

**Sprache im Instrumentalunterricht. Eine Untersuchung über
Inhalt und Funktion mündlicher Kommunikation im
Klavierunterricht**

Master-Arbeit
im Kernfach Musik

vorgelegt beim Prüfungsausschuss der
Fakultät Kunst- und Sportwissenschaften (Fakultät 16)
der Technischen Universität Dortmund

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. phil. Mechthild von Schoenebeck

Eingereicht von

Sebastian Herbst

129168

Master of Education

Musik, Germanistik, Erziehungswissenschaften

am

17.06.2014

Inhaltsverzeichnis

	Danksagung	S. 4
	Einleitung	S. 5
1.	Musik und Sprache	S. 8
1.1.	Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Musik und Sprache	S. 10
1.1.1.	<i>Phonetik</i>	S. 11
1.1.2.	<i>Semiotik, Semantik</i>	S. 11
1.1.3.	<i>Syntax</i>	S. 14
1.2.	Zum Problem des Musikverstehens	S. 14
1.3.	Möglichkeiten musikalischer Beschreibung	S. 16
1.3.1.	<i>Musikbeschreibung auf der Ebene der Wortklassen</i>	S. 19
1.3.2.	<i>Musikbeschreibung auf syntaktischer Ebene</i>	S. 25
1.3.3.	<i>Musikbeschreibung auf morphologischer Ebene</i>	S. 27
1.3.4.	<i>Musikbeschreibung auf der Ebene der Stilfiguren</i>	S. 30
2.	Das Forschungsprojekt	S. 36
2.1.	Fragestellung	S. 37
2.2.	Methoden	S. 38
2.3.	Probanden	S. 38
3.	Ergebnisse des Forschungsprojekts	S. 39
3.1.	Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht	S. 40
3.1.1.	<i>Der Beginn</i>	S. 40
3.1.2.	<i>Die Erarbeitungsphase</i>	S. 41
3.1.2.1.	<i>Die Erarbeitungsphase mit Fokus auf manuellen und technischen Fähigkeiten</i>	S. 45

3.1.2.2.	<i>Die Erarbeitungsphase mit Fokus auf Interpretation und Klang</i>	S. 47
3.1.3.	<i>Der Schluss</i>	S. 48
3.2.	Möglichkeiten musikalischer Beschreibung	S. 52
3.2.1.	<i>Fachtermini</i>	S. 54
3.2.2.	<i>Dynamik</i>	S. 57
3.2.3.	<i>Tempo</i>	S. 60
3.2.4.	<i>Notenwerte</i>	S. 62
3.2.5.	<i>Rhythmus</i>	S. 63
3.2.6.	<i>Tonhöhe</i>	S. 65
3.2.7.	<i>Fingersatz</i>	S. 66
3.2.8.	<i>Anschlag</i>	S. 68
3.2.9.	<i>Artikulation</i>	S. 73
3.2.10.	<i>Interpretation</i>	S. 76
3.2.11.	<i>Klang</i>	S. 80
3.2.12.	<i>innere Vorstellung</i>	S. 83
3.2.13	<i>Präzision</i>	S. 85
3.3.	Die Grenzen des Sagbaren und ihre Überwindung	S. 88
3.3.1.	Der Rückgriff auf die Demonstration	S. 89
3.3.2.	Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen	S. 91
4.	Abschließende Bemerkungen und Ausblick	S. 97
5.	Literaturverzeichnis	S. 100
6.	Abbildungsverzeichnis	S. 104
7.	Anhang	S. 106
8.	Eidesstattliche Versicherung	S. 151

Danksagung

Musik und Sprache nahmen immer einen hohen Stellenwert in meinem Leben ein. Dafür danke ich meiner Familie, besonders aber meinen Eltern, die mir diesen Weg ermöglicht haben und mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben.

Ganz herzlich möchte ich mich bei den Betreuerinnen meiner Masterarbeit bedanken. Frau Prof. Dr. phil. Mechthild von Schoenebeck danke ich für ihr Interesse und ihre Bereitschaft dieses interdisziplinäre Forschungsprojekt zu betreuen und zu unterstützen. Frau Dr. Kerstin Leimbrink danke ich für die Inspiration und Anregung, die sie mir durch ihre engagierte Arbeit im Themenbereich „Sprache und Musik“ gegeben hat. Vor allem möchte ich beiden für die vielen sehr hilfreichen Anregungen und Gespräche während meiner Masterarbeit danken.

Ein besonderer Dank gilt auch der teilnehmenden Musikschule und speziell den teilnehmenden Lehrkräften und Schülern, die mir die Videoaufzeichnung der Unterrichtsstunden ermöglicht haben.

Sebastian Herbst

Dortmund, im Juni 2014

Einleitung

„Man versteht Musik genauer, wenn man die Mühe nicht scheut, sich die Struktur der Sprache, in der über sie geredet wird, bewußt zu machen.“¹

„Wer nichts als Sprachwissenschaft versteht, versteht auch die nicht recht.“²

Das Verhältnis von Musik und Sprache ist ein Verhältnis, das bei Wissenschaftlern sowie Künstlern sehr von Interesse ist, ein Verhältnis, dem sie sich mit dem Ziel nähern, es vollständig zu durchdringen und zu verstehen. Dabei lässt sich dieses Verhältnis aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Die einleitenden Stellungnahmen von Dahlhaus und Rezat machen aber vor allem eins deutlich: Um die Musik zu verstehen, müssen wir uns der Sprache bewusst sein, mit der über sie geredet wird. Beide Disziplinen machen sich gegenseitig notwendig. Rezat hält zurecht eine interdisziplinäre Betrachtung für notwendig, „um Raum für ein neues und vernetztes Denken sowie eine (wissenschaftliche) Erfassung der Welt zu ermöglichen.“³ Ihr geht es darum, „den Blick über die Grenzen des eigenen Faches hinaus zu ermöglichen, um die Stellung, Verzahnung und Verwobenheit der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin im Gefüge der Gesamtwissenschaft erfassen zu können.“⁴ Nur der sogenannte Blick über den Tellerrand kann uns annähernd an das vollständige Durchdringen und Verstehen des eigenen Faches führen. Das Sprechen über Musik bringt immer die Behauptung mit sich, „das wirklich Wesentliche an Musik entziehe sich den Worten“⁵, denn „die Grenzen der Sprache sind nicht die Grenzen der Welt.“⁶ Dabei fällt immer auch der Begriff des „Unsagbaren“. Diese resignierende Haltung ist eine bequeme Begründung für die angebliche sprachliche Ohnmacht über das, was wir meinen nicht in Worte fassen zu können – die Musik. Verfolgt man allerdings ein wenig den Bereich der musikkritischen Texte in der Presse, so lässt sich eine Ohnmacht

¹ Dahlhaus 1973, S. 46

² Rezat 2008, S. 149

³ Rezat 2008, S. 149

⁴ Rezat 2008, S. 149

⁵ Oehlschlägel 1981, S. 308

⁶ Faltin 1985, S. 149

innerhalb der musikalischen Beschreibung keineswegs feststellen. Ganz im Gegenteil zeigen sich die Autoren sehr kreativ.

Der Musikunterricht ist schließlich ein Ort, der ohne Sprache nicht auskommen kann. „Jeder Musikunterricht ist [...] auf die Sprache als dem wahrscheinlich wichtigsten Kommunikationsmedium zwischen Menschen angewiesen“⁷, so dass sich Musiklehrer nicht hinter dieser Ohnmachtsbegründung verstecken können. Für Instrumentallehrer gilt dies seit jeher und spätestens seit der Kestenbergreform, seit der erstmalig die musikalische Interpretation in das Zentrum des Musikunterrichts gerückt wurde, sind auch Musiklehrer allgemeinbildender Schulen mit dieser Thematik konfrontiert. Gerade im Anfangsunterricht erscheint das Sprechen über Musik, aufgrund der Unkenntnis von Fachbegriffen auf Seiten der Schüler, problematisch. Denn:

„Ist schon das Entschlüsseln der Notenschrift schwierig und von der Kenntnis der verwendeten Zeichen abhängig, so wird das Übersetzen von Musik in eine andere Sprache (Sprechen über Musik, Metakommunikation) zum echten Problem der Musikpädagogik.“⁸

Automatisch drängt sich also die Frage auf, wie Lehrer dieser Anforderung gerecht werden. Wie ist es möglich, dass aus einem Instrumentalunterricht ausgezeichnete Instrumentalisten hervorgehen, wenn das Sprechen über Musik derartig problematisch ist? Nicht zuletzt aus eigenen Erfahrungen als Instrumentallehrer geistig behinderter Schüler stellte ich fest, dass Schüler meine Anweisungen nicht umsetzten, weil sie mich einfach nicht verstanden haben. Nach einer Umformulierung oder einem Beispiel konnten Anweisungen teilweise sehr wohl umgesetzt werden. Was bedeutet denn schließlich „kürzer“ im Bezug auf Notenlängen genau? Gerade im Instrumentalunterricht ist es für den Unterrichtserfolg unabdingbar, dass die Schüler den Kommentar des Lehrers verstehen, da sie ihn unmittelbar umsetzen müssen.

Umso wichtiger ist es also, sich mit dieser Thematik zu beschäftigen und Sensibilität für die Sprache des Instrumentalunterrichts zu schaffen. „Das interessante Explanandum besteht darin, wie in der Kommunikation über Kunst Kommunikation durch Kunst ermöglicht und wahrscheinlich gemacht werden

⁷ Brandstätter 1990, S. 9

⁸ Hanisch 1992, S. 22

kann.“⁹ Wie wird also im Instrumentalunterricht über Musik gesprochen und welche Funktion hat die Sprache?

Dazu sollen nach einem kurzen Überblick über die Forschungsbereiche zum Thema „Musik und Sprache“ einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Bereiche aus linguistischer Sicht dargestellt werden, bevor es schließlich um den Bereich des Musikverstehens und ausführlich um die Möglichkeiten musikalischer Beschreibung geht. Daraufhin wird auf dieser Grundlage des Wissens um die verschiedenen Möglichkeiten musikalischer Beschreibung das Forschungsprojekt entwickelt und vorgestellt. Bei der Auswertung der Ergebnisse zeigten sich vor allem drei interessante Bereiche, die anschließend genauer betrachtet werden sollen. In einem ersten Bereich soll der Versuch gemacht werden, einen funktionalen Ablauf der Stückbesprechung im Klavierunterricht zu entwickeln. Der zweite Bereich beschäftigt sich mit den spezifischen Möglichkeiten musikalischer Beschreibung im Klavierunterricht. Schließlich geht es dann auch in dieser Arbeit um die Grenzen des Sagbaren, die hier aber nicht lediglich mit dem detektivischen Ziel des Aufdeckens betrachtet werden. Es geht viel mehr darum, wie die Lehrkraft diese Grenzen überwindet und wie sie sich in den entsprechenden Situationen hilft. In einem abschließenden Teil sollen schließlich Überlegungen für weitere Forschungsmöglichkeiten angestellt werden.

⁹ Hausendorf 2011, S. 511

1. Musik und Sprache

Bei der Betrachtung des Themenbereichs „Musik und Sprache“ ist es zunächst interessant, aus welchen Richtungen man sich diesem Thema nähern kann. Susanne Kogler unterteilt die Literatur zu diesem Thema in zwei Kategorien. „Die erste umfaßt Einzeluntersuchungen an konkreten musikalisch-sprachlichen Werken, die Auskunft über das Zusammenspiel von Wort und Ton in bestimmten Epochen bzw. Gattungen geben wollen.“¹⁰ Dieser Teil zeigt ein deutlich musikwissenschaftliches Interesse. Der zweite Teil ist hingegen nicht auf musikwissenschaftliches Interesse begrenzt. Er beinhaltet:

„zusammenfassende Systematisierungsversuche, ausgehend von Verstehens-, Zeichen- und Sprachtheorien, die grundlegende Bestimmungsmerkmale, Analogien und Differenzen der Ausdrucksweisen von Sprache und Musik ins Blickfeld zu rücken versuchen.“¹¹

Neben diesen beiden älteren Bereichen nennt sie noch einen weiteren Bereich aus der aktuellen Forschung zur Musik und Sprache, nämlich die Betrachtung der „Problematik des Sprechens über Musik“.¹² Mit dem Sprechen über Musik beschäftigt sich nicht zuletzt auch die Musik- und Sprachdidaktik, da beispielsweise Musikkritiken „als thematisch-inhaltlicher bzw. gegenstandsbezogener Bestandteil der Unterrichtsführung, als Modell zur Entwicklung von Verbalisierungsfähigkeiten und bzw. oder zur Ermittlung und Ableitung ästhetischer und kulturell-künstlerischer Positionen nutzbar“¹³ gemacht werden können.

Kerstin Leimbrink nennt in einem Artikel zur Musik aus sprachwissenschaftlicher Sicht einige weitere Bereiche. „Linguisten beschäftigen sich [beispielsweise] mit der gemeinsamen Entwicklung sprachlicher und musikalischer Fähigkeiten im Säuglings- und Kindesalter.“¹⁴ Innerhalb dieser Entwicklung gibt es den Ansatz der Stammesentwicklung (Phylogenese) und den der Individualentwicklung (Ontogenese). Steven Brown ist es, der schließlich von einem gemeinsamen Ursprung der Sprache und Musik in der sogenannten „Musilanguage“ spricht. Er wendet sich dabei gegen

¹⁰ Kogler 2003, S. 11

¹¹ Kogler 2003, S. 11

¹² Kogler 2003, S. 11

¹³ Köhler 1993, S. 52

¹⁴ Leimbrink 2013, S. 268

Sprachentwicklungsmodelle, die entweder von einer getrennten Entwicklung oder von einem alleinigen Ursprungssystem ausgehen.

Des Weiteren nennt Leimbrink Beispiele aus der Spracherwerbsforschung, in der es Theorien gibt, „die kindliche Lautäußerungen als gemeinsamen Ursprung von Sprechen und Singen ansehen.“¹⁵ Von besonderem Interesse sind vor allem die Vokalisation des Säuglings und die prosodischen Merkmale der Sprache von Müttern mit Säuglingen, die man aufgrund ihrer musikalischen Eigenschaften auch „musikalisierteres Sprechen“ nennt. In der Praxis lässt sich dieses Wissen der Spracherwerbsforschung, also das Wissen über die musikalischen Merkmale der Sprache in der Therapie bei Sprachstörungen anwenden (Bsp. „melodic intonation therapy“¹⁶).

Für diese Arbeit ist vor allem der Bereich des Sprechens über Musik von Bedeutung. Im Vergleich zu anderen Kommunikationsbereichen der Gesellschaft, beispielsweise Medizin, Recht, Politik und Wirtschaft, ist „der Bereich der „Kunst“ in der Gesprächs- und Textlinguistik fast noch eine tabula rasa.“¹⁷ Der größte Teil dieser Forschung beschäftigt sich mit Textsorten der kritischen Auseinandersetzung mit Kunst und Musik. Im Bereich der Musik sind hier Musikkritiken, seien es Konzertkritiken oder CD-Kritiken, zu nennen. „Über die Phänomenologie des alltagsnahen Redens und Schreibens über Kunst, ihre Schauplätze und ihre Regel- und Gesetzmäßigkeiten wissen wir bis heute vergleichsweise wenig“¹⁸, da ein Forschungsprojekt dieser Art einen größeren Aufwand mit sich bringt. Nicht zuletzt ist es nicht immer einfach, die erforderlichen Audio- und/oder Videodaten erheben zu können. Mittlerweile beschäftigen sich allerdings einige wenige Wissenschaftler mit der Sprache des Musikunterrichts in allgemeinbildenden Schulen. Zur Sprache des Instrumentalunterrichts sind mir hingegen keine Studien bekannt, so dass dieser Bereich abgesehen von einigen Vermutungen, ein weithin unerforschter Bereich ist. Das zeigt, „wie wenig wir empirisch nach wie vor über Prozesse der

¹⁵ Leimbrink 2013, S. 269

¹⁶ Leimbrink 2011, S. 269

¹⁷ Hausendorf 2011, S. 509

¹⁸ Hausendorf 2011, S. 516

Kunstaneignung [...] wissen.“¹⁹ Ein Grund mehr einen ersten Schritt in diesen Bereich zu gehen.

1.1. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Musik und Sprache

„Musik ist nicht Sprache, wieviel sie auch mit einer solchen gemein haben mag [...]. Sie ist auch nicht Malerei, wiewohl es auch dazu manche Parallelen gibt, zumal die >>Tonmalerei<< [...]. Sie ist eben Musik.“²⁰

Es wird deutlich, dass Musik und Sprache zwar Gemeinsamkeiten haben, aber das Musik nicht einfach als Sprache bezeichnet werden kann. Ein entscheidender Unterschied besteht darin, dass Musik keine diskursive Sprache, keine Wortsprache ist. „Sie hat mit dieser Art Sprache nur ein einziges Merkmal gemeinsam, nämlich daß sie etwas vermittelt. Nur aus diesem Grund kann sie als „sprachähnlich“ angesehen werden.“²¹ Während eine diskursive Sprache Begriffe vermittelt, vermittelt Musik „musikalische Ideen, Vorstellungen und Gedanken.“²² Sowohl Sprache als auch Musik vermitteln etwas, sie teilen etwas mit. Das Gleiche gilt auch für die Malerei, Bildhauerei, Baukunst und dem Film. „Aber in all diesen Künsten sind die Äußerungs- und Mitteilungsweisen verschieden. [...] Warum also just Musik Sprache nennen, statt nach ihrem Proprium zu fragen?“²³

Wie innerhalb der Vorstellung der Forschungsbereiche schon erläutert wurde, lohnt sich der Vergleich von Musik und Sprache aus anderen Perspektiven allerdings sehr wohl.

„Überschneidungsbereiche von Sprache und Musik ergeben sich auf zahlreichen Ebenen: der strukturellen ebenso wie der semantischen, der lautlichen bzw. klanglichen (phonetischen), der syntaktischen bzw. grammatischen und, wohl am häufigsten, der rhetorischen.“²⁴

Einige dieser linguistischen Betrachtungsweisen sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

¹⁹ Hausendorf 2011, S. 530

²⁰ Schnebel 1999, S. 23

²¹ Faltin 1985, S. 189

²² Faltin 1985, S. 190

²³ Schnebel 1999, S. 23

²⁴ Riethmüller 1999, S. 7

1.1.1. Phonetik

„Voraussetzung für die Vergleichbarkeit von Sprache und Musik ist, daß beide im Grundriß ihrer Ausdruckssysteme, in der >>Struktur ihrer kategorialen Schichtung übereinstimmen, die sich hier und dort im gleichen Medium, nämlich der Schallstruktur manifestiert<<.“²⁵

Musik mit gesprochener Sprache aufgrund des Phänomens Schallerzeugung zu vergleichen, ist selbstverständlich einleuchtend. Sara Rezat führt diese Betrachtungsweise noch ein wenig aus und stellt lautliche Parameter der Musik und Sprache gegenüber.

Prosodische Kategorien gesprochener Sprache	Musikalische Parameter
Akzent und Rhythmus	Metrik und Rhythmik
Tonhöhe (Tonhöhenverlauf)	Melodik
Lautstärke	Dynamik
Sprechgeschwindigkeit	Tempo
Pausen	Pausen
Stimmfärbung	Klangfarbe

Abb. 1: Gegenüberstellung der lautlichen Parameter der Musik und Sprache²⁶

Diese Übersicht macht deutlich, dass die Sprache musikalische Merkmale enthält, da sie den musikalischen Kategorien zugeordnet werden kann. Bei der Beschreibung von Sprache werden teilweise lediglich andere Termini zur Kategorisierung verwendet.

Daher lässt sich sagen, dass Sprache Musik ist, wenn „mit Sprache die „parole“, d. h. die Rede, die konkrete gesprochene Äußerung, gemeint ist“²⁷, da diese ein physikalisches Phänomen der Schallerzeugung mit musikalischen Qualitäten ist.

1.1.2. Semiotik, Semantik

Neben der konkreten Realisierung der Sprache und Musik lässt sich Musik auch auf der Ebene der ‚langue‘ vergleichen. Brandstätter führt in Analogie zu Ferdinand de Saussure die Begriffe „musique-langue“ und „musique-parole“ ein. Unter „musique-langue“ wird „das explizite und implizite Regelsystem der Musik verstanden [...], während >musique-parole< die einmalige und konkrete

²⁵ Ungeheuer 1995, S. 356

²⁶ Rezat 2008, S. 153

²⁷ Rezat 2008, S. 152

Realisierung dieses theoretisch vorhandenen Systems in einer Komposition darstellt.“²⁸

„Ausgehend von dieser Auffassung befinden sich sowohl die Musik als auch die verbale Sprache (im Sinne der „langue“) auf einer Ebene und lassen sich als Subformen von Sprache mit unterschiedlichen Codes (musikalischer vs. verbaler Code) beschreiben.“²⁹

Es stellt sich weiterhin die Frage, ob es etwas gibt, das in der Musik eine konventionell festgelegte Bedeutung ausdrückt. Dazu ist die Musik mit den Zeichentypen der Semiotik zu vergleichen. Die Semiotik unterscheidet die Zeichentypen in Index, Ikon und Symbol. „Entsprechend dieser drei Zeichentypen lässt sich grundsätzlich zwischen indexikalischer, ikonischer und symbolischer Bedeutung unterscheiden.“³⁰ Das grundsätzliche Problem ist allerdings, dass es in der Musik keine Einheit gibt, die mit Wörtern zu vergleichen ist. In der Musik können hingegen auf verschiedenste Weise Einheiten gebildet werden. „Als bedeutungstragende Einheiten können kurze Tonfolgen, lange melodische Bögen, Harmoniefolgen, rhythmische Modelle, die Instrumentation oder auch ganze Sätze und Musikstücke fungieren.“³¹

Symbolische Bedeutung kann in der Musik beispielsweise eine kurze Tonfolge wie das Telekom-Signal oder Jagdsignale haben. „Musikalische Symbole können aber auch durch bestimmte Konventionen und Traditionen festgelegt sein, wie dies bei Trauermärschen der Fall ist (langsames Tempo, Tonart, punktierter Rhythmus).“³² Nicht zuletzt zählt auch die Tonbuchstaben-Symbolik, die Zahlensymbolik und die Zahlenalphabetsymbolik dazu. „Die Beziehung zwischen Signifikat und Signifikant ist in allen angeführten Fällen willkürlich und durch Konventionen intersubjektiv gültig geregelt.“³³ Aber „dasselbe melodische Intervall oder derselbe Zusammenklang können im Rahmen verschiedener Stile und in verschiedenen Kontexten des formalen Überbaus vollkommen unterschiedliche Bedeutungswerte haben.“³⁴

²⁸ Brandstätter 1990, S. 36

²⁹ Rezat 2008, S. 152

³⁰ Rezat 2008, S. 161

³¹ Rezat 2008, S. 162

³² Rezat 2008, S. 162

³³ Brandstätter 1990, S. 36

³⁴ Lissa 1973, S. 221

Im Gegensatz zu den Symbolen müssen Ikone dem Objekt der Bezugnahme in mindestens einem Punkt ähneln. Offensichtlich ikonische Zeichen der Musik sind die lautmalerischen Mittel der Musik. Neben der Lautmalerei seien aber auch rhetorische Figuren genannt, wie sie zum Beispiel im Barock existieren. „So steht beispielsweise eine aufsteigende Tonfolge sinnbildlich für Auferstehung oder Erhöhung.“³⁵

Indexikalische Zeichen vermitteln einen kausalen Bezug zwischen Zeichen und Bezeichnetem, sie weisen auf etwas hin. Auch diese lassen sich in der Musik wiederentdecken. So empfinden beispielsweise manche Menschen ein langsames Tempo als traurig. Ein langsam Tempo wäre demnach ein Anzeichen für eine bestimmte Emotion. Problematisch ist allerdings, dass man dieses Empfinden nicht auf alle Menschen pauschalisieren kann, auch nicht auf die einer Kultur.

Rezat fügt schließlich noch ein Zeichen hinzu, das ästhetische Zeichen. „Ästhetische Zeichen sind autoreflexiv, sie bleiben nur auf ihre eigene Form bezogen und haben keine referentielle Funktion, d. h. sie verweisen nicht auf ein konkretes Objekt, sondern sind autonom.“³⁶ Als Beispiel nennt sie eine Sonate oder Fuge der Wiener Klassik, die nur als solche verstanden werden kann, wenn man das Kompositionsprinzip verstanden hat. „Ein ästhetischer Bedeutungszusammenhang ergibt sich somit dadurch, dass das musikalische Geschehen beständig mit dem Thema in Zusammenhang gebracht wird.“³⁷

Rezat zeigt damit, „dass Musik nicht bedeutungslos ist“.³⁸ Dennoch unterscheidet sich diese Bedeutung mit der Bedeutung, die sprachliche Zeichen haben, auch wenn die Kategorien auf die Musik übertragbar sind. Während die Sprache durch das sprachliche Zeichen Bedeutung und Kenntnisse über die Welt vermittelt, übermittelt die Musik durch ihre musikalischen Zeichen „Gefühlserlebnisse, zu denen wir auch das Erlebnis des Schönen rechnen.“³⁹

³⁵ Rezat 2008, S. 163

³⁶ Rezat 2008, S. 164

³⁷ Rezat 2008, S. 165

³⁸ Rezat 2008, S. 165

³⁹ Schaff 1973, S. 284

1.1.3. Syntax

„In einer Einzelsprache haben wir es [...] mit bestimmten Grundelementen zu tun – Morpheme, Wörter, Satzglieder - , die nach bestimmten Regeln zu wohlgeformten Sätzen verbunden werden können.“⁴⁰ Wie wir bereits gesehen haben, stellt sich auch hier wieder die Frage, was in der Musik als Grundelement angesehen werden kann. Eine Grundeinheit in der Musik hängt von der Kompositionstechnik und der Musikepoche ab. Neben einzelnen Tönen können aber auch Motive bis hin zu harmonischen Floskeln Grundelemente bilden.⁴¹

Unabhängig von der Frage danach, welche Einheiten als Grundelemente angesehen werden können, werden auch aus diesen größere Gestalten gebildet „und es sind ähnliche Formprinzipien wie das der Reihung, Wiederholung, Variation etc. wirksam.“⁴²

1.2. Zum Problem des Musikverstehens

„Das Prädikat ‚verstanden‘ drückt aus, daß über die Darstellung dessen, was nicht in den Noten steht, Einverständnis herrscht.“⁴³

Was bedeutet überhaupt Musik verstehen? Wann weiß ich, dass mein Schüler die Musik verstanden hat? Wann weiß ich, dass mein Schüler verstanden hat, was ich von der Musik verstanden habe? Ist das, was ich verstanden habe, das richtige Verstehen? „Die Hauptschwierigkeit [...] des Verstehens in der Musik bildet [...] das Fehlen einer verbindlichen Übereinkunft darüber, was denn eigentlich ‚Verstehen‘ in der Musik heißt.“⁴⁴ Es sind Fragen, die auch den Instrumentalunterricht betreffen, denn ein Schüler muss das Stück verstehen, und zwar nicht nur den Notentext dekodieren können, um ein Stück zu interpretieren.

Peter Faltin stellt ganz richtig die Frage nach der Überprüfbarkeit des Verstehens. Er überträgt diese Frage auf den Bereich des Empfindens von Schmerz.

⁴⁰ Rezat 2008, S. 156

⁴¹ vgl. Rezat 2008, S. 156

⁴² Rezat 2008, S. 157-158

⁴³ Dahlhaus 1973, S. 38

⁴⁴ Hartje 1973, S. 89

„Es besteht auch immer eine zwar nur ungefähre, aber dennoch stabile intersubjektive Übereinstimmung darüber, was das Wort ‚Schmerz‘ bedeutet, auch wenn eine genaue Beschreibung des konkreten Schmerzes nicht möglich ist.“⁴⁵

Es ist uns also nicht möglich den Schmerz, den wir empfinden, genau in Worte zu fassen. Erst recht ist es uns nicht möglich zu wissen, was jemand anders empfindet, wenn er uns seinen Schmerz schildert. Ein Problem mit dem Mediziner sicher zu kämpfen haben. Man kann eben nur vermuten, dass jemand ähnliche Schmerzen hat, wenn er beispielsweise Kopfschmerzen hat. „Es gibt nichts ‚Genaueres‘ als das Phänomen selbst, das man sieht, hört, fühlt oder riecht.

Auch „das Verstehen von Musik [ist] ein begriffsloses Verstehen.“⁴⁶ Etwas anders als Rezat sagt Hans Heinrich Eggebrecht nämlich, dass Töne, Klänge und Geräusche nichts Bestimmtes benennen können. Sie „seien eben keine Wörter, keine [...] Designanten (‚signifiants‘) konkreter Designate (‚signifiés‘)⁴⁷. Dieses begriffslose Musikverstehen ist „individuell und in seiner Eigenart nicht nachempfindbar und nicht mitteilbar“.⁴⁸

An dieser Stelle befinden wir uns schließlich an dem Punkt des Unsagbaren bzw. dem Gefühl des Unaussprechlichen. Das Gefühl des Nicht-Sagen-Könnens entsteht vor allem dadurch, dass unsere Sprache kein konventionalisiertes Vokabular zur Klangbeschreibung hat. „So ist sie oft zurückgeworfen auf metaphorisch-metonymische Anleihen aus ‚fremden‘ Sachverhaltsbereichen sowie auf Strategien des Vergleichens und etikettierenden Einordnens.“⁴⁹ Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass man sich seinem Empfinden sprachlich nur annähern kann. Als Folge daraus wird gesagt, die Musik hat „ihre Verstehbarkeit in einer Sinnlichkeit des Sprachlosen und der geschlossenen Augen, wesentlich im Unbenennbaren, Ungegenständlichen.“⁵⁰

Es zeigt sich dennoch, dass diese angebliche Ohnmacht in der sprachlichen Möglichkeit musikalischer Beschreibung nicht existiert. Auch Hartmut Stöckl

⁴⁵ Faltin 1985, S. 135

⁴⁶ Eggebrecht 1973, S. 48

⁴⁷ Eggebrecht 1973, S. 48

⁴⁸ Faltin 1985, S. 138

⁴⁹ Stöckl 2012, S. 159

⁵⁰ Eggebrecht 1973, S. 48-49

stellt bei seiner Beschäftigung mit musikkritischen Texten fest, dass von einer Ohnmacht „aufgrund der Vielfalt der [...] sprachlichen Ressourcen und Techniken“⁵¹ nicht gesprochen werden kann. Das Musikhörerlebnis darzustellen, ist sprachlich allerdings komplex und schwierig. „Hochgradig mehrdeutige Wörter in metaphorischer Übertragung“⁵² und „umfangreiche stark modifizierte Nominalphrasen sind die Folgen“, in denen „die gewählten Typisierungen vielfach relativiert und spezifiziert“⁵³ werden.

Übertragen auf die mündliche Kommunikation im Unterricht werden sich diese sprachlichen Mittel natürlich unterscheiden. Dennoch werden im nächsten Kapitel einige Möglichkeiten der musikalischen Beschreibung näher beleuchtet, um einen Einblick in die sprachlichen Mittel der Musikbeschreibung zu bekommen, die dann als Grundlage für die Erforschung der Möglichkeiten musikalischer Beschreibung im Klavierunterricht genutzt werden kann.

1.3. Möglichkeiten musikalischer Beschreibung

„Die Sprache ist voller Bilder und bildhafter Wendungen. [...] Die meisten der bildhaften sprachlichen Ausdrücke sind uns gar nicht bewusst, ihr Bildcharakter hat sich durch oftmaligen Gebrauch abgeschliffen.“⁵⁴

Wenn wir über Musik sprechen, einem immateriellen Gegenstand, werden wir kreativ, um die Grenzen des Unsagbaren überwinden zu können. Wir greifen zu sprachlichen Bildern und übertragen diese auf die Musik. Einen Ton beispielsweise als ‚tief‘ zu bezeichnen, hat sich bereits so etabliert, dass wir den bildlichen Charakter nicht mehr wahrnehmen. Zu diesen Kategorien gehören zum Beispiel „Beziehungen zwischen den akustischen Dimensionen Tonhöhe, Klangfarbe und Lautstärke, optischer Helligkeit und Volumen.“⁵⁵ Auch die Beschreibung von Musik als Bewegung hat sich so etabliert, dass „wir die Analogie zwischen musikalischer und nicht-musikalischer Bewegung als naturgegeben betrachten.“⁵⁶ Andere Forschungen bezogen sich auf den Rhythmus, wie eine musikpsychologische Studie von Helga de la Motte-Haber

⁵¹ Stöckl 2012, S. 159

⁵² Stöckl 2012, S. 155

⁵³ Stöckl 2012, S. 157

⁵⁴ Brandstätter 2009, S. 175-176

⁵⁵ Klute 2005, S. 167

⁵⁶ Brandstätter 1990, S. 38

und eine ähnliche Studie von Günther Rötter. Beide ließen den wahrgenommenen Charakter von Rhythmen mit Hilfe eines semantischen Differentials beurteilen. „In Rötters Studie wurden schnelle Rhythmen fröhlicher empfunden als langsame Rhythmen, wobei die Ähnlichkeit in der Beurteilung bei hohem Tempo zunahm.“⁵⁷ Eigenschaften wie traurig oder fröhlich sind aber „kein Wesensmerkmal der Musik, sie kommt ihr nur im metaphorischen, übertragenen Sinn zu.“⁵⁸ Sie werden „aus nicht-musikalischen Kontexten auf die Eigenschaften der Musik übertragen und bilden so eine ‚Grammatik der Musik‘.“⁵⁹ Oft haben diese übertragenen Eigenschaften nur innerhalb einer Kultur oder auch nur innerhalb eines Stils die gleiche Bedeutung, denn „wie bei der Sprache gehört zum Verstehen Erfahrung und die Fähigkeit zum geistigen Nachvollzug.“⁶⁰ Harry Goldschmidt differenziert diese Übertragbarkeit an dem Beispiel der Vortragsanweisungen im Notentext der Klavierliteratur. Dort trifft man auf Begriffe wie ‚dolce‘, ‚semplice‘ und ‚con fuoco‘. Aber wie spielt man eigentlich ein Stück ‚dolce‘? Es ist klar, dass diese Eigenschaften nicht aus der Musik stammen. Goldschmidt behauptet aber auch, dass es „ebenso absurd wäre [...] zu behaupten, sie seien durch den Komponisten in die Musik ‚hineingetragen‘.“⁶¹ Damit postuliert er, dass die Musik im Wesenszug etwas vermittelt, das uns sie mit Eigenschaften wie ‚dolce‘ beschreiben lässt.

„Im Gegensatz zur Musik scheint die Sprache offensichtlich wesentlich geeigneter für die Anwendung von „ja-nein“-Entscheidungen zu sein.“⁶² Daher behelfen wir uns mit Assoziationen, um unser Hörerlebnis mitzuteilen. „Die Möglichkeiten von Assoziationen zur Musik scheinen beinahe unbegrenzt: alle Sinne können in der Vorstellung aktiviert werden.“⁶³ Assoziationen scheinen aber nie das musikalische Phänomen exakt benennen zu können. Musik ist eben „die Suche nach einer Sprache [...] und dies in jedem Stück Musik auf

⁵⁷ Auhagen 2005, S. 232

⁵⁸ Brandstätter 1990, S. 40

⁵⁹ Mönig 2009, S. 41

⁶⁰ Schlerath 1999, S. 15

⁶¹ Goldschmidt 1973, S. 81

⁶² Heike 1999, S. 18

⁶³ Brandstätter 1990, S. 39

neuerliche Weise.“⁶⁴ Es wird auf Begriffsfelder zurückgegriffen, denen „als solchen zahlreiche austauschbare Begriffe zugehören.“⁶⁵ Und da kann und muss der Musikkritiker, aber auch der Musiklehrer kreativ werden, um sich dem Phänomen möglichst gut nähern zu können. „Die Kreativität besteht nicht nur darin, möglichst treffende Formulierungen innerhalb bestehender Gattungen zu finden, sondern immer auch in der Etablierung neuer Weisen des Sprechens über Musik.“⁶⁶

Betrachtet man nun einmal den Forschungsbereich ‚Musik beschreiben‘ genauer, so trifft man vor allem auf die Autoren Ursula Brandstätter (Professorin für Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin), Birgit Helen Beile (wissenschaftliche Mitarbeiterin am Sprachenzentrum der Universität Münster) und Gabriele Böheim (Vizerektorin für Forschung, Qualitätssicherung und Kooperationen an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg). Vor allem die Untersuchung von Beile zur „Gesangsbeschreibung in deutschen und englischen Musikkritiken“⁶⁷ und die Untersuchung von Böheim „zur Sprache der Musikkritiken“⁶⁸ liefern eine gute systematische Darstellung der Möglichkeiten, Musik zu beschreiben. Die Analyse von Musikkritiken als eine Textgattung der Musikbeschreibung bildet dazu die Grundlage beider Untersuchungen. Es ist daher wahrscheinlich, dass sich die Ergebnisse dieser Arbeit nicht vollständig mit den Untersuchungen von Beile und Böheim decken werden, da sich diese Arbeit mit einem anderen Medium der Musikbeschreibung beschäftigt, nämlich der mündlichen Kommunikation in einer Unterrichtssituation, die nicht zuletzt auch einem anderen Zweck dienlich ist, als es die Musikkritik ist. Dennoch kann durch beide Untersuchungen gezeigt werden, welche Möglichkeiten der Beschreibung von Musik bestehen, so dass sie eine kategoriale Grundlage für die Auswertung der Unterrichtsstunden bietet und den Blick für die darin enthaltenen Ausdrücke der Musikbeschreibung schärft.

⁶⁴ Luckner 2012, S. 51

⁶⁵ Eggebrecht 1999, S. 11

⁶⁶ Grüny S. 17

⁶⁷ Beile 1997

⁶⁸ Böheim 1987

Böheim merkt zunächst an, dass Beschreibung und Bewertung eng zusammenhängen, „da in den Rezensionen Beschreibung dessen, was gewesen ist, meist auch Bewertung bedeutet.“⁶⁹ Dieser Aspekt kann hier leider nicht näher betrachtet werden, da es zunächst ausschließlich darum gehen soll, wie Musik im Klavierunterricht beschrieben werden kann. Es bietet sich selbstverständlich an in weiteren Untersuchungen zu schauen, inwiefern Musikbeschreibungen im Klavierunterricht positive oder negative Bewertungen implizieren. Es ist anzunehmen, dass man auf Bewertungen stoßen wird, da ein Klavierunterricht immer den Zweck hat, das Gespielte zu verbessern. Für eine solche Analyse wäre der für diese Arbeit erstellte Korpus wesentlich zu klein, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können.

Es soll also nun gezeigt werden, durch welche sprachlichen Mittel Musik beschrieben werden kann. Böheim unterteilt die Ausdrucksmöglichkeiten der Musikbeschreibung sinnvollerweise in vier linguistisch motivierte Gruppen. Sie unterscheidet Ausdrucksmöglichkeiten auf der Ebene der Wortklasse von den Ausdrucksmöglichkeiten auf syntaktischer Ebene und denen auf morphologischer Ebene. Schließlich betrachtet sie noch die Ausdrucksmöglichkeiten auf der Ebene der Stilfiguren, der sich auch Beile widmet, die in ihrer Arbeit sogenannte Fachmetaphern in verschiedene Gruppen kategorisiert. Beide Autoren und vor allem Beile nennen viele Beispiele, die sich auf die Singstimme beziehen.⁷⁰ Es geht aber in diesem Kapitel weniger darum viele Beispiele aufzulisten als darum, den Fokus auf die mögliche Kategorisierung als Grundlage der Auswertung des Korpus dieser Arbeit zu legen.

1.3.1. Musikbeschreibung auf der Ebene der Wortklassen

Auf der Ebene der Wortklassen unterscheidet Böheim zwischen wertenden und beschreibenden Beiwörtern, Verben und Substantiven, wobei sie die Verben leider nur am Rande anspricht und sich auf die nominale Ebene konzentriert. Die Verben können sich zum Beispiel auf das Gelingen bzw. Mißlingen beziehen („Daß ihr Alban Berg hervorrangen gelang ... war ein Glückstreffer für

⁶⁹ Böheim 1987, S. 32

⁷⁰ vgl. Biele 1997, Böheim 1987

das Konzert.“⁷¹). Verben können außerdem ausdrücken, dass die Leistung eines oder mehreren Interpreten hervorragend („Im spielfreudigen Ensemble dominieren diesmal die Damen.“⁷²) oder der Interpret seine Aufgabe beherrscht oder nicht beherrscht („ein lyrischer Sopran müht sich unendlich mit einer Partie ab“⁷³). Außerdem trifft man auf Verben, die technische und interpretatorische Fehler aufzeigen („Er spielte die Noten nicht aus, schmierte ein bißchen und schwankte gänzlich unmotiviert in den Tempi.“⁷⁴), Publikumsreaktionen benennen („ausbuht“, „honoriert“, „bejubelt“⁷⁵) oder die Empfindungen des Rezipienten ausdrücken („Die Sängerin ... bezauberte“⁷⁶). Es lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass wir auch im Klavierunterricht auf Verben stoßen, die Bezug auf technische und interpretatorische Fehler benennen und die möglicherweise als imperative Handlungsanweisung eine große Rolle spielen könnten.

Mit den Substantiven beschäftigt sich Böheim hingegen relativ ausführlich. Sie kategorisiert die Substantive der Musikkritiken in Substantive, die sich auf Personen oder auf das musikalische Können beziehen, die Tonwerke oder Veranstaltungen bezeichnen, die sich auf den Erfolg bzw. Misserfolg beziehen und Substantiven, die die Empfindung bzw. die Reaktion des Rezipienten bezeichnen.⁷⁷ An dieser Stelle sollen lediglich Substantive betrachtet werden, die sich auf das musikalische Können und auf Tonwerke beziehen, da davon auszugehen ist, diese auch in einer Klavierunterrichtsstunde wiederfinden zu können.

Bezogen auf das musikalische Können ist vor allem der Bereich der technischen und interpretatorischen Fehler interessant für diese Arbeit. Hier nennt Böheim unter anderem Substantive wie „Ausrutscher“, „Un-
genauigkeiten“, „Ausstieg“, „Blackout“, „Entgleisungen“, „Fehlern“, „Fehlgriffe“,

⁷¹ Böheim 1987, S. 44

⁷² Böheim 1987, S. 46

⁷³ Böheim 1987, S. 47

⁷⁴ Böheim 1987, S. 47

⁷⁵ Böheim 1987, S. 48

⁷⁶ Böheim 1987, S. 48

⁷⁷ Böheim 1987, S. 128

„Hänger“, „Unregelmäßigkeiten“ und „Schnitzer“.⁷⁸ Jeder, der schon einmal in den Genuss eines Klavierunterrichts gekommen ist, wird sich sicher an mindestens eins dieser Substantive erinnern.

Im Bereich der Tonwerkbenennenden Substantive wären vor allem die Beispiele „Banalität“, „Belanglosigkeiten“, „Gelegenheitskomposition“, „Einspielstück“, aber auch „Schlager“, „Hit“, „Evergreen“ und „Ohrwurm“⁷⁹ zu nennen, die möglicherweise an der Stelle des Klavierunterrichts ihren Platz finden könnten, an der über das zu spielende Werk gesprochen wird.

Einen Schwerpunkt legt Böheim schließlich auf Beiwörter. Sie spricht von „wertenden Beiwörtern in lexikalischer Bedeutung“ die sie dadurch definiert, dass sie „auf Langue-Ebene Wertbedeutung [...] oder eine wertende Bedeutungskomponente [...] haben.“⁸⁰ Davon unterscheidet sie beschreibende Beiwörter, „die aber auf Kontextebene wertende Funktion erhalten können“.⁸¹ Die Bewertung entsteht durch Normvorstellungen des Bezugsobjekts. Böheim merkt an, „daß die Grenzen zwischen wertenden und beschreibenden Lexemen fließend sind.“⁸² Wenn der Duden eine wertende Bedeutung angibt, so ordnet sie die jeweiligen Beiwörter den bewertenden Beiwörtern zu, erhält ein Beiwort erst auf der Parole-Ebene eine Bewertung, so ordnet sie diese den beschreibenden Beiwörtern zu.

Bewertende Beiwörter können das zu Beschreibende auf einer positiv-negativ Skala einordnen. Das zu Beschreibende kann sehr positiv („ausgezeichnet“, „führend“, „einmalig“, „beispielhaft“), gemäßigt positiv („gut“, „bedeutend“, „würdig“), als den Anforderungen entsprechend („ausreichend“), gemäßigt negativ („bescheiden“) und sehr negativ („katastrophal“) beurteilt werden.⁸³ Außerdem gibt es Beiwörter, die das zu Beschreibende „hinsichtlich einer positiven oder negativen Eigenschaft charakterisieren“, wie „bravourös“ hinsichtlich des Könnens oder „routiniert“ hinsichtlich der „durch Erfahrung

⁷⁸ Böheim 1987, S. 144

⁷⁹ Böheim 1987, S. 147

⁸⁰ Böheim 1987, S. 43

⁸¹ Böheim 1987, S. 43

⁸² Böheim 1987, S. 43

⁸³ Böheim 1987, S. 59

erworbenen Fähigkeiten“.⁸⁴ Wie auch schon bei den Verben können Beiwörter auch Reaktionen beschreiben, die sie bei jemandem hervorrufen. Zu nennen wären da beispielweise „beeindruckend“, „begeistert“, „aufregend“ und „erstaunlich“.⁸⁵ Als letzte Kategorie listet Böheim Beiwörter, die das zu Beschreibende „als in irgendeiner Hinsicht von der Norm abweichend charakterisieren“, wie „außergewöhnlich“.⁸⁶ Alle dieser Wertadjektive lassen sich schließlich auf einer positiv-negativ Skala einordnen. Wertadjektive sagen also etwas über das zu Beschreibende aus. „Diese Information muß allerdings vom Rezipienten über die Norm, die aus dem Kontext zu erschließen ist, dekodiert werden.“⁸⁷ Hinsichtlich der wertenden Beiwörter seien hier noch einige Beispiele genannt, die bei der Durchsicht der Beispiele aus Böheims Korpus auffallen und neben der Bewertung eine gewisse Klangvorstellung transportieren können, wie „brilliant“, „fulminant“, „wunderschön“, „triumphal“, „edel“, „fein“, „traumhaft“, „sauber“, „stimmig“, „anmutig“, „apart“ und „lieblich“.⁸⁸ In der Kategorie der beschreibenden Beiwörter trifft man auf wesentlich mehr Ausdrücke, die eine Klangvorstellung vermitteln. Böheim beschränkt sich in ihrer Arbeit auf Beiwörter, die die Singstimme charakterisieren, da sie auf unheimlich viele beschreibende Beiwörter innerhalb ihres Korpus gestoßen ist. Ein anfangs eingeführtes Beispiel macht noch einmal die Unterscheidung in bewertende und beschreibende Beiwörter deutlich. „Anne Gjevang eine vorzügliche Erda mit klarer, sonorer Tiefe und etwas forcierten, aber sicheren Spitzenton.“⁸⁹ Während „vorzüglich“ schon auf Langue-Ebene eine Wertbedeutung besitzt, erhalten „klar“, „sonor“, „forciert“ und „sicher“ erst auf pragmatischer Ebene eine wertende Funktion. „Wie bereits an anderer Stelle bemerkt wurde, ist auf pragmatischer Ebene eine klare Abgrenzung zwischen nur wertenden und nur beschreibenden Beiwörtern nicht möglich.“⁹⁰ Um die gefundenen beschreibenden Beiwörter zu kategorisieren, schlägt Böheim eine

⁸⁴ Böheim 1987, S. 59

⁸⁵ Böheim 1987, S. 59

⁸⁶ Böheim 1987, S. 59

⁸⁷ Böheim 1987, S. 58

⁸⁸ Böheim 1987, S. 60-73

⁸⁹ Böheim 1987, S. 96

⁹⁰ Böheim 1987, S. 96

Unterteilung in Beiwörter vor, die sich auf die Stimme, auf die Agogik, auf die Dynamik, auf die Artikulation und auf das Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen beziehen.⁹¹ Einen entscheidenden Schritt macht Böheim weiterhin dadurch, dass sie „die Beiwörter nach den Merkmalen und Eigenschaften der außersprachlichen Bezugsgröße, die sie näher beschreiben, sortiert“, um „metaphorisch gebrauchte Beiwörter einzuordnen“.⁹² Dadurch ergibt sich beispielsweise eine Einordnung von „satt“ in die Kategorie Stimmfarbe, „kernig“ in die Kategorie Stimmvolumen und „spritzig“ in die Kategorie der Beweglichkeit der Stimme.⁹³ Ordnet man Adjektive und Adverbien hinsichtlich dieser „Attribuierungsdimensionen“, so ergibt sich bezogen auf das Substantiv Stimme „die Dimensionen Farbe, Volumen, Reinheit, Beweglichkeit, Sicherheit usw.“⁹⁴ Um hier nicht aufwändig alle Beispiele zu erläutern, sei nun eine Tabelle angeführt, die aus den Beispielen Böheims erstellt wurde.

Attribuierungsdimension	Beispiele
Stimme	
Stimmfarbe	farbig-frisch, leuchtend, leuchtkräftig, strahlend, schimmernd, satt, schattiert, fahl,
Stimmhöhe	hell, glockenhell, hellstimmig, silbrig, dunkel, dunkelleuchtend, dunkel-herbe, dunkel-samtig, abgedunkelt, düster, weiß, blond, schwarz
Stimmresonanz	spitz, zugespitzt, piepsig-spitz, scharf, schneidend, schrill, knallig, sonor, sonor-tönend, orgelnd, profund, polternd, kehlig, gluttural, hohl
„hart“-„weich“	hart, metallisch, stählernd, weich, samtig, samtweich
Tonbildung	flach, rund, gerundet, glockig
Stimmvolumen	stimmstark, stark, stimmmächtig, mächtig, machtvoll, stimmungsgewaltig, wuchtig, kräftig, groß, resonanzschwach, klein, voluminös, voll, füllig üppig, kernig, saftig, tragfähig, schmal, dünn, schlank, leicht, körperlos, stimmlos
Zurücknahme der Stimme	verhalten, süßverhalten, verhauchend, zart, lyrisch-zart, sanft, laut, lautstark
Differenziertheit	delikat, filigran, grob, unbehauen, handfest, solide, klar, klartimbriert, quellklar, rein, glockenrein, schlackenlos, intonationssauber, heiser, rau, rauhestimmig, rauchig, spröde, trocken, brüchig, verschleiert
Individualität	markant, konturiert, charakterstark, charaktervoll
Beweglichkeit	beweglich, unbeweglich, ungelenkt, steif, verkrampt, agil, flexibel, geschmeidig, biegsam, modellierbar, wandlungsfähig, locker, spritzig, rasch, steigerungsfähig, begrenzt, differenziert,

⁹¹ vgl. Böheim 1987 S. 98

⁹² Böheim 1987 S. 99

⁹³ vgl. Böheim 1987 S. 99-100

⁹⁴ Böheim 1987, S. 101

	facettenreich, registerreich, anschmiegsam
Stimmfluss	ruhig, fließend, verströmend, perlend, schwebend, schwingend, unruhig, flackernd, flatternd, vibratorisch
Stimmsicherheit	sicher, höhensicher, treffsicher, präzise, prägnant, präsent, mühelos, unsicher, ungenau, ungefähr, tastend, freizügig, forciert, angestrengt, gepresst, gequält
Frische und Unverbrauchtheit	jugendlich, jugendfrisch, unverbraucht, stimmfrisch, quellfrisch, erfrischend, gesund, kerngesund, abgenutzt, abgeschliffen, angegraut, müde, angegriffen, strapaziert
„weiblich“-„männlich“	weiblich, fraulich, männlich, männlich-baritonal, männlich-südländisch, mannsbewusst
Herkunft	amerikanisch, nordisch, slawisch-timbriert
Agogik, Dynamik und Artikulation	
Artikulation	wortdeutlich, deutlich, klar, präzise, scharf, messerscharf, akkurat, subtil, minutiös, akzentuiert, nuanciert, quick, geschult
sinnvolle musikalische Ausdeutung	biegsam, gespannt, elastisch, nuanciert, beweglich, subtil, lupenrein, sprechend, ausdrucksvoll, inpräzise, weich, rund, elegant, luftig-leicht
differenzierte Dynamik	flexibel, modulationsfähig, abgestuft, fein abgetönt, abrupt, dynamisch schattiert, sorgfältig, subtil, kompromisslos, zurückgenommen
Gestaltungs- und Ausdrucksvermögen	
Interpretation und Gestaltung	markant, blass, profiliert, scharf, pointiert, persönlichkeitsstark, charaktervoll, standfest, lebhaft, vital, elastisch, dynamisch, durchschlagskräftig, gelöst, gelockert, explosiv, drastisch, fahl, farblos, unscheinbar, steif, müde, ungeschmeidig, passiv, bemüht, subtil, differenziert, unpräzise, kultiviert, spannend-lyrisch, effektsicher, tiefschürfend, vielschichtig, aufdringlich, dick, fade
wohdurchdachte Interpretation	klug, intelligent, überlegt
Einsatz bei der Gestaltung der Rolle	selbstverleugnend, spielbesessen, tollkühn, vehement, intensiv, attackierend, ausdrucksreich, ausdrucksvoll, ausdrucksstark, expressiv, hochexpressiv, gefühlvoll, wohldosiert emotional, dramatisch, eifernd, ekstatisch, leidenschaftlich, sinnlich, erfüllt, impulsiv, beseelt, innig, vertieft, warm, herzenswarm, herzlich-warm, natürlich, echt, ehrlich, kühl, trocken, herb, artifiziell, akademisch-sezierend

Abb. 2: Musikbeschreibung auf der Ebene der Wortklassen⁹⁵

An dieser Übersicht ist deutlich zu erkennen, dass vor allem bestimmte Bereiche besonders stark ausgeprägt sind. Im Rahmen der Gesangsbeschreibung ist beispielsweise der Bereich, der sich mit dem Stimmvolumen und der Tragfähigkeit beschäftigt, besonders stark vertreten, „weil bei der Besprechung von Sängern Stimmvolumen und Tragfähigkeit eine zentrale Rolle spielen, denn der Sänger muß über ‚die orchestralen Fluten‘ zum Publikum gelangen“.⁹⁶

⁹⁵ vgl. Böheim 1987 S. 103-124

⁹⁶ Böheim 1987 S. 111

Große Varietät und Kreativität zeigt sich schließlich im Bereich der Agogik, Dynamik, Artikulation und vor allem auch im Bereich des Gestaltungs- und Ausdrucksvermögens. Nicht zuletzt ist auffällig, dass es Beiwörter gibt, die, je nach Kontext, einer anderen Kategorie zugeordnet werden müssen, so dass es zu Überschneidungen kommt. Das Adjektiv ‚weich‘ taucht außerhalb der Kategorie „hart“-„weich“ auch in der Kategorie der sinnvollen musikalischen Ausdeutung auf. Während „weich“ sich in Böheims Korpus auf den Härtegrad der Stimme beziehen kann („der weiche, profunde Baß“⁹⁷), kommt es hier auch zur Beschreibung der musikalischen Ausdeutung bezogen auf die Phrasierung vor („phrasiert sie ... weich und rund“⁹⁸). Die Bedeutung des Adjektivs wird hier also im Wesentlichen durch den Kontext bestimmt.

