

## **Was wäre, wenn ...? *Praktische Reflexion* in musikalischen Bildungsprozessen**

In dem traditionsreichen Kinderspiel ‚Ich sehe was, was Du nicht siehst‘ nennt eine Spielerin eine Farbe und fixiert möglichst unauffällig einen Gegenstand, den die anderen erraten sollen. Anschließend kann sie das Rätsel auflösen und den für alle sichtbaren Gegenstand zeigen. Mit dem Hören gestaltet es sich weitaus schwieriger: Klangliche Ereignisse sind flüchtig und werden im Augenblick von jemandem, der sie mit seiner jeweiligen Lebenswelt verbindet, ‚als etwas‘ gehört. Wie aber teilen Menschen einander mit, was sie hören? Wie verständigen sie sich im Medium Musik und wie gelingt Kommunikation über ein flüchtiges Ereignis, dessen Erscheinung von jedem Einzelnen individuell wahrgenommen wird? Musik ist ein Phänomen, das als „Kunst des Übergangs“ (Grüny 2014) geprägt ist von Reflexivität und Intersubjektivität. Kunstwerke werden vom Künstler geschaffen, erschöpfen sich aber nicht in dem, was die Künstlerin bestimmt, sondern eröffnen Felder der Interpretation: Sie werden das, was Betrachtende in ihrer je individuellen Sichtweise daraus machen. Entsprechend komplex gestalten sich auch musikalische Bildungsprozesse: Sie sind an „praktisches Wissen“ (vgl. Schindler 2011) gebunden, an einen impliziten, je individuellen Erfahrungshorizont und, anders als andere Künste, an den Faktor Zeit: Schallereignisse bedürfen der Aufmerksamkeit im Augenblick – sie vergehen noch im Erklingen.

In Hinblick auf einen *gelingenden* Musikunterricht soll Fluchtpunkt des Aufsatzes ein Anspruch sein, dass Musizieren im weitesten Sinne in pädagogischen Kontexten „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.“<sup>1</sup> Theoretische Grundierungen liefern die

---

<sup>1</sup> Aus dem Flyer zum Symposium *Musizieren als Herzstück des instrumentalen Gruppenunterrichts?*, einer gemeinsamen Veranstaltung der Musikhochschulen Wien, Köln und Linz am 13. und 14. März 2015: „Und selbst wenn die Gruppensituation didaktisch bewältigt wird: Nur selten geraten LehrerInnen mit ihren Schüle-

Philosophen Georg Bertram und Christian Grüny, ergänzt durch soziologische Überlegungen von Larissa Schindler. Betrachtungen der Säuglingsforschung resp. Psychoanalyse (Daniel N. Stern) und Forschungen zum kindlichen Spiel (Bühler, Dietrich) weiten den Horizont mit Blick auf die Rolle, die Reflexion und Intersubjektivität in musikpädagogischen Kontexten spielen mag und muss, damit das Phänomen Musik in Erscheinung treten kann.

### **1. Was ist *praktische Reflexion*?**

Auf der Tagung der GMP im März 2018 wurde engagiert diskutiert, was es heißen kann, wenn Leben *gelingt* und welchen Beitrag möglicherweise der Umgang mit Musik zu leisten vermag. Zahlreiche Beispiele wurden angeschaut und gehört, es fand ein reger Austausch statt, und es wurde gemeinsam überlegt, was in Zukunft anders gemacht werden könnte – mit anderen Worten, es wurde über musikpädagogische Verhaltensweisen ‚theoretisch‘ reflektiert nach folgender Definition: „Als Reflexion wird im pädagogischen Diskurs [...] in erster Linie das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis [...] bezeichnet, [...] um aus ihr zu lernen.“ (Goehlich, in: Helpster/ Tippelt (Hg.), 2011, S. 140). ‚Nach-Denken‘ bedeutet im wörtlichen Sinn, dass Situationen und Ereignisse mit zeitlichem Abstand wieder ins Leben gerufen werden. Ein vergangenes Erlebnis wird vergegenwärtigt, Erlebtes wird verbalisiert, rückt dadurch ins Bewusstsein und kann aus der Distanz betrachtet werden. Die zeitliche Distanz ermöglicht auch, Sinneseindrücke, die eine erhebliche Wirkung in der Situation selbst entfalten können, zu relativieren und sich auf eine nachträgliche Verbalisierung zu konzentrieren, durch die sich Emotionen in der Regel besser kanalisieren lassen. Das Erzählen jedoch verändert bereits durch eine entsprechende Gewichtung der Ereignisse auch das Erlebte selbst – einige Momente werden noch in der Situation als besonders eindrücklich empfunden und werden deshalb erzählt, andere werden erst durch das Erzählen rele-

---

rInnen wohl in ein wirkliches gemeinsames Musizieren, so dass sich ‚Unterricht‘ in eine sich selbst genügende und ästhetisch befriedigende Musiziersituation verwandelt. Das Symposium widmet sich dem Anspruch, dass der Instrumentalunterricht nicht nur didaktisch-methodisch fundiert ist ...“

vant, weil sie in der Nachbetrachtung neue Bedeutung erhalten. In diesem Zusammenhang fragt Daniel N. Stern:

„Wie groß ist der Unterschied zwischen der sprachlichen Version und der ursprünglichen, gelebten? An diesem Punkt müssen sich selbst die Neurowissenschaften mit sehr vorsichtigen Vermutungen bescheiden. Trotzdem ist der nicht fassbare Gegenwartsmoment das Hauptthema [...]. Eine gelebte Erfahrung dieser Art muss existieren. Sie ist der Erfahrungsbezug, auf dem Sprache aufbaut. Sie ist das nicht greifbare Geschehen unserer Realität“ (Stern <sup>3</sup>2010, S. 27).

