

A background image of a musical score with various notes and staves. The text 'divozione' and 'albert' is visible on the left side of the score.

1

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

Peter W. Schatt (Hrsg.)

# Musik – Raum – Sozialität

WAXMANN

# Studien zur Musikkultur

herausgegeben von der  
Gisela und Peter W. Schatt Stiftung

Band 1

Peter W. Schatt (Hrsg.)

# Musik – Raum – Sozialität



Waxmann 2020  
Münster • New York

GISELA<sup>UND</sup>  
PETER W.  
SCHATT  
STIFTUNG

**Bibliografische 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. 1**

Print-ISBN 978-3-8309-4168-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-9168-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2020

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: © Marius Masalar – [unsplash.com](https://unsplash.com)

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

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

Vorwort: warum diese Reihe? .....	7
<i>Peter W. Schatt</i> Einleitung: zu diesem Buch.....	9
<i>Martina Krause-Benz</i> Musikunterricht als Raum des Performativen.....	13
<i>Rico Hepp</i> Zwischen Situation und pädagogischer Ordnung Zur Relevanz ästhetischer Erfahrungen für den Musikunterricht .....	31
<i>Peter W. Schatt</i> Vom Acker bis zur Oper: Orte für Musik und Menschen Versuch einer Topographie musikbezogenen Handelns.....	47
<i>Malte Sachsse</i> Postdigitale Klangästhetiken als kollektive Imaginationen im virtuellen Raum – zur musikpädagogischen Relevanz von ASMR und elektronischer Pop-Avantgarde.....	73
<i>Adrian Niegot</i> Auffällige Gegenwarten: die Darstellungslogik des Spektakulären und das Virtuose im Kontext einer Musikpädagogik als Kulturreflexion .....	103
<i>Marin Reljic</i> Virtuelle Klang(t)räume – kulturelle Abstraktionen und Heimat als fernes Utopia in Bernd Thewes' Neuvertonung zu Carl Theodor Dreyers <i>Die Gezeichneten</i> (1922) .....	123
<i>Diego Ramos Rodríguez</i> Ausdruck als Kommunikationsmittel Funktionen wortsprachlicher Ausdrucksbezeichnungen in Partituren .....	147
<i>Andreas Kruse und Malte Sachsse</i> Und wo bleibt der Humor? Lachen als „symbolische Form“ für soziale und ästhetische Positionierung im Rahmen musikpädagogisch relevanter Prozesse.....	159
<i>Nicole Besse</i> Leib als Raum für Musik: Überlegungen zur Instrumentalpädagogik.....	177

*Hannah Wirmer*

Perspektiven der Diskursanalyse für historische musikpädagogische  
Forschung und der Diskurs des Elementaren ..... 191

*Peter W. Schatt*

„turn“-Übungen?  
Kulturelle Bildung im Lehramtsstudium Musik ..... 201

## Vorwort: warum diese Reihe?

Obwohl weitgehend Konsens darüber besteht, dass Musik für den Menschen gut, wichtig und richtig ist, sind sich nur wenige Menschen der Tatsache bewusst, dass es eine Wissenschaft gibt, die danach fragt, warum, in welcher Hinsicht, mit welchen Inhalten dies der Fall ist und wie die menschlichen Praxen hinsichtlich Musik gefördert werden können und sollten: die Musikpädagogik. Unter denjenigen, denen dies bekannt ist, besteht wiederum keineswegs Einigkeit darüber, worin die Aufgaben dieser Wissenschaft bestehen und worin sich ihr Status als Wissenschaft bewährt – Empirie, historisches, philosophisches, psychologisches, soziologisches und kulturwissenschaftliches Nachdenken über die einschlägigen Fragen stehen nebeneinander, und dies noch nicht einmal immer freundschaftlich.

Entsprechend spärlich sind die Möglichkeiten, Ergebnisse musikpädagogisch-wissenschaftlichen Nachdenkens zu publizieren, wenn sie nicht gerade ein ganzes Buch füllen. Um dem abzuhelfen und um zudem das Bewusstsein zu stärken, dass alle einschlägigen Antworten – auch im Verbund mit der Musikwissenschaft und anderen auf kulturelle Praxen gerichteten Wissenschaften – Beiträge zur Förderung von Musikkultur im Sinne eines Austausches über Fragen im Spannungsfeld des Verhältnisses zwischen Musik und Mensch leisten, wurde diese Reihe geschaffen. In ihr sollen nicht nur die Stipendiatinnen und Stipendiaten unserer Stiftung eine Plattform finden, auf der sie sich artikulieren können; auch anderen – insbesondere dem wissenschaftlichen Nachwuchs – soll sie zugänglich sein, sofern das Interesse auf Erscheinungsformen, Eigenarten, Handlungsformen und Hintergründe von Musikkultur und deren musikpädagogische Relevanz gerichtet ist. Insgesamt wünschen wir uns, mit der Reihe einen Rahmen für einen Diskurs anzubieten, der die Grenzen der Disziplinen überwindet und aus unterschiedlichsten Perspektiven Musikkultur reflektiert, anregt und fördert.

Peter W. Schatt



*Peter W. Schatt*

## **Einleitung: zu diesem Buch**

Die Gisela und Peter W. Schatt Stiftung wurde 2015 gegründet, um die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit musikpädagogischen Fragen zu fördern. Im Vordergrund sollte die finanzielle Unterstützung von Promotionsvorhaben stehen – insbesondere solcher, die mit einem interdisziplinären Zugang grundlegenden Problemen einschlägiger Bildung sowohl in formaler als auch in materialer Hinsicht gewidmet sind.

Vor dem Hintergrund der jährlich stattfindenden Symposien der Stiftung mit ihren Stipendiat\*innen entstand der Gedanke, die dort verhandelten Inhalte zu veröffentlichen. Die Symposien waren zunächst als lockerer Gedankenaustausch gedacht, zentrierten sich aber bald mehr und mehr um thematische Kerne. So stand das Symposium 2019, auf dem der vorliegende Band beruht, unter dem Motto „Konzeptionelle Pluralität und diversifizierter Musikbegriff“.

