

Machträume – Hochschul(t)räume: Ein Dialog

Maker Spaces als künstlerische und pädagogische Ermöglichungsräume in der Hochschullehre

Maria Huber & Karolin Schmitt-Weidmann

Maria Huber:

Jeder Mensch bewegt sich ununterbrochen in Räumen, und zwar (wenn wir die Natur ausnehmen) in von Menschen gestalteten Räumen, sei es auf Straßen und Plätzen oder in Innenräumen. In den Genuss von Literatur kommt nur, wer ein Buch liest oder ins Theater geht, in den Genuss von Malerei, wer in eine Ausstellung geht, von Musik, wer ins Konzert geht oder das Radio einschaltet, das heißt, nur derjenige, der will. Räume aber wirken, bewusst oder unbewusst, ständig auf das Lebensgefühl der Menschen ein. Diese können der Architektur gar nicht entrinnen, weder am Arbeitsplatz, noch in der Freizeit (Schütte-Lihotzky 2004, 36).

Im Rückblick auf ihr Lebenswerk zwischen 1918 bis 2000 beschreibt Margarete Schütte-Lihotzky die immense Wirkung, die Räume auf unseren Alltag haben. Schütte-Lihotzky ist Vorreiterin des sozialen Wohnbaus, eine der wenigen international bekannten Architekt*innen des frühen 20. Jahrhunderts und Patin der weltbekannten Frankfurter Küche. Für sie war Architektur mehr als protzige Kunst oder rein funktionale Unterbringung: Als Architektin beschäftigte Schütte-Lihotzky sich leidenschaftlich mit dem Bauen von Lebenswelten. Diese Grundannahme, die das Fundament ihres politischen Selbstverständnisses bildete, wird heutzutage durch aktuelle Forschungsfelder, wie beispielsweise feministische und dekoloniale Geografien und Raumsoziologien, machtkritisch aufgearbeitet. Denn: Räume prägen unser Leben auf komplexe und relationale Weise. Sie können dafür sorgen, dass wir uns wohlfühlen, angekommen, am „richtigen Ort“ sind. Architektur ist aber immer auch das Produkt hegemonialer Machtverhältnisse, die sich in ihr verwirklichen – durch die Menschen, die für ihre Umsetzung verantwortlich sind und deren eigenes Weltbild sowie Nutzungsformen über die Konzeption und den Entwurf von Gebäuden

in Beton und Stein verewigen. Nicht ohne Grund erbauen wir Denkmäler, pflegen Baudenkmäler, erhalten Altstädte – Geschichte wird in einer westlichen Geschichtsschreibung schon immer auch „in Stein gemeißelt“. Über diese alltägliche und zugleich historische Dimension gebauter Umwelt denkt Leslie Kern in der Einleitung zu ihrer autoethnografischen Untersuchung „Feminist City: A Field Guide“ nach und bemerkt, was noch wesentlich frappierender erscheint: Unsere Stadtlandschaft und ihre Gebäude sind nicht nur Zeugnis bestimmter historischer und gesellschaftlicher Begebenheiten, sondern reproduzieren genauso häufig – in ihrer unbemerkten, räumlichen Wirkmacht – die patriarchalen und hegemonialen Machtverhältnisse, in denen sie erdacht und für die sie gebaut wurden:

Stone, brick, glass, and concrete don't have agency, do they? They aren't consciously trying to uphold the patriarchy, are they? No, but their form helps shape the range of possibilities for individuals and groups. Their form helps keep some things seeming normal and right, and others "out of place" and wrong (Kern 2019, 20).

Als einfaches Beispiel untersucht Kern unter anderem den Weg zwischen Arbeitsplätzen und Kindergärten in US-amerikanischen Großstädten. Wenig überraschend – und analog zu deutschen Städten – werden immer noch zu wenig Neubaugebiete mit direkt angrenzenden Kindergärten konzipiert. Obwohl dadurch der Weg in den Kindergarten häufig zum logistischen Kunststück wird, bleibt die patriarchale Vorstellung einer Mutter*, als nicht arbeitende Hausfrau*, die* einerseits keine zusätzlichen Arbeitswege hat und andererseits bei Betreuungsnotfällen stets in nächster Nähe wäre, immer noch als a priori in zeitgenössischer Stadtplanung bestehen. Genauso machen die Planung von Parkanlagen, von öffentlichen Plätzen, von Straßenbeleuchtungen, öffentlichen Toiletten und sogar die Logistik von Schneepflügen durch ihre unmittelbare Raumwirkung (vgl. Schütte-Lihotzky 2004) spürbar, wer „in“ oder „out of place“ (vgl. Kern, 20) ist – also mit Räumen korrespondiert oder nicht – wo Reibungen zwischen lebendigen Nutzungsstrategien mit gebauter Umwelt entstehen und wann Lebensweisen mit versteinerten Vorstellungen vom „guten und richtigen Leben“ clashen.

Berechtigterweise können wir deshalb fragen: Welche Visionen manifestieren sich in den Wänden, die unseren akademischen und pädagogischen Alltag einrahmen und

wie können wir diese Räume auf eine machtkritische Art und Weise neu denken und gestalten?

Meine erste Frage an dich, Karolin, ist deshalb: Welchen Räumen begegnest du in deinem Hochschulalltag? Welchen Bestand und Standard an Lehrräumen müssen wir machtkritisch untersuchen? Wie würdest du diesen anhand deiner alltäglichen Erfahrungen beschreiben? (Und auch: An welche reibungsvollen Situationen erinnerst du dich mit dieser Architektur und wer nutzt diese Räume aktuell mit eigenen Raumnutzungsstrategien „in“ oder „out of place“?)

Karolin Schmitt-Weidmann

Ich begegne im Hochschulalltag einer Vielzahl an Räumen in unterschiedlichen Institutionen, deren Einschreibungen für mich immer positive wie auch negative Aspekte beinhalten. Räume, und insbesondere deren Einrichtung, können Lernende abwerten und unterordnen oder institutionelle Machthierarchien ausdrücken und manifestieren (vgl. Rieger-Ladich/Grabau 2016, 109). Ein Raum mit unflexiblen Mobiliar, in dem ein fest installiertes Rednerpult steht, auf das die Zoom-Kamera gerichtet ist, stellt für mich eine Herausforderung dar, da ich kaum Aktionsmöglichkeiten habe, den Zoom-Raum mit der Präsenzgruppe in Austausch zu versetzen und Methodenwechsel zu initiieren. Solche Räume erschweren es, in der Rolle des „guide on the side“ anstelle des „sage on the stage“ (siehe King 1993) zu agieren bzw. zwischen beiden Rollen situativ und flexibel zu wechseln. Abgesehen von kurzzeitigem und bewusstem Einsatz eines solchen Rednerpultes für Impulsvorträge (von Studierenden und mir selbst) in Seminarkontexten stellt sich dieses für mich zumeist als Nicht-Ort dar: Ein Ort, an dem ich mich nicht positionieren will, weil er Macht demonstriert und Interaktion erschwert.

