

Brigitta Barandun

Zwischenräume im Instrumental- und Gesangsunterricht der begeisterten Lehrkraft

Einleitung – Gelingendes Leben und Musik

„Musik ist mein Leben“ oder „Ohne Musik kann ich mir mein Leben nicht vorstellen“ oder „Musik ist für mich der Schlüssel in eine andere Welt“, so lauten Aussagen von jugendlichen musikalisch begabten Menschen, welche Hans-Günther Bastian interviewt hat (Bastian 1989, S. 181). Die Musik bedeutet diesen Menschen so viel, dass sie sich ein gelingendes, gutes oder glückliches Leben ohne Musik gar nicht ausmalen können oder wollen.

Musik scheint also wesentlich dazu beitragen zu können, dass das Leben gelingt und nimmt dann einen festen, dauerhaften Platz im Leben ein. Dabei ist vermutlich nicht relevant, auf welche Art die Auseinandersetzung mit der Musik geschieht, auf welchem Niveau musiziert oder komponiert wird, es kann sich dabei auch um erfüllendes Musikhören oder um einen Beruf im Umfeld eines Musikbetriebes oder der Musikvermittlung oder natürlich um eine musikpädagogische Tätigkeit handeln.

Wann aber kann gesagt werden, dass ein Leben gelingt? Seit der Antike wird das Gelingen des Lebens vor allem mit der Empfindung von Glückseligkeit in Bezug gebracht (vgl. Aristoteles ⁴2006). Mihály Csíkszentmihályi hat in seinem Buch *Flow – Das Geheimnis des Glücks* aufgezeigt, dass ein Leben dann als sinnvoll und erfüllend empfunden wird, wenn höchste Disziplin, Konzentration und Hingabe im Zusammenhang mit Kreativität für eine Tätigkeit aufgebracht werden (Csíkszentmihályi 2007). Dass mit Disziplin und Ausdauer geübt werden muss, um auf eine Art musizieren zu können, die für sich selbst wie für Hörer als angenehm empfunden wird, zeigt die eine Seite des Musikmachens, die mit den Ausführungen von Csíkszentmihályi übereinstimmt. Auf der anderen Seite kann Musik – hörend wie spielend – starke Glücksgefühle auslösen. Diese

können gar zu einem rauschähnlichen Zustand führen, wie der Neurologe Manfred Spitzer erklärt. Er vergleicht den „Gänsehaut-Effekt“ beim Musikhören mit der Wirkung von Dopamin und endogenen Opioiden (vgl. Spitzer 2005, S. 138). Auf den Ausdruck „Glückserfahrung“ berufen sich denn auch Studierende, um ihre Motivation zum Musizieren auszudrücken (Mahlert 2011, S. 256). Ulrich Mahlert schreibt: „Jedes Motiv, das Menschen zum Musizieren veranlasst, lässt sich als ein Streben nach Glückserfahrung interpretieren“ (ebd.).

Glück – das sind Empfindungen und Emotionen. Musik wird auch als Sprache des Herzens bezeichnet (Röbke 2008, S. 87), denn beim Spielen von Musik geht es um den Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen. Gerade in unserer Zeit, die von Digitalisierung und Technik geprägt ist, könnte die Auseinandersetzung mit Gefühlen, Ästhetik und eigener Ausdrucksfähigkeit grundlegend wichtig für ein gelungenes Leben sein, wie dies aus den obigen Ausführungen ersichtlich wird. Die Musikpädagogik kann darum und an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag für das Gelingen von Glück und Erfüllung leisten.

Eine Schlüsselrolle zur Vermittlung von Musik und gelingendem Leben nehmen u. a. die Musiklehrpersonen ein: In einer Befragung erwähnen Instrumentalschüler immer wieder, welche große Bedeutung ihre Lehrkraft für ihr Weiterarbeiten und ihre Freude mit Instrument und Musik einnimmt (vgl. Barandun 2018). Lehrpersonen haben oft einen sehr direkten Zugang zu Lernenden und können großen Einfluss auf diese ausüben. In den folgenden Ausführungen wird eine Studie vorgestellt, welche die Bedeutung der Begeisterung der Lehrkraft erforscht und aufgezeigt, dass ein sinnvolles, erfülltes und ein gelingendes Leben für Lehrpersonen wie für Lernende durch Enthusiasmus möglich werden kann. Anschließend wird ausgehend von dieser Studie beschrieben, wie im Unterricht der begeisterten Lehrperson „Zwischenräume“ eröffnet werden können. Diese Zwischenräume bilden Raum für schöpferische Entfaltung und die Erweiterung von Fähigkeiten.

„Wie Begeisterung sich zeigt“ – Eine empirische Studie über die Begeisterung der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht

Gegenwärtig spiegeln auch in der Musikpädagogik Ausdrücke wie *pädagogische Professionalisierung*, *methodisch-didaktische Kompetenz* u. a. die moderne Auffassung von den Bedingungen für gelingenden Unterricht wider. Das Augenmerk ist dabei auf ein zielgerichtetes, effizientes und trainierbares Handeln seitens der Lehrkraft gerichtet. Mit solchen Anforderungen wird jedoch die Lehrkraft als Mensch in den Hintergrund gedrängt, ihre Funktion wird wichtiger als ihre Persönlichkeit. Dem steht gegenüber, dass in der Praxis Musiklehrkräfte von Lernenden oder Eltern oft nach anderen Gesichtspunkten beurteilt werden: Da wird zum Beispiel von einer „Lieblings-Lehrerin“ gesprochen; es wird von Freude und Begeisterung erzählt, mit welcher diese ihre Tätigkeit ausübt und wie wichtig ihre Leidenschaft für den Zugang zur Musik für Lernende ist (vgl. Röbbke 2004, S. 18f.).

