

Gemeinsam Musik schaffen. Instrumentalunterricht als performative Interaktion

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrads

die

Fakultät „Musik“

der

Hochschule der Künste Berlin

vorgelegt von

Jan Jachmann

aus

Berlin

- Gutachter:
1. Prof. Dr. Ulrich Mahlert (Universität der Künste Berlin)
 2. Prof. Dr. Christoph Wulf (Freie Universität Berlin)
 3. Prof. Dr. Ivo Ignaz Berg (Universität der Künste Berlin)

Der Text dieser Dissertation wird unter der Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>.

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines langjährigen Forschungsprozesses, der nicht denkbar gewesen wäre ohne die Personen, die mich darin unterstützt haben. So geht mein herzlicher Dank an die SchülerInnen und LehrerInnen, die mir gestattet haben, an ihrem Unterricht teilzuhaben. Ganz besonders danke ich meinem Betreuer Professor Ulrich Mahler. Seine Anregungen und Fragen haben mir nicht nur geholfen, herauszufinden, worum es mir in meiner Forschung geht. Sie haben meine Perspektive auch immer wieder erfolgreich zurückgebracht zu den Problemen und Fragen der Musikpädagogik. Ebenso herzlich danke ich Professor Christoph Wulf. Die Gespräche mit ihm haben mir in vielerlei Hinsicht die Augen für performative Prozesse und methodologische Ideen geöffnet. Die herzliche Gastfreundschaft, die ich in seinem Kolloquium als Nicht-Erziehungswissenschaftler erfahren habe, hat mich in meiner Arbeit wesentlich bestärkt. Ich danke Professor Ivo Berg herzlich für unsere späten, aber produktiven Gespräche. Ich habe trotz der Kürze der Zeit viele Ideen für meine Arbeit daraus mitgenommen. Mein Dank geht auch an die TeilnehmerInnen der Kolloquien an der Universität der Künste und der Freien Universität Berlin für die fachlich und menschlich bereichernden Diskussionen. Insbesondere danke ich Katharina Bradler, Annemarie Michel, Eva Erben, Anne Fritzen, Mareike Kleinschnittger und Simon Obenhuber. Ich danke Professorin Andrea Welte für ihr profundes Wissen über die Welt der Musikpädagogik, an dem ich in unseren Gesprächen teilhaben durfte. Es hat mich in meiner Forschungsarbeit immer wieder erfolgreich in die Realität zurückgeholt. Ich danke Daniel Busch für sein Einverständnis, den Unterricht erforschen zu können, den ich erforschen wollte. Nicht zuletzt danke ich Lu Körössy für die zweistellige Anzahl an Seiten und die gefühlt hundert überflüssigen Zwischenzusammenfassungen, um die meine Arbeit durch ihre Mithilfe kürzer wurde.

Ich danke Dr. Claudia Müller, die in mir die ethnographische Liebe zum Eigensinn und Facettenreichtum der Realität geweckt hat. Sie erinnert mich immer daran, dass im Zentrum von Forschung die Menschen stehen sollten, um die es geht.

Jan Jachmann, Berlin, Januar 2020

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik.....	6
Instrumentalunterricht als Konstitution von Musikkultur.....	8
Theorie und methodisches Vorgehen.....	15
Struktur der Arbeit.....	16
Ausblick.....	17
2. Theorie: Performativität, Interaktion und Mimesis.....	19
Instrumentalunterricht als performative Konstitution von Kultur.....	20
Schaffen von Musik: Musizieren, Erarbeiten und Kontextualisieren.....	24
Zusammenspiel von körperlicher Bewegung und mentalen Prozessen.....	26
Multimodale Kommunikation im Instrumentalunterricht.....	29
Gemeinsames Schaffen von Musik als Interaktion.....	32
Interaktion als transformativer Nachahmungsprozess.....	36
Instrumentalunterricht als Teil von Musiktraditionen.....	39
Assoziationsprozesse zur Musik.....	43
Persönliche Herangehensweisen an Musik durch Interaktion.....	47
Zusammenfassung: Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik.....	49
3. Aus der Theorie resultierende Forschungsfragen.....	51
4. Forschungsmethodik: Fokussierte Ethnographie.....	61
Warum empirische Forschung?.....	63
Welche Art von Empirie? Zum qualitativen Forschungsansatz.....	66
Welche Art qualitativer Empirie? Zur fokussierten Ethnographie.....	68
Zur videogestützten teilnehmenden Beobachtung.....	74
Sampling und Forschungsdauer.....	76
Vorgehen bei der Datensammlung.....	82
Umgang mit Reaktanz.....	89
Zur mikroskopischen Perspektive videogestützter Forschung.....	93
Vorgehen bei der Datenanalyse: Ausgangspunkte und Arbeitsschritte.....	94
Verschriftlichung der Forschungsergebnisse.....	99
Forschung als interpretative Rekonstruktion von Realität.....	100
5. Multimodale Interaktion im Instrumentalunterricht.....	108
Kommunikation als vielschichtige Einheit von Teiläußerungen.....	109
Das Erlernen multimodaler Kommunikation über Musik.....	116
Transformation zwischen den Kommunikationsarten.....	122
Hierarchie von musikalischem Klang und Körperbewegung.....	132

Musizieren als Ausgangspunkt.....	134
Zusammenfassung und Ausblick.....	136
6. Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zur Musik.....	141
Konstitution von Imaginationen, Reflexionen und Gefühlen.....	142
Ausgangspunkte für Reflexion, Imagination und Gefühl.....	158
Zusammenfassung und Ausblick.....	172
7. Instrumentalunterricht und Musiktraditionen.....	178
Anknüpfen an stilistische Traditionen der Musikgestaltung.....	179
Anknüpfen an Diskurse über Musikgeschichte.....	189
Zusammenfassung und Ausblick.....	192
8. Instrumentalspiel und Assoziation.....	196
Ähnlichkeit als Grundlage.....	198
Musikalische Aufführungen als Ausgangspunkte.....	202
Einzelaspekte musikalischer Aufführungen als Ausgangspunkte.....	207
Über das Zusammenspiel beider Assoziationsweisen.....	216
Einfluss von Assoziationen auf das Instrumentalspiel.....	218
Überlegungen zum mimetischen Weltbezug des Instrumentalspiels.....	227
Zum besonderen Erkenntnispotential von Assoziationen zu Musik.....	228
Zusammenfassung und Ausblick.....	232
9. Veränderung und Neuerung durch Interaktion.....	238
Neue Spielweisen durch veränderte Vorahmungen.....	238
Neue Spielweisen durch Abweichungen im SchülerInnen-Spiel.....	245
Neue Ideen durch verändertes Instrumentalspiel.....	250
Veränderung durch voneinander abweichende Ideen.....	252
Neue Spielweisen dank neuer Ideen.....	265
Zusammenfassung und Ausblick.....	269
10. Deutungen der LehrerInnen.....	274
Deutungen der LehrerInnen als Grundlage ihres Handelns.....	275
Zum Einfluss der Deutungen auf die SchülerInnen.....	285
Zusammenfassung und Ausblick.....	293
11. Persönliches Schaffen von Musik.....	296
Persönlichkeit durch Selbstbewusstsein im Schaffen von Musik.....	296
Matildas Weg zu einem selbstbewussteren Schaffen von Musik.....	301
Zusammenfassung und Ausblick.....	306
12. Zusammenführung und Ausblick.....	308
Konstitution von Musik als Wechselspiel gegenseitiger Bezugnahmen....	309
Implikationen für instrumentalpädagogische Didaktik und Methodik.....	320

Ausblick.....	326
13. Bibliographie.....	329
14. Anhang.....	334
Szenenübersicht.....	335
Auswahl zentraler Szenen.....	336
Interviewübersicht.....	363
Auswahl zentraler Interviews.....	364

1. Einleitung: Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik

Eine Szene im Akkordeonunterricht:

Ein Lehrer und sein siebenjähriger Schüler improvisieren mit der Darstellung menschlicher Stimmungen auf dem Instrument. Beide spielen sich gegenseitig Tonfolgen vor, von denen ihr Gegenüber erraten soll, welche Stimmung darin zum Ausdruck komme. Nachdem der Schüler mit einer ‚traurigen‘ Tonfolge begonnen hat, präsentiert der Lehrer eine ‚fröhliche‘: Er spielt eine beschwingte, schnelle Melodie mit vielen Akzenten, lächelt dabei und schwingt auch seinen Oberkörper beim Spielen impulsiv hin und her. Der Schüler errät und benennt die ‚fröhliche‘ Stimmung sofort. Er ergänzt, dass ihn die Aufführung seines Lehrers an etwas erinnere: Er habe mit seinen Eltern vor einiger Zeit ein Video gesehen, das eine berühmte Band beim Auftritt gezeigt habe. Der Sänger der Band sei die ganze Zeit vor lauter Freude an der Musik auf der Bühne herumgesprungen – ganz ähnlich wie der Akkordeonlehrer eben die Musik präsentiert habe. Der Schüler erzählt dies mit einem freudigen Klang in seiner Stimme, der von der Euphorie des Sängers, über den er berichtet, angesteckt zu sein scheint. Er vollführt dabei Körperbewegungen, die die freudigen Sprünge des Sängers auf der Bühne andeuten sollen und tatsächlich jenen des Lehrers ähneln. Der Pädagoge fragt daraufhin, um welche Band es sich denn gehandelt habe. Der Schüler überlegt. Er habe den Namen vergessen, aber sie seien die Feinde der anderen berühmten Band – jener, die *Let it be* gemacht habe, was übrigens sein Lieblingslied sei. „Ah, die Rolling Stones. Ja, dann war das Mick Jagger – stimmt, der springt so über die Bühne“ vermutet der Lehrer¹ und deutet dabei ebenfalls entsprechende Bewegungen an. Er ersinnt eine neue Aufgabe: Er fordert seinen Schüler auf, gemeinsam mit ihm Musik auf dem Akkordeon zu improvisieren, die „so freudig springt wie der Sänger über die Bühne“. Die beiden spielen sich entsprechend beschwingte Melodien vor und der Lehrer zeigt seinem Schüler, mit welchen spieltechnischen Herangehensweisen er sein Spiel auf dem Instrument noch exaltierter gestalten kann. Zum Abschluss vereinbaren die beiden, *Let it be* zum nächsten Unterrichtsstück zu machen.

Diese kurze Szene hat sich in meinem eigenen Unterricht ereignet. Ich war der Lehrer, der eine kleine Interpretationsübung mit seinem Schüler machen wollte und sich unerwartet in einem Austausch über große Bands der Rock- und Popgeschichte

1 In späteren Gesprächen mit dem Schüler und seinem Vater stellte sich heraus, dass diese Vermutung falsch war. Der Sänger, um den es ging, war Angus Young von ACDC. In der vorliegenden Arbeit thematisiere ich die Problematik, dass SchülerInnen und LehrerInnen in ihren Äußerungen Realität nicht eins zu eins abbilden, in Kapitel 7 und 10.

te wiederfand. Ich stelle die Nacherzählung² dieser Unterrichtssituation hier an den Anfang, weil sich darin wie in einem Brennglas alle Themen der vorliegenden Arbeit bündeln: Aus welcher Forschungsperspektive ich Instrumentalunterricht betrachte, lässt sich anhand der Szene ebenso erläutern wie die Fragen, die ich an ihn stelle, und die methodischen Herangehensweisen, mit denen ich Antworten darauf suche.

In der Szene erfinden der Schüler und sein Lehrer ‚Stimmungs‘-Melodien, indem sie diese auf ihren Instrumenten präsentieren. Sie finden heraus, welche Vorstellungen sie mit der erfundenen Musik verbinden, und suchen nach ihrer Herangehensweise, eine erinnerte Szene in Musik zu überführen. Schließlich entscheiden sie sich, ein Musikstück für Akkordeon zu bearbeiten, damit der Schüler diese neue Version des Stücks auf seinem Instrument realisieren kann. Wollte man all dies in einer Aussage bündeln, ließe sich sagen: *Der Schüler und sein Lehrer schaffen gemeinsam Musik*. Damit ist nicht ein Schaffen im Sinne von Komponieren gemeint. Es geht vielmehr darum, dass die beiden Akteure Musik im Unterricht *konstituieren*: Sie lassen Musik für sich und andere entstehen und tragen dazu bei, dass und wie sie existiert.

Die beiden Akteure lassen Musik für sich entstehen, indem sie sie erfinden, durch ihr Spiel zum Existieren bringen und ersinnen, was diese Musik für sie darstellt. Mittelbar tragen die beiden dazu bei, Musik für andere Menschen existieren zu lassen: Der Schüler bildet im Unterricht seine Fähigkeiten dazu aus, Musik vor Publikum aufzuführen, und entwickelt seine persönliche Herangehensweise, dies zu tun. So entscheidet er sich auch deshalb dazu, sein aktuelles Lieblingsstück zu erarbeiten, damit er es später anderen Menschen vorspielen kann. In der vorliegenden Arbeit untersuche ich Instrumentalunterricht in diesem Sinne: Ich beschreibe und erkläre ihn als einen Prozess, in dem SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam für sich und andere Menschen Musik schaffen und in dem sie zugleich ihre Art, dies zu tun, ausbilden und verändern.

Das Bild von Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik, das ich in den folgenden Kapiteln entwickle, ist das Ergebnis theoretischer und empirischer Forschungsarbeit: Ich habe in einem ersten Schritt AutorInnen aus Instrumental- und Musikpädagogik, aus Soziologie und Philosophie befragt, wie sich das gemeinsame

2 Ich habe den Verlauf der Szene im Nachhinein notiert und in Gesprächen mit dem Schüler und seinem Vater rekonstruiert. Es handelt sich also nicht um eine exakte Beschreibung des Unterrichtsverlaufs, sondern um eine Annäherung aus der Erinnerung heraus. Für meine empirischen Analysen im weiteren Verlauf der Arbeit greife ich auf verlässlichere Daten zurück. Vgl. Kapitel 4.

Schaffen von Musik im Instrumentalunterricht theoretisch beschreiben lässt. Ich habe einzelne Aspekte solcher Konstitutionsprozesse herausgearbeitet und auf erste Begriffe gebracht.³ In einem zweiten Schritt habe ich Instrumentalunterricht empirisch erforscht,⁴ um das theoretische Bild, das entstanden war, zu bestätigen, zu vervollständigen und zu verfeinern. Hierzu habe ich jene Gesichtspunkte, die in der Literaturbetrachtung unklar geblieben waren, näher untersucht.

Mit den Ergebnissen meiner Forschung möchte ich zum einen das theoretische Verständnis von Instrumentalunterricht vertiefen und es um eine Perspektive ergänzen, die in der instrumentalpädagogischen Forschung noch neu ist. Damit möchte ich auch einen empirisch fundierten Impuls für didaktische und methodische Diskussionen liefern, die Instrumentalunterricht als gemeinsames Schaffen von Musik in den Blick nehmen.

Instrumentalunterricht als Konstitution von Musikkultur

Wenn ich argumentiere, dass Instrumentalunterricht ein gemeinsames Schaffen von Musik darstelle, schließe ich an theoretische Diskurse zu *Performativität* an.⁵ AutorInnen, die zu diesem Begriff arbeiten, weisen darauf hin, dass Kultur nicht unabhängig von menschlichen Handlungen existiert, um dann nur noch erlernt oder vollzogen zu werden. Indem Menschen handeln und miteinander umgehen, konstituieren sie Kultur. Mit jeder einzelnen ihrer Handlungen können sie im kleinen beeinflussen, was Kultur ist und wie sie sich verändert.⁶ Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass Instrumentalunterricht mehr ist als ein pädagogischer Prozess, in dem SchülerInnen ihren Umgang mit einer unabhängig vom Unterricht existierenden Musikkultur ausbilden.⁷ Der Unterricht ist vielmehr selbst *Konstitution von*

3 Vgl. zur Literaturanalyse und den theoretischen Grundlagen meiner Arbeit Kapitel 2.

4 Vgl. zur empirischen Methodologie und Methodik Kapitel 4.

5 Christoph Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual* (Bielefeld: transcript, 2005), 11ff., 65ff.; Erika Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung* (Bielefeld: transcript, 2012); Martina Krause-Benz, „Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts“, in *Ästhetik und Leiblichkeit*, hg. von Harald Lange und Silke Sinning (Hohengehren: Schneider, 2014).

6 Vgl. Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 41f.

7 Vgl. zu einer Perspektive, die Instrumentalunterricht als Lehr- und Lernprozess beschreibt, Anselm Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 3. überarbeitete Auflage (Mainz: Schott, 2008), 25. Vgl. ausführlich zur Begründung meiner Perspektive sowie zur Auseinandersetzung mit instrumentalpädagogischen Theorien S. 20ff. und S. 32ff.

Kultur. Dies gilt zum einen in Hinsicht auf seine gesellschaftliche Funktion: So wie die beiden Akteure in der Szene darauf hinarbeiten, dass der Schüler für sich und andere Menschen Musik machen kann, tragen InstrumentalschülerInnen und -lehrerInnen insgesamt dazu bei, dass Musikkultur existiert und fortlebt. Und wenn am Ende der obigen Szene die Entscheidung steht, eine neue Version von *Let it be* für Akkordeon zu schaffen, zeigt sich: Instrumentalunterricht kann dazu führen, dass sich Musikkultur im kleinen verändert.

Zum anderen machen performative Theorien darauf aufmerksam, dass auch die Inhalte und Ergebnisse von Instrumentalunterricht sich erst sukzessive aus dem Unterrichtsgeschehen heraus konstituieren. Zwar agieren LehrerInnen wie SchülerInnen aus Zielen und Wünschen, aus Vorkenntnissen und Vorlieben heraus, die sie in den Unterricht mitbringen. Dies determiniert aber dessen Ergebnis nicht. Erst dadurch, dass und wie die AkteurInnen miteinander umgehen, ergibt sich, was dort zum Thema wird und was SchülerInnen und LehrerInnen aus dem Unterricht mitnehmen. In der vorliegenden Arbeit untersuche ich, wie dies passiert. Hierzu betrachte ich die Konstitution von Musik im Instrumentalunterricht unter verschiedenen Gesichtspunkten:

Worin besteht das Schaffen von Musik?

Wenn SchülerInnen und LehrerInnen im Instrumentalunterricht gemeinsam Musik konstituieren, verbinden sie eine Vielzahl an Handlungsweisen miteinander und beschäftigen sich potentiell mit einer Vielfalt musikbezogener Themen, von denen jedes für sich genommen zahlreiche Unterrichtsstunden füllen könnte.⁸ So auch in der Szene aus dem Akkordeonunterricht: Der Schüler und sein Lehrer musizieren und improvisieren auf ihren Instrumenten, sie schreiben ihren musikalischen Auführungen Stimmungen zu, thematisieren die Erinnerung des Schülers an ein Rockkonzert, kommen auf berühmte Bands der Musikgeschichte und einen ebenso berühmten Song der Beatles zu sprechen. In der vorliegenden Arbeit ordne ich diese Themen- und Handlungsvielfalt zu einem kohärenten Bild: In Anknüpfung an instrumentalpädagogische Theorien zum *Musizieren*⁹ argumentiere ich, dass sich im

8 Vgl. zu systematischen Aufstellungen der Themen- und Handlungsvielfalt im Instrumentalunterricht Ernst, 37ff.; Andreas Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik* (Wiesbaden; Leipzig; Paris: Breitkopf & Härtel, 2010), 9ff.; Barbara Busch und Barbara Metzger, „Inhalte des Instrumentalunterrichts“, in *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, hg. von Barbara Busch (Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2016), 232–53.

9 Daniel L. Kohut, *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*, übers. von Heinz Fadler, kommentierte Übersetzung (Essen: Die blaue Eule, 1999); Ulrich Mahlert, „Musik-

Schaffen von Musik drei Handlungsebenen miteinander verbinden: Im Zentrum steht das *Musizieren*, also das Aufführen von Musik für sich und andere. Damit verbunden ist das *Erarbeiten* von Musik auf dem Instrument bzw. mit der Stimme. Hier geht es darum, herauszufinden, auf welche Weise man Musik aufführen möchte, und die Fähigkeiten dazu auszubilden. Schließlich geht es um ein *Kontextualisieren* von Musik, also darum, Überlegungen, Gedanken, Theorien und Gefühle mit der gespielten Musik zu verbinden, um die Musik in einen mentalen Horizont einzubetten. Schaffen von Musik in diesem Sinne findet im Unterricht selbst statt und bildet zugleich dessen Zielpunkt, da SchülerInnen im Unterricht erlernen, wie sie musizieren, Musik erarbeiten und kontextualisieren.

Im empirischen Teil meiner Arbeit erforsche ich einen zentralen Aspekt des Schaffens von Musik, der in Theorien bisher unscharf geblieben ist, genauer: Ich untersuche, wie sinnlich wahrnehmbares Musizieren und mentale Prozesse wie Gedanken, Vorstellungen und Gefühle miteinander zusammenhängen.

Wie verläuft die Kommunikation beim Schaffen von Musik?

Wenn SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht gemeinsam Musik konstituieren, verständigen sie sich auf vielschichtige Weise miteinander. Auch dies wird in der Anfangsszene sichtbar: Beide Akteure kommunizieren über ihr Spiel auf dem Instrument, über Sprache, Körperbewegung und Mimik. Verschiedene Darstellungsebenen greifen dabei ineinander. So präsentiert der Lehrer seine ‚fröhliche‘ Melodie klanglich und vollführt dazu eine Art Pantomime, die den gewünschten Stimmungseindruck unterstreichen soll. Der Schüler berichtet verbal von dem über die Bühne springenden Sänger und deutet dessen Auftritt zugleich körperlich an. Diese vielschichtige Unterrichtskommunikation ordne ich ausgehend von zwei instrumentalpädagogischen Kommunikationsmodellen von Christine Maria Moritz¹⁰ und Ulrich Mahlert¹¹ genauer. Ich ziehe hierzu den Begriff der *Multimodalität* heran, welcher beschreibt, dass zwischenmenschliche Kommunikation auf mehreren, miteinander verbundenen Ebenen verläuft.¹² Dies ermöglicht mir, Instrumen-

zieren - was ist das?“, *üben & musizieren*, Nr. 6 (2003): 8–16; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*.

10 Christine Maria Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie* (Essen: Die blaue Eule, 2010).

11 Ulrich Mahlert, „Kommunikation im Unterricht“, in *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, hg. von Barbara Busch (Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2016), 193–217.

12 Adam Kendon, „Kinetische Komponenten multimodaler Äußerungen“, in *Gesten*, hg. von Christoph Wulf und Erika Fischer-Lichte (München: Fink, 2010).

talunterricht als multimodales Zusammenspiel dreier Kommunikationsarten zu beschreiben: SchülerInnen und LehrerInnen verständigen sich *musikalisch* durch Spiel auf dem Instrument oder durch Gesang, sie tauschen sich *verbal* über Musik und damit zusammenhängende Themen aus und kommunizieren *nonverbal* durch Körperbewegung und -haltung, Mimik und Gestik.

Dieses Zusammenspiel verschiedener Kommunikationsarten untersuche ich empirisch genauer: Wie greifen Musizieren, Sprache und nonverbale Kommunikation ineinander? Welche Rollen haben sie in der Interaktion? Inwiefern unterscheiden sich SchülerInnen und LehrerInnen in ihrer Kommunikation? Wie finden sie ausgehend vom Instrumentalspiel verbale und nonverbale Äußerungen zur Musik? Sind Klänge oder Bewegungen beim Musizieren wichtiger für die Kommunikation?

Wie verläuft die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen?

Im Instrumentalunterricht tragen beide Seiten gemeinsam dazu bei, dass sich Inhalte und Ergebnisse konstituieren.¹³ So auch in der geschilderten Szene: Der Lehrer schlägt das musikalische Ratespiel vor, um seinem Schüler das Spiel von Stimmungen auf dem Instrument näherzubringen. Der Schüler bringt seine Erinnerung an den Auftritt der Rockband ein, woraufhin wiederum der Lehrer mit eigenem Wissen und neuen Vorschlägen reagieren kann. Ich argumentiere, dass sich solche Zusammenarbeit als *Interaktion*¹⁴ begreifen lässt: Sie stellt ein kleinteiliges, kontinuierliches Wechselspiel aneinander anschließender, gegenseitiger Bezugnahmen dar. Eine Person bezieht sich auf die Handlung oder Äußerung einer anderen, reagiert darauf und liefert auf diese Weise selbst einen Ausgangspunkt, an den wiederum ihr Gegenüber anknüpfen kann.

In einem weiteren Schritt grenze ich meinen theoretischen Blick auf Unterrichtsinteraktion weiter ein, indem ich eine bestimmte Art gegenseitiger Bezugnahmen fokussiere, die gemäß instrumentalpädagogischer AutorInnen im Unterricht eine zentrale Rolle spielt: Die *Vor- und Nachahmung*. Hierzu betrachte ich musikpädagogische und soziologische Theorien, die sich am Begriff der *Mimesis* orientieren.¹⁵ Sie

13 Vgl. Maria B. Spychiger, „Musiklernen als Ko-Konstruktion?“, *Diskussion Musikpädagogik* 40, Nr. 4 (2008): 4–12.

14 Platon, *Theätet. Griechisch / Deutsch*, übers. von Ekkehard Martens, Bibliographisch ergänzte (Stuttgart: Reclam, 2003); Patricia A. Adler, Peter Adler, und Andrea Fontana, „Everyday Life Sociology“, *Annual Review of Sociology* 13 (1987): 217–35; Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976).

15 Ulrich Mahler, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, in *Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung*, hg. von Hans Günther Bastian (Mainz:

beschreiben, dass Menschen nicht nur im Instrumentalunterricht, sondern in allen sozialen Zusammenhängen im wesentlichen durch Nachahmungsprozesse lernen: Personen beziehen sich in ihrem Verhalten auf andere Personen; sie orientieren sich – häufig unbewusst – an den Handlungen und Äußerungen ihrer Mitmenschen, machen sich diese auf veränderte Weise zu eigen und bilden so ihre Art zu denken und zu handeln heraus. Gemäß mimetischer Theorie sind derartige Nachahmungsprozesse *transformativ* – Menschen kopieren die Vorbilder, auf die sie sich beziehen, nicht, sondern entwerfen mit jeder ihrer Nachahmungen neue, veränderte Handlungen. Dies führe dazu, dass mimetische Interaktion Neues hervorbringe und es Menschen ermögliche, sich von den Vorbildern ihrer Mitmenschen abzusetzen.¹⁶ Indem ich die mimetische Perspektive auf den Instrumentalunterricht beziehe, wird es mir möglich, auch die dortige Interaktion als Zusammenspiel vielschichtiger transformativer Vor- und Nachahmungen zu beschreiben, im Zuge dessen LehrerInnen und SchülerInnen Arten Musik zu schaffen entwickeln, die ihnen neu sind.

Damit ergibt sich als zentrale Frage, warum Nachahmungsprozesse im Instrumentalunterricht nicht zur Angleichung von SchülerInnen und LehrerInnen aneinander, sondern zu Veränderung und Neuerung führen können. Aus welchen Gründen also werden SchülerInnen, die sich an ihren LehrerInnen orientieren, nicht zu deren Kopien, sondern entwickeln vom Vorbild abweichende, neue Ideen und Spielweisen? Inwieweit greifen auch LehrerInnen die Herangehensweisen ihrer SchülerInnen an Musik in veränderter Weise auf? Und wie tragen diese Neuerungen im Hin und Her zwischen SchülerInnen und LehrerInnen dazu bei, dass beide Seiten ihnen neue Arten entwickeln, Musik zu schaffen? Diesen Fragen gehe ich im empirischen Teil der Arbeit nach.

Wie prägen Traditionen das Schaffen von Musik?

Wenn in der beschriebenen Szene die Rivalität zwischen Beatles und Rolling Stones¹⁷ – und indirekt vermutlich auch jene zwischen ihren Fans – aufscheint, wird deutlich: SchülerInnen und LehrerInnen lassen Musik aus gesellschaftlichen Traditionen¹⁸ heraus entstehen, an die sie mit ihren jeweiligen Erfahrungen anknüp-

Schott, 1999); Gunter Gebauer und Christoph Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt* (Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1998).

16 Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 26.

17 Bzw. die Rivalität zwischen Beatles und ACDC, die der Schüler eigentlich benennt

18 Wenn ich hier und im Folgenden von ‚Traditionen‘ bzw. ‚Musiktraditionen‘ spreche, übergehe ich zum Nutzen besserer sprachlicher Verständlichkeit die Tatsache, dass sich solche Traditionen eigentlich nicht klar identifizieren lassen. Sie konstituieren sich aus vielen einzelnen Momenten, über deren Aufteilung und Zusammenhang miteinander

fen. AkteurInnen im Instrumentalunterricht können beispielsweise wie der Schüler ihr Instrumentalspiel in Bezug zu anderen MusikerInnen und deren Musik setzen; sie können wie der Lehrer musikgeschichtliche Begebenheiten benennen und erklären. Viele weitere Anknüpfungspunkte über die Beispiele in der Szene hinaus wären denkbar. Instrumentalunterricht trägt somit dazu bei, Musiktraditionen zu thematisieren, sie zugleich lebendig zu halten und weiterzutragen. Um zu beschreiben, wie sich Musiktraditionen theoretisch fassen lassen, greife ich ein zweites Mal auf *mimetische* Theorien zurück.¹⁹ Nach Ansicht dieser Theorien lässt sich eine Musiktradition als ein Netz unzähliger, musikbezogener Handlungen einzelner Menschen begreifen. Handlungen ergeben sich aus früheren Handlungen heraus, knüpfen aneinander an und können in Artefakten wie niedergeschriebenen Kompositionen oder Aufnahmen resultieren. In diesem Sinne erkläre ich die Interaktionen im Instrumentalunterricht als Teile solcher Traditionsnetzwerke: SchülerInnen und LehrerInnen knüpfen u.a. an die Handlungen von KomponistInnen und anderen MusikerInnen an. Sie greifen tradierte Arten, über Musik zu sprechen auf, knüpfen damit u.a. an Diskurse zu Musikgeschichte und Musiktheorie an und führen auf diese Weise Traditionen fort.

Im empirischen Teil konkretisiere ich den Einfluss von Traditionen auf den erforschten Instrumentalunterricht: In welchen Handlungsfeldern wird deutlich, dass LehrerInnen oder SchülerInnen an Traditionen anknüpfen? Wie werden die AkteurInnen dadurch beeinflusst? Und wie führen sie die Traditionen fort?

Welche Rolle spielen Assoziationen für das Schaffen von Musik?

In der Anfangsszene ersinnen Schüler und Lehrer nicht nur Musik auf ihren Instrumenten, sie entwickeln aus der gespielten Musik heraus auch assoziative Vorstellungen und Bilder, die wiederum ihr Spiel beeinflussen. Dies reicht von Zuschreibungen ‚trauriger‘ und ‚fröhlicher‘ Stimmung an die gespielte Musik bis hin zum konkreten Bild des freudig über die Bühne springenden Rocksängers. Die Idee des Schülers fließt im Gegenzug wiederum in das Instrumentalspiel beider Akteure ein, als sie sich entscheiden, ‚freudig springende‘ Musik zu spielen. Nach Ansicht ver-

sich diskutieren ließe. Darüber hinaus sind Musiktraditionen eingewoben in andere Netzwerke musikbezogener Handlungen: Pop lässt sich nicht ohne Rückgriff auf u.a. Jazz und Gospel, nicht einmal ohne Rückbezug auf die Tradition klassischer Musik in Europa erklären. Dennoch spreche ich hier von ‚Traditionen‘, als ob sie sich eindeutig identifizieren ließen, um sie erklären zu können.

19 Ich beziehe mich in meiner Arbeit insbesondere auf Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*; Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, 13. Auflage (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995).

schiedener AutorInnen spielen solch assoziative Stimmungen, Bilder und Szenen einen zentralen Part im Instrumentalunterricht.²⁰ Man könnte sagen: Ein Bestandteil des Schaffens von Musik ist, Assoziationen dazu zu ersinnen und in das Instrumentalspiel einfließen zu lassen. Um derartige Assoziationsprozesse zu erklären, ziehe ich ein weiteres Mal Theorien zur *Mimesis* heran.²¹ Gemäß dieser zeichnet sich Musik als von Menschen geschaffene Kunst gerade dadurch aus, dass sie für Menschen mehr ist als Klang, Bewegung und – manchmal – Text: Personen, die Musik komponierten, aufführten, rezipierten, besprächen und beschrieben, ließen aus ihren Alltagserfahrungen heraus etwas in ihre musikbezogenen Handlungen und letztlich auch in die Musik selbst einfließen, das darin dann in veränderter, musikspezifischer Weise wahrnehmbar werde. Man könnte in diesem Sinne von Spuren sozialer Zusammenhänge in der Musik sprechen. Mimetisch orientierte AutorInnen verbinden mit solchen Spuren die Hoffnung, dass Musizieren und der Umgang mit Musik es ermöglichen, auf besondere, musikspezifische Weise Erkenntnis über die Welt zu sammeln, deren Teil die Musik sei. Diese mimetische Betrachtungsweise auf Musik hilft, Assoziationsprozesse im Instrumentalunterricht zu erklären: Wenn SchülerInnen und LehrerInnen in der im Unterricht aufgeführten Musik Phänomene wahrnehmen, die mehr sind als Klang und Spielbewegung, lässt sich dies als Aufspüren jener Spuren verstehen, die andere Menschen früher in die Musik haben einfließen lassen. Zugleich stellen AkteurInnen im Instrumentalunterricht aus ihren eigenen Erfahrungen heraus neue Bezüge her und lassen sie in ihre musikalischen Aufführungen einfließen.

Auch meine Betrachtung von Assoziationsprozessen im Instrumentalunterricht aus der Perspektive mimetischer Theorie führt mich zu offenen Fragen: Wo zeigen sich Spuren sozialer Zusammenhänge in der im Unterricht aufgeführten Musik? Wie finden SchülerInnen und LehrerInnen zu Assoziationen? Wie beeinflussen ihre Ideen im Gegenzug ihr Spiel auf dem Instrument oder ihren Gesang? Wie lässt sich dabei das Verhältnis zwischen dem Auffinden vorhandener Spuren und dem Ein-

20 Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 46; Ulrich Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht* (Mainz: Schott, 2011), 161ff., 166ff.

21 Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*; Adorno, *Ästhetische Theorie*; Stephen Halliwell, *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems* (Princeton: Princeton University Press, 2002); Victor Turner, *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play* (New York: PAJ Publications, 1982).

bringen neuer Ideen beschreiben? Inwiefern ermöglicht assoziativer Umgang mit Instrumentalspiel besondere Erkenntnisse?

Wie finden SchülerInnen zu ihrer persönlichen Art, Musik zu schaffen?

Instrumentalunterricht kann im besten Falle dazu beitragen, dass SchülerInnen ihre persönliche Art finden, Musik zu machen und Gedanken, Vorstellungen und Gefühle damit zu verbinden. Dies zeigt sich auch in der Anfangsszene: Wenn der Schüler die freudige Art zu spielen mit seinen Erinnerungen an einen Rocksänger verbindet und als erster in der Klasse seines Lehrers *Let it be* erarbeitet, vollzieht er einige kleine Schritte auf dem Weg hin zu einer Herangehensweise, Musik zu schaffen, die ihn alleine auszeichnet. Ich befrage soziologische Theorien, wie eine solch persönliche Herangehensweise an Musik theoretisch verstanden werden kann. Denn wenn SchülerInnen, wie von performativen Theorien postuliert, ihre Herangehensweise an Musik erst im Zuge ihrer Interaktion mit anderen Personen – auch mit ihren LehrerInnen – und unter Einfluss dieser Personen herausbilden, stellt sich die Frage, worin dann das jeweils Persönliche liegt. Mit Pierre Bourdieu²² argumentiere ich, dass die Persönlichkeit von SchülerInnen aus ihrer jeweils einzigartigen Sozialisation heraus entsteht, die sie gegenüber allen anderen Menschen auszeichnet. Auf diese Weise wird es mir möglich, die Einflüsse anderer Personen und die Einzigartigkeit von SchülerInnen gemeinsam zu denken.

Im empirischen Teil meiner Arbeit untersuche ich Unterrichtsprozesse, die zu einer persönlichen Art des Musikschaffens führen, genauer: Was genau macht Eigenständigkeit im persönlichen Schaffen von Musik aus? Wie finden SchülerInnen dorthin? Welche Einflussfaktoren sind dafür entscheidend?

Theorie und methodisches Vorgehen

Die Vorgehensweise im theoretischen Teil meiner Arbeit lässt sich als ein imaginärer Dialog mit anderen AutorInnen beschreiben: Ausgehend von meinen Ausgangsfragen habe ich die Arbeiten meiner DialogpartnerInnen daraufhin befragt, wie sich die einzelnen Facetten des Schaffens von Musik beschreiben und erklären ließen. In einem Wechselspiel aus sukzessive genauer werdenden Fragen und Antworten entstand letztlich ein theoretisches Bild von Instrumentalunterricht. Je schärfer dieses wurde, desto klarer offenbarten sich darin allerdings auch unscharfe Stellen – Phänomene, die in der Literatur bisher unklar dargestellt werden oder umstritten sind. Diese theoretischen Unschärfen habe ich zum Ausgangspunkt meiner an-

²² Pierre Bourdieu, *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*, 10. Auflage (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2018), 97ff.

schließenden empirischen Untersuchung von Instrumentalunterricht gemacht: Ich habe sie in Forschungsfragen überführt, auf die ich im empirischen Teil meiner Arbeit Antworten formuliere.

Um meine offenen Fragen empirisch zu beantworten, habe ich die Methode der *videogestützten teilnehmenden Beobachtung*²³ gewählt, die sich methodologisch dem Bereich *fokussierter Ethnographie*²⁴ zurechnen lässt: Ich war in den Unterrichtsstunden zweier InstrumentalpädagogInnen mit insgesamt neun ihrer SchülerInnen über einen Zeitraum von ungefähr vier Monaten hinweg anwesend und habe meine Eindrücke in Beobachtungsnotizen niedergeschrieben. Zusätzlich habe ich die Unterrichtsstunden per Videokamera aufgezeichnet, um das Geschehen im Nachhinein genauer analysieren zu können. Ich habe Interviews mit den SchülerInnen und LehrerInnen geführt, um deren Perspektiven auf das Unterrichtsgeschehen einzufangen.

Die auf diese Weise geschaffenen Daten habe ich für meine Analyse miteinander in Dialog gebracht und Grundmuster des beobachteten Unterrichts, die sich über einzelne Personen und Situationen hinweg zeigten, rekonstruiert. Auf diese Weise habe ich erste Antworten auf die Fragen formulieren können, die sich aus der Literaturbetrachtung ergeben hatten.

Die Wahl der videogestützten teilnehmenden Beobachtung als Forschungsmethode ergab sich aus Forschungsfeld und Erkenntnisinteresse der Arbeit: Die gewählte Methodik ermöglicht zum einen, soziale Interaktionen, wie Instrumentalunterricht, möglichst unverfälscht in ihrem Alltagskontext zu untersuchen. Zum anderen geht es in videogestützter teilnehmender Beobachtung darum, relativ wenige Fälle ausgehend von intensiver theoretischer Vorarbeit tiefgreifend und mit hoher Datendichte zu analysieren. Die Methode zielt darauf ab, ein fundamentales Verständnis der beobachteten Prozesse zu entwickeln, das an bisherige Theorien anschließt, um diese zu vertiefen und ggf. zu korrigieren.

Struktur der Arbeit

In den Kapiteln 2 bis 4 stelle ich Theorie und Methodik meiner Forschungsarbeit ausführlich dar. In Kapitel 2 entfalte ich im imaginären Dialog mit anderen Auto-

23 Vgl. Christoph Wulf, „Einleitung“, in *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation* (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011), 23; Ingrid Kellermann und Christoph Wulf, „Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen“, in *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation* (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011), 28f.

24 Vgl. Hubert Knoblauch, „Fokussierte Ethnographie“, *Sozialer Sinn* 2 (2001): 123–41.

rInnen das theoretische Bild von Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik. In Kapitel 3 erläutere ich die Forschungsfragen der Arbeit. In Kapitel 4 stelle ich meine Forschungsmethodik in ihren Einzelheiten dar, lege den Entscheidungsprozesses offen, der mich zu meiner Herangehensweise geführt hat, und erläutere die ethnographische Methodologie, die diesen Entscheidungen zugrunde liegt. Auch gehe ich darauf ein, welche Einschränkungen sich aus meiner Methodik ergeben, was dies für die epistemologische Aussagekraft meiner Forschungsergebnisse heißt und wie LeserInnen damit sinnvoll umgehen können.

In den Kapiteln 5 bis 11 stelle ich die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung vor. In Kapitel 5 widme ich mich der multimodalen Kommunikation im Unterricht. In Kapitel 6 untersuche ich den Zusammenhang zwischen sinnlich wahrnehmbaren und mentalen Anteilen des Schaffens von Musik. In Kapitel 7 beschreibe ich den Einfluss von Traditionen. In Kapitel 8 befasse ich mich mit Assoziationen zur aufgeführten Musik. Die folgenden zwei Kapitel befassen sich mit dem transformativen Potential instrumentalpädagogischer Interaktion: In Kapitel 9 rekonstruiere ich Faktoren, die zu Veränderungen und Neuerungen im musikalischen Schaffen der SchülerInnen und LehrerInnen beitragen. In Kapitel 10 widme ich mich Deutungen, mit denen sich LehrerInnen das Verhalten ihrer SchülerInnen erklärten, und beschreibe, wie diese zu Veränderungen beitragen. Im elften Kapitel befasse ich mich schließlich damit, wie SchülerInnen eine persönliche Art Musik zu schaffen herausbilden konnten.

Ausblick

Zum Abschluss der Einleitung möchte ich einige Worte dazu formulieren, was die vorliegende Arbeit leisten kann und soll – und was nicht. Wie sich auf den letzten Seiten bereits angedeutet hat, geht es mir nicht darum, Instrumentalunterricht ‚objektiv‘ oder gar ‚repräsentativ‘ zu erklären. Wenn ich Instrumentalunterricht als gemeinsames Schaffen von Musik untersuche, konstruiere ich eine mögliche Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen, zu der es viele legitime Alternativen gibt. Mit meinem Blick auf den Unterricht zweier LehrerInnen und neun ihrer SchülerInnen betrachte ich nur einen kleinen Ausschnitt instrumentalpädagogischer Praxis. Nicht zuletzt wird das Bild von Instrumentalunterricht, das ich entwerfe, wesentlich durch meine ethnographische Forschungsweise beeinflusst. Kurz: Ich beschreibe Instrumentalunterricht in meiner Arbeit nicht, ‚wie er ist‘ – schon deshalb nicht, weil sich abgesehen vom überspannenden Begriff vermutlich nur wenige Eigenschaften finden ließen, die allen damit bezeichneten Situationen deutschland- oder gar weltweit gemein wären.

Dennoch liefere ich mit der vorliegenden Arbeit einen Beitrag, der das wissenschaftliche und unterrichtspraktische Verständnis von Instrumentalunterricht voranbringen kann: Die Betrachtung des Unterrichts als Schaffen von Musik eröffnet einen Blick darauf, dass und wie Unterrichtsinteraktion dazu beiträgt, Musikkultur für die beteiligten Personen und über sie hinaus zu konstituieren. Das theoretische Bild, das ich aus der Lektüre der Arbeiten anderer AutorInnen entwickle, gibt einen Überblick darüber, wie Instrumentalunterricht aktuell gedacht und erklärt wird. Die Fragen, die ich stelle, verweisen auf zentrale Unklarheiten und Widersprüche in instrumentalpädagogischen Theorien, deren Klärung für WissenschaftlerInnen wie für InstrumentallehrerInnen hilfreich sein kann. Die Antworten, die ich gebe, helfen, Instrumentalunterricht besser zu verstehen. Zugleich kann die vorliegende Arbeit als Anregung dienen, meine Ergebnisse kritisch zu hinterfragen und weiterzudenken, um die Suche danach, was Instrumentalunterricht ausmacht, fortzuführen und fortlaufend neues Wissen dazu zu konstituieren.

2. Theorie: Performativität, Interaktion und Mimesis

In der vorliegenden Arbeit betrachtete ich Instrumentalunterricht als gemeinsames Schaffen von Musik. In diesem Kapitel entwerfe ich ein theoretisches Bild davon: Ich gebe zuerst eine Einführung zum Begriff der *Performativität*²⁵ und erkläre, warum es Sinn macht, das Unterrichtsgeschehen aus Sicht performativer Theorien zu untersuchen. Dann erarbeite ich ein detaillierteres Bild von Instrumentalunterricht aus performativer Perspektive, indem ich einzelne Aspekte daran genauer in den Blick nehme:

- Welche Handlungsfelder greifen im Schaffen von Musik ineinander?
- Wie hängen sinnlich wahrnehmbare und mentale Aspekte zusammen, wenn SchülerInnen und LehrerInnen Musik schaffen?
- Wie kommunizieren die AkteurInnen miteinander?
- Wie lässt sich die ergebniskonstituierende Zusammenarbeit im Unterricht erklären, an der LehrerInnen wie SchülerInnen teilhaben und in die sich beide Seiten einbringen?
- Wie knüpfen die AkteurInnen im Unterricht an Musiktraditionen an und führen diese fort?
- Wie verbinden SchülerInnen und LehrerInnen Musik mit Assoziationen?
- Wie finden SchülerInnen im Unterricht zu ihrer persönlichen Art, Musik zu schaffen?

Um diese Fragen zu beantworten, befrage ich Literatur aus Musik- und Instrumentalpädagogik, Soziologie und Philosophie. Auf den kommenden Seiten wird sich ein imaginiertes Dialog zwischen mir und anderen AutorInnen entspinnen: Ich erfrage, wie ihre Theorien mir bei der Beschreibung von Instrumentalunterricht helfen können, und entwickle auf erste Antworten hin neue, genauere Fragen. Auf diese Weise entwerfe ich ein Bild davon, wie SchülerInnen und LehrerInnen im Instrumentalunterricht Musik schaffen. Zugleich erarbeite ich im Austausch mit den anderen AutorInnen Begriffe und Konzepte, die mir helfen, das Bild zu beschreiben.

25 Ausgangspunkt für meine Überlegungen sind insbesondere Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*; Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*; Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*. In den musikpädagogischen Diskurs hat insbesondere Martina Krause-Benz die Ideen performativer Theorie eingebracht. Krause-Benz, „Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts“.

Über die Formulierung einer theoretischen Grundlage für meine Forschung hinaus verfolge ich in diesem Kapitel mehrere Ziele: Erstens ermöglicht mein Dialog mit anderen AutorInnen mir und meinen LeserInnen einen Überblick darüber wie Instrumentalunterricht in der aktuellen musik- und instrumentalpädagogischen Diskussion dargestellt wird.

Zweitens geht es mir darum, meinen eigenen Forschungsblick begründet einzugrenzen. Indem ich bestimmte Theorien heranziehe, konstruiere ich eine klarere und zugleich detailliertere Perspektive darauf, was ich untersuche. Man könnte diese Perspektive mit einem speziellen Scheinwerfer vergleichen, der es ermöglicht, bestimmte Aspekte des Instrumentalunterrichts besonders gut auszuleuchten, der dafür aber andere Vorgänge eher im Dunkeln lässt:²⁶ Je genauer ich Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik beschreibe, desto spezieller wird der Ausschnitt, der im Licht meines Scheinwerfers sichtbar wird. Ziel dieser theoretischen Fokussierung ist einerseits, die unzähligen potentiellen Blickwinkel und Erklärungsmöglichkeiten zu Instrumentalunterricht sinnvoll einzugrenzen, um eine Untersuchung innerhalb des gegebenen Rahmens einer Dissertation zu ermöglichen. Andererseits lege ich auf diese Weise auch die Genese meiner Forschungsperspektive offen und rechtfertige sie. Indem ich nämlich darlege, an welche Theorien aus Musik- und Instrumentalpädagogik, aus Soziologie und Philosophie ich mit meiner Sichtweise anknüpfe, mache ich meine späteren Ergebnisse nachvollziehbar und zeige zugleich, dass sie an relevante Diskurse dieser Disziplinen anschließen.

Drittens liefert die hier entstehende theoretische Perspektive auf Instrumentalunterricht den zentralen Ausgangspunkt für meine eigene, empirische Forschung, da sie eine Ausarbeitung meiner Forschungsfragen ermöglicht: Je schärfer das Bild wird, das ich mir von instrumentalpädagogischen Unterrichtsprozessen mache, desto klarer lässt sich erkennen, welche Stellen in diesem Bild noch unscharf sind, welche Aspekte also von den zu Rate gezogenen Theorien bisher noch nicht, nur ungenau oder widersprüchlich beantwortet wurden. Im dritten Kapitel der Arbeit werde ich diese Unschärfen analysieren, um sie in Forschungsfragen zu überführen.

Instrumentalunterricht als performative Konstitution von Kultur

Will man erklären, wodurch sich Theorien zum Begriff Performativität auszeichnen und wie sie bei der Untersuchung von Instrumentalunterricht helfen, ist es nötig, bisherige instrumentalpädagogische Theorien in den Blick zu nehmen. Unterricht

²⁶ Vgl. zum Bild der theoretischen Perspektive als „Scheinwerfer“ auf einen untersuchten Gegenstand Ruprecht Mattig, *Rock und Pop als Ritual. Über das Erwachsenwerden in der Mediengesellschaft*. (Bielefeld: transcript, 2009), 36.

wird darin als ein Prozess beschrieben, der relativ stark durch Vorbedingungen geprägt ist, welche er nur bedingt verändern kann. Eine zentrale Vorbedingung sehen instrumentalpädagogische AutorInnen in einer „Musikkultur“,²⁷ die objektiv und unabhängig vom Unterricht existiert und dort vermittelt bzw. erlernt wird, damit SchülerInnen an ihr teilhaben können.²⁸ Peter Röbbke hat das facettenreiche pädagogische Potential, welches sich aus dem Umgang mit Musik und ihren kulturellen Kontexten ziehen lässt, ausführlich beschrieben.²⁹ Er spricht in diesem Zusammenhang von „musikalischen Sachen“, die es zu klären und sich anzueignen gelte.³⁰ Als zweite Vorbedingung des Instrumentalunterrichts nennen AutorInnen die individuellen musikalischen Dispositionen der SchülerInnen, welche im Unterricht erkannt und entfaltet werden sollen.³¹ Ein Autor, der solche Dispositionen stark in den Fokus rückt, ist Andreas Doerne. Er schreibt:

„Jeder Mensch, der beginnt, ein Instrument zu lernen, hat einen individuellen, in seiner Gestalt nur ihm eigenen Zugang zur Musik und zeigt eine individuelle Art, zum Instrument in Beziehung zu treten. [...] So wie jeder Mensch individuell und einzigartig ist, ist seine Art zu musizieren einmalig und unverwechselbar.“³²

Eine dritte Vorbedingung des Unterrichts liegt nach Ansicht instrumentalpädagogischer AutorInnen auf Seiten der LehrerInnen: Diese brächten Kenntnisse über Instrumentalspiel und Herangehensweisen an Musik mit, welche sie an ihre SchülerInnen vermittelten.³³

27 Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 25.

28 Siehe zu dieser Perspektive Ernst, 25; Peter Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts* (Mainz: Schott, 2000), 13.

29 Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, 91ff.

30 Röbbke, 13.

31 Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 25; Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, 13; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 117f.

32 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 117.

33 Intensiv hat Anselm Ernst den Einfluss der LehrerInnen auf den Unterricht in den Blick genommen. Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Vgl. zu einer kritischen Sicht auf die lehrerInnenzentrierte Perspektive Ursula Brandstätter, „Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens“, *Diskussion Musikpädagogik* 39, Nr. 3 (2008): 18f.; Mahler, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 36f.

Die drei Perspektiven auf die Vorbedingungen von Instrumentalunterricht haben sich als sehr hilfreich erwiesen, da sie die wesentlichen Aspekte des Unterrichts untersuchen. Zugleich bringen sie alle ein Problem mit sich: Das Unterrichtsgeschehen selbst gerät dabei aus dem Blick oder erscheint sogar als ein determinierter Prozess, in dem SchülerInnen und LehrerInnen mit feststehenden Faktoren umgehen: Kultur wird erlernt, individuelle Dispositionen werden erkannt und bestätigt, Wissen wird vermittelt.

Performative Theorien helfen, das Geschehen im Instrumentalunterricht als Schaffensprozess in den Blick zu rücken, der selbst einen Einfluss auf die Kultur und die individuellen Dispositionen seiner TeilnehmerInnen hat: Die performative Sichtweise macht darauf aufmerksam, dass sich erst durch die Zusammenarbeit von SchülerInnen und LehrerInnen ergibt, was SchülerInnen lernen, was LehrerInnen wissen und was Musik für sie ist. Forschung, die sich am Begriff der Performativität orientiert, geht auf Überlegungen in der Soziologie seit Mitte des 20. Jahrhunderts zurück und hat seit der Jahrtausendwende in den Gesellschafts- Kultur- und Erziehungswissenschaften große Bedeutung erlangt.³⁴ Theorien, die einer performativen Perspektive folgen, weisen darauf hin, dass menschliche Kultur nicht unabhängig von den Handlungen einzelner Menschen existiert, um von diesen nur noch vollzogen oder erlernt zu werden.³⁵ Erst dadurch, dass Menschen miteinander umgehen, werde Kultur mit jeder einzelnen ihrer Handlungen immer wieder neu herausgebildet.³⁶ Personen bestimmen durch ihre Handlungen mit, wie Kultur aussehe, und könnten sie dadurch auch verändern.³⁷

AutorInnen beziehen den performativen Grundgedanken, dass Kultur erst aus aktivem menschlichem Miteinander heraus entsteht, auch auf einzelne Personen: Sie gehen davon aus, dass ein Mensch weder eine ihm gegebene, feststehende Persönlichkeit besitzt, die sein Handeln prägt, noch dass er seine Persönlichkeit völlig selbstständig im Laufe seines Lebens ausbildet. Stattdessen nehmen sie an, dass Menschen erst im Umgang miteinander und gemeinsam mit ihren Mitmenschen ihre persönliche Art herausbilden, zu denken und zu handeln.³⁸ Einen wichtigen

34 Vgl. einführend zur performativen Perspektive und ihrer Geschichte Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 37ff. Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 85ff. Vgl. zu einer performativen Perspektive im Kontext des schulischen Musikunterrichts Krause-Benz, „Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts“.

35 Vgl. Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 32f.

36 Vgl. Fischer-Lichte, 41f.

37 Vgl. Fischer-Lichte, 41f.

38 Vgl. Fischer-Lichte, 41f.

Anstoß für diese Auffassung lieferten die Studien Erving Goffmans in den Fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts:³⁹ Goffman hatte beobachtet, dass das Verhalten, welches einzelne Personen gegenüber ihren Mitmenschen an den Tag legten, nicht situationsübergreifend konstant war. Sie entwickelten in unterschiedlichen Umgebungen und mit unterschiedlichen InteraktionspartnerInnen verschiedenartige Verhaltensweisen, indem sie ihre Äußerungen, Körperhaltungen und -bewegungen, Gestik und Mimik dem jeweiligen sozialen Kontext anpassten.⁴⁰ Goffman kam durch seine Studien zu der Auffassung, dass Menschen keine situationsübergreifende Persönlichkeit besäßen, die ihr Verhalten gegenüber anderen Personen bestimme, sondern dass sie erst im Zuge des Umgangs mit anderen Menschen und situationsabhängig mehrere verschiedene Arten zu denken und zu handeln herausbildeten. Diese könne man dann im Nachhinein als Ausdruck ihrer individuellen Persönlichkeit auffassen.⁴¹

Betrachtet man Instrumentalunterricht aus der Perspektive performativer Theorien, wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen mehr ist als eine Bestätigung individueller Dispositionen und ein Erlernen von Kultur. Wie die AkteurInnen im Unterricht handeln und wie sie miteinander umgehen, hat selbst einen Einfluss darauf, wie sie aus dem Unterricht hervorgehen und was Musikkultur ist. Denn zum einen wird erkennbar, dass es im Unterricht eine von SchülerInnen und LehrerInnen losgelöst existierende Musik, die nur noch erlernt werden müsste, nicht gibt. Vielmehr konstituieren die AkteurInnen Musik erst dadurch, dass sie sie aufführen und sich darüber austauschen, was sie mit ihr verbinden. Durch ihre Handlungen und ihren Umgang miteinander erhalten sie Einfluss darauf, wie und was die Musik für sie ist. Zum anderen wird deutlich, dass auch die AkteurInnen selbst durch das Unterrichtsgeschehen beeinflusst und verändert werden: Zwar bringen SchülerInnen und insbesondere LehrerInnen mit ihrem relativ großen musikalischen Erfahrungsschatz Dispositionen mit, wie sie Musik machen und was sie mit ihr verbinden. Wenn allerdings Menschen ihre Persönlichkeit im Umgang miteinander konstruieren und verändern, dann sind auch ihre musikalischen Dispositionen nicht festgeschrieben. Vielmehr hat das Unterrichtsgeschehen selbst einen Einfluss darauf, wie SchülerInnen und LehrerInnen Musik machen, was sie damit verbinden, und welche Fähigkeiten sie auf welche Weise ausbilden.

39 Vgl. Fischer-Lichte, 28.

40 Erving Goffman, *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, 3. (München: Piper, 1976), 73ff.

41 Goffman, 5ff.; Erving Goffman, *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience* (Boston, Massachusetts.: Northeastern University Press, 1986), 575f.

Man könnte pointiert sagen: Die AkteurInnen konstituieren im Unterricht nicht nur Musik. Sie konstruieren und verändern auch ihre Art, Musik zu konstituieren. Damit lenkt die performative Perspektive den Blick schließlich auf einen größeren Zusammenhang, der über das Unterrichtsgeschehen und seine TeilnehmerInnen hinausweist: Sie macht darauf aufmerksam, dass die Musikkultur nicht unabhängig vom Instrumentalunterricht existiert, um dort nur noch an die SchülerInnen vermittelt zu werden – es gibt also keine Trennung zwischen musikalischer (Hoch-)Kultur auf der einen und vorbereitender oder hinführender Musikpädagogik auf der anderen Seite. Stattdessen hat der Instrumentalunterricht aus dieser Sichtweise heraus eine viel wichtigere Funktion: Dadurch, dass LehrerInnen und SchülerInnen ihre jeweilige Art herausbilden, Musik zu konstituieren, tragen sie dazu bei, Musik für sich und andere Menschen existieren zu lassen. Sie formen Musikkultur im kleinen mit.⁴²

Kurz: Aus performativer Sicht wird Instrumentalunterricht als vielschichtiger Schaffensprozess erkennbar. Zwar ist er beeinflusst durch die Musik, die dort gemacht wird, und durch die Musikkultur, deren Teil er ist. Auch haben die Dispositionen der LehrerInnen und SchülerInnen, Musik aufzuführen und mit ihr umzugehen, einen Einfluss darauf, wie Unterricht verläuft. Im Gegenzug werden aber all diese Faktoren durch das Unterrichtsgeschehen beeinflusst: SchülerInnen und LehrerInnen schaffen und verändern im Unterricht Musik. Sie konstituieren und verändern ihre Art, Musik zu schaffen. Und tragen dazu bei, Musikkultur für sich und andere zu schaffen.

Schaffen von Musik: Musizieren, Erarbeiten und Kontextualisieren

Wenn Instrumentalunterricht ein Schaffen von Musik ist, welches zugleich dazu beiträgt, dass SchülerInnen und LehrerInnen ihre Art, Musik zu schaffen ausbilden und verändern, worin besteht dann dieses Schaffen von Musik? Welche Handlungsweisen fließen darin zusammen? Einen hilfreichen Ausgangspunkt zur Beantwortung dieser Frage liefern instrumentalpädagogische Theorien zum *Musizieren*, da Autorinnen unter diesem Begriff die zentralen Handlungsfelder des Instrumentalunterrichts beschreiben.⁴³ Die Handlungsfelder des Musizierens lassen sich auf drei

42 Siehe einführend zu diesem Argument auch Jan Jachmann, „Mimetische Prozesse im Instrumentalunterricht. Wie die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern dazu beiträgt, Musikkultur zu konstituieren“, *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 23, Nr. 2 (2014): 229–41.

43 Grundlage für die folgenden Überlegungen sind insbesondere Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*; und Kohut, *Musizieren. Theo-*

Ebenen ordnen: In seinem Kern bezeichnet der Begriff ähnlich wie im Alltagsgebrauch das Aufführen von Musik vor anderen Personen – also beispielsweise vor der eigenen Lehrerin oder vor einem größeren Publikum – und für sich selbst.⁴⁴ Auf einer zweiten, weiter gefassten Bedeutungsebene beschreiben AutorInnen unter dem Begriff auch alle musikbezogenen Handlungen auf dem Instrument oder mit Gesang, die über das konzertante Aufführen von Musik im engen Sinne hinaus gehen, sich aber aus diesem ableiten oder es vorbereiten. Zu diesen Handlungsfeldern des weitergefassten Musizierbegriffs zählen beispielsweise die Suche nach dynamischen Gestaltungsmöglichkeiten oder die Auseinandersetzung mit den technischen Schwierigkeiten einer bestimmten Stelle.⁴⁵ Auf einer dritten, am weitesten gefassten Ebene werden unter dem Begriff auch alle Handlungsweisen thematisiert, die ohne unmittelbaren Einsatz des Instruments oder der Stimme auskommen, aber doch das Musizieren vorbereiten oder sich daraus ergeben. Hierzu zählt unter anderem die analytische Beschäftigung mit musikalischen Strukturen, welche die Gestaltung des eigenen Spiels unterstützen kann, und die Auseinandersetzung mit geschichtlichen Hintergründen der gespielten Musik, die es ermöglicht, ein aufgeführtes Musikstück gedanklich einzuordnen.⁴⁶

Auch Schaffen von Musik lässt sich als ein Zusammenspiel der drei Handlungsebenen begreifen, die unter dem Begriff des Musizierens beschrieben werden. Allerdings erscheint es sinnvoll, eine begriffliche Differenzierung für die Beschreibung dieser Ebenen vorzunehmen. Grund hierfür ist, dass der Musizierbegriff mit seinen drei Bedeutungsebenen ein größeres Spektrum an Handlungsweisen beschreibt, als im Alltag mit ihm konnotiert wird. Spricht man davon, dass ein Mensch musiziere, ergibt sich daher das Problem, dass nicht unmittelbar klar wird, ob damit das Musizieren im engeren Sinne – also das Aufführen von Musik – oder jenes im weiter ge-

rie des Lehrens und Lernens. Daneben auch Christoph Richter, „Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik“, in *Handbuch der Musikpädagogik. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen*, Bd. 2 (Kassel u.a.: Bärenreiter, 1993), 65–116; und Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*.

44 Kohut, *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*, 9. Dort wird dieser Bedeutungskern besonders deutlich: Kohut spricht im englischen Original von „Musical Performance“, also musikalischer Aufführung.

45 Diese erweiterte Begriffsverwendung, die Überschneidungen mit dem instrumentalpädagogischen Begriff des „Übens“ aufweist findet sich u.a. bei Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 12.

46 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 31, 70ff.

fassten Sinne gemeint ist. Um diese Begriffsverwirrung zu umgehen, bezeichne ich in der vorliegenden Arbeit nur die erste Handlungsebene, also das Aufführen von Musik selbst, als *Musizieren*. Für die zweite Ebene schlage ich den Begriff *Erarbeiten von Musik* vor, da es den AkteurInnen hier darum geht, auf dem Instrument oder Gesanglich das Aufführen von Musik vorzubereiten bzw. sich ausgehend von Aufführungen intensiver mit Musik auseinanderzusetzen. Für die dritte Ebene, die die Handlungsweisen ohne Instrument betrifft, schlage ich den Begriff *Kontextualisieren von Musik* vor, da es hier darum geht, die aufgeführte Musik in Zusammenhang zu historischen, theoretischen und anderen Themenfeldern zu bringen. Auch die Kontextualisierung trägt zum Schaffen von Musik bei, da Menschen dadurch konstituieren, was Musik für sie ist und was sie mit ihr verbinden.

Somit lässt sich sagen: Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik lässt sich als ein Prozess begreifen, in dem drei Handlungsebenen ineinandergreifen: LehrerInnen und SchülerInnen *musizieren*, führen also Musik für sich und andere auf dem Instrument oder gesanglich auf. Sie *erarbeiten Musik* auf ihren Instrumenten oder gesanglich, indem sie sich mit ihr über die reine Aufführen hinaus auseinandersetzen und daran arbeiten, ihr Musizieren zu verbessern. Und sie *kontextualisieren Musik*, indem sie sich abseits ihres Instrumentalspiels oder Gesangs damit beschäftigen, was sich mit ihr verbinden lässt.

Zusammenspiel von körperlicher Bewegung und mentalen Prozessen

Betrachtet man Schaffen von Musik ausgehend vom Begriff des Musizierens, wird deutlich, dass es sich durch ein enges Zusammenspiel sinnlich wahrnehmbarer und mentaler Aspekte auszeichnet: Menschen verbinden mit ihrem sinnlich wahrnehmbaren Musizieren Wissen, Gedanken, Theorien und Gefühle.⁴⁷ Somit ergibt sich die Frage, wie sich dieses Zusammenspiel theoretisch fassen lässt. Auch hiervon lässt sich auf Basis des Musizierbegriffs ein genaueres Bild zeichnen: Sinnlich wahrnehmbare Prozesse finden demnach vor allem im Zusammenhang mit dem körperlichen Musizieren und Erarbeiten von Musik auf einem Instrument und mit der Stimme statt: Die AkteurInnen machen Musik, indem sie durch ihre Atmung, Körperhaltung und -bewegung Klang erzeugen.⁴⁸ Atmung, Haltung und Bewegung stehen in engem Wechselspiel mit der auditiven Wahrnehmung des Klangs sowie der

47 Doerne, 97.

48 Vgl. zur Atmung ausführlich Kohut, *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*, 179ff. Vgl. zur körperlichen Bewegung beim Spiel auf einem Instrument Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 17ff.

kinästhetischen Wahrnehmung des eigenen Körpers durch die Musizierenden.⁴⁹ All diese Aspekte greifen im Zuge musikalischer Aufführungen ineinander.⁵⁰ Man könnte hier also von einer *körperlich-sinnlichen Seite* des Schaffens von Musik sprechen.

Mentale Prozesse finden nach Ansicht instrumentalpädagogischer AutorInnen sowohl dann statt, wenn Menschen musizieren und Musik auf ihren Instrumenten und gesanglich erarbeiten, als auch, wenn sie Musik kontextualisieren.⁵¹ Auf Basis der Literatur lassen sich diese mentalen Prozesse in drei Kategorien einteilen:

Menschen verbinden *Imaginationen* – also Vorstellungen, Bilder oder Szenen – mit der Musik, die sie machen. Dies betrifft zum einen die Vorstellung vom eigenen Musizieren: Menschen machen nicht nur Musik und nehmen sich dabei wahr. Sie stellen sich ihre eigenen Handlungen auch vor, machen sich also ein mentales Bild davon, wie sie sich beim Musikmachen bewegen, wie sie atmen, wie sie Töne formen und Musik erklingen lassen.⁵² Zum anderen verbinden Menschen Assoziationen mit der Musik, die sie machen: Sie erkennen darin Charaktereigenschaften, erinnern Bilder, Szenen oder Geschichten dazu.⁵³

Menschen stellen *Reflexionen* über die gespielte Musik und damit zusammenhängende Themen an. Dies betrifft erstens Überlegungen zum praktischen Spiel auf dem Instrument: Menschen machen sich Gedanken darüber, wie sie Klang erzeugen können und warum sie dies auf eine bestimmte Weise tun.⁵⁴ Zweitens beschäftigen sich Menschen im Zuge des Musizierens mit der Struktur und den theoretischen Zusammenhängen, die sich in Musikstücken finden lassen: Sie analysieren Musikstücke, thematisieren Notennamen, Tonsatzregeln, Harmonie- und Rhythmuslehre.⁵⁵ Drittens spielt im Kontext des Musizierens auch der gedankliche Umgang mit dem historischen Kontext der aufgeführten Musik eine Rolle: Menschen, die sich mit einem bestimmten Musikstück beschäftigen, erhalten die Möglichkeit,

49 Vgl. Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 18, 37ff.; Kohut, *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*, 46ff.

50 Vgl. Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 93f.

51 Vgl. Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 12.

52 Vgl. Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 38; Kohut, *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*, 19.

53 Vgl. Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 37f.

54 Vgl. Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 53ff.

55 Vgl. Ernst, 57ff.

sich auch mit dem geschichtlichen Hintergrund der Entstehungszeit des Werks sowie mit dessen Rezeptions- und Interpretationsgeschichte auseinanderzusetzen. Auch der Bezug einzelner Musikstücke zu künstlerischen oder geistigen Traditionen wie der Romantik oder der Aufklärung kann für Menschen im Zuge des Musizierens zum Thema werden.⁵⁶

Nicht zuletzt verbinden Menschen *Gefühle* mit Musik. Sie empfinden beispielsweise Freude oder Trauer, wenn sie Musik spielen oder hören. Und sie schreiben auch der Musik selbst den Ausdruck von Gefühlen zu.⁵⁷

Wie hängen körperlich-sinnliches Musizieren einerseits und Imaginationen, Reflexionen und Gefühle andererseits im Schaffen von Musik zusammen? Theoretische Arbeiten zur Instrumentalpädagogik gehen übereinstimmend davon aus, dass beide Seiten nicht nur miteinander verbunden sind, sondern letztlich untrennbar ineinandergreifen und eine Einheit bilden: Beides bedinge sich gegenseitig und ergibt sich auseinander heraus.⁵⁸ So spricht Andreas Doerne von einem System, in dem alle körperlichen, sinnlich wahrnehmbaren und mentalen Prozesse sich in wechselnden Konstellationen ähnlich den Teilen eines Mobiles gegenseitig beeinflussen.⁵⁹ Gestützt wird diese Auffassung durch empirische Untersuchungen: Christine Maria Moritz zeigt, dass mentale Prozesse wie Assoziationen zur Musik im Unterricht – zumindest teilweise – zeitlich eng zusammenhängen mit sinnlich wahrnehmbaren Handlungen wie der Erzeugung von Klang oder der Körperbewegung.⁶⁰ Christoph Richter fasst diesen Zusammenhang treffend zusammen, wenn er schreibt:

„Sollte ich sagen, warum ich zu den musizierenden Menschen gehöre, so wäre meine Antwort: [...] weil ich mich beim Musizieren als ‚Einheit‘ aus Bewegung, Gefühl, Denken, Handeln empfinde.“⁶¹

Damit lässt sich zusammenfassend sagen: Gemäß instrumentalpädagogischer Literatur hängen Prozesse, die auf körperlicher Bewegung beruhen und sinnlich wahr-

56 Vgl. Ernst, 61ff.; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 70ff.; Christoph Richter, „Die Bedeutung der Geschichte für die Musik und für die Beschäftigung mit ihr“, *Diskussion Musikpädagogik* 56 (2012): 11–15.

57 Vgl. Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 24ff.

58 Doerne, 91ff.; Richter, „Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik“, 68.

59 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 91ff.

60 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 124, 128.

61 Richter, „Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik“, 68.

nehmbar sind, nicht nur eng mit mentalen Prozessen zusammen. Beides bildet vielmehr eine unauflösliche Einheit. Auf körperlich-sinnlicher Seite ergibt sich diese Einheit aus Spielbewegung und erzeugtem Klang. Auf mentaler Seite bilden Imaginationen, Reflexionen und Gefühle die wesentlichen Bestandteile.

Multimodale Kommunikation im Instrumentalunterricht

Wenn SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht gemeinsam Musik schaffen, ist dies auch ein kommunikativer Prozess, da sie sich darüber verständigen müssen, wie sie Musik spielen und was sie damit verbinden, bzw. verbinden wollen.⁶² Wie genau lässt sich diese Kommunikation aufschlüsseln? Gute Ausgangspunkte hierzu liefern Christine Maria Moritz⁶³ und Ulrich Mahlert,⁶⁴ die in Hinsicht auf diese Frage zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Einzelne Aspekte ihrer Modelle werden in anderen instrumentalpädagogischen Veröffentlichungen teilweise gestützt und teilweise aus anderem Blickwinkel heraus ergänzt,⁶⁵ so dass sich unter Einbezug all dieser Arbeiten folgendes Gesamtbild zeichnen lässt:

Wenn LehrerInnen und SchülerInnen sich im Unterricht miteinander verständigen, spielen dabei drei Formen der Kommunikation eine Rolle. Erstens kommunizieren sie durch ihr Musizieren auf dem Instrument oder mit der Stimme miteinander: Wenn sie ein Musikstück oder eine Stelle daraus aufführen, dann vermitteln sie einander einen Eindruck ihres Spiels.⁶⁶ Diese Art der Verständigung lässt sich mit Ulrich Mahlert als „*musikalisch[e]*“⁶⁷ *Kommunikation* bezeichnen. Die zweite Form

62 Vgl. Mahlert, „Kommunikation im Unterricht“, 193f.; Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, 81. Röbbke macht die Notwendigkeit, dass LehrerInnen und SchülerInnen sich verständigen müssen, anhand des Beispiels der Unterrichtsziele deutlich.

63 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*.

64 Mahlert, „Kommunikation im Unterricht“.

65 Überschneidungen und Ergänzungen zu den Modellen finden sich in Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*; Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“; Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 127ff.

66 Christine Maria Moritz bezeichnet diese Form der Kommunikation als „musikalische Explikation“. Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 120. Ulrich Mahlert beschreibt mögliche Arten der Kommunikation durch das Spiel auf dem Instrument in Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“.

67 Mahlert, „Kommunikation im Unterricht“, 194.

der Verständigung liegt in der *verbalen oder „verbalsprachlich[en]“⁶⁸ Kommunikation*: Insbesondere jene Themenfelder, die Imaginationen, Reflexionen und Gefühle betreffen, können über Sprache thematisiert werden. SchülerInnen äußern beispielsweise ihre Vorstellungen zu Musik, LehrerInnen thematisieren historische Zusammenhänge oder beide AkteurInnen unterhalten sich über mögliche Stimmungszuschreibungen an die Musik.⁶⁹ Drittens verständigen sich SchülerInnen und LehrerInnen durch *„nonverbal[e]“⁷⁰ Kommunikation* miteinander.⁷¹ Anselm Ernst nennt hierzu das Beispiel gestischer Dirigierbewegungen als Möglichkeit, um Schülern musikalische Verläufe zu vermitteln.⁷² Andreas Doerne berichtet von einer Schülerin, die zu einem Musikstück die Assoziation im Wind schwingender Schilfhalm hat und diese ihrem Lehrer durch ihre Arm- und Körperbewegungen verdeutlicht.⁷³

Betrachtet man die drei Kommunikationsweisen jeweils genauer, lässt sich ein noch nuancierteres Bild beidseitiger Verständigung zeichnen. Denn sowohl in der musikalischen als auch in der nonverbalen Kommunikation finden sich noch einmal mehrere feinere Darstellungsebenen, die ineinandergreifen: Wenn SchülerInnen oder LehrerInnen Musik auf dem Instrument vorspielen, dann kommunizieren sie einerseits über den Klang der Musik und andererseits über ihre Spielbewegungen.⁷⁴ Wenn sie sich nonverbal miteinander verständigen, spielen drei Darstellungsebenen eine Rolle: Sie kommunizieren über ihre Mimik, also indem sie beispielsweise lächeln oder die Stirn runzeln;⁷⁵ sie verständigen sich durch Gestik,⁷⁶ also in-

68 Mahlert, 194. Bei Moritz wird diese Form der Kommunikation als „verbale Explikation“ bezeichnet. Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 119.

69 Vgl. Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 44ff., 57ff., 150f., 154ff. Einen Überblick über verbale Deutungsmöglichkeiten beim Umgang mit Musik gibt Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 153f.

70 Mahlert, „Kommunikation im Unterricht“, 212.

71 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 21.

72 Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 46.

73 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 135.

74 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 120.

75 Moritz, 119f.

76 In musikpädagogischer Literatur findet sich teilweise ein weiter gefasster Begriff von Gestik, als ich ihn verwende. So weist Ivo Berg darauf hin, dass sich auch alle Bewegungen des Körpers, die „einen Prozess der Sinngebung und dessen Mitteilung“ beglei-

dem sie ihrem Gegenüber mit Händen, Armen oder anderen Körperteilen etwas zeigen oder eine Information verdeutlichen,⁷⁷ und sie kommunizieren über ihre Körperhaltung und -bewegung im weiteren Sinne, also indem sie sich beispielsweise ihrem Gegenüber zu- oder von ihm abwenden, indem sie aufrecht oder in sich versunken sitzen.⁷⁸

Die vielschichtige Form der Kommunikation im Instrumentalunterricht lässt sich treffend mit dem Begriff der *Multimodalität* beschreiben, der vom Gestenforscher Adam Kendon geprägt worden ist. Kendon hat im Zuge seiner Studien zur menschlichen Gestik herausgearbeitet, dass sich zwischenmenschliche Kommunikation immer auf mindestens zwei Ebenen vollziehe – der Sprache und der Gestik. Beide seien miteinander verzahnt, beeinflussten sich gegenseitig und trügen gemeinsam dazu bei, die Interaktion voranzutreiben. Ohne dieses Ineinandergreifen der Ebenen sei die Kommunikation häufig nicht vollständig erklärbar.⁷⁹ Kendon beschreibt dies unter dem Begriff der „multimodalen Äußerung“.⁸⁰ In diesem Sinne ließe sich auch die Kommunikation im Instrumentalunterricht als *multimodal* bezeichnen – allerdings in einem umfassenderen Sinne, als Kendon dies aus seinem Fokus auf Gesten heraus beschrieben hat, da hier noch mehr Ebenen als nur zwei eine Rolle spielen.

Zusammengefasst: Die Kommunikation im Unterricht lässt sich als *multimodal* beschreiben, da dort drei verschiedene Kommunikationsformen ineinandergreifen: SchülerInnen und LehrerInnen kommunizieren über ihr Instrumentalspiel durch Klang und Spielbewegung, sie sprechen miteinander und kommunizieren nonverbal über Gestik und Mimik sowie über Körperhaltung und -bewegung.

ten als Gesten betrachten ließen. Ivo Ignaz Berg, „Gestisches Lernen“, in *Musik lernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen*, hg. von Wilfried Gruhn und Peter Röbbke (Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, 2018), 155. Auch Atmen kann demnach beispielsweise als Geste verstanden werden, wenn es Teil eines kommunikativen Settings mit mehreren TeilnehmerInnen ist. Berg, 157ff. Ich verwende den Begriff der Geste in Anlehnung an Moritz' Modell weniger weit: Ich beschreibe damit keine Bewegungen, die den gesamten Körper oder einen Großteil davon umfassen, sondern klar abgrenzbare Bewegungen der Arme, Hände und – seltener – anderer Körperteile, denen sich eine deutliche kommunikative Intention zuschreiben lässt.

77 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 119f.

78 Moritz, 121f.

79 Kendon, „Kinetische Komponenten multimodaler Äußerungen“.

80 Kendon. Im englischen Original: „multimodal utterance“

Gemeinsames Schaffen von Musik als Interaktion

Instrumentalunterricht als gemeinsames Schaffen von Musik ist ein Prozess, an dem LehrerInnen wie SchülerInnen teilhaben und in den sich beide Seiten einbringen, um gemeinsam Neues zu konstituieren. Damit stellt sich die Frage, wie diese Zusammenarbeit verläuft und wie sie von den Beteiligten geprägt wird. In der Literatur finden sich hierzu zwei divergierende Perspektiven: Die einen AutorInnen betrachten eher den Einfluss der LehrerInnen auf das Geschehen und beschreiben Unterricht als Vermittlungsprozess. Andere AutorInnen nehmen die Lernprozesse der SchülerInnen in den Blick und zeichnen dementsprechend ein Bild von Unterricht als Aneignungs- und Lernprozess.⁸¹

Die erste, lehrerInnenzentrierte Auffassung ist vor allem von Anselm Ernst in den Neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts prominent vertreten worden. In seinem Buch *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht* orientiert er sich am Unterrichts-Modell der Berliner Schule⁸² und beschreibt darauf aufbauend Instrumentalunterricht als einen maßgeblich von LehrerInnenseite gesteuerten Prozess: InstrumentalpädagogInnen arbeiteten mit ihren SchülerInnen daran, deren Fähigkeiten innerhalb wichtiger instrumentalpädagogischer Themenfelder wie beispielsweise der musikalischen Analyse oder dem Blattspiel zu erweitern. Sie setzten sich Ziele für ihre SchülerInnen und stimmten sich auch mit den SchülerInnen über deren Ziele ab. Ausgehend davon wählten die LehrerInnen einen passenden Unterrichtsinhalt wie beispielsweise ein bestimmtes Musikstück, anhand dessen sie bestimmte Fähigkeiten vermitteln könnten. Um die Inhaltsvermittlung möglichst erfolgreich anzugehen, stünden den LehrerInnen verschiedene Unterrichtsmethoden zur Verfügung, die sie entsprechend auswählen und anwenden könnten.⁸³ Ernsts hier skizzierte Auffassung von Instrumentalunterricht ließe sich mit Ursula Brandstätter als „Vermittlungsperspektive“⁸⁴ bezeichnen: LehrerInnen vermitteln ihren SchülerInnen ein Wissen über das Instrumentalspiel. Da sie dabei über Ziele, Themen, Inhalte und Methoden entscheiden, prägen sie das Unterrichtsergebnis zu wesentlichen Teilen.

81 Vgl. einführend zum Widerstreit dieser beiden Ansätze Brandstätter, „Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens“.

82 Vgl. zu den didaktischen Originalausführungen des Modells Paul Heimann, Gunter Otto, und Wolfgang Schulz, Hrsg., *Unterricht. Analyse und Planung* (Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1965).

83 Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*.

84 Brandstätter, „Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens“, 19.

Anselm Ernsts Vermittlungsperspektive ist von InstrumentalpädagogInnen vor allem seit der Jahrtausendwende stark kritisiert worden, da dort die SchülerInnen als eigenständige und einflussreiche AkteurInnen der Zusammenarbeit im Instrumentalunterricht aus dem Blick gerieten. So kritisiert Ulrich Mahlert die Fokussierung auf den Einfluss der LehrerInnen:

„Lernende haben keine Verfügungsgewalt über das Lernen ihrer Schüler. Lernende lernen oft anders als auf die von Lehrenden intendierte Weise – und oft zu anderen Zeiten und an anderen Orten, als es die Lehrenden planen und meinen.“⁸⁵

Ausgehend von solcher Kritik hat sich unter instrumentalpädagogischen AutorInnen eine zweite Perspektive etabliert, die die SchülerInnen als die zentralen AkteurInnen der Zusammenarbeit im Instrumentalunterricht in den Blick nimmt. Diese gestalten ihre eigenen Lernprozesse im Unterricht und fänden unter Begleitung ihrer LehrerInnen zu ihrer jeweiligen Art, Musik zu machen und mit Musik umzugehen.⁸⁶ Wie Ursula Brandstätter betont, verschiebt sich durch diese Perspektive die Auffassung, wer im Unterricht den größeren Einfluss nimmt: Nicht die LehrerInnen vermitteln Wissen an ihre SchülerInnen, letztere bilden selber ihr Wissen auf Basis individueller Voraussetzungen aus. Sie seien Subjekte ihrer eigenen Lernprozesse und würden dabei von ihren LehrerInnen nur angeregt oder begleitet.⁸⁷

Ich möchte im Folgenden eine Sichtweise auf das Unterrichtsgeschehen vorschlagen, die es ermöglicht, die lehrerInnen- und die schülerInnenzentrierte Perspektive miteinander in einem Bild zu vereinen. Ausgangspunkt hierzu liefern Theorien zum Begriff der *Interaktion*.⁸⁸ Sie beschreiben zwischenmenschlichen Umgang als beidseitiges Wechselspiel, auf das alle Beteiligten Einfluss nehmen und im Zuge dessen alle Beteiligten neue Arten zu denken und zu handeln ausbilden. Ein frühes Beispiel hierzu findet sich in den antiken Dialogen Platons: Sokrates diskutiert darin mit anderen Personen und versucht gemeinsam mit ihnen, wichtige philosophische Begriffe wie Besonnenheit, Tapferkeit oder Schönheit zu definieren. Erst im gedanklichen Austausch miteinander finden die Gesprächspartner zu genaueren Auf-

85 Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 37.

86 Ursula Brandstätter beschreibt diesen Ansatz ausführlich in Brandstätter, „Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens“. Sie betrachtet ihn in erster Linie aus der Perspektive der schulischen Musikpädagogik, bezieht sich aber auch auf Lehr- und Lernprozesse, die zentral für die Instrumentalpädagogik sind.

87 Brandstätter, 18f.

88 Vgl. einführend zu interaktionsorientierten Ansätzen in der Soziologie Adler, Adler, und Fontana, „Everyday Life Sociology“.

fassungen darüber, wie sich diese Begriffe beschreiben lassen.⁸⁹ Grundlegendes Prinzip dieser Prozesse gemeinsamer Wissensbildung ist, dass die Diskutanten wechselseitig auf ihre Ideen eingehen, um daran anzuknüpfen: Ein Gesprächspartner äußert am Anfang eines Gesprächs den ersten Versuch einer Begriffsbestimmung. Ein zweiter Diskutant setzt sich dann mit dieser Definition auseinander, um davon ausgehend weiterführende Überlegungen anstellen zu können: Entweder er greift die geäußerten Ideen auf, um sie weiterzudenken, oder er kritisiert sie, um sie zu widerlegen. Damit liefert er wiederum einen Ausgangspunkt, von dem aus der erste Gesprächspartner seinerseits weiterdenken kann.⁹⁰ In diesem Wechselspiel tragen die Interakteure gemeinsam dazu bei, eine neue, genauere Auffassung des gesuchten Begriffs herauszubilden, die sie als Einzelpersonen vorher nicht gehabt haben, und die sie ohne Bezugnahme aufeinander so nicht hätten entwickeln können.

Die Grundidee der platonischen Dialoge, dass Menschen im Zuge wechselseitiger Bezugnahmen aufeinander gemeinsam neues Wissen herausbilden, findet sich in modernen Theorien der Soziologie wieder, wird dort allerdings auf den gesamten Bereich der menschlichen Persönlichkeit ausgeweitet.⁹¹ Soziologische AutorInnen gehen davon aus, dass Menschen nicht nur diskursiv aufeinander Bezug nehmen und so gemeinsam ihr theoretisches Wissen über die Welt herausbilden,⁹² sondern dass sie auch gegenseitig auf das äußerlich wahrnehmbare Verhalten ihrer Mitmenschen Bezug nehmen und so gemeinsam ihr Verhalten herausbilden.⁹³ Interaktionen mit anderen Menschen beeinflussen demnach maßgeblich, wie Personen handeln, wie sie körperlich auftreten und sich bewegen, wie sie sprechen, welche Gestik und Mimik sie zeigen, welche Einstellungen und Überzeugungen sie haben und

89 Vgl. einführend zum Dialogprinzip Platons Peter Stemmer, *Platons Dialektik. Die frühen und mittleren Dialoge*, Bd. 31, Quellen und Studien zur Philosophie (Berlin, New York: de Gruyter, 1992), 1ff., 31ff.

90 Siehe zu diesem Prinzip beispielsweise Platon, *Theätet. Griechisch / Deutsch*.

91 Vgl. einführend zu Theorien, die menschliches Denken und Handeln aus zwischenmenschlicher Interaktion heraus erklären, Hubert Knoblauch, *Wissenssoziologie* (Konstanz: UVK, 2005), 141ff. und 218ff. Vgl. einführend zu Konzepten, die auch Emotionen aus der Interaktion heraus erklären, Adler, Adler, und Fontana, „Everyday Life Sociology“, 224f.

92 Ein wichtiges Beispiel für diese Annahme bilden die Theorien der Wissenschaftssoziologie. Vgl. Knoblauch, *Wissenssoziologie*, 237ff.

93 Siehe zu einem Vertreter dieser Auffassung Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*.

wie sie denken und fühlen.⁹⁴ Ein gutes Beispiel für die soziologische Auffassung von Interaktion liefert das Habitus-Konzept Pierre Bourdieus: Dieser hatte in empirischen Studien beobachtet, dass die einzelnen Mitglieder einer nordafrikanischen Stammesgesellschaft sich stark darin ähnelten, wie sie handelten, wie sie gegenüber ihren Mitmenschen auftraten, welche Wertvorstellungen, Menschen- und Weltbilder sie äußerten. Bourdieu konnte zeigen, dass sich dies aus der Interaktion der Stammesmitglieder untereinander heraus erklären ließ: Sie erlebten sich gegenseitig in ihren Handlungen und Äußerungen, nahmen aufeinander Bezug und bildeten so in kleinen Schritten eine ihnen gemeinsame Art zu denken und zu handeln heraus, für die Bourdieu den Begriff des *Habitus* konstruierte.⁹⁵

Betrachtet man Instrumentalunterricht als Interaktion im soziologischen Sinne, lässt er sich als ein Wechselspiel zwischen SchülerIn und LehrerIn denken, das dem Prinzip der Dialoge Platons durchaus ähnlich ist. Allerdings geht es hier weder um theoretisches Begriffswissen wie bei Platon, noch um die menschliche Persönlichkeit insgesamt wie bei Bourdieu, sondern um das gemeinsame Schaffen von Musik in all seinen Facetten. Dieses Wechselspiel lässt sich in Rückgriff auf die Unterrichtsszene, die am Anfang der Arbeit stand, gut veranschaulichen: Der Lehrer präsentiert dort Musik, in der eine fröhliche Stimmung deutlich werden soll. Mit seiner Spielweise ruft er im Schüler die Erinnerung an den Auftritt eines über die Bühne springenden Rocksängers wach. Der Lehrer verbindet die Erinnerung, die der Schüler geäußert hat, aus seinem eigenen Wissen heraus mit Erklärungen zur Geschichte der Rock- und Popmusik. Er arbeitet im Folgenden daran, die Fähigkeiten seines Schülers zur expressiven Gestaltung von Musik zu vertiefen. Aus diesem Hin und Her entsteht letztlich die Idee, den Song *Let it be* zu erarbeiten. Es wird deutlich: Schüler und Lehrer bilden in einem kontinuierlichen Wechselspiel miteinander gemeinsam neue Kenntnisse und Herangehensweisen an Musik aus. Das Ergebnis ihrer Interaktion lässt sich nur erklären, wenn man betrachtet, wie beide AkteurInnen aufeinander Bezug genommen und dabei Ideen eingebracht haben, die ihrem Gegenüber wiederum als Bezugspunkt dienen konnten.

Kurz: Die Zusammenarbeit im Instrumentalunterricht lässt sich als Interaktion beschreiben. Aus dieser Sicht wird sie erkennbar als fortwährendes Wechselspiel gegenseitiger Bezugnahmen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, im Zuge dessen beide Seiten gemeinsam zu neuen Arten finden, Musik zu schaffen.

94 Vgl. Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 97ff.

95 Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*, 11ff. Siehe ausführlich zum Habitus-Konzept Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 97ff.

Interaktion als transformativer Nachahmungsprozess

Bis hierhin habe ich die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als Wechselspiel gegenseitiger Bezugnahmen aufeinander beschrieben. Wie genau lassen sich diese Bezugnahmen im einzelnen beschreiben? Befragt man instrumentalpädagogische Literatur daraufhin, wie LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht interagieren, gerät schnell eine Art von Bezugnahme in den Blick, die von verschiedenen AutorInnen übereinstimmend als zentral hervorgehoben wird: Die *Vor- und Nachahmung*.⁹⁶ So schreibt beispielsweise Ulrich Mahlert:

„Lehren und Lernen durch Nachahmung sind im Instrumentalunterricht wichtige und unverzichtbare Arbeitsweisen. Wohl keine andere Lehr- und Lernart wird so häufig praktiziert, wenn es um die Vermittlung instrumentalpraktischer Fähigkeiten geht. Der Lehrer macht etwas vor bzw. deutet etwas an, der Schüler ahmt es nach [...]“⁹⁷

In solchen Prozessen der Vor- und Nachahmung spielt nach Ansicht instrumentalpädagogischer AutorInnen noch eine dritte Art zwischenmenschlicher Bezugnahmen eine wichtige Rolle, die allerdings seltener genannt wird: Die Spiegelung der SchülerInnen durch die LehrerInnen, auch bezeichnet als Feedback.⁹⁸ LehrerInnen ahmen hierbei das musikalische Spiel ihrer SchülerInnen nach und kommentieren es, um so entweder auf einzelne Aspekte aufmerksam zu machen⁹⁹ oder um den SchülerInnen insgesamt eine Einschätzung zu ihrem Musizieren zu geben.¹⁰⁰ Die Interaktion im Instrumentalunterricht ergäbe sich demnach zu wesentlichen Teilen aus einem Zusammenspiel aus Vorahmungen und Spiegelungen der LehrerInnen sowie aus Nachahmungen der SchülerInnen.

Das Zusammenspiel aus Vorahmung, Nachahmung und Spiegelung führt nach Ansicht instrumentalpädagogischer AutorInnen auch dazu, dass SchülerInnen zu ihrer jeweils eigenen, persönlichen Art finden, Musik zu machen. Denn AutorInnen, die

96 Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“; Kohut, *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*, 26ff.; Frauke Grimmer und Wolfgang Lessing, „Einleitung der Herausgeber“, in *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*, hg. von Frauke Grimmer und Wolfgang Lessing (Mainz: Schott, 2008), 7.

97 Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, 54.

98 Mahlert, 66; Sibylle Cada, „Resonanz und Dialog. Systemisches Denken und Handeln in der Instrumentalpädagogik“, in *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik* (Mainz: Schott, 2008), 113f.

99 Vgl. Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, 66.

100 Vgl. Cada, „Resonanz und Dialog. Systemisches Denken und Handeln in der Instrumentalpädagogik“, 113.

Nachahmungsprozesse im Instrumentalunterricht beschreiben, betonen, dass diese nicht zwangsläufig zu einer Angleichung der SchülerInnen an die LehrerInnen führten: SchülerInnen nähmen ihre LehrerInnen zwar als Vorbilder wahr und orientierten sich an ihnen, sie könnten aber gerade im Umgang mit dem Vorbild der LehrerInnen eigene, persönliche Arten herausbilden, Musik aufzuführen und zu erarbeiten.¹⁰¹ Nachahmung im Instrumentalunterricht ist also zumindest potentiell *transformativ* – sie führt nicht zu einer Angleichung an Bestehendes, sondern zu Veränderung und Herausbildung von Neuem.

Wenn AutorInnen transformative Nachahmungsprozesse im Instrumentalunterricht beschreiben wollen, dann orientieren sie sich häufig am Begriff der *Mimesis*.¹⁰² Dieser stammt ursprünglich aus der griechischen Antike in vorschriftlicher Zeit.¹⁰³ Das altgriechische Wort *Mimesis* kann in etwa übersetzt werden mit ‚kreative Nachahmung‘, ‚An-Ähnlichung‘, ‚Aneignung‘ sowie ‚Darstellung‘ oder ‚Ausdruck‘ von etwas.¹⁰⁴ Seit Anfang des 20. Jahrhunderts ist der Begriff von WissenschaftlerInnen aus Soziologie, Sozialphilosophie, Kunstwissenschaft und ästhetischer Philosophie aufgegriffen worden, um zu erklären, wie Menschen miteinander interagieren und wie sie sich dabei auf transformative Weise nachahmen.¹⁰⁵ Auch

101 Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, 59f.; Kohut, *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*, 27f.

102 Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, 59; Renate Wieland und Jürgen Uhde, *Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens. Über den Interpreten und den Körper als Instrument der Musik* (Kassel u.a.: Bärenreiter, 2002).

103 Vgl. Gerald F. Else, „Imitation‘ in the Fifth Century“, *Classical Philology* 53, Nr. 2 (o. J.): 73–90; Gunter Gebauer und Christoph Wulf, *Mimesis. Kultur - Kunst - Gesellschaft* (Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1992), 44ff.; Dieter Guthknecht, „Mimesis“, in *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, hg. von Gert Ueding, Bd. 5 (Tübingen: Niemeyer, 2001), Sp. 1237f.; Halliwell, *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*, 15ff.

104 vgl. Gebauer und Wulf, *Mimesis. Kultur - Kunst - Gesellschaft*, 41, 44; Guthknecht, „Mimesis“, Sp. 1237; Halliwell, *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*, 15.

105 Walter Benjamin, „Über das mimetische Vermögen“, in *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften*, hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Bd. 2.1 (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991); Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente* (Leipzig, Frankfurt am Main: Reclam jun., 1989); Adorno, *Ästhetische Theorie*; Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*; Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Vgl. einführend Gebauer und Wulf, 7.

die oben genannten Überlegungen instrumentalpädagogischer Autoren orientieren sich – zumindest teilweise – explizit am Begriff der Mimesis.¹⁰⁶

Mimetische Theorien anderer Disziplinen als der Instrumentalpädagogik nennen im Zusammenhang mit Nachahmungsprozessen einige Aspekte, die über die Beschreibungen instrumentalpädagogischer AutorInnen hinausgehen. Insbesondere in den soziologischen Mimesis-Theorien finden sich zwei Punkte, die eine hilfreiche Ergänzung für die Betrachtung von Instrumentalunterricht darstellen:

Erstens machen soziologische Mimesis-Theorien darauf aufmerksam, dass nicht nur die SchülerInnen ihre LehrerInnen in verändernder Weise nachahmen, sondern auch umgekehrt die LehrerInnen ihre SchülerInnen: Lernen durch Nachahmung stellt gemäß dieser Theorien eine menschliche Grundkonstante dar; Menschen orientierten sich, ob sie wollten oder nicht, an den Handlungen ihrer Mitmenschen und machten sich diese in veränderter Weise zu eigen.¹⁰⁷ Bezieht man diese Annahme auf den Instrumentalunterricht, kann man davon ausgehen, dass dort auch die LehrerInnen Spielweisen oder musikalische Ideen ihrer SchülerInnen auf ihre Weise aufgreifen und in ihre Art Musik zu schaffen einfließen lassen.

Zweitens findet gemäß soziologischer Theorien im Zuge zwischenmenschlicher Interaktion noch eine weitere Form der Nachahmung statt. Diese richtet sich nicht auf das jeweilige Gegenüber, sondern auf die beziehende Person selbst: Menschen greifen im Umgang miteinander auch eigene, frühere Handlungen oder Gedankengänge erneut auf, passen sie der aktuellen Situation an und verändern sie dabei.¹⁰⁸ Diese transformativen Bezugnahmen auf eigenes, früheres Verhalten verweben sich im Zuge zwischenmenschlicher Interaktion mit den Bezugnahmen auf Handlungen des Gegenübers, so dass sich beides aneinander weiterentwickeln kann.¹⁰⁹

106 Mahler, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, 59.

107 Theodor W. Adorno, *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969), 90; Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 26ff.

108 Wie Menschen frühere Handlungsmuster immer wieder neu aufgreifen und dabei verändern, wird insbesondere in der mimetisch fundierten Ritualforschung beschrieben. Christoph Wulf und Jörg Zirfas, „Performative Welten. Einführung in die historischen und methodischen Dimensionen des Rituals“, in *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole* (München: Fink, 2004), 30f. Ein gutes Beispiel dafür, wie Gedankengänge mimetisch wieder aufleben und dabei verändert werden, liefert Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 28ff.

109 Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, 303f.

Wenn man die beiden zusätzlichen Ideen soziologischer Mimesis-Theorien in die instrumentalpädagogische Perspektive integriert, kann man zusammenfassend sagen: Die Zusammenarbeit im Instrumentalunterricht lässt sich im wesentlichen als wechselseitiger, transformativer Nachahmungsprozess begreifen. Sie erfolgt in einem Zusammenspiel aus verändernden Vorahmungen, Nachahmungen, Spiegelungen und Wiederholungen: LehrerInnen ahmen ihren SchülerInnen musikalisch vor, wie sich Musik spielen lässt. SchülerInnen und LehrerInnen ahmen sich musikalisch nach, LehrerInnen spiegeln und kommentieren die Spielweisen ihrer SchülerInnen, um dann wiederum durch Vorahmungen zu bestimmten Spielweisen anzuregen. Die AkteurInnen nehmen dabei Bezug auf eigene, frühere Ideen zu Musik und Arten zu musizieren, greifen diese erneut auf und verändern sie dabei. In solchen Prozessen transformativer Nachahmung bilden LehrerInnen und SchülerInnen ihre persönliche Art heraus, Musik zu schaffen, bzw. verändern diese.

Instrumentalunterricht als Teil von Musiktraditionen

Bis hierhin habe ich das Schaffen von Musik weitestgehend losgelöst von seinen kulturellen Voraussetzungen betrachtet: Ich habe mich auf die Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen fokussiert und untersucht, wie beide AkteurInnen sich aufeinander beziehen. Allerdings findet Instrumentalunterricht vor dem Hintergrund bereits existierender *Musiktraditionen*¹¹⁰ statt, deren Teil er selbst ist. LehrerInnen und SchülerInnen gehen im Zuge ihrer Interaktion mit diesen Traditionen um, sie knüpfen daran an und führen sie fort. Man könnte mit Peter Röbbke sagen: Es geht im Instrumentalunterricht um die Begegnung mit bereits existierenden „musikalischen Welten“.¹¹¹ Will man solche Begegnungen theoretisch fassen, dann stellen sich zwei Fragen: Wie lassen sich Musiktraditionen beschreiben, an die LehrerInnen und SchülerInnen anknüpfen? Und wie greifen die AkteurInnen im Unterricht diese Traditionen auf und führen sie fort? Um dies zu beantworten, be-

¹¹⁰ Wenn ich im Folgenden von Musiktraditionen spreche, ist dies insofern problematisch, als ich impliziere, dass sich einzelne solcher Traditionen klar identifizieren und voneinander abgrenzen ließen. Dies ist meiner Auffassung nach nicht der Fall: Ich gehe davon aus, dass sich beispielsweise Praktiken und Artefakte der mitteleuropäischen Kunstmusik nicht ohne Bezug zu anderen Traditionslinien wie jenen der Volksmusik erklären lassen. Schon die analytische Trennung zwischen beidem ist mit Problemen verbunden. Dennoch spreche ich von Traditionen, als ob es sie gäbe, da der Begriff mir am ehesten geeignet scheint, jenes Geflecht aus musikbezogenen Handlungen, auf das ich mich beziehe, zu benennen.

¹¹¹ Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, 13.

fasse ich mich im Folgenden ein weiteres Mal mit mimetischen Theorien, da dort ebendiese Fragen im Zentrum stehen.

Aus mimetischer Perspektive konstituieren sich Traditionen aus unzähligen einzelnen menschlichen Handlungen heraus: Alles, was Menschen tun, sagen und denken, fließt ineinander und wirkt zusammen.¹¹² Theodor W. Adorno erklärt aus dieser Perspektive heraus die Traditionen der Musik:¹¹³ Diese konstituierten sich aus der Gesamtheit aller musikbezogenen Handlungen, die jemals getätigt worden seien und die immer weiter getätigt würden. Musikbezogene Handlungen sind für Adorno die Kompositionsprozesse selbst, die Aufführungen und Rezeptionen von Musik sowie alle Äußerungen und Gedanken, die jemals von Menschen zu Musik gemacht oder gedacht worden sind.¹¹⁴ Man könnte für Adornos Auffassung der Musiktraditionen also das Bild eines sich kontinuierlich verändernden, zeitübergreifenden Netzwerks verwenden, das aus allen menschlichen Handlungen besteht, die irgendeinen Bezug zu Musik haben.¹¹⁵ Zwischen einzelnen dieser Handlungen können direkte Bezugspunkte bestehen: Eine verbale Äußerung zur Musik bezieht sich auf eine bestimmte Aufführung; ein Komponist greift ein Motiv auf, das ein Kollege komponiert hat; eine CD-Einspielung zitiert eine frühere Interpretation; ein Musiker orientiert sich in seinem Spiel am Aufsatz eines Musikwissenschaftlers, den er vor kurzem gelesen hat... Es ließen sich unzählige solcher Zusammenhänge denken. Über diese direkten Beziehungen hinaus ergibt sich eine unendliche Zahl indirekter Beziehungen, die letztendlich alle musikbezogenen Handlungen miteinander zu einem Netz verbindet.

112 Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, 14f. Als ein Beispiel für eine Tradition nennen Gebauer und Wulf das Weihnachtsfest. Gebauer und Wulf, 12ff.

113 Adorno selbst verwendet in diesem Kontext nicht den Begriff der Tradition, sondern den des „Materials“, der sich an den Materialbegriff bei Karl Marx anlehnt. Vgl. hierzu Gunnar Hindrichs, „Der Fortschritt des Materials“, in *Adorno-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung* (Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 2011), 47–49. Der Begriff des Materials ist für die Beschreibung von Musik, die von Menschen gemacht und verändert wird, allerdings missverständlich, da er eher etwas Feststehendes, von der Natur Vorgegebenes zu bezeichnen scheint. Vgl. Hindrichs. Daher greife ich ihn nicht auf und verwende den Begriff der Tradition.

114 Adorno, *Ästhetische Theorie*, 58f., 222. Vgl. einführend Hindrichs, „Der Fortschritt des Materials“.

115 Vgl. einführend zum Konzept von Sozialem als Netzwerk Bruno Latour, *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory* (Oxford: Oxford University Press, 2005), 1ff.

Menschen handeln innerhalb jener Traditionsnetzwerke, die mimetische Theorien beschreiben. Im Zuge ihrer Interaktion mit anderen Personen sowie deren Artefakten erleben sie, wie ihre Mitmenschen sich äußern und handeln. Aus diesen Erfahrungen heraus entwickeln sie nach und nach eine eigene Art zu handeln, zu denken und sich zu äußern.¹¹⁶ Man könnte hier von einem Erfahrungswissen sprechen, welches Menschen überhaupt erst ermöglicht, an Traditionen anzuknüpfen und zu ihnen beizutragen. Für Adorno resultiert beispielsweise die Art, in der Ludwig van Beethoven Musik schreibt, aus dessen musikbezogenen Erfahrungen mit anderen Menschen und deren Artefakten: Beethoven kann aus Adornos Sicht die Eroica so nur schreiben, wie er dies tut, weil er bereits Erfahrungen mit den Werken anderer Komponisten gemacht und erlebt hat, wie Menschen in seinem Umfeld Musik auführen und sich darüber äußern.¹¹⁷ Dieses Beispiel zeigt bereits eine wesentliche Eigenschaft solchen Erfahrungswissens: Es ist mehr als ein rein theoretisches, explizierbares Wissen im engen Sinne des Begriffs: Zwar spielen darin gedankliche Kenntnisse, die sich sprachlich-theoretisch ausdrücken lassen, eine Rolle – bei Beethoven beispielsweise sein Wissen über musiktheoretische und tonsatztechnische Zusammenhänge, das ihm bei seiner Kompositionsarbeit half. Ebenso fließen in ein solches Erfahrungswissen aber auch Kenntnisse ein, die eher praktisch-sinnlicher Art sind.¹¹⁸ Auch der Handelnde selbst kann diese gedanklich nur bedingt erfassen und nicht – oder höchstens zu Teilen – sprachlich explizieren.¹¹⁹ In Beethovens Fall lässt sich unter anderem ein implizites Wissen darüber konstruieren, was beim Komponieren einer Sinfonie stilistisch angemessen und möglich ist, welche tradierten Zwänge und auch welche Freiheiten es gibt. Kurz: Menschen greifen Traditionen auf, indem sie in ihre Handlungen ein zugleich praktisch-sinnliches und theoretisches Vorwissen einfließen lassen, das auf ihren bisherigen Erfahrungen mit anderen Menschen und deren Artefakten beruht.

116 Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 97ff.

117 Theodor W. Adorno, *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, hg. von Rolf Tiedemann (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003), 402ff.

118 Vgl. einführend zum Konzept implizitem Wissens Anja Kraus, „Einführung“, in *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, hg. von Anja Kraus u. a. (Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 2017); Kristina Brümmer und Thomas Alkemeyer, „Bausteine einer Geschichte schweigenden Wissens“, in *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, hg. von Anja Kraus u. a. (Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 2017).

119 Vgl. Hirschauer, Stefan, „Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs“, *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 25, Nr. 1 (2016): 26f.

Wenn musikalische Traditionen sich, wie Adorno dies schreibt, aus der Gesamtheit musikbezogener Handlungen konstituieren, innerhalb derer sich Menschen mit ihrem Erfahrungswissen bewegen, dann ist auch die Interaktion im Instrumentalunterricht Teil dieser Netzwerke. LehrerInnen und SchülerInnen beziehen sich gemäß dieser Auffassung nicht nur jeweils aufeinander, sondern knüpfen dabei auch automatisch – und ohne dies intendieren zu müssen – an Musiktraditionen an: Sie bringen aus früheren Erfahrungen heraus bereits ein einerseits praktisch-sinnliches und andererseits gedanklich-explizierbares Vorwissen darüber mit, wie man Musik machen, darüber reflektieren und sich dazu äußern kann. Dieses Vorwissen nutzen sie für ihr gemeinsames Schaffen von Musik im Unterricht. Auf diese Weise können sie im Zuge ihrer gegenseitigen Bezugnahmen zugleich an Musiktraditionen anknüpfen und diese durch ihre Interaktion fortführen.

Wenn AkteurInnen im Instrumentalunterricht zwangsläufig über ihr Vorwissen an Musiktradition anknüpfen, wie lässt sich dieser Prozess dann genauer fassen? Betrachtet man instrumentalpädagogische Literatur auf diese Frage hin, lässt sich erst einmal feststellen, dass der Begriff der Tradition dort keine zentrale Rolle spielt. Dennoch lassen sich in den Beschreibungen von Unterricht implizit zwei Arten des Anknüpfens an Traditionen ausmachen: SchülerInnen und LehrerInnen knüpfen erstens in ihren musikalischen Aufführungen an traditionell übliche Arten an, ein Musikstück oder bestimmte Musik aufzuführen: Sie bringen ihr Wissen über Gestaltungskonventionen und als sinnvoll ausgemachte Möglichkeiten des Musizierens ein und knüpfen mit ihrem Spiel auf diese Weise an eine endlose Kette musikalischer Aufführungen an. Zweitens orientieren sich AkteurInnen an ihnen bekannten Arten, über Musik zu sprechen: Sie verwenden beispielsweise tradierte musiktheoretische Begriffe und Konzepte, um die Musik, die sie spielen, zu erklären, oder greifen Geschmacksurteile auf, die bestimmte Musik als schön bezeichnen.¹²⁰

Zusammenfassend kann man sagen: Musiktraditionen lassen sich als weit zurückreichendes Netz unzähliger musikbezogener Handlungen und Äußerungen verstehen. LehrerInnen und SchülerInnen knüpfen an diese Netz in ihrem Spiel und ihrer Art über Musik zu sprechen an. Hierzu greifen sie auf ein zugleich verbal-theoretisches und implizit-sinnliches Vorwissen zurück.

¹²⁰ Vgl. zu einer Ausführung, die beide Ebenen des Anknüpfens an Traditionen thematisiert, Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, 109ff.

Assoziationsprozesse zur Musik

Gemäß zahlreicher AutorInnen stellen Assoziationsprozesse einen wichtigen Aspekt des Schaffens von Musik im Instrumentalunterricht dar: SchülerInnen nehmen in Musik Phänomene wahr, die mehr sind als Klang und Spielbewegung: Sie erahnen darin Charaktere oder Stimmungen, ersinnen Bilder, Szenen oder Geschichten dazu.¹²¹ Im Gegenzug können diese Ideen wiederum ihr Spiel auf dem Instrument beeinflussen.¹²² Wie lassen sich solch assoziativen Prozesse erklären und genauer fassen? Einen Ansatzpunkt hierzu liefern erneut mimetische Theorien:¹²³

Gemäß mimetischer orientierter AutorInnen ist es eine zentrale Eigenschaft von Kunst und damit auch von Musik, dass sie einen ganz eigenen Bezug zur realen, außer-ästhetischen Welt besitzt. Sie ist einerseits fester Bestandteil sozialer Zusammenhänge: Kunstwerke wie Musikstücke, Bilder, Dramen oder auch Tanz-Performances werden von Menschen geschaffen, aufgeführt, rezipiert, bedacht und besprochen. Mimetische Theorien gehen deshalb davon aus, dass aus der Welt, in der die mit Kunst umgehenden Menschen leben, immer auch etwas in künstlerische Praxis sowie in Kunstwerke einfließt und dort wahrnehmbar wird – seien es bestimmte Ideen, wichtige gesellschaftliche Themen oder Menschenbilder. Gleichzeitig ist es gemäß dieser Theorien nicht das Ziel von Kunst, diese außer-ästhetischen Phänomene einfach aufzugreifen und darzustellen. Was auch immer in Kunst einfließt, wird demnach ästhetisch verändert und umgeformt, so dass etwas neues, eigenes daraus entsteht.¹²⁴ Ein Beispiel für diese Beziehung liefert Pierre Bourdieu: Er argumentiert, dass man sich die Bilder Edouard Manets nur aus den wirtschaftlichen, politischen und institutionellen Umwälzungen heraus erklären könne, die im

121 Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 46; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 134ff.; Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 166.

122 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 135.

123 Siehe einführend zu mimetischen Theorien, die sich mit dem Verhältnis zwischen sozialer, realer Welt und Kunst befassen, Halliwell, *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*; Ursula Brandstätter, *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation* (Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 2013).

124 Vgl. zu dieser Auffassung ästhetischer Mimesistheorien Halliwell, *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*, 5ff. Siehe zu einer soziologischen Theorie, die diese Auffassung genauer ausformuliert Pierre Bourdieu, *Manet. Eine symbolische Revolution* (Berlin: Suhrkamp, 2015). Siehe zu Theorien, die die Auffassung für den Umgang mit Musik spezifizieren, Adorno, *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, 394ff.; Brandstätter, *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, 70ff., 157ff.

Paris des ausgehenden 19. Jahrhunderts stattfanden. Diese Umwälzungen hätten Manet in seiner künstlerischen Praxis geprägt und so die Ästhetik seiner Bilder beeinflusst: Deren thematische Konzeption, das Arrangement der Personen, die Perspektive und die Ausführung der Pinselstriche ließen sich daher nur unter Einbezug des sozialen Kontexts erklären, in dem Manet gelebt und gearbeitet habe.¹²⁵ In diesem Beispiel wird deutlich: Soziales fließt in Kunst ein, wird dort aber nicht eins zu eins sichtbar, sondern indirekt und durch Beschäftigung mit der ästhetischen Logik innerhalb der Kunstwerke nachvollziehbar. Nach Ansicht mimetischer Theorien hat der Umgang mit Kunst daher ein besonderes Erkenntnispotential: Menschen könnten auf ästhetische Weise Zusammenhänge der realen Kontexte erfassen, in denen die Kunst erschaffen worden sei.¹²⁶ Kurz: Gemäß mimetischer Theorie schaffen Menschen aus der realen Welt, in der sie leben, eine eigene, ästhetische Welt der Kunst, in der Spuren ihrer Lebenswelt verändert wahrnehmbar werden und auf besondere, ästhetische Weise Erkenntnisse über diese Welt ermöglichen.

Wie genau können reale und soziale Begebenheiten ihre veränderten Spuren in Musik hinterlassen? Einen guten Ausgangspunkt, um dies genauer zu erläutern, liefert erneut die Theorie Theodor W. Adornos. Wie oben beschrieben geht Adorno von Musiktraditionen aus, die sich aus allen jemals getätigten musikbezogenen Handlungen konstituieren. Damit steht für ihn auch jedes Musikstück in Bezug zu solchen Traditionen.¹²⁷ Wenn beispielsweise Beethoven seine späten Streichquartette auf eine bestimmte Weise komponiert, dann sei ihm dies so nur möglich, weil bereits andere Menschen vor ihm Musik komponiert, aufgeführt, rezipiert, bedacht und besprochen hätten. Mit diesen bereits existierenden Traditionen könne Beethoven umgehen, um seine Musik in Anknüpfung daran und in Auseinandersetzung damit zu komponieren.¹²⁸ Aus dieser Darstellung erklärt sich der Bezug zwischen Musik und der sozialen und realen Welt, den Adorno annimmt. Denn jede einzelne all jener musikbezogenen Handlungen, die zum Traditionsnetzwerk beitragen, findet selbst in einem sozialen und realen Kontext statt und wird potentiell dazu in Bezug gesetzt: Ein Komponist denkt an eine reale Person, ein Kritiker setzt ein Musikstück in Zusammenhang zu einer politischen Idee, zwei Konzertbesucher un-

125 Bourdieu, *Manet. Eine symbolische Revolution*, 140ff., 165ff.

126 Halliwell, *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*, 5ff.; Adorno, *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, 394ff.; Brandstätter, *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, 70ff., 157ff.

127 Adorno, *Ästhetische Theorie*, 262ff.

128 Theodor W. Adorno, *Beethoven. Philosophie der Musik*, hg. von Rolf Tiedemann (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993), 263ff.

terhalten sich über die gehörte Musik und stellen fest, dass diese sie an eine bestimmte Landschaft erinnere... Es lassen sich unzählige Möglichkeiten denken, durch die Musik im sozialen Miteinander der Menschen in Bezug gesetzt wird zu sozialen und realen Begebenheiten, Ideen, Personen oder Dingen. Und so besitzt auch die Musik, die im Rahmen von Musiktraditionen entsteht, unzählige Bezugspunkte zu den Lebenswelten der Menschen, die an den Traditionen teilhatten und teilhaben. Diese Bezugspunkte werden – so Adorno – in der Musik wahrnehmbar.¹²⁹ Man könnte sagen, sie hinterlassen Spuren in der Musik. Menschen, die mit Musik umgehen, können dieser Spuren gewahr werden und auf diese Weise etwas erfahren über die Zusammenhänge, in denen die Musik komponiert, aufgeführt und rezipiert wurde.¹³⁰

Die Assoziationsprozesse, die im Instrumentalunterricht stattfinden, lassen sich mit Adornos Theorie erklären: Wenn SchülerInnen und LehrerInnen dort Vorstellungen, innere Bilder, Szenen und Geschichten zur Musik ersinnen, dann lässt sich dies einerseits als Reaktion auf jene Spuren realer und sozialer Phänomene verstehen, die in der Vergangenheit in die Musik eingeflossen sind. Andererseits bringen die AkteurInnen auch eigene, neue Spuren in die Musik ein: Indem sie aus ihren Erfahrungen heraus Ideen zur Musik entwickeln und ihr Spiel davon beeinflussen lassen, können sie neue Bezüge zwischen Musik und der Welt, in der sie leben, herstellen. LehrerInnen und SchülerInnen würden im Zuge ihrer Assoziationsprozesse im Unterricht demnach mit dazu beitragen, Welt und Musik immer wieder neu miteinander in Bezug zu setzen und zu verweben.

Wenn es in Assoziationsprozessen im Instrumentalunterricht darum geht, Spuren realer und sozialer Phänomene zu finden und zu legen, stellt sich die Frage: Wo genau finden sich diese Spuren und worin fließen sie ein? Die Antworten mimetischer AutorInnen hierauf gehen auseinander. Adorno hat nach solchen Spuren vor allem in der formalen Struktur der musikalischen Notentexte gesucht: Er ging davon aus, dass gesellschaftliche Strukturen sich in der kompositorischen Struktur von Musikstücken widerspiegeln.¹³¹ Für diesen Ansatz ist er zu Recht scharf kritisiert worden,¹³² da er mit seinem Fokus auf den Notentext im Grunde hinter seiner eigenen

129 Adorno, *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, 417ff. Siehe exemplarisch Adorno, *Beethoven. Philosophie der Musik*, 263ff.

130 Adorno, *Beethoven. Philosophie der Musik*, 263ff.

131 Adorno, 263ff.

132 Hans-Joachim Hinrichsen, „Es wäre sonst alles, auch die „Klassik“ anders verlaufen.“ Adornos Beethoven-Buch als gescheitertes Hauptwerk“, in „...dass alles auch hätte anders kommen können“: *Beiträge zur Musik des 20. Jahrhunderts*, hg. von Susanne

Auffassung von Musik zurückgeblieben ist: Wenn Musik, wie er selbst schreibt, sich nicht nur im Notentext, sondern im Zusammenspiel aus Kompositionsprozessen, Aufführungen, Rezeptionen und Diskursen konstituiert, dann ist auch ein Musikstück mehr als nur ein Notentext: Es konstituiert sich aus all seinen Aufführungen heraus und ist untrennbar verwoben damit, wie Menschen es rezipieren, was sie darüber denken und sagen. Dies wird gerade mit Blick auf den Instrumentalunterricht deutlich: Wenn LehrerInnen und SchülerInnen dort mit Musik umgehen, dann reicht dies weit über das Lesen von Notentexten hinaus. Sie spielen Musik, reden darüber, verbinden Gedanken und Gefühle damit. Kurz: Musik ist mehr als Notentext und insofern kann man annehmen, dass die Bezüge von Musik zu Anderem sich auch auf mehr Ebenen als nur jener des Textes zeigen.

Ein hilfreicherer Ausgangspunkt für die Beschreibung instrumentalpädagogischer Assoziationsprozesse liefert das Konzept der *künstlerischen Aufführung* (im englischen Original: *Cultural Performance*), das innerhalb der Kulturwissenschaften in jüngerer Zeit großen Einfluss erhalten hat.¹³³ AutorInnen, die dieser Idee folgen, gehen davon aus, dass sich Spuren der sozialen Welt insbesondere in den *Aufführungen* von Kunst zeigen. Sie nehmen an, dass man erleben muss, wie Menschen Theater spielen, wie sie Texte rezitieren und wie sie Musik aufführen, um erahnen zu können, welche Begebenheiten des menschlichen Lebens sich in der Kunst zeigen. Victor Turner, der das Konzept der künstlerischen Aufführung wesentlich mit geprägt hat, schreibt hierzu:

„In a sense, every type of cultural performance [...] is explanation and explication of life itself [...]. Through the performance process itself, what is normally sealed up, inaccessible to everyday observation and reasoning, in the depth of sociocultural life, is drawn forth [...].“¹³⁴

Wie Erika Fischer-Lichte herausgearbeitet hat, meint der Begriff der künstlerischen Aufführung dabei nicht nur Aufführungen im alltagssprachlichen Sinne, sondern alle „körperlich vollzogene[n] Handlungen im Raum [...], die von mindestens einem anderen wahrgenommen werden.“¹³⁵ Auch das Spielen eines Tones vor einer ZuhörerIn kann aus dieser Sicht als eine Aufführung begriffen werden, in der sich

Schaal-Gotthardt, Luitgard Schader, und Heinz-Jürgen Winkler (Mainz u.a.: Schott, 2009), 218–48.

133 Vgl. einführend zum Konzept der Cultural Performance Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 45ff.

134 Turner, *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*, 13.

135 Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 54. Vgl. ausführlich Fischer-Lichte, 53ff.

Begebenheiten des menschlichen Lebens zeigen. Victor Turners und Erika Fischer-Lichtes Perspektive liefert einen ergiebigen Ausgangspunkt für die Betrachtung von Instrumentalunterricht, da musikalische Aufführungen in diesem weitgefassten Sinne dort eine zentrale Rolle spielen: Jede Spielhandlung am Instrument und jede Gesangsdarbietung, die dort stattfindet, lässt sich als eine Aufführung begreifen, in der potentiell Spuren sozialen Lebens wahrnehmbar werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: In Assoziationsprozessen im Instrumentalunterricht zeigt sich gemäß mimetischer Theorien eine spezielle Beziehung zwischen Musik und ihrem sozialem Kontext. SchülerInnen und LehrerInnen entwickeln ausgehend von ihren musikalischen Aufführungen auf dem Instrument oder durch Gesang Ideen zur Musik, weil sie darin Spuren sozialer und realer Phänomene wahrnehmen, die im Zuge früherer musikalischer Schaffensprozesse anderer Menschen darin eingeflossen sind. Dies ermöglicht ihnen, auf besondere, ästhetische Weise etwas über die Phänomene zu erfahren, die sie in Musik wahrnehmen. Zugleich legen die AkteurInnen im Instrumentalunterricht neue Spuren, indem sie aus ihren eigenen Erfahrungen heraus neue Ideen in ihre musikalischen Aufführungen einfließen lassen.

Persönliche Herangehensweisen an Musik durch Interaktion

Wie lässt sich theoretisch beschreiben, dass InstrumentalschülerInnen im Zuge ihres Unterrichts ihre persönliche Art ausbilden, Musik zu schaffen? In den bisherigen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass instrumentalpädagogische AutorInnen annehmen, die Interaktion im Unterricht könne hierzu beitragen. Dies wurde gestützt durch die soziologischen und philosophischen AutorInnen, die ich befragt habe: Theorien zu Performativität, Interaktion und Mimesis gingen übereinstimmend davon aus, dass Menschen im sozialen Austausch miteinander ihre Persönlichkeit herausbilden – und damit auch ihre Art, Musik zu machen sowie Reflexionen, Imaginationen und Gefühle damit zu verbinden.¹³⁶ Zugleich wurde deutlich, dass SchülerInnen diese Art weder von vornherein in den Unterricht mitbringen noch sie unabhängig von ihren PädagogInnen ausbilden. Vielmehr haben gemäß der von mir befragten Theorien andere Personen – und im Falle des Instrumentalspiels insbesondere die InstrumentallehrerInnen – zwangsläufig einen prägenden Einfluss darauf, wie SchülerInnen Musik machen und was sie damit verbinden. Ge-

¹³⁶ Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 41f.; Adler, Adler, und Fontana, „Everyday Life Sociology“; Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 97ff.; Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 26; Mahler, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, 59f.

mäß mimetischer Theorien spielt Nachahmung in diesem Prozess eine zentrale Rolle: SchülerInnen orientierten sich an Vorbildern ihrer LehrerInnen und fänden dennoch eine ihnen eigene Art, Musik zu schaffen.¹³⁷ Kurz: Das Persönliche der SchülerInnen erklärt sich nicht unabhängig von anderen Menschen und LehrerInnen, sondern nur in Beziehung zu ihnen.

Wenn SchülerInnen ihre persönliche Art, Musik zu schaffen, unter Einfluss anderer Personen und in nachahmender Beziehung zu ihnen herausbilden, wie kann diese dann dennoch als ihre eigene erklärt werden? Die klarste Antwort darauf gibt Pierre Bourdieu: Er betont, dass jeder Mensch aus seinem singulären Standpunkt innerhalb seines sozialen Umfelds heraus eine einzigartige Sozialisation mitbringe, über die keine andere Person verfüge.¹³⁸ Die Persönlichkeit eines Menschen sei demnach nicht angeboren, zeichne aber doch ihn alleine aus, da sein jeweiliger Erfahrungsschatz ihn von seinen Mitmenschen unterscheide.¹³⁹ Auch persönliche Herangehensweisen von SchülerInnen einer Schülerin an Musik lassen sich aus dieser Auffassung heraus als Resultat ihrer jeweiligen Erfahrungen mit Musik und mit anderen Menschen erklären. Zwar werden SchülerInnen im Umgang mit ihren Mitmenschen durch diese beeinflusst – auch durch ihre LehrerInnen. Aber die zwangsläufig einzigartige Sozialisation einer Schülerin oder eines Schülers – das Zusammenspiel aller Bekanntschaften und Vorbilder, aller Interaktionen mit anderen Personen, aller dabei vollzogenen Handlungen sowie aller Erfahrungen mit Musik – resultiert letztlich in einer Art, Musik zu schaffen, die sie oder ihn alleine auszeichnet.

Kurz: Gemäß der von mir befragten Theorien ergibt sich die persönliche Art von SchülerInnen, Musik zu schaffen, nicht aus feststehenden Dispositionen heraus, sondern aus ihrem jeweils einzigartigen Erfahrungsschatz, den sie im Umgang mit anderen Menschen und mit Musik sammeln. SchülerInnen können daher geprägt sein durch ihre LehrerInnen und andere Personen und dennoch eine nur ihnen eigene Art entwickeln, Musik zu spielen und damit Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zu verbinden.

137 Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“; Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 21ff.

138 Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 112.

139 Bourdieu, 112f.

Zusammenfassung: Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik

Ich habe in diesem Kapitel Instrumentalunterricht als Schaffen von Musik in den Blick genommen und unter Befragung der Arbeiten anderer AutorInnen theoretisch beschrieben:

Schaffen von Musik lässt sich als ein Handlungsfeld beschreiben, welches auf drei miteinander verbundenen Ebenen erfolgt: LehrerInnen und SchülerInnen *musizieren*, führen also Musik für sich und andere auf. Sie *erarbeiten Musik* auf ihren Instrumenten und gesanglich, um ihr Musizieren vorzubereiten oder um mit einzelnen Aspekten von Musik intensiver auseinanderzusetzen. Und sie *kontextualisieren Musik*, indem sie damit zusammenhängende Themen verbinden.

Wenn AkteurInnen im Unterricht Musik schaffen, hängen dabei *körperlich-sinnliches* Musizieren und *mentale* Prozesse zusammen: Auf körperlich-sinnlicher Seite ergibt sich diese Einheit aus Spielbewegung und erzeugtem Klang, die beide sinnlich wahrgenommen werden. Auf mentaler Seite fließen *Imaginationen*, *Reflexionen* und *Gefühle* darin ein.

Die Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen lässt sich als *multimodal* beschreiben, da darin drei verschiedene Kommunikationsformen ineinandergreifen, die sich wiederum teilweise aus mehreren Darstellungsebenen heraus konstituieren: SchülerInnen und LehrerInnen kommunizieren *musikalisch* über ihr Instrumentalspiel durch Klang und Bewegung, sie verständigen sich *verbal* miteinander und sie kommunizieren *nonverbal* über Gestik und Mimik sowie über Körperhaltung und -bewegung.

Die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen habe ich als *Interaktion* beschrieben: SchülerInnen und LehrerInnen beziehen sich laufend und wechselseitig auf Handlungen und Äußerungen ihrer InteraktionspartnerInnen, also darauf, wie sie musizieren, wie sie sich verbal und nonverbal zur Musik und damit zusammenhängenden Themen äußern. Dabei äußern die AkteurInnen eigene Ideen und Spielweisen, die dann wiederum Bezugspunkt für ihr Gegenüber sein können. Im Zuge dieses kontinuierlichen, kleinteiligen Wechselspiels finden SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam zu neuen Arten, Musik zu schaffen, die sie alleine nicht hätten entwickeln können.

Im nächsten Schritt habe ich meinen Blickwinkel auf die Interaktion weiter eingegrenzt. Ich habe mich auf Vor- und Nachahmungen fokussiert, da diese gemäß der befragten Literatur die zentrale Rolle im Instrumentalunterricht spielen. Unter Einbezug von Theorien zur *Mimesis* habe ich Unterrichtsinteraktion auf diese Weise als wechselseitigen, transformativen Nachahmungsprozess beschrieben, der in ei-

nem Zusammenspiel aus Vorahmungen, Nachahmungen, Spiegelungen und Wiederholungen erfolgt.

Um zu erklären, wie AkteurInnen im Instrumentalunterricht an *Musiktraditionen* anknüpfen und diese fortführen, habe solche Traditionen auf Basis mimetischer Theorien als sich kontinuierlich verändernde, zeitübergreifende Netzwerke aneinander anknüpfender, musikbezogener Handlungen beschrieben. LehrerInnen und SchülerInnen handeln innerhalb solcher Netzwerke und führen sie fort: Sie bringen aus früheren Erfahrungen heraus bereits ein einerseits praktisch-sinnliches und andererseits gedanklich-explizierbares Vorwissen darüber mit, wie man Musik machen, darüber reflektieren und sich dazu äußern kann. Dieses Vorwissen lassen sie in ihre musikalischen Aufführungen und ihre Gespräche über Musik und deren Zusammenhänge einfließen.

Assoziationsprozesse im Instrumentalunterricht habe ich mit mimetischen Theorien als Ausdruck einer speziellen Beziehung zwischen Musik und sozialem Leben, dessen Teil die Musik ist, erklärt: SchülerInnen und LehrerInnen finden zu ihren Ideen zur Musik, weil sie in ihren musikalischen Aufführungen Spuren sozialer und realer Phänomene wahrnehmen, die im Zuge des musikalischen Schaffens anderer Menschen bereits in diese eingeflossen sind. Zugleich legen die AkteurInnen im Instrumentalunterricht neue Spuren, indem sie aus ihren eigenen Lebenserfahrungen heraus neue Ideen in ihre musikalischen Aufführungen einfließen lassen.

Dass SchülerInnen im Unterricht eine *persönliche Art des Schaffens von Musik* ausbilden, die sie alleine gegenüber anderen Menschen auszeichnet, habe ich aus ihrem jeweils einzigartigen Erfahrungsschatz heraus erklärt, den sie im Umgang mit anderen Menschen – auch ihren LehrerInnen – und mit Musik sammeln. Auf diese Weise konnte ich die persönliche Art der SchülerInnen zugleich als Ergebnis ihres Umgangs mit anderen Personen und doch als einzigartig beschreiben.

3. Aus der Theorie resultierende Forschungsfragen

Betrachtet man das Bild von Instrumentalunterricht, das ich im Zuge meines theoretischen Dialogs mit anderen AutorInnen ausgearbeitet habe, kann man feststellen: Einige Aspekte des Schaffens von Musik werden dort – zumindest aus der Sicht der besprochenen Theorien heraus – erklärt. Gleichzeitig ermöglicht die genaue Betrachtung des Bildes auch, diejenigen Unschärfen und blinden Flecken zu erkennen und in den Blick zu nehmen, die von den Theorien bisher nur ungenau dargestellt wurden oder die sich als umstritten erweisen. Diese Unklarheiten werde ich im Folgenden darstellen, um daraus genauere Fragen für meine empirische Untersuchung ableiten zu können.

Die erste theoretische Unschärfe, die ich in dieser Arbeit angehe, betrifft die multimodale Kommunikation zwischen SchülerInnen und LehrerInnen: In den befragten Theorien besteht zwar Einigkeit darüber, dass sich LehrerInnen und SchülerInnen über verschiedene Kommunikationsformen miteinander verständigen, die eng zusammen wirken. Wie genau dieses Zusammenspiel verläuft, bleibt allerdings unscharf und teilweise auch umstritten. Dies betrifft erstens die Frage danach, inwieweit sich LehrerInnen und SchülerInnen in ihrer jeweiligen Kommunikation voneinander unterscheiden. In theoretischen Beschreibungen zu den einzelnen Kommunikationsformen deutet sich zwar an, dass bestimmte Arten von Kommunikation eher von einer der beiden Seiten ausgeführt werden. Ein Beispiel hierfür wäre das vorahmende Musizieren, das in erster Linie von den LehrerInnen vollführt wird.¹⁴⁰ Auch ließen sich auf Basis von Überlegungen zu Unterrichtsmethoden, wie beispielsweise Anselm Ernst sie anstellt,¹⁴¹ theoretische Rückschlüsse darauf ziehen, in welcher Weise LehrerInnen und SchülerInnen jeweils die verschiedenen Kommunikationsformen einsetzen. Dennoch fehlt bisher ein systematisch empirischer Blick darauf, wie SchülerInnen und LehrerInnen jeweils multimodal kommunizieren.

Zweitens ist in der Literatur umstritten, wie abhängig oder unabhängig voneinander die musikalische, die verbale und die nonverbale Kommunikation sind. Einerseits erscheinen die drei Kommunikationsformen in den Darstellungen instrumentalpädagogischer AutorInnen als eigenständige Ausdrucksweisen, die nach jeweils eigenen Regeln funktionieren. So beschreibt Christine Maria Moritz die durch das Musizieren erklingende Musik, die Sprache und die nonverbale Kommunikation als je-

¹⁴⁰ Vgl. Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“.

¹⁴¹ Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 78ff.

weils „eigenständige Symbolsysteme“.¹⁴² Auch Ursula Brandstätter trennt deutlich zwischen Kommunikation durch Musik, durch Bewegung und durch Sprache, die für sie jeweils eigenständige Formen des Ausdrucks darstellen.¹⁴³ Andererseits weisen instrumentalpädagogische AutorInnen aber auch darauf hin, dass die drei Kommunikationsformen nicht vollkommen eigenständig seien, sondern miteinander zusammenhängen, sich vermischen und Überschneidungen aufwiesen. So spricht Ulrich Mahlert in diesem Kontext von „Zusammenhängen“¹⁴⁴ und „Mischverhältnissen“¹⁴⁵ zwischen Musizieren, nonverbaler Kommunikation und Sprache. Er stellt beispielsweise fest, dass das Instrumentalspiel im Unterricht bereits Bewegung beinhalte und insofern in engem Bezug stehe zu solchen Bewegungen, die nicht unmittelbar mit dem Musikmachen auf dem Instrument verknüpft seien.¹⁴⁶ Auch verbale Äußerungen könnten in ihrer Sprachmelodie Anleihen an musikalischem Klang nehmen und damit bereits in den Bereich der Musik hinüberreichen.¹⁴⁷ Damit lässt sich sagen: Es zeigt sich eine Unschärfe bezüglich der Frage, wie autonom voneinander die musikalische, verbale und nonverbale Kommunikationsform tatsächlich sind.

Drittens bleibt damit auch unklar, wie die Wechsel und Übergänge zwischen den verschiedenen Kommunikationsformen im Unterricht genau aussehen: Wenn Musik, Sprache und nonverbale Kommunikation jeweils autonome Ausdrucksformen bildeten, dann müssten SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht zwischen ihnen übersetzen, bzw. eine Form des Ausdrucks in eine andere übertragen. In der instrumentalpädagogischen Literatur wird dies unter dem Begriff der *Transformation*

142 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 21. Die Autorin verwendet die Bezeichnung „Symbolsystem“ explizit nur in Bezug auf zwei der Kommunikationsarten: die Sprache und die beim Musizieren erklingende Musik im Unterricht. An anderer Stelle schreibt sie aber auch der nonverbalen Kommunikation eine eigene Zeichenhaftigkeit zu. Moritz, 119f.

143 Ursula Brandstätter, *Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprache - Körper* (Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 2008), 135ff. Brandstätter entwickelt ihre Unterscheidung nicht für den Kontext des Instrumentalunterricht, sondern betrachtet die verschiedenartigen Kommunikationsmöglichkeiten von Musik, Körper und Sprache im Kontext der Darbietung von Kunst. Dennoch lässt sich ihre Auffassung auf die Unterrichtskommunikation beziehen, da es auch dort um die Darbietung von Musik geht.

144 Mahlert, „Kommunikation im Unterricht“, 194.

145 Mahlert, 195f.

146 Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 170.

147 Mahlert, 169.

beschrieben.¹⁴⁸ Mit diesem Begriff verbunden ist die Annahme, dass Musik, Sprache und Körperbewegung zwar verschiedenartige Kommunikationsformen darstellen, dass sich aber doch Ähnlichkeiten oder zumindest Korrespondenzen zwischen ihnen konstruieren lassen. Christine Maria Moritz schildert als Beispiel für eine solche Konstruktion von Ähnlichkeiten eine Unterrichtsszene, in der eine Klavierschülerin ihrer Lehrerin beim Spielen eines Musikstücks zuhört und daraufhin eine Assoziation zur Musik äußert: Die Schülerin sagt, die Musik klinge wie ein Flummiball, der über eine Kante rolle, und macht dieses Bild auch gestisch durch eine schwungvolle Bewegung ihrer Hand deutlich. Moritz vermutet, dass die Schülerin hier auf die „Schwungkräfte“ der gehörten „musikalischen Strukturen“ reagiere, eine Ähnlichkeit dieser klanglichen Bewegung zum Bild des rollenden Flummiballs erspüre und davon ausgehend die klangliche Musik in Bewegung und Sprache übersetze.¹⁴⁹ Auch wenn die „Schwungkräfte“ klanglicher Strukturen nicht tatsächlich dasselbe darstellen wie der Schwung eines hüpfenden Flummiballs, erkennt – oder konstruiert – die Schülerin in Moritz' Beschreibung doch eine Ähnlichkeit oder zumindest Korrespondenz zwischen beidem über verschiedene Darstellungsformen hinweg.

Wenn allerdings Musizieren, Sprache und nonverbale Kommunikation – wie dies Ulrich Mahlert annimmt – weniger autonom voneinander wären und bereits von sich aus Überschneidungen oder Vermischungen aufwiesen, dann sähen auch die Übergänge zwischen ihnen anders aus: SchülerInnen und LehrerInnen müssten nicht aktiv Korrespondenzen zwischen verschiedenartigen Ausdrucksweisen herstellen, um dann von einer in die andere übersetzen zu können. Eher würden sie automatisch und fließend zwischen den Kommunikationsformen hin- und herwechseln. Der oben erwähnte fließende Übergang von Spielbewegung zu außermusikalischer Bewegung, wie ihn Ulrich Mahlert schildert, wäre hierfür ein Beispiel: Hier findet keine Übersetzung von einer eigenständigen Ausdrucksform in eine andere statt; stattdessen ändert sich die Bewegung nur leicht und wird so von einer Spielbewegung zu einer Geste. Somit bleibt letztlich unklar bzw. umstritten, wie SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht von einer Kommunikationsform in eine andere übersetzen bzw. transformieren.

148 Mahlert, 153. Basis für diese Begrifflichkeit liefern die Arbeiten der Musikpädagogin und Kunstwissenschaftlerin Ursula Brandstätter. Brandstätter, *Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprache - Körper*; Brandstätter, *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*.

149 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 153f.

Viertens stellt sich die grundlegende Frage, in welcher Hierarchie musikalischer Klang und Körperbewegung zueinander stehen, wenn SchülerInnen und LehrerInnen musizieren und sich darüber austauschen. In musikpädagogischer Theorie finden sich hierzu widersprüchliche Sichtweisen: Auf der einen Seite steht die Auffassung, dass der musikalische Klang die zentrale Kommunikationsebene darstelle.¹⁵⁰ Diese Ansicht vertritt beispielsweise Ursula Brandstätter, wenn sie schreibt:

„Musik wendet sich vorrangig an das Ohr.“¹⁵¹

Auch Christine Maria Moritz betrachtet den Klang als die zentrale Darstellungsebene musikalischer Kommunikation.¹⁵² Deutlich wird dies u.a. an dem weiter oben zitierten Unterrichtsbeispiel, in dem es um die Flummiball-Assoziation geht: Moritz vermutet, dass die Schülerin in erster Linie auf die „Schwungkräfte“ der auditiv wahrgenommenen „musikalischen Strukturen“ reagiert und so zu ihrem assoziativen Bild findet.¹⁵³ Gemäß dieser Auffassung wäre Klang die zentrale Darstellungsebene ihrer musikalischen Kommunikation. Dem steht die Sichtweise gegenüber, dass Körperbewegungen Basis des Musizierens und des kommunikativen Austauschs darüber seien. Diese Perspektive wird insbesondere von Wolfgang Rüdiger prominent vertreten.¹⁵⁴ Ivo Berg begründet den Vorrang der Bewegungen in der musikalischen Kommunikation damit, dass Bewegungen einerseits nötig seien, um zu musizieren, andererseits aber immer bereits einen gestischen, d.h. kommunikativen, Anteil besäßen, da sie sich an ein reales oder imaginiertes Gegenüber richteten.¹⁵⁵ Er fasst zusammen:

150 U.a. bei Andreas Doerne, der den Klang als „das wesentliche Merkmal von Musik“ bezeichnet, um davon ausgehend die Spielbewegungen als notwendige Voraussetzung zur Erzeugung dieses Klangs zu beschreiben. Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 17ff.

151 Brandstätter, *Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprache - Körper*, 136.

152 Moritz spricht von „erklingender Musik“ als „Bedeutungsträger“. Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 21.

153 Moritz, 153f.

154 Wolfgang Rüdiger, „Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele“, in *Musik lernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen*, hg. von Wilfried Gruhn und Peter Röbbke (Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, 2018). Auch in aktuelleren musikwissenschaftlichen Arbeiten steht sie im Fokus. Vgl. Alexander Refsum Jensenius u. a., „Musical Gestures. Concepts and Methods in Research“, in *Musical Gestures. Sound, Movement, and Meaning*, hg. von Rolf Inge Godøy und Marc Leman (New York, London: Routledge, 2010), 12.

155 Berg, „Gestisches Lernen“, 159.

„Gestik bildet somit die Basis musikalischer Kommunikation und musikalischen Ausdrucks.“¹⁵⁶

Betrachtet man empirische Unterrichtsbeispiele, die in der Literatur beschrieben werden, scheint sich diese Vermutung zu bestätigen. So lässt sich das beschriebene Flummiball-Beispiel auch anders interpretieren. Denn die „Schwungkräfte“ der Musik liegen ja nicht nur im Klang der musikalischen Strukturen, wie Moritz dies beschreibt, sondern vermutlich auch in der sichtbaren Spielbewegung der Lehrerin, die nötig ist, um diesen Klang zu erzeugen. Damit ließe sich vermuten, dass auch die Wahrnehmung dieser Bewegung die Schülerin in ihrem Bild beeinflusst. Noch deutlicher wird die Relevanz der Spielbewegungen für die Unterrichtskommunikation in einem Unterrichtsbeispiel Andreas Doernes: Er schildert einen Fall, in dem ein Lehrer auf die noch recht ausdruckslose Spielweise seiner Schülerin eingeht und vermutet, dass die Ursache für die fehlende Expressivität in ihrer starren und unbeweglichen Körperhaltung liege. Der Lehrer arbeitet daher mit der Schülerin im Folgenden an ihren Spielbewegungen.¹⁵⁷ Der Klang der Musik spielt in diesem Beispiel nur eine untergeordnete Rolle für die Kommunikation; die gegenseitige Verständigung über die Musik findet vorrangig auf der Ebene der Spielbewegung statt. In der Literatur zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der Auffassung, der Klang der Musik stehe im Zentrum der Unterrichtskommunikation, und jener, Körperbewegungen beim Musizieren und darüber hinaus bildeten deren Basis.

Über diese auf Feinheiten fokussierten Fragen hinaus gibt es fünftens und letztens bisher keine empirisch fundierte Beschreibung, die das Zusammenspiel musikalischer, verbaler und nonverbaler Kommunikation insgesamt in den Blick nimmt.¹⁵⁸ Zwar werden die einzelnen Kommunikationsformen jeweils für sich ausführlich beschrieben. Auch finden sich wie oben gezeigt exemplarische Beschreibungen von Einzelszenen, die erste Hinweise darauf geben, wie sie zusammenwirken und sich ergänzen. Einen umfassenden Einblick darin, wie sie in der Unterrichtsinteraktion ineinandergreifen und welche Rollen sie darin haben, gibt es allerdings noch nicht.

¹⁵⁶ Berg, 159.

¹⁵⁷ Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 134ff.

¹⁵⁸ So verfolgt insbesondere Christine Maria Moritz, die bisher das umfangreichste Datenmaterial zur Kommunikation im Unterricht gesammelt hat, einen anderen Fokus. Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 21. Dass die Kommunikationsformen im Instrumentalunterricht zusammenwirken, stellt für sie nur eine Zwischenerkenntnis dar, die sie nicht weiter verfolgt.

Fasst man alle hier genannten Unklarheiten bezüglich der multimodalen Kommunikation im Unterricht zusammen, ergibt sich für die weitere Untersuchung folgender Fragenkomplex:

- In welcher Weise zeigt sich multimodale Kommunikation auf Seiten der LehrerInnen und der SchülerInnen?
- Wie abhängig oder unabhängig voneinander sind musikalisches Spiel, Sprache und nonverbale Kommunikation?
- Wie transformieren SchülerInnen und LehrerInnen eine Kommunikationsform in eine andere?
- Welche Hierarchie zeigt sich zwischen musikalischem Klang und Körperbewegung?
- Wie sieht das Zusammenspiel der verschiedenen Kommunikationsarten insgesamt aus? Wie genau greifen sie in der Interaktion ineinander? Welche Rollen haben sie?

Die zweite theoretische Unschärfe betrifft die enge Beziehung zwischen körperlich-sinnlichen und mentalen Prozessen beim Aufführen, Erarbeiten und Kontextualisieren von Musik. Wie genau wahrnehmbare Bewegung und Klang auf der einen Seite und Imaginationen, Reflexionen und Gefühle auf der anderen Seite miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen, bleibt in der befragten Literatur umstritten: Die instrumentalpädagogischen AutorInnen scheinen tendenziell eher von einer statischen Verbindung zwischen beidem auszugehen, die durch die jeweiligen Persönlichkeiten der AkteurInnen geprägt und von den AkteurInnen selber nur bedingt beeinflussbar ist.¹⁵⁹ So geht beispielsweise Andreas Doerne davon aus, dass sich Emotionen und Gedanken, die Personen zu Musik haben, aus deren individueller Persönlichkeit heraus ergeben.¹⁶⁰ Auch Christine Maria Moritz nimmt an, dass Menschen im Unterricht mehr oder weniger automatisch mit bestimmten Emotionen und Assoziationen auf wahrgenommene Musik reagieren. Moritz bezeichnet dies treffend mit dem ursprünglich physikalischen Begriff der „Resonanz“¹⁶¹ und impliziert, dass sich auch mentale Reaktionen auf Musik ähnlich physikalischen Schwingungseffekten ohne Einflussmöglichkeit der AkteurInnen im

159 Siehe zur Idee, dass Musik feststehende Charaktere ‚haben‘ kann Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 46. Siehe zur Auffassung, dass aufgeführte Musik mit ganz bestimmten Emotionen verknüpft sei, Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 24.

160 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 32.

161 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 124ff.

Unterricht einstellen. Solchen Annahmen einer zwangsläufigen Kausalität zwischen wahrgenommener Musik und bestimmten Imaginationen, Reflexionen und Gefühlen widersprechen allerdings jene zitierten AutorInnen, die Ideen zu Performativität und Interaktion folgen. Wie beschrieben weisen sie darauf hin, dass auch Gedanken, Vorstellungen und Gefühle nicht einfach entstehen, um dann unveränderlich festgeschrieben zu sein, sondern dass sie sich durch den Umgang mit anderen Menschen herausbilden und auch verändern.¹⁶² Ausgehend von dieser Auffassung ließe sich annehmen, dass auch die Interaktion im Unterricht einen Einfluss darauf hat, welche Imaginationen, Reflexionen und Gefühle SchülerInnen und LehrerInnen letztlich zur Musik entwickeln. Betrachtet man konkrete Unterrichtsbeispiele instrumentalpädagogischer AutorInnen genauer, deutet sich dies auch tatsächlich an. Beispielsweise schildert Andreas Doerne eine Unterrichtsszene, in der eine Klavierschülerin zu einem Musikstück das Bild eines fliegenden Adlers entwickelt. Ihr Lehrer sucht mit ihr daraufhin in der Partitur des Stücks nach musikalischen Merkmalen, in denen sich dieses Bild wiederfinden ließe.¹⁶³ Die beiden beschäftigen sich u.a. mit dem „flächigen Klangcharakter“,¹⁶⁴ dem „durchgehende[n] Viertelpuls“¹⁶⁵ und den „Quinten in der linken Hand“¹⁶⁶ und stellen Überlegungen dazu an, wie diese Merkmale des Stücks sich auf das Bild des fliegenden Adlers beziehen lassen. Hier wird sichtbar, dass die Gedankenwelt, die Schülerin und Lehrer zum Unterrichtsstück entwickeln, nicht automatisch und ausschließlich aus der persönlichen Herangehensweise der Schülerin an Musik entsteht. Zwar lässt sich das anfängliche Bild des fliegenden Adlers noch als eine Art persönlich gefärbter, assoziativer Resonanz beschreiben, wie Christine Maria Moritz dies vorschlägt. Wenn Lehrer und Schülerin ausgehend von dieser Idee und auf Anregung des Pädagogen hin dann aber bestimmte Merkmale des Stücks in den Fokus rücken und ihre jeweiligen Überlegungen dazu entwickeln, lässt sich erkennen: Welche Aspekte des Musikstücks mit welchen Überlegungen bedacht werden, ergibt sich letztlich erst aus der Unterrichtsinteraktion heraus. Solchen Prozessen, in denen sich mentale Umgangsweisen mit aufgeführter Musik konstituieren, möchte ich daher genauer nachgehen.

Geht man davon aus, dass Gedanken, Gefühle und Vorstellungen zu Musik nicht automatisch entstehen, sondern sich aus der Unterrichtsinteraktion heraus konstitu-

¹⁶² Adler, Adler, und Fontana, „Everyday Life Sociology“.

¹⁶³ Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 137f.

¹⁶⁴ Doerne, 138.

¹⁶⁵ Doerne, 138.

