



KLANG- UND BEWEGUNGSVORSTELLUNGEN

Zum Sprechen und Modellehren
im Musizierunterricht

Sebastian Herbst

Sebastian Herbst

Klang- und Bewegungsvorstellungen

Zum Sprechen und Modelllehren im Musizierenunterricht

Veröffentlichung als Dissertation
Fakultät Kunst- und Sportwissenschaften
Technische Universität Dortmund

Erstgutachter: Prof. Dr. Günther Rötter
Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Krettenauer

Eingereicht: 6. Juni 2023
Tag der Disputation: 29. November 2023

Coverbild © [liderina] / Adobe Stock

Danksagung

Musizieren und Kunstturnen als zwei komplexe, auf ästhetische Produkte gerichtete motorische Handlungen, die auf der Basis vorheriger Vorstellungsbildungen ausgeführt werden, haben einen Großteil meiner Kindheit und Jugend dominiert. Beginnend mit der Übernahme erster pädagogischer Aufgaben in beiden Domänen entwickelte sich mit zunehmendem Alter darüber hinaus meine Leidenschaft für das Unterrichten. Diese Leidenschaften verbindend konnte ich mich im Studium intensiv mit dem Musizieren, der Musik sowie dem Lehren und Lernen auseinandersetzen. Dabei hat sich durch linguistische Studien mein großes Interesse für die Besonderheiten gesprochener Sprache entwickelt. Meine umfangreichen Lehrtätigkeiten als Klavierlehrer mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Altersgruppen und Niveaustufen haben mir diesbezüglich gezeigt, welche Bedeutung die Unterrichtssprache für das Lehren von komplexen, auf ästhetische Produkte gerichteten motorischen Handlungen hat. Bis heute darf ich diesen Leidenschaften nachgehen. Und zudem hat sich aus diesem biografischen Weg das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ergeben. Für die Ermöglichung und uneingeschränkte Unterstützung danke ich allen voran meinen Eltern und Großeltern.

Dass ich die Möglichkeit erhalten habe, mein Herzensthema im Rahmen einer Dissertation intensiv zu bearbeiten, dafür danke ich Prof. Dr. Günther Rötter. Er begegnete meinen Interessen von Beginn an mit großer Offenheit und eigenem Interesse und stand in wichtigen Phasen der Arbeit für inspirierende Gespräche und fachliche Ratschläge zur Verfügung sowie stets beratend zur Seite. Ebenso danke ich Prof. Dr. Thomas Krettenauer, der mir nicht nur die beruflichen Rahmenbedingungen zur vielfältigen Entwicklung meines musik- und musizierpädagogischen Denkens ermöglichte, sondern dieses ebenso geprägt hat und mich bei der Bearbeitung meines Themas mit fachlichen Anregungen unterstützte.

Gleichermaßen danke ich vor allem den Lehrenden und ihren Schülerinnen und Schülern für die nicht selbstverständliche Öffnung des Klavierunterrichtsraumes für meine Forschungsfragen sowie ebenso den Musikschulleiterinnen und Musikschulleitern. Zudem geht mein Dank an die vielen Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich in den letzten Jahren intensiv zusammenarbeiten durfte, die mein musizierpädagogisches Denken geprägt und die die Arbeit sowohl mit einem kritischen Blick als auch mit aufmunternden Worten begleitet haben. Ein besonderer Dank gilt außerdem den Studierenden der Universität Paderborn, der Universität der Künste Berlin und der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart sowie den Teilnehmenden an weiteren Seminaren im Kontext von Hochschullehre und Weiterbildung, mit denen ich einzelne Aspekte dieser Arbeit diskutieren konnte und die das Denken dieser Arbeit damit maßgeblich vorangebracht haben.

Eine Qualifikationsphase geht mit Verzicht einher – nicht nur für einen selbst. Daher danke ich meiner Familie, insbesondere meiner Schwester, sowie meinen Freundinnen und Freunden, die zahlreich auf mich verzichten mussten und mich dennoch immer unterstützt haben. Mein größter Dank gilt meiner Frau. Danke, dass du mich durch alle Höhen und Tiefen dieser Qualifikationsphase begleitet hast und ich mich immer auf dich verlassen kann.

Sebastian Herbst, Juni 2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	11
2. Musizieren lernen, üben und trainieren – Blicklichter auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen	19
2.1 Ort und Sozialform des Übens	23
2.2 Üben als Wiederholung.....	25
2.3 Technik lernen, üben und trainieren.....	28
2.4 Zielorientierung und Zielbestimmung.....	35
2.5 Forschendes Vorgehen und die Bedeutung des Individuums	39
2.6 Im Training vom Lernen zum Üben.....	45
2.7 Zwischenfazit: Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als zielgerichtetes Lernen.....	48
3. Klangbewegung Bewegungsklang: Zur Rolle von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für das Musizierenlernen.....	51
3.1 Bewegungsvorstellung und Körperlichkeit.....	54
3.2 Klangvorstellung und (inneres) Hören.....	66
3.3 Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen.....	87
3.4 Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen assoziativer Lernprozesse.....	105
4. Entwicklung eines Modells zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht unter Berücksichtigung von Klang- und Bewegungs- vorstellungen.....	113
4.1 Biomechanische Perspektiven auf den Erwerb klangorientierter Musizier- bewegungen und die Bedeutung funktionaler Bewegungsanalysen	116
4.2 Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als motorisches Lernen.....	134
4.2.1 Kognitive Ansätze der motorischen Kontrolle.....	136
4.2.2 Systemische Ansätze	140
4.2.3 Ideomotorische Ansätze	142
4.3 Vom Prädiktor- zum Kontrollmodell: Problemlösendes Lernen durch erfahrungsbasierte Reflexion und Transfer	151
4.4 Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als Handlungsregulation.....	163
4.5 Lernen am Modell: Vorstellungsbildung am motorischen und akustischen Vorbild...	175

4.6 Didaktische Gesten als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen...	190
4.7 Zwischenfazit: Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung des Lehrens am Modell	202
5. Sprechen im Musizierunterricht.....	211
5.1 Zur Notwendigkeit der Begrenzung verbalsprachlichen Handelns.....	212
5.2 Musizierenlehren und -lernen kommt ohne Sprechen nicht aus	215
5.3 Fragen, Instruieren und Rückmelden als zentrale Sprechhandlungen des Musizierenlehrens	218
5.3.1 Fragen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens.....	219
5.3.2 Instruieren im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens.....	222
5.3.3 Rückmelden im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens.....	235
5.4 Sprechen über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens	238
5.4.1 Sprechen über Klang im Kontext von Musikkritik und Musizierunterricht	240
5.4.2 Zum Fachwortschatz der Fachsprache und fachlichen Umgangssprache.....	247
5.4.3 Vergleich – Analogie – Metapher: Assoziationen als verbalsprachliches Modell und Vermittler von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen	258
5.4.4 Modellierung durch mimetische Vokalisation	275
5.5 (Miss)verstehen, Zuhören und das Potenzial der Lerngruppensprache	277
5.6 Zwischenfazit: Die Rolle des Sprechens im Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen.....	285
6. Fazit: Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung von Sprechen und Modelllehren	293
7. Empirischer Teil: Sprechen und musizierende Modellierung im Musizierunterricht	307
7.1 Methodisches Vorgehen.....	308
7.2 Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen	319
7.2.1 VVM1: „Wo ist der Unterschied?“	319
7.2.2 VVM2: „Ich spiel‘ nochmal mit“	327
7.2.3 VVM3: „Beobachte doch mal, was mein Arm macht“	337
7.2.4 VVM4: „Du spürst es aber, ne!?“	347
7.2.5 VVM5: „Känguru und Schnecke“	353
7.2.6 VVM6: „Weil im Satz auch ein Punkt ist“	362
7.2.7 Zusammenfassung: An den Grenzen der musizierenden Modellierung	370

7.3 Verzicht auf musizierende Modellierungen	373
7.3.1 VMM1: „Butter und Flöhe“	373
7.3.2 VMM2: „Diidel dap dap“	379
7.3.3 VMM3: „Von der Flöte – abgehackt“	386
7.3.4 VMM4: „Sonne hüpf hüpf“	395
7.3.5 VMM5: „Bada dit dat“	401
7.3.6 VMM6: „Müdes Känguru“	405
7.3.7 VMM7: „Die Schnecke kriegt ‘n Schreck“	408
7.3.8 VMM8: „Noch kürzer hüpfen“	414
7.3.9 VMM9: „Und zupfen!“	420
7.3.10 Zusammenfassung: An den Grenzen des Sagbaren	426
7.4 Sprechen und musizierende Modellierung – Funktionen, Grenzen und Kompensationsstrategien	430
8. Fazit und Ausblick	437
Literaturverzeichnis.....	441

1. Einleitung

„Ich kannte Piaastro gut und bewunderte unter anderem sein *Staccato*. Eines Tages fragte ich ihn, wie er das eigentlich mache. Da nahm er die Geige und ratterte einfach ein paar Takte sehr beeindruckend herunter. ‚Ich mache einfach so‘, sagte er. ‚Und so.‘ Die Demonstration geriet makellos, das war genau das *Staccato*, das ich suchte, aber die Erklärung ließ mich genau so ratlos wie zuvor. Er hatte mir nichts erklärt, einfach weil er es selbst nicht zu erklären wußte [sic!]" (Menuhin, 1999, S. 291).

Yehudi Menuhin, der zu diesem Zeitpunkt zehn Jahre alt war, verfügte über eine konkrete Klangvorstellung zum *staccato*-Spiel Piaastros, wusste jedoch nicht, wie er diese auf seinem Instrument realisieren konnte. Und während Menuhin die zur Realisierung auf seinem Instrument notwendige Bewegungsvorstellung fehlte, fehlte Piaastro, der zu diesem Zeitpunkt Geiger im San Francisco Symphony Orchestra war und später Konzertmeister bei den New Yorker Philharmonikern wurde, in dieser Situation hingegen eine für Menuhin zufriedenstellende bzw. zielführende Strategie, die notwendigen Bewegungsvorstellungen zur klanglichen Realisierung seines *staccato*-Spiels zu vermitteln. Menuhin (1999) hätte sich offensichtlich eine verbale Erklärung gewünscht und kritisiert Piaastro rückblickend: „Er war nicht in der Lage, die Mechanik von Muskeln und Bewegung zu untersuchen, die ihn zu seinem (oder auch zu meinem) *staccato* befähigte. Und genau das wollte ich wissen“ (S. 291). Stattdessen wählte Piaastro die Methode des Lehrens am Modell und fügte seiner Demonstration auf verbaler Ebene aufmerksamkeitslenkende, deiktische Hinweise hinzu. Hätte Piaastro tatsächlich lieber ausschließlich oder zusätzlich verbalsprachliche Strategien verwenden sollen und wenn ja, in welcher Art und Weise? Hätte Menuhin eine detaillierte Erläuterung der Mechanik von Muskeln und Bewegung tatsächlich genutzt, um sich mit seinem Spiel der Klangvorstellung anzunähern? Und inwiefern kann das von Piaastro genutzte Lehren am auditiv und visuell beobachtbaren Klang- und Bewegungsmodell als sinnvolle Strategie bewertet werden?

Eine ähnliche Situation zeigt sich in einem bekannten Video vom Schleswig-Holstein Musikfestival 1989, in dem Leonard Bernstein (LB) mit zwei Perkussionisten (P) des Orchesters eine kurze Triangel-Passage aus Berlioz *Roméo et Juliette* erarbeiten möchte.¹

LB: Now let me hear ‘tàgadadam’ from two Triangles. (gibt den Einsatz) One

P: (spielen)

LB: No (unverständlich) ‘tàgadadam’ (energischer; begleitende Geste mit der Hand zur Betonung). The same rhythm that they’ve been playing. Everybody is playing so well ‘tàgadadam’ (begleitende Geste mit der Hand zur Betonung). Alright (gibt den Einsatz) One

P: (spielen)

LB: It’s better, it’s a little better. (lacht) Should really been fifteen Triangles going ‘tàgadadam’ (intensiver Gesichtsausdruck, begleitende Geste mit der Hand zur Betonung), but we can’t have, we are lucky to have two. (gibt den Einsatz)

P: (spielen)

LB: You make it somehow more rhythmic, so it’s not just a “clink” (abwertende Geste)? So it’s “digididàm” (starker Gesichtsausdruck, begleitende Bewegung mit dem Taktstock). I don’t know where, play higher on the triangle or “digididòm” (Imitation der Spielbewegung mit dem Taktstock). I’m not a Triangle-specialist. (gibt den Einsatz und schließt die Augen)

P: (spielen)

LB: No, it sounds like a doorbell. I mean (das Orchester lacht), it could be everything (krächzendes Geräusch mit der Stimme) (Pause) ‘tàgadadam’ (intensiver Gesichtsausdruck) (Pause) I don’t know how to tell you to do it, but do it. (gibt den Einsatz) One

P: (spielen)

LB: (unzufriedenes Geräusch) it’s worse.

¹ siehe dazu https://www.youtube.com/watch?v=ebf6_7nHciw [Zugriff am 22.02.2023].

Im Gegensatz zu Piaastro gibt sich Leonard Bernstein große Mühe, seine Klangvorstellung über die Triangel-Passage vielseitig zu vermitteln. Er steht dabei jedoch vor einer noch größeren Herausforderung als Piaastro. Während Piaastro zumindest davon ausgehen konnte, dass Menuhins Klangvorstellung seiner entspricht und daher „nur“ die dazu notwendigen Musizierbewegungen zu vermitteln waren, steht Bernstein vor der typischen Aufgabe einer Dirigentin bzw. eines Dirigenten, den Musikerinnen und Musikern seine spezifischen Klangvorstellungen erst noch vermitteln zu müssen, ohne jedoch selbst alle Instrumente der Musikerinnen und Musiker spielen und auf eine Demonstration am Instrument zurückgreifen zu können. Schwierig wird es insbesondere dann, wenn sich die Klangvorstellung der Dirigentin bzw. des Dirigenten zunächst von den individuellen, das Musizieren der Musikerinnen und Musiker leitenden Klangvorstellungen maßgeblich unterscheidet, wie es hier der Fall sein könnte. Bernstein unternimmt viele Versuche: er verwendet zum Teil etwas unterschiedlich gestaltete mimetische Vokalisationen (*tàgadadam*, *dìgididàm*, *dìgididòm*, *clinck*), begleitende Gesten und Bewegungen sowie verbale, assoziative Erläuterungen zur Intensität des Klangs („should really been fifteen Triangles going“). Aber er muss letztlich aufgeben, ihm fehlen die Worte: „I don't know how to tell you to do it, but do it“. Die Notwendigkeit der Vermittlung seiner Klangvorstellungen auf verbaler, paraverbaler und nonverbaler Art und Weise zur Aktivierung entsprechender Klang- und Bewegungsvorstellungen bei den Musikerinnen und Musikern scheint ihn für diesen Moment an Grenzen zu führen. Hier stellt sich also die Frage, inwiefern es überhaupt gelingen kann, eigene Klangvorstellungen mithilfe von verbalen, paraverbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln ohne Zuhilfenahme von musizierend ausgeführten Demonstrationen am Instrument zu vermitteln.

Als zunächst letztes Beispiel möchte ich eine Situation aus meiner eigenen Biografie als Klavierschüler hinzufügen, in der ich mit meinem Trillerspiel klanglich unzufrieden war und es zu verbessern versuchte. Meine Musizierbewegungen führten mich trotz vieler Übung nicht zu meinen Klangvorstellungen und ich war gewissermaßen ratlos darüber, wie ich das Ziel doch noch erreichen könnte. Mein Lehrer spielte mir zwar kurze Trillersequenzen vor, verknüpfte diese Demonstration aber vor allem immer wieder mit der Aussage, dass ich an einen Kolibri denken soll. Damit bezog er sich nicht auf den Gesang des kleinen Vogels, sondern auf die schnellen und gleichmäßigen Flügelbewegungen. Mein Lehrer ergänzte: „wenn du dem Kolibri erklärst, wie er seine Flügel zu bedienen hat, stürzt er ab“. Anfänglich war ich verwirrt, da ich mir vielleicht, ähnlich wie Menuhin, eine detaillierte Bewegungserklärung gewünscht hatte und noch nicht so recht wusste, wie ich dieses Beispiel auf meine Musizierbewegungen übertragen kann. Etwas später habe ich dann aber verstanden, dass er mir die Erklärung längst gegeben hatte und ich begann die Natürlichkeit der Kolibri-Flugbewegungen in meine Triller zu integrieren. Und nun im Rahmen dieser Arbeit wurde mir klar, dass mein Lehrer in diesem Moment offensichtlich die Grenzen des Sagbaren zu überwinden wusste. Die außermusikalische Assoziation hatte mir schließlich geholfen, meine Bewegungsvorstellungen auf die Weise anzupassen, dass sich meine Musizierbewegungen meinen Klangvorstellungen deutlich näherten.

Alle der angeführten Beispiele haben drei Aspekte gemeinsam:

1. Die beteiligten Personen verfügen jeweils mehr oder weniger über bewusste, jedoch hochgradig individuelle Klang- und evtl. auch über dazugehörige Musizierbewegungsvorstellungen, wobei eine Person in die Rolle der Vermittlerin bzw. des Ver-

mittlers tritt und eine andere Person die Rolle der bzw. des Lernenden annimmt und die Musizierbewegungsvorstellung sowie ggf. auch erst noch die (richtigen) Klangvorstellungen (weiter)entwickeln bzw. übernehmen möchte oder soll.

2. Bei allen Beispielen zeigt sich, dass sowohl das Vermitteln selbst als auch das Verstehen der Vermittlungsversuche eine große Herausforderung für die Beteiligten darstellen kann.
3. Die Personen in der Vermittlungsrolle greifen insbesondere auf die Methode des Lehrens am Modell sowie auf Erläuterungen durch verbale Hinweise zurück – wenn auch auf ganz unterschiedliche Art und Weise und in ganz unterschiedlicher Gewichtung der Anteile von Sprechen und Modelllehren.

Die ersten zwei Aspekte weisen darauf hin, dass das Musizieren auf der Grundlage einer vorausgehenden inneren Klangvorstellung erfolgt, die das Abrufen und Ausführen hochkomplexer Bewegungsabläufe bzw. feinmotorischer Steuerprogramme erfordert, die zuvor durch intensives Lernen und Üben erstellt werden müssen (Altenmüller & Jabusch, 2016, S. 49). Die Vermittlung solcher klangorientierten, feinmotorischen Steuerprogramme ist aber offensichtlich sehr herausfordernd. Die Aufgabe, Lernende bei dem Erwerb oder bei der Präzision klangorientierter feinmotorischer Steuerprogramme zu begleiten oder entsprechende Lernprozesse zunächst zu initiieren, erfordert, dass Lehrende eigene Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen so zu vermitteln wissen, dass Lernende ebenfalls angemessene Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit Blick auf das klangorientierte Ziel entwickeln. Die sicher größte Herausforderung dabei ist, dass die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen sowie die Wahrnehmung von beobachteten oder selbst hervorgebrachten Musizierbewegungen und Klängen hochgradig subjektiv geprägt sind, der Vermittlungsprozess jedoch erst dann als zufriedenstellend bewertet und abgeschlossen wird, wenn sich aus der Sicht beider Beteiligten bei der bzw. dem Lernenden zumindest ein annäherndes Erreichen des intendierten Klangereignisses eingestellt hat. Bis zu diesem Ziel gilt es hingegen Wege zu finden, die einen gegenseitigen verständlichen Austausch über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen ermöglichen.

Der dritte Punkt weist auf mögliche und wahrscheinlich auch am häufigsten verwendete Strategien hin, auf die Lehrende in der herausfordernden, aber für sie im Kontext des Musizierunterrichts alltäglichen Vermittlungssituation zurückgreifen können. Hierzu zählen zum einen Strategien im Kontext des Lehrens und Lernens am Modell „als eine der wesentlichen Methoden der Instrumentalpädagogik“ (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 179), wie der Einsatz musizierender Demonstrationen sowie der Einsatz von Gesten und paraverbalen Äußerungen durch Verwendung mimetischer Vokalisationen. Zum anderen wird in allen Beispielen auf verbale Vermittlungsformen in Form deiktischer, erläuternder und/oder bildhafter Darstellungen zurückgegriffen und Verbalsprachliches demnach als „methodisches Hilfsmittel im Instrumentalunterricht“ (Mönig, 2009, S. 18) verwendet. Dabei zeigt sich in allen Beispielen, dass das Musizierenlehren scheinbar „auf die Sprache als dem wahrscheinlich wichtigsten Kommunikationsmedium zwischen Menschen angewiesen [ist]“ (Brandstätter, 1990, S. 9) – wenn auch in unterschiedlichem Maße. Denn selbst im ersten Beispiel, in dem das Lehren am Modell im Vordergrund steht, hat das Verbalsprachliche seinen Platz.

Durch das gemeinsame Auftreten von verbalsprachlichen Vermittlungsstrategien und der Methode des Lehrens am Modell in allen Beispielen, stellt sich die grundsätzliche Frage,

inwiefern diese Strategien miteinander zusammenhängen. Mahler (1999) formulierte dazu folgende These, die das erste Nachdenken im Rahmen dieser Arbeit maßgeblich geprägt, gar provoziert hat: „Die Effizienz und das Bildungspotential des Nachahmungslernens wachsen durch die Einbeziehung sprachlicher Vermittlung“ (S. 69). Diese These erscheint nicht ganz unproblematisch, da zum einen Auswirkungen auf die Bildung der Lernenden durch die Einbeziehung sprachlicher Vermittlung angenommen werden, die zwar ansatzweise, jedoch nicht ausführlich erläutert werden und zum anderen eine Effizienzsteigerung des Nachahmungslernens durch Einbeziehung sprachlicher Vermittlung unterstellt wird, die, insbesondere für den musizierbezogenen Kontext, zunächst empirisch begründet werden müsste. Diese These scheint jedoch vielmehr auf reflektiertes Erfahrungswissen zu rekurrieren, denn empirische Studien im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens, die den Effekt in dieser Form belegen könnten, werden nicht angeführt. Solche Studien zur Effizienzsteigerung im Kontext des Musizierenlernens stehen aber ohnehin vor der Herausforderung, anhand welcher musizierbezogenen Aspekte die Effizienz überhaupt objektivierbar und messbar gemacht werden kann. Dies sowie Aspekte in Bezug auf individuelle Unterschiede von Lehrenden und Lernenden führen in Studien auch zu unterschiedlichen Ergebnissen, die eine pauschale Antwort dazu, welche Lehrstrategie sich am besten eignet, aktuell kaum zulassen. So bestätigt beispielsweise Rosenthal (1984) im Rahmen einer Studie mit Hochschulstudierenden, dass verbale Erläuterungen in Verbindung mit einem Modell effektiver sind, kommt jedoch auch zu dem Schluss, dass auditive Demonstrationen ohne verbale Hinweise die besten Lernergebnisse erzielen. Und Simones et al. (2017) kommen in einer Studie mit Lernenden auf Anfängerniveau und mittlerer Leistungsstufe hingegen zu dem Ergebnis, dass Beobachtung und Nachahmung zu besseren Lernergebnissen führen als auditive Demonstration mit verbaler Erläuterung.

Während Mahler (1999) also grundsätzlich eine Effizienzsteigerung des Nachahmungslernens durch den Einbezug sprachlicher Vermittlung annimmt, schließt Oerter (1998) etwa zur gleichen Zeit verbale Instruktionen in Bezug auf die Vermittlung von Musizierbewegungen im Unterricht mit jungen Lernenden sogar vollständig aus und bezeichnet das Lehren am Modell sowie eine Form operanten Konditionierens als einzig möglichen Weg: „Zunächst kann man Kindern überhaupt nicht per verbaler Instruktion Spieltechniken vermitteln; sie können sie nur durch Imitation und Auswahl bzw. Verstärkung der richtigen Reaktionen aufbauen“ (S. 99). Bei der Bewertung dieser Aussage ist zu berücksichtigen, dass nicht eindeutig ist, was Oerter unter verbalen Instruktionen versteht und auf welche Altersgruppe er sich bezieht. Prinzipiell würde diese Aussage aber – entgegen der gängigen musizierpädagogischen Praxis – die Verwendung von erläuternden Texten, Hinweisen oder Ähnlichem in Materialien für den Musizierunterricht sowie verbalsprachliche Vermittlungsstrategien in der Unterrichtskommunikation untersagen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob der Ausschluss verbaler Vermittlungsstrategien sowie ein Lernen am Modell ohne Begleitung durch verbale Instruktionen tatsächlich sinnvoll sind, wobei die Art und Weise der Instruktionen und sonstigen verbalen Vermittlungsstrategien genauer zu bestimmen wäre.

Generell zeigt sich im musizierpädagogischen Diskurs jedoch die Annahme, dass sowohl das Lehren am Modell als auch Verbalsprachliches erforderlich sind und sich gegenseitig ergänzen – zumindest einseitig in dem Sinne, dass Verbalsprachliches das Lehren am Modell ergänzt: „Auch beim Nachahmungslernen tritt Sprache begleitend und erläuternd auf“ stellt Loritz (2005, S. 22) fest, auch wenn er nicht weiter auf spezifische Altersgruppen oder den Effekt der verbalen Begleitung eingeht. Etwas deutlicher in Bezug auf die Ergänzung des

Modells durch Verbalsprachliches sowie in Bezug auf die Gestaltung der verbalen Ebene schreibt Ernst (1999): „Selbst die Unterrichtsmethode des Lehrens und Lernens am Modell (Vormachen – Nachmachen) kommt ohne erläuterndes und hinweisendes Sprechen nicht aus“ (S. 152). Und dass das Verbalsprachliche neben anderen Strategien wie dem Lehren am Modell zudem auch einen eigenen Wert bei der Vermittlung haben kann, zeigt sich in einem Hinweis zur Vermittlung von Musizierbewegungen im Lehrplan Klavier vom Verband deutscher Musikschulen (2010):

„Das komplexe Zusammenwirken aller Gelenke und Muskeln in der Spielbewegung wird erleichtert durch bildliche Vergleiche (z. B. Tierbewegungen), Nachahmung sowie durch taktile Wahrnehmung der Spielbewegung der Lehrkraft“ (Verband deutscher Musikschulen [VdM], 2010, S. 29).

Alle der hier angeführten Aussagen zur Verwendung von verbalsprachlichen Vermittlungsstrategien und zum Lehren am Modell im Unterricht bleiben jedoch grundsätzliche Begründungen zu ihren Annahmen schuldig. Warum wird beispielsweise angenommen, dass junge Lernende Musizierbewegungen nicht über verbale Instruktionen erwerben können? In welcher Art und Weise sind verbalsprachliche Vermittlungsstrategien, aber auch das Modellehren mit Blick auf die Vermittlung neuer Musizierbewegungen sinnvoll zu gestalten, um den Lernprozess zu bereichern? Inwiefern und unter welchen Bedingungen kann sich die Verbindung verbalsprachlicher Vermittlungsstrategien mit dem Modellehren positiv auf die Vermittlung von Musizierbewegungen auswirken? Antworten dazu lassen sich im musizierpädagogischen² Diskurs lediglich ansatzweise und weitgehend auf der Grundlage von reflektiertem Erfahrungswissen finden, sodass sich hier ein deutliches Desiderat zu den zwei zentralen und teils miteinander kombinierten Vermittlungsstrategien im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens zeigt.

² Musizierpädagogik wird hier verstanden als ein Forschungs-, Reflexions- und Handlungsbereich, dessen Gegenstand die Auseinandersetzung mit Themen musizierbezogenen Lehrens und Lernens bildet. Unter Berücksichtigung eines nicht musikhistorisch aufgeladenen (Mahlert, 2020, S. 9), weiten Musizierbegriffs (Bradler, 2020, S. 114f.) umfasst dieser Bereich Arbeiten, die das Musizierenlehren und -lernen mit Stimme, Körper, Instrument sowie mit sonstigen Materialien unabhängig der institutionellen Einbettung der Musiziersituation, des Alters der Akteurinnen und Akteure, der Sozialform sowie der Qualität und der Art des musikalischen Materials ins Zentrum ihrer Betrachtung stellen. Anders als bei Doerne (2019, S. 10), der Musizierpädagogik als Instrumental- und Gesangspädagogik versteht und von der schulbezogenen Musikpädagogik abgrenzt, soll auf diese Weise die Offenheit dafür entstehen, musizierbezogenes Lehren und Lernen unabhängig ihres formalen, informellen und non-formalen Kontextes zu betrachten und dabei Unterschiede, aber eben auch Gemeinsamkeiten zu erkennen sowie Erkenntnisse gegenseitig nutzbar zu machen. Hingegen ähnlich zu Doerne (2019, S. 10) sowie in Bezug auf Röbbkes (2008c, S. 15ff.) Begriffsreflexion und Analyse der Lehrschriften von Mattheson, Geminiani, Quantz, C. Ph. E. Bach und Mozart soll die Verwendung des Begriffs Musizierpädagogik aber auch zu einem Denken führen, das im Sinne eines umfassenden Musizierens den Fokus auf das musizierende Handeln eines Subjekts selbst hin zu einem Klangereignis als Ziel legt, statt eines Denkens, das bereits sprachlich zu sehr die Perspektive spieltechnisch-motorischer Bedienung von Instrumenten nach spieltechnischen Hinweisen als Mittel zum Zweck einnimmt. Auf diese Weise gerät zudem nicht das Instrument als Medium in den Fokus der Betrachtung von Unterricht, sondern wird „der Gegenstand des Unterrichts als Praxis gefasst“ (Dartsch, 2019, S. 57). Damit wird also nicht die von Jachmann (2020, S. 26) vorgeschlagene Differenzierung hinsichtlich eines Schaffens von Musik im Unterricht übernommen, in der er das Musizieren als Aufführen unterscheidet von einem Erarbeiten als Auseinandersetzung mit Musik und Vorbereitung des Aufführens sowie einem Kontextualisieren als Beschäftigung mit musikhistorischen und musiktheoretischen Sachverhalten. Vielmehr wird im allgemeinen der Forderung Gruhns einer „Instrumentalpädagogik [...] [als] Musik- und Musizierpädagogik im umfassenden Sinn“ (Gruhn, 2010) gefolgt, aus dessen Perspektive musizierbezogenes Lernen „immer einen Ernstfall bedeutet, bei dem Qualitäten der musikalischen Expression und Kommunikation von Anbeginn an im Mittelpunkt stehen“ (S. 121). Für eine weitergehende, ausführlichere Betrachtung des Begriffs „Musizierpädagogik“ ist auf den Artikel von Krause-Benz (2021) zu verweisen.

Diese Arbeit geht daher der Frage nach, welche Funktion und welches Potenzial Sprechen und Modelllehren bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum Ziel des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht haben und inwiefern sich Sprechen und Modelllehren ergänzen können. Dabei wird angenommen, dass „jeder Spielbewegung [...] ein vom Klang geleiteter Bewegungsimpuls (eine Bewegungsabsicht oder Bewegungsintention) voraus[geht]“ (Geiger, 1998, S. 193). Dies gilt auch für ein Musizieren mit Noten: „Wir lesen schwarze Punkte auf weißem Papier und formen Klangvorstellungen. Wir übersetzen diese Klangbilder in Bewegungsmuster für unser jeweiliges Instrument, während wir das Ergebnis kontrollieren“ (Winold, 1998, S. 61). Musizierbewegungen lassen sich demnach also als „Spielbewegungen zur Erzeugung von Klängen“ (Geiger, 1998, S. 179) verstehen, sodass hier der Begriff der klangorientierten Musizierbewegungen verwendet wird. Und da die Vermittlung klangorientierter Musizierbewegungen demnach zunächst die Vermittlung von Klangvorstellungen erfordert, die daraufhin mit entsprechenden zur Realisation der Klangvorstellungen notwendigen Musizierbewegungsvorstellungen verknüpft werden müssen, liegt der Fokus dieser Arbeit auf der Vermittlung solcher Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen. Durch die Fokussierung auf Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen erfolgen die Überlegungen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen also nicht aus der „Ideologie eines mechanistischen Funktionierens von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen und – noch bedenklicher – [aus der] [...] Fiktion einer allgemein gültigen, ‚überpersönlich‘ funktionierenden, ja entpersönlichten Musizierperfektion“ (Mahlert, 2007b, S. 29). Ganz im Gegenteil ergibt sich durch den Fokus auf Klang- und Bewegungsvorstellungen eine Betrachtung der Lehr-Lern-Prozesse, die die Individualität der beteiligten Personen ins Zentrum rückt, da sowohl die Klang- und Bewegungsvorstellungen als auch die Wahrnehmung der auf dieser Basis ausgeführten Musizierbewegungen sowie der durch sie erzeugten Klangereignisse im Inneren der jeweils beteiligten Personen stattfindet und nur zu einem gewissen Maße, das noch genauer zu bestimmen ist, mit entsprechenden Hilfsmitteln wie dem Sprechen und Modellieren mitteilbar ist. Musizierbewegungen sind demnach das Ergebnis der Realisation einer Kombination der beiden Vorstellungen und daraus ergibt sich, dass das Sprechen und Modelllehren von Lehrenden bei der Vermittlung von klangorientierten Musizierbewegungen im ersten Schritt auf die Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zielt. Wie wichtig die internalisierten Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen dann auch für das weitere Lernen und Üben außerhalb des Unterrichts zu sein scheinen, deutet Loserts Einschätzung über deren Bedeutung bereits im Anfangsunterricht an:

„Insbesondere im Anfängerunterricht mit Kindern besteht die Gefahr [...]. Die Schüler gehen nach Hause und wissen zwar, was sie wie üben sollen, nicht jedoch, woran sie erkennen könnten, dass sie ein neues Stück beherrschen bzw. noch nicht beherrschen. Sie hören nicht, ob sie ein Stück richtig oder falsch spielen. Auch ihr Bewegungsgefühl ist hinsichtlich der spezifischen Spielbewegungen noch unzureichend entwickelt, weshalb sie auch die Bewegungsqualität nicht korrekt einschätzen“ (Losert, 2015, S. 91).

Ausgehend von der Fragestellung dieser Arbeit ergibt sich zunächst die Notwendigkeit zur Definition und Beschreibung des Prozesses, in dem der (Erst-)Erwerb, nicht aber die Optimierung schon grundlegend angelegter klangorientierter Musizierbewegungen erfolgt (Kap. 2). Nur auf dieser Basis kann geklärt werden, wie Lehrende ihre Schülerinnen und Schüler dabei sinnvoll unterstützen und begleiten können. Zudem ist mit Blick auf die Begrifflichkeiten der Fragestellungen zu klären, welche Rolle Klang- und Bewegungsvorstellungen einzeln und in

Kombination für das Musizierenlernen spielen (Kap. 3). Im Anschluss soll auf dieser Basis ein Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht unter Berücksichtigung der Bedeutung von Klang- und Bewegungsvorstellungen entwickelt werden (Kap. 4), in dem zunächst die Vermittlungsstrategie des Modelllehrens im Kontext des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen differenziert beschrieben und im Rahmen des erarbeiteten Modells verortet werden kann (Kap. 4.5–4.7), bevor dasselbe mit der Vermittlungsstrategie des Sprechens erfolgt (Kap. 5). Dies bildet schließlich die Basis, um ausgehend von forschungsmethodischen Überlegungen (Kap. 6) im anschließenden empirischen Teil (Kap. 7) Funktionen und Potenziale sowie auch Grenzen des Sprechens und Modelllehrens bei der Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen im Kontext des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht zu untersuchen.

2. Musizieren lernen, üben und trainieren – Blicklichter auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen

„Im Mittelpunkt des Musizierenlernens steht das Üben. Aber Üben und Üben ist nicht immer dasselbe“ (Klöppel, 2009, S. 134).

Wenn man die Funktionen und gegenseitigen Ergänzungsmöglichkeiten der Vermittlungsstrategien Sprechen und Modelllehren in einem Prozessmodell des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht verorten und beschreiben möchte, stellt sich die Frage, auf welche modellhafte Darstellung des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen zurückgegriffen werden kann. Für das Musizieren liegt es nahe, auf allgemeine sowie musizierpädagogische Modelle des Lernens und/oder Übens zurückzugreifen. Dabei handelt es sich jedoch um Begriffe, die in der musizierpädagogischen Literatur nicht trennscharf und zum Teil auch synonym benutzt werden. Diese Unschärfe deutet auch Altenmüller (2022) in einer Definition zum Üben an, die er mit dem konjunktivisch gebildeten Satz „eine Definition des musikalischen Übens könnte folgender Maßen lauten“ (S. 244) einleitet. Es wundert entsprechend nicht, dass Kruse-Weber und Marin (2016) in ihren Überlegungen zur Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin auf den „Bedarf zur Systematisierung und historischen Aufarbeitung des Fachwissens und ebenso zur Klärung und genauen Abgrenzung fachlicher Teilbereiche und zentraler Begriffsfassungen“ (S. 157) hinweisen. So erachten sie eine fehlende Trennschärfe zentraler Begriffe, wie die der Theorie und Praxis, die allerdings auch in anderen pädagogischen Fachbereichen diskutiert werden (s. z. B. die Beiträge verschiedener Fachdidaktiken in Caruso et al, 2021), als eine mögliche Ursache für „den ‚Theorie-Praxis‘-Konflikt im Hochschulalltag“ (S. 178).

Bei aller Unschärfe wurde aber insbesondere dem Begriff des Übens im Rahmen musizierpädagogischen und musizierdidaktischen Nachdenkens besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Bei der Sichtung der musizierpädagogischen sowie der jeweils fachspezifischen instrumental- bzw. vokaldidaktischen Literatur zum Thema „Üben“ wird jedoch schnell deutlich, dass die Frage nach dem Gegenstand, den Strategien und dem Ziel von Üben vielseitig bearbeitet worden ist. Je nachdem, welche wissenschaftliche Bezugsdisziplin zur Betrachtung von musizierbezogenem Üben herangezogen wird, ergibt sich dabei ein etwas anderer Blick auf das Üben, der sich zwischen den Polen einer rein auf motorische Fertigkeiten bezogenen Betrachtung und einer Betrachtung des musikalischen Übens als ganzheitliche musikalisch-künstlerische Tätigkeit bewegt (Mahlert, 2007b):

„Die Inhalte der Publikationen zum Themenbereich ‚Üben‘ reichen von rein mechanistischen Bewegungsanweisungen einerseits, in denen vor lauter Technik und ‚Know-how‘ der künstlerische Mensch kaum noch vorkommt, bis hin zu ideologisch-ganzheitlich ausgerichteten Denkweisen andererseits, denen eine genaue Bewegungsbeschreibung schon suspekt ist“ (Mantel, 2001, S. 11).

Interessant ist, dass sich diese zwei Pole nicht nur in den wissenschaftlichen Publikationen zum Üben, sondern ebenfalls in den subjektiven Theorien von Musikerinnen und Musikern wiederfinden, die im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie von Bunte und Scharlau (2012) erhoben wurden:

„Bei der einen [Extremposition] versteht der Musiker Üben ausschließlich als mechanische Wiederholung von Bewegungsabläufen und Techniken und beschreibt die Ziele des Übens als Memorieren, Automatisieren und Verbessern von Motorik und Technik, darunter besonders das Ziel der motorischen Geschwindigkeit. [...] Das

andere Extrem kennzeichnet sich dadurch, dass mechanische Bewegungsprozesse kaum Erwähnung finden [...]. Üben wird hier im Kern als ein kognitiver und kreativer Prozess beschrieben“ (S. 12).

Unabhängig von diesen unterschiedlichen Perspektiven auf das Üben besteht aber allgemein Einigkeit darüber, dass Üben unabdingbar für das Musizieren ist, denn „wer Musik macht, muss üben“ (Mahlert, 2007a, S. 7). Und so sieht auch Kaczmarek (2012), die sich in ihrer Dissertation mit dem Thema Üben bei Jungstudierenden beschäftigt, Üben als eine zentrale, sowie zeitintensive Tätigkeit von Musikerinnen und Musikern: „Stundenlanges Üben am Instrument über Jahre hinweg bestimmt das Leben jener, die sich mit Musik beschäftigen – egal, ob professionell oder amateurmäßig“ (S. 11). Das ist nachvollziehbar, denn das Musizieren gehört zu den anspruchsvollsten menschlichen Tätigkeiten. Musizieren erfordert das Abrufen und Ausführen hochkomplexer, klangerorientierter motorischer Bewegungsabläufe und dazu müssen aus neurowissenschaftlicher Perspektive zunächst durch intensives Üben feinmotorische Steuerprogramme erstellt werden, die in Abgleich mit den gespeicherten Handlungskopien verfeinert werden und die Aktivierung der beteiligten Muskelgruppen in der richtigen Reihenfolge und Kraftdosierung bei einer räumlich-zeitlichen Präzision von Millimetern und Millisekunden ermöglichen (Altenmüller & Jabusch, 2016, S. 49ff.). Aus gleicher Perspektive weisen auch Platz und Lehmann (2018) auf einige ähnliche und zusätzliche Voraussetzungen für das Musizieren hin:

„Die Voraussetzungen, die zu solchen Leistungen befähigen, [...] umfassen (neuro-)physiologische Gegebenheiten der Biomechanik [...], durch jahrelanges Lernen und Training erworbene neuroplastische Veränderungen [...], kognitive Adaptionen wie Gedächtnisoptimierung [...], kognitive Strategien, metakognitives Wissen, Kontrolle und selbstregulatorische Strategien [...] sowie geeignete Selbstwirksamkeits- und Selbstkonzepte [...]. Diese Grundbedingungen zu erwerben und zu erhalten, erfordert ein intensives Training sowie ein hohes Maß an Motivation [...], und Durchhaltevermögen“ (Platz & Lehmann, 2018, S. 64).

Auffällig ist hier jedoch, dass die Autoren nicht auf den Übebegriff zurückgreifen, sondern ihnen zufolge die Voraussetzungen zum Musizieren durch Lernen und Training erworben werden. Es stellt sich also die Frage, inwiefern die Prozesse des Übens, Lernens und Trainierens Ähnlichkeiten oder Unterschiede aufweisen.

Dass mit den Begriffen Lernen, Üben und Trainieren in der wissenschaftlichen Literatur zum Teil sehr unspezifisch umgegangen wird, lässt sich an vielen weiteren Beispielen zeigen. Ein Beispiel findet sich mit Blick auf mentale Prozesse bei Klöppel (2010), die ihr Vorwort zum Buch „Mentales Training für Musiker“ mit den Worten „Mentales Training bedeutet Üben im Geist“ (S. 7) beginnt und anschließend – ebenso wie Pohl (2007) – synonym vom mentalen Training spricht, während Losert (2016, S. 107) mentales Training und mentales Üben jedoch als zwei von vier unterscheidbaren mentalen Übetechiken voneinander abgrenzt. Eine synonyme Verwendung zeigt sich in Widmaiers (2016) Buchtitel „Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier“ oder wenn Mantel (2001) unter Verwendung des Übe- und Lernbegriffs schreibt, dass „das Wissen sowohl über Übeziele und Zwischenschritte, über Bedingungen und Motivation als auch über die Physiologie des Übens [...] durch Forschungen zu Gehirnprozessen beim Lernen und Üben erheblich erweitert“ (S. 11) wurde. Die Annahme von inhaltlichen Überschneidungen zwischen den Begriffen bzw. eines fließenden Übergangs vom Lernen zum Üben bzw. Trainieren deutet Mahlert (2007b) an, der Üben unter anderem als umfassendes Lernen definiert und davon ausgeht, dass alles Üben als „eine Form des Lernens“ (S. 9) „zum Erwerb neuer Lernsubstanz“ führt und „dies schon deshalb, weil es im menschlichen Handeln keine identischen Wiederholungen gibt“ (S. 24). Üben geht demnach also immer mit Lernen einher, auch wenn dies implizit oder inzidentell erfolgt.

Die unklare und synonyme Verwendung der Begriffe ist keinesfalls nur ein deutschsprachiges Phänomen, sondern lässt sich auch in der englischsprachigen Literatur finden. So schreiben Barry und Hallam (2002):

„Musicians practice to gain technical proficiency, learn new repertoire, develop musical interpretation, memorize music, and prepare for performances. [...] Practice is defined as ‚repeated performance or systematic exercise for the purpose of learning or acquiring proficiency‘” (Barry & Hallam, 2002, S. 151).

Auch hier werden also Üben und Übung als Lernen beschrieben und es wird anschließend mit Blick auf den Trainingsbegriff als dritten Begriff darauf hingewiesen, dass in bestimmten Kontexten ‚training‘ und ‚practice‘ häufig synonym verwendet werden: „In many contexts, such as sports and psychology, ‚training‘ and ‚practice‘ are often used synonymously” (Barry & Hallam, 2002, S. 151). Letztlich entscheiden sich die Autorinnen für den in der Musik ihrer Meinung nach traditionelleren Übebegriff, führen aber bei dieser Entscheidung gleich einen weiteren Begriff, nämlich den des Probens hinzu: „Practice is the term traditionally used by musicians to describe systematic rehearsal” (S. 151).

Ich erlaube mir an dieser Stelle noch einen kurzen Blick auf meine Beobachtungen, die ich bei der alltagssprachlichen Verwendung der Begriffe Lernen, Üben und Trainieren mache. Alltagssprachlich scheint mir, dass einzelne Begriffe präferiert in bestimmten Kontexten verwendet werden. Während ich die Verwendung des Lernbegriffs alltagssprachlich insbesondere im Zusammenhang von formalen Kontexten (z. B. Schule, Hochschule) und in Bezug auf die Aneignung deklarativen Wissens (z. B. Musiktheorie, theoretische Prüfung in der Fahrschule) beobachtet habe, wird Üben möglicherweise eher in non-formalen Kontexten (z. B. Musikschule) und in Bezug auf die Aneignung prozeduralen sowie sensomotorischen Wissens (z. B. Instrumentalspiel, Einparken) verwendet. Diese Beobachtung entspricht der Ansicht von Spitzer (2004, S. 315), der den Lernbegriff für das Lernen von Fakten und den Begriff des Übens für das Üben von Fähigkeiten im Sinne prozeduralen Lernens vorschlägt. Eine ebenso spezifische Verwendung beobachte ich auch für den Trainingsbegriff, der alltagssprachlich zwar auch eher mit Blick auf die Aneignung prozeduralen und sensomotorischen Wissens in non-formalen Kontexten genutzt wird, jedoch vor allem in sportbezogenen bzw. auf Bewegung bezogenen Kontexten.

Neben den verschiedenen Verwendungszusammenhängen erscheint mir noch ein weiterer Aspekt der alltagssprachlichen Verwendung pädagogisch relevant: In der Zusammenarbeit mit Klavierschülerinnen und Klavierschülern im schulpflichtigen Alter beobachte ich häufig, dass die verschiedenen Begriffe unterschiedlich positiv bzw. negativ konnotiert werden. Einige sprechen eher vom Üben oder Lernen, wenn sie die Anstrengung und den Zeitaufwand für die Aneignung, den Erhalt oder die Optimierung prozeduraler und sensomotorischer Fähigkeiten betrachten. Dabei entsteht der Eindruck einer in gewisser Hinsicht negativ konnotierten, weil als mühsam erlebten Tätigkeit, die in Ähnlichkeit zu Lernsituationen in formalen Kontexten beschrieben wird und als eine von außen vorgegebene, nicht zwingend selbst auferlegte Aufgabe wahrgenommen wird, deren Erledigung nicht oder nicht besonders intrinsisch motiviert erfolgt:

„Für viele Kinder war und ist verordnetes Üben auf einem Musikinstrument eine gezwungenermaßen aufgeführte, ungeliebte, mit Unlust verbundene, keine Freude an der Musik entfaltende, vielmehr vom ‚eigentlichen Musizieren‘ abgetrennte Tätigkeit“ (Mahlert, 2007b, S. 9).

Interessant ist im Gegensatz dazu, dass der Trainingsbegriff weniger negativ konnotiert zu sein scheint. Genauer gesagt konnte ich im Rahmen meiner Unterrichtstätigkeiten bei Schülerinnen

und Schülern keine negative Konnotation mit dem Trainingsbegriff feststellen, insbesondere dann nicht, wenn beispielsweise durch entsprechende Hobbys ein grundlegendes Interesse an sportbezogener Betätigung bestand. Allgemein scheint etwas zu trainieren eher als ein wünschenswerter auf Verbesserung gerichteter und damit positiv erlebter Prozess verstanden zu werden, in dem die Sorge vor Fehler weniger stark ist als im Kontext musizierbezogenen Übens und Lernens. Intensives Training zahlt sich aus. Man kann nur besser werden. Und diejenigen, die nicht nur ein bisschen, sondern besonders hart trainieren, werden nach meinen Beobachtungen von anderen dafür bewundert und möglichst nachgeahmt.

Von dieser positiveren Konnotation des Trainingsbegriffs geht auch Menke (2023) aus und schlägt daher vor, den aus seiner Sicht angestaubten und nicht kindgemäßen sowie nicht emotional motivierenden Übebegriff durch den Trainingsbegriff zu ersetzen:

„Dieser Begriffswechsel soll nicht nur die Begeisterung vieler junger Menschen für den Sport nutzen, sondern auch die meist damit einhergehende Einsicht, zur Erreichung konkreter Ziele mit einem bestimmten Equipment, Trainingsplan, Trainingsort und Zeit-Investment arbeiten zu müssen“ (Menke, 2003, S. 20).

Natürlich kann man den Begriff wechseln, aber im Grunde gelten diese Annahmen zum Training doch alle auch für das Üben. Ist es nicht vielmehr bedauerlich, wenn es im Musizierunterricht nicht gelingt, dass Lernende mit dem Üben Positives konnotieren? Ein solches, negativ gezeichnetes Bild vom Üben müsste dringend durch geeignete didaktische Maßnahmen verändert werden.

„Es gibt nicht nur die Tristesse, sondern auch den Glanz und den Reichtum des musikalischen Übens. Viele Menschen erfahren diese Tätigkeit als positiv: lustvoll, bildend, klärend, läuternd, persönlichkeitsfördernd, ungeahnte, weil über den musikalischen Gegenstand hinausgehende Potentiale entfaltend. Ohne das Wort ‚üben‘ würden solche Erfahrungen in ein begriffliches Vakuum geraten“ (Mahlert, 2007b, S. 9).

Diese alltagssprachliche Betrachtung abschließend möchte ich noch auf die Unterscheidung zwischen Unterricht und Training eingehen. Wir sprechen von einem Klarinetten-, Trompeten- oder Klavierunterricht, der ggf. in einer Musikschule von einer Lehrerin oder einem Lehrer erteilt wird. Der Zusammenhang zum formalen Kontext der Schule ist damit also sehr deutlich, hat jedoch nicht immer positive Auswirkungen. Zum Teil übertragen Schülerinnen und Schüler die mit dem schulischen Unterricht institutionell verankerten Regeln sowie die dort vorhandenen üblichen Formen der Leistungsbewertung auf den Musizierunterricht in non-formalen Kontexten (Heberle, 2019) – und das nicht nur im Rahmen von Schulkooperationen. Hier kann es also ebenfalls zu negativen Verknüpfungen in Bezug auf den Musizierunterricht kommen, wenn Fehler im schulischen Unterricht als unerwünscht erlebt wurden und ohnehin im Rahmen von Leistungsbewertungen negative Konsequenzen haben. Im Zusammenhang des Probenbegriffs bei Ensembleproben außerhalb des Unterrichts, könnte sich dies schon wieder anders darstellen. Insgesamt zeigt sich jedenfalls, dass mit den Begriffen verschiedene Sichtweisen auf Lern-, Übe- oder Trainingssituationen einhergehen, in denen sich das Rollenverständnis der Akteurinnen und Akteure deutlich unterscheiden kann und damit ein konkreter Einfluss auf die Gestaltung der pädagogischen Situation anzunehmen ist.

Während die Begriffe in den Beispielen also entweder mit einer Annahme inhaltlicher Überschneidung oder aus einem gar synonymen Begriffsverständnis für die Beschreibung jeglicher Beschäftigung mit dem Musizieren auf einem Instrument oder mit der Stimme verwendet werden, möchte ich in den folgenden Ausführungen der Frage nachgehen, inwiefern der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht als Lernen, Üben und/oder Trainieren verstanden werden kann. Die Klärung dessen ist die Voraussetzung, um

mithilfe einer Auswahl entsprechender Theorien und empirischer Ergebnisse aus den relevanten Bezugswissenschaften eine sinnvolle Theorie der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen entwickeln zu können. Inwiefern Lernen, Üben und Trainieren miteinander in Verbindung stehen, vergleichbar oder zu unterscheiden sind, soll daher im Folgenden mithilfe einiger Blicklichter auf die Begriffe diskutiert werden, ohne dabei an dieser Stelle jedoch dem Anspruch einer – insbesondere historisch – vollständigen Darstellung der Überlegungen zu den Begriffen aus allen Bezugswissenschaften sowie einer umfassenden Darstellung empirischer Studien und Ergebnisse gerecht werden zu können. Als Ziel wird im Fazit dieses Kapitels eine begriffliche Grundlage zur Beschreibung des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegung geschaffen, die es dann im Folgenden erlaubt, den Erwerbsprozess mithilfe von relevanten Theorien und empirischen Ergebnissen in den Blick zu nehmen.

2.1 Ort und Sozialform des Übens

Da in dieser Arbeit ein Vermittlungsprozess zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schülerin bzw. Schüler im Musizierunterricht betrachtet wird, möchte ich zunächst den Begriff des Übens mit einem kurzen Blicklicht darauf befragen, an welchen Orten und in welcher Sozialform geübt wird. Dabei zeigt sich nämlich, dass dem Übebegriff in dieser Hinsicht eine besondere Rolle zukommt, da das Üben als einziger der drei Begriffe als eine Praxis beschrieben wird, die häufig zuhause und weitestgehend allein erfolgt. Beispielhaft möchte ich hier in Kürze die Überlegungen zweier Autoren anführen, die Üben zwischen den Polen häuslicher Praxis und Unterrichtspraxis sowie zwischen sozialer Eingebundenheit und einer ohne die Anwesenheit anderer Personen erfolgende Tätigkeit diskutieren.

Auf der Grundlage der Betrachtung von fünf Übebiografien von Musikerinnen und Musikern leitet Mahlert (2007b) ab, dass Musizierenüben zwar in verschiedenen Lebenswelten, Kulturen und musikalischen Praxen in unterschiedlicher Gestaltung und mit unterschiedlichen Strategien stattfindet,³ jedoch der Eindruck entsteht, dass Üben hauptsächlich außerhalb des Unterrichts und damit ohne eine real anwesende Beteiligung von Lehrenden erfolgt. Dabei findet das meist häuslich lokalisierte Üben nicht nur ohne Lehrperson statt, sondern auch insgesamt eher allein (S. 10–23). Ähnlich geht Doerne (2019) davon aus, dass das Üben „ausschließlich zu Hause und meist allein statt[findet]“ (S. 46). Dabei schreiben beide Autoren dem außerhalb des Unterrichts verorteten Üben eine bemerkenswerte Rolle mit Blick auf den Fortschritt am Instrument bzw. mit der Stimme im Vergleich zum Unterricht zu. Ebenso wie sich Mahlert (2007b) aus der Analyse der Übebiografien „der Eindruck auf[drängt], dass das eigentliche Musiklernen neben dem Unterricht bzw. nur in losem Zusammenhang mit ihm geschieht“ (S. 21), betrachtet auch Doerne (2019) die häusliche Übezeit, die er interessanterweise ähnlich zu Mahlert als Lernphase bezeichnet, als „die für den Fortschritt von Lernprozessen entscheidende, unter motivationalen und autodidaktischen Gesichtspunkten gleichzeitig aber am schwierigsten zu bewältigende Zeit“ (S. 46). Dass Lehrende ihre Schülerinnen und Schüler sich in dieser Phase weitgehend selbst überlassen, sieht er daher kritisch. Und so fordert

³ Hierzu nennt Mahlert, dass Musizieren zum Beispiel durch Analyse und Synthese der einzelnen Spielvorgänge, durch Erfinden, Improvisieren und Experimentieren, durch Nachspielen (z. B. von CDs), durch Auftreten, nebenbei als Begleitung alltäglicher Praxen (z. B. Backen), in Ritualen oder im Rahmen eines mentalen Übens geübt werden kann.

er, dass „der notwendigerweise hochindividuelle, häufig aber zur Vereinsamung führende Bildungsprozess des Übens am Instrument“ (S. 46) in die Musikschule zu holen und in soziale Kontexte zu stellen ist. Zudem sei er auf selbstgewählte, künstlerische Ernstfälle auszurichten und weitere Lernende der Musikschule als Übe-Unterstützer sowie Lehrende als Übe-Coaches einzusetzen.

Auch Mahlert (2007b, S. 41–44) hält ein auf reale oder mentale Weise sozial eingebundenes Üben für sinnvoll, klassifiziert Üben aber grundsätzlich als eine soziale Aktivität, und zwar auch dann, wenn es außerhalb des Unterrichts praktiziert wird. So sieht er Üben sozial eingebunden, indem es zum Beispiel durch reale oder vorgestellte Mithörerinnen und Mithörer geprägt sein kann. Zudem kann sich Üben als sozial geprägte musikalische Aufgabe darstellen: mit Blick auf einen konkreten sozialen Anlass (z. B. Vorspiel) oder als vorbereitende Tätigkeit mit dem Ziel des Zusammenspiels im Ensemble. Und schließlich kann Üben eben doch auch, wie Doerne es sich häufiger wünschen würde, als soziale Übepaxis mit anderen z. B. im Unterricht erfolgen.

Üben kann also in unterschiedlichem Maße sozial geprägt sein: in einem durch Lehrende angeleiteten Üben im Unterricht, durch gemeinsames Üben im Unterricht mit Mitschülerinnen und Mitschülern, durch die Anwesenheit von anderen Personen als Zuhörerinnen und Zuhörer, durch die Anwesenheit einer Übepartnerin bzw. eines Übepartners als Feedbackgebende, im Rahmen selbstdirektiven Sprechens in einem selbstgesteuerten und selbstreflexiven Prozess sowie beim Üben mit einer imaginären Bezugsperson oder in einem vorgestellten Ensemblegeschehen. In Bezug auf den mentalen sozialen Kontext weist Mahlert (2007b) allerdings darauf hin, dass

„trotz aller fruchtbaren Strategien, die Einsamkeit des Übens imaginativ sozial zu machen [...] ein Übenlernen in der realen Gemeinschaft, im tatsächlichen musikalischen Interagieren [...] in der Regel die wohl effizienteste, ‚natürlichste‘, am meisten motivierende, inspirierende (und somit in gewisser Weise auch ‚spirituellste‘) Art des Übenlernens [ist]“ (Mahlert, 2007b, S. 43).

Dass Üben in realen Gemeinschaften besonders motivierend und inspirierend sein kann, ist nachvollziehbar. Dennoch ist aber anzunehmen, dass auch andere Formen des Übens ebenso motivierend und inspirierend sein können. Und insbesondere die Behauptung, dass es sich um die effizienteste Art des Übens handelt, würde erneut Erkenntnisse aus einer empirisch angelegten Studie erfordern.

Inwiefern der Übebegriff mit Blick auf den Erwerb von neuen Musizierfertigkeiten im Musizierunterricht sinnvoll verwendet werden könnte, hängt also zusammenfassend davon ab, inwiefern man Üben als eine sozial geprägte Praxis versteht und grundsätzlich auch im Unterricht verortet. Folgt man einer Annahme, dass Üben meist allein, ggf. in einer imaginierten sozialen Praxis sowie häufig außerhalb des Unterrichts stattfindet, ließe sich der Übebegriff für den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen nur dann sinnvoll verwenden, wenn sich eine Übende bzw. ein Übender diesem Ziel weitgehend autodidaktisch nähert. Wenn jedoch der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen mit Blick auf die verbalsprachlichen Vermittlungsstrategien und Strategien des Modelllehrens im Musizierunterricht betrachtet werden soll, ist dieser zwingend in eine soziale Praxis eingebettet. Dies gilt insbesondere dann, wenn die zu erwerbende klangorientierte Musizierbewegung nicht von den Übenden, sondern von Lehrenden als Ziel in den Unterricht eingebracht wird. Damit zeigt sich aber auch, dass die Kategorien Ort und Sozialform allein keine eindeutige begriffliche Zuordnung zur Beschreibung des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen zulassen. Daher sind im Folgenden

die Art der im Lernen, Üben und Trainieren stattfindenden Tätigkeiten, Inhalte sowie deren Ziele in den Blick zu nehmen.

2.2 Üben als Wiederholung

Der Blick auf den Ort und die Sozialform des Übens reicht also nicht aus, um die Tragfähigkeit des Übebegriffs zur Beschreibung des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht eindeutig zu bestimmen. Hinsichtlich der Kategorien Ort und Sozialform wäre der Begriff denkbar, wenn Üben als eine soziale Praxis betrachtet wird, die auch im Unterricht und damit unter Beteiligung von Lehrenden stattfinden kann. Um für weitere Klärung zu sorgen, soll im Folgenden zunächst ein weiterer, im Zusammenhang von Übedefinitionen besonders häufig genannter Aspekt in den Blick genommen werden. Gemeint ist die Annahme, dass Üben in der Regel durch Wiederholung gekennzeichnet ist.

Mit Bezug auf den berühmten Satz „Use it or lose it“ weist Minimayr (2012) darauf hin, dass „Wiederholen und Üben eines Stoffes genauso wie das Üben motorischer Fertigkeiten [...] unabdingbar [ist]“ (S. 190), um bereits erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht zu verlieren oder zumindest nicht zu verschlechtern. Ebenso definiert Mahler (2007b) Üben allgemein als „ein in Wiederholungen erfolgreiches Lernen und Vervollkommen einer praktischen Tätigkeit“ (S. 9). Und bei Varró (1958) ist in Bezug auf das Klavierüben zu lesen: „Üben heißt: sich durch oftmalige, zweckentsprechende Wiederholung gewisse pianistische Fertigkeiten aneignen und diese in den Dienst des musikalischen Ausdrucks stellen“ (S. 177). Üben, und durch synonyme Verwendung hier ebenfalls Lernen, sind also durch Wiederholung zum Ziel der Aneignung sowie der Optimierung des Musizierens gekennzeichnet.

Durchaus unterschiedlich wird jedoch betrachtet, was beim Üben wiederholt wird. Während Schaub und Zenke (1999, S. 343) Übung in einem allgemeinen, nicht speziell auf das Musizieren bezogenen Verständnis als systematische Wiederholung von Lernprozessen verstehen, fokussiert Losert (2015, S. 92) musizierbezogenes Üben auf die Handlung und spricht von einer Tätigkeit des Wiederholens. Auch Ernst (1999, S. 46) spricht vom Wiederholen einer Tätigkeit, konkretisiert dies jedoch, indem er darauf hinweist, dass diese Tätigkeit sich innerlich oder äußerlich vollziehen kann und ebenso auf gleichbleibende Aspekte, wie auf wechselnde Aspekte gerichtet werden kann. Platz und Lehmann (2018, S. 75) betrachten die Wiederholung aus einer psychologischen Perspektive und sprechen vom Üben im engeren Sinn als Wiederholung von Verhaltensweisen, während Barry und Hallam (2002) ‚practice‘ als „repeated performance or systematic exercise“ (S. 151) verstehen.

Die Annahmen zu den Zielen von Wiederholungen sind noch vielfältiger. Hierzu gehören unter anderem ein Erfahrungszuwachs (Platz & Lehmann, 2018, S. 75), Verbesserung und Automatisierung einer Tätigkeit bis hin zum „sicheren, fehlerfreien, schnellen und anstrengungslosen Ausführen der Tätigkeit“ (Ernst, 1999, S. 46), das Lernen und der Erwerb von Fertigkeiten (Barry & Hallam, 2002, S. 151) bzw. der Aufbau bis hin zur Automatisierung von Bewegungsmustern (Mantel, 1998b, S. 11), technische sowie ästhetische Ziele im Dienste des individuell antizipierten musikalischen Ausdrucks (Varró, 1958, S. 178) sowie aus einer allgemeinen, nicht musizierspezifischen Sicht „die Vervollkommnung von Fähigkeiten, [...] rasche Verfügbarkeit von Gedächtnisoperationen oder Verbesserung körperlicher Bewegungsabläufe“ (Schaub & Zenke, 1999, S. 343). Barry und Hallam (2002) sehen die Automatisierung als Hauptzweck des Übens:

„A key purpose of practice is to enable complex physical, cognitive, and musical skills to be performed fluently with relatively little conscious control, freeing cognitive processing capacity for higher order processing (e.g., communication interpretation)“ (Barry & Hallam, 2002, S. 155).

Und schließlich, unter der Berücksichtigung von Üben als Kunst (Mahlert, 2007b, S. 37f.), dessen wesentlicher Bestandteil wie bei allen Künsten die sinnliche Wahrnehmung ist, geht es nach Mahlert beim Üben auch darum, im Wahrnehmen als aktiven strukturierenden sowie sinngebenden Vorgang das Wahrgenommene immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. In diesem Prozess des Wahrnehmens als zielorientierte Tätigkeit werden die Vorstellungen mit der Ausführung durch Wiederholungen ins Verhältnis gesetzt und gegenseitig verfeinert. Die Wiederholungen ermöglichen dabei die Aktualisierung der früheren Erfahrungen mit dem Geübten. Die dabei resultierenden Verbesserungen der Musizierbewegungen bzw. das Bewegungslernen beschreibt Mahlert als sukzessives Wegnehmen bzw. Reduzieren von unnötigen Spannungen und unökonomischen Bewegungen. Aus dieser Perspektive des Übens als Kunst lässt sich also als Ziel von Wiederholungen das Bestreiten eines Wegs hin zu möglichst zielführenden, weil dem gewünschten klanglichen Ausdruck entsprechenden sowie ökonomischen Bewegungen bezeichnen.

Einen besonderen Stellenwert erhält die Wiederholung im aus der Sportdidaktik stammenden Konzept des differenziellen Lernens (Schöllhorn, 2005; Schöllhorn et al., 2009). Die Grundannahme ist, dass die reine Wiederholung wenig hilfreich ist, wenn nicht bewusst Varianten (auch Fehler) in den Lernprozess eingearbeitet werden. Ziel ist damit das Erarbeiten unterschiedlicher Lösungen durch Varianten, sprich die Erarbeitung eines Lösungsraums.

„Das Ideal eines fixierten optimalen Bewegungsablaufs wird beim differenziellen Lernen also zugunsten der bestmöglichen Reaktion auf variable Ausgangssituationen aufgegeben, wobei auch individuelle körperliche Gegebenheiten stärker berücksichtigt wurden“ (Altenmüller, 2022, S. 247).

Aufbauend auf diesen Überlegungen hat in der Musizierpädagogik Widmaier (2016) sein Konzept zum differenziellen Lernen am Klavier vorgelegt. Auch empirische Studien mit musizierbezogenen Fragestellungen zum differenziellen Lernen wurden durchgeführt. So untersuchte Albrecht (2011), wie der Einbezug von Varianten mit Blick auf Bewegung, Intonation und Klang im Unterricht zur Verbesserung der Leistungen beim Musizieren auf der Flöte führen kann, wobei die Ergebnisse jedoch keine eindeutigen Schlüsse zuließen. Ebenso kamen auch Bangert et al. (2014) in einer Studie zum Üben mit Variationen zu keinen eindeutigen Ergebnissen.⁴ Carter und Grahn (2016) können hingegen in einer Studie mit Klarinetistinnen und Klarinetisten zeigen, dass vorgespielte Stücke, die im Rahmen eines zeitlich verschachtelten Übens verschiedener Stücke, mithin also auch im Rahmen eines variierten Übens im Kontext größerer Variationseinheiten, von einer Jury aus drei professionellen Klarinetistinnen und Klarinetisten besser bewertet wurden, als vorgespielte Stücke, die zuvor mit einem geblockten Übezeitplan geübt wurden.

