

UNIVERSITÄT FÜR MUSIK UND DARSTELLEND KUNST GRAZ

# **Lernen und Forschen *in* der Musik –**

## **Perspektiven aus Musikpädagogik und Künstlerischer Forschung**

EXPOSEE DES WISSENSCHAFTLICHEN DOKTORATSVORHABENS

eingereicht von  
**Magdalena Steinmayr**

Stand: 08. 05. 2020

# Inhalt

1. Vorstellung des Forschungsvorhabens.....	3
2. Momentaner Forschungsstand .....	4
2.1. Forschung <i>über</i> die Kunst, Forschung <i>für</i> die Kunst und Forschung <i>in</i> der Kunst – oder: eine erste Eingrenzung der Schnittmenge .....	5
2.2. Vom „Musikmachen im schulischen Musikunterricht“ (Krause-Benz 2013, S. 56) oder: Wozu ein „Unterricht <i>in</i> Musik“ (Kaiser 2001, S. 264)?.....	5
2.1.1. „Musikalisch-ästhetische Bildung“ (Rolle 1999).....	7
2.1.2. „Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis“ (Kaiser 2001) .....	7
2.1.3. „die [musikpädagogische] Relevanz von Performativität“ (Krause-Benz 2013, S. 55).....	9
2.3. Musikalisch-künstlerische Praxis in der künstlerischen Forschung.....	11
3. Inwiefern kann die künstlerische Forschung dem musikpädagogischen Diskurs nun einen „neuen Aspekt hinzufüg[en] [...]“ (Hering & Schmidt 2014, S. 530)? .....	13
3.1. „das ‚Unvorhersehbare‘ vor die Anschauung bring[en]“ (Mersch 2015, S. 55) .....	13
3.2. Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz .....	19
3.3. die Rolle der Sprache.....	22
4. Forschungsfragen und Forschungsmethodik .....	23
4.1. Forschungsfragen .....	23
4.2. Forschungsmethodik .....	23
5. Bibliographie & Internetquellen.....	25

## Abstract:

Im Zentrum der vorliegenden Forschungsarbeit stehen künstlerische Forschungsprozesse, die u.a. als exemplarische Fallstudien verhandelt und auf einer Metaebene untersucht werden sollen. Es soll erfasst werden, wie künstlerisch Forschende a) die eigene und die musikalisch-künstlerische Praxis Mitforschender inszenieren und erforschen b) welche Rolle dem Körper und der leiblichen Ko-Präsenz Mitforschender dabei zukommt und c) wie die zu erforschende bzw. die erforschte musikalisch-künstlerische Praxis „versprachlicht“ wird.

Die Ergebnisse sind vor dem Hintergrund zweier musikpädagogischer Konzepte von Interesse, mit denen sie in einem zweiten Schritt in Verbindung gebracht und für die sie genützt werden sollen: der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume (Rolle, 1999) und der Realisierung performativer Praxis (u.a. Krause-Benz, 2018) im Musikunterricht.

## 1. Vorstellung des Forschungsvorhabens

Das hier vorliegende Forschungsvorhaben basiert auf der Beobachtung, dass die (deutschsprachige) Musikpädagogik und die künstlerische Forschung<sup>1</sup> über einen gemeinsamen, in beiden Disziplinen sehr präsenten und zentralen Forschungsgegenstand verfügen und diesen bisher weitgehend unabhängig voneinander verhandeln: die musikalisch-künstlerische Praxis<sup>2</sup> *per se*.

Während die Musikpädagogik sich in diesem Kontext v.a. auf die aktive musikalische Praxis der SchülerInnen im Musikunterricht bezieht, diese auf ihr Bildungspotential hin untersucht und das „Musikmachen im schulischen Musikunterricht“ (Krause-Benz 2013, S. 56) zu legitimieren sucht (vgl. Kaiser 2010; Krause-Benz 2013) versuchen künstlerisch Forschende mit und durch ihre künstlerische Praxis, implizites Wissen der KünstlerInnen sichtbar zu machen und originäres Wissen zu generieren (vgl. Borgdorff 2009).

Eine bisherige Auseinandersetzung mit der Fachliteratur aus beiden Disziplinen hat gezeigt, dass sich interessanterweise nicht nur die Fragen, die beide Parteien an die musikalisch-künstlerische Praxis stellen ähneln, sondern dass in der jeweiligen Auseinandersetzung mit musikalisch-künstlerischer Praxis auch ähnliche Ziele verfolgt werden. Wie nachfolgend auch noch näher ausgeführt werden in den parallelen Diskussion über die musikalisch-künstlerische Praxis teilweise sogar vergleichbare Begriffe eingeführt und verwendet.

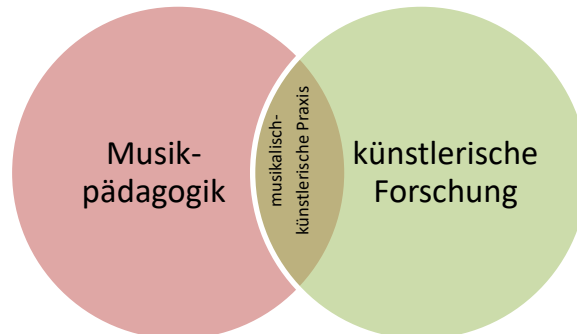
Diese vermeintliche „Verwandtschaft“ möchte von der Forscherin aber keinesfalls als „Gleichheit“ abgetan sondern als fruchtbare und für beide Disziplinen anregende Schnittmenge verstanden werden, die in dieser Forschungsarbeit näher untersucht werden will. Eine Exploration dieser

---

<sup>1</sup> „[...] *die* künstlerische Forschung gibt es genauso wenig wie *die* Kunst oder *die* Forschung. Vielmehr versammeln sich unter dem Titel ‚künstlerische Forschung‘ sehr unterschiedliche Thematiken und Kontroversen [...] (Badura, Dubach & Haarmann 2015, S. 11)“. Die Forscherin ist sich diesem Umstand durchaus bewusst – aus diesem Grund wird sich die Forschungsarbeit vorrangig auf jene Auffassung von künstlerischer Forschung beziehen, die an der wissenschaftlich-künstlerischen Doktoratsschule der Kunstuniversität Graz gelebt wird.

<sup>2</sup> Der Begriff „musikalisch-künstlerische Praxis“ wurde von der Forscherin als erster „Arbeitsbegriff“ gewählt – inwiefern dieser bestehen bleiben kann bzw. sich für eine längerfristige Verwendung eignet wird sich im Laufe der Forschungsarbeit noch herauskristalisieren.

Schnittmenge ist für die Forscherin vor ihrem Hintergrund als Musikpädagogin von Interesse und soll v.a. das Potential ausloten, das eine produktive Auseinandersetzung mit künstlerischer Forschung für die Musikpädagogik mit sich bringt.



Um die angesprochene Schnittmenge zunächst definieren und eingrenzen zu können soll zu Beginn der Forschungstätigkeit eine vergleichende Literaturrecherche durchgeführt werden. Nachdem es sich um eine musikpädagogische Forschungsarbeit handelt, stellen hierbei die Forschungsinteressen und –perspektiven der Musikpädagogik den vorrangigen Start- und Bezugspunkt dar. Ziel dieser ersten Analyse ist es, jene Aspekte der Schnittmenge herauszufiltern und zu priorisieren, deren genauere Untersuchung musikpädagogische (Forschungs-)anliegen „weiterbringen“ könnte. Erste Resultate bietet bereits dieser Zwischenbericht.

Um die so herausgearbeiteten Forschungsfragen auch auf einer empirischen Ebene vertiefen und bearbeiten zu können sind weiterführende Fallstudien geplant, im Rahmen derer DoktorandInnen und ProfessorInnen der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule der Kunstuniversität Graz<sup>3</sup> in ihrer künstlerisch forschenden Tätigkeit<sup>4</sup> begleitet werden. Die momentan doch noch seltene Möglichkeit, künstlerischer Forschung in ihrer „natürlichen Umgebung“ (Hering & Schmidt 2014, S. 529) beiwohnen zu können, möchte von der Forscherin zur weiteren Wissensgenerierung genutzt werden und stellt sicher eine Besonderheit des geplanten Forschungsvorhabens dar. Es liegt die Vermutung nahe, dass diese Fallstudien dem musikpädagogischen Diskurs „einen neuen Aspekt hinzufüg[en] [...]“ (Hering & Schmidt 2014, S. 530) und diesen bereichern können.

Abhängig vom Fortschritt der Arbeit ist ein nachfolgendes künstlerisches Forschungsseminar mit Schulmusikstudierenden der Kunstuniversität Graz angedacht. Die in diesem Kontext entstehenden (Bildungs-)prozesse sollen nachgezeichnet und evaluiert werden.

## 2. Momentaner Forschungsstand

<sup>3</sup> Das dreijährige künstlerisch-wissenschaftliche Doktoratsstudium wurde im Studienjahr 2009/2010 erstmalig an der KUG angeboten.

<sup>4</sup> Priorisiert werden hierbei Projekte, die sich mit der Erforschung *musikalischer* Praxis auseinandersetzen.

