

Irena Müller-Brozović

## Enabling Performers

Wie kreative Praktiken Musikstudierende in ihrer künstlerischen Entwicklung befähigen

### *Enabling Performers. How Creative Practices Empower Music Students in Their Artistic Development*

*The aim of this research project is to update contemporary music qualifications, which no longer correspond to current transdisciplinary practices. Therefore, this research project is centered around the question to what extent do co-creative intermedial practices enable students' artistic development? In an elective course, students developed their own performances. The project was examined using situational analysis (Clarke, 2012; Clarke et al., 2018). Music students could gain a sense of confidence and autonomy in their extended artistic abilities through collaborative work among peers with alternative uses of musical instruments, free improvisation, curating, skillful use of language as well as new understandings of quality. These findings could call for a new understanding of the role of lecturers.*

#### 1. Einleitung

„This was definitely enabling: it broke the boundaries of what we are used to in terms of performance. We are used to go on stage and use our instruments but *this* is performance and it is soundmaking.“ [TN 3] Dies ist die Aussage einer Musikstudierenden, die sich an der Hochschule für Musik FHNW in Basel auf die Interpretation Neuer Musik spezialisiert und im Rahmen des Wahlkurses *Interdisciplinary Acts* am Forschungsprojekt *Enabling Performers* teilnahm.<sup>1</sup> Die Studierenden konzipierten im Rahmen des Kurses eigene Performance-Events

---

1 Die allermeisten teilnehmenden Studierenden befinden sich kurz vor dem Abschluss ihres zweiten Masterstudiums und sind spezialisiert auf Neue Musik oder freie Improvisation. Innerhalb des Studiums sind sie Teil von *sonic space basel*, einer Plattform für Komposition, open creation, Performance, Audiodesign und Forschung der Hochschule für Musik FHNW in Basel. *Sonic space basel* versteht sich als Labo-

und führten diese entweder auf dem Campus der Hochschule oder im Rahmen des Festivals *ZeitRäume*<sup>2</sup> an architektonisch interessanten, aber auch herausfordernden Orten auf.

Das im Zitat der Studierenden erwähnte Sprengen von Grenzen erfolgte nicht ohne Irritationen, Schwierigkeiten und Konflikte, die jedoch als einschneidende Momente und Wendepunkte Veränderungen bewirken können. Solche kontroversen Kippmomente, aus denen Neues hervorgehen kann, wurden im Forschungsprojekt nach Benjamin Piekut als *Edge Moments* bezeichnet und sind „disastrous confrontations within the world of experimentalism“ (Piekut, 2011, S. 1). Sie führen dazu, dass bisherige künstlerische Gewissheiten in einer „arena of risk, testing, and even (productive) failure“ (Piekut, 2011, S. 19) neu ausgehandelt werden müssen.

Auf dem Campus der Hochschule prallten durch den Wahlkurs unterschiedliche Welten aufeinander: Parallel zu einer unkonventionellen Performance von Studierenden fand in unmittelbarer Nachbarschaft das Masterkonzert eines vom Schweizer Fernsehen portraitierten, vielversprechenden Pianisten statt, weshalb ein Mitglied der Hochschulleitung die Studierenden mitten in ihrer Performance ermahnte und drohte: „Das gibt Ärger!“<sup>3</sup> Warum nahmen die Studierenden ihre Performances dennoch als *Enabling* (und nicht etwa als *Disabling*) wahr? Inwiefern äußert sich ein *Enabling* und welche Prozesse liegen ihm zugrunde?

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dieser Problematik. Zunächst wird die Ausgangslage geschildert und die Forschungsfrage formuliert, bevor die Forschungsmethode und Begriffe erläutert sowie der Forschungsstand dargestellt werden. Schließlich werden die Ergebnisse beschrieben und diskutiert sowie in einem Ausblick weitere Forschungsdesiderate formuliert.

## 2. Ausgangslage und Forschungsfrage

Ein Ausgangspunkt des hier beschriebenen Forschungsprojekts<sup>4</sup> ist das Desiderat einer aktualisierten Ausbildungspraxis, die im Bereich der Neuen Musik dem aktuellen *State of the Art* der künstlerischen Praxis hinterherhinkt. Die heutzutage transdisziplinären und hochgradig vernetzten Praktiken der Neuen Musik stellen eine Aufteilung von Studienbereichen in Klassen für Komposition, Interpretation, Improvisation und Audiodesign in Frage. So wie im Bereich der

---

ratorium, Kommunikationstool und Informationsknotenpunkt für aktuelle Musik  
<https://www.sonicspacebasel.ch/de.html> (zuletzt abgerufen am 03.04.2023).

2 Vgl. <https://zeitraeumebasel.com/> (zuletzt abgerufen am 03.04.2023).

3 Vgl. Memo aus teilnehmender Beobachtung.

4 Der musikwissenschaftliche Teil des Forschungsprojekts untersucht den Übergang von der Auseinandersetzung mit historischem Material zur originären Kreation der Studierenden (Kunkel, 2022, S. 60–65; 2023, S. 170–196).

Popmusik die *Singer-Songwriter* bezeichnen sich immer mehr Akteur\*innen der Neuen Musik als *Composer-Performer*. Ihre Stücke entsprechen post-instrumentalen medialen Performancepraktiken.

