

Musikvermittlung zwischen Verstehen und Erleben

Christoph Stange

Eine »Vermittlungsveranstaltung [ist] ein Beginn für das weitere Erleben und Verstehen«
(Richter 2014b: 146).

»Unsere Art der Vermittlung sollte zu einem intensiven Erleben der Musik bei den Hörern führen«
(Schneider 2009a: 77).

Die beiden Zitate verweisen stellvertretend für andere darauf, welchen Stellenwert die Begriffe ›Erleben‹ und ›Verstehen‹ in Versuchen haben, Musikvermittlung theoretisch zu rahmen. Dabei scheint der Begriff des ›Erlebens‹ eher auf die sinnliche Wahrnehmung zu zielen, während der Begriff des ›Verstehens‹ eher die – meist nachgängige – Verbalisierung einzuschließen scheint. Damit ist letztlich ein diskursives Spannungsfeld eröffnet, das sich unschwer auf die bis in die Antike zurückreichenden Überlegungen zum Problem des Körper-Geist-Dualismus (vgl. Oberhaus 2017: 166) zurückführen lässt. Die Begriffe zum einen zu schärfen, zum anderen aber auch die Verschränkung der ursprünglichen Bedeutungsfelder und damit die Unschärfe der Übergänge herauszuarbeiten, ist das Anliegen dieses Artikels. Dabei werden primär allgemeine Überlegungen aus der Musikpädagogik herangezogen, die aufgrund ihres Absehens von bestimmten Anwendungsfeldern weiten Raum bieten, auch für Überlegungen der Musikvermittlung fruchtbar gemacht werden zu können.

Erleben

Von den beiden Begriffen ›Erleben‹ und ›Verstehen‹ scheint es der erstgenannte schwerer zu haben, als Fixpunkt musikpädagogischer Reflexion zu fungieren. Das mag auch mit der Nähe zu dem – in der Musikpädagogik nun allerdings breit rezipierten und vielfach verwendeten – Erfahrungsbegriff zu tun haben. Diese Überlegung scheint jeden-

falls bei Silke Schmid durch, wenn sie mit Rückgriff auf Dilthey Erleben »als konstitutives Element des Erfahrungsbegriffs« (2014: 23) klassifiziert. Ihrer Meinung nach sei das »verbunden mit einer Betonung der persönlichen Unmittelbarkeit« (ebd.). Dabei wird die »Präsenz des Augenblicks [...] zur bestimmenden Größe im Erlebensprozess« (ebd.: 29). Wird in dieser Auffassung schon auf die Bedeutung der Sinne für das Erleben abgehoben, das auf sprachliche Explikation nicht angewiesen scheint, kommt dieser Aspekt in der explizit phänomenologisch ausgerichteten Verwendung des Begriffs noch stärker zum Tragen. Laut Hans Ulrich Gumbrecht meint »Erleben«, dass das Subjekt intentional »auf etwas ausgerichtet ist, indem man bestimmte Gegenstände des Erlebens fokussiert« (2012a: 335). Es setzt voraus, »dass der bloß physiologische Akt der »Wahrnehmung« bereits stattgefunden hat und [die] Interpretation von Welt erst noch folgen wird« (ebd.).

Bei Ursula Brandstätter begegnet eine doppelte Anbindung des Erlebensbegriffes. Zum einen scheint Erleben bei ihr eng an den Körper gebunden zu sein, etwa wenn sie von der »Körperlichkeit des Erlebens« (2008: 131) beziehungsweise vom »körperlichen Erleben« (2008: 143) schreibt. Indem sie der Körperlichkeit des Musikerlebens auch die Emotionalität hinzufügt (vgl. ebd.: 142), koppelt sie das Erleben zum anderen an die Wahrnehmung, denn diese hat ihrer Ansicht nach eine »emotionale Seite« (ebd.: 131). Erleben, so könnte man folgern, ist emotionsgefärbte Wahrnehmung jenseits aller Rationalität oder auch nur Verbalisierung, die freilich eng an den Körper als materialisierten, gleichwohl mit dem ganzen Repertoire an Sinnen operierenden Ort der Wahrnehmung gebunden ist.

Auch Thomas Alkemeyer konstatiert eine enge Bindung des Erlebens an den Leib, die er auch sprachlich entsprechend als »leibliches Erleben« (2017: 153) beziehungsweise als »leibliche[s] Selbsterleben« (ebd.: 155) fasst. Erleben, das an den Leib gekoppelt ist, sei immer auch ein Selbsterleben (vgl. ebd.).

