

Musikvermittlung zwischen Kunstwerk-, Dialoggruppen- und Lebensweltorientierung

Joshua Schippling & Johannes Voit

Wenn Peter W. Schatt »musikpädagogische Orientierung« als Perspektive beschreibt, »unter der [...] die Möglichkeiten der Förderung der Beziehung zwischen Mensch und Musik durch Unterricht in den Blick genommen werden« (2021: 110), so wird deutlich, dass sich die Grundfrage, an welchen Orientierungen musikvermittelndes Handeln auszurichten sei, in der Musikvermittlung in ähnlicher Weise stellt. Auch hier sind mögliche Orientierungen nicht nur Resultat der institutionellen und persönlichen Ziele (→ Voit: 37) der jeweiligen Akteur_innen, sondern »folgen jeweils verschiedenen Prämissen hinsichtlich des Menschenbildes, des ›Bildes‹ (Kaiser [...]) von Musik und der sozialen Bedingungen des Unterrichts« (ebd.) bzw. des jeweiligen Kontexts, in dem Musikvermittlung stattfindet. Im Folgenden werden drei der im musikpädagogischen Diskurs präsentesten Orientierungen diskutiert: zuerst das vermeintliche Gegensatzpaar Objekt- und Subjektorientierung und anschließend die Frage der Lebensweltorientierung. Dabei wird jeweils zunächst der musikpädagogische Diskurs referiert, ehe die vorgestellten Positionen auf ihre Übertragbarkeit auf die Musikvermittlung befragt und abschließend mit jeweils einem Beispiel veranschaulicht werden.

Objekt- und Subjektorientierung als Gegensatzpaar in der Musikpädagogik

Zu den Dauerbrennern im musikpädagogischen Diskurs der vergangenen Jahrzehnte zählt die Frage, ob Musikunterricht an »der Orientierung am ›Objekt‹ – an der ›Sache‹ Musik, ihren Werken, ihren Strukturen und ihrer Geschichte« – oder »der Orientierung am ›Subjekt‹ – an den Menschen, die sie hören oder spielen, die mit ihr umgehen und ihre eigene musikbezogene Identität entwickeln« (Jank 2013: 42) – auszurichten sei. Exemplarisch wird dieser Gegensatz an zwei einflussreichen musikdidaktischen Konzeptionen deutlich, die gewissermaßen die äußeren Pole in dieser immer »noch nicht abgeschlossenen Diskussion um die Ziele und Aufgaben des Musikunterrichts« (Helmholz 1996: 24) markieren: zum einen Michael Alts kunstwerkorientierte *Didaktik der Musik* von 1968 und zum anderen Rudolf Nykrins zehn Jahre später publizierte *Erfahrungserschlie-*

ßende Musikerziehung. Während Alt vor dem Hintergrund einer maßgeblich von Theodor W. Adorno betriebenen Kritik des »unreflektierten Aktivismus« (Schatt 2021: 113) der Musischen Erziehung dafür wirbt, nicht den »Gesichtspunkt der Kind- und Jugendgefälligkeit« (Alt 1973: 6), sondern »die Musik selbst« (Meidel 2002: 123) und insbesondere die Kunstmusik »als Träger des höchsten musikalischen Wertes« (ebd.: 130) in den Mittelpunkt des Musikunterrichts zu rücken, plädiert Nykrin für eine generelle »Hinwendung zur Subjektivität des Schülers, zu seinen persönlichen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen« (ebd.: 321). Ihm zufolge sollte sich »Unterricht auf die Erfahrungen der Schüler und deren Bedingungen beziehen« (Jank 1989: 50), um sie nicht »der Gefährdung durch teilnahmsloses oder gar gegensinniges (aversives) Tun« (Nykrin 1978: 133) auszusetzen.