Die in Überlegungen zum differenziellen Lernen geäußerte Kritik an bloßen Wiederholungen findet sich auch an anderen Stellen. So sei nach Wieland und Uhde (2002) „bloßes Wiederholen [...] verführerisch, leicht täuscht es Arbeit nur vor, man übt, ohne zu üben. Aber diese vielbetriebene Art der Scheinbeschäftigung [...] fixiert die Mängel, und sie verschleift und verbraucht das einmal gut Gewordene, Gekonnte“ (S. 242). Dabei würde zudem die Auf-

⁴ Interessant ist dabei, dass mit der Aufgabe eines weiten Intervallsprungs am Klavier eine Aufgabe gewählt wurde, die einer Reihe sportlicher Aufgaben sehr nahekommt. Selbst wenn es hier eindeutige Ergebnisse gegeben hätte, wären diese nur für Aufgabentypen dieser Art gültig.

merksamkeit durch Langeweile sinken. Hingegen könne Wiederholen aber auch „Eingrenzen des Problems, Reduktion der Aufgabe [heißen]. Wirklich nur das zu spielen, was nötig ist, allerdings aus dem Gefühl für die hörende Gestaltbewegung, ist anstrengend, aber es spart Zeit“ (S. 243). Hier wird deutlich, dass die Wiederholung offensichtlich an bestimmte Kriterien gebunden sein muss, wenn sie sinnvoll sein soll. Daher kritisiert auch Munzert (1998, S. 104) ein aus identischen Wiederholungen bestehendes Üben und verweist auf die Bedeutung kognitiver Prozesse für das Üben. Und auch Chaffin und Imreh (2001) sehen die bloße Wiederholung kritisch und formulieren einige Anforderungen für effektives Üben:

„The repeated exercise of a skill, even for professional purposes, does not necessarily lead to improvement. Skill development typically stops at a stable plateau when performance reaches the level required to get the job done. [...] Improvement requires setting suitable goals that are attainable from the current skill level and which lead to the development of effective strategies. Progress must be monitored and new routes to improvement must be continually explored“ (Chaffin & Imreh, 2001, S. 40).

Diese Forderungen decken sich mit den Vorschlägen Mantels (2001, S. 15f.), der einem Üben als reine Wiederholung ebenfalls kritisch gegenübersteht und auch auf die Zielorientierung für sinnvolles Üben verweist. Er benennt daher das problemlösende Üben⁵ als den zielführenderen Weg, da dieser durch die genaue Problemdiagnose und die lösungs- und zielorientierte Vorgehensweise zeiteffizienter sowie effektiver sei. Damit macht er deutlich, dass ein qualitativer Übeprozess einem quantitativen Übeprozess vorzuziehen sei (Mantel, 1998b, S. 8).

Auch wenn sich der Kritik an identischer Wiederholung entgegen lässt, dass „es im menschlichen Handeln keine identischen Wiederholungen gibt“ (Mahlert, 2007b, S. 24), beschreibt Mantel damit eine wichtige Herangehensweise beim Üben, bei der sich die nicht identischen Wiederholungen durch zielgerichtetes Arbeiten nicht zufällig ergeben. Dementsprechend stellt sich vor jeder Wiederholung die Frage, mit welcher Aufmerksamkeit und Zielsetzung die Wiederholung erfolgt. In eine ähnliche Richtung dürfte auch eine der Überegeln zu verstehen sein, die Ernst (1999) formuliert: „nie mechanisch wiederholen; eventuell neue Aspekte einbeziehen oder die Form des Übens wechseln“ (S. 46). Dafür benennen B. Busch und Metzger (2016a), die die Entwicklung spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten in das Zentrum des Lernfeldes Üben stellen, eine Voraussetzung, nämlich die Notwendigkeit von Wiederholungen mit bewusster Aufmerksamkeit auf das eigene Handeln: „Die Entwicklung spieltechnisch-musikalischer Fertigkeiten bedarf der Wiederholung von instrumentenspezifischen Bewegungsabläufen, die in Verbindung mit dem Bewusstsein für das eigene Tun stehen und vom musikbezogenen Vorstellungsvermögen geleitet werden“ (S. 239).

Nicht unerwähnt sollen zudem die teils widersprüchlichen Empfehlungen zur Häufigkeit von Wiederholungen bleiben, die sich zwischen den Polen von wenigen, aber variierten Wiederholungen auf der einen Seite und einer Vielzahl an Wiederholungen auf der anderen Seite bewegen (Klöppel, 1998, S. 116). Die Anzahl an notwendigen Wiederholungen dürfte aber abhängig vom Individuum, dem konkreten Ziel sowie davon sein, ob es um einen Erwerb von neuen, noch unbekanntem Fertigkeiten oder um die Optimierung, Automatisierung oder den Erhalt von Fertigkeiten geht.

Wiederholungen scheinen also in unterschiedlicher Quantität und in unterschiedlicher Ausprägung sowohl relevant für die Optimierung, Automatisierung und den Erhalt von Musizier-

⁵ Das von Mantel beschriebene problemlösende Üben lässt sich vor dem Hintergrund allgemeinpädagogischer Theorien mit dem problemlösenden Lernen vergleichen, dessen Bedeutung für den Erwerb klangerorientierter Musizierbewegungen in Kapitel 4.3 noch genauer in den Blick genommen wird.

fertigkeiten sowie ebenfalls für den Erwerb neuer Musizierfertigkeiten zu sein, da der Erwerbsprozess meist nicht beim ersten Versuch in jeglicher Hinsicht erfolgreich ist. Und so weist auch Mantel (1998b) darauf hin, dass der Aufbau neuer Bewegungsmuster gezielter Wiederholung bedarf, denn Üben ist seiner Meinung nach „u. a. das Verfügbarmachen – in erster Linie durch sinnvolle Wiederholung – von zuvor noch nicht ‚gekonnten‘ inneren emotionalen, mentalen, kognitiven und äußeren motorischen Bewegungsprozessen“ (S. 11).

Nimmt man jedoch zusammenfassend noch einmal die Ziele der Wiederholungen beim Üben in den Blick, lässt sich das Kriterium der Wiederholung nicht eindeutig als Argument zur Verwendung des Übebegriffs für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht heranziehen. Im Zusammenhang des Übens zeigen sich nur wenige Hinweise auf Wiederholungen zum Erwerb neuer Fertigkeiten, die zudem häufig mit dem Lernbegriff verknüpft werden. Vielmehr werden als Ziele der Wiederholungen im Übeprozess insbesondere der Erfahrungszuwachs, die Arbeit am individuell antizipierten musikalischen Ausdruck sowie vor allem auch die Optimierung und Automatisierung von Tätigkeiten, Bewegungen und Bewegungsmustern genannt. Diese Ziele setzen damit eine bereits grundlegend erworbene klangorientierte Musizierbewegung und -erfahrung in einem konkreten Fall voraus. Es ist daher anzunehmen, dass Wiederholungen zwar auch eine Rolle für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen spielen, jedoch nicht im Verständnis der im Fokus stehenden Übeziele durch Wiederholung.

2.3 Technik lernen, üben und trainieren

Da Wiederholungen sowohl im Zusammenhang des Erwerbs als auch im Zusammenhang der Optimierung, Automatisierung und des Erhalts von Musizierfertigkeiten eine Rolle spielen, sind also weitere, den Erwerbsprozess kennzeichnende Merkmale zu untersuchen und mit den Begriffen des Übens, Lernens und/oder Trainierens in Verbindung zu bringen. Hier erweist sich eine Perspektive auf den Erwerb von Spieltechniken als gewinnbringend, bei der nicht die Tätigkeit, sondern der Inhalt des Prozesses betrachtet wird.

Barry und Hallam (2002) sehen Üben als notwendig für den Erwerb, Erhalt und die Optimierung von Technik: „Practice is necessary to enable musicians to acquire, develop, and maintain aspects of technique“ (S. 155). Und Technik wird auch im Zusammenhang der Automatisierung von Musizierfertigkeiten als relevanten Teilaspekt beschrieben. Varró (1958) schreibt beispielsweise: „Kraft oftmaliger Wiederholung gelingt der Anschlag [...] endlich, auch ohne daß [sic!] wir ihr besondere Aufmerksamkeit widmen“ (S. 178) und zwar durch „Automatisieren der Spieltechnik“ (S.178.). Es ist jedoch grundsätzlich anzunehmen, dass sich der Prozess des Erwerbs einer neuen Technik von dem der Optimierung sowie von dem der Automatisierung einer bereits erworbenen Technik unterscheidet. Diese Annahme ergibt sich auch aus neurobiologischer Perspektive, aus der sich zwei unterschiedliche motorische Systeme voneinander unterscheiden lassen, auf die zu unterschiedlichen Zwecken zurückgegriffen wird: Zum einen die Pyramidenbahn⁶ für planvoll und bewusst durchgeführte Bewegungen sowie das sogenannte extrapyramidal-motorische System für Bewegungsprogramme, die unbewusst, sprich automatisiert, ablaufen (Kostka, 2017, S. 31ff.). Damit die Musizierbewegungen in das extrapyramidal-motorische System übergehen können, ist nach Schnorrenberger (1991) im

⁶ „Die Pyramidenbahn erhält ihren Namen aufgrund ihrer Ausgangsneurone im primärmotorischen Kortex, die tatsächlich pyramidenähnlich geformt sind“ (Kostka, 2017, S. 31).

Rahmen wiederholender Tätigkeit wichtig, „daß [sic!] man sie zunächst langsam übt und die Geschwindigkeit allmählich steigert“ (S. 975).

Mit dem Fokus auf die Spieltechnik ergibt sich also die Frage, ob sich der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als ein Lernen, Üben oder Trainieren von Technik(en) beschreiben lässt. Dabei zeigt sich in der auf das Musizieren bezogenen Literatur, dass, wie in diesem Kapitel noch gezeigt wird, nicht nur der Übebegriff im Vordergrund steht, sondern im Zusammenhang der Einübung von motorischen Techniken auch der Begriff des Trainings Verwendung findet. Da der Trainingsbegriff aber eben auch eine wesentliche Rolle in der Literatur zum Erwerb sportbezogener Bewegungstechniken spielt, wird die Rolle des Lernens, Übens oder Trainierens von Technik(en) im Folgenden nicht nur aus allgemeinpädagogischer und musizierpädagogischer Perspektive diskutiert, sondern auch mit Blick auf die sportbezogene Perspektive gefragt, inwiefern der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen mit dem Erwerb sportbezogener Bewegungstechniken verglichen werden kann.

Ich möchte dazu zunächst noch einmal präziser unter Berücksichtigung der genannten Disziplinen auf die Begriffe Übung, Training und Lernen eingehen. Eine pädagogische, aber weder musizier- noch sportspezifische Definition von Übung und Training bzw. hier Trainingsprogramm liefern Schaub und Zenke (1999). Während sie Übung, wie bereits in Kapitel 2.2 angedeutet wurde, als „Teil des Lernprozesses [verstehen], durch den Lernergebnisse dauerhaft gesichert werden sollen“ (S. 434), definieren dieselben Autoren das Trainingsprogramm als eine „Form des Lehrens und Lernens zur Übung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (S. 341). Dass Training und Übung hier synonym verwendet werden, wird also schon durch die Formulierung deutlich, dass ein Trainingsprogramm zur Übung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt und ausgeführt wird. Dabei gehen nach diesen Definitionen sowohl Übung als auch Training mit Lernen einher. Besonders interessant ist aber darüber hinaus, dass die Autoren die Übung mithilfe eines Trainingsprogramms abgrenzen von anderen, weniger systematisierten und zielorientierten Vorgehensweisen und Formen der Übung:

„[Das Trainingsprogramm] ist im Unterschied zum naiven, unreflektierten Üben nach den wissenschaftlichen Erkenntnissen der Übungstheorien aufgebaut und berücksichtigt einerseits den Lernentwicklungsstand der Lernenden und andererseits die elementarisierten Strukturen eines Wissensstoffes. Insofern ist das T. [= Trainingsprogramm] dem Lehrgang oder dem Kurs verwandt, deren Merkmal aber in erster Linie die schrittweise Vermittlung eines neuen Wissens- oder Kompetenzbereichs ist“ (Schaub & Zenke, 1999, S. 341).

Hier wird noch einmal das Verständnis als Lernprozess, sowohl für die Übung als auch für das Training, deutlich. Während jedoch in der Übung Lernergebnisse gesichert werden, geht es nach Ansicht der Autoren im Training um den Erwerb neuer Kompetenzen. In der Definition zum Trainingsprogramm kommt zudem noch eine selbstregulierte oder durch eine Lehrerin bzw. einen Lehrer gesteuerte oder zumindest begleitete Lehr-Perspektive hinzu, die aber ebenso für ein Üben mit Übungsprogramm gelten dürfte. Auch das Musizierenüben könnte mit den Worten der Autoren prinzipiell auf der einen Seite naiv und unreflektiert und auf der anderen Seite mithilfe eines Trainings- bzw. Übungsprogramms erfolgen. Ersteres dürfte sich mit Blick auf die in Kapitel 2.2 genannte Kritik am Üben mit identischen Wiederholungen ohne bewusste Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte beziehen lassen. Ein Üben mit einem Übungsprogramm dürfte hingegen einem zielgerichteten, selbstgesteuerten bzw. selbstreflexiven oder einem durch eine Lehrerin bzw. einen Lehrer begleiteten Üben entsprechen. Allerdings ist anzumerken, dass sowohl Trainieren als auch Üben nach einem Trainings- bzw. Übungs-

programm unreflektiert erfolgen können, wenn es sich um ein vorgegebenes, jedoch nicht verstandenes, geschweige denn gemeinsam erarbeitetes Programm handelt.

Aus der Perspektive der pädagogischen Psychologie ist das Training jedoch immer eine „strukturierte und zeitlich begrenzte Intervention“ (Fries & Souvignier, 2009, S. 407), in der „unterschiedliche pädagogisch relevante Kompetenzen durch Trainingsmaßnahmen gefördert werden“ (S. 406). Dabei ist das Training durch drei Aspekte gekennzeichnet: „die wiederholte Übung an spezifischen Aufgaben, die Vermittlung von prozeduralem Wissen und die Strukturiertheit der Maßnahme“ (S. 406). Ziel des Trainings sei es, „Fertigkeiten und Fähigkeiten aufzubauen oder zu verbessern“ (S. 407). Damit zeigt sich aber auch hier eine Perspektive auf das Training, das bei einer Fokussierung auf prozeduralem Wissen zeitgleich das Lernen sowie das Üben in den Blick nimmt.

Im Rahmen der auf das Musizieren bezogenen Literatur taucht der Trainingsbegriff hauptsächlich dann auf, wenn psychologische, motorische, physiologische und/oder neurowissenschaftliche Perspektiven auf das Musizieren eingenommen werden. Der Trainingsbegriff wird zum Beispiel im Bereich mentaler Übe- bzw. Trainingstechniken verwendet. Während Klöppel (2010, S. 7) und Pohl (2007) synonym vom mentalen Training sprechen, unterscheidet Losert (2015) mentales Training und mentales Üben als zwei von vier unterscheidbaren mentalen Übetekniken voneinander.

„Beim mentalen Training werden instrumentale Bewegungsabläufe innerlich nachvollzogen, um diese zu perfektionieren und bestehende Fehler zu beheben. [...] Mentales Üben dient hingegen dem Erschließen und Auswendiglernen eines Notentextes“ (Losert, 2015, S. 107).

In seiner Definition ist auffällig, dass der Trainingsbegriff in Ähnlichkeit zur engen Definition von mentalem Training im Sport⁷ auf den innerlichen Nachvollzug von Musizierbewegungen verwendet wurde, während nicht auf Bewegung gerichtete mentale Vorgänge mit dem Übebegriff versehen wurden. Interessant ist zudem, dass Losert an anderer Stelle im Zusammenhang der Thematisierung natürlicher Grenzen in der körperlichen Fähigkeit von Menschen (z. B. Leistungsfähigkeit, Kraft, Ausdauer) ebenfalls beide Begriffe verwendet und darauf hinweist, dass sich die Grundschnelligkeit auch durch jahrelanges Training und musikalisches Üben kaum verbessern lässt, ein gezieltes Krafttraining benötigter Muskelgruppen das Üben auf einem Instrument ergänzen kann sowie ein zu ausgeprägtes Training mit dem Ziel unnatürlicher Beeinflussung der körperlichen Beweglichkeit zu Schäden führen kann (Losert, 2015, S. 117f.). Hier zeigt sich ein Verständnis von Training, das sich auf einen Zuwachs messbarer körperlicher Leistungen bezieht und sich dadurch vom musikalischen Üben abgrenzt bzw. maximal als Bestandteil musikalischen Übens gesehen wird.

Ein weiteres musizierbezogenes Beispiel für die Verwendung des Trainingsbegriffs wurde bereits in den einleitenden Worten zu diesem zweiten Kapitel angeführt, als es hieß: „Diese Grundbedingungen [des Musizierens] zu erwerben und zu erhalten, erfordert ein intensives Training sowie ein hohes Maß an Motivation [...] und Durchhaltevermögen“ (Platz & Lehmann, 2018, S. 64). Was Platz und Lehmann unter Training verstehen wird deutlich, wenn

⁷ In Bezug auf das mentale Training existieren in der Sportpsychologie eine breitere und eine engere Definition. Während im breiteren Sinne das sportpsychologische Training gemeint ist, wozu Motivations- und Emotionsregulation ebenso gehört wie die Teamentwicklung und Optimierung von Kommunikation zwischen Trainerinnen und Trainern sowie Sportlerinnen und Sportlern (Stoll und Blazek 2013, S. 492), bedeutet mentales Training in der engen Definition „das Nutzen von Bewegungsvorstellungen zum Zwecke des Bewegungslernens“ (Munzert 1998, S. 108).

man sich ihre Unterscheidung des Übens im engeren Sinne von einem Üben im weiteren Sinne anschaut. Üben im engeren Sinn definieren sie als Wiederholung von Verhaltensweisen. Üben im weiteren Sinn entspricht ihrer Ansicht nach hingegen dem Training. Sie definieren es „als (zunächst extern, später selbst) angeleitete, auf langfristige Leistungsverbesserung ausgerichtete, geplante und überwachte Aktivität“ (S. 75), die durch intensive Lern- sowie Wiederholungs- und Erholungsphasen gekennzeichnet sind. Damit entsteht also der Eindruck, dass Training sowohl durch Übeprozesse als auch Lernprozesse gekennzeichnet ist. Um dies genauer in den Blick zu nehmen, lohnt sich die Betrachtung aus einer sportbezogenen Perspektive, in der das, was Training ist, sehr genau beschrieben wird. Im Sport existiert dazu mit der Trainingswissenschaft sogar eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin. Die Trainingswissenschaft bildet wiederum die Grundlage für die Trainingslehre, die die handlungsrelevanten Aussagen für die Praxis aufbereitet und die Erfahrungen aus der Praxis reflektiert (Hottenrott & Hoos, 2013, S. 440).

Nach Hottenrott und Hoos (2013) ist Training „ein komplexer Handlungsprozess, der auf systematischer Planung, Ausführung und Evaluation von Maßnahmen basiert, um nachhaltige Ziele in den verschiedenen Anwendungsfeldern des Sports zu erreichen“ (S. 440). Dies umfasst „sowohl das Lernen als längerfristige Änderung von Bewegungsverhalten als auch das Üben als wiederholten Vollzug von Bewegungshandlungen“ (S. 440). Während der Begriff ursprünglich vor allem mit der Vorstellung einer Leistungsoptimierung bzw. -maximierung einhergeht, ist der Trainingsbegriff heute nicht mehr darauf reduziert, sondern bezieht sich auf alle Personen und Altersgruppen, die leistungsorientiert, aber auch präventiv, rehabilitativ, soziokulturell und erzieherisch sportlich aktiv sind (S. 440). Diese Definition lässt sich auch auf das Musizieren übertragen. So ließe sich formulieren, dass musizierbezogenes Trainieren ein komplexer Handlungsprozess ist, der auf systematischer Planung, Ausführung und Evaluation von Maßnahmen basiert, um nachhaltige klangorientierte Ziele in verschiedenen Anwendungsfeldern der Musik zu erreichen. Dies umschließt das Trainieren als Lernen sowie das Trainieren als Üben im Sinne des wiederholten Vollzugs von klangorientierten Musizierhandlungen zur Optimierung, Automatisierung und Erhaltung von zuvor erworbenen klangorientierten Musizierbewegungen sowie zur Unterdrückung konkurrierender Verhaltensweisen. Mit dieser Definition ergibt sich ein Hinweis darauf, dass Trainieren als Oberbegriff für das Lernen und Üben verwendet werden könnte, sich im Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen jedoch zunächst der auf das Lernen bezogene Teil des Trainings vollzieht.

Musizierpädagogischen Auffassungen, die musizierbezogenes Training als quantitatives Üben in Bereichen bezeichnen, „die nicht durch Konzentration, Assoziation oder Organisation erschlossen werden können“ (Mantel, 2001, S. 113), lässt sich also unterstellen, dass sie auf einen stark verengten Trainingsbegriff rekurrieren, dessen Ziel ausschließlich auf das Training muskulärer Kraftreserven sowie das Wiederholen automatisierter Grundmuster zur Aufrechterhaltung von Fingerkraft, Ausdauer und ähnlichem ausgerichtet ist. Ein ähnlich enges und aus der Sicht der sportbezogenen Trainingswissenschaften veraltetes Verständnis von Training findet sich auch bei Dartsch (2014, S. 149f.), der Üben als Training hauptsächlich mit Blick auf die körperbezogenen Entwicklungsprozesse in Bezug auf Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Koordination betrachtet. Und Mahler (2007b) schreibt: „Üben ist mehr als Trainieren“ (S. 30), da es nicht ausschließlich auf Leistungssteigerung hinaus sei und Räume für musikalisch-ästhetische Erfahrungen öffne. Wie jedoch aus der oben genannten sportbezogenen Definition deutlich wird, erfolgt Training auch im Sport nicht ausschließlich mit dem Ziel der Leistungs-

steigerung. Und wer würde beispielsweise abstreiten, dass Tanzen oder Kunstturnen nicht ebenfalls sportlich-ästhetische Erfahrungsräume öffnen. Wenn also im Üben Erfahrungen mit Musik ermöglicht werden, aus denen in einem individuellen Prozess des Sich-Bildens Bilder entstehen, aus denen schließlich Bildung entsteht (Röbke, 1998, S. 25), so dürfte dies auch für sportbezogenes Trainieren und sportbezogene Erfahrungen gelten.

Wenn sich sportbezogenes Trainieren und musizierbezogenes Lernen und Üben grundsätzlich vergleichen lassen, müssten sich auch Überlegungen zum von Trainerinnen und Trainern begleitetem Training auf den Musizierunterricht übertragen lassen. Betrachtet man die folgenden definitorischen Aspekte von Training nach Hottenrott und Hoos (2013, S. 447) wird deutlich, dass ein Vergleich möglich ist. Nach dieser Definition lassen sich im Training/Musizierunterricht Trainings-/Unterrichtsinhalte, Trainings-/Unterrichtsmethoden und Trainings-/Unterrichtsmittel voneinander unterscheiden. Zu den Trainings-/Unterrichtsinhalten gehören zum Beispiel bestimmte Übungen, die zur Realisierung des Trainings-/Unterrichtsziels beitragen. Trainings-/Unterrichtsinhalte beeinflussen zudem das ‚Wie‘ des Trainings/Unterrichts. Dies bezieht sich auf die Wahl der Trainings-/Unterrichtsmethoden, also der zur Erreichung des Trainings-/Unterrichtsziels eingesetzten Verfahren, mit denen die Inhalte vermittelt bzw. umgesetzt werden. Als Trainings-/Unterrichtsmittel werden schließlich die Instrumente bzw. Hilfsmittel zur Unterstützung der methodisch-didaktischen Umsetzung bezeichnet. Zu diesen gehören im Sport beispielsweise Messgeräte wie Pulsmesser und Stoppuhr sowie audiovisuelle Hilfen in Form von Videos oder MP3-Playern. Vor allem audiovisuelle Hilfen lassen sich auch im musizierbezogenen Unterricht einsetzen. Trainings-/Unterrichtsmittel bzw. Lehr-Lernmittel und Trainings-/Unterrichtsinhalte werden in Bezug auf die Übereinstimmung mit der sportartspezifischen bzw. instrumentenspezifischen Bewegung und Belastung sowie hinsichtlich der sportartspezifischen bzw. instrumentenspezifischen Mittel unterschieden. „Für den Skilangläufer ist der Ski ein spezifisches, der Skiroller ein semispezifisches und das Rad ein unspezifisches Trainingsmittel“ (S. 447). Bezogen auf Instrumentalistinnen und Instrumentalisten ist es etwas komplizierter, da in der Regel die Instrumente selbst als spezifische Lernmittel eingesetzt werden. Für Gitarristinnen und Gitarristen lassen sich eventuell Fingertrainingsgeräte und sogenannte Akkordtrainingsgeräte in Form eines Griffbretts ohne Korpus als semispezifische Lernmittel bezeichnen. Als unspezifisches Lernmittel wären sogenannte Fingertrainer mit Widerstand für das Fingerkrafttraining zu nennen, auch wenn deren Einsatz sicher kritisch zu betrachten ist.

Die Ausführungen machen also erneut deutlich, dass sich der Erwerb und die Optimierung von Musizierbewegungen durchaus mit der Brille der sportbezogenen Trainingswissenschaft und mit dem Begriff des Trainings betrachten lassen. Und wenn man dann den Begriff der Technik ins Spiel bringt, indem man der Annahme von Held (1998) folgt, dass „die Grundlage für eine wie auch immer gestaltete Musizierpraxis [...] die Vermittlung und der Erwerb einer soliden Technik [ist]“ (S. 176), liegt es nahe, sich bei der Beschäftigung mit dem Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen insbesondere auch mit dem sogenannten und gut erforschten sportbezogenen Techniktraining zu beschäftigen.

Allgemein lässt sich die sportbezogene Technik folgendermaßen beschreiben: „Die sportliche Technik ist ein Verfahren zur bestmöglichen Lösung einer bestimmten sportlichen Bewegungsaufgabe“ und „entspricht einem Idealmodell eines Bewegungsablaufs in einer Sportart oder -disziplin“ (Hottenrott & Hoos, 2013, S. 486) nach aktuellen wissenschaftlichen und sportpraktischen Erkenntnissen. Die Entwicklung eines Techniktrainings im Sport basiert

neben den Erkenntnissen aus der Sportdidaktik aus Erkenntnissen der Biomechanik, Sportmotorik, Sportphysiologie sowie Sportpsychologie, die Eingang in die Trainingswissenschaft erhalten haben. Ähnliche, sprich biomechanische, motorische, physiologische sowie (musik-)psychologische Bezüge werden auch für das wissenschaftliche Nachdenken über musizierbezogenes Lehren und Lernen in der Musizierpädagogik herangezogen. Und überträgt man die Definition zum Begriff der sportbezogenen Technik auf das Musizieren, lässt sich ein gewünschtes Klangereignis als musizierbezogene Bewegungsaufgabe verstehen (s. dazu Kap. 4.3). Musizierbezogene Technik wäre demnach nicht nach enger Definition von Training „als die Fähigkeit [zu verstehen], so lange als möglich rasch und stark spielen zu können [oder mit besonderer] [...] Geschicklichkeit und Handfertigkeit“ (Varró, 1958, S. 73). Musizierbezogene Technik wäre hingegen zu verstehen als

„ungemein fein zusammengesetzter psychisch-physiologischer Vorgang, bei dem Geistiges und Körperliches, Phantasie und Geschicklichkeit, bewußte [sic!] Vorstellungen und Automatismen aufs engste verbunden sind und in steter Wechselwirkung einander bedingen und ergänzen“ (Varró, 1958, S. 73).

Bewusste Vorstellungen beziehen sich dabei auf die Vorstellung des gewünschten und zu antizipierenden Klangereignisses als Musizierbewegungsaufgabe. Am Beispiel des Klavierspiels umfasst die Technik daher in Abhängigkeit zum gewünschten Klangereignis,

„abgesehen von der Geläufigkeit des Spiels, welche nur die unentbehrliche Grundlage einer guten Technik abgibt, die vollständige Beherrschung der Dynamik, der feinsten Abstufungen des Anschlags, aller erdenklichen Rhythmen sowie des polyphonen Spiels“ (Varró, 1958, S. 73f.).

Musizierbezogene Technik ist dann also nicht auf motorische Aspekte beschränkt, sondern kurz gesagt „die vollkommene mechanische und geistige Beherrschung der vom Instrumente gebotenen Ausdrucksmöglichkeiten“, „der Mittler zwischen Geist und Ausdruck“ (Varró, 1958, S. 74). Demnach ist der Annahme, Üben sei „immer auch die Suche nach Lösungen von künstlerischen oder technischen Problemen“ (Altenmüller, 2022, S. 250) nur mit entsprechender Umformulierung zuzustimmen, denn Technik und Ausdruck stehen nicht nebeneinander, sondern nehmen wechselseitig Einfluss aufeinander, da sie sich gegenseitig bedingen. Auch wenn sich vielleicht besonders gut erschließt „was ein ‚musikalisches‘ bzw. ‚künstlerisches‘ Instrumentalspiel ist, [...] wenn man es von einer Sphäre des ‚nur‘ Technischen abzugrenzen in der Lage ist“ (Lessing, 2014, S. 16), prägen sie doch gemeinsam das künstlerische Handeln. „Nur wer sein Instrument beherrscht, kann damit etwas ausdrücken“ (Spitzer, 2004, S. 288) und so wird die Technik quasi „zur Dienerin der wahren Kunst“ (Caland, 1921/2004, S. 21). Ein ausschließlich technisch richtiges Spiel, wie man es mit einem MIDI-Piano oder einem Computer programmieren sowie durch einen Roboter ausführen lassen könnte, bliebe hingegen „recht leblos, mechanisch und langweilig“ (Spitzer, 2004, S. 288). Ausdrucksvolles Musizieren erfordert hingegen „das Umsetzen von Klangvorstellungen in die Technik des Gesangs oder Instrumentalspiels“ (Oerter, 1998, S. 90). Damit wird also deutlich, welche große Bedeutung der Klangvorstellung mit Blick auf die Musizierbewegungsaufgabe zukommt, denn „hinter einer tadellosen Technik [steht] schon die Voraussetzung einer tadellosen musikalischen Auffassung“ (Varró, 1958, S. 74). Selbst „wer Freude an der Technik als Akrobatik hat, muß [sic!] sich von der musikalischen Aufgabe leiten lassen“ (Oerter, 1998, S. 101).

Unter diesem Verständnis von Technik als Mittler zwischen Geist und Ausdruck, also letztlich als Werkzeug zur Ausübung einer klangorientierten Bewegungsaufgabe zielen musizierbezogene ebenso wie sportbezogene Technik nicht nur auf Spitzenleistungen. Technik ist für Amateurrinnen und Amateure ebenso notwendig, wie sie es für Leistungssportlerinnen und

-sportler oder Jungstudierende und Berufsmusikerinnen bzw. -musiker ist. Sie leistet dabei nicht nur einen Beitrag zur Vermeidung von Fehlbelastungen und Überbeanspruchungen, sondern ist auf allen Niveaustufen notwendig, um klangorientierte Musizierbewegungsaufgaben realisieren zu können. „Für jede Stufe der musikalischen Entwicklung gilt, daß [sic!] die Technik immer nur Mittel zum Zweck, also Instrument für den musikalischen Ausdruck sein sollte“ (Oerter, 1998, S. 101f.). So findet es sich auch im Lehrplan Klavier vom Verband deutscher Musikschulen wieder. Hier wird ein Unterricht gefordert, in dem „von Anfang an [...] eine integrierte Entwicklung von Technik und musikalischer Aussagefähigkeit angestrebt [wird]“ (VdM, 2010, S. 8), „von Beginn an [...] Ausdrucksfähigkeit und die Entwicklung der Spieltechnik als Einheit verstanden und erlebbar gemacht werden [sollten]“ (S. 20) sowie „Spieltechnik, Musiklehre, Interpretation und Literaturspiel grundsätzlich im Zusammenhang zu vermitteln sind“ (S. 47). Während es in der Unterstufe darum geht „eine Einheit von Körper und Instrument, von Klangvorstellung und Technik“ (S. 6) zu schaffen, ist in der Mittelstufe beispielsweise die Weiterentwicklung der Technik Ziel, denn „ein gewachsenes musikalisches Vorstellungsvermögen erfordert eine entsprechende Weiterentwicklung der Technik“ (S. 7). Damit wird deutlich, dass auch hier die musizierbezogene Technik als ein Verfahren zur bestmöglichen Lösung verstanden wird und lediglich einem Idealmodell eines musizierbezogenen Bewegungsablaufs entspricht, auf das in unterschiedlichen Situationen mit Abweichungen zurückgegriffen werden kann. Und ähnlich zu sportbezogenen Techniken werden damit auch musizierbezogene Techniken in der Praxis entwickelt und erprobt.

Um sport- sowie musizierbezogene Techniken zu beherrschen sind sport- bzw. musiziermotorische Fertigkeiten sowie koordinative und konditionelle Fähigkeiten notwendig. Sowohl beim Musizieren als auch im Sport kommt es dabei, bedingt durch individuelle körperliche Merkmale von Menschen, zu individuellen Ausprägungen der Technik bei den verschiedenen Personen (Hottenrott & Hoos, 2013, S. 486). Dies wird im Klavierlehrplan des Verbandes deutscher Musikschulen (2010) deutlich formuliert:

„Erfahrene LehrerInnen wissen seit jeher, dass es keine allgemein verbindliche Spieltechnik geben kann, sondern vieles von der Veranlagung der SchülerInnen abhängt. Der Gedanke einer individuell auf dem Spieler abgestimmten Technik wird neuerdings untermauert durch die Forschungsergebnisse von Christoph Wagner, der beim Vergleich von mehr als tausend Musikerhänden in allen für das Instrumentalspiel wichtigen Parametern große interindividuelle Unterschiede ermittelt hat [...]“ (VdM, 2010, S. 30).

Varró (1958, S. 74f.) empfahl hingegen trotzdem, sich mit Blick auf die Technik das Spiel der besten Pianistinnen und Pianisten zum Vorbild zu nehmen. Sie wies darauf hin, dass sich zwar individuelle Unterschiede in einer subjektiv-persönlichen und nicht lehrbaren Technik zeigen, aber sich bei hervorragenden Pianistinnen und Pianisten eine Ähnlichkeit zeigt, nämlich „die ökonomische und vielseitige Ausnützung sämtlicher Kraftquellen, über die der Spieler verfügt“ (S. 74f.). Daraus ließen sich ihrer Ansicht nach die Grundregeln für eine lehrbare Klaviertechnik ableiten. Darüber hinaus wies sie aber auch darauf hin, dass eine natürliche Spieltechnik anzustreben sei, in der alle beteiligten Teile des Körpers gleich wichtig sind und zweckgerichtet zusammenarbeiten, auch wenn Musizierbewegungen natürlich immer kunstmäßig zu verstehen seien, da sie sich von den Alltagsbewegungen unterscheiden (S. 78f.). Mit dem Hinweis auf eine natürliche Spieltechnik wird also doch auch hier die Bedeutung des individuellen Körpers von Musizierenden für die Technik in den Blick genommen.

Mit der in Anlehnung an sportbezogenen Perspektiven gefundenen Definition der Technik als klangorientierte Musizierbewegungsaufgabe und der Erarbeitung, dass der Erwerb klang-

orientierter Musizierbewegungen im Teilprozess Lernen des Trainings stattfindet, ist es sinnvoll, an dieser Stelle abschließend noch auf den Begriff des sogenannten Techniktrainings im Sport zu schauen, der wie folgt definiert wird:

„Techniktraining ist eine Form des motorischen Lerntrainings, das auf gegebenen konditionellen und koordinativen Grundlagen aufbaut und dem Erwerb und der Entwicklung sportmotorischer Fertigkeiten sowie der Annäherung an sportartspezifische Technikleitbilder bzw. individuelle Bestlösungen dient“ (Hottenrott & Hoos, 2013, S. 486).

Ziel des Techniktrainings ist also zunächst der Erwerb möglichst optimaler motorischer Fertigkeiten in Bezug auf eine Bewegungsaufgabe sowie schließlich auch die Ermöglichung einer stabilen Technikausführung in unterschiedlichen Situationen und unter verschiedenen Rahmenbedingungen sowie unterschiedlicher körperlicher Verfassung (Hottenrott & Hoos, 2013, S. 487). Dabei gilt „die Sporttechnik [...] dann als stabil, wenn sie automatisiert und situativ variabel ausführbar ist“ (S. 487), wobei damit bereits der Übeteil des Trainings angesprochen ist. Situativ variabel meint dabei, dass im Rahmen des Techniktrainings Technikvarianten erlernt werden, die eine Anpassung an mehr oder weniger antizipierbaren Handlungssituationen ermöglicht. Für das Musizieren wäre demnach anzunehmen, dass der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Lernteil des Techniktrainings mit dem Ziel der Entwicklung individueller Bestlösungen für eine klangorientierte Musizierbewegungsaufgabe, sprich ein gewünschtes Klangereignis, erfolgt. Im musizierbezogenen Übeteil des Techniktrainings erfolgt daraufhin die Optimierung von musizierbezogener Technik, die der stabilen, automatisierten sowie in unterschiedlichen Situationen und unter verschiedenen Rahmenbedingungen situativ variablen Ausführung (z. B. Instrument, Raum, Tagesform) dient.

2.4 Zielorientierung und Zielbestimmung

In den vorherigen Ausführungen zum Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen im Sinne des Techniktrainings hat sich deutlich gezeigt, dass dies sinnvollerweise zielgerichtet erfolgen sollte: „Es ist nützlich, sich zuerst über ein Übeziel klar zu werden, denn dann wird es auch schneller erreicht“ (Altenmüller, 2022, S. 250). Und orientiert man sich diesbezüglich für das Musizieren und Musizierenlernen an sportwissenschaftlichen Erkenntnissen, ist anzunehmen, dass Ziele möglichst eindeutig formuliert werden sollten, denn Weitspringerinnen und Weitspringer erreichen dann eher persönliche Bestleistungen, wenn das Ziel nicht einfach nur als ‚Weiter Springen‘ formuliert wird, sondern beispielsweise eine konkrete zusätzliche Entfernung in Zentimeterangabe als Ziel formuliert wird, die erreicht werden soll (S. 250). In welcher Weise dies auch für Musikerinnen und Musiker gilt, wäre jedoch empirisch zu prüfen.

Musizierbezogene Lern- und Übungsziele können auf unterschiedlichen Ebenen formuliert werden, scheinen jedoch grundsätzlich immer ein intendiertes Klangergebnis in sich zu tragen und anzustreben. „Üben heißt: sich durch oftmalige, zweckentsprechende Wiederholung gewisse pianistische Fertigkeiten aneignen und diese in den Dienst des musikalischen Ausdrucks stellen“ (Varró, 1958, S. 177). Das Ziel des Techniktrainings im Musizierunterricht liegt damit zumindest nicht einzig in der Musizierbewegung selbst, sondern auch oder insbesondere in dem durch die Musizierbewegung resultierenden Klangergebnis.

„Immer sollte deutlich werden, dass z. B. eine neue Spielweise (z. B. eine Anschlagsart, Artikulation oder Strichart) deswegen erlernt wird, weil ich mein musikalisches Spektrum erweitern will: Wen es nicht dazu drängt, einen Ton zu beleben, der wird auch kein Vibrato lernen (oder allenfalls mechanisch)“ (Röbke, 2000, S. 249f.).

Dementsprechend kritisierte Harnoncourt in seinem Buch „Musik als Klangrede“ einen Unterricht, der eine Zielorientierung am Klang nicht berücksichtigt bzw. ein Musizieren fokussiert, dass nicht dem Wunsch eines Ausdrucks folgt. Es würde so „nicht die Musik als Sprache gelernt, sondern nur die Technik des Musikmachens; das Skelett der Technokratie, ohne Leben“ (Harnoncourt, 1982/2018, S. 12). Seiner Meinung nach darf sich der Musizierunterricht deswegen „nicht darauf beschränken, zu lehren, an welche Stelle des Instruments man seinen Finger legen muß [sic!] [...] und eine gewisse Fingerfertigkeit zu erlangen“ (S. 28), denn „eine zu stark technisch ausgerichtete Ausbildung bringt keine Musiker hervor, sondern leere Artisten“ (S. 28). Er fordert hingegen den Musizierenden wieder die Sprachen der musikalischen Stile zu lehren:

„Ich glaube, nur wenn es uns gelingt, den Musiker die Sprache, oder besser die vielen Sprachen der vielen musikalischen Stile, wieder zu lehren [...], wird eines Tages dieses stumpfsinnig-aesthetisierende Musizieren nicht mehr akzeptiert werden“ (Harnoncourt, 1982/2018, S. 31).

Aber natürlich bleibt auch aus dieser Perspektive der Erwerb stabiler, automatisierter und situativ variabler Musizierbewegungen die Voraussetzung, um gewünschte Klangereignisse zu erzeugen bzw. der Musik Leben zu verleihen.

Darauf, dass beispielsweise Üben mehr Facetten hat als eine motorisch-handwerkliche Wiederholung zugunsten eines verbesserten motorischen Leistungsergebnisses, weist auch Mahler (2007a) hin. Üben sei vielmehr „eine umfassende, alle menschlichen Fähigkeiten des Denkens, Fühlens, des geistigen wie des körperlichen Handelns integrierende Kunst“ (S. 8), deren Vermittlung nicht einzig durch Rezepte erfolgen kann.

„Musikalische Phänomene wie z. B. Puls, Metrum, Takt, Rhythmus müssen sinnlich erfahren, sodann mental repräsentiert und schließlich in ihrem Systemcharakter verstanden werden, damit ein ‚musikalisches‘, die Strukturen der Musik verlebendigendes Musizieren möglich ist. Ebenso nötig ist es, spezifische spieltechnische Bewegungen zu erlernen, um die Musik auf einem Instrument darstellen zu können“ (Mahler, 2007a, S. 26).

Und auch Röbbke (2008c, S. 15) stellt heraus, dass die Kunst des Musizierens eben nicht allein durch optimales Bewegungslernen bzw. intensiver und extensiver Übung zu erreichen ist und verweist dabei insbesondere auf die Emotionalität und das Erlebnishafte des Musizierens. Unterricht sollte seiner Ansicht nach die Musik als Kunst und das Motivationspotential der Werke sowie die Persönlichkeit und Motive der Musikerin bzw. des Musikers nicht ignorieren (S. 23). Auch wenn die Frage nach der Optimierung motorischen Lernens bzw. Aufführens seiner Meinung nach absolut relevant ist, sollte sich musizierpädagogisches Nachdenken nicht einzig darauf beschränken und eine technologische Didaktik nach dem Motto „ich weiß zwar nicht, wohin ich will, aber dafür bin ich schneller dort“ (S. 15) vermeiden.

Dieser notwendigen Verbindung von klanglichen und motorischen Aspekten schließe ich mich an. Forschung zum Erwerb und zur Optimierung von Musizierbewegungen sowie ein Unterricht mit dem Ziel des Erwerbs oder der Optimierung von Musizierbewegungen können meines Erachtens nicht sinnvoll losgelöst vom Zweck der Bewegungen betrachtet werden. Genauso wie sich ein Ballschuss im Fußball nur in Bezug auf eine konkrete und präzise Zielbestimmung optimieren lässt und die optimale Bewegungskonzeption für ein Passspiel oder einen Torschuss durchaus differieren kann, können auch Musizierbewegungen nur im Zusammenhang des Ziels, also in Bezug auf das gewünschte, damit zu realisierende Klangereignis betrachtet werden. Varró (1958) setzt daher sinnvollerweise folgendes Motto über ihr Kapitel

zum technischen Teil des Klavierunterrichts: „Bewegung ist Ausdruck“ (S. 71) und geht davon aus, dass „jede Instrumentaltechnik vor allem Ausdruckstechnik“ (S. 73) sei.

In der Erforschung optimaler Musizierbewegungen sowie in einem Unterricht mit dem Ziel des Erwerbs oder der Optimierung von Musizierbewegungen muss es also immer darum gehen, Musizierbewegungen zu finden und im Unterricht zu vermitteln, die Musizierende in Abhängigkeit des jeweiligen Kontextes zu einem optimalen Klangereignis und -erlebnis führen. Einer meiner jüngeren Klavierschüler äußerte einmal zu mir: „Weißt du, ich habe ein bisschen Probleme mit der Technologie meines Fingers“. In diesem Satz wird meines Erachtens eines ganz wunderbar deutlich: Der Schüler scheint über eine präzise Klangvorstellung zu verfügen, die er sich als Musizierbewegungsaufgabe stellt. Es gelang ihm zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht, diese Vorstellungen mithilfe entsprechender Musizierbewegungen zu realisieren. Das Schöne daran war, dass es ihm auch bewusst war, sodass wir im Folgenden eine entsprechende Technik erproben konnten, die ihm die Realisierung des intendierten Klangergebnisses ermöglichte. Aus der Perspektive der Musizierenden ist also ein Repertoire an Musizierbewegungen aufzubauen, aus dem sie in variablen Situationen kombinierend schöpfen können, um ein innerlich vorgestelltes Klangereignis zu erreichen oder ein zuvor gehörtes Klangereignis nachzuahmen. Und selbst das Anvisieren einer ökonomischeren und/oder im Sinne der körperlichen Gesundheit schonenderen Bewegung als Teil eines motorischen Lehr-Lern-Prozesses kann nur dann als insgesamt sinnvoll betrachtet werden, wenn die anvisierte modifizierte bzw. optimierte Musizierbewegung keinen negativen Einfluss auf das daraus resultierende Klangereignis hat.

Es ist also Rübke (1998, S. 37) zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, dass auch der Anfangsunterricht nicht darauf verzichten darf, Bewegungsvorschriften und Haltungsanweisungen im Zusammenhang des musikalischen Ausdrucks zu vermitteln, da sich Bewegung und Ausdruck nicht getrennt voneinander betrachten lassen. Es geht also um das Erleben einer „Einheit von Technik und lebendigem Musizieren“ (Bernhard Gauss, 2015, S. 32), sodass „im Unterricht [...] für klare und umsetzbare musikalische Zielvorstellungen zu sorgen [ist]“ (VdM, 2010, S. 9) „und von Beginn an [...] Ausdrucksfähigkeit und die Entwicklung der Spieltechnik als Einheit verstanden und erlebbar gemacht werden [sollten]“ (S. 20). Schülerinnen und Schüler sollten also schon im Anfangsunterricht „Körperbewegungen als Ausdrucksgesten [...] verstehen, [...] erleben und [...] erproben“ (Rübke, 1998, S. 37). Dabei weist Rübke auf die zum Teil ungenutzten Potenziale durch die seltene Verwendung der relativen Solmisation hin, deren Zeichen als expressive Gesten anzeigen, wohin die Musik strebt und die als Gehörbildung die Vorstellungs- und Ausdruckskraft der Schülerinnen und Schüler fördern kann (S. 38).

Nachdem also deutlich geworden ist, dass der Erwerb neuer klangerorientierter Musizierbewegungen sinnvollerweise zielorientiert in Richtung eines intendierten Klangereignisses erfolgen sollte, liegt es nahe, sich an dieser Stelle mit dem viel beachteten Konzept zum absichtlichen bzw. optimierten, zielgerichteten Üben („deliberate practice“) nach Ericsson, Krampe und Tesch-Römer (1993) auseinanderzusetzen. Mit dem Ziel der Leistungsverbesserung ist „deliberate practice“ als ein Üben zu verstehen, das durch eine Expertin bzw. einen Experten (beispielsweise eine Lehrerin bzw. ein Lehrer) auf der Grundlage ihrer bzw. seiner Expertise strukturiert und angeleitet wird:

„Throughout development toward expert performance, the teachers and coaches instruct the individuals to engage in practice activities that maximize improvement“ (Ericsson et al., 1993, S. 368).

Die entscheidende Rolle einer begleitenden Expertin bzw. eines begleitenden Experten wird darin deutlich, dass Ericsson et al. (1993) das Üben nach dem Deliberate-Practice-Konzept vom Spiel oder einer Form des Lernens durch Beobachtung abgrenzen, das nicht von einem Lehrenden im Rahmen eines zielgerichteten Übens initiiert wird:

„We call these practice activities deliberate practice and distinguish them from other activities, such as playful interaction, paid work, and observation of others, that individuals can pursue in the domain“ (Ericsson et al., 1993, S. 368).

Das Spiel als lustvolles Erleben, bei dem die Spielenden weder unter- noch überfordert sind, zielt beispielsweise nicht zwingend auf Leistungssteigerung, sondern eröffnet hingegen die Möglichkeit, dass sich der als Flow bezeichnete Zustand der Selbstvergessenheit und des Aufgehens in der Tätigkeit einstellen kann. Demgegenüber zielt das Üben nach dem Deliberate-Practice-Konzept sehr wohl auf den Leistungszuwachs. Die kognitive aber auch physiologische Belastung ist dabei sehr hoch, sodass die Übezeit begrenzt ist und als anstrengend sowie eventuell auch weniger unterhaltsam erlebt wird (Platz & Lehmann, 2018, S. 76f.).

Der Forschungsbereich zum Expertiseerwerb ist die Expertiseforschung, die sich als „science of exceptional ability and expert performance“ (Ericsson et al., 2007, S. 14) versteht und der Frage nachgeht, wie Personen zu einer sehr hohen Leistung in einer komplexen Domäne wie Sport, Musik oder Wissenschaft gelangen. Das optimierte und zielgerichtete bzw. absichtliche Üben spielt hier eine große Rolle. Ericsson et al. (1993) kommen zu dem Ergebnis, dass insbesondere eine höhere akkumulierte Übezeit die Entwicklung der sehr hohen Leistungen erklärt und andere Faktoren eine deutlich geringere Rolle spielen. Dass jedoch nicht nur ein monokausaler Zusammenhang von akkumulierter Übezeit und Leistung vorliegt, sondern andere Faktoren ebenso eine Rolle spielen, können jüngere Studien zeigen (Mosing et al., 2014; Mosing et al., 2017). In einer Replikationsstudie der Studie von Ericsson et al. (1993) konnten Macnamara und Maitra (2019) beispielsweise zeigen, dass die akkumulierte Übezeit eine geringere Rolle spielt, als Ericsson et al. (1993) annahmen und interindividuell unterschiedlich sein kann. Nicht zuletzt ist in diesem Zusammenhang das Konzept des formalen Übens („formal practice“) von Bonneville-Roussy und Bouffard (2015) zu nennen, das das absichtsvolle Üben mit dem selbstregulierten Üben verbindet und mit dem gezeigt werden konnte, dass diese Kombination musikalische Leistungen besser vorhersagen kann als die reine Betrachtung der Übezeit.

Für die Betrachtung des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen sind weniger die Zusammenhänge von Expertiseerwerb und akkumulierter Übezeit relevant, da es im Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen zunächst nicht um die Optimierung im Sinne des Übens geht. Von Interesse ist aber der Aspekt, dass absichtsvolles bzw. optimiertes und zielgerichtetes Üben mit dem Ziel der Leistungsverbesserung durch Lehrende angeleitet wird. Betrachtet man also Vermittlungsprozesse, die im Rahmen des Musizierunterrichts darauf ausgerichtet sind, dass Lernende neue klangorientierte Musizierbewegungen erwerben, so kann dieser Teil des Unterrichts aus der Perspektive eines am Klangereignis orientierten motorischen Lehr-Lern-Prozesses als Form einer „deliberate practice“ verstanden werden, aus dem sich mit Unterstützung einer Lehrerin bzw. eines Lehrers nach dem grundlegenden Erwerb auch Übungsaufgaben für die Woche ergeben: „Given the cost of individualized instruction, the teacher designs practice activities that the individual can engage in between meetings with the teacher“ (Ericsson et al., 1993, S. 368). Ein weiteres charakteristisches Merkmal fokussierten und zielorientierten Übens nach dem Deliberate-Practice-Konzept ist, dass Lernende ihre Kom-

fortzonen bewusst verlassen und sich anstrengenden Herausforderungen stellen müssen. Erst dies ermöglicht ihnen die körperliche, kognitive und allgemeinspsychische Anpassung an eine neue Aufgabe und damit den Erwerb und/oder den Ausbau von Fertigkeiten sowie die Entwicklung neuer Komfortzonen. Dazu werden regelmäßig kurzfristige und langfristige Zielvorstellungen für die Lernenden definiert, die anschließend Feedback zur Ausführungsqualität ihrer Handlung erhalten. Unter welchen Bedingungen das Feedback wirksam wird, hängt von der Expertise der Feedbackgebenden, also der Lehrerinnen und Lehrer sowie von Inhalt und der Art und Weise des Feedbacks ab. Die Relevanz des Anleitens und Feedbacks einer Lehrerin bzw. eines Lehrers wird insbesondere bei auftretenden Herausforderungen an Leistungsgrenzen deutlich, da diese meist nicht allein durch die Erhöhung der Übezeit zu bewältigen sind. Um diese Herausforderungen, wie sie für den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen üblich sind, zu bewältigen, ist hingegen häufig ein Strategiewechsel oder eine Strategieanpassung notwendig, wozu die Unterstützung von Expertinnen und Experten (hier Lehrende) hilfreich sein kann (Platz & Lehmann, 2018, S. 77f.).

Festzuhalten bleibt also, dass der Erwerb neuer Musizierbewegungen im Musizierunterricht durch eine Zielorientierung am intendierten Klang charakterisiert ist und im Sinne eines zielgerichteten Lernens durch Lehrende angeleitet und begleitet wird. Die Anleitung und Begleitung erfolgt dabei durch Definition der Zielvorstellung im Sinne von Instruktionen sowie durch Feedback über die Qualität der erprobenden Handlungsversuche mit Blick auf die Zielerreichung. Es ist daher bezüglich der Gestaltung von Lehrstrategien in Vermittlungsprozessen der Frage nachzugehen, inwiefern Modelllehren und verbalsprachliche Vermittlungsstrategien hilfreich gestaltet werden können, um für eine gute Zielvorstellung zu sorgen, die handlungsleitend ist und erfolgreich zum Ziel führt. Dabei soll berücksichtigt werden, dass die Zielvorstellungen der Lehrenden zwar eine wichtige Rolle spielen, es letztlich aber um den Aufbau von Zielvorstellungen der Lernenden und ihrer Orientierung an diesen beim Musizieren(lernen) geht:

„Häufig erlebt man Unterricht, in dem nur der Lehrer weiß, wo der Weg hingehen soll, und aufgrund dieser Vorstellung verbissen an den Extremitäten seiner Schüler herumknetet. Somit wäre ständig zu ermuntern: ‚Stelle dir vor, wie es klingen soll und was du tun wirst.‘ Und dann: ‚Hat es geklungen, wie du wolltest?‘“ (Röbke, 2000, S. 250).

2.5 Forschendes Vorgehen und die Bedeutung des Individuums

Geht man davon aus, dass der Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen zielorientiert in dem Sinne erfolgt, dass Lösungen zur Hervorbringung eines intendierten Klangerignisses erprobt werden, kann angenommen werden, dass dieser Prozess durch ein forschendes Vorgehen charakterisiert ist. Bei der Suche nach den erforderlichen Musizierbewegungen zur Realisierung des intendierten Klangerignisses handelt es sich dann um ein fragengeleitetes, erkundendes, sprich forschendes Vorgehen, das für Forschungen typische Tätigkeiten umfasst:

„Die Strukturen einer Musik erfassen; die musikalischen als auch technisch-körperlichen Möglichkeiten ihrer Darstellung explorieren; Beobauungskriterien entwickeln; Fragen stellen [...]; Sachverhalte und Aktionen genau beobachten, Hypothesen bilden, sie erproben, eventuell verwerfen oder verändern; mögliche Lösungen finden; Alternativen entwickeln; Lösungsmöglichkeiten miteinander vergleichen und bewerten; ein handlungsorientiertes Fazit ziehen“ (Mahlert, 2007b, S. 39).

Mit Blick auf ein forschendes Vorgehen im Kontext des Musizierens ist insbesondere Wieland und Uhdes (2002) „Forschendes Üben“ anzuführen, in dem die Autorin und der Autor die for-

schende Auseinandersetzung mit der Komposition thematisieren und die Interpretierenden als Fragende charakterisieren. Die Aufgabe der Interpretin bzw. des Interpreten im Forschenden Üben beschreiben sie wie folgt:

„Einerseits muss er den Sinnzusammenhang des Werkes, das er spielt, rational erkunden, analytisch, distanziert beobachtend, und auf der anderen Seite den Prozess der Gestalten empathisch erfahren, sich versenkend in ihre Bewegung, mit ihr eins werden“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 14f.).

Dies erfolgt zum einen durch die genaue Beschäftigung mit dem Notentext, aber vor allem auch durch Hören. Wieland (2003) formuliert dazu: „Nur hörend auf das eigene Hören und Reagieren erkenne ich die Struktur der Werke und ihren Charakter, nur durch immer genaueres Lesen des Textes präzisiere ich meine intuitive, spontane Empfindung“ (S. 21). Aus ihrer Sicht handelt es sich dabei um ein individuelles, gar einsames Forschungsexperiment der Werk- und Selbsterforschung, wobei die „Fragen an das Werk und Fragen an die mimetische Intelligenz unseres Körpers“ (S. 21) als Lehrende fungieren. Ohne an dieser Stelle ausführlich auf das Forschende Üben nach Wieland und Uhde eingehen zu können, lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es sich als ein forschendes Vorgehen versteht, das sich in erster Linie dem Werk und der musizierenden Interpretation von Kompositionen verschreibt.

„Forschendes Üben verfolgt ein musikalisches Ziel und dient der Erkundung und Erprobung gestalterischer Möglichkeiten – allein beim Üben zu Hause wie zusammen mit einem Lehrer im Unterricht. Üben heißt dann, eine eigene musikalische oder künstlerische Haltung gegenüber dem ‚Stück‘ zu finden“ (Gruhn, 2010, S. 122).

Mit der Fokussierung auf die Auseinandersetzung mit einer Komposition als Ganzes oder einem Ausschnitt, gehen die Überlegungen zum forschenden Vorgehen also über den dieser Arbeit zugrundeliegenden Aspekt hinaus. Die Anwendung der von Mahler genannten Forschungstätigkeiten erweisen sich aber auch im Rahmen des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen als sinnvoll. Für die Schülerinnen und Schüler lassen sich beispielsweise folgende Tätigkeiten beschreiben: Sie explorieren ihre technisch-körperlichen Möglichkeiten mit Blick auf ein gewünschtes Klangereignis, sie beobachten und reflektieren ihre Bewegungen und die dadurch erzeugten Klänge in den verschiedenen Sinnesmodalitäten, sie stellen Fragen in Bezug auf die Realisierung eines gewünschten Klangereignisses und sie bilden Hypothesen bezüglich der dazu notwendigen Musizierbewegungen, die sie erproben, eventuell verwerfen oder modifizieren. Auf die Frage, inwiefern der Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als forschendes Vorgehen beschrieben werden kann, wird daher in Kapitel 4.3 unter Berücksichtigung des erfahrungsbasierten, reflexiven Lernens noch näher eingegangen.

Ein damit einhergehender Aspekt soll aber bereits an dieser Stelle zur grundlegenden Charakterisierung des Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen noch stärker in den Blick genommen werden. Betrachtet man die Beispiele des Explorierens, Fragens, Erprobens, Beobachtens und Reflektierens wird die Relevanz des Individuums mit ihren bzw. seinen individuellen (Vor-)Erfahrungen deutlich. Die Berücksichtigung, Reaktivierung sowie Ermöglichung individueller (Vor-)Erfahrungen scheint demnach zentral für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Rahmen des zielgerichteten und forschenden Vorgehens zu sein. Mahler (2007b, S. 10-23) sieht in diesem Aspekt zudem einen entscheidenden Motivations- und Gelingensfaktor für das Üben. Zielgerichtetes Üben, insbesondere in einem forschenden, (selbst)reflexiven Vorgehen kann seiner Meinung nach nur dann motiviert und letztlich auch gelingend erfolgen, wenn das Ziel für die Lernende bzw. den Lernenden persönlich bedeutsam und erstrebenswert ist. Aus fünf Übebiographien leitet er unter anderem ab, dass Üben im bestmöglichen bzw. motivierendsten Fall ein selbstgesteuertes, sich-selbst-

übendes, lustvolles und als bedeutungsvoll, faszinierend und herausfordernd empfundenen Üben ist, das durch individuelle persönliche Interessen und Lernwünsche geprägt und nicht einzig als motorisches Einschleifen von Gelerntem zu verstehen ist. Dabei sei es ein Explorieren von Musik und Spielvorgängen sowie immer auch – und insbesondere im Anfangsstadium – Musizieren. Welch große Rolle dem Explorieren zukommt, zeigt sich auch im Lehrplan Klavier des Verbandes deutscher Musikschulen, in dem darauf hingewiesen wird, dass kindgemäßes Lernen Spiel, Entdecken und Erleben erfordert (VdM, 2010, S. 34). Und so wird gefordert, bereits „den Anfangsunterricht auf einer breiten musikalischen Erfahrungs- und Erlebnisbasis aufzubauen“ (S. 8). Für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen ergeben sich aus den Überlegungen also zunächst zwei didaktische Konsequenzen: Zum einen sollte das gewünschte Klangereignis und die dazu erforderlichen Musizierbewegungen ein für die Schülerinnen und Schüler bedeutsames sowie erstrebenswertes Ziel sein oder werden. Zum anderen ist den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der allmählichen Annäherung an das Ziel Raum für individuelles Explorieren zu geben. Aus den Erfahrungen des Explorierens kann schließlich der Abgleich von Ergebnis und Zielvorstellung erfolgen und können ggf. noch erfolgversprechendere Handlungsalternativen entwickelt werden.

Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass im Rahmen des Explorierens nach forschendem Vorgehen Erfahrungen möglichst bewusst wahrzunehmen⁸ sind. Auch Mantels (2001, S. 15f.) Ausführungen zum problemlösenden Üben, das einige der genannten Forschungsaspekte beinhaltet, fordern daher von Lehrenden sowie den Schülerinnen und Schülern eine Diagnosefähigkeit – und ich ergänze im gleichen Sprachduktus ein Wissen über wirksame Therapien bzw. Behandlungsmöglichkeiten. Zusammengefasst: „Ein Problem sollte so genau wie möglich und in allen seinen Teilaspekten beschrieben werden. Nur was man detailliert wahrnehmen und beschreiben kann, kann man detailliert üben“ (S. 16). Dies gilt zum einen im Kontext des eigenen musizierenden Explorierens nach dem problemlösenden, forschenden Vorgehen, aber natürlich auch bei der Beobachtung des Musizierens anderer im Rahmen des Lernens am Modell (S. 22ff.). Das ist nicht trivial und muss zunächst gelernt werden, denn „bereits eine einzelne Phrase, ja sogar die Hervorbringung eines einzelnen Tons, bietet ein schier unerschöpfliches Potential an Wahrnehmungsaspekten“ (Mahlert, 2007b, S. 37). Darin sieht Mahlert auch einen Grund dafür, dass Üben nie abgeschlossen sein kann.

Als dritte Konsequenz ergibt sich schließlich, dass Schülerinnen und Schüler zu bewussten Erfahrungen durch gezielte, mehrperspektivische Wahrnehmungsaufgaben und Gespräche über die individuellen Wahrnehmungen anzuleiten sind. Mit Blick auf die Gespräche über individuelle Wahrnehmungen von selbst- sowie fremderzeugten Klängen und selbst sowie von anderen ausgeführten Musizierbewegungen offenbart sich die Herausforderung für Lehrende sowie Schülerinnen und Schüler bei der Wahl passender sprachlicher Mittel. Und hinsichtlich der Anleitung zur Selbstwahrnehmung und der Konstruktion von Wahrnehmungsaufgaben

⁸ Aufgrund der Bedeutung der Wahrnehmung für das Üben lässt sich Üben nach Mahlert (2007b, S. 37f.) auch als Kunst verstehen, da die sinnliche Wahrnehmung die Basis aller Künste ist. Im Üben geht es nach Mahlert darum im Wahrnehmen als aktiven strukturierenden sowie sinngebenden Vorgang das Wahrgenommene immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten – also durchaus auch hier mit einer forschenden Haltung. Als zielorientierte Tätigkeit werden im Wahrnehmen die Vorstellungen mit der Ausführung durch Wiederholungen ins Verhältnis gesetzt und gegenseitig verfeinert. Die Wiederholung ermöglicht damit die Aktualisierung der früheren Erfahrungen mit dem Geübten. Damit erhält die Wiederholung von Mahlert statt Kritik erneut einen bedeutenden Stellenwert.

stellt sich die Frage, welche Aufmerksamkeit den relevanten Sinnesmodalitäten einzeln und in Kombination zu schenken ist:

„Um sinnvoll zu üben, muss ich in der Lage sein, einzelne Aspekte – Parameter – getrennt wahrzunehmen, noch bevor ich ihnen eine Bedeutung zumesse. [...] Statt z. B. nur von ‚interessant‘ zu sprechen (Bewertung), muss ich die Tonansätze genau definieren können: ‚hier härter, dort weicher, hier kürzer, dort länger ausklingend‘ (Beschreibung)“ (Mantel, 2001, S. 19).

Übergreifend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass Lern- und Übewege höchst individuell verlaufen, sodass die Individualität im Rahmen eines Modells zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen und bei der unterrichtspraktischen Gestaltung der Lern- und Übewege sowie der Begleitung der Schülerinnen und Schülern auf diesen Wegen angemessen zu berücksichtigen ist. So weist Oerter (1998, S. 100) beispielsweise darauf hin, dass die Unterstützung bei der Suche nach dem jeweils individuellen Lernweg auf jeder Niveaustufe notwendig ist. Und auch Mahlert (2007b, S. 21ff.) fordert Lehrende dazu auf, ihre Schülerinnen und Schüler auf dem herausfordernden Weg des Findens und Weiterentwickelns individueller Übepraxen zu unterstützen, die individuelle Übep Praxis ihrer Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, zu akzeptieren und daher Übehinweise mit Blick auf die Förderung der Selbststeuerung abzustimmen. Zu berücksichtigen scheint seiner Meinung nach nämlich, dass zur Erweiterung des eigenen Horizonts zwar die Offenheit für eine kritische Außenbetrachtung durch ggf. auch instruierende Bezugspersonen erforderlich ist, Hinweise bzw. Instruktionen zur Art und Weise des Übens jedoch nicht immer hilfreich sein müssen, insbesondere dann nicht, wenn sie nicht dem Entwicklungsstadium der Übenden entsprechen. In diesem Fall können sie die Übep Praxis der Übenden seiner Meinung nach sogar stören. Hinweise zum Üben sollten daher individuell auf die Lernenden abgestimmt sein und Lehrende sollten Geduld und Verständnis dafür haben, dass differenziertes Üben erst nach einem langen Lernweg erreicht werden kann. Ein Durchspielen von Stücken sollte daher nicht, wie es häufig geschieht, als defizitär bezeichnet⁹ und als sündhaft erlebt werden, da sich in dieser selbstgesteuerten, produktiven und erfüllenden Musikpraxis ebenfalls Lernpotenzial befindet. Lehrende täten seiner Meinung nach gut daran, ihre häufig eng gefasste Vorstellung von Üben als Perfektionierung von Musizierbewegungen aufzulösen, denn

„vermutlich können Kinder und Jugendliche noch nicht so üben, wie Erwachsene es sich vorstellen und wie diese es in Bezug auf den eigenen Entwicklungsstand als effizient erfahren. Nicht jede Phase des Musiklernens erfordert ein in diesem Sinn erfolgreiches ‚Üben‘. Das verpönte ‚Durchspielen‘ ist eine entwicklungspsychologisch angemessene, auf eine musikalische Gesamtvorstellung ausgerichtete Tätigkeit. Ein aufgenötigtes ‚analytisches‘ zerlegendes Üben funktioniert noch nicht. So defizitär ein solches Üben erscheinen mag: es ist gelebtes, erfülltes, authentisches Üben – im Gegensatz zu einer vielleicht gehorsam exekutierten, aber fremd bleibenden Übeweise“ (Mahlert, 2007b, S. 22).

Die Bedeutung des Individuums bzw. des Selbst wird zudem deutlich, wenn man eine bildungstheoretische Perspektive auf den Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen richtet. Rolle (1999) schreibt: „musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen“ (S. 5). Aus dieser Perspektive ist anzunehmen, dass sich in jedem Musizieren ein auf individuelle Erfahrungen bezogener Bildungsprozess vollzieht. Das heißt, wenn sich im Musizieren „vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden“

⁹ Williams (2017) erkennt das Durchspielen hingegen nicht als echte Übep Praxis an. Ihrer Meinung nach „spricht nichts dagegen, sein Repertoire einfach durchzuspielen, ohne es verbessern zu wollen und ohne darüber zu reflektieren – Üben ist das jedoch noch nicht“ (S. 10f.).