¹⁶⁶ Doerne, 138.

ieren, stellt sich sich auch die Frage danach, woran sie sich eigentlich festmachen. Um im Bild der von Doerne beschriebenen Szene zu bleiben: Warum genau findet die Schülerin zu ihrer Idee des Adlers? Warum identifizieren die beiden AkteurInnen ganz bestimmte Merkmale der Musik als maßgeblich dafür? Auch hier zeigen sich Widersprüche innerhalb der Literatur: Christine Maria Moritz geht davon aus, dass es in erster Linie die klanglichen Strukturen von Musik wie Harmonien und Tonfolgen sind, die Menschen auf ihre Ideen bringen.¹⁶⁷ Nimmt man dagegen die Überlegungen Andreas Doernes zum Ausgangspunkt,¹⁶⁸ lässt sich vermuten, dass andere Aspekte wie Spielbewegung und Gestik eine mindestens ebenso große Rolle spielen. Diese Annahme wird von anderen AutorInnen gestützt. So schreibt Wolfgang Rüdiger:

„Musikalische Vorstellungen entstehen aus körperlichem Handeln [...]“¹⁶⁹

Aus diesen Widersprüchen innerhalb der Literatur ergibt sich ein zweiter Fragenkomplex meiner Arbeit:

- Wie trägt die Unterrichtsinteraktion dazu bei, dass SchülerInnen und LehrerInnen neue Vorstellungen, Einschätzungen, Überlegungen und Gefühle zur aufgeführten Musik herausbilden bzw. bereits vorhandene verändern?
- Welche Ausgangspunkte lassen sich in der Interaktion dafür finden, dass SchülerInnen und LehrerInnen bestimmte Imaginationen, Reflexionen und Gefühle entwickeln?

Der dritte Fragenkomplex meiner Arbeit betrifft den Einfluss von Musiktraditionen auf die AkteurInnen im Instrumentalunterricht. Da solche Traditionen innerhalb instrumentalpädagogischer Literatur bisher nicht explizit untersucht worden sind, bleibt über erste Annahmen hinaus unklar, wie genau ihr Einfluss auf den Unterricht aussieht und wie LehrerInnen und SchülerInnen daran anknüpfen. Um erstes Licht in dieses theoretische Dunkel zu bringen, erscheinen zwei Fragen sinnvoll:

167 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 124ff. Die Autorin weist hier auch darauf hin, dass sich körperliche und mentale Reaktionen durchaus auch auf andere, nicht-musikalische „Geschehnisse“ des Unterrichts beziehen könnten. Moritz, 124. Sie widmet sich aber im Folgenden vor allem der klanglich wahrnehmbaren Musik als Ausgangspunkt.

168 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 91ff., 134ff.

169 Rüdiger, „Körperlichkeit als Grunddimension des Musikkernens. Begründungen und Beispiele“, 150.

- In welchen Handlungsfeldern des gemeinsamen Schaffens von Musik lassen sich deutliche Einflüsse von Musiktradition rekonstruieren? Wie äußern sich diese?
- Auf was für frühere Erfahrungen stützen sich Schülerinnen und Lehrerinnen, wenn sie an Traditionen anknüpfen? Wie also haben sie ihre Kenntnis über diese Traditionen erworben?

Der vierte Fragenkomplex meiner Arbeit befasst sich mit den Assoziationsprozessen im Instrumentalunterricht. Diese ließen sich zwar als Ausdruck des mimetischen Verhältnisses zwischen Musik und sozialer Welt erklären. Wie genau Prozesse verlaufen, in denen Musik mit Anderem in Bezug gesetzt wird, blieb aber weiterhin unklar. Um hierauf erste Antworten zu formulieren, befasste ich mich mit vier Fragen:

- Wie genau finden die AkteurInnen im Instrumentalunterricht ausgehend von ihrem Instrumentalspiel Assoziationen zu anderen Phänomenen?
- Wie lassen sie ihre Ideen wieder in ihr Spiel auf dem Instrument einfließen?
- Wie lässt sich das Verhältnis zwischen dem Auffinden tatsächlich vorhandener sozialer Spuren und dem Einbringen neuer Ideen beschreiben? Inwieweit lassen sich die Assoziationen der AkteurInnen also tatsächlich darauf zurückführen, dass in den aufgeführten Kompositionen entsprechende Phänomene verändert wahrnehmbar werden? Inwieweit ist im Gegenteil anzunehmen, dass die AkteurInnen mit ihren Assoziationen neue Zusammenhänge konstruieren?
- Worin genau liegt das besondere Erkenntnispotential musikalischer Assoziationen? Inwiefern werden den AkteurInnen Erkenntnisse über die assoziierten Phänomene möglich, die sie ohne ihr Musizieren nicht hätten erlangen können?

Der fünfte Fragenkomplex betrifft den ergebniskonstituierenden, transformativen Charakter von Instrumentalunterricht. Wenn man das Unterrichtsgeschehen als performative, mimetische Interaktion betrachtet, wird erkennbar, dass SchülerInnen wie LehrerInnen im Zuge ihres Hin und Hers zu Arten des Schaffens von Musik finden, die ihnen neu sind. Daraus ergibt sich die Frage, welche verändernden Faktoren genau zu solchen Neuerungen beitragen können.

Im sechsten und letzten Abschnitt meiner Arbeit befasste ich mich mit der Frage, wie SchülerInnen im Laufe ihres Unterrichts zu ihrer persönlichen Art finden können, Musik zu schaffen. Wie beschrieben lässt sich die Herangehensweise einer Schülerin oder eines Schülers an Musik zugleich als von der Lehrperson sowie an-

deren Personen beeinflusst und als persönlich denken, da sie sich jeweils aus einer einzigartigen Sozialisation heraus ergibt. Damit eröffnen sich Fragen danach, wie dieses Spannungs- und Mischungsverhältnis aus fremden Einflüssen und eigenen Handlungs- und Denkweisen in der Unterrichtsrealität aussieht. Insbesondere zwei Fragen kommen hier in den Sinn:

- Woran genau lässt sich das ‚Persönliche‘ der SchülerInnen festmachen, wenn es nicht in einer vollkommenen Unabhängigkeit gegenüber ihren LehrerInnen besteht?
- Wie bilden die SchülerInnen im Laufe ihres Unterrichts eine solche persönliche Herangehensweise an Musik heraus?

4. Forschungsmethodik: Fokussierte Ethnographie

In diesem Kapitel stelle ich die empirisch-ethnographische Methodik meiner Forschung dar: Ich lege offen, wie ich Instrumentalunterricht untersucht, wie ich auf diese Weise Forschungsdaten generiert und wie ich diese Daten analysiert und interpretiert habe, um Antworten auf meine im Theorieteil aufgeworfenen Fragen zu finden. Mein Ziel dabei ist zum einen, den Weg zu meinen Ergebnissen transparent zu machen, damit LeserInnen meine Schlüsse nachvollziehen und kritisch einordnen können.¹⁷⁰ Zugleich geht es mir darum, die Entscheidungen, die zu meiner empirischen Herangehensweise geführt haben, zu erklären und zu begründen: Ich werde erläutern, aus welchen Überlegungen heraus ich die Forschungsweise der fokussierten Ethnographie für geeignet halte, mimetische Interaktion im Instrumentalunterricht zu untersuchen.¹⁷¹

Die Methodik einer Forschungsarbeit lässt sich als das Ergebnis einer Kette von Entscheidungen betrachten, die eine Forscherin oder ein Forscher getroffen hat, um zu einer dem eigenen Erkenntnisinteresse möglichst angemessenen Herangehensweise zu finden.¹⁷² Auch die ethnographische Methodik meiner Arbeit geht auf einen mehrschrittigen Auswahlprozess zurück, im Zuge dessen ich mich sukzessive für Herangehensweisen entschieden habe, die ich als geeignet für meinen Forschungsgegenstand betrachte. Auf den folgenden Seiten werde ich diesen Entscheidungsprozess und seine Ergebnisse in mehreren Schritten offenlegen.

170 Vgl. zum Konzept intersubjektiver Nachvollziehbarkeit von Forschungsprozessen als Kriterium guter Wissenschaft u.a. Ines Steinke, *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung* (Weinheim; München: Juventa, 1999), 207ff.

171 Ich folge damit grundlegend dem Ansatz der *Methodenangemessenheit*, der im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs als zentrales Kriterium für gute Forschung diskutiert und in Deutschland unter anderem von Uwe Flick und Ines Steinke vertreten wird. Uwe Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, 8. (Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2017), 512ff.; Steinke, *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*, 215ff. Gemäß diesem Ansatz sollten ForscherInnen, um zu guten Forschungsergebnissen zu kommen, solche Herangehensweisen wählen, die sie als besonders geeignet erachten, um das zu untersuchende Forschungsfeld in den Blick zu nehmen und Erkenntnisse darüber zu erhalten. Zugleich sollten diese Herangehensweisen dazu geeignet sein, die gestellten Forschungsfragen tatsächlich zu beantworten.

172 Vgl. zur Vielfalt möglicher methodischer Herangehensweisen Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 193ff., 279ff.

Zuerst stelle ich die methodologischen Überlegungen dar, die mich zu meiner Herangehensweise geführt haben:

- Ich erkläre, warum ich mich dafür entschieden habe, nicht philosophisch-hermeneutisch, sondern empirisch zu arbeiten.
- Ich stelle die zwei grundlegenden Herangehensweisen empirischer Forschung, den quantitativen und den qualitativen Ansatz, vor und erläutere, warum ich mich für letzteren entschieden habe.
- Ich beschreibe, warum ich aus der Familie qualitativer Forschungsansätze jenen der Ethnographie – und hier insbesondere der fokussierten Ethnographie – ausgewählt habe.

Im Anschluss lege ich dar, wie ich vorgegangen bin, um empirische Daten zu sammeln:

- Ich stelle die für meine Forschung zentrale Methode der videogestützten teilnehmenden Beobachtung vor, für die ForscherInnen über längere Zeit in einem untersuchten Feld anwesend sind, Videos der beobachteten Abläufe für spätere Analyse aufzeichnen und Interviews mit den Personen im Feld führen. Zugleich erläutere ich, warum sich diese Art der Datensammlung für meine Untersuchung eignet.
- Ich gehe auf Sampling und Forschungsdauer meiner Untersuchung ein. Das heißt, ich stelle dar, wie viele und welche Personen ich in ihrem Instrumentalunterricht begleitet habe und wie lange ich dort anwesend war. Zugleich erläutere ich die Entscheidungen, die dieser Auswahl zugrunde liegen.
- Ich stelle meine Art, Daten zu generieren, genauer dar: Ich erläutere, wie ich Unterricht beobachtet, Feldnotizen verfasst, Videos aufgezeichnet und Interviews geführt habe. Weiter reflektiere ich, in welcher Weise diese einzelnen Arten der Datensammlung letztlich zu meinen Erkenntnissen beigetragen haben.
- Ich gehe auf die Problematik ein, dass meine Anwesenheit im Feld die beobachteten Interaktionen beeinflusst hat, lege dar, wie genau dieser Einfluss aussah, und schildere, wie ich damit in meiner Analyse umgegangen bin.
- Ich reflektiere das Problem, dass videogestützte Forschung zu einer mikroskopischen Perspektive auf Interaktion führt, in der größere Kontexte tendenziell aus dem Blick geraten.

Im dritten großen Abschnitt des Kapitels erläutere ich, wie ich die gesammelten Daten analysiert habe und wie ich sie in der vorliegenden Arbeit aufbereite:

- Ich lege meine Analyse- und Interpretationsschritte offen: Was waren meine ersten Ausgangspunkte bei der Analyse? Wie genau habe ich videografierte Szenen transkribiert und interpretiert? Wie habe ich Feldnotizen in die Arbeit einbezogen? Wie habe ich Interviews ausgewertet? Und wie habe ich die verschiedenen Datenarten miteinander in Bezug gesetzt?
- Ich erläutere, wie ich die Ergebnisse meiner Forschung in der vorliegenden Arbeit präsentiere: Wie und warum habe ich bestimmte Unterrichtsszenen für die abschließende Darstellung ausgewählt? Wie gehe ich auf Szenen ein, die ich nicht explizit nacherzähle? Wie habe ich Annahmen darüber getroffen, inwieweit die auf Basis meiner Daten herausgearbeiteten Muster sich auch auf andere, nicht untersuchte instrumentalpädagogische Situationen übertragen lassen?

Abschließend gehe ich darauf ein, welcher Art die Erkenntnisse einer qualitativ-empirischen Arbeit wie der meinen sein können und welche Aussagekraft sie haben: Was kann Forschung, wie ich sie betrieben habe, leisten und was nicht? Inwieweit haben meine gefundenen Erkenntnisse epistemologischen Wert? Und wie können LeserInnen mit den Ergebnissen der Arbeit umgehen?

Warum empirische Forschung?

Die erste wesentliche Entscheidung in meinem Arbeitsprozess betraf die Frage, auf welche Weise ich meine Forschungsfragen beantworten wollte. Mir standen hier zwei grundlegende Ansätze zur Auswahl, die beide innerhalb der instrumentalpädagogischen Disziplin anerkannte Arbeitsweisen darstellen:¹⁷³

Der erste mögliche Ansatz lag in einer eher theoretischen Vorgehensweise, die an hermeneutisch-philosophische Traditionen anschließt. Instrumentalpädagogische AutorInnen, die auf diese Weise arbeiten, beschäftigen sich gedanklich mit Begriffen oder Theorien und beziehen sie auf instrumentalpädagogische Kontexte, um sie für diese nutzbar zu machen und konkreter auszuformulieren.¹⁷⁴ Auch wenn dieser Arbeitsprozess eher theoretischer Art ist, lassen musikpädagogische AutorInnen

¹⁷³ Ich stelle diese beiden Ansätze im Folgenden einzeln und getrennt voneinander dar.

Auch im musikpädagogischen Diskurs über wissenschaftliches Arbeiten werden sie meist einander gegenüber gestellt. So spricht Jürgen Vogt von zwei „Paradigmen“, die zwar aufeinander angewiesen seien, aber letztlich verschiedenen Regeln folgten. Vogt Jürgen, „Schöngeist und Rechenknecht. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik“, *Diskussion Musikpädagogik* 49, Nr. 1 (2011): 16. Tatsächlich ließe sich argumentieren, dass eine solch klare Trennung in der Forschungspraxis nicht existiert, da die Übergänge zwischen beiden Ansätzen fließend sind. Dies genauer aufzuschlüsseln würde hier allerdings zu weit führen.

durchaus auch eigene Erfahrungen mit Instrumentalunterricht darin einfließen: Sie beziehen Erinnerungen an erlebte Unterrichtsstunden oder aus ihren Unterrichtserfahrungen entwickelte Vorstellungen von instrumentalpädagogischen Prozessen in ihre Überlegungen mit ein. So wird es ihnen möglich, Begriffe oder Theorien für den Kontext ihres Fachs produktiv zu konkretisieren. Trotz dieses Einbezugs erfahrungsbasierter Unterrichtsbeschreibungen liegt der Fokus hermeneutisch-philosophischer Arbeitsweisen aber doch auf dem Umgang mit Theorien und Begriffen, da diese die Grundlage und das Zentrum der Überlegungen bilden. Der Arbeitsprozess ist somit in erster Linie gedanklicher Art und findet zum größten Teil am Schreibtisch statt.

Der hermeneutisch-philosophischen Arbeitstradition gegenüber steht ein empirischer Ansatz, in dem Erfahrungen der ForscherInnen mit Instrumentalunterricht eine unmittelbarere und zentralere Rolle spielen.¹⁷⁵ AutorInnen greifen hier nicht nur auf ihre Erinnerungen und Vorstellungen zu instrumentalpädagogischen Prozessen zurück. Sie versuchen, aktiv und zielgerichtet neue Erfahrungen mit Unterricht zu sammeln und zu dokumentieren, um im Umgang damit zu Aussagen zu finden, die sich allein auf gedankliche Weise und unter Einbezug von Erinnerungen und Vorstellungen nicht ergeben hätten. Empirische Unterrichtsforschung zielt dabei nicht darauf ab, beobachteten Unterricht in didaktischer oder methodischer Hinsicht als gut oder schlecht zu bewerten, sondern setzt einen Schritt früher an: Aus der Annahme heraus, dass es erst einmal nötig ist, Unterrichtsprozesse noch besser zu verstehen, werden diese wertungsfrei in den Blick genommen. Erst in einem nächsten Schritt werden dann ggf. fundiertere Aussagen darüber getroffen, welche Methoden sich mehr oder weniger eignen, um bestimmte Ziele zu erreichen.¹⁷⁶

174 Beispiele für diesen Ansatz sind u.a. Richter, „Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik“; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*.

175 Vor allem in jüngerer Zeit finden sich verstärkt instrumentalpädagogische Arbeiten mit empirischem Ansatz, beispielsweise Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*.

176 Siehe exemplarisch zu nicht-normativer Unterrichtsforschung Christoph Wulf u. a., *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011); Monika Wagner-Willi, „Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale“, in *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, hg. von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3., aktualisierte Auflage (Wiesbaden: Springer, 2013).

Ich habe mich für die zweite, empirische Herangehensweise entschieden, da nur diese mir zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen geeignet erschien: Meine Literaturbetrachtung hatte Unklarheiten im theoretischen Bild von Instrumentalunterricht offenbart, die sich nicht theoretisch, sondern nur empirisch klären ließen. Wollte ich erfahren, wie instrumentalpädagogische Interaktionen genau ablaufen, musste ich sie mir in der Praxis ansehen.

Im Zuge meiner voranschreitenden Arbeit offenbarten sich zwei Potentiale empirischer Forschung, die auch auf die Ergebnisse meiner Untersuchung großen Einfluss hatten. Beide lassen sich in Rückgriff auf den Ethnologen Clifford Geertz erläutern, der sich mit der Frage zum Bezug zwischen Philosophie und empirischer Forschung intensiv auseinandergesetzt und damit die Forschungstraditionen zahlreicher Disziplinen beeinflusst hat.¹⁷⁷ Geertz weist erstens darauf hin, dass nicht-empirische Arbeiten potentiell in Gefahr stünden, sich von den Feinheiten und Widersprüchlichkeiten der Realität zu lösen und diese zugunsten kohärenter Gedankengebäude und großer Begrifflichkeiten zu übergehen.¹⁷⁸ Um dem Facettenreichtum und der Vielfarbigkeit realer Zusammenhänge in schriftlichen Beschreibungen tatsächlich gerecht werden zu können, sei es daher unabdingbar, theoretische Überlegungen empirisch zu überprüfen und sie „auf dem Boden der Tatsachen zu halten“.¹⁷⁹ Das zweite Potential empirischer Forschung nach Geertz liegt darin, dass neue Erfahrungen zu produktiven Irritationen führen können. Überlieferte theoretische Weltbilder geraten dadurch ins Wanken, so dass sich daraus neue, angemessenere Sichtweisen entwickeln können.¹⁸⁰ Beide Potentiale haben meine Forschungsarbeit an vielen Stellen geprägt: Zahlreiche der in der Literaturbetrachtung entwickelten Vorannahmen erwiesen sich als zu einfach für die beobachtete Unterrichtsrealität, so dass ich sie differenzieren musste. Häufig waren Irritationen, wie Geertz sie beschreibt, die Ausgangspunkte dafür: Es offenbarten sich Phänomene, die theoretisch bisher nicht oder ganz anders bedacht worden waren, so dass ich zu einer

177 Geertz stellt seine Überlegungen zur empirischen Erforschung sozialer Zusammenhänge dar in Clifford Geertz, *The Interpretation of Cultures*, 2. Auflage (New York: Basic Books, 2000). und Clifford Geertz, *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics* (Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2000). Starken Einfluss hatte er damit u.a. in der empirischen Erziehungswissenschaft. Dort finden sich zahlreiche Forschungsprojekte, die sich an seinem Ansatz orientieren. So u.a. die DFG-geförderten Berliner Ritual- und Gesten-Studien. Wulf, „Einleitung“.

178 Geertz, *The Interpretation of Cultures*, 24ff.

179 Im englischen Original: „to stay closer to the ground“. Geertz, 24.

180 Geertz, *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, 11ff.

Umformulierung meiner Theorien gezwungen war, wollte ich ein Bild von Instrumentalunterricht zeichnen, das der beobachteten Realität besser entsprach.¹⁸¹

Welche Art von Empirie? Zum qualitativen Forschungsansatz

Mit der Entscheidung, empirisch zu forschen, ergab sich die Notwendigkeit, sich zwischen den zwei grundlegenden erkenntnistheoretischen Ansätzen empirischer Forschung zu entscheiden: Dem quantitativen und dem qualitativen Ansatz. Beide Arbeitsweisen basieren auf unterschiedlichen Grundannahmen darüber, wie sich soziale Wirklichkeit erforschen lässt, und leiten ihre jeweiligen Forschungsmethoden daraus ab:

Quantitative Forschung geht davon aus, dass sich soziale Phänomene – zumindest annähernd – objektiv erfassen und auf Basis quantifizierbarer Daten beschreiben und erklären lassen. Demnach lassen sich die Handlungen und die geäußerten Ansichten von Menschen in einzelfallübergreifenden, allgemeingültigen Gesamtbildern zusammenfassen. Um möglichst objektive Beschreibungen dieser Gesamtbilder zu ermöglichen, werden Handlungen und Ansichten von Menschen auf Basis standardisierter Methoden untersucht, die messbare und vergleichbare Ergebnisse hervorbringen. Quantitative ForscherInnen greifen beispielsweise häufig auf standardisierte Fragebögen zurück, die es ermöglichen, Aussagen zu messen und so miteinander zu vergleichen. Eine zweite zentrale Forschungsmethode ist die des Experiments: ForscherInnen konzipieren Situationen, die es ermöglichen sollen, menschliche Handlungsweisen unter kontrollierten, vergleichbaren Umständen zu untersuchen. In einem zweiten Schritt können solch quantitative Daten dann interpretiert werden. ForscherInnen versuchen also, Ergebnisse ihrer Umfragen oder Experimente unter Einbezug verschiedener Daten zu erklären.¹⁸²

Qualitative ForscherInnen verfolgen einen grundlegend anderen Forschungsansatz: Sie nehmen an, dass es nicht ausreicht, mit quantifizierbaren Ergebnissen zu arbeiten, um soziale Wirklichkeit angemessen zu beschreiben und zu erklären. Stattdessen sei es in vielen Fällen notwendig, die sozialen Prozesse und die Auffassungen der daran teilnehmenden Menschen tiefer zu ergründen und in ihren Grundstruktu-

¹⁸¹ Für die Herleitung meiner Argumentation in diesem Kapitel spielen wie in diesem Absatz Arbeiten ethnographischer WissenschaftlerInnen eine zentrale Rolle. Grund hierfür ist, dass die Ethnographie einen zentralen Einfluss auf die Entwicklung jener methodologischen und epistemologischen Grundannahmen hatte, die die gesamte qualitativ empirische Forschung heutzutage prägen. Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 300f.

¹⁸² Vgl. einführend Dietmar Paier, *Quantitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Wien: Facultas, 2010), 10ff.

ren zu hinterfragen und deutend zu beschreiben, um ein angemessenes Verständnis davon zu entwickeln.¹⁸³ Hierzu seien quantifizierbare Daten wie Antworten auf standardisierte Fragebögen und Ergebnisse experimenteller Forschung nicht ausreichend, da sich wesentliche Aspekte der erforschten Phänomene darin nicht zeigten.¹⁸⁴ Man könnte also sagen: Qualitative Forschung verfolgt erkenntnistheoretisch einen weniger objektiv verallgemeinernden und dafür tiefschürfenderen Ansatz als quantitative Methodik: Sie versucht nicht, allgemeingültige Aussagen zu treffen, die auf möglichst viele Phänomene zutreffen, sondern einzelne Phänomene auf Basis empirischer Betrachtung tiefgehend und umfassend zu beschreiben und zu ergründen.

Für meine Forschung habe ich mich für den zweiten, qualitativen Ansatz entschieden. Dies ergab sich erstens aus meiner Fragestellung, die letztlich eine qualitative ist: Die Frage, wie instrumentalpädagogische Interaktionen verlaufen, zielt darauf ab, einen zentralen Aspekt von Instrumentalunterricht grundlegend zu hinterfragen, um ein genaueres Verständnis davon zu entwickeln. Zweitens weist auch die Art der Phänomene, um die es mir geht, in Richtung qualitativer Forschung: Sowohl zwischenmenschlicher Umgang als auch das Instrumentalspiel lassen sich mithilfe von Experimenten nur schwer – wenn überhaupt – erforschen, da darin zu viele Einzelphänomene auf weiterhin erklärungsbedürftige Weise ineinandergreifen. Auch der erkenntnistheoretische Nutzen quantitativ ausgerichteter Interviews wäre unklar, da beim Aufführen und Erarbeiten von Musik Aspekte eine Rolle spielen, die den musizierenden AkteurInnen selbst nicht bewusst sind.¹⁸⁵ Methoden, die auf quantifizierbare Antworten abzielen, können solche dunklen Punkte im Bewusstsein über die eigene Praxis nur schlecht aufdecken, da es ihnen letztlich darum geht, bewusste Auffassungen zu explizieren und vergleichbar zu machen. Qualitative Forschung mit ihrer Zielsetzung, Zusammenhängen genau auf den Grund zu ge-

183 Viele qualitative ForscherInnen gehen noch einen Schritt weiter und stellen die quantitative Sichtweise auf soziale Wirklichkeit generell in Frage. Vgl. hierzu u.a. Martyn Hammersley und Paul Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 3. (London: Routledge, 2007), 6ff. Eine ausführlichere Betrachtung dieses erkenntnistheoretischen Streits würde hier allerdings zu weit führen. Daher beschränke ich mich auf die pragmatische Frage, welcher der beiden Forschungsansätze für meine Untersuchung sinnvoller war.

184 Vgl. zu einer ausführlichen Einführung in die Grundideen qualitativer Forschung Philipp Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 3. überarbeitete (Weinheim: Beltz, o. J.).

185 Vgl. u.a. Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 45.

hen und die Hintergründe explizierbarer Annahmen zu untersuchen, ermöglicht dagegen, bisher nicht Bedachtes in den Blick zu rücken.

Welche Art qualitativer Empirie? Zur fokussierten Ethnographie

Innerhalb der Familie qualitativer Forschungsansätze finden sich zahlreiche verschiedenartige Herangehensweisen,¹⁸⁶ die sich darin unterscheiden, wie ForscherInnen Informationen über soziale Phänomene erlangen und wie sie auf Basis dieser Informationen Erklärungen formulieren.¹⁸⁷

Aus dem großen Spektrum möglicher Ansätze hat sich für meine Forschung die Ethnographie als ergiebigste Herangehensweise herauskristallisiert.¹⁸⁸ Diese verfolgt grundlegend den Ansatz, menschliche Interaktion in ihrem alltäglichen Kontext zu untersuchen. Dabei geht es weniger um eine große Zahl erforschter Fälle, als darum, die Handlungsweisen von Personen in einem eher kleinen Feld möglichst tiefgreifend zu untersuchen. Ziel ist, auf diese Weise grundlegende Handlungszusammenhänge herauszuarbeiten, die mit einem weiter gestreuten und dafür oberflächlicheren Blick nicht erkennbar wären. Zentrale ethnographische Arbeitsweise ist die teilnehmende Beobachtung, bei der ForscherInnen in ein zu untersuchendes Feld hineingehen, dort an der zwischenmenschlichen Interaktion teilhaben und so die üblichen Handlungs- und Denkweisen ihrer Mitmenschen in deren alltäglichem Kontext kennenlernen. Sie sammeln dort durch ihre Beobachtungen und eigenen Handlungserfahrungen, durch ihre Gespräche mit den anderen Beteiligten sowie auf jede weitere erdenkliche Weise wie beispielsweise die Lektüre von Büchern oder das Anhören von Tonträgern, die den Menschen im Feld wichtig sind,

186 Vgl. einführend Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 193ff., 279ff., 369ff.

187 Mit diesen methodischen Ansätzen sind darüber hinaus unterschiedliche methodologische Grundannahmen darüber verbunden, wie soziale Wirklichkeit und wissenschaftliche Forschung miteinander in Bezug stehen. Aus diesen Annahmen ergeben sich dann die jeweiligen Auffassungen darüber, welche methodischen Vorgehensweisen sich besonders eignen, um soziale Wirklichkeit zu erforschen. Vgl. zu solch grundlegenden epistemologischen Überlegungen Seite 100ff.

188 Vgl. einführend Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 1ff. Innerhalb ethnographischer Forschung habe ich mich insbesondere am Forschungsansatz von Clifford Geertz orientiert. Clifford Geertz, „Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture“, in *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 2000); Geertz, *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, 3ff.; 89ff.

Informationen. Diese setzen sie miteinander in Bezug, um ein möglichst vollständiges Bild der untersuchten Phänomene und ihres Kontexts zu erhalten.¹⁸⁹

Die ethnographische Forschungspraxis lässt sich ursprünglich auf zwei wissenschaftliche Traditionen zurückführen. Einerseits wurde sie im Zuge der ethnologischen Feldforschung seit Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt: ForscherInnen reisten in weit entfernte, ihnen fremde Regionen und lebten über lange Zeiträume hinweg zusammen mit den Mitgliedern von ihnen bisher unbekanntem Gesellschaften, um deren Lebensweisen zu erforschen und daraus Schlüsse über die Beschaffenheit menschlicher Kultur insgesamt zu ziehen. Zweiter Ausgangspunkt für die ethnographische Forschungspraxis war die Arbeitsweise der *Chicago School of Sociology*. Deren ForscherInnen untersuchten in den Zwanziger- bis Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts das Zusammenleben von Menschen in städtischen Mikrokosmen wie der Oberschicht von Chicago, indem sie selbst in die ihnen meist soziokulturell fremden Umgebungen eintauchten und daran teilnahmen.¹⁹⁰ Ausgehend von diesen Ursprüngen hat sich die ethnographische Methodologie vor allem in der englischsprachigen Sozialforschung zu einem zentralen Forschungsansatz entwickelt.¹⁹¹ In der deutschsprachigen Forschung haben sich ethnographische Forschungsweisen erst wesentlich später, etwa seit Ende des 20. Jahrhunderts erfolgreich etabliert.¹⁹²

Die Entscheidung, ethnographische Methodik zur Grundlage meiner instrumentalpädagogischen Forschung zu machen, ergab sich aus mehreren ihrer Eigenschaften, die sie für mein Forschungsvorhaben besonders geeignet erscheinen ließen:

Erstens eignen sich ethnographische Methoden insbesondere dazu, Phänomene, die noch wenig erforscht sind, grundlegend in den Blick zu nehmen: Der explorative Charakter ethnographischer Forschung ermöglicht es, erste Bilder zu entwerfen, die dann als Grundlage für weiterführende Forschungsfragen dienen können.¹⁹³

Dieser Ansatz erschien mir passend für das Forschungsfeld des Instrumentalunterrichts, das im Vergleich zu anderen sozialen Feldern, die seit vielen Jahrzehnten er-

189 Vgl. zu diesen Charakteristika insgesamt Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 3ff.; Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 296ff.

190 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 1f.

191 Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 300f.

192 Vgl. Knoblauch, „Fokussierte Ethnographie“, 123. Mit großem Erfolg sind ethnographische Methoden u.a. in der erziehungswissenschaftlichen *Berliner Ritual- und Gestenstudie* eingesetzt worden. Wulf u. a., *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*.

193 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 4.

forscht werden, immer noch vergleichsweise wenig empirisch untersucht worden ist.¹⁹⁴

Zweitens eignet sich ethnographische Forschung besonders gut dazu, soziale Phänomene in ihrem alltäglichen Kontext zu untersuchen. Ihre Methoden sind darauf ausgerichtet, sich in ein erforschtes Feld hineinzubegeben und es durch die eigene Forschung in möglichst geringem Maße zu beeinflussen.¹⁹⁵ Damit verbunden ist die Annahme, dass soziale Phänomene in situative Kontexte eingebettet sind, durch die sie wesentlich beeinflusst werden. Überführt man sie in andere Zusammenhänge – wie beispielsweise in den eines Forschungsexperiments – verändern sie sich. Will man soziale Phänomene also möglichst wirklichkeitsgetreu beschreiben, muss man sie auch in ihrem üblichen Kontext erforschen und dabei so wenig möglich verändernden Einfluss auf sie nehmen.¹⁹⁶ Auch wenn sich über diese methodologische Grundannahme diskutieren ließe, trifft sie meinen Erfahrungen nach auf den von mir untersuchten Kontext des Instrumentalunterrichts in hohem Maße zu: Die dortigen Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ergeben sich in vielen Fällen aus langjährigen Vertrauensverhältnissen, die mit bewährten Routinen verknüpft und häufig auch an bestimmte Orte oder Räumlichkeiten gebunden sind.¹⁹⁷ Würde man diese Kontexte für die Forschung verändern, ließe sich mit gutem Grund annehmen, dass dies auch einen Einfluss auf die zu beobachtenden Interaktionen hätte. Darüber hinaus ist Instrumentalunterricht eng eingewoben in den Lebensalltag der AkteurInnen: Erlebnisse außerhalb des Unterrichts werden zum Thema und beeinflussen, wie SchülerInnen und LehrerInnen Musik machen und was sie mit ihr verbinden.¹⁹⁸ Auch daher lässt sich annehmen, dass eine Herauslösung der beobachteten Interaktionen aus ihrem üblichen Kontext Veränderungen zur Fol-

194 In den letzten Jahren finden sich zwar zunehmend erste empirische Arbeiten zum Feld der Instrumentalpädagogik. Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*; Marianne Heiden, *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen* (Münster: Waxmann, 2018). Im Vergleich zu anderen sozialen Feldern, über die sich seit teilweise über einen Zeitraum von über 100 Jahren auf Basis vieler tausender Arbeiten empirisch basiertes Wissen hat konstituieren können, ist das Feld der Instrumentalpädagogik aber weiterhin wenig erforscht.

195 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 4, 7ff. Den Einfluss der ForscherInnen auf Null zu reduzieren, ist dabei allerdings unmöglich. Vgl. S. 89ff.

196 Vgl. Hammersley und Atkinson, 7ff.

197 Vgl. hierzu auch Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 109ff.

198 Vgl. hierzu auch Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 166. sowie S. 45 im Theoriekapitel.

ge hätte. Somit erschien es mir sinnvoll, Instrumentalunterricht möglichst alltagsnah zu untersuchen und mit meiner Forschung dabei so wenig Einfluss auf die beobachteten Prozesse wie möglich zu nehmen.

Drittens ermöglicht die ethnografische, teilnehmende Beobachtung zwischenmenschlicher Interaktion anders als interviewgestützte Verfahrensweisen, die Handlungen der Personen im Feld selbst in den Blick zu nehmen und nicht nur die Beschreibungen der Handelnden dazu zu hören. So wird es möglich, auch solche Aspekte der Interaktionen zu erfassen, die verbal nur schwer beschreibbar wären oder die den Handelnden selbst nicht klar sind.¹⁹⁹ Für die Erforschung von Interaktion im Instrumentalunterricht ergibt sich daraus ein enormes Potential: Wie im Theoriekapitel beschrieben, besitzt das Schaffen von Musik große nonverbale Anteile²⁰⁰ und wäre damit für die AkteurInnen nur schwer in Worten beschreibbar. Auch geht es dabei in vielerlei Hinsicht um Aspekte, die weder LehrerInnen noch SchülerInnen vollends klar sein müssen.²⁰¹ Daher ermöglicht teilnehmende Beobachtung, wie sie in der Ethnographie angewandt wird, Erkenntnisse über Instrumentalunterricht zu gewinnen, die innerhalb von Interviews nicht thematisierbar wären.

Viertens zeichnet sich insbesondere die ethnographische Forschung nach Clifford Geertz, an der ich mich orientiere, durch ein besonderes Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie aus, das sie für instrumentalpädagogische Forschung besonders prädestiniert: Ihre Grundannahme ist, dass ForscherInnen zwangsläufig mit theoretischen Grundannahmen in Forschungsprozesse hineingehen und dass diese Vorannahmen ebenso zwangsläufig ihre Erkenntnisse bedingen.²⁰² Während einige andere Methodologien solche Vorannahmen kritisch sehen und versuchen, sie zu minimieren, macht sich Ethnografische Forschung nach Geertz das theoretische Vorwissen von WissenschaftlerInnen gezielt zunutze: ForscherInnen gründen ihre theoretischen Vorannahmen auf profunde Literaturrecherche und machen sie auch für sich selbst explizit, um so ein möglichst hilfreiches theoretisches Fundament für ihre Forschung zu erhalten. Durch ein tiefgründiges theoretisches Vorwissen wird es ihnen möglich, zentrale Fragen zum beobachteten Feld im Vorherein auszumachen und ihren Blick auf jene Phänomene zu lenken, die ergiebige Antworten

¹⁹⁹ Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 281.

²⁰⁰ Vgl. S. 29ff.

²⁰¹ Vgl. S. 39ff.

²⁰² Vgl. zur Entwicklung dieser Auffassung in der Ethnographie Martyn Hammersley, *What's wrong with ethnography? Methodological explorations* (London, New York: Routledge, 1992), 44ff.

ermöglichen. Im Zuge des Forschungsprozesses werden die theoretischen Grundannahmen dann laufend in Bezug gesetzt zu empirischen Erfahrungen und so weiterentwickelt, bis letztlich neue, dem Untersuchungsfeld angemessenere Theorien daraus entstehen.²⁰³ Ethnographische Forschung ähnelt somit stark jener oben skizzierten, hermeneutischen Herangehensweise, die die instrumentalpädagogische Literatur über lange Zeit maßgeblich geprägt hat. Der wesentliche Unterschied gegenüber theoretisch-hermeneutischen Ansätzen besteht allerdings darin, dass in der Ethnographie große Theorien mit detaillierten, facettenreichen empirischen Beobachtungen verbunden werden. So eignet sich ethnographische Forschung einerseits, um an den bisherigen instrumentalpädagogischen Diskurs anzuschließen, da sie ähnlich funktioniert. Andererseits ermöglicht sie besser als primär hermeneutisch verfahrenende Arbeiten, Beobachtungen zu Vielfalt und Komplexität des Unterrichtsgeschehens in theoretische Beschreibungen zu integrieren.

Innerhalb ethnographischer Methodologie orientiere ich mich in meiner Forschungspraxis an einer Unterströmung, die von Hubert Knoblauch unter dem Begriff der *fokussierten Ethnographie* beschrieben wird.²⁰⁴ Fokussierte Ethnographie ist anders als klassisch ethnologische Ethnographie darauf ausgelegt, Felder zu untersuchen, zu denen ForscherInnen bereits vorher Zugang hatten, weil sie sich alltäglich darin bewegen. Das heißt, es geht hier um die Erforschung von Phänomenen, die den Forschenden aus ihren alltäglichen Vorerfahrungen heraus bereits vertraut sind. Bevor der empirische Forschungsprozess beginnt, greifen ForscherInnen auf diese Vorerfahrungen zurück und sammeln zusätzlich auch bereits gezielt neue Erfahrungen im Feld. So können sie ihre Forschungsfragen genauer ausarbeiten und eine methodische Vorgehensweise konzipieren, die ihnen vielversprechend erscheint, um diese Fragen zu beantworten.²⁰⁵

Auch wenn es bei fokussierter Ethnographie um die Erforschung bereits vertrauter Phänomene geht, ermöglicht sie dennoch Erkenntnisse, die über Bekanntes hinausgehen. Dies ergibt sich dadurch, dass die ForscherInnen im Zuge ihrer Forschung auf eine andere und intensivere Weise Erfahrungen und Informationen sammeln als

203 Siehe zu Geertz' Ansatz einfürend Geertz, „Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture“, 27. Siehe ausführlicher zu entsprechender Forschung Geertz, *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, 11ff. Siehe zu diesem Ansatz in deutschsprachiger ethnographischer Forschung u.a. Wulf u. a., *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*.

204 Knoblauch, „Fokussierte Ethnographie“.

205 Vgl. Knoblauch, 133f.

im Rahmen ihrer alltäglichen Anwesenheit im Feld:²⁰⁶ Sie können beispielsweise Vorgänge, an denen sie sonst in bestimmten Rollen aktiv teilnehmen, nun in ihrer Rolle als WissenschaftlerInnen aus anderer Perspektive und mit anderem Erkenntnisinteresse beobachten. Sie können als ForscherInnen Interviews mit AkteurInnen im Feld führen, die ihnen in ihrer üblichen Rolle als TeilnehmerInnen im Feld so nicht möglich wären. Sie können Interaktionen auf Audio- oder Videodateien festhalten, um sie im Nachhinein wesentlich genauer zu untersuchen und wiederholt zu analysieren, wenn sich neue Fragen ergeben.²⁰⁷ Kurz: Sie erhalten in ihrer Rolle als ForscherInnen sowie durch die damit verbundenen Möglichkeiten andere, neue Einblicke in ein ihnen bekanntes Feld, die ihnen im Alltag so nicht möglich waren. Die neue Perspektive, mit der ethnographische ForscherInnen ein Feld betrachten, ist auch verbunden mit einer produktiven „Befremdung“²⁰⁸ des Vertrauten: Phänomene, die im Alltag als selbstverständlich und wenig bedenkenswert erscheinen, wirken durch die veränderte Art, sie zu betrachten, wieder fremd und einer genaueren Untersuchung würdig. Es fallen Aspekte daran auf, die Fragen aufwerfen und zu neuen Erkenntnissen beitragen. Auch wenn ForscherInnen, die fokussiert ethnographisch arbeiten, keine Phänomene untersuchen, die ihnen vollkommen neu wären, können sie also diese Phänomene durch die andersartige Sichtweise wie neu wahrnehmen.²⁰⁹

Das spezifische Wechselspiel zwischen Vertrautheit und Befremdung, das die fokussierte Ethnographie auszeichnet, hat mich zur Entscheidung gebracht, mich in meiner Forschung an diesem Ansatz zu orientieren. Er ermöglichte mir einerseits, meine Vorerfahrungen als Instrumentallehrer zur Grundlage meiner Forschung zu machen: Ich konnte auf Basis eigener Unterrichtserfahrungen meine Ausgangsfrage

206 Vgl. Knoblauch, 128ff.

207 Videos von Instrumentalunterricht ließen sich auch im Unterrichtsalltag erstellen und im Nachhinein betrachten, um damit PädagogInnen so neue Sichtweisen auf ihren Unterricht entwickeln könnten. Vgl. zu einem solchen Ansatz Heiden, *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen*. Allerdings geht es dabei nicht darum, eine vollkommen neue Perspektive auf Instrumentalunterricht einzunehmen, sondern die pädagogisch-didaktische Perspektive durch einen neuen Blickwinkel zu unterstützen.

208 Stefan Hirschauer und Klaus Amann, „Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm“, in *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, hg. von Stefan Hirschauer und Klaus Amann (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997), 7.

209 Vgl. Hirschauer und Amann, 9. Vgl. auch Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 9.

formulieren und erste Ideen dazu entwickeln, wie ich Instrumentalunterricht sinnvoll empirisch untersuchen könnte. Andererseits wurde es mir durch den neuen, befremdeten Blickwinkel möglich, mich aus der mir vertrauten Perspektive eines Instrumentallehrers zumindest teilweise zu lösen und Erklärungen zu finden, die sich aus dem Unterrichtsalltag heraus nicht ergeben hätten.

Zur videogestützten teilnehmenden Beobachtung

Innerhalb des ethnographischen Ansatzes finden sich zahlreiche mögliche Methoden der Datenerhebung, also Herangehensweisen, um Erfahrungen im Feld zu machen, sie zu fixieren und auch über eigene, unmittelbare Erfahrungen hinaus Informationen zu sammeln. Grundlegend gruppieren sich diese Verfahrensweisen in den meisten Fällen um die oben beschriebene Methode der teilnehmenden Beobachtung.²¹⁰ Der Ansatz, der mir als besonders vielversprechend für mein Forschungsvorhaben erschien, war jener der videogestützten teilnehmenden Beobachtung.²¹¹ ForscherInnen begeben sich dafür – wie in klassischer Ethnographie – in ein Feld hinein, beobachten die dortigen Interaktionen und machen sich dazu Notizen. Auch führen sie Interviews mit den anderen Personen im Feld, um einen Einblick in deren Erklärungsansätze und Perspektiven zu erhalten. Darüber hinaus nehmen sie aber die beobachteten Interaktionen auf Video auf. Dies bringt mehrere Vorteile mit sich, die mir für mein Erkenntnisinteresse als hilfreich erschienen:

Erstens wird es durch die spätere Analyse aufgenommener Videos möglich, beobachtete Phänomene, die während der Zeit im Feld Fragen aufgeworfen haben, im Nachhinein genauer zu untersuchen.²¹² In meiner Forschungssituation erschien mir dies als großer Vorteil: Da bis zu dem Zeitpunkt nur wenig empirisch fundierte Beschreibungen über Prozesse im Instrumentalunterricht existierten, war davon auszugehen, dass sich während der Zeit im Feld viele weitere Fragen ergeben würden, die sich durch den späteren Rückgriff auf Videos besser würden beantworten lassen.

Zweitens können Phänomene, die während der teilnehmenden Beobachtung zwar aufgefallen sind, aber nur oberflächlich reflektiert werden konnten, im Rahmen der späteren Videoanalyse tiefgründiger durchdacht werden.²¹³ Dies erschien mir eben-

210 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 3.

211 Vgl. einfürend Wulf, „Einleitung“, 23; Kellermann und Wulf, „Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen“, 28f.

212 Vgl. Wulf, „Einleitung“, 23.

213 Vgl. Kellermann und Wulf, „Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen“, 28f.

falls als sinnvoll in einer Situation, in der ich mich nur auf eine geringe Zahl empirischer Vorarbeiten stützen konnte.

Drittens wird es möglich, die Feinheiten von Interaktion mikroanalytischer zu betrachten, als dies in teilnehmender Beobachtung möglich wäre.²¹⁴ Da es mir in meiner Arbeit gerade um die sehr detaillierte Betrachtung von instrumentalpädagogischer Interaktion und um kleinteilige Fragestellungen ging, stellte dies ein großes Potential dar.

Viertens lassen sich einzelne Szenen, die zeitlich auseinander lagen, durch die Videoaufnahmen direkt miteinander vergleichen, um so gemeinsame, übergreifende Muster und deren Unterschiede herausarbeiten zu können.²¹⁵ Für mein Forschungsvorhaben, in dem ich nur wenige Personen, diese aber sehr detailliert in den Blick nehmen wollte,²¹⁶ ergab sich dadurch eine größere Aussagekraft: Zwar würde ich bestimmte Handlungsmuster vermutlich nur selten beobachten können. Durch den Vergleich mit anderen, ähnlichen Mustern über Video ließen sich aber dennoch klarere Aussagen darüber treffen, wie diese Muster strukturiert waren.

Fünftens lassen sich auf Video aufgenommene Interaktionen – anders als im Feld niedergeschriebene Beobachtungsnotizen – mit neuem Kenntnisstand und neuer Fragestellung immer wieder neu beschreiben: Fokus und Wortwahl können verändert werden.²¹⁷ Auch dieses Potential zu nutzen erschien mir in meiner Situation sinnvoll, da mein Forschungsprojekt in mehrerlei Hinsicht explorativ angelegt war: Es war anfänglich noch unklar, welche Richtung exakt meine Untersuchung nehmen würde und wie die abschließende Verschriftlichung aussehen könnte.²¹⁸ Auch ich selbst als Forscher war zu Beginn des Projekts noch wenig erfahren in ethnographischer Methodik. Die Möglichkeit, Beschreibungen der beobachteten Interaktionen im weiteren Forschungsverlauf und mit größerer Erfahrung neu formulieren zu können, erschien daher hilfreich.

Sechstens hat sich im Zuge meiner Voruntersuchungen gezeigt, dass Videos die oben beschriebene Befremdung, die es ermöglicht, Altbekanntes aus neuer Perspektive wahrzunehmen, weiter verstärken: Die nachträgliche Analyse von aufge-

214 Vgl. Wulf, „Einleitung“, 23.

215 Siehe zu diesem Ansatz exemplarisch Wagner-Willi, „Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale“, 138ff.

216 Vgl. hierzu die Darstellung meiner Entscheidung zum Sampling innerhalb des Forschungsfeldes auf S. 76ff.

217 Vgl. Wagner-Willi, „Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale“, 150f., 153f.

218 Vgl. zur Maßgabe methodischer Offenheit in ethnographischer Forschung S. 69f.

nommenem Instrumentalunterricht erfolgte noch klarer separiert vom eigentlichen Unterricht als die teilnehmende Beobachtung. Dadurch erschien mir der Unterricht noch ungewohnter. Ich konnte mich dadurch besser aus meiner Instrumentallehrer-Perspektive lösen, als mir dies alleine durch teilnehmende Beobachtung möglich gewesen wäre.

Siebtens und letztens hat sich offenbart, dass die Möglichkeit, Videos mehrfach zu betrachten und erst am Ende meiner Forschung endgültig in Text zu überführen, einen positiven Effekt auf die Verschriftlichung des Beobachteten hatte: Jeder Versuch, zwischenmenschliche Interaktionen in Schriftform nachzuerzählen, stellt eine Art von Übersetzung dar, die zwangsläufig Übertragungsverluste mit sich bringt.²¹⁹ Dies gilt für Instrumentalunterricht, der große nonverbale Anteile hat, vermutlich in besonderer Weise. Indem ich die endgültige Übersetzung von beobachtbarer Interaktion in Text zeitlich nach hinten verlagert habe, konnte ich mir bereits zuvor ein umfassenderes Bild davon machen und auf diese Weise die Verluste minimieren.

Sampling und Forschungsdauer

Mit meinen Entscheidungen für einen grundlegenden Forschungsansatz und eine Methodik zur Datensammlung ergab sich die Frage nach Sampling und Dauer meiner Forschung: Wie viele Personen wollte ich in ihrem Unterricht begleiten? Nach welchen Kriterien sollte ich diese auswählen? Wie lange wollte ich den Unterricht verfolgen? Meine Entscheidungen hierzu stelle ich im folgenden Abschnitt dar.

Welche Anzahl an beforschten Personen erschien sinnvoll, um zu einem ergiebigen Ergebnis zu kommen? In der qualitativen Forschung wird diese Frage unterschiedlich beantwortet.²²⁰ Es finden sich Arbeiten, die mit hohen Fallzahlen arbeiten, ebenso wie solche, die einige wenige Fälle zur Grundlage ihrer Forschung machen. Letztlich hängt die Entscheidung damit zusammen, wie intensiv die einzelnen Fälle untersucht werden: Verfolgt die Forschung eher das Ziel, eine große Zahl von Fällen eher überblickend zu untersuchen? Oder geht es darum, wenige Fälle tiefgründig und mit jeweils großem Zeitaufwand zu erforschen, so dass ihre genaue Beschaffenheit und die Zusammenhänge, aus denen heraus sich diese ergibt, klarer werden?²²¹ Da es mir in meiner Forschung weniger um einen Überblick als um die tiefgreifende Beschreibung grundlegender Phänomene ging, zu denen bisher weni-

219 Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 531ff.

220 Vgl. zu unterschiedlichen Samplingansätzen Flick, 154ff.

221 Vgl. Flick, 167f.

ge empirisch fundierte Antworten vorlagen, habe ich mich – wie in ethnographischer Forschung üblich²²² – für den ersten Ansatz entschieden.²²³

Für welche Zahl zu beobachtender Personen habe ich mich letztlich entschieden und wie habe ich die Personen ausgewählt? Grundlage für diese Entscheidungen war erstens das Ziel, trotz geringer Personenzahl über die Beschreibung von Einzelfällen hinauszugehen: Es ging mir darum, einerseits übergreifende Verhaltensmuster zu rekonstruieren, die sich bei allen oder mehreren beobachteten Personen im Feld beobachten ließen, und andererseits Unterschiede erklären zu können, die sich innerhalb dieser Muster zwischen einzelnen Personen zeigten. Zweites Ziel war, über das beobachtete Feld hinaus Annahmen darüber treffen zu können, inwieweit meine Beobachtungen sich verallgemeinern und auf andere instrumentalpädagogische Situationen übertragen ließen, die ich nicht selbst empirisch erforscht hatte. Eine Methode qualitativer Forschung, die dies ermöglicht, ist die *komparative Analyse* nach Ralf Bohnsack.²²⁴ Bohnsack nennt als ihr grundlegendes Prinzip, den „Kontrast in der Gemeinsamkeit“²²⁵ zu finden: Es gehe darum, herauszuarbeiten, welche gemeinsamen Verhaltensmuster mehrere beobachtete Personen gemein hätten und welche unterschiedlichen Ausprägungen der Muster sich zugleich bei einzelnen Personen zeigten.²²⁶ Im besten Falle ließen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch den Vergleich verschiedener Personen auf bestimmte Einflussfaktoren wie Geschlecht oder sozialen Hintergrund zurückführen und auf diese

222 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 3.

223 Zu der Entscheidung beigetragen haben auch grundlegende epistemologische Überlegungen, die ich weiter unten ausführlich darstelle. Siehe S.

224 Vgl. einführend Ralf Bohnsack, *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 9., überarbeitete und erweiterte (Opladen, Toronto: Budrich, 2014), 143ff. Bohnsack beschreibt seinen Ansatz komparativer Analysen im Kontext der dokumentarischen Methode, da er ihn innerhalb dieser Methodologie ausgearbeitet hat. Seine Überlegungen dazu sind allerdings auch von anderen Forschern übernommen und auf Forschungsansätze übertragen worden, die nicht grundlegend der dokumentarischen Methode folgen. So wurden komparative Analysen u.a. innerhalb der erziehungswissenschaftlichen DFG-Studien zu Performanz, Gestik und Ritualen an der Freien Universität Berlin angewandt. Wulf, „Einleitung“, 22. Ich folge jenem Ansatz komparativer Analysen, die nicht Teil dokumentarischer Methodik sind.

225 Bohnsack, *Rekonstruktive Sozialforschung*, 145.

226 Vgl. Bohnsack, 145. Bohnsack verwendet in diesem Zusammenhang Begrifflichkeiten, die sich aus den Theorien ergeben, die die Grundlage der dokumentarischen Methode bilden. Da ich mich anders als Bohnsack nicht in erster Linie auf diese Theorien stütze, verwende ich in meiner Umschreibung andere Termini.

Weise erklären.²²⁷ Dies ermögliche es auch, über die beobachteten Interaktionen hinaus Annahmen darüber zu treffen, inwieweit sich Beobachtungen generalisieren, also über das erforschte Feld hinaus verallgemeinern ließen.²²⁸ Wenn die Faktoren, die die gemeinsamen Muster und die Unterschiede bedingen, klar herausgearbeitet seien, ließe sich mit gutem Grund annehmen, dass auch andere Personen, die unter ähnlichen Einflussfaktoren agierten, ähnlich handeln würden.²²⁹ Die komparative Analyse ermöglicht also, grundlegende Verhaltensweisen im beobachteten Feld zu rekonstruieren, zu differenzieren und Annahmen darüber zu treffen, inwieweit sie sich auch in anderen, nicht erforschten Feldern zeigen.²³⁰

Um im Sinne Bohnsacks Grundmuster und Unterschiede im Verhalten beobachteter AkteurInnen herausarbeiten zu können, war es nötig, Personen auszuwählen, die aufgrund unterschiedlicher Eigenschaften und Sozialisationen vermutlich auch verschiedenartige Verhaltensweisen zeigen würden. Ich habe mich daher entschieden, den Unterricht zweier InstrumentalpädagogInnen zu begleiten, die erstens in Hinsicht auf ihre persönlichen Merkmale wie Alter, Geschlecht und sozialen Hintergrund möglichst heterogen waren. Zweitens sollten sie sich auch in Hinsicht auf instrumentalpädagogische Parameter wie ihr unterrichtetes Instrument sowie ihre künstlerische und pädagogische Sozialisation unterscheiden. Auch bei der Auswahl der SchülerInnen ging es mir darum, ein möglichst großes Spektrum unterschiedlicher Eigenschaften abzudecken, die vermutlich einen Einfluss auf ihr Verhalten haben würden. So habe ich mich dazu entschlossen, jeweils mindestens drei SchülerInnen pro LehrerIn zu begleiten, die sich zu ungefähr gleichen Teilen beiden Geschlechtern zuordnen. Um das beobachtete Handlungsspektrum im Rahmen meiner Dissertation sinnvoll einzugrenzen, habe ich mich entschieden, ausschließlich SchülerInnen im Kinder- und Jugendalter in die Forschung einzubeziehen. Grund

227 Vgl. Bohnsack, 144f.

228 Vgl. Ralf Bohnsack, *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode* (Opladen; Farmington Hills: Budrich, 2009), 22f.

229 Vgl. Ralf Bohnsack, „Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode“, in *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, hg. von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3., aktualisierte Auflage (Wiesbaden: Springer, 2013), 270. Vgl. ausführlich zum theoretischen Hintergrund der Generalisierungsannahme Bohnsack, 241ff.

230 Bei solchen Verallgemeinerungen handelt es sich allerdings nicht um empirisch gesicherte Aussagen, sondern nur um argumentative Annahmen. Vgl. hierzu meine Ausführungen zu Grundannahmen, Möglichkeiten und Beschränkungen qualitativer Forschung auf S. 100

für diese Entscheidung war, dass der Unterricht mit erwachsenen SchülerInnen nach meinen Erfahrungen als Instrumentallehrer anderen Zielen folgt als der mit Kindern und Jugendlichen.²³¹ Ihn dennoch in meine Studie miteinzubeziehen, hätte den Rahmen meiner Dissertation gesprengt. Im Rahmen meiner Eingrenzung auf SchülerInnen im Kinder- und Jugendalter sollte ein möglichst großes Spektrum verschiedenartiger Verhaltensweisen sichtbar werden. Um dies zu gewährleisten, habe ich SchülerInnen ausgewählt, die sich in Hinsicht auf Alter, Dauer ihres bisherigen Unterrichts und Komplexität der gespielten Literatur unterscheiden. So habe ich im Unterricht beider LehrerInnen jeweils mindestens eine/n UnterrichtsanfängerIn, eine/n SchülerIn, der/die bereits länger Unterricht hatte, sowie eine/n sehr erfahrene/n SchülerIn begleitet. Durch diese Auswahlentscheidungen ergab sich sowohl auf LehrerInnen- wie auch auf SchülerInnenseite die Voraussetzung, aus unterschiedlichen Verhaltensweisen gemeinsame Muster herausarbeiten zu können.²³²

Ausgangspunkt für meine Entscheidungen, welche Personen ich angefragt und für meine Forschung ausgewählt habe, war ein zentraler Erfahrungswert ethnographischer Wissenschaft: Autoren dort weisen übereinstimmend darauf hin, dass die wichtigste Voraussetzung für ein valides Forschungsergebnis²³³ ein guter Zugang zum erforschten Feld ist.²³⁴ Es gehe darum, zu Personen im Feld ein vertrauensvolles Verhältnis aufbauen zu können, so dass sie trotz Anwesenheit einer Forscherin oder eines Forschers möglichst ohne Hemmungen ihren alltäglichen Handlungen nachgehen und Fragen möglichst offen und tieferschürfend beantworten.²³⁵ Als ein gangbarer Weg für ForscherInnen, Personen zu finden, die sich ihnen gegenüber

231 Auch in der instrumentalpädagogischen Literatur wird Unterricht mit Erwachsenen als eigenständiges Thema beschrieben. Vgl. Reinhild Spiekermann, „Erwachsene als Lernende“, in *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, hg. von Barbara Busch (Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2016), 171f.

232 Tatsächlich bewahrheitete sich die Annahme, dass unterschiedliche Sozialisationsfaktoren zu verschiedenartigen Handlungsmustern führen würden, sowohl auf Seiten der LehrerInnen als auch auf Seiten der SchülerInnen. Dadurch ließ sich letztlich ein Spektrum heterogener Handlungsmuster abbilden.

233 Auf das erkenntnistheoretische Kriterium der Validität gehe ich ausführlicher weiter unten in der Arbeit ein. Vgl. S. 105ff.

234 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 41ff. Siehe auch Clifford Geertz, „Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight“, in *The Interpretation of Cultures* (New York: Basic Books, 2000), 412ff.

235 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 48f.; Geertz, *The Interpretation of Cultures*, 412ff.

offen zeigen, gilt, solche Menschen für die Forschung anzusprechen, mit denen man bereits gut bekannt ist und ein vertrauensvolles Verhältnis pflegt.²³⁶

Um zumindest zu einem der beiden auszuwählenden PädagogInnen von Beginn an einen offenen und vertrauensvollen Zugang im Sinne ethnographischer Methodik zu haben, habe ich mich entschieden, einen Akkordeonlehrer im Unterricht zu begleiten, den ich bereits gut kannte: Ich habe bei ihm selbst über viele Jahre hinweg Unterricht gehabt; inzwischen sind wir Kollegen an einer Berliner Musikschule. Zu ihm hatte ich daher nicht nur auf persönlicher und kollegialer Ebene ein vertrauensvolles Verhältnis. Auch hatte ich ihn bereits gut kennenlernen können, so dass ich über zahlreiche Hintergrundinformationen über ihn verfügte, die ich im Zuge meiner Forschung so nicht hätte erlangen können. Im Zuge meiner späteren Analyse erwies sich die Wahl des Akkordeonlehrers auch deshalb als sinnvoll, da mir meine eigene Erfahrung als Akkordeonist dabei half, beobachtete Handlungsmuster in seinem Unterricht zu erklären: Umgangsweisen, die er und seine SchülerInnen mit dem Akkordeon zeigten und die für Nicht-Akkordeonisten unter Umständen nur schwer zu verstehen sind, waren für mich als Akkordeonist leichter einzuordnen.

Der Akkordeonpädagoge, den ich im Unterricht begleitet habe, heißt Michael. Er ist Anfang der Sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts in einem Dorf in Süddeutschland geboren und hat an einer Musikhochschule in einer kleinen Stadt in Baden-Württemberg sein Studium zum Instrumentalpädagogen absolviert. Musikalisch hat er seit seinem Studium eher als Solist gearbeitet sowie in Ensembles für zeitgenössische Musik und in Orchestern gespielt. An seine SchülerInnen stellt er im Vergleich zu anderen mir bekannten InstrumentallehrerInnen relativ hohe Ansprüche und verfolgt das Ziel, sie – wenn möglich – zu einem Akkordeonstudium zu befähigen. Beispielsweise schickt er sie bereits früh zu Wettbewerben, wo sie auch viele Erfolge erzielen. Bisher haben fünf seiner SchülerInnen ein Instrumentalstudium begonnen, was für das Fach Akkordeon eine hohe Zahl ist.

Um eine zweite Pädagogin für meine Forschung zu finden, die gegenüber dem Akkordeonlehrer einen Kontrast bildete, habe ich bei einer Saxophonlehrerin angefragt, die an derselben Berliner Musikschule wie der Akkordeonist unterrichtet, mir zu der Zeit aber nur entfernt bekannt war. Die Lehrerin heißt Inke und unterscheidet sich nicht nur in unterrichtetem Instrument und in Geschlecht, sondern auch in zahlreichen anderen Punkten von ihrem Kollegen: Sie ist wesentlich später, Mitte der Siebziger Jahre in einer westdeutschen Großstadt geboren, seit ihrem neunten Lebensjahr in Berlin aufgewachsen und sozialisiert und hat sowohl in Berlin als auch in Amsterdam studiert. Als Musikerin arbeitet sie neben Tätigkeiten in Or-

236 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 48.

chestern vor allem kammermusikalisch: Sie ist Mitglied eines Saxophonquartetts, mit dem sie zahlreiche Konzerte gibt. Als Lehrerin ist sie im Vergleich zu ihrem Akkordeonkollegen deutlich weniger leistungsbetont und auch weniger stark darauf fokussiert, ihre SchülerInnen auf ein späteres Saxophonstudium vorzubereiten: Sie schickt sie wesentlich seltener zu Wettbewerben und bisher hat noch keine ihrer SchülerInnen später Saxophon studiert.

Nach Zusage beider PädagogInnen habe ich in Zusammenarbeit mit ihnen solche SchülerInnen ausgewählt, die den oben genannten Kriterien entsprachen und von denen die LehrerInnen zugleich annahmen, dass sie meinem Projekt aufgeschlossen gegenüber seien. Im Akkordeonunterricht waren dies: Die sechsjährige Schülerin Carolina,²³⁷ die zur Zeit meiner Anwesenheit ihre ersten Unterrichtsstunden nahm. Der 11-jährige Schüler Alexander, der zu dem Zeitpunkt seit fünf Jahren Unterricht hatte. Und der 18-jährige Schüler Christian, der seit seinem sechsten Lebensjahr Akkordeon spielte und zu dem Zeitpunkt überlegte, sich auf eine Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule vorzubereiten. Im Saxophonunterricht waren es: Der zehnjährige Schüler Bennet, der seit einem guten Jahr Unterricht nahm. Sein ebenfalls zehnjähriger Mitschüler Jonas, der vor einem knappen Jahr mit dem Unterricht begonnen hatte. Die 15-jährige Schülerin Matilda, die seit ungefähr vier Jahren Saxophonunterricht hatte, allerdings erst vor einem Dreivierteljahr zu ihrer aktuellen Lehrerin gewechselt war. Und die 18-Jährige Clara, die nach fünf Jahren als Saxophonschülerin kurz davor stand, ihren Unterricht zu beenden und nach dem Abitur einen neuen Lebensabschnitt zu beginnen.²³⁸ Neben den sieben ausgewählten SchülerInnen ergaben sich im Laufe meiner Forschungszeit noch zwei weitere Kontakte: Die 13-jährige Violinistin Emily nahm in mehreren Stunden am Unterricht des Akkordeonisten Alexander teil, da dieser zu der Zeit neben Solostücken auch Kammermusik spielte. Im Zuge meiner Forschung habe ich daher auch sie in einigen Stunden mit beobachtet. Noch etwas weiter ging der Forschungskontakt zur 18-jährigen Saxophonistin Johanna: Sie spielte in mehreren Unterrichtsstunden gemeinsam mit Clara Kammermusik. Da die Interaktionen in diesen Unterrichtsstunden für mein Forschungsinteresse zentral waren und Johanna dazu in wesentlichen Teilen beitrug, habe ich mich entschieden, nicht nur die gemeinsamen Unterrichtsstunden, sondern auch ihren Solounterricht an einigen Tagen zu begleiten. So-

237 Die Namen aller SchülerInnen und beider PädagogInnen sind pseudonymisiert.

238 Im Saxophonunterricht habe ich mich entschieden, vier statt drei SchülerInnen zu begleiten, da ich als Akkordeonist weniger Vorwissen über ihr Instrument mitbrachte und dies durch eine größere Menge an gesammelten Daten ausgleichen wollte.

mit ergaben sich im Zuge meiner Forschung insgesamt Kontakte zu drei AkkordeonschülerInnen, fünf SaxophonschülerInnen und einer Violinschülerin.

Meine Entscheidung zur Beobachtungsdauer ergab sich aus einer Abwägung zwischen Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Erwägungen: Um langfristige Entwicklungsprozesse in der Arbeit an einzelnen Musikstücken und im Verhalten der SchülerInnen in den Blick nehmen zu können, schien ein längerer Beobachtungszeitraum sinnvoll. Die datenintensive Art meiner Forschungsweise und die aus der grundlegenden Fragestellung resultierende Notwendigkeit, einzelne Prozesse tiefgreifend und ausführlich zu untersuchen, sprachen dagegen eher für einen kürzeren Zeitraum, der Zeit für intensive Datenanalyse ließ. Um beiden Anforderungen möglichst gerecht werden zu können, habe ich mich für den Kompromiss eines Beobachtungszeitraum von mindestens drei Monaten entschieden, mit der Möglichkeit, diesen gegebenenfalls noch zu verlängern. Während meiner Untersuchung habe ich mich dann tatsächlich entschlossen, den Unterricht beider LehrerInnen noch etwas länger, bis zu zwei Klassenkonzerten am Ende des Schuljahrs zu begleiten, da diese für den Großteil der beobachteten SchülerInnen einen Zielpunkt ihrer musikalischen Arbeit in dieser Zeit darstellten. Indem ich beide Konzerte teilnehmend beobachtet und videographisch aufgezeichnet sowie Interviews dazu geführt habe, wurde es mir möglich, die erforschten Prozesse in vielen Fällen bis zu einem – vorläufigen – Zielpunkt hin zu begleiten. Im Falle des Akkordeonschülers Alexander habe ich noch zwei weitere Unterrichtsstunden nach den Sommerferien in die Untersuchung mit einbezogen, da der Arbeitsprozess an einem ihm neuen Musikstück für meine Forschung vielversprechend, aber vor den Ferien noch wenig fortgeschritten war.

Aus diesen Entscheidungen heraus haben sich mein Sampling und meine Forschungsdauer ergeben: Ich habe die Unterrichtsstunden des Akkordeonlehrers und der Saxophonlehrerin mit jeweils vier bzw. fünf ihrer SchülerInnen wöchentlich begleitet. Im Akkordeonunterricht war ich nach Abzug der Ferienzeiten über 15 Unterrichtswochen – in Alexanders Fall über 17 Wochen – hinweg anwesend. Den Unterricht der SaxophonistInnen, deren Beobachtung ich etwas später begonnen hatte, habe ich über elf Unterrichtswochen verfolgt. Insgesamt habe ich so 55 Unterrichtsstunden teilnehmend beobachtet.

Vorgehen bei der Datensammlung

Während meiner videogestützten teilnehmenden Beobachtung habe ich wie oben beschrieben drei Arten von Daten generiert: Feldnotizen, Interviews und Videos der beobachteten Unterrichtsstunden. Im folgenden gehe ich genauer auf diese drei

Arten der Datenerhebung ein: Ich stelle zuerst dar, welchen Anteil die jeweilige Methode an den Ergebnissen meiner Forschung gehabt hat. Welche Ziele habe ich damit also jeweils verfolgt? Und inwiefern hat die jeweilige Methode auch über meine ursprünglichen Ziele hinaus zu den Ergebnissen meiner Forschung beigetragen? Dann erläutere ich, wie genau ich jeweils praktisch agiert habe, um Daten zu generieren.

Die Beobachtung von Unterrichtsstunden und die dabei verfassten Feldnotizen stellten innerhalb des Forschungsprozesses die Grundlage meiner Arbeit dar. Ursprünglich habe ich damit fünf Ziele verfolgt:

- Es ging es mir darum, die spätere, genauere Analyse von Videomaterial aus den Unterrichtsstunden vorzustrukturieren und das Videomaterial hierzu auf Abschnitte einzugrenzen, die potentiell ergiebig und zugleich von ihrer Menge her handhabbar waren.
- Um im Zuge der Analyse über die vorgemerkten Szenen hinaus weitere Situationen zur genaueren Betrachtung auswählen zu können, ging es darum, einen groben thematischen Überblick der beobachteten Stunden zu notieren, anhand dessen ich später gezielt nach Szenen suchen konnte.
- Die Beobachtungen sollten dazu dienen, bereits während der Zeit im Feld erste Antworten auf meine Fragen zu formulieren und diese im Zuge weiterer Beobachtungen entweder zu verwerfen oder sukzessive zu verfeinern.
- Es ging mir darum, aus den Beobachtungen heraus offene Fragen zu formulieren, die ich in Interviews nach dem Unterricht an die AkteurInnen weiterreichen konnte.
- Letztes Ziel war, Fragen auszumachen, die sich weder während meiner Anwesenheit im Feld noch in Interviews klären ließen. Diese bildeten dann Ansatzpunkte für anschließende, genauere Videoanalyse.

Im Verlauf der Forschungszeit offenbarte sich, dass die teilnehmende Beobachtung über diese expliziten Ziele hinaus noch in einem weiteren Punkt Einfluss auf die Ergebnisse meiner Untersuchung hatte: Es eröffneten sich aus den Notizen heraus auch offene Fragen, die ich während meiner Zeit im Feld gar nicht explizit gestellt hatte und die erst im Nachhinein, im Zuge der Durchsicht meiner Notizen sichtbar wurden.

Insgesamt stellte die teilnehmende Beobachtung in vielerlei Hinsicht Ausgangspunkt und – vor allem zu Anfang meiner Arbeit – das Zentrum meiner Forschung dar: Sie lieferte nicht nur die Basis für eine Strukturierung des weiteren Vorgehens, sondern eröffnete auch den Raum für erste Erklärungsansätze und weiterführende

Fragen. Da diese teilweise wiederum durch teilnehmende Beobachtung weiter ausgearbeitet wurden, lässt sich ein Großteil meiner Ergebnisse grundlegend auf den Anteil dieser Methode an meiner Arbeit zurückführen.

Da zu Anfang nicht klar war, welche Aspekte sich in den Interaktionen als wichtig herausstellen würden, war die grundlegende praktische Maßgabe beim teilnehmenden Beobachten, eine Beobachtungsposition zu finden, aus der heraus möglichst alle Handlungen sichtbar waren. Im Unterrichtssetting des Akkordeonlehrers stellte dies kein Problem dar. Er betrachtete die Präsentation seines Unterrichts gegenüber anderen SchülerInnen seiner Klasse, Eltern und auch klassenfremden Personen als wichtigen Teil seiner Unterrichtspraxis und unterrichtete daher häufig vor ZuschauerInnen. Aus diesem Grund waren sowohl der Unterrichtsraum als auch die Sitzpositionen von Lehrer und SchülerInnen auf Beobachter wie mich ausgelegt. Etwas komplexer war es im Saxophonunterricht, eine Beobachterposition einzunehmen, aus der heraus alle Handlungen gut wahrzunehmen waren: Nahm ich eine Beobachtungsposition ein, aus der Körperbewegungen, Gestik und Mimik der AkteurInnen gut sichtbar waren, stand oft der Notenständer zwischen den AkteurInnen und mir, so dass nicht alles sichtbar wurde. Auch bewegte sich die Lehrerin häufiger im Raum umher, so dass es schwieriger war, ihre SchülerInnen und sie gleichzeitig im Blick zu behalten. Daher war es während der Stunden wiederholt nötig, den Beobachtungsort zu wechseln. Nach einer kurzen Einstiegszeit, in der ich mich mit den jeweiligen Unterrichtsbedingungen vertraut machte, konnte ich aber im Unterricht beider LehrerInnen den Großteil der Handlungen aller AkteurInnen verfolgen.

Um den vielfältigen Zielen gerecht zu werden, die ich mit meinen Beobachtungen verfolgte, habe ich meine Feldnotizen entsprechend strukturiert: Um Szenen für die spätere Videoanalyse auszuwählen, habe ich die Zeitpunkte von Unterrichtssituationen festgehalten, in denen sich Antworten auf meine Fragen andeuteten, und erste Notizen dazu verfasst. Um erste Antworten auf meine Ausgangsfragen zu erhalten, habe ich mir außerdem vorläufige Erklärungsversuche, die sich aus Beobachtungen heraus ergaben, notiert, im Laufe der Beobachtung immer wieder aufgegriffen und weiterentwickelt. Um die Interviews mit den AkteurInnen vorzubereiten, habe ich zu jeder Stunde, in der ich anwesend war, einen Raum für offene Fragen vorbereitet, die ich im Anschluss an die Stunde stellen wollte. So habe ich über die dreiteilige Struktur meiner Notizen alle drei Zielsetzungen, die damit verbunden waren, verfolgen können.

Die aufgezeichneten Videos stellten das Datenmaterial für genauere Antworten auf meine Fragen dar. Dabei ging es um fünf Ziele:

- Die vorgemerkten Videoszenen sollten als Grundlage für genauere Untersuchung dienen.
- Das Videomaterial sollte es ermöglichen, über die ersten, während der Beobachtung notierten Szenen hinaus später weitere Unterrichtssituationen in die Analyse mit einzubeziehen, die ich während meiner Anwesenheit im Unterricht noch nicht als relevant wahrgenommen hatte.
- Fragen, die offen geblieben waren, sollten mithilfe der Videos beantwortet werden.
- Auch erste Antworten, die sich während der Beobachtungszeit ergeben hatten, sollten durch die Videoanalyse noch genauer beantwortet werden. Hier ging es sowohl um Aspekte, die mir bei der Beobachtung entgangen waren, als auch solche, die ich nur durch wiederholte und verlangsamte Betrachtung beantworten konnte.
- Das letzte Ziel, das ich mit der Videoaufzeichnung verfolgte, war spezieller: Da ich aus forschungspraktischen Gründen in einigen der Unterrichtsstunden, die in der Beobachtungszeit stattfanden, nicht mit anwesend sein konnte, sollte Aufnahmen dieser Stunden mir ermöglichen, die dortigen Geschehnisse im Nachhinein doch noch in den Blick nehmen zu können.

Anders als geplant, spielten die Videos auch bereits eine Rolle während meiner Beobachtungszeit: Da meine Beobachtungen Fragen aufgeworfen hatten, deren Beantwortung für meinen Fokus während der weiteren Zeit im Feld wichtig schien, die sich aber nur durch genauere Analyse beantworten ließen, habe ich parallel zur teilnehmenden Beobachtung begonnen, einzelne Szenen zu analysieren. Somit stellten die Videos bereits während der ersten Zeit einen Ausgangspunkt für Antworten dar.

Insgesamt kann man zum Anteil der Videos an meinen Forschungsergebnissen sagen: Während die teilnehmende Beobachtung die Grundlage für meinen prinzipiellen Blickwinkel, die Untersuchung und die daraus formulierten Ergebnisse darstellte, lieferten die Videos das Material, um feinere, genauere und damit auch vollständigere Antworten zu formulieren.

Da es mir mit den Videos darum ging, später genauere Analysen bereits vorher erlebter Unterrichtsprozesse vornehmen zu können, war auch hier notwendig, die Unterrichtsabläufe möglichst umfassend aufzunehmen. Im Zuge meiner Zeit im Unterricht hat es sich in den meisten Momenten als sinnvollste Variante erwiesen, die Kamera in Nähe meiner eigenen Position zu positionieren, dabei aber von einem rund einen Meter höheren Punkt aus zu filmen. Die Nähe zwischen meiner eigenen Position und jener der Kamera hatte mehrere Vorteile: Da meine eigene Be-

obachtungsposition diejenige mit der jeweils besten Perspektive auf das Unterrichtsgeschehen darstellte, galt dies auf diese Weise auch für die Perspektive der Kamera. Auch konnte ich so Ergebnisse meiner Beobachtung am besten mit der Analyse der Videos verzahnen: Phänomene, die ich im Unterricht oberflächlich beobachtet hatte, fanden sich auch in den Videos und ließen sich daher später genauer ergründen. Schließlich konnte ich so auch den Standpunkt der Kamera gemeinsam mit meiner eigener Position ohne großen Aufwand verändern, wenn dies nötig war, falls sich die Positionen der beobachteten AkteurInnen im Raum verändert hatten. Die erhöhte Position der Kamera ermöglichte mir im Nachhinein einen etwas umfassenderen Blick auf das Geschehen als während der Beobachtung selbst. So ergab sich aus der Position der Kamera ein meist statischer, umfassender Blickwinkel auf das Unterrichtsgeschehen, der durch die erhöhte Position noch etwas umfänglicher war und zugleich durch die Parallele zu meiner eigenen Beobachtungsposition eine enge Verbindung von Beobachtungsnotizen und Videodaten ermöglichte.

Das Aufnahmeverfahren während der insgesamt vier Unterrichtsstunden, in denen ich nicht anwesend sein konnte, verlief zwangsläufig etwas anders: Ich habe zu diesen Stunden die LehrerInnen gebeten, mit meiner Kamera Aufnahmen zu machen, und ihnen hierzu die Maßgaben für eine gute Positionierung erklärt. So konnten die Interaktionen in all diesen Stunden festgehalten und im Nachhinein analysiert werden.

Die Interviews nahmen innerhalb meiner Forschungsweise eine dritte, ergänzende Position ein. Ich verfolgte damit fünf Ziele:

- Ein Zweck war, die Perspektiven, die LehrerInnen und SchülerInnen auf die Abläufe im Unterricht hatten, einzufangen und so meine eigene Perspektive auf den Unterricht durch die der beteiligten Personen zu bereichern.
- Die interviewten AkteurInnen sollten mit ihren Antworten dazu beitragen, Erklärungen zu Vorgängen im Unterricht zu formulieren, die ich ohne ihr Wissen um die Situation nicht hätte finden können.
- Sie sollten mir Informationen zu Zusammenhängen und Hintergründen ihrer Handlungen geben, die außerhalb der beobachteten Unterrichtsstunden lagen.
- Im späteren Verlauf ging es zunehmend auch darum, erste Erklärungsversuche, die sich aus den Beobachtungen heraus ergeben hatten, zu validieren – also zu klären, inwieweit sie mit den Erklärungen der AkteurInnen selbst übereinstimmten.

- Letztes Ziel war, Aspekte, die auch den AkteurInnen nicht klar waren, auszumachen und für spätere Analyse vorzumerken.

Über diese Ziele hinaus erwies sich, dass die Interviews es mir auch ermöglichten, zunehmend zu einem akzeptierten Teilnehmer im Feld zu werden, dem die AkteurInnen Vertrauen entgegenbrachten: Anfänglich wurde durch die Kommentare der AkteurInnen im Feld deutlich, dass ich als ein Beobachter wahrgenommen wurde, der den Unterricht kritisch bewerten würde – trotz wiederholter Versicherungen meinerseits, es gehe mir nicht um die Bewertung von Unterricht.²³⁹ In den Interviews konnte ich anhand meiner Fragen deutlich machen, dass ich eher den Blickwinkel eines neu Hinzugekommenen einnahm, der sich von LehrerInnen und SchülerInnen die Hintergründe ihrer Handlungen erklären lassen wollte. Dadurch wurde auch das Verhalten der AkteurInnen in den Unterrichtsstunden mir gegenüber weniger vorsichtig und kam damit vermutlich ihren üblichen Handlungsweisen näher.²⁴⁰ Insgesamt hatten die Interviews einen eher ergänzenden, aber dennoch konstitutiven Anteil an meiner Forschung: Während teilnehmende Beobachtung und Videoanalyse meine Untersuchung durch neue Beobachtungen grundlegend prägten, ergaben sich meine Fragen an die AkteurInnen erst aus diesen Beobachtungen heraus. Durch die Möglichkeit, in den Interviews Hintergründe außerhalb des Unterrichts zu thematisieren, wurde mein Forschungsergebnis aber weitreichender, als dies ohne Interviews möglich gewesen wäre.

Grundlegend bin ich in meinen Interviews ethnographischer Methodologie gefolgt, die Interviews eher als beidseitige Gespräche mit AkteurInnen im Feld begreift.²⁴¹ Es ging also gerade nicht darum, eine für sich stehende, künstliche Interviewsituation zu kreieren, in der die interviewende Person sich möglichst wenig einbringt. Ziel war eher, in engem Zusammenhang zu den Vorgängen im Feld Gespräche zu führen, die von den interviewten AkteurInnen ebenso geprägt waren, wie von mir als Interviewer, der bestimmte Fragen und Interessen hatte. Für meinen Forschungsaufbau eignete sich diese Herangehensweise auch deshalb, weil es mir in den Interviews nicht darum ging, die Befragten unbeeinflusst den Gesprächsfortgang bestimmen zu lassen. Ziel war vielmehr, als Forscher Themen aufzugreifen, die im Zuge von Beobachtung und Analyse bereits aufgekommen waren, und hierzu Fragen zu stellen. Die geführten Interviews lassen sich also als Gespräche be-

239 Vgl. zur Reaktion der beforschten Personen auf meine Anwesenheit im Feld S. 89ff.

240 Vgl. insgesamt zum Phänomen der Verzerrung durch Anwesenheit des Forschers im Feld S. 89ff.

241 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 110.

greifen, in denen etablierte Mitglieder einer bewährten Unterrichtskonstellation die Fragen eines neu Hinzugekommenen zu ihren Handlungen beantworten.

Eine zentrale praktische Frage der Interviewführung war die nach Einfluss von Interviewer und interviewter Person: Anfänglich habe ich Interviews ausschließlich ausgehend von den formulierten Fragen in meinen Beobachtungsnotizen geführt. Nach einigen Stunden bin ich dann dazu übergegangen, die befragten AkteurInnen die Interviews stärker mit strukturieren zu lassen, indem ich sie zu Beginn des Gesprächs gefragt habe, was ihnen aus der vergangenen Stunde als erstes noch in den Sinn käme. Erstens konnte ich so die Perspektive der AkteurInnen stärker aufgreifen. Zweitens wurden die Interviews dadurch ergiebiger, da die AkteurInnen sich deutlicher ins Gespräch einbringen konnten und dabei stärker öffneten.

Grundlegend unterschieden sich die Interviews mit SchülerInnen von denen mit den PädagogInnen in Hinsicht auf Kontext, Länge und Inhalt.²⁴² Erstere fanden direkt im Anschluss an die jeweilige Unterrichtsstunde statt, waren in der großen Mehrheit kürzer als zehn Minuten und fokussierten Abläufe, die gerade zuvor stattgefunden hatten. Letztere standen in weniger engem Zusammenhang zu bestimmten Stunden und fanden eher als kurze Hintergrundgespräche zwischen Unterrichtsstunden statt. Zusätzlich dazu habe ich je ein längeres Interview mit beiden PädagogInnen geführt. Bei der Saxophonistin dauerte dieses knapp 22 Minuten, beim Akkordeonlehrer knapp 40 Minuten. In diesen Gesprächen ging es mir eher darum, wie sie grundlegende Eigenschaften ihres Unterrichts beschrieben und wie sie ihre SchülerInnen sahen.

Ausgehend von den unterschiedlichen Eigenschaften der Interviews mit SchülerInnen und LehrerInnen unterschied sich auch ihr jeweiliger Anteil an den Forschungsergebnissen: Erstere ermöglichten es vor allem, beobachtete Prozesse in Unterrichtsstunden genauer zu erklären. Letztere brachten eher Kontextinformationen ein.

Zusammenfassend lässt sich zu meinem praktischen Vorgehen bei der Datensammlung sagen: Alle angewandten Methoden griffen innerhalb des Forschungsprozesses eng ineinander und bedingten sich gegenseitig. Die Teilnehmende Beobachtung ermöglichte es, Fragen an die AkteurInnen im Feld zu stellen und das Videomaterial gezielt zu befragen. Die aufgenommenen Videos ermöglichten, erste Beobachtungen genauer fortzuführen und so differenziertere Antworten auf meine Fragen zu finden. Die Interviews ermöglichten mir, Hintergrundinformationen und Perspektiven der AkteurInnen in meine Erklärungen für Beobachtetes miteinzubezie-

242 Vgl. zu einer Aufstellung der geführten Interviews S. 363ff. im Anhang der Arbeit.

hen. Die Ergebnisse meiner Arbeit ergeben sich so aus dem engen Zusammenspiel aller Methoden der Datengenerierung.

Umgang mit Reaktanz

Eine zentrale Herausforderung, die sich aus meiner empirischen Art der Datensammlung ergab, lag in der Frage nach dem Umgang mit der *Reaktanz* der befragten AkteurInnen. Unter dem Begriff wird beschrieben, dass Personen in Anwesenheit eines Forschers oder einer Forscherin bzw. vor laufender Kamera teilweise anders handeln, als sie dies unbeobachtet tun würden.²⁴³ Damit verbunden ist die Frage, inwieweit empirische Forschung das Verhalten, welches Menschen in ihrem Alltag üblicherweise zeigen würden, verändert und wie sich damit analytisch umgehen lässt. Die Antworten hierauf fallen unterschiedlich aus: So geht der Soziologe Hubert Knoblauch davon aus, dass die Beeinflussung von Personen durch die Anwesenheit von ForscherInnen nicht gravierend stark ist und darüber hinaus mit zunehmender Forschungszeit abnimmt, bis die beobachteten Interaktionen sich ihrer alltäglichen Form wieder angenähert haben.²⁴⁴ Andere Autoren geben zu bedenken, dass sich der Einfluss von ForscherInnen auf das erforschte Feld nie ganz ausschließen lasse und daher in der Analyse immer mit bedacht werden müsse.²⁴⁵ Damit stellt sich auch für meine Forschung die Frage, inwieweit meine Anwesenheit im Feld die beobachteten AkteurInnen in ihren Handlungen beeinflusst hat und wie ich damit umgegangen bin.

Tatsächlich zeigte sich ab der ersten beobachteten Unterrichtsstunde, dass die AkteurInnen auf meine Anwesenheit und auf die aufgestellte Kamera reagierten. Zu Teilen wurde dies explizit deutlich: LehrerInnen und SchülerInnen kommentierten, dass sie sich beobachtet fühlten, sprachen mich direkt an und bezogen mich auch teilweise in ihre Interaktion mit ein. So nutzte der Akkordeonlehrer beispielsweise meine Anwesenheit, um seinen Schüler Alexander zu motivieren: Er wies darauf hin, dass ich am Fortschritt der Unterrichtsarbeit sehr interessiert sei und es daher wichtig sei, dass sie gut vorankämen. Die Saxophonlehrerin bezog mich unter an-

243 Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 101f., 177; Knoblauch, „Fokussierte Ethnographie“, 134f. Der entsprechende Begriff in englischsprachiger Literatur ist „reactivity“.

244 Knoblauch, „Fokussierte Ethnographie“, 134f; Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, und Jürgen Raab, „Video-Analysis. Methodological Aspects of Interpretive Audiovisual Analysis in Social Research“, in *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*, hg. von Hubert Knoblauch u. a. (Frankfurt am Main: Lang, 2006), 11.

245 Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 101f., 177.

derem in den Unterricht mit ein, indem sie eine musiktheoretische Frage zu den Eigenschaften des Neapolitaner-Akkords, auf die sie keine Antwort wusste, an mich weiterreichte. Zugleich zeigte sich eine Reaktanz auch auf impliziter Ebene: Die AkteurInnen blickten anfänglich häufig zur Kamera hin. Insbesondere die LehrerInnen agierten körperlich und mimisch häufig nicht nur in Richtung ihrer SchülerInnen, sondern öffneten ihre Körperhaltung und -bewegung auch in meine Richtung, als wollten sie ihren Unterricht einem Betrachter vorführen. Einige der SchülerInnen wirkten anfänglich gehemmt, was offenbar nicht ihrem Alltagsverhalten entsprach, da ihre LehrerInnen diese Zögerlichkeit als ungewohnt ansprachen und versuchten, sie zu mindern. Der Effekt meiner Anwesenheit war also anfänglich sehr stark zu bemerken.

Mit der Zeit ging die wahrnehmbare Reaktanz der AkteurInnen allerdings zurück – ähnlich, wie Hubert Knoblauch dies beschreibt. Insbesondere dann, wenn LehrerInnen und SchülerInnen in ihre gemeinsame Arbeit vertieft waren, verflüchtigte sich auf Seiten der LehrerInnen der Vorführungsaspekt ihres Handelns und auf Seiten der SchülerInnen die Unsicherheit. Momente, in denen ich oder die Kamera explizit in die Interaktion einbezogen wurden, ereigneten sich seltener. Die Interaktionen näherten sich also offenbar wieder ihrer alltäglichen Form an.

Sukzessive ließ sich auch die Art der Reaktanz, die in einzelnen Momenten weiterhin wahrnehmbar war, klarer definieren und eingrenzen: Die AkteurInnen wurden durch meine Anwesenheit dadurch beeinflusst, dass sie mir bestimmte, je nach Situation verschiedene Rollen zuschrieben und entsprechend handelten.²⁴⁶ Auf Seiten der LehrerInnen konnte ich vier verschiedene Rollen ausmachen, die ich ihrer Wahrnehmung nach ausfüllte: Sie betrachteten mich als Instrumentallehrerkollegen, mit dem sie sich über Unterrichtserfahrungen austauschen konnten. Sie nahmen mich als musikpädagogischen Experten wahr, den sie um Rat fragen konnten, wenn sie eine fachliche Frage hatten. Sie sahen mich als Wissenschaftler, der es ihnen ermöglichte, ihre Profession einem größeren Publikum nahezubringen. Oder sie fassten mich als (Konzert-)Publikum auf, vor dem sie ihren Unterricht und die Musik ihrer SchülerInnen möglichst positiv präsentieren wollten. Teilweise vermischten sich diese Rollen auch miteinander: Wie in der geschilderten Szene, in der der Akkordeonlehrer meine Anwesenheit als Forscher zur Motivation seines

246 Die Erkenntnis, dass Reaktanz mit bestimmten Rollenzuschreibungen an ForscherInnen zusammenhängt, ließe zu einem eigenen Forschungsthema machen und wesentlich ausführlicher diskutieren. Im Rahmen meiner Dissertation muss ich hierauf allerdings verzichten und mich darauf fokussieren, welche Auswirkung dieses Handlungsmuster auf Daten und Analyse hatte.

Schülers nutzt, konnten sich in mir die Rollen des Wissenschaftlers und des Publikums vereinen. Und wie in der Situation, in der die Saxophonlehrerin mich um musiktheoretischen Rat fragte, konnten sich meine Rollen als Kollege und Experte miteinander vermischen. Die SchülerInnen betrachteten mich ebenfalls häufig als Instrumentallehrer und musikpädagogischen Experten, von dem sie sich musikpädagogischen Rat oder auch fachliche Anerkennung erhofften. Mit zunehmender Dauer meiner Anwesenheit nahmen sie mich dann – ähnlich wie ihre LehrerInnen – als interessierten Forscher wahr, dem sie ihr eigenes musikalisches Handeln erklären konnten. Anders als die PädagogInnen sahen mich insbesondere die älteren unter den SchülerInnen auch als Menschen an, der ihnen altersmäßig noch relativ nahe war und mit dem man sich in Abgrenzung zur Generation ihrer Eltern und LehrerInnen unterhalten konnte. Somit lässt sich sagen: Die Ausprägungen, die die Reaktanz der AkteurInnen annahm, waren mit zunehmender Zeit klar einzugrenzen und zu definieren.

Neben den seltener werdenden Momenten offensichtlicher Reaktanz lässt sich allerdings – anders als Knoblauch dies beschreibt – auch ein konstanter Einfluss auf die beobachteten AkteurInnen zumindest vermuten, der bis zum Schluss meiner Beobachtungszeit Auswirkungen hatte: Einzelne der oben beschriebenen Rollenzuschreibungen an mich schienen – in weit geringerem Maße – auch dann noch zu wirken, wenn sie nicht offensichtlich wurden. So tendierte der Akkordeonlehrer insgesamt dazu, im beobachteten Unterricht wie auf einer Bühne zu agieren – also mit großen Gesten und ausformulierten Sätzen, als würde er seine Handlungs- und Sichtweisen einem großen Publikum präsentieren, das dem Unterricht beiwohnte. Er schien mich also auch dann in meiner Rolle als Publikum und Wissenschaftler, der über seinen Unterricht schreiben würde, wahrzunehmen, wenn er mich nicht bewusst als solchen adressierte. Die Saxophonlehrerin zeigte sich kontinuierlich selbstkritisch und wirkte bis zum Schluss meiner Anwesenheit, als würde sie aufgefordert, ihren eigenen Unterricht zu hinterfragen. Sie schien also auch dann vor mir und der Kamera wie vor kritischen Experten zu agieren, wenn sie mir diese Rolle nicht explizit zuschrieb. Der Akkordeonschüler Alexander legte bis zum Schluss seine Unsicherheit und Zögerlichkeit mir gegenüber nicht komplett ab – er wirkte, als erwarte er von mir als ausgebildetem Akkordeonlehrer kontinuierlich fachliche Kritik an seiner Art Musik zu machen. Noch stärker zeigte sich eine fortlaufende Rollenzuschreibung bei der Saxophonschülerin Matilda: Sie zwang mich durch Selbstkritik insbesondere in den Interviews in eine Rolle als aufmunternder Pädagoge hinein, der es nur schwer war, zu entkommen. Wie in diesen Beispielen wurde insgesamt deutlich: Meine Anwesenheit hatte bis zum Schluss eine Reaktanz

der AkteurInnen zur Folge, da sie mir weiterhin bestimmte Rollen zuschrieben und entsprechend ihr Verhalten anpassten.

Wie habe ich dieses Gesamtbild verschiedenartiger Reaktanz in die Analyse mitbezogen? Am einfachsten erwies sich dies im Umgang mit den eher seltenen Szenen deutlicher oder sogar expliziter Reaktanz: Ich habe diese nicht als Material für die Videoanalyse herangezogen, um aus ihnen heraus Handlungsmuster im Unterricht zu beschreiben, sondern sie ähnlich wie Aussagen aus Interviews behandelt. Ich habe sie also als explizite oder implizite Äußerungen der AkteurInnen mir gegenüber aufgefasst, mithilfe derer sich meine Interpretationen überprüfen ließen. Beispielsweise ordnete sich die Szene, in der der Akkordeonlehrer mich als Mittel nutzte, um seinen Schüler zu motivieren, insgesamt in die Art seines Unterrichts ein: Anders als die Saxophonlehrerin stellte er kontinuierlich hohe Forderungen an seine SchülerInnen, die er auch häufig explizierte – auch ohne, dass er sich dabei auf mich hätte beziehen müssen. Die Szene half mir also, mir ein Bild vom Unterrichtsstil des Lehrers zu machen, mithilfe dessen sich andere Beobachtungen erklären ließen.

Der Umgang mit den unterschwelligem Rollenzuschreibungen der AkteurInnen an meine Person gestaltete sich komplexer. Auch hier habe ich die erkannten Zuschreibungen aber letztlich genutzt, um meine Rekonstruktionen des beobachteten Unterrichts zu validieren. Grundlegend bin ich dabei davon ausgegangen, dass die Rollenzuschreibungen an mich Ausdruck von Sicht- und Verhaltensweisen waren, die den beobachteten AkteurInnen auch außerhalb des beobachteten Unterrichts zumindest tendenziell zu eigen waren. Ich habe also beispielsweise die Tendenz des Akkordeonlehrers, mich als Übermittler zu betrachten, der seine pädagogische Arbeit einem größeren Publikum nahebringen kann, als Ausdruck eines Wunsches verstanden, sich als Instrumentalpädagoge zu präsentieren. Diese Interpretation wurde durch Beobachtungen zum Umgang des Lehrers mit seinen SchülerInnen gestützt: Auch diesen gegenüber äußerte er sich häufig mit großer Überzeugungskraft, also sehr nachdrücklich, bestimmt und mit großer Geste. Ähnlich zeigte sich dies bei den anderen beobachteten AkteurInnen: Die Saxophonlehrerin zeigte nicht nur in meine Richtung ein vorsichtiges, reflektiertes Verhalten, sondern auch gegenüber allen ihren SchülerInnen. Der Akkordeonschüler Alexander und die Saxophonistin Matilda erwiesen sich nicht nur mir, sondern auch ihren LehrerInnen gegenüber als unsicher. Kurz: Es zeigte sich, dass meine Anwesenheit typische Handlungsmuster der AkteurInnen nicht grundlegend veränderte, sondern eher auf einer zusätzlichen Interaktionsebene zum Vorschein brachte. Somit konnte ich die Rol-

lenzuschreibungen, die ich hinter der Reaktanz ausgemacht hatte, nutzen, meine Interpretationen zu wahrgenommenen Handlungsmustern weiter zu stützen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Innerhalb meiner Forschung hat Reaktanz – wie in allen empirischen Forschungsprozessen – eine Rolle gespielt. Allerdings ließ sie im Laufe der Zeit nach. So lässt sich mit gutem Grund annehmen, dass die beobachteten Interaktionen sich wieder ihrer alltäglichen Form annäherten. Die verbleibende Reaktanz ließ sie sich darüber hinaus zum Ausgangspunkt nehmen, sich genauere Bilder von den handelnden AkteurInnen zu machen und diese in die Rekonstruktion und Interpretation des beobachteten Unterrichts einfließen zu lassen. Dennoch lässt sich nicht mit letzter Sicherheit sagen, wie ähnlich die beobachteten Interaktionen jenem alltäglichen Unterricht kamen, der vor und nach meiner Beobachtungszeit stattfand und weiter stattfindet.²⁴⁷

Zur mikroskopischen Perspektive videogestützter Forschung

Neben der Reaktanz hat die Methodik videogestützter teilnehmender Beobachtung noch einen weiteren problematischen Einfluss auf ihre Forschungsergebnisse, der bei der Lektüre dieser Arbeit mitbedacht werden muss. Videos bilden soziale Interaktionen nicht eins zu ein ab, sondern schaffen eine eigene „mediale Realität“.²⁴⁸ Diese liegt nach Ansicht verschiedener ForscherInnen, die sich mit videogestützter Forschung auseinandergesetzt haben, in einer „mikroskopischen“²⁴⁹ Perspektive auf Interaktion.²⁵⁰ Da Videos es ermöglichten, die Vielzahl teilweise synchroner Einzelaspekte durch wiederholte Betrachtung in den Blick zu nehmen und zu thematisieren, führten bereits kürzeste Interaktionssequenzen zu sehr umfangreichen Beschreibungen, in denen größere Kontexte potentiell aus dem Blick gerieten.²⁵¹

Tatsächlich bestätigte sich im Zuge meiner Forschung, dass der Umgang mit Videos zu einem mikroskopischen Blick führte. Dieser ergab sich sogar noch zwangsläufiger als von den genannten AutorInnen beschrieben: Nicht nur ermöglichten die Videos, viele Einzelaspekte von Interaktion in den Blick zu nehmen. Aus der Möglichkeit ergab sich auch die Notwendigkeit dazu. Denn die Analysearbeit offenbarte, dass sich viele Interaktionen nur dann hinreichend erklären ließen, wenn man

247 Vgl. zu Grenzen qualitativer Forschung S. 100ff.

248 Wulf, „Einleitung“, 23.

249 Knoblauch, „Fokussierte Ethnographie“, 136.

250 Wulf, „Einleitung“, 23; Knoblauch, „Fokussierte Ethnographie“, 135f.; Wagner-Willi, „Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale“, 133f.

251 Knoblauch, „Fokussierte Ethnographie“, 135.

alle Einzelaspekte wie Gestik, Mimik und feinste klangliche Gestaltungen beim Musizieren mit bedachte.

Im Zuge der Analyse und der Niederschrift der Ergebnisse stand ich daher vor der Herausforderung, den mikroskopischen Blick meiner Forschung so weit wie möglich zu relativieren. Hierzu habe ich mich immer wieder von der Betrachtung einzelner Szenen gelöst und längerfristige Vorgänge im beobachteten Unterricht in den Blick genommen.²⁵² Hierbei halfen mir vor allem die Resultate der teilnehmenden Beobachtung, die bereits von sich aus einer weniger mikroskopischen Perspektive folgten. Letztlich ergab sich auf diese Weise eine konstante Wechselbewegung zwischen dem genauen Blick auf einzelne Szenen und der Reflexion größerer Zusammenhänge, die auch in der niedergeschriebenen Arbeit sichtbar wird.²⁵³

Dennoch muss einschränkend gesagt werden: Das Bild von Instrumentalunterricht, das ich in den folgenden Kapiteln zeichne, bleibt in der Tendenz den Feinheiten instrumentalpädagogischer Interaktion verhaftet – im guten wie im schlechten Sinne. Teilweise lassen sich dadurch bestimmte Unterrichtsphänomene zum ersten Mal hinreichend erklären. Teilweise geraten mit Sicherheit aber auch längerfristige Prozesse aus dem Blick. Dies gilt es, bei der Lektüre zu bedenken.

Vorgehen bei der Datenanalyse: Ausgangspunkte und Arbeitsschritte

Nachdem ich meine Forschungszeit im Unterricht beendet hatte – und teilweise bereits währenddessen – habe ich die dabei gewonnenen Daten analysiert. Im folgenden beschreibe ich mein Vorgehen dabei.

Um das sehr umfangreiche Datenmaterial strukturiert und zielführend analysieren zu können, habe ich als erste Ausgangspunkte fünf Arten von Daten ausgewählt:

- Erster Ansatzpunkt waren meine bereits während der Beobachtungszeit formulierten Interpretationen. Sie bildeten die Grundlage für genauere Untersuchung einzelner Videoszenen und die Interpretation der Interviews.
- Zweiter Ausgangspunkt waren die vorgemerkten Szenen: Insgesamt hatte ich während meiner Beobachtung 223 Unterrichtssituationen als potentiell spannend für die spätere detailliertere Untersuchung vorgemerkt.²⁵⁴
- Dritter Ansatzpunkt waren die Interviews mit den SchülerInnen. Durch ihre Beschreibungen des vorangegangenen Unterrichts und ihre Aussagen, wel-

²⁵² Vgl. ausführlich zu meiner Analyseweise S. 94ff.

²⁵³ Vgl. S. 99f.

²⁵⁴ Vgl. zu einer Übersicht der Szenen, die meiner Auswertung zugrundeliegen, S. 335 im Anhang der Arbeit

che Situationen ihnen noch in Erinnerung waren, erhielt ich Hinweise auf vier weitere, potentiell ergiebige Szenen für meine Analyse.

- Als vierten Ausgangspunkt habe ich Videomaterial herausgegriffen, in dem die längerfristige Arbeit zweier SchülerInnen an zwei Musikstücken gezeigt wurde. Ich habe diese Interaktionen im Video erneut beobachtet und stichwortartig verschriftlicht. Ziel war, langfristige Unterrichtsentwicklungen, die sich während meiner Beobachtung angedeutet hatten, genauer zu analysieren. Im Fokus stand erstens die Arbeit des Akkordeonisten Alexander an dem mittelalterlichen Volkslied *So treiben wir den Winter aus*, die über neun Unterrichtsstunden hinweg erfolgte. Zweitens habe ich in den Blick genommen, wie die Saxophonistin Matilda über zehn Unterrichtsstunden hinweg an der Violinsonate von Carl Philipp Emanuel Bach in g-moll, BWV 1020²⁵⁵ arbeitete. Auf diese Weise erhielt ich in beiden Fällen einen Überblick über den gesamten Arbeitsprozess in dieser Zeit, über alle einzelnen Schritte und Entwicklungen und konnte diese schriftlich fixieren. Zugleich machte ich dadurch 57 weitere Einzelszenen als ergiebiges Material für die genauere Videoanalyse aus.
- Fünfter und letzter Ausgangspunkt waren die Videoaufnahmen dreier weiterer Stunden, deren Abläufe ich komplett verfolgt und schriftlich notiert habe: Bereits während der Zeit meiner Anwesenheit im Unterricht hatte ich die Aufnahmen der jeweils ersten Unterrichtsstunden von Alexander, Clara und Matilda genauer analysiert, komplett in Stichworten verschriftlicht und neun weitere Szenen für genauere Analyse ausgemacht.

Zusätzlich zu den 293 im Voraus ausgewählten Szenen habe ich im Verlauf der Analyse nach erneuter Durchsicht von Notizen und einzelnen Videos 30 weitere Szenen in meine Untersuchung mit einbezogen, so dass insgesamt 323 Szenen die Grundlage meiner Forschung bilden.

Ausgehend von der oben beschriebenen Datenauswahl habe ich mich in meiner Analyse grundlegend an der Methodik der *dichten Beschreibung* orientiert, die von

²⁵⁵Die Sonate wurde ursprünglich Johann Sebastian Bach zugeschrieben und hat daher eine BWV-Nummer. Inzwischen ist die Autorenschaft umstritten. Als wahrscheinlichste Variante gilt, dass das Stück von Carl Philipp Emanuel Bach stammt. Siehe Barthold Kuijken, „Nachwort“, in *Bach (?): Sonate für Flöte (Violine) und Cembalo g-moll*, hg. von Barthold Kuijken (Wiesbaden; Leipzig; Paris: Breitkopf & Härtel, 2003). Auch ich nenne ihn daher als Komponisten. Inke und Matilda gingen allerdings noch davon aus, dass es sich um ein Stück von Johann Sebastian Bach handelte.

Clifford Geertz entwickelt worden ist.²⁵⁶ Die Grundannahme dieser Methode liegt darin, dass sich personenübergreifende Handlungsmuster in einem Forschungsfeld herausarbeiten und erklären lassen, indem Informationen unterschiedlicher Art eng miteinander in Bezug gesetzt werden. Letztlich ergibt sich daraus dann ein stimmiges, „dichtes“²⁵⁷ Gesamtbild, in dem alle Einzelbeobachtungen ihren Platz und ihre Erklärung finden.²⁵⁸ In diesem Sinne habe ich verfasste Notizen, videographierte Szenen und Interviewaussagen der AkteurInnen in einem kontinuierlichen Wechselspiel aufeinander bezogen, miteinander verglichen und mir auf diese Weise Wahrgenommenes sukzessive erklären können. Beispielsweise konnte ich hinter einer Reihe von Körperbewegungen, die mir während der teilnehmenden Beobachtung und der Videoanalyse als erklärungsbedürftig aufgefallen waren, durch den gegenseitigen Bezug verschiedener Daten ein gemeinsames Erklärungsmuster herausarbeiten: Beim Vergleich einzelner Szenen und durch den Einbezug von Interviewaussagen stellte sich heraus, dass LehrerInnen und SchülerInnen in diesen Gesten ihr eigenes Instrumentalspiel nachahmten – auch dann, wenn sie nicht tatsächlich spielten.²⁵⁹

Im Nachhinein lassen sich innerhalb dieser Analysearbeit, die auf den ersten Blick unstrukturiert und chaotisch scheinen könnte, doch drei zentrale, konstante Vorgehensweisen ausmachen:

Der erste zentrale Arbeitsschritt bestand darin, einzelne Szenen genau zu analysieren und die dort beobachteten Interaktionen zu erklären. Hierzu habe ich mir durch die Lektüre meiner Notizen und Interviewtranskriptionen sowie durch die gezielte Betrachtung des Unterrichtsverlaufs vor und nach der jeweils zu analysierenden Situation auf Video zuerst einen Eindruck vom Kontext der Szene gemacht. Ich habe also unter anderem ein Bild davon entwickelt, auf welchem Stand eine Schülerin oder ein Schüler zum fraglichen Zeitpunkt mit ihrer Arbeit am jeweiligen Stück war, welche Arbeitsschritte in vorangegangenen Unterrichtsstunden stattgefunden hatten und welche Ziele die Lehrerin bzw. der Lehrer zu der Zeit verfolgte. Auf diese Weise konnte ich die im Video beobachteten Handlungen in einen größeren situativen Zusammenhang einordnen.

Auf Basis meiner Kenntnis um den Hintergrund einer Szene habe ich den genauen Ablauf der im Video zu beobachtenden Interaktion verschriftlicht. Dabei habe ich mich an der Analyseart der *formulierenden Interpretation* nach Bohnsack orien-

256 Geertz, „Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture“.

257 Geertz, 3.

258 Vgl. Geertz, „Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture“.

259 Vgl. S. 122ff.

tiert.²⁶⁰ Ich habe meinen Blick bei der Betrachtung des Videos darauf fokussiert, wie die AkteurInnen interagierten, mit welchen Handlungen oder Äußerungen genau sie also beispielsweise bestimmte Ziele verfolgten, wie sie sich gegenseitig vor- und nachahmten, wie sie ihre Wünsche oder Fragen kommunizierten. Durch die wiederholte Betrachtung der videographierten Abläufe konnte ich diese sukzessive verschriftlichen. Insgesamt habe ich auf diese Weise 61 Szenen in ausführliche Verbalisierungen überführt.

Eine zentrale Herausforderung beim Verschriftlichen videographierter Szenen lag in der Entscheidung, welche Aspekte und Facetten der beobachteten Interaktion letztlich ihren Weg in die Transkripte finden sollten. Für die Analyse erwies es sich weder als sinnvoll noch als möglich, alles im Video Wahrnehmbare in Text zu überführen.²⁶¹ Um mit dieser Herausforderung umzugehen, habe ich mich erstens am Theoriegebäude meiner Arbeit sowie an den daraus resultierenden Fragestellungen orientiert: Ich habe mich konzentriert auf die von mir als wichtig herausgearbeiteten Kommunikationsformen des klanglich-körperlichen Musizierens, der Sprache, Gestik, sowie der Körperhaltung und -bewegung.²⁶² Zweitens habe ich meine Verschriftlichungen im Zuge der Analyse fortwährend an neue Erkenntnisse angepasst und weiter ausformuliert: Durch den Einbezug weiterer Informationen wie Interviewaussagen oder Handlungen, die sich in anderen Szenen beobachten ließen, habe ich meine Auffassung davon, welche Aspekte einer Szene wichtig waren und wie genau ich sie beschreiben konnte, sukzessive weiterentwickelt. Beispielsweise konnte die leichte Schwenkbewegung eines Arms, die eine Akteurin zeigte, bei der ersten Betrachtung als unwichtig erscheinen. Durch den Einbezug weiterer Daten stellte sich aber heraus, dass die Akteurin sich mit dieser Bewegungskomponente auf einen wichtigen Aspekt ihres Instrumentalspiels bezog, so dass es für die Analyse nötig war, sie zu thematisieren und hierfür zu beschreiben. Kurz: Welche Aspekte der analysierten Interaktionen letztlich ihren Weg in die Verbalisierungen fanden, ergab sich einerseits von Beginn an durch meinen Fokus auf

260 Bohnsack, *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode*, 198ff. Ich habe mich methodisch insbesondere daran orientiert, wie Ingrid Kellermann und Christoph Wulf diesen Arbeitsschritt einsetzen. Kellermann und Wulf, „Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen“.

261 Vgl. zum Überangebot an Informationen in Videos und zum daraus resultierenden Problem, jene Aspekte zu finden, die für die Interpretation der Abläufe wesentlich sind, u.a. Hubert Knoblauch, „Die Video-Interaktions-Analyse“, *Sozialer Sinn* 5 (2004): 134; Wagner-Willi, „Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale“, 153.

262 Vgl. S. 29ff.

die multimodale Kommunikation der AkteurInnen. Andererseits entwickelte sich meine Auswahl sukzessive aus der Interpretation des Datenmaterials.

Ein zweiter zentraler Analyseschritt bestand darin, mehrere analysierte Szenen aufeinander zu beziehen – sowohl solche mit denselben AkteurInnen als auch solche mit unterschiedlichen Personenkonstellationen. Durch diesen Vergleich von Interaktionssequenzen konnte ich im Sinne der komparativen Analyse²⁶³ gemeinsame Muster sowie darin aufscheinende Unterschiede herausarbeiten. Neben den 63 ausführlich verbalisierten Szenen sind noch 101 weitere Szenen in diesen Vergleich eingeflossen. Da sich in ihnen jeweils im Vergleich zur vorangegangenen Analyse nichts Neues zeigte, habe ich sie nur überblickend schriftlich zusammengefasst und die Ähnlichkeiten zu früher analysierten Szenen verbalisiert.

Der dritte Analyseschritt bestand in der Interpretation beobachteter Handlungsmuster, also in dem Versuch, sie zu erklären. Hierzu habe ich zuerst einmal auf bereits formulierte Erklärungsversuche aus der Zeit meiner teilnehmenden Beobachtung zurückgegriffen, die ich nun verifizieren und genauer ausformulieren oder verändern konnte. Ich habe mich darüber hinaus auf Interviewaussagen der AkteurInnen gestützt, in denen sie selbst ihre Handlungen erklärten. Einen wesentlichen Anteil an der Interpretation hatte auch der Vergleich verschiedener Szenen, da er es ermöglichte, beobachtete Handlungen auf gemeinsame oder unterschiedliche Faktoren innerhalb der verglichenen Situationen zurückzuführen. Teilweise habe ich mich auch wiederum auf Literatur bezogen, die mir half, Erklärungen für Beobachtetes zu finden. So hatte ich am Ende meiner Analysearbeit nicht nur gemeinsame und verschiedenartige Handlungsmuster im beobachteten Unterricht rekonstruiert, sondern auch Erklärungen dazu herausgearbeitet, warum die AkteurInnen auf die beobachteten Weisen handelten.

Die drei beschriebenen Schritte waren im Zuge meiner tatsächlichen Analysearbeit wesentlich enger miteinander verbunden, als sich dies hier schriftlich darstellen lässt: Die genaue Analyse einzelner Szenen und ihres Kontexts, die komparative Analyse verschiedener Szenen und die Interpretation beobachteter Handlungen ließen sich letztlich nicht voneinander trennen und gingen bruchlos ineinander über. Um beispielsweise erkennen zu können, dass alle AkteurInnen ihr eigenes Instrumentalspiel auch dann gestisch andeuteten, wenn sie nicht tatsächlich musizierten, war es nötig, ihre Gesten nicht nur zu beschreiben, sondern auch als Spiel-Nachahmungen zu interpretieren. Die gefundene Interpretation beeinflusste dann wiederum die genaue Verschriftlichung einzelner Szenen und machte es teilweise auch

263 Vgl. S. 77f.

nötig, bereits analysierte Szenen erneut zu betrachten und die verfassten Verbalisierungen auf Basis der neuen Erkenntnis abzuändern.

Im Verlauf der Analyse habe ich die 323 Szenen, die zum Gegenstand meiner Forschung geworden waren, wiederholt auf die gefundenen Muster und Interpretationen hin untersucht. Ich habe hinterfragt, ob meine Erklärungen sich auf alle Szenen erfolgreich anwenden lassen und ob keine neuen Widersprüche entstehen, die meine Deutungen infrage stellen. Auf diese Weise konnte ich die Validität meiner Forschungsergebnisse für das gesamte analysierte Datenmaterial bestätigen.

Verschriftlichung der Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse des beschriebenen Forschungsprozesses lege ich in den kommenden Kapiteln offen. Ich stelle also dar, welche Antworten sich auf meine im Theorieteil aufgeworfenen Fragen ergeben haben, welche personenübergreifenden Handlungsmuster dabei im beobachteten Unterricht deutlich wurden und wie sich diese erklären lassen. Meine Darstellung verbindet dabei zwei unterschiedliche Ebenen der Rekonstruktion:

Auf einer ersten Darstellungsebene werden einzelne videographierte Szenen detailliert nacherzählt, ohne dabei bereits Erklärungen zu den beobachteten Interaktionen explizit zu machen. Hierzu greife ich auf meine Verschriftlichungen jener 61 Szenen zurück, in denen ich angelehnt an die *formulierende Interpretation* Bohnsacks die aufgezeichneten Interaktionen mit Fokus auf körperlich-klangliches Musizieren, Sprache, Gestik und Körperbewegung exakt transkribiert habe. Ich übernehme die Verschriftlichungen eins zu eins in den Text der Arbeit und stelle sie, um sie kenntlich zu machen eingerückt und in kleinerer Schriftgröße dar.

Die zweite Darstellungsebene löst sich von der Beschreibung einzelner Szenen, nimmt die Kontexte des erforschten Unterrichts in den Blick und liefert Erklärungen für die beschriebenen Interaktionen: Ich erläutere dort den situativen Kontext geschilderter Szenen, beziehe Interviewaussagen der AkteurInnen mit ein, nenne Vergleichsszenen, in denen sich Ähnlichkeiten und Unterschiede zeigen, und beziehe mich auf Theorien anderer AutorInnen, die helfen, die beobachteten Prozesse zu erklären. Auf diese Weise arbeite ich die personenübergreifenden Handlungsmuster heraus, die durch den Einbezug aller verfügbaren Informationen erkennbar geworden sind, lege dar, wie sich diese Muster interpretieren lassen, und nenne meine Gründe dafür. Kurz: Auf dieser Ebene geht es um die Darstellung und Deutung des gesamten beobachteten Unterrichts.

Indem ich einerseits eine detaillierte Nacherzählung einzelner Szenen und andererseits eine Rekapitulation und Interpretation des gesamten erforschten Unterrichts

miteinander verbinde, ermögliche ich eine bessere Nachvollziehbarkeit meiner Forschungsergebnisse in dreierlei Hinsicht: Erstens mache ich die Handlungsmuster, um die es mir geht, mithilfe der detaillierten Rekonstruktion einzelner Szenen für die LeserInnen anschaulich. Zweitens werden meine Interpretationen auf diese Weise besser nachvollziehbar, da klar wird, auf Basis welcher beobachteten Prozesse genau ich sie entwickelt habe. Und drittens wird auf diese Weise auch die Forschungspraxis, die hinter dem veröffentlichten Text liegt, transparenter: Jene Arbeitsschritte, in denen ich Szenen erst einmal rekonstruiert und verbalisiert habe, lassen sich klarer unterscheiden von jenen, in denen ich meine Beobachtungen dann in den Forschungszusammenhang eingeordnet und interpretiert habe.

Zum Abschluss von jedem der folgenden Kapitel weite ich den Blick über den von mir erforschten Unterricht hinaus: Ich formuliere Annahmen darüber, inwieweit sich meine Beobachtungen und Interpretationen auch auf andere instrumentalpädagogische Situationen übertragen lassen. Grundlage hierzu sind die Ergebnisse meiner komparativen Analyse sowie die Schlüsse, die ich daraus ziehe: Zeigt sich beispielsweise eine bestimmte Handlungsweise bei allen AkteurInnen und lässt sie sich aus grundlegenden Zielen oder Bedingungen von Instrumentalunterricht erklären, dann gehe ich davon aus, dass sie sich auch in anderen Situationen finden dürfte. Lässt sich eine Handlungsweise dagegen auf einen bestimmten Einflussfaktor zurückführen – beispielsweise auf die Spielbedingungen des jeweiligen Instruments oder auf die Rolle der handelnden Person als LehrerIn oder SchülerIn – grenze ich meine Annahmen zur Übertragbarkeit auf andere Situationen entsprechend ein. Ggf. benenne ich Fragen. Kurz: Ich liefere meinen LeserInnen eine Einschätzung darüber, für welche instrumentalpädagogischen Situationen und unter welchen Bedingungen meine Darstellungen Gültigkeit haben.

Forschung als interpretative Rekonstruktion von Realität

Im abschließenden Teil dieses Kapitels geht es mir um die grundlegend epistemologische Frage, welcher Art die Erkenntnisse sind, die sich aus meiner fokussiert ethnographischen Forschung heraus ergeben haben. Welche Aussagekraft haben sie? In welchem Bezug stehen sie zur erforschten Realität? Wie lassen sie sich verstehen, einordnen und aufgreifen?

In der Beschreibung meiner Methodik ist bereits deutlich geworden, dass es in den folgenden Kapiteln nicht darum gehen wird, die von mir erforschten instrumentalpädagogischen Prozesse objektiv – im Sinne eines vom Forscher unabhängigen Spiegelbildes der Realität – darzustellen: Ich beschreibe Instrumentalunterricht aus einer bestimmten, von mir gewählten Perspektive heraus. Ich habe für das Sam-

meln meiner Daten eine bestimmte Methodik ausgewählt, die beeinflusst, was für Informationen ich erhalte. Ich habe den beobachteten Unterricht durch meine Anwesenheit beeinflusst. Und ich beschreibe die gesammelten Informationen nicht nur, sondern suche auch auf interpretative Weise nach Erklärungen für wahrgenommene Phänomene. Damit stellt das Ergebnis meiner Forschung kein Abbild einer beobachteten Realität dar.

Ebenso wenig ermöglicht mir mein Forschungsansatz, allgemeingültige Aussagen zu treffen, die sich unhinterfragt auf jeden Instrumentalunterricht – also auf alle möglichen Situationen, die mit diesem Begriff bezeichnet werden können – übertragen ließen. Ob Phänomene, die ich beobachtet und erklärt habe, sich in anderen instrumentalpädagogischen Unterrichtssituationen auf der Welt oder auch nur in Deutschland finden ließen, lässt sich nicht mit Sicherheit wissen. Es lassen sich nur begründete Annahmen über mögliche Verallgemeinerungen treffen, die dann allerdings wiederum auf den von mir formulierten Erklärungen aufbauen und somit selbst interpretativ sind.

Wenn die Ergebnisse meiner Forschung also weder objektiv sind noch einen Anspruch auf Allgemeingültigkeit haben, auf welche Weise besitzen sie dann Relevanz und wie lassen sie sich aus wissenschaftlicher und pädagogischer Perspektive aufgreifen? Um dies zu erklären, ist ein grundlegender erkenntnistheoretischer Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen qualitativ-empirischer Forschung notwendig.

Zusammen mit zahlreichen Vertretern qualitativer Forschung²⁶⁴ vertrete ich die Auffassung, dass es in wissenschaftlichen Texten notwendigerweise unmöglich ist, reale Phänomene so darzustellen, dass sie für ein und allemal beschrieben und erklärt sind. Dies hängt mit mehreren Eigenschaften zusammen, die empirischer Forschungsarbeit zu eigen sind:

Erstens lässt sich bei genauerer Betrachtung wissenschaftlicher Arbeitsprozesse erkennen, dass die Erforschung und schriftliche Beschreibung realer Phänomene zwangsläufig verbunden ist mit der bewussten oder unbewussten Herausbildung ei-

264 U.a. Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln, „Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research“, in *Handbook of Qualitative Research*, hg. von Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln, 2. (Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2000), 17f.; Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 21f. Vgl. einleitend zur methodologischen Erkenntnis, dass wissenschaftliche Texte keine Abbilder einer erforschten Realität darstellen, sondern selbst Konstrukte darstellen Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 34.

ner bestimmten Forschungsperspektive, die andere Sichtweisen ausschließt.²⁶⁵ Jede Perspektive erweist sich dabei als verknüpft mit bestimmten, mehr oder weniger elaborierten theoretischen Annahmen über das zu erforschende Feld sowie mit Begriffen, die verwendet werden, es zu beschreiben.²⁶⁶ Empirische Forschung führt somit nicht zu einer Abbildung oder Widerspiegelung realer Phänomene, ‚wie sie sind‘, sondern stellt den Versuch dar, diese Phänomene aus einer bestimmten Sicht-, Denk- und Sprechweise heraus zu rekonstruieren. Zu jedem erforschbaren Phänomen lassen sich verschiedene Rekonstruktionsweisen denken, deren Ergebnisse erst einmal gleichermaßen legitim sind, da sie sich gegenseitig ergänzen und kritisieren.²⁶⁷ Ein Beispiel hierfür aus dem instrumentalpädagogischen Diskurs findet sich in jenem Konflikt, den ich im Theoriekapitel meiner Arbeit thematisiert habe.²⁶⁸ Einige AutorInnen gründen ihre Betrachtung von Instrumentalunterricht eher auf erziehungswissenschaftliche Theorien zu Zielen und methodischen Herangehensweisen von LehrerInnen. Dementsprechend beschreiben sie die dortigen Prozesse als beeinflusst durch diese Ziele und Methoden.²⁶⁹ Andere AutorInnen gehen eher von Theorien zu Individualität und Persönlichkeit aus und fokussieren sich darauf, wie SchülerInnen sich den Input ihrer LehrerInnen ihre jeweils persönliche Art zu eigen machen.²⁷⁰ Entsprechend entstehen auf diese Weise Rekonstruktionen von Instrumentalunterricht, die den Einfluss der SchülerInnen auf das Unterrichtsergebnis betonen und dafür die Ziele und Methoden der LehrerInnen weniger stark thematisieren.²⁷¹ Beide beschriebenen Perspektiven rücken jeweils bestimmte Aspekte von Instrumentalunterricht besonders in den Blick, die aus einem anderen Blickwinkel weniger intensiv bedacht werden können. Bedenkt man die unzähligen weiteren existierenden Sichtweisen auf Instrumentalunterricht und darüber hinaus jene Perspektiven, die noch möglich wären, wird deutlich: Es ist unmöglich und erscheint auch nicht sinnvoll, sie alle in einen Forschungsprozess mit einzubeziehen. Damit bilden die verschriftlichten Ergebnisse empirischer Forschung zwangsläufig Rekonstruktionen, die erforschte Phänomene aus einer bestimmten Sicht-, Denk- und Schreibweise heraus darstellen.

265 Vgl. Hammersley, *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*, 51.

266 Vgl. Hammersley, 52.

267 Vgl. Hammersley, 51.

268 Vgl. Seite 32ff.

269 Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*.

270 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 117ff.

271 Doerne, 127ff.

Zweitens konstituieren sich in empirischer Forschung gewonnene Daten notwendigerweise aus der gewählten Methodik heraus und sind durch diese geprägt. So führen unterschiedliche Methoden auch zu unterschiedlichen Datenarten, die verschiedene Aspekte eines Phänomens ans Licht bringen können.²⁷² Beispielsweise werden Interviews zu anderen Daten und Ergebnissen führen als Beobachtungen. Auch stellen die durch bestimmte Methoden gewonnenen Daten kein Abbild einer Realität sondern bereits selbst Konstruktionen dar: Eine Person, die von einem vertrauten Bekannten zu ihrem Leben befragt wird, wird vermutlich andere Antworten geben als ein Mensch, der sich gegenüber einem ihm vollkommen unbekanntem Forscher äußern soll.²⁷³ Die Darstellung von Informationen wird also nicht nur durch die Forscherin oder den Forscher, sondern auch bereits durch die befragten Personen selbst konstruiert und geformt.

Drittens liegt das explizite Ziel qualitativer Rekonstruktion immer auch im Versuch, Erklärungen für Wahrgenommenes zu formulieren, also soziale Phänomene zu deuten.²⁷⁴ Damit verbunden ist die Annahme, dass Menschen in ihren Interaktionen miteinander nicht einfach agieren, sondern aus bestimmten Gründen heraus handeln und mit ihren Handlungen selbst Bedeutungen verbinden. Würde man diese Bedeutungen nicht versuchen zu ergründen, entstünde eine Rekonstruktion sozialer Prozesse, die einen zentralen Aspekt schlicht unthematisiert ließe.²⁷⁵

Viertens kann Forschung, die wie mein Dissertationsprojekt in einen schriftlichen Text mündet, keine Widerspiegelung der Realität sein, da ein solcher Text zwangsläufig eine Neukonstruktion darstellt, die – anders als beobachtete Phänomene – an die Bedingungen von Sprache und Schriftlichkeit gebunden ist.²⁷⁶ So lassen sich beispielsweise aufgezeichnete Handlungen, die sich gleichzeitig ereignet haben, im Text nur nacheinander beschreiben. Auch beeinflussen die verwendeten Wörter die Darstellung des Erforschten. Ob ich Instrumentalunterricht beispielsweise als Lehr-Lern-Prozess oder als Interaktion beschreibe, wirkt sich darauf aus, wie der Unterricht im Text erscheint, welche Aspekte daran besprochen und wie sie eingeordnet und erklärt werden. Kurz: Ein Text, der ein erforshtes Phänomen beschreibt, ist

272 Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 34.

273 Vgl. Flick, 34.

274 Vgl. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 11f.

275 Vgl. Geertz, „Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture“, 12; Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, 11f.

276 Vgl. Flick, *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, 531f.

ein Text und nicht das Phänomen selbst. Er stellt das neu geschaffene Resultat eines Versuchs dar, Erforschtes nachzuerzählen.

Über die methodologischen Eigenschaften qualitativer Forschung hinaus tragen auch epistemologische Annahmen über die zu erforschende soziale Realität dazu bei, Forschungsergebnisse zu relativieren: So macht die beschriebene Erkenntnis, dass Forschung zwangsläufig auf Theorien und Begriffe zurückgreifen muss, darauf aufmerksam, dass bereits die Phänomene, die wir als grundlegend für eine jeweilige Forschung nennen, Konstrukte darstellen: *Den* Instrumentalunterricht gibt es nicht – es gibt nur eine gesellschaftliche Übereinkunft, bestimmte Situationen, in denen es um das Erlernen von Instrumentalspiel geht, unter diesem Begriff zusammenzufassen.²⁷⁷ Damit lassen sich über sehr grundlegende Bedingungen hinaus keine Eigenschaften annehmen, die all diesen Situationen essenziell und für alle Zeiten zu eigen wären. Was genau als Instrumentalunterricht bezeichnet wird, in welchen Kontexten es stattfindet, welche Handlungsweisen darin eine Rolle spielen, ist veränderlich und kann von Kontext zu Kontext abweichen. Damit ist es letztlich auch nicht möglich, *den* Instrumentalunterricht allgemeingültig und abschließend zu erforschen.

Zusammenfassend lässt sich bis hierhin sagen: Ergebnisse qualitativ-empirischer Forschung sind nicht objektiv und nicht repräsentativ. Sie stellen Rekonstruktionen dar, die erforschte Phänomene zwangsläufig aus einer bestimmten Sicht- und Denkweise heraus beschreiben und hierzu auf Daten zurückgreifen, die von der gewählten Methodik geprägt und bereits selbst Konstrukte sind. Qualitative Forschung mündet in interpretativen Erklärungsversuchen, die üblicherweise in Form schriftlicher Nacherzählungen präsentiert werden. Darüber hinaus wäre eine repräsentative, abschließende Darstellung sozialer Phänomene auch gar nicht möglich, da bereits die Bezeichnung dieser Phänomene eine Konstruktion darstellt, die Verschiedenes und Wandelbares unter einem Begriff zusammenfasst.

Wenn qualitative Forschung reale Phänomene weder objektiv noch repräsentativ darstellen kann, sondern in interpretative Rekonstruktionen mündet, welches Ziel lässt sich mit ihr verfolgen? Eine Antwort qualitativer ForscherInnen hierauf liegt in der Auffassung, dass sich sicheres Wissen letztlich nicht innerhalb einer Forschungsarbeit herstellen lässt, sondern sich erst durch das Wechselspiel vieler For-

²⁷⁷ Vgl. zur Annahme, dass unter einem Begriff zusammengefasste Phänomene nicht gleich, sondern nur ähnlich sind Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, 12ff.

schungsarbeiten und den Austausch darüber konstituiert.²⁷⁸ Auch wenn es nicht möglich ist, Realität objektiv widerzuspiegeln, sind demnach doch die Versuche notwendig, sie möglichst angemessen zu beschreiben und zu erklären. Jeder einzelne dieser Versuche muss daran scheitern, die Realität vollumfänglich zu erfassen. Aber in ihrer Gesamtheit und durch die Bezugnahme aufeinander tragen alle Erklärungsversuche gemeinsam dazu bei, ein – selbst in seinen Widersprüchen – angemessenes Bild sozialer Wirklichkeit zu konstruieren und es zugleich laufend an reale Veränderungen anzupassen.

Betrachtet man empirische Forschung nicht als möglichst objektive Darstellung der Realität, sondern als den Versuch, diese Realität fortlaufend durch Interpretationen zu beschreiben, geht es nicht um die Frage, ob eine Beschreibung ‚stimmt‘. Es geht stattdessen darum, was ‚gute‘ Interpretationen auszeichnet und wie sie sich erreichen lassen. Unter Theoretikern qualitativer Forschung finden sich auch hierzu unterschiedliche Ansätze.²⁷⁹ Ich folge mit meiner Forschung ethnographischen Auffassungen zur Validität von Interpretationen: Grundlegend gehe ich unter anderem mit Martyn Hammersley und Paul Atkinson davon aus, dass eine zu erforschende Realität weitestgehend unabhängig von mir als Forscher tatsächlich existiert, auch wenn sie sich nicht eins zu eins beschreiben lässt.²⁸⁰ Wissenschaftliche Interpretationen können demnach eine erforschte Realität durchaus mehr oder weniger treffend beschreiben.²⁸¹ Um eine möglichst hohe Realitätsangemessenheit von Interpretationen zu erreichen, folgen ethnographische WissenschaftlerInnen mehreren Maßgaben, an denen auch ich mich orientiere:²⁸²

278 Vgl. zur Idee von Wissenschaft als epistemologischem Prozess durch diskursiven Austausch u.a. Geertz, *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*, 97ff. Geertz beschreibt dort einen ethnologischen Streit zwischen zwei Interpretationen zur Frage, ob sich menschliches Verhalten eher kulturell oder psychologisch erklären lässt. Er argumentiert, dass genau in der Ungeklärtheit und gegenseitigen Kritik zwischen beiden Positionen der wissenschaftliche Mehrwert liegt.

279 Vgl. Steinke, *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*, 43ff.

280 Hammersley, *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*, 43ff.; Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 3ff. Vgl. zu konstruktivistischer Kritik am erkenntnistheoretischen Realismus ethnographischer Forschung Hammersley, *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*, 44f.

281 Vgl. Hammersley, *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*, 69.

282 Bereits unter ethnographischen ForscherInnen besteht keine epistemologische Einigkeit darüber, was gute Interpretationen ausmacht. Vgl. Hammersley, 43ff. Daher ließen sich innerhalb der Ethnographie noch zahlreiche weitere Ansätze zur Validierung von Inter-

Erstens stütze ich die Validität meiner Interpretationen dadurch, dass ich an bestehende philosophische, soziologische und musikpädagogische Theoriegebäude anknüpfe, die sich bisher als erfolgreich darin erwiesen haben, Phänomene, um die es mir geht, zu beschreiben. Verbunden damit ist die Auffassung, dass bestehende Theorien aus dem mehr oder weniger strukturierten, empirischen Umgang zahlreicher anderer Personen mit realen Phänomenen entstanden sind und sich bereits als hilfreich erwiesen haben, diese Phänomene zu erfassen.²⁸³ Indem ich existierende Theorien aufgreife, knüpfe ich also indirekt an die Erfahrungen vieler anderer MusikpädagogInnen und WissenschaftlerInnen anderer Disziplinen an. Für meine dadurch gelenkten Beobachtungen ergibt sich auf diese Weise von vornherein eine höhere Wahrscheinlichkeit darin, dass relevante Aspekte in den Blick geraten.

Zweitens folge ich der ethnographischen Maßgabe, mich auf methodischer Ebene möglichst offen auf das von mir erforschte Feld einzulassen, um auf dessen Eigenschaften und Besonderheiten sensibel eingehen zu können.²⁸⁴ Damit verbunden ist die Auffassung, dass sich die Validität einer Interpretation nicht aus vorstrukturierten methodischen Schritten, sondern aus einer prinzipiellen Offenheit für die speziellen Charakteristika eines zu erforschenden Feldes heraus ergibt. Will man beobachtete Phänomene angemessen beschreiben und interpretieren, muss man ihren Eigenschaften, derer man häufig erst während der Forschung gewahr wird, gerecht werden und das eigene Vorgehen flexibel daran anpassen.²⁸⁵

Drittens fördere ich die Validität meiner Ergebnisse durch die intensive Vernetzung einer großen Menge unterschiedlicher Daten und Informationen verschiedener Art miteinander. Der Methodik der dichten Beschreibung liegt die Auffassung zugrunde, dass sich beobachtete Handlungen und Äußerungen erst durch den Einbezug vieler Kontextinformationen angemessen interpretieren lassen.²⁸⁶ Dementsprechend beziehe ich verschiedenartige Datenarten aufeinander, um ein möglichst dichtes Netzwerk beobachteter Phänomene zu rekonstruieren, aus dem heraus möglichst all diese Phänomene erklärbar werden: Beispielsweise lässt sich wie oben beschrieben die Geste einer Person erst dann valide als Bezugnahme auf einen bestimmten Aspekt ihres Instrumentalspiel interpretieren, wenn Interviewaussagen, andere Beobachtungen und ähnliche Handlungen weiterer Personen dies bestätigen.

pretationen finden. Vgl. Hammersley, 57ff. Ich expliziere hier jene Maßgaben, die innerhalb jener Forschungstradition, der ich folge, als sinnvoll anerkannt sind.

283 Vgl. Geertz, „Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture“, 27.

284 Vgl. Hammersley und Atkinson, *Ethnography: Principles in Practice*, 7.

285 Vgl. Hammersley und Atkinson, 7.

286 Vgl. Geertz, „Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture“, 10ff.

Und viertens stütze ich die Validität meiner Deutungen, indem ich sie anhand des gesamten zur Analyse herangezogenen Videomaterials überprüfe, bis sich alle Daten in das von mir konstruierte Bild einordnen lassen. Zeigen sich dagegen in einzelnen Szenen Widersprüche, müssen die Interpretationen entsprechend angepasst und weiterentwickelt werden. Meine Rekonstruktion verfolgt damit den Anspruch, das gesamte analysierte Geschehen hinreichend zu beschreiben und zugleich in ein stimmiges Bild zu münden, aus dem heraus ihre einzelnen Bestandteile Sinn machen.

Wie lassen sich meine Forschungsergebnisse also lesen und verstehen? Letztlich stellen sie einen Beitrag zu jenem diskursiven Konstitutionsprozess von Wissen dar, den ich oben beschrieben habe: Indem ich an bestehende Theorien und Beschreibungen von Instrumentalunterricht anknüpfe und diese auf Basis meiner empirischen Daten weiterentwickle, trage ich dazu bei, Wissen über diese Unterrichtsform weiter herauszubilden. Anspruch ist dabei durchaus, die erforschten – und strukturell ähnliche – Unterrichtsprozesse möglichst treffend zu beschreiben und zu erklären. Zugleich handelt es sich bei meinen Ergebnissen nicht um ein Abbild der Realität, sondern um ein Konstrukt, das einer bestimmten Perspektive folgt, aus der heraus es beobachtete Phänomene sucht zu erklären. Die Ergebnisse meiner Arbeit müssen also in zweierlei Weise verstanden werden: Einerseits liefern sie durchaus Aussagen zu Instrumentalunterricht, die helfen, diesen besser zu verstehen und zu erklären. Andererseits stellen sie Anregungen zum kritischen Weiterdenken und Weiterforschen dar: Sie können als Ausgangspunkt dienen, meine Beschreibungen und Erklärungen auf andere Kontexte zu übertragen, sie zu hinterfragen und darauf aufbauend Wissen über Instrumentalunterricht weiter zu konstituieren.

5. Multimodale Interaktion im Instrumentalunterricht

Mit diesem Kapitel eröffne ich meine Analyse des empirischen Materials und gebe einen ersten Einblick in die Interaktionen zwischen InstrumentallehrerInnen und -schülerInnen, die ich erforscht habe. Ich widme mich dem Fragenkomplex, der sich aus meiner Literaturbetrachtung zu *multimodaler Kommunikation* ergeben hatte. Ich hatte die Kommunikation zwischen InstrumentalschülerInnen und -lehrerInnen als *multimodal* beschrieben, da dort *musikalische* Kommunikation durch Spiel auf dem Instrument bzw. Gesang, *verbale* und *nonverbale* Kommunikation ineinandergreifen. Bei näherer Betrachtung hatte sich gezeigt, dass zwei dieser Kommunikationsarten sich noch einmal aus mehreren, feineren Darstellungsebenen heraus konstituieren: Die musikalische Kommunikation erfolgt über Klang und Spielbewegungen, die nonverbale Kommunikation über Körperhaltung bzw. -bewegung, Gestik und Mimik. Daraus hatten sich mehrere offene Fragen ergeben:

- In welcher Weise äußern sich jeweils LehrerInnen und SchülerInnen multimodal? Wie unterscheiden sie sich in ihrer Kommunikation?
- Wie abhängig oder unabhängig voneinander sind dabei musikalisches Spiel, Sprache und nonverbale Kommunikation? Stellen sie eigenständige Ausdrucksweisen mit jeweils eigenen Regeln dar? Oder gehen sie fließend ineinander über und vermischen sich innerhalb von Äußerungen?
- Wie transformieren SchülerInnen und LehrerInnen eine Kommunikationsform in eine andere? Müssen sie dabei eher – ähnlich wie beim Gebrauch zweier verschiedener Sprachen – aktiv von einer Art der Kommunikation in die andere übersetzen? Oder finden die Übergänge eher fließend und automatisch statt, da es bereits Gemeinsamkeiten oder Überschneidungen zwischen Musizieren, nonverbaler und verbaler Kommunikation gibt?
- Welche Hierarchie zeigt sich zwischen musikalischem Klang und Körperbewegungen innerhalb der Unterrichtskommunikation? Was prägt die Interaktion stärker?
- Wie lässt sich das kommunikative Zusammenspiel innerhalb längerfristiger Interaktionen beschreiben? Welche Rolle haben die verschiedenen Kommunikationsarten darin? Wie wirken sie zusammen und greifen ineinander?

Auf den folgenden Seiten werde ich erste Antworten auf diese Fragen formulieren. Als Ausgangspunkt hierzu dienen mir zwei Szenen aus dem beobachteten Unterricht: In der ersten Szene übt die sechsjährige Akkordeonschülerin Carolina gemeinsam mit ihrem Lehrer Michael das Spiel der chromatischen Tonleiter in der rechten Hand. In der zweiten Szene arbeiten die Saxophonschülerin Matilda und

ihre Lehrerin Inke am ersten Satz der Violinsonate von Carl Philipp Emanuel Bach in g-moll, BWV 1020, hier in einer Bearbeitung für Saxophon.²⁸⁷ Ausgehend von meiner Analyse der Szenen weite ich dann den Blick auf den gesamten beobachteten Unterricht: Ich erläutere zum einen, inwieweit sich in den Szenen beobachtete Handlungsmuster auch in anderen Unterrichtssituationen wiederfanden. Zum anderen beschreibe ich, in welchen Punkten meine ersten Beobachtungen ergänzt werden müssen, wenn man ein Gesamtbild der beobachteten Interaktion entwerfen möchte.

Ich habe die beiden Szenen als Auftakte meiner Ausführungen ausgewählt, weil sie auch für mich selbst wichtige Einstiegspunkte in meinen Forschungsprozess darstellten: Die Interaktion der beiden SaxophonistInnen ereignete sich in der ersten Saxophonstunde, die ich begleitet habe. Ich habe das Video der Situation – zusammen mit einigen anderen Szenen – noch während meiner Unterrichtsbeobachtungen analysiert und dazu genutzt, einen ersten Eindruck von den Interaktionen zu gewinnen, die ich erforschen wollte. Auch die Szene im Akkordeonunterricht ereignete sich zu Beginn meiner Forschungszeit, sie stammt aus der dritten Woche meiner Anwesenheit im Unterricht. Ich habe sie zwar erst nach Ende meiner Teilnehmenden Beobachtung, aber doch am Anfang der daran anschließenden, intensiven Datenanalyse genauer in den Blick genommen. Auch hier ging es mir eher um einen anfänglichen und grundlegenden Einblick in die erforschte Interaktion. Ich stelle die beiden Szenen hier an den Anfang, um meinen LeserInnen einen ähnlichen Einstieg in meine Forschung zu ermöglichen, wie ich ihn selbst hatte: Aus ersten Eindrücken und Interpretationen ergibt sich durch Einbezug weiterer Daten nach und nach ein fundierteres Bild von Instrumentalunterricht.

Kommunikation als vielschichtige Einheit von Teiläußerungen

Die Einstiegsszene aus dem Akkordeonunterricht ermöglicht eine erste Antwort auf die Frage, wie abhängig oder unabhängig voneinander musikalische, verbale und nonverbale Kommunikation innerhalb multimodaler Äußerungen sind. In der Interaktion der sechsjährigen Unterrichtsanfängerin Carolina und ihres Lehrers Michael geht es um das Spiel der chromatischen Tonleiter. Die Schülerin hat bereits in den

287 Die Sonate wurde ursprünglich Johann Sebastian Bach zugeschrieben und hat daher eine BWV-Nummer. Die Autorenschaft gilt inzwischen aber als umstritten. Als wahrscheinlichster Komponist gilt Carl Philipp Emanuel Bach, den ich daher hier als Komponisten nenne. Vgl. Kuijken, „Nachwort“. Für Inke und Matilda im Unterricht spielte dies noch keine Rolle: Die beiden gingen davon aus, dass es sich um ein Stück von Johann Sebastian Bach handelte.

vorangegangenen Wochen mit ihrem Lehrer daran gearbeitet und das Spiel der Tonleiter auch zu Hause geübt. Nun spielt sie Michael den aktuellen Stand ihrer Bemühungen vor.

²⁸⁸Carolina sitzt nach hinten gelehnt auf ihrem Klavierhocker, so dass die Beine in der Luft baumeln und ihr Akkordeon auf dem Oberkörper aufliegt. Ihren rechten Ellenbogen hat sie weit nach hinten genommen, so dass ihre Hand eng und mit gekrümmten Fingern auf der Tastatur ihres Instruments liegt. Die Schülerin spielt die Tonleiter in dieser Haltung zweimal nacheinander an. Die Töne erklingen laut und in einem sehr starken Legato, so dass sie teilweise bereits überlappen. Der Rhythmus der Schülerin ist unregelmäßig; vereinzelt erklingen Töne gar nicht, so dass die Tonleiter insgesamt gepresst und holprig klingt. Während Carolina spielt, schaut sie kontinuierlich auf die Tastatur ihres Instruments. Nachdem sie die Tonleiter zwei Mal vorgespielt hat, hebt sie ihren Kopf und blickt zu ihrem Lehrer.

Michael hat währenddessen seine Arme auf die Knie gestützt und das Spiel seiner Schülerin in leicht vorgebeugter Haltung verfolgt. Als Carolina aufschaut, hebt auch er leicht seinen Kopf, lächelt und wendet den Blick von der Tastatur weg dem Gesicht der Schülerin zu, so dass sich die Blicke der beiden treffen. Abgesehen davon verharrt er in seiner vorgebeugten Haltung.

Die Schülerin richtet ihren Blick zurück auf die Tastatur und beginnt nun wieder, die Tonleiter vorzuspielen. Nach mehreren Ansätzen schaut sie erneut hoch zu ihrem Lehrer.

Michael beginnt nun, Carolinas Spiel zu kommentieren. Er sagt: „Das klingt schon sehr beeindruckend, wenn du diese schnelle chromatische Tonleiter machst. Einen Tipp hätte ich.“ Er nimmt sein Akkordeon auf den Schoß und legt sich die Riemen um die Schultern und spricht währenddessen weiter: „Der Tipp lautet: Wenn man die so macht, wie du, du sie jetzt kannst, dann ist sie sehr gedrückt. Du drückst die Töne.“ Er spielt den Anfang der chromatischen Tonleiter mehrmals nacheinander an. Dabei lässt er die Töne noch stärker überlappen als Carolina, sodass sich bereits Cluster bilden. Seinen Arm hat der Lehrer ähnlich weit nach hinten genommen wie die Schülerin zuvor. Er unterbricht sein Spiel und erklärt: „Du denkst zu sehr drauf auf die Knöpfe.“ Bereits während er dies sagt, deutet er erneut die chromatische Spielbewegung der Finger auf dem Instrument an; diesmal allerdings, ohne die Knöpfe tatsächlich zu drücken. Dafür vollführt er die Fingerbewegungen noch deutlicher als zuvor: Er präsentiert sie langsamer und mit großem, deutlichen Anlauf der Finger in Richtung der Knöpfe. Direkt im Anschluss spielt er die ersten Töne der Tonleiter nun wieder hörbar an, allerdings diesmal sehr langsam und mit ähnlich deutlichen und großen Bewegungen wie zuvor, als er sein Spiel nur pantomimisch angedeutet hat. Bei jedem einzelnen Ton drückt er den jeweiligen Finger mit voller

288 Aus Szene: Unterricht Carolina 27.03.2014 / 0:06:13. Zentrale Szenen der Arbeit stelle ich im Anhang vollständig dar. Vgl. zur obigen Szene 346ff.

Kraft in die Tastatur, so dass sich seine Armmuskeln sichtbar anspannen. Zusätzlich nickt er zu jeder Fingerbewegung nachdrücklich mit seinem Kopf und sagt dazu mit gepresster Stimme: „Drauf!“ Auf diese Weise spielt er vier Töne der Tonleiter mit Nachdruck vor: „Drauf, drauf, drauf, drauf!“

Carolina hat währenddessen in sich versunken dageessen. Zuerst hat sie auf ihr Instrument geguckt, dann aber den Blick zu Michael hingewandt und seine Spielbewegungen beobachtet. Jetzt grinst sie, lacht kurz auf und richtet ihren Oberkörper auf.

Michael unterbricht sein Spiel auf dem Instrument, führt den angefangenen Satz sprachlich aber ohne Unterbrechung weiter: „und du müsstest mehr ‚weg, weg, weg, weg!‘ denken.“ Er spielt die Tonleiter erneut an, diesmal mit sehr kurzen, nicht gebundenen Tönen, ohne den kräftigen Druck von vorhin.

Carolina richtet nun ihren Blick auf die Tastatur und legt auch ihre Hand auf die Knöpfe.

Michael nimmt währenddessen seine rechte Hand von der Tastatur, hält sie halbhoch in die Luft, die Handfläche nach unten, die Finger aneinander und leicht gekrümmt, als würden sie auf einer Halbkugel ruhen. Er sagt erneut: „Weg, weg, weg, weg“ und lässt dabei einzelne Finger der Hand in kleinen, schnellen Bewegungen nach oben schnellen, als wolle er sie von der imaginären Halbkugel lösen. Gleichzeitig wendet er den Blick von seiner Schülerin und schaut aus dem Fenster. Daraufhin wendet er sich mir zu und sagt: „Da kommt ein doller Sturm, hä?“ Dabei verändert er der Haltung der Finger seiner immer noch vor den Körper gehaltenen rechten Hand: Er streckt den Zeigefinger und zeigt damit in Richtung des Fensters.

Carolina, die schon längere Zeit Finger und Blick auf ihrer Tastatur hat verharren lassen, beginnt nun, die Tonleiter erneut zu spielen, woraufhin Michael den Blick wieder seiner Schülerin zuwendet.

Diese Sequenz lässt sich als Startpunkt einer mimetischen Interaktion begreifen, wie ich sie im Theorieteil skizziert habe: Die Schülerin spielt ihrem Lehrer auf ihrem Instrument etwas vor. Michael spiegelt einen Aspekt ihrer Spielweise, wenn er feststellt, dass die Tonleiter „gedrückt“ sei und dass Carolina „zu sehr drauf auf die Knöpfe“ denke. Ausgehend davon ahmt er eine alternative Spielweise vor, indem er die Schülerin zu einem weniger druckvollen Spiel auffordert.