Die scheinbare Unvereinbarkeit dieser beiden musikpädagogischen Orientierungen führte schließlich auf beiden Seiten zur Ausbildung der »markanteste[n] Extremposition innerhalb der musikdidaktischen Konzeptionen: Je konsequenter die Subjektorientierung, desto kategorischer die Ablehnung der Stofforientierung« (Helmholz 1996: 22). Karl Heinz Ehrenforth und Christoph Richter machten jedoch mit ihrer Konzeption der *didaktischen Interpretation von Musik* (vgl. Ehrenforth 1971; Richter 1976) deutlich, dass sich der vermeintlich unüberbrückbare Widerspruch in der unterrichtlichen Praxis durchaus produktiv auflösen lässt. So intendiert beispielsweise Richter:

»Sache und Schüler – jeweils von ihrem/seinem Anspruch und Interesse aus – »gleichberechtigt« so zusammenkommen [...] [zu lassen], daß einerseits der Schüler einen Gewinn an Erfahrung, Verstehen und Verhaltens- oder Lebensmöglichkeiten hat, andererseits aber die Sache Musik weder einer Pädagogisierung noch dem Interesse irgendwelcher Verhaltensnormen zum Opfer fällt und so in ihrem Wesen und in ihrer Wirkung verfälscht oder verkürzt wird« (Richter 1976: 13).

Richter plädiert daher für die Inszenierung von Erfahrungsdimensionen (vgl. 2014a: 57) im Umgang mit dem musikalischen Werk, die als »Treffpunkte« (ebd.: 57–58) zwischen Hörer_innen und Musik fungieren, da sie inhaltlich gefüllt sind »mit Begriffen und Vorstellungen sowohl aus der Lebenswelt der Menschen wie auch aus der Musik« (ebd.: 58) und somit »Beziehungen zwischen den musikalischen Gestaltungen und den eigenen Erfahrungen, Erlebnissen und Handlungen [...] stiften« (ebd.: 61) können.

Die Diskussion um die Subjekt- und Objektorientierung war damit jedoch freilich nicht beendet und wird bis heute auch in der verwandten Disziplin der Musikvermittlung in abgewandelter Form geführt. So unterscheidet etwa Rebekka Hüttmann zwischen zwei Grundprinzipien der Vermittlung:

- Die Vermittlung von etwas, wobei es darum geht, jemandem etwas zu vermitteln (z.B. bestimmtes Wissen oder Können) bzw. jemanden mit einem Inhalt oder einer Sache »vertraut oder bekannt zu machen, es ihm bei- oder nahe zu bringen« (2014: 37).
- Die Vermittlung zwischen Menschen und Musiken, wobei das Ziel darin besteht, »eine Beziehung zwischen zwei Instanzen herzustellen« (ebd.: 38), indem der bzw. die

Vermittler_in dazu beiträgt, »die Distanz zwischen beiden Seiten zu verringern und Berührung zu schaffen« (ebd.: 38).

Während Hüttmanns erstes Vermittlungsparadigma eher einer objektorientierten Perspektive entspricht, fokussiert das zweite eine Orientierung am Subjekt, indem hier nicht danach gefragt wird, »was etwas ›ist‹ (im positivistischen Sinne)«, sondern danach, »wie es mit mir zu tun hat, was es für mich bedeutet« (ebd.: 61). Dabei konstruiert Hüttmann die beiden Vermittlungsparadigmen jedoch nicht als unversöhnliches Gegensatzpaar, sondern macht deutlich, dass in jedem Vermittlungsprozess *beide* Formen (und somit letztendlich auch Objekt- und Subjektbezug) miteinander verschränkt und aufeinander angewiesen sind (vgl. ebd.: 59).

Musikalische Werke und Dialoggruppen als Impuls und Orientierung in Musikvermittlungsprojekten

