

Vom Spielerischen in musikalisch-ästhetischer Produktion

Ein Fallbeispiel

Elias Zill

Was einem bewusst wird, dass man auch durch ganz kleine Sachen irgendwie fasziniert werden kann und [...] dass man da Spaß dran hat, und [...] dass es sich lohnt dran rumzuspielen.

Vorbemerkung zur ästhetischen Produktion

Während aus einem alltäglichen Verständnis heraus die Unterscheidung zwischen ästhetischer Produktion und Rezeption mit der Rollenaufteilung zwischen Künstler und Rezipienten gleichgesetzt wird, hebt Martin Seel hervor, dass auch die produktive Tätigkeit des Künstlers rezeptive Anteile hat. Der Künstler ist im Produktionsprozess nicht nur produzierend, sondern zugleich wahrnehmend tätig:

„Auch diejenigen, die ästhetisch *produzierend* tätig sind, sind *ästhetisch* produzierend durch die Art, in der sie ihre Produktion wahrnehmend testen und verfolgen, kontrollieren und korrigieren, endlich bejahen oder verwerfen“.¹

Eine Verschränkung von produktiver und wahrnehmender Tätigkeit, lässt sich auch im Kinderspiel beobachten. Das mit Sand spielende Kind folgt in seinem spielerischen Produktionsprozess einerseits seinen Vorstellungen, wenn es sich beispielsweise vornimmt, eine Brücke zu bauen, andererseits den Zufälligkeiten des Materials oder des Prozesses, wenn es den Sand der eingestürzten Konstruktion kurz darauf zu einem Kuchen formt. Durch die Eigenart, sich gleichermaßen von Planungsabsichten wie von Wahrnehmungseindrücken leiten zu lassen, ist sowohl der spielerische als auch der künstlerische Produktionsprozess ergebnisoffen². Diese Unverfügbarkeit hängt direkt zusammen mit der Zweckfreiheit beider Tätigkeiten. Weder das Spiel noch der künstlerische Produktionsprozess wollen ein Produkt hervorbringen, dessen Nutzen und Einsatzmöglichkeit feststeht; und mit dem Fehlen eines funktionalen Anspruchs ist auch die Gestalt des Ergebnisses - anders als etwa die Produkte industrieller Fertigung - an keine pragmatischen Vorgaben gebunden.

¹ Seel: Die Kunst der Entzweiung, S. 33 (Hervorhebung des Autors).

² Vgl. den systematisierenden Entwurf musikalisch-ästhetischer Produktion von Vogt, *Genie oder Arbeit?*

Was für das Spiel mit haptisch gegenwärtigem Material leicht nachvollziehbar ist – auch deshalb, weil jeder diese Spielerfahrung kennt – und analog für die künstlerische Arbeit im Bereich der Bildenden Kunst angenommen werden kann, stellt sich für den musikalischen Produktionsprozess schwieriger dar. Dies hängt mit der für die abendländische Musikproduktionspraxis typischen Trennung zwischen der Rolle des Produzenten und der des Interpreten oder anders ausgedrückt, mit der immateriellen Entwurfsform von Musik in der westlich-europäischen Tradition zusammen.³ Der Sand ist ebenso wie Leinwand und Farbe vor Spielbeginn sinnlich-real vorhanden - für das musikalische Material lässt sich dies nicht in gleicher Weise behaupten. Während Kinder zum Beispiel in den Kleine-Welt-Spielen, wie sie Gundel Mattenklott beschreibt, Materialien vorfinden und frei kombinieren können, ist die Vorfindbarkeit von musikalischem Material auf die musikalische Vorstellungskraft des Suchenden angewiesen. Im idealtypischen Kompositionsprozess stellt sich der Komponist die Musik innerlich vor. Er kann dabei - dem Bildenden Künstler oder spielenden Kind durchaus vergleichbar - auf Vorgefundenes zurückgreifen oder Neues erfinden. Die innerlich vorgestellte Musik schreibt er auf, so dass sie dann durch Interpreten aufgeführt und real-sinnlich erklingen kann.