Es ist anzunehmen, dass sich die erste Oberkategorie „Stimme“ inhaltlich von der Beschreibung des Klavierspiels unterscheiden wird, wobei auch hier einige Unterpunkte möglicherweise erhalten bleiben können, wie zum Beispiel die Punkte „hart“-„weich“, Beweglichkeit und Differenziertheit. Andere Punkte, wie zum Beispiel der Punkt der Tragfähigkeit, werden zur Beschreibung des Klavierspiels keine Rolle spielen, da sich das Klavier in der Produktion von Tönen in Bezug auf die Stimme natürlich wesentlich unterscheidet. Zu vermuten ist aber, dass sich die Bereiche der Agogik, Dynamik, Artikulation und des Gestaltungs- und Ausdrucksvermögens auf die Beschreibung des Klavierspiels mit einigen Beispielen übertragen lassen. Dies gilt es allerdings anhand der dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten zu überprüfen.

1.3.2. Musikbeschreibung auf syntaktischer Ebene

Aus syntaktischer Perspektive nennt Böheim drei Bereiche: Gradierende Beiwörter, Negation und Artikel. Der Artikel sei nur der Vollständigkeit wegen genannt. Durch die Verwendung des Artikels vor Eigennamen oder Adverbien ist es möglich Personen als besonders bedeutsam und einzigartig darzustellen (Bsp. „Darum ist sie die Mahler-Sängerin.“)⁹⁹ Neben der Verwendung des bestimmten Artikels ist auch die Verwendung des unbestimmten Artikels

⁹⁷ Böheim 1987, S. 108

⁹⁸ Böheim 1987, S. 120

⁹⁹ Böheim 1987, S. 180

möglich, durch den vergleichende Aussagen gemacht werden können und ein Personennamen zu einer Gattungsbezeichnung wird (Bsp. „etwa eine Leontyne Price oder ein Pavarotti“).¹⁰⁰

Interessanter ist jedoch die Betrachtung der gradierenden Beiwörter mit ihrer Funktion „der graduellen Abstufung der durch das übergeordnete Beiwort bezeichneten Eigenschaft.“¹⁰¹ Zu diesen gradierenden Beiwörter zählen unflektierte Adjektive, Adverbien und schließlich noch Pronomina, wie „solch“ und „welch“. Ihre Funktion in der Musikbeschreibung liegt in der differenzierten Bewertung der beschreibenden und bewertenden Beiwörter. In der Beschreibung einer „höchst niveaувollen musikalischen Darbietung“¹⁰² gelangt das Niveau erst durch das gradierende Beiwort „höchst“ auf die höchste Stufe. Eine lediglich niveaувolle musikalische Darbietung könnte hingegen auch nur eine dem Standard entsprechende Leistung beschreiben.

Böheim teilt gradierende Beiwörter schließlich verschiedenen Gradierungsstufen vom höchsten Grad bis zu einem sehr geringen Grad zu, die ich hier übersichtshalber auch in tabellarischer Form zusammenfasse.

höchster Grad	äußerst, höchst, vollkommen, völlig, vollends, gänzlich, restlos, absolut, schlechthin, schlichtweg, einmalig, unvergleichlich
sehr hoher Grad	überaus, ungemain, ungeheuer, unerhört, unendlich, unbeschreiblich, unglaublich, atemberaubend, fabelhaft, fulminant, traumhaft, wundervoll, wunderbar, herrlich
hoher Grad	sehr, besonders, ganz, durchaus, ausgesprochen, ausgesucht, ausnehmend, außergewöhnlich, außerordentlich, beachtlich, bemerkenswert, erstaunlich, zauberhaft
zu hoher Grad	zu, allzu, gar zu
gemäßigter Grad	ziemlich, recht, reichlich, relativ, ganz
geringer Grad	leidlich, wenig, minder
Annäherung	fast, beinahe, geradezu, nahezu, schier, so gut wie, überwiegend, durchwegs, mehr oder weniger, mehr als
Einschränkung	ein wenig, etwas, leicht, bloß, nur, eher
Verstärkung	wahrhaft, wahrlich, wirklich, zweifellos, gewiss, in der Tat, so, richtig, sogar

Abb 3: Musikbeschreibung auf syntaktischer Ebene¹⁰³

Hier sind vor allem die gradierenden Beiwörter sehr häufig, die einen hohen, sehr hohen oder höchsten Grad ausdrücken. Es lässt sich allerdings vermuten, dass im Klavierunterricht häufiger gradierende Beiwörter der unteren Stufen

¹⁰⁰ Böheim 1987, S. 180

¹⁰¹ Böheim 1987, S. 162

¹⁰² Böheim 1987, S. 164

¹⁰³ vgl. Böheim 1987, S. 163-174

genutzt werden. Ein zu hoher Grad, ein gemäßigter Grad, ein geringer Grad aber auch Annäherung und Einschränkung implizieren immer auch eine Kritik und eröffnen den Spielraum für Verbesserungen. Zu schnell, ziemlich laut oder fast richtig könnte im Klavierunterricht mit dem Wunsch geäußert werden, dass der Schüler sich in diesem Bereich verbessert. Möglicherweise ist es im Kontext einer Unterrichtsstunde sogar als Aufforderung zu verstehen, so dass „zu laut“ gleichzeitig die Aufforderung des Lehrers an den Schüler ist leiser zu spielen. Er verfolgt eben damit eine kommunikative Absicht und befindet sich daher auf der Ebene des illokutionären Akts, wenn man diese Äußerung aus dem Blickwinkel der Sprechakttheorie von John Langshaw Austin und John Rogers Searle betrachtet.

Schließlich soll noch die Negation mit dem Verneinungspartikel „nicht“ in den Fokus genommen werden. „Für Musikrezensionen ist die Negation einer positiven Aussage wichtig, weil dadurch der Rezensent die Möglichkeit hat, darzustellen, wie es seiner Meinung nach hätte gewesen sein sollen.“¹⁰⁴ Im Klavierunterricht wäre es mit gleicher Funktion denkbar. Zum Verneinungspartikel „nicht“ tritt häufig noch ein gradierendes Beiwort hinzu (Bsp. „nicht völlig“, „nicht vollends“, „nicht voll“, „nicht ganz“, „nicht besonders“, „nicht sehr“, „nicht allzu“).¹⁰⁵ „In allen angeführten Belegen wird die Aussage dahingehend modifiziert, daß ein bestimmter (wünschenswerter) Grad nicht erreicht ist.“¹⁰⁶ Die dahintersteckende Bewertung ist weder vollends positiv noch vollends negativ. Die Leistung spielte sich irgendwo dazwischen ab.

1.3.3. Musikbeschreibung auf morphologischer Ebene

Musikbeschreibung unter morphologischer Betrachtungsweise bringt weitere charakteristische Möglichkeiten der Musikbeschreibung mit sich. Böheim unterteilt die Ergebnisse ihres Korpus in Steigerungs-, Negations-, Diminutiv- und Augmentativmorpheme.

Im Bereich der Steigerungsmorpheme sind die Formen des Komparativs und Superlativs zu nennen. Musikbeschreibung mit Hilfe des Komparativs oder

¹⁰⁴ Böheim 1987, S. 175

¹⁰⁵ vgl. Böheim 1987, S. 177

¹⁰⁶ Böheim 1987, S. 177

Superlativs enthalten „die Berücksichtigung des Vergleichens von Gegenständen, das zum Bewerten gehört.“¹⁰⁷ In Musikrezensionen können durch eine komparative Form beispielsweise Interpreten, Aufführungen und Interpretationen beschrieben und bewertet werden. Durch „als“ ist es möglich die Vergleichsgröße postkomparativisch zu nennen (Bsp. „die vertrackte Kerkerarie sang der Fünfundfünfzigjährige live entschieden besser und präsenter, als der hochgelobte ‚Rock-Siegfried‘ Peter Hofmann“).¹⁰⁸ Besonders interessant scheint dies bezogen auf die Interpretation zu sein, wie das folgende Beispiel zeigt: „die Streicher, die übrigens den ganzen Abend lang reifer und ausgewogener wirkten als die zum Teil noch sehr jugendlichen Holzbläser“.¹⁰⁹ Eine Steigerung ist auch in negativer Weise durch „weniger“ möglich: „Weit weniger befriedigend dann die übrigen Punkte dieses ... Abends“.¹¹⁰ Durch den Komparativ wird in diesen Fällen „ein ‚ungleicher Grad‘ zwischen Bezugsgröße und Vergleichsgröße ausgedrückt.“¹¹¹

In Verbindung mit dem Konjunktiv II kann der Komparativ ausdrücken, dass eine wünschenswerte Norm nicht erreicht worden ist (Bsp. „Man hätte sich die Wiedergabe, bei aller Qualität der Bläser, gelockerter, feinnerviger, ungezwungener vorstellen können.“).¹¹² Tritt schließlich noch eine Negation hinzu, so erhält der Komparativ eine superlativische Funktion (Bsp. „Strawinskys ‚Sacre du Printemps‘ erfolgte mit gebührender Dissonanz, hätte somit stilvoller, erfreulicher nicht ausfallen können“).¹¹³ Nicht zuletzt werden solche Aussagen häufig durch Adverbien eingeschränkt. Im Beispiel „Das Vorspiel kann man sich heute kaum entrückter, den 3. Aufzug kaum dramatischer vorstellen“¹¹⁴ wird deutlich, dass es aber möglich sein könnte, eine noch bessere Interpretation abzuliefern.

¹⁰⁷ Böheim 1987, S. 181

¹⁰⁸ Böheim 1987, S. 181

¹⁰⁹ Böheim 1987, S. 182

¹¹⁰ Böheim 1987, S. 182

¹¹¹ Böheim 1987, S. 183

¹¹² Böheim 1987, S. 183

¹¹³ Böheim 1987, S. 183

¹¹⁴ Böheim 1987, S. 184

Der Superlativ zeigt hingegen an, dass das Bezugsobjekt in einer Eigenschaft allen anderen Vergleichsgrößen überlegen ist. Böheim unterscheidet drei Gruppen. Die durch den Superlativ genannte Eigenschaft kann bei dem Bezugsobjekt im höchstmöglichen Grade vorliegen (Bsp. „zur perfektsten aller Zerbinetten“)¹¹⁵ oder in einem sehr hohen Grad vorliegen, der durch den Elativ ausgedrückt wird (Bsp. „Schönster Mozart“).¹¹⁶ Die dritte Möglichkeit bringt zum Ausdruck, dass eine bestimmte Eigenschaft bei mehreren Vergleichsgrößen vorliegt, allerdings in derselben Vollkommenheit. Eingeleitet wird diese Gruppe durch einen unbestimmten Artikel (Bsp. „von einer der schönsten Stimmen interpretiert“).¹¹⁷

Komparative und Superlative können außerdem durch Begleitwörter betont („noch“, „ungleich“, „weit“, „weitaus“, „wesentlich“) oder abgeschwächt werden (Bsp. „wohl“).¹¹⁸ Spricht man von einer der wohl besten Interpretationen, dann heißt das nicht mehr, dass es auch wirklich die Beste ist. Es kann Bessere geben. Wird dem Superlativ jedoch „aller-“ vorangestellt, dann wird selbst der Superlativ noch gesteigert (Bsp. „alleräußerste Virtuosität“).¹¹⁹

In der Kategorie der Negationsmorpheme betrachtet Böheim eine „explizite innersememische Negation oder Affixnegation“.¹²⁰ In den meisten Fällen wird die Negation durch das Präfix „un-“ ausgedrückt, wie in „unbefriedigend“, „ungenau“, „ungünstig“, „unmusikalisch“, „unsorgfältig“, „Ungenauigkeiten“, „Unreinheiten“, „Unvollkommenheit“.¹²¹ Durch das Präfix „un-“ wird erneut ein Zustand ausgedrückt, der nicht erreicht wurde, daher ist das Auftreten im Klavierunterricht auch hier wahrscheinlich. Wichtig ist aber vor allem auch, dass „unschön“ nicht bedeutungsgleich ist mit „hässlich“. „„Unschön‘ ist weniger stark negativ wertend als ‚hässlich‘.“¹²² Weitere mögliche Präfixe der Negation können sein: „miß-“ (Bsp. „mißglückt“), „in-“ (Bsp. „inpräzise“), „anti-“ (Bsp. „anti-

¹¹⁵ Böheim 1987, S. 184

¹¹⁶ Böheim 1987, S. 185

¹¹⁷ Böheim 1987, S. 185

¹¹⁸ Böheim 1987, S. 188

¹¹⁹ Böheim 1987, S. 189

¹²⁰ Böheim 1987, S. 190

¹²¹ Böheim 1987, S. 190-191

¹²² Böheim 1987, S. 191

musikalisch“) und „fehl-“ (Bsp. „fehl disponiert“).¹²³ Soll ausgedrückt werden, dass eine Norm scheinbar nicht erreicht wurde, finden die Morpheme „pseudo-“ und „quasi-“ Verwendung (Bsp. „pseudoromantisch“, „quasi-rezitativ“).¹²⁴ Um auszudrücken, dass etwas nicht vorhanden ist, so wird das Suffix „-los“ verwendet, wie in „stimmlos“, „phantasielos“ und „affektlos“.¹²⁵

Um die Ebene der Morphologie abzuschließen, seien noch Diminutivmorpheme und Augmentativmorpheme genannt. Diminutivmorpheme verleihen dem Ausdruck das Merkmal „klein“, wie in „Offenbach-Öperchen“.¹²⁶ Andere Möglichkeiten der Diminution ergeben sich durch das Suffix „-lich“, wie in „dümmlich“ oder „bläßlich“ und dem Suffix „-erl“, wie in „Stimmerl“ der vor allem in Österreich zugegen ist.¹²⁷ Augmentativmorpheme verleihen dem Ausdruck hingegen das Merkmal „groß“ und wird realisiert durch Präfixe wie „Erz-“, „Ur-“, „hyper-“, Präfixoiden wie „Bomben-“, „Klasse-“, „Riesen-“, „Spitzen-“, „Top-“ und präfixoidnahen Elementen wie „Edel-“, „Nobel-“, „Welt-“.¹²⁸ Als ein Beispiel mit einem Augmentativmorphem wäre „ein musikalisches Urtemperament“¹²⁹ zu nennen. Auf weitere Ausführungen sei aber an dieser Stelle verzichtet, um sich schließlich einem weitaus wichtigeren Bereich der Musikbeschreibung ausführlich widmen zu können, nämlich der Ebene der Stilfiguren.

1.3.4. Musikbeschreibung auf der Ebene der Stilfiguren

Unter den Stilfiguren seien hier Metaphern und Vergleiche erwähnt, die innerhalb der Musikbeschreibung einen großen Stellenwert haben und eventuell sogar als die bedeutendsten sprachlichen Mittel der Musikbeschreibung angesehen werden können. Neben ihrem beschreibenden Charakter drücken auch Metaphern und Vergleiche eine Bewertung aus, denn „die Wahl des Bildes setzt bereits eine Bewertung des Bezugsobjektes

¹²³ Böheim 1987, S. 191

¹²⁴ Böheim 1987, S. 192

¹²⁵ Böheim 1987, S. 193

¹²⁶ Böheim 1987, S. 193

¹²⁷ Böheim 1987, S. 194

¹²⁸ Böheim 1987, S. 195

¹²⁹ Böheim 1987, S. 195

voraus.“¹³⁰ Einige Autoren nehmen an, der Rückgriff auf diese sprachlichen Mittel sei „erklärbar aus der Unnennbarkeit musikalischer ‚Anrührungen‘“. ¹³¹ Worin sich die Autoren einig sind ist, dass metaphorische Ausdrücke nicht einfach durch einen anderen Ausdruck zu ersetzen sind, zumindest nicht ohne eine Änderung in der Bedeutung. Die Metapher selbst erhält ihre Bedeutung schließlich erst durch den Kontext, aber „das metaphorisch gebrauchte Lexem und der Kontext gehören nicht derselben Isotopieebene an“. ¹³² Das heißt einem Bezugsobjekt wird ein metaphorischer Ausdruck zugeordnet, der nicht aus dem gleichen semantischen Bereich stammt. „Insofern ist jede Metapher ein kreativer Akt, weil dadurch nicht nur Analogien aufgedeckt, sondern auch Analogien erst geschaffen werden, wodurch eine neue Wirklichkeit entsteht.“¹³³

„Die Funktion der Metaphern in der Musikbeschreibung ist es, „tönendes Geschehen zu beschreiben. [...] Durch die Metapher wird ein ausdrucksstarkes Bild erzeugt, das es dem Leser erleichtern soll, musikalisches Geschehen ‚zu sehen, wahrzunehmen, vorzustellen, zu erleben‘.“¹³⁴

Der Vergleich unterscheidet sich hinsichtlich der Metapher dahingehend, dass ein „explizites ‚Vergleichsstruktursignal‘“ hinzukommt, wie zum Beispiel „wie“, „als“ und „so wie“. ¹³⁵ Seine Funktion ist es Musik in einen Bereich zu transportieren, „der der Vorstellungswelt des Lesers vertraut ist, wodurch das an und für sich schwer objektivierbare Phänomen Musik an Anschaulichkeit gewinnt.“¹³⁶

Schließlich eignen sich zwei Möglichkeiten die in Musikbeschreibungen verwendeten Metaphern zu kategorisieren. Aus einer eher germanistischen Betrachtungsweise eignet sich eine Kategorisierung in semantische Bereiche, so wie sie Böheim vornimmt. Sie unterscheidet in bildspendende Bereiche, besondere Arten von Metaphern, synästhetische Metaphern und dynamisierende Metaphern. Im Weiteren unterteilt sie den bildspendenden Bereich in die Unterkategorien unbelebte Natur, belebte Natur, Mensch, Krieg,

¹³⁰ Böheim 1987, S. 213

¹³¹ Böheim 1987, S. 213

¹³² Böheim 1987, S. 214

¹³³ Böheim 1987, S. 216-217

¹³⁴ Böheim 1987, S. 231

¹³⁵ Böheim 1987, S. 217

¹³⁶ Böheim 1987, S. 278

Sport, Zirkus, Gastronomie, Bekleidung, Stoff, Wirtschaft, Technik, Handwerk, Architektur und Plastik.¹³⁷

Eine andere Möglichkeit bietet eine eher musikwissenschaftliche Betrachtungsweise, die metaphorische Ausdrücke musikalischen Kategorien zuordnet. So unterteilt Beile metaphorische Ausdrücke zur Beschreibung der Singstimme in die Oberkategorien Klangfarbe, Härte, Volumen, Reinheit und Beweglichkeit, wobei auch diese einige Unterkategorien erhalten, wie zum Beispiel der Klangfarbe die Unterkategorien Farbe, Timbre, Licht, Helligkeit, Leuchtkraft und Glanz zugeordnet werden. Sie nennt die metaphorischen Ausdrücke daher auch Fachmetaphern.¹³⁸

Für diese Arbeit scheint sich daher das System Beiles besser zu eignen, auch wenn sie sich mit der Singstimme beschäftigt. Es ist davon auszugehen, dass sich die metaphorischen Ausdrücke des hier zu bearbeitenden Korpus der Klaviermusik auf einige Kategorien Beiles übertragen lassen. Daher soll auch nun Beiles Kategorisierung noch etwas genauer betrachtet werden.

Beile stellt in ihrem Korpus fest, dass „die meisten Charakterisierungen einer Stimme, auch wenn sie aus dem visuellen Bereich stammen, der Vorstellungskraft einiges an Spielraum offen[lassen].“¹³⁹ Im Bereich der Farbe trifft sie deshalb auf weiß, schwarz, Silber und Gold, wohingegen Spektralfarben wie Grün, Rot und Blau eher nicht vorkommen. Der Grund dafür könnte sein, dass Spektralfarben „einen höheren Grad an Anschaulichkeit besitzen als unbunte Farben.“¹⁴⁰ Anders als man allgemeinsprachlich erwarten würde wird schwarz positiv und weiß negativ verwendet. Weiß als Charakterisierung einer hohen Stimme bekommt die Bedeutung farblos, wohingegen schwarz „ein typisches Attribut für die Baßstimme“ ist und „als positive Steigerung von dunkel beschrieben werden“ kann.¹⁴¹ Silber und Gold finden hingegen, aufgrund der Analogie zum wertvollen und glänzendem Metall, beide positive Verwendung. „Von den zwei Adjektiven, die zu silber gebildet

¹³⁷ vgl. Böheim 1987, S. 221-277

¹³⁸ vgl. Beile 1997, S. 127-224

¹³⁹ Beile 1997, S. 139

¹⁴⁰ Beile 1997, S. 139

¹⁴¹ Beile 1997, S. 140

werden können, wird silbrig gegenüber silbern [...] bevorzugt. [...] Ferner wird das Kompositum Silberstimme verwendet.¹⁴² Die Verwendung von Silber und Gold unterscheidet sich vor allem in dem Punkt, dass Silber ausschließlich hohe Frauenstimmen beschreibt (Bsp. „ihre unverkennbare silbrige Stimmfarbe“¹⁴³), Gold allerdings nicht auf diese beschränkt ist (Bsp. „Ganz so strahlend und vollmundig strömt ihm das Gold ... nicht mehr aus der Kehle“¹⁴⁴). Neben den Farbbezeichnungen „finden ferner Wörter Verwendung, die sich nicht auf eine Farbe beziehen, sondern dazu dienen, Farben im allgemeinen zu charakterisieren.“¹⁴⁵ Eine Klangfarbe kann demnach als „satt“, „farblos“, „fahl“, „blass“ und „warm“ charakterisiert werden (Bsp. „mit sattem, warmem Timbre“, „Etwas blaß wirkte hingegen der leichtgewichtige Bariton“¹⁴⁶).

Schließlich kann Klangfarbe auch noch durch Lichtverhältnisse beschrieben werden. Zunächst ist hier das Gegensatzpaar hell-dunkel zu nennen, das allerdings nicht in einer positiv-negativ-Bedeutung verwendet wird, sondern in der Regel in positiver Bedeutung genutzt wird. Es sei denn eine Gesangsrolle erfordert das Gegenteil. Ein Kompositum wie „hellstimmig“ kann allerdings eine negative Kritik implizieren, wenn es sich zum Beispiel um einen Bass handelt, der nicht hellstimmig sein sollte (Bsp. „erscheint mir rauh und hellstimmig im Klang“¹⁴⁷). „Hell und besonders dunkel werden also eher verwendet, um das relative Timbre innerhalb eines Stimmtyps oder Stimmfachs zu beschreiben.“¹⁴⁸ Neben hell und dunkel kommt der Klangfarbe, durch Ausdrücke der Leuchtkraft, ein dynamischer Charakter hinzu. Beispiele dafür sind „leuchtend“, „leuchtkräftig“, „aufleuchten“, „hervorleuchten“, aber auch „strahlen“, „strahlend“, „hellstrahlend“ und „Strahlglanz“.¹⁴⁹ „Leuchtend“ unterscheidet sich von „hell“ vor allem darin, dass es eine stärkere positive Bewertung besitzt. Bei „strahlend“ kommt außerdem noch ein räumlicher Charakter hinzu, in dem sich die Stimme

¹⁴² Beile 1997, S. 142

¹⁴³ Beile 1997, S. 142

¹⁴⁴ Beile 1997, S. 143

¹⁴⁵ Beile 1997, S. 144

¹⁴⁶ Beile 1997, S. 144-145

¹⁴⁷ Beile 1997, S. 148

¹⁴⁸ Beile 1997, S. 151

¹⁴⁹ Beile 1997, S. 153

ausdehnen kann. Nicht zuletzt kann die Stimme auch noch durch Ausdrücke aus dem Bereich „Glanz“ beschrieben werden, wie „glänzend“, „glanzvoll“, „funkeln“, „funkelnd“ und „brillant“.¹⁵⁰ Durch diese Art von Charakterisierungen werden der Stimme hauptsächlich positive Eigenschaften zugesprochen, die mit einer sehr guten Leistung einhergehen.

Neben Ausdrücken mit visuellen Eigenschaften trifft man auf Ausdrücke, die eine anzufassende Konsistenz beschreiben. Beile gibt diesem Bereich den Titel „die Stimme ist eine tastbare Substanz“.¹⁵¹ Als Beispiele sind Ausdrücke wie „hart“, „harsch“, „weich“, „metallisch“, „stählern“ und „samtig“ zu nennen.¹⁵²

Auch hier findet man die Begriffe hauptsächlich in positiver Verwendung. Ihre positive oder negative Bewertung erhalten sie aber durch die Anforderungen, die eine Rolle an den Sänger stellt. Wie wir schon auf syntaktischer Ebene gesehen haben, kann eine negative Bewertung zum Beispiel durch „zu hart“ erfolgen, so dass deutlich wird, dass die Passage eine gewissen Härte verlangt, aber die Interpretation diesen ‚Härtegrad‘ überstiegen hat.

Einer nächsten großen Kategorie gibt Beile den Titel „Die Stimme ist ein Körper“.¹⁵³ Sie bezieht sich hier auf das Volumen, das für die Beschreibung von Gesang besonders wichtig ist. Die Stimme ist es, die den Saal füllen muss und sich im Zusammenspiel mit anderen Instrumentalisten durchsetzen muss. „Dabei ist eine einfache Gegenüberstellung von laut und leise nicht ausreichend, um das sehr vielschichtige Phänomen adäquat zu beschreiben.“¹⁵⁴ Um diesen Bereich möglichst übersichtlich darzustellen, soll auch hier wieder eine tabellarische Übersicht gegeben werden.

Größe	groß, klein,
Körper	üppig, füllig, schlank, dünn, schmal, schmalstimmig
Fülle	füllen, Fülle, voll, klangvoll, vollklingend, vollmundig, vollströmend, volltönend, eng, zugeschnürt, weit, expansiv, tragfähig
Gewicht	schwer, leicht, leichtgewichtig
Kraft	Kraft, kräftig, kraftvoll, stark, bullig, deftig, mächtig, machtvoll, robust, markig, stimmungsgewaltig, bassgewaltig, stentorhaft, stimmstark, baritongewaltig
Festigkeit	markig, Mark, kernig, Kern, Stimmkern
Rundung	flach, rund, Rundheit, Rundung, glockig

¹⁵⁰ Beile 1997, S. 155-156

¹⁵¹ Beile 1997, S. 167

¹⁵² vgl. Beile 1997, S. 159-163

¹⁵³ Beile 1997, S. 168

¹⁵⁴ Beile 1997, S. 168

Resonanz	resonanzreich, dröhnend, polternd, orgelnd, profund, sonor, guttural, kehlig, hohl, nasal, spitz, scharf, schrill, penetrant
Dynamik	laut, leise, zu laut, unkontrolliert laut, Forte-Gesang, Forte-Höhen, Forte-Töne, sanft, zart

Abb. 4: Musikbeschreibung auf der Ebene der Stilfiguren¹⁵⁵

Die Fülle an Unterkategorien und Beispielen macht deutlich, dass das Volumen für die Gesangsbeschreibung eine große Rolle spielt. Es ist aber selbstverständlich, dass es an einem anderen Instrument einen anderen Stellenwert mit anderen Beischreibungsmöglichkeiten hat, auch wenn es natürlich zu Überschneidungen kommen kann. Daher soll hier nun aber nicht explizit die Verwendung einzelner Möglichkeiten hinsichtlich der Beschreibung und Bewertung benannt werden. Dies kann an anderer Stelle mit dem Material des Klavierunterrichtskorpus geschehen.

Eine weitere wichtige Kategorie der Gesangsbeschreibung ist die Reinheit. Eine Stimme kann beispielsweise „rein“, „klar“, „glockenrein“, „engelsrein“, „lupenrein“ und „transparent“ sein.¹⁵⁶ Fehlende Reinheit kann daneben beispielsweise durch „bedeckt“, „verhangen“, „belegt“, „heiser“, „Heiserkeit“, „trocken“, und „rauh“ ausgedrückt werden.¹⁵⁷ Besondere Feinheit ist ausdrückbar mit „geschliffen“, „delikat“, „filigran“, „fragil“ und „fein“, fehlende Feinheit durch „deftig“, „grob“, „Grobheiten“ und „grob-schlächting“.¹⁵⁸

Abschließend soll es noch um die Kategorie Beweglichkeit gehen. „Die Beweglichkeit der Stimme [...] lässt sich als sängerisches Äquivalent zur ‚Fingerfertigkeit‘ eines Pianisten bezeichnen.“¹⁵⁹ In dieser Kategorie geht es vor allem um die Technik, die entweder gut oder unzureichend ist. Es ist anzunehmen, dass sich diese Kategorie gut auf den Korpus des Klavierunterrichts übertragen lassen wird. Man trifft hier auf positive Beschreibungen wie „agil“, „Behendigkeit“, „beweglich“, „Beweglichkeit“, „biegsam“, „gelenkig“, „Leichtfüßigkeit“, „anmutig“, „flink“, „elastisch“, „geschmeidig“, „Geschmeidigkeit“, „elegant“, „Eleganz“, „flexibel“ und „Flexibilität“.¹⁶⁰ Negative

¹⁵⁵ vgl. Beile 1997, S. 167-202

¹⁵⁶ vgl. Beile 1997, S. 204-205

¹⁵⁷ vgl. Beile 1997, S. 208-209

¹⁵⁸ vgl. Beile 1997, S. 210-211

¹⁵⁹ Beile 1997, S. 212

¹⁶⁰ vgl. Beile 1997, S. 213-214

Beschreibungen werden hingegen durch „groschlächting“, „schwerfällig“, „starr“, „Starrheit“ und „unflexibel“ ausgedrückt.¹⁶¹

Dieses ausführliche Kapitel zu den Möglichkeiten der Musikbeschreibung stellt deutlich die große Fülle an Möglichkeiten heraus, die oft mit einem hohen Maß an Kreativität einhergehen. Die beinahe grenzenlose Kreativität bringt mit sich, dass dieses Kapitel nicht auf Vollständigkeit plädieren kann. Eine Synthese aus der Arbeit Böheims und der Arbeit Beiles ermöglicht aber eine gute Grundlage für die Betrachtung von Musikbeschreibung. Es wurde jedoch deutlich, dass sie abhängig vom Kontext ist. Eine Beschreibung einer Singstimme muss sich in verschiedenen Punkten von der Beschreibung des Klavierspiels unterscheiden. Vor allem aber auch aufgrund der Tatsache, dass sich sowohl Böheim als auch Beile mit Musikrezensionen beschäftigt haben, lässt annehmen, dass sich die Ergebnisse dieser Arbeit an einigen Punkten unterscheiden werden. Während der Musikrezensent einige Zeit über seine schriftliche Form der Musikbeschreibung nachdenken kann und der daraus resultierende Text idealer Weise einen Überarbeitungsprozess durchlaufen kann, muss die Lehrkraft im Klavierunterricht spontan über die gehörte Musik sprechen und urteilen. Daher ist zu vermuten, dass sich diese Unterrichtssprache gegenüber der Sprache in Musikrezensionen unterscheiden wird und es wird spannend sein in welcher Art und Weise sie das tun wird.

2. Das Forschungsprojekt

Um das Sprechen über Musik zu erforschen, könnte man „unterschiedliche Genres und Musikdiskurse (Programmhefte, Konzertrezensionen, Gespräche zwischen Dirigent und Musiker/zwischen Lehrer und Schüler) sowie verschiedene Medien (Zeitschrift Internet, face-to-face) berücksichtigen.“¹⁶²

Dieses Forschungsprojekt wählt die Lehrer-Schüler-Kommunikation und beschäftigt sich mit Inhalt und Funktion mündlicher Kommunikation im Klavierunterricht. Wie wir im Kapitel der Forschungsbereiche sehen konnten, ist

¹⁶¹ vgl. Beile 1997, S. 215

¹⁶² Stöckl 2012, S. 159

gerade der Bereich der Musikvermittlung, vor allem der Musikvermittlung im Instrumentalunterricht, noch weitgehend unerforscht.

2.1. Fragestellung

Der Instrumentalunterricht stellt einen besonderen Bereich der Musikvermittlung dar. Schüler und Lehrer beschäftigen sich mit Musikstücken, um an ihnen zu lernen, sie zu gestalten, Musik zu erfahren, Konzerte vorzubereiten und nicht zuletzt um Spaß an und mit ihnen zu haben. Die Vorbereitung eines Musikstücks erfordert eine intensive Durchdringung. Dies betrifft sowohl die technische Seite als auch die interpretatorische Seite.

Es stellt sich zunächst die Frage, wie ein Musikstück im Unterricht erarbeitet wird und ob es dafür konventionelle Regeln gibt. Man könnte in diesem Zusammenhang fragen, ob eine Stückbesprechung in einzelne Phasen gegliedert werden kann, die allgemeingültig auf den Instrumentalunterricht zutreffen.

An diesen Punkt schließt sich nun die Frage an, wie in diesen Phasen sprachlich gearbeitet wird, wie also der Lehrer versucht, seine musikalischen Vorstellungen an den Schüler zu vermitteln. In welchem Maß nutzt die Lehrkraft sprachliche Bilder und welche sind es? Gibt es grammatikalische Besonderheiten in der Sprache des Instrumentalunterrichts?

Abschließend soll sich auch in diesem Forschungsprojekt mit den Grenzen des Sagbaren beschäftigt werden. Interessant wird es sein, wie die Lehrkraft versucht, diese Grenzen zu überwinden, die sie auch überwinden muss, um dem Schüler den Zugang zum Stück mit dem Ziel der vollständigen Durchdringung zu ermöglichen.

Wie wir schon im Kapitel ‚Möglichkeiten musikalischer Beschreibung‘ gesehen haben, sind musikalische Beschreibungen an das gespielte Instrument gebunden, das sie beschreiben, auch wenn es einige Überschneidungen gibt. Diese Arbeit beschäftigt sich deshalb ausschließlich mit dem Klavierunterricht, nicht zuletzt deshalb, weil der Autor dieser Arbeit selbst als Pianist und Klavierlehrer tätig ist. Es scheint außerdem, dass es in diesem ersten Schritt am interessantesten sein wird, sich ausschließlich mit der Sprache der Lehrkraft

zu beschäftigen, da den Anweisungen der Lehrkraft die entscheidende Rolle zur Verbesserung des Spielens zukommt.

2.2. Methoden

Bei diesem Forschungsprojekt kann es sich selbstverständlich nur um eine qualitative Untersuchung handeln, die einen ersten Schritt in die Erforschung der Unterrichtskommunikation des Klavierunterrichts gehen kann. Alle Ergebnisse sind daher noch nicht auf ihre Allgemeingültigkeit geprüft. Um allgemeingültige Aussagen treffen zu können, wäre vor allem ein größeres Korpus unbedingt notwendig.

Um die mündliche Kommunikation im Klavierunterricht zu erforschen, ist es unabdingbar Videoaufzeichnungen von Klavierstunden zu erheben, die die Grundlage der Analyse bilden. Anhand dieser Aufzeichnungen können zur Weiterarbeit schließlich Transkriptionen erfolgen. Zur Erforschung der Frage eins und zwei, also der Frage nach den Phasen der Stückbesprechung und der Frage nach den Möglichkeiten musikalischer Beschreibungen, werden deshalb abgespeckte Transkriptionen durchgeführt, die kaum nonverbale Elemente enthalten und zunächst die Struktur des Unterrichts und die darin enthaltenen sprachlichen Mittel aufzeigen (die dazu in grober Form transkribierten Unterrichtsstunden finden sich im Anhang). Zur Erforschung der Grenzen des Sagbaren wird allerdings auf eine genaue Transkription zurückgegriffen, die mit der Transkriptionssoftware „Exmaralda“ angefertigt wird und alle verbalen und nonverbalen Elemente des Klavierunterrichts enthält.

2.2. Probanden

Das dieser Arbeit zugrundeliegende Korpus konnte mit der Hilfe einiger Klavierlehrkräfte einer städtischen Musikschule erstellt werden. Insgesamt wurden fünf Lehrkräfte gefilmt, davon vier männliche und eine weibliche Lehrkraft. Leider konnte diese Anzahl nicht ausgeglichen sein, da es unter anderem natürlich schwierig ist, bereitwillige Lehrkräfte zu finden, die ihren Unterricht filmen lassen. In dieser Arbeit geht es aber noch nicht darum mögliche Unterschiede aufgrund des Geschlechts oder Alters aufzudecken, so

dass dies noch keine große Rolle spielt. Mit diesen fünf Lehrkräften wurden insgesamt 22 Unterrichtsstunden aufgezeichnet mit jeweils ganz unterschiedlichen Schülern. Von den Schülern waren 12 weiblich und 22 männlich und ganz gemischt in einem Alter von 7 bis 21 Jahren. Manche dieser Schüler bekamen im ersten Jahr Instrumentalunterricht und manche Schüler besuchten die studienvorbereitende Ausbildung dieser Musikschule. Auch die Vorerfahrungen waren sehr verschieden, so dass einige Schüler bereits ein zweites Instrument spielten und einige Schüler eben noch keins.

Sowohl den Lehrkräften als auch den Schülern wurden für dieses Forschungsprojekt eine Coverstory erzählt, damit sie möglichst keine Hinweise auf die eigentlichen Forschungsfragen erhielten und der Unterricht möglichst nicht verfälscht wurde. Es wurde ihnen daher erzählt, dass sich dieses Forschungsprojekt mit dem Anteil der Sprache im Instrumentalunterricht auf Seiten der Lehrkraft beschäftigt. So wussten die Lehrkräfte und Schüler zwar, dass es um den sprachlichen Anteil geht, aber noch nicht, dass es auch um eine Analyse dieser Sprache geht. Der Vorteil bestand auch darin, dass die Schüler relativ unbefangen in die Unterrichtssituation kommen konnten, da sie wussten, dass ihr Klavierspiel nicht bewertet wird. Selbstverständlich wurde die Coverstory abschließend aufgedeckt.

Sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler unterschrieben im Vorfeld eine Einverständniserklärung zur Videoaufzeichnung und Nutzung der Daten für diese Arbeit, mit der Möglichkeit sie nach der Unterrichtsstunde zu widerrufen.

3. Ergebnisse des Forschungsprojekts

Die Ergebnisse werden nun in Analogie zu den drei Forschungsfragen dargestellt. Beginnend mit einem Versuch zur Strukturierung der Stückbesprechung im Klavierunterricht in einzelne Phasen werden anschließend sehr ausführlich die sprachlichen Mittel der musikalischen Beschreibung dargestellt. Dabei sind neben den sprachlichen Bildern vor allem auch grammatische Besonderheiten auffällig. Den Abschluss bildet schließlich die Betrachtung der sprachlichen Grenzen musikalischer Beschreibung, bei der besonders die Rolle der nonverbalen Komponenten deutlich wird. Alle Teile

werden anhand einiger Beispiele des Korpus belegt. Die Videoaufzeichnungen finden sich dazu auf den Datenträgern, die als Anhang dieser Arbeit hinzugefügt werden. Zunächst also zu den Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht.

3.1. Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht

Um die Stückbesprechung im Klavierunterricht in Phasen zu gliedern, war es wichtig einige Transkriptionen der Unterrichtsstunden vorzunehmen, die hier nicht alle vorgestellt werden können, aber in Auszügen beispielhaft für die einzelnen Phasen genutzt werden. Es wurde bewusst jeweils eine Stunde einer Lehrkraft transkribiert, um individuelle Unterschiede im Unterrichtsstil erfassen zu können und eine möglichst allgemeine Aussage treffen zu können, auch wenn es sich hier natürlich um eine qualitative Studie handelt, die keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhebt. Die folgende Strukturierung sei also als ein erster Versuch zu betrachten, die Stückbesprechung im Klavierunterricht zu gliedern. Es gilt diese Strukturierung in weiteren Studien mit einem größeren Korpus zu überprüfen und zu spezifizieren.

Anhand der Basis von fünf Unterrichtsstunden bei fünf Lehrkräften, in denen jeweils durchschnittlich 2-3 Stücke besprochen wurden, konnte eine Strukturierung in Phasen der Stückbesprechung erfolgen. Ganz grob ließ sich erkennen, dass sich die Stückbesprechung in drei Phasen aufteilt, nämlich in den Beginn, die Erarbeitungsphase und dem Schluss. Die Erarbeitungsphase nahm in der Regel zeitlich den größten Stellenwert ein. Diese drei Phasen sollen daher nun mit dem Fokus auf die Erarbeitungsphase im Folgenden dargestellt werden und die Strukturierung dadurch stückweise zu einem Ganzen entwickelt werden.

3.1.1. Der Beginn

Es zeigte sich, dass zu Beginn eines jeden Klavierunterrichts in der Regel ein akustischer Impuls durch das Vorspielen des Schülers gegeben wird. Dieser Impuls bildet die Gesprächs- und Arbeitsgrundlage für den weiteren Unterricht. Initiiert wird dieser Teil durch die Aufforderung des Lehrers an den Schüler, das

In der Erarbeitungsphase können sowohl manuelle und technische Fähigkeiten als auch die Bereiche der Interpretation und des Klangs besprochen werden, die teilweise auch aufeinander Bezug nehmen können. Die Verbesserung des Anschlags oder gar des Fingersatzes können sich beispielsweise in direkter Weise auf den Klang auswirken. Gerade aber im Unterricht mit Schülern der ersten Instrumentaljahre spielt die alleinige Beschäftigung mit manuellen und technischen Fähigkeiten eine wesentliche und beinahe alleinige Rolle. Man kann schließlich sagen, dass jeder Unterricht aus beiden Teilen besteht, wobei drei Formen möglich sind: ein Fokus auf manuelle und technische Fähigkeiten, ein Fokus auf die Interpretation und Klang und schließlich ein ausgeglichenes Verhältnis beider Teile. Es besteht des Weiteren die Möglichkeit, zwischen diesen Teilen zu wechseln.

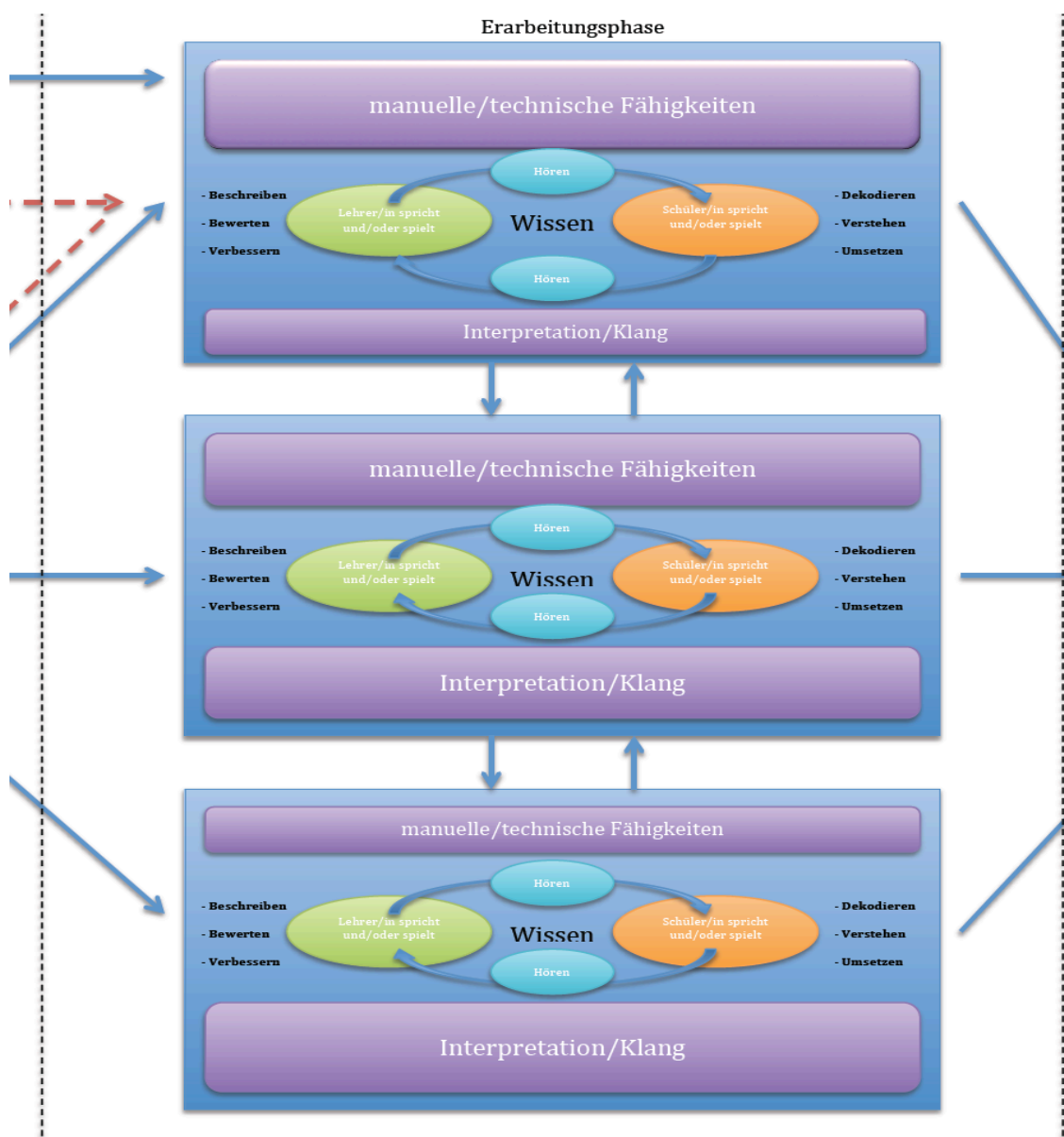


Abb. 6: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht – Die Erarbeitungsphase

Besonders interessant in dieser Phase ist vor allem das Unterrichtsgespräch. Also die Frage danach wie der Schüler und die Lehrkraft kommunizieren und wie es der Lehrkraft möglich ist, den akustischen Impuls der Eingangsphase zu verbessern. Daher soll nun das Innere der Graphik genauer betrachtet werden.

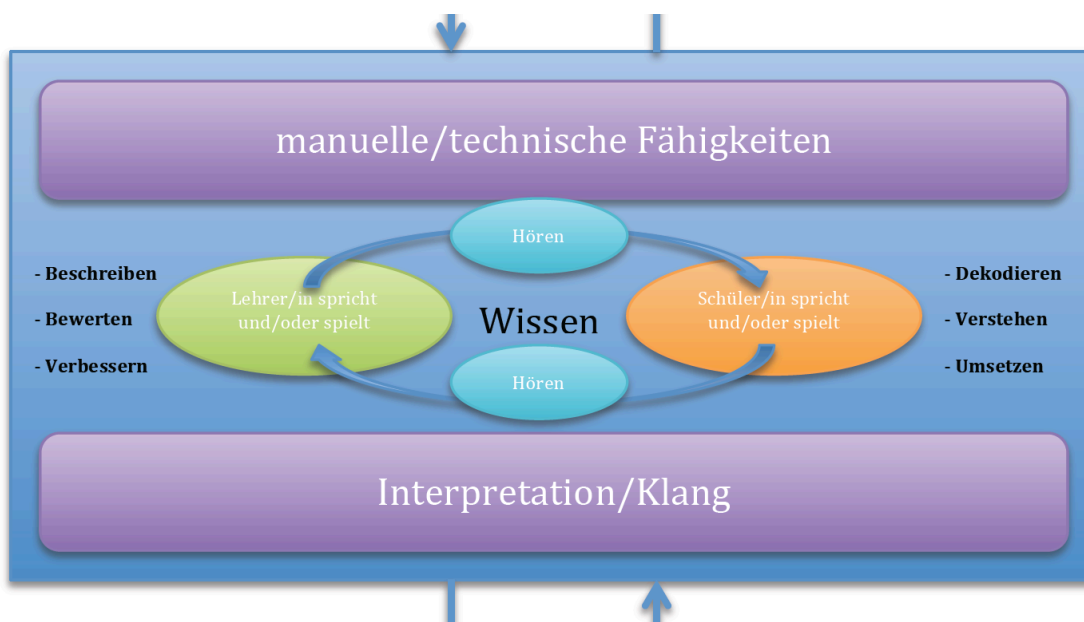


Abb. 7: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht – Das Unterrichtsgespräch

Nachdem die Lehrkraft also den akustischen Impuls erhalten hat, muss sie sich eine Meinung darüber bilden, ihn beschreiben, bewerten und schließlich Verbesserungsvorschläge geben. Die konstitutiven sprachlichen Handlungen der Lehrkraft sind also Beschreiben (wie hört es sich an?), Bewerten (was ist davon zu halten?) und Verbessern (wie kann man es besser machen?). Diese Handlungen sind ähnlich die einem Musikkritiker. Der entscheidende Unterschied ist aber das Verbessern, das der eigentliche Zweck des Unterrichts ist.

Um dem Schüler Verbesserungsvorschläge zu geben, greift die Lehrkraft häufig auf Sprache zurück. Sie hilft sich dabei teilweise durch ein Vorspielen, das entweder durch Sprache unterstützt wird oder allein steht. Der Schüler hört dabei zu und muss die entscheidenden Verbesserungsvorschläge aus dem Gesprochenen oder Gespielten dekodieren, verstehen und schließlich umsetzen können. Welche Problematik das Verstehen bereitet, konnten wir bereits ansatzweise in Kapitel 1.2. sehen. An dieser Stelle treten in der Regel die meisten Probleme im Unterricht auf. Meint der Schüler alles verstanden zu haben, so probiert er die Verbesserungsvorschläge am Klavier umzusetzen. Es ist aber auch möglich, dass der Schüler nicht genau weiß, was er zu tun hat. In diesem Fall kann er die Verbesserungsvorschläge nicht umsetzen und stellt im besten Fall Fragen. Die Aufgabe der Lehrkraft ist in beiden Fällen das aktive

Zuhören. Im Fall des Umsetzungsversuchs im Spiel hat die Lehrkraft dann erneut die Aufgabe, das Gehörte zu beschreiben, zu bewerten und eventuell weitere Verbesserungsvorschläge zu geben. Dieser Kreislauf wiederholt sich schließlich so lang, bis der Schüler entweder alle Verbesserungsvorschläge zur vollsten Zufriedenheit der Lehrkraft umgesetzt hat oder die Unterrichtsstunde zu Ende ist. Es wird hier bereits sehr deutlich, dass der sprachliche Anteil der Schüler nur eine äußerst geringe Rolle spielt.

Besonders hervorzuheben ist, dass sich der Kreislauf des Verbesserns um ein gemeinsames Wissen dreht, von dem auszugehen ist. Probleme treten vor allem dann auf, wenn die Lehrkraft den Wissensbereich des Schülers unbewusst verlässt. In der Sprachwissenschaft spricht man hier von so genannten Präsuppositionen, die das meinen, was an Hörerwissen implizit vorausgesetzt wird. Ludger Hoffmann schreibt dazu:

„Sprachliches Handeln operiert immer auf dem Hörerwissen. Wissen ist handlungsleitend, erlaubt Problemlösungen, organisiert den Zugang zur Welt. [...] Mit Sprache sorgen wir dafür, dass Elemente unserer kommunikativen Welt geteilt und aktualisiert werden können. Unsere Praxis ist durch sprachliche Kooperation bestimmt.“¹⁶³

Um diese Phase anschaulicher zu machen, sollen nun jeweils ein Beispiel aus dem Unterricht mit dem Fokus auf manuelle und technische Fähigkeiten und aus dem Unterricht mit dem Fokus auf die Interpretation und dem Klang gegeben werden.

3.1.2.1. Die Erarbeitungsphase mit Fokus auf manuellen und technischen Fähigkeiten

Die graphische Darstellung der Erarbeitungsphase soll nun an einem konkreten Beispiel im Verlauf des Unterrichts gezeigt werden. Dazu befindet sich im Folgenden auf der linken Seite ein vereinfachtes Transkript einer Unterrichtsstunde, das mit Kommentaren zum entsprechenden Teil der Phase versehen ist. Dabei werden die Handlungen der Lehrkraft mit grün und die Handlungen der Schüler mit blau markiert.