(S. 5), dann vollzieht sich musikalische Bildung also in jeglicher Form des Musizierens und damit ebenso im Üben und Lernen, denn Üben und Lernen lassen sich nicht vom Musizieren trennen (Mahlert, 2007b, S. 27). Neben den ästhetischen Erfahrungen wird beim Musizieren ebenso wie beim Üben und Lernen zudem die Ganzheitlichkeit als weiteres Bildungskriterium durch die Vernetzung körperlichen, emotionalen und kognitiven Handelns in besonderem Maß erfüllt (S. 28ff.).¹⁰ Und dabei ist „die Anzahl der strukturellen, kinästhetischen und emotionalen Momente nur einer einzigen musikalischen Phrase [...] ebenso wenig begrenzbar wie die Möglichkeiten ihrer im Üben stattfindenden Kombinationen“ (S. 28).

Neben den Aspekten der Ganzheitlichkeit und ästhetischen Erfahrungen leitet Mahler (2007b) aus einer Übebiografie einen weiteren wichtigen Bildungsaspekt ab. Üben ist demnach „ein mühevoller Prozess persönlicher Bildung (– als ‚ein Weg [...] auf mich zu‘), als ein Weg aus dem Zustand der Bevormundung zu einem Selbstgefühl der Mündigkeit“ (S. 21). Dabei verschränkt sich „der materiale, auf die Gegenstände gerichtete Aspekt des Bildungsgangs [...] mit dem formalen, auf das subjektive Potential gerichteten“ (Röbke, 1998, S. 24), denn „indem ich z. B. die Ausdruckscharaktere in einem Streichquartett Beethovens erfahre, entwickle ich zugleich meine Ausdrucksfähigkeit“ (S. 24). Das Üben eröffnet Räume für musikalisch-ästhetische Erfahrungen, in denen sich „Anlässe für Einsichten in die Struktur des Kunstwerks und für Freude an dessen Schönheit, Gelegenheiten zum Staunen, Experimentieren und Gestalten“ (S. 25) ergeben. Das Üben ermöglicht auf diese Weise Erfahrungen mit Musik, aus denen in einem individuellen Prozess des Sich-Bildens Bilder entstehen, aus denen schließlich Bildung entsteht (S. 25.). Darüber hinaus wird „im Gestaltenlernen einer Musik [...] geübt, sich selbst und sein eigenes Leben zu gestalten“ (Mahlert, 2007b, S. 35).

Aus einer solchen philosophischen Perspektive auf Üben als Bestandteil von Selbstsorge und Lebenskunst zeigt Mahler (2007b, S. 32–35) in Anlehnung an das Konzept von Lebenskunst nach Wilhelm Schmid auf, inwiefern Üben auf die Selbstsorge ausgerichtet ist. Dazu zählen insbesondere Aspekte, die die Reflexion eigenen Tuns in den Mittelpunkt stellen,¹¹ denn „ernsthaftes Üben geht mit persönlicher Introspektion und Selbstklärung einher“ (S. 33). Dies wird bereits an den zwei erstgenannten Aspekten deutlich: der selbstrezeptive Aspekt im Sinne der insbesondere körperlichen Selbstwahrnehmung beim Üben sowie der selbstreflexive Aspekt des Übens, sprich die Notwendigkeit zur kritischen Überprüfung des eigenen Übens aus selbstreflexiver Distanz. Darüber hinaus wird der selbstproduktive Aspekt des Übens genannt, der sich in der Notwendigkeit des autonomen Findens und Anwendens sinnvoller Übestrategien sowie guter Zeiteinteilung unter Berücksichtigung der Kritik am eigenen Handeln im Rahmen des Selbstmanagements zeigt sowie der parrhesiastische Aspekt des Übens, der beinhaltet, die Wahrheit über sich und sein Üben ohne ein Gefühl der persönlichen Entwertung wahrnehmen und äußern sowie Selbstbetrug aus Selbstliebe vermeiden zu können. Ebenfalls die Person ins Zentrum rückt auch der mutative Aspekt, der sich auf die Veränderung des Selbst durch das Üben bezieht. Im Üben können dabei Tugenden wie die Konzentrationsfähigkeit, Frustrationstoleranz oder die Fähigkeit zur Selbstreflexion hervorgebracht werden, also Tugenden, die

¹⁰ Williams (2017) sieht in einer guten Verwendung der Ganzheitlichkeit die Voraussetzung optimalen Lernens und Musizierens: „Wenn der Körper, der bewusste Verstand und die Emotionen effizient und in der richtigen Weise zusammenwirken, werden optimales Lernen und Spielen möglich“ (S. 17).

¹¹ Die darüber hinaus besprochenen Aspekte des Übens (therapeutisch, asketisch, prospektiv und präventiv, politisch) bleiben hier unberücksichtigt, da sie über den hier im Zentrum stehenden Erwerb klangerorientierter Musizierbewegungen deutlich hinausgehen (Mahlert, 2007b, S. 34f.).

gleichermaßen auch wieder zum Üben selbst notwendig sind. Und schließlich ist natürlich auch der von Mahler genannter pädagogische Aspekt des Übens anzuführen, der sich auf das Anleiten zur Selbstwahrnehmung und zum selbstverantworteten Üben bezieht. Damit kommt aber auch die Rolle der Lehrenden ins Spiel, die sich der Individualität der Schülerinnen und Schüler bewusst sein sollten. Es ist für die Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellung mit dem Ziel des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen höchstrelevant, wenn Mahler daraus folgende Maxime ableitet: „Üben lehren heißt finden lassen, entwickeln lassen – nicht aber verordnen“ (S. 35).

So wie ein forschendes Vorgehen nicht ausschließlich mit Blick auf eine Komposition zu denken ist, ist auch die Auseinandersetzung mit sich selbst im Rahmen persönlicher Bildungsprozesse nicht ausschließlich Teil der Auseinandersetzung mit größeren Kompositionen. Die Auseinandersetzung mit sich selbst erfolgt ebenso im Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen:

„Das Erwerben von Musizierfähigkeiten geschieht als eine schmerzvolle Auseinandersetzung mit sich selbst, als ein heftiges Ringen widerstreitender Persönlichkeitsanteile. [...] Das Üben verlangt und veranlasst nach und nach eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit“ (Mahler, 2007b, S. 21).

(Körperliche) Selbstwahrnehmung, das Finden und Anwenden sinnvoller Strategien sowie die kritisch-objektive Überprüfung der Strategien und Ergebnisse sind auf der Basis von Konzentrationsfähigkeit, Frustrationstoleranz und die Fähigkeit zur Selbstreflexion relevante Aspekte für den Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen. Lehrenden kommt nach Mahler dabei die Rolle zu, Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zum selbstbestimmten Üben unterstützen. Er betont jedoch zugleich, dass sich die wesentliche Entwicklung in den von ihm untersuchten Übebiografien „in einem autoreflexiven Prozess der Selbstfindung“ (Mahler, 2007b, S. 21) vollzog, sodass Bildung eben nicht passiv zu verstehen sei. Es ist nicht möglich, jemanden zu bilden. Vielmehr geht es um ein Sich-bilden, denn in diesem Rahmen setzen sich Musizierende neben der Musik und dem Musizieren auch mit sich selbst auseinander bzw. mit der Musik in Verbindung. Deutlich wird hier also die Notwendigkeit zur Selbstbestimmung und die Grenzen eines fremdbestimmten Übens. Üben im Sinne eines bildenden Übens ist daher als individueller und autonomer Prozess zu verstehen, in dem die Lernwünsche der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen sind und der nicht allein auf Leistung zielt.

Für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen und die Gestaltung eines entsprechenden Prozessmodells ist aus den Ausführungen dieses Kapitels zusammenfassend die notwendige Berücksichtigung von individuellen Voraussetzungen, (Vor-)Erfahrungen, Möglichkeiten, Lernwünschen sowie körperlichen und auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zu bedenken.

„Es gibt [...] keinen Königsweg für musikalisches Lernen. Vielmehr muß [sic!] der Weg immer wieder neu, gemeinsam mit den Heranwachsenden erarbeitet werden, damit die individuelle Zone nächster Entwicklung entstehen kann“ (Oerter, 1998, S. 100).

Schülerinnen und Schülern ist dabei das nächste Entwicklungsziel, wenn es nicht im besten Fall sogar einem selbst geäußerten Lernwunsch entspricht, zunächst bedeutsam zu machen. Und noch besser wäre es Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, die Bedeutsamkeit des Entwicklungsziels selbst zu entdecken. Die herausgearbeitete Bedeutung des Individuums macht deutlich, dass das alleinige Befolgen von Überegeln auf der Grundlage von wissenschaftlichen Gesetzen nicht zwingend zum Erfolg führt, nämlich dann nicht, wenn es entindividualisiert in

einem Zustand des Ausführens von Musiziervorschriften verbleibt (Mahlert, 2007b, S. 36). Sinnvolle lernpsychologische Überelemente bleiben dann wirkungslos, „wenn sie nur ‚verabreicht‘ werden und nicht die Individualität und die betreffende Entwicklungssituation eines Lernenden berücksichtigen“ (S. 36).

Für die weiteren Überlegungen heißt das, dass neben den allgemein beschreibbaren und für jede Person durchaus zutreffenden Prozessen mit eventuell erfolgsversprechenden Regeln für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen gleichermaßen auch Räume zu öffnen sind, in denen die Individualität von Schülerinnen und Schülern sowie sicher auch von Lehrenden mit Blick auf die individuellen (Vor-)Erfahrungen berücksichtigt werden. Einen vollständig allgemeingültigen Lernweg im Sinne einer feststehenden Abfolge von Lernaufgaben kann es also nicht geben. Vielmehr muss sich die Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen an den individuellen (Vor-)Erfahrungen und Wünschen orientieren, Raum zum Explorieren geben, bewusste Erfahrungen durch Beobachtung eigenen und fremden Musizierens ermöglichen sowie Anlässe zur (Selbst-)Reflexion initiieren, in denen auch die Verbalisierung der individuellen Wahrnehmungen im Gespräch geübt werden. Dabei „gehört zur Kunst des Übens, sich die forschende Entdeckerlaune zu erhalten“ (Altenmüller, 2022, S. 250).

2.6 Im Training vom Lernen zum Üben

Die im vorherigen Kapitel herausgearbeitete Relevanz individueller Erfahrungen ist hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Bedeutung in Trainings-, Lern- und Übeprozessen zu hinterfragen. Auch wenn davon auszugehen ist, dass jedes Trainieren, Lernen und Üben nicht ohne (Vor-)Erfahrungen auskommt und möglichst daran anknüpft, ist dennoch ein Unterschied hinsichtlich der Rolle von (Vor-)Erfahrungen für die Prozesse anzunehmen. Unterschiede ergeben sich beispielsweise dabei, wenn es darum geht, Fähigkeiten durch die Erweiterung oder Kombination von (Vor-)Erfahrungen aus eventuell sogar ähnlichen Kontexten weiterzuentwickeln oder darum, Fähigkeiten durch die Ermöglichung und den Aufbau zumindest weitgehend neuer Erfahrungen in neuen Kontexten zu entwickeln. Aus diesem Grund soll nun noch einmal der Blick auf die Bedeutung von (Vor-)Erfahrungen in Prozessen des „Trainierens“, „Lernens“ und „Übens“ gerichtet werden.

In Kapitel 2.3 wurde deutlich, dass der Trainingsbegriff als Oberbegriff für die zwei Teilprozesse des Lernens und Übens stehen kann. Damit ist der Trainingsbegriff aber auch sehr weit bzw. zu weit gefasst, um den Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen präzise vor dem Hintergrund der Bedeutung von (Vor-)Erfahrungen beschreiben zu können. Die Ausführungen in den Kapiteln 2.1 bis 2.5 haben trotz des Versuchs einer differenzierten Verwendung insbesondere dann, wenn nah an den Texten gearbeitet wurde, zudem immer wieder durchblicken lassen, dass die Begriffe Üben und Lernen in der musizierpädagogischen Literatur häufig nebeneinander oder synonym verwendet werden. Die Liste von Beispielen für einen synonymen Gebrauch von Üben und Lernen ließe sich wahrscheinlich unendlich ausführen. Deutlich wurde dies zum Beispiel in den Ausführungen zur Perspektive des problemlösenden Lernens auf das Üben nach Mantel (2001). Ein weiteres Beispiel findet sich bei Ernst (1999), der Üben als „eine Form des Lernens [beschreibt], die wie jedes andere Lernen Konzentration, Ausdauer, Sorgfalt und Systematik verlangt“ (S. 46). Er räumt dem Üben eine zentrale Stellung innerhalb der Lernfelder ein, „da in jedem Lernfeld durch Üben Lerninhalte dauerhaft gelernt werden“ (S. 46) und der Lernerfolg von der Qualität der Übe-Haltung und

Übe-Fähigkeit der Lernenden abhängig sei. Und schließlich finden sich Überschneidungen auch in den Ausführungen zu verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven auf das Üben – Üben als Bildung, Üben und Spiritualität, Üben in der Philosophie, soziale Aspekte des Übens, Üben als Kunst, Üben und Wissenschaft sowie Üben als Lernen – aus denen Mahler (2007b, S. 24–44) Üben betrachtet. Mahler (S. 24) begründet dies allerdings darin, dass ihm aus einer lerntheoretischen Perspektive Definitionen, die Üben im Sinne eines motorischen Einschleifprozesses verstehen, sprich als „Teil des Lernprozesses, durch den Lernergebnisse dauerhaft gesichert werden sollen“ (Schaub & Zenke, 1999, S. 343), zu kurz greifen, da es sich beim Üben um ein umfassendes Lernen handele:

„Selbst ein Üben, das lediglich als Vervollkommen der Wiedergabe eines in der Vorstellung und der instrumentalischen bzw. vokalen ‚Grundausführung‘ bereits gelernten Musikstücks aufgefasst wird, ist mehr als ein mechanisch vorgestellter motorischer Einschleifprozess. Selbst diese Tätigkeit beinhaltet eine Fülle von Vorstellungs-, Steuerungs- und Wahrnehmungsvorgängen. Und nicht nur setzt es ein vielfältiges Begreifen musikalischer wie motorischer Strukturen voraus, sondern es führt auch zu neuen Wahrnehmungen und Erfahrungen – dies schon deshalb, weil es im menschlichen Handeln keine identischen Wiederholungen gibt – und somit zum Erwerb neuer Lernsubstanz. Selbst in einem relativ ‚kopflös‘ praktizierten Üben geschieht also mehr als eine reproduzierende Vertiefung von etwas bereits Vorhandenem“ (Mahler, 2007b, S. 24).

Dieser absolut nachvollziehbaren Einschätzung, dass Üben als niemals identische Wiederholung immer auch ein Lernen von Neuem ist, kann jedoch entgegnet werden, dass zum einen auch die Vorstellungs-, Steuerungs- und Wahrnehmungsvorgänge beim Üben zum Teil auf bereits gelernten Vorgängen dieser Art beruhen sowie zum anderen die neuen Erfahrungen beim Üben auch im Sinne der Optimierung und ggf. der Unterdrückung konkurrierender Verhaltensweisen verstanden werden können und damit ebenfalls an bereits Gelerntem anknüpfen. Selbstverständlich wird also im Rahmen der Optimierung und Unterdrückung konkurrierender Verhaltensweisen erfahrungsbasiert neue Lernsubstanz erworben, jedoch gilt es aus dieser Perspektive nicht, etwas von Grund auf neu zu erwerben.

Zur Klärung soll an dieser Stelle daher noch einmal der Blick auf Definitionen zum „Üben“ und „Lernen“ gerichtet werden, die die Rolle von (Vor-)Erfahrungen berücksichtigen. Zum Beispiel können als sichtbares, retrospektives Zeichen dafür, dass Lernen stattgefunden hat, Verhaltensänderungen „aufgrund der Zunahme von Wissen oder Erfahrung und Beobachtung“ (Kowal-Summek, 2018, S. 107) gesehen werden,¹² die anschließend erinnert werden können und abrufbereit sind (S. 110). Dies kann letztlich für das Erreichen von Teillernzielen im Lernprozess sowie im Rahmen der Optimierung und Unterdrückung konkurrierender Verhaltensweisen ebenso gelten, wie für das Erreichen eines gänzlich neuen Lernziels bzw. den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen. Damit offenbart sich gewissermaßen, dass von einem nicht trennscharf abgrenzbaren Übergang zwischen Lernen und Üben auszugehen ist. Zur detaillierten Betrachtung, wie es für die wissenschaftlich-systematische Beschreibung jedoch notwendig ist, eignet sich hier die Definition von Platz und Lehmann (2018) zum Üben und Lernen sowie deren Anwendung auf das motorische Lernen. Die Autoren verstehen Üben als einen dem Lernen nachgelagerten Prozess, „der das Ziel verfolgt, erworbene Fertigkeiten („skills“) zu optimieren, zu generalisieren und zu erhalten sowie konkurrierende Verhaltensweisen zu unterdrücken“ (S. 65). Ausgehend von dieser Definition zeigt sich ihrer Ansicht nach bei der Betrachtung einer Unterteilung des motorischen Lernens in drei Phasen,

¹² Ein solches Verständnis entspricht der Perspektive der pädagogischen Psychologie, die Lernen als einen Prozess versteht, „bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen kommt“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 37). Damit lässt sich erst im Nachhinein bestimmen, ob Lernen stattgefunden hat.

dass ein Lernen lediglich in der ersten Phase (initiale Lernphase) stattfindet (S. 68–71). Die zweite und dritte Phase (intermediäre Phase und Konsolidierungsphase) wären hingegen als Üben zu charakterisieren. Üben erfolgt demnach, wenn das Handlungsergebnis dem antizipierten Handlungsziel in grundlegender Weise entspricht, so dass im Rahmen des Übens als Überlernen ausgehend von diesen Erfahrungen die nicht mehr überraschend eintretenden Abweichungen weiterhin minimiert (S. 65f.) sowie konkurrierende Verhaltensweisen unterdrückt werden (S. 75). Ob jemand noch lernt, zeigt sich aus dieser Perspektive also dadurch, dass noch überraschende Abweichungen vom gewünschten Klangergebnis eintreten, die die Musikerin oder der Musiker sich zunächst nicht erklären kann. Das heißt gleichermaßen, dass die durch das Explorieren gewonnenen Erfahrungen noch nicht in dem Maße hilfreich sind, dass sie gezielt und mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit eingesetzt werden können.

Platz und Lehmann gehen aber auch davon aus, dass vor allem bei jüngeren Anfängerinnen und Anfängern die „außerunterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Instrument [...] noch kein Üben im engeren Sinn als Überlernen zum Fertigkeitserwerb und -erhalt [ist] [...], sondern [...] häufig primär der vergnüglichen musikbezogenen Erfahrungsmaximierung [dient]“ (S. 66), da sie noch über keine sensomotorisch-klangleichen Repräsentationen verfügen und ihr Spiel daher auch nicht im Sinne überraschend eintretender Abweichungen überwachen können. Auf die Relevanz von Repräsentationen wird in Kapitel 3 zu Klang- und Bewegungsvorstellungen näher eingegangen. Hier soll zunächst der Hinweis genügen, dass jüngere Anfängerinnen und Anfänger zwar ganz zu Beginn ihrer musizierbezogenen Biografie zunächst auf keine und nach einigen ersten Gehversuchen auf dem Instrument ggf. in Unterrichtsstunden nur auf wenige sensomotorisch-klangleiche Repräsentationen zurückgreifen können, der Unterricht jedoch unter anderem auf den Aufbau dieser zielt. Die Schlussfolgerung, dass sie ihr Spiel daher nicht überwachen können, ist also fragwürdig, wenn es im Unterricht gelingt, eine sensomotorisch-klangleiche Repräsentation der anzustrebenden Klangergebnisse aufzubauen, auf deren Grundlage auch Anfängerinnen und Anfänger in gewissen Grenzen ihr Spiel überwachen, bzw. ihre durch Musizierbewegungen produzierten Klangergebnisse mit den Klangvorstellungen vergleichen können. Die sukzessiv aufgebauten Repräsentationen entsprechen dann zwar nicht einer Zielvorstellung im Sinne der Audiation nach Gordon, dürften jedoch mit einem Verständnis, das es in Kapitel 3.2 noch zu klären gilt, höchst relevant für das Lernen und Üben der Schülerinnen und Schüler sein. Der Aufbau musizierbezogener Erfahrungen im Sinne sensomotorisch-klangleicher Repräsentationen als Bestandteil des Lernens und Voraussetzung des Übens, die im Prozess möglichst bewusst wahrgenommen und reflektiert werden sollten, sind also für den Erwerb klangerorientierter Musizierbewegungen unbedingt anzustreben. Auf dieser Grundlage wird es möglich, die Klangergebnisse eigenen Musizierens mit den zuvor intendierten Klangvorstellungen zu vergleichen.

Für die Betrachtung des Erwerbs klangerorientierter Musizierbewegungen als Prozess möchte ich daher ein Verständnis im Sinne des Lernens mit Beschränkung auf die initiale Lernphase zugrunde legen, wie es Platz und Lehmann (2018, S. 65f.) vorschlagen. Für die wissenschaftliche Betrachtung kann eine solche systematische Trennung von Lern- und Übeprozessen Vorteile mit sich bringen,¹³ denn auch wenn „Lernen und Üben im alltäglichen Leben nicht strikt

¹³ Auch wenn Üben hier als ein dem Lernen und dem Ersterwerb klangerorientierter Musizierbewegungen nachgelagerter Prozess verstanden wird, soll anerkannt werden, dass die Phasen ineinander übergehen, sich gegenseitig bedingen und Überschneidungen möglich sind. Vermieden werden soll jedoch ein Verständnis, wie es sich bei Böhm und Seichter (2018) findet. Sie beschreiben Übung unter einem deutlich weiteren und nicht für die initiale

voneinander unterscheidbar sind, erleichtert ihre theoretische Trennung doch das Verständnis des komplexen Gesamtvorgangs der Fertigkeitenentwicklung und des Wissensaufbaus“ (S. 65). Dies wird durch die mit der Trennung einhergehenden jeweils unterschiedlichen Zielfokussierung von Lern- und Übeprozessen möglich, die sich nicht nur für die wissenschaftliche Beschreibung, sondern letztlich auch für die Didaktik des Musizierunterrichts als hilfreich erweist. Auf diese Weise kann unterschieden werden, ob der Fokus eher auf den Erwerb grundsätzlich neuer Fertigkeiten gerichtet ist oder ob es um die Optimierung, Generalisierung und Erhaltung von bereits grundlegend erworbenen Fertigkeiten geht. In der Reihenfolge Lernen, Optimierung, Generalisierung und Erhaltung wird dann schließlich auch der Übergang vom Lernen zum Üben deutlich, der unter dem Bewusstsein mit entsprechenden methodischen Mitteln didaktisch sinnvoll begleitet werden kann.

2.7 Zwischenfazit: Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als zielgerichtetes Lernen

Auf der Grundlage der Ausführungen in Kapitel 2.1 bis 2.6 soll für diese Arbeit der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht als zielgerichtetes Lernen mit einem zwar grundlegend allgemein beschreibbaren Prozess, aber mit einem auf die lernende Person bezogenen individuellen Lernweg verstanden werden, auf dem die Lernenden durch eine Lehrerin bzw. einen Lehrer begleitet werden und sich das Ziel im Lehr-Lern-Prozess in gewissen Maßen auch verändern und weiterentwickeln kann.¹⁴ Es ist anzunehmen, dass der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen dabei im Sinne eines forschenden Vorgehens durch den Aufbau von Erfahrungen im vielfältigen erfahrungs- und wahrnehmungsbasierten, (selbst-)reflexiven Explorieren mit dem Ziel des Findens einer entsprechenden Musizierbewegung zur Realisierung einer intendierten Klangvorstellung erfolgt. Ziel des Lernens ist damit die Verknüpfung von Klang- und Bewegungsvorstellungen als Ergebnis von Erfahrung, die eine zuverlässige Realisierung eines intendierten Klangereignisses erlaubt. Bei zunehmender Zuverlässigkeit, sprich bei weniger häufigem Auftreten von ungewollten Abweichungen, geht der Lernprozess dann allmählich über in das Üben, in dem es um die Optimierung, Generalisierung und Erhaltung der erworbenen Fertigkeiten geht.

Aufgrund der Begleitung der Lernenden von Lehrenden im Rahmen der Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen ist das Lernen in eine soziale Praxis der Vermittlung integriert. Die Begleitung durch Lehrende orientiert sich dabei an den individuellen (Vor-)Erfahrungen der Lernenden. Lehrende öffnen Räume zum Explorieren, ermöglichen bewusste Erfahrungen durch Beobachtung eigenen und fremden Musizierens und initiieren Anlässe zur (Selbst-)Reflexion, in denen auch die Verbalisierung der individuellen Wahrnehmungen im Gespräch geübt werden. Sie unterstützen Lernende dabei mit zielgerichteten, handlungslei-

Lernphase geltenden Lernverständnis als Voraussetzung und notwendigen „Schritt zu allem Lernen“, denn „damit Lösungswege, Beweisverfahren, Techniken, Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum festen Besitz werden, müssen sie nicht nur gekannt, sondern auch geübt werden“ (S. 475).

¹⁴ Selbstverständlich erfolgt der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen nicht ausschließlich im Rahmen eines zielgerichteten und durch eine Lehrerin bzw. einen Lehrer begleiteten Lernprozesses, der hier aufgrund des Fokus auf die Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen untersucht wird. Neue klangorientierte Musizierbewegungen werden auch in unbewussten bzw. impliziten oder beiläufigen bzw. inzidentellen Lernprozessen erworben (Platz & Lehmann, 2018, S. 72). Zudem spielt informelles Lernen, also „Learning resulting from daily life activities related to work, family or leisure“ (Mak 2015, S. 34), das in Bezug auf die Lernziele, Lernzeit und Lernunterstützung nicht strukturiert ist und häufig unbeabsichtigt erfolgt, ebenfalls eine große Rolle.

tenden und auf die individuelle Person abgestimmten Instruktionen und Feedback, um sie erfolgreich in Richtung des als persönlich bedeutsam empfundenen Ziels zu begleiten.

Wenn im Folgenden der Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen sowie der Prozess der Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen ausgearbeitet wird, erfolgt dies jedoch weiterhin unter dem Bewusstsein, dass die Begriffe Lernen, Üben und Trainieren in der Literatur nicht immer trennscharf verwendet werden. Daher werden die relevanten Aspekte aus Arbeiten und Ansätzen zum musizierbezogenen (mental)en Lernen, Üben und/oder Trainieren berücksichtigt, die Erkenntnisse zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen sowie zur Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen nach der oben genannten Definition beitragen.

3. Klangbewegung|Bewegungsklang: Zur Rolle von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für das Musizierenlernen

Der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen aus der zuvor dargestellten Perspektive eines zielorientierten Lern-Prozesses ist dadurch charakterisiert, dass das Musizieren durch die Bildung von Zielvorstellungen und Orientierung an diesen geleitet ist. Für den Unterricht lässt sich daraus schlussfolgern, dass der Austausch über diese Vorstellungen einen wesentlichen Bestandteil der Vermittlungsbemühungen und des gemeinsamen Arbeitsprozesses von Lernenden und Lehrenden ausmacht. Dieser Austausch muss allerdings nicht ausschließlich von den Lehrenden ausgehend sowie unidirektional instruiert gestaltet sein, sondern berücksichtigt sinnvollerweise die Vorstellungen von den Lehrenden als auch von den Lernenden in bidirektionalen Kommunikationsstrukturen. Denn erst die Annäherung der individuellen Vorstellungen von Lehrenden und Lernenden wird zu einem Musiziererergebnis führen, das als erfolgreiches Lernergebnis von beiden wahrgenommen und akzeptiert wird. Bevor in Kapitel 5 der kommunikative Austausch über Vorstellungen in den Blick genommen wird, ist in diesem Kapitel jedoch zunächst die Rolle von Vorstellungen für das Musizieren und Musizierenlernen zu betrachten. Dabei sind die für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen relevanten Vorstellungsmodalitäten herauszuarbeiten, die das Musizieren als Zielvorstellung leiten und über die Lehrende und Lernende im Kontext des Lehr-Lern-Prozesses in den Austausch treten.

Mit dem Begriff der Vorstellung ist zunächst gemeint, „sich nicht vorhandene, aber wahrnehmbare Objekte oder Szenen in den einzelnen Sinnesmodalitäten vorzustellen“ (Glaser, 2021, S. 837). Diese können sich zum einen unwillkürlich einstellen (z. B. Ohrwurm) und zum anderen willkürlich hervorgerufen werden, beispielsweise dann, wenn man sich die präzise Artikulation und/oder Dynamik einer zu spielenden Phrase vorstellt. Mit Blick auf den Kontext des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegung unter Begleitung von Lehrenden stehen im Folgenden in erster Linie willkürlich hervorgerufene Vorstellungen im Vordergrund. Dennoch sind dabei auch sich unwillkürlich bei Lehrenden und Lernenden im Lehr-Lern-Prozess einstellende Vorstellungen durch spontane Assoziationsbildungen zu berücksichtigen, die ebenso den Lehr-Lern-Prozess prägen und im gemeinsamen Austausch zu verhandeln sind. Zu berücksichtigen ist sowohl mit Blick auf sich unwillkürlich einstellende als auch mit Blick auf willkürlich hervorgerufene Vorstellungen, dass bei der Vorstellungsbildung auf subjektive Erfahrungen zurückgegriffen wird und Vorstellungen demnach höchst individuell sowie grundsätzlich auch kulturell geprägt sind (Saxer, 2003, S. 56f.).

Dass im Rahmen musizierbezogener Lehr-Lern-Prozesse neben dem Musizieren selbst die Arbeit mit Vorstellungen äußerst relevant sein kann, ergibt sich zum einen dadurch, dass zu Vorstellungen instruierte Personen in Untersuchungen von einer starken Ähnlichkeit des Vorstellungserlebens in Bezug auf das reale Erleben berichten. Sie beschreiben, „dass sie Vorstellungen hervorbringen können, die in einer wahrnehmungsähnlichen Form, wenn auch in gewisser Weise ‚schwächer‘ und ‚blasser‘ als gegeben erlebt werden“ (Glaser, 2021, S. 837). Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus hirnpfysiologischen Studien ist das nicht verwunderlich. Diese können zeigen „dass am bloßen Vorstellen von Dingen (akustisch, visuell) die gleichen Hirnareale beteiligt sind, die auch bei der realen Wahrnehmung in den entsprechenden Modalitäten aktiviert werden (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 373). Nach Fuhrmann

(2014, S. 177) zeigt sich dadurch das Potenzial der Antizipation von Klang und Bewegung in der Vorstellung.

Zum anderen ist der Einsatz von Vorstellungen typisch für ein problemlösendes Vorgehen, als das sich auch, wie noch in Kapitel 4.3 ausführlicher herausgearbeitet wird, der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen charakterisieren lässt: „Beim Problemlösen sollen solche bildhaften Vorstellungen verwendet werden, um Alternativen zu durchdenken und sich ‚auszumalen‘, was unter best. Bedingungen der Fall sein könnte“ (Knauff, 2021, S. 1947). Diese Annahme lässt sich wie folgt auf das Musizieren und Musizierenlernen übertragen: Musizierende durchdenken in unterschiedlichem Maße bewusst alternative Musizierbewegungen in Bezug auf ein antizipiertes Klangereignis und entscheiden dann, welche Alternative unter der aktuellen Situation zielführend mit Blick auf das gewünschte Klangereignis sein könnte und (ggf. zunächst erprobend) eingesetzt werden sollte. Und wenn die Vorstellung dabei zunächst nicht mit einer direkten und unter Entscheidungsdruck stehenden musizierenden Ausführung verknüpft ist, ergeben sich dadurch zudem handlungsentlastete Räume, in denen Lernende in Ruhe verschiedene Alternativen durchdenken und in der Vorstellung wahrnehmen können, bevor sie diese auch motorisch in Musizierbewegungen umsetzen (Fuhrmann, 2014, S. 183). Für den Unterricht mit jungen Lernenden weist Saxer (2003, S. 59) jedoch darauf hin, dass sich die musikalische Vorstellungsfähigkeit bei Kindern erst entwickeln muss. Saxer leitet daraus ab, dass mentale Methoden für Kinder zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahr ungeeignet seien. Diesen Schluss zieht sie jedoch vor dem Hintergrund eines Verständnisses musikalischer Vorstellungen in Richtung formaler Repräsentationen als Ausgangspunkt mentalen Übens. Im Folgenden soll die Relevanz von Vorstellungen für das Musizierenlernen jedoch in einem weiteren Verständnis eher auf der Ebene figuraler Repräsentationen diskutiert und im Sinne der oben genannten Definition zunächst lediglich als einen in der Vorstellung wahrnehmbaren Reiz in zumindest einer Sinnesmodalität verstanden werden, der physisch nicht existent ist.

Für das Musizierenlernen kommen insbesondere vier Typen von Vorstellungen¹⁵ in Frage: die visuelle Vorstellung der Musizierbewegung, die kinästhetisch-motorische¹⁶ Vorstellung der Musizierbewegung, die auditive Vorstellung eines antizipierten Klangereignisses sowie die visuelle Vorstellung eines Notentextes.¹⁷ Dies entspricht der Annahme Schröters (2016), dass

¹⁵ Neben den auditiven und visuellen Vorstellungen mit Bezug auf die Fernsinne und der auf den Bewegungssinn und damit nahsinnbezogenen kinästhetischen Vorstellung, ließen sich weitere nahsinnbezogene Unterkategorien für die kinästhetischen Vorstellungen sowie zusätzliche nahsinnbezogene Vorstellungsmodalitäten anführen. Zum einen taktile Vorstellungen mit Bezug zum Tastsinn und vestibuläre Vorstellungen mit Bezug zum Gleichgewichtssinn, die ich im Folgenden unter der Kategorie kinästhetischer Bewegungsvorstellungen subsumiere. Zum anderen lassen sich insbesondere bei körpernah gespielten Instrumenten in gewissen Grenzen auch gustatorische Vorstellungen mit Bezug zum Geschmackssinn sowie olfaktorische Vorstellungen mit Bezug zum Geruchssinn ergänzen (Minimayr, 2012, S. 41), die im Folgenden jedoch unberücksichtigt bleiben.

¹⁶ Kinästhesie speist ihre Informationen im Gegensatz zum Visuellen oder Auditiven aus unterschiedlichen Rezeptoren in Muskeln, Sehnen, Gelenken, Haut und dem Gleichgewichtsorgan im Innenohr. Neben der Wahrnehmung eigener Bewegung kann sich die kinästhetische Wahrnehmung als Bewegungsempfindung auch im Zusammenhang mit der Vorstellung von Bewegungen ereignen (Brandner, 2016, S. 9, S. 33). „Über das kinästhetische System nehmen wir die Bewegungen unseres Körpers im Bezug zur Schwerkraft wahr, ebenso die Stellungen und Bewegungen einzelner Körperteile zueinander im Raum“ (Minimayr, 2012, S. 43). Weitere Begriffe, die im Zusammenhang kinästhetischer Wahrnehmungen verwendet werden, sind der „sechste Sinn“, „Propriozeption“ (Alcantara, 2005, S. 52) sowie „Tiefensensibilität“ (Klöppel, 2009, S. 33).

¹⁷ Da in dieser Arbeit der Fokus auf dem Erwerb einer neuen klangorientierten Musizierbewegung liegt und nicht das Musizieren einer aus mehreren komplexen Musizierbewegungen bestehenden Phrase bis hin zum Musizieren eines ganzen Musikstücks nach einem Notentext in den Blick genommen wird, wird im weiteren Verlauf die

„Klangerzeugungen und entsprechende Spielbewegungen über das Sehen, Hören und Spüren von Bewegungen initiiert werden können“ (S. 65). Damit kristallisieren sich also visuell und kinästhetisch-motorisch wahrnehmbare Bewegungsvorstellungen sowie auditiv wahrnehmbare Klangvorstellungen als zentrale Kategorien für das Musizierenlernen heraus, deren Relevanz und Funktion für das Musizierenlernen im Folgenden noch zu begründen ist.¹⁸ Während sich die Forschung in Bezug auf Vorstellungen allerdings insbesondere dem Gebiet visueller Vorstellungen zugewandt hat, handelt es sich bei kinästhetisch-motorischen sowie auditiven Vorstellungen um wenig erforschte Gebiete. Unbestritten ist jedoch, dass Vorstellungen in verschiedenen sensorischen Modalitäten auftreten können: „the available empirical evidence now supports the view that mental imagery can occur in any sensory modality, though with widely varying degrees of vividness“ (Spence & Deroy, 2013, S. 157). Darüber hinaus schätzen Forschende die Lebendigkeit des Erlebens bei auditiven Vorstellungen als relativ hoch ein. So betont Halpern (1992) zum Beispiel in Bezug auf das Phänomen des sich unwillkürlich einstellenden Ohrwurms: „Anyone who has experienced such an annoyance will agree that auditory imagery, or ‘sounds in the head,’ is at least as vivid as the ‘pictures in the head’ of visual imagery” (S. 1).

Aufgrund der als defizitär zu beschreibenden Forschungslage zu den relevanten Vorstellungsmodalitäten muss jedoch in den folgenden Ausführungen die Frage unberücksichtigt bleiben, welche der Vorstellungsmodalitäten im Rahmen von zuvor festgelegten Lehr-Lern-Arrangements allein oder in Verbindung zu besseren Lernergebnissen führen könnte. Für die Musizierpädagogik liegen dazu keine Ergebnisse vor. Ebenso kommt auch eine Studie aus der Tanzpädagogik nicht zu eindeutigen Ergebnissen. Heiland, Rovetti und Dunn (2012) untersuchten den Einfluss von Interventionen mit visuellen, auditiven und kinästhetischen Vorstellungen auf die Plié-Arabesquen von Balletttänzerinnen und -täänzern und kamen zu dem Ergebnis, dass die einzelnen Vorstellungsmodalitäten jeweils verschiedene technische Teilaspekte erleichtert haben. Sie gehen daher davon aus, dass alle Vorstellungen nützlich sein können, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Dies lässt sich auch für das Musizierenlernen annehmen. Dennoch wären aufgrund der defizitären Forschungslage sowie der Unterschiede zwischen einem Tanzen- und Musizierenlernen Studien aus der Perspektive der Musizierpädagogik zu dieser Frage wünschenswert.

Bevor nun in den folgenden Unterkapiteln die Relevanz von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für das Musizierenlernen herausgearbeitet wird, soll an dieser Stelle das ebenfalls noch nicht ausführlich erforschte Phänomen der Aphantasie nicht unerwähnt bleiben. Bei der Aphantasie kommt es bei Menschen zum Fehlen visueller Vorstellungskraft, auch wenn phänomenale Erfahrungen von visuellen und auditiven Bildern (weiterhin) möglich

visuelle Vorstellung als Ausgangspunkt für das Musizieren nur in Bezug auf die Beobachtung von Bewegungen im Rahmen der Bewegungsvorstellungen einbezogen. Dennoch sei darauf hingewiesen, dass auch das Lesen eines Notentextes sinnvollerweise mit Klang- und Bewegungsvorstellungen einhergeht. Musizieren nach Noten erfordert, „dass notierte musikalische Strukturen wiedererkannt und in Bewegungen oder auditorische Vorstellungen übersetzt werden müssen“ (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 379).

¹⁸ Eine, wenn auch etwas weniger differenzierte Unterscheidung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen, findet sich in den Überlegungen von Klier (1997, S. 132f.) in seinem Aufsatz *zu einer ganzheitlichen Methode des Übens und Musizierens*. Musizierbewegungsvorstellungen enthalten nach dieser Auffassung die vielen einzelnen Bewegungen, die zur musizierenden Realisation eines Musikstücks erforderlich sind und als Klangvorstellungen wird die klangliche Vorstellung des zu spielenden Musikstücks bezeichnet. Er fügt zudem die Selbstvorstellung hinzu, die sich auf die emotional geprägte Vorstellung von sich selbst im Moment des Musizierens bezieht.

sind (Zeman et al., 2010). In diesem Zusammenhang werden auch Begriffe wie Anauralie für den Verlust der inneren Stimme bzw. auditiven Vorstellungsfähigkeit sowie Dysikonesie als Pendant zur Bewegungsvorstellung diskutiert (Monzel et al., 2022), die jedoch noch weniger erforscht sind, als die Aphantasie. Dass solche Phänomene des Fehlens unterschiedlicher Vorstellungsfähigkeiten (visuell, kinästhetisch-motorisch, auditiv) Einfluss auf das Musizieren lernen haben können, liegt auf der Hand. Die weiteren Überlegungen dieser Arbeit beziehen sich daher auf einen Musizierunterricht mit Lehrenden und Lernenden, die von keiner dieser Formen betroffen sind. Ebenso nicht einbezogen werden Menschen, die an Bewegungsstörungen wie der sogenannten fokalen Dystonie bzw. Musikerdystonie¹⁹ leiden.

3.1 Bewegungsvorstellung und Körperlichkeit

„Musik ist internalisierte Bewegung“ (Figdor, 2008, S. 135) und Musizieren ist ohne den Körper nicht möglich: „Wer ein Instrument zum Klingen bringt, gerät dafür in Bewegung“ (Schröter, 2016, S. 62). Aus neurowissenschaftlicher Perspektive betrachtet: für das Musizieren müssen feinmotorische²⁰ Steuerprogramme erstellt werden, die die Aktivierung der am Musizieren beteiligten Muskelgruppen in der richtigen Reihenfolge und Kraftdosierung bei einer räumlich-zeitlichen Präzision von Millimetern und Millisekunden ermöglichen (Altenmüller & Jabusch, 2016, S. 49ff.). Damit stellt „das instrumentale oder vokale Produzieren von Musik [...] eine hohe Herausforderung an motorische Systeme des Menschen“ (Kostka, 2017, S. 31). Berg weist jedoch zurecht darauf hin, dass die Körperlichkeit des Musizierens nicht auf die rein motorischen Abläufe zu reduzieren ist: „Musizieren ist eine körperliche, performative Kunst, das Hervorbringen von Musik bedarf der körperlichen Bewegung“ (Berg, 2018, S. 159). Die Musizierbewegung vereint demnach „Aspekte der Biomechanik mit solchen des Ausdrucks und [dies] verweist auf die Polyfunktionalität des menschlichen Leibes²¹ während des Musizierens“ (Leonhardmair, 2014, S. 249). „Jeder Ton, jeder Ausdruck wird durch nichts anderes vermittelt als durch die motorischen Äußerungen des Musikers“ (Klöppel, 2009, S. 23).

Wenn das Musizieren den bewegenden Körper benötigt, ist auch klar, dass das Bewegen zentraler Bestandteil des Musizierunterrichts sein muss (Dartsch, 2019, 69f.). Hierzu gehören die Musizierbewegungen ebenso, wie das Sich-Bewegen im Rahmen des vorbereitenden Aufwärmens des Körpers, des Erspürens von Bewegungsabläufen und -blockaden oder zur Einstimmung auf Inhalte und Themen eines Liedes, das im Anschluss musiziert wird. Bewegungen können „Zugänge zum Ausdruck“ (S. 70) schaffen oder „helfen, tiefer in die Musik hinein-

¹⁹ Siehe dazu beispielsweise Détári und Egermann (2022); Aránguiz et al. (2015); Konczak und Abbruzzese (2013) sowie die Forschungsprojekte zum Thema unter der Leitung von Eckart Altenmüller an der Hochschule für Musik und Medien Hannover (<https://www.immm.hmtm-hannover.de/de/forschung/angewandte-klinische-forschung/fokale-dystonie-bei-musikern/>) [Zugriff am 07.01.2023].

²⁰ Grob- und Feinmotorik lassen sich wie folgt unterscheiden: „Zur Grobmotorik zählen die Koordination großer Muskeln des Rumpfs und der Gliedmaßen, die an Haltungs- und Fortbewegungsaktivitäten beteiligt sind. Für die feinmotorischen Bewegungen sind kleinere Arm- und Handmuskeln zuständig, welche im Wesentlichen aus gezielten Handgriffen und Gebärden bestehen“ (Minimayr, 2012, S. 56). Dass zum Musizieren insbesondere feinmotorische Fähigkeiten notwendig sind, wird durch die Annahme deutlich, dass „das Einüben und Optimieren von Bewegungen [...] immer auch eine zunehmende Hemmung irrelevanter Muskelaktivitäten [bedeutet]“ (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 369).

²¹ Während mit dem Begriff Körper eine biologisch geprägte Sicht auf den Menschen fokussiert wird, ist Leib „die Bezeichnung für alles Lebendige, für das, was das Leben an sich ausmacht“ (Unger-Rudroff, 2020, S. 55). Untersucht wird damit der Leib „als Subjekt in seiner ‚leiblichen Manifestation‘“ (S. 55).

zukommen, mit ihr zu verschmelzen“ (S. 70). Im Unterricht kann beispielsweise zum Spiel anderer getanzt werden und auf diese Weise der Puls gespürt werden.

Den aktuellen musizierpädagogischen Diskurs zum Verhältnis von Körper und Musik sowie zur Bedeutung des Körpers für das Musizieren hat im deutschsprachigen Raum insbesondere Rüdiger (z. B. Rüdiger, 1995; Rüdiger, 2007; Rüdiger, 2018) geprägt. Er stellt umfänglich dar, dass sich Körperlichkeit nicht nur im Musizieren, sondern auch in der Musik selbst zeigt und differenziert dazu vier Facetten musik- und musizierbezogener Körperlichkeit: zum einen sei der Körper musikalisch und die Musik körperlich und zum anderen sei das Instrument ein musikalischer Körper sowie der Körper einer Hörerin oder eines Hörers ebenso musikalisch (Rüdiger, 2007, 7f.). Ein anschauliches, alltagsnahes Beispiel für die Beteiligung des Körpers beim Musikhören gibt Kostka (2017): „Bereits das Hören von gefälliger oder besonders rhythmischer Musik löst bei den meisten Menschen einen Bewegungsdrang aus“ (S. 31). Eine wechselseitige Beziehung von Körper und Musik findet sich aber auch bei Gruhn (2019), sowohl für das Musikhören, als auch für das Musizieren:

„Musik bewegt uns innerlich durch die Darstellung oder Auslösung der Affekte und äußerlich mittels körperlicher Bewegungen beim Instrumentalspiel, beim Tanzen und bei allen Formen rhythmischer Musik, die uns in die Beine schießt“ (Gruhn, 2019, S. 177).

Im Folgenden soll entsprechend des Fokus dieser Arbeit die Rolle körperlicher Bewegung beim Musizieren und insbesondere beim Musizierenlernen im Zentrum stehen. Rüdiger (2007) beschreibt das Musizieren ebenso wie Berg als eine Körperkunst, denn „jede Klangerzeugung ist ein körperlicher Akt, jeder Ton ein Körperereignis“ (S. 7). Aus dieser hervorgehobenen Bedeutung des Körpers für das Musizieren leitet Rüdiger sinnvollerweise ab, dass der Körper auch eine zentrale Rolle für das Musizierenlernen spielen muss:

„Nur wer es selbst erfahren hat, wie erfüllend es ist, der Seelensprache der Musik auf den Leib zu rücken, den eigenen Körper als musikalisch und Musik als körperlich zu erleben und beide offen und beweglich zu halten ein Leben lang, wird die umfassende Bedeutung des musikalischen Körpers ermessen können“ (Rüdiger, 2007, S. 9).

Musizieren erfordere daher die Einnahme einer Haltung durch körperlich-seelische Reflexionsfähigkeit und die Aufhebung eines Innen-Außen-Verständnisses durch die Gleichzeitigkeit einer körperlich-musikalischen sowie musikalisch-körperlichen Perspektive als doppelte Blickrichtung (Rüdiger, 2007, S. 11). Er verweist zudem ganz grundlegend darauf, dass der Körper ohnehin „das Medium aller Welterfahrung ist und alle Lernprozesse fundiert und beeinflusst“, sodass er die Körperlichkeit als „Grunddimension des Lernens“ und „Grundphänomen menschlichen Daseins“ (Rüdiger, 2018, S. 131) beschreibt. Bestätigt wird diese Annahme durch Ergebnisse aus biomechanischer Forschung, die eine Interaktion zwischen motorischer Entwicklung und Bewegungssteuerung und der Entwicklung musikalischer Kompetenzen zeigen: „Wo der Körper (d. h. Motorik und Sensorik) nicht am Lernen beteiligt ist, gerät der Kopf (d. h. die Kognition) für sich allein in Schwierigkeiten“ (Gruhn, 2017, S. 117). Dies entspricht der Sichtweise der ‚embodied cognition‘, die geistige Prozesse nicht nur auf neuronale Vorgänge zurückführt, sondern die Rolle der Wahrnehmung und Körperlichkeit einbezieht: „Wahrnehmung richtet sich nach den Maßgaben körperlicher Erkenntnisfähigkeit [...] [und] Kognition wiederum nutzt Körperlichkeit als Speicherort und Erkenntnisform kognitiver Inhalte“ (Berg, 2018, 166f.).

Die bedeutende Rolle des Körpers für das Musizierenlernen im Kontext von Unterricht gipfelt bei Rüdiger (2018) schließlich in folgendem Satz: „teaching music musically erweist

sich als *teaching music bodily*“ (S. 131). Dementsprechend kritisiert Rüdiger körperferne Lernformen, denn „ein vorrangig kognitives Musiklernen ohne Körpererfahrung bleibt ebenso bedeutungslos, wie es dem Wesen und ‚Stoff‘ der Musik widerspricht“ (S. 130). Dafür gibt er einige Beispiele: Körperfern gelernt wird beispielsweise, wenn Intervalle auswendig gelernt werden, ohne die Spannungsverhältnisse zwischen den Tönen sinnlich zu erfahren, ein punktierter Rhythmus nicht durch Bewegung erfahren, sondern auf der Basis einer Darstellung von Verhältnissen mathematischer Natur erklärt wird oder Lehrende zum Spiel der Lernenden mitklopfen und zählen, die Lernenden den Puls der Musik aber nicht selbst erfahren (S. 130). Dabei wird deutlich, dass sich die Wahrnehmung körperlicher Bewegungen hier nicht nur auf die Bewegung selbst beziehen, sondern durchaus auch mit klanglichen Vorstellungen und/oder klanglichem Erleben verbunden sind. Diesen körperfernen Lernformen stellt er die Bedeutung und Möglichkeiten sinnlichen Erkundens musikalischer Phänomene durch Bewegung entgegen:

„mit Hand-, Tanz-, Schwung- und Dirigier-Bewegungen die Musik nachzeichnen, mit Pantomimen die musikalische Charaktere verkörpern, mit Bildern, Zeichnungen, Grafiken die Klänge und Körperbewegungen in visueller Gestalt erfassen und Musik in einer lebendigen ‚Einheit der Sinne‘ erleben lassen“ (Rüdiger, 2018, S. 135).

Mit besonderem Fokus auf das Phänomen Rhythmus ist auch Lehmann (2007, S. 2) der Ansicht, dass Rhythmus nur durch Bewegung realisiert und gelernt werden kann. So sei der sich bewegende Körper ebenso notwendig für das Sprechen wie für das Singen und instrumentale Musizieren. „Formulierungen wie ‚hier war es etwas zu schnell‘ oder ‚dieser Ton war ein wenig zu lang‘ schildern nach Lehmann das Dilemma der Lehrkräfte, adäquate Verbesserungen zu machen“ (S. 1), da diese Rückmeldungen doch sehr unspezifische Angaben beinhalten. Jedoch würde auch eine Stopp-Uhr mit einer Messfunktion im Millisekundenbereich ebenso wenig helfen (S. 3). Vielmehr entstehen Lehmann zufolge Möglichkeiten beispielsweise durch die Orientierung an Bewegungen, die Verwendung von Sprache (z. B. Rhythmussilben, Verknüpfung mit Wörtern und Texten) sowie die bewusste kinästhetische Wahrnehmung von Rhythmus (157ff.).

Die Beschäftigung mit der Rolle des Körpers für das musizierbezogene Lernen hat eine lange Tradition in der Musizierpädagogik. Diesbezüglich sind auf körperbezogene Ansätze in den Bestrebungen der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowie auf den sogenannten „corporeal turn“ (Rüdiger, 2018, S. 145) seit Beginn der 1980er Jahre zu verweisen. Angelehnt an den Begriff des „empirical turns“ zur Beschreibung der Veränderung des Forschungsfokus ist mit „corporeal turn“ die zunehmende Hinwendung zu körperbezogenen Fragestellungen des Musik- und Musizierenlernens gemeint. Mit dem „corporeal turn“ wurde sich von einer am Ende des 19. Jahrhunderts zu beobachtenden „Zuspitzung der Körperdisziplinierung und Bewegungsnormierung [...] [gelöst], die individuelle physiologische Gegebenheiten zugunsten einer für sinnvoll empfundenen generalisierenden Mechanik ausklammerte“ (Leonhardmair, 2014, 249f.) und auch nicht vor dem Einsatz spezifischer Hilfsmittel wie Handkorsett oder Sehnenspanner scheute. Statt einem Verständnis des Körpers als Maschine mit Mängeln und Defiziten, die durch Training, aber auch durch Apparate oder medizinische

Eingriffe²² zu beheben sind, wird im Rahmen des „corporeal turns“ stattdessen eine Ausrichtung in der Form verfolgt, dass

„die Einheit von Musik- und Körper- bzw. Bewegungslernen [...] im Instrumentalunterricht eine Selbstverständlichkeit sein [sollte], wobei der Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstorganisation des Schülers von Anfang an eine besondere Bedeutung zukommt“ (Rüdiger, 2018, S. 147).

Der „corporeal turn“ ist keine einzig in der Musik- und Musizierpädagogik zu konstatierende Wende. So benennt Sheets-Johnstone (2011) folgende Forderung für wissenschaftliche Untersuchungen in einem Artikel zur Bewusstseinsforschung mit Blick auf Taktilität und Kinästhesie:

„If the brain is an organ of and for animate movement, then animate movement and the tactile-kinaesthetic or proprioceptive body that is its foundation should be at the forefront rather than the hind end of scientific investigations“ (Sheets-Johnstone, 2011, S. 147).

Sie bezieht sich dabei unter anderem auf Roger Sperry, der die Umwandlung sensorischer Muster in motorische Koordination als Hauptfunktion des Gehirns und Denken als motorischen Akt beschreibt, in dem Taktilität und Bewegung zum Kennenlernen und Erforschen der Welt dienen (Sheets-Johnstone, 2011, 146f.). Daher ist im Rahmen des „corporeal turn“ ihrer Meinung nach folgendes Forschungsverständnis zugrunde zu legen:

„Averitable and trustworthy corporeal turn rests on fine-grained phenomenological analyses of the tactile-kinaesthetic body that do not neglect either its ontogenetic development or its phylogenetic heritage“ (Sheets-Johnstone, 2011, S. 145).

Einen ähnlichen Blick auf die Relevanz körperlicher Wahrnehmung findet sich im „corporeal turn“ linguistischen Nachdenkens, der in Bezug auf die Überlegungen zur Konstruktion von Bedeutung auch relevant für musizierpädagogisches Nachdenken sein kann. So kritisiert Ruthrof (2000) eine Tradition, die er als „linguistic turn“ (S. 6) bezeichnet, dahingehend, dass diese aus seiner Sicht die linguistische Definition deutlich überschätze. Mit Bezug auf den Philosophen Maurice Merleau-Ponty weist er hingegen darauf hin, dass Bedeutung Teil einer Wahrnehmungsleistung ist, durch die wir unsere Welt konstruieren und die durch Deduktion aus einer gestischen, also körperlichen Bedeutung gebildet wird (S. 11 f.). Ähnlich ließe sich über die Konstruktion musikalischer Bedeutung als Teil einer durch körperliche Bewegungen begleiteten Wahrnehmungsleistung nachdenken.

„This position, together with [...] [Merleau-Ponty] emphasis on ‘being-in-the-world’, could be seen as the moment when the ‘linguistic turn’ meets up with the ‘corporeal turn’ as a corrective“ (Ruthrof, 2000, S. 12).

Auch wenn diese Überlegungen hier nicht ausführlich verfolgt werden können, weisen sie auf die Rolle des Körpers für musikbezogene Bedeutungskonstruktionen sowie musikbezogenes Verstehen hin und unterstreichen die Relevanz körpernaher Lernformen für das Musizierenlernen. Nach der Auffassung Rüdigers (2018), dass Musizieren und Musizierenlernen mit dem Körper beginnt und endet sowie mit dem Geist und der Umwelt in Wechselwirkung steht, sollte musizierbezogenes Lernen also als ein körperliches Lernen, als „lebenslange ‚Einkörperung‘

²² Diesbezüglich ist beispielsweise Robert Schumanns Einfall, den Mittelfinger der rechten Hand festzubinden, um die Unabhängigkeit des Ringfingers zu trainieren ebenso zu nennen wie die Idee von Richard Zeckwer, die Unabhängigkeit der beiden Finger durch ein operatives Trennen der verbindenden Sehnen zu erzielen (Röbke, 2000, 229f.). Ähnliche Überlegungen findet man auch für andere Instrumente, bspw. im Haus'schen Gelenkhalter, „einem Gerät mit verstellbarer Gabel, das am Geigenkorpus angebracht wurde und das Einknicken des Handgelenks dadurch verhindern sollte, dass widrigenfalls das Handgelenk schmerzhaft gegen die scharfen Spitzen des Gelenkhalters stieß“ (Röbke, 2000, S. 232). Ein Verständnis vom musizierenden Körper als Maschine findet sich noch heute bei „musikalisch völlig uninspirierten Fingerübungen im Fünftenraum“ (S. 230).

oder ‚Einleibung‘ musikalischer Gestalten und Strukturen von Anfang an sowie als Darstellung und Deutung von Musik durch ihre Verkörperung“ (S. 148) geprägt sein. Ziel dieses musikalischen Embodiments ist es demnach,

„die in Musik einkomponierten Ausdrucksgesten und Bewegungsformen aufzuspüren und zu entdecken, in der Notation zu dechiffrieren, in Lieder, Tänzen und Gesängen zu realisieren und aus der Fülle körperlich-seelischen Lebens Musik zu sprechen und zu singen, zu verkörpern, darzustellen, mit anderen und für andere, um dies sodann auf ein körperlich erfülltes Instrumentalspiel mit freien Blicken und Bewegungen zu übertragen“ (Rüdiger, 2018, S. 140).

Eine ausführlichere Betrachtung der Rolle von Gesten im Sinne gestischer Qualitäten der Musik sowie mit Blick auf Gesten im Zusammenhang des Musizierens und Unterrichtens erfolgt in Kapitel 4.6. An dieser Stelle verweist jedoch die Annahme, dass im Rahmen körpernaher Lernformen die in der Musik einkomponierten Ausdrucksgesten und Bewegungsformen in der musizierenden Darstellung zu verkörpern sind aber bereits auf einen wichtigen Aspekt zur Rolle von Wahrnehmungen und Vorstellungen für das Musizierenlernen: um sich der Musik verstehend zu nähern, ist die Musik kinästhetisch wahrzunehmen. Diese kinästhetische Wahrnehmung kann dann wiederum für das Musizieren erinnernd vorgestellt und gezielt eingesetzt werden. Van den Dool (2018) formuliert daher: „Comprehension of music almost always involves motor imagery“ (S. 244) und beschreibt damit die wichtige Funktion von Bewegungsvorstellungen als Grundlage für das Musizieren und Musizierenlernen.

Bewegungsvorstellungen, im Folgenden mit Blick auf das Musizieren spezifisch als „mentale[s] Vorstellen von Spielbewegungen“ (Platz & Lehmann, 2018, S. 71) verstanden, sind nach Heuer (2021, S. 308) visuell oder kinästhetisch vorgestellte Bewegungen, die im Rahmen mentalen Trainings zur Verbesserung einer Bewegungsausführung führen können.²³ Dabei geht es darum in der Vorstellung zu fühlen, ausführende Person einer Bewegungshandlung zu sein:

„Motor imagery refers to the individual feeling of being the agent of an action and imagining how it would feel if one were to actually perform it without simultaneously moving one’s limbs“ (Munzert & Lorey, 2013, 320f.).

Aus sportbezogener Perspektive lassen sich Bewegungsvorstellungen, die zum Erwerb sowie zur Verbesserung motorischer Fertigkeiten eingesetzt werden,²⁴ als Vorstellungen zielgerichteter sportlicher Handlungen unter Berücksichtigung von Umweltbedingungen und -reizen verstehen (Munzert & Lorey, 2013, 319f.).²⁵ Überträgt man diese Definition auf Musizier-

²³ Zudem gehen visuelle oder kinästhetische Vorstellungen von Bewegungen „mit kortikaler Aktivität einher, die derjenigen bei Bewegungsausführung recht ähnlich ist, und sie kann von schwacher Muskelaktivität in den betroffenen Gliedmaßen begleitet sein (bis zu tatsächlich ausgeführter Bewegung)“ (Heuer, 2020a, S. 298).

²⁴ Darüber hinaus wird im Sport auch in Bezug auf Motivation, Selbstvertrauen und den Abbau von Ängsten mit Bewegungsvorstellungen gearbeitet. Diese Aspekte werden im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit einzeln, sondern nur als Teilaspekte mit Blick auf deren Bedeutung für den Erwerb klangerorientierter Musizierbewegungen berücksichtigt.

²⁵ Dass sich die Überlegungen zu sportbezogenen Bewegungsvorstellungen auf den Erwerb von Musizierfertigkeiten anwenden lassen, nehmen Munzert und Lorey (2013, S. 333) bereits selbst an, indem sie auf die Studien von Ross (1985) und Coffman (1990) verweisen, die musizierbezogen die Beziehung von Bewegungsvorstellungen im Rahmen mentalen Übens und körperlicher Übung untersuchten. Ross untersuchte bei einer Stichprobe von dreißig Posaunistinnen und Posaunisten, die er in fünf Untersuchungsgruppen teilte, die Wirkung mentaler Übung auf die Musizierleistung. Seine Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine Kombination von mentalem und körperlichem Üben vorteilhaft ist. Ähnlich kommt auch Coffman bei der Untersuchung von Klavierleistungen anhand einer Stichprobe von vierzig Musikpädagogik- und Musiktherapiestudierenden zu dem Ergebnis, dass körperliches Üben oder körperliches Üben in Verbindung mit mentalem Üben dem reinen mentalen Üben überlegen sei. Dabei verweist er in der Diskussion seiner Ergebnisse darauf, dass andere Aufgabenbedingungen möglicherweise auch zu anderen Ergebnissen hätten führen können. Darüber hinaus kritisieren aber Munzert und Lorey beide Studien in Bezug auf die kleine Zahl an Studienteilnehmenden, sodass sie die Ergebnisse

handlungen ist folgende Ausführung des Musikpädagogen Alexander Truslits zum Zusammenhang von Musik und Bewegung, in der er den Einfluss von spezifischen Umweltbedingungen für die Musizierbewegung unberücksichtigt lässt, kritisch zu hinterfragen. Truslit geht von nur einem gültigen Bewegungsablauf für ein Musikstück aus und vernachlässigt somit wichtige Aspekte wie die individuellen körperlichen Voraussetzungen der Musikerinnen und Musiker sowie die spezifischen akustischen Merkmale verschiedener Instrumente und Räume.

„Jedem Musikstück entspricht nur ein Bewegungsablauf. Hat der Spieler diesen nicht gefunden, so läßt [sic!] sich das Stück nur mit Mühe spielen und klingt nicht gut. Nur bei richtiger Bewegung ist die für das betreffende Musikwerk erforderliche Einstellung des Spielapparates gegeben; infolgedessen ist dann auch die Spielart technisch und klanglich einwandfrei“ (Truslit, 1931, zit. n. Brandner, 2016, S. 34).

Die Annahme von nur einem gültigen Bewegungsablauf für ein Musikstück ist abzulehnen, denn Musizierende reagieren beim Musizieren sinnvollerweise immer auch auf ihre jeweilige Umwelt. Losert (2015) spricht diesbezüglich von der für Musizierende erforderlichen Fähigkeit des variablen Reagierens auf der Grundlage der jeweiligen Handlungsmöglichkeiten: „Wir reproduzieren nicht einfach tausendfach geübte Bewegungen, sondern variieren diese abhängig von der konkreten Situation“ (Losert, 2015, 105f.). Er kritisiert daher Vorstellungen vom Üben als ein unabhängig von äußerlichen Faktoren Einschleifen einer Idealbewegung mit dem Ziel der identischen Reproduktion im Konzert (S. 106). Vielmehr sei es aus seiner Sicht gar nicht möglich „zweimal exakt die gleiche Bewegung auszuführen. [...] Eine für alle Menschen gleichermaßen gültige Idealbewegung existiert nicht“ (S. 106).

Neben der Berücksichtigung situationspezifischer Umweltbedingungen und individuellen körperlichen Voraussetzungen von Personen ist anzunehmen, dass der Erfolg des Einsatzes von Bewegungsvorstellungen auch von den individuellen Fähigkeiten zur Bewegungsvorstellung abhängt. Deutlich wird dies bei Tobias Matthay:

„Nevertheless, it is only a successfully musical player, who has really achieved technical mastery, and is at the same time gifted with powers of analytical and mechanical reasoning (a rare combination) who can possibly supply the needed information; that is, HOW IT FEELS, physically, to play rightly, and also how it feels to play wrongly! [...] You cannot teach your limbs or your muscles to act. All you can do is teach your mind to direct the required limb-conditions of activity and inactivity“ (Matthay, 1947, S. 16).

Zum anderen spielen die individuellen Bewegungserfahrungen einer Person eine bedeutende Rolle. Vorstellungen sind auf Erfahrungen angewiesen, denn diese werden auf der Grundlage oder durch die Kombination von bereits Erlebtem gebildet.²⁶ Dabei muss es sich nicht ausschließlich um Erfahrungen von Musizierbewegungen handeln. Auch Bewegungserfahrungen aus anderen Bereichen können aufgegriffen werden. So fordert der Lehrplan Klavier des Verbandes deutscher Musikschulen beispielsweise: „Stets sollte an das vorhandene Bewegungsrepertoire der SchülerInnen (Alltagsbewegungen) angeknüpft werden“ (VdM, 2010, S. 29).

Entwicklungspsychologische und neurowissenschaftliche Betrachtungen weisen generell auf die Bedeutung frühkindlicher Bewegungserfahrungen bis zu einem Alter von ca. neun Jahren für die weitere Entwicklung des Kindes hin. Nach Kostka (2017) ist es daher „neurodidaktisch sinnvoll, die Transformation von Musik in Bewegung gerade im Vor- und Primarschulalter besonders zu forcieren“ (S. 193). Aber auch mit Blick auf die musik- und

der Studien als nicht eindeutig bestätigt sehen und weiteren Forschungsbedarf formulieren. Vorsichtig ist jedoch anzunehmen, dass die Verbindung von Bewegungsvorstellungen mit der praktischen Erprobung vorteilhaft sein könnte. Gleichzeitig schmälert das aber nicht die Bedeutung mentaler Strategien.

²⁶ Wirtz und Dorsch (2021, S. 1947) unterscheidet dementsprechend Erinnerungsvorstellungen und Fantasievorstellungen.

musizierbezogene Entwicklung ist diese Transformation von Musik in Bewegung, aber auch von Bewegung in Musik vor dem Hintergrund der Relevanz individueller musizierbezogener Bewegungserfahrungen zur Bildung von musizierbezogenen Bewegungsvorstellungen bedeutsam. Vor diesem Hintergrund ist die Forderung, „den Anfangsunterricht auf einer breiten musikalischen Erfahrungs- und Erlebnisbasis aufzubauen“ (VdM, 2010, S. 8), des Lehrplans Klavier zu verstehen.

Außerdem zeigen sich in sportbezogenen Untersuchungen Vorteile, wenn Sportlerinnen und Sportler bei dem Erwerb neuer Bewegungen eine „third-person-perspective“ statt einer „first-person-perspective“ im Rahmen der Bewegungsvorstellungen einnehmen (Munzert & Lorey, 2013, 331f.). Zudem ist das Ergebnis interessant, dass Bewegungsvorstellungen mit ähnlichen kortikalen Aktivitäten wie bei der Ausführung selbst einhergehen und sogar von schwacher bis stärkerer Muskelaktivität in den zur Ausführung notwendigen Gliedmaßen begleitet sein können.

„Functional imaging studies show that imagining a movement activates a motor network that largely overlaps with that involved when actively performing a movement“ (Anema & Dijkerman, 2013, S. 93).

Aus diesen Ergebnissen ergeben sich schließlich auch die Potenziale für ein Lehren und Lernen am Modell, und zwar nicht nur in Bezug auf real erlebte Beobachtung von Bewegungen einer anderen Person, sondern ebenso in Bezug auf die innere Beobachtung eigener Bewegungsvorstellungen auf der Grundlage zuvor beobachteter und wahrgenommener eigener Bewegungen und/oder Bewegungen anderer Personen.