Und deshalb spielt sie eine wesentliche Rolle für das Musizieren, für das Hören von und das Sprechen über Musik.

In einem Unterrichtsgeschehen wird üblicherweise zwischen einer verbal explizierten Reflexion und einem intuitiven Handeln im Augenblick unterschieden. Der Philosoph Georg Bertram stellt der *theoretischen* Reflexion eine „praktische Reflexion“ gegenüber (Bertram 2014, S. 79ff.) und versucht mit dem Begriff die tausenden Mini-Entscheidungen zu fassen, die ein Mensch tagtäglich trifft, um sich in seiner Umgebung zu orientieren. Viele Situationen registrieren wir eher beiläufig: Wir schätzen beispielsweise noch vor der Begrüßung unmerklich die Stimmung unseres Gegenübers ein und entscheiden uns für eine im Idealfall angemessene Reaktionsweise. Eine Orientierung erfolgt, auch aus soziologischer Perspektive, stets mit allen Sinnen auf der Basis unserer gesamten Lebenserfahrung, die wir als implizites Wissen in uns tragen:

„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).

*Praktische Reflexion* meint den jeweiligen Augenblick, in dem vor dem Hintergrund unserer gesamten Welterfahrung, unserer Gefühle und unserer Prägung, Entscheidungen getroffen werden, die wir in unserem Handeln an der Schwelle zur Habitualisierung kaum mehr wahrnehmen, die aber weiteres Handeln – und darin liegt der Unterschied zur Routine – herausfordern und ihm eine Richtung geben.

Die *praktische Reflexion* ist für Bertram kein zeitlich versetztes Nach-Denken, sondern ein „eingreifendes Geschehen“ (Bertram 2014, S. 80). Im Alltag reflektieren wir praktisch, wenn wir uns täglichen Herausforderungen stellen, die Kaffeemaschine bedienen oder z. B. einen Tisch nach Anweisung zusammenbauen. In künstlerischen Prozessen orientieren wir uns in ähnlich praktischer Weise im Umgang mit einem sinnlich erfahrbaren Material, aber mit anderem Ziel und Wirkung – Bertram verlagert die Unterscheidung von Kunst und Alltag auf die Ebene des Produkts, auf die nicht vorhersehbare Veränderung des Materials in der Interaktion mit dem Menschen: Künstlerische Produkte verfolgen keinen eindeutigen funktionalen Zweck, sondern sind abhängig davon, wie ein Mensch ihr Erscheinungsbild interpretiert.

Bertrams Darstellung einer *praktischen Reflexion* erinnert an den Gedankengang H. v. Kleists in seiner Schrift „Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden.“ (Reuß 2010, S. 284-289): Anfang des 19. Jhdts. beschreibt Kleist die mitreißende Rede des Schriftstellers Mirabeaus vor dem französischen Kongress, der sich erhebt und im Augenblick seines Sprechens Worte findet, die aus der Situation heraus entstehen, die auf Resonanz bei den Zuhörern stoßen, die ihn plötzlich zum couragierten Politiker machen und deren Wirkung tiefgreifende historische Konsequenzen nach sich zieht. Dem Klang der gesprochenen Worte folgend und ihren Assoziationsfeldern, ist der Sprechende einerseits emotional in Kontakt mit sich selbst, andererseits reagiert er intuitiv auf die entstehende Atmosphäre im Raum. Die *Logik* der Wörter, die sich im Augenblick des freien Sprechens einfinden, entsteht wie in einer musikalischen Improvisation „aus einem inneren Zusammenhang heraus“ (Bertram 2014, S. 83), sodass sie sich in der eigenen Wahrnehmung (und in diesem Fall auch für die Zuhörenden) als *stimmig* erweisen. Mag der Anlass zu sprechen im Falle Mirabeaus auch ein politischer gewesen sein, so enthält seine Rhetorik doch künstlerisches Potenzial: Anders als beim beständigen learning-by-doing, einem Abwägen und Erkunden, das unser tägliches Handeln bestimmt, entstehen durch *praktische Reflexion in künstlerischen Prozessen* imaginäre Gestalten, die von anderen Menschen erfasst werden wollen, können und müssen, um Kunst zu werden. Gerade weil sie keine eindeutig zuzuordnenden

funktionalen Formen annehmen, öffnen sie das unerschöpfliche Feld individueller Interpretation. Im Falle Mirabeaus entwickelt der Sprecher seine Rede unvorhersehbar für die Hörer, aber offenbar so, dass diese gespannt den entstehenden Sinn mitvollziehen und für sich je weiterentwickeln – sie sind in den Moment der Neuschöpfung eingebunden und empfinden Übereinstimmung oder Ablehnung, in jedem Fall aber beziehen sie, wie der Sprecher selbst, „zu sich bestimmend Stellung“ (Bertram 2014, S. 83). In diesem Sinn evoziert künstlerisches Handeln und Mitvollziehen eine suchende Haltung an der Schwelle von Wahrnehmen und Agieren: „Ein reflexives Potential haben Kunstwerke und Geschehnisse dadurch, dass sie interpretative Aktivitäten herausfordern“ (Bertram 2014, S. 212). Dieser Akt der Differenzierung ruft in den Beteiligten mitunter Resonanzen aus überraschenden Assoziationsfeldern hervor, die insofern bis dato bestehende Überzeugungen und Sichtweisen auf die Welt grundlegend verändern können.

