

Musikvermittlung zwischen strukturiertem und wildem Lernen

Peter Röbbke

Der Begriff des ›wilden Lernens‹ kam im Umfeld des im Jahr 2009 vom Institut für Musikpädagogik an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien veranstalteten Symposiums *Musizieren lernen – auch außerhalb von Unterricht?* auf und wurde anschließend von den beiden Herausgeber_innen des Symposiumsberichts in die musik- bzw. instrumentalpädagogische Debatte eingebracht (vgl. Ardila-Mantilla/Röbbke 2009). Er bezieht sich zunächst auf ein ›ungezähmtes‹ Lernen¹, das nicht auf formeller Instruktion beruht und sich außerhalb (non-)formaler Lehr-/Lernsettings vollzieht. Dabei richtet sich der Blick zunächst auf das auto-didaktische Lernen²; wildes Lernen beschreibt aber auch ein oppositionelles Lernen gegen die Lehrkraft, ein trotziges und selbstbestimmtes Sich-Abarbeiten an Stücken, die die Lehrkraft noch für zu schwer hält (vgl. Mahler 2009), den verheimlichten Besuch von Sommerkursen oder die verschwiegene Beziehungen zu anderen Lehrkräften; der Begriff adressiert zudem alltägliches, inzidentelles, beiläufiges Lernen unterhalb der pädagogischen Wahrnehmungsschwelle. Schließlich kam auch das Lernen in musikalischen Communities of Practice in die Diskussion³, ein Lernen, das kaum als solches wahrgenommen wird, zielt doch in Communities alles Bemühen primär auf größere Teilhabe⁴ an gemeinsamen Praxen und gelebten Werten, wobei der Erwerb von Kompetenzen dann ein durchaus willkommener Nebeneffekt ist, nicht aber im Zentrum der Absichten steht: Wer bei *El Sistema* oder in einer niederösterreichischen Blaskapelle lernt, will zunächst vor allem dazugehören, wenn auch dafür die Entwicklung der musikalischen Kompetenzen notwendig und unvermeidlich ist⁵.

- 1 Verschiedene etymologische Wörterbücher übersetzen das althochdeutsche ›wildi‹ einerseits mit ›ungezähmt‹, andererseits mit ›irrend/verirrt‹.
- 2 Im instrumentalpädagogischen Kontext ist jedes Üben letztlich ein solches, auch wenn in die Einsamkeit des Übezimmer das, was in der Hauptfachstunde verhandelt wurde, hineinragt.
- 3 Vgl. Röbbke (2009): Dieser Beitrag beruhte im Wesentlichen auf Lave und Wengers Publikation *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (vgl. Lave/Wenger 2008).
- 4 Also auf dem Weg von einer legitimen peripheren Teilnahme zu voller Partizipation.
- 5 Ob diese Vergemeinschaftungsprozesse auch in Projekten der Musikvermittlung möglich sind, selbst wenn diese temporär begrenzt sind, damit befasste sich im Rahmen des Wiener Sympo-

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass dem wilden Lernen ein widerständiges und aufbegehrendes Moment innewohnt: Es entzieht sich explizit zielorientiertem und durchstrukturiertem Unterricht und der Institution, in der dieser stattfindet, es trotzt dem verordneten Repertoire, es versucht, formalem Lehren und Lernen ein Schnippchen zu schlagen. Wenn man allerdings weniger das Rebellische als vielmehr das Unweigerliche betont, also die Tatsache realisiert, dass es nicht möglich ist, *nicht* zu lernen, mit-hin in jeder Herausforderung des Alltags Anlässe für den Aufbau neuer Synapsen und den Umbau kognitiver Schemata entstehen, dann wäre die Feststellung, dass dieses wilde Lernen natürlich auch in Konzertsituationen auftreten müsse, einigermaßen banal⁶. Spannender ist hingegen die Frage, ob sich ein Lernen im Kontext der Musikvermittlung auch an strukturierten Vorgaben reiben kann, ob es somit auch in der Musikvermittlung Dimensionen von Formalität⁷ gibt, die denen der Schulmusik kaum nachstehen (und vielleicht sogar von dort in die Konzertpädagogik mehr oder weniger absichtsvoll eingewandert sind).

