

Lehrpersonen im
künstlerischen Bereich und
ihre Professionalisierung

Bibliografie:

Magdalena Reicht-Steinmayr (2024).
Performativität im Musikunterricht.
journal für lehrerInnenbildung, 24 (3), 84–93.
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024-07>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>
<https://doi.org/10.35468/jlb-03-2024>

ISSN 2629-4982

j l b
no.3
2024
journal für lehrerInnenbildung

Performativität im Musikunterricht

Abstract • Der Beitrag geht der Frage nach, wie es Musiklehrer*innen an allgemeinbildenden Schulen gelingen kann, einen ereignisreichen, potenziell performativen Musikunterricht zu realisieren. Dabei wird zuerst das Konzept der Performativität und der Mehrwert eines ereignisreichen Musikunterrichts erläutert. Danach wird eine Umsetzung der vorliegenden Ideen im Kontext einer Unterrichtswirklichkeit diskutiert. Anregende und greifbare Inspirationen bieten ein abschließender Einblick in die Forschungstätigkeit künstlerisch Forschender und ein skizzierter, interdisziplinärer Austausch mit Künstlerischer Forschung, der im Zentrum meiner 2024 finalisierten Dissertation steht.

Schlagworte/Keywords • Performativität, Ereignis, Künstlerische Forschung

Das Konzept der *Performativität* wird seit mehr als zehn Jahren im musikpädagogischen Kontext verhandelt. Federführend agiert dabei Martina Krause-Benz (2010, 2013, 2016, 2018), die diesen außermusikalisch geprägten Terminus in den Diskurs einbringt und über die Jahre hinweg konkretisiert, inwiefern sich eine performative Perspektive auf Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen lohnt.

Ursprünge der Performativität

Es ist der um 1900 in Europa immer lauter werdende Ruf nach einer „Befreiung“, und „neue[n] Wertschätzung des Leibes“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 23), der performativen Ideen den Weg bereitet: Der Wunsch nach einer Aufwertung des Körpers, der dem menschlichen Geist bisher untergeordnet und als dichotom verhandelt wird, drängt gerade in verschiedenen kulturellen Kontexten zu einem Perspektivenwechsel: Definierte sich beispielsweise der Theaterbetrieb bisher als und vor dem Hintergrund eines bestehenden Werkekanons, der immer wieder rezipiert und aufgeführt wurde, so interessiert sich Max Herrmann¹ nun als einer der ersten für die individuellen *Aufführungen* bestehender Texte, die er als stets einmalige, unwiederbringliche, nicht wiederholbare und wesentlich *körperliche* Interaktion zwischen Akteur*innen und einem wechselnden Publikum charakterisiert.

Die mit diesem Perspektivenwechsel einhergehende Beobachtung, dass sich Kultur im weitesten Sinne nicht nur im geschriebenen Wort, sondern auch in der *körperlichen* Aufführung zeigt und einsichtig wird, bringt etablierte Hierarchien ins Wanken: Im Kontext von Kirche und Religion äußert sich eine performative Wende in einem regen Interesse für religiös motivierte Rituale, die als körperlich ausgeführte Handlungen nun nicht mehr ausschließlich als Ausdruck, sondern auch als Wurzel und Nährboden religiösen Lebens verstanden werden. Dass Kultur, ja Religion sich in und durch körperliche Praxis mitunter erst begründet oder weiterentwickelt und es womöglich „nicht Mythen, Lehren und Dogmen seien, die eine religiöse Gemeinschaft begründen, sondern die von allen gemeinsam vollzogenen Rituale“ versinnbildlicht eine neue, körperbewusste Perspektive, die zunächst vielerorts auch „schockier[t]“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 15).

1 Germanist aus Berlin, 1865–1942 (vgl. Fischer-Lichte, 2012, S. 19)

Aufwertung und Begründung musikbezogener Praxis

Krause (2010) erkennt gerade in diesen ursprünglichsten Ideen der Performativität eine „substanzielle“ (S. 90) Möglichkeit, sich von einer „falsch verstandenen Dichotomie Praxis versus Theorie“ (Krause, 2010, S. 88) im Musikunterricht zu lösen und darüber hinaus das „Musikmachen im schulischen Musikunterricht hinreichend [zu] begründen“ (Krause-Benz, 2013, S. 56): Beobachtet und bewertet man Musikunterricht mit einer performativen Brille, so rückt gerade die körperlich ausgeführte (musikalische) Praxis der Schüler*innen in den Fokus, die als *Aufführung*, und damit als Umgebung verstanden wird, in der sich Kultur selbst abbildet oder gar (weiter-)entwickelt. Diese Überlegung erscheint sinnvoll: Die aktive Musikpraxis ist schließlich häufig die Voraussetzung dafür, dass sich „musikalischer Sinn [...] bzw. Musik überhaupt erst [...] *konstituiert*“ (Krause-Benz, 2013, S. 57). Durch das musikalische Tun der Kinder entsteht Musik – also der Unterrichtsgegenstand selbst!