Der Begriff *Enabling* bezieht sich auf Pamela Burnard und bedeutet, dass Studierende in kreativen Bildungssituationen eine Autonomie und ein Selbstvertrauen in Bezug auf das eigene, erweiterte Handlungsrepertoire gewinnen, was nach Burnard Voraussetzung ist, um musikalische Welten zu überschreiten und sich künstlerisch weiterzuentwickeln (Burnard, 2016, S. 85). Sie schätzt die Kreativität von Musiker\*innen als „the essential currency for crossing borders in their musical worlds“<sup>5</sup> ein (Burnard, 2016, S. 85). Burnards Konzept der *Creativities* (Burnard, 2012) dient dem vorliegenden Forschungsprojekt als theoretischer Rahmen und sensibilisierendes Konzept. *Creativities* beschreiben ein kreatives Interaktionsgeschehen und kategorisieren dieses in Bezug auf Praxisprinzipien, unterschiedliche Autor\*innenschaften und Vermittlungsweisen. Das Konzept basiert auf Georgina Borns Verständnis von Musik als relationaler Praktik (Born, 2005; Burnard, 2012, S. 227), also einer Interaktion menschlicher und nicht menschlicher Akteur\*innen in einer bestimmten Konstellation (Born, 2015, S. 359–360). Burnard leitet die *Creativities* aus den Praktiken der Populärmusik ab, überträgt das Konzept jedoch auf weitere musikalisch-mediale (Burnard, 2018; O'Neill & Peluso, 2016) oder musikhochschulische Praktiken (Burnard, 2016). Dabei beobachtet sie, dass „[...] creativities are seen as having the potential to raise standards and contribute to the core goals of excellence in music institutions (Burnard et al., 2006). Yet, diverse interdisciplinary and digital creativities are more often practised outside mainstream higher music education sectors [...].“ (Burnard, 2016, S. 78) Eine solche Nische bildet auch der Wahlkurs *Interdisciplinary Acts*.

Der Bezug auf Burnards *Enabling* im Titel des Forschungsprojekts erzeugt eine hohe Normativität, derer sich die Autorin bewusst ist. Sie dokumentierte und analysierte die eigenen Vorannahmen und war darauf bedacht, die eigene Perspektive und Verflochtenheit mit dem Forschungsfeld zu reflektieren sowie eine Offenheit für Überraschungen im Forschungsprozess zu bewahren, wozu ein Forschungstagebuch, das Schreiben von Memos sowie der Austausch im Forschungsteam diente. Zudem verlangt die verwendete Situationsanalyse, unterschiedliche, insbesondere auch stumme oder nicht vorhandene Positionen im Forschungsfeld zu identifizieren und berücksichtigen (Clarke, 2012, S. 80; Clarke et al., 2018, S. 172–173). Das Forschungsinteresse richtete sich auf Aspekte, die ein *Enabling* ausmachen und diesen Prozess begünstigen oder beeinträchtigen, nicht jedoch, ob und in welchem Maße im Sinne einer Wirkungsforschung ein *Enabling* stattfand. Der Begriff des *Enablings* war aufgrund des Titels des Forschungsprojekts von Beginn an bekannt und häufig erwähnt. Vor diesem

---

5 Kreativität wird oftmals mit neoliberalen Ideen verbunden, weshalb sie auch kritisch betrachtet werden muss (Reckwitz, 2012; Schmidt, 2016, S. 23).

Hintergrund geht das Forschungsprojekt folgender Forschungsfrage nach: Inwiefern manifestiert sich bei Studierenden durch co-kreative intermediale Praktiken ein *Enabling* und welche begünstigenden und beeinträchtigenden Faktoren beeinflussen diesen Prozess?

### 3. Forschungsmethode

Die Autorin begleitete sowohl den Wahlkurs *Interdisciplinary Acts* als auch die meisten Performances der Studierenden mit teilnehmender Beobachtung (Thomas, 2019). Im Nachgang zum Wahlkurs und den Performances führte sie mit dreizehn Studierenden sowie drei Dozierenden leitfadengestützte Interviews (Helfferich, 2014), die sie mit dem Codierverfahren nach Kathy Charmaz (2006) und den verschiedenen Mapping-Strategien der Situationsanalyse nach Adele E. Clarke (2012; Clarke et al., 2018; Strübing, 2021, S. 111–123) auswertete. Die Situationsanalyse<sup>6</sup> ist eine Weiterentwicklung der Grounded Theory, die komplexe soziale Prozesse und Diskurse an den Schnittstellen verschiedener sozialer Welten in Bezug auf Grenzobjekte untersucht (Clarke, 2012, S. 91; Clarke et al., 2018, S. 75). Das Konzept der Grenzobjekte wurde von Susan Leigh Star entwickelt und bietet die Möglichkeit einer „Kooperation ohne Konsens“ (Star, 2017, S. 214). Aufgrund unterschiedlicher Auffassungen, Anliegen und Anwendungen zeigen sich in Grenzobjekten zwar Irritationen, Kontroversen und Aushandlungsprozesse (wie der geschilderte Ärger in der Einleitung dieses Beitrags), gleichzeitig werden die Grenzobjekte aber von allen Beteiligten geschätzt. Die Grenzobjekte bündeln die unterschiedlichen sozialen Welten und bilden somit die Voraussetzung für das Bestehen einer Arena (Clarke et al., 2018, S. 75). Die Mitglieder einer sozialen Welt verbindet eine gemeinsame Aktivität, sie teilen aber auch ähnliche Haltungen und Verpflichtungen und können gleichzeitig Mitglied verschiedener sozialer (Sub-)Welten sein (Clarke, 2012, S. 106–113; Clarke et al., 2018, S. 71–76, S. 147–164). Die Situationsanalyse (insbesondere die Maps sozialer Welten sowie die Grenzobjekte) scheint als Forschungsmethode dem Forschungsgegenstand sehr angemessen zu sein, lässt sich doch aus obiger Beschreibung unschwer eine Analogie auf die Situation und Praktiken von Musikstudierenden unterschiedlicher Fächer an einer Hochschule ziehen.

### 4. Begriffsklärungen

Die Forschungsfrage wird anhand fluxistischer Praktiken untersucht, die kritisch erschlossen werden. Fluxus ist ein loses Netzwerk unterschiedlichster

---

6 Weiterführende Literatur zur Anwendung der Situationsanalyse in der musikpädagogischen Forschung finden sich u. a. bei Godau et al. (2019), Göllner & Niessen (2021) sowie Petri-Preis (2022).