Das Thema der Interaktion ergibt sich aus der Art, in der die Schülerin die Tonleiter spielt: Carolina hat ihren Oberkörper weit nach hinten genommen, so dass das Gewicht ihres Akkordeons auf Schulter, Bauch und Brust lastet. Da die Schülerin auch ihre Füße in der Luft hält, ist es ihr unmöglich, die Last des Instruments über ihre Beine in den Boden abzuleiten. All dies resultiert in einer starken Muskelspannung in Oberkörper, Armen und Händen, die durch den weit nach hinten genommenen rechten Ellenbogen und die gekrümmten Finger der rechten Hand weiter verstärkt wird. Diese Spannung führt dazu, dass Carolina den Balg ihres Instru-

ments mit Kraft zieht und ihre Finger beim Spielen mit Anspannung, Druck und großem Gewicht in die Knöpfe drückt. Daher spielt sie die Tonleiter in einem lauten, gepressten Legatoklang. Der Lehrer reagiert darauf, indem er die Spielweise der Schülerin insgesamt als „gedrückt“ kritisiert und dann versucht, Carolina zu weniger druckvollen, leichteren Fingerbewegungen anzuregen.

Betrachtet man die Interaktion in der Szene im Hinblick auf multimodale Kommunikation, lässt sich zunächst einmal feststellen: Die Schülerin kommuniziert – abgesehen von nonverbalen Signalen, mithilfe derer sie das Hin und Her mit ihrem Lehrer strukturiert²⁸⁹ – ausschließlich über ihr musikalisches Spiel. Der Lehrer greift dagegen auf alle drei Kommunikationsformen zurück: Er präsentiert musikalisches Spiel, wenn er die druckvollen Fingerbewegungen der Schülerin auf seinem Akkordeon nachahmt und Carolina eine alternative, leichtere Art zu spielen präsentiert. Er kommuniziert über Sprache, unter anderem wenn er feststellt, Carolina denke „zu sehr drauf auf die Knöpfe“. Und er zeigt nonverbale Kommunikation, unter anderem wenn er mit seinen Fingern gestisch flatternde Bewegungen in der Luft macht. Betrachtet man das Zusammenspiel der drei Kommunikationsarten, wird sichtbar, dass diese ausgesprochen eng miteinander verschmolzen sind. Im Grunde kann man gar nicht mehr von einzelnen Darstellungsarten sprechen – seien sie nun abhängig oder unabhängig voneinander. Dies lässt sich an fünf Punkten besonders deutlich festmachen:

Erstens erfolgt keine der drei Darstellungsarten Musizieren, Sprache und nonverbale Kommunikation zeitlich getrennt von den beiden anderen: Während Michael die Tonleiter spielt, beschreibt er sein Spiel zur gleichen Zeit sprachlich, und wenn er spricht, unterstützt er dies mit Gestik. Die verschiedenen Darstellungsformen überlappen sich also in unterschiedlichen Konstellationen.

Zweitens wäre keine der jeweiligen Darstellungsarten für sich genommen und ohne Bezug zu den beiden anderen ausreichend, um Carolina die Kritik ihres Lehrers

²⁸⁹ In dieser wie in allen anderen Szenen ließe sich eine Form nonverbaler Verständigung herausarbeiten, die nur indirekt den Umgang mit Musik betrifft: Schülerin und Lehrer strukturieren durch ihre Blicke, Mimik und Körperhaltung den Verlauf der Interaktion, indem sie sich darüber verständigen, wer die Interaktion aktiv vorantreibt, und wer eher beobachtet, bzw. zuhört. Solch nichtsprachliche Verständigungen über den Interaktionsverlauf werden in ähnlicher Weise auch für andere soziale Kontexte beschrieben. Siehe Kellermann und Wulf, „Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen“, 41ff. 56ff. Man könnte sie als generelle kommunikative Basis für die Interaktion zwischen mehreren Menschen begreifen. Da solch nonverbale Strukturierungssignale nicht im Fokus meiner Fragestellung liegen, gehe ich auf sie im weiteren Verlauf der Arbeit nicht näher ein.

vollkommen verständlich zu machen: Würde Michael die Tonleiter nur auf druckvolle und dann auf lockere Weise vorspielen, ohne dabei zu sprechen, bliebe unklar, was Kritik und was Vorahnung ist. Würde er nur sprechen, könnte er nicht ausreichend klar darstellen, welche Spielbewegungen genau er sich wünscht. Und seine gestische Andeutung der in der Luft flatternden Finger wäre ohne Bezug zur den vorigen Spielbewegungen und ohne begleitende verbale Erklärung vermutlich gänzlich unverständlich. Der Lehrer muss für seine Kritik also alle drei Kommunikationsformen ineinandergreifen lassen, da sich musikalische, verbale und nonverbale Kommunikation gegenseitig stützen und erst auseinander heraus erklären.

Drittens erhält Michael erst dadurch, dass er körperlich-klangliches Musizieren und Sprache miteinander verbindet, die Möglichkeit, nicht nur Carolinas äußerlich wahrnehmbare Spielweise zu spiegeln, sondern zugleich auch Gedanken der Schülerin zu thematisieren, die er dahinter vermutet: Er ahmt auf seinem Instrument das Spiel der Schülerin in übertriebener Weise nach und verbindet dies zeitgleich mit der geäußerten Vermutung, sie denke „zu sehr drauf auf die Knöpfe“. So kann er beide Seiten des Musizierens – die sinnlich wahrnehmbare und die mentale – miteinander verbunden darstellen.

Viertens löst der Lehrer im Zuge seiner Äußerung sein musikalisches Spiel in die Einzelebenen des Klangs und der Spielbewegung auf, so dass man nicht mehr von klanglich-körperlichem Musizieren als eigenständiger, in sich geschlossener Kommunikationsform sprechen kann. In Carolinas Aufführung der Tonleiter hingen Klang und Spielbewegung eng miteinander zusammen, wie dies in Arbeiten zum Musizieren beschrieben wird.²⁹⁰ Bei Michael emanzipieren sich beide Ebenen aber nach und nach voneinander: Zuerst betont der Lehrer nacheinander jeweils eine der Ebenen stärker als die andere. Er fokussiert anfänglich den Klang, indem er das enge Legato der Schülerin übertrieben spiegelt und Toncluster entstehen lässt. Dann betont er die Spielbewegungen, indem er Carolinas kräftige Fingerbewegungen in die Knöpfe übertrieben nachahmt. Schließlich löst der Lehrer seine Spielbewegung gänzlich vom Klang, wenn er seine Hand von der Tastatur nimmt, so dass nur noch das Flirren der Finger in der Luft übrig bleibt. In der Kritik des Lehrers lösen sich Klang und Bewegungen, die eigentlich gemeinsam Instrumentalspiel ausmachen, voneinander. Der Klang tritt zunehmend in den Hintergrund, die Bewegungen fließen in eine Gesamtdarstellung aus Sprache, Gestik und Spielbewegung ein.

Damit wird fünftens und letztens deutlich, dass sich die Darstellungsebenen der Spielbewegung und der Gestik hier nicht mehr sinnvoll voneinander abgrenzen las-

²⁹⁰ Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 17.

sen, da sie fließend ineinander übergehen: An einer Stelle spielt Michael die Tonleiter nur vor; seine Spielbewegungen sind dabei noch Bestandteil des Instrumentalspiels. Etwas später übertreibt der Lehrer dann beim Spielen seine Fingerbewegungen, so dass die Präsentation bereits einen gestisch-zeigenden Charakter erhält. Noch einen Schritt weiter auf dem Weg hin zu reiner Gestik ist Michael, als er sein Spiel nur andeutet und die Knöpfe gar nicht mehr tatsächlich drückt. Wenn der Lehrer zuletzt seinen Arm vor dem Körper in der Luft hält und schnelle, flüchtige Fingerbewegungen macht, lässt sich dies zwar noch als eine Andeutung der gewünschten Spielbewegungen auf dem Instrument nachvollziehen. Zugleich lässt es sich aber bereits als eine rein gestische Darstellung betrachten, die sich vom ursprünglichen Kontakt zum Akkordeon gelöst hat.

Die Frage, wie unabhängig oder abhängig voneinander einzelne Kommunikationsformen sind, lässt sich für diese Äußerung also mit einer klaren Tendenz zum Letzteren hin beantworten: In der Äußerung des Lehrers werden keinen autonomen Ausdrucksarten oder Symbolsysteme sichtbar, wie Christine Maria Moritz sie annimmt.²⁹¹ Vielmehr hängen die Kommunikationsarten tatsächlich untrennbar miteinander zusammen, gehen ineinander über und vermischen sich, wie Ulrich Mahlert dies beschreibt.²⁹² Es erscheint sogar sinnvoll, in der Beschreibung multimodaler Kommunikation noch weiter zu gehen, als Mahlert dies tut: Betrachtet man die Äußerung des Lehrers, lassen sich im Grunde überhaupt keine drei verschiedenen Kommunikationsformen mehr ausmachen – seien sie nun unabhängig, untrennbar zusammenhängend oder vermischt miteinander. Vielmehr muss man hier von einer einzigen vielschichtigen Kommunikationsweise sprechen, in der alle Teiläußerungen ineinanderfließen und sich erst auseinander heraus ergeben und erklären.

Das Bild multimodaler Kommunikation, das in dieser kurzen Szene erkennbar wird, bestätigte sich zumindest auf Seiten der LehrerInnen im gesamten beobachteten Unterricht: Beide PädagogInnen griffen in ihren Äußerungen annähernd gleichberechtigt auf alle drei Kommunikationsarten zurück und verwoben sie eng miteinander: Wenn sie die Spielweisen ihrer SchülerInnen spiegelten oder Alternativen dazu vorahmten, verbanden sie ihr eigenes Instrumentalspiel mit sprachlicher Beschreibung sowie mit mimischen und gestischen Verdeutlichungen, um klar zu machen, worum es ihnen ging. Auch wenn sie nicht tatsächlich auf ihren Instrumenten spielten, deuteten sie ihr Spiel doch durch Körperbewegung und Gesang an und

291 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 21.

292 Mahlert, „Kommunikation im Unterricht“, 194f.; Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 153ff.

verbanden dies ebenfalls mit verbalen Erläuterungen und mit Gesten, die über die Spielbewegungen hinaus reichten. So zeichneten sie beispielsweise eine gesungene Melodielinie mit der Hand in der Luft nach oder ballten ihre Faust, um die Körperanspannung zu verdeutlichen, die für das kraftvolle Spiel einer lauten Stelle in der Musik nötig war. Wie in Michaels Äußerung erwiesen sich die Kommunikationsarten in vielen Situationen als so eng aufeinander bezogen, dass sie nicht mehr sinnvoll getrennt voneinander, sondern nur als vielschichtige Einheit zu beschreiben waren, in der alle Teiläußerungen miteinander zusammenhingen.

Ein Vergleich der Kommunikation beider LehrerInnen zeigte zugleich feine Unterschiede darin, wie genau sie Instrumentalspiel, Sprache und nonverbale Kommunikation miteinander verwoben. Diese Differenzen ließen sich auf die ungleichen Spielbedingungen ihrer Instrumente zurückführen. So ergab sich ein Unterschied daraus, dass die Atmung für das Spiel auf dem Saxophon eine wichtigere Funktion hatte als für jenes auf dem Akkordeon. Wenn die Saxophonlehrerin Instrumentalspiel körperlich andeutete, bezog sie sich daher nicht nur auf Bewegung und musikalischen Klang, sondern verdeutlichte gestisch auch Aspekte ihrer Atmung. Beispielsweise schloss sie in einer Szene die Finger ihrer beiden Hände zu einem Kreis zusammen und bewegte sie vom Körper weg, um einen breiten, kontinuierlichen Luftstrom ins Saxophon hinein zu verdeutlichen, den sie sich von ihrer Schülerin wünschte. Für den Akkordeonlehrer war die Darstellung der Atmung nicht derartig zentral und so fanden sich in seiner Gestik auch keine deutlichen Bezüge darauf. Wenn Michael Gesten aus seinem Instrumentalspiel entwickelte, dann bezog er sich zum einen auf Spielbewegungen wie in seinen flirrenden Fingerbewegungen in der geschilderten Szene. Häufig beinhaltete seine Gestik auch ein Hin- und Herbewegen der Arme, das dem Ziehen und Drücken des Balgs ähnelte. Zum anderen bezog der Lehrer sich gestisch auf den Klang der Musik – beispielsweise, indem er die Melodielinie mit seiner Armbewegung nachvollzog oder indem er einen gesungenen Akzent mit dem impulsiven Öffnen seiner Hand begleitete.

Der zweite Unterschied ergab sich ebenfalls aus den verschiedenartigen Anforderungen der Instrumente Akkordeon und Saxophon: Während es für Michael kein Problem darstellte, sein Spiel auf dem Instrument gleichzeitig mit Sprache zu verbinden und es auf diese Weise eng in seine Gesamtäußerungen einzuweben, hatte Inke diese Möglichkeit nicht. Sie konnte nicht zugleich spielen und sprechen, musste ihr Instrument immer erst hoch an den Mund nehmen, wenn sie musizieren wollte. Dies machte es der Lehrerin schwerer, ihre verbalen Äußerungen umgehend mit Vorahmungen ihres Instrumentalspiels zu unterfüttern, um deutlich zu machen, was genau sie meinte. Statt also wie der Akkordeonlehrer sprachliche Beschreibun-

gen direkt mit tatsächlichem Spiel auf dem Instrument zu kombinieren, deutete die Saxophonistin ihr Spiel häufiger als ihr Kollege nur gesanglich und pantomimisch an. Man könnte sagen: Sie präsentierte ihr Instrumentalspiel, ohne tatsächlich auf dem Instrument zu spielen.

Das Erlernen multimodaler Kommunikation über Musik

Die Analyse der zweiten Szene, in der die Saxophonschülerin Matilda und ihre Lehrerin Inke am ersten Satz der Violinsonate von Carl Phillip Emanuel Bach arbeiten, ermöglicht, die multimodale Kommunikation der SchülerInnen genauer in den Blick zu nehmen: Hatte die Unterrichtsanfängerin Carolina in der ersten Szene so gut wie ausschließlich über ihr Instrumentalspiel kommuniziert, äußert sich die 15-jährige Saxophonistin Matilda darüber hinaus auch durch Sprache und Körperbewegung. Auch die folgende Szene knüpft an frühere Unterrichtsstunden an: Matilda und Inke haben bereits zuvor im Unterricht am ersten Satz der Bach-Sonate gearbeitet; die Schülerin hat diesen seitdem auch zu Hause geübt. Nun stellt die Lehrerin ihr die Aufgabe, das Musikstück einmal ganz durchzuspielen. Sie selbst begleitet Matilda auf dem Flügel, spielt allerdings nicht das gesamte Klaviervorspiel vor, weil dieses, wie sie vorher festgestellt hat, „echt schwer“ sei – eine Einschätzung, die später in der Szene noch wichtig werden wird. Die Lehrerin startet ihre Begleitung stattdessen einen Takt vor Einsatz des Saxophons. Ihre Schülerin beginnt zu spielen:

²⁹³Matilda spielt den ersten Satz der Sonate vor. Das Anfangsmotiv erklingt:



Die Schülerin spielt dieses Motiv und auch das darauf folgende Musikstück relativ ausdruckslos: Sie präsentiert die Töne in mittlerer Lautstärke, macht beim Spielen nur geringe dynamische Unterschiede und formt auch die einzelnen Töne einander ähnlich, auf wenig akzentuierte Weise, indem sie alle langen Noten im Piano beginnen und dann ins Mezzopiano crescendieren lässt. Dabei steht sie unbewegt von dem Notenständler und hält ihren Blick ununterbrochen auf die Noten gerichtet. So wirkt Matildas Art, die Sonate aufzuführen, insgesamt gleichförmig und wenig ausdrucksvoll.

Nach einigen Takten kommt die Schülerin zu einer Stelle, an der eine lange Reihe von schnellen Sechzehntelnoten startet:



293 Aus Szene: Unterricht Matilda 02.04.2014 / 0:17:39. Vgl. zur Gesamtszene S. 356ff.

Mehrere Töne sprechen hier nicht rechtzeitig oder gar nicht an. Insbesondere die tiefen Töne bleiben komplett weg – Matilda bricht ab. Sie nimmt ihr Saxophon noch einmal an den Mund und befeuchtet dessen Blatt. Dann hebt sie das Instrument näher vor die Augen und guckt sich Mundstück und Blatt genauer an. Schließlich wendet sie den Blick zu ihrer Lehrerin.

Inke hat währenddessen noch kurz weiter gespielt und einen Schlussakkord improvisiert. Dabei hat sie ihren Blick langsam zu ihrer Schülerin gewandt. Als diese nun zu ihr hinschaut, sagt die Lehrerin: „Klingt 'n bisschen äh schwer das Blatt gerade.“

Matilda stimmt zu: „Joa“ und murmelt leise etwas Unverständliches vor sich hin. Dabei beginnt sie, an der Schraube des Mundstücks zu drehen, mit der das Blatt am Saxophon befestigt ist.

Die Lehrerin fährt fort: „Anders als eben bei unseren Tonleitern. Haste was verändert?“

Matilda guckt weiterhin zu ihrer Lehrerin, sagt aber nichts.

Inke schüttelt ihren Kopf und fragt: „Nee?“

Die Schülerin bestätigt: „Nee.“

Auch dieser Szenenanfang lässt sich als Start einer mimetischen Interaktionssequenz begreifen: Ähnlich wie in der Szene aus dem Akkordeonunterricht ist das Instrumentalspiel der Schülerin Ausgangspunkt der gemeinsamen Beschäftigung mit der Musik. Ähnlich wie der Akkordeonlehrer spiegelt die Lehrerin Inke einen Aspekt dieses Spiels, wenn sie feststellt, das Blatt klinge „'n bisschen schwer“. Im weiteren Verlauf der Szene wird sie dann ebenfalls mögliche Umgangsweisen mit dem benannten Problem vorahmen.

In der Kommunikation der Schülerin zeigt sich ein deutlicher Unterschied zur Akkordeonistin. Anders als Carolina kommuniziert Matilda über ihr musikalisches Spiel hinaus auch auf anderen Ebenen: Sie äußert sich verbal, als sie die Fragen ihrer Lehrerin beantwortet, und sie kommuniziert recht ausführlich auf nonverbaler Ebene. So lässt sich bereits ihr Spielabbruch als nonverbales Signal verstehen, dass sie von der ursprünglichen Aufgabe, den ganzen Satz einmal durchzuspielen, abweichen und sich stattdessen dem Problem der nicht ansprechenden Töne widmen möchte. Für diese Interpretation spricht, dass sowohl Matilda als auch die anderen von mir beobachteten SchülerInnen in anderen Szenen durchaus in der Lage waren, trotz falscher oder nicht ansprechender Töne mit ihrem Spiel fortzufahren. Wenn die Schülerin hier abbricht, ist dies also nicht einer spielerischen Notwendigkeit geschuldet, sondern auf andere Gründe zurückzuführen. Einen solchen Grund deutet die Schülerin im Interview im Anschluss an den Unterricht selbst an. Auf meine Frage, was ihr momentan an der Sonate von Bach wichtig sei, sagt sie:

²⁹⁴„Ich leg' immer ziemlich viel Wert auf die richtigen Töne.“

Tatsächlich zeigt sich Matilda auch in anderen Szenen in erster Linie darauf fokussiert, alle Noten korrekt zu präsentieren: Sie spielt sehr kontrolliert und vorsichtig, reagiert bei falschen Tönen deutlicher negativ als andere Schüler. Man kann daher annehmen, dass der Fokus der Schülerin auf die „richtigen Töne“ sie hier dazu bringt, ihr Spiel zu unterbrechen: Sie empfindet die nicht ansprechenden Noten aus ihrer momentanen Priorität heraus als ein wichtiges Problem, das sie lösen möchte. Indem sie ihr Spiel unterbricht, signalisiert sie zugleich auch ihrer Lehrerin nonverbal diese Priorität. Und Inke reagiert tatsächlich auf dieses Signal der Schülerin: Obwohl sie ursprünglich das Unterrichtsziel gesetzt hatte, das Stück einmal ganz durchzuspielen, rückt sie nun davon ab und widmet sich ebenfalls dem Problem der nicht ansprechenden Töne. Die Schülerin bringt ihre Lehrerin also auf nonverbale Weise dazu, sich einem neuen Thema zuzuwenden.

Noch deutlicher wird Matildas nonverbale Kommunikation, als die Schülerin ihr Blatt befeuchtet, um es dann mit deutlicher Bewegung vor ihre Augen zu heben und kritisch zu betrachten. Diese Handlung lässt sich einerseits als nachvollziehbare Reaktion darauf verstehen, dass die schnellen Töne nicht angesprochen haben: Matilda besitzt als Saxophonistin offenbar bereits ein Wissen darüber, dass die problematische Tonansprache mit dem Blatt des Instruments zu tun haben könnte. Daher überprüft sie, ob mit dem Blatt alles in Ordnung ist. Andererseits stellt die Aktion der Schülerin zugleich eine Form nonverbaler Verständigung dar, da Matilda ihrer Lehrerin dadurch signalisiert, dass sie selbst bereits eine mögliche Erklärung und Lösung für das von ihr erkannte Problem hat.²⁹⁵ Auch auf dieses Signal geht Inke ein, indem sie fragt, ob Matilda etwas an ihrem Blatt geändert habe. Die Leh-

294 Aus dem Interview mit Matilda am 30.04.2014. Vgl. zum vollständigen Interview Anhang, S. 416ff. Aus Gründen der Lesbarkeit stelle ich Interviewaussagen im Hauptteil der Arbeit teilweise gekürzt und nicht in Transkriptionsschrift, d.h. ohne Sprechpausen und Überlappungen dar. Im Anhang finden sich vollständige Transkriptionen aller ausschnittsweise wiedergegebenen Interviews.

295 Im weiteren Verlauf der Szene wird die kommunikative Komponente in Matildas Umgang mit ihrem Mundstück noch deutlicher werden: Schülerin und Lehrerin stellen fest, dass mit dem Mundstück prinzipiell alles in Ordnung sei und Matilda an dessen Schwergängigkeit erst einmal nichts ändern könne. Die Schülerin wird aber, obwohl sie dies nun weiß, auch im weiteren Verlauf immer wieder kritisch zu ihrem Mundstück blicken, wie um ihrer Lehrerin zu signalisieren, dass sie den Umgang mit dem Blatt weiterhin problematisch findet. Wenn die Schülerin also in der oben beschriebenen Szene kritisch zu ihrem Mundstück blickt, kann man davon ausgehen, dass auch diese Handlung bereits eine kommunikative Komponente in Richtung ihrer Lehrerin enthält.

lerin übernimmt also nicht nur das Thema der nicht ansprechenden Töne von ihrer Schülerin, sondern auch einen möglichen Lösungsansatz.

Im Vergleich zwischen der sechsjährigen Unterrichtsanfängerin Carolina und der bereits erfahreneren Saxophonschülerin Matilda deutet sich ein Muster an, das den gesamten beobachteten Unterricht prägte: Mit zunehmender Unterrichtserfahrung erweiterten die SchülerInnen die Vielschichtigkeit ihrer Kommunikation über Musik und zeigten eine größere Souveränität darin, sich zu ihrem Spiel verbal und nonverbal zu äußern.²⁹⁶ Die UnterrichtsanfängerInnen kommunizierten noch in erster Linie über ihr Spiel auf dem Instrument. Sie überließen die Kommentare dazu – wie Carolina in der geschilderten Szene – eher ihren LehrerInnen oder mussten explizit aufgefordert werden, eigene Einschätzungen abzugeben. Wenn sie sich über ihr Spiel hinaus äußerten, wirkten sie im Schnitt eher suchend und unsicher. So äußerte sich der zehnjährige Saxophonschüler Jonas, der erst vor knapp einem Jahr mit Unterricht begonnen hatte, fast immer zögernd und leise. Sein Mitschüler Bennet zeigte sich im Vergleich dazu zwar selbstsicherer, kommentierte die Musik aber immer noch verhältnismäßig selten. Diejenigen SchülerInnen, die bereits länger Instrumentalunterricht hatten, kommentierten ihr eigenes Spiel dagegen häufiger und mit größerer Selbstverständlichkeit sprachlich und nonverbal. So wirkte die achtzehnjährige Saxophonschülerin Clara, die auf eine sehr lange Unterrichtshistorie zurückblicken konnte, bereits in vielen Momenten wie eine gleichberechtigte Gesprächspartnerin ihrer Lehrerin. Sie kommunizierte noch souveräner als Matilda nonverbal und äußerte sich häufig verbal zur Musik – etwa als sie in einer Szene unaufgefordert ihre Auffassung mitteilte, ein Musikstück von Mozart habe „Marschcharakter“. Auch der achtzehnjährige Akkordeonist Christian beteiligte sich verglichen mit anderen AkkordeonschülerInnen relativ gleichberechtigt an der Interaktion: Er warf selbst Ideen und Kommentare ein und forderte seinen Lehrer mit gezielten Fragen zu Antworten heraus. Die SchülerInnen schienen also durch die Unterrichtsinteraktion mit ihren LehrerInnen sukzessive zu erlernen, dass und

²⁹⁶ Neben der Unterrichtserfahrung beeinflussten auch persönliche Dispositionen der SchülerInnen ihre Bereitschaft, sich über ihr Spiel hinaus verbal und nonverbal zu äußern. So zeigten sich die beiden Saxophonisten Jonas und Bennet, die beide ähnlichen Alters waren und erst relativ kurze Zeit Unterricht hatten, dennoch unterschiedlich souverän und vielschichtig in ihrer Kommunikation: Bennet kommentierte sein eigenes Spiel häufiger, souveräner und körperlich raumgreifender als Jonas, der eher zurückhaltend und vorsichtig erschien. Dennoch ließ sich auch über solche Unterschiede hinweg ein Einfluss wachsender Unterrichtserfahrung auf die Souveränität der Kommunikation ausmachen.

wie es möglich war, Musik nicht nur zu spielen, sondern auch nonverbal und sprachlich zu beschreiben und zu kommentieren.

Auch die von den LehrerInnen gezeigte Fähigkeit, Instrumentalspiel, verbale und nonverbale Kommunikation eng aufeinander zu beziehen und auseinander heraus zu entwickeln, bildeten die SchülerInnen offenbar erst mit wachsender Unterrichtserfahrung aus.²⁹⁷ So äußerten sie sich desto häufiger und souveräner auf derartig verwobene Weise, je länger sie Unterricht gehabt hatten: Bei den AnfängerInnen fanden sich über die Untersuchungszeit hinweg gar keine oder nur sehr selten Momente, in denen sie Andeutungen ihres Spiels mit Gestik und Sprache vermischten. Die Saxophonistin Matilda und der Akkordeonist Alexander, die bereits einige Jahre Instrumentalunterricht gehabt hatten, kommunizierten häufiger auf mehreren Ebenen. Wie Matilda in der geschilderten Szene ließen sie allerdings musikalische, verbale und nonverbale Kommunikation weiterhin weniger eng ineinanderfließen als ihre LehrerInnen. Sie beschrieben ihr Instrumentalspiel wie auch das ihrer LehrerInnen meistens eher sprachlich und mit geringerem gestischem Einsatz. Auch zeigten sich in ihren Gesten nur wenige Bezüge zu ihrem Spiel auf dem Instrument. Der Akkordeonist Christian und die Saxophonschülerin Clara, die beide jeweils die größte Unterrichtserfahrung auf ihren Instrumenten mitbrachten, verwoben am häufigsten Instrumentalspiel, Gestik und Sprache miteinander. Ein Beispiel für eine solche Äußerung findet sich in einer Szene, in der sich Clara mit ihrer Lehrerin über die *Arabesque Nr. 1* von Claude Debussy unterhält. Sie spielt dieses Stück zu der Zeit nicht nur in einer Bearbeitung auf dem Saxophon, sondern auch im Original auf dem Piano. Im Saxophonunterricht erzählt sie, dass ihr auf dem Klavier das beidhändige Zusammenspiel von Duolen und Triolen schwer falle. Dies macht sie nicht nur sprachlich, sondern auch körperlich deutlich, indem sie das Spiel ihrer Hände auf dem Klavier gestisch andeutet:

²⁹⁸Clara sagt: „Also es geht komischerweise – wenn ich in der rechten die Triolen hab, geht das super.“ Währenddessen hält sie ihre rechte Hand mit der Handfläche nach unten vor den Körper und lässt sie mehrmals in schwingendenden Bewegungen nach unten federn. Die Schülerin fährt fort: „Aber in der linken [Hand geht es nicht.]“ Hierzu wiederholt sie die eben gezeigte Geste in ähnlicher Weise mit ihrer linken Hand.

Die Schülerin verwebt – ähnlich wie der Akkordeonlehrer in der oben analysierten Szene – ihre sprachliche Aussage mit der pantomimischen Andeutung des Spiels

²⁹⁷ Vgl. hierzu auch Berg, „Gestisches Lernen“, 173. Berg argumentiert, dass auch Gesten gelernt werden müssen. Dies ließe sich für den beobachteten Unterricht bestätigen.

²⁹⁸ Aus Szene: Unterricht Clara 02.04.2014 / 0:32:17.

auf dem Klavier. Ähnliche Äußerungen zeigte auch Christian häufiger. Beispielsweise antwortete er im Interview auf meine Frage, was er an einem südosteuropäischen Tanz, den er gerade spielte, spannend fände, indem er seine Spielbewegungen mit den Fingern andeutete und die Musik zugleich als „zart“ bezeichnete. Die SchülerInnen entwickelten also im Unterricht nicht nur Sicherheit darin, sich sprachlich und nonverbal zu Musik zu äußern. Sie bildeten im Umgang mit ihren LehrerInnen offenbar auch ein Wissen darüber aus, wie genau sie musikalisches Spiel, Sprache und nonverbale Kommunikation miteinander verweben und in Bezug zueinander setzen konnten.²⁹⁹

Wenn multimodale Kommunikation erlernt werden musste, stellt sich die Frage, wie die LehrerInnen ihre SchülerInnen dabei unterstützten. Es ließen sich über den gesamten Unterricht hinweg zwei Arten von Einflussnahmen ausmachen, die in einem Spannungsverhältnis zueinander standen. Zum einen förderten die PädagogInnen ihre SchülerInnen, indem sie ihnen den Raum zu verbalen und nonverbalen Äußerungen gaben und diese sogar einforderten. Dies zeigte sich durch einen Vergleich der Unterrichtsweisen beider LehrerInnen: Während der Akkordeonlehrer häufig von sich aus Einschätzungen zum Spiel seiner SchülerInnen äußerte und Lösungsmöglichkeiten vorschlug, nahm die Saxophonlehrerin über den gesamten beobachteten Unterricht hinweg eine eher fragende Position ein: Sie zeigte sich selbst suchend und signalisierte, dass die Äußerungen ihrer Gegenüber ihr helfen könnten, sich eine Meinung zu bilden. Die beiden oben geschilderten Szenen sind hierfür gute Beispiele: Während Michael mit seiner Ankündigung „einen Tipp hätte ich“ sofort einen eigenen Kommentar einleitet, befragt Inke ihre Schülerin erst ein-

²⁹⁹ Im Unterricht selbst zeigten allerdings alle SchülerInnen seltener als ihre LehrerInnen Äußerungen, in denen Sprache, Spiel und nonverbale Kommunikation miteinander in Bezug standen. Dies lässt sich auch mit der Rollenverteilung im Unterricht erklären: Die LehrerInnen sahen sich in den Unterrichtsstunden vor der Herausforderung, ihren SchülerInnen, die zu der Zeit noch weniger Erfahrung im Instrumentalspiel besaßen, die Zusammenhänge dieses Spiels zu erklären und zu vermitteln. Um dies so deutlich und nachvollziehbar wie möglich machen zu können, griffen sie auf die enge Verbindung von Sprache, ostentativer Gestik und Spielandeutungen zurück. Die Schüler standen nicht vor dieser Herausforderung: Ihr vorrangiges Ziel bestand darin, Instrumentalspiel zu erlernen. Also präsentierten sie auch in erster Linie ihr eigenes Spiel auf dem Instrument, um Empfehlungen oder Anregungen ihrer LehrerInnen zu erhalten. Auch dann, wenn sie sich verbal zu ihrem Spiel äußerten, mussten sie dies doch nicht auf solch elaborierte Weise tun wie ihre LehrerInnen, da sie zurecht davon ausgehen konnten, dass diese sie aufgrund ihrer Erfahrung auch so verstanden.

mal zum Zustand ihres Mundstücks und gibt ihr so die Möglichkeit, sich selbst zu äußern. Durch diese Handlungsmuster beeinflussten die PädagogInnen offenbar ihre SchülerInnen: Die SaxophonschülerInnen zeigten im Vergleich zu den AkkordeonistInnen insgesamt eine größere Bereitschaft und Souveränität darin, ihr Spiel auf dem Instrument sprachlich und nonverbal zu kommentieren und alle Ebenen dabei miteinander zu verbinden.

Die LehrerInnen unterstützten ihre SchülerInnen beim Erlernen multimodaler Kommunikation allerdings auch, indem sie wie der Lehrer in der Anfangsszene ihre eigenen verbalen und nonverbalen Einschätzungen zur Musik äußerten: Insbesondere jüngere SchülerInnen wie die Akkordeonistin Carolina schienen durch das Vorbild der LehrerInnen erst darauf aufmerksam zu werden, dass und wie es möglich war, Aspekte des eigenen Spiels kritisch zum Thema zu machen, um dieses zu verbessern oder sich eine Meinung dazu zu bilden. Indem sie sich an der exemplarischen Kritik der LehrerInnen orientierten, eigneten sie sich zugleich deren Expertise darin an, welche Aspekte bedacht werden mussten, wollte man das Spiel auf ihren Instrumenten produktiv kritisieren.

Wollten die beiden PädagogInnen ihre SchülerInnen beim Erlernen multimodaler Kommunikation unterstützen, bewegten sie sich somit in einem Spannungsfeld zwischen zwei Anforderungen: Einerseits mussten sie ihren SchülerInnen deutlich machen, dass sie deren multimodale Äußerungen zur Musik erwarteten und schätzten, und ihnen Raum geben, sich zu äußern. Andererseits mussten sie ihnen hierzu durch ihre Vorrahmung vermitteln, in welcher Weise solche Kommunikation möglich war und welche Aspekte dabei wichtig waren.

Transformation zwischen den Kommunikationsarten

Die Frage, wie SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht ihre Äußerungen von einer Kommunikationsart in die andere überführten, lässt sich auf Basis meiner Daten nicht abschließend beantworten. Im analysierten Material zeigen sich zahlreiche Transformationsprozesse, die sich nicht aus den Notizen, Szenen und Interviews heraus erklären lassen. Warum beispielsweise bestimmte Spielweisen umgehend als ‚freudig‘ oder ‚traurig‘ eingeordnet wurden, erklärte sich nicht alleine aus der Interaktion heraus. Es lässt sich annehmen, dass hier auch bestimmte Traditionen, über Musik zu sprechen, eine Rolle spielen, in die die AkteurInnen hineinwachsen und die sie aufgriffen.³⁰⁰ In jenen Situationen, in denen sich die Transformationen aus der Unterrichtsinteraktion heraus erklärten, zeigte sich allerdings, dass die Art multimodaler Kommunikation selbst darauf einen Einfluss hatte: Die

³⁰⁰ Vgl. zum Einfluss von Traditionen Kapitel 7.

enge Verzahnung aus Instrumentalspiel, Sprache und körperlicher Darstellung, wie ich sie beschrieben habe, half AkteurInnen, Äußerungen einer Kommunikationsart in die einer anderen zu überführen. Dies lässt sich anhand des weiteren Verlaufs der Szene aus dem Saxophonunterricht veranschaulichen. Nachdem die Lehrerin ihrer Schülerin dort den sinnvollen Umgang mit schwergängigen Saxophonblättern erläutert hat, wendet sie sich wieder unmittelbar Matildas musikalischem Spiel auf dem Instrument zu: Sie spiegelt die wenig ausdrucksvolle Spielweise der Schülerin und ahmt vor, dass sie sich ein expressiveres Spiel von ihr wünscht. Mit dieser Kritik liefert sie ein weiteres Beispiel für die enge Verzahnung der verschiedenen Kommunikationsarten innerhalb der Äußerungen der LehrerInnen. Zugleich wird sichtbar, dass gerade diese Verzahnung ihr hilft, eine genauere verbale Beschreibung zur aufgeführten Musik zu finden:

Inke atmet deutlich hörbar und tief ein und singt die Stelle mit den schnellen Sechzehntelnoten an: „Dadida-dodidudidudidudu.“ Den Taktschwerpunkt am Ende der Melodie akzentuiert sie durch Klang und Bewegung, indem sie ihn mit mehr Nachdruck singt und mit einer druckvollen Bewegung ihres Kopfs und Oberkörpers nach vorne begleitet. Dann blättert sie an den Anfang der Partitur zurück und sagt: „Wir fangen nochmal an, Matilda, jetzt wo wir schonmal abgebrochen haben, ne?“ Sie steht vom Flügel auf, nimmt sich ihr Saxophon und geht hinüber zur Schülerin. Sie sagt: „Der Anfang – das ist natürlich schade, dass ich dir den ganzen – dies ganze Klaviervorspiel nicht vorspielen kann, weil, weil Du dann einfach nicht so in der Stimmung schon bist, ne?“ Die Lehrerin, die inzwischen bei der Schülerin angekommen ist, hebt, als sie „Stimmung“ sagt, ihre Stimme und begleitet dies mit einer körperlich-gestischen Darstellung: Sie nimmt ihren Kopf und Oberkörper mit Kraft etwas nach unten-vorne und lässt ihn dann wieder nach vorne-oben schwingen. Dabei öffnet sie ihre rechte Hand mit der Handfläche nach oben und hält sie mit Spannung vor ihren Oberkörper, als würde sie eine schwere Kugel in der Luft halten. Diese Kombination aus druckvoller Körperbewegung und Gestik wiederholt sie noch mehrfach, während sie fortfährt: „Aber versuch die, das, was wir schonmal äh so'n bisschen probiert haben, 'rauszuarbeiten, mit der Freude am Anfang, ne?“ Beim Wort „Freude“ hebt sie ihre Stimme, schaut Matilda an und lächelt. Sie fährt fort: „So.“ Sie singt das Anfangsmotiv der Sonate an:



Die Zieltöne der Sprünge präsentiert die Lehrerin mit deutlichen Akzenten und verbindet dies mit der impulsiven Körperbewegung und Gestik, die sie bereits vorher mehrfach gezeigt hat. Allerdings entfaltet Inke ihre Darstellung hier weiter: Beim ersten Aufwärtssprung in der Melodie führt sie ihre Hand erst einmal wieder mit

nach oben geöffneten Fingern vor den Körper, lässt sie dann aber gemeinsam mit der Aufwärtsbewegung der Melodie weiter nach oben in Richtung der Zimmerdecke schnellen, bis sich zum Schluss auch ihr Oberkörper gerade aufrichtet und nach oben reckt. Beim zweiten Aufwärtssprung in der Melodie formt Inke diese Darstellung noch weiter aus: Als sie den Anfangston des Sprungs singt, geht sie etwas in die Hocke und nimmt ihren Kopf und Oberkörper nach vorne, um dann gemeinsam mit der Melodie ihren ganzen Körper und ihre Hand kraftvoll nach oben schnellen zu lassen. So scheint sich Inkes Gestik und Körperbewegung aufwärts zunehmend mit der akzentuierten Melodiebewegung der Sprünge zu verbinden. Die Lehrerin fährt fort: „Immer diese Sprünge [...]“³⁰¹ die Sprünge nach oben.“ Als sie „Sprünge“ sagt, deutet Inke wiederum ihre aufwärts gerichtete Gestik an. „Dass die wirklich noch 'n bisschen, ähm ...“ Sie verharrt mehrere Sekunden, um dann fortzufahren: „Ja! Dieses, diesen Auf- äh wirklich sowas von Aufschwungcharakter [haben].“ Als Inke „Auf-“ sagt, deutet sie erneut ihre Aufwärtsbewegung mit Körper und Hand an. Direkt im Anschluss singt sie noch einmal den ersten Auftaktsprung des Motivs an, wiederum begleitet von der Aufwärtsbewegung. Dann sagt sie: „Dass der der das Viertel wirklich ähm betont is, und richtig so 'nen kleinen Fluff hat, ne?“³⁰² Sie deutet beim Sprechen mehrfach die Aufwärtsbewegung an, nun allerdings etwas weniger ausladend und etwas weicher. Als sie vom „Fluff“ spricht, zeigt sie die Bewegung immer noch eher weich, aber wieder etwas deutlicher. Sie schließt mit dem Kommentar: „Das klingt noch'n bisschen zögerlich jetzt am Anfang bei Dir.“ Dann nimmt sie ihr Saxophon an den Mund, spielt ein paar Töne an und beginnt, das Anfangsmotiv vorzuspielen. Den Auftaktsprung des Motivs wiederholt sie danach noch zweimal extra. Immer wenn sie einen der Sprünge spielt, akzentuiert sie wie zuvor

301 Die Lehrerin unterbricht ihre Aufforderung hier kurz, weil sie sich von etwas an ihrem Kleid gestört fühlt. Sie wischt am Kleid entlang und fährt dann fort.

302 Die Formulierung der Lehrerin, die Zieltöne der Sprünge sollten „so‘nen kleinen Fluff“ haben, kann auf den ersten Eindruck hin gerade im Vergleich zu schriftsprachlichen Formulierungen etwas seltsam wirken, da sie die Musik von Bach auf wenig elaborierte, Alltagssprachliche Weise beschreibt. Damit steht sie exemplarisch für zahlreiche Momente im erforschten Unterricht: Beide LehrerInnen äußerten sich im Unterrichtsalltag häufig auf solche Weise. Dies lässt sich auch damit erklären, dass sie in vielen Fällen noch auf der Suche nach passenden Formulierungen waren. Zugleich macht es darauf aufmerksam, dass Sprechen über Musik, das im Unterricht aus der Situation heraus entsteht, ein anderes ist als Schreiben über Musik, das Anforderungen an Durchdachtheit und Angemessenheit gerecht werden muss. Für die Fragestellung meiner Arbeit ist die „Fluff“-Formulierung der Lehrerin insofern bemerkenswert, als sie Musik, die vor langer Zeit komponiert wurde in die Sprache heutiger Zeit überführt und damit „aktualisiert“. Siehe Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 102. Vgl. zur Aktualisierung von Musik durch die AkteurInnen auch Kapitel 8, Seite 228ff.

schon beim Singen den Zielton. Auch vollführt sie beim Spielen der Sprünge wiederum ihre impulsive Körperbewegung aus der Hocke nach vorne und oben, die sie die gesamte Zeit über mehr oder weniger klar angedeutet hat.

Auch in dieser Äußerung der Lehrerin konstituieren sich verbale, nonverbale und musikalische Äußerungen auseinander heraus und greifen ineinander, so dass sich die Aussage in ihrer Vollständigkeit erst verstehen lässt, wenn alle Ebenen gemeinsam betrachtet werden:

Auf verbaler Ebene kritisiert Inke, dass Matilda offenbar „nicht so in der Stimmung“ sei, um dann genauer zu spezifizieren, was sie mit Stimmung meint: Es geht ihr um die „Freude“ des Anfangsmotivs der Sonate, die mit dem „Aufschwungcharakter“ der Auftaktsprünge in der Melodie zu tun habe. Ihre verbalen Aussagen und auch ihren Gesang begleitet die Lehrerin mit einer körperlich-gestischen Darstellung, die sie in leicht veränderter Form während der gesamten Äußerung mehrfach wiederholt. Das erste Mal zeigt sie diese Darstellung, als sie feststellt, Matilda sei noch „nicht so in der Stimmung“ für das Stück: Sie drückt beim Wort „Stimmung“ ihren Kopf etwas nach unten, um ihn dann wieder hochschwingen zu lassen, und führt dazu ihre Hand mit nach oben geöffneten Fingern vor den Körper. Inke wiederholt diese Bewegung und Gestik noch mehrere Male in ähnlicher Weise, während sie redet; insbesondere dort, wo sie von der „Freude“ der Musik und vom „Aufschwungcharakter“ der Aufwärtssprünge des Motivs spricht. Als die Lehrerin dann den Anfang der Sonate ansingt, präsentiert sie ihre Darstellung noch zweimal, entfaltet sie nun allerdings weiter: Sie lässt beim ersten Mal ihre nach oben geöffnete Hand zusammen mit der Melodie weiter nach oben schwingen, so dass auch der Oberkörper die Aufwärtsbewegung schließlich mitvollzieht und sich nach oben streckt. Beim zweiten geht Inke zusätzlich leicht in die Hocke, um mit dem gesamten Körper und ihrer Hand wieder weit nach oben zu schnellen. So entsteht eine impulsive Aufwärtsbewegung, die den ganzen Körper umfasst. Die Lehrerin verwebt also all ihre verbalen Äußerungen und ihren Gesang mit einer bestimmten Art körperlich-gestischer Darstellung, die sie im Laufe ihrer Äußerung immer weiter ausgestaltet.

Bei näherer Betrachtung kann man erkennen, dass Inke die Körperbewegungen, die ihre Äußerung durchziehen, aus ihrem eigenen Spiel auf dem Saxophon ableitet – ähnlich wie der Akkordeonist Michael seine Gestik aus den Fingerbewegungen auf der Tastatur heraus. So stellt die impulsive Druck- bzw. Schwungbewegung, die die Lehrerin immer wieder mit ihrem Körper vollzieht, eine Nachahmung ihrer tatsächlichen Spielbewegung beim Musizieren dar. Dies wird sichtbar, als die Lehrerin beginnt, das Stück tatsächlich auf dem Saxophon vorzuspielen: Inke vollführt

dabei exakt jene Aufschwungbewegung aus der Hocke heraus, die sie zuvor immer klarer präsentiert hat. In Kontakt zum Instrument erfüllt die Bewegung nun auch einen spielerischen Zweck: Inke unterstützt durch den kraftvollen Druck ihres Körpers ihre impulsive Ausatmung vom Zwerchfell aus ins Saxophon hinein. So hilft ihr die Bewegung, die Zieltöne der Aufwärtssprünge in der Melodie deutlich und akzentuiert zu betonen. Auch in anderen Unterrichtsszenen vollführt Inke ähnlich impulsive Körperbewegungen, wenn sie Töne akzentuieren will. Die Druck- und später Schwungbewegungen, mit der die Lehrerin hier all ihre verbalen Äußerungen und ihren Gesang begleitet, sind also bereits Andeutungen ihrer Spielbewegungen, die sie kurz darauf am Saxophon zeigt.

Auch Inkes Geste der nach oben geöffneten, zur Decke schnellenden Hand, mit der sie sowohl einige verbale Äußerungen als auch ihren Gesang begleitet, leitet sich – ähnlich wie die Gestik des Akkordeonlehrers – aus dem musikalischen Spiel der Lehrerin auf dem Instrument ab. Insgesamt finden sich darin sogar noch mehr Bezüge zum Musizieren als bei Michael:

Ein Teil der Handbewegung, die Inke zeigt, erklärt sich aus ihrer Atmung beim Spielen, die für sie als Saxophonistin eine größere Rolle spielt als für den Akkordeonlehrer. Dies wird erkennbar, wenn man andere Unterrichtsbeobachtungen und Interviewaussagen in die Analyse miteinbezieht. Auch in vielen anderen Szenen präsentiert die Lehrerin ähnliche Gesten, bei denen sie ihre rechte Hand in einer zielstrebigen Bewegung vom Oberkörper wegführt. Der Startpunkt ihrer Bewegung liegt dabei immer ungefähr auf Höhe des Zwerchfells. Auf meine Frage in einem Interview, was diese Art von Geste bedeute, antwortet Inke:

³⁰³„Das ist die Geste für die, für die Luft, die 'ne Richtung haben soll. Also für die Luft, die ähm die von hier unten quasi kommt. ((Inke legt ihre Hände in Höhe des Zwerchfells auf ihren Bauch)) Hier ist irgendwie die Basis und dann – pfff! ((Inke bläst mit Kraft Luft aus ihren Lungen und zeigt dazu die besprochene Geste)) – soll man die aktiv rausblasen.“

Wenn die Lehrerin also in der oben beschriebenen Szene ihre Hand vom Zwerchfell aus zielstrebig und mit Spannung vor ihren Oberkörper führt, dann symbolisiert dies wie in anderen Szenen auch die gestützte, impulsive Ausatmung ins Saxophon hinein. Inke fordert Matilda nonverbal zu einer solchen Atmungsweise auf, da dies helfen würde, den Zielton des Motivs so stabil und akzentuiert erklingen zu lassen, wie sich die Lehrerin dies wünscht.

In der Geste der nach oben geöffneten, zur Decke schnellenden Hand zeigt sich noch ein weiterer Bezug auf das Spiel auf dem Saxophon: Die Saxophonlehrerin

303 Aus dem Interview mit Inke am 24.04.2014. Vgl. Anhang, S. 400ff.

führt ihre Hand diesmal nicht einfach nur vom Körper weg wie in anderen Szenen, in denen sie sich auf ihre Atmung beim Musizieren bezieht. Sie stoppt in ihrer Bewegung, lässt ihre Hand voller Anspannung vor dem Körper verharren und öffnet ihre Finger nach oben, als wolle sie etwas Schweres vor ihren Körper halten. Will man diese Andeutung interpretieren, hilft ein Blick auf andere Szenen: Beide LehrerInnen verdeutlichen mit ihren Gesten häufig die Körperspannung und die Kraft, die nötig wären, um Musik auf eine bestimmte Weise erklingen zu lassen. Dies lässt sich beispielsweise erkennen, wenn der Akkordeonlehrer sich gestisch auf sein eigenes Spiel auf dem Instrument bezieht: Wenn Michael über sein Akkordeonspiel spricht oder seinen SchülerInnen eine Spielweise vorahmen möchte, zieht er häufig seinen linken Arm nach außen und ahmt damit die Bewegung nach, mit der er beim Spielen den Balg des Akkordeons zieht. In Szenen, in denen Michael seine Schüler zu einem kräftigen, lauten Spiel anregen möchte, zieht er seine Hand nicht nur nach außen, sondern ballt sie darüber hinaus auch zur Faust. Geht es ihm um ein weniger kräftiges, leiseres Spiel auf dem Akkordeon, lässt er seine Hand geöffnet. Mit der zur Faust geballten Hand macht Michael also die Muskelspannung sichtbar, die nötig wäre, um den Balg mit großer Kraft zu ziehen. Und so lässt sich auch die voller Muskelspannung nach oben gestreckte Hand der Saxophonlehrerin als gestische Verdeutlichung von Körperspannung verstehen: Später in der Szene, als Inke das Anfangsmotiv auf ihrem Instrument vorspielt, präsentiert sie die Zieiltöne der Aufwärtssprünge impulsiv und voller Kraft. Für diese Art des Spiels benötigt die Lehrerin eine große Spannung im Oberkörper, die sie dann in ihre Ausatmung hinein kanalisieren kann. Wenn Inke also zuvor mit ihrer voller Spannung nach oben geöffneten Hand pantomimisch den Anschein erweckt, sie würde etwas Schweres vor sich halten, nimmt sie bereits jene Anspannung ihrer Muskeln vorweg und macht sie zugleich sichtbar. So verdeutlicht die Saxophonlehrerin ihrer Schülerin gestisch, welche Körperkraft nötig ist, um das Musikstück expressiv zu spielen.

Schließlich lässt sich in Inkes Gestik ein dritter Bezug zu ihrem musikalischen Spiel finden: Die Lehrerin orientiert sich mit ihrer Armbewegung auch am Klang der Melodie, die im Zuge ihrer musikalischen Aufführung erklingt. Als sie beginnt, das Anfangsmotiv der Sonate anzusingen, führt sie ihre Hand nicht mehr nur vor ihren Körper wie in anderen Situationen, in denen es ihr um eine kräftige, impulsive Ausatmung geht. Sie geht in ihrer Bewegung weiter und lässt den ganzen Arm parallel zum Aufwärtssprung der Melodie nach oben schnellen. Da beide LehrerInnen die Melodielinie ihres Gesangs in verschiedenen Szenen gestisch mitvollzogen, lässt sich annehmen, dass Inke auch in der obigen Szene die Geste, die ursprüng-

lich nur die Atmung verdeutlichen sollte, unter Einfluss des gesungenen Aufwärtssprungs verändert: Sie hält ihre nach oben offene Hand nicht mehr nur vor den Körper, sondern lässt den Arm gemeinsam mit der Melodie weiter nach oben schwingen.

Kurz: Wie Michael entwickelt auch die Saxophonistin Inke Körperbewegungen und Gestik aus der Andeutung ihres tatsächlichen Spiels auf dem Instrument und verwebt dies mit verbalen Äußerungen sowie – anders als Michael – auch mit Gesang. Auf diese Weise ergänzen sich alle Darstellungsebenen gemeinsam zur Aufforderung der Lehrerin an ihre Schülerin: Matilda soll die „Freude“ des Anfangsmotivs der Sonate musikalisch realisieren, indem sie die Auftaktsprünge impulsiv-akzentuiert erklingen lässt und dabei deren „Aufschwungcharakter“ auch körperlich auf expressive Weise mitvollzieht.

In der Kritik der Saxophonlehrerin zeigt sich zugleich ein Transformationsprozess von einer musikalischen hin zu einer verbalen Äußerung. Inke findet im Zuge ihrer Vorahmung nämlich eine genauere sprachliche Beschreibung des angedeuteten Spiels auf ihrem Instrument. Anfänglich spricht sie noch recht allgemein von der „Freude“ des Musikstücks. Nach und nach formuliert sie dann die Feststellung, dass man, um diese freudige Stimmung musikalisch darzustellen, den „Aufschwungcharakter“ der „Sprünge“ deutlich machen müsse. Derartige Übersetzungsprozesse, in denen AkteurInnen von Instrumentalspiel ausgingen und verbale Beschreibungen dazu fanden oder weiterentwickelten, stellten die am häufigsten zu beobachtende Art von Transformationen im beobachteten Unterricht dar. Dies erscheint wenig überraschend und erklärt sich aus der Struktur der Interaktion heraus: Da SchülerInnen und LehrerInnen meistens von ihrem Spiel auf dem Instrument ausgingen, um sich dann verbal darüber auszutauschen, suchten und fanden sie in den meisten Szenen verbale Einschätzungen, Beschreibungen oder Erklärungen zur gespielten Musik.

In der Äußerung der Saxophonlehrerin wird ein gemeinsames Charakteristikum solcher Übersetzungsprozesse sichtbar: Gerade der enge Bezug verbaler, musikalischer und nonverbaler Teiläußerungen half den AkteurInnen, die angedeutete Musik in verbale Beschreibungen zu überführen. Die Grundlage hierfür lag im engen zeitlichen Zusammenhang zwischen Klang, Spielbewegung, Gestik und Sprache. Dadurch, dass mehrere Darstellungsebenen eng zusammenrückten oder sich sogar überschneiden, konnten sie sich beeinflussen. Auch dies lässt sich anhand der Kritik der Lehrerin veranschaulichen: Als Inke beginnt, ihr musikalisches Spiel auf dem Instrument nicht mehr nur pantomimisch anzudeuten, sondern das Anfangsmotiv

dabei auch tatsächlich vorzusingen, beeinflusst die gesungene Melodie – wie bereits oben beschrieben – die Gestik: Zuvor hatte die Lehrerin ihre Hand nur vor den Körper geführt. Nun wiederholt sie diese Geste, lässt die Hand dann aber gemeinsam mit dem gesungenen Aufwärtssprung der Melodie weiter nach oben schnellen. Dies beeinflusst auch Inkes Körperbewegung: Die Lehrerin streckt ihre Hand so weit nach oben, dass sie schließlich auch Körper und Kopf dabei aufrichtet und zur Decke reckt. Als Inke in ihrem Gesang dann zum zweiten Aufwärtssprung ansetzt, folgt sie mit Körper und Hand noch deutlicher dem gesungenen Klang der Musik: Sie geht zuerst zusammen mit der Abwärtsbewegung der Melodie in die Hocke, um schließlich gemeinsam mit dem Aufwärtssprung wieder nach oben zu schwingen. Die Lehrerin vollzieht also die gesungene Melodielinie zuerst gestisch und dann auch körperlich mit, so dass sich letztendlich eine klanglich-körperlich-gestische Aufschwungbewegung ergibt. Aus ihrer neu gefundenen Darstellung heraus findet Inke auch zu einer genaueren sprachlichen Beschreibung der Musik: Sie beendet ihren Gesang, wiederholt aber die körperlich-gestische Aufschwungbewegung noch zweimal und kombiniert dies mit verbalen Äußerungen. Beim ersten Mal sagt sie: „Immer diese Sprünge“ und beim zweiten Mal: „die Sprünge nach oben“. Dann fährt sie auf verbaler Ebene fort: „Dass die [Sprünge] wirklich noch 'n bisschen, ähm ...“ Hier bricht sie ab und denkt mehrere Sekunden lang nach. Wie in anderen Szenen auch sucht sie hier noch nach einer genaueren verbalen Beschreibung zur Musik und findet diese: Sie vollführt erneut ihre Schwungbewegung nach oben und sagt: „Ja! Dieses, diesen Auf- äh wirklich sowas von Aufschwung-Charakter [haben].“³⁰⁴ Gesungener Klang, angedeutete Spielbewegungen, darüber hinaus reichende Körperbewegungen und Gesten sowie verbale Beschreibungen beeinflussen sich also wechselseitig und helfen der Lehrerin, die angedeutete Musik in eine genauere verbale Beschreibung zu überführen. Diese Beobachtung bestätigte sich im Vergleich mit anderen Szenen: Äußerungen, in denen musikalischer Klang, Körperbewegung, Gestik und Sprache eng ineinandergriffen, konnten Übersetzungsprozesse zwischen Musik und Sprache mindestens unterstützen, wenn nicht sogar bedingen – und zwar bei LehrerInnen wie bei SchülerInnen.

Der Einbezug weiterer Szenen in die Analyse eröffnete einen klareren Blick darauf, wann, warum und wie genau multimodale Äußerungen solche Transformationen

304 Auch Inkes folgende Aufforderung, Matilda solle „das Viertel“ betonen und mit einem kleinen „Fluff“ spielen, lässt sich aus einem Wechselspiel zwischen körperlich-gestischer Andeutung des Spiels auf dem Saxophon und sprachlicher Beschreibung heraus erklären. Ich gehe hier nicht ausführlicher darauf ein, da die Wechselwirkung zwischen Spiel und Sprache bereits deutlich geworden ist.

unterstützten: Damit AkteurInnen im Zuge ihrer multimodalen Äußerungen überhaupt zu neuen oder konkreteren verbalen Beschreibungen finden konnten, mussten sie sich auf die Suche danach einlassen. Wenn sie bereits eine ihrer Ansicht nach hinreichende Vorstellung dazu hatten, was sich während einer Aufführung ereignet hatte oder wie sich diese beschreiben ließ, suchten sie nicht mehr danach und konnten daher im Zuge ihrer Äußerungen keine neuen Beschreibungen finden. Auch dies zeigt sich in den beiden analysierten Szenen: Michael hat aus seiner Erfahrung als Akkordeonist heraus bereits eine klare Vorstellung davon, warum seine Schülerin die Tonleiter unregelmäßig und „gedrückt“ spielt, da das Problem verkraempfter Körper- und Handhaltung unter AkkordeonistInnen häufig thematisiert wird. So weiß er bereits, als er zu seiner Kritik ansetzt, wie genau er die Aufführung der Schülerin spiegeln und erklären möchte – er muss keine ihm neuen Worte mehr dazu finden. Die Saxophonlehrerin Inke scheint sich dagegen anfänglich noch nicht ganz klar darüber zu sein, warum genau sie das Anfangsmotiv der Bach-Sonate freudig findet und wie sich diese Freude exakt beschreiben lässt. So beginnt sie einen Suchprozess, der dann im Zuge ihrer multimodalen Äußerungen zur genauen Beschreibung des freudigen „Aufschwungcharakter[s]“ führt. Die anfängliche Unbestimmtheit in der Äußerung der Lehrerin ermöglicht es ihr also, sukzessive eine konkretere Beschreibung zur Musik zu finden.

Mit der letzten Beobachtung eng verbunden ist eine weiterführende Interpretation: Beide beobachteten LehrerInnen unterschieden sich grundlegend darin, mit welcher Bestimmtheit sie ihre verbalen Formulierungen zur Musik präsentierten. So wirkte die Saxophonistin Inke im Zuge meiner teilnehmenden Beobachtung häufiger suchend als der Akkordeonlehrer, der sich in seinen Aussagen entschiedener präsentierte. Dies bestätigte sich auch bei der Analyse einzelner Szenen: Auf Seiten der Lehrerin fanden sich seltener bestimmt präsentierte Aussagen zu musikalischen Aufführungen und häufiger Momente der Suche. Hinter dieser Diskrepanz lassen sich unterschiedliche Haltungen der PädagogInnen vermuten: Eine eher entschiedene, selbstsichere Haltung auf Seiten des Akkordeonisten und eine eher vorsichtige bis unsichere auf Seiten der Saxophonistin. Da diese Haltungen beeinflussten, wie häufig die PädagogInnen überhaupt nach neuen oder genaueren verbalen Beschreibungen zu Aufführungen suchten, hatten sie auch einen Einfluss darauf, ob ihnen ihre multimodalen Äußerungen dabei helfen konnten.

Darüber hinaus zeigte der Einbezug weiterer Daten, dass multimodale Äußerungen Übersetzungsprozesse von Musik in Sprache nicht nur unterstützten oder ermöglichten. Das enge Zusammenspiel aus angedeutetem Musizieren, nonverbaler und verbaler Kommunikation hatte potentiell sogar einen eigenen Einfluss darauf, wel-

che verbalen Beschreibungen zur Musik die AkteurInnen fanden. Dies wird gut sichtbar in einer Interviewaussage der Saxophonschülerin Clara. Auf meine Frage, was sie mit der Arabesque von Claude Debussy, die sie zu der Zeit spielt, verbinde, antwortet sie erst einmal:

³⁰⁵Clara: „Dass es so – so fließend ist immer,“

I: „Mhm?“

Clara: „und man nicht so'n richtigen Halt hat.“

I: „Mhm?“

Clara: „Und ja – keine so Schwerpunkte oder so, sondern immer so – ja, dass es irgendwie immer so schwankt so von einem zum andern Thema irgendwie so.“ Als sie „schwankt“ sagt, zeigt sie dazu eine Geste: Sie nimmt ihre rechte Hand mit dem flachen Handrücken nach oben vor den Oberkörper und lässt sie in flüssigen, weichen Bewegungen hin und her schwingen. Dabei vollführt sie eine leicht gewölbte Linie: Ihre Hand ist in der Mitte der Bewegung am tiefsten Punkt und geht zu beiden Seiten nach außen hin leicht nach oben, so dass sich ein nach oben offener Halbkreis andeutet.

Die Schülerin orientiert sich mit dieser Geste vermutlich erst einmal am Klang des Stücks, auf das sie sich bezieht: Dieser wirkt ohne „Schwerpunkte“ tatsächlich eher linear und leicht, so wie sie dies hier in die Luft zeichnet. Wahrscheinlich findet sich in ihrer Geste auch ein Bezug auf die Spielbewegung und Atmung: So wie die Saxophonlehrerin Inke und alle ihre SchülerInnen gestisch den Luftstrom darstellen, den sie ins Instrument blasen, dürfte sich auch Clara mit ihrer langsam fließenden Handbewegung auf ihre kontinuierliche Ausatmung beziehen, mit der sie das Stück von Debussy spielt. Zugleich lässt sich diese Geste ausschließlich aus Claras Spielbewegungen und dem Klang der Musik heraus nicht erklären: Das Hin und Her der Hand findet sich dort so nicht wieder. Offenbar ist Claras Geste hier bereits von der verbalen Beschreibung beeinflusst, die die Schülerin zugleich äußert: Clara deutet damit auch jenen Wechsel „von einem Thema zum andern“ an, von dem sie spricht. Im weiteren Verlauf des Interviews wird diese Geste dann wieder zur Grundlage für ein verbal geäußertes Bild. Auf meine Frage, ob es Bilder gebe, die sie mit der Musik verbinde, antwortet die Schülerin (unter anderem):

Clara zeigt erneut jene Bewegung hin und her mit der rechten Hand, die sie bereits zuvor gezeigt hat, und sagt: „Vielleicht so'n Blatt Papier, was so runterfliegt so langsam. Also so langsamer wird“

I: „Mhm?“

Clara: „und dann wieder so schneller. Dieses – wenn man so'n Blatt aus'm dritten Stock oder so schmeißt,“

305 Aus dem Interview mit Clara am 25.06.2014. Vgl. Anhang, S. 390ff.

Jan: „Ja?“

Clara: „dann schwe – äh – fliegt das ja immer so auch zu einer Seite und wird mal schneller und mal wieder langsamer. Und so“

Jan: „Ja.“

Clara: „könnte ich's mir auch vorstellen.“

Das Bild des in weichen Bewegungen hin und her schwebenden Blattes Papier, das die Schülerin hier zur Musik findet, lässt sich nur aus ihrem Spiel heraus nicht erklären, da dessen Klang zwar leicht und linear ist, aber nicht hin und her schwingt. Es wird erst dann nachvollziehbar, wenn man die zuvor entwickelte Geste der hin und her schwingenden Hand mit betrachtet: Diese ähnelt in ihrer leichten Krümmung nach außen-oben den Bewegungen, die ein fallendes Blatt machen würde. Clara entwickelt hier also eine Geste zur Musik, die über einen reinen Nachvollzug ihres Spiel hinausgeht und ein Eigenleben entwickelt, da sie zusätzlich eine verbale Beschreibung gestisch deutlich macht. Diese Geste liefert dann den Ausgangspunkt für eine weitere verbale Beschreibung der Musik, die sich somit erst aus dem Zusammenspiel sprachlicher und gestischer Äußerungen ergibt und durch dieses beeinflusst ist.

Schließlich verdeutlichte der Einbezug weiterer Daten, dass insbesondere die Körperbewegungen und Gesten in multimodalen Äußerungen eine zentrale Rolle für Transformationen von Instrumentalspiel in Sprache spielten. Sie bildeten nämlich das verbindende Element aller Arten von Kommunikation: In den musikalischen Aufführungen auf dem Instrument spielten Bewegungen eine zentrale Rolle; in Gesangsaufführungen und pantomimischen Andeutungen des Musizierens fanden sich diese Bewegungen wieder und waren bereits mit weiterführenden Gesten verknüpft, die auch klangliche Merkmale der Musik visuell darstellen konnten; die sprachlichen Äußerungen waren dann wiederum begleitet von diesen Bewegungen und Gesten. Körperbewegungen und Gesten bildeten also quasi das kommunikative Kontinuum, das sich durch die gesamte Kommunikation zog. So halfen sie den AkteurInnen Instrumentalspiel in gestisch-verbale Kommunikation – und damit letztlich in sprachliche Beschreibungen – zu überführen.

Hierarchie von musikalischem Klang und Körperbewegung

Zur Frage, in welcher Hierarchie zueinander Klang und Bewegungen innerhalb der Unterrichtskommunikation standen, lässt sich erst einmal feststellen: Da beides sich im Unterricht meist gegenseitig beeinflusste oder auseinander ergab und in vielen Situationen zugleich auch mit sprachlichen Äußerungen verschmolzen war, lässt sich im Grunde keine sinnvolle Hierarchie formulieren. Klang wie Bewegung

erhielten ihre jeweilige Bedeutung erst durch ihren Bezug auf die anderen Kommunikationsebenen und waren ohne diese undenkbar.

Dennoch lässt sich die ausgehend von den Arbeiten Wolfgang Rüdigers³⁰⁶ und Ivo Bergs³⁰⁷ getroffene Annahme, dass Körperbewegung die zentrale Kommunikationsebene im Instrumentalunterricht darstelle, eher bestätigen: Bewegungen der Körper – sowohl jene beim Spielen als auch jene unabhängig davon – nahmen im gesamten beobachteten Unterricht eine wichtigere Rolle als der Klang ein. In der zuletzt geschilderten Aussage der Saxophonistin Clara, sie verbinde das Musikstück von Debussy mit dem Bild eines Blattes, welches in einer Schaukelbewegung zum Boden herabsegle, deutet sich dies an: Diese sprachliche Beschreibung ergibt sich stärker aus der Schaukelbewegung ihrer Hand, mit der sie die Musik zuvor beschrieben hatte, als aus deren Klang.

Die Aussage, dass Körperbewegung die *Basis* musikalischer Kommunikation darstelle,³⁰⁸ muss für den Kontext des Instrumentalunterrichts allerdings leicht modifiziert werden: Körperbewegungen ließen sich im beobachteten Unterricht nicht als eine Grundlage ausmachen, auf der andere Kommunikationsweisen aufbauten: Sie waren vielmehr gleichberechtigt eingebunden in ein Netz aus Bewegung, Klang und Sprache, ergaben sich häufig aus Äußerungen auf anderen Ebenen heraus und bedingten sie im Gegenzug wieder. Dies zeigt sich exemplarisch in der Aussage der Saxophonistin Clara zur Musik von Debussy: Die Schülerin entwickelt die gleitende Schaukelbewegung ihrer Hand zum einen aus der Andeutung ihrer Atmung beim Spielen sowie aus einem gestischen Nachvollzug des linearen Klangs der Musik. Zum anderen verbildlicht sie damit ihre verbale Aussage, die Musik schwanke von einem Thema zum anderen. Im nächsten Schritt liefert die Hin- und Herbewegung der Hand dann den Ausgangspunkt für das sprachlich geäußerte Bild des schaukelnd herabgleitenden Blattes.

Im Kontext des beobachteten Instrumentalunterrichts erhielten Körperbewegungen ihre herausgehobene Funktion also weniger deshalb, weil sie eine *Basis* der Kommunikation bildeten. Eher könnte man sie als *Kontinuum* der Interaktion beschreiben: Sie fanden sich ebenso in allen musikalischen Aufführungen der AkteurInnen wie in ihrem verbalen und nonverbalen Austausch über die gespielte Musik. Dadurch nahmen sie innerhalb der Unterrichtskommunikation die zentrale Mittlerfunktion zwischen verschiedenen Äußerungsarten ein.

306 Rüdiger, „Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele“.

307 Berg, „Gestisches Lernen“.

308 Berg, 159.

Musizieren als Ausgangspunkt

Eine Betrachtung des Zusammenspiels musikalischer, verbaler und nonverbaler Kommunikation aus größerer Distanz ließ vor allem zwei Grundzüge der Interaktion deutlich werden: Zum einen zeigte sich, dass die musikalischen Aufführungen der SchülerInnen in den allermeisten Stunden die zentralen Ausgangs-, Bezugs- und Endpunkte der Interaktion darstellten. Die beiden geschilderten Unterrichtsszenen verdeutlichen dies exemplarisch: Die Interaktionen dort gehen vom Spiel der Schülerinnen aus, um wiederholt dorthin zurückzuführen. Wesentlich seltener stand auch das Spiel der LehrerInnen am Anfang einer Unterrichtssequenz – vor allem dann, wenn es um neue Musikstücke ging, die die SchülerInnen noch nicht spielen konnten. In Einzelfällen boten auch die Aufführungen anderer InterpretInnen auf Tonträgern Ausgangspunkte.

Besonders klar ließ sich die zentrale Position der SchülerInnen-Aufführungen in jenen Situationen beobachten, in denen es unmittelbar um das Musizieren auf dem Instrument ging: LehrerInnen oder SchülerInnen griffen einen bestimmten Aspekt einer musikalischen Aufführung auf und machten ihn zum Thema, um so wiederum das Spiel zu verändern. Beispielsweise ging es dabei wie in den geschilderten Szenen um Körperhaltung und -bewegung oder um musikalischen Ausdruck und damit verbundene Charakterisierungen; in anderen Situationen u.a. auch um Rhythmus, Klanggestaltung oder Instrumentaltechnik.

Aber auch dann, wenn Themen ins Zentrum rückten, die nur indirekt mit dem Musizieren zu tun hatten, entwickelten sich diese häufig aus dem Spiel der SchülerInnen heraus, um schließlich wieder dorthin zurückzuführen. So kamen beispielsweise der Akkordeonschüler Alexander und sein Lehrer Michael ausgehend von ihrer Arbeit am mittelalterlichen Volkslied *So treiben wir den Winter aus* auf mittelalterliche Weltbilder und Denkweisen zu sprechen, die sie dann wiederum mit der Musik verbanden. In einer anderen Szene übte der Saxophonschüler Bennet an dem bekannten Menuett in g-Moll aus dem Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach, woraufhin seine Lehrerin Barocktänze zum Thema machte: Sie zeigte ihm, wie Menschen Menuett tanzen, und die beiden arbeiteten dann daran, diese Tanzbewegungen auch in Bennets Spiel auf dem Saxophon zu überführen.³⁰⁹

Auch wenn die Beobachtung, dass musikalische Aufführungen der SchülerInnen in fast allen Unterrichtssituationen Dreh- und Angelpunkte der Interaktion waren, einigen instrumentalpädagogischen Theorien widerspricht,³¹⁰ ist sie doch nicht son-

³⁰⁹ Vgl. zu dieser Szene Kapitel 7, Seite 179ff.

³¹⁰ So sieht u.a. Anselm Ernst nicht das musikalische Spiel auf dem Instrument, sondern das verbale Gespräch zwischen Schüler und Lehrer als die wesentliche Kommunikati-

derlich überraschend. Sie lässt sich aus der zentralen Zielsetzung des Instrumentalunterrichts erklären: Die SchülerInnen kamen in den Unterricht, um das Musizieren auf einem Instrument erlernen. Ihr Instrumentalspiel stand daher nicht nur als Thema sondern auch als Dreh- und Angelpunkt des Austauschs im Unterricht im Zentrum der Interaktion.

Zum anderen zeigte sich, dass nicht nur die musikalischen Aufführungen der LehrerInnen, sondern auch jene der SchülerInnen eng in sprachliche Beschreibungen und nonverbale Darstellungen eingewoben wurden. Dies ergab sich dadurch, dass die LehrerInnen sich mit ihrem eigenen Spiel meistens auf das ihrer SchülerInnen bezogen, indem sie es spiegelten oder gewünschte Spielweisen vorahmten. Auf diese Weise verwoben sie indirekt auch das Spiel der SchülerInnen mit den Kommentaren, die sie dazu präsentierten. Darüber hinaus begleiteten die LehrerInnen die Aufführungen ihrer SchülerInnen in vielen Szenen zeitgleich mit eigenen körperlichen oder verbalen Äußerungen und brachten dadurch beides unmittelbar in einen Zusammenhang.³¹¹ Derartige Momente finden sich auch im weiteren Verlauf der beiden geschilderten Szenen: Als die Akkordeonschülerin Carolina die Tonleiter etwas später im Unterricht erneut vorspielt, kommentiert ihr Lehrer ihr Spiel zeitgleich:

Carolina spielt die Tonleiter mehrfach an und zieht sie ihre Finger nach Drücken der Knöpfe mit lockerer Bewegung von der Tastatur weg, ähnlich wie Michael dies gezeigt hat. Carolinas Töne klingen leichter und weniger gepresst als zuvor, sind aber vereinzelt immer noch unregelmäßig. Die Schülerin blickt ihren Lehrer an und spielt dann eine weitere Tonleiter.

Michael bemerkt, bereits während Carolina die Skala noch einmal anspielt: „Jetzt wird’s – es wird schon luftiger. Ja!“ Währenddessen nickt er und reibt die Finger seiner rechten Hand locker aneinander.

Auch die Saxophonlehrerin begleitet das Spiel ihrer Schülerin im Laufe der Interaktion mit synchronen Äußerungen:

Matilda spielt das Anfangsmotiv der Bach-Sonate erneut vor. Sie steht dabei ähnlich unbewegt vor ihrem Notenständer wie während der ersten Aufführung. Der Klang ihrer Musik hat sich allerdings verändert: Die Zieletöne der Aufwärtssprünge erklin-

onsart an, in die sich alle anderen einbetten. Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 41f.

311 In der instrumentalpädagogischen Literatur werden derartige synchrone Äußerungen bereits beschrieben. So weist u.a. Ulrich Mahlert darauf hin, dass Vorahmungen von LehrerInnen im Instrumentalunterricht häufig zeitgleich zum Musizieren ihrer SchülerInnen stattfinden. Siehe Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, 64f.

gen kürzer und akzentuiert, auch sind sie etwas lauter als die anderen Töne. So wirkt das gesamte Anfangsmotiv leichter, beschwingter und energiegeladener.

Während Matilda vorspielt, deutet Inke erneut die schwungvolle Spielbewegung an, die sie zuvor ausführlich vorgeahmt hatte: Sie nimmt Kopf und Oberkörper mit Schwung nach unten, um dann wieder aufwärts zu schwingen.

Die Äußerungen beider LehrerInnen lassen sich einerseits als Mitvollzug der SchülerInnen-Aufführungen verstehen. So ‚musiziert‘ Inke quasi mit ihrer Schülerin mit, auch wenn sie nicht tatsächlich spielt. Diese Form des Mitagierens ist auch bereits von anderen Studien beschrieben worden: Menschen beobachten das musikalische Spiel anderer Personen nicht nur, sondern vollziehen es bis zu einem gewissen Grade auch selbst körperlich nach.³¹² Zugleich lassen sich die synchronen Äußerungen der LehrerInnen auch als Versuche der Einflussnahme verstehen. So stellt Michaels Lob „es wird schon luftiger. Ja!“ eine Ermunterung an Carolina dar, ihr Spiel weiter in die eingeschlagene Richtung zu verändern. Auch Inke verdeutlicht ihrer Schülerin durch ihre eigenen, extrovertierten Bewegungen, dass sie beim Spielen noch wesentlich mehr aus sich herausgehen könnte, als sie dies momentan tut. Beide PädagogInnen bringen auf diese Weise das Spiel ihrer Schülerinnen in engen Kontakt zu ihren eigenen verbalen und nonverbalen Kommentaren und Anforderungen.

Kurz: Musikalische Aufführungen bildeten nicht nur das Zentrum der Unterrichtsinteraktion. Sie gerieten im Unterricht zugleich in einen engen Zusammenhang mit sprachlichen Beschreibungen und nonverbalen Verdeutlichungen. Musik stand im beobachteten Unterricht nie für sich, sondern war immer eingewoben in Gespräche und nonverbalen Austausch darüber.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich zu multimodaler Kommunikation im beobachteten Unterricht sagen: Instrumentalspiel, verbale und nonverbale Verständigung griffen darin – potentiell – eng ineinander und waren teilweise derartig eng aufeinander bezogen, dass sie sich nicht sinnvoll als eigenständige Kommunikationsformen, sondern als vielschichtige Einheit beschreiben ließen. Dies galt allerdings in unterschiedlichem Maße für die Kommunikation von LehrerInnen und SchülerInnen: Erstere äußerten sich – vermutlich wegen ihrer größeren Erfahrung und ihrer Rolle

312 Vgl. Brandstätter, *Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprache - Körper*, 146. Bei Michaels verbalem Lob „Es wird schon luftiger. Ja!“ handelt es sich zwar nicht um eine solch körperliche Reaktion. Aber auch diese Äußerung lässt sich als eine Form des Mitvollzugs begreifen: Der Lehrer spiegelt hier, bereits während Carolina spielt, den Erfolg der Schülerin, weniger gedrückte Fingerbewegungen zu machen.

im Unterricht – wesentlich häufiger auf allen Ebenen und ließen diese oft eng ineinandergreifen. Letztere bildeten diese mehrschichtige und eng verschmolzene Kommunikationsweise erst im Laufe ihres Unterrichts aus.

Damit wurde auch deutlich: Multimodale Kommunikation durch und über Musik musste erlernt werden. Die SchülerInnen bildeten ihr Wissen darüber, dass und wie sie sich nonverbal und verbal differenziert zur Musik äußern und wie sie verschiedene Darstellungsebenen in Bezug setzen konnten, erst im Umgang mit ihren LehrerInnen heraus. Letztere unterstützten ihre SchülerInnen in diesem Lernprozess, indem sie ihnen einerseits den Raum zu Äußerungen gaben und sie dazu aufforderten. Andererseits vermittelten sie durch ihr Vorbild, dass und wie es möglich war, Instrumentalspiel mit Expertise verbal und nonverbal zu kommentieren.

Die enge Verzahnung von Instrumentalspiel, Sprache und nonverbaler Kommunikation im Unterricht war auch deswegen so relevant, weil sie Transformationsprozesse von musikalischen Aufführungen in sprachliche Beschreibungen unterstützte und beeinflusste. Voraussetzung dafür war, dass AkteurInnen in ihren Auffassungen noch nicht festgelegt waren und sich auf eine Suche nach verbalen Beschreibungen einließen. Eine zentrale Rolle in solch multimodalen Transformationsprozessen wie im Unterricht insgesamt spielten Körperbewegungen und Gestik, da sie das Kontinuum und die Verbindung zwischen Musizieren und Sprache darstellten.

Die Betrachtung der Interaktion aus größerer Distanz machte zweierlei deutlich: Erstens standen in der überwältigenden Mehrzahl der Situationen musikalische Aufführungen der SchülerInnen im Zentrum der Interaktion. Sie bildeten deren Ausgangs-, Bezugs- und Endpunkte, da es um das Spiel der SchülerInnen ging. Dies galt insbesondere, wenn Aspekte des Musizierens Thema waren. Aber auch dann, wenn andere Themen in den Fokus rückten, ging die Interaktion häufig vom Spiel der SchülerInnen aus und führte letztlich dorthin zurück. Dabei war zweitens die aufgeführte Musik im Unterricht immer eingewoben in sprachliche und gestische Äußerungen der LehrerInnen wie der SchülerInnen – eine Musik unabhängig von gestischer Darstellung und sprachlicher Beschreibung dazu gab es faktisch nicht. Dieser Aspekt wird bei der Beantwortung meiner Fragen in den folgenden Kapiteln noch eine zentrale Rolle spielen.

Abschließend geht es mir darum, inwieweit sich die geschilderten Beobachtungen und Interpretationen verallgemeinern lassen und welche Fragen offen bleiben. Die grundlegende Beobachtung, dass Instrumentalspiel im Unterricht nicht für sich alleine stand, sondern im Großteil aller Interaktionen eingewoben war in sprachliche und nonverbale Kommunikation zur Musik, dürfte sich so auch in der großen

Mehrzahl anderer Unterrichtskonstellationen wiederfinden lassen. Hierfür spricht erstens, dass dieses Interaktionsmuster sich konstellations- und personenübergreifend in allen Szenen gezeigt hat, unabhängig davon, was deren Inhalt war. Zweitens ergibt sich diese Art der Kommunikation aus einigen übergreifenden Zielen des Instrumentalunterrichts, in dem es nicht nur darum geht, zu musizieren, sondern sich über musikbezogene Themen auszutauschen, die nicht durch Instrumentalspiel kommuniziert werden können. Drittens stellt multimodale Kommunikation kein Alleinstellungsmerkmal instrumentalpädagogischer Interaktion dar. Auf Basis anderer soziologischer Studien³¹³ lässt sich annehmen, dass sie eine anthropologische Konstante darstellt.

Auch die Beobachtung, dass musikalische Aufführungen der SchülerInnen das Zentrum instrumentalpädagogischer Prozesse bildeten, um das herum sich andere Kommunikationsarten entfalteten, dürfte in ähnlicher Weise auf viele andere Unterrichtssituationen zutreffen. Hierfür spricht sowohl, dass dieses Muster konstellationsübergreifend zu erkennen war, als auch, dass es sich aus der grundlegenden Zielsetzung des Instrumentalunterrichts und der damit einhergehenden Aufgaben- und Rollenverteilung der AkteurInnen erklären lässt.

Ähnliches gilt für die Feststellung, dass LehrerInnen ausgiebiger und verwobener multimodal kommunizierten als ihre SchülerInnen: Auch dieses Interaktionsmuster ließ sich mit einer Rollenverteilung zwischen den PädagogInnen und ihren SchülerInnen erklären, die sich so vermutlich in vielen Kontexten finden dürfte: Die PädagogInnen sahen sich – bewusst oder unbewusst – vor der Aufgabe, das Spiel ihrer SchülerInnen als ExpertInnen zu kommentieren. Ihre SchülerInnen präsentierten dagegen ihr Spiel, um von Ihren LehrerInnen, denen sie eine größere Erfahrung zuschrieben, Feedback dazu zu erhalten.

Und schließlich dürfte auch die Beobachtung, dass SchülerInnen durch die Interaktion mit ihren LehrerInnen sukzessive erlernen, sich multimodal zu Musik zu äußern und dabei verschiedene Darstellungsebenen enger miteinander zu verweben, weit über die beobachteten Fälle hinaus Geltung besitzen. Hierfür spricht erstens, dass die hier beschriebene Kommunikation tatsächlich sehr komplex war – sie musste erst einmal erlernt werden. Zweitens deckt sich die Beobachtung mit zahlreichen soziologischen Studien aus anderen Kontexten: Einzelne Personen erlernen und erweitern ihre Verhaltensrepertoire im Umgang mit ihren Mitmenschen und

313 Kendon, „Kinetische Komponenten multimodaler Äußerungen“; Kellermann und Wulf, „Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen“.

differenzieren ihre Fähigkeiten in Tätigkeitsfeldern, die ihnen neu sind, auf diese Weise weiter aus.³¹⁴

Wie intensiv und wie genau SchülerInnen und LehrerInnen in anderen Unterrichtskonstellationen ihre Darstellungsarten ineinandergreifen lassen, dürfte dagegen stärker variieren. So hat sich bereits in den zwei ausführlich geschilderten Szenen gezeigt, dass die Spielbedingungen der beiden Instrumente sowie die Themensetzung beider Interaktionen einen großen Einfluss auf das Zusammenspiel zwischen Musizieren, Gestik und Sprache hatten. Auch lassen sich beispielsweise Unterrichte denken, in denen LehrerInnen wesentlich weniger ausgiebig über ihr eigenes Spiel kommunizieren. Damit ergeben sich meines Erachtens wichtige Fragen für zukünftige Forschung: Wie sieht multimodales Zusammenspiel im Umgang mit anderen Instrumenten und im Unterricht von LehrerInnen aus, die selbst weniger musizieren? Wie verlaufen dort Lernprozesse multimodaler Kommunikation? Finden sich andere Ansätze, die Suche nach verbalen Beschreibungen zur Musik zu unterstützen?

Auch der Einfluss multimodaler Äußerungen auf die Transformation von Instrumentalspiel in Sprache dürfte stärker von bestimmten Voraussetzungen abhängen. So hat sich erstens gezeigt, dass verbale Äußerungen zur Musik noch nicht festgeschrieben sein dürfen, damit die AkteurInnen sich noch auf die Suche danach begeben können. Zweitens spielt vermutlich auch eine Rolle, wie bestimmt und selbstsicher Personen in ihren Äußerungen zu musikalischen Aufführungen insgesamt sind: Je unbestimmter, desto offener sind sie für die Wirkung multimodaler Äußerungen. Drittens habe ich hier nur bestimmte Arten verbaler Äußerungen zur Musik beschrieben. Auch hier ergeben sich also Fragen für weitere Forschung: Welche Voraussetzungen genau gibt es, damit multimodale Kommunikation Transformationsprozesse unterstützen kann? Welche Arten verbaler Beschreibungen genau werden durch sie gefördert?

In diesem Kapitel ging es mir ausschließlich um Phänomene, die sich von außen beobachten ließen. Dennoch ließ sich bereits erahnen, dass Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zur Musik im beschriebenen Unterricht durchaus einen zentralen Part einnahmen. Zugleich hat sich angedeutet, dass die multimodale Interaktion selbst einen Einfluss darauf haben könnte, welche Vorstellungen und Überlegungen die AkteurInnen entwickelten: Wenn die Saxophonistin Inke zur Einschätzung findet, das Anfangsmotiv einer Sonate habe „Aufschwungcharakter“, und wenn ihre Schülerin feststellt, ein Musikstück erinnere sie an ein herabschwebendes Blatt,

314 Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabbalischen Gesellschaft*, 11ff.

dann sind dies mehr als neu gefundene verbale Formulierungen. Es sind zugleich Beschreibungen innerer Vorstellungen oder Bilder, die sich offenbar gerade erst herausgebildet haben. Im folgenden Kapitel werde ich mich diesem Aspekt näher zuwenden: Ich werde beschreiben, wie multimodale Interaktion im beobachteten Unterricht dazu beitrug, dass AkteurInnen Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zur Musik entwickelten bzw. weiter herausbildeten.

6. Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zur Musik

Die folgenden Seiten sind der Frage gewidmet, wie genau SchülerInnen und LehrerInnen im Zuge ihrer Interaktion Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zur Musik im Unterricht entwickeln und diese weiter herausbilden können.³¹⁵ In meiner Literaturbetrachtung hatte ich herausgearbeitet, dass solch mentale Prozesse einen wesentlichen Teil des Aufführens, Erarbeitens und Kontextualisierens von Musik ausmachen: Menschen stellen sich ihr eigenes Musizieren vor, schreiben der Musik Gefühle zu, entwickeln Bilder oder Vorstellungen dazu und stellen Überlegungen zu Spieltechnik, Musiktheorie und dem historischen Kontext der gespielten Stücke an.³¹⁶ Derartige Prozesse sind demnach auch wesentlicher Teil der gemeinsamen Konstitution von Musik im Unterricht und zugleich ein zentrales Ziel der Unterrichtsinteraktion.³¹⁷

Jedoch hatte mein theoretischer Dialog mit anderen AutorInnen auch gezeigt, dass das Verhältnis zwischen körperlichen, sinnlich wahrnehmbaren Handlungen am Instrument bzw. durch Gesang und den Imaginationen, Reflexionen und Gefühlen, die sich dabei ergeben, unklar bleibt: Auf theoretischer Ebene tendieren instrumentalpädagogische AutorInnen dazu, mentale Prozesse als automatische, durch die Persönlichkeit gefärbte Reaktionen von Menschen auf die Wahrnehmung von Musik zu erklären.³¹⁸ Bei näherer Betrachtung konkreter Unterrichtsbeschreibungen wurde allerdings deutlich, dass die Interaktion im Unterricht durchaus einen Ein-

315 Eine solche Frage nach mentalen Prozessen lässt sich im Rahmen einer empirischen Untersuchung, die mit sinnlich wahrnehmbaren Eindrücken umgehen muss, nachvollziehbarerweise nur bedingt beantworten: Die Beobachtungen und Befragungen liefern keine unmittelbaren Einsichten, welche Gedanken SchülerInnen und LehrerInnen wann genau gehabt haben. Selbst neurophysiologische Untersuchungen könnten diese Frage erst einmal nur interpretativ beantworten: Sie treffen ausgehend von Beobachtungen neurologischer Prozesse, die unter bestimmten Bedingungen und mit Hilfe bestimmter instrumentengestützter Verfahren gemacht worden sind, begründete Annahmen darüber, wie diese Prozesse mit mentalen Phänomenen zusammenhängen. Auch ich bin gezwungen, ausgehend von den beobachteten Äußerungen der beobachteten SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht und ihren Aussagen in Interviews auf Überlegungen oder Gefühle zu schließen.

316 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 24ff., 37f.; Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 44ff., 53f. 57ff., 61ff.

317 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 7.

318 Doerne, 32; Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 124ff.

fluss darauf haben könnte, welche Ideen, Gefühle und Gedanken LehrerInnen und SchülerInnen letztlich zur Musik entwickeln.³¹⁹

Auch blieb umstritten, welche Ausgangspunkte im Unterricht es eigentlich für Vorstellungen, Einschätzungen oder Überlegungen zur Musik gibt. Unter musikpädagogischen AutorInnen gibt es hierzu einen Dissens. So sieht Christine Maria Moritz den Klang der Musik als wesentlichen Ausgangspunkt.³²⁰ Überlegungen von Wolfgang Rüdiger und Andreas Doerne lassen dagegen vermuten, dass Spielbewegungen und Gestik mindestens ebenso wichtig sein könnten.³²¹

Ausgehend von diesen Unklarheiten hatten sich zwei Fragekomplexe ergeben, um deren Beantwortung es mir im Folgenden gehen wird:

- Wie trägt die Unterrichtsinteraktion dazu bei, dass SchülerInnen und LehrerInnen neue Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zur aufgeführten Musik herausbilden bzw. bereits vorhandene verändern?
- Welche Ausgangspunkte lassen sich in der Interaktion dafür finden, dass SchülerInnen und LehrerInnen bestimmte Imaginationen, Reflexionen und Gefühle entwickeln?

Konstitution von Imaginationen, Reflexionen und Gefühlen

Den Ausgangspunkt für die folgende Analyse bildet erneut eine Situation aus dem Saxophonunterricht der Schülerin Matilda. Sie arbeitet darin mit ihrer Lehrerin Inke an einer Stelle der g-moll-Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach, die bisher noch nicht im Fokus gestanden hat. Bevor die folgende Szene beginnt, haben Schülerin und Lehrerin bereits technische Schwierigkeiten der neuen Stelle zur Sprache gebracht und nach Lösungen dafür gesucht. Im Zuge dieses Arbeitsprozesses hat Matilda den Abschnitt des Musikstücks mehrfach auf dem Saxophon vorgespielt. Neben technischen Unsicherheiten ist dabei deutlich geworden, dass die Schülerin auch diese Stelle noch mit geringem musikalischem Ausdruck spielt: Sie macht wenig dynamische oder artikulatorische Unterschiede. Die Lehrerin äußert daher nun eine Idee.

319 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 137f.

320 Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 124ff.

321 Rüdiger, „Körperlichkeit als Grunddimension des Musikkernens. Begründungen und Beispiele“, 150; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 91ff., 134ff.

³²²Inke schlägt vor: „Vielleicht kannst- äh hilft dir das, indem du da an der Stelle dir mal überlegst, ob die vielleicht 'nen Charakter hat, diese kleine Stelle.“ Als die Lehrerin „Charakter“ sagt, nimmt sie ihre rechte Hand vor den Oberkörper und zieht Daumen und Finger schnell aneinander.

Matilda wendet ihren Blick in die Noten und dann zurück zu ihrer Lehrerin. Sie lacht und sagt: „Ok.“

Inke insistiert: „Also, auch gerne jetzt!“ und lacht.

Auch Matilda lacht erneut leise in sich hinein und gibt ein langgezogenes „Hmmmm“ von sich.

Inke übernimmt daraufhin selbst: „Ich spiel die mal, ja?“ Sie nimmt ihr Saxophon an den Mund und spielt die Stelle vor. Diese ist von ihrer Struktur her zweigeteilt: Ein erster Teil mit einer ausdrucksvollen, ausladenden Melodielinie steht einem zweiten Abschnitt gegenüber, der in erster Linie aus mehreren, aufeinander folgenden Sextensprüngen aufwärts besteht:



Die Lehrerin spielt die Sextensprünge etwas leiser sowie jeweils mit akzentuiertem ersten und leichtem zweiten Ton, so dass sie wie aus dem Hintergrund wirken und zugleich etwas beschwingt-Tänzerisches erhalten.

Matilda hat, während ihre Lehrerin gespielt hat, in die Noten geschaut. Auch nachdem Inke ihr Spiel beendet hat, hält die Schülerin ihre Augen weiterhin auf die Partitur gerichtet. Sie schweigt und zieht ihre Mundwinkel nach unten.

Inke kommentiert daraufhin ihr eigenes Spiel: „Das war jetzt auch nicht so richtig schön umgesetzt, weil tatsächlich mein Saxophon irgendwie in der Tiefe nicht mehr so schön klingt.“ Sie hebt währenddessen ihr Saxophon vor die Augen und guckt es prüfend an. Danach blickt sie wieder zu ihrer Schülerin, hebt die Augenbrauen und wartet ab.

Matilda lacht erneut und sagt leise „Noa...“

Inke insistiert: „Haste 'ne Idee gekriegt, oder nicht?“

Matilda hat ihren Blick wieder in die Noten gerichtet. Sie antwortet nicht.

Inke fährt fort: „Sonst kann ich dir auch nochmal – Also ich hab so'n paar Sachen, gerade als Du – als wir – als wir da stehen geblieben sind quasi, überlegt.“ Sie macht eine kurze Pause und senkt ihren Kopf, während sie Matilda weiterhin anblickt.

Matilda guckt kurz zu ihrer Lehrerin, sagt aber nichts, sondern schaut dann wieder in die Noten.

Inke: „Kann ich dir auch gerne mal sagen, kannst du über nachdenken.“

Matilda sagt leise „Ok“ und lacht leicht.

Inke: „Ne? Also ich finde – ähm vielleicht kannst Du Dir da etwas – Also für mich ist das – hat das so'n bisschen was Schalkhaftes!“

Matilda antwortet darauf sofort: „Ja, das ist so 'ne – Also wenn einer so redet und die anderen-“ Sie lacht und fährt fort: „naja, so das bestritten wird. Also...“ Während sie dies sagt, lässt sie zuerst ihre linke Hand zwischen zwei imaginären Punkten hin- und her gehen. Aus dieser linearen Bewegung wird dann nach und nach eine kreisförmige, in die auch die rechte Hand einsteigt, so dass beide Hände schließlich vor Matildas Körper rotieren.

Wenn Saxophonlehrerin und -schülerin hier nach einem möglichen Charakter für die Stelle suchen, dann handelt es sich dabei um engmaschige multimodale Kommunikation, wie ich sie im vorangegangenen Kapitel beschrieben habe: Beide Akteurinnen kommunizieren über Sprache und Gestik, Inke präsentiert darüber hinaus ihr musikalisches Spiel auf dem Instrument, das auf diese Weise eingewoben wird in die anderen Kommunikationsweisen.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass gerade dieses multimodale Zusammenspiel verschiedener Darstellungsarten es Inke und Matilda erlaubt, sich über den Zusammenhang auszutauschen, in dem sinnlich wahrnehmbares Musizieren und Reflexionen über die gespielte Musik stehen. Die enge Verbindung von Spiel und Sprache führt nämlich dazu, dass die beiden Akteurinnen ihre Überlegungen zur Musik in direktem Zusammenhang zu den Aufführungen dieser Musik zum Thema machen können: Der Lehrerin ist es möglich, nicht nur die Stelle auf dem Saxophon zu präsentieren, sondern in Verbindung mit ihrem Spiel auch zwei Arten von Reflexion zur gespielten Musik zur Sprache zu bringen: Sie beschreibt den Abschnitt, den sie gerade gespielt hat, als „schalkhaft“ und schreibt der Musik so eine Eigenschaft zu, ähnlich wie man eine Person oder deren Handlungen im Alltag charakterisieren würde. Und sie macht ihrer Schülerin darüber hinaus deutlich, dass eine solche Zuschreibung Matilda helfen könnte, spielerische Gestaltungsideen für diese Musik zu entwickeln. Damit äußert sie hier auch eine allgemeinere Einschätzung zum Erarbeiten von Musik auf dem Instrument. Kurz: Die Lehrerin thematisiert hier zwei Facetten ihrer Reflexionen zur Musik und äußert sie multimodal verwoben mit ihrer musikalischen Aufführung auf dem Instrument. Die Schülerin Matilda erhält auf diese Weise nicht nur einen sinnlichen Eindruck von Inkes Spiel, sondern erfährt zugleich auch, dass die Lehrerin mental etwas mit diesem Spiel verbindet – und was genau dies ist.

In Inkes multimodaler Kommunikation, die musikalisches Spiel und Äußerungen zu mentalen Vorgängen eng miteinander verbindet, zeigt sich exemplarisch ein zen-

trales Prinzip des gesamten beobachteten Unterrichts. Dieses zeichnete sich bereits während meiner teilnehmenden Beobachtung ab und bestätigte sich dann im Rahmen der anschließenden Analyse bei allen beobachteten AkteurInnen: Da LehrerInnen und SchülerInnen nie nur musizierten, sondern sich bei ihrer multimodalen Interaktion immer auch sprachlich und nonverbal über ihr Spiel verständigten, konnten sie – ähnlich wie Inke und Matilda hier – Mentales, das mit ihrem Musizieren zusammenhing, zum Thema machen: Sie äußerten Vorstellungen zu ihren körperlichen Bewegungen beim Musizieren, schrieben der gespielten Musik Charaktere und Eigenschaften zu und tauschten sich auch sonst über assoziative Bilder, Szenen und Geschichten aus, die sie mit der Musik verbanden. Sie thematisierten Einschätzungen zu spieltechnischen Hintergründen des Musizierens ebenso wie Überlegungen zu musiktheoretischen und musikhistorischen Zusammenhängen. Und sie äußerten sich zu Gefühlen, die sie mit der aufgeführten Musik verbanden oder dieser zuschrieben.³²³

Dass im beobachteten Unterricht Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zur Musik zum Thema wurden, lässt sich aus der Zielsetzung des Instrumentalunterrichts erklären: Wenn SchülerInnen und LehrerInnen sich austauschten, dann ging es nie nur darum, Musik zu machen und zu rezipieren – anders als beispielsweise in einem Konzert. Im Instrumentalunterricht wurde das Aufführen, Erarbeiten und Kontextualisieren von Musik selbst zum expliziten Thema der Interaktion, da es darum ging, die Fähigkeiten dazu gezielt herauszubilden bzw. weiterzuentwickeln.³²⁴ Dies führte dazu, dass auch alle möglichen Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zu Musik zum expliziten Gegenstand des Austauschs wurden.

323 Wenn Gefühle thematisiert wurden, zeigte sich ein bemerkenswertes Muster, das zu erforschen die vorliegende Arbeit allerdings sprengen würde: Die AkteurInnen sprachen nicht unmittelbar über eigene Gefühle, sondern schrieben der Musik solche zu. Dabei deuteten sie aber in einigen Fällen an, dass auch sie selbst die zugeschriebenen Gefühle teilten: Nicht nur die Musik erschien ihnen beispielsweise fröhlich, auch sie selbst fühlten sich entsprechend. Wie genau dieses Verhältnis aus Zuschreibung und Empfindung aussieht, müsste noch genauer erforscht werden. Dadurch könnte die momentan eher allgemein gefasste musikpädagogische Annahme, dass Umgang mit Musik mit Gefühl verbunden sei, genauer ausformuliert werden.

324 Instrumentalunterricht unterscheidet sich damit wohl nicht grundlegend von anderen musikbezogenen Praktiken. Auch dort dürfte eine Metaebene eine Rolle spielen. So tauschen sich auch Konzertbesucher darüber aus, wie sie eine Aufführung erlebt haben. Allerdings ist diese Metaebene im Unterrichtskontext expliziter Bestandteil der Praxis. Auch ist der Austausch darüber zeitlich enger verwoben mit musikalischen Aufführungen als beispielsweise in Konzertsituationen.

Die Beobachtung, dass sich die beobachteten SchülerInnen und LehrerInnen kommunikativ darüber austauschten, wie sie Musik mental erlebten und reflektieren, erscheint erst einmal wenig überraschend. Bei näherer Betrachtung erwies sich allerdings, dass gerade der gegenseitige Austausch über Mentales das Mentale selbst beeinflusste. Wenn die SchülerInnen und LehrerInnen nämlich Vorstellungen, Überlegungen oder Gefühle zur im Unterricht aufgeführten Musik thematisierten, war dies häufig mehr als nur eine nachträgliche Beschreibung bereits bestehender Gedanken, innerer Bilder oder Empfindungen. Diese existierten oft nicht einfach, um dann nur noch zur Sprache gebracht zu werden. Es zeigte sich vielmehr, dass der kommunikative Austausch darüber, was sich mit der aufgeführten Musik verbinden ließ, die AkteurInnen darin beeinflusste, welche Vorstellungen, Überlegungen und Gefühle sie zu ihrem Spiel herausbildeten. Dies lag erst einmal daran, dass sie häufig noch keine klare Vorstellung zu jedem Aspekt der gespielten Musik hatten, wenn sie sich darüber austauschten. Durch den multimodalen Austausch über mögliche Gedanken, Bilder oder Gefühle wurden sie dann zum eigenen Nachdenken angeregt und konnten so erste Ideen zur Musik entwickeln oder sich klarer darüber werden, welche Vorstellungen genau sie hatten. Dieses Phänomen zeigte sich in den Interaktionen aller beobachteten SchülerInnen und LehrerInnen. In der anfänglich beschriebenen Szene aus dem Saxophonunterricht wird es besonders gut sichtbar – zuerst auf Seiten der Lehrerin: Als die Schülerin zögert, der Stelle, um die es geht, einen bestimmten Charakter zuzuschreiben, springt Inke ein. Sie sagt, sie habe sich „so'n paar Sachen, gerade [...] als wir da stehen geblieben sind, quasi überlegt“ und äußert dann ihren Vorschlag, der Abschnitt habe „was Schalkhaftes“. Die Lehrerin macht hier also selbst explizit, dass sie ihre Vorstellung, welchen Charakter die Stelle haben könnte, nicht bereits von Beginn an hatte, sondern erst im Zuge der Interaktion mit ihrer Schülerin durch Überlegen herausgebildet hat. Auch die Schülerin Matilda entwickelt in der Szene offenbar erst während des Austauschs mit der Lehrerin eine eigene Vorstellung: Anfänglich kann sie der Musik noch keinen Charakter zuschreiben. Die gesamte folgende Szene denkt sie dann darüber nach und findet auf diese Weise schließlich zu ihrer Vorstellung eines Streitgesprächs zwischen einem Protagonisten und seinen Kritikern. Damit zeigt diese Szene exemplarisch, dass die SchülerInnen und LehrerInnen, wenn sie noch keine klaren Vorstellungen hatten, was sie mit Musik im Unterricht verbinden sollten, durch ihren kommunikativen Austausch darüber erste Ideen ersinnen und kommunizieren konnten.

Meine Analyse anderer Szenen zeigte, dass das oben beschriebene Phänomen keine Ausnahme darstellte – im Gegenteil: Auf Seiten der SchülerInnen gab es in jeder

Stunde Momente, in denen sie noch keine klare Vorstellung oder Einschätzung zur Musik hatten und durch den multimodalen Austausch darüber zu klareren Ideen fanden. Aber auch auf Seiten der LehrerInnen, bei denen man annehmen könnte, dass sie bereits klarere Vorstellungen, Einschätzungen oder Überlegungen zur Musik in den Unterricht mitbrachten, zeigten sich häufig Situationen, in denen sie neue Reflexionen herausbildeten. Selbst dann, wenn sie Stücke im Unterricht bereits gut kannten, fanden sie durch die Interaktion mit ihren SchülerInnen zu Vorstellungen, die ihnen neu waren. Auch hierfür ist die anfänglich geschilderte Szene ein gutes Beispiel: Die Saxophonlehrerin Inke ist mit der Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach durchaus vertraut, wie sich im Interview andeutet, das ich nach einer der Stunden mit ihr geführt habe. Auf meine Frage, warum sie die Sonate für ihre Schülerin ausgewählt habe, antwortet sie:

³²⁵Inke: „Das ist jetzt einfach ein wunderbares – äh – Stück irgendwie. Ich mag einfach total gern dieses, dieses Anfangsmotiv.“

I: „Mhm?“

Inke: „Den zweiten Satz find' ich auch superschön mit den langen, sich entwickelnden Tönen.“

Die Lehrerin ist also durchaus bereits vertraut mit der Musik – sie kannte und mochte das Stück, als sie es für ihre Schülerin ausgewählt hat. Dennoch schreibt sie der Stelle, um die es im Unterricht mit Matilda geht, einen Charakter zu, über den sie sich bisher offenbar nicht klar gewesen ist.

Ein zweites Beispiel dafür, dass die LehrerInnen, auch wenn sie Musikstücke bereits kannten, auf neue Weise darüber reflektieren konnten, zeigt sich in einer Szene aus dem Akkordeonunterricht: Der Lehrer Michael arbeitet in dieser Szene mit seinem Schüler Christian am Anfang des *Balkantanzes Nr. 1* von Marko Tajčević:

Con moto ♩ = 72 - 76

Der Lehrer kennt das Stück bereits von früher. Er schätzt die Virtuosität des Werks und hat es daher für seinen Schüler, der sich gerade auf Aufnahmeprüfungen an

325 Aus dem Interview mit Inke am 24.04.2014. Vgl. Anhang, S. 400ff.

Musikhochschulen vorbereitet, ausgesucht. In der Unterrichtsszene spielt sein Schüler den Anfang des Stücks relativ langsam, ohne große dynamische Unterschiede und mit weichen Legatotönen vor. Michael möchte nun, dass er die Musik stattdessen schneller, ohne Legato und mit impulsiven Akzenten aufführt. Hierzu müsste der Schüler in zackigeren Bewegungen am Balg des Akkordeons ziehen und seine Finger mit mehr Nachdruck über die Tastatur schnellen lassen. Um dies zu erreichen, sucht sein Lehrer nach einem Bild zur Musik, das den Schüler inspiriert:

³²⁶Michael sagt: „Aber irgendwie muss man merken...“ Er nimmt beide Hände vor den Oberkörper und deutet mit ihnen zuckende Bewegungen nach vorne und hinten an. Dann führt er die leicht gekrümmten Finger beider Hände aneinander und vollführt zwar kleine, aber doch kräftige, schnelle Finger- und Handbewegungen. Zugleich fährt er fort: „da tanzen ... Fliegen. Aber die tanzen so perfekt...“

An den Pausen zwischen Michaels verbalen Äußerungen wird deutlich, dass der Lehrer hier ein Bild zur Musik entwickelt, das er vorher nicht parat hatte. Er deutet hierzu die Spielweise an, die er sich vom Schüler wünscht: Die zuckenden Arme sowie die kraftvollen, schnellen Finger und Handbewegungen ähneln jenen Spielbewegungen, die er auf dem Akkordeon tatsächlich machen müsste, wenn er das Musikstück schnell und mit Akzenten vorspielen wollte.³²⁷ Aus diesen Bewegungen heraus findet der Lehrer dann zum Bild der tanzenden Fliegen. Auch der gewünschte Klang der Musik mit seinen schnellen, flirrenden Noten dürfte zu diesem Bild beigetragen haben, da er tatsächlich dem Summen dem von Insekten ähnelt. Direkt im Anschluss entwickelt Michael dieses neu entstandene Bild dann noch weiter:

Michael rückt kurz seine Brille zurecht und nimmt beide Hände dann wieder vor dem Oberkörper zusammen. Diesmal hält er sie so, als wollte er etwas Rundes von der Größe eines Balls umfassen. Hierzu sagt er: „So wie wenn jemand 'n Bie – in 'nen Bienenschwarm 'reinfotografiert und merkt, die Bienen tanzen ja, wenn sie ankommen.“ Nun beginnt der Lehrer, mit Oberkörper und Armen hin und her zu wa-

³²⁶ Aus Szene: Unterricht Christian 07.04.2014 / 0:23:05. Vgl. 350ff.

³²⁷ Warum der Lehrer hierzu die Hände aneinander führt, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Eventuell knüpft er damit an eine ähnliche Geste an, die er früher gezeigt hatte, und mit der er ein Diminuendo am Anfang des Stücks bildlich nachgezeichnet hatte. Auch möglich ist, dass Michael auf der Suche danach, was genau die Musik darstellen könnte, bereits zum Schluss gekommen ist, es müsse aufgrund des hohen Klangs etwas Kleines sein, das er nun mit seinen Fingern andeutet. Dieses noch undefinierte, kleine Etwas wird dann zu „Fliegen“.

ckeln, und sagt dazu: „Ich hab – ich hab was gefunden, schau mal. Ej toll! Whupp.“
Er beendet die Bewegung und schließt: „Die machen richtige Tänzchen.“

Michaels Bild des Bienenschwarms lässt sich erst einmal als eine Weiterentwicklung des Bildes der Fliegen auf verbaler Ebene verstehen. Zugleich ergibt sich diese Vorstellung auch aus einer Weiterentwicklung der Geste: Michael überführt die Geste der aneinander gehaltenen Finger, mit der er sich zuvor in erster Linie auf die gewünschten Spielbewegungen bezogen hatte, in die pantomimische Andeutung eines runden Bienennests. Dann begibt er sich selbst in die Rolle der tanzenden Bienen, indem er ihnen die Worte „ich hab was gefunden, schau mal. Ej toll! Whupp.“ in den Mund legt und dazu Tanzbewegungen andeutet. Diese Bewegungen orientieren sich wiederum an den zackigen Körperbewegungen, die er auch beim Akkordeonspielen zeigen würde. Der Lehrer hat hier also nach und nach ein neues Bild zur gespielten Musik gefunden. Damit zeigt sich auch in dieser Szene exemplarisch, dass nicht nur die SchülerInnen, sondern auch die PädagogInnen durch den multimodalen Austausch über Musik zu Vorstellungen, Überlegungen oder Einschätzungen, fanden, die ihnen neu waren. Und zwar auch dann, wenn sie die Musik, um die es ging, bereits gut kannten.

Warum und wie genau regte der multimodale Austausch über Musik im Unterricht SchülerInnen und LehrerInnen dazu an, neue Überlegungen oder Vorstellungen zu dieser Musik herauszubilden? Auf SchülerInnenseite ließen sich hierfür vier Gründe ausmachen:

Erstens wurden die SchülerInnen schlicht durch explizite Aufforderungen ihrer Lehrer dazu angeregt, sich Gedanken über Musik oder das eigene Spiel zu machen. Wie Inkes Vorschlag, der gespielten Stelle einen Charakter zuzuschreiben, führten solche Aufforderungen häufig dazu, dass SchülerInnen Überlegungen anstellten, die neu für sie waren. Beispielsweise forderte der Lehrer Michael seinen Schüler Alexander in mehreren Situationen auf, herauszufinden, welche technischen Schwierigkeiten sich in bestimmten Stellen von Musikstücken finden ließen. Der Schüler entwickelte so erste spieltechnische Einschätzungen zu diesen Musikabschnitten.

Zweitens wurden SchülerInnen durch die Vorschläge und das Spiel ihrer Gegenüber zu eigenen Ideen inspiriert. Ihre LehrerInnen – oder andere SchülerInnen, die ebenfalls am Unterricht teilnahmen – äußerten eigene Überlegungen zu Musik oder spielten diese auf eine bestimmte Weise. So regten sie auch SchülerInnen, die vorher noch keine klare Vorstellungen entwickelt hatten, dazu an, solche zu finden. Sehr deutlich wird diese Art der Inspiration beispielsweise in einer Szene, in der

die Lehrerin Inke mit ihren Schülerinnen Clara und Johanna an einer Variation aus dem zweiten Satz der Violinsonate in F-Dur KV 377 von Wolfgang Amadeus Mozart arbeitet.³²⁸ Die Schülerin Johanna hat während der gemeinsamen Arbeit an dem Stück noch keine Vorstellung zur Musik geäußert. Dies ändert sich erst, nachdem die beiden anderen eigene Ideen genannt haben: Die Lehrerin Inke hat in der vorangegangenen Stunde festgestellt, das Stück sei vom Charakter her „aufrecht“; ihre Schülerin Clara hat dem zugestimmt. In der aktuellen Stunde nennt sie nun noch eine neue Beschreibung:

³²⁹Clara: „Ich find's eher.. jedenfalls fröhlich?“

Im Anschluss an diese Äußerung nennt Johanna dann schließlich doch eine eigene Idee:

Johanna: „Äh, wenn ich mir [zu der Musik] so Personen vorstellen muss, dann wär bei der ersten Stimme jemand, der irgendwie schon so'n bisschen wichtiger ist, vielleicht, so'n Erwachsener. Und [der] dann irgendwas – also was erzählt. Und die zweite Stimme dahinter, die so'n bisschen so rumalbert oder so und sogar. Aber so im Hintergrund.“

Die Schülerin, die lange Zeit noch keine klare Vorstellung zur Musik hat nennen können, knüpft hier also direkt an die Idee ihrer Mitschülerin an. Unter Umständen lässt sich hier sogar annehmen, dass sie in ihrem Bild eines Dialogs zwischen Wichtigtuer und Spötter sogar direkt durch die vorangegangenen Charakterisierungen „aufrecht“ und „fröhlich“ beeinflusst ist, die sie leicht verändert aufgreift und in einem Bild zusammenführt. So oder so findet sie aber zu ihrer Idee erst in Reaktion auf die Vorschläge der beiden anderen Akteurinnen, durch die sie offenbar angeregt wird.³³⁰ Auf Basis dieser Beobachtung kann man annehmen, dass eine solche Inspiration auch in der anfänglich beschriebenen Szene zwischen Inke und Matilda eine Rolle spielt: Zwar scheint die Vorstellung eines Streitgesprächs, die die Schülerin dort entwickelt, nur wenig mit dem Vorschlag der Lehrerin zu tun zu haben, die Stelle habe etwas „schalkhaftes“.³³¹ Auf jeden Fall zeigt sich ein geringerer

³²⁸ Die drei arbeiteten mit einer Bearbeitung des Stücks für zwei Flöten.

³²⁹ Aus Szene: Unterricht Clara und Johanna 07.05.2014 / 0:17:56. Vgl. Anhang, S. 354ff.

³³⁰ Die hier kurz zusammengefasste Szenenfolge stelle ich in Kapitel 9 ausführlicher dar, wenn es darum geht, wie SchülerInnen und LehrerInnen im Instrumentalunterricht gemeinsam Neues herausbilden. Vgl. S. 238ff.

³³¹ Eher dürfte Matildas Bild sich an der klanglichen Struktur der Musik orientieren: Diese teilt sich in einen eher gesanglichen, vordergründigen und einen statischeren Teil auf, den man tatsächlich als Kommentar zum vorangegangenen Abschnitt verstehen könnte. Eine ausführlichere Erläuterung zum Zusammenhang zwischen Klang und Vorstellungen liefere ich weiter unten in diesem Kapitel.

Bezug als in Johannas gerade beschriebener Reaktion auf die Vorschläge ihrer Mitakteurinnen. Dennoch gibt es Anzeichen dafür, dass auch Matilda hier auf die Äußerung ihrer Lehrerin reagiert und Bezug nimmt: Nachdem sie lange gezögert und nichts gesagt hat, äußert sie sich auf Inkes Vorschlag hin sofort. Auch stimmt sie der Charakterisierung ihrer Lehrerin erst einmal zu, indem sie „Ja“ sagt. Die Schülerin scheint sich hier also durchaus auf Inkes Charakterisierung zu beziehen und so zu einer eigenen Formulierung angeregt zu werden. Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass Matilda durch den konkret lebendigen Vorschlag „schalkhaft“ der Lehrerin stärker inspiriert wird als durch die anfängliche, abstrakte Forderung, sie solle einen „Charakter“ zur Musik finden.³³²

Drittens konnten sich SchülerInnen auch gerade durch solche Äußerungen ihrer LehrerInnen zur Musik, die sie nicht nachvollziehen konnten oder nicht teilen, dazu herausgefordert fühlen, eine eigene Vorstellung zu äußern. Sehr deutlich wurde dies in einer anderen Situation aus Matildas Unterricht: Als es um den dritten Satz der Bach-Sonate ging, stellte Inke ausgehend von der Satzbezeichnung Allegro fest, auch dieser sei „fröhlich“. Ihre Schülerin reagierte darauf im Unterricht sehr zurückhaltend: Sie hörte sich die Ausführungen ihrer Lehrerin an, zeigte aber über lange Zeit kein Zeichen der Zustimmung, sondern blickte nachdenklich in die Noten. Schließlich nickte sie sehr zögerlich und langsam, ohne Inke dabei anzugucken. Im Interview nach der Stunde berichtete Matilda dann, dass sie die Zuschreibung „fröhlich“ nicht nachvollziehen könne. Sie begann zu überlegen und äußerte dann vorsichtig die Idee, das Stück sei eher „tragisch irgendwie“. Die Schülerin konnte also durch die kritische Auseinandersetzung mit dem Vorschlag ihrer Lehrerin eine eigene, abweichende Vorstellung herausbilden.³³³ Auch diese Art inspirierender Abgrenzung könnte in der anfänglich geschilderten Interaktion zwischen Matilda und Inke eine Rolle spielen. Denn wenn die Schülerin auf Inkes „schalkhaft“ mit ihrer davon abweichenden Idee eines Streitgesprächs reagiert, lässt sich dies als Ergebnis solch einer kritischen Auseinandersetzung interpretieren.³³⁴

Viertens zeigte sich, dass SchülerInnen durch die Äußerungen ihrer LehrerInnen Hemmungen abbauen konnten und sich daraufhin ebenfalls trauten, eigene Ideen zu formulieren. Am deutlichsten wurde dies bei der Schülerin Matilda: Nicht nur in

332 Darüber hinaus dürfte es Matilda, die die Stelle offenbar nicht als eine Einheit auffasst, sondern eher unterschiedliche Teile daran wahrnimmt, nur schwer möglich sein, der Musik überhaupt einen einzigen, übergreifenden Charakter zuzuschreiben.

333 Diesen Abgrenzungsprozess stelle ich in Kapitel 11 ausführlicher dar. Vgl. S. 301ff.

334 Ein weiteres Beispiel für eine solche Herausforderung zum Widerspruch findet sich in weiter unten auf S. 157.

der oben geschilderten Szene, sondern auch in vielen anderen Situationen zeigte sie sich sehr zögerlich und unsicher darin, von sich aus eigene Ideen oder Vorstellungen zu formulieren. Stattdessen äußerte sie sich häufig unzufrieden und kritisch zu ihrem eigenen Spiel. Als Inke sie beispielsweise in einer Szene dazu aufforderte, ein eigenes Tempo für den Anfang der Bach-Sonate zu finden und zu kommunizieren, zeigte sich die Schülerin unsicher, antwortete nicht und weigerte sich, das Anfangsmotiv laut anzusingen. Auch als sie sich dann über ein mögliches Tempo klarer geworden war, wollte sie dieses gegenüber der Lehrerin nicht zeigen. In einer anderen Szene entschuldigte sie sich dafür, dass sie falsch in ein Stück eingestiegen war. Auch in den Interviews, die ich mit ihr führte, wirkte Matilda eher gehemmt, selbstkritisch und darauf bedacht, nichts Falsches zu sagen: Sie antwortete zögerlich und leise; und wenn sie eine Antwort präsentierte, dann immer mit relativierenden Einschüben wie „ich weiß nicht“ oder „irgendwie“. Die Schülerin zeigte also insgesamt einen Hang zu Selbstkritik und Unsicherheit, der für Jugendliche in ihrem Alter nicht untypisch sein dürfte. Im Unterricht löste sie sich aus ihrer Unsicherheit am ehesten dann, wenn ihre Lehrerin das Gespräch bereits mit eigenen Äußerungen zum Laufen gebracht hatte, so dass sie selbst mit ihren Vorschlägen nicht mehr so exponiert war wie in jenen Situationen, in denen sie von sich aus eine Meinung äußern sollte. Ähnliches zeigte sich – etwas weniger deutlich – auch bei den Schülern Alexander und Jonas: Beide zeigten sich im Unterricht tendenziell selbstkritisch oder vorsichtig in ihren Äußerungen zum eigenen Spiel und lösten sich daraus erst, wenn ihre LehrerInnen bereits mit eigenen Einschätzungen vorangegangen waren und so einen Austausch in Gang gebracht hatten. Und so lässt sich auch die oben beschriebene Szene in diesem Sinne interpretieren: Als Matilda dazu aufgefordert ist, von sich aus einen Charakter zur Musik zu äußern, zögert sie aus ihrer Unsicherheit heraus mit einer Antwort. Als ihre Lehrerin dann aber vorangeht und feststellt, die besprochene Stelle habe etwas „schalkhaftes“, löst sich die Schülerin ein wenig aus ihrer Unsicherheit: Sie steigt in den nun bereits begonnenen Austausch ein, reagiert zustimmend und äußert dann ihre eigene Idee des Streitgesprächs. Die Lehrerin unterstützt mit ihrem Vorschlag also die Schülerin darin, sich zu trauen, eine eigene Vorstellung zur Musik zu formulieren.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Unter den beobachteten SchülerInnen ließen sich vier Arten dafür erkennen, wie ihnen der multimodale Austausch über Reflexionen zur Musik half, zu eigenen Überlegungen zu finden:

- durch die expliziten Aufforderungen ihrer LehrerInnen
- durch die Inspiration durch musikalische Handlungen und Äußerungen ihrer Gegenüber

- durch die Herausforderung zu eigenen Gedanken durch geäußerte Überlegungen, mit denen sie nicht übereinstimmten
- durch den Abbau von Hemmungen durch vorangegangene Äußerungen ihrer LehrerInnen

Die Antwort auf die Frage, wie der multimodale Austausch über Musik im Unterricht auch die LehrerInnen zu neuen Ideen brachte, ist komplexer. Anders als ihre SchülerInnen hatten die PädagogInnen in der Mehrzahl der Fälle bereits eine profunde Vorkenntnis zu den im Unterricht behandelten Musikstücken. Insofern wäre davon auszugehen gewesen, dass auch ihre Vorstellungen und Reflexionen zur Musik bereits klarer herausgebildet waren. Warum also fanden sie dennoch häufig zu neuen Gedanken? Hierfür ließen sich zwei wesentliche Gründe finden:

Erstens hatten die PädagogInnen trotz ihrer Kenntnis der Musikstücke doch nicht zu jeder Stelle, die im Zuge des Unterrichts wichtig wurde, bereits in jeder Hinsicht eine feste Vorstellung. Diese Beobachtung lässt sich exemplarisch anhand zweier oben bereits angesprochener Unterrichtsverläufe verdeutlichen: Wenn Inke mit Matilda an der Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach arbeitete, dann wurde in anderen Situationen durchaus deutlich, dass sie das Stück kannte und zu einigen Stellen auch bereits eine klare gedankliche Vorstellung hatte. Beispielsweise in jener Szene, die ich im vorigen Kapitel geschildert habe: Dort kann sie dem Anfangsmotiv des ersten Satzes, von dem sie auch im Interview andeutet, dass sie es kennt und mag, sofort die Stimmung „Freude“ zuschreiben, ohne dafür lange suchen zu müssen.³³⁵ Anders ist dies in der Ausgangsszene, die ich weiter oben beschrieben habe: Zu der Stelle, mit der Inke und Matilda sich nun beschäftigen, hat die Lehrerin offenbar noch keine klare Idee, welchen Charakter genau sie der Musik zuschreiben soll. Dies ist auch wenig überraschend, da der Abschnitt mitten im Stück liegt und kein wichtiges Motiv enthält. Selbst wenn man das Stück häufig spielen würde, bestünde doch nicht zwangsläufig eine Notwendigkeit, sich dazu einen Charakter zu überlegen. Auch der Akkordeonlehrer kennt zwar die südosteuropäischen Tänze, an denen er mit seinem Schüler arbeitet, bereits gut. Daher kann er ohne größere Anstrengung die verschiedenen Sätze mit Charakteren beschreiben. So nennt er in einer der ersten Stunden, in der die beiden an dem Stück arbeiten, einen der Tänze „rustikal“ und einen anderen „filigran“. Da der Anfang des ersten Tanzes, um den es nun geht, aber bisher nicht näher im Fokus stand, hat der Lehrer sich offenbar auch noch keine näheren Gedanken machen müssen, welches exakte Bild sich dazu finden ließe. Kurz: Beide Beispiele zeigen, dass eine profunde Stückkenntnis der

³³⁵ Vgl. Kapitel 5, S. 122ff.

PädagogInnen nicht zwangsläufig bedeutete, zu jeder einzelnen Stelle bereits in jeder Hinsicht eine feste Vorstellung zu haben. Vielmehr gerieten durch die Arbeit an der Musik im Unterricht gerade auch solche Stellen in den Fokus, die vorher nicht näher bedacht worden waren.

Der zweite Grund dafür, dass beide PädagogInnen immer wieder neue Überlegungen zu bereits bekannter Musik entwickelten, lag darin, dass sie durch ihre SchülerInnen und die Anforderungen der jeweiligen Unterrichtssituation zu neuen Sichtweisen auf die Musik gezwungen wurden: Selbst wenn sie zu einer bestimmten Stelle in anderem Kontext bereits Überlegungen angestellt gehabt hätten, führte die Konfrontation mit den SchülerInnen doch dazu, dass sie auf neue Weise über diese Stelle nachdenken mussten. Auch dies lässt sich anhand der beiden bereits genannten Szenen erläutern: Die Saxophonistin Inke hat mit ihrer Schülerin, bevor es ihr um den Charakter der Stelle in der Bach-Sonate ging, bereits über die dortigen Sextensprünge gesprochen. Sie hat erklärt, dass die Sprünge für den Komponisten eine Möglichkeit darstellten, trotz des einstimmigen Melodieinstruments eine Art von Mehrstimmigkeit zu simulieren. Sie hatte also bereits zuvor Überlegungen zu dieser Stelle angestellt. Speziell nach einem „Charakter“ hat die Lehrerin hier aber bisher wohl noch nicht gesucht. Erst das wenig ausdrucksvolle Spiel ihrer Schülerin bringt sie zur Idee, dass dies nun hilfreich sein könnte. Und so findet sie in Opposition zu der Spielweise ihrer Schülerin zu der ihr neuen Auffassung, die Stelle habe etwas „Schalkhaft[es]“. Auch der Akkordeonlehrer hat sich zuvor bereits auf andere Weise Gedanken über den Anfang des Tanzes gemacht: In der Stunde zuvor hatte Christian noch Schwierigkeiten mit dem Spiel der schnellen Tongirlanden in der rechten Hand. Michael hat ihm daraufhin spieltechnische Möglichkeiten erläutert, die ihm helfen sollten, den Anfang – und das Stück insgesamt – souverän und mit lockeren Fingern zu präsentieren. Eine Woche darauf erlebt der Lehrer dann das wenig ausdrucksvolle Spiel seines Schülers und sucht daher nun nach einer Möglichkeit, Christian auch zu einem expressiveren, akzentuierteren Musizieren anzuregen. Hierzu entwickelt er das Bild des tanzenden Bienenschwarms, da ihm dieses dabei hilft. Kurz: Beide LehrerInnen entwickelten ihre Gedanken zu bestimmten Stellen der Musik nicht situationsübergreifend für alle Zeiten, sondern abhängig von den Anforderungen der jeweiligen Unterrichtssituation und ihren daraus resultierenden Zielen. So waren auch die Überlegungen, die sie in den jeweiligen Situationen herausbildeten, von deren Kontext abhängig und können daher in eine neue Richtung weisen – unabhängig davon, ob sie sich zuvor in anderem Kontext vielleicht bereits Gedanken darüber gemacht haben.

Damit lässt sich zusammenfassend feststellen: Der multimodale Austausch darüber, was sich gedanklich mit Musik im Unterricht verbinden ließ, führte auf Seiten der LehrerInnen aus zwei Gründen zu neuen Überlegungen: Sie waren durch das Spiel ihrer SchülerInnen gezwungen, sich mit Stellen der Musik auseinanderzusetzen, zu denen sie trotz ihrer größeren Stückkenntnis noch keine klare gedankliche Vorstellung hatten. Und sie entwickelten ihre Gedanken aus dem Kontext und den Anforderungen der jeweiligen Situation heraus. So konnten sie auch zu Stellen, über die sie in anderen Situationen vielleicht bereits reflektiert hatten, doch neue Überlegungen entwickeln.

Wenn ich bis hierhin argumentiert habe, dass die multimodale Kommunikation über Reflexionen, Imaginationen und Gefühle zur Musik SchülerInnen und LehrerInnen zu ersten, neuen Ideen anregte, dann beschreibt dies den Einfluss der Interaktion auf die Überlegungen nur zum Teil. Darüber hinaus zeigte sich noch eine zweite Auswirkung des Austauschs über Gedanken zur Musik: Wenn AkteurInnen bereits zu ersten Ideen gefunden hatten, half ihnen die Interaktion auch dabei, diese noch weiter auszuformen. Hierfür fanden sich zwei Gründe:

Erstens unterstützte die Herausforderung, dem Gegenüber eine eigene Vorstellung zu vermitteln, SchülerInnen und LehrerInnen darin, ihre Vorstellungen zu schärfen und klarer werden zu lassen. Sehr deutlich wird dies im weiteren Verlauf der anfänglich beschriebenen Szene aus dem Saxophonunterricht sichtbar:³³⁶ Die Lehrerin reagiert dort auf den ersten Vorschlag der Schülerin, die Stelle lasse sich als Streitgespräch zwischen einem Redner und mehreren kritischen KommentatorInnen begreifen:

³³⁶ Auch in der Interaktion die den Akkordeonlehrer zur Assoziation des Bienenschwarms bringt, wird ein solcher Konkretisierungsprozess deutlich: Der Lehrer hat auf dem Weg zu diesem Bild bereits andere, weniger konkrete Bilder genannt, um seinen Schüler zu einer impulsiveren Spielweise anzuregen: Er hat festgestellt, der Anfang des Stück müsse „nen Schatten werfen“ und „vorbeirauschen“. Sein Schüler hat darauf allerdings nicht reagiert. Er hat weiter in die Noten geschaut und auf seinem Instrument leise vor sich hin gespielt. Erst als der Lehrer das Bild der tanzenden Fliegen entwirft, wendet der Schüler sich ihm zu und äußert ein „Hm“. Der Lehrer reagiert: Er arbeitet die Idee weiter aus, verändert sie, und findet letztlich zum Bild der tanzenden Bienen. Dieses Bild überzeugt Christian: Er beginnt ein Gespräch mit Michael über Bientänze und sagt schließlich: „Stimmt, das passt eigentlich, Bienen.“ Der Lehrer wird durch die fehlenden Reaktionen seines Schülers also dazu gezwungen, neue und konkretere Ideen zu entwickeln, bis der Schüler schließlich zeigt, dass er mit der Assoziation etwas anfangen kann.

Inke greift Matildas Idee auf: „Aha! Wenn einer redet und die Anderen bestätigen das. Also ... hm ... versuch mal, nochmal-“

Matilda unterbricht ihre Lehrerin: „Ja die – na die regen sich so auf darüber.“

Inke startet einen neuen Versuch: „Ach so, die äffen ihn quasi nach oder sowas?“

Matilda erklärt: „Nee, das ist schon ... weiß nicht. Hm ... wie so'n Musical: Dass einer so redet und die anderen ... ähm dann da sowas 'reinsingen, aber“ Sie fügt noch leise etwas Unverständliches hinzu und lacht abschließend.

Wenn die Schülerin hier letztendlich zu ihrer Idee findet, die Musik habe etwas von einer Musical-Szene, dann ergibt sich dieses klarere Bild aus Matildas Versuch heraus, der Lehrerin klar zu machen, was genau sie mit der Musik verbindet. Die Schülerin merkt an Inkes Versuchen, ihre Idee aufzugreifen und verbal nachzuvollziehen, dass ihre Lehrerin sie offenbar noch nicht richtig verstanden hat:

Zuerst versteht Inke ihre Schülerin schlicht akustisch falsch und macht aus der Idee der Zuhörer, die die Äußerung eines Redners „bestreiten“, solche, die den Protagonisten „bestätigen“. Matildas Bild von einem Streitgespräch wird in der Vorstellung der Lehrerin also eher zu dem einer einvernehmlichen Konversation. Inwieweit zu diesem Missverständnis vielleicht auch Inkes eigene Auffassung von der Musik beiträgt, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen – auf jeden Fall ließe sich der zweite Abschnitt der Stelle, der für Matilda „die Anderen“ und somit die Kritiker des Redners darstellt, von seinem Klang her tatsächlich auch als eine Art von bestätigendem Kommentar auffassen. Das Missverständnis der Lehrerin würde somit auch aus der Musik heraus nachvollziehbar.

Inkes zweiter Versuch, das Bild ihrer Schülerin verbal nachzuzeichnen, hat dann auf jeden Fall mit einer abweichenden Vorstellung zu tun: Sie fragt Matilda, ob die „Anderen“ den Protagonisten „nachäffen“. Während die Schülerin also eher das Bild einer ernsthaften Diskussion zeichnet, in der sich die Gegner widersprechen, verschiebt die Lehrerin dies hin zu einer eher komischen Szene. Dieses Bild scheint nicht weit entfernt von ihrem anfänglich geäußerten „schalkhaft“. Bemerkenswert ist dabei ein Bezug zur gerade vorangegangenen Unterrichtsstunde: Dort hatte Inke mit Clara und Johanna an der Variation von Wolfgang Amadeus Mozart gearbeitet. Dabei hatten die drei das Bild des Dialogs zwischen dem strengen Wichtigtuer und dem Herumalbernden gezeichnet, der sich aus dem Hintergrund darüber lustig macht. Wenn die Lehrerin nun kurz darauf das Bild eines „schalkhaften“ Charakters in den Raum stellt und dann davon spricht, hier äffe eine Person die andere nach, dann ähneln diese Bilder demjenigen zur Mozart-Variation stark. Es ist also gut möglich, dass Inke sich hier an der Interaktion mit ihren anderen Schülerinnen, die kurz zuvor zu Ende gegangen ist, orientiert.

Die Schülerin Matilda ist aber mit beiden Bildern, die ihre Lehrerin in Reaktion auf ihren Vorschlag formuliert, nicht einverstanden und versucht daher, ihre eigene Idee noch klarer zu kommunizieren. Dabei formt sie ihre Vorstellung auch für sich weiter aus und findet so schließlich zur Idee der Musicalszene, in der „einer so redet und die anderen dann [...] sowas 'reinsingen“. Damit hat die Schülerin im Zuge ihres Versuchs, der Lehrerin die eigene Vorstellung zu kommunizieren, diese selbst weiter ausgeformt, bis ein konkretes Bild daraus geworden ist.³³⁷

Der zweite Grund dafür, dass SchülerInnen und LehrerInnen durch ihren Austausch ihre Ideen, Kenntnisse oder Vorstellungen zur Musik weiter herausbilden können, deutet sich ebenfalls bereits in der beschriebenen Szene aus dem Saxophonunterricht an: Wenn Matilda das Bild einer Musicalszene entwirft, dann ruft sie eigenes Wissen wach und lässt es in ihr Bild zur Musik einfließen, um dieses weiter auszuformen. Auf Nachfrage von Inke, wie sie auf ihre Idee gekommen sei, erzählt sie, dass sie im Musikunterricht in der Schule bereits mehrere Musicals behandelt habe: *West Side Story* und insbesondere *Grease*, da ihre Musiklehrerin ein großer Fan dieses Musicals sei. Die Schülerin greift also im Versuch, ihre im Entstehen begriffene Vorstellung weiter zu konkretisieren, auf ein früher erworbenes Wissen um Musicals zurück und entwickelt auf diese Weise ihr Bild weiter.

Der Vergleich mit einer anderen Szene aus dem Unterricht des Akkordeonschülers Alexander zeigt dabei, dass der Austausch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen auch dazu beitragen konnte, dass AkteurInnen selbst solches Wissen wachriefen, das längere Zeit in Vergessenheit geraten war: Der Schüler arbeitete mit seinem Lehrer u.a. an einem Lied mit dem Namen *Wombat*. Nach mehreren Wochen Arbeit kam sein Lehrer, um eine Anregung für das musikalische Spiel zu geben, auf das namensgebende Tier zu sprechen: „Ja, das ist ein verrücktes Tier!“ Mit einer platten Nase, und einem Hintern „wie abgeschnitten“, sehe es „ziemlich hässlich“ aus, habe aber wohl ein „ganz, ganz weiches Hasenfell“. Alexander, der den Ausführungen seines Lehrers lachend zugehört hatte, unterbrach ihn daraufhin und wandte ein, Wombats seien aber nicht ungefährlich: Seines Wissens hätten die „schon Hunde in die Flucht geschlagen!“ Im Interview nach der Stunde erzählte er mir, dass er dieses Wissen aus einer Sammlung von Sammelkärtchen habe, die es vor längerer Zeit im Supermarkt gegeben habe. Neben anderen Tieren sei dort auch der Wombat vorgestellt worden. Alexander dürfte seine Kenntnisse über die Gefährlichkeit von Wombats bis zu diesem Moment vermutlich für eher unwichtig gehalten haben, so

337 Ein weiteres Beispiel dafür, wie die Herausforderung, einem Gegenüber eigene Reflexionen zu vermitteln, dazu beitragen kann, ebendiese Reflexionen weiter herauszubilden, findet sich in Kapitel 9, S. 250ff.

dass sie in Vergessenheit gerieten. Nun aber wurden sie wichtig und kamen so wieder zum Vorschein.

Auch im letzten Abschnitt der Szene aus dem Saxophonunterricht lässt die Lehrerin eigenes Wissen einfließen und trägt so dazu bei, das bereits entstandene Bild weiter auszugestalten: Sie möchte dort wissen, welcher Abschnitt der Stelle genau den Redner darstellt und welcher die Sänger, die ihn kommentieren:

Inke fragt: „Aha. Und was ist, äh was ist wo hier?“ Sie zeigt in die Noten.

Matilda zeigt in eine Stelle der Partitur und sagt: „Also das ist halt der -“

Inke wirft ein: „Der Musicalsolist.“

Matilda stimmt zu: „Ja, und das sind“ sie zeigt in eine andere Stelle und lacht.

Inke ergänzt: „Und das ist der Chor, quasi.“ Dann schließt sie: „Aha. Ja. Find' ich 'ne Super-Idee!“

Die Lehrerin weiß um die korrekten Bezeichnungen „Solist“ und „Chor“ und kann diese in Matildas Erläuterung einfließen lassen. Damit trägt auch sie dazu bei, das von der Schülerin ersonnene Bild weiter auszugestalten.

Ausgangspunkte für Reflexion, Imagination und Gefühl

Wenn Interaktion im Instrumentalunterricht dazu beitrug, dass LehrerInnen und SchülerInnen Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen zur Musik im Unterricht herausbildeten und weiterentwickelten, stellt sich die Frage, wie genau sie zu ihren Ideen kamen. Warum fanden beispielsweise Matilda und Inke im Umgang mit der Stelle aus der Bach-Sonate ausgerechnet zum Bild einer Musicalszenen? Im folgenden Abschnitt gehe ich daher darauf ein, welche Ausgangspunkte für Ideen zu Musik sich im Unterricht finden ließen.

Im Zentrum meiner Analyse steht nun eine Reihe von Szenen aus dem Unterricht des Akkordeonschülers Alexander, in denen dieser mit seinem Lehrer Michael an Volkslied *So treiben wir den Winter aus* aus dem 16. Jahrhundert arbeitet. Das Stück ist Teil einer zur Zeit meiner Beobachtung gerade erschienenen Sammlung alter Volkslieder, die der Komponist Helmut Barbe für Akkordeon neu gesetzt hat. Michael hat diese Sammlung in einem kleinen Verlag als Kombination aus einem Notenheft und einem separaten Band mit Liedtexten herausgegeben und plant für das Ende des Schuljahrs ein Premierenkonzert mit einigen seiner SchülerInnen, um den Notenband auch offiziell vorzustellen. Alexander soll dort das Lied aufführen.

In der ersten Stunde, in der die beiden gemeinsam an dem Lied arbeiten, spielt Michael es seinem Schüler einmal ganz vor, um ihm so einen Eindruck von der Musik zu ermöglichen. Dabei zeigt sich, dass ein zentraler Ausgangspunkt für seine Ein-

schätzungen zur Musik im unmittelbaren, sinnlichen Eindruck seiner musikalischen Aufführung liegt:

³³⁸Michael spielt *So treiben wir den Winter aus* auf seinem Akkordeon. Er präsentiert das Lied, das im Sechsvierteltakt steht, sehr zügig und laut. Die Töne der Melodie spielt er mit Nachdruck und scharfen, impulsiven Akzenten – insbesondere auf den betonten Zählzeiten. Die Akkorde, mit denen er die Melodie begleitet, spielt er kurz und kräftig, mit deutlich abgesetztem Beginn und Ende. Als es im Mittelteil des Liedes einen kurzen Moment der Mehrstimmigkeit gibt, spielt der Lehrer alle Stimmen dort ebenfalls mit kurzen, scharfen Anfangsakzenten und zieht die Töne danach in kräftigem Sostenuto bis zum Ende, manchmal noch mit einem Crescendo zum Schluss hin. Die Bewegungen, die Michael beim Spielen macht, sind ebenso eckig und scharf wie der Klang, der dabei entsteht: Der Lehrer sitzt leicht gebeugt und mit großer Körperspannung mit auf seinem Stuhl und bewegt seinen Oberkörper beim Spielen nur sehr wenig, so dass sein Spiel starr und fest wirkt. Die akzentuierten, lauten Töne gestaltet er, indem er aus seiner angespannten Haltung heraus den Balg seines Akkordeons mit scharfen, zuckenden Impulsen in Bewegung versetzt und dann mit großer Kraft daran zieht oder drückt. Seine Finger hämmert er mit eckigem Nachdruck in die Tastatur. So wirkt Michaels Aufführung insgesamt zielstrebig, kantig und entschlossen. Nachdem der Lehrer im Mittelteil einige falsche Töne gespielt und dies mit „Jetzt kann ich nicht – ist mir zu schwer“ kommentiert hat, präsentiert er den nun wieder etwas leichteren, letzten Abschnitt des Stücks dafür mit noch größerer Emphase und Dynamik. Nun beginnen Töne und Körper leicht zu schwingen, so dass die Musik etwas bewegter wirkt. Den langen Abschlusston spielt Michael mit knackigem Anfangsakzent, lässt ihn laut und gerade im Klang liegen und beendet ihn schließlich mit einem Crescendo hin zu einem letzten, impulsiven Schlussakzent. Er hält seinen gesamten Oberkörper dabei angespannt, zieht den Balg mit dem linken Arm in kraftvoller Bewegung nach außen und reißt die Finger schließlich von der Tastatur weg. Dann lässt er seinen linken Arm, der den Balg nun nicht mehr ziehen muss, ausfedern und vollzieht eine ähnliche Bewegung auch mit dem rechten Arm: Ausgehend vom Wegreißen der Finger lässt er auch diesen Arm in kräftiger Bewegung durch die Luft federn und hält ihn dann bewegungslos und angespannt in der Luft. Noch in dieser angespannten, wie eingefrorenen Haltung blickt er zu seinem Schüler und fragt mit Nachdruck und leicht gepresster Stimme: „Hat das Power?!“

Alexander, der die gesamte Zeit ebenfalls leicht vorgebeugt gesessen und entweder das Spiel seines Lehrers verfolgt oder in die Noten geblickt hat, hat bereits mit dem Schlusston des Lehrers angefangen zu grinsen. Nun antwortet er, immer noch grinzend: „Ja!“

338 Aus Szene: Unterricht Alexander 11.04.2014 / 0:49:57. Vgl. Anhang, S. 338ff.

Michaels Ausruf „Hat das Power?!“ in dieser Szene lässt sich als Ausdruck seines Versuchs verstehen, seinem Schüler Alexander das neue Musikstück in positiver Weise nahezubringen und ihn für die Arbeit daran zu motivieren. Diese Zielsetzung des Lehrers wird auch in zahlreichen anderen Situationen der Stunde deutlich. So hat er die Arbeit an dem Musikstück gleich zu Beginn mit der Äußerung „Oach, ist das ein geiles Lied!“ begonnen und die Musik damit gegenüber seinem Schüler von Anfang an in ein positives Licht gesetzt. Im weiteren Verlauf der Stunde wird er versuchen, Alexander das Volkslied nahezubringen, indem er einen Bezug herstellt zwischen dem Text des Liedes und der Situation, in der sich der Schüler gerade befindet: Die Unterrichtsstunde findet Anfang April und damit am Ende des realen Winters statt. Michael geht auf diesen Kontext ein, als er eine Strophe des Liedes vorliest: „Wir jagen den Winter vor die Tür, den Sommer bringen wir herfür, den Sommer und den Maien, die Blümelein mancherleien.“ Direkt im Anschluss kommentiert er voller Emphase: „Den Maien! Guck mal, was jetzt kommt! Das Lied passt perfekt! Das ist dein Lied, den Mai zu begrüßen!“ Ähnlich wie hier versucht der Lehrer über die gesamte Stunde hinweg auf verschiedenen Wegen, seinen Schüler für die Arbeit an dem Musikstück zu motivieren – sei es, indem er das Musikstück positiv vorstellt, oder indem er einen persönlichen Bezug zwischen der Musik und Alexander herstellt. Auch Michaels Frage: „Hat das Power?!“ lässt sich somit als Ausdruck der Zielsetzung begreifen, den Schüler für die Arbeit am Stück zu motivieren – und Alexanders affirmative Reaktion deutet darauf hin, dass der Lehrer damit durchaus Erfolg hat.

Zugleich ist Michaels Äußerung „hat das Power?!“ mehr als nur Ausdruck seiner Zielsetzung, den Schüler für das Musikstück einzunehmen. Der Akkordeonlehrer expliziert hier auch eine Einschätzung zur Musik, indem er seiner Aufführung eine Eigenschaft zuschreibt. Betrachtet man, wie Michael zu dieser Charakterisierung findet, zeigt sich ein Muster, das ich im vorangegangenen Kapitel bereits ausführlicher beleuchtet habe: Das enge multimodale Zusammenspiel zwischen Musizieren, Gestik und Sprache ermöglicht es dem Lehrer, seine Aufführung zuerst gestisch weiterzuführen und noch aus dem unmittelbaren sinnlichen Eindruck dieser Darstellung heraus, eine sprachliche Beschreibung dazu zu formulieren. Beim Spielen des Liedes hat er voller Kraftanstrengung musiziert, hat seine Muskeln gespannt und mit Emphase und Nachdruck seine Arme und Finger bewegt. Wenn der Lehrer im Anschluss daran seine Einschätzung äußert, das habe „Power“, dann bezieht er sich auf diese kraftvolle Spielweise und schreibt dieser eine Eigenschaft zu – ähnlich wie man im Alltag Verhaltensweisen charakterisieren würde, die man an ande-

ren Menschen beobachtet. Michael entwickelt also eine Einschätzung zur Musik aus dem unmittelbaren Eindruck seines eigenen Spiels heraus.

Auch in anderen analysierten Unterrichtssituationen zeigte sich, dass der unmittelbare sinnliche Eindruck musikalischer Aufführungen ein zentraler Ausgangspunkt für Empfindungen, Vorstellungen und Reflexionen zur Musik war. Sowohl die LehrerInnen als auch die SchülerInnen musizierten – sei es auf ihrem Instrument oder durch Gesang – oder deuteten ihr Musizieren zumindest pantomimisch an³³⁹ und brachten unmittelbar aus dem Eindruck dieser Aufführungen heraus Mentales zur Sprache. In anderen Fällen erlebten sie, wie ihr Gegenüber Musik machte oder dies andeutete, und machten dies zur Grundlage eigener Einschätzungen, Überlegungen oder Vorstellungen.³⁴⁰ Nicht immer mussten Musizieren, Gestik und Sprache dabei so eng ineinander greifen wie bei Michaels „Power“-Assoziation, aber ein enger zeitlicher Zusammenhang zwischen dem sinnlichen Eindruck des Spiels auf dem Instrument und daraus resultierenden Reflexionen spielte erkennbar eine Rolle.

Der sinnliche Eindruck musikalischer Aufführungen half den AkteurInnen nicht nur dabei, assoziative Charakterisierungen zur Musik zu finden, sondern auch Aspekte der Spieltechnik nachzuempfinden und zu benennen. Dies zeigt sich exemplarisch anhand einer anderen Szene aus dem Saxophonunterricht: Die Lehrerin Inke und ihre Schülerin Matilda üben darin an einer Stelle mit schnellen Sechzehntelnoten. Die Schülerin hat diesen Abschnitt im Unterricht bisher noch nie sicher gespielt – immer waren falsche Töne oder ein ungleichmäßiger Rhythmus zu hören. Die Lehrerin widmet sich nun diesem Problem:

³⁴¹Inke fordert ihre Schülerin auf: „Spiel mal allein!“

Matilda spielt die Stelle vor. Sie hebt dabei im Laufe ihres Spiels das Handgelenk ihrer linken Hand und ihren linken Ellenbogen immer weiter nach oben, so dass sich die Hand auf dem Saxophon dreht und sich auch die Position der Finger auf den Klappen des Instruments verändert. Die Töne klingen sowohl rhythmisch als auch dynamisch ungleichmäßig.

Inke fragt: „Wo-, was, was ist? Ähm, wo hängst‘e?“

Matilda guckt längere Zeit in die Noten und antwortet: „Hmmm, weiß ich nicht.“ Sie nimmt ihr Saxophon wieder an den Mund und beginnt, die schnelle Stelle mehrfach nacheinander anzuspielden. Wieder nimmt sie dabei Handgelenk und Arm zum Ende der Stelle hin nach oben.

339 Vgl. hierzu die Äußerungen der Saxophonlehrerin in Kapitel 5, 122ff.

340 Der enge Zusammenhang zwischen dem sinnlichen Eindruck musikalischer Aufführungen und mentalen Vorgängen lässt sich auch in anderen in dieser Arbeit geschilderten Szenen beobachten. Vgl. insbesondere die Szenen in den Kapiteln 5 und 8.

341 Aus Szene: Unterricht Matilda 25.06.2014 / 0:41:28.

Inke beobachtet das Spiel ihrer Schülerin. Dann nimmt sie selbst ihr Saxophon an den Mund und greift die Stelle zweimal durch: Sie vollzieht die Fingerbewegungen, als würde sie die Stelle spielen, ohne aber dabei ins Mundstück zu blasen. Beim ersten Mal lässt sie ihren linken Arm ruhig und relativ weit unten. Beim zweiten Mal nimmt sie ihn während des Spiel nach oben wie die Schülerin zuvor und schaut sich dabei ihre eigene Spielbewegung an.³⁴²

Matilda spielt die Stelle erneut an, wieder mit deutlicher Hand- und Armbewegung nach oben.