Eine performative Perspektive auf Musikunterricht ermöglicht es, einen „Eigensinn“ und eine selbstreferentielle „Eigenlogik“ (Vogt, 2004, S. 6) einer Musizierpraxis von Schüler*innen zu rechtfertigen. Das Konzept der Performativität bietet so ein fruchtbares Gegenargument wenn es darum geht, eine vielerorts nach wie vor gängige „traditionelle [...] Entgegensetzung von Theorie und Praxis“ (Heß et al., 2018, S. 7) aufzulösen, die im Musikunterricht mitunter auch hierarchisch ausgelebt wird: Das aktive Musizieren wird „funktional dem Denken untergeordnet“ (Krause, 2010, S. 84), wenn die Musizierpraxis der Schüler*innen beispielsweise als Vorstufe oder zum Zwecke der „Einübung“ einer nachfolgend verhandelten „Theorie“ eingesetzt und verstanden wird – eine für Krause-Benz nur unzureichende und wenig befriedigende „Legitimationsgrundlage für [das] Musikmachen“ (Krause, 2010, S. 84) im Unterricht. Durch eine performative Brille kann das musikalische Tätigsein der Kinder nun nicht mehr als funktionalisierte „Unterrichtsmethode“, sondern als selbstständiger „Inhalt“ (Rolle, 2006, S. 109) des Unterrichts nachhaltig begründet und damit aufgewertet werden.

Zur Bildungsrelevanz performativer Unterrichtspraxis

Aus den bisherigen Ausführungen ließe sich schnell schließen, dass eine jede Musiziersituation im Musikunterricht als „performativ“ bezeichnet werden könnte. Es gilt aber, diesen Begriff mit Bedacht einzusetzen und ihn nicht, wie von Krause-Benz (2018) in aktuelleren Schriften kritisiert, „reduktionistisch, inflationär und normativ [zu gebrauchen]“ (S. 31).

Tatsächlich ist eine Unterrichtssituation nur dann als *performativ* zu charakterisieren, wenn sie „ereignishaft“ auftritt und damit auch „ein spezifisches Bildungspotential für Lernende besitzt“ (Krause-Benz, 2016, S. 69).

Als „ereignishaft“ ist eine Unterrichtspraxis dann zu beschreiben, wenn sie über Eigenschaften verfügt, die auch dem philosophischen Ereignisbegriff zugesprochen werden. Nicht nur im Kontext der Philosophie, sondern auch im Volksmund bezeichnet ein *Ereignis* etwas, das sich vom Alltäglichen abhebt und uns auf besondere Weise auffällig wird. Mit einem Verweis auf Peter Zeilinger beschreibt Krause-Benz das Ereignis gar als „Störung der gewohnten [...] Ordnung“ (Krause-Benz, 2016, S. 70): Das erlebte Geschehen ist uns nicht vertraut. Es übersteigt unseren bisherigen Erfahrungsschatz und lässt sich nicht sofort erklären oder in vorhandene Denkstrukturen einordnen. Etablierte Handlungsmuster, um spontan und adäquat auf diese neue Situation zu reagieren, fehlen (noch).

In Moment einer solchen „Erklärungsnot“ wird das Ereignis mitunter als ambivalenter oder gar labiler „Zwischenraum“ (Hirsch & Steiner, 2014, S. 321) erlebt, den es nun produktiv zu bewältigen gilt. Gerade dieser vielleicht sogar unangenehme, als *liminal* bezeichnete „Zustand des ‚Dazwischen‘“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 47) bietet aber eine Chance: Er drängt uns regelrecht dazu, bestehende Denk- und Handlungsmuster zu adaptieren, nachhaltig zu *verändern* oder gar *neu auszubilden* um der neuartigen Situation Herr*in zu werden. Ereignishaften Momenten haftet somit ein wirklichkeitskonstituierendes und transformierendes Potenzial. Ein solches habe ich als Musiklehrerin erst kürzlich in meiner 2a Klasse spüren dürfen: Eine sehr musikalische, äußerst talentierte Schülerin hatte sich bereit erklärt, ihr Blockflötenquartett in die Schule einzuladen um ihren Mitschüler*innen eine Auswahl von Stücken zu präsentieren, die die Gruppe für einen anstehenden Wettbewerb

einstudiert hatte. Während anfangs noch einige Kinder angesichts der Vorstellung eines „Blockflötenkonzerts“ kicherten, so machte sich im Verlauf der Stunde ein Umdenken breit: Das virtuose Spiel der gleichaltrigen Instrumentalist*innen und der neuartige Klang verschiedener Epochen und unterschiedlicher Flötentypen hinterließ staunende, beeindruckte Gesichter und veränderte spürbar und nachhaltig ein bestehendes, von Klischees geprägtes Bild der Blockflöte.