Diese Erkenntnis deutet darauf hin, dass das Gelingen von *Unterricht* nicht unbedingt nur planbar ist, sondern dass auch eine gewisse Zufälligkeit oder nicht messbare Kriterien dafür verantwortlich sein können. Eine Studie der Verfasserin über den Enthusiasmus der Lehrperson in der Instrumental- und Gesangspädagogik, für welche diese beschriebene Diskrepanz den Ausgangspunkt darstellt, behandelt mit der Begeisterung einen solchen nicht messbaren Faktor (Barandun 2018, S. 9-10). Sie kann damit zur Frage, was ein gelingendes Leben im Zusammenhang mit dem Lehren von Musik ausmacht, einen Beitrag leisten.

Das Kernanliegen der Forschungsarbeit ist es, mit dem Aufschlüsseln der Facetten und der Mehrdimensionalität der Begeisterung der Instrumental- und Gesangslehrperson ein Verständnis für dieses Phänomen zu erlangen und ihm so zu einer wichtigeren und klarer beschriebenen Rolle im musikpädagogischen Diskurs zu verhelfen. Für die Durchführung der Studie wurden mit der *Grounded Theory Methodologie*, einer Methode der qualitativen Sozialforschung, leitfadensorientierte Interviews erhoben und ausgewertet. Es wurden 14 musikausübende, aus verschiedenen Orten und Umständen stam-

mende Personen unterschiedlichen Alters über ihre gegenwärtigen und früheren Lehrkräfte befragt. Die Ergebnisse widerspiegeln also eine Schülersicht. Als theoretische Grundlage für das Verständnis der Begriffe Enthusiasmus und Begeisterung wurde auf die Philosophie zurückgegriffen.

Begeisterung und *Enthusiasmus* werden im Folgenden synonym verwendet, hierin wird an die Begrifflichkeit in der Philosophie angeschlossen (vgl. Bösel 2008 und andere philosophische Schriften zum Thema). Zudem wird nicht zwischen Begeisterung und Begeisterungsfähigkeit unterschieden, da die Ergebnisse der Studie eine Trennung der Begriffe nicht sinnvoll erscheinen ließen (vgl. Barandun 2018, S. 10).

Ergebnisse der Untersuchung

Aus den Daten hat sich eine Phänomenologie der *Begeisterung der Lehrkraft* herauskristallisiert. Diese lässt sich nicht abschließend definieren, sondern äußert sich innerhalb variierender Ausprägungen. Im Folgenden werden die wichtigsten Aspekte und Kategorien zur Beschreibung der begeisterten Lehrkraft (Charisma, Beziehung, Liebe, Anziehung, Freude, Präsenz, Entrücktheit, eigene Art zu Unterrichten) dargelegt:

Die enthusiastische Lehrkraft zeichnet sich durch *Charisma* und hohe Fachkompetenz aus. Eine Befragte spricht von „un glaublicher menschlicher Größe“ (ebd., S. 76). Diese Lehrkraft gibt sich ihrem Beruf hin, indem sie unbegrenzt sucht und forscht. Sie ist Meisterin oder Meister, die Lernenden folgen ihr mitunter bedingungslos. Später äußern sich Lernende meist kritischer, bezeichnen ihren Unterricht aber auch dann noch als „genial“ und die Lehrkraft als „einfach die beste“ (ebd., S. 160). Ein besonderes Merkmal dieser Lehrkraft ist die Art, wie sie die *Beziehung* zu ihren Lernenden gestaltet. Sie ist ihnen z. B. Kollege oder Freundin, sie verbringt Freizeit mit ihnen und nimmt Anteil an ihrem Leben. Diese Beziehung kann als ‚Grenzen überschreitend‘ bezeichnet werden, damit ist eine Kontaktgestaltung gemeint, die oft weit über eine professionelle Beziehung hinausgeht.

Die begeisterte Lehrkraft kann herzliche *Liebe* ausstrahlen. Sie nimmt die Lernenden in ihrer Individualität wahr und widmet sich ihnen in einer sehr persönlichen Weise. Lernende spüren, dass die Lehrkraft sie gerne hat und sie ihr wichtig sind. Sie erklären, dass sie diese Lehrperson „heiß und innig“ liebten und dass dies sie förderte (ebd., S. 114).

Lernende können sich von einer solchen Lehrkraft stark angezogen fühlen. Die Lehrperson gewinnt durch ihre Leidenschaft für die Musik ihre starke Ausstrahlung. Eine Befragte erzählt, dass sie als Kind „so sein [wollte] wie sie“, wie die angebetete Lehrerin (ebd., S. 128). In der Trias von Lehrkraft-Lernende-Musik bildet diese *Anziehung* ein dynamisches Sehnen von und zu allen dreien. Diese ‚Verliebt-heit‘ ist also nicht körperlich-erotisch zu verstehen, sondern vergleichbar mit Platons erotischem Enthusiasmus, der sich im Sehnen nach dem Schönen ausdrückt (vgl. Bösel 2008, S. 170).

Die *Freude* der begeisterten Lehrkraft äußert sich u. a. darin, dass sie scheinbar oft nicht mehr aufhören kann zu spielen. Sie ist dann „in ihrem Element“ (Barandun 2018, S. 136). Der Übergang zwischen anstrengender Arbeit und lustvollem Musikmachen ist fließend. Sie freut sich ganz allgemein am Leben, was sich auch in einem sinnlichen Genießen-Können zeigt. In ihrem *Engagement* für ihre Lernenden lässt sich die Lehrkraft nicht von formeller Pflicht eingrenzen. Sie ist involviert, arbeitet aus innerer Überzeugung heraus und oft über ihr Pensum hinaus, z. B. können „Extrastunden [...] völlig selbstverständlich“ sein (ebd., S. 154). Das Leben ist für sie nicht unterscheidbar in Arbeit und Freizeit, auch darin überschreitet sie Grenzen.