Die Konstitutionen von Räumen stehen in engem Zusammenhang mit Machtverteilungen (vgl. Dauth 2023, 199), die für mich spürbar sind und sich häufig an meinem Lehrkonzept reiben. Gebäude und Unterrichtsräume sind nicht nur Rahmungen oder Symbole für soziale Ordnungen, „sondern es geht um die Hervorbringung von Raum, um die Wirkungen, die dabei entstehen und durchaus auch um die Vorgänge von Disziplinierung, die dabei eine Rolle spielen“ (Lessing/Stöger 2018, 214). In einer festen Frontalbestuhlung mit Rängen im Raum lässt sich der Anschein von Disziplinierung schwer umgehen. Giddens spricht in

diesem Zusammenhang auch von Unterrichtsräumen als „Machtbehälter“ (vgl. Giddens 1988; Busch 2015),¹ in denen disziplinierende Macht generiert wird und die Gestaltbarkeit eingeschränkt ist. Die Erfassung von Machtverhältnissen ist somit eine zentrale Facette im Rahmen der Wahrnehmung und Gestaltbarkeit eines Raumes (Busch 2015, 55, hier mit Bezug auf Foucault 2006). Böhme/Hermann (2011) haben vor diesem Hintergrund eine Typologie schulischer Machträume entworfen, die folgende Kategorien umfasst und auch auf Hochschulräume übertragen werden kann: Neben dem „Formations- und Disziplinarraum“, dem „Zuweisungs- und Integrationsraum“ sowie dem „Widerstands- und Emanzipationsraum“ wird als vierte Kategorie der „Verknüpfungs- und Netzwerkraum“ benannt, der für mich besonders interessant ist, weil er eine Nähe zu dem in Bildungskontexten oft genutzten Begriff des Ermöglichungsraumes darstellt:

Hochschulen müssen mehr sein als Orte der Wissensvermittlung. Hochschulen und auch ihre räumlichen Gegebenheiten sind auf Wissensvermittlung und auf die Zertifizierung ausgerichtet. Hochschulen werden immer noch mehr als „Lehrorganisationen“ ausgestaltet und wahrgenommen und weniger als Orte, die lern- und gemeinschaftsförderliche Umgebungen bereitstellen, die auch über die Grenzen der Hochschule hinauswirken. Hochschulen sollten unserer Ansicht nach Orte werden, die zum gemeinsamen Lernen einladen, an denen „vorgelebt“ wird, wie produktiv zusammengearbeitet und an denen das Potenzial von Lehr- und Praxisgemeinschaften erlebt werden kann. Also Orte, die Lerngelegenheiten anbieten, in denen Lösungen für Probleme gefunden werden und (auch informelles) Wissen produziert und nicht nur formales Wissen in der Lehre reproduziert wird. [...] Sie sollten vielmehr einen offenen Ermöglichungsraum bieten, in denen persönliche Interessen und Lernfreude entdeckt und entfaltet werden können (Zinger/Bröker 2020, 185).

Für den musikpädagogischen Bereich veranschaulicht Busch den Zusammenhang zwischen Macht und Raum anhand von drei Fragen:

¹ Die Vorstellung eines Raumes als Behälter widerspricht der Theorie eines relationalen Raumes bei Martina Löw, die von einem konstruktivistischen Raumkonzept ausgeht. In Anlehnung an Bourdieu fasst Löw einen sozialen Raum als relationale (An-)Ordnung von Menschen in einem permanenten Verteilungskampf auf, der sich durch die Positionierungen im Raum ausdrückt (vgl. Löw 2000, 181; Busch 2015, 59).

- Was wird in Bezug auf Musik oder gar musikalisch (an)geordnet?
- Wie entstehen Räume durch Prozesse der Raumkonstitution unter Einbeziehung von Musik?
- Wer ordnet Musik (an) – mit welchem Recht und mit welcher Macht? (Busch 2015, 56)

Das *Wer*, *Wie* und *Was* von (An-)Ordnungen bietet aber nicht nur einen Orientierungsrahmen für den musikpädagogischen Bereich, sondern kann auch in künstlerischen Aushandlungsprozesse eine wesentliche Rolle spielen.

Welchen Räumen begegnest du, Maria, in deinen künstlerischen Projekten und wie gehst du bzw. wie geht ihr als Musiktheaterkollektiv *Untere Reklamationsbehörde*, das vor allem ortsspezifisches Musiktheater macht, mit den Fragen des „Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen“ um?

Maria Huber:

In allen meinen musiktheatralen Projekten – sei es nun mit dem Kollektiv *Untere Reklamationsbehörde*, mit *the paranormal qpeer group*, oder als freischaffende Dramaturgin für anderen Gruppen – beginnen wir eigentlich immer mit der Arbeit am „Aufführungsdispositiv“ (vgl. Aggermann/Döcker/Siegmund 2017) wobei „Bühne“ in den meisten unserer Projekte eigentlich vor allem den Ort der Aufführung bezeichnet und weniger einen klassischen Theaterraum mit Bestuhlung und frontaler Blickachse. Gerade mit der *Unteren Reklamationsbehörde* haben wir uns für diese Arbeitsweise den Begriff eines „Empirischen Musiktheaters“ ausgesucht und entwickeln ihn stetig weiter. Für uns bedeutet das: Die von dir benannten (An-)Ordnungen, die sozialen Architekturen vor Ort, ihre bauliche Realität und die vorhandenen menschlichen und mehr-als-menschlichen Nutzungsstrategien werden für uns zu formgebenden, künstlerischen Mitteln in unseren ortsspezifischen Stücken. Wir komponieren mit Orten und für Orte. Ein gutes Beispiel für eine solche räumlich empirische Komposition ist unser aktuelles Projekt: In *Unter anderen Umständen* beschäftigen wir uns, ziemlich wörtlich, mit den Barrieren unserer städtebaulichen Umwelt, indem wir der Tänzerin Tamara Rettenmund auf ihrem Alinker (Lauftrad) und mit ihren Stöcken ausgestattet durch die Frankfurter Innenstadt folgen. Wir werden dabei Zeug*innen ihrer besonderen Perspektive, an der sonst nicht-

