte die Übung etliche Male mit Begeisterung" (ebd., S. 39). Bei einem ihrer ersten Vorspiele drückt Jacqueline ihrer Schwester einen Teddy in die Hand und spielt ein Schlaflied – sie kann kaum abwarten und spielt das Lied nicht einmal, sondern ein zweites und drittes Mal, solange, bis er hoffentlich eingeschlafen sei (ebd., S. 41).

In den ersten Begegnungen der kleinen Jacqueline mit ihrem Cello sind alle drei Ebenen, die auf der Basis der Schindlerschen Kategorien des Zeigens entwickelt wurden, miteinander verwoben. Aufmerksamkeit und Interesse werden bereits durch die freudige Überraschung zum Geburtstag geweckt: Die besondere Situation hebt sich ab vom Alltäglichen und löst unmittelbar eine positive leibliche Reaktion aus, die Spannung steigt. Jacqueline selbst eröffnet die metaphorische Ebene: Sie ist gespannt, darf gleich ausprobieren und stellt fest, dass das Cello ‚grunzen' kann. Das Instrument wird von Beginn an zum personifizierten Gegenüber, welches das Mädchen erstaunt und erfreut mit einem unerwarteten Geräusch (das als ‚Grunzen' nicht gerade in das klassische Klangspektrum des Instruments gehört). Die Mutter zeigt ihr auf somatischer Ebene, wie sie mithilfe des Bogens andere Töne hervorzaubern kann. Als das Mädchen schafft, diese und andere Klänge auch selbstständig hervorzubringen, reflektiert sie ihr Handeln und erlebt sich in ihrer Stärke („Ich kann's!"). Die anderen Familienmitglieder hören zu und teilen intersubjektiv ihr Empfinden: Ein musikalischer Raum spannt sich auf, „als ob der Klang in der Stille schwebte". Im weiteren Umgang mit dem Instrument wird diese Primärerfahrung des Mädchens durch Kompositionen der Mutter aufgegriffen, gefördert und immer neu genährt: Sie zeigen auf der Ebene des Notentextes, wie Bild, Geschichte und Klang sich zu einem musikalischen Ganzen verbinden.

Der musikalische Impuls der jungen Cellistin, ihre „Beteiligung", so die These, entsteht an der Grenze zwischen dem Wunsch, einem mit individuellen Empfindungen angefüllten Assoziationsraum Ausdruck zu verleihen, und der Herausforderung, *trotz* der spieltechnischen Anforderungen klangvoll zu spielen. Basis weiterer Überlegungen werden folgende Merkmale:

a) Die Verbindung von spieltechnischen Herausforderungen mit sprachlichen und musikalischen Strukturen, die *inhaltlich* anknüpfen an die individuellen Erinnerungen des Kindes, wecken Neugier und Vorfreude.
b) Die kleinen Kompositionen sind ‚*ansprechend*' und motivierend, weil das Kind verstehen kann, wie Charakter des Stücks und Spieltechnik ineinandergreifen. Die Musizierende wird von ihren Assoziationen geleitet und kann strukturelle Zusammenhänge entdecken.
c) Die Kompositionen *erheben künstlerischen Anspruch*, denn sie wollen in einer bestimmten Weise in ihrer musikimmanenten Komplexität erfasst und dargestellt werden.
d) Die Konzentration auf eine *spieltechnische Thematik* ermöglicht der fünfjährigen Anfängerin, auch emotional in die Tiefe zu gehen. Im Teddybär-Beispiel kann Jacqueline ihrer Intention, der Teddy möge einschlafen, Ausdruck verleihen, weil sie die wenigen Töne beherrscht: Sie kann sich *auf ein Bewegungsrepertoire verlassen*, den Blick auf ihren Teddy richten und einfühlsam spielen.

Die Aspekte werden weitgehend auch in Breitenförderungsprogrammen angestrebt[135], dennoch gelingt es oft nur allmählich, dass Liebe zum Instrument, spieltechnischer Fortschritt und intrinsische Motivation zu einem Ergebnis führen, das die Musizierenden selbst begeistert (vgl. Dartsch, 2014, S. 79). Und auch Eltern, die nicht selbst musizieren, legen durchaus Wert darauf, dass der Instrumentalunterricht ‚Spaß' macht (vgl. Kap. *Aufnehmen*, *3.2.1*). Meiner Beobachtung zufolge spielen Menschen gleich welchen Alters ihr Instrument auch ganz gern mit anderen zusammen, in der Regel aber ‚üben' sie ungern allein (und daher meist nur kurz vor dem Unterricht, mit schlechtem Gewissen, weil die Woche schon wieder vorüber ist) – ein geringer Fortschritt wird dann seitens der Lehrer schnell mangelnder Begabung zugeschrieben.[136] Was aber, wenn Wunderkinder gar keine seltenen Ausnahme-Erscheinungen wären? Was, wenn viele Kinder auch in schulischen Kontexten ein sehr hohes musikalisches Niveau erreichen könnten, weil sie entsprechend gefördert würden? Vielleicht würden nicht alle große Stars, aber was, wenn auch sie nach wenigen Wochen so berührend spielen könnten, dass ein Teddy freiwillig einschlafen würde?

6.2.1 Konstellation 2: Instrumentalgruppen-Workshop zum Lied „Kleine Monster"

Beim Praxistag 2018 zum Austausch von Lehrenden innerhalb des JeKits-Programms in NRW (vgl. Kap. *Aussenden*, *6.1*) stellten wir Workshopleiter zur Einleitung die Wunderkind-Geschichte von Jacqueline du Pré alltäglichen Bedingungen in schuli-

135 Vgl. dazu u. a. das Grundsatzpapier des Bundesverbandes Musikunterricht (2016).
136 Nachweislich besteht diese Gefahr, die bereits Heinrich Jacoby beschrieben hat, noch heute – und nicht nur in musikalischen Kontexten (vgl. Kap. *Aufnehmen*, *3.2.4*). Auf den Nutzen der Ansätze Jacobys bezieht sich u. a. auch Berg (2014).

schen Kontexten gegenüber.[137] Mit den Teilnehmern wurden u. a. folgende Stichpunkte und Fragen diskutiert:

a) Die Qualität von Unterricht hängt vor allem ab von der Gruppengröße, der Ausstattung und von der zur Verfügung stehenden Zeit. Wie können individuelle Bedürfnisse und unterschiedliche Erfahrungen von mehreren Kindern in vergleichbarer Qualität zum Einzelunterricht berücksichtigt werden?
b) Gemeinsam zu singen ist einfacher, als Instrumente zu spielen. Geräusche und Improvisationen sind interessant, aber Kinder mögen, wenn sie ‚richtige' Musik machen können. Wie lassen sich unterschiedliche spieltechnische Fertigkeiten kombinieren, ohne jemanden zu über- oder unterfordern? Welches Material ist geeignet?
c) Wie entwickeln Kinder (nicht Lehrer!) selbständig musikalische Ziele?
d) In welchem Verhältnis stehen Fantasie und Instrumentaltechnik – wie erreicht eine individuelle Empfindung die Hörer?

Analysiert man nur auf Grundlage jener kurzen Beschreibung durch ihre Geschwister den Unterricht, den Jacqueline du Pré im Elternhaus erfahren haben mag, so lassen sich einige wenige Merkmale zusammenstellen:

a) Das Kind entdeckt sein Instrument selbstständig und auf unkonventionelle Weise.
b) Von Beginn an musiziert das Kind gemeinsam mit erfahrenen Musikern.
c) Die Mutter als Lehrerin widmet dem Kind individuelle Aufmerksamkeit und lässt ihm im Musizieren Entscheidungsspielraum (beim Stimmen wie beim Vorspielen).
d) Das Kind erhält individuell angepasstes Material, nicht nur spieltechnisch herausfordernd, sondern anknüpfend an seine Lebenswelt.
e) Fantasie und musikalisches Handwerk bilden die Basis für die Entwicklung einer musikalischen Vorstellung.

Auf der Suche nach Möglichkeiten, einige dieser Ansätze für den elementaren Musikunterricht in institutionellem Rahmen nutzbar zu machen, verständigten wir uns darauf, gemeinsam mit den Teilnehmern eine Komposition aus dem vorhandenen Material-Pool der JeKits-Stiftung[138] zu erarbeiten: das Lied *Kleine Monster* von Stefan Funke.[139]

---

137 Ein ‚schulischer Alltag' gestaltet sich natürlich von Institution zu Institution unterschiedlich. Dennoch gilt es zu überlegen, wie Elemente aus Instrumentalunterricht und Elementarer Musikpädagogik auch in größeren Gruppen so ineinandergreifen können, dass die Anbindung an schulische Inhalte gelingen kann.

138 Auf der Website www.jekits.de stellen Lehrkräfte einander Materialien zur Verfügung.

139 Mit Dank an den Autor für die Genehmigung der Verwendung.

6.2.2 Exkurs: Monster (Bildimpuls, gemalt von Robert, 5 Jahre)[140]

In unserem Ansatz sollten, ebenso wie bei Jaqueline du Pré, sämtliche Ebenen des Zeigens ineinandergreifen. Hilfreich in der Vorbereitung war die Auseinandersetzung mit einem ähnlichen Thema in der Bildenden Kunst. Anders als in musikalischen Zusammenhängen hat eine Malerin kein mit Noten bedrucktes Blatt vor sich, sondern ein weißes, das sie nach ihrer Fantasie gestalten kann. Die erste Entscheidung bei der Erarbeitung eines Liedes, das bereits existiert, betrifft also den Umgang mit dem Notentext: Nähert man sich dem Werk über das Lesen oder über das Hören? Und in welcher Form? Das Lesen verleitet zum Kurzschluss Note-Finger, das Hören bedeutet Abhängigkeit von jemandem, der das Lied vermittelt. Beides steht der Entwicklung von selbstständigem Lernen zumindest in Teilen entgegen.

Auf der Suche nach anderen Wegen, haben wir das Vorgehen der Bildenden Künstler adaptiert und der Erarbeitung des Liedes eine Improvisation vorangestellt, die ähnlich aufgebaut sein sollte, wie der freie Umgang mit Farben auf dem Papier. Eine Kunstpädagogin schildert, wie sich der fünfjährige Robert dem Thema ‚Monster'" genähert hat:

> „Monster holt man sich nicht her, sie erscheinen von selbst, und zwar da, wo es dunkel ist – mit dieser unerfreulichen Tatsache ist der fünfjährige Robert vertraut. Keine Angst hat er deshalb, sich einem Prozess der Monsterentstehung anzuvertrauen, den die Atelierpädagogin ‚Zufallsverfahren' nennt. Zumal dieses Verfahren sehr lustvoll ist, beinhaltet es doch, einen Farbpinsel in sehr dünne Farbe zu tauchen und dann über das Papier zu spritzen – kreuz und quer.
>
> Manchmal landen auf diese Weise einfach nur schräge Klecks-Linien auf dem Blatt, manchmal tropft Farbe wie auf einer nassen Fensterscheibe gerade hinunter. Manchmal beschreiben die Spritzlinien Kurven wie ein umgekehrtes U, und wenn dann zufällig zwei Punkte in dem U etwas kräftiger ausfallen, beginnt plötzlich ein Monster mit rundem Kopf aus dem Bild hervorzulächeln …
>
> Um eines der Zufallsmonster auf dem Bild zu bannen, greift Robert zur fetten schwarzen Farbe und zeichnet die getupften Linien deutlich nach: Erst der runde schwarze Kopf mit den Augen, dann die Arme, die sich irgendwie aus anderen Linien ergeben – man muss sich nur entschließen, zweien der Punktespuren zu folgen. Bald zeigt sich die schwarze Gestalt in aller Schrecklichkeit – und was fehlt, nämlich die Hände, ergänzt Robert ganz pragmatisch, indem er seine Hand schwarz bemalt und an den Enden beider Monsterarme auf dem Bild abdruckt. Was in jedem Fall sein gutes [sic] hat: Ein Monster, das die eigene Handgröße hat, kann einem kaum gefährlich werden, oder?"[141]

Besonders deutlich wird in dieser Vorgehensweise die Verknüpfung von Assoziation und „Spieltechnik": Das Verspritzen von Farbe, das Experimentieren jenseits aller

140 Das Bild und der dazugehörige Text werden verwendet mit freundlicher Genehmigung der Klax Kinderkunstgalerie, Berlin: https://klax.de/de/kinderkunstgalerie [17.11.2020].

141 Vgl. Anm. 140.

Abb. 9: Monster, gemalt von Robert, 5 Jahre

Vorschriften macht Freude und lässt etwas entstehen, was mit der Idee, mit der anvisierten Bild-Thematik resoniert.[142] Unheimlicher Ausdruck und Eigenschaften eines Monsters sind dem Kind präsent, aber sie werden nicht direkt angesteuert, sondern seine Konzentration gilt dem Verhalten des Pinsels und der Farbe Schwarz: Wie und wohin spritzt die Farbe bei welcher Bewegung? Die Bewegung macht ein Erleben schöpferischer Energie möglich, das Kreieren von Monstern ist ein leibliches Vergnügen, obwohl die Vorstellung an dunkle Gestalten Grusel hervorruft: Der angestrebte Ausdruck aber beeinträchtigt nicht die Bewegung selbst: Robert gruselt sich nicht so, dass ihn seine Empfindung lähmt und er seine Malerhände nicht bewegen kann, sondern die Monster erscheinen an der Grenze zwischen freudig hingeworfenem Zufallsklecks und dem Interpretationspotenzial des Malenden – je nachdem, wie Robert den Klecks auffasst, wird aus ihm ein Clown, ein Auto oder in diesem Fall ein Monster, dessen Äußeres er weiter gestalten kann, seinem individuellen Empfinden entsprechend. Auf diese Weise kann das Kind eine Form von kreativer Freiheit leben und erlebt gleichzeitig eine Herausforderung durch das Material: Es muss Energie aufwenden, um seine Idee in der Realität umzusetzen – und diese Energie, so meine persönliche Interpretation, wird spürbar in einem Bild, das von einem Kind gemalt ist, aber doch als „künstlerisch" bezeichnet werden kann.

142 Vgl. dazu auch Kathke (2014), die die kreative Auseinandersetzung einer Studentin mit der Farbe Schwarz schildert.

6.2.3 Musizierende Wunder-Kinder

Um ein Staunen auszulösen, etwas, das die Teilnehmenden in ähnlicher Weise überraschen könnte, wie das „Riesenviech" im Zimmer des Geburtstagskindes Jacqueline, öffneten wir das Assoziationsfeld „Kleine Monster" zunächst verbal. Was sind Monster? Was tun sie? Wie klingen sie? Die Antworten der teilnehmenden Instrumentalisten waren breit gefächert[143]: Kleine Monster schleichen, kichern, grollen, kommen mit einem Windhauch angerauscht, verschwinden blitzschnell wieder etc. Aus den Antworten ergab sich die erste Aufgabe:

1. Versucht, aus euren Instrumenten Klänge und Geräusche hervorzulocken, die ihr mit dem Auftreten kleiner Monster verbindet.

Nach dieser Aufgabe und einem Ausprobieren in kleinen Gruppen leiteten wir eine kurze Improvisation an, in der mit verschiedenen Klängen experimentiert wurde: Welche Klänge lassen sich welchen Eigenschaften zuschreiben und warum? Wie lassen sich ähnliche Klänge auf anderen Instrumenten hervorbringen? Wie verändern sich Klänge durch das Hinzutreten und Weglassen einzelner Instrumente, welche Charakteristika lassen sich dadurch verstärken? Angeboten hätte sich als Einstieg auch die Verwendung von Perkussionsinstrumenten aus dem therapeutischen Kontext mit der Aufgabe „Wähle ein Instrument, das Deinem Empfinden entspricht." In diesem Fall gingen wir davon aus, dass die Teilnehmer in gutem Kontakt mit ihren Instrumenten standen, sodass wir diesen Zugang nicht ausprobierten. Zum Sammeln der Ergebnisse und zur Verstärkung der Eindrücke wurden die Erfahrungen zunächst verbal reflektiert. Andere Möglichkeiten der Reflexion wären an dieser Stelle auch möglich gewesen: z. B. der Einsatz von Transformationstechniken – das Malen von Bildern, eine grafische Notation (erfinden lassen), Gehörtes in Bewegungen und Gesten übersetzen und umgekehrt etc.

Nach der Klang-Sammlung wurde der Text des Liedes als spannend ausgestalteter Prosa-Text vorgelesen und anschließend gemeinsam, genauso unheimlich, aber im Rhythmus der Melodie, nachgesprochen. Das hatte den Vorteil, dass einerseits der inhaltliche Zusammenhang verständlich wurde, andererseits erleichterte die Rhythmisierung das gemeinsame Lernen und Memorieren. Nach dem Lesen der einzelnen Zeilen ließen wir Zeit zum Schmunzeln, Nachfragen und Erzählen eigener Erlebnisse:

„Kleine Monster sind im Raum, lauern in den Ritzen. Gut versteckt, du siehst sie kaum, wenn sie leise flitzen. (Refr.)

1. Unterm Tisch sitzt eins in rot, schmatzt und frisst ein Honigbrot, gleich daneben eins in blau, frisst Lakritz mit Kabeljau.

---

143 Um vielfältige Antworten zu sammeln, bieten sich auch Verfahren an wie z. B. das „1-2-4-all"-Konzept aus dem Bereich der „Liberating Structures". Jeder einzelne denkt für sich, dann zu zweit, zu viert, dann gehen die Antworten ins Plenum. (Vgl. „Liberating structures. Innovation durch echte Zusammenarbeit": www.liberatingstructures.de) [17.11.2020].

2. An der Decke klebt ein Wicht, hat ein Grinsen im Gesicht. Lässt sich fallen, es macht platsch, Monster lieben solchen Quatsch.
3. Auf dem Stuhl sitzt eins aus Blech, quietscht und knarrt laut, wild und frech. Gegenüber, ganz geheim, glibbert eins, das ist aus Schleim."

Der Text animierte die Teilnehmenden, gleich weitere Klänge auszuprobieren und z. B. das „quietschen", „knarren" und „flitzen" lautmalerisch zu inszenieren. Hier lag der Grundstock für eine szenische Interpretation. Aus dem kurzen Lied hätte mit wenigen Mitteln ein kleines Musiktheaterstück werden können.[144] In diesem Workshop aber war die Zielsetzung eine andere, diesmal sollten Möglichkeiten der instrumentalen Erarbeitung aufgezeigt werden.

2. Sprecht den Text und gestaltet den Rhythmus des Refrains mithilfe eures Instruments – auf nur einem Ton.

Wir baten die Spieler von Melodie-Instrumenten, sich auf einen gemeinsamen Ton zu einigen (in diesem Fall ein e') und gemeinsam mit den Perkussionisten zuerst den Text des Refrains zu sprechen resp. zu flüstern, und gleich im Anschluss auf nur einem Ton, aber entsprechend ausdrucksvoll zu spielen. Auch rhythmische Varianten wurden probiert. In der verbalen Reflexion einigten wir uns u. a. darauf, leise zu beginnen, zum Wort „lauern" in der Mitte des ersten Satzes lauter zu werden und zum Ende wieder leiser, ähnlich auch in der zweiten Zeile. Einer der Teilnehmer kam auf die Idee, die Lautstärke mithilfe der Klangfarbe zu verändern: Den Beginn spielten nur Melodieinstrumente, im Teil „lauern in den Ritzen Gut versteckt, Du siehst sie kaum" kamen die Perkussionisten mit entsprechendem Crescendo und Decrescendo dazu, die Melodieinstrumente blieben übrig. Wir probierten zwei oder drei Varianten. Wichtig war den Spielern eine kurze Artikulation der Worte „Ritzen" und „flitzen" und die anschließende Stille, die von allen Spielern eingehalten werden sollte: eine Herausforderung, die große Konzentration verlangte.

3. Lest die Melodie, singt sie (innerlich) oder lasst sie Euch vorspielen[145]:
   Erkennt ihr Zusammenhänge zwischen Melodie und Text?

Diese Aufgabe bietet verschiedene Möglichkeiten der Erarbeitung. Ein Weg sei aufgezeigt, der mit der Partitur beginnt, ein anderer geht über das Hören (vgl. Abb. 10).

Bereits ein grafisch orientierter Blick in die Partitur noch ohne innere Klangvorstellung lässt Interessantes entdecken: Die Noten steigen zu Beginn an und fallen wieder – obwohl der Text sich ändert, sind die ersten beiden Zeilen identisch. Ähnliches gilt für den Strophenteil: T. 9 und 13 beginnen jeweils mit dem höchsten Ton der Melodie, drei Takte der Zeilen sind gleich aufgebaut, einziger Unterschied: Der

144 Vgl. dazu auch Rüdigers Ausführungen zum Lied „Kleiner Tommy Tinker" (Kap. *Reflektieren, 5.5.4, II. Zeigen*).

145 Zu Herausforderungen im kreativen Arbeiten mit und ohne Noten im Unterricht vgl. Besse (2020b).

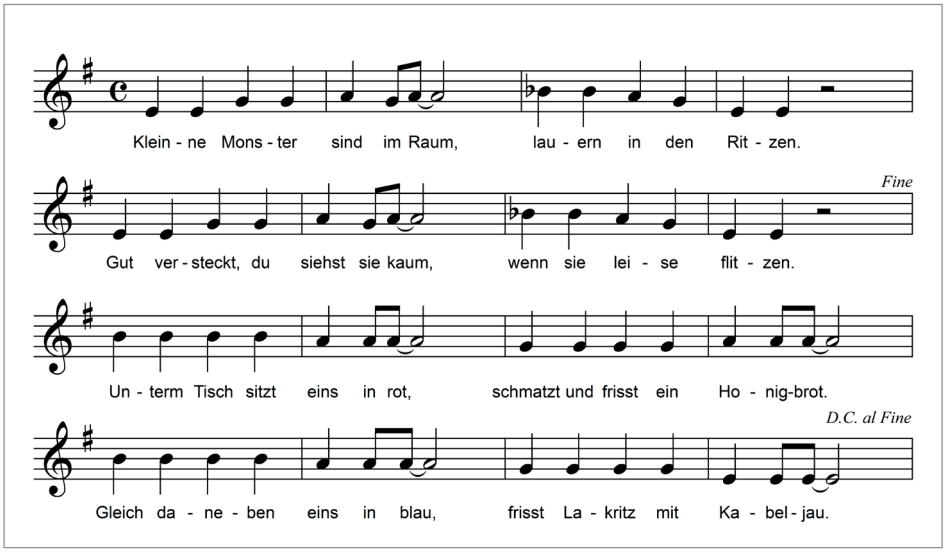


Abb. 10: *Kleine Monster,* Assoziationsraum Text und Melodie

Melodieton in T. 16 fällt auf den Anfangston zurück. Anknüpfungen zu den Improvisationsübungen zuvor sind deutlich: Der Melodieverlauf spiegelt eine Steigerung und eine Entspannung, die zuvor durch Lautstärke und Klangfarbe dargestellt wurde.

Instrumentalisten, die bereits in der Lage sind, einen Notentext zu lesen, können auch ohne Kenntnisse der Tonart sehen, dass in beiden Teilen der Hochton erreicht wird, im ersten Teil durch das Vorzeichen b jedoch erniedrigt. Als ersten Einstieg für Streichinstrumente bietet sich an, ein Glissando spielen zu lassen mit einem Finger von e' bis zum Hochton h' resp. b', um den Ambitus als Steigerung leiblich erfahrbar zu machen, im zweiten Durchgang kombiniert mit verschiedenen dynamischen Veränderungen. Diese Aufgabe scheint leicht und klingt lustig, ist aber eine koordinatorische Herausforderung, die die musikalische Bewegung als energetische Richtung im Körper verankert. Bläser, z. B. Flöten, können Ähnliches fühlen, wenn sie nur das Mundstück verwenden, das Ende mit der Hand schließen bzw. öffnen und die Dynamik entsprechend mit dem Atem steuern.

Fortgeschrittene Instrumentalisten, die einen Notentext lesen und verstehen, indem sie ihn innerlich hören, können sich zudem überlegen (und am Begleitinstrument ausprobieren), welche Akkorde sie den einzelnen Klängen unterlegen würden. Ist die Bewegungsrichtung der Melodie erspürt, bildet sie die Basis für das vertikale Empfinden: Wie verändern sich die Melodietöne in ihrer Spannung durch die unterlegten Harmonien (vgl. Abb. 11)?

Im Workshop sind wir einen anderen Weg gegangen, der sich anbietet, wenn zunächst nicht mit Noten gearbeitet werden soll: das Singen. Auch singend lässt sich

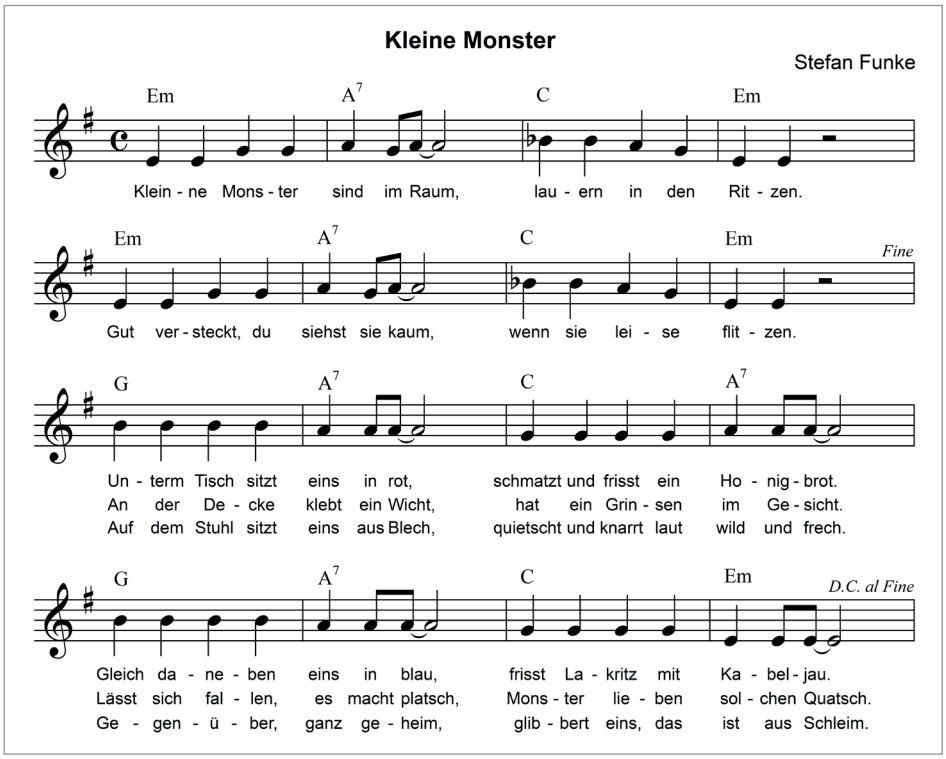


Abb. 11: *Kleine Monster,* Lied mit Begleitung

ein Glissando erzeugen, und auch, oder gerade beim Singen werden unterschiedliche harmonische Wendungen spürbar, sodass eine Zugangsweise die andere zu ergänzen vermag. Da wir den Text bereits gesprochen hatten, konnten wird das Lied ganz pragmatisch durch abschnittsweises Vor- und Nachsingen erarbeiten. Je nach Schwierigkeit des Stücks wäre auch ein Solmisieren zur Veranschaulichung hilfreich gewesen, bei den Fähigkeiten dieser Teilnehmer aber war das nicht nötig:

Eine Teilnehmerin übernahm die Begleitung, die anderen sangen dazu – der Einstimmung entsprechend mit Lust, Schwung und klar artikuliert. Reflektiert wurde, dass das Lied in Moll klingt, dass die Synkopierung mit anschließender Pause Spannung aufbaut und durch das alterierte b' etwas „Glibberiges" ins Spiel kommt. Unmittelbar fingen die Teilnehmer an, zum Lied zu wippen, sich zu wiegen und schließlich zu schnipsen. Nachdem das musikalische Ziel als Idee verankert war, stellte sich jetzt die Frage: Wie bringen wir die Instrumente genauso ausdrucksvoll zum Klingen?

Wieder kristallisiert sich das Problem, dass zwar das Lied als Ganzes im Ohr ist, eine Instrumentalistin aber immer nur einzelne Klänge formen kann, so wie eine

Sprecherin einzelne Worte formuliert. Die Herausforderung für die sich selbst auch hörende Spielerin besteht darin, die Konzentration beständig fließen zu lassen und in kaum wahrnehmbarer Form das eine zum anderen in praktischer Reflexion beständig in Beziehung zu setzen. Während das Zusammenwirken von Assoziations- und Partitur-Ebene leiblich unmittelbar spürbar wird in der Empfindung von An- und Entspannung, gilt es nun, diese Empfindung gegen die manuellen Anforderungen des Instruments zu behaupten: Weder darf die Handhabung so viel Konzentration in Anspruch nehmen, dass die musikalische Idee in den Hintergrund rückt, noch darf der Bogen des musikalischen Ganzen sich so umfassend über eine Phrase legen, dass die Formung einzelner Klänge vernachlässigt wird.

4. Schleicht durch das Zimmer und spielt bei jedem Schritt einen leisen, tiefen Ton.

Zur Veranschaulichung der Problematik stellten wir eine Übung aus einer Flötenschule vor (vgl. Abb. 12), die die notwendige Verknüpfung des musikalischen Ausdruckswillens mit einer körperlichen Erfahrung deutlich macht. Auf dem „Musikplatz" werden verschiedene Formen der Klangerzeugung mit unterschiedlichen Gangarten quer durchs Zimmer kombiniert, grafisch notiert, mit der Anregung, weitere Klänge und Fortbewegungen zu ergänzen. In dieser Übung wird, ähnlich wie am Beispiel der Kampfkunst erläutert (vgl. Kap. *Reflektieren*, *5.5.1*), die unterschiedliche Qualität von Bewegungen erfahrbar. Während sich Aufgabe 1, 2, 4 und 6 auf verschiedene Artikulationsformen beziehen, wird in Aufgabe 3 ein außermusikalisches Assoziationsfeld geöffnet („Hüpfe ‚im Galopp' …"). Aufgabe 6 („Schleiche durch das Zimmer …") aktiviert eine intentionale Ebene, die den Aufbau von Spannung impliziert. Bezogen auf das Lied *Kleine Monster* wird deutlich, wie das Schleichen sich als ganzheitliche Körperbewegung auf die Tonformung auswirkt. Das Symbol ist ein dünner, geöffneter Halbkreis, der dem Abrollen eines Fußes ähnelt – der Klang soll leise und tief sein, aber bewusst gesetzt.

Mit Rekurs auf das Ineinandergreifen der Ebenen, die von Lehrer-Seite „gezeigt" werden können und an denen „sich etwas zeigt", erlangt diese Übung als ganzheitliche, leibliche Erfahrung zentralen Stellenwert für das Instrumentalspiel. „Schleichen" bedeutet für die Akteurin höchste innere Anspannung und gleichzeitig größte Aufmerksamkeit für die Ausführung der Bewegung: Jemand, der schleicht, hat alles im Blick, damit ihm nichts entgeht und niemand ihn entdeckt, darüber hinaus aber darf er nicht verkrampfen oder ins Stolpern geraten. Die Kunst des Schleichens besteht folglich darin, trotz innerer Anspannung maximal gelassen zu handeln. Gerade dieser Konflikt ist es, den es im Musizieren aufzusuchen, auszuhalten und letztlich nutzbar zu machen gilt: In der praktischen Reflexion spürt die Musizierende eine sich beständig neu formierende Grenze, an der Imagination und physische Realität zum Widerpart werden, sich maximal annähern, aber nie ineinander aufgehen.

Im Workshop wurde das „Schleichen" zunächst individuell probiert und anschließend mit dem Monster-Lied in Verbindung gebracht: Wie klingt „Schleichen" im Vergleich zu „Lauern" und „Flitzen"? An welchen Stellen des musikalischen Körpers

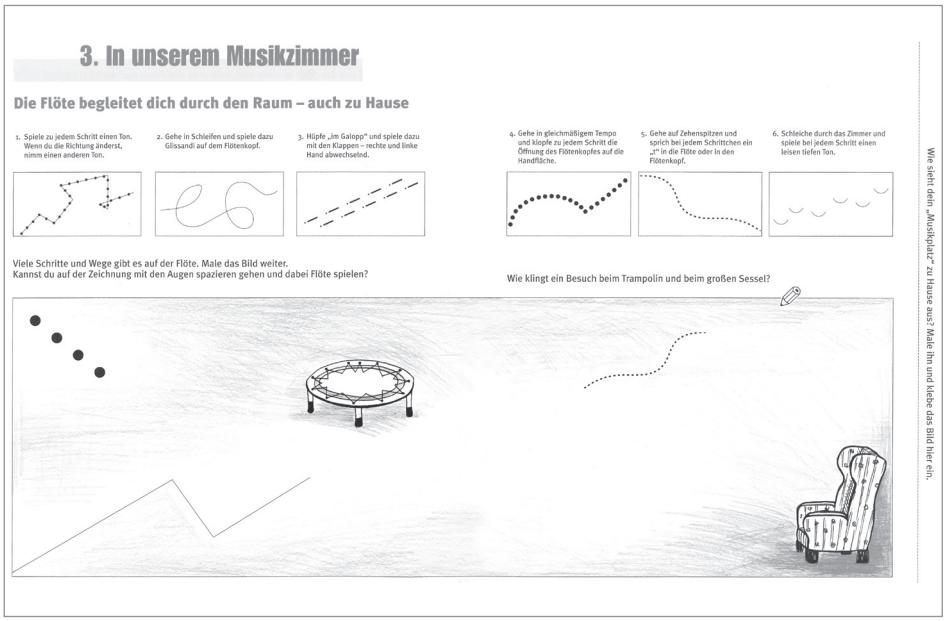


Abb. 12: Klang spürbar gestalten (Metzger & Papenburg, 1999, S 16–17)

werden die Unterschiede spürbar? Kann eine Zuhörerin die unterschiedlichen Intentionen erkennen?