Bernhard Waldenfels begreift Erleben als leibliche Antwort auf die Welt. Sie ereignet sich in Form sinnlicher Wahrnehmungen wie dem Sehen und dem Hören und spannt Beziehungen zur eigenen Person, zu anderen Menschen und zur Welt auf (vgl. 2019: 255). Insofern findet sich auch hier eine enge Bindung des Erlebens an den Leib, an die Sinne.

Alfred Schütz unterscheidet Verstehen und Erleben letztlich mit dem Ziel, dem Sinnverstehen klarer und genauer auf die Spur zu kommen als Max Weber, auf den er sich zentral bezieht. Demnach sei der Sinn dem Erleben noch nicht inhärent (vgl. Bonß et al. 2020: 177), denn er verdanke sich der Reflexion, die dem Erleben nachgelagert sei. Entsprechend kann auch dem Handeln erst im Nachgang Sinn zugesprochen werden – eine Annahme, die nicht zuletzt für künstlerisches Agieren hochproblematisch erscheinen muss, die sich jedoch bei Schütz als »unüberbrückbare Trennung zwischen ursprünglich sinnlosem Handlungs- und Bewusstseinsgeschehen einerseits und der nachträglichen Sinnzuschreibung andererseits« (ebd.) manifestiert. Auch bei Schütz scheint somit die zuvor bei anderen Autor_innen beobachtete Bindung des Erlebens an den Leib und dessen Wahrnehmungsqualitäten durch. Doch verweist er das Erleben in einen Dualismus, innerhalb dessen Verstehen als der dem Erleben gegenüberliegende Pol fungiert. Das Verstehen wird durch Schütz bewusster (und damit einer sprachlich-rational grundierten) Sinngebung zugeordnet. Damit scheint hier eine Auffassung durch, die auch

in der Musikpädagogik lange verbreitet war, und die zu zahlreichen Missverständnissen geführt haben dürfte (vgl. Heß 2004).¹

Verstehen

Jenseits einseitiger, letztlich im Dualismus ›Wahrnehmen – Denken‹ bzw. ›Körper – Geist‹ gefangener Auffassungen des Verstehensbegriffs, existieren weitere Verwendungsweisen, die Verstehen als facettenreichen, umfassenden Prozess auffassen. Die Betonung des prozesshaften Charakters stellt heraus, dass Verstehen nie abgeschlossen sein kann, sondern bspw. auch ein Ausruf wie ›Ich hab's verstanden!‹ immer nur eine Zwischenstation bildet. Für einen solchen Verstehensbegriff stehen insbesondere Überlegungen aus der Phänomenologie Pate, die das Verstehen immer auf Seiten des Menschen verorten und demzufolge nicht auf »Horizontverschmelzung« im Sinne hermeneutischen Denkens abzielen (Krause 2007: 61). So bezieht sich beispielsweise Anna Unger-Rudroff auf Bernhard Waldenfels und schreibt, es bedürfe »einer phänomenologischen Weitung des Verstehensbegriffs, der das Empfinden bereits als Beginn des Verstehens betrachtet. Verstehen ist bereits in der Sphäre der Lebenswelt verankert und beginnt schon vor dem sprachlichen, ordnenden Zugriff« (Unger-Rudroff 2020: 205).

Entsprechend liegt das Verstehen außerhalb des Wollens, des willkürlichen Zugriffs. Es lässt sich nicht einfach mit einem Willensakt herbeiführen. »So geschieht Verstehen auch manchmal plötzlich, ohne dass wir es zuvor geplant haben« (ebd.: 183). Unger-Rudroff deckt darüber hinaus einen prozessualen Aspekt des Verstehensbegriffes auf:

»Verstehen heißt nach phänomenologischem Verständnis auch, sich kritisch mit dem eigenen Verstehen auseinanderzusetzen, sich Prozesse des eigenen Verstehens selbst zu vergegenwärtigen.« (Unger-Rudroff 2020: 210)

Dabei geht es darum, zu »prüfen, ob wir den Gegenstand so verstehen, wie es seinem Wesen entspricht [...] Es ist nach den Erkenntnissen der Phänomenologie davon auszugehen, dass Verständnis haben stets etwas Dynamisches ist« (ebd.). Das hat auch damit zu tun, dass das Wahrgenommene immer wieder neue Aspekte entbirgt, dass es neu und immer wieder anders wahrgenommen werden kann. Insofern stellt sich die Frage, wie sich ein »*adäquates* Verstehen in Bezug auf das Verstehensobjekt« (ebd.: 206) realisieren lässt, zumal das Wahrgenommene und die eigene Wahrnehmung nicht deckungsgleich sind.