Dass im Praxisfeld der Musikvermittlung sowohl die Frage nach der Objekt- als auch die nach der Subjektorientierung eine Rolle spielt, liegt auf der Hand. Auf der einen Seite stellt sich für Akteur_innen der Musikvermittlung die Frage der Dialoggruppenorientierung (→ Schippling/Voit: 179) in besonderer Weise, sind sie doch – etwa im Gegensatz zu in der Schule tätigen Musiklehrkräften – meist darauf angewiesen, die Teilnehmer_innen mit dialoggruppenspezifischen Angeboten erst zu akquirieren. Auf der anderen Seite sind Musikvermittler_innen häufig im Auftrag eines Konzertveranstalters oder einer anderen Musikinstitution tätig, deren künstlerisches Profil und insbesondere der Spielplan den Ausgangspunkt für die Entwicklung von kunstwerkorientierten Musikvermittlungsangeboten bilden. So werden etwa konzertbegleitende Formate (→ Voit: 381) in aller Regel zu Werken bereits feststehender Konzertprogramme entwickelt. Doch auch in solchen Fällen wählen Musikvermittler_innen gezielt ein Werk aus, das sie mit Blick auf eine spezifische Dialoggruppe für besonders geeignet halten und setzen sich bei der Konzeption mit der generellen Frage auseinander, wie man einer bestimmten Dialoggruppe ästhetische Erfahrungsräume in der Beschäftigung mit dem jeweiligen Werk eröffnen kann. Eine antagonistische Gegenüberstellung kunstwerkorientierter und dialoggruppenorientierter Ansätze, die bisweilen als Brandmauer zwischen Musikvermittlung und Community Music (→ Kertz-Welzel: 315) konstruiert wird (vgl. Banffy-Hall 2017: 32f.), erweist sich daher auch hier nicht als haltbar, wie Wolfgang Rüdiger betont:

»Musikalische Werke enthalten so viel ›Kommunikative Musikalität‹, so viel musikalische Interaktion in Form von affektiven Gesten und Gestalten, Bewegungen des Körpers, Dialog und Tanz, dass sie, übers Spielen und Zuhören hinaus, zum gemeinsamen Musikmachen genutzt werden können: indem man ›Werke‹ als Gesprächsangebote begreift, ihre Anfangs- und Hintergründe erkundet, sie öffnet und in Improvisationen von und mit allen verwandelt. [...] Konzertmusik und Community Music in Ausbildung und Musikleben – dies sind keine Gegensätze, sondern unterschiedliche Appelle an unsere natürliche Musikalität und Ausprägungen unserer Grundfähigkeit zu musizieren! [...] Und siehe da, so könnten auch Produkte der sogenannten ›Hochkultur‹, die im Grunde

aus Tiefem, Elementarem erwachsen, zu Prozessen werden, den Charakter des ›Abgehobenen‹ verlieren und an Leben, Welt, Wirklichkeit der Menschen andocken.« (Rüdiger 2023b: o.S.)

Tatsächlich lässt sich mit Blick auf die weitläufige Landschaft musikalischer Vermittlungsformate konstatieren, dass sie sich lediglich in der *Gewichtung* von Objekt- und Subjektbezug voneinander unterscheiden, dass also sowohl ›musikalische Werke‹ als auch ›Leben, Welt, Wirklichkeit der Menschen‹ in veränderlichen Anteilen bei ihrer Konzeption und Durchführung eine Rolle spielen.

Die Bände der Publikationsreihe *Listening Lab* der Universal Edition (hg. von Wimmer/Schmidinger 2014–2019) etwa verfolgen das Ziel, jeweils ein Schlüsselwerk der Neuen Musik »für die praktische Arbeit der Musikvermittlung aufzubereiten« (Wimmer/Schmidinger in Großberger/Voit 2014: 8); das musikalische Werk steht also am Anfang der Überlegungen. Gleichzeitig versuchen sie aber, »Brücken zwischen dem Werk und den Hörern« zu bauen, was im zweiten Band, der György Ligetis *Atmosphères* behandelt, beispielsweise durch Vorschläge für »handlungsorientierte [...] Workshop-situationen« (Großberger/Voit 2014: 8) und die Einbeziehung von »Lebens- und Erfahrungszusammenhänge[n]« (ebd.: 9) erfolgt. »Um die Anwenderfreundlichkeit zu erhöhen« (ebd.), machen die Autor_innen am Ende des Bandes zwar einige konkrete Projektvorschläge für unterschiedliche Dialoggruppen, generell sind die einzelnen Vermittlungsideen aber sowohl in Bezug auf die Dialoggruppe als auch den Vermittlungskontext – »einführende Workshops und kreative Projekte an Schulen oder für Erwachsene« (Wimmer/Schmidinger in Großberger/Voit 2014: 8) – bewusst flexibel gehalten. Die Aufgabe, die jeweiligen Anregungen dialoggruppenspezifisch zu adaptieren, fällt hier den als Expert_innen adressierten Musikvermittler_innen zu, die sie in ihrem jeweiligen beruflichen Umfeld umsetzen. Die Filmbeispiele¹ von Schulprojekten der Autor_innen, die 2014 anlässlich einer Aufführung von *Atmosphères* in der Kölner Philharmonie stattfanden, zeigen, dass sich das Verhältnis von Kunstwerk- und Dialoggruppenorientierung in der Praxis deutlich verschieben kann. So tritt bei der Umsetzung der Konzepte *Planetenplan* und *Weltall(tags)geschichten*, in denen Grundschüler_innen eigene Geschichten erfinden, vertonen und visualisieren, die Musik Ligetis zugunsten des eigenen schöpferischen Tuns in den Hintergrund. Anhand solcher *kunstwerkinspirierten* und *dialoggruppenorientierten* Projekte wird deutlich, dass der *Impuls* für eine musikvermittelnde Aktion nicht mit der *Orientierung* verwechselt werden darf, die das musikvermittelnde Handeln bestimmt.