Auch an dieser Stelle bot sich eine Kurz-Improvisation an, ein Experimentieren mit Spieltechniken, Klängen und anderen Spielern, um einen je individuellen „Lösungsraum" zu füllen. Die Sequenzen wurden auf ein Minimum reduziert, hilfreich waren große Kontraste (z. B. maximales Piano oder Forte, Veränderung der Geschwindigkeit, etc.), Gegenüberstellungen von Konsonanzen und Dissonanzen (mit Blick darauf, welche Reaktionen sie im Körper hervorrufen) oder auch ein Wechsel des Tongeschlechts von Moll nach Dur. Im direkten Vergleich kleiner Abschnitte gewannen alle Musizierhandlungen an Profil, das Spuren hinterließ, die im Anschluss wieder aufgesucht werden konnten. Für die Musizierenden wurde die Stille in den kurzen Pausen zu einer intensiven Erfahrung: Hier gibt es nur eine einzige Differenzierung zwischen Klang und Schweigen, für alle Teilnehmenden, gleich auf welchem spieltechnischem Niveau, nachvollziehbar und umsetzbar: Gerade bei der Inszenierung von Pausen wird die Verantwortung eines jeden Musizierenden für sich selbst und für die Gruppe spürbar – als Erfahrung von Reflexion und Intersubjektivität, spürbar schließlich als eine Art Aura, die die Musizierenden für einen Moment umgibt. Sie nahmen die Herausforderung gern an und freuten sich an den gelungenen Ergebnissen.

5. Musiziert das Lied *Kleine Monster* zusammen und probiert verschiedene Variationen. Wiederholt, was Euch am besten gefällt, mehrmals in kleinen Abschnitten, bis diese auf Anhieb gelingen.

Das Erzeugen von Varianten im Ensemble erfordert eine Reflexion auf das Klingende und eine Verständigung über Wirkung, Vorlieben und Gelingen. In gemeinschaftlicher Diskussion (nach Bartels „demokratischer" Praxis und vergleichbar Rolles „ästhetischem Streit") kristallisiert sich im Für und Wider eine Interpretationsgrundlage, auf deren Basis die Ausführung verfeinert werden kann: Auf diese Weise ist allen Teilnehmern klar, *WAS* geübt werden soll. Das *WIE* ergibt sich aus Vorschlägen der Musizierenden, die „sich beteiligen" und die einzelnen Vorschläge wertfrei, aber kritisch auf ein gemeinsames Ziel hin beurteilen. Da kritisches Zuhören und aktives Musizieren gleichzeitig auch kontraproduktiv sein kann, hat sich bewährt, die Teilnehmenden vorübergehend in Gruppen aufzuteilen – eine spielt, eine andere hört zu, die dritte macht Veränderungsvorschläge etc. Entscheidend ist, dass im Spielen selbst die Konzentration auf Idee und Bewegungsausführung liegt in Hinblick auf ein Ziel, nicht aber auf die Beurteilung, dieses Ziel gut oder schlecht zu erreichen, sodass sich möglicherweise durch Selbstkontrolle Hemmnisse aufbauen. Dringende Aufgabe einer Lehrenden ist deshalb, die Teilnehmer anzuleiten, in Resonanz zu gehen und Verantwortung zu übernehmen, eine vertrauensvolle Atmosphäre herzustellen und zu erhalten. Auch in diesem Bereich können Pädagogen von Therapeuten lernen, die die wichtigsten Diskussionsregeln explizieren: Sprich in Ich-Botschaften, höre erst zu, lass andere ausreden, formuliere zuerst das Positive und gib von dem, was gesagt wird, nichts ungefragt an Dritte weiter.

In einer vertrauensvollen Atmosphäre konnten schließlich sämtliche Erfahrungen in das „Monsterlied", das am Ende von den Teilnehmenden im Ensemble dargestellt wurde, einfließen: bereichernd und raumerfüllend, mit ansprechendem Klang, gruselig und doch schön, sodass die „kleinen Monster" für einen kurzen Augenblick real schienen – wir jedenfalls sind ihnen begegnet.

6.2.4 Erkenntnisse und Fragen

Bereits im elementaren Musizierunterricht können Grundlagen für ein „beteiligtes" und daraus entstehendes auratisches Musizieren geschaffen werden. Die Kriterien, die sich aus dem Anfangsunterricht der Cellistin Jacqueline du Pré gewinnen und auf den elementaren Gruppenunterricht übertragen ließen, können nun in Bezug auf Interaktionsprozesse zwischen den Beteiligten präzisiert werden. Es lassen sich Bedingungen formulieren, deren Beachtung die Aussicht auf ein gelingendes Musizieren erhöht.

1. In der Dynamik offener Unterrichtsstrukturen birgt *jedes Handeln ein Geheimnis*: Das Aufgreifen und die Umsetzung von Ideen sind immer aktuell. Die Umgebung und Beschaffenheit des Materials wirken auf die jeweiligen Empfindungen der Be-

teiligten maßgeblich ein, das *Bemühen um eine gemeinsam gestaltete Situation* fällt leichter oder schwerer, ist aber jederzeit möglich.[146]

2. Um etwas zu zeigen oder auszuprobieren, ist eine kurzfristige *Beschränkung auf kleinste Einheiten notwendig, aber nie ohne mitvollziehbaren Bezug zu einem Ganzen*.
3. Aufgabe aller Beteiligten ist es,
   a) eine *vertrauensvolle Atmosphäre* aufzubauen und zu erhalten,
   b) *Zufallsverfahren* zu nutzen, *um Grenzen auszutesten*,
   c) *die eigenen Empfindungen* wahrzunehmen,
   d) vorhandenes Material nutzbar zu machen und *Resonanzen zuzulassen* als Potenzial der Gestaltung (praktische Reflexion),
   e) *Entscheidungen* zu treffen und zu verantworten im Bewusstsein, dass es Tausende andere berechtigte Möglichkeiten gäbe.
4. Zusätzliche Aufgaben der Lehrerin können darin bestehen,
   a) geeignetes Material zu ergänzen, *Impulse und Rahmen* zum Erkunden zu setzen, aber auch Grenzverschiebungen zuzulassen,
   b) Impulse aufzugreifen und *vermeintliche Störungen zu integrieren*.

Wurde nachgewiesen, dass bereits Kleinkinder musikalische Strukturen aufsuchen und nach eigenen Kriterien verwenden (vgl. Kap. *Aufnehmen*, *3.2.2*), werden in Bezug auf den Instrumentalunterricht Veränderungen interessant, ob, wann und wie ein Kind (oder allgemein: eine Anfängerin) eine verlässliche innere Klangvorstellung entwickelt: Bemerkt und korrigiert jemand z. B. intonatorische Unsicherheiten selbst oder hört er sie zwar, lässt aber daraus kein Handeln folgen? Oder wägt jemand pragmatisch ab zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten?

Anne Steinbach verweist auf das sog. „Fis-Phänomen" bei Kindern im Vorschulalter (vgl. Steinbach, 2018, S. 234), das hier noch aufgegriffen werden soll, weil es wichtig wird in Bezug auf eine „Inkongruenz von Wahrnehmungsleistung und motorischer Umsetzungsfähigkeit" (ebd.). Bezeichnet ein Erwachsener wie das Kind selbst, das den „Sch"-Laut noch nicht realisieren kann, einen Fisch als „Fis", so signalisiere das Kind ein Missverstehen: „Die Aussprache des Kindes imitierend fragt der Versuchsleiter: ‚Ist das dein Fis?' ‚Nein'. Antwortet das Kind, ‚das ist mein Fis'. Weitere Imitationen weist es ebenfalls zurück, bis der Versuchsleiter fragt: ‚Ist das dein Fisch?' ‚Ja', freut sich das Kind, ‚das ist mein Fis'" (Grimm, 1987, S. 611, zit. nach Steinbach, 2018, S. 234). Entscheidend ist, dass das Kind sich hörend und vergleichend „beteiligt" in dem Sinne, dass es an seiner klanglichen Vorstellung festhält und versucht, eine Kongruenz im realen Klang zu finden.

146 Hier greift die Argumentation Martin Seels (2000, S. 64), dass es bei Behördengängen oder Prüfungen schwerer falle, sich ästhetisch zu verhalten als in Konzerthallen, gleichzeitig ist es nicht nur jederzeit möglich, sondern geschieht zuweilen auch unvorhergesehen.

Während jedoch dem Kind in der Phase des Erstspracherwerbs die ‚richtige' Aussprache des Wortes „Fisch" in vielfachen Kontexten begegnet, übernimmt im Musikunterricht üblicherweise eine Lehrerin die Funktion der Korrigierenden, indem sie als Außenstehende auf Unstimmigkeiten hinweist und eine gezielte Verbesserung von ‚Fehlern' einfordert. Aus den vorherigen Überlegungen lässt sich schließen, dass auch an dieser Stelle ein Umdenken erforderlich wird: Jene Art zu unterrichten entspricht eher Ansätzen zum Erlernen von Fremdsprachen, wie sie vor einigen Jahrzehnten noch üblich waren und mit Verweis auf die Entwicklung von Gehirnstrukturen nun intensiv diskutiert und variantenreich abgelöst werden.[147] Unter Berücksichtigung reflexiver und intersubjektiver Prozesse im Musizieren scheint es daher lohnend, den Gedanken, Musizieren sei zu erlernen wie eine ‚Muttersprache', auf Basis neuer Erkenntnisse wieder aufzugreifen.[148]

Die bisher gewonnenen Einsichten werden im nächsten Kapitel auch auf schulische Kontexte übertragen. Beispiele aus meiner Unterrichtspraxis mögen Stärken und Schwächen des Systems veranschaulichen und Wege für eine weitere Entwicklung neuer Ideen aufzeigen.

6.3 Heterogenität als Potenzial: Musizierende in Intra-Aktion

Sowohl Lernprozesse als auch musikalische Prozesse sind grundsätzlich offen und dynamisch: Obwohl Lehrende anvisieren, was gelernt werden soll, ist es schlicht unvorhersehbar, woran sich eine Schülerin nach einer Musikstunde erinnern wird. Aufgabe einer Lehrerin kann daher nur sein, ein Ziel aufscheinen zu lassen, das die Schüler motiviert, sich auf die Suche zu begeben und dabei ihre eigenen Erfahrungen zu machen.

Peter W. Schatt betitelt das Schlusskapitel in seinem Buch „Musikpädagogik und Mythos" „… *vers une conception informelle*" (2008, S. 222, H.i.O.) und spielt damit an auf Adorno, der 1961 unter der Überschrift „Vers une musique informelle" in Auseinandersetzung mit Schönberg „seine persönliche Vorstellung von ‚unrevidierter, konzessionsloser Freiheit' in der Musik dargelegt" hat (Schaal, 2019). Während Adorno nach einer Musik strebt, die sich starrer Formen entledigt und sich im Augenblick stets neu entwickeln kann, plädiert Schatt für eine freie „Unterrichts-Kultur als plurale Kultur", die auf „Dogmatik und Indoktrination" verzichten und dennoch Orientierung bieten soll (Schatt, 2008, S. 223). Zwei Aspekte, die in Schatts Ausführungen auf-

147 Vgl. dazu u. a. Hauschild (2015): „Hinter den Schlagzeilen: Lernen! Aber wie?"

148 Auf diesem Gedanken basiert die von dem Geiger Shinichi Suzuki zuerst für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen entwickelte „Muttersprachenmethode" (vgl. Suzuki, 1994). Seine ursprüngliche Idee, die Kinder mögen durch das Violinspiel auch ihren Charakter schulen und zu sich selbst finden, läuft leider Gefahr, durch das Schielen auf rasche Erfolge und „Spaß" in ähnlicher Weise verstellt zu werden wie im sog. „Klassenmusizieren".

leuchten, lassen sich mit der hier vorgestellten Auffassung von „Lernen" als praktische Reflexion und einem Fokus auf den Augenblick des Handelns konkretisieren.

Während Schatt einerseits herausstellt, dass die Wahrnehmung als „wechselseitige Bindung sinnlicher und rationaler Momente" Basis ästhetischen Vollzugs sei (ebd., S. 229), hält er zugleich fest daran, dass Hörende, die an einer „Unterrichtung teilhaben", indem sie sich einlassen und mitfühlen, nicht „lernten", denn sie würden ihr Verhalten nur vorübergehend, aber ihre „Handlungsdisposition" (ebd., S. 225) nicht nachhaltig verändern.[149] Dem sei im Kontext der vorliegenden Untersuchung u. a. entgegengehalten, dass auch ein nachhaltiger Lerneffekt sich der Prüfung entziehen kann, zumal manche Eindrücke ihre Wirkung mitunter erst nach Jahren in ganz anderen Zusammenhängen entfalten. Zudem verweist Schatt auf ein Spannungsfeld, das sich auftut, wenn Begründungen didaktischer Ziele und Zwecke auf die erforderliche Autonomie künstlerischen Handelns treffen. Er fordert einen Unterricht, der einerseits „der praktischen Vernunft verpflichtet sein, aber der ästhetischen stattgeben" solle. Aber auch wenn Schatt betont, ein Unterricht müsse stets die Komponenten verbinden, dürfe weder „nur dem Erleben oder nur dem verbalen Erfassen Raum" geben (ebd., S. 230), so werden die minimalen Veränderungen unterschätzt, die sich in Bruchteilen von Sekunden vollziehen, sodass niemals „nur" das eine oder „nur" das andere bezeichnet werden kann. An dieser Stelle bleibt Schatt schließlich eine Antwort schuldig, wie jene Forderung in der konkreten Unterrichtspraxis eingelöst werden könnte. Seine Ideen von einer offenen „spielerische[n] Kreativität der Verständigung" und eines Umgangs miteinander, der auch einen „Dissens auszuhalten" vermag (ebd., S. 243) als Beginn einer „pädagogische[n] Entdidaktisierung" (ebd. S. 241), sollen im Folgenden aufgegriffen, vertieft und veranschaulicht werden.

Die Physikerin und Philosophin Karen Barad (2012) unterstreicht mit ihrer Auffassung zur Inter-Aktion resp. Intra-Aktion zwischen Menschen und sogar zwischen Menschen und Dingen, was Larissa Schindler soziologisch als leiblichen Erwerb einer „Seh-Fertigkeit" bezeichnet: „Wir sehen offensichtlich nicht nur mit unseren Augen. Die Interaktion mit (oder vielmehr die Intraaktion ‚mit' und als Teil von) der Welt gehört wesentlich zum Sehen dazu. Objekte sind nicht schon vorhanden; sie entstehen durch spezifische Praktiken" (Barad, 2012, S. 50).[150] Für das Phänomen eines „Musizieren als Kunst" gilt diese Aussage, wie die vorangegangenen Untersuchungen zeigen, in besonderem Maße: Musizierende agieren und reagieren, formen Strukturen eines Kunstwerks und werden von ihnen geformt, sie rahmen eine Raum-Zeit und werden umrahmt:

> „Die Welt wird nicht von Dingen bevölkert, die sich mehr oder weniger voneinander unterscheiden. Beziehungen hängen nicht von ihren Relata ab, sondern umgekehrt. […] Wenn etwas wichtig ist, dann wird es von anderem unterschieden, und dieje-

149 Schatt beschreibt zur Veranschaulichung in diesem Fall interessanterweise die musikalische Darstellung der „Senta-Ballade" in Wagners Oper „Der fliegende Holländer".

150 Vgl. in diesem Zusammenhang nochmals die eindrucksvollen Schilderungen der nahezu tauben Musikerin Evelyn Glennie (Ted Talk, 2003; Riedelsheimer, 2004).

nigen Unterschiede, die bedeutsam werden, erlangen ihre Bedeutsamkeit durch die iterative Produktion verschiedener Unterschiede" (Barad, 2012, S. 14–15).

Eine solche Sichtweise von Musizieren als Grenzphänomen wirft einen anderen Blick auch auf das Potenzial, das Unterricht in größeren Gruppen bietet. Die Eigenständigkeit der Agierenden erscheint nicht nur als Ziel eines Musikunterrichts, sondern sie wird zur wesentlichen Voraussetzung für seine inhaltliche Struktur: „Wir gewinnen keine Erkenntnis dadurch, daß wir außerhalb der Welt stehen; wir erkennen, weil wir *zur* Welt gehören. Wir sind Teil der Welt in ihrem je unterschiedlichem Werden" (Barad, 2012, S. 100, H.i.O.). Das Erleben von Grenzen und Heterogenität kann zu einer grundsätzlich aufmerksamen Haltung motivieren, wenn der Lehrende sich selbst als Forscher versteht und seine Schüler bei der Suche nach individuellen Lösungen unterstützt: „Idealtypisch gesprochen wäre es gut, wenn die Schüler ihn in ihre Entdecker-, Forscher- und Lerngemeinschaft aufnehmen würden" (Richter, 2006, S. 133).[151] Ein weit gefasster Begriff von „learning by doing" ist erforderlich, reicht aber nicht aus, wie mit Bertram gezeigt werden konnte, um zu verstehen, dass Lernen praktisch in jedem Moment das eigene Leben verändert. Kommunikative Intra-Aktionen gehören zum Wesen eines Musizierens im emphatischen Sinn ‚als Kunst' und damit auch zum Wesen eines effektiven Musiklehrens resp. Musiklernens (vgl. Kap. *Präludium und Fuge, 2.2 b*). Orientiert sich der Unterricht an einem Musizieren, das im reflektierenden Voraus- und Nachdenken, Agieren und Reagieren in aller Offenheit Unvorhersehbares zutage treten lässt, verändern sich nicht nur Zugangsweisen, sondern auch Inhalte der Unterrichtsstunden nach den Bedürfnissen der Teilnehmer. Wenn die Anliegen der Lehrerin ebenso Berücksichtigung finden wie die der anderen Teilnehmer, können alle etwas erfahren, das über ihren eigenen Horizont hinausweist. Vor diesem Hintergrund lassen sich auch Konzeptionen von Breitenförderungsprogrammen an allgemeinbildenden Schulen nach anderen Kriterien gestalten.[152]

6.3.1 Unterrichten als „qualifiziertes Nichtstun"[153]

Der Grundschulpädagoge Falko Peschel (2002, 2003) liefert, auch wenn er keine musikalischen Erfahrungen schildert, wertvolle Hinweise, wie selbstständiges, ergebnis-

151 Vgl. dazu auch die Ausführungen des Physikers und Pädagogen Martin Wagenschein (1999).

152 Damit erübrigt sich auch eine vielfach geäußerte Sorge von klassisch ausgebildeten Musiklehrern, die Schüler würden sich ausschließlich für Rock- und Popmusik interessieren. Zur Heterogenität als Ressource im Instrumentalunterricht vgl. auch Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla (2016).

153 Der Ausdruck stammt von dem Schweizer Reformpädagogen Jürgen Reichen (1981). Ähnliche Ansätze finden sich auch bei Wagenschein: „Natürlich hat der Lehrer […] etwas zu tun: er hat Fragen und auch Begriffe provozierendes ursprüngliches Material (also Körper, Figuren, Mengen von Gegenständen) zu exponieren und möglichst wenig zu sagen" (Wagenschein, 1999, S. 105).

offenes Lernen auch in größeren Gruppen funktionieren kann. Peschel unterscheidet in diesem Zusammenhang geöffnete Unterrichtsformen von offenen und stellt heraus, dass „Offener Unterricht" mehr beinhalte als eine organisatorische Neustrukturierung.[154] Im Offenen Unterricht wird, wie in koordinierten Musizierprozessen, mit- und voneinander gelernt. Peschels Dokumentation des Lernverhaltens einer Grundschulklasse bietet in dieser Hinsicht wegweisende Ansätze auch für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen: Indem er als Lehrender nicht nur in den Hintergrund tritt, sondern auch Inhalte und Sozialformen freigibt, schafft Peschel geeignete Rahmenbedingungen, die den Schülern ein selbstständiges Lernen durch Forschen und Erkunden ermöglichen.

Es deutet sich an, dass das Prinzip weit mehr ist als eine didaktische Variante (vgl. Schatt, 2008). Hier gerät ein Spannungsfeld in den Blick, in dem Lernprozesse grundsätzlich stehen: Einerseits ist der Lernvorgang ein individueller Akt, andererseits verfügen Lernende und Lehrende jeweils über spezifische Kenntnisse von der Sache, über die sie sich verständigen (vgl. Heiden, 2018, S. 87). Peschel vertraut auf das Organisationsvermögen der Kinder mit dem zentralen Ziel, dass jede einzelne Schülerin für ihr Handeln volle Verantwortung übernehmen kann. In diesem Zusammenhang steht auch die anhaltend negative Konnotation von ‚Fehlern' zur Disposition: Fehler können störend wirken nur innerhalb eines Bezugssystems mit festen Regeln, nicht aber, wenn das System dadurch erarbeitet wird – der Fehler als Umweg führt zur Entdeckung und aktiven Inbesitznahme eines Gegenstands.[155] Der Wissenspool, der durch Heterogenität entsteht, kann nutzbar gemacht werden, so belegen die eindrucksvollen Darstellungen Peschels, wenn Differenzierung, die Teil eines jeden Lernvorgangs ist, Teil der organisatorischen Struktur wird. Hinsichtlich der Beurteilung von Fehlern besteht zwischen geöffneten und geschlossenen Unterrichtsstrukturen, also auch zwischen musikalischen und schulischen Systemen, deshalb nicht nur ein gradueller Unterschied, sondern ein systematischer.

Jürgen Reichen (1981) beschreibt das aufmerksame, aber zurückhaltende Verhalten einer Lehrerin als „qualifiziertes Nichtstun": Die Lehrende steht für Fragen bereit und handelt vor dem Hintergrund ihres gesamten Erfahrungsschatzes, aber immer mit der Bereitschaft, sich überraschen zu lassen.[156] Auch sie schaut mit dem gleichen Interesse auf die Sache. Peschel formuliert es so:

---

154 Offener Unterricht nach Peschel (2002, 2003) zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden nicht nur in den Fachgebieten selbstständig arbeiten, sondern auch Sozialformen innerhalb des Unterrichts und in außerschulischen Kontakten aushandeln. Sie können jederzeit auf die Unterstützung der Lehrpersonen rechnen, aber erst, wenn sie die ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten maximal ausgeschöpft haben.

155 Zur Bedeutung von ‚Fehlern' und deren Potenzial in musikalischen Kontexten vgl. auch Kruse-Weber (2012).

156 Um Reichens Methode „Lesen durch Schreiben" ist in jüngster Zeit eine Diskussion entbrannt, die aufzeigt, dass auch didaktische Ansätze verlebendigt werden müssen: Es geht nicht darum, Fehler zu ignorieren und *nicht* zu korrigieren, sondern sie als Widerstand

> „Es bedarf einer Kultur des Wissen-wollens […]. Diese aufzubauen (bzw. zuzulassen) ist Hauptaufgabe des Lehrers. Er interessiert sich für Sachen, findet Sachen spannend, möchte die Eigenproduktionen der Kinder verstehen, ihre Erfindungen und Entdeckungen nachvollziehen können. […] Er ist jemand, der das Lernen hochhält – aber eben nicht erzwingt – und das färbt ab. Das Maßgebliche geschieht dabei ganz nebenbei und oft zufällig" (Peschel, 2002, S. 48).

Dieser Gedanke ist mit Vogt (2004) anschlussfähig an musikpädagogische Prozesse (vgl. Kap. *Reflektieren*, *5.5.5*). Vogt beschreibt das erforderliche spontane Handeln einer Lehrenden in Abgrenzung zum geplanten, eingeübten Agieren als „praktische Handlungsklugheit", die gleichermaßen basiere auf reflektierter Lebenserfahrung und der Intuition, welche Handlung im nächsten Moment zielführend sein könnte. Es sei die Fähigkeit „mit *Einzelfällen* umgehen zu können, *situativ* und *kontextgebunden* Entscheidungen zu treffen und mit den Schülern in *Interaktion* zu treten" (Vogt, 2004, S. 12, H.i.O.). Die Interaktionen in offenen Unterrichtsstrukturen, die Peschel beschreibt, gehen allerdings durch die Öffnung sozial tradierter Strukturen in Bildungskontexten weit über das übliche Maß hinaus. Nicht der institutionelle Rahmen wird aufgelöst, sondern der Fokus wird auf den Augenblick des Handelns selbst gerichtet, auf selbstgesetzte Praktiken und neue, die daraus hervorgehen. In dem Moment, wo ergebnisoffen gelernt, entdeckt, diskutiert und ausgehandelt werden darf, wird der Weg frei für ergebnisoffene Erfahrungen – und für ein Musizieren als Kunst. Bleibt die Frage zu klären: An welchen Zielen orientiert sich eine Musizierende, wenn sie als Lehrerin interveniert?

6.3.2 Konstellation 3: Musikalisierung einer Instrumentalklasse im Gymnasium

Im Folgenden werden Konstellationen eines gymnasialen Musikunterrichts vorgestellt, der auf meiner Unterrichtspraxis als Instrumentallehrerin basiert und sich in und mit Schulklassen und Studierenden weiterentwickeln ließ. Über zwei Jahre lang hatte ich Gelegenheit, eine gemischte Instrumentalklasse (Jahrgangsstufe 5 und 6) zu leiten, die wöchentlich zwei Stunden regulären Musikunterricht erhielt und zusätzlich zwei Stunden zum Musizieren im Ensemble. Die Kinder nahmen freiwillig Instrumentalunterricht in Musikschulen oder Vereinen, kamen aber mit sehr unterschiedlichen Kenntnissen in den Unterricht – ein Junge spielte bereits fünf Jahre Geige, während ein anderer gerade begonnen hatte, zudem waren sämtliche Instrumente (Streicher, Harfe, Klavier, Gitarre, Akkordeon, Block- und Querflöten, Saxofone, Horn und Posaune) vertreten. Die Schule verfügte über einen sehr großen Klassenraum mit Flügel und Schlagwerk, zusätzlich konnten bei Bedarf einzelne Unterrichtsräume der angegliederten Musikschule genutzt werden, außerdem digitale Medien als Recherchemittel und in Form von Notationsprogrammen. Diese besonders günstigen organisatorischen Voraussetzungen ermöglichten, neue Zugangsweisen zu erproben und theoretische und praktische Anteile eng miteinander zu verschränken.

---

erst erfahrbar machen zu lassen. Wird dieses Prinzip nicht beherzigt, können auch sinnvolle Ansätze Verwirrung stiften. Vgl. dazu u. a. Hülsmeier (2019).

Ziel und Zentrum meines Unterrichts war das Gewahrwerden des Phänomens „Musizieren", das auf der Basis künstlerischen Anspruchs elementare schöpferische Erfahrungen bewahren und fördern sollte von Beginn an bis zur professionellen Beschäftigung mit Musik – im Sinne eines lebenslangen Lernens, das herausfordert, sich immer und immer wieder den Grundfragen zu stellen und zuzulassen, dass sie die eigenen Sichtweisen verändern. Dabei waren philosophische und praktische Ansätze miteinander verflochten: Neu sind nicht die einzelnen Elemente, neu ist die Kombination aus Elementen, das Auf- und Ineinandergreifen verschiedener musikpädagogischer Disziplinen in geöffneten Unterrichtsstrukturen, die zum einen mein eigenes Interesse an der Sache spiegeln, zum anderen den Lernenden in gleicher Weise wie mir als Lehrerin neue Einsichten gewährten. Die Unterrichtsinhalte richteten sich nicht nach Vorgaben in einem Lehrbuch[157], sondern in erster Linie nach den Bedürfnissen der Kinder, die zwar im Grundschulunterricht und teilweise auch aus der musikalischen Frühförderung einige musikalische Erfahrungen mitbrachten, aber zum ersten Mal das Gehörte, Gesungene oder Gespielte hinterfragten. Dementsprechend griffen in der Auseinandersetzung mit musikalischen Fragen Aspekte der Elementaren Musikpädagogik, der Instrumentalpädagogik, der Musiktherapie, aber auch Fragen aus Musikwissenschaft und Philosophie ineinander.

Als Lehrerin verfüge ich zwar über einen Wissensvorsprung, der sich aber relativiert durch die Fragen der Kinder, weil sie im Sinne einer „praktischen Reflexion" auch meinen eigenen Blick auf die Sache und damit mein Wissen und Empfinden veränderten. Zu den Zielen des Unterrichts gehörte, ein reflektiertes Musizieren intersubjektiv zu teilen und auf diese Weise „musizierend" zu lernen und lehren, quasi als zwei Seiten einer Medaille. Die Bereitschaft aller, die das Unterrichtsgeschehen mitgestalteten, wurde, der Dynamik des musikalisch-ästhetischen Gegenstands Rechnung tragend, zum didaktischen Kern, Selbstverständliches zu hinterfragen und gemeinsam Neues zu entdecken bzw. zu kreieren. Aus der selbstständigen Arbeit gestalteten sich dann – rückblickend – zunächst die Themen der Stunde und sternförmig spann-

157 In jüngster Zeit sind Lehrbücher auf den Markt gekommen, in denen das Hinterfragen und Ausprobieren deutlich mehr gefördert wird als in den mir damals zur Verfügung stehenden (eine grundsätzliche Diskussion zur Verwendung von Lehrbüchern im Musikunterricht hat Hans Jünger [2006] angestoßen). In meinem Unterricht mit Schülern am Gymnasium und Studierenden (2012–2020) griff ich u. a. auf folgende Materialien zurück, die ich je nach Bedarf individuell ausgestaltete: Schwabe (1992), Schäfer & Ritter (1999), Mainz & Nykrin (2000), Widmaier (2005, 2006), Hegi (2010), Wiedemann (2010), Bolender (2012), Kaul & Terhag (2013), Kotzian (2015), Rüdiger (2015), Dartsch et al. (2018). In der Arbeit mit dem Schulorchester bewährten sich vereinfachte Originalstücke aus dem Andrea-Wiegand-Verlag. Daneben verwendete ich vorzugsweise Originalliteratur als Verbindung zur realen Musikszene und als Steinbruch, um interkulturelle Einblicke zu gewähren. Als erstaunlich ergiebig erwies sich z. B. in Kombination mit Solmisationsübungen die Verwendung der chinesischen Ziffernnotation. Hilfreich war mir in diesem Zusammenhang vor allem die Zusammenarbeit und der persönliche Austausch mit Yanyi Yang, Professorin am Shanghai Conservatory.

ten sich größere inhaltliche Einheiten auf, die sämtliche Lehrplanvorgaben erfüllten, ohne in Einzelteile zu zerfallen.[158]

Auf der Basis der vorangegangenen Untersuchungen werden einige Auszüge aus Unterrichtskonstellationen vorgestellt, in denen ein dynamisches Interagieren bereits ein Lernen bedeutete, in denen sich aus der Wahrnehmung kleiner Details, aus einem kurzen Innehalten eine Atmosphäre entwickelte, die zum Weiterforschen einlud. Unverhoffte Fragen oder Ideen, die mir oder den Kindern kamen, griffen wir unmittelbar auf und probierten sie aus, sodass sie auf diesem Weg tiefer in eine Thematik hineinführten. Gleichzeitig wurde auf diese Weise ein Horizont sichtbar, der motivierte, sich gemeinsam weiter auf die Reise zu begeben.

Aus den vielen inspirierenden Unterrichtssituationen können nur einige wenige holzschnittartig vorgestellt werden. Es geht nicht darum, einen idealen Unterrichtsablauf zu demonstrieren, sondern Prozesse spürbar gelingender Interaktion zu betrachten. Mögen sie für interessierte Leser ergiebige Anregung bieten, durch eigene, individuelle Erfahrungen ergänzt werden und in anderen Kontexten wiederum neue Ideen und Fragen hervorbringen.

I. Ist das „Musik"?

In dieser Schule war üblich, einander zum Unterrichtsbeginn zu begrüßen: Die Klasse stand auf und erwiderte das „Guten Morgen zusammen" mit einem „Guten Morgen, Frau …". Gleich in der ersten Stunde entspann sich ein interessantes Gespräch – der gemeinschaftliche Gruß der Klasse erklang in einem erstaunlich einstimmigen Sing-Sang im Umfang einer kleinen Terz – war das Musik? Wir probierten sofort verschiedene Grußformeln und prüften ihre Wirkung: leise, laut, munter, gelangweilt, genervt etc. Bereits ihre Verwunderung über die Frage sensibilisierte die Kinder, genau zuzuhören. Als sie sich setzten und das Stühlerücken begann, unterbrach ich und fragte nochmal in die Runde: Ist das Musik? Ich stieß an den Tisch, raschelte mit dem Papier und dem Schlüssel, wir suchten nach Definitionen und kamen überein, dass Musikalisches nicht zufällig sei, sondern mit Absicht erzeugt würde und einen konkreten Anfang und ein Ende haben müsse. Die Schüler machten für etwa vier Sekunden, die ich dirigierte, Geräusche auf den Tischen. Was genau war daran Musik? Und: War das schön? Immerhin hieß das Fach „Musik" und nicht „Krach". Wir sprachen über das Gehörte, über Klopfendes, Quietschendes, Knisterndes und darüber, aus welchen Ecken es kam. Jemand hatte die Idee, leise zu beginnen und lauter zu werden. Wir probierten diese und weitere Varianten und suchten nach Strukturen, die wir wiederholten. Schließlich gestalteten die Kinder mit viel Elan ein aufziehendes Gewitter (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.3, Konstellation 3*).