## 2.1. Forschung über die Kunst, Forschung für die Kunst und Forschung in der Kunst – oder: eine erste Eingrenzung der Schnittmenge

Henk Borgdorff, aktuell *Professor of Theory of Research in the Arts* an der Universität Leiden (Niederlande) unterscheidet 2009 drei verschiedene „Idealtypen“ (Borgdorff 2009, S. 30), wie künstlerische Praxis erforscht werden kann: Neben einer „Forschung über die Kunst“ und einer „Forschung für die Kunst“ charakterisiert er auch eine „Forschung in der Kunst“ (ebd., S.28). Interessanterweise finden sich in der Musikpädagogik auffallend ähnliche – durchaus vergleichbare Differenzierungen des „Umgangs“ mit musikalischer Praxis:

Schon in den 2000er Jahren kritisiert beispielsweise Hermann Kaiser, dass „[w]ir [...] auch heute noch weitgehend [...] Unterricht über Musik statt Unterricht in Musik [...] vor[finden]“ (Kaiser 2001, S. 264). Peter Röbbke differenziert vor dem Hintergrund der Instrumental- und Gesangspädagogik „drei Felder des Musikunterrichts“ (Röbbke 2018, S. ), die Borgdorffs „Typen der Kunstforschung“ (2009, S.28) auf einen ersten – durchaus noch genauer zu überprüfenden Blick – recht nahe kommen: So unterscheidet Röbbke ein erstes Feld „eines kreisenden und sich allmählich annähernden Verstehens von Werken, kulturellen historischen Kontexten und Praktiken“ (→ Forschung über die Kunst), vom Feld „einer aufbauenden Entwicklung von spezifischen musikalischen Kompetenzen“ (→ Forschung für die Kunst) und einem dritten Feld „eines blitzartigen Erscheinens der Musik selbst, des Wirklichkeit-Werdens von Musik als Kunst in ihrer je einmaligen Sinnlichkeit, Körperlichkeit, Gegenwarts- und Raumgebundenheit“ (→ Forschung in der Kunst).

Gemäß dem Titel der Arbeit wird die hier vorliegende Forschungsarbeit dabei das letzte der drei erwähnten „Felder“ – also das Lernen (Musikpädagogik) und Forschen (künstlerische Forschung)<sup>5</sup> in der musikalischen Praxis fokussieren. Vorausgehende Literaturrecherchen haben gezeigt, dass sich in diesem Feld eine besonders große Zahl an interessanten Überschneidungen zwischen den beiden Parteien finden lässt. Es muss allerdings auch gleich zu Beginn erwähnt werden, dass der Forscherin bewusst ist, dass dieses Feld v.a. im Kontext der künstlerischen Forschung fallweise auch als „[umstritten]“ (Borgdorff 2009, S. 30) gilt.

## 2.2. Vom „Musikmachen im schulischen Musikunterricht“ (Krause-Benz 2013, S. 56) oder: Wozu ein „Unterricht in Musik“ (Kaiser 2001, S. 264)?

Das „Musikmachen im schulischen Musikunterricht“ (Krause-Benz 2013, S. 56) – traditionellerweise auch als „Praxis“ bezeichnet und verstanden, die sich von einer Theorie („Beschäftigung mit Musiktheorie oder Musikgeschichte“ (Heß, Oberhaus & Rolle 2018, S. 7)) abgrenzt – nimmt „in der musikpädagogischen Praxis und Forschung“ (ebd.) „schon lange eine prominente Rolle“ (ebd.) ein.

---

<sup>5</sup> Schon jetzt erscheint es äußerst unwahrscheinlich, dass sich der Begriff „Lernen“ ausschließlich auf die Musikpädagogik und der Begriff „Forschen“ sich allein auf die künstlerische Forschung übertragen lassen wird. Die Hypothese, dass „Lernen“ und „Forschen“ fallweise nicht auch gleiche Prozesse implizieren wird von der Forscherin angenommen, muss aber erst geprüft werden.

Ein entsprechend divers diskutierter und vielschichtig aufgeladener „Praxisbegriff“ zieht sich durch die Historie der Musikpädagogik.

Bis zur Kestenberg-Reform (ca. 1925) äußert sich ein „Musikmachen (im [...] Sinne von ‚Musik zum Klingeln bringen‘“ (Krause-Benz 2013, S. 59) im Schulkontext ausschließlich in vokaler Form. Ein in der Grundschule verankerter Gesangsunterricht diente den Interessen von Kirche und Staat (vgl. Jank 2017, S. 29); Musikunterricht im heutigen Sinne existierte noch nicht. Der Begriff „Musikunterricht“ selbst ist auf Kestenberg zurückzuführen, der so das „Schulfach [...] aus der Begrenzung auf ‚Gesang‘“ (ebd., S. 34) zu lösen beabsichtigte und durch „Singen, Spielen und aktives Gestalten Kreativität fördern und Freude an der Musik wecken“ (ebd.) wollte. Vor dem Hintergrund der beiden Weltkriege konnten sich diese Ideen aber erst nach 1945 langsam entfalten.

Bis 1968, dem Jahr der „zweiten musikpädagogischen Reform“ (ebd., S. 38) verblieb der Hauptaugenmerk musikpädagogischer Bildung auf den „Aufgabenfelder[n] [...] *Singen*, [...] *Werkbetrachtung* und [...] *elementare Musiklehre* [...]“ (ebd.). 1969 weitete Dankmar Venus mit seiner Definition von fünf „Verhaltensweisen gegenüber der Musik“ (vgl. Venus 1984) das Verständnis von musikalisch-künstlerischer „Praxis“ im Musikunterricht ganz entscheidend: Musik sollte fortan nicht nur rezipiert sondern auch produziert (Komposition, Improvisation), reproduziert (vokal, instrumental), transponiert (z.B. in Tanz, sprachliche oder bildliche Darstellung) oder reflektiert (alle Möglichkeiten des Nachdenkens und des Gesprächs über Musik, Aneignung theoretischer Kenntnisse) werden (ebd.). Der Begriff einer Praxis, die „sich allein auf das Hervorbringen von Klängen bezieht und andere musikbezogene Tätigkeiten wie z.B. Sprechen über Musik ausblendet“ (Krause-Benz 2018, S. 31) ist nun nicht mehr länger haltbar und gilt als „[verkürzt]“ (ebd.).

Obleich über diese Ausweitung des Praxisbegriffs Einigkeit zu bestehen scheint bleibt „die Frage [...] nach Aufgabe und Funktion“ (Kaiser 2010, S. 47) der musikalisch-künstlerischen Praxis im Klassenzimmer für viele MusikpädagogInnen eine offene. Kaiser diagnostiziert 2010 entsprechende „Legitimationsdefizite“ (ebd.); Krause-Benz empfindet noch 2013, dass „Musikmachen als eigenwertige Tätigkeit im Musikunterricht häufig nur unzureichend begründet wird“ (Krause-Benz 2013, S. 57).

Dieser Diagnose sollen nachfolgend ausgewählte und im musikpädagogischen Diskurs ebenso vorhandene

- Bemühungen eine befriedigende Begründung für musikalisch-künstlerische Praxis im schulischen Musikunterricht zu finden, und / oder
- Konzepte, die eine musikalisch-künstlerische Praxis im schulischen Musikunterricht implizieren und voraussetzen und daher aus Sicht der Forscherin eine musikalisch-künstlerische Praxis im Unterricht ebenfalls legitimieren

in chronologischer Reihenfolge und kurz skizzierter Form entgegengestellt werden.

Gemäß der vorgenommenen Eingrenzung der Schnittmenge konzentrieren sich diese ersten Rechercheergebnisse bereits auf ein mögliches Lernen *in* der Musik.

### 2.1.1. „Musikalisch-ästhetische Bildung“ (Rolle 1999)

In seiner Dissertationsschrift widmet sich Christian Rolle der Frage „[w]ie [...] ästhetische Bildung“ (Rolle 1999, S. 3) auch in pädagogischen Kontexten realisiert werden kann. Er stellt sich damit gegen gängige Auffassungen, dass Kunst und ästhetische Erfahrungen sich letztlich nicht provozieren lassen und u.a. aufgrund dieser „Unplanbarkeit“ (ebd., S. 87) nicht mit einem strukturierten Schulkontext vereinbar sind.

Rolle erkennt den offenen Charakter der Kunst und ästhetischer Erfahrungen durchaus an, schlussfolgert aber, „[d]ass auch bedeutsame ästhetische Erfahrungen das Ergebnis erfolgreicher, und zwar: absichtsvoller unterrichtlicher Inszenierungen sein können [...]“ (ebd.). Auch wenn eine ästhetische Erfahrung *per se* sich im Vorhinein nicht planen oder gar definieren lässt, können Musiklehrende in ihrem Musikunterricht durchaus „Erfahrungsräume“ (ebd., S. 161) kreieren, „in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden“ (ebd., S. 11).

Eine grundlegende Rolle spielt dabei die musikalische Praxis der SchülerInnen im Unterricht. So gehe es v.a. darum, „den Schülern die Chance einer eigenen Praxis zuzuspielen“ (ebd., S. 159; Rolle zitiert hier Duncker (1987)), denn:

[m]usikalisch-ästhetische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen, sodass sich ästhetische Rationalität verwirklicht (Rolle 1999, S. 11).

Die vor diesem Hintergrund „geeignetste Methode“ um ästhetische Erfahrungsräume zu inszenieren ist nach Rolle

[d]ie eigene Produktion von Musik, da dabei die verschiedensten Aktionsformen wie Komponieren, Spielen, Singen, Tanzen, Hören, über Musik sprechen, schreiben und streiten usw. innerhalb eines Projektes miteinander verknüpft werden können (ebd., S. 162).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Rolles Konzept der „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ die musikalisch-künstlerische Praxis der SchülerInnen im konkreten Schulunterricht zu einer unverzichtbaren Grundvoraussetzung ästhetischer Erfahrung – und weiterführend: ästhetischer Bildung - erhebt und so die musikalisch-künstlerische Praxis im Musikunterricht rechtfertigt.

### 2.1.2. „Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis“ (Kaiser 2001)

Im Artikel „Auf dem Wege zu verständiger Musikpraxis“ diagnostiziert Kaiser, dass in den Schulen „noch weitgehend [...] Unterricht *über* Musik statt Unterricht *in* Musik“ (Kaiser 2001, S. 264) stattfindet:

[...] Musik als reale musikalische Tätigkeit [ist] im Musikunterricht der Schulen unterrepräsentiert. Musik wird als Gegen-Stand verhandelt. Selten erscheint sie als wirkliche Musikpraxis (ebd., S. 259).