Im Unterricht lebt diese Lehrkraft ganz in der Musik und erlebt gleichzeitig die Lernenden, deren Vorlieben und Bedürfnisse. Ihre *Präsenz* zeigt sich aber auch in einem Immer-da-Sein für ihre Lernenden. Sie ist gedanklich anwesend z. B. bei deren Konzerten oder Prüfungen und bleibt darüber hinaus ansprechbar und in Verbindung. Ihre Lehre kann lebenslang wirken, es wird z. B. erst viel später entdeckt, „was er eigentlich vermittelt hat“ oder erkannt, „aha, *das* hat er gemeint“ (ebd., S. 167).

In ihrer Präsenz gibt sich die Lehrkraft im Unterricht ganz hin, ist absolut im Hier und Jetzt und dadurch gleichzeitig *entrückt*. Dies bildet die Voraussetzung für mögliche transzendierende Erfahrungen der Lernenden, welche Klick-Erlebnisse erfahren können, eine Art Offenbarung, durch welche sie über sich selbst hinauswachsen. Eine Befragte beschreibt: „Ja, das war ein magischer Moment“ (ebd., S. 180). Lernende bezeichnen dies als besten Unterricht schlechthin.

Die begeisterte Lehrkraft glaubt an ihre Lernenden und arbeitet deren Potenzial mit großer Insistenz heraus. Im Unterricht verhält sie sich oft sehr dynamisch, sie gestikuliert und bewegt sich, sie benutzt ihre Mimik und markante sprachliche Vergleiche. Sie gibt ungewohnte Anweisungen und spielt, dass „man fast weinen musste“ (ebd., S. 211). Ihre Lehrmethoden wirken für Außenstehende oft *eigenartig* und stehen durchaus im Widerspruch zur einschlägigen Fachliteratur.

In den beschriebenen Aspekten zeigt sich, dass der enthusiastischen Lehrkraft ein Unterricht gelingt, welcher formale didaktische und pädagogische Maßstäbe teilweise oder ganz außer Kraft setzt (vgl. ebd., S. 218). Dieser Unterricht gelingt, denn aus Sicht der Lernenden werden sie zu neuen Erkenntnissen und Erfahrungen geführt, sie erreichen neue Stufen ihres musikalischen Könnens (vgl. ebd.). Das Über-sich-Hinauswachsen kann Glücksgefühle auslösen und bedeutet immer auch eine Erweiterung des Selbst (Csikszentmihalyi 2011, S. 63f. passim.). In diesem Sinne spiegelt ein gelingender Unterricht einen Moment gelingenden Lebens wider.

Das Grenzen-Sprengende, Verlangende, übermäßig Gebende und Öffnende welches den Unterricht der begeisterten Lehrkraft in allen Bereichen auszeichnet, birgt, wie sich zeigt, hohe Potenziale – jedoch wird auch deutlich, dass ein solcher Unterricht auch von Gefahren begleitet ist. Dies spiegelt auch der philosophische Begriff wider: Nicht von ungefähr nennt Platon den Enthusiasmus auch *theia mania*, „göttlicher Wahnsinn“. Enthusiasmus ist in Platons Sicht nicht einfach eine Verrücktheit, er ist ein *göttlicher* Wahnsinn, d.h. dieser Gemütszustand ist erfüllt von einer Energie und Macht, ja einer gewaltigen Kraft, die – einmal aus den Fugen geraten – vom Menschen nicht kontrolliert werden kann (Bösel 2008, S. 180). Gerade in der

Pädagogik, wo ein Machtgefälle zwischen Lehrperson und Lernenden besteht, muss darum dem Enthusiasmus mit Bedacht gegenübergetreten und ein besonderes Augenmerk auf die Gefahren des Vorgehens der begeisterten Lehrkraft gerichtet werden.

Negative Seiten und Risiken

Folgende problematische Aspekte des Unterrichts der begeisterten Lehrkraft haben sich aus den erhobenen Daten herauskristallisiert:

Überforderung: Diese Lehrperson kann selbst so begeistert sein von einem Musikstück, dass sie es zum Üben aufgibt, ohne abzuschätzen, ob die Lernenden schon in der Lage sind, das Werk zu erarbeiten. Lernende können so überfordert werden.

Einengung: Neben hohen Erwartungen, die die Lernenden unter großen Druck setzen können, wird auch die gefühlsmäßige Bedrängnis angesprochen, die eine zu informell gestaltete Beziehung zur Lehrkraft darstellen kann.

Mangel an Vermittlung von Grundlagen: Diese Lehrkraft kann es aus Freude am Spielen unterlassen, Technik fundiert zu vermitteln. Korrekturen sind später oft nur unter Schwierigkeiten durchzuführen.

Abhängigkeit: Durch die Faszination, die von einer charismatischen Lehrperson ausgeht, können Lernende in eine emotionale Abhängigkeit geraten, aus der sie sich aus eigener Kraft nicht befreien können.

Druck: Eine charismatische Lehrkraft kann Druck und Spannung erzeugen, was sich einschüchternd auswirken kann. Es wird zwar eingeräumt, dass etwas Druck auch förderlich sein kann, doch der negative Aspekt überwiegt.

Stimmungsschwankungen: Die enthusiastische Lehrperson kann ihren Stimmungen unterworfen sein, was sich verunsichernd und kraftraubend auswirkt.

Bevorzugung: Diese Lehrkraft kann dazu neigen, bestimmte Lernende zu bevorzugen bzw. zu vernachlässigen.