¹⁶³ Hoffmann 2013, S. 462

S: (nickt)	(grinst)	(lacht)	beschreibt
L: Ja! (nickt) So. Schon gut durchgekommen. (Pause) Wobei die erste Seite vom Notentext her etwas perfekter war (lacht) als die Zweite			bewertet
S: Ja			
L: Da müssen wir dann son bisschen mal nachschaun. Ähhm (Pause) Grundsätzlich (Pause) bin ich noch (Pause) ähh n ge bisschen			verbessert
L: unschlüssig ob wir da am Anfang die Achtel links portato oder legato machen sollen. (längere Pause) Was meinst du?			
S: (spielt) Mh Naja ähm (schaut nach oben) portato oder? Also (verzieht das Gesicht) (spielt)			spricht
L: (Pause) (zuckt mit den Schultern)			
S: (längere Pause) Also eigentlich sacht man ja immer (Pause) Ne Achtel ne ich glaub Sechzehntel sind immer (kratzt sich am Hals)			
L: (längere Pause) (grinst)			
S: gebunden und Achtel immer abgesetzt oder? (Pause) Ja			bewertet
L: Das kam oft so vor (nickt) Da hast du vollkommen recht.			
S: Ja (Pause) Das klingt beides gut Ja (steht auf und setzt sich auf den Stuhl)			spricht
L: (Pause) Pass auf ich werd dir das mal demonstrieren (steht auf und geht zum Klavier) und zwar geht es einfach darum (Pause)			spricht
L: Ja. Im Moment kann man sich (setzt sich) das vielleicht nicht ganz so vorstellen wegennn weil das Tempo noch nicht da ist (wedelt mit			
S: Ja (putzt sich			
L: den Händen) (Pause) Ne!? (nickt) Es ist äh und im schnellen Tempo ist es dann die Frage ich mach jetzt mal (nickt) legato (spielt)			spricht und spielt vor
S: die Nase) (noch einmal laut) (grinst)			
L: (stoppt) Ok!? (lacht) ja. Und portato wär dann (spielt) (längere Pause) (nickt) (längere Pause)			
S: Mhh joa also. (Pause) S ist jetzt nicht so dass sich irgendwie eins so (Pause) völlig grässlich anhört			spricht
L: (zuckt mit den Schultern)			
S: Ich find irgendwie beides äh			spricht und spielt vor
L: Joa (Pause) Ist. Ist n bisschen unterschiedlich (zuckt mit den Schultern) ob ich mache (spielt) oder (spielt)			
S: Ich glaub (Pause) portato ist besser oder? (längere Pause) (lacht)			spricht
L: (Pause) Guuu. Gut. Lassen wa das so. Wenn du das so empfindest dann machen wa			spricht
S: ich weiß es nicht (schüttelt den Kopf) (Pause) also kommt irgendwie beides gut. (lacht)			spricht
L: portato (Pause) Ich fürchte du kannst es ja begründen. (lacht)			spricht
S: (wechselt den Platz) (spielt den			
L: (wechselt den Platz) Ja!? wenn du sachst. Jaaa du sachst das ist mir mehr das ist meine Bachinterpretation dann (Pause) lassen wir das			
S: Anfang)			spricht und singt
L: dann machen wir das so. Aber dann mach es auch. Auch im langsamen Tempo. Tap ta ti (Spielbewegungen in der Luft) Im letzten			
S: Mh (nickt) (grinst) (spielt)			spielt
L: Moment loslassen. Ja!? (Pause) Gut. Dann bitte (nickt) einmal			(setzt um)
S: (stoppt)			
L: (unterbricht) Dankeschön. Und so weiter und so weiter und so weiter. (Pause) Äh im Weiteren das war gut (zeigt auf das Klavier) so			bewertet
S: (nickt)			
L: (Pause) jetzt ne!? Im Weiteren Verlauf (Pause) ist es immer wichtig (Pause) ähh dass du die Aufteilung von (geht mit einer Hand über die			verbessert
L: andere Hand) rechter und linker Hand ganz genau beachtest. (Pause) Und zwar einfach weilll das leichter (zuckt mit den Schultern) ist			

Abb. 8: Beispiel – Die Erarbeitungsphase – Fokus auf manuelle und technische Fähigkeiten

Die Lehrkraft beginnt hier unmittelbar nach dem akustischen Impuls mit der Beschreibung und der Bewertung. Daraufhin nimmt sich die Lehrkraft einen Aspekt heraus, den sie verbessern möchte und macht dazu Verbesserungsvorschläge. In diesem Teil des Unterrichts geht es darum, ob an einer bestimmten Stelle des Stücks ‚legato‘ oder ‚portato‘ gespielt werden soll. Anstatt

dies zu bestimmen, tritt die Lehrkraft mit dem Schüler in eine Diskussion. Andere Unterrichtsstunden mieden diese Diskussion, so dass nur eine Möglichkeit als zulässig gilt. Innerhalb dieser Diskussion kommen die beiden Parteien in ein Gespräch auf der Grundlage des gemeinsamen Wissens. Ziel der Diskussion ist es, die bessere Variante ausfindig zu machen, eine Variante mit der beide Parteien gut leben können.

Die Verbesserung des manuell-technischen Bereichs soll schließlich zu einer Verbesserung des Klangergebnisses führen, so dass hier auch der Bereich des Klangs und der Interpretation bedient wird, auch wenn der Fokus zunächst auf dem manuell-technischen Bereich liegt. Besonders deutlich wird das an zwei Äußerungen: Zunächst die des Schülers: „Das klingt beides gut.“ Deutlich wird es aber auch durch folgende Äußerung der Lehrkraft: „Du sachst das ist mir mehr das ist meine Bachinterpretation.“

Nicht zuletzt deshalb behilft sich die Lehrkraft dadurch, dass sie beide Versionen vorspielt. Nachdem die Verbesserungsvorschläge besprochen wurden und beim Schüler scheinbar verstanden wurden, fordert die Lehrkraft den Schüler auf, den Verbesserungsvorschlag umzusetzen.

Nach dem erneuten akustischen Impuls des Schülers, mit dem Versuch die Verbesserungsvorschläge umzusetzen, sieht man deutlich, dass die Lehrkraft erneut das Gehörte bewertet und schließlich weitere Verbesserungsvorschläge macht. Dieser Kreislauf wiederholt sich in dieser Stunde noch einige Male, bis die Stückbesprechung in die Schlussphase übergeht.

3.1.2.2. Die Erarbeitungsphase mit Fokus auf Interpretation und Klang

Bei der Erarbeitungsphase mit dem Fokus auf Interpretation und Klang verhält sich der Unterricht ähnlich. Der Unterschied besteht lediglich in einer anderen Thematik. Als Beispiel soll ein kleiner Ausschnitt einer anderen Unterrichtsstunde näher betrachtet werden. In diesem Beispiel zeigt sich vor allem auch, dass sowohl die Länge der Redeteile der Lehrkraft als auch die nonverbalen Elemente bei der Besprechung der Interpretation zunehmen. Der Ablauf bleibt hingegen erhalten.

L: Da hast du die so bewu (Handbewegung als würde er mit beiden Händen kräftig am Klavier spielen) Genau so bewusst gegriffen. Bewusstheit ist jetzt beim Üben und beim Spielen natürlich wichtig. (Pause) Und (Pause) Fang also nochmal von vorne an. Ähm ich finde du kannst dir (Pause) das (reibt sich an der Nase)

(Schüler nickt durchgehend)

L: auch an Freiheit nehmen was du am Beginn (zeigende Handbewegung) des letzten Teils nämlich auch machst du kannst ruhig langsamer beginnen und (Pause) ähm eben wie gesagt diese (greift mit beiden Händen in die Luft) Gespanntheit dadrin (Pause) also diese Abstufung zwischen der Melodie (beide Hände von oben nach unten und gleichzeitig von links nach rechts) die ja im unteren Bereich ist und diesen wiederholt diesen äh Akkordrepetitionen (Pause) kannst du ruhig noch etwa (Pause) etwas ähm leiser anfangend (Bewegung beider Hände von oben nach unten) etwas langsamer (Bewegung wird wiederholt) anfangend und dann erst steigend (kreisende Bewegungen beider Hände um die jeweils andere)

S: Mh

hier (zeigt aufs Notenblatt)

L: Kanst du ruhig noch (Pause) stärker ausloten. Ja genau. Mach mal nen Versuch und dann hör ich mal obde ob du das dann so immer einsetzt.

(Schüler spielt)

beschreibt
bewertet
verbessert

fragt nach
verbessert

spielt
(setzt um)

hört zu, dekodiert, versteht

Abb. 9: Beispiel – Die Erarbeitungsphase – Fokus auf Interpretation und Klang

Man kann also deutlich sehen, dass die Lehrkraft auch hier beschreibt, bewertet und verbessert und schließlich den Schüler dazu auffordert, die Verbesserungsvorschläge umzusetzen. Die Lehrkraft geht dabei davon aus, dass der Schüler die Verbesserungsvorschläge versteht, dass er zum Beispiel weiß, was unter einer ‚Gespanntheit‘ in diesem Zusammenhang zu verstehen ist. Durch komparative Formen wie ‚langsamer‘ und ‚leiser‘ nimmt die Lehrkraft Bezug auf das vorher gehörte und vom Schüler produzierte akustische Material und setzt dieses in Relation zu dem, was nun produziert werden soll. Dieser Bereich setzt einen großen Bereich an gemeinsamem Wissen voraus.

An anderer Stelle dieses Unterrichts kann man sehen, dass auch ein auf Interpretation und Klang fokussierter Unterricht auf die manuellen und technischen Fähigkeiten zurückgreift. Da heißt es nämlich: „Ja also ich würd Gleiches immer gleich spielen ganz wichtiger Grundsatz [...] Ja und da darfst du natürlich nicht anders spielen als vorher also ich würde da den Vierten auf das B ähm unbedingt“. Die Korrektur des Fingersatzes soll hier eine klangliche Verbesserung mit sich bringen. Die Aussage lautet hier: Wenn gleiche Stellen mit gleichen Fingern gespielt sind, so sind auch die Voraussetzungen zur Klangerzeugung die Gleichen.

3.1.3. Der Schluss

Nachdem in der Erarbeitungsphase einige Verbesserungsvorschläge gegeben wurden und das Stück erarbeitet wurde, geht der Unterricht in die Schlussphase über. Wenn in der Erarbeitungsphase alle Verbesserungsvorschläge gut umgesetzt wurden, werden die Ergebnisse eventuell zusammengefasst und das Stück damit als ‚erledigt‘ abgeschlossen. In den

meisten Fällen entsteht nach der Erarbeitungsphase allerdings noch weiterer Übebedarf, so dass die Lehrkraft im besten Fall Aufgaben zum weiteren Üben formuliert. Sie fasst die in der Erarbeitungsphase besprochenen Punkte noch einmal zusammen und führt sie über in eine Aufgabestellung, die das Üben zuhause bestimmt. Manchmal geht die Lehrkraft aber auch davon aus, dass der Schüler nach der Erarbeitungsphase genau weiß, dass er die gleichen Dinge auch nochmal zuhause wiederholen muss, so dass die Lehrkraft dann lediglich zum Üben auffordert, ohne explizit eine Aufgabe zu benennen. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Zeit knapp wird. Peter Hanisch stellt aber ganz richtig fest:

„Man kann heute seine Schüler nicht mehr mit der Bemerkung entlassen: ‚Das mußt du noch einmal (oder besser) üben!‘ Es ist unbedingt notwendig, das man die Probleme ganz klar herausstellt und spezielle Hinweise für deren genaue Erarbeitung gibt.“¹⁶⁴

Und das versuchen die Lehrkräfte in der Regel auch.

Auch die Schlussphase soll nun an einem Beispiel

demonstriert werden. Das Beispiel stammt aus dem gleichen Unterricht, der in Kapitel 3.1.2.1. als Beispiel für die Erarbeitungsphase mit dem Fokus auf manuelle und technische Fähigkeiten genutzt wurde.

S: (stoppt) (nickt)
L: muss man dann erst noch son bisschen langsamer spielen. (Pause) Ja!? (Pause) Gut. Ähhm Aufgabe zum nächsten Mal jaa (zuckt mit den
S: (nickt) Ja
L: Schultern) äh weiterhin (nickt) auf Vorzeichen achten und Rhythmus einhalten und dann mal (Pause) das so absichern dass du so
S: (nickt)
L: langsam das Tempo dann steigern kannst ne!? (Pause) Wir müssen uns da noch unterhalten auch durchaus ob mit Pedal oder ohne.
S: (nickt) Ja
L: (Pause) Ne!? Aber da warten wa mal noch n bisschen mit denk ich. (nickt) Wenn du da äh wenn du dich (zeigt zu dem
S: Ja
L: Notenblatt) mit dem Stück noch mehr vertraut gemacht hast wenn das besser klappt. (Pause) Ja!? Ja gut. (Pause)
S: (lacht) Ja
L: Dann machen wir jetzt mal (klatscht mit beiden Händen auf die Beine) nen anderes Stück (Pause)

Schluss



Abb. 10: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht – Der Schluss

formuliert eine Aufgabe zum weiteren Üben

formuliert mögliche Weiterarbeit

Übergang zu einem anderen Stück

Abb. 11: Beispiel – Der Schluss

¹⁶⁴ Hanisch 1992, S. 108

Die Lehrkraft stellt hier ganz explizit heraus, wie und was der Schüler zuhause weiterüben sollte. Er soll das Stück zunächst langsamer spielen, dabei auf die Vorzeichen achten und den Rhythmus einhalten und daran anschließend das Tempo wieder steigern. Die Lehrkraft geht noch ein Stück weiter und äußert Gedanken zur möglichen Weiterarbeit, nämlich dem Einsatz des Pedals. Der Schüler weiß dadurch, was ihn noch erwarten wird und hat schon jetzt die Möglichkeit sich über den Einsatz des Pedals möglicherweise Gedanken zu machen.

Insgesamt zeigte sich, dass sich diese Strukturierung auch auf alle anderen Unterrichtsstunden übertragen lässt. Man kann also davon ausgehen, dass jede Stückbesprechung im Klavierunterricht in drei Phasen gegliedert ist und jeweils einen Fokus auf einen musikalischen Bereich gelegt ist. Gerade dieser Bereich wäre aber noch durch weitere Studien mit größerem Korpus zu spezifizieren. Es ist weiterhin anzunehmen, dass sich auch die Handlungen der Schüler und Lehrkräfte in weiteren Unterrichtsstunden nicht verändern.

Nachdem nun also Stück für Stück die Phasengliederung der Stückbesprechung entwickelt wurde, soll das Ergebnis noch einmal vollständig in einer graphischen Darstellung aufgezeigt werden, die sich aus den einzelnen Ergebnissen zusammensetzt:

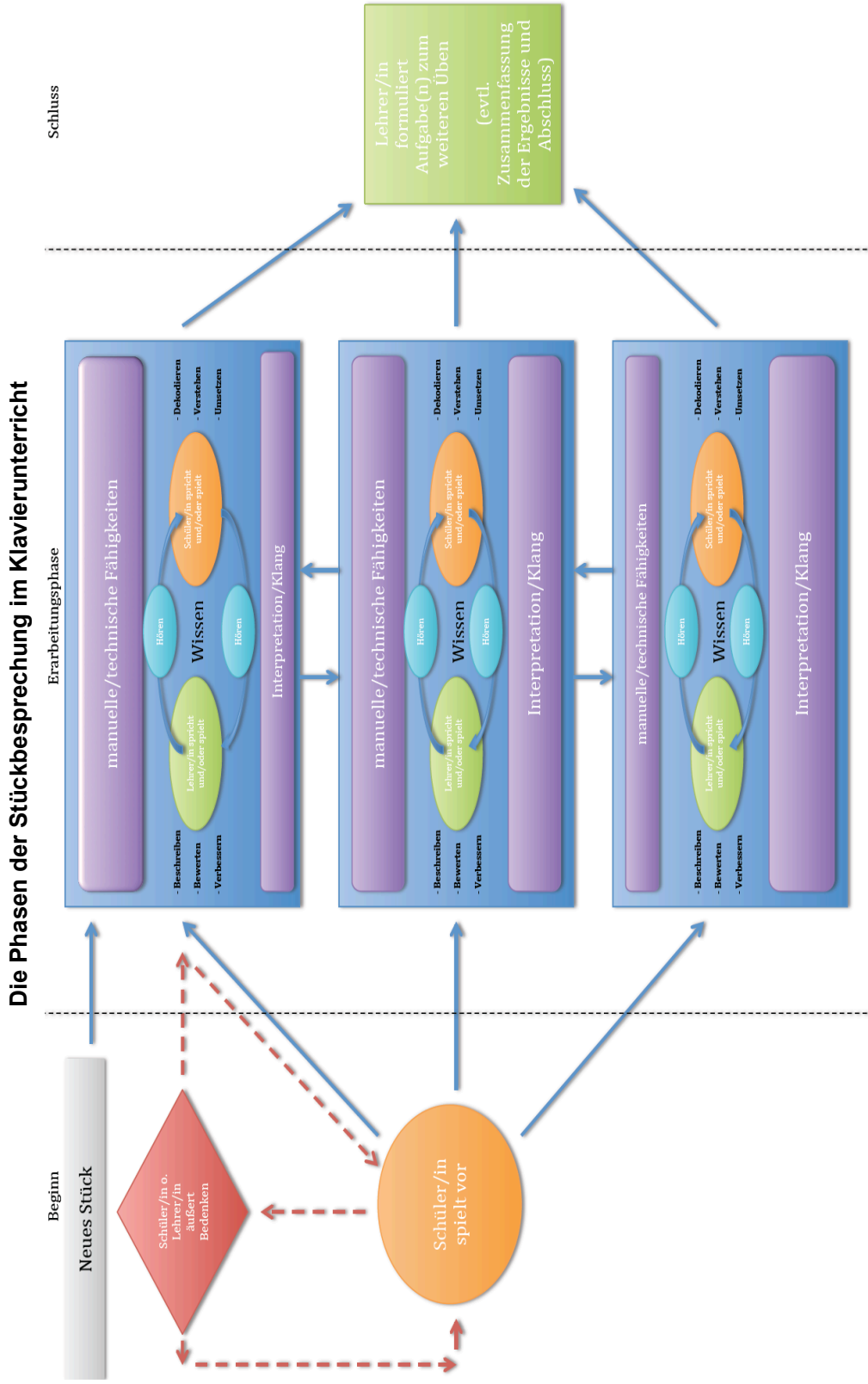


Abb. 12: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht

3.2. Möglichkeiten musikalischer Beschreibung

Zur Analyse der sprachlichen Möglichkeiten musikalischer Beschreibung eignet sich vor allem die Beschäftigung mit der Erarbeitungsphase, die den eigentlichen Unterricht darstellt und durch das Ziel der Verbesserung auf Sprache angewiesen ist. Die Sprache zeigte sich bei der Analyse insgesamt sehr komplex. Bevor wir uns hier allerdings mit den Möglichkeiten auf der Wortebene beschäftigen, sollen vorab einige Besonderheiten auf grammatischer Ebene betrachtet werden.

Im Vergleich zu Musikkritiken, die bei der musikalischen Beschreibung auf komplexe Nominalphrasen mit zahlreichen Adjektiven zurückgreifen, weist der Klavierunterricht zusätzlich eine große Anzahl an Verben auf, die mit weiteren Komponenten eine Verbalphrase bilden. Der viel häufigere Gebrauch von Verben zeigt, dass im Klavierunterricht vor allem auch die Handlung im Mittelpunkt steht. Dies unterstützt nicht zuletzt die These, dass der Klavierunterricht die Verbesserung zum Ziel hat.

Besonders auffällig ist die Verwendung von Verben im Modus des Imperativs. Neben den üblichen persönlichen Formen wie „spiel auf die nächste Eins zu!“ finden sich aber auch unpersönliche Imperativformen mit dem Infinitiv. Diese sind beispielsweise „aus der Hand anschlagen!“, „binden!“ und „ausspielen“, um an dieser Stelle nur einige wenige Beispiele zu nennen. Die unpersönliche Form ist zunächst einmal wesentlich kürzer, so dass sie vor allem dann genutzt wird, wenn die Lehrkraft Anweisungen gibt, während der Schüler spielt. Sie sind eben kurz und präzise. Es ist aber weiterhin auffällig, dass die Nutzung der unpersönlichen Form mit einer Behauptung der Allgemeingültigkeit einhergeht, die vermittelt, dass man das eben so macht und dass es so richtig ist. Gibt der Lehrer die Anweisung ‚binden!‘, so kann diese Anweisung nicht in Frage gestellt werden. Es ist klar, dass das Stück eine Bindung an dieser Stelle verlangt. Nicht zuletzt erinnert die Form natürlich an militärische Anweisungen, die auch nicht in Frage zu stellen sind und sofort umzusetzen sind.

Des Weiteren treten auch imperative Formen auf, die kein Verb enthalten, wo das Verb quasi mitgedacht ist. So findet man zum Beispiel „kurz!“ oder „C!“, die ein Verb wie „spielen“ mitdenken. Der hauptsächliche Gewinn dieser Formen ist

selbstverständlich die kurze präzise Anweisung. Der Schüler weiß in der Regel sofort, was zu tun ist.

Auffällig ist außerdem die Verwendung des Konjunktivs II. In den Unterrichtsstunden lassen sich Aussagen wie die Folgenden finden: „das wäre natürlich toll, wenn man das g immer so deutlich hören würde.“, „es wäre schön, wenn der Triller links genauso schnell wäre, wie du sonst mit Rechts trillerst.“, „würdest du denn wohl dieses Ges am Ende auch beachten?“. Durch die Nutzung des Konjunktivs II wird dem Schüler hier deutlich, dass sein Spiel noch nicht den Zustand erreicht hat, den es erreichen soll. Sagt die Lehrkraft, dass es schön wäre, wenn man das g immer deutlich hören würde, so ist gleichzeitig klar, dass dies noch nicht der Fall ist und verbessert werden muss. Es handelt sich dabei also um einen Verbesserungsvorschlag, von dem es wünschenswert wäre vom Schüler umgesetzt zu werden.

An dieser Stelle sollen nun die ganz konkreten Möglichkeiten der musikalischen Beschreibung in den Fokus genommen werden. Dazu wurden zunächst aus allen 22 Unterrichtsstunden Begriffe aufgelistet, die in irgendeiner Art und Weise Musik beschreiben. Anschließend stellte sich die Frage nach der Kategorisierung, bei der zwei Möglichkeiten denkbar sind: Kategorisierung anhand von sprachlichen Begriffsfeldern oder die Kategorisierung anhand musikalischer Parameter. Dabei erwies sich die Kategorisierung anhand musikalischer Parameter wesentlich geeigneter, da so gezeigt werden kann, welche musikalischen Parameter welche Beschreibungsmöglichkeiten haben.

Das Ergebnis dieser Kategorisierung wird nun ausführlich anhand einiger Beispiele dargestellt. Am Ende jeder Kategorie findet sich eine tabellarische Übersicht aller gefundenen Ausdrücke einer Kategorie, die die Ergebnisse noch einmal im Überblick darstellt. Im Vergleich zu der Kategorisierung von Beile am Beispiel der Gesangsbeschreibung ergeben sich natürlich Veränderungen und andere Schwerpunkte, da sich die Ausdrücke der Gesangsbeschreibung nicht einfach so auf die Beschreibung von Klaviermusik übertragen lassen, auch wenn es zu Überschneidungen kommt.

3.2.1. Fachtermini

Zunächst gibt es einige Ausdrücke, die unter der Kategorie „Fachtermini“ zu verordnen sind. Diese Fachtermini stellen im Klavierunterricht den Inhalt des gemeinsamen Wissens dar, ein Wissen, was von den Schülern vorausgesetzt wird. Darunter finden sich selbstverständlich einige grundlegende musiktheoretische Begriffe, wie die Bezeichnung der Noten, Vorzeichen, Notenschlüssel, Notenlängen, Lautstärken und Tempi. Des Weiteren finden sich Bezeichnungen für Intervalle, Skalen und Akkorde, die einhergehen mit weiteren Begriffen der Harmonielehre, wie beispielsweise Begriffe der Stufen- und Funktionstheorie. Nicht zuletzt werden Begriffe der Artikulation vorausgesetzt.

Neben diesen Begriffen, die sich ganz konkret auf das Spielen beziehen, werden Kenntnisse über verschiedene Epochen inklusive ihrer Gattungen, Formen, Komponisten, Interpreten und Werke als bekannt vorausgesetzt. So fällt zum Beispiel der Begriff des „Sarabande-Rhythmus“, des „Walzers“, des „Menuetts“ oder der „Variation“. Die Namen eines Komponisten oder Interpreten können zusätzlich noch mit bestimmten oder unbestimmten Artikeln versehen werden. Spricht die Lehrkraft von „dem Beethoven“, dann ist klar, dass sie das Stück meint, welches der Schüler zurzeit spielt. Wird hingegen der unbestimmte Artikel vor dem Namen verwendet, so unterstreicht es die Größe des Komponisten oder Interpreten: „Wie es damals ein Horowitz spielte“.

Die Liste der Fachtermini ist besonders lang, was zeigt, dass einige Fachbegriffe Bestandteil des Unterrichts sind. Es lässt sich vermuten, dass die Anzahl der verwendeten Fachausdrücke mit der Anzahl der Instrumentaljahre positiv korreliert, also zunimmt. Um diese Aussage treffen zu können, wäre allerdings eine weitere Studie erforderlich.

Fachtermini		
Notenbezeichnungen	Notennamen	<i>C, D, E, F, G, A, H, Cis Dis, Eis, Fis, Gis, Ais, His Cisis, Fisis, Gisis</i>
	Vorzeichen	<i>Auflösungszeichen Vorzeichen Versetzungzeichen Kreuze Bs enharmonisch</i>

	Notenschlüssel	<i>Bassschlüssel</i>
Notenlängen		<i>Viertelnote halbe Note Achtel Sechzehntel Zweiunddreißigstel Pause</i>
Rhythmus		<i>Duole Triolen Sextolen Triolen</i>
Lautstärke		<i>Forte piano mezzoforte fortissimo subito piano fortepiano sforzando crescendo decrescendo</i>
Tempo		<i>Moderato Agogik</i>
Intervalle		<i>Sekunde kleine Sekunde große Sekunde verminderte Sekunde übermäßige Sekunde Terz Sexte Septime None Dezime</i>
		<i>Septdurchgang Terzverwandtschaft Dissonanz</i>
Tongeschlecht		<i>Dur C-Dur, D-Dur, E-Dur, F-Dur, G-Dur, A-Dur Des-Dur, Es-Dur, Ges-Dur Dis-Dur, Fis-Dur verdurt</i>
		<i>moll c-moll, d-moll, g-moll, a-moll, h-moll cis-moll, dis-moll</i>
		<i>verminderte Dreiklänge</i>
		<i>F7, H7 Fis-Dur Septimakkord</i>
		<i>Tonart Tonalität tonal Harmonie</i>

Lagen	<i>C-Lage, D-Lage, F-Lage, G-Lage, A-Lage</i> <i>Kontra-C</i>
Skalen	<i>Tonleiter</i> <i>das reine Moll</i> <i>harmonisch Moll</i> <i>harmonische Mollskala</i> <i>melodische Mollskala</i> <i>chromatische Tonleiter</i> <i>Chromatik</i> <i>Kirchentonarten</i> <i>ionisch</i> <i>das Dorische</i> <i>dorische Weise</i> <i>phrygisch</i> <i>lydisch</i> <i>mixolydisch</i> <i>äolische Weise</i>
Akkordspiel	<i>Akkorde</i> <i>Dreiklang</i> <i>Akkordvibrato</i> <i>Umkehrung</i> <i>Alberti-Bässe</i> <i>Akkordbrechung</i> <i>Grundton</i> <i>Optionstöne</i>
Stimmen	<i>Melodie (-stimme)</i> <i>Hauptstimme</i> <i>Nebstimme</i> <i>Begleitung</i> <i>Gegenstimme</i> <i>Oberstimme</i> <i>zweistimmig</i> <i>Zweistimmigkeit</i> <i>Thema</i>
Verzierungen	<i>Verzierungsnoten</i> <i>Triller</i> <i>Vorschlag</i> <i>Mordent</i> <i>Arpeggio</i>
Artikulation	<i>Artikulation</i> <i>Haltebogen</i> <i>Legatobogen</i> <i>staccato</i> <i>legato</i> <i>portato</i>
Takt	<i>Taktstrich</i> <i>Auftakt</i> <i>auftaktig</i>
Spielweise	<i>unisono</i> <i>Akkordrepetitionen</i> <i>Tonrepetitionen</i> <i>Fermate</i>

		<i>improvisieren</i>
Stufentheorie		<i>sechste Stufe</i> <i>siebte Stufe</i>
Funktionstheorie		<i>Dominante</i> <i>Zwischendominante</i>
Gattungen/Formen		<i>Marsch</i> <i>Blues</i> <i>Walzer</i> <i>Ballade</i> <i>Polka</i> <i>Menuett</i> <i>Trio</i> <i>Lied</i> <i>Variation</i> <i>Tanz</i> <i>Habanera</i> <i>Sarabande</i> <i>Jazz</i>
Epoche		<i>Barockzeitalter</i> <i>Klassik</i> <i>romantisch</i> <i>eine zeitgenössische Komposition</i> <i>klassische Klaviermusik</i> <i>die russische Klavierschule</i>
Personen	Komponisten	<i>Bach</i> <i>Rachmaninov</i> <i>Skrijabin</i> <i>Brahms</i> <i>Beethoven</i> <i>Claude Debussy</i> <i>Frederic Chopin</i> <i>Moritz Moszkowski</i>
	Stückbezogen	<i>der Bach</i> <i>der Beethoven</i>
	Eigenschaft	<i>Romantiker</i> <i>Klaviervirtuosen</i> <i>Tastenhengste</i> <i>Pianist</i>
	Interpreten	<i>Augustin Anievas</i> <i>Tzimon Barto</i> <i>Vladimir Horowitz</i>
Stücke		<i>Toccata und Fuge in d-moll</i> <i>die Mondscheinsonate</i>

Abb. 13: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Fachtermini

3.2.2. Dynamik

Sprachlich wesentlich interessanter zeigen sich nun die folgenden Kategorien, wie zum Beispiel die der Dynamik. Neben fachterminologischen Bezeichnungen wie „piano“ oder „subito piano“ finde sich zunächst Mischformen wie beispielsweise „richtig forte“. Diese Begriffe werden aber häufiger nicht in ihrer

fachterminologischen Form genutzt und ins Allgemeinsprachliche übersetzt. Hier findet man Ausdrücke wie „leise“, „volle Pulle“ und „psst!“. Diese Ausdrücke können schließlich gradiert werden, wie die Beispiele „viel zu laut“, „nicht ganz so laut“ und „ein bisschen wenig“ zeigen. Außerdem können sie in Relation zu dem vorher Erklungenen gesetzt werden, so dass die Lehrkraft zu Aussagen wie „ein wenig leiser“, „im Verhältnis zu laut“ und „ein bisschen mehr Ton“ greift. Hier ist spielt vor allem der Komparativ eine entscheidende Rolle, mit dessen Hilfe die Relation dargestellt wird. Die Ausdrücke „lauter“ und „leiser“ können dabei noch durch Gradierungen wie „ein bisschen“ oder „viel“ angereichert werden. Nicht zuletzt werden Lautstärken auch in gleiche Relationen gesetzt, wie zum Beispiel „gleich laut“ ausdrückt.

Wird die Lautstärke auf die Interpretation bezogen, so sind einige Ausdrücke möglich. Hier findet man beispielsweise „mehr Cis“, „jetzt Links“!, „ein bisschen hervorheben“ und „nicht mit Gewalt“, die anzeigen, dass eine Stimme oder ein Ton lauter oder leiser gespielt werden müssen.

Alle dieser Unterkategorisierungen beschäftigten sich mit einer bestimmten wünschenswerten Lautstärke, die gespielt werden soll. Innerhalb der Lautstärke ist es aber auch möglich einen Prozess des Lauter- oder Leiserwerdens zu bezeichnen. Auch auf den Prozess lassen sich die vorherigen Kategorien anwenden. Der fachterminologische Bereich enthält zum Beispiel die Ausdrücke „crescendo“ und „decrescendo“ und allgemeinsprachlich sind beispielsweise „steigern“ und „nachlassen“ zu verzeichnen. Auch Mischformen können gebildet werden, wie „kleines crescendo“ und „ein viel größeres crescendo“ zeigen, die gleichzeitig den Ausdruck gradieren. Gradierungen sind aber auch auf allgemeinsprachlicher Ebene möglich, wie beispielsweise „ein bisschen zurückgehen“ und „Schritt für Schritt lauter“ zeigt. In metaphorischer Hinsicht trifft man hier auf Ausdrücke wie „es ebbt völlig ab“, „geh mal bis knapp ans forte“ und „du kommst aus dem piano“.

Bei der Beschreibung der Lautstärke als Prozess kommt allerdings noch eine Unterkategorie hinzu, die ihre Ausdrücke in der Form des Partizip I mit attributiver Verwendung bilden. Zu nennen sind hier „zurücknehmend“, „steigernd“ und „leiser anfangend“.

Dynamik			
Allgemein		<i>Dynamik</i> <i>Volumen</i> <i>dynamische Möglichkeit</i>	
Fachtermini		<i>piano</i> <i>subito piano</i>	<i>fortissimo</i> <i>forte</i> <i>mezzoforte</i> <i>fortepiano</i> <i>sforzando</i>
Mischformen		<i>richtig forte</i> <i>voluminös</i>	
allgemeinsprachlich		<i>leise</i> <i>ganz leise</i> <i>leise (in Flüsterstimme)</i> <i>psst!</i>	<i>ziemlich laut</i> <i>nicht sofort volle Pulle</i>
Gradierung		<i>zu wenig</i> <i>nicht zu leise</i> <i>ein bisschen wenig</i>	<i>zu viel (gegeben)</i> <i>zu viel im Vordergrund</i> <i>viel zu laut</i> <i>nicht ganz so laut</i> <i>zu laut</i> <i>nicht zu laut</i>
interpretatorisch		<i>vorsichtig</i> <i>nicht zu vorsichtig</i> <i>da aufmachen</i> <i>mehr Cis</i> <i>jetzt Links!</i> <i>Rechts!</i> <i>ein bisschen hervorheben</i>	<i>die Linke hat die Begleitung</i> <i>nicht mit Gewalt</i>
Relation		<i>ein wenig leiser</i> <i>relativ leise</i> <i>leiser</i> <i>nicht lauter</i> <i>weniger</i> <i>im Verhältnis zu laut</i>	<i>das Lauteste</i> <i>das dynamisch Extreme</i> <i>ein bisschen lauter</i> <i>etwas lauter</i> <i>lauter</i> <i>lauter als vorher</i> <i>ein bisschen mehr (Ton)</i> <i>ein bisschen mehr geben</i> <i>ruhig noch mehr</i> <i>mehr Melodie</i> <i>Mehr!</i> <i>viel lauter</i> <i>erheblich lauter</i> <i>Töne gleich stark erzeugen</i> <i>gleiche Lautstärke</i> <i>gleich laut</i> <i>(Oberstimme) hervorheben</i> <i>Bach-forte</i>
Prozess	Fachtermini	<i>decrescendo</i> <i>diminuendo</i>	<i>crescendo</i> <i>molto crescendo</i>
	Mischformen (Fachtermini + Graduierung)		<i>kleines crescendo</i> <i>ein viel größeres crescendo</i> <i>richtig crescendo</i> <i>ein riesen crescendo</i>
	allgemeinsprachlich	<i>zurück (-gehen; -nehmen)</i>	<i>steigern</i>

		<i>nachlassen insgesamt leiser werden</i>	<i>ein bisschen steigern von leise bis laut ein Gefälle wieder zunehmen lauter werden</i>
			<i>eine Linie dynamisch gestalten</i>
	metaphorisch		<i>es ebbt völlig ab geh mal bis knapp ans forte du kommst aus dem piano du gehst subito wieder ins Piano zurück</i>
	Graduierung	<i>ein bisschen zurückgehen noch mehr zurückgehen</i>	<i>Schritt für Schritt lauter mehr Steigerung</i>
	attributives Partizip I	<i>zurücknehmend</i>	<i>steigernd leiser anfangend</i>

Abb. 14: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Lautstärke

3.2.3. Tempo

Für Tempobezeichnungen ergeben sich ähnliche Beschreibungsmöglichkeiten. Die Ausdrücke können sich sowohl auf ein bestimmtes Tempo beziehen, als auch auf einen Prozess. Fachterminologisch findet sich hier beispielsweise „Andante“ und für den Prozess „ritardando“. Innerhalb des Langsamerwerdens sind auch Mischformen wie „kleines ritardando“ möglich. Auch hier sind allgemeinsprachliche Ausdrücke wie „langsam“, „schnell“ und „beschleunigen“ häufig.

Im Unterschied zur Lautstärke ist es bei Tempobezeichnungen allerdings möglich, absolute Werte zu benennen, die mit einem Metronom überprüft werden können. Dazu werden Zahlenwerte angegeben, die sich auf bestimmte Notenwerte als Grundsschlag beziehen.

Auch Gradierungen sind möglich. Man kann „ein bisschen zu langsam“ oder auch „zu schnell“ sein, genauso wie man „ein bisschen verzögern“ oder „das Tempo etwas anziehen“ kann.

Um das gespielte Tempo in Relation zu dem gewünschten Tempo zu setzen, findet auch hier die Form des Komparativs ihre Verwendung, die durch gradierende Beiwörter unterstützt werden können. Zu nennen sind hier Beispiele wie „ein bisschen ruhiger“ oder „eine Spur schneller“. Außerdem kann ein vorheriges Tempo übernommen werden oder man soll lediglich das „Tempo

beibehalten“. Nicht zuletzt kommen die Begriffe „Übetempo“ und „das eigentliche Tempo“ zum Ausdruck, die ein ganz bestimmtes Tempo meinen, von dem geglaubt wird, dass der Schüler es kennt und deshalb nicht explizit und mit einem absoluten Wert beziffert werden muss.

Schließlich finden auch metaphorische Ausdrucksweisen Verwendung bei der Beschreibung des Tempos. Man kann „in wirklicher Zeitlupe“ spielen oder sich „mehr Zeit lassen“. Prozessorientiert kommen die Ausdrücke aus dem menschlichen Lebensbereich, wie bei „nicht hetzen“ oder „nicht schlafen“ oder aus dem Bereich des Autofahrens, wie es bei „es nimmt an Fahrt zu“, „langsamer anrollen lassen“, „wieder Gas geben“ und „brems dich“ der Fall ist.

Tempo	
Fachtermini	<i>Andante Moderato Lento con morbidezza</i>
absolute Werte	<i>bei 96 bei 180 Achtel = 132 Sechzehntel = 60</i>
allgemeinsprachlich	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"><i>langsam schön langsam mäßig im langsamen Modus</i></div> <div style="width: 45%; text-align: right;"><i>schnell schnelles Tempo</i></div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"><i>Übetempo Probelauf dein Tempo das eigentliche Tempo Grundtempo</i></div>
Graduierung	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"><i>ein bisschen zu langsam ganz ruhig</i></div> <div style="width: 45%; text-align: right;"><i>zu schnell ein Hauch zu schnell ziemlich schnell sehr schnell</i></div> </div>
Relation	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"><i>ein bisschen ruhiger (noch) eine Spur langsamer weniger Tempo noch langsamer nicht zu langsam</i></div> <div style="width: 45%; text-align: right;"><i>noch schneller schneller schnelleres Tempo ein bisschen schneller ein bisschen flotter eine Spur schneller genauso schnell nicht schneller nicht so schnell</i></div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"><i>übernimm das Tempo Tempo halten Tempo beibehalten im gleichen Tempo im Tempo abweichend Anfangstempo</i></div>
metaphorisch	<i>in Zeitlupe in wirklicher Zeitlupe in Ruhe angehen lassen</i>

		<i>lass dir Zeit mehr Zeit lassen</i>	
Prozess	Fachtermini	<i>ritardando</i>	<i>poco più mosso</i> <i>Agogik</i>
	Mischformen (Fachtermini + Graduierung)	<i>kleines ritardando ein winziges ritardando</i>	
	allgemeinsprachlich	<i>langsamer werden nicht beschleunigen Tempo reduzieren</i>	<i>wieder Tempo schneller werden beschleunigen Beschleunigung agogisch frei</i>
	Graduierung	<i>keine große Beschleunigung ein bisschen verzögern eine kleine Verzögerung</i>	<i>das Tempo etwas angezogen</i>
	metaphorisch	<i>nicht eilen nicht hetzen brems dich</i>	<i>nicht schlafen viel zu eilig nimmt an Fahrt zu langsamer anrollen lassen wieder Gas geben getrieben</i>

Abb. 15: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Tempo

3.2.4. Notenwerte

Innerhalb der Möglichkeiten Notenwerte zu benennen trifft man selbstverständlich zunächst auf die üblichen Fachausdrücke wie „halbe Note“ oder „Achtelnote“, die alle bezogen auf den Grundschlag eine bestimmte Länge haben. Allgemeinsprachlich können diese präzisen Angaben durch die Aussage ersetzt werden, dass eine Note ein gewisse Anzahl von Schlägen lang dauert.

Weitere allgemeinsprachliche Ausdrücke sind „kurz“ und „lang“, die allerdings sehr unpräzise sind. Um sie zu präzisieren, können sie wie bei „ganz kurz“ oder „sehr kurz“ durch gradierende Beiwörter gradiert werden oder aber auch in Relation gesetzt werden, wie es bei „noch länger“, „einen Hauch länger“ und „viel Länger“. Auch hier übernimmt die relativierende Funktion wieder der Komparativ und wird ebenfalls von gradierenden Beiwörtern präzisiert.

Die Notenwerte einer Tonfolge kann schließlich in eine codeartige Form gebracht werden, wie bei „lang-kurz-kurz-kurz-lang“. Außerdem kann der Schüler „die richtige Länge“ gespielt haben. Als Gegensatz wäre sicher auch die falsche Länge denkbar, die aber als Ausdruck in den Unterrichtsstunden dieses Korpus nicht aufgekommen ist.

spät“ eingesetzt haben, man kann rhythmisch „ganz präzise“ sein oder aber auch „ganz rhythmisch“ gespielt haben.

Innerhalb des Rhythmus gibt es vor allem auch eine Zuordnung zu richtig und falsch. Der gespielte Rhythmus „stimmt“ oder es „stimmt rhythmisch nicht“. Stimmt es nicht, hat man die Möglichkeit „den Rhythmus in Ordnung [zu] bringen“.

Das Stück kann schließlich noch einen Rhythmus enthalten der „rhythmisch komplizierter“ ist, so dass dadurch der Schwierigkeitsgrad für das Spielen ausgedrückt wird. Nicht zuletzt werden einige Rhythmen auch ausdrücklich und fachterminologisch benannt, wie „Sarabande-Rhythmus“, „Walzer“, „Swing-punktierung“ oder „Triolen“.

Metaphorische Bezeichnungen beziehen sich hauptsächlich auf die Gleichmäßigkeit. „Läuft [der Rhythmus] grade durch“ ist er gleichmäßig. Wird der Rhythmus allerdings ungleichmäßig gespielt, klingt es „wie der Hoppelhase“.

Rhythmus	
Taktart	<i>Grade-Takt</i>
Zählzeiten	<i>eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs und Zählzeit Zwei und</i>
Einsätze	<i>die nächste Eins auf Eins auf der Zwei die zweite Hälfte der Vier</i>
Gleichmäßigkeit	<i>gleichmäßig gleichmäßige Achtel ganz gleichmäßig schön gleichmäßig sehr straight noch nicht ganz gleichmäßig</i>
Präzision	<i>Rhythmus einhalten rhythmisch ganz rhythmisch sehr rhythmisch ganz präzise genau auf Schlag zu früh nicht zu früh zu spät</i>
richtig vs. falsch	<i>stimmt rhythmisch nicht stimmt rhythmisch den Rhythmus in Ordnung bringen</i>
Schwierigkeitsgrad	<i>rhythmisch komplizierter</i>

Rhythmen	<i>Sarabande-Rhythmus</i> <i>Walzer</i> <i>Swingpunktierung</i> <i>Achtelbewegung</i> <i>Synkopen</i> <i>Duole</i> <i>Triolen</i> <i>Sechzehntel-triolen</i> <i>Sextolen</i> <i>Oktolen</i> <i>zwei gegen drei</i> <i>Grundschatlag</i> <i>Grundrhythmus</i>
metaphorisch	<i>laufen lassen</i> <i>es läuft grade durch</i> <i>wie der Hoppelhase</i>

Abb. 17: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Rhythmus

3.2.6. Tonhöhe

Bei der Beschreibung der musikalischen Tonhöhe hat es sich eingebürgert von sogenannten hohen und tiefen Tönen zu sprechen, wie auch schon der Begriff „Tonhöhe“ zeigt. Neben fachterminologischen Ausdrücken, dass sich beispielsweise etwas „im Bass“ befindet, kann man Tonhöhe mit den Gegensatzpaaren oben/unten, hoch/tief und rechts/links beschreiben.

Das Gegensatzpaar oben/unten wird für größere und eindeutige Distanzen genutzt. Man kann sich sowohl auf die „obere Stimme“ als auch auf den Ton da „unten“ beziehen. Bei diesem Gegensatzpaar kann die Distanz von oben nach unten durch eine Bewegung vollzogen werden, die hier in metaphorischer Weise zum Ausdruck gebracht wird. Zum Beispiel kann man „abwärts spielen“ oder „das Fis geht runter“.

Um Relationen zum Ausdruck zu bringen, wird hingegen das Gegensatzpaar hoch/tief genutzt. Ein Ton kann „höher“ oder aber auch „tiefer“ als ein anderer Ton sein. Die komparative Form drückt auch hier wieder die Relation aus. Um diese Relation zu präzisieren, werden Äußerungen wie „ein halber Ton tiefer“ oder „eine Oktave tiefer“ getätigt, die anzeigen, um wie viel tiefer oder höher der Ton ist oder sein soll.

Das Gegensatzpaar rechts/links entsteht vor allem durch die Tatsache, dass ein Pianist die hohen Töne in der Regel mit „rechts“ und die tiefen Töne mit „links“ spielt, also mit der rechten Hand bzw. der linken Hand.

Tonhöhe			
Fachtermini		<i>im Bass</i>	
oben/unten	absolute Tonhöhe	<i>oben Höhepunkt den Oberen obere Stimme</i>	<i>unten</i>
	Bewegung (metaphorisch)	<i>runter runterkommen das Fis geht runter runterrutschen stürzt herab abwärts spielen absteigende Linie</i>	<i>steigender Verlauf riesen Steigung dieser Aufgang</i> <i>Sprung wie die Melodie verläuft</i>
hoch/tief	Relation	<i>höher ein halber Ton höher</i>	<i>tiefer ein halber Ton tiefer/niedriger eine Oktave tiefer</i>
rechts/links		<i>rechts rechte Hand rechtes System</i>	<i>links linke Hand</i>

Abb. 18: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Tonhöhe

3.2.7. Fingersatz

Die Unterrichtsstunden des Korpus beschäftigten sich sehr häufig mit der Frage des Fingersatzes. Der Fingersatz wird dabei zunächst mit den Ordnungszahlen benannt. Diese können ohne Artikel oder mit Artikel in den Kasus Nominativ, Dativ oder Akkusativ stehen. Ohne Artikel erfüllen sie hauptsächlich imperative Funktion. Während der Schüler spielt, sagt die Lehrkraft beispielsweise „Zweiter“ und dem Schüler ist die Aufforderung den zweiten Finger zu nehmen klar. In nicht imperativer Form, also in einer Erläuterung, welcher Finger genutzt wird, kann beispielsweise „der Zweite“ genommen werden, „mit dem Dritten“ gespielt werden oder man nimmt „den Vierten“. Interessant ist weiterhin, dass der Daumen und der kleine Finger oft auch mit dieser Bezeichnung benannt werden, wohingegen die Ausdrücke „Zeigefinger“, „Mittelfinger“ und „Ringfinger“ keine Verwendung finden.

Häufig trifft man auch auf Zahlencodes. Die Lehrkraft äußert beispielsweise, dass eine bestimmte Stelle mit dem Zahlencode „Vier-Drei-Zwei-Eins“ zu spielen ist. Diese Zahlencodes können sich horizontal auf die Melodie

beziehen, aber auch vertikal im Falle eines Akkords verwendet werden. Auch hier lässt sich schließlich eine Bewegung feststellen. Man muss beispielsweise „untersetzen“ oder einen „stummen Fingerwechsel“ machen.

Einen größeren Bereich stellt hingegen aber die Bewertung der Fingersätze dar. Es kann sich um „gute Fingersätze“, „geniale Fingersätze“, „bessere Fingersätze“, „etwas verwurschtelte Fingersätze“ und Fingersätze handeln, die „nicht so praktisch“ sind. Hier wird zwischen guten und schlechten Fingersätzen mit verschiedenen Abstufungen unterschieden. Ein Fingersatz kann aber nicht nur besser als ein anderer Fingersatz sein, sondern er kann auch „der richtige“ oder der „falsche Fingersatz“ sein. Besonders interessant ist es aber, dass ein bestimmter Fingersatz teilweise als unbedingt notwendig für eine Stelle des Musikstücks gesehen wird. Eine Lehrkraft behauptet „dieser Fingersatz hier ist lebensnotwendig“ und meint damit, dass die entsprechende Stelle des Musikstücks nur mit diesem Fingersatz gut zu spielen sei.

Auf metaphorischer Seite trifft man auch auf Bewegungen, wenn „der kleine Finger [zum Beispiel] auf Fis“ geht. Die Finger haben allerdings auch die Fähigkeit sich etwas zu merken, denn man kann „etwas in den Fingern haben“ bzw. aus dem „Fingergedächtnis“ wieder abrufen.

Fingersatz			
Ordnungszahlen	<i>mit Artikel</i>	Nominativ	<i>der Erste, Zweite, Dritte, Vierte, Fünfte (Finger)</i>
		Dativ	<i>mit dem Ersten, Zweiten, Dritten, Vierten, Fünften (Finger)</i>
		Akkusativ	<i>den Ersten, Zweiten, Dritten, Vierten, Fünften (Finger)</i>
	<i>ohne Artikel</i>		<i>Erster, Zweiter, Dritter, Viertes, Fünfter</i>
<i>→ Ausnahme: der erste Finger wird auch als Daumen und der fünfte Finger als kleiner Finger benannt</i>			
Zahlencodes	<i>horizontal oder vertikal</i>		<i>Vier-Drei-Zwei-Eins Fünf-Vier Drei-Zwei-Eins Eins-Zwei-Fünf Eins-Zwei-Vier</i>
Bewegung	<i>untersetzen Fingerwechsel stummer Fingerwechsel</i>		
Bewertung	Notwendigkeit	<i>dieser Fingersatz hier ist lebensnotwendig</i>	
	richtig vs. falsch	<i>der original-cis-moll-abwärts-melodisch Fingersatz der richtige Fingersatz falscher Fingersatz der (Name des Schülers)-Fingersatz</i>	

	<i>gut vs. schlecht</i>	<i>geniale Fingersätze</i> <i>gute Fingersätze</i> <i>bessere Fingersätze</i> <i>das liegt günstiger in der Hand</i> <i>nicht so praktisch</i> <i>etwas verwurschtelte Fingersätze</i> <i>Krabbelfingersatz</i>
metaphorisch		<i>etwas in den Fingern haben</i> <i>Fingergedächtnis</i> <i>der kleine Finger geht auf Fis</i> <i>der Daumen rutscht runter</i> <i>du hast dich auf Abenteuer begeben</i>

Abb. 19: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Fingersatz

3.2.8. Anschlag

Nachdem die ersten Kategorien noch relativ gut zu beschreiben scheinen, auch wenn die Lehrkräfte sprachlich kreative Mittel nutzten, kommen wir nun zu den Kategorien, bei denen sich die sprachliche Beschreibung als immer schwieriger erweist, so dass sie auf einige Entlehnungen aus anderen Bereichen angewiesen ist.

Der geeignete Anschlag spielt im Klavierunterricht immer wieder eine große Rolle. Zunächst kommt es darauf an, aus welchem Körperteil heraus die Taste angeschlagen wird und da gibt es vier Möglichkeiten: „aus den Fingern“, „aus der Hand“, „aus dem Handgelenk“ und „mit dem Armgewicht“. Von der Substanz her kann dieser Anschlag sowohl „zu hart“ aber auch „ganz sanft“ oder „sehr weich“ sein. „Weich“ ist gegenüber „hart“ die bevorzugte Art die Tasten anzuschlagen. Das Gleiche gilt in der Regel für „locker“ gegenüber „fest“. Der Anschlag kann also „ganz locker“, aber auch „angespannt“ sein und eine „Verkrampfung“ haben, so dass er „insgesamt lockerer“ oder zumindest „ein bisschen lockerer“ sein muss. Schließlich kommt es noch auf die Intensität an, die vor allem durch Ausdrücke aus dem Bereich Gewicht formuliert wird. Das Stück soll beispielsweise eine „absolute Leichtigkeit“ oder einen „tupfigen Anschlag“ haben. Klingt es „zu schwerfällig“ muss es eben „leichter“ gespielt werden. Manche Stellen sind aber auch „schwer“, nämlich „mit Gewicht“ zu spielen. „Ein gewisses Gewicht“ geht einher mit der Bedeutung, dass die Stelle, der das Gewicht zukommt, auch die Wichtigere gegenüber Anderen ist.

Die Synchronisation der Hände ist ein weiterer wichtiger Punkt im Klavierspiel. Wenn es noch „nicht ganz klapperfrei“ klingt, also „nicht ganz zusammen“ ist,

dann gibt die Lehrkraft die Anweisung „noch besser zusammen“ zu spielen. Zur Übung werden beide Hände aber „einzeln“ gespielt, bevor sie anschließend wieder „zusammen“ gespielt werden.