Akteur\*innen in den 1960er Jahren (Chilvers, 2004, S. 258), die nicht mit einem konsistenten Programm, sondern mit verflüssigten Identitäten, Strukturen und Formaten arbeiten (Higgins, 1966, S. 1–3; Higgins, 1998, S. 220–224; Higgins, 2002; Richter, 2012; Ristow, 2020, S. 171). Das Forschungsprojekt geht von der historisch begründeten Annahme aus, dass Fluxus sich gegenüber Neuer Musik durchlässig verhält (Richter, 2012) und daher zu einer Erweiterung der eigenen Praktiken inspiriert und die Studierenden in diesem Sinne möglicherweise ein *Enabling* erfahren. Es geht dabei nicht um ein Reanimieren von Fluxus, sondern um ein kritisches Erschließen und Weiterdenken fluxustischer Praktiken.

Eine explizite Auseinandersetzung mit Fluxus stellt bisher innerhalb der musikpädagogischen Forschung eine Randerscheinung dar. Gertrud Meyer-Denkman, die Teil des Fluxus-Netzwerks war und deren kontrovers diskutierte musikpädagogischen Konzepte (Weber, 2003, S. 172–188) kaum einen Fluxus-Bezug aufweisen, lehnt ein Fluxus-Reenactment dezidiert ab; dies würde nur zu einer Musealisierung fluxustischer Objekte führen (Meyer-Denkman, 2003, S. 52). Sie verweist damit auf die Problematik einer Dokumentation, Archivierung und Musealisierung flüchtiger Events, Performances und Happenings und somit auch der Praktiken von Fluxus (Armstrong et al., 1993; Knapstein, 1995). In der aktuelleren Musikpädagogik wird das Ausführen von Fluxus-Aktionen nur von einzelnen Beiträgen zur Neuen Musik erwähnt (Schneider, 2000; Rüdiger, 2015; Schneider, 2017, S. 105; Ristow, 2020).

Intermedialität ist eine für Fluxus-Praktiken zentrale Strategie. Der Begriff *intermedia* wurde im Fluxus-Kontext von Dick Higgins geprägt, der *intermedia* als Gegenkultur zu hochkulturellen, in sich geschlossenen Praktiken versteht (Higgins, 1966, S. 1; Higgins, 2001, S. 2). *Intermedia* meint nicht multimediale Kunst, sondern den Verlauf und die Verflechtungen im Zwischenbereich verschiedener Medien (Higgins, 1966, S. 1, 3).<sup>7</sup> Mit seinem Bezug auf das Happening ist der *intermedia*-Begriff von Beginn an handlungsorientiert (Higgins, 1966, S. 3), weswegen er für *Enabling Performers* einen wichtigen Ausgangspunkt darstellt.

## 5. Arbeiten im Wahlkurs *Interdisciplinary Acts*

Am Wahlkurs, der aufgrund der Pandemie zu Beginn online stattfand, nahmen vor allem Studierende von *sonic space basel* teil. Zu etwa gleichen Teilen waren Studierende der beiden Master Specialized Performance in zeitgenössischer Musik sowie Improvisation vertreten, außerdem einige Komponist\*innen und

<sup>7</sup> Higgins bezeichnet *intermedia* zunächst als „uncharted land that lies between collage, music and the theater“ (Higgins, 1966, S. 3), unternimmt 1995 jedoch mit der *intermedia chart* den Versuch eines Mappings, das mit überlappenden Kreisen die Beziehungen und fluiden Praktiken im Zwischenbereich verschiedener Kunstbereiche aufzeigt (Higgins, 2001, S. 3).

einzelne Studierende aus den Bereichen Audiodesign. Außerhalb von *sonic space Basel* besuchten auch vereinzelt Studierende aus dem Master Performance in klassischer Musik den Wahlkurs. Zu Beginn erhielten die Studierenden einen Input zu Fluxus und interpretierten einen selbst gewählten *Event Score* unter den strengen Vorgaben eines pandemiebedingten Lockdowns. So entschied sich die Studierende Nora Vetter für Yoko Onos *Fly Piece* (1963), das einzig aus dem Wort „Fly.“ besteht, und performte mit visuellen Mitteln eine eigene Version.

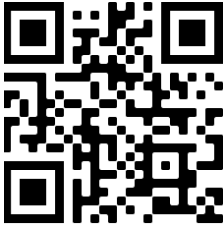


Abbildung 1:  
Yoko Ono: FLY PIECE (1963), Version von Nora Vetter (2020)

Nach dieser ersten Annäherung an Fluxus entfernten die Studierenden sich schnell von historischen Vorlagen und begannen, eigene Ideen und Events zu planen. Den Vorgaben der Pandemie geschuldet, die sich mitunter selbst wie *Event Scores* lasen<sup>8</sup>, entwickelten die Studierenden zunächst vor allem Solo-Performances. Häufig ging es darum, mit dem Körper und Objekten Klänge zu erzeugen. Die Score des Percussionisten Zacarias Maia lautet entsprechend: „Roll over the aluminum foil and the objects. Roll until your body is tired of rolling.“



Abbildung 2:  
Zacarias Maia: My homage to the New Complexity. For a rolling-human and an aluminium foil with objects that the performer uses often in her/his life (2020).

Im Rahmen des Wahlkurses präsentierten und reflektierten die Studierenden ihre Konzepte und entwickelten diese auch weiter, in einer späteren Phase der Pandemie auch in Form von Gruppenevents, die öffentlich aufgeführt wurden. Nach dem aufgezwungenen künstlerischen Umgang mit Isolation im Lockdown erhielt die Möglichkeit, mit anderen Studierenden co-kreativ zu arbeiten, eine besondere Relevanz.

8 So lautete eine Kampagne des Schweizerischen Bundesamts für Gesundheit im Jahr 2020: „Stop Corona. Treffen Sie so wenige Menschen wie möglich.“ Vgl. <https://bag-coronavirus.ch/kampagnen/> (zuletzt abgerufen am 22.12.2022).