Pluralität von Musikbegriffen hängt mit der Pluralität der Kulturen zusammen und diese wiederum mit derjenigen der realen, virtuellen und imaginären Räume, in denen bzw. für die jene Praktiken realisiert werden, die für Kultur konstitutiv sind. Das gilt auch für Musik: Ihre Pluralität ist eng mit der Pluralität der diversen Räume verknüpft, für die sie komponiert, in denen sie aufgeführt und in denen sie rezipiert wird. Nicht zuletzt deren Vielfalt und Unterschiedlichkeit ermöglicht die Pluralität der in unserer Vorstellung imaginierten sowie für unsere Vorstellung von Musik wiederum konstitutiven Räume – seien sie auf musikbedingte Kategorien wie z. B. Höhe, Weite, Tiefe, Transparenz usw. oder auf musikbezogene Inhalte und Gehalte gerichtet, durch die Musik zur für den Menschen relevanten Wirklichkeit wird. Musikpädagogische Konzepte und Konzeptionen wiederum richten sich auf diese Wirklichkeit, indem sie deren Veränderung zum Gegenstand und Anliegen machen, reflektieren aber auch, wie diese Veränderung verwirklicht werden kann.

Auch im musikpädagogischen Diskurs hat sich – zumindest in dem Maße, wie ein bedeutungs-, kommunikations- und interaktionstheoretisch fundierter und verfasster Musikbegriff relevant wurde – das Interesse zunehmend auf die musikalischen und musikbezogenen Praktiken gerichtet, die in einer Gesellschaft vollzogen wurden bzw. werden und die für die Konstituierung solcher Begriffe zuständig sind. Mit einer solchen Perspektive gerät die soziale Fundierung von Bedeutung und Bedeutsamkeit in ästhetischer Praxis in den Blick, sodass neue didaktische Ansätze entstehen und ältere ästhetisch fundierte Vorstellungen von musikpädagogischer Zielsetzung bzw. Intentionalität, die primär formal ausgerichtet waren, zwar nicht konkret, aber doch strukturell inhaltlich gefüllt werden konnten.

Eine solche Perspektive, die diverse Räume, in denen musikalische und musikbezogene Praktiken vollzogen werden und Geltung erlangen, und die diesbezüglichen Bedingungen und wechselseitigen Interdependenzen berücksichtigt, kommt auch in den Beiträgen des vorliegenden Bandes zur Geltung.

Martina Krause-Benz gibt zunächst einen Überblick über diverse Auffassungen des Raumes insbesondere im pädagogisch-anthropologisch fundierten Diskurs und stellt dabei Raum als physikalisches, imaginäres, körperliches, psychisches, soziales, imaginäres sowie als durch Handeln bestimmtes Phänomen heraus. Sie zeigt, wie Raum sich durch performative Akte verändert – natürlich nicht der physikalische, sondern der psychologisch fassliche, durch Wahrnehmung und Erfahrung konstituierte Raum mit Merkmalen wie Nähe und Distanz.

In diesem Rahmen verortet sie ihre Überlegungen zur Relevanz und zum pädagogischen Potenzial performativer Akte im Musikunterricht. Der Raum des Unterrichts erweist sich dabei als nicht nur physisch-architektonisch gegebene Größe, sondern vor allem als eine durch Intentionalität und Performativität der Praktiken aller am Unterricht Beteiligten hervorgebrachte und dadurch pädagogisch wirksame Variable.

Auf transformatorische Akte im Rahmen von ästhetischer Erfahrung geht auch Rico Hepp ein, wenn er sich dem Unterricht in Musik zuwendet. Er sieht den Raum, in dem dieser stattfindet und der zugleich durch pädagogische und ästhetische Praktiken entfaltet wird, als möglichen Inhalt ästhetischer Erfahrungen an und weist damit einen Weg zu einer neuen, selbstbestimmten Unterrichtskultur.

Nicht um Musikunterricht, sondern um Beziehungen zwischen Musiken, Räumen und Menschen geht es in dem Aufsatz des Herausgebers *Vom Acker bis zur Oper*. Er wurde weniger in historiographischer oder gar topographischer denn vielmehr in systematischer Absicht verfasst und wirft exemplarische Schlaglichter auf Räume, für die komponiert und in denen musiziert sowie rezipiert wurde bzw. wird, sowie auf die daraus resultierenden musikologisch, psychologisch und soziologisch fasslichen Implikationen für musikkulturelle Praxen. Dabei wird die transformatorische Qualität performativer Akte durch Interaktion im Raum und mit dem Raum deutlich, bei denen sowohl Musiker\*innen ihre Musik aufführen als auch Rezipient\*innen ihre Wahrnehmung von Musik für andere zur Darstellung bringen.

Malte Sachsse wendet sich dem Gebrauch von Musik und der musikbezogenen Sozialität im imaginären Raum des Internets zu. Er zeigt, dass speziellen ästhetischen Erfahrungen mit digital vermittelten Inhalten dadurch, dass sie kommunikativ geteilt werden, durchaus eine sinnliche, leibbezogene Relevanz zugewiesen werden kann, sodass sie Funktionen für die Genese bestimmter Kulturen erfüllen können. Dadurch gewinnt er dem zwischen Esoterik und Psychotherapie angesiedelten Approach des ASMR – Autonomous Sensory Meridian Response, einer seit einigen Jahren im Internet vertretenen neuartigen, psychosomatisch-sensuell wirkenden Klang-Praktik – Einsichten zur Funktion des Digitalen für eine ästhetische Wahrnehmung ab, die – anders als in manchen bestehenden, insbesondere musikpädagogischen Positionen berücksichtigt wurde – in hohem Maße auch den Leib involviert.

Sachsse vertritt einen stark erweiterten Musikbegriff: Im Lichte seiner Ausführungen zu ASMR erhält der Topos „Das ist Musik in meinen Ohren“ eine neue Bedeutung, indem das Possessivpronomen exklusiv die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit des Subjekts „im“ Hören richtet, welche den tönenden Schallkonfigurationen im Rahmen ästhetischer Wahrnehmung Funktionen zuweist, die traditionell mit ‚Musik‘ verbunden werden: Die meist geräuschhaften „Schallverläufe“, wie es einst im Schul-

buch *Sequenzen* (Frisius, Fuchs, Günther, Gundlach & Küntzel, 1972) hieß, fungieren durch eine absichtsvoll evozierte kontemplative und korrespondierende Einstellung der Rezipient\*innen als Träger von Beruhigungs- und Entspannungswirkungen. Bemerkenswert ist, dass und wie die thematisierten musikalischen Erscheinungen und ihre Funktionen zum übergreifenden Kulturphänomen werden, indem sie als tragendes Mittel im Rahmen der elektronischen Pop-Avantgarde Verwendung finden.