Das ausgewählte Zitat verweist schon auf die Unterscheidung zwischen einer „herstellenden musikalischen Tätigkeit“ (ebd., S. 265) und „einer musikalischen Praxis“ (ebd.) die Kaiser – angelehnt an die antike Unterscheidung von *Poesis* und *Praxis* – vornimmt:

Musik als „herstellende musikalische Tätigkeit“ meint ein instrumentelles Wissen, das sich das ausführende Subjekt „durch Übung“ (ebd., S. 266) aneignet um dadurch Produkte zu erzeugen, die „von der Tätigkeit auch theoretisch [ablösbar]“ (ebd.) sind. Praxis hingegen bezeichnet ein selbstbezügliches Handeln, ja ein „sittliches Handeln“ (ebd.). Die in der Praxis entstehenden Produkte sind unmöglich von diesem Handeln zu trennen; das Handeln steht für sich und *ist* das Produkt. Die Praxis

[...] gründet in *pragmata*, die zugleich Handlungen wie ‚Vorfälle‘ und Ereignisse sind und deren *telos* (Ziel, Zweck) in sich selbst liegt [...] (Mersch 2015, S. 54)

Obleich sich die „herstellende musikalische Tätigkeit“ und Musikpraxis voneinander unterscheiden sind sie doch voneinander abhängig; nach Kaiser ist erstere eine Grundbedingung der zweiten: „Jede Form von Praxis [...] ist doch gebunden daran, dass sie sich verwirklicht in einer [...] musikalische[n] Tätigkeit“ (ebd., S. 267). Ohne eine herstellende Tätigkeit kann keine Musikpraxis entstehen.

Auf dieser Dichotomie aufbauend reflektiert Kaiser, was „musikalische Bildung“ im Schulkontext bedeutet und „wie [...] *musikalische Bildung* [...] in der allgemeinbildenden Schule entstehen kann“ (ebd., S. 267) – dabei entwickelt er den zentralen und vielfach rezipierten Begriff der „verständigen Musikpraxis“, die in den Schulen angestrebt werden soll: eine „verständige Musikpraxis“ äußert sich darin, dass SchülerInnen „für sich selbst ein immer wieder überholbares, vertiefungs- und erweiterungsfähiges Bild von Musik als Tätigkeit entwickeln“ (ebd.) und dieses

a) zu sich selbst und zu ihrer Lebensform in Beziehung setzen können, b) [...] vor anderen rechtfertigen und verantworten können, c) [...] zunehmend realisieren und ausfüllen können (Rora & Wiese 2014, S. 177).

Eine verständige Musikpraxis meint das „Ineins von musikbezogenen Tätigkeiten [...] und distanzierender Reflexion, das über den ‚Gegenstand Musik‘ hinausgeht.“ (Kaiser 2010, S. 51).

*[D]ie Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis<sup>6</sup> (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis [...]* (Kaiser 2001, S. 266)

wird für Kaiser zur ausschlaggebenden „Grundorientierung schulischen Musikunterrichts“ (ebd.), ja einer Form musikalischer Bildung, die die Schule auch leisten kann.

Kaiser betont an dieser Stelle noch einmal die Abhängigkeit der Praxis von der Poesis – die erwünschte „Transformation [...] einer [...] usuellen Musikpraxis [...] in eine verständige Musikpraxis [...] kann nicht anders als im Medium musikalischer Tätigkeit vonstattengehen“ (ebd., S. 266).

Kaiser versteht die verständige Musikpraxis vor diesem Hintergrund auch als „Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens“ (Kaiser 2010, S. 47), denn „Praxis ohne herstellende Tätigkeit [ist] eine leere Praxis“ (Kaiser 2001, S. 267).

---

<sup>6</sup> „Gegenüber einer Verständigen Musikpraxis werden in einer Usuellen Musikpraxis alle Formen musikbezogener Tätigkeit (noch) nicht Gegenstand eines expliziten Nachdenkens, eines selbstbezüglichen Nach-Denkens darüber mit der Möglichkeit des Darüber-Sprechens.“ (Kaiser 2010, S. 51).



### 2.1.3. „die [musikpädagogische] Relevanz von Performativität“ (Krause-Benz 2013, S. 55)

Die Musikpädagogik verhandelt den Begriff der *Performativität* seit ungefähr einem Jahrzehnt. (vgl. Krause-Benz 2018, S.31). Krause-Benz identifiziert den Versuch, musikbezogene Tätigkeiten im Musikunterricht durch eine performative „Brille“ zu betrachten bzw. ein performative „Lupe“ über selbige zu legen als wesentliche Chance

- a) musikbezogene Tätigkeiten als selbstständige, nicht-funktionalisierte<sup>7</sup> Inhalte des Musikunterrichts zu erkennen, zu beschreiben und zu erklären (vgl. Krause-Benz 2013, S. 56) und
- b) eine Begründung für musikbezogene Tätigkeiten im Unterricht zu liefern.

Die Auffassung vom Musikmachen als ‚performativem Akt‘ erscheint mir [...] nicht nur sehr sinnvoll, um das, was sich im Musikmachen vollzieht zu erfassen. Ich sehe zudem darin die Möglichkeit, das Musikmachen im schulischen Musikunterricht hinreichend begründen zu können (Krause-Benz 2013, S. 56)

„Musikbezogene Tätigkeiten“ oder „Praktiken“ im Unterricht als performativen Akt zu interpretieren meint, diese als „Aufführung“ zu verstehen:

Grundlegend ist die Annahme, dass man soziale und kulturelle Praktiken als performative Akte, und zwar im Sinne von ‚Aufführungen‘ auffasst, die von den ‚Akteuren‘ (also den in und an den Praktiken beteiligten Menschen) ‚inszeniert‘ werden [...] (Krause-Benz 2013, S. 56).

Im Moment der Aufführung entsteht eine einmalige, nicht vorherbestimmbare und auch nicht reproduzierbare *Wirklichkeit*. Der Sinn und Zweck einer Aufführung liegt in dieser Wirklichkeit, die sich „im Moment des Aufführens [erfüllt]“ (ebd., S. 56) und somit eine selbstbezügliche ist. Wenn nun SchülerInnen im Musikunterricht musikbezogene Tätigkeiten ausführen kann eine einmalige, selbstbezügliche *musikalische* Wirklichkeit, ja Musik selbst entstehen: Krause-Benz verortet in diesem *wirklichkeitskonstituierenden* Charakter (vgl. Krause-Benz 2018) performativer Akte, ja in der „wirklichkeitskonstituierenden Kraft des performativen Akts“ (Krause-Benz 2013, S. 57) die Möglichkeit, musikbezogene Tätigkeiten (als *selbstständigen Unterrichtsinhalt*) „im Musikunterricht [zu legitimieren]“ (ebd.):

Gerade der [...] Aspekt liefert aus meiner Sicht [...] eine taugliche Begründung dafür, warum Musikmachen im Musikunterricht essentiell notwendig ist, da Musik dadurch letztlich überhaupt erst als Inhalt des Musikunterrichts konstituiert wird [...] (ebd., S. 58)

Die Einmaligkeit der Aufführung ist auch der körperlichen Anwesenheit von AkteurInnen und ZuschauerInnen geschuldet: Im Moment ihres leiblichen Aufeinandertreffens wird eine „Atmosphäre [erzeugt], die auch unter noch so festgesetzten Rahmenbedingungen nicht geplant werden kann“ (Krause-Benz 2018, S. 35). Krause-Benz greift hier den von Fischer-Lichte (2012) geprägten Begriff der „leiblichen Ko-Präsenz“ auf.

Aufführungen haftet also eine *Ereignishaftigkeit* an (vgl. Hirsch & Steiner 2014; Krause-Benz 2018), die diese von alltäglichen Handlungsrouninen unterscheidet: Ereignisse „können den Menschen aus der Fassung bringen, weil sie sein gewohntes Weltbild aus den Fugen heben“ (ebd., S. 36). Von

---

<sup>7</sup> Musikbezogene Tätigkeiten zu funktionalisieren meint, sie z.B. als Unterrichtsmethode einzusetzen (vgl. Krause 2010, S.78) - SchülerInnen musizieren, um ein außerhalb liegendes Ziel, z.B. die Kenntnis eines Werkes, zu erreichen.)

besonderem Interesse ist für Krause-Benz (2018) der Zwischenraum<sup>8</sup>, in den das Subjekt durch das wahrgenommene Ereignis gestürzt wird, denn dieser fordert vom Subjekt eine „Veränderung bzw. Neuordnung von Wirklichkeit“ (ebd., S. 33). Dieses transformatorische Potential, das dem Ereignis – und damit auch performativen Akten, also im Kontext der Musikpädagogik auch ausgewählten Musiziersituationen im schulischen Unterricht – zugeschrieben wird, bringt Krause-Benz in aktuelleren Publikationen dazu, auch immer mehr auf das „Potential, welches eine performativitätstheoretische Fundierung des Musikunterrichts für musikbezogenen Lern- und Bildungsprozesse haben kann“ (Krause-Benz 2018, S. 32) hinzuweisen, denn:

Im Anschluss an die [...] Entwürfe musikalischer Bildung muss geltend gemacht werden, dass von Bildung immer gerade dann die Rede sein sollte, wenn die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen angesichts musikbezogener Situationen sich als unzureichend (oder zumindest als diskussionswürdig) erweisen und verändert werden müssen (Vogt 2012, S. 58).

Dass der Transformation ein besonderes Bildungspotential innewohnt wird auch außerhalb der Musikpädagogik diskutiert (u.a. Koller 2012). Während der Fokus hier aber „insgesamt primär auf der Veränderung *kognitiver* Schemata“ (Krause-Benz 2018, S. 42) liegt, „betont [die Performativität] die Leiblichkeit des Subjekts“ (ebd.). In dieser ganzheitlichen Transformation des Subjekts liegt nach Krause-Benz „das besondere Potential des Performativen für Lern- und Bildungsprozesse“ (ebd.).