mobilitätseingeschränkte Menschen nicht teilhaben. Ausgangspunkt unseres Arbeitsprozesses waren dabei die physischen Barrieren, die wir im Stadtraum im Sinne einer *aesthetic of access* gemeinsam mit Tamara erkundeten und choreographisch-performativ verstärkten. Auf kompositorischer und dramaturgischer Ebene wurden diese ersten Experimente im Anschluss durch musikalische und textliche Materialien ergänzt. Beispielsweise sehen wir Tamara im Stück sich eine scheinbar endlose Treppe am Eingang zur U-Bahn hinab kämpfen, wobei sie mit ihren Stöcken und durch ein Seil eine Art Klettern simuliert. Währenddessen erweckt eine Komposition mit Windgeräuschen, die über Funkkopfhörer zu hören ist, den Eindruck beim Publikum, dass Tamara einsam einen steilen Berg besteigt. Am Fuße der Treppe angekommen, sozusagen im Epizentrum des Windes, ertönt dann eine Jubelmusik – ähnlich einer Musik, die am Ende eines Retro-Videospiel-Levels ertönen könnte. Als eingeweihtes Publikum mit Funkkopfhörern sehen wir Tamara, die sich in stilisierten Video-Spiel-Gesten, triumphal über den bestrittenen Bergaufstieg freut. Alle Außenstehenden, sehen einen dis-abled Körper, der sich ungewöhnlich viel Raum durch ausladende Gesten nimmt. Häufig führt diese Szene zu Verwirrung, manchmal auch zu freundlichem Mitlachen von unbeteiligten Beobachter*innen. In dieser Auseinandersetzung mit städtebaulicher Architektur begegnen wir einem Körper, der in einem geteilten Stadtraum viel zu häufig „out of space“ ist, der aber in dieser Szene seine Reibung bewusst thematisiert und ausstellt. „Out of space“ wird zum „center of attention“, der Raum um Tamara herum scheint sich für einen kleinen, öffentlichen Moment für alle Beobachter*innen neu zu sortieren. Es würde den Rahmen dieses Textes sprengen im Detail auf die vielfältigen Weisen einzugehen in denen diese alltäglichen Reibungen für das Stück produktiv gemacht werden, um nicht nur auf Barrieren hinzuweisen, sondern sie auch spielerisch und musikalisch erfahrbar zu machen. Dennoch möchte ich durch dieses Beispiel verdeutlichen, dass sich für mich gerade machtkritische und politisch motivierte künstlerische Projekte unumgänglich mit dem „Wer, Wie, Was von Macht(an-)ordnungen“ in denjenigen Räumen beschäftigen müssen, die sie bespielen. Sie haben so die Chance für diese zu sensibilisieren, und manchmal auch im Rahmen ihrer Aufführung diese kritisch umzudeuten und neu zu ordnen – sei es im Stadtraum oder Stadttheater.

Wenn wir nun davon ausgehen, dass so ein machtkritischer Blick geübt und gelernt werden kann, wie könnte eine solche Sensibilisierung für Macht(an-)ordnungen

bereits in der Ausbildung von zukünftigen Kunstschaaffenden und Kunstpädagog*innen verankert werden? Welche Lehrformate stellst du dir vor, die in diesem Zuge nicht nur den Ausbildungsraum im Sinne von Böhme/Hermann (2011) transformieren, sondern nachhaltig vielleicht sogar den Aufführungsraum als Ermöglichungsraum etablieren, indem die Menschen, die ihn bespielen, mit einem neuen, machtsensiblen Blick auf gemeinschaftliche Kunsterfahrung und Kunsträume blicken?

Karolin Schmitt-Weidmann:

Aktuell beschäftige ich mich mit dem Begriff des „Makings“, der im Hinblick auf Rollen- und Machtverteilungen in Lehrsettings viel Inspiration bieten kann. Der Begriff des Makings geht auf die „Arts-and-Craft“- , „Do-it-yourself“ oder „Maker“- Bewegung zurück, die auch Namensgeber für Maker Spaces ist. Der „Making“- Begriff hat mittlerweile weite Verbreitung gefunden, von dem Magazin mit dem Namen „*Make*“, *Maker Fairs* – d. h. Messen, auf denen Makers ihre Produkte ausstellen –, über *Repair-Cafés*, *Co-Working-Spaces*, Gemeinschaftsateliers, offenen Werkstätten bis hin zu Lehr-/Lernlaboren, *EduLabs*, *KreativHubs* und *FabLabs*. Im Zentrum dieser Bewegung stehen Selbststeuerung und Selbstorganisation, der Glaube an die eigenen (autodidaktischen) Fähigkeiten sowie eine antiautoritäre Haltung (vgl. Freisleben-Teutscher 2019, 197). All dies weist zudem eine Nähe zum Begriff des informellen Lernens auf, welcher sich im Unterschied zu formalem und non-formalem Lernen frei, spontan, zwecklos, ungeplant und unerwartet ereignet und auch als „wildes Lernen“ bezeichnet wird (vgl. Röbbke/Ardila-Mantilla 2009). Das Unerwartete, Spontane und Unplanbare im Prozess des Erkundens neuer Handlungsoptionen und Vorgehensweisen ist konzeptionell dem Begriff des Makings eingeschrieben: „Ein wichtiger Antrieb kann dabei die Absichtslosigkeit sein, das Kombinieren verschiedenster Komponenten, ohne zu wissen, warum genau diese und zu welchem Zweck“ (Freisleben-Teutscher 2019, S. 198) zum Einsatz kommen. Räume, Gegenstände und Materialien als auch digitale Medien können als „Provokation, als Auslöser, Motor und Begleiter für kreative Prozesse, für innovatives Denken und Handeln“ (Freisleben-Teutscher 2019, S. 199) fungieren. Schmidt et al. (2021, S. 3-4) weisen in diesem Zusammenhang mit Bezug auf John Dewey (1974) darauf hin, dass im Verlauf des

Makings der Reflexion über das Erfahrene eine zentrale Bedeutung zukommt. Lernprozesse beinhalten trotz all der beschriebenen Freiheit somit immer implizite sowie explizite Wissensanteile:

Im Making und Tinkering geht es demnach ebenso stark darum, selbst Fragen (iterativ weiter) zu entwickeln mit Ansätzen wie: „Wie funktioniert dieser Teil (eines Produkts, eines Geräts ...) / dieser Aspekt (eines Ablaufs, einer Formel ...)? „Wie könnte ich diesen Teil / Aspekt verwenden, auch auf bisher so nie gedachte Weise?“ Dazu kommt eine Reflexion vor, während und nach dem Tun z.B.: „Was plane ich / habe ich umgesetzt / was ist (nicht) geschehen? Welche Auswirkungen haben sich ergeben? Was ist / war meine Rolle dabei?“ Eine wichtige Komponente ist dabei die gezielte Wahrnehmung und Nutzung von Wissen, das im Handeln entsteht, sowie von intuitivem Wissen (Freisleben-Teutscher 2019, 199).

Der enge Bezug zwischen Handeln und Lernen rückt das Maker Movement schließlich in die Nähe konstruktivistischer Lerntheorien: „[...] learning is an active process, in which people actively construct knowledge from their experience in the world. People don't get ideas; they make them.“ (Donaldson, 2014, o.S.) Maker Spaces können in diesem Sinne Ermöglichungsräume bieten, in denen insbesondere auch dem Aspekt des Kollaborativen eine zentrale Bedeutung zukommt: Making impliziert ein hierarchiefreies Handeln auf Augenhöhe, indem Teilnehmende Ideen nicht nur miteinander, sondern auch füreinander entwerfen (vgl. Freisleben-Teutscher 2019, S. 199). Für Lehrveranstaltungen an Hochschulen ließe sich daraus schlussfolgern, dass diese in der Planung und Umsetzung nicht zuvor fixierten Zielvorgaben folgen, bestimmte Lernwege nicht vorgegeben werden und kollaborative, selbstorganisierte und transdisziplinäre didaktische Designs angeboten werden (vgl. ebd.). Auf diese Weise können Studierende eigene Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und Handlungsmacht erleben.