## **2. *Gegenwartsmomente* erzeugen Intersubjektivität**

Der Säuglingsforscher und Psychoanalytiker Daniel N. Stern legt den Fokus auf die Schnittstelle zwischen Erleben und Verbalisieren und versucht zudem, die zeitliche Struktur eines bewegenden Augenblicks zu fassen:

„Die Idee der *Gegenwärtigkeit* ist von zentraler Bedeutung. Der Gegenwartsmoment, um den es mir geht, ist der Moment der gelebten Erfahrung, während sie sich selbst vollzieht – nicht wie sie später in Worten, das heißt in einer anderen Form, wiedergegeben wird“ (Stern <sup>3</sup>2010, S. 14).

Stern konzentriert sich auf die winzige Zeitspanne, in der uns etwas in neuen Zusammenhängen erscheint. Solche Gegenwartsmomente seien nicht vorhersehbar, ereignen sich jedoch insbesondere dann, wenn unsere Gewohnheiten gestört und unsere impliziten Erwartungen enttäuscht werden:

„Die Gegenwartsmomente sind zwar ganz normale Augenblicke, werden aber durch etwas Neuartiges, etwas Unerwartetes oder durch ein potentiell Problem oder eine Schwierigkeit ausgelöst“ (ebd., S. 30).

Stern bringt alltägliche Beispiele, in denen sich die Empfindungen binnen Bruchteilen von Sekunden verändern: Jemand öffnet den Kühlschrank und bemerkt, dass keine Butter mehr da ist – nach dem ersten Erstaunen folgt Ärger, wie das wohl passieren konnte, ein Forschen nach den Gründen, bei dem möglicherweise weitläufige Assoziationen ausgelöst werden und möglicherweise auch andere Menschen und Begebenheiten ins Bewusstsein geraten, dann beginnt ein Suchen nach einer Alternativlösung (z. B. Honig als Brotaufstrich) und eine Neustrukturierung der geplanten Abläufe (vgl. Stern <sup>3</sup>2010, S. 30 ff.). Das Erfassen einer besonderen Situation beinhaltet, dass sich auch ein Bewusstsein für das Gewohnte schärft – beide Aspekte der Wahrnehmung sind, nach Stern, zeitlich aufeinander bezogen: Das objektive Vergehen der Zeit, von den Griechen *Chronos* genannt, bricht auf und es entfaltet sich ein *Kairos*. 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“ (ebd., S. 16).

Das Konzept vom *Gegenwartsmoment* ist ein Versuch, zu fassen, was im Jetzt geschieht. „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“ (ebd., S. 15). Stern bringt dieses Ereignis mit musikalischen Strukturen in Verbindung und vergleicht den Ablauf mit der Bildung musikalischer Zusammenhänge: Innerhalb von wenigen, etwa drei bis fünf Sekunden „vollzieht sich ein gelebtes emotionales Drama, dessen Exposition wie eine verklingende musikalische Phrase eine zeitliche Gestalt hinterlässt“ (ebd., S. 23).

Der Gegenwartsmoment lässt sich, meiner These nach, zur Prozesshaftigkeit der Bertramschen *praktischen Reflexion* in Beziehung

setzen, denn er erweist sich als individuell erlebter reflexiver Akt. Stern geht aber noch einen Schritt weiter und fragt nach dem, was Menschen miteinander verbindet, und entwickelt die Figur eines *Begegnungsmoments* als Augenblick, der „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“ (Stern <sup>3</sup>2010, S. 17). Entscheidend ist, dass Stern in seiner Argumentation kognitive, affektive und soziale Aspekte der Wahrnehmung miteinander verbindet. Der Philosoph Donald Davidson artikuliert in ähnlicher Weise, es sei für eine gelingende Kommunikation wesentlich, dass Menschen in der Lage seien, eine große Übereinstimmung herzustellen in ihren Assoziationsräumen. Sie müssten weder derselben Meinung sein, noch müsse resp. kann der Gedankengang, den sie verfolgen, ganz genau identisch sein, aber es brauche ein gewisses Maß an „Resonanz“<sup>2</sup> im anderen. Entscheidend sei, dass Kommunizierende die Erwartung hegten, sie könnten einander verstehen:

„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“ (Davidson 2013, S. 183/184).

In diesem Moment, in dem der eine den Horizont des anderen in Ansätzen teilt, werde aus den jeweils subjektiv individuellen Eindrücken eine gemeinsame Überzeugung, die sich objektivieren lässt, denn „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“ (ebd.). Eine zwischenmenschliche Begegnung 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,

---

<sup>2</sup> Der Begriff der „Resonanz“ hat in den vergangenen Jahren durch Hartmut Rosa (2016) ein besonderes Gewicht erhalten, dem aber an dieser Stelle nicht weiter nachgegangen werden kann.