Sophrosyne und die besonnene enthusiastische Lehrkraft

Ausgehend von den Unterrichtsbeschreibungen durch die Schüler wurde deutlich, dass für das Gelingen des Unterrichts zum Entusi-

asmus der Lehrkraft noch ein weiteres Element hinzukommen muss. Dieses wird hier mit Bezug auf Platon und Aristoteles als Besonnenheit bezeichnet. Schon Platon und Aristoteles wussten, dass in verschiedenen Momenten oder Lebensphasen Intellekt, Trieb und Emotion bedrohlich auseinanderklaffen können und dadurch das seelische Gleichgewicht auseinanderfallen und existenzbedrohliche Formen annehmen kann. Sie legten darum in ihren ethischen Schriften höchstes Augenmerk auf die Kunst des Ausgleichs und der Mäßigung. Der Begriff für diese Tugend lautete *sophrosyne*. Frei übersetzt bedeutet *sophrosyne* nichts Geringeres als *seelische Gesundheit* (Bösel 2008, S. 135ff.). Oft wird *sophrosyne* mit dem Ausdruck *Mäßigung* übersetzt, dieser lässt jedoch nicht gerade an eine freudvolle Tätigkeit denken, eher denkt man an moralistischen Zwang zur Unterdrückung von Spaß und Lust. Im vorliegenden Zusammenhang wird *sophrosyne* darum mit *Besonnenheit* übersetzt. Darin ist ein *Bei-Sinnen-Sein* impliziert, ebenfalls ist das Wort *Sinn* enthalten.

Im Unterricht kann sich in *besonnenem* Vorgehen auch Begeisterung entfalten. Das didaktisch-pädagogische Wissen bildet dabei die Basis für die solide Erarbeitung von Grundlagen und bietet Schutz aus pädagogischer und menschlicher Sicht. Die *besonnene begeisterte* Lehrkraft¹, die hier idealtypisch skizziert wird, übt sich in der Kunst der Balance zwischen affektivem und kognitivem Vorgehen, sie lebt einerseits ihre Begeisterung und sie weckt andererseits eine feine innere Stimme, welche sie sich selbst immer wieder hinterfragen lässt, ob das, was sie tut, im Sinne ihrer Lernenden ist, und nicht zuletzt, ob ihr Tun auch ihr selbst zuträglich ist. Ihr pädagogisches Wissen wendet sie stets undogmatisch und direkt auf die Lernenden und die Situation bezogen an (vgl. Barandun 2018, S. 240).

Bereits Heinrich Jacoby hat auf das Ausgerichtet-Sein „nach innen“ hingewiesen:

„Wie oft habe ich versucht, aufmerksam zu machen, in welchem Ausmaß alle künstlerische und produktive wissenschaftliche Leistung [...] in ihren Impulsen etwas ist, das einfällt, einem aufgeht, einem zuwächst und nicht der Ausdruck von Gescheitheit und ‚Wis-

¹ Platon kreiert im Dialog Phaidros den besonnenen Enthusiasmus in Bezug auf die Dialektik (vgl. Bösel 2008, S. 139f.).

sen‘ ist. Die Gescheitheit wirkt immer nur als zweite Instanz. [...] Die meisten Menschen kennen keine anderen Alternativen, als entweder ein ‚Programm‘ – oder ‚blindlings drauf los‘! Unsere Alternative ist aber nicht blindlings, sondern setzt ungewöhnliche *Erfahrungsbereitschaft nach innen* zu voraus und Gehorsam gegenüber dem, was einem bei dieser lauschenden *Erfahrungsbereitschaft von innen her* diktiert wird!“ (Jacoby 1954, S. 122f.)

Die besonnene enthusiastische Lehrkraft balanciert also eigentlich zwischen didaktischem, auf Wissen basierendem Anleiten und intuitivem, begeistertem Vorgehen. Sie benutzt Pädagogik und Didaktik als Mittel, vergleichbar mit Musikerinnen bzw. Musikern, die ihr Wissen benutzen, um ihre musikalische Aussage zu gestalten.

Zwischenraum

Im Unterricht der besonnenen enthusiastischen Lehrkraft, so wie er sich in den Beschreibungen durch die Schüler zeigt, ergeben sich ganz individuelle, oft überraschende und nicht planbare Entfaltungsräume, die hier als *Zwischenräume* bezeichnet werden. Es handelt sich um Räume, wo in der Begegnung außerhalb von Zeit und Raum, in Offenheit etwas Neues entsteht, eine Erkenntnis oder eine neue Fähigkeit erlangt wird (Barandun 2018, S. 246). Der *Zwischenraum*, der im Zusammenhang mit der begeisterten Lehrkraft in der Instrumental- und Gesangspädagogik und einem gelingenden Leben hervortritt, wird als Begriff von mir aus der Kulturtheorie Homi K. Bhabhas (Bhabha 2011) abgeleitet, die sich ihrerseits auf Jacques Derrida und Platon bezieht.

„Nicht-Ort“

Homi K. Bhabha gilt als wichtiger Kulturtheoretiker vor allem aufgrund seiner Konzeption von Kulturen als Artikulationsräumen, in denen die kulturellen Zeichen und Bedeutungen immer wieder neu verhandelt werden. Diese Räume bezeichnet er als „Dritten Raum“, als „Zwischenraum“ oder er spricht vom „Nicht-Ort“, von „Hybridität“ und „Mimikry“. Im Aufeinandertreffen an einem solchen Ort können Lebensformen nicht länger als homogen und in Opposition zu anderen verstanden werden. Der Diskurs über das Oppositionsschema „wir“/Norm/Ideal versus „die anderen“/Abnormität/Mangel

wird aufgehoben. Bhabha bezieht seine Theorie immer wieder auf Aussagen und Werke von Künstlern, Philosophen und Dichtern (vgl. Sieber 2012, S. 97).

Mit der Übertragung des Begriffs des Zwischenraumes in den Instrumental- und Gesangsunterricht wird hier ein übergeordneter Raum umschrieben. Lernende und Lehrkraft treffen aufeinander, mit ihrem je verschiedenen Hintergrund, mit verschiedenen Ideen und Vorstellungen, doch – und dies ist wohl die Voraussetzung für das Entstehen von Zwischenräumen – beide mit Offenheit, Neugier und in Erwartungen dessen, was in dieser Unterrichtsstunde auf sie zukommen kann. Es vermischen sich dabei z. T. die Rollen: Schülerinnen und Schüler sind nicht mehr nur Lernende und die Lehrkraft nicht mehr nur Vermittelnde. Sie gehen einen Weg gemeinsam und entdecken zusammen. Heinz Geuen und Christine Stöger betonen die Bedeutung von Bewusstheit und Beweglichkeit der Lehrperson, um diesen Raum immer wieder neu entstehen lassen zu können: „Personale Kompetenz bezieht sich demnach besonders auf die Fähigkeit, die latente Hybridität wahrzunehmen und konstruktiv ins Spiel zu bringen“ (Geuen/Stöger 2011, S. 10). Die Lehrkraft kann mit ihrer Begeisterung die Voraussetzung für die Eröffnung dieses Raumes schaffen. Im Moment der Begegnung zwischen Lehrkraft und Lernenden ist dieser Zwischenraum präsent, kann aber (noch) nicht gedacht werden.