»Dies erfordert eine Distanz zum eigenen Erleben, zur eigenen Erfahrung. Es geht also nicht mehr nur um die Hingabe an den ursprünglichen Ausdruckscharakter der Dinge, sondern um das Erlangen eines neuen Bewusstseins von den Dingen, um ein neues Verstehen.« (Unger-Rudroff 2020: 206)

1 Tatsächlich sind die entsprechenden Diskussionen insbesondere um den Verstehensbegriff in einer Breite geführt worden, die sich im Rahmen eines Handbuchartikels nicht nachzeichnen lassen. Als mögliche weiterführende Literatur bieten sich z.B. an: Richter (2014a); Krause-Benz (2020).

Constanze Rora widmet sich dem Begriff des ›Verstehens‹ unter Bezug auf Emil Angehrn. Dabei scheint es zwei Seiten des Verstehens zu geben: Die erste Seite ist ein Zustoßen, möglicherweise im Sinne von Widerfahrnis, wie es bei Bernhard Waldenfels begegnet. Die zweite Seite scheint hingegen eine aktive Hinwendung zum Gegenstand der Wahrnehmung zu sein, die sich auf das oder den Anderen bezieht. Dementsprechend erscheint

»Sinnverstehen [bei Angehrn, Anm. CS] als ein nicht gegenständliches, vorgängiges Verstehen, das bis in die frühesten Erfahrungen des Säuglings zurückreicht und sein Fundament in früheren Lern- und Verstehensprozessen hat« (Rora 2020: 102).

Diese Hinwendung lässt sich als eine »der Erfassung objektiver Merkmale vorgängige Sinndimension unserer Wahrnehmung« (ebd.) auffassen. Dabei ist es das Nichtverstehen, das insofern konstruktiv wirken kann, als in ihm das Movens eingeschlossen liegt, eben gerade etwas verstehen zu wollen. Auf diese Weise

»kommt eine zweite Form des Verstehens in den Blick. Während die erste, das elementare oder ursprüngliche Verstehen auf einem fraglosen Wissen über das SoSein der Welt beruht und zuständlichen Charakter hat, ist die zweite Form ein Prozess, der durch die Aktivität des Individuums vorangetrieben wird [...]. In diesem Verstehenwollen sind Selbstsein und Weltverstehen verbunden, denn – dies gehört zu den Grundannahmen der hermeneutischen Philosophie – erst in der Begegnung mit dem Anderen kann sich das Subjekt auf sich selbst beziehen.« (Rora 2020: 104)

Rora meint, der Prozess des Verstehens wird vor allem durch die Suche nach Stimmigkeit motiviert. Die Stimmigkeit, die Frage, »wie eins zum anderen passt und sich zusammenfügt« (2022: 190), verweist auf einen Sinn, der im Verstehensprozess erzeugt werden soll.

Ähnlich wie bei Rora geht es auch bei Stange (2017) um das Herstellen von Zusammenhängen, wodurch Sinn entstehen kann. Hierbei wird angeknüpft an Überlegungen von Sabine Ammon, wonach Verstehen all jene Vorgänge einschließt, mit denen wir »Einsichten gewinnen, Probleme lösen, Sachverhalte aufklären, Zusammenhänge stiften, Beziehungen knüpfen« (2009: 87). Ein solches Verstehen, das Verbindungen kreiert, kann Neues zum Vorschein kommen lassen oder auch dabei helfen, Dinge in einem neuen Licht zu sehen. Das ist einerseits ein Erkenntnisvorgang, andererseits aber auch ein kreativer Prozess, denn dieses Herstellen von Zusammenhängen ist gestaltender Art. Es entsteht etwas Neues, »etwas, das vorher noch nicht da war; das, was war, durchläuft im Prozess eine Veränderung« (ebd.: 93). Auch wenn Verstehen mit einem »epistemischen Aufstieg« (ebd.: 87) einhergeht, so ist es doch nicht auf seine »abstrakt-diskursive« (Klein/Porath 2012: 7) Seite zu verkürzen. Zusammenhänge herzustellen, Beziehungen zu gestalten, überhaupt: Bezug zu nehmen, muss nicht zwangsläufig in verbaler Weise geschehen, sondern kann sich auch künstlerisch gestaltend vollziehen, etwa musizierend, komponierend, sich zu Musik bewegend usw. Da Verstehen mit Gestalten einhergeht, ist ein kreativer Prozess damit verbunden. Als kreativer Prozess folgt Verstehen »keinen Standards, sondern [ist] absolut individuell. Verstehen hat