158 Darin unterscheidet sich mein Ansatz grundlegend von einem „aufbauenden Musikunterricht" (vgl. Jank & Stroh, 2006) – gleichwohl war unserem Vorgehen eine Systematik inhärent, die sich situativ erneuert hat und daher stets individuell geprägt bleibt.

In einer anderen Stunde hörten wir ein Auto starten (Schäfer & Ritter, 1999, CD 1). „Ist das Musik?“ – „Nein, keine Musik, nur ein Geräusch.“ Wir hörten einen vorbeifahrenden Zug. „Eigentlich doch, weil man immer die Schwellen hört und die sind ganz regelmäßig.“ – „Ab wann erkennt man sicher, dass es ein Zug ist?“ – „Erst, wenn man das Pfeifen der Lokomotive hört.“ Drittes Hör-Beispiel: der Beginn von Cristóbal Halffters „Tiento del primer tono“. „Ist das Musik?“ – „Ja, aber am Anfang noch nicht.“ – „Wann merkt man, dass es Musik ist?“ – Die Kinder heben die Hand, als aus dem Geräusch ein Klang wird, ganz sicher sind sie, als eine zweite Stimme hinzutritt. Viertes Beispiel: Salvatore Sciarrino, „Vento d'ombra“. Die Kinder kichern. „Das soll Musik sein …?“ – „Hm, eigentlich sind's nur so kurze Geräusche, aber die kommen immer wieder.“ „Ich glaube, da sind so Bläser dabei, aber die machen nur Luft.“ Wir halten fest: Offenbar klingt es wie Musik, wenn man etwas wiedererkennt. Als die Kinder in einer der folgenden Stunden zum ersten Mal gemeinsam ihre Instrumente auspacken, beginnen sie sofort damit, genau solche Geräusche und Klangfarben auszuprobieren und neugierig damit zu improvisieren. Ich erzähle von Lutosławski, der in seinem Streichquartett (1964) aleatorische Abschnitte durch ein signalartiges Motiv voneinander trennt. Die Kinder überlegen, welche Klänge signalartige Wirkung erzeugen und warum, dann erfinden sie Signale, die für die ganze Gruppe gelten sollen – Signale musikalischer Art wie auch Zeigegesten, beispielsweise der nach oben gehaltene Arm mit ausgestrecktem Zeige- und Kleinfinger (als „Ruhefuchs“ bekannt), mit denen die Lehrerin (!) Stille einfordern soll. Sobald ich meine Hand hebe, beginnen die Kinder, einander darauf hinzuweisen, und binnen Sekunden ist es erstaunlich leise. Wir einigen uns, dass jeder, dem es zu laut wird, sich auf diese Wiese bemerkbar machen darf. Nachdem die Kinder wie Dirigenten ausprobiert haben, dass es wirkt, nehmen sie einander wahr und ernst. Auf diese Weise gelingt bereits ihre erste gemeinsame Improvisation: Sie erhält eine Form, die die Musizierenden freut. In der folgenden Stunde zeige ich einen kurzen Videoausschnitt von Lutosławskis Streichquartett. Die Kinder hören aufmerksam zu – und finden seine Komposition im Vergleich zu ihrer eigenen schon recht gelungen, aber zu lang.

In Anlehnung an Peschels Konzeption eines „Offenen Unterrichts“ (Peschel, 2002, 2003) ließ ich die Fünftklässler Forscherbücher erstellen, in denen sie ihre musikalischen Eindrücke von Anfang an sammeln und kommentieren konnten – Konzertkarten, Programme, Bilder von Lieblingsmusikern, Bands etc. Die eigentliche Aufgabe aber war, Fragen nachzugehen, die sie interessierten, die sie im Laufe der Zeit selbst recherchierten und beantworteten und die wir anschließend im Plenum diskutierten. Darunter waren Fragen wie: Welche Instrumente haben die Steinzeitmenschen gespielt? Warum hat die Querflöte Klappen? Wer hat die erste Klarinette gebaut? Aber auch andere: Wer hat die Musik erfunden? Wieso läuft im Kaufhaus Musik? Was wäre, wenn es Musik nicht gäbe? Gab es erst Instrumente und dann Noten oder umgekehrt? Machen Tiere Musik? Die Fragen stießen bei allen auf großes Interesse und führten in Abgründe der Musikwissenschaft und Philosophie, sodass wir später beschlossen, Experten von der Hochschule einzuladen (daraus entstand im Wintersemester des folgenden Jahres ein Kooperationsprojekt, beschrieben im Folgenden unter VII.).

II. Musik ist „innen drin"?

Der Flügel im Klassenzimmer übte eine große Faszination aus. Wir nahmen den Deckel ab, die Kinder stellten sich um das Instrument herum und experimentierten mit weichen oder härteren Schlägeln im Inneren, mit Pedal und Stimme (vgl. Widmaier, 2005). Wir unterschieden hohe und tiefe Töne oder helle und dunkle („Warum sagt man nicht, sie liegen rechts und links wie am Klavier?"). Ein Junge meldete sich zu einem ‚Mini-Konzert', er spielte für uns auswendig einen „Indianertanz" (W. Gillock), während die anderen schauten, wie sich die Hämmer im Inneren bewegten. Die Schüler versuchten zu beschreiben, was sie gehört hatten, ließen ihn Abschnitte wiederholen, suchten nach Wörtern für ihre Empfindungen. Wir stellten fest, dass er Noten im Kopf hatte, die wir nicht sehen konnten, ebenso wenig wie wir zeigen konnten, was wir hörten – wo also war die Musik?

Ich rief ein paar Schüler beim Namen abwechselnd im Intervall einer kleinen Terz: „An-na … Mo-ritz … komm doch mal". Die Töne am Klavier hatten keinen Text, aber wir konnten wenigstens die Tasten sehen – wie lassen sich Töne fassen, die wir singen? Wie viele sind es? Wir probierten auf „mmmhhh" und suchten sie am Klavier – die Schüler stellten fest, dass Text und Musik unterschiedliche Ebenen bilden und staunten über das Ergebnis: Wir sangen viele unterschiedliche Wörter, aber immer nur auf zwei Tonhöhen.

Ich zeigte die beiden Tonhöhen als Solmisationsgesten (so mi), die Kinder machten mit, und es entstand eine Art einfacher Unterhaltung, gesprochen, gesungen und gezeigt: Pe-ter – so-mi, Lu-kas – so-mi, Ju-li-a – so so mi, geht es dir gu-ut – so mimi somi, nein, ich bin mü-de – so mimi somi, ich will spie-len – so mi so mi usw. Ich legte den Finger auf die Lippen und zeigte nur die Solmisationsgesten (so-mi so-mi): „Und wo ist die Musik jetzt? Es war doch ganz still – habt ihr sie gehört?" Ja, alle hatten sie gehört. „Und wo war sie?" – „Ja, irgendwie innen drin." Große Verwunderung. Man kann Musik, obwohl sie nicht erklingt, hören und durch Zeichen sichtbar machen. Schritt für Schritt erweiterten wir in den nächsten Stunden den Tonumfang mit entsprechenden Gesten. Aus den Liedern, die wir gemeinsam gesungen hatten, wurden ‚Rätsellieder': Jemand solmisierte stumm, die anderen sangen innerlich mit, summten leise in sich hinein, bis sie das richtige Lied erkannten.

Eine der Forscherfragen lautete: Kann man Musik hören, wenn man taub ist? Jemand hatte schon mal Bässe im Bauch gespürt, einige kannten den Film „Jenseits der Stille"[159]. Wir gruppierten uns wieder um den Flügel herum und fühlten die Schwingungen zunächst mit den Händen am Instrument. Dann untersuchten wir einige Intervalle genauer: Während der Körper bei Oktav und Quinte kaum zu spüren war, verzogen die meisten Kinder bei kleinen und großen Sekunden das Gesicht. Erstaunlich, dass die Sekundschritte nacheinander gespielt so vertraut klangen, zusammen dagegen dissonant. Dann lauschten sie auf die Schwingungen und es gelang, mit einer

159 Regie: Caroline Link (1996). Beeindruckend in diesem Zusammenhang auch die Dokumentation über die fast taube Perkussionistin Evelyn Glennie *Touch the Sound* (Riedelsheimer, 2004).

zusätzlichen Orientierung an den Solmisationssilben do-re und mi-fa, die beiden Intervalle zuverlässig auseinanderzuhalten.

III. Wie fühlt sich Musik an?

Der Einsatz von Körperresonanz-Instrumenten, darunter Körper-Tambura, Monochord und Klangschalen, kann auch im Umgang mit klassischen Instrumenten für Schwingungen sensibilisieren (vgl. Kap. *Reflektieren*, *5.5.4 I*).[160] Bereits die Aufgabe: „Wähle ein Instrument" öffnet einen Zugang zu ureigensten Empfindungen – warum greife ich heute zum Streichpsalter und nicht zur Trommel? Ist mir nach Lauschen zumute oder eher nach aktivem Zupacken? Wie klingt eine ähnliche Empfindung auf dem mir vertrauten Instrument?

Mit einer Improvisationsübung aus der Musiktherapie (Nordoff-Robbins, 1986) ließen sich die Erfahrungen von Konsonanz und Dissonanz auch im schulischen Kontext vertiefen: Drei oder vier Kinder am Klavier beschäftigten sich eine Minute lang ausschließlich mit großen Sekunden, und der anfangs dissonant empfundene Klang weckte nun ganz anderes Interesse. Die Improvisierenden fanden mehr und mehr zueinander, griffen wechselseitig klangliche Strukturen auf, kommunizierten in Musik – die anderen beschrieben nachher verbal, was sie gehört hatten, oder äußerten sich, indem sie das Gehörte skizzenhaft auf ihren Instrumenten wiedergaben (Matz, 1999).

Die charakteristischen Halbtonschritte fa-mi und ti-do als Leittöne zu Terz bzw. Grundton wurden über das Singen mit entsprechenden Handzeichen (Daumen abwärts, Zeigefinger aufwärts) verankert. Im Mini-Kanon singend (fa-mi, ti-do) verharrten wir im Gefühl der Anspannung und spürten der Auflösung nach. Eine Dur-Tonleiter, die auf der siebten Stufe endete, intensivierte das Empfinden eines Strebeklangs.

Eine Bewegungsübung aus der Früherziehung machte das Phänomen von ‚Hin-Streben' bzw. ‚An-Ziehen' spürbar (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.7, Konstellation 7*). Die Kinder bewegten sich wie Insekten durch den Raum und wurden von einer anderen Gruppe, die das Spinnennetz bildete, angezogen: Ein musikalisches Signal gab den Impuls, um binnen weniger Takte mit dem Schlusston das Ziel zu erreichen. Das musikalische Phänomen eines ‚Leit-Tons' wurde so auf individuelle Weise verkörpert – und weil für alle das Ziel präsent war, konnten die Schüler ihr je eigenes Maß finden. Abschließend hörten die Kinder „Volière" aus Saint-Saens „Karneval der Tiere" mit der Aufgabe, den Arm in dem Moment zu heben, in dem sie dachten, das Stück werde bald enden. Nach mehrmaligem Hören waren sie sich relativ einig und konnten anschließend in der Partitur feststellen, dass sie eine Stelle meinten (Ziffer 3, 13 Takte vor Schluss), an dem der Bass stabil blieb (wie das Spinnennetz) und die Flöten immer wieder aufwärts flogen (wie die Insekten zuvor), bis sie sich in einen gemeinsamen

160 Zum Verhältnis von Ästhetik, Bildung und Heilung im Musizieren vgl. auch Besse (2020a).

Schluss einfanden. Nach der Stunde hörte ich die Kinder auf dem Flur noch lange fa-mi-ti-do singen.

IV. Musikalisches (er-)finden

Die instrumentaltechnischen Fähigkeiten der Musizierenden hätten unterschiedlicher kaum sein können, dazu kam der bunte Mix aus vielerlei Klangerzeugern. Eine erste Annäherung erfolgte über das Improvisieren mit Geräuschen (vgl. unter *I. Ist das „Musik"*?). Die jeweiligen Instrumentenvertreter stellten sich den Forscherfragen der anderen und wurden auf diese Weise zu Experten auf ihren eigenen Gebieten. Auf die Frage, wie wir denn miteinander spielen wollten, schlug ein Kind vor, wir könnten mit einer C-Dur-Tonleiter beginnen – und es klang so schräg, dass die Schüler lachend unterbrachen. Ein weiterer Vorschlag folgte: Jeder sollte zunächst seinen Anfangston spielen – und die Diskussion begann: Das C des Horns klang anders als das des Cellos und der Posaune – was tun? Das Phänomen transponierender Instrumente öffnete das Forschungsfeld der Notation, dem wir uns in späteren Stunden widmeten. Wir einigten uns hörend auf einen Ton und nannten ihn do. Von dort beschränkten wir uns zunächst nur auf die weiteren Stufen re und mi, wobei sich die Kinder wechselseitig halfen, Griffe und Tonorte zu finden. Diese drei Töne aber, gespielt wie unsere morgendliche Begrüßungsformel in vielen ausdrucksvollen Varianten, eröffneten uns ein musikalisches Universum. Während eine Musikerin im Klassenorchester ihre ersten drei Töne auf dem Instrument erkundete, improvisierte eine andere dazu solistisch in den höchsten Lagen – für beide war ein klangliches Ziel präsent, das sie durch Üben erreichen konnten.

In Anlehnung an Widmaiers Klavierschule *Das kleine Land* bewegten die Schüler sich singend und spielend im Drei-Ton-Raum do-re-mi. Mithilfe gesprochener Verse erlernten sie eine gemeinsame ‚Rhythmus-Sprache'[161], die sie in die Lage versetzte, ‚Melodie-Baukästen' (Widmaier, 2005, S. 12) nicht nur zu nutzen, sondern auch zu variieren und schließlich aufzuschreiben. Sie spiegelten, augmentierten, diminuierten, erfanden neue Rhythmen, komponierten für ihre Sitznachbarn (und bemerkten freudig, dass diese ihre Kompositionen lesen konnten – aber nur, wenn auch leserlich geschrieben wurde): Aufgaben, die sie faszinierten, weil sie leicht zu verstehen waren, aber individuell ausgeschöpft werden konnten.

V. Hören, Schreiben, Inszenieren

Zum Kennenlernen erfanden die Kinder in den ersten Stunden Gesten zu ihren Namen, dazu machten sie jeweils eine prägnante Körperbewegung. Die Bewegung stellten sie anschließend grafisch dar und verwandelten die Bilder wiederum in Klänge. Danach hängten sie die einzelnen Bilder zu einer Partitur zusammen, spielten und veränderten ihre Anordnung so lange, bis ihnen eine Version gut gefiel, dann erst ver-

161 In diesem Fall „ta, tao, titi …", nach Schäfer & Ritter (1999, S. 18).

suchten sie, diese besonders klangvoll zu wiederholen. Als sie in ihren Schulbüchern die grafische Notation von *Sounding picture* von Helmut W. Erdmann (1972) fanden, kommentierten sie Aufnahme und Ausführung anerkennend, aber durchaus kritisch.

Zu den gesungenen Unterhaltungen mit den Solmisationssilben so und mi, die sich aus den Namen der Kinder ergaben (vgl. unter *II. Musik ist „innen drin"*), fügten wir zunächst das la hinzu und sangen Spottlieder (so-mi-la-so-mi, soso-mi-la-so-mi …), die die Schüler mit viel Vergnügen variierten. Manche Kinder erinnerten sich an andere Lieder, in denen diese Tonfolge vorkam (z. B. „Laterne, Laterne"), brachten sie sich allein auf dem Instrument bei und spielten sie den anderen vor – die Zuhörenden erkannten, dass Betonungen und Artikulationen, besonders aber der Kontext und die innere Einstellung je unterschiedliche Wirkungen erzeugten.

Das Lied *Tiggiditag, der Tausendfüßler* (Schäfer & Ritter, 1999) lernte die ganze Klasse neu, beginnend mit der Solmisation des Refrains. Ein Vorschlag aus dem Unterrichtswerk bot Spielraum für eine kleine Choreografie: Die Klasse bildete eine lange Schlange (den „Tausendfüßler") und lief im Metrum durch den Raum. Besonders eindrucksvoll war, wie sich die Füße ordneten: Kinder, die sich nicht konzentrierten oder den Puls noch nicht empfanden, konnten sich der ordnenden Wirkung durch die anderen kaum entziehen – sie spürten ihr Stolpern und lernten, dass ihr Gleichschritt relevant wurde, um den Tausendfüßler nicht zum Umfallen zu bringen. In den nächsten Stunden kamen Kinder, die den Refrain bereits auf ihren Instrumenten spielen konnten – so teilte sich die Klasse auf in ein kleines Orchester als Begleitung und in einen Chor, der das Lied sang und den Inhalt inszenierte – ein Beitrag für den Elternabend, der mit viel Hingabe vorgeführt wurde.

Über viele kleine Stationen wurde diese Art der Verknüpfung von Hören, Schreiben und Bewegen aufgegriffen und die Musizierenden entwickelten sich in ihrem je eigenen Tempo. Schreiben und Lesen von Noten erlernten die Schüler über viele verschiedene Zugangsweisen, vorwiegend orientiert an den Konzeptionen von Widmaier (2005) und Schäfer & Ritter (1999). Dazu kamen Ideen von den Kindern selbst, sie konstruierten Rätsel, rechneten Notenwerte und Taktarten bis in höchste Bruchzahlen und bildeten Sätze aus Notennamen. Ganz pragmatisch lernten sie, dem Grundton einer Tonart das Do zuzuordnen und vom Blatt zu singen (vgl. u. a. Bolender, 2012). Nach Absprache mit den Eltern luden sie am Computer zudem die kostenlose Version eines digitalen Notationsprogramms herunter und lernten beim freien Experimentieren motivierter und schneller, als jemand es ihnen hätte beibringen können – das, was sie schrieben, konnten sie anhören und nach Geschmack verändern. Immer präsent war jedoch, dass das Geschriebene nur einen Bruchteil dessen darstellte, was sie im praktischen Umgang mit Musik erfahren konnten.

Höhepunkt in diesem Bereich war die Aufführung eines Musicals, das die Schüler der mittlerweile sechsten Klasse selbst ausdachten, inszenierten und aufführten. Zunächst bestand die Aufgabe darin, in Gruppen von jeweils fünf Schülern eine Geschichte zu erfinden, aufzumalen oder zu schreiben, die fünf Charaktere enthalten sollte, die miteinander in Konflikt gerieten. Die Ergebnisse waren erstaunlich, die Themen der Kinder reichten von der mittelalterlichen Prinzessin im verwunschenen

Schloss bis zum Drogendealer auf dem Schulhof. Die Klasse stimmte darüber ab, welche Version am besten gelungen war, und entschied schließlich, sich selbst zu spielen und einen ganz normalen Schulalltag zu inszenieren. Über einen jeweils in Dur und Moll vorgegebenen Bass, den sie je nach Charakter einer Figur zuordneten, komponierten die Schüler kleine Songs, beratschlagten sich in kleinen Gruppen und stimmten im Plenum darüber ab. Am Ende kristallisierte sich heraus, dass eine Gruppe gern Theater spielen, die andere lieber musizieren wollte. Der Deutschlehrer unterstützte das Projekt und gab Tipps zur Bühnenpräsenz. Meine Aufgabe bestand nur noch darin, Zwischenergebnisse anzuhören und auch mal zu kommentieren, den Probenplan und Räumlichkeiten zu organisieren und am Ende Klavier zu spielen.

VI. Unterrichtsstörungen als Potenzial

Im Instrumentalunterricht hatte ich die Erfahrung gemacht, dass Schüler in einer Atmosphäre des Wissenwollens (vgl. Gadamer, 2009) Ideen aus dem Unterricht aufgriffen, sie aus- und umgestalteten, etwas Neues daraus kreierten und dann freiwillig und mit viel Freude vortrugen. Im geschützten Raum entfalteten sie einen Erfindungsgeist, der erstaunlich weit über den zu erwarteten musikalischen Rahmen hinausging. Eine siebenjährige Geigerin hatte ein Bild gemalt und trug dazu ein Gedicht vor, ein Geigenschüler hatte sich selbst ein Klavierstück beigebracht, eine Elfjährige hatte eine Geschichte geschrieben über die Erfindung des Cellos und integrierte in eine Improvisation Liedanfänge, die sie die anderen Kinder erraten ließ. Vergleichbares Engagement ließ sich auch im Orchester der fortgeschrittenen Schüler verzeichnen: Ergebnisse von selbstständig organisierten Registerproben wurden im Orchestertutti lebhaft diskutiert, die sachliche Auseinandersetzung mit der Partitur wurde allmählich für jede Spielerin Grundlage individueller spieltechnischer Überlegungen. Bei offiziellen Auftritten schließlich übertrug sich die Spielfreude der Vorführenden auf die Zuhörer, durch spürbare Sicherheit in spieltechnischer Hinsicht fundiert.[162]

Im geöffneten Unterricht der schulischen Instrumentalklasse ließ sich Ähnliches beobachten: Aus den kleinen Bausteinen, die die Kinder nach und nach kennenlernten, entstanden sowohl individuelle Projekte als auch solche, an denen sich schließlich die ganze Klasse beteiligte. Einige Beispiele: Die Solmisationssilben ließen sich auch nutzen, um Prinzipien der Harmonielehre, insbesondere der Kadenz zu erforschen. Zu einer einfachen, solmisierten I-IV-V-I-Kadenz erfanden die Schüler je einen individuellen Text und komponierten daraus einen Kanon (z. B. als neues Lied zum Geburtstag der Oma). Die Melodie ließ sich leicht durch Neben- und Durchgangsnoten

162 Bei Vorspielen wird nicht selten auch die Qualität der Lehrerin am spieltechnischen Fortschritt der Schüler gemessen. Eine Schülerin, die sich musikalisch erstaunlich schnell entwickelt hatte, entschied sich bei einem meiner Vortragsabende, nicht ein beeindruckend virtuoses Stück vorzuspielen, sondern eines der ersten Lieder, die sie auf der Geige gelernt hatte. Die verwunderten Zuhörer verlangten von mir eine nachträgliche Erklärung – doch ein innigeres Spiel hatten sie selten gehört.

variieren – auf diese Weise konnten die Musizierenden auch beim Lesen anderer, sehr virtuoser Kanons (z. B. „Soli Deo Gloria“ von Paul Kickstat), an deren Koloraturen die Schüler sich mit geradezu sportlichem Ehrgeiz versuchten, harmonisches Gerüst und melodische Abweichungen erkennen. Als ein Kind im Laufe des Schuljahres vorschlug, einmal den berühmten Pachelbel-Kanon anzuhören, vertieften wir mithilfe der Partitur das Prinzip der Imitation und Variation: Über entsprechenden Bass schrieben alle Schüler eine je eigene Variation, die sie übten und den anderen vorspielten, sodass ein neues gemeinschaftlich komponiertes Werk entstand, das schließlich mit großem Vergnügen im Klassenorchester öffentlich aufgeführt wurde. Den Bass fanden die Musizierenden zudem in anderen Stücken wieder – und gelangten von dort rasch bis zur Komposition eines eigenen Popsongs (vgl. Besse, 2020b).

Manche Ideen erschienen als ‚Störungen‘ des eigentlichen Unterrichts und ließen sich dennoch (oder gerade deshalb) kreativ aufgreifen. Ein Junge einer anderen fünften Klasse, der in vielen Fächern als verhaltensauffällig eingeschätzt wurde, stand zur Zeit der Fußball-WM kurz nach Beginn der Unterrichtsstunde unvermittelt auf, zog eine Vuvuzela aus der Tasche, trötete hinein, machte eine große Welle mit den Armen und sang laut „We are the champions …“. Nach dem ersten Schrecken gab es ein großes Gelächter in der Klasse. Als Unterrichtsstörung, die es faktisch war, wäre ein Eintrag ins Klassenbuch die Folge gewesen und, da es nicht der erste war, eine Meldung an die Schulleitung. Ich begrüßte den Jungen nochmal extra freundlich, und als er sich noch lachend, aber doch etwas beschämt setzen wollte, bat ich ihn, stehen zu bleiben, sagte – und das war ernst gemeint: „Das war vielleicht nicht ganz der richtige Zeitpunkt, aber Du kannst sehr schön singen. Was machst Du Mittwoch nachmittags, wir brauchen im Chor solche Sänger wie Dich.“ Die Kinder kicherten etwas verwirrt, und er wurde rot. Daraufhin bat ich ihn, die Vuvuzela seinen Mitschülern nochmal zu zeigen und fragte, ob er auch andere Töne darauf spielen könne. Ich erzählte, dass man im Internet einige Orchestermusiker finde, die sogar klassische Musik darauf spielten. Die Neugier der Klasse war geweckt – es wurde daraus eine Rechercheaufgabe und ein Auftrag für den Jungen, am Wochenende ein richtiges Stück zu erfinden, am besten zusammen mit seinem Freund am Klavier. In einer der folgenden Stunden kam er vor dem Unterricht, ob er sein Mini-Konzert geben dürfte. Er hatte tatsächlich richtig geübt, und die anderen Kinder hörten aufmerksam zu, applaudierten, er verneigte sich und war sichtbar glücklich. Von da an musste er nicht mehr übertreiben und war einer der interessiertesten Schüler der Klasse, seine Fähigkeiten wurden gesehen, auch wenn er sich nach reiflicher Überlegung dann doch für Fußball entschied, anstatt in den Chor zu kommen.

An einem anderen Morgen kamen zwei Jungen zu mir, die Hände zu einem Trichter geformt und uhu-ähnliche Töne pfeifend. Die anderen Kinder wurden neugierig: Wir nahmen uns kurz Zeit, die beiden Experten erklärten, wie es ging, und Hausaufgabe wurde, bei jeder günstigen Gelegenheit das Pfeifen auf Händen zu üben. Beim Klassenkonzert begleitete ich die Kinder zum großen Erstaunen der Zuhörer mit ihren neuen, handgemachten Instrumenten am Klavier.

Ähnlich ging es mit der Komposition einer außerordentlich begabten zwölfjährigen Pianistin, die sich gern vor oder nach den Unterrichtsstunden für ein paar Minuten ans Klavier setzte. Einige Kinder hörten aufmerksam zu und waren so begeistert von ihrer Komposition, dass sie gern mitgesungen hätten. Ich nahm das Klavierspiel auf, übertrug es in Noten und gab zur Aufgabe, allein oder mit anderen einen Text zu erfinden, der zu dem Stück passen könnte. Aus der spontanen Idee erwuchs ein mehrstimmiges Chorstück mit Klavier, das beim Adventskonzert uraufgeführt werden konnte. Auf ähnliche Weise entstand u. a. auch eine Band mit einem E-Bass, der als Jahresarbeit von einem Schüler im Fach Naturwissenschaft und Technik gebaut wurde, eine Tanzvorführung rund um einen Gastschüler, der als Rapper auftrat, und ein großes Werk für Orchester, das sich ein Cellist der Jahrgangsstufe 11 ausgedacht hatte und mit den Spielern gemeinsam entwickelte. Auf diese Weise veränderten sich auch traditionelle Strukturen der schulischen Orchesterarbeit: Die Schüler tauschten die Sitzplätze oder spielten im Stehen, um andere Stimmen besser zu hören, spielten auswendig und erklärten einander wechselseitig Spieltechniken und Notationen der verschiedensten Instrumente (z. B. chinesische Ziffernnotation), die älteren Instrumentalisten übernahmen Registerproben, transponierten und arrangierten selbstständig Stimmen für die Jüngeren. Besonders spürbar war diese Atmosphäre eines kreativen Miteinanders bei den halbjährlichen Probenwochenenden, wenn Schüler aller Schulstufen gemeinsame Spieleabende oder Wanderungen für das ganze Orchester organisierten.

VII. Forschungsgemeinschaften

Aus den Forscherfragen ergaben sich viele gedankliche Ausflüge in Bereiche der Naturwissenschaften, der Geschichte, Literatur und Philosophie. In Kooperation mit dem Fachbereich Musikwissenschaft einer Musikhochschule wurde ein gemeinsames Seminar mit Schülern und Studierenden gehalten: Die Forscherfragen wurden von den Kindern, sowie von Schülern der Oberstufe und im Hochschulseminar bearbeitet, Ergebnisse wiederum im Plenum diskutiert. Die Kinder wunderten sich vor allem darüber, dass die Älteren bislang kaum nachgedacht hatten über so elementare Fragen wie: Was eigentlich ist das Metrum? Wer hat die Musik in Takte eingeteilt und warum? Warum kann man manchmal vorher fühlen, wann ein Stück zu Ende ist, manchmal nicht?

Die Studierenden stellten sich den Herausforderungen und hinterfragten ihren eigenen Umgang mit den sonst wie selbstverständlich gebrauchten Begriffen wie ‚Akkord', ‚Quintenzirkel', ‚Zählzeit', ‚Kadenz' etc. Sie erarbeiteten didaktische Reduktionen und erprobten ihre Ansätze in kleineren Unterrichtseinheiten in der Klasse. Mit Schülern des Leistungskurses wiederum diskutierten sie über Analysen, Spielweisen und Interpretationen.

Das Miteinander erstreckte sich fächer- und jahrgangsübergreifend, Ideen aus dem Unterricht wurden in AGs ausgearbeitet und umgekehrt. Schüler, die öfter musizieren wollten, kamen freiwillig in ein Ensemble für die Klassen 5–7, Abiturienten

konnten unter der gestrengen Aufsicht der dort musizierenden Unterstufenschüler das Dirigieren lernen. Auf Orchesterfahrten verhielten sich die Schüler sehr humorvoll und kooperativ: Jedem der älteren Schüler wurde jeweils ein jüngerer als Aufsicht zugewiesen und umgekehrt – so trugen immer beide Seiten Verantwortung für ein Gelingen. Nach Ende des Instrumentalklassenprojekts wechselten 26 von 28 Schülern nachmittags freiwillig ins Schulorchester, das innerhalb von zwei Jahren von 12 auf über 60 Teilnehmer wuchs. Mehr als ein Drittel der Schüler aus der ehemaligen Instrumentalklasse wählte in der Oberstufe schließlich Musik als Leistungskurs.

6.3.3 Erkenntnisse und Fragen

In all diesen Berichten geht es ausschließlich darum, Prozesse der Interaktion zu betrachten und nachträglich zu verstehen, wie sich die jeweils einmaligen Konstellationen aus spontanem Agieren und Reagieren ergeben haben. Ziel war es, eingebettet in einen umfänglichen musikpädagogischen Kontext, einiger Prinzipien gewahr zu werden, die ein „beteiligtes" Musizieren nachhaltig befördern können – für ein spürbares Gelingen, das scheint mir wichtig, nochmals zu betonen, waren sämtliche komplex ineinandergreifenden Faktoren relevant: äußere Gegebenheiten, unverhoffte Einflüsse und inneres Befinden aller Teilnehmer.

Bestrebungen, Unterricht von Musikschule und Schule inhaltlich zu vernetzen, nehmen in den letzten Jahren deutlich zu. Ein Beispiel aus jüngster Zeit bietet die Initiative „Emsa. Eine (Musik)Schule für alle".[163] Der Austausch von Methodensammlungen und persönlichen Erfahrungen liefert wichtige Bausteine in Hinblick auf die Entwicklung einer musikalischen Bildungslandschaft, in der die Institutionen einander inhaltlich ergänzen. Der hier vorgestellte Unterrichtsansatz geht über bestehende Konzeptionen hinaus, indem er zudem auch selbstverständlich erscheinende Unterrichtsinhalte hinterfragt und nach Möglichkeiten sucht, der Dynamik des nicht fassbaren ‚Lerngegenstands Musik bzw. Musizieren' mit pädagogischen Mitteln Rechnung zu tragen. Es handelt sich tatsächlich um einen Ansatz – es wäre zu wünschen, dass die vielen kreativen Ideen, die bereits die musikpädagogische Forschung bereichern, dichter miteinander verknüpft würden, um ein größeres Echo im (außer-)schulischen Alltag auszulösen.[164] Mit Blick auf ein lebenslanges Lernen wäre weiter zu untersuchen, wie auch institutionell geprägte, scheinbar unauflösbare Strukturen weiter geöffnet werden können, sodass die didaktischen Erfahrungen der einzelnen Disziplinen zusammenwachsen zu einem vielfältigen, gemeinsamen „Lösungsraum", der Laien ermöglicht, professionell zu werden und professionellen Musikern Offenheit schenkt, die sie vor Einseitigkeit bewahrt (vgl. Richter, 2019).

---

163 Weitere Informationen unter: www.emsa-zentrum.de [17.11.2020]. Ergänzend sei auch das Beispiel einer räumlichen Verknüpfung von Musikschule, Hochschule und Sinfonieorchester im „Musik-Campus Münster" genannt (vgl. Rademacher, 2020).

164 Zur Verwendung der Begriffe „Ansatz" im Vergleich zur „Konzeption" vgl. Ott (2018, S. 287–288).

Hier kristallisiert sich ein weiteres Desiderat in der Forschung: Zahlreiche Projekte engagierter Lehrer und Schüler sowie Kooperationen zwischen Solo-Künstlern, Orchestern und Schulen belegen längst, dass ein solcher Weg möglich ist[165] – nur den alltäglichen Musikunterricht noch viel zu selten erreicht.

In den geschilderten Unterrichtskonstellationen, so meine Erkenntnis am Ende dieser Arbeit, konnte durch wechselseitige Wertschätzung unterschiedlicher Kenntnisse, Fragen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eine offene Atmosphäre geschaffen werden, die einen grundsätzlich differenzierenden, forschenden Zugang zum Grenzphänomen „Musizieren" eröffnete: Die Flexibilität des didaktischen Ansatzes erwuchs aus den Erfordernissen des ungreifbaren, gemeinsam erst zu erschaffenden Lerngegenstands.