## 6. Ergebnisse

Die Analyse des reichen Datenmaterials zeigt auf, inwiefern insbesondere die Studierenden der Bereiche Specialized Performance in zeitgenössischer Musik und Improvisation einen kollaborativen Prozess der Neuorientierung durchliefen. Die Studierenden aus den Bereichen Komposition und Audiodesign entschieden sich hingegen als Composer-Performer für eine Solo-Performance oder gaben ihr ursprüngliches Vorhaben aufgrund einer schwierigen Zusammenarbeit mit Performer\*innen auf. Noch höher war die Abbruchquote beim Master Performance in klassischer Musik: hier zogen sich alle Studierenden aus dem Wahlkurs zurück. Es waren also die mit zeitgenössischer Musik und Ensemblearbeit vertrauten Studierenden, die von einem *Enabling* berichteten. Sie nutzten kollaborative Settings und die halböffentlichen Performances als *Safe Space*, um neue musikalische Praktiken zu wagen und sich in einer neuen Rolle auch als Autor\*in zu beweisen. Wie der Titel des Forschungsprojekts suggeriert, liegt der Fokus auf einem *Enabling* von Performer\*innen. Damit könnte ein partielles *Disabling* von Kompositionsstudierenden verbunden sein, denn diese verlieren ihre Vormachtstellung im Bereich der musikalischen Kreation.

Mit Bezug auf den Titel des Forschungsprojekts wurde in den Interviews gefragt, inwiefern ein *Enabling* oder *Disabling* erfahren wurde und wie sich diese Prozesse manifestieren. Aus der Datenanalyse ergeben sich folgende Kriterien eines *Enablings*: Die Studierenden verweisen auf ein Überschreiten von Grenzen. Wie im Eingangszitat einer Studierenden beschrieben, zeigt sich dies in neuen oder erweiterten Praktiken und einem damit verbundenen veränderten Selbstverständnis. Ein *Enabling* etabliert sich für die Studierenden über das Kreieren und Erfahren von *Edge Moments*, die im Wahlkurs thematisiert wurden. Davon leiteten die Studierenden den in der Jugendsprache verwendeten Begriff *edgy* ab, was ausgefallen bedeutet. Wer unter den Studierenden unkonventionelle Praktiken wagt, sie begründen und andere davon überzeugen kann, wer damit auffällt und eine Anerkennung durch Peers und Dozierende erfährt, durchläuft ein *Enabling* und ist damit dem selbst gesetzten künstlerischen Ziel näher, nämlich „to find and understand a bit better what you want“ [TN3].

Die Maps als Analysewerkzeug der Situationsanalyse zeigen auf, dass zwei unterschiedliche Formen des *Enablings* besonders stark vertreten sind: einerseits ein *Enabling* aufgrund einer bewussten und überzeugenden Verwendung von Sprache und Schrift, wodurch eine explizite Autor\*innenschaft und Deutungshoheit gewonnen wird (was im Bereich des Kuratierens und Komponierens zu beobachten ist), andererseits ein *Enabling* durch eine starke leibliche Performance und Präsenz von Improvisator\*innen und Performer\*innen aus dem Bereich der zeitgenössischen Musik, die ihrerseits eine hohe Aufmerksamkeit und Dringlichkeit erzeugen. Die Verbindung dieser beiden Formen des *Enablings* gelingt nur in Einzelfällen, etwa wenn es ein\*e Instrumentalist\*in schafft, die Performance treffend zu beschreiben und zu begründen oder wenn

ein\*e Komponist\*in mit der eigenen Performance öffentliche Aufmerksamkeit generiert. *Edgy* zu sein kann jedoch auch eine Ablehnung auslösen, etwa wenn Freund\*innen eine Wertschätzung im Umgang mit dem Instrument vermissen, wie dies im Kontext der Performance des Percussionisten (s. o.) geschehen war.

Die Motivation für ein *Enabling* verorten die Studierenden im Überwinden von vermeintlichen Grenzen: die bisherigen Praktiken wurden zwar als „nice and enjoyable“, aber vor allem „super standard“ und „not really the thing I'm interested about“ [TN7] eingeschätzt. Die Studierenden nutzten im Wahlkurs einen erweiterten Gestaltungsraum und verbanden bisher private Interessen, wie etwa Poesie oder Tanzimprovisation, mit dem eigenen Musizieren und entwickelten daraus intermediale Praktiken.

Ein Abbruch des Wahlkurses erfolgte aus unterschiedlichen Gründen. So konnte ein Pianist seine Idee zu einem interdisziplinären Projekt mit Musik des 19. Jahrhunderts nicht umsetzen, ein Komponist gab sein biographisch geprägtes Projekt auf, weitere Studierende zogen sich aus sprachlichen, Gruppendynamischen, zeitlichen oder ästhetischen Gründen zurück. Nur wer ein konstruktives und ermutigendes Feedback von Mentor\*innen und Peers erhielt, blieb im Wahlkurs, denn „being self-critical is good, but doubt can hinder you“ [TN 3]. Ein fehlendes positives Feedback verhindert also ein *Enabling*.

Als übergreifendes Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Studierenden einen kreativen Spielraum hin zu einem möglichen *Enabling* gewinnen erstens durch einen kritisch-distanzierten Umgang, einer Verfremdung oder gar durch die Nicht-Verwendung des eigenen Instruments, zweitens durch freies Improvisieren und drittens durch eine eigene kuratorische Praxis.

## 6.1 Enabling durch distanzierteren Umgang mit Instrument

In der ersten Phase eines möglichen *Enablings* sprachen die Studierenden von einer schwierigen Beziehung zu ihrem Instrument. Bisher spielten sie „everything if you can do it physically“ [TN 6] und orientierten sich dabei an traditionellen Qualitätsmaßstäben. Doch sie fühlten sich aufgrund eines beschränkten Werkkanons und eines bisher nicht hinterfragten Konzertrituals „tired of playing always similar music in a similar performance situation“ [TN6] und entwickelten eine selbstkritische Haltung gegenüber der bisherigen instrumentalen Praxis. Sie suchten nach neuen Formen des Umgangs mit dem eigenen Instrument. Daher experimentierten sie mit erweiterten Spieltechniken oder Elektronik: „I was trying to run away from the sound of the violin, from all the reflexes that I had as a classical trained musician. [...] I was trying to find new sounds.“ [TN 7]. Innerhalb des Wahlkurses gingen viele Studierende noch einen Schritt weiter und performten ohne eigenes Instrument, was auch eine Reminiszenz an die im Wahlkurs thematisierten fluxistischen Praktiken darstellt. Das Nicht-Verwenden des Instruments empfanden die Studierenden als Befreiung; es er-