Die Anschlagsweisen werden nicht zuletzt auch durch Bewegungen gekennzeichnet. Soll man beispielsweise „an der Taste bleiben“ oder den „Daumen auf den Tasten lassen“ erfährt der Anschlag in gewisser Art keine Bewegung, er steht still. Häufiger ist er aber in Aktion. Man kann „aus dem Handgelenk federn“, den „Arm hin und her drehen“ oder die „Hand ein bisschen nach außen kippen“ und man kann und soll häufig vor allem auch „ein bisschen mehr Schwung holen“. Dabei können die aktiven Bewegungen eine „kleine Bewegung“ erfordern oder aber auch schon „zu viel Bewegung“ sein.

Innerhalb der Bewegung gibt es schließlich zwei Richtungen in die gespielt werden kann: in die Tasten hinein oder aus den Tasten heraus. Man kann also „in den Flügel reinhauen“, „draufhauen“ und „auf dem Tastenboden“ spielen, so dass man den „Tasten keine Luft [lässt]“. Ausdrücke wie „nicht hauen“ und „reindrücken“ scheinen dabei eine negative Konnotation zu implizieren. Holt man aber Schwung und „[fällt] wieder ein“ oder spielt „ganz dicht von der Taste“, so kann genau das auch erwünscht sein. Ein zu hohes Gewicht bzw. zu viel Kraft scheinen hier die negative Bedeutung zu vermitteln. Aus den Tasten heraus zu spielen scheint durchweg positiv zu sein. Man soll das „Handgelenk oben lassen“ oder man „[springt] praktisch hoch“.

Das aus den Tasten herausspielen vermittelt gleichzeitig das Gefühl, sich die Töne aus der Klaviatur herauszunehmen. Daher spricht die Lehrkraft nicht selten auch vom „Greifen“. Ist ein Akkord beispielsweise sehr „bewusst gegriffen“, so kann man davon ausgehen, dass er im Gesamtklang sehr präsent klingt. Dabei spielt aber auch nicht zuletzt die Präzision eine entscheidende Rolle. Der Akkord kann „sehr gut gegriffen“ oder auch „sicher gegriffen sein“, er kann einem aber auch „wegflutschen“. Wenn man schließlich etwas greifen kann, so hat man die Sache im Griff bzw. nicht im Griff. Daher treten im Klavierunterricht einige Bezeichnungen für Griffe auf, wie zum Beispiel ein „Griff“ im allgemeinen, aber auch speziellere Ausdrücke wie „Doppelgriffe“. Um diese Griffe greifen zu können, muss man eventuell „umgreifen“ oder

„rübergreifen“. Einige Stellen erweisen sich da als „knibbeliger“ mit vielen „Knibbeligkeiten“. Sie wurden im Korpus auch als „Knibbelstellen“ bezeichnet. „Knibbelig“ stellt hier eine dialektale Variante von „knifflig“ dar. Alle daraus gebildeten Ausdrücke könnten in ähnlicher Weise nicht-dialektal ausgedrückt werden.

Schon eben wurde die Kraft angesprochen, die dem Anschlag zuteil wird. „Mit Kraft“ zu spielen kann durchaus erwünscht sein, so lange sie ein gewisses Maß nicht übersteigt. Man sollte eben „nicht hauen“. Aber auch ein kraftloser Anschlag kann einer Melodie ihren Zauber geben, wenn man sie beispielsweise „anschlagslos“ beginnen lässt.

An einer Stelle des Korpus ließ sich ein Bezug auf Farben ausfindig machen. Hier wurde ein „silbriger Anschlag“ beschrieben, der seinen Namen aber eher nicht aufgrund seiner Farbe hat, sondern aufgrund der Wertigkeit und des Glanzes des Edelmetalls. Schließlich können auch Emotionen ausgedrückt werden, nämlich dann, wenn man von einem „absolut schöne[n] Anschlag“ spricht. Auch hier war dieses Beispiel aber das einzige Beispiel des Korpus.

Im metaphorischer Betrachtungsweise sind es vor allem wieder die Bereiche Bewegung und Kraft, die auf den Anschlag übertragen werden. Spielt man wie mit einer „Raubtierpranke“, so wird man einiges an Kraft in den Anschlag setzen. Mann kann aber auch „über die Taste leicht drüberlaufen“. Hier findet zwar durch das Laufen eine Bewegung statt, die aber mit wenig Kraft, nämlich leicht ausgeführt wird.

Abschließend sei vor allem noch herausgestellt, dass bei den meisten verblosen Ausdrücken in der Regel das Verb „anschlagen“ oder „spielen“ mitgedacht ist. „Ganz weich“, „lockerer“ oder auch „zusammen“ werden automatisch zu „ganz weich anschlagen“, „lockerer anschlagen“ oder aber auch zu „zusammen anschlagen“ ergänzt. Das Verb unterstreicht dabei wieder die Tätigkeit, die hier auszuführen ist.

Anschlag		
Allgemein	<i>Anschlagsweise taktiler Kontakt anschlagstechnisch</i>	
Körperteil	Finger	<i>(nicht/nur/zu sehr) aus den Fingern anschlagen Fingerspiel</i>
	Hand	<i>aus der Hand anschlagen</i>
	Handgelenk	<i>aus dem Handgelenk</i>
	Arm	<i>mit dem Armgewicht/mehr Armgewicht</i>
Substanz	hart	<i>ein bisschen hart insgesamt zu fest zu hart</i>
	weich	<i>ganz sanft geschmeidig ganz weich sehr weich</i>
Lockerheit	locker	<i>ganz locker bisschen lockerer lockerer insgesamt lockerer locker</i>
	fest	<i>ein bisschen fester angespannt Verkrampfung</i>
Gewicht	leicht	<i>absolute Leichtigkeit Leichtigkeit filigran ganz leicht noch leichter leichter leicht tupfiger Anschlag</i>
	schwer	<i>schwer zu schwerfällig</i>
	<i>mit Gewicht spielen ein gewisses Gewicht schwer-leicht-schwer</i>	
Synchronisation der Hände	zusammen	<i>noch besser zusammen zusammen einsetzen zusammen nicht ganz zusammen</i>
	nicht zusammen	<i>einzel geklappert nicht ganz klapperfrei</i>
Bewegung	Stillstand	<i>Daumen auf den Tasten lassen an der Taste bleiben das Gewicht muss mehr nach außen liegen</i>
	Aktion	federn <i>aus dem Handgelenk (mehr) federn federn im Portato federnd</i>

		drehen	<i>Hand ein bisschen nach außen kippen rüberklappen Drehung Arm hin und her drehen ausschütteln schaukel doch mal hin und her hin und her gehen</i>
		Schwung	<i>ein bisschen mehr Schwung holen mehr Schwung</i>
		groß vs. klein	<i>zu viel Bewegung hol mal etwas aus kleine Bewegung</i>
Verortung	in die Tasten		<i>auf dem Tastenboden auf die Taste drücken ganz dicht von der Taste besser abgestützt zulangen in den Flügel reinhauen draufhauen Tasten keine Luft lassen Tasten bearbeiten Tasten attackieren von oben reinsetzen fällst wieder ein reindrücken nicht hauen</i>
	aus den Tasten heraus		<i>Handgelenk oben lassen springst praktisch hoch</i>
Greifen	Präsenz		<i>bewusst gegriffen bewusster gegriffen</i>
	Präzision		<i>sehr gut gegriffen sicher gegriffen wegflutschen wabbeln</i>
	Griff		<i>umgreifen schnell umgreifen übergreifen Doppelgriffe Griff Knibbelstellen knibbeliger Knibbeligkeiten</i>
Kraft	<i>Kraft anschlagslos massiv massive Pranke mit Kraft nicht hauen</i>		
Farben	<i>silbriger Anschlag</i>		
Emotionen	<i>absolut schöner Anschlag</i>		
metaphorisch	<i>Raubtierpranke über die Taste leicht drüberlaufen man klebt auf den Tasten</i>		

Abb. 20: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Anschlag

3.2.9. Artikulation

In der Kategorie der Artikulation konnten fünf Unterkategorien ausgemacht werden: die Atmung, die Betonung, die Bindung, die Pedalisierung und schließlich die Verzierung.

Das Atmen ist eine Eigenschaft, die eigentlich den Blasinstrumenten zugeschrieben ist. Viele Klavierlehrer sehen allerdings einen Nachteil darin, dass man zur Tonerzeugung am Klavier keine Atmung benötigt. Bläser haben immer den entscheidenden Vorteil, dass sie atmen müssen und daher gezwungen sind das Stück in einzelne sinnvolle Teile zu unterteilen, zwischen denen geatmet werden kann. Daher versuchen einige Lehrer, dies auf das Klavier zu übertragen und geben die Anweisung „vorher [zu] atmen“. Es soll dazu dienen, dass sich der Schüler auf das zu spielende Stück vorbereitet und mit einer inneren Vorstellung beginnt.

Innerhalb des Bereichs „Betonung“ lässt sich zunächst unterscheiden in betont und unbetont. Ein Ton kann beispielsweise eine „Betonung“ oder einen „Akzent“ erhalten, man kann ihn aber auch „nicht betonen“ bzw. „nicht akzentuieren“. Soll betont werden, so wird diese Betonung gradiert. Der Ton kann dabei eine „kleine Betonung“ erhalten, „deutlich“ bzw. auch „sehr stark betont“ werden und schließlich kann er auch „zu viel betont“ worden sein. Werden Verzierungen oder wird innerhalb eines Tonverlaufs betont, so muss eine Verortung der Betonung stattfinden. Einen Triller könnte man also beispielsweise „vorne betonen“. Dabei passieren Fehler, wenn man beispielsweise einen „falschen Akzent“ setzt oder „verkehrtherum betont“. Nicht zuletzt entstehen durch eine nicht so gute Spieltechnik auch „unfreiwillige Akzente“, an denen dann im Unterricht gearbeitet werden müssen.

In der Abteilung „gebunden vs. ungebunden“ geht es vor allem um die Fachtermini „legato“, „portato“ und „staccato“, die auch in verschiedenen abstuften Spielanweisungen auftreten, wie zum Beispiel „noch mehr legato“ oder „mehr portato“. Direkte Übersetzungen finden sich vor allem für das „legato“ und das „staccato“ in den Bezeichnungen „binden“ und „trennen“. Hier treten besonders häufig die genannten Spielanweisungen im unpersönlichen Imperativ durch den Infinitiv auf. Die Lehrkraft gibt dazu beispielsweise folgende

Anweisungen: „binden!“, „trennen!“, „absetzen!“. Auch die übersetzten Bezeichnungen werden natürlich gradiert, wie es bei „dicht binden“, „unheimlich binden“, „deutlich absetzen“ und „zu wenig abgesetzt“ der Fall ist. Die Lehrkraft gibt außerdem Anweisungen darüber, an welcher Stelle gebunden oder getrennt gespielt werden soll und vor allem aber auch, wie viele Töne beispielsweise unter einer Bindung gespielt werden. Es wäre zum Beispiel möglich „immer [zu] binden“ oder aber auch nur mit einer „Zweierbindung“ zu spielen. Das Absetzen kann schließlich auch noch zeitlich bestimmt werden. Hier findet man vor allem die Anweisung „sofort weg!“.

Gerade das Pedal bildet ein Element des Klavierunterrichts, das vor allem die Schüler aufgrund seines Klangeffekts lieben. Man kann ein Stück also „mit Pedal“ oder aber auch „ohne Pedal“ spielen. Auffällig ist, dass immer genau gewusst wird, von welchem der drei möglichen Pedale gesprochen wird, wenn die Anweisung gegeben wird, „DAS Pedal“ hinzuzunehmen. Spielt man ein Stück also „mit Pedal“, so ist es umso wichtiger, das Pedal bewusst einzusetzen.

Zunächst muss man gelegentlich das „Pedal wechseln“ bzw. „neu treten“. „Treten“, weil es nun mal mit dem Fuß bedient wird. Der „Pedalwechsel“ kann sich dabei beispielsweise an Notenwerten orientieren. So kann man „jedes Achtel treten“ (hier wird nicht die Achtelnote getreten, sondern das Pedal auf jeder Achtel gewechselt) oder aber auch „viertelweise wechseln“. Auf Zählzeitorientierung übertragen wären zum Beispiel „Wechsel auf 1“ (gemeint ist die Zählzeit) oder „Wechsel auf 3“ möglich. Dabei kann auch die Anweisung gegeben werden, dass man „das Pedal halbtaktig treten“ muss. Außerdem kann der Schüler sich an bestimmten Stellen des Stücks orientieren, so dass er beispielsweise „nach dem Ton treten“ kann oder „nochmal [reintritt] mit dem Akkord“. Bezogen auf die Zeit konnte in diesem Korpus nur ein Beispiel gefunden werden, in dem die Lehrkraft die Anweisung erteilt, „durchgehend Pedal“ zu nutzen.

Gradierungen gibt es schließlich auch in der Nutzung des Pedals. Man kann dem Stück „zu viel Pedal“ hinzugefügt haben oder man soll das Pedal „großzügig“ nutzen. Mehr oder weniger Pedal soll hier bedeuten, dass es länger

			<i>absetzen weg die Töne nach oben wegnehmen da war Luft zwischen</i>
		Gradierung	<i>dicht binden nicht so sehr dicht nur halbgebunden unheimlich binden</i> <i>deutlich absetzen zu wenig abgesetzt</i>
		Quantität	<i>immer binden nicht alles binden Zweierbindung</i> <i>du setzt die alle ab</i>
		Zeitpunkt	<i>sofort weg</i>
Pedal	mit Pedal vs. ohne Pedal		<i>mit Pedal</i> <i>ohne Pedal</i>
	Anweisungen zum Pedalwechsel	während des Spielens	<i>Pedal wechseln Pedalwechsel neu treten Neu! Hoch!</i>
		orientiert an Notenwerten	<i>jedes Achtel treten viertelweise wechseln</i>
		orientiert an Zählzeiten	<i>den Wechsel auf 1 den Wechsel auf 3 Pedal halbtaktig das Pedal halbtaktig treten</i>
		orientiert am Stück	<i>nach dem Ton treten nochmal reintreten mit dem Akkord</i>
	Zeitpunkt		<i>durchgehend Pedal</i>
	Gradierung		<i>zu viel Pedal großzügig das Pedal Halbpedal</i>
	Sauberkeit		<i>ganz sauber rauswechseln sehr differenziert arbeiten</i>
	gut vs. schlecht		<i>du nimmst ganz gutes Pedal</i>
Verzierungen			<i>Mordent romantische Verzierung Triller Vorschlag</i>

Abb. 21: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Artikulation

3.2.10. Interpretation

Ist ein Stück auf der manuellen und technischen Seite weitgehend besprochen und vom Schüler gekonnt, so schließt sich im Unterricht die Arbeit an der Interpretation an. Während also das Notierte bereits besprochen wurde, geht es hier um das „Nicht-Notierte“. „Es ist das Nicht-Notierte und Nicht-Notierbare,

das einen Interpretationsspielraum eröffnet.“¹⁶⁵ An dieser Stelle ist nicht nur das Sprechen über das Musikstück die Interpretation.

„So beginnt die Interpretation [...] bereits bei der im eigentlichen Sinne musikalischen Interpretation, also beim Spielen, [aber] auch dieses ist von sprachlichen Selbstverständigungen und Interventionen umstellt, die zum Teil alltagssprachlichen situativen Charakter haben und doch von historischen und zeitgenössischen Diskursen imprägniert sind.“¹⁶⁶

Und diese Sprache eröffnet den Schülern „ein Angebot, in ein persönliches Verhältnis zur Musik zu treten.“¹⁶⁷

Die Kategorie Interpretation ist sprachlich ein weites Feld mit undenkbar vielen Möglichkeiten, das erst recht nicht durch diesen Korpus ausgeschöpft ist. Weitere Untersuchungen anhand eines größeren Korpus wären schön. Dennoch lassen sich schon hier einige Unterkategorien bilden.

Zunächst seien die Fachtermini erwähnt, von denen hier nur zwei vorkommen, nämlich „scherzhaft“ (mit Bezug auf „scherzo“) und „cantabile“. Hingegen stellt die Anforderung das Stück zu gestalten einen wesentlichen Aspekt dar. Es soll etwas mit dem Stück geschehen, es soll gestaltet werden. Und das kann auf ganz verschiedene Art und Weise geschehen: man kann „dynamisch gestalten“, „agogisch gestalten“, „künstlerisch gestalten“, „bewusster gestalten“ und „schöner gestalten“.

Um das Stück zu gestalten, werden ihm einige Attribute zugeschrieben. Diese können beispielsweise den Charakter betreffen, der hier aus dem Bereich des Menschlichen oder aber auch des Unmenschlichen kommen kann. So kann das Stück „sehr verträumt“, „relativ energisch“, „traurig“ zu spielen sein, es kann aber auch „sowas Schwebendes“ haben oder „feierlich“ und „triumphal“ zu spielen sein. Gerade in dieser Kategorie wird es mit einem größeren Korpus möglich sein, einige weitere Unterkategorien zu bilden. Aufgrund der zeitlich geringen Beschäftigung mit Interpretation im Unterricht dieses Korpus, konnte keine weitere Unterteilung in Unterkategorien begründbar vorgenommen werden.

Damit sich der Schüler besser vorstellen kann, wie das Stück zu klingen hat, bildet die Lehrkraft außerdem Vergleiche. So soll eine Stelle zum Beispiel „wie

¹⁶⁵ Wellmer 2012, S. 211

¹⁶⁶ Grüny 2012, S. 17

¹⁶⁷ Richter 2007, S. 126

son Trommelfeuer“ oder „nach Abschied“ klingen. Sie könnte auch „raubtierartig“ vorzustellen sein. Soll es sich aber nicht gleichen, spielt man in „Gegensätze“.

Bestimmte Merkmale des Stücks sollen schließlich besonders präsent sein. Hier wird vor allem zwischen „wichtig“ und „unwichtig“ unterschieden. Es fallen beispielsweise Äußerungen über „wichtige Melodieanteile“ oder über „unwichtige Begleitakkorde“. Das was wichtig ist „bekommt ein besonderes Gewicht“ bzw. ist „mit Gewicht [zu] spielen“, es darf aber auch nicht „zu dick“ sein, also zu viel Gewicht haben. Andere Stellen sind hingegen „anschlagslos“ und „sensibel“ zu spielen. Auch hier spielt im Zusammenhang mit Gewicht die Kraft eine Rolle, wenn man beispielsweise in die Tasten „bretter[t]“ oder ein Schüler „dieses E noch rein[donnert]“. Das was wichtig ist soll man außerdem häufig „ein bisschen hervorheben“ und „mit Nachdruck in der Melodie“ spielen, wohingegen das Unwichtige „unauffällig“ und „ganz unmerklich“ und „verhalten“ zu spielen ist. Anweisungen zum Hervorheben können auch einzelne Ausrufe geben, wie es bei „Rechts!“ der Fall ist. Dem Schüler ist klar, dass es die rechte Hand ist, die den wichtigeren und zu hörenden Teil des Stücks spielt.

Musik scheint nicht zuletzt auch richtungsweisend interpretiert zu werden. So sind häufig die Äußerungen „spiel auf die nächste Eins zu“, „weiterführen“ und „zurückgehen“ zu hören, die entweder nach vorne oder zurückzeigen. Gemeint ist damit, dass eine Melodie bis zu ihrem Endpunkt weitergedacht wird und aus diesem Denken heraus erarbeitet und entwickelt wird. Auch die Richtung auf und zu ist möglich. Hier konnte „weiter öffnen!“ und „jetzt zurück!“ gefunden werden, die meinen, dass sich das Stück vor allem in der Dynamik entwickeln soll. Stark heruntergebrochen ist hiermit hauptsächlich das crescendo in der Öffnung und das decrescendo zum Schließen gemeint.

Einzelne Stimmen und einzelne Teile des gespielten Stücks können auch in Dialog zueinander treten. So wird zwei Stimmen beispielsweise ein „Dialog zwischen den beiden Stimmen“ zugeschrieben, bei dem man folgende Frage stellen kann: „was sagt die Oberstimme dazu?“.

Es sind sicher noch einige Möglichkeiten denkbar, ein Musikstück interpretatorisch zu beschreiben. Eine Analyse weiter Unterrichtsstunden würde

dazu einige weitere Beispiele liefern. Es wird aber schon hier deutlich, dass bestimmte Kategorien besser zu entsprechenden Stücken passen, als es andere tun. Welche Kategorien bei welcher Art von Stücken genutzt werden, könnte in einer weiteren Studie untersucht werden.

Nicht zuletzt ist die Art und Weise der Beschreibung musikalischer Interpretationen auch lehrerabhängig, denn jede Lehrkraft hat ihren eigenen Stil und ihre eigenen Vorstellungen von der richtigen Interpretation, auch wenn es hier Überschneidungen geben wird. Deutlich wird dies vor allem durch folgende Äußerung: „das ist meine Bachinterpretation“. Hier zeigt sich ganz klar der eingangs erwähnte Interpretationsspielraum.

Interpretation			
Fachtermini		<i>scherzhaft cantabile</i>	
Gestaltung		<i>dynamisch gestalten agogisch gestalten künstlerisches Gestalten bewusster gestalten schöner gestalten</i>	
Charakter	<i>menschlich/unmenschlich</i>	<i>sehr verträumt relativ energisch nicht so hektisch strenger ein bisschen strenger die brave Version traurig Todessehnsucht nachdenklich einsam authentisch</i>	<i>schwebender Charakter sowas Schwebendes feierlich triumphal bisschen düster sehr fein</i>
Vergleiche	<i>gleich/ungleich</i>	<i>wie son Trommelfeuer klingt nach Abschied wie son Abschied wie ein Erinnern wie ein Zuendegehen wie aus dem Nichts raubtierartig</i>	<i>in Gegensätze als Gegensatz hört man das</i>
Präsenz	<i>wichtig/unwichtig</i>	<i>wichtig wichtige Melodieanteile die wichtigste Stimme der Allerwichtigste</i>	<i>unwichtig unwichtige Begleitakkorde flüchtig</i>
	<i>Gewicht</i>	<i>bekommt ein besonderes Gewicht mit Gewicht spielen zu dick</i>	<i>anschlagslos sensibel</i>
	<i>Kraft</i>	<i>brettern du Donnerst dieses E noch rein</i>	
	<i>auffällig/unauffällig</i>	<i>rausheben ein bisschen hervorheben versuch mal nur die Oberstimme rauszuholen</i>	<i>unauffällig (ganz) unmerklich verhalten</i>

		<i>mit Nachdruck in der Melodie ausspielen die rechte Hand führen lassen jetzt Links! Rechts! Links hat das Thema das Cis muss man hören prächtig plästernd mit einem riesen Ausdruck Ausdruck</i>	<i>wenn du die Harmonien an dir vorbeiziehen lässt drüber hinweggehen dass du hier drüberbretterst</i>
Richtung vor/zurück		<i>spiel auf die nächste Eins zu spiel mehr auf die Eins drauf zuspieren das geht auf den zu hinführen weiterführen da ist ein Streben drin ein bisschen zwingender</i>	<i>zurück nicht zurückgehen eine Linie gleich stark</i>
Richtung auf/zu		<i>weiter öffnen! wieder öffnen!</i>	<i>jetzt zurück!</i>
Dialog		<i>Dialog zwischen den beiden Stimmen was sagt die Oberstimme dazu</i>	
persönliche Unterschiede		<i>meine Bachinterpretation</i>	

Abb. 22: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Interpretation

3.2.11. Klang

Wenn es im Klavierunterricht um den Klang geht, dann geht dieser mit Anschlag und Interpretation einher. Dennoch ist es hier durchaus sinnvoll eine eigene Kategorie zu bilden. Es ist aber klar, dass es sich bei der Beschreibung des Klangs um die Folgen der Anschlagsweise in der Interpretation des Schülers handelt.

Das mit „Klang“ gebildete Kompositum, das denn meisten geläufig ist, ist die „Klangfarbe“. Der Ton kann demnach eine bestimmte „Färbung“ annehmen. Zunächst spricht man von einer hohen und „tiefen Klangfarbe“. Dieses Gegensatzpaar funktioniert in absoluter Analogie zu dem Gegensatzpaar der hohen und tiefen Tonhöhen. Außerdem kann man einen Ton als „silbrig“, „metallisch“ oder „strahlend“ bezeichnen. Er hat damit eine gewisse „Brillanz“, die ihn wertvoll macht. Wenn der Ton glänzt, so ist er nicht dreckig bzw. klingt er nicht unsauber. Zusätzlich ist eine große Transparenz wünschenswert. Ist das Klangergebnis „ganz klar“, dann ist es nicht verschwommen und unsauber. Fehlt es dem Klang allerdings an Ausdruck, wirkt er „blass“ und farblos.

In seiner Substanz kann der Klang sowohl „klangvoll“, „obertonreich“ und „kernig“ sein. Er klingt damit „etwas dicker“. Im Gegensatz dazu kann er auch „zu wenig Substanz“ innehaben. Es entsteht ein „hohler Klang“ oder ein „dünner“ „schlank[er]“ Klang. Ein Akkord auf D, bei dem die Terz fehlt, wurde in diesem Korpus klanglich „hohl“ empfunden und deshalb als „D-hohl“ bezeichnet. Diese Quinte ist in der Mitte leer, ihr fehlt eben die Terz.

Wenn sich alle Töne klanglich gut aneinanderreihen, wird es klanglich „rund“ empfunden. Stechen hingegen einige Töne aus der Linie heraus, so empfindet man den Gesamtklang „scharf“. Wird das Klangergebnis als „mickrig“ empfunden, so ist in der Regel die Intensität, mit der gespielt wurde nicht intensiv genug.

In seiner Substanz kann der Klang auch als eng oder weit empfunden werden. Spielt der Pianist nicht besonders schwungvoll, sondern bleibt dicht an den Tasten, dann wird das Klangergebnis als „viel dichter“ empfunden. Im Gegenteil wird das Klangergebnis für „luftiger“ befunden.

Ganz speziell auf den Anschlag bezogen zeigen sich hier wieder die Gegensatzpaare hart/weich und stark/schwach. Diese Kategorien werden in gleicher Weise auf den Klang übertragen. Das durch den Anschlag erzeugte Klangergebnis erklingt beispielsweise „ganz ganz zart“. Auch wenn im Korpus kein Beispiel für Härte gefunden wurde, kann man davon ausgehen, dass auch dies in der Beschreibung des Klangs möglich ist. Genauso kann es aber eben auch „dürftig“ klingen oder aber auch schon „brutal“. Diese beiden Ausdrücke beinhalten zwangsläufig schon den Wunsch der Verbesserung.

Selbstverständlich wird auch die Lautstärke des Klangs beschrieben. Hier geht es aber nicht einfach nur um laut und leise. Durch metaphorische Ausdrücke der Interpretation erhält die Klangbeschreibung hier ihren Reiz. Der Schüler soll beispielsweise das „Klavier zum Beben und zum Klingen bringen“ oder aber „gesäuselt“ spielen. Wenn das Klangerlebnis zu laut ist, dann wurden die Klänge in die Tasten „brutal“ „reingedonnert“ oder „reingeplästert“. Man könnte dann sagen, es „klingelt regelrecht“. Diese Ausdrücke gehen häufig einher mit einer gewissen Härte im Anschlag.

Wie wir schon bei der Transparenz gesehen haben, ist die Sauberkeit des Klangs besonders wichtig. Es ist wichtig, „dass es nicht so verwischt“, denn „es darf nicht dreckig klingen“. Sauber klingt es, wenn es so gespielt wird, dass einzelne Töne „besser durchklingen“.

Das Klangergebnis wird schließlich von der Lehrkraft auch bewertet und wird entweder für „gut“, „schlecht“ oder auch „schön“ befunden. Der Lehrer könnte das Klangergebnis bewerten, indem er äußert es „klingt gut“ oder es „klingt besser“. Klingt es gut, so gibt es noch die Möglichkeit dass es auch „schön“, „wunderschön“ oder „elegant“ klingt. Ein „falscher Klang“ aber „klingt unmusikalisch“ oder „blöd“.

Auch hier sei nochmal auf Vergleiche hingewiesen, die bezogen auf den Klang interpretatorische Wirkung haben. So äußerte eine Lehrkraft: das „klingt nach Abschied“.

Klang			
allgemein			<i>klingend Klangfelder Klangbild</i>
Klangfarbe	allgemein		<i>Färbung anders gefärbt</i>
	hoch vs. tief		<i>tiefe Klangfarbe</i>
	Glanz		<i>der Ton muss ein bisschen mehr Glanz haben silbrig metallisch metallische Klangfarbe Brillanz strahlend</i>
	Transparenz		<i>ganz klar</i>
	Intensität		<i>blass sehr blass</i>
Substanz	leer/voll	<i>zu wenig Substanz hohler Klang D-hohl</i>	<i>klangvoll ein etwas vollerer Ton kernig obertonreich</i>
	dünn vs. dick	<i>dünn dünner schlank</i>	<i>etwas dickeres E</i>
	rund vs. eckig	<i>klingt ja runder</i>	<i>scharf nicht mehr so ganz scharf</i>
	groß vs. klein		<i>mickrig</i>
	eng vs. weit	<i>viel dichter wesentlich dichter</i>	<i>luftiger ein bisschen luftiger</i>
Anschlag	hart vs. weich		<i>zart relativ zart</i>

			<i>ganz ganz zart</i>
	stark vs. schwach	<i>stark brutal con forza stampfiger</i>	<i>dürftig gedämpft</i>
Lautstärke	laut vs. leise	<i>mehr Klang Klavier zum Beben und zum Klingen bringen Fortissimoklänge</i>	<i>gesäuselt</i>
	zu laut		<i>knallen unfreiwillig reinknallen nicht donnern reingedonnert reingeplästert rauspeitschen gepoltert brutal klingelt regelrecht</i>
sauber vs. unsauber		<i>der untere Ton sollte durchklingen besser durchklingen</i>	<i>dass es nicht so verwischt es darf nicht dreckig klingen ein bisschen viel Reibung</i>
gut vs. schlecht		<i>das klingt sehr gut das klingt gut klingt besser</i>	<i>klingt unmusikalisch falscher Klang klingt blöd</i>
Schönheit			<i>schön schöner sehr schön wunderschön elegant</i>
Vergleiche			<i>klingt nach Abschied</i>

Abb. 23: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Klang

3.2.12. innere Vorstellung

Bei der Analyse des Korpus schien mir die Kategorie der inneren Vorstellung besonders wichtig zu sein. Durch Anweisungen der Lehrkraft, der Schüler solle sich einen bestimmten Aspekt innerlich vorstellen bzw. an ihn denken, soll dem Schüler eine Hilfe gegeben werden. Es bleibt aber unüberprüfbar, ob der Schüler dies auch versteht und umsetzt, auch wenn es regelmäßig zu funktionieren schien.

Die Kategorie „innere Vorstellung“ lässt sich in die vier Unterkategorien „Denken“, „Vorstellen“, „Empfinden“ und „Kennen“ unterteilen. Das Denken bezieht sich auf ein „Vorwegdenken“, auf den Rhythmus, die Artikulation, die Melodie und das Tempo. So heißt eine Anweisung: „versuch wirklich vor auszudenken“. Der Schüler wird darauf aufmerksam gemacht, dass er schon vorher wissen muss, was als nächstes zu Spielen ist. Bekommt er rhythmische

Probleme, wird ihm empfohlen, dass er „die Achtel weiterdenk[t]“, „in Vierteln“ oder „in Vierergruppen“ denkt. Mit der Anweisung, der Schüler solle „mehr portato denken“, bezieht sich die Lehrkraft auf die Artikulation, mit der Hoffnung, dass durch die innere Vorstellung ein positives Klangergebnis erzielt werden kann. „Denk an die Oberstimme“ soll den Schüler aufmerksam auf die wichtigere Stimme machen, so dass er diese dynamisch besser gestalten kann. Ist das Tempo etwas träge, so erhält der Schüler eventuell die Anweisung, er solle „nach vorne denken“.

Sowohl Lehrkraft aber auch Schüler haben beide eine „Vorstellung von dem Stück“, woraus sich im Unterricht eine Version entwickelt, mit der beide zufrieden sind. Oft äußert der Lehrer den Wunsch, dass es sich gesanglicher anhören soll. Er fordert den Schüler dazu auf, er solle es sich „als Gesangsstück vorstellen“ und stellt die Frage danach, wie man es singen würde. Die Vorstellung, dass man mit dem Klavier eine Melodie gesanglich vorträgt, scheint den Schülern zu helfen, diese zu gestalten. Bezogen auf den Anschlag konnte außerdem eine bildliche Vorstellung gefunden werden, denn der Schüler sollte sich vorstellen, „der Zeigefinger klebt hier so fest“.

Außerdem wird von einem „Empfinden“ gesprochen, das Lehrkraft und Schüler bei dem Stück haben. Das Empfinden bezieht sich hauptsächlich auf das Tempo. Der Schüler fühlt sich beispielsweise „getrieben“ oder soll eine Stelle „als gedehnt empfinden“. Zum Empfinden gehört auch der Grundschatz der Musik, der durch folgende Äußerung zum Ausdruck kommt: „dass du das Gefühl hast, das ist mein Grundschatz“.

Schließlich soll der Schüler das Stück kennen, es soll bei ihm „innerlich präsent“ sein. Bildlich gesprochen soll der Schüler das Stück „im Ohr haben“. Die Behauptung, die damit aufgestellt wird, ist, dass er es besser spielen kann, wenn er das Stück im Ohr hat, wenn er es also richtig gut kennt.

innere Vorstellung		
Denken	vorwegdenken	<i>denk vorher schon an den Akkord immer vorwegdenken dieses Vorwegdenken versuch wirklich vorauszudenken</i>
	Rhythmus	<i>denk das Und auch immer zum nächsten Ton denk in Vierteln die Achtel weiterdenken dass du da auch triolisch denkst</i>

		<i>denk in Vierergruppen die Pause denken</i>
	Artikulation	<i>mehr portato denken</i>
	Melodie	<i>immer denken: Oberstimme, Oberstimme denk an die Oberstimme</i>
	Tempo	<i>du musst nach vorne denken</i>
Vorstellen	allgemein	<i>eine Vorstellung von dem Stück meine Vorstellung</i>
	Anschlag	<i>stell dir vor der Zeigefinger klebt hier so fest</i>
	gesungen	<i>als Gesangsstück vorstellen so würde ich es dann nicht singen das würde man mitsingen</i>
Empfinden	allgemein	<i>dein Empfinden</i>
	Tempo	<i>du fühlst dich jetzt getrieben als gedehnt empfinden dass du das Gefühl hast, das ist mein Grundschatz</i>
Kennen		<i>im Ohr haben damit du das im Ohr hast innerlich präsent sein</i>

Abb. 24: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – innere Vorstellung

3.2.13. Präzision

Abschließend soll sich noch mit der Kategorie „Präzision“ beschäftigt werden. Diese Kategorie lässt sich immer dann wiederfinden, wenn die Lehrkraft das Klangergebnis bewertet. Es stellt sich die Frage, ob einige Stellen richtig oder falsch gespielt wurden, ob sie technisch präzise gespielt wurden und vor allem mit welcher Sicherheit das Stück vorgetragen wurde.

„Sicherheit“ geht dabei einher mit den Präpositionen „mit“, „auf“ und „zu“. Man spielt ein Stück „mit Sicherheit“, über „auf Sicherheit“ oder spielt „zur Sicherheit nochmal“. Dabei können einige Stellen „sicherer“, „zuverlässiger“ oder „ganz sicher sein“, andere Stellen sind entweder „genauso sicher“ oder eben „noch nicht so sicher“.

In verbaler Form soll der Schüler das Stück „technisch absichern“ und sich „mit dem Stück noch mehr vertraut [machen]“, so dass er sich später „sicher fühl[t]“ und „Sicherheit ausstrahl[t]“. Wird sein Spiel als nicht so sicher empfunden, so wird er an einer oder mehreren Stellen „rausgestolpert“ sein oder sich „verkrabbelt“ haben. Eventuell ist er auch irgendwo „daneben gelandet“ oder

hat sich „etwas verlaufen“. Lläuft fast alles gut, dann ist er „schon gut durchgekommen“.

„Richtig“ und „falsch“ bzw. „stimmig“ und „nicht stimmig“ können Rhythmus, Töne, Fingersatz oder Artikulation sein. Der Schüler trägt das Stück zum Beispiel „rhythmisch völlig richtig“ vor, aber nimmt „ganz falsche Töne“. Es könnte aber auch „von den Tönen her alles richtig sein“, doch vielleicht „stimmt [es] rhythmisch nicht“. Auch Abstufungen wie „fast richtig“ sind hier möglich. Der Schüler kann außerdem den „richtige[n] Fingersatz“ oder aber auch den „falsche[n] Finger“ nehmen. Bezogen auf die Artikulation setzt der Schüler eventuell einen „falsche[n] Akzent“.

Die technische Präzision stellt schließlich bei der Erarbeitung eines Stücks eine besonders wichtige Unterkategorie dar. Hier geht es um Sauberkeit, Exaktheit und Präzision. Sauberkeit, Exaktheit und Präzision lässt sich vor allem auf die Kategorien Anschlag, Artikulation, Rhythmus und Notenwerte beziehen. Exaktheit und Präzision beziehen sich eventuell auch auf das Tempo und die Dynamik. Der Anschlag soll beispielsweise „sauber“, der Rhythmus „ganz exakt“ und die Artikulation „ganz präzise“ sein. Dass etwas nur „so ungefähr“ stimmt und „nicht ganz sauber“ ist, kann eigentlich nicht geduldet werden.

Präzision		
Sicherheit	+ Präposition	mit Sicherheit auf Sicherheit zur Sicherheit zur Sicherheit nochmal
	Graduierung	sicher sicherer kontrollierter zuverlässiger weitaus sicherer etwas perfekter ganz sicher den Anfang beherrscht du ja Sicherheit Perfektion als Ziel absolute Glücksgeschichte Unsicherheiten noch nicht so sicher nicht so ganz sicher genauso sicher
	Verb	wenn du dich sicher fühlst dass du Sicherheit ausstrahlst technisch absichern wenn du dich mit dem Stück noch mehr vertraut gemacht hast
	metaphorisch	rausgestolpert hier stolperst du dir einen schon gut durchgekommen

		<i>zusammen da fliegste immer raus verheddert gewurschtelt dir flutscht das Cis weg verkrabbelt geklappert verrissen du hast dich etwas verlaufen daneben gelandet du schwimmst</i>	<i>klapperfrei</i>
richtig vs. falsch	Rhythmus	<i>stimmt rhythmisch rhythmisch völlig richtig rhythmisch nicht verkehrt</i>	<i>stimmt rhythmisch nicht</i>
	Ton	<i>richtige Töne von den Tönen her alles richtig mal mit Bachs Originaltönen fast richtig alles richtig</i>	<i>falscher Ton ganz falsche Töne Fremdkörper das kam mir fremd vor falscher Klang falsche Akkorde verspielt vermurkst</i>
	Fingersatz	<i>der richtige Fingersatz</i>	<i>falscher Finger</i>
	Artikulation		<i>falscher Akzent</i>
technische Präzision	sauber vs. unsauber	<i>sauber ganz sauber ziemlich sauber</i>	<i>nicht sauber nicht ganz sauber</i>
	exakt vs. nicht exakt	<i>exakt ganz exakt</i>	
	präzise vs. unpräzise	<i>genau ganz präzise filigran</i>	<i>so ungefähr</i>

Abb. 25: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Präzision

Die Vorstellung dieser dreizehn Kategorien machen deutlich, mit welcher sprachlichen Kreativität Instrumentallehrkräfte ihren Unterricht gestalten. Es zeigt sich, dass erst die kreative Verwendung der Sprache musikalische Beschreibungen möglich machen. Gerade in der Musikvermittlung ist es besonders wichtig, dass die musikalischen Vorstellungen der Lehrkraft auch den Schüler erreichen. Dazu sind die verschiedensten sprachlichen Möglichkeiten sehr hilfreich. Dennoch ergeben sich durch die sprachlichen Mittel zur musikalischen Beschreibung einige Schwierigkeiten. Vor allem an der Vielzahl der Gradierungsmöglichkeiten zeigt sich, dass in der Regel keine exakten Anweisungen gegeben werden können. „Lauter“ und „schneller“ lassen dem Schüler einen gewissen interpretatorischen Spielraum offen. Nicht zuletzt

kann auch nicht immer sichergestellt sein, dass die Schüler eine entsprechende bildliche Darstellung eines Sachverhaltes verstehen.

Insgesamt lässt sich die sprachliche Kreativität aber als Bereicherung bewerten, die es uns möglich macht, über einen immateriellen und vergänglichen Gegenstand, wie es die Musik ist, zu sprechen und anderen Menschen möglichst genau unser Empfinden mitzuteilen. Wichtig ist es aber dennoch, dass sich Lehrkräfte ihrer Sprache bewusst sind. Dies ist vor allem dann wichtig, wenn der Schüler die Verbesserungsvorschläge nicht umsetzen kann. Hier kann es häufig ganz einfach daran liegen, dass der Schüler die Anweisung bzw. das sprachliche Bild nicht verstanden hat. Er weiß dann einfach nicht was gemeint ist und was er zu tun hat. Selten geben Schüler offen zu, dass sie etwas nicht verstanden haben. Dabei würde eventuell eine Umformulierung das Problem schon lösen.

3.3. Die Grenzen des Sagbaren und ihre Überwindung

Gelingt es der Lehrkraft trotz aller Mühe dennoch nicht, dass der Schüler die Verbesserungsvorschläge umsetzt, fühlt sie sich oft an einer Grenze des Sagbaren angekommen. Um diese Grenzen zu überwinden, hilft sich die Lehrkraft, indem sie zu nonverbalen Mitteln greift. Hierzu sollen abschließend zwei Möglichkeiten betrachtet werden: Der Rückgriff auf die Demonstration und der Rückgriff auf gesangliches Sprechen. Weitere Möglichkeiten und Mischformen sind denkbar, können aber in dieser Arbeit leider nicht näher betrachtet werden. Eine weitere Untersuchung dahingehend wäre aber besonders sinnvoll, interessant und fruchtbar.

Die Ergebnisse werden an kleinen Transkriptionsausschnitten gezeigt, die mit der Transkriptionssoftware Exmaralda angefertigt wurden. Zur Erklärung der Abkürzung ist folgende Übersicht zu beachten:

L[v] = Lehrkraft (verbal) → spricht

L[nv] = Lehrkraft (nonverbal) → Einsatz nonverbaler Mittel

L[m] = Lehrkraft (musikalisch) → spielt Klavier

S[v] = Schüler (verbal) → spricht

S[nv] = Schüler (nonverbal) → Einsatz nonverbaler Mittel

S[m] = Schüler (musikalisch) → spielt Klavier

· = kleine Sprechpause

> = Betonung

↑ = Stimme geht nach oben

3.3.1. Der Rückgriff auf die Demonstration

Einige Lehrkräfte behelfen sich damit, dass sie ihre Verbesserungsvorschläge demonstrieren, vor allem dann, wenn verbale Erklärungsversuche bereits gescheitert sind. Ob Lehrkräfte diese Methode nutzen scheint abhängig von der Lehrerpersönlichkeit zu sein, da einige beinahe gar nicht auf diese Methode zurückgriffen, andere hingegen den ganzen Unterricht über.

An dieser Stelle spricht die Lehrkraft die Länge der Noten innerhalb der Artikulation an. Der Schüler dieses Beispiels spielt sie offensichtlich zu lang, so dass die Lehrkraft den Wunsch äußert, diese kürzer zu spielen. Der komparativen Form „kürzer“ kann der Schüler jedoch keinen absoluten Wert entnehmen und daher greift die Lehrkraft auf die Demonstration zurück, der die genaue Länge der Notenwerte zu entnehmen ist. Die Lehrkraft geht noch einen Schritt weiter, indem sie nicht nur die richtige Version vorspielt, sondern dem noch die Version entgegensetzt, wie es nicht zu klingen hat. Nachdem die Lehrkraft die Anweisung gibt, kürzer zu spielen, spielt sie die richtige Version vor und schließt mit der Äußerung „nich“ die falsche Version an. Diesem direkten Vergleich soll der Schüler die wichtigsten Informationen entnehmen. Damit aber nicht die falsche Version im Ohr bleibt, spielt die Lehrkraft anschließend noch einmal die richtige Version vor. Der Schüler versucht daraufhin die richtige Version umzusetzen.

[1]

L [v]	kürzer ne ((2,3s))	nich ((1,4s))	sonst wird's zu
L [m]	↑		

[2]

L [v]	schwerfällig ((1s)) fürs Tempo sowieso ((0,7s))	dadi da dadi daa weg
L [nv]		(dirigiert dazu) (dirigiert Abschluss)
L [m]		
S [m]		

Abb. 26: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf die Demonstration

Es scheint zunächst eine einfache und schnelle Lösung zu sein, die durch den Verzicht auf viele Worte besonders schnell das Wesentliche herausstellt. Dennoch bringt diese Methode auch ihre Probleme mit sich, da der Schüler eine sehr komplexe Hörleistung zu erbringen hat, die er anschließend auf produktive Weise umsetzen muss. Bei diesem Beispiel ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass die Methode zum Ziel führt, da die Lehrkraft direkt vor der Demonstration die Höraufgabe formuliert: „kürzer ne!?!“. Außerdem sind die Hörbeispiele auf das Wesentlichste reduziert. Demonstrationen mit Äußerungen wie „nicht so ... sondern ...“ und ohne jeglichen Bezug, ließen den Schüler nicht erkennen, auf was er achten soll. Die Möglichkeiten wären zu groß und verschieden. Des Weiteren geht es hier um die Länge der Noten, die in der Regel nach einiger Zeit des Instrumentalunterrichts von den meisten Schülern gut erkannt wird. Schwieriger wird es hingegen bei Inhalten, die beispielsweise den Anschlag oder die Interpretation betreffen. Die Lehrkraft demonstriert möglicherweise zwei verschiedene Anschlagsweisen, von denen eine die Bessere ist. Der Schüler aber hört eventuell keinen Unterschied, da sein Gehör dahingehend noch gar nicht oder kaum geschult ist, so dass er seine Aufmerksamkeit nicht auf diesen Aspekt richten kann. Zuzugeben, dass er diesen Unterschied nicht wahrnehmen konnte, ist den Schülern in der Regel peinlich, da die Demonstration impliziert, dass dieser Unterschied eindeutig hörbar ist. Deshalb wird der Schüler versuchen, die entsprechende Stelle noch einmal zu spielen,

in der Hoffnung, mit viel Glück alles richtig zu machen. An so einer Stelle scheitert dann die Methode der Demonstration, da der Schüler sie weder dekodieren noch umsetzen kann.

Soll diese Methode also funktionieren, scheint es vor allem unabdingbar zu sein, die Demonstration mit verbalen Mitteln zu begleiten, denen der Schüler die Höraufgabe entnehmen kann. Außerdem ist die Voraussetzung, dass der Schüler die Differenz überhaupt wahrnehmen kann. Das erfordert eine Schulung des Gehörs, das natürlich im besten Fall auch durch das eigene Spiel trainiert werden kann, da sich das Klangergebnis mit einer manuellen Tätigkeit verbindet.

In welcher Weise sich die Demonstration mit verbalen Mitteln und anderen Methoden ergänzen kann, müsste in weiteren Studien untersucht werden. Denkbar wäre beispielsweise eine Verbindung mit dem gesanglichen Sprechen, das Inhalt des nächsten Kapitels ist. Nicht zuletzt braucht eine allgemeingültige Aussage zu den Bedingungen einer zum Ziel führenden Demonstrationsmethode weitere Untersuchungen.

3.3.2. Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen

Es muss nicht immer das Vorspielen selbst sein, das zu Demonstrationszwecken herangezogen wird. Auch ein Rückgriff auf gesangliches Sprechen hat eine Demonstration der richtigen Version zum Ziel. Im Unterschied zur Demonstration am Instrument demonstriert sie dem Schüler allerdings keine sichtbaren manuellen Aspekte.

Als gesangliches Sprechen bezeichne ich hier die Äußerungen, in denen ein offensichtlich dem Stück entnommener musikalischer Aspekt während einer verbalen Äußerung auf diese übertragen wird. Die verbale Äußerung kann auf vollständigen Wörtern, aber auch auf einzelnen Lauten basieren. Wichtig ist, dass die musikalische Äußerung durch die Stimme der Lehrkraft produziert wird. Gesangliches Sprechen kann im Unterricht ohne akustischen Impuls des Instruments erfolgen, während der gleichzeitigen Demonstration am Instrument erfolgen, oder aber auch als Handlungsanweisung genutzt werden, während der Schüler selbst spielt. In der letzten Form vollzieht die Lehrkraft den

musikalischen Prozess durch die Stimme mit, so dass dem Schüler der entsprechende Zeitpunkt zur Umsetzung der Verbesserungsvorschläge besonders gut deutlich wird.

In diesem Unterrichtsbeispiel geht es um die musikalische Gestaltung einer Verzierung. Die Lehrkraft fordert den Schüler auf, nochmal an einer bestimmten Stelle zu beginnen. Anstatt ihm die Stelle zu zeigen oder zu beschreiben singt sie ihm die Melodie vor. Dies kann nur bei einer markanten Stelle des Stücks funktionieren, die nicht mit anderen zu verwechseln ist. In diesem Beispiel gelingt es und der Schüler beginnt zu spielen.

[1]

L [v]	Kannst du gleich da anfangen ·
L [nv]	↑ (gesungen) (macht dazu Spielbewegungen in der

[2]

L [v]	didadidadidada tideldaa ((16,5s))	Jaaaa ((1,5s)) und hiiier
L [nv]	rechten Hand) >	> (zeigt
S [m]	////////////////////	

Abb. 27: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 1

Zunächst ist die Lehrkraft zufrieden, weist aber anschließend darauf hin, dass eine Stelle nicht so lang zu spielen sei. Sie fordert dazu auf, einen „ganz normalen Mordent“ zu spielen, in der Hoffnung, der Schüler kennt diesen Begriff und vor allem in der Hoffnung, der Schüler hat eine klangliche Vorstellung von diesem.

Der Schüler versucht den Verbesserungsvorschlag sofort umzusetzen. Die Äußerung „ähhm“ der Lehrkraft während des Spiels zeigt aber schon, dass es noch nicht ganz zufriedenstellend sein kann.

[2]

L [v]	didadidadidadida tideldaa ((16,5s))	Jaaaa ((1,5s)) und hiiier
L [nv]	rechten Hand) >	> (zeigt
S [m]	////////////////////	

[3]

L [v]	glaub brauchst du ja nicht so lange zu warten das war jetzt richtig · ich würde
L [nv]	auf das Notenblatt)

[4]

L [v]	wirklich nur nen ganz normalen Mordent spielen an der Stelle
L [nv]	(Daumen und Zeigefinger der rechten Hand zum Ring geformt, Armbewegung auf

[5]

L [v]	((1,8s))	((0,9s)) Ähshm ((3,9s))
L [nv]	und ab)	
S [m]	////////////////////	////////////////////

[6]

L [v]	
S [m]	//((0,3s))////////////////////((0,1s))////////////////////

Abb. 28: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 2

Und genauso empfindet es die Lehrkraft auch, die äußert, dass der Mordent noch „zu schnell“ gespielt ist. Daher setzt der Schüler erneut zu einem Versuch an.

[7]

L [v]	((0,6s))Jaaa wobei der mir · eigentlich zu schnell geht ((0,6s))((3,8s))
L [nv]	>
S [m]	

[8]

L [v]	
S [nv]	
S [m]	////////////////////////////////////// ((0,1s)) // ((0,1s))

[9]

L [v]	didada da didel daa ((0,7s))	Warte mal der geht doch nach unten
L [nv]	(gesungen) (nickt) >	(mit dem rechten
S [nv]		
S [m]	//////////////////////////////////////	

Abb. 29: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 3

Während die Lehrkraft sich im ersten Versuch noch nicht einmischt, ist hier eine Äußerung zu sehen, die als gesangliches Sprechen zu betrachten ist. Beginnend an der Stelle, die den Mordent einleitet und schließlich auch während des Mordents selbst, vollzieht die Lehrkraft den musikalischen Prozess durch gesangliches Sprechen auf Lauten mit. Würde das Spiel des Schülers mit der musikalischen Äußerung der Lehrkraft übereinstimmen, so hätte er alles richtig gemacht. Auch dies scheint hier noch nicht der Fall zu sein und der Lehrkraft wird klar, dass dem Schüler der Begriff des Mordents, zuzüglich einer Klangvorstellung dessen, noch nicht so bekannt zu sein scheint. Daher erklärt sie dem Schüler, an welcher Stelle er bei einem Mordent zu betonen habe.

[9]

L [v]	didada da dideldaa ((0,7s))	Warte mal der geht doch nach unten
L [nv]	(gesungen) (nickt) >	(mit dem rechten
S [nv]		
S [m]	////////////////////////////////////	

[10]

L [v]		ein Mordent was (lacht) ((3,0s))	Richtig ·
L [nv]	Zeigefinger auf den Boden zeigend)	↑	
S [nv]		(grinst)	
S [m]	((1,3s))	////////////////////////////////////	

[11]

L [v]	und nich ((0,4s)) wadde ((0,9s))	Ich find ganz wichtig so ein Mordent
L [nv]	>	(Daumen und
S [m]	////////////////////////////////////	

[12]

L [v]	der ·	der betoont ja nich hinten
L [nv]	Zeigefinger ringförmig) >	(Zeigefinger der linken Hand zeigt auf die

[13]

L [v]		sondern vorne ·
L [nv]	flach ausgestreckte linke Hand) >	(mit dem Zeigefinger der rechten Hand auf

[14]

L [v]		wenn du hinten betonst hast du ein romantische Verzierung
L [nv]	den Boden zeigend) >	(Zeigefinger rechts zeigt zur Seite)

Abb. 30: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 4

Nachdem die Lehrkraft hier beschreibt, wie ein Mordent zu spielen ist, demonstriert sie diesen nun im gesanglichen Sprechen. Hier geht es der Lehrkraft vor allem darum zu zeigen, an welcher Stelle eben betont wird. Dazu demonstriert sie zunächst, wie es nicht gespielt werden soll und anschließend die richtige Spielweise.