(Miss-)Verständnisse von ›Lebensweltorientierung‹

›Lebenswelt‹ als »ins Gegenständliche gewendeter Rezeptionsbegriff« (Schatt 2021: 126) rückt die »Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis von Objekten« (ebd.) ins Zentrum. Indem er »nach dem ›Selbst‹ und seinem jeweiligen Beitrag zum Verständnis« (ebd.: 128) fragt, ist er geeignet, »das Selbstverständliche fragwürdig werden

1 Vgl. www.universaledition.com/listening-lab-2-gyorgy-ligeti-atmospheres [24.05.2023].

zu lassen« (ebd.). Ein solches an Husserl angelehntes Begriffsverständnis² ist grundsätzlich verschieden von der bisweilen im musikpädagogischen Diskurs zu beobachtenden Ineinsetzung mit dem Begriff der ›Alltagswelt‹ (vgl. dazu kritisch Schatt 2021: 124), »die ›überindividuelle Gemeinsamkeit‹ [...] als lebensweltlich Gegebenes und nicht als zu Erarbeitendes« (ebd.: 126) fasst. So werden lebensweltliche Bezüge von Vertreter_innen eines rein subjektorientierten Musikunterrichts bisweilen verengend als Verweise auf Bekanntes und Vertrautes interpretiert, die durch »identifizierbare Elemente als Grundlage für die Motivation der Schüler« (Maset 1994: 110) dienen und der Gefahr einer Vermittlung ›toten Wissens‹ »ohne Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt« (Jank 1989: 61) vorbeugen sollen. Unbekanntes oder gar Fremdes hätte demnach im Musikunterricht allenfalls in didaktisch aufbereiteter Form einen Platz, so dass es »in das vorhandene Weltbild, in die bereits bestehenden fertigen Ordnungs- und Erklärungsmuster einverleibt werden [kann]. Erfahrungswiderstände und Bruchstellen menschlichen Lebens werden durch immer differenziertere Erklärungsmuster weggeglättet« (Meidel 2002: 185).

Entgegen diesem – aus phänomenologischer Perspektive trivialen – Lebensweltbegriff, der von der »Vorstellung eines unproblematischen, gradlinigen, geradezu keimfreien Lebens« (ebd.: 185) auszugehen scheint, definiert Bernhard Waldenfels ›Lebenswelt‹ als die Gesamtheit dessen, »was uns in irgendeiner Form begegnet, einschließlich der Resultate von Wissenschaft und Technik, der Produkte der Kunst und der Welt- und Lebensdeutungen von Mythos und Religion« (2001: 18). Die Lebenswelt jedes Menschen ist demnach eingebunden »in ein Geflecht *interkultureller Lebenswelten*« (ebd.: 19):

»Fremde Lebenswelten treten synchron auf mit der eigenen Lebenswelt, so etwa die Musikwelt Afrikas und Indiens, oder sie sind diachron gegenüber der eigenen Lebenswelt verschoben, so etwa Mittelalter mit seiner eigentümlichen Kirchen- und Hofmusik. Die eigene Lebenswelt verweist also auf eine geographische und historische Vielfalt fremder Lebenswelten, die sich mit der eigenen vielfach überschneiden, wobei eigene und fremde Elemente einander befruchten und herausfordern.« (Waldenfels 2001: 19)