#### Zusammenfassung der bisherigen Rechercheergebnisse:

Die oberhalb erfolgte Auseinandersetzung mit ausgewählten Konzepten und Perspektiven der Musikpädagogik hat zunächst gezeigt, dass der Begriff der „musikalisch-künstlerischen Praxis“ in der Musikpädagogik unterschiedliche Ausprägungen findet und divers diskutiert wird<sup>9</sup>. Allen Konzepten gemein sind aber Bemühungen, die musikalisch-künstlerische Praxis (sei es nun als „herstellende Tätigkeit“, „verständige Praxis“ oder „performativen Akt“) im schulischen Musikunterricht zu legitimieren und zu rechtfertigen.

Auffallend ist, dass die musikalisch-künstlerische Praxis der SchülerInnen in allen drei vorgestellten Konzepten als Auslöser, ja als fruchtbarer Boden musikalischer Bildungsprozesse verhandelt wird. Durch und *in* der musikalisch-künstlerischen Praxis sollen a) ästhetische Bildungsprozesse (Rolle 1999), b) eine Transformation von usueller in verständige Musikpraxis (Kaiser 2001) oder performative Akte – also transformatorische Bildungsprozesse (auch auf einer leiblichen Ebene) (Krause-Benz 2018) angestoßen und realisiert werden. Musikalisch-künstlerische Praxis im schulischen Musikunterricht interessiert also v.a. in seiner Eigenschaft, bildende Prozesse auslösen und (musikalisches) Wissen erweitern zu können. Konsequenterweise plädieren MusikpädagogInnen dafür, in der konkreten Unterrichtspraxis „vielfältige Räume für musikalisches Handeln zu eröffnen,

---

<sup>8</sup> Dieser Zwischenraum wird auch als „liminale Phase“ bezeichnet. Dieser Begriff entstammt der ethnologischen Ritualanalyse (vgl. Hirsch & Steiner 2014, S. 321).

<sup>9</sup> Interessant zu erwähnen ist, dass die Praxis der SchülerInnen im Musikunterricht in den dargestellten Konzepten niemals als „künstlerische“ Praxis bezeichnet wird. Woran das liegt muss noch erörtert werden.

in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden“ (Rolle 1999, S.5) und „das Potential des Performativen im Musikunterricht anzuerkennen“ (Krause-Benz 2018, S. 45).

### 2.3. Musikalisch-künstlerische Praxis in der künstlerischen Forschung

Im Kontext der künstlerischen Forschung muss die musikalisch-künstlerische Praxis keineswegs (erst) legitimiert werden – sie gilt als Dreh- und Angelpunkt künstlerischer Forschungsbestrebungen:

Im Falle der künstlerischen Forschung ist es wichtig zu betonen, dass das Forschungsziel, der Forschungskontext, die Forschungsmethode und die Art, in der die Ergebnisse präsentiert und dokumentiert werden, untrennbar mit der Praxis von Produktion und Spiel verbunden sind. Tatsächlich nimmt künstlerische Praxis hier sogar die zentrale Rolle ein. Die Studie ist relevant im Kontext der künstlerischen Praxis, also der Kunstwelt. Die Forschung wird betrieben in und durch die performativen Aktionen des Künstlers oder der Künstlerin, und die Forschungsergebnisse sind zum Teil künstlerische Produkte und Praktiken (Borgdorff 2011: 47).

Vor diesem Hintergrund definiert Borgdorff das „Wesen“ (ebd., S. 35), ja die „Gesichtspunkte“ (ebd., S. 36) künstlerischer Praxis, die die „in der [künstlerischen] Forschung von Bedeutung sein“ (ebd.) können:

Künstlerische Praktiken sind immer auch ästhetische Praktiken [...]. Darüber hinaus sind künstlerische Praktiken auch hermeneutische Praktiken, [...]. Künstlerische Praktiken sind performative Praktiken [...]. Künstlerische Praktiken sind mimetisch und expressiv [...]. Kraft ihres ureigenen Wesens sind künstlerische Praktiken auch emotiv [...]. (Borgdorff 2009, S. 36)

Angesichts der musikpädagogischen Konzepte, die im vorhergehenden Kapitel thematisiert wurden, lassen diese „Gesichtspunkte“ (ebd.) künstlerischer Praxis, ja die *Perspektiven* auf musikalisch-künstlerische Praxis, die im Rahmen künstlerischer Forschungstätigkeit „eine Rolle spielen“ können (ebd. S. 36) aufhorchen:

Bei der Betrachtung der künstlerischen Praktiken könnten [...] alle diese Perspektiven eine Rolle spielen. Nicht jede künstlerische Untersuchung befasst sich mit all diesen Gesichtspunkten auf einmal, aber theoretisch könnte jeder davon in der Forschung von Bedeutung sein. (ebd.)

Die Charakterisierung „künstlerischer Praktiken“ Borgdorffs betont ähnliche, ja gleiche Facetten<sup>10</sup> und Eigenschaften musikalisch-künstlerischer Praxis wie die Musikpädagogik, ja impliziert „[...] den Erkenntnisgewinn [...] mittels ästhetischer und künstlerischer im Unterschied zu rein wissenschaftlichen Erkenntnisprozessen“ (Borgdorff 2011, S. 43; Borgdorff verweist hier auf schriftliche Äußerungen des PEEK Programms.)

Es zeigt sich deutlich, dass künstlerische Forschung *in* der Praxis und die vorgestellten Konzepte der Musikpädagogik vergleichbare, ja fast gleiche Ansprüche an die musikalisch-künstlerische Praxis stellen: **Sowohl im Klassenzimmer als auch im Forschungsatelier geht es im letzten Schluss um eine Erweiterung des aktuellen Wissenstandes durch und *in* der Auseinandersetzung mit musikalisch-künstlerischer Praxis.**

---

<sup>10</sup> Während Borgdorff in seiner Charakterisierung künstlerischer Praxis Eigenschaften wie *ästhetisch* oder *performativ* gewissermaßen „in einem Atemzug“ nennt hat die Musikpädagogik diese Facetten musikalisch-künstlerischer Praxis im Laufe der letzten Jahrzehnte z.T. zeitlich versetzt und größtenteils unabhängig voneinander verhandelt.

Aus diesem Grund vermute ich, dass die künstlerische Forschung und die Musikpädagogik im Umgang mit diesem gemeinsamen Anspruch an die musikalisch-künstlerische Praxis voneinander profitieren können.

### 3. Inwiefern kann die künstlerische Forschung dem musikpädagogischen Diskurs nun einen „neuen Aspekt hinzufüg[en] [...]“ (Hering & Schmidt 2014, S. 530)?

Bisherige Literaturrecherchen haben gezeigt, dass im Bereich der Musikpädagogik Konzepte bestehen, die die musikalisch-künstlerische Praxis im Klassenzimmer erörtern. Obgleich die Konzepte schon sehr elaboriert sind stößt auch die Musikpädagogik – v.a. wenn es um eine konkrete *musikdidaktische* Umsetzung der Konzepte in den Klassenzimmern geht, immer wieder an ihre Grenzen.

Nachfolgend soll in drei Themenfelder eingeführt werden, die aus momentaner Perspektive von einem Blick in die künstlerische Forschung profitieren und vorangetrieben werden könnten. Aus diesen drei Themenfeldern kristallisieren sich auch drei erste, zentrale Forschungsfragen heraus, die im Laufe der weiteren Forschungstätigkeit bearbeitet werden sollen.

#### 3.1. „das ‚Unvorhersehbare‘ vor die Anschauung bring[en]“ (Mersch 2015, S. 55)

Sowohl Rolle (1999) als auch Krause-Benz (2018) weisen darauf hin, dass sich die angestrebten *ästhetischen Erfahrungen* bzw. *Ereignisse* und *liminalen Phasen* per se – im Vorhinein „nicht wirklich planen“ (Krause-Benz 2018, S. 44) lassen. Rolles Forderung einer musikalisch-ästhetischen Bildung (Rolle 1999) wie auch Krause-Benz' Aufforderung „das Potential des Performativen im Musikunterricht anzuerkennen“ (Krause-Benz 2018, S. 45) stehen gleichermaßen dem Widerspruch gegenüber, „Unplanbares“, ja „Unverfügbares“ im Musikunterricht realisieren zu wollen. Doch auch die künstlerische Forschung stellt die Frage, wie „das ‚Unvorhersehbare‘ vor die Anschauung [gebracht]“ (Mersch 2015, S. 55) werden kann.

Sowohl im Bereich der Musikpädagogik als auch in der künstlerischen Forschung wurden (bisher unabhängig voneinander) Überlegungen und daraus folgende Lösungsansätze entwickelt, wie dieser Widerspruch produktiv aufgelöst werden könnte:

Rolle sieht im Kontext ästhetischer Bildung die Aufgabe der Musiklehrkräfte konsequenterweise in einem „Vorbereiten fruchtbarer Momente“ und „weniger in einem „Übermitteln‘ von Wissen oder Fähigkeiten“ (Rolle 1999, S. 161). Folglich plädiert er auf eine „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ (ebd.) durch die Musiklehrkräfte im schulischen Musikunterricht. Die „Unplanbarkeit“ ästhetischer Erfahrungen

[...] muss nicht heißen, dass der Didaktik und den Lehrenden nun nichts mehr zu tun bliebe, als [...] auf den glücklichen Moment zu hoffen [...]. Dass auch bedeutsame ästhetische Erfahrungen das Ergebnis erfolgreicher, und zwar: absichtsvoller unterrichtlicher Inszenierungen sein können, muss nicht notwendig im Gegensatz zu ihrer ‚Offenheit‘ oder ‚Unplanbarkeit‘ stehen. (Rolle 1999, S. 87).

Ein solcher Raum ist für Krause-Benz als „‘Schonraum‘ für Lernende“ (Krause-Benz 2016, S. 78) zu verstehen:

In musikalisch-ästhetischen Kontexten wie im Musikunterricht wird eine Art ästhetischer ‚Schonraum‘ für Lernende eröffnet, in welchem sie sich ausprobieren, ihre Perspektiven auf die Wirklichkeit musikalisch zum Ausdruck bringen, hierbei an ihre Grenzen gehen, Distanz zum eigenen Standpunkt gewinnen und sich durch andere musikalische Konstrukte erschüttern lassen können. (ebd.)