[15]

L [v]		((0,2s))	pada diii ·
L [nv]	(Wellenbewegung mit der rechten Hand)	(gesungen)	> (nimmt die Arme

[16]

L [v]	ja	Aber es heißt ·	tadadaaa
L [nv]	nach oben) ↑		> (mit dem rechten Zeigefinger nach
S [v]	Hm		
S [nv]	(zustimmend, nickt)		

[17]

L [v]		((0,1s))	So wie bei der f · Toccata und Fuge in d-moll · die fängt doch
L [nv]	unten zeigend)		

[18]

L [v]	auch an	tadadaaaa
L [nv]		>
S [v]	Ah ja	
S [nv]	(nickt, grinst)	

Abb. 31: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 5

Zunächst ist es hier der Vergleich, der die Verortung der Betonung besonders gut deutlich macht. Der abschließende Vergleich zu Bachs Toccata und Fuge in d-moll, ein Stück, das sich ja nun wirklich großer Bekanntheit erfreut, scheint eine weitere gute Hilfestellung zu geben. Die entscheidende Stelle wird auch hier noch einmal durch gesangliches Sprechen herausgenommen, so dass der Schüler sie gut umsetzen können müsste, wenn er das Stück kennt und es gut im Ohr hat.

Auch im Bereich des gesanglichen Sprechens wird es noch einige weitere Möglichkeiten und Mischformen geben, die es neben anderen möglichen Methoden zur Überwindung des Unsagbaren noch zu erforschen gilt. Das gesangliche Sprechen scheint aber generell gut zu funktionieren und schließlich zum Ziel zu führen.

4. Abschließende Bemerkungen und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit, die sich hauptsächlich mit der Strukturierung des Klavierunterrichts und dem Inventar der darin enthaltenen verbalen Ausdrücke beschäftigt hat, aber schließlich auch einen ersten Schritt in die Erforschung der Möglichkeiten und Probleme bei der Überwindung des Unsagbarkeitsgefühls auf Seiten der Lehrer gemacht hat, zeigen sehr deutlich in welcher Komplexität und mit welcher Kreativität Instrumentallehrkräfte des Faches Klavier musikalische Beschreibungen vornehmen. Dabei ist es eher nicht möglich zu bewerten, welche musikalischen Beschreibungen die Besseren oder die Schlechteren sind. Wichtig ist es hingegen nur, dass diese musikalischen Beschreibungen den Schüler erreichen und schließlich zum Ziel führen. Ein Ziel dieser Arbeit ist es gewesen, dass sie Lehrkräfte aufmerksam auf diese ganz spezielle Sprache macht und sie sensibilisiert im Umgang mit Sprache in ihrem Instrumentalunterricht. Gerade beim Lesen des Kapitels zu den Möglichkeiten musikalischer Beschreibung ist zu vermuten, dass sich ein jeder Lehrer wiedererkennen wird und an einigen Stellen „Aha-Momente“ auftreten werden. Genau auf diese Momente kommt es schließlich auch an. Es scheint mir für alle Lehrkräfte wichtig zu sein, zu erkennen, dass die von ihnen eingesetzte Sprache musikalischer Beschreibung eine Sprache ist, die der Schüler erst durch Erfahrungen lernen muss. Auch wenn den Lehrkräften ihre Aussagen immer logisch und nachvollziehbar erscheint, müssen sie dies für die Schüler noch lange nicht sein. Es handelt sich um eine Spezialsprache, mit der eine Lehrkraft als Musikexperte selbstverständlich vertraut ist. Die Funktion der Sprache im Instrumentalunterricht ist eine ganz zentrale. Soll der Unterricht erfolgreich zum Ziel führen, so ist eine Sensibilität im Umgang mit dieser Sprache absolute Voraussetzung. Nicht zuletzt deshalb wäre es wichtig, ähnliche Studien auch für den Instrumentalunterricht an anderen Instrumenten durchzuführen.

Wie schon an einigen Stellen erwähnt, können die hier vorliegenden Ergebnisse nur der erste Schritt innerhalb dieses Forschungsbereichs sein. Vor allem wäre es wichtig, diese Untersuchung an einem wesentlich größeren Korpus durchzuführen, so dass schließlich allgemeingültige Aussagen machbar

wären und die Möglichkeiten des Sprechens über Musik anhand der Häufigkeiten des Auftretens einzelner Möglichkeiten betrachtet werden könnten. Auch die Strukturierung in die einzelnen Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht wäre durch einen größeren Korpus noch zu spezifizieren und ggf. zu verbessern. Dabei wäre zu berücksichtigen, dass sich die Unterrichtsstunden in nur einer Variable unterscheiden, damit sie vergleichbar sind. Die Variablen, die dabei zu beachten sind, sind unter anderem Folgende:

- Alter der Lehrkraft
- Alter des Schülers
- Geschlecht der Lehrkraft
- Geschlecht des Schülers
- schon absolvierte Instrumentaljahre des Schülers
- Vorerfahrung des Schülers
- das zu spielende Stück
- Schüler mit Migrationshintergrund oder ohne Migrationshintergrund (wenn ja, Unterscheidung bei Herkunftsländern und der Erstsprache)
- Schüler mit Behinderung und Schüler ohne Behinderung (im Zusammenhang mit Inklusion)

Schließlich sollte dem Bereich des Unsagbaren große Beachtung geschenkt werden, da es vor allem hier zu den größten Problemen des Instrumentalunterrichts zu kommen scheint. Dazu wäre es wichtig, möglichst viele Unterrichtsstunden in ausführlich transkribierter Form zu erstellen und diese dahingehend zu untersuchen.

Ein weiterer interessanter Punkt wäre sicher auch den Instrumentalunterricht anderer Länder mit dem in deutscher Sprache zu vergleichen. Hier wäre beispielsweise ein Vergleich mit der italienischen Sprache besonders spannend, der Sprache, aus der die Komponisten sehr viele Spielanweisungen generiert und in die Noten eingetragen haben. Die Frage wäre, zu untersuchen, inwiefern der Instrumentalunterricht in italienischer Sprache diese Ausdrücke enthält. Ein aus praktischer Sicht wichtiger Aspekt der interkulturellen Forschung wäre aber auch, den Instrumentalunterricht in der Sprache der

Schüler mit Migrationshintergrund zu untersuchen. Dabei könnte sich herausstellen, warum es im Instrumentalunterricht mit diesen Schülern aus sprachlicher Sicht zu Problemen kommen könnte.

Diese Untersuchungen hätten zum Ziel, Bewusstsein für die im Instrumentalunterricht verwendete Sprache zu schaffen, Lehrkräfte im Umgang mit dieser Sprache zu sensibilisieren und den Unterricht dadurch möglicherweise zu verbessern. Schließlich könnte versucht werden, ein Lehrwerk für den Instrumentalunterricht zu konzipieren, das die Besonderheiten dieser Instrumentalunterrichtssprache berücksichtigt.

5. Literaturverzeichnis

- Auhagen, Wolfgang: Rhythmus- und Tempoempfinden. In: de la Motte-Haber, Helga/Rötter, Günther: Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Band 3. Laaber: Laaber-Verlag, 2005, S. 231-249.
- Brandstätter, Ursula: Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 2008.
- Brandstätter, Ursula: Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik. Stuttgart: J. B. Metzler, 1990.
- Beile, Birgit Helen: Gesangsbeschreibung in deutschen und englischen Musikkritiken. Fachsprachenlinguistische Untersuchungen zum Wortschatz. In: Schmidt-Wiegand, Ruth/Wichter, Sigurd (Hrsg.): Germanistische Arbeiten zu Sprache und Kulturgeschichte. Band 34. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997.
- Böheim, Gabriele: Zur Sprache der Musikkritiken. Ausdrucksmöglichkeiten der Bewertung und/oder Beschreibung. In: Holzner, Johann/Jonas, Monika/Moser, Hans/Scheichl, Sigurd Paul/Siller, Max (Hrsg.): Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe. Band 33. Innsbruck: 1987.
- Dahlhaus, Carl: Das „Verstehen“ von Musik und die Sprache der musikalischen Analyse. In: Faltin, Peter/Reinecke, Hans-Peter (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln: Arno Volk Verlag, 1973, S. 37-47.
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Musik und Sprache. In: Riethmüller, Albrecht (Hrsg.): Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung. Laaber: Laaber-Verlag, 1999, S. 9-14.
- Eggebrecht, Hans Heinrich: Über Begriffliches und Begriffsloses Verstehen von Musik. In: Faltin, Peter/Reinecke, Hans-Peter (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln: Arno Volk Verlag, 1973, S. 47-57.
- Faltin, Peter: Bedeutung ästhetischer Zeichen. Musik und Sprache. In: Nauck-Börner, Christa (Hrsg.): Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung. Band 1. Aachen: Rader Verlag, 1985.
- Goldschmidt, Harry: Musikverstehen als Postulat. In: Faltin, Peter/Reinecke, Hans-Peter (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln: Arno Volk Verlag, 1973, S. 67-86.

- Grüny, Christian: Einleitung: Die Schwierigkeiten des Geläufigen. In: Grüny, Christian (Hrsg.): Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2012, S. 7-22.
- Hanisch, Peter: Erziehung zum Denken in Musik. Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule. Band 9. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 1992.
- Hartje, Klaus: Ansätze der musikalischen Verstehens bei Kindern. In: Faltin, Peter/Reinecke, Hans-Peter (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln: Arno Volk Verlag, 1973, S. 87-103.
- Hausendorf, Heiko: Kunstkommunikation. In: Habscheid, Stephan (Hrsg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologien der Kommunikation. Berlin/Boston: de Gruyter, 2011. S. 509-535.
- Heike, Georg; Fricke, Stefan (Hrsg.): Musiksprache und Sprachmusik. Texte zur Musik 1956-1998. Saarbrücken: Pfaz-Verlag, 1999.
- Hoffmann, Ludger: Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2013.
- Klute, Klute: Sonderleistung des Hörens: Absolutes Gehör und Synästhesie. In: de la Motte-Haber, Helga/Rötter, Günther: Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Band 3. Laaber: Laaber-Verlag, 2005, S. 155-172.
- Kogler, Susanne: Am Ende, Wortlos, Die Musik. Untersuchungen zur Sprache und Sprachlichkeit im zeitgenössischen Musikschaffen. In: Kolleritsch, Otto (Hrsg.): Studien zur Wertungsforschung. Band 39. Wien/Graz: Universal-edition, 2003.
- Köhler, Köhler: Die Musikkritik – ein schulpädagogisches Aufgabenfeld? Bemerkungen zum Umgang mit Musikkritik im Unterricht der Sekundarstufe I und II. In: Maria Luise Schulten (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf. Musikpädagogische Forschung. Band 14. Essen: Die Blaue Eule, 1993, S. 47-59.
- Leimbrink, Kerstin: Musik. In: Rothstein, Björn/Müller, Claudia (Hrsg.): Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013, S. 268-270.
- Lissa, Zofia: Ebenen des Musikalischen Verstehens. In: Faltin, Peter/Reinecke, Hans-Peter (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln: Arno Volk Verlag, 1973, S. 217-246.

- Luckner, Andreas: >>Wortferne Kunst und doch im Umkreis der Sprache zu Haus<<. Überlegungen zu einer Philosophie der Musik, ausgehend von einer Sentenz Albrecht Wellmers. In: Grüny, Christian (Hrsg.): Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2012, S. 51-72.
- Mönig, Marc: Musik zur Sprache gebracht. Möglichkeiten des Einsatzes der Sprache als methodisches Hilfsmittel im Musikunterricht. In: Musik & Bildung 1/2009, S. 40-46.
- Oehlschlägel, Reinhard: Musik hören – Musiksprache verstehen. Über die Gegenwart der Musik II. Versuch über einen Zusammenhang, den jeder kennt und über den kaum gesprochen wird. In: Henze, Hans Werner (Hrsg.): Die Zeichen. Neue Aspekte der musikalischen Ästhetik II, Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1981, S. 308-314.
- Rezat, Sara: Musik und Sprache – wechselseitige ästhetische Aneignungsprozesse. In: Vorst, Claudia/Grosser, Sabine/Eckhardt, Juliane/Burricher, Rita (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule. Studien zur Germanistik und Anglistik. Band 18. Frankfurt a.M.: Lang, 2008, S. 149-168.
- Richter, Christoph: Interpretieren (Werkbetrachtung). In: Heukäufer Norbert (Hrsg.): Musik Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, 2007, S. 96-127.
- Riethmüller, Albrecht (Hrsg.): Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung. Laaber: Laaber-Verlag, 1999.
- Schaff, Adam: Das Verstehen der verbalen Sprache und das „Verstehen“ der Musik. In: Faltin, Peter/Reinecke, Hans-Peter (Hrsg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln: Arno Volk Verlag, 1973, S. 276-288.
- Schlerath, Bernfried: Musik als Sprache. In: Riethmüller, Albrecht (Hrsg.): Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung. Laaber: Laaber-Verlag, 1999, 15-22.
- Schnebel, Dieter: Echo – einige Überlegungen zum Wesen der Musik. In: Riethmüller, Albrecht (Hrsg.): Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung. Laaber: Laaber-Verlag, 1999, S. 23-36.
- Stöckl, Hartmut: An den Grenzen des Sagbaren. Schreiben über Musik – Sprachliche Ressourcen der Klangbeschreibung. In: Kodikas, Code Ars Semeiotica. Tübingen: Gunter Narr, 2012, S. 145-165.

Ungeheuer, Elena: Sprache und Musik – Sprache mit Musik – Sprache oder Musik. Aspekte und Anwendungen einer funktionellen Klangwissenschaft. In: Auhagen, Wolfgang/Gätjen, Bram/Niemöller, Klaus Wolfgang: Systemische Musikwissenschaft. Festschrift für Jobst Peter Fricke zum 60. Geburtstag. Köln: 1995, S. 355-368.

Wellmer, Albrecht: Über Musik und Sprache: Variationen und Ergänzungen. In: Grüny, Christian (Hrsg.): Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, 2012, S. 195-226.

6. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gegenüberstellung der lautlichen Parameter der Musik und Sprache	S. 11
Abb. 2: Musikbeschreibung auf der Ebene der Wortklassen	S. 24
Abb. 3: Musikbeschreibung auf syntaktischer Ebene	S. 26
Abb. 4: Musikbeschreibung auf der Ebene der Stilfiguren	S. 34
Abb. 5: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht – Der Beginn	S. 41
Abb. 6: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht – Die Erarbeitungsphase	S. 43
Abb. 7: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht – Das Unterrichtsgespräch	S. 43
Abb. 8: Beispiel – Die Erarbeitungsphase – Fokus auf manuelle und technische Fähigkeiten	S. 46
Abb. 9: Beispiel – Die Erarbeitungsphase – Fokus auf Interpretation und Klang	S. 48
Abb. 10: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht – Der Schluss	S. 49
Abb. 11: Beispiel – Der Schluss	S. 49
Abb. 12: Die Phasen der Stückbesprechung im Klavierunterricht	S. 51
Abb. 13: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Fachtermini	S. 54
Abb. 14: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Lautstärke	S. 59
Abb. 15: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Tempo	S. 61
Abb. 16: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Notenwerte	S. 63
Abb. 17: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Rhythmus	S. 64
Abb. 18: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Tonhöhe	S. 66
Abb. 19: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Fingersatz	S. 67
Abb. 20: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Anschlag	S. 71

Abb. 21: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Artikulation	S. 75
Abb. 22: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Interpretation	S. 79
Abb. 23: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Klang	S. 82
Abb. 24: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – innere Vorstellung	S. 84
Abb. 25: Möglichkeiten musikalischer Beschreibung – Präzision	S. 86
Abb. 26: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf die Demonstration	S. 90
Abb. 27: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 1	S. 92
Abb. 28: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 2	S. 93
Abb. 29: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 3	S. 93
Abb. 30: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 4	S. 95
Abb. 31: Transkriptionsbeispiel – Der Rückgriff auf gesangliches Sprechen – 5	S. 96

7. Anhang

zu Kapitel 3.1: Transkriptionsbeispiel 1

- S: Ja
L: Und haste die Woche geübt? (Pause) Ja dann lass mal hörn
- S: (spielt)
L: (Pause) Ok A ne!? (Pause) Du weißt noch warte mal (zeigt auf das Notenblatt) Da Daaa Di (singend) Nein (schüttelt den Kopf) Fis Fis A Fis E D und Daam (singt mit während der Schüler spielt) (Pause) Fis (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Der Fingersatz falsch ne!? also mal weitermachen (kratzt sich am Kopf) (Pause) Da (zeigt auf das Notenblatt) A ist A spielen unten (Pause)
- S: (stoppt) Hä? (spielt) (stoppt) (Pause) (spielt)
L: (schüttelt den Kopf) (Pause) Aufpassen was ist das für ein Zeichen da? (zeigt auf das Notenblatt) (Pause)
- S: (stoppt)
L: Ja (Pause) Also typisch für dich ne!? (greift zum Stift) So einige Sachen wieder gut gelaufen und andere Sachen sind wieder nicht so toll
- S: (nickt)
L: ne!? (Pause) Also das (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) find ich ja schon n bisschen komisch dass du hier den zweiten Finger nicht
- S: (spielt) (stoppt)
L: siehst (Pause) Willste mal grade Links mal probiern? Zwa ei drei vihier ein (singend) Sonst kommst du nie (zeigt mit Stift auf das
L: Notenblatt) bis zum A runter (schüttelt den Kopf) Da haben wa auch letzte Woche schon drüber gesprochen ne!? Also wie gesagt pass auf
- S: (nickt)
L: den zweiten Finger (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) auf. Machste nochmal zur Sicherheit (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt)
- S: (setzt an)
L: von da? (Pause) Nur (schüttelt den Kopf und zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) Nur die linke Hand erstmal. (Pause)
- S: (spielt) (stoppt)
L: eins zwa ei drei v (singend) (Pause) (verschiebt die Hand des Schülers) eins zwa ei drei vihier eins. (singend) So jetzt nimm
- S: (spielt)
L: das Fis (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) mal Rechts dazu dass du si hörst wie das klingt. (Pause) eins zwa ei drei vihier eins zwa D (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) D E Fis E D (singend) und jetzt links (Pause) pa pa da pa da ta pa da (singend)
- S: (stoppt)
L: so jetzt (nickt) haben wa die letzte Zeile schon mal richtig hingekriecht. (Pause) So dass du so etwas (schüttelt den Kopf und zeigt mit
- S: (nickt)
L: dem Stift auf das Notenblatt) nicht siehst das ist eigentlich nicht zu erklären. (Pause) Vor allen Dingen (beide Zeigefinger nach oben) hab
- S: (nickt)
L: ich dich drauf hingewiesen. (Pause) So was gut ist (Pause) (Name des Schülers) dass eigentlich der Rhythmus rechts und links okey ist.
L: Nur an den Stellen passiert dir (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) mal etwas Komisches. Was passiert dir an den Stellen immer?
- S: Mhh (Pause) (spielt)
L: (Pause) Spiel mal von da (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) und wir achten mal dadrauf. (Pause) Jetzt wars richtig. (Pause)
- L: drei vier ein eins zwa ein drei vihier. zwa ei (singend) Ne (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) Zwa ei drei vihier eins zwa ei drei vihier eins zwei drei vier eins zwa ei drei vihier eins zwa ei drei vihier eins (singend) das ist n falscher Ton (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) eins zwa ei drei vihier eins zwei drei vihier eins zwa ei drei vihier eins zwa ei drei vihier eins (singend) guck doch mal e. ns zwa ei
- S: (stoppt)
L: Ja! (nickt) Aber das war (Pause) viel besser als grad beim ersten Mal beim zweiten Mal. Du hast vorher immer das (zeigt mit dem Stift auf
L: das Notenblatt) D schon immer mit dem D zusammengespielt. Das war rhythmisch immer n Achtel zu früh auch hier. Jetzt wars richtig.
- S: (nickt) Mh alleine
L: (Pause) So muss ich denn jetzt immer mitzählen oder kriechste das alleine mal im Kopf hin. (Pause) Gut weil ich (zeigt mit dem Stift auf
L: das Notenblatt) ja auch noch ne zweite Stimme hab. Die würde ich gleich nochmal mitspielen aber erst mal einmal alleine. Und

S: eins
L: eins (zeigt auf das Notenblatt) zwei drei (Pause)
(fasst an den Rücken des Schülers und richtet ihn gerade)

S: drei eins zwei drei (stoppt)
L: (nickt) Ja. Tu mal die Finger weg. Also das hast du auf jeden Fall geübt. Das hör ich. (Pause) Das ist jetzt auch klarer mit den

S: Mhh (nickt)
L: Fingern oder? (Pause) Es war ja letzte Woche also ging das ja gar nicht ne!? (Pause) Da bin ich aber froh dass du das zumindest auch

L: schon mal so gut hinkriegst einzeln. (Pause) Jetzt bin ich mal gespannt ob das auch zusammen geht. (Pause) Und gla gleich laut zählen. Das ist leichter. (Pause)

S: (spielt) Eins zwa ei dra ei eins zwei drei a eins zwa ei dra ei eins zwei drei a eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei
L: ei dra ei eins zwei drei a eins zwa ei dra ei eins zwei drei a eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei

S:
L: (singend) (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Eins zwa ei dra ei eins zwei drei a eins zwei drei. eins zwei drei a eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei a eins zwei drei (singend) (Pause)

S: zwei dra ei eins zwei drei eins zwa ei dra ei eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei eins zwa ei dra ei eins zwei drei eins zwa (Pause) eins zwei (Pause)

S: (stoppt)
L: Laut zählen ne!? von hier (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) (spielt) Eins zwa ei dra ei eins zwei drei (Pause) (stoppt) War falscher Finger grade da ne!?

S:
L: (zeigt auf das Notenblatt) (spielt) Eins zwa ei Ne eins zwa ei dra ei eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei eins zwa ei (Pause) zweiter Finger. (Pause)

S: dra ei (Pause) (stoppt)
L: Hört man doch ne!? oder!? (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) (spielt) Eins zwa ei dra ei eins zwei drei eins zwa ei dra ei eins (stoppt)

L: Auch hier. muss ich wirklich zugeben. es ist n riesen (Pause) Schritt mehr als letzte Woche gekonnt. (Pause) Viel (nickt) viel mehr kannste das. (Pause) Ja!? Einiges ist fertig. Ich spiel mal meine Stimme (zeigt auf das Notenblatt) dazu.

S:
L: Das kriegen wir mal zusammen hin ok!? Und du zählst wieder. (nickt) (spielt) Eins zwa ei dra eins zwei drei (Schüler zählt das ganze Stück) Eins (Pause) (spielt) (zeigt während dessen einmal auf das

S: weiter) (stoppt)
L: Notenblatt) (stoppt) Da (zeigt auf das Notenblatt) hab ich jetzt einmal da n bisschen gepennt ne!? weil ich bei dir geguckt hatte ja!? Aber

S:
L: das haste toll gemacht. (Pause) Ja f Klasse! Gratulation! Das war gut. (Pause) Geht ja. (Pause) Letzte Woche war es da so ganz daneben

S:
L: ne!? (Pause) (katscht dem Schüler dreimal auf den Rücken) Gut! Haben wa noch was? (Pause) Mh Mh (schüttelt den Kopf) Gut dann wolln wa neue Stücke

L: aussuchen. Wolln wa mal son bisschen auf die Uhr gucken damit ich die Zeit das n bisschen einplanen kann. (Pause) (greift zum Handy und guckt auf die Uhr) Dass wir noch alles erklärn können. Na guck mal haben wa noch ne viertel Stunde Zeit um was Neues zu lernen. (Pause)

L: (greift zu den Notenbüchern) So! (atmet aus) Wie weit warn wa hier? (Pause) in dem Buch (Pause) (schlägt das Buch auf und blättert) Das haben wa alles ne!? (Pause) Das haben wa nicht gemacht. Die Kür auf dem Eis. Die Sonata haste gemacht. Das haste gemacht. Das haben wa gemacht. (Pause)

S:
L: Das noch nicht. (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Mh Mh (schüttelt den Kopf) (schüttelt den Kopf) Mhh. Bis da haben wa noch nichts weiter ne!? (nickt)

S: Kopf)
L: (blättert wieder zurück, stellt das Notenbuch auf den Notenständer und nimmt sich das andere Buch) Sehn wa mal nach ob wir hier alles

S:
L: haben. (Pause) (blättert) Das haben wa gemacht ne!? (Pause) Das. Das haben wa gemacht. (Pause) Das haste gemacht. Das

S:
L: Trompetenstück auch ne!? (Pause) Das. (nickt) Mh (schüttelt den Kopf) Das noch nicht. (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Ok das passt ja

L: wunderbar. (Pause) (blättert weiter) (stellt das Notenbuch auf den Notenständer) So wir haben ja hier (zeigt auf das Notenblatt) schon was kennengelernt nämlich das Spielen mit wie viel Kreuzen? Mit? (Pause)

S: Das haben wir doch (Pause) schon

L: Das haben wir. Was haben wir denn da (Pause) fest gestellt wie heißt denn das (Pause) (greift zum Stift)

S: A-Dur?

L: das. A-Dur ne!? Nenn noch mal die Vorzeichen. (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) Welche sind das? (Pause)

S: Ähmm

L: nicht so ablesen (legt den Daumen auf das Notenblatt) des selbst denken Mensch. (Pause) guck hier hin (Pause) (zeigt mit dem Stift)

S: Ähmm Fis (Pause) Cis (Pause) Gis (Pause)

L: auf das Notenblatt) wie heißt der? (Pause) und? (Pause) So! (Pause) Das kommt natürlich bei diesem Stück (zeigt auf

S: (nickt)

L: das Notenblatt) auch dazu. Ja!? (Pause) Steht auch in A-Dur. (Pause) Ich weiß wohl dass wir unheimlich gekämpft haben mit dieser Stelle

S: (nickt)

L: (zeigt kreisend mit dem Stift auf das Notenblatt) ne!? (Pause) Ja das kommt dann hier (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) auch

S: (nickt)

L: nochmal ne!? Dieser Akkord. (Pause) Ja!? (Pause) Wir probiern das gleich auch mal wenigstens die Töne zu lesen und zu (Pause) spielen.

L: (Pause) Und dann guck mal hier (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) etwas Neues e (Pause) erklärt. Les das mal vor was da oben steht. (legt den Stift zur Seite)

S: Der kurze Vorschlag. Vorschlagsnoten sind Verzierungsnoten. Sie werden nicht zusätzlich gezählt. (Pause)

L: (Pause) Ja (greift zum Stift) wie sieht denn

L: diese (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) Verzierungsnote aus wenn du das mal vom Druck her anguckst hier? (legt den Stift zur

S: Mh n kleines Kreuzzeichen?

L: Seite) (Pause) (nickt) Ne kleines Kreuz das ist äh ne und zwar kleine Note ne!? (Pause) Siehste das? (Pause) Wie heißt

S: Ähhhhm D (Pause)

Dä des (Pause) Dis

L: denn die Note überhaupt die da steht? (Pause) (greift zum Stift) D. Mit Kreuz davor heißt die dann? (Pause) Dis (Pause) Dis ne!?

S: (nickt)

L: (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) Und die hat son kleinen Strich durch siehste das? (Pause) Und das bedeutet (zeigt mit dem Stift

L: auf das Notenblatt) kurzer Vorschlag. Wenn dieser Strich (zeichnet mit Stift einen Strich in der Luft vor dem Notenblatt) dadurch geht dann äh (Pause) dann ist das ein kurzer Vorschlag. (Pause) Ist die Note klein (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) (Pause) aber kein (Pause) Strich dadurch dann is ein langer Vorschlag.

S: (nickt) (nickt)

L: Ja!? Den Unterschied den werden wa noch kennenlernen. Nur dass du das schon mal weißt. (Pause) Ne!? Dann wolln wa einmal die linke

S: A H Ces (Pause) D (Pause) E

L: (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) einmal die Töne lesen. (legt den Stift zur Seite) (Pause) och D nein (Pause) siehste

S: A H Ces (Pause) D (Pause) ähm E D Ces (Pause) H (Pause) Ähm. E (Pause)

L: weiter (Pause) und oben ist dann? (pause) Rechts? (Pause) Ja mit dem Vorschlag. Guck

S: Des (Pause) Dis E ja

L: mal was isset? (Pause) Dis E ne!? (Pause) Du machst beim Üben dies E so (spielt den Vorschlag) ne (spielt noch zweimal den Vorschlag

S: (spielt einmal)

(spielt einmal)

L: vor) Mach mal. Dreimal. Dann müsste es eigentlich schon klar sein. (Pause) Ja ich würd den zweiten dritten Finger nehmen. (Pause)

S: (spielt zweimal) (spielt dreimal)

L: Genau (Pause) Und guck nochmal (spielt dreimal vor) (Pause) Ja (Pause) Ok. (Pause) So wolln wa das (zeigt auf das Notenblatt)

S: (beginnt zu klatschen) Eins zwei drei vier eins zwei drei vier eins zwa ei drei vier eins
 L: mal einmal klatschen und zählen. (Pause) Eins (klatscht mit) zwei drei vier eins zwei drei vier eins zwa ei drei vier eins

S: zwei (Pause) (nickt)
 L: zwei Den Vorschlag (zeigt auf das Notenblatt) kann man nicht zählen ne!? Nicht klatschen. So dann mach das (zeigt auf das Notenblatt)

L: mal. Spiel das mal. (Pause) Legste beide Hände gleich hin dass (zeigt auf das Notenblatt) das gleich da nicht suchen musst? (Pause)
 Mhmh (zustimmend) (Pause)

S: (spielt) (stoppt) (spielt) (stoppt)
 L: Eins zwei drei vier eins zwei drei vier. Eii Nö (schüttelt den Kopf) (Pause) Eins zwa ei drei vier eins zwei dra ei nö nicht tadip sondern

S: (spielt einmal den Vorschlag) (spielt)
 L: plim schnell Drehung (Handbewegung dazu) (Pause) Genau! Der war gut. Noch einmal. (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Eins zwei drei

S: (stoppt)
 L: vier eins zwei drei vier. Eins zwa ei drei vier eins zwei. Drei vier (Pause) Nicht mit Gewalt ne!? Warte (winkt ab) da haben wa noch nicht

S: (spielt)
 L: geguckt. Ja kannst spielen (winkt ab) ist ja leicht. (zeigt auf das Notenblatt) zwei drei vier eins zwei drei vier. Eins zwei drei vier eins

S: (stoppt) (nickt)
 L: zwei (Pause) Genau! (Pause) So (hebt den Arm und schüttelt den Kopf) (Pause) den Rest kannst dir selber angucken. (Pause) Ja!? N

S: (nickt)
 L: bisschen sollst du auch selbst was tun. Jetzt wird's natürlich n bisschen schwieriger (Pause) Ja Fingerwechsel ne!? (zeigt auf das

S: (nickt)
 L: Notenblatt) und die rechte Hand hat jetzt ja auch Töne und die Linke (zeigt zum Notenblatt) hat die Begleitung. Wie das da steht.

S: Ja
 L: (Pause) Ist das verstanden? (Pause) Gut. (Pause) (greift zum Stift) Dann schreib ich dir das mal auf. (Schiebt die Noten zur Seite, so dass

L: das Hausaufgabenheft zu sehen ist) (Pause) Also Eevry night (beide Hände in Kreisbewegung von Körpermitte nach außen) ist nur

S: (nickt) (nickt) (nickt)
 L: nochmal zum wiederholen dass wa son bisschen ja!? (Pause) Müsteste in den Ferien mit klarkommen (zeigt mit dem Stift auf das

S: (nickt)
 L: Notenblatt) (Pause) Kleines Vöglein flieg doch her ne!? (Pause) (schreibt in das Hausaufgabenheft) Kleines Vöglein (Pause) flieg (Pause)

L: doch her. (Pause) Seite (Pause) Siebensechzig (beendet das Schreiben) (Pause) (atmet ein) (zeigt auf das Notenblatt) Zum Tanze da geht

S: (nickt)
 L: ein Mädle das ist die gleiche Tonart (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) ne!? Haste auch wieder die drei (zeigt mit Stift auf das

S: Cis Fis Gis (Pause) (nickt)
 L: Notenblatt) Vorzeichen. Welche sind das? (legt den Stift zur Seite) Sachs nochmal. (Pause) Fis Cis und Gis ne!? Und hier (zeigt mit dem

L: Stift auf das Notenblatt) machen wolln wa mal die linke Hand mal probiern zu spielen. Also wiederhol nochmal diese Akkorde. (Pause)

S: (spielt) (stoppt) (nuschelt etwas Unverständliches)
 L: Eins zwei (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) drei eeeins nee!? Joa fängts schon wieder an? (legt den Stift zur Seite) (Pause) Babpapba Nö

S: (spielt)
 L: nö nö nö (schiebt die Hand des Schülers zurück an andere Stelle) (Pause) Eins (zeigt auf das Notenblatt) zwei drei (Pause) eins zwei drei

L: eins zwei drei eins zwei drei (Pause) eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei (Pause) eins zwei drei eins zwei drei eins

S: (stoppt)
 L: zwei drei (Pause) versuch mal nicht mit dem Arm immer so hin und her zu drehen ne!? (Spielbewegungen mit der rechten Hand) Das

S: (spielt einen Akkord) (spielt)
 L: kann man auch so machen dann die Hand so so hier bleiben spiel nochmal (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) zwei drei (hält das

L: Handgelenk des Schülers fest und führt den Arm) Ein nur zur Seite gehn ne!? (Pause) Eins zwei drei eins zwei nochmal weiter (lässt das Handgelenk los und zeigt auf das Notenblatt) Eins zwei drei eins zwei gar nicht so lang halten und zwei drei eins zwei (dirigiert dazu) das war (zeigt auf das Notenblatt) ja ne Halbe Note die hasse fal zwei drei (lacht) eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei (Pause) guck mal (haut mit dem Handrücken an die Schulter des Schülers) halbe Arbeit haste schon hinter dir.

S: (nickt) (nickt)

L: (Pause) Links klappt schon. Jetzt wolln wa ma rechts gucken aber bevor wa das spieln einmal klatschen und zähl'n. (Pause)

S: Ähm (beginnt zu klatschen) drei (Pause) ne (klatscht weiter) drei eins zwa ei dra ei eins zwei drei eins zwei drei

L: eins zwei drei eins (Pause) zeigt auf das Notenblatt)

S: eins zwei drei eins zwa ei dra ei eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei eins zwa ei drei eins zwei drei

L: eins zwei drei eins zwa ei dra ei eins zwei drei eins zwei drei eins zwei drei eins zwa ei (klatscht mit) drei eins zwa ei drei eins zwei drei

S: eins zwei drei eins zwa ei drei eins zwa ei drei eins zwei drei eins (Pause)

L: eins zwei drei eins zwa ei drei eins zwa ei drei (Pause) zwei drei Joa (beendet das Klatschen) das machste wirklich gut. Muss ich zugeben.

S: (nickt)

L: (Pause) So jetzt siehst du hier an der Stelle (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) die Eins eingeklammert da passiert was Besonderes ne!?

S: (spielt)

L: Das wolln wa gleich mal ausprobirn. Versuch mal zu spieln (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Drei eins zwa Cis ne!? (Pause) Eins zwa ei

S: (stoppt) Achso ja (spielt) (stoppt) (spielt einen Ton) (spielt)

L: dra eei wowowowowowowo nochma (Pause) Drei eins zw ne ne ne. Drei Cis ne!? (Pause) Drei eins zwa ei dra jetzt Gis (Pause) Fis eins

S: (stoppt)

L: zwei drei (Pause) E nimmste auch drei Fis (Pause) Gis (Pause) A (Pause) Ja hätt ich doch die Töne dich lesen lassen sollen ne!? Les doch

S: E (Pause) A (Pause) Cis (Pause) H (Pause) A (Pause)

L: nochmal die Töne (zeigt auf das Notenblatt) zur Sicherheit. Dann biste sicherer. (Pause) (trinkt etwas)

S: Gis (Pause) Fis Gis A (Pause) E Fis Gis (Pause) A (Pause)

L: So dann mach das nochmal. (nimmt sein Handy und guckt drauf) (Pause)

S: (spielt) Drei eins zwa ei dra ei eins

L: Zählst noch mit? (Pause) Eins zwa ei dra ei ei oh nanananananana (legt Handy zur Seite) (Pause) Nach dem dritten Finger (zeigt auf das

S: (spielt einen Ton)

L: Notenblatt) kommt doch wohl hier der Zweite ne!? (greift zum Stift) (Pause) Nicht den Daumen nehmen. (schreibt in die Noten) (Pause)

S: (spielt) drei (Pause) Drei eins zwa ei dra ei eins zwei drei eins zwei drei eins zwei

L: Drei (Pause) Warte (Pause) Drei eins zwa ei dra dra ei eins zwei drei eins zwei drei eins welcher Ton kommt jetzt? (legt die Hand auf

S: Ähm Cis (Pause) (spielt) Drei eins zwa ei ähh drei eins zwa ei (stoppt)

L: das Notenblatt) machen wa mal weiter. (Pause) Cis (Pause) Drei eins zwa ei nō guck doch eins zwa ei. Nicht den zw den Daumen

S: (spielt) Drei eins zwa ei drei Hä? (bricht ab und setzt neu ein)

L: nehmen. (Pause) Drei eins zwa ei drei (Pause) eins zwa ei drei eins zwa ei und jetzt aupassen (Pause) eins zwei

L: drei eins zwei drei eins zwa ei drei eins zwa ei drei. Nicht den zwei. Oh. (Pause) Ne!? Zweite Finger auf (zeigt auf das Notenblatt) H (Pause)

S: (stoppt) Zum Tanze da he (Pause)

L: Ne!? (Pause) Ne!? (legt den Stift zur Seite) Les mal den Text vor. Sollte man auch mal f hörn. (Pause) (nickt) (Pause) Zum Tanze da

S: güldenem Band. (Pause) Das schlingt sie dem Burschen ganz fest um die Hand. Das schlingt sie dem Burschen ganz

L: geht ein Mädels mit güldenem Band. (Pause) Das schlingt sie dem Burschen ganz fest um die Hand. Das schlingt sie dem Burschen ganz

S: fest um die Hand. (Pause) (nickt)

L: fest um die Hand. (Pause) (atmet ein) Ja ist en altes Volkslied ne!? (Pause) Ja wenn die Jungs nach Mädels Ausschau halten und die

S: (nickt)
L: Mädels nach Jungs dann haben die sowas gemacht. Ne!? Ja!? (Pause) Ich spiel dir das mal vor. Lass mich mal sitzen. (Pause) (Schüler steht auf und Lehrer setzt sich auf den Klavierhocker) Dann wolln wa das auch mal singen das Lied ne!? (spielt vor) wird wiederholt (spielt weiter) Singen wa das mal zusammen? (Lehrer spielt und beide singen)

S: Da steht wohl. (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Da steht ganz. (Pause) (setzt sich)
L: Okey? (nickt) So setz dich mal wieder. (Pause) Ganz fest. Ne hab ich wohl gesagt?

S: Ja (nickt) (nickt)
L: (Pause) Da hab ich gedacht mal mit wohl. Also ich kenn das Lied auch von früher schon ne!? (Pause) Das ist n anderes Wort dann

L: eingesetzt. (Pause) Ganz fest um die Hand ja hast recht. (Pause) (nimmt sich das Hausaufgabenheft und schreibt hinein) So zum Tanze ne!? (Pause) Haste noch Fragen zu den Stücken?

S: Nein (Pause) Ne ich glaub diese halt (Pause) das geht das ist genug
L: (Pause) Sind die drei Stück genug oder möchste noch was wiederholen? (Pause) (legt das Hausaufgabenheft weg)

S: (nickt) (nickt)
L: ist genug? Ja sonst kannst ja freiwillig noch ein zwei Stücke wiederholen. (Pause) Also du haste jetzt sehr gut (zeigt auf das

S: (nickt)
L: Notenblatt) äh hast das jetzt sehr gut gemacht ne!? Also sehr gut mitgemacht. Ja!? (Pause) Und haste auch verstanden das habe ich

S: (nickt)
L: gemerkt ne!? (Pause) Schön! (Pause) Ich schreib dir mal hin (schreibt in das Hausaufgabenheft) zwei (Pause) ein zwei Stücke

S: (nickt)
L: wiederholen in den Ferien. (Pause) Wenn du möchtest. In Klammern ne!? (Pause) (legt das Hausaufgabenheft und den Stift weg)

S: (nickt)
L: Weißte wenn man das dann kann dann macht das ja auch Spass die Stücke zu spielen. (Pause) Ne!? (Pause) Gut! (Pause) So jetzt weiß ich

L: gar nicht jetzt müssten wir schon eigentlich gleich Halb haben (nimmt sein Handy und guckt drauf) (Pause) Na fünf Minuten (legt das Handy weg) haben wa noch. Was sollen wa noch machen? Sollen wa noch was anderes spielen? (Pause)

S: (nickt) (blättert)
L: Was haste denn vor? Was möchteste gerne nochma wiederholen (Pause) mit mir? (Pause) Was spielste denn gerne zuhause mal.

S: Ja (Pause) (spielt) (kommt raus)
L: Das? (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) Dann mach ma (legt den Stift zur Seite) (Pause) Ja einfach weitermachen. (Pause)

S: (spielt weiter)
L: C und hier. Hier (zeigt auf das Notenblatt) sind wa. C. Und C. (Pause) Joa das hast du ganz toll gemacht. Aber was steht denn hier

S: Andante? (Pause) (möchte ans Ende des Notenbuches blättern)
L: vorne? (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Was heißt denn Andante? (Pause) pupupupupupupup (hält die Hand vor das

S: Langsam? (grinst)
L: Notenbuch) (Pause) Langsam. (nickt) Du f (lacht) spielst also n bisschen sehr schnell ne!? Das Tempo reicht glaub ich (spielt vor)

S: (nickt) (nickt)
L: nicht schneller (spielt weiter) Ja? (zeigt auf das Notenblatt) Soll ich mitspielen? (Pause) Ja warte (steht auf) ich komm auf die andere

S: (spielt)
L: Seite. (Pause) Und. Fang an. Eins zwei drei vier eins zwei drei (beginnt zu spielen) eins zwei drei vier eins zwei (spielt weiter) ns zwei

S: (stoppt)
L: drei vier eins zwei drei (spielt weiter) wiederholen (Pause) (spielt einen Ton) Ja mach nochmal (zeigt auf das Notenblatt) mach nochmal

S: (spielt)
L: hab ich jetzt nicht aufge nicht aufgepasst. Nochmal. (Pause) Zwei drei vier eins zwei drei (spielt) zwei drei vier eins zwei drei (spielt)

S: (stoppt) Da (zeigt auf das Notenblatt)
L: (Pause) (kommt beim Spielen nicht rein) Wo bist du eigentlich jetzt? (Pause) Ach du hast das (zeigt auf das Notenblatt) dann Ganze

S: Äh? (Pause) (spielt)
L: nochmal wiederholt? (Pause) Du hast das nochmal wiederholt. Ok nochmal von da. Sorry. Jaja (nickt) (Pause) (spielt) (Pause) (spielt)

S: (spielt einfach weiter)
L: (Pause) (spielt) (Pause) (spielt) (Pause) Ich hab zu schnell gespielt. Nochmal. (Pause) (spielt) (Pause) So. (Pause) Mach nochmal die

S: (hat fertig gespielt) (spielt) (stoppt)
L: zweite Seite. (zeigt auf das Notenblatt) Ich bin da einmal dann (Pause) rausgestolpert. (Pause) (spielt) (stoppt) Ja entschuldige ich hab da

L: irgendwo (zeigt auf das Notenblatt) grade n gedacht da wär noch n ganzen Takt Pause (zeigt auf das Notenblatt) war aber nur drei

S: (nickt)
L: Schläge Pause ne!? Als zwei Halbschläge. (Pause) Deswegen bin ich da grad nicht reingekommen. (Pause) So. Solln wa einmal nochmal

S: Ja (nickt) (spielt)
L: ganz machen? Mit allen (Pause) richtigen Einsätzen? Los! Komm. Einmal ganz durch. (Pause) (spielt) (Pause) (spielt) (Pause) (spielt) (Pause) (spielt) (Pause) (spielt)

S: (kommt raus) Hä? (spielt) (Pause)
L: Ja nochmal von vorne. (spielt) Ja stimmt nicht wo bist du? Zeich ma wo du bist. (Pause) Zeich ma in den Noten wo du

S: (zeigt in die Noten) (spielt) (stoppt)
L: spielst. (Pause) So C und E (Pause) (spielt) (Pause) (spielt) (stoppt) Ja das kann man ja vielleicht am Konzert mal machen

S: (nickt)
L: ne!? Das machste (schlägt im vorbeigehen mit dem Handrücken gegen den Rücken des Schülers) nämlich sehr gut. Joa! (Pause) Ich würd

S: Mh (zustimmend)
L: sagen das lassen wa dabei. (Pause) Ok? (setzt sich hin) (Pause) Aber das wiederholste dann nicht in den Ferien. Das kannst du ja (Pause)

S: (nickt)
L: ne!? (greift zum Handy und guckt drauf) (Pause) Das wär ja Quatsch. (Pause) So! (legt das Handy zur Seite) Gut dann pack zusammen

L: jetzt ist deine Schwester dran.

.....

zu Kapitel 3.1: Transkriptionsbeispiel 2

(allgemeines Vorgespräch)

.....

L: Du spielst es jetzt einmal komplett (Pause) und äh dann kurze Gesprächsphase und dann üben wir einzelne Teile jetzt noch mal.

S: Mh (zustimmend) (stellt sich den Klavierhocker ein)

L: Übrigens ähm (Pause) das wäre natürlich jetzt toll wenn du das in der Kirche spielen würdest dann.

S: Aso. Joa. Gut Ja Aachso. Ja das ist ja optimal (fasst sich ans Kinn)

L: Das ist am sechsten. Da hast du einen ganz tollen Flügel also besser als den gestern. Mhh (zustimmend)

S: Also ich üb da mit der Frau (Name) auch noch Posaune für aber ist ja nicht schlimm dann würd ich halt erst mal fü (nickend)

L: Noin. Da gibt's gestern gabs auch

L: Doppelungen

(beide nicken)

(Schüler spielt einen Akkord)

L: Also einen Versuch. Es ist nicht schlimm wenn irgendetwas passiert. Dafür üben wir ja. Fang einfach an.

(Schüler spielt)

S: Mh (fasst sich ans Kinn)

L: Joa

S: Ich hab heute schon mal an som tollen Yamahaklavier gespielt und (Pause) und dann das hier (zeigt auf das Klavier)

L: ja ja

S: (reibt sich die Hände an den Beinen warm)

L: Ähm trotzdem war es ähm ziemlich gut und vor allen Dingen (Pause) ähm (längere Pause) grade im zweiten Teil hast du son paar bewusster so gegriffen und dadurch sind die dir auch besser gelungen. Jetzt also in in äh (kreisende Bewegungen mit der rechten Hand und ausgestrecktem Zeigefinger)

S: ja äh in hier (in den Noten suchend) das Ende war noch problematisch (zeigt auf die Noten)
L: der Reprise mein ich Ja diese diese triumphale Stelle. Also ich mein

S: hier diese (macht kreisende Bewegungen mit dem Zeigefinger auf dem Notenblatt)
L: (nickt) genau

L: Ja (Pause) und natürlich ist das so son Stück erfordert eigentlich einen Flügel sowohl von der dynamischen (Pause) ähm ähm viel größeren Möglichkeit die man hat

S: Ja

L: Als auch von (Pause) ja sagen wir mal hier allein dieser Notenständer (zeigt darauf) der nimmt einem hier so die Bewegungsfreiheit man ist so (Pause) eingekeilt son bisschen ich hatte gestern son Hauskonzert (Pause) wo ich ähm auch ne Beethovensonate gespielt habe und ähmm (Pause) da ich die nur sehr kurz vorbereitet hab ich die auch nicht auswendig gespielt

S: Mh

L: und dann hatte ich auch meine lieben Probleme da (zeigt aufs Klavier) ich brauch immer viel Platz und ähmm wenn dann son Notenständer hier runtergeklappt ist

S: Ja
L: das ist dann anders als beim Flügel dann. (längere Pause) fühlt man sich (Pause) etwas eingeengt in seiner Bewegungsfreiheit und

L: grade dieses Stück mit dieser grandessa die es so hat (greift in die Luft) ne!?

S: Mh (zustimmend) (nickt)

L: und ähm ich finde (Pause) aber eins (Pause) ist schon mal ganz gut d dass man merkt du hast jetzt ne Vorstellung (nickend) ähm von diesem Stück (Pause) und letztendlich geht es eigentlich immer nur noch darum (Pause) einerseits technisch ähm das so abzusichern dass man (Pause) sich bei Widrigkeiten die ja immer mal passieren können trotzdem so sicher fühlt dass w dass man sich gar schnell wieder in diesen Strom des Stücks einklinken kann. (wackelt mit der Hand) Ne!?

S: Ja

L: Dass das Eine (Pause) dann das zw dann damit verbunden die Fragestellungen wie man sinnvoller Weise übt. Wir haben ja mal vor letzte Woche und vor zwei Wochen so richtige Übeeinheiten gemacht ne!? Wie man so übt dass es was nützt eben. Ne!?

(Schüler nickt)

S: Ja
L: Dass man nachhaltigen Übeeffekt hat. Das ist ja immer (Pause) eigentlich die große Frage (Pause) wenn man dann so spielt

L: (Armbewegung von oben nach unten) und auch mit vollem Temperament und Kraft und so spielen will dann möchte man gleichzeitig sone Sicherheit haben dass also wenn dann was passiert dass das so (Pause) plan bleibt dass das praktisch nicht so hörbar wird und gleichzeitig dass man so äh (greift in die Luft) innerlich so präsent ist dass man genau weiß (Pause) wie man sich dann zu helfen weiß

S: Ja

L: in som Moment wo es dann n bisschen eng wird. Ne!? Weil ähm ich denke (Pause) die ähm die Perfektion ist etwas was man immer in äh als Ziel vor Augen hat und ähm aber die ist selten erreicht ne!? Man hat doch meistens geht man aus ner Spielsituation ob jetzt hier vorm Lehrer oder im Konzert geht man ja raus und ist irgendwo unzufrieden ne!? (Pause) und ähm lässt sich dann manchmal sogar sehr ungerne sagen was eigentlich alles toll an dem Spiel war

S: Ja das stimmt auch

L: ich hatte übrigens gestern die (Name einer Schülerin) hier die grade hier noch drin war noch aufbauen die hat nämlich wirklich akz (Pause) absolut schönen Anschlag gestern gehabt hat trotzdem dann n paar mal auch richtig daneben gepackt hatte dann leider (schluckt) irgendwie noch den Effekt alles ähm zu verbessern zu müssen

S: Ja
L: um dem Publikum zu zeigen dass sie es wirklich kann. Was natürlich jetzt eher kontraproduktiv war ne!? Aber ähm sowas habn kenn wir

(Schüler nickt)

L: ja alle und dass man in dem Moment auch zu Fehlern steht oder sogar irgendwas draus macht im letzten Fall noch irgendwie so (stößt mit Hand vorm Mund auf) irgendwas drüber improvisiert (Pause) also dass hab ich auch schon ein paar mal gehabt dass ich dann

S: Mhhh (zustimmend und schmunzelnd)

L: sone Geistesgegenwart hatte dass ich aus nem falschen Ton noch irgendwie durch weitere (wirre Handbewegungen in verschiedene Richtungen) Töne die das praktisch im Nachhinein noch gerechtfertigt haben sogar (Pause) irgendwie ne Wendung machte die zwar nicht dem Original entsprach aber doch eben die

S: Ja (nickt zustimmend)

(murmelt etwas Unverständliches)

L: fürs Zuhören (fasst sich mit der linken Hand ans linke Ohr) wars ähm dann doch immerhin nicht als Fehler nicht als Fehler erschienen ne!?

L: Gut. Aber ja lass uns nochmal anfangen. Das Stück ist ja im Grunde sone Art (Pause) im Grunde ist das son Elefant (kratzt sich am Kopf) der daherkommt grade auf nem Flügel merkt man es ja auch und wenn man so tolle Inerpretationen von diesem Augustin Anievas und von Tzimon Barto und so hört ne!? Dann merkt man was in diesen Kerlen ja auch für ne Kraft steckt und was für eine Hemmungslosigkeit also auch dynamisch das

S: Mhjoa (verschränkt die Arme und lehnt sich zurück) Der Elefant ist mir zu schwerfällig. Ich würd eher so

L: da die Extreme aufzusuchen

Ne ich meine ich meine so in diesem

L: Sinne mh du (jetzt mit erhobenen Zeigefinger auf den Schüler zeigend) denk dran der Elefant ist auch ein sehr sensibles Tier ne!? (reibt seine Nase)

S: Ja aber es

ja hier (beginnt eine Passage zu spielen) diese Repetition (spielt erneut)

L: Also sagen wa mal ähm dicke Schale und trotzdem sehr sehr sensibele

S: Das hört sich nicht so nach Elefant an eher (kratzt sich am Ohr) nach nem Tiger oder so

L: Nein ähm (kratzt sich am Kopf) ja genau also da hast du recht (nickt)

S:

Mh (nickt zustimmend)

L: Äh Da ist eher sone Gespanntheit wie ein wie von einer Raubkatze so etwas ne ich meine jetzt anders. Es ist son russisches Stück

S:

Joa (Kopf einmal zur Seite)

Ja! (nickt mehrmals)

L: (greift mehrmals in die Luft) mit einem riesen Ausdruck und gepresst in sone in die Form eines kleinen A B A Verlaufs ne!?