Vor dem Hintergrund eines Bildungsbegriffs ist diese transformierende Eigenart des Ereignisses für die Musikpädagogik von Interesse, denn:

„Von Bildung sollte [...] immer [...] dann die Rede sein, wenn die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Motivationen angesichts musikbezogener Situationen und Problematiken sich als unzureichend oder zumindest als diskussionswürdig erweisen und verändert werden müssen.“ (Vogt, 2018, S. 181)

Krause-Benz (2016) spricht in diesem Kontext von einer „Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts“ und plädiert konsequenterweise für einen „Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, in welchem Ereignisse stattfinden (können)“ (S. 69).

Hier schließt sich auch der Kreis zur Performativität, denn „[i]nsofern in diesem [ereignishaften] Zwischenraum eine neue Wirklichkeit für die Beteiligten hergestellt wird, eignet ihm eine performative Qualität“ (Hirsch & Steiner, 2014, S. 321). Folglich sind nur jene Unterrichtssituationen als *performativ* zu charakterisieren, in denen Schüler*innen gefordert sind neue Denk- und Handlungsmuster auszubilden und dann in diesem Sinne auch tatsächlich wirklichkeitskonstituierend agieren:

„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 Wirklichkeit *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)

Die Umsetzung eines ereignisreichen Unterrichts

Die konsequente Aufforderung, als Musiklehrkraft einen Musikunterricht zu realisieren, „in welchem Ereignisse stattfinden“ (Krause-Benz, 2016, S. 69) und der die „performative Kraft“ (Krause-Benz, 2018,

S. 43) der Kinder befördert offenbart sich bei genauerem Hinschauen aber als komplexes Vorhaben: Der Versuch, ein Ereignis im Unterricht zu *planen* oder zu *erzeugen* erweist sich gar als Widerspruch, da sich nicht bestimmen oder vorhersagen lässt, *was* jemanden zum Ereignis wird. Ob sich *etwas* vom Alltäglichen abhebt und überhaupt als ereignishaft erfahren wird ist subjektiv und „hängt [...] von der Wahrnehmung [der einzelnen Schüler*innen] ab“ (Fischer-Lichte, 2016, S. 111). Weil sich das Ereignis inhaltlich nicht fassen lässt, kann es auch nicht in Stundenplanungen integriert oder im Unterricht methodisch „anvisier[t]“ (Hirsch, 2016, S. 9) werden. Vielmehr verlangt die Umsetzung eines ereignisreichen Unterrichts von Lehrenden, „Bestimmungen für Unbestimmtes setzen zu müssen, und mit Unverfügbarem verfügend umzugehen“ (Hirsch & Steiner, 2014, S. 338).

Angesichts dieser inhaltlichen „Unverfügbarkeit“ (Krause-Benz, 2016, S. 72) erscheint ein ereignisreicher Unterricht utopisch. Der Unfassbarkeit des Ereignisses zum Trotz zeigt sich Krause-Benz jedoch überzeugt, dass die Forderung nach einem ereignisreichen Unterricht „nicht eine Kapitulation der bzw. des Musiklehrenden [...] zur Folge haben muss“ (2016, S. 74): Wenn sich auch das Ereignis *per se* nicht erzeugen lässt, so liege es doch in der Möglichkeit der Musiklehrenden „Bedingungen [...] zu schaffen“ (Krause-Benz, 2018, S. 45), die das „Eintreffen [von Ereignissen] begünstigen“ (Krause-Benz, 2016, S. 71).

