

Klanklichaam- Lichaamsklank. Experimenteren in kunst en wetenschap¹

Katharina Anzengruber

Katharina Anzengruber ontwierp voor haar promotieonderzoek een interdisciplinair onderwijsproject rondom experimentele muziek. Uitgangspunt is de methodiek van 'het experiment'. In dit artikel beschrijft ze hoe leerlingen dankzij een interdisciplinaire voorbereiding zelf aan het experimenteren sloegen met een gieter.

1 Delen van dit artikel zijn in identieke of bewerkte vorm al verschenen in Anzengruber, K. (2017). Schulische Experimentierräume im Spannungsfeld von Kunst und Wissenschaft. *Participate*, 8. Geraadpleegd op www.p-art-icipate.net/schulische-experimentierräume-im-spannungsfeld-von-kunst-und-wissenschaft

Welke klanken kunnen er op, met en door verschillende ‘lichamen’ worden voortgebracht? Wat kan er allemaal dienstdoen als ‘klanklichaam’? Hoe klinkt het menselijk lichaam? Hoe ontstaan klanken? Wat breng je bij verschillende lichamen tot klinken? Wat bedoelen we met het begrip ‘experiment’? Hoe wordt er in verschillende disciplines geëxperimenteerd? Wat is experimentele muziek?

Zo’n vijftig scholieren tussen de 15 en 18 jaar van een gymnasium in Salzburg hielden zich van januari tot september 2017 bezig met deze vragen, binnen het interdisciplinaire onderwijsproject *Klangkörper-Körperklang* (in het Nederlands vertaald als *Klanklichaam-Lichaamsklank*, red.). De bedoeling van het project was om de leerlingen ruimte te geven om te experimenteren in het spanningsveld tussen kunst en wetenschap. Het primaire doel was om hen te laten kennismaken met experimentele muziek op basis van het brede concept van het experiment als bepalend methodologisch principe. Het project was verdeeld in vier projectfasen, waarbij de experimentele benadering van verschillende klanklichamen en lichaamsklanken centraal stond. Deze vormen zagezegd het materiële uitgangspunt, zowel vanuit artistiek als vanuit natuurwetenschappelijk oogpunt.

Ik ga eerst in op de relevante begripsbepalingen en de daaruit voortvloeiende pedagogische basisprincipes van het project. Vervolgens beschrijf ik de vier projectfasen en hun concrete uitvoering. Die twee gedeelten vormen de basis voor het derde deel van het artikel, waarin ik zal ingaan op het empirische onderzoek dat het proces begeleidde. Dat onderzoek was gericht op de volgende vragen: (1) Hoe verliepen bij de leerlingen de werkprocessen, vooral in de fase waarin ze creatief-scheppend bezig waren? Welke rol vervulde het experiment/het experimenteren daarbij?; (2) Tot welke ervaringen leidde dit bij de leerlingen?; (3) Was de projectopzet, waarbij werd uitgegaan van de interdisciplinaire benadering van het begrip experimenteren, nuttig voor de experimenterend-creatieve processen bij de leerlingen?; (4) Hoe kun je onderwijs zo ontwerpen en uitvoeren dat leerlingen de ruimte hebben om te experimenteren?

Binnen het project vervulde ik een dubbelrol als onderzoekster (participerend waarnemer) en docent.

Begrippen

Overdracht

Het begrip overdracht dat aan het project ten grondslag ligt, betekent, naar Stiller (2008) of Langer (2008), een communicatief proces waarin alle deelnemers actief participeren. Bij het project waren dit leerlingen, docenten, kunstenaars en wetenschappers. De leerlingen zijn dus geen passieve toehoorders die een onderwerp krijgen aangereikt, maar houden zich hier, net als alle andere betrokkenen, actief mee bezig en bekijken het vanuit de meest

uiteenlopende gezichtspunten en rollen. Zo kunnen alle deelnemers gezamenlijk zich het onderwerp eigen maken en komen tot een gemeenschappelijk basisbegrip of resultaat, zonder daarbij de eigen individuele standpunten te verliezen.