Konzerte für Kinder als musikdidaktische Veranstaltungen

Betrachten wir daraufhin das legendäre erste Konzert *What does music mean?* der Reihe *Young People's Concerts*⁸, eines Meilensteins der Konzertpädagogik, moderiert und dirigiert von Leonard Bernstein, dem »Pionier der angloamerikanischen Musikvermittlung« (Wimmer 2011: 14). Jeder Schritt ist geplant, jede Äußerung sitzt, jedes Musikbeispiel ist absichtsvoll ausgewählt: Gleichwohl blitzen hinter dem perfekten Ablauf Humor, Spontaneität und die pure Lust von Leonard Bernstein am Teilen und Mitteilen seiner Einsichten auf (vgl. Erwe 2015). Dieses Konzert aus dem Jahr 1958, durchgeführt zwei Wochen nachdem Bernstein Chefdirigent des New York Philharmonic geworden war, könnte als didaktische Veranstaltung im Sinne einer lerntheoretischen Didaktik beschrieben werden, es könnten die impliziten Ziele eruiert werden, die Auswahl der passenden Inhalte und zielführenden Methoden hinterfragt und die Nutzung des Medialen, sprich: die Verwendung von Klavier und ganzem Orchester überprüft werden. Aber weniger geht es um ein offensichtliches Outcome, um benennbare Lernergebnisse, als darum, alle Anwesenden – und eben auch die anwesenden Grundschulkinder! – lustvoll und fordernd in ein

siums *Rethinking Classical Music Practice. Audience and Community Engagement in Classical Concert Life* Simon Günthner in seinem Vortrag *Community – eine soziologische Perspektive*, vgl. <https://youtu.be/U6B5POR93B8> [28.07.2023]. Es wäre interessant, diesem Ansatz im Blick auf das wilde Lernen auch im vorliegenden Beitrag zu folgen, es würde jedoch den Rahmen sprengen.

- 6 Banal ist nur die Feststellung des Stattfindens, trivial ist nicht die Bedeutung des informellen Lernens selbst: Mautner-Obst (2018) zeigt etwa, wie sich im informellen Musikhören Wahrnehmungsmuster und Geschmackspräferenzen herausbilden, Hornberger (2020) arbeitet heraus, wie der alltägliche Umgang mit Pop-Musik zum millionenfachen Bildungsanlass wird.
- 7 Ardila-Mantilla (2016) macht deutlich, dass *jede* Lernsituation in ein Kontinuum eingespannt ist, das sich zwischen den Polen Formalität und Informalität erstreckt und es somit wenig sinnvoll ist, solche Situationen prinzipiell als formal oder informell zu bezeichnen; ähnlich argumentiert Rora (2015). Zur Begrifflichkeit von »formal/non-formal/informell« vgl. auch Mak (2009).
- 8 Vgl. www.youtube.com/watch?v=9y9fHoB4P2g [08.05.2023] sowie www.leonardbernstein.com/lectures/television-scripts/young-peoples-concerts/what-does-music-mean [08.05.2023].

Problem zu verstricken. Es geht Bernstein zum Beispiel um die Frage: Hat Musik überhaupt eine Bedeutung, die außerhalb ihrer selbst liegt? Und diese immanente Bedeutung und Sinnhaftigkeit entsteht für Bernstein dann weniger aus der »Arbeit des Geistes in geistfähigem Material« (Hanslick 1854: 35) als aus der Verwandlung von Affekten und Energien in Klang und in der Folge aus der subtilsten und elaboriertesten Ausfaltung der Klanggesten in überzeugenden und belastbaren musikalischen Formen.