Inke unterbricht sie: „Kannst Du mal das spielen, genau das, und deinen Arm mal äh ruhig lassen?“

Matilda beginnt zu lachen und sagt: „Ok.“

Das Problem, das die Schülerin hier mit dem Spiel der regelmäßigen Noten hat, hängt mit einer überflüssigen Spielbewegung zusammen: Indem Matilda Arm und Handgelenk im Laufe ihres Spiels nach oben zieht, verändert sie auch die Position ihrer Hand zu den Klappen des Saxophons und erschwert so regelmäßige Spielbewegungen ihrer Finger. Zu dieser Einschätzung kommt hier offenbar auch die Lehrerin, da sie ihre Schülerin dazu auffordert, den Arm beim Spielen ruhig zu lassen. Allerdings ist sich Inke nicht von Anfang an klar darüber, was genau das Spiel der Schülerin erschwert. Sie findet zu dieser Erkenntnis erst nach und nach, indem sie die musikalische Aufführung der Schülerin auf verschiedene Weisen sinnlich nachvollzieht: Zuerst beobachtet sie konzentriert Matildas Spiel. Bereits hier dürfte sie zur Vermutung gelangen, dass die Armbewegung der Schülerin ein Problem darstellt. Um sicher zu gehen, überprüft sie dann aber auch, wie sie selbst die Stelle spielen würde: Sie versetzt sich in ihr eigenes Spiel hinein und stellt fest, dass sie dabei – anders als Matilda – ihren Arm nicht nach oben nimmt. Dann ahmt sie die Spielweise der Schülerin nach, die die Armbewegung beinhaltet. Im Zuge dieses Vergleiches bestätigt sich schließlich ihre Vermutung, dass die unnötige Bewegung ein Hindernis darstellt. Und so kann sie Matilda den Rat geben, ihren Arm beim Spielen ruhig zu lassen. Indem Inke hier also zuerst die musikalische Aufführung ihrer Schülerin betrachtet und dann auch selbst körperlich nachvollzieht, findet sie eine spieltechnische Einschätzung dazu.

Wenn SchülerInnen oder LehrerInnen ausgehend vom sinnlichen Eindruck musikalischer Aufführungen Ideen zur Musik entwickelten, dann konnten sich dabei auch Vorstellungsbilder und Reflexionen über Spieltechnik miteinander verweben. Dies

342 Aufgrund der Position der Lehrerin zur Kamera lassen sich mit Sicherheit nur die beschriebenen Bewegungen ihres Arms feststellen. Man kann allerdings anzunehmen, dass aufgrund der Armbewegung auch die Handbewegung beim zweiten Spielversuch derjenigen der Schülerin ähnelt.

zeigt sich exemplarisch in einer Szene, in der Michael und Alexander an einem Lied mit dem Namen *Albatros* arbeiten. Nachdem der Schüler das Stück vorgespielt hat und die beiden dieses kurz mit dem Stück *Wombat* verglichen haben, das aus derselben Sammlung stammt, beginnt der Lehrer selbst, das Musikstück auf dem Akkordeon aufzuführen:

³⁴³Michael spielt die ersten Takte des Musikstücks vor. Die Stimme in der rechten Hand besteht aus Girlanden vieler schneller, hoher Noten. Die linke Hand setzt kurz danach mit langen, tieferen Noten ein. Der Lehrer beginnt sein Spiel relativ laut, so dass alle schnellen, hohen Töne anklingen. Als dann die tieferen Töne in der linken Hand einsetzen, klingen diese sehr kräftig. Michael unterbricht sein Spiel daraufhin und äußert: „Mhm. Vielleicht muss man aufpassen, dass man nicht zu laut ist.“ Er spielt noch einmal die schnellen Tongirlanden am Anfang des Stücks an, diesmal wesentlich leiser, so dass nicht alle Töne ganz klar anklingen. Die Musik klingt so hintergründiger, flirrender und weniger bestimmt. Michael bricht ab und sagt: „So wie's geht, kommt's vielleicht auch.“ Als er „wie's geht“ sagt, deutet er auf den Schluss des Notentextes, an dem wiederum schnelle Notengirlanden notiert sind, die hier in einem Diminuendo al Niente verklingen sollen.

Der Akkordeonlehrer spielt hier selbst das Stück an, um sich klarer darüber zu werden, was er damit verbindet. So kommt er zur Erkenntnis, dass sein intuitiver Ansatz, die hohen Töne am Anfang deutlich hörbar zu spielen, später zu Problemen führt: Zwar sind so tatsächlich alle Töne gut zu hören. Aber im weiteren Verlauf wird das Stück dadurch dann sehr laut, insbesondere, wenn die tiefe, linke Hand einsetzt. Dies bringt Michael zur spieltechnischen Einschätzung, man müsse aufpassen, „dass man nicht zu laut ist“. Indem der Lehrer diesen Vorsatz dann auf dem Instrument umsetzt und den Anfang noch einmal leiser anspielt, entwickelt er schließlich eine Idee, wie das Stück musikalisch zu interpretieren sei, verbunden mit einer imaginativ-bildlichen Vorstellung, die diese Interpretation stützt: Ausgehend von den leiseren und nicht vollständig hörbaren Tongirlanden, die klingen, als seien sie noch nicht ganz anwesend, kommt er zum Schluss, dass man das Stück klanglich aus der Lautlosigkeit heraus entstehen lassen könne, in der es am Ende dann wieder entschwinde. Diese Idee beschreibt er mit seiner bildlichen Feststellung: „So wie's geht, kommt's vielleicht auch.“

In den hier geschilderten Suchprozessen versetzen sich die LehrerInnen also in ihr eigenes Spiel hinein, um auf diese Weise zu Reflexionen über Spielweisen oder zu Vorstellungsbildern zu finden. Dabei zeigt sich, dass sich Vorstellungen zur Musik und Reflexionen zum eigenen Instrumentalspiel miteinander verbinden können.

343 Aus Szene: Unterricht Alexander 26.09.2014 / 0:26:26. Vgl. Anhang, S. 342ff.

Wenn die AkteurInnen aus ihrem eigenen Musizieren oder dem musikalischen Spiel ihrer Gegenüber heraus über die aufgeführte Musik reflektierten, Imaginationen herausbildeten und Gefühlszuschreibungen fanden, erwiesen sich zwei sinnliche Bezugsebenen als zentral, die in der Literatur beschrieben werden:³⁴⁴ Teilweise orientierten sie sich an der körperlichen Seite des Musizierens, also an Spielhaltungen und -bewegungen, die sie wahrnahmen; teilweise bezogen sie sich auf den Klang der aufgeführten Musik. In den bis hierhin geschilderten Beispielen findet sich beides:

Die Saxophonschülerin Matilda orientiert sich mit ihrer Idee einer Musicalszene zwischen Musicalsolist und -chor in erster Linie an der klanglichen Struktur der gehörten Musik. Die Stelle, um die es geht, teilt sich von ihrer Melodie her in einen eher ausladenden, melodiosen Abschnitt und in einen statischeren Teil mit Sextenbewegungen auf:



Die Melodie kann daher tatsächlich an den Klang eines musikalischen Austauschs zwischen einem Solisten und HintergrundsängerInnen erinnern. Auch Matilda selbst macht diese klangliche Ähnlichkeit im Unterricht explizit: Als Inke noch einmal festgestellt hat, dass das Musical-Bild gut zur besprochenen Stelle passe, sagt sie: „Ja, also gerade bei *West Side Story* plappern die da immer so viel rein. Also die bei den Spaniern, äh Puerto-Ricern“ Sie stellt damit einen klanglichen Bezug der aufgeführten Musik zu Sprache – oder zu einer sprachähnlichen Art von Gesang – fest. Auch der Akkordeonlehrer Michael orientiert sich in seinem Bild, das Musikstück *Albatros* komme, um dann wieder zu gehen, am Klang seiner eigenen Aufführung, der aus dem Nichts heraus hörbar wird.

Wenn der Lehrer dagegen *So treiben wir den Winter aus* voller Körperkraft aufführt, aus seinen Bewegungen heraus dann in angespannter Spielhaltung verharrt und so feststellt, das habe „Power“, bezieht er sich vor allem auf diese körperliche Seite seines Spiels. Auch Inke, die die überflüssigen Spielbewegungen ihrer Schü-

344 Rüdiger, „Körperlichkeit als Grunddimension des Musiklernens. Begründungen und Beispiele“, 150; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 134ff.; Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 124ff.

lerin körperlich nachvollzieht und sich so darüber klar wird, dass sie ein spieltechnisches Hindernis darstellen, fokussiert sich auf die physische Ebene des Musizierens.

Wenn die beobachteten LehrerInnen und SchülerInnen sich im Unterricht mit einem Musikstück beschäftigten, dann spielten im Laufe dessen immer beide Arten von Bezugnahmen eine Rolle: Sowohl solche auf den Klang, als auch solche, die auf die körperliche Seite des Musizierens gerichtet waren. So gab es auch im Zuge von Alexanders und Michaels gemeinsamer Arbeit an dem mittelalterlichen Volkslied Momente, in denen sich Ideen zur Musik nicht – wie oben geschildert – aus der Bewegung, sondern eher aus dem Klang heraus ergaben. Beispielsweise erklärte Alexander im Interview nach einer Stunde, er finde, „die vielen Akkorde“ ließen das Stück „mächtig“ wirken. Und als Michael im Unterricht mehrere fanfarenartige Motive im Mittelteil des Stücks präsentierte, fanden er und sein Schüler dazu das Bild einer Posaune und mehrerer Trompeten, die diese Motive spielten. Beide Akteure bezogen sich im Zuge ihrer Arbeit am mittelalterlichen Volkslied also sowohl auf Spielbewegungen als auch auf den Klang der gespielten Musik und entwickelten daraus ihre Ideen.

In vielen der beobachteten Unterrichtssituationen spielten auch beide Sinnesebenen des Musizierens zugleich eine Rolle: Bezugnahmen auf Klang und auf Bewegung ließen sich nicht klar voneinander trennen, sondern schienen ineinanderzugreifen. Dies galt insbesondere dann, wenn SchülerInnen und LehrerInnen Imaginationen – also Bilder, Vorstellungen oder Charakterzuschreibungen – zur Musik entwickelten. Ein gutes Beispiel für diese Doppeldeutigkeit mentaler Bezugnahmen liefert die oben beschriebene Szene, in der Michael und sein Schüler Christian am *Balkantanz Nr. 1* arbeiten: Wenn der Lehrer dort im Anschluss an die Aufführung des Schülers und ausgehend von der Andeutung der schnellen Arm- und Fingerbewegungen beim Spielen dieses Stücks das Bild tanzender Fliegen bzw. Bienen herausarbeitet, dann lässt sich diese Assoziation sowohl aus dem schwirrenden Klang der Melodie als auch aus den flirrenden Spielbewegungen heraus erklären. Auch in der „Power“-Zuschreibung Michaels lässt sich ein solcher Doppelbezug auf Bewegung und Klang vermuten: Zwar bezieht Michael sich damit wohl in erster Linie auf die körperliche Kraft seines Spiels. Aber man kann doch zumindest annehmen, dass auch der laute, akzentuierte Klang, den er präsentiert, als kraftvoll wahrgenommen werden kann und somit eine Rolle für die Charakterisierung des Lehrers spielt.

Damit lässt sich bis hierhin zusammenfassend sagen: Ein zentraler Ausgangspunkt dafür, dass LehrerInnen und SchülerInnen Einschätzungen, Empfindungen und

Vorstellungen zur Musik entwickelten, lag im unmittelbaren, sinnlichen Eindruck von Klang und Bewegungen der musikalischen Aufführungen im Unterricht.

Der zweite zentrale Ausgangspunkt für Reflexionen, Imaginationen und Gefühlszuschreibungen an Musik lag in schriftlich fixierten, sprachlichen Informationen, die zu dieser Musik vorlagen. Auch dies lässt sich exemplarisch anhand des Arbeitsprozesses am mittelalterlichen Volkslied zeigen. In der Unterrichtsstunde, in der Alexander und Michael das erste Mal gemeinsam mit dem Musikstück umgehen, widmen die beiden sich dem Text des Liedes:

³⁴⁵Michael, der sein Akkordeon auf dem Schoß hat, wendet sich dem Notenständer zu. Er kippt das Notenheft mit den Volksliedern, das darauf steht, leicht nach vorn, guckt dahinter und sagt zu seinem Schüler: „Der Text müsste irgendwo auch dabei sein.“

Alexander, der gerade einen Schluck aus seiner Trinkflasche genommen hat, nickt leicht und bejaht: „Mhm.“ Er stellt die Flasche ab.

Michael fährt fort: „Hast Du den extra, oder ist der schon...“

Alexander antwortet „den hab' ich extra“, greift mit der Hand ebenfalls in die Noten und zieht das separate Heft heraus, in dem die Texte der Lieder stehen.³⁴⁶ Er schlägt es auf, sagt: „So treiben wir den Winter aus...“ und beginnt, langsam die Seiten von vorne nach hinten durchzublättern.

Michael guckt ebenfalls ins Textheft und sagt: „Hol mal den Text – 38.“³⁴⁷

Alexander antwortet „Gut“, blättert weiter und schlägt die richtige Seite auf: „Da! Mhm.“

Michael setzt sich wieder zurück und beginnt erneut, das Lied vorzuspielen. Diesmal singt er den Text dazu mit: „So ... so treiben -“ Er unterbricht, fordert Alexander auf „Sing mal mit!“ und beginnt von neuem zu spielen und zu singen. Nach einer Textzeile beendet er seinen eigenen Gesang und spielt nur noch auf dem Akkordeon. Alexander hat seinen Blick derweil auf den Text gerichtet und begonnen mitzusingen. So singt er noch etwas vorsichtig die gesamte erste Strophe des Liedes:

So treiben wir den Winter aus
Durch unsre Stadt zum Tor hinaus
Und jagen ihn zuschanden
Hinweg aus unsern Landen

345 Aus Szene Unterricht Alexander 11.04.2014 / 0:44:53. Vgl. Anhang, S. 336ff.

346 Dabei berührt er Michaels Brille, die auf dem Notenständer liegt. Michael sagt: „Vorsicht, meine Brille“ und legt die Brille auf einen Nebentisch.

347 Der Lehrer bezieht sich hier darauf, dass das Lied im Heft die Nummer 38 hat.

Michael beendet sein Spiel mit dem Ende der Strophe, zeigt auf den Liedtext in Alexanders Händen und sagt mit großem Nachdruck „Das ist genau dann nötig, dieses Lied, wenn der Winter zu hart und zu lange war, ne?“

Alexander nickt: „Mhm.“

Michael setzt an, fortzufahren: „Also -“

Alexander, der währenddessen weiter ins Textheft geguckt hat, unterbricht seinen Lehrer, indem er lacht, mit der Hand einmal von oben bis unten über den geschriebenen Liedtext fährt und sagt: „Auch schön groß!“

Michael stimmt nickend zu: „Joa, langes Lied!“

Alexander fährt fort: „So lange, bis der Frühling – Frühling kommt.“

Auch in dieser Szene geht es um Reflexionen zur Musik: Schüler und Lehrer konstruieren gemeinsam einen gedanklichen Kontext, in den sie das gerade aufgeführte Lied einbetten. Ähnlich wie in der weiter oben geschilderten Situation ergibt sich die Interaktion dabei aus der Zielsetzung des Lehrers heraus, den Schüler für die Arbeit an dem Musikstück zu motivieren. Mit seiner Feststellung, das Lied sei „genau dann nötig, wenn der Winter zu hart und zu lange war“, deutet Michael hier bereits jenen Zusammenhang an, den er – wie bereits oben beschrieben – später in der Stunde noch ausführlicher thematisieren wird: Das Lied sei besonders dazu geeignet, aufgeführt zu werden, da auch der reale Winter tatsächlich gerade vorbei sei. Alexander geht allerdings auf diese Andeutung des Lehrers nicht ein. Er fährt stattdessen mit der Hand den gesamten Liedtext entlang und sagt: „Auch schön groß!“ Unter Umständen bezieht sich der Schüler mit dieser Äußerung bereits auf die Aussage des Lehrers zum „langen Winter“, indem er das „große“ Lied dazu in Bezug setzt. Allerdings hat Alexander bis hierhin die gesamte Zeit ins Textheft geguckt und Michaels Äußerungen scheinbar nur wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Insofern erscheint es wahrscheinlicher, dass der Schüler hier schlicht zum Ausdruck bringt, wie beeindruckt er von der Länge des gedruckten Texts ist – im Sinne von: ‚Die vielen Strophen machen aber was her.‘ Unabhängig davon, ob sich Alexander mit seinem „auch schön groß!“ auf die vorangegangene Aussage des Lehrers bezieht, rückt Michael die Feststellung des Schülers dann aber definitiv sprachlich näher an seinen „lange[n]“ Winter heran: Er stellt zustimmend fest: „Joa langes Lied!“ und greift so Alexanders Zuschreibung auf, ändert sie dabei allerdings von „groß“ hin zu „lang“. Der Schüler bestätigt schließlich den Zusammenhang zwischen langem Winter und langem Lied, indem er ergänzt: „So lange, bis der Frühling [...] kommt.“ So bilden Lehrer und Schüler gemeinsam einen gedanklichen

Kontext für die Musik heraus: Das lange Lied eigne sich, um lange Winter durchzustehen, bis der Frühling da sei.³⁴⁸

Ausgangspunkt für diese Interaktion ist der Text des Liedes, den die beiden zuvor gesungen haben: Dessen Thema – das Vertreiben des Winters – machen Michael und Alexander zur Grundlage ihrer Überlegungen. Sie gehen hier also aus von einer Information, die bereits verbal ausformuliert und mit dem Notentext verknüpft vorliegt, und lassen diese in ihre Überlegungen zur Musik einfließen. Ähnliches zeigte sich auch in vielen anderen Szenen – und zwar auch dann, wenn nicht wie im obigen Fall ein ganzer Liedtext als Grundlage für den mentalen Umgang mit Musik zur Verfügung stand, sondern nur ein Titel oder eine Satzbezeichnung. So äußerte beispielsweise die Saxophonlehrerin Inke, nachdem Matilda ihr den dritten Satz der Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach vorgespielt hatte, auch dieser sei ja eigentlich fröhlich, da sich seine Satzbezeichnung *Allegro* mit dieser Stimmung übersetzen lasse. Und als Alexander und Michael an dem Musikstück *Albatros* arbeiteten, wurden sie sich einig, dass die ‚kommende‘ und ‚gehende‘ Musik einen großen Albatros darstelle, der übers Meer fliegt.

Kurz: Wenn SchülerInnen und LehrerInnen Assoziationen, Gedankengänge und Gefühlszuschreibungen an die Musik im Unterricht entwickelten, waren häufig nicht nur die musikalischen Aufführungen zentraler Ausgangspunkt für ihre Gedanken, sondern auch niedergeschriebene, verbale Informationen zur Musik. Darin wird die grundlegende Feststellung dieses Kapitels deutlich: Sinnlich wahrnehmbare Musik stand im von mir beobachteten Unterricht nie für sich. Sie war als Teil multimodaler Kommunikation kontinuierlich eingebunden in sprachlichen Umgang mit ihr. In den meisten Fällen wurden die Reflexionen, Imaginationen und Empfindungen der AkteurInnen erst aus diesem Austausch über Musik heraus erklärbar.

Der dritte Ausgangspunkt für Reflexionen, Imaginationen und Gefühle zur Musik im Unterricht lag in der unmittelbaren Beschäftigung mit deren Notentext³⁴⁹ – also darin, dass SchülerInnen und LehrerInnen das Notenbild betrachteten und besprachen. Allerdings erwies sich das Notenbild gegenüber den anderen beiden Aus-

348 Die hier beschriebene Interaktion liefert damit ein weiteres Beispiel für das erste Argument dieses Kapitels: Der Austausch über mentale Reflexionen zur Musik trägt selbst dazu bei, dass sich diese erst herausbilden. Wie Interaktion dazu beiträgt, dass AkteurInnen zu neuen Ideen und Spielweisen finden, untersuche ich ausführlicher in Kapitel 9.

349 Bei Zuschreibungen von Gefühlen an Musik spielte der Notentext im gesammelten Datenmaterial keine Rolle.

gangspunkten tendenziell als nachgeordnet für die Thematisierung von Ideen zur Musik: Meistens gingen SchülerInnen und LehrerInnen erst einmal von musikalischen Aufführungen oder sprachlich niedergeschriebenen Informationen aus. Erst im weiteren Verlauf ihrer Interaktion bezogen sie ihre Gedanken dann auf den Notentext, um sie unterfüttern und weiterführen zu können. Der Blick in die Noten stand auch dann nur selten für sich, sondern war meistens eng verwoben mit musikalischen Aufführungen. Dies lässt sich exemplarisch gut zeigen anhand einer Szene, die direkt an eine musikalische Aufführung von *So treiben wir den Winter aus* anschließt. Michael hat dort gerade den Mittelteil des Volkslieds auf dem Instrument vorgespielt.

³⁵⁰Michael ruft nach Verklingen des letzten Tones und noch aus seiner Spielhaltung heraus: „Ah, diese Hemiole ist schön, äh da drin, diese Triol-“ Er spielt den Schluss des Mittelteils noch einmal etwas langsamer an. Dann zeigt er in die Noten, auf den Schluss des Liedes und sagt: „Auch am Schluss macht er aus dem Dreiertakt – das ist ja: Um!-na-na, Um!-na-na, Um!-na-na. 'n Dreiertakt eigentlich.“ Seine Um!-na-na-Ausrufe singt Michael in der Melodie des Volkslieds. Dazu lässt er seine rechte Hand im Metrum der Musik mitschwingen und stampft auf den betonten Zeiten mit dem rechten Fuß auf. Er zeigt nun wieder in die Noten, an den Anfang des ersten Notensystems und ergänzt: „Sechs, in sechs gezählt.“

Alexander bestätigt: „Mhm.“

Michael fährt nun mit seinem Finger im Notenheft die letzten Takte des Liedes entlang und sagt: „Und dann macht er am Schluss so 'nen Zweiertakt. Das macht das ganz stark! Ich mach mal nochmal von hier.“ Er spielt nun den letzten Teil des Volkslieds auf dem Akkordeon vor, der in den Schluss mündet. Das Dreiermetrum macht er durch Körperbewegungen und starke Betonungen der ersten Zählzeiten deutlich. Die ersten Takte begleitet er auch sprachlich im Metrum, indem er „Und Eins-zwei-drei, eins-zwei-drei“ singt. Dann spielt er nur noch, weiter mit deutlichem Dreiertakt. Auch die Hemiole am Schluss des Stücks macht er mit kräftigen Betonungen deutlich.

Alexander sitzt währenddessen leicht vorgebeugt, guckt ununterbrochen mit fokussiertem Blick in den Notentext und folgt dort dem Verlauf der Musik. Kurz bevor die Hemiole am Schluss des Liedes startet, beginnt auch er, seinen Kopf mit den betonten Zählzeiten nach unten zu drücken. Als dann die Hemiole erklingt, setzt er sich etwas auf, hält den Blick aber weiter in die Noten gerichtet.

Michael beendet seine Aufführung erneut mit der Schwunggeste der rechten Hand, blickt noch währenddessen zum Schüler und sagt: „Whoa!“

Alexander schaut nun auch zum Lehrer hin, lächelt und nickt.

Der Akkordeonlehrer wird in den folgenden Stunden noch mehrfach auf die Hemiolen zurückkommen und sie genauer erläutern. Hier deutet er die musiktheoretischen Zusammenhänge, die sich hinter dem Begriff verbergen, erst einmal nur an. Michaels Überlegungen werden dabei wie in vielen der anderen analysierten Szenen auch durch den sinnlichen Eindruck seiner musikalischen Aufführung wachgerufen: Als er den Schluss des Mittelteils spielt, erkennt er, dass der Komponist hier eine Hemiole in den Satz des Stückes eingebaut hat, und äußert dies. Dann spielt er die entsprechende Stelle noch einmal langsamer an und wird sich so klarer, wie genau die hemiolische Verschiebung dort funktioniert. Er bildet seine Einschätzung zur Musik also sukzessive im Zuge seines Spiels heraus. Um seinem Schüler eine erste Erklärung der metrischen Verschiebung zu liefern, die dort stattfindet, greift Michael dann allerdings auch auf den Notentext zurück. Indem er in die Noten zeigt, kann er den Fokus schnell auf den Schluss des Liedes lenken, an dem eine weitere Hemiole notiert ist. Bezogen auf diesen Schluss erklärt er seinem Schüler dann die hemiolische Verschiebung von Dreier- hin zu Zweiermetrum und nutzt auch hierfür mehrfach den Notentext: Erst einmal, um das Dreiermetrum des Stückes zu thematisieren, das in diesem Fall in einem Sechs-Viertel-Takt notiert ist. Dann, um anhand der Noten zu zeigen, in welchem Abschnitt des Liedes genau sich das Dreier- in ein Zweiermetrum ändert. Die Reaktion des Schülers zeigt, dass der Lehrer mit seinem Fokus auf den Notentext auch tatsächlich Einfluss auf die Interaktion nimmt: Als Michael den besprochenen Schlussabschnitt auf dem Instrument vorspielt, blickt Alexander konzentriert in die Noten, um so den Verlauf der Musik sowie die Hemiole am Schluss mitvollziehen zu können. Beide Akteure wenden sich also ausgehend von einer musikalischen Aufführung in einem zweiten Schritt dem Notentext zu, um sich über die Hemiolen in dem Lied zu verständigen. Ihre Beschäftigung mit den Noten bleibt dabei eng verwoben mit musikalischen Aufführungen des Lehrers. Damit zeigt diese Szene exemplarisch recht gut, welchen Anteil die Beschäftigung mit dem Notentext am beobachteten Unterricht insgesamt hatte: Sie spielte zwar potentiell eine Rolle, wenn SchülerInnen und LehrerInnen ihre mentalen Vorgänge zur Musik thematisierten. Allerdings hatte sie in solchen Momenten eher eine unterstützende, nachgeordnete Funktion.

In vielen beobachteten Unterrichtssituationen entwickelten SchülerInnen und LehrerInnen ihre Überlegungen nicht nur aus einem der genannten Ausgangspunkte heraus, sondern bezogen sich auf mehrere davon oder auch auf alle drei: Sie griffen auf schriftliche, sprachliche Informationen oder den Notentext zurück, um sich ihren sinnlichen Eindruck der musikalischen Aufführungen zu erklären. Ein solches

Zusammenspiel aller drei Bezugsarten zeigt sich beispielsweise, wenn man jene Szene genauer betrachtet, in der Michael und Alexander am Musikstück mit dem Namen *Albatros* arbeiten und dazu das Bild des schweren, über dem Meer fliegenden Albatros ersinnen. Diese Szene ereignet sich direkt im Anschluss an die oben beschriebene Feststellung des Lehrers, man könne den Klang des Musikstücks aus dem Nichts heraus kommen lassen, in dem es dann am Ende ja auch wieder verschwinde.

Michael sagt: „So wie's geht, kommt's vielleicht auch. Weißt du, du merkst das erst gar nicht. Der fliegt ja schon. Der fliegt ja offensichtlich, ne?“ Hierzu führt er seine rechte Hand vor dem Oberkörper in einer flüssigen Bewegung nach rechts weg und öffnet dabei seine Finger mit der inneren Handfläche nach unten, bis Arm und Hand ausgestreckt aber noch locker von ihm weisen.

Alexander nickt: „Mhm.“

Michael: „Oder nicht? Ja, ne?“

Alexander zeigt in die Noten und sagt: „Naja, der fliegt schon und fliegt übers Meer so.“ Dabei bewegt er seine Hand vor dem Notenständer locker und schnell hin und her. Dann zeigt er auf das Ende des Notentexts und schließt: „Und da fliegt er weg.“

Michael fragt daraufhin: „Ja. Und die tie- diese tiefen Töne, was sagen die?“

Alexander setzt sich leicht zurück, wendet den Blick von den Noten zu seinem Lehrer und verharrt, ohne zu antworten.

Michael fährt in seiner Frage fort: „Eher sowas, was k – wenn Du so überlegst, was könnte das –“

Alexander blickt wieder in die Noten und sagt: „Weiß nicht.“

Michael sagt: „Für mich wäre das so 'ne Art Hinweis auf sein Gewicht“ und beginnt, leicht zu grinsen.

Alexander lächelt nun ebenfalls.

Michael ergänzt: „Seine Größe.“

Der Lehrer entwickelt hier ausgehend vom aus dem Nichts heraus entstehenden Klang seiner musikalischen Aufführung das Bild, die Musik ‚komme‘. Diese Idee bezieht er dann auf den Namen des gespielten Stücks und findet so zum Bild eines bereits fliegenden Albatros‘, der am Horizont sichtbar wird. Der Schüler greift diese Vorstellung auf und ergänzt sie um die Szenerie des Meeres. Dann bezieht Alexander den Notentext in seine Überlegungen mit ein, um die begonnene Geschichte vom fliegenden Albatros weiter zu erzählen: Ausgehend vom Diminuendo al Niente, das in den letzten Takten des Stücks notiert steht, äußert er die Vorstellung, dass der Vogel am Ende der Musik auch wieder am Horizont entschwinde.³⁵¹ Auch der

351 Damit formuliert er eine Idee aus, die der Lehrer mit seiner Äußerung „So wie's geht, kommt's vielleicht auch“ bereits in Ansätzen vorformuliert hat.

Lehrer nutzt dann den Notentext, um die gemeinsamen Überlegungen auf die tiefen Noten in der linken Hand – und damit auf einen bestimmten Aspekt des Musikstücks – zu lenken. Schließlich erklärt er selbst diese Noten in Rückgriff auf das bereits kreierte Bild des Seevogels. Somit spielen in dieser Szene alle drei genannten Ausgangspunkte für mentalen Umgang mit Musik eine Rolle und greifen ineinander. Als zentrale Ausgangspunkte für das Bild des über dem Meer erscheinenden und wieder entschwindenden Albatros⁴ erweisen sich dabei vor allem der Klang der aufgeführten Musik und der Titel des Musikstücks. Der Notentext hat dagegen eine weniger zentrale Funktion: Beide Akteure beziehen sich erst im weiteren Interaktionsverlauf auf ihn, um ihre Überlegungen weiterspinnen und auf die Musik beziehen zu können, ohne das Stück dafür tatsächlich noch einmal anspielen zu müssen.

Zusammenfassung und Ausblick

Auf die Ausgangsfrage, wie genau SchülerInnen und LehrerInnen im Instrumentalunterricht zu Reflexionen, Imaginationen und Gefühle zur Musik finden, bin ich in zwei Schritten eingegangen: Im ersten Teil des Kapitels habe ich argumentiert, dass diese mentale Seite des Konstituierens von Musik – anders als dies von einigen AutorInnen angenommen wird – häufig nicht einfach beim Musizieren mitschwingt, um dann nur noch ausformuliert zu werden. Vielmehr beeinflusste die multimodale Art der Interaktion im Instrumentalunterricht, welche Ideen und Gedanken die AkteurInnen herausbildeten: Durch die enge Verbindung zwischen Instrumentalspiel und verbalem Austausch darüber wurde es den AkteurInnen möglich, Gedanken und Vorstellungen zur gerade gespielten Musik zu finden und weiterzuentwickeln. Zum einen ergaben sich im Zuge der Interaktion neue Reflexionen, Imaginationen und Gefühle: SchülerInnen und LehrerInnen konnten, wenn sie noch keine klare Vorstellungen zur Musik hatten, durch ihren Austausch darüber zu ersten Ideen kommen. Auf SchülerInnenseite zeigten sich dafür vier mögliche Ursachen: (1) Die SchülerInnen wurden durch die Aufforderungen ihrer LehrerInnen, sich Gedanken zu machen, angeregt. (2) Sie wurden durch Handlungen und Äußerungen ihrer Gegenüber zu eigenen Ideen inspiriert. (3) Sie konnten sich durch geäußerte Überlegungen und Vorstellungen ihrer Gegenüber, die sie nicht nachvollziehen konnten oder nicht teilen, dazu herausgefordert werden, eigene, abweichende Ideen zu entwickeln und zu äußern; (4) Die Interaktion konnte SchülerInnen dabei helfen, anfängliche Hemmungen zu überwinden und sich zu trauen, eigene Gedanken zu finden und zu äußern. Auf Seiten der PädagogInnen, die bereits eine größere Stückkenntnis als ihre SchülerInnen besaßen, konnte ich zwei Ursachen dafür ausma-

chen, dass sie durch die Interaktion im Unterricht doch neue Ideen zur Musik entwickeln konnten: Erstens lenkte der Umgang mit ihren SchülerInnen ihre Aufmerksamkeit bei bereits bekannten Stücken auf Stellen, zu denen sie sich noch nicht – oder zumindest nicht in jeder Hinsicht – Gedanken gemacht hatten. Zweitens ergaben sich ihre Einschätzungen aus den Anforderungen und dem Kontext der jeweiligen Unterrichtssituation heraus. So konnten die PädagogInnen selbst dann zu neuen Überlegungen finden, wenn sie sich über die jeweilige Stelle bereits zuvor unter anderen Zusammenhängen Gedanken gemacht hatten.

Im zweiten Teil des Kapitels habe ich die Bezugspunkte innerhalb der Unterrichtsinteraktion genauer dargestellt, von denen aus SchülerInnen und LehrerInnen ihre Reflexionen, Imaginationen und Gefühle zur Musik entwickelten: (1) Ein möglicher Ausgangspunkt war das Instrumentalspiel oder dessen Andeutung. Ausgehend vom Klang und den Bewegungen dieser Aufführungen fanden die AkteurInnen zu Vorstellungen, Einschätzungen und Überlegungen. (2) Sie gingen sie von schriftlich fixierten, verbalen Informationen zur Musik aus. (3) Sie orientierten sich am Notentext, der allerdings eine eher unterstützende Funktion hatte. Häufig spielten alle drei Arten von Bezugnahmen gemeinsam eine Rolle dabei, zu welchen Reflexionen und Imaginationen die AkteurInnen fanden.

Die Grunderkenntnis des ersten Teils, dass der multimodale Austausch im Instrumentalunterricht SchülerInnen und LehrerInnen in ihren Imaginationen, Reflexionen und Gefühlen zu Musik beeinflusst, dürfte sich über den hier beobachteten Unterricht hinaus auch in anderen instrumentalpädagogischen Settings grundlegend bestätigen. Hierfür spricht erstens, dass soziologische Studien auch in anderen Kontexten prinzipiell zeigen, dass Menschen ihre Art zu denken durch kommunikativen Austausch untereinander erst herausbilden.³⁵² Zweitens ließ sich der Einfluss der Interaktion auf Gedanken, Vorstellungen und Empfindungen der AkteurInnen in allen Konstellationen erkennen – unabhängig von Personen und methodischen Verfahrensweisen³⁵³ der LehrerInnen.

Auch die Beobachtung, dass die LehrerInnen durch die Interaktion mit ihren SchülerInnen neue Ideen zu bereits bekannten Musikstücken herausbildeten, dürfte weit

352 Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*, 11ff.

353 Vgl. einführend zum Begriff methodischer Verfahren Busch, Barbara und Barbara Metzger, „Methoden im Instrumentalunterricht“, in *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, hg. von Busch, Barbara (Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2016), 272–93.

über die gesammelten Daten hinaus Gültigkeit besitzen. Hierfür spricht erstens, dass die beiden Ursachen hierfür ebenfalls unabhängig von Personen und Unterrichtsstil waren: Dass die LehrerInnen sich durch ihren Umgang mit SchülerInnen auch mit solchen Stellen mental beschäftigen mussten, mit denen sie sich zuvor noch nicht näher auseinandergesetzt haben, ergab sich aus der Grundstruktur von Instrumentalunterricht. Auch dass die Einschätzungen der Pädagogen gefärbt waren durch den Kontext und die Anforderungen der jeweiligen Unterrichtssituation, hing mit der Grundstruktur der Unterrichtsinteraktion zusammen: Da dort immer mindestens zwei Personen mit unterschiedlichem Hintergrund und verschiedenen Bedürfnissen aufeinandertrafen, ergaben sich zwangsläufig situationsspezifische Themenschwerpunkte. Beides war somit nicht gebunden an Charaktereigenschaften der LehrerInnen, der SchülerInnen oder an bestimmte Arten des Unterrichts.

Bezüglich der Frage, wie genau die multimodale Interaktion im Unterricht die SchülerInnen dazu anregen kann, eigene Ideen zur Musik herauszubilden, lässt sich über das beobachtete Feld hinaus dagegen keine generelle Annahme treffen. Bereits im Zuge meiner Beobachtungen zeigte sich ein weniger einheitliches Bild: Alle vier Ursachen dafür, dass SchülerInnen zu eigenen Gedanken angeregt wurden, hingen von den methodischen Verfahrensweisen der LehrerInnen oder vom Charakter der AkteurInnen ab. Damit SchülerInnen auf Aufforderung ihrer LehrerInnen nach neuen Ideen zur Musik suchten, mussten die LehrerInnen ihre SchülerInnen auch tatsächlich dazu auffordern. Dass SchülerInnen durch Äußerungen ihrer LehrerInnen inspiriert wurden, setzte voraus, dass diese ihre Überlegungen verbal kommunizierten. Inwieweit SchülerInnen durch Auffassungen ihrer LehrerInnen, die sie nicht teilten, zu eigenen Gedanken herausgefordert wurden, hing zum einen davon ab, inwieweit die SchülerInnen sich dies von sich aus zutrauten. Zum anderen spielte eine Rolle, ob ihre LehrerInnen ihnen Raum für solch abweichende Überlegungen ließen. Dass die Unterrichtsinteraktion den SchülerInnen helfen konnte, ihre Hemmungen zu mindern war daran gebunden, dass und wie stark SchülerInnen gehemmt waren. Kurz: Wie genau SchülerInnen durch den Austausch mit ihren LehrerInnen zu eigenen Ideen angeregt wurden, war konstellationsabhängig. Somit lässt sich vermuten, dass auch über das beobachtete Feld hinaus Unterrichtsstil und Charakter der jeweiligen AkteurInnen einen großen Einfluss darauf haben.

Die Beobachtung, dass SchülerInnen und LehrerInnen bereits gefundene Ideen im Zuge ihres Hin-und- Hers weiter ausgestalten konnten, erscheint ebenfalls eher durch die Art des Unterrichtsstils geprägt: Damit SchülerInnen und LehrerInnen durch die Herausforderung, ihre Gedanken ihrem Gegenüber zu vermitteln, diese

Gedanken genauer ausgestalten konnten, mussten sie innerhalb der Interaktion einerseits den Raum haben, sie tatsächlich zu kommunizieren. Andererseits musste ihr Gegenüber auch ein Interesse an ihren Gedanken zeigen. Ähnliches gilt für jene Momente, in denen SchülerInnen oder LehrerInnen Wissen wachriefen und in ihre Überlegungen einfließen ließen, um diese weiterzuentwickeln: Auch hierfür musste der nötige Raum innerhalb der Interaktion existieren.

Die drei zentralen Erkenntnisse des zweiten Teils haben vermutlich über die analysierten Szenen hinaus eine Relevanz für viele instrumentalpädagogische Unterrichtssituationen: Die Beobachtung, dass SchülerInnen und LehrerInnen sich in erster Linie am sinnlichen Eindruck ihrer musikalischen Aufführungen – und hier sowohl an Klang als auch Spielbewegung – orientieren, um Ideen zur Musik zu entwickeln, dürfte grundlegend sein. Hierfür spricht, dass sie sich unabhängig von methodischer Verfahrensweise oder Charakter der AkteurInnen in allen Situationen beobachten ließ und keine bestimmten Interaktionsstrukturen voraussetzte. Ähnliches gilt für die beiden Erkenntnisse, dass schriftlich fixierte, verbale Informationen zur Musik und der Notentext weitere zentrale Ausgangspunkte für Überlegungen, Vorstellungen oder Gefühlszuschreibungen an Musik sind: Soweit AkteurInnen im Instrumentalunterricht auf Noten und mit der Musik verbundene textliche Informationen zurückgreifen, dürften diese einen Einfluss auf ihre Gedanken, Vorstellungen und Empfindungen haben.

Wie genau SchülerInnen und LehrerInnen im mentalen Umgang mit Musik einzelne Bezugnahmen auf musikalische Aufführungen, schriftlich-verbale Informationen und Notentext gewichten und ineinandergreifen lassen, dürfte dagegen stärker von den jeweiligen Unterrichtsbedingungen abhängen. So könnte beispielsweise der Notentext in anderen Settings als den beobachteten eine deutlich größere Rolle spielen. Allerdings lässt sich annehmen, dass die musikalischen Aufführungen als Ausgangspunkte für mentale Vorgänge zur Musik generell eine zentrale Rolle einnehmen. Hierfür spricht, dass das Musizieren über die erforschten Interaktionen hinaus die zentrale Praxis des Instrumentalunterrichts darstellt.

Auch ob AkteurInnen in ihren Reflexionen eher von Klang oder Bewegung der musikalischen Aufführungen ausgehen, dürfte eher von den Rahmenbedingungen des Unterrichts abhängen – insbesondere davon, welches Instrument unterrichtet wird. Sowohl das Saxophon als auch das Akkordeon ermöglichen beim Spielen relativ große Bewegungen, auch hängt ihr Klang stark vom Körpereinsatz ab. Insofern ist zumindest fraglich, ob der starke Einfluss der Spielbewegungen auf Ideen der Ak-

teurInnen auch bei anderen Instrumenten mit weniger Körpernähe – beispielsweise dem Klavier – ebenfalls zu beobachten wäre.

Die Betrachtungen in diesem Kapitel haben verschiedene Fragen offengelassen oder neu aufgeworfen, die sich im Rahmen dieser Untersuchung nicht beantworten lassen und im Zentrum weiterer Untersuchungen stehen könnten:

- Wie genau beeinflussen bestimmte methodische Verfahrensweisen Ideen der SchülerInnen und LehrerInnen? Im Zuge meiner Beobachtungen hat sich angedeutet, dass einzelne Reflexions- und Imaginationprozesse an bestimmte Unterrichtsstile gebunden sind. Ausgehend davon erscheint es sinnvoll, diesen Zusammenhang genauer und systematischer abzubilden. Dies hätte auch aus didaktischer Perspektive Sinn: Wenn es ein zentrales Ziel des Instrumentalunterrichts ist, dass SchülerInnen lernen, Vorstellungen, Gedanken und Gefühle zu Musik zu entwickeln, dann wären genauere Erkenntnisse darüber hilfreich, wie sich dies methodisch initiieren und begleiten lässt.
- Wie genau greifen verschiedene Arten der Reflexion über Musik – beispielsweise musiktheoretische, historische oder spieltechnische – ineinander? Bis hierhin habe ich alle verschiedenen Arten, mit Musik gedanklich umzugehen, gemeinsam betrachtet und erste, gemeinsame Grundprinzipien herausgearbeitet. Meine Analyse deutet aber darauf hin, dass Vorstellungen, spieltechnische Einschätzungen, musiktheoretische und -historische Überlegungen in einem gegenseitigen Bezug zueinander stehen, der letztendlich dazu beiträgt, wie Schüler und Lehrer mit Musik umgehen. Dies ließe sich genauer beleuchten. Beispielsweise wäre die Frage spannend, wie Vorstellungen zur Musik und musikhistorische Überlegungen ineinandergreifen.
- Inwieweit können auch musikalische Aufführungen, die über andere Medien abgerufen werden, ebenfalls Ausgangspunkte für Ideen der AkteurInnen sein? Wie unterscheiden sich mentale Prozesse, die von Medienaufführungen ausgehen, von solchen, die durch Instrumentalspiel initiiert werden? Während der beobachteten Unterrichtsstunden gab es einige wenige Situationen, in denen LehrerInnen und SchülerInnen Musik anhörten. Es deutete sich an, dass auch diese nur medial abrufbaren musikalischen Aufführungen zu neuen Ideen führten. Allerdings reagierten die AkteurInnen anders auf sie als auf ihr eigenes Instrumentalspiel. Eine genauere Untersuchung dieser Differenz würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen,

könnte aber für weitere Forschung auch im Hinblick auf den Mehrwert der Nutzung von digitalen Angeboten im Unterricht bedeutsam sein.

- Wie oben angedeutet, bleibt auch die Frage offen, inwieweit sich beim Unterricht anderer Instrumente nicht noch andere Arten von Bezugnahmen auf musikalische Aufführungen beobachten ließen.

Wenn ich in diesem Kapitel argumentiert habe, dass SchülerInnen und LehrerInnen ausgehend von musikalischen Aufführungen, von schriftlich-verbale Informationen und vom Notentext zu Musik reflektierten und imaginierten, dann erklärt dies ihre Einschätzungen, Überlegungen und Vorstellungen nur zu Teilen. Wenn beispielsweise Matilda zur Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach die Vorstellung einer Musicalszenen entwickelt, dann orientiert sie sich zwar am Klang der Musik und eventuell auch an den Spielbewegungen der Aufführungen, die sie und ihre Lehrerin vollführt haben. Um aus den Tönen der aufgeführten Musik in ihrer Vorstellung einen Dialog zwischen einem Musicalsolisten und einem Chor werden zu lassen, braucht es allerdings noch mehr: Matilda greift für dieses Bild auch auf Vorwissen, das sie bereits besitzt, zurück. Dieses gründet einerseits auf Erfahrungen, die die Schülerin außerhalb des Instrumentalunterrichts gemacht hat: Sie hat, wie sie selbst berichtet, im Rahmen ihres Schulunterrichts Musicalaufführungen erlebt³⁵⁴ und sich mit Musicals als Unterrichtsinhalt auseinandergesetzt. So kann sie der frühklassischen Musik nun eine Ähnlichkeit zu Musicalszenen zuschreiben. Andererseits ist Matildas Vorwissen im Instrumentalunterricht selbst entstanden: Sie hat von ihrer Lehrerin die Kenntnis darüber erhalten, dass die von ihr beschriebenen MusicaldarstellerInnen als „Musicalsolist“ und „Chor“ bezeichnet werden können, und kann dies nun in ihre Überlegungen miteinbeziehen. Wie hier bei Matilda zeigte sich auch in allen anderen analysierten Szenen Vorwissen, das Akteure innerhalb oder außerhalb ihres Instrumentalunterrichts erworben hatten und nun wieder in den Unterricht einbrachten. Im folgenden Kapitel werde ich mich daher ausführlicher mit diesem Vorwissen befassen. Hierzu werde ich den Begriff der musikalischen Tradition entfalten und erklären, wie die AkteurInnen durch ihr Vorwissen an solch musikalische Traditionen anknüpften und sie weiterführten.

354 Aus dem Material wird nicht klar, ob sie Musicalaufführungen nur in Form von Audioaufnahmen gehört, oder ob sie Musicals bzw. einzelne Szenen daraus auch gesehen hat.

7. Instrumentalunterricht und Musiktraditionen

In diesem Kapitel widme ich mich der Frage, wie LehrerInnen und SchülerInnen im Zuge ihrer Interaktion an Musiktraditionen anknüpfen. Meine Betrachtung mimetischer Theorien hatte ergeben, dass sich Musiktraditionen als miteinander verflochtene Netze aneinander anknüpfender Handlungen und Äußerungen begreifen lassen, die Menschen im Zuge ihres jeweiligen Umgangs mit Musik vollzogen haben und vollziehen.³⁵⁵ LehrerInnen und SchülerInnen haben bereits Erfahrungen mit musikalischen Traditionen gemacht, da sie erlebt haben, wie ihre Mitmenschen musizieren und sich zu Musik äußern. Diese Erfahrungen schlagen sich in ihrer Art, im Unterricht zu musizieren, zu reflektieren, zu imaginieren und sich zu äußern, nieder.

Meine Betrachtung instrumentalpädagogischer Literatur hatte gezeigt, dass der Begriff der Tradition dort explizit keine zentrale Rolle spielt. Dennoch ließen sich in der Literatur durchaus implizite Hinweise darauf finden, dass und wie Instrumentalunterricht durch Traditionen geprägt ist: SchülerInnen und LehrerInnen knüpfen, wenn sie Musikstücke spielen, an eine Traditionslinie musikalischer Aufführungen an, die zurück bis zur Komposition des jeweiligen Stücks reicht. Auch orientieren sich AkteurInnen an ihnen bekannten Arten, über Musik zu sprechen: Sie verwenden beispielsweise tradierte musiktheoretische Begriffe und Konzepte, um die Musik, die sie spielen, zu erklären, oder greifen Geschmacksurteile auf, die bestimmte Musik als schön bezeichnen.³⁵⁶ Über diese grundlegenden Betrachtungen hinaus war in der Literatur der genaue Einfluss von Traditionen auf die Unterrichtsinteraktion unscharf geblieben.

Somit hatte sich die Fragestellung ergeben: Wie genau lässt sich der Einfluss musikalischer Traditionen auf die gemeinsame Konstitution von Musik im Instrumentalunterricht beschreiben? Dabei erschienen insbesondere zwei Fragekomplexe als wesentlich:

- In welchen Handlungsfeldern im Unterricht lassen sich Einflüsse musikalischer Traditionen rekonstruieren? Wie äußern sich diese?

³⁵⁵ Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, 14f.; Adorno, *Ästhetische Theorie*, 58f., 222; Hindrichs, „Der Fortschritt des Materials“.

³⁵⁶ Siehe zu einer Ausführung, die beide Ebenen des Anknüpfens an Traditionen thematisiert, Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, 109ff.

- Auf was für frühere Erfahrungen stützen sich Schülerinnen und Lehrerinnen, wenn sie an Traditionen anknüpfen? Wie also haben sie ihre Kenntnis über diese Traditionen erworben?

Um diese Fragen anzugehen, werde ich im Folgenden eine Szene aus dem Unterricht des Saxophonschülers Bennet in den Mittelpunkt stellen. Ich werde anhand der Szene zwei Handlungsfelder vorstellen, in denen Bezugnahmen auf Traditionen im beobachteten Unterricht deutlich erkennbar waren: Die stilistische Gestaltung³⁵⁷ von Musik sowie den Austausch über Musikgeschichte.³⁵⁸ Ausgehend von meiner Analyse werde ich schließlich grundlegende Betrachtungen zum Einfluss von Traditionen im beobachteten Instrumentalunterricht anstellen.

Anknüpfen an stilistische Traditionen der Musikgestaltung

In der Szene, die im Zentrum der folgenden Seiten steht, arbeiten der Saxophonschüler Bennet und seine Lehrerin Inke am bekannten Menuett in G-Dur aus dem Notenbüchlein der Anna Magdalena Bach. Zu Beginn der Szene spielen die beiden das Stück unisono auf ihren Instrumenten:

³⁵⁹Bennet und Inke stehen nebeneinander vor dem Notenständer und spielen das Menuett gemeinsam und unisono durch. Der Schüler macht insgesamt wenig klangliche Unterschiede, spielt aber die Töne auf den ersten Zählzeiten mit leichten Akzenten. Dabei steht er relativ unbewegt vor seinen Noten, die er ununterbrochen im Blick behält. Anders die Lehrerin: Sie forciert nicht nur die Töne auf den ersten Zählzeiten, sondern führt die Melodielinie auch in einem Crescendo zu den Betonungen hin. Dabei zeigt sie auf den meisten der ersten Zählzeiten auch druckvolle Bewegungen ihres Oberkörpers und Kopfes nach vorne/unten. So wirkt ihre Art der Aufführung insgesamt nachdrücklicher und etwas federnder als die des Schülers.

Die federnden Bewegungen der Lehrerin und die starken Betonungen ihrer Aufführung hängen miteinander zusammen: Die Art der Bewegung hilft Inke, die Töne durch druckvolle Ausatmung vom Zwerchfell so zu forcieren, wie sie dies tut.³⁶⁰

³⁵⁷ Der Begriff Stil wird hier im Sinne einer „konstant auftretende[n] mus.[ikalischen] Formung“ verwendet, die bestimmte Musikarten auszeichnet. Siehe Dahlhaus, Carl und Hans Heinrich Eggebrecht, Hrsg., *Brockhaus-Riemann Musiklexikon*, Bd. 2 (Wiesbaden, Mainz: Brockhaus, Schott, 1979), 541.

³⁵⁸ Es ließen sich vermutlich weitere durch Traditionen beeinflusste Handlungsfelder herausarbeiten. Da dies allerdings den Rahmen der Arbeit sprengen würde, gehe ich auf zwei ein, die besonders deutlich wurden. Weitere Forschung zum Einfluss von Traditionen wäre sinnvoll.

³⁵⁹ Aus Szene: Unterricht Bennet 05.05.2014 / 0:12:23. Vgl. Anhang, S. 343ff.

³⁶⁰ Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 5, S. 122ff.

Die eher unbewegte Spielweise des Schülers dürfte dagegen damit zusammenhängen, dass er sich zu dieser Zeit auf Anderes konzentriert als musikalischen Ausdruck oder Artikulation der Töne. Dies wird deutlich, als ihn seine Lehrerin fragt, worauf er beim Spielen habe achten können:

Bennet: „Also auf die Bindebögen schonmal gar nicht.“

Inke: „Jaa?“

Bennet: „Das hab ich mir auch erstmal nicht vorgenommen. Erstmal nur-“

Inke: „Mhm?“

Bennet: „um die Not- auf die Noten zu gucken.“

Inke: „Hast Dir vorgenommen, die Noten zu spielen und den Rhythmus zu spielen.“

Bennet: „Ja, ich hab – genau.“

Diesen Fokus wird der Schüler auch im Interview nach der Stunde noch einmal bestätigen. Es geht ihm hier also momentan vor allem darum, das Stück erst einmal mit korrekten Noten zu präsentieren. Expressives Spiel ist ihm im Moment dagegen offenbar weniger wichtig.

Nachdem die beiden sich nun kurz über die Artikulation des Stücks ausgetauscht haben, hat die Lehrerin eine Frage:

Inke hat sich nun Bennet gegenüber auf einen Schultisch gesetzt. Sie fragt ihren Schüler: „Was is'n das ähm – ist, ist dir was – ah ja – aufgefallen, was das für'n Stück ist?“

Bennet atmet tief ein und hält die Luft an. Er zieht seine Mundwinkel nach unten und blickt schweigend in die Noten.

Nach einiger Wartezeit hakt Inke nach: „Kann man dazu tanzen?“

Bennet blickt von den Noten auf und äußert eine Vermutung: „Walzer? Nee.“

Inke hakt nach: „Ja, warum ein Walzer? Wie kommst'e darauf?“

Bennet nimmt seine Hände ans Saxophon und bewegt seine Finger auf den Klappen. Nach einer kurzen Weile kombiniert er dies mit einer Kopfbewegung: Er drückt seinen Kopf mit leichtem Nachdruck nach vorne-unten. Dann unterbricht er und sagt: „Nee...“, um dann seine Fingerbewegungen auf den Klappen fortzusetzen. Dabei wiederholt er nun mehrfach die bereits gezeigte Kopfbewegung: Er taucht in regelmäßigen Abständen mit dem Kopf nach unten, um danach wieder hochzuschwingen. Inke insistiert, während ihr Schüler noch Finger und Kopf bewegt: „Nee, sag nicht nee, sondern sag mal, wie du drauf kommst. Das ist ja gar nicht soweit entfernt, weißte?“

Bennet lässt seine Bewegungen nun ausklingen, behält die Finger aber am Saxophon. Er antwortet: „Weiß ich jetzt gar nicht. War jetzt eher geraten.“

Inke lässt nicht locker: „Ach so – warum? Aber du hast das ja irgendwie – hast ja irgendwas im Kopf.“

Bennet löst seine Hände vom Saxophon und erklärt: „Ja, weil immer irgendwie – ich hab immer das Gefühl, dass so die erste [Zählzeit] angeschlagen ist.“ Als er „erste“ sagt, drückt er erneut leicht seinen Kopf nach unten und vollführt dazu eine Geste mit der linken Hand: Er schiebt diese in Höhe des Zwerchfells nach vorne und lässt sie dabei zuerst nach unten schwingen, um sie dann wieder zu heben, so als würde er sie kurz in Wasser eintauchen lassen.

Inke nickt und stimmt mit Nachdruck zu: „Ja!“

Bennet: „Aber es muss ja nicht gleich dann ein Walzer sein.“

Inke: „Aber das ist ein Drei-Viertel-Takt auch, ne?“

Bennet: „Ja?“

Inke: „Deshalb kommst du da auch drauf. Genau.“

Bennet: „Ach so! Drei-Viertel-Takt ist Walzer?“

Inke: „Oft.“

Bennet: „Ach so!“

Inke: „Ja, genau.“

Bennet zeigt in die Noten: „Dann ist das ein Walzer? Ha.“ Er lacht leise und nickt.

Inke lacht und entgegnet: „Ein Menuett.“

Bennet zieht seine Mundwinkel nach unten, schiebt die Unterlippe nach vorne und lässt seinen Kopf hängen.

In diesem Austausch darüber, um was für eine Art von Tanz es sich beim gerade gespielten Musikstück handle, zeigt sich eine Art von Interaktion, wie ich sie im vorigen Kapitel bereits ausführlicher beschrieben habe: Lehrerin und Schüler musizieren und tauschen sich dann über Reflexionen zur gespielten Musik aus. Der Schüler entwickelt seine Einschätzung zum Musikstück dabei aus dem sinnlichen Eindruck der Aufführung heraus, die ihn mit ihren beschwingten Betonungen im Dreivierteltakt offenbar an Walzermusik erinnert hat.³⁶¹

Betrachtet man die Szene auf den Einfluss von Musiktraditionen hin, lässt sich erst einmal feststellen, dass beide im Theorieteil beschriebenen Arten, Traditionen aufzugreifen und fortzuführen dort erkennbar werden: Die AkteurInnen spielen ein Musikstück, das vor langer Zeit komponiert worden ist und setzen damit jene Traditionslinie fort, die sich aus allen Aufführungen dieses Stücks konstituiert hat und

³⁶¹ Dass der Schüler seine Walzerassoziation aufgrund der Merkmale der vorigen Aufführung findet, wird auch daran deutlich, als er die Assoziation erklärt: Er vollzieht die beschwingte Art der vorigen Aufführung mehrfach körperlich nach. Dabei wird allerdings nicht klar, ob er sich auf das beschwingt-betonte Spiel seiner Lehrerin bezieht oder ob er nun, da er sich nicht mehr auf Töne und Rhythmus seines eigenen Spiel konzentrieren muss, Bewegungen machen kann, die er zuvor bereits gerne gemacht hätte.

weiterhin konstituiert. Auch beziehen sich Inke und Bennet in ihrer Nennung von Taktmaß und erster Zählzeit auf gängige musiktheoretische Konzepte und knüpfen so an eine diskursive Tradition des Sprechens und Schreibens über Musik an. Beide Arten, musikalische Traditionen aufzugreifen, ließen sich – wenig überraschenderweise – auch in allen anderen Unterrichtsstunden finden und haben sich auch in den vorigen Kapiteln bereits gezeigt.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich innerhalb der Szene ein Handlungsfeld, auf das Musiktraditionen einen besonders starken Einfluss nehmen: Schüler und Lehrerin knüpfen in ihrer stilistischen Gestaltung der Musik an tradierte Übereinkünfte an, Musik zu gestalten. So wird in ihrer gemeinsamen musikalischen Aufführung erst einmal eine recht grundlegende stilistische Tradition europäischer Musik deutlich: Beide betonen die Töne der Musik auf den ersten Zählzeiten der Takte. Auch wenn diese Art musikalischer Gestaltung im MusikerInnenalltag keine große Aufmerksamkeit mehr auf sich ziehen dürfte, geht sie doch auf eine Tradition der europäischen Musik zurück: Die Übereinkunft, Musikstücke in den meisten Fällen in einem mit einem regelmäßigen, gleichbleibendem Metrum aufzuführen, das sich in der Notation von Takten ausdrückt und mit dem standardisierte Betonungsmuster innerhalb dieser Takte zusammenhängen.³⁶² Lehrerin und Schüler greifen also auf ihre Erfahrungen mit einem grundlegenden stilistischen Aspekt europäischer Musik zurück und lassen diese in ihr Spiel einfließen.

Darüber hinaus knüpft die Lehrerin in der obigen Szene auch noch an einen spezifischeren Aspekt europäischer Musiktradition an: Sie spielt das Menuett nicht einfach nur metrisch betont, sondern in Klang und Spielbewegungen auf eine nachdrücklich-beschwingte Weise, die sie aus ihren Erfahrungen heraus offenbar als typisch für Menuette empfindet. Dies wird deutlich, wenn man den anschließenden Dialog in die Betrachtung mit einbezieht: Die Lehrerin verfolgt dort das Ziel, ihrem Schüler die typischen Merkmale von Menuettmusik zu vermitteln. Sie lenkt Bennets Aufmerksamkeit zuerst darauf, dass es sich bei dem Stück um Tanzmusik handle, bestätigt ihren Schüler dann darin, dass ihre spezielle Art der Betonung, die er nachahmt, wesentlich für diese Musik sei, und bringt schließlich selber die Bezeichnung „Menuett“ ins Spiel. Im weiteren Verlauf der Stunde äußert die Lehrerin

³⁶² Vgl. Dahlhaus, Carl und Eggebrecht, *Brockhaus-Riemann Musiklexikon*, 2:126ff. Dies heißt nicht, dass es ähnliche Betonungsarten nicht auch in anderen Kulturkreisen gäbe. Die spezielle Kombination aus gleichmäßigen Metren, Taktnotation und Betonungsstruktur zeigt sich so allerdings nur in der europäischen Musiktradition. Auch die hier verwendeten Begriffe selbst gehen auf diese Tradition zurück.

dann auch explizit, dass sie ihre Art, das Musikstück klanglich und körperlich aufzuführen, aus der Tradition des Menuett-Tanzes und dessen Bewegungen ableitet:

Inke fährt fort: „Kein Walzer. Das ist äh – der ist ein bisschen 'n anderer Tanz. Aber es ist so – es ist so'n, so'n – äh – in der Zeit von Bach-“

Bennet: „Mhm?“

Inke: „Haste schonmal was über Bach gehört?“

Bennet: „Ja, in Musik-KPE³⁶³ ist da so'n Buch, wo über jeden so – die berühmten Musiker was-“

Inke: „Aha?“

Bennet: „Und da hat sie uns so mal nach – am Ende so'n bisschen vorgelesen draus.“

Inke: „Ja.“

Bennet: „Und da sind wir grad bei Bach.“

Inke: „OK. Der hat ja in so'ner Zeit gelebt, wo ähm – wo man halt diese Menuette getanzt hat. Das ist so'n Schreittanz. ne? Eigentlich – also das ist jetzt nicht so'n – ein Walzer ist ja so'n ausladender Tanz, wo man durch die Gegend ... peest und t- und sich dreht und so.“ Als die Lehrerin beginnt, vom Walzertanzen zu sprechen, vollführt sie mit ihrer rechten Hand auf Höhe des Oberkörpers eine schwingende, horizontale Kreisbewegung, die immer größer wird. Sie fährt fort „Und Menuett ist eigentlich ganz schön ähm – naja nicht besonders ausgelassen.“ Inke steht auf.

Bennet nickt und sagt: „Mhm.“

Inke hat sich nun neben ihren Schüler gestellt und sagt: „Und dann steht [sic!] die da alle mit ihren Perücken und ihren gepuderten Gesichtern, ne?“ Als sie von den „Perücken“ und den „gepuderten Gesichtern“ spricht, fährt sie zuerst mit der rechten Hand ihre Haare entlang und hält die Hand dann noch kurz vor ihr Gesicht, so dass sie dieses zu Teilen verdeckt.

Bennet grinst kurz, lässt den Blick schweifen und sagt: „Ja?“

Inke fährt fort: „In der Barockzeit-“

Bennet blickt immer noch grinsend wieder zu seiner Lehrerin: „Ja?“

Inke führt ihren Satz zu Ende: „da hatten die ja alle so diese ... diese Perücken auf.“

Bevor sie „die Perücken“ sagt, streicht sie erneut an ihren Haaren entlang.

Bennet ergänzt: „Die da so Löckchen dranhaben.“ Hierzu macht er kräuselnde Bewegungen an seinen Haaren entlang.

Inke bestätigt: „Genau. Und die Frauen solche – pfff – Kleider, ne?“ Als sie „pfff“ sagt, streckt sie ihre Arme auf Hüfthöhe rechts und links von sich, lässt ihre Hände locker herunterhängen und leicht auf- und abfedern. Sie fährt fort: „Mit so – ähm –

363 KPE ist die Abkürzung für ‚künstlerisch-praktische Epoche‘. Dabei handelt es sich um einen mehrere Wochen dauernden Unterrichtsabschnitt an Bennets Schule, in dem die Schüler sich praktisch mit Kunst auseinandersetzen, also beispielsweise selbst Kunstwerke kreieren oder Musik aufführen.

Gestängen. Ne?“ Bevor sie das Wort „Gestänge“ ausspricht, vollführt sie mit ihren Händen halbrunde Bewegungen vom Becken aus hin zum Boden.

Bennet stimmt zu: „Ja. So wie so'n Gitter-Ding, ja.“ Als er „Gitter-Ding“ sagt, deutet er mit beiden Händen eine Kreisbewegung um seine Oberschenkel herum an.

Inke lacht und stimmt zu: „Genau. Und dann haben die so getanzt. So:“ Sie beginnt das Menuett anzusingen und macht dazu schreitende Tanzbewegungen: Mit jeder betonten Zählzeit macht sie einen Schritt nach vorne und geht dabei leicht in die Knie, sodass ihr aufrechter Körper gerade nach unten taucht, um dann wieder aufzusteigen. Ihre rechte Hand hält sie währenddessen in Höhe ihres Halses, angewinkelt zum aufrechten Unterarm. Nach mehreren Schritten beendet sie ihre Darstellung und sagt: „Sowas. Ja?“

Bennet nickt: „Hm.“

Inke ergänzt: „Also nicht besonders – ähm– also für uns nicht besonders ausgelassen. Ja? [...]“³⁶⁴ Und deshalb, was du sagst.“ Die Lehrerin unterbricht hier kurz. Sie neigt ihren Kopf leicht nach vorne, bewegt auch ihre rechte Hand von der Brust aus am gestreckten Unterarm nach vorne/unten, so dass diese auf Höhe des Zwerchfells mit nach oben geöffneten Fingern zur Ruhe kommt. Dann fährt Inke fort: „Diese Betonung auf der Eins, die ist absolut richtig, Bennet.“

Wenn die Lehrerin hier ihre Art, das Menuett auf eine bestimmte, klanglich-körperliche Weise aufzuführen, mit den Tanzbewegungen begründet, für die Menuettmusik ursprünglich gedacht war, wird explizit und auch visuell deutlich, dass sie sich in ihrem Spiel stilistisch auf die Tradition dieser Tänze bezieht.

Im Vergleich mit anderen beobachteten Szenen bestätigte sich das obige Bild: Wann immer LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht musizierten, griffen sie Traditionen der Musikgestaltung auf: Dies reichte von eher allgemeinen Traditionen wie der Übereinkunft, wie man Töne in langsamen Musikstücken formen und Cantilenen gestalten sollte, bis hin zu spezifischeren Kenntnissen. So ließ beispielsweise der Akkordeonlehrer Michael in den Unterricht seine Erfahrungen darüber einfließen, wie genau man Hemiolen klanglich gestaltet oder wie man die Mehrstimmigkeit von Werken der Renaissance umsetzen kann. Im Saxophonunterricht ging es u.a. darum, wie sich Improvisationen in Jazz-Standards gestalten ließen und wie man den besonderen, ‚fließenden‘ Charakter impressionistischer Musik realisieren könne. Bei genauer Betrachtung ließen sich in jeder musikalischen

³⁶⁴ Im Anschluss daran schwenken die beiden kurz zu einem anderen Thema über: Der Schüler überlegt, wie Inke dies überhaupt wissen kann. Die Lehrerin erklärt ihr Wissen damit, dass sie Bilder von Menuett-Tänzern und Videoaufnahmen nachgestellter Tanzszenen kenne. Auf diesen Interaktionsabschnitt komme ich ausführlicher weiter unten zurück. Vgl. S. 187.

Aufführung und in vielen Äußerungen zur Musik im Unterricht Bezüge zu solchen stilistischen Traditionen ausmachen.

In vielen beobachteten Szenen wurden Gepflogenheiten stilistischer Traditionen nicht derartig offensichtlich zum Gegenstand von Reflexion wie in der obigen Szene, in der die Lehrerin ihr Wissen über Menuett-Tänze deutlich macht. Oft schwangen sie wie Bennets selbstverständliche Betonungen der ersten Zählzeiten unbesprochen im musikalischen Spiel mit. Wenn sie außerhalb des Musizierens zum Thema wurden, dann häufig ebenfalls ohne explizite Bezüge auf eine musikalische Tradition. Solche Gepflogenheiten zeigten sich – vor allem auf Seiten der LehrerInnen – dann in Aussagen wie ‚man sollte das so machen‘ oder ‚ich würde das so machen‘. Man kann daher vermuten, dass in vielen Fällen weder LehrerInnen noch SchülerInnen über die Traditionen reflektierten, auf die sie sich bezogen. Vermutlich besaßen sie in einigen der Fälle sogar gar kein umfassendes theoretisches Wissen über eine Tradition, an die sie anknüpften. So äußerte die Lehrerin mir gegenüber in einem Gespräch nach einer Stunde, dass sie als Saxophonistin keine besonders fundierten Kenntnisse über stilistische Konventionen klassischer Musik wie beispielweise jener von Mozart besäße. Dennoch zeigte sie in verschiedenen Szenen, dass sie durchaus Vorstellungen darüber hatte, wie man bestimmte Musik üblicherweise aufführen sollte. Ein Beispiel hierfür findet sich in einer Szene, in der Inke und ihre Schülerin Matilda am Schluss des ersten Satzes der Bach-Sonate arbeiten. Hier äußert die Lehrerin eine stilistische Empfehlung, die sich als Anknüpfen an eine musikalische Tradition verstehen lässt, ohne dass der Lehrerin dies bewusst sein muss. Die Schülerin hat die letzten Takte des Stücks bereits zuvor gespielt und ist dabei zum Ende hin deutlich langsamer geworden. Nun präsentiert sie den Schluss des Stücks erneut:

³⁶⁵Matilda spielt die letzten Takte des ersten Satzes der Sonate. Sie wird gegen Ende hin etwas langsamer. Die letzten Töne präsentiert sie laut und mit deutlichem Nachdruck, so dass der Schluss recht monumental wirkt.

Inke kommentiert direkt im Anschluss das Spiel ihrer Schülerin: „Genau. Da würde ich auch gar nicht groß was machen am Ende. Also nicht besonders viel langsamer werden. So'n bisschen, wie wir's jetzt gemacht haben, und dann ist gut.“

Matilda antwortet: „Mhm.“

Inke ergänzt: „Also relativ schlicht.“

Explizit lobt die Lehrerin hier ihre Schülerin für ihr im Vergleich zu früheren Aufführungen geringeres Ritardando am Schluss. Wenn sie dabei eine „relativ schlicht[e]“, Spielweise als Zielvorstellung nennt, lässt sich zumindest vermuten,

365 Aus Szene: Unterricht Matilda 18.06.2014 / 0:31:09.

dass sie mit dieser Äußerung implizit auch versucht, Matilda von ihrer noch recht monumentalen dynamischen Schlussgestaltung abzubringen. Hierfür spricht, dass sie, wenn sie SchülerInnen kritisiert im Vergleich zum Akkordeonlehrer sehr vorsichtig vorgeht und ihre Kritik häufig in Lob einbettet. So oder so stellt Inke die stilistische Vorgabe vom „schlicht[en]“ Spiel hier als ihre eigene Auffassung dar, ohne sich dabei explizit auf eine bestimmte Musiktradition zu beziehen. Dennoch lässt sich eine solche Tradition hinter der Auffassung der Lehrerin erkennen: Inke steht damit in einer Linie von Interpretationen, die u.a. auf Nikolaus Harnoncourt zurückgeht und in der es darum geht, Barockmusik klar und ohne romantische Anwendungen zu präsentieren.³⁶⁶ Auch wenn die Lehrerin diese Tradition hier selbst wohl nicht bewusst reflektiert, wird ihre stilistische Vorgabe doch aus dieser Linie heraus erklärbar.

Wenn SchülerInnen und LehrerInnen sich auf stilistische Traditionen bezogen, ohne dass ihnen dies auf reflexiver Ebene bewusst werden musste, stellt sich die Frage, wie sie dann eigentlich daran anknüpfen konnten. Eine mögliche Erklärung findet sich, wenn man jene mimetischen Theorien, die ich in meiner Literaturbetrachtung vorgestellt habe, auf diese Frage hin genauer betrachtet: Sowohl Theodor W. Adorno als auch Pierre Bourdieu gehen davon aus, dass Menschen auch weit zurückreichende Traditionen aufgreifen können, ohne theoretisches Wissen über deren historische Hintergründe zu besitzen. Ursache hierfür sei, dass jede Person durch ihre Interaktion mit Menschen geprägt sei, die ihrerseits bereits geprägt wurden. Diese Interaktionskette ließe sich bis weit in die Vergangenheit weiterdenken. So könne eine Person Aussagen oder Handlungsweisen als ihre eigenen auffassen, die ohne ihr Wissen durch Traditionen geprägt seien, und diese fortführen.³⁶⁷

Im Sinne Adornos und Bourdieus lässt sich annehmen, dass auch die beobachteten SchülerInnen und LehrerInnen durch ihre Erfahrungen in Interaktionen mit anderen Menschen in ihrer musikalischen Stilauffassung geprägt waren, ohne sich auf reflexiver Ebene darüber bewusst sein zu müssen. Damit ergibt sich als weiterführende Frage, durch welche Erfahrungen genau ihnen eine solch unbewusste Traditionsverbundenheit möglich war. Hierzu finden sich im empirischen Material nur wenige Anhaltspunkte. Die raren Äußerungen der AkteurInnen dazu deuten allerdings

366 Nikolaus Harnoncourt, *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis* (Kassel: Bärenreiter, 1982), 13ff.

367 Theodor W. Adorno formuliert diese Auffassung insbesondere im Kontext der Kunst. Siehe Adorno, *Ästhetische Theorie*, 35, 37, 86ff., 130. Pierre Bourdieu nimmt sie als Grundlage zur Betrachtung aller menschlichen Praktiken, auch der Kunst. Siehe Bourdieu, *Manet. Eine symbolische Revolution*, 92ff.

darauf hin, dass sie in ihrer stilistischen Gestaltung wesentlich dadurch geprägt waren, welche sinnlichen Erfahrungen mit anderen musikalischen Aufführungen sie bisher gemacht hatten. Hierfür spricht u.a. eine Szene, in der die Saxophonschülerin Matilda zur Bach-Sonate das imaginäre Bild einer Musical-Szene entwarf.³⁶⁸ Sie offenbarte dort, dass sie eine sehr klare Vorstellung davon hatte, wie Musicaldialoge zwischen SolistInnen und HintergrundsängerInnen üblicherweise klingen und aussehen. Auf Nachfrage ihrer Lehrerin, woher sie diese Kenntnis habe, berichtete sie von Musicalaufführungen, die sie bereits erlebt hat – explizit nannte sie *Grease* und *West Side Story*. Im weiteren Gespräch mit ihrer Lehrerin zeigte sich, dass insbesondere ihre Erfahrungen mit Aufführungen von *West Side Story* sie in ihrem Bild von Musicals geprägt hatten. So begründete sie ihre Vorstellung eines Musicaldialogs, die sie zur Bachsonate entwickelte, mit ihrer Erinnerung an eine Szene aus dem Musical von Leonard Bernstein.

Auch die Lehrerin Inke ist in ihrer stilistischen Auffassung, wie man Menuett-Musik spielen sollte, von ihren sinnlichen Erfahrungen musikalischer Aufführungen geprägt. Dies zeigt sich, als ihr Schüler Bennet – zurecht – wissen möchte, woher sie eigentlich wisse, wie zur Zeit von Bach Menuett getanzt wurde:

Bennet: „Aber die hatten damals ja noch keine Kameras.“

Inke (lachend): „Nee. Warum? Warum die Kam-“

Bennet: „Einfach so, weil das klang jetzt so, als ob Du das irgendwie schonmal gesehen hast bei Youtube oder.“

Inke: „Nein“

Bennet: „Oder hast Du dir das jetzt so vorgestellt?“

Inke: „Naja. Also ich hab schon-“

Bennet: „Nachgestellt den Tanz?“

Inke: „Ja ich hab schon viele Bilder gesehen. Natürlich hat man auch mal so Filme gesehen a- ne?“

Bennet: „Mhm.“

Inke: „die in der Zeit spielen.“

In Inkes Antwort wird deutlich, dass sie ihr stilistisches Wissen über Menuette auf ihre sinnlichen Erfahrungen im Umgang mit Bildern und Filmen zurückführt, in denen Menschen Menuett tanzen und spielen.

Beide genannten Beispiele untermauern die Annahme, dass die beobachteten SchülerInnen und LehrerInnen in ihrer Art, Musik stilistisch zu gestalten, durch ihre jeweiligen sinnlichen Erfahrungen geprägt waren, die sie mit musikalischen Aufführungen gemacht hatten. So konnten sie, ohne darüber reflektieren zu müssen, an kulturelle Traditionen wie Musical- oder Menuett-Musik stilistisch anknüpfen.

³⁶⁸ Vgl. Kapitel 6, S. 142ff.

Hierfür sprechen auch Beobachtungen während der meiner Teilnahme im Unterricht: Wie in Theorien zum Nachahmungslernen argumentiert wird,³⁶⁹ beeinflussten die LehrerInnen ihre SchülerInnen durch musikalische Vorahmung in deren Spiel. Zwar dürfte dieser große Vorbild-Einfluss auch mit der Unterrichtssituation und ihrer Rolle als LehrerInnen zusammenhängen. Dennoch lässt sich annehmen, dass auch in Situationen außerhalb des Unterrichts die musikalischen Aufführungen anderer Menschen SchülerInnen und LehrerInnen prägten, wie sie musizierten. Auf Seiten der PädagogInnen kommt hinzu, dass auch sie im Zuge ihrer Sozialisation bereits eigene LehrerInnen gehabt haben, die sie vermutlich auf ähnliche Weise mit geprägt haben, wie sie selbst heute ihre eigenen SchülerInnen mit prägen. In einigen Szenen wurde dies auch explizit: Inke und Michael nannten mehrfach ihre eigenen PädagogInnen als Inspirationen für eigenes Handeln. All diese Beobachtungen sprechen dafür, dass SchülerInnen und LehrerInnen in ihrer eigenen Gestaltung von Musik durch die Aufführungen anderer MusikerInnen geprägt waren, die sie sinnlich erlebt hatten.

Auch wenn sinnliche Erfahrungen mit Musik eine zentrale Grundlage für den Spielstil der AkteurInnen waren, kann man davon ausgehen, dass LehrerInnen und SchülerInnen in ihrem Spiel auch durch ihre Erfahrungen mit tradierten Musikdiskursen geprägt waren. So machte beispielsweise die Saxophonschülerin Clara, die zur Zeit meiner Beobachtung die Arabesque Nr. 1 von Claude Debussy spielte, im Interview deutlich, dass ihre stilistischen Ideen zu impressionistischer Musik durch Gespräche im Schulunterricht geprägt waren:

³⁷⁰Clara: „Also was ich jetzt noch nie vorher gemacht hab, ist – ich hab' ja noch nie, also noch nie richtig aus'm Impressionismus was gespielt. Und ich find's halt so ganz – ähm – also gar nicht so leicht, das so fließend zu spielen, irgendwie.“

I: „Mhm?“

Clara: „Weil also man hat ja nicht so richtig 'nen Anhalt. Aber da ist eben auch gut, wenn diese ganzen Wechsel zwischen Duolen und Triolen – das ist halt schon ziemlich – halt schon ziemlich schwierig, find' ich.“

Jan: „Mhm, mhm.“

Clara: „Und – ähm – ja auch irgendwie, also da gehört ja soviel dazu, dass es so fließend klingt. Also dass man zum Beispiel mit der Dynamik – ähm – jetzt nicht so – so 'ne klare Stufendynamik oder so hat, sondern halt echt so'n fließenden Übergang.“

Jan: „Aha?“

Clara: „Oft und ähm..“

369 Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“.

370 Aus dem Interview mit Clara am 09.04.2014. Vgl. Anhang, S. 367ff.

Jan: „Mhm. Du hast jetzt ‚fließend‘ gesagt und das sozusagen direkt in Zusa- also hast – hast nach'm ‚Impressionismus‘ sofort das Fließende. Ha- sozusagen habt Ihr darüber gesprochen? Oder..“

Clara: „Ja, also ich hab' das grad im [Schul-]Unterricht ein Semester gehabt.“

Hier wird deutlich, dass die Schülerin in ihrer Auffassung, wie man impressionistische Musik spielen sollte, auch diskursiv geprägt ist: Clara verwendet viele musiktheoretische Fachbegriffe und bejaht auch meine Frage, ob sie bereits über die Musik „gesprochen“ habe.

Zusammenfassend lässt sich sagen: SchülerInnen und LehrerInnen knüpften in ihrer Art, Musik im Unterricht zu gestalten, an Traditionen der stilistischen Gestaltung von Musik an. Sie konnten sich dieser Traditionen auf gedanklicher Ebene bewusst sein, dies war aber nicht zwangsläufig nötig. Ein wesentlich Einflussfaktor für das Stilempfinden der AkteurInnen waren ihre jeweiligen sinnlichen Erfahrungen mit den musikalischen Aufführungen anderer MusikerInnen. Daneben hatten auch Gespräche über Musik sie in ihrer Stilauffassung geprägt.

Anknüpfen an Diskurse über Musikgeschichte

Ein zweites Handlungsfeld, in dem LehrerInnen und SchülerInnen deutlich an Musiktraditionen anknüpften, waren Gespräche über geschichtliche Hintergründe der gespielten Musik. Diese Art, mit musikalischen Traditionen umzugehen, unterschied sich grundlegend von der oben geschilderten: In ihrer stilistischen Gestaltung knüpften die AkteurInnen an Erfahrungen mit anderen Menschen an und führten auf diese Weise Traditionen praktisch fort, ohne größeres theoretisches Wissen darüber haben zu müssen. In ihren Gesprächen zu Musikgeschichte machten sie diese Traditionen und deren geschichtliche Entwicklung dagegen zum expliziten, theoretischen Gegenstand ihres Austauschs. Jene historischen Zusammenhänge, die unterschwellig zu ihrer Konstitution von Musik beitrugen, konnten so zugleich auch zum Thema des Unterrichts werden. Exemplarisch zeigt sich dies ebenfalls in der bereits beschriebenen Szene aus dem Saxophonunterricht: Die Lehrerin Inke und ihr Schüler Bennet tauschen sich im Kontext ihrer Arbeit am Menuett über die barocke Entstehungszeit des Stücks und über Johann Sebastian Bach aus, den sie als Komponisten der Musik annehmen.³⁷¹ Darüber hinaus macht Inke die historische Praxis des Menuett-Tanzes – inklusive damit verbundener, höfischer Klei-

³⁷¹ Tatsächlich ist inzwischen davon auszugehen, dass das gespielte Menuett nicht von Bach stammt. Vgl. Christoph Wolff, Hrsg., *Die Clavier-Büchlein für Anna Magdalena Bach 1722 & 1725. Kritische Ausgabe* (Leipzig: Edition Peters, 2019). Dies mache ich weiter unten zum Thema. Vgl. S. 191.

ungsstile – zum Thema, um ihre eigene stilistische Gestaltung der Musik zu begründen. Lehrerin und Schüler knüpfen bei ihrer Erarbeitung des Menuetts also nicht nur praktisch an musikalische Traditionen an, sondern machen diese Traditionen auch zum expliziten Gegenstand ihres Austauschs.³⁷²

Die Beobachtung, dass LehrerInnen und SchülerInnen musikalische Traditionen nicht nur aufgriffen und fortführten, sondern sie dabei auch explizit zum Gegenstand ihrer Interaktion machten, ist bemerkenswert. Es zeigt sich darin eine Besonderheit, die Instrumentalunterricht von vielen anderen Feldern musikbezogener Praxis – wie beispielsweise klassischen Konzerten – abhebt. Auch in Konzerten knüpfen Menschen praktisch an musikalische Traditionen an. Dies ist aber nicht derartig eng verbunden mit explizitem Austausch über die historischen Hintergründe dieser Traditionen. Zwar gibt es im Rahmen von Konzerten üblicherweise Programmhefte mit Informationen zum historischen Hintergrund der aufgeführten Stücke. Die Auseinandersetzung mit diesen Informationen ist aber weniger stark mit den musikalischen Aufführungen verwoben als im Instrumentalunterricht: Die Programminformationen richten sich in erster Linie an die KonzertzuhörerInnen und nicht die MusikerInnen, ein expliziter Austausch darüber ist – wenn er überhaupt stattfindet – nur getrennt von der Rezeption der Musik möglich. In der Interaktion zwischen InstrumentallehrerInnen und -schülerInnen ist dies anders: Wie die obigen Beispiele zeigen, können musikalische Aufführungen und historische Überlegungen dazu im Instrumentalunterricht in engen Zusammenhang gesetzt werden. Damit dürften nicht nur die beobachteten Interaktionen, sondern Instrumentalunterricht insgesamt auf besondere Weise dazu beitragen, Musiktraditionen nicht nur implizit fortzuführen, sondern auch explizit zu bestätigen und zu erhalten.

Gespräche über musikhistorische Traditionen stellten nicht nur eine explizite Anknüpfung an Traditionen dar, sondern waren auch selbst implizit durch narrative Traditionen der Geschichtserzählung beeinflusst. Der Historiker Hayden White beschreibt solche Traditionen unter dem Begriff der historiographischen „Erzählung“ bzw. des Narrativs.³⁷³ Er argumentiert, dass Menschen Geschichte nicht eins zu eins abbilden könnten, sondern in deren Darstellung diskursiven Erzählmustern folgten, die innerhalb ihres sozialen Umfelds üblich seien.³⁷⁴ Dies gilt auch für die AkteurInnen im Instrumentalunterricht: LehrerInnen und SchülerInnen mussten

372 Eine Szene, in der der Akkordeonlehrer historische Traditionen expliziert, ist jene, in der es um das Spiel von Hemiolen geht. Er bezeichnet diese als „Markenzeichen“ mittelalterlicher Musik.

373 Hayden White, *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung* (Frankfurt am Main: Fischer, 1990), 8.

sich in ihren Gesprächen auf jene Informationen stützen, die sie durch Lektüre oder Gespräche mit anderen Menschen erhalten hatten, und zeichneten ein Geschichtsbild, das sich aus diesen Informationen ergab. Damit waren die historischen Darstellungen im Unterricht keine objektiven Widerspiegelungen tatsächlicher Ereignisse oder Zusammenhänge. Sie waren vielmehr Rekonstruktionen realer Zusammenhänge, die durch Diskurse und den Erfahrungshorizont der AkteurInnen geprägt waren.

Deutlich machen lässt sich dies anhand zweier Begebenheiten aus dem Unterricht der Saxophonlehrerin: Wenn Inke mit Matilda an der Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach arbeiten, dann gehen beide davon aus, dass sie es mit einem barocken Musikstück des Vaters Johann Sebastian Bach zu tun haben. Ursache hierfür dürfte sein, dass dieser in der Forschung lange Zeit als Urheber der Sonate galt.³⁷⁵ Daher ist er sowohl im Notenheft, das die beiden verwenden, als auch auf der CD, die die Lehrerin ihrer Schülerin als Anschauungsbeispiel vorspielt, als Komponist genannt.³⁷⁶ Inke und Matilda haben also guten Grund anzunehmen, sie beschäftigten sich mit einer Sonate von Johann Sebastian Bach – auch wenn diese Annahme inzwischen in wissenschaftlichen Untersuchungen bestritten wird. Eine ähnliche Begebenheit zeigt sich in der gemeinsamen Arbeit von Inke und Bennet am Menuett aus dem Notenbüchlein der Anna Magdalena Bach: Auch dort nehmen beide fälschlicherweise Johann Sebastian Bach als Komponisten an, da dieser lange Zeit als Urheber des Musikstücks galt. Es wurde erst 1979 nachgewiesen, dass das Stück wohl tatsächlich von Christian Petzold, einem Zeitgenossen Bachs, komponiert worden ist.³⁷⁷ Daher finden sich noch immer Notenausgaben, in denen das Stück Bach zugeschrieben wird – so auch jene, mit der Inke und Bennet arbeiten. Beide Beispiele verdeutlichen: LehrerInnen und SchülerInnen können kein unmittelbares Wissen über historische Zusammenhänge besitzen. Sie sind gezwungen, diese Zusammenhänge auf Basis jener Informationen, über die sie verfügen, zu rekonstruieren. So knüpfen sie an musikhistorische Diskurse an und sind durch diese geprägt.

374 White, 40ff.; Hayden White, *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses* (Stuttgart: Klett, 1986), 145ff.

375 Vgl. Kuijken, „Nachwort“.

376 Die Lehrerin spielt ihrer Schülerin eine Einspielung der Sonate von Emmanuel Pahud und Trevor Pinnock vor, die sie als mp3 besitzt. Sowohl auf dem Cover der gepressten Original-CD als auch in iTunes wird Johann Sebastian Bach als Komponist genannt.

377 Vgl. Wolff, *Die Clavier-Büchlein für Anna Magdalena Bach 1722 & 1725. Kritische Ausgabe*.

Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von der theoretischen Annahme, dass LehrerInnen und SchülerInnen im Instrumentalunterricht an musikalische Traditionen anknüpfen, durch die sie geprägt sind, habe ich auf den vergangenen Seiten diesen kulturellen Einfluss näher beschrieben. Hierzu habe ich zwei Handlungsfelder des Unterrichts beschrieben, in denen Bezüge auf Traditionen aus dem Datenmaterial gut zu rekonstruieren waren:

- LehrerInnen und SchülerInnen griffen in ihrer Art, Musik insgesamt und bestimmte Stücke im speziellen zu gestalten, stilistische Traditionen auf. Dies konnte mit expliziten Reflexionen über diese Traditionen verbunden sein. Es war aber ebenso möglich – und häufig zu beobachten –, dass die AkteurInnen nicht erkennbar über die Traditionen reflektierten, an die sie anknüpften, sondern ihre Bezüge schlicht in ihrem Spiel zeigten oder als persönliche Auffassung darstellten. Als wichtige Grundlage dafür, dass Akteure intuitiv oder reflektiert an stilistische Traditionen anknüpfen konnten, erwiesen sich ihre jeweiligen bisherigen Erfahrungen mit Musik. In erster Linie waren dies sinnliche Erfahrungen mit Aufführungen anderer MusikerInnen. Darüber hinaus zeigte sich, dass auch diskursive Erfahrungen in Gesprächen mit anderen Menschen und durch die Lektüre von Literatur einen Einfluss auf die Gestaltungsweisen der AkteurInnen hatten.
- LehrerInnen und SchülerInnen knüpften an tradierte Diskurse über Musikgeschichte an: Sie hatten sich in Gesprächen mit anderen Menschen und durch die Lektüre niedergeschriebener Informationen ein Bild zu den historischen Zusammenhängen der gespielten Musik gemacht, über das sie sich im Unterricht austauschten. So konnten sie historische Aspekte musikalischer Traditionen, an die sie praktisch anknüpften, auch theoretisch zum Thema machen. Zugleich schrieben sie dadurch diskursiv tradierte Erzählmuster über musikgeschichtliche Zusammenhänge fort, die nicht zwangsläufig tatsächliche Begebenheiten beschrieben, sondern Rekonstruktionen von Geschichte darstellten.

Zusammengefasst lässt sich sagen: Die Interaktion der beobachteten SchülerInnen und LehrerInnen erwies sich in den untersuchten Handlungsfeldern als umfassend geprägt durch ihre Erfahrungen mit kulturellen Traditionen. Ihre musikalischen Handlungen und verbalen Äußerungen zur Musik ließen sich vollumfänglich nur unter Einbezug tradierter Praktiken und Diskurse erklären. Damit kann man über die analysierten Handlungsfelder hinaus annehmen, dass der Einfluss von Traditionen auch in anderen Bereichen des Instrumentalunterrichts eine große Rolle spielte

– auch wenn er sich dort aus den vorhandenen Daten heraus nicht ähnlich deutlich rekonstruieren ließ.

Ausgehend von der Rekonstruktion der zwei beschriebenen Handlungsfelder und unter Einbezug weiterer Beobachtungen lassen sich auch mehrere grundlegendere Annahmen zum Einfluss von Traditionen auf den beobachteten Instrumentalunterricht treffen: Erstens ließen sich viele Aspekte der Musik im Unterricht, die von den AkteurInnen als objektiv gegeben wahrgenommen – oder zumindest dargestellt – wurden, doch auf kulturelle Übereinkünfte und historische Entwicklungen zurückführen. Exemplarisch zeigt sich dies in der Betonungsstruktur von Menuettmusik, die Inke ihrem Schüler vermitteln möchte. Für die Lehrerin erscheint sie als selbstverständlich und objektiv gegeben. Dennoch ist sie das Resultat historischer Entwicklungen, die sie geprägt haben.

Zweitens erwiesen sich auch viele Handlungen und Äußerungen, die auf den ersten Blick wie individuelle Ideen einzelner AkteurInnen wirkten, bei näherer Betrachtung als geprägt durch bereits existierende Praktiken und Diskurse, welche die AkteurInnen aufgriffen. In mehreren der geschilderten Szenen wird dies sichtbar: Inkes Gestaltungsideen zum Menuett erweisen sich explizit als geprägt durch ihre Erfahrungen, wie Menuette getanzt werden und gespielt werden sollten. Auch Claras Feststellung, das Musikstück von Debussy habe etwas fließendes, kann erst einmal wie eine persönliche Idee von ihr wirken. Auf Nachfrage hin macht die Schülerin aber deutlich, dass sie damit an einen Diskurs anschließt, an dem sie in der Schule teilgenommen hat.

Drittens wurde deutlich, dass SchülerInnen und LehrerInnen Traditionen immer in einer Weise aufgriffen, die durch den jeweiligen Ausschnitt an musikalischen Aufführungen, Gesprächen und Schriften über Musik, zu dem sie Erfahrungen hatten, geprägt war. Sie repräsentierten damit nie die einzige mögliche Art, eine Tradition aufzugreifen, sondern eine mögliche Ausprägung davon. Dennoch gingen insbesondere die LehrerInnen häufig davon aus, dass ihre Art, eine Tradition aufzugreifen, die einzig richtige sei. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass sie in der Vergangenheit mehr Erfahrungen mit Musik gesammelt hatten als ihre SchülerInnen. So hatten sie bereits eine relativ gefestigte Vorstellung davon, wie Musik üblicherweise aufgeführt wurde und wie sich dies erklären ließ.³⁷⁸

378 Einer weiterer Aspekt, der eine Rolle spielen könnte, ist das Selbstbild der LehrerInnen: Sie sahen sich als ExpertInnen für Musik und wurden auch von ihren SchülerInnen so wahrgenommen. Dies könnte in einer größeren Selbstsicherheit resultiert haben, eigenes Wissen als ‚richtig‘ anzusehen. Eine genauere Untersuchung dieses Selbstbildes auf die Interaktion würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, könnte aber für zu-

Die grundlegende Erkenntnis des Kapitels, dass kulturelle Traditionen im Instrumentalunterricht eine zentrale Rolle spielten, da sich die Handlungen und Äußerungen der AkteurInnen ohne sie nicht erklären ließen, dürfte sich auf alle instrumentalpädagogischen Situationen übertragen lassen. Hierfür sprechen erstens soziologische Studien zu anderen Kontexten, die Ähnliches beschreiben.³⁷⁹ Zweitens erweist sich das pädagogische Setting Instrumentalunterricht in seiner grundlegenden Struktur als ein Aufgreifen von Traditionen – selbst dann, wenn es darum gehen sollte, diese Übereinkünfte zu verändern oder aufzubrechen, müssten sie doch erst einmal als existent anerkannt werden.

Auch die zweite grundlegende Erkenntnis, dass die Akteurinnen in ihren individuellen Arten zu musizieren und Ideen damit zu verbinden zwangsläufig durch ihre jeweiligen Erfahrungen mit Traditionen geprägt waren, dürfte sich auf alle instrumentalpädagogischen Zusammenhänge übertragen lassen. Hierfür spricht, dass die soziale Erfahrungsgebundenheit von Individuen sich als anthropologische Grundkonstante annehmen lässt.³⁸⁰

Die dritte prinzipielle Feststellung, dass AkteurInnen nie an Traditionen in ihrer Gesamtheit anknüpfen, sondern durch den Ausschnitt geprägt sind, den sie davon jeweils erfahren haben, lässt sich ebenso auf alle instrumentalpädagogischen Konstellationen übertragen. Auch sie ergibt sich aus der grundlegenden anthropologischen Erfahrungsgebundenheit eines jeden Menschen.³⁸¹ Weniger konstellationsübergreifend dürfte dagegen sein, inwieweit sich einzelne AkteurInnen dieser Ausschnitthaftigkeit ihres eigenen Wissens bewusst sind. So ließ sich, wie oben beschrieben, bereits im beobachteten Unterricht diesbezüglich ein starker Unterschied zwischen LehrerInnen und SchülerInnen erkennen: Während erstere ihr Wissen tendenziell selbstsicher als ‚richtig‘ präsentierten, zeigten sich letztere unsicherer und offener für neue Informationen. Bei näherer Betrachtung zeigte sich auch zwischen den PädagogInnen ein solcher, wenn auch kleinerer, Unterschied: Während Michael sein Wissen sehr häufig absolut setzte, zeigte sich Inke ihrer SchülerInnen gegenüber offener. All dies spricht dafür, dass der Umgang mit der Erfahrungsge-

künftige Forschung sinnvoll sein.

379 Siehe u.a. Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft*.

380 Siehe Christoph Wulf und Jörg Zirfas, „Homo Educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie“, in *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hg. von Christoph Wulf und Jörg Zirfas (Wiesbaden: Springer, 2014), 13.

381 Siehe Wulf und Zirfas, 13.

bundenheit eigener Praktiken und Sichtweisen unterschiedlich und potentiell auch veränderbar ist.

Aus den Betrachtungen dieses Kapitels heraus haben sich zwei Fragen, die bereits im Theorieteil aufgeworfen wurden, mit neuer Deutlichkeit gestellt: Wenn AkteurInnen im Instrumentalunterricht derartig stark beeinflusst durch Traditionen sind, worin liegt dann eigentlich das Neue? Und worin liegt der persönliche Umgang mit Musik? Diesen Fragen werde im Laufe der weiteren Arbeit noch genauer nachgehen: Zuerst in Kapitel 9, in dem es um das Veränderungspotential mimetischer Interaktion geht, und in Kapitel 11, in dem ich beschreibe, wie SchülerInnen Eigenständigkeit gegenüber ihren Mitmenschen – auch ihren LehrerInnen – entwickeln können.

Noch ein weiteres Thema, das ich im Theorieteil bereits aufgeworfen hatte, habe ich in diesem Kapitel ausgespart, obwohl es eigentlich eng mit der Betrachtung musikalischer Traditionslinien zusammenhängt: Ich habe zwar rekonstruiert, dass und wie die AkteurInnen im Instrumentalunterricht sich auf Musiktraditionen bezogen. Keine Rolle hat dagegen bis hierhin die mimetische Auffassung gespielt, dass diese Traditionen selbst eingebettet sind in soziale Zusammenhänge, und dass daher auch Phänomene aus diesen Kontexten in der Musik wahrnehmbar werden. Allerdings haben sich nicht nur in diesem, sondern in allen bisherigen empirischen Kapiteln bereits zahlreiche Szenen gezeigt, die diese Auffassung bestätigen: In fast allen Unterrichtssituationen, die ich bisher geschildert habe, erahnten SchülerInnen und LehrerInnen in ihrem Instrumentalspiel Phänomene, die mit diesem Spiel – zumindest ursprünglich – erst einmal nichts zu tun hatten. Im folgenden Kapitel werde ich mich mit der Frage auseinandersetzen, wie genau dieses Erspüren von Anderem in aufgeführter Musik funktionierte.

8. Instrumentalspiel und Assoziation

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie LehrerInnen und SchülerInnen assoziative Bezüge zwischen der im Unterricht aufgeführten Musik und anderen Phänomenen herstellen, die – zumindest ursprünglich – nicht unmittelbar mit ihrem Instrumentalspiel zu tun haben. Ausgangspunkt hierzu bilden die im Theorieteil dargestellten Beschreibungen musikpädagogischer AutorInnen zu Assoziationsprozessen im Instrumentalunterricht. Ein zentraler Aspekt des Musizierens, Erarbeitens und Kontextualisierens von Musik ist demnach, diese Musik in Bezug zu Anderem zu setzen: Menschen assoziieren Phänomene, die sie aus ihren eigenen Erfahrungen außerhalb des Unterrichts kennen oder sich vorstellen können, und bringen diese Ideen wiederum in ihr Spiel auf dem Instrument ein. Solche Assoziationen reichen von der Zuschreibung von Charakteren oder Stimmungen an Musik über konkretere Bilder oder Szenen bis hin zu Geschichten, die sich aus der Musik heraus ersinnen lassen.³⁸²

Eine nähere Betrachtung mimetischer Theorien hatte gezeigt, dass Assoziationsprozesse, wie sie in musikpädagogischer Literatur beschrieben werden, in Zusammenhang mit einer zentralen mimetischen Auffassung stehen. Gemäß dieser ist Kunst für Menschen gerade deshalb bedeutsam, weil sie einen ganz eigenen Bezug zur realen, außer-ästhetischen Welt besitzt. Sie ist einerseits fester Bestandteil der sozialen Welt, da sie von Menschen gemacht, rezipiert, bedacht und besprochen wird. Mimetische Theorien gehen deshalb davon aus, dass Menschen, die auf solche Weisen Kunst schaffen und mit ihr umgehen, auch immer etwas aus ihren Erfahrungen, die sie mit ihren Mitmenschen und den Phänomenen der Welt gemacht haben, in die Kunst einfließen lassen. Andererseits ist es nicht das Ziel von Kunst, ursprünglich außer-ästhetische Phänomene einfach aufzugreifen und darzustellen. Was auch immer in Kunst einfließt, wird gemäß mimetischer Theorien verändert und umgeformt, so dass etwas Neues, Eigenes daraus entsteht. Menschen schaffen also aus der realen, außer-ästhetischen Welt, in der sie leben, heraus eine eigene, ästhetische Welt der Kunst, in der zugleich Spuren der sozialen und realen Welt wahrnehmbar werden können. Mimetisch orientierte Autoren gehen davon aus, dass das Aufgreifen dieser Spuren es ermöglicht, auf spezifisch kunstbezogene Weise Erkenntnisse über die Zusammenhänge zu gewinnen, in der die Musik kom-

³⁸² Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 46; Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 166; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 134ff.

poniert und aufgeführt worden ist und wird.³⁸³ Gemäß der betrachteten Literatur hatte sich herauskristallisiert, dass solche Spuren außer-ästhetischer Begebenheiten insbesondere in musikalischen Aufführungen auf dem Instrument oder durch Gesang wahrnehmbar werden.³⁸⁴

In diesem Sinne lässt sich Instrumentalunterricht als ein doppelt mimetischer Prozess auffassen: Alle Spielhandlungen auf dem Instrument und auch alle gesanglichen Darstellungen der SchülerInnen und LehrerInnen lassen sich als musikalische Aufführungen begreifen, in denen Spuren realer und sozialer Begebenheiten wahrnehmbar werden. Die AkteurInnen im Unterricht erahnen oder erspüren einerseits solche Spuren und erfahren auf diese Weise nicht nur etwas über Musik, sondern auch über die Welt, in der sie leben. Andererseits bringen sie auch selbst aus ihren Erfahrungen heraus eigene, neue Ideen in ihre musikalischen Aufführungen ein und setzen die Verzahnung von Musik und sozialer Welt fort. Ausgehend von dieser Annahme hatten sich vier Fragen ergeben:

- Wie genau finden die AkteurInnen im Instrumentalunterricht ausgehend von ihrem Instrumentalspiel Assoziationen zu anderen Phänomenen?
- Wie lassen sie ihre Ideen wieder in ihr Spiel auf dem Instrument einfließen?
- Wie lässt sich dabei das Verhältnis zwischen dem Auffinden tatsächlich vorhandener sozialer Spuren und dem Einbringen neuer Ideen beschreiben? Inwieweit lassen sich die Assoziationen der AkteurInnen also tatsächlich darauf zurückführen, dass in den aufgeführten Kompositionen entsprechende Phänomene verändert wahrnehmbar werden? Inwieweit ist im Gegenteil anzunehmen, dass die AkteurInnen mit ihren Assoziationen neue Zusammenhänge konstruieren?
- Worin genau liegt das besondere Erkenntnispotential musikalischer Assoziationen? Inwiefern werden den AkteurInnen Erkenntnisse über die assoziierten Phänomene möglich, die sie ohne ihr Musizieren nicht hätten erlangen können?

Um diese Fragen zu beantworten, werde ich in fünf Schritten vorgehen: Ich werde zuerst grundlegend erklären, wie die AkteurInnen, in deren Unterricht ich anwesend war, Assoziationen zu musikalischen Aufführungen finden konnten. In einem

383 Halliwell, *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*, 5ff.; Adorno, *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, 394ff.; Brandstätter, *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, 70ff., 157ff.

384 Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 45ff.; Turner, *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*.

zweiten Schritt werde ich zwei unterschiedliche Assoziationsweisen genauer herausarbeiten, die sich erkennen ließen. Danach erläutere ich, wie diese beiden Assoziationsarten in einigen Fällen zusammenwirkten. In einem vierten Abschnitt gehe ich der Frage nach, ob LehrerInnen und SchülerInnen mit ihren Assoziationen tatsächlich vorhandene außermusikalische Spuren in der aufgeführten Musik wahrnahmen oder ob sie neue Zusammenhänge zwischen Musik und Anderem konstruierten. Abschließend schildere ich, inwieweit die beschriebenen Assoziationsprozesse eine besondere Art von Erfahrung ermöglichten.

Ähnlichkeit als Grundlage

Bereits in den vorangegangenen Kapiteln hat sich gezeigt, dass Bezüge zur realen Welt und zum sozialen Miteinander außerhalb des Instrumentalunterrichts tatsächlich eine Rolle spielten, wenn die beobachteten SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam mit Musik umgingen. In fast allen geschilderten Situationen machten die AkteurInnen ausgehend von der Musik Phänomene zum Thema, die über den Klang und die Spielbewegungen ihrer Aufführungen hinaus gingen und zumindest ursprünglich aus anderen Kontexten als jenem des Instrumentalspiels stammten. In zahlreichen Szenen, die ich in dieser Arbeit geschildert habe, wird dies sichtbar: Die Saxophonlehrerin Inke schrieb dem Anfangsmotiv einer Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach eine freudige Stimmung zu, als ähnele die Musik einem Menschen.³⁸⁵ Ihre Schülerin Matilda fühlte sich von einer anderen Stelle der Sonate zuerst an ein Streitgespräch zwischen einem Redner und seinen KritikerInnen erinnert und fand dann zum Bild einer Musical-Szene zwischen Solist und HintergrundängerInnen.³⁸⁶ Der Akkordeonlehrer Michael entwickelte zum Klang des *Balkantanzes Nr. 1* von Marko Tajčević zuerst die Idee, die Musik müsse einen Schatten werfen, um dann zum Bild tanzender Fliegen bzw. Bienen zu finden.³⁸⁷ Gemeinsam mit seinem Schüler Alexander entwarf Michael zum Crescendo und Diminuendo eines Musikstücks das Bild eines über dem Meer heranfliegenden und dann wieder entschwindenden Albatros.³⁸⁸ Die Saxophonschülerin Clara musste an marschierende Menschen denken, als sie an einem Variationensatz von Wolfgang Amadeus Mozart arbeitete. Ihre Mitschülerin Johanna erkannte im selben Stück einen Dialog zwischen einem Wichtigtuer und einem Spötter.³⁸⁹ In all diesen Situationen erson-

³⁸⁵ Vgl. Kapitel 5, S. 122ff.

³⁸⁶ Vgl. Kapitel 6, S. 142ff.

³⁸⁷ Vgl. Kapitel 6, S. 147ff.

³⁸⁸ Vgl. Kapitel 6, S. 163 und 171f.

³⁸⁹ Vgl. Kapitel 6, S. 149ff.

nen die AkteurInnen Phänomene zur Musik, die der realen und sozialen Welt außerhalb des Unterrichts entstammten und – zumindest ursprünglich – nicht unmittelbar mit dem Spiel auf ihrem Instrument zu tun hatten.

Im sechsten Kapitel habe ich herausgearbeitet, dass musikalische Aufführungen im Unterricht, wie in der Literatur vermutet,³⁹⁰ tatsächlich ein wesentlicher Bezugspunkt für solche Assoziationen – wie für Reflexionen und Imaginationen zur Musik insgesamt – war. LehrerInnen und SchülerInnen nahmen Klang oder Bewegungen ihres Spiels auf dem Instrument zum Ausgangspunkt, um Charakterisierungen, Bilder oder Szenen zur Musik zu ersinnen. Beispielsweise orientierte sich Matilda mit ihrer Idee eines Dialogs zwischen Solist und Hintergrundchor am klanglichen Wechsel zwischen vordergründiger, ausladender Melodie und leiseren, statischen Sextenbewegungen der gespielten Musik.³⁹¹ Der Akkordeonlehrer Michael assoziierte die tanzenden Fliegen bzw. Bienen ausgehend vom summenden, hohen Klang der Anfangstakte des Balkantanzes sowie von den dazu nötigen flirrenden Fingerbewegungen.³⁹²

Will man genauer untersuchen, wie derartige Assoziationsprozesse ausgehend von musikalischen Aufführungen auf dem Instrument verliefen, ist es zuerst nötig, eine Einschränkung vorzunehmen: Meine Analyse in den vorigen Kapiteln hat gezeigt, dass die Bilder, die die AkteurInnen zur Musik fanden, sich – zumindest in einigen Fällen – nicht alleine aus ihren Aufführungen erklären ließen. Es spielten darüber hinaus zwei weitere Aspekte eine Rolle:

Erstens ergaben sich Assoziationen in einigen Szenen erst dadurch, dass die AkteurInnen sich multimodal zur Musik äußerten und Gesten zur Musik entwickelten. So erklärte sich beispielsweise das Bild eines ‚geworfenen Schattens‘ nicht nur aus dem plötzlich diminuierenden Klang an einer Stelle des zuvor vorgespielten Stücks, sondern auch aus der anschließenden Geste, die sich als Andeutung eines Schattens verstehen ließ.

Zweitens ergaben sich assoziative Bilder zur Musik häufig erst aus einem Zusammenspiel verschiedener Bezugnahmen heraus: SchülerInnen und LehrerInnen gingen nicht nur von den musikalischen Aufführungen, sondern auch von schriftlich fixierten verbalen Informationen zur Musik und vom Notentext aus. Beispielsweise erklärt sich Michaels und Alexanders Bild des fliegenden Albatros nicht nur aus

390 Siehe. u.a. Turner, *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*.

391 Vgl. Kapitel 6, S. 143f. Und 164.

392 Vgl. Kapitel 6, S. 163f.

dem musikalischen Klang, sondern auch aus dem Titel *Albatros* des zugrunde liegenden Liedes.³⁹³

Aus beiden genannten Gründen ließen sich die beobachteten Assoziationen zur Musik häufig nicht alleine aus den musikalischen Aufführungen heraus erklären: LehrerInnen und SchülerInnen fanden in vielen Fällen erst durch ihren Austausch über die Musik, der an die Aufführungen anschloss und andere Informationen mit einbezog, zu bestimmten Bildern.

Dennoch spielten musikalische Aufführungen als Ausgangspunkte für Assoziationen in allen Szenen eine Rolle – auch dann, wenn noch andere Aspekte mit hineinspielten. So steht eine Aufführung der ersten Takte des *Balkantanzes Nr. 1* mit plötzlichem Diminuendo am Anfang jenes Assoziationsprozesses, der den Akkordeonlehrer zu seinem Bild des geworfenen Schattens führen wird. Auch Michaels und Alexanders Bild des fliegenden Albatros ergibt sich aus einer musikalischen Aufführung heraus: Der Lehrer formuliert es zum ersten Mal, nachdem er gerade den Anfang des Stücks mit seinen hohen, kontinuierlich mäandernden Tönen auf dem Akkordeon leise angespielt hat, und schließt mit seiner Assoziation übergangslos an sein Spiel an. Wie in diesen Beispielen bildeten musikalische Aufführungen in allen Szenen wichtige Ausgangspunkte für Assoziationen – auch dann, wenn noch Anderes mit hineinspielte.

Eine wichtige Grundlage dafür, dass AkteurInnen ausgehend von ihren musikalischen Aufführungen zu Assoziationen finden konnten, lag in einer Ähnlichkeit zwischen diesen Aufführungen und den assoziierten Phänomenen.³⁹⁴ Besonders deutlich wird dies in der Assoziation des Bienenschwarms, die der Akkordeonlehrer zum Balkantanz äußert: Das Bild hin und her sirrender Insekten besitzt Ähnlichkeiten sowohl zu den schnell summenden, hohen Tönen der ersten Takte der Musik als auch zu den hin und her zuckenden Armbewegungen und flirrenden Fingerbewegungen, mit denen Michael sein Spiel auf dem Akkordeon andeutet. Auch der Abschnitt der Bach-Sonate, zu dem Matilda ihre Vorstellung eines (Musical-)Gesprächs entwickelt, kann durch seine Abfolge unterschiedlicher melodischer Strukturen an einen Dialog unterschiedlicher Charaktere erinnern – sei dieser nun Teil einer Musicalhandlung oder nicht. Ähnliches gilt für das musikalische Hin-und-Her zwischen den zwei Saxophonschülerinnen beim Spielen der Variation von Wolf-

³⁹³ Vgl. Kapitel 6, S. 170ff.

³⁹⁴ Damit bestätigte sich in meinen Beobachtungen eine Annahme, die sich in mimetischen Theorien findet. Siehe Brandstätter, *Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprache - Körper*, 143f.

gang Amadeus Mozart, welches Johanna zu ihrem Bild eines Dialogs zwischen Rechthaber und Spötter bringt.

Weniger unmittelbar ist die Ähnlichkeit zwischen musikalischer Aufführung und Assoziation bei den Bildern des fliegenden Albatros und des geworfenen Schattens, da der Lehrer Michael dort klangliche Merkmale der aufgeführten Musik in Bilder überführt, die eher visueller Art sind. Doch auch hier lässt sich über verschiedene Sinnesebenen hinweg eine Ähnlichkeit ausmachen: Die konstant hohe, leicht mäandernde Melodielinie schneller Töne im *Albatros*-Lied, die schließlich in einem Diminuendo entschwindet, wird vom Lehrer übersetzt in eine gleichmäßige Flugbewegung des Vogels hoch über dem Meer, die ihn am Horizont entschwinden lässt. Der plötzliche Klangeinbruch im Balkantanz, der die Melodie danach wie einen Nachhall erscheinen lässt, wird überführt in das Bild eines Schattenwurfs. Der Lehrer übersetzt also in beiden Szenen ein klangliches in ein ähnliches bildliches Phänomen.

Auf den ersten Blick am wenigsten deutlich wird die Ähnlichkeit zwischen musikalischer Aufführung und außermusikalischem Phänomen in jener Szene, in der die Lehrerin das Anfangsmotiv der Bach-Sonate als freudig charakterisiert. Bei genauerer Betrachtung lässt sich aber auch dort eine Ähnlichkeit ausmachen, die der Assoziation zugrunde liegen kann:

Inke spielt das Anfangsmotiv der Sonate mit den Auftaktsprüngen vor. Die Zieltöne der Sprünge betont sie mit deutlichen Akzenten. Dazu federt sie mit jedem Sprung aus der Hocke heraus nach oben, hebt ihre Augenbrauen und öffnet ihre Augen weit. Insgesamt wirkt ihre Aufführung dadurch belebt, schwungvoll, beinahe keck.

Die Spielweise der Lehrerin kann in ihren beschwingten Bewegungen und dem schwungvoll akzentuierten Klang an eine Person erinnern, die voller Freude, beinahe tanzend voranschreitet und dazu etwas Fröhliches ausruft oder beschwingt vor sich hin singt.

In den obigen Beispielen zeigt sich somit ein Muster, das sich auch in der genaueren Analyse weiterer Szenen bestätigte: In allen Fällen zeigten sich mehr oder weniger deutlich Ähnlichkeiten zwischen Klang bzw. Bewegungen der musikalischen Aufführungen und jenen anderen Phänomenen, die SchülerInnen und LehrerInnen damit in Verbindung brachten.

Wie genau verliefen die Prozesse, in denen Phänomene, die der Welt außerhalb der Instrumentalmusik entstammten, aufgrund von Ähnlichkeiten zum Thema wurden? Im Zuge meiner Analyse offenbarten die beobachteten AkteurInnen zwei unterschiedliche Ansätze, Ähnliches zur aufgeführten Musik zu assoziieren. Die beiden

Assoziationsweisen ergaben sich aus zwei verschiedenen Arten, musikalische Aufführungen im Unterricht wahrzunehmen. Beide werde ich im Folgenden genauer vorstellen.

Musikalische Aufführungen als Ausgangspunkte

Die erste Möglichkeit, Ähnlichkeiten zwischen Musik und anderen Phänomenen zu erspüren, bestand darin, eine musizierende Person und ihre musikalische Aufführung als Ganzes in den Fokus zu rücken. SchülerInnen oder LehrerInnen erlebten, wie sie selbst oder ihr Gegenüber Musik spielten oder dies andeuteten, betrachteten diese Aufführung wie einen schauspielerischen Auftritt und assoziierten, was dieser außer einem musizierenden Menschen noch Ähnliches darstellen könnte. In dieser Art der Wahrnehmung wurde eine musizierende Person also quasi zu einer Schauspielerin, die noch etwas Anderes als Instrumentalspiel auf die Bühne brachte.

Ein gutes Beispiel für diesen ersten Ansatz zu assoziieren findet sich im Unterricht des Akkordeonschülers Alexander. Als dieser mit seinem Lehrer am Lied *So treiben wir den Winter aus* arbeitet, probiert er in einer Szene einen neuen Fingersatz in der rechten Hand aus, den Michael ihm in den Noten eingetragen hat. Der Schüler spielt nun die Melodie des Liedes mit diesem neuen Fingersatz langsam und vorsichtig durch:

³⁹⁵Alexander sitzt mit leicht vorgebeugtem Oberkörper auf seinem Hocker und hat die Noten fest im Blick. So spielt er zögerlich die Melodie von *So treiben wir den Winter aus* mit der rechten Hand vor. Er setzt Ton an Ton langsam hintereinander; an einigen Stellen unterbricht er sein Spiel oder wiederholt einzelne Noten. Abgesehen von den eher kleinen Bewegungen seines linken Armes, mit denen er den Balg zieht und drückt, sitzt er beinahe regungslos auf seinem Stuhl. Die einzige Ausnahme ist ein leichtes Vor und Zurück seines Kopfes: Immer wenn er am Balg zieht, um einen Ton erklingen zu lassen, drückt er seinen Kopf leicht nach vorne, um ihn danach wieder nach hinten zu nehmen. Sowohl die Arm- als auch die Kopfbewegungen des Schülers sind eher langsam. Die Töne der Musik erklingen in einem leisen Crescendo-Decrescendo. Insgesamt wirkt Alexanders Aufführung dadurch vorsichtig und konzentriert.

Für erfahrene AkkordeonistInnen ist erkennbar, dass der Schüler mit möglichst geringem Aufwand musiziert: Er spielt alle Töne in einer leisen, akzentfreien Crescendo-Decrescendo-Gestalt, für die er weder große Balgbewegungen machen noch große Kraft oder Konzentration aufwenden muss. So kann er sich beim Spielen auf Noten und Fingersatz konzentrieren. Alexanders leichte Kopfbewegungen hängen mit den Spielbedingungen seines Instruments zusammen: Wenn er den

³⁹⁵ Aus Szene: Unterricht Alexander 23.05.2014 / 0:17:23. Vgl. Anhang, S. 340ff.

Balg des Akkordeons zieht oder drückt, spannt er seine Rückenmuskulatur an, um die Bewegung aus dem Körper heraus zu unterstützen. Diese Anspannung führt dazu, dass er auch seinen Kopf zeitgleich mit jeder Armbewegung leicht nach vorne drückt. Klang und Bewegungen der musikalischen Aufführung ergeben sich also einerseits aus dem aktuellen Fokus des Schülers auf die Noten und andererseits aus den Spielbedingungen seines Instruments.

Nachdem sich der Lehrer kurz zur Tonart des Stücks geäußert hat, geht er auf die Aufführung seines Schülers ein und spiegelt diese kritisch. Dabei deutet er an, warum diese Art, das Musikstück zu präsentieren, ihm nicht gefällt – sie ruft in seiner Vorstellung ein anderes, ähnliches Bild wach, das nicht zu Titel und Text des Liedes passt:

³⁹⁶Michael blickt Alexander an, zeigt auf dessen Akkordeon und sagt: „Aber man darf nicht so den Winter aus[treiben].“ Er singt die ersten zwei Silben des Liedtexts mit leiser Stimme und ohne klangliche Akzente an, so dass sie wie gehaucht klingen: „So trei-“ Dabei sitzt er mit unbewegtem Oberkörper leicht gebeugt in seinem Stuhl. Seine Oberarme liegen am Körper an, die Hände hat er regungslos im Schoß übereinander gelegt. Nur mit seinem Kopf macht er kleine Bewegungen: Er nickt minimal zu jedem Ton nach vorne/unten.

Der Akkordeonlehrer begründet seine Feststellung, man dürfe nicht so wie Alexander spielen, wenn man den Winter austreiben wolle, nonverbal: Er weist implizit darauf hin, dass sich in Alexanders bedächtiger Art zu musizieren Ähnlichkeiten zu einem Menschen erkennen lassen, der ängstlich und verzagt in seinem Sitz kauert und leise vor sich hin singt. Um diese Ähnlichkeit zwischen musikalischer Aufführung und menschlichem Verhalten zu verdeutlichen, macht er sie selber schauspielerisch wahrnehmbar. Er spiegelt einerseits die bedächtige, vorsichtige Spielweise seines Schülers und verändert seine Darstellung andererseits minimal in Richtung seiner Assoziation. So sitzt er ebenfalls leicht nach vorne gebeugt, fast ohne Bewegung auf seinem Stuhl und lässt auch seinen Kopf gemeinsam mit jedem Ton minimal nach vorne/unten nicken. Während der Schüler sich allerdings leicht angespannt und konzentriert vorgebeugt hatte, um dem Notentext näher zu sein, blickt der Lehrer nicht in die Noten, sondern sitzt einfach nur mit nickendem Kopf da. Mit seinen Armen spiegelt er nicht nur die zurückgenommenen Bewegungen des Schülers, mit denen dieser den Balg bewegt hatte. Zusätzlich zum linken nimmt er auch den rechten Arm an den Körper und legt beide Hände im Schoß übereinander. So wird aus der übertriebenen Nachahmung eines vorsichtig spielenden Akkordeonisten die Darstellung eines Menschen, der verzagt auf seinem Stuhl sitzt und – im

³⁹⁶ Aus Szene: Unterricht Alexander 23.05.2014 / 0:18:21. Vgl. Anhang, S. 340ff.

wahren Sinne des Wortes – ‚die Hände in den Schoß legt‘. Indem der Lehrer den Anfang der ersten Textzeile „So treiben wir den Winter aus“ ansingt, schlüpft er auch explizit in die Rolle eines jener Stadtbewohner, die gemäß des Liedtextes den Winter zum Stadttor hinausjagen wollen. Dabei singt er ähnlich vorsichtig, wie der Schüler zuvor gespielt hat, und übernimmt auch die Crescendo-Decrescendo-Form der Töne. So klingt Michaels Gesang wie der eines verzagten Menschen, der vielleicht sogar Angst hat, gehört zu werden.

Kurz: Der Lehrer deutet seinem Schüler schauspielerisch an, dass dessen bedachte, vorsichtige Art, das Volkslied auf dem Akkordeon zu spielen, für das Thema des Stücks ungeeignet sei, da sich darin Ähnlichkeiten zu einem anderen, unpassenden Bild erkennen ließen: Dem Bild eines schüchternen, ängstlichen Menschen, der unbewegt auf seinem Stuhl kauert, verzagt die Hände in den Schoß legt und beinahe ängstlich vor sich hin singt. Michael hat hier also Alexanders musikalische Aufführung quasi wie ein Schauspiel daraufhin betrachtet, was sich darin außer dem Spiel auf dem Akkordeon noch Ähnliches zeigen könnte, und macht das Ergebnis dieser Betrachtung deutlich.

Bezieht man andere Situationen, in denen LehrerInnen oder SchülerInnen musikalische Aufführungen wie schauspielerische Auftritte betrachteten, in die Analyse mit ein, dann zeigt sich, dass die Phänomene, die sie dabei in der Musik erahnten, eine Gemeinsamkeit aufwiesen: Wie Michaels Andeutung eines Menschen, der verzagt auf seinem Stuhl sitzt, hatten all diese Assoziationen menschliche Verhaltensweisen oder Arten des Auftretens zum Inhalt. In einigen Vorstellungen zur Musik ging es ganz explizit um zwischenmenschliche Interaktion: Beispielsweise in der Idee der Saxophonschülerin Johanna, die Variation von Wolfgang Amadeus Mozart ähnele einer Konversation zwischen einem Wichtigtuer und einem Spötter. Auch Matildas Assoziation eines Streitgesprächs zwischen einem Redner und seinen Kritikern hatte eine solche Situation zwischenmenschlichen Miteinanders zum Inhalt. Und letztlich lässt sich auch die Musical-Szene, die die Schülerin danach entwarf, als eine – bereits künstlerisch verfremdete – Darstellung sozialer Interaktion betrachten. In anderen Assoziationen ging es zwar nicht explizit um Menschen, aber doch um menschliche Arten des Auftretens, die man üblicherweise bei Personen hätte beobachten können. Michaels Bild einer verzagt auf ihrem Stuhl kauern Person lässt sich dazu zählen. Ebenso zählt hierzu die Freude-Assoziation der Saxophonlehrerin: Inke bezieht sich darin nicht konkret auf einen freudigen Menschen. Aber sie deutet doch die Verhaltensweise einer Person an, die durch ihre beschwingte Art, sich zu bewegen und zu äußern, Freude zeigt. In einigen beobachteten Fällen ging

es auch um eine Art des Auftretens, die sich zwar an menschlichem Verhalten orientierte, aber auf andere Lebewesen übertragen wurde, welche dadurch vermenschlicht erschienen: Beispielsweise entwickelte der Akkordeonlehrer zu einem Lied mit dem Namen *Wombat* die Darstellung eines solchen Tieres, das wie ein Mensch gemütlich vor sich hin sang. In all den genannten Beispielen erahnten SchülerInnen und LehrerInnen also menschliche Verhaltensweisen in ihrem Instrumentalspiel. Dies ist auch wenig überraschend, da es sich aus ihrer Art der Wahrnehmung ergab: Da die AkteurInnen musikalische Aufführungen wie Auftritte von SchauspielerInnen betrachteten, fanden sie in der Musik auch Darstellungen, wie sie üblicherweise von SchauspielerInnen präsentiert werden.

Eine wesentliche Grundlage dafür, dass LehrerInnen und SchülerInnen ausgehend von musikalischen Aufführungen menschliche Verhaltensweisen assoziieren konnten, bestand in einer speziellen Form der Abstraktion: Sie nahmen Klang und Bewegungen einer Aufführung sinnlich wahr, lösten sie in ihrer Vorstellung vom Spiel auf dem Instrument und konnten so Arten des Auftretens darin erahnen, die ähnliche Merkmale aufwiesen, aber aus anderen Kontexten stammten. Auch dies lässt sich anhand bereits geschilderter Szenen exemplarisch verdeutlichen:

Der Akkordeonlehrer stellt eine Ähnlichkeit zwischen der bedächtigen Spielweise seines Schülers und dem Verhalten eines verzagten Menschen fest, indem er die sinnlich wahrnehmbaren Merkmale von Alexanders Aufführung aus dem Kontext des Akkordeonspiels herauslöst. Er macht dies selbst mit seiner schauspielerischen Aufführung deutlich: Die nach vorne gebeugte Körperhaltung des Schülers, die sich eigentlich aus dessen Fokus auf den notierten Fingersatz ergibt, ähnelt ohne diesen Kontext der gebeugten, in sich versunkenen Haltung eines verzagten Menschen. Alexanders Kopfbewegungen nach vorne, die sich eigentlich aus der Körperanspannung beim Bewegen des Balgs heraus ergeben, wirken ohne diesen Zusammenhang wie ein trauriges Nicken. Alexanders unbewegter, fast anliegender linker Oberarm, der mit seiner leisen, vorsichtigen Spielweise zusammenhängt, kann, wenn man sich das Instrument wegdenkt, an den Arm eines Menschen erinnern, der sich im wahren Sinne des Wortes ‚zurückhalten‘ möchte. Und der leise, zögerliche Klang der Melodie, der sich mit der Konzentration des Schülers auf den neuen Fingersatz erklären lässt, ähnelt ohne diesen Kontext dem Gesang oder den Äußerungen einer sehr vorsichtigen Person, die keine Aufmerksamkeit auf sich ziehen möchte. Indem der Akkordeonlehrer dies schauspielerisch zeigt, offenbart er hier selbst, dass seine Assoziation auf einer Wahrnehmungsweise beruht, die vom Spiel auf dem Akkordeon abstrahiert: Löst man den Klang und die Spielbewegun-

gen Alexanders aus dem Kontext des Instrumentalspiels, wirken sie wie etwas ganz Anderes, das dennoch erstaunliche Ähnlichkeiten zur Aufführung des Schülers aufweist.

Ein zweites Beispiel findet sich in Johannas Assoziation zur Mozart-Variation. Ihre Idee eines Streitgesprächs zwischen Wichtigtuere im Vordergrund und Spötter im Hintergrund lässt sich ebenfalls mit einer Abstraktion vom Instrumentalspiel erklären: Die beiden Schülerinnen haben die Variation von Mozart, die Grundlage für dieses Bild ist, kurz zuvor gespielt:

³⁹⁷Clara und Johanna spielen die erste Variation in langsamem Tempo vor. Clara betont die Achtel-Zählzeiten ihrer Stimme mit regelmäßigen, deutlichen Akzenten. Dabei steht sie mit recht geradem Oberkörper vor dem Notenständer. Einen Großteil der betonten Noten begleitet sie mit einer zackigen Körperbewegung: Sie geht mit Oberkörper und Kopf leicht nach unten, um dann mit dem Ton wieder nach oben zu schnellen. Ihr Spiel wirkt so sehr akzentuiert, genau und nachdrücklich. Johanna spielt ihre Begleitstimme leiser und formt auch die Töne weniger scharf. Ihre seltenen Einwürfe mit schnellen Zweiunddreißigstelnoten, mit denen ihre Stimme in den Vordergrund rückt, spielt sie schnell und zur Zielnote hin, so dass sie schwungvoll wirken.

Claras aufrechte Körperhaltung, ihre zackigen Aufwärtsbewegungen mit Kopf und Oberkörper, sowie die regelmäßigen scharfen Akzente in ihrem Spiel haben sich einerseits aus der bisherigen Arbeit an dem Stück ergeben: Durch den Fokus auf korrekten Rhythmus und entsprechende Vorahnungen der Lehrerin, in denen sie das Metrum deutlich gemacht hat, ist nach und nach diese feste, akzentuierte Spielweise entstanden.³⁹⁸ Andererseits ergeben sich die zackigen Aufwärtsbewegungen auch aus den Spielbedingungen des Saxophons: Sie helfen der Schülerin, die Luft stoßvoll auszublasen und die Töne so zu akzentuieren, wie sie dies hier tut. Denkt man sich allerdings das Saxophon mit seinen Spielbedingungen weg, bleibt das Bild einer Person, die scharf, nachdrücklich und mit vielen Betonungen singt oder spricht, sich dabei aufrecht hält und ihren Kopf immer wieder nach oben wirft. Dieses Bild kann tatsächlich die Vorstellung eines Wichtigtuers wecken, der durch die Kritik des Spötters zunehmend in Rage gerät.

Auch Johannas Spielweise ergibt sich einerseits aus den musikalischen Herausforderungen des Stücks von Mozart und lässt sich andererseits losgelöst vom Instrument als etwas Anderes wahrnehmen: Die drei Akteurinnen haben zuvor daran gearbeitet, dass Claras Hauptstimme besser zu hören ist als Johannas Begleitstimme.

³⁹⁷ Aus Szene: Unterricht Clara und Johanna 07.05.2014 / 0:16:43. Vgl. Anhang, S. 354ff.

³⁹⁸ Ich stelle die Interaktionen, die dieser Aufführung vorausgehen, ausführlich im folgenden Kapitel dar. Vgl. S. 238ff.

Ausnahme sollten die seltenen Einwürfe sein, an denen Johannas Stimme schnelle Läufe hat und gegenüber der Hauptstimme in den Vordergrund gerät. Johanna spielt diese Läufe nun als einzige Abschnitte im Stück tatsächlich laut und schwungvoll. Abstrahiert man auch hier vom Kontext des Saxophonspiels, kann tatsächlich der Eindruck einer Person entstehen, die leise kommentiert, sich aber ab und zu laut und schwungvoll einmischt.³⁹⁹

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die erste beobachtete Möglichkeit, ausgehend von musikalischen Aufführungen andere, ähnliche Phänomene zu assoziieren, bestand darin, eine musizierende Person und ihre musikalische Aufführung als Ganzes in den Fokus der Wahrnehmung zu rücken und wie eine SchauspielerIn zu betrachten. Diese spezielle Art der Wahrnehmung führte dazu, dass LehrerInnen und SchülerInnen in ihren musikalischen Aufführungen menschliche Verhaltensweisen oder Arten des Auftretens erkannten, wie sie sich üblicherweise im sozialen Alltag finden. Hierzu nahmen die AkteurInnen die Bewegungen und den Klang einer Aufführung losgelöst vom Instrument und vom Kontext des Musizierens wahr. Auf diese Weise konnten sie erahnen, welche Verhaltensweisen oder Arten des Auftretens aus anderen Kontexten dem musikalischen Auftritt ähnelten.

Einzelaspekte musikalischer Aufführungen als Ausgangspunkte

Die zweite Möglichkeit, ausgehend von musikalischen Aufführungen Ähnliches zu assoziieren, ergab sich nicht aus der Betrachtung von Aufführungen als Gesamtauftritt, sondern aus dem Fokus auf bestimmte Merkmale dieser Aufführungen: SchülerInnen oder LehrerInnen nahmen in erster Linie Klänge und seltener auch einzelne Bewegungsabläufe beim Spielen losgelöst von den musizierenden Personen zum Ausgangspunkt, um darin Ähnlichkeiten zu anderen Phänomenen zu erspüren. Einen guten Ausgangspunkt, um diese zweite Assoziationsart genauer darzustellen, liefert erneut eine Szene aus dem Akkordeonunterricht von Alexander. Die Szene ereignet sich in jener Stunde, in der Michael und Alexander zum ersten Mal gemeinsam an *So treiben wir den Winter aus* arbeiten. Der Lehrer spielt den Mittelteil des Liedes auf dem Akkordeon vor und äußert dazu ein Bild, das auf klanglichen Eigenschaften der Musik beruht:

³⁹⁹ Weitere Beispiele für den Ansatz, musikalische Aufführungen als Schauspiel zu betrachten und dabei aus dem Kontext des Instrumentalspiels zu lösen, finden sich in der Freude-Assoziation der Saxophonlehrerin in Kapitel 5, S. 122ff. sowie der Musical-Assoziation der Schülerin Matilda in Kapitel 6, S. 142ff.

⁴⁰⁰Michael spielt den Mittelteil des Volkslieds mit beiden Händen an. In der linken Hand reihen sich mehrere Motive aus Achtel- und Viertelnoten in zackigem Rhythmus aneinander:

The image shows a musical score for piano, consisting of three systems of music. The first system starts with a treble clef and a 4/4 time signature. The second system starts with a bass clef. The third system continues with a treble clef. The music consists of eighth and quarter notes in a jagged rhythm.

Nachdem der Lehrer die ersten zwei Motive gespielt hat, unterbricht er und sagt: „Und dann kommt so wie 'ne –, Dabei zeigt er eine Geste mit seiner rechten Hand: Er hält diese am locker ausgestreckten Arm ca. 30 cm vor sich auf Höhe des Halses und bewegt sie mehrfach nach vorne und hinten. Dann fährt er fort: „Wie 'ne Posaune da rein.“ und singt das Motiv nochmal an: „Dadadaaaa!“ Hierzu entwickelt er seine vorige Geste weiter: Er schiebt gemeinsam mit der Melodie des Motivs die geballte rechte Faust nach vorne und vollzieht den Achtel-Viertel-Rhythmus in seiner Armbewegung mit.

Bereits kurz, nachdem der Lehrer „Posaune“ gesagt hat, stimmt sein Schüler Alexander zu. Er sagt „Ja“ und singt dann fast zeitgleich mit seinem Lehrer ebenfalls das Motiv an. Auch Alexander zeigt hierzu die Geste der rhythmisch nach vorne geschobenen Faust. Als Michael bereits aufgehört hat zu singen, fährt Alexander noch fort und singt auch noch das zweite der beiden Motive – nun allerdings ohne Geste.

Der Lehrer Michael nimmt die Hände wieder zum Instrument und spielt die Stelle erneut vor – diesmal über die ersten zwei Motive hinaus. Als die Motive in der linken Hand beginnen, sequenzartig nach oben zu wandern, unterbricht er erneut und sagt: „Und wird immer mehr zur Trompete.“ Dann spielt er weiter. Als in der linken Hand die zweite, tiefere Stimme zu den Motiven hinzukommt, unterbricht er erneut und kommentiert: „Und die Posaune kommt mit dazu!“

Wenn der Lehrer hier sein Bild von Posaunen und Trompeten formuliert, wird sichtbar, wie er einzelne klangliche Merkmale seiner Aufführung zum Ausgangs-

punkt, um darin Ähnlichkeiten zu etwas Anderem zu erspüren. Die klangliche Struktur in der linken Hand erinnert in ihrem Rhythmus und durch Michaels zackige Spielweise tatsächlich an Signal- oder Fanfarenmotive. Dies erkennt auch der Lehrer – er selber wird in einer der folgenden Stunden explizit feststellen, das Motiv klinge „wie‘n Signal“. Da er darüber hinaus offenbar ein Wissen darum besitzt, dass derartige Motive traditionell von Blasinstrumenten gespielt werden, kann er zur Idee finden, die Stelle des Stücks klinge, als spiele dort eine Posaune. Diese Vorstellung äußert er nicht nur verbal, sondern auch gestisch, indem er die Spielbewegungen eines Posaunisten pantomimisch andeutet.⁴⁰¹ Als sich die fanfarenartigen Motive dann sequenzartig nach oben verschieben, verbindet Michael dies mit der Assoziation einer Trompete, die für höhere Töne bekannt ist als eine Posaune. Mit Beginn der zweiten, tieferen Stimme spinnt der Lehrer seine Idee weiter fort: Die neue Melodielinie repräsentiert für ihn wieder die Posaune, die nun die höheren Töne der Trompete begleitet. Die geschilderte Äußerung verdeutlicht damit exemplarisch die zweite beobachtete Möglichkeit für SchülerInnen und LehrerInnen, Ähnliches in Musik zu erahnen: Wie Michael hier fokussierten sich die AkteurInnen auf einzelne Merkmale einer musikalischen Aufführung und nahmen diese losgelöst von der musizierenden Person wahr. Ausgehend davon assoziierten sie Phänomene, die ähnliche Merkmale wie die Musik aufwiesen, aber aus einem anderen Kontext stammten.

Wenn LehrerInnen und SchülerInnen ausgehend von einzelnen Merkmalen ihrer Aufführungen zu Assoziationen fanden, war auch dies mit einer besonderen Art der Wahrnehmung verbunden: Sie abstrahierten von sich als musizierenden Personen, so dass ihnen Klang und Bewegungen ihrer Aufführungen nicht mehr als Aspekte ihres eigenen Tuns erschienen. Einzelne Merkmale lösten sich in ihrer Wahrnehmung von den musizierenden Personen und verbanden sich für sie miteinander – häufig gemeinsam mit dem Notentext – zu etwas Eigenständigem, das ihnen gegenüber stand. In manchen Szenen benannten die AkteurInnen dieses musikalische Gegenüber mit Bezeichnungen wie „Musik“, „Musikstück“ oder auch „Motiv“, so dass es zu einem konkreten Objekt wurde. Häufiger blieb es aber unbenannt und wurde als unkonkretes musikalisches ‚Etwas‘ thematisiert. Häufig besaß diese musikalische Entität, der sich die AkteurInnen gegenüber sahen, für sie eine eigene

401 Auch in dieser Szene lässt sich vermuten, dass die Geste nicht nur Ausdruck einer Vorstellung ist, sondern dem Lehrer hilft, zur Vorstellung zu finden und sie zu verbalisieren. Vgl. zu dieser Interpretation ausführlich Kapitel 6, S. 142ff.

Lebendigkeit. – ähnlich einer Person.⁴⁰² Auch wenn der Begriff ‚Musik‘ in diesen Situationen nur sehr selten fiel, kann man doch sagen, dass sich hier für die AkteurInnen aus Einzeleindrücken heraus etwas konstituierte, das sie in seiner Eigenständigkeit als ‚Musik‘ auffassten. Dieses noch unkonkrete, musikalische ‚Etwas‘ konnten sie dann konkreter werden lassen: Sie suchten danach, mit welchen Ideen ähnlicher Phänomene sie es verbinden konnten.

Deutlich nachvollziehbar wurde dieser Prozess der Abstraktion, Musik-Konstitution und anschließenden Suche nach Ähnlichem unter anderem in zwei Situationen, die ich im Folgenden darstellen werde. Im ersten Fall handelt es sich um eine Szene, die ich bereits im sechsten Kapitel unter anderen Gesichtspunkten beschrieben habe. Michael entwickelt dort zum aus dem Nichts aufscheinenden Crescendo am Anfang des Musikstücks mit dem Namen *Albatros* nach und nach das Bild eines solchen Vogels, der am Horizont erscheint:

⁴⁰³Nachdem Michael den Anfang des *Albatros*-Liedes angespielt hat, sagt er: „Mhm. Vielleicht muss man aufpassen, dass man nicht zu laut ist.“

In dieser Aussage erscheint der „zu laut[e]“ Klang für den Lehrer noch als Eigenschaft seines eigenen Musizierens. Im weiteren Verlauf ändert sich diese Perspektive:

Michael spielt die schnellen Tongirlanden am Anfang des Stücks erneut an, diesmal wesentlich leiser, so dass nicht alle Töne ganz klar anklingen. Die Aufführung klingt dadurch hintergründiger, flirrender und weniger bestimmt. Der Lehrer bricht ab und sagt: „So wie's geht, kommt's vielleicht auch.“ Als er „wie's geht“ sagt, deutet er auf den Schluss des Notentextes, an dem wiederum schnelle Notengirlanden notiert sind, die hier in einem Diminuendo al Niente verklingen sollen.

402 Dem Phänomen, dass die beobachteten AkteurInnen dem musikalischen ‚Etwas‘ eine eigene Lebendigkeit zuschrieben, widme ich mich in dieser Arbeit nicht ausführlicher, da dies den Rahmen sprengen würde. Es wäre allerdings ein Thema für weitere Untersuchungen. Eine mögliche Erklärung dafür liefert eine anthropologische Annahme, die sich bei zahlreichen AutorInnen verschiedener Disziplinen findet: Insbesondere Kinder, aber seltener auch erwachsene Menschen tendieren demnach dazu, in Dinge etwas von sich selbst hineinzuprojizieren und sie so in ihrer Vorstellung Personen ähnlich und lebendig werden zu lassen. Siehe zu dieser Auffassung in mimetisch orientierten Theorien u.a. Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 25. In der Musikpädagogik greift Christine Maria Moritz die Auffassung auf. Sie orientiert sich dabei an Susanne K. Langer. Siehe Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 129ff.

403 Aus Szene: Unterricht Alexander 26.09.2014 / 0:26:26. Vgl. Anhang, S. 342ff.

Hier hat der Lehrer bereits von sich als Musizierendem abstrahiert und beschreibt das Ergebnis seines Spiels nun als eigenständiges ‚Etwas‘. Gut zu erkennen ist hier, wie der Bezug auf den Notentext dem Lehrer dabei hilft, die musikalische Entität, die er konstituiert, als etwas Eigenständiges zu begreifen, dem er sich gegenüber sieht: Der gestische Bezug auf die Noten fließt in seine Beschreibung ein und ermöglicht ihm, die Musik – oder das Musikstück – als bestehendes Objekt aufzufassen. Bereits hier ist die unkonkrete musikalische Entität, die der Lehrer konstituiert, mehr als nur Klang: Sie „kommt“ und „geht“, ähnlich einer lebendigen Person. Im Anschluss kann Michael dieses noch unkonkrete, quasi lebendige ‚Etwas‘ dann mit einem konkreten Bild verbinden:

Michael fährt fort: „Weißt du, du merkst das erst gar nicht. Der fliegt ja schon. Der fliegt ja offensichtlich, ne?“ Hierzu führt er seine rechte Hand vor dem Oberkörper in einer flüssigen Bewegung nach rechts weg und öffnet dabei seine Finger mit der Handfläche nach unten, bis Arm und Hand ausgestreckt aber noch locker von ihm weisen.

Das schemenhafte ‚Etwas‘ ist nun zum heranfliegenden Vogel geworden. Der Lehrer hat somit in mehreren Schritten zu seinem Bild gefunden: Er hat von sich selbst als musizierender Person abstrahiert und die erklingenden musikalischen Strukturen unter Rückgriff auf den Notentext in seiner Vorstellung zu Merkmalen einer eigenständigen, beinahe lebendigen Entität gemacht. Dieses noch unkonkrete musikalische ‚Etwas‘ hat er dann schließlich zu etwas Konkretem werden lassen.

Das zweite Beispiel, in dem ein Prozess der Musik-Konstitution und anschließenden Suche nach Ähnlichem sehr deutlich wird, findet sich in einem Interview der Saxophonschülerin Clara. Die Schülerin äußert sich dort zur *Arabesque Nr. 1* von Claude Debussy, an der sie im Unterricht gerade arbeitet. Kurz zuvor hatte sie in diesem Interview festgestellt:

⁴⁰⁴ „ich find's halt so ganz – ähm – also gar nicht so leicht, das so fließend zu spielen, irgendwie.“

Damit hatte sie hier bereits von einem musikalischen ‚Etwas‘ gesprochen, dem sie sich gegenüber sah.⁴⁰⁵ Als ich Clara im weiteren Verlauf des Interviews frage, wie sie „das Fließen“ auf dem Saxophon umsetze,⁴⁰⁶ wird nun deutlich, wie sie dieses

404 Aus dem Interview mit Clara am 09.04.2014. Vgl. Anhang, S. 367ff.

405 Vgl. Kapitel 7, S. 188f. Eventuell bezieht sich die Schülerin hier implizit auf das Musikstück.

406 Ich gehe mit dieser Formulierung einerseits auf die vorige Aussage der Schülerin ein. Andererseits trage ich damit auch selbst dazu bei, ein musikalisches Objekt zu konstituieren, das der Schülerin und mir gegenüber steht. Damit folge ich demselben Muster

Etwas für sich entstehen lässt: Sie abstrahiert von sich selbst als musizierender Person und konstituiert es aus dem von ihr erzeugten Klang und dem Notentext:

Clara: „dadurch, dass man auch so teilweise vielleicht ganz leise einsetzt und dann wieder lauter wird, hat man jetzt nicht so'n Gefühl ‚Da ist jetzt 'ne klare Eins‘,“

I.: „Mhm?“

Clara: „sondern das wird irgendwie so langsam – also so langsam kommt dann irgendwie so'n – also so 'ne Zeile zustande. Aber man denkt nicht ‚Hier fängt sie an, hier hört sie – hier hört sie auf‘, sondern irgendwie (durch die) Dynamik wirkt das so'n bisschen, als wenn's so an einem vorbeigeht oder irgendwie so.“

Auch die Schülerin beginnt hier damit, von sich selbst als musizierender Person zu sprechen. Wenn sie dann aber davon spricht, dass „das [...] irgendwie so langsam“ werde, dann hat sich ihre Perspektive verändert: Die entstehende Musik – oder das Musikstück – ist ihr gegenüber zu einem eigenständigen, werdenden Objekt geworden. Auch für diese Objekt-Konstitution spielt der bereits existierende Notentext offenbar eine Rolle, da die Schülerin jenes noch unkonkrete musikalische ‚Etwas‘ direkt im Anschluss als „[Noten-]Zeile“ konkretisiert, die beim Spielen zustande komme. Wenn Clara dann abschließend sagt, das durch ihr Spiel entstehende, musikalische Objekt wirke, „als wenn's so an einem vorbeigeht“, dann deutet sich an, dass es auch für sie – ähnlich wie für den Akkordeonlehrer – zumindest in Anteilen etwas von einer lebendigen Person hat, die etwas darstellen kann. Anders als der Akkordeonlehrer verfolgt die Schülerin den Aspekt der Lebendigkeit hier aber nicht weiter. Sie findet stattdessen eine Ähnlichkeit zu einem nicht lebenden Objekt und verbindet so schließlich das unkonkrete musikalische Objekt, dem sie sich gegenüber sieht, mit einer konkreten Vorstellung:

Clara: „Wie so'n Zug, oder so. Das halt leise so anfährt und dann lauter wird, aber auch irgendwie wieder so verschwindet.“

Auch Clara kann also Ähnlichkeiten in der aufgeführten Musik zu etwas Anderem erkennen, weil sie von sich als Musizierender abstrahiert, aus Klang und Notentext ein eigenständiges, musikalisches Objekt konstituiert. Dieses noch unkonkrete Objekt kann sie dann mit einer klareren Vorstellung verbinden.

Das Grundmuster, das ich den beiden obigen Beispielen beschrieben habe, deutete sich mehr oder weniger deutlich in allen Szenen an, in denen AkteurInnen von den Musizierenden abstrahierten und einzelne Merkmale musikalischer Aufführungen als Ausgangspunkt für Assoziationen nahmen: Sie nahmen diese Merkmale nicht als Aspekte der Aufführungen, sondern als gemeinsame Bestandteile eines musikalischen Objekts wahr, das sich für sie aus Bewegungen, Klängen und dem Noten-

wie die beobachteten AkteurInnen.

text heraus konstituierte und ihnen eigenständig gegenüberstand. Welche Ähnlichkeit zu anderen Phänomenen die AkteurInnen dann in diesem Objekt wahrnahmen, war sehr unterschiedlich. Die Assoziationen reichten von leblosen Dingen wie eckigen Steinchen über bewegte Phänomene wie eine Welle bis hin zu Bildern von Lebewesen wie einem rufenden Kuckuck oder einem vor sich hin wandernden Menschen.⁴⁰⁷

Das ausgehend von der objektivierten Musik Ersonnene musste dabei nicht zwangsläufig etwas Einzelnes sein, sondern konnte ebenso mehrere Dinge oder Personen umfassen, wenn sich dies aus den wahrgenommenen Merkmalen ergab. Dies zeigt sich beispielsweise in einer Szene, in der der Akkordeonlehrer mit seinem Schüler Alexander an *So treiben wir den Winter* aus arbeitet. Dort spielt er erneut den Mittelteil des Liedes vor, formuliert ausgehend von der Mehrstimmigkeit des Liedes nun aber ein anderes Bild als jenes der Posaunen und Trompeten:

⁴⁰⁸Michael spielt den Mittelteil des Volkslieds vor. Kurz vor jenem Punkt, an dem in der linken Hand die zweite Stimme einsetzt, unterbricht er sein Spiel und sagt: „Und die eine Stimme, die hilft – reicht noch nicht. So: Man sammelt in der Stadt Leute an. An F- An – Weißt Du, welches Fest für Winter-Austreiben gedacht ist?“

Alexander: „Ähm, weiß nicht, Martinstag? Nein.“

Michael: „Nee.“

Alexander: „Weiß nicht.“

Michael: „Fasching!“

Alexander verdreht die Augen, nickt und sagt: „Hm.“ Dann lacht er.

Michael: „Fasching.“

Alexander lächelt noch. Er sagt: „Ja.“

Michael: „Wir verkleiden uns und wir machen wilde Sachen. Und vertreiben damit auch den Winter. Wir ziehen uns Masken an, damit der Winter abhaut. Hm, ja. Und das ist so ne V- äh – Versammlung. Einer kommt und ruft die andern und es werden immer mehr. Und das sieht man hier an den Noten.“

Michael abstrahiert auch in dieser Szene von sich als Musiker und fasst die erklingenden und im Notentext sichtbaren Strukturen der Musik als etwas Eigenständiges auf, mit dem er eine konkrete Vorstellung verbinden kann. Aufgrund der Mehrstimmigkeit an dieser Stelle findet er aber nicht zu einem Gegenstand oder Lebewesen, sondern zum Bild mehrerer Personen.