Die Heterogenität der Gruppe wurde zum Ausgangspunkt, um für ein „Denken in Musik" zu sensibilisieren – ähnlich wie Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla es für eine „ästhetisch befriedigende und implizit lehrreiche Musiziersituation" formulieren: „‚Alle Phasen sind aus der Musik heraus entstanden und ineinander übergegangen'" (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016, S. 37). Die Beschränkung des musikalischen Materials verhalf dazu, dass die Kinder in ihren selbstständig gesetzten Rahmen mit dem System mitwachsen konnten. Das Musizieren in der Gruppe war kein blindes Ausführen von Aufgaben, sondern von Beginn an geprägt und reguliert durch aufmerksames Zuhören, Abgleichen und Reagieren. Dabei erfolgte die Entdeckung und Erarbeitung neuer Inhalte oft auf indirektem Weg, „über das Ungenaue, über das Unsaubere, oft das Verkehrte", wie es der Violinpädagoge Eberhard Feltz empfiehlt, „ähnlich dem Seiltänzer, der alle Nachrichten über von der optimalen Balance abweichende Positionen nicht erschreckend, sondern vertrauend und bewillkommnend aufnimmt" (Feltz, 1983, S. 406).

Lernprozesse wurden dadurch gezielt, aber nicht auf direktem Weg unterstützt: Es wurde mit Erwartungen gespielt, Selbstverständliches hinterfragt, Rätsel wurden aufgegeben und Unterschiede gestärkt, um Opposition zu provozieren. Mit Martin Wagenschein ließe sich sagen, die Erarbeitung erfolgte „von dem Problem aus hinab ins Elementare" (Wagenschein, 1999, S. 35). In der geöffneten Unterrichtsstruktur konnte jedes Kind trotz des schulischen Rahmens von den anderen Kindern abschauen oder ihnen etwas zeigen und auf diese Weise seine eigenen Stärken herausfinden. All den genannten Unterrichtskonstellationen ist gemein, dass jede Schülerin ihren Arbeitsbereich weitgehend selbst gestalten und darin Verantwortung für sich und die Gruppe übernehmen konnte – in einem vielfältigen Beziehungsgeflecht verhielten sich die Individuen zur Gemeinschaft ähnlich wie Einzeltöne zu einem musikalischen Ganzen.

Erfahrungen im Einzel-, Gruppen- und Schulunterricht haben gezeigt, dass viele Vorgaben und Anweisungen, die im Musikunterricht gegeben werden, dazu führen können, dass Schüler sich nur wenige Bruchstücke von Theorien und Fakten merken. Die Anhäufung von Einzelteilen führt gerade nicht zur Einsicht in ein übergeordnetes

165 Stellvertretend sei mit „Rhapsody in School" nur ein bekanntes Projekt genannt: www.rhapsody-in-school.de [17.11.2020].

Ganzes, sondern zu einer bedenklichen Mischung aus Über- und Unterforderung: Dieses ist auch ein Problem institutioneller Bedingungen und Gegebenheiten. Fehlt aber dem Unterricht ein übergeordnetes Ziel in Form eines innermusikalischen Ganzen, so fehlt der Kern dessen, was wir Musizieren nennen. August Halm, der Anfang des 20. Jahrhunderts die Frage stellte „*Wie lehrt man das Hinter-die-Noten-Sehen? Wie führt man zum freien Schalten?*" (Halm, 1978, S. 294, H.i.O.), entfaltete eine Antwort in seinen Lehrwerken für den Violin- und Klavierunterricht: Zentral in seinen Übungen sind Improvisation und Variantenbildung, die bewusste Trennung von Urbild und entwickelter Gestalt. Der Lehrer, so Halm, veranlasse schlicht „das Disponieren; das ist besser als Predigen und zur Aufmerksamkeit rufen" (ebd., S. 298).

Da die beteiligten Musiker in den dargestellten Unterrichtskonstellationen einander aufmerksam zuhörten und ihre Vorschläge ernsthaft diskutierten, erwuchs aus individuellen Ideen ein erstaunlich konstruktives Miteinander in musikalischer wie sozialer Hinsicht. Entscheidend war in diesen Prozessen, dass auch ‚Methoden' von den Schülern eigenständig entwickelt wurden: Das musikalische Phänomen selbst wurde zum faszinierenden Rätsel, mit dem sie sich auseinandersetzen wollten, zu dem sie Fragen stellten und sich auf die Suche begaben, Lösungswege zu finden.

In schulischen Kontexten steht geöffneten Unterrichtsstrukturen vor allem die Frage der Prüfung, Bewertung und Benotung von Unterrichtsleistungen entgegen. Meine Erfahrung ist, dass sich die Anforderungen im staatlichen Schulsystem auch auf unkonventionellen Wegen erfüllen lassen. Gerade in den Fächern Musik und Sport, die in vielen Bundesländern als nicht versetzungsrelevant gelten, bieten sich in dieser Hinsicht weite Spiel-Räume. Schüler, die Aufgaben entwerfen, zu denen sie Erwartungshorizonte erstellen und die sie selbst korrigieren, entwickeln Verantwortungsbewusstsein und erlangen nachhaltigen Sachverstand. Klassenarbeiten lassen sich so aufbauen, dass ein Fleiß-Teil mit einem Kreativ-Teil kombiniert wird, sodass niemand vollständig scheitern muss. Viele Themen eignen sich für fächerübergreifende Projekte, z. B. in Kombination mit Geschichte, Deutsch, Physik, etc. In Projektphasen lassen sich Lehrplanziele erreichen, ohne dass sie in Einzelheiten zerfasern – gerade in diesem umfänglichen Arbeiten erkennen die Schüler oft erst Sinn in ihrem Tun und sind deutlich motivierter.[166]

Reinhard Kahl, der sich in seinen Dokumentationen auf die Suche nach dem „Geheimnis guter Schulen" gemacht hat, verwendet, wie der Geiger Eberhard Feltz, das Bild eines Tänzers auf dem Seil:

> „Mit dem Lernen, egal von Individuen oder von Institutionen, verhält es sich wie mit den Bewegungen eines Seiltänzers. Er macht kleine Schritte und richtet seinen Blick auf den Horizont. Dieser Blick ist eine Funktion seines Gleichgewichtssinns. Ein Seiltänzer, der auf seine Füße schaut, stürzt ab. […] Nein, die Schritte können beim

166 In dem Film „Individualisierung – Geheimnis guter Schulen" (Reinhard Kahl, 2011) findet sich ein Beispiel, in dem Schüler der Oberstufe ihren Lehrern Unterricht im Umgang mit Computern erteilen – eine leicht umzusetzende Win-Win-Situation, wenn man sie zulässt.

> Lernen gar nicht klein genug sein, wenn sie dadurch genauer werden. Aber es geht nicht ohne den Blick zum Horizont“ (Kahl, 2011, S. 10).

Ein Vorteil für die Lehrenden ist, dass sie, je selbstständiger die Schüler arbeiten, umso mehr Zeit für eine jeweils individuelle Betreuung finden, ein anderer Vorteil besteht darin, dass sie selbst in ihrem Fach Forscher bleiben – und damit haben sie letztlich weniger Arbeit, weil sie tun, was sie lieben.[167]

167 Konfuzius wird der Satz zugeschrieben: „Wähle einen Beruf, den du liebst, und du brauchst keinen Tag in deinem Leben mehr zu arbeiten.“

7. Coda

Die vorliegende Untersuchung war der für den Musikunterricht zentralen Frage gewidmet, wie sich ein innerlich „beteiligtes“ Musizieren von anderen Beschäftigungen mit Musik wahrnehmbar unterscheidet. Relevanz erhält die Frage vor dem Hintergrund, dass in musikpädagogischer Literatur und anderen musikbezogenen Diskursen ein Musizieren im emphatischen Sinne zur Kategorie des Gelingens – auch von Unterricht – erhoben wird. Wenn, wie Wallbaum in negativer Weise formuliert, eine „nicht Musik- oder musikalische Praxis“ dadurch gekennzeichnet ist, dass Musizierende „innerlich nicht mitgehen“ (Wallbaum, 2005, S. 7), so wurden im Verlauf der Arbeit Antworten gesucht auf die – positiv gewendeten – Fragen: Wie wird eine „innere Beteiligung“ im Musizieren explizit? Wie teilt sie sich Zuhörern mit und wie lässt sie sich vermitteln? Worin besteht der mögliche Mehrwert eines „beteiligten“ Musizierens (Kap. *Präludium und Fuge, 2*)?

Die Abgrenzung eines „Nicht-Musizierens“ innerhalb des Musizierens führte zu der komplexen Fragestellung nach einem Gegenständlichwerden von „Musik“ im Akt der Klangerzeugung – und damit in einen Grenzbereich zwischen philosophisch-ästhetischen Theorien und klangrealisierenden, musikbezogenen Umgangsformen. Der Begriff „Musizieren“ wurde zunächst mit Bezug auf Doerne (2010) verwendet und im Verlauf der Arbeit differenziert. Doerne betont die Mehrdimensionalität des Phänomens und das Ineinandergreifen musikbezogener Prozesse beim Improvisieren, Komponieren und Interpretieren sowie grundsätzlich beim Hören, das sämtliche Tätigkeiten verbindet. Künstlerische und pädagogische Praxis der Musiklehrenden und -lernenden nehmen in diesen Prozessen wechselseitig Einfluss. Da „Praktiken ein didaktischer Grundzug innewohnt, der sich im Vollzug äußert“ (Schindler, 2011, S. 11), lassen sich auch Lehren und Lernen als zwei Seiten einer Medaille verstehen, die permanent ineinandergreifen.

Wenn aber Flüchtigkeit und Veränderlichkeit den ‚Lerngegenstand Musizieren‘ auszeichnen, lässt sich, so die These, auch „Musik“unterricht nur als solcher bezeichnen, wenn er dem sich in Bruchteilen von Sekunden beständig erneuernden Zusammenwirken von theoretischem und praktischem Wissen im Musizieren Rechnung trägt. Dazu bedarf es eines aufmerksamen, freiwilligen und interessierten Interagierens aller Teilnehmenden. Auf der Suche nach einer „inneren Beteiligung“ im Musizieren wurde daher die Frage nach Bedingungen einer (Selbst-)Verständigung im musikalischen Handeln und damit nach reflexiven und intersubjektiven Mechanismen zentral (Kap. *Präludium und Fuge, 2.1*).

Vor diesem Hintergrund stützte sich das methodische Vorgehen auf die Annahme, dass dem „spürenden Subjekt“ (Jung, 2020, S. 88) im Prozess des Musizierens wie dem des Erforschens musikpädagogischer Zusammenhänge eine für die Reflexion von Unterrichtssituationen maßgebliche Rolle zufällt. Um das interaktive Geschehen zu beleuchten, wurden Momente individuellen ästhetischen Wohlgefallens im Sinne eines philosophischen Staunens (thaumázein) zu Modellen für die Erforschung musikalischer Sachverhalte gemacht. Am Ende der Untersuchung wurden jene Modelle aus didaktischer Perspektive wieder aufgegriffen. Der theoriebildende Prozess greift das musizierpraktische Prinzip einer beständigen Veränderung, Justierung und Gestaltung im Augenblick auf und spiegelt sich in der Gliederung in die Kapitel „Aufnehmen“, „Umgrenzen“, „Reflektieren“, „Aussenden“ („AURA“). Der abschließende Entwurf einer „Auragogik“ begründet das Vorgehen als didaktisches Prinzip in musikalischen Bildungsprozessen (vgl. Abb. 13).

Die Untersuchung führte Theorieansätze unterschiedlicher Disziplinen zusammen, um dem Begriff eines Musizierens in emphatischem Sinne Profil zu verleihen: Musikpädagogik und künstlerische Zugangsweisen, Instrumentalpädagogik, Musiktherapie, Säuglingsforschung und Psychoanalyse, Soziologie, Musikwissenschaft, Musik- und Kunstphilosophie. Zur Reflexion von Unterrichtssituationen wurde ein ähnlich breit gefächertes Kontrastfeld erstellt, das den elementaren Anfangsunterricht ebenso einschließt wie den Unterricht auf Hochschulniveau. Kaleidoskopartig wurde eine Vielzahl von Sichtweisen auf das „Musizieren“ innerhalb verschiedener Diskursstränge aufgezeigt, um zu verstehen, welche Facetten des Musizierens aus Perspektive der einzelnen Positionen besonderes Gewicht erhalten und warum (Kap. *Aufnehmen, 3*).

Der Aspekt der Flüchtigkeit und beständigen Veränderlichkeit in Musizierprozessen ließ sich aus musikphilosophischer Perspektive mit Grüny (2014) fassen, der Musik als Grenzphänomen, als „Kunst des Übergangs“ beschreibt: Klangliche Phänomene sind, um „Musik“ zu werden, auf Mitvollzug im Moment ihres Erscheinens angewiesen. Mit Grüny wurde deutlich, dass musikalisches Handeln als Akt der Differenzierung grundsätzlich an eine Eigenaktivität der Musizierenden gebunden ist. Er bezeichnet das beständige Wechselspiel innerer und äußerer Prozesse der Wahrnehmung als „Figur der musikalischen Differenz“ (Kap. *Umgrenzen, 4.1.9*): Sinnliches Erleben und intellektuelle Anstrengung fallen in eins, ohne ineinander aufzugehen. Erschwerend aber kommt hinzu, dass nicht nur der situative Kontext auf die Realisation bzw. Performanz musikalischer Ideen Einfluss nimmt, sondern auch die Beschaffenheit und das Verhalten von Materialien wie Instrument und Körper, sowie individuelle Fähigkeiten zur Bearbeitung, Gestaltung resp. Modellierung.

Grüny verweist auf sinnliche Dimensionen und erhebt das „Gestische“ der Musik, das auch in der Musikpädagogik vielfach diskutiert wird (Lessing, 2017; Berg, 2018), zu ihrem Qualitätskriterium. In Hinblick auf aktive Musizierprozesse aber bleibt in seinem Argumentationsgang die Frage offen, nach welchen Kriterien sich beurteilen lässt, ob eine musikalisch-künstlerische Interaktion, eine Musik als Kunst, „gelingt“.

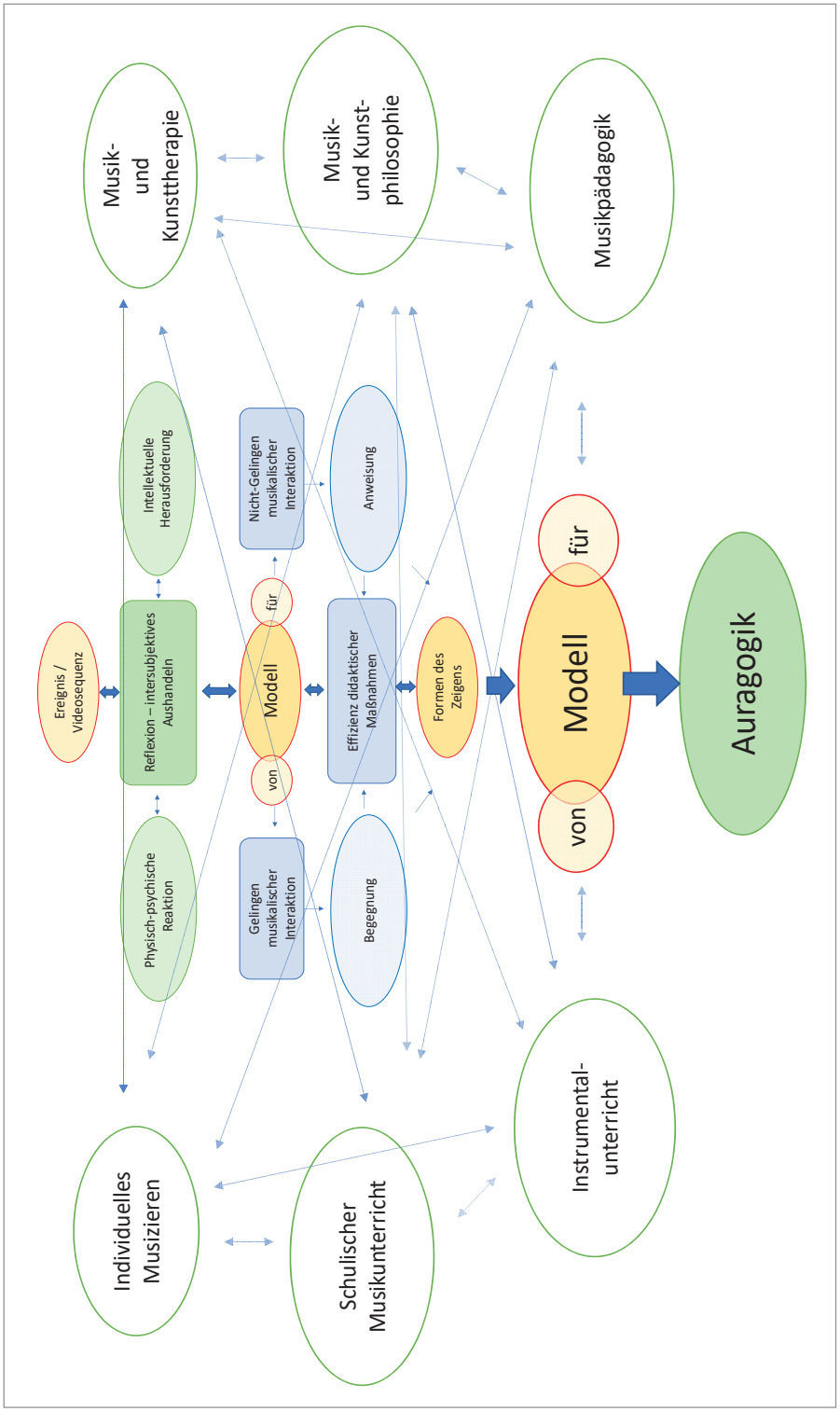


Abb. 13: Übersicht Konzeption 4

Auf der Suche nach einem „künstlerischen" Musizieren in Abgrenzung zu anderen Beschäftigungen mit Musik, ließ sich im Folgenden mit dem Begriff der „praktischen Reflexion" (Bertram, 2014) die Frage nach alltäglichen und künstlerischen Handlungsweisen präzisieren: Alltägliches Handeln ist, nach Bertram, geprägt von routinierten, funktional gerichteten Abläufen, von einer non-verbal „praktischen" Orientierung, die vorwiegend dann zur nachträglichen „theoretischen" Reflexion herausfordert, wenn sie gestört wird. „Praktische Reflexion" in künstlerischen Prozessen meint dagegen eine Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den eigenen Ideen und einem Material, das zu ihrer (nicht-funktionalen) Realisation dient. Bertrams Begriff einer „ästhetischen Erfahrung" unterscheidet sich in dieser Hinsicht von gängigen musikpädagogischen Auffassungen: Der Fokus liegt nicht auf einer Andersartigkeit des „künstlerischen" Handelns, sondern auf Prozessen und Produkten, die aus dem alltäglichen Handeln entspringen, jedoch nur um ihrer selbst willen entstehen. Ein „Gelingen" oder „Scheitern" künstlerischer Prozesse entfaltet auf diese Weise, indem es von Menschen intersubjektiv ausgehandelt wird, eine ebenso individuelle wie soziale Dimension. Hier gerät die Entscheidungs*möglichkeit* selbst ins Zentrum: Sie konturiert einen eigenen Spiel-Raum, in dem sich ein Mensch in einer „Praxis der Freiheit" als reflexiv-intersubjektives Wesen erfährt (Kap. *Umgrenzen, 4.2.6*).

Der Säuglingsforscher und Psychoanalytiker Daniel N. Stern (2005), auf den auch Grüny mit Theorien zur „amodalen" Wahrnehmung rekurriert, bringt den Begriff der Reflexion in Verbindung mit einer basalen Empfindung von körperlicher Spannung und Entspannung als System für eine lebensweltliche Orientierung. Kommunikative, besser: intersubjektive Resonanzen seien für den Menschen als „Motivationssystem" von Lebensbeginn an existenziell, denn sie bilden die Grundlage für das Erkennen von „Selbst" und „Anderen" (Kap. *Umgrenzen, 4.3*). Mit Sterns Überlegungen ließen sich musik- und kunstphilosophische Ansätze Grünys und Bertrams hilfreich ergänzen: In der Wahrnehmung von Differenzen wird „praktische Reflexion" zur handlungsleitenden Instanz, die sich an spürbaren, non-verbal reflexiv-intersubjektiven Prozessen ausrichtet.

Grünys Aspekt eines notwendigen Mitvollzugs musikalischer Prozesse konnte mit Leikerts Theorie einer „kinetischen Semantik" (2008) spezifiziert werden, die zeitliche, sprachlich vermittelte und energetische Aspekte vereint. Momente der Wahrnehmung klanglicher Ereignisse und der damit unmittelbar einsetzenden Bedeutungszuschreibung bringt auch Leikert mit einer minimalen, aber unwillkürlich einsetzenden Veränderung der Körperspannung in Verbindung. Zudem aber stellt er heraus, dass die Entstehung von Bedeutung nur als Relation zu verstehen ist, als ein Drittes, das im Moment einer Begegnung aus der Beziehung der jeweiligen Wahrnehmung heraus emergiert.

Grünys Thesen, dass ein gestisch belebtes Spiel ästhetische Qualität ausstrahlt, ließen sich auch durch Auffassungen der Musikpädagogik stützen (Lessing, 2017; Berg, 2017): Einerseits äußert sich gestisches Spiel als sinnliches Spannungserleben, andererseits generiert es einen ins Ungreifbare reichenden Bedeutungsüberschuss. Ent-

scheidend für ein aktives Musizieren ist aber nicht nur das Wissen über ein gestisches Musizieren, sondern auch die Frage, in welcher Form sich jene Qualität mitteilt.

An dieser Stelle war die Differenzierung des Musikwissenschaftlers Marc Leman hilfreich. Leman unterscheidet zwischen der musikalischen „Kohärenz" („coherence") als schlüssigem Zusammenhalt einer Phrase (Leman & Godøy, 2010), einem „musikalischen Ausdruck" („expression") und einer „expressive interaction" (Leman, 2016) als musikalisch ausdrucksvolle „Interaktion". Ein Musizieren *ohne* „innere Beteiligung" lässt sich demnach vergleichen mit einer im Idealfall „kohärenten" Darstellung einer Partitur, einer korrekten Ausführung von Anweisungen, die auch von Computern geleistet werden könnte. Eine derart mechanische Umsetzung aber zielt nicht auf kommunikative Resonanz. Auch ein musikalischer Ausdruck lediglich eigener Empfindungen, die nicht in Zusammenhang mit dem (entstehenden) Werk gebracht werden, öffnet nicht das Kommunikationsfeld mit anderen Menschen: Jene Ausdrucksweise erfüllt vor allem das Bedürfnis einer Spielerin nach Selbstdarstellung, nach ‚self-expression'. In einem Moment des Mitvollziehens einer musikalischen Interaktion dagegen geraten die beteiligten Hörer resp. Spieler in Kontakt zu ihren eigenen Erwartungen und Empfindungen, über die sie sich verständigen: Musikalische Äußerungen, die nicht neutrale, sondern intentional gerichtete Ausdrucksbewegungen des Senders abbilden, die mit denen eines Empfängers resonieren, können als musikalische Gesten identifiziert werden und im Akt der intersubjektiv gerichteten Differenzierung zwischen „Selbst" und „Anderen" ein identitätsstiftendes Potenzial entfalten. Diese Überlegungen lieferten Hinweise auf den Mehrwert gestischen Musizierens: Es bildet die Basis für den Zusammenhalt eines klanglichen Geschehens und lässt in der gelingenden Interaktion den menschlichen Wert kooperativen Handelns spürbar werden (Kap. *Umgrenzen, 4.3*).

Im erneuten Rekurs auf Stern (2005) ließ sich präzisieren, wie sich das Gelingen einer musikalischen Interaktion mitteilen kann. Sterns Konzept des „Gegenwartsmoments" machte deutlich, wie sich Augenblicke einer intensivierten Aufmerksamkeit abheben vom Strom chronologisch aufeinanderfolgender Ereignisse: Indem z. B. für einen Moment Erwartungen enttäuscht (oder übertroffen) werden, entfalten sich für wenige Sekunden Assoziationsräume und Erinnerungen steigen auf. Stern bringt dieses Konzept mit dem Aufbau einer musikalischen Phrase in Verbindung: Vor dem Hintergrund eines messbaren Zeitverlaufs (Chronos) entstehen im Mitvollzug klanglicher Einheiten Erwartungen, die erfüllt oder enttäuscht werden, die sich in jedem Moment erneuern und ungeahnte (außer-)musikalische Assoziationsräume eröffnen (Kairos), ähnlich einer unablässigen Aneinanderreihung unzähliger Gegenwartsmomente. Werden solche Momente intersubjektiv spürbar geteilt, weil sich die Aufmerksamkeit auf das gleiche Phänomen richtet, z. B. auf eine musikalische Wendung wie den Trugschluss, werden in ihnen vermutlich ähnliche Empfindungen angesprochen, auf die sich die Beteiligten kommunikativ beziehen können. Stern nennt dieses kokreative Phänomen einen „Begegnungsmoment", der sich in ähnlicher Weise auch in einem Gespräch oder einer Geste, einem Händedruck, einem Zwinkern oder in einem gemeinsamen Staunen äußern kann. Wie ein Gegenwartsmoment kann ein

Begegnungsmoment den Menschen ganzheitlich und nachhaltig berühren, er trägt damit das Potenzial in sich, individuelle Sichtweisen auf die Welt zu verändern (Kap. *Umgrenzen, 4.5.3*).

An dieser Stelle der Arbeit wurden die gewonnenen Erkenntnisse mithilfe einer Unterrichtssequenz auf ihre Belastbarkeit überprüft (Kap. *Reflektieren, 5.2*, *Perspektive A*). In einem Masterclass-Setting mit dem Pianisten György Sebök (1987) ließ sich ein im Sternschen Sinne musikalischer „Begegnungsmoment" nachweisen, der sich für mich als Zuhörerin und Forscherin intersubjektiv spürbar zwischen Lehrer und Studentin offenbarte – als ein Moment des Kairos, in dem ein eigenzeitlicher Raum aufscheint und eine Art Aura entfaltet, die Hörer und Spieler für einen kurzen Moment umschließt. Dieses Erleben eines, wie ich es nenne: „auratischen" Musizierens trat nicht zufällig ein, sondern konnte entstehen, so wurde begründet, weil die beiden Musizierenden einen gemeinsamen Assoziationsraum teilten und in ihrer instrumentalen Interaktion klanglich realisierten: Eine in der Partitur dialogisch strukturierte Textur, eine notierte musikalische Phrase, wurde zum non-verbal klingenden, sinnlich erfahrbaren, realen Dialog.

Im Fortgang folgte eine Untersuchung didaktischer Maßnahmen, die diese musikalische Begegnung vermutlich befördert hatten: Der Lehrer hatte die Studentin überrascht, durch indirekte Anweisungen zum selbstständigen Entdecken herausgefordert und ihr Raum zum Reflektieren und Probieren gegeben (auch wenn sie ihn noch kaum zu nutzen wusste). Als die Studentin auf Anraten Seböks jedoch versuchte, sich das Gelungene bewusst zu machen und auf Anweisung die klanglich einmal erreichte Qualität zu wiederholen, scheiterten ihre Bemühungen sowie sämtliche Hilfestellungen ihres Lehrers. In einem zweiten Schritt wurden daher die Interaktionen der zweiten Unterrichtshälfte genauer analysiert.

Ins Zentrum der Untersuchung rückte das Phänomen des Zeigens als didaktisches Mittel (Heiden, 2018): Was lässt sich in Musizierprozessen zeigen und wie (Kap. *Reflektieren, 5.3*, *Perspektive B*)? Zeige-Prozesse, die die Soziologin Larissa Schindler (2011) in Zusammenhang mit dem Erlernen einer japanischen Kampfkunst kategorisiert hat, wurden auf musikalische Unterrichtsprozesse übertragen, ergänzt und präzisiert. Die Anweisungen Seböks verfehlten ihre Wirksamkeit, so wurde begründet, weil die Studentin etwas ausführen sollte, das ihr äußerlich blieb: Seböks Ziel war ihr offenbar nicht oder nur vage präsent und je intensiver das Nachhaken des Lehrers, desto weniger konnte sie sich selbst „beteiligen". Auf der Basis dieser Analyse wurden im Folgenden andere didaktische Möglichkeiten vorgeschlagen, darunter transformatorische Zugänge und Wege Differenziellen Lernens. Als wichtigstes didaktisches Prinzip kristallisierte sich das Erzeugen von Widerstand und Reibung, das ein improvisierendes Interagieren im Sinne „innerer Beteiligung" herausfordert auf den Verhältnis-Ebenen von Leib und Instrument, von Einzelton und Gesamt und von Assoziationsraum und leiblicher Empfindung.

Die aus der Betrachtung des Masterclass-Modells als Unterricht auf professioneller Ebene gewonnenen Einsichten wurden auf drei andere Konstellationen aus dem Elementarbereich übertragen (Kap. *Aussenden, 6*). Ausgehend von einem idealen In-

strumentalunterricht, den das ‚Wunderkind' Jacqueline du Pré erfahren haben mag, wurden anhand von Beispielen aus einer vielfältigen Unterrichtspraxis Kriterien für „spürbar gelingende" musikalische Interaktionen erarbeitet, die sowohl für den elementaren Gruppenunterricht wie für schulischen Musikunterricht Geltung erlangen können, um ein „beteiligtes Musizieren" zu gewährleisten. Verbunden mit der These, dass in musikalischer Hinsicht geöffnete Unterrichtsstrukturen grundlegend sind, damit Musizierende sämtlicher Niveaustufen ihr Potenzial überhaupt erst entdecken können, wurden schließlich Beispiele aus der Praxis eines gymnasialen Musikunterrichts geschildert, in dem durch die Erarbeitung konkreter Aufgaben eine gezielte Entfaltung und damit Vermittlung musikalischer Phänomene ermöglicht wird, ohne die zum Lernen notwendige Eigenständigkeit der Musizierenden zu beschränken. In diesem Zusammenhang ändert sich folglich auch die Bedeutung von ‚Fehlern'. Eine „innere Beteiligung" im Sinne einer aufmerksam entdeckenden Haltung ermöglicht einen Zugang zu musikalischen Phänomenen, in dem weder Leistungsdruck noch Versagensängste das Handeln leiten: „Fehler" verlieren nicht nur ihre negative Konnotation, sondern sind notwendig und produktiv, weil sie eine Durchdringung systematischer Zusammenhänge befördern. Eine solche Veränderung musikalischer Zugangsweisen in der Breitenförderung wiederum böte langfristig große Chancen für Studierende (und Lehrende) an Musikhochschulen, um das „Leitziel einer künstlerischen Eigenständigkeit" – auch im Bereich der Musikpädagogik – wieder in den Fokus zu rücken (vgl. Heiden, 2018; Kap. *Aufnehmen, 3.2.5*). Als Fazit der Überlegungen lässt sich festhalten:

a) *Beteiligtes* Musizieren entsteht im *Akt der Differenzierung*,
b) *beteiligtes* Musizieren ermöglicht nicht nur, sondern ist *kommunikative Interaktion*,
c) *beteiligtes* Musizieren *zeigt sich* im intersubjektiven Erleben,
d) *beteiligtes* Musizieren ist Voraussetzung, dass sich eine *auratische* Atmosphäre einstellen kann.

Die Arbeit wurde getragen von der Suche nach einem spezifischen Wert künstlerischer Auseinandersetzung für den Menschen. Die Untersuchung basierte auf der Annahme, dass eine „authentische" musikalische Auseinandersetzung (vgl. Röbke, 2000) Prozesse der Selbstbegegnung in Gang setzt, die weitläufige Konsequenzen nicht nur für das musizierende Individuum, sondern auch für die Gestaltung von Unterricht und damit für strukturelle Veränderungen im Bildungssystem haben kann. „Authentisches" Musizieren als ein beständiges In-Bewegung-sein wird zur Basis, wenn Hörende und Spielende gemeinsam eine musikalische Situation gestalten, wenn sie intersubjektiv in Beziehung geraten und ihre sozialen Bindungen auf diese Weise verändern (Kap. *Umgrenzen, 4.4.1*). Nachdem an verschiedenen praktischen Beispielen mögliche Konsequenzen für den musikbezogenen Unterricht aufgezeigt wurden, führt das letzte Kapitel zurück zu den ursprünglich musik- und kunstphilosophischen Grundgedanken. Der Aspekt, dass ein Musizieren als praktische Tätig-

keit grundsätzlich auch ein „sich zeigen“ beinhaltet – und damit ein menschliches Grundbedürfnis gesehen resp. gehört zu werden – wird im Schlusskapitel zu einer Theorie entwickelt, in deren Zentrum „Musizieren als Praxis der Freiheit“ steht. Ausgehend von den Begriffen „Aura“ (Walter Benjamin) und „Atmosphäre“ (Gernot Böhme) rückt das Ungreifbare erfüllter Musiziermomente in den Blick, die sich als „auratische“ Begegnungsmomente nochmals abgrenzen lassen von einem grundsätzlich „beteiligten“ Musizieren. Es wird die Notwendigkeit eines pädagogischen Paradigmenwechsels dargelegt, der Erziehung und Unterricht durch die Erfahrung von Selbstbestimmung in künstlerischen Prozessen zu einem spürbar respektvollen und ko-kreativen Umgang miteinander wandelt.