Während bei Bernstein der durch die didaktische Befragung der Werke gut vorbereitete begeistert-begeisternde Vermittler auf der Bühne steht, evoziert das vielfach ausgezeichnete Wirken Gerd Albrechts⁹ in seinen Konzerten für Kinder eher die Figur des drögen Schulmeisters mit erhobenem Zeigefinger: Weniger bringt er uns zur schmunzelnden Einsicht oder zum beglückenden Aha-Erlebnis, sondern wir sind – in einer Art von Werkbetrachtung bzw. -begegnung der schlichteren Art – auch mit disziplinierendem Tadel und »hochkultureller« Süffisanz konfrontiert, und dann, wenn es musikpädagogisch relevant werden könnte, eher mit einer beschreibenden Aneinanderreihung von Werkabschnitten nach Art des »und dann hört bitte auf dies und dann hört bitte auf das«, wobei zu konzedieren ist, dass die Verdeutlichung der Instrumentationsraffinesse Rавels in seinem *Bolero* in der Live-Situation durchaus sinnvoll ist: Sich einmal die konkreten Klangmischungen gezielt und isoliert vorspielen zu lassen, mag schon dazu führen, dass die Ohren gespitzt werden. Aber bemerkenswert ist doch die Tendenz dieser Musikvermittlung zur Instrumentenkunde¹⁰, und die oft eingesetzten Stücke leisten dem Vorschub: Brittens *The Young Person's Guide to the Orchestra* verbleibt in der Anlage Thema-Variationen-Fuge im Autonom-Musikalischen, der *Karneval der Tiere* oder *Peter und der Wolf* assoziieren Instrumente hingegen folgenreich mit Charakteren und deren Geschichte: Kaum je hat sich das Cello vom Image des eitlen Schwans und das Fagott von jenem des Großvaters erholt.

Aber wie immer wir diese Arten *strukturierter* Vermitteln jeweils musikdidaktisch verorten, wie kritisch wir auch auf inhaltliche Beschränkungen oder methodische Einseitigkeiten blicken mögen: Mit einem gewissen Fug und Recht lässt sich behaupten, dass jeweils gewissermaßen die Musikstunde in den Konzertsaal verlegt wurde¹¹. Dort nun steht die Orientierung am Kunstwerk (→ Schippling/Voit: 219) im Zentrum, dort nun werden die musikdidaktischen Felder der Reflexion und Rezeption (vielleicht auch der Reproduktion und Transformation) beackert, dort findet auditive Wahrnehmungserziehung nun nur mit Fokus auf den Orchesterklang statt.

Und das ist scheinbar mit einigen Vorteilen verbunden:

- 9 Albrecht erhielt für seine Fernsehsendungen 1974 den Adolf-Grimme-Preis. In der Reihe *Klassik für Kinder* erklärte er Kindern klassische Werke wie etwa *Die Moldau*, *Peter und der Wolf* oder *Der Zauberlehrling*. Ich beziehe mich auf ein Familienkonzert zu Rавels *Bolero*.
- 10 Und abgesehen von diesem sinnvollen Augenmerk auf das Klangfarbliche: Bräuchte denn der *Bolero* in seiner formalen Eingängigkeit, seinem zwingenden Aufbau, seinem Steigerungswahnsinn, seiner rhythmische Manie, seiner Schlussexplosion überhaupt musikvermittelnde Bemühungen über das sich ohnehin selbst vermittelnde Musizieren hinaus?
- 11 Auch wenn Ernst Klaus Schneider, einer der Pioniere der Musikvermittlung/Konzertpädagogik, betont: »Konzerte für Vorschulkinder sollen Konzerte sein und keine Unterrichtsstunden im Rahmen der Früherziehung« (2009: 12).