Experiment

Experiment is een vaag begrip dat zich lastig eenduidig laat definiëren. Het verwijst onder meer naar een methodologisch uiterst gecontroleerde manier om inzichten te krijgen en te toetsen, zoals die zich sinds de zeventiende eeuw binnen de natuurwetenschappen heeft ontwikkeld en uiteindelijk ook in andere empirische wetenschappen. Experimenteren in deze betekenis omvat observeren en ontdekken en toetsen van hypothesen, maar ook dingen demonstreren of zaken aanschouwelijk maken of controleren. Daarnaast betekent experiment sinds het begin van de achttiende eeuw een poging, een waagstuk, een onderneming met ongewisse afloop. Dit stevig in het dagelijks taalgebruik verankerde, figuurlijke gebruik van het woord kan zowel positieve als negatieve connotaties hebben. Een experiment kan verwijzen naar innovatieve, vaak onconventionele processen waarmee nieuwe wegen worden ingeslagen, maar ook op dubieuze, want vaak risicovolle of zelfs onverantwoorde pogingen ‘in het wilde weg’ die beter achterwege hadden kunnen blijven. Een blik op de geschiedenis van het begrip maakt duidelijk dat er tussen deze twee vrijwel tegengestelde betekenispolen bovendien nog talrijke andere betekenisnuances bestaan.

In ons project kwam met het oog op de pedagogische consequenties de vraag bovendien welke betekenis ten grondslag ligt aan experimentele muziek. Een blik op verschillende composities die bekend staan als ‘experimenteel’ maakt duidelijk dat het experiment als definiërend methodologisch principe een kenmerk is dat ze allemaal delen. De ‘experimentele opzet’ is daarentegen, overeenkomstig de hierboven geschetste betekenisnuances van het begrip, zeer divers.

Bij mijn zoektocht naar hoofdkenmerken van het begrip experiment binnen de experimentele muziek in het bijzonder en in kunst en wetenschap in het algemeen, stuitte ik op een definitie van Francis Bacon. Hij maakt een onderscheid tussen ‘door actief handelen bewerkstelligde’ en ‘puur toevallige’ ervaringen: ‘Blijft over de pure ervaring, die “toeval” heet wanneer ze vanzelf gebeurt en “experiment” wanneer ze opzettelijk wordt gezocht’ (Bacon, 1620/1990, p. 82). De zoekende betreedt nieuw grondgebied: hij of zij (onder)zoekt, beproeft, probeert, ervaart en ontdekt. Alle doen en laten voltrekt zich in het bewustzijn op zoek te zijn, wat voortdurende documentatie vereist en reflectie impliceert.

Uitgaande van Bacon definieer ik het experiment als een ‘gezochte ervaring’ die wordt gekenmerkt door handelingsgerichtheid, procesmatigheid en de noodzaak van voortdurende documentatie en reflectie. Afhankelijk van het gebied waarop wordt geëxperimenteerd en/of het concrete geval kunnen daarnaast volgens mij alleen ‘mogelijkheden van experimentele handelingen’ worden beschreven.

Experimentele muziek

In verlengde van het bovenstaande versta ik onder experimentele muziek het soort composities of concepten waarvoor geldt dat voor hun ontstaan, realisatie en/of receptie het experiment als ‘gezochte ervaring’ in de meest uiteenlopende vormen een centrale rol speelt en waarvoor ‘mogelijkheden van experimentele handelingen’ kunnen worden beschreven.

Pedagogische basisprincipes

Uitgaande van deze begrippen zijn enkele basisprincipes te formuleren die de totstandkoming van het project Klanklichaam-Lichaamsklank aanzienlijk hebben beïnvloed.

Experimentele muziek moet je voor jezelf ontdekken

De in het begrip ‘experimenteren’ verankerde focus op de handeling maakt duidelijk dat voor de overdracht van experimentele muziek geen kant-en-klare oplossingen zijn, zelfs niet in mijn definitie van overdracht. Daarbij is weliswaar sprake van overdracht als een communicatief proces waarbij de leerlingen actief betrokken zijn, maar om experimentele muziek in al haar bijzonderheden (be)grijpbaar en ervaarbaar te maken voor leerlingen, moeten ze die, en hier sluit ik me aan bij de overwegingen van Lessing (2015) en Schneider (2017), zelf ontdekken door experimenterend-creatief aan de slag te gaan.