Auch wenn es diesen idealtypischen Kompositionsprozess i.A. nicht gibt und auch Komponisten sich bereits während des Kompositionsprozesses das Vorgestellte real-sinnlich (z.B. am Klavier) vergegenwärtigen, bleibt das Problem, dass sie die real-sinnliche Manifestation (je nach Instrumentierung und Schwierigkeitsgrad des Werkes) nur andeutungsweise mithilfe von Instrumenten (einschließlich moderner Notationssoftware) vorweg nehmen können. Diese Schwierigkeit ist vermutlich dafür verantwortlich, dass - anders als im Kunstunterricht - im Musikunterricht die Erfindung eigener Musikstücke eher selten stattfindet. Da sowohl das Ausprobieren am Instrument sowie auch das Notieren von Musik mehr Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzen als im Laufe der Schulzeit vermittelt werden können, bleibt es oftmals beim reproduktiven Musizieren. Ausnahmen bilden die Improvisation, in der die musikalische Produktion sinnlich-real erfolgt, ohne den Umweg über eine Notation zu nehmen und die Musikproduktion am Computer.

Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass in einem Kompositionskurs SchülerInnen⁴ Gelegenheit und Anleitung dazu erhalten, Musikstücke zu komponieren, die anschließend durch ein professionelles Orchester in einem öffentlichen Konzert zur Aufführung gelangen sollen. Dieser Kurs wurde von mir über den gesamten Zeitraum wissenschaftlich begleitet. Dabei wurden folgende Methoden eingesetzt: Projekttagebuch,

³ Diese Trennung ist keinesfalls in jeglicher musikalischen Produktionspraxis üblich, insofern es sich um eine für die abendländische Musikpraxis typische Rollenverteilung handelt. Für viele musikalisch-ästhetischen Produktionsformen kann diese Differenzierung nicht geltend gemacht werden, wie z. B. die Improvisation oder die Produktion im Bereich der so genannten Populärmusik.

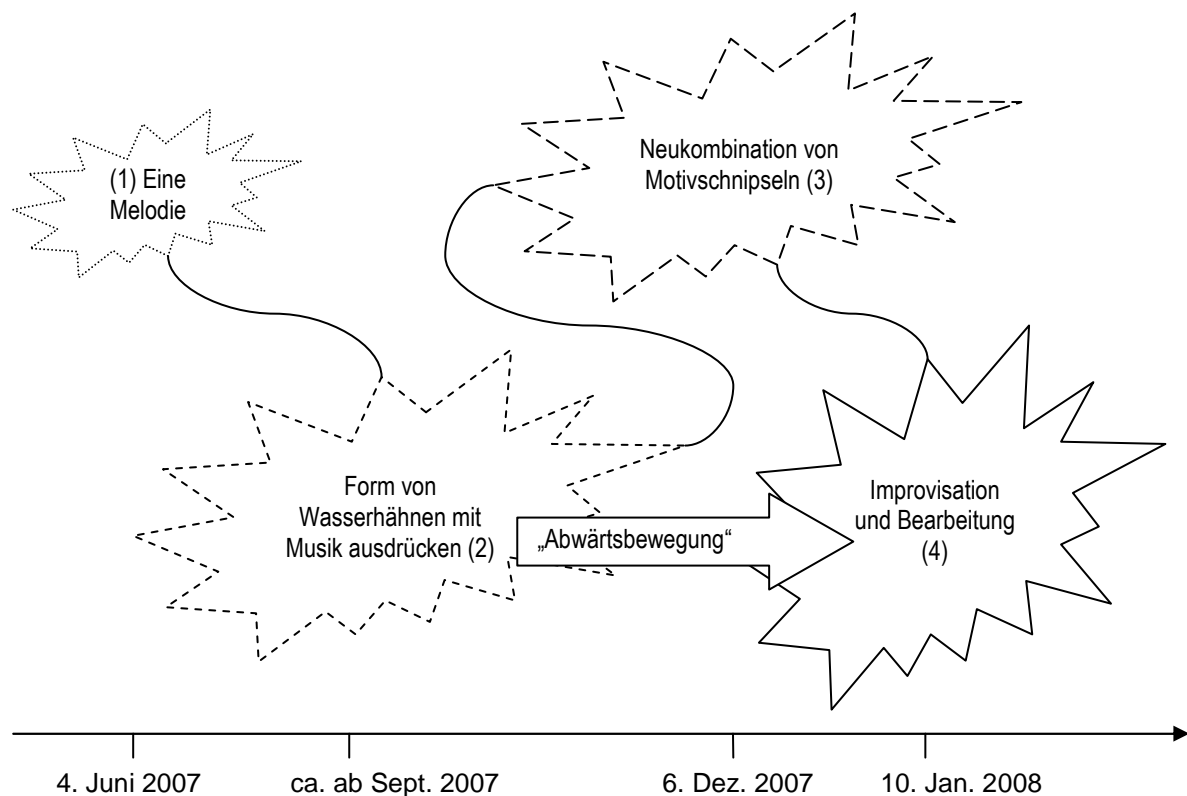
⁴ Es handelt sich um SchülerInnen eines Gymnasiums mit musikischem Profil.