Einer besonderen Form von Sensualität, nämlich dem Sensationellen, und dessen kulturell verdichteter bzw. objektivierter Erscheinungsweise, dem Spektakulären, widmet sich Adrian Niegot mit der Absicht einer Rehabilitierung dieser Kategorie, die auch im Musikleben – insbesondere im Rahmen von Konzerten und Operaufführungen – eine wichtige Rolle spielt. In seinem Beitrag entfaltet er Musikpädagogik als Kulturreflexion, indem er am Beispiel des Virtuosen die fundamentale Bedeutsamkeit des Spektakulären für das Erleben insbesondere von Musik zeigt und damit ihre Relevanz auch für den Musikunterricht herausstellt.

Als spektakulär in dem von Niegot herausgestellten Sinne dürften auch die Musiken und deren Inszenierungen gelten, denen sich die Ausführungen von Marin Reljic und Diego Ramos Rodríguez zuwenden. Marin Reljic befasst sich – wie Malte Sachsse – mit medial, aber im Film ermöglichten bzw. vermittelten virtuellen Räumen im visuellen und im klanglichen Bereich sowie möglichen Funktionen, die deren Inhalte nicht nur für die Rezipierenden, sondern für das Leben in der menschlichen Gesellschaft im Allgemeinen haben können. Am Beispiel der von Bernd Thewes neu geschaffenen Musik zu dem Stummfilm *Die Gezeichneten* von Carl Theodor Dreyer aus dem Jahre 1922 reflektiert er die Wirkung von Musik in medialer Verwendung und macht deren kulturpädagogische Aufgabe deutlich.

Diego Ramos Rodríguez zeigt in seinem Beitrag den Wandel der Funktion von Vortragsbezeichnungen am Beispiel des Begriffs „espressivo“. Er macht deutlich, dass in vielen Kompositionen des 20. und 21. Jahrhunderts diese Vorschrift auf eine Haltung bei der Interpretation zielt, die das Leibliche in Kraft setzt und damit der Kommunikation zwischen Komponist\*in, Werk, Interpret\*in und Hörerschaft eine Dimension der Unmittelbarkeit verleiht, aus der die in Rede stehenden Kompositionen ihre gemeinsame, aber auch je besondere Wirkung beziehen. Insoweit solche Anweisungen bzw. Aufführungsvorschriften ins Ungewohnte, ja Verstörende verweisen – wie z.B. bei Hans Joachim Hespos –, ist in diesem Kommunikationsvorgang zwischen Komponist\*in und Interpret\*in eine Bildungsfunktion zu suchen, deren Stellenwert für die Kunst, den Menschen und die musikalische Ausbildung längst nicht erschlossen ist.

Freilich wird sich die erwähnte besondere Wirkung nicht bei jedem Menschen im positiven Sinne einstellen, und bisweilen wird durch sie oder aber auch durch die teilweise seltsamen Vortragsbezeichnungen ein Befremden ausgelöst werden können, das zum Lachen reizt. In ihrem Beitrag über Humor und Lachen wenden sich Andreas Kruse und Malte Sachsse einer Haltung und einem Verhalten zu, die – nicht nur, aber auch in Bezug auf Musik und Musikunterricht – einen psychischen Raum im Spannungsfeld von Nähe und Distanz entfalten. Dabei gilt ein rezeptionsästhetisch argumentierendes Augenmerk der Bedeutsamkeit, die Musik zugewiesen und

im sozialen Kontext – und nur so – ausgehandelt wird und dadurch auch für soziale Nähe und Distanz relevant, wenn nicht gar verantwortlich ist.

Schon Heinrich von Kleist hat in seinem Text *Über das Marionettentheater* die Funktion des individuellen Leib-Erlebens für gelingendes Verhalten im Raum herausgestellt. Nicole Besse macht in ihrem Beitrag persönliche Leib- und Wahrnehmungserfahrungen im Rahmen des Kampfsports für instrumentalpädagogisches Handeln fruchtbar. Sie zeigt, wie eine interpersonelle leibbezogene Interaktion Distanzen überwinden und Nähe fördern, den Fluss zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Musik, Mensch und Instrument begünstigen kann und damit für das Gelingen instrumentalpädagogischer Prozesse letztlich unabdingbar ist.

Am Beispiel ihrer eigenen Untersuchungen zu pädagogischen Narrationen über das „Elementare“ stellt Hannah Wirmer die Sinnhaftigkeit, ja Notwendigkeit einer historischen Diskursanalyse heraus und lässt dabei die Eigenart, Tragfähigkeit und Potenzialität dieser Methode deutlich werden.

Es bleibt der Wunsch, dass dieser Beitrag kein Abschluss, sondern ein Auftakt sein möge: ein Impuls dafür, dass alle in diesem Band vorgelegten Beiträge zu musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Diskursen über Musik im sozialen Kontext von Kultur Anlass zur entsprechenden Analyse geben und damit Hintergründe und Bedingungen deutlich werden lassen, die wir selbst nicht kannten, sondern vielleicht nur ahnten.

Darüber hinaus gibt es noch eine andere weiterführende Hoffnung, nämlich die, dass Überlegungen wie die in diesem Band vorgelegten Eingang in schulischen Unterricht fänden. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Lehrkräfte entsprechend vorbereitet sind. Daher wurde ein Beitrag des Herausgebers angefügt, in dem er dafür plädiert, das auf die Befähigung zu einem Lehramt gerichtete Studium nach Maßgabe kulturwissenschaftlicher Einsichten auszurichten. Mögliche inhaltliche Konsequenzen werden am Beispiel des Lehramtsstudiums Musik ausgewiesen.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das Symposium 2020 sich mit „musikalischen und musikbezogenen Narrativen“ befassen sollte; es wurde aufgrund der Vorsichtsmaßnahmen in Anbetracht der Corona-Pandemie in schriftlicher Form ausgetragen. Das Symposium 2021 wird voraussichtlich dem Thema „Musik und Macht“ gewidmet sein.

Mein Dank gilt allen, die einen Beitrag zu diesem Band verfasst haben, ferner Alexandra Wilken vom Waxmann Verlag für die umsichtige, gewissenhafte, zügige und freundliche Betreuung sowie Annemarie Michel für das abschließende Korrekturlesen.

## Literatur

Frisius, R., Fuchs, P., Günther, U., Gundlach, W. & Küntzel, G. (Hrsg.) (1972). *Sequenzen: Musik Sekundarstufe I. Beiträge und Modelle zum Musik-Curriculum. Elemente zur Unterrichtsplanung* (Lehrerband). Stuttgart: Klett.