Auch die künstlerische Forschung betont den „Raum“, in dem künstlerische Forschungstätigkeit stattfinden kann, ja der durch künstlerische Forschung eröffnet wird. Dieser soll KünstlerInnen zum „Raum für ein ‚Innehalten und Nachdenken‘ über ihr Tun“ (Borgdorff 2011, S. 41) werden, der die persönliche Entwicklung der KünstlerInnen und in weiterer Folge der Kunst selbst fördert. Borgdorff spricht in diesem Kontext von einem „geschützten [Raum]“ für KünstlerInnen (ebd., S. 41) – eine Parallele zum in der Musikpädagogik definierten „Schonraum für Lernende“ (Krause-Benz 2016, S. 78) zeichnet sich ab:

Künstlerische Forschung ist untrennbar mit der künstlerischen Entwicklung der Kunstschaffenden sowie den Disziplinen, in denen diese tätig sind, verbunden. Mit Hilfe künstlerischer Forschung schaffen Künstler und Künstlerinnen Raum für grundlegende Reflexion – einen Freiraum für Gedanken – in und durch ihre kreative und darstellende Praxis. [...] Die Einführung der künstlerischen Forschung an den Kunsthochschulen wäre mit der Schaffung eines geschützten Raumes gleichzusetzen, in dem Künstler und angehende Künstler sich entfalten und damit zur Entwicklung der Kunst beitragen können. (Borgdorff 2011, S. 41).

Vor dem Hintergrund einer performativen Perspektive auf den schulischen Musikunterricht und der damit einhergehenden Voraussetzung unplanbarer *Ereignisse* empfindet auch Krause-Benz die „Konsequenz unangebracht, als Musiklehrkraft vor der nicht didaktisierbaren Unverfügbarkeit [zu] kapitulieren“ (Krause-Benz 2018, S. 44),

[d]enn Musiklehrende sind für die Inszenierung des Musikunterrichts zuständig und können den Musikunterricht so zu rahmen versuchen, dass Ereignisse eintreten *können*“ (ebd.).

Mersch beschreitet im Kontext künstlerischer Forschung einen vergleichbaren Pfad und erklärt die „Statuierung von Ereignissen“<sup>11</sup> (Mersch 2015, S. 55) zur „Rolle“ der künstlerischen Forschung – denn „[e]rst hier wird ‚Forschung‘ im künstlerischen Sinne virulent“ (ebd.).

Es konnte gezeigt werden, dass sowohl die Musikpädagogik als auch die künstlerische Forschung daran interessiert sind, „das ‚Unverfügbare‘ vor die Anschauung zu bring[en]“ (Mersch 2015, S. 55). Beide Parteien versuchen dieses Paradoxon u.a. durch die **Inszenierung von (Erfahrungs-)räumen** (vgl. Rolle 1999) bzw. einer „**Statuierung von Ereignissen**“ (vgl. Mersch 2015) aufzulösen.

Als praktizierende Musikpädagogin ergibt sich für mich hier eine erste, zentrale Forschungsfrage dieser Forschungsarbeit: **Wie kann denn nun eine solche „Raumschaffung“ bzw. „Statuierung von Ereignissen“ in der konkreten Unterrichts- bzw. Forschungspraxis erfolgen?**

(ästhetische Erfahrungs-)Räume inszenieren und Ereignisse statuieren oder: „Was können Musiklehrende dann [...] überhaupt tun?“ (Krause-Benz 2016, S. 83)

---

<sup>11</sup> Mersch (2015, S. 55) Äußerung „Statuierung von Ereignissen“ wird nachfolgend (auch in abgewandelter Form wie z.B. „Ereignisse statuieren“ häufiger verwendet, aber der besseren Lesbarkeit halber nicht jedes Mal neu zitiert).

VertreterInnen der Musikpädagogik (Krause-Benz 2016, 2018; Hirsch & Steiner 2014; Rolle 1999), haben versucht, den weitläufigen Prozess des Inszenierens von (Erfahrungs-)Räumen und Ereignissen aufzudröseln. Einzelne Schritte dieses Prozesses und v.a. die damit einhergehenden Aufgaben, die sich Musiklehrenden in diesem Kontext stellen werden im Anschluss unter den nachfolgenden Begriffen systematisiert und geordnet ausgeführt:

- a) ästhetische Erfahrungen und performative Praxis zulassen
- b) ästhetische Erfahrungen und performative Praxis erkennen
- c) ästhetische Erfahrungsräume und performative Praxis inszenieren
- d) ästhetische Erfahrungen und performative Praxis begleiten

#### Ad a) ästhetische Erfahrungen und performative Praxis zulassen:

Eine Grundvoraussetzung ästhetischer Erfahrung und performativer Praxis im Unterricht ist, dass „sie zunächst überhaupt zugelassen“ und „nicht unterdrückt“ werden (Krause-Benz 2016, S. 83). Dies erfordert von MusikpädagogInnen aber „ein Zugeständnis“ (ebd.) an das „Unvorhersehbare“ (Mersch 2015, S. 55) und verlangt eine gewisse „Risikobereitschaft [...] von [einer] Planung abzuweichen [...]“ (ebd.) sowie die Bereitschaft, die Kontrolle über einen Prozess mitunter auch manchmal abzugeben (vgl. Krause-Benz 2018). Im Umgang mit SchülerInnen äußert sich eine „bewusst Hingabe an das Ereignis“ (Krause-Benz 2016 S. 83) darin, „keine vorgefertigten Lösungen anzubieten“ (ebd.).

Wird beispielsweise nur schablonenhaft nach vorgegebenen Mustern musiziert, würde dies eine Unterdrückung der performativen Kraft der Schülerinnen und Schüler bedeuten. Sie würden dann nämlich eine vorgegebene Wirklich *darstellen*, anstatt musikalische Wirklichkeit *herzustellen*, sowie ein vorgegebenes Verhältnis zur Musik *ausführen*, anstatt ihr eigenes Verhältnis zur Musik *aufzuführen* (Krause-Benz 2018, S. 43-44).

#### Ad b) ästhetische Erfahrungen und performative Praxis erkennen

Neben der Bereitschaft, ästhetische Erfahrungen und performative Praxis zuzulassen braucht es ein grundsätzliches Wissen um Kriterien des Ästhetischen und Performativen, denn: „[...] nicht jede Musiziersituation im Musikunterricht [verdient] die Bezeichnung *performativ*“ (Krause-Benz 2018, S. 43) und „nicht jegliche musikalische Praxis – nur weil sie sich im Bereich des Hörbaren bewegt – [ist] schon eine ästhetische Praxis [...]“ (Rolle 1999, S. 6). Im Kontext der Performativität verweisen Krause-Benz (2018) und Hirsch (2014) diesbezüglich auf die in der Religionsdidaktik entwickelte Unterscheidung zwischen taktischer und faktischer Performanz:

Faktisch ist jedes Unterrichtsgeschehen als performativ zu bezeichnen (Leonhard/Klie 2008: 15). Taktische Performanz hingegen bezieht das Wissen um die Besonderheit der Performativität mit ein und versteht sich als reflektierte Wahrnehmung und bewusster Umgang mit diesem Sachverhalt (Hirsch 2014, S. 332).

Das Inszenieren von ästhetischen Erfahrungsräumen und das Statuieren von Ereignissen verlangt von MusikpädagogInnen folglich, ästhetische und performative Praxis als solche zu erkennen, ja eine diesbezügliche „Sensibilität“ (Krause-Benz 2016, S. 84) und „*Kultur der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit* [...]“ (Krause-Benz 2018, S. 45) auszubilden. So kann ästhetischen Erfahrungen und einer

performativen Praxis auch immer mehr „[vorgespürt werden] damit solche Momente nicht verpasst werden“ (Krause-Benz 2016, S. 83)<sup>12</sup>.

#### Ad c) ästhetische Erfahrungsräume und performative Praxis inszenieren

Ästhetische Erfahrungen und performative Praxis zu initiieren setzt „Gelingensbedingungen“ (Krause-Benz 2018, S. 43) sowie ein „[...] ein Mindestmaß an Planung und damit kontrollierter Vorherbestimmung“ (Hirsch 2014, S. 338) voraus.

Rolle (1999) ist sich der Tatsache bewusst, dass die Inszenierung (ästhetischer) Erfahrungsräume eine Herausforderung darstellt: Er beendet seine Dissertationsschrift bewusst „[bescheiden]“ (Rolle 1999, S. 156) mit einer Darstellung „methodische[r] Arrangements“, die „aller Voraussicht nach geeignet sein könnten, ästhetisch-musikalische Erfahrungen im Kontext von schulischem Musikunterricht zu ermöglichen“ (ebd.). Diese sind aber „nicht als Empfehlungen zu verstehen [...] sondern haben eher eine illustrierende Funktion“ (ebd.). Für ihn meint eine „Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume“ eine „Schaffung von unterrichtlichen [...] Situationen [...], in denen bildende Erfahrungsprozesse – d.h. Lernen – stattfinden können“ (Rolle 1999, S. 161). Im Zentrum einer solchen Lernsituation soll „stets [...] ein klangliches Ereignis“ (ebd.) stehen – „Notentexte, Transkriptionen, historische Dokumente usw. allein sind nicht geeignet“ (ebd.).

Am geeignetsten ist sicherlich die eigene Produktion von Musik, da dabei die verschiedensten Aktionsformen wie Komponieren, Spielen, Singen, Tanzen, Hören, über Musik sprechen, schreiben und streiten usw. innerhalb eines Projekts miteinander verknüpft werden können (ebd.).