Chora

Homi K. Bhabha führt seine Idee des Zwischenraumes u. a. auf Platons Ausführungen zu *chora* zurück. Unter *chora* ist ein Ort – oder „Nicht“-Ort – zu verstehen, der sich zwischen Himmel und Erde, zwischen Gefühl und Denken befindet, der zwischen dualen Systemen liegt und sich nicht vorstellen oder fühlen lässt, sondern nur als so etwas wie ein ahnendes Bewusstsein oder eine nicht sinnlich oder rational wahrnehmbare und doch präsente Möglichkeit auftritt. *Chora* als Spalt, als Raum zwischen den Welten: Wie Platons Begriff genau zu verstehen ist, wird auf verschiedene Weise ausgelegt (vgl. Lee 1999, S. 105ff.). Im „Timaios“ wird *chora* als beides beschrieben, als Empfängerin und „Amme“ allen Werdens (Platon 2013, S. 87). *Chora* ist gleichzeitig das Aufnehmende und das Hegende. Jac-

ques Derrida, auf den sich auch Bhabha immer wieder bezieht, veranschaulicht Platons *chora* folgendermaßen:

„Die *chōra*, die weder ‚sinnlich‘ noch ‚intelligibel‘ ist, gehört einer ‚dritten Gattung‘, einem ‚dritten Geschlecht‘ an. [...] Man kann von ihr nicht einmal sagen, dass sie weder dieses noch jenes oder dass sie zugleich dieses und jenes sei“ (Derrida ³2013, S. 12).

Und weiter:

„Die *chōra* – die alles empfängt, aber von nichts etwas annimmt, gibt allem seinen Ort, ohne sich selbst je auf einen Ort festlegen zu lassen“ (ebd., S. 19f.).

Die *chora* bezeichnet einen „Raum“, in dem etwas möglich wird, etwas entstehen kann, das jenseits allen Geplanten oder Erwünschten oder überhaupt Denkbaren liegen kann.

Im Unterricht der begeisterten Lehrperson ist dieser Raum besonders gegenwärtig, da sie mit ihrem Enthusiasmus diesen Raum sozusagen initiiert. Die *chora* ist nämlich der Sitz des Eros und damit auch des Enthusiasmus. So wird im Dialog „Symposion“ von Sokrates daran erinnert, dass es zwischen den binären Begriffsoptionen noch „ein Mittleres gibt“, nämlich

„einen Zwischenraum, eine Chora gleichsam, die nichts Geringeres beheimatet als den Dämon Eros, jenes Zwitterwesen, das zum Synonym für das Begehren, für die Lebendigkeit, die innerweltliche Ekstasis wurde“ (Bösel 2008, S. 189).

Das Befruchtende und Inspirierende, das in der Begegnung von begeisterter Lehrkraft und neugierig Lernenden geschieht, impliziert auch Eros, der die *chora* bewohnt. Der Zwischenraum hat nicht nur mit dem „Nicht-Ort“ der Begegnung, dem noch nicht denkmöglichen Ort zu tun, sondern zugleich und gleichermaßen mit der Wirkkraft des Eros, der synonym für Enthusiasmus steht, der sich eingreifend und zusammenführend in die verschiedenen Welten von Lehrkraft und Lernenden und die Welt der Musik einmischt. Das Grenzüberschreitende bildet das Neue, das aus dieser Begegnung hervorgehen kann. Die Besonnenheit der Lehrkraft ermöglicht eine Sicherheit, in der die Lernenden sich öffnen können.

Es ist der Verfasserin bewusst, dass Ausführungen über Eros im Zusammenhang mit Unterricht sehr heikel sind und missverstanden werden könnten. Es wird darum betont, dass hier ausschließlich ein Eros im philosophischen Sinne Platons (vgl. Bösel 2008, S. 161-188), ohne körperliche oder sexuelle Komponenten, gemeint ist.

Zwischenraum und Gelingen von Musik im Unterricht

Der Zwischenraum ist auch für die Lehrkraft ein Ort, wo sie sich erneuert, Inspiration empfängt und so in ihrem Leben beeinflusst wird, jedoch ist sie gleichzeitig jene, die den Zwischenraum in besonderer Weise beeinflusst, ja daran beteiligt ist, diesen zu schaffen. Die Anlehnung an Platon und seine Umschreibung der *chora* mit „Amme“ heißt für den Instrumental- und Vokalunterricht auch, dass die besonnene enthusiastische Lehrkraft hier einerseits im Feld der *chora* steht und beeinflusst wird und andererseits diese zu einem Teil selbst *ist* oder verkörpert, nämlich als „Amme“, als „Behältnis“ (vgl. Derrida 2013, S. 22) oder als Projektionsfläche oder Figur, in der Ziele und Möglichkeiten der Lernenden beinhaltet sind. Sie ist die Lehrperson, die an ihre Lernenden glaubt, ihnen gibt und bereitet, was sie in ihrer Entfaltung fördert, sie kreierte und *ist* der Raum, in dem sich Lernende verwirklichen können.