407 Ein Einflussfaktor dafür, wie konkret Bilder zur Musik wurden, lag vermutlich darin, wie konkret die verbalen Zusatzinformationen waren, die zur Musik im Unterricht vorlagen.

408 Aus Szene: Unterricht Alexander 30.05.2014 / 0:48:36.

Wenn AkteurInnen ausgehend von einzelnen Aspekten ihrer Aufführungen Ähnliches in Musik erkannten, dann bildeten tendenziell eher klangliche und weniger körperliche Merkmale der Aufführungen den Ausgangspunkt für ihre Assoziationen. Alle bisher geschilderten Beispiele stehen exemplarisch für diese Tendenz: Der Akkordeonlehrer entwickelt sein Bild der Posaunen und Trompeten ausgehend vom klanglichen Eindruck des Fanfarenmotivs im mittelalterlichen Volkslied; das Bild des am Horizont heran fliegenden und dann wieder entschwindenden Albatros ergibt sich aus dem anfänglichen Crescendo und abschließenden Diminuendo des gleichnamigen Musikstücks heraus; ebenso das Bild des anfahrens und sich entfernenden Zuges, das Clara zur Musik von Debussy findet; auch die Idee der Faschingsversammlung erklärt sich aus dem klanglichen Zusammenspiel der einzelnen Stimmen in *So treiben wir den Winter aus*. Bewegungen spielten im Vergleich dazu eine eher nachgeordnete Rolle.⁴⁰⁹ Dieser vorrangige Einfluss des Klangs auf Assoziationen lässt sich auf die Art der Wahrnehmung zurückführen, die diese Assoziationsweise auszeichnete: Da die AkteurInnen von den musizierenden Personen abstrahierten und Merkmale der aufgeführten Musik losgelöst von diesen wahrnahmen, standen die Bewegungen der musizierenden Personen auch weniger im Zentrum der Aufmerksamkeit als der erzeugte Klang.

Bereits weiter oben habe ich beschrieben, dass LehrerInnen und SchülerInnen, auch wenn sie meistens vom Klang der Musik ausgingen, doch nicht zwangsläufig klangliche Phänomene assoziierten. Ebenso konnten am Ende ihrer Suche visuelle Bilder wie jene des Albatros und des Zuges stehen. Die AkteurInnen übersetzten also klangliche Merkmale wie Crescendo und Diminuendo in visuell wahrnehmbare Vorgänge wie Kommen und Gehen.⁴¹⁰ In der musikpädagogischen Literatur findet sich als Erklärung für dieses Phänomen die Idee der *Synästhesie*: Menschen nehmen demnach Phänomene ihrer Umwelt mit bestimmten Sinnen wie beispielsweise dem Hörsinn wahr, verbinden dies in ihrer inneren Gefühlswelt aber assoziativ mit Eindrücken anderer Sinne, wie beispielsweise dem Tastsinn. Mit dieser inneren Sinnesübertragung erklärt beispielsweise Christine Maria Moritz ihre Beob-

409 Eine der wenigen Szenen, in denen sich ein größerer Einfluss der Spielbewegungen zeigte, ist jene, in der der Akkordeonlehrer die Idee des Bienenschwarms entwickelt. Wenn Michael dieses Bild mit zuckenden Arm- und flirrenden Fingerbewegungen darstellt, wird deutlich, dass er sich dabei nicht nur auf den Klang der Musik, sondern auch auf die Spielbewegungen bezieht.

410 Meine teilnehmende Beobachtung und die Analyse anderer Szenen lassen vermuten, dass sich solche Übersetzungen von Klang in Bild tendenziell sogar häufiger zeigten als Assoziationen von Klang zu Klang.

achtung, dass Menschen Klang als ‚weich‘ beschreiben können.⁴¹¹ Inwieweit ein solch synästhetisches Empfinden im von mir beobachteten Unterricht tatsächlich eine Rolle spielte, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Betrachtet man die Assoziationen, die ich geschildert habe, deutet sich allerdings noch eine weitere mögliche Erklärung an: Anders als Christine Maria Moritz dies beschreibt, nehmen die AkteurInnen dort nicht schlicht Klang wahr, den sie dann mit visuellen Bildern verbinden. Wie ich beschrieben habe, konstituieren sie vielmehr aus klanglichen und anderen Einzeleindrücken heraus für sich ein musikalisches Objekt, dem sie sich gegenüber sehen und das in ihrer Vorstellung beinahe einer Person ähneln kann. Einem solchermaßen erdachten Objekt auch räumliche Eigenschaften zuzuschreiben, ist dann nur noch ein kleiner Schritt: Ein lauter werdendes ‚Etwas‘ kann in der Vorstellung leicht zu einem herannahenden Objekt werden, das sich dann als Zug oder Albatros konkretisiert. Die Übersetzung von akustischem Klang in visuelles Bild ergäbe sich demnach weniger aus dem Zusammenhang unterschiedlicher Sinneswahrnehmungen. Sie ließe sich eher damit erklären, dass SchülerInnen und LehrerInnen sich in ihrer Vorstellung musikalischen Objekten gegenübersehen, denen sie – ähnlich realen Personen oder Dingen – neben klanglichen auch räumliche Eigenschaften zuschreiben.

Zusammenfassend lässt sich zur zweiten von mir beobachteten Möglichkeit, Ähnlichkeiten zwischen Musik und anderen Phänomenen zu erspüren, sagen: SchülerInnen und LehrerInnen fokussierten sich dort auf einzelne Merkmale ihrer musikalischen Aufführungen und betrachteten diese losgelöst von ihnen selbst als Musizierenden. Ausgehend davon erahnten sie Phänomene, deren Merkmale jenen der Musik ähnelten, die aber aus anderen Kontexten als der Instrumentalmusik stammten. Mit dieser Assoziationsweise war eine spezielle Art der Auffassung verbunden: Da die AkteurInnen von sich selbst abstrahierten, erschienen ihnen Klänge und Bewegungen nicht mehr als Einzelaspekte ihres Tuns, sondern gemeinsam mit dem Notentext als Bestandteile eines eigenständigen, musikalischen Objekts, dem sie sich gegenüber sahen. Dieses noch unkonkrete, meist unbenannte ‚Etwas‘ verbanden sie dann mit Bildern konkreter Phänomene. Am Ausgangspunkt ihrer Suche standen in erster Linie klangliche Merkmale. Da die AkteurInnen diese Klänge aber als Merkmale des von ihnen konstituierten musikalischen Objekts auffassten, welchem sie auch räumliche Eigenschaften zuschreiben konnten, war es ihnen möglich, ausgehend von klanglichen Eindrücken auch visuelle Bilder zu ersinnen.

411 Siehe Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 130.

Über das Zusammenspiel beider Assoziationsweisen

Wenn LehrerInnen oder SchülerInnen ausgehend von musikalischen Aufführungen assoziierten, dann geschah dies meistens auf eine der beiden geschilderten Arten. In einigen beobachteten Situationen zeigte sich allerdings, dass zumindest die LehrerInnen beide Arten von Assoziation auch ineinandergreifen lassen konnten, so dass sich die dabei entstehenden Bilder in der einen oder anderen Richtung beeinflussten.⁴¹²

Gut nachvollziehbar wird solch ein doppelter Assoziationsprozess in jener bereits mehrfach besprochenen Szene, in der der Akkordeonlehrer Michael zum *Balkan-tanz Nr. 1* von Marko Tajčević das Bild tanzender Bienen entwickelt. Der Lehrer hatte dort bereits kurz zuvor ausgehend vom Klang der Musik geäußert: „Das muss schon so 'nen Schatten werfen“. Dann hatte er festgestellt: „Und dann müsste es wirklich ... whoa! whoa! vorbeirauschen.“ Er hatte hier also bereits aus dem Klang einer Aufführung heraus ein eigenständiges musikalisches Objekt konstituiert, das noch Anderes darstellen konnte als nur Klang. Nun führt er diesen Assoziationsprozess mit einem neuen Bild fort:

⁴¹³Michael sagt: „Aber irgendwie muss man merken...“ Hierzu nimmt er beide Hände vor den Oberkörper und deutet mit ihnen zuckende Bewegungen nach vorne und hinten an. Dann führt er die leicht gekrümmten Finger beider Hände aneinander und vollführt kleine, schnelle Finger- und Handbewegungen. Zugleich fährt er fort: „da tanzen Fliegen. Aber die tanzen so perfekt...“ Michael rückt kurz seine Brille zurecht und nimmt beide Hände dann wieder vor dem Oberkörper zusammen. Diesmal hält er sie, als wollte er etwas Rundes von der Größe eines Balls umfassen. Hierzu sagt er: „So wie wenn jemand 'n Bie – in 'nen Bienenschwarm 'reinfotografiert und merkt, die Bienen tanzen ja, wenn sie ankommen.“

Auch die Bilder der tanzenden Fliegen bzw. Bienen lassen sich aus der zweiten von mir beschriebenen Assoziationsart heraus erklären: Der Lehrer nimmt seine schnellen Fingerbewegungen – und vermutlich auch den flirrenden Klang des kurz zuvor noch gespielten Musikstücks – losgelöst von sich selbst als Musizierendem zum Ausgangspunkt, um zu erspüren, was sich darin noch zeigen könnte. Direkt im An-

412 Eine mögliche Erklärung dafür, warum nur die LehrerInnen auf solch komplexe Weise assoziierten, findet sich einerseits in ihrer Rolle als ErklärerInnen von Musik: Sie wollten ihren SchülerInnen vermitteln, dass sich mit Musik vielfältige Assoziationen verbinden lassen. Vgl. auch Kapitel 5, S. 121f. Andererseits lässt sich der Unterschied auch mit der bereits größeren Erfahrung der PädagogInnen, multimodal zu kommunizieren und Musik in sprachliche Bilder zu übersetzen, erklären.

413 Aus Szene: Unterricht Christian 07.04.14 / 0:23:05. Vgl. Anhang, S. 350ff.

schluss überführt er diese Assoziation dann aber in ein weiteres Bild, das ihn selber als aufführende Person in den Mittelpunkt stellt:

Nun beginnt der Lehrer, mit Oberkörper und Armen hin und her zu wackeln, und sagt dazu: „Ich hab – ich hab was gefunden, schau mal. Ej toll! Whupp.“ Er beendet die Bewegung und schließt: „Die machen richtige Tänzchen.“

Hier wird der Lehrer selbst zur tanzenden Biene. Grundlage für dieses Bild ist erneut die Andeutung einer musikalischen Aufführung: Michael ahmt seinem Schüler jene impulsiven, kräftigen Körper- und Armbewegungen vor, die nötig wären, um den Tanz so akzentuiert zu spielen, wie er sich dies von ihm wünscht. Zugleich lassen sich diese Bewegungen losgelöst vom Akkordeonspiel als Tanzbewegungen verstehen. Damit handelt es sich hier um die erste von mir beschriebene Assoziationsart: Der Lehrer nimmt sich selbst mit seiner Andeutung einer musikalischen Aufführung zum Ausgangspunkt und erspürt, welche Art von ähnlichem Verhalten sich darin noch zeigen könnte. Dies verbindet er mit der bereits entwickelten Idee der tanzenden Bienen. Er hat sich in seinem eigenen Schauspiel quasi anstecken lassen von dem, was er zuvor losgelöst von sich in Klang und Bewegung wahrgenommen hat. So assoziiert er hier auf zweierlei Weise und lässt beide Bilder zusammenfließen.

Bezieht man andere Situationen, in denen die LehrerInnen Bilder aus beiden Assoziationsarten ineinanderfließen ließen, in die Analyse mit ein, zeigt sich ein gemeinsames Grundprinzip solcher Prozesse: Die PädagogInnen wechselten zwischen den zwei Arten, musikalische Aufführungen zu betrachten, hin und her. In einem Moment betrachteten sie eine musizierende Person daraufhin, was sich in ihrem Auftritt noch zeigen könnte. In einem anderen Moment betrachteten sie Merkmale einer Aufführung als Teile einer eigenständigen musikalischen Entität, die etwas darstellte. Dann ließen sie die Bilder, die so auf unterschiedliche Weise entstanden waren, sich gegenseitig beeinflussen. So beispielsweise in einer Szene aus dem Saxophonunterricht, in der Inke und Matilda an einer Stelle der Bach-Sonate arbeiteten: Dort wünschte sich die Lehrerin von ihrer Schülerin Matilda zu einem Motiv mit ausladender Melodielinie eine expressivere, bewegtere Art zu musizieren. Aus der Andeutung der gewünschten Spielweise und der dafür notwendigen Atmung heraus entwickelte sie die verbale und gestische Aufforderung, man müsse das Motiv mit großer, ausladender Geste spielen, die in den nächsten Takt führe. Im nächsten Schritt schrieb Inke diese Assoziation, die sie aus ihrer eigenen Spielweise heraus entwickelt hatte, dann dem „Takt“ bzw. der melodischen „Figur“ zu: Diese müsse selbst eine große Geste machen, um in den nächsten Takt zu führen. Sie übertrug also ein Bild, das sie ausgehend von ihrem eigenen Spiel auf dem Instru-

ment entwickelt hatte, auf einen Teil des Musikstücks, den sie als ihr gegenüber eigenständige musikalische Entität wahrnahm.

Will man zusammenfassend ein Bild für jene Momente finden, in denen die PädagogInnen auf zweierlei Weise assoziierten und die Ergebnisse beider Assoziationsarten miteinander verbanden, bietet sich die Vorstellung eines imaginierten Schauspiels mit zwei Schauspielern an: Die PädagogInnen betrachteten nicht entweder eine musizierende Person als SchauspielerIn oder ein musikalisches ‚Etwas‘ als beinahe lebendiges Objekt, das etwas darstellte. Sie betrachteten musikalische Aufführungen als gemeinsamen Auftritt zweier AkteurInnen: Musizierende Person und musikalisches Objekt stellten beide jeweils für sich noch etwas Anderes dar als nur Instrumentalspiel. Dabei beeinflussten sie sich wechselseitig in dem, was sie darstellten – wie zwei (sehr unterschiedliche) improvisierende Schauspieler, die gemeinsam auf der Bühne stehen und sich in ihren Darstellungen voneinander anstecken lassen. Aus dieser Auffassung musikalischer Aufführungen als gemeinsamem Schauspiel zweier AkteurInnen fanden sie dann zu Assoziationen, in denen sich beides miteinander verband.

Einfluss von Assoziationen auf das Instrumentalspiel

Wie ließen die AkteurInnen ihre Assoziationen in musikalisches Spiel auf dem Instrument zurückfließen? Hierzu ist erst einmal einschränkend zu sagen, dass der Einfluss der assoziativen Bilder auf das Musizieren wesentlich weniger deutlich zu beobachten war als jener Einfluss, den das Spiel auf dem Instrument in Gegenrichtung auf die Assoziationen hatte. Dies lässt sich aus der Grundstruktur der Interaktionen heraus erklären:⁴¹⁴ Da SchülerInnen und LehrerInnen die musikalischen Aufführungen im Unterricht zum Ausgangspunkt nahmen, um andere, ähnliche Phänomene darin zu erahnen, führten ihre Ideen sie nur selten in völlig neue Richtungen, sondern bestätigten eher ihre zuvor gezeigten Spielweisen. So bestand für sie nur selten Anlass, ihr Spiel ausgehend von dazu gefundenen Assoziationen grundlegend zu ändern. Man könnte zu vielen Szenen eher sagen, die Ideen schwangen dort mit und bestätigten bestimmte Spielweisen durch Bilder, die diesen entsprachen. Somit erwies sich der tatsächliche Einfluss von Assoziationen auf das Spiel der AkteurInnen als begrenzt.

In seltenen Momenten zeigte sich allerdings doch ein deutlicherer Einfluss von Assoziationen auf die Art, wie SchülerInnen oder LehrerInnen musizierten. Dieser wurde vor allem in dreierlei Arten von Situationen sichtbar:

414 Vgl. Kapitel 5, S. 134ff.

Erstens dann, wenn die LehrerInnen gezielt eine Assoziation äußerten, um das Spiel ihrer SchülerInnen zu verändern. Ein Beispiel hierfür ist die Szene, in der die Saxophonlehrerin Inke ihre Schülerin Matilda am Anfang der Bach-Sonate zu einem expressiveren Spiel anregen möchte und hierzu die Assoziation des freudig beschwingten Menschen vorahmt. Matilda lässt sich davon tatsächlich beeinflussen und spielt im Folgenden etwas expressiver in Klang und Bewegung.

Zweitens hatten Assoziationen einen deutlichen Einfluss auf das Instrumentalspiel der AkteurInnen, wenn sich im Zuge der Interaktion tatsächlich neue Ideen ergeben hatten, die Implikationen für die Spielweise mit sich brachten. Ein Beispiel hierfür ist die Posaunen- und Trompeten-Assoziation, die der Akkordeonlehrer zu den Fanfarenmotiven in *So treiben wir den Winter aus* formuliert: Als er das Musikstück seinem Schüler zum ersten Mal vorgespielt hat, hat er diese Motive – auch aufgrund spieltechnischer Schwierigkeiten – noch vorsichtig und wenig ausgearbeitet präsentiert. Nachdem er dann festgestellt hat, im Mittelteil des Stücks klinge es, als würden dort Posaunen und Trompeten spielen, ändert sich dies: Lehrer und Schüler spielen die Motive im Folgenden lauter, stabiler und akzentuierter, so dass sie tatsächlich an die Signale von Blasinstrumenten erinnern.

Drittens beeinflussten Assoziationen das Spiel auf dem Instrument deutlich, wenn die AkteurInnen Assoziationen ihrer Gegenüber aufgriffen, die sich von ihren eigenen unterschieden. Ein Beispiel hierfür findet sich in jener Szene, in der die drei Saxophonistinnen Inke, Johanna und Clara zur Variation von Wolfgang Amadeus Mozart nach Assoziationen suchen.⁴¹⁵ Nachdem die Schülerin Clara dem Musikstück „Marschcharakter“ zugeschrieben hat, widerspricht ihre Lehrerin und stellt fest, das Stück dürfe höchstens „aufrecht“ gespielt werden. Daraufhin ändern Clara und Johanna ihre Spielweise: Sie präsentieren das Stück weniger akzentuiert und etwas schneller. Die abweichende Assoziation, die die Lehrerin äußert, hat also einen Einfluss darauf, wie die Schülerinnen die Musik im Folgenden aufführen.

In jenen Situationen, in denen ein deutlicher Einfluss der Assoziationen auf Instrumentalspiel wahrnehmbar wurde, zeigten sich wiederum jene beiden Assoziationsweisen, die ich oben beschrieben habe – nur in der Gegenrichtung: Hatten die AkteurInnen eine musikalische Aufführung als eine Art von Schauspiel und die musizierende Person als Schauspielerin aufgefasst, konnten sie ihre Assoziationen wieder in Musik überführen, indem sie selbst wie Schauspielerinnen agierten und ihren Auftritt mit Spiel auf dem Instrument verbanden. Hatten sie einzelne Merkmale einer Aufführung losgelöst von der musizierenden Person zum Ausgangspunkt ge-

415 Vgl. im folgenden Kapitel S. 252ff.

nommen, konnten sie ihre Assoziationen wiederum umsetzen, indem sie jene Merkmale beim Spielen deutlich machten, die sie zu ihren Ideen gebracht hatten. Dieses Prinzip ließ sich nicht nur beobachten, sondern wurde auch von den Schülerinnen in Interviews mehr oder weniger deutlich beschrieben – insbesondere von den erfahreneren unter ihnen. Besonders deutlich äußerte sich die Saxophonschülerin Clara:

Claras erste Aussage dazu, wie sie Vorstellungen zur Musik zurück in musikalisches Spiel überführt, stammt aus dem Interview nach jener Unterrichtsstunde, in der ihre Mitschülerin Johanna das Bild des Dialogs zwischen einem Wichtigtuer und einem Spötter gefunden hat. Auf meine Frage, wie Clara ihren Part – den des Wichtigtuers – auf dem Instrument umsetzen könne, antwortet sie:

⁴¹⁶Clara: „Naja am besten, man stellt sich irgendwie 'ne Person vor oder so,“

I: „Mhm?“

Clara: „die das verkörpert. Und dann versucht man halt vorzustellen, wie die das halt irgendwie spielen würde. Oder“

I: „Mhm?“

Clara: „Also jemand, der jetzt so – oder sich durchsetzen will oder irgendwas Wichtiges zu sagen hat. Oder irgendwie denkt man, er hat was Wichtiges zu sagen. Da spielt man ja eben eher so gerade und ähm so akzentuiert und so.“

In der Antwort der Schülerin wird deutlich, dass der Übersetzungsprozess, der die beiden Saxophonistinnen zum Bild des Dialogs zwischen Wichtigtuer und Spötter geführt hat, offenbar auch in der Gegenrichtung sehr ähnlich funktioniert: Johanna hatte zu ihrer Idee eines Dialogs gefunden, indem sie die gemeinsame Aufführung des Stücks von Mozart wie ein Schauspiel aufgefasst und dabei vom Instrumentalspiel abstrahiert hatte. Clara deutet nun den entgegengesetzten Weg an: Wollte sie die gefundene Vorstellung musikalisch umsetzen, würde sie sich diese wiederum geistig vor Augen führen, schauspielerisch zur Aufführung bringen und dabei mit Instrumentalspiel verbinden.

Claras zweite Interviewaussage stammt aus jenem Interview, in dem es um das ‚Fließende‘ in der *Arabesque Nr. 1* von Claude Debussy geht. Auf meine Frage, wie sie dieses ‚Fließen‘ auf dem Instrument umsetzen könne, antwortet sie:

⁴¹⁷Clara: „naja, dass man zum Beispiel nicht immer so ganz gerade spielt oder so,“

I: „Mhm?“

Clara: „nicht immer so, wie jetzt – ähm – wie's ja oft eigentlich vorm Impressionismus üblich war“

I: „Aha?“

416 Aus dem Interview mit Clara am 07.05.2014. Vgl. Anhang, S. 373ff.

417 Aus dem Interview mit Clara am 09.04.2014 Vgl. Anhang, S. 367ff.

Clara: „in der mitteleuropäischen Musik, dass man immer so'n klaren Zwei-Vier-Rhythmus oder hat oder“

I: „Mhm?“

Clara: „Walzer oder sowas. Sondern dass man halt irgendwie – ja eben diesen – durch diesen Wechsel von Duolen und Triolen, dass man dadurch eben viel, also gar – gar nicht so'n richtiges Taktgefühl mehr hat, weil man eigentlich jetzt gar nicht mehr weiß,“

I: „Mhm?“

Clara: „in welchem Rhythmus man irgendwie ist. Und halt auch dass man ähm manchmal so'n bisschen eben das hinauszögert oder Ritardandos oder so viele“

I: „Mhm? Ok?“

Clara: „hat oder – ähm ja: Dadurch, dass man auch so teilweise vielleicht ganz leise einsetzt und dann wieder lauter wird, hat man jetzt nicht so'n Gefühl ‚Da ist jetzt 'ne klare Eins‘,“

I: „Mhm?“

Clara: „sondern das wird irgendwie so langsam – also so langsam kommt dann irgendwie so'n – also so 'ne Zeile zustande. Aber man denkt nicht ‚Hier fängt sie an, hier hört sie – hier hört sie auf‘, sondern irgendwie (durch die) Dynamik wirkt das so'n bisschen, als wenn's so an einem vorbeigeht oder irgendwie so.“

Die Schülerin macht deutlich, dass sie, wenn sie das ‚Fließende‘ auf dem Instrument umsetzen möchte, jenem Assoziationsprozess in Gegenrichtung folgt, der sie ursprünglich zu ihrer Vorstellung gebracht hatte. Die Merkmale ihrer Aufführung, die sie zur Assoziation geführt haben,⁴¹⁸ würde sie auf dem Instrument klarer herausarbeiten, um ihre Assoziation in Instrumentalspiel zu überführen.

In vielen Szenen übernahmen die PädagogInnen eine Mittlerfunktion beim Überführen von Assoziation und Instrumentalspiel, indem sie ihren SchülerInnen schauspielerisch mögliche Ähnlichkeiten zwischen beidem sinnlich deutlich machten. Exemplarisch zeigt sich dies in einer Szene, die sich im Zuge von Alexanders und Michaels gemeinsamer Arbeit an *So treiben wir den Winter aus* ereignet hat. Die Szene schließt unmittelbar an den oben beschriebenen Unterrichtsabschnitt an, in dem der Lehrer das vorsichtige Spiel seines Schülers kritisiert hat. Nun möchte Michael Alexander dazu anregen, das Musikstück weniger zaghaft zu spielen. Hierzu deutet er erneut schauspielerisch ein Verhalten an, das der gewünschten Spielweise ähnelt. Diesmal handelt es sich um eine Art des Auftretens, die der Lehrer als passender für Titel und Text des Liedes empfindet:

⁴¹⁸ Sie stellt damit implizit auch eine Verbindung zum Bild eines Flusses her. Dies wird in dem Interview noch nicht deutlich, zeigt sich aber in einem der folgenden Interviews: Dort nennt sie tatsächlich das Bild eines Flusses als mögliche Assoziation zur Musik.

⁴¹⁹Michael fordert Alexander auf: „Das muss so – guck!“ Er beginnt erneut, einen Teil der ersten Strophe vorzusingen, nun aber auf laute, sehr akzentuierte Weise: „den Winter aus! So treiben-“ Diejenigen Silben, die auf betonten Zählzeiten liegen, akzentuiert der Lehrer nicht nur gesanglich, sondern begleitet sie auch mit kraftvoll schwingenden Bewegungen seines gesamten Körpers: Er stampft jedes Mal mit seinem linken Fuß auf, spannt dazu seinen gesamten Oberkörper an und schwingt auf seinem Stuhl voller Kraft abwechselnd nach vorne und wieder zurück. Den linken Arm lässt er im selben Metrum mit gespannten Muskeln und geballter Faust abwechselnd vom Körper weg und wieder zurück federn.

Auch bei dieser Darstellung handelt es sich um einen Zwitter aus Assoziation und musikalischer Aufführung: Michael deutet seinem Schüler hier einerseits das Bild eines marschierenden Menschen an, der energisch gegen den Winter ansingt. Hierzu verbindet er das regelmäßige Aufstampfen seines Fußes mit den kraftvoll schwingenden Körper- und Armbewegungen eines zielstrebig voranschreitenden Menschen und einem entsprechend impulsiven, regelmäßig betonten Gesang. Michael schlüpft hier offenbar in die Rolle eines jener gegen den Winter aufbegehrenden Stadtbewohner, von denen der Text des Liedes spricht. Etwas später in der Stunde wird dies noch offensichtlicher. Direkt im Anschluss an eine weitere, ähnliche Aufführung macht der Lehrer seine Rolle nun auch explizit deutlich:

Michael ruft aus: „Wir wissen, was wir tun, und wir sind stärker als der!“ Die erste Silbe des Wortes „stärker“ betont er deutlich und drückt dabei erneut seinen Oberkörper und Kopf so nach vorne, wie er dies auch bereits beim Singen der betonten Noten gezeigt hat.

Der Lehrer schlüpft nun auch verbal in die Rolle eines Menschen, der zusammen mit Anderen den Winter aus der Stadt jagen will.

Andererseits lässt sich in Michaels Schauspiel zugleich eine musikalische Vorahmung erkennen. Die Darstellung des Lehrers besitzt nämlich große Ähnlichkeit zu jener Spielweise auf dem Akkordeon, die er sich offenbar von seinem Schüler wünscht: Der kräftige, beschwingt akzentuierte Gesang der ersten Liedzeile „So treiben wir den Winter aus“ lässt sich als klangliche Vorahmung verstehen, die eine bestimmte Art vermitteln soll, das Lied zu spielen. Die regelmäßig schwingenden, impulsiven Bewegungen des Oberkörpers und des linken Armes, die ohne Instrument wie die Bewegungen eines Marschierenden wirken, stützen dies. Sie ähneln den kräftigen Zug- und Druckbewegungen am Balg des Akkordeons, die nötig wären, um die Töne auf dem Instrument so kräftig und akzentuiert erklingen zu lassen, wie der Lehrer dies hier gesanglich vorahmt.

419 Aus Szene: Unterricht Alexander 23.05.2014 / 0:18:21. Vgl. Anhang, S. 340ff.

Dadurch, dass sich in Michaels Darstellung das assoziative Bild zur Musik und die Andeutung von Instrumentalspiel überschneiden, ist es seinem Schüler ohne weiteres möglich, sein eigenes Spiel daran anzupassen:

Noch während der Lehrer die oben beschriebene Darstellung des marschierenden, gegen den Winter ansingenden Menschen präsentiert, beginnt der Schüler, die Töne der Melodie leise mitzuspielen.

Der Lehrer unterbricht daraufhin seinen Gesang, wartet kurz und beginnt dann wieder von vorne im Text, den er gegen Ende hin umdichtet: „So treiben wir den Winter aus, durch unsere Stadt zum Tor hinaus, und dudidumdum fluchen wir über ihn, und weg ist er – und weg mit ihm, dadaa, dadaa, dadadaaaaa!“ Er singt die Melodie so akzentuiert und kräftig wie zuvor, vollführt dazu erneut seine kraftvoll schwingenden Bewegungen mit Arm und Körper und stampft auch weiterhin mit seinem Fuß auf. Die letzten, hemiolischen Betonungen der Melodie begleitet er mit besonders impulsiven Armbewegungen vom Körper weg und wieder zurück.

Diesmal steigt Alexander in die Aufführung des Lehrers ein und spielt die Melodie auf dem Akkordeon mit. Er bewegt den Balg mit seinem linken Arm nun ähnlich impulsiv und federnd wie sein Lehrer, so dass die Töne wesentlich lauter und akzentuierter klingen als in seiner vorangegangenen, vorsichtigen Aufführung. Seinen Kopf lässt er weiterhin zusammen mit den Tönen nach vorne gehen, nun schwingt er danach aber immer wieder locker zurück. So führen Lehrer und Schüler die erste Strophe des Liedes gemeinsam in kraftvoll akzentuierter und beschwingter Weise auf. An einer Stelle im Stück spielt Alexander einen falschen Ton, an einer zweiten verzögert er etwas das Tempo. In beiden Momenten verliert die Aufführung der beiden kurz ihre akzentuierte Beschwingtheit, nimmt danach aber erneut an Fahrt auf, um kraftvoll zum Ende zu führen.

Vergleicht man Alexanders Art, das Stück zu spielen, mit seiner vorangegangenen Aufführung, in der er die Töne vorsichtig und unbewegt präsentiert hatte, wird deutlich, dass er sein Spiel an die Darstellung seines Lehrers anpasst. Dies wird ihm möglich, indem er diejenigen Merkmale nachahmt, die Spielbewegungen ähneln.⁴²⁰

Die LehrerInnen präsentierten die Ähnlichkeiten zwischen Assoziation und Instrumentalspiel auch dann schauspielerisch, wenn die Ideen zur Musik ursprünglich von den SchülerInnen gekommen waren. Ein Beispiel hierfür ist der weitere Verlauf jener Szene, in der die Saxophonschülerin Matilda die Idee ihres Musical-Dia-

420 Ein weiteres Beispiel für die Mittlerfunktion der LehrerInnen liefert Matildas und Inkes Arbeit an der Bach-Sonate. Die Lehrerin fordert ihre Schülerin dort nicht nur dazu auf, das Anfangsmotiv mit „Freude“ zu spielen. Sie präsentiert darüber hinaus eine Darstellung, die einerseits das Bild einer freudig beschwingten Person zeigt und andererseits die entsprechende Spielweise auf dem Saxophon vorahmt. Vgl. Kapitel 5, S. 122ff.

logs zwischen Solist und Chor gefunden hat. Die Schülerin hatte diese Idee bisher nur verbal geäußert. Bevor sie die Stelle daraufhin noch einmal spielt, stellt ihre Lehrerin nun eine schauspielerische Verbindung zwischen Assoziation und Instrumentalspiel her und liefert Matilda damit eine Anleitung, wie sie ihre Idee in Musik übersetzen kann:

⁴²¹Inke sagt mit kräftiger, nachdrücklicher Stimme: „Der Solist kann noch ein bisschen mehr ... Ne?“ Hierzu richtet sie sich im Oberkörper auf und schleudert ihre rechte Hand mit der Handfläche nach oben in Höhe des Kopfes von sich weg, bis der rechte Arm von ihr weg zeigt.

Die Lehrerin zeigt ihrer Schülerin hier schauspielerisch eine mögliche Ähnlichkeit zwischen ihrer Assoziation und dem Spiel auf dem Saxophon auf. Sie deutet einerseits pantomimisch das Bild eines Sängers an, der voller Überzeugung singt: In ihrer Armbewegung, mit der sie das Wort „Solist“ begleitet, lässt sich eine Geste erkennen, die in Musikkreisen manchmal als ‚Heldentenor-Geste‘ bezeichnet wird. Diese wird – manchmal karikaturistisch – verwendet, wenn es um die Darstellung von Opernsängern geht, die voller Ausdruck und Kraft singen wollen.⁴²² Zugleich ahmt die Lehrerin mit dieser Darstellung auch bereits eine bestimmte Spielweise auf dem Saxophon vor: Mit ihrem geraden Rücken und dem vom Körper weg schnellenden Arm bezieht sie sich – wie in vielen anderen Szenen auch⁴²³ – auf jene druckvolle Ausatmung vom Zwerchfell aus, die es ermöglichen würde, auf dem Saxophon kraftvoll und expressiv zu spielen. Kurz: Inke deutet hier die Ähnlichkeit zwischen der Darstellung eines expressiv singenden Solisten und dem Spiel auf dem Saxophon an. So zeigt sie Matilda schauspielerisch einen Weg auf, eine Assoziation, die die Schülerin zur Musik geäußert hatte, in Instrumentalspiel zu überführen. Die Lehrerin wird zur Mittlerin zwischen Assoziation und Musizieren.

Wenn Übersetzungsprozesse von Assoziation in Instrumentalspiel im beobachteten Unterricht immer unter schauspielerischer Unterstützung der LehrerInnen stattfanden, stellt sich die Frage, inwieweit die SchülerInnen selbständig in der Lage dazu waren, Ideen in Spiel zu überführen. Auf Basis der Interviews lässt sich annehmen, dass die SchülerInnen im Laufe ihres Unterrichts durch die stetigen Vorahmungen

421 Aus Szene: Unterricht Matilda 07.05.2014 / 0:35:06. Vgl. Anhang, S. 360ff.

422 U.a. existiert unter Musikern ein Witz über Sänger, in dem diese Geste eine zentrale Rolle spielt.

423 Vgl. Kapitel 5, S. 122ff.

der LehrerInnen durchaus nach und nach ein solches Übersetzungswissen herausbildeten, dass sie dann selbständig einsetzen konnten. Hierfür spricht zweierlei: Erstens zeigte sich, dass die Erfahreneren unter den SchülerInnen durchaus auch ohne ihre LehrerInnen erklären konnten, wie sie Übersetzungen von Assoziation in Instrumentalspiel bewerkstelligen würden. So äußert nicht nur die Saxophonistin Clara, wie oben dargestellt, eine klare Vorstellung dazu, wie sie einen Wichtigtuer mit dem Saxophon darstellen oder das „Fließende“ in der Musik von Debussy verdeutlichen kann. Auch der 18-jährige Akkordeonist Christian zeigt ein solches Wissen: Als er beschreiben soll, was er am *Balkantanz Nr.1* spannend finde, spricht er davon, dass das Musikstück „zarte, kleine“ Melodielinien habe. Hierzu deutet er zugleich pantomimisch leichte, lockere Spielbewegungen mit den Fingern an. Auch er macht sich also schauspielerisch die Ähnlichkeit der geäußerten Charakterisierung zum Spiel auf dem Instrument deutlich und präsentiert einen Ansatz, seine Assoziation auf dem Akkordeon umzusetzen.

Zweitens deutete sich an, dass die SchülerInnen sich in ihrem Übersetzungswissen – wie insgesamt in ihrem Schaffen von Musik – an den Vorbildern ihrer LehrerInnen orientierten. So äußerten mehrere SchülerInnen auf meine Frage, wie sie bestimmte Ideen in Spiel auf ihrem Instrument überführen würden, Erklärungsansätze, die denen ihrer LehrerInnen in vorangegangenen Unterrichtsstunden ähnelten: Christian bezog sich auf Michaels Charakterisierung, der *Balkantanz Nr. 1* habe etwas „Rustikales“, und deutete dazu auch eine entsprechend bodenständig-kräftige Spielweise auf dem Akkordeon an, die bereits der Lehrer im Unterricht vorgeahmt hatte. Auch Matilda orientierte sich an der Vorgabe ihrer Lehrerin zur Bach-Sonate, indem sie zustimmte, das Stück müsse „fröhlich“ gespielt werden, und deutlich machte, dass sie hierzu expressiver spielen muss.⁴²⁴

Nimmt man beide Beobachtungen zusammen, lässt sich schließen, dass die häufigen Vorahmungen der LehrerInnen, in denen Sie Ähnlichkeiten zwischen Assoziationen und Instrumentalspiel aufzeigten, den SchülerInnen nach und nach zu einem eigenen Übersetzungswissen verhalfen. Zugleich waren die jungen MusikerInnen damit auch durch die Vorbilder ihrer Lehrer geprägt. Eigenständigkeit und Prägung ließen sich somit nicht klar voneinander trennen.⁴²⁵

424 Die Äußerung der Schülerin ist zugleich Teil eines Distanzierungsprozesses von ihrer Lehrerin: Matilda stellt die Vorgaben aus dem Unterricht zunehmend in Frage. Vgl. zu diesem Prozess ausführlich Kapitel 11, S. 301ff.

425 Mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen Selbständigkeit und Prägung der SchülerInnen in ihrem Umgang mit Musik befasste ich mich in Kapitel 11, S. 296ff.

Der Vergleich verschiedener Szenen zeigte noch eine weitere zentrale Voraussetzung dafür, dass die SchülerInnen Assoziationen in Spiel überführen konnten: Sie mussten über ausreichend spielpraktische Fähigkeiten verfügen, um die entsprechende Spielweise auf ihrem Instrument präsentieren zu können. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn man die gerade geschilderte Situation aus dem Akkordeonunterricht mit jener Szene aus dem fünften Kapitel vergleicht, in der Inke und Matilda an der „Freude“ des Anfangsmotivs der Bach-Sonate arbeiten: Alexander hat offenbar ausreichend spieltechnische Erfahrung, um die Darstellung des marschierenden, gegen den Winter ansingenden Stadtbewohners auf dem Akkordeon umzusetzen. Für ihn ist es daher kein Problem, die Melodie in der rechten Hand mit stärkeren Akzenten erklingen zu lassen und sich dazu beschwingter zu bewegen, obwohl ausladendere Bewegungen und betontes Spiel das Musizieren auf dem Akkordeon erschweren. Matilda sieht sich bei ihrem Versuch, die „Freude“ der Bach-Sonate, die sich ihre Lehrerin wünscht, umzusetzen, dagegen spieltechnischen Schwierigkeiten gegenüber: Sie setzt zwar zu einer expressiveren Spielweise an, hat aber Probleme mit der Ansprache ihres Blattes. Erst als ihre Lehrerin dieses Problem angesprochen und Tipps gegeben hat, ist Matilda in der Lage, die Bewegungen und den Klang, die Inke angedeutet hat, umzusetzen. Der Vergleich beider Szenen macht exemplarisch deutlich, dass spieltechnische Probleme ausgeräumt sein mussten, damit SchülerInnen Assoziationen in Instrumentalspiel überführen konnten.

Zusammenfassend lässt sich zum Einfluss von Assoziationen auf Instrumentalspiel sagen: Insgesamt war dieser nicht so deutlich zu beobachten wie der Einfluss in Gegenrichtung, den das Musizieren auf die Assoziationen hatte. Da die AkteurInnen zu ihren Ideen aufgrund ihres Spiels auf dem Instrument gefunden hatten, führten ihre Assoziationen sie nur selten zu vollkommen neuen Arten des Musizierens. Wenn sie ihr Spiel doch deutlich aufgrund von Assoziationen veränderten, folgten sie den zwei beschriebenen Assoziationsarten auch in der Gegenrichtung: Hatten sie eine Aufführung als Schauspiel betrachtet, konnten sie ihre Assoziationen wiederum schauspielerisch in Musizieren überführen. Hatten sie zu Assoziationen ausgehend von einzelnen Merkmalen gefunden, konnten sie sie zurück auf das Instrument übertragen, indem sie diese Merkmale genauer herausarbeiteten. In vielen Übersetzungsprozessen im Unterricht übernahmen die LehrerInnen eine Mittlerfunktion: Sie machten ihren SchülerInnen mögliche Ähnlichkeiten zwischen Assoziationen und Musizieren schauspielerisch deutlich und zeigten so Wege auf, Assoziationen auf dem Instrument umzusetzen. Auch wenn die SchülerInnen somit im

Unterricht nicht zeigten, dass sie derartige Übersetzungsprozesse ohne Unterstützung ihrer Lehrer vollführen konnten, deutete sich doch an, dass die Vorahnungen ihrer LehrerInnen ihnen sukzessive zu einem eigenen Übersetzungswissen verhalfen. Um ihr Wissen praktisch anwenden zu können, mussten die SchülerInnen über die hierzu notwendigen Fähigkeiten verfügen.

Überlegungen zum mimetischen Weltbezug des Instrumentalspiels

Im folgenden geht es mir um die Frage, ob die beobachteten Assoziationen tatsächlich auf Spuren der sozialen, realen Welt zurückgingen oder ob es sich nicht eher um neue Bezüge handelte, die die AkteurInnen konstruierten. Zwar lässt sich dies auf Basis meiner Daten ebenso wenig beantworten wie durch empirische Forschung insgesamt, da davon Zusammenhänge betroffen sind, die sich nur theoretisch annehmen oder ablehnen lassen. Fernab empirisch gesicherter Aussagen lassen sich aber doch einige Vermutungen dazu anstellen. In den untersuchten Szenen zeigte sich nämlich ein Spektrum zwischen Situationen, in denen sich tatsächlich soziale Spuren als Basis für Assoziationen vermuten ließen, und Szenen, in denen eine Konstruktion von Bezügen wahrscheinlicher erschien.

Zu den Szenen, in denen sich Spuren sozialer Kontexte in der gespielten Musik als Grundlage für Assoziationen vermuten lassen, gehört u.a. jene, in der es um den fliegenden Albatros geht. Das Stück, das als Titel den Namen dieses Vogels trägt und der Assoziation zu Grunde liegt, stammt aus einer Sammlung pädagogischer Stücke, die alle nach Tieren benannt sind. Wenn Lehrer und Schüler darin einen fliegenden Albatros erkennen, dann ist es zumindest wahrscheinlich, dass das Lied diese Assoziation ermöglicht, weil der Komponist beim Schreiben ebenfalls an einen solchen Vogel gedacht und entsprechend komponiert hat.

Auch in jener Situation, in der Johanna einen Dialog zwischen Rechthaber und Spötter assoziiert, sowie in der Szene, in der Matilda das Bild einer Musicalszene entwirft, lassen sich durchaus Spuren sozialer Kontexte in der Musik als Grundlage für die Assoziationen der Schülerinnen annehmen. Wenn man nämlich Musik als etwas betrachtet, das von Menschen geschaffen wird, dann erscheint es zumindest wahrscheinlich, dass deren alltägliche Erfahrungen des verbalen Austauschs mit anderen Menschen sich in irgendeiner Weise in der geschaffenen Musik niederschlagen.⁴²⁶ Wenn sich zwei Schülerinnen im beobachteten Unterricht unabhängig voneinander von unterschiedlichen Musikstücken an zwischenmenschliche Gesprä-

⁴²⁶ Zumindest in einigen Epochen der Musikgeschichte ist diese Verbindung auch explizit gemacht worden. Siehe u.a. zum Begriff der *Klangrede* Harnoncourt, *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis*.

che erinnert fühlen, lässt sich als Ursache also durchaus eine Beziehung zwischen sozialer Interaktion und musikalischer Struktur annehmen.

Am anderen Ende des Spektrums steht jene Szene, in der der Akkordeonlehrer tanzende Fliegen bzw. Bienen zur Musik assoziiert. Für die erkannte Ähnlichkeit zwischen dem Klang eines südosteuropäischen Musikstücks und flirrenden Insekten lässt sich – zumindest auf den ersten Blick – keine triftige Ursache ersinnen, auch wenn sie nicht völlig auszuschließen ist. In diesem Fall lässt sich also annehmen, dass die Assoziation des Lehrers nicht auf sozialen Spuren basiert, die sich tatsächlich in der Musik finden ließen.

Betrachtet man das gesamte Spektrum zwischen den genannten Beispielen, kann man schließen, dass im beobachteten Unterricht beide Arten assoziativer Bezugnahmen eine Rolle spielten: LehrerInnen und SchülerInnen erahnten in der aufgeführten Musik einerseits Ähnlichkeiten, die tatsächlich Spuren sozialer und realer Begebenheiten darstellten, und sie stellten andererseits auch neue Bezüge her, die nicht auf solche Spuren zurückgingen. Assoziation im beobachteten Instrumentalunterricht ließe sich somit als eine Kombination aus dem Erahnen vorhandener und dem Ersinnen neuer Bezüge beschreiben. Dass dabei beides potentiell ineinandergreift, deutet sich u.a. in der Musical-Assoziation Matildas an: Wie beschrieben lässt sich durchaus annehmen, dass die Ähnlichkeit der musikalischen Struktur zu zwischenmenschlichen Dialogen dort darauf zurückgeht, dass das Musikstück von einem Menschen geschaffen worden ist, der selbst Erfahrungen mit sozialer Interaktion hatte. Zugleich ist das konkrete Bild, das Matilda schließlich zur Musik entwirft, mehr als nur ein Auffinden einer sozialen Spur. Die Schülerin stellt im selben Moment auch einen neuen Bezug zwischen der frühklassischen Musik und einer wesentlich jüngeren Musiktheatergattung her, der ursprünglich nicht im komponierten Stück angelegt gewesen sein kann. Sie erahnt und konstruiert also zugleich Bezüge zwischen Musik und Anderem.

Zum besonderen Erkenntnispotential von Assoziationen zu Musik

Abschließend geht es mir um einen Blick darauf, inwieweit die Assoziationen im Unterricht den AkteurInnen besondere Erkenntnisse über die assoziierten Phänomene ermöglichten, die ihnen ohne ihr Musizieren nicht möglich gewesen wären. Betrachtet man die geschilderten Beispielszenen auf ein solch besonderes Potential hin, wird tatsächlich ein bemerkenswertes gemeinsames Charakteristikum deutlich:⁴²⁷ SchülerInnen und LehrerInnen thematisierten ausgehend von ihrem Spiel

⁴²⁷ Inwieweit das im Folgenden beschriebene besondere Erkenntnispotential des assoziativen Umgangs mit Musik tatsächlich ein Alleinstellungsmerkmal darstellt, ist nicht klar

im ersten Schritt nie konkrete Phänomene, die sie begrifflich exakt hätten beschreiben können. Teilweise schien nicht einmal klar, ob ihnen selbst die Ähnlichkeiten, die sich im Zuge ihrer Suche zeigten, ganz bewusst wurden. Eher wirkte es so, als ob ihnen mögliches Anderes in der Musik aufschien, ohne dass sie es sofort – oder überhaupt – hätten erfassen können. Erst nach und nach überführten sie diesen Eindruck dann in konkretere Bilder. Die AkteurInnen erkannten also nicht tatsächlich Phänomene, sondern erahnten sie eher. Diese Unbestimmtheit zeigte sich in allen beobachteten Szenen, in denen AkteurInnen danach suchten, was sich an Ähnlichem in Musik zeigen könnte. Sie ließ sich bei beiden Arten von Assoziationen beobachten, die ich oben beschrieben habe – allerdings in leicht unterschiedlicher Weise:

Wenn SchülerInnen und LehrerInnen musikalische Aufführungen wie schauspielerische Auftritte betrachteten, erahnten sie erst einmal nur schemenhafte Ähnlichkeiten zu anderen menschlichen Verhaltensweisen oder Szenen sozialen Miteinanders, die sie dann potentiell konkreter ausformulieren konnten. Sehr deutlich zeigt sich dies beispielsweise im Bild des verzagten Menschen, das der Akkordeonlehrer zum mittelalterlichen Volkslied ersinnt: Michael formuliert seine Assoziation nicht explizit, sondern deutet sie schemenhaft an. Eine ähnliche Unschärfe zeigt sich auch, wenn man die Musical-Assoziation der Saxophonschülerin Matilda daraufhin noch einmal genauer betrachtet. So scheint die Schülerin anfänglich noch kein klares Bild davon zu haben, was genau sie mit der Musik verbinden soll. Sie äußert sich zwar verbal, verbleibt dabei aber ähnlich wie Michael im Ungefähren:

⁴²⁸Matilda: „Ja, das ist so 'ne – Also wenn einer so redet und die Anderen-“ Sie lacht und fährt fort: „naja, so das bestritten wird. Also...“

Die Vorstellung, die die Schülerin hier zur Musik äußert, wirkt noch unscharf. Zwar wird klar, dass es Matilda um eine Art von Dialog zwischen einer Einzelperson und mehreren Kritikern geht. Aber darüber hinaus besitzt die von ihr genannte Szene keine konkreteren Eigenschaften. Darüber hinaus wird an Matildas vorsichtiger, tastender Formulierungsweise deutlich, dass die Schülerin sich auch dieser ungenauen Vorstellung überhaupt erst einmal klar werden muss. Ihre konkretere Assoziation der Musical-Szene ergibt sich dann erst im weiteren Austausch mit ihrer Lehrerin und ist auch von deren Vorschlägen geprägt.⁴²⁹

zu sagen. Vermutlich finden sich ähnliche Erkenntnisprozesse auch in anderen Kontexten ohne Zusammenhang zur Musik.

428 Aus Szene: Unterricht Matilda 07.05.2014 / 0:35:06. Vgl. Anhang, S. 360ff.

429 Vgl. S. 142ff. und 156ff.

Wenn LehrerInnen und SchülerInnen Musik losgelöst von den Musizierenden wahrnahmen und objektivierten, um darin dann Ähnlichkeiten zu Anderem zu erahnen, zeigte sich eine ähnliche und doch zugleich etwas andersartige Unschärfe: Das imaginäre musikalische ‚Etwas‘, das die AkteurInnen aus Einzelmerkmalen ihrer Aufführungen heraus konstituierten, war anfänglich immer unbestimmt. Es konnte erst einmal alles Mögliche darstellen und sich daher im weiteren Prozess mit konkreten Bildern verbinden lassen. Aufscheinender Klang konnte zum Albatros am Horizont, das Crescendo und Diminuendo impressionistischer Musik zum vorbeifahrenden Zug werden.

Die zweite Art von Assoziationsprozessen konnte daher zu noch vielfältigeren Ideen führen als die erste, da die AkteurInnen nicht nur Bezüge zu menschlichen Verhaltensweisen, sondern potentiell zu allen ähnlichen Phänomenen herstellen konnten, die ihnen in den Sinn kamen. Tatsächlich zeigt sich in den Beispielszenen, dass zumindest der Akkordeonlehrer von diesem Potential regen Gebrauch macht: Er findet zum Anfang des südosteuropäischen Tanzes zuerst zum Bild des Schattens, entwickelt dann die Vorstellung tanzender Fliegen und findet schließlich zum Bild des Bienenschwarms. Noch unterschiedlicher sind Michaels Ideen zum Mittelteil des alten Volkslieds: Zuerst verbindet er die Musik dort mit dem Bild von Posauern und Trompeten, um im nächsten Moment dann die Szene einer zusammen strömenden Menschenmenge im Fasching zu ersinnen. Damit offenbart sich hier das Potential jener Art von Assoziation, in der AkteurInnen von sich selbst als Musizierenden abstrahieren: Bereits in einem kleinen musikalischen Abschnitt ließen sich unterschiedlichste Bilder erahnen, die in alle möglichen Richtungen weisen konnten.

Die Tatsache, dass die Assoziationen anfänglich noch schemenhaft waren und erst sukzessive zu konkreteren Bildern führten, erwies sich als Voraussetzung für besondere Arten von Erkenntnis. Sie ermöglichte den AkteurInnen nämlich in zweierlei Hinsicht, die assoziierten Phänomene auf eine Weise zu thematisieren, die ihnen jenseits ihres Umgangs mit Musik wohl schwer gefallen wäre:

Erstens wurden LehrerInnen und SchülerInnen im Unterricht darauf aufmerksam, dass Phänomene, die aus rein gedanklicher Betrachtung heraus erst einmal nicht viel miteinander zu tun hatten, doch Ähnlichkeiten zueinander aufwiesen. So wurde es ihnen möglich, Begebenheiten, die man gedanklich erst einmal unterschiedlichen Kontexten zuordnen würde, doch miteinander in Zusammenhang zu bringen, bzw. sogar tatsächliche Zusammenhänge zwischen ihnen zu erahnen. Sehr deutlich wird dies anhand von Michaels Fanfaren- und Faschingsassoziation zum mittelalterlichen Volkslied: Beide Bilder entstammen unterschiedlichen sozialen Kontext-

ten: Die Fanfaren- und Signalmotivik hat ihren Platz in höfischen und militärischen Kontexten. Das Bild der Faschingsfeier entstammt eher dem Alltagsleben abseits des Hofes. Die Assoziationen des Lehrers können allerdings darauf aufmerksam machen, dass höfische und militärische Signale auf der einen und Faschingsgesänge gegen den Winter auf der anderen Seite sich in ihrer impulsiv-aggressiven Art durchaus nicht unähnlich sind. Ausgehend davon ließe sich durchaus argumentieren, dass der Aufruf zu Jagd und Krieg, der mit Signalmotiven verbunden werden kann, in seinem Appell an Aggression und Enthemmung durchaus der Faschings- bzw. Karnevalstradition ähnelt: Auch dort geht es um Jagd und Aggression – allerdings um das Austreiben böser Geister bei gleichzeitiger schauspielerischer Verkörperung dieser Dämonen. Dass dieser Zusammenhang nicht aus der Luft gegriffen ist, macht bereits der Text des Volksliedes *So treiben wir den Winter aus* deutlich, der in einer Strophe explizit davon handelt, den Winter – und mit ihm den Teufel – „zuschanden“ zu jagen. Wenn der Lehrer in der Auseinandersetzung mit diesem Lied also eine Beziehung zwischen Faschingsfeiern und Jagd oder Krieg erahnt, dann lässt sich durchaus annehmen, dass dies einen guten Grund hat: Michael erspürt hier einen Zusammenhang zwischen zwei sozialen Kontexten, die man – zumindest heutzutage – gedanklich erst einmal nicht sofort in Verbindung zueinander setzen würde.

Im Zuge meiner Beobachtungen fiel mir insbesondere eine spezielle Form der gerade beschriebenen Art auf, verschiedene Kontexte miteinander in Zusammenhang zu bringen: Die SchülerInnen assoziierten ausgehend von gespielten Musikstücken wiederholt andere Arten von Musik, die musikhistorisch eigentlich weit von der gespielten Musik entfernt waren, aber erstaunlicherweise tatsächlich deutliche Ähnlichkeiten dazu aufwiesen. So wurden sie und ihre LehrerInnen darauf aufmerksam, dass auch Musikstücke, die an sich sehr unterschiedlich schienen, doch gemeinsame Charakteristika besaßen. Ein Beispiel hierfür ist Matildas Idee, die Bach-Sonate ähnele einer Musicalszene. Die Schülerin macht damit darauf aufmerksam, dass frühklassische Sonatenmusik und Musicals trotz ihrer unterschiedlichen historischen und sozialen Kontexte nachvollziehbare sinnliche Ähnlichkeiten zueinander aufweisen: Der dialogische Charakter der Sonate kann heutzutage tatsächlich an szenisches Musiktheater erinnern.

Im Beispiel der Musical-Assoziation deutet sich auch bereits das zweite besondere Potential instrumentalpädagogischer Assoziationsprozesse an: Dadurch, dass die AkteurInnen wie Matilda in besagter Szene nicht musikhistorisches Wissen, sondern sinnlich wahrnehmbare Ähnlichkeiten zum Ausgangspunkt ihrer Assoziationen machten, war es ihnen möglich, alte Musikstücke in neue, aktuellere Kontexte

zu setzen, die ihnen aus ihren Alltagserfahrungen heraus näher waren.⁴³⁰ Ein Beispiel für einen solchen Aktualisierungsprozess zeigt sich neben der bereits beschriebenen Musical-Assoziation auch im Kontext von Michaels und Alexanders Arbeit an *So treiben wir den Winter aus*. Auf meine Frage, was er mit dem Musikstück verbinde, antwortet der Akkordeonschüler:

⁴³¹Alexander: „bei so 'ner Musik ähm“

I: „Ja?“

Alexander: „denk ich irgendwie immer so'n Piratenschiff, weil“

I: „Aha?“

Alexander: „mich diese ähm Musik irgendwie an die Filmmusik von ähm ‚Die Piraten der Karibik‘ erinnert.“

Die Antwort des Schülers zeigt: Alte Musikstücke blieben für die AkteurInnen nicht ‚alt‘: Zwar wurden sie weiterhin als Artefakte einer lange vergangenen Zeit thematisiert. Zugleich erneuerten sie sich aber für die AkteurInnen: Sie wurden verbunden mit Bildern aus aktuelleren Kontexten und erhielten auf diese Weise für SchülerInnen und LehrerInnen eine weitere, neue Färbung.

Zusammenfassung und Ausblick

Ich bin in diesem Kapitel der Frage nachgegangen, wie LehrerInnen und SchülerInnen im Instrumentalunterricht ihr Spiel auf dem Instrument und Assoziationen dazu miteinander verbanden. Hierzu habe ich verschiedene Teilaspekte solcher Prozesse in den Blick genommen:

Im ersten Abschnitt habe ich mich damit auseinandergesetzt, wie die AkteurInnen ausgehend von ihrem Spiel auf dem Instrument grundlegend zu Assoziationen fanden. Ich habe argumentiert, dass die Grundlage für Assoziationen in der Ähnlichkeit zwischen aufgeführter Musik und anderen Phänomenen lag: Die AkteurInnen machten solche Phänomene zum Thema, die dem wahrgenommenen Spiel auf dem Instrument in Klang oder Bewegungsmerkmalen ähnelten.

Im nächsten Schritt habe ich die Assoziationsprozesse, die auf Ähnlichkeiten beruhten, genauer beschrieben und zwei verschiedene Arten des Assoziierens herausgearbeitet. Die erste Assoziationsweise bestand darin, eine musizierende Person und ihre musikalische Aufführung als Ganzes in den Fokus der Wahrnehmung zu

⁴³⁰ Vgl. zur Idee, dass Menschen objektive Strukturen „aktualisieren“, Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 101ff.

⁴³¹ Aus dem Interview mit Alexander am 30.05.2014. Vgl. Anhang, S. 364ff. Dass der Schüler die Idee des Piratenschiffs nicht im Unterricht selbst, sondern nur im Interview mit mir formuliert, thematisiere ich in Kapitel 11, in dem es um Eigenständigkeit und Selbstbewusstsein der SchülerInnen geht. Vgl. S. 299f.

rücken und wie eine SchauspielerIn zu betrachten. Diese Art der Wahrnehmung führte dazu, dass LehrerInnen und SchülerInnen in ihren musikalischen Aufführungen menschliche Verhaltensweisen aus anderen Kontexten als jenem des Instrumentalspiels erkannten. Hierzu lösten die AkteurInnen die wahrgenommenen Bewegungen und den Klang einer Aufführung aus ihrer Verbindung zum Spiel auf dem Instrument. So konnten sie erahnen, welche anderen, ähnlichen Verhaltensweisen oder Arten des Auftretens im musikalischen Auftritt wahrnehmbar wurden.

Die zweite Art zu assoziieren ging nicht von musikalischen Aufführungen insgesamt, sondern von einzelnen Aspekten dieser Aufführungen aus: SchülerInnen und LehrerInnen fokussierten sich auf Merkmale wie eine Melodielinie oder Fingerbewegungen beim Spielen und betrachteten diese losgelöst von der musizierenden Person. Ausgehend davon ersannen sie Phänomene, deren Merkmale jenen der Musik ähnelten, die aber aus anderen Kontexten als der Instrumentalmusik stammten. Mit dieser Assoziationsweise war eine spezielle Art der Auffassung verbunden: Da die AkteurInnen von sich selbst abstrahierten, erschienen ihnen Klänge und Bewegungen nicht mehr als Einzelaspekte ihres Tuns, sondern – oft zusammen mit dem Notentext – als Bestandteile eines eigenständigen, musikalischen Objekts, dem sie sich gegenüber sahen. Dieses noch unkonkrete, meist unbenannte ‚Etwas‘ verbanden sie dann mit Bildern konkreter Phänomene. Am Ausgangspunkt ihrer Suche standen eher klangliche Merkmale und weniger Spielbewegungen. Da die AkteurInnen diese Klänge aber als Merkmale des von ihnen konstituierten musikalischen Objekts auffassten, welchem sie auch räumliche Eigenschaften zuschreiben konnten, war es ihnen möglich, ausgehend von klanglichen Eindrücken auch visuelle Bilder zu ersinnen.

Während die beiden herausgearbeiteten Assoziationsarten in den meisten Fällen getrennt voneinander stattfanden, zeigte sich doch in einigen Situationen, dass zumindest die LehrerInnen beide Arten von Assoziation ineinandergreifen lassen konnten. Um diese seltenen Momente zu beschreiben, bietet sich das Bild eines imaginierten Schauspiels zweier SchauspielerInnen an: Die PädagogInnen betrachteten Instrumentalspiel wie den gemeinsamen Auftritt einer musizierenden Person und eines quasi lebendigen, musikalischen ‚Etwas‘, die sich in ihren Darstellungen wechselseitig beeinflussten.

Weiter habe ich beschrieben, wie die AkteurInnen durch ihre Assoziationen in ihrer Art zu musizieren beeinflusst wurden. Es hatte sich gezeigt, dass dieser Einfluss nicht so groß war wie jener, den das Musizieren in Gegenrichtung auf die Assoziationen hatte: Da die AkteurInnen zu ihren Ideen aufgrund ihres Spiels auf dem Instrument gefunden hatten, führten ihre Assoziationen sie nur selten zu vollkommen

neuen Arten des Musizierens, sondern bestätigten eher frühere Spielweisen. Dennoch ließen sich drei Arten von Interaktion herausarbeiten, in denen ein Einfluss von Assoziationen auf Instrumentalspiel deutlich wahrnehmbar wurde: Dies waren erstens Situationen, in denen die LehrerInnen Assoziationen gezielt äußerten, um ihre SchülerInnen zu anderem Spiel anzuregen; zweitens Momente, in denen aus der Interaktion heraus neue Ideen entstanden waren; und drittens Szenen, in denen sich AkteurInnen Vorschläge ihrer Gegenüber zu eigen machten, die neue Implikationen für ihre Spielweise mit sich brachten.

Grundlegend zeigte sich in den Momenten, in denen die AkteurInnen ihr Spiel wahrnehmbar aufgrund von Assoziationen veränderten, dass die zwei Assoziationsarten, die ich im ersten Teil dieses Kapitels beschrieben habe, auch in Gegenrichtung ähnlich verliefen: Hatten die AkteurInnen Instrumentalspiel als Schauspiel aufgefasst, in dem sich noch Anderes zeigte, konnten sie die so gefundenen Ideen auch wieder in Musizieren überführen, indem sie sie schauspielerisch aufführten und dabei mit dem Spiel auf ihrem Instrument verbanden. Hatten sie dagegen ausgehend von einzelnen Merkmalen ihrer Aufführungen zu Ideen gefunden, konnten sie diese musikalisch umsetzen, indem sie exakt jene Merkmale beim Spielen deutlicher herausarbeiteten. Voraussetzung hierfür war, dass sie die spieltechnischen Fähigkeiten besaßen, die dafür notwendig waren.

In vielen Übersetzungsprozessen von Assoziation in Spiel nahmen die LehrerInnen im Unterricht eine Mittlerfunktion ein: Sie machten ihren SchülerInnen mögliche Ähnlichkeiten zwischen beidem schauspielerisch deutlich und zeigten auf diese Weise Wege auf, Assoziationen auf dem Instrument umzusetzen. Auch wenn die SchülerInnen somit im Unterricht nur selten zeigen konnten, dass sie derartige Übersetzungsprozesse auch ohne Unterstützung ihrer LehrerInnen vollführen konnten, deutete sich doch an, dass die Vorahmungen ihrer LehrerInnen ihnen sukzessive zu einem eigenen Übersetzungswissen verhalfen.

Zur Frage, inwieweit die Assoziationen im Unterricht auf tatsächlich vorhandene soziale Spuren in der Musik zurückgingen oder inwieweit sie konstruiert wurden, habe ich argumentiert, dass vermutlich beides eine Rolle spielte: Einerseits erahnten LehrerInnen und SchülerInnen in der gespielten Musik tatsächlich Spuren sozialer Kontexte. Beispielsweise dann, wenn sie sich von ihrem Spiel an zwischenmenschliche Gespräche erinnert fühlten. Andererseits stellten die beobachteten Assoziationen immer auch neue Konstruktionen dar: Die AkteurInnen ersannen neue Bezüge zwischen Musik und Anderem, die in den Musikstücken nicht zwangsläufig angelegt waren, aber für sie Sinn ergaben.

Ausgehend von der Frage, inwiefern das Assoziieren zu Instrumentalmusik gegenüber Alltagserlebnissen ein besonderes Erkenntnispotential besitze, bin ich im beobachteten Unterricht tatsächlich auf eine Besonderheit aufmerksam geworden: Die Assoziationsprozesse zeichneten sich allesamt dadurch aus, dass die gefundenen Ideen zuerst noch unkonkret und schemenhaft waren, so dass häufig nicht einmal klar wurde, ob sie den Assoziierenden völlig bewusst waren. Erst sukzessive überführten die AkteurInnen ihre Assoziationen dann in konkretere Bilder. Diese Art zu assoziieren, die nicht von gedanklichen Kontexten, sondern von sinnlichen Ähnlichkeiten ausging, besaß in zweierlei Hinsicht ein besonderes Potential: Erstes ermöglichte sie, musikalische und andere Phänomene, die man gedanklich eher unterschiedlichen Kontexten zugerechnet hätte, in Zusammenhang miteinander zu bringen bzw. sogar auf tatsächliche Zusammenhänge zwischen ihnen aufmerksam zu werden. Zweitens wurden es den AkteurInnen durch ihre sinnlichen Assoziationen möglich, alte Musikstücke mit neuen Kontexten zu verbinden und für sich zu aktualisieren.

Die prinzipielle Beobachtung, dass die AkteurInnen Verbindungen zwischen Instrumentalspiel und anderen Phänomenen aufgrund von Ähnlichkeiten herstellten, dürfte auch für andere instrumentalpädagogische Konstellationen gelten. Hierfür spricht erstens, dass sich dies vollkommen unabhängig von den jeweiligen Faktoren der beobachteten Szenen zeigte. Zweitens offenbaren sich derartige Ähnlichkeitsbezüge auch in Beschreibungen, die andere AutorInnen von Instrumentalunterricht liefern.⁴³² Drittens finden sich die Auffassung, dass Ähnlichkeiten Grundlage für Assoziationen sind, auch in musikwissenschaftlichen Theorien anderer AutorInnen.⁴³³

Auch die beiden beschriebenen Arten zu assoziieren dürften sich zumindest grundlegend in vielen anderen instrumentalpädagogischen Situationen zeigen. Hierfür spricht, dass auch sie vollkommen unabhängig von Personen oder Unterrichtsstilen zu beobachten waren und letztlich eng mit den Spielbedingungen der Instrumente zusammenhängen. Wie genau, in welcher Ausformung und in welchem Verhältnis zueinander die beiden Assoziationsweisen in anderen Unterrichtsformaten tatsächlich stattfinden, dürfte allerdings bereits weniger einheitlich sein. So lässt sich beispielsweise annehmen, dass der große Einfluss jener Assoziationsweise, bei der die

432 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 162ff.; Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 153f.

433 Brandstätter, *Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprache - Körper*, 143f.

AkteurInnen Instrumentalspiel als schauspielerischen Auftritt wahrnahmen, auch mit den speziellen Spielbedingungen des Akkordeons und Saxophons zusammenhängt: Beide Instrumente werden nah am Körper gespielt, ihre Verwendung erfordert und ermöglicht zugleich ausladende Körperbewegungen. Dies könnte eine Wahrnehmungsweise, die die gesamte musizierende Person ähnlich einer SchauspielerIn in den Blick rückt, zumindest fördern. Ob diese Art des Assoziierens im Unterricht anderer weniger körpernaher Instrumente wie beispielsweise Klavier eine ähnlich zentrale Rolle spielt, ist damit zumindest fraglich. Auch ist durchaus denkbar, dass es neben den hier beobachteten Assoziationsweisen noch andere gibt, die hier nicht deutlich wurden. Damit ergibt sich als eine Frage für weiterführende Forschung, wie Assoziationsprozesse, die Ähnlichkeiten zur Grundlage haben, in anderen Unterrichten genau verlaufen.

Auch was die Überführung von Assoziationen in Instrumentalspiel angeht, sieht das Bild über den beobachteten Unterricht hinaus vermutlich vielfältiger aus: Zwar dürfte die Beobachtung, dass Assoziationen häufig nur in der Interaktion mit-schwangen und das Instrumentalspiel nicht wesentlich beeinflussten, auch für einen Großteil anderer Unterrichtskonstellationen zutreffen. Hierfür spricht, dass sich dieses Muster aus der grundlegenden Interaktionsstruktur des beobachteten Unterrichts heraus erklären lässt, bei der das Musizieren im Zentrum des Austauschs stand und die Assoziationen daher stärker beeinflusste als es im Gegenzug von ihnen beeinflusst wurde. Da sich dieses Muster so vermutlich auch in vielen anderen Unterrichtssituationen wiederfindet, dürfte auch dort das Verhältnis zwischen Instrumentalspiel und Assoziationen ähnlich sein. Wie genau die Überführung von Assoziationen in Instrumentalspiel in Unterrichtssituationen mit anderen Instrumenten funktioniert, erscheint dagegen wiederum stärker von deren Spielbedingungen abhängig. So dürfte beispielsweise eine schauspielerische Überführung von Ideen in Spiel, wie ich sie beschrieben habe, davon abhängig sein, inwieweit schauspielerische Bewegungen in Kombination mit einem Instrument überhaupt möglich sind. Inwieweit die LehrerInnen eine Mittlerfunktion für das Übersetzen in Instrumentalspiel einnehmen, dürfte ebenfalls von Unterricht zu Unterricht stärker variieren, da dies eng mit der Art ihrer Unterrichtsgestaltung verknüpft sein dürfte. Die Beobachtung, dass Assoziationen durch ihre anfängliche Unbestimmtheit eine besondere Art von Erfahrung ermöglichen, erscheint mir wiederum weitgreifender zu sein, da sie sich aus der Grundbeschaffenheit von Assoziationsprozessen heraus erklärt: Wenn Menschen sinnliche Ähnlichkeiten zum Ausgangspunkt für Ideen zur Musik machen, dann wird es ihnen möglich, Phänomene, die sie rein gedanklich vielleicht nicht in Verbindung gebracht hätten, doch als ähnlich zu erkennen und so

in Zusammenhang zu setzen. Und wenn sie aus ihren eigenen Lebenserfahrungen heraus auf diese Weise zu alter Musik assoziieren, dann erscheint es beinahe als zwangsläufige Konsequenz, dass sie diese Musik in neue, aktuellere Zusammenhänge setzen.

Meine Überlegungen zur Frage, ob Assoziationen zum Instrumentalspiel eigentlich auf tatsächliche Spuren in der aufgeführten Musik zurückgehen oder ob sie Konstruktionen sind, stellen dagegen reine Vermutungen dar. Damit lassen sie sich im engen Sinne weder auf andere Kontexte übertragen, noch auf den beobachteten Unterricht eingrenzen. Eher handelt es sich um ein theoretisches und empirisch nicht einlösbares Gedankenspiel, das man mitvollziehen kann, aber nicht muss.

Wenn ich beschrieben habe, wie eine Schülerin zu Musik von Carl Philipp Emanuel Bach eine Musicalszene ersinnt oder wie ein mittelalterliches Volkslied zur Idee eines Piratenschiffes führt, dann hat bereits ein weiteres zentrales Thema meiner Arbeit angedeutet: Die Interaktion im Instrumentalunterricht kann offenbar tatsächlich zu neuen Herangehensweisen an Musik führen. Im folgenden Kapitel werde ich mich diesem Aspekt nun ausführlicher widmen: Ich werde analysieren, wie genau die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen dazu beitrug, dass diese Ideen und Spielweisen fanden, die ihnen neu waren.

9. Veränderung und Neuerung durch Interaktion

In diesem Kapitel geht es mir um die Frage, wie die Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Instrumentalunterricht zu Veränderung und Neuerung beiträgt. Theoretischer Ausgangspunkt hierzu war die Betrachtung von Theorien zu Performativität,⁴³⁴ Interaktion⁴³⁵ und Mimesis.⁴³⁶ Diese hatten darauf aufmerksam gemacht, dass SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht ihre jeweilige Art Musik zu schaffen verändern und neue Arten herausbilden. Wie dies im beobachteten Unterricht geschah, darum geht es mir auf den folgenden Seiten.

Ich werde hierzu fünf Aspekte der Interaktion genauer vorstellen, die sich als Einflussfaktoren dafür erwiesen haben, dass die AkteurInnen im Unterricht Arten, Musik zu machen und darüber nachzudenken, herausbildeten, die ihnen neu waren. Ich beschreibe

- wie die Vorahmungen der LehrerInnen vom Kontext der jeweiligen Unterrichtssituation geprägt waren und wie dies zu neuen Spielweisen auch auf Seiten der SchülerInnen führte;
- wie und warum die SchülerInnen in ihren Nachahmungen des LehrerInnen-Spiels vom Vorbild abwichen und so von sich aus neue Spielweisen im Unterricht etablierten;
- wie veränderte Spielweisen auch zu neuen Überlegungen und Vorstellungen führen konnten;
- wie der Austausch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen über Reflexionen und Imaginationen zur Musik zu neuen Gedankengängen und Vorstellungen führen konnte;
- wie neu gefundene mentale Vorstellungen und Überlegungen zur Musik wiederum in Instrumentalspiel einfließen und so zu Spielweisen führten, die den AkteurInnen neu waren.

Neue Spielweisen durch veränderte Vorahmungen

Im Zentrum der folgenden Betrachtungen steht eine Reihe von Szenen aus dem Saxophonunterricht der SchülerInnen Clara und Johanna, die bereits in den vorigen Kapiteln am Rande eine Rolle gespielt haben. In diesen Szenen geht es um die erste Variation des zweiten Satzes *Tema Andante con variazioni* der Sonate für Klavier

434 Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*.

435 Adler, Adler, und Fontana, „Everyday Life Sociology“.

436 Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*.

und Violine in F-Dur KV 377 von Wolfgang Amadeus Mozart, hier in einer Bearbeitung für zwei Flöten:⁴³⁷

The image shows a musical score for two flutes, measures 1 through 13. The music is in 2/4 time and F major. The right hand part features a melodic line with triplet patterns, starting with a *dolce* dynamic and reaching a *f* dynamic by measure 4. The left hand part provides a steady accompaniment, also using triplet patterns. Dynamics include *dolce*, *f*, *cresc.*, and *p*. Measure numbers 1, 5, 9, and 13 are indicated at the start of their respective systems.

Die Schülerinnen arbeiten an diesem Musikstück jeweils einzeln in ihren Unterrichtsstunden und proben es auch gemeinsam zu dritt mit ihrer Lehrerin. Ausgangspunkt meiner Analyse ist eine Situation aus einer dieser gemeinschaftlichen Proben. Die Lehrerin setzt dort den Anfangspunkt für die gemeinsame Arbeit an der Variation:

⁴³⁸Inke sagt: „Kommt, wir machen nochmal die erste Variation! Einmal, bevor Du [sie meint die Schülerin Johanna] gehen musst. Ich will die einmal hören.“ Sie schlägt im Notenheft, das auf einem Tisch neben ihr liegt, die entsprechende Seite auf, stützt sich dann mit beiden Händen auf den Tisch und blickt in die Noten.

Johanna und Clara stehen währenddessen vor einem gemeinsamen Notenständer. Johanna beginnt, die einzelnen Notenblätter darauf neu zu sortieren., zeigt dann in die Noten und sagt zu Clara: „Da kommst Du auch. Ja.“

Clara bestätigt: „Ja.“

Inke, die sich immer noch auf den Tisch stützt und in die Noten blickt, singt nun den ersten Takt der Variation in relativ langsamem Moderato-Tempo an: „Dam didl-diam, bam ba-dam bam-bam“. Dazu nimmt sie ihre rechte Hand von der Tischplatte,

⁴³⁷ Ich notiere das Stück hier in der Originaltonart d-Moll. Die Schülerinnen transponieren das Stück in f-Moll.

⁴³⁸ Aus Szene: Unterricht Clara und Johanna 09.04.2014 / 0:12:05. Vgl. Anhang, S. 352ff.

schnipst mit den Fingern die Achtel-Zählzeiten des Stücks und lässt ihren Arm in geraden, strikten Bewegungen hin und her schnellen.⁴³⁹ Auch mit ihrem Gesang betont Inke das von ihr gezeigte Achtelmetrum der Musik: Sie singt diejenigen Töne, die mit dem Schnipsen ihrer Finger zusammenfallen, mit deutlichen Betonungs-Akzenten. Einige der besonders stark akzentuierten Töne begleitet sie darüber hinaus mit kleinen, kräftigen Kopfbewegungen nach vorn und betont sie so zusätzlich. Die restlichen, nicht akzentuierten Töne singt Inke geradeheraus und hart im Klang. Das Stück von Mozart erscheint dadurch nicht „dolce“, wie in den Noten niedergeschrieben, sondern sehr rhythmisch, akzentuiert und gerade. Inke bricht ihren Gesang nach wenigen Noten ab, schnipst aber weiter mit ihren Fingern, auch ihren Arm bewegt sie immer noch rhythmisch hin und her. Sie wendet sich nun ihren Schülerinnen zu und sagt: „Das sind die Achtel, die ich schnipse gerade.“

Beide Schülerinnen nicken. Johanna sagt: „Mhm.“ Clara bestätigt: „Ja.“

Die ostentativ metrische, dirigat-ähnliche Art, mit der die Lehrerin hier das Stück in einem Achtelmetrum vorahmt, erklärt sich aus dem Kontext des vorangegangenen Unterrichts heraus: In der vorigen Stunde hatte die Schülerin Clara Probleme damit gehabt, das für sie noch relativ neue Musikstück in gleichbleibendem Tempo zu spielen. Sie hatte mit ihrer Lehrerin an dieser Herausforderung gearbeitet und auch die Hausaufgabe erhalten, weiter daran zu üben. Die Lehrerin greift dieses Thema mit ihrer Art der Vorahmung nun erneut auf: Sie signalisiert ihren Schülerinnen, dass sie das Tempo wichtig nehmen und das Stück in möglichst konstantem Metrum spielen sollen. Hierzu verändert Inke zusätzlich zu ihrer betonten Art der Präsentation auch das eigentliche Metrum des Stücks, welches ursprünglich in einem Viertelmetrum geschrieben ist, hin zu einem Achtelmetrum, so dass der rhythmische Eindruck noch deutlicher wird.

In dieser Art der Vorahmung zeigt sich exemplarisch ein grundlegendes Charakteristikum der beobachteten Interaktionen, welches dazu beitrug, dass sich im Unterricht kontinuierlich neue Arten des Musizierens herausbildeten: Die LehrerInnen ahmten ihren SchülerInnen Musikstücke oder Stellen daraus nie auf ein und dieselbe Weise vor. Vielmehr passten sie ihre Vorahmungen an den jeweiligen Kontext der vorangegangenen Interaktion an: Sie nahmen die Spielweise ihrer SchülerInnen wahr, fokussierten sich auf Aspekte daran, die ihnen aktuell als wichtig erschienen, und präsentierten die Musik auf Basis dieser Schwerpunktsetzung.⁴⁴⁰

439 Das Stück steht im Original im Viertelmetrum. Dass die Lehrerin es stattdessen in Achtelmetrum vorahmt, lässt sich mit ihrer aktuellen Schwerpunktsetzung auf ein gleichbleibendes Metrum erklären. Vgl. hierzu den weiteren Verlauf meiner Analyse.

440 Das eher langsame Achtelmetrum der Lehrerin dürfte sich darüber hinaus auch in den vorangegangenen Stunden konstituiert haben. So hat Inke das Stück bereits in der letz-

Durch die Anpassungen der Vorahmungen an aktuelle Prioritätensetzungen war das Spiel der LehrerInnen im Unterricht kontinuierlich Veränderungen unterworfen – es entstanden laufend und von alleine neue Arten, die Musik aufzuführen. Exemplarisch lässt sich dies gut zeigen anhand einer Reihe von Situationen, in denen der Akkordeonlehrer Michael und sein Schüler Alexander an einem Musikstück mit dem Namen *Wombat* arbeiten. Als der Schüler dort anfänglich noch Probleme zeigt, den komplexen, synkopischen Rhythmus' in der linken Hand zu spielen, betont der Lehrer bei seinen Vorahmungen – ähnlich wie die Saxophonistin – das Metrum des Musikstücks in Klang und Bewegung:

⁴⁴¹Michael singt die linke Hand des *Wombat*-Lieds an. Er akzentuiert dabei jeden Ton sehr deutlich, so dass ein beinahe perkussiver Klangeindruck entsteht. Jeden gesungenen Ton begleitet er mit einer zackigen Bewegung seines Kopfes. Dazu schwingt er mit seinem Oberkörper im Viertelmetrum mit und bewegt auch seine linke Hand in diesem Metrum mit schnipsenden Fingern hin und her. Insgesamt wirkt die Darstellung des Lehrers dadurch sehr akzentuiert und rhythmusbetont.

In der nächsten Stunde hat der Schüler den Rhythmus verinnerlicht: Er präsentiert ihn sicher und ohne noch darüber nachdenken zu müssen. Der Lehrer verlagert daher nun seinen Fokus hin zu einem neuen Thema. Er richtet seine Aufmerksamkeit auf die Melodielinie in der rechten Hand und wünscht sich vom Schüler dort ein lineareres, weniger akzentuiertes Spiel. Auch dies ahmt er entsprechend vor:

⁴⁴²Michael sagt: „Was ich jetzt schon – ähm – dir sagen könnte, ist: Mach 'n bisschen mehr Linie. Also nicht – Du musst das ganze Stück nicht so glatt spielen – glatt führen.“ Er beginnt, die Melodie in der rechten Hand des *Wombat* zu spielen. Dabei präsentiert er jeden Ton im Tenuto und setzt früh ab, so dass zwischen den Tönen deutliche Pausen entstehen. Hierzu bewegt er seinen Kopf jedes Mal ruckartig nach vorne. Die Melodie wirkt in dieser Art der Darstellung insgesamt brüchig, abgehackt und wenig gesanglich. Michael bricht ab und sagt: „sondern:“ Dann spielt er die Melodie erneut, nun ganz anders: Er bindet alle Töne im Legato aneinander, lässt sie jeweils in leichten Bögen an- und abschwellen und präsentiert auch die gesamte Melodie mit einem dynamischen Bogen, der zu einem Höhepunkt hin und dann wieder weg führt. Die Bewegungen seines Oberkörpers und Kopfes sind nun ebenfalls weicher und zusammenhängend. So wirken Melodie und Spielweise insgesamt linearer, gesanglicher und weicher als zuvor.

ten Stunde mit ihrer Schülerin Clara eher langsam und mit Fokus auf die Achtelzählzeiten geübt, um an einem gleichmäßigen Tempo zu arbeiten.

441 Aus Szene: Unterricht Alexander 11.04.2014 / 0:31:59

442 Aus Szene: Unterricht Alexander 09.05.2014 / 0:05:44

Der Lehrer spiegelt nun das wenig lineare, rhythmusbetonte Spiel seines Schülers, das er zuvor noch selbst empfohlen hatte, kritisch und ahmt stattdessen eine andere, linearere Spielweise vor, die sich aus seinem neuen Fokus auf die Melodie des Stücks ergibt. Er ändert also im Laufe des Unterrichts die Art seiner Vorahmungen je nachdem, was ihm gerade als wesentliches Thema der Arbeit am Stück aufscheint.

Bezieht man noch andere Szenen in den Vergleich mit ein, zeigt sich, dass die Intentionen hinter den kontextabhängigen Spielweisen der LehrerInnen unterschiedlich waren:

In einem Teil der Fälle präsentierten die PädagogInnen ihr aus der Situation heraus entstandene Spiel gezielt als Vorahmung, die die SchülerInnen in ähnlicher Weise übernehmen sollten: Die LehrerInnen nahmen wahr, wie ihr Gegenüber ein Musikstück vorspielte, entwickelten aus ihrer eigenen Vorstellung von der Musik heraus eine Idee, was man daran noch ändern könnte, und ahmten dies vor. Ein Beispiel hierfür ist jene im fünften Kapitel ausführlich beschriebene Situation, in der die Saxophonlehrerin am Anfang der Bach-Sonate auf ein expressiveres, bewegteres Spiel ihrer Schülerin Matilda drang: Inke hatte festgestellt, dass ihre Schülerin mit sehr geringem musikalischen Ausdruck spielte, und wollte dies ändern.⁴⁴³ So präsentierte sie in jener und den folgenden Unterrichtsstunden die Sonate in ostentativ expressiver und bewegter Spielweise, in der Hoffnung, dass ihre Schülerin sich daran orientieren würde. Die Lehrerin hatte hier also aus dem Eindruck, den sie sich vom Spiel ihrer Schülerin gemacht hatte, eine Vorstellung entwickelt, wie Matilda stattdessen spielen sollte, und ahmte dies entsprechend vor.

In anderen Fällen ging es den LehrerInnen zwar ebenfalls darum, dass ihre SchülerInnen sich die präsentierten Spielweisen zu eigen machten – allerdings nicht endgültig, sondern nur für den Moment: Die vorgeschlagenen Spielweisen waren in diesen Fällen nur dazu gedacht, den SchülerInnen bei einem aktuellen Problem zu helfen und dieses zu lösen. Michaels oben beschriebene, beschwingt akzentuierte Art, den Rhythmus im Wombat zu präsentieren, zählt zu dieser Kategorie kurzfristig gedachter Vorahmungen: Die nachdrücklich akzentuierten Körperbewegungen, die der Lehrer dort vorahmt, würden beim tatsächlichen Spiel auf dem Akkordeon dabei helfen, Balg und Knöpfe kontrollierter zu bewegen und so die Töne im richtigen Rhythmus zu präsentieren. Der Lehrer empfiehlt seinem Schüler hier also eine Spielweise, die ihm mit seinem aktuellen Rhythmusproblem helfen kann. Und tatsächlich wirkt diese Vorahmung wie erhofft: Alexander übernimmt die Bewegun-

443 Vgl. Kapitel 5, S. 122ff.

gen des Lehrers, integriert sie in sein Akkordeonspiel und kann den Rhythmus so auf Anhieb souveräner präsentieren:

⁴⁴⁴Alexander hat bereits, während Michael den *Wombat* mit deutlichen körperlichen und klanglichen Akzenten vorgeahmt hat, begonnen, den Kopf und Oberkörper ähnlich wie sein Lehrer im Viertelmetrum mitschwingen zu lassen. Nun beginnt er, die linke Hand des Liedes dazu zu spielen. Er führt seine metrischen Bewegungen fort und ergänzt sie nun um ähnlich zackige Bewegungen mit dem linken Arm, der den Balg führt. Die Töne erklingen dadurch so akzentuiert wie die des Lehrers zuvor. Abgesehen von einer kurzen Unklarheit am Ende präsentiert der Schüler das Lied nun zum ersten Mal in der Stunde in korrektem Rhythmus.

In der nächsten Stunde, als der Schüler den Rhythmus vollständig verinnerlicht hat, löst sich der Lehrer von der rhythmischen Art des Spiels und ahmt die linearere Spielweise vor. Michaels rhythmisch-akzentuierte Art, das Stück zu präsentieren, war also nur zur kurzfristigen Nachahmung gedacht, um Alexander bei seinem aktuellen Rhythmus-Problem zu helfen.

In einer dritten Art von Fällen waren die Spielweisen, die die LehrerInnen aus dem jeweiligen Kontext heraus zeigten, überhaupt nicht zur Nachahmung gedacht. Die PädagogInnen präsentierten die Stücke nur deshalb auf eine spezielle Weise, weil diese es ihnen ermöglichte, bestimmte Aspekte des Musizierens besonders gut zu verdeutlichen. Inkes dirigatähnliche Vorahmung des Achtelmetrums in der Mozart-Variation ist hierfür ein Beispiel: Die Lehrerin möchte ihre Schülerinnen damit darauf aufmerksam machen, dass sie sich an das vorgegebene Metrum halten sollen. Clara und Johanna sollen die vorgeahmte Spielweise aber nicht tatsächlich übernehmen. Dies zeigt sich im weiteren Verlauf der Stunde, als Clara und Johanna sich an dieser rhythmisierten Art des Musizierens orientieren und beginnen, das Stück ähnlich zackig wie die Lehrerin aufzuführen: Inke wirkt davon eher überrascht und distanziert sich umgehend von dieser Spielweise.⁴⁴⁵ Sie hat das Stück also nicht auf die beschriebene Art vorgeahmt, um ihre SchülerInnen tatsächlich zu entsprechenden Spiel anzuregen, sondern, um den ihr wichtigen Aspekt des Metrums deutlich zu machen.

Die sich ständig verändernden Spielweisen der LehrerInnen hatten auf die Arten des Musizierens im Unterricht einen enormen Einfluss, da die SchülerInnen sich an ihnen orientierten und sie sich zu eigen machten. Indem die LehrerInnen ihr eige-

444 Aus Szene: Unterricht Alexander 11.04.2014 / 0:31:59

445 Diesen Distanzierungsprozess stelle ich weiter unten in diesem Kapitel ausführlicher dar. Vgl. S. 252ff.

nes Spiel immer wieder neu am Kontext der Interaktion ausrichteten, schufen sie also die Grundlage dafür, dass sich diese Spielweisen auch insgesamt im Unterricht etablierten. Spannenderweise galt dies unabhängig davon, ob die PädagogInnen ihr Instrumentalspiel tatsächlich zur lang- oder kurzfristige Nachahmung präsentiert hatten oder ob sie damit nur bestimmte Aspekte hatten verdeutlichen wollen. Damit war das Musizieren im Unterricht unabhängig von den Intentionen der AkteurInnen kontinuierlich Erneuerung und Veränderung unterworfen. Exemplarisch lässt sich dies zeigen, wenn man den weiteren Verlauf der anfänglich geschilderten Szene aus Claras und Johannas Saxophonunterricht genauer betrachtet:

Die oben analysierte implizite Aufforderung der Saxophonlehrerin, das Metrum wichtig zu nehmen, hat gewirkt: Als die SchülerInnen direkt im Anschluss beginnen, das Stück gemeinsam zu spielen, übernehmen sie tatsächlich das vorgegebene Tempo und halten dieses auch bis zum Ende durch. Darüber hinaus ahmen sie nun aber auch die anderen Charakteristika von Inkes Darstellung nach, die eigentlich nur dazu gedacht waren, das Metrum deutlich zu machen:

Clara und Johanna spielen die Variation von Wolfgang Amadeus Mozart. Sie akzentuieren dabei die gleichen Töne wie die Lehrerin zuvor und spielen ebenfalls gerade heraus und wenig melodios im Klang. Auch ihre körperliche Darstellung ähnelt Inkes Vorbild: Deren schnelle, strikte Bewegungen mit dem Arm sowie ihre kleinen, kräftigen Kopfbewegungen finden sich nun in Claras und Johannas gesamter Körperhaltung und -bewegung wieder. Beide stehen gerade und starr, beide richten sich bei jedem akzentuierten Ton in einer impulsiven, kräftigen Bewegung noch zusätzlich auf, so dass Köpfe, Oberkörper und Saxophone rhythmisch auf und ab wippen.

Betrachtet man die Spielweise der Schülerinnen hier, könnte man von einem mimetischen Missverständnis sprechen: Clara und Johanna ahmen die Art, in der ihre Lehrerin das Musikstück zuvor präsentiert hat, insgesamt körperlich und klanglich nach und etablieren so nicht nur Inkes Tempo, sondern auch ihre rhythmisch-gerade Art der Darstellung, ohne dass die Lehrerin dies intendiert hätte. Damit steht die obige Szene exemplarisch für meine Beobachtung, dass die SchülerInnen sich an allen Aspekten der Spielweisen ihrer LehrerInnen orientierten – unabhängig davon, ob dies gewollt war oder nicht. So etablierten sich im Laufe des Unterricht kontinuierlich neue Arten, Musikstücke aufzuführen.

Die stetigen Neuerungen, die sich aus dem wechselnden Unterrichtskontext heraus ergaben, trugen darüber hinaus auch zu einer Dynamik im Hin und Her zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bei, die über die Veränderung der Vorahmungen hinaus Neues entstehen ließ. Wie diese Dynamik entstand, werde ich im weiteren Verlauf des Kapitels schildern.

Neue Spielweisen durch Abweichungen im SchülerInnen-Spiel

Die zweite Ursache dafür, dass sich im Unterricht Neues entwickelte, lag darin, dass die SchülerInnen Vorahmungen der PädagogInnen nie eins zu eins umsetzten: Sie spielten Musik in allen Fällen anders als ihre LehrerInnen zuvor und brachten damit zwangsläufig neue Aspekte in den Unterricht hinein. Exemplarisch zeigt sich dies, wenn man die anfänglich geschilderte Szene aus dem Saxophonunterricht noch einmal genauer in den Blick nimmt: Betrachtet man, wie Johanna und Clara mit ihrem Spiel dort auf die Vorahmung ihrer Lehrerin reagieren, fällt auf, dass sie nicht nur deren rhythmische Spielweise imitieren. Sie verändern sie auch, indem sie sie noch verstärken:

Als Clara und Johanna das Stück aufführen, erklingen die Akzente noch schärfer als bei ihrer Lehrerin zuvor, und auch der Klang insgesamt erscheint nicht mehr nur hart sondern bereits gepresst. Auch die rhythmischen Bewegungen sind deutlicher als bei Inke, sie gehen nun durch die gesamten Oberkörper der Schülerinnen.

Will man ergründen, warum die beiden SchülerInnen hier die bereits akzentuierte Spielweise ihrer Lehrerin noch einmal verstärken, hilft ein Einbezug anderer Szenen. So lassen sich drei Einflussfaktoren ausmachen, die nicht nur in der obigen Szene, sondern in vielen Unterrichtssituationen dazu führten, dass die SchülerInnen in ihrem Spiel zwangsläufig von den Vorahmungen ihrer LehrerInnen abwichen:

Der erste Einflussfaktor ergab sich aus den verschiedenartigen Spielbedingungen, denen SchülerInnen und LehrerInnen im Rahmen der jeweiligen Unterrichtssituation ausgesetzt waren: Dadurch, dass SchülerInnen ihre musikalischen Nachahmungen nie unter exakt denselben Bedingungen präsentierten wie ihre LehrerInnen die Vorahmungen, wichen die Spielweisen zwangsläufig voneinander ab. In der obigen Szene zeigt sich dieser Einfluss situativer Bedingungen auf zweierlei Weise: Erstens verstärken Clara und Johanna Inkes rhythmische Bewegungen, als sie die gesungliche Darstellung der Lehrerin in Saxophonspiel überführen. Denn um die Musik auf dem Saxophon so zu akzentuieren, wie Inke dies vorgesungen hat, ist es nötig, die Töne durch impulsives Ausatmen zu formen. Für diese Art der Ausatmung ist es wiederum hilfreich, die Kraft aus einer stoßartigen Vor- und Aufwärts-Bewegung heraus zu entwickeln, die vom Zwerchfell bis in den Kopf reicht.⁴⁴⁶ Genau dies tun hier die beiden Schülerinnen: Sie imitieren die rhythmischen Bewegungen ihrer Lehrerin und verbinden sie gleichzeitig mit einer Ausatmungsbewegung, um auf dem Saxophon einen akzentuierten Klang zu erzeugen. So verstärken sie Inkes Bewegungen bereits alleine durch die Übersetzung aufs Instrument. Zweitens dürf-

⁴⁴⁶ Vgl. hierzu auch Kapitel 5, S. 126.

te sich die intensivere Spielweise der Schülerinnen daraus ergeben, dass die beiden das Stück anders als ihre Lehrerin zu zweit aufführen. So bekräftigen sie sich gegenseitig in ihrer akzentuierten Art zu musizieren und verstärken diese noch. Wenn Clara und Johanna das Musikstück von Mozart hier also noch wesentlich zackiger aufführen als Inke zuvor, dann erklärt sich dies – zumindest teilweise – aus dem Kontext der Situation heraus, der unterschiedliche Spielbedingungen für Lehrerin und SchülerInnen mit sich bringt.

Bezieht man weitere Szenen in die Betrachtung mit ein, wird als Gemeinsamkeit solch situativer Einflüsse auf das Instrumentalspiel deutlich, dass sie in keiner Situation explizit zum Thema wurden. Veränderungen im Spiel, die sich aus der Situation heraus ergaben, schienen unterhalb der Bewusstseinschwelle der AkteurInnen stattzufinden und waren damit auch ihrer Kontrolle entzogen. Dennoch waren sie fast immer zu beobachten. So konnte bereits eine leicht vom LehrerInnenVorbild abweichende Haltung beim Spiel zu einem anderen musikalischen Ergebnis führen. Selbst die verschiedenen Positionen der AkteurInnen im Raum konnten einen Effekt haben – beispielsweise dann, wenn eine SchülerIn dadurch einen schlechteren Blick auf den Notenständer und daher weniger Bewegungsfreiheit beim Spielen hatte. Die Beispiele machen deutlich: Es ließen sich theoretisch unzählige situative Einflussfaktoren denken, die weder von LehrerInnen noch von SchülerInnen realisiert wurden, aber dennoch eine Auswirkung auf ihr Spiel hatten. Man könnte insofern von einem wildwüchsigen Einfluss der Unterrichtssituationen auf das Instrumentalspiel sprechen, der vollkommen unabhängig von Zielen oder Wünschen der AkteurInnen im Unterricht existierte.

Ein zweiter Einflussfaktor, der dafür sorgte, dass Nachahmungen nie reine Kopien von Vorahmungen darstellten, lag in den Prioritäten, die die SchülerInnen selbst sich zur Zeit der jeweiligen Interaktion für ihre Arbeit an Musikstücken setzten. Diese wirkten sich auf ihre Übe- und ihre Spielweisen aus und beeinflussten damit die Art, in der sie das Spiel ihrer LehrerInnen nachahmten. Auch dies zeigt sich exemplarisch in der Szene aus dem Saxophonunterricht: Clara hat sich seit der letzten Stunde beim Üben zu Hause auf den Rhythmus fokussiert. Sie hat im Zuge dessen die Akzente in ihrem Spiel verstärkt und hält auch ihren Oberkörper sehr gerade, um eine genauere Kontrolle über die Töne zu haben. Diese eingeübte Routine wirkt sich nun auf ihr Spiel aus und verstärkt den Rhythmus noch einmal. So hat der Fokus der Schülerin einen Einfluss darauf, wie sie das Spiel ihrer Lehrerin aufgreift und nachahmt.

Bezieht man noch andere Szenen in den Vergleich mit ein, zeigt sich, dass die Prioritätensetzungen der SchülerInnen in doppelter Weise Einfluss auf ihr Spiel hatten:

Einerseits resultierten sie wie bei Clara in bestimmten Übeweisen und beeinflussten damit letztlich die Art, wie SchülerInnen ein Musikstück spielten. Andererseits bedingten solche Prioritätensetzungen auch, wie SchülerInnen die Vorahmungen ihrer LehrerInnen wahrnahmen und was sie sich davon tatsächlich zu eigen machten. Dies zeigt sich beispielsweise in jener im fünften Kapitel analysierten Szene, in der Inke und Matilda am Anfangsmotiv der Bach-Sonate arbeiten: Die Lehrerin möchte ihre Schülerin dort eigentlich zu einem expressiveren, bewegteren Spiel anregen und ahmt die Musik entsprechend vor. Der Schülerin geht es zu der Zeit aber in erster Linie darum, alle Töne im Stück richtig und im korrekten Rhythmus zu spielen. Daher fühlt sie sich beim Spielen davon gestört, dass die schnellen Töne im Stück nicht oder zu spät ansprechen. Also fokussiert sie sich erst einmal auf dieses Problem und geht über die Bemühungen ihrer Lehrerin, sie zu einem ausdrucksvollen Spiel anzuregen, hinweg. So präsentiert sie den Anfang der Bach-Sonate weiterhin relativ unbewegt und statisch – fast, als hätte sie Inkes ausladendes Spiel überhaupt nicht wahrgenommen. Betrachtet man die Reaktionen der beiden SchülerInnen Matilda und Claras zusammengenommen, zeigt sich damit gut der doppelte Einfluss, den die Prioritätensetzungen der SchülerInnen auf ihr Spiel hatten: Er führte zu bestimmten Übe- und Spielweisen und bedingte darüber hinaus auch, was die SchülerInnen überhaupt an Vorahmungen wahrnahmen und sich aneigneten.

Ein dritter Einfluss auf Spielweisen der SchülerInnen fand sich in grundlegenden Gewichtungen, Interessen und Prioritäten, die sie im Zuge einer langjährigen Auseinandersetzung mit Musik innerhalb und außerhalb ihres Unterrichts herausgebildet hatten. Dieser Einfluss war im Zuge meiner Forschung am wenigsten deutlich zu erkennen – um ihn klarer beobachten zu können, wäre vermutlich ein längerer Forschungszeitraum notwendig gewesen. Dennoch deutete bei mehreren SchülerInnen an, dass es solch grundlegende Schwerpunktsetzungen gab, die sie in ihren Nachahmungen beeinflussten:

Der Akkordeonist Christian zeigte im Unterricht wiederholt ein tiefgreifendes Interesse an Jazz, das auch nach Ende meines ursprünglichen Forschungszeitraums offenbar weiter Bestand hatte: Als ich ihn mehrere Jahre später wiedertraf, erzählte er mir, dass er inzwischen gemeinsam mit Freunden eine Jazzband gegründet habe, mit der er regelmäßig spiele und auftrete. Christians Interesse für Jazz hatte einen Einfluss darauf, wie er mit Vorahmungen seines Lehrers umging: Wenn Michael mit ihm an Jazz-Tonleitern arbeitete, war er konzentriert bei der Sache und übernahm die Vorahmungen des Lehrers mit großem Interesse. Ging es dagegen um

klassische oder noch ältere Musik, zeigte der Schüler weniger Aufmerksamkeit, so dass auch die Anregungen des Lehrers geringeren Einfluss auf sein Spiel hatten.

Die Saxophonistin Matilda fokussierte sich im beobachteten Unterricht und den Interviews grundlegend eher auf den Klang als auf die Bewegungen des Musizierens:⁴⁴⁷ Sie ahmte vor allem klangliche Aspekte der Vorahmungen ihrer Lehrerin nach und ging auf Bewegungen weniger deutlich ein. Auch in ihren Interviewausagen bezog sie sich vor allem auf klangliche Merkmale der gespielten Musik. Zu Spielbewegungen äußerte sie sich – insbesondere im Vergleich zu anderen SchülerInnen – relativ selten. Matildas grundlegender Fokus auf musikalischen Klang trug in vielen Situationen dazu bei, dass sie Spielweisen ihrer Lehrerin anders aufgriff als vorgeahmt: Sie versuchte, klangliche Merkmale ähnlich wie Inke zu realisieren, ohne dabei aber ähnlich expressive Bewegungen machen zu müssen. Dadurch wirkte ihr Spiel insgesamt weniger bewegt, aber nicht zwangsläufig weniger ausdrucksvoll.

Bei der Saxophonschülerin Clara deutete sich an, dass ihre Herangehensweise an Musik stark durch Reflexion geprägt war: In den Interviews zeigte sich sich von allen SchülerInnen am besten in der Lage, spielpraktische Zusammenhänge gedanklich zu durchdringen und zu erklären. Auch offenbarte sie ein großes Interesse daran, geschichtliche Hintergründe und musiktheoretische Zusammenhänge zu thematisieren und darüber nachzudenken. Diese reflektierende Art hatte wiederum einen Effekt darauf, wie Clara im Unterricht musizierte: Anders als andere SchülerInnen, die Musik auf dem Instrument erst einmal intuitiv präsentierten, um sich dann mit ihren LehrerInnen darüber auszutauschen, ging Clara meistens sehr überlegt und zielstrebig an Musikstücke heran. Hierzu identifizierte sie einzelne Herausforderungen, machte es sich zum Ziel, sie zu lösen, und verfolgte dies dann überlegt und zielstrebig. Im Interview konnte sie ihre Zielsetzungen genau nennen und äußerte sich erfreut, wenn sie ausgemachte Herausforderungen erfolgreich gemeistert hatte. Somit lässt sich auch in der obigen Szene vermuten, dass Claras reflektierende, zielstrebig Herangehensweise an Musik einen Einfluss darauf hat, wie sie dort die Variation von Mozart spielt: Sie hat sich offenbar ganz gezielt vorgenommen, das Stück in konstantem Metrum zu realisieren und daran mit großer Konzentration geübt. Dies trägt hier zusätzlich zu ihrer akzentuierten Spielweise bei.

447 Mit Matildas Fokus auf Klang beschäftige ich mich ausführlich in Kapitel 11. Vgl. S. 302ff.

Auch die Veränderungen, die sich im Spiel der SchülerInnen ergaben, hatten einen Einfluss auf die Interaktion über die jeweilige Person hinaus, die eine Neuerung eingebracht hatte. Denn ähnlich wie sich die SchülerInnen Aspekte des Spiels ihrer LehrerInnen zu eigen machten, zeigten sich auch die PädagogInnen durch das Spiel ihrer SchülerInnen beeinflusst – meistens, ohne dies in der Situationen oder überhaupt zu bemerken. Auch dies zeigt sich im weiteren Verlauf der Szene, in der es um die Mozart-Variation geht. Dort reagiert die Lehrerin nun auf die Spielweise der SchülerInnen:

Während Clara und Johanna spielen, fängt Inke an, ihren Kopf in einer zackigen Bewegung hin und her zu schwingen. Sie singt mit, betont dabei ebenfalls das Metrum stärker als noch zuvor. Und sie beginnt auch wieder, ihre rechte Hand rhythmisch zu bewegen und mit den Fingern zu schnipsen. Nun nimmt sie ihre linke Hand dazu und lässt so beide Hände mit noch größeren, deutlicheren Bewegungen als vorher hin und her schnellen, als wollte sie dirigieren.

Inke hat hier teilweise tatsächlich einen Grund, zu dirigieren, da die Schülerinnen in ihrem Tempo kurz unsicherer wirken. Sie lässt sich hier aber wohl auch von den beiden anstecken und greift die rhythmische Art der Darstellung intensiviert und deutlicher als zuvor auf. So führen nun alle drei das Stück mit scharfen Akzenten und markanten rhythmischen Körperbewegungen auf – die veränderte Spielweise, die Clara und Johanna in den Unterricht eingebracht haben, hat sich bei allen AkteurInnen etabliert.

Zusammenfassend lässt sich zu den Neuerungen, die die SchülerInnen durch ihre vom LehrerInnen-Vorbild abweichenden Spielweisen einbrachten, sagen: Diese konnten sich aus verschiedenen Einflussfaktoren heraus ergeben. Sie resultierten erstens schlicht aus unterschiedlichen Spielbedingungen, unter denen LehrerInnen und SchülerInnen in der jeweiligen Situation musizierten. Zweitens ließen sie sich auf Prioritäten zurückführen, die SchülerInnen im jeweiligen Zeitraum hatten und die von den Zielen der LehrerInnen abweichen konnten. Aus diesen Schwerpunktsetzungen heraus übten und musizierten die SchülerInnen auf entsprechende Arten, die beeinflussten, wie sie sich das Spiel ihrer LehrerInnen im Unterricht aneigneten. Drittens zeigten die SchülerInnen auch langfristige Vorlieben, Interessen und Prioritäten, die ihr Spiel von dem der LehrerInnen abweichen ließen. Die Veränderungen im Instrumentalspiel, die die SchülerInnen aus diesen Gründen heraus in den Unterricht einbrachten, hatten im Gegenzug einen Effekt auf die LehrerInnen, da diese sich wiederum davon beeinflussten ließen. So führten die Abweichungen

im Spiel der SchülerInnen gegenüber dem der LehrerInnen zu neuen Spielweisen im Unterricht.

Neue Ideen durch verändertes Instrumentalspiel

Bis hierhin habe ich nur Neuerungen beschrieben, die das Instrumentalspiel der AkteurInnen betrafen. Auf Basis neu entwickelter Spielweisen entwickelten LehrerInnen und SchülerInnen allerdings auch neue Überlegungen und Vorstellungen zur gespielten Musik. Auch dies lässt sich anhand von Inkes, Claras und Johannas gemeinsamer Arbeit an der Mozart-Variation exemplarisch zeigen. Im weiteren Verlauf der oben begonnenen Szene rücken nun Assoziationen zur Musik in den Fokus:

Nachdem die Lehrerin mit ihren Schülerinnen kurz eine Stelle besprochen hat, an der das Zusammenspiel der beiden nicht gestimmt hat, verharrt sie und fragt schließlich: „Könnt Ihr das [Stück] mal'n bisschen...“ Sie richtet ihren Oberkörper gerade auf, ballt beide Hände zur Faust und hält sie vor ihren Körper, wie ein Gewichtheber, der seine Muskeln zeigen will. Sie presst ihre Lippen zusammen und atmet gut hörbar ein. „...n bisschen mehr so spielen?“ Inke behält im Anschluss ihre Körperhaltung bei und singt nun die ersten Töne des Musikstücks an. Dabei schwingen ihre geballten Fäuste vorm Körper im Metrum auf und ab. Die Lehrerin bricht ihre musikalische Darstellung ab, verharrt aber weiterhin in ihrer Körperhaltung und sagt: „Irgendwie sehr...“ Inke bricht im Satz ab, behält ihre Körperhaltung bei und überlegt.

In dieser Äußerung der Lehrerin zeigen sich mehrere Aspekte, die ich in den vorangegangenen Kapiteln bereits thematisiert habe. So deutet Inke ihren Schülerinnen hier pantomimisch eine gewünschte Spielweise an.⁴⁴⁸ Offenbar findet sie Claras und Johannas Spiel nicht intensiv genug und möchte die beiden nun dazu anregen, jene kräftige, akzentuierte Art des Musizierens, die sich im Zuge des Hin und Hers entwickelt hat, noch überzeugender zu präsentieren. Hierzu orientiert sie sich in ihrer Darstellung an dieser Spielweise und ahmt deren Merkmale ostentativ vor: Die hochgezogenen Schultern und das laute Einatmen würden beim Spielen helfen, die Töne scharf zu akzentuieren. Auch die vor dem Körper geballten Fäuste stellen eine Aufforderung zu sehr kräftigem Spiel dar. Um die Musik auf dem Saxophon nämlich so kräftig und akzentuiert erklingen zu lassen, wie Inke sich dies wünscht, müssten die Schülerinnen ihren gesamten Oberkörper so anspannen, dass auch die Muskeln ihrer Arme dadurch noch angespannt wären. Mit den geballten Fäusten macht die Lehrerin diese Körperspannung gestisch deutlich. Mit ihrer Vorahnung fordert Inke ihre Schülerinnen also auf, die scharf akzentuierte, kraftvolle Spielwei-

448 Vgl. ausführlich zu solchen Prozessen Kapitel 5, S. 109ff. und 122ff.

se, die sich zuvor entwickelt hatte, noch überzeugender und intensiver zu präsentieren.

Auch geht die Lehrerin wie in früher beschriebenen Szenen über eine reine Darstellung des gewünschten Spiels auf dem Instrument hinaus und lässt zugleich eine verbale Äußerung einfließen: Sie versucht, die angedeutete Vorahnung mit einer assoziativen Beschreibung dazu zu verbinden, um den SchülerInnen die gewünschte Spielweise zusätzlich deutlich zu machen.⁴⁴⁹ Allerdings findet sie hier erst einmal keine solche Beschreibung. Stattdessen singt sie das Stück noch einmal an, startet dann einen weiteren Versuch, die Art des Musizierens zu charakterisieren, bricht aber erneut ab.

Betrachtet man den erfolglosen Versuch der Lehrerin, die gewünschte Spielweise mit einer Assoziation zu verbinden, genauer, offenbart sich daran exemplarisch, dass Veränderungen im Instrumentalspiel auch zu neuen Assoziationen führten. Dies wird dann deutlich, wenn man die vorangegangene Unterrichtsstunde eine Woche zuvor in die Analyse miteinbezieht. Dort hatte Inke ebenfalls nach einer assoziativen Beschreibung zu einer gewünschten Spielweise gesucht, um Clara zu entsprechendem Spiel auf ihrem Saxophon anzuregen. In jener Stunde hatte sie auch eine Assoziation gefunden: Sie hatte festgestellt, die Variation von Mozart müsse mit „entschiedenem Charakter“ gespielt werden. Grundlage für diese Zuschreibung war die damalige Spielweise der Lehrerin gewesen, die sich allerdings von der jetzigen unterschied: Inke hatte das Stück zwar bereits ähnlich kräftig und impulsiv präsentiert, allerdings ohne die regelmäßigen, scharfen Akzente und den geraden Klang. Auch Körperhaltung und -bewegung beim Spielen waren anders gewesen: Zwar hatte die Lehrerin Oberkörper und Arme angespannt wie eine Woche darauf. Allerdings hatte sie dabei nicht aufrecht und mit nach oben gezogenen Schultern vor ihrer Schülerin gestanden, sondern etwas nach vorne gebeugt und kompakt, um die Töne mit Nachdruck aus ihrem Körper heraus zu drücken. Tatsächlich konnte diese kraftvoll gebeugte Körperhaltung einen Betrachter an einen Menschen erinnern, der seinen Körper anspannt, um eine Aufgabe voller Entschiedenheit anzugehen. Und so hatte die Lehrerin aus dieser Art des Spiels heraus zur assoziativen Beschreibung finden können, das Stück müsse mit „entschiedenem Charakter“ gespielt werden.

Seit dieser Charakterisierung hat sich aber die Art, in der Inke das Stück von Mozart aufführt, verändert. Dies führt dazu, dass die Lehrerin auch ihre Assoziation anpassen muss: Der „entschiedene Charakter“, den sie vor einer Woche noch in ih-

449 Vgl. zur Herangehensweise der LehrerInnen, musikalische Gestaltung durch Thematisierung von Assoziationen zu unterstützen, auch Kapitel 6, S. 142ff.

rer Aufführung erkannt hat, passt ihr offenbar nicht mehr. Sie sucht daher eine neue Beschreibung, findet aber – zumindest erst einmal – keine treffende.

Das Muster, das sich in Inkes Suche nach einer neuen Zuschreibung andeutet, bestätigte sich in allen beobachteten Unterrichtsverläufen: Veränderungen im Instrumentalspiel führten dazu, dass die AkteurInnen auch ihre Assoziationen dazu anpassen. Sie gaben frühere Zuschreibungen auf und suchten nach neuen, die sie als passender zur aktuellen Spielweise empfanden. So veränderten sich mit dem Spiel auf dem Instrument auch die Assoziationen dazu kontinuierlich. Zwar ließen sich häufig von Assoziation zu Assoziation Ähnlichkeiten beobachten, da auch die zugrunde liegende Spielweise sich nicht komplett verändert hatte. Allerdings gab es in keinem Fall vollkommene Konstanz über mehrere Stunden hinweg.

Was ich hier in Bezug auf Assoziationen gezeigt habe, galt auch für andere Arten des mentalen Umgangs mit Musik: Neue Spielweisen brachten insgesamt neue Überlegungen und Vorstellungen zu musiktheoretischen, spielpraktischen und historischen Zusammenhängen mit sich.⁴⁵⁰ Die Grundlage hierfür habe ich sechsten Kapitel beschrieben.⁴⁵¹ Da LehrerInnen und SchülerInnen häufig keinen konstanten mentalen Bezug zur Musik im Unterricht hatten, sondern diesen erst aus ihrem Spiel heraus entwickelten, hatten Veränderungen im Spiel zwangsläufig einen Einfluss darauf, was sie mit Musik mental in Verbindung brachten. So waren durch die Änderungen im Instrumentalspiel auch Überlegungen und Vorstellungen zur aufgeführten Musik kontinuierlicher Veränderung unterworfen.

Veränderung durch voneinander abweichende Ideen

Überlegungen und Vorstellungen zu Musik hingen nicht nur von den Veränderungen der Spielweisen im Instrumentalspiel ab. Sie konnten auch selbst zur Grundlage dazu werden, dass sich im Zuge der Interaktion Neues herausbildete. Exemplarisch zeigt sich dies im weiteren Verlauf der Szene aus dem Saxophonunterricht: Als die Lehrerin dort eine passende Beschreibung für die gewünschte Spielweise sucht, aber keine findet, springt ihre Schülerin Clara ein und füllt die Leerstelle mit einer eigenen Assoziation:

450 Einen ähnlich starken Einfluss veränderter Spielweisen auf Gefühle habe ich anhand der Daten nicht rekonstruieren können. Es lässt sich daher annehmen, dass Gefühle zu Musik weniger stark von solch minimalen Änderungen beeinflusst werden und eher von grundlegenden Eigenschaften aufgeführter Musik abhängen. Der Zusammenhang zwischen aufgeführter Musik und Gefühlen im Unterricht wäre ein lohnender Forschungsgegenstand für zukünftige Forschung aus performativer Perspektive.

451 Vgl. S. 146ff.

Clara steht noch in Spielhaltung vor dem Notenständer. Sie wendet sich Inke zu und schlägt vor: „Marschcharakter oder so?“

Auch die Schülerin findet zu ihrer Assoziation aus der vorangegangenen musikalischen Aufführung heraus, da diese sie offenbar an Märsche erinnert. Dies wird deutlich in einem späteren Interview, das ich zum Ende meiner Beobachtungszeit mit ihr geführt habe:

⁴⁵²I: „Ich kann mich noch erinnern, es gab mal eine [Stunde] [...], da hast Du mal die Idee gehabt, das die erste Variation könnte marschartig sein,“

Clara: „Ja, stimmt.“

I: „Marschcharakter haben.“

Clara: „Stimmt.“

I: „Wie bist‘n auf die Idee gekommen?“

Clara: „Naja, weil ich muss das ja so ziemlich gerade spielen.“

I: „Ja?“

Clara: „Hm, und das ist ja typisch für so 'nen Marsch irgendwie. Und das ist halt auch so viele kurze Noten und – äh – so ziemlich zielstrebig, find ich.“

I: „Aha?“

Clara: „Und deswegen habe ich irgendwie da erst dran gedacht so. Ja.“

Jan: „Und als Du an Marsch gedacht hast, hattest Du da irgendwie bestimmte Musik im Kopf von Märschen, oder..?“

Clara: „Na eher s- eher so dieses – äh – dass man dazu sich so bewegen kann halt“

I: „Aha?“

Clara: „hm äh – also sozusagen – hm – so also wie so'n Soldat oder irgendwie so.“

Die Schülerin stellt eine Ähnlichkeit zwischen der Art der Aufführung, die sich in der obigen Szene entwickelt hat, und Märschen fest. Diese Ähnlichkeit scheint für sie dabei sowohl im Klang als auch in Bewegungen zu liegen.⁴⁵³ Einerseits bezieht sich Clara auf die „kurzen Noten“, die sie an Märsche erinnern hätten. Andererseits nennt sie explizit ihre marschähnlichen Bewegungen beim Spielen als Ausgangspunkt für ihre Assoziation. Und wenn sie davon spricht, sie habe „gerade spielen“ müssen, dann lässt sich hier ein doppelter Bezug sowohl auf die Körperhaltung beim Spielen als auch auf den dabei entstehenden, geraden Klang vermuten. Die Schülerin entwickelt also aus Spielbewegungen und Klang heraus ihre Assoziation, die aktuelle Spielweise habe etwas marschartiges.

Die Saxophonlehrerin, die bisher noch keine eigene Assoziation zur aktuellen Spielweise gefunden hat, muss nun mit diesem Vorschlag ihrer Schülerin umgehen:

⁴⁵² Aus dem Interview mit Clara am 26.06.2014. Vgl. Anhang, S. 395ff.

⁴⁵³ Vgl. zu Spielbewegung und Klang musikalischer Aufführungen als Ausgangspunkten für Assoziationen S. 158ff. und 198ff.

Inke schüttelt ihren Kopf: „Njaah ... Marsch ... aber sehr, sehr ...“ Sie öffnet ihre immer noch zur Faust geballte rechte Hand mit den Fingern nach oben wie eine aufgehende Blüte und lässt sie vor ihrem geraden Oberkörper verharren. Sie sagt: „Zumindest aufrecht!“

Inke distanziert sich hier vom Vorschlag ihrer Schülerin: Sie scheint sich in dem Moment selbst erst bewusst zu werden, dass ihre Art der Aufführung als marschartig interpretiert werden kann, und kommt zu dem Schluss, dass dies nicht zum Stück von Mozart passt. Aus dieser Erkenntnis heraus modifiziert sie auch ihre körperliche Darstellung erneut, indem sie zwar ihre im Zuge der Interaktion entwickelte, aufrechte Haltung beibehält, allerdings die aufgerichtete Faust öffnet und so etwas Kraft aus ihrer Darstellung herausnimmt. Aus dieser körperlichen Distanzierung vom Marschcharakter heraus findet Inke dann mit „aufrecht“ schließlich zu einer eigenen verbalen Beschreibung. Die Lehrerin ist sich also durch die Interpretation ihrer Schülerin klarer über ihre eigene Aufführungsart geworden, sie passt aus dieser neuen Klarheit heraus ihre körperliche Darstellung an und entwickelt so schließlich eine ihr passende Charakterisierung.

Die obigen Interaktion liefert ein gutes Beispiel dafür, wie der Austausch über Assoziationen eine Eigendynamik entwickeln konnte, die in neuen Ideen resultierte. Bezieht man weitere Szenen in die Analyse mit ein, bestätigt sich das obige Muster nicht nur bei Assoziationen, sondern auch bei anderen Arten des mentalen Umgangs mit Musik: LehrerInnen und SchülerInnen tauschten sich ebenso über andere Vorstellungen zur Musik sowie über ihre Gedanken zu historischen, spielpraktischen oder musiktheoretischen Zusammenhängen aus. Sie erfuhren dabei etwas über das Wissen und die Ideen ihrer Gegenüber, die ihnen neu waren, gingen damit um und fanden so gemeinsam zu weiterführenden Überlegungen oder Vorstellungen. Ein Beispiel hierfür ist die im siebten Kapitel besprochene Szene, in der Inke und Bennet am Menuett aus dem Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach arbeiten:⁴⁵⁴ Die Lehrerin äußert dort den Hinweis, dass es sich um einen Tanz handle. Der Schüler greift dies auf und erfragt, ob das Stück aufgrund seiner Betonungsstruktur vielleicht ein Walzer sein könnte. Die Lehrerin verneint dies, klärt Bennet darüber auf, dass es sich um ein Menuett handle, und geht kurz auf die historische Entstehungszeit dieser Tanzart ein. Zugleich gibt sie zu, dass die Betonungsstruktur eines Menuetts der eines Walzers nicht unähnlich sei, auch wenn die Tanzweisen sich unterschieden. Hierzu deutet sie sowohl die Bewegungen beim Walzer- als auch beim Menuett-Tanzen an und vergleicht sie miteinander. Um zu erklären, wie sich der Menuett-Tanz vom Walzer unterscheidet, geht sie genauer darauf ein, wie

454 Vgl. ausführlich S. 180ff.

Menschen an europäischen Höfen zur Barockzeit Menuett getanzt haben. Sie schmückt dieses Bild aus, indem sie auch von den damals üblichen Kleidern und Perücken berichtet. Der Schüler geht darauf wiederum ein, indem er das entworfene Bild um weitere Feinheiten ergänzt: Er erinnert sich, dass die Perücken damals lockig gewesen seien und die Kleider der tanzenden Frauen ausladende Gitter gehabt hätten. Der exakte Kontext, den die beiden um das gespielte Musikstück herum entwerfen, ergibt sich somit erst aus dem Austausch über ihre Reflexionen und Vorstellungen zur aufgeführten Musik. Assoziative Vorstellungen fließen darin ebenso ein wie Überlegungen zu historischen Zusammenhängen, zu Tanzbewegungen und zu klanglichen Charakteristika von Menuettmusik. Alles gemeinsam lässt dann ein Gesamtbild entstehen, in das das Musikstück eingebettet wird.

In den geschilderten Beispielen bestätigt sich exemplarisch ein Muster, das ich im Theorieteil bereits auf Basis theoretischer Überlegungen skizziert habe: Die Grundlage dafür, dass AkteurInnen im Zuge ihres Austauschs zu neuen Ideen kommen konnten, lag darin, dass sie voneinander abweichende Überlegungen und Vorstellungen zu Musikstücken oder Spielweisen einbrachten. Indem sie diese äußerten, lieferten sie ihren Gegenübern neue Ansatzpunkte, um von dort aus weiter zu denken und zu imaginieren. Beide geschilderten Situationen zeigen dies gut: Bei der Arbeit an der Mozart-Variation findet die Saxophonlehrerin zu ihrer Charakterisierung „aufrecht“, indem sie kritisch mit Claras Marsch-Assoziation umgeht, die ihr selbst nicht in den Sinn gekommen ist. Auch in der Menuett-Szene gehen beide AkteurInnen mehrfach mit Überlegungen oder Assoziationen ihrer Gegenüber um, die sie selbst so nicht hatten, greifen sie auf oder denken sie weiter und entwickeln so schließlich den gedanklichen Gesamtkontext, in den sie das Stück stellen. Die Entwicklung von Vorstellungen und Gedanken ergab sich also wie angenommen aus deren Diskrepanzen heraus.

Wenn unterschiedliche Assoziationen und Überlegungen verschiedener AkteurInnen zu einer Aufführung die zentrale Basis für den produktiven Austausch über Musik boten, stellt sich die Frage, wie es zu diesen Diskrepanzen kam. Auf Seiten der AkteurInnen ließen sich insbesondere zwei Voraussetzungen dafür ausmachen: Erstens ermöglichte der Perspektivunterschied zwischen musizierenden und zuschauenden bzw. -hörenden AkteurInnen unterschiedliche Gedanken und Vorstellungen darüber, wie jemand Musik machte: Einerseits erhielten diejenigen, die musizierten oder dies andeuteten, einen unmittelbaren sinnlichen Eindruck davon, wie sich ihr Spiel anfühlte. So hatten sie Ausgangspunkte für Assoziationen und Überlegungen, die ihren Gegenübern fehlten. Beispielsweise kann die Schülerin Matil-

da, die zuvor ihr Saxophonblatt befeuchtet und neu justiert hat, auf Basis ihrer sinnlichen Wahrnehmung beim Spielen die Einschätzung entwickeln, dass sich das Spielgefühl dadurch nicht wesentlich verändert habe. Ihre Lehrerin kann dann diese Information aufgreifen und weiterführende Tipps geben.⁴⁵⁵ Andererseits wurden den Musizierenden einzelne Aspekte ihrer Darstellungen häufig nicht so klar wie ihren Gegenübern, da sie hierzu nicht die notwendige Distanz besaßen. Dieser Aspekt dürfte auch bei den obigen Assoziationen zur Mozart-Variation eine Rolle spielen: Die Lehrerin will mit ihrer akzentuierten Kombination aus Gesang und Dirigat eigentlich nur den Rhythmus verdeutlichen und lässt sich dann von ihren SchülerInnen zu einer noch zackigeren Darstellung anstecken. So bemerkt sie offenbar selbst nicht, wie militärisch die sukzessive entstandene Aufführungsart auf einen Betrachter wirken kann. Ihr fehlt im Gegensatz zur Schülerin Clara die notwendige Distanz, um das Marschartige daran zu erkennen.⁴⁵⁶

Das Potential, das die distanzierte Betrachter-Perspektive mit sich brachte, wurde in vielen Situationen noch durch einen weiteren Faktor verstärkt: Die Musizierenden waren häufig durch ihr Spiel stärker gefordert als die Zuschauenden bzw. -hörenden. So konnten sie dem eigenen Musizieren gegenüber weniger Aufmerksamkeit und Distanz aufbringen. Dies wurde in zahlreichen Situationen deutlich, in denen AkteurInnen – vor allem SchülerInnen – offensichtlich mit spielpraktischen

455 Vgl. Kapitel 10, S. 275ff.

456 Auch wenn eine distanzierte BeobachterInnen-Perspektive im Prinzip allen AkteurInnen dabei zu helfen schien, Aspekte an Spielweisen zu bemerken, die den Musizierenden selbst weniger auffielen, machten die AkteurInnen unterschiedlich stark davon Gebrauch: Die LehrerInnen äußerten sich wesentlich häufiger zu Aspekten des Spiels ihrer SchülerInnen, die diese nicht bemerkten, als anders herum. Die anfänglich geschilderte Szene, in der die Schülerin Clara ihre Lehrerin auf den Marschcharakter ihrer Darstellung hinweist, stellt somit eher eine Ausnahme dar. Dieses Ungleichgewicht lässt sich zum einen auf die Rollenverteilung im Instrumentalunterricht zurückführen: Die SchülerInnen präsentierten in ihrer Rolle als Lernende Musik, die die LehrerInnen in ihrer Rolle als erfahrene InstrumentalmusikerInnen kritisch betrachteten und dann kommentierten. Die SchülerInnen waren so schlicht seltener in der Position, das Lehrerspiel einzuschätzen und zu kommentieren. Zum anderen lässt sich das Ungleichgewicht zwischen LehrerInnen- und SchülerInnen-Äußerungen auch mit der unterschiedlich großen Erfahrung der AkteurInnen im instrumentalpädagogischen Umgang mit Musik erklären: Die PädagogInnen blickten bereits auf viele Jahre als MusikerInnen und MusikpädagogInnen zurück, so dass im kritisch-assoziativen Umgang mit dem Spiel anderer Personen eine routinierte Kompetenz entwickelt hatten. Die SchülerInnen mussten sich diese Routine noch erarbeiten.

Herausforderungen kämpften: Sie waren bemüht darum, Musikstücke überhaupt erst einmal zu realisieren. So bemerkten sie häufig selbst offensichtliche Fehler nicht und waren auf die distanzierte Perspektive ihrer LehrerInnen angewiesen. Dies verstärkte den Unterschied, der sich aus den verschiedenen Perspektiven von ZuschauerInnen und Spielenden ergab.

Die zweite wesentliche Voraussetzung dafür, dass die AkteurInnen voneinander abweichende Assoziationen und Überlegungen zu aufgeführter Musik entwickelten, lag in unterschiedlichen Erfahrungen, die sie mitbrachten, und daraus resultierenden unterschiedlichen Haltungen zu Musik. Auch dies lässt sich ausgehend von der obigen Szene aus dem Saxophonunterricht gut erläutern:

Die Lehrerin Inke ist klassisch ausgebildete Saxophonistin. Sie hat sich im Zuge ihrer Karriere vor allem mit sogenannter ‚ernster Musik‘⁴⁵⁷ beschäftigt und sich in klassischen MusikerInnenkreisen bewegt. Daher hat sie zum einen relativ wenig Erfahrung mit Musikstücken der sogenannten ‚Unterhaltungsmusik‘. Teilweise äußert sie diesen Erfahrungsmangel auch selber explizit im Unterricht, wenn sie beispielsweise feststellt, dass sie so gut wie keine Musicals kenne. Zum anderen scheint die Lehrerin aus ihren Erfahrungen als klassische Musikerin heraus auch eine Hemmung mitzubringen, Werke der E-Musik mit denen der U-Musik in Zusammenhang zu setzen, da sie beide Sphären als getrennt betrachtet. Ähnliche Denkmuster zeigen sich auch bei ihrem Kollegen Michael, der ebenfalls in ‚ernster Musik‘ ausgebildet ist. Der Akkordeonist ist sogar noch mehr als die Saxophonistin darauf bedacht, als klassischer Musiker wahrgenommen zu werden. Mit Unterhaltungs- oder gar Volksmusik möchte er nur wenig bis nichts zu tun haben.⁴⁵⁸ Es lässt sich vermuten, dass bei dieser Gewichtung auch eine klassisch ästhetische Auffassung eine Rolle spielt, nach der es sich nur bei ernster Musik um Kunst handle und sie daher der Unterhaltungsmusik übergeordnet sei. In der obigen Szene aus dem Saxophonunterricht trägt diese klassisch geprägte Handlungs- und Sichtweise bei der Lehrerin offenbar dazu bei, dass Inke die Ähnlichkeit zwischen der gemeinsamen Art, Mozart zu spielen, und Marschmusik nicht wahrnimmt: Wie in ihrem mu-

457 Ich gehe in der weiteren Arbeit nicht ausführlicher darauf ein, inwieweit eine Trennung musikalischer Praktiken in ‚ernste Musik‘ und ‚Unterhaltungsmusik‘ Sinn macht. Ich nutze die Begriffe hier ausschließlich, da diese Trennung in der beobachteten Unterrichtspraxis einen Einfluss hatte: Die PädagogInnen teilten die Sphäre des Umgangs mit Musik in solche zwei Bereiche, ohne dabei die Begriffe tatsächlich zu verwenden.

458 Auch das Volkslied *So treiben wir den Winter aus* stellt für Michael eher ein Werk der ernsten Musik dar, da es sich hier um eine Bearbeitung eines zeitgenössischen Komponisten ernster Musik handelt, der eine Sammlung von Volksliedern für Akkordeon neu gesetzt hat.

sikalischen Schaffen insgesamt stellt sie auch hier keine Verbindung zwischen ‚E‘- und ‚U-Musik‘ her. Als die Lehrerin durch Clara dann auf die Ähnlichkeit aufmerksam gemacht wird, distanziert sie sich umgehend davon. Verkürzt könnte man sagen: Mozart und Märsche haben für Inke nichts miteinander zu tun und sollten auch nichts miteinander zu tun haben.

Die Schülerin Clara hat die Hemmungen ihrer Lehrerin nicht, da sie in ihrem Lebensalltag andere Erfahrungen gemacht hat und macht. Einerseits geht sie ebenfalls viel mit klassischer Musik um und hat daran offenbar auch großes Interesse: Sie nimmt nicht nur Saxophon- sondern auch Klavierunterricht und hört auch mit ihren Eltern klassische Musik. Zugleich hört die Schülerin auch viel Pop und hat daran ebenfalls großes Interesse. So wird sie kurz nach meiner teilnehmenden Beobachtung im Unterricht auf ein Popmusik-Festival fahren. Clara beschäftigt sich also in ihrem Alltag sowohl mit ernster Musik als auch mit Unterhaltungsmusik – beides ist für sie wichtig. Entsprechend kennt sie auch keine Bedenken, Mozart mit Märschen in Verbindung zu bringen, und kann die Ähnlichkeit zwischen beidem erkennen. Dieses Muster zeigte sich auch bei anderen Schülern, die Werke der E-Musik ohne Bedenken mit solchen der U-Musik in Zusammenhang brachten. So äußerte Alexander im Interview, dass er beim mittelalterlichen Stück *So treiben wir den Winter aus* immer an ein Piratenschiff denken müsse, da die vollen Akkorde des Volkslieds ihn an die Filmmusik zu *Fluch der Karibik* erinnerten. Und wie im sechsten Kapitel geschildert, setzte die Saxophonistin Matilda eine Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach aufgrund ihrer dialogischen Struktur in Bezug zu Musicalmusik. Die SchülerInnen besaßen also offenbar eine größere Neigung als ihre klassisch ausgebildeten LehrerInnen, ‚E-Musik‘ und ‚U-Musik‘ miteinander in Bezug zu setzen und Ähnlichkeiten zwischen beidem festzustellen.⁴⁵⁹ Wenn sie solche Assoziationen im Unterricht äußerten, überraschten sie damit immer ihre LehrerInnen, die von alleine nicht darauf gekommen waren.

Der geschilderte Konflikt zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, inwieweit alte Werke von Bach oder Mozart Ähnlichkeiten zu Märschen, Musicals oder Filmmusik hatten oder haben sollten, zeigt exemplarisch den Einfluss unterschiedlicher Er-

459 Es lässt sich vermuten, dass diese Bereitschaft zum Verbinden von sogenannter E- und U-Musik einherging mit einem im Vergleich zu den LehrerInnen geringeren Vorwissen über Musik. Die SchülerInnen schienen dadurch weniger vorgeprägt darin, verschiedene Musikstile aus deren unterschiedlichen Traditionen heraus auseinanderzuhalten und getrennt voneinander zu betrachten. So kann beispielsweise Bennet Ähnlichkeiten zwischen Menuett und Walzer erkennen, da er Menuette schlicht noch nicht kennt und sie so auch noch nicht als dem Walzer gegenüber eigenständige Tanzart einordnet.

fahrungen auf Überlegungen und Vorstellungen zu aufgeführter Musik: Die AkteurInnen brachten aus ihrer Erfahrungswelt heraus unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Auffassungen mit und fanden so zu voneinander abweichenden Einschätzungen.

Wie genau fanden die AkteurInnen aus ihren unterschiedlichen Perspektiven und Sozialisierungen heraus zu voneinander abweichenden Assoziationen und Überlegungen? Betrachtet man die obigen Szenen noch genauer und bezieht weitere Situationen in die Analyse mit ein, zeigen sich vier Charakteristika der gemeinsamen Konstitution von Musik, die dies ermöglichten. Die ersten drei sind relativ einfach zu erklären, der vierte Aspekt ist etwas komplexer:

Erstens ergaben sich abweichende Vorstellungen und Gedankengänge aus einer großen thematischen Offenheit heraus, die das Kontextualisieren von Musik auszeichnete: Den AkteurInnen standen potentiell unzählige Themen offen, die sie mit der aufgeführten Musik in Verbindung bringen konnten. Diese Offenheit zeigt sich in der obigen Menuett-Szene gut: Ausgehend vom Spiel des Musikstücks werden stilistische Merkmale von Menuett- und Walzer-Musik ebenso zum Thema wie Tanztraditionen an europäischen Höfen im Barock und sogar die dortigen Bräuche, sich zu kleiden und zu schminken. Auch in vielen anderen Situationen zeigte sich, dass die Kontextualisierung von Musik ein potentielles Überangebot an Themen mit sich brachte, welche sich mit der aufgeführten Musik verbinden ließen. So konnten die AkteurInnen zu ein und derselben Aufführung vollkommen unterschiedliche Überlegungen entwickeln.

Zweitens führte der tastende, ergebnisoffene Charakter von Assoziationsprozessen, wie ich ihn im vorigen Kapitel beschrieben habe, dazu, dass die AkteurInnen einer musikalischen Aufführung Ähnlichkeiten zu verschiedensten Phänomenen zuschreiben konnten.⁴⁶⁰ So kann beispielsweise die Saxophonlehrerin zur Einschätzung kommen, die Stelle aus einer Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach habe „was schalkhaftes“, während ihre Schülerin darin einen Dialog zwischen mehreren Personen erkennt. Beide Assoziationen ergeben sich aus ein und derselben Aufführung heraus und sind gleichermaßen nachvollziehbar: Beobachtet man das beschwingte Spiel der Lehrerin zuvor, kann das Bild einer schalkhaften Person in den Sinn kommen. Nimmt man wie Matilda den dialogischen Charakter der verschiedenartigen Motive zur Grundlage, kann man sich an ein Gespräch erinnert fühlen. Wie hier erahnten die AkteurInnen im beobachteten Unterricht in Aufführungen

⁴⁶⁰ Vgl. Kapitel 8, S.228ff.

häufig Ähnlichkeiten zu sehr unterschiedlichen Phänomenen, so dass ihre Assoziationen entsprechend stark voneinander abwichen.

Drittens ermöglichten unterschiedliche Assoziationen in einem nächsten Schritt, auch weiterreichende Zusammenhänge zu thematisieren, die dem Wissen der AkteurInnen mit den assoziierten Phänomenen verbunden waren. So führt beispielsweise die Idee der Schülerin Matilda, eine Stelle aus einer Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach ähnele einer Musical-Szene, dazu, dass Musicals selbst zum Thema werden: Matilda erzählt, dass sie *West Side Story* und *Grease* kenne. Inke berichtet, dass sie als Praktikantin im Berliner *Theater des Westens* das Stück *La Cage aux Folles* erlebt habe, und fragt sich, ob es sich dabei überhaupt um ein Musical handle. So thematisieren die beiden ausgehend von der Musik des frühklassischen Bach-Sohns die Musical-Tradition des 20. Jahrhunderts. Weniger explizit spielt ein solcher Assoziations-Kontext auch eine Rolle, als Inke, Clara und Johanna an der Mozart-Variation arbeiten: Marschmusik, wie Clara sie assoziiert, lässt sich in Zusammenhang mit Militär und letztlich mit Krieg setzen. Die Schülerin weist darauf auch selbst hin, wenn sie im Interview äußert, ihre Aufführung habe sie an marschierende Soldaten erinnert. Es lässt sich durchaus vermuten, dass dieser Kontext auch für die Entscheidung der Lehrerin eine Rolle spielt, das Stück von Mozart nicht zum Marsch werden zu lassen: Für Inke passt die Musik eines Komponisten aus der Zeit der bürgerlichen Emanzipation vermutlich nur schlecht zu Gedanken an Militär und Krieg. Beide Beispiele zeigen: Mit den Phänomenen, die die AkteurInnen als einer Aufführung ähnlich erkannt hatten, waren potenziell auch immer Kontexte verbunden, die sich von dort aus thematisieren ließen. So führten unterschiedliche Assoziationen nicht nur zu voneinander abweichenden Vorstellungen. Sie konnten in der Folge auch in ganz unterschiedlichen weiterführenden Gedankengängen resultieren.

Viertens ermöglichten auch die gedanklichen Kontexte, die im Zuge von Assoziationsprozessen zum Thema wurden, noch einmal unterschiedliche Perspektiven: Auch wenn sich die AkteurInnen auf den ersten Blick über eine Assoziation und einen damit verbundenen Kontext einig waren, konnten sie innerhalb dieses Kontexts doch unterschiedliche Sichtweisen einnehmen, die zu voneinander abweichenden Vorstellungen führten. Ein Beispiel hierfür bildet Michaels und Alexander gemeinsame Arbeit am Volkslied *So treiben wir den Winter aus*.

Wie in den vorigen Kapiteln beschrieben, hat der Lehrer zu dem mittelalterlichen Lied bereits in der Stunde, in der er es zum ersten Mal vorgespielt hat, eine Assoziation entwickelt: Ausgehend von der Kraftanstrengung, die er beim Spielen des Stücks aufbringen musste, hat er zu der Einschätzung gefunden, dieses habe „Pow-

er“.⁴⁶¹ Im weiteren Verlauf des Unterrichts haben er und Alexander diese Assoziation dann mit einem Kontext verbunden, der sich aus Titel und Text des Liedes heraus ergab: Die beiden haben den Text gelesen und gesungen und sie haben sich über die Szene unterhalten, die er zum Ausdruck bringt: Menschen treiben mit Hilfe Gottes den Winter aus dem Stadttor hinaus. Ausgehend davon haben sie über die mittelalterliche Tradition der Winteraustreibungen gesprochen. Der Lehrer hat deutlich gemacht, wie wichtig es zur Entstehungszeit des Liedes für die Menschen gewesen sei, dass der Winter ein Ende nimmt – vor allem dann, wenn dieser lang und hart gewesen war.⁴⁶² Das mittelalterliche Volkslied wurde in der Darstellung des Lehrers auf diese Weise zum Ausdruck des Wunsches der Menschen, sich vom Winter zu befreien. All dies hat der Lehrer in einem assoziativen Bild zusammengeführt: Er verband seinen Gesang und die Andeutung seines Spiels mit Gesten und Bewegungen, die darüber hinaus gingen, und wurde so schauspielerisch zu einem jener mittelalterlichen Stadtbewohner, die voller Kraft und Entschlossenheit den Winter aus der Stadt treiben.⁴⁶³ In einer Szene fließt diese Assoziation in einer kurzen Darstellung zusammen:

⁴⁶⁴Michael sagt: „Mit Power treibe ich den Winter aus. Mit all meiner Macht!“ Das Wort „Power“ betont er dabei, lässt es gepresst klingen und begleitet dies mit einer Geste: Er schiebt seine rechte Hand mit der Handfläche nach vorn vom Körper weg, als wolle er etwas Schweres vor sich her schieben.

Der Lehrer orientiert sich auch hier an seiner kraftvollen Spielweise, in der er das Stück spielen würde: Die kraftvolle Schiebebewegung nach vorne ähnelt in ihrer Stetigkeit jener Zugbewegung, mit der er den Balg ziehen müsste. Die gepresste Stimme verdeutlicht ostentativ die Körperspannung, die er beim Spielen aufwenden würde. Die „Power“, von der er dabei spricht, unterstreicht diesen Kraftaufwand verbal und knüpft zugleich an seine allererste Assoziation zu dem Stück an. Zugleich verbindet Michael dies mit dem Bild des Stadtbewohners, der den Winter aus der Stadt treibt: Die Hand bewegt er nicht mehr in Zugrichtung des Balges, sondern nach vorne, wie um den Winter wegzuschieben. Auch die „Power“ ist nun nicht mehr die Kraftanstrengung beim Akkordeonspiel, sondern die Kraft und Entschlossenheit, mit der er den Winter vertreibt. Der Lehrer verbindet also die „Power“-Assoziation, die er ausgehend von seiner Spielweise entwickelt hat, mit dem

461 Vgl. S. 159.

462 Vgl. S. 166ff.

463 Siehe S. 222ff.

464 Aus Szene: Unterricht Alexander 13.06.2014 / 0:07:58

Bild des den Winter verjagenden Stadtbewohners, das sich aus der Beschäftigung mit Text und historischem Kontext des Liedes ergeben hat.

Der Schüler Alexander orientiert sich an Assoziation und Kontextualisierung seines Lehrers: Im Unterricht folgt er Michaels Ausführungen ohne Widerspruch, im Interview mit mir zeigt er, als er über sein Spiel auf dem Instrument spricht, eine ganz ähnliche Schiebegeste wie sein Lehrer mit der rechten Hand nach vorn. Auf meine Frage, woher er diese Geste habe, antwortet er: „Na von Michael.“

Allerdings findet bei Alexander eine spannende verbale Veränderung statt: Sein Lehrer spricht im Unterricht meistens von der „Power“ des Stücks und verwendet damit ein englisches Wort, das, wenn es im Deutschen gebraucht wird, in etwa die Bedeutung von „Kraft“, „Intensität“ oder „Energie“ hat. Im englischen Original kann „Power“ aber ebenso auch Macht bedeuten. Auch Michael schwankt im Unterricht zwischen diesen Bedeutungen, tendiert dabei aber eher zur ersten: Wenn er deutsche Wörter benutzt, spricht er meistens von „Kraft“. „Macht“ wie in der obigen Szene schreibt er seinen Aufführungen viel seltener zu. Der Schüler hingegen antwortet bereits im Interview nach der Stunde, in der das erste Mal das Wort Power gefallen ist, auf meine Frage, ob ihm was an dem Stück gefalle: „Ja, das ist ganz schön mächtig.“ Von da an zieht sich diese Zuschreibung bei ihm durch die Interviews. Alexander macht also aus der „Power“ des Lehrers nicht „Kraft“ sondern „Macht“ – lange bevor auch Michael beginnt, diesen Begriff zu benutzen.

Die begriffliche Diskrepanz zwischen Lehrer und Schüler, die auf den ersten Blick vielleicht unwesentlich erscheint, erweist sich bei näherer Betrachtung als Ausdruck unterschiedlicher Perspektiven auf das Stück und den Kontext, den die beiden im Laufe des Unterricht dazu entworfen haben. Lehrer Und Schüler nehmen innerhalb des geteilten Assoziationszusammenhangs unterschiedliche Positionen und Blickwinkel ein, die in abweichenden Vorstellungen zur Musik resultieren:

Für Michael, der einem eher antiautoritären Umfeld entstammt, ist die Szene, in der der Winter aus der Stadt gejagt wird, eine Befreiungsgeschichte: Die Menschen lehnen sich gegen einen übermächtigen Gegner auf. Diese Sichtweise des Lehrers wird in einer Szene sehr deutlich, in der er den Stadtbewohnern, die den Winter verjagen wollen, einen Satz in den Mund legt. Er sagt: „Wir sind stärker als der“, um dann in gespielter Heimlichkeit leise und hinter vorgehaltener Hand hinzuzufügen: „Ist zwar nicht die Wahrheit, aber man bildet sich's kurz mal ein.“⁴⁶⁵ Der Winter ist für den Lehrer also definitiv der stärkere hier und in der Austreibungs-Szene zeigt sich für ihn eher der Wunsch der Menschen, durch gemeinsame Kraftanstren-

465 Aus Szene: Unterricht Alexander 23.05.2014 / 0:18:21. Vgl. Anhang, S. 340ff.

gung und auch durch die „Power“ der Musik eventuell doch diese Übermacht besiegen zu können.

Der Schüler nimmt hingegen von der ersten Stunde an einen anderen Blickwinkel ein, der sich durchaus auch aus der Auseinandersetzung mit dem Text heraus begründen lässt. Denn im Lied geht es nicht zwangsläufig um einen rechtschaffenen Aufstand gegen einen übermächtigen Gegner, sondern auch darum, mit gemeinsamer Kraft und Gottes Hilfe den Teufel zu besiegen und zu vernichten. So heißt es im Text, den die beiden lesen:

Wir stürzen ihn [den Teufel] von Berg zu Tal,
Damit er sich zu Tode fall.
Wir jagen ihn über die Heiden,
Daß er den Tod muß leiden.

Ausgehend von diesem Text könnten einem durchaus auch religiöse Hetzjagden oder Lynchmobs in den Sinn kommen. Insbesondere dann, wenn man ein Wissen über den historischen Kontext der Entstehungszeit des Liedes besitzt – das 16. Jahrhundert als Hochzeit der Hexenverbrennungen in Mitteleuropa. Der Lehrer kennt diesen Kontext: Er hat sich in seiner Vergangenheit kritisch auseinandergesetzt mit der Macht der Institution Kirche und mit religiös begründeter Gewalt. Und tatsächlich scheint Michael die düstere Lesart des Textes im Unterricht in den Sinn zu kommen, denn er erzählt seinem Schüler, als die beiden sich mit dem Text beschäftigen: „Damals [zur Entstehungszeit des Liedes] haben die noch Hexen verbrannt.“ Allerdings tut er dies sehr distanziert: Er erzählt es, um deutlich zu machen, wie alt das Lied ist und wie weit entfernt die damaligen Gedankenwelten von denen unserer heutigen Zeit seien. Und mit seiner Lesart des Textes als Befreiungsgeschichte wird er sich dann später auch folgerichtig von diesem düsteren Kontext des Liedes distanzieren.

Der Schüler jedoch zeigt sich gerade von den Bezügen auf Gott und von der im Text geschilderten gemeinsamen Jagd auf den Teufel fasziniert. Alexanders Faszination kulminiert in einer Szene, kurz nachdem sein Lehrer ihm von den Hexenjagden erzählt hat:

⁴⁶⁶Alexander singt, während sein Lehrer noch eine Eintragung in den Noten vornimmt, leise die erste Zeile des Liedes an. Allerdings verändert er den Text: Er singt nicht „So treiben wir den Winter aus“, sondern „So treiben wir die Hexen aus.“ Während er singt, beginnt er zunehmend zu grinsen. Danach lacht er – immer noch grinsend – leise in sich hinein.

466 Aus Szene: Unterricht Alexander 11.04.2014 / 0:44:53. Vgl. Anhang, S. 336ff.

Der Schüler übernimmt hier also das Bild der Hexenjagd für sich und schlüpft dabei mit Freude selbst in die Rolle des Hexenjägers. Wenn man diese Faszination für das Bild der gemeinsamen, kirchlichen Jagd auf Hexen und Teufel bedenkt, dann macht auch seine Zuschreibung von „Macht“ an das Lied Sinn. Etwas zugespitzt formuliert: Nicht ‚mit gemeinsamer Kraft befreien wir uns vom Winter‘ sondern ‚mit gemeinsamer Macht und der Macht Gottes verjagen wir den Teufel – bzw. die Hexen.‘

Die Diskrepanz zwischen Michael und Alexander zeigt exemplarisch das Potential für unterschiedliche Überlegungen und Vorstellungen, das assoziative Kontexte mit sich brachten: Auch wenn die AkteurInnen sich oberflächlich auf bestimmte Assoziationen und damit verbundene Zusammenhänge geeinigt hatten, war es ihnen doch möglich, innerhalb dieser Gedankenwelten unterschiedliche Positionen und Blickwinkel einzunehmen. So wie hier die Idee einer mittelalterlichen Winteraustreibung mit Recht als Befreiungsgeschichte ebenso wie als Jagd auf den Teufel betrachtet werden kann, ermöglichten auch andere assoziative Kontexte zur Musik ähnlich unterschiedliche Sichtweisen.