Durch das „Installieren einer künstlichen ästhetischen Schwelle, die zuvor überschritten werden muss“ (ebd., S. 162) kann das erforderliche „Einnehmen einer ästhetischen Einstellung“ begünstigt werden. Krause-Benz erklärt diesbezüglich auch die „Verunsicherung“ zu einer „musikpädagogisch relevanten Dimension“ (Krause-Benz 2018, S. 31).

#### Ad d) ästhetische Erfahrungen und performative Praxis begleiten

Im Kontext der Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume – wie auch performativer Praxis – stellt die Betreuung der agierenden SchülerInnen durch die Lehrkraft einen wesentlichen Aspekt dar, den es zu reflektieren gilt. Diese beginnt nach Rolle schon *vor* der eigentlichen Lernsituation - die „Planung und Gestaltung“ (Rolle 1999, S. 161) einer solchen soll nämlich nicht ausschließlich durch die Lehrkraft erfolgen, sondern auch von involvierten SchülerInnen beeinflusst und mitgetragen werden. Im Laufe des Prozesses geht es darum, den SchülerInnen die „nötige Zeit zum Verweilen und zum wiederholten Wahrnehmen“ (ebd.) zu ermöglichen – „entscheidend sind stets die Momente selbstbezüglichen und vollzugsorientierten Spürens, Hörens und Lauschens“ (ebd.). In einem solchen Erfahrungsraum sollen die SchülerInnen mit ihren Erfahrungen und Reflexionen aber nicht nur bei sich selbst bleiben, sondern sich darüber austauschen. Eine „Artikulation von Selbstwahrnehmungen“ (ebd.) kann von Lehrenden nicht nur „toleriert“ werden, sondern ist sogar erwünscht.

---

<sup>12</sup> Ein solches „Spüren“ ist vor dem Hintergrund performativer Prozesse immer auch „leiblich“ (Krause-Benz 2016, S. 83).



Finden ästhetische Erfahrungen oder eine performative Praxis statt, müssen diese auch entsprechend nachbereitet werden: Lehrende müssen „die Lernenden in ihren Transformationsprozessen mit didaktischer Klugheit“ unterstützen und „Möglichkeiten eröffnen, dass die Schülerinnen und Schüler“ die Erfahrungen und Ereignisse „verarbeiten können“ (Krause-Benz 2016, S. 84).

#### Fragestellungen an die künstlerische Forschung:

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird davon ausgegangen, dass die Musikpädagogik und die künstlerischer Forschung in ihrem gemeinsamen Streben danach, „Unplanbares“ zu realisieren voneinander profitieren können.

Die Musikpädagogik verfügt durchaus schon über Antworten auf die Frage, was Musiklehrkräfte hinsichtlich des vorliegenden Paradoxons „[...] überhaupt tun [können]“ (Krause-Benz 2016, S. 83) – nichts desto trotz verbleibt die Musiklehrkraft „diesbezüglich - in Anlehnung an eine Formulierung von Dieter Mersch“ (Hirsch & Steiner 2014, S. 338) ein doch noch vage erkennbarer „‘maître de paradoxe““ (ebd.).

Wie die/der LehrerIn als maître de paradoxe vorstellbar ist, und welches Rüstzeug für die „Meisterschaft“ gefordert sein mag, [...] – an diesen schwierigen Fragen kann eine Musikdidaktik nicht vorbeigehen [...]. (ebd.)

Dieser Umstand motiviert zu einem Blick über den Tellerrand:

In Literatur und Fallstudien, die die Arbeit künstlerisch Forschender an der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule der KUG begleiten werden, soll folgenden Fragen (näher) auf den Grund gegangen werden:

- Wird das notwendige „Zulassen“ ästhetischer Erfahrungen und performativer Praxis auch in der künstlerischen Forschungspraxis thematisiert?
- Wie können ästhetische Erfahrungen und performative Praxis als solche erkannt werden? „[W]o [ist] die Grenze zwischen alltäglichen Routinehandlungen und performativen Akten zu ziehen“ (Krause-Benz 2018, S. 37) und „wie [unterscheiden] sich ästhetische von nicht-ästhetischen Erfahrungen“ (Rolle 1999, S. 91)? Bisher erfolgte Literaturrecherchen haben gezeigt, dass auch die künstlerische Forschung um „Kriterien, [...] die eine Unterscheidung zwischen *künstlerischer Praxis als solcher* und *künstlerischer Praxis als Forschung* erleichtern“ (Borgdorff 2009, S. 25) ringt.
- Wie werden ästhetische Erfahrungen und performative Praxis in der künstlerischen Forschung inszeniert? Eine „Statuierung von Ereignissen“ (Mersch 2015, S. 55) bezeichnet nach Dieter Mersch nämlich „ein Geschehen, das sich in Form von Experimenten vollzieht“ (ebd.). Er verweist damit auf die zentrale Methode der künstlerischen Forschung, um ästhetische Erfahrungen und performative Praktiken zu inszenieren: das Experiment. Die künstlerische Forschung versucht dabei jene Art von Experimenten zu realisieren,

[...] von denen John Cage in seiner Lecture über *Experimental Music* von 1953 gesagt hat, dass sie kein eigentliches Resultat zeigten, sondern ein absichtsloses Spiel entfachen, das weder Ordnung ins Chaos bringen soll, noch der Erfindung einer unwahrscheinlichen

Kreativität entspringt, sondern das ‚Unvorhersehbare‘ vor die Anschauung bringt. (Mersch 2015, S. 55)

Wie erfolgt eine entsprechende Planung und Durchführung künstlerischer Experimente?

- Wie werden Mitforschende bzw. an der Forschung beteiligte Personen im Rahmen der Forschungstätigkeit begleitet und betreut? Kann die Beziehung zwischen Musiklehrkräften und ihren SchülerInnen mit der Beziehung zwischen ForscherInnen und Mitforschenden verglichen werden? (Inwiefern) werden Mitforschende in die Planung, Durchführung und Nachbereitung von Experimenten einbezogen? (Inwieweit) werden Mitforschende bzw. ProbandInnen auf das künstlerische Experiment vorbereitet?
- Welche Rolle kommt im künstlerischen Doktoratsprogramm der KUG den MentorInnen und BetreuerInnen des Doktoratsprojektes und der dahinterstehenden DoktorandInnen zu? Wie äußert sich eine „Betreuung“ künstlerischer Doktoratsprojekte?

## 3.2. Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz

Von besonderem Interesse für das vorliegende Forschungsvorhaben ist des Weiteren der Aspekt der „Leiblichkeit“ (Krause-Benz 2018, S. 35) bzw. der „leiblichen Ko-Präsenz<sup>13</sup>“, der im Kontext der Performativität explizit hervorgehoben wird.

Am Ende ihrer Reflexion über „Performativität im Kontext lern- und bildungstheoretischer Ansätze“ (ebd., S. 39) kommt Krause-Benz zum Schluss, dass genau der Aspekt der Leiblichkeit derjenige ist, der die Performativität von anderen lern- und bildungstheoretischen Ansätzen unterscheidet. Während diese „insgesamt primär [die] Veränderung *kognitiver* Schemata“ fokussieren (ebd., S. 42) „[...] impliziert [Performativität] aber mehr als kognitive Fähigkeiten und betont die Leiblichkeit des Subjekts“ (ebd.). Es gilt, die SchülerInnen verstärkt als „[leibliche] Wesen“ (ebd.) wahrzunehmen, die in ihrem „körperliche[n] Spüren“ (ebd., S. 35) und „in ihrer Leiblichkeit [...] aufeinander reagieren“ (ebd.). Diese „leibliche Ko-Präsenz“ (ebd.) kann ferner dazu beitragen, dass SchülerInnen einen „ereignishaft[e]n Moment [...] besonders intensiv erfahren“ (ebd., S. 44).

Für mich, die ich auch als praktizierende Musikpädagogin in der Sekundarstufe tätig bin stellt sich angesichts dieser Erkenntnisse jedoch die dringliche Frage, **was es denn nun eigentlich bedeuten kann, „die Leiblichkeit“ der SchülerInnen zu „betonen“** (ebd., S. 35). Es ist für mich (noch) unklar, wie der Aspekt der Leiblichkeit sowie der leiblichen Ko-Präsenz sich im schulischen Musikunterricht wahrnehmen, thematisieren, debattieren, ja: integrieren lässt.

Umso interessanter erscheint hier der Blick in die künstlerische Forschung, denn „[d]ie Frage, wie sich die Rolle des Körpers in Interaktions- und Erkenntnisprozessen aufwerten lässt“ (Stange 2018, S. 49) beschäftigt nicht nur die Musikpädagogik – auch in künstlerischen Forschungsprojekten an der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule Graz wird dem Körper, ja dem körperlichem Spüren und der leiblichen Ko-Präsenz Raum gegeben und nachgegangen. So macht sich die Doktorandin Jessica Kaiser in ihrem Projekt „Die musikalische Zweierbeziehung – zur Interaktion in Duo-Besetzungen“ auf die Suche nach einem „vollkommenen Miteinander“ (Kaiser 2020) in Duo-Besetzungen, von dem sie sich ein „besonders expressives Zusammenspiel“ verspricht. „Essenziell sind für dieses Vorhaben die Konzepte des Miteinanderhandeln und Miteinanderfühlen.“ (ebd.). Auch Doktorandin Faidra Chafta-Douka beschäftigt sich als Komponistin u.a. mit „Processes of Communication through (Inter)Action of Human Bodies“. (Chafta-Douka 2020) Sie interessiert sich dabei im Besonderen für „die Rolle des Zuschauers und seine Beziehung zur Performance“ und untersucht dabei u.a. „de[n] Körper in all seinen Zuständen (Stillstand, Aktion, Interaktion) [...]“ (ebd.)

Im Rahmen der geplanten Forschungsarbeit möchte ich die vorgestellten Projekte und die ausführenden KünstlerInnen begleiten und anhand der entstehenden Fallstudien die nachfolgenden Fragen klären: Durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Forschungsprojekten kann der musikpädagogischen Forschung so ein anregender, „neue[r] Aspekt hinzu[ge]fügt“ (Hering & Schmidt 2014, S. 530) werden:

- Welche Ziele verfolgen künstlerisch Forschende in ihrer Auseinandersetzung mit Leiblichkeit?