Teilnehmende Beobachtung, Schriftliche Befragungen und Leitfadeninterview. Neben dem auf diese Weise gewonnenen Datenmaterial liegen diverse Kompositionsskizzen der TeilnehmerInnen vor.

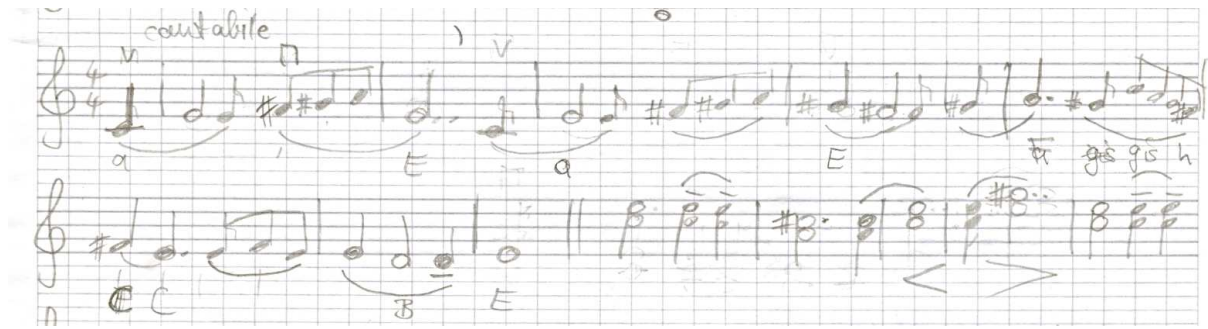
Im Folgenden wird an dem Fallbeispiel einer Schülerin (18J.), von mir Anna genannt, gezeigt, in welcher Weise auch im Bereich des musikalischen Produktionsprozesses Elemente des Spiels sichtbar werden.

Fallbeispiel Anna

Aus dem Gesamtmaterial, das der zu untersuchenden Teilnehmerin zugeordnet wurde, können vier wesentliche Phasen des Kompositionsprozesses extrahiert werden, um diese anschließend zu beschreiben. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Abfolge dieser Phasen.



Eine der ersten Aufgaben für die TeilnehmerInnen besteht darin, ein Stück von einer Minute Länge zu schreiben. Anna, die zu diesem Zeitpunkt noch keinerlei Erfahrungen mit dem Komponieren oder auch Improvisieren gemacht hat, bringt eine kleine Melodie in a-Moll mit in den Kompositionsunterricht:



Diese mit Legatobögen und Hinweisen für die Bogenführung eines Streichinstrumentes versehene singbare Melodie scheint der Normvorstellung von Musik zu entsprechen, die die Schülerin zu Beginn des Projekts formuliert hat:

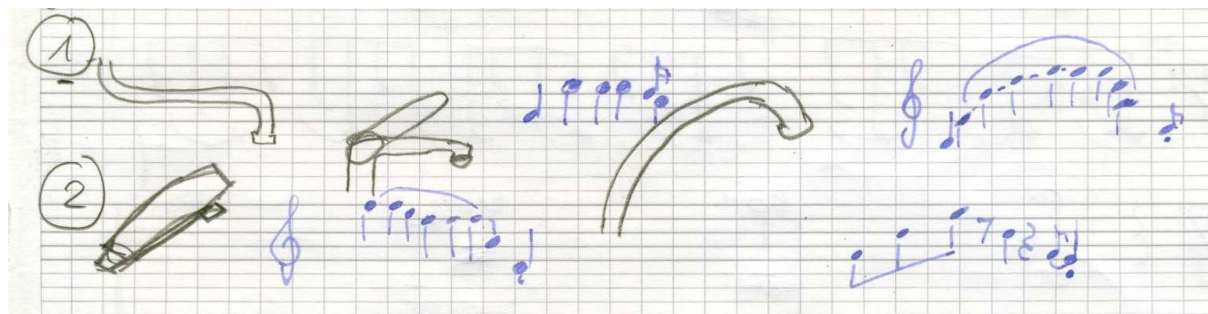
Sie [Musik] muss fließend und in sich stimmig sein. Neben Klängen sollten auch einzelne Melodien vorhanden sein.

Kurz vor den Sommerferien schlägt der Kompositionslehrer dann vor, sich auf ein gemeinsames Thema zu einigen, mit dem sich alle Beteiligten auseinandersetzen sollen. Das von den Schülern vorgeschlagene Thema „Wasser“ wird von nun an zu dem den weiteren Kompositionsprozess bestimmenden Gegenstand. Anna schreibt darauf in ihr Projekttagbuch:

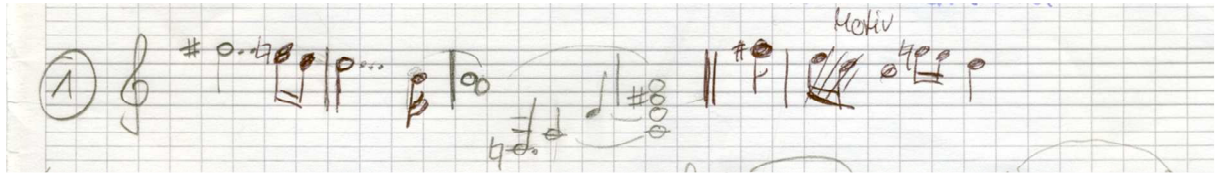
Idee: Während ich 30 Min an der Bushaltestelle warte, kommt mir das Projekt in den Sinn.

Wasserassoziationen: Wasserhahn, Tropfen, Regen, Fluss, Bach, fließend, rauschend, Meer, See, Wellen, zart, gewaltig, lebenswichtig [...]

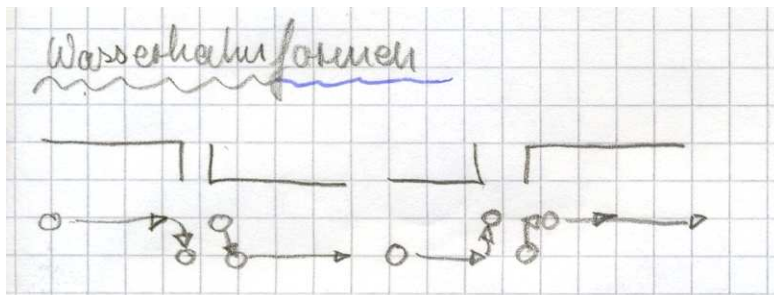
Die Assoziation zu Wasserhähnen aufgreifend entwickelt Anna ein im engeren Sinne spielerisch zu nennendes Verfahren, in dem sie die grafische Form von Wasserhähnen auf musikalisches Material überträgt:



Aus diesen Vorgaben entspringt das für ihre weitere Arbeit wichtige „Wasserhahnmotiv“. Es besteht aus einer lang gezogenen Note und einer sich daran anschließenden abrupt abfallenden 32tel-Bewegung:



In ihren Notizen findet sich dann auch die systematische Variation der Formen des Wasserhahns, wodurch sie das Spielerische des Verfahrens weiter auszubauen sucht, um neuartiges musikalisches Material zu explorieren:



Interessant ist nun, dass für die Arbeit in der 2. Phase die bereits gefundene a-Moll-Melodie vom Beginn keinerlei Rolle mehr spielt. Indem sich Anna nun vollends der Aufgabe widmet, die Wasserthematik musikalisch angemessen umzusetzen, entfernt sie sich von vertrauten melodischen Modellen und räumt ausgehend von grafischen Formen dem Einzelmotiv größere Freiheit ein.

Die Emanzipation des Einzelmotivs wird auch durch ein anderes Verfahren vorangetrieben, bei dem Anna diverse kleinere rhythmische und melodische Bausteine auf Zettelchen notiert (Phase 3), die sie in wechselnder Reihenfolge aneinanderlegt, um zu einem Musikstück zu gelangen. Die Nähe dieses aleatorischen Verfahrens zum Spiel ist offensichtlich.

Einen Monat vor Abgabe des Stücks entscheidet sich Anna für eine gänzlich andere Methode. Alle bisherigen Versuche hinter sich lassend versucht sie nun über die Improvisation auf dem Cello zu einem Stück zu gelangen. Dieses Verfahren unterscheidet sich von den anderen dadurch, dass Anna am eigenen Instrument sofort ausprobieren und so mit sinnlich-realem Material „rumspielen“ kann.

Beim Cellostück fing alles mit Spielereien und Improvisationen an. Klangfolgen und Intervalle, die ich spannend und interessant fand habe ich aufgenommen und dabei frei improvisiert. Was mir daraus gefiel, habe ich aufgeschrieben und es entstanden einzelne Teile, die sich anfangs sehr ähnelten.

Anna zeichnet die Improvisation mit einem Tonbandgerät auf, um daran anschließend – ästhetisch wahrnehmend und bewertend – diejenigen Teile zu transkribieren, die in die Komposition aufgenommen werden sollen. Das sich anschließende kompositorische Verfahren erlaubt es ihr nun, zu verdichten bzw. weitere Teile anzufügen, die nicht ausschließlich der Improvisation entstammen, sondern vielmehr, wie Anna sagt, aus der „rationalen“ Beschäftigung mit dem Material entstanden sind. Annas Ausführungen zum „rationalen“ Arbeiten lassen dabei ihre Unterscheidung zweier Produktionspraxen deutlich werden:

Andererseits gab es auch Phasen, in denen ich mich quasi gezwungen habe, etwas zu tun, mich mit dem Gegebenen länger beschäftigt habe und einfach „nur“ rational Dinge gemacht habe.

Ich habe es halt nicht durch spielerisch, sondern ich habe halt gedacht ((genervt)) ‚Jetzt musst du was machen.‘ Und dann habe ich das so geschrieben [...] da fiel mir das halt in dem Moment auch leichter, da einfach irgendwas hinzusetzen ohne jetzt zu kucken, was liegt gut für das Cello [...]

Das „rationale“ Produzieren wird mit dem Zwang verbunden, am Stück weiter zu arbeiten und voran zu kommen. Es geschieht offensichtlich nicht am Instrument, sondern als Arbeit mit dem bereits vorhandenen Notentext.

Die bisherigen Erläuterungen zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Spielerisches in dem (hier nur fragmentarisch dargestellten) Kompositionsprozess Annas auf zwei Ebenen zeigt: Einerseits sind die entwickelten Verfahren selbst spielerisch zu nennen. Sie sind „schaffendes Spielen“⁵. Andererseits weist der Prozess *insgesamt* immer wieder Momente des Verwerfens, Abbrechens, Von-vorn-Beginnens auf, was – die Unterscheidung Scheuerls aufgreifend – als „spielendes Schaffen“⁶ bezeichnet werden kann. Das herzustellende Produkt steht noch nicht von Anfang an fest, es muss erst gefunden werden.