insofern etwas damit zu tun, eine persönliche Wahrheit zum Vorschein zu bringen« (Stange 2022: 32).

Resümierend lässt sich nach dieser Rundschau festhalten, dass sich Erleben und Verstehen nicht unversöhnlich gegenüberstehen, sondern aufeinander verweisen und einander ergänzen. Im einen wie im anderen Fall geht es um ein Wahrnehmen mit allen Sinnen, das unhintergebar an den Leib gebunden ist. Der Leib erscheint als Brücke zur Welt. Er ermöglicht die Wahrnehmung des Selbst und der Umgebung. Die leibbezogene Wahrnehmung lässt sich somit als Bezugnahme charakterisieren, die letztlich (ein erstes) Verstehen einschließt. Solcherart Verstehen ist vorsprachlich und bereitet den Boden dafür, sich verbal mit dem Wahrgenommenen auseinanderzusetzen und das eigene Verstehen in Worte zu fassen. Gleichwohl würde man mit der Annahme einer Hierarchie des Verstehens fehl gehen, die leiblichem Verstehen lediglich eine Art Zubringerfunktion für rationales Verstehen zuerkennen würde. Auch die außersprachliche Bezugnahme schließt reflexives Verstehen ein, das in seinem Eigenwert durch nichts ersetzt werden kann. Indem die Wichtigkeit leiblicher Bezugnahme herausgestellt wird, gewinnen Präsenz und die Unmittelbarkeit von Begegnung an Wichtigkeit, ebenso wie auch die eigene schöpferische Kraft, die für das Verstehen unumgänglich ist.

Wird simultan sowohl mit dem Begriff des ›Erlebens‹, als auch mit jenem des ›Verstehens‹ gearbeitet, dann suggeriert das einen Dualismus von ›Körper – Geist‹ bzw. ›Wahrnehmen – Reflektieren‹, der eigentlich überwunden werden sollte (Oberhaus 2017: 166). An die Stelle eines solchen Dualismus lässt sich mit guten Gründen der Verstehensbegriff setzen, sofern er mit dem oben dargestellten Bedeutungsreichtum einhergeht. Der strenge Dualismus mit seinen Einseitigkeiten und der Festlegung auf ein ›Entweder – Oder‹ wird hier aufgelöst zugunsten eines oszillierenden Ineinanders mit gleitenden Übergängen.

Verstehen bei Musikvermittlungsprojekten

Bei Musikvermittlungsprojekten ist das vorbegriffliche Verstehen unumgänglich, um sich für Neues und Unbekanntes zu öffnen und um Hörschwellen abzusenken. Indem der Fokus darauf gelenkt wird, solcherart Verstehen zu ermöglichen, eröffnen sich Gestaltungsräume. Wolfgang Lessing zufolge geht es bei Musikvermittlung darum,

»Kunstwerke nicht mehr im Sinne von Objekten einem vornehmlich rezeptiv (re)agierenden Hörer zu vermitteln, sondern den ästhetischen Rezeptionsakt selbst ins Zentrum künstlerischen Gestaltens und Handelns zu heben.« (Lessing zit.n. Petri-Preis 2019: 8)

Das schließt an die terminologische Spurensuche von Rebekka Hüttmann an und ihre Unterscheidung des Vermittlungsbegriffes in die Vermittlung *von* Wissen und Können sowie die Vermittlung *zwischen* Mensch und Musik (vgl. 2009: 37f.). So wie der Verstehensbegriff auf das Zwischen zielt, auf das Herstellen von Zusammenhängen, auf das Stiften von Beziehungen, so ist auch der Vermittlungsbegriff auf das *Zwischen* von Mensch und Musik ausgerichtet, die Vermittlung *von* erscheint insofern nachgeordnet.