Experimentele muziek vereist experimenteel onderwijs

Om het leerlingen mogelijk te maken experimenterend-creatief bezig te gaan, moeten docenten de volgende randvoorwaarden scheppen (Brandstätter, 2011; Friedrich, 2016):

Experimenteel onderwijs vereist ‘experimenteercompetenties’

‘Experimenteercompetenties’ zijn een voorwaarde om aan de slag te kunnen gaan met zelfgestuurde experimenteerprocessen. De interdisciplinaire benadering van het onderwerp en de methode bleek daarbij een interessant uitgangspunt, vooral bij leerlingen in de hogere klassen. Deze benadering biedt leerlingen de mogelijkheid een gedifferentieerd inzicht te ontwikkelen van het begrip ‘experiment’, het hele spectrum van vormen en toepassingen daarvan te bevatten en overeenkomsten en verschillen te ontdekken. In het project werden de leerlingen daarom ondergedompeld in verschillende gebieden waarin wordt geëxperimenteerd, zowel binnen verschillende disciplines van de experimentele kunst² als binnen de natuurwetenschappen

2 Hiermee bedoel ik experimentele kunst in muziek, dans, beeldende kunst, literatuur en intermediale kunst.

(fase 1-3). Zo werden de diverse handelingsmogelijkheden (en handelingsconventies) op deze gebieden voor hen aanschouwelijk gemaakt. Ze gingen, aanvankelijk nog onder begeleiding, experimenterend aan de slag, om zo een eigen repertoire aan handelingsmogelijkheden en aldus 'experimentercompetenties' te ontwikkelen.

Experimenteel onderwijs vereist voortdurende documentatie en reflectie

Voortdurende documentatie van en reflectie op de afzonderlijke stappen van het werkproces en de (tussentijdse) resultaten zijn hoofdkenmerken van experimenterprocessen. Ze zijn dan ook cruciaal voor onderwijs waarin het experiment een methodologisch principe is (Langbehn, 2001, p. 45). In het project moesten leerlingen daarom procesportfolio's samenstellen. Het doorlopende werken aan het portfolio was zowel gericht op een diepere inhoudelijke benadering van het onderwerp en methode van het project (fase 1-3) als op de documentatie en reflectie van de experimenterprocessen (fase 4) terwijl ze plaatsvonden.

Experimenteel onderwijs vereist een bijpassende leeromgeving

Experimenterprocessen vergen een leeromgeving die meestal afwijkt van het gangbare, sterk gereguleerde schoolregime. Zo moet het mogelijk zijn om vaste structuren van tijd en ruimte te doorbreken. Te weinig tijd en ruimte, bijvoorbeeld als moet worden vastgehouden aan leseenheden van vijftig minuten of als leerlingen in het klaslokaal moeten blijven, kunnen experimenterprocessen aanzienlijk beperken of zelfs verhinderen. Verder moet er bij het onderwerp passend materiaal aanwezig zijn en moet het mogelijk zijn om zo nodig extern personeel bij het onderwijs te betrekken om de leerlingen te ondersteunen en impulsen te geven (Langbehn, 2001; Schwarzbauer, 2014; Wieneke, 2016).

Experimenteel onderwijs vereist beide: vrijheid en aansturing

Om experimenterend-creatieve processen bij leerlingen mogelijk te maken moet er ruimte worden gecreëerd waarin aanvankelijk 'alles mogelijk is', waarbinnen de leerlingen zich vrij kunnen bewegen en het onderwerp kunnen onderzoeken. Tegelijkertijd moet je voorkomen dat het afglijdt naar vrijblijvendheid, in de zin van lukraak uitproberen. Per slot van rekening is het de bedoeling de specifieke esthetiek van experimentele muziek over te brengen. Docenten moeten een flexibele rol innemen om aan de behoeften van de leerlingen tegemoet te kunnen komen en een balans zien te vinden tussen het aansturen van het leerproces en het verlenen van vrijheden (Langbehn, 2001; Handschick, 2014; Schwarzbauer, 2014; Wieneke, 2016).

Het projectverloop

Uitgaande van deze basisprincipes werd het project onderverdeeld in vier fasen. Doel van de eerste drie fasen was om leerlingen bekend te maken met de aan het project ten grondslag liggende methode, het experiment, zodat ze ‘experimenteercompetenties’ konden ontwikkelen. Deze fasen vormden de voorbereiding voor het zelfgestuurde, experimenterend-creatieve handelen in de vierde fase. Hieronder volgt een beschrijving van de vier projectfasen.