- Wir begegnen einem charismatischen und musikalisch auf höchstem Niveau agierenden Vermittler (der etwa auch ein wirklicher Pianist ist und nicht jemand, der nur die Lehrveranstaltung Schulpraktisches Klavierspiel absolviert hat).
- Statt uns nur mit dem Anhören von Aufzeichnungen oder allenfalls mit Mitspielsätzen zur Tonkonserve begnügen zu müssen, interagieren wir mit einem lebendigen Orchester, dessen Klangfarben unmittelbar erlebt werden können.
- Wir genießen die Ereignishaftigkeit und Festlichkeit des dem Alltag enthobenen Konzerts, wir sind über die ästhetische Schwelle gegangen (vgl. Rora 2015: 138f.).
- Wir vereinen uns mit den anderen Menschen im Publikum in wechselseitiger Ansteckung und im gemeinsamen Einschwingen zu einer temporären Gemeinschaft.

Aber wenn die Rede ist von Charisma, Inspiration, Lebendigkeit, Unmittelbarkeit, Ereignis, Fest, ästhetischer Schwelle, Ansteckung, Einschwingen... führt da nicht unweigerlich der vermeintliche didaktisch-methodische Nutzen in eine mögliche Kapitulation vor Unverfügbarkeit und Kontingenz? Und deutet sich nicht an, dass zur Beschreibung und Analyse, ja auch zur Planung und Durchführung von Musikvermittlung, ein Rekurs auf die Kategorien einer Philosophie der Präsenz, einer Soziologie der Resonanz oder allenfalls einer Theorie transformatorischer Bildung viel angemessener wäre als jener auf didaktische Konzepte? Und das wilde Lernen fände sich dann in einer ganz neuen Umgebung wieder.

Jenseits der Didaktik? Präsenz, Resonanz und Transformation in der Musikvermittlung

Vielleicht liegt man nicht falsch, wenn man das Symposium *Was lässt uns Zeit vergessen? Präsenzerfahrungen – Chancen der Musikvermittlung in Konzerten*, das 2008 in Detmold stattfand, als einen durchaus bemerkenswerten Schritt betrachtet, weg von einer Konzertpädagogik, die in der von Ehrenforth (1971) und Richter (1976; 2014a) entwickelten *didaktischen Interpretation von Musik* verankert war, also in einer »Musikrezeption als facettenreiche Produktion von Sinn« (Schneider 2009b: 10), dabei durchaus Räume und deren Atmosphären oder die Persönlichkeit des bzw. der Moderator_in im Blick hatte, nun aber den Schritt hin zu einer Musikvermittlung vollzieht, die grundsätzlich die Performativität des Konzertgeschehens in Rechnung stellt. Bezugspunkt und Referenz dieses Symposiums ist Hans Ulrich Gumbrecht, der in seinem Buch *Diesseits der Hermeneutik. Über die Produktion von Präsenz* (2004) entfaltet, dass im Umgang mit den Dingen dieser Welt nicht nur Verstehens-, sondern auch Vollzugswahrheiten eine Rolle spielen sollen, dass die Hermeneutik in ihrer Fixierung auf Sinn und dessen Interpretation nicht den Blick auf jene Momente verstellen oder diese gar aussperren darf, in denen wir etwa Kunst in totaler Nähe erleben und diese auf unsere Körper wirkt, jene Augenblicke, in denen wir verweilen und aus dem ewigen Verstehenszirkel hinaustreten wollen. Diese Momente der Präsenz, die eine Intensität besitzen können, welche »im Augenblick des Geschehens etwas Schmerzliches« (Gumbrecht 2004: 118) aufweisen, machen den einen Pol der Präsenzkultur und ihrer Effekte aus, einen Pol, der jenem der Sinnkultur gegenübersteht,

und zwischen diesen beiden Polen bewegt sich nach Gumbrecht unsere ästhetische Erfahrung oszillierend hin und her.