Lehr- und Lernräume können als Aufführungsräume genutzt werden, wie auch Konzertsäle als Lernräume fungieren können. Hinsichtlich ihrer grundsätzlich intendierten Funktion weisen beide jedoch grundsätzliche Unterschiede auf, die im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufführungsräumen wie Sportstadien auch die Frage nach ihrer Position in der (Stadt-)Gesellschaft aufwerfen:

The stadium doors open only a few hours before the game, and they close even fewer hours after the game. We know that, between games, the stadium is an empty space – although stadiums are often located in urban environments whose real estate prices have long obliged corporations to build high-rise structures. For what purpose does sport then afford the economic exception to leave this space mostly unused? (Gumbrecht 1999, 363)

Diese Frage, die Gumbrecht mit Blick auf Sportstadien aufwirft, könnte ebenso gut im Hinblick auf Konzert- und Opernhäuser, Theater und Musikhochschulen gestellt werden. All diese Räume – und die innere Zeit der in ihnen sich ereignenden Veranstaltungen – scheinen grundsätzlich von Raum und Zeit der sie umgebenden Alltagswelten abgegrenzt. Zwischen den Aufführungen ist das Stadion wie auch der Konzertsaal ein leerer, unbenutzter Raum. Damit generiert gerade der Kontrast zwischen dem leeren Raum und dem von einer Sport- oder Kunstaktion vereinnahmten Raum einen besonderen Zustand von Gewahrsein und Intensität:

What the crowd's concentration on the empty field and on the motionless players, together with the expectation of something to happen, can generate is a wide open and particularly intense state of alertness. Rather than being guided and focused, we are never allowed to anticipate where exactly what exactly is going to happen. But we do know that a complex multiplicity of movements will simultaneously happen – if something happens at all (Gumbrecht 2004, 131-132).

Die besondere „Schönheit“ bzw. ästhetische Anziehungskraft von Teamsportspielen, mit der der Sport die Begeisterung von Milliarden Zuschauer*innen auf sich zu ziehen vermag, hat Gumbrecht mit dem Begriff der Epiphanie beschrieben, der sich dadurch auszeichnet, dass das Spannungsverhältnis zwischen Präsenz und Sinn nie stabil gehalten werden kann, aus dem Nichts zu kommen scheint, sich räumlich artikuliert und als Ereignis beschrieben werden kann (Gumbrecht 2004, 131-132). In Bezug auf das Erleben einer „Versunkenheit in fokussierte Intensität“ (Gumbrecht 2004, 124), das Gumbrecht als Inbegriff für ästhetisches Erleben begreift, sieht er sogar einen Moment der Gewalt als zwingende Voraussetzung für ästhetisches Erleben:

Nach meinem Vorschlag wird „Macht“ als Möglichkeit definiert, Räume mit Körpern zu besetzen oder zu blockieren, „Gewalt“ hingegen als die Aktualisierung von Macht, d.h. sie ist Macht als Vollzug oder Ereignis. Indem wir uns auf die Erörterung des Epiphaniecharakters des ästhetischen Erlebens zurückbeziehen und die Beobachtung in Anspruch nehmen, Epiphanie impliziere immer das Auftreten einer Substanz, insbesondere das Auftreten einer augenscheinlich aus dem Nichts kommenden Substanz, können wir in der Tat festsetzen, dass es ohne einen Moment von Gewalt keine Epiphanie und infolgedessen kein wirklich ästhetisches Erleben geben kann, denn ohne das Ereignis der Raumbesetzung durch eine Substanz gibt es keinen Moment der Intensität (Gumbrecht 2004, 134-135).

Der Moment der Gewalt als Grundlage ästhetischen Erlebens zeigt sich Gumbrecht zufolge in einer Machtausübung in Form der Besetzung oder Blockierung eines (Aufführungs-)Raums.

Wie empfindest du, Maria, die Rolle von Körpern in Aufführungsräumen?

Maria Huber:

Zunächst empfinde ich die aktualisierte Definition von Gewalt versus Macht, die Gumbrecht hier vorschlägt, als überraschend unpolitisch. Gewalt als aktivierendes Moment für ein Machtpotenzial, das sich vor allem in Ereignissen manifestiert, deren Grundvoraussetzung die Besetzung von (Macht-)Räumen mit Körpern ist, erklärt für mich zwar, weshalb in Massensportereignissen, Großraumkonzerten oder anderen Massenevents Menschen sich ganz und gar vom Ereignischarakter des Events eingenommen fühlen, fast schon ferngesteuert und auf jeden Fall involviert werden in die Handlungen der winzigen Körper im gigantischen Raum des Stadiums. Was in dieser Form von gewaltvollen Wahrnehmungsmomenten für mich allerdings noch nicht kritisch berücksichtigt wird, sind die tatsächlichen Rahmenhandlungen, die wiederum zu diesem speziellen Moment von Machtausübung führen: Wer öffnet die Stadiontüren? Wer finanziert die Teams – globale Waffenkonzerne oder lokale Geschäfte? Wessen Werbeblock läuft in der Halbzeit, wer aktualisiert die Spielregeln und wer bestimmt, welches Security Team am Check-in steht? Zugunsten der Übertragung von Gewalt auf die Wahrnehmungsebene eines Ereignisses (die

Erfahrung von Epiphanie ist immer eine gewaltvolle), klammert Gumbrecht – für mich – die Gewalt aus, die nötig ist, um Macht als Potenzial in Räumen zu erhalten. Dies wäre eine Gewalt, die wesentlich weniger ereignishaft, viel subtiler in ihrer Aktivierung und in jedem Fall strukturell hervorgebracht und verankert ist. Die Rolle von Körpern in Aufführungsräumen möchte ich – machtkritisch betrachtet – demnach weniger als ereignishaft Besetzung potenzieller Machträume verstehen. Vielmehr möchte ich hier in Ergänzung zu Gumbrechts Überlegungen eine machtkritischere und vielleicht sogar nachhaltigere Fragestellung vorschlagen, um über mögliche Transformationen von Aufführungsorten als Machträume und die Rolle von Körpern in ihnen nachdenken zu können: Wer kann diese Orte nicht nur temporär besetzen, sondern vor allem zukunftsorientiert für sich behaupten?