Ein Tertium comparationis ästhetischer Produktion und des Spielens wird deutlich, betrachtet man die Erlebnisqualität beider Praxen. Ludwig Duncker verweist im Anschluss an Hans Robert Jauß' rezeptionsästhetische Studien auf den Genuss als ein wesentliches Element ästhetischer Erfahrung.⁷ Scheuerl spricht im Zusammenhang vom Spiel von „innerer

⁵ Scheuerl: Das Spiel, S. 152.

⁶ Ebd., S. 153.

⁷ Duncker: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung, S. 15f. Bernd führt zwar als Merkmal ästhetischer Erfahrung den „Erfüllungscharakter“ auf, allerdings stellt dieser mit diesem heraus, dass ästhetische

Unendlichkeit“, womit die Motivation zu ewiger Fortführung des Spiels gemeint ist.⁸ In Annas Äußerungen findet sich dieser Zusammenhang zwischen Genuss und Motivation bestätigt.

Egal welche Methode ich angewandt habe, wenn mich etwas fasziniert hat und ich voran kam, habe ich mich sehr gut gefühlt und wollte unbedingt weitermachen.

Dass der Kompositionsprozess jedoch nicht nur positiv erlebt wird, dokumentiert die folgende Tagebuchaufzeichnung, in der die Verzweiflung der jungen Komponistin über ihre ewige Suche zum Ausdruck kommt:

Tja, ich glaube das worin ich mich gerade befinde, nennt sich Schaffenskrise. Ich habe gerade echt keine Lust mehr. So ein Anfang ist ja nicht so schwer, aber dann mal mehr daraus zu machen ist total aufwändig. [...] Ich hab irgendwie das Gefühl, ich dreh mich die ganze Zeit nur im Kreis und fang immer wieder von vorne an. Bei mir kommt am Ende sowieso nichts Gescheites raus! (PTG-S1 15.11.07)

Offensichtlich führt eine Orientierung auf das Endergebnis („Bei mir kommt am Ende sowieso nichts Gescheites raus“) zu ihrer Unzufriedenheit. Die Verzweiflung könnte als Beleg für die häufig anzutreffende These der Unvereinbarkeit spielerischer Momente des Produktionsprozesses mit der übereilten Fixierung eines Endprodukts interpretiert werden.⁹ Hierfür spricht auch Annas Entschluss, das Musikstück nicht mehr abändern zu wollen. Auf die Frage hin, was sie an ihrem Stück nach dem Konzert abändern würde, antwortet sie, dass sie - mit Ausnahme der Verlängerung eines Glissandos - keine Umarbeiten mehr vornehmen möchte. Ihre Begründung „Irgendwann muss auch mal Schluss sein [...]“ lässt an die Ermahnung eines Erwachsenen an ein spielendes Kind denken.

Das Spielerische im Produkt

Nachdem bis jetzt die spielerischen Qualitäten des Produktionsprozesses untersucht wurden, sollen nun gezeigt werden, inwieweit diese Herangehensweise sich in dem Produkt niederschlägt. Anna betrachtet ihr Stück als Ausdruck von „Spiel- und Experimentierfreude am eigenen Instrument“. Zur Erläuterung der Aussage ihres Stückes aufgefordert, beschreibt sie kein Programm, stellt auch keine Bezüge mehr zur Wasserthematik her, was sie mit dem Titel des Stückes durchaus beabsichtigt, sondern betont, dass sie mit dem Stück eine positive Erfahrung mit ihrem Instrument zum Ausdruck bringen möchte..¹⁰

Ja, ich glaube es ist wirklich mehr so dieses ... diese Spielerei am Cello ((lacht)). Das hat mir einfach unglaublich Spaß gemacht, da mit den Glissandi rumzuschmieren. Und ähm ... ja und

Erfahrungen sowohl erfüllte als auch unerfüllte Erfahrungen umfassen (Kleimann: Das ästhetische Weltverhältnis, S. 83ff.).

⁸ Scheuerl: Das Spiel, S. 70ff.

⁹ Vgl. Rora: Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel, S. 119.