Fase 1-3: ontwikkeling van ‘experimenteercompetenties’

Het project ging in januari 2017 van start met een kick-off-dag. Om te beginnen brachten de leerlingen een bezoek aan het Museum der Moderne in Salzburg, om kennis te maken met een plek waar experimentele kunst van verschillende disciplines, vooral beeldende kunst, alomtegenwoordig is. Aansluitend lichtten we het projectverloop nauwkeurig toe en maakten we de leerlingen met warm-ups vertrouwd met de methodologische en thematische details.

In fase 2 (februari 2017) bespraken we in de reguliere lessen het begrip experiment en de verschillende toepassingen ervan, uitgaand van verschillende definities en met geselecteerde voorbeelden uit de artistieke en natuurwetenschappelijke praktijk. Concreet gebeurde dit vanuit het perspectief van de vakken muziek, Duits, biologie en psychologie. Voor de kunsten onderzochten we de volgende voorbeelden van experimentele muziek en poëzie: *Karawane* van Hugo Ball, *Sonata for Prepared Piano No. 5 en 4’33* van John Cage, *Ein Lautgedicht* van Gerhard Rühm en delen uit de cyclus *Schulmusik* van Dieter Schnebel. Bij de keuze van de werken golden de volgende criteria: de teksten en composities worden in de vakliteratuur expliciet als experimenteel omschreven, ze zijn geschikt voor een bespreking in het kader van onderwijs, en ze zijn qua totstandkoming heel verschillend, maar hebben wel allemaal op een of andere wijze betrekking op het onderliggende thema van het project.

Hieruit moesten de leerlingen vervolgens ‘mogelijkheden voor experimentele handelingen in de kunsten’ afleiden, bijvoorbeeld het zoeken naar het nieuwe, het onbekende, gebruik van deconstructie en reconstructie, of het toelaten van het toeval.

In maart en april 2017 volgde een workshopfase (fase 3). Hierin maakten we de leerlingen wegwijs in verschillende experimenteergebieden rond het projectthema. De workshops stonden onder leiding van kunstenaars en natuurwetenschappers, en waren bedoeld om inzicht te geven in het werk van de desbetreffende persoon, terwijl de leerlingen voor het eerst ook zelf

experimenterend aan de slag gingen. Er vond bijvoorbeeld een muziekworkshop plaats met een *sound artist*, waarin leerlingen instrumenten bouwden en kleine composities maakten (zie figuur 1). In een andere workshop stelde een striptekenares de leerlingen de vraag hoe je klanken kunt uitbeelden in strips en in een biologieworkshop hielden de leerlingen zich in een experiment bezig met de geluidsproductie van de sissende kakkerlak.



Figuur 1. Leerlingen bespelen zelfgemaakte instrumenten

Fase 4: experimenteren en vormgeving

Fase 4 vormde de hoofdmoot van het project en nam ook de meeste tijd in beslag. De leerlingen werkten hierin zo veel mogelijk zelfstandig aan twee opdrachten.

Opdracht 1

De leerlingen ontwierpen in totaal vijf experimenteerworkshops over het projectthema, voor medeleerlingen van 12 tot 14 jaar. Deze workshops werden gehouden tijdens een leerlingensymposium waar ruim honderd leerlingen van drie scholen uit Salzburg aan deelnamen. Daarbij namen de ontwikkelaars de rol van docent op zich en zetten hun leerlingen op de meest uiteenlopende vlakken aan tot experimenteren. Er waren onder meer workshops over taalexperimenten in het kader van een *poetry slam* en over het experimenteren met bewegingen om emoties tot uitdrukking te brengen.

Opdracht 2

De leerlingen gingen zelf creatief aan de slag en ontwikkelden eigen werk rond het thema, waarbij het experiment centraal stond, ofwel waarbij klankonderzoek zou worden uitgevoerd. Vier leerlingen besloten een tentoonstelling te maken, als documentatie van het gehele project, maar ook om uiteenlopende werken te tonen die het resultaat waren van hun

experimenten naar de verschillende klanklichamen en lichaamsklanken. Een leerling schreef bijvoorbeeld het volgende:

‘Met in mijn ene hand een gespannen linnen doek en in de andere een voorwerp, zoals een bel of metalen schroeven, probeerde ik het doek coole klanken te laten maken. Zo ben ik in papa’s kluskelder begonnen met het uitwerken van het thema, om er op die manier achter te komen hoe een doek kan klinken. Daarbij heb ik volstrekt nieuwe klanken ontdekt en mijn werk ‘Die klingende Wand’ ontwikkeld.’