L: Und man muss irgendwie den Eindruck vermitteln als würde man sozusagen (Pause) unendliche (schüttelt den Kopf) Möglichkeiten des Spiels haben ne!? So wie es ja diese russische Klavierschule auch wirklich so predigt. Da müssen ja da muss ja eine grenzenlose manuelle Reserve (Handbewegung) irgendwie so sein ne!? Grenzenlose (greift in die Luft) Virtuosität und äh Ausdruck und Dynamik ne!? Brillanz ja!? (reibt seine Nase)

L: und ich finde (Pause) (steht auf) da ist schon (Pause) manches (Pause) sehr schön wie du machst. Das ist jetzt einfach mal. Wir brauchen (Pause) (blättert in den Noten) warte mal hier hab ich (Pause) (ein Notenblatt fällt herunter) Oh (Pause)

(beide sprechen, unverständlich in der Aufnahme)

(beide ordnen die Notenblätter)

L: Ja genau das hab ich vorhin wegge diese Stücke die ich (Pause) weggenommen habe waren ja die Seiten Sechs Nummer Sieben

S: Sieben

L: Ja genau (Pause) Die bau ich nochmal auf. Fang nochmal an (Pause) und ich nehm dann weg dann

(Schüler baut auf, Lehrer erklärt nochmal warum die Kamera da steht)

L: Sach nochmal (Pause) wenn diese (zeigt aufs Notenblatt) triumphale Stelle kommt. Das hast du im letzten Teil (zeigende Handbewegung) nämlich mal gemacht

S: (unverständlich)

L: Da hast du die so bewu (Handbewegung als würde er mit beiden Händen kräftig am Klavier spielen) Genau so bewusst gegriffen. Bewusstheit ist jetzt beim Üben und beim Spielen natürlich wichtig. (Pause) Und (Pause) Fang also nochmal von vorne an. Ähm ich finde du kannst dir (Pause) das (reibt sich an der Nase)

(Schüler nickt durchgehend)

L: auch an Freiheit nehmen was du am Beginn (zeigende Handbewegung) des letzten Teils nämlich auch machst du kannst ruhig langsamer beginnen und (Pause) ähm eben wie gesagt diese (greift mit beiden Händen in die Luft) Gespanntheit dadrin (Pause) also diese Abstufung zwischen der Melodie (beide Hände von oben nach unten und gleichzeitig von links nach rechts) die ja im unteren Bereich ist und diesen wiederholt diesen äh Akkordrepetitionen (Pause) kannst du ruhig noch etwa (Pause) etwas ähm leiser anfangend (Bewegung beider Hände von oben nach unten) etwas langsamer (Bewegung wird wiederholt) anfangend und dann erst steigend (kreisende Bewegungen beider Hände um die jeweils andere)

S: Mh hier (zeigt aufs Notenblatt)

L: Kanst du ruhig noch (Pause) stärker ausloten. Ja genau. Mach mal nen Versuch und dann hör ich mal obde ob du das dann so immer einsetzt.

(Schüler spielt)

L: (unterbricht) Danke (Pause) also du darfst ruhig find ich (zeigt aufs Notenblatt) ähm hier das Pedal da ähm

S: (Schüler spielt)

Ok

L: (Während der Schüler spielt unverständlich in der Aufnahme) länger durchklingen ne!? Das ist ja dieser (zeigt aufs Notenblatt) Auftakt.

L: Den darfst du ruhig etwas länger (zeigende Handbewegung mit Zeigefinger) (Pause) bis zum Ende dieser des dritten Akkordes darfst du

S: (Schüler spielt) (Schüler spielt weiter) (spielt weiter) (spielt weiter) (spielt noch ein Stück weiter)
L: das Pedal find ich (Pause) weg Ja Ja Ja

S: Ja

L: dass diese Melodietöne einfach noch besser durchklingen. Du hast das son bisschen sehr sparsam gemacht. Dadurch wirkt son Stück auch schnell dürftig ne!?

S: Ja

L: Es muss eben sone (wedelnde Handbewegungen) grandessa haben. Stell dir jetzt mal vor dieser Mann würde hier (zeigende Armbewegung) den Raum betreten (Pause) und würde sich hier ans Klavier setzen (Pause) übrigens kenne ich wirklich Aufnahmen (nickend) von dem. Von dem gibts schon richtige Aufnahmen und Klavierrollenaufnahmen. (Pause) Das ist schon interessant weil man manchmal merkt mit welcher Willkür die diese Generation noch an dynamisch und vor allen Dingen agogisch äh gestaltet hat. Das ist zum Teil ganz schwer äh da nen Takt zu erkennen.

S: Mhh das ist ja (lachend)

L: Mh!? Aber auf jeden Fall war er ein (Pause) genialer Pianist und was (Pause) unheimlich gut bei Rachmaninovaufnahmen durchkommt ist wichtig und unwichtig (zeigende Handbewegung mit flachen Händen) Die wichtige Melodie (zeigende Handbewegung mit flachen Händen) ähhhm (zeigende Handbewegung mit flachen Händen) sind Anteile und diese unwichtigen (Pause) (wedelt mit beiden Händen) Begleitakkorde und ähmm Verzierungen und so das hatte er der toll drauf. Der hatte einen silbrigen Anschlag (spielt in der Luft) (stoßt mit Hand vor dem Mund auf) bei so filigranen Strukturen (Handbewegung beider Hände) und der hatte eine massive (unterstützende Handbewegung) Pranke wenn es darum ging also (unterstützende Handbewegung) ähm äh Akkordtöne (Handbewegung in der Luft als würde er Akkorde spielen) massiv (wiederholt die Bewegung) darzustellen. Mach nochmal von vorne ja!?

S: Mh (zustimmend) Irgendwie hab ich

L: Großzügig das Pedal

(Schüler spielt)

L: (unverständlich) (Pause) ja und jetzt schon wieder zurück komisch ne!? (Pause) und langsam beenden (Pause) Und (Pause) genau (Pause) gut (Pause) (hustet) (Pause) schön (Pause) links (Pause) auf rechts blicken (Pause)

S: (Schüler spielt) Na (wiederholt den Lauf mehrmals) gleich nochmal (unverständlich) (nuschelt)

L: ja (Pause) gut (Pause) (unverständlich)

S: (wiederholt den Lauf noch einige Male und korrigiert sich selbst)

S: hab zwar irgendwie schon den hier (legt die Hände kurz auf eine Stelle des Klaviers (schüttelt den Kopf))

L: Ja so als Bild können sie mal (Pause) also dass du so versuchst von einem massiv gespielten D-Dur Akkord da oben (Pause) langsam anzufangen so das Gefühl ähm das ganze stürzt so herab und nimmt dann natürlich an Pfad auch zu ne!? Ja!?

S: Ja

L: Ähm (Pause) also es ist sooll aber wohl so sein (zeigt in die Noten) von der Gestaltung her das ist erst mal der Höhepunkt das ist ja der

S: hier (zeigt auch in die Noten) (beginnt kurz zu spielen)
 L: Endpunkt dieses steileren Verlaufs ne!? Dann fängst du leise an (zeigt auf die Noten) und nimmst dann unten dadurch dass deine Erdanziehungskraft zunimmt ne beim Fallen (Pause) nimmt dann die auch die Lautstärke wieder zu.

S: (spielt kurz)

L: Aber lass das mal in Ruhe angehen. Mach doch hier. (zeigt auf Notenblatt) Pass auf mal jetzt mach mal immer diese oder mach mal

S: (spielt) (stoppt)

L: mach mal dreimal hintereinander du machst ne riesen Steigung (unverständlich) und fängst langsam an und dann so (Spielbewegung in der Luft) kontrolliert Pfad aufnehmen und aber auch Dynamik aufnehmen (Zeigebewegung mit ausgestrecktem Zeigefinger) und hier (zeigt auf die Noten) (Pause) enden wa immer ne!? Mach ma dreimal hintereinander. Wie son Übungs

S: (spielt)

L: Übungsteil

S: (stoppt) Also ich hab (Pause) Probleme hier mit (zeigt auf Notenblatt) (Spielt kurz) ab hier (zeigt aufs Notenblatt) (spielt)

L: Wo hast du die Probleme? Ja

S: (wiederholt den Lauf erneut einige Male)

L: (unverständlich) (Pause) Ja (Pause) also bei dem G ist natürlich der Vierte (unverständlich) ja!?

S: Ja

L: Also (Pause) weil du das sonst auch so viel anwendest. Ich würde dir schon da den Vierten nahelegen. Das is dasis das ist ja jetzt nicht schlimm.

S: (spielt)

L: Auch die Aufnahme ist ja (lässt die Hände auf die Beine fallen) so

S: (spielt) (stoppt) Ja

L: (unverständlich) (Pause) Ja also ich würd Gleiches immer gleich spielen ganz wichtiger Grundsatz (Pause) ja!? (Pause) Ähm (zeigt aufs Notenblatt) Das ist natürlich so das ist ja die Phase wo du dann beschleunigst da

S: ja aber ich hab jetzt da so schlecht (unverständlich) (zeigt aufs Notenblatt) (gemurmelt)

L: in diesen letzten zwei Gruppen. (Pause) Ja und da darfst du natürlich nicht anders spielen als vorher also ich würde da den Vierten auf

S: (spielt) (stoppt)

L: das B ähm unbedingt im Hinblick auf (unverständlich) (Pause) weißt du was sofort einsetzt? Dieses B (zeigt aufs Notenblatt) ist ja ne Gruppenbetonung (Pause) ja!? von daher sone Gruppenbetonung kriegt ja immer noch n bisschen mehr Gewicht. (Pause) Mach mal niijan tada tà tà tà tà tà tà tà tà tà Tam (singend und Spielbewegung in der Luft) Mach erst mal das

S: (spielt) (unverständlich) (spielt weiter)

L: Das man also ganz (Pause) also ganz bewusst die Gruppenbewegung (Pause) das soll hinterher nicht erinnern dass du in ner Linie spielst aber erst mal ist das doch (Schüler nickt einige Male) (Pause) für so Zwischenstationen (teilende Bewegung mit beiden Händen) ist das sehr gut wenn du

S: (spielt) (stoppt)

L: da die Gruppen (Pause) (Unverständlich) sind ja am Schluss (zeigt aufs Notenblatt) ja auch schwarze Tasten das Fis und dann das B ne!?

S: Ja

L: Ja!? Gut am Anfang zwei weiße Tasten das Haa (gesungen plus Dirigierzeichen) und dann das D. Das sind zwei weiße Tasten mit Gruppenbetonung und ansonsten dann zwei Schwarze.

S: (spielt) (spielt) (stoppt)

L: Ja (Pause) und (Pause) das (zeigt in die Noten) lädt ja dazu ein dass man (unverständlich) ja!? gut aber du hast grad hier den Fünften (zeigt aufs Notenblatt) und ich würde unbedingt

S: (spielt mehrmals den Lauf) (spielt)

L: (Pause) ähm (Pause) den Vierten da nehmen Pass auf lass mal das Pedal äh ganz weg. Jetzt vier und nicht zu schnell ne!?

S: (spielt) (stoppt) (schüttelt den Kopf)
 L: (Unverständlich) (Pause) Wenn mans (Pause) zu früh sich zu viel belastet bei sowas dann äh (Pause) passiert immer schnell mal ähm mein alter Lehrling hatte das immer verüben genannt

S: Ok verschlimm verschlimmbessert
 L: Dann hatte man was verübt. Wenn man irgendetwas vergleicht äh (dreht einen Arm um den Anderen) (Pause) Ja (Pause) man genau es wird immer schlechter und das äh dem muss man dann energisch entgegenwirken indem mannnn so bewusst (teilende Bewegung mit beiden Händen) sich mal ähm sich das wieder zerlegt. Worum geht's hier eigentlich. Und ich würde dir auf jeden Fall im Moment (Pause) um das (Pause) (Armbewegung vom Körper weg) zum Beispiel für die nächste Vorspielsituation echt gut vorzubereiten keine große Beschleunigungen (zeigt die Zahl eins) wenn dann nur son (dreht eine Hand um die Andere) Empfinden

S: Ja (nickt) Ja (fasst sich ans Kinn)
 L: weniger getan als empfunden und vor allen Dingen ne deutliche Gruppenbetonung würde ich dir jetzt empfehlen um das ganze mal wieder in die richtige Spur zu kriegen.

S: (murmelt und sucht einen Stift)
 L: Mach nochmal. Ja du kannst dir gerne ähm ich hol dir eben einen dann (Pause) hier (gibt Schüler den Stift) (Pause) trag dir das irgendwie ein auf jeden Fall musst du bei das B und das Fis muss ein vierter Finger. (Pause) Trag dir das doch eben ein und (Pause) (Schüler schreibt) und dann da auf jeden Fall (Pause) mal eher ne (Pause) starke Betonung hinterher (Pause) nimmste die wieder son bisschen raus aber dass diese Gruppenbetonung (Pause) die (Pause) trägt auch zu diesem (Pause) diesem rhythmisch federnden Eindruck auch bei und das is ja das worüber wir grade gesprochen haben dass das so (Pause) son federnde Rhythmik hat (Pause) und son bisschen

S: (beendet das schreiben) Ja Joa aber jetzt hat sich da son (zeigt aufs Notenblatt)
 L: raubtierartig dadurch äh wirkt ne!? Jetzt ta tà tà tà tà tà tà tà tà tà Tam (klatscht sich auf beide Beine) Das kann man dann auch hinterher gut beschleunigen wenn das so

S: Mh
 L: wieder in der Bewegung gut drin ist ne!? Jetzt machs (Pause) machs noch dreimal (zeigt aufs Notenblatt) diese gleiche Stelle ohne Beschleunigung (schüttelt den Kopf) einfach nur

S: (spielt)
 L: sichergehen. Immer da (zeigt aufs Notenblatt) anfangen. (Pause) genau

(Schüler spielt) (stoppt) (nickt) (spielt)
 L: (singt rhythmisch wie oben mit) Bitte lass mal das Pedal weg also nimm einfach das dies diese Sicherheit des Klangs weg

S: (stoppt) (spielt einen Akkord)
 L: und das äh das man ganz auf seine Präzision wieder zurückgeworfen wird. Machs nochmal

S: Der bleibt ja jetzt nicht liegen also (spielt) (spielt weiter)
 L: Das stimmt (Pause) Das hört man ja (Pause) wenn der liegt

S: Ja ich hab schon wieder Joaa (fasst sich an den Kopf)
 L: Du neigst auf den fünften Finger auf dem B ja Mach das nochmal aber es (Pause) es war auf jeden Fall sonst

S: (spielt) (nickt) Ja
 L: sehr gut gegriffen (Pause) (singt wie oben wieder rhythmisch mit) (Pause) Ja (Pause) das mein ich

L: Ne!? und wennde das (wedelt mit den Armen) (Pause) ähm nach dieser ähm (Pause) nach dieser ähhhm Methode dass man sowas dann fünfzigmal übt wennde das dann machen würdest jetzt (Pause) wär das wieder ganz sicher da. Also lass es uns noch dreimal machen (kreist mir der einen Hand um die Andere)

S: Ja (spielt)
 L: und dann spielen wa

S: (spielt)
 L: Ja mach mal mach tà tà tà tà (dazu Spielbewegungen in der Luft) auch da (zeigt aufs Notenblatt) tà tà tà (singt rhythmisch mit und klatscht auf betonten Zeiten in die Hände) (Pause) und jetzt (Pause) jetzt gib dem mehr (unverständlich) Klang (Pause) ja

S: (stoppt) (murmelt etwas) (spielt) (stoppt)
 L: Ja und dann zuletzt auch nur noch diese (zeigt aufs Notenblatt) letzten drei Finger. Ja da nimmste da machste das so (Pause) Drei Zwei Eins (Pause) schreib dir das mal eben hin (greift zum Stift) auf dem Fis da (zeigt mit dem Stift aufs Notenblatt und gibt den Stift dem Schüler) Drei Zwei Eins

(Schüler schreibt)

S: (legt den Stift weg)
L: Mhh (zustimmend) (Pause) gut (Pause) Ja nochmal

S: (spielt) (wiederholt die Stelle) (stoppt)
L: (singt wie oben rhythmisch mit und klatscht auf betonten Zeiten) Ja (Pause) war super (Pause) weißt du wie man sowas nennt?

S: (beginnt wieder zu spielen)
L: Akkordvibrato. Das du brauchst gar nicht so viel (Pause) du brauchst gar nicht mal (Pause) gar nicht so viel an Fantastik weglegen. (Pause) Ja (Pause) Also du spielst das eigentlich mit sehr dicht (Spielbewegung in der Luft) ja (Pause) ja (Pause) viel besser (Zeigebewegung mit ausgestrecktem Zeigefinger)

S: (spielt noch immer)
L: ja weißte so du brauchst (greift mit beiden Händen in die Luft) immer aktiven Kontakt ja äh ja so (Pause) ja (Pause)

S: (stoppt)
L: Das heißt von diesen großen Klaviervirtuoson dass die mit dieser Art von Klavierspiel (Spielbewegung schnelle Akkordrepetition) Flügel so derartig zum beben und zum (Schüler lacht kurz auf) klingen brachten dass dann dadurch das war ja früher auch häufiger die Saiten

S: Ja ja die sin (nickt intensiv)
L: dann reihenweise geknackt sind also so ne!? dadurch dass das ganze Material so (schüttelt die Hände angespannt) derartig in sone Schwingung gerät weil gar nicht mehr sozusagen (Bewegung mit beiden Händen von oben nach unten)

S: Ja (nickt und greift zum Stift)
L: Luft lässt der Taste sondern die Taste die ganze Zeit bearbeitest und attackierst ne!? Ja und das wirkt auch klanglich so intensiv äh d

S: (schreibt)
L: das so eine unglaubliche Intensität äh die da sich ergibt (Pause) deswegen schreib gleich immer in das äh ist vielleicht dann immer für dich dass du daran denkst (Pause) so ein Stichwort das das heißt Akkordvibrato. Ne!? (Pause) Also das hat ja ne unglaubliche Erregung ne auch wenn d das dann auch hinterher wieder mit ner gewissen Beschleunigung machst. (Pause) Und das hat ne Rasanz (Pause) (reibt sich an der Nase) aber mit der Rasanz sag ich jetzt mal so beim Üben

S: Ja (legt den Stift weg)
L: bisschen vorsichtig ne!? (Pause) Es kommt von ganz alleine wieder (Pause) wenn das eben technisch auf noch bessere Füße stellst.

S: (macht gleichmäßige Dirigierbewegungen)
L: Jetzt nimmwa doch noch einmal das Pedal dazu und dann lass aber auch weiterspielen (nickend) dass war auch nochmal an den

S: (spielt) (stoppt)
L: Mittelteil (unverständlich) (Pause) langsam (unverständlich) (Pause) weg (Pause) ja (Pause) gut (Pause) nur nochmal ganz kurz

L: eine Anmerkung. Also ich würde diese (zeigt aufs Notenblatt) Synkopenakkorde die würde ich noch einen hauch länger nehmen. Also du

S: (nickt) (nickt)
L: spielst jetzt sehr rhythmisch ähm das ist auch im Prinzip richtig aber du neigst schon dann zum zu schnellen weitergehen ne!? Ich denke tendenziell haben die eher ne größere Länge. (Pause) Also das ist ja de (zeigt aufs Notenblatt) (Pause) der erste Hinweis darauf dass das jetzt zu Ende geht. Dann kommt dann wird das immer weiter so hier (pustet Luft aus) mh sozusagen vereinzelt (kreist mit einer Hand um die Andere) das Ganze (Pause) kommt nochmal so diese kleine Klangfelder (zeigt aufs Notenblatt) und dann ver ebdt das völlig ab und geht dann über. Mach doch nochmal (Pause) dass du also dass du das so als zu zurückne nehmend (Handbewegung von links nach rechts) des ganzen ersten Teils jetzt spielst.

S: ähm von hier (leise, zeigt aufs Notenblatt)
L: Kannst du nochmal (Pause) ähm ja genau (Pause) genau da (Pause) praktisch die Reprise. Mach nochmal

S: (spielt)
L: Bom (nickt dabei; singt dann die tiefen betonten Töne mit) da da dam daaa daaa dam daaa daaa einfach durchdirigieren

S: ich mach nochmal (spielt dabei die ganze Zeit weiter)
L: (Pause) schön (Pause) (unverständlich) (Pause) Die Frage ist (Pause) ähm

S: (stoppt) (spielt)
L: (Name des Schülers) Du machst jetzt immer auf dem Akkord nochen Pedalwechsel. An sich (nickt) soll der untere Ton ja durchgehen

S: (spielt) (stoppt) Ja ja
L: weißte das klingt besser abgestützt. Mh nunmal das ist natürlich auch (Pause) in anderen Situationen durchaus richtig was du machst ne!? Aber der Basston du siehst ja das ist ja (zeigt auf das Notenblatt)

S: Mjoa Mh
L: auch irgendwo komponiert dass der durchklingt. Mach das also nochmal ne (zeigt auf die Noten) (Pause) also (Pause) kennst du übrigens

S: (spielt Anfang und unterbricht sofort wieder) Mh ja den kenn ich
L: diese Horowitzno notenversion hiervon!? Bei Horo Vladimir Horowitz ist dir ja nen Begriff ne!? (Pause) einer einer doch der ganz ganz

S: Ja
L: großen Virtuosen ne!? (lacht) wie gesagt wenn der (unverständlich) der spielt ja alles auf seinem alten (Spielbewegungen in der Luft)

S: Achso
L: Steinwayflügel ne!? (Pause) Auch die Aufnahmen. (Pause) Und ähm man hat immer das Gefühl (Pause) wenn der so zu langt (schüttelt den Kopf) da wächst kein (schüttelt den Kopf) Gras mehr (lacht) und man hat immer das Gefühl wenn der so unglaublich (Handbewegung beider Hände von oben nach unten) in den Flügel reinhaut dass das sich immer noch durch die (kreisende Bewegung einer Hand um die Andere) Resonanz man hört so viel (Pause) (zeigt mit beiden Händen auf seine Ohren) Frequenzen dass man fast das Gefühl hat der greift manchmal noch mehr Töne ne!?

S: Achso (unverständlich)
L: Das hört dann sich so massiv an das klingelt regelrecht ne!? (Pause) Ja so also so massiv (zeigt auf das Notenblatt) muss das hier wirklich metallisch hinterher gespielt werden aber (Pause) diese grade diese (zeigt auf das Notenblatt) Akkorde müssen besser abgestützt sein und das werden sie durch son tiefen Ton ne!? Machs nochmal

S: Ich mach nochmal hier (zeigt auf das Notenblatt) (spielt)
L: Dom digidi Dom (nickt dabei) (klatscht bei einer Betonung) (Pause) jetzt mach Horowitz (Pause) und (Pause) (unverständlich) immer selbe Dynamik und geht weiter na gut alles gut (Pause) (blättert die Noten um) jetzt (Pause) und jetzt die Reprise (Pause) Oberton leichter ne!? (Pause) (blättert die Noten um) jetzt spiel ganz (Pause) großes Schlagfeld (Pause) lass dir Zeit (Pause) Dankeschön (Pause) gut

S: Oh da ist aber am Ende (zeigt auf das Notenblatt) einiges richtig schief gegangen (unverständlich)
L: So (Pause) ja pass mal auf (Pause) also ich sach mal was das hast du dadurch eingeleitet

S: Ja
L: eben hast du das ziemlich sauber gespielt dann als wir anfangen mit der Stunde ne!? Ähm du hast jetzt sehr schnell angefangen und du musst in diesen Eindruck (zeigt auf das Notenblatt) das war wirklich so du hast ne tolle Spannung gehabt (schlackernde Handbewegung)

S: (spielt einen Ton)
L: aber das war (Pause) einfach schon n bisschen schnell und dann fracht ich mich ähm wie willst du das jetzt noch steigern ja!?

S: Ja
L: und dadurch ist es dann auch n bisschen unsauberer geworden ne!? Du kannst auch genauso wie du den ersten Teil und den letzten Teil

S: (spielt einen tiefen Ton)
L: sagen wa mal am Rollen lässt solltest du das hier unbedingt tun ne!? Ähm und zwar (Pause) mach nochmal dass du

S: (holt Handy aus der Tasche und steckt es wieder ein) wollte nur mal gucken wie lang
L: didudidudodidudidudido hast du einen Anruf? mh mh (Pause) mh

S: (zeigt auf die Noten) (murmelt etwas)
L: Ich habs Handy ausgestellt ist. (Pause) ja fang doch nochmal an (Pause) genau (Pause)

S: (spielt) (stoppt) (spielt)
L: Also der Klang war gut aber langsamer (Pause) ne!? Richtig ausreizen (Pause) schön. sehr schön (Pause) jeder Ton ist gleichberechtigt jeder Klang (Pause) nächste Stufe. steigern (Pause) hier beginnt im Prinzip wieder der Beginn klar ne!? (unverständlich)

S: (stoppt)
L: Klasse. Du hast ja oben sone metallene metallische Klangfarbe (ringt mit Handbewegung nach Worten) sehr obertonreich du musst also grade die Oberstimme (Spielbewegung in der Luft mit der rechten Hand) sehr gut hervorheben von diesen Oktaven und von diesen ganzen Griffen ne!?

S: (spielt die rechte Hand) (stoppt)
 L: Das war sehr schön in der linken Hand (zeigt auf das Notenblatt) mit soner Leichtigkeit (Spielbewegung mit der linken Hand in der Luft) und soner (Pause) soner Tupf (Pause) in som tupfigen Anschlag sehr schön aber auch ne Linie muss trotzdem drin sein ne!? das war also sehr gut (Pause) ich bitte dich nur aus Gründen des Pedals (zeigt aufs Notenblatt) zum Beispiel du wechselst immer noch zu schematisch

S: (murmelt etwas) (spielt kurz)
 L: so mittendurch so. Lass das doch drin (lässt beide Hände runterfallen) (Pause) du auch hier (Pause)

S: hier? (zeigt in die Noten)
 L: zum Beispiel die Frage ist (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) warum muss man da unbedingt wechseln (Pause) ähm ja (kratzt sich am Kopf)

S: Ah doch also (spielt)
 L: probier mal aus. reiz mal das so aus

S: (spielt) (zeigt aufs Notenblatt) Ja ja
 L: Ok (Pause) das ist nicht gleich weil man hier (zeigt auf das Notenblatt) wieder wechseln muss. (Pause)

S: Ja aber halt (murmelt) (zeigt aufs Notenblatt)
 L: Aber das kannst du wirklich riskieren. (Pause) Also sagen wir mal hier (zeigt auf das Notenblatt) das versteh ich aber hier (zeigt auf eine andere Stelle)

S: Ja ja ne der (zeigt aufs Notenblatt) das ist auch so (murmelt) (spielt einen Ton)
 L: diesen Septdurchgang den (Pause) den muss ich drinlassen ne!?

S: Ja (zeigt auf die gleiche Stelle) (spielt)
 L: und natürlich den hier (zeigt aufs Notenblatt) drinlassen ne!? (Pause) Ja also praktisch nur ganz ganz ganz ganz

S: (stoppt) (nickt) Ja ja ich weiß was (zeigt auf das Notenblatt)
 L: (unverständlich) alle Töne gehören doch zum gleichen Akkord ne!?

L: Ähm du weißt ja da (Pause) der große (Pause) sagen wa ma (Pause) Vorläufer der eigentlich schon viel weiter von der Harmon von der Tonalität und Harmonik gewesen ist ist ja diese Alexander Skrijabin ne!? Und der hat (Pause) Akkorde gebaut die also aus 24 Tönen (Handbewegung als würde er eine Erdkugel in der Luft nachzeichnen) zum Teil bestehen.

S: (nickt) Ja
 L: Hier (zeigt auf das Notenblatt) haben wa ja ne ganz klare Zuordnung (wackelt mit der Hand mehrmals von links nach rechts) zu g-moll Es-Dur und so (Pause) das ist hier noch tonal praktisch noch eigentlich hinter der Zeit her.

S: (unverständlich)
 L: Du weißt ja (wedelt mit den Armen) Rachmaninoff (Pause) der war ja son bisschen spät gekommener son zu spät gekommener

S: (Unverständlich)
 L: Romantiker ne!? (Pause) Letztendlich hat er hundert Jahre oder hundertfünfzig Jahre mindestens zu spät gelebt. Aber (Pause) das ist ja auch (Pause) gleichzeitig (Pause) äh das faszinose unter anderem bei dem. Aber der ähm Skrijabin der hat so radikale Klänge (Pause) geschrieben und die die da darfst du auf keinen Fall das Pedal löschen weil du würdest diesen Klang diesen Klangaufbau (Kreisbewegung der Arme von der Mitte nach außen) diesen Komplexen mit diesen ganzen Optionstönen (Handbewegung von unten nach oben) (Pause) würdest du ja dadurch löschen ne!? Dadurch machst du den ja wieder sehr mikrig oder viel mikriger ne!? (Pause) Also probie reiz hier mal son bisschen aus. Mach einfach nochmal ja!?

S: (spielt)
 L: sehr bewusst mit dem Pedal umgehn. drauf achten (Pause) so (Pause) so (zeigt auf das Klavier) muss du das ausspielen (Pause) (unverständlich) (Pause) jetzt kommt die Steigung (Pause) langsam (zeigt aufs Klavier) (Pause) (unverständlich) (Pause) und nochmal lass dir Zeit (Pause) jetzt viel Pedal bei (unverständlich) Steigerung (Pause) (unverständlich) (Pause) später sogar (Pause) weiter (Pause) sehr gut war das (Pause) dop nicht zu langsam da würde ich eben (Pause) auch wenn es noch Zusammenkeit hat (Pause) gut (Pause) (singt mit: bom daa dam daa ...) (Pause) (unverständlich) (Pause) oiiii ja! (Pause) langsam erfreust du dich (Pause) (unverständlich) und jetzt Vibr mach Vibrato (Pause) (blättert um) (unverständlich) (Pause) (blättert um)

S: (zu Ende gespielt) ja fast (wiederholt den Schlusslauf) ja so war (nickt)
 L: Die Russen sehr schön So ist (zeigt auf das Klavier) woa das war super gespielt jetzt musst da ja! Das das Stück hat diesen klanglichen (greift mit beiden Händen in die Luft) starren Gegensatz zwischen dieser äh ich sach mal dieser (macht mit beiden Händen Krallen eines Raubtieres) Raubtierpranke und gleichzeitig diesen filigranen (Spielbewegungen in der Luft) sehr feinen flüchtigen Strukturen mehr ne!? Das ist ja eben das taucht ja hier (zeigt auf das Notenblatt) auch auf. Da ist zwar ne Linie drin aber die

(Pause) jeder einzelne Ton ist nicht so wichtig (Pause) ne!? (Pause) Ähm während bei diesen Säulentülmern (greift angespannt mit beiden Händen in die Luft) bei diesen Fortissimoklängen (Pause) ja man (Pause) man könnte ja nur (Pause) man könnte ja nur wünschen dass

S: (lacht) (unverständlich)
 L: Putin irgendwie Klavierspielen würde statt irgendwie (Pause) son äh Großmannespolitik da zu betreiben. Ich glaube es ist wirklich so.

S: (unverständlich) ja ja
 L: Wenn der wenn der jetzt sowas (zeigt auf die Noten) üben würde dann hätte der das gar nicht mehr nötig irgendwie.....

(beide stehen auf und die Stunde endet schließlich)

zu Kapitel 3.1: Transkriptionsbeispiel 3

L: So (Pause) Äh (Name des Schülers) setz dich erst mal (lässt Hände auf die Beine fallen, nickt) (Pause) so hin dass du gut spielen kannst

S: Genau ich sitz schon richtig (spielt ein paar Töne) Joa (nickt)
L: Das ist ja (Pause) Ist das gut? (Pause) nicht zu tief? (Pause)

S: äh weiß nicht kann sein (lacht, dreht am Hocker)
L: (verzieht das Gesicht) Ja so ist schon ne (Pause) Spur zu tief

S: (spielt ein paar Töne)
L: Natürlich musst du immer son bisschen sehn wie du grad mit dem Pedal zurechtkommst

S: (stoppt) Ja (nickt)
L: aber das find ich (zeigt auf den Schüler) schon besser (Pause) so. Ja!? Wie isses mit der Temperatur? Soll ich die Fenster zumachen? (zeigt auf die Fenster)

S: Nö is alles gut (nickt) (lacht)
L: (Pause) Ok ich werde sie in dem Moment schließen wo da draußen (zeigt nach draußen) die Feuerwehr losfährt ne!? (lacht)

S: Ja gut (guckt nach draußen) (lacht)

S: Ähh Beethoven hab ich (blättert in den Büchern) Debussy und Bach
L: Gut! (Pause) So was machen wa heute? (Pause)

S: Joa (nickt) Ja (Pause) also (Pause) ich mein schon (grinst und kratzt sich am Hals) aber
L: Alles son bisschen? (Pause) der Bach war neu ne!? (verzieht das Gesicht)

S: (Pause) (unverständlich)
L: (Pause) Ja ich meine auch für die (Pause) Wir hatten letzts äh überlegt ob du den schon mal gespielt hast oder nicht

S: Jaaaa (nickt) (lacht) Naja
L: weil da ja Einzeichnungen waren aber du hast dich da nicht so recht dran erinnert (lacht) (Pause)

L: So! (Pause) such (klatscht sich auf das Bein) du dir aus in welcher Reihenfolge (Pause) du spielen möchtest

S: (verzieht das Gesicht und reibt sich am Auge) Ähhm (blättert in den Büchern) Ich denke (Pause) Bach ist ganz gut zum Einspielen weil de
L: Ja!

S: (nimmt das Buch, schlägt es auf und stellt es auf den Notenständer) (spielt)

S: (nickt) (grinst) (lacht)
L: Ja! (nickt) So. Schon gut durchgekommen. (Pause) Wobei die erste Seite vom Notentext her se etwas perfekter war (lacht) als die Zweite

S: Ja
L: Da müssen wir dann son bisschen mal nachschaun. Ähhm (Pause) Grundsätzlich (Pause) bin ich noch (Pause) ähh n ge bisschen

L: unschlussig ob wir da am Anfang die Achtel links portato oder legato machen sollen. (längere Pause) Was meinst du?

S: (spielt) Mh Naja ähm (schaut nach oben) portato oder? Also (verzieht das Gesicht) (spielt)
L: (Pause) (zuckt mit den Schultern)

S: (längere Pause) Also eigentlich sacht man ja immer (Pause) Ne Achtel ne ich glaub Sechzehntel sind immer (kratzt sich am Hals)
L: (längere Pause) (grinst)

S: gebunden und Achtel immer abgesetzt oder? (Pause) Ja
L: Das kam oft so vor (nickt) Da hast du vollkommen recht.

S: Ja (Pause) Das klingt beides gut Ja (steht auf und setzt sich auf den Stuhl)
L: (Pause) Pass auf ich werd dir das mal demonstrieren (steht auf und geht zum Klavier) und zwar geht es einfach darum (Pause)

L: Ja. Im Moment kann man sich (setzt sich) das vielleicht nicht ganz so vorstellen wegennn weil das Tempo noch nicht da ist (wedelt mit

S: Ja (putzt sich
L: den Händen) (Pause) Ne!? (nickt) Es ist äh und im schnellen Tempo ist es dann die Frage ich mach jetzt mal (nickt) legato (spielt)

S: die Nase) (noch einmal laut) (grinst)
L: (stoppt) Ok!? (lacht) ja. Und portato wär dann (spielt) (längere Pause) (nickt) (längere Pause)

S:
L: (zuckt mit den Schultern) Mhh joa also. (Pause) S ist jetzt nicht so dass sich irgendwie eins so (Pause) völlig grässlich anhört

S: Ich find irgendwie beides äh
L: Joa (Pause) Ist. Ist n bisschen unterschiedlich (zuckt mit den Schultern) ob ich mache (spielt) oder (spielt)

S: Ich glaub (Pause) portato ist besser oder? (längere Pause) (lacht)
L: (Pause) Guuuut. Gut. Lassen wa das so. Wenn du das so empfindest dann machen wa

S: ich weiß es nicht (schüttelt den Kopf) (Pause) also kommt irgendwie beides gut. (lacht)
L: portato (Pause) Ich fürchte du kannst es ja begründen. (lacht)

S: (wechselt den Platz) (spielt den
L: (wechselt den Platz) Ja!? wenn du sachst. Jaaa du sachst das ist mir mehr das ist meine Bachinterpretation dann (Pause) lassen wir das

S: Anfang)
L: dann machen wir das so. Aber dann mach es auch. Auch im langsamen Tempo. Tap ta ti (Spielbewegungen in der Luft) Im letzten

S:
L: Moment loslassen. Ja!? (Pause) Mh (nickt) (grinst) (spielt) Gut. Dann bitte (nickt) einmal

S:
L: (unterbricht) (stoppt) Dankeschön. Und so weiter und so weiter. (Pause) Äh im Weiteren das war gut (zeigt auf das Klavier) so

S: (nickt)
L: (Pause) jetzt ne!? Im Weiteren Verlauf (Pause) ist es immer wichtig (Pause) ähh dass du die Aufteilung von (geht mit einer Hand über die
L: andere Hand) rechter und linker Hand ganz genau beachtest. (Pause) Und zwar einfach weilll das leichter (zuckt mit den Schultern) ist

S: (grinst) Ja (spielt)
L: (Pause) Ja!? (Pause) Gut. Könntest du dann nochmal hier (zeigt auf das Notenblatt) bei dem Lauf anfangen? (Pause)

S:
L: (unterbricht) Gut. (Pause) Genau. Ich hab den Eindruck (greift zum Stift) da fehlt ein Es. (Pause) Und zwar (Pause) da (zeigt mit Stift auf
L: das Notenblatt) (Pause) (stoppt) Ja (nickt) (nimmt den Stift) Kannst du dir das mal eintragen? (reicht dem Schüler den Stift) (Pause)

S: Mh (zustimmend) (schreibt) (Pause) (nickt) (legt den Stift zur Seite)
L: Ja!? Gut. So dann bitte einmal einfach weiterspielen (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Nochmal ab

S:
L: da unter Berücksichtigung der (Pause) Hände ja!? (Pause) (spielt)

S: (stoppt) Äh
L: (unterbricht) uund stopp. Dankeschön. Du darfst diese Gruppe zeigt auf das Notenblatt) mit Rechts spielen ne!? (Pause) Da ist der Hals

S:
L: nach oben. (zeichnet in der Luft mit dem Finger mehrmals nach oben) (Pause) wir hams in F-Dur. (Spielbewegungen in der Luft rechts)

L: oben auch nur ne Kleine. Da da di da da di di da dam (linke Hand macht jetzt auch Spielbewegungen) di di da jetzt rechts (dirigiert

S:
L: weiter) rechts. (Pause) Jaaa! Seehr schön. Und (Handbewegung für Stopp) (Pause) Ein Momentchen bitte warten. Genau so (zeigt auf
L: das Notenblatt) mit der Aufteilung. Das ist gut! Würdest du denn wohl dieses Ges (zeigt auf das Notenblatt) am Ende auch (bittende

S:
L: Geste) beachten. (Pause) Jaaaa! (Pause) Richtig. Gut. So und jetzt müssen wa uns über den Rhythmus unterhalten. (Pause) (grinst)

S:
L: (spielt) (stoppt) (grinst)

S: (klopft rhythmisch mit Hand auf seinem Bein) (nickt)
L: Du spielst ja ähh ganz kleine Notenwerte hier (zeigt auf das Notenblatt) Zweiunddreißigstel ne!? (Pause) Und dann muss man mal klar

S:
L: eben ein bisschen überlegen wie viele Zweiunddreißigstel gehen auf eine Achtel. (Pause) (lacht) Ähm vier? (lacht) Ja! (Pause)

L: und in deinem jetzigen Tempo spielst du ja (dirigiert mit →) di da di da di da di da (klopft mit Finger am Klavier mit →) di da di da dà. Das sind die Zweiunddreißigstel. Und das sind die Achtel

S: (spielt)
L: (klopft weiter, linke Hand dirigiert Einsätze) (Pause) ta diidadiadiadadadiadadadiadadanke (gesungen) Sehr schön. Gut. Aber. (Pause)

S: (stoppt)
L: Ich hätte gerne den (zeigt auf das Notenblatt) ganzen Takt. Weil das auch so schnell geht im Moment. (Pause) Ja!? Ruhig ab hier (zeigt)

S: (spielt)
L: auf das Notenblatt) wo noch Zweiunddreißigstel sind ne!? (Pause) (dirigiert dazu) eins und zweei und te drei und vier! dadidadiada (Pause) ruhig mal weiterspielen (dirigiert weiter dazu) (Pause) eins und zweei und te drei und vier

S: (stoppt) (nickt) ja
L: dadadadiadadadankeschön. Sehr schön. (Pause) Ja (nickt) Also da achte bitte beim Üben drauf dass du einfach den Rhythmus da so

S: (nickt) (lacht)
L: einhältst (nickt) auch wenn dir langweilig wird (zuckt mit den Schultern) weil du da n bisschen warten musst. Ne!? (Pause)

L: (atmet ein, verzieht das Gesicht und wackelt mit dem Kopf hin und her) Ich habe ein wenig den Verdacht (Pause) ähm dass in diesem Lauf (zeigt auf das Notenblatt) ähh so nicht alle Vorzeichen sind die da vielleicht (lacht) dahingehören. Könntest du das nochmal langsam spielen?

S: Ja (spielt) (stoppt)
L: (Pause) (greift zum Stift) Jaaaa (Pause) Genau. Das ist hier Moll. (schreibt in die Noten) Da gehört das Es noch hin. Und das hier hast du

S:
L: sehr gut aufgepasst. (Pause) Das ist dass H immer aufgelöst ist. Ne!? (Pause) Also das war wirklich nur dieser hier (zeigt auf das

L: Notenblatt) (Pause) Dannnn spiel doch bitte (zeigt auf das Notenblatt) noch einmal ab (Pause) jetzt hier weiter (Pause) und ähh (Pause) jetzt bin ich allerdings etwas verunsichert (Pause) weil (beginnt zu lachen) ich erzähl dir immer wie du die Hände aufteilen sollst (geht mehrmals mit einer Hand über die andere Hand) ja!?

S: (lacht)
L: aber obwohl (zeigt auf das Notenblatt) hier jetzt (lacht) die Balken unten sind würde ich das doch alles schön gemütlich mit Rechts

S: Ja (spielt) (nickt) Mhh Ja (nickt)
L: spielen und nicht mit Links. (Pause) Hö!?! (zuckt mit einer Schulter) (Pause) Wobei wir müssen mal eben warte mal

L: (Winkbewegung mit einer Hand) vo wie kommst du denn da an? (zeigt auf das Notenblatt) Ah doch mit Links fängst du an. (nickt) Machst du es nochmal bitte?

S: (spielt) (stoppt) (spielt weiter)
L: (Pause) diadada und jetzt mit Rechts übernehmen Ja! (nickt) (Pause) Gut. Ja!?! (Pause) Also (Pause) (schreibt in die Noten)

S: (stoppt) Oh Mh (zustimmend)
L: so aufteiln. (Pause) Aber hier ist kein As. (lacht) (schreibt) Das ist ein Ahhh. (Pause) Ja!?! (Pause) Guut.

S: Ist das hier (zeigt auf das Notenblatt) eigentlich Es? wenn das da steht (Pause) Ach stimmt (fasst sich an
L: (Pause) Das wäre ja sowieso eins (nickt) (Pause)

S: den Kopf) (Pause) Klar Aber da vorne stehts dann. Da in der linken Hand? (zeigt auf das Notenblatt, fasst sich an den Mund) (Pause)
L: Ne!?! (Pause)

S:
L: Das muss vorher irgendwann mal aufgelöst gewesen sein. (Pause) (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Aber ne Oktave tiefer (lacht) Jaa. (Pause) Ja. (zuckt mit

S: Ja ja
L: den Schultern) Da hast du natürlich recht. (Pause) Und außerdem beginnt ein neuer Takt. Also man hätte das nicht dareinschreiben

S: Mhh. Nein
L: müssen. (Pause) Nein (Pause) Gut ähhh (wackelt mit der Hand vor dem Notenblatt) wo warn wa denn jetzt? Wir warn jetzt

S: (spielt) (stoppt)
L: da (zeigt auf das Notenblatt) Könntest du da mal noch weiterspielen? (Pause) ein uund (dirigiert mit) das ist zu früüüh. (Pause) Du musst

L: auf eins uns die beiden Achtel abwarten (zwei Bewegungen von links nach rechts mit der linken Hand) und noch die zwei ja? (teilende Handbewegung)

S: (spielt)
L: (Pause) (dirigiert dazu) eins und zwei! diadadadada... (in der Aufnahme schlecht hörbar) (Pause) und dii (verzieht das Gesicht) (Pause) und zwei! (dirigiert weiter dazu) (Pause) dia (Pause)

S: (stoppt)
L: (verzieht das Gesicht) Dankeschön. Erst mal bis da (fasst sich mit dem Zeigefinger an den Mund) (Pause) ähm (Pause) Das kam (zeigt auf

S: (spielt) (stoppt)
L: das Notenblatt) mir auch etwas fremd vor. (Pause) Ja! (Pause) (grinst) Richtig! (Pause) Das ist n Verminderter ne!? (spielt vor)

S: (spielt) Ok (spielt weiter) (stoppt) den nach den
L: lauter kleine Terzen (Pause) Bis auf (Pause) Ne doch! (nickt) (Pause) Sind lauter kleine Terzen bis unten hin.

L: (Pause) Gut. Ähhh (zeigt auf das Notenblatt) Kannst du gleich da anfangen? Didadadadadida tideldaa (gesungen, anfangs Spielbewegungen in der rechten Hand)

S: (spielt) (stoppt)
L: Jaaa. (Pause) Und hiiier (zeigt auf das Notenblatt) glaub brauchst du ja nicht so lange zu warten das war jetzt richtig. Ich

L: würde wirklich nur nen ganz normalen (Daumen und Zeigefinger zum Kreis, Arm auf und ab) Mordent spielen an der Stelle.

S: (spielt) (stoppt) (spielt)
L: (Pause) Ähmm (Pause) Ja. Wobei der mir eigentlich zu schnell geht. (Pause) didada da dideldaa (Pause) warte mal der geht doch

S: (stoppt) Achso (lacht) (spielt) (stoppt)
L: nach unten (zeigt nach unten) ein Mordent was!? (Pause) (lacht) (Pause) Richtig! Und nich. (Pause) Wadde! (Pause) Ich find ganz wichtig

L: (Daumen und Zeigefinger zum Kreis, Arm auf und ab) so ein Mordent der der betont ja nicht hinten (legt die eine Hand in die andere Hand) sondern vorne. (zeigt nach unten) Wenn du hinten betont (zeigt zur Seite) hast du ein romantische Verzierung (Wellenbewegung mit dem Arm) pada DIII (Hand geht nach oben) ja!?

S: Hm (nickt) Ah Ja (grinst)
L: (Pause) aber es heißt Tadadaa (zeigt nach unten) so wie bei der f Toccata und Fuge in d-moll. Die fängt doch auch an Tadadaa. Also

L: vorne betonen. (zeigt nach unten) Und du hast ja Zeit (zeigt einen Abschnitt mit beiden Händen). Du musst nicht sofort weiter. (Handbewegung vom Körper weg) Dann mach das ruhig ein bisschen breiter. (als würde etwas auseinandergezogen) (Pause) Das wär schön.

S: (spielt)
L: (Pause) Tiadaa (nickt) (guckt Schüler skeptisch an) jetzt wieder n bisschen schneller (zeigt einen Abschnitt mit beiden Händen)

S: (stoppt) (spielt) (stoppt)
L: (lacht) Ha Ha Ha das war jetzt sehr breit. (Pause) (dirigiert mit) Diadada Tiadaa (Pause) Ja! (Pause) Und so weiter. Ok also jetzt ist

S: (nickt)
L: rhythmisch (zeigt einen Abschnitt mit beiden Händen) (Pause) alles klar. (nickt) Du spielst auch (erhobener Zeigefinger) die richtigen

S: (grinst)
L: Töne. (Pause) (grinst) Heut jetzt könntennn könntest du schon mal ammm vielleicht den Anfang (zeigt zum Notenblatt) im etwas

S: Ja (Pause) (spielt)

L: schnelleren Tempo versuchen. (Pause) ohh takaah ja ich glaube da ab da (beide Hände flach vor den Körper wackelnd) ku

S: (stoppt) (nickt)

L: muss man dann erst noch son bisschen langsamer spielen. (Pause) Ja!? (Pause) Gut. Äh hm Aufgabe zum nächsten Mal jaa (zuckt mit den

S: (nickt) Ja

L: Schultern) äh weiterhin (nickt) auf Vorzeichen achten und Rhythmus einhalten und dann mal (Pause) das so absichern dass du so

S: (nickt)

L: langsam das Tempo dann steigern kannst ne!? (Pause) Wir müssen uns da noch unterhalten auch durchaus ob mit Pedal oder ohne.

S: (nickt) Ja

L: (Pause) Ne!? Aber da warten wa mal noch n bisschen mit denk ich. (nickt) Wenn du da äh wenn du dich (zeigt zu dem

S: Ja

L: Notenblatt) mit dem Stück noch mehr vertraut gemacht hast wenn das besser klappt. (Pause) Ja!? Ja gut. (Pause)

S: (lacht) Ja

L: Dann machen wir jetzt mal (klatscht mit beiden Händen auf die Beine) nen anderes Stück (Pause)

S: (klappt das Buch zu, legt es weg) Äh hm Beethoven (nimmt sich das Buch und schlägt es auf) (lacht)

L: Ochjaaa mach mal Beethoven (lacht)

S: (lacht) das stimmt

L: Dann gibt (Pause) haben wir eine schöne chronologische Abfolge (Pause) Ne!? Du bist ja wenigs du bist ja auch (zeigt auf den

L: Schüler) einer wenigstens der Schüler der hier so drei. Werke. (ausladende Bewegung mit beiden Händen, kreisförmig)

S: (lacht)

L: ähm (Pause) (nickt) aus verschiedenen Epochen spielt. Äh. (Pause) Die äh Schüler die gestern dran waren die sind ja auch entschieden

S: (lacht)

L: jünger als du und die spielen auch noch nicht so lange (nickt) und üben auch nicht so viel (lacht) Und dann ham wir so dann (Pause)

S: (nickt) (lacht)

L: ham wir höchstens (nickt) zwei Stücke immer gehabt (Pause) und vielleicht ne Fingerübung noch. (Pause) Soo! Wie weit bist du denn

S: Äh hm (blättert) Ich hab (Pause) genau da (lacht und zeigt auf das Notenblatt) aufgehört

L: gekommen jetzt? (Pause) Ahja! Aber das ist ja schon

S: Ja ich hab mir hier die (zeigt auf das Notenblatt) Harmonien druntergeschrieben. Ich ich weiß nicht ob die

L: (Pause) schon richtig viel. (Pause) Jaa! (Pause)

S: stimmen aber zumindestens einfach also (lacht) Also da hab ich (zeigt auf das Notenblatt) (Pause)

L: Des-Dur. F-Dur. (Pause) Richtig! (Pause) Und da? (zeigt auf das Notenblatt) was kommt

S: weiß ich nicht. Aber ich hab mir nur gemerkt dass nur (lacht) schwarze Tasten (spielt)

L: hier? (Pause) (lacht) Ha ha ha das ist gut. Richtig. (Pause) Aber ich glaube

S: (stoppt) (spielt nach)

L: (Pause) ja du könntest wenn du jetzt dir die (beginnt zu spielen) die se drei Töne anguckst könntest du sagen was das für eine Harmonie

S: Ges-Dur (spielt) (stoppt) ja stimmt (spielt)

L: ist. (Pause) Ja super. Genau. Ges-Dur (Pause) und danach? (Pause) (grinst und guckt Schüler an) (schüttelt den Kopf)

S: (stoppt) d-moll-sieben? (spielt)

L: (verzieht das Gesicht) Halt mal fest. Halt die mal fest (Pause) Mhh (verzieht das Gesicht) (Pause) Überprüf doch mal die

S: (stoppt) n Verminderter? (spielt den Akkord nochmal)

L: Abstände bitte (Pause) Jaaa! Super. Genau. Verminderter. Und das gibt das ist dann hier (zeigt auf

S: (spielt) (stoppt)

L: das Notenblatt) Umkehrung (Pause) Dann bleibt der auch. Dann hast du wieder F-Dur und dann F-Siiiiieeeeeen (Pause) Ja! Sehr

S: (nickt) Ja (blättert an den Anfang)
L: gut (klatscht mit beiden Händen auf die Beine) (Pause) Ja! Achja dann spiel doch mal von vorne. (Pause)

S: (spielt)
L: (Pause) (nickt gelegentlich mit und verzieht gelegentlich das Gesicht, jedoch für den Schüler nicht sichtbar) (steht auf und blättert um)

S: (stoppt) (lacht) (nickt) Ja
L: (unterbricht) Dankeschön. (Pause) ähm ich glaub wir besprechen das erst mal bis dahin. (zeigt zum Notenblatt) (Pause) Ja!? Gut.