öffnete ihnen neue kreative Möglichkeiten, auch jenseits eines Soundmaking: „I invited my colleague [...]. We in a way gave up our instruments and we just performed. This sort of thinking about sound without making sound, without music, without this idea ‘now we are playing a piece’“ [TN 3]. Im reflektierten, verfremdeten Gebrauch oder Nicht-Gebrauch des Instruments erlebten die Studierenden ihr Instrument als *Edge Moment*. Das Instrument wurde mit der Situationsanalyse gesprochen zu einem Grenzobjekt zwischen verschiedenen sozialen Welten, in denen sie sich bewegten – einerseits innerhalb des traditionellen Instrumentalstudiums und etablierten Konzertwesens, das Teil ihrer Biographie und Praxis ist, und andererseits im explorativen, co-kreativen und transdisziplinären Bereich der Performance. Im Umgang mit dem Instrument zeigten sich Irritationen, Konflikte, Kontroversen und Wendepunkte in Bezug auf die Selbst- und Musikverständnisse der Studierenden. Während sie sich bisweilen als „prisoners of the system“ [TN 9] empfanden und das Spielen von Musiken, die man nicht mag, als *Disabling* einstufte, wurde ein *Enabling* folgendermaßen beschrieben: „It’s about trying out, discovering you and getting confident in reality, and not only in your room.“ [TN 9]. Eine Studierende meinte: „I don’t have to play my instrument. There is something beyond [...] really pushing boundaries. Music is blank space. Because it can be anything you insert in that blank space.“ [TN 3]. Aufgrund dieser erweiterten Praktiken hinterfragten und veränderten die Studierenden ihr bisheriges Selbstverständnis. Sie bezeichneten sich nun nicht mehr als Musiker\*innen, sondern als Performer\*innen. Allerdings wollten sich manche nicht auf einen Begriff reduzieren, sondern sahen sich innerhalb ihrer „artistic practice as a performer, composer and improviser“ [TN 11]. Um eine Trennung dieser Bereiche zu vermeiden, suchten die Studierenden auch nach neuen Begrifflichkeiten, indem sich etwa jemand „sound explorer“ [TN 3] nannte.

Die erweiterten musikalischen Praktiken und der mitunter verstörende (Nicht-)Gebrauch des eigenen Instruments bewirkte als *Edge Moment* (respektive als Grenzobjekt oder -tätigkeit) jedoch nicht nur ein *Enabling*, sondern auch einen Rückzug und Ausschluss von Studierenden aus dem Bereich Master Performance in klassischer Musik. Sie konnten und wollten sich nicht auf experimentelle musikalische Umgangsweisen einlassen und brachen den Wahlkurs *Interdisciplinary Acts* ab. Dies erstaunte die Dozierenden nicht, denn „es wurde ganz schön viel gewagt, auf jeden Fall mehr als ohne *Interdisciplinary Acts*“ [DO 1]. Zudem habe „ein *Edge Moment* [...] auch mit Peinlichkeit zu tun, mit unangenehm oder etwas, was einen herausfordert. Da muss man schon stark sein, um das auszuhalten. Man kann sich danach echt blöd fühlen [...]“ [DO 1]. Dass sich neue Selbst- und Musikverständnisse nicht innerhalb weniger Wochen etablieren, sondern mit dem Wahlkurs eine erste Ahnung eines *Enablings* aufblitzt, zeigt folgende Äußerung einer Studierenden: „I feel this energy inside but I don’t feel comfortable with it because I come from years of practicing this anonymous role.“ [TN 11]. Es stellte sich bisweilen unter den Studierenden auch

eine Ratlosigkeit ein; vergeblich wünschten sie sich für die Umsetzung ihrer Ideen ein Coaching von Expert\*innen. Aufgrund der fehlenden Unterstützung zogen einige Studierende ihre eigenen Ideen zurück und beteiligten sich lediglich an der Realisierung von Projekten ihrer Kolleg\*innen oder brachen den Wahlkurs ganz ab. Das Aushalten von Unklarheit und Finden eigener Lösungen wurde von den Dozierenden teilweise bewusst eingefordert, da sie in ihren normativen Annahmen damit mögliche *Edge Moments* und ein *Enabling* der Performer\*innen verbanden.

Ob sich Studierende auf die co-kreativen musikalischen Experimente einlassen oder nicht, ist nach Meinung eines Studierenden nicht nur abhängig vom bisherigen Studium, sondern auch typbezogen: Entweder man will Eigenverantwortung übernehmen oder „gefüttert werden“ [TN 8] und Vorgegebenes wiederholen. In diesen beiden Haltungen spiegeln sich Wertungen, Diskurse und bestimmte Praktiken verschiedener sozialer Welten an Musikhochschulen und damit verbundene unterschiedliche Qualitätsverständnisse wider. So ist *edgy* in der Improvisationsklasse positiv besetzt, während ein ausgefallenes Verhalten bei angehenden Orchestermusiker\*innen (auch in Ensembles zeitgenössischer Musik) zu einem *Disabling* führen würde, müssen sie doch beweisen, dass sie sich in einen spezifischen Klang und in bestehende Spielweisen eines Ensembles integrieren können und sich in Proben möglichst kompetent, effizient und kollegial verhalten.