Müller-Brozović hingegen appliziert in ihrer Studie *Das Konzert als Resonanzraum* (i.V.) die soziologische Theorie Hartmut Rosas und dessen Bestimmung der Resonanzbeziehung mit den Aspekten Affizierung, Selbstwirksamkeit, Unverfügbarkeit und Transformation (unter ständiger Möglichkeit des Kippens in stumme, entfremdete Beziehungen) auf die Musikvermittlung, arbeitet die Differenz von resonanten Beziehungen zu, mit, in und durch Musik heraus und kann so der Musikvermittlung zu einem Blick auf resonanzbegünstigende Impulse verhelfen und ermutigen, Zeitlichkeit, Räumlichkeit und Körperlichkeit ins Spiel zu bringen und in einer spezifischen Weise mit Risiken und Widerständen umzugehen.¹²

Schließlich untersucht Lukas Bugiel in seinem 2021 erschienenen Buch *Musikalische Bildung als Transformationsprozess*, was musikalische Bildungsprozesse auslösen könnte und gelangt so zu einer Untersuchung des realen Erscheinens von Musik in Konzertsituationen und der Frage, wodurch wir Konzerte überhaupt erfahren können. Dieser Frage geht er insbesondere im Kapitel *Kleine Phänomenologie des musikalischen Konzertgeschehens* mit Verweis auf die Stille als Urgrund der Musik, auf intermodale (Nach-)Vollzüge von Musik sowie auf Zeitlichkeit und Räumlichkeit der konzertanten Situation nach.

Was das Präsenzdenken Gumbrechts, die Resonanztheorie Rosas oder die Konzertphänomenologie Bugiels vereint, ist die grundsätzliche Abkehr von einem Objektivismus des Werkes und der daraus folgenden prinzipiellen Differenz und Distanz von zu verstehendem Objekt und verstehendem Subjekt. An die Stelle hermeneutischen Bemühens, also des Verstehens, treten kollektive Vollzüge von Beziehung und Musik im Hier und Jetzt, Vollzüge, die noch um die Praxen anderer Künste erweitert sein können. Und so können wir folgern: Für diese musikalischen (theatralischen, tänzerischen etc.) Vollzüge schafft Musikvermittlung wohl Räume, Zeiten, Szenarios, überhaupt spezielle Settings, wobei Musikvermittlung an das ohnehin vorhandene performative Potential eines jeden Konzerts anknüpfen kann und durch Betonung der Ereignishaftigkeit, Verschiebungen und Verrückungen der gegebenen Situation neue Wirkungen und Zugangsmöglichkeiten erzielt, die sich dann eher auf kaum vorhersehbare Weise *wild* entfalten. Man könnte auch sagen: Musikvermittlung verflüssigt gewissermaßen das (eher berechenbare) Konzert zur (eher unberechenbaren) Performance.

Musikunterricht in der Schule im Dreiklang von Ereignis, Lehrgang und Verstehensprozess

Bevor nun aber die performative Welt der Musikvermittlung in ihrer Ereignishaftigkeit und Unverfügbarkeit sowie ihrer Erlebensdichte als dem schulischen Musikunterricht diametral entgegengesetzt erscheint, muss erneut in Sachen Kontingenz auch der Blick auf diesen gerichtet werden (und schon Bugiel will ja von einer Phänomenologie des

12 Im Unterschied zu Bugiel (2021) wird dabei explizit auf die Ästhetik der Performativität von Erika Fischer-Lichte und auch auf Gumbrecht Bezug genommen.

Konzerts, also vom Erscheinen der Musik in ihrer Wirklichkeit, zu einer Theorie der Musikalischen Bildung als Transformationsprozess im Kontext von Schule gelangen!).¹³

Widerfahrende Ereignisse, intensive Präsenzmomente oder der »vibrierende Draht« (Rosa 2016: 24) in der resonanten Beziehung zwischen uns und der Welt, diese machen durchaus auch ein eigenes Feld im alltäglichen unterrichtlichen Geschehen aus, ein Feld, in dem ebenso eine eigene Art und Weise des Handelns herrscht wie in den zwei anderen Feldern des Unterrichts, in denen es einerseits um Kompetenzaufbau und andererseits um Verstehen geht, um Werk-, Selbst- und Welt- bzw. Kulturverstehen: In *jedem* Musikunterricht, gleich ob er den Kompetenzaufbau, die ästhetische Erfahrung oder die didaktische Interpretation als Ausgangspunkt nimmt, gleich ob er Schulmusik, Instrumentalstunde oder EMP-Unterricht ist, gleich ob er in formalen oder non-formalen Kontexten stattfindet, in jedem Unterricht wäre festzustellen, dass sich dieser unausweichlich in drei Feldern mit je eigenem Modus Operandi bewegt und zwar in den Feldern von Lehrgang, Verstehensbemühung und Ereignis.