Mimik und Gestik mit. Was bedeuten *praktische Reflexion* und *Intersubjektivität* in musikalischen Kontexten? Wie *begegnen* Musizierende einander?

Mit Stern wird die im musikalischen Handeln wechselseitige Bezo-genheit zwischen kognitiven, affektiven und sozialen Aspekten menschlicher Praktiken besonders sinnfällig:

„Psychische Gegenwartsmomente müssen eine Dauer haben, inner-halb deren Dinge geschehen, und zugleich in einem singulären, sub-jektiven 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 Gegen-wartsmoment im alltäglichen Leben. [...] Die Phrase bildet eine glo-bale Einheit, die nicht zerteilt werden kann, ohne ihre Gestalt zu ver-lieren. 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 mögli-che Abschlüsse, noch während die Phrase erklingt und bevor wir sie vollständig gehört haben. Das heißt, die Zukunft ist in jedem Sekun-denbruchteil der Reise, die die Phrase durch den gegenwärtigen Moment nimmt, impliziert“ (Stern <sup>3</sup>2010, S. 44/45).

Klangliche Ereignisse wirken daher zum einen somatisch, als Sin-neseindrücke, zu denen sich ein Mensch unwillkürlich positioniert, denn akustische Reize erscheinen ihm unmittelbar angenehm oder unangenehm. Zum anderen werden Klänge und Geräusche zum *Phänomen Musik* nur durch die interpretative Aktivität dessen, der die akustischen Eindrücke neugierig wahrnimmt und versucht, ihnen eine Gestalt zu geben, die sich ‚als etwas‘ abhebt von einer umge-benden Geräuschkulisse und sich dadurch einen eigenen Raum schafft. Insofern verlaufen künstlerische Prozesse zwar non-verbal, aber sie sind gebunden an interpretative Prozesse und an das Vermö-gen, Einsichten und Erkenntnisse über den Gegenstand intersubjektiv zu artikulieren. Diese Kombination wird in der Psychoanalyse ge-wertet als Kennzeichen der Fähigkeit Sprache auszubilden und zeichnet daher den Menschen aus:



„Der unwillkürliche kinetische Prozess, Empfindung und Wahrnehmung in Beziehung zu setzen, läuft parallel zu den sprachvermittelten Formen der Reflexion“ (Leikert 2008, S. 17).

Folgt man diesem Gedankengang, erhalten künstlerisch-performative Prozesse damit ein Charakteristikum, das sie von anderen Artikulationsformen unterscheidet.

Ergänzend durch Überlegungen Christian Grünys lässt sich die These verfolgen, dass auf sämtlichen Ebenen des Musizierens die *praktische Reflexion* eine entscheidende Funktion übernimmt: Musikalischer Sinn erschließt sich 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“ (Grüny 2014, S. 171). Die Fähigkeit zur musikalischen Gestaltbildung gehört folglich zur Grundausstattung des menschlichen Wesens und wird wie die Muttersprache durch sozio-kulturelle Praktiken vermittelt und ausdifferenziert. Erst, wenn eine Zuhörende sich angesprochen fühlt, wenn sie aufhorcht und in der Lage ist, eine musikalische Gestalt gegenüber anderen Gestalten abzugrenzen, erst dann kann sie teilhaben und eine künstlerische Aussage mitempfinden: Eine Vielfalt von Interpretationsmöglichkeiten differenzierter Nuancen eröffnet sich nur, wenn musikalische Äußerungen *kognitiv-affektiv mit-vollzogen* werden – der Fokus liegt auf der dynamischen Verschränkung im Akt der Wahrnehmung.

### **3. *Praktische Reflexion* und Spiel**

Bertram erhellt mit dem Begriff der *praktischen Reflexion* das prozesshafte Interagieren zwischen Kunstwerk und Betrachter, das sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Komponenten beinhaltet. Ergänzt durch den Begriff der *Intersubjektivität*, wie Stern ihn entfaltet, lassen sich soziale Aspekte künstlerischer Prozesse in Beziehung setzen zu verschiedenen Ausprägungen des kindlichen Spiels. Intersubjektivität im Sternschen Sinne entsteht, wenn ein Augenblick (non-verbaler) Verständigung in einer Gruppe von Menschen „das ‚Bewusstsein‘ weckt, dieselbe mentale Landschaft zu bewohnen“ (Stern <sup>3</sup>2010, S. 135). Im Spiel wird diese Empfindung