Es wird deutlich, dass ›das Fremde‹ durch die »Pluralität der [...] mannigfaltigen Sonderwelten« und die daraus »resultierenden Brüche und Schnittstellen« (Waldenfels 2001: 19) mit dem eigenen Leben immer ein konstitutiver Bestandteil der eigenen Lebenswelt ist, die sich gerade durch ein »einzigartige[s] Ineinander eigener und fremder Lebensformen« (ebd.) auszeichnet. Musikpädagogische bzw. -vermittelnde Ansätze, die aus einer falsch verstandenen Lebensweltorientierung heraus beispielsweise »die befremdlichen Aspekte eines musikhistorischen Unterrichtsgegenstands umgehen« (Schwarz zit.n. Schreiber 2018: 156), laufen nicht nur Gefahr, »historische Phänomene zu enthistorisieren und sie ihrer Alterität zu entkleiden« (ebd.), sondern sie somit auch ihres Bildungspotentials zu berauben.

2 ›Lebenswelt‹ wird bei Husserl zunächst als »polemischer Begriff« verwendet, »mit dessen Hilfe man den als sinnentleert erkannten Objektivismus der Naturwissenschaften in seine Schranken weisen wollte« (Zimmer 2002: 169).

Begegnungen mit dem Fremden als Anstoß für transformatorische Bildungsprozesse

Nur in diesem Sinne lebensweltorientierte Ansätze, »die sich nicht vollständig in Routine, Alltag, Selbstverständlichkeiten« (Sagasser 2014: 15) auflösen lassen, sondern ebenfalls der »Fremdheit, Andersheit, Unverfügbarkeit« (ebd.) einen Platz gewähren, werden in der Lage sein, die Bildungschancen, die in der Inkommensurabilität des Fremden liegen (vgl. Maset 1994: 111), nutzbar zu machen. So vermag das Fremde, das nach Waldenfels nicht als Negation einer Ordnung zu verstehen ist, sondern »die Grenzen einer jeglichen Ordnung übersteigt« (Waldenfels 2016: 34), deren »radikale[...] Kontingenz« (ebd.: 19) sichtbar zu machen. Auch entsteht ›Eigenes‹ nach Waldenfels erst, »indem sich ihm etwas entzieht und das was sich entzieht, ist genau das, was wir als fremd und fremdartig erfahren« (ebd.: 20). Neue »Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses« (Koller 2012: 85) können demnach gerade »als kreative Antworten auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem entstehen« (ebd.).

Die Konfrontation mit dem Fremden kann sich somit insbesondere als Anstoß für transformatorische Bildungsprozesse (→ Röbbke: 240) fruchtbar erweisen, die Hans-Christoph Koller als »Prozess der Erfahrung« (2012: 9) beschreibt, »aus dem ein Subjekt ›verändert hervorgeht‹ – mit dem Unterschied, dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft« (ebd.):

»Denn durch die Außerkraftsetzung einer Ordnung wird nicht nur eine bestimmte Erwartung negiert (wie etwa die, dass die bislang unsichtbare Seite eines Gegenstandes eine Farbe hat), sondern die gesamte Ordnung, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert. An die Stelle der Alternative von Ja und Nein bzw. von wahr und falsch tritt damit die Unentscheidbarkeit; das Fremde ist der jeweils geltenden Ordnung inkommensurabel.« (Koller 2012: 86)

Als »produktiv und anregend« (ebd.) für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hebt Koller zudem die Bedeutung hervor, »die Waldenfels der responsiven Struktur der Fremderfahrung zumisst« (ebd.):

»Indem er das Fremde nicht einfach als Objekt oder Konstrukt vom Standpunkt des Selbst aus bestimmt, sondern das Sich-Entziehen als Aktivität des Fremden auffasst, wird deutlich, dass Bildungsprozesse angesichts der Herausforderung durch Fremderfahrungen nicht einfach als Selbst-Bildung verstanden werden können, deren Zentrum das sich bildende Subjekt selber wäre. Transformatorische Bildungsprozesse sind mit Waldenfels vielmehr als responsives Geschehen zu begreifen, das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht.« (Koller 2012: 86)