In besonderer Schärfe stellt sich die Frage, auf wen Musikvermittlung überhaupt zielt, bei Konzerten mit Neuer Musik, werden doch hier »ganz bewusst Erwartungshaltungen gebrochen« (Voit 2018d: 6). Die »Vertrautheit des Abo-Publikums mit der gesellschaftlichen Praxis des Konzerts« (ebd.) findet in Konzerten mit Neuer Musik häufig kaum oder gar keine Resonanz, rebellieren die dort präsentierten Kompositionen respektive Performances doch gerade in vielen Fällen gegen jede Form von Geläufigkeit. Was bei erstem Hinsehen wie eine (weitere) Hürde für die Zugänglichkeit von Musik erscheinen mag, erweist sich bei näherer Betrachtung als Chance, als Impuls, nach neuen Wegen der (Erst-)Begegnung des Konzertpublikums mit (nicht nur dieser) Musik zu suchen. Es geht dann um Begegnungen, die alle oben dargestellten Facetten des Verstehens inkludieren und die insofern zwangsläufig von klassischen Konzertroutinen mit ihrer Ruhigstellung des Körpers und eingespielten Praktiken der Konzerteinführung mit ihrer primär verbalen Ansprache des Intellekts abweichen. Es wäre demzufolge nach einer Form der Musikvermittlung Ausschau zu halten, die unabhängig vom Grad musikalischer Vorbildung Relevanz besäße und die auch ein körperlich verankertes Verstehen ermöglichen würde. Es wäre eine Form der Vermittlung, die nicht nur eine kleine Gruppe von Menschen in den Blick nimmt, mit denen – etwa in Form von Workshops – Musikvermittlungsprojekte durchgeführt werden, sondern die offen ist für alle. *Alle* meint zunächst: alle Konzertbesucher_innen (auch die, die nicht an einem vorbereiteten Workshop o.ä. teilgenommen haben), ohne jedoch darauf beschränkt zu sein. Der Anspruch reicht potentiell über diesen Kreis von Adressat_innen hinaus.

Beispielhaft sollen mögliche Umsetzungen dieser Gedanken anhand eines Musikvermittlungsprojektes bei dem Festival *weit! neue musik weingarten* ausgeleuchtet werden, bei dem im Jahr 2021 Werke Toshio Hosokawas im Mittelpunkt standen.²

Mit dem Ziel, dem Publikum jenes Festivals einen Zugang zur Musik Hosokawas zu ermöglichen, der in erster Linie die Sinne anspricht, entwarfen Studierende der Pädagogischen Hochschule Weingarten Choreographien für ihre Hände, die per Video aufgezeichnet und als Splitscreen auf dem Bildschirm angeordnet wurden.³ Ein leibbasiertes Verstehen seitens der Konzertbesucher_innen, das mit Hilfe der visuellen Eindrücke die Ohren für das auditiv wahrnehmbare Geschehen öffnen sollte, war das Ziel. Doch damit nicht genug: Aus der Einsicht heraus, dass die Konzertbesucher_innen bei einer Darbietung dieses Videos im Modus der Rezeption verharren würden, der das Herstellen eigener Verbindungen zur Musik anzuregen nur wenig im Stande sei, entstand die Idee, sie an dieser Choreographie partizipieren zu lassen. So wie die Studierenden mittels der Handbewegungen kreative Reflexivität in Bezug auf Hosokawas Musik entwickelten, die – ausgehend vom je eigenen Bewegungsrepertoire – individuelle Bezugnahmen auf die Musik ermöglichte, sollten auch die Konzertbesucher_innen einen selbstbestimmten, produktiven Umgang mit dieser Musik finden und zu Akteuren_innen werden. Während

2 Vgl. www.weit-weingarten.de/education [27.05.2023].

3 Eine Vorstellung davon, wie das ausgesehen hat, bekommt man mit dem folgenden Video, das zwar zu einer anderen Musik (John Cage) entstand, das aber nach einem ähnlichen Prinzip produziert wurde (in diesem Fall sind freilich alle Screens synchron): <https://youtu.be/YchlCsyIkWo> [08.05.2023].