Mit einem solchen Blick muss ich automatisch über zementierte Strukturen nachdenken, denen bestimmte Machtpotenziale innewohnen – über in Stein gemeißelte Machtstrukturen statt potenziell frei besetzbare Machträume, die nur ganz bestimmten Körpern und Handlungsformen erlauben, es sich in ihnen bequem zu machen und möglichst viele passende Zuschauer*innen einzuladen. Gleichzeitig werden andere Körperschaften nicht willkommen geheißen; ihnen wird lediglich ein temporäres Recht zur Besetzung geschenkt, ein Gastspiel sozusagen auf vermeintlich heimischem Boden. Im schlimmsten Fall werden sie von diesen Strukturen sogar ausgeschlossen oder durch die für sie unliebsamen Bedingungen langsam, aber sicher aus eben diesen verdrängt. Gewalt als aktivierendes Grundmoment von Macht, als a priori für ekstatische Epiphanie-Erlebnisse, schlägt in dieser Perspektive stattdessen in strukturelle Gewalt um, die Systeme stabilisiert und wiederkehrend statt ereignishaft die Besetzung des Aufführungsraumes in ganz bestimmte Bahnen lenkt. So beschreibt beispielsweise Stefanie Wenner in ihrem Essay *Useless Dramaturgy. Ein Plädoyer „usefull dramaturgy“* als eine solche, die sinnvolle (usefull) und in einem gewaltvollen, häufig institutionalisierten Theaterbetrieb verwertbare (utile) Performances entwickelt:

Strukturelle Gewalt ist [...] nicht nur Bestandteil ganz allgemein unserer Kultur, der Kunstszene und der Akademien, sie ist auch Teil des Theaterbetriebs. Ich möchte behaupten, dass nützliche Dramaturgien im Zusammenhang mit struktureller Gewalt stehen, denn sie stabilisieren das System (Wenner 2020).

Gebäude spielen dabei eine Rolle, diese Aufführungsräume als gewaltvolle Machtstrukturen zu erhalten, aber eben auch – analog zu den Stadien Gumbrechts auf Seite der Zuschauenden – das Ticketsystem, die Verwaltungsebene, Bühnentechnik, festverbaute oder abbaubare Sitzreihen, Tanzboden oder Parkett, das historische Stadttheatergebäude mit denkmalgeschützten Treppen oder der Kellerspace des Off-Theaterraums ohne Aufzug, Programmhefte, die ausnahmslos in akademischer, deutscher Schriftsprache verfasst werden, usw. Auf künstlerischer (und akademischer) Produktionsseite gehören zu diesen Machtstrukturen ebenso die Körper, die diese Räume behaupten können, deren Organisationsformen und Ausformungen. So könnten wir strukturell machtkritisch fragen: Muss ein*e mobilitätseingeschränkte*r Tänzer*in in den Bühnenraum getragen werden und wie lange hält sie das durch? Wie oft kann eine queere Flinta* Person, die eine technische Leitungsposition innehat, sexistische Kommentare der cis-männlichen Technik-Kollegen ertragen? Wie lange dürfen Kollektive proben, bis sie ein Stück zeigen müssen? Dürfen Theaterräume oder Aufführungsräume, nicht nur temporär, sondern für ganze Spielzeiten zu Workshop-Spaces werden? Kurz: Wer darf sich diesen Ort, dieses Machtpotenzial zur gewaltvollen Erfahrungsbildung nun zu Nutze machen? Und: Wer kann diesen Aufführungsraum auch tatsächlich längerfristig, jenseits einer ereignishaften Projekt- und Produktionslogik für sich behaupten?

Liebe Karolin, wie bringst du deine eigenen Ideen und deinen eigenen Begriff von Zugänglichkeit mit struktureller Machtkritik an Aufführungsräumen zusammen? Wo siehst du Möglichkeiten, auf einer architektonischen (Gebäude-)Ebene im Kleinen deine Ideen (gerade an Hochschulen) zu verwirklichen?

Karolin Schmitt-Weidmann:

Die Frage nach Zugänglichkeit beginnt ja bereits auf einer sehr subtilen und kaum wahrnehmbaren Ebene: Im Anschluss an die von Bourdieu vorgenommene Analyse sozialer Vererbbarkeit von Ungleichheiten, die auf einer unterschiedlichen Verteilung des sogenannten kulturellen Kapitals beruhen (vgl. Bourdieu 1983 und 1987; Lessing 2017; Kuhlmann 2008), wird zunehmend mehr Kritik an den musikhochschulinhärenten exkludierenden Mechanismen laut, die insbesondere auch im Rahmen der Aufnahmeprüfung zum Tragen kommen. In diesem

Zusammenhang fragt beispielsweise Buchborn, welche Musiker*innen in Deutschland Musiklehrer*innen werden können und welche nicht und zeigt dabei exkludierende Mechanismen anhand einer Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge auf (vgl. Buchborn 2019). Ansätze zu inklusivem Studieren finden sich bislang nur vereinzelt.² Hochschulen unterliegen sich selbst reproduzierenden (Macht-)Strukturen, die durch ausdrücklich für ihren eigenen Erhalt ausgewählte Akteur*innen tagtäglich performativ hervorgebracht und gefestigt werden:

Vereinfacht gesagt sind unsere Wahrnehmung der Welt und unser Verhalten nicht nur Resultat unserer sozialen Herkunft, sondern sie bringen die gesellschaftlichen Ordnungen, in denen wir leben, auch ständig wieder neu hervor. Vornehmlich geschieht dies in Situationen, in denen wir ästhetische Urteile abgeben, denn oftmals sagen diese Urteile mehr über uns selbst aus als über das ästhetische Objekt, über das wir sprechen (Handschick 2023, 43).

Wie bereits zuvor skizziert wurde, können Räume, in denen ästhetische Objekte wahrgenommen, Kunstereignisse aufgeführt und (musikpädagogische) Transformationsprozesse vollzogen werden, eine zentrale Rolle im Rahmen von Wahrnehmungs- und Aushandlungsprozessen spielen. Auch wenn innovative Raumgestaltung an sich keine Garantie für gelingendes Lernen und/oder den Abbau von Machtstrukturen darstellt, kann sie Anlass dazu geben, sich mit Räumen auch hinsichtlich von Rollen und Hierarchien bewusst auseinanderzusetzen.

Vor diesem Hintergrund habe ich mir die Frage gestellt, wie ein Raum aussehen kann, der möglichst keine zementierten Machtverhältnisse ausstrahlt bzw. institutionalisierte Macht ausübt, sondern Handlungsmöglichkeiten eröffnet, Affordanzen³ anbietet – also ein Raum, den ich mir für das Lehren und Lernen an einer Hochschule wünschen würde und der höchstmögliche Freiheit in Bezug auf die

² Als ein Beispiel wäre folgende Initiative zu nennen: Schulz, Evelyn: *Inklusiv studieren – das geht!* Hamburger Konservatorium: Inklusives Orientierungsjahr in Kooperation mit ARTplus. In *üben & musizieren* 6/2023,

<https://uebenundmusizieren.de/artikel/inklusiv-studieren-das-geht/>.