Im Rahmen von Musikvermittlungsaktivitäten, die häufig in Form von zeitlich begrenzten Projekten stattfinden, wird der von Koller formulierte Anspruch eines grundlegenden Veränderungsvorgangs in Bezug auf die Teilnehmer_innen wohl eher selten erhoben. Dennoch ist die Parallele zur im Musikvermittlungsdiskurs häufig anzutreffenden Begründungsfigur des ›Ermöglichens musikalisch-ästhetischer Erfahrungen‹

(→ Voit: 38) unübersehbar. So bezeichnet Martin Seel ästhetische Erfahrungen auch als »ästhetische Wahrnehmung mit Ereignischarakter« (2007: 58), die durch Vorgänge ausgelöst wird, »die nicht eingeordnet, aber ebenso wenig ignoriert werden können« und die »Risse in der gedeuteten Welt« (ebd.: 59) erzeugen; und Christian Rolle konstatiert, dass Musik erst dann bildungsrelevant werde, »wenn sie Erfahrungen ermöglicht, die ich so noch nicht gemacht habe« (2011: 52). Vor diesem Hintergrund können durch Fremderfahrungen initiierte transformatorische Bildungsprozesse durchaus auch in zeitlich begrenzten Musikvermittlungsprojekten Relevanz erhalten, wenn es etwa darum gehen soll, nicht nur kurzfristig neue Zielgruppen als einmalige Workshop- oder Konzertbesucher_innen zu gewinnen, sondern bei den Projektteilnehmer_innen die Entwicklung neuer Grundfiguren des Musikverständnisses anzubahnen und nachhaltiges Interesse für ihnen fremde musikalische Kulturen und Praxen zu wecken.

Lebensweltorientierung in Musikvermittlungsprojekten

Will man Fremderfahrungen in Musikvermittlungskontexten initiieren, stellt sich freilich die Frage, wie auf den »Anspruch [...], der vom Fremden ausgeht« (Koller 2012: 86), adäquat geantwortet werden kann. Nach Waldenfels erfordert »das Fremde als Fremdes [...] eine responsive Form von Phänomenologie, die bei dem beginnt, was uns auf befremdende, erschreckende oder erstaunliche Weise herausfordert, herauslockt, herausruft und unsere eigenen Möglichkeiten in Frage stellt, bevor wir uns auf ein fragendes Wissen- und Verstehenwollen einlassen« (2016: 58). Das bedeutet, dass wir »das Fremde, das uns in der Erfahrung begegnet« (ebd.: 56), auch *als Fremdes* wahrnehmen müssen anstatt ihm durch den Versuch, es in verfügbare Ordnungen und Sinnzusammenhänge – die es ja übersteigt! – einzuhegen, seine Fremdheit zu nehmen.

Als eine mögliche Grundhaltung bei der Begegnung mit dem Fremden nennt Bernd Clausen in Anlehnung an den Theologen und Philosophen Franz Volkmar Reinhard (1753–1812) die »Verwunderung« (Clausen 2003: 126) bzw. das »Erstaunen« (ebd.: 125), das sich in dem Augenblick ereignet, »in dem der Gegenstand der Betrachtung außerhalb jeder Begrifflichkeit steht« (ebd.: 125) und das für Reinhard »Quelle der Neugier und damit Ausgangspunkt fortschreitender Erkenntnis« (ebd.: 125) ist:

»Der Kategorie ›Verwunderung‹ wohnt jener Antwortcharakter inne, der von Waldenfels beschrieben wird. Das bedeutet gleichzeitig, dass wir uns im Moment der Verwunderung in jener von ihm beschriebenen Zwischenwelt bewegen. In der Verwunderung manifestiert sich das unbestimmte Fremde als Emotion (Abneigung – Genuss), als Neugier auf die Gestalt des Gehörten und als Unterschied zu bisherigen musikalischen Erfahrungen dynamisch und ist damit kein Zugehen auf das Fremde, sondern in der Tat eine Art Grenzverkehr. In dieser Weise ist es das Worauf einer Antwort und kein Was, wie Waldenfels formuliert. Das Fremde nimmt Gestalt an im hörenden Subjekt.« (Clausen 2012: 144)