Auch Aussagen aus den Interviews der obig beschriebenen Studie weisen auf diesen Raum hin, wie das folgende Beispiel zeigt, in welchem die Schülerin auf die Frage antwortet, wie denn ihre Lehrerin das Tiefliegende aus ihr herausarbeiten konnte:

„Sie ist eine Art Klangschantin [sie lacht]. Weiß ich nicht ... in diesem Moment ist sie in einem tiefen meditativen Zustand, wenn sie zuhört, wirklich nur so mit allen Sinnen offen. Sie empfängt das, was von dir kommt ohne Urteil, und dann glaube ich, schafft sie einen akustischen Raum, mit dem, was sie mit ihrem Klang kann. Sie kann viel, sie kann wirklich viel. Und in diesem Moment schafft sie einen Raum für dich. Ich weiß nicht, es ist schwierig zu erklären“ (Barandun 2018, S. 246).

Die Schwierigkeit, den Vorgang zu erklären, wie das „Dritte“ entsteht, meistert Sabine Gruber, die den Dirigenten Nikolaus Harnoncourt bei seiner Arbeit begleitet hat, mit folgenden Worten:

„Er überrumpelt das Denken, entfesselt die Phantasie und kollektivierte sie im selben Augenblick; er skizziert einen künstlerischen Spiel-Raum für die am musikalischen Schaffensprozess Beteiligten; es gelingt ihm, die Phantasie der Musiker und Sänger so zu entfalten, so in Bahnen zu lenken und doch so frei spielen zu lassen, dass die Bilder, die sie nun ihrerseits schaffen, dem inneren Bild des Dirigenten wie auch einander ähneln, ohne dass eines dem anderen je gleicht“ (Gruber ⁴2010, S. 58).

Oszillieren

Das von Gruber beschriebene Vorgehen Harnoncourts ist übertragbar auf das Verhalten der besonnenen enthusiastischen Lehrkraft und die Art, wie Lernende deren Ideen und Inhalte aufnehmen und umsetzen können. Das gleichzeitige Anregen von Phantasie und Führen der Lernenden bedingt ein ständiges Hin- und Herpendeln der Lehrkraft zwischen ihren eigenen Vorstellungen und dem Aufnehmen der Aktionen ihres Gegenübers, zwischen Sich-Anpassen und In-Opposition-Gehen, zwischen begeistertem und rationalem Vorgehen. Dieses charakteristische Oszillieren der besonnenen enthusiastischen Lehrkraft zwischen ganz verschiedenen Ebenen eröffnet den besagten Zwischenraum. Auch Erika Fischer-Lichte weist auf den Zwischenraum als das „Dazwischen“ im Kontext mit ästhetischer Erfahrung (im Performativen) hin. Sie benutzt den Ausdruck „oszillieren“ um das In-Bewegung-Geraten, welches aus dem Verwischen der Polaritäten und Trennschärfen von dichotomischen Begriffspaaren wie Subjekt/Objekt entsteht, zu beschreiben (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 33). Sie schreibt weiter:

„Wie auch immer, ästhetische Wahrnehmung vollzieht sich hier als ein Oszillieren [...]. Sie versetzt in diesem Sinne den Wahrnehmenden in einen Zustand des ‚Zwischen‘, des ‚betwixt‘ und ‚between‘“ (ebd., S. 151).

Im Instrumental- und Gesangsunterricht sind Lehrkraft *und* Lernende beteiligt, sie beeinflussen diesen Raum. Was und wie etwas geschehen soll, ist ein ständiger Prozess, indem beide – ebenfalls in pendelnder Bewegung – aufeinander zugehen und wieder voneinander Abstand nehmen. In diesem Bereich des Zwischenraumes zu sein bedeutet nach Bhabha im „Darüber Hinaus zu wohnen“, und es be-

deutet gleichzeitig, an einer „re-visionären Zeit teilzuhaben“. In diesem Sinne wird der Zwischenraum des „Darüber Hinaus“ zu einem Raum der Intervention im Hier und Jetzt. Dies erfordert eine Arbeit, in der dem Neuen begegnet wird, die aber an dem Kontinuum von Gegenwart und Vergangenheit nicht teilhat, sondern dieses erneuert (vgl. Bhabha 2011, S. 10).

Unterrichten als Kunst

Zwischenräume zu erzeugen, *chora* entstehen zu lassen und daraus zu schaffen, ist eine offensichtliche Tätigkeit, ja: eine Aufgabe der Kunst. Im Unterricht der besonnenen enthusiastischen Lehrkraft werden die Grenzen von Lehren und künstlerischer Tätigkeit verwischt. Anstatt einer Belehrung entsteht in solchem Unterricht Neues, Lernende *und* Lehrkraft wachsen und wandeln sich, wobei sich die Lehrkraft zwischen Zeigen, Führen und Sicheinlassen in gemeinsames Musizieren bewegt. Sich als Lehrkraft in einer Art Performance pädagogisch wie auch künstlerisch ganz einzubringen stellt eine schöpferische Leistung dar. In diesem Moment ist Methodik und Wissen nicht mehr vom vitalen, begeisterten Vorgehen getrennt. Es geschieht, was Rudolf Steiner so erklärt: „Ins Künstlerische muss alle Methodik getaucht werden. Das Erziehen und Unterrichten muss zu einer wirklichen Kunst werden. Das Wissen darf auch da nur zugrunde liegen.“ (Steiner 1919, S. 6). In diesem Sinne gilt auch für den Instrumental- und Gesangsunterricht, was Sabine Gruber in ihrer Sicht auf Harnoncourt und die Kunst beschreibt:

„In der Kunst ist die Kunst des Wissens: sich das Wissen im eigentlichen Sinn des Wortes einzuverleiben; es aus der Ebene des rein Verstandesmäßigen zu lösen und mit dem Vitalen, dem Fühlen, dem Empfinden, mit dem intuitiven Wahrnehmen verschmelzen zu lassen. So wichtig es ist, zum einen Musik denkend zu durchdringen, so wichtig ist es zum anderen, nicht zu denken, wo Denken den schöpferischen Prozess behindern, ja verhindern würde“ (Gruber ⁴2010, S. 70).