Aber diese drei Felder stehen in einem heiklen Verhältnis zueinander: Jenseits von Balance, Ausgewogenheit oder Interdependenz dieser Felder ist deren Verhältnis eigentlich fatal und deswegen heikel, weil die drei Felder in Bezug auf ihre Zeitstruktur, die Beanspruchung der Wahrnehmung, die Seinsweise von Musik, die didaktische Verfügbarkeit, den Charakter des Unterrichtsraums und die Bedeutung von Atmosphäre sowie die Rollen der Beteiligten eine ganz unterschiedliche Logik aufweisen.¹⁴

Musikvermittlung als Anstoß zu transformatorischen Bildungsprozessen

Kehren wir von diesen Überlegungen nun zur Musikvermittlung zurück: Angesichts der Singularität und Einzigartigkeit gelungener Musikvermittlung ist für sie wohl ein Lehrgang im Sinne eines systematischen, kontinuierlichen, langfristigen Aufbaus von Kompetenzen kein Thema.¹⁵ Was die Verständnisprozesse anbelangt, sind diese nicht auszuschließen, es wäre aber ein langwieriges hermeneutisches Kreisen, also die permanenten Bewegungen im hermeneutischen Zirkel (mit den Polen Teil und Ganzes, Vorverständnis und zu Verstehendes, Theorie und Praxis), nur insoweit von Belang, als tatsächlich in der Musikvermittlungssituation Irritation als Enttäuschung von Erwartungen oder gar die Konfrontation mit Fremdem möglich ist, mithin durchaus wirksame Anstöße für Lern- bzw. Bildungsprozesse gegeben werden können – ich komme darauf zurück.

Das *Ereignis* im schulischen Musikunterricht ist somit die eigentliche Domäne der Musikvermittlung, und was dort eher ein problematisches »Schwarzes Loch« – etwa für den systematischen Kompetenzaufbau – sein könnte, ist hier willkommen: Nichts spricht dagegen, sich in der konzertanten Situation ganz der maximalen Gravitation hinzugeben, tendenziell im Schwarzen Loch zeit- und raumvergessen zu verschwinden

13 Wie im Blick auf Musikvermittlungssituationen im Verständnis von Lehren und Lernen deren überraschende, kontingente, nicht-vorhersehbare Momente offenbar werden, dazu vgl. Rosa (2015).

14 Im Detail ist dies ausgeführt in Rübke (2017).

15 Das widerspricht natürlich nicht der Allgegenwart des inzidentellen Lernens, s.o.

und sich immersiv im Geschehen aufzulösen¹⁶ und erst danach wieder langsam in den Alltag zurückzukehren (jede_r kennt buchstäblich überwältigende Konzertsituationen, die einen noch tagelang packen und bannen können). Und unversehens taucht – in etymologischer Herleitung – die zweite Bedeutung des althochdeutschen ›wildi‹ auf, nämlich ›verirrt‹: Das wilde, ungezähmte Lernen wäre dann auch eines, welches das Verirren nicht scheut: ein Verirren, ein Tasten, ein Suchen, ein Neuorientieren angestoßen durch Ereignisse, die – in der Diktion Martin Seels – den Sinn der Situation verändern, meine Orientierung umstellen, die Ordnung und den Rahmen in Frage stellen (vgl. Seel 2003).