# Musikunterricht als Raum des Performativen

## 1. Einführung

Seit einigen Jahren ist innerhalb der wissenschaftlichen Musikpädagogik ein wachsendes Interesse an raumtheoretischen Ansätzen erkennbar. Dies spiegelt sich u. a. in einer für Juni 2020 angekündigten Tagung zum Thema *Aneignung, Raum und Gerechtigkeit im Musikunterricht – Neue Perspektiven der Unterrichtsbeobachtung* an der Europa-Universität Flensburg.<sup>1</sup> Gleichwohl ist von dem in den Kultur- und Sozialwissenschaften bereits Ende der 1980er-Jahre vollzogenen *spatial turn* (Bachmann-Medick, 2006) in der Musikpädagogik immer noch nicht allzu viel zu spüren. Das jüngst erschienene *Handbuch Musikpädagogik* (Dartsch, Knigge, Niessen, Platz & Stöger, 2018) enthält zwar ein Kapitel mit der Überschrift „Orte“; in der Einleitung zu diesem Kapitel konstatieren die Autoren allerdings, dass es bislang „noch kaum musikpädagogische Forschungsergebnisse, die raumtheoretische Zugänge berücksichtigen [...]“ (ebd., S. 385), gebe. Tatsächlich finden sich derzeit nur vereinzelte musikpädagogische Publikationen, die explizit kultur- bzw. sozialwissenschaftliche Raumtheorien rezipieren:

- Heinrich Klingmann bezieht sich vor dem Hintergrund seiner kritischen Auseinandersetzung mit Wolfgang Welschs Transkulturalitätskonzept (Welsch, 2010) in seinen Ausführungen zum „dritten kulturellen Raum“ (Klingmann, 2012, S. 209) auf die Terminologie des postkolonialistischen Theoretikers Homi K. Bhabha, der das Bild eines Treppenhauses als Schwellenraum aufwirft, um die tradierte Vorstellung fixierter kultureller Identitäten zugunsten einer kulturellen Hybridität, „in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene oder verordnete Hierarchie gibt“ (Bhabha, 2000, S. 5), aufzuheben. Der dritte kulturelle Raum bei Klingmann ist nicht als Schnittmenge aus unterschiedlichen Kulturen im Musikunterricht gedacht, sondern entsteht durch „geteilte Wahrnehmungs-, Handlungs- und Deutungsdispositionen, die auf unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge verweisen und in unterschiedlichen Kulturen präsent sind, die Gemeinsamkeit und Kooperation ermöglichen“ (Klingmann, 2012, S. 209, Hervorh. i. O.).
- Auch Martina Krause-Benz wendet sich von einer Reduktion des Transkulturalitätsbegriffs auf eine zu enge Vorstellung von Hybridität im Sinne einer Vermischung ab und postuliert mit Rekurs auf Bhabha die Konstitution des Musikunterrichts als „transkulturellen Zwischenraum“ (Krause-Benz, 2013, S. 80), in welchem „Individuen, die aus verschiedenen kulturellen Räumen kommen, sich [...] gemeinsam aufhalten und interagieren, ohne dass Differenzen grundsätzlich verschwinden müssen“ (ebd., S. 77).
- Die Metaphorik des „Dritten Raums“ bzw. „Zwischenraums“ ist zuvor bereits von Heinz Geuen und Christine Stöger für musikpädagogische Kontexte fruchtbar

1 <https://www.uni-flensburg.de/kunst/forschung/tagungen/> [18.02.2020].

gemacht worden (Geuen & Stöger, 2011). Geuen und Stöger plädieren ebenfalls für eine Auffassung des gesamten Musikunterrichts als „Dritten Raum“:

„Denkt man die Dichotomie von Schule und Welt, wie sie Adorno entwickelt, nicht binär sondern in Bhabhas Sinn als Zwischenraum, dann erscheint Schule nicht mehr als Instanz von Entfremdungserfahrung, sondern als Ort, der in besonderer Weise Ambivalenzen aufnimmt und füllt. [...] Erfindung und Realisierung von Musik erschiene in diesen bewusst erlebten und gestalteten Zwischenräumen beispielsweise nicht als defizitäre Allusion ‚wirklicher‘ Kunst, sondern als authentischer Ausdruck einer schulischen Zwischenraum-Identität“ (ebd., S. 52).

- Die musikdidaktische Relevanz von „Zwischenräumen“ im Musikunterricht entfalten auch Markus Hirsch und Johannes Steiner (Hirsch & Steiner, 2014), allerdings weniger mit dem Ziel einer tragfähigen Konzeption transkulturellen Musikunterrichts, sondern aus einer performativitätstheoretischen Perspektive. Unter Bezugnahme auf ritualtheoretische Überlegungen von Arnold van Gennep (van Gennep, 2005) und Victor Turner (Turner, 2005) loten sie das besondere Bildungspotenzial von Zuständen des „Dazwischen“ im Unterricht aus, in welchen Schüler\*innen Musik als Ereignis erfahren können.
- Wiederum aus einer anderen, nämlich primär soziologischen Sicht rezipiert Thomas Busch die Raumtheorie von Martina Löw (Löw, 2000) und wendet sie auf musikpädagogische Kontexte an, indem er Musikunterricht als sozialen Raum begreift und analysiert, was, wie und wer darin (an-)geordnet wird bzw. sich selbst platzieren kann. Er kommt zu dem Schluss, dass im „schulischen Ort ‚Musikraum‘[...] je nach anwesender Gruppe und Zeit unterschiedliche Verteilungskämpfe um den Raum und die (An-)Ordnung der anwesenden Körper zueinander [toben]“ (Busch, 2015, S. 57), und zeigt die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit soziologischen Raumtheorien bei der Diskussion um die Ermöglichung kultureller Teilhabe und Gerechtigkeit im Musikunterricht auf.
- Peter W. Schatt (Schatt, 2002; Schatt, 2012) untersucht aus einer phänomenologischen Perspektive Zusammenhänge zwischen musikbezogener Räumlichkeit und räumlicher Musikwahrnehmung, um davon ausgehend musikpädagogische Konsequenzen zu ziehen: „Räume musikalischer Bildung“ (Schatt, 2012, S. 130) können eröffnet werden, wenn sie den Menschen einerseits die Möglichkeit zur „Lust am ästhetischen Erleben“ (ebd., S. 129) geben und andererseits zu einer „fragenden Distanz“ (Schatt, 2002, S. 84) auffordern, weil „der von Musik veranlasste Erlebnisstrom der Zeit durch Räumlichkeit unterbrochen werden kann“ (Schatt, 2012, S. 129).