Im Prozess des *Enablings* suchten die Studierenden im Rahmen des Wahlkurses nach neuen musikalischen Ausdrucksweisen, sie beschrieben ihr Vorgehen als „try and error“ [TN 5], ja sogar als Grundlagenforschung [TN 3]. Statt wie bisher Musikstücke zu proben, *probierten* die Studierenden *aus* und entwickelten ihre Stücke gemeinsam. Das Prinzip der *Event Scores*, das einige Studierende von Fluxus für ihre eigenen Projekte übernahmen, bewährte sich für ein *Enabling*. Die Scores geben einen Rahmen vor, öffnen aber auch einen Gestaltungsraum. So beobachtete eine Dozierende, dass die selbstformulierten Vorgaben einer *Event Score* die eher zurückhaltenden, bisher traditionell ausgebildeten Studierenden dazu ermutigen, an bisherigen musikalischen Kenntnissen anzudocken und diese ganz neu und frei anzuwenden. Andererseits helfen die *Event Scores* einigen Studierenden aus dem Master freie Improvisation, ihre bisher als wenig überzeugend wahrgenommenen Performances formal klarer zu gestalten.

## 6.2 Enabling durch Improvisieren

Ein zweiter Weg hin zu einem möglichen *Enabling* erfolgt durch freies Improvisieren. Sowohl die *Event Scores* als auch das Probieren statt Proben bieten die Möglichkeit zum freien Improvisieren, das für Studierende aus dem Master Performance sehr ungewohnt, für solche aus dem Bereich *sonic space basel*

üblicher und für Studierende des Masters freie Improvisation Usus ist. Freie Improvisation ist also zugleich eine institutionalisierte soziale Welt und ein Schnittpunkt mit den entsprechenden Aushandlungsprozessen. Improvisieren übernimmt in der Arena der sozialen Welten einer Musikhochschule eine Brückenfunktion, denn sie ermöglicht mit ihrer Offenheit und Unverfügbarkeit als Grenzobjekt (oder Grenztätigkeit) eine „Kooperation ohne Konsens“ (Star, 2017, S. 214) und erlaubt die Teilnahme an weiteren sozialen Welten, womit sie als begünstigender Faktor für ein *Enabling* von Musikstudierenden identifiziert werden kann.

### 6.3 Enabling durch Kuratieren

Ein mögliches *Enabling* kann drittens durch eine kuratorische Praxis geschehen. Die Studierenden wollten das Publikum nicht mit ihrer Virtuosität zum Staunen bringen, sondern mit unerwarteten Erfahrungen [TN 6]. Das Kuratieren erhielt in der Kooperation der Musikhochschule mit außerinstitutionellen Partnern wie dem Festival *ZeitRäume* eine Öffentlichkeit und damit eine Sichtbarkeit und besondere Relevanz. Sich nicht nur als ausübende\*r Musiker\*in, sondern als Kurator\*in außerhalb der Hochschule zu zeigen und zu beweisen, ist mit einem *Enabling* verbunden. Hier wird der geschützte Raum der Hochschule zumindest teilweise verlassen. Die Projekte im Rahmen des Festivals „are bringing us in the real world, the institution is not separated [...] exclusivity should not exist“ [TN 3].

Das Kuratieren musikalischer Performances verlangt die Fähigkeit, eigene Ideen und Konzepte zu formulieren, organisieren und realisieren. Viele Performances entstanden als co-kreativer Prozess, in dem Neues ausgehandelt wird: „some ideas resonate, other ideas may have more abrasion. I find the abrasion exciting because two abrasive ideas can give birth to a new idea in which the people involved find some common ground. I would stay away from saying compromise because compromise usually means that something is lost but instead looking at something that is gained from having a [unv.] idea.“ [TN 3]. Die Studierenden zeigten Interesse an kollaborativem Arbeiten, da sie dies als kreativere Tätigkeit empfanden als das Interpretieren von Kompositionen: „The differences and ideas bring spice and variation. Otherwise people would just work by themselves.“ [TN 3]. Allerdings waren innerhalb des Forschungsprojekts auch ausgesprochene Einzelgänger\*innen unterwegs. Sie betonten, dass sie nicht in einem Kollektiv, sondern in einem Netzwerk von Menschen arbeiten und es wichtig sei, viele Musiker\*innen zu kennen, die man kontaktieren könne [TN 9]. Aber auch die Studierenden, die grundsätzlich in Teams arbeiten, betonten, dass es fließende Hierarchien gäbe mit Rollenwechseln innerhalb des Ensembles [TN 10].

Beim Kuratieren mussten die Studierenden ihre eigenen Ideen gegenüber ihren Peers formulieren, begründen, zuspitzen, verwerfen und weiterentwickeln: „You have to explain what you do and why does it matter.“ [TN 11]. Die Gruppe ist jedoch nicht nur ein Diskursort und Korrektiv, sondern auch ein Ort des Teilens. Ein *Enabling* setzt hier einen Gemeinschaftssinn voraus: „Being able to share with each other. We share with our audiences but not always our fellow artists. The thing is really enriching. Community in sort of critical solidarity.“ [TN 3]. Ein *Enabling* ist für die Studierenden sehr stark mit dem Sozialen verbunden, mit der Wahrnehmung des Selbst wie auch der Umwelt.

#### 6.4 Enabling durch neue Leitfragen

Durch den Austausch innerhalb der Gruppe verloren die Studierenden eine vorher bestehende Schüchternheit, eigene Arbeiten zu zeigen, und die Angst, aufgrund eines Misserfolgs nicht mehr engagiert zu werden. Die Studierenden bezeichneten diese Erfahrung als Richtungswechsel: Sie wollen nicht nur spielen, sondern etwas Bestimmtes spielen, etwas, das Relevanz hat [TN 4]. Eine persönliche Bedeutsamkeit und Dringlichkeit erlangten die Performances durch kritische Reflexion, indem die Studierenden ihre Praxis hinterfragten. Die Studierenden bewerteten die Qualität ihrer Performances nicht mehr an gegebenen Normen, sondern orientierten sich in ihrer künstlerischen Arbeit an den Leitfragen „Wozu?“ und „Was wäre, wenn?“ [TN 3]. Sie befragten ihre bisherige Praxis ganz grundsätzlich: „Why do I do music? Does it have a sense? I really like music. I want to do something that satisfies me fully.“ [TN 9].