Kunst entsteht, schreibt Gruber weiter, wenn es gelingt, im entscheidenden Moment das Denken zu vergessen, sich gleichsam in einen Zustand der Unschuld, aber auch der Irrationalität fallen zu lassen (ebd.).

Zwischenraum Musikschule

Eine weitere Sichtweise des „Dritten Raumes“ im Instrumental- und Vokalunterricht präsentieren Geuen/ Stöger. Auch sie beziehen sich auf Homi K. Bhabha, sehen aber *die ganze Schule* als Zwischenraum, als „authentischer Ausdruck einer schulischen Zwischenraum-Identität.“ Geuen/ Stöger beziehen die Hybridität auf die Erscheinungsweisen von Musik und auf die Umgangs- und Deutungsweisen durch die Menschen (vgl. Geuen/ Stöger 2011, S. 10).

Eine Sichtweise der Musikschule als Zwischenraum könnte interessant sein. Im Zuge der technologischen Entwicklung werden zur Zeit künstlerische und handwerkliche Fächer in Schulen immer mehr gekürzt und gleichzeitig wird die Lehrkraft z. T. heute schon ersetzt, so z. B. in Südkorea, wo Roboter Englisch unterrichten (vgl. https://diepresse.com/home/bildung/schule/605371/Suedkorea_Roboter-als-Englischlehrer) oder durch Computerprogramme, mit welchen versucht wird, ganz ohne Lehrperson z. B. das Klavierspiel zu erlernen (vgl. <https://www.flowkey.com/de>) und es werden Maschinen gebaut, welche Musik (wenn dies Musik genannt werden kann) wiedergeben können, wie jener von Toyota gebaute Violine spielende Roboter (vgl. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/bei-toyota-ein-roboter-spielt-die-erste-geige-1492944.html>). Dass im Moment die erwünschte Qualität noch nicht erreicht ist, bedeutet nicht, dass sich die Art der Vermittlung im Instrumental- und Gesangsunterricht nicht grundlegend ändern könnte.

In der „Zwischenraum“-Musikschule könnte der Fokus bewusst und stärker als bisher auf eine gemütsbildende Entwicklung und ästhetische Kreativität gerichtet werden. Angesichts technologischer Änderungen liegt es also nahe, Ziele im Unterricht neu auszurichten und sich besonders darauf zu besinnen, was solche Maschinen *nicht* lehren oder tun können. Jack Ma, der Vorsitzende des größten Handelskonzerns der Welt erklärt, dass Kinder etwas Einzigartiges lernen sollten, etwas, was Maschinen niemals können. Zum Beispiel: „Werte, Überzeugung, unabhängiges Denken, Teamwork, Mitgefühl – Dinge, die nicht durch reines Wissen vermittelt werden.“ Und dies werde gelernt durch

„Sport, Musik, Malerei, Kunst. So stellen wir sicher, dass Menschen unterschiedlich sind. Alles was wir lehren, muss unterschiedlich von Maschinen sein. Wenn es Maschinen besser können, müssen wir darüber nachdenken“ (URL https://www.youtube.com/watch?v=pahnlwG0_18).

Weiter erklärt der Glücksforscher Csíkszentmihályi in Bezug auf das gelingende Leben: „Man legt zu viel Wert auf die Leistung und zu wenig darauf, was sie [die Kinder] dabei erleben.“ (Csíkszentmihályi 2007, S. 153)

Eine Musikschule, in welcher sich Begeisterung und Freude an der Musik von Lehrkräften und Lernenden verwirklichen kann, in welcher sich Zwischenräume auftun können, kann obige beschriebene Werte und Erfahrungen vermitteln: Menschen richten ihre Aufmerksamkeit auf Musik, auf Austausch mit anderen, auf ihre Kreativität. Sie lassen sich ein auf die damit verbundenen ästhetischen Erlebnisse und können darin Kraft, Erneuerung, Spaß, Freude und nicht zuletzt Gesundheit finden – die Musikschule wird zum Zwischenraum. Diese Musikschule könnte sich als *mehr* denn als Schule präsentieren. Sie könnte ein „Lebens-Ort“ sein, eine Art „Biotop“ in welchem viel entstehen kann auf ganz eigenen Wegen – und vieles auch einfach wieder vergehen darf.

Diese Musikschule könnte neben den traditionellen Unterrichtszimmern frei benutzbare Spielräume zur Verfügung stellen. In solchen wären z. B. verschiedene Instrumente (nicht zu fragile) vorhanden, z. B. ein Klavier, eine Gitarre, ein Schlagzeug etc., in einem anderen Raum gäbe es evtl. elektronische Instrumente und einen Computer, ausgerüstet u. a. mit einem Notenschreibprogramm. In solchen Räumen könnten Menschen jeden Alters ihre Ideen musikalisch verwirklichen. Eine Bibliothek oder die Zusammenarbeit mit der örtlichen Bibliothek für Noten und Musikbücher wäre ebenfalls bereichernd.

Dieser Schule könnte z. B. eine Kindertagesstätte angegliedert sein, oder/und ein Jugendtreff, ein Café oder eine Altersresidenz. Auch Erwachsene und Senioren gingen hier ein und aus, der Kontakt zu entsprechenden Vereinen würde gepflegt. Es gäbe Plattformen für Projekte, die von der Initiative der Lernenden ausgingen, evtl. auch einen Geld-Fonds für spezielle Vorhaben. Generationenübergreifen-

de Projekte würden unterstützt oder angeboten. Vielleicht wäre in dieser Musikschule der Unterricht auch nicht mehr gar so „einzeln“, es gäbe z. B. „offene Türen“, ein Zuschauen beim Unterricht würde dann und wann möglich sein. Lehrpersonen wären einerseits für den direkten traditionellen Unterricht da – dieser bildet immer noch den/einen Mittelpunkt – aber sie wären auch für eine Random-Betreuung der Besuchenden an diesem Musikort präsent und/oder sie wären selbst beteiligt. Ein Lernen geschieht dann mehr denn je zusammen. Ideen der Lernenden, der Lehrkräfte und aller Beteiligten wären in dieser Musikschule stets willkommen – auch wenn nicht immer umsetzbar. Die Offenheit der Schule wäre ihre Auszeichnung.