Zusammenfassend kann man zu Veränderungen, die auf unterschiedlichen Vorstellungen und Überlegungen der AkteurInnen gründeten, sagen: Diese entstanden aus dem Hin und Her heraus. Indem die AkteurInnen mit Imaginationen und Gedanken ihrer Gegenüber, die ihnen selbst neu waren, konfrontiert wurden, konnten sie diese für eigene, weiterführende Ideen nutzen. Die Voraussetzung dafür, dass AkteurInnen unterschiedlich über aufgeführte Musik dachten und imaginierten, lag einerseits in der Diskrepanz zwischen den Perspektiven der musizierenden und der zuschauenden bzw. -hörenden Person. Andererseits lag sie in unterschiedlichen Erfahrungen, die die AkteurInnen in den Unterricht mitbrachten. Dazu, dass AkteurInnen aus ihren unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen heraus auch zu unterschiedlichen Gedanken und Vorstellungen finden konnten, trugen vier Faktoren bei: Erstens ließen sich mit einer musikalischen Aufführung potentiell unzählige gedankliche Themen verbinden. Zweitens führte die Ergebnisoffenheit assoziativer Prozesse im Unterricht dazu, dass verschiedenste Phänomene als ihnen ähnlich assoziiert werden konnten. Drittens ließen sich ausgehend von assoziierten Phänomenen wiederum verschiedene gedankliche Zusammenhänge konstruieren. Und viertens konnten AkteurInnen auch dann, wenn sie sich auf einen bestimmten assoziativen Kontext zur Musik geeinigt hatten, in diesem Kontext doch unterschiedliche Perspektiven einnehmen, die wiederum zu unterschiedlichen Vorstellungen zur Musik führten.

Neue Spielweisen dank neuer Ideen

Der letzte beobachtete Faktor, der zu Veränderung und Neuerung beitrug, lag im Einfluss begründet, den Überlegungen und Vorstellungen wiederum auf das Instrumentalspiel der AkteurInnen hatten: Neu gefundene Gedankengänge und Imaginationen trugen dazu bei, dass LehrerInnen und SchülerInnen auch neue, ihren Ideen entsprechende Spielweisen herausbildeten. So auch im letzten Abschnitt der Szene, in der die drei Saxophonistinnen an der Mozart-Variation arbeiten. Nachdem die Lehrerin dort zu ihrer Einschätzung gefunden hat, die Musik dürfe nicht wie ein Marsch, sondern nur „aufrecht“ gespielt werden, macht sie diese Assoziation zur Grundlage ihrer folgenden, veränderten Gesangsaufführung:

Die Lehrerin beginnt erneut, das Stück zu singen und sich dazu zu bewegen. Ihre Darstellung ist dabei immer noch den vorangegangenen ähnlich, hat nun aber eine neue, geschmeidigere Qualität: Inke singt zwar weiterhin rhythmisch, aber nun leiser und elastischer, nicht mehr gerade und hart. Sie hält ihren Körper noch aufrecht, aber lässt ihn in kleinen, leichten Bewegungen mit dem Metrum mitschwingen. Auch ihren Kopf bewegt sie weiterhin im Metrum, aber nicht mehr kräftig und mit Nachdruck nach vorne, sondern in leichten Impulsen nach links und rechts. Sie schnipst noch mit den Fingern ihrer rechten Hand, aber nun ohne die zackigen Bewegungen des Arms. Nur ihre Hand selbst pulsiert leicht im Metrum der schnipsenden Finger. Die Lehrerin bricht ab und sagt: „Das ist nicht wirklich marschig, find' ich.“

Man könnte sagen, die Lehrerin hat den „Marschcharakter“ ihrer Aufführung nun zu einem nur noch „aufrechten“ Charakter hin verändert.

Inkes Schülerinnen orientieren sich im Folgenden an dieser Vorahmung und verändern auch ihre musikalische Aufführung entsprechend:

Clara und Johanna spielen das Stück jetzt schneller als zuvor. Die Musik klingt dadurch insgesamt etwas flüssiger und leichter. Zwar akzentuieren die Schülerinnen weiterhin einzelne Töne im Stück, aber insbesondere Clara spielt die schnellen Stellen jetzt weniger stark akzentuiert. Dafür macht sie mehr Fehler: Sie setzt an mehreren schnellen Stellen beim Spielen aus.

Die beiden Schülerinnen versuchen, Inkes „aufrechte“ Interpretation in ihrer musikalischen Aufführung umzusetzen. Am deutlichsten wird dies am Tempo und an Claras neuer Unsicherheit bei den schnellen Stellen: Da sie diese nun nicht mehr so stark akzentuiert wie zuvor, fällt es ihr schwerer, die korrekten Töne zur richtigen Zeit zu spielen. Insgesamt hat sich damit auch die Spielweise der SchülerInnen aufgrund deutlich verändert und vom früheren „Marschcharakter“ distanziert.

Ähnlich wie in der obigen Szene konnten neu gefundene Assoziationen im beobachteten Unterricht insgesamt zu neuen Spielweisen beitragen. Dies galt auch für andere Arten des mentalen Umgangs mit Musik: Überlegungen wie Vorstellungen insgesamt hatten potentiell einen Einfluss darauf, wie LehrerInnen und SchülerInnen im weiteren Verlauf des Unterrichts musizierten. Voraussetzung hierfür war, dass sich die Gedanken und Imaginationen in irgendeiner Weise mit dem Instrumentalspiel in Bezug setzen und so dafür nutzbar machen ließen. Im Falle von Assoziationen habe ich solche Prozesse der Überführung in Instrumentalspiel im vorigen Kapitel ausführlich geschildert.⁴⁶⁷ Die AkteurInnen brachten ihre Vorstellungen entweder schauspielerisch zur Aufführung und verbanden dies mit ihrem Spiel auf dem Instrument. Oder sie fokussierten sich auf Merkmale ihrer Assoziationen, die sich musikalisch realisieren ließen, und arbeiteten daran, diese ähnlich wie in ihrer Vorstellung umzusetzen. Über diese Prozesse hinaus konnten aber auch andere Arten von Überlegungen oder Vorstellungen auf verschiedene Weisen einen Einfluss auf die Spielweisen der AkteurInnen haben:

Am direktesten zeigte sich der Einfluss spieltechnischer Überlegungen auf das Spiel von LehrerInnen und SchülerInnen: Indem die AkteurInnen begannen, über aktuelle praktische Herausforderungen ihres Musizierens zu reflektieren, schufen sie die Grundlage dafür, Lösungen für wahrgenommene Probleme zu entwickeln und ihr Spiel entsprechend anzupassen. In vielen Szenen prägten dabei die LehrerInnen die Interaktion stärker, da sie größeres spieltechnisches Wissen in den Unterricht mitbrachten. In den vergangenen Kapiteln standen bereits zahlreiche Situationen im Fokus der Analyse, in denen dieser Einfluss spielpraktischer Überlegungen sichtbar wurde: U.a. brachte der Akkordeonlehrer in eine Situation mit seiner Schülerin Carolina sein Wissen über den Einfluss von Körper- und Handhaltung auf die Flexibilität der Finger ein und konnte Carolina so zu einer vorteilhafteren Haltung beim Spielen bewegen.⁴⁶⁸ Die Lehrerin Inke vermittelte verschiedenen SchülerInnen ihre Einschätzung zum Zusammenhang zwischen gestützter Ausatmung und kraftvollen Tönen und konnte sie so zu einem impulsiveren Spiel anregen.⁴⁶⁹ Viele weitere Szenen ließen sich nennen, in denen spielpraktische Einschätzungen einen umgehenden Effekt auf das Spiel der AkteurInnen hatten.

Einen ähnlich direkten Einfluss hatten Überlegungen zu stilistischen Merkmalen gespielter Musik: Wenn die AkteurInnen sich Gedanken dazu gemacht hatten, wie sie ein Stück gestalten wollten, konnten sie dies – spieltechnische Fähigkeiten vor-

467 Vgl. S. 218ff.

468 Vgl. S. 109ff.

469 Vgl. S. 122ff.

ausgesetzt – ohne größere Anstrengungen umsetzen und auch ihrem Gegenüber vermitteln. Beispiele aus früheren Kapiteln hierfür sind u.a. Inkes Einschätzung, das Menuett aus dem Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach müsse auf bestimmte Weise betont werden,⁴⁷⁰ sowie Michaels Entscheidung, die Hemiole in *So treiben wir den Winter aus* deutlich zu präsentieren.⁴⁷¹ Beide stilistischen Überlegungen hatten einen unmittelbaren Einfluss darauf, wie die Pädagoginnen die entsprechenden Stellen musikalisch realisierten. Mittelbar beeinflusste dies auch das Spiel ihrer SchülerInnen: Diese orientierten sich an ihren LehrerInnen und eigneten sich deren Gestaltungsideen an.

Auch Vorstellungen der AkteurInnen dazu, wie genau ihr eigenes Spiel auf dem Instrument eigentlich ablief, konnten einen Einfluss auf ihre Spielweise haben, da sie in das Spiel mit einfließen. Dies zeigt sich u.a. in einer Szene, in der die Saxophonschülerin Clara mit ihrer Lehrerin Inke an einem schnellen Sechzehntellauf übt. Clara hatte bereits zuvor gezeigt, dass sie beim Spiel dieses Laufs noch unsicher war. Nun gerät insbesondere eine Stelle daran in den Fokus, an der Clara häufig falsche Noten spielt oder abbricht. Nachdem sie mit ihrer Lehrerin bereits einige Zeit an der Stelle geübt hat, sagt Inke:

⁴⁷²„Inke: „Also da [an der Stelle] ist wichtig, dass Du Dir sozusagen merkst: Da [muss ich] beide Male das A [spielen], ne? Und dann ist ja sozusagen noch der ein Punkt, dass man vom B aufs H wechseln muss, ne? Das äh ist so'n bisschen das - das sind so die beiden .. ähm Punkte, die die Du vielleicht irgendwie im Kopf haben musst. Also ich find's echt super, wenn man hier weiß: Ich hab das B gespielt, danach kommt nur noch ein H. Und dann: Ich hab das A gespielt und die nächst- der nächste Schwerpunkt ist auch nochmal ein A. [...] Und jetzt musst du das verknüpfen: Das Wissen und das Fühlen dieser .. dieses Umstandes sozusagen.“ Die Lehrerin beendet ihre Erklärung und fordert Clara auf: „Dann spiel das doch mal ganz langsam. Und mach dir das bewusst beim Spielen.“

Clara, die währenddessen mehrfach genickt und Inke zugestimmt hat, übt mit ihrer Lehrerin nun zuerst langsam und schließlich immer schneller die besprochene Stelle, bis sie sie schließlich wesentlich sicherer spielen kann. Inke kommentiert abschließend:

„Super. Ich hab' das Gefühl, dass dir das Bewusstsein jetzt tatsächlich was geholfen hat.“

Die Schülerin bestätigt diese Einschätzung im Interview nach der Stunde:

470 Vgl. S. 179ff.

471 Vgl. S. 169ff.

472 Aus Szene: Unterricht Clara 21.05.2014 / 0:11:35

⁴⁷³Clara: „Naja, vorher war's halt irgendwie so, dass ich irgendwie dachte: ‚Oh jetzt kommt ein B‘ oder so. Oder: ‚Keine Ahnung irgendwie.‘ Oder: ‚Oh jetzt kommt die Stelle, die schwierig ist. Muss ich mich jetzt konzentrieren.‘“

I: „Mhm?“

Clara: „Aber jetzt weiß man irgendwie, was man wirklich machen muss, damit's eben – also damit die Stelle auch richtig wird, irgendwie so.“

Die Antwort verdeutlicht, was sich bereits im Unterricht zuvor abgezeichnet hat: Claras genauere Vorstellung davon, welche Töne sie durch ihre Spielbewegungen erklingen lässt, hilft ihr, die Stelle spielpraktisch zu realisieren. Die Schülerin lässt sie offenbar in ihr Spiel mit einfließen.

In der gerade geschilderten Szene deutet sich bereits an, dass auch musiktheoretisches Wissen einen Einfluss auf Spielweisen haben konnte: Der Schülerin Clara hilft ihr Wissen um die Namen der gespielten Töne. Sie kann es in die Vorstellung einfließen lassen, die sie von ihrem eigenen Spiel hat, und wird so souveräner im Realisieren der spielpraktisch anspruchsvollen Stelle. Wie in dieser Szene zeigte sich auch in anderen Situationen, dass der Einfluss musiktheoretischen Wissens eher indirekter Art war: Kenntnisse um musiktheoretische Begriffe und Konzepte konnten in Vorstellungen vom eigenen Spiel einfließen und diese so bereichern und zugleich absichern. Beispielsweise erlangte der Akkordeonist Alexander eine größere Sicherheit im Spielen von Quinten, nachdem er deren Namen gelernt und mit dem Griffmuster auf der Akkordeontastatur verknüpft hatte.

Noch indirekter war der Einfluss, den Überlegungen zu historischen Zusammenhängen auf die Spielweisen der AkteurInnen hatten. Diese ließen sich nur dann in Instrumentalspiel übersetzen, wenn sie in irgendeiner Weise zur Aufführung gebracht werden konnten: Historische Kontexte gespielter Musik mussten in assoziative Bilder einfließen, die dann wiederum in Spiel auf dem Instrument überführt werden konnten. Ein Beispiel hierfür ist Michaels Bild des Stadtbewohners, der mit anderen den Winter aus der Stadt jagt: Der Lehrer hat hier sein Wissen um einen historischen Kontext in eine Art von Schauspiel einfließen lassen, die sich in Spiel auf dem Akkordeon überführen lässt.

Zusammenfassend kann man feststellen: Neue Überlegungen und Vorstellungen zu aufgeführter Musik und zu Spielweisen im Unterricht konnten auch neue Spielweisen mit sich bringen. Voraussetzung war, dass sie sich für das Spiel auf dem Instrument in irgendeiner Weise nutzbar machen ließen. Assoziationen ließen sich wie im vorigen Kapitel beschrieben übersetzen, indem sie zur Aufführung gebracht und

473 Aus dem Interview mit Clara am 21.05.2014. Vgl. Anhang, S. 388ff.

mit Instrumentalspiel verbunden wurden oder indem einzelne Merkmale assoziativer Vorstellungen mit dem Instrument nachgeahmt wurden. Spielpraktische Überlegungen hatten einen direkten Einfluss auf das Musizieren, da die AkteurInnen damit Lösungen für aktuelle Probleme ersannen, die sie beim Spielen wahrnahmen, und dann versuchten, diese praktisch umzusetzen. Überlegungen zu stilistischer Gestaltung von Musik führten ebenso unmittelbar zu Veränderungen im Spiel, da die AkteurInnen ihre Auffassungen davon, wie sie die Töne gestalten wollten, auf dem Instrument direkt umsetzten. Vorstellungen der AkteurInnen, wie genau ihr eigenes Spiel auf dem Instrument ablief, konnten sich ebenfalls auf ihr Musizieren auswirken, da sie in das Spiel mit einfließen. Musiktheoretisches Wissen konnte sich dabei mit diesen Vorstellungen vom eigenen Musizieren verbinden und das Spiel auf dem Instrument zusätzlich sicherer werden lassen. Am indirektesten war der Einfluss, den Überlegungen über historische Zusammenhänge auf das Instrumentalspiel hatten: Die AkteurInnen konnten sie nur dann in Instrumentalspiel einfließen lassen, wenn sie aus ihren gedanklichen Überlegungen heraus assoziative Bilder oder Vorstellungen entwickelten, die sich in einem weiteren Schritt in Spiel überführen ließen.

Zusammenfassung und Ausblick

Ausgehend von der Arbeit dreier Saxophonistinnen an einer Variation von Wolfgang Amadeus Mozart habe ich fünf Aspekte herausgearbeitet, die im beobachteten Unterricht dazu beitragen, dass die AkteurInnen Gedankengänge, Vorstellungen und Spielweisen herausbildeten, die ihnen neu waren:

Die LehrerInnen brachten neue Spielweisen in die Interaktion ein, da sie ihre Vorahmungen am situativen Kontext ausrichteten: Sie behielten nicht eine Art des Spiels bei, sondern präsentierten Musik abhängig davon, was sie ihren Gegenübern in der jeweiligen Situation vermitteln wollten. Teilweise waren ihre Vorahmungen tatsächlich zur lang- oder kurzfristigen Nachahmung gedacht, teilweise sollten sie nur dazu dienen, bestimmte Aspekte am Spiel zu verdeutlichen, die den LehrerInnen wichtig waren. Da die SchülerInnen sich aber in allen Fällen am Spiel der LehrerInnen orientierten, etablierten sich so kontinuierlich neue Spielweisen im Unterricht – unabhängig davon, ob die LehrerInnen dies intendiert hatten oder nicht.

Die SchülerInnen trugen zu neuen Spielweisen im Unterricht bei, indem sie in ihrem Spiel von den Vorahmungen ihrer LehrerInnen abwichen. Die Abweichungen resultierten erstens aus unterschiedlichen Spielbedingungen, unter denen LehrerInnen und SchülerInnen in der jeweiligen Situation musizierten. Zweitens ließen sie sich auf Prioritäten zurückführen, die SchülerInnen im jeweiligen Zeitraum hat-

ten und beeinflussten, wie sie das Spiel ihrer LehrerInnen nachahmten. Drittens erklärten sie sich durch die langfristige Vorlieben, Interessen und Prioritäten der SchülerInnen. Die Veränderungen im Instrumentalspiel, die die SchülerInnen aus diesen Gründen heraus in den Unterricht einbrachten, hatten im Gegenzug einen Effekt auf das Spiel der LehrerInnen.

Neu gefundene Spielweisen führten zu neuen Gedanken, Theorien, Bildern oder Vorstellungen zur Musik, da diese sich wie in Kapitel 6 beschrieben aus dem Spiel auf dem Instrument heraus ergaben. So veränderte sich, was die AkteurInnen mental mit der gespielten Musik in Verbindung brachten, laufend und abhängig davon, wie genau sie zuvor die Musik präsentierten.

Der Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen über ihre Gedanken und Vorstellungen führte dann wiederum zu neuen Überlegungen und Ideen. Ausgangspunkt hierfür war, dass die AkteurInnen Unterschiedliches mit der Musik im Unterricht verbanden. So wurden sie mit Imaginationen und Gedanken ihrer Gegenüber konfrontiert, die ihnen selbst neu waren, und konnten diese für eigene, weiterführende Ideen nutzen. Die Diskrepanzen ergaben sich einerseits aus dem Perspektivunterschied zwischen der musizierenden und der zuschauenden bzw. -hörenden Person. Andererseits resultierten sie aus unterschiedlichen Erfahrungen, die die AkteurInnen in den Unterricht mitbrachten. Die gemeinsame Erarbeitung und Kontextualisierung von Musik im Unterricht ermöglichte LehrerInnen und SchülerInnen dann aus ihren unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen heraus auf mehrerlei Arten, zu unterschiedlichen Gedanken und Vorstellungen zu finden: Erstens ließen sich mit einer musikalischen Aufführung potentiell unzählige gedankliche Themen verbinden. Zweitens führte die Ergebnisoffenheit assoziativer Prozesse im Unterricht dazu, dass verschiedenste Phänomene als ihnen ähnlich assoziiert werden konnten. Drittens ließen sich ausgehend von assoziierten Phänomenen wiederum verschiedene gedankliche Zusammenhänge konstruieren. Und viertens konnten AkteurInnen auch dann, wenn sie sich auf einen bestimmten assoziativen Kontext zur Musik geeinigt hatten, in diesem Kontext doch unterschiedliche Perspektiven einnehmen, die wiederum zu divergierenden Vorstellungen zur Musik führten.

Neu entwickelte Überlegungen und Vorstellungen konnten dann wiederum zu neuen Spielweisen führen: Assoziationen ließen sich wie im vorigen Kapitel beschreiben in Instrumentalspiel überführen, indem sie zur Aufführung gebracht und mit den Spielbewegungen am Instrument verbunden wurden oder indem einzelne ihrer Merkmale auf dem Instrument dargestellt wurden. Spieltechnische Überlegungen hatten einen direkten Einfluss auf das Musizieren, da die AkteurInnen damit Lösungen für aktuelle Probleme ersannen, die sie beim Spielen wahrnahmen, und

dann versuchten, diese praktisch umzusetzen. Überlegungen zu stilistischer Gestaltung von Musik führten ebenso unmittelbar zu Veränderungen im Spiel, da die AkteurInnen ihre Auffassungen davon, wie sie die Töne gestalten wollten, auf dem Instrument direkt umsetzten. Vorstellungen der AkteurInnen, wie genau ihr eigenes Spiel auf dem Instrument ablief, konnten sich ebenfalls auf ihr Musizieren auswirken, da sie in ihr Spiel mit einfließen. Musiktheoretisches Wissen konnte sich dabei mit den Vorstellungen vom eigenen Musizieren verbinden und das Spiel auf dem Instrument zusätzlich absichern. Am indirektesten war der Einfluss, den Überlegungen über historische Zusammenhänge auf das Instrumentalspiel hatten: Die AkteurInnen konnten sie nur dann in Instrumentalspiel einfließen lassen, wenn sie aus den Überlegungen heraus assoziative Bilder oder Vorstellungen entwickelten, die sich dann in einem weiteren Schritt in Musizieren überführen ließen.

Betrachtet man die Szene, die im Zentrum dieses Kapitels gestanden hat, wird deutlich: Alle Ursachen für Veränderungen griffen potentiell ineinander und bewirkten auf diese Weise gemeinsam über die gesamte Interaktion hinweg, dass Neues entstand. So sind die Feststellung der Saxophonlehrerin, das Musikstück von Mozart müsse „aufrecht“ gespielt werden, und die daran anschließende Spielweise der AkteurInnen letztlich nur aus einem Zusammenspiel aller Faktoren heraus zu erklären: Inke hat sich in ihrer Vorahmung auf das Metrum fokussiert; Clara und Johanna haben den zackigen Charakter in ihrer Nachahmung noch verstärkt; Clara hat erkannt, dass diese Art der Aufführung Ähnlichkeiten zu Märschen aufweist. Inke hat sich von dieser Assoziation ihrer Schülerin distanziert; alle drei AkteurInnen haben ihre Spielweise dann wiederum an die neue Charakterisierung der Lehrerin angepasst. Wie die Saxophonistinnen das Musikstück von Mozart schließlich spielen und was sie damit verbinden, hat sich aus all diesen verändernden Bezugnahmen aufeinander ergeben.

Bereits in dieser kurzen Szene kann man erahnen, dass die Veränderungs- und Neuerungs-Prozesse, die im beobachteten Unterricht stattfanden, potentiell unendlich waren: Mit jeder einzelnen Handlung konnte sich etwas Neues entwickeln, das dann wiederum Einfluss auf die folgenden Handlungen hatte. Und tatsächlich bestätigt sich dies, wenn man einen Blick auf den weiteren Verlauf von Claras, Johannas und Inkes Arbeit an dem Stück von Mozart wirft: In der nächsten gemeinsamen Stunde wird Clara die Spielweise, die sich bis dahin entwickelt hat, als „fröhlich“ bezeichnen. Johanna wird dies ihrerseits zum Ausgangspunkt nehmen, das assoziative Bild zweier Personen zu ersinnen: Eines wichtigtuerischen Erwachsenen im Vordergrund und einer Person im Hintergrund, die herumalbert und sich über das Benehmen des anderen lustig macht. Inke wird sich von dieser Idee begeistert zei-

gen und mit ihren Schülerinnen im Folgenden daran arbeiten, den Dialog zwischen Wichtigtuern und Spöttern musikalisch deutlicher werden zu lassen. Der kontinuierliche Veränderungs- und Neuerungsprozess, der bereits einige Stunden zuvor begonnen hat und dessen Struktur ich in diesem Kapitel anhand einer kurzen Szene verdeutlicht habe, wird damit in die nächste Runde gehen.

Die grundlegende Beobachtung, dass SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht sowohl ihre Spielweisen als auch ihre Überlegungen und Vorstellungen zur Musik immer wieder veränderten, sodass sich kontinuierlich Neues ergab, dürfte sich in ähnlicher Weise in allen musikpädagogischen Situationen machen lassen. Hierfür spricht erstens, dass sich – wie oben beschrieben – unzählige kleine und kleinste Veränderungen beobachten ließen, die ineinandergriffen und letztlich größere Veränderungen zum Ergebnis hatten. Selbst wenn einige dieser Veränderungen so nicht in anderen Situationen zu finden wären, blieben doch immer noch zahlreiche andere Faktoren übrig. Zweitens ergaben sich viele der Veränderungen aus Faktoren heraus, die im Instrumentalunterricht personen- und situationübergreifend eine Rolle spielen. Um nur einige zu nennen: Eine ungleiche Rollenverteilung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, unterschiedliche Vorerfahrungen und Prioritäten sowie Perspektiv-Unterschiede zwischen Musizierenden und Zuschauenden dürften sich so prinzipiell in allen Arten von Instrumentalunterricht finden lassen. Drittens spielte sich ein Großteil der beobachteten Veränderungen außerhalb von Wahrnehmung und gezieltem Einfluss der AkteurInnen ab und war damit auch nicht an deren Charakter oder Unterrichtsstil gebunden. All dies spricht dafür, dass instrumentaltagogische Interaktion situationsübergreifend ein Potential für Veränderungen und Neuerungen mit sich bringt.

Inwieweit sich die Beobachtungen einzelner Veränderungs-Faktoren auf andere musikpädagogische Situationen übertragen lassen, ist – wie in den vorigen Kapiteln auch – weniger klar zu sagen:

Am allgemeingültigsten dürften jene Beobachtungen sein, die ausschließlich das Musizieren betreffen: Sowohl die kontinuierlichen Veränderungen in den Vorahmungen der LehrerInnen als auch die Abweichungen im Spiel der SchülerInnen schienen nicht von Personen, Kontext oder Unterrichtsstil abhängig zu sein. Sie ergaben sich, wann immer Personen im Unterricht musizierten.

Auch die Beobachtung, dass unterschiedliche Erfahrungen der AkteurInnen zu divergierenden Überlegungen und Vorstellungen zur Musik führten, erscheint unabhängig von Personen und Charakter der Unterrichtsinteraktion. Derartige Prozesse zeigten sich im Unterricht beider LehrerInnen und bei allen SchülerInnen.

Stärker abhängig vom Charakter des jeweiligen Unterrichts dürfte dagegen sein, inwieweit Unterschiede im mentalen Umgang mit Musik explizit in die Interaktion einfließen und dort zu einem produktiven Austausch beitragen. Voraussetzung hierfür war u.a., dass die LehrerInnen solche Äußerungen ihrer SchülerInnen zuließen und förderten: Während die Saxophonistin tendenziell eher einen dialogischen Austausch über Gedanken und Vorstellungen zuließ, äußerten sich die SchülerInnen des Akkordeonlehrers seltener ihre Gedanken zur Musik. Dies wird auch in den obigen Beispielen deutlich: Während sowohl Clara und Johanna als auch Matilda im Unterricht die Möglichkeit erhalten, Assoziationen zur Musik zu äußern, nennt der Akkordeonschüler Alexander seine Vorstellungen vor allem in Interviews mit mir. Wenn er sie im Unterricht äußert, dann spricht er – wie im Falle seiner Assoziation der Hexenjagd – eher zu sich als zu seinem Lehrer.

Da meine Beobachtung insgesamt nur über vier Monate erfolgte, bleibt auch offen, inwieweit Prozesse der kontinuierlichen Veränderung und Neuerung, wie ich sie hier beschrieben habe, tatsächlich über einen langen Zeitraum hinweg aufrecht zu erhalten wären. Es lässt sich mindestens annehmen, dass nach einer gewissen Zeit der Auseinandersetzung mit einem Musikstück oder mit der Musik eines bestimmten Komponisten eine Art von Festigung in Spielweisen und Vorstellungen sowie Überlegungen zur Musik einsetzt. Zwar dürften weiterhin kleine Veränderungen stattfinden – insbesondere was das Musizieren betrifft. Allerdings haben diese vermutlich weniger Auswirkung darauf, was mit der gespielten Musik mental verbunden wird, da sich bereits eine bestimmte Beziehung zur Musik etabliert hat.

In diesem Kapitel habe ich mich – ausgehend von meinen Fragen im theoretischen Teil der Arbeit – ausschließlich mit solchen Veränderungen und Neuerungen beschäftigt, die das Konstituieren von Musik im engen Sinne betrafen, also das Spiel auf dem Instrument sowie die Vorstellungen und Überlegungen dazu. Im Zuge meiner Analyse hat sich allerdings gezeigt, dass eine weitere Art mentaler Prozesse im Unterricht eine enorme Rolle dabei spielte, dass und wie sich Neues entwickelte: LehrerInnen wie SchülerInnen hatten Vorstellungen und Überlegungen, die ihr jeweiliges Gegenüber betrafen. Diese flossen in ihr Handeln ein und trugen so ebenso zum Fortlauf der Interaktion bei. Mit diesem Einfluss werde ich mich im folgenden Kapitel genauer auseinandersetzen.

10. Deutungen der LehrerInnen

Auch in diesem Kapitel geht es mir darum, wie sich im Zuge des beobachteten Unterrichts Neuerungen und Veränderungen ergaben. Ich beschreibe einen zentralen Aspekt der Interaktionen, der hierbei eine große Rolle spielte: Die LehrerInnen deuteten die Handlungen ihrer Schülerinnen, um darauf reagieren und ihr eigenes pädagogisches Handeln gestalten zu können. Damit nahmen sie durch ihre Deutungen großen Einfluss darauf, welche Arten Musik zu konstituieren ihre SchülerInnen letztlich herausbildeten. Ich betrachte damit ein Phänomen zwischenmenschlicher Interaktion, das in der soziologischen Forschung eine große Rolle spielt und dort unter dem Begriff der *Interpretation* beschrieben wird.⁴⁷⁴ MusikerInnen dürfte dieser Begriff vermutlich eher im Kontext der Auseinandersetzung mit Musik vertraut sein, wo er die künstlerische Deutung und die damit verbundene klangliche Realisation eines Musikstücks bezeichnet.⁴⁷⁵ Auch Interpretation im soziologischen Sinne beschreibt eine Art von Deutung, allerdings nicht die von Musik, sondern jene, mit der Menschen versuchen, sich das Verhalten ihrer Gegenüber zu erklären: Gemäß soziologischer Autoren nimmt eine Person, wenn sie mit einer anderen interagiert, deren Handlungen und Äußerungen nicht einfach nur wahr, sondern interpretiert diese auch, indem sie versucht, Gründe dafür zu finden. Wie unter anderem der Soziologe Erving Goffman in seinen Studien herausgearbeitet hat, benötigen Menschen solche Deutungen als Ausgangspunkte, um sinnvoll auf die Verhaltensweisen ihrer Mitmenschen reagieren zu können.⁴⁷⁶ Interpretationen im soziologischen Sinne beeinflussen also, wie Menschen mit anderen Personen umgehen, wie sie handeln und was sie ihnen gegenüber äußern. Sie bilden somit einen zentralen Bestandteil zwischenmenschlicher Interaktion.

Obwohl die Deutung menschlichen Verhaltens auch ein wesentlicher Aspekt musikpädagogischer Interaktionen sein dürfte, hat sie in meiner Literaturbetrachtung im zweiten Kapitel dieser Arbeit keine Rolle gespielt. Die Ursache hierfür ist, dass das soziologische Konzept der Interpretation in musikpädagogischer Literatur bisher – zumindest explizit – nicht näher besprochen wird. Auch in meine theoretische Betrachtung von Instrumentalunterricht und die daraus resultierenden Fragen für

474 Erving Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life* (Harmondsworth: Penguin, 1990), 5ff.

475 Vgl. Stephen Davies und Stanley Sadie, „Interpretation“, in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, hg. von Stanley Sadie und John Tyrell, 2. Aufl., Bd. 12 (London: Macmillan, o. J.).

476 Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*.

meine empirischen Untersuchungen ist der soziologische Begriff der Interpretation daher nicht eingeflossen. Während meiner Analyse wurde allerdings deutlich, wie stark die beobachteten Interaktionen im Instrumentalunterricht dadurch geprägt waren, dass insbesondere die PädagogInnen Erklärungen für das Verhalten ihrer SchülerInnen entwickelten und ihr eigenes Verhalten daran anpassten. Daher werde ich im Folgenden genauer beschreiben, wie dies geschah. Hierzu thematisiere ich zwei Fragenkomplexe:

- Wie deuteten die LehrerInnen im beobachteten Unterricht das Spiel ihrer SchülerInnen: Warum waren ihre Interpretationen wichtige Grundlage für ihr pädagogisches Handeln? Wie fanden sie zu ihren Deutungen? Zu welchen Erklärungsansätzen für das Spiel der SchülerInnen führten sie ihre Interpretationen?
- Warum und wie beeinflussten die Deutungen der LehrerInnen die SchülerInnen in ihrem Schaffen von Musik?

Deutungen der LehrerInnen als Grundlage ihres Handelns

Im Zentrum der folgenden Betrachtungen steht erneut jene Szene aus dem fünften Kapitel, in der die Saxophonlehrerin Inke und ihre Schülerin Matilda am ersten Satz der Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach arbeiten. In ihrer Interaktion thematisieren die beiden Akteurinnen zwei Aspekte: Ausgehend von den zögerlich ansprechenden Tönen der Schülerin besprechen sie, wie Matilda mit ihrem schwergängigen Saxophonblatt umgehen kann. Und ausgehend von der wenig ausdrucksvollen Spielweise der Schülerin arbeitet Inke daran, ihre Schülerin zu einem bewegteren, expressiveren Spiel anzuregen.⁴⁷⁷ Betrachtet man dort genauer, wie sich die Lehrerin während dieser Interaktion äußert, zeigt sich, dass alle ihre Einschätzungen und Vorschläge auf verschiedenen Deutungen basieren, ohne die sie nicht denkbar wären. Bezugspunkt dieser Deutungen ist die gemeinsame musikalische Aufführung der Bach-Sonate zuvor:

⁴⁷⁸Inke und Matilda spielen den ersten Satz der Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach. Die Lehrerin beginnt ihre Klavierbegleitung einen Takt, bevor ihre Schülerin mit der Melodiestimme einsetzt. Matilda spielt das Musikstück relativ ausdruckslos: Sie präsentiert die Töne in mittlerer Lautstärke, macht beim Spielen nur geringe dynamische Unterschiede und formt auch die einzelnen Töne einander ähnlich, auf wenig akzentuierte Weise, indem sie alle langen Noten im Piano beginnen und dann ins Mezzopiano crescendieren lässt. Dabei steht sie unbewegt von dem Notenständer und hält ihren Blick ununterbrochen auf die Noten gerichtet. So wirkt Matildas Art,

477 Vgl. S. 122ff.

478 Aus Szene: Unterricht Matilda 02.04.2014 / 0:17:39. Vgl. Anhang, S. 356ff.

die Sonate aufzuführen, insgesamt gleichförmig und wenig ausdrucksvoll. An einer Stelle mit schnellen, tiefen Sechzehntelnoten sprechen mehrere Töne nacheinander nicht rechtzeitig oder gar nicht an – die Schülerin bricht ab. Sie nimmt ihr Saxophon noch einmal an den Mund und befeuchtet dessen Blatt. Dann hebt sie das Instrument näher vor die Augen und guckt sich Mundstück und Blatt genauer an. Schließlich wendet sie den Blick zu ihrer Lehrerin.

Betrachtet man im Folgenden genauer, wie die Lehrerin auf das schwergängige Blatt der Schülerin sowie auf ihr wenig ausdrucksvolles Spiel eingeht, kann man erkennen, dass jede ihrer Äußerungen mit Deutungen verbunden und von ihnen beeinflusst ist. So offenbart bereits der erste, kurze Kommentar der Lehrerin eine dahinter liegende Vermutung:

Inke hat noch kurz weiter gespielt und einen Schlussakkord improvisiert. Dabei hat sie ihren Blick langsam zu ihrer Schülerin gewandt. Als diese nun zu ihr hinschaut, sagt die Lehrerin: „Klingt 'n bisschen äh schwer das Blatt gerade.“

Auf den ersten Blick könnte diese Feststellung wie eine reine Wahrnehmungsbeschreibung wirken. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die Lehrerin hier bereits eine Deutung einfließen lässt. Tatsächlich wahrgenommen hat sie nämlich nur, dass Matildas Töne beim Spielen träge angesprochen haben und dass die Schülerin im Anschluss an ihren Spielabbruch das Mundstück und Blatt näher betrachtet hat. Aus diesen Wahrnehmungen heraus schließt die Lehrerin nun, dass Matilda offenbar Probleme mit einem schwergängigen Blatt habe. Im folgenden knüpft Inke an diese Vermutung an und verfeinert sie zugleich:

Die Lehrerin fährt fort: „Anders als eben bei unseren Tonleitern. Haste was verändert?“

Inke entwickelt hier ihre Interpretation weiter, indem sie zusätzliche Informationen in ihre Überlegungen mit einbezieht: Sie erinnert sich, dass ihr in der bisherigen Stunde noch keine Anspracheprobleme aufgefallen sind. So kommt sie zu der Vermutung, dass die Schülerin seitdem etwas an der Einstellung ihres Blattes geändert haben könne. Im folgenden verneint dies Matilda allerdings:

Matilda guckt weiterhin zu ihrer Lehrerin, sagt aber nichts.

Inke schüttelt ihren Kopf und fragt „Nee?“

Die Schülerin bestätigt: „Nee.“

Da sich die Deutung, eine veränderte Position des Blattes könnte der Grund für dessen Schwergängigkeit sein, nicht bestätigt hat, entwickelt die Lehrerin nun eine andere Erklärung. Zwar äußert sie diese nicht explizit, macht sie aber zur Grundlage ihres folgenden Ratschlags:

Inke fordert ihre Schülerin auf: „Mach mal ab.“ Dies begleitet sie mit einer Geste: Sie krümmt die Finger ihrer rechten Hand zusammen, als wolle sie damit etwas Rundes umfassen und spreizt nur den Daumen gerade weg. In dieser Haltung führt sie die Hand mit gestrecktem Daumen voran auf Mundhöhe nach hinten an ihrem Kopf vorbei. Dann sagt sie „Einmal nochmal ähm dran nuckeln“, nimmt die rechte Hand dazu mit immer noch gekrümmten Fingern, aber nun ohne abgespreizten Daumen vor ihren Mund und bewegt sie mehrfach schnell auf den Mund zu und wieder weg. „Und dann is' glaub ich besser. Das ist 'n bisschen widerspenstig.“ Mit ihren letzten Worten wendet Inke den Blick von Matilda weg und den Noten zu, die vor ihr auf dem Flügel stehen.

Matilda öffnet die Schraube, die das Blatt am Saxophon befestigt, nimmt das Blatt ab und führt es in den Mund, wo sie es mehrfach hin- und herbewegt.

Inke ist zum Schluss gekommen, dass die Schwergängigkeit des Blattes nicht mit dessen Position im Mundstück, sondern mit dem „widerspenstig[en]“ Blatt selbst zusammenhänge. Da in diesem Falle ein erneutes Anfeuchten hilfreich sein kann, äußert sie diese Empfehlung. Ihr Ratschlag resultiert damit aus einer Reihe von Deutungen, die sie nacheinander überprüft hat, bis sie zu einer befriedigenden Erklärung für Matildas zögerlich ansprechende Töne gekommen ist.

Als die Lehrerin sich im weiteren Verlauf der Szene der wenig expressiven Spielweise ihrer Schülerin zuwendet und diese kritisiert, fließen erneut Interpretationen in ihre Äußerungen ein. So u.a. gleich zu Beginn ihrer Kritik:

Inke blättert an den Anfang der Partitur zurück und sagt: „Wir fangen nochmal an, Matilda, jetzt wo wir schonmal abgebrochen haben, ne?“ Sie steht vom Flügel auf, nimmt sich ihr Saxophon und geht hinüber zur Schülerin. Sie sagt: „Der Anfang – das ist natürlich schade, dass ich dir den ganzen – dies ganze Klaviervorspiel nicht vorspielen kann, weil, weil Du dann einfach nicht so in der Stimmung schon bist, ne?“

Die Lehrerin zieht hier ihr eigenes, fehlendes Klaviervorspiel als Deutungsmöglichkeit für das wenig ausdrucksvolle Spiel der Schülerin heran. In Inkes anschließender Aufforderung, mit exaltierteren Bewegungen und impulsiverem Klang zu spielen, schwingt dann noch eine weitere Interpretation mit, die allerdings nicht derartig explizit wird. Inke deutet sie nur an, als sie abschließend feststellt:

„Das klingt noch'n bisschen zögerlich jetzt am Anfang bei Dir.“

Im Interview mit mir wird die Lehrerin erläutern, was hinter dieser Charakterisierung steckt: Sie erklärt mir, Matildas zurückhaltende Spielweise habe mit ihrem Charakter als Musikerin zu tun. Die Schülerin spiele von ihrem „Typ“ her insgesamt eher „rational“ und „in sich [gekehrt]“: Sie musiziere „feinfühlig“ und „sensibel“, sei gut im Zählen und Hören und könne musikalische Anregungen schnell

umsetzen. Sobald es aber daran gehe, „mal loszulassen“ und „freier zu werden“, werde sie „unsicher“. Wenn Inke also in der oben geschilderten Szene die Spielweise ihrer Schülerin als „zögerlich“ charakterisiert, dann trifft sie diese Einschätzung nicht nur auf Basis einer aktuellen Wahrnehmung, die sie in dem Moment gemacht hat. In die Spiegelung der Lehrerin fließt auch eine grundlegendere Annahme über den Charakter der Schülerin ein. Somit erhält die Formulierung „zögerlich“ eine doppelte Konnotation: Die Lehrerin bringt damit ebenso ihre Einschätzung zur Art der Spielweise als auch zum Charakter der Schülerin zum Ausdruck.

Die geschilderte Szene steht exemplarisch für den von mir beobachteten Unterricht: Wann immer die PädagogInnen sich zum Spiel ihrer SchülerInnen äußerten, flossen darin Deutungen ein.⁴⁷⁹ Dies reichte von eher simplen Interpretationen wie der Vermutung, ein Schüler spiele unsicher, weil er in der vergangenen Woche nicht geübt habe, bis hin zu wesentlich differenzierteren Erklärungsansätzen. Beispielsweise äußerte Michael mir gegenüber die Vermutung, dass sein Schüler Alexander zur Zeit meiner Beobachtung wenig übe, weil er kurz zuvor sehr erfolgreich beim Wettbewerb „Jugend Musiziert“ teilgenommen habe und nun nicht mehr motiviert sei. Er habe Probleme, wieder in den drögen Alltag des Unterrichts zurückzufinden. Der Lehrer bezog hier also zahlreiche Informationen zu seinem Schüler und dessen aktueller Situation in seine Deutung ein. So fand er zu einer wesentlich differenzierteren und weitreichenderen Erklärung als nur jener, sein Schüler habe nicht geübt.

Deutungen spielten deshalb eine so wichtige Rolle im Unterricht, weil sie den LehrerInnen Grundlagen dafür lieferten, pädagogisch zu handeln und auf ihre SchülerInnen einzugehen. Sie stellten die Voraussetzung dafür dar, dass die PädagogInnen sinnvoll auf das Spiel ihrer SchülerInnen reagieren können. So auch in der obigen Szene: Inke kann Matilda dort nur deshalb den Ratschlag geben, das Blatt erneut zu befeuchten, weil sie vermutet, dass dieses die Ursache für die langsame Ansprache der Töne darstelle.

Über die einzelnen Unterrichtssituationen hinaus hatten die Interpretationen, die die LehrerInnen herausbildeten, auch einen langfristigen Einfluss auf ihr Handeln, da sie eine wichtige Grundlage dafür bildeten, welche Ziele sie sich setzten. Dies wird exemplarisch deutlich an Inkes Umgang mit ihrer Deutung, die „zögerliche“

479 Auch die SchülerInnen interpretierten die Handlungen ihrer LehrerInnen im Unterricht.

Allerdings ließ sich kein ähnlich deutlicher Einfluss dieser Interpretationen auf die Umgangsweisen mit Musik, die sich im Zuge der Interaktionen herausbildeten, erkennen. Daher stelle ich sie hier nicht ausführlicher dar.

Spielweise ihrer Schülerin habe mit deren introvertiertem Charakter zu tun. Im Interview erklärt sie, sie wolle Matilda helfen, aus ihrer eher kontrollierten, unfreien Art zu Musizieren herauszufinden. Hierzu sei es wichtig, „das große, romantische“ Spiel zu lernen. Dabei macht sie gestisch klar, worum es ihr geht: Sie deutet mit ihren Armen ähnlich ausladende, impulsive Spielbewegungen an, wie sie sie auch im Unterricht gezeigt hat. Die Lehrerin nimmt also ihr Bild, Matilda spiele vom Charakter her eher vorsichtig und habe Probleme dabei, aus sich heraus zu gehen, zur Grundlage für ihre Zielsetzung im Unterricht: Sie möchte die Schülerin zu einer expressiveren, mutigeren Musikerin machen.⁴⁸⁰

Im Zuge meiner Analyse zeigte sich: Je differenzierter sich die LehrerInnen das Spiel ihrer SchülerInnen interpretierten, desto besser konnten sie darauf eingehen. Gut zeigen lässt sich dies anhand einer Szene aus Michaels und Alexanders gemeinsamer Arbeit an *So treiben wir den Winter aus*. Die Stunde, aus der die Szene stammt, findet zwei Wochen vor dem geplanten Premierenkonzert statt, auf dem der Schüler das Stück vorspielen soll. Da der Zeitplan eng und das Musikstück relativ schwer ist, hatte Alexander in der vorangegangenen Woche eine recht umfangreiche Aufgabe: Er sollte die komplette linke Hand erlernen, um diese nun im Unterricht mit der rechten Hand zusammensetzen zu können. Als der Schüler nach der Woche in den Unterricht kommt, zeigt sich allerdings, dass er die linke Hand nur bis zu einem bestimmten Punkt erarbeitet hat. Die schwerste Stelle des Stücks, die direkt danach beginnt, hat er nicht geübt. Nachdem Lehrer und Schüler jenen Teil des Volkslieds durchgegangen sind, den Alexander geübt hat, wendet sich Michael der schwierigen Stelle zu:

⁴⁸¹Michael spielt den Mittelteil von *So treiben wir den Winter aus* mit beiden Händen an. Die schwierige linke Hand spielt er etwas langsamer als sonst und macht zwischen den einzelnen Motiven kurze Pausen. Er schaut dabei ohne Unterbrechung und mit leicht zusammengezogenen Augenbrauen in die Noten. Nach einigen Takten bricht er ab und sagt mit großem Nachdruck zu Alexander: Du musst wirklich ganz viel hier trainieren! Das muss nächste Woche laufen! Und zwar gut laufen, um eine Chance zu haben, das Stück zu spielen!“

480 Ein weiterer Einfluss von Inkes Auffassung, Matilda sei als Musikerin unsicher, auf das Unterrichtshandeln der Lehrerin wird zwar nicht explizit, lässt sich aber zumindest vermuten: Wenn Inke ihre Annahme äußert, das fehlende Klaviervorspiel erschwere die richtige „Stimmung“, könnte auch dies mit ihrer Zielsetzung zusammenhängen, Matilda in ihrer Unsicherheit zu entlasten.

481 Aus Szene: Unterricht Alexander 13.06.2014 / 0:08:45.

Dem Lehrer scheint beim Durchspielen der Stelle noch einmal klar geworden zu sein, wie viel Arbeit Alexander hier noch vor sich hat.⁴⁸² So klingt er nun flehend, beinahe verzweifelt in seinem Versuch, den Schüler doch noch zum entsprechenden Üben anzuregen. Allerdings scheint Alexander davon nicht überzeugt:

Während Michael spricht, sitzt Alexander mit gesenktem Kopf über sein Akkordeon gebeugt. Er blickt von unten herauf kurz zu Michael und dann wieder in die Noten. Dann nickt er langsam, zieht dabei aber die Augenbrauen hoch und schürzt die Lippen wie jemand, der sich sorgenvolle Gedanken macht.

Nachdem die beiden eine Zeit lang an der linken Hand des Musikstücks gearbeitet haben, kommt der Lehrer erneut auf Alexanders bisherige Arbeit an der schweren Stelle zu sprechen:

⁴⁸³Michael beugt sich in Richtung seines Schülers und fragt: „Kann das sein – ich nehm' mal, ich nehm' mal einfach frech an, Du hast auch ein bisschen Ehrfurcht vor dieser Stelle gehabt, ne?“

Alexander sitzt noch immer über das Akkordeon gebeugt. Er verzieht seinen rechten Mundwinkel, beginnt, langsam zu nicken und antwortet bejahend: „Mhm.“ Dann blickt er zu Michael und grinst vorsichtig.

Michael fragt weiter: „[Du hast gedacht:] Oh oh oh. [...]“⁴⁸⁴ Das ist mir ungeheuer! Stimmt's?“

Alexander fängt nun deutlicher an zu grinsen. Erneut bestätigt er die Frage des Lehrers, nun etwas schneller nickend: „Mhm.“

Michael fährt fort: „Und vor Ungeheuern schützt man sich. Ja, das hast Du schon insofern selbstschutzmäßig richtig gemacht. Hm. Musiker kennen Ungeheuer nicht. Sie kennen nur das Ziel!“

Alexander blickt inzwischen wieder in die Noten. Er nickt erneut.

Michael erzählt daraufhin: „Und ich hatte schon Konzerte, das weiß ich ganz genau, die waren so: Ich übe wirklich drei, vier Wochen an einem Stück, das sehr schwer ist.“ Michael fährt sich mit der Hand durch die Haare, als wolle er sie sich raufen. Er fährt fort: „Dann komm' ich nach Hause zu meiner Frau.“ Michael beginnt nun einen imaginären Dialog zwischen sich und seiner Frau: „und sag' ich: ‚Boa puaach! Marike, ich schaff das nicht. Ich muss dieses Stück absagen. Ich schaff' es nicht. Ich übe jeden Tag da wirklich viel dran! Ich schaff' es nicht!‘ Und irgendwann sagt sie zu mir: ‚Michael - dann schaffst Du es jetzt morgen.‘ - ‚Hä? Was – was redest Du?!‘ -

482 Vgl. zu musikalischen Aufführungen als Ausgangspunkt für Reflexion Kapitel 6, S. 158ff.

483 Aus Szene: Unterricht Alexander 13.06.2014 / 0:36:17.

484 Der Lehrer sagt hier „Da kommt Gott persönlich auf mich zu.“ Damit geht er auf die Interaktion in einer früheren Stunde ein, in der der Gottesbezug im Text zentrales Thema war.

„Ich beobachte Dich jetzt viele Jahre und immer wenn Du ankamst und's grad hinschmeißen wolltest, kamst Du am nächsten Tag: Jetzt weiß ich, dass ich's kann! Pass mal auf, was morgen passiert!“ Michael beendet den imaginären Dialog und schließt: „Und sie hatte Recht. Auch da!“

Michaels Erzählung darüber, dass er letztlich jedes Stück rechtzeitig zum Konzerttermin gemeistert habe, auch dann, wenn er zwischendurch am Erfolg gezweifelt habe, scheint sukzessive eine Wirkung auf den Schüler zu entfalten:

Während Michael spricht, sitzt Alexander weiter über sein Akkordeon gebeugt und blickt regungslos in die Noten. Als der Lehrer den imaginären Dialog mit seiner Frau beginnt, wendet der Schüler ihm den Blick zu und lässt ihn fortan nicht mehr aus den Augen. Als Michael schließlich davon spricht, dass er letztlich jedes Stück rechtzeitig gemeistert habe, beginnt Alexander zu lächeln. Er lacht leise auf und nickt.

Michael schließt: „Wir denken lange Zeit: Das ist monströs, das ist unmöglich, das geht in mein Hirn nicht rein, ich werd hier blöd. Das ist sowas von normal – wenn ich schwere Sachen mache. Das [Stück] ist schwer. Und daran musst Du selber wachsen und Dir beweisen: Das das will ich und mache ich. Ich schaff das.“

Alexander nickt nun noch deutlicher und spannt den Mund an wie jemand, der entschlossen ist, eine Aufgabe anzunehmen. Dann grinst er seinen Lehrer an.

In den Reaktionen des Schülers deutet sich an, dass Michaels erneuter Versuch, ihn zum Üben zu motivieren, erfolgreich sein könnte. Dies wird sich in den kommenden Wochen bestätigen: Alexander wird es in der kurzen Zeit, die ihm noch verblieben ist, tatsächlich schaffen, das Stück zu erlernen. Er wird es im Konzert erfolgreich vorspielen.

In dieser Szene zeigt sich, wie zentral differenzierte Interpretationen für LehrerInnen als Grundlage waren, um erfolgreich auf ihre SchülerInnen eingehen zu können. Anfänglich hat der Akkordeonlehrer hier noch keine genauere Erklärung dafür, warum sein Schüler nicht weiter als bis zu einem bestimmten Punkt geübt hat. So bleibt ihm nur die sehr allgemeine Aufforderung an Alexander, mehr zu „trainieren“. Eine ähnliche Aufforderung ist allerdings bereits in der vergangenen Woche nicht erfolgreich gewesen. Und auch nun wirkt der Schüler nicht allzu motiviert, sondern eher sorgenvoll. Auch Michael selbst scheint die geringe Erfolgsaussicht seines Motivationsversuchs zu erkennen – so zumindest erklärt sich der beinahe schon verzweifelt klingende Nachdruck in seiner Stimme, als er Alexander erneut zum Üben auffordert. Erst im weiteren Verlauf des Unterrichts findet der Lehrer zu einer genaueren Erklärung, warum sein Schüler nicht geübt hat. Nun kann er erfolgreicher auf Alexander einwirken: Er kann auf dessen Sorgen eingehen, indem er ihm versichert, dass Zweifel am rechtzeitigen Gelingen eines Stücks auch bei

anderen Musikern erstens üblich und zweitens unbegründet seien. Auch kann er mit dem geschauspielerten Dialog eine motivierende Parallele zur aktuellen Unterrichtssituation entwerfen: Seine Frau erhält darin die Rolle der Unterstützerin, die im tatsächlichen Unterricht gerade Michael einnimmt. Er selbst rutscht in die Rolle des Schülers, der Aufmunterung braucht – und sie erhält. Indem er die Geschichte positiv ausgehen lässt, entwirft er ein Bild, das indirekt auch Alexanders Erfolg vorwegnimmt. Der Schüler, der sich in seiner Sorge verstanden fühlen kann, wird dadurch so motiviert, dass er letztendlich das Stück trotz der kurzen Zeit meistert. Michaels differenzierte Interpretation hat es ihm also erst möglich gemacht, seinen Schüler erfolgreich pädagogisch zu unterstützen.

Wie genau fanden die LehrerInnen zu ihren Deutungen im Unterricht? Anhand der beiden analysierten Szenen lässt sich dies gut erläutern: Um sich das Spiel ihrer SchülerInnen zu erklären, griffen sie auf Wissen zurück, das sie aus früheren Erfahrungen heraus mitbrachten, und nutzten dieses, um ihre aktuellen Wahrnehmungen darin einzuordnen. Potentiell könnte solches Vorwissen vermutlich aus allen denkbaren Erfahrungen resultieren. Im beobachteten Unterricht gründete es allerdings meist auf einer Kombination aus zwei Arten von Erfahrungen:

Einerseits bezogen die LehrerInnen ihr Wissen oft aus Erfahrungen, die sie in Zusammenhang mit ihrem eigenen Instrumentalspiel gemacht hatten – sowohl solchen aus ihrem früheren Unterricht und Studium als auch jenen aus ihrer Tätigkeit als InstrumentalmusikerInnen. Michael macht dies oben ganz explizit: Er greift auf seine eigenen Erfahrungen mit Versagensangst beim Üben zurück, um sich Alexanders Überverhalten zu erklären und den Schüler entsprechend aufzumuntern. Auch Inkes Deutung, die langsam ansprechenden Töne ihrer Schülerin seien auf Probleme mit dem schwergängigen Blatt zurückzuführen, lässt sich aus Erfahrungen heraus erklären, die die Lehrerin im Umgang mit ihrem eigenen Instrument gemacht hat: Ein imaginärer Betrachter, der noch nie mit Saxophonen oder Holzblasinstrumenten zu tun hatte, könnte sich den zögerlich und leise hauchenden Klang der Töne, die aus dem Instrument kommen, vermutlich nicht erklären. So wäre es auch mir als Beobachter in der Situation eher schwer gefallen. Inke kann sich Matildas Problem aus ihren Erfahrungen als Saxophonistin heraus dagegen schnell erklären. Andererseits griffen die LehrerInnen häufig auf Wissen zurück, das sie durch Erfahrungen mit ihren SchülerInnen gesammelt hatten. Dabei konnte es sich sowohl um Erfahrungen mit der jeweiligen InteraktionspartnerIn als auch um solche mit anderen SchülerInnen handeln. Hinter Michaels obiger Interpretation lassen sich solche Erfahrungen nur vermuten: Alexander dürfte nicht sein erster Schüler sein,

der aufgrund der Sorge, ein Stück nicht rechtzeitig zu meistern, die Beschäftigung damit vor sich her schiebt. Bei Inke wird der Einfluss früherer Erfahrungen mit ihrer Schülerin dagegen offensichtlich: Als sie sich Matildas Spielweise mit deren zurückhaltendem Charakter erklärt, fließen in dieses Bild nicht nur aktuelle Wahrnehmungen, sondern auch frühere Erfahrungen ein, die Inke mit ihrer Schülerin gemacht hat.

Wenn die LehrerInnen nach Erklärungen für das Spiel ihrer SchülerInnen suchten, ließen sich drei mögliche Erklärungsansätze besonders deutlich rekonstruieren. Alle drei finden sich auch in der anfänglich geschilderten Szene aus dem Saxophonunterricht:

Wie Inke mit ihrer Vermutung, dass das schwere Blatt Matildas Aufführung beeinflusst habe, erklärten sich die LehrerInnen das Spiel ihrer SchülerInnen oft mit spielpraktischen Zusammenhängen. Sie führten wahrgenommene Aspekte also auf die Spielbedingungen des jeweiligen Instruments, auf spieltechnische Herausforderungen oder auf physiologische Zusammenhänge beim Spielen zurück. Ein zweites Beispiel hierfür findet sich in einer Szene aus dem Akkordeonunterricht, die ich im fünften Kapitel analysiert habe.⁴⁸⁵ Die Schülerin Carolina soll dort eine schnelle Tonleiter mit der rechten Hand spielen. Dies gelingt ihr nur mit Mühe: Ihre Töne klingen laut und wenig klar artikuliert. Michael erklärt seiner Schülerin daraufhin, dass sie den Handballen ihrer rechten Hand, den sie beim Spielen momentan noch am Instrument festklemme, davon lösen müsse. So ermögliche sie es ihren Fingern, freier und schneller zu spielen. Der Lehrer erklärt sich also die Spielweise der Schülerin, indem er sie auf die Spielbedingungen ihres Instruments, auf die spieltechnische Schwierigkeit schneller Läufe und auf den Einfluss ihrer Körperhaltung zurückführt.

Wie Inke in ihrer Feststellung, dass das fehlende Klaviervorspiel Matilda gehindert habe, in die richtige Stimmung zu finden, zogen die LehrerInnen häufig den situativen Kontext einer musikalischen Aufführung für ihre Erklärungsversuche heran. Michaels geschilderte Vermutung, dass sein Schüler Alexander auch deswegen eher unmotiviert spiele, weil er kurz zuvor sehr erfolgreich beim Wettbewerb „Jugend Musiziert“ teilgenommen habe, ist hierfür ein weiteres Beispiel.

Und wie Inke mit ihrer Annahme, Matilda habe einen rationalen, kontrollierten Charakter, erklärten sich die LehrerInnen die Spielweisen ihrer SchülerInnen häufig mit einem Bild, dass sie sich von den SchülerInnen gemacht hatten. So äußert beispielsweise Michael im Interview, dass er an seinem Schüler Alexander dessen

485 Vgl. S. 109ff.

rasche Auffassungsgabe schätze: Man müsse ihm nie viel zeigen, er verstehe immer alles schnell und sei auch in der Lage, dies sofort auf dem Instrument umzusetzen.

Häufig vermischten sich diese drei Arten von Erklärungsansätzen miteinander. So gibt es eine Szene, in der der Akkordeonschüler Alexander ein Musikstück auführt, an dem er bereits seit längerer Zeit arbeitet und das er auch schon auf mehreren Konzerten fehlerfrei gespielt hat. Nachdem er das Stück auch in dieser Szene über weite Strecken fehlerfrei präsentiert hat, spielt er plötzlich mehrere falsche Akkorde nacheinander und muss unterbrechen. Sein Lehrer Michael geht mit ihm die Akkorde des Stücks durch und prüft, ob er diese auch dann auf Anhieb spielen kann, wenn sie aus dem Zusammenhang gerissen sind. Alexander fällt dies schwer – er muss mehrfach in die Noten schauen, die Töne der Akkorde nacheinander lesen und diese dann einzeln auf der Tastatur seines Instruments suchen. Michael erklärt ihm daraufhin, dass er offenbar seine frühere, sichere Kenntnis des Stücks verloren habe, da er dieses wohl seit längerer Zeit nur noch durchgespielt habe. Er müsse sich sein ursprüngliches Wissen über das Stück wieder erarbeiten, indem er sich einzelnen Stellen widme und sich deren Töne wieder klar mache. Damit verbinden sich in dieser Deutung mindestens zwei der genannten Erklärungsarten: Der Lehrer führt das unsichere Spiel des Schülers auf den situativen Kontext zurück, wenn er die lange Zeit bedenkt, die Alexander bereits an dem Stück arbeitet. Und er betrachtet die Unsicherheit des Schülers als das Ergebnis der spielpraktischen Problematik, dass ein zu routinierter Umgang mit lange bekannten Musikstücken irgendwann zu Unklarheiten beim Spielen führen kann. Darüber hinaus lässt sich zumindest vermuten, dass auch der dritte, schülerbezogene Erklärungsansatz in Michaels Äußerung eine Rolle spielt. Wie oben geschildert, sieht der Lehrer seinen Schüler als einen schnellen Lerner an, der neue Stücke ohne große Mühen erarbeiten kann und insgesamt relativ wenig üben muss. Dieses Bild dürfte in die Vermutung, dass Alexander das Stück bereits längere Zeit nicht mehr intensiv geübt habe, mit hineinspielen. Damit wäre Michaels Deutung ein Zusammenspiel aus allen drei Erklärungsarten: Der Lehrer erklärt sich das Spiel seines Schülers aus spielpraktischen Zusammenhängen, aus dem Kontext der Situation und aus dem Bild heraus, das er sich von Alexander gemacht hat.

Bis hierhin lässt sich zusammenfassend sagen: Alle Äußerungen der LehrerInnen zum Spiel ihrer SchülerInnen waren verbunden mit Deutungen, die Aspekte dieses Spiels erklärten. Diese Interpretationen stellten eine notwendige Grundlage für das pädagogische Handeln der LehrerInnen dar: Sie waren die Voraussetzung dafür,

sinnvoll auf Spielweisen der SchülerInnen einzugehen, und lieferten auch Ausgangspunkte für längerfristige Ziele im Unterricht. Je differenzierter eine Deutung war, desto eher ermöglichte sie, zielgerichtet und angemessen mit den Spielweisen der SchülerInnen umzugehen. Um zu ihren Interpretationen zu finden, griffen die LehrerInnen auf Vorwissen zurück. Im beobachteten Unterricht resultierte dieses vor allem aus früheren Erfahrungen mit dem eigenen Instrument und mit ihren SchülerInnen. Wenn sie auf diese Weise das Spiel ihrer SchülerInnen deuteten, folgten sie vor allem drei möglichen Erklärungsansätzen: Sie führten Aspekte des Spiels auf spielpraktische Zusammenhänge, auf den situativen Kontext oder auf das Bild zurück, das sie sich von einer SchülerIn gemacht hatten.

Zum Einfluss der Deutungen auf die SchülerInnen

Welche Deutungen die LehrerInnen zum Spiel ihrer SchülerInnen entwickelten, hatte einen großen Einfluss auf die Unterrichtsinteraktionen und auf die Art der SchülerInnen, Musik zu konstituieren. Will man diesen Einfluss erklären, muss man sich zuerst klar machen, dass diese Deutungen nur in den seltensten Fällen die Unterrichtsrealität eins zu eins abbildeten. Denn erst einmal war jede Interpretation nur eine Vermutung über mögliche Ursachen, die hinter dem im Unterricht wahrgenommenen Spiel eines Schülers oder einer Schülerin liegen konnten. Auch in den oben geschilderten Interpretationen zu Matildas zurückhaltendem Charakter und Alexanders Versagensangst beim Üben wird dies deutlich: In beiden Fällen treffen die PädagogInnen Annahmen über mentale Eigenschaften, bzw. Gedankengänge der SchülerInnen, in die sie keinen tatsächlichen Einblick haben können. Michael macht dies auch selbst durch die Art deutlich, in der er seine Interpretation äußert: Er stellt seinem Erklärungsversuch die Aussage „Ich nehm' mal einfach frech an“ voran, um dann vorsichtig – beinahe tastend – zu erfragen, ob seine Vermutung tatsächlich korrekt sei. Der Lehrer scheint sich hier also auch selbst darüber klar zu sein, dass er mit seiner Interpretation nur eine Annahme darüber äußert, warum sein Schüler nicht geübt hat.

Auf Basis meiner Beobachtungen lässt sich sogar annehmen, dass die Deutungen der LehrerInnen in den allermeisten Fällen die tatsächlichen Ursachen für die Spielweisen der SchülerInnen nicht eins zu eins widerspiegelten. Sie waren in zweierlei Hinsicht beeinflusst durch die Perspektiven der PädagogInnen:

Erstens konnten die LehrerInnen mit ihren Interpretationen immer nur einen Ausschnitt der Zusammenhänge beleuchten, die das Spiel ihrer SchülerInnen beeinflussten: Sie fokussierten sich in ihren Erklärungsansätzen notwendigerweise auf wenige mögliche Gründe dafür, warum ihre Schüler auf eine bestimmte Weise mu-

sizierten. In den allermeisten Unterrichtssituationen dürften darüber hinaus aber noch weitere Ursachen die Schüler in ihren Aufführungen beeinflusst haben. Dies lässt sich ebenfalls anhand der beiden oben geschilderten Szenen zeigen: So nennt die Saxophonlehrerin mit dem fehlenden Klaviervorspiel und Matildas Charakter bereits zwei mögliche Erklärungsansätze dafür, warum ihre Schülerin wenig ausdrucksvoll gespielt hat. Darüber hinaus sind aus der Situation heraus aber noch weitere Interpretationen möglich: Die Unterrichtsstunde, in der sich die Szene ereignet, ist die erste, in der ich als Beobachter anwesend bin und in der zugleich eine Kamera den Unterricht aufzeichnet. Dies dürfte Matilda – wie alle anderen SchülerInnen auch – zusätzlich hemmen.⁴⁸⁶ Die Schülerin Matilda ist zum Zeitpunkt der Aufzeichnung 15 Jahre alt – damit befindet sie sich mitten in ihrer Pubertät. Es wäre also auch möglich, dass sie auch aufgrund einer alterstypischen Unsicherheit so zurückhaltend musiziert. Und schließlich wird sich in den folgenden Stunden und Interviews noch ein weiterer, triftiger Grund für ihr wenig exaltes Spiel herauskristallisieren: Matilda fokussiert sich – anders als die Lehrerin – stärker auf den Klang ihres Spiels und weniger auf die dafür notwendigen Bewegungen. Daher betreibt sie Klanggestaltung auch eher vom Klang aus: Weniger über expressive Bewegung und stattdessen über den Versuch, die Töne direkt zu verändern.⁴⁸⁷ Auch in der Szene aus dem Akkordeonunterricht ließen sich über die Vermutung des Lehrers hinaus noch weitere Gründe dafür finden, warum der Schüler die schwere Stelle nicht geübt hat. So erzählt beispielsweise Alexander selber seinem Lehrer in der Stunde, er habe in der Woche schlicht wenig Zeit gehabt zu üben. Beide Beispiele zeigen: Die LehrerInnen fanden im Zuge ihrer Interpretationen zwar mögliche Gründe für die Spielweisen ihrer SchülerInnen. Da sie aber nie die Gesamtheit aller möglichen Ursachen abbilden können, sondern sich auf bestimmte Erklärungsansätze fokussierten, ließen sie dabei andere mögliche Erklärungen zwangsläufig außen vor.

Zweitens waren die interpretativen Erklärungen der LehrerInnen durch ihre jeweiligen Vorerfahrungen gefärbt. So beleuchteten die PädagogInnen mit ihren Deutungen nicht nur einen ganz bestimmten Ausschnitt der Zusammenhänge, in denen die SchülerInnen musizierten. Sie erklärten diesen Ausschnitt auch auf ihre persönliche Weise. Sehr deutlich wird dies in Inkes Interpretation, die Spielweise ihrer Schüle-

486 Hierfür spricht, dass auch die Lehrerin selbst in einer anderen Szene der Stunde den Einfluss meiner Anwesenheit auf die Schülerin bemerkt und mir gegenüber äußert.

487 Matildas Fokus auf den Klang von Musik stelle ich ausführlich im folgenden Kapitel dar. Vgl. S. 301ff.

rin ergebe sich aus ihrem unsicheren, rationalen Charakter als Musikerin. In dem Interview, in dem sie dieses Bild äußert, ergänzt sie:

⁴⁸⁸ „ich bin halt auch so'n bisschen so'n Typ wie Matilda eigentlich. [...] Sobald das alles so'n bisschen frei wird und so, da fühl ich mich überhaupt nicht mehr sicher.“

Die Lehrerin erklärt sich also das Spiel ihrer Schülerin aus einem Bild von Matilda heraus, das durch ihre eigenen Erfahrungen als jugendliche Saxophonschülerin geprägt ist. Man könnte sagen: Sie überträgt von sich auf Matilda. Wie sich im kommenden Kapitel zeigen wird, ist diese Übertragung höchstens zu Teilen berechtigt: Matilda mit ihrem Fokus auf musikalischen Klang hat noch andere gute Gründe als eine grundlegende Vorsicht, Musik mit wenig körperlichem Ausdruck zu gestalten.⁴⁸⁹

Die persönlich gefärbte Sicht der LehrerInnen führte dazu, dass diese auch dann, wenn sie im Grunde ähnliche Ursachen hinter dem Spiel ihrer SchülerInnen vermuteten, doch zu unterschiedlichen Erklärungen finden konnten. Dies lässt sich gut zeigen anhand eines Vergleichs zweier Unterrichtsszenen, in denen die LehrerInnen sich mit ähnlichen Problemen ihrer SchülerInnen beim Musizieren beschäftigen. Beide PädagogInnen vermuten zwar eine ähnliche Ursache hinter diesen Problemen. Sie haben aber aus ihren jeweiligen Erfahrungen heraus unterschiedliche Auffassungen dazu, wie sich diese Ursache genau erklären lässt. Und so unterscheiden sich letztlich auch ihre Erklärungen für das Spiel der SchülerInnen:

In der ersten Szene übt die Saxophonschülerin Clara mit ihrer Lehrerin Inke an einem schnellen Sechzehntellauf, mit dem sie zuvor bereits häufiger Probleme hatte.⁴⁹⁰ Insbesondere eine Stelle des Laufs, an der Clara häufig falsche Noten spielt oder abbricht, gerät nun in den Fokus: Die Schülerin soll ihr Spiel dort zweimal mit der Note A beginnen, davon ausgehend aber das erste Mal ein B und das zweite Mal ein H spielen. Hierzu muss sie ihre Fingerhaltung auf den Klappen des Instruments ändern. Die Lehrerin fokussiert sich auf diese Stelle und übt mit ihrer Schülerin den genauen Ablauf. Schließlich erklärt sie, wie Clara ihr Spiel verbessern könne:

⁴⁹¹ Inke: „Also da [an der Stelle] ist wichtig, dass Du Dir sozusagen merkst: Da [muss ich] beide Male das A [spielen], ne? Und dann ist ja sozusagen noch der ein- ein Punkt, dass man vom B aufs H wechseln muss, ne? Das äh ist so'n bisschen das - das sind so die beiden .. ähm Punkte, die die Du vielleicht irgendwie im Kopf haben

488 Aus dem Interview mit Inke am 24.04.2014. Vgl. Anhang, S. 400ff.

489 Vgl. S. 301ff.

490 Vgl. zu dieser Szene auch Kapitel 9, S. 267f.

491 Aus Szene: Unterricht Clara 21.05.2014 / 0:11:35.

musst. Also ich find's echt super, wenn man hier weiß: Ich hab das B gespielt, danach kommt nur noch ein H. Und dann: Ich hab das A gespielt und die nächst- der nächste Schwerpunkt ist auch nochmal ein A.“

Clara: „Hm. Hm.“ Sie beginnt, langsam zu nicken.

Inke: „Ja?“

Clara: „Ja.“

Inke: „Und jetzt musst Du das verknüpfen: Das Wissen und das Fühlen dieser ..“

Clara: „Mhm. Ja.“

Inke: „dieses Umstandes sozusagen.“

Clara übt mit ihrer Lehrerin jetzt zuerst langsam und schließlich immer schneller die besprochene Stelle, bis sie sie schließlich wesentlich sicherer spielen kann. Inke kommentiert abschließend:

„Super. Ich hab' das Gefühl, dass Dir das Bewusstsein jetzt tatsächlich was geholfen hat.“

Die zweite Szene ereignet sich im Akkordeonunterricht von Alexander, der dort ebenfalls an an schnellen Läufen arbeitet. Als er diese seinem Lehrer vorspielt, macht er – ähnlich wie die Saxophonschülerin Clara – an solchen Stellen Fehler, an denen er den Griff seiner Hand ändern muss. Sein Lehrer fragt ihn kurz darauf:

⁴⁹² „Hast Du schon mal andere Formen des Durchspielens oder – Dir ausgedacht zum Üben dieser schnellen Sache?“

Felix erklärt, er habe jeden einzelnen der Griffe mehrmals wiederholt um dann zum jeweils nächsten Griff weiterzugehen. Er spielt seinem Lehrer diese Übung vor. Wieder passieren ihm dabei an den Stellen Fehler, an denen er den Griff seiner Hand ändern muss.

Michael schlägt nun vor, diese Wechsel der Handhaltung auf verschiedene Weisen extra zu üben. Die beiden probieren unterschiedliche Herangehensweisen an diese Stelle aus. Abschließend kritisiert der Lehrer:

⁴⁹³ „Dein Tempo leidet vor allem dadurch, dass immer dort der Hand ein bisschen kurz Unklarheit besteht [...]. Wenn du die Unklarheit beseitigt hast, wird sie schnell spielen können, deine Hand.“

Nachdem die beiden sich kurz noch der linken Hand des Stücks zugewandt haben, fährt Michael fort:

„Ich rate Dir – Üben heißt: Um die Figur drum rum gehen.“

Der Lehrer beginnt nun, eine Geschichte zu erzählen. Sie handelt von einem Schüler, der auf einem Wandertag im Museum die Aufgabe hat, sich eine bestimmte

492 Aus Szene: Unterricht Alexander 19.09.2014 / 0:42:07

493 Aus Szene: Unterricht Alexander 19.09.2014 / 0:45:59

Büste anzuschauen und diese später seinem Lehrer zu beschreiben. Der Schüler, der sich die Büste nur von vorne angeguckt hat, wird von seinem Lehrer mehrfach zurückgeschickt. Erst als er um die Büste herumgeht, sieht er, dass diese von hinten noch ein ganz anderes Gesicht zeigt. Michael schließt die Geschichte, indem er in die Rolle des imaginierten Schülers im Museum schlüpft und sagt:

Michael: „Ah! Ich habe die Hälfte nicht kapiert.“

Alexander nickt.

Michael: „Verstehste?“

Alexander nickt erneut.

Michael: „Weil ich's mir einfach gemacht habe. Ich geh hin, ich seh das Ding, ich geh wieder.“

Michael kehrt nun zurück zum ursprünglichen Thema – dem Üben schwieriger Stellen auf dem Instrument:

„Wenn ich übe, ist das immer: Um die Stelle drum rum gehen. Täglich muss ich versuchen, um – Das heißt, ich muss mir alle Ecken angucken. Vielleicht muss ich mal an der Seite schauen. Vielleicht ist da ein Hund, der kackt.“

Alexander beginnt zu lachen. [...] ⁴⁹⁴

Michael: „Ich mein nur – verstehste – diese Dinge sind komplizierter, das ist nicht so einfach: Ich spiel das durch – ich guck von vorne da drauf und dann kann ich das. Hm. So ist es nicht! Aber du bist klug genug, aus all dem zu verstehen.“

Alexander nickt.

Michael: „Da hab ich Hoffnung.“

Alexander nickt noch einmal kurz.

Michael: „Also üb diese Stellen, die Griffe, üb die Wechsel.“

Vergleicht man diese beiden Szenen miteinander, lässt sich feststellen, dass beide LehrerInnen sich hier auf eine ähnliche Ursache dafür fokussieren, warum ihre Schüler beim Spiel der Läufe noch häufig Fehler machen: Beide vermuten, dass die Schüler an den Punkten, an denen sie ihre Fingerhaltung ändern müssen, noch keine klare Kenntnis der exakten Abläufe haben, die über eine erste, körperliche Bewegungsroutine hinausginge.

Beide PädagogInnen äußern aber unterschiedliche Auffassungen dazu, was genau diese Unkenntnis ausmacht und wie sie sich beheben lässt: Für Inke entsteht die Sicherheit im Umgang mit der Stelle „im Kopf“: Sie spricht davon, man müsse sich den Ablauf der Stelle „merken“, und ein „Bewusstsein“ davon entwickeln. Ihr geht es also eher um eine sichere mentale Vorstellung vom Ablauf der Stelle. Clara soll

⁴⁹⁴ Michael erklärt seine Idee des kackenden Hundes: Er erzählt vom Freiburger Münster, in das heimlich die Steinfigur eines kackenden Teufels eingearbeitet sei, um den Bischoff zu ärgern.

sich diese Vorstellung unabhängig vom Spielen ins Bewusstsein rufen, um dann beim Musizieren „das Wissen und das Fühlen“ miteinander verbinden zu können. Ähnlich äußert sich Inke auch in anderen Szenen: Sie rät verschiedenen SchülerInnen, die mentale Vorstellung vom eigenen Instrumentalspiel zu trainieren, um Sicherheit zu erlangen. In Michaels Auffassung ergibt sich Sicherheit im Umgang mit schweren Stellen dagegen eher aus praktischem, abwechslungsreichem Üben auf dem Instrument, wie er es metaphorisch im „drum rum gehen“ um eine Statue beschreibt. Sie ist keine rein mentale Vorstellung, die man unabhängig vom Spiel memoriert, sondern ergibt sich aus möglichst vielseitigen Übeweisen heraus, die es ermöglichen, unterschiedliche Perspektiven auf eine Stelle einzunehmen. Auch diese Auffassung lässt sich in vielen Äußerungen des Lehrers wiederfinden: Er empfiehlt seinen SchülerInnen bei Schwierigkeiten meistens verschiedene Übearten, um so ein facettenreiches praktisches Verständnis einer Stelle zu erlangen. Hinter den Äußerungen beider LehrerInnen zeigen sich also unterschiedliche persönliche Auffassungen darüber, wie sich spieltechnische Sicherheit an schweren Stellen erlangen lässt. Diese fließen in ihre Erklärungen ein und lassen Michael und Inke letztlich zu unterschiedlichen Arten von Vorschlägen finden.

Dadurch, dass die PädagogInnen die Zusammenhänge hinter dem Spiel ihrer SchülerInnen nicht eins zu eins erfassten, sondern eine gefärbte Sichtweise darauf entwickelten, erhielten ihre Interpretationen letztlich einen eigenen Einfluss auf die Interaktion. Sie prägten mit, wie die SchülerInnen Musik aufführten, und was sie mit ihr verbanden. Hier ließen sich ein direkter und ein indirekter Einfluss voneinander unterscheiden:

Direkt wurden die SchülerInnen durch die Interpretationen der LehrerInnen beeinflusst, wenn diese geäußert wurden, da sie sie sich zu eigen machten, um sich Eigenschaften oder auch Probleme ihres eigenes Spiel besser erklären zu können. Dies zeigt sich beispielsweise an der Reaktion der Saxophonschülerin Clara auf die oben geschilderte Erklärung ihrer Lehrerin, die Unsicherheit beim Spielen der schnellen Stelle ergebe sich aus einer unklaren Vorstellung der Abläufe heraus. Im Interview, das ich nach dieser Stunde mit Clara geführt habe, antwortet sie auf meine Frage, ob sie sich noch an irgendeine Situation aus dem Unterricht erinnere:

⁴⁹⁵„Hm vielleicht an diese Stelle, die wir ganz ausführlich ganz am Anfang geübt haben. Da ähm – dieser eine Takt, wo sie [Inke] meinte: Ja wenn Du jetzt weißt, was Du machst, dass es dann leichter wird. Ähm – Ähm – also dass es dann, dass es dann

495 Aus dem Interview mit Clara am 21.05.2014. Vgl. Anhang, S. 388ff.

automatisch besser wird. Also dass ich's gut spielen kann, dass man halt genau weiß, was da jetzt eigentlich passiert.“

Auf meine Nachfrage, wie sie diese Verbesserung beschreiben würde, erklärt Clara:

„Naja, vorher war's halt irgendwie so, dass ich irgendwie dachte: ‚Oh jetzt kommt ein B‘ oder so. Oder: ‚Keine Ahnung irgendwie‘. Oder: ‚Oh jetzt kommt die Stelle, die schwierig ist – [Da] muss ich mich jetzt konzentrieren.‘ Aber jetzt weiß man irgendwie, was man wirklich machen muss, damit's eben, also damit die Stelle auch richtig wird, irgendwie so.“

Die Schülerin übernimmt hier also eine Deutung ihrer Lehrerin, um sich einen Aspekt ihres eigenen Musizierens zu erklären: Wie Inke führt sie ihre bisherigen Probleme mit der schweren Stelle auf ihre zuvor noch unklare Vorstellung über die Spielvorgänge zurück.

Auch in Matildas und Inkes Arbeit an der Bach-Sonate wird die Aneignung von Interpretationen erkennbar: In einer der folgenden Unterrichtsstunden geht es noch einmal um das Anfangsmotiv der Sonate. Die Lehrerin kommentiert dort Matildas Spiel und lässt dabei erneut ihre beiden bereits oben beschriebenen Interpretationen in die Kritik einfließen:

⁴⁹⁶Inke sagt: „Also ich fand, ich hatte das Gefühl, beim zweiten Mal, wo das im Piano kommt, da – da warst‘e irgendwie stimmig. Beim ersten Mal warst‘e ein bisschen überrascht, ne? Da fehlt auch das ganze Vorspiel. Ist so'n bisschen gemein, ne? Versuch Dich direkt in diese [Stimmung hineinzusetzen]: Ich bin laut! Ich bin fröhlich!“ Als die Lehrerin dies sagt, nimmt sie wie in der anfangs beschriebenen Szene ihre nach oben geöffnete Hand vor den Oberkörper. Danach singt sie das Anfangsmotiv an und begleitet dies erneut mit den Andeutungen expressiver Spielbewegungen, wie sie sie auch in der anfänglich beschriebenen Szene gezeigt hat.

Auch in dieser Szene äußert Inke ihre Interpretation, das fehlende Klaviervorspiel erschwere es, „sofort“ in das Anfangsmotiv „einzusteigen“. In ihren Äußerungen „keine Scheu“ und „Das war so'n bisschen verhalten“ scheint erneut die Auffassung durch, dass Matildas Spiel durch ihren vorsichtigen Charakter geprägt sei. Beide Interpretationen sind wie oben beschrieben kein Abbild der Realität: Sie benennen nur zwei mögliche unter vielen Ursachen, die sich in der Situation als wesentlich ausmachen lassen. Die Schülerin orientiert sich nun aber an den Interpretationen der Lehrerin:

⁴⁹⁷Matilda: „Naja – es [das Anfangsmotiv der Sonate] sollte eher laut sein.“

I: „Was meinst Du mit ‚Es sollte laut sein‘? Wieso sollte es laut sein? Sozusagen äh weil...?“

496 Aus Szene: Unterricht Matilda 24.04.2014 / 0:29:00.

497 Aus dem Interview mit Matilda am 24.04.2014. Vgl. Anhang, S. 410ff.

Matilda: „Joa (das ist ja immer) also wenn ich's jetzt so zum ersten Mal spiele, dann kriegt man das nicht immer so gut hin.“

I: „Ok, weil sozusagen, da reinkommen ist dann, ist dann sozusagen schwierig? Oder...“

Matilda: „Na, man muss halt – also das kommt ja ganz am Anfang. Man muss dann auch so volle Power geben, und das ist so bisschen [schwer].“

I: „Wie machst Du das eigentlich, wenn Du volle Power geben willst? [...]“⁴⁹⁸

Matilda: „Also bei mir persönlich ist halt so'n bisschen schwer, weil ich das irgendwie nicht so gut kann, also so richtig laut spielen. Also ich spiel von Anfang an eher leise, auch wenn's doof ist, irgendwie.“

In Matildas Erklärung lassen sich beide Interpretationen ihrer Lehrerin als Inspiration wiederfinden: Die Schülerin orientiert sich an Inkes Erklärung, es sei schwierig, sofort von Anfang an in die richtige Stimmung zum Spielen zu kommen – ohne allerdings das fehlende Klaviervorspiel dafür verantwortlich zu machen). Und sie führt ihr leises Spiel auf ihre persönliche Unfähigkeit zu lautem Spiel zurück. Damit übernimmt die Schülerin beide Deutungen ihrer Lehrerin in ähnlicher Weise. Selbst ihre Selbstwahrnehmung wird von der Lehrerin beeinflusst. Im weiteren Verlauf des Unterrichts, den ich im kommenden Kapitel schildern werde, wird sich allerdings herausstellen, dass Inkes Interpretationen tatsächlich nur zu Teilen korrekt sind.⁴⁹⁹

Darüber hinaus wurden SchülerInnen auch indirekt von den Interpretationen ihrer LehrerInnen beeinflusst, weil sie sich an deren Vorahnungen orientieren, die auf diesen Interpretationen aufbauten. Die Interaktion zwischen der Saxophonlehrerin Inke und ihrer Schülerin Matilda ist hierfür ein gutes Beispiel: Inke hat sich ausgehend von ihrer Auffassung, Matilda spiele von ihrem Charakter als Musikerin her eher kontrolliert und wenig frei, das Ziel gesetzt, ihrer Schülerin zu einem extrovertierteren Spiel zu verhelfen. Also betont sie im Unterricht die „freudige“ Stimmung des Stücks und verdeutlicht ihrer Schülerin, dass sie diese Stimmung nur durch expressives Spiel, sowohl in Bewegung als auch in Dynamik, realisieren könne. Die Schülerin wiederum orientiert sich an der Art, wie die Lehrerin das Stück darstellt. Dies wird im Interview nach einer der Stunden deutlich, als ich frage, wie sie ihr Spiel des Anfangsmotivs beschreiben würde:

⁵⁰⁰Matilda: „Naja, es ist schon irgendwie fröhlich und..“

498 Ich erkläre Matilda, dass ich mich als Akkordeonist nur wenig mit den Spielbedingungen des Saxophons auskenne und sie daher als Expertin für ihr eigenes Instrument schätze.

499 Vgl. S. 301ff.

500 Aus dem Interview mit Matilda am 24.04.2014. Vgl. Anhang, S. 410ff.

I: „Ja?“

Matilda: „Naja – es sollte eher laut sein.“

Etwas später im Interviews ergänzt sie diese Erklärung:

Matilda: „Man muss dann auch so volle Power geben.“

Die Schülerin hat sich hier eine Auffassung zum richtigen Spiel der Bach-Sonate angeeignet, die die Lehrerin zuvor ausgehend von ihrem Bild von Matilda vorgeahmt hatte. Damit ist sie indirekt beeinflusst durch die Interpretation ihrer Lehrerin.

Zusammenfassung und Ausblick

Ich habe in diesem Kapitel erläutert, wie die LehrerInnen das Spiel ihrer SchülerInnen interpretierten und so beeinflussten, wie die SchülerInnen musizierten und was sie mit Musik verbanden. Hierzu habe ich zuerst die Interpretationsprozesse der LehrerInnen genauer dargestellt: Alle Äußerungen der LehrerInnen zum Spiel ihrer SchülerInnen waren mit Deutungen verbunden, die Aspekte dieses Spiels erklärten. Solche Interpretationen bildeten eine notwendige Grundlage für das pädagogische Handeln der LehrerInnen, da sie ihnen ermöglichten, sinnvoll auf Spielweisen der SchülerInnen einzugehen, und auch die Basis für längerfristige Ziele im Unterricht darstellten. Ich habe weiter argumentiert, dass der Erfolg pädagogischer Handlungen von der Feinheit der zugrundeliegenden Deutungen abhing: Je differenzierter eine Deutung war, desto zielgerichteter konnten die LehrerInnen daran anknüpfen. Um zu ihren Interpretationen zu finden, griffen die PädagogInnen auf Vorwissen zurück, das sie vor allem im Umgang mit ihrem eigenen Instrument und im Unterricht mit ihren SchülerInnen herausgebildet hatten. Es ließen sich drei Arten von Erklärungsansätzen herausarbeiten, zu denen die LehrerInnen im Zuge ihrer Interpretationen fanden: Sie führten Aspekte des Spiels auf spielpraktische Zusammenhänge, auf den situativen Kontext oder auf das Bild zurück, das sie sich von einer SchülerIn gemacht hatten.

In einem zweiten Schritt habe ich gezeigt, warum und wie die Deutungen der LehrerInnen eine Auswirkung auf die SchülerInnen hatten: Die Erklärungsversuche beleuchteten erstens immer nur einen Teil jener Faktoren, die das Spiel der SchülerInnen beeinflussten, und waren zweitens durch persönliche Vorerfahrungen gefärbt. Da die PädagogInnen ihre gefärbten Erklärungen zur Grundlage ihres Unterrichtshandelns machten, wurden die SchülerInnen in zweierlei Weise beeinflusst: Sie machten sich die geäußerten Erklärungen ihrer LehrerInnen zu eigen, um sich Aspekte ihres eigenen Musizierens zu erklären. Und sie eigneten sich Spielweisen an, die die PädagogInnen ausgehend von ihren Deutungen vorgeahmt hatten.

Die grundlegende Aussage dieses Kapitels, dass Interpretationen der LehrerInnen einen Einfluss auf Interaktion im Instrumentalunterricht haben, dürfte sich auf alle instrumentalpädagogischen Konstellationen übertragen lassen. Deutungen werden in der soziologischen Forschung als eines der zentralen Merkmale zwischenmenschlicher Interaktion anerkannt.⁵⁰¹ Ich formuliere hier also keine neue Erkenntnis, sondern konkretisiere eine allgemein akzeptierte theoretische Annahme für das Feld instrumentalpädagogischer Interaktion.

Die Argumentation, dass differenziertere Interpretationen zielgerichteteres pädagogisches Handeln ermöglichen, dürfte zumindest grundlegend ebenfalls auf andere Unterrichtskonstellationen zutreffen, da sich hier vermutlich ein Grundcharakteristikum zwischenmenschlicher Interaktion erkennen lässt: Differenzierte Erklärungen für das Verhalten anderer Personen ermöglichen differenzierte Reaktionen.

Auch dass Interpretationen der LehrerInnen die Realität nicht eins zu eins abbilden können, sondern gefärbt sind, dürfte grundlegend für instrumentalpädagogische Interaktionen gelten: Alle Einflussfaktoren auf das Verhalten von SchülerInnen zu kennen und in einer Deutung mitbedenken zu können, erscheint als Aufgabe für eine Person schlicht unerfüllbar.

Die Beobachtung, dass die InstrumentalpädagogInnen in ihren Deutungen vor allem auf frühere Erfahrungen mit dem eigenen Instrumentalspiel und mit SchülerInnen zurückgriffen, dürfte in der Tendenz auch für viele andere instrumentalpädagogische Situationen zutreffen. Hierfür spricht, dass sie sich aus grundlegenden Zielen und Inhalten des Instrumentalunterrichts heraus erklären lässt: Solange dort LehrerInnen daran arbeiten, SchülerInnen das Instrumentalspiel beizubringen, bilden ihre Erfahrungen mit dem eigenen Spiel und mit SchülerInnen den naheliegendsten und zugleich intensivsten Erfahrungsschatz. Potentiell sind allerdings viele weitere Arten von Erfahrungen als Grundlage für Interpretationen denkbar – auch im beobachteten Feld ließen sich bei fortgesetzter Analyse sehr wahrscheinlich noch weitere, weniger prominente Bezugnahmen auf Erfahrungen herausarbeiten. So lässt sich beispielsweise annehmen, dass Konzerterlebnisse, Gespräche mit anderen PädagogInnen und Lektüre von Fachliteratur ebenso Grundlagen für Interpretationen bilden.

Auch die drei Ansätze der LehrerInnen, Handlungen der SchülerInnen über spielpraktische Bedingungen, den situativen Kontext oder ihre Bilder von diesen Schülerinnen zu erklären, dürften sich – zumindest tendenziell – auch in anderen Unterrichtssituationen sehr häufig finden: Dass die LehrerInnen Spielverhalten ihrer SchülerInnen in Rückgriff auf Spieltechnik, Bedingungen des Instruments und der

501 Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, 5ff.

Physis deuteten, erklärt sich schlicht aus ihrem beruflichen Fokus auf die Vermittlung von Instrumentalspiel heraus. Dass sie Verhalten ihrer Gegenüber aus der jeweiligen Situation heraus erklärten, war eine sehr naheliegende Interpretationsart und stellte in den meisten Fällen einen sinnvollen Ansatz dar, um pädagogisch reagieren zu können. Dass sie sich mit der Zeit Bilder von ihren SchülerInnen machten und zur Interpretation ihres Verhaltens heranzogen, dürfte ein Grundcharakteristikum zwischenmenschlicher Interaktion sein, das sich nicht nur im Instrumentalunterricht, sondern immer dann findet, wenn Menschen mit anderen Menschen umgehen. Dennoch sind auch hier mit Sicherheit noch andere Erklärungsansätze als die rekonstruierten denkbar.

Dass LehrerInnen durch ihre Deutungen einen Einfluss auf ihre SchülerInnen nehmen, lässt sich als konstellationsübergreifendes Merkmal instrumentalpädagogischer Interaktionen annehmen, da es sich aus deren Grundstruktur heraus ergibt: LehrerInnen sind wie alle Menschen gezwungen, Annahmen zu treffen, die auf ihren eigenen Erfahrungen basieren, da sie sie als Grundlage für ihr eigenes Handeln brauchen. Mit ihrem Handeln beeinflussten wiederum zwangsläufig ihre SchülerInnen. Wie groß dieser Einfluss tatsächlich ist und wie genau er sich auswirkt, dürfte dagegen weniger einheitlich sein. So lässt sich annehmen, dass eine größere Distanz von PädagogInnen gegenüber ihren eigenen Deutungen deren Wirkung abschwächt. Sie könnte erstens dazu führen, dass die LehrerInnen ihre Interpretationen weniger selbstsicher äußern, und zweitens dazu beitragen, dass sie auch in ihren darauf aufbauenden Unterrichtshandlungen vorsichtiger sind. Auch das Maß, in dem die PädagogInnen ihre Interpretationen äußern, dürfte einen Einfluss darauf haben, wie stark ihre SchülerInnen sich daran orientieren. Nicht zuletzt hatten die SchülerInnen selbst einen Einfluss darauf, wie stark sie sich von den Deutungen ihrer LehrerInnen prägen ließen. So deutete sich an, dass sie sich mit zunehmender Unterrichtszeit von den Sichtweisen der PädagogInnen lösen konnten, um in kritischer Auseinandersetzung damit eigene Deutungen zu entwickeln. Diese Art von Distanzierungsprozess erwies sich als wesentlich für die Antwort auf die letzte zentrale Frage meiner Arbeit: Wie genau fanden SchülerInnen im Zuge der Unterrichtsinteraktion zu einer persönlichen Herangehensweise an Musik? Mit dieser Frage werde ich mich im folgenden Kapitel befassen.

11. Persönliches Schaffen von Musik

In diesem Kapitel geht es um die Frage, wie die SchülerInnen im Zuge der Unterrichtsinteraktion eine persönliche Art des Schaffens von Musik herausbilden, die nur ihnen zu eigen ist. Ausgangspunkt ist die Auffassung von Theorien zu Performativität, Interaktion und Mimesis, gemäß derer Menschen keine angeborene Persönlichkeit besitzen, die sie dann nur noch entwickeln müssten. Vielmehr fänden sie erst im Umgang mit anderen Personen zu persönlichen Eigenschaften; sie seien zwangsläufig beeinflusst durch ihre InteraktionspartnerInnen und eigneten sich deren Handlungen und Äußerungen an, um auf diese Weise zu eigenem Verhalten zu finden.⁵⁰² Die individuelle Persönlichkeit eines Menschen liege demnach nicht in Eigenschaften, die er unabhängig von anderen Personen besitze. Sie ergebe sich aus seinem persönlichen Erfahrungsschatz im Umgang mit anderen Menschen, den nur er in seiner jeweils einzigartigen Sozialisation habe herausbilden können.⁵⁰³ Übertragen auf den Kontext des Instrumentalunterrichts hieße dies, dass auch SchülerInnen in ihrer persönlichen Art Musik zu konstituieren zwangsläufig beeinflusst und geprägt sind durch andere Personen und somit auch durch ihre InstrumentallehrerInnen. Dennoch bildeten sie im Zuge ihres Instrumentalunterrichts eine Herangehensweise heraus, die nur sie ganz alleine auszeichnet. Wie dieser Prozess im beobachteten Unterricht ablief, darum geht es mir auf den folgenden Seiten. Zwei Fragen stehen dabei im Zentrum:

- Woran genau ließ sich das ‚Persönliche‘ der SchülerInnen festmachen, wenn es nicht in einer vollkommenen Unabhängigkeit gegenüber ihren LehrerInnen bestand?
- Wie bildeten die SchülerInnen im Laufe ihres Unterrichts eine solch persönliche Art Musik zu schaffen heraus?

Persönlichkeit durch Selbstbewusstsein im Schaffen von Musik

Im beobachteten Unterricht bestätigte sich die theoretische Annahme, dass SchülerInnen einerseits von ihren LehrerInnen und deren Art Musik zu schaffen geprägt waren und andererseits doch immer ihnen eigene Herangehensweisen zeigten, die sich von denen ihrer LehrerInnen unterschieden. Ein gutes Beispiel hierfür war die

⁵⁰² Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 41f.; Adler, Adler, und Fontana, „Everyday Life Sociology“, 97ff.; Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 97ff.; Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 26; Mahler, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“, 59f.

⁵⁰³ Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 112.

Schülerin Matilda, deren Auseinandersetzung mit der Bach-Sonate in den vorangegangenen Kapiteln wiederholt Thema war. Einerseits orientierte sich Matilda in vielerlei Hinsicht an ihrer Lehrerin. So realisierte sie u.a die Betonungen der Anfangsmotive mithilfe einer Ausatmung vom Zwerchfell aus, die die Lehrerin all ihren Schülerinnen als hilfreich für das Akzentuieren von Tönen vermittelte.⁵⁰⁴ Auch orientierte sie sich an mehreren Aufforderungen Inkes, wie die Sonate zu gestalten sei: Sie entwickelte wie vorgeahmt eine expressivere Art, das Musikstück zu spielen und übernahm die Vorgabe, den Schluss des ersten Satzes „relativ schlicht“ zu spielen.⁵⁰⁵

Zugleich setzte sich die Schülerin in zahlreichen Momenten von ihrer Lehrerin ab: Sie erkannte in einer Stelle des Musikstücks eine Musicalszene und überzeugte damit auch ihre Lehrerin, die von dieser Assoziation erst einmal überrascht war.⁵⁰⁶ Als sie der Forderung ihrer Lehrerin nach einer ausdrucksvolleren Spielweise teilweise nachkam, präsentierte sie das Stück zwar mit expressiverem klanglichem Ausdruck, aber ohne die impulsiven, ausladenden Spielbewegungen, die die Lehrerin sich wünschte.⁵⁰⁷ Ähnliche Beispiele dafür, dass SchülerInnen sich an ihren LehrerInnen orientierten und gleichzeitig eigene, abweichende Herangehensweisen an Musik herausbildeten, ließen sich auch bei anderen SchülerInnen finden: Der Akkordeonist Alexander orientierte sich einerseits an der Einschätzung seines Lehrers, das Volkslied *So treiben wir den Winter aus* habe „Power“ bzw. „Macht“.⁵⁰⁸ Andererseits verband er dies mit neuen, eigenen Ideen: Er äußerte, bei dem Stück müsse er an ein Piratenschiff denken, weil die Musik ihn an die Filmmusik zu *Fluch der Karibik* erinnere.⁵⁰⁹ Und er entwickelte ausgehend von den Ausführungen des Lehrers, das Lied handle von einer Winteraustreibung mit Hilfe Gottes, das Bild einer Hexen- und Teufelsjagd.⁵¹⁰ Die Saxophonistinnen Johanna und Clara eigneten sich einerseits die akzentuiert-metrische Art ihrer Lehrerin an, eine Variation von Mozart zu spielen. Dabei fanden sie aber nicht nur zu einer eigenen, noch zackigeren Spielweise, sondern verbanden auch eigene Vorstellungen mit der Musik.⁵¹¹ Kurz: Die Art der SchülerInnen, Musik aufzuführen sowie Vorstellungen und Überlegun-

504 Vgl. S. 122ff. und 135f.

505 Vgl. zur stilistischen Aufforderung der Lehrerin S. 185f.

506 Vgl. S. 142ff., 156f. und 158.

507 Vgl. S. 135f.

508 Vgl. S. 262ff.

509 Vgl. S. 232

510 Vgl. S. 263f.

511 Vgl. 149ff. und 252ff.

gen damit zu verbinden, ergab sich aus einem Zusammenspiel von Einflussnahmen ihrer LehrerInnen und selbst eingebrachter oder entwickelter Herangehensweisen an Musik. Beide Faktoren waren aufeinander bezogen und ließen sich daher nicht sinnvoll auseinanderhalten.

Tatsächlich erklärt sich die komplexe Gleichzeitigkeit von angeeigneten und selbst eingebrachten Anteilen im Handeln und Denken der SchülerInnen aus Struktur und Zielen instrumentalpädagogischer Interaktion heraus. Denn einerseits ging es den SchülerInnen darum, komplexe praktische Kenntnisse im Umgang mit ihrem Instrument zu erwerben. Hier erwiesen sich Einfluss und Vorahmungen der LehrerInnen als unabdingbar. So halfen Inkes Vorahmungen und ihre Erklärungen, wie sich Töne durch eine ganz bestimmte Art der Ausatmung betonen ließen, all ihren SchülerInnen im Umgang mit dem Instrument. Auch die im fünften Kapitel beschriebene Fähigkeit, sich körperlich in Instrumentalspiel hineinzusetzen, um auf diese Weise zu differenzierteren Beschreibungen zu finden, mussten die SchülerInnen im Unterricht erst sukzessive vertiefen.⁵¹² Auch hier halfen ihnen Einfluss und Vorbild ihrer LehrerInnen. Nicht zuletzt ermöglichten die LehrerInnen ihren SchülerInnen durch ihre Vorahmungen und Einflussnahmen, in ihrem Spiel an musikalische Traditionen anzuknüpfen: Inkes Feststellung, der Schluss einer Bach-Sonate solle „relativ schlicht“ gespielt werden, zählt hier ebenso hinein wie Michaels Vorahmungen und Erklärungen zu Hemiolen und deren musikhistorischer Bedeutung. Andererseits ging es LehrerInnen und SchülerInnen darum, dass letztere zu einem persönlichen Umgang mit den angeeigneten Kenntnissen fanden – sie sollten keine Kopien ihrer LehrerInnen werden. Das Nebeneinander von Angeeignetem und selbst Eingebrachtem lässt sich also mit den grundlegenden Zielen und Strukturen des Instrumentalunterrichts erklären.

Auch wenn sich die SchülerInnen in ihrem musikalischen Schaffen nie vollständig vom Vorbild ihrer LehrerInnen unterschieden, wirkten einige von ihnen auf mich doch persönlich authentischer als andere. Dieser Eindruck ließ sich zurückführen auf eine relativ große Eigenständigkeit im Schaffen von Musik, die sie gegenüber den PädagogInnen zeigten. Während der Videoanalyse einzelner Szenen wurde mir klarer, dass diese Eigenständigkeit sich mit einem Selbstbewusstsein im doppelten Sinne erklären ließ: SchülerInnen, die ich als persönlich authentisch und eigenständig wahrnahm, hatten zum einen ein vergleichsweise klares Bild davon, welche Art zu musizieren und welche Ideen zur Musik sie für sich als richtig betrachteten. Ebenso war ihnen relativ klar, wie sie ihre Vorstellungen auf dem Instrument realisieren wollten. Zum anderen zeigten sie auch eine größere Souveränität

⁵¹² Vgl. S. 116ff.

gegenüber ihren LehrerInnen und mir: Sie brachten häufiger eigene Impulse in die Interaktion ein und präsentierten ihre Ideen selbstbewusst – auch dann, wenn diese von den Vorstellungen der LehrerInnen abwichen. Darüber hinaus gingen sie selbstbestimmt mit den Vorahmungen ihrer LehrerInnen um: Sie eigneten sich diese teilweise durchaus an, aber nicht komplett und in jedem Falle. Wenn sie sie sich zu eigen machten, dann in einer prüfenden Weise – als wollten sie klären, ob sie ihnen passten.

Ein Unterschied im Selbstbewusstsein zweier SchülerInnen wird beispielsweise deutlich, wenn man das Auftreten des elfjährigen Akkordeonisten Alexander mit jenem der 18-jährigen Saxophonistin Clara vergleicht: Alexander wirkte in seinem Spiel und seinen Ideen relativ wenig selbstbewusst. In seiner Spielweise orientierte er sich klanglich und körperlich meist stark an seinem Lehrer. So gestaltete er nicht nur beim Volkslied *So treiben wir den Winter aus*, sondern auch bei anderen Musikstücken seine Akzente ähnlich kraftvoll und scharf und ähnelte dem Lehrer ebenfalls in seinen sehr akzentuierten und impulsiven Spielbewegungen. In Interviews mit mir zögerte er häufig und lange, wenn er eigene Spielweisen oder Überlegungen zur Musik nennen sollte. In den allermeisten Fällen fand er auch auf meine Nachfragen hin keine Antwort.⁵¹³ Auch im Unterricht äußerte er nur sehr selten eigene Ideen zur Musik – und wenn, dann meistens auf explizite Nachfrage oder eher zu sich als zu seinem Lehrer. Zu seiner Aussage, das mittelalterliche Lied *So treiben wir den Winter aus* lasse ihn an ein Piratenschiff denken, fand er beispielsweise nicht im Unterricht, sondern im Interview mit mir. Auch seine Idee, das Lied als eine Art von Hexen- und Teufelsjagd zu betrachten, äußerte er nicht offen dem Lehrer gegenüber, sondern sprach dabei eher gedankenverloren zu sich selbst, ohne die Idee weiter zu verfolgen. Wenn Alexander im Unterricht doch eigene Vorstellungen zur Musik äußerte, dann waren diese meist eng angelehnt an vorige Vorschläge des Lehrers. So seine Idee, der Albatros, den Michael ausgehend vom gleichnamigen Musikstück beschrieben hatte, fliege übers Meer: Der wesentliche Impuls für dieses Bild war vom Lehrer ausgegangen, der Schüler ergänzte die Idee seines Lehrers um eine weitere Facette. In tatsächlichen Widerspruch zu Michael begab er sich nur dann, wenn er ganz sicher schien, dass dieser mit seinen Ideen nicht richtig lag. So in jener Szene, in der er seinen Lehrer – sehr vorsichtig – darauf hinwies, dass Wombats nicht nur nette, sondern auch gefährliche Tiere seien, weil er dies in einer Beschreibung des Tieres explizit gelesen hatte.⁵¹⁴

⁵¹³ Die Assoziation des Piratenschiffs, die ich im achten Kapitel geschildert habe, war eine der wenigen Ausnahmen. Auch diese Idee äußerte er erst auf mehrfache Nachfrage hin.

⁵¹⁴ Vgl. S. 157f.

Im Vergleich zu Alexander zeigte die Saxophonistin Clara in Unterricht und Interviews ein größeres Selbstbewusstsein im Schaffen von Musik: Sie äußerte sich sowohl in den Interviews als auch im Unterricht sehr klar dazu, wie sie musizieren wollte, welche Aspekte ihr wichtig waren, welche Vorstellungen sie zur Musik hatte und auf welche Weisen sie diese realisieren konnte. So konnte sie mir im Interview nicht nur klar und auf Anhieb beschreiben, welche Vorstellungen sie mit der Arabesque von Claude Debussy verband. Sie hatte auch eine klare Auffassung davon, wie sich diese Ideen umsetzen ließen.⁵¹⁵ Im Unterricht konnte sie ungefragt und ohne vorige Anregungen ihrer Lehrerin eigene Ideen zur Musik formulieren. Dies zeigte sich beispielsweise, als sie Inke bei deren Suche nach einer Charakterisierung für die Mozart-Variation unterstützte und feststellte, das Stück habe „Marschcharakter“.⁵¹⁶ Die Schülerin war also im Vergleich zu Alexander klarer in der Lage, ihre Spielweisen, Vorstellungen und Überlegungen zur Musik ihrer Lehrerin und mir gegenüber zu vertreten.⁵¹⁷ Dies wirkte sich auch auf ihr Spiel aus: Da sie sich ihrer eigenen Prioritäten klarer war, zeigte sie sich in ihrem Spiel unabhängiger von den Vorahnungen ihrer Lehrerin. Sie entwickelte häufig von sich aus Spielweisen, ohne Inkes Hinweise abwarten oder erfragen zu müssen.

Inwieweit die SchülerInnen in ihrem musikalischen Schaffen ein solches Selbstbewusstsein an den Tag legten, dürfte zu Teilen durch Faktoren außerhalb ihres Unterrichts beeinflusst gewesen sein. Hierfür spricht u.a. ein Vergleich der Saxophonschüler Jonas und Bennet: Beide waren in einem ähnlichen Alter und hatten ungefähr zur gleichen Zeit das Saxophonspiel begonnen. Dennoch zeigten sie sich unterschiedlich selbstbewusst: Jonas war eher zögerlich darin, eigene Ideen zu äußern oder Spielweisen zu beschreiben. Bennet gelang dies wesentlich besser. Ein Beispiel hierfür ist die im siebten Kapitel beschriebene Unterrichtssituation, in der er mit seiner Lehrerin am Menuett aus dem Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach arbeitete.⁵¹⁸ Er konnte die Art, mit der er das Stück zuvor gespielt hatte, gut rekapitulieren und zur Idee finden, es handle sich möglicherweise um einen Walzer. Im weiteren Verlauf der Stunde hinterfragte er kritisch, woher seine Lehrerin das Wissen über die barocke Art, Menuett zu tanzen, besitze, da sie dies doch nie erlebt habe. Inke führte dieses relativ große Selbstbewusstsein in Gesprächen mit mir dar-

515 Vgl. S. 188f. und 220f.

516 Vgl. S. 252f.

517 Auch hier ließ sich allerdings nicht vollends auseinanderhalten, zu welchen Teilen ihr Umgang mit Musik auf Vorahnungen ihrer Lehrerin und auf selbst entwickelte Anteile zurückging.

518 Vgl. S. 179ff.

auf zurück, dass Bennet der Sohn eines Schauspielers sei. So habe er früh gelernt, sich selbstbewusst gegenüber anderen zu präsentieren.⁵¹⁹ Unabhängig davon, ob diese Deutung stimmt, lässt sich sagen: Bennet und Jonas zeigten sich trotz ähnlicher Unterrichtsbedingungen unterschiedlich selbstbewusst darin, wie sie musizierten und was sie damit verbanden. Sie dürften in ihrem Auftreten durch Faktoren außerhalb des Unterrichts beeinflusst gewesen sein.

Im Unterricht ließ sich auch ein wesentlicher Einfluss der LehrerInnen darauf ausmachen, inwieweit ihre SchülerInnen ein Selbstbewusstsein im Schaffen von Musik entwickelten. So zeigten Inkes SchülerInnen im Schnitt eine größere Selbstsicherheit im Unterricht und in den Interviews als Michaels SchülerInnen. Indem die Lehrerin ihren SchülerInnen insgesamt mehr Raum für eigene Äußerungen gab und diese auch häufiger einforderte als ihr Kollege,⁵²⁰ verhalf sie ihnen offenbar zu einer größeren Übung darin, das eigene Musizieren zu reflektieren.

Unabhängig von Faktoren außerhalb des Unterrichts und dem Einfluss der LehrerInnen deutete sich allerdings fallübergreifend an, dass alle SchülerInnen ihr Selbstbewusstsein im Schaffen von Musik im Laufe ihres Unterrichts sukzessive vergrößerten: Je länger sie Unterricht gehabt hatten, desto eigenständiger und reflektierter zeigten sie sich.

Aufgrund meiner relativ kurzen Beobachtungszeit war es mir nicht möglich, wachsendes Selbstbewusstsein von SchülerInnen über längere Zeit hinweg zu verfolgen. Allerdings hatte ich das Glück, die Saxophonistin Matilda in ihrem Unterricht bei einem wichtigen Schritt auf diesem Weg beobachten zu können. Wie genau dies geschah, werde ich im Folgenden darstellen.⁵²¹

Matildas Weg zu einem selbstbewussteren Schaffen von Musik

Anstoß für Matildas Entwicklung war ihre Arbeit an der Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach. Wie in den vorangegangenen Kapiteln geschildert ging es ihrer Lehrerin Inke darum, ihre Schülerin zu einem expressiveren, körperlich bewegteren Saxophonspiel als bisher anzuregen. Diese Zielsetzung hing zusammen mit dem interpretativen Bild, das sich Inke von ihrer Schülerin gemacht hatte: Matilda sei beim Musizieren vom „Typ“ her eher „rational“ und feinfühlig, habe aber Pro-

519 Auch diese Annahme ist ein Beispiel für eine Interpretation der Lehrerin. Vgl. Kapitel 10.

520 Vgl. S. 121f.

521 Die folgende Rekonstruktion ist in gekürzter Form veröffentlicht worden in Jachmann, Jan, „Ich mach das eher nicht so‘. Wie SchülerInnen ihre eigene Perspektive finden“, *üben & musizieren* 34, Nr. 1 (2017): 6–10.

bleme damit, beim Spielen „mal loszulassen“ und „freier zu werden“. In diese Annahme spielte ein Selbstbild hinein, das die Lehrerin von sich hatte: Inke äußerte im Interview, auch sie selber sei vom Typ her ähnlich wie Matilda und werde unsicher, wenn sie freier spielen solle. Ähnlich wie ihr selber werde es daher auch Matilda helfen, bewegter und exaltierter zu musizieren.

In Matildas Arbeit an der Bach-Sonate zeigte sich allerdings ein wesentlicher Unterschied gegenüber anderen Momenten, in denen SchülerInnen mit Deutungen ihrer LehrerInnen konfrontiert waren: Statt sich die Interpretationen und musikalischen Vorahnungen ihrer Lehrerin mehr oder weniger affirmativ zu eigen zu machen, begab sich Matilda – eher ungewollt – in eine kritische Auseinandersetzung damit. Diese führte sie letztlich zu einem von der Deutung der Lehrerin unabhängigeren Selbstbild als Musikerin sowie zu einem Umgang mit der Bach-Sonate, der der Schülerin geeigneter schien als der von der Lehrerin vorgeschlagene.

Ein erster Schritt in Matildas vorsichtiger Distanzierung von der Sichtweise ihrer Lehrerin deutete sich bereits relativ zu Beginn meiner Beobachtungszeit in einem Interview an, das ich mit ihr führte. Zwar stimmte die Schülerin Inkes Kritik, sie müsse das Anfangsmotiv der Sonate expressiver spielen, grundlegend zu. Bei genauer Betrachtung zeigte sich bei ihr aber ein anderer Fokus als bei Inke:

⁵²²Matilda: „Naja, es ist schon irgendwie fröhlich und..“

I: „Ja?“

Matilda: „Naja – es [das Anfangsmotiv der Sonate] sollte eher laut sein.“

I: „Was meinst Du mit ‚Es sollte laut sein‘? Wieso sollte es laut sein? Sozusagen äh weil...?“

Matilda: „Joa (das ist ja immer) also wenn ich's jetzt so zum ersten Mal spiele, dann kriegt man das nicht immer so gut hin.“

I: „Ok, weil sozusagen, da reinzukommen ist dann, ist dann sozusagen schwierig? Oder...“

Matilda: „Na, man muss halt – also das kommt ja ganz am Anfang. Man muss dann auch so volle Power geben, und das ist so bisschen [schwer].“

I: „Wie machst Du das eigentlich, wenn Du volle Power geben willst? [...]“

Matilda: „Also bei mir persönlich ist halt so'n bisschen schwer, weil ich das irgendwie nicht so gut kann, also so richtig laut spielen. Also ich spiel von Anfang an eher leise, auch wenn's doof ist, irgendwie.“

Anders als die Lehrerin, der es vor allem um exaltierte Spielbewegungen ging, suchte die Schülerin die fehlende „Power“ ihres Spiels eher im Klang der Musik. Im weiteren Interview wurde ihr Fokus auf Klang und Töne noch deutlicher:

522 Aus dem Interview mit Matilda am 24.04.2014. Vgl. Anhang, S. 410ff.

I: „Wenn Du sozusagen für Dich jetzt Dein Laut machst, [...] was Du eben meinstest, [...] wie kommst Du da rein? [...]“

Matilda: „Also man muss halt klar spielen schon auch.“

I: „Was – ok, man muss klar spielen, klar im Klang klar? Oder ..“

Matilda: „Ja.“

I: „Ok?“

Matilda: „Oder – ja, die Töne so gezielt treffen.“

Auch auf meine gezielte Frage hin, inwieweit vielleicht bestimmte Bewegungen für die Erzeugung eines solchen Klangs auf dem Saxophon hilfreich seien, fand die Schülerin schnell wieder zur klanglichen Ebene des Musizierens zurück:

I: „Gibt's da irgendwie 'ne – 'ne Bewegung, die Du machen würdest? Oder..“

Matilda: „Naja, es – also bei dem [Anfangsmotiv] jetzt ist ja der erste Ton so ziemlich schwer. Also..“

I: „Ja? Schwer inwiefern? Schwer zu spielen oder schwer zu – vom Klang her?“

Matilda: „Ja, also ja genau, vom Klang her.“

I: „Vom Klang her. Ok?“

Matilda: „[...] Doch der erste Ton ist so bisschen..“

I: „[...] Der is'n bisschen schwer, ok.“

Matilda: „Ja, dass er – dass man ihn so fallen lässt. Also“ Sie macht eine Bewegung mit den Händen vor dem Körper nach unten.⁵²³

Matilda orientierte sich also durchaus an der Kritik ihrer Lehrerin und stimmte dieser grundlegend zu. Sie entwickelt dabei aber einen anderen – man könnte sagen: auditiveren – Fokus auf ihr eigenes Spiel als die Lehrerin.⁵²⁴

Matildas klangorientierter Fokus auf ihr Spiel schien ihr auch selbst im Zuge der Auseinandersetzung mit der Kritik der Lehrerin zunehmend klar zu werden. Sie schloss ihre Äußerungen dazu, wie man die Sonate mit mehr Power spielen könne, nämlich mit der Aussage:

Matilda: „Also es gibt natürlich Leute, die machen dass so richtig krass [mit der Spielbewegung] [...]. Ich war mal auf'm Konzert, da war eine [Geigenspielerin], die hat so richtig – also die war barfuß und so!“

Jan : „Ja?“

Matilda: „Die hat dann die ganze Zeit rumgetanzt und so. ((lacht))“

I: ((lacht))

⁵²³ Mit dieser Bewegung bezieht sich Matilda vermutlich nicht nur auf den ‚fallenden‘ Klang, sondern auch auf die gestützte Spielweise, die nötig ist, diesen ‚schwer‘ klingen zu lassen. Dennoch liegt ihr Fokus auf dem Klang.

⁵²⁴ Die eher auditiv orientierte Wahrnehmung der Schülerin wird auch in der kommenden Woche im Interview explizit. Dort wird Matilda darüber sprechen, dass ihr Töne – und insbesondere richtige Töne – wichtig seien.

Matilda: „also ich weiß [nicht], ich mach das eigentlich eher nicht so.“

Matildas kritische Abgrenzung von der über die Bühne tanzenden Violinistin lässt sich indirekt auch als Distanzierung von den Vorurteilen der Lehrerin verstehen. Die Schülerin stellte fest, dass ein exzitiert bewegtes Instrumentalspiel, wie Inke sich dies von ihr wünschte, nicht ihre Art sei.

Es lässt sich vermuten, dass gerade die Auseinandersetzung der Schülerin mit der Sichtweise ihrer Lehrerin dazu beitrug, dass sie zu diesem klareren Bild von sich als Musikerin fand: Matilda hatte über mehrere Stunden hinweg erlebt, dass ihre Lehrerin sich von ihr eine exzitiertere Spielweise wünschte und sie beim Spielen für zu vorsichtig hielt. Anfänglich hatte sie sich diese Kritik noch zu eigen gemacht und versucht, ihr gerecht zu werden. Aber inzwischen wurde ihr klarer, dass Inkes Ansatz für sie nicht der passende sei, und sah sich – ähnlich wie in anderen Situationen⁵²⁵ – herausgefordert, selber nach möglichen Gründen für ihre wenig bewegte Spielweise zu suchen. Und so fand sie mit ihrer Feststellung, dass ihr der Klang beim Spielen wichtiger sei als exzitierte Spielbewegungen, eine eigene Erklärung. Auch Matilda nannte mit ihrem klareren Selbstbild erst einmal auch nur einen von mehreren anzunehmenden Gründen für ihr wenig extrovertiertes Spiel. Betrachtet man ihre Spielweise im Unterricht, spricht allerdings viel für ihre Feststellung: Tatsächlich zeigte sich die Schülerin gerade im Vergleich zu ihrer Lehrerin sehr gut darin, Töne ohne große Bewegungen dennoch intensiv und ausdrucksvoll sowie mit großem dynamischem Spektrum zu spielen.

Matildas selbstbewussteres Bild von sich als Musikerin ging spannenderweise einher mit einer klareren Vorstellung davon, wie sie die Sonate, an der sie arbeitete, musikalisch gestalten wollte. Das Musikstück von Carl Philipp Emanuel Bach war das erste längere Musikstück der Schülerin auf dem Saxophon. Matilda stellte in den Interviews fest, dass sie daher noch keinen klaren Zugang zu dem Stück gefunden habe. Sie verglich die Sonate dazu mit einem anderen, kürzeren Stück, das sie gerade spielte: Dieses habe eine „bestimmte Stimmung“. Daher sei es einfacher, damit umzugehen. Man wisse, „was man spielen soll und wie man das spielen soll“. Bei dem Stück von Bach sei das anders: Da könne sie die Stimmungen „nicht so gut zuordnen“, man könne da „ziemlich viel Verschiedenes reininterpretieren“. Diesen Zustand der Unklarheit fasste Matilda mit dem Satz zusammen:

⁵²⁶ „da sind halt nur Noten. Und die spielt man dann [...] und viel[mehr] nicht so.“

525 Vgl. Kapitel 6, S. 151.

526 Aus dem Interview mit Matilda am 11.06.2014. Vgl. Anhang, S. 433ff.

In dieser Situation, in der Matilda noch keine klare Auffassung zu der Musik von Carl Philipp Emanuel Bach gefunden hatte, orientierte sie sich erst einmal an der musikalischen Interpretation ihrer Lehrerin: Sie stellte ähnlich wie Inke – allerdings bereits leicht distanziert – fest, das Motiv sei „schon irgendwie fröhlich“ und „schon so leicht tänzerisch“.

Je deutlicher Matilda sich allerdings in ihrem Selbstbild von dem Bild der Lehrerin auf sie abgrenzte, desto stärker löste sich auch die Übereinstimmung der musikalischen Interpretationen: Als die beiden einige Wochen später ihre Arbeit am dritten Satz der Sonate begannen, stellte die Lehrerin auch dort ausgehend von der Satzbezeichnung Allegro fest, das Musikstück sei „fröhlich“. Dies verband sie ähnlich wie bei der Arbeit am ersten Satz mit der Aufforderung, Sprünge in der Melodie mit deutlichen Bewegungen aufwärts zu spielen. Im Interview nach der Stunde wirkte Matilda davon aber nicht mehr so überzeugt wie noch beim ersten Satz. Sie stellte – etwas unsicher – fest:

⁵²⁷ „Also ich find', das ist gar nicht so fröhlich. [...] ich fand das eher 'n bisschen (1) naja tragisch irgendwie.“

und begründete dies mit der Aussage:

⁵²⁸ „klar, man kann das so mit dem Springen und so versuchen, fröhlich zu spielen und so. Aber ich glaube, auch so von den Tönen her [...] haut das nicht so ganz hin.“

Matilda begann hier also, nicht nur die Forderung ihrer Lehrerin nach mehr Bewegung sondern auch die damit verbundene musikalische Interpretation „fröhlich“ für sich in Frage zu stellen und nach einer eigenen, ihr passenderen Beschreibung zu suchen. Dabei spielte wiederum ihr Fokus auf den Klang, den sie zuvor selber erkannt hatte, eine wichtige Rolle, wie ihre Aussage zeigt, die Fröhlichkeit habe „von den Tönen her“ nicht so ganz hin.

Matildas Weg hin zu einem klareren Bild ihrer selbst als Musikerin stellte in der Zeit, in der ich den Unterricht begleitete, einen Einzelfall dar. Bei keinen der anderen SchülerInnen wurden ähnliche Prozesse derartig deutlich. In Anbetracht der relativ kurzen Beobachtungszeit wäre alles andere vermutlich auch überraschend, da sich annehmen lässt, dass ein Selbstbewusstsein als MusikerIn sich über lange Zeit hinweg ausbildet. Dennoch liefert Matildas Suche nach ihrer Art einer ausdrucksvolleren Spielweise einen wichtigen Stein für das Mosaik dieses Kapitels: Sie bestätigt erstens, dass die SchülerInnen einen eigenständigen Umgang mit Musik nicht aus sich selbst heraus, sondern in Auseinandersetzung mit ihren LehrerInnen und – wie in Matildas Erinnerung an die exaltierte Violinistin deutlich wird – mit

⁵²⁷ Aus dem Interview mit Matilda am 21.05.2014 (1). Vgl. Anhang, S. 429ff.

⁵²⁸ Aus dem Interview mit Matilda am 21.05.2014 (2) Vgl. Anhang, S. 433ff.

anderen MusikerInnen herausbildeten. Matildas Frage, wie sie musiziert, klärte sich für sie auch aus der Erkenntnis heraus, von welchen Vorbildern sie sich abgrenzen wollte. Zweitens wird klarer, wie sich jenes größere Selbstbewusstsein, das die Eigenständigkeit im Umgang mit Musik auszeichnet, herausbilden kann: Zumindest in Matildas Fall ergab es sich aus einer *Relativierung* des LehrerInnen-Vorbilds: Die Schülerin löste sich nicht völlig aus dem Bezug zu ihrer Lehrerin. Sie orientiert sie sich durchaus weiter an Inkes Einschätzungen – und dies zumindest teilweise affirmativ. Allerdings erhielten die Vorahmungen und Interpretationen der Lehrerin einen weniger unmittelbaren Einfluss auf die Schülerin: Diese erkannte, dass Inkes Sichtweise auf ihren Umgang mit Musik nicht zwangsläufig den einzig möglichen und richtigen Erklärungsansatz darstellte. Sie lernte, mit den Äußerungen ihrer Lehrerin prüfend umzugehen und sie sich in kritischer Weise anzueignen.

Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Schülerinnen in ihrer persönlichen Art Musik zu schaffen nie völlig von den Vorbildern ihrer LehrerInnen unterscheiden: Sie verbanden Herangehensweisen, die sie sich von ihren LehrerInnen angeeignet hatten, mit selbst eingebrachten und selbst entwickelten Spielweisen und Ideen. Es zeigte sich allerdings ein Unterschied in Hinsicht auf ihre Eigenständigkeit, der sich aus einem Selbstbewusstsein im doppelten Sinne erklären ließ: Relativ eigenständige SchülerInnen waren sich selbst klarer darüber, wie sie Musik machen wollten und was sie mit dieser Musik verbanden. Zugleich zeigten sie sich gegenüber ihren LehrerInnen souveräner: Sie eigneten sich deren Vorahmungen und Interpretationen eher prüfend und kritisch an und präsentierten häufiger von sich aus Spielweisen und Vorstellungen zur Musik. Dafür, dass die SchülerInnen eine solche Eigenständigkeit zeigten bzw. herausbildeten, ließen sich mehrere Faktoren ausmachen: (1) Sie brachten aus ihrer Sozialisation eine Disposition dazu mit. (2) Sie wurden in ihrer Eigenständigkeit durch ihre LehrerInnen gefördert, wenn diese ihnen den Raum dazu gaben und sie durch Fragen und eine Offenheit gegenüber ihren Spiel- und Denkweisen unterstützten. (3) Sie bildeten über den Zeitraum ihres Unterrichts sukzessive ein größeres Selbstbewusstsein heraus.

Zur Frage, wie die SchülerInnen im Unterricht zu einer größeren Eigenständigkeit fanden, lässt sich zumindest für den beobachteten Fall von Matilda sagen: Die Schülerin entwickelte ihr Selbstbewusstsein nicht alleine aus sich heraus, sondern in der Auseinandersetzung mit den Interpretationen und Vorahmungen ihrer Lehrerin. Dabei fand eine Relativierung des LehrerInnen-Vorbilds statt: Matilda erkannte, dass die Sichtweise der Lehrerin nicht zwangsläufig die einzig richtige war und

dass sie andere Perspektiven möglicherweise passender fand. Diese Erkenntnis führte sie dazu, mit den Interpretationen und Vorannahmen ihrer Lehrerin prüfender und kritischer umzugehen als zuvor.

Die grundlegende Beobachtung, dass sich im Spielen und Denken der SchülerInnen Einflüsse der LehrerInnen und selbst eingebrachte Anteile vermischen, dürfte auf alle instrumentalpädagogischen Situationen übertragbar sein. Hierfür spricht nicht nur, dass sich dieses Spannungsverhältnis mit grundlegenden Zielen des Instrumentalunterrichts zu tun hat. Auch konkretisiert sich darin letztlich nur eine soziologische Grundannahme für den Kontext der Instrumentalpädagogik. In zukünftiger Forschung wäre allerdings zu untersuchen, wie der Einfluss der LehrerInnen in anderen Fällen und bei anderen Unterrichtsarten aussieht und welche Wirkung er entfaltet.

Meine Rekonstruktion von Selbstbewusstsein in doppeltem Sinne als Aspekt eines eigenständigen Umgangs mit Musik kann dagegen nur einen ersten Anstoß darstellen, Eigenständigkeit von InstrumentalschülerInnen unter Einbezug weiterer Daten umfassender zu rekonstruieren. Das Datenmaterial, das meiner Interpretation zugrunde liegt, ermöglicht zu dieser Frage aufgrund meiner Forschungsweise nur ein erstes, unscharfes Bild, das als Denkansporn dienen kann.

Am wenigsten unmittelbar sind die Schlüsse, die sich aus meiner Beschreibung von Matildas Weg hin zu einem eigenständigeren Umgang mit Musik ziehen lassen. Da es sich dabei wie gesagt auch innerhalb meiner Daten um einen Einzelfall handelte, blieben viele zentrale Fragen offen: Welche Faktoren spielten eine Rolle dabei, dass Matilda sich vom Einfluss ihrer Lehrerin distanzieren konnte? War dafür ein bereits herausgebildetes Vorwissen im Umgang mit dem Instrument und der Lehrerin erforderlich oder wären ähnliche Distanzierungsprozesse auch bei SchülerInnen mit kürzerer Unterrichtshistorie möglich? Inwieweit spielte die Unterrichtsart der Lehrerin eine Rolle? Denkbar wäre hier, dass Inkes Ansatz, sich selbst in Frage zu stellen, auch ihrer Schülerin half, dies zu tun. Viele weitere Fragen sind denkbar. Matildas Suche nach ihrem Weg, die Bach-Sonate zu spielen, macht aber mindestens darauf aufmerksam, dass die Herausbildung von Eigenständigkeit ein komplexerer Prozess ist als häufig angenommen: Sie ergibt sich offenbar aus der Auseinandersetzung mit unzähligen Einflüssen anderer Personen – auch der LehrerInnen. Matildas Weg zu sich erscheint eher als Positionierung zwischen mehreren Möglichkeiten denn als Auffinden eines Selbst. Damit zeichnet sich auch zu dieser Frage großer Forschungsbedarf ab.

12. Zusammenführung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit habe ich Instrumentalunterricht als gemeinsames Schaffen von Musik beschrieben: SchülerInnen und LehrerInnen konstituieren durch ihren Umgang miteinander Musik, indem sie sie für sich und andere erklingen lassen und indem sie erarbeiten, was sie für sie darstellt. Zugleich bilden sie im Unterricht ihre Art aus, Musik zu konstituieren, bzw. verändern diese: Wie sie Musik aufführen und welche Vorstellungen, Überlegungen und Gefühle sie dazu entwickeln, wird durch ihren Umgang miteinander beeinflusst.

Im Zuge meines Forschungsprozesses hat sich ein detailliertes Bild solch musikalischer Konstitutionsprozesse ergeben, dessen zentrale Punkte ich hier zusammenführen möchte. Hierzu kehre ich zu jener Unterrichtsszene zurück, die bereits am Anfang meiner Arbeit stand. Diente sie mir dort, um meine Perspektive auf Instrumentalunterricht zu skizzieren und Forschungsfragen zu formulieren, nutze ich sie nun, um zurückzublicken und die Antworten zu erläutern, die ich gefunden habe.

Ein Lehrer und sein siebenjähriger Schüler improvisieren mit der Darstellung menschlicher Stimmungen auf dem Instrument. Beide spielen sich gegenseitig Tonfolgen vor, von denen ihr Gegenüber erraten soll, welche Stimmung darin zum Ausdruck komme. Nachdem der Schüler mit einer ‚traurigen‘ Tonfolge begonnen hat, präsentiert der Lehrer eine ‚fröhliche‘: Er spielt eine beschwingte, schnelle Melodie mit vielen Akzenten, lächelt dabei und schwingt auch seinen Oberkörper beim Spielen impulsiv hin und her. Der Schüler errät und benennt die ‚fröhliche‘ Stimmung sofort. Er ergänzt, dass ihn die Aufführung seines Lehrers an etwas erinnere: Er habe mit seinen Eltern vor einiger Zeit ein Video gesehen, das eine berühmte Band beim Auftritt gezeigt habe. Der Sänger der Band sei die ganze Zeit vor lauter Freude an der Musik auf der Bühne herumgesprungen – ganz ähnlich wie der Akkordeonlehrer eben die Musik präsentiert habe. Der Schüler erzählt dies mit einem freudigen Klang in seiner Stimme, der von der Euphorie des Sängers, über den er berichtet, angesteckt zu sein scheint. Er vollführt dabei Körperbewegungen, die die freudigen Sprünge des Sängers auf der Bühne andeuten sollen und tatsächlich jenen des Lehrers ähneln. Der Pädagoge fragt daraufhin, um welche Band es sich denn gehandelt habe. Der Schüler überlegt. Er habe den Namen vergessen, aber sie seien die Feinde der anderen berühmten Band – jener, die *Let it be* gemacht habe, was übrigens sein Lieblingslied sei. „Ah, die Rolling Stones. Ja, dann war das Mick Jagger – stimmt, der springt so über die Bühne“ vermutet der Lehrer und deutet dabei ebenfalls entsprechende Bewegungen an. Er ersinnt eine neue Aufgabe: Er fordert seinen Schüler auf, gemeinsam mit ihm Musik auf dem Akkordeon zu improvisieren, die „so freudig springt wie der Sänger über die Bühne“. Die beiden spielen sich entsprechend

beschwingte Melodien vor und der Lehrer zeigt seinem Schüler, mit welchen spieltechnischen Herangehensweisen er sein Spiel auf dem Instrument noch exaltierter gestalten kann. Zum Abschluss vereinbaren die beiden, *Let it be* zum nächsten Unterrichtsstück zu machen.

Konstitution von Musik als Wechselspiel gegenseitiger Bezugnahmen

Um die Zusammenarbeit zwischen SchülerInnen und LehrerInnen im Instrumentalunterricht zu erklären, habe ich sie als *performative Interaktion*⁵²⁹ untersucht. Aus dieser Perspektive wurde erkennbar, dass LehrerInnen und SchülerInnen in einem kontinuierlichen, kleinteiligen Wechselspiel aufeinander Bezug nahmen. Beide Seiten brachten sich darin ein und beeinflussten den Fortgang der Interaktionen durch ihre Ziele und Wünsche, ihre Vorkenntnisse und Vorlieben, ihre Vorstellungen und Haltungen zur Musik sowie durch ihre Ansätze Musik aufzuführen. Solch individuelle Vorbedingungen determinierten aber nicht, was die AkteurInnen im Unterricht entstehen ließen und daraus mitnahmen. Das Unterrichtsergebnis ergab sich erst dadurch, dass SchülerInnen und LehrerInnen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen aufeinandertrafen und dass sie wechselseitig auf ihr Musizieren und ihre Äußerungen eingingen, um daran anzuknüpfen.

In der obigen Szene lässt sich eine solche Interaktion verfolgen: Der Lehrer hat ursprünglich das Ziel, das Spiel von Stimmungen auf dem Instrument zu vermitteln. Sein Schüler kommt mit Erfahrungen zu einem Rockkonzert in den Unterricht. Aus dem Aufeinandertreffen beider Positionen entspinnt sich eine Interaktion, in der sich für beide Seiten Neues ergibt: Die ‚fröhliche‘ Aufführung des Lehrers führt den Schüler zur pantomimischen Darstellung des Sängers. Auf Nachfrage des Lehrers berichtet der Schüler über die zwei ‚verfeindeten‘ Bands und sein Lieblingsstück *Let it be*. Der Pädagoge äußert daraufhin aus seinem Vorwissen heraus Vermutungen zu den Namen der Band und des Sängers. Mit neuer Einsicht in die Erfahrungswelt des Schülers modifiziert er seine ursprüngliche Zielsetzung und formuliert die Aufgabe, Musik zu improvisieren, die ‚freudig springt wie der Sänger über die Bühne‘. Dieses Wechselspiel gegenseitiger Bezugnahmen führt schließlich zum Entschluss der beiden, in naher Zukunft das Lieblingsstück des Schülers auf dem Akkordeon zu erarbeiten.

529 Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 37ff.; Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 11ff.; Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*, 11ff.

Instrumentalunterricht als Wechselspiel aus Vor- und Nachahmungen

Innerhalb von Interaktionen im Instrumentalunterricht spielen *transformative Vor- und Nachahmungen* eine zentrale Rolle.⁵³⁰ Diese Annahme mimetischer Theorien hat sich in meiner Forschung bestätigt und konkretisiert. Der beobachtete Unterricht war wesentlich geprägt durch ein sich kontinuierlich fortsetzendes Wechselspiel transformativer Vor- und Nachahmungen, im Zuge dessen die AkteurInnen Neues entstehen ließen. In Teilen wird dies auch in der obigen Szene sichtbar: Der Lehrer präsentiert sein ‚fröhliches‘ Spiel, weil er seinem Schüler zeigen möchte, dass und wie es möglich ist, auf dem Akkordeon ‚fröhlich‘ zu spielen. Der Schüler ahmt in seiner Pantomime zugleich die Darstellung des Lehrers und den Auftritt des exaltierten Sängers nach und entwickelt aus beidem eine neue, eigene Darstellung. Beide Akteure orientieren sich erneut am Vorbild des Sängers und an der Darstellung des Schülers, wenn sie improvisierend Musik entstehen lassen, die ‚so freudig springt wie der Sänger über die Bühne‘.

Im erforschten Unterricht erwiesen sich transformative Vor- und Nachahmungsprozesse meist als Zirkelbewegungen: Die SchülerInnen präsentierten den LehrerInnen ihr Spiel auf dem Instrument. Die LehrerInnen gingen spiegelnd darauf ein, um Aspekte daran zum Thema zu machen. Sie regten die SchülerInnen ausgehend davon zu neuen Aufführungen an und ahmten häufig mögliche Spielweisen vor. Die SchülerInnen reagierten wiederum mit eigenem Instrumentalspiel und führten den Kreislauf fort.

Vor- und Nachahmungsprozesse betrafen nicht nur das äußerlich wahrnehmbare Spiel auf dem Instrument. Zwar stand dieses im Zentrum der Interaktion. Daran anknüpfend thematisierten SchülerInnen und LehrerInnen aber verbal und nonverbal auch Gedanken, Vorstellungen und Gefühle, die sie mit ihrem Spiel verbanden. Die unterbrochene Aufführung einer Bach-Sonate konnte verbunden sein mit einer geäußerten Unzufriedenheit über das schwergängige Blatt des Saxophons. Das akzentuierte Spiel einer Mozart-Variation verband sich mit der Idee, die Musik habe etwas marschartiges. Auf diese Weise wurden auch solch mentale Aspekte des Schaffens von Musik zum Gegenstand gegenseitiger nachahmender Bezugnahmen.

Schaffen von Musik: Musizieren, Erarbeiten und Kontextualisieren.

Schaffen von Musik lässt sich als ein Prozess begreifen, in dem drei Handlungsebenen ineinandergreifen. Im Zentrum steht das *Musizieren*,⁵³¹ also die Aufführung von Musik auf dem Instrument oder durch Gesang für sich und andere. So auch in

⁵³⁰ Mahlert, „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“; Wulf, *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*, 56ff.

der obigen Szene: Dort bilden die improvisatorischen Aufführungen von Stimmungen und freudigen Sprüngen auf dem Akkordeon zentrale Ausgangs-, Bezugs- und Zielpunkte der Interaktion.

Im erforschten Unterricht zeigte sich, dass insbesondere die Aufführungen der SchülerInnen Dreh- und Angelpunkte der Interaktion darstellten: Sie standen meist am Anfang von Unterrichtsabschnitten und lieferten die Basis für einen Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen über Musik, welcher letztlich wieder in Instrumentalspiel der SchülerInnen mündete und es beeinflusste.

Auf einer zweiten, weiter gefassten Ebene geht es in musikalischen Konstitutionsprozessen im Instrumentalunterricht um ein *Erarbeiten von Musik* auf dem Instrument oder durch Gesang, welches sich aus dem Musizieren ergibt oder es vorbereitet. In der obigen Szene wird diese Handlungsebene sichtbar, wenn Schüler und Lehrer daran arbeiten, Musik auf ihren Instrumenten möglichst überzeugend ‚springen‘ zu lassen.

Im erforschten Unterricht zeigte sich die große Vielfalt erarbeitender Handlungen auf dem Instrument: Der korrekte Umgang mit Saxophonblättern konnte ebenso zum Thema werden wie die Suche danach, ob ein Musikstück von Wolfgang Amadeus Mozart eher ‚marschartig‘ oder ‚aufrecht‘ zu spielen sei. Die Frage, wie ein Streitgespräch zwischen einem Rechthaber und einem Spötter sich auf dem Instrument realisieren lasse, konnte ebenso eine Rolle spielen wie die Arbeit an der angemessenen Darstellung von Triolen oder die Suche nach sinnvollen Übemethoden für schnelle Läufe.

Schließlich gehört zum Schaffen ein *Kontextualisieren* von Musik, da Menschen dadurch konstituieren, was diese Musik für sie darstellt und was sich mit ihr verbinden lässt. In der obigen Szene wird diese Ebene sichtbar, wenn die beiden Akteure auf die Rivalität zwischen den verschiedenen Bands zu sprechen kommen und der Lehrer erfährt, dass *Let it Be* das Lieblingsstück des Schülers ist.

Im erforschten Unterricht zeigte sich, dass die Kontextualisierung von Musik sehr weit reichen konnte: Die Aufführung eines Menuetts führte dazu, dass Schüler und Lehrerin die historischen Tanzbewegungen und die Kleidungstraditionen auf Festen an europäischen Fürstenhöfen thematisierten. Die Beschäftigung mit einem Volkslied brachte einen Austausch über mittelalterliche Glaubenswelten, Hexenverfolgungen und Faschingstraditionen mit sich. Die AkteurInnen konstituierten die aufgeführte Musik auf diese Weise als Teil sozialer Kontexte, die weit über unmittelbare musikpädagogische Themen hinausreichten.

531 Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 17ff.; Kohut, *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*, 9.

Kommunikation: Musizieren, Sprache und nonverbale Verständigung

Kommunikation im Instrumentalunterricht habe ich als *multimodales*⁵³² Zusammenspiel mehrerer Kommunikationsformen beschrieben, welche sich wiederum teilweise aus mehreren Darstellungsebenen konstituieren: SchülerInnen und LehrerInnen kommunizieren *musikalisch* über ihr Instrumentalspiel durch Klang und Bewegung, sie verständigen sich *verbal* miteinander und sie kommunizieren *nonverbal* über Gestik und Mimik sowie über Körperhaltung und -bewegung.⁵³³

Im erforschten Unterricht zeigte sich, dass das Zusammenspiel der Kommunikationsformen ausgesprochen eng war. Musikalische Aufführungen standen im Unterricht nie für sich. Sie wurden eng eingewoben in sprachliche Beschreibungen und körperliche Verdeutlichungen. Die Unterrichtskommunikation ließ sich damit als kontinuierlich fließender Strom mit mehreren Darstellungsströmungen begreifen, die sich vermischten: Instrumentalspiel, sprachliche Beschreibungen und körperliche Darstellungen verbanden sich in unterschiedlichen Kombinationen miteinander, um sich im nächsten Moment voneinander zu lösen und in neuen Konstellationen zusammenzufinden. Körperbewegungen und Gestik bildeten die zentrale Strömung in diesem Kommunikationsfluss, da sie das Kontinuum und die Verbindung zwischen körperlich-klanglichem Musizieren und körperlich-sprachlichen Äußerungen darstellten.

Insbesondere die LehrerInnen verbanden Instrumentalspiel, verbale und nonverbale Kommunikation in ihren Äußerungen meist untrennbar miteinander, sodass diese sich ineinander auflösten, auseinander ergaben und nicht mehr als eigenständige Kommunikationsformen zu beschreiben waren: Flirrende Fingerbewegungen, die zum Spielen einer schnellen Stelle nötig waren, lösten sich vom Instrument, um sich mit der verbalen Schilderung eines Bienenschwarms zu verbinden. Der Gesang eines Musikstücks von Mozart verband sich mit der pantomimischen Andeutung von Saxophonspiel sowie mit Dirigierbewegungen und der verbalen Aufforderung, das Metrum des Stücks ernst zu nehmen. Die SchülerInnen äußerten sich im Vergleich zu ihren LehrerInnen seltener auf allen Ebenen und verbanden diese auch weniger eng miteinander. Eine vielschichtigere Kommunikationsweise bildeten sie erst im Laufe ihres Unterrichts aus.

Eine enge Verzahnung von Instrumentalspiel, Sprache und nonverbaler Kommunikation war auch deshalb so wesentlich, weil sie Transformationsprozesse von musikalischen Aufführungen in sprachliche Beschreibungen förderte. Voraussetzung da-

⁵³² Kendon, „Kinetische Komponenten multimodaler Äußerungen“.

⁵³³ Mahler, „Kommunikation im Unterricht“, 195f.; Moritz, *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*, 119ff.

für war, dass AkteurInnen in ihren Auffassungen zur Musik noch nicht festgelegt waren und sich auf eine Suche nach verbalen Beschreibungen einließen.

Differenzierte, multimodale Kommunikation wird erlernt

Die Fähigkeit zu multimodaler Kommunikation durch und über Musik war komplex und musste erlernt werden. Die SchülerInnen bildeten ihr Wissen darüber, dass und wie sie sich verbal und nonverbal differenziert zur Musik äußern und wie sie verschiedene Darstellungsebenen in engen Bezug setzen konnten, erst im Umgang mit ihren LehrerInnen aus. Letztere unterstützten ihre SchülerInnen in diesem Lernprozess, indem sie ihnen einerseits den Raum zu Äußerungen gaben und sie dazu aufforderten. Andererseits vermittelten sie durch ihr Vorbild, dass und wie es möglich war, Instrumentalspiel mit Expertise verbal und nonverbal zu kommentieren.

Imaginationen, Reflexionen und Gefühle durch Interaktion

Imaginationen, Reflexionen und Gefühle zur Musik entstanden durch die Interaktion im Unterricht und wurden durch diese beeinflusst. Erst dadurch, dass SchülerInnen und LehrerInnen ihr Instrumentalspiel in nonverbale und verbale Äußerungen einwoben, konstituierten sie, was sie damit verbanden. Wie sie sich zur Musik äußerten, beeinflusste, was sie dachten, was sie sich vorstellten und welche Gefühle sie mit der gespielten Musik in Verbindung brachten. Die SchülerInnen wurden durch Äußerungen der LehrerInnen angeregt, inspiriert und herausgefordert, eigene Ideen zur gespielten Musik zu entwickeln und zu schärfen. Auch die LehrerInnen, die sich in vielen Fällen schon früher Gedanken über die gespielte Musik gemacht hatten, fanden durch die Interaktion doch zu neuen Ansichten: Im Umgang mit ihren SchülerInnen dachten sie über Stellen nach, die zuvor unbedacht geblieben waren, und entwickelten auch zu Stellen, zu denen sie bereits einen Bezug hatten, neue Ideen.

In der obigen Szene aus dem Akkordeonunterricht wird der Einfluss der Interaktion auf Imaginationen und Reflexionen erkennbar: Der Schüler verbindet die gespielte Musik mit der Vorstellung vom freudig springenden Rocksänger, weil die musikalische Aufführung des Lehrers diese Erinnerung in ihm wachruft. Konfrontiert mit dieser Idee setzt der Lehrer sein Akkordeonspiel zum ersten Mal in seinem Leben in unmittelbaren gedanklichen Bezug zu Rockmusik. Auf den Gedanken, seine Art zu musizieren ähnele dem Auftreten von Rocksängern, wäre er vorher nicht gekommen.

Im beobachteten Unterricht zeigten sich drei Ausgangspunkte dafür, welche Imaginationen, Reflexionen und Gefühle SchülerInnen und LehrerInnen zu Musik ausbildeten: Die AkteurInnen orientierten sich an Bewegung und Klang musikalischer Aufführungen. Sie gingen von verbalen, schriftlich fixierten Informationen zur Musik aus. Und sie orientierten sich am Notentext.

Musiktradition: Ein Netz aus Handlungen und Gedanken wird fortgeknüpft

Um zu erklären, wie AkteurInnen im Instrumentalunterricht an *Musiktraditionen* anknüpfen und diese fortführen, habe ich solche Traditionen mit mimetischer Theorie als zeitübergreifend fortgesponnene Netzwerke beschrieben, die sich aus allen musikbezogenen menschlichen Handlungen und Gedanken konstituieren.⁵³⁴ Auch LehrerInnen und SchülerInnen handeln aus diesen Netzwerken heraus und knüpfen sie fort.

Im beobachteten Unterricht wurden Traditionsbezüge in zwei Handlungsfeldern besonders deutlich. Zum einen griffen die AkteurInnen in ihrer Gestaltung von Musik stilistische Traditionen auf. Dies reichte von der Orientierung an weithin geteilten Konventionen wie jener, Musik in einem bestimmten Betonungsmetrum zu spielen, bis hin zum Bezug auf komplexere stilistische Übereinkünfte, die nur einem kleineren Kreis von Personen vertraut oder sogar umstritten waren. Ein Beispiel hierfür war der Austausch darüber, ob Barockmusik eher klar und schlicht oder romantisch ausladend gespielt werden sollte.

Zum anderen knüpften die AkteurInnen verbal an Diskurse zu Musikgeschichte an. Dabei bildeten sie historische Zusammenhänge nicht eins zu eins ab, sondern folgten tradierten historiographischen Erzählmustern,⁵³⁵ die sie sich in ihrem sozialen Umfeld angeeignet hatten. Letzteres lässt sich auch in der obigen Szene rekonstruieren: Wenn Schüler und Lehrer sich über die ‚Feindschaft‘ zwischen der im Video gesehenen Rockband und den Beatles austauschen, greifen sie ein Narrativ auf, welches das komplexe Verhältnis zwischen Rock- und Popmusik über das Bild eines Antagonismus‘ beschreibt. Beide haben sich dieses Erzählmuster in Gesprächen mit ihren Eltern angeeignet.