In diesem Zusammenhang verweist Graf (2018) auf die Bewegungsvorstellungen von Sportlerinnen und Sportlern, nimmt jedoch fälschlicherweise an, dass Sportlerinnen und Sportler Vorstellungen zwingend mit angedeuteten Bewegungen begleiten: „ohne diese realen, physischen Bewegungen würde die Vergegenwärtigung nicht annähernd so gut gelingen“ (S. 87). Die Umsetzung in Bewegung und die Reflexion der Umsetzung als Feedback sind durchaus hilfreich: „Ich spüre die musikalische Dynamik in meiner Hand, im Arm, in den Fingern, im Vollzug meiner physischen Spielbewegungen“ (S. 89). Zu verneinen ist dennoch seine Annahme der grundsätzlichen Notwendigkeit von physischer Bewegung für Bewegungsvorstellungen im folgenden Verständnis: „Bewegungsvorstellungen hat also nur, wer sie vollzieht, und dieser Vollzug ist selbst eine wie latent auch immer bleibende physische Bewegung“ (S. 87). Er verweist schließlich auf die Berichte über Pianisten wie Walter Gieseking und Swjatoslaw Richter, die auf der Grundlage der mentalen Beschäftigung mit der Partitur dazu fähig waren, ein Musikstück am Instrument überzeugend zu musizieren. Allein das reine Auswendiglernen erkennt Graf dabei jedoch nicht als hinreichende Bedingung für das Musizieren an.

„Hier muss etwas hinzutreten, das die Lücke zwischen der reinen, noch so präzisen und differenzierten Vorstellung und der Realisierung schließt. Und das Gesuchte hat zweifellos mit der Differenz von vollzugsgebundener gegenüber ‚reiner‘ Vorstellung zu tun“ (Graf, 2018, S. 88).

Blickt man jedoch auf die neurowissenschaftliche Erkenntnis, dass Bewegungsvorstellungen mit ähnlichen kortikalen Aktivitäten wie bei der Ausführung selbst einhergehen und dabei von schwacher bis stärkerer Muskelaktivität in den zur Ausführung notwendigen Gliedmaßen begleitet sein können, lässt sich erahnen, wie der Transfer von der mentalen Beschäftigung zum Musizieren erfolgt. Sicher erfordert die Bewegungsvorstellung nicht die zeitgleiche physische Bewegung. Aber die kortikalen Aktivitäten und damit einhergehenden Muskelaktivitäten in den

notwendigen Gliedmaßen dürften das kinästhetische Erleben in der Bewegungsvorstellung verstärken.

Die Betrachtung eines ausgewählten Typs von Vorstellungen, wie sie hier in Bezug auf die Vorstellung von Bewegungen vorliegt, ist in Forschungsstudien zu verschiedenen Vorstellungstypen üblich, da die Studien auf diese Weise forschungsmethodisch kontrollierbar sind. Dass die Bewegungsvorstellungen für das Musizieren jedoch mit weiteren Vorstellungen verknüpft sein könnten, zeigt sich in Forschungsergebnissen zu musizierbezogenen Bewegungsvorstellungen, von denen an dieser Stelle zwei ausgewählte Ergebnisse angeführt werden sollen. Es konnte beispielsweise gezeigt werden, dass nicht nur das Beobachten von Musizierenden, sondern auch das Hören von Musik zu Vorstellungen derselben musizierbezogenen Aktivität führen kann: „observing or listening to a musical activity comprises the imagination of performing that same musical activity” (Van den Dool, 2018, S. 247). Hier wird deutlich, dass nicht nur auf visuelle Weise Beobachtetes, sondern ebenso Gehörtes zu musizierbezogenen Bewegungsvorstellungen führen kann. „Dieses Phänomen wird als Koaktivierung bezeichnet“ (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 373). Zudem fanden Haslinger et al. (2005) heraus, dass professionelle Pianistinnen und Pianisten selbst bei der Beobachtung von lautlosen Musizierbewegungen am Klavier eine Aktivität in den motorischen Zentren sowie im auditiven Assoziationskortex zeigen:

„Pianists showed stronger activations within a fronto-parieto-temporal network while observing piano playing compared to controls and contrasted to perception of serial finger-thumb opposition movements. Observation of silent piano playing additionally recruited auditory areas in pianists“ (Haslinger et al., 2005, S. 282).

Dabei ist zu berücksichtigen, dass entsprechende Vorkenntnisse vorausgesetzt sind. Liegen diese Voraussetzungen vor, kann man jedoch sagen, dass durch die Beobachtung das musizierend Dargestellte innerlich gespielt, aber auch gehört wird (Altenmüller & Jabusch, 2016, S. 56). Van den Dool (2018) geht daher davon aus, dass Beobachten sowie Hören nie passiv erfolgen: „thinking about or observing a musical activity involves the imagination of the musical performance itself“ (S. 244). Für die Frage der Verknüpfung von Bewegungsvorstellungen mit anderen Vorstellungen bedeutet das Ergebnis, dass auf visuelle Weise Beobachtetes nicht nur zur Vorstellung von Bewegungen, sondern ebenso zeitgleich zu Klangvorstellungen führen kann. Damit zeigt sich die Verbindung von kinästhetischen Wahrnehmungen und innerem Hören, sodass davon auszugehen ist, dass sich musizierbezogene Vorstellungen nicht einzig in der Vorstellung motorischer Abläufe abspielen, sondern immer in Bezug zum musikalischen Ausdruck zu betrachten sind. Aus dieser Perspektive heraus lässt sich vielleicht erklären, warum Graf (2018) Bewegungsvorstellungen so fasst, dass sie sich „auf die innere Bewegung der Musik [beziehen], die es zu vergegenwärtigen gilt“ (S. 88).

Grundsätzlich ist für das Musizieren(lernen) also anzunehmen, dass weitere sensorische Modalitäten über die rein motorische hinaus in der Vorstellung einbezogen werden.²⁷ Schnorrenberger (1991) versteht Musizieren daher als „eine integrierende Betätigung, indem es vielerlei Einzelfunktionen miteinander sinnvoll kombiniert und in ganzheitlicher Weise zu-

²⁷ Interessant ist, dass auch im Sport auditive Hinweise zur Bewegungsvorstellung hinzukommen und eine Einheit bilden können: „These modalities and content are not based on distinct and isolated processes, but are combined into a single holistic inner perception. They are weighted for different purposes by applying different manipulations, and they are modulated by the athlete's personal experiences and preferences” (Munzert und Lorey, 2013, S. 321). Als Beispiele kann hier das Geräusch beim Eintauchen von Ruderblättern ins Wasser oder das Geräusch der Skier auf einer eisigen Skipiste genannt werden.

sammenbringt“ (S. 971), die sich gegenseitig im Sinne einer wechselseitigen Feedback-Kontrolle steuern (S. 974). So wirke beispielsweise „der Klang [...] in hohem Maße auf die Technik und auf die Bewegungen zurück“ (S. 974). Interessant ist dazu, dass er seine ersten acht Einzelfunktionen (Hören, Sehen, Musiktheorie, Training, Technik, Bewegung, Körpergefühl, Atem), besser gesagt Teilaspekte des Musizierens, in der Vorstellung und im Gedächtnis als neuntes und zehntes Element integriert und gesammelt verortet (S. 973). „Wenn keinerlei Vorstellung oder mangelhaftes Gedächtnis bzw. keine ausgeprägte Persönlichkeit vorhanden sind, lassen sich die Grundelemente [...] nicht in einen vernünftigen Zusammenhang bringen“ (S. 974). Dass sich die Musizierbewegungsvorstellungen und die daran anknüpfenden Musizierbewegungen am Klang orientieren, wird in seinem Hinweis zur Bewegungsökonomie deutlich, der als Hinweis auf eine klangorientierte Bewegungsökonomie zu verstehen ist: „Nur diejenigen Bewegungen sollten ausgeführt werden, die tatsächlich zur Produktion eines einwandfreien Klanges dienen. Alles andere führt schließlich zur Ermüdung“ (S. 974). Auf diese Weise rückt auch er das antizipierte Klangereignis als Nährboden für die Musizierbewegungsvorstellung und Musizierbewegung sowie als Kontroll- bzw. Reflexionsinstanz nach der Musizierbewegungsausführung in den Fokus.

Die Annahme der Verbindung von motorischen mit auditiven Vorstellungen lässt sich anhand ausgewählter didaktischer Perspektiven zeigen, die in besonderem Maße die Rolle des Körpers für das Musizieren in den Blick nehmen²⁸ und dabei auch die Bedeutung von Musizierbewegungsvorstellungen nicht außer Acht lassen. So weist zum Beispiel Elisabeth Caland auf die Bedeutung sinnvoller Bewegungen hin, kritisiert die „zeit- und geisttötenden Uebungen“ (Caland, 1921/2004, S. 16) und fordert deren Austausch durch „besondere Denkübungen und echte Studien des Kunsttones“ (S. 16). Dennoch stellt sie aber die körperliche Bewegung in der Form in den Mittelpunkt, dass sie für das Klavierspiel die vollständige Ausnutzung der Kraftquellen durch Schulterblattsenkung als Grundlage des künstlerischen Klavierspiels sieht (Caland, 1919, S. 103).²⁹ Sie nimmt an:

„Wer die Schulterblattsenkung an und in sich verarbeitet und ihre Wirkung richtig erkannt hat, dem vermittelt sie nicht allein eine zuverlässige, abgerundete, auf solider Höhe stehende Technik, sondern sie verleiht ihm bei ihrer völligen Beherrschung eine Allgewalt über das Instrument, welche auf andere Weise zu erreichen außer dem Genie kaum jemandem möglich sein dürfte“ (Caland, 1919, S. 104).

Hier lässt sich die Rolle bewusst wahrzunehmender kinästhetischer Empfindungen erkennen, denn „des intensiven Gefühls, dass die Arme vom Rücken aus getragen und festgehalten werden, muss man sich voll bewusst bleiben“ (Caland, 1921/2004, S. 30). Zudem deutet Caland auch die Relevanz antizipierender Vorstellungen an: „Der Ton, der anfangs nur klein ist, wächst, je nachdem der Schüler seine Glieder gleichmässig [sic!] beherrschen und die Finger bewusst und durchgeistigt zu gebrauchen lernt“ (Caland, 1921/2004, S. 52). Dabei wird deutlich, dass die Bewegungsvorstellung in Richtung eines antizipierten Klangereignisses gebildet und dahingehend umgesetzt wird. Die Bewegungsvorstellung versteht sich damit nicht als rein

²⁸ Ausführliche historische Darstellungen fachdidaktischer Perspektiven auf die Bedeutung des Körpers für das Musizieren finden sich am Beispiel des Klavierspiels unter anderem in der kommentierten Auswahl historischer klaviermethodischer Zitate unter dem Titel *Klavierspiel und Körperbewusstsein* von E. Roth (2013) sowie in der Arbeit von Ydefeldt (2018) mit dem Titel *Die einfache runde Bewegung am Klavier. Bewegungsphilosophien um 1900 und ihre Auswirkungen auf die heutige Klaviermethodik*.

²⁹ Diese Rolle des Schulterblatts arbeitete zuvor bereits Frederic Horace Clark-Steiniger (1885) heraus. Zu den Verbindungen zwischen Frederic Horace Clark-Steiniger, Elisabeth Caland und darüber hinaus auch Alexander Truslit ist auf die Arbeit von Brandner (2016) hinzuweisen.

motorische, sondern als eine motorische Vorstellung, die in enger Verbindung zur jeweiligen Klangvorstellung steht.

Alexander Truslit knüpft an den Überlegungen Calands an. Er geht in seiner Lehre zur kinästhetischen musikalischen Empfindung davon aus, dass die Bewegung das Wesentliche für die Musik und die Grundlage des Musizierens ist (Brandner, 2016, S. 9). „Die innere Bewegung³⁰ der Musik ist das Erlebnis eines mit der Musik verbundenen Bewegungsvorgangs in der Vorstellung, der mit Muskelspannungsänderungen verbunden sein kann“ (S. 33). Mit einem ganzheitlichen Blick auf Musik und Bewegung lehrt er, „dass die Bewegungsempfindung von runden Linienschwüngen,³¹ der innere Spannungsverlauf und entsprechende äußere körperliche Bewegungen einen Zusammenhang bilden können, der mit der Musik in engster Verbindung steht“ (S. 10). Dabei geht er davon aus, dass sich die Bewegungsempfindung oder -vorstellung verändernd auf den Muskeltonus der Rumpfmuskulatur, als Muskulatur, die auch bei Caland eine Rolle spielt, auswirkt“ (S. 33). Das Ziel der Übungen Truslits beschreibt Brandner (2016) so, dass sie „dazu befähigen, die Musik körperlich zu hören und den eigenen Körper musikalisch zu entwickeln“ (S. 10). Auch hier deutet sich also die Verbindung des körperlichen Erlebens mit dem Klangerleben an.

Und nicht zuletzt möchte ich erneut einen Blick auf das von Wieland und Uhde (2002) entwickelte forschende Üben werfen, nun jedoch insbesondere in Bezug auf die Rolle des Körpers und der Bewegungsvorstellungen sowie deren Verbindung zum Klang nach diesem Ansatz. Ziel im Sinne des forschenden Übens ist es laut der Autorin und des Autors nämlich, „dass der Körper zum Instrument einer reflektierten, werkanalytisch gestützten Interpretation werde“ (S. 11). Damit wollen sie „den Blick freigeben auf ungenutzte Möglichkeiten des Körpers als Instrument des musikalischen Geistes, Möglichkeiten der spieltechnischen Ökonomie, der strukturellen, der gestischen und zuletzt der intentionslosen Mimesis [...] [also dazu] anregen, die Fähigkeiten von Werk- und Selbsterkenntnis zu erweitern“ (Wieland, 2003, S. 38).

„Um zu verstehen muss der Lernende die Noten fragen, wie sie sich konfigurieren, zu welchen Gestalten und Gesten sie sich bilden wollen. Damit wächst die Bedeutung des Interpretens: Ihm ist der Sinnzusammenhang anvertraut, er muss ihn herstellen, aber nur in dem er gleichsam passiv der inneren Dynamik seiner Sache folgt. Um zu seinem Gegenstand zu kommen, muss er sich als Ganzer, mit allen Fähigkeiten, mit seiner Ratio, seiner Intuition, seinem Körper einsetzen, so lange bis sie von der Sache ganz bewegt, ganz transparent werden, nichts mehr für sich selber zurückbehalten“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 14).

Lernende als Interpretierende stehen damit vor folgenden Herausforderungen:

„Einerseits muss er [bzw. sie] den Sinnzusammenhang des Werkes, das er [bzw. sie] spielt, rational erkunden, analytisch, distanziert beobachtend, und auf der anderen Seite den Prozess der Gestalten empathisch erfahren, sich versenkend in ihre Bewegung, mit ihr eins werden“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 14f.).

In diesem Kontext sprechen die Autorin und der Autor von der Mimesis als „ein äußerliches Nachmachen“ sowie „ein Sich-ähnlich-Machen“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 15) und verstehen das Instrument als Verlängerung des Körpers. Dabei müsse der Körper als erstes Instrument in Einheit mit dem Geist „gestimmt werden wie jedes andere Instrument auch“ (S. 24), wobei dazu die Beobachtung kinästhetischer Bewegungsempfindungen wesentlich sind. Dass es aber eben

³⁰ In der Lehre von Alexander Truslit sind innere Bewegungen „Bewegungserlebnisse, die heute als Kinästhesie [...] bezeichnet werden“ (Brandner, 2016, S. 9).

³¹ Graf (2018) kritisiert die Vorstellung von Bewegungslinien, denn diese seien „derart verschlungen und immer wieder auch rückläufig, dass die Projektion dieser Bewegungslinie auf eine einzige gerade Linie unmöglich und vor allem sinnlos erscheinen muss“ (S. 38). Er versteht das hingegen als Zeichen dafür, dass sich die musikalische Bewegung aus „sich überlagernden Bewegungszügen und Bewegungsebenen“ (Graf, 2018, S. 38) zusammensetzt.

nicht nur um Bewegungen selbst geht, wird zum einen deutlich, wenn sie fordern, dass Üben immer „aus einem ästhetischen Zustand hervorgeht“ (S. 16) und technische Übungen als „Studien der Klangbewegung“ (S. 16) zu betrachten sind. Sie sprechen sogar von der Relevanz eines omnipräsenten Klangwillens: „Überall und gleichzeitig muss darum der Klangwille präsent sein, die schwingend koordinierte Gelenkbrücke ist so wichtig, wie der klangauslösende Finger, der ganze Körper schlägt an“ (S. 41). Zum anderen wird dies in ihrer Idee der sogenannten hörenden Bewegung als „ein Hören durch Bewegen, ein Bewegen durch Hören“ (S. 22) deutlich.

„Erst wenn der Geist mit allen Sinnen weiß und fühlt, worauf die Sprache deutet, bricht die Klarheit des gesprochenen Wortes hervor. Übersetzt für den Musiker und endlich auch den Pianisten heißt das: Erst wenn sein ganzer Körper klingt, vom Geist der Sache in Schwingung versetzt ist, kann er sich zu jenem Anschlag konzentrieren, der den angemessenen Klang erzeugt. [...] Die Quelle aber, aus der sein Spiel entspringt, der mimetische Akt, durch den der Geist im Körper mit seinem Gegenstand kommuniziert, durch den er mit ihm blitzartig, noch vor aller Ausführung psychosomatisch eins ist, diese Quelle teilt der darstellende Musiker mit dem Schauspieler und Pantomimen, um, von ihr gespeist, dann die je eigene, dem Klang dienende Bewegungsform zu gewinnen“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 21f.).

Die hörende Bewegung sei daher zu antizipieren. Ebenso wie Bogenschießerinnen und Bogenschießer bereits getroffen haben, wenn sie den Bogen mit Blick auf das Ziel spannen würden, sei es grundsätzlich auch beim Musizieren „geschehen, bevor es geschieht“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 164). „Die Einheit einer musikalischen Gestalt ist da, bevor sie sich in der Zeit entfaltet“ (S. 164), und zwar „in der Weise einer geistig körperlichen Vorempfindung“ (S. 164).

Eine interessante Reflexion zu einem Unterricht, der nicht auf hörende Bewegungen, sondern ausschließlich auf rein musiziermotorische Fertigkeiten hin ausgerichtet ist, findet sich in einer retrospektiven Betrachtung von Peter Rübke zu seinem Einstieg in das Violinspiel. Er beschreibt, dass sein Lehrer sowie die im Unterricht verwendete Violinschule ausgehend vom Notenlernen die Musizierbewegung ohne für ihn erkennbare Verbindung zum Klang in den Mittelpunkt seines Lernens im Unterricht stellten:

„Dann gab mir mein Lehrer eine Fülle von Anweisungen, wie Instrument und Bogen zu halten und die korrekten Spielbewegungen auszuführen seien. Damit ich mich daran auch zu Hause erinnern konnte, bot die Violinschule die Möglichkeit, die Abbildungen eines ‚mustergültig‘ spielenden Herrn im Frack zu betrachten. Schließlich ging es an die eigentliche Arbeit: die Ausführung von Übungen und die Reproduktion von liedähnlichen Gebilden, wobei auf die Übereinstimmung von Noten und Tönen zu achten war“ (Rübke, 2008a, S. 169).

Retrospektiv betrachtet war ihm unklar, welche Relevanz die praktizierten anstrengenden körperlichen Übungen mit seinem Wunsch, sich musikalisch auf der Violine ausdrücken zu können, zu tun hatten.³² Darüber hinaus hinterfragt er aus heutiger Sicht dieses einzig auf die Motorik gerichtete Vorgehen grundsätzlich:

„Nicht nur, dass manches Bewegungsmuster sich leichter einstellt, wenn die klangliche Absicht klar ist [...]: Wie soll ein Instrumentalschüler Jahre des motorischen Trainings überstehen, wenn er nie erleben darf, wie seine Affekte in die Töne fließen und was somit die Musik mit ihm selbst zu tun hat?“ (Rübke, 2008a, S. 181).

Mit Blick auf den Einfluss von Bewegungen und Bewegungserfahrungen auf die klangliche Absicht und musizierende Umsetzung am Instrument ist jedoch ergänzend die folgende An-

³² Fuhrmann ist der Ansicht, dass eine Musikerin bzw. ein Musiker „durch eine Bevorzugung des motorischen Wegs vor dem phonologischen und dem lexikalischen [...] die kostbare Möglichkeit [verschenkt], sich ein musikalisches Pendant jener lebenslang erweiterbaren inneren Bibliothek aufzubauen, die unser gesammeltes sprachliches Vokabular repräsentiert“ (Fuhrmann, 2014, S. 89). Dies dürfte dann ebenso für einen Unterricht zutreffen, der den motorischen Weg derart bevorzugt oder gar ausschließlich berücksichtigt.

nahme Mantels interessant: „Die Unterdrückung einer natürlichen körperlichen Ausdrucksbewegung blockiert unmittelbar die musikalische Phantasie, nicht nur deren instrumentale Darstellung“ (Mantel, 2013, S. 207). Die Bewegungen sind also mitverantwortlich bei der Bildung der klanglichen Absicht, wirken seiner Meinung nach also direkt auf die Musizierenden selbst zurück, aber zugleich auch auf die Hörerinnen und Hörer:

„Die emotionale Bewegung, die durch die Musik ausgedrückt und bei Spieler und Hörer ausgelöst wird, kann durch eine entsprechende körperliche Bewegung wesentlich verstärkt und dadurch einer deutlicheren Gestaltung erschließbar gemacht werden. Durch diesen Rückkopplungsprozeß [sic!] wird die darstellerische Phantasie angeregt, und zwar nicht etwa erst nach einem längeren Lernprozeß [sic!], sondern unmittelbar im Moment des Sich-Bewegens. (Die Ausdrucksbewegungen etwa eines Glenn Gould sind integrierter Bestandteil seines faszinierenden Spiels.)“ (Mantel, 2013, S. 206).

Deutlich zeigt sich also, dass die alleinige Fokussierung auf die Bewegung und Bewegungsvorstellungen unzureichend für ein erfüllendes Musizieren und Musizierenlernen ist und so führt auch Rüdiger seinen Satz zur Rolle des Körpers beim Musizierenlernen etwas weiter: „Teaching music musically erweist sich als teaching music bodily in bewusster Qualität von Klangwahrnehmung und Bewegung“ (Rüdiger, 2018, S. 131). Inwiefern Bewegungsvorstellungen in musizierpädagogischen Kontexten mit Klangvorstellungen zu verknüpfen wären, wird in Kapitel 3.3 ausführlich bearbeitet. Zuvor ist jedoch in Kapitel 3.2 ebenfalls zunächst einzeln die Rolle von Klangvorstellungen für das Musizieren und Musizierenlernen zu betrachten.

Dieses Kapitels zur Rolle des Körpers, der Bewegungen und der Bewegungsvorstellungen für das Musizieren abschließend sollen schließlich die instrumentenübergreifenden, körperorientierten Ansätze für Musizierende³³ angeführt werden, die neben der Verbesserung des Musizierens zum Teil auch gesundheitsförderliche Aspekte in den Blick nehmen. Besonders prominent ist die Feldenkrais-Methode, deren Ziel die Anregung neuer ökonomischer Bewegungsentwürfe sowie die Erweiterung von Bewegungsmöglichkeiten ist und dazu die selbstbeobachtende Wahrnehmung zur differenzierten Beschäftigung mit dem eigenen Körper sowie Intensivierung des eigenen Körpergefühls durch sensorische Wahrnehmung ins Zentrum der Unterrichtseinheiten stellt (Noé, 2017, S. 44f.). Außerdem ist die sogenannte Alexander-Technik zu nennen, deren Ziel die Reduzierung unnötiger muskulärer Belastungen und die Verbesserung der Körperwahrnehmung ist (Hausen, 2017, S. 90f.). Dazu werden unter Verwendung von gestischen und verbalen Anweisungen Bewegungen mit dem Ziel erfahren und empfunden, dass die damit verbundenen sensorischen Wahrnehmungen nach einiger Übung durch die Anweisungen assoziiert und abgerufen werden können (Alcantara, 2005, S. 73f.).

Weniger prominent, aber wie sich im Verlauf dieser Arbeit noch herausstellen wird besonders relevant für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter der Voraussetzung vorheriger Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen, ist der Ansatz der sogenannten Ideokinese.³⁴ Die Ideokinese geht auf Mabel Elsworth Todd und ihrem Werk „The

³³ Als Überblick kann dazu das von Spahn (2017) herausgegebene Buch „Körperorientierte Ansätze für Musiker. Methoden zur Leistungs- und Gesundheitsförderung“ dienen.

³⁴ Trotz des musikbezogenen Ursprungs findet die Ideokinese bzw. ideokinetische Ansätze heute deutlich stärker in sportbezogenen Kontexten ihren Einsatz. Steinmüller weist darauf hin, dass es nach Todd keine weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen zur Wirksamkeit der Ideokinese für das Musizieren gegeben hat. Steinmüller (2017, S. 74) berichtet aber über den von Studierenden als hilfreich erlebten Unterricht in Ideokinese an der Hochschule für Musik Freiburg: „Die Erfahrungen zeigen, dass den Musikstudierenden die Herangehensweise sehr vertraut ist und sie sehr davon profitieren. Viele Musiker empfinden die Arbeit mit Vorstellungsbildern als eine Form von Üben mit anderen Mitteln. Überraschend ist immer wieder, dass sich das Üben ohne Instrument und ohne

Thinking Body“ (Todd, 1937) zurück und wurde von zwei ihrer Schülerinnen, Lulu Sweigard und Barbara Clark, weiterentwickelt, wobei Sweigard diejenige ist, die den Begriff der Ideokinese in diesem Zusammenhang als erste verwendet hat (Steinmüller, 2017, S. 67). Dabei griff sie auf eine Bezeichnung des amerikanischen Klavierpädagogen Luigi Bonpensiere (1953) zurück. Dieser leitete das Wort aus dem Griechischen „ideo“ (= Idee bzw. Vorstellung) und „kinesis“ (= Bewegung) ab, „um dem Gebrauch von bildhaften Vorstellungen beim Klavierspielen Ausdruck zu verleihen“ (Steinmüller, 2017, S. 67). Dieser Ansatz verfolgt also das Ziel, sich zum einen auf die Bewegung zu konzentrieren und zum anderen vor der Bewegung eine Intention der Bewegung zu bilden (S. 71). „Die Ideokinese macht sich als zentrale Arbeitsweise die Tatsache zunutze, dass die Qualität einer Bewegung durch die gedankliche Vorstellung von dieser Bewegung beeinflusst wird“ (S. 70). Als wesentlich für die Bewegung werden daher die „Klarheit über die Ausführung und den Ablauf einer Bewegung“, „die Umgebungsbedingungen, unter denen sie stattfindet, sowie emotionale Voreinstellungen und situative Reaktionen“ (S. 70) gesehen. Dabei ist im Laufe der Arbeit noch zu klären, aus welchen Quellen sich die gedanklichen Vorstellungen für Musizierbewegungen speisen können. Zudem wird der Ansatz, indem es in erster Linie um die Entwicklung von Fähigkeiten zur Bewegungsvorstellung geht, auch dahingehend weiterzuführen sein, wie sich aus den Vorstellungen reale Ausführungen ergeben und sich Vorstellung und Ausführung gegenseitig beeinflussen.

3.2 Klangvorstellung und (inneres) Hören

Das vorherige Kapitel fragte nach der Rolle des Körpers für das Musizieren und Musizierenlernen mit besonderem Blick auf Bewegungswahrnehmungen und Bewegungsvorstellungen. Dabei wurde deutlich, dass Vorstellungen von Musizierbewegungen allein nicht als hinreichender Ausgangspunkt für das Musizieren gesehen werden können, sondern sinnvollerweise eine enge Verbindung mit Klangvorstellungen als Vorstellung in einer weiteren sensorischen Modalität einzugehen und erst in dieser Verbindung den Ausgangspunkt des Musizierens und Musizierenlernens zu bilden scheinen. Den Klangvorstellungen spricht Schnorrenberger (1991, S. 972) dabei die grundsätzlich treibende Kraft für die Motivation zum Musizieren zu, denn seiner Meinung nach geht der Wunsch zum Musizieren aus einer zuvor gehörten und als gut befundenen Musik hervor. Darüber hinaus weist er auf die Funktion konkreter Klangvorstellungen als antizipiertes Ziel und Kontroll- bzw. Reflexionsinstanz hinsichtlich der dazu notwendigen Musizierbewegungen hin:

„Der gute Klang des Instruments ist sowohl erstrebenswertes Ziel des Musizierens als auch wertvolle Kontrollinstanz für Technik, Bewegung, Instrumentalbeherrschung und körperliches Wohlbefinden“ (Schnorrenberger, 1991, S. 975).

Das Hören bekommt auf Basis dieser Annahme also die Funktion Informationen darüber zu liefern, „wie weit das Ist meines Spiels noch vom Soll meiner musikalischen Zielvorstellung entfernt ist, damit über dieses sensorische Feedback Korrekturvorgänge eingeleitet werden können“ (Röbke, 2000, S. 267). Es wundert dann auch nicht, wenn B. Richter (2021) der Ansicht ist, dass „von den ‚fünf Sinnen‘, die uns Menschen zur Verfügung stehen [...] der Sinnesmodalität Hören für das Musizieren eine herausgehobene Bedeutung zu[kommt]“ (S. 7). Das Hören ist jedoch nicht nur bewertender Feedbackgeber für anschließende Korrekturen,

ausgeführte Bewegungen auf die Spielbewegungen positiv auswirkt. Musiker berichteten über weniger Ermüdungen beim Spielen und eine klarere Umsetzung ihrer musikalischen Intention“ (Steinmüller, 2017, S. 73).

sondern erhält auch durch sich ggf. daraus ergebene Vorstellungen im inneren Voraushören einen Zweck zur Antizipation der Musizierhandlung. So weist beispielsweise Gruhn darauf hin, dass „man [...] den zu spielenden Ton innerlich voraushören (sich vorstellen), d. h. mental repräsentieren [muss], bevor man ihn als musikalisches Ereignis und nicht bloß als Ereignis einer mechanischen Hervorbringung spielen kann“ (Gruhn, 2019, S. 180).

Bevor in Kapitel 3.3 betrachtet werden soll, wie Klang und Musizierbewegung bzw. Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als Verbindung der zwei für das Musizieren und Musizierenlernen wesentlichen sensorischen Modalitäten sich im Musizieren und Musizierenlernen synergetisch ergänzen können, soll zunächst ebenfalls einzeln die Bedeutung von Klangvorstellungen für das Musizieren und Musizierenlernen herausgearbeitet werden. Dazu sollen ausgehend von einer Definition von Klangvorstellungen ausgewählte Perspektiven auf das Musizieren und Musizierenlernen dargestellt werden, die den Klang und damit verbunden das innere Hören bzw. die Klangvorstellungen in den Mittelpunkt stellen oder gar als Ausgangspunkt des Musizierens und Musizierenlernens verstehen.

Nach Hubbard (2010, 320f.) lässt sich ‚auditory imagery‘ ähnlich zur Definition von Bewegungsvorstellungen beschreiben als „perceptual-like experience of an auditory stimulus in the absence of that stimulus“ (S. 324). Ebenfalls ähnlich zu den Bewegungsvorstellungen zeigt sich auch mit Blick auf Klangvorstellungen, dass sich das Musikhören und die innere Vorstellung von Musik, also das Vorstellen und Erinnern von Musik, in denselben Hirnarealen abspielen, wie das auditive Wahrnehmen realer Klangereignisse (Gruhn, 2018, S.101; Kowal-Summek, 2018, S.369).³⁵ „Das Gehirn [generiert] offensichtlich selbständig in den kortikalen Assoziationsfeldern neuronale Erregungsmuster, die denjenigen gleichen, welche von realen akustischen Ereignissen hervorgerufen würden“ (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 379). Intons-Peterson (1992) erweitert die Definition von Klangvorstellungen um den Aspekt der absichtlichen Konstruktion von Vorstellungen durch ein Individuum und spricht von ‚auditory imagery‘ als “introspective persistence of an auditory experience, including one constructed from components drawn from long-term memory, in the absence of direct sensory instigation of that experience” (Intons-Peterson, 1992, S. 46). Ebenso wie sich also Bewegungsvorstellungen nur auf der Grundlage oder durch die Kombination von bereits Erlebtem bilden lassen, zeigt sich durch den Bezug zum Langzeitgedächtnis auch hier die Relevanz des musikalischen Gedächtnisses für den Rückgriff auf musikbezogene Erfahrungen „als Grundlage des Musikhörens und -machens“ (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 367), die in die Gestaltung jedes Musikhörens und Musizierens implizit oder explizit hineinspielen. Dabei können Gedächtnisinhalte „in Form von sagbaren Einheiten (deklarativem Wissen) oder in Handlungsabläufen (prozeduralem Wissen) vorliegen“ (S. 368). Hakim und Bullerjahn (2018, S. 1) beschreiben, dass sich die Vorstellung beim Spielen nach Gehör aus Inhalten des auditiven Arbeitsgedächtnisses bildet und dem Auswendigspiel ordnet Hakim (2022, S. 9) die Notwendigkeit des Abrufens auditiver Informationen aus dem Langzeitgedächtnis zu. Lehmann und Kopiez (2018, S. 370ff.) unterscheiden hingegen grundlegend drei Speichertypen mit aufsteigender Behaltensdauer für die Speicherung und das Abrufen: der sensorische Speicher für die kurzfristige Speicherung im Millisekundenbereich nach einem Reiz (Inhalte werden nur gespeichert, wenn

³⁵ Für die Forschung und die Bewertung von Forschungsergebnissen zu Klangvorstellungen ist jedoch wichtig herauszustellen, dass das Erleben von auditiven Vorstellungen natürlich subjektiv und demnach von Forschenden nicht direkt beobachtbar ist (Hubbard, 2010, S. 302). Forschende stehen diesbezüglich bei Studien vor methodischen Herausforderungen.

sie weiterverarbeitet werden), das Kurzzeit- oder Arbeitsgedächtnis für mittelfristige Speicherungen im Sekundenbereich sowie das Langzeitgedächtnis zur dauerhaften Speicherung für Ereignisse und semantisches Wissen.³⁶ Daraus lässt sich ableiten, dass für das Musizieren und Musizierenlernen Folgendes anzunehmen ist: Während der sensorische Speicher und das Kurzzeit- bzw. Arbeitsgedächtnis also insbesondere relevant für Phasen des Erprobens oder der Beobachtung von Modellen sind, liefert das Langzeitgedächtnis einen Speicherort mit zahlreichen Erfahrungen und vielfältigem Wissen. Ebenso spielen aber die zahlreichen Erfahrungen und das vielfältige Wissen in die Phasen des Erprobens hinein, wie Elemente des Erprobens bei einer aus Erfahrungen und Wissen abgeleiteten Interpretationsarbeit auf der Ebene einer fortgeschrittenen Stückerarbeitung und in Teilen auch beim Konzertieren selbst.

Die Rolle des Langzeitgedächtnisses weist zudem auf eine Nähe des Begriffs Klangvorstellung zum von Gordon entwickelten Begriff der Audiation hin. Ähnlich zur Klangvorstellung geht es mit dem Begriff Audiation um eine innere Hörvorstellung (und gewissermaßen auch Bewegungsvorstellung), ohne dass Klänge physikalisch hörbar sein müssen: „Through the process of audiation, we sing and move in our minds, without ever having to sing and move physically“ (Gordon, 2003, S. 6). Gordon trennt das Hören vom Audiieren und geht daher auch davon aus, dass das Hören realer Klangereignisse und das Audiieren zeitgleich stattfinden kann:

„You may audiate while you are listening to, recalling, performing, interpreting, creating or composing, improvising, reading, or writing music. Though it may seem contradictory that you can listen to music and at the same audiate that music, certainly you would agree that you automatically think about what is being said as you are listening to or participating in conversation. Listening to music with comprehension and listening to speech with comprehension involve similar operations“ (Gordon, 2003, S. 4).

Durch den Vergleich zum Denken und Sprechen wird deutlich, dass Gordon (2003) Audiation als Denken in Musik versteht: „Audiation is to music, what thought is to speaking“ (S. 10). Auch wenn er Musik zwar nicht als Sprache verstanden wissen möchte, vergleicht er das Musizieren dennoch mit grundlegenden Überlegungen verbalsprachlicher Kommunikation. Konkret formuliert Gordon mit einem Vergleich in Bezug auf Sprache, Sprechen und Denken:

„Language is the result of the need to communicate. Speech is the way we communicate. Thought is what we have communicated. Music, performance, and audiation have parallel meanings. Music is the result of the need to communicate. Performance is how this communication takes place. Audiation is what is communicated“ (Gordon, 2003, S. 6).

Durch dieses Verständnis von Audiation als Denken in Musik³⁷ geht der Begriff jedoch deutlich über die allgemeine Definition von Klangvorstellung hinaus, da Audiation im Unterschied zum auditiven Wahrnehmen, Imitieren oder sich Einprägen auch ein Verstehen durch die nachträgliche Einordnung des Gehörten in musikalisch-syntaktische Zusammenhänge miteinschließt.

³⁶ Darüber hinaus weisen die Autoren darauf hin, dass Expertinnen und Experten zugleich auf ihr Arbeitsgedächtnis als auch auf ihr Langzeitgedächtnis zurückgreifen können und ihre Prozesse damit besonders schnell sind. Für dieses Phänomen wurde der Begriff des Langzeitarbeitsgedächtnis entwickelt.

³⁷ Unter Berücksichtigung dieser Definition von Audiation als Denken in Musik ist es nicht verwunderlich, dass die Autorinnen und Autoren von musikbezogenen Begabungstests Aufgaben entwickelt haben, mit deren Hilfe die Audiationsfähigkeit von Personen gemessen werden soll: siehe hier insbesondere die musikbezogenen Begabungstests von Gordon: „Primary Measures of Music Audiation“ (Gordon, 1979), „Intermediate Measures of Music Audiation“ (Gordon, 1982) sowie „Advanced Measures of Music Audiation“ (Gordon, 1989). Diese Tests sind aber ähnlich zur Kritik an Intelligenztests dahingehend zu befragen, inwiefern die Erzielung guter Ergebnisse bei der Bearbeitung dieser Aufgaben allein Hinweise auf die musikbezogene Begabung einer Person liefern können. Musikbezogene Begabung dürfte sich vielmehr in vielfältigen musik- und musizierbezogenen Situationen, Formen und Aufgaben zeigen, sodass sich aus Forschungsperspektive die Frage stellt, wie diese überhaupt messbar gemacht werden kann.

„Mit der Fähigkeit zur Audiation wird es möglich, gehörten Klängen eine musikalische Bedeutung zu geben und sie als Musik wahrzunehmen, d. h. sie als etwas zu erkennen. Wo dies aufgrund mangelnder Erfahrung nicht gelingt, wird Musik eben als Geräusch empfunden“ (Gruhn, 2010, S. 99).

Audiationsfähigkeit spielt nach Gruhn nicht nur für das Hören von Musik, sondern ebenso für das Musizieren eine große Rolle. Musizieren ist eben mehr als die rein motorische Wiedergabe eines komponierten Werkes, denn „dazu müssten nur Bewegungsabläufe memoriert werden“ (Gruhn, 2010, S. 99) – ein Hinweis, der die Notwendigkeit einer Verbindung von Klang- und Bewegungsvorstellungen unterstreicht. Und nach Williams meint Audiation für das Musizieren „nicht Imitation, sondern das Verständnis von Musik als einem Mittel, um Emotionen zu kommunizieren“ (Williams, 2017, S. 64). Dabei sieht sie die mit dem Musizieren einhergehende „Fokussierung auf den Sinngehalt und die emotionale Qualität der Musik“ (S. 64) als ein Beispiel für einen besonders starken externalen Aufmerksamkeitsfokus. Sie ist der Meinung: „Je fortgeschrittener ein Musiker ist, umso weiter außerhalb seiner selbst kann und muss er den Fokus setzen“ (S. 64), spricht umso eine größere Rolle scheint nach ihrem Verständnis auch Audiation zu spielen. Ohne diese Hypothese einer näheren Prüfung zu unterziehen, wird mit der Fokussierung auf Aspekte wie den Sinngehalt jedoch auch hier deutlich, dass der Audiationsbegriff ebenfalls im Kontext des Musizierens über die oben genannten Definitionen von Klangvorstellung hinausgeht. Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich also grundlegend ausmachen?

Während auditiv Wahrnehmen und Imitieren, die ein Verstehen nicht zwingend erfordern, Teil von Audiation sind und durch Verstehen bereichert werden können, schließt Gordon das Memorieren gänzlich vom Audiationsprozess aus (Süberkrüb, 2007, S. 242). Ein bloßes Memorieren ließe nämlich zu, dass etwas auswendig gelernt wird, dessen Sinn aber nicht verstanden wurde.³⁸ Der Imitation, die Gordon im Gegensatz zur Audiation nicht als Prozess, sondern als Produkt betrachtet, spricht er jedoch hingegen den Wert einer wichtigen Fähigkeit auf dem Weg zur Audiation zu, denn „ohne die Fähigkeit, einen bestimmten Ton in der Vorstellung zu halten, wäre es unmöglich, ihn mit einem gehörten zu vergleichen und dann das eigene Singen dem Gehörten anzupassen“ (Gruhn, 2018, S. 97). Das für die Imitation notwendige unterscheidende Lernen erfordert dabei noch eine weitere Person, zum Beispiel eine Lehrerin oder einen Lehrer, damit etwas vorgemacht und imitiert werden kann. Audiation geht allerdings darüber hinaus: „der Lerner unterweist sich auf der Grundlage bereits erworbener Erfahrungen gewissermaßen selbst“ (Gruhn, 2010, S. 89) und das setzt inferentielles bzw. schlussfolgerndes Lernen voraus und ergibt sich auch wieder daraus. „Imitieren ruft den Nachhall des Gehörten ins Gedächtnis; erst mit der Audiation von Klängen führt das Denken zum Tun [...] und reguliert es“ (Gruhn, 2019, S. 88). Daher ist Gordon der Ansicht, dass Imitieren von etwas auswendig Gelerntem als „learning through someone else’s ears“ (Gordon, 2003, S. 9) und verstehendes Audieren als „learning through one’s own ears“ (S. 9) zeitgleich nicht möglich sind. In Bezug auf die Bedeutung für das Musizieren haben die Begriffe Klangvorstellung und Audiation also einen wesentlichen Aspekt mit den genannten Abstufungen im Kontext von Imitation und Audiation gemeinsam: dem Musizieren geht sinnvollerweise eine

³⁸ Aus diesem Grund ist auch die Pause zwischen zwei Musikbeispielen in seinen aus Audiationsaufgaben konstruierten Begabungstests immer kürzer, als für die vollständige innerliche Wiederholung des Beispiels notwendig wäre.

innere musikalische Vorstellung als mentale Repräsentation³⁹ voraus. Und so nimmt Gordon an, dass Kinder, die nicht mit einem Sinn für Metrum, Intonation, Tempo und Rhythmus audieren können, diese Attribute auch nicht in ihr Musizieren einfließen bzw. übertragen können (Gordon, 1990, S. 103). Er sieht das Instrument nämlich als „extensions of the persons who perform on them“ (S. 103) und so konstatiert Gruhn:

„Ein Instrument ist [...] also Mittel zur musikalischen Darstellungsfähigkeit, die mit Audiation beginnt. Daher wäre es so wichtig, immer zuerst das ‚innere‘ Instrument zu bilden, bevor man lernt, das ‚äußere‘ zu beherrschen“ (Rüdiger & Gruhn, 2005, S. 31).

Wichtig für das Musizieren ist nach Gruhn dabei der Moment des Einatmens, und zwar nicht nur beim Musizieren mit Stimme oder Blasinstrumenten: „Im Einatmen aktivieren wir die Vorstellung des zu spielenden Tons oder Klangs. Die Atempause wird zur Audiationspause“ (Rüdiger & Gruhn, 2005, S. 31).

„Auch Pianisten phrasieren mit dem Atem, singen am Klavier und holen Atem mit den Handgelenken wie Chopin; Streicher koordinieren ihre Bogenführung mit dem Atem und realisieren mit ihm musikalische Spannungsbögen, und ein Orchester spielt nur gut, wenn es von den ‚atmenden Händen‘ des Dirigenten getragen wird und alle miteinander atmen“ (Rüdiger, 2007, S. 13).

Dies entspricht grundsätzlich der Vorstellung Rüdigers vom „Atem als integrale Brücke zwischen Körper und Musik“ (Rüdiger, 2007, S. 14). Er sieht den Atem „in engstem Zusammenhang mit den wichtigsten Funktionen des menschlichen Körpers als primäres Instrument der Musik einerseits, mit den entscheidenden Ausdrucksfunktionen musikalischer Gestaltung andererseits“ (Rüdiger, 1995, S. 11). Anders gesagt: Der Atem richtet zum einen die Aufmerksamkeit auf den Körper und sensibilisiert ihn. Zum anderen aber intensiviert der Atem „die Klang- und Ausdrucksgestaltung vom Einzelton und Einsatzakkord über die musikalische Geste bis zu großen formalen Spannungsverläufen“ (Rüdiger, 2007, S. 15).

„Der Atem führt den sich ganzheitlich und sinnvoll bewegenden Muskeln nicht bloß Sauerstoff zu und ernährt sie dadurch, er hat seine integrierende Funktion auch insofern, als er zwischen Körpergefühl und Muskelbewegung zu vermitteln vermag, Muskelspannungen abbaut, Vorstellung und Gedächtnis stimuliert“ (Schnorrenberger, 1991, S. 974).

Im Atem als musikalisches Phänomen spiegeln sich musikalische Parameter wie Metrum, Rhythmus, Dynamik, Phrasierung, Artikulation und Tempo wider (Rüdiger, 2007, S. 15). Innere Hörvorstellungen, die auch bei Audiationsprozessen eine entscheidende Rolle spielen, nehmen also bereits Einfluss auf die Gestaltung des Atmens beim Musizieren.⁴⁰ Und der Atem ist dann wiederum „als Movers aller körperlichen Bewegung [...] für den ausübenden Musiker ein entscheidendes Ausdrucksmittel“ (Fuhrmann, 2014, S. 135).

Mit dem Audiationsbegriff geht Gordon allerdings über die grundlegende Idee einer dem Musizieren bzw. den Musizierbewegungen vorgeschalteten inneren Hörvorstellung als „Abruf

³⁹ Mentale Repräsentationen lassen sich verstehen als „eine Art von sinnlicher Erfahrung ohne äußeren Reiz“ (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 373).

⁴⁰ Eine besondere Stellung bekommt der Atem in der Methode des erfahrbaren Atmens, die auf Ilse Middendorf zurückgeht. Middendorf wurde mit 61 Jahren als Professorin an die Hochschule für Musik und darstellende Kunst in Berlin berufen, sodass sie ihre Methode „zur Förderung der Körperwahrnehmung und der Selbstbewusstheit [...] durch bewusste Beobachtung des Atemvorgangs“ (Seidel, 2017, S. 123) selbst unterrichtet hat. In der Weiterentwicklung durch ihre Schülerin und Mitarbeiterin ist vor allem das Ausbildungskonzept „Atem-Tonus-Ton“ für die Gesangspädagogik relevant geworden: „In der Methode bildet das Erleben der Körperinnenräume – durch die Atem- und Klangbewegung des zugelassenen Atmens – und des Außenraums – durch die Motorik und Gestik – die Basis für das Verständnis der Ein- und Ausatembewegung und der Phonation. Wahrgenommene Atemräume werden als Klangräume erfahren und genutzt“ (Seidel, 2017, S. 130).

(recall) bereits gespeicherter Hörerfahrungen“ (Gruhn, 2018, S. 96) durch den Aspekt hinaus, dass Audiation „als bedeutungsgenerierendes Denken“ (S. 96) immer auch Verstehen einschließen muss. Und so hat auch das in der Vorstellung Vorausgehörte eine Funktion für das im und nach dem Musizieren verstehende Hören: „wenn diese Vorstellung nicht vorhanden ist, höre ich [...] bestenfalls nachträglich angenehme Klänge, ein wirklich musikalisches Hören ist mir verwehrt“ (Lessing, 2016, S. 113). „Audiation ist also immer ein auf Verstehen gerichteter Vorgang, der sich auf ein Denken von und in Musik stützt“ (Gruhn, 2018, S. 95). Gordon geht es dabei „um den Prozess, einem gehörten Klang durch Rückbezug auf erworbene Muster seine musikalische Bedeutung zu geben“ (S. 96). Der Grund: „Sound itself is not music. Sound becomes music only through audiation“ (Gordon, 2003, S. 5). Und so schreibt Gordon mit Blick auf „notational audiation“ (S. 8) als besondere Form der Audiation und Grundlage der musikbezogenen Lesefähigkeit, dass zur Audiation von Notentexten erforderlich sei „to transcend the print and audiate the music that the symbols represent“ (S. 8):

„If you are able to hear the musical sound of and give syntactical meaning to what you see in music notation before you perform it, before someone else performs it, or as you write it, you are engaging in notational audiation“ (Gordon, 2003, S. 8).

Gruhn macht dies am Beispiel des „dies irae“ deutlich: „Das Buchstabieren der Notennamen f-e-f-d-e-c-d-d stellt noch kein ‚Lesen‘ einer Melodie dar [...]. Erst die Erfassung der einzelnen Elemente [...] als [...] musikalisches Gebilde macht es möglich, [...] die Tonfolge als dorische Melodiefloskel zu erfassen“ (Gruhn, 2018, S. 103) oder schließlich eben auch als die Melodie des „dies irae“ wiederzuerkennen. Wenn Gruhn daher mit Blick auf den Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule formuliert, dass Notenschrift erst dann verstanden wird, „wenn sie als Zeichen für einen Klang fungiert, der audiiert werden muss, um die Bedeutung der schriftlichen Zeichen erfassen zu können“ (S. 106), ergeben sich dadurch einige Konsequenzen und Forderungen für die Vermittlung musiktheoretischen Wissens sowie ein entsprechender Anspruch an die Schülerinnen und Schüler. Dieser Argumentation folgend beschreibt Gruhn Audiation konsequenterweise als ein „zentrales Merkmal genuin musikalischen Lernens“ (S. 94), das über eine jedem Lernen zugrunde liegende, allgemeine Gedächtnisleistung hinausgeht sowie musik- bzw. hier besser gesagt das musizierbezogene Lernen von einem rein mechanischen Üben zur Erlangung einer Technik unterscheidet. Gruhn hält daher eine nicht zunächst musizierend erfahrene, sondern ausschließlich verbalsprachliche Vermittlungsstrategie für fragwürdig:

„Musikalische Strukturen wie die musikalische Kadenz [sind] keine theoretische Abstraktion, sondern klangliche Modelle, die durch Hören, Singen und Spielen erfahren werden müssen, damit man deren Funktionen [...] audiiert kann, bevor sie symbolisch kodiert werden“ (Gruhn, 2018, S. 106).

Daraus ergibt sich, dass in jedem Musik- und erst recht in jedem Musizierunterricht die Erfahrung vor dem Begriff stehen sollte, damit Begriffe nicht lediglich mit einer Definition als deklaratives Wissen gespeichert werden, sondern immer in Verbindung mit einer Hör- und/oder Musiziererfahrung in Verbindung stehen.

Um Kinder schrittweise zu einer umfassenden Audiationsfähigkeit zu führen hat Gordon (2003) in seiner „Music Learning Theory“ eine Art Lehrgang als sequenzielles Programm mit acht Typen und sechs Stadien der Audiation entwickelt, die Gruhn vereinfacht in drei Hauptphasen unterteilt: (1) hören und vokalisieren zum Einüben der phonologischen Schleife, (2) benennen des Gehörten und Erkannten mit dem Ziel der verbalen Verknüpfung und (3) lesen und schreiben zur symbolischen Codierung (Gruhn, 2010, S. 84f.). Eine besondere Rolle im

Lehrgang spielen Ton- und Rhythmusmuster als bedeutungstragende Einheiten, die Gordon ähnlich zu Wörtern in der Sprache als „the smallest units of meaning in music“ (Gordon, 2003, S. X) beschreibt. Wesentlich für den Aufbau der Muster in der mentalen Repräsentation und damit Grundlage seines Lehrgangs sind zunächst Formen unterscheidenden Lernens mit Blick auf ein wachsendes Unterscheidungsvermögen, zu dem allmählich schlussfolgerndes bzw. inferentielles Lernen und damit einhergehend schlussfolgernde Kompetenzen hinzukommen (Lessing, 2016, S. 117f.). So ist es im Lehrgang wichtig, dass zunächst eine Vielzahl von Beispielen für Gleichheit und Verschiedenheit angeboten werden, denn „musikalisch erkennt man das Wesen von Dur nicht, wenn man weiß, wo die Halbtonschritte liegen, sondern wenn man den Klangcharakter erfasst“ (Gruhn, 2010, S. 89f.). Dazu ist es wichtig, den Unterschied beispielsweise zu mixolydisch verglichen zu haben und dabei zu erkennen, in welchem Klangcharakter sich Dur und mixolydisch unterscheiden. Als musizierbezogenes Ziel für Lernende schreibt Gordon mit Blick auf ein Musizieren nach Noten: „they are able to look at notation and know what it sounds like before they play it on an instrument or hear someone else perform it for them“ (Gordon, 2003, S. X).

Der Rückbezug auf zuvor erworbene Muster musikalischer Strukturen zur Bedeutungsgebung von Gehörtem oder Notiertem unterstreicht die Relevanz mentaler Repräsentationen für die Audiation. Während im Rahmen von Imitationen figurale Repräsentationen denkbar sind, in denen musikalische Gestalten identisch abgebildet sind und mit Blick auf die Unterscheidung von ‚gleich‘ oder ‚verschieden‘ von Klängen ein unterscheidendes Lernen im Zentrum steht, erfordert die das Verstehen inkludierende Audiation jedoch formale Repräsentationen, sprich kategorisierte figurale Repräsentationen. Die Unterscheidung von figuralen und formalen Repräsentationen stellt Hermann Josef Kaiser jedoch in Frage, da es diese auf neuronaler Ebene betrachtet nicht geben kann. Repräsentationen seien „immer ‚nur‘ in jeweils bestimmter Weise organisierte Verbindungen von Neuronen zu neuronalen Netzen mit den darin befindlichen Aktivitäten“ (H. J. Kaiser, 2004, S. 23). Während Gruhn (1998) in seinem Buch *Der Musikverstand* noch 1998 von „Formen musikalischer Repräsentationen“ (S. 53) spricht, ändert er diese Bezeichnung daher in den überarbeiteten Auflagen in „Formen musikalischer Vorstellung“ (Gruhn, 2014, S. 65), „um eine Vermischung mit dem neurowissenschaftlichen Begriff der mentalen Repräsentation zu vermeiden“ (S. 66). Ebenso ändert er den Begriff im Kontext seiner Lerndefinition: „Man könnte Lernen somit kognitionspsychologisch auch als den Vorgang der Umkodierung einer figuralen in eine formale Form der Vorstellung bestimmen“ (S. 67f.). Der Begriff der Vorstellung soll im Folgenden übernommen werden und eignet sich in besonderem Maße im Rahmen der Diskussion zur Bedeutung von Klangvorstellungen.

Bei einer figuralen Vorstellung handelt es sich um „eine Vorstellung, bei der ein musikalischer Sachverhalt als konkrete Handlungsfolge vorgestellt wird und aus körperlich vollzogenen Aktionen (figures) besteht“ (Gruhn, 2014, S. 66). Dabei ist die Vorstellung an die zeitliche Abfolge der Musik gebunden. In diesem Sinne wird beispielsweise „ein Moll-Sextakkord als Griff gedacht und werden die einzelnen Töne als Fingerbewegung oder dem theoretischen Wissen folgend nacheinander konstruiert“ (S. 67). Bei einer formalen Vorstellung ändert sich dies insofern, dass der Klang aus der Vorstellung abgerufen werden kann und dazu kein deklaratives Wissen über die einzelnen Intervalle notwendig ist. Formale Vorstellungen lassen sich beschreiben als „die innere Vorstellung einer musikalischen Gestalt in abstrakter, ganzheitlicher Form, die keiner konkreten Reproduktion (realen Verklanglichung) oder Bindung an

ein Instrument oder eine Klangfarbe bedarf“ (Gruhn, 2018, S. 99). Im Gegensatz zu figuralen Vorstellungen sind formale Vorstellungen nicht an der realen Dauer oder an einen bestimmten Instrumentenklang gebunden.

„Der zeitliche Ablauf wird zu einer komplexen Einheit, die quasi simultan vorgestellt werden kann. [...] Bei einer ausgebildeten formalen Vorstellung wird es daher möglich, die Teile einer Melodie hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit zu vergleichen und Aussagen über das Verhältnis von Tonhöhen und Rhythmen in verschiedenen Teilen zu machen (z. B. Anfangs- und Schlusston miteinander zu vergleichen und anzugeben, welcher höher ist). Bei figuraler, d. h. an den Zeitverlauf gebundener Vorstellung müsste man die Melodie dazu innerlich noch einmal durchsingen“ (Gruhn, 2014, S. 67).

Als Beispiel für formale Vorstellungen nennt Gruhn, dass ein Musikstück ohne konkrete Vorstellung einer Interpretation eines Ensembles oder gar eines Instruments innerlich gehört bzw. audiiert werden kann: „Das innere Bild enthält dabei aber alle strukturell wichtigen Merkmale des realen Sachverhalts, der erinnert und mental vorgestellt wird“ (Gruhn, 2018, S. 96). Und als Beispiel für das Potenzial, das von der Möglichkeit des Rückgriffs auf formale Vorstellungen für junge Lernende ausgeht, nennt Lessing (2016, S. 110) die Möglichkeit, den Schlusston von „Twinkle, Twinkle, little Star“ als etwas Bekanntes durch die Identifizierung als Vertreter der Tonika erkennend zu hören und zu verstehen, statt den Ton als ein singuläres Ereignis zu hören. Bei Erreichen dieser Niveaustufe kann die Tonika erwartet und können „alle neuen Hörerfahrungen unmittelbar auf das gespeicherte Muster bezogen werden“ (Gruhn, 2018, S. 95). Dabei muss dieses Erkennen jedoch (noch) nicht verbalisiert werden können. Und mit Blick auf das Musizieren ermöglicht diese Fähigkeit inferentielles, sprich schlussfolgerndes Lernen durch die Kombination von klanglichen Möglichkeiten auf der Grundlage von bereits Bekanntem (Gruhn, 2019, S. 89). Hier spielt also nicht nur die Identifizierung des Gehörten, sondern zudem der Vergleich mit dem Antizipierten, sprich dem auf der Grundlage bekannter Muster Vorausgehörten im Sinne des „pattern matching“ (S. 95), eine Rolle: „All capable musicians anticipate and predict in audiation what they expect to hear, perform, improvise, or create before they actually engage in listening, performing, improvising, or composing“ (Gordon, 2003, S. 7). Als Beispiel kann angeführt werden, dass Musizierende beim Vom-Blatt-spielen bei unerwarteten Stellen andere Töne spielen, nämlich die, die sie auf der Grundlage bekannter Muster als für am Wahrscheinlichsten halten (Lehmann & Kopiecz, 2018, S. 379). Auf dem Weg zu dieser Kompetenz kann die Verwendung der Relativen Solmisation als „Verbindung von Denken, Vorstellen und Benennen“ (Gruhn, 2018, S. 100) hilfreich sein, um „musikalische Phänomene als repräsentierte Einheiten zu festigen [...] [und] im Vorgang der Audiation abrufen zu können“ (S. 100). Formale Vorstellungen sind dabei dennoch anders als deklaratives musiktheoretisches Wissen nicht auf Worte angewiesen. Sie „bedürfen eines vorangegangenen prozeduralen Erfahrungsschatzes (knowing how), der sie auf eine bestimmte Weise strukturiert und systematisiert, wobei sie sich von der Notwendigkeit eines körperlichen prozeduralen Vollzuges emanzipieren“ (Lessing, 2016, S. 111). Und so ist Audiation nach Gruhn auch als „genuin musikalische[r] Denk- und Vorstellungsprozess [...] nicht musiktheoretisch oder metakognitiv begründet“ (Gruhn, 2018, S. 95), sondern ein „auto-nome[r] klangliche[r] Modus musikalischen Denkens, der sich in der Aktivierung vorhandener musikalischer Repräsentationen vollzieht“ (S. 95).

Unter der Berücksichtigung, dass formale Vorstellungen die Grundlage von Audiation bilden, sieht Gruhn die Bedeutung von Audiation in besonderem Maße im Rahmen von Improvisationstätigkeiten, wenn „also mit bekanntem Material neue Strukturen und Kombinationen

ausprobiert werden“ (Gruhn, 2018, S. 104). Dies gilt nach Gruhn auch für die eigenständige Variation von vorgegebenem Material:

„Erst, wenn ein Schüler mit den vorhandenen Materialien spielen kann und diese selbstständig neu arrangiert und umbildet, verfügt er wirklich über dieses Material, hat er es sich zu Eigen gemacht. Dazu muss er aber fähig sein, die Klänge strukturell zu denken, d. h. sie zu audiiieren“ (Gruhn, 2018, S. 104).

Grundsätzlich ist nach Gruhn (2018) im Musizierunterricht also immer dann Audiation erforderlich, wenn „eigene Handlungs- und Erprobungsmöglichkeiten beim Lernen in[s] Spiel kommen“ (S. 105), denn seiner Meinung nach lassen sich Aspekte wie Dynamik oder Phrasierung nur dann variieren,

„wenn man die zugrundeliegende musikalische Substanz audiiieren, d. h. sich ihrer Struktur mental vorstellen kann. Man muss innerlich denken können, wie etwas klingen soll, bevor man es spielen kann“ (Gruhn, 2018, S. 105).

Auf dieser Grundlage verwundert dann aber sein Vorschlag, dass für den Unterricht zu entscheiden ist,

„ob es primär um den Erwerb von Spieltechniken für eine korrekte Wiedergabe von fertigen Kompositionen gehen soll oder ob auch (und vielleicht gerade) die Fähigkeit, eigene musikalische Gedanken zu formulieren, also musikalisch in bestimmten Systemen zu improvisieren, angestrebt werden sollte“ (Gruhn, 2010, S. 100).

Meiner Meinung nach dürfte es unstrittig sein, dass eine „korrekte Wiedergabe“ von Kompositionen nicht nur auf der Basis von Spieltechniken erfolgt, sondern ebenso von den zuvor genannten Fähigkeiten profitiert. Mit Blick auf das Verständnis von Audiation ist jedoch festzuhalten, dass sich nicht nur am „Erkennen der Abweichung von vertrauten Mustern“ (Gruhn, 2010, S. 96) die Fähigkeit zur Audiation erkennen lässt, sondern auch im musizierenden Handeln und Erproben. Dabei ist Gruhn (2019) der Ansicht, dass sich erst in der Fähigkeit zum variierenden Handeln und Erproben auf der Grundlage von Audiation zeigt, ob etwas im Lernprozess zum festen Besitz geworden ist: „Zum festen Besitz wird eine Fähigkeit [...] erst dann, wenn selbständig mit den einzelnen Inhalten umgegangen werden kann“ (S. 88).

Gordons daraus abgeleitete Forderung, den Musizierunterricht erst nach dem grundlegenden Aufbau wichtiger Audiationskompetenzen in Bereichen wie Metrum und Tonalität zu beginnen, sieht Lessing (2016) jedoch zu Recht kritisch:

„So richtig es ist, dass das Instrumentalspiel einer entwickelten inneren Vorstellung (im Sinne von Audiation) bedarf, so unbestreitbar ist zugleich, dass die Notwendigkeit der präzisen motorischen Umsetzung am Instrument umgekehrt zu einer Vertiefung der genannten Fähigkeiten führen kann, sodass das von Gordon empfohlene strikte Nacheinander nicht unbedingt überzeugend erscheint“ (Lessing, 2016, S. 120).

Dies ist schließlich auch der Grund, warum der Begriff der Audiation im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden soll. Audiation lässt sich insbesondere auf ein Musizierenlernen anwenden, im Rahmen dessen es beispielsweise um eine Interpretationsarbeit geht, die auf entsprechende formale Vorstellungen zurückgreifen kann. Gleichmaßen gilt dies für Bereiche des Improvisierens und Komponierens (Gruhn, 2010, S. 99). Mit dem Begriff der Audiation als Denken in Musik und dem von Lessing kritisierten Nacheinander des Erwerbs von Audiationskompetenzen und dem Beginn des Musizierunterrichts werden jedoch solche Bereiche des Musizierenlernens mit Bezug auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen ausgeschlossen, für die noch keine formalen Vorstellungen vorhanden sind. Der allgemeinere Begriff der Klangvorstellung, der zwar eine Klangvorstellung im Sinne von Audiation nicht ausschließt, aber nicht zwingend ein Verstehen auf der Grundlage formaler Vorstellungen erfordert, ermöglicht hingegen, den Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen

zunächst auch unabhängig von bereits aufgebauten formalen Vorstellungen über für den Musizierunterricht typische Wege wie die des auditiven Wahrnehmens sowie des Imitierens bzw. der mimetischen Annäherung an zuvor Gehörtem im Sinne figuraler Vorstellungen in den Blick zu nehmen. Im Rahmen eines solchen Lernprozesses wäre dann zwar andersherum der allmähliche Aufbau der über figurale Vorstellungen hinausgehenden formalen Vorstellungen und damit einhergehend die Audiationsfähigkeit in Bezug auf die erworbenen musikalischen Phänomene denkbar. Die umfassende Audiationsfähigkeit des musikalischen Phänomens auf der Grundlage formaler Vorstellungen und verstehende Einordnung in bekannte Muster wird auf diese Weise jedoch nicht zwingend als Voraussetzung für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen gesehen, sondern kann eben auch als ein Ergebnis dessen betrachtet werden. Damit soll nicht die Relevanz einer möglichst präzisen Klangvorstellung für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen negiert werden. Vielmehr soll im Prozess des Musizierenlernens eine sukzessive Präzisierung der Klangvorstellung zugelassen werden, die sich durch Orientierungen an Modellen, verbal-sprachlichen Hinweisen von Lehrenden und vor allem auch selbstständigem musizierenden Erproben am Instrument bildet, verändert und weiterentwickelt.

Nach der Begründung für die Verwendung des Begriffs Klangvorstellungen und dessen Definition sollen nun ausgewählte Perspektiven auf das Musizierenlernen diskutiert werden, die die Klangvorstellung in das Zentrum rücken. Röbbke (2000) bezeichnet es als „instrumentalpädagogisches Allgemeingut“, „dass die präzise innere Vorstellung des Klangs dem instrumental-tun vorausgehen sollte (wenn auch nicht unbedingt chronologisch)“ (S. 161). Entsprechend formuliert auch Mahler (2015b) zum Klavierspiel: „Alle Konzepte eines künstlerischen Klavierspiels zielen im Kern darauf, das innere Hören zur ‚treibenden Kraft‘ des Ertastens und Produzierens von Tönen zu machen“ (S. 1). Ansonsten würde es „zu musikalisch totem Gefingere“ (S. 1) geraten. Und so zeigt sich bei der Betrachtung aktueller didaktischer Überlegungen, dass die Klangvorstellung einen zentralen Stellenwert einnimmt:

„Eine Vielzahl aktueller didaktischer Ansätze stimmt in der Überzeugung überein, dass die Fähigkeit zur inneren Vorstellung von Musik von grundlegender Bedeutung für das Musizieren ist. Ein selbstständiger, freier Umgang mit dem Notentext setzt diese Fähigkeit voraus, muss doch z. B. das eigene Spiel mit dem vorgestellten musikalischen Idealbild verglichen werden können. Das vorgestellte musikalische Ergebnis ist immer der Zielpunkt, auf den die Interpretation hinarbeitet“ (Saxer, 2003, S. 58).

Entsprechend sieht auch Doerne (2010; 2019) die Klangvorstellung als notwendigen Ausgangspunkt des Musizierens. Er negiert nicht die Relevanz des Körpers samt seiner „innerlich emotionalen Bewegtheit“ als „Basis jeglicher Instrumentalpraxis“, stellt jedoch dessen Verbindung zum Klang insofern heraus, dass innerlich-emotionale Bewegtheit „vor allem durch die vorwegnehmende Vorstellung der zu spielenden Musik geprägt ist“ (Doerne, 2010, S. 17). Dem folgend bezeichnet er somit nicht die Bewegung, sondern das Hören als „Ausgangspunkt und Ziel des Musizierens“ (Doerne, 2019, S. 59)⁴¹ und spricht von der Relevanz des hörenden Spiels:

„Musizieren mündet in Klang. Im Klang sind alle Dimensionen und Teile des Musizierens enthalten, durch Klang werden sie erlebbar. Klang ist sinnlicher Informationsträger und abstrakte Information in einem. Am Klang wird das Gelingen oder Misslingen einer Musizierhandlung gemessen. Primäres Ziel umfassenden Instrumentalunterrichts ist daher die Fundierung jeder Musizierhandlung im Hören“ (Doerne, 2010, S. 120).