Über solche direkten raumtheoretischen Referenzen hinaus finden sich in musikpädagogischen Publikationen seit Jahrzehnten immer wieder Hinweise auf die Bedeutung des Räumlichen in musikpädagogischen Kontexten. Diese Arbeiten, von denen ohne Anspruch auf Vollständigkeit schlaglichtartig einige genannt seien, enthalten Theoriebezüge unterschiedlicher Provenienz:

- In der Nachfolge der *Didaktischen Interpretation von Musik* entwickelt Karl Heinrich Ehrenforth die so genannte „Toposdidaktik“ (Ehrenforth, 1993), in wel-

cher „Topoi“ (wie beispielsweise Liebe oder Trauer) im Musikunterricht als Orte „lebensweltlicher Gemeinsamkeit“ von Musik und Mensch, „in denen das Gemeinsame sichtbar und spürbar wird“ (ebd., S. 18), fungieren und an denen sich Schüler\*innen und Musik treffen können.

- Von Christian Rolle stammt der Begriff „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ (Rolle, 1999, S. 161), der sich in der Musikpädagogik etabliert hat. Rolle entwickelt seinen Ansatz mit Bezug auf Martin Seel (Seel, 1985) und betont dabei insbesondere das „verfremdende, die pragmatische Wahrnehmung unterbrechende Moment künstlicher Inszenierungen“ durch „das Installieren einer künstlichen ästhetischen Schwelle, die zuvor überschritten werden muß [sic!]" (Rolle, 1999, S. 162), um die Einnahme einer ästhetischen Einstellung herauszufordern und Bildungsprozesse initiieren zu können.
- Als eine der ersten innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik erforscht Natalia Ardila-Mantilla außerinstitutionelle Musiklernorte und die damit verbundene Bedeutung informeller Lernräume (Ardila-Mantilla, 2016). Die Autorin erweitert somit die häufig einseitig institutionalisierte Verortung musikalischer Praktiken und postuliert die Anerkennung von „Musiklernwelten“ jenseits der institutionalisierten Musikpädagogik.
- In einer umfangreichen Grounded-Theory-Studie zu Koordinationsprozessen beim Musizieren im Unterricht entwickelt Bianca Hellberg aus ihren Daten induktiv die Kernkategorie des koordinativen Raums, mit dem sie einen „spezifischen Interaktionsraum der Akteure beim Musizieren“ (Hellberg, 2019, S. 205) meint und den sie nicht als gegenständlich, sondern als leiblich-atmosphärisch beschreibt.
- Im Zuge der musikpädagogischen Rezeption von Hartmut Rosas *Soziologie der Weltbeziehung* (Rosa, 2016) wird Schule bzw. Musikunterricht als „Resonanzraum“ (Löbber & Ziegenmeyer, 2019, S. 24) aufgefasst und dafür plädiert, insbesondere auch benachteiligten Schüler\*innen Räume zu erschließen, in denen sie „ihre Stimme zu Gehör bringen“ und „individuelle Resonanzerfahrungen“ (ebd., S. 25) machen können.
- Die wachsende Bedeutung digitaler Medien für Lernprozesse wird inzwischen – wenn auch bislang nur punktuell – in der Musikpädagogik erkannt (Ahlers, 2018). In diesem Zusammenhang scheint u. a. das Konzept des ‚flipped classroom‘ als Gegenentwurf zum herkömmlichen Unterricht aufschlussreich.<sup>2</sup>

Diese kurze Darstellung sollte zeigen, dass in der Musikpädagogik einerseits mitnichten eine konsistente musikpädagogische Raumtheorie existiert, dass andererseits der Raumbegriff immer wieder und in je unterschiedlicher Weise bemüht wird, um die Rahmenbedingungen von musikbezogenen Lern- und Bildungsprozessen zu konturieren. Im Folgenden sollen einige der bisher vorhandenen Fäden aufgegriffen, diskutiert und weiterverfolgt werden. Es wird sich dabei erweisen, dass eine performa-

2 Im ‚flipped classroom‘ wird das Verhältnis von Aneignung und Anwendung der Lerninhalte umgedreht und der Präsenzunterricht erhält nun eine vertiefende Funktion (Ahlers, 2018, S. 409).

tivitätstheoretische Sicht auf Musikunterricht besonders vielversprechend ist. Daher verfolgt dieser Beitrag das Ziel, Musikunterricht theoretisch als Raum des Performativen zu konzipieren und von hier aus gewinnbringende Perspektiven für die Musikpädagogik in Forschung und Praxis zu erhalten. Als Basis für die folgenden Ausführungen wird zunächst der Blick auf die theoretischen Grundlagen geworfen, indem explizit raumtheoretische Ansätze in den Kultur- und Sozialwissenschaften kritisch diskutiert werden, um Desiderata aufzuzeigen, die durch eine performativitätstheoretische Raumauffassung erfüllt werden können.

## 2. (Musik-)Raumkonzepte

Zunächst ist festzuhalten, dass auch jenseits der Musikpädagogik keineswegs ungeteilter Konsens darüber herrscht, wie und als was Raum aufzufassen sei. Die kulturtheoretische Konzeption eines dritten Raums leuchtet andere Facetten des Räumlichen aus als die soziologische Theorie von Raum als (An-)Ordnung menschlicher Körper. In einem alltagstheoretischen Verständnis wird unter Raum in der Regel zunächst etwas Statisches verstanden, das bereits vorhanden ist, aufgesucht und gefüllt – also ‚bewohnt‘ – werden kann:

„Der Raum wird als eine Art Behälter aufgefasst, der in seinen wesentlichen Merkmalen (Grundriss, Höhe, Breite, Länge, Volumen etc.) von dem, was in ihm geschieht, nicht tangiert wird.“ (Fischer-Lichte, 2012, S. 58)

In diesem Zusammenhang wird auch von einem geometrischen oder architektonischen Raum gesprochen. Demgegenüber gibt es aber noch weitere „Formen des Räumlichen“ (Niegot, 2018, S. 145). Aus phänomenologischer Sicht differenziert Jürgen Hasse zwischen dem mathematischen, dem symbolischen, dem sozialen, dem leiblichen sowie dem Situationsraum (Hasse, 2007). Im *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (Wulf & Zirfas, 2014) werden in einem eigenen Kapitel zum „Raum“ darüber hinaus der körperliche, der psychische, der imaginäre und der Handlungsraum angeführt (ebd., S. 387–441). Es würde im gegebenen Rahmen zu weit führen, alle diese Raumformen zu diskutieren. Daher interessieren im Folgenden vor allem diejenigen, die für (musik-)pädagogische Fragen relevant erscheinen.