besonders greifbar, denn die Beteiligten lassen sich ein auf einen noch zu erschaffenen Raum, der von allen gleichermaßen anerkannt und gemeinsam gestaltet wird. In zahlreichen Spieltheorien finden sich Unterscheidungen von Spielformen, die sich auf verschiedene Prozesse des Musizierens übertragen lassen (vgl. hierzu auch Rora 2001). Nach Charlotte Bühler (hier zit. nach Schwabe 2008, S. 13ff.) unterscheidet man das sog. Funktionsspiel, in dem Materialien ausprobiert und genauer kennengelernt werden (z. B. Bauklötze oder, bezogen auf die Musik, Klänge, die ein Instrument überhaupt hervorbringen kann und wie das am besten geht). Im Konstruktionsspiel werden diese Materialien benutzt, um damit Neues zu schaffen (z. B. kann man mit Bauklötzen einen Turm bauen oder mit verschiedenen Klängen ein Stück improvisieren oder schließlich auch komponieren). Im Sinne einer *praktischen Reflexion* ist die Handelnde im Prozess des Entdeckens und Erkundens dabei stets in Kontakt mit sich und ihren Erwartungen. Im Erzeugen von Klängen entsteht eine Idee, die verfolgt werden kann oder auch verworfen, sodass sich in permanentem Kontakt zur persönlichen Empfindung sowohl das Erklingende als auch das Ziel kristallisiert: Eine Musizierende ist demzufolge immer Produzentin und kritische Zuhörerin in einer Person. Im spielerischen Agieren – und so auch im künstlerischen Handeln – erfährt der Mensch daher sozusagen in Reinform, dass er selbstbestimmt handeln kann: Bertram entfaltet in diesem Zusammenhang den Begriff von Kunst als „Praxis der Freiheit“<sup>3</sup>, denn in solchen Momenten des freien Agierens nach selbstgesetzten und veränderbaren Regeln kommt die Reflexion, wenn man so will, zu sich selbst. Während in den genannten Spielen allerdings Regeln individuell erstellt werden und beliebig verändert werden können, treffen in anderen Spielen, z. B. im Fiktions- bzw. Rollenspiel die eigenen Erwartungen auch auf die von anderen Menschen: Schlüpft jemand in die Rolle einer Prinzessin, trägt dazu aber entgegen der gesellschaftlichen Erwartungen eine Lederhose mit Revolvergürtel und schwingt ein Lasso, ruft das vermutlich Diskussionen hervor. In dieser Spielform werden Vorstellungen mit anderen Individuen ge-

---

<sup>3</sup> Bertram entwickelt diesen Begriff als Fluchtpunkt der Frage, welchen Wert die Kunst für den Menschen hat (Bertram 2014, S. 151ff.) – ein Gedankengang, dessen Darstellung eines eigenen Aufsatzes bedürfte.

teilt, sie werden verhandelbar, weil in ihnen gesellschaftliche Kategorien aufscheinen.

Das *Spielen* von Musik hat viele Facetten, die sich non-verbal mitteilen. Dass jemand musiziert, teilt sich *praktisch* mit, indem er musiziert. *Praktisches Wissen*, wie Larissa Schindler (2011) ausführt, beinhaltet demnach die Fähigkeit, sich in dynamischen Prozessen immer wieder neuen Situationen zu stellen, diese zu differenzieren und entsprechend angemessen zu reagieren:

„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)“ (Schindler 2011, S. 5).

Am Beispiel japanischer Kampfkunst ist Schindler der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten es gibt, *praktisches Wissen* zu lehren. Dazu sei, ihrer Untersuchung nach, ein großes Angebot an Eindrücken notwendig, zudem ein Probieren eigener Schritte und die „Entwicklung einer spezifischen Sehfertigkeit“ (Schindler 2011, S. 77), die die Basis bilde für ein Erkennen von Wiederholungen und Variationen, aus der sich (wie beim Erstspracherwerb) eine Grammatik zielführender Strategien entwickeln lässt. Spielen verstanden im Sinne einer *praktischen Reflexion*, so lässt sich an dieser Stelle mit musikpädagogischen Perspektiven verknüpfen, ist demnach nicht nur ein Mittel, „um nach einer anstrengenden Arbeitsphase wieder ein bisschen Spaß und Entspannung in den Unterricht zu bringen“, wie auch der Musiker Matthias Schwabe herausstellt (Schwabe 2008, S. 13):

„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“ (ebd., S. 14).

Und, so wage ich hinzuzufügen, wenn ein Kind in dieser Weise *lustlos* Geige *spielt* oder Klavier, so ist das eben nicht Musik. Im Prozess des Kunstschaffens entsteht ein Gefühl, das motiviert und sich mit Kant als „ästhetische Lust“ bezeichnen lässt (vgl. Bertram 2014, S. 65) – auch wenn der Mensch dabei etwas lernt. *Ästhetische Lust* entsteht, wenn man etwas Neues erschafft, von dem man selbst überrascht wird – einen Gedanken, einen Schachzug, ein Farbenspiel oder einen Klang. Aus musikpädagogischem Blickwinkel wäre demnach zu fragen nach dem Verhältnis von *gelingender intersubjektiver Verständigung und ästhetischer Lust* im musikalischen Spiel – zum einen angesichts einer Pluralität der Stile, zum anderen auf verschiedenen Niveaustufen von der Elementaren Musikerziehung bis zum Hochschulabschluss.