8. Auragogik

Musikpädagogische Konsequenzen und ein spezifischer Wert künstlerischer Auseinandersetzung für den Menschen: Entwicklung einer Theorie zum „Musizieren als Praxis der Freiheit“[168]

8.1 Kunst als „Praxis der Freiheit“

Für die Legitimation von Kunst, Musik und Literatur in unserer Bildungslandschaft ist es dringlich, einen spezifischen Wert der künstlerischen, der „ästhetischen“ Auseinandersetzung zu begründen. Dass Musikhören und Musizieren als emotionale Ventile dienen können, ist unbestritten – dafür braucht es keinen Musikunterricht. These dieser Untersuchung ist, dass das Individuum in einem emphatischen „Musizieren als Kunst“ Raum finden kann, sein Bedürfnis nach individueller Freiheit auszuleben, ohne den Kontakt mit der für den Menschen lebenswichtigen umgebenden Gemeinschaft zu verlieren. Mehr noch: In der künstlerischen Interaktion kann sich das Empfinden potenzieren, einen eigenen, wertvollen Beitrag zur Gestaltung der Welt leisten zu können. Die Motivation, allein und mit anderen Neues zu erforschen und zu kreieren, entsteht aus dem Aufspüren von Differenzen, dem Bedürfnis, sich mit anderen empathisch verbunden zu fühlen und gleichzeitig ‚mit sich selbst eins‘. Auf dieses notwendige Zusammenspiel von Materialien und Handelnden zwischen „Sinnlichkeit“ und „Sinnsuche“ in künstlerischen Prozessen verweist auch Peter W. Schatt. Die Unauflösbarkeit der Pole bilde das Spannungsfeld, in dem wir Menschen kreieren, was wir „Wahrheit“ nennen: „Die Wahrheit des Werks – die wir auch als dessen Glaubwürdigkeit, seine Authentizität bezeichnen – stellt sich demnach nur im Rahmen eines ständigen Prozesses von Verstellen, Verbergen und gleichzeitigem Ins-Offene-Treten ein, und sie vollzieht sich nicht als Gegebenes, sondern im Sinne eines Ereignisses“ (Schatt, 2008, S. 234).

Die genuine Erfahrung im künstlerischen Schaffensprozess, die Bertram (2014) „Praxis der Freiheit“ nennt, erzeugt, so lässt sich schließen, zugleich ein Empfinden von Selbstbestimmung und Macht wie von Demut angesichts eines Höheren, denn

168 Das Kapitel *Auragogik* entstand zeitgleich mit dem Aufsatz „Auragogik oder: Was heißt Musizieren? Musikpädagogik als Fundament ästhetisch-philosophischer Diskurse“ (Besse, 2021). Die Beiträge ergänzen einander, einige wenige Abschnitte weisen aber auch wortgleiche oder ähnliche Formulierungen auf.

nicht alle kreativen Ideen lassen sich realisieren.[169] Gerade aber in dieser Dynamik des Suchens, Tastens, Entdeckens, in den Widerständen, die durch Kunst hervorgerufen werden, offenbart sich, so formuliert es auch Hans-Georg Gadamer, eine Motivation allen menschlichen Handelns: „‚Was macht die Bedeutsamkeit des Schönen und der Kunst aus?' Sie besagt, daß im Besonderen der Begegnung nicht das Besondere, sondern die Totalität der erfahrbaren Welt und der Seinsstellung des Menschen in der Welt, gerade auch seine Endlichkeit gegenüber der Transzendenz, zur Erfahrung wird" (Gadamer, 2009, S. 43).

Bertram beschreibt die Auseinandersetzung mit einem ästhetischen Gegenstand als „Unselbständigkeit in der Selbständigkeit" (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.2.2*) und den ergebnisoffenen Prozess, der von dem begrenzten Gegenstand ausgeht, aber in den unbeschränkten Bereich von Gedanken und Gefühlen hineinragt, als Bestimmtheit vor dem „Unbestimmten": Die Rezipientin *muss* sich auf Wirkungen und spezifische, durch Material und Form „bestimmte" Strukturen des Kunstwerks einlassen, um ästhetische Erfahrung machen zu können – sie *muss*, auch wenn sie es *freiwillig* tut, oder anders: Sie *muss* es *freiwillig* tun. Gerade darin aber besteht der Unterschied zu anderen Tätigkeiten: Das Erkunden eines Hammers, mit dem ein Nagel in die Wand geschlagen werden soll, ist zielgerichtet und zweckgebunden, Form und Beschaffenheit des Hammers geraten nur in den Blick, insofern sie dem handwerklichen Vorgang zweckdienlich sind oder auch nicht. Erst eine Betrachtung des Hammers um seiner selbst willen würde dagegen den Raum öffnen, um den Gegenstand in seinem ästhetischen Potenzial wahrzunehmen und eine Neuaushandlung als „Kunst" zu ermöglichen (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.2.5*).

In künstlerischen Prozessen ist die Rezipientin in ihrer Entscheidung frei und auch in ihrer Zugangsweise: Sie handelt selbstbestimmt vor dem Hintergrund eines Unbestimmten, denn sie weiß nicht, was ihr widerfahren wird, wenn sie sich einlässt – nur in diesem Verhältnis, durch diese Begrenzung und die real gegebene Möglichkeit zu scheitern, erfährt sie ihre Selbstwirksamkeit, das Potenzial ihrer Handlungsfähigkeit. Dieses Gefühl bezeichnet Bertram als „Praxis der Freiheit" – und jenseits der umfangreichen Dimensionen, die der Begriff der „Freiheit" annehmen kann, soll auch ein „Musizieren als Praxis der Freiheit" in Bertrams Sinne verstanden sein, wohlwissend um den Bedeutungsüberschuss, der darin mitschwingt – als Potenzial, im Musizieren ein Ungreifbares zu erfahren, das über die Musiziersituation selbst hinausweist.

Die Einzigartigkeit des Musizierens, so denke ich mit Stern und Leikert weiter, liegt in der spürbaren Bewegung musikalischer Prozesse selbst begründet – in der permanenten Reaktivierung eines Aufscheinens und Vergehens, das den Faktor Zeit erlebbar macht.[170] In dem Gewahrwerden von Handlungsmöglichkeiten entsteht

169 Vgl. in diesem Zusammenhang die Passage aus Bariccos Roman *City* (Kap. *Umgrenzen, 4.2.2*).

170 Die Lessingsche Auffassung von Zeit- und Raumkünsten hat sich in heutigen Diskursen zugunsten eines anderen Zeit- und Raumverständnisses gewandelt (vgl. u. a. Breier, 2002). Eine Verknüpfung der Sinneskanäle im Sinne der amodalen Wahrnehmung

gleichzeitig ein Bewusstsein dafür, dass sie, wie im richtigen Leben, als ungenutzte Chancen zwischen den Fingern zerrinnen können. Der Mensch wird im Musizieren des schönen Scheins gewahr, dass er seiner Vergänglichkeit, der er gnadenlos ausgesetzt ist, für einen Moment spürbar entkommen kann.

In den Blick gerät damit auch eine spirituelle Dimension, die Nähe von Kunst und Religion als existenzielle Erfahrung, mit der sich Dieter Mersch auseinandersetzt: „Kunst ist kein Zeichenprozess, sondern bestenfalls ‚Zeichnung eines Nichtbezeichenbaren', einer Spur, die nicht ‚Spur von etwas' ist, sondern buchstäblich von Nichts und die gerade deshalb die außerordentliche Erfahrung einer Ex-sistenz zu induzieren vermag" (Mersch, 2007, S. 278). Mersch hebt hervor, dass die Kunst „sowohl die semiotischen als auch medialen Bedingungen durcheinanderbringt und ungeklärte Bruchstellen oder Zwischenräume hinterlässt, die den Verlust von Sicherheit und Kontrolle implizieren" (ebd.). Gerade darin liegt ihr Potenzial.

Ein genuiner Wert der Kunst für den Menschen, so lässt sich mit Bertram festhalten und auf ein „beteiligtes Musizieren" übertragen, liegt darin begründet, dass sie Relevanz im Alltäglichen entfaltet: „Kunst leistet in diesem Sinn einen Beitrag zur menschlichen Praxis insgesamt. Es handelt sich somit in der Kunst nie allein um einen Wettstreit um das Selbstverständnis von Kunst als Kunst. Letztlich ist der Wettstreit immer an der Bestimmung des Menschen orientiert" (Bertram, 2012, S. 267). Übertragen auf den musikalischen Schaffensprozess bedeutet das in Worten Martin Seels: „Die Idee der Musik also ist gar keine Idee nur der Musik, sondern eine Idee des Lebens" (Seel, 2013, S. 184).

Vor solchem Hintergrund ist zu untersuchen, wie sich diese atmosphärisch spürbare Verbindung zwischen den musizierenden Individuen, der Intention des Werkes und „mitvollziehenden" Hörern, abgrenzen lässt von jenen Momenten, in denen auf wunderbare Weise alles gelingt, was allgemeinhin mit dem Wort „Flow" bezeichnet wird. Nicht der zufällige Glücksmoment steht im Zentrum der Schlussbetrachtung, sondern die Frage nach einer grundlegend aufmerksamen, intersubjektiven Begegnung mit dem Kunstwerk, nach Erwartungen, die Spieler und Hörer bilden, wenn sie diese wie im Gespräch miteinander abgleichen, stets spürend, ob sie sich als stimmig erweisen. Wie wird der Mehrwert eines beteiligten Musizierens spürbar relevant? Wie gestaltet sich ein Musizieren, Musizieren lernen bzw. Musizieren lehren als „Praxis der Freiheit"?

Abschließend wird Röbkes Begriff der „Unverfügbarkeit des Musiziermoments" aufgegriffen und mit den philosophischen Begriffen „Aura" (Walter Benjamin) und „Atmosphäre" (Gernot Böhme) in Verbindung gebracht.

---

führt, so sei in diesem Zusammenhang angemerkt, zu einer Gleichwertigkeit in transformatorischen Prozessen, nicht aber zu einer Gleichheit der Funktionen und Wirkungen.

8.2 „Aura“ und „Atmosphäre“: Böhmes Theorie der Wahrnehmung

Mit Benjamins Ausführungen zur „Aura“ eines Kunstwerks und Böhmes Ästhetik zur Wahrnehmung und Gestaltung von „Atmosphären“ (Böhme, At/2013) lässt sich der Gedankengang, der mit Grüny und Bertram in musikpädagogischem Zusammenhang entwickelt wurde, schließlich ergänzen und erweitern.

Das Wort „Aura“ wird im alltagssprachlichen Kontext verwendet als Synonym für eine überzeugende, persönliche Ausstrahlung, auch Charisma genannt. Es stammt aus dem Altgriechischen und bezeichnet sowohl eine Göttin, die wegen ihrer Überheblichkeit gestraft und in einen Lufthauch verwandelt wurde, als auch den leuchtenden Heiligenschein in religiösen Zusammenhängen. In esoterischen Kreisen gilt als erstrebenswert, durch Öffnung der sieben ‚Chakren‘ die den Menschen durchströmende Energie so fließen zu lassen, dass seine Aura für andere auch farblich wahrnehmbar werde. Im wissenschaftlichen Bereich findet sich das Wort Aura als strahlenkranzförmiges Phänomen im Bereich der Fotografie sowie in medizinischem Bezugsrahmen als Ankündigung bzw. Begleiterscheinung neurologischer Störungen. Offensichtlich wird das Verbindende der unterschiedlichen Definitionen und Verwendungskontexte: Es geht um etwas Ungreifbares, Unverfügbares, das mit Worten kaum zu fassen ist, sich aber einstellt als deutliche und zuverlässige sinnliche resp. leibliche Empfindung.

Mit Walter Benjamin hat das Wort „Aura“ im ästhetischen Diskurs an Bedeutung gewonnen. Im Zusammenhang mit der „technischen Reproduzierbarkeit“ verweist Benjamin bereits Mitte der 1930er-Jahre auf einen für ihn spürbaren Unterschied zwischen originalen Kunstwerken und seinen Reproduktionen und bezeichnet die Empfindung einer Aura als „einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag. An einem Sommernachmittag ruhend einem Gebirgszug am Horizont oder einem Zweig folgen, der seinen Schatten auf den Ruhenden wirft – das heißt die Aura dieser Berge, dieses Zweiges atmen“ (Benjamin, 2011, S. 17).[171]

Benjamins Beschreibung gründet, und das macht sie als „leibliche Tendenz“ (At, S. 27) für diese Untersuchung interessant, auf seinem Erleben in der Natur, welches er dann auf die Begegnung mit Kunstwerken projiziert. Damit eröffnet Benjamin jene Dimension, die in Bildungsinstitutionen noch immer wenig Berücksichtigung findet – auch, wie sich zeigen ließ, in musikalischen Kontexten: eine Aura leiblich wahrzunehmen bedeutet, dass sie den Menschen ergreift und umgibt in einer Weise, der er sich kaum entziehen kann. In einer Welt, in der vor allem durch die Möglichkeiten der Filmtechnik alles wiederholbar scheint, warnt Benjamin, dass der Wunsch, den Augenblick zu bannen und seiner Einmaligkeit habhaft zu werden, gerade diese besondere Atmosphäre zerstöre: „Die Entschälung des Gegenstandes aus seiner Hülle,

171 Die bekannte Formulierung, die „Aura“ sei ein „sonderbares Gespinst aus Raum und Zeit“, verwendet Benjamin bereits 1931; sie gibt Aufschluss über die Dimensionen, die Benjamin mit dem Begriff eröffnet. Vgl. *Benjamins Begriffe*, Kapitel „Aura“ (Opitz & Wizisla, 2000, S. 95–146).

die Zertrümmerung der Aura, ist die Signatur einer Wahrnehmung, deren ‚Sinn für das Gleichartige in der Welt' so gewachsen ist, daß sie es mittels der Reproduktion auch dem Einmaligen abgewinnt" (Benjamin, 2011, S. 18).

Gernot Böhme bringt Benjamins Überlegungen mit der Leibphilosophie von Hermann Schmitz zusammen und greift dessen Begriff der „Atmosphäre" auf. Bei beiden Autoren kritisiert er jedoch die Unbestimmtheit der Begriffe: Benjamin beschreibe eine „unbestimmt räumlich ergossene Gefühlsqualität" (At, S. 27), der es aber gerade deshalb an Einzigartigkeit mangele, Atmosphären im Schmitzschen Sinne seien „freischwebend wie Götter und haben als solche mit den Dingen zunächst gar nichts zu tun" (At, S. 30–31). Was in beiden Ansätzen fehle, sei der konkrete Bezug zum Gegenstand, ein Wechselverhältnis, das ein spezifisches Empfinden auslöse. Böhme stellt heraus, dass die Umgebung eine gewisse Macht auf die Gefühlswelt des Menschen ausübe, von der er ergriffen werde, dass der Mensch sich aber dazu verhalten könne. Hier wird dem Gegenstand, der individuelle Gefühle auslöst, eine gewisse Selbstständigkeit zugesprochen, genauso wie dem Menschen.

Diese Auffassung lässt sich mit den Ausführungen Sebastian Leikerts zur unmittelbar angehefteten Bedeutungszuschreibung und der einhergehenden leiblichen Reaktion stützen (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.4.3*). Der Mensch ist äußeren Eindrücken für einen kurzen Moment zwar ausgesetzt, er ist aber auch in der Lage, seine Reaktionen bis zu einem gewissen Grad wahrzunehmen und sein Verhalten jederzeit anzupassen oder zu ändern. Dem Menschen wird damit gleichzeitig eine grundlegende Verantwortung für sein Agieren übertragen. Mit Bezug auf ästhetische Phänomene hält Böhme fest: „Die ästhetische Sphäre setzt eine ‚ästhetische Haltung' voraus, nämlich eine Haltung, die es erlaubt, Atmosphären distanziert auf sich wirken zu lassen" (At, S. 30).[172] Für produktive künstlerische Prozesse reiche aber auch dieser Ansatz nicht aus – schließlich sei weder Gegenstand noch Mensch unabhängig voneinander denkbar, vielmehr gehe es um „etwas, das von den Dingen, von Menschen oder deren Konstellationen ausgeht und geschaffen wird" (At, S. 33).

Böhmes Ästhetik fokussiert das Zusammenwirken von Mensch und Umgebung, das dynamische Verhältnis, das im Moment des Zusammentreffens entsteht und ein aufmerksames Handeln lebensnotwendig macht. Böhme setzt die non-verbale Wahrnehmung ins Zentrum und definiert Atmosphäre als

> „gemeinsame Wirklichkeit des Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen. Sie ist die Wirklichkeit des Wahrgenommenen als Sphäre seiner Anwesenheit und die Wirklichkeit des Wahrnehmenden, insofern er, die Atmosphäre spürend, in bestimmter Weise leiblich anwesend ist" (At, S. 34).

Die Dynamik der Interaktion sei es, die ein bewegliches und jederzeit veränderbares Fundament bilde, auf dessen Grund sich der Mensch in Kontakt mit sich und sei-

172 Dieser Gedanke erinnert an Grünys Formulierung, wer sich an Wein betrinke, erkenne eine Facette seiner Wirkung, wisse aber nicht unbedingt um seine Qualität (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.5*).

ner Umgebung beständig zuallererst spürend verhalte: „Der primäre *Gegenstand* der Wahrnehmung sind die Atmosphären […], auf deren Hintergrund dann durch den analytischen Blick so etwas wie Gegenstände, Formen, Farben usw. unterschieden werden“ (At, S. 48, H.i.O.). Böhme stellt gerade nicht das Erspüren gegen das Analysieren, sondern macht die emotionale Öffnung im Moment der Wahrnehmung zur Basis menschlichen Handelns.

Julia Jung (2020) hat Böhmes Ansatz aufgegriffen und ein „Konzept des atmosphärischen Vermögens“ in Unterrichtszusammenhängen erarbeitet. Sie benennt jenes Potenzial, das von einem entsprechend positiven Gestimmtsein eines Lehrenden jedes Faches ausgeht und sich auf die unmittelbar resonierend Lernenden überträgt. Im Sinne Böhmes differenziert auch sie zwischen „Stimmungen“, die individuelle Betroffenheit zum Ausdruck bringen, und „Atmosphären“, die einen Zwischenstatus bezeichnen im Zusammentreffen von äußeren und inneren Faktoren. Eine Stimmung sei individuell und daher kaum zu spezifizieren, sie könne durch viele verschiedene Gegenstände in ähnlicher Form hervorgerufen werden; eine Atmosphäre werde gestaltet.

Jungs Ansatz rückt ins Bewusstsein, dass wir uns auch als Lehrende niemals außerhalb der Situation befinden, sondern Teil der Gestaltung sind – aber eben auch nur ein Teil. Die philosophischen Gedanken, dass der Mensch selbst ein „Grenzphänomen“ sei, in der eine Innen- mit einer Außenwelt verwoben ist, und dass sein Handeln immer auch als „Modell“ aufgefasst werden kann, das zwischen Mikro- und Makroebenen vermittelt, erhalten Relevanz, wenn wir ihnen – auch im Unterricht – Aufmerksamkeit schenken. Auch ein Schulcurriculum kann sich den Bedürfnissen der Beteiligten in der Situation entsprechend aus dem Handeln entwickeln und dennoch Zielvorgaben erfüllen, wenn Atmosphären aufgegriffen und gestaltet werden, sodass sie zum kreativen Handeln motivieren. Mehr noch, dann lassen sich sogar Ziele erreichen, die im besten Sinne Rahmen und Grenzen überschreiten:

> „Positiv gewendet heißt dies, eine Unterrichtskultur anzustreben, die weder einem (postulierten) ‚Anspruch der ‚Sache“ (Ehrenforth, 1978, S. 196) noch einem nur von momentanen Interessen geleiteten ‚Anspruch der Schüler‘ verpflichtet ist. In einer solchen Unterrichtskultur wird es vielmehr darum gehen, den Anspruch der Schüler auf ein auch in ästhetischer Hinsicht menschenwürdiges Leben im Blick zu behalten“ (Schatt, 2007, S. 124).

Um das Spezifische, die Einmaligkeit eines künstlerischen Werkes oder Ereignisses erfassen zu können – und als aktive musizierende Künstlerin schließlich eine „Atmosphäre“ gezielt herzustellen oder zumindest zu intendieren, bedarf es nach Böhme einer Reflexion, die das einzigartige Zusammenwirken von Material und Gestimmtsein erfasst und zu verwerten lernt. Auf der Basis der vorangegangenen Untersuchungen lässt sich für den musikalischen Gegenstand jetzt konkretisieren, dass dieser zwar Stimmung auslösen und verbreiten kann im Sinne des Benjaminschen Naturerlebnisses, dass er als ästhetisch-künstlerisches Phänomen aber auf die Mitgestaltung durch das Individuum angewiesen ist. Hier berühren sich die Thesen Bertrams und Böhmes mit denen Adornos:

> „Kunst möchte mit menschlichen Mitteln das Sprechen des nicht Menschlichen realisieren. […] Natur hat ihre Schönheit daran, daß sie mehr zu sagen scheint, als sie ist. Dies Mehr seiner Kontingenz zu entreißen, seines Scheins mächtig zu werden, als Schein ihn selbst zu bestimmen, als unwirklich auch zu negieren, ist die Idee von Kunst“ (Adorno, 1997, S. 121–122).

Wie Grüny und Bertram fokussiert auch Böhme das dynamische Wechselverhältnis zwischen ästhetischem Gegenstand und Mensch, das sich auf die Begegnung zwischen Klangereignis und Hörerin übertragen lässt. Auch Böhme schreibt der Anwesenheit eines Gegenstands, einer Person oder einer Umgebung eine Qualität zu, die spürbar auf den Menschen wirkt. Die Konzentration auf das Geschehen im Augenblick – und nur auf das Geschehen – macht eine Verknüpfung der Gedankengänge sinnvoll in Bezug auf den musikalischen Gegenstand: Auch Haltungen, Stimmungen, Atmosphären scheinen auf und vergehen wie ein Klang, sie können sich in Bruchteilen von Sekunden ändern, hochschaukeln oder in sich zusammenfallen – und alle Beteiligten, nicht nur die Lehrenden, tragen dabei eine Mitverantwortung für die entstehende Situation.[173] Gerade darin aber bestätigt sich Sterns Vermutung, die Menschen hangelten sich in ihrem Handeln und Empfinden von einem „Gegenwartsmoment“ zum anderen. Zwar sind es Momente der Muße, die im Allgemeinen als einer ästhetischen Einstellung förderlich angesehen werden (vgl. At, S. 27), diese aber können sich auch sehr unverhofft ein- und wieder verstellen – verwiesen sei nochmals auf Martin Seel: „Wir können auf alles und jedes, das irgendwie sinnlich gegenwärtig ist, ästhetisch reagieren – oder auch nicht. Es gibt Orte, an denen es schwerfällt, sich nicht ästhetisch zu verhalten (je nach Neigung eher im Wald oder im Garten, im Autosalon oder im Museum, in der Konzerthalle oder in der Sportarena), ebenso wie es Orte gibt, an denen das eher schwerfällt (beim Behördengang, in Parkhäusern, während einer Prüfung, beim Zahnarzt oder bei Aldi)“ (Seel, 2000, S. 64, vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.3.2*). Genau diese Momente sind es, die als kleine, motivierende Triebfedern im Musizieren die Spieler selbst und ihr Umfeld im wahrsten Sinne bewegen – vorausgesetzt, jemand schenkt ihnen Aufmerksamkeit.

Bertrams Terminus der „praktischen Reflexion“ ermöglicht, einen Begriff von „Musizieren“ im emphatischen Sinne zu entfalten, der der Dynamik des Musizierens und des Unterrichtens Rechnung tragen kann. Mit seiner Idee von Kunst als „Praxis der Freiheit“, die über die Betrachtung eines individuellen Handelns hinausweist, lässt sich eine zentrale Verbindung zwischen Kunst und Alltag, Individuum und Gesellschaft erhellen: Zentral wird, dass der Mensch in der Neugestaltung von Praktiken und, wie wir mit Böhme ergänzen können, somit in der Mitgestaltung von Atmosphären sein eigenes schöpferisches Potenzial als stärkend und erfüllend empfinden kann. In Verbindung mit Grünys Argumentation zur „Musik als Kunst des Übergangs“ gerät damit alles in Bewegung im Verhältnis von Mensch und Gegenstand und formiert seine Bedeutung erst im Augenblick des Zusammentreffens. Macht man eine solche

173 Vgl. u. a. Peschel (2002, 2003), Joas (1996) und Barad (2012).

Erfahrung in künstlerischen Prozessen, kann das einen ihrer genuinen Werte begründen: Das künstlerische Produkt hat in seiner Entstehung selbst ein erstes Ziel erreicht.

Der kantsche Begriff der ästhetischen Lust wird bei Bertram zu einem Empfinden von Selbstbestimmung, einem Glück von Freiheit in Denken und Handeln, das aber die Bodenhaftung nie verliert: Stets in Kontakt mit und gebunden an das Material erfährt der Mensch Grenzen, spürt sich gleichermaßen in der Kraft seiner ins Unendliche reichenden Imagination und der Beschränkung durch reale Gegebenheiten. Damit wird die Möglichkeit des Scheiterns zur zentralen Kategorie, die einem intersubjektiven Aushandeln fundamentalen Wert verleiht. Das Streben nach Ausgleich verleiht dem Individuum Stabilität und zugleich Halt in der Gesellschaft: „Menschen gestalten, was sie sind, auch durch Kunst. Sie entwickeln durch ihre Auseinandersetzung mit Kunstwerken Verständnisse von sich und bestimmen damit, was sie als Menschen sind" (Bertram, 2014, S. 19, vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.2.4*). Die Entstehung und der Umgang mit einer Pluralität der Künste sei deshalb nicht beliebig, sondern ein Zeichen der Ausdifferenzierung kultureller Praktiken, die keiner verordneten Einschränkung unterliegen, sondern dezentralen Steuerungsmechanismen: In der individuellen Auseinandersetzung mit der Spezifik eines einzelnen Kunstwerks kann sich der jeweilige Wert für Individuum und Gruppe vielfältig intersubjektiv entfalten (zur „Wert-Spezifik-These" vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.2.5*).

Damit zeichnet sich ab: Ja, es macht einen großen Unterschied, mit welcher Art von Musik Menschen in Kontakt kommen und auf welche Weise – nicht nur für das Individuum, sondern auch für das gesellschaftliche Miteinander. Der Musik-Unterricht braucht einen Ausweg aus der Zwickmühle zwischen einem gleichmütigen ‚anything goes' und einem übertriebenen Anspruch, der gerade nicht durch ein lediglich diszipliniertes ‚üben, üben, üben' erreichbar ist. Für die Strukturierung von Unterricht bedeutet das: Es muss nicht nur die Frage nach Sinn und Unsinn eines inhaltlichen Kanons gestellt werden[174], sondern vor allem danach, wie sich das, was gelehrt wird, verändert in dem Moment, in dem es auf Schüler trifft, die bereit sind, sich zu dem, was ihnen begegnet, zu positionieren. Wieviel Spielraum gewähren wir als Lehrende unseren Schülern, eine Atmosphäre wahrzunehmen, auf Empfindungen zu vertrauen, sich zu zeigen, eigenständige Gedanken zu entwickeln, individuelle Ideen einzubringen und das gemeinsame Umfeld zu gestalten?

8.3 Intersubjektivität im Musizieren „zeigt sich"

„Musik" und „Musizieren" sind dynamische Tätigkeiten, die sich als praktische Handlungen mitteilen. Als „Gegenstand" sind sie nicht zu fassen, sondern sie entstehen und vergehen noch im Augenblick ihres Erscheinens. Die Art und Weise zu musizieren, muss von Beobachtern resp. von Zuhörern wahrgenommen werden, sie müssen sie notwendigerweise als Bestandteile eines Musikalischen erkennen und interpretieren.

174 Vgl. dazu den Beitrag von Tewinkel, Zorn & Parma (2018) im „Forum Musikpädagogik" der Zeitschrift *Musik & Ästhetik*.

Deshalb ist es so schwierig, ihre vielschichtig verknüpften Elemente zielgerichtet zu vermitteln: Die Musizierende, als Hörerin wie als Spielerin, wird im Mitvollzug zur Mitgestaltenden. Das bedeutet, als Teil der Atmosphäre im Sinne Böhmes ist eine Interaktion von Umgebung und Personen mit entstehenden Klängen und Geräuschen als ein beständiges Agieren und Reagieren nie vorhersehbar, sondern unablässig in Veränderung begriffen. Gerade in dieser Art der stetig oszillierenden Erneuerung liegt ihr energetisches Potenzial.[175]

Der Aspekt einer notwendigen Mitgestaltung wird in musikpädagogischen Kontexten sowohl über- als auch unterschätzt: Präsent ist, dass die Vermittlung von „Könnerschaft" als das, „was" gelehrt wird, zugleich auch ein individuelles „Wie" zeigt, und demnach als „Könnerwissen" an eine Person gebunden ist (Heiden, 2018). Das traditionell geprägte Meister-Schüler-Verhältnis birgt aber genau deshalb die Gefahr, dass Lernende sich ganz auf ihre Lehrer einstellen und sie schließlich lediglich imitieren, statt das Gesehene resp. Gehörte sich in bestem Sinne zu eigen zu machen, sich „anzuverwandeln"[176] und eigenständig zu verwerten.

Präsent ist auch die Notwendigkeit einer didaktischen Reduktion, um so komplexe Tätigkeiten wie das Musizieren beobachtbar zu machen. Dazu aber ist notwendig, in jedem einzelnen Schritt das Verhältnis von Detail und Ganzem zu berücksichtigen. Richtet sich der Blick einseitig auf das eine oder das andere, ist ein Herstellen von Zusammenhängen kaum mehr möglich, oder zugespitzt formuliert: Wenn Musik nur im Akt der Differenzierung ins Leben tritt, dann entfaltet sich der Wert des Musizierens einzig in Momenten, in denen sich Intersubjektivität als ein spürbar umfassendes, „auratisches" Drittes einstellt. Schöpferisches Potenzial, das dem Menschen im Bertramschen Sinne ein Gefühl von „Freiheit" vermittelt, kommt in jenen Augenblicken der Erneuerung zum Tragen.

Als Ergänzung der Thesen Böhmes lässt sich Bertrams Begriff der „praktischen Reflexion" an dieser Stelle mit dem Begriff der „praktischen Wahrheit" zusammenbringen, den Reinhardt Knodt geprägt hat: Es ist eine

> „Wahrheit des Zusammenseins als ständigem Werden, das in bestimmten Momenten der Einigkeit gipfelt – der gereichten Hand[177] –, einer ‚Wahrheit', die wir aber nie ganz überblicken, weil wir selber *zu ihr gehören, und deren Rhythmen und Muster wir nur in seltenen Fällen erfahren*" (Knodt, 2017, S. 35–36, H.i.O.).

Sämtliche Facetten des Musizierens wie Freude an der Gemeinschaft, Körperresonanzerfahrung, Spiritualität, das Gefühl von Verbundenheit im Handeln etc. lassen sich auch auf anderem Wege, z. B. in Religion und Sport erfahren: Man kann den Körper spüren und mit sich in Einklang geraten – Neuschöpfung aber ist dem Künstlerischen vorbehalten. Musizieren als Kunst führt ins Offene.

---

175 Zur „musikalischen Energetik" vgl. auch Berg (2014, S. 96–138).

176 Zum Begriff der Fremdheit und des „Anverwandelns" vgl. Waldenfels (2010).

177 Knodt bezieht sich hier auf ein Beispiel aus Goethes *Die Wahlverwandtschaften*.

Das Problem von Vermittlungsprozessen im Musizieren besteht darin, dass im kleinsten Kinderlied bereits komplexeste musikalische Mechanismen wirksam sind, dass sich die Fähigkeiten im Beobachten und Zuhören aber erst im Laufe der Zeit und im Wechselspiel mit eigenen praktischen Erfahrungen entwickeln: Sie sind gleichzeitig Ziel und Voraussetzung. Eine didaktische Reduktion der Komplexität wird notwendig, kann ihren Zweck aber nur erfüllen, wenn sie Lernenden Gelegenheiten zur selbstständigen Differenzierung bietet. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Trennung theoretischer und praktischer Anteile, eine Aufspaltung des musikalischen Phänomens in abstrakte Parameter einerseits und unspezifische Praktiken andererseits, dazu führt, dass eine Lernende den Gegenstand aus den Augen verliert und in ein Abhängigkeitsverhältnis zur vermittelnden Meisterin gerät. Sie wird zur Imitatorin, die Bewegungen abkupfert, zum Teil mit höchster Präzision, sie lernt aber nicht, die Praktiken in Hinblick auf ein individuelles Ziel eigenständig zu verwerten.