Das geht über ein Lernen im engeren Sinne hinaus, wenn man dieses als »Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen versteht, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selbst unangetastet bleibt« (Koller 2012: 15). Vielmehr erreichen wir »Lernprozesse höherer Ordnung«, mithin Bildungsprozesse, »bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert« (ebd.). Und wenn nun die Rede von Bildung ist, so macht Hans-Christoph Koller im Rekurs auf Humboldt deutlich, dass diese eigentlich prinzipiell nur als transformatorische verstanden werden kann, ist doch die Verfasstheit von Subjekten grundsätzlich fragil: Deren Habitus ist prinzipiell veränderlich, die Selbsterzählung des eigenen Lebens ständigen Veränderungen unterworfen, Individualität und Subjektivation von Widersprüchen bestimmt und fluide. Und so bedarf es eigentlich keiner allzu großen Erschütterungen, um grundsätzliche Veränderungsprozesse anzustoßen: Enttäuschungen, negative Erwartungen, die Begegnung mit substantiell Fremdem, das mich zu einer Antwort nötigt, die Erfahrung unangemessener Diskurse sind dafür Anstöße.¹⁷

Auf der Suche nach Anlässen dafür in der Musikvermittlung, nach Critical Moments, in denen vielleicht sogar die eigene Biographie und der bisherige Umgang mit der traditionellen konzertanten Situation zur Disposition steht, werden wir durchaus fündig:

- In der Keynote des Detmolder Symposiums beschreibt Christoph Richter, wie er genannt das Musizieren eines Streichquartetts verfolgt, von dessen Lebendigkeit bzw. der »körperlich-räumlichen Kommunikation der Spieler, die den Konzertraum und Hörer einschließt« (Richter 2009: 17), buchstäblich gefesselt wird: »Präsenzerfahrungen oder Präsenzerlebnisse vermögen mit Gewalt über die Darsteller wie die Erlebenden kommen, sie überwältigen« (ebd.).
- Bugiel (2021) schildert ein Konzert des schwedischen Elektropop-Duos The Knife (im Rahmen einer Tournee, die unter dem Motto *Shaking the Habitual* steht), das offenkundig darauf zielt, übliche Konzerterwartungen, Groove-Sehnsüchte oder Immersionswünsche nachhaltig zu enttäuschen und so zu einem Schlüsselereignis werden kann, zu einer Erfahrung von Musikalisch-Fremdem, die den zukünftigen Umgang mit Konzertsituationen verändern kann.

16 Vgl. dazu »Beziehungen in Musik« bei Müller-Brozović (i.V.).

17 Ich folge hier Koller (2012), der in Bezug auf die subjektive Verfasstheit Konzepte von Bourdieu, Ricoeur, Lacan und Butler und hinsichtlich der Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse Buck, Waldenfels und Lyotard ins Spiel bringt.

- Die *Strong Experiences with Music*, die Alf Gabrielsson (2011) in einer empirischen Studie mit etwa 1000 Interviewpartner_innen untersucht hat und die einer der Ausgangspunkte für die erwähnte Studie von Müller-Brozović sind, sind auch solche, die »existenzielle und transzendente Aspekte« aufweisen und für unser Thema unmittelbar relevant sind, wenn etwa die Rede ist von »einer veränderten Sicht auf das Leben/die Existenz« oder auch von »Aufbrechen von Widerständen« und einer »veränderten Sichtweise auf Musik« (Müller-Brozović 2021: 332–336).

Wenn auch noch genauer bestimmt werden müsste, wie und in welchem Ausmaß Selbst- und Weltverhältnisse (allgemeine und solche in Bezug auf Musik), d.h. (musikalische) Identitäten oder Narrative von Musik und Musizieren, in Bewegung geraten können und ob auch im Konzertsaal musikalisches Wissen als »nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns« (Bugiel 2021: 120) weiterentwickelt wird, so lässt sich doch abschließend vermuten: Über das wilde, ungezähmte wie irrende Lernen in Situationen der Musikvermittlung können wir auf den Pfad zu transformatorischer Bildung gelangen.