### 2.1 Materialität des Raums

Die Vorstellung eines dem Menschen unvermittelt gegenüberstehenden Raums gilt inzwischen in nahezu jedem raumtheoretischen Ansatz als obsolet. Stattdessen werden Räume als „nicht neutral“ (Niegot, 2018, S. 143) aufgefasst: „Raum ist demnach nicht einfach da oder steht uns bloß gegenüber, ist also nicht Raum-an-sich, sondern stets nur Raum-für-uns“ (ebd.). In ähnlicher Weise versuchen soziologische Raumtheorien, die „theoretische Trennung von Raum und Subjekt zu überwinden“ (Busch, 2015, S. 53); gleichermaßen werden die unterschiedlichen Funktionen des pädago-

gischen Handlungsraums grundiert durch „die Annahme, dass in Bildungsprozessen die Dichotomie zwischen Mensch und Raum aufgehoben wird“ (Böhme, 2014, S. 423). Dennoch werden die jeweiligen Raumkonstituenten, also die Menschen und die Materialität des Raums, je unterschiedlich fokussiert. Raumtheoretische Ansätze bewegen sich daher auf einem Kontinuum „zwischen eher raumdeterministischen und raumvoluntaristischen Auffassungen“ (Böhme, 2014, S. 431).

In Ersteren werden die Grenzen eines Raums nicht verschoben oder gar aufgelöst, sondern der Raum in seiner Darstellung als „materialer Zweckraum“ (ebd., S. 424) bietet sich dem Menschen an, ‚ingeräumt‘<sup>3</sup> zu werden. In pädagogischen Kontexten dienen Fachräume beispielsweise dazu, Handlungen zu evozieren und zu strukturieren. Räume und die darin ingeräumten Dinge fordern zu bestimmten Handlungen heraus, die wiederum den Raum dadurch beleben und zu dem spezifischen Raum machen, der er ist. Im Zusammenhang mit dem *material turn* erscheint hierbei vor allem der Blick auf die Dinge interessant. Ausgehend von der Akteur-Netzwerk-Theorie (Latour, 1996) gelten „die materiellen Artefakte und Dinge als den menschlichen Aktanten gleichwertige Aktanten der Sozialität“ (Hillebrandt, 2014, S. 78) und sind nur als Netzwerk in der Lage, soziale Praktiken zu erzeugen.<sup>4</sup> Nicht zu vergessen ist dabei, dass die materiale Beschaffenheit des Raums und die Dinge, die darin ingeräumt sind, zwar durch ihren Aufforderungscharakter eine nicht zu unterschätzende Macht ausüben, das menschliche Handeln im Raum jedoch auch nicht völlig determinieren. Denn die Materialität des Raums eröffnet bestimmte Handlungsmöglichkeiten; gleichzeitig erhalten die Dinge selbst erst durch den Gebrauch ihre spezifische Bedeutung. Insofern lässt sich auch beim primären Fokus auf die Materialität des Raums und die darin platzierten Dinge eine enge Verwobenheit des Raums mit den darin agierenden Menschen nicht ausblenden; Mensch und Raum verschmelzen miteinander und werden so zu einer Einheit (Böhme, 2014, S. 425).

Auch aus performativitätstheoretischer Sicht werden Dinge einerseits in Abhängigkeit vom menschlichen Gebrauch gesehen, andererseits wird ihnen eine gewisse Macht attribuiert:

„Gebrauchsdinge sind also insofern als performativ zu beschreiben und zu begreifen, als sie in ihrem Gebrauch durch das handelnde Subjekt nicht nur von diesem bestimmt werden, sondern zugleich auch das handelnde Subjekt in seiner Handlungsmöglichkeit und seinem Handeln mitbestimmen und auf diese Weise transformieren“ (Fischer-Lichte, 2012, S. 168).

Menschen und Dinge müssen nach Erika Fischer-Lichte in einem Passungsverhältnis zueinander stehen, wenn eine Handlung gelingen soll.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Blick auf die ‚objektiven‘ Koordinaten und die Artefakte eines Raums nicht automatisch mit deterministischen Vor-

3 Adrian Niegot betont in einem Beitrag zum kirchenmusikalischen Raum, der auch wichtige Impulse für die schulische Musikpädagogik beinhaltet, unter Bezugnahme auf Martin Heidegger die Möglichkeit des Einräumens von Klang in einen Raum, der diesen dadurch erst zu einem bestimmten Ort macht (Niegot, 2018, S. 148).

4 Die Bedeutung der Dinge in pädagogischen Praktiken wird in jüngster Zeit auch in der Musikpädagogik erforscht (Godau, 2018).

stellungen einhergeht und daher durchaus eine pädagogische Relevanz hat. Abgesehen von dem in der Musikpädagogik aktuell aufkommenden Interesse an den Dingen im Musikraum (Godau, 2018) zielen raumtheoretische Referenzen in der musikpädagogischen Rezeption jedoch insgesamt eher auf die Bedeutung der Akteur\*innen, denen eine raumkonstituierende Funktion zugesprochen wird. Diese werden im Folgenden beleuchtet.

## 2.2 Raumkonstitution durch die Akteur\*innen

Innerhalb der Relation von Raum und Mensch wird vor allem in soziologischen, aber auch in kulturwissenschaftlichen Theorien die Aufmerksamkeit stärker auf die Akteur\*innen gerichtet, die einen Raum nicht nur bewohnen, sondern diesen selbst überhaupt erst konstituieren. Die in diesem Sinne als relational zu bezeichnende Raumtheorie von Löw ist allerdings nicht frei von Widersprüchen, weil durch die subjektive Raumkonstitution der Beteiligten einerseits bestimmte Positionierungen manifestiert und fixiert würden, andererseits Raum durch die Körperbewegungen ständig neu geschaffen werde und damit veränderlich und dynamisch bleibe (vgl. Busch, 2015, S. 54).