Im Musizieren äußert sich dieser Mangel an Selbstständigkeit als Mangel an intentional gerichteter Körperspannung: Es klingt „unbeteiligt". Festhalten lässt sich im Gegenzug: Ein „beteiligtes" Musizieren, ein Musizieren, in dem Spieler, Hörer und Werk gemeinsam einen musikalischen Gegenstand kommunikativ gestalten, zeichnet sich dadurch aus, dass es von reflexiven und intersubjektiven Prozessen getragen wird. Ein gradueller Unterschied, ob jemand, und sei es auch nur für Sekunden, „beteiligt" oder „unbeteiligt" musiziert, teilt sich über die Körperspannung mit. Wie sich zeigen ließ, gehört das Bemühen um eine gelingende Interaktion, die Intersubjektivität erzeugt, wesentlich zum Musizieren dazu – auch bereits, wenn die instrumentale Realisierung noch nicht gelingt.[178] In einem Spektrum von ersten Versuchen der Koordinierung bis zum umfassenden Gelingen, das ein Unverfügbares, „Auratisches" spürbar macht, sind alle Facetten eines „Musizieren" im emphatischen Sinn enthalten. Differenzieren aber will gelernt werden, Nachhaltigkeit braucht Zeit: Wird der notwendige Akt einer eigenständigen Differenzierung verkürzt oder gar übersprungen, um vermeintlich schneller ans Ziel zu gelangen – das passiert im Unterricht vor allem dann, wenn sich der Blick auf scheinbar messbare Parameter der Prüfungsvorgaben richtet – wird das Musizieren nicht nur oberflächlich, sondern es steht Wesentliches seiner Existenz auf dem Spiel: Die musikpädagogische Arbeit verliert ihren Gegenstand.

Festzuhalten bleibt nach unserer Untersuchung: Auch eine Unterscheidung von „Musik" und „Nicht-Musik" ist nicht als Umschlagpunkt auszumachen, sondern vollzieht sich im Sinne einer „Kipp-Figur" nur als Verhältnis im differenzierenden Akt: Die Grenzziehung ist grundsätzlich dynamisch und fließend. Wenn Musizierende offen sind, gemeinsam eine Atmosphäre gestalten zu *wollen*, birgt das ein Potenzial, eine umfassende Aura entstehen zu lassen: Diese aber kann gerade nicht auf direktem

178 Vgl. dazu Steinbachs Erläuterungen zum sog. „Fis-Phänomen" (vgl. Kap. *Reflektieren, 5.2.3*).

Weg erreicht werden, sondern erscheint, so paradox es klingen mag, wenn das *Wollen* sich in ein Zurücktreten und Wahrnehmen wandelt.[179]

In Bezug auf ein emphatisches Musizieren lässt sich mit Bertram, Böhme und Grüny schließen: Nur wenn im Musizieren eine „Atmosphäre" gestaltet wird, kann ein Unverfügbares „sich zeigen". Das leibliche Empfinden, das aus dem Verhältnis von Wahrnehmenden und Wahrgenommenem entsteht und als „Begegnungsmoment" (Stern, 2005) intersubjektiv spürbar werden kann, wird zum leitenden Kriterium für eine gelingende musikalische Interaktion. Dieses Phänomen der Emergenz kann in Bruchteilen von Sekunden aufblitzen und wieder verschwinden oder sich auf einen gesamten Konzertabend resp. auf eine ganze Unterrichtsstunde ausdehnen. Es lässt sich in Verbindung bringen mit dem nichtgegenständlichen, „übergreifenden Leib", der sich innerhalb eines „koordinativen Raums" (Hellberg, 2019, S. 205) aufspannt. Die philosophische Argumentation meiner Untersuchung geht über eine Feststellung von Gelingensbedingungen inter-personaler Koordination im Musizieren insofern hinaus, weil sie ein intra-personales Sich-zu-sich-Verhalten zur wesentlichen Voraussetzung koordinierter Prozesse macht, damit überhaupt von „Musizieren" im emphatischen Sinne gesprochen werden kann.

Mit den Untersuchungen zur Vermittlung praktischen Wissens (Schindler, 2011) ließen sich Kriterien benennen, auf welche Weise das notwendig eigenständige Erkunden und Entdecken in Lehr- bzw. Lern-Prozessen gewährleistet und gefördert werden kann. Entscheidend für den Musikunterricht ist: Musikalische Phänomene erkunden und entdecken zu lassen ist kein methodisch-didaktischer Trick, sondern für die Entstehung eines musikalisch-ästhetischen Gegenstands konstitutiv. Auch für die Vermittlung komplexer Bewegungen beim Instrumentalspiel resp. beim Singen gilt, wie Schindler dargestellt hat, dass sie sich gerade nicht auf direktem Wege „zeigen" lassen: „Zeigen" lässt sich nur etwas, wenn jemand versucht zu verstehen. Einfühlungsvermögen und ein Rekurs auf das eigene Körpergefühl in Bezug auf das sicht- resp. hörbare Geschehen, auf das, was „sich zeigt", sind Voraussetzung für eine gelingende Vermittlung. Wenn dieses zugewandte, grundsätzlich verbindende Interesse vorhanden ist, kann pädagogisch motiviertes „Zeigen" zuverlässig gelingen: allerdings auf indirektem, widerständigem Weg, immer mit dem Ziel und unter der Voraussetzung, das Verhältnis zwischen Detail und Gesamt präsent zu halten. Um dieser Dynamik in der Begegnung von musikalischem Gegenstand und Mensch in pädagogischer Hinsicht von Beginn an Rechnung zu tragen, wird zur didaktischen Notwendigkeit, keine Erwartungen zu hegen, sondern: Erwartungen zu wecken, Unterschiede zu verstärken, um sie beobachtbar zu machen, Rätsel aufzugeben, um Lösungswege suchen zu lassen, und Widerstand herauszufordern, auch auf fühlbar somatischem Wege, um Opposition zu provozieren.

Die soziologischen Untersuchungen Schindlers stützen philosophische Thesen, dass Praktiken als Teil der Alltagswelt den Menschen beiläufig sozialisieren. Im Mu-

179 Dieser Gedanke lässt sich auch verbinden mit der Einstellung indischer Musiker (vgl. Kap. *Reflektieren, 5.5.5*).

sizieren treten soziale Qualitäten in Erscheinung, deren gesellschaftlicher Wert auch ausgehandelt werden will: Ein „unbeteiligtes" Musizieren, bei dem über Jahre Anpassung und Abhängigkeit vom Urteil anderer eingeübt wird, kann sich ausgesprochen einschränkend auf die persönliche Entwicklung der Musizierenden auswirken (vgl. Röbke & Figdor, 2008). Im Gegenzug kann ein „beteiligtes" Musizieren die Entwicklung von Urteilskraft und Kritikfähigkeit fördern, es kann Mut verleihen, „sich zu zeigen" und in Interaktion mit dem Umfeld die eigene Position zu vertreten.

Ähnlich wie Bertram mit dem Begriff der „praktischen Reflexion" verweist Böhme auf die Integration künstlerischen Handelns im alltäglichen Leben als einen notwendigen, intersubjektiv geprägten „Kommunikationszusammenhang, als Wechselwirkung von Sich-Zeigen und Vernehmen" (At, S. 42). Wie Stern, der Intersubjektivität als ein Motivationssystem bezeichnet, mit dem der Mensch von Beginn seines Lebens an ausgestattet sei, erklärt Böhme das „Sich-Zeigen" und Mitgestalten der Atmosphäre zu einem ursprünglichen Bedürfnis: „Die ästhetische Arbeit der Menschen ist eine Kultivierung dieses auch in ihm wirksamen Grundzugs der Natur" (At, S. 42). Damit lässt sich auch begründen, warum ein „monologisches" Musizieren (Doerne, 2010) im Sinne eines Ausdrucks von persönlicher Stimmung oder „expression" (Leman, 2016) allein als Ausdruck seiner selbst auf Dauer nicht zufriedenstellt: Ein „sich zeigen" impliziert den Wunsch nach einem „gesehen werden", einem An-Erkennen durch ein Gegenüber: „Atmosphären wahrnehmen zu lernen heißt sich emotional zu öffnen. Damit wird die Veräußerlichung der Umwelt aufgehoben und der Kontaktlosigkeit, der Coolness des modernen Menschen gegengesteuert" (Böhme, 2007, S. 41). Im Musizieren kann ich meine Wut auslassen und meine Traurigkeit ausleben – darin bin ich bei mir und achte nicht auf die Umgebung. Geht es aber nicht um mich und meine Befindlichkeit, sondern um die gemeinsame Gestaltung einer Atmosphäre, eine „expressive interaction" (Leman) als gemeinsame Gestaltung einer Situation mit dem Blick auf ein Drittes gerichtet, wird meine Gestimmtheit zum Mittel: Sie wird mithilfe des Materials transzendiert, in den Raum geschickt und freigegeben, in der Hoffnung und im Vertrauen darauf, dass Mitgestaltende achtsam damit umgehen. Die Zerbrechlichkeit ist es, die Schönheit entstehen lässt: das Bewusstsein, dass Atmosphären wie Seifenblasen entstehen und durch kleine Störungen zerstört werden bzw. umschlagen in einen anderen Status.

Kunstwerke „sprechen" (Bertram), die Aura „atmet" (Benjamin), menschliche Kommunikationswege sind gerade nicht ausschließlich sprachlich geprägt, sondern übertragen sich leiblich spürbar im unablässigen Wechselspiel von Ausstrahlung und Resonieren. Wichtig in der Differenzierung zwischen Ausdruck persönlicher Stimmung und Gestaltung einer Atmosphäre ist, dass sich in einer künstlerischen Auseinandersetzung im Sinne eines „beteiligten" Musizierens eine Art ‚Ur-Sozialisation'[180] vollzieht: Auch wenn außer der Musizierenden selbst niemand zuhört, kann sich die Musizierende entweder von ihren Stimmungen beherrschen lassen oder sie gestaltend

180 Diesen Ausdruck verwendete auch Georg W. Bertram 2016 in einem Kolloquium an der HMT Leipzig.

einsetzen. Hier kristallisiert sich einmal mehr Doernes Unterscheidung zwischen musikalischem Monolog und umfassendem Dialog: Auch im einsamen Musizieren ist es möglich, lediglich zu weinen oder zum eigenen Weinen Position zu beziehen – der Moment der Distanzierung ist es, der selbstbestimmtes Handeln ermöglicht (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.1.5*).

Die von Leikert beschriebene „kinetische Semantik" (vgl. Kap. *Umgrenzen, 4.4.1*) erweist sich als Weg, Bedeutung als Verknüpfung von Reflex und Reflexion zu verstehen, als stets präsente Leiblichkeit, die unser Agieren und Reagieren im Wechselspiel von Wahrnehmen und Handeln leitet. Ein erneuter Rückbezug auf die Wirkung der Natur, die uns umgibt, im Vergleich zu dem vom Menschen geschaffenen Kunstwerk, kann das Grenzphänomen noch schärfen: Eine blühende Wiese, ein Wasserfall oder ein hoher Berg wirken auf den Menschen, ihre Wirkung aber ist von der Natur nicht intendiert. Das Erleben von Naturschönheiten oder -schrecklichkeiten hängt davon ab, in welcher Form und Verfassung wir ihnen begegnen. Auch Naturgegebenheiten tragen die Eigenschaft, wie sämtliche sinnliche Eindrücke, dass sie für das Individuum unterschiedliche Bedeutung annehmen können – auch hier gibt es kein Lexikon (vgl. Luckner, 2007). Festzuhalten bleibt, dass den Lehrenden eine besondere Verantwortung zukommt, denn in ihrer Macht steht es, neue Erfahrungsräume gezielt zu öffnen – oder zu verstellen.

Für unsere Suche nach dem Mehrwert eines „beteiligten" Musizierens, einem Musizieren im emphatischen Sinne, ist Böhmes Blick erhellend, weil er über die klassisch ästhetische Kritik künstlerischer Prozesse und Produkte hinausgeht. Mit Bezug auf Benjamin und Schmitz fordert Böhme, auch die traditionell gewachsene Unterscheidung zwischen Kitsch und Kunst aufzuheben: „Diese Rehabilitierung ruht einerseits auf der Anerkennung des ästhetischen Bedürfnisses des Menschen als eines Grundbedürfnisses und andererseits auf der Erkenntnis, daß Sich-Zeigen, Aus-sich-Heraustreten, *Scheinen* ein Grundzug von Natur ist" (At, S. 41, H.i.O.). Es sei Aufgabe der Ästhetik, einer zunehmenden Ästhetisierung der Welt kritisch zu begegnen und sich nicht auf die Betrachtung von Kunstwerken zu beschränken, sondern den Umgang mit Waren, Alltag und Politik ebenso gleichberechtigt zu bedenken.

Ähnlich argumentiert auch Bertram, wenn er Praktiken und Produkten zugesteht, sie würden aus sich heraus, in Interaktion mit dem Betrachter, ihr Potenzial als Kunst entfalten und veränderten dadurch letztlich das gesellschaftliche Miteinander. Wird im Unterricht ein „beteiligtes" Musizieren vermittelt, kann es die Entfaltung menschlicher Werte zuverlässig fördern und, wie Wallbaum es bezeichnet, eine „mündige" Orientierung des Individuums in der kulturellen Landschaft seiner Zeit ermöglichen (Wallbaum, 2005, S. 10).

Ein Fokus auf das Grundbedürfnis des Menschen, sich zu zeigen, wie Böhme es herausstellt, wirft noch einmal ein anderes Licht auf die Relevanz unserer Untersuchung: Wenn vom Zuhörer stillschweigend hingenommen wird, dass „ohne musikalische Einstellung" musiziert wird, und das nicht nur in Unterrichtskontexten, sondern auch in professionellen Aufführungen, dann bleibt sein Grundbedürfnis – und schlimmer noch, das der Musizierenden selbst – letztlich unerfüllt. Wenn die Zuhörer

aber von Beginn an in nicht-musikalischen Praxen sozialisiert werden, also gewohnt sind „unbeteiligt" zu hören, und die Spieler gewöhnt sind, im Musizieren „nicht gesehen" zu werden, können sie ein „beteiligtes" Musizieren kaum mehr von einem „unbeteiligten" unterscheiden – es reicht aus, klangvolle Töne zu hören und es macht Spaß, gemeinsam Instrumente zu spielen, aber ein Bewusstsein für das erfüllende Potenzial eines Musizierens als Kunst gerät gar nicht erst in den Blick. Auf diese Weise scheint mir erklärbar, wenn stillschweigend hingenommen wird, dass zahlreiche Jugendliche nach langen Jahren des Instrumentalunterrichts aufgeben, weil sie sich selbst für nicht talentiert genug halten. Oder dass Studierende klassische Solo-Konzerte aufführen, aber selten in der Lage sind, eine erweiterte Kadenz zu spielen. Oder dass erwachsene, professionell ausgebildete Musiker in Angst geraten und zu zittern beginnen, wenn sie gebeten werden zu improvisieren.

In diesem Sinne wendet sich Böhmes Ästhetik gleichermaßen gegen alle Formen „ästhetischen Hochmuts" wie gegen eine „Ästhetisierung des Alltaglebens" (At, S. 42) oder, in den Kontext dieser Untersuchung übertragen: gegen ein beharrlich geübtes Nicht-Musizieren in der Masterclass wie gegen ein uninteressiertes Herumklöppeln beim Klassenmusizieren, das beides von stolzen Eltern, Lehrern und Kollegen honoriert wird. In beiden Fällen könnte man sich auf Böhmes Theorie der Wahrnehmung berufen und dem schönen Schein ein Ende bereiten: Der Kaiser braucht neue Kleider.

Böhmes Forderung nach einer Gleichberechtigung der Kunstformen lässt sich mit Bertrams Forderung nach einer künstlerischen „Praxis der Freiheit" verknüpfen: Je vielfältiger die Praktiken, je spezifischer die Umgangsformen, desto größer die Herausforderung neuer kreativer Gedanken und Handlungsweisen, die das individuelle wie das gesellschaftliche Leben bereichern. Wie aber sollen junge Menschen diese Mühen demokratischen Umgangs, die mit dem Aushandeln von individuellen Bedürfnissen und Gruppeninteressen verbunden sind, schätzen lernen, wenn ihre Grundbedürfnisse dadurch nicht gestillt werden und sie stattdessen tagtäglich lernen, sich anzupassen und zu schweigen? In jüngster Zeit verstärkt auftretende politisch motivierte Protestbewegungen lassen sich aus diesem Blickwinkel inhaltlich wie emotional als Ventil werten, sich von aufgestauter Unzufriedenheit zu befreien: Menschen „zeigen sich" mit Vehemenz aus dem Gefühl heraus, sie würden nicht gesehen und ihre Meinung nicht gehört – vielleicht wie oftmals schon lange Jahre auch im Klassenzimmer. Wie ist ein Miteinander denkbar, das durch das Bildungssystem von Beginn an gestützt wird, sodass Menschen ihre Selbstwirksamkeit in positiver Weise erfahren und damit konstruktiv umzugehen lernen?[181]

181 „Menschen wenigstens ein wenig Hilfen anzubieten, die sie frei machen könnten für eine eigene Lebensgestaltung – für sich selbst, für das Leben mit anderen und mit dem, was wir unbestimmt genug Kunst und Kultur nennen", ist auch das Anliegen Christoph Richters (2019, S. 12). Er entwickelt eine Vision von Schule, deren fächerübergreifendes Denken nicht zu einem Verschwimmen der Fachgrenzen führt, sondern gerade aus einer vertieften Beschäftigung mit fachspezifischen Fragen erwächst.

8.4 Professionelles Unterrichten

Reflexion und intersubjektive Orientierung sind dem Menschen eigen als Motivationssystem, die Welt zu entdecken: Kinder erkunden die Welt freiwillig und in der Regel vorsichtig – es liegt an den Erwachsenen, sie vor lebensbedrohlichen Gefahren zu schützen und ihnen auf dem Weg in die Unabhängigkeit Vertrauen und Sicherheit zu schenken. Die Fähigkeit, Erfahrungen, Dinge, Bedeutungen ins Verhältnis zu setzen und Situationen zu gestalten, ist als „menschliche Praxis" notwendig und allgegenwärtig, gleichzeitig gibt es Lebensbereiche (Bildungseinrichtungen inklusive), in denen ein oberflächliches Fachwissen ausreicht und das Wissen, wie man beim Gegenüber einen guten Eindruck hinterlassen kann, um zu bestehen.[182] Eine Didaktisierung, die nur gerade Wege anzeigt, auf Anweisung, Ausführung, Anpassung setzt und nur wenige Möglichkeiten zur Differenzierung bietet, sägt am eigenen Ast: Sie erzeugt einzelne Wissensinseln, die von den Lernenden zwar abgerufen werden können, aber kaum noch eine positive leibliche Erfahrung, z. B. ein erfüllendes „Aha"-Erlebnis hervorrufen – der verkürzte Fokus richtet sich nur noch auf die Verknüpfung mit einer guten Beurteilung, nicht aber auf den Gegenstand.[183] Wenn es allerdings vorzugsweise um den guten Eindruck geht, um den Leistungsnachweis an der Universität und den Notendurchschnitt, statt um Erleben, Reflektieren und Verstehen, wird es ernst: Eine Didaktisierung, die Halbwissen produziert, führt in die Ungewissheit und Orientierungslosigkeit, sie gerät immer mehr zur „Unbildung", wie Konrad Paul Liessmann es formuliert hat: „Unbildung meint dabei nicht die schlichte Abwesenheit von Wissen, auch nicht eine bestimmte Form von Unkultiviertheit, sondern den mitunter durchaus intensiven Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung" (Liessmann, 2008, S. 10). Was aber macht „Bildung" lohnend und attraktiv?

Liessmann bemerkt, ästhetische Bildung habe „vor allem mit der Herausbildung der Urteilskraft zu tun. Und Urteilen heißt immer, Analogien und Differenzen, Veränderungen und Konstanten wahrnehmen können. Solches kann nur gelingen, wenn die dafür notwendige Kontemplation, Konzentration und Muße gegeben ist" (Liessmann, 2016, S. 176). Er beklagt, man betrüge junge Menschen durch eine „vordergründig kinderfreundliche Pädagogik" (ebd.), denn Instanzen, die dem Menschen Entscheidungsfreiheit absprächen, nähmen ihm durch Bevormundung und zunehmende Infantilisierung „nicht nur seine Freiheit; sie nehmen ihm auch die Würde" (ebd., S. 116). Damit zielt er auf einen Wert, der gerade in der künstlerischen Ausei-

182 Einen Eindruck, der in jeder Hinsicht zu denken gibt, liefert das Buch des Einser-Abiturienten Tobias Brandt (2018).

183 Der Psychologe Reuven Feuerstein (1988) hat bereits Ende der Achtziger Jahre Konzepte entwickelt, die zeigen, dass Lernschwierigkeiten durch verkürzte Anweisungen sogar entstehen und befördert werden, während Herausforderungen zur Differenzierung die Chancen auf selbstständiges Lernen um ein Vielfaches erhöhen (vgl. Randel-Timpermann, 2005).

nandersetzung entfaltet werden könnte: „Selbstverantwortung, ernst genommen, ist eine Form der Selbstbegegnung“ (ebd., S. 117).[184]

Türcke argumentiert ähnlich und verweist auf die Vernachlässigung einer Dimension selbstständigen Lernens vor allem im schulischen Unterricht, deren Nutzen und Funktion im Handeln selbst liege. „Eine Geste der Hingabe, die die Motorik und Sensorik eines ganzen Organismus auf einen Punkt zusammennahm“, sei der Akt des Schreibenlernens gewesen mit einem einfachen Stift, der sich nun, ersetze man ihn durch das Bedienen einer Tastatur, in „disparate Impulse“ auflöse (Türcke, 2016, S. 134). Das Schreiben selbst, Vermittler zwischen Teil und Ganzem, werde „genauso wuselig, wie es seine Umgebung im deregulierten Klassenzimmer schon ist“ (ebd.). Schlimmer noch: Die Reduzierung komplexer Lese-Inhalte auf immer kleinere Abschnitte, deren Verständnis durch Fragen geprüft würde, ließen die „Eigenbedeutung“ von Texten zugunsten der Kontrolle von „Lesekompetenz“ nicht nur in den Hintergrund treten, „die ständige Unterbrechung der Lektüre verhindert vorab, daß so etwas wie ein Eigengewicht literarischer Sachverhalte entsteht“ (ebd., S. 131).[185]

Mit Blick auf eine notwendig aufmerksame Haltung, eine „innere Beteiligung“, die das Musizieren im emphatischen Sinn erfordert, ließe sich am Ende der vorliegenden Untersuchung Gleiches für die Erarbeitung – und die Vermittlung – musikalischer Werke geltend machen, und seien sie noch so simpel:

> „Nur wenn Lehrer eine eigene Haltung zu ihrer Tätigkeit haben, können sie Schülern helfen, eine Haltung zur Welt zu finden. […] Haltungen sind keine Kompetenzen. Man kann sie nicht direkt lehren und lernen, genauso wenig wie Kreativität oder das, was die alten Griechen Tugend nannten. Man kann sie lediglich mitlernen. Dann aber haben sie Auswirkungen auf alles weitere Lernen“ (ebd., S. 143).

An dieser heiklen Stelle der Diskussion um Effektivität von Bildungs- und Erziehungsmaßnahmen wird der Musikunterricht zum Lackmustest. Jemand kann in relativer Unabhängigkeit von der ihn umgebenden Atmosphäre das richtige Ergebnis einer Rechnung notieren, ohne dass sein leibliches Empfinden das Ergebnis verändern würde – die Rechnung bleibt korrekt, auch wenn die Schreibende sich dabei möglicherweise schlecht fühlt. In der künstlerischen Auseinandersetzung wird der

---

184 Visionen eines innovativen Bildungssystems und ein überzeugendes „Konzept wider die Angst der Erwachsenen und für die Freiheit der Heranwachsenden“ hat u. a. die Bildungswissenschaftlerin Renate Girmes vorgelegt (2004, S. 32–39). Vgl. in diesem Zusammenhang auch Anregungen von Andreas Gruschka (2011).

185 In ähnlicher Weise argumentiert Terhag in Bezug auf das schulische Musizieren: „Ein ausschließlich didaktisch begründetes Musizieren mit Schulklassen, das beispielsweise in winzigen Häppchen auf das Hören vorbereiten soll und dazu womöglich recht unverbunden mit dem Hören oder einem weiterführenden Unterrichtsgespräch sozusagen pflichtgemäß in den Musikunterricht eingestreut wird, ist in aller Regel nicht dazu geeignet, Kindern oder Jugendlichen weit reichende musikalische Erfahrungen zu vermitteln“ (Terhag, 2011, S. 7).

differenzierende Mitvollzug im Sinne einer aufmerksamen, auch leiblichen „Beteiligung“ für den (musikalisch-)ästhetischen Gegenstand existenziell: Kunst tritt nur ins Leben, wenn und weil sie Reflexion evoziert.

Christoph Khittl (2020) hat mit einem Aufsatz zur „Ent-Bildung und Ent-Didaktisierung ästhetischer Bildung – ein paradoxes Vorhaben“ einen Vorstoß gewagt, an der gewachsenen Terminologie musikpädagogischer Diskurse zu rütteln und ihre Bezugsgrößen in Frage zu stellen. Der Begriff der „Ent-Bildung“ geht auf Meister Eckhart zurück und meint die grenzüberschreitende, erfüllende Erfahrung einer „Auflösung der Bildung und ein mystisches Einmünden-in und Einswerden-mit Gott“ (Khittl, 2020, S. 1). Gestützt auf die musikphilosophischen Schriften von Vladimir Jankélévitch (2016) und Günther Anders (2017) zielt Khittls Gedankengang auf die Erneuerung eines (entmystifizierten) musikalischen Bildungsbegriffs, der zugleich auf Selbstbildungsprozesse des Menschen wie auf die Selbstwirksamkeit ästhetischer Prozesse vertraut:

> „Der Vollzug einer geglückten musikalischen Situation, die Erfahrung eines vorübergehend empfundenen Einswerdens von (empirischem) Subjekt und musikalischem Gegenstand, das Zusammengehen der Akteure, die Konkordanz mit dem Material oder dem Instrument wären als ein solcher Vorgang der Ent-Bildung (auf der Basis bereits vorausgehender Bildungsprozesse) anzusehen: Diese Erfahrung wäre somit in gewisser Weise *ent-bildend wie zugleich bildend*, zumindest bildungsrelevant“ (ebd., S. 4, H.i.O.).

In der intensiven Erfahrung selbst liege der Reiz, die ästhetische Auseinandersetzung immer wieder aufzusuchen, sie sei nicht als Ergänzung, sondern als ein Gegensatz zu heutigen didaktischen Systemen zu sehen – eine „Ent-Didaktisierung“ sei notwendig, um den Blick wieder auf das „Unaussprechliche“ (Jankélévitch, 2016) der Musik zu richten, eine „theoretische Abrüstung bzw. eine Neudiskussion dessen, was unter musikalischer Bildung zu verstehen ist“ (Khittl, 2020, S. 14).

An dieser Stelle lohnt ein letzter, kurzer, die Ausführungen Khittls ergänzender Exkurs in die französische Philosophie. Vladimir Jankélévitch hat sich in seinem bewegenden Werk „Die Musik und das Unaussprechliche“ (2016) mit dem Erleben einer „présence-absence“ beschäftigt als ein Grenzphänomen, das alles Menschliche durchdringt: „[D]as kaum Fassbare, das Unaussprechliche, das Fast-nichts und das Ich-weiß-nicht-was, die Anwesenheit-Abwesenheit, wie der Tod, der um uns herumspukt, aber nicht da ist, wie Musik, die sich Gehör verschafft, ohne mit uns zu sprechen“ (Mosna-Savoye & Ysebaert, 2019; übersetzt von NB).[186]

---

186 „… les insaisissables, les ineffables, les presque-rien et les je-ne-sais-quoi, les présences-absences, telle la mort qui nous hante mais n'est pas là, telle la musique qui se fait entendre sans nous parler …“; Stichworte der Theorien Jankélévitchs aus der Ausstellungsankündigung „Vladimir Jankélévitch, figures de philosophe“ in der Bibliothèque nationale de France (Mosna-Savoye & Ysebaert, 2019). Die Tragweite seiner Gedanken kann an dieser Stelle leider nicht weiterverfolgt werden.

Emile Cartier alias Alain, der bereits im Paris der zwanziger Jahre ein „Système des Beaux-Arts“ (1926/1953) veröffentlichte, stellte diese besondere Qualität einer unfassbaren Verhältnismäßigkeit als Spezifikum des musikalischen Tons heraus. Alain akzentuiert den Unterschied zwischen den enorm vielfältigen Modulationsmöglichkeiten der verwendeten (Mikro-)Intervalle einer Sprechstimme und der Auswahl distinkter Tonhöhen, wie sie in einem tonalen System beim Singen verwendet werden. Die entscheidende Veränderung, die der musikalische Ton als Charakteristikum gegenüber der Sprechstimme erfahre, äußere sich in der Möglichkeit, ähnlich wie es auch Grüny formuliert hat in Bezug auf das Oktavphänomen, zwei Töne andauern zu lassen und ihrer Ähnlichkeit nach wieder aufzusuchen (vgl. Alain, 1958, S. 508). Darüber hinaus aber beschreibt Alain, und Barthes (1990) greift diesen Gedanken später auf, den Gesang als ein Phänomen, das aus dem Geräuschhaften hervorgehe, genauer jedoch: als Differenz, die des Geräuschhaften bedürfe, um sich davon abzusetzen. Alain betont den Akt der Grenzziehung: Gerade in der Dynamik dieser unauflöslichen Differenz liege seine emotionale Wirkung begründet, als Spannung, die entstehe zwischen der unmittelbaren Lautäußerung von Empfindungen, von Wut, Weinen oder Lachen, und dem Versuch, diesen Ausdruck wie mit einem Werkzeug zu bearbeiten und ihn im Sinne einer künstlerischen Idee, einem inneren Bild oder Gedanken folgend, zu veredeln:

> „Es ist wahr, dass das Klingen [hier: der menschlichen Stimme; NB] immer ein Schreien ist; aber es ist auch wahr, dass das Singen ein Kampf gegen das Schreien ist. Einer unserer leitenden Gedanken ist, dass es Kunst gibt, weil es Leidenschaften gibt; es ist so, dass die Schönheit immer bedroht ist. Daher rührt eine Vielfalt von Gesängen und verschiedenen Möglichkeiten, das gleiche Lied zu singen, je nach Umständen und Gestimmtheit des Singenden; diese Gefahren sind das Wesen der Schönheit“ (Alain, 1958, S. 508; übersetzt von NB).[187]

Nicht der Gegensatz zwischen gepflegter Schönheit des Gesangs und der Rauheit des ungezügelten Schreiens wird betont, sondern deren Gemeinsamkeit: Man bringt gesangliche Töne hervor in derselben Weise wie man schreit, ungehemmt, in einer Form, die Säuglinge unwillkürlich mit dem ersten selbstständigen Atemzug äußern, die Lungenfunktion und menschlichen Gefühlsausdruck miteinander verbindet. Die Schönheit ist nach Alain weder im Ideal der Idee zu finden noch in der Materialität der Stimmbänder, sondern sie entsteht, indem die Idee der Materialität ausgesetzt wird und damit der Gefahr des Scheiterns. Im Erscheinen und Verschwinden des so bestimmten Augenblicks, dessen Gelingen unvorhersehbar ist und für Hörer und Spieler abhängig von unzähligen Faktoren vom Muskeltonus bis zum Mageninhalt,

187 „Il est vrai que le son est toujours cri; mais il est vrai aussi que le chant est une lutte contre le cri. Une de nos idées directrices, c'est qu'il y a des arts parce qu'il y a des passions; c'est que la beauté est toujours menacée. D'où une variété de chants, et diverses manières de chanter un même chant, selon la circonstance, et selon les dispositions du chanteur; ces périls sont la substance de la beauté“ (Alain, 1958, S. 508).

von der Beleuchtung bis zum Verhalten des Publikums, in dieser Gefahr erst werde das Unbestimmte, „das Wesen der Schönheit" (frz.: *la substance de la beauté*) spürbar. So wenig jede Hörerin sich in einem Konzert gleichermaßen berührt fühlen mag und so wenig sich die Atmosphäre eines Abends wiederholen lässt, so sehr ist das Musizieren bis in die Formung einzelner Klänge und Bewegungen der Nicht-Planbarkeit ausgesetzt. Auch Alain versteht Musik als dynamisches System, in dem Gestalten und Strukturen nicht vorhanden sind, sondern sich erst bilden im Moment der Abgrenzung, der Differenzierung.[188]

Wenden wir uns am Ende der Untersuchung noch einmal Peter Röbke zu und seinem Erlebnis mit dem sehr jungen Streichquartett, welches ein „schlichtes Stück" so musizierte, dass „dessen simple Machart transzendiert wurde" (MuG, S. 151). Röbke schließt aus dieser musikalischen Begegnung: „Musikalisch-emotionale Kommunikation von derartiger Intensität entsteht leider nicht auf Knopfdruck, und sei auch noch so viel geprobt worden" (MuG, S. 155). Unverfügbar bleibt, soweit stimme ich mit Röbke überein, eine auratische Atmosphäre im Musizieren, weil sie als ein Drittes entsteht, als Emergenzphänomen. Die vorliegende Untersuchung hat aber auch gezeigt, dass die Intensität, die Energie des Musikalischen, die sich in Intervallspannung und Form, Gestik, Kommunikation und Transzendenz ihren Weg bahnt, kein Zusätzliches ist, sondern jedem Zusammentreffen zwischen Mensch und Gegenstand innewohnt. Es stellt sich daher nicht die Frage, ob ein Didaktisches oder „Nicht-Didaktisches" eindringt oder eingebracht wird in die musikpädagogische Arbeit (Röbke, 2016a), sondern ob es gelingt, die Wahrnehmung voller Vertrauen auf das Vorhandene zu richten und zum Klingen zu bringen: Menschen *sind* musikalisch, wenn sie die ihnen eigene Musikalität wahrnehmen und intersubjektiv gestalten (dürfen).