S: Ja stimmt
L: Wir bleiben mal grade hier. (Pause) (rutscht näher ans Klavier) Ich glaube es ist leichter mit Pedal zu spielen (nickt) (Pause) grade hier

L: bei den gebrochenen Dreiklängen. Ähh du müsstest allerdings dazu mit sehr differenziert arbeiten also (nickt) (Pause) ne!? (Pause) nicht nur auf der Eins wechseln

S: (nickt) (spielt) (stoppt) Äh auf eins und Drei oder äh auf Eins und (Pause) (blättert kurz eine Seite zurück)
L: (Pause) Probier das doch mal aus. (Pause)

S: zwei? (Pause) Das Problem ist immer wenn ich auf Zwei drücken will dann spiel ich automatisch dann
L: Ich überlege grade. Ich denke auch nach. (Pause) ja dann

S: immer (lacht) Oder ich wechs eben da (legt Finger auf die Tasten) (Pause) (spielt einen Ton)
L: spielste das (lacht) Stimmt (Pause) Warte mal eben. Ich muss mal kurz nachdenken. Ählm (Pause) (zeigt auf das Notenblatt)

S: (nimmt die Hände vom Klavier)
L: ehrlich gesagt gerade in dem Teil (Pause) in dem ersten von diesen (Pause) würde ich vielleicht dann doch höchstens auf der Eins einmal

S: Mh (zustimmend)
L: reintreten. Mir werden die Akkorde links (Spielbewegung linke Hand) auch zu dick. (Pause) Die hätte ich auch gerne kurz. (Pause)

S: (spielt kurz mit) (spielt weiter) (stoppt und beginnt noch einmal die

L: Nämlich Staccato Tàtà tâtàtà (Spielbewegung linke Hand) jawoll (Pause) das ist besser (Pause) ja (Pause)

S: ganze Stelle zu spielen) (stoppt) (nickt) Ja
L: Ja (Pause) also (Pause) ja (zeigt auf den Schüler) das find ich gut. Das klingt gut. (Pause)

S: (nickt)
L: (greift zum Stift) Das heißt (Pause) du würdest hier (Pause) immer (Pause) (schreibt) so (Pause) gleichzeitiges Pedal treten ne!? Jetzt

S: (nickt)
L: sieht es etwas anders aus in dem (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) nächsten Teil. (Pause) Da hast du diese lange Töne in der linken

S: (nickt) (nickt) Ja
L: Hand. (Wellenbewegung mit der linken Hand) Und da kannst du dann glaub ich (nickt) äh Pedal dann halbtaktig (Kopf zur Seite) oder so

S: Mh (zustimmend) (spielt) (stoppt) Ja
L: treten. (Pause) Versuch das doch mal (legt den Stift zur Seite) (Pause) (verzieht das Gesicht, Schüler kann das nicht sehen) (Pause) Was

S: Ist gut ja (nickt) Also glaub zumindestens (lacht)
L: meinste? (verzieht noch immer das Gesicht, Schüler sieht es dann auch) (Pause) (grinst) Gut. Dann mach das ruhig so (greift zum Stift)

L: Allerdings kommst du hier wieder (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) in die Gleiche äh hast du hier wieder die gleiche Begleitung links wie oben auch. Also hier würde ich wieder (schreibt) umschalten.

S: Ja (Pause) Mh (zustimmend)
L: (Pause) Dam da. Da DI da ja!? (Pause) Und da vielleicht nochma und das dürfte dann ausreichen. (Pause) Ähh kannst du bitte nochmal

S: (blättert)
L: zurückblättern? (Blätterbewegung in der Luft) (Pause) Ich mein der erste Teil (fast kurz an die Noten) es ist ja soweit erst mal klar

L: hier (zeigt mit Stift kreisend auf das Notenblatt) wurde es etwas unlustig. Ich bin mir nicht ganz sicher ob da die das Dis (schreibt in die Noten) beim zweiten Mal auch dabei war.

S: (spielt) (stoppt) (lacht) (mit dem Kopf hin und her)
 L: irgendwas (Pause) Joaaa (mit hoher Stimme und wackelnder Bewegung mit flachen Händen) (Pause) Ja gut. So (Pause) und (Pause)

L: du musst (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) (lacht) hie hier wenn das Thema wieder kommt ja!? (Pause) müsstest du mit H anfangen

S: Ja (grinst) (lacht)

L: Das fällt sehr auf wenn da n anderer Ton kommt (Pause) Du bist eben du bist hoch gegangen ne!? (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) kann

S: Ja das liegt so schön (spielt) (stoppt) (spielt)

L: das sein? (Pause) Didap (Pause) Ja Dann biste auf einmal auf D dann (Pause) Jaaaa! (schreibt in die Noten) warte (Pause)

S: (grinst und stoppt) Mh (zustimmend) Ja

L: Abwärtstick (Pause) bitte (lacht) Genau (Pause) Ja!?(Pause) Ähhm (Pause) ich hätte gerne noch einmal den Anfang.

S: Mh (zustimmend)

L: (Pause) Ähhh Links sehr kurz spielen. (Pause) sehr kurz und Rechts (legt den Stift zur Seite) die Achtel auch. Das darf noch

L: Taa ti ti ti taa dideldideldim dideldideldim ja!? Taa ti ti ti taa dideldidelap bup bup bup bup (Spielbewegungen mit beiden Händen in der Luft) (lässt beide Hände auf die Beine fallen)

S: (grinst) Ja

L: und dann ganz sehr kurze linke Hand (Pause)

S: (spielt) (stoppt)

L: (Pause) (nickt, dirigiert oder macht gelegentlich Spielbewegungen) Ta ta ta (Pause) Dankeschön. Ich glaub (Pause) das ist gut.

L: (Pause) von der Lautstärke her dann wenn du dich sicher fühlst (greift zum Stift) müssen wir allerdings n bisschen extremer sein. Du weißt wie das bei Beethoven ist.

S: (nickt) Ja (grinst)

L: (Pause) Hö? (Pause) und beim ersten Mal steht (Pause) und beim zweiten Mal (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) (Pause) ist es forte und

S: Ja Mh (nickt)

L: das Crescendo beginnt schon da (schreibt) (Pause) Das heißt du hast ein Crescendo über den Triller hinwech. (Pause)

S: (lacht)

L: Dann müsstest du dann auch mal n bisschen mehr geben (mit Zähnen zusammen geäußert, Handbewegung von links nach rechts, nickt)

S: Ja

L: Ja!? (Pause) Ähhhmhhh fang doch da (zeigt auf das Notenblatt) nochmal an. Das ist nochmal le (legt den Stift zur Seite) das ist noch leise

S: (spiel) (Stopp)

L: (Pause) und (Pause) mehr und diiiiiijam ba (Spielbewegungen in der linken Hand) daa (Pause) Stopp. Stopp stopp (Pause)

S: (lacht) (lacht)

L: Ja du darfst gleich sofort weiterspielen (nickt und lacht) äh Vorsicht immer (erhobener Zeigefinger) bei tiefen Abschlusstönen (Pause)

S: (spielt) (grinst) (lacht)

L: Du weißt Bescheid. Ahhh. Ähm also wenig leiser bitte. (schreibt in die Noten) Das klingt sonst so brutal und unmusikalisch dazu.

S: Mh (zustimmend)

L: (Pause) Und das gleiche ist der Fall wenn du im (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) Thema das letzte H so sehr laut spielt.

L: Das heißt Taa ta ta ta taaa (singend, Fingerzeigt nach unten, Arm geht rauf und runter bei jedem Ta) und nicht Taa ta ta ta Paang (singend, gleiche Bewegung, letzte Bewegung extrem)

S: (lacht)

L: (Pause) Ja das ist auch nicht soo musikalisch (schreibt in die Noten) ne dann du darfst vorne darfst gerne betonen aber hier musste

S: Mh (zustimmend) (Pause) Ja

L: aufpassen (Pause) Ja!? (Pause) Soo und so weiter und so weiter dann (Pause) ja dahinüben dass (lacht) dass der Lauf hier so

S: (grinst) (nickt)

L: (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) dass das alles so im gleichen Tempo geht. (Wellenbewegungen in beiden Händen) Ne!?

L: (Pause) (legt den Stift zur Seite) Aber ich glaube das weißt du auch. Soo (blättert die Noten um) jetzt geh ich mal weiter. (Pause) Das war auch klar und jetzt gehn wir mal f bis da (zeigt auf das Notenblatt) ja!

S: Ja (spielt) (stoppt) (lacht) (spielt) (stoppt)
L: (Pause) geht das? (Pause) Sehr schön (lacht) Sehr schön abgefedert (Pause) am Ende. Ähmm (Pause)

S: (lacht, spielt) (stoppt) (lacht) ja
L: Ja da wärs schön (Pause) sehr gut. Wenn der Daumen auch immer die Oktave träfe. (lacht) ja!? (Pause) äh (Pause) wo bist du

S:
L: denn da teilweise gelandet eigentlich zu kurz (Spielbewegungen mit der rechten Hand in der Luft) oder z das hab ich jetzt nicht gehört

S: (spielt zwei Töne) ja äh Manchmal beide (spielt) oder das eine A (spielt)
L: (Pause) Zu kurz oder zu weit? (Pause) Ahja (Pause) Ich mein du hast ne sehr große Hand aber

S: (grinst)
L: eigentlich diese Oktavgriffe (Oktavgriff mit rechter Hand in der Luft) müsste ein Pianist ja (Pause) eigentlich sooo (Pause) drinhaben

S: (spielt) (stoppt)
L: und das hast du auch eigentlich (zuckt mit der linken Schultern) (Pause) eben (nickt) (Pause) (nickt) Am leichtesten isses (zuckt mit der

S: (nickt) (unverständliche Äußerung)
L: linken Schulter) wenn man a da nicht so viel drüber nachdenkt (Pause) oder (Pause) also nicht noch denkt oh Gott oh Gott ich muss jetzt

L: wer weiß wie weit da (Handbewegung rechts) das ist ja nicht so (Pause) wenn da (zeigt auf das Notenblatt) nur die Oktave stünde (spielt die Oktaven und während dessen →) wäre das überhaupt kein Problem für dich das zu spielen so. (stoppt)

S: (grinst) Ja ja ich wusst also jetzt jetzt (Pause) weiß ich (kreisende Bewegung mit dem Zeigefinger neben dem Kopf) auswendig also wa
L: (Pause) (grinst)

S: weiß ich welche Töne kommen und dann kann ich hingucken und dann geht das auch. (Pause) glaub ich (grinst) glaub ich (lacht)
L: Ja (Pause) Ja (Pause)

L: Ähmm dann hätte ich obwohl da forte steh hier (zeigt auf das Notenblatt) in diesem Teil (legt den Zeigefinger an den Mund) (Pause) (flüstert sich die Stelle vor und dirigiert dazu) vielleicht ne kleine Betonung jeweils auf den Vierteln (dirigiert bis hierhin weiter) aber wenn alle Sechzehntel (teilende Bewegung mit beiden Händen)

S: (lacht) Mh (zustimmend)
L: äh wie son Trommelfreuer hier (Pause) ankommen fin find ich das etwas brutal. (Pause) (lacht) Also ich würd ne leichte Betonung

L: Taitadetaiatatataitataitataitataitata. (dirigiert dazu) das würde ich machen aber nicht Tatataatata (wie ein Maschinengewehr, unterstützt durch Bewegungen mit ausgestrecktem Zeigefinger in beiden Händen)

S: (lacht) Ja Mh (zustimmend)
L: s so in diesem dieser Lautstärke (Pause) Können wa das mal ausprobieren? (Pause) (greift zum Stift) zumal (Pause) da war noch etwas

L: Achja (geht mit Stift zu den Noten) wases Dynamik angeht. Da kannst du mal drauf achten. Diese let das ist piano und die letzten zwei Take (schreibt) die sollen lauter werden (schreibt) nur die zwei und dann gehst du subito (schreibt) wieder ins piano.

S: (nickt)
L: (Pause) Das ist dann klar ne!? So jetzt ist das hier ja alles leise (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) (Pause) bis da (Pause) dann

S: (zeigt auf das Notenblatt)
L: steigerst du und dann ja (Pause) vielleicht wo können wa denn anfangen? (Pause) Ja!

S: (spielt)
L: (legt den Stift weg) (Pause) di a (Pause) Tia dada Tia dada (nickt und zeigt mit Zeigefinger nach unten) (Pause)

S: (stoppt) Mh (zustimmend) (spielt)
L: Das find ich schöner so (nickt) (Pause) Musst du vielleicht für dich noch n bisschen (unverständlich) (Spielbewegungen mit der

S: (stoppt) Ja (nickt) (lacht) Ja
L: rechten Hand in der Luft (Pause) Ja!? (Pause) Gut. So und ein neuer Teil (Pause) beginnt (Pause) und zwar bis zum

S: Mhmh (zustimmend) kann ich noch n bisschen langsamer anfangen?
L: Tonartwechsel (Pause) Ja mach das mal. Spiel erst (zurückhaltende

S: Mh(zustimmend) (spielt)
L: Handbewegung (Pause) lieber auf Sicherheit (Pause)

S: (stoppt) Das hier ist doof hier (zeigt kreisend auf das Notenblatt)
L: Ja! (geflüstert) (Pause) So. Lass uns mal ein wenig aufräumen (Pause) Mh? (Pause)

S: Das ist doof (spielt) (stoppt) (spielt) (stoppt)
L: (lacht) Ja stimmt. Ha Ha (lacht) Das ist etwas undurchsichtig. (Pause) Ja so stimmts. (Pause) Genau. Man muss sich

S: Mh (zustimmend)
L: genau merken wie die Intervalle immer (zeigt auf das Notenblatt) größer werden und wann die Oktave erreicht ist. (Pause)

S: Ja
L: Und dann in Oktaven weiter hoch ne!? (Pause) So es hat sich. Obwohl da so wenig drinsteht an Artikulation doch eingebürgert also so hör

L: ich es jedenfalls (nimmt beide Arme angewinkelt etwas hoch) auch von allen Interpreten (Pause) die ersten beiden Takte mit Pedal zu spielen (Pause) und sobald die Achtelkette (zeigt auf das Notenblatt) beginnt das Pedal wegzulassen. (Pause) Also du hörst erst Klang: Tam tii da dii patatatatatititata tii da dam (dirigiert dazu)

S: Mh (zustimmend) (nickt) Ja (nickt)
L: ja! also das als Gegensatz (verschiebt die Hände gegeneinander) (Pause) hört man das. (Pause) Kannste das mal ausprobieren? Also ruhig

S: (grinst)
L: bitte schön langsam (zurückhaltende Handbewegung) wegen der schwierigen (teilende Handbewegung mit der rechten Hand) Töne da.

S: (spielt) (stoppt) ja stimmt (grinst) (spielt)
L: Ne ohne Pedal. Ohne Pedal (schüttelt den Kopf) Staccato. (Pause) dijap pa pa da da da da (Spielbewegungen in beiden Händen)

S: (stoppt)
L: (Pause) dat di di di tiiii gut. Da darfst etwas weicher. (Handbewegung von oben nach unten in beiden Händen) Meinetwegen auch mit

S: (spielt)
L: Pedal. (zeigt auf das Pedal) (Pause) Das geht. (nickt) Und was ist in der linken Hand denn hier los? (zeigt auf das Notenblatt) (Pause)

S: (stoppt) (grinst)
L: Sehr schön. (Pause) Sist Frage wie das wird wenn beide Hände dann zusammen sind!? (lacht) Bitte noch einmal (Pause) diese Stelle hier

S: diese (spielt) (stoppt) (spielt)
L: diese hier (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) da (zeigt auf die Finger des Schülers) der Letzte war etwas (Pause) Richtiiig!

S: (stoppt) Ja
L: (Pause) Ja. jetzt stimmts. (Pause) Gut. (Pause) Dann gehen wa mal in die nächste Reihe und auch da jetzt bitte ohne Pedal.

S: Mh (zustimmend)
L: (Pause) schön langsam (dirigiert) (Pause) und staccato bitte (Spielbewegungen in beiden Händen)

S: (spielt) (stoppt) (spielt) (stoppt)
L: (Pause) linke Hand. Stopp stopp ist verrutscht grade ne!? (Pause) bei A (Pause) (nickt) Taa dam pam pam bam ba (dirigiert dazu) ok

S: Ja
L: ich würde eventuell (greift zum Stift) bei diesem fortepiano das soll ja (zeigt auf das Notenblatt) alles leise sein aber da (schreibt in die

S: (spielt, dabei mit heftigem Anschlag) (setzt neu ein) (stoppt) Mh (zustimmend)
L: Noten) kurz mal reintreten (lacht) Ho ho ho ho jo (Pause) Ja (nickt) Ahhh äh kleine Aufgabe für dich.

- L: (Pause) Wo ist denn hier eigentlich (Pause) die wichtigste Stimme? (längere Pause) Also was würde man mitsingen wenn du jetzt da spielst?
- S: Äh ich denk. Ah ab hier jetzt? Äh (Pause) Äh erst. die Oberstimme und ab Takt (Pause) Mhh (Pause) huundert (Pause) einundzwanzig
L: (Pause) Joa (Pause) (grinst)
- S: die Mittelstimme (spielt) (stoppt) (spielt) (stoppt)
L: Genau! Ha Ha (lacht) Ja! (Pause) Dann wieder oben (Pause) Ja (nickt) (Pause) Die Stimme setzt geht über die (Hand
S: (nickt) Ja
L: geht nach oben) Oberstimme in die Mittelstimme (Mit Wellenbewegung Hand eine Stufe tiefer) wird da fortgesetzt und versuch das mal
S: (grinst) (spielt)
L: deutlich zu machen (grinst) (Pause) Ruhig erst rechts alleine. (Pause) (Spielbewegungen in der rechten Hand) erst nach oben (Pause)
L: und jetzt kippen (macht Kippbewegung bei Spielbewegung mit) (Pause) Guut! (Pause) Oben! (Pause) (Spielbewegungen und Kippbewegung) (Pause)
S: (stoppt)
L: sehr schön (nickt) (Pause) Und das wäre natürlich toll (greift zum Stift) wenn das wenn man das gö äh immer so deutlich hören würde.
L: (schreibt in die Noten) Oberstimme (Pause) Mittel Oben (Pause) Mittel (Pause) So und im weiteren Verlauf (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt)
S: Mh (zustimmend)
L: (Pause) ist es natürlich die Oberstimme hier ne!? (Pause) Ähhm (Pause) Ich würde ja vorschlagen (Pause) das hört man auch eigentlich
S: (nickt)
L: auch immer so. Ich würde vorschlagen hier (zeigt auf das Notenblatt) hier mal ein Ritardando einzubaun bevor der neue Teil kommt.
S: Ja
L: (Pause) Also ruhig hier (zeigt auf das Notenblatt) Tipetamti ta ta. Tajap ta ta tati ta ti ta ti ta ta ta (dirigiert mit) und dann geht's erst
S: (nickt) Ja (nickt)
L: (holt Schwung) ins Tempo (Pause) Das klingt auch klingt schöner. (nickt) an der Stelle ne!? (schreibt in die Noten) (Pause) Hamwa nen
S: Mh (zustimmend)
L: ritardando. So du hast auch schon weiter geguckt ne!? (legt den Stift zur Seite) (Pause) Gut. Dann (Pause)
S: (spielt) (stoppt)
L: (steht auf und blättert für den Schüler um) (Pause) Danke. Wir machens einmal bis da. (Pause) Ähhm (Pause) Das Stück soll (Pause)
L: also dieser Teil (Handbewegung steckt Grenzen nach oben und unten ab) soll den Charakter des Themas behalten. (Pause)
S: Mit Pedal vielleicht? (grinst)
L: Jaa (grinst) (nickt) würde ich da nicht oder we oder nur immer wieder als gleichzeitiges Pedal (steht auf und blättert
S: Ja
L: eine Seite vor) oder als Ja (unterstützende stärkende Armbewegung) am als hier auf der Eins. (Pause) Wenn du nämlich durchgehend
S: Mh (zustimmend)
L: Pedal nimmst (zeigt auf das Notenblatt) dann haben wir hier kein staccato mehr. (Pause) Das wär schade. Eigentlich soll isses so gemeint
S: Ja
L: dass das Thema genauso klingt wie am Anfang. (Pause) Ja!? Daa ti ti ti taa di (Spielbewegungen mit der rechten Hand) und so weiter und
L: die linke Hand (Spielbewegungen in der linken Hand) (Pause) wird dann im Tempo hinterher (Pause) g leicht und leggero (Pause) würd ich anbieten (nickt)
S: Ja (grinst)
L: (Pause) Denn das ist hinterher sehr schnell. (Pause) Man kann das kaum anders spielen und muss ja auch so schnell hin und her
S: (spielt) (stoppt)

L: (Spielbewegungen in der linken Hand) Genau. Genau. Ganz leicht nur. (Spielbewegungen in der linken Hand) Ja (nickt) (Pause) Ja (setzt

S: Mh (nickt)

L: (setzt sich hin) (Pause) und dazu passt das Pedal nicht. (Pause) Also da würd ich dann (greift zum Stift) ähh höchstens (schreibt in die

S: (lacht)

L: Noten) dann so (Pause) und ansonsten O P (Pause) O P ohne Pedal ja!? (blättert wieder um) Das wär schön. So (legt den Stift zur Seite)

S: Mh (zustimmend) (spielt)

L: jetzt geht's noch weiter ne!? (Pause) damdideldidelda. Hier (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Dankeschön wir machen das mal (zeigt zu

S: (stoppt) (lacht)

L: dem Notenblatt) (Pause) eben bis da (Zeigefinger vor den Mund) (Pause) Du darfst das gleich dann nochmal spielen. (lacht) Ich würd ähh

L: ich würde gerne kurz hier (greift zum Stift) aber auf diesen diesen Teil hier kommen (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) Ähmm wir haben doch nach der Sechzehntelgruppe (zeigt Abstand zwischen Daumen und Zeigefinger) jedes mal eine Viertel stehen.

S: Ja (nickt) (lacht) (spielt)

L: (Pause) Ne Viertel ist aber so lang wie vier Sechzehntel (Pause) (lacht) Und du hast jetzt äh praktisch (Pause) immer staccato gespielt

S:

L: (Pause) halt die fest die Viertel (Pause) und halten (Pause) und hal lauter! (nickt) (Pause) wieder leiser (dirigiert dazu) (Pause) immer schön festhalten (dirigiert weiter dazu) (Pause) und jetzt wieder kurz jet tet (dirigiert weiter) (Pause)

S: (stoppt) Mh (zustimmend)

L: (lacht) Ja (Pause) also hier (schreibt in die Note) Haalten (Pause) und so weiter (Pause) Ja!? (Pause) Ähh das ist n großer Gegensatz

S: (nickt)

Ja

L: (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) zu diesem Themeneinsatz da. (Pause) Alles gebunden (Spielbewegungen in beiden Händen) (Pause)

L: und gehalten bischen (zeigt auf das Notenblatt) Dynamik hier. noch reinbringen und dann kommt wieder dieses scharfe (Spielbewegung in der linken Hand für scharfes Spiel) (Pause) Staccato darein.

S: (nickt)

L: (Pause) Ähmm (Pause) Gut dann gehen wir nochmal (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) kurz in diesen Teil es wäre schön wenn die linke

L: Hand (hebt die linke Hand, Kreis mit Daumen und Zeigefinger) (Pause) wirklich erheblich lauter wäre als die Rechte. (Pause)

S: (spielt) (stoppt) Ja

L: Beziehungsweise die Rechte leiser als die Linke. (Pause) Damit man das richtig hört. Also Rechts wirklich nur tup tup tup tup tup

S: Mh (zustimmend) (grinst) (spielt)

L: (Spielbewegungen mit der rechten Hand) (Pause) Machste ma? (Pause) tiadia daa (Pause) tiadia daa (Spielbewegung linke Hand)

L: (Pause) diadadadadada da da daaa (linke Hand dreimal von unten nach oben) diadiadia (Pause) Dankeschön. Jaa (Pause) Ähh

S: (stoppt) Mh (nickt)

L: rechte Hand war gut. Das war jetzt prima. (Spielbewegungen rechte Hand) Die war auch wirklich lauter (zeigt mit Stift auf das

S: (nickt) (spielt) (stoppt)

L: Notenblatt) (Pause) Aber das (schreibt in die Noten) muss genauso staccato sein wie rechts. Dä dä (Pause) Jaa (zeigt mit Stift auf das

L: Notenblatt) und dann heißt es doch im Thema Taa dida daa diadia dam (dirigiert mit) das heißt (schreibt in die Noten) du machst eine Betonung auf dem Ersten und es wäre schön wenn die linke Hand das hier (zeigt auf das Notenblatt) genauso schön macht wie die (Pause) (ausladende Bewegung mit der linken Hand) Rechte am Anfang.

S: Ja

L: (Pause) Und es wäre auch schön (legt den Stift zur Seite) (Pause) wenn der Triller links (zeigt auf das Notenblatt) (lacht) (Pause)

S: (lacht) (spielt) (stoppt)

L: genauso schnell wieder wie du sonst mit Rechts trillerst (weinerlich) (Pause) Das ist. Jaaa! (Pause) Gut! (Pause) Ja super. Meistens

S: (lacht)

L: traut man sich nur nicht weil man Hilfsee die linke Hand (winkt mit der linken Hand) Neeein (weinerlich) ich will das nicht. Ne (spielt)

S: (spielt nach)

L: den Triller vor und während dessen →) aber wenn du dann aber erst mal loslegst (stoppt) merkst du. Jaaa (geflüstert wackelt mit dem

S: (stoppt)

L: Kopf und flache Hand mit innen Seite nach oben) (Pause) Es läuft genauso gut. Man muss sich nur trauen (linke Hand Bewegung von

S: Mh (zustimmend) Ja bis da (zeigt auf das

L: unten nach oben) ja!? (Pause) So wie Ach du kannst ja bis da unten hin spielen (zeigt auf das Notenblatt) (Pause)

S: Notenblatt) Ja (lacht) Ja (spielt) (stoppt) (lacht)

L: Bis daaa. (Pause) Ja gut. Da? (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Ja! (geflüstert) (Pause) Mir wäre es ganz lieb (unterstützende

S: Ja stimmt (nickt)

L: Handbewegung links, Kreis mit Daumen und Zeigefinger) wenn du noch ein bisschen langsamer bleibst. (Pause) Ja!? (Pause) Nein warte

L: das war jetzt falsche (erneut die vorherige Handbewegung) Grammatik (lacht) ich hätte sagen müssen wenn du etwas langsamer bliebest

S: (lacht)

L: (Pause) So! Ja weil ähm einfach son bisschen kontrollierter jetzt noch (Spielbewegungen in beiden Händen) (Pause) Das wird gut.

L: (Pause) Man merkt das immer wenn du dich wirklich sehr (Handbewegung links, Kreis mit Daumen und Zeigefinger) sicher fühlst dann das natürlich kommt das alles (wedelt mit den Händen) aber manchmal muss man ja doch noch son bisschen gucken.

S: (nickt) Ja (nickt)

L: (Pause) Ja!? (Pause) Ähhh (Pause) und (Pause) ich hätte gerne einmal die linke Hand alleine. (Pause) (zeigt auf das Notenblatt) Das muss

L: immer wieder das Thema klingen. Also der Erste da Taaa ta ta ta ta daa da dat dat dat daa (Spielbewegungen in der linken Hand) der Erste ist der Wichtigste.

S: (nickt) (spielt)

L: (Pause) Machst du es einmal Links alleine? Das muss man immer noch hörn. (Pause) Paa bam bam und leicht da. Diiija da da da daaa.

L: Taaa da da da da daaa. Taaam bam bam bam baaa (dirigiert dazu) Ja und die gleiche (beide Hände nach außen) Aufgabe haben wa dann (Pause)

S: (stoppt) (spielt)

L: (lacht) (zeigt auf das Notenblatt) Auch wenn man rechts diese gro-ßen Grif-fe hat. Und Taa da da dam (verzieht das Gesicht) Das ist nicht

L: ganz ge Sehr gut! (zeigt auf das Klavier) (Pause) pam pam pam pam paa (mit erhobenem Zeigefinger) dii da da (Pause) gut (nickt)

S: (stoppt)

L: (Pause) Ganz genau (nickt) (Pause) So und jetzt kommt die Schlusssaufgabe spiel doch bitte einmal ganz langsam (zeig auf das Notenblatt)

S: (spielt zwei Töne) (lacht)

L: diesen Überganggg-slaauff (lacht) unter Berücksichtigung aller Vorzeichen. (Pause) Stopp (zeigt auf Schüler) es fängt beim kleinen a ach

S: (unverständlich) (spielt)

L: ne du bist du kommst von (zeigt auf das Notenblatt) oben runter ok alles klar mhh (nickt) (Pause) (blättert um) (Pause)

S: (stoppt) der Lauf oder da? (zeigt auf das Notenblatt)

L: Ja (Pause) ist was ist das eigentlich für ne Tonart da? (Pause) Der Lauf (Pause) (Fast an

S: (spielt) B-Dur

L: die Noten) Haste das zwischenzeitlich mitgekriecht was das überhaupt für Vorzeichen sind? (nimmt die Hand weg) (Pause)

S: (grinst) (stoppt sein Spiel)

L: Ja! (Pause) Die ganze Zeit (blättert eine Seite vor) Hier auch schon. So das heißt (linke Hand, Kreis mit Daumen und Zeigefinger) du musst

S: (nickt) (spielt)

L: dir immer nur merken von wo bis wo spiel ich denn jetzt (nickt) (Pause) Also hier unten (zeigt auf das Notenblatt) bei dem A geht das los

S: (stoppt)

L: Erste erste Station von A (zeigt zum A) bis hier zum F (spielt das F) und unter Berücksichtigung der Vorzeichen B und Es ja dann mal los

S: (spielt) (stoppt)

(spielt)

L: (Pause) Stopp (mit erhobenem Zeigefinger) (blättert um) und jetzt geht's runter bis zum großen F (zeigt dahin) (lacht) (Pause) und

L: dann geht es wieder rauf bis G zwei (zeigt dahin) (Pause) Achtung (lacht) Ganz genau. Am Schluss E-Dur E wo beginnt Chromatik? (Pause)

S: (stoppt) (spielt einen Ton) ja (spielt weiter)

Mh (nickt) (nickt)

L: bei B ne!? (Pause) Ja (Pause) und dann kommt (Pause) kommt das Neue. (Pause) Genau. (Pause) Also wenn man das

S:

(nickt)

L: weiß (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) ist das son bisschen (wedelt mit den Händen) einfacher als wenn du jeden Ton einzeln liest.

S: (nickt) Ja das stimmt (lacht)

L: (Pause) Ja!? (Pause) Also B-Dur und nun von wo nach wo (Mit den Armen hin und her) und dann kannst du wunderbar spielen.

L: Genau wie den nächsten Lauf. Da (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) hier ist einfach G-Dur (Pause) ist ja nur (zuckt mit den Schultern) das eine Vorzeichen da.

S: Ja

L: (Pause) Ja!? (Pause) Also zumindest dann bis hier unten. (zeigt auf das Notenblatt) Da kommt dann auch wieder Chromatik (winkt ab)

L: (Pause) Ja dann schau mal wie weit (blättert im Notenbuch und guckt auf die Uhr) (Pause) du das zum nächsten Mal hier schaffen kannst.

S: Ja Ja

L: (Pause) Mit dem Beethoven ne!?

.....

zu Kapitel 3.1: Transkriptionsbeispiel 4

L: Gut (Name des Schülers) dann (Pause) spiel mal

(Schüler spielt)

L: ja das war ein Ziel was ich dir gesetzt hatte oder was du dir selbst gesetzt hast ne

S: (murmelt etwas) (murmelt eine unverständliche Antwort)

L: Ok ja das war ne gute Vorbereitung. Ähm n paar falsche Töne haben sich reingeschlichen, einen den du garantiert übersehen hast und bei Anderen war ich mir nicht sicher ob du dich da nur jetzt verspielt hast. Von daher, mach einfach mal ohne dass ich dir jetzt schon was dazu sage einen zweiten Durchgang und äähm vielleicht versuchst du selber auch schonmal zu gucken wo da eventuell was dir komisch vorkommt, wobei du dich wahrscheinlich an die Klänge jetzt schon gewöhnt hast. Aber egal. Ja? Machste noch mal einen zweiten Durchgang?

(Schüler spielt)

(Schüler verbessert den Schluss nochmal)

L: ja äh so ist richtig. Ähm hast du in der einen Hände jetzt wo ich dachte den würdest gar nicht finden haste den bewusst jetzt mitgekriegt wo de da was verkehrt gespielt hast und (unverständlich). Wir haben ja hier (Pause) grundsätzlich erstmal welche Tonart?

(Pause)

S: Häh?

L: Welcher, in welcher Tonart steht das Stück?

S: C-Dur

L: C-Dur! Und jetzt tauchten ja hier trotzdem (zeigt aufs Notenblatt) äh einige Versetzungszeichen auf. (Pause) Vor allen Dingen das Fis wie du siehst. Das ist aber eben nur vorübergehend (holt Stift aus der Hemdtasche und zeigt aufs Notenblatt) und hier zum Beispiel an der Stelle ist F, ne? So wie esch-ich ja auch gehört. Wird nicht besonders gekennzeichnet. Wird mit dem Taktstrich gelöscht dieses Fis und dann ist wieder weg da haste im ersten Durchgang Fis gespielt. Und jetzt grade haste das in Ordnung gebracht. Dann meine ich aber an ner zweiten Stelle, äh da hättest du im ersten Durchgang tatsächlich F gespielt da hast du dieses Mal Fis gespielt. (Pause)

S: (zuckt mit den Schultern)

L: Von daher, ja!, machen wir einfach noch nen dritten Durchgang und du (rutscht mit Stuhl zurück) achtest mal besonders auf diese Fisse und guckst mal ob dir diese zweite Stelle auffällt (es erklingt ein Ton durch den Schüler, Schüler hat die ganze Zeit seine rechte

Hand auf der Klaviatur) und dann besprechen wir halt die anderen Sachen aber (rutsch mit Stuhl noch weiter zurück) wie bereits gesagt gute Vorlage (Pause) und das freut mich

(Schüler spielt)

(Schüler stoppt kurz; Lehrer gibt einen unverständlichen Laut von sich mit der Handbewegung einer Aufforderungen ruhig weiterzumachen)

(Schüler spielt weiter)

L: nicht gemerkt? (zeigt mit Stift aufs Notenblatt) hier guck mal da da spielste Fis.

S: (schüttelt den Kopf)

L: und da (drückt mit voller Aufmerksamkeit Bleistiftmiene aus dem Druckbleistift und zeigt wieder auf das Notenblatt) will ich mich jetzt auch nicht festlegen ob das wirklich beim ersten Mal F war (nimmt Notenheft vom Notenständer auf seinen Schoß) weil du dich hier insgesamt verheddert hattest. (Pause) Also (murmelt etwas, Begriffe wie Ausrufungszeichen fallen, schreibt in die Noten, Schüler guckt zu) Äähm gut. Dann kümmern wir uns mal ruhig (stellt Noten zurück auf den Notenständer) geiz um son paar Details hier sind ja so ein paar Knibbelstellen ne wo de hier nen höheren Ton hast und musst aber den tieferen Ton (ahmt Fingerbewegung mit der Hand in der Luft nach; Schüler holt die Noten mehr zu sich) genau bau dir das mal wieder so auf wie du das gerne hättest wo du den tieferen Ton dann mit dem Fünften spielen sollst, da müssen wir mal gucken wie wir da so hinkommen dass das nicht ganz (schwungvolle Handbewegung von unten nach oben) so gewurschtelt ist wie du das jetzt an einigen Stellen hast. Lass uns jetzt mal ganz systematisch Hände einzeln durchgehen mach erstmal ein Stückchen nur rechte Hand dass wir mal mit Sicherheit jetzt nicht bis Takt 20 machen oder bis Takt 21, mach mal ein Stück (nickt dabei auffordernd)

(Schüler spielt)

(Schüler verspielt sich, schüttelt mit den Kopf) S: Ne

L: Mach nochmal (Pause) und nimm mal wieder einen etwas volleren Ton. Wenn du mit zwei Händen spielst dann spielst du das auch nicht so dünn (Pause) ne!?

(Schüler spielt) S: Ne (Schüler spielt)

L: gut Mh warte mal (Pause) Du (kurzer Lacher) Zurzeit irritierst du mich etwas ähm (Pause) Du hast das Stück doch jetzt mit beiden Händen rhythmisch völlig richtig gespielt da war keine Stelle wo rhythmisch was zu klären war und jetzt grade wo du Rechts alleine spielen sollst kommst du hier bei den längeren Notenwerten völlig durcheinander. Ich würd einfach (Pause) die Achtel weiterdenken wenn du diese (zeigt aufs Blatt und spielt vor) eins zwei drei (spielt weiter; während dessen →) eins zwei drei vier (hört auf zu spielen) und dann stimmts ja rhythmisch. Ja? Versuchste mal?

(Schüler spielt)

L flüsternd: eins zwei drei (Zeichen mit der Hand zum neuen Einsatz nach Pause in den Noten) eins zwei drei vier (wieder durch Handzeichen begleitet) Nö dann auch

(Lehrer greift zum Klavier und beginnt zu spielen; Schüler stoppt; Schüler spielt nach)

L: Mach mal fang mal beim G an (greift zum Klavier, spielt vor und singt die Melodie gleichzeitig mit durch Laute wie ja, dam, da)

(Schüler spielt, Lehrer singt mit und macht gleichzeitig eine Art Dirigierzeichen, Lehrer unterbricht Schüler und zeigt aufs Blatt)

L: Gut (Pause) ähm (Pause) warte mal (Schüler stoppt das Spielen) spielst du diese Töne tatsächlich rechts oder spielst die spielst du doch links glaub ich ne!? Du machst doch

(Lehrer spielt Stelle mit der linken Hand vor)

L: ne!?

(Schüler spielt Anfang kurz mit Links und stoppt wieder)

L: Also musst du (Pause) Machst du doch Links. Also wenn wir jetzt die rechte Hand spielen dann eben nur das H aushalten (zeigt aufs Blatt) und ab dem A weitermachen (Pause) ähm mach doch mal (Pause) diesen Thema hi (beginnt mit der rechten Hand vorzuspielen) ja? (spielt weiter) dann kommt die (spielt weiter) und dann haben wir schon diese erste Stelle (spielt weiter)

L: Da aufn Fünften zu kommen das gucken wir uns mal näher an aber spiel erst mal genau bis hierhin ja? bis zu dem D

S: (Schüler spielt)

L: Bam Ja
S: (beginnt zu spielen)

(Schüler kommt raus und stoppt kurz)
L: weitermachen

(Schüler spielt weiter)
L: (Dirigierzeichen und zählt an gleicher Stelle wieder mit) gut (Pause) und das (Pause) lass mich mal (steht auf) eben dran (Pause) dass ich

(Schüler stoppt und steht auf, Lehrer setzt sich hin)
L: nicht so schräg sitzen muss ja das ist eben schon ne etwas knifflige Stelle und wir brauchen ja tatsächlich den Fünften damit er (beginnt zu spielen bis zu einer gewissen Stelle) hier auch (Pause) genügend Finger haben weiterzuspielen. So (spielt weiter) kriegen wir das oder besser (spielt weiter) ne Zeit für einen stummen Fingerwechsel haben wir nicht (spielt weiter) also (Pause) es geht schon wenn man (spielt weiter) wirklich (spielt weiter) den (wiederholt gleiche Stelle) den (wiederholt noch einmal die gleiche Stelle) so rumschiebst wir gucken erst mal ob du damit zurechtkommst (steht auf und setzt sich auf seinen Platz) sonst müssen wir uns was anderes Einfallen lassen. (Schüler setzt sich zurück ans Klavier)

L: Mach mal langsam (spielt vor) dass du die Hand wirklich in dem Moment (macht Handbewegung in der Luft vor) so rumdrehst.
S: (beginnt zu spielen)

L: geht doch ganz hervorragend. Mach mal etwas mehr Zusammenhang. (zeigt aufs Notenblatt)
S: (beginnt wieder zu spielen)

L: Mach mal ab (spielt vor) ruhig langsam (spielt weiter)
S: (stoppt spielen)

(Schüler spielt nach)

S: Ne

L: Ab dem ab dem A hab ich jetzt gespielt (zeigt aufs Notenblatt)

(Schüler spielt) (Schüler verbessert sich) (Schüler stoppt sein Spielen)
L: Ne ne den Vie Fünften auf (unverständlich) (zeigt dabei auf Schüler) Genau ne also hier eisern (greift zu den Noten, legt sie auf seinen Schoß und beginnt zu schreiben) die Finger so weiter der Reihe nach spielen. Erster Zweiter Dritter Vierter damit du mit dem Fünften so druntergehen kannst. (Pause)

L: Gut (stellt Noten wieder auf den Notenständer) Dann machen wir jetzt erst mal die linke Hand (Pause) äääähm mhhhjoaa spiel die mal bis zu dem G (zeigt aufs Notenblatt) und denk eben dran dass die Töne die da oben (Pause) im rechten System sind ja auch von Links gespielt werden. Ja?

(Schüler stellt sich die Noten erneut anders hin)
L: Ja bau es dir richtig auf (lacht) wenn heute noch Obama vorkomm (unverständlich)

(Schüler beginnt zu spielen)
L: Ok

S: Ne (schüttelt den Kopf)
L: Mh mh du kommst doch nicht bis zum G. Auch sobald die Notenlängen sich ändern (Pause) äh du hast dich glaub ich zuhause so darauf eingeschossen dass hier eigentlich hier ne ständige Achtelbewegung ist ne (rhythmische Handbewegungen von oben nach unten) wir haben immer da di da di da di da dam (rhythmische Handbewegungen dazu) das geht dann eben hier rechts weiter und wenn jetzt plötzlich (Pause) beim Hände einzeln spielen diese Achtelbewegung aufhört (Pause) da biste im Moment (Pause) nicht so richtig im Bilde wobei ich staune denn eigentlich habt ihr meine lieben Schüler ja immer die Aufgabe das Hände einzeln auch zu können (Pause) und (Pause) das scheint zumindest recht lange nicht mehr Hände einzeln gespielt zu haben von daher ganz gut dass wir da nochmal rangehen. Dann wären hier solche Knibbelstellen (zeigt aufs Notenblatt) glaub ich auch aufgefallen das haben wir hier (zeigt aufs Notenblatt) ja auch (Pause) liecht ein bisschen besser weil hier eben Sechzehntel davor sind und hier sind nur Achtel da dürfte das unproblematischer sein. Also (Pause) erst mal ohne Fremdhilfe (zeigt auf Schüler und dann aufs Notenblatt) Versuch ab dem C heile über diese Viertelstellen zu kommen.

(Schüler spielt)

L: Ok (Pause) ähm war das denn jetzt bei den Viertelstellen (zeigt aufs Notenblatt) wenn ne Viertelstelle (Pause) exakt (Pause) oder wars (Pause) ein bisschen im Tempo abweichend (Handzeichen für Ungenauigkeit)

S: ein bisschen im Tempo abweichend

L: in welche Richtung? Haste zu schnell gespielt oder zu langsam?

S: ich glaub zu langsam

L: (nickt) ein bisschen zu langsam ganz genau. Und äh du hast jetzt manchmal auch vorher wenn so weite Griffe waren (zeigt aufs Notenblatt) oder wenn du untersetzen musstest so kleine (Winkbewegung mit beiden Händen) unfreiwillige Akzente gehabt. Versuch mal das genauso wie du es im (spielt vor) im Zusammenspiel hattest dass die Töne alle (Pause) ungefähr die gleiche Lautstärke haben. Ich würd die in diesem Bereich jetzt da noch nicht so große Unterschiede setzen das können wir uns auch später überlegen. Ja? Machste (unverständlich) nochmal?

S: Mh (beginnt zu spielen) (stoppt und schüttelt den Kopf und nuschelt etwas unverständlich)

L: Ähm rhythmisch wars richtig. oder metrisch streng genommen ne!? du hättest ja son Beat (beginnt auf das Klavier zu klopfen) jam pam pam dam dam (singend, klopfen endet gleichzeitig) das so zu haben das hat perfekt

S: (beginnt zu spielen)

L: Aber du bist im Ton dünner geworden (Pause) mach doch jetzt mach doch (singt Melodie auf Lauten mit während der Schüler spielt und macht dazu mit der Faust eine Handbewegung für Stärke in der Luft; singt immer wieder an bestimmten Stellen mit, Dirigierzeichen für Einsätze, Zeichen für Stärke werden wiederholt)

L: Ja! (Pause) Gut (Pause) ähm war jetzt noch nicht perfekt also (Pause) gerade bei som Bachstück würd ich unbedingt (Pause) ähm die Hände einzeln (Pause) können ob man die Stimmen unbedingt einzeln können muss (Pause) das wird nicht komplett nötig sein aber Hände einzeln ruhig schon. (Pause) So dann gehen wir mal in der rechten Hand weiter (zeigt aufs Notenblatt) machen wir vielleicht jetzt erst mal weil es hier jetzt knibbeliger wird (Pause) ist dir eigentlich klar warum es ab da knibbeliger wird?

(Pause)

S: Die Fingerhaltung? Also (spielt) (stoppt sein Spielen)

L: Du meinst das Richtige aber versuchs mal fachlicher auszudrücken. Fingerhaltung ist ja (Pause) ähh

S: Legato? Haltebogen? Legato?

L: Bitte? (hält Ohr zum Schüler)

L: Mh (Pause) Worauf ich hinaus will ist Folgendes (nimmt den Stift und zeigt aufs Notenblatt) wir haben hier in der rechten Hand eine Stimme und hier in der linken Hand eine Stimme. (Pause) und ab hier haben wir in der linken Hand eine Stimme aber in der rechten Hand (Pause) zwei und das macht die Sache logischer Weise knibbeliger ne!? Du hast jetzt nicht nur zwei Stimmen in einer Hand (Pause) äh nicht nur zwei Stimmen in zwei Händen sondern (Pause) drei Stimmen in zwei Händen da wird die Linke dann auch irgendwann (zeigt aufs Notenblatt) hier zweistimmig sein so aber hier ist sie jetzt erst mal rechts. (Pause) So dann mach mal langsam (spielt vor) und dann gucken wir wie de da mit den Fingersätzen zurechtkommst dass die langen (Pause) Notenwerte auch wirklich ausgehalten werden können.

(Schüler spielt) (Schüler schüttelt den Kopf)

L: bis dahin erst mal ne!? Ja also ich seh dich schon den Kopf schütteln: Kein Grund zur Verzweiflung. Dafür (Pause) haben wa die Klavierstunde. (Pause) ähhhm hast du dich um diese Zweistimmigkeit zuhause noch nicht so drum gekümmert wahrscheinlich weil du eben doch viel Hände zusammen gespielt hast (Pause) und dann ist das son bisschen verloren gegangen dass du zum Beispiel hier jetzt (nimmt den Stift und zeigt auf das Notenblatt) mogelst ne du lässt das E zu lang liegen (Pause) und das Fis hältst du dann auch nicht so lang weil du dann aufm Zweiten gelandet bist und dann dir nicht genügend Finger zur Verfügung stehen also arbeiten wir uns jetzt mal ganz langsam durch (zeigt aufs Notenblatt) nur von dem D bis zu dem H (Pause) und versuch mal das umzusetzen (Pause) diese Eins (Pause) wird (Pause) bedeuten (Pause) dass man an der Stelle einen stummen Fingerwechsel macht. Ich guck mir das erst mal an auf welchen Finger du hier landest (Pause) und (Pause) guck mir überhaupt an (Pause) wie de das umsetzt. Versuchs!

(Schüler spielt) (Schüler spielt weiter, schüttelt zwischen durch den Kopf und korrigiert sich selbst)

L: Nein (unverständlich) Ist sehr gut soweit

(Schüler stoppt sein Spielen)

L: (unverständlich) nur bis zum H ääähm ja dann biste aber auf gutem Wege ich spiel mal leise hier oben mit. Mach mal (zeigt aufs Notenblatt) bitte ab dem D (Pause) wir fangen nochmal an (Pause) und

(beide spielen)

L: Mh (zustimmend) guck mal (zeigt aufs Notenblatt) guck mal ich hab an dieser Stelle den Zweiten (beginnt zu spielen) hab ich hier den Zweiten weil es ja auch so gar nicht anders hier geht (spielt weiter) und wenn jetzt das C kommt (spielt weiter) mach ich gleichzeitig den

stummen Wechsel auf dem A (spielt weiter) dann habe ich hier wieder die beiden Finger zur Verfügung (spielt weiter, stoppt) um da weiterspielen zu können. Wir machen mal langsam (Pause) gemeinsam (zeigt aufs Notenblatt) aa äh ab der dritten Zeile

(Lehrer holt Schwung mit der Hand, um Einsatz anzuzeigen, beide spielen)

L: Ne (Pause) wirklich übernehmen. Mach mal nochmal und (Schwung mit der Hand)

(beide spielen)

L: Oh (Pause) da bin ich falsch. (schüttelt den Kopf) wir machen mal mach mal nochmal ab dem A ja!?(zeigt in Richtung des Notenblattes)

(Einsatz durch Handschwung, beide spielen einen Ton)

L: Ne ab dem A (zeigt aufs Notenblatt und dann ganz leise →) ab dem A

(Einsatz durch Handschwung, beide spielen)

L: Ne nur nicht wieder anschlagen das A. Guck mal bei mir (spielt vor) ne!? Mach mal nur jetzt für dich.

(Schüler spielt) (Schüler spielt weiter)

L: Sehr gut Moment (Pause) aber eigentlich nicht wenn das Fis kommt. Du hast das jetzt gut gemacht (spielt vor) aber jetzt machst du zurzeit so (Pause) Moment (Pause) Genau wenn das Fis kommt geht immer das C auch schon hoch (spielt vor) ja!? das C (zeigt aufs Notenblatt) bleibt hier noch liegen bis das E beginnt (Pause) mach nochmal ab dem A

(Schüler spielt) (Schüler korrigiert sich und spielt weiter)

L: Moment (Pause) A bleibt liegen Haste den stummen Wechsel gemacht? Noch nicht

(beide spielen Stelle zusammen)

(Schüler wiederholt Stelle noch einmal alleine)

L: Das Fis kommt zusammen Das Fis (zeigt aufs Notenblatt) ne!? einmal nochmal von A

S: Hä?

(Schüler spielt) (Schüler spielt weiter)

L: Nein (greift zum Klavier spielt aber nicht und zieht Hand zurück) Das ist ungewohnt grad ungewohnt

(Schüler spielt weiter)

L: Na warte mal. Also (Pause) wenn du hier ankommst (spielt vor beim Reden) ich mach das ruhig noch langsamer (spielt weiter) so jetzt wirklich die beiden spiel mal bis dahin und spür beide Töne Fis und C

(Schüler spielt) (Hand des Schülers bleibt an Position)

L: (während der Schüler spielt) Jetzt den Wechsel gleich machen (Pause) Fis (Pause) So und jetzt beide spüren und jetzt geht eben das C weiter (spielt vor) aber das Fis bleibt liegen

(Schüler spielt weiter, Lehrer spielt mit) (beide spielen weiter)

L: Und jetzt wieder so drüber gehen (Pause) weiter Das ist noch der Gleiche (Pause) wenn du so ankommst (Pause)

L: Warte mal (spielt vor) jetzt Dritter (Pause) Zweiter (spielt weiter vor) und wenn der Daumen kommt (spielt weiter) wenn der (Pause) das habe auch verkehrt gemacht (spielt weiter) Moment (spielt weiter) so nicht (spielt weiter) wenn der Daumen kommt (hört auf zu spielen) wird oben auch auf dem Vierten (Pause) umgegriffen. Mach mal nochmal ganz langsam (Pause) wieder zusammen (Pause) oben ab dem E (Pause) und (nimmt Schwung und spielt den ersten Ton Schüler nicht) ab diesem E (zeigt aufs Notenblatt) (Pause) und das das H vergessen wir (abschlagende Handbewegung) das spielste dann erst auf eins und

(Lehrer macht Handschwung zum Einsatz, beide spielen) (beide spielen weiter →)

L: gleich nochmal Jetzt Zeitlupe (Pause) dritter auf G (Pause) jetzt erst das Fis anschlagen (Pause) und jetzt reinrutschen und dann wird das E hier wieder angeschlagen (Pause) und dann übernahmste das mitm Vierten (Pause) Nein nicht wieder anschlagen. (Pause) D (Lehrer hört auf zu spielen aber Schüler spielt weiter) Ja da müssen wir nochmal gucken (Pause, Schüler spielt weiter) Genau jetzt haste die richtigen Fingersätze schon mal genommen

L: (greift zum Stift und nimmt sich die Noten)

S: (stoppt sein Spielen)

L: Aber (Pause) äh teilweise noch nicht gebunden wo man binden könnte (schreibt etwas in die Noten und stellt die Noten zurück auf den Notenständer) Okey so diesmal hab ich dran gedacht das gleich richtig aufzubauen. Ab dem E wieder uund ganz langsam

(Lehrer holt Schwung um Einsatz anzuzeigen)

(Schüler spielt einen Ton)

L: ab diesem E ne!? (zeigt aufs Notenblatt)

(Lehrer holt Schwung um Einsatz anzuzeigen; beide spielen)

(Lehrer verspielt sich und hört auf, Schüler spielt weiter)

L: ja mach mal

(Schüler kommt raus)

L: Ab den drei Achteln abwarten. Mach mal da (hebt den Zeigefinger in die Luft)

(Schüler spielt)

(beide spielen)

L: (flüsternd mit Zeigefinger in der Luft →) zwei drei (Pause) Nö nö!? zwei drei

(Lehrer hört auf zu spielen, Schüler schließt sich an)

L: Gut (Pause) gucken wir uns auch wieder an (Pause) starte mal bei diesem (beginnt zu spielen) Moment (spielt weiter) daf (flüsternd) (Pause) warte mal den (Pause) (kratzt sich am Kopf) ich glaub das machst du intelligenter als es da steht würde ich gerne mal eben mir ansehen (zeigt aufs Notenblatt) mach mal mir geht's jetzt um diese (zeigt erneut aufs Notenblatt) Terzenkette hier ja!