sie die Musik per Kopfhörer hörten, konnten sie nicht nur die von den Studierenden entwickelte Handchoreographie auf einem Bildschirm sehen, sondern auch die Bewegungen der eigenen Hände, die separat in einer speziellen Vorrichtung gefilmt wurden, live in die auf dem Bildschirm zu sehende Choreographie hineinprojizieren lassen. Es war natürlich naheliegend, die auf dem Bildschirm zu sehenden Handbewegungen mit den eigenen Händen nachzuvollziehen und dabei zu erkunden, inwieweit dadurch Brücken zur Musik entstehen würden. Ebenso ließ sich aber auch ausprobieren, andere, kontrapunktische Bewegungen als die auf dem Bildschirm zu sehenden auszuführen und dabei der Frage nachzugehen, inwiefern diese Verschränkung von auditiver, visueller und kinästhetischer Wahrnehmung ein Verstehen ermöglicht. Ohne Zweifel handelt es sich hier um ein Verstehen, das mit einer handelnden Bezugnahme in eins fällt. Es erwächst aus Momenten eigenwilliger Gestaltung. Bei einer solchen Bezugnahme sind die Sinne ganz selbstverständlich involviert, sie sind Ausgangs- und Zielpunkt kreativer Reflexivität. Im vorliegenden Fall wird zudem exemplarisch deutlich, inwiefern der sich bewegende Körper eine zentrale Rolle in diesen Prozessen spielt. Dabei entsteht ein Sinn, der sich dem individuellen Herstellen von Zusammenhängen verdankt. Sinnenbasiertes Probieren ist dabei verschränkt mit verbalen Zuschreibungen: Bereits das Ausprobieren ist begleitet von Kommentaren des Erkennens, und die verbale Fassbarkeit des eigenen Involviertseins in die Klänge nimmt auch im Nachgang dieser handbasierten Erkundungen noch zu.

Die Probe, wie weit die eben entwickelten Gedanken tragen, lässt sich anhand eines weiteren Beispiels machen. Im Mittelpunkt des Musikvermittlungsprojektes *Response* steht die Kreation einer eigenen Musik in der Gruppe. Den Anstoß hierfür gibt eine bereits existierende Komposition, zu der sich die Komponierenden mit ihrer eigenen Musik in Beziehung setzen (vgl. Voit 2018b). Am Anfang des Projektes nimmt das Explorieren von Klängen und Geräuschen breiten Raum ein. Dabei geht es zum einen darum, sich selbst auf der Ebene hörender Wahrnehmung für Unbekanntes zu öffnen, zum anderen wird auf diesem Weg ein breites Repertoire an Musikmachdingen und auszuhorchenden bzw. hervorzulockenden Klängen und Geräuschen erschlossen – Grundlage und Material für alles spielerische Zusammensetzen von Klängen, das im Verlauf eines solchen Projektes immer vielschichtiger und komplexer wird und schließlich in eine Komposition mündet, die von einer großen Gruppe (z. B. einer Schulklasse) gemeinsam verantwortet, erstellt und aufgeführt wird. Komponierend werden neue Zusammenklänge und -hänge hergestellt, die einerseits verbal reflektiert werden können, andererseits aber auch in bzw. durch sich selbst sinnvoll sind. Auch hier spielen die Sinne also eine zentrale Rolle: Stimmigkeit stellt sich hörend ein. Entsprechend wird nachjustiert (etwa indem Lautstärke, Geschwindigkeit, Klang verändert werden), verworfen oder etwas für gut befunden. Auch verbal kann eingegriffen, mit dem Ziel einer Modifikation oder Bestätigung eine Verständigung hergestellt werden – bis die richtigen Zusammenhänge (-klänge) gefunden sind. Hörend-vergleichend lässt sich dann auf das Stück, das bei *Response* als Ausgangs- und Bezugspunkt fungiert, Bezug nehmen. Es ist nicht in erster Linie ein verbalisiertes Wissen, das hierbei als Hörfolie dient. Vielmehr sind es die im Verlauf des Kompositionsprozesses entwickelten Hörvorstellungen, haptische Erinnerungen, das eigene Exploratorium von Klängen und Geräuschen, das dabei helfen kann, auditive Brücken zu dem bis dahin unbekannten Stück zu schlagen. Eigene Versuche der Verbalisierung kön-

nen das unterstützen, sofern die Sprache dem eigenen Verstehen nicht enteilt, sondern es gründet, stützt und flankiert.

In jedem Fall gibt der dargestellte Verstehensbegriff Impulse, Musikvermittlung als partizipativen und produktiven Prozess zu begreifen, der selbstbestimmt und spielerisch sich vollzieht und der den Leib mit seinen Sinnen bzw. den Körper mit dessen Bewegungsrepertoire einbezieht.