Intersubjektivität im Musizieren erzeugt ein Gefühl, dass „der Mensch in die Welt" passt (vgl. Bertram, 2014, S. 64).[189] Mit Stern (2005) reicht die Formulierung Röbkes, der Mensch spüre seine „Wurzeln", in non-verbale, vorgeburtliche Schichten des Bewusstseins – und sogar darüber hinaus. Nach Meinung Sterns ist der Mensch in einer Weise zur Gedächtnisbildung fähig, die noch in wesentlich tieferen Schichten der Bewusstwerdung ansetzt, als man allgemeinhin mit dem Wort „kognitiv" bezeichnet:

> „Ich vermute, daß auf einer präverbalen Ebene (außerhalb des Gewahrseins) das Erlebnis transmodaler Übereinstimmung (vor allem beim ersten Mal) das Gefühl weckt, als entspräche die gegenwärtige Erfahrung einem Erleben aus früherer Zeit oder als sei sie von etwas bereits Vertrautem durchdrungen, so daß sie auf irgendeine Weise mit einem Erlebnis aus einem anderen Zusammenhang verwandt zu sein scheint. […] Insofern sich allmählich eine Struktur abzeichnet, die nur verschwommen wahr-

188 Kein Ton schwebt im luftleeren Raum, sondern ist jederzeit anfällig für Störungen: Hier greift auch Grünys These, dass Grenzen zwischen Handlungsweisen nie statisch verlaufen, sondern sich nur im Feld unablässiger Grenzziehung gegeneinander behaupten können: „Das Was der Abgrenzung ergibt sich erst aus der Unterscheidung selbst und kann so bezeichnet werden" (KdÜ, S. 42).

189 Bertram wählt diese Formulierung in Anlehnung und Auseinandersetzung mit Immanuel Kant.

genommen wird, umfaßt dieser Bereich des auftauchenden Erlebens vermutlich auch die Vorahnung einer verborgenen Zukunft. Es ist dringend erforderlich, Prozesse dieser Art auf der Ebene des Erlebens statt auf konzeptueller Ebene zu typisieren" (LeS, S. 82).

Diese Vermutung ist in neuerer Zeit insbesondere in der Traumaforschung evident geworden – psychisch einschneidende Erlebnisse, und dazu können auch positive oder negative Erfahrungen z. B. auf musikalischen Bühnen gehören, gehen offenbar mit Änderungen der Zellstrukturen einher, werden also im Körper gespeichert, sodass die Informationen, sofern sie nicht verarbeitet werden, sich regelrecht vererben.[190]

In der Verknüpfung von musikphilosophischem Gedankengut und konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis habe ich versucht, den Begriff eines intersubjektiven Musizierens zu profilieren und damit eine grundlegende Neudiskussion anzustoßen. Mein Anliegen war, Facetten des musikalischen Bildungsbegriffs, die alle ihre Berechtigung haben, wieder auf einen gemeinsamen Urgrund zurückzuführen, auf das, was Laien und Profi-Musiker, Spieler, Hörer, Werke und also auch Musik-Lehrende unterschiedlicher Institutionen miteinander verbindet.

Ziel eines neuorientierten Musikunterrichts wäre, das Potenzial reflexiver und intersubjektiver Prozesse, welches die künstlerische Auseinandersetzung mit Musik als ein „beteiligtes" Musizieren dem Menschen bietet, wirksam werden zu lassen. Wenn dieser Wert „sich zeigt", motiviert er aus sich heraus, er vermittelt ein erfüllendes Gefühl, dass sich die Beschäftigung mit dem dynamischen, das eigene Ich und Andere stets verändernden Gegenstand lohnt. Dieser Wert zeigt sich, wenn Menschen „authentisch" miteinander musizieren, dazu bedarf es keiner Vermittlung.

Vermittlung wird wichtig, um auf dieses Potenzial aufmerksam zu machen, es „aufzuzeigen", denn es äußert sich auf non-verbale und daher subtile Weise. Die Wirkung von Menschen, Gegenständen und sinnlichen Reizen kann ins Bewusstsein dringen und beurteilt werden oder auch manipulative Wirkung entfalten, wenn sie nur unterschwellig wahrgenommen wird. Die Aura, die Ausstrahlung, die eine Lehrerin verbreitet, ihre Art und Weise wie sie mit anderen Menschen in Kontakt tritt, ihre Authentizität und Empathie vermitteln sich unmittelbar leiblich und damit viel niederschwelliger als es üblicherweise mit dem Begriff der „Lehrerpersönlichkeit"[191] bezeichnet wird.

Ebenso basiert die musikalische Erfahrung auf einem feinfühligen Erspüren des eigenen Ichs, auf dem Empfinden von Widerstand und Einheit in der Begegnung mit Klang und Raum. Musik hat die Kraft, zu berauschen, Fluchtwege zu öffnen in Traumwelten, ein machtvolles Erleben des eigenen Körpers auszulösen. Einer Skepsis, die die Verwendung des Wortes „Aura" in Bildungskontexten möglicherweise auslösen könnte, sei mit Blick auf eine „Ästhetik des Unscheinbaren" (Rora & Roszak, 2013) und mit Ergebnissen umfangreicher psychologischer Studien zum Erfolg von Führungskräften entgegengehalten: „Die perfekte Führungskraft verfügt demnach

190 Vgl. hierzu u. a. Moré (2013).

191 Zum Begriff der „Lehrerpersönlichkeit" vgl. u. a. Mayr (2015), diskutiert im Online-Portal www.schulentwicklung.nrw.de [17.11.2020].

über ausreichend Charisma, ohne gleich die Aura eines Heilsbringers auszustrahlen" (Stangl, 2020). Oder anders gesagt mit den Worten Heinrich von Kleists:

> „Es liegt ein sonderbarer Quell der Begeisterung für denjenigen, der spricht, in einem menschlichen Antlitz, das ihm gegenübersteht; und ein Blick, der uns einen halb ausgedrückten Gedanken schon als begriffen ankündigt, schenkt uns oft den Ausdruck für die ganze andere Hälfte desselben" (Kleist, 2010, S. 285).

Aufgabe und Chance des Musikunterrichts ist es, für atmosphärische Prozesse im Musizieren zu sensibilisieren und ein Bewusstsein zu schaffen für die Möglichkeiten, die sich an der Schwelle zwischen Agieren und Reagieren öffnen – und damit auch für die Verantwortung, die daraus resultiert: „When we are truest to our deepest thoughts, beliefs, fears, joys, and selves, we are happy and contented. And our happiness and contentment as teachers spill over into joyful and buoyant relationships with our students" (Jorgensen, 2008, S. 4). Ein solcher Unterricht „erweist sich als ein Weg, der frei ist von Mythen, weil er das Verbergen und Verstellen als ein Moment der Öffnung von Wahrheit und die Gefahr, mit dem Einen das Andere zu übersehen – oder zu überhören – mitdenkt" (Schatt, 2008, S. 236).

Die Eingangsfrage, was eine (Musik-)Lehrerin ausmacht, die „professionell" unterrichtet, erscheint nun auf der Basis der Erkenntnisse in anderem Licht. Der Begriff von Professionalität ist nicht mehr gebunden an strukturelle Komplexität und fortschreitende Fingerfertigkeit der musizierenden Virtuosin, sondern daran, inwiefern die Parameter von handwerklichen Fähigkeiten, individueller Empfindung und kommunikativer Mitteilung in ihrer Dynamik zusammenspielen. „Professionell" musizieren die jungen Streicher des „Osterhazy"-Quartetts, weil ihnen im Moment der Aufführung ein optimales Zusammenspiel der Kräfte gelingt. „Professionell" handelt eine Lehrende, wenn sie den Fokus auf die Interaktion von Individuen und Gegenstand lenkt, sodass Intersubjektivität entstehen kann. „Professionell" unterrichtet, wer das Verhältnis von Detail und Gesamt präsent hält und gemeinsam mit anderen im Musizieren eine musikalische Atmosphäre herzustellen und zu teilen vermag. Der individuelle Zugang zur Musik hat erhebliche Auswirkungen auf alle weiteren musikbezogenen Tätigkeiten: Worauf beziehen sich Musikwissenschaftler, Musiktheoretiker, Musikphilosophen, Musiktherapeuten etc. in ihrem Denken und Sprechen über Musik, wenn nicht auf ihre primären Erfahrungen im Musizieren?[192] Auch das Denken über Musik als Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen der Musikpädagogik bedarf, mit Bertram, der „praktischen Reflexion".

8.5 Auragogik: „Musizieren als Praxis der Freiheit"

Für den Musikunterricht ist die Frage, ob es zu einem „beteiligten" Musizieren kommt oder nicht, existenziell – die Kultivierung eines „unbeteiligten", passiven Absitzens der Stunden, wie es in anderen Fächern, wenn auch nicht gewünscht, dann aber

192 Zum Verhältnis von Musikpädagogik und Musikphilosophie vgl. Besse (2021).

doch möglich ist, macht den Gegenstand selbst wertlos: Die Streichung des Fachs aus dem Fächerkanon erscheint berechtigt. Ein Musikunterricht, in dem „Beteiligung“ als lohnend erfahren wird, gehört dagegen ins Zentrum einer Erziehung zu verantwortlichem Handeln. Doernes Vision von einem „Musizierlernhaus“ (2019), in dem in vielfältigerweise miteinander und voneinander gelernt werden soll, kann neue Perspektiven auch für andere musikalische Bildungsorte und -prozesse erschließen. Nachhaltig sinnvoll aber wird auch die Neugestaltung von Räumen und die Öffnung von Unterrichtsstrukturen erst, wenn eine gemeinschaftliche Gestaltung von Musizierprozessen gelingt. Nachdrücklicher formuliert: Wenn die Chance selbst im Musikunterricht vergeben wird durch mangelnde Reflexion des Gegenstands, dann hat eine Bildungsinstitution ihre Aufgabe verfehlt.[193]

Erst allmählich gerät die Notwendigkeit einer inhaltlichen Neudiskussion in der Musikpädagogik ins Bewusstsein, ihre Bedeutung ragt jedoch weit über das Musizieren hinaus. In einer Zeit zunehmender Gewalt, lebensbedrohlicher Katastrophen und der Sorge um unseren Planeten wird auch die Besinnung auf elementare Kräfte von Kunst und Kultur wesentlich. In einer Zeit der „fortschreitenden Ästhetisierung der Realität“, so lässt sich der Gedanke mit Böhme weiterführen, „ist eine Ästhetik als Theorie der Kunst oder des Kunstwerks völlig unzureichend. Mehr noch, da sie sich im handlungsentlasteten Raum und unter Bildungseliten abspielt, täuscht sie darüber hinweg, daß Ästhetik eine reale gesellschaftliche Macht darstellt. Es gibt ästhetische Bedürfnisse und es gibt eine ästhetische Versorgung. Es gibt allerdings die ästhetische Lust, aber es gibt auch die ästhetische Manipulation“ (Böhme, 2013, S. 48). Zugespitzt: Musikunterricht, der lediglich ein Konsumverhalten fördert und nur scheinbar eine „ästhetische Versorgung“ gewährleistet, kann lehren, schöpferisches Potenzial zu unterdrücken, er kann dadurch dem gesellschaftlichen Miteinander sogar schaden. Konstruktiv und richtungsweisend formuliert: „[D]ie ästhetische Theorie [hat] viel von den Praktikern zu lernen“ (Böhme, 2013, S. 17).

Meiner Meinung nach wird ein tiefgreifenderes Umdenken notwendig, ein Paradigmenwechsel, der den Gedanken von Erziehung verwandelt in ein respektvolles Miteinander, das ästhetische Werte mit Blick auf ein selbstbestimmtes Handeln leiblich – körperlich, seelisch, gedanklich, kurz: ganzheitlich spürbar werden lässt. Ein veränderter Musikunterricht tut not, reicht aber nicht aus: Es bedarf anderer Zugangsweisen innerhalb – oder besser: einer fundamentalen Erneuerung dessen, was wir Pädagogik nennen. Unser Bildungssystem bedarf, so möchte ich es bezeichnen, einer „Auragogik“, die (Selbst-)Begegnung ermöglicht und dadurch zur Verantwortung motiviert: Gesucht werden Vermittlungsweisen, die Kinder von Beginn an zur Entfaltung ihrer Menschlichkeit befähigen. Künstlerisches Handeln kann in positiver

193 In ihrer Pauschalität eine nicht haltbare, aber diskussionswürdige Aussage von Julian Nida-Rümelin: „Das Schulsystem versagt in meinen Augen dahingehend, dass es die Schüler nicht als ganze Persönlichkeiten wahrnimmt, auch nicht hinreichend in ihrer zukünftigen Rolle als Staatsbürgerin oder Staatsbürger“ (Nida-Rümelin & Zierer, 2015, S. 180).

Weise gesellschaftlich relevant werden, wenn es zu balancierten Erfahrungen von Einfühlsamkeit und Selbstwirksamkeit führt. Deshalb sind Lehrende gefragt, die, ehrlich und ohne bekehrenden Überschwang, ausstrahlen, dass es erfüllt „sich zu bilden" und lohnt, das eigene Umfeld konstruktiv mitzugestalten.

Mittlerweile gibt es in der Bildungslandschaft zahlreiche inspirierende Beispiele, wie sich Unterrichtsstrukturen bedürfnisorientiert öffnen lassen, ohne in Bevormundung und Infantilisierung umzuschlagen, und Unterrichtsräume so verschönern, dass sich Bildungsinstitutionen zu angenehmen Lebensräumen wandeln (u. a. Peschel, 2005; Kahl, 2011; Doerne, 2019). Ich sehe die Chance vor allem in einer inhaltlichen Erneuerung: in einem Musikunterricht, der „innere Beteiligung" herausfordert und Intersubjektivität spürbar werden lässt, im Musizieren Lust erzeugt einander zuzuhören und sich zu zeigen, sodass die Motivation sich zu positionieren auf ein gesellschaftliches Miteinander in positiver Weise abfärbt. Die Ausstrahlung von Dingen und Menschen überträgt sich: Im geteilten Wahrnehmungsraum und im kooperativen Handeln liegt das Potenzial eines menschlichen Miteinanders, das uns erlaubt, auf Veränderungen unserer Zeit und Herausforderungen der Umwelt angemessen zu reagieren.

Diese Arbeit – und auch das Prinzip der Auragogik – versteht sich gerade nicht als Handreichung für eine 1:1-Umsetzung in der Unterrichtspraxis. Das Potenzial sehe ich dort, wo man es nicht vermutet: In den Leerstellen, die zum Reflektieren anregen, in den individuellen Assoziationsräumen, die sich ähnlich wie in metaphorischen Prozessen öffnen und sich mit körperlich erlebter Spannung füllen (vgl. Kap. Umgrenzen, *4.3*).

Der Entwurf eines Modells der Auragogik ist eine Wertschätzung des Augenblicks und eine Ermutigung, sich ohne Absicherung darauf einzulassen. Er rückt ins Bewusstsein, dass in menschlicher Interaktion grundsätzlich nur wichtig wird, was im Augenblick individuell für wichtig erachtet wird (vgl. Kap. *Aussenden, 6*): Wir hangeln uns, um mit Stern zu sprechen, in unserem Erleben von Gegenwartsmoment zu Gegenwartsmoment, von Phrase zu Phrase – dabei sind es manchmal Bruchteile von Sekunden, die Sichtweisen verändern, Handlungsweisen, Beziehungen – einmal erfahren, ist unverhofft nichts mehr, wie es war. Andererseits speichern wir auch Vieles, das erst Jahre später Relevanz entfaltet (im positiven Sinn, z. B. wenn man versteht, was eine Lehrerin damals meinte; aber auch im negativen, wenn der berühmte Tropfen ein Fass zum Überlaufen bringt).

Auragogik beginnt mit der Wahrnehmung dessen, was mich selbst freut, worüber ich staune, was mich mit anderen verbindet – oder ebenso mit dem ehrlichen Eingeständnis, was mich stört, zu suchen, wo es hakt, aber immer in Kontakt mit mir selbst und meiner Umgebung. Es geht mehr um eine konstruktive Lebenseinstellung, eine Haltung, die mit anderen geteilt werden kann – ganz unspektakulär und ohne missionarischen Heilsgedanken. In einer Atmosphäre, in der Bedingungen der Institution ebenso transparent gemacht werden wie ihre Chancen, können die Beteiligten jeden Alters verantwortungsvoll interagierend mitgestalten. Diese Perspektive bildet nicht nur die Basis für einen didaktischen Orientierungsrahmen, vielmehr kann sie modellhaft gelesen werden für das Grundprinzip eines aufmerksamen Forschens, das

intrinsisch motiviert ist, ein Leben lang: Wir nehmen Eindrücke auf, rezipieren, ob wir wollen oder nicht, wir filtern, indem wir unseren Fokus ausrichten und das Erstaunliche umgrenzen, wir reflektieren und interagieren, noch bevor sich dafür Begriffe finden, und senden noch im selben Atemzug aus, was wir Neues, Bewegendes erfahren haben, was sich gezeigt und uns ergriffen hat und was eine weitere Auseinandersetzung lohnt.

AURA lässt sich als Abkürzung lesen für eine permanent in Bruchteilen von Sekunden oszillierende Dynamik von Aufnehmen – Umgrenzen – Reflektieren – Aussenden. Eine Auragogin zeigt sich in aller Verletzlichkeit und Stärke und sieht Krisensituationen als Chance, um daran zu wachsen. Sie ist nicht nur das, was sie ist, sondern immer auch das, was sie werden will – so wie das musikalische Werk nicht nur das ist, was erklingt, sondern auch alle Fassungen gleichzeitig, die erklingen könnten. Wenn es gilt, ehrlich zu sich selbst zu sein und in die eigenen Fähigkeiten wie in die der anderen zu vertrauen, dann wird Musizieren zur menschlichen Praxis, dann wird Musizieren – auch im Unterricht – zur Praxis der Freiheit.

Abkürzungen von Buchtiteln

At:	Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik (Böhme, 2013)
EM:	The Expressive Moment (Leman, 2016)
EsS:	Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn (Barthes, 1990)
GM:	Der Gegenwartsmoment (Stern, 2005)
KdÜ:	Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik (Grüny, 2014)
KmP:	Kunst als menschliche Praxis (Bertram, 2014)
Kop:	Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht (Hellberg, 2019)
LeS:	Die Lebenserfahrung des Säuglings (Stern, 2016)
UM:	Umfassend Musizieren (Doerne, 2010)
MuG:	Das Musizieren und die Gefühle (Röbke & Figdor, 2008)
SpW:	Kampffertigkeit. Eine Soziologie praktischen Wissens (Schindler, 2011)
Vp:	Veränderungsprozesse (Stern et al., 2012)
Vr:	Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen (Heiden, 2018)

Die Abkürzungen werden bei erster Erwähnung zusammen mit der Jahreszahl dargestellt (z. B. At/2013) und nur in Zusammenhängen verwendet, sofern sie den Lesefluss begünstigen.

Literatur und Quellen

Literatur

Adamowsky, N. (2005). Spielen und Erkennen – Spiele als Archive. In J. Bilstein, M. Winzen & C. Wulf (Hrsg.), *Anthropologie und Pädagogik des Spiels* (S. 37–50). Weinheim & Basel: Beltz.

Adorno, T. W. (1997). *Ästhetische Theorie* (Gesammelte Schriften, 7, hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Adorno, T. W. (2003). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (Gesammelte Schriften, 4, hrsg. v. R. Tiedemann unter Mitwirkung von G. Adorno, S. Buck-Morss & K. Schultz). Berlin: Suhrkamp.

Aigner-Monarth, E. & Ardila-Mantilla, N. (2016). Musizierräume – Lernräume – Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbke, C. Stöger & B. Wüstehube (Hrsg.), *Herzstück musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 33–44). Mainz: Schott.

Alain (1926/1953). *Système des Beaux-Arts.* Paris: Gallimard.

Alain (1958). *Les Arts et les Dieux.* Paris: Gallimard.

Anders, G. (2017). *Musikphilosophische Schriften. Texte und Dokumente*. München: Beck.

Ardila-Mantilla, N. & Röbke, P. (2009): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht.* Mainz: Schott.

Ardila-Mantilla, N., Röbke, P., Stöger, C. & Wüstehube, B. (Hrsg.). (2016). *Herzstück musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis.* Mainz: Schott.

Bach, C. (2019). *Pädagogik im Verborgenen. Bildung und Erziehung in der ästhetischen Gegenwart.* Berlin: Springer.

Baer, U. & Frick-Baer, G. (2009). *Klingen, um in sich zu wohnen* (Fachbücher *therapie kreativ*, Bd. 3.1 und 3.2). Neukirchen-Vluyn: Semnos.

Bailey, D. (1993). *Improvisation. Its nature and practice in music.* New York: Da Capo Press.

Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus.* Berlin: Suhrkamp.

Baricco, A. (2002). *City.* München: dtv.

Bartels, D. (2016). Musikpraxis und ein gutes Leben. Ein Versuch, Verbindungen zwischen Musikpädagogik und Ethik sichtbar zu machen. *Diskussion Musikpädagogik, 72*, 4–8.

Bartels, D. (2018). *Welchen Wert haben ethische Konzeptionen eines guten Lebens für die Musikpädagogik?* (Forum Musikpädagogik, 146). Augsburg: Wißner.

Barthes, R. (1990). *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Benjamin, W. (2011). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit.* Stuttgart: Reclam.

Berg, I. I. (2014). *Musikalische Spannung. Grundlagen und Methoden für den Instrumentalunterricht.* Essen: Die Blaue Eule.

Berg, I. I. (2017). Von der ‚Verkörperung' zum ‚Embodiment'? *Diskussion Musikpädagogik, 73*, 12–19.

Berg, I. I. (2018). Gestisches Lernen. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 155–177). Innsbruck & Esslingen: Helbling.

Bertram, G. W. (2005). *Kunst.* Stuttgart: Reclam.

Bertram, G. W. (2012). Ästhetische Erfahrung und die Modernität der Kunst. In S. Deines, J. Liptow & M. Seel (Hrsg.), *Kunst und Erfahrung* (S. 250–269). Berlin: Suhrkamp.

Bertram, G. W. (2014). *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik.* Berlin: Suhrkamp.

Besse, N. (2016). Gesten gestalten – Spielräume zwischen Sichtbarkeit und Hörbarkeit. *Zeitschrift Ästhetische Bildung, 8(1).* Verfügbar unter http://zaeb.net/wordpress/2018/05/28/gesten-gestalten-spielraeume-zwischen-sichtbarkeit-und-hoerbarkeit/ [27.06.2022].

Besse, N. (2020a). Musizieren als Kunst. *Musik & Ästhetik, 93,* 79–84.

Besse, N. (2020b). Was wäre, wenn …? ‚Praktische Reflexion' in musikalischen Bildungsprozessen. In A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.), *Gelingendes Leben und Musik* (Musikpädagogik im Diskurs, 4, S. 137–155). Düren: Shaker.

Besse, N. (2020c). Leib als Raum der Musik. Überlegungen zur Instrumentalpädagogik. In P. W. Schatt (Hrsg.), *Musik – Raum – Sozialität* (Studien zur Musikkultur, hrsg. v. d. Gisela u. Peter W. Schatt Stiftung, 1, S. 175–188). Münster: Waxmann.

Besse, N. (2021). Auragogik oder: Was heißt „Musizieren"? Musikpädagogik als Fundament ästhetisch-philosophischer Diskurse. In W. Fuhrmann & C.-S. Mahnkopf (Hrsg.), *Perspektiven der Musikphilosophie* (S. 205–230). Berlin: Suhrkamp.

Besse, N., Leinen-Peters, N. & Rora, C. (2022). Leiblich-gestische Interaktion als Dimension des Zeigens in musikalischen Lehr-Lernsituationen. In A. Niegot, C. Rora & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (Musikpädagogik im Diskurs, 5, S. 143–165). Düren: Shaker.

Biesenbender, V. (1992). *Von der unerträglichen Leichtigkeit des Instrumentalspiels. Drei Vorträge zur Ökologie des Musizierens.* Nepomuk: Aarau.

Böhme, G. (2007). Atmosphären wahrnehmen, Atmosphären gestalten – mit Atmosphären leben. Ein neues Konzept ästhetischer Bildung. In: Goetz, R. & Graupner, S. (Hrsg.), *Atmosphäre(n). Interdisziplinäre Annäherungen an einen unscharfen Begriff* (S. 31–43). München: kopaed.

Böhme, G. (2013). *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brade, J. (2009). *Das Zeigen in der Pädagogik. Eine Untersuchung zur Logik des Zeigens als Grundoperation des professionellen pädagogischen Handelns.* Chemnitz: Dissertation an der Technischen Universität.

Bradler, K., Losert, M. & Welte, A. (Hrsg.). (2015). *Musizieren und Glück. Perspektiven der Musikpädagogik.* Mainz: Schott.

Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation.* Wien, Köln & Weimar: Böhlau.

Brandstätter, U. (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung* (Forum Musikpädagogik, 60). Augsburg: Wißner.

Brandt, T. (2018). *Der entspannte Weg zum 1er-Durchschnitt. Wie Schule wirklich funktioniert.* Hamburg: 2A.

Breier, A. (2002). *Die Zeit des Sehens und der Raum des Hörens. Ein Versuch über chinesische Malerei und europäische Musik.* Stuttgart: Metzler.

Buchborn, T. & de Baets, T. (Hrsg.). (2013). *The reflective music teacher* (European Perspectives on Music Education, 3). Innsbruck & Esslingen: Helbling.

Bundesverband Musikunterricht e. V. (Hrsg.). (2016). *Für musikalische Bildung an Schulen. Agenda 2030.* Grundsatzpapier. BMU-Positionen (9/2016). BMU: Mainz. Verfügbar unter https://miz.org/sites/default/files/documents/2016_BMU_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung_an_Schulen.pdf [04.06.2022].

Busch, B. (Hrsg.). (2008). *Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik* (Forum Musikpädagogik, 81). Augsburg: Wißner.

Busch, B. (Hrsg.). (2016). *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Buyken, E. & Hubrich, S. (2019). Verkörpertes Wissen. (Historische) Perspektiven auf den spielenden Körper in der musikalischen Praxis. In M. Unseld, M. L. Herzfeld-Schild & E. Buyken (Hrsg.), *Speicher musikalischen Wissens. Interdisziplinäre Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. Eine Einführung* (= *Die Tonkunst, 2*, 202–215).

Collins, H. (2001). Tacit knowledge, trust and the Q of sapphire. *Social Studies of Science 31(1),* 71–85.

Csíkszentmihályi, M. (1992). *Flow. Das Geheimnis des Glücks.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Dahlhaus, C. (1970). *Analyse und Werturteil* (Musikpädagogik Forschung und Lehre, 8). Mainz: Schott.

Dahlhaus, C. (1976). *Musikästhetik.* Köln: Hans Gerig.

Dahlhaus, C. & Eggebrecht, H. H. (1996). *Was ist Musik?* Wilhelmshaven: Florian Noetzel.

Dartsch, M. (2014). *Musik lernen – Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik.* Kassel: Breitkopf & Härtel.

Dartsch, M., Knigge, J., Niessen, A., Platz, F. & Stöger, C. (Hrsg). (2018). *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Münster: Waxmann.

Davidson, D. (2013). *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen.* Wiesbaden: Springer.

Deutscher Bundestag (2007). Die Wirkung von Musik auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern – Ausarbeitung. In *Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages. Fachbereich WD 9: Gesundheit, Familie, Senioren, Frauen und Jugend*. Verfügbar unter https://www.bundestag.de/resource/blob/412142/09914ea6936cf67d170265dae087cb2d/WD-9-060-07-pdf-data.pdf [17.11.2020].

Dietrich, C. (2010). Anfänge Ästhetischer Bildung. Von der sensumotorischen Spur zur Sinn-Struktur. *Zeitschrift Ästhetische Bildung, 2(1)*, 1–12.

Doerne, A. (2010). *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumentalpädagogik.* Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Doerne, A. (2019). *Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft.* Mainz: Schott.

du Pré, P. & du Pré, H. (1998*). A genius in the family. An intimate memoir of Jacqueline du Pré.* London: Vintage.

Ehrenforth, K.-H. (1971). *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik* (Schriftenreihe zur Musikpädagogik, 4). Frankfurt: Diesterweg.

Eibach, M. (2008). Improvisation in der Instrumentaldidaktik. In B. Busch (Hrsg.), *Einfach musizieren!?* (S. 51–62). Augsburg: Wißner.

Engartner, T., Herrle, M. & Rauin, U. (Hrsg.). (2016). *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele.* Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Feige, D. M. (2014). *Philosophie des Jazz*. Berlin: Suhrkamp.

Feltz, E. (1983). Frühe Förderung geigerischer Talente. In *Musik und Gesellschaft,* 7, hrsg. v. Verband der Komponisten und Musikwissenschaftler der DDR (S. 403–408). Berlin: Henschel.

Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J. E. (1988). *Don't accept me as I am. Helping „retarded" people to excel.* New York: Plenum Press.

Frank, R. & La Barre, F. (2011). *The first year and the rest of your life. Movement, development and psychotherapeutic change.* London: Routledge Press

Friedhofen, A. (2008). Ganz im Element sein. Elementare Musikpädagogik und Instrumentalpädagogik im Kontakt. In B. Busch (Hrsg.), *Einfach musizieren!?* (S. 39–50). Augsburg: Wißner.

Frye, Y. (2008). Colourstrings – das Geheimnis des Nordens. Musik empfinden, verstehen und ausdrücken. *Üben & Musizieren, 5*, 46.

Fuhr, R., Streckovic, M. & Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.). (1999). *Handbuch der Gestalttherapie.* Göttingen: Hogrefe.

Fuhr, T. & Berdelmann, K. (2020). *Zeigen* (Pädagogische Praktiken). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Gadamer, H.-G. (2009). *Die Aktualität des Schönen.* Stuttgart: Reclam.

Gagel, R. (2010). *Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität.* Mainz: Schott.

Girmes, R. (2004). *[Sich] Aufgaben stellen*. Seelze: Kallmeyer.

Göhlich, M. (2011). Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 138–152). Weinheim & Basel: Beltz.

Goodman, N. (1997). *Sprachen der Kunst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school. A new classroom pedagogy* (Ashgate Popular and Folk Music Series). London: Routledge.

Grimm, H. (1987). Sprachentwicklung. Voraussetzungen, Phasen und theoretische Interpretationen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 578–636). München: Beltz Psychologie Verlags Union.

Grünefeld, H.-D. (2017). Von der Forschungswerkstatt ins Klassenzimmer. Verknüpfung von Praxis und Wissenschaft für zukunftsfähigen Musikunterricht. *Neue Musikzeitung, 12.* Verfügbar unter https://www.nmz.de/artikel/von-der-forschungswerkstatt-ins-klassenzimmer [17.11.2020].

Grüny, C. (2008a). Das Klingende Andere seiner selbst. Bemerkungen zu Oktave und klingendem Ton. *Musik & Ästhetik, 48*, 55–71.

Grüny, C. (2008b). Der Alltag als Kunst zweiter Ordnung. *Deutsche Gesellschaft für Ästhetik e. V.* Verfügbar unter http://www.dgae.de/wp-content/uploads/2008/09/Christian_Gruny.pdf [17.11.2020].

Grüny, C. (2014). *Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik.* Weilerswist: Velbrück.

Grüny, C. (2018). Das Gestische als Milieu der Musik. Eine Skizze. In K. Eggers & C. Grüny (Hrsg.), *Musik und Geste. Theorie, Ansätze, Perspektiven* (eikones, S. 347–364). Basel: Wilhelm Fink.

Gruhn, W. (2012). Music education. An unanswered question. In G. McPherson & G. Welch (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2* (S. 621–624). Oxford: Oxford University Press.

Gruhn, W. (2014). *Musikalische Gestik. Vom musikalischen Ausdruck zur Bewegungsforschung.* Hildesheim: Olms.

Gruhn, W. & Röbke, P. (Hrsg.). (2018). *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*. Innsbruck & Esslingen: Helbling.

Gruschka, A. (2011). *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart: Reclam.

Gülke, P. (2000). *Die Sprache der Musik. Essays zur Musik von Bach bis Holliger.* München & Kassel: Metzler.

Halm, A. (1978 [1917]). Bildender Klavierunterricht. In S. Schmalzriedt (Hrsg.), *August Halm. Von Form und Sinn der Musik. Gesammelte Aufsätze* (S. 292–305). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Hanslick, E. (1991 [1854]). *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Nachdruck der 1. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hatten, R. S. (2004). *Interpreting musical gestures, topics and tropes. Mozart, Beethoven, Schubert.* Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

Hauschild, J. (2015). Hinter den Schlagzeilen. Lernen! Aber wie? *Spektrum, Gehirn und Geist, 1,* 16–22.

Hegi, F. (2010). *Improvisation und Musiktherapie. Möglichkeiten und Wirkungen von freier Musik.* Wiesbaden: zeitpunkt musik.

Heiden, M. (2018). *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 8). Münster & New York: Waxmann.

Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht* (Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 11). Münster & New York: Waxmann.

Hess, J. (2017). Critiquing the critical. The casualties and paradoxes of critical pedagogy in music education. *Philosophy of Music Education Review*, *25(2),* 171–191.

Heye, A. (2018). Musiktherapie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 83–86). Münster: Waxmann.

Hiekel, J. P. (Hrsg.). (2017). *Body sounds. Aspekte des Körperlichen in der Musik der Gegenwart* (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt, 57). Mainz: Schott.

Hill, B. & de Banffy-Hall, A. (2017). *Community Music. Eine Einführung.* Verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung [17.11.2020].

Hindrichs, G. (2014). *Die Autonomie des Klangs. Eine Philosophie der Musik.* Berlin: Suhrkamp.

Hirsch, M. (2015). ‚Ach, wie gut, dass niemand weiß …'. Gedanken zur Nichtplanbarkeit von Unterricht. *Üben & Musizieren, 1,* 12–16.