Hier macht sich auch eine latente Institutionskritik bemerkbar. Es geht um das gravierendste Grenzobjekt, das allerdings keinen Aushandlungsprozess erlaubt und daher eher als ein Hindernis für ein *Enabling* bezeichnet werden kann und die Macht der Institution aufzeigt: Vorgaben und Reglementierungen im Kontext von Prüfungen sowie ein differierender Qualitätsbegriff, insbesondere von externen Expert\*innen, verunmöglichen die Umsetzung gewisser Vorhaben der Studierenden.

#### 6.5 Enabling durch Verbalisieren

Die Erörterung grundsätzlicher (Qualitäts-)Fragen innerhalb der Gruppe verlangte ein Verbalisieren, was die Studierenden jedoch unterschiedlich schätzten. Die Studierenden der freien Improvisation wünschten sich ein nonverbales, musizierendes Vorgehen und Entwickeln von Performances, die meisten anderen hingegen wünschten sich ein konstruktiv-kritisches verbales Feedback und forderten insbesondere von Seiten der Dozierenden mehr Strenge, Klarheit und Offenheit. Das Verbalisieren eigener Ideen und Konzepte sowie das Argumentieren in der Gruppe manifestieren sich als entscheidende Aspekte eines

*Enablings*. Überzeugen die formulierten Ideen und verschriftlichten Konzepte, so können sie auch organisiert und realisiert werden. Sprache ist zudem ein wichtiger Faktor bei Managementaufgaben und Networking. Hier bewiesen einige Studierende als „logistische Zugpferde“ [TN 13] besondere außermusikalische Fähigkeiten. Ein bewusster und treffender Umgang mit mündlicher und schriftlicher Sprache begünstigt offenbar ein *Enabling*, und zwar nicht nur auf der organisatorischen, sondern auch auf der künstlerischen Ebene. Da Sprache sich im Forschungsprojekt als wirkmächtig entpuppt, stellt sich die Frage (insbesondere für die freien Improvisator\*innen), inwiefern auch ein nonverbales *Enabling* möglich wäre. Diese Frage bleibt im beschriebenen Forschungsprojekt offen – auf einer entsprechenden Positionsmap der Situationsanalyse bildet sie eine Leerstelle – und stellt ein Desiderat für weitere Forschungsprojekte dar.

## 6.6 Beeinträchtigende Faktoren

Weitere Faktoren, die ein *Enabling* beeinträchtigen, sind eine zeitliche Überforderung, mangelnde Ressourcen wie Geld und Technik, fehlende Zugänge zu anderen Kunstgenres/Hochschulen, aber auch eine zu große Freiheit. Eine zu große Offenheit des Gestaltungsraums ist insbesondere für die Studierenden des traditionellen Masters Performance in klassischer Musik ein Hindernis, wenn nicht gar ein Grund für einen Ausschluss.

## 7. Diskussion und Ausblick

Kritisch zu bemerken ist daher, dass das Forschungsprojekt *Enabling Performers* nur einen engen, exklusiven Kreis von an Neuer Musik interessierten Studierenden beforcht, bei denen aufgrund ihrer Offenheit und ihrem Engagement tendenziell sowieso mit einem *Enabling* zu rechnen ist. Zudem wurde innerhalb des Wahlkurses der Titel des begleitenden Forschungsprojekts so oft erwähnt, dass daraus schon fast ein Mantra und eine *self-fulfilling prophecy* wurde. Die Ergebnisse müssen daher relativiert werden. Zudem ist anzumerken, dass auch andere Formen von Kreativität und *Enabling* existieren. Womöglich erleben die Studierenden aus dem Master Performance, die den Wahlkurs abbrechen, in einem ganz anderen Setting andere Formen der Kreativität, die Pamela Burnard in ihrem Konzept der *Creativities* durchaus erfasst, hier jedoch nicht ins Spiel kommen. Die dargelegten Erkenntnisse gelten lediglich für die spezifische, beschriebene Situation und sind ein Beitrag für das Forschungsfeld des *Creative Learning in Higher Music Education* (Haddon & Burnard, 2016).

Auch das im Forschungsprojekt beobachtete *Enabling* von Studierenden muss relativiert werden. Wie sich in einem an das Forschungsprojekt anschließenden interdisziplinären Kurs herausstellte, konnten die Studierenden einen

noch größeren freien Gestaltungsraum nicht auf befriedigende Weise nutzen. Das im Forschungsprojekt erlangte *Enabling* ist zudem bei Engagements in renommierten spezialisierten Ensembles für Neue Musik nicht erwünscht. Hier geht es um ein effizientes Proben und um ein Musizieren nach bestehenden Normen, nicht aber um ein co-kreatives Entwickeln und Hinterfragen musikalischer Performances. Würden diese Praktiken in traditionellen Ensembleproben angewandt, führten sie zu einem *Disabling*, zu einem Ausschluss der Studierenden aus dem Ensemble.

Doch die erweiterten Musikpraktiken der Studierenden fügen sich auf hybride Weise in eine Vielzahl von Praktiken und Selbstverständnissen, die die Studierenden situativ anwenden und sich dabei „[w]ie ein Chamäleon“ verwandeln (Smilde, 2017, S. 6). Im Forschungsprojekt hat sich gezeigt, dass nicht nur die bisherigen Studiengänge solchen hybriden Praktiken nicht gerecht werden, sondern auch die Dozierenden hier aus Sicht der Studierenden keine Vorbilder sind. Maßgebend für die Studierenden ist vielmehr, „to have criteria for judging your colleagues and friends [...]“ [TN 7]. Der Diskurs über verschiedene Qualitäten ist für ein *Enabling* zentral und gleichzeitig in Hinblick auf Prüfungen, mögliche Engagements sowie Gesuchseingaben von Hierarchien und Macht durchzogen. Ein *Enabling* diesbezüglich zu untersuchen, kann daher als Forschungsdesiderat identifiziert werden. Ein weiteres Forschungsdesiderat ergibt sich aus folgender Einschätzung eines Studierenden: „The studies are made by the colleagues and not by who teaches you or not.“ [TN 7]. Viele künstlerischen Projekte der Studierenden sind in Co-Kreation entstanden, die Peers übernehmen als Co-Autor\*innen eine entscheidende künstlerische und soziale Funktion für ein *Enabling*. Was bedeutet es für die Dozierenden, wenn die Studierenden innerhalb der Hochschule sich als musikalische Community of Practice (Kenny, 2016) wahrnehmen und hier maßgeblich ein *Enabling* erfahren? Kommt es gar zu einer Inversion und brauchen die Dozierenden ein *Enabling*?