Der Verfasserin ist klar, dass für die Umsetzung solcher Ideen vor allem Geld, Zeit und eine Zusammenarbeit mit der Politik und verschiedenen Institutionen nötig wären. Daher sind diese Ideen eher als Vision zu betrachten.

Schlussbemerkung – Teilhabe

Begeisterung ist nicht kontrollierbar – als Phänomen bleibt sie eigenwillig, ihr Erscheinen ist nicht zu befehlen und ihr Vergehen nicht aufhaltbar, sie erfüllt den Betroffenen, der sie passiv erfährt. Ähnlich verhält es sich mit dem Gelingen des Lebens: Obwohl vielleicht mit größter Anstrengung Ziele anvisiert werden, fällt der Erfolg uns schlussendlich auch als Glück einfach zu. Es ist jedoch möglich, Bedingungen zu schaffen, die das Entstehen von Enthusiasmus, Freude und kreativer Schöpferkraft und das Gelingen eines Lebens mit Musik begünstigen. Musikschule und Lehrkräfte können vor allem durch ihre Sensibilität und wache Aufmerksamkeit, durch ihre Offenheit, ihr Interesse am Tun und Sein des Gegenübers und durch ihre Flexibilität dazu beitragen, optimale Bedingungen für ein Erscheinen von Begeisterung auch bei den Lernenden zu erschaffen und deren musikalische Tätigkeit und Entfaltung ganzheitlich und nachhaltig zu fördern. Im Vordergrund steht dabei nicht Leistung, nicht einmal Glück, sondern die Hingabe an die Musik und der starke innere Wunsch, diese Leidenschaft zu teilen. In diesem Sinne bedeutet hier „Gelingendes Leben“ entsprechend dem antiken Vorbild (Aristoteles ⁴2006) auch, das eigene Potenzial zu erfüllen und sich selbst im Einklang mit den anderen zu verwirklichen.

Literatur

Aristoteles, Nikomachische Ethik (⁴2006): übersetzt und hrsg. von Ursula Wolf, Reinbek: Rowohlt.

Barandun, Brigitta (2018): Wie Begeisterung sich zeigt. Eine empirische Studie zum Enthusiasmus der Lehrkraft im Instrumental- und Gesangsunterricht, Münster: Waxmann.

Bastian, Hans Günther (2010): Vom Karrieretraum zur Traumkarriere? Eine Langzeitstudie über musikalisch Hochbegabte, Mainz: Schott.

Bhabha, Homi K. (2011): Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg.

Bösel, Bernd (2008): Philosophie und Enthusiasmus, Studien zu einem umstrittenen Verhältnis, Wien: Passagen.

Csikszentmihályi, Mihály (2007): Flow – Das Geheimnis des Glücks, Stuttgart: Klett-Coda.

Derrida, Jacques (³2013): Chōra, Wien: Passagen.

Figdor, Helmuth; Röbbke, Peter (2008): Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog, Mainz: Schott.

Fischer-Lichte, Erika (2014): Ästhetik des Performativen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Gößling, Jonas; Hassan, Ahmed; Heesing, Alexander: Learn piano with the song you love, URL <https://www.flowkey.com/de> vom 12.01.2019.

Gruber, Sabine M. (⁴2010): Unmöglichkeiten sind die schönsten Möglichkeiten. Die Sprachbilderwelt des Nikolaus Harnoncourt, St. Pölten: Residenz.

Jacoby, Heinrich (1986): Musik. Gespräche – Versuche 1954, hrsg. von Sophie Ludwig, Hamburg: Christians.

Lee, Kyung Jik (1999): Der Begriff des Raumes im „Timaios“ im Zusammenhang mit der Naturphilosophie und der Metaphysik Platons. Dissertation: Universität Konstanz, URL <https://kops.uni->

konstanz.de/bitstream/handle/123456789/3563/359_1.pdf?sequence=1 vom 10. 01. 2019.

Ma, Jack: Davos 2018 – Jack Ma about Education, URL https://www.youtube.com/watch?v=pahnlwG0_18 vom 10.01.2019.

Palk, Suzanna for CNN, Südkorea: Roboter als Englischlehrer, URL https://diepresse.com/home/bildung/schule/605371/Suedkorea_Roboter-als-Englischlehrer vom 12.01.2019.

Platon (2008): Phaidros oder Vom Schönen, hrsg. von Kurt Hildebrandt, Stuttgart: Reclam.

Platon (2013): Timaios. Übersetzung, Anmerkungen und Nachwort Thomas von Paulsen und Rudolf Rehn, Stuttgart: Reclam.

Röbke, Peter (2004): Pädagogik und Charisma. Professionelle Didaktiker versus begeisterte Pädagogen, in: *Üben & Musizieren* 2/2004, S. 18-23.

Sieber, Cornelia (2012): Der ‚dritte Raum des Aussprechens‘ – Hybridität – Minderheitendifferenz. Homi K. Bhabha: ‚The Location of Culture‘, in: Julia Reuter und Alexandra Karenthos (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-108.

Spitzer, Manfred (2005): Vom Sinn der Sinnlichkeit. Zur Neurobiologie der Musik, in: Gerhard Kilger (Hg.): *Macht Musik. Musik als Glück und Nutzen für das Leben*, Köln: Wienand, S. 133-139.

Steiner, Rudolf (1919): *Erziehungskunst: Methodisch-Didaktisches. Vierzehn Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 5. September und Schlussworte vom 6. September 1919*. Rudolf Steiner Online Archiv, 4. Auflage 2010, URL <http://anthroposophie.by-e.edu/vorträge/294.pdf>, S. 6 vom 05.01.2019.

Welter, Patric: Ein Roboter spielt die erste Geige, URL <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/bei-toyota-ein-roboter-spielt-die-erste-geige-1492944.html> vom 12.01.2019.