---

<sup>13</sup> Krause-Benz verwendet hier einen von Fischer-Lichte (2012) geprägten Begriff.

- Welche Ziele verfolgen künstlerisch Forschende in ihrer Auseinandersetzung mit leiblicher Ko-Präsenz?
- Welche Rolle spielen Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz in den einzelnen Forschungsprojekten?
- Wie kann die individuelle Leiblichkeit der ForscherInnen und der ForschungsteilnehmerInnen in ihrer Flüchtigkeit wahrgenommen und erfasst werden?
- Wie kann die leibliche Ko-Präsenz der ForscherInnen und der ForschungsteilnehmerInnen in ihrer Flüchtigkeit wahrgenommen und erfasst werden? Wie werden „Mitforschende“ in die Forschungstätigkeit integriert?
- (Wie) werden Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz „zum Thema gemacht“? Wie äußern sich ForscherInnen und ForschungsteilnehmerInnen (verbal?) über ihr leibliches Empfinden, Spüren,... und über diesbezügliche Veränderungen?
- Inwieweit prägen und beeinflussen leibliches Spüren und leibliche Ko-Präsenz den Fortschritt der Forschung?
- Wann und inwiefern werden leibliches Spüren und leibliche Ko-Präsenz zu einem relevanten Forschungsertrag?
- Wie wirkt sich Musik auf die Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz – und wie wirkt sich Leiblichkeit und leibliche Ko-Präsenz auf die Musik aus?
- Inwieweit spielt im Kontext der Forschungsprojekte auch ein „verkörperte[s] Wissen“ (Borgdorff 2009, S. 40) eine Rolle? Wie wird dieses be- und verhandelt?

Angesichts der letzten Frage muss darauf hingewiesen werden, dass sowohl im Bereich der Musikpädagogik<sup>14</sup> wie auch in der künstlerischen Forschung nicht nur der Begriff des „Leibes“ sondern auch der verwandte Begriff des „Körpers“ – und zwar häufig im Sinne von „Verkörperung“ (Bippus 2012, S. 7) wiederholt verhandelt wird. Dabei wird auf ein „Wissen, das im künstlerischen Schaffen verkörpert ist (Objekte, Prozesse)“ (Borgdorff 2009, S. 38) angespielt, also ein Wissen, das „verschiedentlich als implizites, praktisches Wissen, als ‚Wissen, wie‘ oder als sinnliche Erkenntnis analysiert wurde“ (Borgdorff 2009, S. 40). Die künstlerische Forschung strebt u.a. nach Wegen, ein solches Wissen, das sowohl in Artefakten als auch in (biologischen) Körpern gespeichert scheint und sich oft nicht verbalisieren lässt, dennoch auszudrücken und aufzuzeigen:

Künstlerische Praxis – sowohl das Kunstobjekt als auch der kreative Prozess – verkörpert eingebettetes, implizites Wissen, das mit Hilfe von Experimenten und Interpretationen offenbart und artikuliert werden kann. (Borgdorff 2009, S. 44)

Die letzten Absätze lassen schon erkennen, dass die Begriffe „Leib“ und „Körper“ in unterschiedlichen Kontexten leider nicht einheitlich verwendet werden – aber auch schwer voneinander zu trennen sind. Dies beweist u.a. Christoph Stange in seinem Artikel „Verkörperung – Schwierigkeiten mit einem schillernden Begriff“ (Stange 2018, S. 49 – 74), in dem er den Begriff der Verkörperung als „Konglomerat heterogener Verwendungsweisen“ (ebd., S. 49) charakterisiert.

Umso wichtiger erscheint es mir darzulegen, wie ich diese Begrifflichkeiten in meiner weiteren Arbeit differenzieren möchte, ohne jedoch dabei den Anspruch zu erheben, eine allgemein gültige Unterscheidung anbieten zu können: eine Hilfestellung bietet mir dabei der von Christoph Stange

---

<sup>14</sup> So verweist u.a. Peter Röbbke auf das „Wirklichkeit-Werdens von Musik als Kunst in ihrer je einmaligen [...] Körperlichkeit [...]“ (Röbbke 2018, S. ?)

gebrachte Verweis auf Helmuths Plessners (1892 – 1985) anthropologischer Unterscheidung zwischen „Leib-Sein“ und „Körper-Haben“ (Stange 2018, S. 52):

Dem Leib ist das Spüren zugeordnet, aber auch Unwillkürliches und Expressivität (Fuchs 2015, 148f.) Der Körper hingegen bekommt instrumentellen Charakter zugewiesen: Er ist ‚Mittel, Werkzeug, Ausführungsorgan für alle Bewegungen, aber zugleich auch Hemmung, die es zu überwinden gilt‘ (Plessner 1970, S. 162). (Stange 2018, S. 52-53).

Während der Körper über ein längerfristiges, „praktisches“ (Borgdorff 2009, S. 40), „instrumentelle[s]“ (Stange 2018, S. 53) Wissen verfügt, spürt der Leib *im Moment*. Die Erkenntnis des Leibes entwickelt sich also erst und *ausschließlich* im Moment seiner Entstehung, während ein schon länger aufgebautes körperliches Wissen in einem Akt künstlerischer Forschung gewissermaßen freigelegt und „artikuliert“ (Borgdorff 2009, S. 40) werden kann.

Auch Fischer-Lichte (2016) scheint in ihrer Darstellung der Performativität eine vergleichbare Unterscheidung zu verfolgen. Nicht umsonst charakterisiert sie das Zusammenwirken von Akteuren und Publikum in einer Aufführung als leibliche Ko-Präsenz (und eben nicht als *körperliche* Ko-Präsenz), denn:

Die Aufführung, die aus der Begegnung oder Konfrontation aller Beteiligten hervorgeht [entsteht – und vergeht] immer erst in ihrem Verlauf [...] (Fischer-Lichte 2016, S. 54).

Daher ist ihr Ablauf vor oder bei ihrem Beginn oder zu irgendeinem Zeitpunkt ihrer Dauer auch nicht vollständig planbar und vorhersagbar. [...] Was im Verlauf der Aufführung in Erscheinung tritt – und dazu gehören auch alle wahrnehmbaren Zuschauerreaktionen – ist bei ihrem Beginn nicht vorauszusehen (ebd. S. 55).

Wenn ich nun also die Begriffe der Leiblichkeit und der leiblichen Ko-Präsenz in meinen Fallstudien näher untersuche, verstehe ich diese zunächst immer im Sinne eines „Leib-Sein[s]“ (Stange 2018, S.52), also eines „Spüren[s]“ (ebd.) das nur im Prozess seiner „Selbsterzeugung Existenz [hat]“ (Fischer-Lichte 2016, S. 58) und „nicht vorauszusehen“ (ebd., S. 55) ist. Inwieweit sich dieses leibliche Spüren dann tatsächlich unabhängig von einem verkörperten Wissen begreifen und erfassen lässt, wird sich im Laufe der weiteren Forschungstätigkeit zeigen.

### 3.3. die Rolle der Sprache

Im Laufe der bisherigen Forschungstätigkeit hat sich für mich eine dritte zentrale Forschungsfrage herauskristallisiert: **Welche Rolle kommt der Sprache in Lern- und Forschungsprozessen in der Musik zu?**

Weder in der Musikpädagogik noch in der künstlerischen Forschung herrscht in der Beantwortung dieser Frage Einigkeit. Kritische Stimmen raten von einer Verbalisierung ästhetischer Erfahrungen oder performativer Praxis ab: Man befürchtet, dass „Sprache [...] bei der Beschäftigung mit Musik immer nur eine Krücke [ist], [...] das Wesentliche kann nicht zur Sprache kommen.“ (Rolle 1999, S. 162).

Rolle zeigt sich als Befürworter sprachlicher Äußerungen – es komme dabei jedoch „auf die Art und die Funktion des Sprechens“ (ebd.) an:

Eine Ehrenrettung der Sprache im Musikunterricht setzt allerdings voraus, dass ihre Funktion nicht als eine [...] Repräsentation musikalischer Bedeutung verkannt, sondern als eine [...] Transformation musikalisch-ästhetischer Erfahrung beschrieben wird (ebd., S. 162-163).

Im unterrichtlichen Kontext sieht Rolle den „Vorteil“ sprachlicher Äußerungen (v.a. „von *schriftlichen* Produkten“) darin, dass „[...] ihre Herstellung eine fruchtbare Verzögerung bedeutet, [...] und dass sie weniger flüchtig sind, also die nachträgliche Bezugnahme erleichtern“ (ebd. S. 163).

Im Zusammenhang mit dieser Forschungsfrage darf darauf hingewiesen werden, dass der Abschluss des künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsstudiums an der Kunstuniversität Graz neben einem künstlerischen Teil u.a. auch die Abgabe einer schriftlichen Doktorarbeit verlangt<sup>15</sup>.

Abgeschlossene, zur Verfügung stehende Dissertationsarbeiten bieten sich also u.a. an, um folgenden Fragen nachzugehen:

- Warum wird eine Verschriftlichung der künstlerischen Forschungstätigkeit als notwendig empfunden?
- Welche Aspekte der Forschungstätigkeit werden verschriftlicht?
  - Wie und in welcher Form kann eine Versprachlichung / Verschriftlichung von teilweise „nicht-begriffliche[n], nicht-diskursiven[n] Inhalt[en]“ (Borgdorff 2009, S. 40) erfolgen? Schlussendlich charakterisiert sich die Kunstforschung u.a. „[...] in der charakteristischen Art und Weise, in der nicht-begriffliche[r], nicht-diskursiver[r] Inhalt artikuliert und kommuniziert wird. (ebd.)