In der Musikpädagogik zeigt sich vor allem bei Klingmann die Idee einer Kontingenz von Räumlichkeit, wenn auch in anderer Weise und auf unterschiedlicher theoretischer Basis. Das Modell vom „dritten kulturellen Raum“, in seinem Beitrag zunächst mit scharfen Konturen umrandet (Klingmann, 2012, S. 209), wird im weiteren Verlauf seiner Ausführungen zu einem unbegrenzten Etwas, das streng genommen keinen Raum mehr, sondern einen „temporären und fragilen Interaktionsrahmen“ (ebd., S. 213) darstellt. Ähnlich sprechen auch Geuen und Stöger von „Entortungserfahrungen“ (Geuen & Stöger, 2011, S. 52), die Schüler\*innen im Musikunterricht durch die spielerische Verarbeitung anderer und fremder Sichtweisen machen können. Schule als „Dritter Raum“ müsse dabei „immer wieder neu gedacht und erobert werden“ (ebd., S. 53).

In diesen Beispielen wird deutlich, dass sich das pädagogische Interesse von der Materialität des Raums zu den Akteur\*innen hin verschoben hat, was dazu führt, Raum nicht mehr materialbezogen, sondern metaphorisch zu denken. In letzter Konsequenz wird der Raum als feste Größe schließlich aufgelöst, weil er immer wieder neu und anders erschaffen werden muss. Diese euphorische Abwendung vom Raum als fester Größe mit eigenen Ansprüchen und die damit verbundene Hinwendung zu den Beteiligten werden vor allem in neueren musikpädagogischen Publikationen kritisiert. Hirsch und Steiner geben in ihrer Auseinandersetzung mit Geuens und Stögers Ansatz zu bedenken, dass die Frage nach Verpflichtung und Verbindlichkeit in den schulischen Zwischenräumen nicht hinreichend berücksichtigt werde (Hirsch & Steiner, 2014, S. 322).

In zugespitzter Weise vertritt Olivier Blanchard in seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem deutschsprachigen Diskurs zur Interkulturellen Musikpädagogik –

und hier insbesondere mit Klingmanns Ansatz – die Auffassung, dass eine Auflösung von Raumgrenzen im schulischen Musikunterricht absurd sei:

„Es macht keinen Sinn, die Grenzziehung um den kulturellen Raum ‚C‘ aufzulösen, solange von einem Raum gesprochen wird, denn ein Raum – ob Kugel oder Beziehungsgeflecht – befindet sich immer innerhalb von Grenzen. Grenzen sind aber nur in zwei Formen denkbar: Entweder als ‚natürliche‘ Grenze, dann aber könnte der Raum nicht transzendiert bzw. perturbiert werden und inter- oder transkulturelle Anschlüsse wären unmöglich. Oder aber es handelt sich um eine konstruierte Grenze, dann taucht aber sofort die Frage auf, was oder wer diese Grenze wie bzw. aufgrund von was konstruiert“ (Blanchard, 2019, S. 103).

Mit dieser Aussage macht Blanchard darauf aufmerksam, dass sich in Unterrichtsprozesse immer Machtmomente einschleichen, die nicht ignoriert werden können. Ähnlich mahnt Busch im Hinblick auf eine musikpädagogische Wendung von Löws Raumtheorie, dass die Vorstellung von Schule als Raum, der allein „durch die beteiligten Individuen erzeugbar sei“ (Busch, 2015, S. 62), Probleme aufwerfe, da die Macht der Lehrenden, mit der diese Positionierungen im Raum steuern können, die Teilhabemöglichkeiten der Schüler\*innen erheblich beeinflusse.

Solche kritischen Einwände korrelieren mit neueren Publikationen, die Musikunterricht aus praktikentheoretischer Perspektive erforschen und sich dabei u. a. auf subjekttheoretische Ansätze von Judith Butler (Butler, 2001) beziehen, um Machtstrukturen aufzudecken und gleichzeitig produktiv zu wenden (Blanchard, 2019; Campos, 2019). Subjekte erhalten durch Adressierungen spezifische Subjektpositionen im Klassenraum, z. B. als Stimmführer\*in beim Klassenmusizieren, die ihnen einen bestimmten Handlungsspielraum eröffnen. Dennoch machen Unterrichtsforschungsergebnisse deutlich, dass Positionierungsmöglichkeiten im Musikunterricht insgesamt eher eingeschränkt sind und Musikunterrichtspraktiken weitgehend routiniert ablaufen (Campos, 2019). Kontingenz und die damit verbundene Anbahnung neuer Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Bedeutungsmöglichkeiten scheinen im Raum Schule „angesichts der starken institutionellen Zwänge“ (Geuen & Stöger, 2011, S. 53) kaum möglich zu sein.

Welche musikdidaktischen Konsequenzen sind nun aus diesen Erkenntnissen zu ziehen? Verschleiert die Macht des Raums die Handlungsmöglichkeiten seiner ‚Bewohner\*innen‘ letztlich nur? Reicht das „Bewusstsein für diese Macht, für den Einfluss auf die Teilhabe und für die bislang nicht genutzten Möglichkeitsräume [...], um die Effekte dieser Machtfalle zu mildern“ (Busch, 2015, S. 62)? Oder lassen sich die Dimensionen des Räumlichen nicht vielmehr in ein fruchtbares Verhältnis zueinander setzen?

Diesen Fragen widmen sich die folgenden Ausführungen, in denen die Theorie des performativen Raums (Fischer-Lichte, 2004) aufgegriffen, weitergedacht und abschließend musikpädagogisch reflektiert wird.

### 3. Performativitätspotenzial des Raums

Die Betrachtung von Räumen aus performativitätstheoretischer Sicht ist in der Musikpädagogik bislang nur punktuell und implizit erfolgt (Hirsch & Steiner, 2014). Dass eine performative Sichtweise auf Lern- und Bildungsprozesse im Musikunterricht gewinnbringend ist, wurde allerdings schon mehrfach herausgearbeitet (z. B. Krause, 2010, 2014, 2017, 2018). Insofern erscheint es lohnend, Räume daraufhin zu untersuchen, ob bzw. inwiefern sie ein performatives Potenzial bergen, das in musikpädagogischen Kontexten produktiv genutzt werden könnte.

Zunächst ist jedoch eine terminologische Vergewisserung hinsichtlich des Begriffs des ‚Performativen‘ erforderlich, da dieser uneinheitlich und zudem häufig inflationär und reduktionistisch gebraucht wird (vgl. Krause-Benz, 2017, S. 43).