Insgesamt zeichnete sich ab: LehrerInnen wie SchülerInnen waren in ihren Einstellungen zu Musik und Tradition wesentlich dadurch beeinflusst, was sie in ihrem so-

534 Gebauer und Wulf, *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, 14f.; Adorno, *Ästhetische Theorie*, 262ff.; Hindrichs, „Der Fortschritt des Materials“; Latour, *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*, 1ff.

535 White, *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses*, 145ff.

zialen Umfeld erlebt hatten. Was sie als objektiv gegeben wahrnahmen, war ebenso durch ihre Erfahrungen innerhalb der Traditionsnetzwerke geprägt wie die Ideen, die sie äußerten, und die Spielweisen, die sie als typisch für bestimmte Traditionen präsentierten.

Assoziationsprozesse als Finden und Legen sozialer Spuren in Musik

Assoziationen zu Musik habe ich mit mimetischer Theorie⁵³⁶ als Aspekt einer speziellen Beziehung zwischen Musik und ihren sozialen Kontexten erklärt: SchülerInnen und LehrerInnen finden zu ihren Ideen, weil sie in ihren musikalischen Aufführungen Spuren sozialer und realer Phänomene wahrnehmen, die im Zuge des musikalischen Schaffens anderer Menschen bereits in Musik eingeflossen sind. Zugleich legen die AkteurInnen im Instrumentalunterricht neue Spuren, indem sie aus ihren eigenen Lebenserfahrungen neue Ideen in ihre musikalischen Aufführungen einfließen lassen.

Im beobachteten Unterricht bestätigte sich die Annahme mimetischer Theorien, dass Ähnlichkeit in derartigen Assoziationsprozessen eine zentrale Rolle spielt: SchülerInnen und LehrerInnen machten Phänomene zum Thema, die ihren Aufführungen auf dem Instrument in Klang und Bewegungsmerkmalen ähnelten.

Um Assoziationen zu finden, verfolgten die AkteurInnen zwei mögliche Herangehensweisen: Die erste bestand darin, eine musizierende Person und ihre musikalische Aufführung als Ganzes in den Fokus der Wahrnehmung zu rücken und wie eine SchauspielerIn zu betrachten, in deren Auftritt sich noch anderes zeigte als Instrumentalspiel. Diese Art der Wahrnehmung führte dazu, dass LehrerInnen und SchülerInnen in ihren musikalischen Aufführungen menschliche Verhaltensweisen aus anderen Kontexten als jenem ihres Instrumentalspiels erkannten. Auch der Akkordeonschüler in der obigen Szene assoziiert auf diese Weise: Er erkennt in der ‚fröhlichen‘ musikalischen Aufführung des Lehrers eine Ähnlichkeit zum Auftritt des Rocksängers, die in den schwunghaften Bewegungen und eventuell auch im impulsiven, akzentuierten Klang liegen dürfte.

Die zweite Art zu assoziieren ging von einzelnen Aspekten musikalischer Aufführungen aus: SchülerInnen und LehrerInnen fokussierten Merkmale wie eine Melodielinie oder Fingerbewegungen beim Spielen und betrachteten diese losgelöst von der musizierenden Person. Ausgehend davon ersannen sie Phänomene, deren Merkmale jenen der Musik ähnelten, die aber aus anderen Kontexten stammten: Ein Crescendo und Diminuendo konnte als vorbeifahrender Zug wahrgenommen

⁵³⁶ Adorno, *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*, 394ff.; Brandstätter, *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, 70ff.

werden, flirrende Fingerbewegungen als Insektenschwarm. Mit dieser Assoziationsweise war eine spezielle Art der Auffassung verbunden: Da die AkteurInnen von sich selber abstrahierten, erschienen ihnen Klänge und Bewegungen nicht mehr als Einzelaspekte ihres Tuns, sondern – oft zusammen mit dem Notentext – als Bestandteile eines eigenständigen, musikalischen Objekts, dem sie sich gegenüber sahen.

Der Einfluss von Assoziationen auf das Musizieren verlief ähnlich wie in der Gegenrichtung: Hatten die AkteurInnen Instrumentalspiel als Schauspiel aufgefasst, in dem sich noch Anderes zeigte, konnten sie die gefundenen Ideen wieder in Musizieren überführen, indem sie sie schauspielerisch aufführten und dabei mit dem Spiel auf ihrem Instrument verbanden. Hatten sie ausgehend von einzelnen Merkmalen ihrer Aufführungen zu Ideen gefunden, konnten sie diese musikalisch umsetzen, indem sie die entsprechenden Merkmale beim Spielen deutlicher herausarbeiteten.

Assoziationsprozesse erwiesen sich als eine Kombination aus dem Auffinden tatsächlich vorhandener sozialer Spuren in der Musik und dem Konstruieren neuer Zusammenhänge. So auch die Sänger-Assoziation des Akkordeonschülers: Sie beruht auf einer tatsächlichen Ähnlichkeit fröhlicher Bewegungen in den Aufführungen des Lehrers und des Rocksängers. Zugleich konstruiert der Schüler einen neuen, konkreten Zusammenhang, der vom Lehrer nicht intendiert war und der in dieser Weise nur dem Schüler aus seinen Erfahrungen möglich ist.

Die beobachteten Assoziationen zeichneten sich dadurch aus, dass die gefundenen Ideen anfänglich meist unkonkret und schemenhaft waren, so dass häufig nicht einmal klar wurde, ob sie den Assoziierenden völlig bewusst wurden. Erst sukzessive überführten die AkteurInnen ihre Assoziationen dann in konkretere Bilder. Diese Art des Umgangs mit Musik, die nicht von gedanklichen Kontexten, sondern von sinnlichen Ähnlichkeiten ausging, besaß in zweierlei Hinsicht ein besonderes Erkenntnispotential: Erstens ermöglichte sie, assoziierte Phänomene, die man gedanklich eher unterschiedlichen Kontexten zugerechnet hätte, in Zusammenhang miteinander zu bringen bzw. sogar auf tatsächliche Zusammenhänge zwischen ihnen aufmerksam zu werden. Die überraschte Erkenntnis des Akkordeonlehrers, dass sein Musizieren Ähnlichkeiten zu Auftritten von Rockmusikern aufweist, zeigt dies exemplarisch. Zweitens wurde es den AkteurInnen durch ihre sinnlichen Assoziationen möglich, alte Musikstücke mit jüngeren Kontexten zu verbinden und sie für sich auf diese Weise zu *aktualisieren*.⁵³⁷

537 Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 101ff.

Insgesamt deutete sich an, dass auch das Assoziieren zu aufgeführter Musik und das Überführen von Assoziationen zurück in Musik komplexe Handlungsweisen darstellten, die erlernt werden mussten. Die SchülerInnen bildeten erst durch die Interaktion mit ihren LehrerInnen sukzessive ein eigenes Übersetzungswissen aus.

Instrumentalunterricht als Transformation von Musikkultur

Instrumentalunterricht verändert Menschen und Kultur.⁵³⁸ Diese Annahme performativer Theorie hat sich in meiner Forschung bestätigt und konkretisiert: Weder bei LehrerInnen noch bei SchülerInnen ließen sich von vornherein feststehende Dispositionen zum Schaffen von Musik ausmachen, die sie im Unterricht nur noch hätten erkennen und ausbilden müssen. Vielmehr veränderten sich SchülerInnen wie LehrerInnen durch ihr Aufeinandertreffen und ihren Umgang miteinander. Sie bildeten gemeinsam neue Facetten darin aus, wie sie Musik machten und was sie mit ihr verbanden, die sie nicht alleine aus sich heraus hätten entwickeln können. Beispielsweise konstruierten die Saxophonistinnen Clara, Johanna und Inke zu einem Musikstück von Mozart das Bild eines Dialogs zwischen einem Rechthaber und einem Spötter und setzten es in Instrumentalspiel um. Weder die Schülerinnen noch ihre Lehrerin hatten vor der Interaktion eine entsprechende Vorstellung von der Musik. Ebenso wenig hatten sie das Ziel, überhaupt ein solch konkretes Bild zu entwickeln. Erst der Austausch über ihre unterschiedlichen Ideen führte die AkteurInnen zu ihrer Vorstellung und zu ihrer Art, die Musik zu gestalten. Auch in der obigen Szene aus dem Akkordeonunterricht lässt sich die transformative Wirkung des Instrumentalunterrichts erkennen: Der Lehrer wäre im Vornherein nicht auf die Idee gekommen, das Spiel auf seinem Instrument mit Rockmusik zu assoziieren oder ein Musikstück der Beatles für Akkordeon zu bearbeiten. Durch die Interaktion mit seinem Schüler verändert er seine Einstellung und erhält dadurch neue Möglichkeiten zu unterrichten.

Dass Instrumentalunterricht Musikkultur verändert, wird ebenfalls in der Szene aus dem Akkordeonunterricht erkennbar: Lehrer und Schüler verbinden dort zum ersten Mal im Unterricht des Lehrers Popmusik und Akkordeonspiel miteinander und planen, eine neue Version von *Let it be* auf dem Akkordeon entstehen zu lassen, die später auch andere AkkordeonschülerInnen erarbeiten können. Im erforschten Unterricht zeigte sich, dass sich solche Veränderung von Kultur als *Aktualisierung*⁵³⁹ beschreiben ließ: SchülerInnen und LehrerInnen verbanden alte Musikstücke mit

538 Fischer-Lichte, *Performativität. Eine Einführung*, 113.

539 Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 101ff.

Vorstellungen neuerer Phänomene und entwickelten Aufführungsarten, die zur Entstehungszeit der gespielten Musik unüblich oder sogar unmöglich gewesen wären.

Neuerung als Zusammenspiel minimaler Veränderungen

Neues ergab sich im Unterricht aus einem Zusammenspiel minimaler Veränderungen. Die einzelnen Änderungen hätten für sich genommen leicht übersehen werden können und wurden auch von den AkteurInnen nur selten reflektiert. Zusammen führten sie aber zu einer kontinuierlichen Dynamik der Veränderung und Neuerung. Mehrere Faktoren trugen hierzu bei:

- Die LehrerInnen veränderten bereits ihre Art, ein und dasselbe Musikstück zu spielen, laufend, da sie ihr Spiel daran anpassten, was sie ihren SchülerInnen in der jeweiligen Situation vermitteln wollten. Da die SchülerInnen sich am veränderten Spiel der LehrerInnen orientierten, etablierten sich kontinuierlich neue Spielweisen im Unterricht.
- Die SchülerInnen wichen in ihrem Spiel zwangsläufig von den Vorahmungen der LehrerInnen ab und präsentierten eigene, neue Spielweisen. Dies erklärte sich durch unterschiedliche Spielbedingungen auf dem Instrument, durch eigene Schwerpunktsetzungen der SchülerInnen und durch ihre langfristigen Vorlieben, Interessen und Prioritäten.
- Neu gefundene Spielweisen führten zu neuen Ideen zur Musik, da diese sich aus dem Spiel auf dem Instrument ergaben. Jede minimale Änderung in der Spielweise konnte veränderte Vorstellungen und Überlegungen zur Musik mit sich bringen.
- Der Austausch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen brachte neue Ideen mit sich, da die Konfrontation mit Ideen des Gegenübers die AkteurInnen zu eigenen, neuen Ideen, abweichenden Perspektiven und weiterführenden Assoziationen führte.
- Neu entwickelte Überlegungen und Vorstellungen konnten wiederum in veränderten Spielweisen resultieren.

Deutungen der LehrerInnen als Basis ihres Handelns

LehrerInnen interpretieren⁵⁴⁰ auf persönlich gefärbte Weise das Verhalten ihrer SchülerInnen und beeinflussen dadurch deren Herangehensweisen an Musik. Auch dies wird in der Anfangsszene anschaulich: Der Lehrer schließt aus der Aussage des Schülers, der pantomimisch dargestellte Rocksänger sei ‚Feind‘ der Band, die *Let it Be* gemacht habe, es müsse sich um Mick Jagger handeln. Er kennt aus seiner

⁵⁴⁰ Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life*, 5ff.

Familie das Narrativ von der Feindschaft zwischen Beatles und Rolling Stones und zieht es heran, um die Äußerung des Schülers zu deuten. Indem er die falsche Annahme an den Schüler zurückspiegelt, beeinflusst er ihn in seinem Wissen über Musik. Im erforschten Unterricht wurde deutlich, wie zentral derartige Deutungen für den Fortgang der Interaktion waren: Die PädagogInnen waren gezwungen, nach Erklärungen für die Spielweisen und Äußerungen ihrer SchülerInnen zu suchen, um sinnvoll darauf eingehen zu können. Ihre Deutungen beleuchteten allerdings selbst im besten Falle nur einen Teil der möglichen Ursachen für das wahrgenommene Verhalten und waren persönlich gefärbt, da sie auf Vorerfahrungen der LehrerInnen basierten. Auch wenn Interpretationen die Unterrichtsrealität somit nie eins zu eins widerspiegeln, mussten die PädagogInnen sie dennoch als Grundlage für ihre Vorahmungen, Erklärungen und Ratschläge an die SchülerInnen heranziehen. Auch die SchülerInnen machten sich die Sichtweisen ihrer LehrerInnen mal mehr, mal weniger stark zu eigen. Dadurch beeinflussten die Interpretationen der LehrerInnen, wie die SchülerInnen Musik machten und was sie mit ihr verbanden.

Persönlichkeit im Schaffen von Musik

Die persönliche Art der SchülerInnen, Musik zu schaffen, ergab sich wie in soziologischer Theorie angenommen⁵⁴¹ in einem Zusammenspiel aus Aneignung des LehrerInnen-Vorbilds und selbst eingebrachten Spielweisen, Vorstellungen, Überlegungen und Gefühlen. Die SchülerInnen unterschieden sich daher nie vollständig von ihren LehrerInnen, zeigten aber dennoch alle eine ihnen eigene Art, Musik zu konstituieren. So auch der Schüler in der obigen Szene: In seiner Art, fröhlich springende Musik aufzuführen, wird er durch die spieltechnischen Gestaltungsratschläge des Lehrers beeinflusst. Zugleich musiziert er auf seine eigene Weise: Nur er kann seine persönliche Erinnerung an das Konzerterlebnis in sein Spiel einfließen lassen.

Eigenständigkeit durch Relativierung des LehrerInnen-Vorbilds

Eigenständigkeit der SchülerInnen im Schaffen von Musik ließ sich erklären mit einem *Selbstbewusstsein im doppelten Sinne*: Eigenständige SchülerInnen waren sich zum einen klar darüber, wie sie persönlich musizieren wollten und was sie damit verbanden. Zum anderen traten sie selbstbewusst gegenüber ihren LehrerInnen auf: Sie eigneten sich deren Vorahmungen und Interpretationen eher prüfend und kritisch an und präsentierten häufiger von sich aus Spielweisen und Vorstellungen

541 Bourdieu, *Sozialer Sinn*, 112f.

zur Musik. Ein solches Selbstbewusstsein ließ sich auf mehrere Faktoren zurückführen:

- Es ergab sich aus Dispositionen, die SchülerInnen im Rahmen ihrer Sozialisation ausgebildet hatten.
- Es wurde gefördert durch die LehrerInnen, wenn diese den SchülerInnen den Raum gaben, ihre Ansätze zu erforschen, und sie darin unterstützten.
- Es ergab sich sukzessive durch wachsende Unterrichtserfahrung.

In Fall einer 15-jährigen Saxophonistin zeigte sich, dass SchülerInnen Selbstbewusstsein durch die Auseinandersetzung mit den Interpretationen und Vorahmungen ihrer LehrerInnen entwickeln können. Bei der Schülerin kam es im Zuge einer solchen Auseinandersetzung zu einer Relativierung des LehrerInnen-Vorbilds: Die Schülerin erkannte, dass die Sichtweise ihrer Lehrerin nicht zwangsläufig die einzig richtige war und dass sie andere Perspektiven möglicherweise passender fand. Diese Erkenntnis führte sie dazu, mit den Interpretationen und Vorahmungen ihrer Lehrerin prüfender und kritischer umzugehen als zuvor.

Implikationen für instrumentalpädagogische Didaktik und Methodik

Die Erkenntnisse meiner Arbeit sind auch als Anstoß zu einer instrumentalpädagogischen Didaktik- und Methodikdiskussion gedacht, die Unterricht als performative Interaktion begreift. Ich hoffe, dass sich möglichst viele MusikpädagogInnen in eine solche Diskussion einbringen. Im Folgenden skizziere ich einige erste Anregungen dazu.

Eine Didaktik, die Instrumentalunterricht als performative Interaktion begreift, dürfte sich auf den ersten Blick nicht sonderlich von Didaktiken unterscheiden, die bereits formuliert worden sind. Ihre Ziele erscheinen ähnlich: Es geht im Instrumentalunterricht grundlegend darum, SchülerInnen an Musikkultur heranzuführen, damit sie an ihr teilhaben können.⁵⁴² Und es geht um die Stärkung der SchülerInnen in ihren musikbezogenen Fähigkeiten und ihrer Persönlichkeit als Musikschaffende.⁵⁴³

Betrachtet man allerdings Musikkultur als veränderlich und Instrumentalunterricht als einen Prozess, in dem diese Kultur nicht nur vermittelt, sondern mitgestaltet und transformiert wird, wandeln sich die Ideen, die mit den zwei grundlegenden

⁵⁴² Vgl. Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, 13, 29; Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 25.

⁵⁴³ Vgl. Röbbke, *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, 13, 28; Ernst, *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*, 25; Doerne, *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*, 117ff.

Zielsetzungen des Instrumentalunterrichts verbunden sind: Befähigung zu Teilhabe an Kultur hieße, die SchülerInnen gezielt in ihren Fähigkeiten zur *Gestaltung von Kultur* zu fördern. Auch die Stärkung der SchülerInnen in ihrer Persönlichkeit als Musikschaffende wäre aus dieser Sicht mehr als ein individueller Bildungsprozess. LehrerInnen müssten ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass ihre SchülerInnen Kultur und Gesellschaft durch die Persönlichkeit, die sie im Unterricht ausbilden, mitgestalten werden. Kurz: Es ginge darum, Instrumentalunterricht als einen konstitutiven Teil von Musikkultur zu begreifen, der Gesellschaft beeinflussen und verändern kann. Anerkennt man diese Gestaltungsmacht des Instrumentalunterrichts, ergeben sich didaktische Fragen, auf die LehrerInnen für sich Antworten suchen sollten. Einige erste Fragen fallen unmittelbar ein:

- Welche Aspekte von Kultur will ich tradieren und warum?
- Welche Aspekte würde ich gerne verändern und warum?
- Worin liegt die kulturelle Gestaltungsfähigkeit, die SchülerInnen ausbilden sollen?
- Durch welche Ziele lässt sie sich solche Gestaltungsfähigkeit fördern?
- Welche sozialen Handlungsfelder über jenes der Unterrichtsinteraktion hinaus werden für mich wichtig, wenn ich meine eigene Gestaltungsmacht als PädagogIn und MusikerIn anerkenne?
- Welchen Handlungsmaximen folge ich als Lehrperson, wenn ich akzeptiere, dass mein Vorbild und meine Handlungen nicht nur einen Einfluss auf meine SchülerInnen, sondern mittelbar auch auf deren Umfeld haben?

Derartige Fragen lassen sich nicht personenübergreifend und für alle Zeiten beantworten. Auf jede einzelne lassen sich viele legitime Antworten denken – eine Lehrperson, die für sich Antworten darauf sucht, wird vermutlich über ihr Berufsleben hinweg immer wieder zu neuen Ergebnissen kommen. Die Fragen erscheinen daher eher als kontinuierliche Anregungen zum Nachdenken, als Anstoß zur Veränderung der eigenen Sichtweisen. Dennoch erscheint es für PädagogInnen unabdingbar, nach Antworten darauf zu suchen, wollen sie der gesellschaftlichen Gestaltungsmacht von Instrumentalunterricht gerecht werden.

Eine Methodik, die Unterricht als performative Interaktion anerkennt, müsste auch seine Ergebnisse konsequent als Resultat einer Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und SchülerInnen begreifen. Wie die AkteurInnen gemeinsam Musik schaffen, ergibt sich aus ihrem Austausch miteinander, in den sich beide Seiten einbringen und in dem sie sich gegenseitig beeinflussen. Auch ihre persönliche Art Musik zu schaffen ergibt und verändert sich durch diesen Austausch miteinander.

Betrachtet man Instrumentalunterricht als Interaktion, die sich aus ihrem jeweiligen Kontext heraus ergibt, erscheint es nicht sinnvoll, nach allgemeingültigen methodischen Maßgaben zu suchen. Wie LehrerInnen sinnvoll handeln können, ergibt sich ebenso wie alle anderen Aspekte der Interaktion aus dem Kontext des jeweiligen Unterrichts. Ich schlage daher vor, über eine methodische *Kompetenz* zu diskutieren, die LehrerInnen hilft, Unterricht als Interaktion zu gestalten. Grundlage hierfür ist der Kompetenzbegriff, wie Ulrich Mahlert ihn verwendet: Mahlert bezeichnet als methodische Kompetenz einerseits die grundlegende Fähigkeit, als Lehrperson „mit Intuition, Sensibilität, Fantasie und Flexibilität“ zu agieren.⁵⁴⁴ Andererseits formuliert er einzelne Teilkompetenzen, die zentrale Handlungsfelder des Instrumentalunterrichts betreffen.⁵⁴⁵ Betrachtet man Instrumentalunterricht als performative Interaktion, lassen sich im Sinne Mahlerts sowohl eine grundlegende Kompetenz in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion als auch Teilkompetenzen in einzelnen Handlungsfeldern formulieren. In einer grundlegenden Interaktionskompetenz dürften meines Erachtens mehrere Faktoren eine Rolle spielen:

- *Sensibilität für die Feinheiten des Wechselspiels im Unterricht*: Welche kleinen Entwicklungen tragen in einer Unterrichtsstunde dazu bei, Inhalte und Ergebnisse zu konstituieren? In welcher ungefähren Richtung sollte die Interaktion einer Unterrichtsstunde sinnvollerweise weiter verlaufen? Durch welche Angebote an die SchülerInnen lässt sich dies bewerkstelligen? An welche Handlungen ihrer Lehrerin knüpft eine Schülerin an? In welchen Aspekten ihres Spiels und ihrer Ideen unterscheidet sie sich von ihrer Lehrerin und warum? Derartige Fragen spielen eine Rolle, wenn es um die grundlegende Sensibilität für Interaktion geht.
- *Sensibilität im Umgang mit verändernden Ideen der SchülerInnen*: In den Kapiteln 9 und 11 habe ich rekonstruiert, dass SchülerInnen in ihrem Spiel und ihren Äußerungen zwangsläufig Eigenes präsentierten: Sie orientierten sich zwar am Vorbild ihrer LehrerInnen, zeigten dabei aber andere Spielweisen. Sie griffen Ideen ihrer LehrerInnen auf und veränderten diese. Solche Veränderungen waren häufig minimal. Sie konnten in einer fast unmerklich akzentuierteren Spielweise oder in der Umformulierung eines Wortes liegen, hinter der sich eine ganze, neue Assoziationswelt verbarg. Sensibilität für Interaktion dürfte daher eng mit der Aufmerksamkeit für solch minimale Änderungen und ihre Hintergründe zusammenhängen: Was verändert eine Schülerin in ihrem Spiel? In welcher Nuance unterscheidet

⁵⁴⁴ Mahlert, *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*, 81.

⁵⁴⁵ Mahlert, 99ff.

sich die Äußerung eines Schülers von der seines Lehrers? Wie lässt sich die Veränderung erklären? Sollte sie unterstützt werden und wenn ja, wie? Welche Fähigkeiten müssten hierzu vermittelt werden? Ist die Änderung dagegen selbst Ausdruck spieltechnischer Unsicherheit? Wenn ja, wie ließe sich diese verringern? Derartige Fragen spielen im Umgang mit dem pädagogischen Potential minimaler Veränderungen eine Rolle.

- *Reflektierende Flexibilität im Umgang mit Zielen:* Die Ausgangsszene aus dem Akkordeonunterricht hat ebenso wie alle anderen analysierten Szenen gezeigt, dass Ziele der LehrerInnen einerseits eine sinnvolle Rolle spielen, sich andererseits aber in der Interaktion mit gutem Grund verändern können. LehrerInnen sollten die Fähigkeit erarbeiten, dies zu reflektieren, um begründet entscheiden zu können, wann sie ihren Zielen weiter folgen, wann sie sie modifizieren und wann sie sie zu Gunsten neuer Ziele aufgeben.
- *Klarheit über aktuell mögliche Zielsetzungen:* Jede Unterrichtsstunde findet vor dem Hintergrund zahlreicher möglicher Zielsetzungen statt, die sinnvoll wären. Das Vertiefen der Kenntnis im Umgang mit Saxophonblättern kann zu einem bestimmten Zeitpunkt ebenso sinnvoll sein wie die Arbeit am musikalischen Ausdruck. Um flexibel mit Zielen umgehen zu können, ist es hilfreich, sich den aktuellen Fähigkeitsstand von SchülerInnen in verschiedenen Handlungsfeldern klar zu machen. Auf diese Weise wird es möglich, spontan neue Ziele zu formulieren, die sich aus der Interaktion ergeben und zugleich den aktuellen Bedürfnissen der SchülerInnen gerecht werden.
- *Reflexionsfähigkeit über den eigenen Einfluss:* Im erforschten Unterricht hat sich gezeigt, dass die LehrerInnen durch ihr Verhalten einen Einfluss auf ihre SchülerInnen hatten und von diesen als Vorbilder angesehen wurden. Dies galt unabhängig davon, ob sie wie der beobachtete Akkordeonlehrer diese Rolle affirmativ ausfüllten oder ob sie wie die Saxophonlehrerin versuchten, sich davon zu distanzieren. Ihre SchülerInnen betrachteten sie als ExpertInnen für das Spiel auf ihrem Instrument, an denen sich zu orientieren sinnvoll war. LehrerInnen tragen damit eine Verantwortung, ihren eigenen Einfluss zu reflektieren, um ihn begründet modifizieren und variieren zu können.
- *Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen Vorgabe und Freiheit:* Zum methodisch verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Einfluss auf SchülerInnen zählt die Positionierung im Spannungsverhältnis zwi-

schen vorahmenden Handlungen und solchen Verhaltensweisen, die den SchülerInnen Eigenverantwortung und Freiraum für Handlungen geben. Insbesondere der Blick auf die multimodale Kommunikation hat gezeigt, dass beides pädagogisch nötig und sinnvoll ist: Die SchülerInnen brachten nicht von vornherein die Fähigkeit mit, differenziert durch und über Musik zu kommunizieren. Sie erlernten dies – auch – durch das Vorbild ihrer LehrerInnen. Zugleich wurden sie in ihrer Kommunikationsfähigkeit dadurch gefördert, dass sie den Freiraum erhielten, sich selbst ohne unmittelbares Vorbild der LehrerInnen zu äußern. Dieses Spannungsverhältnis zeigt: Eine Antwort darauf, in welchen Situationen und in welchem Maß jeweils Vorahmungen oder Aufforderungen zu Eigenverantwortung sinnvoll sind, ist nicht einfach. Sie muss vermutlich immer wieder neu gefunden werden.

- *Reflektierter Umgang mit dem Deutungscharakter eigener Sichtweisen.* Es hat sich gezeigt, dass alle Versuche der LehrerInnen, sich das Verhalten ihrer SchülerInnen zu erklären, Deutungen darstellen. Wollen PädagogInnen verantwortungsvoll damit umgehen, müssen sie sich dieses Deutungscharakters bewusst sein. Sie sollten versuchen, ihre Deutungen immer wieder zu hinterfragen, sie so gut wie möglich zu verifizieren und zu verfeinern. Es erscheint eine Haltung sinnvoll, die auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint: Einerseits geht es in Deutungen darum, den SchülerInnen und ihrer Realität gerecht zu werden. Andererseits geht es um die Einsicht, dass dieser Versuch nie abschließend erfolgreich sein kann.
- *Sensibilität für Ergebnisoffenheit in der Ausbildung von Persönlichkeit:* Wenn SchülerInnen ihre persönliche Art Musik zu schaffen unter Einfluss anderer Menschen und ihrer LehrerInnen ausbilden, gilt es, mit diesen Prozessen sensibel umzugehen. Hierzu erscheint es nötig, dass LehrerInnen sich ihrer Bilder, die sie sich von SchülerInnen gemacht haben, immer wieder vergewissern. Sie sollten bedenken, dass auch diese Bilder immer nur Deutungen sein können und dass es eine abschließend festzustellende Persönlichkeit von SchülerInnen nicht gibt.
- *Arbeit an der Relativierung des eigenen Vorbilds.* Es hat sich angedeutet, dass SchülerInnen ihre Eigenständigkeit im Schaffen von Musik durch eine Auseinandersetzung mit den Vorahmungen und Deutungen ihrer LehrerInnen ausbilden: Sie orientieren sich an ihren LehrerInnen, kommen aber im besten Falle sukzessive dazu, das LehrerInnen-Vorbild zu relativieren. Um dies zu fördern, erscheint es einerseits sinnvoll, dass LehrerInnen eigene Vorstellungen, Erklärungen und Ansätze des Musizierens selbstbewusst

präsentieren, damit sich ihre SchülerInnen daran orientieren können. Andererseits geht es darum, zu signalisieren, dass die präsentierten Sichtweisen nicht die einzig sinnvollen sind. Auch die SchülerInnen selbst gilt es bei der Relativierung ihres LehrerInnenbildes zu unterstützen. LehrerInnen sollten ihnen signalisieren, dass sie sich einen kritischen Umgang mit ihren eigenen Vorschlägen wünschen, und im Unterricht den nötigen Raum dazu geben.

Auch für einzelne Handlungsfelder des Instrumentalunterrichts lassen sich Teilkompetenzen formulieren:

- *Multimodale Kommunikation*: Wenn SchülerInnen erst durch den Umgang mit ihren LehrerInnen lernen, differenziert durch und über Musik zu kommunizieren, gilt es, sie in diesem Prozess zu fördern. Eine wichtige Grundlage hierzu wäre ein Bewusstsein für die Komplexitäten und Verlaufsmuster der eigenen multimodalen Kommunikation. Ausgehend davon ginge es darum, das enge Zusammenspiel aus Musizieren, Sprache und nonverbaler Kommunikation zu fördern, da dieses eine Basis für die differenzierte sprachliche Beschreibung von Musik liefert.
- *Umgang mit Tradition*: LehrerInnen und SchülerInnen knüpfen in ihrer Art zu musizieren und darüber zu sprechen an Traditionen an. Methodisch geht es daher darum, diese Traditionen soweit zu reflektieren, dass ein selbstverantworteter Umgang mit ihnen möglich ist. Hierzu zählt meines Erachtens, dass LehrerInnen jene Traditionslinien, in denen sie handeln, reflektieren, um sie für sich und ihre SchülerInnen offenlegen zu können. Es ginge auch um ein Bewusstsein dafür, dass die eigene Sicht auf Traditionen nur eine mögliche darstellt. Hierzu erscheint eine Beschäftigung der SchülerInnen mit anderen Perspektiven als denen ihrer LehrerInnen essenziell.
- *Assoziation*: Es hat sich gezeigt, dass Assoziationen im Instrumentalunterricht durch bestimmte Arten der Wahrnehmung erfolgen: Die beobachteten AkteurInnen suchten nicht nur nach Ähnlichkeiten zwischen der aufgeführten Musik und anderen Phänomenen. Sie betrachteten die Aufführungen auch entweder als eine Art Schauspiel oder fokussierten Einzelaspekte daran. Unabhängig davon, ob sich diese Arten zu assoziieren in allen anderen Unterrichtskontexten wiederfinden ließen, ist doch anzunehmen, dass alle Assoziationsprozesse im Instrumentalunterricht bestimmten Mustern folgen, die sich erklären lassen. Solche Muster gilt es im eigenen Unterricht zu suchen: Warum finden SchülerInnen zu bestimmten Arten von Bildern

zur Musik? Wie lassen sich die eigenen Assoziationen der Lehrpersonen erklären? Ein profunderes Verständnis dieser Prozesse dürfte zum einen die Grundlage dafür liefern, SchülerInnen in ihren Assoziationen sensibel zu begleiten und zu verstehen sowie ihre Fähigkeiten zum Assoziieren zu vertiefen. Zum anderen dürfte ein Verständnis der Assoziationsprozesse Lehrpersonen auch dabei helfen, Überführungen von Assoziationen zurück in Instrumentalspiel zu begleiten und zu fördern.

- *Umgang mit Reflexion*: Wie insbesondere die Interaktionen zum mittelalterlichen Lied *So treiben wir den Winter aus* gezeigt haben, können sich aus der Arbeit an Musik facettenreiche Gedankenwelten ergeben: Ein Lied, in dem es um das Austreiben des Winters geht, kann als Emanzipationsgeschichte, als Darstellung einer Teufelsaustreibung oder als Karnevalsfeier aufgefasst werden. Solche Gedankenwelten verbargen sich im beobachteten Unterricht häufig hinter knappen Äußerungen. Will man ihr Potential dennoch nutzen, gilt es, diesen Welten nachzuspüren und SchülerInnen sensibel zu ermuntern, sie zu entfalten.

Bei den hier skizzierten Facetten einer Interaktionskompetenz für den Instrumentalunterricht handelt es sich um erste Überlegungen und Anregungen zum kritischen Weiterdenken. Ich möchte die Leserinnen und Leser meiner Arbeit dazu ermuntern, ausgehend von meinen Ideen eigene Gedanken zu formulieren, um die Methodendiskussion der Instrumentalpädagogik weiterzutragen.

Ausblick

Die Erkenntnisse der vorliegenden Forschungsarbeit sind nicht abschließend. Sie wurden durch die Untersuchung eines kleinen Ausschnitts musikpädagogischer Praxis gewonnen. Auch haben sich zu jeder Frage neben ersten Antworten weitere, neue Fragen ergeben, die im Zuge meines Forschungsrahmens nicht zu beantworten waren.⁵⁴⁶ Prinzipiell lässt sich daher sagen: Die Abschlussergebnisse dieser Arbeit bieten zugleich den Ausgangspunkt, um kritisch daran anzuknüpfen und Unterricht weiter zu erforschen.

Ethnographische Forschungsmethoden können eine zentrale Rolle dabei spielen, weiterführende Forschungen zu Instrumentalunterricht voranzutreiben. Im Rahmen dieser Untersuchung hat sich gezeigt, dass sie gut geeignet sind, um das Feld der Instrumentalpädagogik empirisch zu erschließen. Dies resultiert zum einen aus der großen Flexibilität ethnographischer Forschungspraxis: Instrumentalunterricht, wie er sich in dieser Arbeit gezeigt hat, ist weder für ForscherInnen noch für LehrerIn-

⁵⁴⁶ Vgl. hierzu die Abschnitte *Zusammenfassung und Ausblick* der einzelnen Kapitel.

nen oder SchülerInnen vorhersehbar. Jede Unterrichtsstunde bringt kleine Entwicklungen und Veränderungen mit sich, die letztlich große Wirkung entfalten können. Ethnographische Verfahren ermöglichen es, diese Feinheiten des Unterrichtsverlaufs auch über längere Zeiträume hinweg sensibel nachzuvollziehen. Zum anderen zielt ethnographische Forschung darauf ab, bestehende Theorien aufzugreifen, um sie empirisch fundiert weiterzudenken. Dies erscheint sinnvoll für die Disziplin der Instrumentalpädagogik, in der es bereits elaborierte und einflussreiche Theorien gibt, die aber häufig noch nicht empirisch gestützt sind. Ethnographische Forschung kann zu einer empirischen Fundierung beitragen, indem sie diese Theorien zum Ausgangspunkt nimmt, um sie zu bestätigen und zu verfeinern.

Am Ende der Arbeit geht es darum, den gedanklichen Blick wieder von den erforschten Interaktionen und vom Instrumentalunterricht zu lösen, um ihn auf größere Kontexte richten zu können. Welche neue Perspektive lässt sich also aus dieser Arbeit mitnehmen? Zwei Überlegungen erscheinen mir bedenkenswert. Es handelt sich dabei weder um empirisch fundierte Erkenntnisse, noch um kohärente Theorien. Eher sind es zwei Ideen, die mir helfen, Musik auf eine andere Weise zu denken als zu Beginn meiner Forschung. Ich stelle sie als Denkanstoß auf dem Weg hinaus aus dieser Arbeit an deren Schluss:

Aufgeführte Musik steht nicht für sich. Sie existiert vermutlich in den allermeisten Fällen nur eingewoben in verbalen und nonverbalen Austausch über sie. Auch wenn diese Beziehung zwischen gespielter Musik und zwischenmenschlicher Verständigung über Musik in anderen Feldern musikbezogener Praxis nicht immer derartig eng sein dürfte wie im Instrumentalunterricht, findet sie sich auch dort. So können die BesucherInnen eines Konzerts die dort aufgeführte Musik nicht rezipieren, ohne zu erleben, wie andere ZuhörerInnen auf die Musik reagieren. In der Pause sowie vor und nach dem Konzert erfahren sie, in welcher Haltung andere Menschen ins Konzert gehen, was sie zur gehörten Musik sagen oder schreiben.

Dass aufgeführte Musik in verbale und nonverbale Kommunikation über sie eingewoben ist, erscheint bedenkenswert, weil sich gezeigt hat, dass dieser Austausch über Musik mit konstituiert, welche Gedanken, Vorstellungen und Gefühle Menschen mit ihr verbinden. Zwar sind solche Zuschreibungen nicht arbiträr: Dass der Akkordeonschüler in der Ausgangsszene der Arbeit eine fröhliche Stimmung in der Aufführung seines Lehrers erkennt, ist kein Zufall, sondern liegt in den Merkmalen der Aufführung begründet. Zugleich erklären sich Zuschreibungen an aufgeführte Musik nicht alleine aus deren Merkmalen heraus: Wenn Schüler und Lehrer im weiteren Verlauf der Szene Musik improvisieren, die ‚so freudig springt wie der

Sänger über die Bühne', dann können sie dies nur tun, weil sie verbal vereinbart haben, dass die Musik dies darstelle. Ohne diese Vereinbarung handelte es sich erneut nur um Aufführungen, die in unbestimmter Weise an das Verhalten fröhlicher Menschen erinnern und verschiedenste Assoziationen ermöglichen. Kurz: Was aufgeführte Musik für Menschen ist, ergibt sich letztlich nicht aus ihr selbst heraus. Es konstituiert sich im Zuge jenes verbalen und nonverbalen Austauschs, in den Musik eingewoben ist.

Die zweite Überlegung, die mir bedenkenswert erscheint, führt noch weiter: *Musik existiert nur im zwischenmenschlichen Austausch und daraus resultierenden Artefakten*. Zwar sprachen die beforschten SchülerInnen und LehrerInnen von Musik, als sei sie eine objektiv existierende Entität. Auch ich objektivierte Musik auf eine ähnliche Weise, wenn ich in der vorliegenden Arbeit von ihr schreibe. Im beobachteten Unterricht existierte Musik aber nur im Handeln, Denken und Fühlen der AkteurInnen sowie in Artefakten, die aus dem Handeln, Denken und Fühlen anderer Menschen entstanden waren. Man könnte schließen: Nicht nur im Instrumentalunterricht, vermutlich auch in anderen sozialen Kontexten ergibt sich Musik aus der Bereitschaft, menschliche Handlungen, Gedanken und Gefühle sowie daraus resultierende Artefakte objektivierend als Musik aufzufassen.

13. Bibliographie

- Adler, Patricia A., Peter Adler, und Andrea Fontana. „Everyday Life Sociology“. *Annual Review of Sociology* 13 (1987): 217–35.
- Adorno, Theodor W. *Ästhetische Theorie*. 13. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.
- . *Beethoven. Philosophie der Musik*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.
- . *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- . *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.
- Benjamin, Walter. „Über das mimetische Vermögen“. In *Walter Benjamin. Gesammelte Schriften*, herausgegeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Bd. 2.1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991.
- Berg, Ivo Ignaz. „Gestisches Lernen“. In *Musik lernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen*, herausgegeben von Wilfried Gruhn und Peter Röbbke. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, 2018.
- Bohnsack, Ralf. *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode*. Opladen; Farmington Hills: Budrich, 2009.
- . *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9., überarbeitete und erweiterte. Opladen, Toronto: Budrich, 2014.
- . „Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode“. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, 2013.
- Bourdieu, Pierre. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.
- . *Manet. Eine symbolische Revolution*. Berlin: Suhrkamp, 2015.
- . *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. 10. Auflage. Frankfurt a.M: Suhrkamp, 2018.
- Brandstätter, Ursula. *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 2013.
- . *Grundfragen der Ästhetik. Bild - Musik - Sprache - Körper*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau, 2008.
- . „Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens“. *Diskussion Musikpädagogik* 39, Nr. 3 (2008): 18–27.
- Brümmer, Kristina, und Thomas Alkemeyer. „Bausteine einer Geschichte schweigenden Wissens“. In *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*, herausgegeben von Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Hietzge, und Christoph Wulf. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 2017.
- Busch, Barbara, und Barbara Metzger. „Inhalte des Instrumentalunterrichts“. In *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, herausgegeben von Barbara Busch, 232–53. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2016.
- Busch, Barbara, und Barbara Metzger. „Methoden im Instrumentalunterricht“. In *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, herausgegeben von Busch, Barbara, 272–93. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2016.
- Cada, Sibylle. „Resonanz und Dialog. Systemisches Denken und Handeln in der Instrumentalpädagogik“. In *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und*

- Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*. Mainz: Schott, 2008.
- Dahlhaus, Carl, und Hans Heinrich Eggebrecht, Hrsg. *Brockhaus-Riemann Musiklexikon*. Bd. 2. 2 Bde. Wiesbaden, Mainz: Brockhaus, Schott, 1979.
- Davies, Stephen, und Stanley Sadie. „Interpretation“. In *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, herausgegeben von Stanley Sadie und John Tyrrell, 2. Aufl. Bd. 12. London: Macmillan, o. J.
- Denzin, Norman K., und Yvonna S. Lincoln. „Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research“. In *Handbook of Qualitative Research*, herausgegeben von Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincoln, 2. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 2000.
- Doerne, Andreas. *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*. Wiesbaden; Leipzig; Paris: Breitkopf & Härtel, 2010.
- Else, Gerald F. „„Imitation“ in the Fifth Century“. *Classical Philology* 53, Nr. 2 (o. J.): 73–90.
- Ernst, Anselm. *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. 3. überarbeitete Auflage. Mainz: Schott, 2008.
- Fischer-Lichte, Erika. *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript, 2012.
- Flick, Uwe. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, 8. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2017.
- Gebauer, Gunter, und Christoph Wulf. *Mimesis. Kultur - Kunst - Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1992.
- . *Spiel - Ritual - Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1998.
- Geertz, Clifford. *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2000.
- . „Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight“. In *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 2000.
- . *The Interpretation of Cultures*. 2. Auflage. New York: Basic Books, 2000.
- . „Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture“. In *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 2000.
- Goffman, Erving. *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston, Massachusetts.: Northeastern University Press, 1986.
- . *The Presentation of Self in Everyday Life*. Harmondsworth: Penguin, 1990.
- . *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 3. München: Piper, 1976.
- Grimmer, Frauke, und Wolfgang Lessing. „Einleitung der Herausgeber“. In *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik*, herausgegeben von Frauke Grimmer und Wolfgang Lessing. Mainz: Schott, 2008.
- Guthknecht, Dieter. „Mimesis“. In *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, herausgegeben von Gert Ueding, Bd. 5. Tübingen: Niemeyer, 2001.
- Halliwell, Stephen. *The Aesthetics of Mimesis. Ancient Texts and Modern Problems*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- Hammersley, Martyn. *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London, New York: Routledge, 1992.
- Hammersley, Martyn, und Paul Atkinson. *Ethnography: Principles in Practice*. 3. London: Routledge, 2007.
- Harnoncourt, Nikolaus. *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis*. Kassel: Bärenreiter, 1982.
- Heiden, Marianne. *Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen*. Münster: Waxmann, 2018.

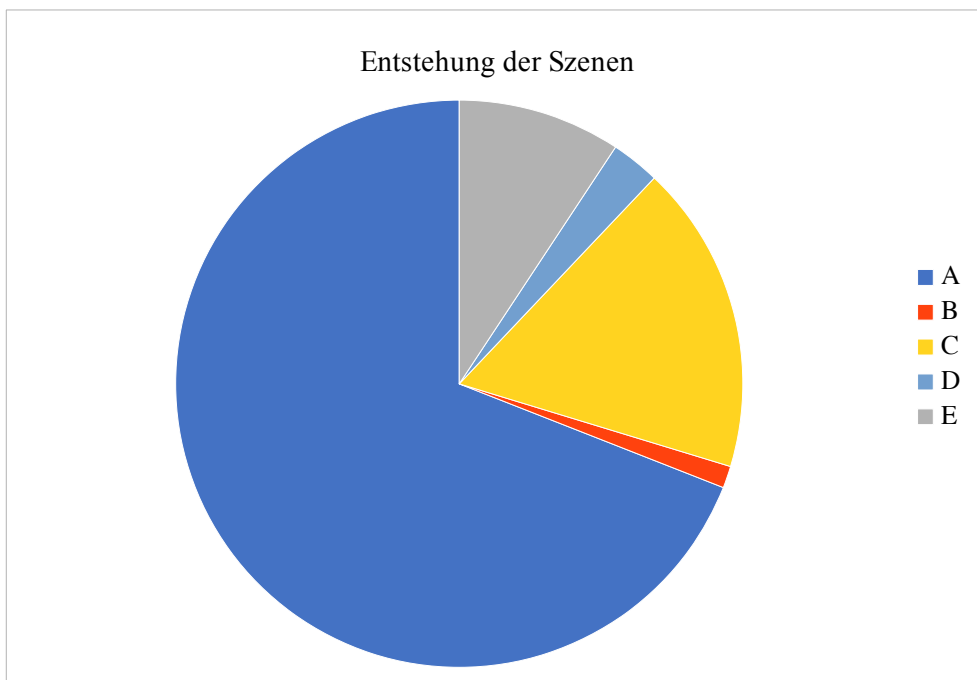
- Heimann, Paul, Gunter Otto, und Wolfgang Schulz, Hrsg. *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1965.
- Hindrichs, Gunnar. „Der Fortschritt des Materials“. In *Adorno-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung*, 47–49. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 2011.
- Hinrichsen, Hans-Joachim. „Es wäre sonst alles, auch die „Klassik“ anders verlaufen.“ Adornos Beethoven-Buch als gescheitertes Hauptwerk“. In „...dass alles auch hätte anders kommen können“: *Beiträge zur Musik des 20. Jahrhunderts*, herausgegeben von Susanne Schaal-Gotthardt, Luitgard Schader, und Heinz-Jürgen Winkler, 218–48. Mainz u.a.: Schott, 2009.
- Hirschauer, Stefan. „Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs“. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 25, Nr. 1 (2016): 23–32.
- Hirschauer, Stefan, und Klaus Amann. „Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm“. In *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, herausgegeben von Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7–52. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Horkheimer, Max, und Theodor W. Adorno. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Leipzig, Frankfurt am Main: Reclam jun., 1989.
- Jachmann, Jan. „„Ich mach das eher nicht so“. Wie SchülerInnen ihre eigene Perspektive finden“. *üben & musizieren* 34, Nr. 1 (2017): 6–10.
- Jachmann, Jan. „Mimetische Prozesse im Instrumentalunterricht. Wie die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern dazu beiträgt, Musikkultur zu konstituieren“. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 23, Nr. 2 (2014): 229–41.
- Jürgen, Vogt. „Schöngesteister und Rechenknechte. Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik“. *Diskussion Musikpädagogik* 49, Nr. 1 (2011): 13–17.
- Kellermann, Ingrid, und Christoph Wulf. „Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen“. In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisierung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Kendon, Adam. „Kinetische Komponenten multimodaler Äußerungen“. In *Gesten*, herausgegeben von Christoph Wulf und Erika Fischer-Lichte. München: Fink, 2010.
- Knoblauch, Hubert. „Die Video-Interaktions-Analyse“. *Sozialer Sinn* 5 (2004): 123–38.
- . „Fokussierte Ethnographie“. *Sozialer Sinn* 2 (2001): 123–41.
- . *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK, 2005.
- Knoblauch, Hubert, Bernt Schnettler, und Jürgen Raab. „Video-Analysis. Methodological Aspects of Interpretive Audiovisual Analysis in Social Research“. In *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*, herausgegeben von Hubert Knoblauch, Bernt Schnettler, Jürgen Raab, und Hans-Georg Soeffner. Frankfurt am Main: Lang, 2006.
- Kohut, Daniel L. *Musizieren. Theorie des Lehrens und Lernens*. Übersetzt von Heinz Fadle. Kommentierte Übersetzung. Essen: Die blaue Eule, 1999.
- Kraus, Anja. „Einführung“. In *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisierung und Lernen*, herausgegeben von Anja Kraus, Jürgen Budde, Maud Hietze, und Christoph Wulf. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 2017.
- Krause-Benz, Martina. „Zur Relevanz von musikbezogenen performativen Akten für die Konstitution von Inhalt des Musikunterrichts“. In *Ästhetik und Leiblichkeit*, herausgegeben von Harald Lange und Silke Sinning. Hohengehren: Schneider, 2014.

- Kuijken, Barthold. „Nachwort“. In *Bach (?): Sonate für Flöte (Violine) und Cembalo g-moll*, herausgegeben von Barthold Kuijken. Wiesbaden; Leipzig; Paris: Breitkopf & Härtel, 2003.
- Latour, Bruno. *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Mahlert, Ulrich. „Kommunikation im Unterricht“. In *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, herausgegeben von Barbara Busch, 193–217. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2016.
- . „Musizieren - was ist das?“ *üben & musizieren*, Nr. 6 (2003): 8–16.
- . „Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht“. In *Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung*, herausgegeben von Hans Günther Bastian. Mainz: Schott, 1999.
- . *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott, 2011.
- Mattig, Ruprecht. *Rock und Pop als Ritual. Über das Erwachsenwerden in der Mediengesellschaft*. Bielefeld: transcript, 2009.
- Mayring, Philipp. *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 3. überarbeitete. Weinheim: Beltz, o. J.
- Moritz, Christine Maria. *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*. Essen: Die blaue Eule, 2010.
- Paier, Dietmar. *Quantitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Wien: Facultas, 2010.
- Platon. *Theätet. Griechisch / Deutsch*. Übersetzt von Ekkehard Martens. Bibliographisch ergänzte. Stuttgart: Reclam, 2003.
- Refsum Jensenius, Alexander, Marcelo M. Wanderley, Rolf Inge Godøy, und Marc Leman. „Musical Gestures. Concepts and Methods in Research“. In *Musical Gestures. Sound, Movement, and Meaning*, herausgegeben von Rolf Inge Godøy und Marc Leman. New York, London: Routledge, 2010.
- Richter, Christoph. „Anregungen zum Nachdenken über das eigene Tun. Anthropologische Grundlagen der Instrumental- und Vokalpädagogik“. In *Handbuch der Musikpädagogik. Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen*, 2:65–116. Kassel u.a.: Bärenreiter, 1993.
- . „Die Bedeutung der Geschichte für die Musik und für die Beschäftigung mit ihr“. *Diskussion Musikpädagogik* 56 (2012): 11–15.
- Röbke, Peter. *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Mainz: Schott, 2000.
- Rüdiger, Wolfgang. „Körperlichkeit als Grunddimension des Musikkernens. Begründungen und Beispiele“. In *Musik lernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen*, herausgegeben von Wilfried Gruhn und Peter Röbke. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, 2018.
- Spiekermann, Reinhild. „Erwachsene als Lernende“. In *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, herausgegeben von Barbara Busch. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 2016.
- Spychiger, Maria B. „Musiklernen als Ko-Konstruktion?“ *Diskussion Musikpädagogik* 40, Nr. 4 (2008): 4–12.
- Steinke, Ines. *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim; München: Juventa, 1999.
- Stemmer, Peter. *Platons Dialektik. Die frühen und mittleren Dialoge*. Bd. 31. Quellen und Studien zur Philosophie. Berlin, New York: de Gruyter, 1992.
- Turner, Victor. *From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play*. New York: PAJ Publications, 1982.
- Wagner-Willi, Monika. „Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale“. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialfor-*

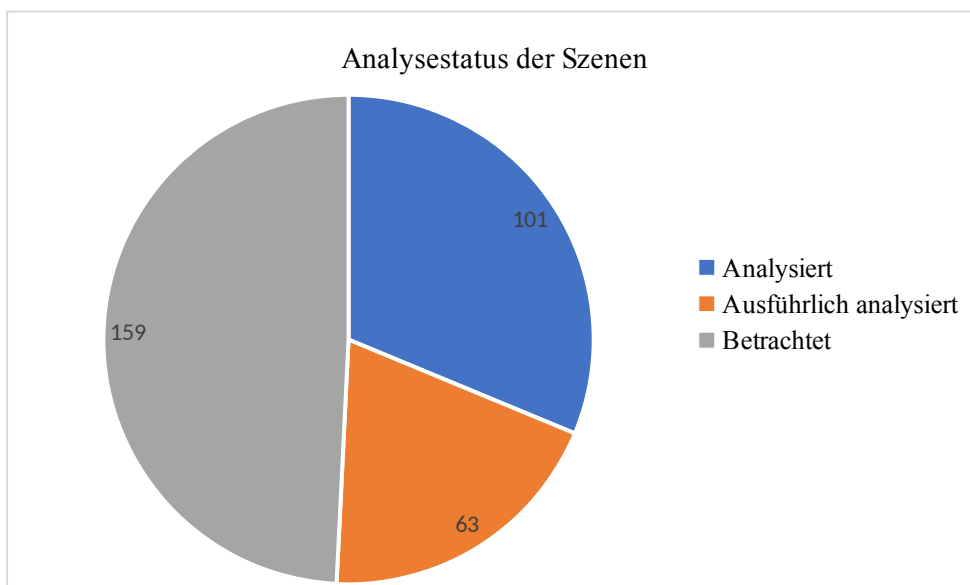
- schung*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer, 2013.
- White, Hayden. *Auch Klio dichtet oder die Fiktion des Faktischen. Studien zur Topologie des historischen Diskurses*. Stuttgart: Klett, 1986.
- . *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt am Main: Fischer, 1990.
- Wieland, Renate, und Jürgen Uhde. *Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens. Über den Interpretieren und den Körper als Instrument der Musik*. Kassel u.a.: Bärenreiter, 2002.
- Wolff, Christoph, Hrsg. *Die Clavier-Büchlein für Anna Magdalena Bach 1722 & 1725. Kritische Ausgabe*. Leipzig: Edition Peters, 2019.
- Wulf, Christoph. „Einleitung“. In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- . *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript, 2005.
- Wulf, Christoph, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel. *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.
- Wulf, Christoph, und Jörg Zirfas. „Homo Educandus. Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie“. In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer, 2014.
- . „Performative Welten. Einführung in die historischen und methodischen Dimensionen des Rituals“. In *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole*. München: Fink, 2004.

14. Anhang

Szenenübersicht



- A Aus Feldnotizen generiert
- B Aus Interviews generiert
- C Aus Video-Langzeitanalyse des Unterrichts von Matilda und Alexander generiert
- D Aus Analyse der ersten videographierten Unterrichtsstunden generiert
- E Im Rahmen der komparativen Videoanalyse generiert



Auswahl zentraler Szenen

Unterricht Alexander 11.04.2014 / 0:44:53

Michael, der sein Akkordeon auf dem Schoß hat, wendet sich dem Notenständer zu. Er kippt das Notenheft mit den Volksliedern, das darauf steht, leicht nach vorn, guckt dahinter und sagt zu seinem Schüler: „Der Text müsste irgendwo auch dabei sein.“

Alexander, der gerade einen Schluck aus seiner Trinkflasche genommen hat, nickt leicht und bejaht: „Mhm.“ Er stellt die Flasche ab.

Michael fährt fort: „Hast Du den extra, oder ist der schon...“

Alexander antwortet „den hab' ich extra“, greift mit der Hand ebenfalls in die Noten und zieht das separate Heft heraus, in dem die Texte der Lieder stehen.⁵⁴⁷ Er schlägt es auf, sagt: „So treiben wir den Winter aus...“ und beginnt, langsam die Seiten von vorne nach hinten durchzublättern.

Michael guckt ebenfalls ins Textheft und sagt: „Hol mal den Text – 38.“⁵⁴⁸

Alexander antwortet „Gut“, blättert weiter und schlägt die richtige Seite auf: „Da! Mhm.“

Michael setzt sich wieder zurück und beginnt erneut, das Lied vorzuspielen. Diesmal singt er den Text dazu mit: „So ... so treiben -“ Er unterbricht, fordert Alexander auf „Sing mal mit!“ und beginnt von neuem zu spielen und zu singen. Nach einer Textzeile beendet er seinen eigenen Gesang und spielt nur noch auf dem Akkordeon. Alexander hat seinen Blick derweil auf den Text gerichtet und begonnen mitzusingen. So singt er noch etwas vorsichtig die gesamte erste Strophe des Liedes:

So treiben wir den Winter aus
Durch unsre Stadt zum Tor hinaus
Und jagen ihn zuschanden
Hinweg aus unsern Landen

Michael beendet sein Spiel mit dem Ende der Strophe, zeigt auf den Liedtext in Alexanders Händen und sagt mit großem Nachdruck „Das ist genau dann nötig, dieses Lied, wenn der Winter zu hart und zu lange war, ne?“

Alexander nickt: „Mhm.“

Michael setzt an, fortzufahren: „Also -“

Alexander, der währenddessen weiter ins Textheft geguckt hat, unterbricht seinen Lehrer, indem er lacht, mit der Hand einmal von oben bis unten über den geschriebenen Liedtext fährt und sagt: „Auch schön groß!“

Michael stimmt nickend zu: „Joa, langes Lied!“

Alexander fährt fort: „So lange, bis der Frühling – Frühling kommt.“

⁵⁴⁷ Dabei berührt er Michaels Brille, die auf dem Notenständer liegt. Michael sagt: „Vorsicht, meine Brille“ und legt die Brille auf einen Nebentisch.

⁵⁴⁸ Der Lehrer bezieht sich hier darauf, dass das Lied im Heft die Nummer 38 hat.

Michael zeigt wieder ins Textheft „Von wann ist das?“ Er nimmt das Heft, schaut hinein und stellt es wieder auf den Notenständer.

Alexander: „Fünfhundert, ungefähr,“ guckt in die Noten, nickt „mhm.“

Michael: „Fünfhundertachtundvierzig.“ Michael guckt zu mir, verzieht den Mund, nickt.

Alexander: „Alt.“

Michael wieder zu Alexander: „Hohoa.“

Alexander lächelt und lacht mit geschlossenem Mund.

Michael: „(Guckt aus dem Fenster) Da hatten hier die Häuser noch nicht gestanden. Die sind so sechzehnhundertachtzig (Alexander guckt jetzt auch aus dem Fenster) bis 1750 gebaut.“

Alexander nickt.

Michael: „Die nichtmal waren da. Da war hier 'n Acker, wahrscheinlich.“

Alexander guckt nochmal aus dem Fenster, nickt. „Mhm.“

Michael guckt zu mir „Ne?“ Guckt in die Noten Das Schloss gab's noch nicht.“ wieder aus dem Fenster. „Noch kein Baum, der hier steht, (unverständlich). Wir auch noch nicht. Fahrräder kannten die noch nicht. (Guckt wieder zu den Noten) Oah. Is' schon lange her. (Alexander guckt jetzt auch wieder in die Noten)“

Michael: „Weißt Du, wann die Reformation war?“

Alexander: „Hm, nein?“

Michael: „Ich glaub, das war kurz davor, hä? (guckt zu mir) Fuffzehndreiundvierzig, war das da?“

Ich: „Sowas.“

Michael: „Sowas (lacht), oder war das später? (Lacht) Ich glaube, es war da. Aber ich weiß es nicht mehr. (Wieder zu Alexander) Also es ist schon sehr lange her.“

Alexander nickt.

Michael: „Wann war eigentlich der, der 30-jährige Krieg zuende?“

Alexander schüttelt den Kopf

Michael: „(zu mir) Sechzehnachtundvierzig?“

Alexander: „Ich kenn mich nicht mit Geschichte aus.“

Ich: „Achtzehn bis Achtundvierzig.“

Michael dreht die Augen kurz nach links, dann wieder zu mir.

Ich: „Den weiß ich. Sechzehnachtzehn bis Achtundvierzig“

Michael: „Sechzehn.“ Er nickt. „Genau. Also, selbst der dreißigjährige Krieg in Deutschland wütete, der war erst hundert Jahre später aus.“

Alexander nickt.

Michael: „Also, der war noch lange nicht. Also, ist noch, selbst vor dem (abwinkende Geste mit der rechten Hand) war das. Damals haben die noch Hexen verbrannt. (Guckt zu Alexander)“

Alexander nickt.

Michael: „Ja?“

Alexander singt mit der Melodie des Liedes: "So treiben wir die Hexen aus." Er grinst, fängt auch an zu lachen.

Unterricht Alexander 11.04.2014 / 0:49:57

Michael spielt *So treiben wir den Winter aus* auf seinem Akkordeon. Er präsentiert das Lied, das im Sechsvierteltakt steht, sehr zügig und laut. Die Töne der Melodie spielt er mit Nachdruck und scharfen, impulsiven Akzenten – insbesondere auf den betonten Zählzeiten. Die Akkorde, mit denen er die Melodie begleitet, spielt er kurz und kräftig, mit deutlich abgesetztem Beginn und Ende. Als es im Mittelteil des Liedes einen kurzen Moment der Mehrstimmigkeit gibt, spielt der Lehrer alle Stimmen dort ebenfalls mit kurzen, scharfen Anfangsakzenten und zieht die Töne danach in kräftigem Sostenuato bis zum Ende, manchmal noch mit einem Crescendo zum Schluss hin. Die Bewegungen, die Michael beim Spielen macht, sind ebenso eckig und scharf wie der Klang, der dabei entsteht: Der Lehrer sitzt leicht gebeugt und mit großer Körperspannung mit auf seinem Stuhl und bewegt seinen Oberkörper beim Spielen nur sehr wenig, so dass sein Spiel starr und fest wirkt. Die akzentuierten, lauten Töne gestaltet er, indem er aus seiner angespannten Haltung heraus den Balg seines Akkordeons mit scharfen, zuckenden Impulsen in Bewegung versetzt und dann mit großer Kraft daran zieht oder drückt. Seine Finger hämmert er mit eckigem Nachdruck in die Tastatur. So wirkt Michaels Aufführung insgesamt zielstrebig, kantig und entschlossen. Nachdem der Lehrer im Mittelteil einige falsche Töne gespielt und dies mit „Jetzt kann ich nicht – ist mir zu schwer“ kommentiert hat, präsentiert er den nun wieder etwas leichteren, letzten Abschnitt des Stücks dafür mit noch größerer Emphase und Dynamik. Nun beginnen Töne und Körper leicht zu schwingen, so dass die Musik etwas bewegter wirkt. Den langen Abschlusston spielt Michael mit knackigem Anfangsakzent, lässt ihn laut und gerade im Klang liegen und beendet ihn schließlich mit einem Crescendo hin zu einem letzten, impulsiven Schlussakzent. Er hält seinen gesamten Oberkörper dabei angespannt, zieht den Balg mit dem linken Arm in kraftvoller Bewegung nach außen und reißt die Finger schließlich von der Tastatur weg. Dann lässt er seinen linken Arm, der den Balg nun nicht mehr ziehen muss, ausfedern und vollzieht eine ähnliche Bewegung auch mit dem rechten Arm: Ausgehend vom Wegreißen der Finger lässt er auch diesen Arm in kräftiger Bewegung durch die Luft federn und hält ihn dann bewegungslos und angespannt in der Luft. Noch in dieser angespannten, wie eingefrorenen Haltung blickt er zu seinem Schüler und fragt mit Nachdruck und leicht gepresster Stimme: „Hat das Power?!“

Alexander, der die gesamte Zeit ebenfalls leicht vorgebeugt gesessen und entweder das Spiel seines Lehrers verfolgt oder in die Noten geblickt hat, hat bereits mit dem

Schlussston des Lehrers angefangen zu grinsen. Nun antwortet er, immer noch grinsend: „Ja!“

[...] ⁵⁴⁹

Michael spielt den Mittelteil des Volkslieds mit beiden Händen an. In der linken Hand reihen sich mehrere Motive aus Achtel- und Viertelnoten in zackigem Rhythmus aneinander:

The image shows a musical score for piano, consisting of three systems of music. Each system has a treble clef on the top staff and a bass clef on the bottom staff. The first system starts with a treble clef and a bass clef. The second system starts with a treble clef and a bass clef. The third system starts with a treble clef and a bass clef. The music consists of eighth and quarter notes in a jagged rhythm.

Nachdem der Lehrer die ersten zwei Motive gespielt hat, unterbricht er und sagt: „Und dann kommt so wie 'ne –, Dabei zeigt er eine Geste mit seiner rechten Hand: Er hält diese am locker ausgestreckten Arm ca. 30 cm vor sich auf Höhe des Halses und bewegt sie mehrfach nach vorne und hinten. Dann fährt er fort: „Wie 'ne Posaune da rein.“ und singt das Motiv nochmal an: „Dadadaaaa!“ Hierzu entwickelt er seine vorige Geste weiter: Er schiebt gemeinsam mit der Melodie des Motivs die geballte rechte Faust nach vorne und vollzieht den Achtel-Viertel-Rhythmus in seiner Armbewegung mit.

Bereits kurz, nachdem der Lehrer „Posaune“ gesagt hat, stimmt sein Schüler Alexander zu. Er sagt „Ja“ und singt dann fast zeitgleich mit seinem Lehrer ebenfalls das Motiv an. Auch Alexander zeigt hierzu die Geste der rhythmisch nach vorne geschobenen Faust. Als Michael bereits aufgehört hat zu singen, fährt Alexander noch fort und singt auch noch das zweite der beiden Motive – nun allerdings ohne Geste.

Der Lehrer Michael nimmt die Hände wieder zum Instrument und spielt die Stelle erneut vor – diesmal über die ersten zwei Motive hinaus. Als die Motive in der linken Hand beginnen, sequenzartig nach oben zu wandern, unterbricht er erneut und sagt: „Und wird immer mehr zur Trompete.“ Dann spielt er weiter. Als in der linken Hand die zweite, tiefere Stimme zu den Motiven hinzukommt, unterbricht er erneut

549 Michael erklärt, dass der Mittelteil sehr schwer zu spielen sei.

und kommentiert: „Und die Posaune kommt mit dazu!“ Er spielt den Mittelteil bis zum Schluss.

Michael ruft nach Verklingen des letzten Tones und noch aus seiner Spielhaltung heraus: „Ah, diese Hemiole ist schön, äh da drin, diese Triol-“ Er spielt den Schluss des Mittelteils noch einmal etwas langsamer an. Dann zeigt er in die Noten, auf den Schluss des Liedes und sagt: „Auch am Schluss macht er aus dem Dreiertakt – das ist ja: Um!-na-na, Um!-na-na, Um!-na-na. 'n Dreiertakt eigentlich.“ Seine Um!-na-na-Ausrufe singt Michael in der Melodie des Volkslieds. Dazu lässt er seine rechte Hand im Metrum der Musik mitschwingen und stampft auf den betonten Zeiten mit dem rechten Fuß auf. Er zeigt nun wieder in die Noten, an den Anfang des ersten Notensystems und ergänzt: „Sechs, in sechs gezählt.“

Alexander bestätigt: „Mhm.“

Michael fährt nun mit seinem Finger im Notenheft die letzten Takte des Liedes entlang und sagt: „Und dann macht er am Schluss so 'nen Zweiertakt. Das macht das ganz stark! Ich mach mal nochmal von hier.“ Er spielt nun den letzten Teil des Volkslieds auf dem Akkordeon vor, der in den Schluss mündet. Das Dreiermetrum macht er durch Körperbewegungen und starke Betonungen der ersten Zählzeiten deutlich. Die ersten Takte begleitet er auch sprachlich im Metrum, indem er „Und Eins-zwei-drei, eins-zwei-drei“ singt. Dann spielt er nur noch, weiter mit deutlichem Dreiertakt. Auch die Hemiole am Schluss des Stücks macht er mit kräftigen Betonungen deutlich.

Alexander sitzt währenddessen leicht vorgebeugt, guckt ununterbrochen mit fokussiertem Blick in den Notentext und folgt dort dem Verlauf der Musik. Kurz bevor die Hemiole am Schluss des Liedes startet, beginnt auch er, seinen Kopf mit den betonten Zählzeiten nach unten zu drücken. Als dann die Hemiole erklingt, setzt er sich etwas auf, hält den Blick aber weiter in die Noten gerichtet.

Michael beendet seine Aufführung erneut mit der Schwunggeste der rechten Hand, blickt noch währenddessen zum Schüler und sagt: „Whoa!“

Alexander schaut nun auch zum Lehrer hin, lächelt und nickt.

Unterricht Alexander 23.05.14 / 0:17:23 und 0:18:21

Alexander sitzt mit leicht vorgebeugtem Oberkörper auf seinem Hocker und hat die Noten fest im Blick. So spielt er zögerlich die Melodie von *So treiben wir den Winter aus* mit der rechten Hand vor. Er setzt Ton an Ton langsam hintereinander; an einigen Stellen unterbricht er sein Spiel oder wiederholt einzelne Noten. Abgesehen von den eher kleinen Bewegungen seines linken Armes, mit denen er den Balg zieht und drückt, sitzt er beinahe regungslos auf seinem Stuhl. Die einzige Ausnahme ist ein leichtes Vor und Zurück seines Kopfes: Immer wenn er am Balg zieht, um einen Ton erklingen zu lassen, drückt er seinen Kopf leicht nach vorne, um ihn danach wieder nach hinten zu nehmen. Sowohl die Arm- als auch die Kopfbewegungen des

Schülers sind eher langsam. Die Töne der Musik erklingen in einem leisen Crescendo-Decrescendo. Insgesamt wirkt Alexanders Aufführung dadurch vorsichtig und konzentriert.

Michael: „Das ist das Lied.“

Alexander nickt.

Michael: „[(Mach-) aber das-]“

Alexander: „[Ja, (unverständlich) die] diese Melodie habe ich mir auch manchmal durchgespielt.“

Michael: „Die is' schön!“ Er lächelt Alexander an.

Alexander nickt lächelnd. „Hm.“

Michael: „Die is' so schön modal. Modal, so, so alt. Alt, wirklich, so alt wie's is' das spürt man der an.“

Michael blickt Alexander an, zeigt auf dessen Akkordeon und sagt: „Aber man darf nicht so den Winter aus[treiben]:“ Er singt die ersten zwei Silben des Liedtexts mit leiser Stimme und ohne klangliche Akzente an, so dass sie wie gehaucht klingen: „So trei-“ Dabei sitzt er mit unbewegtem Oberkörper leicht gebeugt in seinem Stuhl. Seine Oberarme liegen am Körper an, die Hände hat er regungslos im Schoß übereinander gelegt. Nur mit seinem Kopf macht er kleine Bewegungen: Er nickt minimal zu jedem Ton nach vorne/unten.

Michael fordert Alexander auf: „Das muss so – guck:“ Er beginnt erneut, einen Teil der ersten Strophe vorzusingen, nun aber auf laute, sehr akzentuierte Weise: „den Winter aus! So treiben-“ Diejenigen Silben, die auf betonten Zählzeiten liegen, akzentuiert der Lehrer nicht nur gesanglich, sondern begleitet sie auch mit kraftvoll schwingenden Bewegungen seines gesamten Körpers: Er stampft jedes Mal mit seinem linken Fuß auf, spannt dazu seinen gesamten Oberkörper an und schwingt auf seinem Stuhl voller Kraft abwechselnd nach vorne und wieder zurück. Den linken Arm lässt er im selben Metrum mit gespannten Muskeln und geballter Faust abwechselnd vom Körper weg und wieder zurück federn.

Noch während der Lehrer die oben beschriebene Darstellung des marschierenden, gegen den Winter ansingenden Menschen präsentiert, beginnt der Schüler, die Töne der Melodie leise mitzuspielen.

Der Lehrer unterbricht daraufhin seinen Gesang, wartet kurz und beginnt dann wieder von vorne im Text, den er gegen Ende hin umdichtet: „So treiben wir den Winter aus, durch unsere Stadt zum Tor hinaus, und dudidumdum fluchen wir über ihn, und weg ist er – und weg mit ihm, dadaa, dadaa, dadadaaaaa!“ Er singt die Melodie so akzentuiert und kräftig wie zuvor, vollführt dazu erneut seine kraftvoll schwingenden Bewegungen mit Arm und Körper und stampft auch weiterhin mit seinem Fuß auf. Die letzten, hemiolischen Betonungen der Melodie begleitet er mit besonders impulsiven Armbewegungen vom Körper weg und wieder zurück.

Diesmal steigt Alexander in die Aufführung des Lehrers ein und spielt die Melodie auf dem Akkordeon mit. Er bewegt den Balg mit seinem linken Arm nun ähnlich impulsiv und federnd wie sein Lehrer, so dass die Töne wesentlich lauter und akzentuierter klingen als in seiner vorangegangenen, vorsichtigen Aufführung. Seinen Kopf lässt er weiterhin zusammen mit den Tönen nach vorne gehen, nun schwingt er danach aber immer wieder locker zurück. So führen Lehrer und Schüler die erste Strophe des Liedes gemeinsam in kraftvoll akzentuierter und beschwingter Weise auf. An einer Stelle im Stück spielt Alexander einen falschen Ton, an einer zweiten verzögert er etwas das Tempo. In beiden Momenten verliert die Aufführung der beiden kurz ihre akzentuierte Beschwingtheit, nimmt danach aber erneut an Fahrt auf, um kraftvoll zum Ende zu führen.

Im Anschluss ruft Michael aus: „Wir wissen, was wir tun, und wir sind stärker als der!“ Die erste Silbe des Wortes „stärker“ betont er deutlich und drückt dabei erneut seinen Oberkörper und Kopf so nach vorne, wie er dies auch bereits beim Singen der betonten Noten gezeigt hat. Dann hält er seine an den Mund und flüstert Alexander zu: „Ist zwar nicht die Wahrheit, aber man bildet sich's kurz mal ein.“

Unterricht Alexander 26.09.2014 / 0:26:26

Michael spielt die ersten Takte des Musikstücks vor. Die Stimme in der rechten Hand besteht aus Girlanden vieler schneller, hoher Noten. Die linke Hand setzt kurz danach mit langen, tieferen Noten ein. Der Lehrer beginnt sein Spiel relativ laut, so dass alle schnellen, hohen Töne anklingen. Als dann die tieferen Töne in der linken Hand einsetzen, klingen diese sehr kräftig. Michael unterbricht sein Spiel daraufhin und äußert: „Mhm. Vielleicht muss man aufpassen, dass man nicht zu laut ist.“ Er spielt noch einmal die schnellen Tongirlanden am Anfang des Stücks an, diesmal wesentlich leiser, so dass nicht alle Töne ganz klar anklingen. Die Musik klingt so hintergründiger, flirrender und weniger bestimmt. Michael bricht ab und sagt: „So wie's geht, kommt's vielleicht auch.“ Als er „wie's geht“ sagt, deutet er auf den Schluss des Notentextes, an dem wiederum schnelle Notengirlanden notiert sind, die hier in einem Diminuendo al Niente verklingen sollen. Er fährt fort: „Weißt du, du merkst das erst gar nicht. Der fliegt ja schon. Der fliegt ja offensichtlich, ne?“ Hierzu führt er seine rechte Hand vor dem Oberkörper in einer flüssigen Bewegung nach rechts weg und öffnet dabei seine Finger mit der inneren Handfläche nach unten, bis Arm und Hand ausgestreckt aber noch locker von ihm weisen.

Alexander nickt: „Mhm.“

Michael: „Oder nicht? Ja, ne?“

Alexander zeigt in die Noten und sagt: „Naja, der fliegt schon und fliegt übers Meer so.“ Dabei bewegt er seine Hand vor dem Notenständer locker und schnell hin und her. Dann zeigt er auf das Ende des Notentexts und schließt: „Und da fliegt er weg.“

Michael fragt daraufhin: „Ja. Und die tie- diese tiefen Töne, was sagen die?“

Alexander setzt sich leicht zurück, wendet den Blick von den Noten zu seinem Lehrer und verharrt, ohne zu antworten.

Michael fährt in seiner Frage fort: „Eher sowas, was k – wenn Du so überlegst, was könnte das –“

Alexander blickt wieder in die Noten und sagt: „Weiß nicht.“

Michael sagt: „Für mich wäre das so 'ne Art Hinweis auf sein Gewicht“ und beginnt, leicht zu grinsen.

Alexander lächelt nun ebenfalls.

Michael ergänzt: „Seine Größe.“

Unterricht Bennet 05.05.2014 / 0:12:23

Bennet und Inke stehen nebeneinander vor dem Notenständer und spielen das Menuett gemeinsam und unisono durch. Der Schüler macht insgesamt wenig klangliche Unterschiede, spielt aber die Töne auf den ersten Zählzeiten mit leichten Akzenten. Dabei steht er relativ unbewegt vor seinen Noten, die er ununterbrochen im Blick behält. Anders die Lehrerin: Sie forciert nicht nur die Töne auf den ersten Zählzeiten, sondern führt die Melodielinie auch in einem Crescendo zu den Betonungen hin. Dabei zeigt sie auf den meisten der ersten Zählzeiten auch druckvolle Bewegungen ihres Oberkörpers und Kopfes nach vorne/unten. So wirkt ihre Art der Aufführung insgesamt nachdrücklicher und etwas federnder als die des Schülers.

Nach Ende des Stücks fragt Inke: „Mhm? Was sagste?“

Bennet: „Äh, nicht so gut.“

Inke: „Och komm! (lacht)“

Bennet: „Ja.“

Inke: „Das wollen wir jetzt ja gar nicht hören!“ Sie lacht erneut und fährt fort: „Nee. Was - ähm - was ist dir aufgefallen? Was sind Sachen, die gut waren? Was sind Sachen, die jetzt besser gemacht werden können? Auf was haste gut achten können? Auf was nicht so gut?“

Bennet: „Also auf die Bindebögen schonmal gar nicht.“

Inke: „Jaa?“

Bennet: „Das hab ich mir auch erstmal nicht vorgenommen. Erstmal nur-“

Inke: „Mhm?“

Bennet: „um die Not- auf die Noten zu gucken.“

Inke: „Hast Dir vorgenommen, die Noten zu spielen und den Rhythmus zu spielen.“

Bennet: „Ja, ich hab – genau.“

Inke hat sich nun Bennet gegenüber auf einen Schultisch gesetzt. Sie fragt ihren Schüler: „Was is'n das ähm – ist, ist dir was – ah ja – aufgefallen, was das für'n Stück ist?“

Bennet atmet tief ein und hält die Luft an. Er zieht seine Mundwinkel nach unten und blickt schweigend in die Noten.

Nach einiger Wartezeit hakt Inke nach: „Kann man dazu tanzen?“

Bennet blickt von den Noten auf und äußert eine Vermutung: „Walzer? Nee.“

Inke hakt nach: „Ja, warum ein Walzer? Wie kommst'e darauf?“

Bennet nimmt seine Hände ans Saxophon und bewegt seine Finger auf den Klappen.

Nach einer kurzen Weile kombiniert er dies mit einer Kopfbewegung: Er drückt seinen Kopf mit leichtem Nachdruck nach vorne-unten. Dann unterbricht er und sagt:

„Nee...“, um dann seine Fingerbewegungen auf den Klappen fortzusetzen. Dabei wiederholt er nun mehrfach die bereits gezeigte Kopfbewegung: Er taucht in regelmäßigen Abständen mit dem Kopf nach unten, um danach wieder hochzuschwingen.

Inke insistiert, während ihr Schüler noch Finger und Kopf bewegt: „Nee, sag nicht nee, sondern sag mal, wie du drauf kommst. Das ist ja gar nicht soweit entfernt, weißte?“

Bennet lässt seine Bewegungen nun ausklingen, behält die Finger aber am Saxophon. Er antwortet: „Weiß ich jetzt gar nicht. War jetzt eher geraten.“

Inke lässt nicht locker: „Ach so – warum? Aber du hast das ja irgendwie – hast ja irgendwas im Kopf.“

Bennet löst seine Hände vom Saxophon und erklärt: „Ja, weil immer irgendwie – ich hab immer das Gefühl, dass so die erste [Zählzeit] angeschlagen ist.“ Als er „erste“ sagt, drückt er erneut leicht seinen Kopf nach unten und vollführt dazu eine Geste mit der linken Hand: Er schiebt diese in Höhe des Zwerchfells nach vorne und lässt sie dabei zuerst nach unten schwingen, um sie dann wieder zu heben, so als würde er sie kurz in Wasser eintauchen lassen.

Inke nickt und stimmt mit Nachdruck zu: „Ja!“

Bennet: „Aber es muss ja nicht gleich dann ein Walzer sein.“

Inke: „Aber das ist ein Drei-Viertel-Takt auch, ne?“

Bennet: „Ja?“

Inke: „Deshalb kommst du da auch drauf. Genau.“

Bennet: „Ach so! Drei-Viertel-Takt ist Walzer?“

Inke: „Oft.“

Bennet: „Ach so!“

Inke: „Ja, genau.“

Bennet zeigt in die Noten: „Dann ist das ein Walzer? Ha.“ Er lacht leise und nickt.

Inke lacht und entgegnet: „Ein Menuett.“

Bennet zieht seine Mundwinkel nach unten, schiebt die Unterlippe nach vorne und lässt seinen Kopf hängen.

Inke fährt fort: „Kein Walzer. Das ist äh – der ist ein bisschen 'n anderer Tanz. Aber es ist so – es ist so'n, so'n – äh – in der Zeit von Bach-“

Bennet: „Mhm?“

Inke: „Haste schonmal was über Bach gehört?“

Bennet: „Ja, in Musik-KPE⁵⁵⁰ ist da so'n Buch, wo über jeden so – die berühmten Musiker was-“

Inke: „Aha?“

Bennet: „Und da hat sie uns so mal nach – am Ende so'n bisschen vorgelesen draus.“

Inke: „Ja.“

Bennet: „Und da sind wir grad bei Bach.“

Inke: „OK. Der hat ja in so'ner Zeit gelebt, wo ähm – wo man halt diese Menuette getanzt hat. Das ist so'n Schreittanz. ne? Eigentlich – also das ist jetzt nicht so'n – ein Walzer ist ja so'n ausladender Tanz, wo man durch die Gegend ... peest und t- und sich dreht und so.“ Als die Lehrerin beginnt, vom Walzertanzen zu sprechen, vollführt sie mit ihrer rechten Hand auf Höhe des Oberkörpers eine schwingende, horizontale Kreisbewegung, die immer größer wird. Sie fährt fort „Und Menuett ist eigentlich ganz schön ähm – naja nicht besonders ausgelassen.“ Inke steht auf.

Bennet nickt und sagt: „Mhm.“

Inke hat sich nun neben ihren Schüler gestellt und sagt: „Und dann steht [sic!] die da alle mit ihren Perücken und ihren gepuderten Gesichtern, ne?“ Als sie von den „Perücken“ und den „gepuderten Gesichtern“ spricht, fährt sie zuerst mit der rechten Hand ihre Haare entlang und hält die Hand dann noch kurz vor ihr Gesicht, so dass sie dieses zu Teilen verdeckt.

Bennet grinst kurz, lässt den Blick schweifen und sagt: „Ja?“

Inke fährt fort: „In der Barockzeit-“

Bennet blickt immer noch grinsend wieder zu seiner Lehrerin: „Ja?“

Inke führt ihren Satz zu Ende: „da hatten die ja alle so diese ... diese Perücken auf.“ Bevor sie „die Perücken“ sagt, streicht sie erneut an ihren Haaren entlang.

Bennet ergänzt: „Die da so Löckchen dranhaben.“ Hierzu macht er kräuselnde Bewegungen an seinen Haaren entlang.

Inke bestätigt: „Genau. Und die Frauen solche – pfff – Kleider, ne?“ Als sie „pfff“ sagt, streckt sie ihre Arme auf Hüfthöhe rechts und links von sich, lässt ihre Hände locker herunterhängen und leicht auf- und abfedern. Sie fährt fort: „Mit so – ähm – Gestängen. Ne?“ Bevor sie das Wort „Gestänge“ ausspricht, vollführt sie mit ihren Händen halbrunde Bewegungen vom Becken aus hin zum Boden.

Bennet stimmt zu: „Ja. So wie so'n Gitter-Ding, ja.“ Als er „Gitter-Ding“ sagt, deutet er mit beiden Händen eine Kreisbewegung um seine Oberschenkel herum an.

Inke lacht und stimmt zu: „Genau. Und dann haben die so getanzt. So:“ Sie beginnt das Menuett anzusingen und macht dazu schreitende Tanzbewegungen: Mit jeder betonten Zählzeit macht sie einen Schritt nach vorne und geht dabei leicht in die Knie,

550 KPE ist die Abkürzung für ‚künstlerisch-praktische Epoche‘. Dabei handelt es sich um einen mehrere Wochen dauernden Unterrichtsabschnitt an Bennets Schule, in dem die Schüler sich praktisch mit Kunst auseinandersetzen, also beispielsweise selbst Kunstwerke kreieren oder Musik aufführen.

sodass ihr aufrechter Körper gerade nach unten taucht, um dann wieder aufzusteigen. Ihre rechte Hand hält sie währenddessen in Höhe ihres Halses, angewinkelt zum aufrechten Unterarm. Nach mehreren Schritten beendet sie ihre Darstellung und sagt: „Sowas. Ja?“

Bennet nickt: „Hm.“

Inke ergänzt: „Also nicht besonders – ähm– also für uns nicht besonders ausgelassen. Ja?“

Bennet: „Aber die hatten damals ja noch keine Kameras.“

Inke (lachend): „Nee. Warum? Warum die Kam-“

Bennet: „Einfach so, weil das klang jetzt so, als ob Du das irgendwie schonmal gesehen hast bei Youtube oder.“

Inke: „Nein“

Bennet: „Oder hast Du dir das jetzt so vorgestellt?“

Inke: „Naja. Also ich hab schon-“

Bennet: „Nachgestellt den Tanz?“

Inke: „Ja ich hab schon viele Bilder gesehen. Natürlich hat man auch mal so Filme gesehen a- ne?“

Bennet: „Mhm.“

Inke: „die in der Zeit spielen.“

Bennet: „Klar.“

Inke: „Du jetzt vielleicht noch nicht.“

Bennet: „Ja.“

Inke: „Aber ich schon. Ne?“

Bennet: „Mhm.“

Inke: „Genau. Und deshalb, was du sagst:“ Die Lehrerin unterbricht hier kurz. Sie neigt ihren Kopf leicht nach vorne, bewegt auch ihre rechte Hand von der Brust aus am gestreckten Unterarm nach vorne/unten, so dass diese auf Höhe des Zwerchfells mit nach oben geöffneten Fingern zur Ruhe kommt. Dann fährt Inke fort: „Diese Betonung auf der Eins, die ist absolut richtig, Bennet.“

Unterricht Carolina 21.03.2014 / 0:06:13

Carolina sitzt nach hinten gelehnt auf ihrem Klavierhocker, so dass die Beine in der Luft baumeln und ihr Akkordeon auf dem Oberkörper aufliegt. Ihren rechten Ellenbogen hat sie weit nach hinten genommen, so dass ihre Hand eng und mit gekrümmten Fingern auf der Tastatur ihres Instruments liegt. Die Schülerin spielt die Tonleiter in dieser Haltung zweimal nacheinander an. Die Töne erklingen laut und in einem sehr starken Legato, so dass sie teilweise bereits überlappen. Der Rhythmus der Schülerin ist unregelmäßig; vereinzelt erklingen Töne gar nicht, so dass die Tonleiter insgesamt gepresst und holprig klingt. Während Carolina spielt, schaut sie kontinu-

ierlich auf die Tastatur ihres Instruments. Nachdem sie die Tonleiter zwei Mal vorgespielt hat, hebt sie ihren Kopf und blickt zu ihrem Lehrer.

Michael hat währenddessen seine Arme auf die Knie gestützt und das Spiel seiner Schülerin in leicht vorgebeugter Haltung verfolgt. Als Carolina aufschaut, hebt auch er leicht seinen Kopf, lächelt und wendet den Blick von der Tastatur weg dem Gesicht der Schülerin zu, so dass sich die Blicke der beiden treffen. Abgesehen davon verharrt er in seiner vorgebeugten Haltung.

Die Schülerin richtet ihren Blick zurück auf die Tastatur und beginnt nun wieder, die Tonleiter vorzuspielen. Nach mehreren Ansätzen schaut sie erneut hoch zu ihrem Lehrer.

Michael beginnt nun, Carolinas Spiel zu kommentieren. Er sagt: „Das klingt schon sehr beeindruckend, wenn du diese schnelle chromatische Tonleiter machst. Einen Tipp hätte ich.“ Er nimmt sein Akkordeon auf den Schoß und legt sich die Riemen um die Schultern und spricht währenddessen weiter: „Der Tipp lautet: Wenn man die so macht, wie du, du sie jetzt kannst, dann ist sie sehr gedrückt. Du drückst die Töne.“ Er spielt den Anfang der chromatischen Tonleiter mehrmals nacheinander an. Dabei lässt er die Töne noch stärker überlappen als Carolina, sodass sich bereits Cluster bilden. Seinen Arm hat der Lehrer ähnlich weit nach hinten genommen wie die Schülerin zuvor. Er unterbricht sein Spiel und erklärt: „Du denkst zu sehr drauf auf die Knöpfe.“ Bereits während er dies sagt, deutet er erneut die chromatische Spielbewegung der Finger auf dem Instrument an; diesmal allerdings, ohne die Knöpfe tatsächlich zu drücken. Dafür vollführt er die Fingerbewegungen noch deutlicher als zuvor: Er präsentiert sie langsamer und mit großem, deutlichen Anlauf der Finger in Richtung der Knöpfe. Direkt im Anschluss spielt er die ersten Töne der Tonleiter nun wieder hörbar an, allerdings diesmal sehr langsam und mit ähnlich deutlichen und großen Bewegungen wie zuvor, als er sein Spiel nur pantomimisch angedeutet hat. Bei jedem einzelnen Ton drückt er den jeweiligen Finger mit voller Kraft in die Tastatur, so dass sich seine Armmuskeln sichtbar anspannen. Zusätzlich nickt er zu jeder Fingerbewegung nachdrücklich mit seinem Kopf und sagt dazu mit gepresster Stimme: „Drauf!“ Auf diese Weise spielt er vier Töne der Tonleiter mit Nachdruck vor: „Drauf, drauf, drauf, drauf!“

Carolina hat währenddessen in sich versunken dagesessen. Zuerst hat sie auf ihr Instrument geguckt, dann aber den Blick zu Michael hingewandt und seine Spielbewegungen beobachtet. Jetzt grinst sie, lacht kurz auf und richtet ihren Oberkörper auf.

Michael unterbricht sein Spiel auf dem Instrument, führt den angefangenen Satz sprachlich aber ohne Unterbrechung weiter: „und du müsstest mehr ‚weg, weg, weg, weg!‘ denken.“ Er spielt die Tonleiter erneut an, diesmal mit sehr kurzen, nicht gebundenen Tönen, ohne den kräftigen Druck von vorhin.

Carolina richtet nun ihren Blick auf die Tastatur und legt auch ihre Hand auf die Knöpfe.

Michael nimmt währenddessen seine rechte Hand von der Tastatur, hält sie halbhoch in die Luft, die Handfläche nach unten, die Finger aneinander und leicht gekrümmt, als würden sie auf einer Halbkugel ruhen. Er sagt erneut: „Weg, weg, weg, weg“ und lässt dabei einzelne Finger der Hand in kleinen, schnellen Bewegungen nach oben schnellen, als wolle er sie von der imaginären Halbkugel lösen. Gleichzeitig wendet er den Blick von seiner Schülerin und schaut aus dem Fenster. Daraufhin wendet er sich mir zu und sagt: „Da kommt ein doller Sturm, hä?“ Dabei verändert er der Haltung der Finger seiner immer noch vorm Körper gehaltenen rechten Hand: Er streckt den Zeigefinger und zeigt damit in Richtung des Fensters.

Carolina, die schon längere Zeit Finger und Blick auf ihrer Tastatur hat verharren lassen, beginnt nun, die Tonleiter erneut zu spielen, woraufhin Michael den Blick wieder seiner Schülerin zuwendet. Als Carolina die Tonleiter jetzt vorspielt, hat sich ihre Körperhaltung noch nicht geändert: Die Schülerin sitzt immer noch weit nach hinten gelehnt mit in der Luft baumelnden Füßen. Der Klang der Tonleiter unterscheidet sich allerdings bereits von dem ihrer Aufführung zu Beginn der Szene: Die Töne erklingen weniger laut und das Legato hat sich etwas gelöst, so dass die Skala insgesamt leichter und weniger gepresst klingt. Nachdem Carolina so zweimal einen kurzen Abschnitt der Tonleiter angespielt hat, guckt sie zu Michael und fragt: „So?“ Michael antwortet „So: weg, weg“ und lässt dazu erneut die Finger der rechten Hand vor dem Körper in der Luft flattern. Nun beugt er sich nach vorne in Richtung der Schülerin und bewegt die immer noch ausgestreckte rechte Hand in Richtung ihres Beins. Er setzt an, etwas zu sagen: „Ich-“

In dem Moment spielt Carolina noch einmal die Tonleiter an, bricht aber nach zwei Tönen bereits wieder ab.

Michael nimmt daraufhin seinen Arm erst einmal wieder etwas zurück und fragt: „Darf ich mal auf deinem Bein spielen? Dann spürst du, was dein Akkordeon spürt.“ Als Michael „Akkordeon spürt“ sagt, beginnt er, mit der rechten Hand, die er immer noch vor dem Oberkörper in die Luft hält, hin- und her zu wackeln, als wolle er eine Zickzacklinie in die Luft malen. Er beugt sich jetzt wieder nach vorne, so dass die Spitzen von Daumen, Zeige- und Mittelfinger kurz über Carolinas Knie stehen bleiben, und sagt: „Deine Spielweise ist etwa so.“ Er schaut kurz hoch zu seiner Schülerin und fragt: „Darf ich, ja?“

Carolina, die bisher bewegungslos zugesehen hat, nickt.

Michael schaut wieder nach unten zu seiner Hand und sagt: „Guck, du machst etwa so.“ Er drückt nun die drei Finger, die knapp über dem Knie der Schülerin in der Luft hängen, nacheinander nach unten, so dass sie das Bein der Schülerin berühren. Die Druckbewegung vollführt er mit so großer Kraft, dass dabei seine Muskelspannung im Arm sichtbar wird. Das Bein der Schülerin wird durch den kräftigen Druck der Finger zur Seite gedrückt.

Carolina lacht kurz auf.

Michael fährt fort: „Und ich mach:“ Er drückt erneut seine Finger auf Carolinas Knie, diesmal allerdings ohne sichtbaren Druck: Die Muskeln im Arm bleiben entspannt, das Bein wird nicht weggedrückt. Am Ende der Bewegung zieht Michael seine Hand in einer lockeren, schnellen Bewegung weg vom Knie der Schülerin.

Carolina lacht noch einmal auf und blickt von ihrem Bein hoch zu Michael.

Auch Michael richtet sich nun wieder auf, setzt sich etwas nach hinten und lacht ebenfalls kurz auf.

Carolina nimmt ihre Hand zur Tastatur und richtet auch ihren Blick dorthin. Sie spielt die ersten Töne der Tonleiter erneut an, nun allerdings wesentlich langsamer als zuvor, so dass jeder Ton für sich erklingt.

Michael sagt: „setz dich doch gut...“, und beugt sich wieder hin zur Schülerin. Er bewegt seine rechte Hand in Richtung der Tastatur ihres Instruments und fährt fort: „Setz dich mal ein bisschen mehr nach vorn, ja?“ Währenddessen setzt er sich auch selbst in einer deutlichen Bewegung auf seinem Stuhl nach vorne und richtet seinen Oberkörper gerade auf. Mit den Fingern der rechten, noch ausgestreckten Hand winkt er die Schülerin zu sich heran.

Carolina setzt sich jetzt ebenfalls auf ihrem Stuhl nach vorne, so dass ihre Füße nun das erste Mal sicher auf den Boden zu stehen kommen. Ihren Oberkörper und ihren rechten Arm hat die Schülerin allerdings immer noch weit nach hinten genommen. Als sie die Tonleiter nun mehrfach anspielt, zieht sie ihre Finger nach Drücken der Knöpfe mit lockerer Bewegung von der Tastatur weg, ähnlich wie Michael dies gezeigt hat. Carolinas Töne klingen noch leichter und weniger gepresst als zuvor, sind aber vereinzelt immer noch unregelmäßig. Die Schülerin blickt ihren Lehrer an und spielt dann eine weitere Tonleiter.

Michael bemerkt, bereits während Carolina die Skala noch einmal anspielt: „Jetzt wird's – es wird schon luftiger. Ja!“ Währenddessen nickt er und reibt die Finger seiner rechten Hand locker aneinander.

Carolina spielt weitere Tonleiterläufe, ohne zu Michael aufzublicken. Einige davon klingen nun bereits regelmäßiger.

Michael kommentiert, während Carolina noch spielt: „Woa!“ Er beobachtet ihr Spiel weiter und sagt schließlich: „Guck“, führt dabei seine Hand zu Carolinas rechtem Arm und berührt diesen leicht.

Die Schülerin unterbricht ihr Spiel, blickt zu Michael auf und nimmt ihre Hand von der Tastatur.

Der Lehrer fährt fort: „kleiner Tipp noch: Der Winkel von deinem Arm ist noch nicht gut.“ Er zieht dabei vorsichtig Carolinas rechten Arm nach vorne.

Die Schülerin blickt zu ihrem Arm, spielt noch zwei Töne und wendet ihren Blick dann wieder Michael zu.

Der Lehrer nimmt seinen Arm zurück auf die Tastatur seines Instruments und sagt: „Guck, ich mach so'n...“ Er unterbricht sich, nimmt seinen Arm wieder sehr weit

nach hinten, klemmt auch seine Hand an der Tastatur fest, wie Carolina bisher, und sagt „So machst du.“ Dann spielt er erneut mehrmals die Tonleiter an und bindet die Töne dabei in einem engen Legato aneinander. „Und ich mach so:“ Er nimmt den Ellenbogen seines Arms deutlich nach vorne und löst den Handballen von der Tastatur. Dann spielt er erneut, nun wieder weniger legato und mit geringem Druck der Finger.

Carolina hat bereits während des Vorahmung des Lehrers ihren Blick zur Tastatur ihres Instruments genommen und einen neuen Spielversuch gestartet, so dass sich das Spiel der beiden kurz überlappt. Ihren rechten Arm hält sie dabei aber immer noch weit hinten.

Michael berührt noch einmal Carolinas Arm mit seiner Hand, so dass die Schülerin ihr Spiel unterbricht. Er sagt: „Wenn du den Arm ein bisschen höher ansetzt“ und leitet ihren Arm wieder vorsichtig nach vorne. „So. Ja, so ist gut.“ Er löst seine Hand und setzt sich zurück.

Carolina spielt nun die Tonleiter mit nach vorne gehaltenem Ellenbogen, den Handballen hat sie von der Tastatur gelöst. Anfangs klingen ihre Töne weiterhin etwas gepresst und überlappend, aber im Laufe der Tonleiter werden sie luftiger. So spielt sie das erste Mal über die Anfangstöne hinaus und weiter bis zum Ende der Tastatur.

Michael nickt, guckt lächelnd zu mir, dann wieder zu seiner Schülerin und kommentiert: „Das ordnet sich.“

Unterricht Christian 07.04.2014 / 0:23:05

Der Akkordeonschüler Christian arbeitet mit seinem Lehrer Michael am *Balkantanz Nr. 1* von Marko Tajčević.⁵⁵¹ Er hat den Anfang des Tanzes vorgespielt:

Con moto ♩ = 72 - 76

The musical score is written for piano and consists of two systems. The first system begins with a tempo marking of 'Con moto' and a quarter note equal to 72-76 beats. The right hand starts with a forte (f) dynamic and a 'legato' marking, playing a series of eighth notes. The left hand plays a steady accompaniment of eighth notes. The second system continues the piece, with the right hand playing a series of eighth notes and a 'poco cresc.' marking. The left hand continues its accompaniment.

Dabei sitzt er mit geringer Körperspannung auf seinem Stuhl, spielt im Mezzoforte und präsentiert die Töne insgesamt eher in einem Legato.

Michael sagt: „Also das fängt – das find ich – fängt schon ein wenig uninteressant an, wenn du da so latschig da-“ Er spielt die ersten Takte des Balkantanzes mit der

⁵⁵¹ Das Stück ist im Original für Piano geschrieben. Die beiden Akteure verwenden daher im Unterricht Pianonoten.

linken Hand vor. Die Achtelnoten präsentiert er beinahe legato und im Mezzoforte ohne große dynamische Unterschiede. Hierzu guckt er Christian an und sitzt mit geringer Körperspannung, leicht gebeugt auf seinem Stuhl. Seinen Kopf lässt er in weichen Bewegungen hin und her wackeln. Dann lässt er die Musik plötzlich und abrupt diminuieren, so dass die (immer noch gleiche) Tonwiederholung nun wesentlich leiser im Pianissimo erklingt. Zugleich erhöht der Lehrer das Tempo seines Spiels und präsentiert die Töne klarer voneinander abgesetzt. Mit dieser Änderung geht auch ein Ruck durch seinen Körper: Er richtet sich wieder leicht auf. So wirkt seine weitere Aufführung insgesamt konzentrierter und stabiler. Michael bricht ab, nimmt die rechte Hand von der Tastatur und lässt sie ohne Unterbrechung in einer Schlangenlinie aus Auf- und Abwärtsbewegungen weiter nach rechts gleiten. Gleichzeitig und noch direkt im Anschluss an den Klang der Musik sagt er: „Das muss schon so 'nen Schatten werfen.“ [...] ⁵⁵²

Michael sagt: „Und dann müsste es wirklich ... whoa! whoa! vorbeirauschen.“ Beide „whoa!“-Ausrufe schleudert der Lehrer laut, impulsiv und mit gepresster Stimme heraus. Als sie verklungen sind, lässt er noch weiter Luft aus seinem Mund strömen, so dass der Eindruck eines Nachhalls entsteht. Gemeinsam mit dem Anfangsimpuls des ersten der beiden Schreie reißt er beide Hände impulsiv nach oben. Als der Schrei verklungen ist und nur noch Luft ausströmt, verlangsamt der Lehrer die Bewegung seiner Arme abrupt und lässt diese nur noch schleichend durch die Luft gleiten, als wolle er den Nachhall seines Schreis auch gestisch darstellen. Beim zweiten Schrei nimmt er beide Arme zurück vor den Oberkörper und reißt sie abrupt nach links. Auch diese Bewegung lässt mit Ende des Schreis in einem langsamen Gleiten nach links ausklingen.

Michael fährt fort: „Aber irgendwie muss man merken...“ Hierzu nimmt er beide Hände vor den Oberkörper und deutet mit ihnen zuckende Bewegungen nach vorne und hinten an. Dann führt er die leicht gekrümmten Finger beider Hände aneinander und vollführt kleine, schnelle Finger- und Handbewegungen. Zugleich fährt er fort: „da tanzen Fliegen. Aber die tanzen so perfekt...“ Er rückt kurz seine Brille zurecht und nimmt beide Hände dann wieder vorm Oberkörper zusammen. Diesmal hält er sie so, als wollte er etwas Rundes von der Größe eines Balls umfassen. Hierzu sagt er: „So wie wenn jemand 'n Bie – in 'nen Bienenschwarm 'reinfotografiert und merkt, die Bienen tanzen ja, wenn sie ankommen.“ Nun beginnt der Lehrer, mit Oberkörper und Armen hin und her zu wackeln, und sagt dazu: „Ich hab – ich hab was gefunden, schau mal. Ej toll! Whupp.“ Er beendet die Bewegung und schließt: „Die machen richtige Tänzchen.“

Christian: „Ja die Tänz – ich glaube, Tänze mach - also hab ich mal letzt ne Doku gesehen - die machen die da, um den andern Bienen zu sagen, wo es noch was gibt.“

Michael: „Ja!“

552 Im folgenden wiederholt er seine Kritik auf verbal und gestisch ähnliche Weise.

Christian: „Die können damit sagen, dahin und dann -“

Michael: „Und die beschreiben den Weg: ‚Ej geh mal acht Kilometer gradeaus, dann zwei nach links und dann pass auf. Vorsicht, dann kommt Gefahr!‘“ Als Michael diese imaginäre Wegbeschreibung formuliert, bewegt er seinen linken Arm mal kraftvoll nach rechts, mal nach links weg. Kurz nach Beginn ballt er die linke Hand auch zur Faust. Mit dem Oberkörper vollzieht er seine Armbewegungen mit. Er fährt fort: „Und machen die ein Tänzchen.“ Hierzu bewegt er beide Arme nochmal hin und her und macht mit seinen Fingern flirrende Fingerbewegungen in der Luft. Er kommt zur Ruhe, stützt sich mit den Ellenbogen auf den Knien auf und schließt: „Das ist total schön! Und das hören wir hier.“

Christian: „Ja.“

Michael: „Und das merk ich noch nicht so.“

Christian: „Stimmt, das passt eigentlich.“ Er beginnt mit der linken Hand auf der Tastatur schnelle Bewegungen auf den Anfangstönen des Stücks zu machen und fährt fort: „Bienen.“

Michael: „Ja.“

Christian: „(unverständlich) was Kleines (unverständlich).“ Hierzu geht er mit seinem Kopf schnell hin und her.

Michael: „So'n Schwarm. Ja.“

Christian lässt immer noch die Finger seiner linken Hand über die Knöpfe schnellen, bewegt nun auch leicht den Balg seines Akkordeons, so dass die Anfangstöne in der linken Hand des Stücks kurz hörbar werden. Dann unterbricht er senkt seinen Kopf aufs Akkordeon und spielt auch in der rechten Hand den Anfang kurz an. Sowohl die Töne der linken als auch die der rechten Hand klingen schärfer, akzentuierter und kürzer als bei seinem vorigen Versuch.

Unterricht Clara und Johanna 09.04.2014 / 0:12:05

Inke sagt: „Kommt, wir machen nochmal die erste Variation! Einmal, bevor Du [sie meint die Schülerin Johanna] gehen musst. Ich will die einmal hören.“ Sie schlägt im Notenheft, das auf einem Tisch neben ihr liegt, die entsprechende Seite auf, stützt sich dann mit beiden Händen auf den Tisch und blickt in die Noten.

Johanna und Clara stehen währenddessen vor einem gemeinsamen Notenständer. Johanna beginnt, die einzelnen Notenblätter darauf neu zu sortieren., zeigt dann in die Noten und sagt zu Clara: „Da kommst Du auch. Ja.“

Clara bestätigt: „Ja.“

Inke, die sich immer noch auf den Tisch stützt und in die Noten blickt, singt nun den ersten Takt der Variation in relativ langsamem Moderato-Tempo an: „Dam didl-diam, bam ba-dam bam-bam“. Dazu nimmt sie ihre rechte Hand von der Tischplatte, schnipst mit den Fingern die Achtel-Zählzeiten des Stücks und lässt ihren Arm in ge-

raden, strikten Bewegungen hin und her schnellen.⁵⁵³ Auch mit ihrem Gesang betont Inke das von ihr gezeigte Achtelmetrum der Musik: Sie singt diejenigen Töne, die mit dem Schnipsen ihrer Finger zusammenfallen, mit deutlichen Betonungs-Akzenten. Einige der besonders stark akzentuierten Töne begleitet sie darüber hinaus mit kleinen, kräftigen Kopfbewegungen nach vorn und betont sie so zusätzlich. Die restlichen, nicht akzentuierten Töne singt Inke geradeheraus und hart im Klang. Das Stück von Mozart erscheint dadurch nicht „dolce“, wie in den Noten niedergeschrieben, sondern sehr rhythmisch, akzentuiert und gerade. Inke bricht ihren Gesang nach wenigen Noten ab, schnipst aber weiter mit ihren Fingern, auch ihren Arm bewegt sie immer noch rhythmisch hin und her. Sie wendet sich nun ihren Schülerinnen zu und sagt: „Das sind die Achtel, die ich schnipse gerade.“

Beide Schülerinnen nicken. Johanna sagt: „Mhm.“ Clara bestätigt: „Ja.“ Die beiden beginnen, das Stück zu spielen. Sie akzentuieren dabei die gleichen Töne wie die Lehrerin zuvor und spielen ebenfalls gerade heraus und wenig melodios im Klang. Auch ihre körperliche Darstellung ähnelt Inkes Vorbild: Deren schnelle, strikte Bewegungen mit dem Arm sowie ihre kleinen, kräftigen Kopfbewegungen finden sich nun in Claras und Johannas gesamter Körperhaltung und -bewegung wieder. Beide stehen gerade und starr, beide richten sich bei jedem akzentuierten Ton in einer impulsiven, kräftigen Bewegung noch zusätzlich auf, so dass Köpfe, Oberkörper und Saxophone rhythmisch auf und ab wippen. Ihre Akzente klingen noch schärfer als bei ihrer Lehrerin zuvor, und auch der Klang insgesamt erscheint nicht mehr nur hart sondern bereits gepresst. Auch die rhythmischen Bewegungen sind deutlicher als bei Inke, sie gehen nun durch die gesamten Oberkörper der Schülerinnen.

Während Clara und Johanna spielen, fängt Inke an, ihren Kopf in einer zackigen Bewegung hin und her zu schwingen. Sie singt mit, betont dabei ebenfalls das Metrum stärker als noch zuvor. Und sie beginnt auch wieder, ihre rechte Hand rhythmisch zu bewegen und mit den Fingern zu schnipsen. Nun nimmt sie ihre linke Hand dazu und lässt so beide Hände mit noch größeren, deutlicheren Bewegungen als vorher hin und her schnellen, als wollte sie dirigieren.

[...] ⁵⁵⁴

Inke verharrt und fragt: „Könnt Ihr das [Stück] mal'n bisschen...“ Sie richtet ihren Oberkörper gerade auf, ballt beide Hände zur Faust und hält sie vor ihren Körper, wie ein Gewichtheber, der seine Muskeln zeigen will. Sie presst ihre Lippen zusammen und atmet gut hörbar ein. „... 'n bisschen mehr so spielen?“ Inke behält im Anschluss ihre Körperhaltung bei und singt nun die ersten Töne des Musikstücks an.

553 Das Stück steht im Original im Viertelmetrum. Dass die Lehrerin es stattdessen in Achtelmetrum vorahmt, lässt sich mit ihrer aktuellen Schwerpunktsetzung auf ein gleichbleibendes Metrum erklären. Vgl. hierzu den weiteren Verlauf meiner Analyse.

554 Lehrerin und SchülerInnen besprechen kurz eine Stelle, an der das Zusammenspiel der beiden nicht gestimmt hat.

Dabei schwingen ihre geballten Fäuste vorm Körper im Metrum auf und ab. Die Lehrerin bricht ihre musikalische Darstellung ab, verharrt aber weiterhin in ihrer Körperhaltung und sagt: „Irgendwie sehr...“ Inke bricht im Satz ab, behält ihre Körperhaltung bei und überlegt.

Clara steht noch in Spielhaltung vor dem Notenständer. Sie wendet sich Inke zu und schlägt vor: „Marschcharakter oder so?“

Inke schüttelt ihren Kopf: „Njaah ... Marsch ... aber sehr, sehr ...“ Sie öffnet ihre immer noch zur Faust geballte rechte Hand mit den Fingern nach oben wie eine aufgehende Blüte und lässt sie vor ihrem geraden Oberkörper verharren. Sie sagt: „Zumindest aufrecht!“ Die Lehrerin beginnt erneut, das Stück zu singen und sich dazu zu bewegen. Ihre Darstellung ist dabei immer noch den vorangegangenen ähnlich, hat nun aber eine neue, geschmeidigere Qualität: Inke singt zwar weiterhin rhythmisch, aber nun leiser und elastischer, nicht mehr gerade und hart. Sie hält ihren Körper noch aufrecht, aber lässt ihn in kleinen, leichten Bewegungen mit dem Metrum mitschwingen. Auch ihren Kopf bewegt sie weiterhin im Metrum, aber nicht mehr kräftig und mit Nachdruck nach vorne, sondern in leichten Impulsen nach links und rechts. Sie schnipst noch mit den Fingern ihrer rechten Hand, aber nun ohne die zackigen Bewegungen des Arms. Nur ihre Hand selbst pulsiert leicht im Metrum der schnipsenden Finger. Die Lehrerin bricht ab und sagt: „Das ist nicht wirklich marschig, find' ich.“

Clara wiegt den Kopf hin und her und sagt „Hm.“

Inke: „Aber das muss sehr...“ Sie wendet Daumen und Finger der rechten Hand nach oben und führt sie zusammen. Dann bewegt sie die Hand auf und ab. „gerade sein.“

Johanna und Clara nicken. Clara sagt „hm“ und nimmt dann das Saxophon an die Lippen. Beide beginnen zu spielen. Sie präsentieren das Stück jetzt schneller als zuvor. Die Musik klingt dadurch insgesamt etwas flüssiger und leichter. Zwar akzentuieren die Schülerinnen weiterhin einzelne Töne im Stück, aber insbesondere Clara spielt die schnellen Stellen jetzt weniger stark akzentuiert. Dafür macht sie mehr Fehler: Sie setzt an mehreren schnellen Stellen beim Spielen aus.

Unterricht Clara und Johanna 07.05.2014 / 0:16:43 und 0:17:53

Clara und Johanna spielen die erste Variation in langsamem Tempo vor. Clara betont die Achtel-Zählzeiten ihrer Stimme mit regelmäßigen, deutlichen Akzenten. Dabei steht sie mit recht geradem Oberkörper vor dem Notenständer. Einen Großteil der betonten Noten begleitet sie mit einer zackigen Körperbewegung: Sie geht mit Oberkörper und Kopf leicht nach unten, um dann mit dem Ton wieder nach oben zu schnellen. Ihr Spiel wirkt so sehr akzentuiert, genau und nachdrücklich. Johanna spielt ihre Begleitstimme leiser und formt auch die Töne weniger scharf. Ihre seltenen Einwüfe mit schnellen Zweiunddreißigstelnoten, mit denen ihre Stimme in den

Vordergrund rückt, spielt sie schnell und zur Zielnote hin, so dass sie schwungvoll wirken.

[...] ⁵⁵⁵

Inke: „Äh, was- sagt mal, was is' das äh Stück für Euch? Also was .. ähm .. was für'n Charakter haben die Stimmen? .. Wie wollt ihr das spielen?“

Clara: „Ich find's eher.. jedenfalls fröhlich? (guckt zu Inke) Durch diese-“

Inke: „Mhm?“

Clara: „Ähm.. diese Staccato und und so, 's is' halt 'n biss- also ganz andern als das erste Stück, das wirkt eher b- son bisschen traurig und mit vielen Längen und Bögen, aber da isse so.. mhm.. ja, jeder Takt so'n bisschen für sich irgendwie“

Inke nickt: „Hm. Mhm?“

Johanna: „Äh, wenn ich mir so Personen vorstellen muss, dann wär' bei der ersten Stimme jemand, der irgendetwas schon so'n bisschen wichtiger is', vielleicht, so'n Erwachsener, und dann irgendwas, also was erzählt, und die zweite Stimme dahinter, die so'n bisschen so .. rumalbert oder so. und die sogar, aber so im [Hintergrund.]“

Inke: „[Hm.]“

Inke: „Rumalbert sagste. Das find ich ähm witzig. Also das find ich gut. Weil ich hab' eben nämlich, als Ihr gespielt habt, irgendwie wär's cool, ihr würdet da, da so'n kleine.. ähm Konversation noch mehr draus machen. Also wirklich so ähm .. also a- jetzt zum Beispiel nehm' wer mal Deine Worte, Clara is irgendwie so, tut sich so'n bisschen wichtig, und macht da einen auf (singt:) damdirambampahdamdamdam. Und du machst hähähä ähm (singt:) bambambim al- irgendwie als veralberst das so'n bisschen↑. und auch mit Deinen Einwüfen (singt:) dumdidlidlidlim. Ne, dass es, [also]“

Johanna: „Mhm.“

Inke: „Dann kannst du nochmal quasi- wie so karikieren, indem Du's total übertrieben machst. Das war eigentlich gerade ziemlich cool, denn Du hast 'n bisschen.. zu spät bist hochgegangen↑ Und dadurch war's wahnsinnig schnell, und (lachend) eigentlich total lustig, fand ich.“ Sie lacht.

Johanna lacht, Clara lächelt.

Johanna (noch grinsend): „so [Mensch]“

Inke: „[Also].. ähm.. Ja, di's so'n bisschen, man kann das auf jeden Fall so...machen, finde ich. Dann auch bei der Stelle.. ein, zwei, drei, vier, fünf, sechs, siebter Takt↑: Da spielt ihr ja so versetzt↑. Johanna spielt noch Deine Achtel, und Du spielst (singt): bambam um-bam um-bam bum bam. Ne? Dass man daa, an diesen, an diesen kleinen Stellen, wo das dann irgendwie soo ... ähmmm .. also sich 'n bisschen verändert, dass man die nochmal her, heraus stellt, einfach.“

Johanna: „Hm.“

555 Die drei Saxophonistinnen prüfen, ob Johanna an einer Stelle die korrekten Töne gespielt hat.

Inke: „Dass se 'n bisschen witzig werden.“

Beide Schülerinnen nicken.

Inke: „Also. Du bist .. tust Dich wichtig und du machst dich 'n bisschen lustig?“

Clara und Johanna nicken, Johanna zieht etwas die Schultern hoch. Beide grinsen.

Inke lacht. „Ob das jetzt wirklich das Stück is, wei-“ Sie schüttelt leicht den Kopf.

Unterricht Matilda 02.04.2014 / 0:17:39

Matilda und Inke spielen den ersten Satz der Sonate in g-moll, BWV 1020. Die Lehrerin startet ihre Begleitung einen Takt vor Einsatz des Saxophons. Matilda beginnt zu spielen, das Anfangsmotiv erklingt:



Die Schülerin spielt dieses Motiv und auch das darauf folgende Musikstück relativ ausdruckslos: Sie präsentiert die Töne in mittlerer Lautstärke, macht beim Spielen nur geringe dynamische Unterschiede und formt auch die einzelnen Töne einander ähnlich, auf wenig akzentuierte Weise, indem sie alle langen Noten im Piano beginnen und dann ins Mezzopiano crescendieren lässt. Dabei steht sie unbewegt von dem Notenständer und hält ihren Blick ununterbrochen auf die Noten gerichtet. So wirkt Matildas Art, die Sonate aufzuführen, insgesamt gleichförmig und wenig ausdrucksvoll.

Nach einigen Takten kommt die Schülerin zu einer Stelle, an der eine lange Reihe von schnellen Sechzehntelnoten startet:



Mehrere Töne sprechen hier nicht rechtzeitig oder gar nicht an. Insbesondere die tiefen Töne bleiben komplett weg – Matilda bricht ab. Sie nimmt ihr Saxophon noch einmal an den Mund und befeuchtet dessen Blatt. Dann hebt sie das Instrument näher vor die Augen und guckt sich Mundstück und Blatt genauer an. Schließlich wendet sie den Blick zu ihrer Lehrerin.

Inke hat währenddessen noch kurz weiter gespielt und einen Schlussakkord improvisiert. Dabei hat sie ihren Blick langsam zu ihrer Schülerin gewandt. Als diese nun zu ihr hinschaut, sagt die Lehrerin: „Klingt 'n bisschen äh schwer das Blatt gerade.“

Matilda stimmt zu: „Joaa“ und murmelt leise etwas Unverständliches vor sich hin. Dabei beginnt sie, an der Schraube des Mundstücks zu drehen, mit der das Blatt am Saxophon befestigt ist.

Die Lehrerin fährt fort: „Anders als eben bei unseren Tonleitern. Haste was verändert?“

Matilda guckt weiterhin zu ihrer Lehrerin, sagt aber nichts.

Inke schüttelt ihren Kopf und fragt: „Nee?“

Die Schülerin bestätigt: „Nee.“

Inke reagiert: „Mach mal ab.“ Dies begleitet sie mit einer Geste: Sie krümmt die Finger ihrer rechten Hand zusammen, als wolle sie damit etwas Rundes umfassen und spreizt nur den Daumen gerade weg. In dieser Haltung führt sie die Hand mit gestrecktem Daumen voran auf Mundhöhe nach hinten an ihrem Kopf vorbei. Dann sagt sie „Einmal nochmal ähm dran nuckeln“, nimmt die rechte Hand dazu mit immer noch gekrümmten Fingern, aber nun ohne abgespreizten Daumen vor ihren Mund und bewegt sie mehrfach schnell auf den Mund zu und wieder weg. „Und dann is' glaub ich besser. Das ist 'n bisschen widerspenstig.“ Mit ihren letzten Worten wendet Inke den Blick von Matilda weg und den Noten zu, die vor ihr auf dem Flügel stehen.

Matilda öffnet die Schraube, die das Blatt am Saxophon befestigt, nimmt das Blatt ab und führt es in den Mund, wo sie es mehrfach hin- und herbewegt.

Inke atmet deutlich hörbar und tief ein und singt die Stelle mit den schnellen Sechzehntelnoten an: „Dadida-dodidudidudidudu.“ Den Taktschwerpunkt am Ende der Melodie akzentuiert sie durch Klang und Bewegung, indem sie ihn mit mehr Nachdruck singt und mit einer druckvollen Bewegung ihres Kopfs und Oberkörpers nach vorne begleitet. Dann blättert sie an den Anfang der Partitur zurück und sagt: „Wir fangen nochmal an, Matilda, jetzt wo wir schonmal abgebrochen haben, ne?“ Sie steht vom Flügel auf, nimmt sich ihr Saxophon und geht hinüber zur Schülerin. Sie sagt: „Der Anfang – das ist natürlich schade, dass ich dir den ganzen – dies ganze Klaviervorspiel nicht vorspielen kann, weil, weil Du dann einfach nicht so in der Stimmung schon bist, ne?“ Die Lehrerin, die inzwischen bei der Schülerin angekommen ist, hebt, als sie „Stimmung“ sagt, ihre Stimme und begleitet dies mit einer körperlich-gestischen Darstellung: Sie nimmt ihren Kopf und Oberkörper mit Kraft etwas nach unten-vorne und lässt ihn dann wieder nach vorne-oben schwingen. Dabei öffnet sie ihre rechte Hand mit der Handfläche nach oben und hält sie mit Spannung vor ihren Oberkörper, als würde sie eine schwere Kugel in der Luft halten. Diese Kombination aus druckvoller Körperbewegung und Gestik wiederholt sie noch mehrfach, während sie fortfährt: „Aber versuch die, das, was wir schonmal äh so'n bisschen probiert haben, 'rausuarbeiten, mit der Freude am Anfang, ne?“ Beim Wort „Freude“ hebt sie ihre Stimme, schaut Matilda an und lächelt. Sie fährt fort: „So.“ Sie singt das Anfangsmotiv der Sonate an:



Die Zieltöne der Sprünge präsentiert die Lehrerin mit deutlichen Akzenten und verbindet dies mit der impulsiven Körperbewegung und Gestik, die sie bereits vorher

mehrfach gezeigt hat. Allerdings entfaltet Inke ihre Darstellung hier weiter: Beim ersten Aufwärtssprung in der Melodie führt sie ihre Hand erst einmal wieder mit nach oben geöffneten Fingern vor den Körper, lässt sie dann aber gemeinsam mit der Aufwärtsbewegung der Melodie weiter nach oben in Richtung der Zimmerdecke schnellen, bis sich zum Schluss auch ihr Oberkörper gerade aufrichtet und nach oben reckt. Beim zweiten Aufwärtssprung in der Melodie formt Inke diese Darstellung noch weiter aus: Als sie den Anfangston des Sprungs singt, geht sie etwas in die Hocke und nimmt ihren Kopf und Oberkörper nach vorne, um dann gemeinsam mit der Melodie ihren ganzen Körper und ihre Hand kraftvoll nach oben schnellen zu lassen. So scheint sich Inkes Gestik und Körperbewegung aufwärts zunehmend mit der akzentuierten Melodiebewegung der Sprünge zu verbinden. Die Lehrerin fährt fort: „Immer diese Sprünge [...]“⁵⁵⁶ die Sprünge nach oben.“ Als sie „Sprünge“ sagt, deutet Inke wiederum ihre aufwärts gerichtete Gestik an. „Dass die wirklich noch 'n bisschen, ähm ...“ Sie verharrt mehrere Sekunden, um dann fortzufahren: „Ja! Dieses, diesen Auf- äh wirklich sowas von Aufschwungcharakter [haben].“ Als Inke „Auf-“ sagt, deutet sie erneut ihre Aufwärtsbewegung mit Körper und Hand an. Direkt im Anschluss singt sie noch einmal den ersten Auftaktsprung des Motivs an, wiederum begleitet von der Aufwärtsbewegung. Dann sagt sie: „Dass der der das Viertel wirklich ähm betont is, und richtig so 'nen kleinen Fluff hat, ne?“ Sie deutet beim Sprechen mehrfach die Aufwärtsbewegung an, nun allerdings etwas weniger ausladend und etwas weicher. Als sie vom „Fluff“ spricht, zeigt sie die Bewegung immer noch eher weich, aber wieder etwas deutlicher. Sie schließt mit dem Kommentar: „Das klingt noch'n bisschen zögerlich jetzt am Anfang bei Dir.“ Dann nimmt sie ihr Saxophon an den Mund, spielt ein paar Töne an und beginnt, das Anfangsmotiv vorzuspielen. Den Auftaktsprung des Motivs wiederholt sie danach noch zweimal extra. Immer wenn sie einen der Sprünge spielt, akzentuiert sie wie zuvor schon beim Singen den Zielton. Auch vollführt sie beim Spielen der Sprünge wiederum ihre impulsive Körperbewegung aus der Hocke nach vorne und oben, die sie die gesamte Zeit über mehr oder weniger klar angedeutet hat.

Matilda hat ihrer Lehrerin beim Spielen zugeschaut und dabei weiter ihr Blatt im Mund hin- und herbewegt. Als Inke den Auftaktsprung der Sonate wiederholt vorspielt, wendet sich die Schülerin ab. Sie richtet den Blick auf ihr Saxophon und beginnt, das Blatt am Mundstück zu befestigen.

Inke beendet ihre musikalische Aufführung und guckt hinüber zu Matilda, die immer noch mit dem Blatt ihres Saxophons beschäftigt ist.

Die Schülerin blickt kurz zu ihrer Lehrerin und nickt. Dann wendet sie den Blick aber wieder zurück zum Saxophon, schraubt das Mundstück mit deutlichen, langsamen Bewegungen fest und nimmt ihr Instrument zum Mund.

⁵⁵⁶ Die Lehrerin unterbricht ihre Aufforderung hier kurz, weil sie sich von etwas an ihrem Kleid gestört fühlt. Sie wischt am Kleid entlang und fährt dann fort.

Inke sagt: „Spiel mal. Erstmal äh gucken ob's jetzt besser geworden ist.“ Das Wort „gucken“ begleitet sie gestisch: Sie nimmt die Hände in die Luft vor ihren Körper, als würde sie ihr Saxophon umfassen und in Spielposition halten. Die Finger beider Hände bewegt sie dabei flirrend in der Luft.

Matilda spielt die ersten zwei Töne der Sonate an. Diese klingen recht flach, es ist ein Luftstrom zu hören. Die Schülerin blickt zu ihrer Lehrerin.

Inke kommentiert: „Naah...“

Matilda sagt: „Das ist glaube ich irgendwie kaputt.“ Sie nimmt erneut das Mundstück vor die Augen und guckt es sich an. Dann beginnt sie, wieder an der Schraube zu drehen, sagt noch leise etwas Unverständliches und lacht.

Inke hat sich inzwischen zu ihrer Schülerin hinübergebeugt und guckt nun ebenfalls das Mundstück von Matildas Saxophon an. Sie fragt: „Kann das sein, dass du es ein bisschen weit nach oben geschoben hast?“

Matilda guckt erneut auf das Mundstück und verneint: „Mh-mh.“

Inke fragt: „Nee?“

Inke nimmt ihr Saxophon an den Mund, setzt dann aber wieder ab. Sie lässt ihren Blick durch den Raum schweifen und beginnt, das Anfangsmotiv der Bach-Sonate anzusingen. Diesmal startet sie allerdings nicht direkt mit Beginn der Saxophonstimme, sondern bereits einen Takt vorher, mit dem letzten Abschnitt des Klaviervorspiels, der den Einsatz des Saxophons vorbereitet:

Inke singt die Abwärtsbewegung der Klavierstimme vor und geht in dem Moment, in dem die Saxophonstimme einsetzt, zu dieser über. Nachdem die Lehrerin die ersten zwei Sprünge des Motivs gesungen hat, bricht sie ab. Ihre Gesangsaufführung begleitet die Lehrerin erneut mit der bereits zuvor gezeigten körperlich-gestischen Aufschwungbewegung, allerdings wiederum in veränderter Form: Sie geht nun früher, bereits während sie die Abwärtslinie der Klavierstimme vorsingt, und etwas langsamer in die Hocke, so dass sich körperliche und klangliche Bewegung nach unten verbinden. Der betonte Zielton am unteren Ende der gesungenen Abwärtslinie stellt auch den tiefsten Punkt in Inkes Bewegung dar. Von dort aus lässt die Lehrerin dann Körper und Hand zusammen mit dem Auftaktsprung der Melodie wieder nach oben schnellen. Direkt im Anschluss an ihre musikalische Aufführung sagt die Leh-

rerin: „Du musst dich von der Eins im Klavier wirklich so nach oben schwingen. Mit viel Freude!“ Als Inke von der „Eins im Klavier“ spricht, zeigt sie eine neue Geste: Sie lässt beide Arme impulsiv vor dem Körper nach unten federn. Als sie „nach oben schwingen“ sagt, kehrt sie zurück zu ihrer bereits vielfach gezeigten Aufwärtsbewegung mit Körper und Hand. Als die Lehrerin dann schließlich „mit viel Freude“ sagt, nimmt sie ihren Kopf noch einmal in impulsiver Bewegung nach oben und guckt Matilda dabei lange in die Augen.

Matilda spielt das Motiv erneut vor. [...] ⁵⁵⁷ Sie steht dabei ähnlich unbewegt vor ihrem Notenständer wie während der ersten Aufführung. Der Klang ihrer Musik hat sich allerdings verändert: Die Zieltöne der Aufwärtssprünge erklingen kürzer und akzentuiert, auch sind sie etwas lauter als die anderen Töne. So wirkt das gesamte Anfangsmotiv leichter, beschwingter und energiegeladener.

Während Matilda vorspielt, deutet Inke erneut die schwungvolle Spielbewegung an, die sie zuvor ausführlich vorgeahmt hatte: Sie nimmt Kopf und Oberkörper mit Schwung nach unten, um dann wieder aufwärts zu schwingen.

Matilda spielt erneut das Anfangsmotiv der Bach-Sonate an. Die Zieltöne der Aufwärtssprünge erklingen dieses Mal wieder etwas weniger pointiert als zuvor. Allerdings macht die Schülerin nun das erste Mal Bewegungen beim Spielen, die über ihre reinen Fingerbewegungen hinausgehen: Als Matilda den ersten Ton des Motivs anspielt, geht sie mit ihrem Kopf und Oberkörper minimal nach vorne-unten und schwingt dann zusammen mit dem Aufwärtssprung zurück nach oben.

Unterricht Matilda 07.05.2014 / 0:35:06

Inke schlägt vor: „Vielleicht kannst- äh hilft dir das, indem du da an der Stelle dir mal überlegst, ob die vielleicht 'nen Charakter hat, diese kleine Stelle.“ Als die Lehrerin „Charakter“ sagt, nimmt sie ihre rechte Hand vor den Oberkörper und zieht Daumen und Finger schnell aneinander.

Matilda wendet ihren Blick in die Noten und dann zurück zu ihrer Lehrerin. Sie lacht und sagt: „Ok.“

Inke insistiert: „Also, auch gerne jetzt!“ und lacht.

Auch Matilda lacht erneut leise in sich hinein und gibt ein langgezogenes „Hm“ von sich.

Inke übernimmt daraufhin selbst: „Ich spiel die mal, ja?“ Sie nimmt ihr Saxophon an den Mund und spielt die Stelle vor. Diese ist von ihrer Struktur her zweigeteilt: Ein erster Teil mit einer ausdrucksvollen, ausladenden Melodielinie steht einem zweiten Abschnitt gegenüber, der in erster Linie aus mehreren, aufeinander folgenden Sextensprüngen aufwärts besteht:

⁵⁵⁷ Zu Beginn dieser Aufführung setzt Matilda zuerst eine Oktave zu hoch ein. Erst im zweiten Anlauf spielt sie dann das Motiv in der richtigen Tonhöhe. Auf den weiteren Verlauf der Interaktion hat dies allerdings keinen Einfluss.



Die Lehrerin spielt die Sextensprünge etwas leiser sowie jeweils mit akzentuiertem ersten und leichtem zweiten Ton, so dass sie wie aus dem Hintergrund wirken und zugleich etwas beschwingt-Tänzerisches erhalten.

Matilda hat, während ihre Lehrerin gespielt hat, in die Noten geschaut. Auch nachdem Inke ihr Spiel beendet hat, hält die Schülerin ihre Augen weiterhin auf die Partitur gerichtet. Sie schweigt und zieht ihre Mundwinkel nach unten.

Inke kommentiert daraufhin ihr eigenes Spiel: „Das war jetzt auch nicht so richtig schön umgesetzt, weil tatsächlich mein Saxophon irgendwie in der Tiefe nicht mehr so schön klingt.“ Sie hebt währenddessen ihr Saxophon vor die Augen und guckt es prüfend an. Danach blickt sie wieder zu ihrer Schülerin, hebt die Augenbrauen und wartet ab.

Matilda lacht erneut und sagt leise „Noa...“

Inke insistiert: „Haste 'ne Idee gekriegt, oder nicht?“

Matilda hat ihren Blick wieder in die Noten gerichtet. Sie antwortet nicht.

Inke fährt fort: „Sonst kann ich dir auch nochmal – Also ich hab so'n paar Sachen, gerade als Du – als wir – als wir da stehen geblieben sind quasi, überlegt.“ Sie macht eine kurze Pause und senkt ihren Kopf, während sie Matilda weiterhin anblickt.

Matilda guckt kurz zu ihrer Lehrerin, sagt aber nichts, sondern schaut dann wieder in die Noten.

Inke: „Kann ich dir auch gerne mal sagen, kannst du über nachdenken.“

Matilda sagt leise „Ok“ und lacht leicht.

Inke: „Ne? Also ich finde – ähm vielleicht kannst Du Dir da etwas – Also für mich ist das – hat das so'n bisschen was Schalkhaftes!“

Matilda antwortet darauf sofort: „Ja, das ist so 'ne – Also wenn einer so redet und die anderen-“ Sie lacht und fährt fort: „naja, so das bestritten wird. Also...“ Während sie dies sagt, lässt sie zuerst ihre linke Hand zwischen zwei imaginären Punkten hin- und her gehen. Aus dieser linearen Bewegung wird dann nach und nach eine kreisförmige, in die auch die rechte Hand einsteigt, so dass beide Hände schließlich vor Matildas Körper rotieren.

Inke: „Aha! Wenn einer redet und die Anderen bestätigen das. Also ... hm ... versuch mal, nochmal-“

Matilda unterbricht ihre Lehrerin: „Ja die – na die regen sich so auf darüber.“

Inke startet einen neuen Versuch: „Ach so, die äffen ihn quasi nach oder sowas?“

Matilda erklärt: „Nee, das ist schon ... weiß nicht. Hm ... wie so'n Musical: Dass einer so redet und die anderen ... ähm dann da sowas 'reinsingen, aber“ Sie fügt noch leise etwas Unverständliches hinzu und lacht abschließend.

Inke fragt: „Aha. Und was ist, äh was ist wo hier?“ Sie zeigt in die Noten.

Matilda zeigt in eine Stelle der Partitur und sagt: „Also das ist halt der -“

Inke wirft ein: „Der Musicalsolist.“

Matilda stimmt zu: „Ja, und das sind“ sie zeigt in eine andere Stelle und lacht.

Inke ergänzt: „Und das ist der Chor, quasi.“ Dann schließt sie: „Aha. Ja. Find' ich 'ne Super-Idee!“

[...] ⁵⁵⁸

Inke sagt mit kräftiger, nachdrücklicher Stimme: „Der Solist kann noch ein bisschen mehr ... Ne?“ Hierzu richtet sie sich im Oberkörper auf und schleudert ihre rechte Hand mit der Handfläche nach oben in Höhe des Kopfes von sich weg, bis der rechte Arm von ihr weg zeigt.

558 Inke und Matilda arbeiten im Folgenden daran, die Musical-Szene in die musikalische Gestaltung einzuarbeiten.

Interviewübersicht

Name	Datum	Dauer (Minuten)
Alexander	11.04.2014	01:54
	23.05.2014	05:37
	30.05.2014	05:00
	13.06.2014	03:00
	27.06.2014	04:23
	29.06.2014	01:43
	19.09.2014	08:59
	26.09.2014	12:21
Bennet	05.05.2014	06:04
	12.05.2014	02:07
	19.05.2014	02:12
	02.06.2014	04:43
	30.06.2014	01:58
Carolina	05.05.2014	03:08
	13.06.2014	02:20
Christian	12.04.2014	06:31
	27.06.2014	08:23
	29.06.2014	02:36
Clara	09.04.2014	07:29
	07.05.2014	18:31
	14.05.2014	03:13
	21.05.2014	02:46
	28.05.2014	04:18
	25.06.2014	06:31
	26.06.2014	06:55
Inke	24.04.2014	21:30
Johanna	07.05.2014	00:59
	14.05.2014	01:54

Jonas	05.05.2014	03:03
	19.05.2014	03:58
	02.06.2014	04:14
	26.06.2014	03:35
	30.06.2014	02:26
Matilda	24.04.2014	11:20
	30.04.2014	11:54
	07.05.2014	12:08
	14.05.2014 (1)	03:56
	14.05.2014 (2)	00:43
	21.05.2014 (1)	07:15
	21.05.2014 (2)	00:57
	11.06.2014	11:17
	25.06.2014	07:28
26.06.2014	06:04	
Michael	27.06.2014 (1)	36:36
	27.06.2014 (2)	03:04

Auswahl zentraler Interviews

Interview mit Alexander am 30.05.2015 Dauer: 05:00 Minuten

- I: Ähm (.) wenn Du jetzt an den Unterricht zurück (.) denk einfach nochmal an so die Stunde zurück.
- Alexander: Mhm?
- I: Was fällt Dir als erstes ein aus der Stunde noch?
- Alex: Ähm (.) wie Michael hier den Winter vorgespielt hat, so richtig gut.
- I: Ok. Beschreib mal 'gut' äh (.) ich kann mich da auch noch gut daran erinnern.
- Alex: [Mhm?]
- I: [Aber] was (.) was ging Dir da durch den Kopf, als er das gemacht hat?
- Alex: Ähm hier was er auch er gut fand, diese Trompetenklänge.
- I: Aha?
- Alex: Diese Tremolos, oder was auch immer das war.
- I: Aha?

- Alex: Ähm (.) das war ganz gut und er hat es auch schön laut und deutlich
ähm (.)
- I: Aha?
- Alex: gespielt.
- I: Aha. Ja.
- Alex: Das ist gut.
- I: Da bin ich auch sofort wach geworden wieder, ja. Genau, das war ganz cool. Ähm genau (1) wenn Du diese Trompetenklänge auf'm Akkordeon machen (.) wenn Du die jetzt übst, wie machst'e die, dass die so trompetig klingen oder dass die so werden?
- Alex: Ähm ich mach das richtige Register, damit die auch
- I: [Aha?]
- Alex: [wie] auch Trompeten kli- klingen
- I: Ja?
- Alex: ähm (.) und dann versuch ich erstmal, langsam das ähm zu spielen.
- I: Ok, verstehe, gut. Ähm (2) Wenn Du Dir – gehen wir mal gleich zum Winter. Ich meine, war ja sowieso fast
- Alex: Ja. [[[lacht]]]
- I: [nur] Winter in dieser Stunde. ((lacht)) Ähm (1) wenn das Stück 'ne Geschichte erzählen würde,
- Alex: Hm?
- I: was wär' das für eine?
- Alex: Ähm also ich weiß nicht. ((lacht))
- I: Oder was anderes, wenn's keine Geschichte ist?
- Alex: Wie?
- I: 'Ne Stimmung oder 'ne Szene (2)
- Alex: Ach so, ja. Genau ähm bei so'ner Musik [ähm]
- I: [Ja?]
- Alex: denk ich irgendwie immer so'n Piratenschiff, weil
- I: Aha?
- Alex: mich diese ähm Musik irgendwie an die Filmmusik von ähm 'Die Piraten der Karibik' erinnert.
- I: Ah ja. Ok. Passt ja vielleicht auch gar nicht so schlecht. Hat ja was Ähnliches auf 'ne
- Alex: [Mhm]
- I: [Art] und Weise, ne? Ähm ok, cool. Das ist 'ne ganz (.) siehst'e, auf die Idee wär ich jetzt gar nicht, aber ist total naheliegend. Ja, super. (2) Wenn Du jetzt also (.) wenn Du da an die Piraten denkst also, machste

(.) machste das beim Spielen dann eigentlich? Oder eher nicht?

Alex: Ähm nee, wohl eher beim Zuhören.

I: Beim Zuhören würde Dir das durch den Kopf gehen. Und ähm (.) wenn Du das jetzt spielst, würdest Du dann irgendwie auch, also (1) würdest Du auch die Piraten irgendwie in (.) in das Spiel mit reinbringen? Oder sozusagen (.) oder bleibt es der Winter?

Alex: Ich glaub', das bleibt eher der Winter. Nur ich spiel' das als Winter, aber ich denk' mir da so irgendwie Piraten. ((lacht))

I: ((lacht)) [ok.]

Alex: [Piratenschiff.]

I: Cool. Na (2) ja, ähm ok. Ähm (2) Gut, was Dir an dem Stück gefällt, hast'e schon ganz häufig gesagt. Das frage ich heute nicht.

Alex: ((lacht))

I: Äh was ist'n momentan für Dich an dem Stück wichtig?

Alex: Ähm (2) die rechte Hand

I: [Aha?]

Alex: [ähm]freier zu spielen,

I: Ja?

Alex: also ähm besser. ((lacht))

I: Aha. ((lacht))

Alex: Und die linke Hand ähm auch gut anfangen.

I: Aha? Was meinst Du mit 'freier'? Also 'rechte Hand freier spielen'?

Alex: Ähm nicht so Gas geben und bremsen, wie er gesagt hat. ((lacht))

I: ((lacht)) Ok. Also so (.) genau, da habe ich noch 'ne Frage zu. Dieses, was er meinte mit dem eben 'nicht bremsen' sondern Linie, wie machst'n das? Also dass da sozusagen 'ne Linie drin bleibt?

Alex: Ähm (2) weiß nicht.

I: Also mal angenommen, Dich fragt irgendwie 'n Freund oder so, der kein Instru- der kein Akkordeon spielt, sondern 'n anderes Instrument

Alex: [Mhm?]

I: [und er meint so] 'Wenn Du (.) wenn Du dieses Musikstück so (.) um das so linear zu spielen, oder um das

Alex: [Mhm?]

I: [so eben] nicht mit 'bremsen' zu spielen, was musst Du dazu machen?' Also wie (.) wie würdest'e die Technik beschreiben oder die (.) das Spielen?

Alex: Ich glaub, ich versuch, das irgendwie schnell zu spielen.

I: Ok?

- Alex: Dann bremsen ich nicht so.
- I: Dadurch, dass Du schnell spielst, kommen gar nicht erst die Bremsen
[rein]
- Alex: [Ja.]
- I: Sozusagen. Ah ok, verstehe.
- Alex: Na und dann mach ich's, versuch' ich's langsamer zu hinzukriegen.
Ohne zu bremsen.
- I: Ah, ok. Du (.) machst es zuerst (.) auf 'ne Art und Weise schnell, um so-
zusagen gar nicht erst zur Bremse zu kommen, und wenn Du das hast,
dann versuchste's wieder [langsamer.]
- Alex: [Mhm.]
- I: Ah, cool. Ja. Ja, das ist spannend. Ok dank Dir!
- Alex: Mhm.

Interview mit Clara am 09.04.2014

Dauer: 07:29 Minuten

- I: So, Mozart ist einen Monat am Laufen. Ok, gut. Und ähm (.) was fan-
dest Du denn heute wichtig an dem Stück, oder wenn Du so nochmal
überlegen würdest, was (.)
- Clara: Hm ((lacht))
- I: ((lacht)) Du, es gibt nicht richtig-falsch. Also es ist [wirklich]
- Clara: [Ähm] also jetzt im Zusammenspiel? Oder, oder [allgemein?]
- I: [Hm] zum Beispiel.
- Clara: Äh also (.) ja im Zusammenspiel vor allem, dass der eine immer leise
spielt, wenn er nicht [grad die]
- I: [Mhm?]
- Clara: äh Sp- die äh Melodie hat oder Solostel- stelle. Und ähm ja auf jeden
Fall, dass so 'ne, so'n, also so'n, wie sagt man da, also so'n so richtiges
Stück sozusagen ist und nicht so, dass jeder für sich allein spielt, son-
dern dass es irgendwie auch gut zusammenpasst.
- I: Mhm?
- Clara: Und ja auf jeden Fall mit der ähm Stimmung, die man rüberbringen will,
also einmal bei diesem, dieser jetzt ersten Variation, dass man halt ähm
(.) ja so eher fast so'n bisschen fröhlich und eben so (.) ja (.) so zielstre-
big vielleicht spielt und so.
- I: Aha?
- Clara: Und ähm (.) eben mit diesem Anschluss auch nochmal, dass man, dass
der eben nicht so lasch klingt, sondern 'n bisschen äh (.)

- I: Du meinst den den Mundan-
- Clara: Ja. [Genau.]
- I: [Den Ansatz] sozusagen.
- Clara: Ja.
- I: Mhm.
- Clara: Mhm.
- I: Ok.
- Clara: Genau.
- I: [Ok, verstehe.]
- Clara: [Ja, das so.]
- I: Ja, cool, ok. Versteh ich. (2) Äh (.) was was magst'n an dem Stück? So insgesamt?
- Clara: ((lacht))
- I: Also wenn überhaupt! [Kannst auch sagen: 'Nee!' ((lacht))]
- Clara: [ähm doch, ich, doch, ich find's ganz schön, also.] Ähm ja eigentlich gefällt mir das so ganz gut, dieses Zusammenspiel. Dass doch irgendwie beide Stimmen ziemlich verschieden sind, aber irgendwie
- I: [Mhm?]
- Clara: [klingt's] halt zusammen trotzdem so ganz schön.
- I: Mhm?
- Clara: Und dass die ähm (.) da ist ja irgendwie da die Melodie so ganz schön, weil irgendwie ist es ja jetzt schon viel Bewegung durch diese (.) ähm diese (.) ja wie dieser Triller, oder was man
- Inke ((aus dem Hintergrund)) Verzierung.
- Clara Verzierung,
- I: Verzierung?
- Clara: die davor ist. Aber irgendwie klingt's ja trotzdem nicht so hektisch, sondern (.) passt irgendwie gut in diesen Rahmen rein. Das [find ich eigentlich]
- I: [Mhm?]
- Clara: ja, das gefällt mir gut. Mhm.
- I: Ok, cool. Danke. Ähm (.) dann noch kurz zu Debussy. Den habt Ihr letztes Mal angefangen, ne? Nee. [Auch vorher.]'
- Inke [Neeneee.]
- I: Auch vorher.
- Inke: Der ist schon 'n bisschen [älter.]
- I: [Ist auch schon] 'n bisschen [älter.]
- Clara [Ja.]

- Inke [Jaja.]
- I: [Der klingt] nämlich ziemlich cool.
- Clara [Mhm?]
- I: [Also] der is äh (.) jetzt, als Du's eben mit Klavier gemacht hast, ziemlich gut.
- Clara [Danke. ((lacht))]
- I: [Ähm] (1) Ha- ist das Dein erstes Stück von Debussy, oder (.)
- Clara: Ja, ((zu Inke)) oder? Nee. Nee, wir haben schonmal ähm diese 'Cinq danses [exotiques' gemacht?]
- Inke: [Nee, das war] Francaix.
- Clara Ah, das war [Francaix.]
- I: [Ah.]
- Inke: Jaja, [nee, das war irgendwas anderes.]
- Clara: [Aber haben wir nicht mal irgendwelches irgendwas?]
- Inke: Also wir haben äh glaub ich noch nichts gemacht von dem.
- Clara: [Hm.]
- Inke: [Ah doch! (.) Nee. ((verneinend)) Mhm.
- Clara: Alma: Vielleicht auch nicht von [unserem?]
- Inke ((verneinend)) [Mhm.] Also noch gar nichts äh aus der (.)
- Clara Ok.
- I: Ok, aus der [Ecke.]
- Inke: [Impressionistisches] einfach. Also so, naja Francaix ist am, ja nee. Ist ja eher Klassizismus, [ne?]
- I: [Jaja.] Mhm.
- Inke: Hm.
- I: Und ähm (.) was findest Du bei dem Stück wichtig?
- Clara: Hmm (3) also (unverständlich)?
- I: [Auch so] insgesamt. Also überhaupt was geht Dir so durch, also was oder was [gefällt]
- Clara: [Also]
- I: Dir auch an dem Stück?
- Clara: [Also was ich so]
- I: [Oder]
- Clara: Also was ich jetzt noch nie vorher gemacht hab, ist – ich hab' ja noch nie, also noch nie richtig aus'm Impressionismus was gespielt. Und ich find's halt (.) so ganz ähm also gar nicht so leicht, das so fließend zu spielen, irgend[wie.]
- I: [Mhm?]

- Clara: Weil also man hat ja nicht so richtig 'nen Anhalt, und (.) aber da ist eben auch gut, wenn diese ganzen Wechsel zwischen Duolen und Triolen, das ist halt schon ziemlich (.) halt schon ziemlich schwierig, find' ich.
- I:I: Mhm, mhm.
- Clara: Und ähm (.) ja auch irgendwie, also da gehört ja soviel dazu, dass es so fließend klingt, also dass man zum Beispiel mit der Dynamik ähm jetzt nicht so so 'ne klare Stufendynamik oder so hat, sondern halt echt so'n fließenden Über[gang]
Aha?
- Clara: oft und ähm (.)
- I: Mhm, Du hast jetzt 'fließend' gesagt und das sozusagen direkt in Zusa- also hast hast nach'm 'Impressionismus' sofort das Fließende. Ha- sozu- sagen habt Ihr darüber gesprochen? [Oder]
- Clara: [Ja, also ich] hab' das grad im Unterricht ein Semester [gehabt.]
- I: [Ah, ok!] ((lacht))
- Clara: ((lacht)) Dadurch kenn ich den, ich spiel auf'm Klavier auch zufällig grad das Stück. Dadurch kenn ich mich jetzt [schon ganz gut aus.]
- I: [Ach so.] Ah, Du spielst auch Klavier?
- Clara: Ja. Genau.
- I: Cool. [Ok.]
- Clara: [Und] dadurch spiel' ich eigentlich (.) genau das, halt nur die Klavier- stimme. ((lacht))
- I: Die Klavierstimme, das ist ja praktisch. Haste beide Seiten mal kennen- gelernt. ((lacht))
- Clara: Ja.
- I: Ok, cool. Wart mal kurz. Hab' ich noch irgendwas? Ähm
- Inke: Aber wir haben auch drüber gesprochen, Alma.
- Clara: Ja, ich (verstehe.)
- Inke: Wir haben über die Bilder gesprochen. Und die Kunst.
- Clara: Das hatten wir auch gemacht.
- I: Das wird ja ein (unverständlich).
- Clara: Ja, manchmal pack ich das 'n bisschen durcheinander. Auf jeden Fall weiß ich,
- Inke: [Nee, ist ja ok. Also]
- Clara: [dass ich] viel viel darüber geredet hab.
- I: Ok. Und dieses Fließen, was Du sagst, also dass das so vor sich hin[fließt,]
- Clara: [Mhm?]