⁴¹ Für das Klavierspiel unterstreicht Graf (2018) die Bedeutung der Klangvorstellung im inneren Hören als Ausgangspunkt des Musizierens noch einmal ganz besonders, denn eine Pianistin bzw. ein Pianist müsse „alles im Moment des Anschlags bzw. kurz davor schon gegenwärtig haben, denn in diesem Moment fallen die Würfel. Nachher ist's zu spät. Also muss er auch das Ereignis der Kulmination im Anschlag antizipieren“ (S. 16).

Ebenso sieht auch Hakim (2022) als „Voraussetzung für ausdrucksvolles Musizieren [...], dass eine innere Klangvorstellung existiert, das heißt eine präzise Idee, wie etwas klingen soll“ (S. 9). Diese Vorstellung generiere sich entweder aus auditiven Informationen des Arbeitsgedächtnisses beim Musizieren nach Gehör oder des Langzeitgedächtnisses beim Auswendigspielen sowie aus visuellen Informationen beim Blattspiel.

Im Rahmen der unterrichtspraktischen Literatur findet sich die Klangvorstellung als Ausgangspunkt beispielsweise im Klavierlehrwerk „Wir am Klavier“ von Heygster und Schmidt-Köngernheim. Im Vorwort beschreiben sie ihre didaktische Grundannahme als Dreischritt von „Vorstellung-Hand-Instrument“: „Bevor die Hände die Musik aus den Tasten ‚herausholen‘ können, muss die Musik in den Spielerinnen und Spielern verankert werden und in ihnen lebendig sein“ (Heygster & Schmidt-Köngernheim, 2006, S. 3). Notwendig zur Herstellung ist ihrer Meinung nach die vielfache Wiederholung von Stücken „bei ständig veränderter Aufgabenstellung in einer Entwicklung vom Leichten zum Schweren“ (S. 3), bevor die Musik durch pianistische Bewegungen, allerdings noch ohne Instrument, umgesetzt und erst im dritten Schritt in Form von verinnerlichten motorischen Bewegungen auf das Instrument übertragen wird.

Mit einem Perspektivwechsel vom Primat der Bewegung, wie im vorherigen Kapitel, hin zu Klangvorstellungen als Ausgangspunkt des Musizierens⁴² geht zum Teil auch eine Kritik an einem rein an motorischen Bewegungen orientierten Musizieren einher, das die Entwicklung und Verfeinerung manueller technischer Fertigkeiten ohne Blick auf den musikalischen Ausdruck fokussiert. Dabei wird die Gefahr gesehen, „dass die Technik zum Selbstzweck wird“ (Graf, 2018, S. 18) und auf diese Weise das durch die Bewegungen zu erzeugende Klangergebnis zu kurz kommt bzw. unberücksichtigt bleibt. Kritisiert wird zudem, dass eine zu starke Fokussierung auf die Bewegungen Verspannungen hervorrufen könne, die sich erst durch eine Rückbesinnung auf die Orientierung am Klang lösen lasse. Gruhn (2010) beschreibt dies am Beispiel einer Schülerin:

„Die wiederholte Bewegungskorrektur lenkte die gesamte Aufmerksamkeit von den Tönen ab und richtete sie auf den Bewegungsablauf oder die Fingerstellung. Das führte notgedrungen zu Verspannungen und Blockaden, die erst aufgelöst werden konnten, als die Aufmerksamkeit von der Fehlstellung des Körpers (als Ursache) auf den erwünschten Klang (als musikalischer Zielvorstellung) gerichtet wurde. Die Fokussierung auf eine motorische Dysfunktion (z. B. steifer Ellenbogen, verspannte Schulter etc.) verstärkt in der Regel das Problem, während die Abwendung davon hin zu einer Zielvorstellung eher weiterhilft“ (Gruhn, 2010, S. 119).

Die Fokussierung technischer Fertigkeiten ohne Ausbildung von Fähigkeiten des inneren Hörens kritisiert auch die Klavierpädagogin Margit Varró (1958) in ihren klavierdidaktischen Überlegungen. Sie ist der Ansicht, dass die Ausbildung des Gehörs die Grundlage des Musizierens ist, denn ihrer Meinung nach kann nur dann von einem Musikunterricht gesprochen werden, „wenn die Entwicklung der technischen Fertigkeit Hand in Hand geht mit der Ausbildung des

⁴² Mit Blick auf die Rolle von Klangvorstellungen als Ausgangspunkt des Musizierens im Vergleich zur Perspektive des Primats der Bewegung ist der Begriff „goal imaging“ (Hakim & Bullerjahn, 2018, S. 4) interessant. Dass Hakim und Bullerjahn (2018) in ihrer Studie zum Spiel nach Gehör auf der Violine die Klangvorstellung als Ausgangspunkt verstehen, ist logisch. Dazu verwenden Sie aber Bezeichnungen für die leitende Klangvorstellung und die sensomotorische Umsetzung, die als charakteristisch für die Perspektive des Primats der Klangvorstellung betrachtet werden können. Die mentalen Repräsentationen der Klangvorstellung bezeichnen sie als „goal imaging“, also als Vorstellen eines Ziels. Diese klangerorientierten Zielvorstellungen sind dann neben der „motor production“ im Sinne einer automatisierten sensomotorischen Umsetzung für das Spielen nach Gehör wesentlich (Hakim & Bullerjahn, 2018, S. 4). Interessant ist hier, dass nur der Klang, nicht aber die Bewegung mit dem Begriff der Zielvorstellung in Zusammenhang gebracht wird.

Gehörs und der Erziehung des musikalischen Verständnisses“ (S. 8). Und so fordert sie vor dem Unterrichten im Notenlesen eine „auditive Lehrmethode, deren Wesen darin besteht, daß [sic!] am Anfang des Unterrichtes alle musikalischen Kenntnisse gehörmäßig dargeboten, das heißt vom Schüler unmittelbar durch das Ohr aufgefaßt [sic!] werden“ (S. 10). Das Notenlesen solle aus ihrer Sicht deshalb erst nach einer Entwicklung des Gehörs auf dem Niveau geschult werden, „daß [sic!] wir annehmen dürfen, der Anblick der Notenzeichen erwecke die entsprechenden Tonvorstellungen“ (S. 12).⁴³ Ist dies nicht der Fall, also wird ohne Klangvorstellungen nach Noten musiziert, sieht Mahlert (2011) gegeben, „dass die Notenschrift als bloße Aktionschrift aufgefasst und dementsprechend die notierte Musik lediglich abstrakt buchstabiert und abgefingert wird“ (S. 76).

Auch wenn Varró (1958) das zu fördernde innere Gehör allgemein als Fähigkeit beschreibt, „früher schon vernommene oder auch nur durch das Symbol des Notenbildes vermittelte Töne und Tonfolgen in der Vorstellung erklingen zu lassen“ (S. 12), zeigt sich in ihren Ausführungen ein Denken, das dem Begriff der Audiation nahekommt. Dies wird deutlich, wenn sie schreibt: „Das Kind muß alles verstehen, was es spielt, besser gesagt, es muss bereits richtig musikalisch aufgefaßt haben, was es am Instrument doch nur wiedergeben soll. Sonst wird Klavier gespielt, aber nicht musiziert“ (S. 8).⁴⁴ In Bezug auf das Spiel nach Noten gehe es eben nicht darum Notenköpfe abzulesen und in Bewegung umzusetzen, sondern Symbole zu erkennen, „die musikalische Gedanken ausdrücken, Symbole, zu denen er [= die lernende Person; Anm. SH) die zugehörigen Töne assoziiert, um dann das innerlich Vorgestellte singend oder spielend zu reproduzieren“ (S. 10). Daher ist sie auch der Ansicht, dass Lernende, die motorisch schon weiter fortschreiten könnten zu bremsen sind, wenn es ihnen noch nicht gelingt zu verstehen, was sie spielen – eine Forderung, die sicher zu diskutieren wäre, wenn man annimmt, dass sich über das motorische Tun auch musikbezogenes Verstehen einstellen könnte. Gleiches gilt ihrer Meinung nach aber auch in die entgegengesetzte Richtung, denn auf diese Weise stelle sich „ein Mißverhältnis [sic!] zwischen dem überentwickelten Intellekt und den unzulänglichen Ausdrucksmitteln ein“ (S. 8). Hier stellt sich jedoch die Frage, ob dies nicht häufig sogar ein sinnvoller Ausgangspunkt für musizierbezogenes Lernen ist, und zwar in dem Sinne, dass eine Musizierbewegung gesucht wird, die die Klangvorstellungen im inneren Hören zu produzieren ermöglicht.

Auch die Klavierpädagogin Beata Ziegler kritisierte bereits 1928 ein Spiel nach Noten ohne Kontrolle des Klangs, formuliert ihre Überlegungen im Zusammenhang der Notwendigkeit

⁴³ Hakim (2022) weist darauf hin, „dass Lernende, die notenorientiert unterrichtet wurden, mit den Noten oft nur mangelnde Klangvorstellungen verbinden“ (S. 9), da sich die Ohr-Hand-Koordination durch den visuellen Fokus auf die Noten meist schlechter entwickelt. Dies unterstützt Varrós Forderung, zunächst auditive Lehrmethoden zu verwenden. Darüber hinaus sieht Hakim die Gefahr, dass der musikalische Zusammenhang verloren geht, wenn „Novizen [...] jede einzelne Note zunächst entziffern und schrittweise in geeignete Fingerbewegungen umsetzen [müssen]“ (S. 10). Zudem weist Mahlert (2011) zurecht darauf hin, dass eine „Verengung des Musizierens auf das Spiel nach Noten [...] gleichzeitig eine Unter- und eine Überforderung [ist]“ (S. 76), da die Lernenden „bereits viel Musik ‚im Ohr haben‘ [...], ein ‚musikalisches‘ Spiel nach Noten [aber] ein hochkomplexer Vorgang ist“ (S. 76).

⁴⁴ Das Verstehen als Voraussetzung entspricht der Auffassung Gruhns (2010): „So wie man eine Geschichte erst gestaltend mit allen Spannungsbögen auf die Pointe hin erzählen kann, wenn man sie bereits im Kopf hat (musikalisch gesprochen: sie auditieren kann), so kann man eine musikalische Phrase nur gestalten, wenn man sie sich innerlich vergegenwärtigen und mit allen Mitteln vokaler Gestaltung (Phrasierung, Atem, Dynamik) singen kann“ (S. 119f.). Dabei unterstreicht er die Notwendigkeit, dass die Vorstellung aus den Schülerinnen und Schülern selbst kommt, denn „nicht der Lehrer bestimmt, ob ein Schüler eine Stelle mit Auf- oder Abstrich beginnt, sondern die Art und Weise, wie der Schüler diese Stelle ‚hört‘, wie er sie sich innerlich vorstellt“ (S. 120).

innerer Klangvorstellungen jedoch nicht in einem Verständnis von Audiation. Ebenso kritisiert auch sie grundsätzlich rein auf die Bewegung fokussierte Lehrmethoden. Sie geht nämlich zum einen davon aus, dass Bewegungen aufgrund individueller Unterschiede ohnehin nicht bis in das kleinste Detail vorgeschrieben werden können sowie die Ausrichtung auf Bewegungen im Unterricht eher zu grobmotorischeren Bewegungen führen würden (Ziegler, 1928/2010b, S. 11). Ziegler ist der Meinung, dass für das Klavierspiel Arme, Hände und Finger nur in der richtigen Grundeinstellung durchlässig für frei strömendes Erleben und Empfinden eingestellt sein müssten, da jede weitere Beschreibung aufgrund der Wahrscheinlichkeit für Missverständnisse zwecklos sei (S. 30, S. 60f.). Damit verweist sie auf Herausforderungen bei der konkreten verbalsprachlichen Beschreibung von Musizierbewegungen. Zum anderen ist sie der Ansicht, dass bei der Fokussierung auf die Bewegung Wirkung und Ursache verwechselt würden: „Man macht und erklärt bestimmte Bewegungen, die den richtigen Ton erzeugen sollen. Ob man aber nicht auf andere Weise sicherer und rascher ans Ziel kommt?“ (S. 11). Eine solche Perspektive äußert auch Gruhn im Gespräch mit Rüdiger: „Oft ist es viel sinnvoller, über die Vorstellung des gewünschten Klangs die Haltung zu verändern. Denn solange mich ein krächzender Geigenton nicht stört und ich keinen Idealklang in mir höre, habe ich keine Veranlassung (sprich: Motivation) am Ton zu arbeiten“ (Rüdiger & Gruhn, 2005, S. 31).

Ziegler (1928/2010b) möchte die Erfolge von Lehrenden, „die den Unterricht vor allem auf Bewegungen aufbauen, also von außen nach innen gehen“ (S. 11), nicht in Frage stellen. Sie geht jedoch davon aus, dass auch dieser Unterricht nicht ohne Klangvorstellung auskommt. Ganz im Gegenteil: Ausgangspunkt eines solchen Unterrichts ist ihrer Meinung nach dann nur nicht die bewusste Klangvorstellung der Lernenden oder Lehrenden, sondern die, meist unbewussten, Klangvorstellungen der Lehrenden. Dieses Vorgehen führt zu einem Lehrprozess, in dem Lehrende sich durchaus, wenn auch unbewusst, an ihren Klangvorstellungen orientieren, ihre Vermittlungsbemühungen aber lediglich auf die Beschreibung von Musizierbewegungen ausrichten, ohne explizit für eine Klangvorstellung bei den Lernenden zu sorgen. Ziegler (1928/2010b) schlägt daher als „Grundgesetz“ (S. 10) für das Musizierenlehren und -lernen ein am inneren Hören bzw. an Klangvorstellungen orientiertes Lehren und Lernen vor:

„Das innere Hören ist der goldene Schlüssel, der die Pforten öffnet zu den Schatzkammern, in denen unermessliche Schätze liegen, die Werke unserer Meister. Es ist aber auch der Schlüssel, mit dem der Mensch die Schatzkammern seines eigenen Innern erschließen kann“ (Ziegler, 1955/2010a, S. 51).

Diese ausschließliche Orientierung am Hören schränkt sie dann aber gewissermaßen selbst wieder etwas ein: „Man höre beim Spielen nicht zu wenig, zu nachlässig, aber auch nicht zu angestrengt, denn zu große Konzentration ist in ihren Auswirkungen nicht besser als zu geringe“ (Ziegler, 1955/2010a, S. 53). Damit bleibt jedoch offen, wie viel Aufmerksamkeit dann nun welcher Art des Hörens zu schenken ist. Es lässt sich vermuten, dass ihre einschränkende Aussage auf gänzlich unterschiedliche Hörweisen rekurrieren und sie mit einer angestrengten sowie große Konzentration erfordernden Hörweise eine Form analytischen Hörens meint.

In Bezug auf Hörweisen für den Musizierunterricht liefert Doerne (2010, S. 121) eine genauere Unterscheidung, die im Kontext eines klangorientierten Musizierenlehren und -lernens interessant ist. Er unterscheidet beispielsweise das nach außen auf reale Klangereignisse gerichtete Hören sowie das nach innen auf Klangvorstellungen gerichtete Hören. Beide Pole, sprich antizipierte Klangvorstellung und Hören des erzeugten Klangereignisses, sollten seines Erachtens jedoch „innerlich lauschend – äußerlich hörend“ (S. 127) ineinandergreifen. Darüber hinaus nennt er weitere Ausprägungen des Hörens zwischen diesen beiden Polen, von denen

für diese Arbeit drei quasi zwischen den Polen vermittelnde Hörweisen besonders spannend sind: „das prüfende Hören, das das tatsächliche Klangergebnis mit der Klangvorstellung vergleicht [...], das ‚bewegende‘ Hören, das körperliche Aktionen hervorruft [...] [sowie] das nachsinnende Hören, das bereits Gehörtes in der Erinnerung wieder lebendig werden lässt“ (S. 121). Speziell das prüfende Hören bezieht sich auf die „häufig geäußerte und auch zweifellos richtige Forderung, daß [sic!] das Ohr die Kontrollinstanz der richtigen Bewegungsausführung sein muß [sic!]“ (Klöppel, 2009, S. 96), und verbindet damit Klang und Bewegung. Das heißt, dass Musizierbewegungen neben visuellen und haptischen Rückmeldungen vor allem auch ein akustisches Feedback erzeugen (S. 29).

Im Zusammenhang der Orientierung am inneren Hören als Grundgesetz des Musizierens und -lernens spricht Ziegler (1928/2010b) dann immer wieder von einem idealen oder edlen Ton in der Klangvorstellung, an der sich das Musizieren orientiert. So schreibt sie: „das Geheimnis aller echten Musik beruht im Grunde nur auf der idealen Klangvorstellung“ (S. 12). Ziel sei es daher, „dass man den Musikunterricht bei der Jugend ganz auf bewusste, edle Klangvorstellung aufbaut“ (S. 12), also „die Entwicklung der idealen Klangvorstellung“ (S. 12) „auf pädagogischem Wege geweckt und dann immer mehr vervollkommen werden“ (Ziegler, 1955/2010a, S. 50) soll. Denn „ist der Ton richtig gedacht [...] so stellen sich Entspannung und richtige Bewegung von selber ein“ (Ziegler, 1928/2010b, S. 10).⁴⁵ Kurz gesagt sieht sie in der Funktion des inneren Hörens „ein geistig-seelisches Hören, das alles Körperliche regeln muss“ (Ziegler, 1955/2010a, S. 50). Dass ein idealer Klang in der inneren Hörvorstellung automatisch die dazu notwendigen Bewegungen hervorruft, begründet sie etwas fragwürdig mit der Annahme, dass die „großen Meister“ des Klavierspiels auch nichts über Roll- und Schüttelbewegungen gelernt und dennoch hervorragend gespielt hätten.

An dieser extremen Fokussierung eines idealen Klangs sind zwei Aspekte zu kritisieren: Sie geht erstens davon aus, dass es einen idealen Ton, eine ideale Klangvorstellung einer musikalischen Phrase gebe, sodass sie grundsätzlich von einem allgemein gültigen und als richtig anerkannten Soll-Wert ausgeht. Eine solche Sichtweise lässt sich auch bei Graf (2018) lesen:

„Der Umstand, dass ich jetzt oder zu einem anderen Zeitpunkt diese Vorstellung habe, ist dem Vorstellungsinhalt gegenüber indifferent. Eine bestimmte Klangvorstellung, die Vorstellung, wie ein Stück klingen soll, verändert sich nicht von einem Moment auf den anderen, sondern verharrt konstant im Hintergrund, während ich spiele. Ich bemerke, dass mein Spiel hinter meiner Vorstellung zurückbleibt. Ich weiß aber vielleicht nicht, woran das liegt und was ich tun muss, um ihr näher zu kommen. Vorstellung und Realisierung klaffen auseinander“ (Graf, 2018, S. 87).

Auch wenn eine Klangvorstellung über einen gewissen Zeitraum der Erprobung einigermaßen konstant bleiben kann, spricht die generelle Annahme eines idealen Klangs jedoch genau genommen gegen jede individuelle Interpretationsarbeit und lässt die vielfältigen situativen und individuellen Rahmenbedingungen unberücksichtigt, die das Musizieren prägen und dessen Handlung sowie Ergebnis in Nuancen ändern können. Darüber hinaus lässt diese Idee keinen Raum dafür, dass sich eine Klangvorstellung im Prozess des Lernens, Übens und sicher auch des Lehrens erst aufbauen muss und im Prozess verändern kann. Genau dies müsste aber doch Ziel des Lehr-Lern-Prozesses sein, wenn Klangvorstellungen der Ausgangspunkt des Musizierens sind.

⁴⁵ Eine solche Sichtweise liest sich auch bei Schnorrenberger (1991). Er schreibt: „Es gilt die Regel, daß [sic!] was gut klingt, auch bewegungsmäßig richtig ist, während falsche Bewegungen auf dem Instrument zumeist auch einen schlechten Klang erzeugen“ (S. 975).

Darüber hinaus ist die von ihr vorgenommene Unterscheidung zur Rolle des inneren Hörens vor dem Beginn des Musizierens sowie während des Musizierens nicht ganz logisch. Zu Beginn sollen Musizierende „den ersten Ton nicht dem Zufall überlassen. [...] Der Ton muss, was Klangfarbe und Stärke betrifft, zuvor ganz fertig im geistigen Ohr erklingen“ (Ziegler, 1928/2010b, S. 13). Dann aber, während des Musizierens, soll das innere Hören mit dem Klangereignis zusammenfallen, „und es muss so lange andauern, bis der nächste Ton klingt. Es darf jetzt in keiner Weise mehr ein Voraushören sein [...], weil jeder Ton in seiner ganzen Vollwertigkeit zur Geltung kommen soll“ (S. 13). Wie soll dann aber das Musizieren vom inneren Hören, wie sie es in ihrer Darstellung als kausalen Weg begründet, geleitet sein? Auch wenn sie in Bezug auf das Notenspiel dem Auge die Funktion des Vorausschauens zumindest zugesteht, stellt sich vor dem Hintergrund ihrer Annahme, dass die Klangvorstellung die optimale Bewegung von selbst steuert, die Frage, warum der Ton zu Beginn eines Stücks fertig im geistigen Ohr erklingen soll, das Voraushören während des Musizierens dann jedoch keine Rolle mehr spielt. Dass dem inneren Hören in Bezug auf die grundsätzliche Einstellung der Musizierenden im Sinne des Gesamtausdrucks des zu spielenden Musikstücks eine besondere Rolle zukommt, ist nachvollziehbar. Für die Steuerung einzelner Musizierbewegungen müsste das innere Hören jedoch eine ähnliche Rolle spielen. Hier deutet sich meines Erachtens an, dass sie die Klangvorstellung vielleicht doch stärker mit der Bewegung verknüpft sieht. Zumindest könnte dies die Grundannahme einer Beschreibung sein, die im Musizieren das innere Hören mit dem Musizieren als symbiotische Beziehung zeitgleich denkt, ohne den einen Prozess zeitlich vor dem anderen in einer kausalen Beziehung zu verstehen.

Damit einher geht auch der zweite an Zieglers (1928/2010b) Überlegungen zu kritisierende Aspekt, dass sich die richtigen Bewegungen bei einer entsprechenden Klangvorstellung von selbst einstellen. Auf diese Weise stellt sie zeitgleich die Bedeutung somatischer Verfahren wie den Einsatz von Alexandertechnik, Feldenkrais-Methode, Gindler-Methode, Eutonie und Ideokinese für das Musizieren (Schröter, 2016, S. 66–70) in Frage. Für das *staccato*-Spiel am Klavier schreibt Ziegler (1928/2010b) beispielsweise, dass es so auszuführen sei, „dass man dabei nie die Vorstellung von ‚Machen‘ habe“ (S. 17), da sonst das Körperliche in den Fokus rücke. Vielmehr solle „das Staccato [...] innerlich so gehört [werden], wie es klingen soll, kurz und straff, dann ergeben sich von selbst ganz leichte, kleine Bewegungen, wobei wieder der ganze Arm elastisch mitgeht“ (S. 17). Ob Schülerinnen und Schüler mit der Bezeichnung des *staccato*-Klangs als straff wirklich ganz leichte Bewegungen assoziieren, halte ich zumindest nicht für zwingend.

Im Zusammenhang des *staccato*-Spiels kritisiert Ziegler zudem die Ausführungen von Rudolf Maria Breithaupt zur Schwungbewegung beim *staccato* aus den praktischen Studien zum Werk *Die natürliche Klaviertechnik* (Breithaupt, 1927). Sie hält Schwungbewegungen nämlich für weniger notwendig: „Nach meiner Anleitung ergeben sich auf Grund der Klangvorstellung leichte, kleine Bewegungen bei leichtem Arm. Selten sind bei *staccato* größere Schwungbewegungen nötig“ (S. 31). Und auch in Bezug zu den bewegungsbezogenen Ausführungen von Elisabeth Caland (1919) in *Das künstlerische Klavierspiel in seinen physiologisch-physikalischen Vorgängen* sieht sie sich bestätigt, da sie im Ergebnis zu denselben Bewegungen käme:

„Dass meine Bewegungen der Hauptsache nach die gleichen sind, wie Caland sie fordert, ist mir ein Beweis für die Richtigkeit meiner Behauptung, dass man eben durch inneres Hören zur Entspannung und zu den richtigen Bewegungen kommt“ (1928/2010Ziegler, 2010b, S. 30).

Diese Sicht Zieglers (1928/2010b) auf das Sich-Von-Selbst-Einstellen der notwendigen körperlichen Bewegungen bei einer entsprechenden, am Idealtone orientierten Klangvorstellung findet schließlich ihr Extrem in der Annahme, dass man im besten Falle, nämlich dann, wenn das Ohr „schöne, vollendete Töne“ (S. 14) übermittle, das Gefühl hätte, „als spiele man körperlos“ (S. 14).

Dass die Annahme des Sich-Selbst-Einstellens der notwendigen körperlichen Bewegungen nicht ausnahmslos gelten kann, erschließt sich, wenn Rübke (2008a) mit Blick auf typische Situationen im Anfangsunterricht die Frage stellt: „Was ist, wenn der Ton, den ich aus meinem Instrument hervorbringe, gar nicht der Ton ist, der in mir klingt?“ (S. 169). Ziegler (1928/2010b) weist also lediglich auf Momente hin, in denen Bewegungen in Bezug auf ein klangliches Ziel bereits automatisiert sind und klammert damit große Bereiche des Musizierunterrichts aus. Die in ihrer Absolutheit formulierte Äußerung Zieglers dürfte in besonderem Maße vor allem dann nicht gelten, wenn noch keinerlei Erfahrungen auf dem Instrument gemacht wurden. Man stelle sich beispielsweise eine jugendliche Trompetenschülerin mit einer für sie idealen Klangvorstellung einer musikalischen Phrase vor, die das Instrument jedoch zum ersten Mal in ihren Händen hält. Möglicherweise hat sie der Klang, den sie eventuell in einem Konzert oder von einer CD wahrgenommen hat, zur Anmeldung an der Musikschule motiviert. Diese Klangvorstellung wird sie sicher weiterhin mit sich und in sich tragen sowie ihr Musizieren beeinflussen. Dass sich die zur Produktion dieser Klangvorstellungen notwendigen Bewegungen von allein einstellen, darf jedoch kaum angenommen werden. Das sich automatische Einstellen der richtigen Bewegung zum Klang kann vielmehr nur dann erfolgen, wenn entsprechende Bewegungserfahrungen durch musizierenden Umgang mit dem Instrument vorliegen, die das Erreichen der Klangvorstellung als Ziel wahrscheinlich werden lassen.

Die alleinige Verantwortung für gelungenes Musizieren in der musikbezogenen Vorstellungsfähigkeit zu sehen, kritisiert auch Lessing (2016). Mit Blick auf die spezielle Form der Audiation hält er es für fragwürdig, dass „die spieltechnischen Probleme eines Instrumentalisten wirklich so eindeutig immer auf Schwierigkeiten bei der Audiation zurückgeführt werden können, wie Gordon es stellenweise postuliert“ (S. 120). Ebenso kritisiert auch Rüdiger (2018) eine solche Kausalbeziehung von audierter Klangvorstellung als Soll-Wert und gelungenem Musizieren: Mit seinem Blick auf die im vorherigen Kapitel dargestellte körperliche Perspektive des Musizierenlernens fragt er, ob „ein ‚Denken in Musik‘ als Aktivierung ‚formaler Repräsentationen‘ (abstrakter Vorstellungen musikalischer Sinnzusammenhänge auf der Basis konkreter ‚figuraler‘ Handlungsvollzüge) wirklich Leitziel von Musiklernen sein [kann]“ (S. 136). Drei Argumente sprechen aus seiner Sicht dagegen: Erstens sei das Musiklernen, wie deutlich von ihm gezeigt, nicht rein musikalisch. Zweitens verändere jedes Musizieren als Verkörperung von Musik die Vorstellung und damit den angenommenen Soll-Wert: „In ihr vollzieht sich nie das Gleiche, sondern eine stets neue Variante von leibkörperlicher Erfahrung“ (S. 136). Und drittens sieht er eine Einschränkung in Bezug auf die Bedeutung von Audiation darin, dass beim Musizieren als körperliches Handeln und Lernen immer auch ungeahnte Energien und Erinnerungen hervortreten könnten, die das Musizieren teils ungeplant über die formale Figuration hinausgehen lässt (S. 136). Seine Argumente weisen also ebenfalls darauf hin, dass die Annahme einer idealen Klangvorstellung als unveränderbaren Soll-Wert nicht sinnvoll ist, sondern Wechselbeziehungen zwischen Klangvorstellungen und Musizieren zu erwarten sind, die darüber hinaus durch die jeweilige Situation geprägt werden können:

„Noch das konzentrierteste Vorhören mit der Geistesgegenwart des ganzen Körpers garantiert nicht das Gelingen der Spielbewegung. Die Impulse des steuernden Bewegungsmusters können abgelenkt werden durch zufällige Reflexe, habituelle Verspannungen, willkürliche Eingriffe oder Nachlässigkeiten. Die beobachtende Ratio, der Kontrolleur in uns muss darum die Spiel- und Klangbewegung stets fragend begleiten, sie messen an den Gesetzen integraler hörender Bewegung, und vor allem, es muss sich überraschen lassen, von dem Klang, den der Augenblick ihm jetzt und hier neu zuträgt“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 166).

Im Folgenden soll der Begriff der Klangvorstellungen daher nicht im Sinne von fixen Soll-Werten gedacht sein. Vielmehr sollen Klangvorstellungen als durch Erfahrungen im Musizieren und in sozialer Interaktion veränderbare Leitideen für das Musizieren verstanden werden. Eine solche Sichtweise findet sich bei Hubbard (2010), der die Abhängigkeit zueinander in beide Richtungen sieht. Er ist der Ansicht, dass das auditive Vorstellungsvermögen abhängig von den musikbezogenen Fähigkeiten und Erfahrungen ist sowie andersherum auditive Vorstellungsmöglichkeiten wahrscheinlich Fähigkeiten wie das Blattspiel verbessern. Darüber hinaus sind nach ihm auditive Vorstellungen als bereits interpretierte Erfahrung mit Erwartungen, sprich einem erwarteten Hörreiz verbunden, nicht zuletzt aus dem Grund, dass auditive Vorstellungen nicht nur beschreibend, sondern zum Teil auch abbildend als figurale Vorstellungen, sprich wie das Klingende, erscheinen. Dabei müssen jedoch in auditiven Vorstellungen nicht alle Merkmale spezifiziert sein. So ist beispielsweise der Aspekt der Lautstärke nicht immer abgebildet (S. 319, S. 322).

Nimmt man nun an, dass sich die Bewegungen zwar nicht ausgehend von Klangvorstellungen von selbst einstellen, jedoch die Koordination des Körpers und der Musizierbewegungen trotzdem vor dem Hintergrund der aus vielfältigen Erfahrungen konstruierten und im Lehr-Lern-Prozess sich veränderbaren Klangvorstellungen erfolgt, ist die Idee der Ohr-Hand-Koordination⁴⁶ in den Blick zunehmen: „Wenn das Spiel ganz unter dem Einfluss des inneren Hörens steht, so befiehlt der Geist, Arme und Hände sind die geschmeidigen Diener, das leibliche Ohr kontrolliert, ob die Töne gut klingen“ (Ziegler, 1928/2010b, S. 13f.). Diese Sichtweise von einer Klangvorstellung als Ausgangspunkt des Musizierens, die dann die Bewegung leitet, findet sich auch bei Mantel (2001): „Wenn ich den Ton voraushöre, als ob er schon erklänge, gelingt die Spielbewegung besser. Inneres Ohr und Motorik sind miteinander verknüpft“ (S. 35). Wieland und Uhde (2002) sprechen von der „Idee der hörenden Bewegung“ (S. 21) und weisen ebenso wie Mantel für Musikerinnen und Musiker darauf hin, dass „erst wenn sein ganzer Körper klingt, vom Geist der Sache in Schwingung versetzt ist, [...] er sich zu jenem Anschlag konzentrieren kann, der den angemessenen Klang erzeugt“ (S. 21). Und mit Blick auf die Bedeutung der Hände für Musikerinnen und Musiker spricht Altenmüller (2019) von den „hörenden Hände[n]“ und schreibt: „Hände von Musikerinnen und Musikern unterwerfen sich [...] der unerbittlichen Diktatur des Gehörs“ (S. 28), denn Handbewegungen bringen die Musik zum Klingen. Während der als diktatorische Vorgabe beschriebene Vorgang zunächst auch eine einseitige Beeinflussung annehmen lässt, weist er schließlich aber auch auf die auditiv-sensomotorische Integration, also die gegenseitige Verfeinerung von Gehör und

⁴⁶ „Können Klangvorstellungen ohne Einbezug von Noten in angemessene Bewegungen umgesetzt werden, spricht man auch von Ohr-Hand-Koordination“ (Hakim & Bullerjahn, 2018, S. 4). Die Autorinnen sprechen sich daher dafür aus, nicht zu früh nach Noten und nicht ohne akustisches Modell zu lernen, da sonst die Ohr-Hand-Koordination nicht angemessen ausgebildet wird, „welche die hörbasierte Ausführung einer musikalischen Phrase ermöglicht“ (S. 4). Rüdiger (2022) sieht in der Fähigkeit zum Musizieren mit voraushörenden Händen die notwendige Grundlage zur Hervorbringung eines musikalischen Klangereignisses, das darüber hinaus die Hörerinnen und Hörer aufmerksam werden lässt: „Wenn SchülerInnen sich mit voraushörenden Händen einspielen, werden HörerInnen ihre Ohren besonders spitzen“ (S. 13).

Feinmotorik beim Musizierenlernen hin, die er am Beispiel der besseren Fähigkeit von Streicherinnen und Streichern im Rahmen der Tonhöhenunterscheidung im Vergleich zu dieser Fähigkeit bei beispielsweise Pianistinnen und Pianisten darstellt. Er begründet den Sachverhalt damit, dass die Fingerposition auf dem Griffbrett der Geige schon bei kleinstem Unterschied der Position zu einer veränderten Tonhöhe führt. Und so ist auch Lessing (2016) der Ansicht, dass zum einen „die Notwendigkeit der präzisen motorischen Umsetzung am Instrument umgekehrt zu einer Vertiefung der genannten Fähigkeiten [in Bezug zur Audiation] führen kann“ (S. 120) und zum anderen „die Klärung körperlich-kinästhetischer Prozesse überhaupt erst die Grundlage für den Aufbau von Audiationsfähigkeit liefert“ (S. 120).

Die Perspektive der Ohr-Hand-Koordination impliziert für die Gestaltung des Unterrichts, dass „das Erlernen der Führung über das Ohr [...] eines der wichtigsten Bestandteile instrumentaler Schulung [ist]“ (Doerne, 2010, S. 120). Und somit ist die Bildung von Klangvorstellungen eine zentrale Aufgabe des Musizierunterrichts.⁴⁷ Die Bildung der Klangvorstellung kann in erster Linie aus Erfahrungen beim eigenen Musizieren erfolgen, aber natürlich auch über das Vorspielen: „Es steht außer Frage, dass überzeugendes Vorspielen [...] Lernende motiviert und die Bildung einer inneren Vorstellung ermöglichen kann“ (Welte, 2011, 20f.). So schreibt auch Johann Nikolaus Forkel (1855) über die Lehre von Johann Sebastian Bach:

„Um ihnen die Schwierigkeiten zu erleichtern, bediente er sich eines vortrefflichen Mittels, nemlich [sic!]: er spielte ihnen das Stück, welches sie einüben sollten, selbst erst im Zusammenhang vor, und sagte dann: ‚So muss es klingen.‘ Man kann sich kaum vorstellen, mit wie vielen Vortheilen [sic!] diese Methode verbunden ist. [...] Allein dadurch, dass der Schüler nun auch auf einmal einen Begriff bekommt, wie das Stück eigentlich klingen muss, und welchen Grad von Vollkommenheit er zu erstreben hat, wird der Nutzen noch gleich grösser. [...] Kurz, dem Schüler schwebt nun ein Ideal vor, welches den Fingern die im gegebenen Stücke liegenden Schwierigkeiten erleichtert, und mancher junge Clavierspieler [sic!], der kaum nach Jahren einen Sinn in ein solches Stück zu bringen weiss, würde es vielleicht in einem Monat recht gut gelernt haben, wenn es ihm nur ein einziges Mal im gehörigen Zusammenhange und in gehöriger Vollkommenheit vorgespielt worden wäre“ (Forkel, 1855, S. 27).

Hier wird deutlich, dass im Rahmen des Lehrens am Modell nicht nur die sichtbare Musizierbewegung als Modell zu betrachten ist, sondern eben auch das erklingende musikalische Ereignis zum Modell wird. Im Kontext des Lernens durch Spielen nach Gehör bezeichnet Hakim (2022) dies als „akustisches Modell-Lernen“ (S. 9). Sie geht davon aus, dass häufiges Spielen nach Gehör die Ohr-Hand-Koordination trainiert und Musizierende auf der Grundlage des erworbenen impliziten Körperwissens⁴⁸ dazu befähigt werden, „musikalische Klänge direkt in geeignete sensomotorische Bewegungsabläufe zu überführen“ (S. 9), und zwar „ohne über die passenden Fingersätze nachdenken zu müssen oder Griffe am Instrument zu suchen. [...] Ihr

⁴⁷ Die Arbeit mit Klangvorstellungen ist nicht nur im Zusammenhang des Unterrichts mit fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern relevant. Halpern (1992) konnte zum Beispiel herausfinden, dass (erwachsene) Musikerinnen und Musiker sowie Nicht-Musikerinnen und Nicht-Musiker, also grundsätzlich damit auch Anfängerinnen und Anfänger, auditive Vorstellungen von Tonhöhe und Tempo in Echtzeit und gleich schnell verarbeiten. Die Musikerinnen und Musiker zeigten lediglich bessere Leistungen unter schwierigeren Gedächtnisbedingungen. Darüber hinaus zeigte sich allerdings, dass für Nicht-Musikerinnen und Nicht-Musiker die Tempo-Experimente herausfordernder als die Tonhöhen-Experimente waren, was auf die Bedeutung des Musizierunterrichts und damit insbesondere auf die dadurch gewonnenen Erfahrungen im Gegenstandsbereich Tempo hinweisen kann.

⁴⁸ Hakim (2022) unterscheidet implizites und explizites Wissen. Ersteres entsteht als körperlich-sinnliches Wissen durch Erfahrung und Lernen am Modell (z. B. beim Musizieren nach Gehör): „Wie klingt etwas bzw. wie mache ich etwas?“ (S. 10). Das explizite Wissen bezieht sich hingegen auf beschreibbares Wissen und folgt den Fragen „Was mache ich bzw. was erklingt da gerade?“ (S. 10). Insbesondere in der Ergänzung sieht sie Vorteile durch eine angewandte Gehörbildung, bei der direkt innerlich hörend im Kopf analysiert wird, statt den visuellen Umweg über das Notenpapier zu nehmen.

musikalisches Empfinden wird mit dem Körpergedächtnis verknüpft“ (S. 9). Daher empfiehlt sie auch das vermehrte Musizieren nach Gehör von Anfang an, denn „bevor abstrakte Konzepte wie Notenzeichen, Intervallbeziehungen oder kadenzierende Schlussfolgen eingeführt werden, sollten die spezifischen musikalischen Klänge durch vielfältige Hör- und Spielerfahrungen vertraut sein“ (S. 9f.).

Nach den Überlegungen zur Ohr-Hand-Koordination, in der die Klangvorstellung den Ausgangspunkt des Musizierens bildet, sollen nun überblicksartig systematische Lern- und Übemodelle in den Blick genommen werden, die ebenfalls die Klangvorstellung als leitenden Ausgangspunkt des Musizierens ins Zentrum stellen und eventuell den Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen zeichnen können. Dazu bietet sich der Rückgriff auf die Zusammenstellung von Kaczmarek (2012, S. 30) an, die Modelle des Übens in Anlehnung an die von den Autorinnen und Autoren gewählten Bezeichnungen in allgemeine Modelle, Motivationsmodelle, Handlungsmodelle, klangorientierte Modelle und lernorientierte Modelle des Übens systematisiert. Interessant im Rahmen dieses Kapitels ist insbesondere eine nähere Betrachtung der in dieser Übersicht aufgenommenen klangorientierten Modelle von Ribke (1982) und Klöppel (2009). Beide Modelle stellen die Klangvorstellung in den Mittelpunkt bzw. verstehen die Klangvorstellung als Ausgangspunkt des Musizierens. So schreibt Ribke (1982): „Von entscheidender, grundlegender Bedeutung für die musikalische Interpretation ist zunächst die Entwicklung einer entsprechenden Klangvorstellung“ (S. 298) im inneren Hören durch Lernerfahrungen. Und Klöppel (2009) schreibt im Sinne der Ohr-Hand-Koordination zum Beispiel: „Das Erlernen und Behalten der Bewegungen ist wesentlich schneller und sicherer möglich, wenn [...] vor allem das musikalische Gedächtnis und die Klangvorstellung die Finger leiten“ (S. 50).

Dennoch kommen beide Modelle nicht ohne Blick auf die Bewegung und die Verknüpfung von Klang- und Bewegungsvorstellungen aus. So schreibt Ribke (1982): „Üben [...] ist nichts anderes als Konvergenz subjektiver Klangvorstellungen mit zielgerichteten Bewegungszusammenhängen, gleichsam die ‚Verkörperlichung‘ von musikalischen Klangempfindungen“ (S. 305). Kaczmarek (2012) kommentiert das Modell zudem wie folgt: „Im Modell von Ribke ist der Prozess der multisensorischen Wahrnehmung zu sehen, bei dem die Vielzahl von visuellen, auditiven, taktilen und kognitiven Repräsentationen bei der Klangvorstellung stattfindet“ (S. 39). Und auch bei Klöppel (2009) finden sich neben Passagen, die die Bedeutung von Klangvorstellungen herausstellen, auch Passagen, die die Bewegung ins Zentrum stellen: „Jeder Ton, jeder Ausdruck wird durch nichts anderes vermittelt als durch die motorischen Äußerungen des Musikers“ (S. 23). Darüber hinaus wird an vielen Stellen die notwendige Verbindung beider Vorstellungsmodalitäten deutlich. So sei beispielsweise nach einer Klangvorstellung als Handlungsantrieb ein Bewegungsplan als „Vorstellung der notwendigen Bewegungen“ (S. 25) zu erstellen, von dem ausgehend das notwendige Bewegungsprogramm ausgelöst werden kann. Sie schreibt zudem: „Schon bevor der Musiker zu spielen beginnt, registriert das Nervensystem die Körperhaltung und die aktuellen Beziehungen zur Umwelt und wählt das passende Bewegungsprogramm aus“ (S. 29). Und schließlich weist sie darauf hin, dass im Musizieren Verbindungen von Klangvorstellung und Bewegungsgefühl erworben werden:

„Die Verbindung von Bewegungsgefühl und Klangvorstellung geschieht durch die immer wieder gemachte Erfahrung, daß [sic!] eine bestimmte Bewegung einen bestimmten Klang zur Folge hat, zum Beispiel ein gewisser Kraftaufwand mit einer entsprechenden Lautstärke verbunden ist“ (Klöppel, 2009, S. 33).

Diese Erfahrungen können wiederum zielgerichtet antizipierend für die musizierende Realisation eines gewünschten Klangereignisses eingesetzt werden:

„Die Vorstellung einer bestimmten Lautstärke bewirkt die entsprechende Kraftdosierung (der Geübte tastet sich nicht erst allmählich an das richtige Ergebnis heran), und das Voraushören der Tonhöhe ist eine selbstverständliche Voraussetzung für eine gute Intonation bei Streich- und Blasinstrumenten“ (Klöppel, 2009, S. 34f.).⁴⁹

Sie weist darauf hin, dass die zur Antizipation des Musizierens notwendigen Einzelinformationen wie beispielsweise Noten, Klangvorstellungen und Fingerbewegungen, möglichst als Superzeichen im Gedächtnis zusammengefasst werden (Klöppel, 2009, S. 52f.) und unterstreicht damit die enge Verbindung von Klang und Bewegung. Zudem ergebe sich durch die Antizipation eine Erwartung über Erfolg oder Misserfolg der geplanten Musizierhandlung vor dem Hintergrund der antizipierten Klangvorstellung (S. 61), sodass sie auch hier die Bewegung im Kontext des Musizierens als Handeln einbezieht. Und schließlich verweist Klöppel dann auch mit Blick auf die Bewertung des Ergebnisses auf die notwendige Verbindung von Klang und Bewegung: „Die Bewegungskoordination kann nur verbessern, wer fähig ist, die eigene Bewegung und beim Musizieren das Ergebnis der Bewegung, nämlich die Klangereignisse, analysierend zu erfassen“ (S. 96). Zum Hören hinzu kämen darüber hinaus kinästhetische Empfindungen sowie die optische Kontrolle der Bewegungen. Dennoch wird das Klangereignis als Maßstab gewählt, an dem sich die Bewegung messen muss. Und so weist Wüsthube (2009) ebenfalls auf die zentrale Rolle der Klangvorstellung als Maßstab für die Bewertung hin: „Oft besteht [...] das Problem, dass die Schüler wegen fehlender Klangvorstellung gar keine Fehler erkennen können“ (S. 28).

Dass Klöppel (2009) eine enge Verbindung unterschiedlicher Vorstellungsmodalitäten sieht, zeigt sich besonders deutlich bei dem von ihr vorgelegten Modell, in dem sie die Aspekte Klang und Klangvorstellung, Bewegung und Bewegungsvorstellung sowie zudem auch Notenbild und Notenvorstellung netzwerkartig darstellt. Sie kommentiert das wie folgt: „Aus gesehenen Noten entsteht Klangvorstellung, die in Musizierbewegung umgesetzt werden kann, gehörte oder vorgestellte Musik kann in Notenschrift festgehalten werden und begriffliches Denken ermöglicht ein übergeordnetes intellektuelles Verständnis der Musik“ (S. 97). Und zur Begründung dieser Vernetzung weist sie auf Studien hin, die entweder zeigen, dass Fingerbewegungen auf stummen Klaviaturen ebenfalls Hirnareale aktivieren, die beim Hören aktiv sind oder andersherum zeigen, dass das Hören zur Aktivierung der Areale für Motorik führen kann. Dass die Orientierung am Klang und an Klangvorstellungen für sie zentral ist, aber im Kontext des Musizierens in enger Verbindung mit anderen Vorstellungsmodalitäten, insbesondere der Bewegungsvorstellungen, zu betrachten ist, wird also deutlich.

Im Gegenzug dazu ist aber ebenso interessant, dass in die von (Kaczmarek, 2012, S. 47–54) als handlungsorientiert bezeichneten Modelle nicht nur Bewegung und Bewegungsvorstellungen, sondern auch Klang und Klangvorstellungen hineinspielen. So wird beispielsweise im dargestellten handlungspsychologischen Übemodell nach Ribke (1997, S. 553) auf die Bedeutung der Entwicklung von Klangvorstellung im orientierenden Durchspielen (Orientierungs-

⁴⁹ Die Verbindung von Klangvorstellungen und muskulärer Vorbereitung bezieht sie ausdrücklich nicht nur auf die Skelettmuskulatur, sondern ebenso auf die Muskulatur des Kehlkopfes: „Schon eine Zwanzigstel- bis eine Zehntelsekunde vor Beginn eines Tones werden durch die Muskeln des Kehlkopfes und der Stimmklappen die für die Stimmproduktion verantwortlichen Stimmbänder richtig eingestellt. Inneres Voraussingen führt dazu, daß [sic!] beim Geübten die Stimmbänder sofort den richtigen Ton produzieren können und der Singende nicht erst nach gehörmäßiger Kontrolle den richtigen Ton findet“ (Klöppel, 2009, S. 35).

phase) sowie auf die Bedeutung von Klang- und Bewegungsvorstellungen mit Blick auf das Üben und (Auswendig-)Lernen hingewiesen. Ein wichtiges Ziel des Übens ist nach Ribke „die Integration und Koordination von Noten- und Bewegungsbild mit der jeweiligen Klang- und Bewegungsvorstellung sowie deren Repräsentation durch entsprechende Kategorien, Ausdrucksempfindungen und interpretatorische Konzepte“ (S. 555). Erahen lässt sich die zentrale Rolle von Klangvorstellungen auf der Suche nach geeigneten Bewegungen auch im Grundmodell musikbezogener Handlung nach Harnischmacher (2008, S. 158). Die von der Phase der Zielsetzung ausgehenden weiteren drei Handlungsphasen der Planung, Erprobung und Ausführung sind dabei jeweils gekennzeichnet durch einen Ist-Soll-Vergleich zwischen den Phasen, der beispielsweise mit Blick auf die Ausführungen von Klöppel (2009; 2010) im Kontext des Musizierens erst sinnvoll auf der Grundlage eines antizipierten Klangereignisses, also einer vorherigen Klangvorstellung erfolgen kann: „Die vorausgehende Vorstellung ermöglicht ein äußerst klares Bild vom Soll, das durch das anschließende Spiel mit dem tatsächlichen Ist verglichen werden kann“ (Klöppel, 2010, S. 71). Ausgangspunkt könne dabei das eigene Musizieren, aber auch das Musizieren von anderer sowie das Hören von Konzerten und Aufnahmen sein, die „immer wieder aufs Neue Ohr und Vorstellungsfähigkeit [schulen]“ (S. 71).

Und schließlich führt Kaczmarek (2012, S. 44f.) auch das viel zitierte Modell des Übens mit rotierender Aufmerksamkeit von Mantel (2013, S. 171ff.) an. In Mantels Beispielen für mögliche Aufmerksamkeitsfokusse finden sich sowohl Parameter in Bezug auf die Bewegung (z. B. Haltung, Bewegung) als auch in Bezug zum Klang (z. B. Dynamik, Tonqualität, Intonation, Artikulation), auf die jeweils einzeln die volle Aufmerksamkeit gerichtet werden soll. Indem die Aufmerksamkeit auf einen Parameter gerichtet wird und eine Bewertung hinsichtlich des Unterschieds oder der erfolgreichen Umsetzung in Bezug auf ein Idealbild zum aktuell beobachteten Parameter erfolgen soll, ergibt sich, dass Vorstellungen eine zentrale Rolle spielen (S. 172f.). Dabei ist vor dem Hintergrund der Überlegungen zu Aufmerksamkeitsfähigkeiten von Personen die Aufmerksamkeit auf nur eine Modalität, also entweder auf die Bewegung oder auf den Klang, zu richten. Das heißt aber nicht, dass eine der beiden Modalitäten wichtiger wäre, sondern unterstreicht hingegen, dass beide Vorstellungsmodalitäten für das Musizieren gleichermaßen relevant sind. Zudem dürfte auch klar sein, dass sich die Aufmerksamkeit zwar auf Dynamik oder Tonqualität richten kann, die Erzeugung des Klangereignisses, auf die die Aufmerksamkeit zu richten ist, aber nur durch Musizierbewegungen möglich wird. Sowohl Klang- als auch Bewegungsvorstellungen werden damit als für das Musizieren wichtige Vorstellungsmodalitäten erachtet, jedoch der Aufmerksamkeitsfokus beim Üben auf je eine Modalität gerichtet.

So beschreibt es auch Röbbke (2008a) für den Unterricht: „Die didaktischen Interventionen können entweder an der klanglichen oder der körperlichen Form der (Laut-)Gebärden ansetzen. Mein Lehrer wird mich zum Voraus- und Hinhören auffordern, und er kann mich ermuntern, auf die körperlichen Vorgänge zu achten“ (S. 190). Die Annahme, dass die Aufmerksamkeit jedoch nur auf eine Modalität gerichtet sein kann, weist Klöppel (2010) zurück. Sie schreibt, dass die Erfahrungen zeigen, dass Musikerinnen und Musiker damit keine Schwierigkeiten haben, „weil bei der intensiven Bewegungsvorstellung die Klangvorstellung beim geübten Musiker gleichsam automatisch im Hintergrund erscheint, Bewegungs- und Klangvorstellung also direkt miteinander verbunden sind“ (S. 40). Ebenso würden umgekehrt bei der Klangvorstellung auch die zur Realisierung notwendigen Musizierbewegungen gefühlt. Sie begründet dies schließlich aus der neurowissenschaftlichen Erkenntnis, dass es „beim Erlernen des Kla-

vierspiels [...] bereits nach drei Wochen nachweislich zur unbewussten gleichzeitigen Aktivierung beider Hirnareale“ (S. 40) kommt und Musikerinnen und Musiker Bewegungen spüren, wenn sie ein auf ihrem Instrument gespieltes Stück nur hören.

3.3 Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen

Beide der zuvor dargestellten Perspektiven, sprich die Perspektive auf die Bewegung und Bewegungsvorstellung sowie die Perspektive auf das Hören und die Klangvorstellung als Ausgangspunkte des Musizierens und Musizierenlernens, weisen bei einer ausschließlichen Fokussierung einer der Perspektiven Schwächen auf, sodass eine einseitige Ausrichtung auf eine dieser Perspektiven abzulehnen ist.⁵⁰ Die Vorstellung von einem idealen Klang als allgemeingültigen, zu erreichenden Soll-Wert verbunden mit der Annahme, dass sich die zur Realisierung des idealen Klangs notwendigen Bewegungen von selbst einstellen, ist kritisch zu betrachten. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Klangvorstellungen als antizipierte Klangereignisse für deren Realisierung mit entsprechenden Bewegungserfahrungen zu verknüpfen sind. Zudem ist anzunehmen, dass die alleinige Fokussierung auf eine vermeintlich richtige Bewegung ebenso wenig hilfreich ist, wenn die Bewegungen nicht mit einem intendierten Klangereignis verknüpft sind. Sinnvollerweise umfasst daher „die erste Aktion des Übevorgangs, die Vorstellung, [...] klangliche und motorische Elemente – eine mentale Repräsentation davon, wie ‚es‘ klingen und wie dieses ‚es‘ im Zusammenwirken des Körpers mit dem jeweiligen Instrument realisiert werden soll“ (Mahlert, 2018, S. 278).

Es wird also deutlich, dass das Musizieren und Musizierenlernen mit Blick auf Klangvorstellungen *und* Bewegungsvorstellungen und nicht bloß mit Blick auf Klangvorstellungen *oder* Bewegungsvorstellungen, also nicht entweder nur vom Körper oder nur vom Hören aus, betrachtet werden muss. „Musizieren benötigt [...] Antizipation, nämlich ‚Voraushören‘ und ‚Vorausfühlen““ (Altenmüller, 2022, S. 243) auf der Grundlage „eines zentralnervös als Klang- und Bewegungsvorstellung repräsentierten musikalischen Bewegungsablaufs“ (S. 243). Ausgangspunkt ist also ein „Hören durch Bewegen, ein Bewegen durch Hören“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 22). Für das Musizieren spielen gleichermaßen das akustische sowie motorische Gedächtnis eine Rolle: Ersteres „sagt dem Spieler, was als Nächstes kommt, und agiert dabei als Abrufreiz für weitere Musik aus dem Langzeitgedächtnis“ (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 374) mit einer Orientierung an der jeweils aktuellen musikbezogenen Wahrnehmung sowie den diesbezüglichen Erwartungen für die Fortsetzung. Letzteres ist notwendig für „das automatische Ausführen aller Bewegungen“ (S. 374).⁵¹ Die Verbindung des akustischen und motorischen Gedächtnisses wird durch den Hinweis darauf deutlich, dass das „Gedächtnis alle gleichzeitig auftretenden Reize mitlernt, also kontextspezifisch arbeitet“ (S. 375). Dies begründet zum Bei-

⁵⁰ Unter Berücksichtigung dieser Schlussfolgerung weist ein Ergebnis der qualitativen Studie zu subjektiven Theorien von Musikerinnen und Musikern zum Üben von Bunte und Scharlau (2012) auf einen möglicherweise kritischen Punkt der Übepaxis von Musikerinnen und Musikern hin. Die Autorinnen arbeiten in ihrer Studie heraus, „dass eine Beschränkung auf bewegungs- und technikzentrierte Aspekte deutlich häufiger auftritt als eine auf musikalische und kreative“ (S. 18), sodass das Motorische möglicherweise zu sehr und eventuell bei einer unzureichenden Verknüpfung mit dem Klang im Zentrum der Überlegungen von Musikerinnen und Musikern zum guten Üben stehen könnte.

⁵¹ Hinzu kommen das visuelle Gedächtnis in Bezug zum Notentext oder den Musizierbewegungen und das deklarative oder konzeptionelle Gedächtnis mit Blick auf das verbalisierbare Verstehen von Musik, das zum Beispiel „eine mentale Wegbeschreibung eines Stücks ermöglicht (z. B. ‚Erst kommt der langsame Mollteil, dann der schnelle Durteil mit dem zentralen Thema‘)“ (Lehmann & Kopiez, 2018, S. 374).

spiel das Phänomen, dass etwas, das immer zur gleichen Zeit am gleichen Ort gelernt wurde, sich bei Veränderung der Rahmenbedingungen nicht mehr oder zumindest schlechter abrufen lässt (S. 375). Mit Blick auf das Musizierenlehren und -lernen wäre daraus aber auch abzuleiten, dass im Rahmen des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen die Verbindung von Klang und Bewegung in unterschiedlichen Rahmenbedingungen (z. B. anderer Raum) zu präsentieren bzw. zu erfahren ist. In einer Lehr-Lern-Situation kann dabei der Fokus je nach Lehr-Lern-Ziel und Bedarf der Lernenden mal mehr auf der Klangvorstellung und dem Klangerleben oder mehr auf der Musizierbewegungsvorstellung und dem Bewegungserleben liegen, wobei die jeweilige Partnervorstellung dabei nicht unwichtig wird oder gar gänzlich ausbleibt. Grundsätzlich bilden die beiden Partner vielmehr eine sich ergänzende Beziehung:

„Musikalische Phänomene wie z. B. Puls, Metrum, Takt, Rhythmus müssen sinnlich erfahren, sodann mental repräsentiert und schließlich in ihrem Systemcharakter verstanden werden, damit ein ‚musikalisches‘, die Strukturen der Musik verlebendiges Musizieren möglich ist. Ebenso nötig ist es, spezifische spieltechnische Bewegungen zu erlernen, um die Musik auf einem Instrument darstellen zu können“ (Mahlert, 2007b, S. 26).

Ähnlich schreibt Losert (2010), für den nicht Klang oder Körper, sondern „am Anfang eines jeden Interpretationsprozesses zunächst das unmittelbare klangliche und körperliche Spielerlebnis [steht]“ (S. 123) in seinen Überlegungen zum Unterrichten der *Deux Pièces op. 48 für Altsaxofon und Klavier* von Edison Denisov zwar, dass

„ein Verständnis der Spieltechniken [...] ohne eine Vorstellung der Klanglichkeit [...] kaum möglich [ist], da die auszuführenden Bewegungen auf dem Saxofon größtenteils nicht sichtbar sind und daher nicht visuell imitiert werden können. Gleichzeitig ist die Klanglichkeit der Spieltechniken aber in hohem Maße von der individuellen Gestaltung der Spielbewegungen abhängig“ (Losert, 2010, S. 132).

Er leitet daraus ab, dass die klangliche Vorstellungskraft von bereits erworbenen technischen Fähigkeiten abhängt und diese wiederum abhängig sei von der klanglichen Vorstellungskraft. Erforderlich mit Blick auf die technischen Fähigkeiten und die Erweiterung der klanglichen Vorstellungskraft ist seiner Meinung nach daher das Experimentieren von Lernenden, das er aufgrund der selbstständig machbaren Erfahrungen im Rahmen des Experimentierens dem Lehren und Lernen am Modell sogar vorzieht (Losert, 2010, S. 132).

Weitere Begründungen für die enge Verbindung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen ergeben sich aus neurowissenschaftlicher Perspektive. Bangert et al. (2006) fanden durch Untersuchung mithilfe funktioneller Magnetresonanztomographie heraus, dass professionelle Pianistinnen und Pianisten gemeinsame Netzwerke für die auditorische und motorische Verarbeitung nutzen. Diesbezüglich konnten Bangert und Altenmüller (2003) sogar zeigen, dass bereits nach einer einzigen Klavierstunde neuronale Verbindungen zwischen den Bewegungszentren und Hörzentren entstehen und nach wenigen Wochen stabil bleiben: „The observed effect of auditory-sensorimotor coactivation emerges in the first few minutes of training and is firmly established within a few weeks“ (S. 9). Und so kommen auch Haueisen und Knösche (2001) im Rahmen einer Magnetoenzephalographie-Studie zu dem Ergebnis, dass die Aktivität einer Region des motorischen Kortex beim reinen Hören eines Klavierstücks bei Pianistinnen und Pianisten signifikant höher ist als bei Nicht-Pianistinnen und Nicht-Pianisten. Ebenso finden sich Hinweise auf die neuronale Verbindung von Klang und Musizierbewegung in Studien mit Kindern. Hier zeigen sich beispielsweise Trainingseffekte im motorischen Bereich bei Kindern mit Instrumentalunterricht, „signifikante Effekte einer integrierten Bewegungserziehung auf die musikalischen Fähigkeiten bei Vorschulkindern“ (Gruhn, 2019, S. 182) sowie „eine signifikante Korrelation zwischen melodischen und rhythmischen Fähigkeiten und

der Körpersensibilität hinsichtlich Bewegungskoordination und -synchronisation“ (S. 182). Wichtig mit Blick auf die Verbindung von Klang und Musizierbewegung ist dabei aber der Hinweis Gruhns darauf, dass aus diesen Ergebnissen keine kausale Beziehung abgeleitet werden kann, sondern von einer „Interaktion beider Entwicklungsvorgänge“ (S. 184) auszugehen ist.

Eine Methode für das Musizierenlernen und -üben, bei der Klang- und Bewegungsvorstellungen auch in ihrer Kombination eine Rolle spielen können, ist das mentale Üben.⁵² Losert (2015, S. 107) unterscheidet dabei zwischen einem mentalen Training, das sich auf den innerlichen Nachvollzug von Musizierbewegungen bezieht und mentalem Üben, das zum Auswendiglernen eines Notentextes dient. Im Sport wird hingegen zwischen einer breiten, auf sportpsychologische Aspekte fokussierten Definition (z. B. Motivations- und Emotionsregulation, Teamentwicklung, Optimierung von Kommunikation zwischen Trainerinnen bzw. Trainern und den Sportlerinnen bzw. Sportlern) (Stoll & Blazek, 2013, S. 492) und einer engen, auf Bewegungsvorstellungen fokussierten Definition von mentalem Training unterschieden, das gezielt im Kontext des Bewegungslernen eingesetzt wird (Munzert, 1998, S. 108). Demnach wird im Folgenden mentales Training und mentales Üben im Sinne der engen Definition betrachtet, jedoch nicht ausschließlich im Hinblick auf Bewegungsvorstellungen und Bewegungslernen. Vielmehr soll hier ein Verfahren betrachtet werden, das Klöppel (2010) als mentales Training bzw. „Üben im Geist“ (S. 7) bezeichnet und sowohl Klang- als auch Bewegungsvorstellungen einbezieht. Üben im Geist meint nach Klöppel „genauestes Erarbeiten und Wachrufen einer Zielvorstellung [und] führt dazu, dass das angestrebte Ergebnis besonders plastisch ins Bewusstsein tritt“ (S. 82). Es geht dabei darum „zu imaginieren, wie ein Stück im Detail klingen sollte oder wie es sich anfühlen würde, es in idealer Weise zu spielen“ (Williams, 2017, S. 60). Als Inhalt der Zielvorstellung sieht Klöppel dabei nicht nur die Bewegung. Sie schreibt vielmehr, dass „nicht nur eine korrekte Bewegungsvorstellung, sondern auch eine genaue musikalische Vorstellung an[zu]streben [ist]“ (S. 36) und zwar weil diese die „Grundlage für die zuverlässige Verbindung von ausgeführter Bewegung und beabsichtigtem Klang [ist]“ (S. 36).

„Mentales Training beim Üben auf dem Instrument, beim Dirigieren oder beim Singen ist denn auch viel mehr als nur das geistige Einüben von Bewegungen, weil die Klangvorstellung immer mit einbezogen werden soll. Eine differenzierte Klangvorstellung, das heißt ein genaues Bild von der angestrebten Wiedergabe einer Komposition ist ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zur Verwirklichung“ (Klöppel, 2010, S. 7).

Dabei sieht sie die musikalische Vorstellung als wichtige Voraussetzung sowohl für den Erwerb von Musizierbewegungen als auch für eine musikalische Gestaltung im Rahmen der Interpretation eines Werkes (Klöppel, 2010, S. 41). Die Verwirklichung der Zielvorstellungen ist aus ihrer Sicht, ähnlich zur bereits angeführten Sicht Loserts (2010, S. 132), nur auf der Grundlage von Vorkenntnissen und Vorerfahrungen in Bezug darauf möglich, „dass eine bestimmte Bewegung immer dasselbe Ergebnis zur Folge hat“ (Klöppel, 2010, S. 36f.), da ein Vorstellen einhergeht mit einem Wiedererinnern von zuvor gespeicherten Sinneswahrnehmungen (S. 29): „Vorstellung ist nur möglich, wenn Gleiches oder Ähnliches bereits wahrgenommen wurde“ (S. 71) und im Gedächtnis verankert wurde. Sie versteht dabei Klangvorstellung „als das Wiedererinnern einer bereits gemachten Klangwahrnehmung“ (S. 7) und Bewegungsvorstellung

⁵² Eine ausführliche Beschäftigung zum mentalen Lernen, Üben und Trainieren hat Ohki (2022) für den Kontext der Klavierpädagogik vorgelegt.

„als das Wiedererinnern einer gesehenen oder ausgeführten Bewegung“ (S. 7). Beide können in der Vorstellung zum Beispiel mit Blick auf gänzlich neue Melodien, Klänge oder Bewegungen neu miteinander kombiniert werden. Ohne motorische Erfahrungen in Bezug auf die notwendigen Musizierbewegungen zur Erzeugung eines gewünschten Klangs bleibe den Musizierenden hingegen nur das „Prinzip von Versuch und Irrtum“ (S. 37). Falsche Musizierbewegungsvorstellungen zum gewünschten Klangereignis führen in diesem Rahmen dann dazu, dass Lernende auf dieser Grundlage „in der Regel auch so, nämlich falsch, spielen“ (S. 30).

Fuhrmann (2014) kritisiert jedoch zurecht, dass die Begriffe des mentalen Übens, mentalen Trainings sowie auch des inneren Hörens nicht einheitlich und nicht trennscharf verwendet werden:

„Die eigentlich eigenständige Klangvorstellung, die sich über eine differenzierte Schulung des Inneren Hörens zu entwickeln vermag, wird nicht selten unter dem eher auf die Antizipation von Spielbewegungen abzielenden Begriff des Mentalen Übens subsumiert. Dieser wiederum taucht oftmals in Vermischung mit dem aus dem Sport entlehnten Terminus des Mentalen Trainings auf, der zumeist weniger spezifisch musikalische Belange als allgemeine Psychotechniken zur Selbstberuhigung und Stimulation in Wettbewerbssituationen zusammenfasst“ (Fuhrmann, 2014, S. 186).