## Literatur

- Armstrong, E., Jenkins, J. & Rothfuss, J. (Hrsg.). (1993). *In the Spirit of Fluxus*. Walker Art Center.
- Born, G. (2005). On Musical Mediation. Ontology, Technology and Creativity. *Twentieth-Century Music*, 2(1), 7–36. <https://doi.org/10.1017/S147857220500023X>
- Born, G. (2015). Mediation Theory. In J. Shepherd & K. Devine (Hrsg.), *The Routledge Reader on the Sociology of Music* (S. 359–367). Routledge.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583942.001.0001>
- Burnard, P. (2016). *Developing Creativities in Higher Music Education. International Perspectives and Practices*. Routledge.

- Burnard, P. (2018). Commentary. Musical Creativity as Practice. In G. McPherson & G. Welch (Hrsg.), *Creativities, Technologies and Media in Music Learning and Teaching* (S. 30–64). Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Chilvers, I. (2004). *The Oxford Dictionary of Art and Artist*. Oxford University Press.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretative Turn*. Sage.
- Godau, M., Eusterbrock, L., Haenisch, M., Hasselhorn, J., Knigge, J., Krebs, M., Rolle, C., Stenzel, M. & Weidner, V. (2019). MuBiTec – Musikalische Bildung mit mobilen Digitaltechnologien. In B. Jörissen, S. Kröner & L. Unterberg (Hrsg.), *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung* (S. 129–148). kopaed.
- Göllner, M. & Niessen, A. (2021). Potenziale der Situationsanalyse nach A. E. Clarke für qualitative musikpädagogische Studien. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 12, 1–18.
- Haddon, E. & Burnard, P. (2016). *Creative Teaching for Creative Learning in Higher Music Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315574714>
- Helfferrich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_39](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39)
- Higgins, D. (1966). Intermedia. *The Something Else Newsletter*, 1(1), 1–3.
- Higgins, D. (1998). Fluxus. Theory and Reception. In K. Friedmann (Hrsg.), *The Fluxus Reader* (S. 217–236). Academy Editions.
- Higgins, D. (2001). Intermedia. *Leonardo*, 34(1), 49–54.
- Higgins, H. (2002). *Fluxus Experience*. University of California Press.
- Kenny, A. (2016). *Communities of Musical Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315572963>
- Knapstein, G. (1995). Nur was aufbewahrt wird, ist später da. Sammler und Liebhaber von Fluxus in Deutschland. In R. Block, G. Knapstein & C. Bodenmüller (Hrsg.), *Eine lange Geschichte mit vielen Knoten. Fluxus in Deutschland 1962–1994* (S. 62–70). Cantz.
- Kunkel, M. (2022). Release Creativity. Ein Fluxus-Experiment an der Hochschule für Musik Basel. *Zeitschrift für Neue Musik*, (4), 60–65.
- Kunkel, M. (2023). Over or Open? Das Basler Experiment Enabling Performers. Edge Moments Between New Music, Fluxus, etc. In Ch. Brüstle & K. Schmitt-Weidmann (Hrsg.), *Aufs Spiel gesetzt. Interpretation im Fokus* (S. 170–196). Schott. <http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-4756>
- Meyer-Denkman, G. (2003). *Mehr als nur Töne. Aspekte des Gestischen in neuer Musik und im Musiktheater*. Pfau.
- O'Neill, S. & Peluso, D. C. C. (2016). Using Dialogue and Digital Media Composing to Enhance and Develop Artistic Creativity, Creative Collaborations and Multimodal Practices. In P. Burnard (Hrsg.), *Developing Creativities in Higher Music Education. International Perspectives and Practices*. Routledge.

- Petri-Preis, A. (2022). *Musikvermittlung lernen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461679>
- Piekut, B. (2011). *Experimentalism Otherwise. The New York Avant-Garde and its Limits*. University of California Press.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Suhrkamp.
- Richter, D. (2012). *Fluxus. Kunst gleich Leben? Mythen um Autorschaft, Produktion, Geschlecht und Gemeinschaft*. Biotop 3000.
- Ristow, S. (2020). Audiovisualität. Partizipative Vermittlungsprojekte am Beispiel Fluxus. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Lust auf Neues?! Wege der Vermittlung neuer Musik* (S. 167–190). Wißner-Verlag.
- Rüdiger, W. (2015). *Ensemble & Improvisation*. ConBrio.
- Schmidt, P. (2016). Creativity as a Framing Capacity in Higher Music Education. In P. Burnard (Hrsg.), *Developing Creativities in Higher Music Education. International Perspectives and Practices* (S. 23–36). Routledge.
- Schneider, H. (2000). *Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen*. Pfau.
- Schneider, H. (2017). *musizieraktionen. frei streng lose*. Pfau.
- Smilde, R. (2017). Wie ein Chamäleon! Musikerinnen und Musiker müssen sich heute flexibel den unterschiedlichsten Herausforderungen stellen. *Üben und musizieren*, 2, 6–10.
- Star, S. L. (2017). Dies ist kein Grenzobjekt. Reflexionen über den Ursprung eines Konzepts (2010). In S. Gießmann & N. Taha (Hrsg.), *Grenzobjekte und Medienforschung* (S. 213–240). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839431269-009>
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5_2)
- Thomas, S. (2019). *Ethnografie. Eine Einführung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94218-6>
- Weber, B. (2003). *Neue Musik und Vermittlung*. Olms.

Univ.Prof.in Irena Müller-Brozović, PhD  
 Anton Bruckner Privatuniversität  
 Alice-Harnoncourt-Platz 1  
 4040 Linz  
 Österreich  
 irena.mueller-brozovic@bruckneruni.at