- I: wie versuchst'n das umzusetzen? Also wenn Du das beschreiben, also wenn jetzt jemand von Saxophon wie ich keine Ahnung hätte
- Clara: [Mhm?]
- I: [Und] und der würde Dich fr- also wie würde- wie würdest Du das machen, wie würdest Du dem das erklären?
- Clara: Hmmm (2) hm naja, dass man zum Beispiel nicht immer so ganz gerade spielt oder so,
- I: [Mhm?]
- Clara: [nicht] immer so, wie jetzt ähm wie's ja oft eigentlich vorm Impressionismus üblich war
- I: Aha?
- Clara: in der mitteleuropäischen Musik, dass man immer so'n klaren Zwei-Vier-Rhythmus oder hat oder
- I: [Mhm?]
- Clara: [Walzer] oder sowas. Sondern (.) dass man halt irgendwie, ja eben diesen, durch diesen Wechsel von Duolen und Triolen, dass man dadurch eben viel (.) also gar gar nicht so'n richtiges Taktgefühl mehr hat, weil man eigentlich jetzt [gar nicht mehr weiß,]
- I: [Mhm?]
- Clara: in welchem Rhythmus man irgendwie ist. Und (.) halt auch dass man ähm (.) manchmal so'n bisschen eben das hinauszögert oder [Ritardandos oder so viele]
- I: [Mhm? Ok?]
- Clara: hat oder ähm (.) ja: Dadurch, dass man auch so teilweise vielleicht ganz leise einsetzt und dann wieder lauter wird, hat man jetzt nicht so'n Gefühl 'Da ist jetzt 'ne klare Eins',
- I: [Mhm?]
- Clara: [sondern das] wird irgendwie so langsam, also so langsam kommt dann irgendwie so'n, also so 'ne Zeile zustande. Aber man denkt nicht 'Hier fängt sie an, hier hört sie hier hört sie auf', sondern irgendwie (durch die) Dynamik wirkt das so'n bisschen, als wenn's so an einem vorbeigeht oder irgendwie so.
- I: Ok?
- Clara: Wie so'n Zug oder so. Das halt leise so anfährt und dann lauter wird, aber auch irgendwie wieder so verschwindet.
- I: Hm. Cool. Und hast Du dir das Stück äh (.) hast Du dir das, Du hast dir das zuhause, hast irgend'ne Aufnahme, die Du dir [anhören]

- Clara: [Mhm.]
- I: kannst, ne? Oder
- Clara: Ja, ich hab' mir das schon mal angehört, ja (im)
- I: [Auf] Youtube oder so, [ne?]
- Clara: [Youtube] oder so, genau.
- I: Machst Du da, machst Du das häufig? Oder (.)
- Clara: Joa, eigentlich (.) doch, mach ich eigentlich [schon (unverständlich)]
- I: [Relativ häufig], ne? Also jetzt habt [ihr Euch ja eben auch wieder was angehört, ne?]
- Clara: [Also vor allem halt bei neuen Stücken], die ich jetzt, also die man, also die berühmt sozusagen, also
- I: Einfach, weil (unverständlich)
- Clara: Ja.
- I: Mhm, ok. Gut.
- Inke: Alma ist eine d- eine der nicht wenigen, aber (.) die sich ja immer die Sachen (.) also viel anhören auf jeden. Also ich versuch schon auch immer, viele Aufnahmen mitzubringen, wobei ich das auch immer schwierig finde, weil so viel Zeit bei drauf geht, [ne?]
- Clara: [Hmhhh,] stimmt.
- Inke: Das ist auch nicht immer
- I: Mhm.
- Inke: (unverständlich) anzuhören, wobei ich auch das super wichtig finde [einfach].
- I: [Mhm.]
- Clara: Mhm.
- Inke: Aber (.) die wenigsten hören sich zuhause die Sachen an.
- Clara: Mhm.
- I: Mhm. Ja, ich kenn das auch, also ich (.) ja. Ja ich hab' auch so 'ne so 'ne quasi Unterrichts-CD, wo viele Stücke auch einfach [drauf sind]
- Inke: [Mhm?]
- I: sozusagen. Und das ist auch so, das muss man dann schon sehr nachfragen.
- Inke: Ja.
- Jan: Ja.
- Inke: ((schauspielend)) 'Haste die CD gehört?' 'Äh nee, wo ist die, die [hab ich (unverständlich)]
- I: [Mhm!] Mhm. Die Klassiker. ((lacht))
- Inke: ((lacht))

- Clara: ((lacht))
- Jan: Genau. Sag mal, Deine Idee, das Vibrato da rein zu bringen beim [De-bussy,]
- Clara: [Hm?]
- I: ne? Ähm (.) wie bist'n darauf gek- Oder so kam das einfach [so?]
- Clara: [Hm.]
- I: Oder (.)
- Clara: Ich glaub, das hat Inke mir gesagt ((lacht))
- I: ((lacht)) [Ok.]
- Clara: [Also ich weiß nicht], so'n bisschen liegt's ja auch nah bei so'nem Halte-ton, das klingt natürlich [immer schöner.]
- I: [Dass man den nicht einfach]
- Clara: [Ja] genau. Aber (.) und da ich jetzt öfters auch schonmal Vibratostü-cken hatte, ist es auch nicht so fremd, aber ((zu Inke)) Du hast mir glau-be ich den Anstoß gegeben, das mal zu machen. Und dann, wenn man das einmal so gesagt bekommt find' ich, dann macht man's auch schon 'n bisschen automatisch vielleicht eher oder (.) ja irgendwie, wenn man's einmal so macht, dann (.) ja dann findet man's irgendwann vielleicht auch eher komisch, die Töne nicht mit Vibrato zu [spielen,]
- I: [Mhm?]
- Clara: wenn man's dann öfters so [gemacht hat.]
- I: [Ja klar,] man gewöhnt sich fast dran.
- Clara: Ja.
- I: Ok. Mhm, ok. ((zu sich)) War noch irgendwas? ((geht seine Notizen durch)) Nö.
- Clara: ((lacht))
- I: Das wär's erstmal. Danke.
- Clara: Gerne.

Interview mit Clara am 07.05.2014

Dauer: 18:31 Minuten

- I: So. Genau. Jo. Sag mal ((lacht)) ähm Du kannst gerne stehen bleiben. Du kannst dich auch gerne setzen.
- Clara: Ja, ist ok.
- I: Ist ok, ja? Ähm (1) jetzt in der Zeit, also heute die Stunde noch das mit Johanna und jetzt auch das [so.]
- Clara: [Hm?]
- I: Was ist Dir da jetzt (.) noch am stärksten in Erinnerung so aus der Zeit,

also wenn Du jetzt einfach mal ((Die Schulglocke klingelt.)) Ähm (.)
was ist dir jetzt so, also was was kommt Dir so noch als erstes in den
Sinn, wenn Du an die Zeit zurückdenkst?

Clara: Also an die letzten eineinhalb Stunden?

I: Ja, quasi so seitdem ich da war. [Mhm.]

Clara: [Ähm] (4) hm da, wo wir das Zusammenspiel verbessert hat.

I: Mhm?

Clara: Und dass einfach die ähm ja die Stimmen jetzt besser rauskommen und
so zusammen halt schöner werden, und ja Zusammenspiel irgendwie.

I: Mhm?

Clara: Und (2) ähm na dass man auch so'n bisschen (.) so die Hand aufmacht,
also ich hab zwar eigentlich die erste Stimme, aber dass es trotzdem
nicht so ist, dass ich jetzt irgendwie immer präsent ((lacht)) bin oder so,
sondern (.)

I: Mhm?

Clara: dass man auch sich (.) also dass jeder

I: [Mhm?]

Clara: [mal dem Andern] irgend- also sich beim Andern anpassen muss.

I: Mhm?

Clara: Hmmm ja.

I: Ähm (.) jetzt gab's da eine Geschichte noch, als Johanna noch da war, da
als Ihr die erste Variation gemacht habt, da ging es ja so'n bisschen um
Vorstellungen

Clara: [Hm?]

I: [und] was man so, und jetzt hatte Johanna diese Idee da mit (.) mit die-
sen beiden [Personen]

Clara: [Hm?]

I: irgendwie, ne? Ähm (.) wenn Du das jetzt äh - was hattest Du da noch-
mal gesagt, ich weiß es gerade nicht mehr. Oder was war was war so
Deine Idee gewesen, was man da machen könnte auch?

Clara: Also ich hatte eigentlich nur gesagt, dass ich generell das Stück jetzt
nicht bezogen auf irgendwelche Stimmen einfach so (.) ähm (2) naja so
ähm fröhlich fand irgendwie [eher.]

I: [Mhm?]

Clara: Und so'n bisschen (.) ja dass jeder Takt so'n bisschen in sich ist und
nicht so mit so'ner großen Bogenführung jetzt [im]

I: [Mhm?]

- Clara: äh im Original.
- I: Ja.
- Clara: Und aber ich fand aber ihre Idee auf jeden Fall gut.
- I: Ok. Und wenn Du jetzt (.) Du hast jetzt ja quasi den Job der - ich weiß gar nicht mehr, wie Ihr das genannt habt. [Ähm]
- Clara: [Ja, die] so die ähm (1) besserwisserisch oder irgendwie so.
- I: Und [da ist]
- Clara: [Irgend sowas] ja.
- I: irgendwie aha? Ähm wie setzte denn das um? Also wenn äh
- Clara: [Naja]
- I: [was was] was machst [Du]
- Clara: [Mhm?]
- I: anders?
- Clara: Naja am besten, man stellt sich irgendwie 'ne Person vor oder so,
- I: [Mhm?]
- Clara: [die] das verkörpert. Und dann versucht man halt vorzustellen, wie die das halt ((lacht)) irgendwie spielen würde, oder
- I: Mhm?
- Clara: Also jemand, der jetzt so (.) oder sich durchsetzen will oder irgendwas Wichtiges zu sagen hat. Oder irgendwie denkt man, er hat was ((lacht)) Wichtiges zu sagen. Da spielt man ja eben eher so gerade und (.) ähm so akzentuiert und so.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Haben wir] eben auch versucht. Deswegen haben wir nachher noch mal geübt, dass man eben dann nicht das irgendwie so verhuscht spielt und es halt irgendwie nicht so (.)
- I: Mhm?
- Clara: wichtig klingt und dann im Gegensatz zu ihr eben, bei der ist eben genau anders rum soll sein soll. Also 'n bisschen lustig machend eben, wo man dann auch mal so'n bisschen das schneller spielen kann. So verhuscht, das passt eben. Aber bei mir eben alles schön gerade.
- I: Mhm, [verstehe.]
- Clara: [Mhm.]
- I: Ok. Ähm (1) zum (.) zum Debussy. Ich fand das jetzt gerade total beeindruckend. Also ich hatte den jetzt ja vor'm ganzen Weilchen mal gehört, als [Du den gespielt hast.]
- Clara: [Hmm?]
- I: Und das war jetzt nochmal (.) also zumindest nach dem, was ich jetzt

eben gehört habe, total, also war noch- hatte sich nochmal krass weiter-entwickelt.

Clara: [Ok?]

I: [Also] hast Du das (.) wie hast-n das geübt? Oder was

Clara: [((lacht))]

I: [hast'n] da jetzt gemacht?

Clara: Also so viel ((lacht))

I: Ach so, ok. [((lacht))]

Clara: [Also] vielleicht liegt's einfach daran, dass, wenn man's nicht jeden Tag spielt,

I: Mhm?

Clara: dass man dann, dass sich das irgendwie so'n bisschen entwickelt irgendwie. Also dass man jetzt zum Beispiel nicht jeden Tag irgendwie guckt: 'Ah ja, da würde ich noch den Griff einbauen und da muss ich jetzt [noch]

I: [Mhm?]

Clara: 'n bisschen den richtigen Ton treffen' oder so. Sondern dass man's einfach mal so länger nicht spielt und dann erstmal einfach wieder so: 'Ok, jetzt spiel' ich erstmal einmal durch.' Und dass man dann (.)

I: [Mhm?]

Clara: [so'n] bisschen Gefühl dafür entwickelt und eben nicht immer nur so einzelne Passagen sich rausnimmt, sondern öfters mal jetzt auch, wenn man nicht so viel Zeit hat, vielleicht ab und zu mal einfach so durchspielt.

I: Mhm?

Clara: Zur Entspannung vielleicht auch oder [so.]

I: [Hm.]

Clara: Und dadurch (.)

I: Mhm?

Clara: irgendwie (.) ja 'n bisschen Abstand dazu kriegt und (.)

I: Mhm?

Clara: irgendwie ja es mehr so als ganzes vielleicht sieht und (.) [ja.]

I: [Also] dass man sozusagen so 'nen Blick Blick für's für's Ganze

Clara: [Ja genau.]

I: [auch kriegt.] Hm-hm, ok. Und ähm (2) so mal ganz allgemein, was verbindet Du eigentlich jetzt mit dem Debussy-Stück? Also so, was (.)

Clara: Hm.

I: Was, alles kann muss kann jetzt alles sein. Also was (.) was (.)? Ja. Was geht Dir durch'n Kopf beim Debussy, oder was

- Clara: [Hmmm]
- I: [Oder] wenn Du dich, sagen wir mal, wenn Du dich im halben Jahr zurück erinnerst (.) was was
- Clara: Hm.
- I: was ist für Dich der Debussy?
- Clara: (4) Hm (1) hm.
- I: Schwierige [Frage.]
- Clara: [Ja.]
- I: Also es ist auch 'ne sehr offene Frage.
- Clara: (2) Hm (2) also jetzt wo ich ähm (.) davon, also wo das da bei Itunes oder so [ähm]
- I: [Mhm?]
- Clara: als meditativ so bezeichnet wurde, find ich, passte das. Also zumindest also beim Saxophon passte es (.) vielleicht nicht ganz so gut, weiß nicht. Aber (.)
- I: Mhm?
- Clara: zu den Klavieraufnahmen hat's auf jeden Fall richtig gut gepasst, fand ich. Also man kann's auf jeden Fall so spielen oder so [wahrnehmen.]
- I: [Mhm?]
- Clara: Und vielleicht doch wirklich so'n bisschen dieses, also was ich ja schon öfters gesagt hab, dass man da irgendwie keinen Halt hat und so und [dass also]
- I: [Aha? Genau.]
- Clara: [und ich bin] jetzt zwar noch nie auf 'meditativ' richtig gekommen, aber irgendwie könnte man's schon (.) schon passt schon ganz gut dazu.
- I: Ok?
- Clara: Und dann ähm (.) also wenn man jetzt so die CD-Aufnahme hört halt irgendwie, dass also dass man das trotzdem im Kopf hat, dass es irgendwie ähm (1) also dass es ja eigentlich nicht für Saxophon geschrieben ist so also merkt man glaub ich schon immer noch.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Also] es ist einfach glaube ich sehr schwer, das so umzusetzen, dass es nicht so klingt. Aber (.) [ähm]
- I: [Was] meinst Du damit? Also dass es [nicht]
- Clara: [Also]
- I: wie Saxophon [klingt, oder]
- Clara: [nee also] naja, das, das kann man ja nicht vermeiden, aber ((lacht)) [dass es]

- I: [*((lacht))*] Wär ja auch schlimm.]
- Clara: [*((lacht))*] Aber dass es so ähm also klingt, als wenn es für zwei geschrieben ist, sozusagen.
- I: [Aha?]
- Clara: [So'n] Duett oder so. Aber es ist- also dass es wirklich so nach einer Einheit klingt, also wenn die [hm]
- I: [Aha?]
- Clara: verschmelzen, die Instrumente. Aber ähm ja das würde ich schon immer im Hinterkopf behalten, aber dass man's trotzdem irgendwie doch ziemlich annähern kann. Also dass es doch irgendwie geht.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Auch] wenn die so verschieden sind, die Instrumente.
- I: Mhm, also dass sozusagen halt Verschmelzung auch hat.
- Clara: Mhm.
- I: Ok. Ähm (.) wenn Du das Ding jetzt spielst, wie Du's heute gerade gespielt hast, was macht Dir daran Spaß? Macht Dir daran was Spaß?
- Clara: Also was ich eigentlich ganz schön finde, ist dass man eben so frei ist einfach mal, im Gegensatz so zum (.) äh Bach, den wir jetzt die ganze Zeit gespielt (*((lacht))*) haben. Also was mir auch Spaß macht, aber (.)
- I: Mhm?
- Clara: ja, dass man wirklich mal so'n bisschen so rumspielen kann [einfach]
- I: [Mhm?]
- Clara: und ähm bisschen mehr halt einfach ja so Interpretationsfreiheit hat und (.) halt auch einfach diese ähm (.) einfach mal so Ritardando 'n bisschen mehr machen kann, oder so. Oder auch ausprobieren kann: Gefällt's mir jetzt besser, wenn ich's da mach oder später oder so, und das nicht so total vorgeschrieben ist.
- I: Mhm? 'Interpretationsfreiheit' hast Du jetzt gesagt. Kannst Du nochmal versuchen, (.) zu beschreiben, was Du damit meinst mit Int- also hast Du jetzt ja schon so'n bisschen. Aber was, was meinst Du mit 'Interpretations[freiheit?]
- Clara: [Hmm]
- I: Was (.)
- Clara: naja, dass es eben also (unverständlich) find ich so Begriffe, die jetzt nicht so klar definiert sind, wie irgendwie sowas wie 'Stringendo' oder so. Wie vorhin auch
- I: [Ja?]

- Clara: [(unverständlich)] auch gehört. Also sonst steht da ja einfach irgendwie immer - weiß nicht, was da sonst steht - aber irgendwie 'schneller werden' oder [das ist sonst]
- I: [Aha? Aha?]
- Clara: keine Ahnung, wie das jetzt heißt als ((lacht)) Fachbegriff, aber auf jeden Fall wenn ich's noch nie gehört und irgendwie also man noch nicht so 'ne Vorstellung hat, probiert man's halt einfach mal aus und (.)
- I: Aha?
- Clara: es ist auch nicht so'n defin- klar definierter Begriff wie jetzt zum Beispiel 'Staccato', wo Du irgendwie weißt, Du musst alles spitz spielen oder so. Oder irgendwie, wenn man jetzt irgendwo ähm so'nen Akzent drauf ist, weißt Du, Du musst das akzentuieren. Aber da find' ich's eher so (.) ja 'n bisschen mehr einem überlassen, ob man's jetzt macht oder nicht irgendwie.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Und] so'n bisschen undefinierbare Begriffe, die
- I: [Mhm?]
- Clara: [einem nur] so 'ne Richtung geben, aber nicht klar 'ne Ausführung.
- I: Verstehe. Du hast so sozusagen innerhalb da noch 'ne Freiheit,
- Clara: [Mhm, Genau.]
- I: [die Du dann auch selber (.)] wo Du selber suchen kannst.
- Clara: Ja.
- I: Ja? Ok, cool. Das ist spannend. Ähm (1) ((zu sich)) hm-hm, hm-hm, hm-hm, hm-hm. Ähm warte mal, scharf nachdenken. So (.) Äh Du, Du hattest ja gesagt, Ihr habt Debussy mit'm Saxophon hervorher noch nicht gemacht.
- Clara: Nee.
- I: Du hast das auf'm Klavier gespielt [aber]
- Clara: [Mhm.]
- I: oder [spielst das noch auf'm Klavier.]
- Clara: [Also spiel ich noch auf'm Klavier]
- I: Genau. Und ähm (.) beim äh (.) und und wenn Du jetzt sozusagen dieses (.) ich muss jetzt nochmal an dieses 'Interpretationsfreiheit'-Ding denken, [was Du eben meintest.]
- Clara: [Hmm?]
- I: Also so, dass Du da halt nicht so klare Vorgaben [hast.]
- Clara: [Hmm?]

- I: Gab's da auch schon andere Stücke, wo Du sowas (.) fandest? Wo Du so dachtest, so 'das ist jetzt auch- da hab ich auch so Freiheiten?' Oder (.)
- Clara: Also sicher schon. Also vielleicht (.) ich weiß nicht, diese äh 'Cinq Danses Exotiques' oder so. Ich glaub, die sind ja nicht von Debussy, oder? Oder von François war irgendwas?
- I: Françaix, glaub [ich, heißt der.]
- Clara: [Oder] Françaix oder so, [genau.]
- I: [Ja?]
- Clara: Der hat irgendwie so, der hat 'n paar Stücke- hab ich auf jeden Fall mal so'n paar aus so verschiedenen Sachen, so Zyklen und sowas, rausgespielt. Also rausgenommen gespielt. Aber (.) da war's auch so'n bisschen so, aber es war, ich hatte noch nie so (.)
- I: Mhm?
- Clara: in dem Ausmaß [das irgendwie.]
- I: [So, ok?]
- Clara: Und auch dass soviel zum Beispiel Vibrato oder so dabei ist, das also (.)
- I: Aha?
- Clara: war jetzt irgendwie eher ungewöhnlich.
- I: Mhm? Du hast jetzt ja schon seit, wann hast'n angefangen, Saxophon zu spielen?
- Clara: Äh ja zwischen siebter und achter, also vor (1) fünf Jahren [irgendwie.]
- I: [Fünf Jahren.] Du bist jetzt schon 'n ganzes Weilchen dabei. Ähm (.) in der Zeit, was (.) was hast Du denn, was sind denn so die Sachen, die Du da am liebsten gemacht hast so? [Ähm]
- Clara: [Hmm.] Also eigentlich ist das echt total verschieden, weil wirklich alles mal - also hab' ich so das Gefühl ((lacht)) - alles mal gespielt.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Also] jetzt auch mal so (.) so jazz-blues-mäßig was mal,
- I: [Mhm?]
- Clara: [was ich] was mir eigentlich nicht so liegt, hab' ich [dann gemerkt.]
- I: [Mhm?]
- Clara: Also das ist ja, für Saxophon bietet sich's ja super an, aber [irgendwie war]
- I: [Mhm? Wieso nicht?]
- Clara: Alma: Ich weiß auch nicht. Irgendwie ich hab da, also früher - jetzt geht's besser - früher hab' ich diesen Rhythmus nie so hinbekommen. Also ich konnte dieses swingmäßige hab ich irgendwie nie (.)
- I: Mhm?

- Clara: also das war für mich total schwierig, das einfach so einzu[bauen.]
- I: [Mhm?]
- Clara: Andere können das einfach leichter, äh denen liegt das irgendwie ((lachend)) mehr [im Blut]
- I: [Mhm?]
- Clara: oder so. Ich weiß nicht, also das fand ich immer 'n bisschen schwierig und (.) irgendwie habe ich dafür nicht so das Gefühl. Und bei diesem Bach fand ich das irgendwie leichter, weil (.) es da immer so schön, oder so was wie Bach irgendwie oder so.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Duette] oder so. Das ist meist ziemlich klar und (.)
- I: Mhm?
- Clara: deshalb deswegen hab ich das viel am Anfang auch gespielt. Oder halt, ja, ich hab auch, was ich auch gern spiel, ist einfach so mal sowas einfaches wie Filmmusiken oder so, die (.) man so kennt, aber (.)
- I: Mhm?
- Clara: das war jetzt halt nicht so was herausforderndes, aber (.) ja also an den herausfordernden Sachen mag ich doch schon auch glaub ich so ganz klassischen Bach oder so (.) so Sachen. Weil wie wir jetzt eigentlich grad machen. Wir machen halt viel so (.) gebrochene Dreiklänge und so was einfach (.)
- I: [Mhm?]
- Clara: [auch mal so] ganz viel ((lachend)) Noten hintereinander oder so, macht mir eigentlich schon auch Spaß, das zu spielen.
- I: Mhm?
- Clara: Ähm (.) joa dennoch (.) ähm hab' ich also Blues dann zum Schluss doch auch ganz gern mal gespielt, einfach als Abwechslung.
- I: Mhm?
- Clara: Und (1) also ich ja ich find das echt schwierig zu sagen, was mir am meisten ((lacht))
- I: Also es gibt kein richtig und falsch. Also es ist [einfach nur]
- Clara: [Jaja.]
- I: ähm ich versuche einfach so'n (.) weil (.) hm je mehr ich sozusagen, ich versuch' ja, ich kenn Euch ja ganz (.)
- Clara: Hmm?
- I: von irgendwie von viermal sehen [sozusagen, ne?]
- Clara: [Mhm?]

- I: Und (.) ich versuche eigentlich nur (2) das, was ich in der Stunde sehe, irgendwie einordnen zu [können, ne?]
- Clara: [Mhm?]
- I: Also auch so'n bisschen (.) dahinter so'n bisschen die [Menschen]
- Clara: [Hmm?]
- I: kennenzulernen und eben auch die Musiker.
- Clara: Hm?
- I: Deswegen frage ich so Sachen. Also da geht's mir jetzt gar nicht darum irgendwie, dass Du 'ne gute Antwort oder [so was hast.]
- Clara: [Jaja. Mhm.]
- I: Sondern das ist einfach nur, dass Du so'n paar Ideen.
- Clara: [Hmm.]
- I: [Das das] das hilft mir dann schon weiter. Ja?
- Clara: [Ja.]
- I: [Auch wenn] Du vielleicht da nachher sagst: 'Pfff [hab ich]
- Clara: [Hmm?]
- I: jetzt nicht gut beantwortet' oder so.
- Clara: Ja, [ok.]
- I: [Also] das ist eigentlich nicht (.) das ist nicht so wichtig. Darum [geht's gar nicht, ne?]
- Clara: [Ok.]
- I: Ähm (1) also äh (.) ach so genau! Ich hab noch 'ne Frage. Äh Inke hat irgendein, oder nee Du hast irgendein Festival erwähnt, auf der auf das [Du gehst.]
- Clara: [Mhm.]
- I: Ähm was, ist [das ein]
- Clara: [Ähm]
- I: Musikfestival? [Oder(.)]
- Clara: [Ja.] Das 'Hurricane'. Kennst Du vielleicht.
- I: Nee. Was ist das?
- Clara: Äh das ist also so irgendwie so alles mögliche - Rock, Pop äh ja so in die Ri- Rock, Pop, Elektro so. [Also]
- I: [Cool.]
- Clara: das ist schwierig, glaub ich, einzuordnen. Das ist so'n bisschen wie dieses ähm 'Greenville'? 'Greenwich'? Nee [irgendwie]
- I: [Greenwi- pff]
- Clara: 'Greenville' oder so gibt's irgendwo eins. Das ist auch (.) oder was kennt man denn noch so? Was ist denn so ähnlich? Dieses 'Melt-Festival'

- [vielleicht ähm]
- I: [Hmm] ich ich kenn [mich nicht so]
- Clara: [Du bist nicht so der ((lacht))]
- I: Nee, ich bin der (.) ich kenn irgendwie 'Wacken' kenn ich. Aber das sind glaube ich eher die äh (.) das ist so so so so richtig Death-Metal-[Zeug.]
- Clara: [Hm-nee.] ((lacht))
- I: ((lacht))
- Clara: ((lachend)) Das auf jeden Fall nicht. Aber ja. Also es [ist]
- I: [Mhm?]
- Clara: äh, ja. Eher so, was auch 'n bisschen im Radio kommt, aber auch unbekanntere, sowas.
- I: Ähm (.) was was hörst Du ei- also was was was [hörst Du für Musik]
- Clara: [Also]
- I: neben dem, was Du machst?
- Clara: sehr unterschiedlich, also ich
- I: [Mhm?]
- Clara: [hör eigentlich] sehr viel, aber meistens eigentlich Radio, weil ich das
- I: [Mhm?]
- Clara: [so'n] Mischmasch. Also
- I: Mhm?
- Clara: ich hör' eigentlich meistens also oft aktuelle Musik so in den Charts einfach, so weil das halt im Radio oft kommt. Weil man mitsingen kann und halt ziemlich ((lachend)) gute [Laune macht, so.]
- I: [Mhm? Mhm?]
- Clara: [Einfach um mich abzulenken] nach der Schule oder so.
- I: Mhm?
- Clara: Aber (.) ähm (.) also sonst freizeitmäßig hör ich auch viel anderes. Ich mag alte Mus- ältere Musik, also so aus den Achtziger, Neunzigern mag ich eigentlich
- I: [Mhm?]
- Clara: [auch sehr] gerne. Obwohl das halt ich nicht so oft dazu komm, weil inzwischen meine Freunde das auch alle nicht hören. Also das [ist nicht]
- I: [Mhm?]
- Clara: so, dass man das jetzt im Freundeskreis auch ständig ((lachend)) hören würde oder so.
- I: Mhm, mhm?
- Clara: Aber manchmal so eben privat irgendwie.
- I: Mhm?

- Clara: Und was mag ich denn dann noch gerne? (2) Ansonsten interessiere ich mich - also weiß nicht, ob das Dir jetzt was sagt - so was jetzt auch so aktuell ist, so 'Black Music' wird das oft genannt. Das sind ebend so (.) so'n bisschen Rapm- ähm -mäßig aber mit [Pop]
- I: [Mhm?]
- Clara: irgendwie und eben (.) so ähm ja irgendwie so Rhythmen, die zum Tanzen auch irgendwie so anregen. ((lachend)) Sowas hör' ich eigentlich ganz gerne. Auch dann, wenn ich irgendwie weggehe abends und in Clubs, hör' ich das gerne.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Ja] und was ich gar nicht so mag, ist so Elektro oder so ((imitiert Bass:))Hm-hm-Musik, das mag ich nicht. Also ich mag schon immer, dass 'ne Stimme dabei ist. Ich mag auch [nicht]
- I: [Mhm?]
- Clara: sowas Eintöniges, wo so ewig so'n Bass kommt und dann da so'n kleiner Höhepunkt oder so, sondern (.)
- I: Mhm?
- Clara: schon eher so mit Refrain irgendwie, wo man [so'n]
- I: [Mhm?]
- Clara: bisschen mehr Halt ((lachend)) hat.
- I: Ja, verstehe. Ja, mhm, [klar.]
- Clara: [Ja.] ((lacht))
- I: Ähm sag mal, was - jetzt ist ja da, was Du auf dem Saxophon machst, ist ja eigentlich was ganz anderes, [als das,]
- Clara: [Ja. Mhm.]
- I: was Du sozusagen ma- Wie würdest'n das (.) oder anders gefragt: Ähm (.) was hat'n das für'ne (.) ist das (.) ist Dir das dann (.) ich meine, wenn Du sozusagen die Musik, die Du da jetzt spielst, nicht so hörst. Ist es Dir trotzdem wichtig oder eher nicht? [Oder (.) wie ist denn das?]
- Clara: [Also es ist auch schon so, dass ich] auch schon manchmal Klassik höre. Also es ist halt so, dass durch meine Familie ich das auch mitbekomme und [auch]
- I: [Mhm?]
- Clara: also auch sonst in der Freizeit mal in die Oper gehe oder in's [Konzert.]
- I: [Ok?]
- Clara: Also (.)
- I: Mhm?

- Clara: es ist nicht so, dass es sich ga- ich würde jetzt nie wahrscheinlich mich nachmittags hinsetzen und nach der Schule jetzt zur Entspannung ((lachend)) Beethoven hören oder so. Also [das würde ich nicht machen.]
- I: (((lacht)))
- Clara: Aber ich hör's doch schon ab und zu mal
- I: [Mhm?]
- Clara: [dadurch,] dass ich in der Schule und durch meinen Vater irgendwie da viel auch mitbekommen habe [schon,]
- I: [Mhm?]
- Clara: habe ich schon auch 'ne ganz gute Vorstellung für mein Alter, glaub ich ((lachend)) zumindest. Also
- I: So, was da
- Clara: mehr als andere. Deswegen ist das für mich jetzt nicht fremd und ich find's auch schon eigentlich auch mal ganz interessant. Vor allem wenn [ich dazu]
- I: [Mhm?]
- Clara: durch die Schule jetzt wie bei diesem Impressionismus so 'ne Verbindung habe irgendwie.
- I: Ja?
- Clara: Ähm (.)
- I: Äh 'ne Verbindung hast zwischen was, meinst Du jetzt?
- Clara: Also na dass dass ich also irgendwie das mit der irgendwie der Geschichte der Musik oder so irgendwie einbringen kann. Das find ich dann eigentlich immer [ganz nett.]
- I: [Dass man da irgendwas] verbindet. Mhm?
- Clara: Genau. Und (.)
- I: Ok?
- Clara: ja.
- I: Ah ja, ok. Und (.) ähm ich meine, Du machst jetzt ja Abi und hörst jetzt ja auch auf [mit Saxophonunterricht, ne?]
- Clara: [Hmmm?]
- I: Wie is'n das? Hast Du vor, weiterzuspielen? [Oder]
- Clara: [Ja.] Also ich (.) also mein Saxophon hab' ich ja auf jeden Fall. Und ich könnte ja ((lachend)) theoretisch jederzeit wieder anfangen. Also jetzt, [wenn ich reise,]
- I: [Mhm?]
- Clara: ist das ja schlecht. Aber danach.
- I: Du (.) aber Du verreist jetzt erstmal, oder (.)

- Clara: Ja, genau. Ich [will] erstmal 'n halbes Jahr ungefähr reisen und dann (.)
- I: Hm, schön!
- Clara: Ja. Und dann ähm also ich will (.) würde ja gern (.) also ich will auf jeden Fall ((lachend))studieren und dann [ähm,]
- I: [Mhm?]
- Clara: [je] nachdem was ich auch (.) wo ich jetzt studiere oder was, würde ich halt auch vielleicht nochmal in so 'ne Band an der Uni oder so gehen.
- I: Mhm?
- Clara: Weil das bietet sich ja mit Saxophon echt gut an.
- I: Hm. Das is'n praktisches [Instrument.]
- Clara: [Genau.] Und also vielleicht würd' ich erstmal mit Unterricht anfangen. Das müsst ich dann halt schauen. Also ich denke, ich bin jetzt schon an 'nem Punkt, wo ich auch selbst mich nochmal ransetzen könnte, ohne irgendwie unbedingt Unterricht nehmen zu müssen so. Aber, also ich will's auch nicht ((lachend))ausschließen also.
- I: Mhm?
- Clara: Ich muss glaube ich einfach mal gucken (.) ja, wenn ich denn irgendwann mal was Festes habe, wo ich weiß, jetzt lohnt es sich mal wieder, richtig einzusteigen oder so, würd' ich [das]
- I: [Mhm?]
- Clara: [auf jeden] Fall noch mal gerne anfangen wollen.
- I: Was würdest'n sagen jetzt so quasi am Ende dieser (.) dieser Unterrichtsstrecke, an der Du jetzt bist. Was was nimmst'n Du mit aus'm Saxophonunterricht? Oder was was (.)
- Clara: Hmm (3) hm ((lacht)) pfff, naja auf jeden Fall war's erstmal 'ne ganz neue Erfahrung, weil davor hab' ich ja immer nur Klavier gespielt. Also [das spiel ich schon, seit]
- I: [Mhm? Saxophon ist dein] zweites Instrument?
- Clara: Ja.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Also das spiel] ich schon seit zwölf Jahren. Also das spiel ich echt richtig lange [und]
- I: [Mhm?]
- Clara: dadurch ähm kannte ich halt irgendwie immer nur (.) das ist ja irgend'n ganz anderes Instrument. Das ist jetzt nicht, als wenn ich schonmal Geige gespielt hätte oder so, wo man auch immer so Melodieinstrument ist. Sondern man ist ja (.) da irgendwie meistens, wenn man zusammen-

spielt, ein Begleitinstrument und ja irgendwie isses was ganz anderes, wenn ich mal halt irgendwie so zwei Hände hab, die irgendwie koordinieren muss.

I: Mhm?

Clara: Bei Saxophon find ich so schön, dass man das irgendwie find ich (.) also es ist jetzt nicht, ich würd' nicht sagen, dass es leicht ist. Da gibt's viele Sachen wie zum Beispiel der Ton. Der ist beim [Klavier]

I: [Mhm?]

Clara: ist der ja gegeben. Da musst Du ja wirklich schon (.) auch was für ((lachend:)) tun beim Saxophon und so.

I: Mhm?

Clara: Aber ich find's halt ganz schön, dass man da einfach, find' ich, so losspielen kann und das trotzdem irgendwie ganz gut klingt. Und beim Klavier kann man halt nicht einfach, also ich ((lachend)) [zumindest]

I: [Mhm?]

Clara: nicht kann mich nicht einfach hinsetzen und 'n Stück [losspielen.]

I: [Ja.]

Clara: Das ist halt [echt schwierig und]

I: [Könnst' ich könnt' ich jetzt] auch nicht ohne [(unverständlich)]

Clara: [(Lacht)] Ja. Und ähm (.) beim Saxophon kann man halt einfach viel leichter schonmal losspielen und es klingt trotzdem ganz schön irgendwie und (.)

I: Mhm?

Clara: das find ich (.) also macht mir Spaß. Und das gibt einem irgendwie auch so'n (.) also das motiviert einen auch vielmehr zum Beispiel, irgendein Stück anzufangen. Ich find' beim Klavier find' ich das Schlimme immer, einfach dass vielleicht mal irgendwie überhaupt so in'n Tempo und langsam überhaupt durchspielen kann. Beim [Saxophon find' ich]

I: [Mhm?]

Clara: kann man echt das ganz schnell erreichen.

I: Mhm?

Clara: Das ist irgendwie so'n schnelles ((lachend)) Erfolgserlebnis, das läuft ganz gut erstmal. ((lacht)) ja. Und (2) ja.

I: Ja, jetzt haste ja auch schon gesagt [also,]

Clara: [Ja.]

I: unter Umständen wirst Du's später auch nochmal [verwenden können.]

Clara: [Ja.]

I: Oder so, ne? Also insofern. Hm. Ok, cool. Ähm (.) erstmal soweit.
 Minute 18:01 – 18:31: Der Interviewer kündigt an, dass ihm später vielleicht noch mehr Fragen einfallen und bedankt sich. Die beiden sprechen noch über Claras anstehende Abi-Prüfungen.

Interview mit Clara am 21.05.2014

Dauer: 02:42 Minuten

I: Mhm jo. Woran kannst Du dich jetzt noch gut erinnern in dem Moment, was in der Stunde passiert ist? Gibt's irgendwelche Situationen oder irgend'ne Stelle oder so, wo Du sagst, da [erinnere ich mich jetzt]

Clara: [Hmm]

I: gerade dran?

Clara: Hm vielleicht an diese Stelle, die wir ganz ausführlich ganz am Anfang geübt haben. Da ähm (.)

I: [Mhm?]

Clara: [dieser] eine Takt, wo sie meinte 'Ja wenn Du jetzt weißt, was Du machst, dass es dann leichter wird.' Ähm (.)

I: [Mhm?]

Clara: [ähm] also dass es dann (1) dass es dann automatisch besser wird, also dass ich's gut spielen kann, dass man halt genau weiß, was da jetzt eigentlich passiert. Mhm.

I: Mhm? Was ist da (.) wie gen- also das ist Dir ja sozu- Du weißt jetzt ja sozusagen 'n bisschen [klarer,]

Clara: [Hmm?]

I: [was] Du da machst.

Clara: Genau.

I: Wie würdest Du den Unterschied zu vorher beschreiben? Also was ist jetzt anders?

Clara: Naja, vorher war's halt irgendwie so, dass ich irgendwie dachte 'Oh jetzt kommt ein B' oder so oder 'keine Ahnung irgendwie'. Oder 'Oh jetzt kommt die Stelle, die schwierig ist. Muss ich mich jetzt [konzentrieren.]'

I: [Mhm?]

Clara: Aber jetzt weiß man irgendwie, was man wirklich machen muss, damit's eben, also damit die Stelle auch richtig wird irgendwie so.

I: Mhm, mhm. Könntest Du Dir die Stelle jetzt gerade nochmal vorstellen? Also wüsstest Du jetzt noch, wie sie geht?

Clara: Ja.

- I: Ja. Ok. Ähm (.) was fandest Du jetzt in dem (.) oder findest Du jetzt bei dem Satz, den Ihr jetzt gerade gemacht habt, momentan wichtig?
- Clara: Hmm naja also die Schwerpunkte auf jeden Fall setzen.
- I: Mhm? ((Die Schulglocke klingelt.)) Die ist aber auch ausdauernd.
- Clara: Mhm. ((lacht))
- I: Oah ej krass. Gut.
- Clara: Ähm ja also das ähm (.) diese Schwerpunkte setzen [und]
- I: [Mhm?]
- Clara: ähm (.) auch dass man eben ähm (.) ja was sie auch meinte, wenn's jetzt irgendwie (.) also wenn jetzt irgendein Ton schwierig ist zu treffen wegen, weil's irgendein Oktavsprung ist oder so, dass man halt echt einfach so immer weiter spielt irgendwie
- I: [Mhm?]
- Clara: [so] dieses Ganze. Und was sie meint, mit der Kette irgendwie, dass man versucht,
- I: [Mhm?]
- Clara: [son] 'Ja' irgendwie zu spielen.
- I: Ähm (1) was magst Du momentan an dem Stück? Oder wenn Du das spielst, was findest Du schön daran?
- Clara: Hmm (2) naja also eigentlich macht mir das einfach Spaß so diese ähm (.) ja irgendwie Herausforderung, dass man das halt so schnell irgendwie schafft zu [spielen.]
- I: [Mhm?]
- Clara: Was ich schon auch echt schwierig finde. Aber ähm (.) ja wenn man das dann irgendwie (.) auch wenn manche Stellen jetzt nicht perfekt klingen oder so, dass man dann doch irgendwie (.) schafft so, das echt ganz schnell zu spielen, man ist immer auch irgendwie selbst überrascht, wenn man so schnell mit der Zunge irgendwie hinterher hinterher kommt [oder so.]
- I: [Mhm,] mhm?
- Clara: Ähm ja eigentlich das macht mir eigentlich [Spaß.]
- I: [Mhm?]
- Clara: Ja. Der Erfolg, dass es dann auch irgendwann schön klingt und [so.]
- I: [Mhm,] ok.

Interview mit Clara am 25.06.2014

Dauer: 06:31 Minuten

- I: Ok. Was ist denn jetzt bei Mozart morgen wichtig? Oder was ist jetzt sozusagen noch (.)?
- Clara: Hm also dass ich gut eben auf Sarah höre.
- I: Mhm?
- Clara: Und wir nochmal echt gucken, wer hat Melodie, wer nicht.
- I: Mhm?
- Clara: Und auf jeden Fall ähm ja ähm noch mal diese verschiedenen, was wir überlegt hatten. Also zum Beispiel, dass ich dann so'n bisschen rechthaberisch bin und so. Diese (.)
- I: Mhm?
- Clara: nochmal diese Bilder vielleicht vor Kopf äh also im Kopf aufrufen (unverständlich).
- I: Mhm, hast jetzt schon rechthaberisch genannt. Das ist die erste Variation, ne?
- Clara: Genau.
- I: Genau. Äh genau die habt ihr jetzt ja relativ (.) habt ihr jetzt ja eben nochmal gemacht.
- Clara: Mhm?
- I: Rechthaberisch. Noch irgendwelche Dinge, die dir durch den Kopf gehen mit dem Ding? Oder (.)
- Clara: Naja dass ich halt so auch so'n bisschen so rüberkomme von der Haltung so.
- I: Aha?
- Clara: Genau. Und ähm ja genau also und was sie auch meint, dass ich dann, wenn ich mich verspiele, dass man's eben nicht so merken soll. Eben dass das zu meinem Charakter sozusagen passt.
- I: Mhm, verstehe. Und ähm (.) bei den anderen Stücken, jetzt zum Beispiel beim ersten Stück?
- Clara: [Mhm?]
- I: Also bei der (.) bei dem Hauptthema?
- Clara: Mhm?
- I: Was hat denn das für 'nen Charakter oder [was]
- Clara: [Ähm]
- I: für dich?
- Clara: Ja das habe ich ja auch schon überlegt. Irgendwie ist mir da ja
- I: [Mhm?]

- Clara: [nie] so einer richtig eingefallen also. Ich weiß nicht, ich find das irgend- wie schwierig zu sagen.
- I: [Mhm?]
- Clara: [Ja so] auf jeden Fall ein bisschen traurig, aber 'nen Charakter so richtig?
- I: Und wenn's kein Charakter ist, was was ist es dann? Also muss jetzt ja auch kein Charakter sein.
- Clara: [Ja also]
- I: [Also] Charakter ist ja schon viel.
- Clara: naja eher so was mit traurig so (.) würde ich sagen. Oder so v- so hilflos vielleicht sowas. Fragend so irgendwie so.
- I: [Mhm, ok.] Ähm zweite Variation? Diese was was war denn das [noch mal?]
- Clara: [Ja dieses ähm] ja dieses also ich finds irgendwie da, also da find ichs auch nicht so leicht.
- I: Nicht so leicht.
- Clara: Wir haben da halt auch echt nicht so viel dazu gemacht.
- I: Ja.
- Clara: Also
- I: Ok.
- Clara: naja.
- I: Noch, gibts noch irgendwas, was dir sozusagen, jetzt ich ich verwechsel jetzt die Variationen im Nachhinein dann ehrlich gesagt auch. Ich weiß jetzt gar nicht mehr,
- Clara: [Mhm.]
- I: [welche] welche war. Gibts noch eine, wo dir noch was Klares zu ein- fällt?
- Clara: Hm (3) eigentlich (1) glaub ich nicht. Ähm.
- I: Gut, dann gehen wir noch schnell zum Debussy.
- Clara: [Mhm?]
- I: Also die Stunde davor. Ähm ich hatte jetzt gleich mal eine Frage, weil ich Euch da vorher beim Vibrato (erlebt habe).
- Clara: [Mhm?]
- I: Wie macht man eigentlich ein Vibrato?
- Clara: Ähm. ((lacht))
- I: (((lacht)))
- Clara: Naja, man muss die Lippen halt so (.) bewegen. Also die untere Lippe sozusagen,

- I: Ok.
v die am Blatt am Blatt ist, so ganz leicht ähm. Dann naja dementsprechend schwankt halt dann der die Tonhöhe so ganz leicht.
- I: Ok, verstehe. Ähm äh kurz. Was is'n beim Debussy jetzt momentan was ist Dir da jetzt morgen wichtig? Oder was, wenn Du üben willst?
- Clara: Ähm naja dass ich nochmal extrem so auf ähm so Tempo achte irgendwie.
- I: Mhm?
- Clara: Und Dynamik viel, und dass ich noch mal gut ähm versuche, diese Stellen- also also da gut rein zu kommen mit Achteltriolen, dass ich da gut dann irgendwie reinkomme am Anfang und so. Und (.) ja die Übergänge hab ich also das ist noch ein bisschen, da bin ich manchmal 'n bisschen unsicher, da muss ich noch mal echt gut hören, dass ich das auch immer so übernehme halt, weil das ist ja immer alles so verwoben, wie die beiden so Instrumente, dass ich halt- dass das halt
- I: [Mhm?]
- Clara: [wirklich] klingt, als wären wir ein Instrument. Man versucht's zumindest.
- I: Mhm? Ja. Ähm hast jetzt so schon ein paar Sachen angesprochen. Wenn Du jetzt an die Au- eben das, was Du in der Stunde gespielt hast so, an das Ding zurückdenkst, ähm was lief'n da gut und was lief'n da nicht so gut?
- Clara: Also, gut? (1)
- I: Oder was hat Dir gefallen oder so? Also insgesamt war's ja sehr gut, ne?
- Clara: [Ja] also das mir hat gut gefallen also der Gesamteindruck so. Ich glaub
- I: [Ja?]
- Clara: [das war] das Gesamtstück hat so, also das Gesamtpaket hat irgendwie
- I: [Mhm.]
- Clara: [gestimmt.] Ähm ja es war noch mal so'n, ja irgendwie noch mal 'n bisschen mehr auf den anderen hören, das find ich noch wichtig, und (.) eben diese Übergänge. Ja das ist, also das ist, was
- I: [Mhm, was, mhm?]
- Clara: [ich noch] am schwierigsten finde. Aber sonst glaube ich, also das also so das stimmt halt so im gesamten irgendwie. Das ist nicht, wie wenn man erstmal denkt, einen Teil, den kann sie jetzt gar nicht, oder irgendwie sowas, glaub ich. Sondern so (.)
- I: Mhm. Ja das ist tatsächlich, ja.

- Clara: genau.
- I: Ähm (.) was hm was was würdest Du beschreiben, was was verbindest
Du mo- mit dem Stück jetzt so, wenn Du es jetzt so spielst?
- Clara: Ähh ((lacht)) ich weiß nicht, ob ich da jetzt noch Neues sagen kann, als
ich schon also.
- I: Dann sag, wenn nicht, dann sag einfach Altes. Also das ist kein [Pro-
blem.]
- Clara: [Ja so eben] naja eben, dass es so (.) so fließend ist immer
- I: Mhm?
- Clara: und man nicht so'n richtigen Halt hat.
- I: Mhm?
- Clara: Und ja keine so Schwerpunkte oder so, sondern immer so (.) ja dass es
irgendwie immer so schwankt so von einem zum andern Thema irgend-
wie so.
- I: Mhm. Kurze Anmerkung: Sie macht da jetzt so lustige Bewegungen mit
der Hand hin und her.
- Clara: ((lacht))
- I: Die kann man jetzt nicht sehen. ((lacht)) Ok, erzähl weiter.
- Clara: Joa (.) joa, das ist eigentlich so, ja.
- I: Ok.
- Clara: Mhm.
- I: Ähm irgendwelche besonderen Bilder, die Du damit verbindest? So oder
die Dir da in den Sinn kommen würden zu diesem (.)
- Clara: Hmmm
- I: zu dieser Musik?
- v Ja so Meer oder sowas kann man sich gut vorstellen.
- I: [Aha?]
- Clara: [So] mit Wellen und so (.)
- I: Warum?
- Clara: Naja weil das ist ja auch sowas Fließendes oder so'n Fluss
- I: [Mhm?]
- Clara: [oder] irgendwie sowas. Irgendwie so'n bisschen schwankend und nicht
so, er hört nie so richtig auf oder so (.)
- I: Mhm?
- Clara: irgendwie oder auch so (.) vielleicht so'n Blatt Papier, was so runterfliegt
so langsam. Also so langsamer wird
- I: [Mhm?]

- Clara: [und dann] wieder so schneller. Dieses (.) wenn man so'n Blatt Papier aus'm dritten Stock oder so schmeißt,
- I: Ja?
- Clara: dann schwe- äh fliegt das ja immer so auch zu einer Seite und wird mal schneller und mal wieder langsamer. Und so (.)
- I: Ja.
- Clara: könnte ich's mir auch vorstellen.
- I: Ja.
- Clara: Irgendwie sowas.
- I: Ok. Ähm (.) jo ok. Ähm nochmal kurze Anmerkung: Blatt-Papier-Bewegung war sehr ähnlich wie die Bewegung davor.
- Clara: Mhm.
- I: [Ok.] Ähm cool. ((geht seine Notizen durch))
- Clara: Ich glaub, ich muss (.)
- I: Du [musst?]
- Clara: [dann] los ja.
- I: Dann pff das war's eigentlich auch schon. Wart mal kurz, eine Sache hatte ich glaube ich noch. Ach so, am Schluss, genau, Ihr habt jetzt den Schluss relativ lang gemacht. Was (.) wenn Du den spielst, was (.) was ist (.) was verbindest Du damit? Also wenn Du jetzt Deinen Schluss machst?
- Clara: Du meinst äh beim Debussy jetzt?
- I: Schluss vom Debussy.
- Clara: Ähm (2) ja das ist irgendwie (1) schwierig, ich weiß auch nicht. (3) Ah irgendwas verbindet? Ich weiß nicht, eigentlich verbinde ich damit nichts. ((lacht))
- I: [[[lacht]]] Äh Vorstellungen? Oder oder oder oder Gefühl oder jetzt mal abgesehen von dem Gefühl so wie so jetzt ist das Stück gleich vorbei.
- Clara: Hm. (3) Naja wie Inke schon gesagt hat, das ist ja so'n ziemlich schneller Schluss eigentlich [also],
- I: [Mhm?]
- Clara: auch wenn's vielleicht nicht so wirkt. Aber man spielt's ja schon ziemlich schnell durch.
- I: Mhm?
- Clara: Ja ungewöhnlich, und da auch dieser riesige Sprung ist ja auch ziemlich ungewöhnlich. Also dieses(.)
- I: Mhm?

Clara: diese eine über eine Oktave, zwei Oktaven oder [so.]

I: [Mhm,] mhm?

Clara: [Joa.]

I: [Ok.] Gut.

Clara: Ja.

I: Reicht. Dann guten Heimweg.

Interview mit Clara am 26.06.2014

Dauer: 06:55 Minuten

I: Ok. Erzähl mal 'n bisschen was über das Konzert so aus Deiner Sicht.

Clara: Hm also (.) ähm ich fand's auf jeden Fall ganz gut. Also vor allem bei mir, ich war echt zufrieden, das war halt [diese]

I: [Mhm?]

Clara: dritte Variation war halt 'n bisschen doof irgendwie, weil wir halt das Lied nie zusa- also wir haben nicht richtig zusammen [angefangen]

I: [Mhm?]

Clara: und dann kam's irgendwie nie wieder zusammen.

I: Mhm?

Clara: Ich fand's echt schwierig zu hören, ob ich jetzt überhaupt noch richtig bin und so. ((lacht))

I: Mhm?

Clara: Deswegen hab ich dann auch lieber abgebrochen.

I: Mhm?

Clara: Aber (.) den Debussy fand ich richtig gut, also war ich sehr zufrieden mit. Und dafür, dass ich mich jetzt ja auch nicht eingespielt hab und so.

I: Ja (.) ja fand ich [auch.]

Clara: [Ja.] Und (.)

I: fandst mhm?

Clara: Hm ja, das war eigentlich das ja.

I: Und beim (.) ähm beim Debussy was was würdest Du sagen, was da, was hat da richtig gut, oder gab's da irgendwelche Dinge, wo Du richtig Dich gut gefühlt hast bei dem Stück?

Clara: Also ich glaub so ähm mit der Dynamik und so hat alles ganz gut geklappt, und (1)

I: Mhm?

Clara: Vibrato hab ich, glaub ich, auch ganz gut umgesetzt.

I: Mhm?

Clara: Zumindest versucht. ((lacht)) Und (3) hm

- I: Wie war das Fließgefühl, oder das so [dieses]
- Clara: [Ja das war,] also ich fand, das war da gut da eigentlich da also.
- I: Mhm?
- Clara: Und auch das, was wir gestern noch besprochen hatten, dass (.) oder ja gestern, dass halt hm man so aufeinander eingeht mit Klavier und Saxophon, weil das ja eigentlich so ein Instrument sein soll, [find ich,]
- I: [Mhm?]
- Clara: das hat eigentlich auch ganz gut geklappt.
- I: Mhm, ja. (1) Ähm jo, ähmmm (.) wenn Du jetzt nochmal, also weil das war jetzt ja quasi, Du hast das letzte mal gespielt, den [Debussy,]
- Clara: [Mhm?]
- I: Älso zumindest hier jetzt so im Konzert und so, ähm wenn Du noch mal insgesamt zurück denkst, was Du bei dem Debussy so alles gemacht hast, was [findest Du da]
- Clara: [Mhm?]
- I: woran kannst Du Dich noch gut erinnern oder was was war Dir wichtig, als Ihr das jetzt gearbeitet habt?
- Clara: Also das [Schwierige]
- I: [Über die Zeit.]
- Clara: waren ja so diese, war der Rhythmus ja [und]
- I: [Mhm?]
- Clara: am Anfang war der ja echt noch so, also man musste bei jedem irgendwie mit dem Fuß mittippen oder (.) echt jedes Mal überlegen, wie war jetzt noch mal die Triole. Und irgendwann hat man das echt so voll drin [irgendwie.]
- I: [Mhm?]
- Clara: Da musste man jetzt gar nicht mehr darüber nachdenken. (.) Und naja dass man halt auch nicht nur so stur das runterspielt und guckt Note für Note wie mach ich's, sondern dass man halt (.) ja eben dieses Gesamte hat und ähm ja (.) genau irgendwie also ja (.) halt nicht so gerade spielt, sondern so'n bisschen freier mit Temposchwankungen und sowas alles.
- I: Mhm? (.) Ok. Ähm wenn wir noch mal zum Mozart gehen (.)
- Clara: Mhm?
- I: hm gab's da irgendwas, was gut geklappt hat, was besonders, wo Du so gedacht hast, oh ja, da war jetzt schön?
- Clara: Joa also ich (.) fand, sonst war das Zusammenspiel hat eigentlich ganz gut geklappt, außer halt bei der letzten und

- I: Mhm?
- Clara: ähm (.) also ich glaube auch so, mit wer hat Melodie, wer nicht und so, das hat auch ganz gut gestimmt,
- I: Mhm?
- Clara: ähm (2) ja joa.
- I: Ähm (.) wie waren, wie war's mit den mit den unterschiedlichen Charakteren? Waren die waren die Dir klar heute? Oder oder hast Du da eigentlich überhaupt drauf geachtet? [Oder]
- Clara: [Also]
- I: ging's um andere Dinge?
- Clara: schon. Bei der zweiten äh bei der ersten Variation auf jeden Fall. Das ist also, glaube ich, hat man auch gemerkt, ((lacht))
- I: Ja. (((lacht)))
- Clara: [hoff' ich] und ähm (.)
- I: Und was, gleich bei der ersten Variation, was, sag ruhig noch mal, also was war sozusagen da jetzt heute (.) da?
- Clara: Naja ich hab halt versucht, nochmal so dieses Rechthaberische rüberzu[bringen].
- I: [Mhm?]
- Clara: Irgendwie ist, geht's vielleicht auch, also hier ist ja so'n großer Raum und so, da geht's vielleicht auch noch, kann man noch mehr so nach hinten spielen oder so.
- I: Aha?
- Clara: Das Gefühl, so über alle rüber zu spielen, als wenn man jetzt nur vor zwei Leuten oder [so]
- I: [Ja.]
- Clara: vielleicht sitzt.
- I: Aha?
- Clara: Ja genau.
- I: Ok. Ähm (.) lass mich mal scharf nachdenken. Ähm also erste Variation sagste (.) ähm war sehr überzeugend. Noch irgendwelche Sachen, die bei Mozart, (2) die besonders, die Du besonders überzeugend fandst heute?
- Clara: Hmm (5) hm überzeugend? ((lacht))
- I: Ok, dann nicht.
- Clara: Weiß ich nicht.
- I: Hm wenn Du jetzt noch mal, auch bei Mozart noch mal an die ganze Zeit zurück [denkst.]
- Clara: [Mhm?]

- I: Ich sah, hab das ja jetzt, also seitdem ich dabei bin, hat das der Mozart ja 'ne Rolle gespielt.
- Clara: Mhm?
- I: Ähm wie was geht Dir da noch, oder was war da insgesamt wichtig so in der Zeit, was Ihr da, was Du da gemacht hast?
- Clara: Hm. (1) Ja einmal dieses Zusammenspiel auf jeden Fall.
- I: Mhm?
- Clara: Eben ja, dass man halt sich immer gut abwechseln muss und dass es halt auch echt nicht so, dass jemand hat die Melodie, jemand hat die Begleitung oder [so],
- I: [Mhm?]
- Clara: sondern wirklich, dass es also erste (und zweite) Stimme kann man fast, find ich, gar nicht sagen, weil's eben beide irgendwie so wichtig sind. Und ähm (.) naja, ja, dass irgendwie halt (.) jede Variation so ihren eigenen Charakter hat.
- I: Mhm?
- Clara: Auch eigentlich ganz interessant, also die siebte Variation habe ich bis jetzt, glaube ich, noch gar nicht gespielt.
- I: Mhm?
- Clara: Also so in welchem Stil und ähm (1)
- I: Wenn wir nochmal auf die Charaktere gehen, wenn Du Dich jetzt sozusagen noch mal zurückerinnerst, das hat sich ja mit der [Zeit]
- Clara: [Mhm?]
- I: auch so'n bisschen ent- also das war [ja]
- Clara: [Ja.]
- I: so'n Prozess auch. Wenn Du den noch mal beschreiben würdest, wie wie würdest Du den beschreiben, wie sich das sozusagen, wie sich das entwickelt hat mit den Charakteren?
- Clara: Hm (2) weiß ich auch gar nicht mehr so richtig.
- I: Ist auch schwer, glaub ich, so im Nachhinein.
- Clara: Also weiß ich auch nicht irgendwie (.) Inke hat mal gesagt, was fällt Euch dazu ein oder so. Und dann hat man irgendwie gemerkt, ja man könnte das ja so interpretieren und dann (.)
- I: Lass uns mal noch 'n bisschen weiter nach da gehen, weil ich glaube, sonst hören wir in erster Linie Klavier hier.
- Clara: Ja.

- I: Ja. Also ja?
- Clara: Also ja, dass man eben, irgendwann meinte sie halt naja oder was kannst Du Dir dazu vorstellen, und [dann]
- I: [Mhm?]
- Clara: hat man halt angefangen, nicht nur so vom Blatt so das Stück zu spielen, sondern 'n bisschen so was zu interpretieren und dann eben das auch so umzusetzen irgendwie
- I: Mhm?
- Clara: so.
- I: Ich kann mich noch erinnern, es gab mal eine, das ist Ewigkeiten her inzwischen schon, da hast Du mal die Idee gehabt, das die erste Variation könnte marschartig [sein].
- Clara: [Ja stimmt.]
- I: Marschcharakter haben.
- Clara: Stimmt.
- I: Wie bist'n auf die Idee gekommen?
- Clara: Naja, weil ich muss das ja so ziemlich gerade spielen.
- I: Ja?
- Clara: Hm, und das ist ja typisch für so nen Marsch irgendwie. Und das ist halt auch so viele kurze Noten (.) und äh so ziemlich zielstrebig find ich.
- I: Aha?
- Clara: Und deswegen habe ich irgendwie da erst dran gedacht so. Ja.
- I: Und als Du an Marsch gedacht hast, hattest Du da irgendwie bestimmte Musik im Kopf von Märschen, oder (.)
- Clara: Na eher s- eher so dieses äh, dass man dazu sich so bewegen kann halt
- I: Aha?
- Clara: hm äh also sozusagen hm so also wie so'n Soldat oder irgendwie so.
- I: Ja?
- Clara: So dieses ja dieses geradlinige Bewegen
- I: Aha?
- Clara: und alles so irgendwie.
- I: Kurze Anmerkung: Kopfbewegung nach vorne.
- Clara: Ja. ((lacht))
- I: ((lacht)) Super spannend. Ähm (.) jo äh. Du, wie war das, Du fängst jetzt äh fängst jetzt sofort an zu studieren? [Oder]
- Clara: [Nee.]
- I: machst erstmal machst erstmal [verreist erstmal, ne?]
- Clara: [Ich verreise erstmal, ja.] Genau.

- I: Wo wohin ging's nochmal?
 Clara: Nach Asien.
 I: Nach Asien.
 Clara: Mhm.
 I: Schön. Sehr beneidenswert. ((lacht))
 Clara: Jo. ((lacht))
 I: Genau. Ich wünsche Dir alles Gute.
 Clara: Ja danke.

Interview mit Inke am 24.04.2014 Dauer: 21:30 Minuten

Minute 00:00 – 00:13: Inke erzählt dem Interviewer, dass sie nach der Stunde ziemlich müde sei.

- I: Mir ist eine Sache nämlich nur aufgefallen, die kommt immer wieder in den in den Unterrichtsstunden. Und zwar ist das so'n - so 'ne Geste. Du (.) ((deutet Handbewegung vom Zwerchfell aus nach vorne an))
 Inke: Ach so, das hier? ((Inke führt die rechte Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger auf Höhe ihres Zwerchfells nach vorne))
 I: Dieses, dieses. Ja!
 Inke: ((lacht))
 I: ((lacht))
 Inke: Das wirst Du ganz viel bei in unserm Quartett finden.
 I: Aha? Ok.
 Inke: Das ist einfach äh 'n (.) so'n ((swiederholt die Geste)) äh also (2) im Prinzip also das, was (.) was man bei den Bläsern immer dieses Sostentospiegel ((wiederholt die Geste)), ne?
 I: Ok?
 Inke: Ich weiß nicht, habt Ihr das auch? Nee?
 I: ((schüttelt den Kopf)) Nee, nicht wirklich. Was heißt das genau?
 Inke: Also unter- unterstützt halt, ne?
 I: Mhm?
 Inke: Das heißt halt, dass man einfach die äh das (.) die Luft führt
 I: Ja?
 Inke: und stützt, [ne?]
 I: [Ja,] klar. [Ok, ja.]
 Inke: [Einfach so.] Und das ist ähm (2) das ist (.) das ist diese Geste für die (.) für die Luft, die 'ne Richtung haben soll. Also für die Luft, die (.) ähm die von hier unten quasi kommt. ((legt ihre Hände auf Höhe des

Zwerchfells auf ihren Bauch)) Hier ist irgendwie (.) die Basis und dann Pff! ((atmet kräftig aus und wiederholt dabei die Geste)) soll man die aktiv rausblasen.

I: Aha!Ok, das hat also, das ist sozusagen also nicht nur 'ne Geste (.) äh im Sinne von das ist die Luft, sondern das hängt tatsächlich auch mit 'ner (.) mit 'ner Spielweise oder mit 'nem Spielgefühl zusammen dann? Oder (.)

Inke: Diese Geste jetzt?

I: Ja, diese Geste, wie ist das?

Inke: ((langsame Handbewegung vom Zwerchfell aus nach vorne)) Weiß ich (.) ach, das weiß ich gar nicht.

I: [Ja,]

Inke: [Das] ist ähm (.)

I: Ok.

Inke: hat sich bei mir so (.) ja also das hat sich tatsächlich ist so'n bisschen auch so 'ne (1) in was für saxophonistischen Kreisen – ich weiß jetzt gar nicht, ob das andere Bläser auch [machen.]

I: [Mhm], mhm?

Inke: Das ist wirklich [so'n ((lacht)).]

I: [Nee], aber das, nö, das ist ja auch ist ja auch irrelevant. Neenee. Und das ist in Euerm Quartett ist das sozusagen äh

Inke: Wir unterrichten so. Ja.

I: Ah, ok.

Inke: Immer mit diesem Pfff! ((Sie wiederhol dabei die Geste und lächelt))

I: Ok. Dann ist das jetzt für mich - genau. Die kommt tatsächlich ziemlich häufig. ((lacht))

Inke: Jaja, ich weiß, ich weiß auch gar nicht ähm ob das äh mein Lehrer so gemacht hat? Oder ob das wirklich in unserm Quartett so entstanden ist?

I: Gute Frage. Mhm, ok. Und ähm mhm. Ja, die kommt tatsächlich sehr häufig.

Inke: Jaja.

I: Und (.)

Inke: Ich weiß gar nicht, ob meine Schüler die verstehen, ehrlich gesagt. ((lacht))

I: Das ist ne gute Frage. ((Lacht))

Inke: Muss ich mal fragen.

I: Ja, das ist 'ne gute Frage also

Inke: Das ist eigentlich einfach bei Bläsern natürlich immer wieder das The-

ma, ne? Mit der Stütze, mit der Luft, mit der Atmung, ähm (2) klar ist das schonmal bei allen irgendwie Thema gewesen und Übung und so-was. Aber irgendwie wie man das dann in kurzen - einfach kurz: 'Aufmerksamkeit, Stützen, Atmen (Geste) so richtig'. Das versuche ich damit glaube ich zu erreichen, ne?

I: Ok (1) und ähm (.) Du hattest jetzt gerade gesagt, also die Luft ist total (.) es ist - ja klar, ich meine, es ist ein Saxophon ((lacht)) und gibts es sozusagen dann verschiedene Arten von (.) von Stütze auch? Also würdest Du die (.) jetzt Du als Saxophonistin, die jetzt schon relativ viel Erfahrung hat, ist das dann so (1) wie geht man mit dieser Stütze um? Oder wie ist das sozusagen? Würdest Du (.) also zum Beispiel würdest Du jetzt beim (.) beim (1) Bach (.) Satz Eins 'ne andere Stütze verwenden als beim Bach Satz Zwei?

Inke: ((Kopfschütteln)) Mhm.

I: Nicht. Also das ist quasi eigentlich (.) das gleiche.

Inke: Mhm, das ist im Prinzip die (.) also die Stütze, diese Stützfunktion, die muss eigentlich immer da sein,

I: Mhm?

Inke: gleich.

I: Ok. Gut.

Inke: Und die ist natürlich manchmal viel deutlicher hörbar. Also in Bach Zwei ist das einfach viel deutlicher hörbar, ob jetzt (.) ((bewegt die rechte Hand mit ausgesrecktem Zeigefinger auf Zwerchfellhöhe nach vorne)) geführt wird oder ob der Ton einfach nur ((lässt den Körper zusammensacken und die Arme fallen)) pffff gespielt wird.

I: Ja.

Inke: Oder ob Du wirklich da hinterher bist ((erneut die Geste nach vorne)) und 'ne Intention hast auch, ne? Das ist ja immer das, was hinter der Stütze so'n bisschen (.) also Stütze funktioniert irgendwie nur mit 'ner Intention.

I: Intention?

Inke: Also mit 'nem Ziel, mit 'nem (.) mit 'ner Meinung quasi.

I: Aha?

Inke: Mit 'ner Aussage halt, ne?

I: Ok?

Inke: Also auch beim Reden ist das ja letztendlich so.

I: Ja, klar.

- Inke: Ja.
- I: Ja, stimmt. Und
- Inke: ((lacht))
- I: und das heißt also sozusagen (.) ja, nee, klar. Nächstes Thema.
- Inke: Ist ein total schwieriges Thema mit der Stütze. Das ist ähm (.) ist wirklich was, was man auch unheimlich schwer (.) unterrichten kann, find ich.
- I: Aha?
- Inke: Also was irgendwie (1)
- I: Du hast jetzt eben gesagt, die Luft muss sozusagen - also Du hast diese Bewegung gemacht ((Geste vom Zwerchfell nach vorne))
- Inke: Ja?
- I: und hast gesagt, die Luft geht ((erneut die Geste)) pfff so raus quasi. Also Du hast (.) das waren ungefähr deine Worte?
- Inke: Naja, genau, so ((erneut die Geste)) pfff. Also sie (.) das Ding, was hier unten ((hält die Hände nach oben geöffnet vor das Zwerchfell)) ist, ist im Prinzip (.) warum macht man das da unten und nicht ((bewegt die rechte Hand vom Mund aus nach vorne)) da oben? Weil sozusagen die Luft hier unten ((Hände auf wieder auf Höhe des Zwerchfells)) anfängt. Da spürst Du's ja, ne?
- I: Mhm?
- Inke: Und (.) aber natürlich geht sie hier oben ((rechte Hand vorm Mund nach vorne)) zielgerichtet raus.
- I: Mhm?
- Inke: Die muss sich quasi ((zieht die Hand vom Bauch aus diagonal auseinander)) die Luftsäule muss sich irgendwie verlängern (.) ähm also die Stütze ist quasi so dieser Gegenpol ((rechte Hand vom bauch aus nach unten)) zur Luft, die ((linke Hand nach oben und dann vom Mund aus nach vorne)) ausströmt.
- I: Ja.
- Minute 05:18 – 08:12: Der Interviewer fragt, ob die Vorstellung von Sprache für Inke beim Spielen eine Rolle spiele. Sie verneint, sie denke in Bögen, die ein Ziel hätten. Exemplifiziert das an der Bach-Sonate. Sie verwende den Vergleich zur Sprache aber aus pädagogischen Zwecken, um die Strukturierung von Musik über deren Ähnlichkeit zum Sprechen deutlich zu machen. Auch Sprache erfolge mit der Stütze, die sie vermitteln wolle. Sie spüre die Stütze beim Sprechen.
- I: Du hast jetzt bei ähm (.) bei Clara war jetzt relativ viel ähm wie hast

Du's genannt? Formanalyse oder irgendwie so, ne?

Inke: Ja, das war 'n bisschen vergnitzt.

I: Oh, Du das ((schüttelt den Kopf)) nein nein. Nee, ähm (.) was das, kam das aus der Situation raus? Oder hattest Du Dir das vorgenommen, dass mal zu machen?

Inke: Hab ich mir nicht vorgenommen. Ich wusste gar nicht, dass die diesen (.) diese Variation geübt hat.

I: Ok?

Inke: Das kam so'n bisschen (4) nee, das kam aus der total aus der Situation raus. Ich hatte mir für heute für den Unterricht habe ich mich überhaupt nicht vorbereitet.

I: Mhm?

Inke: Also weil ich ehrlich gesagt ähm (.) einfach dachte, gut die kommen jetzt, die hatten alle Aufträge, die kommen dann an und (.) ähm ((lacht))

I: Du, das ist auch, ja also, wer in den Ferien unterrichtet (.)

Inke: Nee aber das ist ja oft auch so. Ich finde auch, das versuch ich schon auch (.) ähm also die das Unterrichtspraktikum bei mir gemacht hat, die hatte dann immer die Aufgabe, dann irgendwie für jede Stunde 'nen - klar - einfach 'nen Minutenplan zu machen. Das find ich auch in Ordnung, wenn man sich das mal (.) klarmacht. Aber das wichtigste ist doch eigentlich, das man flexibel unterrichten kann. Das wichtigste ist doch eigentlich, dass man flexibel unterrichten kann. Oder?

I: Mhm, das seh ich ähnlich. Also aus meiner Erfahrung funktioniert das mit den Vorbereitungen nur sehr bedingt, ja.

Inke: Ja, also 'n bisschen so'n (.) Gedankengut 'was könnte' (.) also jetzt hab ich jetzt zum Beispiel für nächste Woche werde ich natürlich keine Formanalyse mit ihr machen. Also das (.) hat ihr glaub ich jetzt auch nicht (.) so gut gefallen. Also ich (.)

I: Weiß ich gar nicht.

Inke: Gut, vielleicht – sie schreibt am Dienstag tatsächlich Musik. Vielleicht hat sie deswegen dann noch mal (.) fand sie es gar nicht schlecht, aber (.) das ist ihr jetzt nicht das liebste. Clara reißt sich dann halt zusammen, ne?

I: ((lacht)) Ja, da scheint sie ganz gut drin. Nee, aber (.) zum Beispiel das war ganz spannend, dass ähm (.) ich hatte das Gefühl, nachdem Ihr diese Analyse da gemacht hattet, war's ähm (.) war ihr Spiel viel klarer.

Inke: Ja, auf jeden Fall.

- I: Also an bestimmten Stellen.
- Inke: Ja, fand ich auch. Deshalb hab ich auch (.) nachdem ich das am Anfang gemerkt hab, hab ich auch gedacht, das bringt ihr echt was.
- I: Mhm?
- Inke: Und irgendwie nervt mich das auch. Dass immer alle spielen, ohne zu wissen, was sie da eigentlich spielen, weißt'e?
- I: Mhm.
- Inke: ((lacht))
- I: Ja, ich kenn das auch. Also das ist, aber das ist zeitlich echt immer 'n Problem, also 'n bisschen. Also wie man das dann auch einbaut. Nochmal kurz zu der Sache, jetzt zum Unterricht mit Matilda. Ähm (2) jetzt da zum Beispiel der Bach. Beim ersten Satz.
- Inke: Mhm?
- I: Was ist denn Dir da jetzt eigentlich gerade wichtig, (.) wenn Du das mit ihr machst?
- Inke: Also das ist mir (.) hab ich mich heute auch gefragt in meinem Unterricht. Ist auch gerade so 'ne Stagnation, (1) wo ich irgendwie denke, gut, was äh (.) was hat sie eigentlich für konkrete ähm (.) Aufgabenstellungen. Mir ist (.) aber mir ist noch mal bewusst geworden, mir ist total wichtig, dass sie (.)
- I: Ja?
- Inke: einfach spielt.
- I: Ja. Ok.
- Inke: Also dass sie den, dass sie, dass die lernt, den (.) den durchzuspielen.
- I: Mhm, mhm, ja?
- Inke: Aber ich werd jetzt auch den ähm (.) dritten Satz mal anfangen. Oder ihr 'n zweites Stück geben nächste Woche oder übernächste Woche für die (.) ähm für Jugend Musiziert. Sie muss ja
- I: [Mhm?]
- Inke: [noch was] anderes machen und dann (.) ähm dass der jetzt so'n bisschen (.) gut ich weiß nicht. Also ich hab irgendwie das Gefühl, da ist noch nicht die richtige (1) die richtige Herangehensweise der (.) mich wundert das, dass der so lange braucht.
- I: Bei dem Bach jetzt?
- Inke: Ja.
- I: Wie lange macht sie den ersten Satz jetzt schon ungefähr?
- Inke: (2) Weiß ich gar nicht.

I: So ungefähr.

Inke: Gefühlte drei Monate. ((lacht))

I: ((lacht))

Inke: Weiß ich gar nicht.

I: Ok.

Minute 12:23 – 13:41: Der Interviewer und Inke sprechen über Möglichkeiten, Unterricht für sich zu dokumentieren.

I: Ähm (.) noch mal kurz zurück zum Bach. Ähm was (.) was ist 'n Dir jetzt mal unabhängig davon, was Ihr gerade im Unterricht macht sozusagen und was jetzt das Ziel äh mit Henrike ist ähm was ist denn Dir an dem Stück wichtig? Oder warum findest Du das Stück auch auch auch wertvoll auf 'ne Art und Weise? Also was (.)

Inke: Mhm?

I: oder auch einfach schön oder (1) spannend?

Inke: Pfff das ist ja 'ne Frage.

I: Ich weiß. Also es ist [sozusagen]

Inke: [(lacht)]

I: ähm ich versuch das möglichst (.) also einfach so (.) was ist eigentlich oder (.) oder ganz doof gesagt: Warum machst Du's mit ihr?

Inke: Also da gibt's äh auch ganz rein pragmatische Gründe. Das ist eins der wenigen Transkriptionen, die für Jugend Musiziert Saxophon zugelassen sind. ((lacht))

I: Fair point. ((lacht))

Inke: Das ist jetzt einfach ein wunderbares äh (1) Stück irgendwie. Ich mag einfach total gern dieses (.) dieses Anfangsmotiv.

I: Mhm?

Inke: Den zweiten Satz find ich auch superschön mit den langen, sich entwickelnden Tönen. Ähm (2) mit ihr mach ich das, weil ich (.) weil sie 'n totaler Barockfan ist.

I: Ah, ist sie? Ok.

Inke: Ja und das merkt man total. Die ist so'n Notenfresser-Barock- (1)

I: Ah.

Inke: so. Also (.) ich mein', das liegt ja auch nah bei ihrem Typ eigentlich, [ne?]

I: [Mhm?]

Inke: [Find ich. Also mit] irgendwas romantischem müsst ich ihr jetzt nicht kommen. Das wär vielleicht (.) mal aus pädagogischen Gründen ganz

wertvoll, aber (1) ähm (1) einfach dieses (.) dieses rationale, klare, einfach spielen und dann aber auch noch 'n bisschen (2) hm (2) bisschen frasierer üben.

I: Mhm?

Inke: Wobei sie das wirklich schon relativ aus so 'ner Natürlichkeit heraus macht, find ich.

I: Hm?

Inke: Also das ist wirklich (.)

I: Also es war total (.) ja, es wirkte sehr (1) mhm, schon, also es wirkte schon jetzt überzeugend auf 'ne Art und Weise.

Inke: Mhm.

I: Ähm vielleicht nochmal ganz kurz, weil Du jetzt auch meinstest (.) ähm sozusagen 'das passt auch zu ihrem Typ': Was sozusagen (.) wie würdest Du sie (.) jetzt oder auch insgesamt beschreiben? Oder was (.) was ist Dir auch aus pädagogischer Sicht (.) wichtig oder so? Also wenn Du jetzt - also alle Schüler sind natürlich unterschiedlich und was (.) wo sind sozusagen ihre Qualitäten?

Inke: Hm (4) naja die ist total äh feinfühlig, total ähm (2) ähm (6) hm wie soll ich das - also sensibel, nja ist ja das Gleiche irgendwie letztendlich aber (.) ähm (2) und kann irgendwie die Sachen, die man ihr sagt, echt find ich total schnell umsetzen

I: Mhm?

Inke: und es ist ähm hat Lust [auch]

I: [Mhm], mhm.

Inke: Na, das merkt man schon find ich. Auch wenn sie total (.) ähm in sich und (.) wobei so schlimm find ich's jetzt auch gar nicht mehr.

I: Mhm?

Inke: Also (1)

I: Also ich hab mich jetzt auch - beim ersten Mal war's noch so'n bisschen so 'Oh', aber wenn man sich dann dran gewöhnt, [dann]

Inke: [Hm.]

I: merkt man schon auch noch andere Dinge, ne?

Inke: Mhm.

I: Ähm (2) und (.) weil Du jetzt sozusagen meinstest, Barock passt zu ihr, ähm (2) das also das Rationale sozusagen? Und auch das klar frasierende? Oder (.)

Inke: Naja, das ist schon (.) ja, ich finde das ist schon das, in dem sie sich so

sicher fühlt auch. Das ist ihre Sicherheit irgendwie.

I: [Mhm?]

Inke: [Sie kann] ihre Finger bewegen und sie kann zählen und

I: [(lacht)]

Inke: [Sie also] sie hört gut, ne?

I: [Mhm?]

Inke: [Und] das ist so (.) aber sobald das halt so darangeht, so'n bisschen mal loszulassen,

I: Hm.

Inke: ähm (.) freier zu werden, (3) wird sie unsicher.

I: Mhm?

Inke: Und ähm (2) ich weiß gar nicht. Also das hab ich mir ehrlich gesagt auch äh selten (.) ich weiß gar nicht, ob man sowas hat man sowas im Studium mal gelernt, wie man eigentlich (.) ähm mit diesen Schülern also mit denen (.) einzelnen (1) ich sag mal Wesenszügen oder Problem-bereichen will ich's jetzt gar nicht bezeichnen. Aber so an dem Schüler halt so arbeiten soll?

I: Nicht richtig.

Inke: Wie man damit noch ähm auch musikalisch drauf reagiert. Eigentlich ist das ja total spannend, ne?

I: Ja.

Inke: So.

I: Auf jeden Fall. Nö, das hab ich nicht. Aber ich hatte auch (.) als ich in Bremen angekommen bin, war gerade die Musikpädagogikprofessur nicht besetzt

Inke: Aha?

I: und dann war irgendwie immer Aushilfe und sonst nicht so. Nee, also ich hab sowas nicht gehabt.

Inke: Mhm.

I: Nee, also sozusagen wie man mit dem Schüler umgeht (1) ja auch musikalisch sozusagen, wie man das (.) keine Ahnung. Würdest Du sagen, dass das - nja gut, das war war jetzt ja quasi eben schon (.) kam so raus. Aber das heißt, Du würdest schon auch sagen, dass das 'ne Form von (1) ähm (2) dass das 'ne wichtige Sache ist?

Inke: Naja eigentlich (.) ach naja also überleg' ich jetzt gerade, hab ich mir vorher gar nicht so viel Gedanken drüber gemacht. Ich bin jetzt ich bin halt auch so'n bisschen so'n Typ wie Henrike eigentlich. Also (.) so vom

(.) also ich liebe auch dieses klare. Ich kann das (.)

I: [Mhm?]

Inke: [viel besser] spielen als (.) ähm romantisches Zeug irgendwie auch auf'm Saxophon.

I: Mhm?

Inke: Das ist so (1) sobald das alles so'n bisschen frei wird und so, da fühl ich mich überhaupt nicht mehr (.) sicher. Und natürlich ähm ist das total wichtig, dass man das eigentlich trotzdem (.)

I: Mhm?

Inke: übt so.

I: Hast Du's denn dann geübt? Du hast es dann geübt?

Inke: Naja wo denn? Im Saxophon spielst'e solche Musik eigentlich nicht.

I: Eigentlich nicht.

Inke: Also (1) und es ist auch so, dass ähm jetzt zum Beispiel in den, es gibt ja so ein großes Neo- (.) ähm naja Glasunov halt so'n bisschen neoromantisch (.) ähm Saxophonkonzert. Das hab ich ja auch schon ähm auch mit Orchester aufgeführt und (.) da merkt man schon, das ist äh ich hm bin eher da eher so kammermusikalisch unterwegs. ((lacht))

I: Mhm?

Inke: Also dieses große wirklich (.) romantische (1) das also das mhm ((schüttelt den Kopf))

I: Nicht so.

Inke: ist nicht so meins.

I: Ist ja auch gut.

Inke: Ist (.) naja ist die Frage. Ist dann auch irgendwie was, (1) was man dann vielleicht auch wo man denkt 'ok dann ist es halt so' ne? Ist meine Stärke da und da ist halt nicht so meine Stärke. Aber (.) natürlich ähm (1) also das hab ich schon mit ihr auch vor mit Henrike. So'n bisschen in diese freieren Geschichten zu gehen, [ne?]

I: [Mhm.]

Inke: Also deshalb hab ich sie heute ja auch gefragt, ob sie das mal gemacht hat. Und wie sie sich [damit fühlt.]

I: [Stimmt, das] hattest Du ihr ja als Aufgabe gegeben, ne? Das letzte Mal [irgendwie so'n bisschen]

Inke: [Genau.]

I: das auch quasi mit ((richtet die Kamera))

Inke: Genau.

- I: äh quasi das zuhause zu üben ähm (.)
- Inke: Also das werde ich mit ihr nicht (1) also nicht, schon gar nicht vor laufender Kamera natürlich äh machen ((lacht)) ne? Und wenn ich (.) also auch wenn ich das mit ihr alleine machen würde, würde da nichts rauskommen. Das wär da wär ich mir total sicher.
- I: Ja. Gut aber da ist dann sozusagen - verstehe. Ok cool. Ähm Jou, erstmal ((nickt))
- Inke: Ja.
- I: Dank Dir.
- Inke: Ja gerne.

Interview mit Matilda am 24.04.2014 Dauer: 11:30 Minuten

- I: Ähm (2) ((stellt sich neben Matilda, schlägt sein Notizbuch auf)) also nochmal so'n bisschen mom- also mir gehts ja eigentlich vor allem darum, also ich sitz hier und sehe halt, was Ihr macht. Aber ich kann natürlich nicht in Euch reinschauen. Also ich seh, ich seh das, was Ihr äußert, und wie Ihr Euch bewegt und so, aber was Euch in der Situation zum Beispiel wichtig ist, oder was Ihr in der Situation gedacht habt, oder was Ihr überhaupt von dem Stück haltet und so, das kann ich aus dem reinen Ansehen ja nicht sehn. Deswegen hilft mir persönlich halt alles, was quasi aus Deiner Sicht, aus Deinem Erleben heraus, sozusagen. Und ich hab mir jetzt mal so'n paar Sachen notiert. Ähm, bei dem Bach, Ihr habt jetzt den relativ relativ lange den ersten Satz gemacht. Ähm, mal so ganz allgemein, was was gefällt denn Dir an dem Stück? (.) Oder was gefällt Dir auch nicht? Also (.)
- Matilda: ((lacht leise))
- I: [Das ist ganz (.)]
- Matilda: Ähm (2) ((lacht)) jetzt von der Stimmung her? Oder (.)
- I: Ja, zum Beispiel. Von der Stimmung her.
- Matilda: Ja, also so viel (unverständlich) Stimmungen gibt's jetzt da nicht, aber (.)
- I: Nee?
- Matilda: Also, es geht ((lacht))
- I: ((lacht))
- Matilda: ((lacht)) Ja, ich weiß nicht. Also es sind halt verschiedene ähm (1) so (1) Themenblöcke?

- I: Mhm, Themen, ok?
- Matilda: Ja. Es macht eigentlich ganz Spaß, also (2) also Spaß, das zu spielen, weil's [auch (unverständlich)]
- I: [Mhm?]
- Matilda: abwechslungsreich ist.
- I: Äh, total, ja. Mir ist jetzt besonders (.) ich find besond- (.) dieses Anfangsmotiv ist mir besonders in Erinnerung geblieben, was Ihr jetzt auch zum (.) habt Ihr jetzt ja auch zum Schluss nochmal gemacht, da dieses ((singt)) Bap-bapbaa-jadada-bap-bapba. Ähm (1) wenn Du da mal sozusagen wenn (1) wenn (.) also mal angenommen, Dich würde in der Schule jemand fragen: 'Sag mal (.) ähm (.) Du spiel- weißt doch, wenn äh Du, wenn Du Saxophon spielst, dieses Anfangsmotiv von dem Takt, wie ist'n das so?' Und Du hättest Dein Saxophon jetzt nicht dabei, um's ihm zu zeigen. Wie(.) was würdest Du dem denn sagen?
- Matilda: Ähm (1) naja, es ist schon irgendwie fröhlich und (1)
- I: Ja?
- Matilda: naja, es sollte eher laut sein. ((lacht))
- I: ((lacht)) Was meinst Du mit 'es sollte laut sein', wieso sollte es laut sein? Sozusagen äh weil (.)
- Matilda: Joa (das ist ja immer) (.) also wenn ich's jetzt so zum ersten Mal spiele, dann kriegt man das immer nicht so gut hin.
- I: Ok, weil sozusagen, da reinzukommen ist dann, ist dann sozusagen schwierig? [Oder (.)]
- Matilda: [Na], man muss halt, also das kommt ja ganz am Anfang, man muss dann auch so (.) volle Power geben, und das ist so'n bisschen (2)
- I: Wie machst Du das eigentlich, wenn Du volle Power geben willst? Also
- Matilda: ((lacht))
- I: Du musst auch wissen, ich bin ja auch kein Saxophonist. Also ich bin zum Beispiel, ich sitz auch beim Akkordeonisten mit drin, und ich bin selber Akkordeonist. Da weiß ich natürlich relativ gut, wie so die Abläufe sind und so. Aber jetzt als (.) wenn ich Saxophonunterricht mir anschau, bin ich quasi 'n kompletter Laie. Deswegen (.) frage ich dann auch manchmal so einfach Sachen. So 'wie macht Ihr'n das eigentlich?' so. Ja? [Also]
- Matilda: [Also]bei mir persönlich ist halt so'n bisschen schwer, weil ich das irgendwie nicht so gut kann, also so richtig laut spielen, also ich spiel von Anfang an eher (1) leise, auch wenn's ((lacht)) doof ist, irgendwie.

- I: Ok?
- Matilda: Abeer (2)
- I: Nicht unbedingt.
- Matilda: Ja. ((lacht))
- I: Also ich find das jetzt nicht (.) ähm es gibt Leu- (.) also ich weiß, es gibt Leute beim Akkordeon, die üben (.) die üben jahrelang, leise zu spielen und schaffen's nicht, also (.)
- Matilda: Ja, ok. ((lacht))
- I: das kann schon auch 'ne Qualität sein. Ähm, und und (.) aber wenn Du jetzt sozusagen (.) also klar, jeder macht das anders, ne? Also ich meine, wenn Inke jetzt da (.) laut spielt, dann wird sie (.) dann wird ihr Laut ein anderes Laut sein als Dein Laut, das ist gar keine Frage. Und ähm (.) aber wenn Du sozusagen für Dich jetzt Dein Laut machst, was für (.) was Du eben meintest, dieses, was man am Anfang braucht irgendwie, ja? Ähm (.) wie machst Du das? Oder wie kommst Du da rein? Oder wenn Du da drin bist, wie bist Du (.) wie (.) wie würdest Du das beschreiben?
- Matilda: Ähm (1)
- I: Was (.) worauf kommt's da an?
- Matilda: Also jetzt von der Technik her?
- I: Ja, auch von der Technik. Das ist auch 'ne rein te- kann auch gut 'ne technische Sache sein, mhm. Klar, so ne technische [Sache?]
- Matilda: [Ähm] (2) also man muss halt klar spielen schon auch.
- I: Was (.) ok, man muss klar spielen, klar im Klang klar? Oder (.)
- Matilda: Ja.
- I: Ok?
- Matilda: Oder (.) ja (.) die Töne so gezielt treffen.
- I: Ok?
- Matilda: Und dann (1) viel Luft.
- I: Ja?
- Matilda: Und (.) ((lachend)) einfach richtig laut spielen.
- I: Laut spielen, das (.) das funktioniert dann über die viel Luft, ja?
- Matilda: Ja.
- I: Was passiert eigentlich (.) was muss man eigentlich (1) wart mal, ((geht zur Kamera)) ich guck jetzt mal – ich hab immer so'n bisschen die Angst, dass das Ding nicht (.) doch, es nimmt auf. ((Geht zurück)) Was passiert eigentlich äh (.) was muss man eigentlich mit'm Körper ma-

chen, um laut zu spielen? Also wie muss man (.) muss man sich irgendwie auf 'ne bestimmte (.) weil ich weiß, beim Akkordeon ist das so, dass man bestimmte Dinge mit'm Körper machen muss. Wie is'n das beim (.) wenn Du jetzt auf'm Saxophon laut spielen willst?

Matilda: Also, man muss auf jeden Fall 'n guten Stand haben.

I: Mhm, [ok?]

Matilda: [Und] aufrecht stehen.

I: Mhm?

Matilda: Und halt (.) ja irgendwie (2) ich weiß nicht, also es ist gut, wenn man ((führt beim Reden die Hände vorm Körper nach unten)) die Bewegung mitmacht, so die Bewegung mitzumachen. Und (1)

I: [Bewegung.]

Matilda: [aber man kann jetzt nicht so] ganz steil nur dastehen.

I: Also ok. Es es hängt irgendwie mit Bewegung (.) und ähm (.) jetzt haste eben schon so 'ne Bewegung gemacht, irgendwie? ((ahmt Matildas Bewegung mit den Händen nach)) 'Bewegung mitmachen'.

Matilda: ((lacht))

I: Was (.) äh ja Du, ich find, das ist total spannend, also mich (.) das interessiert mich total. Ähm, wie ist das äh (2) was sind das dann (.) also zum Beispiel mal angenommen, Du willst jetzt dieses Anfangsmotiv, ne?

Matilda: Mhm?

I: Ähm (.) willst Du laut spielen. Gibt's da irgendwie 'ne (1) 'ne Bewegung, die Du machen würdest? Oder (1)

Matilda: Naja, es (.) also bei dem jetzt ist ja der erste Ton so ziemlich schwer. [Also]

I: [Ja?] Schwer inwiefern? Schwer zu spielen oder schwer zu (.) vom [Klang her?]

Matilda: [Ja, also] ja genau, vom Klang her.

I: Vom Klang her. Ok?

Matilda: Vom (unverständlich) ((lacht)) ähm (1) doch der erste Ton ist so bisschen (2)

I: Ist ist ok ist (.) ja, ich versteh schon, was Du meinst. Ich äh weiß schon, was Du meinst. Jaja, es ist sozusagen, ich würd 'n anderes Wort wahrscheinlich nehmen, aber das ist mit Wörtern dann halt so. Genau. Und ähm, ja? Und der is'n bisschen schwer, ok.

Matilda: Ja, dass er- dass man ihn so fallen lässt. Also ((macht die Bewegung mit

Händen vorm Körper nach unten))

I: Ok? ((ahmt die Bewegung nach)) Also es ist (.) ok, fallen. Ich (.) Du, das ist für mich auch 'ne totale (.) also das ist so'n bisschen 'ne Forschung von 'was macht man eigentlich'. Weißt Du, deswegen interessiert mich das einfach.

Matilda: Also, es gibt natürlich natürlich Leute, die machen das so richtig krass ((Handbewegung nach unten)) und die machen dann so (1) also (.) zum Beispiel, wenn man Geige spielt, oder so.

I: Ja?

Matilda: Ich war mal auf'm Konzert, [da war]

I: [Ja?]

Matilda: eine, die hat so richtig (.)also die war barfuß und so! (1)

I: Ja?

Matilda: Die hat dann die ganze Zeit rumgetanzt und so. ((lacht))

I: ((lacht))

Matilda: (Und sie war) (1) also ich weiß (.) ich mach das eigentlich eher nicht so.

I: Das wär nicht so Deins.

Matilda: Aber (.) es gibt eigentlich (.) also (.) wenn man jetzt so zuhause, also wenn man jetzt so (1) also wenn man einem jetzt sagt, dass er das machen soll, dann ist's (1) bisschen schwerer damit, weil man sich so drauf konzentriert. Aber (.) man macht das eigentlich automatisch.

Minute 06:59 – 07:38: Interviewer bedankt sich für Antworten und kündigt an, in Zukunft weiter Fragen zur Arbeit an dem Musikstück zu stellen.

I: Du hattest gesagt, das Motiv am Anfang ist fröhlich ? (2) Noch irgendwas?

Matilda: (3)

I: Weil fröhlich ist vieles.

Matilda: ((lacht))

I: Also Hänschen Klein ist auch fröhlich. ((lacht))

Matilda: ((lacht)) Naja, also (1) na das hat halt sowas schweres, aber andererseits (1) ähm (1) also es sind jetzt nicht nur Viertel-Noten oder so.

I: Ja?

Matilda: Es ist schon so leicht (.) tänzerisch.

I: Aha, ja?

Matilda: Also, das ist so 'ne Mischung aus beidem, also (1) es sind irgendwie total aggressiv und (1) aber so (.) nur (.) was (unverständlich) ((lachend)) irgendwie.

- I: Ja, verstehe. Ja ähm total. (1) Ja, nee, ok, super, cool. Und letzte Frage ((lacht))
- Matilda: [((lacht))]
- I: oder letzter Fragenblock. Ich mach jetzt auch so lang, weil's einfach die Antworten so gut sind. ((lacht)) Ähm (1) bei dem langsamen Satz, ja? Ähm (1) da sind mir diese langen Töne (.) da gib ja gibts ja immer diese ganz ganz langen Töne, ne? Und ähm (1) habt Ihr die, also hast Du die jetzt sozusagen, habt ihr die schon mal gemeinsam gearbeitet gehabt, oder oder hast Du jetzt (.) war das jetzt mehr oder weniger die erste Stunde, in dem Du den, in dem Du die so liegen lässt? Oder (1)
- Matilda: Ähm, wie jetzt?
- I: Ähm (.)
- Matilda: ((lacht))
- I: nee, das war ja (.) genau, es gibt auch noch andere Möglichkeiten. Also erstmal generell den zweiten Satz, wie lange macht Ihr den denn schon?
- Matilda: Also, wir haben ja jetzt erstmal den ersten gemacht.
- I: Genau. Ja, das hab ich letztes Mal auch miterlebt. Mhm?
- Matilda: Ja (1) den zweiten Satz irgendwie (.) zwei Stunden oder so.
- I: Ok. Und habt Ihr Euch über diese langen Töne schonmal
- Matilda: ((lachend)) also ich hab den nicht so oft gespielt, den einen Satz da.
- I: Och, dafür klingt er aber ganz gut. ((lacht))
- Matilda: [lacht] Ja, aber (unverständlich) (.)
- I: Ok. Und habt Ihr diese langen Töne schon mal gemeinsam gearbeitet? Weißte, was Ihr jetzt gerade eben nochmal gemacht habt. Diese (.) diese Geschichte mit äh (.)
- Matilda: Ja, so (.) nee. Also das (.) direkt das nicht so.
- I: Weil, ich muss sagen, ich fand diese langen Töne total faszinierend. Also das war 'ne ganz äh (.) das (.) ich hab sofort da hingehört, da wo ich die langen Töne gehört habe. Also insofern (.),
- Matilda: ((lacht))
- I: ja? Äh ok und (1) wenn Du jetzt mal beschreibst, was (.) was muss man denn machen, damit die so (.) so werden, wie sie waren? Was ist'n da wichtig?
- Matilda: Äh, meinst Du jetzt dieses (.) dieses ganz leise?
- I: Jaa, auch dieses ganz leise, aber auch das lange zum Beispiel, ne? Also so (.) wenn Du die beschreiben würdest, was ist an den Tönen wichtig? Oder was ist Dir da auch wichtig?

- Matilda: Also, man muss halt echt viel Luft haben, und (.)
- I: ((lacht)) Ja, das glaub ich.
- Matilda: ((lacht)) und, ähm (.) du darfst halt halt so gerade spielen, also (.) klar, man kann das auch Vibrato spielen, aber bei diesen (unverständlich) ist das nicht so ganz (.)
- I: Ok, gerade. Also ok?
- Matilda: Dass man so bisschen die Eins betont. Also (.) also ich würd das [eigentlich]
- I: [welche] Eins? Ok, die (.)
- Matilda: ((lacht)) Also so (1) naja, die erste Zählzeit halt. Auf dem (.) also wenn's jetzt zum Beispiel ähm (.) der erste Ton geht glaub ich zwei Takte oder so?
- I: Wir können doch mal die Noten holen.
- Matilda: Ja genau. [Da ist das] ((zeigt auf den Notenständer))
- I: [Ich hol sie mal.]((holt die Noten))Hier. Ist er da drin?
- Matilda: Ja. ((blickt in die Noten)) Also, der geht zwei Takte lang.
- I: ((blickt in die Noten)) Ja.
- Matilda: ((zeigt in die Noten)) Dass man dann hier soo ((zieht den Finger über die zwei Takte)) 'n bisschen schwerer wird.
- I: Ein bisschen schwerer. Ok (1) Ok, verstehe.
- Matilda: ((lacht))
- Minute 10:54 – 11:30: Interviewer bedankt sich und kündigt an, in Zukunft nochmal auf das Thema der langen Töne zurückzukommen.

Interview mit Matilda am 30.04.2014 Dauer: 12:04 Minuten

- I: Jo, jetzt war heute ja nicht so viel, also Ihr habt ja relativ viel so Tonleitern und sowas gemacht, ne? Und äh (.) und so Zeug. Bach war jetzt gar nicht soviel. Ähm (.) was würdest'n momentan (.) oder was würdest'e sagen, was ist Dir jetzt gerade beim Bach wichtig?
- Matilda: (3) Ähm (1)
- Minute 00:24 – 00:46: Inke kommt hinzu und verabschiedet sich.
- Matilda: Ähm (2) ich weiß nicht, also mir ist es (.) also so, das so alles in einem Tempo zu (spielen), glaub ich.
- I: Mhm? Das ist jetzt, [ok.]
- Matilda: [Und] (2) weiß nicht, ich bin wirklich (.) leg immer ziemlich viel Wert auf die Töne irgendwie.
- I: Was machst Du?

- Matilda: Ich leg immer ziemlich viel Wert auf die richtigen Töne.
- I: Das ist doch auch nicht ganz verkehrt. ((lacht))
- Matilda: ((lacht)) Manche (.) also sagen so 'ja, spiel's einfach durch, scheißegal, (1) was das für Töne sind' und so
- I: Wer zum Beispiel sagt das?
- Matilda: Na, das sagen natürlich viele Lehrer so, die halt (1) erstmal wollen, dass den Rhythmus (.) dass man den Rhythmus richtig kriegt.
- I: Ok?
- Matilda: Also das Tempo halt (3) und (2)
- I: Stimmt, Inke hat das auch mal, kann ich mich erinnern, irgendwie wenn der Ansatz dann (.) dann bei den leisen Tönen kommen manchmal nicht alle, ne?
- Matilda: Ja.
- I: Und da hat sie dann auch irgendwann mal gesagt 'einfach mal dann weitermachen' sozusagen. Aber die richtigen Töne sind Dir schon wichtig?
- Matilda: Ja [[(lacht)]]
- I: [Sozusagen. (lacht)] Naja, gut (.) und ähm (.) und wenn Du das jetzt hier mit ihr machst, (.) ähm was (1) und Du merkst zum Beispiel oder was, glaubst Du, wär ihr heute wichtig? Also worum ging's ihr heute?
- Matilda: Ähm (2) ((lacht)), naja also (1) jetzt bei dem Bach?
- I: Ja.
- Matilda: Ok. Ähm (1)
- I: Gut, da war jetzt ja (.) na doch, sag mal! ((lacht))
- Matilda: ((lacht)) Also, wir haben uns eben (unverständlich) verschriftlicht
- I: [Mhm?]
- Matilda: [Und] (1) ja (.) also (1) ich glaub schon, dass ich an diesen (.) Auftakt-sprüngen (das) hinkriege und so.
- I: [Mhm?]
- Matilda: [Und] ja (.) also (1)
- I: Mhm?, das war Dir wichtig?
- Matilda: Ja. ((lacht))
- I: Und (.) ähm (1) jetzt momentan, was haste denn (.) so für'n (.) was geht Dir so durch'n Kopf beim Bach, wenn Du ihn jetzt gerade spielst? Also, was ist jetzt das, was Dir beim Spielen auch irgendwie wichtig ist?
- Matilda: Ähm (1)
- I: Oder was Dir (.) was Du so (1) Geht Dir was durch'n Kopf?
- Matilda: Jetzt also von den Noten her? Oder (.)
- I: Kann (.) ja vielleicht die Noten, also (.) [momentan?]

- Matilda: [Weil] ich war ((lacht))
- I: [Klar.]
- Matilda: [Ja, das ist ir-] ähm (1) ja ((lacht)).
- I: Das ist wahrscheinlich auch irgendwie momentan noch nicht so viel Möglichkeiten, irgendwie noch sehr viel, also
- Matilda: [lacht]
- I: [richtige] Töne, Noten und so weiter, das ist noch relativ am Anfang, [mhm.]
- Matilda: [Also ich] weiß nicht, wenn man halt so'n (.) Stück sehr sehr oft und sehr lange spielt, dann (.) hat man, also wenn man's kann ((lacht)), dann hat das so 'ne gewisse (1) also ich weiß nicht, ich hab' da ja mal Flöte gespielt, [und]
- I: [Ah.]
- Matilda: ich hab ziemlich lange immer meine Stücke behandelt, weil ich halt (.) auch nicht wirklich geübt hab, weil's mir einfach kein Spaß gemacht hat.
- I: Mhm?
- Matilda: Und ((lacht)) ich hab das dann auch ganz schön lang gespielt, und ich hab aber an ganz andere Sachen gedacht.
- I: Mhm?
- Matilda: Ich hab's halt so runter gespielt, und (1) ich weiß nicht, also es hatte noch jetzt nicht mehr soviel mit Musik zu tun, was ich so gedacht hab. Ich (unverständlich) die Schule, und so. ((lacht))
- I: Ja, das ist ((lacht)) 'Hausaufgaben muss ich noch machen, [Einkäufe auch']
- Matilda: ((lachend)) [Ja genau.] Aber man kann da wirklich über alles nachdenken.
- I: Das kann man bestimmt [machen, ja.]
- Matilda: [Und], ja, aber wenn man's halt noch nicht kann, sollte man's wirklich tun?
- I: Wie ist'n das bei Dir (.) ähm (.) also ich kenn das von meinen eigenen Schülern, die sind ganz unterschiedlich, so was ihnen (1) wie sie an Musik dran gehen. Also was ihnen da wichtig ist, oder ähm (.) wenn Du Musikstück spielst (.) ähm (.) Du bist ja ähm (1) also Inke, man merkt das auch total, also ist ja 'ne ziemlich gute Saxophonistin so (.) also also kann echt (.) hat so gutes (.) Und ähm was was würdest'e denn sagen, was (.) wenn Du Musik machst, und Du kannst die schon. Also sozusa-

gen (.) hast die schon gut technisch gut drauf. Was (.) was geht Dir denn dann durch den Kopf? Oder was (.) also auch Hausaufgaben? Oder (.) auch manchmal was anderes?

Matilda: Hmm (1) also jetzt nur bei Inke oder generell?

I: Generell.

Matilda: Also ich weiß nicht, wenn ich jetzt (.) ähm, also es ist voll verschieden, es kommt drauf auf die (.) auf das Genre, glaub ich. Also ((lacht)), [ich weiß nicht.]

I: [Was, was so] was, erzähl mal. [Ich]

Matilda: [Also] ich spielt jetzt nicht so viel (.) Jazz oder so, aber ich hab's halt mit meinem Lehrer früher gemacht.

I: [Ok?]

Matilda: [Mit meinem] vorigen. Und (.) äh ich spiel auch in der Bigband.

I: Ok?

Matilda: Und (.) naja, wenn ich jetzt mit mehreren Leuten zusammenspiele, und das macht so richtig Spaß, dann (.)

I: Mhm?

Matilda: denk ich nicht an Hausaufgaben, sondern (1) ja (.) ((lacht)) ich weiß nicht, also ich konzentrier mich dann schon auf die Stücke, aber ich hab halt Spaß dabei.

I: Du kriegst dann Spaß. Mhm?

Matilda: Ja. ((lacht))

I: Und ähm (.) der Sp- jetzt in der Bigband spielst Du auch Saxophon ne?

Matilda: Ja.

I: Ok. Und was würdeste sagen, wie ist sozusagen jetzt der ähm (.) war das Saxophon zuerst? Also wolltest Du zuerst in die Bigband oder Saxophon machen und bist dann in die Bigband?

Matilda: Ähm (.) ich hab ja (.) schon früher angefangen, Saxophon zu spielen. Also da war ich ja noch nicht auf der Schule.

I: Ah, ok.

Matilda: ((lacht))

I: Verstehe. Also Du hast sozusagen (.) und war das (.) das war dann beim ander'n Lehrer als bei Inke? [Oder (.)]

Matilda: [Genau.]

I: Ok. [Gut.]

Matilda: [Ähm] ja, ich glaub in der sechsten Klasse hab ich glaub ich angefangen.

I: Hast Du angefangen, Saxophon zu spielen.

- Matilda: Und da hatt ich eigentlich (.) es gab so 'ne Zeit (.) die ging so von sechster bis siebter Klasse, da hab ich irgendwie nur Jazz gehört, ich fand's echt voll cool.
- I: Wow, cool! Das ist aber
- Matilda: ((lachend)) also kein (.)
- I: Du, das ist nich so (.) also Jazz?
- Matilda: ((lachend)) Ja.
- I: Was denn so?
- Matilda: Ähm, naja so (.) keine Ahnung, was. ((lacht)) Aber alles mögliche, was wir halt immer so zuhause hatten. Und dann (.) ja (.) halt nicht so (unverständlich) eigentlich, aber ähm naja es gibt ja (.) kennen Sie Electro-Swing?
- I: Vom Namen her ja. Aber so richtig gut kenn ich's nicht.
- Matilda: ((lacht)) (unverständlich)
- I: Ok? [Also]
- Matilda: [Also das]
- I: Ja? Was ist'n das?
- Matilda: Das ist halt einfach äh Swingmusik und (.) meistens halt irgendwelche (1) gemixten Sachen und
- I: [Ah!]
- Matilda: [von alten] Songs, die dann aber so'n bisschen mit (unverständlich) halt aufgepäppelt werden.
- I: Ah, cool.
- Matilda: Und, ja ich hab das (gern) ((lacht))
- I: Aha. Und ähm (.) das heißt, Deine äh und (.) und dann sozusagen (.) Deine Eltern, die haben 'ne Jazz-Sammlung, oder wie ist da (.) oder [oder]
- Matilda: [Ja, aber] jetzt auch nicht so krass so (.) ich weiß, ich hab's mir dann halt immer im Internet so angehört, [und (.)]
- I: [Aha?]
- Matilda: ähm ich wollte dann was anderes machen, wie gesagt, mit der Flöte war das irgendwie so (.)
- I: Nicht so'n, [ja.]
- Matilda: [Und] (1) ich weiß nicht (.) ich glaub, ich war auf irgendeinem Konzert auch von (.) also das haben so Schüler gemacht, und dann (.) hab ich so relativ schnell gesagt, dass ich Saxophon spiele möchte.
- I: Ok. Und das war'n Schülerkonzert? Oder (.)
- Matilda: Ja, irgendwas ((lacht))

- I: [So.] Und das (.) dann dachtest'e so: Ok, das will ich', ok? Und ähm Electro-Swing, das haben Deine Eltern wahrscheinlich nicht als Sammlung, oder (.) oder haben die das auch?
- Matilda: Nee, ich hab so'n (Klang) davon ((lacht))
- I: Ah, cool. Das heißt sozusagen, du du du kamst vom Jazz und bist dann zum Electro-Swing weitergegangen? [Oder]
- Matilda: [Ja.]((lacht))
- I: Cool. Aja. Ok. Das ist spannend, weil ähm (.) das ist (.) also ich, die Geschichten sozusagen, wie man (.) wie die Leute zu den Instrumenten finden, die sie machen, ne? Die sind (.) die sind ganz häufig ganz (.) ganz spannend. Ok. Und ähm (.) wenn Du jetzt hier mit Inke Unterricht machst äh (.) und (.) gut, jetzt macht Ihr ja Bach((lacht))
- Matilda: ((lacht))
- I: Sozusagen. Äh hast Du schon viel (.) hast Du dann schon mehr Bach gemacht, oder ist das jetzt so eher das äh (.) noch noch am Anfang?
- Matilda: Ähm (1)
- I: Oder in die Richtung, auch. Also es ist jetzt ja was anderes als Electro-Swing.
- Matilda: ((lacht))
- I: Oder Jazz.
- Matilda: Also ich hab davor (.) schon klass- klassische Sachen gespielt halt.
[Aber]
- I: [Mhm?]
- Matilda: (1) Ja (.) eigentlich nicht so viel. Also es war halt immer (.) so abwechselnd. Irgendwas
- I: [Mhm?]
- Matilda: [jazziges,] poppiges, und dann ((hustet)) wieder was klassisches, bei dem alten Lehrer.
- I: Ok?
- Matilda: Und (1) also er war glaub ich auch eher klassischer Saxophonist.
- I: Mhm?
- I:Matil- Und ich musst mir dann 'ne neue Lehrerin suchen, [oder 'n neuen Leh-
da: rer]
- I: [Ok?]
- Matilda: und (.) dann hab ich auch eher so geguckt nach klassischen, weil ich find das irgendwie (1) weiß nicht (unverständlich) ansprechend. Also es macht irgendwie (2)

- I: Ok?
- Matilda: ähm (1) ich find, wenn man so alleine spielt, macht's also mir persönlich mehr Spaß irgendwie. Dieses Schnelle und ich weiß nicht. ((lacht))
- I: Ah, ok. Das, da, was meinst Du mit 'das Schnelle'? Also (.)
- Matilda: Naja, nicht ganz.
- I: ist Jazz langsamer, oder?
- Matilda: Die Sechzehntel. ((lacht))
- I: Achso.
- Matilda: Nein, also ja (2) ähm (1) also erstmal lag's auch den (.) an den Lehrern, weil die meisten Jazzlehrer waren irgendwie 'n bisschen komisch. ((lacht))
- I: Ok. ((lacht))
- Matilda: ((lachend)) Nein wirklich.
- I: Von (.) inwie- ja (.) wie (.) ich kenn keine – also Akkordeon, Jazz-Akkordeon gibt's in Deutschland so gut wie nicht.
- Matilda: [((lacht))]
- I: [Ich kenn keine Jazz-] deswegen weiß ich nicht (.) äh ja (.) was heißt denn komisch?
- Matilda: Ähm (.) naja (1) ich weiß nicht, so'n bisschen crazy halt. ((lacht))
- I: Ah, ok.
- Matilda: Ist ja nicht schlimm oder so, aber (.) ja (.) ich steh jetzt auch nicht so auf Improvisation und so. ((lacht)) Also, ich (1)
- I: Und dann dachtest'e, ok. Und ähm wie lange bist Du jetzt bei Inke, sag mal?
- Matilda: Hmm (1) (Gott), ich weiß es gar nicht genau. (1) Ich glaube (.) seit 'nem Dreiviertel-Jahr, oder so?
- I: Ok. Aah. Also noch gar nicht so lang, wie ich dachte.
- Matilda: Nee (1) nee.
- I: Ah. Ok. Das heißt, Ihr seid sozusagen noch (.) noch so'n bisschen im (1) Ihr kennt Euch jetzt noch nicht irgendwie fünf Jahre lang und so total.
- Matilda: ((schüttelt Kopf, lacht))
- I: Ok, gut. Und ähm ja (.) Du also, ich könnt jetzt ewig weiter fragen.
- Matilda: ((lacht))
- I: Ich hör jetzt einfach erstmal auf. Ähm und ähm (.) der Punkt ist, heut war jetzt ja nicht so viel, wo ich so (.) Ihr habt ja relativ wenig Stücke wirklich gemacht, Ihr habt einfach viel durchgearbeitet. Aber es interessiert mich auch total (.) also ich find das total spannend, auch wie Du zum Instrument gekommen bist und so. Also und wie (.) und so, weil

das (.) so also zum Beispiel die Geschichte mit dem (.) mit dem Jazz, und dann Electro (.9 das muss ich mir mal dringend anhören, weil ich mag Swing total gerne, und äh (.) ich muss mal gucken äh (.) muss ich mal. (.) Findet man da auf Youtube was? Bestimmt, oder?

Matilda: Ja, auf jeden Fall. ((lacht))

I: Gut. Muss ich mal gucken. Ok. Dank Dir. Ja?

Matilda: [[[lacht]]]

I: [[[lacht]]]

Interview mit Matilda am 07.05.2014 Dauer: 12:08 Minuten

Minute 00:00 – 01:15: Vorgespräch mit Inke und Matilda: Die beiden erzählen, dass sie am Anfang der Stunde über mentales Üben Thema war und Inke ihrer Schülerin ein buch dazu mitgegeben hat.

I: Ich fand die Stelle mit dem (1) da, wo es um (.) um dieses 'was stellst Du Dir vor', fand ich ziemlich spannend. Mit dem Musical und so weiter. Und die (.) ich wär da gar nicht drauf gekommen und fand's deswegen total spannend. Ähm (.) und ich wollt jetzt eigentlich nur mal wissen, ich mein, Du hast jetzt ja sozusagen (1) hast Dir das (.) hast Du Dir das (.) vorgestellt beim Spielen dann, nachdem Ihr besprochen habt, oder wie wie war das? Kam das (1) hast Du dann dran gedacht, oder eher nicht oder war's im Hinterkopf oder wie war das?

Matilda: Hmm, also als ich's dann so spielen sollte?

I: Mhm?

Matilda: (1) Ähm ((lacht)) beim ersten Mal hab ich ja so, hab' ich's ja eh (.) ver-kackt. ((lacht)) Dann ging das nicht mehr. Beim zweiten Mal hab' ich mich dann eher so auf die Töne (1)

I: Ok.

Matilda: Also eigentlich nicht wirklich.

I: Ok. Ähm (.) und äh (1) wenn Du jetzt sozusagen, also wenn Du jetzt diese Vorstellung, die Du da hattest, also diese da von dem (.) ich find das total spannend mit dieser (.) mit diesem Solisten und dem Chor. Ähm wenn Du die jetzt auf dem (.) Saxophon umsetzen willst, also wie machst'n das?

Matilda: Ähm (1) ((lacht)) Naja, also das mit dem Chor jetzt würd ich halt (.) ja (1) also man kann ja jetzt an dem Stück nicht so viel verändern. Deshalb

- I: Mhm?
- Matilda: Einfach (.) vielleicht die Dynamik (1) bisschen (.) krasser machen.
((lacht)) [Weiß nicht]
- I: [Krassere Dynamik] Ok.
- Matilda: Also (.) das (.) also das, was ich jetzt Chor genannt hab, (.) ähm ist dann halt eigentlich leise beim zweiten Mal.
- I: Ok?
- Matilda: Und (.) ja (.) und wenn man das dann so spielt, dann kann man sich's glaub ich auch besser vorstellen.
- I: Ok. Aber, wie Du sagtest, erstmal die Noten
- Matilda: [Ja ((lacht))]
- I: [sind noch die.] Das ist ja meistens so. Ich hab nochmal 'ne Frage zu dem, worüber wir letztes Mal gesprochen haben. Und zwar ähm (.) Du hast ja erzählt, Du hast äh irgend- mit (.) in der sechsten Klasse angefangen Jazz zu hören und
- Matilda: ((lacht))
- I: Hab ich nicht gemacht in der sechsten Klasse. Deswegen find ich
- Matilda: (((lacht)))
- I: [das, also] ich find das total beeindruckend. Ähm (.) wie ist'n das (.) äh (1) wie bist Du 'n dazu gekommen? Also wie (.) wie war'n das?
- Matilda: Hm (2) ich weiß es gar nicht mehr genau.
- I: Ok?
- Matilda: Hm (1) keine Ahnung. ((lacht))
- I: War es so, dass Du (.) also Du hast ja erzählt irgendwie (.) also Deine Eltern haben auch irgendwie Jazz im (.) äh in ihrer Sammlung oder so- was, aber das war jetzt (.) war das so, dass Du sozusagen alles mal durchgehört hast, und dann bist Du beim Jazz geblieben? Oder bist Du tatsächlich nach Hause gekommen und hast gesagt) 'Jetzt will ich mir das mal anhören?' Oder hast Du's erstmal woanders gehört?
- Matilda: Also ich glaub, ich hab' mit Radio angefangen ((lacht))
- I: Ah, ok.
- Matilda: Da hab ich das dann mal so (.) naja nachmittags oder so halt gehört.
- I: Aha?
- Matilda: So nebenbei. Und (.) naja, also (.) bei Jazz war das jetzt noch nicht so, dass ich mich da so krass drüber informiert hab. (1) Sondern, also das war dann eher bei den, (.) [was danach kam.]
- I: [Was meinst Du mit] informiert? Also (.)

- Matilda: Also, dass ich mich jetzt so (1) Also ich hab mich schon dafür interessiert, aber (.) ich hab jetzt halt (1) ich weiß nicht (.) hab mir nicht irgendwie CDs oder so gekauft.
- I: Also Du hast [das]
- Matilda: [[[lacht]]]
- I: [Ok,] einfach nur so'n bisschen
- Matilda: [Ja.]
- I: [Genau.] Aber Du meintest, das war so sechste, siebte Klasse. Das war dann so 'ne (.) war dann so irgendwie 'n Jahr oder so was, das (.) oder oder (.) also wie kann ich mir das vorstellen? War das sozusagen so 'ne Zeit, wo Du sagst, wo Du einfach relativ viel immer mal wieder davon gehört hast? Oder oder war's (.) oder hat sich's dann irgendwie weiterentwickelt? Oder war's dann auch irgendwie vorbei? Weil jetzt, so (.) wie war'n das?
- Matilda: Also (.) ich hab's halt gehört und (.) ähm (.) weiß nicht, hab dann halt auch manchmal so von meinem Lehrer oder (.) von meinen Eltern zum Geburtstag so (.) Sachen bekommen. ((lacht))
- I: Ah, ok.
- Matilda: [So, so]
- I: [Weil die dann] wussten, dass Du, dass Du sowas hörst? [Oder]
- Matilda: [Ja. ((lacht))]
- I: Ok. Verstehe.
- Matilda: Aber (.) ich weiß nicht, ich bin dann, glaub ich (1) ich fand das dann irgendwann auch auf Dauer langweilig, wenn man das so hört.
- I: ((lacht))
- Matilda: Also so (.) ich hab zum Beispiel eine CD, die hab ich mir glaub ich noch nie ganz angehört. Also hinter- also am Stück. (1) Weil, also das ist eigentlich (.) das ist coole Musik, weil (.) ähm (.) das heißt irgendwie 'Dizzy Duet' oder sowas? Weiß nicht.
- I: Dizzy Duet.
- Matilda: Ja, irgendwie so. Keine Ahnung. [[[lacht]]]
- I: [Ok.] Kenn mich mit Jazz nicht [gut aus.]
- Matilda: [Also] die improvisieren halt (.) nur (.) eigentlich.
- I: Aha?
- Matilda: Und also es ist eigentlich schon schön, aber (1) ich weiß nicht, ist halt eher so (1) ja, also man kann das nicht so gezielt jetzt so hören. Das ist eher nur so [nebenbei.]

- I: [Es ist (.) ok?] Es ist eher (.) ok? Du meintest ja auch mal sozusagen, dass Du (.) hast Du zu dem Zeitpunkt (.) hast Du zu dem Zeitpunkt eigentlich schon Saxophon gespielt, als Du das (.) als Du mit Jazz angefangen hast? Oder (.)
- Matilda: Ähm (1) [nee, also]
- I: [Du hast ja vorher] Flöte gemacht, ne?
- Matilda: Ja. Also, ich hab das (.) davor, glaub ich schon.
- I: Ok?
- Matilda: gemocht. ((lacht))
- I: Und (.) wie bist'e zum Saxophon gekommen? Also, Du bist ja irgendwie von der Flöte weg, wolltest glaub ich auch von der Flöte weg, oder so, ne? Oder (.)
- Matilda: Naja, also das war zu dem ((hustet)) zu dem Zeitpunkt noch nicht so, aber (.) also (.)
- I: Und (.) also war noch nicht so. Also Du wolltest noch nicht weg von der Flöte?
- Matilda: Nee. ((lacht))
- I: Ah. Ok.
- Matilda: Also, ja (.) weiß nicht (.) naja, das war halt das mit dem Konzert.
- I: Stimmt, davon hattest Du [erzählt.]
- Matilda: (((lacht)))
- I: Ich muss ge- ich hab(.) so weit war ich im (.) genau, genau, und dann hattest Du sozusagen das Ding. Ähm (.) und was mir jetzt immer so'n bisschen (.) also Du bist ja nach dem Jazz (.) und jetzt, Du meinst, Du hörst jetzt ähm Electro-Swing?
- Matilda: ((lacht)) Mhm.
- I: Ähm (1) ok, was ist'n da (1) wenn wenn (.) was ist'n (.) was gefällt 'n Dir daran dann oder was gefällt Dir daran dann?
- Matilda: (1) Naja, es ist halt irgendwie abwechslungsreicher, weil (1) weil halt (.) noch so'n bisschen Electro (2)[Elektronisches halt drauf-]
- I: [Mit rein kommt?] Aha?
- Matilda: Und (.) naja, auch so ziemlich viel Gesang und so. (1) Also es ist einfach (.) immer so (.) relativ schnell, das meiste.
- I: Mhm?
- Matilda: Und so happy irgendwie. ((lacht))
- I: ((lacht))
- Matilda: Weiß nicht.
- I: Und (.) jetzt ist ja das, was Du auf'm (.) Saxophon machst, ist ja was

ganz anderes. Also (.) zumindest das, was ich jetzt hier momentan bei Euch erlebe. Und (.) ich find das spannend, weil Du ja einerseits (.) Du hast Jazz gehört, aber so wie ich das jetzt verstehe, hast dann, fandest das cool, aber eben auch nicht so da (.) irgendwie auch nicht ganz. Dann (.) jetzt biste (.) jetzt hörst Du Electro-Swing. Ähm (.) und (.) hast Dich aber jetzt seit 'nem Dreivierteljahr oder was hast Du, machst Du, hast Du hier bei Inke Unterricht (1) ungefähr? Ich weiß es gar nicht, meintest Du, glaub ich, letztes Mal.

Matilda: Ja. ((lacht)) Hab ich nicht genau (.)

I: Ist ja auch wurst. Auf jeden Fall 'n ganzes Weilchen. Und ähm und ähm (.) hast Dich ja aber, meintest Du das letzte Mal, hast Dich jetzt auch tatsächlich vom Jazz-Saxophon irgendwie weg entschieden, auf 'ne Art und Weise, ne? Oder (.) oder warst zumindest, warst (.) Du hast Dich jetzt sozusagen eher hier (.) ja, hast bist hier zum klassischen Saxophon gegangen. Und das find' ich 'ne spannende Sache. Wie, könntest Du sagen, wieso?

Matilda: Ähm. (1)

I: Also Du hattest [ja – ja?]

Matilda: [Also so viel] Jazz hab' ich bei meinem alten Lehrer auch nicht gespielt, aber (.)

I: Ok?

Matilda: ((lacht)) also der war

I: [Was hast'n da gespielt?]

Inke: [(Wer war'n das?)] Bei Frank, meint Ihr jetzt?

Matilda: Ja ((lacht)). Also der ist auch klassischer

Inke: Frank ist Klassiker durch und durch.

I: Ach so.

Inke: ((lacht))

Matilda: Also klar, der hat halt auch so (.) na sowas gemacht! Also so

Inke: Jaja, klar.

Matilda: fand ich das.

Inke: Aber ist jetzt kein Jazz-Saxophonist, [ne?]

I: [Ah], ok, ok (.) und

Inke: ((lacht))

I: das ist jetzt erstmal wurst. Ähm (.) und äh und (1) was würdest'e sagen, ich meine jetzt mal, Du machst auf'm Saxophon was (.) musikalisch ganz anderes, als Du hörst. Zumindest momentan. Warum?

- Matilda: Hm, also so nebenbei, also ich hör nicht nur Electro-Swing.
- I: Was hörst'n noch?
- Inke: ((lacht))
- Matilda: ((lacht)) Ich hör auch so (.) ähm (.) naja (.) Postrock und so.
- I: [Aha?]
- Matilda: [Also so] in die (.) Rock- (.) ich weiß nicht. ((lacht))
- I: Ah, ok.
- Matilda: Also alles mögliche so.
- I: Ok. Also (.) das (.) das heißt, Du hörst 'ne ganze Menge, das ist (.) ist eh klar. Also, das hätt ich jetzt auch nicht (.) ich hätt jetzt nicht gedacht, dass Du den ganzen Tag nur Electro-Swing hörst. Aber (.) [ähm]
- Matilda: [[[lacht]]]
- I: ((lacht)) ähm trotzdem ist das ja, was Du hier machst, nochmal was ganz anderes. Also es ist ja auch kein Indie-Rock.
- Matilda: Jaa, also (2) ich hab' ehrlich gesagt keine Ahnung, also [ich]
- I: [[[lacht]]] Gute Antwort.
- Matilda: ((lacht)) Nein, ich würde (.) also (.) ich hätte jetzt auch nichts dagegen, Gitarre zu lernen, oder so. Aber (1) ähm (1)
- I: Hattest Du nicht sogar mit Gitarre? Nee, Du, hattest Du nicht. Du hattest [kamst vom Flöten-]
- Matilda: [Doch, ich] hab's probiert.
- I: Hast's probiert. Ah, ok.
- Matilda: In letzter Zeit, also zu Hause so'n bisschen. (1) Aber (.) ich fand das irgendwie nicht so gut ((lacht)) irgendwie.
- I: Ok?
- Matilda: Also (1) weiß nicht. Also klar, also wenn ich's könnte, dann würd ich wahrscheinlich auch sowas spielen wollen und so, aber (1)
- I: Aha? (2) Jetzt erstmal (.)
- Matilda: Ich weiß nicht, ((lachend)) was es irgendwie so ist.
- I: Ok, ist in Ordnung, ok.
- Matilda: Und ich weiß, also man hat ja dann (.) mit verschiedenen Sachen auch zu tun, wenn man (1) also (1) wenn ich jetzt Klassik hören würde, dann (.) wär das nicht so abwechslungsreich irgendwie. ((lacht))
- I: Ok, also das heißt, das ist sogar (.) also das ist kann (.) ist sogar so, dass, weil Du Klassik nicht den ganzen Tag hörst, ist jetzt Saxophon was, mal was anderes? Oder (.)
- Matilda: Naja, nicht Saxophon, sondern halt die Stücke. [(Ja.)]
- I: [Die Stücke,] die Du hier spielst?

Matilda: Ja.

I: Ok. Gut, ok. Dann erstmal Danke.

Matilda: ((lacht)) Gern.

Interview mit Matilda am 21.05.2014 (1) Dauer: 07:15 Minuten

Minute 00:00 – 00:32: Der Interviewer und Matilda unterhalten sich über die Schule der Schülerin. Sie vergleicht sie mit der Nachbarschule. Ihre Schule habe eine gemischte Schülerschaft. Die Nachbarschule sei eher „schick“.

I: Ähm ok, erzähl mal. Ähm an was aus der jetzt (.) aus der Stunde kannst Du Dich jetzt noch gut erinnern? Was ist Dir jetzt noch im Kopf? Oder was geht Dir jetzt so als erstes durch den Kopf, wenn Du Dich zurückerinnerst?

Matilda: Äh (.) die Klavierstimme ((lacht))

I: Die Klavier- (.) was?

Matilda: Also die Klaviernoten sozusagen.

I: Die Klaviernoten, [ok?]

Matilda: [Ja.]

I: Und was geht Dir da durch'n Kopf? Oder was (.) was [welche Stelle?]

Matilda: Naja, dieses Hin- und Her-Spiel zwischen [The- (.)]

I: [Ah.]

Matilda: also (.) ja so Begleitung und (2) (((lacht)))

I: [Beim Bach jetzt,] ne? Oder (.)

Matilda: Ja, genau.

I: Genau, das sozusagen so (.) ok und (.) was ist daran (.) oder was was ist daran wichtig? Oder, oder, oder (.) oder könntest Du (.) hast Du 'ne Idee, warum Du das jetzt noch so im (.) im Kopf hast?

Matilda: Ähm weil ich mich, glaub ich, davor nicht so richtig damit beschäftigt hab.

Inke: ((im Vorbeigehen)) Tschüs!

Matilda: Tschüs.

I: Ah, ok. Das war also sozusagen für Dich 'ne (.) 'ne neue Angelegen[heit]

Matilda: [Ja.]

I: und deswegen dann besonders, ok. Ähm (.) gut. Ahm ich würd gern mal zu dem ersten (.) allerersten Stück gehen. Das hab ich jetzt ja nicht ganz mitgekriegt am Anfang. Aber ähm (.) wie wie war'n die Geschichte? Ähm Inke hatte Dir die Noten irgendwie letztes Mal gegeben oder so-

was, ne? Oder hast Du das schon länger?

Matilda: Nee, das hat sie mir heute gegeben.

I: Ah, das war heute. Das war komplett neu↓?

Matilda: Ja.

I: Ok. Und ähm (.) das heißt, Du hattest Dir das auch noch nicht angehört oder irgendwie sowas?

Matilda: Nee.

I: Nee. Aber sie hat Dir jetzt irgendwie 'ne CD mitgegeben, ähm?

Matilda: Ja, also das gehört halt zu dem Heft. Und das

I: [Ah.]

Matilda: [kann man] dann mit so spielen.

I: Ok, das ist dann sozusagen (.) und das ist dann nur 'ne Begleitstimme, die Du da hast? Oder hast Du dann sozusagen auch noch 'ne Version, die Du Dir auf Saxophon anhören kannst? Also, dass da?

Matilda: Ja, genau. Also es ist halt immer bei denen, also bei dem Verlag irgendwie so, dass die halt (.) alles mal nur mit Begleitstimme

I: [Mhm?]

Matilda: [und alles mit] (.) Saxophon machen.

I: Ja. Ok. Ähm (.) ok, ähm ((summt))hm-hm-hm-hm-hm, das heißt, Du hast das eigentlich eben vom Blatt gespielt?

Matilda: Ja.

I: Ah, cool.

Matilda: ((lacht)) [Nja.]

I: [Ähm] (.) bei (.) gibt's was, was Dir an dem Stück gefällt, so auf den ersten Eindruck?

Matilda: (2) Hm (.) na, dass man's so gut vom Blatt spielen kann. (((lacht)) ich weiß nicht.)

I: (((lacht))) Na, das ist doch schonmal was. ((lacht))

Matilda: Also (.) also es macht auf jeden Fall Spaß. Ich weiß gar nicht.

I: Weißt noch nicht so. Ok?

Matilda: Ist halt nicht so schwer jetzt unbedingt, aber (.) man kann trotzdem (.) viel da dran machen eben.

I: Ok?

Matilda: Glaub ich.

I: Inwiefern viel dran machen? Was was glaubst Du, was man da (.)

Matilda: Also, so dynamisch auf jeden Fall.

I: Aha?

Matilda: Und (.) ja, also man könnte ziemlich viel ausprobieren, glaub ich.

- I: Ok.
- Matilda: ((lacht))
- I: Ok. Ähm (.) Ausprobieren, (.) weil es (.) weil es so frei ist? Oder oder (.) nein, weil es (.) weil es so viele Möglichkeiten bietet? Oder (.)
- Matilda: Hm, ja. Also es ist halt (1) ich weiß nicht, also es ist nicht so (.) also es kommt halt (.) relativ oft das gleiche.
- I: Mhm?
- Matilda: Und (3) naja, also das spielt man ja dann nicht durchgängig immer gleich.
- I: Nee, ja, das wär wahrscheinlich eher langweilig, ne?
- Matilda: [Ja] eben. [((lacht))]
- I: [((lacht))] Ok. Ähm (.) haste jetzt eigentlich auch schon fast mit beantwortet, würd ich sagen, aber trotzdem nochmal: Was ist jetzt – ja, ist doch noch mal was anderes – was ist jetzt an dem Stück gerade für dich wichtig? Oder was würdest Du jetzt erstmal als wichtig sehen in dem Ding?
- Matilda: (3) Hm (3) ((lacht)) ähm (2)
- I: Nix?
- Matilda: Keine Ahnung. [((lacht))]
- I: [((lacht))] Ok.
- Matilda: Weiß ich nicht. Ich glaub, dazu müsst ich's nochmal üben.
- I: Ok. Gut. Ähm, genau. Dann (.) ähm ((schaut in sein Notizbuch)) lass uns mal zum Bach gehen, jetzt dritter Satz heute. Ähm (3) gibt's da noch irgendwie (.) doch, das war die Geschichte mit diesem Wechsel zwischen Klavier und und Saxophon. Ähm was ist da momentan für Dich wichtig bei dem Stück?
- Matilda: Ähmm (.) also (2) ja ich würd halt sagen, genau das. Ähm (.)
- I: Also dieses, ok, wie (.)
- Matilda: dass man so auf's Klavier 'n bisschen mehr hört, und so.
- I: Ok?
- Matilda: Und (1) ja, dass ich (1) also auch das, was wir jetzt geübt haben, mit den Sprüngen und so. Dass ich das im Spielen hinbekomme. (1) Ja.
- I: Was (.) ok (.) hm wie würdest'e denn (.) oder was (.) was machste denn, damit die Sprünge was (.) oder haste irgendwie 'ne Idee, wie Du das (.) wie Du das übst, dass die (2) äh schön werden, wie Du gerade sagst?
- Matilda: Hm. (lacht))
- I: Was da wichtig ist? Oder (2)

- Matilda: (2) ((verneinend)) mhm.
- I: Nicht?
- Matilda: [Ich weiß nicht. Also]
- I: [Das ka- kann ja auch] 'ne gute Antwort sein. Also das is' ja durchaus auch (.) mhm]
- Matilda: Ähm naja, wie wir uns vergeben und so. Gut (.) das sind ja irgendwie nur drei oder so.
- I: Diese Sprünge?
- Matilda: Ja. Also, so
- I: Mhm?
- Matilda: Ja, ich würd dann halt nur (1) den Ausschnitt (1)
- I: Den Ausschnitt [machen?]
- Matilda: [wiederholen.] ((lacht))
- I: Ok? (1) Ähm (1) in Ordnung. Ähm (.) was verbindest Du den bei dem Bach insgesamt mit dem Stück? So also was (.) hat das für Dich irgend 'ne (.) Verb- verbindest Du damit irgendwelche Vorstellungen oder (.) oder Gefühle? Oder (.)
- Matilda: Also ich find, das ist gar nicht so fröhlich. Also (.)
- I: Aha?
- Matilda: Ich weiß nicht warum, aber irgendwie (.) vielleicht spiel ich's irgendwie auch nicht so, aber (2) ich fand das eher 'n bisschen (1) naja tragisch irgendwie. Also (.)
- I: Aha?
- Matilda: Ich weiß nicht, auf keinen Fall so richtig fröhlich.
- I: Ok.
- Matilda: Auch so von dem Anfang her und so.
- I: Auch der Anfang von dem (.) hm Du meinst jetzt den ersten Satz, ne? [Oder]
- Matilda: [Nee nee], also
- I: Ach bei dem dritten [Satz jetzt.]
- Matilda: [Genau.]
- I: Ok. (2) Äh (.) tragisch, ok?
- Matilda: ((lacht)) Ja irgendwie so.
- I: Ja das ist spannend, weil äh weil Inke ja meinte, hier so 'fröhlich' und 'Sprünge' und so und 'Allegro auch fröhlich' und so, ja. Das ist spannend. Ähm das ist äh (.) ok, ja? Aber das ist ja, hm. (.) Vielleicht können wir da mal (.) vielleicht können wir da mal bei dem nächsten Mal vielleicht (.) ähm, wenn Du das jetzt noch 'n paar Mal machst, vielleicht

bildet sich ja auch noch irgendwie was heraus, dass Du nochmal (.) vielleicht noch 'n klareres (.) also ich find diese Idee mit dem 'tragisch' schon ziemlich (.) spannend. Und vielleicht können wir da nochmal drüber reden.

Matilda: Mhm?

I: Das würde mich sehr interessieren. Ähm (.) ok. Ähm (2) nö. Das wär's.

Matilda: [Ok.]

I: [Dank Dir.] Dann hab 'n guten Heimweg.

Interview mit Matilda am 21.05.2014 (2) Dauer: 00:57 Minuten

Der Interviewer spricht Matilda ein weiteres Mal auf ihre Vorstellungen zum dritten Satz der Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach zu befragen.

I: Ähm (.) ich bin jetzt nochmal bei diesem, was Du meinst mit dem 'tragisch', hängengeblieben. Auf jeden Fall 'nicht fröhlich'. Bei dem Bach. Ähm (.) hast Du 'ne Idee, warum?

Matilda: Ähm (3) ((lacht)) (2) nein. ((lacht))

I: Nicht?

Matilda: Ich weiß nicht, also ähm (1) ich find das insgesamt, also (1) klar, man kann das so mit dem Springen und [so]

I: [Aha?]

Matilda: versuchen, fröhlich zu spielen und so. Aber (.) ich glaube, auch so von den Tönen her (.)

I: Aha?

Matilda: haut das nicht so ganz hin. [Also]

I: [Haut], ja [ok?]

Matilda: [Also ich] find dann halt den Anfang irgendwie, da kann man nich so viel fröhliches (1) mit reinbringen. ((lacht)) Also (.) ich weiß nicht. Vielleicht liegt das ja irgendwie an dem (.) Auftakt? Oder (2) also ja. (3)

I: [Kannst]

Matilda: [Sonst] ((lachend)) ich kann noch (nicht (.)

I: Ok. Aber danke.

Interview mit Matilda am 11.06.2014 Dauer: 11:16 Minuten

I: Aber Du bist jetzt trotz der langen Zeit relativ gut reingekommen wie-

der. Oder (.)

Matilda: Naja. ((lacht))

I: [[[lacht]]]

Matilda: [Geht so.]

I: Geht so?

Matilda: Nja.

I: Ähm sag mal, wenn Du jetzt direkt an die Stunde zurückdenkst, was ist'n so noch die erste Szene oder (1) das erste Thema, was Dir noch so in Erinnerung ist? (3) So gleich das erste, gar nicht (.) irgendwie viel, sondern so was war das erste? Das, was Du jetzt (.) direkt in Erinnerung hast?

Matilda: Äh, naja, das, was wir die ganze Zeit gespielt haben. Also (.)

I: Den Bach.

Matilda: Ja. Also den einen Auszug da.

I: Diesen einen Auszug. Das war gegen Ende, ne? Vom [ersten Satz.]

Matilda: [Mhm.]

I: Oder bis zum (.) bis zum Schluss. Und ähm (2) was ist'n (1) an der Stelle, die Ihr jetzt gerade gemacht habt (.) was ist'n da jetzt für Dich gerade wichtig beim Üben? Oder was (1)

Matilda: Äh, naja, also dass ich da einfach (2) durchkomme? ((lacht))

I: Aha?

Matilda: Und weiß nicht (1) irgendwie alles?

I: ((lacht)) Irgendwie alles. Noch relativ viel. Noch am Anfang sozusagen?

Matilda: Ja.

I: Mhm? Und ähm (1) was übst'n Du gerade vom Bach eigentlich so insgesamt? Übst Du den ganzen ersten Satz? Oder (.)

Matilda: Ich hab jetzt eigentlich gar nicht den ersten geübt, sondern ((lachend)) den dritten.

I: Oh. ((lacht))

Matilda: Ja. ((lacht)) Und (1)

I: Ok.

Matilda: ja.

I: Und woran arbeitest Du da gerade?

Matilda: Naja, da hab ich jetzt nochmal das ähm so (1) halt (.) das geübt, was ich schon (2) so einigermaßen konnte.

I: Mhm?

Matilda: Und hab mir halt so den zweiten Teil angeguckt.

I: Ok. Also das, was Du konntest, gesichert nochmal, oder so könnte man das sagen. Ok. Und ähm (2) was ist'n beim Bach momentan insgesamt so (.) was sind denn da jetzt die wichtigen Punkte insgesamt gerade für Dich? Wenn Du den jetzt gerade arbeitest?

Matilda: Also, gut zu atmen, würd ich sagen, weil das ist halt [irgendwie]

I: [Mhm?]

Matilda: [relativ] anstrengend. Ähm (.) und ja, dass es irgendwie flüssig hinzukriegen, irgendwie."

I: Ok? Ähm (1) nochmal jetzt zu der Stelle eben zurück, die Ihr jetzt (.) die Zeit über gemacht habt. Da hattet Ihr am Anfang so 'ne Geschichte, wo Ihr (.) so aufge- (.) wo Du so Teile gespielt hast und dann wieder Takte nicht, ne? Ähm ((singt die Stelle an)) das ist glaub' ich die Stelle, ne? Ähm (1) was ist'n, wenn Du jetzt die Stelle üben würdest, was is'n an der für Dich wichtig?

Matilda: (2)Hm (2) naja, dass ich das halt (.) also nicht alles so gleich spiele, sondern wie so 'ne Art (Wechsel) halt so (.)

I: Würdest Du (.)

Matilda: Immer so abwechselnd.

I: So abwechselnd, versuch das nochmal, in Worte zu fassen. Was was (.) wie wären die (.) die Unterschiede?

Matilda: Also sie meinte jetzt nur, dass es halt irgendwie ähm jeweils immer die (.) also der erste und der dritte Takt und so (.) ähm (1)

I: Ja?

Matilda: Dass die halt so (.) 'ne Basis haben irgendwie (1)

I: 'Ne Basis?

Matilda: Also, ja keine Ahnung, das ((lacht))

I: Nee Du, das (.) ist'n gutes Wort. Also (.)

Matilda: Irgendwie (.)

I: Ja?

Matilda: Naja, die sind so relativ (1) gleich, [kann]

- I: [gleich?]
- Matilda: man sagen, [und]
- I: [Ok?]
- Matilda: die andern, die geh'n dann halt so auf, und (1) hm (.) ich weiß nicht. (1)
Also das ist ((lacht))
- I: Die geh'n auf. Ok.]
- Matilda: [anders], irgendwie.
- I: Anders. Ähm (1) das Aufgehen, könn- könntest Du das noch irgendwie beschreiben? Also ich versteh schon, was Du meinst, aber (2)
- Matilda: Ähm, naja, das äh (.) das fängt ja oben an und geht dann so runter und
- I: Aha?
- Matilda: "irgendwie"
- I: Und das ist (2) ((singt die Stelle an)) Das sind diese ((singt die Stelle weiter)) ok. Und Du sagst jetzt: 'das ist jetzt wichtig, sie hat das gesagt?' Würdest Du das an der Stelle so, auch so sehen? Also findest Du das überzeugend, was sie da jetzt gesagt hat? oder (.)
- Matilda: Ja. Schon.
- I: Ok. Und ähm (1) jetzt haben wir viele von den Stellen, die Ihr vor (.) vor (.) beim letzten Mal gemacht habt, gar nicht mehr so gemacht. Ich kann mich nur noch erinnern, dass (.) wir hatten uns da ja auf dem Schulhof noch drüber unterhalten. Du meintest, Du findest einige Stellen, die jetzt so als hm 'fröhlich' genannt worden waren, unter Umständen gar nicht wirklich fröhlich, sondern (.) oder bist zumindest so'n bisschen (.) überlegst gerade, was die eigentlich sind, so. Ähm (1) jetzt hast'es in der Stunde nicht gemacht, aber hast Du schon, hast Du vielleicht während des Übens 'ne klarere Vorstellung so'n bisschen oder bist'e da bei (.) bei deiner Frage weitergekommen?
- Matilda: Nee, nicht wirklich.
- I: Nicht wirklich. Ok.
- Matilda: Also (1)
- I: Ähm, Nö, ist ja (.) Mhm. Ähm, ok. Gut, in Ordnung. Äh, vielleicht noch zum allerersten Stück ganz kurz? Ähm (.) das ist jetzt ja das zweite Mal, dass Ihr das macht, ne?
- Matilda: Ja.

- I: Ja, so in etwa, glaub ich. Und ähm (2) was magst'n an dem?
- Matilda: (1) Was ich mag? Oder (.)
- I: Mhm? Was magst Du daran? Oder was magst Du auch nicht?
- Matilda: (2) Nja, das ist halt (1) also, so im Gegensatz zu dem anderen Stück, also (1)
- I: Mhm?
- Matilda: ((hustet)) 'Tschuldigung. ['Tschuldigung ((lacht))]
- I: [Kein Ding.] Kein Ding.
- Matilda: hat's halt irgendwie so'n (1) ähm (1) naja, so 'ne bestimmte Richtung würd ich sagen. Also da (1)
- I: Mhm?
- Matilda: Also eigentlich nicht Richtung, sondern so Stimmung. Also, das ist halt nicht so beides gemischt, sondern eher (1) so ruhig und so.
- Minute 06:00 – 06:16: Matilda muss husten, es entsteht ein kurzes Gespräch über Husten.
- I: Du meinstest, das ist nicht äh es ist nicht so klar getrennt, meinstest Du? Oder es ist klar getrennt? Ich weiß jetzt gerade (.) also im Vergleich zum Bach? Nee, was (.) was war nochmal der [Unterschied?]
- Matilda: [Also], naja beim Bach ist halt so (2) also weiß ich persönlich ja nicht ob es fröhlich oder (.)
- I: Da ist es (.) ah verstehe. Da ist es noch noch (.) ok?
- Matilda: Ja, und da ist es halt so einheitlich. Also das ist irgendwie leichter, das (unverständlich)
- I: Ja. Ist klarer. Ok, verstehe. Also das kann dann (.) mhm, ok. Und (.) was gefällt Dir beim Bach?
- Matilda: (2) Hm ((lacht)) naja (2) äh jetzt von der Stimmung her? Oder (.)
- I: Zum Beispiel von der Stimmung her. Kann aber auch was anderes sein. Also das ist vollkommen, was Du (.) was Dir durch'n Kopf geht. Wenn Du jetzt mit der Stimmung denkst, ja, zum Beispiel.
- Matilda: (2) Hm (2) ich weiß nicht. Also irgendwie (1) ähm (2) da ich das ja nicht so gut zuordnen kann (1)
- I: Mhm?
- Matilda: fällt es mir glaub' ich auch 'n bisschen schwerer, das irgendwie so (2) also gut zu spielen, weil das halt irgendwie bisschen (1) nja, keine Ah-

nung. ((lacht))

I: Hm, vielleicht, weil's ähm noch [äh weil's]

Matilda: [Also], es ist jetzt nicht so spannend, wenn man das so übt und so,
[weil]

I: [Mhm?]

Matilda: es gibt ja (.) also wie bei dem anderen Stück jetzt (.)

I: Mhm?

Matilda: Ja, besonders spannend ist das jetzt auch nicht, aber ähm (1)

I: Aber anders?

Matilda: Ja, man hat halt so, so (1) keine Ahnung ((lacht)) ähm (1) ja, genau.
Man weiß da relativ gut, was man spielen soll

I: [Aha?]

Matilda: [und] wie man das spielen soll. Und bei dem is' halt irgendwie anders.

I: Mhm?

Matilda: Aber ich glaub, man kann sich da ziemlich viel verschiedenes so reininterpretieren.

I: [Mhm?]

Matilda: [Und deshalb] (2)

I: Und ähm (1) das heißt, Du meinstest jetzt gerade (.) also, dass (.) Du bist ja noch so'n bisschen auf der Suche, könnt' man das vielleicht (.) oder so, so wirkt das ja. Also es ist ja noch nicht so ganz (.) Du bist ja noch nicht so ganz entschieden und so klar. Ähm wie gehst'n da jetzt vor oder wie (.) wie würdest, wie (.) wie gehst'n jetzt in Zukunft auch damit vor, sozusagen? Also hast'n Plan, das irgendwie (.) wie Du das (1) wie Du Dir das klarer machst?

Matilda: Hm (2) naja, ich probier's immer so bei einzelnen Stellen

I: Mhm?

Matilda: also, das (1) irgendwie mehr zu verstehen irgendwie, aber (1)

I: Mhm?

Matilda: Ich weiß, dass so im großen und ganzen (2) dass jetzt nicht so viel passiert. Also ((lacht))

I: Mhm?

Matilda: Ich weiß, ich hab [irgendwie]

I: [Muss ja] auch nicht. Also [ist ja]

Matilda: [Ich] werd's einfach (1) probieren zu üben. Und dann (1) kommt das vielleicht irgendwann ((lacht))

I: [[[lacht]]]

Matilda: oder auch nicht.

I: Auch nicht. Ok. Super (.) ähm

Matilda: Das ist halt irgendwie so'n bisschen

I: Ja?

Matilda: doof bei solchen Stücken dann, wenn man (1) also ich weiß nicht, das ist jetzt (.) also (1) wenn man das jetzt so übt und so, dann ist das relativ langweilig, weil man halt

I: Mhm?

Matilda: naja, da sind halt nur Noten. Und die spielt man dann und (1)

I: Mhm?

Matilda: Und viel nicht so. ((lacht)) (1) also (1)

I: Man hat noch nicht viel mehr als einfach nur die Noten?

Matilda: Ja genau.

I: Mhm. Und im Idealfall, wie wär's (.)also Du hast jetzt schon als Gegensatz zum Beispiel dieses andere Stück da beschrieben. So weit ich Dich verstanden hatte, da war jetzt der (1) der Unterschied, dass sozusagen (.) dass es da schon mehr klar ist und dass Du deswegen da auch mehr weißt, was Du üben (1) also sozusagen wenn Du da übst, dann übst Du halt nicht nur Noten, sondern Du hast auch noch andere (1)

Matilda: Ja, sozusagen.

Minute 09:44 – 10:48: Interviewer fragt, ob Matilda sagen, kann, was spannende Stücke ausmacht. Matilda hat keine Antwort und erzählt, wie sie den Flötenunterricht wegen langweiliger Stücke beendet hat.