¹⁰ Anna gibt an, dass sie keinerlei Vorbildung auf den Gebieten Komponieren, Arrangieren bzw. Improvisieren hat, bis auf die Tatsache, dass sie gern ihrem Bruder beim Improvisieren zuhöre (FB1b-S1).

dann ... vielleicht auch mal ein paar Töne zu schrubben und ähm ... ja ... ich ... also das ist ... na einfach mal ... ja was anderes [...]

Die Entdeckung, einmal ganz andere Dinge auf dem eigenen Instrument zu realisieren als vorgegebene Notenwerte umzusetzen, ist für sie mitteilenswerter als der programmatische Bezug. Dabei scheint ihre Wortwahl (‚Schmieren‘, ‚Schrubben‘) auf eine gewisse Differenz zwischen normativen Ansprüchen und dem eigenen musikalischen Verhalten zu deuten. Die spielerischen, nicht-normkonformen Elemente der Improvisation werden von Anna in ihre Wahrnehmung und Beschreibung des Stückes hineingenommen. So bezeichnet sie den Wechsel von „schmierigen Glissandi“ und „präzisen rhythmischen Sechzehntelmotiven“ als „Gegenspiel“. Außerdem nimmt sie mit der Gestaltung der Glissandopassagen auf das Erfindungsspiel in Phase 1 Bezug, indem diese mit ihren abrupten Abschlüssen an die spielerisch entwickelten „Wasserhahn motive“ erinnern.

Ausschnitt aus Annas Stück (Notensatz: © Julius Göbel 2008)

Ein anderes Spielelement in Annas Gestaltungsprodukt bildet ihre freiwillig auferlegte Beschränkung auf die Intervalle Quinte und Sexte, die sie in dem Stück – wie sie sich ausdrückt – „gegeneinander ausgespielt“ habe. Diese Spielregel, die sie für sich selbst freiwillig aufstellt, bietet ihr einen Freiraum auf dem Instrument zu experimentieren, und somit die Möglichkeit, ihre musikalischen Normvorstellungen zu überschreiten, schließlich stehen die Spielereien mit diesen Intervallen in keinem vorrangig funktionsharmonischen¹¹ Zusammenhang. Dass sich ihr Ohr von solchen Zusammenhängen nicht gänzlich zu lösen vermag, zeigt ihre Überraschung über den Schluss des Stückes.

Das Zwiegespräch bei den Doppelgriffen in Form von längeren Noten zwischen h, b und f wird scheinbar in Takt 123 aufgelöst auf der Quint b und f. Diese klingt anschließend noch ein wenig aus und das Stück findet den Abschluss auf der Sexte d – b. Zur Überraschung des Hörers gleitet die Sexte letztlich doch wieder zur Quinte und verklingt dann. Diesen Schluss mag ich am meisten, denn er kommt so unerwartet.

¹¹ Die Intervalle, die ab dem zweiten Teil als Doppelgriffe realisiert werden, folgen nicht ‚klassisch-romantischen‘ harmonischen Modellen.

Ausschnitt aus Annas Stück (Notensatz: © Julius Göbel 2008)

Diese Überraschung stellt sich angesichts einer für klassisch-romantische Ohren ungewöhnlichen Schlusswendung ein, weil der sich zum Ende hin etablierende Grundton „b“ doch letztlich verlassen und in die leere Quinte „d-a“ überführt wird.¹² Die Lösung der Sexte zur Quinte ist eine Reminiszenz an den Schluss des ersten Teils (T. 20f.), wo diese Deutung jedoch nicht so nahe gelegt wird, ist das Ende dort für den Hörer als eine Art ‚klassische‘ Schlusswendung¹³ nachvollziehbar.