Implikationen für die Schulpraxis – Anregungen aus der künstlerischen Forschung

Wie sich die erforderte „Bereitung eines fruchtbaren Bodens, auf welchem Ereignisse [...] stattfinden können“ (Krause-Benz, 2016, S. 83) nun in Bezug auf eine konkrete Unterrichtswirklichkeit äußert, wird in der bestehenden musikpädagogischen Literatur bisher nur vorsichtig und „zweifellos unkonkret“ (Krause-Benz, 2016, S. 84) behandelt. Es fehlt an unterrichtsrelevanten Anregungen und erprobten Erfahrungsberichten, die eine Vorstellung davon geben, wie Lehrende *unverfügbaren* Ereignissen den Weg bereiten und die Chancen für ihr Eintreffen im Musikunterricht erhöhen könnten.

Um diesem Mangel zu begegnen und v. a. Lehrenden in der Praxis neue Perspektiven zu eröffnen, unternahm ich im Zuge meiner Dissertation (Reicht-Steinmayr, 2024) den erstmaligen Versuch eines in-

terdisziplinären Austauschs zwischen Musikpädagogik und künstlerischer Forschung. Künstlerisch Forschende haben sich im Laufe meiner Forschungstätigkeit als erfahrene Expert*innen für die *Initiierung* performativer, ereignishafter Praxis erwiesen: Ein rhizomartiges Studium von u. a. 26 künstlerischen Forschungsprojekten an der Künstlerisch-Wissenschaftlichen Doktoratsschule (KWDS) der Kunstuniversität Graz (KUG) hat inspirierende Möglichkeiten aufgezeigt, wie das „Eintreffen“ von Ereignissen im Rahmen einer Kunstpraxis „begünstig[t]“ (Krause-Benz, 2016, S. 71) werden kann.

Als zentrales Instrument künstlerischer Forschung hat sich dabei das bewusste, absichtliche *Agieren an Grenzen und in Grenzbereichen* identifizieren lassen: Indem Künstlerische Forscher*innen in ihrer Kunstpraxis bestehende Grenzen aufgreifen und thematisieren bzw. selbst (teilweise auch irritierende) Spannungsfelder eröffnen, um sich darin zu versenken, bereiten sie potenziellen Ereignissen den Weg. Dies soll anhand eines künstlerischen Forschungsprojekts von Gitarristin Jessica Kaiser skizziert werden: Kaiser (2022) widmet ihre Arbeit dem „Duo-spiel“, das sie als ambivalentes „Spannungsfeld von Autonomie und Einheit“ betont. Im Rahmen öffentlicher Konzerte testen und strapazieren Kaiser und ihre Duopartnerin die Grenzen von Autonomie und Einheit, indem sie sich während ihres Musizierens in immer wechselnden Abständen voneinander positionieren oder teilweise auch bewusst voneinander wegschauen um einander später wieder anzublicken.

In diesem Grenzbereich machen sich die Forscher*innen ein gewisses „Nichtwissen oder Noch-nicht-wissen [sic]“ (Borgdorff, 2011, S. 48) auf besondere Weise „strategisch zunutze“ (Bippus, 2012, S. 16): In einer „Forschung in der Kunst“ – die Borgdorff auch treffend als „performative Perspektive“ (Borgdorff, 2009, S. 30) charakterisiert – wird die individuelle Kunstpraxis zu einem „Raum“, in dem bisher Unbestimmtes, „Ungedachte[s], [...] Unerwartete[s]“ (Borgdorff, 2011, S. 48), also potenziell *Ereignishaftes* „vor die Anschauung [gebracht werden]“ (Mersch, 2015, S. 55) kann.

Abschluss und Ausblick

Es erschien mir notwendig, die gewonnen Eindrücke aus der Kunstforschung im Rahmen meiner Dissertation auch in einen potenziellen Schulkontext zu übertragen und dort zu erproben. Wenngleich es nur

bei der Simulation einer Unterrichtsrealität im Zuge eines Forschungsseminars mit bereits in der Praxis stehenden Musiklehrenden blieb, so hat sich dennoch gezeigt, dass die involvierten Personen die vorgelegten und diskutierten Inspirationen aus der Kunstforschung sofort für einen Schulkontext adaptieren und für sich nutzen konnten. Der erste Versuch eines interdisziplinären Austauschs zwischen Musikpädagogik und künstlerischer Forschung hat sich damit als fruchtbar und zielführend erwiesen.