De overige leerlingen vormden de groep *AG EXPART* en ontwikkelden de interdisciplinaire, experimentele performance *W(AT)E(RING) CAN DREAM*. De groep besloot om experimenten met een gieter als klanklichaam tot de spil van hun performance te maken.

Opzet van het onderzoek

Fase 4 van het project heb ik wetenschappelijk begeleid in het kader van mijn promotieonderzoek. In een empirisch onderzoek heb ik dit deel van het project onderzocht vanuit het perspectief van de participerende waarnemer en vanuit dat van de leerlingen. Op basis van een gedetailleerde en perspectiefrijke registratie van het onderwijsproces en de werkprocessen van leerlingen wilde ik de ervaringen van de leerlingen analyseren en interpreteren. Ik wilde vooral onderzoeken welke rol het experiment(eren) voor de leerlingen heeft ingenomen, omdat het experiment het bepalend methodologische principe van dit project was. Bovendien wilde ik achterhalen of en in hoeverre hun interdisciplinaire onderzoek van het begrip experiment en hun onderdompeling in verschillende gebieden waarop werd geëxperimenteerd, voorafgaand aan hun experimenterend-creatieve handelingen, relevant was. Ten slotte wilde ik inzicht krijgen in hoe je onderwijs met ruimte voor experiment idealiter zou kunnen of moeten ontwerpen en uitvoeren.

Voor de dataverzameling benutte ik de participerende observatie en de teksten waarin leerlingen op het project reflecteerden. Voor beide bestond een leidraad, vooral ter oriëntatie en niet zozeer als een dwingend sjabloon.

De observatieprotocollen en de reflecterende teksten zijn afzonderlijk onderworpen aan een kwalitatieve inhoudsanalyse (Mayring, 2015; Mayring & Gläser-Zikuda, 2008). Daartoe is het materiaal eerst gedigitaliseerd en vervolgens op basis van uniforme, vooraf vastgelegde regels geparafraseerd en samengevat. Uit het samengevatte materiaal heb ik categorieën afgeleid en ingedeeld bij de onderzoeksvragen. Als laatste stap zijn de uit de beide perspectieven (observator en leerlingen) afgeleide categorieën samengevoegd. Bij de beschrijving en de interpretatie heb ik steeds rekening gehouden met de gedifferentieerde weergave van het perspectief van observator en leerlingen.

Een beschrijving en interpretatie van alle onderzoeksresultaten voert in dit bestek te ver. In aansluiting op het thema van deze editie van *Cultuur+Educatie* beperk ik me hier tot een beschrijving van de inzichten over de betekenis van de interdisciplinaire opzet van het project voor de experimenterend-creatieve processen, waarbij ik me meer specifiek richt op de ontwikkeling van de performance *W(AT)E(RING) CAN DREAM*.

De betekenis van de interdisciplinaire opzet

‘Experimenteren. Een alledaags begrip en toch heeft het zoveel facetten. Door me te verdiepen in dit woord en zijn vele definities begon ik te beseffen hoe veelzijdig dit begrip wordt gebruikt. Die input gaf voor mij de aanzet om na te denken over de verschillende soorten experimenten en me daar intensief mee bezig te houden. Het inzicht voor het componeren van een eigen performance was: Probeer het! Waag het erop! Denk anders! Laat je niet beperken door normen!’

Deze uitspraak van een leerling is exemplarisch voor uitspraken van leerlingen in hun reflecterende teksten. Vrijwel alle leerlingen vonden het voorafgaande onderzoek naar de verschillende toepassingen van het begrip experiment nuttig. In de experimenteer- en vormgevingsfase (fase 4) vonden ze vooral de analyse van voorbeelden van experimentele kunst uit verschillende disciplines en de kunstworkshops belangrijk. Als reden noemen ze meermaals de bewustwording van de verschillende mogelijkheden om in de kunsten te experimenteren. De woorden ‘inspiratie’ en ‘impulsen’ gebruikten ze in deze context meermaals. Enkele leerlingen constateerden bovendien dat de confrontatie met verschillende experimentele werken had geholpen ‘angsten te boven te komen’, ‘iets te durven’, ‘moedig te zijn’ of ‘iets gekks te doen’.