---

<sup>15</sup> [http://doctorartium.kug.ac.at/pdf/Ablauf\\_Abschluss\\_Dr\\_art.pdf](http://doctorartium.kug.ac.at/pdf/Ablauf_Abschluss_Dr_art.pdf), 03.04.2020

## 4. Forschungsfragen und Forschungsmethodik

### 4.1. Forschungsfragen

Nachfolgend sollen noch einmal die drei zentralen Fragestellungen aufgelistet werden (siehe auch Kapitel 3), denen im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit in besonderer Weise nachgegangen werden soll:

- 1) **Wie kann eine „Raumschaffung“ bzw. „Statuierung von Ereignissen“ (Mersch 2015, S. 55) in der konkreten Unterrichts- bzw. Forschungspraxis erfolgen?**
- 2) **Was kann sich eine „[Betonung]“ (Krause-Benz 2018, S. 35) der Leiblichkeit und der leiblichen Ko-Präsenz von SchülerInnen im Unterrichtskontext äußern?**
- 3) **Welche Rolle kommt der Sprache in Lern- und Forschungsprozessen in der Musik zu?**

### 4.2. Forschungsmethodik

Durch die künstlerisch-wissenschaftliche Doktoratsschule bietet sich mir als Forscherin die seltene Möglichkeit, künstlerisch forschendes Tun in einer „natürlichen Umgebung“ (Hering & Schmidt, 2014, S. 529) erleben und begleiten zu können. So konnte ich u.a. bereits an zwei Lehrveranstaltungen der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule teilnehmen und Einblicke in ausgewählte Projekte künstlerischer DoktorandInnen erhalten<sup>16</sup>.

Um Forschungsprozesse *in* der Musik möglichst umfassend verstehen zu können habe ich mich dafür entschieden, zwei bis drei Forschungsprozesse *in* der Kunst exemplarisch herauszugreifen und im Rahmen einer Fallstudie umfangreich zu dokumentieren und zu analysieren. Die ausgewählten Projekte oder „Fälle“ interessieren mich „in Bezug auf bestehende Theorien“ (Hering, Schmidt, 2014, S.530) - ich vermute, dass diese Fälle für den musikpädagogischen „Diskurs von Interesse [sind], weil [sie] diesem einen neuen Aspekt [hinzufügen oder] bestehende Vorstellungen in Frage [stellen] [...]“ (ebd.). Die gewonnenen Daten sollen im Anschluss „zu bestehenden Theorien [...] in Beziehung gesetzt werden“ (ebd.).

Fallstudien ermöglichen den ForscherInnen, einen „umfassenden Methoden-Mix“ (ebd., S. 534) anzuwenden, um ihren Forschungsfragen auf den Grund zu kommen. Hering und Schmidt schlagen für die Erhebung der Daten „u.a. Archivdaten [...], Dokumente [...], (nicht-)teilnehmende Beobachtung [...], qualitative Interviews [...], Statistiken [...], Umfragen [...] aber auch Bildung- und Tonmaterialien [...] sowie Objekte aller Art [...] [als] mögliche Informationsquellen“ vor und empfehlen im Laufe des Datenerhebungsprozesses eine „Fallstudienbank“ (ebd. S. 535) anzulegen.

Im Kontext meiner konkreten Forschung erscheinen folgende Methoden zur Datenerhebung sinnvoll:

---

<sup>16</sup> Abstracts laufender Forschungsvorhaben sind unter folgendem Link einsehbar:  
<http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/projekte.html>, 26.02.2020

- Dokumentenanalyse: Neben einem Exposé zu Studienbeginn sind die DoktorandInnen der künstlerischen Doktoratsschule angehalten, ihre Forschungsergebnisse auch im Rahmen einer schriftlichen Doktorarbeit festzuhalten. Diese schriftliche Basis bietet sich – wie auch Unterlagen durchgeführter Vorträge und Präsentationen – zu einer weiterführenden Analyse an.
- (nicht-)teilnehmende Beobachtung: Soweit für die künstlerischen ForscherInnen möglich plane ich, der konkreten Forschungsarbeit beizuwohnen und diese auch per Video zu dokumentieren (u.a. für den Einsatz in *video-stimulated recall Interviews*).
- Qualitative Interviews: Mehrere, zeitlich versetzte Interviews mit den Studierenden, involvierten MitforscherInnen aber auch begleitenden ProfessorInnen der künstlerischen Doktoratsschule werden die Grundpfeiler der Fallstudie darstellen. Angedacht sind u.a. *video-stimulated recall Interviews*.

In einer ersten Auswertung der Daten sind ForscherInnen noch relativ „frei“ - je nach Fall kann eine erste Analyse durch „qualitative Ansätze [...] und/oder quantitative Methoden“ erfolgen. Für eine zusammenführende „Arbeit am Material“ verweisen Hering und Schmidt auf Yin, der „fünf analytische Techniken vor[schlägt], welche dem Forscher bei der Ergründung seines Falles helfen können: *Musterabgleich, Erklärungsbildung, Zeitreihenanalyse [...], Aufstellen von Logikmodellen und Fallvergleich-Synthese*“ (ebd. S. 535).

Um die Datengenerierung und –analyse wissenschaftlich korrekt durchzuführen, werde ich u.a. im Sommersemester 2020 den Basisworkshop „Einführung in qualitative Erhebungsmethoden (Interviews und Beobachtung)“ am Grazer Methodenkompetenzzentrum absolvieren.

In der nächsten Zeit wird es vermehrt darum gehen, den Kontakt mit Studierenden der künstlerisch-wissenschaftlichen Doktoratsschule zu intensivieren und die Fallstudien vorzubereiten.



## 5. Bibliographie & Internetquellen

Adorf, Sigrid (2015): Übersetzen, in: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph & Toro Pérez, Germán (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage), S. 215-218.

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1990). Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt Verlag.

Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph & Toro Pérez, Germán (Hg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage).

Badura, Jens; Dubach, Selma & Haarman, Anke (2015): Vorweg. Warum ein Handbuch zur künstlerischen Forschung, in: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph & Toro Pérez, Germán (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage), S. 9-16.

Bippus, Elke (Hg.) (2012): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage).

Borgdorff, Henk (2009): Die Debatte über Forschung in der Kunst, in: Rey, Anton & Baecker, Dirk (2009): Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. subTexte 03. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 23-51.

Borgdorff, Henk (2011): Wo stehen wir in der künstlerischen Forschung?, in: Ritterman, Janet; Bast, Gerald & Mittelstraß, Jürgen (Hg.): Kunst und Forschung. Können Künstler Forscher sein?. Wien: Springer Verlag, S. 29-55.

Duncker, Ludwig (1987): Musikkritik in Deutschland nach 1945: Inhaltliche und formale Tendenzen. Eine kritische Analyse. Frankfurt am Main: Lang.

Fischer-Lichte, Erika (2012): Performativität. Eine Einleitung. Bielefeld: transcript Verlag (3. Auflage).

Fuchs, Thomas (2015): Körper haben und Leib sein, in: Gesprächspsychotherapie und personenzentrierter Beratung 3. S. 147-153.

Hering, Linda & Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse, in: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 529-541.

Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.) (2018): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

Hirsch, Markus & Steiner, Johannes (2014): Musizieren und Unterrichten im Dazwischen. Überlegungen zur Bedeutung von Performativität für die Musikdidaktik, in: Hasitschka, Werner (Hg.): Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft. Wien: Löcker, S. 319-343.

Hirsch, Markus (Hg.) (2016): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. wiener reihe musikpädagogik 1. Münster: Waxmann.

Koller, Hans-Christoph (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer

Krause, Martina (2010): Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht, in: Vogt, Jürgen; Rolle, Christian & Heß, Frauke (Hg.): Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 4). Berlin: LIT, S. 78 – 100.

Krause-Benz, Martina (2013): „Hier wird Musik gemacht!“. Reflexionen über das Musizieren im Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 59. 2013: 55-59.

Krause-Benz, Martina (2016): Zur Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts, in: Hirsch, Markus (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. wiener reihe musikpädagogik 1. Münster: Waxmann, S. 69-86.

Krause-Benz, Martina (2018): Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen, in: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, S. 31-48.

Mersch, Dieter (2015): Rezeptionsästhetik/ Produktionsästhetik/ Ereignisästhetik, in: Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter; Rey, Anton; Schenker, Christoph & Toro Pérez, Germán (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich-Berlin: diaphenes (2. Auflage), S. 49-57.

Pérez Royo, Victoria; Sánchez, José A. & Blanco, Cristina (2013): In-definitions. Forschung in den performativen Künsten, in: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 23-45.

Peters, Sibylle (Hg.) (2013): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript Verlag.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Bd. 24. Kassel: Bosse

Stange, Christoph (2018): Verkörperung – Schwierigkeiten mit einem schillernden Begriff, in: Heß, Frauke; Oberhaus, Lars & Rolle, Christian (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, S. 49-74.

Steiner, Johannes (2016): Das Ereignis in der Praxis des Musikunterrichts, in: Hirsch, Markus (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen. wiener reihe musikpädagogik 1. Münster: Waxmann, S. 101-108.

Venus, Dankmar (1984): Unterweisung im Musikhören. Wilhelmshaven: Noetzel Verlag.

Vogt, Jürgen (2014): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch, in: Vogt, Jürgen; Heß, Frauke & Brenk, Markus (Hg.): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, S. 37-63.

Vogt, Jürgen; Heß, Frauke & Brenk, Markus (Hg.) (2014): (Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung, in: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7-40.

Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz.

#### Internetquellen:

[http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/index\\_de.html](http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/index_de.html), 26.08.2019.

<http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/projekte.html>, 30.03.2020.

Kaiser, Jessica (2020): <http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/projekte.html>, 07.04.2020

Chafta-Douka, Faidra (2020): <http://doctorartium.kug.ac.at/deutsch/projekte.html>, 07.04.2020

<https://www1.kug.ac.at/kunst-wissenschaft/kunst-wissenschaft/doktoratsprogramme/kuenstlerisch-wissenschaftliches-doktorat.html>, 01.04.2020.