Diese Beobachtung lässt sich bis auf den Hinweis zum Verständnis des mentalen Trainings im Sport, das er lediglich auf die weite Definition bezieht, durchaus bestätigen. Seine Kritik präzisiert er darüber hinaus durch Betrachtung konkreter musizierpädagogischer Vorschläge zum mentalen Üben. Er ist der Ansicht, dass die Methode Leimer Giesecking zwar versuche, inneres Hören, mentales Üben und praktisches Üben zu verbinden, aber das innere Hören mit dem mentalen Üben vermische (Fuhrmann, 2014, S. 189). Orloff-Tschekorsky (1996) vereine hingegen nicht trennscharf inneres Hören, mentales Üben, autogenes Training und praktisches Üben zum mentalen Training (Fuhrmann, 2014, S. 193) und Klöppel (2010) unterscheide nicht inneres Hören und mentales Üben und bleibe den Leserinnen und Lesern, trotz nachvollziehbarer wissenschaftlicher Fundierung, die Darstellung einer Übemethode schuldig, die sich praktisch anwenden ließe (Fuhrmann, 2014, S. 195). Und schließlich könne auch A. Herbsts (2011) Verständnis des „Inneren Hörens und Mentalen Übens [...] nicht den Status einer eigenständigen Konzeption für sich beanspruchen, da die Autorin sich in ihren Ausführungen im Wesentlichen auf die Überzeugungen Gordons und Pohls stützt“ (Fuhrmann, 2014, S. 199). Pohl kritisiert Fuhrmann wiederum mit Blick auf die Annahme, dass die Verbalisierung die Schlüsseltechnik des mentalen Übens⁵³ sei (Pohl, 2007, S. 309). Fuhrmann (2014) ist zwar der Meinung, dass Vortragsanweisungen im Notentext wie Dynamik, Agogik, Artikulation, Fingersatz, Strich oder Pedalisierung eine Möglichkeit sind, die eigene Interpretation dauerhaft überprüfen zu können: „Die Beschriftung des Notentextes setzt Wegmarken, die im Kopf gespeichert werden, sie liefert Signale, die die sensomotorische Bewegung steuern“ (S. 228). Dennoch sieht er im bei Pohl an vier Takten eines Chopin-Nocturnes mit einigen Begriffen zur Klangvorstellung bzw. zum Klangcharakter beispielhaft versehenem Notentext (Pohl, 2007, S. 303) die Errichtung eines „nicht gerade unerhebliche[n] Gipfel[s] an verbaler Überfrachtung“ (Fuhrmann, 2014, S. 198): „Wie man mit einem dermaßen verwirrenden Ausdrucksvorhaben im Kopf dem vergleichsweise schlichten Tonsatz zu einer zwingenden Form verhelfen können soll, bleibt dann wohl doch eher ein gut behütetes Geheimnis des Autors“ (S. 198). Aus

⁵³ Für das mentale Üben unterscheidet Pohl (2007) neben weiteren Techniken des mentalen Übens grundlegend zunächst vier Imaginationstypen: die verbale Imagination durch inneres sowie lautes Sprechen, die akustische Imagination mit Blick auf einen erstrebenswerten Klang, die visuelle Imagination mit Blick auf den Körper oder den Notentext sowie die kinästhetische Imagination mit Blick auf die Bewegungsempfindung (S. 309).

Fuhrmanns Sicht entstehe bei Pohls Vorschlag der Eindruck, dass die verbale Beschreibung das wichtigste Ziel des mentalen Übens sei und dies stünde im Gegensatz zu Pohls Anliegen eines mentalen Übens zur „Intensivierung des Ausdrucks beim Spielen“ (S. 198):

„Die [...] Versprachlichung des musikalischen Textes scheint diesem Ziel eher abträglich zu sein. An ihrem Ende steht anstelle einer ästhetischen Erfahrung eine wortgewaltige Analyse von Stimmungen, die das Zentrum ihres Interesses im Grunde bereits vollständig ausradiert hat“ (Fuhrmann, 2014, S. 198).

Fuhrmann (2014) erachtet Verbalisierung in einem angemesseneren Umfang zwar ebenfalls als sinnvoll für bildliche Impulse. Er weist jedoch zugleich darauf hin, „dass ein spezifisch musikalisches Denken, das ästhetische Konsequenzen für den Vortrag nach sich ziehen will, vor allem ein Denken in Tönen bedeutet, das eigentlich keinerlei sprachlicher Übersetzung mehr bedarf“ (S. 198). Er sieht daher die Notwendigkeit der „Verbalisierung [...] für die Vermittlung von Musik in Unterricht, Text oder Rede“ (S. 198), ist jedoch der Ansicht, dass diese „für den nonverbalen musikalischen Vortrag auf der Bühne [nur bedingt] relevant“ (S. 198) sei.

Aus meiner Sicht verkennt Fuhrmann damit jedoch zum einen die Möglichkeit, sich ausgehend von einer Verbalisierung dem musikalischen Material intensiv musizierend nähern zu können, woraus sich sehr wohl ästhetische Konsequenzen ergeben können. Zum anderen lässt er unbeachtet, dass die von Pohl vorgeschlagene Verbalisierung keine auf rein kognitive Entscheidungen gegründete systematische Analyse meint und demnach erst recht nicht losgelöst von ästhetischen Erfahrungen und Konsequenzen im Kontext des musikalischen Materials erfolgt. Die Verbalisierung kann demnach nur im Zusammenhang von eigenen Hörerfahrungen durch Interpretationen anderer sowie eigener Musiziererfahrungen erfolgen. Daher ist aus meiner Sicht absolut denkbar, dass diese im Rahmen der Verbalisierung erfolgte reflektierte Auseinandersetzung durch Verbalisierung Auswirkung auf die Intensivierung des Ausdrucks beim Musizieren haben kann. Pohls Beispiel weist allerdings darauf hin, dass Vorstellungen zum Klang und zur Musizierbewegung hochgradig individuell sind und sich diese Subjektivität der Erfahrungen und Empfindungen auch in der Suche nach Worten widerspiegeln wird. Klöppels Annahme, dass diese Erfahrungen und Empfindungen „anderen durch Worte nur mangelhaft zu vermitteln“ (Klöppel, 2010, S. 29) sind, ist also absolut nachvollziehbar, auch wenn das verbalsprachliche Vermitteln neben dem Musizieren selbst zu den üblichen Vermittlungsstrategien von Musizierpädagoginnen und Musizierpädagogen gehört. Es ist anzunehmen, dass Musizierpädagoginnen und Musizierpädagogen brauchbare Strategien gefunden haben, um trotz der Individualität von Erfahrungen, Empfindungen und Vorstellungen im Unterricht zielgerichtet mit Verbalisierungen zu arbeiten. Andererseits wäre anzunehmen, dass Musizierpädagoginnen und Musizierpädagogen den Bereich der Verbalisierungen gänzlich aussparen würden.

Aufgrund der Kritik an den unpräzisen Bearbeitungen zum inneren Hören, mentalen Üben und mentalen Training entwickelt Fuhrmann (2014) einen eigenen Vorschlag unter dem Namen „Das tastende Ohr“ (Fuhrmann, 2014), der an den Begriff der „hörenden Hände“ (Altenmüller, 2019, S. 28) sowie den Begriff der „Ohr-Hand-Koordination“ (Hakim & Bullerjahn, 2018, S. 4) erinnert, aber im Rahmen der Imagination die „Gleichzeitigkeit räumlicher, auditiver und über die Repräsentation des Notentextes sogar visueller Vorstellungsmuster“ (Fuhrmann, 2014, S. 182) sieht und daher davon ausgeht, dass im Rahmen des „hörenden inneren Auges“ oder eines „sehenden inneren Ohrs“ eine intersensorische Verbindung unterschiedlicher Vorstellungsmodalitäten erfolgt.

„Das tastende Ohr“ versteht Fuhrmann als „umfassende musikalische Lernmethode“, die „einen stringenten Weg an[bietet], der vom Inneren Hören als Imagination des Klangs über Mentales Üben als Antizipation der

Bewegung bis hin zum Praktischen Üben mit Stimme oder Instrument verläuft und in letzter Instanz das ausdrucksvolle auswendige Spiel einer musikalischen Komposition anvisiert“ (Fuhrmann, 2014, S. 221).

Dabei versteht Fuhrmann inneres Hören allerdings nicht bloß im Sinne figuraler Klangvorstellungen. Mit Bezug auf Gordon verweist inneres Hören für ihn auf „die Fähigkeit einer in Tönen denkenden Hörvorstellung als auch auf das parallel dazu stattfindende Aufspüren syntaktisch bedeutungsvoller Strukturen in der Musik“ (Fuhrmann, 2014, S. 194). Darüber hinaus möchte er „das innere Hören als mentale[n] Akt der Klangvorstellung deutlich von der Antizipation der Bewegung beim Mentalen Üben unterschieden“ (S. 199) wissen. Er differenziert dazu zwei innere Räume: Zum einen konstruiert er den Innenraum des Klangs als Raum, in dem sich „die Imagination der Komposition über eine plastische Vorstellung der musikalischen Zeitstruktur, der Melodik sowie der damit verbundenen Vortragsanweisungen vollziehen kann“ (S. 204) und mithilfe der Technik des Inneren Hörens „zur Übersetzung visueller Symbole zu exakten Ton- und Zeitvorstellungen bei[trägt]“ (S. 204). Zum anderen unterscheidet er davon den Innenraum der Bewegung, in dem sich über mentales Üben die Imagination der Bewegung entwickelt. Dort „beginnt die allgemeine Klangvorstellung nach Wegen und Möglichkeiten ihrer spezifischen instrumentalen oder vokalen Realisierung zu suchen“ (S. 204). Der Körper fungiert dabei unter Berücksichtigung der Bedeutung des Atems als Vermittler „zwischen der Inneren Klangvorstellung und ihrer angemessenen Übersetzung auf einem Instrument oder mit der Stimme“ (S. 133) bzw. „als Angelpunkt zwischen einer klaren musikalischen Vorstellung auf der einen und einer möglichst mühelosen instrumentalen Umsetzung auf der anderen Seite“ (S. 135). Der präzisen Klangvorstellung wird jedoch eine bedeutendere Rolle zugesprochen, ohne die es zu Brüchen im Bewegungsablauf kommen könne: „Derartige Brüche im Bewegungsablauf sind geradezu vorprogrammiert, wenn die motorische Aktivität ungewollt strauchelt und die Vorstellung zur Rettung der Situation auf keinerlei auditorisches Pendant zurückgreifen kann“ (S. 135). Folglich ergibt sich aus diesen Annahmen im Grunde eine Kette von der Entwicklung einer Klangvorstellung zur Entwicklung einer Bewegungsvorstellung:

„Bei der Imagination der Komposition wird durch Inneres Hören eine vielschichtige Klangvorstellung entwickelt. Die Imagination der Bewegung zielt über die Techniken des Mentalen Übens auf die Errichtung einer mehrdimensionalen Bewegungsvorstellung ab. Das Ensemble dieser innerlich begehbaren Vorstellungsräume errichtet das virtuelle Haus der Musik“ (Fuhrmann, 2014, S. 205).

Fuhrmann möchte mit der Idee des „tastenden Ohrs“ dabei an den neurologischen Erkenntnissen anknüpfen, dass nur die Bewegungen effizient sein können, die im Handeln auf Probe durch die Körperschleife gelaufen sind:

„Eine rein körperliche Bewegung bleibt unreflektiert, eine rein geistig vollzogene Bewegung bleibt erfahrungsarm. Während die Vorstellung der distanzierten und bewussten Vergegenwärtigung von Struktur dient, involviert die Praxis durch Erprobung und Experiment“ (Fuhrmann, 2014, S. 224).

Daraus zieht er die Konsequenz, dass nach einem mentalen Üben der Bewegung die Kette zwingend um das praktische Üben zu ergänzen ist, um dem Hirn taktile Informationen zukommen zu lassen:

„Es gibt Details, auf die nur der wache Geist beim Inneren Hören und Mentalen Üben aufmerksam wird, und es gibt Nuancen, die man erst versteht, wenn der wache Körper sich handwerklich involviert an ihnen erprobt. Oft findet der Körper geschmeidige Bewegungsmuster, die der Geist niemals hätte voraussehen können, oft allerdings findet er sie nur deshalb, weil der Geist ihn wiederum zuvor gleichsam unbemerkt bis an einen gewissen Wendepunkt gebracht hat, an dem die mühsame Vorstellung plötzlich in mühelose Bewegung umschlägt. Durch den beständigen Wechsel der Übemodi kann der Übende ein Stadium erreichen, indem er nicht mehr weiß, ob er etwas nur mental oder nicht doch auch schon praktisch geübt hat“ (Fuhrmann, 2014, S. 218).

Er fordert daher, dass sich mentales und praktisches Üben ergänzen sollen, da die Antizipation von Klang und Musizierbewegung erst dann ihren vollen Sinn erhalte, wenn sie durch praktisches Üben am Instrument erprobt werden könne.⁵⁴ Die Vorstellung von Klang und Musizierbewegung, die sich aus innerem Hören und mentalem Üben ergeben, wird im praktischen Erproben „zur versierten Dirigentin des Körpers“ (Fuhrmann, 2014, S. 205). Er geht aber auch davon aus, dass „je mehr praktische Repräsentationen im Innern vorhanden sind, desto mehr [...] auf das Praktische Üben zugunsten mentaler Einstudierung verzichtet werden [kann]“ (S. 219).

Interessant ist, dass Fuhrmann (2014) die mentale Imagination und das praktische Begreifen an gänzlich anderen Orten verortet. Die mentale Imagination versteht er als Schreibtisch-tätigkeit, die ohne Instrument zu erfolgen hat, während er das praktische Begreifen erwartungsgemäß am Instrument verortet. Damit möchte er mit Blick auf die Qualität der Wahrnehmung vermeiden, dass sich „zwei sehr unterschiedliche Aufmerksamkeits- und Tätigkeitsmodi verwirrend miteinander vermischen“ (S. 233). Diese Überlegung steht durch den spezifischen Kontext mentalen Übens zwar nicht absolut, aber in gewisser Hinsicht doch auch konträr zu Röbbkes Formulierung der Notwendigkeit, die Spaltung zwischen der musizierenden und nicht musizierenden Beschäftigung mit Musikstücken zu überwinden. Röbbkes Begründung:

„Wenn ein Musiker ein Stück spielt, gewinnt er in der Regel persönlich bedeutsame, emotional berührende und sinnlich eingängige Einsichten (die Sinne sind wach und die Finger denken mit). Wenn der gleiche Musiker ohne Instrument und eher kognitiv an ein Stück herantritt, neigt er dazu, Formschemata oder Gattungsmerkmale festzustellen oder Informationen über die Entstehung des Stücks bzw. über den Komponisten zu sammeln, die weder seine innere Vorstellung des Stücks beeinflussen noch seinen Umgang mit ihm wirklich berühren oder verändern“ (Röbbke, 2000, S. 88).

Damit ist die Trennung bei Fuhrmann zwar nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Dennoch dürfte vor diesem Hintergrund wichtig sein darauf zu achten, inwiefern ein geeigneter Aufmerksamkeits- und Tätigkeitsmodus, der nicht vom Stück weg, sondern zum Stück hinführt, im Rahmen der mentalen Imagination als Schreibtisch-tätigkeit gewährleistet werden kann, und zwar so, dass in diesem Zusammenhang nicht bloß eine Bestimmung musikanalytischer Elemente erfolgt, sondern (auch dadurch) die innere Vorstellung des Stücks beeinflusst wird.

Als Argument für eine nicht-musizierende Beschäftigung am Instrument führt Fuhrmann den Vorteil handlungsentlasteter Räume an. Seiner Ansicht nach schaffe die Imagination ohne Handlungsdruck „Raum für das innere Abwägen möglicher Vorstellungs- und Handlungsalternativen“ (Fuhrmann, 2014, S. 183). Dies sei hilfreich, „um im Schwebezustand der Entscheidungsfindung aus einer breiten Palette von Handlungsalternativen nach und nach die denkbar günstigsten herauszusuchen“ (S. 183). Die Schaffung von zunächst handlungsentlasteten Räumen für grundlegende und bewusste Imaginationsprozesse, aus denen dann Entscheidungen hervorgehen, erscheint durchaus sinnvoll. Allerdings rückt das als ebenso notwendig erachtete praktische Erfahren durch die strikte Trennung der mentalen Imagination vom Instrument zeitlich weiter nach hinten, sodass möglicherweise manche Handlungsalternativen gar nicht erst erprobt werden. Es stellt sich die Frage, ob die Trennung der Prozesse zwingend durch die ört-

⁵⁴ Die Prozesse zur Antizipation von Klang und Bewegung ordnet er dabei mit Blick auf die Herstellung von Bedeutungseinheiten und Sinnzusammenhängen“ (Fuhrmann, 2014, S. 225) dem Arbeitsgedächtnis zu und die Prozesse der mentalen Imagination und des praktischen Begreifens dem Langzeitgedächtnis. Letztere regen „sowohl visuelle als auch auditorische und haptisch-motorische Vorstellungsbilder an, die als verfügbarer Erfahrungsschatz ihren Niederschlag in einer Erweiterung der rezeptiven, reproduktiven oder produktiven Fertigkeiten finden können“ (S. 225).

liche Trennung und nicht doch vernetzter gedacht werden könnte, wobei der Fokus durch entsprechende Aufgaben auf den jeweils notwendigen Prozess gelenkt würde. Denn auch nach Fuhrmann (2014) erfordere das Lernen und Üben von instrumentalen Fertigkeiten die Wahrnehmung der Musizierenden zwischen den Hauptpolen des Selbst und des Instruments:

„Auf der einen Seite muss er sich selbst mit wacher Aufmerksamkeit begegnen und dabei erspüren, in welche Richtungen die ausgeführten Bewegungen angesichts des klanglichen Ergebnisses zu verändern sind. Auf der anderen Seite muss er die Reaktionen seines Instruments auf die ausgeführte Behandlung im Blick behalten und dessen besondere Koordination durch praktische Erfahrung mehr und mehr verinnerlichen. Bei Sängern schmelzen diese beiden Pole durch die Identität von Körper und Stimme auf einen einzigen Punkt zusammen“ (Fuhrmann, 2014, S. 208f.).

Eine Art handlungsentlastete Phase, die nicht strikt ohne Instrument stattfinden muss, findet sich beispielsweise im als Kreislauf dargestellten Vorschlag zum kinästhetischen Üben von Geiger (1998, S. 190). Ebenfalls Klang und Musizierbewegung verbindend geht er davon aus, dass der Musizierbewegung „ein vom Klang geleiteter Bewegungsimpuls (Bewegungsabsicht oder Bewegungsintention“ (S. 193) vorausgeht und dann „bewußt [sic!] gemacht und willentlich korrigiert werden [kann]“ (S. 193). Anschließend folgt eine Pause vor der (ggf. korrigierten) Bewegungsausführung, bei der jedoch eine willentliche Einmischung störe. Damit wird die willentliche Einmischung in Prozesse mentalen Lernens ohne direkte Ausführung verortet, wobei „nicht die motorische Antizipation zur Verbesserung der Spielmotorik [...] betrachtet [wird], sondern die Antizipation der mit der Bewegung verbundenen Wahrnehmung“ (S. 190). Die bewusste Wahrnehmung bezieht sich also auf die sensorische Empfindung zum Bewegungsentwurf. Dies entspricht Klöpplers Ausführungen zur Körperwahrnehmung im Rahmen des mentalen Lernens:

„Schon bevor der Musiker zu spielen beginnt, registriert das Nervensystem die Körperhaltung und die aktuellen Beziehungen zur Umwelt und wählt das passende Bewegungsprogramm aus. Unter anderem die Sinneszellen in Muskeln, Sehnen und Gelenken nehmen die Information auf, in welcher Position sich der Arm und die Hand befinden, ob zum Beispiel beim Streichinstrument der Bogen an der Spitze oder am Frosch aufgesetzt ist“ (Klöppl, 2009, S. 29).

Auf diese Weise werden bei Geiger also nicht nur die sensorischen Rückmeldungen ausgeführter Musizierbewegungen berücksichtigt, sondern insbesondere „die muskulären Miniaturbewegungen, die durch die Bewegungsvorstellung zustande kommen“ (Geiger, 1998, S. 191).⁵⁵ „Machen wir uns das zunutze, so können wir unser Bewegungsverhalten dadurch optimieren, indem wir bereits auf der Ebene der die Bewegungen antizipierenden Wahrnehmung üben“ (S. 191). Geiger sieht den Vorteil dabei auch in der Reduzierung fehlerhafter Bewegungsausführungen, die auch einmalig „einen gewissen (falschen) Lernerfolg haben“ (S. 191). Indem er fordert, zunächst „bewußt [sic!] auf die durch die Bewegungsintention ausgelösten, der Bewegung vorausgehenden sensorischen Wahrnehmungen zu achten“ (S. 192) und „muskuläre Störfaktoren [...] antizipatorisch [wahrzunehmen]“ (S. 192), erhält diese zwischen Intention und Bewegungsausführung verortete Phase ohne Instrument einen bedeutenden Stellenwert. Erhöht wird dieser Stellenwert zudem durch die Pause, die nach Geiger für das Bewegungslernen unerlässlich ist als Zeit des „Sich-leer-Machens“, um die mit der ursprünglichen Bewegungs-

⁵⁵ „Diese stillschweigende Enervierung der Muskeln durch mentale Vorstellung nennt man auch Carpenter-Effekt, ihm liegt das Ideomotorische Gesetz zugrunde“ (Fuhrmann, 2014, S. 176), ein Prinzip, das in Kapitel 4.2.3 ausführlich mit Blick auf die Bedeutung im Rahmen des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen diskutiert wird. Der Carpenter-Effekt ist „eine von W. B. Carpenter (1813-1885) entdeckte und beschriebene Gesetzmäßigkeit, wonach wahrgenommene (oder vorgestellte) Bewegungen zum Mitvollzug der Bewegungen führen“ (Wirtz, 2020, S. 345).

absicht verknüpfte Sensorik auszuschalten“ (S. 192). „Der die Bewegung programmierende und kontrollierende Wille gehört also zum Impuls und nicht in die Ausführung“ (S. 193), bei der die Musizierenden nach Geiger ohne willentliche Einmischung loslassen⁵⁶ und auf den Klang sowie auf die Bewegungsempfindungen achten sollen, wobei der Klang dabei als Korrektiv fungiert (S. 192f.). Durch die Herausstellung der Phase willentlicher Bewegungskorrektur ohne direkte Bewegungsausführung finden wir also auch bei Geiger einen handlungsentlasteten Raum, der zeitlich nach Bedarf genutzt werden kann. Die Pause wirkt damit gegen die befürchtete Problematik, dass „der Erwartungsdruck [...] Verspannungen provozieren [kann]“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 276) und gibt der „Zielvorstellung [...] zuweilen mehr Zeit, um sich im Innern zu formen“ (S. 276). Dabei ist hier jedoch anders als bei Fuhrmann nicht ausgeschlossen bzw. mit Blick auf die letzte Phase des Kreislaufs auch sinnvoll, dass diese Phase am Instrument erfolgt.

Insgesamt zeigt sich in den Ausführungen Fuhrmanns also zwar die Berücksichtigung von Klang und Musizierbewegung bzw. Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als Ausgangspunkt des Musizierens, im Rahmen derer er neben einer verbundenen Betrachtung der Vorstellungsmodalitäten auch von einer getrennten Fokussierung der Vorstellungsmodalitäten in den von ihm benannten inneren Räumen der Musik ausgeht. Die Weiterarbeit mit Fuhrmanns Überlegungen zum „tastenden Ohr“ im Rahmen dieser Arbeit ist jedoch durch die Bestimmung des Ziels seiner Methode problematisch. Auf der Grundlage eines Verständnisses von Klangvorstellungen im Sinne formaler Vorstellungen formuliert Fuhrmann (2014) das Ziel der „Heranbildung künstlerisch mündiger Interpreten“ (S. 230) mit einem von ihm selbst so verorteten „Anspruch, dem erst Jugendliche und Erwachsene mit einer ausgebildeten Selbstwahrnehmung und Fähigkeit zu intellektueller Abstraktion gerecht werden können“ (S. 233). Aus diesem Anspruch ergibt sich, dass sich die Überlegungen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Unterricht mit jungen Anfängerinnen und Anfängern nicht an diesen Überlegungen anknüpfen lassen.

Überlegungen, die ebenfalls eine Verbindung von Klang und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für das Musizieren annehmen und sich für den hier im Fokus stehenden Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen auch mit jüngeren Lernenden verwenden lassen, finden sich im Vorschlag zur *Didaktik künstlerischen Musizierens* von Dartsch (2019). Wesentlicher Aspekt des künstlerischen Musizierens nach Dartsch ist „die Orientierung der musizierenden Menschen an der Verfeinerung und Vertiefung ihres Tuns“ (S. 46) im Sinne der „gleichzeitige[n] Veränderung des Materials und des künstlerisch tätigen Menschen“ (S. 73). Damit schließt sein Verständnis unabhängig vom spieltechnischen Niveau und von Stilen alles Musizieren ein, das in dieser Orientierung des künstlerischen Tuns erfolgt und durch die künstlerischen Tugenden „der Liebe, der Bereitschaft zum Einlassen auf die Musik, der Achtsamkeit, des Strebens nach Verschmelzung, der Offenheit für Kritik und Selbstkritik sowie des Feilens“ (S. 48) gekennzeichnet ist. Die Verbindung von Vorstellung

⁵⁶ Ein solches Loslassen als Notwendigkeit für fließende, kontinuierliche Musizierbewegungen findet sich auch bei Wieland und Uhde (2002): „Organische Bewegung will Kontinuität. Meist genügt schon der Gedanke des Loslassens an den Stellen, die hemmen, um wieder in Fluss zukommen“ (S. 28). Die Autorin und der Autor kritisieren, dass die Kontinuität der Bewegung insbesondere bei Pianistinnen und Pianisten nicht ausreichend berücksichtigt wird, aber auch dort zwingend notwendig ist. So kann z. B. „das ‚Legato‘ der Körperbewegung [...] zum Organ werden für das innere Legato der Musik, es vollzieht dann jeden Strom, der nicht nur in den Tönen, sondern zwischen ihnen treibt, der durch Pausen, Stauungen, Zäsuren hindurch den Zusammenhang stiftet, der selbst bei Abstürzen und radikalen Frakturen als Energie des ‚Vermisstens‘ weiterlebt“ (S. 43f.).

und Musizieren wird deutlich, indem er einen von ihm als äußerlichen Unterricht bezeichneten Unterricht kritisiert, der „die Entwicklung des inneren Materials, der Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken“ (S. 49) vernachlässigt und sich rein den spieltechnisch-motorischen Aspekten des Musizierens widmet. Ebenso kritisiert er einen rein innerlichen Unterricht, denn bei einem solchen Unterricht „müsste man sich [...] auf leicht spielbare Musik beschränken, die jeweils noch eine Umsetzung der inneren Vorstellungen erlaubt“ (S. 48). Ein Unterricht, der sich am künstlerischen Musizieren orientiert, verbindet nach Dartsch hingegen beide Aspekte mit dem Ziel der gegenseitigen Befruchtung: „äußerer Fortschritt und innere Entwicklung würden dann gewissermaßen auseinander hervorgehen und ineinander aufgehen“ (S. 49). In seinen Ausführungen wird dabei deutlich, dass Hören und die Klangvorstellung im inneren Hören wesentlich für das künstlerische Musizieren sind, denn „intuitiv reagiert man auf das, was man akustisch wahrnimmt, und leitet daraus Konsequenzen für das weitere Handeln, also das Fortführen des Musizierens, ab“ (S. 57). Ebenso wird die Bedeutung von Bewegung und kinästhetischer Empfindung herausgestellt, denn „keine der praktischen Umgangsweisen mit Musik kann auf die Wahrnehmung von Klängen und Körperempfindungen verzichten“ (S. 58), die in der Aktion reflektiert wird. Damit werden also die Wahrnehmung sowie antizipierende Vorstellung von Klang und Musizierbewegung zur Voraussetzung des Musizierens erklärt: „Damit Schülerinnen und Schüler ein Musikstück ausdrucksvoll spielen können, muss es an ihr Denken und Empfinden anschließen“ (S. 50).

Mit Blick auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen lohnt es sich also, sich näher mit den Zielen zu beschäftigen, die Dartsch in der von ihm vorgeschlagenen *Didaktik künstlerischen Musizierens* beschreibt – und zwar insbesondere mit den sogenannten Reaktionszielen „Wahrnehmen“, „Ausprobieren“, „Fantasieren“ und „Nachvollziehen“ (Dartsch, 2019, S. 90).⁵⁷ Für das Reaktionsziel des Wahrnehmens schreibt Dartsch:

„Wer sein Musizieren verfeinern möchte, muss es zuerst einmal wahrnehmen. Von entscheidender Bedeutung ist die auditive Wahrnehmung der selbst produzierten Klänge, damit diese mit den inneren idealen Klangvorstellungen verglichen werden und entsprechende motorische Korrekturen eingeleitet werden können“ (Dartsch, 2019, S. 74).

Ausgehend von dieser Überlegung beschreibt er daher einen sogenannten „Regelkreis der Verfeinerung des Musizierens“ (Dartsch, 2019, S. 75),⁵⁸ bei dem im Prozess der kontinuier-

⁵⁷ In Anlehnung an die Unterscheidung von Fein-, Grob- und Richtzielen, wie sie für die allgemeine Didaktik mit Blick auf den schulischen Unterricht üblich ist, unterscheidet Dartsch (2019) für einen Unterricht im künstlerischen Musizieren Reaktionsziele, Prozessziele und Dispositionsziele (S. 73f.). Reaktionsziele „beinhalten bestimmte Reaktionsweisen, die man sich in Unterrichtssituationen von den Schülerinnen und Schülern wünscht. Es handelt sich dabei um Reaktionen auf Aufgaben, auf Materialien im weitesten Sinne und auf Musikstücke“ (S. 73). Ausgehend von den Reaktionszielen beinhalten Prozessziele „Prozesse, die durch in den Reaktionszielen gefassten Reaktionsweisen ausgelöst werden sollen“ (S. 74) und Dispositionsziele meinen Ziele, mit denen „langfristige Gewinne für die Disposition der Lernenden formuliert [werden]“ (S. 74).

⁵⁸ Die Vorstellung eines Regelkreises stellt Dartsch (2019) aber selbst in Frage, da ein Abgleich der Bewegungen mit einem Idealwert nicht immer möglich zu sein scheint: „Bei schnellen komplexen Bewegungen scheint es plausibel, dass zuvor erworbene Bewegungsprogramme abgerufen werden, ohne dass sie während einer ‚Bewegungseinheit‘ noch einer Korrektur zugänglich wären“ (S. 77). Er verweist in diesem Zusammenhang auf die Annahme einer sogenannten „Open-Loop-Steuerung“ statt einer „Closed-Loop-Regelung“, bei der die Wahrnehmung jedoch ebenso bedeutsam ist, „denn sie ermöglicht eine Korrektur zumindest vor der nächsten Bewegungseinheit“ (S. 77). Zudem kritisiert er die Annahme von zentral gesteuerten Bewegungsprogrammen und begründet das an folgendem Beispiel: „So schlagen parallele Bewegungen der Hände im Verlauf einer Temposteigerung bei einer bestimmten Geschwindigkeit in spiegelbildliche Bewegungen um; wird das Tempo nun wieder reduziert, erfolgt der Umschlag zurück in die Parallelbewegung aber nicht bei derselben Geschwindigkeit“ (Dartsch, 2019, S. 77). Dies spricht seiner Ansicht nach für systemtheoretische Betrachtungen von Bewegungen, die ohne zentrale Steuerung durch

lichen Verfeinerung die Wahrnehmung mit den Idealvorstellungen verglichen wird und daraufhin motorische Korrekturen vorgenommen werden, die dann erneut wahrgenommen und mit den Idealvorstellungen verglichen werden. Wahrnehmung und Abgleich fallen dabei mit den Idealvorstellungen zeitlich zusammen. Die Idealvorstellungen generieren sich aus Präferenzen der Lernenden sowie aus der Erinnerung von Erlebnissen im Unterricht, darunter auch aus dem Vorspielen der Lehrenden. Allerdings existieren nach Dartsch nicht immer gleich zu Beginn des Musizierens klare auditive Idealvorstellungen, sodass weniger eine kritisch-analytische Wahrnehmung, sondern eine ästhetische Wahrnehmung charakteristisch sei, „die als solche tendenziell sich selbst genügt, das heißt auf zweckfreie Sinnlichkeit bezogen ist, und außerdem ihren Wert darin hat, dass sie emotional berührt“ (S. 76). Dies heiße aber zugleich nicht, dass diese Wahrnehmungsart nicht auch bewerten würde.

„Eine solche Wahrnehmung ist allerdings lediglich ‚versuchsweise‘ ästhetisch, sie versucht nämlich herauszufinden, ob das Wahrgenommene als Objekt für auditive ästhetische Wahrnehmungen im dargestellten Sinne taugt. Sie ist dann also trotz ihrer ästhetischen Ausrichtung gleichzeitig auf Bewertung und Beurteilung aus und daher nichtsdestoweniger kritisch“ (Dartsch, 2019, S. 76).

Während hier zunächst die auditive Wahrnehmung im Zentrum der Idealvorstellungen steht, kommt auch die Bedeutung des Körpers nicht zu kurz, wenn Dartsch (2019) auf die Bedeutung „somatosensorischer Wahrnehmung, also der Wahrnehmung von Körperzuständen“ (S. 75) für das Musizieren verweist, die ebenfalls mit den Idealvorstellungen verglichen werden. Die Wahrnehmung von Körperzuständen wird hier jedoch nicht in direkte Verbindung zum Klang gebracht, sondern für sich betrachtet. Als Beispiele möglicher Ideale beschreibt er „Mühelosigkeit, Schmerzfreiheit, Durchlässigkeit und eine angemessene Körperspannung [...] zwischen Unterspannung und Oberspannung oder Verspannung“ (S. 75). Grundsätzlich könne sich aber die Wahrnehmung als „Schlüsselrolle des Instrumentalunterrichts [...] auf alle Parameter richten und bildet damit die Basis für entsprechende Fortschritte, etwa in den Bereichen Intonation, Klangfarbe, Rhythmus, Dynamik, Zusammenspiel und Ausdruck“ (S. 70). Wahrgenommen werden kann das eigene Musizieren, das Musizieren der Lehrenden und ggf. das Musizieren von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie das (gemeinsame) Anhören von Aufnahmen des eigenen Musizierens sowie des Musizierens anderer. Und das Wahrgenommene kann Anregungen für das weitere Musizieren liefern.

Mit der Idee des Abgleichs von Wahrgenommenem und klang- sowie bewegungsbezogener Idealvorstellung einher geht das nächste Reaktionsziel des Ausprobierens im Sinne eines Probehandelns: „Da die Korrekturen zu neuen Wahrnehmungen führen, die wiederum mit Idealvorstellungen abgeglichen werden, haben sie grundsätzlich den Charakter von Versuchen“ (Dartsch, 2019, S. 76). Mit Blick auf die Funktion von Instruktionen der Lehrenden interessant ist dabei der Hinweis, dass „auch Anweisungen [...] von Lehrpersonen, [...] nicht umstandslos befolgt werden [können], sondern [...] in eigenes Körpergefühl übersetzt beziehungsweise in eigene bereits aufgebaute Strukturen eingegliedert werden [müssen]“ (S. 76). Aus diesem Grund sei auch dann ein Prozess des Ausprobierens notwendig. Ziel des Reaktionszieltyps ist nach Dartsch interessanterweise nicht die Lösung für die motorische Umsetzung der Idealvorstellung, sondern der Prozess des Suchens nach einer Lösung selbst. Dass das Suchen und nicht die Lösung im Zentrum steht unterstreicht er, indem er davon ausgeht, „dass jede Lösung

die Selbstorganisation des Systems und der darin wirkenden Kräfte in wechselseitiger Anpassung erfolgen. Diese Aspekte werden in Kapitel 4.2.2 detaillierter aufgegriffen.

nur eine zeitweilige sein kann und dass des Verfeinerns grundsätzlich kein Ende ist“ (S. 77). Er begründet dies darin, dass Bewegungen immer flüssiger und ökonomischer werden und Anpassungen an körperliche Veränderungen notwendig werden können sowie sich die musikbezogenen Denkmuster von Individuen nicht zuletzt durch Lebenserfahrungen weiterentwickeln. Der Suchprozess selbst reiche dann je nach Grad der Präzision der Vorstellung „vom orientierungslosen Herumprobieren über das intuitive, spielerische Herantasten bis zum systematischen Optimieren, wie es für ein fortgeschrittenes Üben kennzeichnend ist“ (S. 78). Den Gewinn des Ausprobierens sieht auch Kruse-Weber (2012) in der forschenden Haltung, bei der nicht ein Sollwert, sondern der Prozess im Zentrum steht. Es geht um „ein Ausloten, Hinterfragen, Differenzieren, Kontrastieren, Improvisieren und gelegentliches Übertreiben, um aufmerksam zu werden und die Wahrnehmung für Nuancen an der Grenze zur Norm zu sensibilisieren“ (S. 31). Sie bezeichnet diesen Prozess auch als Austarieren der „Spiel- und Lösungsräume“ (S. 31).

Als weiteres Reaktionsziel stellt Dartsch (2019) das Fantasieren vor und nimmt damit die Bildung der Idealvorstellung in den Blick, die sich nach Dartsch aus der musizierenden Person selbst, sprich „aus ihren Erfahrungen, Erinnerungen, Emotionen, Gedanken, Assoziationen und Wünschen“ (S. 79), bilde. Zudem können „die Erfahrungen, aus denen sich das Fantasieren speist, [...] beim Ausprobieren gesammelt worden sein“ (S. 79), sodass sich die Idealvorstellungen im Ausprobieren entwickeln und verändern können. Damit rückt das musizierende Subjekt in den Mittelpunkt, da sich die Idealvorstellungen für ein künstlerisches Musizieren nicht allein aus den Noten ergeben oder von Lehrpersonen vorgegeben werden können, sondern sich auf der Grundlage von früheren musizierbezogenen Erfahrungen sowie im Prozess des Ausprobierens gesammelten musizierbezogenen Erfahrungen bilden und stetig weiterentwickeln. Darin sieht Dartsch auch die Entwicklung individueller Spielweisen von Musikerinnen und Musikern begründet:

„Da die Körperbewegungen und die daraus resultierenden Klänge in einem engen Abhängigkeitsverhältnis stehen, können parallel zu persönlichen Klangvorstellungen auf dem Weg des Fantasierens auch persönliche körperliche Spielweisen entwickelt werden, wie sie sich bei manchen Musikerinnen und Musikern beobachten lassen“ (Dartsch, 2019, S. 80).

Mit der Entwicklung von Idealvorstellungen auf der Grundlage eines vorgegebenen Materials steht hingegen das vierte Reaktionsziel des Nachvollziehens in Zusammenhang. Hier bildet sich die Idealvorstellung nicht aus dem inneren Fantasieren, sondern durch „das Nachvollziehen der äußeren Vorgaben“ (Dartsch, 2019, S. 80) „im Sinne einer mentalen Aktivität sowie im Sinne praktischen Tuns“ (S. 80). Dazu gehören zum Beispiel im Notentext festgehaltene Aspekte wie „Tonhöhe, Rhythmus, Dynamik, Artikulation, Tempo und Besetzung“ (S. 80) oder je nach spezifischer Schule vorgegebene körperbezogene Aspekte in Bezug auf „Haltung und Bewegungsabläufe“ (S. 80). Diese Überlegungen weisen darauf hin, dass sich die Vorstellungen für das Musizieren nicht ausschließlich aus den Vorerfahrungen ergeben müssen, sondern Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen auch aus weiteren Aspekten gespeist werden können. So weist Welte (2011) beispielsweise zurecht darauf hin, dass „auch die Vermittlung geschichtlichen Hintergrundwissens über Komponist und Werk [...] auf eine Musik einstimmen [kann]“ (S. 21), beispielsweise durch „ein charakteristisches Zitat, ein[en] Brief, Informationen zur Entstehungsgeschichte, ein Faksimile, eine erzählte Anekdote, eine historische Abbildung, ein[en] rezeptionsgeschichtliche[n] Bericht“ (S. 21). Auch den Bezug zu anderen Künsten hält sie für wertvoll, „um Interesse zu wecken, die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu

schärfen und ästhetische Hintergründe erfahrbar zu machen“ (S. 21). Die Relevanz des Nachvollziehens für die Bildung der Vorstellungen verdeutlicht sie an einem Negativbeispiel:

„Die Musik sprach aus sich heraus. Oder manchmal eben auch nicht – weil technische Probleme im Vordergrund standen, innere Bilder sich nicht einstellen wollten, theoretische Kenntnisse und kulturgeschichtliche Hintergründe nicht vorhanden waren, sodass Neues nicht eingeordnet werden konnte“ (Welte, 2011, S. 19).

Die vier Reaktionszieltypen des Wahrnehmens, Ausprobierens, Fantasierens und Nachvollziehens verweisen also insgesamt auf Tätigkeiten, die für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unmittelbar von Relevanz sind. Auf der Grundlage vorgegebener Aspekte, die nachvollzogen werden müssen, sowie zurückliegenden und durch Ausprobieren gesammelten Erfahrungen werden Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen gebildet, mit denen sich Musizierende im Rahmen des als Ausprobieren gekennzeichneten Suchens auf den Weg nach Lösungen für die musiziermotorische Umsetzung von Klangvorstellungen begeben. In diesem Prozess des Probierens spielt das aufmerksame Wahrnehmen eine entscheidende Rolle, das wiederum auf die Entwicklung der Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen und den Prozess des Ausprobierens Einfluss nimmt.

Da die Relevanz von Wahrnehmungen, Erfahrungen und Vorstellungen deutlich geworden ist, ist darüber hinaus ein Blick auf die mit den Reaktionszielen einhergehenden Aktivitätsformen und Einstellungen interessant, die Dartsch (2019) formuliert. Betrachtet man den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen vor dem Hintergrund der Reaktionsziele als einen Prozess, in dem auf dem Hintergrund einer Zielvorstellung Klänge und Musizierbewegungen ausprobiert, wahrgenommen und wieder ausprobiert werden, so sind die Kontemplation als Aktivitätsform und das Sich-Versenken als Einstellung für das Reaktionsziel Wahrnehmen entscheidend für das Lernen. Ebenso zentral sind die Aktivitätsform der Exploration und Reaktion sowie das Erforschen und Interagieren als Einstellung für das Reaktionsziel Ausprobieren (S. 104). Betrachten wir zunächst Kontemplation und das Sich-Versenken im Kontext des Wahrnehmens, die für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen eine große Rolle spielen. Kontemplation ist als Aktivitätsform notwendig und meint die vollständige „Konzentration auf das Wahrgenommene, das Ausblenden von Ablenkungen und das Einstellen anderer Aktivitäten, die das Wahrnehmen stören könnten“ (S. 95). Damit einher geht die notwendige Einstellung des Sich-Versenkens sowohl in Klang als auch in Bewegung. Körperbezogen geht es beispielsweise um die somatosensorische Wahrnehmung der „Spannungszustände bestimmter Muskeln oder Lage und Bewegungen sowie Bewegungsmöglichkeiten bestimmter Körperteile“ (S. 95). Und mit Blick auf den Klang geht es im auditorischen Bereich „um das Hören, wobei grundsätzlich alle Parameter thematisiert werden können, so die Intonation, die Klangfarbe, Harmonien, Intervalle, die Dynamik und die Artikulation“ (S. 95) – sowohl in Bezug auf Einzelklänge als auch auf ganze Motive. Hinzu kommt die Haptik hinsichtlich der Beschaffenheit von Materialien und Instrumenten.

Neben der Notwendigkeit von Kontemplation und der Einstellung des Sich-Versenkens im Rahmen der Wahrnehmung ist im Prozess des Ausprobierens die Aktivitätsform der Exploration erforderlich, mit der Dartsch (2019) auf die Erkundung von Materialien durch die Lernenden verweist: „Indem sie mit diesen gewissermaßen in eine Interaktion treten, reagieren sie immer wieder auf das, was sie vom Material gleichsam zurückgespielt bekommen“ (S. 95). Mit reagieren meint Dartsch nicht nur das Reagieren auf etwas, sondern zudem auch die Antizipation des Kommenden als kognitive Reaktion. Das Explorieren, das auch im Rahmen des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen eine zentrale Aktivitätsform sein dürfte, erfordere

dabei die Einstellung des Erforschens und des Interagierens aus einer Spielfreude sowie aus der Annahme heraus, „dass es gelingen kann, das Material zu ergründen und die Interaktion aufrechtzuerhalten“ (S. 96) – wobei Dartsch sowohl das musikalische Material als auch das Instrument sowie Mitmusizierende als Material betrachtet. Dabei gehe es mithilfe des Ausprobierens und Erforschens meist um die „Arbeit an der Bewältigung und Gestaltung einzelner Stellen aus Musikstücken oder an bestimmten ‚Techniken‘“ (S. 96). In diesem Zusammenhang spielt also die Idee des Regelkreises im Sinne der „Herstellung von Verhaltens-Effekt-Beziehungen“ (S. 125) eine Rolle, denn durch das Ausprobieren und Erforschen findet demnach ein Lernen darüber statt, welches Verhalten zu welchem Klangergebnis und Bewegungsgefühl führt. Darüber hinaus sieht Dartsch hier, aber auch im Fantasieren, die Lernvorgänge der Strukturierung und Problemlösung (S. 125). Und schließlich werden durch Nachvollziehen Verhaltensweisen erworben, Sachverhalte strukturiert, Erlebtes behalten und motorische Fertigkeiten automatisiert (S. 125).

Die zwei damit angesprochenen Reaktionsziele Fantasieren und Nachvollziehen kommen jedoch mit ihren Aktivitätsformen und Einstellungen im Kontext des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen etwas anders zum Tragen. Dem Fantasieren legt Dartsch (2019) die Einstellung des Sich-Ausdrückens zugrunde und das in mehreren Aktivitätsformen. Zum einen im Rahmen der Komposition, Improvisation und Interpretation, bei denen persönliche Impulse einfließen. Zum anderen aber auch in der Transformation in andere Ausdrucksmedien (Bewegung, Sprache, Szene, Bild) sowie bei Assoziationen, wenn beim Hören von Musik Assoziationen entstehen, über die sich im Unterricht verbal ausgetauscht wird (S. 95). Im Kontext des Reaktionsziels Nachvollziehen stehen nach Dartsch hingegen die Aktivitätsformen der Rekonstruktion, Integration und Reproduktion im Zentrum, und zwar aus einer Einstellung des Sich-Annäherns heraus (S. 104). Vor dem Hintergrund, dass Interpretation und Reproduktion, die sich auf die Reaktionsziele Fantasieren und Nachvollziehen aufteilen, nicht immer getrennt werden können, nimmt Dartsch Folgendes an:

„Menschen werden Notation kaum in der Art eines Computers in Klang umsetzen. Mithin ist zu vermuten, dass sich in der Praxis überwiegend Mischformen von Interpretation und Reproduktion sowie von Fantasieren und Nachvollziehen finden. Wenn Musikstücke gespielt werden, fließen folglich auch die Einstellungen des Sich-Ausdrückens und des Sich-Annäherns ineinander“ (Dartsch, 2019, S. 100).

Dass der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen aus der Perspektive eines künstlerischen Musizierunterrichts nach Dartsch neben dem Sich-Versenken und dem Erforschen als Einstellungen des Wahrnehmens und Ausprobierens auch das Sich-Ausdrücken(Wollen) und Sich-Annähern(Wollen) als Einstellungen des Fantasierens und Nachvollziehens einbeziehen sollte, ist nachvollziehbar und weist auf die von Dartsch (2019) benannten Tugenden künstlerischen Musizierens (S. 48) hin, die auch für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen sinnvoll anzunehmen sind.

Eine weitere ausgewählte Perspektive, die Klang und Musizierbewegung sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu verknüpfen sucht, ist schließlich noch die sogenannte Resonanzlehre, die hier nicht unerwähnt bleiben soll. Die Darstellung der Resonanzlehre, die auf Thomas Lange zurückgeht, ist insbesondere auf der Webseite des Begründers nachzulesen, findet jedoch in der Literatur seltener Beachtung.⁵⁹ Der Begründer schreibt auf seiner Webseite,

⁵⁹ Siehe dazu: www.resonanzlehre.de [Zugriff am 22.02.2023]. Dass die Resonanzlehre wenig Beachtung im Fachdiskurs findet, mag mit der teils begrifflichen Ungenauigkeit in der Darstellung, einer ausbleibenden wissenschaftlichen Herleitung und Argumentation sowie einer fehlenden Positionierung und Reflexion in Bezug zu

dass Resonanzlehre „KLANG-Bewegung für Musikerinnen und Musiker“ im Rahmen eines „KLANG-Bewegungsverfahrens“ sei und dass es beim Musizieren nicht darum gehe „eine bessere Bewegung für einen besseren Klang zu finden, sondern eine bessere Synchronisation von Klang und Bewegung“, wobei „der Klang der ‚Chef‘ [ist]“. Er verwendet in diesem Zusammenhang auch den interessanten Begriff der Audiomotorik und bezeichnet das Musizieren als audiomotorische Tätigkeit, bei der „die Bewegungsführung, die Bewegungskontrolle und die Bewegungsdosierung [...] über das Ohr bzw. das Hören [erfolgen]“. Während man hier den Eindruck gewinnt, dass die Klangvorstellung im Zentrum steht, schreibt Busqué (2022) zur Resonanzlehre, dass diese „von einer wechselseitigen Beeinflussung von Bewegung und Klang“ (S. 44) ausgehe und dazu in der Lehre „Körperarbeit direkt mit Klang, verschiedenen musikalischen (Ausdrucks-)Mitteln und musikbezogener Emotion [verknüpft]“ (S. 44). Auch wenn die wissenschaftliche Herleitung unzureichend ist, sodass die Resonanzlehre hier nicht weiter ausgeführt wird, zeigt sich in den Ideen und erst recht in den verwendeten Begriffen wie Audiomotorik die enge Verknüpfung von Klang und Bewegung, die sich auf die Vorstellungen für das Musizieren auswirkt.

Ausgehend von den ausgewählten Perspektiven, die Klang und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als gemeinsame Ausgangspunkte und Bezugsgrößen des Musizierens und Musizierenlernens betrachten, sollen nun noch ausgewählte Standpunkte dargestellt werden, in denen einzelne Aspekte zur Verbindung von Klang und Musizierbewegung bzw. zur Verbindung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit Blick auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen angeführt werden. So zeigt sich beispielsweise im VdM-Lehrplan für das Fach Klavier die Verbindung im Rahmen der Ausführungen zu den Strategien für den Aufbau von Übekompetenz sowie bezeichnenderweise insbesondere in den Darstellungen zum Aufbau musikalischer Zielvorstellungen. Übekompetenz lässt sich nach dem Lehrplan durch „vielseitige Zugangsweisen zu Unterrichtsstücken [aufbauen]: auditiv, analytisch, mental, assoziativ, schrittweise nach Noten etc.“ (VdM, 2010, S. 41). Dass sich zwei der fünf beispielhaft genannten Adjektive auf Zugangsweisen beziehen, die sich in der Vorstellung der Lernenden abspielen und darüber hinaus der auditive Zugang an erster Stelle genannt wird, zeigt, dass zwar die Klangvorstellung ins Zentrum gestellt wird, diese jedoch möglicherweise auch mit Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen mentaler, assoziativer Prozesse zu verknüpfen ist. In der Darstellung musikalischer Zielvorstellungen wird dies dann sehr deutlich, indem sowohl auf Klangvorstellungen als auch auf Bewegungsvorstellungen explizit eingegangen wird. Die ersten fünf der acht genannten Punkte sind: „auditive Erarbeitung“; „Singen, Dirigieren, Bewegen im Raum“; „Solmisation“; „Rhythmussilben“; „Bewusstmachen des Zusammenhangs zwischen Bewegung und klanglichem Ergebnis“ (VdM, 2010, S. 41).

anderen körperbezogenen Lehren zusammenhängen. Ein anderer Grund kann die zum Teil unpräzise Formulierung der Zielsetzung sein, bei der die Vertreterinnen und Vertreter die Resonanzlehre zwischen grundlegender Reflexion zum Musizieren, musikalischer Gestaltungsarbeit und gesundheitsförderlichen sowie gesunderhaltenden Maßnahmen verorten. So schreibt beispielsweise Busqué (2022), dass die Resonanzlehre keine Methode sei, sondern „zu einem besseren Verständnis der Zusammenhänge zwischen Körper, Klang, Raum und Instrument“ (S. 44) ver helfe, die Musikerinnen und Musikern bei der Entwicklung von Handlungsspielräumen zur musikalisch-künstlerischen Gestaltung unterstütze, die Klangqualität und Ausdruckskraft beim Musizieren verbessere sowie durch die aus den körperlichen Schwerpunkten hervorgehenden Bewegungen gesundheitsförderlich bzw. gesund-erhaltend wirke (S. 44f.). Weitere Ausführungen finden sich auf der genannten Webseite zur Resonanzlehre sowie im Buch *Alles im Flow? Die Kunst, ein musikalisches Leben zu führen* von (Busqué, 2023).

Konkret für den Unterricht macht auch Rüdiger (2018; 2022) einige, die Vorstellungsmodalitäten verknüpfende Vorschläge. Beispielsweise geht er von folgendem Zusammenhang aus: „Physiologisch gute Bewegungen erzeugen gute, resonanzreiche Klänge und umgekehrt“ (Rüdiger, 2018, S. 146). Daher fordert er, dass „die Einheit von Musik- und Körper- bzw. Bewegungslernen [...] im Instrumentalunterricht eine Selbstverständlichkeit sein [sollte]“ (S. 147) und zwar durch die „Förderung von Selbstwahrnehmung und Selbstorganisation des Schülers von Anfang an“ (S. 147). Dabei weist er auf die Potenziale hin, die sich durch das Anknüpfen an Alltagserfahrungen der Lernenden ergeben:

„Klänge hören, beschreiben, notieren, ergänzen kann Thema eines Instrumentalunterrichts sein, der sich als schöpferischer versteht und das Erarbeiten von Stücken mit dem Erfinden neuer Stücke verbindet, auch in Erinnerung an Ausflüge, Reisen oder Begebenheiten aus dem alltäglichen Leben, die im Unterricht erzählt und verklunglicht werden. Aus persönlichem Hören heraus entwickelt, bereitet das Spielen nochmal einen ganz anderen Spaß, spielt man doch etwas, das man selbst erfahren und erfunden hat – ein erhörtes und gleichzeitig unerhörtes Stück Musik. Musik macht unsere Welt hörbar – als andere“ (Rüdiger, 2022, S. 14).

Dass sowohl Klangvorstellungen als auch Musizierbewegungsvorstellungen sich nicht aus dem Nichts ergeben, sondern sinnvollerweise an alltäglichen Erfahrungen anknüpfen, beschreibt auch Rübke (2000). Denn „schon das Gedächtnis eines sechsjährigen Kindes hat ein reichhaltiges Bewegungsrepertoire abgespeichert“ (S. 235).⁶⁰ An dieses umfangreiche Repertoire sei daher auch im Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb von Musizierbewegungen anzuknüpfen, damit diese nicht vollständig neu sind. „Der Körper ist zunächst ‚zu fragen‘, was er in Bezug auf die zu lernende Spielbewegung schon kann bzw. die Spielbewegung ist daraufhin zu analysieren, in wieweit sie in alltäglichem Bewegungshandeln enthalten ist“ (S. 235).

„Es macht jedenfalls einen großen Unterschied [...], ob ich die Haltung des Bogens als ‚Anpassung‘ von Arm und Hand an den Bogen begreife und sie aus der Vorstellung heraus entwickle, dass ich etwas balanciere und nach etwas greife und sich meine Hand anschließend um etwas ‚Weiches‘ legt [...], oder ob ich sie in einer Weise einführe, die den Eindruck erweckt, die Haltung des Bogens sei unendlich schwer, fehleranfällig und beinahe widernatürlich“ (Rübke, 2000, S. 236).

Daher sollten „Bewegungen [...] so eingeführt werden, dass die Anknüpfung an alltägliche Bewegungen möglich ist“ (Rübke, 2000, S. 249). Eine Musikerin bzw. ein Musiker sollte aus dem bereits vorhandenen Bewegungsrepertoire schöpfen können und „durch das Anknüpfen an Alltägliches und Vorhandenes [...] in der Lage sein, sein [bzw. ihr] Instrument quasi als Erweiterung oder ‚Verlängerung‘ seines [bzw. ihres] Körpers zu erleben“ (S. 217).

Rübke (2008a) weist zudem auf die Möglichkeit hin, experimentierend mithilfe „der Verfremdung, der Übertreibung oder der Karikatur auf ganz andere Hör- und Fühlweisen [zu] kommen“ (S. 191).

„So schiebe ich nicht nur den Kiefer vor, hebe den Oberarm an oder runzle die Stirne – ich imaginiere mich komplett in ganz andere, ganz fremde Charaktere hinein, spiele auf eine Weise ‚als ob‘, die mir so fernliegt wie nur irgendetwas, und finde auf paradoxe Weise wieder zum eigenen Fühlen“ (Rübke, 2008a, S. 191).

Eine Möglichkeit zum experimentierenden Erkunden der Verbindung von Klang und Musizierbewegung mit Beziehung zu alltäglichen Erfahrungen beschreibt Rüdiger (2022) durch die Möglichkeit, Tonbewegungen im Unterricht sichtbar, hörbar und gestaltbar zu machen, indem Lernende und Lehrende sich beispielsweise „wechselseitig beobachten, wie es ‚klingt‘, wenn sie langsam aufstehen oder sich setzen, laufen oder springen – und dies mit Klängen verbinden“ (S. 15). In dem Vorschlag „ganze Lieder und Sätze aus Klanggesten [zu] komponieren, die

⁶⁰ Und „das Geheimnis des Virtuosen ist wohl diese Fähigkeit, den Anschluss an das Archiv angestammter Bewegungsreflexe zu finden und diese neu zu koordinieren“ (Wieland und Uhde, 2002, S. 33).

körperlichen Bewegungen konform sind“ (S. 15) wird die Einheit von Klang und Bewegung sowie Klangvorstellung und Bewegungsvorstellung in besonderem Maße deutlich, wobei der Atem hier „als integrale Brücke zwischen Körper und Musik“ (S. 14) fungiert. Der Atem als integrale Brücke bereitet nach Rüdiger nicht nur den Tonansatz vor, sondern lässt zugleich das musikalisch Folgende erahnen und löst sich erst mit dem Ausatmen. Als „musikalisches Phänomen, indem sich Prinzipien und Parameter musikalischer Gestaltung wie Spannung und Lösung, Tempo – Metrum – Rhythmus, Dynamik, Phrasierung, Artikulation und Klangfarbe widerspiegeln“ (S. 15), weist der Atem demnach zugleich auf die Klang- und Ausdrucksgestaltung sowie die körperlichen Empfindungen und Bewegungen, und zwar „vom Einzelton und Einsatzakkord über die musikalische Geste bis zu großen formalen Spannungsverläufen“ (S. 15). Musikalische Parameter müssen daher von Lernenden zum einen „sinnlich erfahren, sodann mental repräsentiert und schließlich in ihrem Systemcharakter verstanden werden“ (Mahlert, 2007b, S. 26). Zum anderen ist es notwendig, dass sie „spezifische spieltechnische Bewegungen [...] erlernen, um die Musik auf einem Instrument darstellen zu können“ (S. 26).

Es ist Rüdiger (2018) also zuzustimmen: „Teaching music musically erweist sich als teaching music bodily in bewusster Qualität von Klangwahrnehmung *und* Bewegung“ (S. 131; Hervorhebung SH). Vor dem Hintergrund der ausgewählten Perspektiven, die Klang und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als gemeinsame Ausgangspunkte⁶¹ und Bezugsgrößen des Musizierens und Musizierenlernens in den Blick nehmen, wird deutlich, dass der Aufbau einer Verknüpfung von Musizierbewegungen mit einem damit verbundenen Klangereignis wesentlich für den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen ist: „Learning to play a musical instrument requires knowledge of the relationship between the motor actions required to deal with the musical instrument and the auditory consequences of such actions“ (L. Simones et al., 2017, S. 126). Dies gilt sowohl für den Anfangsunterricht als auch für das Musizieren auf fortgeschrittenem Niveau.

„Üben bedeutet das Erlernen von ganz konkreten Bewegungsmustern. Beim Wunderkind stellen sie sich fast von selbst ein, dem erwachsenen Studenten und vor allem dem Pädagogen müssen sie aber bewusst [sic!] sein, will er gezielt Verbesserungen, d. h. Änderungen des klanglichen Resultats erarbeiten“ (Mantel, 2013, S. 45).

Auf diese Weise entstehen mentale Repräsentationen beispielsweise für das Musizieren einer D-Dur-Tonleiter mit der rechten Hand am Klavier, die „alle dafür notwendigen motorischen Steuerprogramme“, „das gespeicherte ‚Innere‘ Klangbild dieser Tonleiter“, „die Körpergefühle, die aus den Sinnesorganen der Haut, Gelenke, Sehnen und Muskeln beim Spielen der D-Dur-Tonleiter entstehen“ sowie „die visuelle Komponente, also die ‚Vorstellung‘, wie sich die eigene Hand über die weißen und schwarzen Tasten bewegt“ (Altenmüller, 2022, S. 244) enthält. Diese Repräsentationen sind nach Gruhn (2019) grundlegende Voraussetzung, denn „mit jedem Griff verbindet sich der intendierte Klang, Greifen und Hören verschmelzen, d. h. das Denken eines Tons gebiert den Griff, und diese Handlung resultiert in einem realen oder gedachten Klang“ (S. 180).

„Die enge Verbindung von Handeln, Vorstellen (Denken) und Hören erfährt jeder Musiker täglich beim Instrumentalspiel. Denn mit dem Griff eines Tons auf dem Instrument verbindet sich unmittelbar eine bestimmte Tonvorstellung. [...] Mit der Tätigkeit des Greifens entsteht im Denken ein Klang“ (Gruhn, 2019, S. 180).

⁶¹ Rübke (2008b) beschreibt „jede der individuellen und kollektiven Handlungen des Quartetts [...] als ein überaus komplexes Zusammenwirken von Klang-, Bewegungs- und Emotionsmustern“ (S. 153), denn „Musizieren bedeutet eben klingende Bewegung, die Emotionales mitteilt“ (S. 153). Parncutt (2009) vermutet im Assoziationsgeflecht von Klang, Bewegung und Emotion sogar einen pränatalen Ursprung.

Und so weist Gruhn (1998) mit Blick auf den Erwerb figuraler Vorstellungen darauf hin, dass es erst dann nicht um bloße mechanische Konditionierung gehe, wenn Lernende nicht nur Bewegungsmuster und Griffe lernen, sondern „zugleich auch das musikalisch repräsentiert wird, was auf dem Instrument klanglich erzeugt wird“ (S. 98).⁶²

Abschließend ist deutlich geworden: „Ein Instrumentalist soll möglichst präzise Zielvorstellungen zum Ausgangspunkt der Bewegungen machen“ (Röbke, 2000, S. 237), aus denen heraus sich vor der Umsetzung der Musizierhandlung eine Absicht entwickelt, das Ziel zu erreichen. Erforderlich sind Vorstellungen, die unter Berücksichtigung des Carpenter-Effekts das Trainieren der Bewegungen bereits ermöglicht, ohne diese schon auszuführen, denn „unser Gehirn macht in Bezug auf die Qualität der antizipierenden Schaltung ebenso wie in Bezug auf das sensorische Feedback keinen wesentlichen Unterschied, ob die beabsichtigte Bewegung ausgeführt oder nicht ausgeführt wird“ (S. 239). Ausgehend von einer präzisen Zielvorstellung ist die Qualität der Bewegung durch Tast-, Gesichts- und Gehörsinn sowie durch kinästhetische Sinne im Rahmen des sensorischen Feedbacks wahrzunehmen (S. 217f.). Allerdings, und das ist von entscheidender Bedeutung, bemisst sich anders als in manchen Sportarten „die Effizienz einer instrumentalen Bewegung [...] nicht nach Distanzen und Tempo [...], sondern nach der Qualität des erreichten Klanges“ (S. 239f.). Dabei ist der Klang nicht nur als Feedback relevant. Die Klangvorstellung kann und sollte auch den Bewegungsablauf in der Vorstellung antizipieren (S. 240).

„Das ist im Selbstexperiment überprüfbar: Ich stelle mir einen vollen, warmen Ton auf der Geige vor und kann erspüren, wie sich mein linker Arm auf das Vibrato vorbereitet. Allerdings weist der Wiener Musikpsychologe Vanecek darauf hin, dass die Klangvorstellung möglichst mit der Vorstellung der Bewegung gekoppelt sein sollte: Bloße Klangvorstellung scheint die motorischen Areale des Gehirns kaum zu aktivieren“ (Röbke, 2000, S. 240).

Es geht also um die Verbindung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen. Dementsprechend unterstützt Röbke (2000) „die Forderung, dass das Ohr beim Musizieren als das wichtigste Organ anzusehen ist und die Vorstellung des zu Erklingenden an erster Stelle zu stehen hat“ (S. 224). Dennoch dürfen Lehrende und Lernende aber „nicht hilflos sein, wenn die Übertragung vom Hören zum Spielen eben nicht reibungslos erfolgt“ (S. 224).⁶³ So fordert er neben einer Verbindung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen berechtigterweise, dass sich den Musizierbewegungen auch einzeln aus senso- oder psychomotorischer sowie kinästhetischer Perspektive zuzuwenden ist (S. 216). Gleichmaßen ließe sich fordern, dass sich auch den Klangvorstellungen und dem Hören von selbstproduzierten sowie von anderen (z. B. von Lehrenden, Mitschülerinnen und Mitschülern oder durch Aufnahmen) produzierten Klängen einzeln zuzuwenden ist. Unter Voraussetzung der Annahme einer stetigen Verbindung

⁶² Vor dem Hintergrund seiner Ausführungen zur Bedeutung von Audiation weist Gruhn (1998) daran anknüpfend konsequenterweise darauf hin, dass das Gespielte auditiert und verstanden werden müsse.

⁶³ Röbke (2000) ist der Ansicht, dass die präzise Vorstellung zwar wichtig sei, aber nicht überschätzt werden dürfe. Zurecht weist er darauf hin, dass die Vorstellung nicht als automatischer Übertragungsmechanismus funktioniert: „Das Leben gräbt sich gewissermaßen in den Körper ein, habituelle Verspannungen blockieren die Ausführung und nicht jede Blockade ist allein durch die Kraft der Vorstellung auflösbar“ (S. 241). Zudem verbirgt sich nach Röbke keine einfache Kausalität von Vorstellung und Ausführung, denn schon während der Ausführungen erhalten Musizierende Hinweise, die sich sofort in Korrekturen bei der Steuerung widerspiegeln (Röbke, 2000, S. 241). Das heißt, dass die präzise Vorstellung eine Voraussetzung, jedoch keine Garantie für ein gelungenes Resultat ist. Allerdings fragt Röbke aber auch, ob nicht auch die reine Lust an virtuoser Akrobatik beim Instrumentalspiel berechtigt sei. Zudem könne man sich auch rein an der Ästhetik der Bewegung erfreuen und diese genießen (S. 218). Beidem ist sicher zuzustimmen, jedoch dürften diese Aspekte in den meisten Fällen nicht den Kern der Motivation zum Musizieren(lernen) darstellen sowie ebenso nicht das Zentrum des Musizierenlernens im Unterricht bilden.

von Klang und Musizierbewegung sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellung als Ausgangspunkt und Bezugsgröße des Musizierens kann es also in Lernprozessen sinnvoll sein, sich einem Ereignis bzw. einer Vorstellungsmodalität besonders aufmerksam zuzuwenden. Dabei sollten Lernende in diesen Lernprozessen mit Blick auf die Ausführungen von Dartsch (2019) sich versenken in die wahrzunehmenden Klänge und Musizierbewegungen, Klänge und Musizierbewegungen explorierend erforschen, sich ausdrücken und sich einer aus unterschiedlichen Elementen (z. B. aus dem Notentext, aus der Interpretation einer bestimmten Musikerin, aus dem Spiel der Lehrenden, aus dem eigenen Spiel) gebildeten Vorstellung annähern wollen.