De observatieprotocollen schetsen een vergelijkbaar beeld. Zo wilden de leerlingen van begin af aan hun performance interdisciplinair vormgeven en daarbij teruggrijpen op ‘mogelijkheden van experimentele handelingen in de kunsten’, zoals ze die vooraf hadden uitgewerkt met voorbeelden. Ook in hun argumentatie verwezen ze regelmatig naar die voorbeelden en de eraan ten grondslag liggende experimentele handelingen.

‘Gieters. Iemand droomt over gieters. Waarom droomt iemand over gieters? Misschien omdat je water nodig hebt. We moeten een watertekst hebben. Heeft iemand een idee?’

‘We zouden een bestaande tekst kunnen nemen en die kunnen demonteren, vervreemden. Snap je wat ik bedoel? Zoiets als *Karawane* of *Schtzngrmm*.’
‘Of watergeluiden maken met je mond!’

[...]

‘*Zauberlehrling!* We zouden het refrein van de *Zauberlehrling* kunnen

demonteren! Wie heeft dat niet ooit uit het hoofd moeten leren?
Dat kent iedereen! En dat zouden we dan kunnen omgooien!
(Anzengruber. Observatieprotocol 4-7-2017)

Dit gespreksfragment is een voorbeeld voor tal van andere gespreksweergaves. Er blijkt duidelijk uit dat het experimenterend-creatieve werk van de leerlingen in hoge mate werd gekenmerkt door diverse esthetische transformatieprocessen. Zo werd het ‘dingsymbool’ dat de performance domineerde, de gieter, vanuit het gezichtspunt van verschillende artistieke disciplines bekeken en overwogen leerlingen hoe ze deze, op basis van de nagestreefde interdisciplinariteit, zouden kunnen representeren in verschillende artistieke media. Ook vonden er transformatieprocessen plaats binnen een medium: in het bovenstaande fragment grijpen leerlingen terug op vormgevingsprincipes dan wel teksten die in de literatuur te vinden zijn. De voorbereidende, interdisciplinaire benadering bevorderde deze processen en gaf de leerlingen impulsen.

Een ander voorbeeld dat de invloed van de voorbereidende fase op het experimenterproces illustreert, gaat over de aanpak van de leerlingen in de fase van hun zoektocht naar klanken en klankproductie met de gieter zelf als klanklichaam. Ze richtten zich aanvankelijk op het klassieke instrumentarium en overwogen welke instrumenten je met een gieter zou kunnen nabouwen, tot een leerlinge de volgende opmerking maakte:

‘We hebben het hier over gieter-experimenten en dan zitten we alleen maar te imiteren! Is dat echt experimenteren? Volgens mij moeten we uitgaan van de gieter als gieter en [...] zien wat die verder nog kan behalve gieten. Net alsof we helemaal niet zouden weten waar dat ding voor bedoeld is.’

‘Zoals Duchamps *readymades*!’ vulde een ander aan, verwijzend naar een in fase 2 bekeken en besproken werk van deze kunstenaar. Dit voorstel, dat volgens mij te zien is als een oproep tot contemplatieve waarneming, zetten de leerlingen om in daden. Drie leerlingen namen een gieter en probeerden hem onbevooroordeeld te onderzoeken. Bij dit proces van naïef onderzoek maakten ze de indruk volledig op het voorwerp gefocust te zijn en gingen ze helemaal op in hun bezigheid. De ‘ontdekking van de gieter’, zoals de leerlingen deze bezigheid omschreven, namen ze vervolgens ook op in de performance zelf (zie figuur 2). Een leerling schreef hierover in haar reflecterende tekst:

‘Mijn favoriete scène in de performance is wel de ontdekking van de gieter, omdat het voor mij het spannendst was om iets zo simpels en normaal op een heel andere manier te bekijken en nieuw te ontdekken. Om naar het waarom te vragen van zo’n eenvoudige vorm die mij zo vertrouwd is en die dan vanuit andere gezichtspunten te bekijken. Dat verwondert me nu nog.’