Eine Musikvermittlung, die Raum lässt für Verwunderung und Staunen angesichts der Begegnung mit unbekannten Musikwerken und fremden musikalischen Praxen und

nicht dem Versuch erliegt, dem Fremden durch vorausseilende Wissensvermittlung seine Fremdheit zu nehmen, könnte im ursprünglichen – phänomenologischen – Sinn als ›lebensweltorientiert‹ gelten, da sie nicht nur alles »was uns in irgendeiner Form begegnet« (Waldenfels 2001: 18), sondern auch das »Selbst« und seine[n] jeweiligen Beitrag zum Verständnis« (Schatt 2021: 128) einbezieht. Dabei ist freilich im Einzelfall genau abzuwägen, inwieweit »an Bekanntem angeknüpft« und in welchem Maße »irritiert und Unbekanntes inszeniert« (Müller-Brozovic 2017: o.S.) werden soll.

Typisch für die Verbindung von Bekanntem und Neuem sind sogenannte ›Crossover-Projekte‹ für Jugendliche oder junge Erwachsene, die (vermeintlich?) fremde musikalische Werke (häufig aus dem Bereich der klassischen oder Neuen Musik) mit einer musikalischen Praxis in Beziehung setzen, die der Dialoggruppe vermutlich vertrauter ist (Pop, Hip-Hop etc.). Im Projekt *Speak!*³ des Ensembles Concerto Köln (2014–2015) beispielsweise fand eine solche Begegnung zweier unterschiedlicher Praxen statt, deren Eigenheiten nicht etwa durch stilistische Angleichung nivelliert wurden, sondern in einen spannungsvollen künstlerischen Dialog traten: So setzten sich die teilnehmenden Jugendlichen über mehrere Monate intensiv mit Mozarts *Requiem* inklusive seiner philosophischen und theologischen Bezüge auseinander. Dabei stand das Erstaunen über die fremde Sprache und die unbekannte Musik am Anfang, die erst im Rahmen der anschließenden multiperspektivischen Betrachtungen und der Gespräche mit unterschiedlichen Expert_innen (u.a. Musiker_innen, Theolog_innen) Anknüpfungspunkte an die »Welt gemeinsamer menschlicher Grunderfahrungen« (Vogt 1998: 5) wie Tod, Trauer, (Un-)Gerechtigkeit und Macht(-losigkeit), Rache und Vergebung (vgl. Alexander Scherf im Trailer zu *Speak!*: 00:01:10)⁴ offenbarten. Auf der Basis persönlicher Reflexion über diese existenziellen Themen und unter Einbeziehung von Motiven aus Mozarts Musik entwickelten die Schüler_innen schließlich, angeleitet durch den klassischen Violinisten und Hip-Hop-Musiker Mihalj Kekenjm (MIKI), eigene Texte und Raps. Beim Abschlusskonzert in der Kölner Philharmonie trafen dann beide musikalischen Welten aufeinander: Concerto Köln spielte gemeinsam mit Kölner Jugend- und Schulchören das gesamte *Requiem* von Mozart, das an festgelegten Stellen durch Raps unterbrochen wurde, die von den Schüler_innen und dem Rapper Megaloh, begleitet von Orchester- und Bandmusiker_innen, vorgetragen wurden.

Anhand dieses Projekts wird exemplarisch deutlich, dass Kunstwerk-, Dialoggruppen- und Lebenswelt-Orientierung sich keinesfalls ausschließen, sondern dass gerade die intensive Beschäftigung mit einem Kunstwerk Antworten auf dessen Fremdansprüche provoziert, die durch die staunende Neugierde initiiert werden und von der kognitiven Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Themen bis zu eigenen künstlerisch-generativen Prozessen reichen, in denen auch an vertraute musikalische Praxen angeknüpft werden kann.

3 Vgl. www.concerto-koeln.de/speak.html [25.05.2023].

4 Vgl. <https://youtu.be/sRJQEEtYCGo> [27.07.2023]