³ Gegenstände und Materialien im Raum können als Affordanzen dienen, welche als von Subjekten wahrgenommene Handlungsaufforderungen bzw. Handlungsoption wirksam werden, die situativ selektiert und realisiert werden. Der Begriff der Affordanz – vom englische Verb *to afford*, i.e. bieten, erlauben oder ermöglichen – geht auf den US-amerikanischen Wahrnehmungspsychologen James J. Gibson (1979) zurück und lässt sich als latentes Handlungsangebot definieren, das von unmittelbar verfügbaren Objekten ausgeht. Vgl. auch Zillien 2019.

tägliche performative Hervorbringung von neuen und ungewohnten Ordnungen jenseits eingeschriebener Pfade eröffnet. Dabei ist die Idee eines musikhochschulspezifischen Maker Space entstanden. Mit diesem Konzept wurde die Vision der Gestaltung einer Lernumgebung verfolgt, die für möglichst viele Lehr- und Lernsettings an Musikhochschulen – von theoretischen Seminaren bis hin zu Tanz und Performance – geeignet ist und situativ, flexibel und schnell verändert und angepasst werden kann, indem der Raum hochflexible und aufeinander abgestimmte Ausstattungsmerkmale beinhaltet. Zur Umsetzung dieser Idee wurde seitens der HMDK Stuttgart ein komplettes Hinterhaus zur Verfügung gestellt, welches zwei Seminarräume, ein Büro, einen Abstellraum und eine Küche beherbergt. Im Vergleich zu architektonisch auf solche Konzepte abgestimmte Neubauten, die beispielsweise offene und flexible Grundrisse aufweisen (vgl. Köhl 2024), muss in diesem Fall das Potenzial eines bereits bestehenden Gebäudes zu seiner bestmöglichen Entfaltung gebracht werden, wobei auch eingeschriebene Machtstrukturen eine Umdeutung und Neubelegung erfahren können. Die vorliegende Ideenliste, welche in einem partizipativen Prozess mit Studierenden, Lehrenden aus unterschiedlichen Fachbereichen, Haus- und Technikdienst, Verwaltung, Karrierezentrum und dem Rektorat erarbeitet wurde, soll lediglich als Startpunkt dienen, um den Maker Space kontinuierlich weiterzuentwickeln, flexibel zu ergänzen und permanent umzugestalten. In diesem Zusammenhang kann der „reale“ Space auch durch „mobile“ und „virtuelle“ Spaces erweitert werden (vgl. Knaus/Schmidt 2020, 40).

Seminarraum Erdgeschoss (mit anliegendem Abstellraum): ca. 29,70 m² (für ca. 10 Personen) und Seminarraum Obergeschoss: ca. 66,90 m² (ca. 25 Personen)

- Hochflexibles Mobiliar: Rollbare Sitzgelegenheiten, leicht kombinierbare Elemente, um zwischen unterschiedlichen Positionsordnungen problemlos und niederschwellig hin- und herwechseln zu können (von Frontalunterricht, großem Plenumstisch über Einzelgruppentische bis hin zu Mischformen für unterschiedliche Aktivitäten an Wänden, Tischen, Arbeitsplätzen im anliegenden Büro sowie Interaktionen im Außenbereich)
- Übersichtlich geordnete, leicht zugängliche und umfangreiche Kreativmaterialien (Stifte, farbige Karten, etc.)
- Beispielbare Wandflächen (zum Schreiben, Pinnen, Anheften)
- Flexibel einstellbare und positionierbare Beleuchtung
- Handapparat an einschlägiger Literatur
- Professionelles Soundsystem
- Technologie, die kollaborative Arbeitsformen wie Gruppenarbeiten und hybrides Arbeiten ermöglicht und unterstützt (in Verbindung mit der Nutzung von Moodle zum asynchronen und zeitlich flexiblen Weiterarbeiten außerhalb der Präsenztermine der Lehrveranstaltungen: Planung, Aufgabenverteilung, Diskussion, kollaborative Arbeit an verschiedenen Arbeitsschritten und Aufgabenstellungen)
- Videosystem zur professionellen (Unterrichts-)Dokumentation (über ein Ausleihsystem mit schnell installierbarem Mikrofon und Kamera)
- Hardware zur Zuschaltung von Personen (wie beispielsweise Gastdozent*innen) via Videokonferenz
- Flexible und zugängliche Stromversorgung in allen Räumen, sowie zuverlässiges WLAN
- Sofa und Sitzkissen, Grünpflanzen, Akustikpanels
- höhenverstellbare Hocker zur Erweiterung der Gruppengröße bei Bedarf
- Konzertklavier
- Schwingboden für Tanz und Performance, Matten (Obergeschoss)

Büro/Werkstatt: ca. 14,40 m²

- PC-Arbeitsplatz für Video-/Audio-/Bild-Editing und Musikproduktion

- Kopierer, Schneidemaschine und Laminiergerät zur Herstellung kreativer (Unterrichts-)Materialien
- „Making-Tools“: u.a. 3D-Drucker, einzelne Mikrocontroller (Arduino Uno, Calliope Mini), Touch- und Ultraschall-Abstandssensoren, mp3-Module, OLED-Displays, Makey Makey, Lötstation, Mini-Lautsprecher für erste Gehversuche im Bereich Klanginstallation u.v.m.

Darüber hinaus können auch Flure, eine Küche sowie ein Innenhof genutzt werden, welcher zukünftig noch mit einer Bühne und Sitzmöglichkeiten ausgestattet werden kann, sodass die Räume eine Erweiterung in die Außenbereiche erfahren und sowohl offen als auch geschlossen genutzt werden können. Außerdem laden Sofas und Sessel, warme Beleuchtungsmöglichkeiten sowie Grünpflanzen auch zwischen den Lehrveranstaltungen zum Verweilen und einer freien Nutzung ein, die zudem Begegnungen, offenen Austausch und Kunstaktivitäten mit außerhochschulischen Personengruppen beinhalten kann. In diesem Sinne stellen Maker Spaces Räume dar, „in denen Menschen unabhängig von der Arbeit oder dem Zuhause sich für das gute Gespräch und Miteinander treffen können – was auch als ‚Herz des Gemeinwesens und Wurzel der Demokratie‘ betrachtet werden kann“ (Schön/Ebner 2020, S. 37).

Liebe Maria, du kennst meine musikpädagogische Perspektive. Welche Potentiale bietet dieser Raum für einen offeneren, interaktiven und machtkritisch bespielten Theaterraum? Kann ein Performance-Space zum geteilten Lernraum werden?