Hirsch, M. (Hrsg.). (2016). *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* (wiener reihe musikpädagogik, 1). Münster: Waxmann.

Höfler, C. (2018). Das Prinzip des Gestischen Sprechens in der Ausbildung von Schauspielstudierenden. Ein Praxis-Diskurs. In *Gesten gestalten. Spielräume zwischen Sichtbarkeit und Hörbarkeit* (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig – Schriften, 15, S. 125–129). Hildesheim: Olms.

Hoegl, F. (2003). *Sagen, Zeigen, Beobachten. Eine philosophisch-systemtheoretische Betrachtung.* Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/279675535_Sagen_Zeigen_Beobachten [04.05.2021].

Huber, L. (2013). *Der Philosoph und der Künstler. Maurice Merleau-Ponty als Denker der réflexion*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Hubrich, S. (2016). Moving Musicians. Verkörperung von Musik als kreative Interpretation in dem Practice as Research Projekt ‚Creative Embodiment of Music'. In S. Quinten & S. Schroedter (Hrsg.), *Tanzpraxis in der Forschung – Tanz als Forschungspraxis* (Jahrbuch TanzForschung, 24, S. 209–216). Bielefeld: transcript.

Hubrich, S. (2017). Creative Embodiment als erweiterte Interpretation von Musik. Theoretische Rahmungen und zwei Beispiele aus einem interdisziplinären Practice-as-Research-Projekt. In L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 245–268). Bielefeld: transcript.

Hülsmeier, D. (24.04.2019). Streit um „Lesen durch Schreiben". Kritiker der Methode räumen nun ein, dass Probleme mit dem Rechtschreiben daher kaum rühren können. *News4teachers. Das Bildungsmagazin.* Verfügbar unter https://www.news4teachers.de/2019/04/streit-um-lesen-durch-schreiben-selbst-kritiker-der-methode-raeumen-nun-ein-dass-probleme-mit-dem-rechtschreiben-daher-kaum-kommen-koennen/ [17.11.2020].

Hüther, G. & Hauser, U. (2014). *Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen.* München: btb.

Ingarden, R. (1962*). Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk – Bild – Architektur – Film.* Berlin: de Gruyter.

Jacoby, H. (1986). *Musik. Gespräche – Versuche* (hrsg. v. S. Ludwig). Hamburg: Christians.

Jacoby, H. (1991). *Jenseits von ‚Begabt' und ‚Unbegabt'. Zweckmäßige Fragestellung und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen* (hrsg. v. S. Ludwig). Hamburg: Christians.

Jacoby, H. (1995). *Jenseits von ‚Musikalisch' und ‚Unmusikalisch'. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte dargestellt am Beispiele der Musik* (hrsg. v. S. Ludwig). Hamburg: Christians.

Jank, W. & Stroh, W. M. (2006). Aufbauender Musikunterricht – Königsweg oder Sackgasse? In W. Pfeiffer & J. Terhag (Hrsg.), *Schülerorientierter Musikunterricht – Wunsch und Wirklichkeit* (Musikunterricht heute, 6, S. 52–64). Oldershausen: Lugert. Vefügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18572/pdf/Jank_Stroh_2006_Aufbauender_Musikunterricht.pdf [17.11.2020].

Jankélévitch, V. (2016). *Die Musik und das Unaussprechliche*. Berlin: Suhrkamp.

Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Jordan, A.-K., Pfeifer, E., Stegemann, T. & Lutz Hochreutener, S. (Hrsg.). (2018). *Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung.* Münster: Waxmann.

Jorgensen, E. R. (2008). *The art of teaching music.* Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

Jung, J. (2020). *Stimmungen weben. Eine unterrichtswissenschaftliche Studie zur Gestaltung von Atmosphären.* Leverkusen: Springer.

Jünger, H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen* (Uni Press, 153). Münster: LIT.

Kabisch, T. (2005). August Halm (1869–1929). „Musikunterricht mit Hilfe des Klaviers", mit Anmerkungen von Thomas Kabisch. In *Auf verwachsenen Pfaden? Klavierunterricht heute* (EPTA-Dokumentation 2004/2005, S. 57–86). Düsseldorf: staccato.

Kaiser, H. J. (1998). *Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung.* In Ders. (Hrsg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung* (Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät 1994/1995, Bd. 8, S. 98–114). Mainz: Schott.

Kaiser, H. J. (2001). Auf dem Weg zu verständiger Musikpraxis. In K. H. Ehrenforth (Hrsg.), *Musik – unsere Welt als andere. Phänomenologie und Musikpädagogik im Gespräch* (S. 85–97). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Kaiser, H. J. (2003). Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–17. Verfügbar unter https://www.zfkm.org/03-kaiser.pdf [17.11.2020].

Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik,* 47–68. Verfügbar unter https://zfkm.org/10-kaiser.pdf [17.11.2020].

Kathke, P. (2014). Die Komplexität des Elementaren. Ästhetische Alphabetisierung und kunstpädagogische Lehre. *Zeitschrift Ästhetische Bildung, 6(2),* 1–22.

Kathke, P. (2019). *Vom Schatten aus … Denk- und Handlungsräume in Kunst- und Kunstpädagogik.* Flensburg: fabrico.

Kaul, A. (2008). *Musikalische Bildung der Differenz.* Köln: dohr.

Keller, H. (2001). *Functional analysis. The unity of contrasting Themes. Funktionsanalyse. Die Einheit kontrastierender Themen. Complete edition of the analytical scores. Gesamtausgabe der analytischen Partituren* (Publikationen des Instituts für Musikanalytik Wien, 5). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Khittl, C. (2007). *„Die Musik fängt im Menschen an". Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch* (Interuniversitäre Schriften zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 1). Bern: Peter Lang.

Khittl, C. (2020). Ent-Bildung und Ent-Didaktisierung ästhetischer Bildung – ein paradoxes Vorhaben? *Zeitschrift Ästhetische Bildung, 12(1),* 1–15.

Klein, R., Kiem, E. & Ette, W. (Hrsg.). (2000). *Musik in der Zeit – Zeit in der Musik.* Weilerswist: Velbrück.

Kleist, H. von (2010). Über die allmählige Verfertigung der Gedanken beim Reden. In Ders., *Sämtliche Werke und Briefe, Bd. 2,* hrsg. v. R. Reuß & P. Staengle (S. 284–289). München: Hanser.

Knodt, R. (2017). *Der Atemkreis der Dinge. Einübung in die Philosophie der Korrespondenz.* Freiburg: Herder/Alber.

Koch, J.-M. (2020). Im Gesang ist schlechter Unterricht Körperverletzung. Marilyn Schmiege, Präsidentin des Bundesverbands deutscher Gesangspädagogen (BDG), im nmz-Gespräch. *Neue Musikzeitung, 4/2020.* Verfügbar unter https://www.nmz.de/artikel/im-gesang-ist-schlechter-unterricht-koerperverletzung [17.11.2020].

Koch, J.-P. & Schilling-Sandvoß, K. (Hrsg.). (2017). *Lehrer als Künstler* (Musikpädagogik im Diskurs, 2). Aachen: Shaker.

Korzonnek, N. (19.10.2017). Die mit dem Riesenwesen kämpfte. 30. Todestag von Jacqueline du Pré. *Concerti*. Verfügbar unter https://www.concerti.de/portraets/cellistin-jacqueline-du-pre-30-todestag/ [01.11.2020].

Krämer, O. (2015). Das Glück des Musikhörens. In K. Bradler, M. Losert & A. Welte (Hrsg.), *Musizieren und Glück. Perspektiven der Musikpädagogik* (S. 131–149). Mainz: Schott.

Krämer, O. (2018). Improvisation als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 319–326). Münster: Waxmann.

Krause-Benz, M. (2018). Die Antriebsdimension des Musiklernens. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 110–128). Innsbruck & Esslingen: Helbling.

Krebs, M. (2018). Digitales Instrumentarium. Die Musikapp als zukünftiges Instrument in der Musikschule. *Üben & Musizieren, 1*, 40–43.

Kruse-Weber, S. (Hrsg.). (2012). *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten.* Mainz: Schott.

Kurt, R. & Näumann, K. (Hrsg.). (2008). *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven.* Bielefeld: transcript.

Leikert, S. (2008). *Den Spiegel durchqueren. Die kinetische Semantik in Musik und Psychoanalyse*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Leikert, S. & Scharff, J. M. (2013). *Korrespondenzen und Resonanzen. Psychoanalyse und Musik im Dialog.* Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Leman, M. (2016). *The expressive moment. How interaction (with music) shapes human empowerment.* Cambridge, Massachusetts & London, England: The MIT Press.

Leman, M. & Godøy, R. (Hrsg.). (2010*). Musical gestures. Sound, movement, and meaning.* New York: Routledge.

Lessing, W. (2007). Zuhören?! Für Gerhard Mantel zum 75. Geburtstag. In U. Mahlert (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden* (S. 312–335). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Lessing, W. (2017). Musizieren als Geste. Randnotizen zur Widergeburt eines instrumentalpädagogischen Zentralthemas. *Diskussion Musikpädagogik, 73*, 19–25.

Lessing, W. (2018a). Üben als Handeln. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 70–93). Innsbruck & Esslingen: Helbling.

Lessing, W. (2018b). Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu?* (S. 19–50). Schott: Mainz.

Liessmann, K. P. (2008). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.

Liessmann, K. P. (2016). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. München: Piper.

Linke, C. (2018). *Konstellationen – Form in neuer Musik und ästhetische Erfahrung im Ausgang von Adorno*. *Eine musikphilosophische und analytische Untersuchung am Beispiel von Lachenmanns „Schreiben. Musik für Orchester“.* Mainz: Schott Campus.

Luckner, A. (2007). Musik – Sprache – Rhythmus. Bemerkungen zu Grundfragen der Musikphilosophie. In *Musikphilosophie* (Musik-Konzepte [Sonderband], S. 34–49). München: edition text + kritik.

Mahlert, U. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Üben. Grundlagen – Konzepte – Methoden*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Mahlert, U. (2016). Kommunikation im Unterricht. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik* (S. 193–217). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Mahnkopf, C.-S. (2006). *Kritische Theorie der Musik.* Weilerswist: Velbrück.

Mahnkopf, C.-S. (2021). Die Sprachmächtigkeit der Musik. Eine Skizze des Problems. In W. Fuhrmann & C.-S. Mahnkopf (Hrsg.), *Perspektiven der Musikphilosophie* (S. 153–175). Berlin: Suhrkamp.

Mahr, B. (2004). *Das Wissen im Modell* (Band 150 von KIT-Report, Institut für Software und Theoretische Informatik). Berlin: TU Berlin, Institut für Telekommunikationssysteme, Projektgruppe KIT. Verfügbar unter http://www.tu-berlin.de/fileadmin/fg53/KIT-Reports/r150.pdf [11.07.2021].

Matz, I. (1999). Gehörbildung heute. *Musiktheorie, 14*, 328–334.

Mayr, J. (04.06.2015). Lehrerpersönlichkeit. Zwischen wünschenswerter Vielfalt und notwendiger Kompetenz. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/unterstuetzungsportal/rr_datei_download.php?dateiid=2865 [17.11.2020].

Mersch, D. (2007). Ästhetische Erfahrung und religiöse Erfahrung. In W. Gräb, J. Hermann, L. Kulbarsch & J. Metelmann (Hrsg.), *Ästhetik und Religion. Interdisziplinäre Beiträge zur Identität und Differenz von ästhetischer und religiöser Erfahrung* (S. 271–281). Frankfurt: Peter Lang.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.). (2016). Bildungspläne Baden-Württemberg. Gymnasium – Musik. Verfügbar unter www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/MUS/LG [17.11.2020].

Möller, T. (04.04.2017). Musikunterricht in der Schule. Ausverkauf musikalischer Bildung? *Deutschlandfunk*. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunk.de/musikunterricht-in-der-schule-ausverkauf-musikalischer. 1992.de.html?dram:article_id=382783 [17.11.2020].

Moré, A. (2013). Die unbewusste Weitergabe von Traumata und Schuldverstrickungen an nachfolgende Generationen. *Journal für Psychologie, 21(2).* Verfügbar unter https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/268 [17.11.2020].

Mosna-Savoye, G. & Ysebaert, A. (15.01.2014). *Présence de Jankélévitch*. Verfügbar unter: www.franceculture.fr/emissions/le-journal-de-la-philo/presences-de-jankelevitch [17.11.2020].

Nebelung, I. (2018). Music therapy in school in Norway – searching for „golden moments". In A.-K. Jordan, E. Pfeifer, T. Stegemann & S. Lutz Hochreutener (Hrsg.), *Musiktherapie in pädagogischen Settings. Impulse aus Praxis, Theorie und Forschung* (S. 97–196). Münster: Waxmann.

Nida-Rümelin, J. & Zierer, K. (2015). *Auf dem Weg in eine neue deutsche Bildungskatastrophe. Zwölf unangenehme Wahrheiten.* Freiburg: Herder.

Niegot, A., Rora, C. & Welte, A. (Hrsg.). (2020). *Gelingendes Leben und Musik* (Musikpädagogik im Diskurs, 4). Düren: Shaker.

Nordoff, P. & Robbins, C. (1986). *Schöpferische Musiktherapie. Individuelle Behandlung für das behinderte Kind* (Praxis der Musiktherapie, 3). Kassel: Bärenreiter.

Oberhaus, L. (2006). *Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht* (Detmolder Hochschulschriften). Essen: Die Blaue Eule.

Oberhaus, L. (2018). Philosophie. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 80–83). Münster: Waxmann.

Oberhaus, L. & Stange, C. (Hrsg.). (2017). *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. Bielefeld: transcript.

Oberschmidt, J. (2011). *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*. Augsburg: Wißner.

Oberschmidt, J. (2015). Divertissement oder Exercice? Wie sich die Musen vor den Märkten verteidigen müssen. *musikunterricht aktuell 1/2015*, 14–21.

Opitz, E. & Wizisla, M. (Hrsg.). (2000). *Benjamins Begriffe.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Orgass, S. (1996). *Kommunikative Musikdidaktik* (Forum Musikpädagogik, 22) Augsburg: Wißner.

Orgass, S. (2007). *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik* (Folkwang Studien, 6). Hildesheim: Olms.

Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 284–288). Münster: Waxmann.

Peschel, F. (2002). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen* (Basiswissen Grundschule, 10). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Peschel, F. (2003). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen* (Basiswissen Grundschule, 9). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Plessner, H. (2016). *Ausdruck und menschliche Natur* (Gesammelte Schriften, 7). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rademacher, U. (2020). Musik-Campus Münster. Eine Jahrhundert-Chance: gemeinsame Räume von Musikschule, Hochschule und Sinfonieorchester in Münster. *Üben & Musizieren, 2,* 16–19.

Randel-Timperman, M. (2005). Förderung der Kinder mit geistiger Behinderung durch Mediation nach dem Feuerstein-Konzept. In *edsa (european down-syndrom assoziation deutschland).* Verfügbar unter http://down-syndrom-koeln.de/wp-content/uploads/2019/01/5-Feuerstein-A5.pdf [27.06.2022].

Reichen, J. (1981). *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen.* Zürich: Sabe. Verfügbar unter https://docplayer.org/71083395-Was-ist-lesen-durch-schreiben.html [09.06.2022].

Ribke, J. (1994). *Elementare Musikpädagogik. Persönlichkeitsbildung als musikerzieherisches Konzept.* Regensburg: ConBrio.

Richter, C. (2006). *Der Musikunterricht gehört den Schülern. Eine Anleitung zum selbständigen Umgang mit Musik*. Altenmedingen: Junker.

Richter, C. (2019). *Musik – ein Lebensmittel. Überlegungen zu einer Anthropologie der Musik* (Forum Musikpädagogik, 149). Augsburg: Wißner.

Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst*. Mainz: Schott.

Röbke, P. (2012). Hat Musik überhaupt emotionale Wirkungen? Anmerkungen aus der Sicht eines Musizierenden. In L. Oberhaus & M. Krause (Hrsg.). *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive* (S. 51–66). Hildesheim: Olms.

Röbke, P. (2015). Herzstück Musizieren. Vortrag zum Musikschulkongress 8.–10. Mai 2015, MusikLeben. Erbe. Vielfalt. Zukunft, Messe und Congress Centrum Halle Münsterland. Verfügbar unter https://www.musikschulen.de/medien/doks/mk15/dokumentation/doku_plenum2_herzstueck-musizieren.pdf [17.11.2020].

Röbke, P. (2016a). Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik. In N. Ardila-Mantilla, P. Röbke, C. Stöger & B. Wüsthube (Hrsg.), *Herzstück musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 45–64). Mainz: Schott.

Röbke, P. (2016b). Von Wider-ständen und Wider-fahrnissen beim Instrumentalspiel und Gesang. In M. Hirsch (Hrsg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* (S. 109–122). Münster: Waxmann.

Röbke, P. (2018). Dimensionen des Künstlerischen aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 192–197). Münster: Waxmann.

Röbke, P. & Figdor, H. (2008). *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Gespräch* (Studienbuch Musik). Mainz: Schott.

Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse.* Kassel: Bosse.

Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Unterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005* (S. 60–70). München: Allitera.

Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, *5(9),* 1–9. Verfügbar unter https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_rolle.pdf. [21.11.2020].

Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. In J. Kirschenmann, C. Richter, K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). München: kopaed.

Rora, C. (2001). *Ästhetische Bildung im musikalischen Gestaltungsspiel.* Augsburg: Wißner.

Rora, C. (2009). Spiel und Kunst. Zur Einleitung. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, *1(1)*, 1–12.

Rora, C. (2010). Leibliches Lernen – Präsentative Symbolik. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, *2(1)*, 1–20.

Rora, C. & Roszak, S. (Hrsg.). (2013). *Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung.* Oberhausen: Athena.

Rora, C. & Sichardt, M. (Hrsg.). (2018). *Gesten gestalten. Spielräume zwischen Sichtbarkeit und Hörbarkeit* (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig – Schriften, 15). Hildesheim: Olms.

Rora, C. & Wiese, C. (2014). ‚Verständige Musikpraxis' als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 175–191). Münster: Waxmann.

Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert.* Basel: Beltz.

Rosa, H. & Pfleiderer, M. (2020). Musik als Resonanzsphäre. *Musik & Ästhetik*, *95*, 5–36.

Roszak, S. (2014). Elementares Komponieren. Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik. *Zeitschrift Ästhetische Bildung, 6(2)*, 1–23.

Rüdiger, W. (2007). *Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer.* Mainz: Schott.

Rüdiger, W. (2018a). Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 130–154). Innsbruck & Esslingen: Helbling.

Rüdiger, W. (Hrsg.). (2018b). *Instrumentalpädagogik – wie und wozu?* Mainz: Schott.

Sartre, J.-P. (1971). *Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft.* Reinbek: Rowohlt.

Schaal, H.-J. (2019). Für eine befreite Musik. Zum 50. Todestag von Theodor W. Adorno. *Neue Musikzeitung, 7/2019*. Verfügbar unter https://www.nmz.de/artikel/fuer-eine-befreite-musik [17.11.2020].

Schäfer-Lembeck, H.-U. (Hrsg.). (2005). *Klassenmusizieren als Unterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposiums 2005.* München: Allitera.

Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos.* Mainz: Schott.

Schatt, P. W. (2017). „… das Wörtlein: und". Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. In A. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 38, S. 181–196). Münster: Waxmann.

Scherliess, V. (2002). Schönberg und Strawinsky. Zwei Wege der Neuen Musik. In S. Ehrmann-Herfort, L. Finscher, G. Schubert (Hrsg.), *Europäische Musikgeschichte, Bd. 2* (S. 983–1015). Bärenreiter: Kassel.

Schindler, L. (2011). *Kampffertigkeit. Eine Soziologie praktischen Wissens*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Schmid, W. (2007). *Glück. Alles, was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist.* Leipzig: Insel.

Schmidt, M. (2008). ‚Es improvisiert'. Improvisation in der nordindischen Kunstmusik. In R. Kurt & K. Näumann (Hrsg.), *Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven* (S. 99–132). Bielefeld: transcript.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* London: Basic Books.

Schwabe, M. (1992). *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene.* Kassel: Bärenreiter.

Schwabe, M. (2008). Intensiv, ernsthaft, hingegeben, lustvoll. Lernen im Spiel. *Üben & Musizieren, 1*, 12–16.

Schwabe, M. (2011). Freie Improvisation – eine Frage der Haltung. In D. A. Nanz (Hrsg.), *Aspekte der freien Improvisation in der Musik* (S. 165–166). Hofheim: Wolke.

Schwind, E. (14.04.2011). Die Angst des Musikers vorm Einsatz. Berufsmusiker stehen unter hohem psychischen Druck. Einnahme von Betablockern ist weit verbreitet. Musiker-Me-

dizin erhält immer größere Bedeutung. *Südkurier*, *87*. Verfügbar unter https://www.suedkurier.de/storage/mediadl/2982487-tebFMxxWT8?_IGNOREAPP=1 [17.11.2020].

Seel, M. (2000). *Ästhetik des Erscheinens.* München: Carl Hanser.

Seel, M. (2013). *Die Macht des Erscheinens.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. New York: Routledge.

Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. Connecticut: Wesleyan University Press.

Söffner, J. (2014). *Partizipation. Metapher, Mimesis, Musik – und die Kunst, Texte bewohnbar zu machen.* Paderborn: Wilhelm Fink.

Spychiger, M. (2008). Musikalisches Lernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination. *Diskussion Musikpädagogik*, *40*, 4–12.

Staemmler, F.-M. (2009). *Das Geheimnis des Anderen. Empathie in der Psychotherapie aus neuer Perspektive.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Stangl, W. (2020). Charisma. In *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.* Verfügbar unter https://lexikon.stangl.eu/2678/charisma/ [17.11.2020].

Steffens, K. (2020). Nicht nur Gemeinsamkeiten berücksichtigen, sondern auch Unterschiede. „Colourstrings" in Streicherklassen. Positive Erfahrungen an der Musikschule des Landkreises Alzey-Worms und der Grundschule Gau-Odernheim. *Üben & Musizieren, 2*, 50–51.

Steffen-Wittek, M. & Dartsch, M. (Hrsg.). (2014). *Improvisation. Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik* (ConBrio Fachbuch, 18). Regensburg: ConBrio.

Steinbach, A. (2018). Musikbezogenes Lernen in der frühen Kindheit. In W. Gruhn & P. Röbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 222–245). Innsbruck & Esslingen: Helbling.

Stern, D. N. (1991). *Tagebuch eines Babys.* München: Piper.

Stern, D. N. (2005). *Der Gegenwartsmoment.* Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Stern, D. N. (2016). *Die Lebenserfahrung des Säuglings.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Stern, D. N. et al. (The Boston Change Process Study Group) (2012). *Veränderungsprozesse. Ein integratives Paradigma.* Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Süberkrüb, A. (2005). *Musiklernen: ‚Verstehen und Geschehen'. ‚Didaktische Interpretation von Musik' und ‚Music Learning Theory' als Grundlage für vieldimensionales Musiklernen.* Saarbrücken: Pfau.

Suzuki, S. (1994). *Erziehung ist Liebe. Ein neuer Weg in der Talenterziehung.* Kassel: Bosse.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically.* London & New York: Routledge.

Terhag, J. (2011). Gelingendes Klassenmusizieren zwischen JeKi und Adorno. Ein Kongressthema rührt an das Selbstverständnis des Schulfachs Musik. *Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S3*, 7–20.

Tewinkel, C., Zorn, M. & Parma, C. (2018). Kanon. *Musik & Ästhetik, 88,* 83–94.

Timmermann, T. (2008). Musikpädagogik und Musiktherapie – Schnittfelder und Grenzen. In B. Busch (Hrsg.), *Einfach musizieren!?* (S. 131–140). Augsburg: Wißner.

Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.

Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt: Suhrkamp.

Tomes, S. (2010). *Out of silence. A pianist's yearbook.* Woodbridge: The Boydell Press.

Trevarthen, C. (2018). Kindliche Gesten und die intuitive Bedeutung der Musik. In K. Eggers & C. Grüny (Hrsg.), *Musik und Geste. Theorien, Ansätze, Perspektiven* (eikones, S. 315–345). Basel: Wilhelm Fink.

Türcke, C. (2016). *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet.* München: Beck.

Urbanek, N. & Wald-Fuhrmann, M. (2018). *Von der Autonomie des Klangs zur Heteronomie der Musik. Musikwissenschaftliche Antworten auf Musikphilosophie.* Stuttgart: Metzler.

Varkøy, Ø. (2016). *Warum Musik? Zur Begründung des Musikunterrichts von Platon bis heute.* Innsbruck, Esslingen & Bern-Belp: Helbling.

Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören.* Wilhelmshaven: Noetzel.

Vielhauer, C. (27.09.2012). Die Intelligenz der Seifenblase. Wolkenkratzer mit minimierten Oberflächen. *detail.* Verfügbar unter https://www.detail.de/artikel/die-intelligenz-der-seifenblase-wolkenkratzer-mit-minimierten-oberflaechen-9435/ [17.11.2020].

Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt. Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik,* 1–16. Verfügbar unter https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf [12.11.2020].

Vogt, J. (2017). Versuch über Kritische Musikpädagogik. In A. J. Cvetko & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft* (Musikpädagogische Forschung, 38, S. 329–347). Münster & New York: Waxmann.

Wagenschein, M. (1999). *Verstehen lehren.* Weinheim & Basel: Beltz.

Waldenfels, B. (2010). *Sinne und Künste im Wechselspiel.* Berlin: Suhrkamp.

Wallbaum, C. (2005). Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. *Diskussion Musikpädagogik, 26*, 4–17.

Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter Praxis erscheint. Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In Ders. (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83–122). Hildesheim: Olms.

Wallbaum, C. (Hrsg.). (2018). *Comparing international music lessons on video* (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig – Schriften, 14). Hildesheim: Olms.

Wallbaum, C. & Rolle, C. (2018). Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 75–97). Münster: Lit Verlag.

Wassrin, M. (2016). *Towards musicking in a public sphere. 1–3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool.* Malmö: Holmbergs.

Weidner, V. (2015). *Musikpädagogik und Musiktheorie. Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung.* Münster: Waxmann.

Weidner, V. (2018). Reflexion als Didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 348–354). Münster: Waxmann.

Wendler, R. (2013). *Das Modell zwischen Kunst und Wissenschaft.* Paderborn: Wilhelm Fink.

Widmaier, M. (2007). Differenzielles Lernen. Sachgemäßes Üben im Randbereich des Lösungsraums. *Üben & Musizieren, 3*, 48–51.

Widmaier, M. (2016). *Zur Systemdynamik beim Üben. Differenzielles Lernen am Klavier*. Mainz: Schott.

Wittgenstein, L. (1984). *Tractatus logico-philosophicus* (Werkausgabe in 8 Bänden, Bd. 1) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Yang, Y. (1996). *Musikerziehung in China. Zielsetzungen, Methoden und ästhetische Grundlagen.* Augsburg: Wißner.

Zehentreiter, F. (2017). *Musikästhetik. Ein Konstruktionsprozess.* Hofheim: Wolke

Musikpraktische Materialien

Bach, C. P. E. (2008). *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen. 1. und 2. Teil. Reprint der 1. Auflage Berlin 1753 und 1762* (mit Ergänzungen 1787 und 1797). Wolfgang Horn (Hrsg.). Kassel: Bärenreiter.

Boch, P. (2007). Mit relativer Solmisation arbeiten. In N. Heukäufer (Hrsg.), *Musik-Methodik für die Sekundarstufen I und II.* Berlin: Cornelsen.

Bolender, R. & Müller, G. (2012). *Leitfaden Gesangsklasse.* Innsbruck & Esslingen: Helbling.

Czerny, C. (1993 [1829]). *Systematische Anleitung zum Fantasieren auf dem Pianoforte Op. 200* (Faksimile der Originalausgabe von 1829, hrsg. v. U. Mahlert). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Halm, A. (1914). *Violinübung.* Als Manuskript gedruckte Fassung (1. und 2. Teil). Archiv der Württembergischen Landesbibliothek.

Halm, A. (2020). *Klavierübung. Ein Lehrgang des Klavierspiels nach neuen Grundsätzen, zugleich erste Einführung in die Musik (1918/19*) (Quellen zur Musikgeschichte in Baden-Württemberg – Kommentierte Faksimile-Ausgaben om265, 2). Hrsg. v. T. Kabisch, L. Großmann & M. Widmaier. Beeskow: Ortus.

Haun, A., Lang, O., Nykrin, R. & Kemmelmeyer, K.-J. (Hrsg.). (2003). *Spielpläne 1.* Stuttgart: Klett.

Haydn, J. (1972/2000). *Sonate C-Dur Hob. XVI:50.* H.-M. Theopold (Bearb.), G. Feder (Hrsg.). München: Henle.

Hemann, C. (1964). *Intonation auf Streichinstrumenten. Melodisches und harmonisches Hören*. Basel: Bärenreiter.

Kaul, A. & Terhag, J. (2013). *Improvisation. Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.* Mainz: Schott.

Kotzian, R. (2015). *Musik erfinden mit Kindern. Elementares Improvisieren, Arrangieren und Komponieren.* Mainz: Schott.

Mainz, I. & Nykrin, R. (2000). *Klavier spielen und lernen* (Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument, 1). Mainz: Schott.

Metzger, B. & Papenberg, M. (1999). *Querflöte spielen und lernen* (Musik und Tanz für Kinder – Wir lernen ein Instrument, 1). Mainz: Schott.

Rüdiger, W. (2015). *Ensemble & Improvisation. 20 Musiziervorschläge für Laien und Profis von Jung bis Alt*. ConBrio: Regensburg.

Schäfer, C. & Ritter, I. (1999). *Klangstraße.* Mainz: Schott.

Widmaier, M. (2005). *Das kleine Land. Alles für den Anfang am Klavier.* Bd. 1. Leipzig: Edition Peters.

Widmaier, M. (2006). *Das kleine Land. Alles für den Anfang am Klavier.* Bd. 2. Leipzig: Edition Peters.
Widmaier, M. (2012). *24 achttaktige Etüden nach Frédéric Chopin.* Leipzig: Peters.
Wiedemann, H. (2010). *Klavier. Improvisation. Klang.* Kassel: Bosse.

Filme und Videos

Kahl, R. (2011). *Individualisierung – Das Geheimnis guter Schulen*. DVD mit Booklet. Weinheim: Beltz.
Link, C. (1996). *Jenseits der Stille.* DVD. Berlin: Arthaus.
Riedelsheimer, T. (2004). *Touch the sound. A sound journey with Evelyn Glennie.* DVD. München: Indigo.
Youtube-Kanal: dmitribron. Piano Masterclass 1987, Koninklijk Conservatorium's Gravenhage. Piano Masterclass Gyorgy Sebok 1987 part 1 of 6. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=RhUNzzO8krQ [17.11.2020].
Youtube-Kanal: dmitribron. Piano Masterclass 1987, Koninklijk Conservatorium's Gravenhage. Piano Masterclass Gyorgy Sebok 1987 part 2 of 6. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=jFRHf-Lk8-w [17.11.2020].
Youtube-Kanal: Harvard Natural Sciences Lecture Demonstrations. Synchronization of Metronomes. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=Aaxw4zbULMs [17.11.2020].
Youtube-Kanal: LJE NRW e. V. Improvise and recompose – ein Workshop mit dem STEGREIF. orchester. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?time_continue=60&v=JquKYOJX9Vw [01.11.2020].
Youtube-Kanal: ramirotcb. Jascha Heifetz – Masterclass 2 of 4. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=zVc9dt9avq4 [16.11.2020].
Youtube-Kanal: TedTalk 2003, Glennie, Evelyn. Verfügbar unter https://www.ted.com/talks/evelyn_glennie_how_to_truly_listen?language=de [21.10.2020].
Youtube-Kanal: Videorec Norway. Terje Moe Hansen, INCREDIBLE MOMENTS. Verfügbar unter https://www.youtube.com/watch?v=FmOEepyZ2kc [18.11.2020].

Webseiten (letzter Zugriff 23.04.2022)

www.allton.de
www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite
www.colourstrings.de
www.deutz-klangwerkstatt.de
www.down-syndrom-koeln.de
www.emsa-zentrum.de
www.exploratorium-berlin.de
www.georg-feuser.com
www.jekits.de
https://klax.de/de/kinderkunstgalerie
www.liberatingstructures.de
www.musicmaster.eu
www.paedagogisches-institut-berlin.de

www.reinhardkahl.de
www.rhapsody-in-school.de
www.stegreif-orchester.de

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Übersicht Konzeption 1 23
Abb. 2: Assoziationsräume öffnen (Widmaier, 2005, S. 5) 64
Abb. 3: Musik sehen (Boch, 2007, S. 15) 70
Abb. 4: Richtung und Gewichtung spüren (Schäfer & Ritter, 1999, S. 195) 83
Abb. 5: Stille wahrnehmen (Haun et al., 2003, S. 88) 86
Abb. 6: Übersicht Konzeption 2 134
Abb. 7: J. Haydn, Sonate Nr. 60, Hob. XVI:50, 2. Satz *Adagio* (Henle, 1972/2000) 136
Abb. 8: Übersicht Konzeption 3 148
Abb. 9: Monster, gemalt von Robert, 5 Jahre 203
Abb. 10: *Kleine Monster,* Assoziationsraum Text und Melodie 206
Abb. 11: *Kleine Monster,* Lied mit Begleitung 207
Abb. 12: Klang spürbar gestalten (Metzger & Papenburg, 1999, S 16–17) 209
Abb. 13: Übersicht Konzeption 4 233