Figuur 2. De 'ontdekking van de gieter', uit de performance *W(AT)E(RING) CAN DREAM*

'DAT was voor mij een echt experiment', schrijft ze verderop, verwijzend naar de discussie over in hoeverre het enkel 'imiteren van klassieke instrumenten' experimenteel te noemen is. De vraag wat een experiment (experimenteel) is en wat niet, stelden ze tijdens het gehele werkproces telkens weer, in verschillende vormen, en ze discussieerden er telkens levendig over. Deze discussies stimuleerden de experimenteerprocessen, aangezien de leerlingen zich telkens opnieuw bezonnen op het experiment als methodologisch principe. In plaats van te vertrouwen op copingstrategieën om via de kortste weg tot een presentabel product te komen – een aanpak zonder ruimte voor experimenteren en die dus geen experimenteerprocessen initieert, maar deze juist sterk beperkt en afremt – sloegen ze heel bewust aan het experimenteren. Hier is duidelijk de invloed te zien van de overwegingen uit de voorbereidingsfase.

Terwijl vrijwel alle leerlingen de benadering van het begrip experimenteren in de kunsten, met voorbeelden en kunstworkshops nuttig vonden voor het eigen experimenterend-artistiek handelen, gold dat niet voor de activiteiten op het gebied van de natuurwetenschappen. De meeste leerlingen vonden deze weliswaar interessant, maar op een enkeling na niet van belang voor fase 4. En inderdaad speelden de natuurwetenschappelijke workshops geen rol in de experimenteerprocessen bij de ontwikkeling van de performance. Anders was dat voor de in fase 2 besproken voorbeelden van natuurwetenschappelijke experimenten. Op dit punt wijkt de inschatting van de meerderheid van de leerlingen af van mijn observaties. In de loop van het project was herhaaldelijk te zien dat de leerlingen teruggrepen op het concept van het natuurwetenschappelijke experiment, vooral wanneer er chaos dreigde, wanneer ze al genomen beslissingen weer in twijfel trokken en ze structuur in hun handelingen wilden aanbrengen. Dat die structuur hen is bijgebleven als het wezenlijke verschil tussen experimenten in de natuurwetenschappen en in de kunsten, wordt ook duidelijk uit hun overwegingen in de procesportefolio:

'Een van de wezenlijke verschillen tussen de kunst en de natuurwetenschappen is de structuur van het experiment. Terwijl in de kunst alles heel "open, losjes en spontaan" is, zijn de experimenten in de

natuurwetenschappen juist heel erg “precies, gepland en doelmatig”.
Natuurlijk hebben experimenten in de kunst ook een structuur, maar die
is niet zo uitgesproken als in de natuurwetenschappen.’

Bijzonder illustratief voor dit teruggrijpen op het experimentbegrip in de
natuurwetenschappen is het volgende gesprek, omdat hier ook het begrip
natuurwetenschappen valt:

‘Mensen, we drijven nou helemaal af van het oorspronkelijke onderwerp.
We hebben de gieter! Laten we het net zo doen als in de natuurweten-
schappen. Twee vragen: wat willen we weten en hoe komen we daar achter?’

Dit zei een leerling tijdens het zoeken naar ideeën, toen de groep had besloten
dat de gieter als ‘dingsymbool’ in hun gehele performance zou gaan voorkomen
en niet alleen als aanschouwelijk object, maar ook als object waarmee bij
voorkeur alle klanken worden voortgebracht. Zodra dit besluit was genomen,
begonnen de leerlingen door elkaar heen ideeën naar voren te brengen over
hoe je een gieter als instrument zou kunnen inzetten en welke klanken je
eraan zou kunnen ontlokken. Daarbij doken ineens ook weer andere voor-
werpen (tonnen en ander tuingereedschap en hun klankpotentieel) in de
discussie op. Na bovengenoemde opmerking van de leerling viel er vervolgens
een stilte, waarna twee andere leerlingen reageerden:

‘We willen weten welke klanken je kunt produceren met gieters.
Daarvoor hebben we gieters nodig. Nou moeten we dus bedenken welke
soorten gieters er zijn en wat je daarmee kunt doen. We moeten een
gieteruitstapje maken naar de bouwmarkt en uitproberen wat er werkt,
anders komen we niet verder.’

[...]

‘Bouwmarktexcursie om onze hypotheses te testen. De mensen zullen
wel opkijken.’