Maria Huber:

Ich finde die Vorstellung, Maker Spaces als Räume mit demokratischem Potenzial zu betrachten, sehr passend. Gleichzeitig empfinde ich es als riesige Herausforderung, dieses demokratisierende Potenzial und seinen Mehrwert zu beschreiben und für zukunftsweisende Ausbildungsformen im Bereich interdisziplinärer Performances fruchtbar zu machen. Einen Versuch möchte ich zum Abschluss trotzdem unternehmen:

Wenn wir noch einmal an Gumbrechts Stadien zurückdenken, dann werden dort Orte beschrieben, die machtvoll wirken, gerade weil sie so leer sind und nur durch ein

spezifisches, gewaltvolles Massenspektakel mit unwahrscheinlicher Intensität belebt werden. Ob dort demokratische Kräfte wirksam sind, lässt Gumbrecht außen vor, allerdings steht die Erfahrung einer Gemeinschaft deutlich im Mittelpunkt dieser Architekturen.

Wenn wir nun davon ausgehen, dass der Maker Space eine andere – eine demokratischere – Gemeinschaftserfahrung ermöglicht, wie unterscheidet sich diese von der Gemeinschaft im Stadium und was bedeutet das für eine Lerngemeinschaft? Wie kann sich die Vielseitigkeit und Multidimensionalität der Raumnutzung auch im Miteinander einer Lerngemeinschaft abbilden, gerade weil es sich in Performance- und theaterpädagogischen Prozessen häufig um kollektive und gemeinschaftsstiftende Momente handelt, die gelernt und geübt werden wollen?

Du hattest bereits erwähnt, dass es im Maker Space um ein Miteinander geht, das jenseits frontaler Lehrstrukturen stattfindet. Es handelt sich um einen Lernraum, in dem flexibel neue pädagogische Unterrichtsmodelle ausprobiert werden können, statt nur über sie zu sprechen. Es ist ein Ort, der Platz bietet, auch künstlerische Ideen direkt umzusetzen und so eine künstlerische Praxis mit einer pädagogischen zu verbinden. All das sind für mich Ideen, die in interdisziplinären und performanceorientierten Lernräumen genauso valide sind und in alltäglichen Konzepten wie Ateliergemeinschaften teilweise bereits gelebt werden.

Darüber hinaus bietet ein Maker Space im Hochschulkontext für mich auch einen fließenden Übergang zwischen theoretischen und praktischen Inputs, zwischen reflexiven und produktiven Lerneinheiten, denen im Hochschulgebäude häufig vollkommen getrennte Räume zugewiesen werden. Neben einem Miteinander von unterschiedlichen Disziplinen (Mediengestaltung, Theorie, Pädagogik, Performance- und Musikalische Praxis) haben in einem Raum mit vielen Möglichkeiten auch unterschiedliche Arbeitsmodi einen gemeinsamen Platz. Diskussionen können direkt in praktische Übungen übergehen, Nachgespräche können neben Unterrichtsvorbereitungen und Tanzkursen stattfinden, eigenständig organisierte Proben neben fixen Seminarterminen.

Ich stelle mir deshalb eine Lerngemeinschaft vor, die nicht nur durch vorgegebene Inhalte interdisziplinäres Arbeiten erlernt, sondern durch einen gelebten Alltag – durch ein Nebeneinander von Praktiken, die von unterschiedlichen Studierenden gleichzeitig ausgeführt werden. Dies erfordert ein stetiges Aushandeln und

Verhandeln der eigenen Grenzen und der Grenzen des geteilten Raumes. Die Möglichkeit des interdisziplinären Arbeitens wird durch ein gelebtes Miteinander zu einem kollektiven Handlungsfeld – gerade durch die entstehenden Reibungen und Aushandlungsprozesse zwischen unterschiedlichen Raumnutzungsstrategien.

Im Gegensatz zum Stadion erschafft der Maker Space keine gemeinschaftliche Gleichschaltung, sondern Gleichzeitigkeiten von Arbeits- und Lernweisen, von Prozessen und Menschen. Davon ausgehend würde ich das Konzept des Raumes, das allein durch seine Ausstattung schon sehr passend für interdisziplinäre Arbeitsweisen erscheint, gerne um Komponenten der studentischen Selbstverwaltung ergänzen, die Verantwortlichkeiten, Belegungspläne und sogar Besitzverhältnisse komplett in die Hände der Studierendenschaft übergibt.

Ich selbst hatte das Glück, an einem Ort zu studieren, an dem genau dies der Fall war: In meinem Studium der Angewandten Theaterwissenschaften in Gießen waren sämtliche Probebühnen, technische Geräte, Ateliers und sonstige Ressourcen – bis hin zu einem eigenen solidarischen Studierendenfonds „Notgroschen“ – in studentischer Selbstverwaltung. Durch die ständigen Aushandlungsprozesse, Konflikte und kollektiven Aktionen wurde das Studieren zu weit mehr als einer individuellen Ausbildung. Kollektive und interdisziplinäre Prozesse wurden direkt mit erlernt und ausprobiert.

Für den Maker Space als Ermöglichungsraum wünsche ich mir diese Selbstverwaltung zur Weiterentwicklung. Nicht nur, weil ich an die nachhaltige, pädagogische und zukunftsorientierte Wirkung einer solchen kollektiven Erfahrung glaube, sondern auch weil ich vom demokratischen Potenzial zur stetigen Erneuerung und Verbesserung in selbstverwalteten Strukturen überzeugt bin. Der Raum kann durch eine studentische Selbstverwaltung seiner Ressourcen vom Maker Space zum aktiven „making of space(s)“ werden. Die Studierenden, die in ihm wirksam werden und gemeinsam lernen, können dadurch eigenständig an sich selbst und ihre Lerninstitutionen die Frage stellen: Wer kann diesen Raum nachhaltig besetzen, wer darf ihn behaupten, was wird hier gelehrt und welches Miteinander wollen wir gemeinsam gestalten?

Literaturverzeichnis

Aggermann, Lorenz/Döcker Georg/Siegmund, Gerald: *Theater als Dispositiv. Dysfunktion, Fiktion und Wissen in der Ordnung der Aufführung*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 2017.

Böhme, Jeanette/Hermann, Ina: *Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe*, Wiesbaden: VS Verlag, 2011.

Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (1979 im Original: *La distinction. Critique sociale du jugement*), Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1987.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 1983, S. 183-198.

Buchborn, Thade: Welche Musikerinnen und Musiker können in Deutschland Musiklehrerinnen und Musiklehrer werden und welche nicht? Eine Analyse der Eignungsprüfungsanforderungen für Lehramtsstudiengänge. In: *Diskussion Musikpädagogik* 83/2019, S. 39-47.

Busch, Thomas (2015): Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen. Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik. In: Niessen, Anne/Knigge, Jens (Hrsg.): *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung (=Musikpädagogische Forschung, 36)*, Münster: Waxmann, 2015, S. 51-65.

Dauth, Timo: *Raubegriffe in der Musikpädagogik. Eine Systematisierung*, Weinheim: Beltz Juventa, 2023.

Dewey, John: *Psychologische Grundfragen der Erziehung*, Stuttgart: UTB, 1974.