Ausschnitt aus Annas Stück (Notensatz: © Julius Göbel 2008)

Mit dem Wiederaufgreifen des Sext-Quint-Glissando am Schluss (T. 131) versucht Anna zwar im ersten Moment *absichtlich* einen Zusammenhang innerhalb des Stücks herzustellen, allerdings wird ihre Wahrnehmung irritiert, weil sich der musikalische Kontext im Laufe des Stücks verändert hat. Auch in dem Phänomen, dass trotz der intentionalen, technischen Einflussnahme auf ein ästhetisches Produkt dieses im Wahrnehmungsprozess Unerwartetes zu erkennen gibt, muss das Spielerische gesucht werden. Es spielt zwischen

¹² Die sich im letzten Teil des Stücks etablierende Tonika – Grundton, Terz und Quinte des B-Dur-Akkords sind vorhanden (T. 124ff.) – wird durch das Glissando des „b“ zum „a“ hinterfragt (T. 131ff.) und allmählich in eine leere Quinte überführt. Dadurch wird die Terz des B-Dur-Akkords zum Grundton umgedeutet.

¹³ Was als ‚klassische‘ Schlusswendung bezeichnet wurde, kann als unvollkommener plagaler Ganzschluss (auf der G-Dur-Tonika ohne Terz endend) gedeutet werden.

der Differenz von Intentionalität und Ungeahntem. Die Chancen, die dem Spielerischen in ästhetischer Produktion eingeräumt werden müssen, liegen folglich auch darin, dass sich Überraschungen und Irritationen angesichts neu hergestellter, unerhörter Gegenstände einstellen, die unsere bisherigen musikalisch-ästhetischen Wahrnehmungsmuster verändern können und so einen nicht unwesentlichen Beitrag zur musikalisch-ästhetischen Erfahrung¹⁴ und damit auch Bildung leisten. Voraussetzung dafür bildet die spielerische Einstellung, in der dieses Unerwartete zugelassen und nicht im Sinne der bereits vorhandenen Wahrnehmungsmuster auf technisch-instrumentellem Wege anpasst wird.

Am Schluss sollen die Ergebnisse dieser Analyse noch einmal kurz zusammengefasst werden. In dem empirischen Material konnte ein Zusammenhang zwischen Spiel und ästhetischer Produktion aufgezeigt werden. Das Spielerische der musikalisch-ästhetischen Produktion manifestiert sich in dem dargestellten Beispiel in folgenden Momenten:

- in der ‚Unverfügbarkeit‘ ästhetischer Produktion
- im Spiel zwischen Prozess- und Produktorientierung;
- im Spiel auf und zwischen verschiedenen Sinnesebenen (hier der grafisch-visuellen und haptisch-auditiven Ebene);
- in der Begrenzung (siehe die freiwillige Beschränkung auf wenige Elemente);
- im Spielmerkmal der „inneren Unendlichkeit“
- in der spielerischen Offenheit gegenüber Zufällen

Auch wenn aus diesem Ausflug in die Empirie ästhetischer Praxis keine unmittelbaren Handlungsempfehlungen für (musik)pädagogische Unternehmungen abgeleitet werden können, deuten sich die Pole Offenheit und Begrenzung als fruchtbare Momente musikdidaktischer Inszenierungen an, zwischen denen die ästhetische Produktion „spielt“, wobei letztere nicht zwangsläufig von Außen gesetzt werden muss. Die Analyse verweist damit letztlich noch ein weiteres Mal auf die Selbstbestimmung der sich bildenden Subjekte.

¹⁴ Im Anlehnung an Ludwig Duncker (S. 11f.) zählt Georg Peez das Moment der Überraschung zu den wesentlichen Strukturmomenten ästhetischer Erfahrung (Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik, S. 234).

Literatur

Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, Wolfgang (Hg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt a. M. 1999, S. 9-19.

Kleimann, Bernd: Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. München 2002.

Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Zu den Wirkungen ästhetischer Erziehung am Fallbeispiel. In: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim, München 2004, S. 225-238.

Rora, Constanze: Ästhetische Bildung im musikalischen Gestaltungsspiel. Augsburg 2001.

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Untersuchung über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim und Basel 1979.

Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt am Main 1985.

Vogt, Jürgen: Genie oder Arbeit? Annäherungen an eine produktionsorientierte Theorie musikalisch-ästhetischer Erfahrung. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik 2002, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt3.pdf>, 2002, S. 1-14.