Conclusie

Het onderzoek toont aan dat de interdisciplinaire benadering van het project-
thema en de eraan ten grondslag liggende methode zeer nuttig is gebleken
voor de experimenterend-creatieve processen bij het ontwikkelen van de
performance. De overwegingen over het begrip in het voortraject hadden een
duidelijk effect op de aanpak van de leerlingen bij het experimenteren. Ze
namen hun eigen doen heel bewust waar en reflecteerden voortdurend op
hun experimenteerhandelingen. De analyse van voorbeelden van experimen-
tele kunst met het oog op ‘mogelijkheden van experimentele handelingen’ en
de workshops waarin ze kennis maakten met verschillende gebieden waarop

wordt geëxperimenteerd, gaven de leerlingen een beeld van de diverse experimenteermogelijkheden. Ze dienden als inspiratiebron en leverden talrijke impulsen. Zo beïnvloedden ze de leerlingen bij hun besluit een interdisciplinaire performance te ontwikkelen en initieerden ze esthetische transformatieprocessen.

Als waarnemer van de werkprocessen kreeg ik de indruk dat de leerlingen over het algemeen wisten wat ze deden, wat ze wilden en wat niet. Het bevestigde mijn hypothese dat de interdisciplinaire opzet een interessante mogelijkheid is om 'experimenteercompetenties' te ontwikkelen. De vakliteratuur bevestigt dat enige mate van ervaring met experimentele muziek en de daaraan ten grondslag liggende methode op zijn minst nuttig is, omdat je zo drempels kunt verlagen en overvraging van leerlingen tegengaat en omdat zij zo sneller betrokken raken bij experimenteerprocessen (Schwarzbauer, 2014; Wieneke, 2016). De interdisciplinaire opzet biedt hiervoor een interessante mogelijkheid.

Katharina Anzenruber is onderzoeker en docent muziek en Duits. Sinds 2015 verricht ze promotieonderzoek aan de Universiteit van Salzburg.
E katharina.anzenruber@sbg.ac.at

Literatuur

- Bacon, F. (1620/1990). *Neues Organon. Teilband 1. Lateinisch-Deutsch*. Hamburg: Meiner.
- Brandstätter, U. (2011). Experimentelle Musik braucht experimentelle Didaktik. Das Projekt 'QuerKlang' an der Universität der Künste Berlin. *Diskussion Musikpädagogik*, 51, 12-16.
- Friedrich, B. (2016). *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der Musikalischen Bildung. Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*. Hamburg: Verlag Dr. Kováč.
- Handsick, M. (2014). Künstlerische Freiheit pädagogisch anleiten? In M. Schwarzbauer, & J. Hinterberger (Eds.), *Individuum – Collectivum. Dokumentation eines Projekts im Rahmend des Forschungsprogramms 'Sparkling Science'* (pp. 297-309). Wenen: UE.
- Langbehn, A. (2001). *Experimentelle Musik als Ausgangspunkt für Elementares Lernen*. Saarbrücken: Pfau.
- Langer, A. (2008). Stell dir vor, es wird Musik vermittelt, aber keiner macht mit. Aspekte zu einem häufig verwendeten Begriff. In I. Malmberg, & C. Wimmer (Eds.), *Communicating Diversity. Musik lehren und lernen in Europa* (pp. 187-193). Augsburg: Forum Musikpädagogik.
- Lessing, W. (2015). Ermittlung!! Manos Tsangaris und die Musikvermittlung. In J. P. Hiekel (Eds.), *Zurück zur Gegenwart? Weltbezüge in Neuer Musik* (pp. 172-189). Darmstadt: Schott.
- Mayring, Ph. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12e bearb. ed.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. & Gläser-Zikuda, M. (Eds.). (2008). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse* (2e ed.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schneider, H. (2017). *Musizieraktionen. frei streng lose. Anregungen zur V/Ermittlung experimenteller Musizier- und Komponierweisen. Mit 29 Originalbeiträgen*. Büdingen: PFAU-Verlag.
- Schwarzbauer, M. (2014). 'Individuum – Collectivum': der Forschungsprozess. In M. Schwarzbauer, & J. Hinterberger (Eds.), *Individuum – Collectivum. Dokumentation eines Projekts im Rahmend des Forschungsprogramms 'Sparkling Science'* (pp. 47-100). Wien: UE.
- Stiller, B. (2008). *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder*. Regensburg: ConBrio.
- Wieneke, J. (2016). *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.