(Schüler spielt)

S: (kommt raus, schüttelt den Kopf und korrigiert sich kurz) weiter?

L: Bitte?

S: weiter?

L: Ähm (Pause) hätte ich dich jetzt machen lassen aber wenn du jetzt unterbrichst (kurzer Lacher) können wir es auch eben klären (greift zu den Noten und legt sie sich auf den Schoß) Äähm (Pause) Nunja (Pause) du hast wirklich eindeutig (tippt ein paar mal mit dem Stift auf das Notenblatt) bessere Fingersätze als sie da stehen (Pause) aber (Pause) ich befürchte dass da ein bisschen Glücksfaktor dabei ist das heißt wenn du das nochmal spielst könnte es auch sein dass du nicht die gleichen guten Fingersätze erwischst (Pause) mir wär lieber (Pause) du würdest zu dieser kostbaren Erfindung greifen (hält den Stift hoch in die Luft) die sich Bleistift nennt und das eintragen. Soll ich das jetzt mal für dich machen und du (stellt die Noten auf den Notenständer) spielst?

S: (leise) ich kapiert nicht wie Sie das jetzt

L: Du hast nicht das gespielt was da steht (Pause) weil das auch unsinnig ist was da steht

S: (noch leiser) achso

L: Du warst besser als der Herausgeber (blättert vor) wen ham wa denn hier? Marte (Pause) Hans Martin Theopold (Pause, blättert zurück und nimmt die Noten auf seinen Schoß) der hat ziemlich viel gemacht (Pause) So (stellt die Noten zurück auf den Notenständer) äähm (Pause) dann schreib mal ich versuch mal erstmal zu gucken was du machst und schreib das dann auf ja!? Fang bitte an bei Fis C

(Schüler beginnt zu spielen)

L: warte mal (beugt sich über die Finger des Schülers) was machst du da jetzt? eins (Pause) du machst zwei vier (Pause) jaa!?

(Schüler spielt weiter)

L: weiter (Pause) und jetzt? (Pause) das heißt du spielst doch das was da steht (spielt es vor)

S: (leise) ne eigentlich nicht da

L: zumindest jetzt grade haste es gemacht (Pause) weißt du!? (hört auf zu spielen) Na gut (Pause) also äähm ich fand den Fingersatz den du eben hattest besser (Pause) spiel nochmal versuch mal gar nicht (winkt ab) so viel zu denken und ich guck mal ob du (Pause) wenn du's n bisschen Flotter machst etwas anderes nimmst (Pause) ja!? mach mal wieder ab Fis C

(Schüler spielt)

L: Ne du machst es tatsächlich so (greift zu den Noten nimmt sie aber nicht denn) (spricht etwas unverständliches)
S: (Schüler spielt weiter) (stoppt sein Spielen)

L: Dann (Pause) das war nur weil weil äh (macht Spielbewegungen in der Luft) der Finger von hier aus verdeckt war hab ich gedacht du hättest da was mitm Zweiten gemacht (beginnt während dessen zu spielen) aber (Pause) der der da steht ist so (Pause) Herr Theo (hält Hände hoch als wolle er sich ergeben) (Pause) wie heißt er jetzt (blättert wieder nach vorn) Theo (Pause) Pold? (Pause) Theopold (Pause) Hans Martin Theopold (blättert wieder zurück) (Pause) Ich ähh nehm (erneut kurze ergebende Handbewegung) alles zurück. (Pause) Du siehst (Pause) sind genial (beide Hände kurz in die Luft gehoben mit kurzer Drehbewegung nach Außen) (Pause) So dann machen wir mal wieder (zeigt aufs Notenblatt) Rechts alleine und dieses Mal weiter!?

(Schüler spielt..... →)

L: nicht so schnell

L: Mhh joa ich glaub da isses (Pause) ja doch es ist schon sinnvoll (beginnt zu spielen) wenn du weiterspielst (spielt weiter) dass du auf zwei fünf eins ne!? (spielt weiter) aber hier jetzt den Dritten (Pause) (leise →) das ist aber (spielt weiter) machse so. kriegste das hin? ähh führ mir das jetzt mal vor

(Schüler spielt)

L: Ein kleines Luftloch ist noch drin. Machste nochmal!? (Nickbewegung)

(Schüler spielt)

L: Mh (zustimmend) Zurzeit ist das was (greift zu den Tasten) wir auch an der ? Spannung ist (beginnt zu spielen, dabei →) sehr gut (Pause) und da flutscht dir das Cis dann weg (Pause) ich guck mir das nochmal an (reibt sich das Kinn) ob du das auch halten kannst beziehungsweise du versuchst es mal zu halten wenn du sachst mit dem Fingersatz geht's nicht (Pause) dann müssen wir uns da nen andern einfallen lassen.

(Schüler spielt →)

L: Mh (Pause) (zeigt zum Klavier) ja nicht halten (Pause) nein das G geht weg (Pause) G geht zum A (zeigt auf die Noten)

(Schüler spielt →)

L: (unverständlich)

L: Geht? Oder ist eigentlich ziemlich ekelig in der Hand!?

S: (zuckt mit den Schultern, leise →) geht

L: Geht? (Pause) Gut (Pause) Dann (Pause) sind wir eigentlich mit der rechten Hand soweit klar dann machen wir mal die Linke weiter (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) (etwas unverständliches) (Pause) B B

(Schüler spielt, verspielt sich kurz, stöhnt mh, spielt weiter)

S: (verspielt sich und stöhnend →) Nein (spielt weiter, schüttelt wieder den Kopf, flüsternd →) warte mal

L: warte mal (Pause) (greift zum Stift und dann zu den Noten und legt sie auf seinen Schoß) ähm (Pause) ok was passiert ich würde hier (beginnt in die Noten zu schreiben) auf jeden Fall trennen (Pause) gar keine Frage (Pause) und (Pause) ich (Pause, schreibt in die Noten) trag das jetzt einfach mal ein würd hier auch trennen (Pause) und ähh (legt die Noten zurück auf den Notenständer) dann delegier ich mal wieder das Herausfinden des Versetzungszeichenfehlers der dir jetzt grade reingerutscht ist. Ich bin mir ziemlich sicher dass du das vorhin mit beiden Händen gespielt hast war dir nicht aber jetzt ist er da und du solltest es (Pause) bemerken (Pause) und feststellen. Mach mal (zeigt aufs Notenblatt) ab hier!? (Pause) Achte (Pause) auf (Pause) die Versetzungszeichen.

(Schüler spielt)

S: (verspielt sich) Ne (spielt weiter)

L: Ja!? mach ruhig ab dem G also (gemurmelt →) mach mal

L: Okey (Pause) Immer noch nichts was dir aufgefallen ist was sich doch (Pause) denk ich mal deutlich anders anhört

L: als das was du jetzt zuhause gespielt hast. Natürlich!

S: (beginnt zu spielen) (stoppt sein Spielen)

(längere Pause)

L: und das (schüttelt den Kopf) steht da ja auch nicht.

S: Mh (sehr leise)

L: was steht denn da?

(Schüler spielt)

(Schüler korrigiert)

L: Mh schau mal was da steht (nickt an der Stelle die jetzt richtig ist) genau (Pause) wir haben vorher B (greift zum Stift) das sehen wa (zeigt aufs Notenblatt) und wir haben auch ähmm (Pause) hinterher B wenn auch in der anderen Hand deswegen hast du das b (kreisende Bewegungen mit dem Stift neben dem Kopf) auch so abgespeichert aber an dieser Stelle (Pause) haben wir eben (spielt vor) und zurzeit ist es auch so dass du hier (Pause) vielleicht durch die (spielt vor) also ich würd mich hier schon an diese Fingersätze (nimmt die Noten und legt sie auf seinen Schoß und beginnt zu schreiben) halten (Pause) wo ich eben dem Herrn Theopold so unrecht getan habe muss ich immer wieder loben das was er dahingeschrieben hat (Pause) können wa gut gebrauchen (Pause) und (Pause) das was du da gemacht hast haste auch selber gemerkt dass dich irgendwie verkrabbelst hast (Pause) aber hattst noch keine gute Idee (legt den Stift aufs Klavier) wie du das Krabbeln wegst. So dann mach diese ganze Passage (zeigt aufs Notenblatt) nochmal von G bis D (Pause) mit dem Trennen (Pause) ohne das B uuund mit den guten Fingersätzen.

(Schüler spielt) (Schüler stoppt)

(setzt wieder mit dem Spielen ein)

L: warte mal Deine Spezialität grad mit den Fingern. Ja (längere Pause) richtig (längere Pause) sehr gut

L: Gut und jetzt müssen wir aufpassen wegen dieses Sprunges heißt das nicht (spielt einmal falsch vor, dann einmal richtig, betont immer den Ton auf den er springt sehr stark) ne!?! (Pause) dass dann so Akzente kommen (Pause) sondern (greift zum Stift) ähmm dass du die (zeigt zum Notenblatt) (Pause) Töne ungefähr gleich stark erzeugst. (Pause) Gut wegen dieser Trennerei (zeigt auf dem Notenblatt) lass uns jetzt nochmal ab dem G (Pause) bis dahin bis zu dem D machen (Pause) uuund du achtest eben auch auf gleiche Lautstärke und hier (zeigt aufs Notenblatt und wendet sich dann zum Schüler) haste jetzt immer noch gestaunt (Pause) (klopft mit Stift zweimal auf die Noten) der du hast den richtigen (nickt) Fingersatz genommen. Wahrscheinlich hast du so stark zuhause Fingersatz gespielt dass dir der gute Fingersatz jetzt richtig komisch vorkommt. (Pause) (zeigt aufs Notenblatt) ab G

(Schüler spielt, tippt zeitweise mit einem Finger der anderen Hand im Takt auf sein Bein)

L: (winkt ab) (etwas unverständliches) Ja (Pause) und da wieder aufpassen da gibt es tatsächlich wieder (Pause) H hast du auch richtig gemacht (Pause) ähmm (kratzt sich am Kopf) (Pause) Du hast jetzt am Anfang (Pause) mit dem Finger so die Achtel mitgemacht (initiiert dabei die vom Schüler gemachte Bewegung) (Pause) wie viel Achtel müssen denn hier (zeigt auf das Notenblatt) bitte ins Land gehen bevor das nächste G kommt?

S: Hä?

L: (grinst, lacht, holt Luft, nimmt den Stift und zeigt aufs Notenblatt) Du schlägst hier an (Pause) und wie viel Achtel müssen vergehen bis dieses G kommt (zeigt auf das Notenblatt)

S: (flüsternd) drei

L: (Hält das Ohr nah zum Schüler) Wie viel?

S: drei

L: Joaa! (Pause) Wie viel hast du jetzt (Pause) ein paar mal hintereinander gemacht?

S: (zuckt mit den Schultern)

L: (zeigt mit den Fingern die Zahl Zwei) Du hast immer nur die Viertel ausgehalten und die Pause dann ignoriert und dann da weitergespielt. (Pause) Absetzen ist dir auch ein bisschen spät eingefallen. Warte ich will mal eben hier gucken (spielt) Moaa ich glaub ich würd hier auch trennen (nimmt sich die Noten auf den Schoß) und dann lass uns mal (Pause, beginnt zu schreiben) ruhig festlegen der Herr Theopold hatte ja zwei Fingersätze angeboten. (Pause) Den Dritten und den Ersten. Das geht auch beides. (Pause) Aber (Pause) ich finde (Pause) wir sollten das nicht dem Zufall überlassen welcher deiner (legt die Noten zurück auf den Notenständer) (Pause) welchen Fingersatz deine Hand grade nimmt (Pause) sondern (Pause) ausprobieren (Pause) welche für dich wohl der Günstigere ist. (Pause) Dafür reicht es von hier (zeigt auf die Noten) bis dahin (zeigt erneut auf die Noten) gucken. Ja!?! Machste mal!?! Und probier jetzt erst mal die Version mit dem Ersten aus und anschließend ohne (Handbewegungen beider Hände von der Mitte nach außen) Unterbrechung (Schüler spielt einen Ton) die Version mit dem Dritten.

(Schüler spielt)

(stoppt sein Spielen)

L: Ok bei der linken Hand haben wir das auch nicht.

L: weil du dich jetzt so verhäddert hast machste noch mal hinterher es war jetzt also nicht die Version mit dem Dritten sondern es war jetzt die Version mit dem Ersten (Pause) also war auch nicht schlimm (Pause) jetzt probieren wa doch beides auszuprobieren (reibt seine Nase) du hast halt den einen vorhin vertauscht. (Pause) gleich nochmal (Pause) mit dem Dritten (betonendes Handzeichen mit Stift in der Hand) und dann eben (Pause) weil dann hier (zeigt auf die Noten) eine etwas neue Situation ist da warste jetzt im Moment etwas verwirrt (Hände gehen kurz nach oben) (Pause) Probiers nochmal aus (Pause) dass de wirklich spürst (Spielbewegungen mit der linken Hand in der Luft) (Pause) Aha (Pause) so fühlt sich das an (Pause) ist das gut für mich oder ist das schlecht.

(Schüler spielt, setzt am Anfang immer wieder neu ein) (Schüler spielt weiter)
L: Das stimmt doch (zuckt mit den Schultern)

L: Gemerkt? (Pause) Wieder nur zwei Achtel? (zeigt die Zahl mit den Fingern)

S: (flüsternd) ja

L: Gut (Pause) Ähhm (Pause) du hast jetzt doch (Pause) die Version mit dem Dritten gemacht (Pause) wir wollten eigentlich (nickt) noch mal die Version mitm Ersten aber mach mal noch mal (schüttelt einmal mit dem Kopf) beide und spür (Fingerstrampeln in der linken Hand)

S: Hä? Was?

L: es geht ja auch noch um (zeigt aufs Notenblatt) (Pause) du hast jetzt beim ersten Durchgang (Pause) da solltest du eigentlich mit dem Dritten (wendet sich zum Schüler) spielen (Pause) haste mitm Ersten gespielt da hab ich gesacht (Pause) weil de dich hier verhäddert hast machs noch mal mit dem Ersten jetzt hast du mit dem dritten gespielt (unterstützt durch wiederholte nickende Bewegungen) (Pause) ja ich möchte das doch (Pause) vielleicht sollten wir nicht so weit ausholen mach mal nur dieses (spielt) und das (erhobener Zeigefinger) machen wir in dem schnelleren Tempo (Pause) und dann eben hinterher (spielt) dass du hier (gleichzeitiges Spielen →) ransetzt (spielt zu Ende) (Pause) Ja! Also nur jetzt von D (zeigt aufs Notenblatt) bis hier (zeigt erneut aufs Notenblatt)

(Schüler spielt einen Ton)
L: Und auf dem G landeste auf jeden Fall mit dem Ersten (kratzt sich am Kopf)

(Schüler spielt einen Ton)
L: So (Pause) und jetzt würd ich nur die (unverständlich) (greift zum Klavier und beginnt zu Spielen) Einmal den Dritten (spielt zu Ende) (Pause) und dann eben das Gleiche mit dem Ersten.

S: Ja (Pause) Mitm Dritten?

L: (beugt sich vor und zeigt auf die Noten) Wir reden hier die ganze Zeit aneinander vorbei. Der hat doch hier zwei Fingersätze angegeben. Du sollst ja den Ton nicht mit Eins und Drei gleichzeitig spielen sondern du sollst den entweder mit dem Ersten (Pause) oder mitm Dritten spielen. (Pause) Deswegen mitm Dritten. Haben wa die Frage beantwortet oder noch was unklar?

S: (flüsternd) doch

L: Ja

S: (nickt)

L: Gut (Pause) dann mach mal (Pause) erste Version

(Schüler spielt) (stoppt sein Spielen)
L: Äh ich hätte (Pause) (Name des Schülers und etwas unverständliches) (Pause) (beugt sich zum Klavier vor) Mach das jetzt mal damit du diese Bewegung spüren kannst wirklich (spielt vor) im schnellen Tempo

(Schüler spielt)

L: Ok (kratzt sich am Hals) Absetzen kannst du dem Ganzen trotzdem noch hinzufügen. (Pause) Und jetzt (Pause) das war die Version mit dem Dritten jetzt mach mal die Version mit dem Ersten.

(Schüler spielt)

L: Was sachste erstmal spontan? (greift sich noch immer an den Hals und knetet die Haut)

(längere Pause)

L: Dritter besser oder erster besser?

S: (schüttelt den Kopf) warte mal. Kann ich nochmal den Ersten?

L: Joa klar (Pause) Probiere aus

S: (spielt) (muschelt etwas) (spielt weiter)

L: (lehnt sich vor und möchte etwas sagen, Zeigefinger nach oben gerichtet)

L: Ich hab das Gefühl jetzt mit dem Ersten weile da ja sehr weit ranziehen (spielt) musst. Das bringt dich zurzeit mehr durcheinander (Schüler nickt) als wenn den Dritten nimmst. Ja!? (greift zum Stift und zu den Noten)

S: Ja

L: Streichen wa den Ersten nehmen wa den Dritten (legt die Noten auf seinen Schoß) (Pause) wobei das ja alles mit Bleistift gemacht ist (beginnt zu schreiben) wenn du feststellen solltest irgendwie ist das jetzt doch blöd (Pause) (zuckt mit den Schultern) dann

S: Nö

L: entscheidest du dich halt um (legt die Noten zurück auf den Notenständer) (Pause) Gut (Pause) So (Pause) Da jetzt hier (zeigt mit Stift auf die Noten) diese Zweistimmigkeit doch erst noch eingearbeitet werden muss würde ich jetzt heute ungern noch mal alle drei Stimmen laufen lassen (Pause) Ähm ich würd dich auch bitten geh im weiteren Verlauf (nickt dazu einige Male) (Pause) also kannst jetzt ja hier anfangen (zeigt auf die Noten) (Pause) (schreibt etwas) und dann (Pause) wie sollen wa es machen (Pause) Willste selber festlegen wie weit du kommst schon soll ich mir das eben ansehen und sagen bis dahin (flache Hand von oben nach unten) hätte ich gerne

S: (nickt)

L: Soll ich machen?

S: (nickt)

L: Gut (nimmt die Noten auf seinen Schoß) Dann kannst du das andere Stück schon mal aufschlagen. Aber noch nicht spielen bitte. (Pause) Ich guck mir das mal eben durch.

(Schüler schlägt das andere Stück auf)

L: Hat sich sehr versteckt

(Sirenen der Feuerwehr zu hören)

(Sirenen werden lauter)

L: Ja eigentlich ein sinnvoller Schluss (längere Pause) ist erst dahinten. Also du musst einfach (unverständlich)

(Gespräch stoppt, beide gucken aus dem Fenster, Lehrer beginnt weiterzureden, in der Aufnahme unverständlich)

L: ähm wenn du selber merkst es wird zu viel dann musst du eben vorher einfach so sozusagen anbieten äh dann musst du hier (zeigt auf die Noten) an soner Stelle sagen so (Handbewegung von links nach rechts) da hör ich jetzt auf. Ansonsten find ich schon gut (Pause) wenn du bis dahin kommst. (Pause) Aufgabe ist ja vorwiegend erst mal (flache Hand in der Luft) Hände einzeln (Pause) dass du dich mit diesen (drehende Handbewegung von links nach rechts) Zweistimmigkeiten auseinandersetzen kannst. (Pause) Gut! (Pause) Dann (legt die Noten und den Stift aufs Klavier) die Wagnerode (Pause) schon so dass ich umblättern (Pause) soll? (Pause) weils weitergeht

S: (schüttelt den Kopf und sagt etwas Unverständliches)

L: Ok (Pause) Ähm willste es gleich einzeln spielen oder willste erstmal zusammen spielen?

S: erst mal zusammen aber ich kann nur ein paar also ich hab mich eher (zeigt auf das andere Notenbuch) (Pause) auf

L: Auf den ja ja der Bach war ja grundsätzlich gut ne!? (spielt am kleinen Finger) Du hast so ein paar Knibbeligkeiten (Pause) ähh noch nicht beachtet aber grundsätzlich war der doch klasse. Dann mach mal hier (Pause) dies hier

(Schüler spielt)

(stoppt sein Spielen)

L: warte mal eben (Pause) ne so nicht (schüttelt den Kopf) (Pause) eben drüber sprechen

L: Ähm (Pause) Du solltest (Pause) dir bei som Stück (Pause) das jetzt rhythmisch kompliziert ist. (legt Hand auf die Bach Noten) Hier läuft ja grade durch (Schüler spielt kurz rein) (Pause) Genau hier läuft ja grade durch. Äh du hast ja jetzt auch schon gemerkt wenn du jetzt

Hände einzeln spielt und es läuft nicht mehr in (Pause) gleichmäßigen Achteln durch (nickt einige Male) dass du richtig erst mal (schüttelt den Kopf) oben (kreisende Bewegung mit dem Zeigefinger in Richtung Kopf) mächtig im Gehirn rattern musst damit richtig wird und das hat nicht immer geklappt. Und bei dem Stück (zeigt in Richtung der anderen Noten) (Pause) ist es natürlich (Pause, pustet Luft aus) fürs Erlernen (Pause) äähm dumm (nickt) wenn du jetzt erst mal ne Fassung hast (Schüler reibt sich ein Auge und gähnt) im Ohr hast die rhythmisch nicht stimmt weil die dich immer wieder irritieren würde. Und du hast jetzt selber schon den Rhythmus in Ordnung gebracht. Mal gucken ob er dann (Pause) aufs ganze Stück bezogen stimmt (Pause) korrigier (nickt dabei) (Pause) und spiel noch mal

(Schüler spielt..... →)

L: Ja (nickt)

L: H jetzt

S: Hä?

L: H (Pause) Haste jetzt auch (etwas Unverständliches) (nickend)

(Schüler beginnt kurz)

L: Ja

(Schüler spielt weiter)

L: MhMh (als Verneinung)

S: Mh

L: Das kann auch dann mal rechts

(Schüler spielt weiter)

L: Mhh (zustimmend) (nickt)

(Schüler spielt weiter)

L: und jetzt rechts auf Fis (Pause) und links auch auf Fis

(Schüler spielt weiter)

L: Gut (Pause) Pass auf (Pause) ähm hier haste ja jetzt sehr wenig gemacht. Die Frage ist nur wie du letzte Woche da auch schon (Pause) dein (Pause) Knacken und Kratzen damit hattest. Ähm (Pause) ist das n Stück wo du sagst das liegt mir auch überhaupt nicht (schüttelt den Kopf) das würde ich gerne durch n anderes ersetzen oder ist es so dass wir das jetzt noch mal (zeigt auf die Noten) besprechen? (Pause) dass du noch mal weißt worauf zu achten wäre (Pause) denn dir sind da auch noch (Hand geht kurz nach oben und wieder nach unten) so ein paar andere Sachen da durchgeflutscht (Pause) und dann eben in dieser Woche zumindest diese (zeigt auf die Noten) ersten drei Zeilen übst (Pause) oder (Pause) eben (Hände bewegen sich von der Mitte nach außen) (Pause) lieber n anderes Stück.

S: (leise) also ich würd gern noch das weitermachen

L: Ok (Pause) dann machen wir es genauso wie beim anderen (Pause) ähh wir machen es erst mal Hände einzeln (Pause) und du versuchst bitte (Pause) (nickt) wirklich diese sechs Achtel im Takt auch drin zu haben ne!? zum Beispiel war jetzt diese Note (zeigt auf die Noten) zu kurz (Pause) odeer (Pause) ähmm ja (zeigt auf die Noten) hier haste dich dann auch verhäddert oder hier. Ne!? Also (kratzt sich am Kopf) mach mal erst mal die Ich kann auch gerne Ne mach mal ein Durchgang ohne dass ich zähle. (längere Pause) Nur rechts

(Schüler spielt)

L: Gut. Das war jetzt hier immerhin rhythmisch (zeigt auf die Noten) richtig insoweit (Pause) oder was heißt rhythmisch sagen wa mal lieber metrisch richtig (Pause) insoweit dass du sechs Achtel hattest. Aber du hast hier keine punktierte gespielt. Ja!? Machste nochmal von Vorne?

(Schüler spielt)

L: Ok (Pause) Jetzt haste da (Pause) jetzt war es metrisch richti ne rhythmisch richtig metrisch sowieso ähmm du hast

S: was isn metrisch?

L: Bitte?

S: Was isn metrisch?

L: Metrisch ist ähh dass (Handbewegung mehrmals von oben nach unten) der Grundschatz gleich ist gleich lang. Ne!? Rhythmus ist ja (kratzt sich am Kopf) hie ähhm (Pause) (Winkbewegungen beider Hände synchron von links nach rechts) geht ja über den Grundschatz hinaus (Pause) und metrisch ist jetzt eben (Handbewegung mehrmals von oben nach unten) im Sechschachteltakt dass man eben hört Metronom könnte dazu ticken (rechter Arm imitiert die Metronombewegung) du bist nicht schneller bist nicht langsamer geworden (Hände bewegen sich hin und her) du hast die Noten nicht (zeigt auf die Noten) übermäßig lang gemacht oder andere (Pause) ähh ja übermäßig lang ja gut dass eben (zeigt auf die Noten) auch der Grundschatz sich verteilt (Teilbewegung mit der Hand) ne!? Das war jetzt alles in Ordnung. Du hast jetzt hier (spielt) ähm (spielt und singt Anfang leise mit: di da da, spielt weiter) ich glaub ich würd mich jetzt (unverständlich) (hört auf zu Spielen) sondern dieses jetzt Stück (Pause) haste noch (zeigt auf die Noten) in Erinnerung was lento con morbidezza oder wahrscheinlich jetzt morbidezza ausgesprochen (Pause) ähhm bedeutet?

S: Also ich weiß dass lento langs deer
L: Äh das ist schonmal was (reibt sich an der Nase) (Pause) Ja! Lento ist langsam. Ähhhm das Wort morbidezza

L: ähhh ist dir das schon mal irgendwo im (wackelt mit der linken Hand) Zusammenhang begegnet?

S: (schüttelt den Kopf) Kein bisschen

L: Da steckt das Wort Tod drin (Pause) und ähhm dies ist ja jetzt eine (Pause) Romantikkomposition wo (Pause) ja zur Zeit der Romantik sowas wie ähhm son Stichwort wie Todessehnsucht gab. Und dies soll also son bisschen (Pause) was auch immer wir uns (schüttelt den Kopf) darunter vorstellen da ist nicht gemeint dass du jetzt gleich das Fenster aufreißt und damit du das richtige Gefühl für Todessehnsucht kriegst erst mal (Pause) da oben ein bisschen rumwankst sondern (Pause) ähm du wirst merken dies wenn du dies Stück jetzt spielst dass das tatsächlich son (Pause) ähm son bisschen (greift in die Luft und wendet sich zum Schüler) düster. Ne!? Und (Pause) ähm deswegen isses insgesamt nicht schnell (spielt vor) und ich würde hier (Pause) ähm deswegen (zeigt auf die Noten) binden (greift zum Stift und schreibt in die Noten) (Pause) und damit den Zweiten nehmen. Das müsste mit deiner Handgröße auch ohne Probleme gehen. (Pause) Machste noch mal bis zu dem Fis? (längere Pause) Von dem Fis (zeigt auf die Noten) bis zu dem Fis (zeigt erneut auf die Noten)

(Schüler spielt) (Schüler stoppt) (Schüler spielt)
L: Nein aber (unverständlich) (spielt vor) (Schreibt in die Noten) (legt den Stift zur Seite)

L: Gut. Noch mal

(Schüler spielt) (Schüler spielt weiter)
L: Ähh ne Fis (Pause) (schüttelt den Kopf) Fis liegen lassen

L: Äh ne (wendet sich zum Schüler und fast kurz an seine Schulter) du machst (spielt) und jetzt pass auf ich weiß gar nicht ob du den doch der soll ja liegen bleiben (nickend) (spielt weiter) aber jetzt ist es eben nicht so (spielt) dass die beiden noch zusammenliegen (spielt) bis zum G hier sondern (spielt) Fis (spielt weiter) das Fis (spielt und singt den Schluss mit auf de de de). Das Cis geht zum E (Armbewegung mit ausgestrecktem Zeigefinger von rechts nach links) (Pause) Ja!? Mach mal gleich den zweiten Takt

(Schüler spielt)

L: (nickt) Richtig! (Pause) So! Jetzt mach mal ab hier (zeigt auf die Noten) rhythmisch richtig weiter (Pause) dass diese Notenlängen stimmen dass diese Notenlängen stimmen bis dahin

S: Mhh (schüttelt den Kopf)
L: Wie lang das hat

L: Nicht klar was ich meine?

S: (schüttelt den Kopf) Nein

L: Wir haben ja hier wieder (greift zum Stift und zeigt auf die Noten) hier wirste wahrscheinlich rhythmisch nichts verkehrt machen. Zwölf Sechzehntel die werden bei dir alle gleich schnell sein. (Pause) Aber wir haben hier vier Sechzehntel da ne Achtel (Pause) da (Pause) trau ich dir zu dass du hier drüberbretterst hast du auch glaub ich heute schonmal gemacht. joa. und

(es klopft an der Tür)
L: glaub ich auch zusätzlich die Noten nicht ganz richtig. Jaaa? (rufend)

(Unterbrechung, die nächste Schülerin tritt ein und darf sich schon setzen)

.....

L: wir sind hier quasi schon fertig. Machste noch mal von hier (zeigt auf die Noten) bis da (zeigt erneut auf die Noten) (Pause) rhythmisch richtig (murmelnd)

(Schüler spielt)

S: (verspielt sich und schüttelt den Kopf) Mh Mh (verneinend)

L: Mach gleich noch mal

(Schüler spielt)

L: (lacht) Ähnm (Pause) wie ich schon geahnt habe (zeigt auf die Noten) diese Notenlängen stimmen nicht und hier haste es doch geschafft nicht zwölf Sechzehntel sondern nur (Pause) Zehn zu spielen. Weil du zwei weggelassen hast. Also mach mal richtig und zeig (zeigt auf das Notenblatt) bitte dass du nach vier Sechzehntel ne saubere Achtel was die länge anbelangt spielen kannst.

(Schüler spielt) (Spielt weiter)

L: (etwas Unverständliches)

L: Halleluja! (beide Hände gehen nach oben) (Pause) Ja ne!? und der (zeigt in die Noten) kommt jetzt rhythmisch nicht sauber da musst du dir einfach die Töne ansehen. (Pause) Hier (zeigt in die Noten) haben wir Sechzehn diese Knibbeligkeiten dass du rechts (spielt mit beiden Händen) sofort direkt (Pause) an die (Pause) rechte Hand beziehungsweise (Pause) über die rechte Hande (Pause) greifen musst. Du hast das jetzt so bequem gemacht (spielt vor und spielt während des Sprechens) du hast das hier unten gespielt das ist zwar auch E-Dur aber was da steht ist der Akkord. Ne!? (Pause) Ich mach dir (greift zum Stift) da mal nen Kringel drum. (nimmt sich die Noten auf den Schoß) Und insgesamt übst du dies einfach mehr einsehen. Ich glaub so viel Hilfestellung brauchst du da gar nicht du brauchst einfach nur Zeit. Und deswegen bitte (macht den Kringel) (Pause) jetzt richtig zusehen dass guck mal das haben wa am siebten angefangen und jetzt machen wa am (Pause) was haben wa denn

L: einundzwanzigsten

S: einundzwanzigsten

L: Ähnm jetzt wirklich mal bis hierhin (zeigt auf die Noten) und (wendet sich zum Schüler) Action. (Pause) Ja!? Also rhythmisch (Pause) richtig (klappt das Buch zu) und metrisch richtig (gibt dem Schüler das Buch) Neu dazugelernt. Was ist noch mal metrisch?

S: Ähm halt wenn ich wenn jetzt zum Beispiel ein Metronom da ist (Pause) (dreht die Hand) und jetzt Takt (Pause) und jetzt ich spiel dass ich jetzt nicht zu schnell und nicht zu langsam spiel.

L: Ok (Pause) Also ich hätts eben ins Deutsche übersetzt dass der Grundschatz (Armbewegung von oben nach unten) (Pause) gleichmäßig bleibt. Ne!? Aber du hast es mit anderen Worten auch richtig gesagt. Ok!

(Lehrer steht auf, Schüler steht auf)

zu Kapitel 3.1: Transkriptionsbeispiel 5

L: Ja dann spiel mal

(Schüler spielt)

L: (nickt gelegentlich mit, klopft gelegentlich am Klavier mit) B (Pause) Pause und (Pause) und weg und weg dadidam (Pause) und eins und zwei und ein und zwei und (Pause) und weg und dam (dirigiert dazu)

S: (stoppt) (spielt)

L: Da fang nochmal da an (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) weg dadidam (Pause) und eins und zwei dadida (dirigiert dazu) (Pause) weg und eins di (Pause)

S: (kommt raus) (spielt weiter)(Pause) (spielt einen Akkord) (spielt einen Akkord) (spielt Schlussakkord)

L: C (Pause) zwei und (Pause) und (Pause) C (Pause) und (Pause) weg

L: (Pause) Viertelnote (Pause) ja!? mach ruhig noch einmal von vorne ich. Ich hab dich nur einfach durchspielen lassen ja!? (drückt das Notenbuch grade)

S: (wackelt mit dem Kopf hin und her) es sind son paar Sachen was noch so

L: Ok!? (Pause) Ich unterbreche dann

S: (spielt kurz an) (steigt mit ein) (spielt)

L: Ja ruhig mehr Schwung (macht vor) (Pause) ja und forte (Pause) drei und aeins (wedelt mit einer Hand) (Pause) ja nur noch mehr

S: (stoppt) (spielt)

L: zurückgehen (macht vor) (Pause) bam ba dadadida weg (dirigiert dazu) (zeigt an zurückzugehen, flache Hand immer wieder nach unten) bam bam bam drei weg und forte (dirigiert dazu) (Pause) leise eins und zwei und

S: (stoppt) (nickt) (spielt einen Ton)

L: ja ok. Das würde ich ähm noch kürzer spielen (spielt vor) ganz leicht (Pause) ähm ja von da (zeigt aufs Notenblatt) nochmal

S: (spielt) (stoppt) (spielt)

L: (Pause) ja könnte noch kürzer sein (Pause) ja (spielt vor) nur den letzten n bisschen länger halten (Pause) halt den

S: (stoppt) (nickt)
L: Oberen (zeigt auf das Notenblatt) noch son bisschen feste (spielt vor) damit das gleichmäßiger wird (spielt vor und während dessen singend →) jam und didadadadidadam (stoppt sein Spiel)

S: (spielt) (stoppt) (spielt)
L: (Pause) Nein (Pause) ähm vorher und sagen eins und zwei und dadadida dam und jadadida (dirigiert dazu) (Pause) pshhh dà dà daa und

S: (stoppt) (spielt)
L: ein (Pause) Äh bisschen mehr legato (Pause) (spielt vor, während dessen →) dann leicht. scherzhaft (Pause) hem (greift zum Stift)

S: (stoppt) (spielt) (stoppt)
L: (Pause) ok (zeigt mit dem Stift auf das Notenblatt) ja!? bring doch noch äh mehr Steigerung rein ja!? piano. mezzo. forte und forte

S: (setzt kurz ein und nimmt die Finger wieder weg) ähm (spielt)
L: (Pause) ja (murmelt) (spielt vor) (Pause) das wäre ja doam bam bam eins und zwa ei uund eins und zwa ei uund dam (dirigiert dazu) (Pause) piano jetzt (Handbewegung für Zurückhaltung) ja. dam. ruhig nochmal (zeigt auf das Notenblatt) (Pause)

S: (stoppt) Hier (zeigt auf das Notenblatt) (spielt)
L: ja. Subito piano ne!? (Pause) Ja (Pause) (zeigt leiser spielen an) (Pause) weg weg kürzer da

S: (stoppt)
L: Okey. Da (zeigt auf das Notenblatt) ruhig noch einmal da. (Pause) Ruhig noch ein bisschen verzögern. (spielt vor)

S: (spielt einen Ton) (spielt) (stoppt)
L: Ja!? Subito piano (Pause) Ja. Noch einmal (dirigiert dazu) mh mach mal spiel mal (Pause) das so (spielt vor) ja di da di dam. Ta di da di zurücknehmen (dirigiert dazu)

S: (spielt) (setzt neu ein)
L: (Pause) jaa noch einmal ist doch schon besser. (Pause) uund eins uund (Pause) und. vorwärts da da weg weg dam. Uun cre escendo weiter! (dirigiert dazu) (Pause) und pian (Pause)

S: (stoppt) (setzt immer wieder neu ein) (stoppt) (zeigt auf das Notenblatt) von da
L: Ja das ist noch zu laut mh!? (spielt vor) (Pause) (stoppt) Mh (Pause) Noch einmal da. Ja

S: (spielt)
L: (Pause) (dirigiert) weg weg da ja. Das ist nur staccato (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) Nä und zw (spielt vor) immer die (Pause) drei binden (Pause) zwei (Pause)

S: (stoppt)
L: Ja (Pause) Denk weiter in Vierteln nicht in Achteln also nicht (spielt vor, während dessen →) da di dam. Sondern. Eins uund zwei uund. (Pause) eins uund zwei uund eins (stoppt sein Spielen)

S: (spielt einen Ton) (spielt) (kommt raus) (setzt wieder ein) (stoppt)
L: (Pause) Ja nochmal ab da (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) piano (Pause) üben wir die Stelle mal langsam

S: (spielt)
L: von hier (zeigt auf das Notenblatt) (spielt vor, während dessen →) und zurück (Pause) zwei und da da di da da. uund (zeigt Zurücknehmen an) ein uund (Pause)

S: (stoppt) (spielt einen Ton) (spielt)
L: Ja nochmal. Es war jetzt nicht ganz zusammen hier (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) da di weg da di daa (singt und dirigiert)

S: (stoppt) (spielt die Viertel)
L: Ne ne d das ist ne (Pause) (zeigt auf das Notenblatt) zum Schluss ist ne Viertel (Pause) Ja. Ruhig noch einmal.

S: (spielt) (wiederholt die Stelle) (stoppt)
L: Ja ne (gemurmelt) (spielt kurz mit, während dessen →) ja da (singend) (Pause) ja noch einmal (zeigt auf das Notenblatt)

S: (spielt) (spielt weiter) (stoppt) (spielt)
L: (Pause) zwei. Eins dam und da und jetzt Tempo auch da dadi da dadi da (dirigiert dazu) Ja du neigst immer (Pause) (zeigt auf das Notenblatt) etwas zu binden (Pause)

- S: (stoppt) (spielt)
 L: ja kürzer ne!? (spielt vor) nicht (spielt vor) sonst wird's zu schwerfällig (spielt vor) Fürs Tempo sowieso. (Pause) dadi da dadi daa (dirigiert dazu)
- S: (stoppt) (spielt weiter) (wiederholt die Stelle) (stoppt)
 L: weg (Pause) Nein auch da es geht ja so weiter dies (spielt mit) (Pause) gleich den Ersten staccati (spielt vor)
- S: (spielt) (stoppt)
 L: (Pause) di da da weg dadi weg (dirigiert dazu) (Pause) ja (Pause) ja ruhig nochmal die Ste (Pause) ähh (Pause) die Stelle (Pause)
- S: (spielt) (stoppt) (will einsetzen) (stoppt) (nickt)
 L: (spielt vor) (Pause) Ne (Pause) sofort weg (spielt vor) (Pause) immer es sind Gegensätze. Rhythmus und Melodie ne!? Rhythmus. Ja!?
- S: (spielt)
 L: (Pause) dia dam (Pause) jaa und weg dadi weg dadi un da ba (dirigiert dazu) und weg kurz (Pause) legato dii und weg dadidam dadidaa (dirigiert dazu) (Pause)
- S: (stoppt)
 L: ja den da liegen lassen ja!? (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) alles binden ne!? ja (Pause) ja. nochmal von da (zeigt auf das Notenblatt)
- S: (drückt Notenblatt des Buches an) (spielt zwei Töne) (spielt)
 L: (Pause) rhythmisch bam bada dam bada di da da da (unterstützt durch Handbewegungen) (Pause) und eins unnd weg und dam di do und Rhythmus da dam ba (Pause) und di da legato (Pause) jetzt cantabile und dadida (dirigiert dazu) (Pause) und eins und leise! (zeigt leiser spielen an) da di da und da und eins und (singend) (Pause) und zwei und ein (Pause)
- S: (stoppt) (setzt kurz ein)
 L: Ok. Ja. (Pause) (zeigt auf das Notenblatt) Ähmm. Spiel nochmal von hier. (Pause) Alles mehr binden und dann (Pause) ruhig steigern
- S: (spielt einen Ton) (spielt)
 L: (spielt vor) und dann (hebt die Hand hoch und spielt dabei weiter) (stoppt) F ist das Lauteste (Pause) mehr noch (unterstützt durch Handbewegung) (Pause) und forte dadadidadi mezzoforte (Pause) und (Pause) jetzt weg (Pause) dadadida (Pause) ja
- S: (stoppt) (spielt zwei Töne)
 L: Hier würde ich son kleines ritardando (schreibt in die Noten) machen (Pause) ne!? (Pause) Nochmal von da (zeigt mit Stift auf das Notenblatt)
- S: hier? (zeigt auf das Notenblatt) (spielt)
 L: (Pause) ja (Pause) und da (unterstützende Handbewegung) zwei und da (Pause) ja pass mal auf. Spiel das
- S: (stoppt) Achso (spielt)
 L: (Pause) (spielt vor) nicht so non-legato (spielt weiter) viel dichter (Pause) di da und (unterstützende Handbewegung) (Pause) di da und leise (zurücknehmende Handbewegung) (Pause) jawoll und leise di da (Pause) und da da vorwärts (kreisende Handbewegung) di dam (Pause) und (Pause) mehr jetzt (unterstützende Handbewegung) (Pause) staccato hier weg. di da di da (Pause) ja (Pause) und (Pause) ja (Pause) und dadadida daam (singend, verzögernd) dadadida (Pause) ja ja (Pause) mehr (Pause) forte (Pause) legato mehr (Pause) zwei und (dirigiert Einsatz) (Pause) weg und (Pause)
- S: (ist fertig) (spielt)
 L: ja. Dabei ruhig Pedal hier ne!? (schreibt in die Noten) Baam (Pause) Bam (klatscht sich aufs Bein) (Pause) und (Pause) zwei ja nicht zu
- S: (wiederholt die Stelle) (spielt)
 L: lang. (Pause) Genau auf äh zwei weg. Und. (Pause) weg (Pause) Ja. Noch einmal (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) (Pause) und (Pause) weg (Pause) daa weg. (dirigiert Abschluss) ja. (Pause)
- S: (spielt kurz) Mh (zustimmend)
 L: So jetzt nochmal hier (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) die ganze Stelle. Teilweise ist es noch (Pause) nicht ganz gleichmäßig ne!?
- S: (nickt) (will einsetzen) (spielt)
 L: (spielt vor) ja!? (Pause) Spiel mal das hier (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) n bisschen langsamer da. (Pause) Nein du machst so.
- S: (wiederholt die Stelle)
 L: du machst so (spielt vor) anstatt (spielt vor) (Pause) (zeigt mit Stift in die Noten) (Pause) jetzt etwas dia da da dam (Pause) (Notenblatt wird vom Wind umgeworfen, drückt es zurück) (Pause) jetzt mehr (unterstützende Handbewegung) (Pause) di da (Pause)

- S: (stoppt) Mh (spielt)
L: ja biste rausgekommen. Nochmal da (zeigt mit Stift auf das Notenblatt) (Pause) Äh (Pause) spiel das aus den Fingern
- S: (stoppt) (spielt)
L: (spielt vor) Äh (spielt vor) ne (spielt vor) da da di da dam (dirigiert dazu) (Pause) mehr (hebt die Hand hoch) (Pause) ookey so ist
- S: (stoppt) (spielt)
L: (Pause) (zeigt auf das Notenblatt) besser schon. Ruhig nochmal da. Da da di da (Pause) di da dann laufen lassen (kreisende Handbewegung) (Pause) dadidadi (kreisende Handbewegung) (Pause) (drückt wegen des Windes Notenblatt wieder zurück) (Pause) uund weg weg (unterstützende Handbewegung) (Pause) und daa (Pause) und eins weg jetzt din (Pause)
- S: (stoppt) (spielt einzelne Töne) (zeigt auf das Notenblatt) (versucht einzusetzen)
L: Ja. (Pause) Nochmal (zeigt auf das Notenblatt) von da. (Pause) Ja. (spielt vor) (Pause) F (Pause)
- S: (spielt) (stoppt)
L: (Pause) Ok. Spiel die Stelle auch mal langsam. (spielt vor) Dann das Staccato nicht ganz so kurz (spielt vor) jetzt und dann (spielt weiter)
- S: (spielt)
L: ganz gleichmäßig aus den Fingern (Spielbewegung am Klavierdeckel) (Pause) da da di da dam jetzt (Pause) (weiterhin Spielbewegungen am Klavierdeckel) di da da dam bam di da dam (Pause) (weiterhin Spielbewegungen am Klavierdeckel) (zeigt auf das Notenblatt) Du musst hier gerne noch ne Viertel das war zu früh. (Pause)
- S: (stoppt) (spielt) (stoppt)
L: Ja. Noch einmal (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) und (Pause) Das (Pause) ja (spielt vor, während dessen →) weg, weg, dam
- S: (drückt Blatt wegen des Windes zurück) (spielt) (kommt raus) (setzt wieder ein)
L: So. Ja ruhig nochmal von da (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) ja da Pause ja (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) (Spielbewegungen am Klavierdeckel)
- S: (kommt raus) Oh (spielt einen Ton) (spielt) (stoppt)
L: Ja. Einmal langsam noch (spielt vor) (Pause) ja (spielt vor und während dessen →) weg, weg, da, Ja!?
- S: (spielt) (nickt) (stoppt) (spielt) (kommt raus)
L: (Pause) bisschen mehr H da (lacht) mh!? (lacht) (Pause) Ja!? Noch einmal hier (spielt vor) (Pause) Ja genau
- S: (drückt das Blatt wegen des Windes zurück) (spielt)
L: genau (Pause) wie hier (zeigt auf das Notenblatt) (spielt vor) ja!? und nicht (spielt vor) (Pause) und (Pause) draei (Pause) uund eins (wedelt mit der Hand) (Pause) weg (Pause) und da dida weg, weg, da (dirigiert dazu) jetzt selbe Tempo (wedelt mit der Hand) eins zwa a ei sm pshhhh (Pause) (Zeigefinger vor dem Mund für leise) dam dijam da ... (nicht mehr hörbar) mehr (Hand nach oben) didedadida (Hand nach oben) (Pause) zwei (dirigiert) (Pause) weg (Pause)
- S: (Schlusston) Ja (nickt)
L: Ja. Gut. Das war jetzt besser hier (zeigt auf das Notenblatt) ne!? (Pause) Mal versuchen von vorne n bisschen schneller?
- S: (beginnt zu spielen) (stoppt) (spielt) (stoppt) (spielt einzelne Töne)
L: (Pause) Dam bam bam dagadaga jaa (Pause) Ja. Ruhig nochmal. War n bisschen zu viel die linke Hand im Vordergrund. (Pause)
- S: (spielt)
L: (Pause) (zeigt leiser an) ja pshhh ja und leeiisee (dirigiert dazu) und (Pause) (dirigiert zwischendurch Einsätze und zeigt leiser an)
- S: (stoppt) Ok. Dann hier? (zeigt auf das Notenblatt)
L: Ok! Mach gleich hier (zeigt auf das Notenblatt) weiter. (Pause) Gut bisher. (Pause) Ja
- S: (spielt) (kommt raus) Ja da hab ich wieder (murmelt etwas Unverständliches)
L: (Pause) Da kannste (zeigt auf das Notenblatt) dich noch nicht dran gewöhnen (lacht) (Pause)
- S: (spielt) (stoppt) (spielt zwei Töne)
L: (spielt vor) Gaanz locker ne!? (spielt vor) (Pause) Pass auf. Hol doch rechts noch n bisschen mehr Schwung, nicht (spielt vor) sondern
- S: (spielt) (stoppt) (lacht)
L: (spielt vor) ganz locker hier im Arm ne!? (spielt vor und während dessen →) Daam (Pause) Nein! (Stopzeichen Hand) das ist zu

S: (spielt)
 L: (unverständlich) du da anstößt. (spielt vor) i würde richtig (Pause) (zeigt auf das Notenblatt) Crescendo auf die Eins zuspieren (Pause)Ja (Pause) (schnippst) zwei und (Pause) (schnippst) zwei (Pause) Ja. Drei war nur (zeigt auf das Notenblatt) zu kurz. (Pause)

S: (setzt neu ein) (stoppt)
 L: Mach nochmal (Pause) (schnippst) zwei und (Pause) eins uund weg da da daa (dirigiert dazu mit dem Finger) Ne (schnippst)

S: nochmal von (zeigt auf das Notenblatt) (nickt) (spielt)
 L: den ha letzten immer halten. (Pause) Ne!? (Pause) Einmal von da (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) weg (Pause) (schnippst) zwei und (Pause) und zu weg dadi da dadi daaa (Bewegung für Zurücknehmen) weg (dirigiert Abschluss) und piano (Handbewegung für leise) (dirigiert weiter) Pedal und da dadi dam (Pause) di da und eins uund zwei uund ein legato und da di da und eins und zwei und eins di da und pshhhh (singend, dirigiert mit) jetzt crescendo (Pause) bis zum F oben (Pause) und di da dim (Pause)

S: (stoppt) (spielt)
 L: Ja. Ok (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) (nickt) Gut. Ich würd da n bisschen zurückgehen. (Pause) Und da wieder steigern (Hand nach oben) dia dia dam pam pam pam paa (Spielbewegungen auf dem Klavierdeckel) und (gibt Einsatz) dia dia daa und (Pause) und di da di jaa

S: (stoppt)
 L: wir hörn wir zählen zwei Achtel da (spielt vor) und dann wieder Tempo (spielt vor) ne!? (Pause) (greift zum Stift) ich würd etwas (Pause) (zeigt auf das Notenblatt)

S: (nickt)
 L: Tempo nachgeben. (Pause) Kein großes Ritardando aber (Pause) äh zwei Achtel zählen (Dirigierbewegung) Didodido doo dann didadida dam dadadi (klopft bei Betonung mit dem Stift auf das Klavier)

S: (lacht) Ok
 L: ja (zeigt auf das Notenblatt) dia dia daa dia dia daa (klopft wieder auf das Klavier) dann wieder Tempo di (Pause) Von da? (zeigt auf das Notenblatt)

(es klopft an der Tür) L: Ja? (Pause) Moment noch ne!?

S: (spielt) (stoppt) schieß Fingersatz (spielt weiter) (stoppt) Ich mach nochmal von hier (zeigt
 L: (Pause) und (Pause) irgendwie biste jetzt raus ne!? (Pause) Ja!? Ruhig nochmal (zeigt auf das

S: auf das Notenblatt) (spielt) (kommt raus) äh irgendwie
 L: Notenblatt) von hier. Ja (Pause) Mhh (Pause) mehr (Hand nach oben) (dirigiert dazu) (Pause) daa und da (Pause)

S: anders hier (spielt)
 L: mit D weiter (Pause) und (Pause) dida dida daa (Spielbewegungen auf dem Klavierdeckel) jadadida dam (dirigiert dazu) tijam pam tijam und (dirigiert dazu) (Pause) und forte (hebt die Hand) (Pause) piano daa und daa (Pause) ja schön (Pause) da di (Pause) piano (Pause)

S: (kommt raus) (spielt)
 L: Ne ne Achtel zu früh (zeigt auf das Notenblatt) (Pause) dam daa (Pause) zwei (Hand nach oben) (Pause) weg (Pause)

S: (Schlusston) Da war ich aber nicht wirklich fit (wackelt mit den Händen) nah dran
 L: Ja. Danke. (Pause) (lacht) Ja ja. Genau. (Pause)

S: Äh (spielt) und wann ist das Vorspiel
 L: Ja (Pause) Machen wir es nächste Woche nochmal und (Pause) öfter mal soweit. Das ist eben nur diese Seite (zeigt auf das Notenblatt) noch ne!?

S: Wann ist das Vorspiel?
 L: (Pause) Ähm Donnerstag Siebzehn Uhr

.....

Eidesstattliche Versicherung

Name, Vorname

Matr.-Nr.

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit/Masterarbeit* mit dem Titel

selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe erbracht habe. Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt sowie wörtliche und sinngemäße Zitate kenntlich gemacht. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.

Ort, Datum

Unterschrift

*Nichtzutreffendes bitte streichen

Belehrung:

Wer vorsätzlich gegen eine die Täuschung über Prüfungsleistungen betreffende Regelung einer Hochschulprüfungsordnung verstößt, handelt ordnungswidrig. Die Ordnungswidrigkeit kann mit einer Geldbuße von bis zu 50.000,00 € geahndet werden. Zuständige Verwaltungsbehörde für die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten ist der Kanzler/die Kanzlerin der Technischen Universität Dortmund. Im Falle eines mehrfachen oder sonstigen schwerwiegenden Täuschungsversuches kann der Prüfling zudem exmatrikuliert werden. (§ 63 Abs. 5 Hochschulgesetz - HG -)

Die Abgabe einer falschen Versicherung an Eides statt wird mit Freiheitsstrafe bis zu 3 Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.

Die Technische Universität Dortmund wird gfls. elektronische Vergleichswerkzeuge (wie z.B. die Software „turnitin“) zur Überprüfung von Ordnungswidrigkeiten in Prüfungsverfahren nutzen.

Die oben stehende Belehrung habe ich zur Kenntnis genommen:

Ort, Datum

Unterschrift