3.4 Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen assoziativer Lernprozesse

Es stellt sich nun die Frage, wie Lernende eine Verbindung von Musizierbewegung und auditiver Konsequenz und schließlich von Klang- und Musizierbewegungsvorstellung (nicht nur) im Unterricht erwerben. Hier sind grundsätzlich zwei Arten denkbar: Zum einen können solche Verbindungen zielgerichtet erworben werden, indem selbstständig oder durch Lehrende angeleitet entdeckt wird, welche Musizierbewegungen zu welchen Klängen führen oder wie bestimmte Klänge durch welche Art von Musizierbewegungen erzeugt werden können. Zum anderen werden solche Verbindungen aber auch nahezu dauerhaft willkürlich erworben: teils dadurch, dass aus versuchsweise eingesetzten Musizierbewegungen zunächst unerwartete Klangereignisse hervorgehen sowie während jedem Musizieren auch dadurch, dass kleine Nuancen in der Musizierbewegung sowie Veränderungen der Rahmenbedingungen (z. B. andere Raumakustik, anderes Instrument) vom gewünschten Klangereignis abweichen. Diese zunächst willkürlichen Verbindungen von Musizierbewegung und Klangereignissen werden durch Wiederholung allmählich sich gegenseitig bedingend miteinander als Einheit von Klangergebnis und klangerzeugender Musizierbewegung verknüpft. Leonhardmair (2014) spricht hier von der „elementaren Verbindung von Spiel-Bewegung und Klang-Ergebnis“ (S. 248), dessen Erkundung Kinder ihrer Beobachtung nach fasziniert. Simones et al. (2017) weisen dabei auf die Bedeutung der bewussten Wahrnehmung hin und bezeichnen die Verknüpfung von Wahrnehmung (Klangergebnis) und Handlung (Musizierbewegung) beim Musizierenlernen als „sensorimotor association learning“ (S. 126), also als sensomotorisches Assoziationslernen. Die Perspektive des Assoziationslernens scheint für den Erwerb der Verbindungen von Klang und Musizierbewegung sowie von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen eine geeignete theoretische Folie zu bieten, sodass die Grundsätze des Assoziationslernens im Folgenden etwas genauer betrachtet werden.

Unter der Annahme „dass sich alle Erkenntnis aus der Erfahrung ableitet“ (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 39) lässt sich Assoziationslernen im Sinne der „Verknüpfung von Bewusstseinsinhalten“ (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 48)⁶⁴ sowie der „Verknüpfung von Ereignis-

⁶⁴ Von dieser gedächtnispsychologischen Betrachtung des assoziativen Lernens, die in diesem Kapitel im Zentrum steht, ist ein assoziatives Lernen im Sinne des klassischen Konditionierens zu unterscheiden, bei dem es „um eine bewusstseinsunabhängige Verknüpfung von Reiz und Reaktion“ (Edelmann & Wittmann, 2012, S. 48) geht. Hinzu kommt das operante Konditionieren, bei dem gelernt wird, dass bestimmte Verhaltensweisen mit bestimmten Konsequenzen assoziiert werden (Mietzel, 2017, S. 201f.). Auch Strube (1984, S. 1) weist auf die Doppelrolle des Assoziationsbegriffs in der Psychologie hin und nennt auf der einen Seite die Assoziationen als Prinzip der Verbindung elementarer psychischer Inhalte (z. B. Klang- und Bewegungsvorstellungen) und auf der anderen Seite das experimentelle Paradigma der Assoziation in empirisch-psychologischer Forschung, wozu empirische Lernexperimente sowie der sogenannte Wortassoziationsversuch gehören. Assoziationslernen kann also nicht nur die Verbindung bzw. Assoziation von zwei Sinneseindrücken betreffen, sondern ebenfalls die Verbindung von

nissen und Vorstellungen“ (Mietzel, 2017, S. 201) wie folgt beschreiben: Assoziationen, also die Verknüpfung mindestens zweier Vorstellungen, führt über assoziatives Lernen „als Form des Lernens, das Verbindungen herstellt bzw. im Gehirn festlegt, dass bestimmte Ereignisse zusammengehören“, dazu, dass „durch das Auftreten des einen Elements, das andere ebenfalls aktiviert wird“.⁶⁵ Für die Verknüpfungen von Klangereignissen und Musizierbewegungen sowie von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen, die sowohl beiläufig entstehen können als auch zielgerichtet im Musizierunterricht erworben werden, heißt das also, dass eine Verbindung der Vorstellungsmodalitäten insofern gelernt wird, dass durch die Vorstellung eines Klangs eine entsprechende Musizierbewegung oder zumindest Musizierbewegungsvorstellung und durch die Vorstellung einer Musizierbewegung eine entsprechende Klangvorstellung oder im ausführenden musizierenden Handeln ein entsprechender Klang hervorgerufen wird. Hinzukommen können weitere Verbindungen, die bereits mit den als Einheit assoziierten Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen verknüpft sind: So können beispielsweise bereits assoziierte Einheiten von Klang und Musizierbewegung als klangorientierte Musizierbewegungen auch mit einem sprachlichen Begriff verknüpft werden, sodass durch letzteren die klangorientierte Musizierbewegung wieder ausgelöst werden kann.

„Das besondere Bildungspotenzial ästhetischer Transformation liegt in der spezifischen Anforderung an das Denken, die mit dem Wechsel der Ausdrucksformen auf kognitiver Ebene einhergeht: Neben der enaktiven Repräsentation (Klänge, Bewegung) kommt ikonische Repräsentation (Farbe, Formen, figurative Assoziationen) und schließlich auch symbolische Repräsentation (Wortsprache) ins Spiel“ (Krämer, 2018, 346f.).

Dieser sprachbezogene Aspekt wird in Kapitel 5 näher beleuchtet. Als Grundlage soll hier zunächst der dem Assoziationslernen zugrundeliegende Begriff der Assoziation sowie die mit dem Assoziationslernen verbundenen sogenannten Assoziationsgesetze mit Blick auf die Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen betrachtet werden.

Die Idee der Assoziation zeigt sich bereits in Aristoteles kleinen Schriften zur Naturphilosophie (*Parva naturalia*), in denen er die Erinnerung als eine Realisierung des Gedächtnisses bzw. eine Wiedergewinnung von dem, was im Gedächtnis ist, beschreibt und das Gedächtnis als „Wahrnehmungsvermögen in Gestalt der Vorstellung“ (Rapp & Corcilus, 2021, S. 112). Die explizite Bezeichnung als Assoziation findet sich aber erst bei John Locke (1690/1999), der in seinem *Essay concerning Humane Understanding* im zweiten Buch ein Kapitel über „the Association of Ideas“ (S. 379–386) vorlegt.⁶⁶ Daraus sind insbesondere die Abschnitte fünf bis acht besonders relevant, in denen er zwei Arten von Ideen unterscheidet: „Some of our ideas have a natural correspondence and connexion one with another [...]. Besides this, there is another connexion of ideas wholly owing to chance or custom“ (S. 380). In Bezug auf Letztere

Sinneseindrücken oder Reizen mit Handlungs- oder Reaktionsimpulsen (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 40). In diesem Kapitel steht jedoch die Assoziation als Verbindung psychischer Inhalte, konkret als Verbindung von Klang- und Bewegungsvorstellungen im Vordergrund. Damit soll die Bildung assoziativer Verbindungen von Einheiten aus Klang- und Bewegungsvorstellungen im Kontext des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen in den Blick genommen werden, wobei angenommen wird, dass auf der Grundlage bestehender Assoziationen das eine Element das jeweils andere hervorruft.

⁶⁵ Werner Stangl: Stichworte: ‚Assoziation‘, ‚Assoziatives Lernen‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <http://lexikon.stangl.eu> [Zugriff am 22.02.2023].

⁶⁶ Mit Blick auf den Terminus ‚Idee‘ für die Assoziation ist der Hinweis Mantels interessant, dass „man [...] nicht eigentlich Noten interpretieren [kann], sondern nur die dort gefundenen Ideen“ (Mantel, 2007, S. 343). Damit wird deutlich, dass mit dem Notentext die Klänge und schließlich auch die dazu notwendigen Musizierbewegungen zu assoziieren sind, die zur sinnvollen und musikalischen Darbietung der Komposition führen.

weist er darauf hin, dass die nicht miteinander verwandten Ideen, ungleich ob es zwei oder mehr als zwei sind, im Kopf so miteinander verbunden werden können, dass sie schwer noch zu trennen sind. Und darüber hinaus: „they always keep in company, and the one no sooner at any time comes into the understanding, but its associate appears with it“ (S. 380). Mit dieser Ideenart erklärt er schließlich auch die Herstellung von vielen Antipathien und Sympathien und das nicht nur in Bezug auf Menschen: „A grown person surfeiting with honey no sooner hears the name of it, but his fancy immediately carries sickness and qualms to his stomach, and he cannot bear the very idea of it“ (S. 381). Interessant ist zudem, dass Locke die Individualität von Menschen in Bezug auf die absichtlich oder freiwillig gebildeten Assoziationen herausstellt, da diese durch unterschiedliche Neigungen, Interessen und Erziehung beeinflusst sind (S. 380). In der Erziehung von Kindern sei seiner Ansicht nach auf den Einfluss von Assoziationen zu achten sowie „carefully to prevent the undue connexion of ideas in the minds of young people“ (S. 382), da Kinder besonders empfänglich für bleibende Eindrücke seien. Aus dieser Annahme besonderer Empfänglichkeit für Assoziationen von Kindern ergibt sich aber zugleich auch das Potenzial für die Assoziationsbildung und die Arbeit mit Assoziationen im Musizierunterricht mit jungen Lernenden. Besonders herauszustellen ist schließlich noch, dass Locke bereits ein Beispiel mit Bezug auf Musizierende anführt, sodass er die Assoziationsbildung auch selbst im Kontext des Musizierens verortet:

„A musician used to any tune will find that, let it but once begin in his head, the ideas of the several notes of it will follow one another orderly in his understanding, without any care or attention, as regularly as his fingers move orderly over the keys of the organ to play out the tune he has begun, though his unattentive thoughts be elsewhere a wandering. Whether the natural cause of these ideas, as well as of that regular dancing of his fingers be the motion of his animal spirits, I will not determine, how probable soever, by this instance, it appears to be so: but this may help us a little to conceive of intellectual habits, and of the tying together of ideas“ (Locke, 1690/1999, S. 381).

Assoziationen als „Grundlage jeder Gedächtnisleistung“ und „Vorbedingung der Reproduktion von früher Erlebtem“ (Engelkamp, 2021) lassen sich bezeichnen als „die Erscheinung, daß [sic!] durch das Auftreten einer Vorstellung bestimmte Gedächtnisinhalte, die mit ihr in Zusammenhang stehen, reproduziert werden“ (Jessen, 1965, S. 6), wobei die Vorstellung bewusst oder unbewusst sowie durch äußere und innere Eindrücke ausgelöst werden kann. Mit Blick auf Stimulus-Reaktions-Verknüpfungen weist Ach (1910) auf den Aspekt der Reproduktionstendenz hin. Diese Tendenz ist im Kontext des Musizierens und Musizierenlernens mit Klang- und Bewegungsvorstellungen sehr hilfreich: „Wird eine dieser Vorstellungen [...] im Bewußtsein [sic!] erlebt, so geht von ihr eine Reproduktionstendenz aus, auch die mit ihr assoziierte Vorstellung in das Bewußtsein [sic!] zu holen, sie zu reproduzieren. Je häufiger solche Vorstellungen nacheinander erlebt wurden, desto intensiver ist die zwischen ihnen gestiftete Assoziation“ (S. 2). Lewin (1922) weist aber zurecht darauf hin, dass sich diese Reproduktionstendenz von Assoziationen nicht automatisch einstellt, sondern eine Tätigkeitsbereitschaft erfordert, und zwar unabhängig davon, ob sie sich auf Tätigkeiten oder Kenntnisse beziehen.

„Eine Assoziation [...] stellt keine bewegende Kraft dar, die beim Eintreten des einen Erlebnisses auf die Reproduktion des anderen gewöhnlich gefolgten Erlebnisses hindrängt [...]. Vielmehr muß [sic!] eine – z. B. auf einem Trieb oder einem willensmäßigen Akt beruhende – Tätigkeitsbereitschaft hinzukommen, wenn eine Reproduktionstendenz einsetzen soll“ (Lewin, 1922, S. 138).

Damit gibt Lewin einen Hinweis auf die Bedeutung der aktiven Beteiligung der Lernenden im volitionalen Sinn.

In dem hier verwendeten Assoziationsbegriff geht es also um die „Verknüpfung seelischer Inhalte, die sich darin zeigt, dass das Auftreten des einen das Bewusstwerden des anderen (mit ihm Assoziierten) nach sich zieht oder wenigstens begünstigt“ (Engelkamp, 2021). Hierzu zählt ebenso die Ideenassoziation als Verbindung von Vorstellungen sowie die Verbindung von Vorstellungen mit anderen Inhalten, wie z. B. Gefühlen (Engelkamp, 2021). Nach Jessen (1965) kommt es insbesondere dann zur Bildung von Assoziationen, „wenn die auslösende Vorstellung und der reproduzierte Gedächtnisinhalt in bestimmten Verhältnissen stehen“ (S. 6), und zwar in zeitlicher oder räumlicher Nachbarschaft, in einem kausalen Zusammenhang, durch Ähnlichkeiten, Gleichheiten und Gegensätze, durch begriffliche Über- oder Unterordnung, durch Ähnlichkeiten in der Eigenschaft oder durch sprachliche Entsprechungen. Damit spielt Jessen auf die primären Assoziationsgesetze an, sprich auf „seit der Antike (Aristoteles) und dem engl. Empirismus (Locke) überlieferte Regeln, nach denen Assoziationen entstehen und Reproduktionen von Vorstellungen [...] möglich sein sollen“ (Bergius, 2021). Diese Gesetze „gründen auf der Annahme, daß [sic!] sich Vorstellungen in Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen mit spezifischen Gegebenheiten der Objektwelt, also lernabhängig, assoziieren“ und „durch zusätzliche Lernerfahrungen gestärkt [werden], wobei die ‚Stärke‘ einer Verknüpfung als abhängig gesehen wird von der Intensität und Bedeutung einer Erfahrung sowie von ihrer Häufigkeit, Dauer und Frische“ (Seel, 2003, S. 149). Damit liefern die Assoziationsgesetze auch wichtige Hinweise für die Bildung von assoziierten Einheiten aus Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen. Aus diesem Grund werden die Assoziationsgesetze im Folgenden genauer betrachtet und mit Blick auf die Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens diskutiert.

Hume (1739/1896) beschreibt drei „qualities, from which this association arises“ (S. 11) und diese Eigenschaften sind später die Grundlage der primären Assoziationsgesetze geworden. Hierzu gehört zum einen der Aspekt Ähnlichkeit („Resemblance“):

„'Tis plain, that in course of our thinking, and in the constant revolution of our ideas, our imagination runs easily from one idea to any other that resembles it, and that this quality alone is to the fancy a sufficient bond an association“ (Hume, 1739/1896, S. 11).

Wenn Lernenden jedoch aktiv Assoziationen geboten werden – und diese Feststellung ist auch für den Musizierunterricht ein wichtiger Hinweis – sollte die Ähnlichkeit nicht zu allgemein sein. Denn, so schreibt er, „when a quality becomes very general, and is common to a great many individuals, it leads not the mind directly to any one of them; but by presenting at once too great a choice, does thereby prevent the imagination from fixing on any single object“ (Hume, 1739/1896, S. 14). Darüber hinaus nennt Hume als weitere Eigenschaft Kontiguität in Bezug auf Zeit oder Raum, sprich zeitliche oder räumliche Nähe („Contiguity in time or place“), sowie die Eigenschaft des Ursachen-Wirkungs-Zusammenhangs („Cause and Effect“): „'Tis sufficient to observe, that there is no relation, which produces a stronger connexion in the fancy, and makes one idea more readily recall another, than the relation of cause and effect betwixt their objects“ (S. 11).

Brown (1824) bezieht sich in seinem zweiten Band der *Lectures on the Philosophy of the Human Mind* auf die drei von Hume genannten Eigenschaften, ist jedoch der Meinung, dass Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge „the most exquisite species of primity in time“ (S. 2) sind, sodass er diese der Kontiguität zuordnet. Stattdessen fügt er die Eigenschaft des Kontrasts („Contrast“) hinzu und macht deren Relevanz unter anderem am folgenden Beispiel deutlich:

„If we see beauty, and youth, and joy, and health, on the cheek, we must have thought of age, or sickness, or misfortune, before we can look on it with sorrowful tenderness. This transition, in our trains of thought, from one extreme to its opposite, is perhaps a happy contrivance of nature, for tempering excess of emotion, by interrupting the too long continuance of trains of any kind“ (Brown, 1824, S. 25).

Aus diesen Eigenschaften der primären Assoziationsgesetze lassen sich bereits einige Hinweise für die Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens ableiten. Grundsätzlich sollten die Elemente, die zur Assoziationsbildung herangezogen werden, eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen (z. B. eine der Musizierbewegung ähnliche Alltagsbewegung; aus dem Alltag bekannte Klänge in Bezug auf das zu erzielende Klangergebnis). Diese Elemente sollten jedoch wiederum so spezifisch sein, dass sie nicht mit vielen weiteren Elemente ebenso assoziiert werden können. Beispielsweise wären bei Überlegungen zum *staccato*-Spiel auf dem Klavier Bewegungsassoziationen so präzise zu wählen, dass sie spezifisch für das *staccato*-Spiel sind, nicht aber für andere Musizierbewegungen ebenso gelten. Zudem kann im Gegensatz zum Gesetz der Ähnlichkeit auch mit Assoziationen durch Kontraste gearbeitet werden. Kontraste finden wir in der Musik immer wieder, beispielsweise im Kontext der Dynamik (z. B. *piano* und *forte*). Und mit Blick auf das Beispiel des *staccato*-Spiels fällt in Klavierlehrwerken schnell auf, dass diese Spielweise häufig auch im Kontrast zum *legato*-Spiel eingeführt und damit explizit auf Unterschiede hingewiesen wird. Schließlich sollte die Assoziation vor dem Hintergrund des Gesetzes der Kontiguität in zeitlicher oder räumlicher Nähe auftreten und sich aus zwei Elementen bilden, die einen Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang bilden. Dieser Aspekt trifft für die Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens besonders gut zu, da aus Musizierbewegungen Klänge folgen, die dann auch in der Vorstellung miteinander assoziiert werden können.

Neben den primären Assoziationsgesetzen formuliert Brown (1824) neun sekundäre Assoziationsgesetze, die weitere Hinweise für die Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens liefern. Das erste Gesetz bezieht sich auf die Dauer: „the length of time during which the original feelings from which they flowed, continued, when they coexisted, or succeed each other“ (S. 33). Brown folgert: „The longer we dwell on objects, the more fully do we rely on our future remembrance of them“ (S. 33). Das zweite Gesetz bezieht sich auf die Intensität der Empfindungen in Bezug auf das Interesse und die Neugier bzw. die Aufmerksamkeit, die sich, umso höher sie ist, auf die Stärke der Assoziation auswirkt. Ebenso gut nachvollziehbar ist das dritte sekundäre Assoziationsgesetz, das sich auf die Häufigkeit von Wiederholungen bezieht. Brown weist in diesem Zuge auf die Erhöhung der Wiedererkennung durch häufigere Wiederholung der Elemente bzw. auf den Sinn einer häufigeren Erneuerung der Assoziation hin. Damit zusammen hängt das vierte Assoziationsgesetz, das sich auf die Aktualität der Empfindungen bezieht. Empfindungen und Erlebnisse, die schon lange zurückliegen, werden schwerer erinnert als aktuellere Empfindungen und Erlebnisse (S. 33). Im fünften Assoziationsgesetz, das sich klärend auf die primären Gesetze der Ähnlichkeit und des Kontrasts bezieht, beschreibt Brown die Notwendigkeit von eindeutigen assoziativen Verknüpfungen zweier Elemente, die möglichst zuvor nicht mit weiteren Elementen verknüpft waren, denn „our successive feelings are associated more closely, as each has coexisted less with other feelings“ (S. 34). Hierzu macht er sogar ein musikbezogenes Beispiel und zeigt damit, dass sich seine Überlegungen auf den

Bereich der Musik übertragen lassen. In diesem nennt er die Assoziation von spezifischer Klangvorstellung mit einer konkreten Interpretation einer Musikerin bzw. eines Musikers:

„The song, which we have never heard but from one person, can scarcely be heard again by us, without recalling that person to our memory; but there is obviously much less chance of this particular suggestion, if we have heard the same air and words frequently sung by others“ (Brown, 1824, S. 34).

Jessen (1965) bezeichnet die Notwendigkeit eindeutiger assoziativer Verknüpfungen sehr treffend mit dem „Fehlen konkurrierender Eindrücke“ (S. 6), also mit dem Ausschluss dessen, dass ein Element auch mit weiteren als dem gewünschten Element assoziiert werden kann.

In den Assoziationsgesetzen sechs bis acht verweist Brown schließlich auf die Bedeutung von individuellen Unterschieden, die selbstverständlich für das Musizierenlehren und -lernen relevant sind, insbesondere vor dem Hintergrund hochgradig individueller Wahrnehmungen und Vorstellungen von Klang und Musizierbewegungen. Hier benennt Brown (1824) zunächst die individuelle, angeborene Konstitution von Menschen, „whether these are to be referred to the mind itself, or to varieties of bodily temperament“ (S. 34). Anschließend weist er auf intraindividuelle Unterschiede in Bezug auf psychische (siebtes sekundäres Assoziationsgesetz) sowie auf physische Zustände (achtes sekundäres Assoziationsgesetz) hin, da sowohl die psychische als auch die physische Verfassung von Individuen tagesformabhängig sind (S. 38f.). Als letztes seiner neun sekundären Assoziationsgesetze spricht er den Aspekt der Gewohnheit an. Damit meint er „cases, in which the images suggested more readily in consequence of general tendencies produced by prior habits“ (S. 40). Auf diese Weise rückt er die Bedeutung des Erfahrungshintergrunds von Individuen in den Fokus, da Personen auf der Grundlage unterschiedlicher Erfahrungen und aus unterschiedlichen Gewohnheiten auch unterschiedliche Elemente assoziieren. So könnten Lernende im Musizierunterricht beispielsweise assoziierte Elemente für Musizierbewegungen und Bewegungsvorstellungen aus dem Bereich Sport wählen, die entweder aus ihrem Erfahrungshintergrund als Tennisspielende, als Skifahrende oder aus ihrem Erfahrungshintergrund als Turnende stammen.

Es wird deutlich, dass insbesondere die sekundären Assoziationsgesetze auf sehr pragmatische Weise Hinweise für die Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens geben. So sollten Verbindungen von Klang und Musizierbewegung sowie Verbindungen einer klangorientierten Musizierbewegung mit sprachlichen Begriffen nicht kurzzeitig, sondern über eine gewisse Dauer und häufiger wiederholt dargeboten und erfahren werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die zu assoziierenden Elemente intensiv empfunden werden können. Zudem ist es sinnvoll, wenn die zu assoziierenden Elemente an Erinnerungen der Lernenden anknüpfen, die möglichst aktuell, sprich präsent sind, also nicht so lange zurückliegen oder in der Unterrichtsstunde noch einmal aktualisiert werden. So lassen sich Erinnerungen an alltägliche Bewegungen dadurch aktualisieren, dass sie über einen angemessenen Zeitraum und in angemessener Wiederholung in der Unterrichtsstunde ausgeführt und intensiv wahrgenommen werden. Dabei ist darauf zu achten, dass ein Element eindeutig mit einem spezifischen anderen Element assoziiert wird und nicht mit anderen Elementen ebenso assoziiert werden kann oder zu gar keiner Assoziation führt. Mit Blick auf die interindividuellen sowie intraindividuellen Unterschiede einer Person sind generelle sowie tagesformabhängige psychische und physische Besonderheiten der Lernenden zu berücksichtigen. Dies betrifft insbesondere den Erfahrungshintergrund der Lernenden sowie u. a. den Charakter, die körperliche Verfassung und die psychische Verfassung.

Zusammenfassend sind folgende Hinweise für die Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens zu berücksichtigen (siehe Abb. 1):

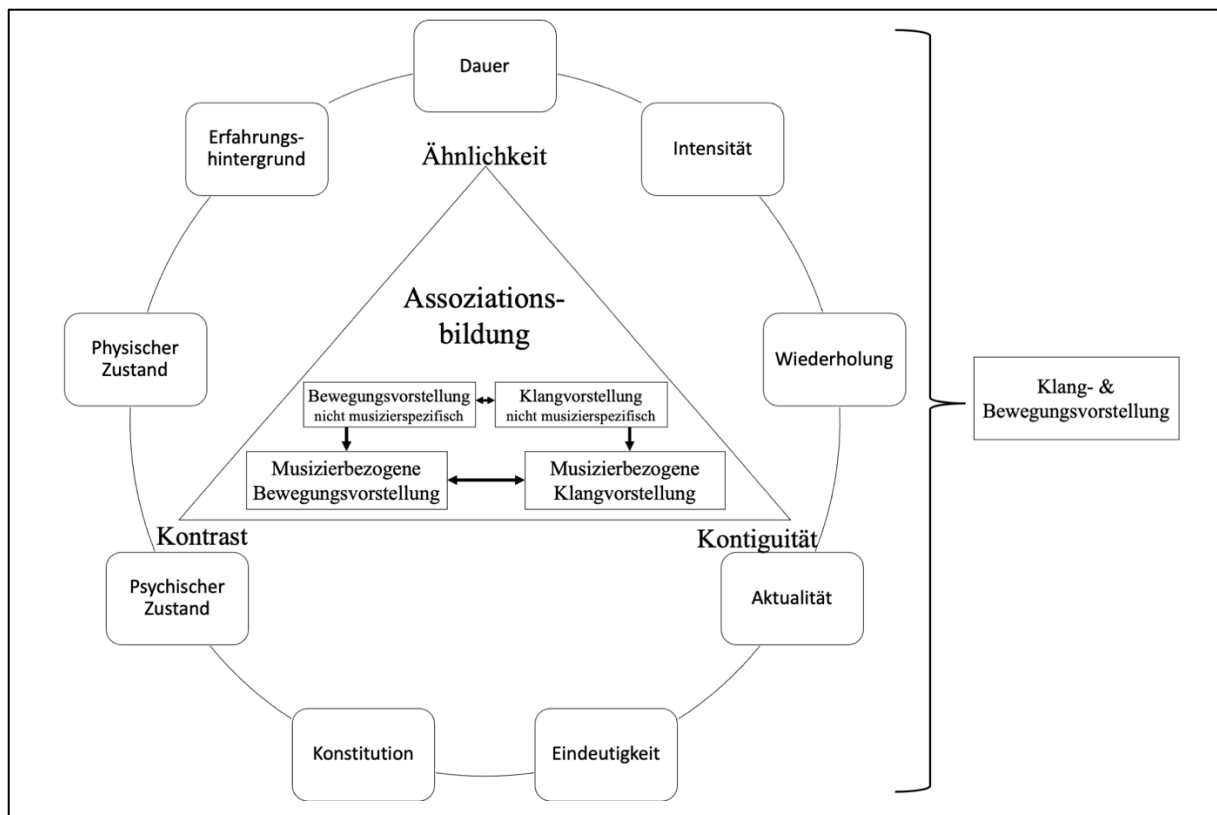


Abbildung 1: Hinweise zur Bildung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen assoziativer Lernprozesse

Assoziierte Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen werden im Rahmen assoziativer Lernprozesse gebildet. Die musizierbezogene Klangvorstellung kann zudem assoziiert werden mit einer Verbindung von nicht musizierspezifischen Bewegungsvorstellungen und musizierbezogenen Bewegungsvorstellungen. Ebenso kann die musizierbezogene Bewegungsvorstellung assoziiert werden mit einer Verbindung von nicht musizierspezifischen Klangvorstellungen und musizierbezogenen Klangvorstellungen. Denkbar ist schließlich auch, dass eine nicht musizierspezifische Bewegungsvorstellung, die zu einem nicht musizierspezifischen Klang führt (z. B. das Hüpfen oder Gehen auf einem bestimmten Untergrund), als Einheit mit einer musizierbezogenen Bewegungs- und Klangvorstellung verknüpft wird. Damit sind die Bezugsgrößen der Assoziationsbildung die musizierspezifischen und nicht musizierspezifischen Klang- und Bewegungsvorstellungen.

Bei dem Rückgriff auf diese Bezugsgrößen zur Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Bewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens ist in Anlehnung an die primären Assoziationsgesetze auf die Ähnlichkeit der dargebotenen und erfahrenen Elemente bei ausreichendem Kontrast sowie auf die Kontiguität durch zeitliche und räumliche Nähe sowie einem Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang zu achten. Zudem sollten die Elemente eindeutig miteinander zu assoziieren und Assoziationen mit anderen Elementen ausgeschlossen sein sowie in angemessener Dauer und wiederholt dargeboten und erfahren werden. Dabei ist eine Lernsituation sowie Haltung der Lernenden zu schaffen, die das intensive Empfinden der assoziierten Elemente ermöglicht. Ebenso hilfreich ist es, wenn mit den zu assoziierenden Ele-

menten an Erinnerungen angeknüpft wird, die möglichst aktuell sind oder im Unterricht aktualisiert werden. Übergeordnet ist bei allen Prozessen der Assoziationsbildung, aber im Grunde in jedem Lehr-Lern-Prozess sinnvollerweise auf interindividuelle und intraindividuelle Unterschiede von Lernenden zu achten. Abschließend sei auch hier noch einmal die im vorherigen Kapitel in Anlehnung an Dartsch (2019) beschriebenen notwendigen Einstellungen der Lernenden im Lernprozess erwähnt. Im Rahmen der Assoziationsbildung ist es notwendig, dass sich Lernende in die wahrzunehmenden Klänge und Musizierbewegungen versenken (Kontemplation), Klänge und Musizierbewegungen explorierend erforschen, sich ausdrücken wollen und sich schließlich im Spiel einer aus unterschiedlichen assoziierbaren Elementen (z. B. aus dem Notentext, aus der Interpretation einer bestimmten Musikerin, aus dem Spiel der Lehrenden, aus dem eigenen Spiel) gebildeten Vorstellung annähern wollen.

4. Entwicklung eines Modells zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht unter Berücksichtigung von Klang- und Bewegungsvorstellungen

Nachdem im vorherigen Kapitel die assoziierte Einheit von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als Ausgangspunkt des Musizierens und Bezugsgröße des Musizierenlernens herausgearbeitet wurde, steht in diesem Kapitel der Erwerbsprozess klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung von Klang- und Bewegungsvorstellungen im Zentrum. Ziel ist die Entwicklung eines Modells zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung dieses Ausgangspunktes, das anschließend zu einem Lehr-Lern-Modell weiterentwickelt werden kann, im Rahmen dessen Vermittlungsstrategien durch Modelllehren und Sprechen verortet und deren Potenzial mit Blick auf die jeweilige Phase des Lernprozesses beschrieben werden können. Ein musizierbezogenes Lernmodell, das Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen berücksichtigt und dabei in sich so detailliert ist, dass es die Potenziale und gegenseitige Befruchtung von Sprechen und Modelllehren in verschiedenen Phasen des Prozesses darstellt, existiert aktuell nicht. Ebenso gilt dies mit Blick auf ein musizierbezogenes Modell, das zusätzlich zur Beschreibung der Lernprozesse auch Aspekte des Lehrens beschreibt.

Die Betrachtung des aktuellen musizierpädagogischen Nachdenkens zum Musizierenlernen und -lehren zeigt deutlich, dass die Überlegungen durch die Hinzuziehung psychologischer, physiologischer, motorischer und neurowissenschaftlicher Perspektiven gekennzeichnet sind, sodass diese Perspektiven im Folgenden ebenso eingenommen werden. Unter der Voraussetzung, dass es an detaillierten Modellen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen mangelt, sollen zudem schwerpunktmäßig auch Überlegungen der Sportpädagogik als eine pädagogische Disziplin neben der Musizierpädagogik herangezogen werden, in der zielorientiertes Bewegungslehren und -lernen von wesentlichem Interesse ist und die die genannten Perspektiven unter Berücksichtigung der jeweiligen Bezugsdisziplinen im Rahmen interdisziplinärer Ansätze ebenfalls einnimmt.

Dass sich Perspektiven sportbezogenen Trainings und die des musizierbezogenen Lernens und Übens grundsätzlich vergleichen lassen, wurde bereits in Kapitel 2.3 dargestellt. Mit Blick auf die sport- und musiziermotorischen Bewegungen lassen sich allerdings sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten ausmachen, die bei der Beschreibung von Erwerbs- und Erhaltungsprozessen zu berücksichtigen sind. So weist Altenmüller (2022, S. 246) zu Recht auf einige Unterschiede von Musizierbewegungen hin. Hierzu gehöre beispielsweise im Unterschied zum Sport, dass die Zielparameter des musizierbezogenen Lernens (z. B. ausdrucksvolles Musizieren) weniger eindeutig bzw. schlechter messbar festgelegt werden können. Hinzu käme die notwendigerweise hochgradige räumlich-zeitliche Präzision der Bewegung und die damit zusammenhängende besondere Bedeutung kleinerer Muskelgruppen mit Blick auf die Feinmotorik. Schon in diesen Beispielen zeigt sich aber, dass die genannten Besonderheiten von Musizierbewegungen im Kontext spezifischer Sportarten wie Tanzen oder Eiskunstlaufen auch deutlich werden. Weitere von Altenmüller dargestellte Unterschiede sind in Bezug auf bestimmte Sportarten ebenso fragwürdig: hohe Gedächtnisanforderung (man denke auch hier an das Kunstturnen), geringere Fehlertoleranz des Publikums (man denke an eine asynchron aufgeführte Tanzchoreographie oder gar an einen verschossenen Elfmeter im Endspiel der

Weltmeisterschaft; hinzukommt, dass Fehler vor allem in akrobatischen Sportarten gesundheitsgefährdend sind und die Sportlerin bzw. der Sportler selbst eine noch geringere Fehler-toleranz haben dürfte) sowie deutlich geringere finanzielle Anreize für Spitzenleistungen (solche Anreize sind auch im Sport nur bei einer Minderheit der Sportarten verfügbar). Einer der von Altenmüller genannten Unterschiede ist jedoch wesentlich: Beim Musizierenlernen geht es um die „auditiv-sensomotorisch-visuelle Integration“, also um „Arbeiten am Klang und an der Expressivität der Gesten“ (S. 246). Grundsätzlich unterscheiden sich Musizierbewegungen also im Zweck von sportlichen Bewegungen: Im Sport geht es um die Bewegung bzw. Bewegungsgestaltung selbst oder um einen quantitativ messbaren Effekt der Bewegung. Anders als beim Sport sind Musizierbewegungen jedoch vor allem „Mittel zum Zweck der differenzierten Tonerzeugung“ (Gellrich, 1998, S. 132). Ziel von Musizierbewegungen als Mittel zum Zweck ist also die Erzeugung eines Klangereignisses, sodass die Bewegung nicht (nur) zum Selbstzweck oder zum Zweck eines rein in der Bewegung liegenden, objektiv messbaren Bewegungsergebnisses erfolgt. Eine gewisse Nähe zu diesem Denken findet sich aber zumindest in Sportarten, in denen im Ziel der Bewegung ebenfalls eine ästhetische Dimension liegt, wie zum Beispiel beim Eiskunstlaufen (Munzert, 1998, S. 105). Darauf weist auch Altenmüller (2022, S. 246) hin.

Ähnlichkeiten zeigen sich zudem auch hinsichtlich des Erwerbs von sportlichen und musizierbezogenen Fertigkeiten. „Im Sport gibt es zum Musizieren analoge Lernvorgänge auf zahlreichen Ebenen. Auch hier geht es um Geschicklichkeit, Ausdauer, Kondition und räumliche und zeitliche Voraus-Vorstellungen von Bewegung“ (Mantel, 1998b, S. 13). Hier zeigen sich also einige Gemeinsamkeiten zum Musizierenlernen:

„Der Erwerb musikalischer (Spitzen-)Leistungen unterliegt denselben Prinzipien der allgemeinen Lern- und Entwicklungspsychologie [...], mit denen sich interindividuelle Leistungen in anderen Anforderungs-bereichen (Domänen) wie Sport, Spiel oder Wissenschaft erklären lassen: Sie sind das Ergebnis eines kontinuierlichen Entwicklungsvorgangs veränderbarer Personenmerkmale (Dispositionen), beginnend mit dem Fertigkeitserwerb über den -ausbau bis hin zum -erhalt, der vor allem durch jahrelanges Motiviertwerden, zur Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Anforderungen in Form von Lernen, Üben und Trainieren charakterisiert ist“ (Platz & Lehmann, 2018, S. 65).

Demnach ist anzunehmen, dass sich, wenn auch nicht im Verhältnis von eins-zu-eins, das Lehren und Lernen von Musizierbewegungen und sportlichen Bewegungen trotz gewisser Unterschiede im Zweck der zu erwerbenden Bewegung prinzipiell vergleichen lassen. Zum einen erfordern sowohl sportliche Bewegungen als auch Musizierbewegungen das zielorientierte Abrufen und Ausführen hochkomplexer motorischer Bewegungsabläufe. Für sie müssen zunächst durch intensives Lernen und Üben und ggf. mit Unterstützung von Lehrenden bzw. Trainerinnen und Trainern feinmotorische Steuerprogramme erstellt werden, die in Abgleich mit den gespeicherten Handlungskopien verfeinert werden und die Aktivierung der beteiligten Muskelgruppen in der richtigen Reihenfolge und Kraftdosierung bei einer räumlich-zeitlichen Präzision von Millimetern und Millisekunden ermöglichen (Altenmüller & Jabusch, 2016, S. 49 f.). Zum anderen zeigen sich deutliche Gemeinsamkeiten, wenn man sportliche Bewegungen berücksichtigt, in denen das gestalterische Tun eine zentrale Rolle einnimmt. Vergleicht man sportliche Bewegungen dieser Art mit Musizierbewegungen handelt es sich in beiden Fällen um Bewegungen, „die von der Zweckmäßigkeit der Alltags- und Berufswelt weitgehend befreit sind und einen gewissen ‚Überschuss‘ aufweisen, der sich in der Form wie auch in den Affekten äußert“ (Klinge & Schütte, 2013, S. 598). Beim Musizieren sowie bei sportlichen Bewegungen dieser Art handelt es sich also um eine „selbstbelohnende Aktivität“ mit

„hohe[n] koordinative[n] Anforderungen“, zu denen in zielgerichteten Prozessen im Sinne der „Deliberate-Practice mit Mentor/innen bzw. Coaches“ (Altenmüller, 2022, S. 246) gearbeitet wird.

Dies wird besonders deutlich bei einem Vergleich mit Bewegungen in sogenannten kompositorischen Sportarten wie dem Kunstturnen und dem Tanzen, in denen vor allem die gesamte Bewegungsgestaltung neben messbaren Effekten bzw. Ergebnissen der Bewegung im Zentrum steht. Beispielsweise zeigt die Bewegungsgestaltung einer Überschlags- oder Saltobewegung im Kunstturnen ein wiederholbares Ergebnis eines Lern- und Übungsprozesses. Und in einer Tanzgruppe, in der passende Bewegungen zu einem Musikstück durch Ausprobieren gesucht werden, stellt sich der Trainingsprozess als ein Gestaltungsprozess des Suchens, Findens, Verwerfens und Wiederfindens dar (Klinge & Schütte, 2013, S. 598) – Aspekte, die auch Dartsch (2019) im Kontext der Didaktik künstlerischen Musizierens beschreibt. Die hier deutlich werdende Annahme von Gestaltung als Resultat eines Lern- und Übeprozesses sowie von Gestalten als Prozess gilt also ebenfalls für das Musizieren: die Gestaltung von Bewegungen mit ihren daraus resultierenden akustischen Ereignissen erfordert ähnlich zu den sportbezogenen Beispielen einen Anlass, eine Absicht bzw. eine Gestaltungsidee, Körperwahrnehmung und Bewegungserleben sowie zudem Klangwahrnehmung. Dabei werden Gestaltungsideen entworfen, ausgewählt, ausprobiert, wahrgenommen, entdeckt und reflektiert sowie ggf. verworfen, sodass der Gestaltungsprozess immer offen für Bearbeitungen bleibt und bleiben muss (Klinge & Schütte, 2013, S. 602).

Diese Gemeinsamkeiten lassen es nun also zu, sportwissenschaftliche Theorien, in denen die Qualität auszuführender Bewegungen sowie Fragen zu sportlichen bzw. motorischen Lehr-Lern-Prozessen im Zentrum des Interesses stehen, hinsichtlich ihrer Relevanz für das Lehren und Lernen von Musizierbewegungen zu befragen. Über den Grund des Fehlens detaillierter musizierbezogener Modelle hinaus ist als weiterer Grund für die Berücksichtigung einer außerhalb der musizierbezogenen Teildisziplinen liegenden Wissenschaft anzuführen, dass den Theorien zum sportbezogenen Lernen in einem weitaus größeren Maße evidenzbasierte Ergebnisse zugrunde liegen, als es im Rahmen der Theorien aus den wissenschaftlichen musizierbezogenen Teildisziplinen der Fall ist.

Grundsätzlich lassen sich verschiedene Perspektiven auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen richten, denn „jede Analyse der menschlichen Bewegung ist abhängig vom Analyseinteresse“ (Göhner, 1979, S. 12). Daher werden im Folgenden orientiert an sportpädagogischen Überlegungen zunächst verschiedene ausgewählte Perspektiven in Bezug auf ihre jeweilige Relevanz und Bedeutung für den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen diskutiert. Da sich im vorherigen Kapitel in philosophischer Tradition stehende assoziationstheoretische Überlegungen zur Verknüpfung mentaler Elemente als ertragreich im Kontext des Nachdenkens über den Erwerb von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen erwiesen haben, werden auch hier schwerpunktmäßig Assoziationsbildungen herangezogen, allerdings als sogenannte Stimulus-Reaktions-Verbindungen.

„Die Konzeption der Verknüpfung verleiht dem Assoziationismus seinen mechanistischen Zug, die ‚Vorstellungen‘ (bzw. S-R-Einheiten) sind sein elementaristisches Kennzeichen, und die inhaltliche Rückbindung der Elemente an die sinnliche Wahrnehmung (z. B. als Vorstellungen, die wiederum als Niederschlag der Sinnesempfindung verstanden werden) gibt dem Assoziationismus sein sensualistisch-empiristisches Gepräge“ (Strube, 1984, S. 9).

Damit wird neben den Klang- und Bewegungsvorstellungen auch die äußerlich wahrnehmbare Verbindung von Musizierbewegung und auditiver Konsequenz im Lernprozess berücksichtigt, die sich wiederum auf die Bildung der assoziierten Einheit von Klang- und Bewegungsvorstellungen auswirkt. Und in Bezug darauf, dass im späteren Teil dieser Arbeit verbale sowie nonverbale Vermittlungsstrategien im Rahmen dieses Lernprozesses bearbeitet werden, bietet die Assoziationsbildung im Sinne der Stimulus-Reaktions-Verbindung einen weiteren Anknüpfungspunkt, da Verbindungen dieser Art die sprachliche Zeichenbildung kennzeichnen: „Ein Zeichen wird zum Zeichen, d. h. es erlangt Bedeutung dadurch, daß [sic!] es mit dem Bezeichneten assoziiert wird“ (Hörmann, 1977, S. 101).

Ziel dieses Kapitels ist also zunächst die Entwicklung eines Basisprozessmodells, das unter Berücksichtigung von Klang- und Bewegungsvorstellungen als Ausgangspunkt sowie Bezugsgröße für das Lernen und Optimieren klangorientierter Musizierbewegungen die Beschreibung grundlegender Prozesse des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen ermöglicht. Auf der Grundlage dieses Basisprozessmodells soll das Modell anschließend mit Blick auf die Lehrstrategien des Sprechens und Modelllehrens differenziert werden, die zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen eingesetzt werden und den Lernprozess initiieren und begleiten. Das erweiterte Modell soll zum einen als Grundlage für eine differenzierte Beschreibung und Erklärung der Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen durch Sprechen und Modelllehren im Rahmen des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht dienen. Entsprechend wird das erweiterte Modell auch als Theoriefolie für die Analysen in der sich hier anschließenden Videostudie zum Sprechen und Modelllehren genutzt. Zum anderen soll mit dem vorgeschlagenen Modell eine Grundlage angeboten werden, eigene Vermittlungsprozesse im Musizierunterricht systematisch zu reflektieren und ggf. zu optimieren bzw. Handlungsalternativen für das eigene Unterrichtshandeln zu entwickeln.

4.1 Biomechanische Perspektiven auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen und die Bedeutung funktionaler Bewegungsanalysen

Anzunehmen ist, dass das Wissen über den genauen Ablauf einer Bewegung mit Blick auf die zur Ausführung beteiligten Bereiche des Körpers eine wichtige Voraussetzung für das Lernen sowie für das Lehren dieser Bewegung darstellt. Um Bewegungen erklären und optimieren sowie schließlich auch lehren und lernen zu können, scheint es wichtig, sie analytisch zunächst vollständig zu durchdringen und zu verstehen. Im Rahmen dieses Kapitels wird sich jedoch zeigen, dass dies für Lehrende und Lernende in unterschiedlichem Maße bzw. in unterschiedlicher Ausprägung nützlich ist.

Erkenntnisse zum Verstehen von Bewegungen liefert die Biomechanik (im Kontext sportlicher Bewegungen die Sportbiomechanik), aus deren Perspektive Bewegungen mithilfe von biomechanischen Bewegungsmerkmalen und -methoden analysiert und beschrieben werden können. Dabei kann die Biomechanik in eine äußere Biomechanik, die den Fokus auf die beobachtbaren und quantifizierbaren Bewegungen und Haltungen legt, und eine innere Biomechanik differenziert werden, die sich mit den biologischen Strukturen sowie den körperinternen Kräften in Form von beispielsweise der Messung von Muskelaktivität oder einer Druckmessung an Gelenkflächen befasst. Zudem lässt sich im Kontext des Sports die allgemeine sportartenübergreifende Sportbiomechanik von der sportartenspezifischen Sportbio-

mechanik unterscheiden (Schwameder et al., 2013, S. 126). Eine auf das Musizieren bezogene äußere und innere Biomechanik wäre demnach jeweils in eine instrumentenübergreifende und instrumentenspezifische äußere und innere Biomechanik zu unterscheiden.

Für diese Arbeit sind vor allem drei Ziele und Aufgabenbereiche der Sportbiomechanik von Interesse, die mit Blick auf die Übertragung zur Beschreibung von Musizierbewegungen im Rahmen des Lehrens und Lernens klangorientierter Musizierbewegungen nützlich sein können: „Beschreibung und Erklärung sportmotorischer Bewegungen [...], Analyse sportmotorischer Bewegungen [...] [sowie im Rahmen des Lernprozesses die] Optimierung sportmotorischer Bewegungstechniken“ (Schwameder et al., 2013, S. 127). Das Wissen über die biomechanischen Bewegungsmerkmale einer musiziermotorischen Bewegung und ihre raumzeitliche und kraftzeitliche Charakteristik sowie das Wissen über die der Bewegungsstruktur zugrundeliegenden Bewegungsmerkmale und das Wissen über Möglichkeiten der leistungs- und effektivitätsbezogenen Optimierung der Musizierbewegung bieten eine hilfreiche Basis, um eine für Lernende neue klangorientierte Musizierbewegung adäquat vermitteln zu können (S. 127). Es ist anzunehmen, dass dieses Wissen die Voraussetzung für ein detailliertes, auf einer musiziermotorischen Ebene verbalisierbares Verständnis der Musizierbewegung ist, auf dessen Grundlage zielorientierte sowie lernendengerechte Vermittlungsstrategien entwickelt werden können. Aus der Perspektive der Lernenden ist jedoch anzunehmen, dass detaillierte biomechanische Erklärungen aufgrund ihrer Komplexität und der mikroanalytischen Betrachtung von einzelnen Segmenten einer Gesamtbewegung den Erwerb und die Ausführung einer klangorientierten Musizierbewegung eher behindern als nutzen.

„Ich könnte nun die Vernetzung verschiedener Körperfunktionen beim musizierenden Künstler nach Art der modernen wissenschaftlichen Physiologie, wie sie der Schulmedizin zugrunde liegt, im einzelnen zu erläutern versuchen. Das wäre dann zweifellos wissenschaftlich korrekt, aber der Musiker würde vermutlich doch mit dem Ergebnis unzufrieden sein. [...] Auf solche Weise würde dann z. B. eine Klaviersonate von Mozart in unzählige Einzeldaten aufgelöst, computererfaßt [sic!] und ausgedruckt auf Papier zahlreiche umfängliche Aktenordner füllen, nach deren intensivem Studium der Wissenschaftler die Bedeutung und den Sinn der Komposition eigentlich durch und durch verstehen sollte. Bedauerlicherweise (oder vielleicht besser: glücklicherweise) ist dies jedoch nicht der Fall“ (Schnorrenberger, 1991, S. 970).

Auch Rübke (2000) vermutet, dass die detaillierte biomechanische Beschreibung für Musizierende zwar hilfreich sein kann, aber nicht nützlich sei, wenn sich beim Musizieren selbst davon nicht wieder gelöst werden könne:

„Selbst wenn es mir gelänge, präzise zu beschreiben, wie Muskeln, Nerven und Gelenke bei der Ausführung einer schwierigen Strichart zusammenarbeiten, heißt das noch lange nicht, dass mir deren Realisierung dann auch leichter fällt. Einsicht in den Funktionsablauf muss nicht automatisch bessere Beherrschung bedeuten. Detailkenntnisse z. B. über die Vorgänge im Kehlkopf können – wie Sänger berichten – sogar hinderlich sein. Es kommt darauf an, im gelösten Spiel die analytische Beschäftigung mit dessen Teilmomenten wieder hinter sich zu lassen, im ganzheitlichen Tun die vorangehende Zerlegung auch wieder zu ‚vergessen‘ oder anders gesagt: sich zu einer ‚zweiten Natürlichkeit‘ hindurchzuarbeiten“ (Rübke, 2000, S. 221).

Vor dem Hintergrund einer studentischen Arbeit zur anatomischen Beschreibung des Handgelenks mit Blick auf das Musizieren, wobei zu erwähnen ist, dass die Studentin auch Medizin studierte, ist es sogar der Ansicht, dass Musizierende „einer Fiktion [erliegen], wenn sie glauben, ohne medizinische Fachausbildung physiologische oder neurophysiologische Vorgänge so weit verstehen zu können, dass daraus eindeutige Vorgaben für instrumentale Bewegungsabläufe ableitbar sind“ (Rübke, 2000, S. 221).

Um die mit der detaillierten biomechanischen Beschreibung zusammenhängenden Herausforderung für Musizierende konkret an einem Beispiel zu zeigen, sei ein Auszug zum pianis-

tischen *staccato*-Spiel angeführt, in dem Varró (1958) im Rahmen der sogenannten Anschlagsanalysen das Finger-*staccato* wie folgt beschreibt:

„Dieselben Funktionen, wie beim Leggiero, jedoch alle gesteigert“. Demnach gilt für die erste Phase: „Durchweg ‚leichter Arm‘. Stützpunkt bei 1. [= Schultergelenk]. Führende Seitenbewegung des leichten Armes gleichfalls aus 1. [= Schultergelenk]. (2. [= Ellbogengelenk] und 3. [= Handgelenk] sind ‚vereinigt‘). a. M. [= aktive Muskelarbeit] aus 4. [= Fingergelenk] (Fingergrundgelenk). Gut aneinander fixierte Fingerglieder; Fingerspitze faßt [sic!] die Taste ‚punktartig‘ an“. Für die zweite Phase: „Nach der intensiven e. F. [= energische Funktion, das ist momentanes Aufstemmen des Anschlags-Gewicht der losgelassenen Glieder (‚Feder‘), siehe ebd. S. 96] aus 4. [= Fingergelenk] die am HW.-Punkt [= Hammerwiderstands-Punkt] einsetzt, werden die Finger rasch gehoben“. Bei Passagen in *forte*, *fortissimo* oder mit *crescendo* „werden die gleichen Spielfunktionen unter dem Druck des leicht vornübergeneigten Oberkörpers ausgeführt; Unterarm und Handgelenk arbeiten stark nach oben, damit die Finger nicht kleben“ (Varró, 1958, S. 97).

In dieser Beschreibung biomechanischer Vorgänge beim Musizieren und einer Einteilung von in sich abgeschlossenen Phasen bzw. Teilbewegungen deutet sich bereits an, dass neben den biomechanischen Vorgängen zudem auch die Beschreibung mechanischer Vorgänge im Instrument angeführt und offensichtlich nicht unberücksichtigt bleiben können, da diese die Klangmöglichkeiten mitbestimmen und als verlängerter Körper zu betrachten sind. Vor allem aber wird deutlich, dass sich bereits diese Beschreibung, die zunächst insbesondere äußere biomechanische Vorgänge und weniger die inneren thematisiert, als äußerst komplex erweist. Eine zusätzliche Beschreibung der inneren biomechanischen Vorgänge würde die Komplexität zusätzlich erhöhen.

Um die Komplexität dieser Erläuterungen zum pianistischen *staccato*-Spiel sowie die Notwendigkeit zur Berücksichtigung der Vorgänge im Instrument an einem weiteren Beispiel zu zeigen, sei der Vorgang des Abstoßens angeführt, wie er in manchen Klavierlehrwerken zur Beschreibung des *staccato*-Spiels beschrieben wird (Mainz & Nykrin, 2000, S. 22). Würde man dieser Beschreibung des *staccato*-Spiels grundsätzlich zustimmen, könnte man die biomechanischen Stoßgesetze anführen: Allgemein wird unter Stoß der Zusammenprall von zwei Körpern verstanden (hier Finger und Taste), wobei sich die Geschwindigkeit der kollidierenden Körper betrags- und richtungsbezogen verändern. Etwas genauer unterscheidet man unelastische Stöße sowie elastische Stöße von teilelastischen Stößen. Während sich die Körper bei einem unelastischen Stoß so lange verformen und Wärme abgeben, bis sie die gleiche Geschwindigkeit aufweisen und sich als gemeinsamer Körper weiterbewegen (beim Sport z. B. durch Fangnetze oder Matten) oder zur Ruhe kommen, wird bei einem elastischen Stoß zumindest ein Teil der Energie des einen Körpers auf den anderen übertragen. In der Praxis kommen aber eher teilelastische, sprich weder rein elastische noch rein unelastische Stöße vor, da bei jedem Stoß Energie verloren geht, zum Beispiel durch Reibung, Verformung, Wärme oder Luftwiderstand. Ob der Stoß eher unelastisch oder eher elastisch ist, hängt dann von der Geschwindigkeit sowie der elastischen Eigenschaft und der Oberflächenbeschaffenheit der Körper ab (Schwameder et al., 2013, S. 140 f.).

Dass die an der Zielgruppe orientierte Erklärung des *staccato*-Spiels als Abstoßen in Klavierlehrwerken aber weniger auf die möglichst genaue Darstellung der biomechanischen Vorgänge durch eine systematische Beschreibung der kollidierenden Körper setzt, sondern die Musizierenden durch Anlehnung an eine bekannte, nicht genuin musizierbezogene Alltagsbewegung zu einer bewussten Handlung in Interaktion mit dem Instrument animieren soll, wird zum Beispiel an den folgenden Zitaten aus der *russischen Klavierschule* deutlich, die die Art des Abstoßens nicht auf der Grundlage biomechanischer Stoßgesetze beschreiben, sondern die Bewegung der Musizierenden noch einmal spezifizieren. Hier findet sich zunächst eine Spezi-

fikation hinsichtlich der temporären Stoßeigenschaften: „Ein Punkt über oder unter der Note bedeutet, dass diese kurz abgestoßen (*staccato*) zu spielen ist“ (Nikolajew, 2006, S. 19). Und im Register zur Erklärung musikbezogener Fachbegriffe kommt eine weitere Beschreibung hinzu, die je nach Verständnis z. B. auf der Ebene des erforderlichen Krafteinsatzes verortet werden könnte: „Töne kurz und deutlich abgestoßen spielen“ (S. 102).

Über den Begriff des Abstoßens hinaus dürfte sich die grundlegende Idee des Abstoßens beim Musizieren erheblich von der des Stoßens unterscheiden. Während die Stoßbewegung in Richtung der Tasten und des Tastenbodens zu denken wäre, ist die Bewegung des Abstoßens komplexer, da die Stoßrichtung und letztlich das Instrument verwendet werden, um sich anschließend entgegengesetzt der Stoßrichtung, sprich wieder aus den Tasten bzw. aus dem Tastenboden hinauszubewegen. Zudem bekommt die musizierende Person eine größere Bedeutung, da Abstoßen ein reflexives Sich-abstoßen impliziert. Ohne an dieser Stelle sämtliche Möglichkeiten des Stoßens und Abstoßens für das *staccato*-Spiel am Klavier weiterzudenken, dürften Leserinnen und Leser mit Musiziererfahrungen bereits auf dieser Basis eine individuelle Vorstellung davon entwickeln können, wie sich ein *staccato*-Spiel auf der Grundlage eines unterschiedlichen Verständnisses von (unelastischem vs. elastischem) Stoßen und Abstoßen anfühlt und klingt.

Mit der Zielorientierung am intendierten Klangereignis scheint es also häufig notwendig zu sein, im Rahmen der Erläuterungen der dazu notwendigen Musizierbewegungen über die reine Beschreibung biomechanischer Vorgänge des Körpers und des Instruments als verlängerten Körper hinauszugehen. Dies zeigt sich auch in der oben angeführten Anschlagsanalyse von Varró (1958). Sie spricht im Zusammenhang des *staccato*-Spiels beispielsweise vom punktartigen Anfassen der Taste, einer Feder und im Rahmen des Hand-*staccatos* von einem „Schwungcharakter“ mit denselben „Funktionen, wie beim Portamento [...], nur raschere und schärfere e. F. [= energische Funktion, Anm. SH] und rascheres Heben“ sowie vom „Zurückprallen der Hand“ (S. 99), sodass keine sachlich nüchterne, systematische Bewegungsbeschreibung, sondern eine Bewegungsbeschreibung vorliegt, die durch Attribuierungen die zu fühlende bzw. kinästhetisch zu erlebende Intensität der Bewegung sowie je nach Verständnis bereits auch den resultierenden Klang antizipierend in den Blick nimmt. Durch die Notwendigkeit der Hinzufügung weiterer Spezifizierungen wird damit deutlich, dass die reine Beschreibung biomechanischer Vorgänge offensichtlich als unzureichend wahrgenommen wird. Ein Grund dafür könnte sein, dass die detaillierte Beschreibung einzelner biomechanischer Teilaspekte im Bewegungsablauf von der natürlichen, flüssigen Musizierbewegung ablenkt, sodass Elemente hinzugefügt werden, die den Charakter der Bewegung wieder als Ganzes in den Blick nehmen (z. B. Schwungcharakter). Zudem könnte der Grund für die Hinzufügung von Attribuierungen wie „punktartig“ oder „schärfer“ auch in dem Wunsch liegen, den aus der Musizierbewegung resultierenden Klang im Sinne der Einheit von Klang- und Bewegungsvorstellung zu beschreiben. Die reine Beschreibung biomechanischer Vorgänge leistet das zumindest nicht.

Aufgrund des systematischen Blicks auf Einzelvorgänge, aber insbesondere aufgrund der Komplexität erweist sich das Wissen über die biomechanischen Vorgänge beim Musizieren eher als Voraussetzung für Lehrende, um auf dieser Grundlage lernendengerechte Vermittlungsformen zu entwickeln, die natürlich den notwendigen biomechanischen Vorgängen zu entsprechen haben, um diese bei den Lernenden initiieren zu können. Auch wenn ein solch detailliertes Wissen über biomechanische Vorgänge für Lernende entsprechender Alters- und Niveaustufen in Einzelfällen möglicherweise hilfreich sein kann, ist dennoch grundlegend an-

zunehmen, dass es für Lernende, und zwar nicht nur für jüngere Lernende im Kontext des Musizierens eher hinderlich ist, da es die natürliche, ganzheitliche Musizierbewegung durch detaillierte Aufgliederung von Teilprozessen hemmen könnte. Musizierenden ist es zudem ohnehin unmöglich, alle notwendigen biomechanischen Einzelvorgänge während des Musizierens bewusst zu kontrollieren. Hinzu kommt, dass es aufgrund individueller Unterschiede von Musizierenden auch bei einer grundlegend ähnlichen Bewegung zu Unterschieden kommen kann. So schreibt Mantel (2013) in Bezug auf das *staccato*-Spiel auf dem Cello:

„Es ist schwer, für das Staccato allgemeinverbindliche Bewegungsformen zu beschreiben, da erfahrungsgemäß in der Praxis recht stark voneinander abweichende Varianten zu beobachten sind. Jeder muß [sic!] hier etwas für sich selbst experimentieren. Trotzdem läßt [sic!] sich, mit einigem Vorbehalt sagen, daß [sic!] für ein mäßig schnelles Staccato grundsätzlich die Pronationsbewegung in Frage kommt, und zwar im Aufstrich wie im Abstrich“ (Mantel, 2013, S. 161).

Festzuhalten bleibt also, dass die detaillierte Beschreibung biomechanischer Vorgänge für die Erstellung des Prozessmodells zum Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen aus der Lernendenperspektive keine große Relevanz haben kann. Aus der Lehrendenperspektive ist sie jedoch insofern relevant, als dass das Wissen über biomechanische Vorgänge eine wesentliche Wissensgrundlage darstellt, um entsprechende Vermittlungsprozesse zu gestalten. Demnach ist es also an dieser Stelle dennoch sinnvoll, Möglichkeiten der systematischen Beschreibung biomechanischer Vorgänge von Musizierbewegungen in Anlehnung an sportbiomechanischen Überlegungen in den Blick zu nehmen, die als Grundlage für Lehrende im Vermittlungsprozess dienlich sein können. Ziel einer dem Lehr-Lern-Prozess vorgelagerten Analyse der Struktur von Musizierbewegungen durch Lehrende ist es damit, „Bewegungen zu beschreiben, zu verstehen, zu vermitteln, zu beurteilen sowie situations- und/oder individualspezifisch zu optimieren“ (Stein, 2013, S. 161), und zwar ohne, dass den Lernenden alle diese Informationen zu präsentieren sind. Da die Analyse aber dem Lehr-Lern-Prozess vorgelagert ist, wird sie nicht in das zu entwickelnde Modell des Lehr-Lern-Prozesses aufgenommen.

Göhner (1979, S. 13) unterscheidet grundlegend zwei Formen der biomechanischen Bewegungsanalyse. Zum einen ist die Analyse des in der Situation aktiv ausgeführten realen Bewegungsgeschehens zu nennen, die der Erklärung individueller Bewegungshandlungen in Bezug auf eine Bewegungsaufgabe dient. Eine solche Analyse spielt für das Feedback der Lehrenden nach den Musizierproben der Lernenden im Lern-Lehr-Prozess eine Rolle. Zum anderen ist die Analyse von abstrakten, nicht realen Bewegungen als Lehrstoffanalyse einer zu lehrenden und lernenden Bewegung anzuführen. Diese fokussiert die Struktur der Bewegung sowie ihre einzelnen Elemente und deren Beziehungen im Allgemeinen, dient der vorbereitenden Bildung eines entsprechenden biomechanischen Grundlagenwissens zur Musizieraufgabe, die im Zentrum des darauffolgenden Lehr-Lern-Prozesses stehen soll und ermöglicht die Formulierung von Zwischenzielen bzw. Teilzielen.

„Wenn [...] [im Sinne der Lehrstoffanalyse] von sportlichen Bewegungen gesprochen wird, dann sind damit der mit dem Lehrstoff identifizierbare Sachverhalt, die mehr oder weniger präzise beschriebene (Bewegungs-)Aufgabe, deren Bestandteile, zugleich aber auch die vorliegende oder denkbare Lösungsmannigfaltigkeit (etwa im Sinne der in Lehrbüchern vorliegenden Bewegungsbeschreibungen) gemeint, nicht aber die einzelnen, vom Lernenden ausgeführten, realen Lösungshandlungen bzw. die zur Lösung führenden Lernhandlungen“ (Göhner, 1979, S. 13 f.).

Darüber hinaus unterscheidet Göhner (1979, S. 21) vier Grundtypen von sportbezogenen Bewegungsanalysen. Hierzu gehören Inhalts- oder deskriptive Bewegungsanalysen zur möglichst detaillierten Beschreibung aller Einzelheiten einer komplexen Bewegung, Ordnungsanalysen

mit dem Ziel der Systematisierung verwandter Bewegungen in Strukturklassen sowie Optimierungsanalysen zur Beschreibung der optimalen Bewegungsform und des optimalen Bewegungsverlaufs mit Blick auf die Erreichung bestmöglicher Leistungen. Und schließlich unterscheidet er davon noch die Aufgabenanalysen, die ihren Schwerpunkt auf die lernrelevanten Merkmale richten. Das Interesse dieser Analysen besteht insbesondere darin, Möglichkeiten für die Zerlegung der zu erlernenden Bewegung in Teil- bzw. Unteraufgaben herauszuarbeiten (S. 26). Dass sich die verschiedenen Typen sinnvollerweise synergetisch ergänzen sollten, dürfte klar sein, denn auch für Musizierbewegungen ist es neben einer sorgfältigen Aufgabenanalyse hinsichtlich des klangorientierten Bewegungsziels gleichermaßen wichtig, die Details der notwendigen Einzelbewegungen sowie die optimale Bewegungsform und den optimalen Bewegungsverlauf herauszuarbeiten und das Wissen darüber zielgerichtet im Lehr-Lern-Prozess einzusetzen. Und hierzu kann das Wissen über (nicht nur) musizierbezogene Bewegungsstrukturklassen insofern hilfreich sein, als dass beispielsweise auf der Grundlage der musizierbezogenen Bewegungsaufgabe der Rückgriff auf Bewegungen aus einer bestimmten Bewegungsklasse erfolgen und erprobt werden kann.

Um als Besonderheit von Musizierbewegungen im Unterschied zu sportbezogenen Bewegungen dabei die Klangorientierung als Ziel von Musizierbewegungen nicht außer Acht zu lassen, eignen sich insbesondere Analysen von Musizierbewegungen im Rahmen funktionaler Bewegungsstrukturanalysen. Dabei wird angenommen, dass sich Bewegungsabläufe aus verschiedenen Teilbewegungen bzw. Bewegungsphasen zusammensetzen, die jeweils eine wichtige Funktion für die Bewegung im Ganzen haben (Stein, 2013, S. 161). Einer funktionalen Bewegungsstrukturanalyse liegt also, wie der Name sagt, ein funktionales Verständnis von Bewegungen zugrunde. Damit rückt das Ziel einer Bewegung in den Fokus, vor dessen Hintergrund sich entsprechende Teilbewegungen und ihre jeweilige Funktion für die Gesamtbewegung in Richtung des Bewegungsziels bestimmen lassen.

„Wenn man davon ausgeht, daß [sic!] sportliches Bewegen zielgerichtetes Bewegen ist, dann muß [sic!] man auch davon ausgehen, daß [sic!] die beobachtbaren motorischen Aktivitäten in ihrer Art und Weise von den jeweiligen Bewegungszielen geprägt werden“ (Göhner, 1979, S. 18).

Aus diesem funktionalen Verständnis, nach dem jedes Bewegen zielgerichtetes Bewegen bzw. am Bewegungsziel orientierte motorische Aktivität ist, ergibt sich dann auch ein Verständnis von sportlichen Bewegungen bzw. Musizierbewegungen „als Lösungsmöglichkeiten von Bewegungsaufgaben“ (Stein, 2013, S. 161) unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen. Hierzu gehören Aufgabenstellungen, bei denen unter verschiedenen Rahmenbedingungen bestimmte (Bewegungs-)Ziele erreicht werden sollen ebenso wie Aufgabenstellungen, bei denen die Rahmenbedingungen und Ziele nicht zwingend unveränderbar festgelegt sind (Göhner, 1979, S. 15).

Neben der funktionalen Analyse und Beschreibung von Bewegungen aus einer weitgehend gut beobachtbaren Außenperspektive, lassen sich Bewegungen funktional auch aus einer individuell wahrnehmbaren bzw. beobachtbaren Innenperspektive betrachten. Aus der Innenperspektive wird die Bewegungsaufgabe und die Bewegung in Form der Beobachtung des subjektiven Erlebens der Bewegenden beschrieben. Der Untersuchung dieser Perspektive widmete sich beispielsweise Kaminski (1972) am Beispiel des Skilaufens, welches er als problemlösende Aufgabenbewältigung definiert. Er stellt die Frage, welche Rolle das subjektive Erleben der Bewegenden für die Beschreibung von Bewegungen spielt und inwiefern dieses subjektive Erleben erfassbar gemacht werden kann. Kaminski weist in diesem Zu-

sammenhang zwar auch darauf hin, dass Beobachtungsdaten durch Videografie o. Ä. die zuverlässigeren Daten sind, geht aber davon aus, dass erst die Hinzunahme der Beschreibung des Erlebens eine vollständige Beschreibung der Bewegung zulässt (S. 57). Und so ist auch Lippens (2007) der Ansicht, dass sich beide Perspektiven in der Realität mischen: „In der Eigensicht des Sportlers vermischen sich immer Anteile von beiden Perspektiven und jede Fremdansicht beruht wesentlich auf der eigenen Innenansicht“ (S. 2). Im Rahmen des Forschungsdesigns entschied sich Kaminski (1972) für die Untersuchung von Anfängerinnen und Anfängern im Skilaufen, da er bei ihnen von langsameren und gröberen Handlungen ausgeht, die besonders deutlich erlebt werden, was einen Hinweis auf die sinnvolle Gestaltung eines Forschungsdesigns zur Fragestellung dieser Arbeit geben könnte. Er weist aber zugleich auf mehrere methodische Herausforderungen der Erfassung solcher Erlebensdaten hin, zu denen vor allem die Herausforderung gehört, dass ebenso wie für das Erleben des Musizierens „kaum verbalsprachliche Codierungen zur Verfügung stehen, so daß [sic!] in besonderem Maße darauf geachtet werden muß [sic!], ob bzw. in welcher Weise die Fragen des Interviewers auf die Selbstbeobachtungen und die Berichte der Interviewten Einfluß [sic!]“ (S. 46) nehmen.