Donaldson, Jonen P.: *The Maker Movement and the Rebirth of Constructivism* (2014), <https://hybridpedagogy.org/constructionism-reborn/> (letzter Zugriff 01.07.2024).

Foucault, Michel: Von anderen Räumen [1967]. In: Dünner, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): *Raumtheorie- Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2006, S. 317-329.

Freisleben-Teutscher, Christian F.: Maker Spaces, didaktisch weitergedacht. In: Weißenböck, Johann/Gruber, Wolfgang/Freisleben-Teutscher, Christian F./Haag, Joseph (Hrsg.). *Gelernt wird, was geprüft wird, oder ...? Assessment in der Hochschule neu denken: Good Practices – Herausforderungen – Visionen* (= Beiträge zum 8. Tag der Lehre an der FH St. Pölten am 17.10.2019), St. Pölten: Fachhochschule St. Pölten GmbH, 2019, S. 197-208.

Gibson, James J.: *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin, 1979.

Giddens, Anthony: *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (= Theorie und Gesellschaft, 1), Frankfurt a. M.: Campus Verlag, 1988.

Gumbrecht, Hans Ulrich: *Diesseits der Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2004.

Gumbrecht, Hans Ulrich: Epiphany of Form. On the Beauty of Team Sports. In: *New Literary History* 30 (2)/1999, S. 351-372.

Handschiek, Matthias: Türsteher, Schusswaffen und Streichinstrumente (I). Beobachtungen zur sozial exkludierenden Funktion klassischer Musik in dem monumentalen Film-Epos Titanic (Cameron, 1997) – Botschaften für eine inklusive Ästhetische Bildung. In: *Diskussion Musikpädagogik* 100/2023, S. 41-48.

Kern, Leslie: *Feminist City. A Field Guide*. Toronto: Between the Lines, 2019.

King, Alison: From Sage on the Stage to Guide in the Side. In: *College Teaching* 41 (1)/1993, S. 30-35.

Knaus, Thomas/Schmidt, Jennifer (2020): Medienpädagogisches Making – ein Begründungsversuch. In: *Medienimpulse* 58 (4)/2020, S. 1-50. DOI: 10.21243/mi-04-20-04 (letzter Zugriff 01.07.2024).

Köhl, Florian: Präzise Ungenauigkeit: eine Hommage an den freien Grundriss. In: Brüstle, Christa/Kohl, Marie Anne/Schmitt-Weidmann, Karolin (Hrsg.): *Raue Zeiten* (= Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung, Darmstadt, 63), Mainz: Schott, 2024, S. 154-163.

Kuhlmann, Carola: Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung‘ von Ungleichheiten. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grothjahn, Hildegard (Hrsg.): *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden: Springer, 2008, S. 301-319.

Lessing, Wolfgang: *Erfahrungsraum Spezialechule. Rekonstruktion eines musikpädagogischen Modells*, Bielefeld: transcript, 2017, S. 9-14.

Lessing, Wolfgang/Stöger, Christine: Musiklernen in Institutionen. In: Gruhn, Wilfried/Röbke, Peter (Hrsg.): *Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen*. Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, 2018, S. 204-221.

Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian: Räume und Selbstachtung. Acht Thesen und ein Verdacht. In: Berndt, Constanze/Kalisch, Claudia/Krüger, Anja (Hrsg.): *Räume bilden – pädagogische Perspektiven auf den Raum*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2016, S. 104-115.

Röbke, Peter/Ardila-Mantilla, Natalia (Hrsg.): *Vom wilden Lernen: Musizieren Lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz: Schott, 2009.

Schmidt, Jennifer/Gollnau, Nikodemus/Barnhart, Maria/Gärtner, Bettina/König, Sannah: Pandemiebedingungen als Türöffner für neue Making-Prozesse?

Erfahrungen aus dem Verbundprojekt MakEd_digital. In: *LBzM* 21/2021, S. 1-14.

Schön, Sandra/Ebner, Martin: Ziele von Makerspaces. Didaktische Perspektiven. In: Heinzl, Viktoria/Seidl, Tobias/Stang, Richard (Hrsg.): *Lernwelt Makerspace, Grundlagen, Konzepte und Perspektiven*, Berlin: DeGruyter, 2020, S. 33-47, DOI: 10.1515/9783110665994-004.xml (letzter Zugriff 01.07.2024).

Schulz, Evelyn: Inklusiv studieren – das geht! Hamburger Konservatorium: Inklusives Orientierungsjahr in Kooperation mit ARTplus. In: *üben & musizieren* 6/2023.

Schütte-Lihotzky, Margarete: *Warum ich Architektin wurde* (hrsg. von Zogmayer, Karin), Salzburg/Wien: Residenz Verlag, 2004

Wenner, Stefanie: Useless Dramaturgies. Ein Plädoyer. In: Deck, Jan/Umatham (Hrsg.): *Postdramaturgien*, Berlin: Neofelis Verlag, 2020, S. 392.

Zillien, Nicole: Affordanz. In: Liggieri, Kevin/Müller, Oliver (Hrsg.): *Mensch-Maschine-Interaktion*, Stuttgart: J.B. Metzler, 2019, S. 226-228, https://doi.org/10.1007/978-3-476-05604-7_31 (letzter Zugriff 01.07.2024).

Zinger, Benjamin/Bröker, Thomas: Das Lernen der Zukunft – Veränderung weiterdenken. In: Zinger, Benjamin/Vode, Dzifa/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Lernen für die Zukunft. Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung*, Weinheim: Beltz Juventa, 2020, S. 176-192.

Biografien:

Maria Huber (sie/ihr) arbeitet als freiberufliche Dramaturgin für Performances und Neue Musiktheater-Produktionen und ist aktuell Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Campus Gegenwart an der HMDK Stuttgart. In den ortsspezifischen Musiktheaterproduktionen ihres Kollektivs Untere Reklamationsbehörde beschäftigt sie sich mit politischen Räumen, sozialen Architekturen und deren klanglicher, subversiver Erforschung.

Prof. Dr. Karolin Schmitt-Weidmann (sie/ihr) ist Flötistin, Pianistin, Musikwissenschaftlerin und Musikpädagogin. Als Professorin für Instrumental- und Gesangspädagogik an der HMDK Stuttgart widmet sie sich insbesondere transdisziplinären Vernetzungen und kollaborativen Lehr- und Lernformaten. Ihre Forschungsschwerpunkte beinhalten u.a. Artistic Citizenship, Artistic Research, Performativität, Körper, interaktive Konzertformate sowie die Vermittlung Neuer Musik.

Zitiervorschlag:

Huber, Maria/Schmitt-Weidmann, Karolin: *Machträume – Hochschul(t)räume: Ein Dialog. Maker Spaces als künstlerische und pädagogische Ermöglichungsräume in der Hochschullehre*. In: Klangakt, Bd. 2, Nr. 1, 2024, DOI: 10.5282/klangakt/52