#### **4. Kritische Betrachtung: *Praktische Reflexion und Intersubjektivität* im Musikunterricht**

Zahlreiche Improvisationsprojekte mit Kindern vor allem im Bereich der zeitgenössischen Musik zeigen, dass Kinder gerade über das Experimentieren mit fremden Klängen einen Zugang zum Musikalischen finden und lebendiges Interesse an Improvisation und Komposition entwickeln (vgl. dazu Roszak 2014, S. 7ff.). Wie aber sieht es aus in der „Königsdisziplin“, wie Schwabe sie nennt, in der Interpretation musikalischer Werke vergangener Jahrhunderte, die den Musikbetrieb weitgehend bestimmt? Eine lebendige Interpretation erfordert nach Schwabe „eine besondere Art von Wachheit des Spielers“ (Schwabe 2008, S. 16), damit die Komposition, verstanden als eine Art Rollenspiel, ihren *Spielcharakter* überhaupt offenbaren kann. Die Interpretation „braucht ‚Spielräume‘, in denen eigenständige Entscheidungen getroffen und Möglichkeiten ausprobiert werden können. Eherne Wahrheiten sind deplatziert. Nicht: ‚Das ist so!‘, sondern: ‚Was wäre, wenn?‘ Es geht um Fragen, weniger um Antworten. Es geht um eigenständiges Probieren und Verstehen, nicht um das Ausführen von Anweisungen“ (ebd.). Musikalisches Wissen kann nur vermitteln, wer dem Ungreifbaren, Nicht-Fasslichen, Dynamischen der Musik Rechnung trägt und Musizieren im weitesten Sinn in seiner dialektischen Form begreift. Ein Beispiel aus dem Elementarunterricht.

Gängige Praxis in Ensembleformationen wie im Instrumentalunterricht ist es, aus Stimmenauszügen zu spielen, nicht aus der Partitur. Ebenso findet sich, wenn es sich nicht gerade um Duette für zwei Instrumente handelt, in Instrumentalschulen für Melodie-Instrumente häufig nur eine einzelne Stimme abgedruckt, ein zusätzliches Heft enthält Begleitstimmen resp. einen Klavierauszug. Diese Handhabung zur organisatorischen Erleichterung aber verhindert regelrecht, so lässt sich mit Stern und Bertram argumentieren, den Kontakt des Ausführenden zum Werk und zu sich selbst – und damit fehlt eine grundlegende Voraussetzung für die Entstehung von musikalischer Intersubjektivität. Ein einfaches Beispiel: Das folgende Stück ist für jede Anfängerin leicht zu spielen – der aufsteigende Dreiklang wird vier Mal wiederholt, der zweite Teil besteht aus einer absteigenden Tonleiter. Keine große Herausforderung – oder doch?



Abb. 1

Wenn die spieltechnischen Anforderungen erfüllt sind, die Schülerin alle Töne zur richtigen Zeit erklingen lässt, *kann* sie das Stück dann spielen? Wozu bedarf es des Unterrichts, wenn sie sich selbst in dem Werk orientieren kann? Das aber gerade ist, wie eine genauere Analyse zeigen soll, im musikalischen Sinne gar nicht möglich, da nur die Melodie gegeben ist, nicht aber die Partitur. Das Wesentliche dieses kleinen Werkes, sein Potenzial des Musikalischen, kann sich nur entfalten, wenn es als Ganzes präsent ist – inklusive des harmonischen Verlaufs, der das Melodische fundiert.

Ohne nähere Angaben zur Dynamik fordert das Notenbild kaum zur Gestaltung heraus – es sind verschiedene Spielweisen denkbar, die aber relativ beliebig bleiben: Die ersten vier Takte lassen sich z. B. als Steigerung deuten, aber auch als Echo, als Verklingen, etc. Aber warum bedarf es überhaupt der *Gestaltung*? Was ändert sich für die Spielerin, wenn sie lediglich die Lautstärke variiert? Eine eindeutige-

re Richtung erhält das Werk erst durch Informationen zur Gattung und durch seinen Titel:

### Auf der Eisenbahn

Volkslied



Abb. 2


Durch die Bezeichnung ‚Volkslied‘ bekommt das Stück eine assoziative Richtung, die mit der Gattung verknüpft ist, Strukturen der Melodie lassen sich mit dem Titel in Verbindung bringen: Die Vorstellung eines gleichmäßigen Rollens, möglicherweise das Rattern der Bahnschienen, das Schnaufen der Lokomotive, eine Reise und die Rückkehr nach Hause, kurz: der gesamte Fantasieraum dessen, was jemand mit dem Bahnfahren in Verbindung bringt, kann jetzt als übergeordnete ‚Spiel-Strategie‘, als Bewegungsenergie, Eingang finden in die Interpretation. Diesen Assoziationsraum, „die implizite Logik des Bewegungsprogramms“ (Schindler 2011, S. 112) greifbar zu machen, könnte im Unterricht heißen, Instrumentalklänge und Geräusche zu erkunden, die eine Eisenbahn sonst noch macht, Variationen zu finden und mit dem Tonvorrat, in diesem Fall mit den Bausteinen Dreiklang und Tonleiter, zu probieren, wie es ist, wenn die Bahn rückwärts fährt und die Tonleiter aufsteigt, oder wenn sie auf der Strecke der ersten Takte eine Pause einlegt, wenn sie langsamer wird oder schneller, lauter oder leiser. Das ist nicht ‚Lehren‘ im Sinne von ‚Anweisungen geben‘ und ‚Erklären‘, sondern die Einladung zum Mit-Spielen, zum Betreten des Spielfeldes, in welchem sich den Teilnehmenden die Spielregeln als Strategien der Komposition, eröffnen. Dabei gilt, dass

„*jeder* Praktik ein didaktisches Grundmoment innewohnt, das das Erlernen ermöglicht und in explizit didaktischen Situationen jeweils nur verstärkt und betont wird. 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“ (Schindler 2011, 180-181).