#### 3.1 Zum Begriff ‚performativ‘

Die Inkonsistenz in der Verwendung des Begriffs ‚performativ‘ ist auf die verschiedenen Quellen zurückzuführen, die diesen Begriff gespeist haben. Ursprünglich von John L. Austin im Rahmen seiner Sprechakttheorie (Austin, 1975) eingeführt, wurde der Begriff ‚performativ‘ im Rahmen des *performative turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften auf kulturelle und soziale Prozesse übertragen. In der Kunst traten Facetten des Performativen, die Austin in Bezug auf Sprechakte beschreibt, allerdings schon deutlich früher, nämlich bereits im frühen 20. Jahrhundert auf (Fischer-Lichte, 2012, S. 9–14).

Diese lassen sich grob wie folgt charakterisieren:<sup>5</sup> Wörtlich steckt im Begriff ‚performativ‘ der Begriff ‚aufführen‘. Aufführungen finden in bestimmten Aufführungsrahmen statt und sind schon in einem alltagstheoretischen Sinn besondere, dem Alltag entthobene Ereignisse, die eine spezifische Wirklichkeit hervorbringen. Austin betont in seiner Sprechakttheorie den wirklichkeitsverändernden Effekt einer performativen Äußerung (z. B. „Ich taufe dich.“). Die Wirklichkeit ist nach Vollzug dieses Sprechakts, der gleichzeitig die sprachlich ausgedrückte Handlung *ist*, nicht identisch mit der Wirklichkeit davor; sie hat sich verändert bzw. wurde Wirklichkeit neu konstituiert. Damit haben performative Äußerungen eine ungeheure Kraft und entfalten sich im Rahmen einer intersubjektiven Gemeinschaft, die durch „leibliche Ko-Präsenz“ (Fischer-Lichte, 2012, S. 54–58) der Beteiligten hergestellt wird. Deutlich wird auch der rituelle Charakter von Sprechakten, die aufgrund ihrer wirklichkeitskonstituierenden Macht herausragende Momente im Leben von Menschen darstellen und entsprechend gefeiert werden.

Diese Aspekte finden sich in radikalierter Form auch in der Performance-Kunst. Hier spielen vor allem Körperlichkeit, sinnlicher Mit-Vollzug statt distanzierter Beobachtung seitens des Publikums und die damit einhergehende Aufhebung der Trennung von Akteur\*innen und Zuschauer\*innen eine tragende Rolle. Die Erschütterung

5 Die Darstellung der Dimensionen des Performativen kann im vorgegebenen Rahmen nur knapp erfolgen. Für detailliertere Informationen sei auf Uwe Wirth (Wirth, 2002) verwiesen.

des Publikums, die sich in Aufführungen einstellt, wird dabei als Merkmal von Ereignishaftigkeit zelebriert. Erschütterung ist nicht (ausschließlich) negativ konnotiert, sondern bezieht sich darauf, dass man unvermittelt stark berührt und betroffen ist. Ereignisse sind nach Dieter Mersch besondere Widerfahrnisse, die „von einem Anderen, einem Ungemachten oder Unverfügbaren her [begegnen]“ (Mersch, 2002, S. 9). Die Beteiligten finden sich durch das, was ihnen widerfährt, in einem Zwischenzustand, da sie für einen möglicherweise kurzen, vielleicht aber auch längeren Moment nicht auf gewohnte Denk- oder Handlungsmuster zurückgreifen können. Dieser Zustand zwingt sie allerdings dazu, Verfügbarkeit wiederzugewinnen. Mersch spricht in diesem Zusammenhang von Responsivität (Mersch, 2002, S. 47–53) und meint damit die Notwendigkeit, auf das eingetretene Ereignis zu antworten, um eine neue Ordnung herzustellen. Ereignisse haben somit eine transformatorische Wirkung, weil sie den Menschen und sein Verhältnis zur Welt verändern.

Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit und Unverfügbarkeit attestiert Fischer-Lichte auch Aufführungen, weil keiner der Beteiligten – auch die Akteur\*innen nicht – darüber verfügen kann, was in der Aufführung passiert, z. B. wie das Publikum reagiert (vgl. Fischer-Lichte, 2012, S. 68). Der Aspekt des Außer-Kraft-Setzens von Verfügbarem und die damit verbundene Chance, eine Wirklichkeit nicht einfach als theatral vorgespielt hinzunehmen, sondern neu hervorzubringen, wird in der Performance-Kunst besonders augenscheinlich, ist aber letztlich ein Signum jeder Aufführung – und zwar nicht nur einer künstlerischen im engeren Sinne. Immer ist durch die leibliche Ko-Präsenz ein Moment der Unverfügbarkeit im Spiel. Somit kann auch Musikunterricht prinzipiell zum Ereignis werden. In diesem Zusammenhang liefern Hirsch und Steiner mit ihren Überlegungen zu „Zwischenräumen“ im Musikunterricht wichtige Impulse. Denn ein Musikunterricht, der Ereignisse zulässt, die die Lernenden erschüttern und in Zwischenzustände versetzen, welche sie verändern (transformieren), kann als bildungswirksam bezeichnet werden, sofern Bildung als „Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden“ wird (Wulf & Zirfas, 2007, S. 29).<sup>6</sup> Allerdings sind hierbei zwei wesentliche Aspekte zu bedenken, die weiter oben bereits angedeutet wurden:

- a) Der Begriff ‚performativ‘ wird häufig für jegliche Arten von Praktiken in Anschlag gebracht. Gewiss liegt dem Performativen selbst eine gewisse Ambivalenz zugrunde (vgl. Krause-Benz, 2018), denn Sprechakte – und darüber hinaus kulturelle und soziale ‚Aufführungen‘ – zeichnen sich dadurch aus, dass sie wiederholbar sind. Insofern wirken sie „konservierend und stabilisierend“ (Wulf & Zirfas, 2007, S. 17). Andererseits ist ihnen ein subversives Potenzial inhärent, weil Wiederholungen einander nicht vollständig gleichen, sodass immer ein Moment der Veränderung naheliegt (Krämer, 2004, S. 16), das kreativ nutzbar gemacht werden kann, um z. B. scheinbare Gegebenheiten ironisch in Frage zu stellen (vgl. Wulf & Zirfas, 2007, S. 17). Aber auch performative Akte, die eine stabilisierende Wirkung zeitigen, sind nicht mit Routinehandlungen zu verwechseln. Als Unterscheidungskriterium gilt: „Performative Handlungen funktionieren dann, wenn

6 Vgl. auch den transformatorischen Bildungsbegriff nach Hans-Christoph Koller (Koller, 2012).