Im Seminar wurde zudem deutlich, dass vielen Unterrichtsideen, die Musiklehrende in ihrem Unterricht bereits umsetzen, performatives und damit ein skizziertes, spezifisch bildungsrelevantes Potenzial innewohnt – man denke z. B. an den Einsatz transpositorischer Elemente, die schon Dankmar Venus (1984) beschreibt. Es bedarf aber einer „taktische[n] Performanz“, d. h. ein „Wissen um die Besonderheit der Performativität, [...] [die] reflektierte Wahrnehmung und [den] bewusste[n] Umgang mit diesem Sachverhalt“ (Hirsch & Steiner, 2014, S. 332), um das bildungsrelevante Potenzial performativer Unterrichtspraxis überhaupt erkennen und ausschöpfen zu können.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Integration von künstlerischen Forschungsgesten in die Aus- und Weiterbildung von Studierenden und Lehrenden künstlerischer Unterrichtsfächer anbietet, um die Eigenart und den Mehrwert eines ereignisreichen und potenziell performativen Unterrichts, sowie eine taktische Performanz in Theorie und für die Praxis zu vermitteln.

Literatur

- Bippus, E. (Hrsg.). (2012). *Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens* (2. Aufl.). diaphenes.
- Borgdorff, H. (2009). Die Debatte über Forschung in der Kunst. In A. Rey & S. Schöbi (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Positionen und Perspektiven. subTexte 03* (S. 23–51). Zürcher Hochschule der Künste.
- Borgdorff, H. (2011). Wo stehen wir in der künstlerischen Forschung?. In J. Ritterman, G. Bast & J. Mittelstraß (Hrsg.), *Kunst und Forschung. Können Künstler Forscher sein?* (S. 29–55). Springer Verlag.
- Fischer-Lichte, E. (2016). *Performativität. Eine Einführung* (3. Aufl.). transcript Verlag.
- Heß, F., Oberhaus, L. & Rolle, C. (Hrsg.). (2018). *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Hirsch, M. (2016). Einleitung. In M. Hirsch (Hrsg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* (wiener reihe musikpädagogik 1) (S. 9–14). Waxmann.

- Hirsch, M. & Steiner, J. (2014). Musizieren und Unterrichten im Dazwischen. Überlegungen zur Bedeutung von Performativität für die Musikdidaktik. In W. Hasitschka (Hrsg.), *Performing Translation. Schnittstellen zwischen Kunst, Pädagogik und Wissenschaft* (S. 319–343). Löcker Verlag.
- Kaiser, J. (02.05.2022). *Die musikalische Zweierbeziehung – zur Interaktion in Duo-Besetzungen*. Abgerufen am 02.05.2022, unter <https://doctorartium.kug.ac.at/drartium/drartium/doktorandinnen/jessica-kaiser/>
- Krause, M. (2010). Performative Akte als Momente der Inhaltskonstitution im Musikunterricht. In J. Vogt, C. Rolle & F. Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 77–100). Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Krause-Benz, M. (2013). „Hier wird Musik gemacht!“. Reflexionen über das Musizieren im Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*, 59(3), 55–59.
- Krause-Benz, M. (2016). Zur Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts. In M. Hirsch (Hrsg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen* (wiener reihe musikpädagogik 1) (S. 69–86). Waxmann.
- Krause-Benz, M. (2018). Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In F. Heß, L. Oberhaus & C. Rolle (Hrsg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 31–48). Lit Verlag Dr. W. Hopf.
- Mersch, D. (2015). Rezeptionsästhetik/Produktionsästhetik/Ereignisästhetik. In J. Badura, S. Dubach, A. Haarmann, D. Mersch, A. Rey, C. Schenker & G. Toro Pérez (Hrsg.), *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl., S. 49–57). diaphanes.
- Reicht-Steinmayr, M. (2024). *Lernen und Forschen in der Kunst. Performativität in Musikpädagogik und Künstlerischer Forschung* (Dissertation). Kunstuniversität Graz.
- Rolle, C. (2006). Verordnete Freiheit oder beliebige Verbindlichkeit oder: Wie soll über die Inhalte des Musikunterrichts entschieden werden?. In H. J. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion* (S. 96–124). ConBrio.
- Venus, D. (1984). *Unterweisung im Musikhören*. Noetzel Verlag.
- Vogt, J. (2004). (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musikmachens in der Allgemeinbildenden Schule. *ZfKM – Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–17. Abgerufen am 04.01.2024, unter <https://www.zfkm.org/04-vogt.pdf>
- Vogt, J. (2018). Bildung. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen-Forschung-Diskurse* (S. 177–181). Waxmann.

Reicht-Steinmayr, Magdalena, Mag. PhD,
Senior Lecturer
am Institut für Musikpädagogik, Kunstuniversität Graz,
Musiklehrerin an einer Grazer AHS.
Arbeitsschwerpunkte:
Mentoring angehender Musiklehrer*innen,
interdisziplinärer Austausch zwischen Musikpädagogik
und Künstlerischer Forschung.
magdalena.reicht-steinmayr@kug.ac.at