Entscheidend ist, dass immer ein Horizont von Möglichkeiten präsent ist – ein Spiel wird nicht durch das Erklären und Verstehen von Spielregeln interessant, sondern in der Anwendung *praktischen Wissens*, das Entscheidungen fordert: Erst im Spielprozess zeigen sich die „impliziten Kriterien des Gelingens“ (Schindler 2011, S. 117).

In diesem Volkslied geht es aber nicht nur um den je individuellen Assoziationsraum, den der Titel hervorruft, sondern es ist auch ein Text unterlegt, der in einem konkreten historischen Zusammenhang steht und dadurch genügend Fragen aufwirft:

Auf der Eisenbahn Volkslied

Violine 

Auf der Eisenbahn steht ein schwarzer Mann,  
schürt das Feuer an, dass man fahren kann.  
Kinderlein, Kinderlein, hängt euch dran!  
Wir fahren mit der Eisenbahn.

Abb. 3

In meinem Unterricht gab es eine Diskussion über den ‚schwarzen Mann‘ und darüber, dass Feuer einen ICE unmittelbar zum Halten bringen würde. Grund genug, um zum einen die Erfindung der Eisenbahn zu erkunden, und zum anderen kann es zur Herausforderung werden, dem Lied einen zeitgemäßen Text zu unterlegen. Nach der Interpretation des Textes aber bleibt zu untersuchen, in welchem Bezug die Worte zum Melodieverlauf stehen: Auffällig ist, dass der Text des ersten Teils einen vollständigen Satz bildet, das Dreiklangsmotiv sich aber wiederholt – eine überraschende Entdeckung. Spricht man den Text, wird auch die Funktion des Auftaktes deutlich – Wortbetonung und Taktschwerpunkt sollen zusammenfallen. Vervollständigen aber lässt sich der Interpretationsansatz erst, wenn auch der harmonische Verlauf berücksichtigt wird:

**Auf der Eisenbahn**

Auf der Eisenbahn steht ein schwarzer Mann, schürt das Feuer an, dass man fahren kann. Kinderlein, Kinderlein, hängt euch dran! Wir fahren mit der Eisenbahn.

Abb. 4

Jedem Erklängen des Dreiklang-Motivs ist ein anderer Basston unterlegt, so dass eine harmonische Gliederung der ersten vier Takte entsteht – das  $g^1$  wechselt im jeweiligen Akkord seine Position, es ist zunächst Quinte in C, dann Grundton in G (mit Terz im Bass), dann Septime in a und klingt als Grundton schließlich in G auch im Bass: Mit jedem Wechsel von Konsonanz und Dissonanz ändert sich, bei entsprechender Aufmerksamkeit, auch die Körperspannung der intensiv Zuhörenden, der Mit-Musizierenden. Für die Produzentin der Klänge ist das mehr als eine Wahrnehmung von Varianten, vielmehr eine manuelle Herausforderung mit der Spannung umzugehen. Hier spricht die Musik für sich - die Gestaltung der Phrase ergibt sich aus dem harmonischen Verlauf und aus dem Auseinandertreten von Text und Melodie: Während der Aussagesatz endet, öffnet sich die Harmonie durch den Halbschluss und verlangt nach einem zweiten Teil, einem Nachsatz, der im Grundakkord schließt.

Ein Erobern des Stückes durch ein ‚Was wäre, wenn?‘ gelingt durch Bewegungsspiele, durch Klang- und Geräuschexperimente, durch rhythmische und harmonische Varianten, bei denen nebenbei auch



technische Schwierigkeiten (z. B. Saitenwechsel auf der Geige oder unterschiedliche Artikulationen) gelernt und trainiert werden. Das Zusammenwirken von Musik und Text wird in diesem Beispiel deutlicher als in anderen Volksliedern: Hier lassen sich beide in ein Verhältnis setzen, das einem durchkomponierten Lied entspricht und so den Zugang erleichtert. In welcher Weise Variantenbildung und das Erkunden von Lösungsräumen in strukturell komplexeren Werken ohne Text erfahren werden kann, hat Martin Widmaier mit dem Begriff des *Differenziellen Lernens* in eindrucksvoller Weise dargestellt (vgl. Widmaier 2016). Mit jeder Variation erweitert sich das *praktische Wissen* und in der Ausdifferenzierung der musikalischen Empfindung schärft sich gleichermaßen das Profil des Stückes, als ‚Hörfertigkeit‘ vergleichbar mit dem Erlangen der bereits erwähnten *Sehfertigkeit*:

„An diesem Punkt im Lernprozess verändert sich der Blick auf die Situation. Während man anfangs Schwierigkeiten hat, die Bewegungsläufe zu erkennen und wahrzunehmen, sieht man später nur noch Bewegungsabläufe. Die sich bewegenden ‚Körperknäuel‘ entgehen der Wahrnehmung, ganz so wie wir nicht mehr erinnern können, wie eine Buchseite aussah, bevor wir lesen konnten. Sobald man nämlich einen bestimmten Blick erlernt hat, vergisst man den ‚ungelernten‘ Blick“ (Schindler 2011, S. 123).

Mit Blick auf eine weitere Ausdifferenzierung lässt sich auch die Interpretation dieses kleinen Werkes fortführen und in Zusammenhang mit anderen Werken stellen: Während der Bassgang im Vordersatz einen Ausschnitt der Tonleiter abbildet, die im Nachsatz zur Melodie wird, ist die Tonleiter des zweiten Teils durch Harmonien unterlegt, die als Pachelbel-Schema bekannt sind. Dieses wiederum bietet großen Raum, das musikalische Prinzip der Wiederholung und Variation auf komplexerer Ebene in anderen barocken Werken zu untersuchen – und von dort ist es nur noch ein kleiner Schritt zur Verwendung des Bass-Schemas in der Rock- und Pop-Musik (beispielsweise in Songs von Nina Hagen und David Bowie) und zum Schreiben eigener Lieder mit Variationen.

## 5. Schluss

Musik als „Kunst des Übergangs“ ist, nach Grüny, ein Grenzphänomen, das erst in der Interaktion mit einem menschlichen Gegenüber, mit jemandem, der ihr eine Gestalt verleiht, zu *Musik* wird. Deshalb ist das *Durchspielen von Möglichkeiten*, das Abtasten von Strukturen und Abwägen von Empfindungen, ob sie sich als stimmig erweisen, nicht schmückendes Beiwerk, sondern notwendige Bedingung für die Entstehung von Musik als Kunst: Das eigenständige Entdecken musikalischer Zusammenhänge ist nicht möglich, wenn Einzelstimmen präsentiert und das Gesamt einer Partitur unterschlagen wird. Musik entzieht sich in ihrer Dynamik der Beschreibung, sie ist, mit Hanslick, die vielzitierte ‚tönend bewegte Form‘, und mit Schindler lässt sich festhalten: „Bewegungsordnungen scheinen sich nur durch den Kontakt mit Variationen erkennen zu lassen.“ (Schindler 2011, S. 116) Die *praktische Reflexion* kann dabei, so meine Folgerung, als eine regulierende Instanz verstanden werden, als „eine spezifische Aufmerksamkeit für Mikro-Bewegungen der Körper, die das eigene Gleichgewicht stören oder fördern könnten.“ (Schindler 2011, S. 72) Sie erfährt, anders als ein theoretisches Nach-Denken, eine Relevanz im Augenblick des Handelns. Wesentliches Charakteristikum der *praktischen Reflexion* ist, „dass man zu sich bestimmend Stellung zu nehmen vermag“ (Bertram 2014, S. 83) im gleichen Moment, in dem man gewahr wird, dass es unzählig viele andere Wahlmöglichkeiten gibt:

„Was das heißt, wird verständlich, wenn man Kunst als eine Praxis erkennt, die an ihrem Gelingen orientiert ist, ohne dieses Gelingen garantieren zu können. Kunst ringt immer um ihr Gelingen als Kunst und ist dadurch unentrinnbar mit der Möglichkeit des Scheiterns konfrontiert. In dieser Weise hat jede Bestimmtheit in der Kunst ein unbestimmtes Moment“ (Bertram 2014, S. 154).

Insofern kann, so lässt sich schließen, Kunst resp. Musik nicht auf Anweisung gelingen – das eingangs zitierte ‚Was wäre, wenn...?‘ gehört untrennbar zu ihrem dynamischen Wesen. In der produktiven künstlerisch-spielerischen Auseinandersetzung aber gründet die Erfahrung von Freiheit und „Selbstbestimmung“ (Ber-

tram 2014, S. 151), die als wesentliche Basis für ein *gelingendes Leben* gelten kann:

„Kunst leistet in diesem Sinn einen Beitrag zur menschlichen Praxis insgesamt. Es handelt sich somit nie allein um den Wettstreit um das Selbstverständnis von Kunst als Kunst. Letztlich ist der Wettstreit immer an der Bestimmung des Menschen orientiert“ (Bertram 2014, S. 67).

## **Literatur**

Bertram, Georg W. (2014): Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik, Berlin: Suhrkamp.

Grüny, Christian (2014): Kunst des Übergangs. Philosophische Konstellationen zur Musik, Weilerswist: Velbrück

Leikert, Sebastian (2008): Den Spiegel durchqueren, Gießen: Psychosozial-Verlag.

Reuß, Roland; Staengle, Peter (Hg.) (2010): Heinrich von Kleist. Sämtliche Werke und Briefe, München: Carl Hanser, S. 284-289.

Rora, Constanze (2001): Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel, Augsburg: Wißner

Roszak, Stefan (2014): Elementares Komponieren, in: zaeb.net, Jg. 6, Nr. 2.

Schäfer, Christa; Ritter, Irmhild (1999): Klangstraße, Mainz: Schott.

Schindler, Larissa (2011): Kampffertigkeit: eine Soziologie praktischen Wissens, München: De Gruyter Oldenbourg.

Schwabe, Matthias (2008): Intensiv, ernsthaft, hingegeben, lustvoll. Lernen im Spiel, in: Üben & Musizieren 1/08, S. 12-16.

Stern, Daniel N. (2010): Der Gegenwartsmoment, Frankfurt: Brandes und Apel.

Widmaier, Martin (2016): Zur Systemdynamik beim Üben: Differenzielles Lernen am Klavier, Mainz: Schott.