Der Blick auf die Innenperspektive zum hochgradig subjektiven, individuellen Erleben während der Bewegungsausführung spielt auch im Kontext des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen eine entscheidende Rolle. Neben verbalsprachlichen Hinweisen zu Aspekten, die auf der äußerlichen Ebene der Musizierbewegung beobachtbar (sowie in Bezug auf die daraus hervorgehenden Klangereignisse hörbar) sind, können trotz des individuellen Erlebens von Lernenden auch verbalsprachliche Hinweise über Möglichkeiten des inneren Erlebens der Musizierbewegung aus der Sicht der Lehrenden sinnvoll im Lehr-Lern-Prozess angeführt werden. Dies kann auch genutzt werden, um anschließend im Austausch gegebenenfalls unterschiedliches inneres Erleben zu diskutieren. Auf der Grundlage äußerlich und innerlich wahrnehmbarer Merkmale der klangorientierten Musizierbewegungen können Lernende dann ihre Klang- und Bewegungsvorstellungen als Ausgangspunkt des Musizierversuchs bilden. Die für einen Austausch notwendige verbalsprachliche Beschreibung des eigenen Erlebens stellt Lernende aber auch Lehrende jedoch vor eine große Herausforderung. Der Aspekt der verbalsprachlichen Beschreibung von Klang und Musizierbewegung sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen wird in Kapitel 5 ausführlicher bearbeitet. Festzuhalten ist an dieser Stelle zunächst, dass das innere Erleben von Bewegungen entscheidende Informationen zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses geben kann. Im Weiteren sollen stattdessen Analyseaspekte im Kontext der verbalsprachlich scheinbar besser beschreibbaren Außenperspektive auf Bewegungen in den Blick genommen werden. Dies liefert zugleich die zur detaillierten Beschreibung einer Bewegung aus der Außenperspektive notwendigen Betrachtungsaspekte.

Aus der Außenperspektive haben sportliche Bewegungsaufgaben nach Göhner (1992) gemeinsam, „daß [sic!] stets ein materielles Movendum von einem Beweger in einem spezifischen Bewegungsraum unter Einhaltung von Regeln auf ein Bewegungsziel hin bewegt wird“ (S. 40). Auf das Musizieren übertragen bedeutet das, dass Körper und Instrument⁶⁷ in Einheit als materielles Movendum durch eine Bewegerin bzw. einen Beweger, die bzw. der also zum Teil mit

⁶⁷ Bei Sängerinnen und Sängern fällt aus dieser Sicht Körper und Instrument als Movendum vollständig zusammen. Siehe hierzu auch die nachfolgenden Ausführungen zum passiv-reaktiven Movendum und aktiv sich selbstbewegenden Movendum.

dem Movendum übereinstimmt, unter bestimmten Rahmenbedingungen in Richtung des klangorientierten Bewegungsziels bewegt wird. Umformuliert, um zum einen die Bedeutung der musizierenden Person, aber zum anderen vor allem das klangorientierte Bewegungsziel als Voraussetzung für die möglichst intrinsisch ausgeführte Bewegung in den Mittelpunkt zu stellen, wäre das Charakteristische einer klangorientierten Bewegungsaufgabe aus der Außenperspektive wie folgt zu beschreiben: Eine Bewegerin bzw. ein Beweger bewegt auf der Grundlage eines antizipierten klangorientierten Bewegungsziels den Körper und das Instrument unter bestimmten Rahmenbedingungen in Richtung des klangorientierten Bewegungsziels. Entsprechend dieses funktionalen Verständnisses ist es daher für die im Vorfeld der Vermittlung notwendigen Bewegungsanalyse wichtig, zunächst vor allem die Ziele der Bewegungen zu ergründen (S. 18).

„Viele Versuche, sportliche Bewegungen unter funktionalem Bewegungsverständnis zu analysieren [...] haben gezeigt, daß [sic!] der wesentliche Schritt zu einer unterrichtspraktischen Funktionscharakterisierung in der möglichst genauen Analyse der Bewegungsziele und der entsprechenden Rahmenbedingungen zu sehen ist. Eine hinreichend differenzierte Analyse dieses Rahmens bewirkt, daß [sic!] der größte Teil des beobachtbaren Verlaufsgeschehens in seiner Funktion im Hinblick auf das Erreichen bzw. Einhalten dieser Bedingungen charakterisiert werden kann“ (Göhner, 1979, S. 123).

Sowohl für sportbezogene Bewegungen als auch für Musizierbewegungen sind also erst auf der Grundlage der Zielbestimmung und -analyse die anderen vier Dimensionen, sprich materielles Movendum, Bewegerin bzw. Beweger, der spezifische Bewegungsraum bzw. die Rahmenbedingungen, sowie eventuelle Regeln durch Zielorientierung sinnvoll zu beschreiben.

Diese bei Göhner (1979/1992) dargestellte Beschreibung der fünf Dimensionen von Bewegungsaufgaben unter Berücksichtigung des Bewegungsziels als Ausgangspunkt entspricht damit vom Denken dem dieser Arbeit zugrunde gelegten Verständnis des Musizierens als Ausführen klangorientierter Musizierbewegungen. Um die Bedeutung der fünf Dimensionen von Bewegungsaufgaben für das Lehren und Lernen von klangorientierten Musizierbewegungen zu verdeutlichen, werden im Folgenden ausgehend vom Bewegungsziel die für das Musizieren relevanten Attribute der einzelnen Dimensionen auf der Grundlage der ausführlichen Darstellungen bei Göhner (1979, S. 70–115) diskutiert. Ähnlich wie es Göhner (S. 70 f.) für die sportunterrichtliche Praxis beschreibt, werden damit drei Ziele mit Blick auf die musizierunterrichtliche Praxis verfolgt: Herstellung eines Bezugssystem für Lehrende und Forschende zur Analyse ablaufrelevanter Bezugsgrundlagen, Ermittlung von Bewegungsspielräumen zur Lösung einer Aufgabenstellung sowie die Voraussetzung für eine Verlaufsanalyse unter funktionalem Bewegungsverständnis, die Lehrenden zur Verbesserung des Lehr-Lern-Prozesses ein gezieltes Eingreifen in relevante Schlüsselstellen ermöglicht.

Für die Dimension der Bewegungsziele differenziert Göhner (1979, S. 75–81) drei Typen: Endsituationsorientierte Bewegungsziele, ausgangs- und endsituationsorientierte Bewegungsziele sowie verlaufsorientierte Bewegungsziele. Es ließe sich zunächst durchaus annehmen, dass sich Musizierbewegungen zur Realisation eines intendierten Klangereignisses als Bewegungen mit endsituationsorientierten Bewegungszielen charakterisieren lassen. Denn unter der Voraussetzung der Annahme, dass das Bewegungsziel als unveränderlich im Sinne eines idealen Klangs betrachtet würde, wäre es in Anlehnung an die formulierten Untergruppen von endsituationsorientierten Bewegungszielen der Gruppe der trefferorientierten Bewegungen zuzuordnen bzw. den „Bewegungen mit Trefferoptimierung“ (S. 76), die in Teilbewegungen bzw. Teilaufgaben zur Erreichung der Endsituation aufgegliedert werden können. Aus diesem Verständnis würde das aus der Musizierbewegung resultierende Klangereignis als Ergebnis der

Bewegung jedoch gleichgesetzt mit der Bedeutung eines erfolgreichen Torwurfs beim Handballspiel als Ergebnis. Konsequenterweise würde das bedeuten, dass jeder gespielte Ton hinsichtlich der Erreichung der gewünschten Endsituation als Treffer oder nicht Treffer bewertet würde. Selbst wenn dabei nicht nur das Erklingen des richtigen Tons, sondern auch weitere klanggestalterische Merkmale des Einzeltons einbezogen würden, greift dieses Zielverständnis unter Berücksichtigung der Komplexität musikalischen Ausdrucks deutlich zu kurz. Demnach zeigt sich auch hier, dass sich Musizierbewegungen eher mit den Bewegungen in kompositorischen Sportarten wie dem Kunstturnen oder Tanzen vergleichen lassen. In diesen Sportarten sowie beim Musizieren ist nämlich zu berücksichtigen, dass „nicht nur eine Ausgangs- und/oder eine Endsituation, sondern eine Folge von weiteren Situationen eingehalten bzw. erreicht werden muß [sic!]“ (S. 79). Die Komplexität von Musizierbewegungen und die Intention des Musizierens lässt sich also nicht auf das Erreichen einer bestimmten Endsituation oder die Optimierung der Zeit- bzw. Distanz zwischen einer Ausgangs- und einer Endsituation reduzieren. „Es sind vielmehr eine Vielzahl von (mehr oder weniger genau beschriebenen) Situationen, die über den gesamten in Frage kommenden Verlaufszeitraum erstreckt sein können, zu bewältigen“ (S. 79), sodass Göhner hier von verlaufsorientierten Bewegungszielen spricht. Dieses Verständnis erlaubt damit, dass auch die möglichst optimale Annäherung an ein intendiertes Ziel trotz minimaler Abweichungen als Zielerreichung gewertet werden kann. Statt einer Trefferoptimierung in Bezug auf ein Einzelziel geht es hier also um „Operations- und Verlaufsoptimierungen“ (S. 80), was bereits Hinweise auf eine angemessene Haltung für den Umgang mit Fehlern im Musizierunterricht geben kann. Dennoch ist das integrierte Erreichen von mehreren „Treffern“ bzw. Teilzielen natürlich grundsätzlich denkbar und abhängig von der Definition und Zergliederung der Teilziele. Wichtiger ist jedoch, dass aus diesem Verständnis nicht mehr nur die Einzelbewegung zur Erzeugung eines Tons, sondern auch die Musizierbewegung einer Phrase, eines Motivs o. Ä. als Ganzes bzw. ausgewählte Teilaspekte einer zu musizierenden Phrase, eines Motivs im Mittelpunkt des Interesses stehen können.

Sowohl die Trefferoptimierung als auch die Verlaufsoptimierung kategorisiert Göhner (1992, S. 44–47) schließlich als Unterklassen von Vergleichszielen, die die Perspektive einnehmen, inwiefern die Bewegung mit Blick auf das Bewegungsziel besser gewählt und ausgeführt wurde. Neben den Vergleichszielen führt er zudem noch die Klasse der Erreichungsziele hinzu, im Rahmen derer jedoch ausdrücklich die Bewegung selbst als Ziel definiert wird und ein außerhalb der Bewegung liegendes Ziel nicht sinnvoll gedacht werden kann. Die dort wiederum untergeordnete und für das Musizieren interessante Klasse der Fertigkeitenziele „umfassen Bewegungen, bei denen ein bestimmtes gleichfalls äußerlich gut beobachtbares Bewegungsmuster, eine Aktionsfolge erreicht werden muß [sic!]. [...] Um sie [= die Bewegungen, Anm. SH] zu können, ist stets eine gewisse Fertigkeit nötig“ (S. 47 f.). Dass Fertigkeiten zur Zielerreichung notwendig sind, gilt natürlich auch für das Musizieren. Göhner weist aber zum einen selbst darauf hin, dass auch für andere von ihm definierten Erreichungsziele Fertigkeiten notwendig sind. Und zum anderen ergänze ich, dass dies auch für Vergleichsziele gilt. Ebenso wenig sinnvoll ist das Denken im Kontext der sogenannten Bewältigungsziele als weitere Unterklasse der Erreichungsziele, bei denen eine „gut beschreibbare bzw. einrichtbare ‚Situation‘ durch eine (relativ) frei zu wählende Bewegung bewältigt werden muß [sic!]“ (S. 48). Als sportbezogenes Beispiel könnte ein spielerischer Hindernislauf ohne besondere Regeln zur Überwindung der Hindernisse angeführt werden. Auch wenn das Musizieren bzw. die Musizierbewegung grundsätzlich als Bewältigung einer Musizieraufgabe gedacht werden

kann, ist jedoch eindeutig, dass die von Lernenden dazu gewählten Bewegungen zur Bewältigung der Aufgabe zwar durch individuelle Unterschiede der Lernenden und der Rahmenbedingungen etwas unterschiedlich sein können, nicht aber vollkommen beliebig wählbar sind, wenn ein zumindest ungefähr definiertes Ziel zu erreichen ist. Erneut aufgrund der Tatsache, dass das Ziel beim Musizieren nicht in der Bewegung selbst, sondern im daraus resultierenden Klangereignis liegt, sind die Ziele des Musizierens im Sinne verlaufsorientierter Bewegungsziele als Vergleichsziele zu klassifizieren, bei denen der Fokus auf das möglichst optimale Erreichen bestimmter intendierter Klangereignisse durch entsprechende Fertigkeiten bzw. Musizierbewegungen gelegt wird.

Zur Erreichung der Ziele ist schließlich das Movendum zielgerichtet zu bewegen. Von den drei bei Göhner (1979, S. 89 f.) differenzierten Movendum-Typen kommen zur Übertragung auf Musizierbewegungen das passiv-reaktive Movendum als auch das aktiv sich selbst-bewegende Movendum in Frage. Während ein Instrument als passiv-reaktives Movendum betrachtet werden kann, das durch eine Bewegerin bzw. einen Beweger bewegt werden muss, ist bei Sängerinnen und Sängern von einem aktiven, sich selbst-bewegenden Movendum auszugehen. Das Wissen über das jeweilige Movendum ist insbesondere für passiv-reaktive Movenda wichtig, da „die Art und Weise, wie sich ein in Bewegung befindliches Objekt ‚verhält‘, [...] bei allen passiv-reaktiven Movenda hinsichtlich der jeweils notwendigen Manipulationen auch zu bestimmten Konsequenzen [führt]“ (S. 91). Dies ist vor allem dann relevant, wenn auf verschiedenen Instrumenten gespielt wird bzw. werden muss, wie es beispielsweise für Pianistinnen und Pianisten üblich ist. Die Kenntnis des eigenen und sich ständig weiterentwickelnden und verändernden Körpers als sich selbst-bewegendes Movendum und das Experimentieren mit seinen Möglichkeiten sowie die gezielte Erweiterung dieser ist jedoch ebenso wichtig, um die notwendigen Konsequenzen für die Bewegungsaufgabe ableiten zu können. Auch wenn also Movendum und Bewegerin bzw. Beweger im Falle selbst-bewegender Movenda zusammenfallen können, ist die Unterscheidung für die systematische Beschreibung dennoch wichtig, da sie einen unterschiedlichen Fokus auf die Bewegungsaufgabe legen.

Für einige Instrumente sind neben dem passiv-reaktiven Movendum sowie dem aktiv, sich selbst-bewegenden Movendum noch Bewegerbedingungen zu berücksichtigen (Göhner, 1979, S. 96–105). Von besonderer Bedeutung für das Musizieren ist der Einsatz sogenannter instrumenteller Unterstücker, wenn beispielsweise Drumsticks oder ein Bogen „zur Unterstützung oder auch zur Ermöglichung der Bewegungsmanipulation eines passiv-reaktiven Movendum verwendet werden“ (S. 97). Die Beschaffenheit des Hilfsmittels, das zum Beispiel eine Saite oder ein Fell in Schwingung versetzt, hat zum einen Auswirkungen auf die Bewegungsmöglichkeiten des Musizierenden und Nutzenden des instrumentellen Hilfsmittels sowie letztlich deutlichen Einfluss auf das mögliche klangliche Resultat. Die Besonderheit ist, dass die durch Einsatz der Hilfsmittel zu erreichenden Klangergebnisse nicht ohne diese Hilfsmittel, sprich nicht nur mit dem eigenen Körper zu erreichen wären.

Neben den Einflüssen durch die Verwendung von Hilfsmitteln kann aber auch die Mitwirkung von weiteren Musizierenden die Musizierbewegungen einer Person beeinflussen. Im Sport ist dies unterstützend oder behindernd denkbar (Göhner, 1979, S. 100–105). Sowohl die Unterstützung durch Partnerinnen und Partner als auch die Behinderung durch Gegnerinnen und Gegner, die je nach Sportart eine große Rolle spielen, lassen sich für das gemeinsame Musizieren jedoch nur eingeschränkt übertragen. Partnerunterstützung kann laut Göhner (S. 103) zum Beispiel durch die Addition von unabhängig voneinander erbrachten Einzel-

leistungen entstehen, was auf ein gemeinsames Musizieren nicht wirklich sinnvoll zu übertragen ist. Allerdings lässt sich die Idee der Erledigung von Teilaufgaben für das gemeinsame Musizieren denken. So nehmen die Musizierbewegungen und die daraus resultierenden Klänge der Mitmusizierenden Einfluss auf die Musizierbewegungen der Musizierpartnerinnen und -partner, während sie sich untereinander koordinieren (Hellberg, 2019). Göhner (1979, S. 100–101) betrachtet die übernommenen Teilaufgaben jedoch als isoliert voneinander sowie unter alleiniger Verantwortung der jeweiligen Bewegerin bzw. des jeweiligen Bewegers stattfindend, sodass sich hier ein deutlicher Unterschied zum Musizieren ergibt. Dementsprechend wäre eher die „sinnvolle, jedoch nicht vorgeschriebene Mitwirkung“ (S. 103) als Typ möglicher Partnerunterstützung anwendbar, für die Göhner das Beispiel der Koordination von gleichen Ruderbewegungen oder Fahrradbewegungen auf dem Tandem anführt. Ähnlich könnte diese Sicht auf die Bogenbewegung in Streichorchestern übertragen werden. Darüber hinaus lassen sich in einem Ensemble aber viele weitere sinnvolle Möglichkeiten für nicht oder zumindest nicht vollständig vorgeschriebene Mitwirkung bestimmen, in denen die Musizierenden unterschiedliche Aufgaben und damit auch unterschiedliche Bewegungen ausführen. Für das Musizieren wäre also folgende kombinierte Form der Partnerunterstützung denkbar, die Einfluss auf die eigenen Musizierbewegungen nimmt: Die Musizierpartnerinnen und Musizierpartner erledigen Teilaufgaben zur sinnvollen Mitwirkung an der Erreichung des klangerorientierten Bewegungsziels, die durch gewisse Regeln in Form der eventuell vorliegenden Notation eines Stücks vorgeschriebene Bewegungen mit sich bringen können, aber nicht müssen. Und schließlich sei noch berücksichtigt, dass auch die Lehrenden im Rahmen des Unterrichts immer wieder für kurze Zeit zu Musizierpartnerinnen und Musizierpartnern werden können und mit ihrem Musizieren ganz gezielt, aber ebenso auch unbewusst die Musizierbewegungen ihrer Schülerinnen und Schülern unterstützen oder behindern können. Überlegungen zu Behinderungen im Sinne von Gegnerinnen oder Gegnern ist für das Musizieren zwar grundsätzlich denkbar, jedoch nicht wirklich sinnvoll auf Lehr-Lern-Situationen sowie Konzerte anwendbar.

Was jedoch wiederum eine große Rolle spielt, sind die Umgebungsbedingungen, da „ein in Bewegung versetztes Movendum in der Regel durch die realen Umgebungsverhältnisse stets bewegungsverändernden Einflüssen unterliegt“ (Göhner, 1979, S. 106). Auch wenn direkt auf das sich selbst-bewegende Movendum oder passiv-reaktive Movendum einwirkende externe Kräfte (Wind, Bewegungsgrenzen) kaum eine Rolle spielen dürften, sind aber Umgebungsbedingungen, die Einfluss auf das optimale „Wirkungsverhältnis von Bewegter-Aktion und Movendum-Reaktion“ (S. 108) nehmen, relevant. Ähnlich wie auf einer rutschigen Anlaufbahn eher schlecht Hoch- und Weitsprünge erfolgen können, kann auch auf einem Instrument, das nicht im optimalen Zustand ist, weniger gut musiziert werden. Ein Instrument im guten Zustand unterstützt damit „durch Verbesserung der Aktion-Reaktion-Verhältnisse die Operation des Bewegers“ (S. 108). Hinzu kommen die akustischen Eigenschaften und Qualitäten des Raumes, in dem musiziert wird und ggf. die Frage der Qualität elektronischer Verstärkungen oder (Live-)Bearbeitungsmöglichkeiten, da sich die Musizierbewegungen in Abhängigkeit der akustischen Rahmenbedingungen in Nuancen verändern müssen.

Als fünfte Dimension nennt Göhner (1979, S. 109–112) schließlich die Regelbedingungen und unterscheidet hier in drei Gruppen: festgelegte, zu erreichende Bewegungsziele, Festlegung der Movendumbedingungen und Festlegung des Bewegersystems. Die Festlegung der Movendumbedingungen und des Bewegersystems durch Festlegung der Beschaffenheit von ge-

spieltem Instrument sowie vergleichbaren körperlichen Eigenschaften der Musizierenden folgt einem Wettbewerbsdenken. Ersteres ist für Konzertierende auf großen, nicht leicht zu transportierenden Instrumenten die Regel, aber jedoch aus pragmatischen Gründen und nicht zum Zweck eines gerechten Wettbewerbs. Es wäre spannend, wengleich auch nicht sinnvoll, inwiefern ein solches Denken die Praxis bei Wettbewerben und Probespielen verändern würde, da unter anderem auch finanzielle Voraussetzungen bei der Anschaffung von Instrumenten wesentlich sind. Allerdings ist die Herstellung solcher Regelbedingungen generell kein sinnvolles Unterfangen für das Musizieren. Gleiches gilt für die Festlegung vergleichbarer körperlicher Eigenschaften der Musizierenden einer Wertungsklasse. Interessant ist hingegen aber die Gruppe der festgelegten, zu erreichenden Bewegungsziele, mit denen sich der Kreis bei der Beschreibung der Dimensionen nach Göhner wieder schließt. Wie bereits beschrieben, liegen die zu erreichenden Bewegungsziele für das Musizieren insbesondere außerhalb der Bewegung im antizipierten Klang, sodass eigentlich zunächst keine Regeln für die Bewegung selbst festgelegt werden, sondern diese durch das gewünschte Klangergebnis bestimmt werden. Das Ziel kann dabei durch eigene Hörerwartungen, Hörerwartungen auf der Grundlage von Interpretationen anderer Musikerinnen oder Musiker sowie auf der Grundlage der Erarbeitung der Notation, aber im Unterricht vor allem auch durch die Hörerwartungen und modellhaften Demonstrationen der Lehrenden und ggf. Mitschülerinnen und Mitschülern festgelegt werden. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Lehrende den Abschluss der Arbeit an einem Aspekt spätestens dann vorschlagen, wenn das Klangergebnis den Hörerwartungen vollkommen entspricht. Das heißt natürlich nicht, dass nicht durch Fragen oder Impulse der Lernenden dennoch weiter daran gearbeitet werden könnte und sich Ziele ggf. auch verschieben. Problematisch an Regelbedingungen dieser Art ist jedoch, dass die Erwartungen nur schwer als Regeln verbalisierbar sind und im Laufe der Zeit zumindest in Nuancen und zum Teil auch unbewusst verändert werden.

Die Überlegungen, inwiefern die fünf Dimensionen von Bewegungsaufgaben im Sport nach Göhner (1979/1992) auf musizierbezogene Bewegungsaufgaben zu übertragen sind, geben insgesamt also folgende Hinweise für die dem Lehr-Lern-Prozess im Musizierenunterricht sinnvollerweise vorgelagerte funktionale Analyse, insbesondere durch Lehrende: Grundlage der funktionalen Analyse von Musizierbewegungen ist die Betrachtung des verlaufsorientierten Bewegungsziels als Vergleichsziel, bei dem der Fokus auf die Optimierung von klangorientierten Musizierbewegungen zur möglichst optimalen Erreichung intendierter Klangereignisse gerichtet ist. An der möglichst optimalen Ausführung der zur Zielerreichung notwendigen Bewegungen sind die musizierende Person als aktiv sich selbst-bewegendes Movendum und ein Instrument als passiv-reaktives Movendum sowie ggf. der Einbezug instrumenteller Unterstützer wie Bogen oder Drumstick beteiligt, sodass deren Bedingungen hinsichtlich der Möglichkeit der optimalen Ausführung und Zielerreichung zu prüfen sind. Ebenso gilt dies für relevante Umgebungsbedingungen (z. B. Raumakustik). Im Falle des Ensemblespiels ist zudem zu klären, inwiefern eine Partnerunterstützung in dem Sinne erfolgt, dass eine oder mehrere Musizierpartnerinnen bzw. Musizierpartner Teilaufgaben zur sinnvollen Mitwirkung an der Erreichung des klangorientierten Bewegungsziels übernehmen. Da das Ensemblespiel aufgrund der damit verbundenen Steigerung der Komplexität bei der Beschreibung von Vermittlungsprozessen zunächst nicht im Erkenntnisinteresse dieser Arbeit steht, sollen Formen der Partnerunterstützung im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden. Formen der Partnerunter-

stützung werden im weiteren Verlauf der Arbeit lediglich vor dem Hintergrund musizierender Unterstützungen von Lehrenden in Vermittlungsprozessen betrachtet.

Über die zu analysierenden Dimensionen hinaus weist Göhner (1979, S. 119–123) auf die Notwendigkeit der Bestimmung von Funktionsphasen und deren Bedingungen für die funktionale Bewegungsanalyse hin, sodass die Dimensionen nicht statisch, sondern im zeitlichen Verlauf der Bewegung vor dem Hintergrund der Funktionen jeder Phase zu betrachten sind. Zur Bestimmung von Funktionsphasen ist die biomechanische Beschreibung der feinmotorischen Musizierbewegungen besonders wichtig. Dennoch können Funktionsphasen nicht ohne weiteres mit den Aktivitäten des Bewegersystems gleichgesetzt werden, da innerhalb der Lösung einer Bewegungsaufgabe auch Bewegungen ausgeführt werden können, die biomechanisch zur Lösung der Aufgabe nicht zu erklären sind. Will beispielsweise eine Turnerin oder ein Turner dem Kampfgericht gefallen, kommen Bewegungen hinzu, die mechanisch zum Turnen des Elements nicht zwingend notwendig sind. Beim Musizieren finden sich je nach Typ des Musizierenden ebenso Ausdrucksbewegungen in unterschiedlichem Ausmaß, die nicht aus rein mechanischen Gründen ausgeführt werden, sondern dazu, sich selbst sowie den Hörerinnen und Hörern und ggf. den Jurorinnen und Juroren einen gewissen Eindruck zu vermitteln. Damit erfüllen sie natürlich dennoch eine Funktion für das Musizieren, jedoch keine rein biomechanisch notwendige Funktion zur Realisation des gewünschten Klangereignisses. Im Rahmen der Vermittlung neuer klangorientierter Musizierbewegungen im Unterricht aus biomechanischer Perspektive ist jedoch anzunehmen, dass

„die für die Charakterisierung der Funktionen so wichtige Analyse der Bezugsgrundlagen bereits den gesamten Ablauf einer Bewegung in seinen beschreib- oder beobachtbaren Einzelheiten festlegt, so daß [sic!] sich eine weitere, auf Bewegungsspielräume ausgerichtete Verlaufsanalyse erübrigt. [...] Die Bezugsgrundlagen sind hier in einem so hohen Maße ausdifferenziert, daß [sic!] bei fehlerfreier Ausführung nur geringfügige Variationen möglich sind“ (Göhner, 1979, S. 125).

Damit sind kleine Variationen zwar möglich, jedoch führen bereits etwas größere Variationsmöglichkeiten, wie beispielsweise bereits die Wahl zwischen einem Handgelenk- oder Unterarm-*staccato* am Klavier, zu einem anderen klanglichen Ergebnis und verändern damit auch das Ziel, sodass die Bezugsgrundlagen und Funktionsphasen neu zu bestimmen wären. Bezogen auf ein bestimmtes Klangereignis als Ziel ist also eine „Überlegenheit einer bestimmten Bewegungs-Operation hinsichtlich der zu erfüllenden Funktion gegenüber anderen“ (Göhner, 1979, S. 131) anzunehmen. In diesem Zusammenhang ergeben sich durch funktional notwendige Operationen also bestimmbar funktionale Teilziele in Bezug auf das gesamte Ziel, bei denen wiederum Effekte auftreten können, die neue Aufgaben mit sich bringen. Diese Aufgaben sind dann nicht über das Endziel zu rechtfertigen, sondern nur im Zusammenhang der vorherigen Funktionsphasen als ablaufimmanente Aufgaben bzw. Funktionen zu bestimmen (S. 126 f.). Mit einer solchen Bestimmung von notwendigen und weniger notwendigen funktionserfüllenden Operationen als Teilziele ergeben sich Hinweise für die unterrichtspraktische Arbeit, denn sie gibt „Hinweise, welche Spielräume vom Lehrenden angeboten bzw. welche ‚Abweichungen‘ beim Lernenden zugelassen werden können“ (S. 129).

„Daß [sic!] man eine Bewegung in dieser oder jener Weise ausführen muß [sic!] oder daß [sic!] man mit bestimmten Bewegungsformen (nur) diese oder jene Aufgabe bewältigen kann, ist bei der Komplexität und Vielgliedrigkeit des menschlichen Körpers und bei der damit verbundenen Vielzahl an Bewegungsmöglichkeiten durchaus nicht selbstverständlich“ (Göhner, 1979, S. 15).

In einem gewissen Rahmen kann es also „funktional gleichwertige Alternativaktivitäten geben“ (Göhner, 1979, S. 16), die ggf. unterschiedlich zweckvoll, aber dennoch zur Lösung der Bewe-

gungsaufgabe hilfreich sein können. Und anders als im Sport ist es beim Musizieren darüber hinaus so, dass es prinzipiell keine zusätzlichen äußeren Bewegungsregeln zum Bewegungsziel gibt, die andere, aber ebenfalls zielführende Bewegungsausführungen als Lösungen nicht zulassen würden. Dennoch ist ein bestimmtes Klangereignis als Ziel sicher nur durch eine gewisse Anzahl an eher minimalen Variationen einer bzw. mehrerer Bewegungen zu erreichen. Alternativen für Bewegerooperationen ergeben sich beispielsweise dadurch, dass Musizierende über eine mehr oder weniger mehrgliedrige und mehrgelenkige kinematische Kette mit dem Instrument verbunden sind, insbesondere dann, wenn zusätzlich instrumentelle Unterstützer genutzt werden. Je nach Freiheitsgrad der einzelnen Gelenke ergeben sich hier grundsätzlich verschiedene Alternativen. Allerdings dürfte unter Berücksichtigung individueller Unterschiede auf der Movendum-Ebene eine ideale Bewegung mit Blick auf die Charakteristika der musizierenden Person und dem spezifischen Instrument auszumachen sein. Weitere, zum Teil zwingend notwendige Alternativen ergeben sich durch Berücksichtigung der Umgebungsbedingungen (S. 133–136). Und in Bezug auf die angesprochenen, mechanisch nicht begründbaren Operationen ergeben sich eine Vielzahl weiterer Alternativen, da beim Musizieren die Mitwirkung bestimmter Körperteile sinnvollerweise nicht ausdrücklich vorgeschrieben bzw. verboten wird (S. 136).

Zur Bestimmung der sogenannten Funktionsphasen-Operationen (Fph-Operationen) ist die Betrachtung des Verlaufs von Operationen relevant. Dazu beschreibt Göhner (S. 140–152) den Beginn, den Verlauf sowie das Ende hinsichtlich möglicher Einschränkungen in Bezug auf Zeit-, Orts-, Positions-, Lage- und Bewegungszustandsattribute. Für den Beginn einer Fph-Operation lassen sich auf der Zeitebene unterschiedliche Gründe anführen. So ist beispielsweise der Beginn des solistischen Musizierens grundsätzlich frei zu wählen, unter Berücksichtigung des Spiels nach Noten sind jedoch die verschiedenen Funktions-Operationen innerhalb eines Musikstücks zeitlich weitgehend vorbestimmt. Eine zeitliche Abhängigkeit gilt auch für das Ensemblespiel, insbesondere unter Einbezug einer Dirigentin bzw. eines Dirigenten. Zeitliche Bedingungen können sich zudem aus den spezifischen Besonderheiten eines Instruments und des Körpers einer musizierenden Person ergeben. Hinsichtlich der örtlichen Anfangsbedingungen haben Musizierende es hingegen nicht mit Vorschriften zu tun. Aber auch wenn sie diesbezüglich frei sind, lassen sich durch das Bewegungsziel günstigere von weniger günstigen Anfangspositionen unterscheiden. Dies trifft sowohl auf die Körperposition zum Instrument als auch auf den Ort des Auftreffens von Körperteilen oder instrumentellen Unterstützern auf dem Instrument zu. Ebenso gilt dies auch für Regeln hinsichtlich positioneller und lagespezifischer Einschränkungen, die für das Musizieren nicht festgelegt sind. Dennoch zeigen sich auch hier sinnvolle Einschränkungen, die sich durch eine Verbesserung der Ausgangsbedingungen begründen lassen. Als Beispiel wäre die Wahl eines möglichst günstigen Fingersatzes zu nennen.

Für den Verlauf von Funktionsphasen-Operationen beim Musizieren ist die zeitliche Dimension insofern relevant, als dass die Operation abgesehen vom erforderlichen Tempo weder besonders schnell noch besonders langsam, sondern mit größtmöglicher Genauigkeit im durch das Tempo vorgegebenen Zeitintervall auszuführen ist. Durch Tempoänderungen kann dieses Zeitintervall grundsätzlich verändert werden. Auf einer etwas mikroskopischeren Ebene strukturiert sich die Musizierbewegung durch viele kleine Zeitintervalle. Natürlich schwungvolle Musizierbewegungen am Klavier eröffnen zum Beispiel unterschiedlich große Zeitintervalle für Bewegungen aufgrund der unterschiedlichen Größe des Schwunges. Örtliche Einschränkungen ergeben sich hingegen nur durch die begrenzten Möglichkeiten von Alternativ-

Operationen bzw. durch Variationen der Operationen sowie durch die bereits genannte Annahme über möglichst ideale Raumwege zur Lösung der Aufgabe. Ähnlich gilt dies auch wieder für Lage- und Positionsbedingungen. Diese sind zum Teil allerdings „durch Lehrmeinungen oder durch [...] Norm-Vorstellungen geprägt [...] [und] weder generell als sinnlos abzulehnen, noch stets als richtig anzusehen“ (Göhner, 1979, S. 151). Sie sind daher zunächst durch eine Analyse der Bewegungsziele zu prüfen. Weitere Lage- und Positionsbedingungen ergeben sich darüber hinaus noch aus vorherigen Bewegungen, an denen sich eine weitere Musizierbewegung anschließt. Grundsätzlich ist aber zu berücksichtigen, dass sich bestimmte Positionen und Lagen auch durch mechanische Gesetzmäßigkeiten ergeben und dadurch auch als sinnvoll für die Bewegung zu begründen sind.

Beginn und Verlauf einer Funktionsphasen-Operation weisen durch die Zielorientierung mit Blick auf die klangorientierte Musizierbewegung bereits auf das Ende hin. Denkbar ist zunächst, dass das Ende der klangorientierten Musizierbewegung mit der Zielerreichung zusammenfällt. Allerdings können auch nachfolgende Operationen Einfluss auf das Ende der vorherigen Funktionsphasen-Operation haben. In diesem Fall werden „Operationen noch mit zusätzlichen Operationen überlagert [...] die im Augenblick des Erreichens der Endsituation Vorteile erbringen“ (Göhner, 1979, S. 153). Die zusätzliche Berücksichtigung von Operationen zur Schaffung günstiger Voraussetzungen für nachfolgende Operationen, sprich klangorientierte Musizierbewegungen, kann jedoch zu einer Überforderung führen, die dann auch negative Auswirkungen auf die intendierte Endsituation der aktuellen Operation haben kann. Im Falle des Musizierens haben Musizierende meist mit solchen Doppel- bzw. Mehrfachaufgaben zu tun, da sich verschiedene kleinste Funktionsphasen-Operationen unmittelbar aneinander anschließen. Mit Blick auf die sich anschließenden Operationen gelten daher in diesen Fällen für die Endsituation zeitgleich dieselben Bedingungen, wie sie für den Beginn einer Funktionsphasen-Operation gelten.

Aufgrund dieser sich stellenden und sich überlagernden Doppel- bzw. Mehrfachaufgaben geht Göhner davon aus,

„daß [sic!] der (Bewegungs)-Lernende im Sport in irgendeiner Weise immer überfordert ist, daß [sic!] er im Zeitquerschnitt stets Mehrfachaufgaben zu lösen und die Koordination einer für ihn in der Regel zu komplizierten Bewegung zu bewältigen hat“ (Göhner, 1979, S. 165).

Mit einem Blick auf die folgende Liste von Aspekten, die nach Göhner (1979) zum Überforderungsempfinden führt, gilt dies ebenso für den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen. Das Überforderungsempfinden steigt nach Göhner,

- „je mehr verschiedenartige Elemente zugleich auszuführen sind, wobei hierunter nicht immer nur die simultane Ausführung motorischer Operationen, sondern auch die zugleich notwendige Kontrolle dieser Vorgänge und die Planung nachfolgender als Überforderung zu sehen sind;
- je mehr Elemente nacheinander auszuführen sind;
- je weniger Elemente automatisch, unbewußt [sic!], als ‚subroutines‘ bzw. als gekonnte (Teil-)Fertigkeiten ablaufen;
- je mehr Freiheitsgrade, d. h., je mehr potentiell bewegbare oder bewegliche Bewegerteile zu beherrschen sind;
- je stärker die Bewegung oder einzelne Operationen bzw. Phasen der Bewegung die volle Ausschöpfung der motorischen Leistungsfähigkeiten verlangen, je mehr also Kraft, Ausdauer oder Schnelligkeit benötigt wird;
- je mehr sich die Umgebungsbedingungen ändern, unter denen die Bewegung auszuführen ist;
- je genauer bestimmte Raumbahnen oder bestimmte Raum-Zeit-Modalitäten einzuhalten sind;
- je weniger die Bewegung (zumindest bei den ersten Lernversuchen) visuell kontrolliert werden kann“ (Göhner, 1979, S. 166).

Anhand dieser Liste zeigt sich deutlich, inwiefern bzw. aus welchen Gründen Musizierende beim Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen Überforderungen empfinden können. Beim Musizieren sind mehrere feinmotorische Elemente innerhalb bestimmter Raum-Zeit-Modalitäten zeitgleich und nacheinander zu planen, auszuführen sowie zu kontrollieren, wobei eine visuelle Kontrolle aufgrund der Flüchtigkeit und der Feinmotorik kaum möglich ist. Die Freiheitsgrade können dabei je nach Instrument sehr groß sein und insbesondere bei Anfängerinnen und Anfängern laufen zunächst noch wenige der notwendigen Elemente automatisch ab, sodass sie weniger auf Routinen bzw. Automatismen zurückgreifen können und ihre feinmotorischen Leistungsfähigkeiten vollkommen ausschöpfen bzw. überschreiten und weiterentwickeln müssen. Die Umgebungsbedingungen ändern sich in Unterrichtssituationen hingegen weniger. Dies trifft eher auf Konzertsituationen zu.

Dass die vollständige Kontrolle komplexer Musizierbewegungen aufgrund der Schnelligkeit nacheinander folgender oder zeitgleich ablaufender Bewegungselemente kaum erreicht werden kann und der Abruf des Wissens aus einer detailliert durchgeführten funktionalen Bewegungsanalyse für Lernende im Moment des Musizierens eher hinderlich sein kann, wurde bereits zu Beginn des Kapitels angedeutet. Aus Sicht von Lernenden würde dieses Aufspalten von einzelnen Prozessen zu einer deutlichen zeitlichen Ausdehnung der Aufmerksamkeit für Teilprozesse führen und damit die Natürlichkeit von Musizierbewegungen als Ganzes stören. Aus der Sicht der Lehrenden ergeben sich aus der funktionalen Bewegungsanalyse und dem Wissen über Faktoren für Überforderungen jedoch Möglichkeiten zur gezielten Verringerung der Anforderungen. Hier stellt sich also aus didaktischer Sicht die Frage, inwiefern einer Überforderung entgegengewirkt werden kann. Dazu schlägt Göhner (1979, S. 168) verschiedene Strategien vor, unter anderem die Definition der Abhängigkeitsbeziehungen von Bestandteilen innerhalb einer Funktionsphase. Dabei zeige sich, dass „es bei einem Bewegungsablauf stets so etwas wie wichtige und weniger wichtige bzw. nicht austauschbare und austauschbare Bestandteile im Hinblick auf die jeweils vorgegebenen Bewegungsziele und Rahmenbedingungen gibt“ (S. 168). Mit diesem Wissen könnten mit dem Ziel der Vermeidung von Überforderung zunächst weniger wichtige Bestandteile auch weniger Berücksichtigung im Vermittlungsprozess finden oder zunächst gar weggelassen werden. Zudem sei die Unterscheidung in funktional abhängige, sogenannte Hilfsfunktionsphasen und funktional unabhängige Funktionsphasen, sogenannte Hauptfunktionsphasen wichtig (S. 181). Daraus ergibt sich, dass jede Folge von Funktionsphasen mindestens durch eine funktional unabhängige Hauptfunktionsphase gekennzeichnet sein muss, die keine weitere Funktionsphase mehr erfordert. Dennoch sind weitere Hauptfunktionsphasen ebenso denkbar, beispielsweise dann, wenn Körperteile unabhängig voneinander bewegt werden müssen. Darüber hinaus können zwei Funktionsphasen, die gegenseitig voneinander abhängig sind, zusammen eine Hauptfunktionsphase bilden (S. 182). In Bezug auf die funktional abhängigen Hilfsfunktionsphasen unterscheidet Göhner (S. 184–190) drei Typen:

- *vorbereitende Hilfsfunktionsphasen*, die die Ausgangssituation für eine folgende Funktionsphase bspw. hinsichtlich Orts-, Lage- und Positionsbedingungen ermöglichen oder optimieren,
- *unterstützende Hilfsfunktionsphasen*, die zeitgleich ablaufende Funktionsphasen verbessern oder eventuell auch erst ermöglichen (hierzu gehören auch Funktionsphasen, die den Kontakt zwischen Bewegerin bzw. Beweger und Umgebung verbessern, z. B. hinsichtlich der Position zum Instrument) sowie

- *überleitende Hilfsfunktionsphasen*, bei denen die erreichte Bewegungssituation in eine neue Bewegungssituation überführt wird (hierzu zählen zielsteuernde Hilfsfunktionsphasen ebenso wie die das Musizieren besonders kennzeichnenden Hilfsfunktionsphasen, in denen „die Zielsituation einer Fph-Operation in eine Ausgangssituation einer neuen Fph-Operation überzuführen ist“ (Göhner, S. 191).

Während also Hauptfunktionsphasen die Bewegung ausmachen und daher nicht weggelassen werden können, bieten sich Möglichkeiten zur Vermeidung von Überforderungen mit Blick auf Hilfsfunktionsphasen. Bei der Strategie, im Falle einer Überforderung durch eine zu lange Kombinationsfolge von Elementen den komplexen Bewegungsablauf in sinnvolle Teilbewegungen zu zerlegen (Göhner, 1979, S. 168), ist also darauf aufmerksam zu achten, welche Phasen sich überhaupt voneinander getrennt ausführen lassen bzw. welche Phasen zwingend auf vorherige oder nachfolgende Phasen angewiesen sind. In der Regel können diejenigen Teilbewegungen abgetrennt werden, die ein eigenes (Teil-)Ziel verfolgen, die zur Zielerreichung keine weiteren Hilfsoperationen benötigen und die in sich keine Operationen tragen, die eine Funktion in Bezug auf ein anderes (Teil-)Ziel haben – sprich Bewegungen, die in sich funktional abgeschlossen sind (Göhner, 1979, S. 204 f.). Um mögliche Überforderungen ausfindig zu machen, kann im Unterricht der Fokus insbesondere auf sogenannte Funktionsschwellen gerichtet werden. „Wenn bei einer Fph-Operation das Erreichen einer bestimmten Verlaufssituation notwendige Voraussetzung dafür ist, daß [sic!] die im Bewegungsablauf nachfolgende Funktionsphase abgeschlossen werden kann“ (S. 210), spricht Göhner von Funktionsschwellen. Wird der notwendige Schwellenwert zur erfolgreichen Ausführung nicht erreicht, scheitert auch die Ausführung der gesamten Bewegung. Didaktisch ist in diesem Fall also über Maßnahmen nachzudenken, die entweder den Schwellenwert zunächst senken oder Lernende beim Erreichen des Schwellenwerts unterstützen.

Die Analysen sollten also „nicht bewegungsanalytischer Selbstzweck sein“ (Göhner, 1979, S. 165). Vielmehr

„soll die bewegungsanalytische Kompetenz des [...] Lehrers in der konkreten Unterrichtssituation verbessern helfen, und ihre Ergebnisse sollten bei Entscheidungen, welche Bewegungen unter welchen Alternativen in welcher Weise zu lehren und zu lernen sind, auch genutzt werden können“ (Göhner, 1979, S. 165).

Dabei ist zudem immer der individuelle Lernstand der Lernenden sowie ihre jeweilige Art des Lernens zu berücksichtigen:

„Man sollte abwägen können, welche ‚Ersatz‘-Lösungen er gegebenenfalls bevorzugt, und man sollte möglichst genau wissen, ab wann oder an welcher Stelle die Kapazität des Lernenden, vieles gleichzeitig oder in dichter und geordneter Folge zu realisieren, überlastet ist“ (Göhner, 1979, S. 165).

Die Analyse der Funktionsphasen ist für Lehrende also wichtig, um „die Folgen [zu] beurteilen [...], die sich beim Konzipieren von Lehrwegen mit dem Verändern oder Weglassen von einzelnen Bewegungsabschnitten oder auch mit dem Verändern einzelner Operations- und Verlaufsformen ergeben können“ (Göhner, 1979, S. 194). Zudem ergibt sich durch die Analysen ein Bewusstsein „die Lehrfolge so zu konzipieren, daß [sic!] alles neu zu Erlernende und alles zusätzlich Hinzuzufügende stets in seiner Funktion vom Lernenden auch erkannt werden kann“ (S. 196). Dazu sollte von der Hauptfunktionsphase ausgegangen werden. In den vorherigen Überlegungen unberücksichtigt blieben bis jetzt jedoch Korrekturmöglichkeiten im Funktionsphasenverlauf. Statt ausschließlich von einem unanfechtbaren, idealtypischen Be-

wegungsablauf auszugehen, schlägt Göhner daher ergänzend vor, auch Korrekturmöglichkeiten im Rahmen der Bewegungsanalyse zu berücksichtigen:

„Da unter funktionalem Bewegungsverständnis ein ‚fehlerloser‘, ‚idealtypischer‘ oder schlechthin ‚richtiger‘ Bewegungsablauf nur als eine von mehreren möglichen (unterrichtsrelevanten) Lösungen einer Bewegungsaufgabe gesehen wird, sollte bei der Analyse der Folge-Abhängigkeiten nicht nur auf das voraussichtlich zu Erwartende, sondern auch auf das gegebenenfalls wieder Korrigierbare eingegangen werden“ (Göhner, 1979, S. 203 f.).

Die Berücksichtigung von Korrekturmöglichkeiten ist durch die Werkzeuge der funktionalen Bewegungsanalyse ebenso möglich. Dazu müssen Bewegungen einzelner Funktionsphasen dahingehend untersucht werden, inwiefern neben den zu erwartenden zielorientierten Operationen auch Operationen mit Korrekturfunktion stattfinden, die vorherige Abweichungen auszugleichen versuchen (Göhner, 1979, S. 204).

Die bis hierher schon recht ausführlichen Überlegungen zur biomechanischen Perspektive und dem Potenzial funktionaler Bewegungsanalysen in Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen ließen sich grundsätzlich noch deutlich ausweiten. Herausgearbeitet werden konnte aber bereits die Relevanz der Analysen zur Vorbereitung und Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses. Analysen dieser Art können als Ausgangspunkt für die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses betrachtet werden und sind dem Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen demnach gewissermaßen vorgelagert. Damit genügt es als Fazit dieses Kapitels mit Blick auf das Ziel der Arbeit, die notwendigen Teilaspekte der funktionalen Bewegungsanalyse noch einmal zu bündeln (siehe Abb. 2), um damit wichtige Bezugspunkte herauszuarbeiten, auf die sich die Vorbereitung des Lehr-Lern-Prozesses, aber dann auch die Vermittlungsstrategien im Rahmen des Unterrichtens selbst beziehen können.

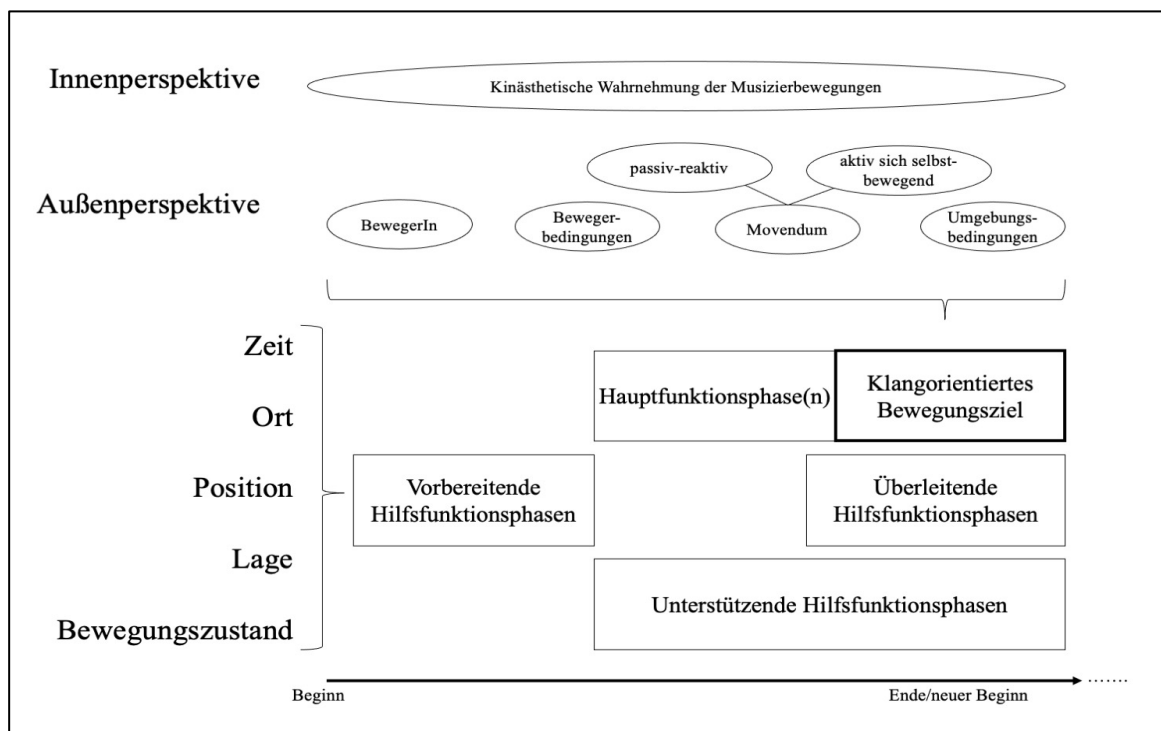


Abbildung 2: Funktionale, biomechanische Analyse von Musizierbewegungen mit Blick auf klangorientierte Bewegungsziele

Zur Vorbereitung und als Basis des Lehr-Lern-Prozesses ist es hilfreich, wenn sich Lehrende um eine detaillierte, funktionale Bewegungsanalyse hinsichtlich der Funktion einzelner Elemente und Phasen für den Bewegungsablauf in Richtung des intendierten Klangergebnisses als verlaufsorientiertes Bewegungsziel bemühen. Dazu ist zum einen eine funktionale Bewegungsstrukturanalyse aus der Außen- sowie Innenperspektive wichtig. Zur Erhebung der Innenperspektive können die Lehrenden die zur Erreichung eines Klangergebnisses notwendigen Musizierbewegungen selbst ausführen und diese aufmerksam auf kinästhetischer Ebene wahrnehmen. Auf diese Weise können Lehrenden die für die Bewegung entscheidenden Elemente sowie Herausforderungen bewusst werden, um daraus Hinweise zu generieren, auf welche Aspekte Lernende sinnvollerweise ihre nach innen gerichtete Aufmerksamkeit bei der Erprobung und Ausführung von Musizierbewegungen richten können. Aus der Außenperspektive sind hingegen ausgehend von der Beschreibung des Bewegungsziels die notwendigen Bewegungen einer Bewegerin bzw. des Bewegers ggf. mit zusätzlichen Bewegerberingungen (Bogen, Drumsticks) mit Blick auf das zu bewegende Instrument als passiv-reaktives Movendum und den Körper als aktiv sich selbst-bewegendes Movendum unter Berücksichtigung der Umgebungsverhältnisse zu analysieren. Diesbezüglich sind sowohl die biomechanischen Voraussetzungen der Bewegerinnen und Beweger und die zum Erreichen des klangorientierten Ziels notwendigen Bewegungen, die mechanischen Voraussetzungen und Bewegungen im Instrument (z. B. Bewegung der Hämmer im Klavier), die Beschaffenheit und Funktion von eventuell notwendigen Bewegerberingungen sowie die Umgebungsverhältnisse zu betrachten. Sowohl die Innenperspektive als auch die Außenperspektive sind schließlich hinsichtlich der verschiedenen Phasen einer Musizierbewegung zu differenzieren. Dazu ist eine analytische Bestimmung von Funktionsphasen-Operationen sinnvoll, im Rahmen derer Hauptfunktionsphasen und Hilfsfunktionsphasen herausgearbeitet und mit Blick auf den Beginn, den Verlauf und das Ende einer Funktionsphase die Zeit-, Orts-, Positions-, Lage- und Bewegungszustandsattribute hinsichtlich der oben genannten Elemente aus der Innen- und Außenperspektive beschrieben werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich beim Musizieren häufig verschiedene kleinste Funktionsphasen-Operationen unmittelbar aneinander anschließen und somit das Ende einer Funktionsphasen-Operation zeitgleich der Beginn einer sich wiederholenden oder neuen Bewegung sein kann.

4.2 Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als motorisches Lernen

Mithilfe einer funktionalen, biomechanischen Analyse können also die zur Realisierung eines gewünschten Klangereignisses notwendigen Musizierbewegungen genau beschrieben werden. Die Ergebnisse solcher Analysen können dann als grundlegendes Wissen über die Musizierbewegungen bei der didaktischen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen herangezogen werden. Zur didaktisch sinnvollen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses ist jedoch zudem Wissen darüber notwendig, wie Menschen Bewegungen überhaupt lernen und kontrollieren, sodass Perspektiven heranzuziehen sind, die Lern- und Kontrollprozesse beschreiben. Eine geeignete Perspektive bietet dazu die des motorischen Lernens.

Für das Musizieren ist grundsätzlich anzunehmen, dass „die spieltechnische Umsetzung eines Musikstücks [...] das Ergebnis motorischen Lernens [ist]“ (Platz & Lehmann, 2018, S. 68), wobei die ausgeführten Musizierbewegungen abhängig von „inneren Mechanismen der

Bewegungskontrolle“ (Hossner et al., 2013, S. 212) sind, die im Rahmen des motorischen Lernens bearbeitet werden. Motorische Kontrolle „betrifft die internen Steuerungs- und Regelungsmechanismen, die äußerlich sichtbarem Bewegungsverhalten zugrunde liegen“ (S. 212) und „bezieht sich auf die Kompetenz, spezifische Bewegungsaufgaben [...] zuverlässig lösen und auf diese Weise aufgabenbezogene Fertigkeiten zu produzieren“ (S. 214). Demnach erfolgt der Blick auf motorische Kontrollprozesse also aus einer funktionalen verhaltenswissenschaftlichen Perspektive,⁶⁸ in der die motorischen Kontrollprozesse als zweckgerichtet auf die Lösung sportlicher bzw. musizierbezogener Aufgaben verstanden werden (S. 213). Aus dieser funktionalen Perspektive sind Musizierbewegungen also als Lösung einer Bewegungsaufgabe hin zu einem klangbezogenen Bewegungsziel zu verstehen, wie zuvor im Rahmen der funktionalen, biomechanischen Analyse ebenfalls angenommen wurde, sodass dieses Wissen über die funktionalen Bewegungsphasen aus der Innen- und Außenperspektive in Bezug auf die Bewegungskontrolle relevant wird. Im spezifischen Kontext der Überlegungen zum motorischen Lernen wird im Rahmen der sportbezogenen Motorikwissenschaft jedoch der Blick insbesondere auf die Innenperspektive gerichtet. Im Fokus stehen die inneren Funktionsabläufe und inneren Voraussetzungen der Bewegungsausführenden zur Realisierung äußerlich sichtbarer Bewegungen (S. 213 f.).

Mit Blick auf die Veränderung von Kontrollprozessen grundsätzlich voneinander zu unterscheiden sind motorisches Lernen und motorische Entwicklung. Motorisches Lernen bezieht sich auf eine mittlere Zeitskala und „betrifft erfahrungsbedingte dauerhafte Veränderungen motorischer Kontrollprozesse“ (Hossner et al., 2013, S. 212), wohingegen sich der Begriff der motorischen Entwicklung auf einen längeren Zeitraum und zum Teil nicht zu beeinflussenden Merkmalen bezieht, sodass in diesem Fall „altersbezogene dauerhafte Veränderungen motorischer Kontrollprozesse“ (S. 212) in den Blick genommen werden. Veränderungs- bzw. Anpassungsprozesse auf einer kleinen Zeitskala bezeichnet man hingegen als Adaptation (S. 213). In diesem Sinne ließe sich also musizierbezogenes Lernen unter anderem als erfahrungsbedingte dauerhafte Veränderung motorischer Kontrollprozesse verstehen, die entsprechend Zeit benötigt, während musizierbezogenes Üben im Sinne der Adaptation nicht zu einem Neuerwerb, sondern zu regelmäßigen Veränderungs- bzw. Anpassungsprozessen auf einer relativ kleinen Zeitskala führt.

Für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen kann also angenommen werden, dass durch motorisches Lernen motorische Kontrolle zu erzielen ist, um spezifische klangorientierte Musizierbewegungsaufgaben zuverlässig lösen zu können. Das Ergebnis dieses Prozesses schlägt sich dann in einer zeitlich stabilen und auch unter leicht veränderten situativen Bedingungen nutzbaren motorischen Kompetenz nieder. Darunter ist „die koordinative Funktionskapazität einer Person zu verstehen, die es ihr ermöglicht, ausgehend von einer Klasse von Ausgangszuständen eine Klasse von Endzuständen verlässlich, also überzufällig, zu erreichen“ (Hossner et al., 2013, S. 244). Wie dieser Weg des motorischen Lernens hin zur motorischen Kompetenz konkret gedacht werden kann, wird im Kontext sportmotorischer Betrachtungen insbesondere aus drei Perspektiven ergründet. Dazu gehören kognitive Ansätze der motorischen Kontrolle, systemische Ansätze sowie ideomotorische Ansätze. Diese drei Ansätze sollen daher

⁶⁸ Der Versuch, Modelle der motorischen Kontrolle auf neurowissenschaftliche Befunde zu beziehen, erweist sich hingegen als schwierig, da sich die Struktur des Zentralnervensystems bei sportlich sehr aktiven und sportlich gar nicht aktiven Personen nicht unterscheidet und einem Gehirn die potenzielle Koordinationsleistung nicht anzusehen ist (Hossner et al., 2013, S. 213).

im Folgenden mit Blick auf ihr Potenzial zur Erklärung des Lernprozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen befragt werden.

4.2.1 Kognitive Ansätze der motorischen Kontrolle

Eine häufige Perspektive auf die Ausführung von Musizierbewegungen ist die in kognitiven Ansätzen zu findende Idee von motorischen Programmierungen, die mental repräsentiert sind. Dabei wird angenommen, dass das Musizieren auf der Grundlage von zuvor durch Lern- und Übeprozessen angelegten Bewegungssteuerprogrammen erfolgt, die auf der Basis einer Musizieridee ausgewählt und schließlich mit einem hohen Maß an Kontrolle abgerufen und ausgeführt werden. Als Bewegungsprogramme bezeichnet werden die im Gedächtnis gespeicherten Abfolgen von Nervenzellerregungen oder Nervenimpulsen, die die Muskeln in der notwendigen Weise aktivieren und dadurch die erlernten Bewegungen hervorrufen (Klöppel, 2009, S. 25). Dabei ist aber auch die Integration von aktuellen Informationen im Musizierprozess wesentlich: „Die rasche Integration der eingehenden Information in den aktuellen Handlungsplan ermöglicht erst die befriedigende Realisierung eines zentralnervös als Klang- und Bewegungsvorstellung repräsentierten musikalischen Bewegungsablaufs“ (Altenmüller, 2022, S. 243). Biesi und Windsor (2014) fassen die Theorie der motorischen Programmierung für das Musizieren wie folgt zusammen:

„The theory of motor programming suggests that a musical performance is derived from a mental representation of a sequence of actions, often organized hierarchically; of one adds to this, the concept of a controlling internal timekeeper, one has a recipe for generating an infinite number of performances from a single motor program, with the timing of one hierarchical level directly controlled. Given that performances by the same performer are surprisingly consistent in timing microstructure even when recorded at different times, and that patterns of expressive timing reflect the hierarchical metrical and phrase structure of the music, it has become common to assume that, for memorized performance at least, each performance given by an individual is related to a common motor program, and that such motor programs are structured to reflect musical concerns. One theoretical question that arises is the extent to which such programs might change with changes of tempo. Deviations from proportional invariance with changes in tempo have often been observed, and may reflect changes in perceptual or rhythmic grouping at different tempo, or failures to transfer learning across tempi” (Biesi & Windsor, 2014, S. 619).

Es wird deutlich, dass dieser Perspektive ein kognitiver Ansatz zugrunde liegt. In solchen Ansätzen wird zur Beschreibung der komplexen motorischen Kontrollprozesse, die zur Ausführung von klangorientierten Musizierbewegungen notwendig sind, auf die Computermetapher zurückgegriffen, sodass motorische Kontrollprozesse in Anlehnung an Informationsverarbeitungsprozesse eines Computers beschrieben werden. Dabei wird angenommen, dass Bewegungsausführende zunächst Signale aus ihrer Umwelt aufnehmen (Afferenz) und diesen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen Bedeutung zuschreiben, um daraus schließlich Informationen zu erzeugen, aus denen die Produktion einer entsprechenden Bewegungsantwort erfolgen kann (Efferenz), die schließlich äußerlich sichtbar wird (Hossner et al., 2013, S. 214). Um diesen in kognitiven Ansätzen üblichen Vergleich zu Informationsverarbeitungsprozessen eines Computers zu begründen, werden beispielsweise die begrenzte Verarbeitungskapazität und der Zeitbedarf zur Verarbeitung angeführt: ähnlich einem Computer benötigen wir für komplexe Programme mehr Verarbeitungszeit und zudem haben wir nur eine gewisse Verarbeitungskapazität für Informationseinheiten (Chunks) in unserem Arbeitsspeicher. Wird uns während der Verarbeitung darüber hinaus ein weiteres Signal dargeboten, verlängert sich die Reaktionszeit erneut, da wir pro Zeiteinheit bzw. in der sogenannten psychologischen Refraktärperiode nur ein Signal verarbeiten können. Das heißt wiederum, dass ein zweiter Reiz

erst dann berücksichtigt werden kann, wenn der erste Reiz verarbeitet wurde (S. 214 f.). Grundsätzlich lassen sich vier Verarbeitungsstufen für diesen Verarbeitungsprozess benennen: zum einen „Stimulusdetektion“ und „Stimulusidentifikation“, für die jeweils ca. 35-50 ms benötigt werden und zum anderen „Response-Selektion“ und „Response-Exekution“ (S. 215). Im Rahmen der Response-Selektion lässt sich mit Blick auf die Wahlreaktionszeit das Hick'sche Gesetz anführen, nach dem „die Wahlreaktionszeit (Choice-Reaction Time, CRT) mit jeder Verdoppelung der Alternativenanzahl um etwa 150 ms“ (S. 215) ansteigt. Und für die Response Exekution ist das Fitts'sche Gesetz anzuführen. Demnach können Bewegungen „umso schneller durchgeführt werden, je größer das zu treffende Ziel ist, je weniger präzisionsbezogene Informationsverarbeitung also gefordert wird“ (S. 216).

Betrachten wir diese Grundidee aus musizierbezogener Sicht, so lässt sich dieses Prinzip scheinbar problemlos auf das Musizieren übertragen. Beispielsweise treffen Noten als Signal aus der Umwelt auf Bewegungsausführende, die diese auf der Grundlage ihrer Erfahrungen dekodieren und daraus schließlich Informationen erzeugen, mit denen die Noten motorisch in Musizierbewegungen übertragen werden können. Ist das Notenmaterial besonders komplex, wird für den Prozess entsprechend mehr Zeit zur Dekodierung sowie zur Auswahl der entsprechenden Bewegungsantwort benötigt. Zur Erleichterung werden nach und nach Informationseinheiten (Chunks) gebildet, sodass zum Beispiel in einem notierten Lauf von schnell hintereinander auszuführenden Tönen eine Tonleiter oder eine Dreiklangsbrechung erkannt wird, die im nächsten Musizierdurchgang das Denken und Musizieren in zusammengefassten Informationseinheiten ermöglicht und den Prozess erleichtert. Unterläuft den Musizierenden eine fehlerhafte Umsetzung, die als akustisches Signal aus der Umwelt einen erneuten Informationsverarbeitungsprozess in Gang setzt oder fügen Lehrende durch verbale, paraverbale, nonverbale oder musizierende Äußerungen ein weiteres Signal hinzu, kommt es zu weiteren Verzögerungen aufgrund der gleichzeitigen Darbietung verschiedener Signale. Und in Hinblick auf die Frage nach der präzisionsbezogenen Informationsverarbeitung im Sinne des Fitts'schen Gesetz ist das Musizieren in allen Fällen als Ausführung von feinmotorischen Bewegungen zu betrachten, die von äußerster Präzision gekennzeichnet ist. Dennoch wird auch hier das Fitts'sche Gesetz Anwendung in Bezug auf beispielsweise äußerst artikuliert zu spielende Musik finden können, die eine noch größere Präzision der ohnehin präzisen Musizierbewegungen verlangt.

Betrachtet man das Musizieren im Sinne der kognitiven Ansätze als motorische Kontrolle im Rahmen eines Informationsverarbeitungsprozesses, so stellt sich mit Blick auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen die Frage, wie die mental repräsentierten Steuerprogramme erworben und die Prozesse kontrolliert werden. Nach Klöppel (2009) heißt „Erlernen und Automatisieren von Bewegungen [...] Bewegungsprogramme zu erwerben, die im Nervensystem verankert sind“ (S. 28), wobei die Programme zu Beginn des Lernprozesses noch sehr ungenau und störanfällig seien. Sie entwickeln sich durch Ausführen des Programms mit entsprechender Kontrolle weiter. Zur Beschreibung des Kontrollprozesses wurden im kognitiven Ansatz zwei unterschiedliche Überlegungen angestellt. Die Bewegungskontrolle lässt sich zum einen als ein technisch, geschlossener Regelkreis mit Feedback-Kontrolle (Closed-Loop-Regelkreiskontrolle) vorstellen, deren Aufgabe in der Festlegung eines Sollwerts besteht. Aus dieser Perspektive wird nach einer ersten und ggf. noch groben Bewegungsausführung die Differenz vom Ist- zum Soll-Wert eruiert und die Bewegung so lange korrigiert, bis die Differenz sich bis auf einen Wert von möglichst Null reduziert. Die Kontrolle erfolgt demnach also im Anschluss

an die erste Bewegung. Eine solche Sichtweise wurde für das Musizieren im als Kreislauf dargestellten Vorschlag zum kinästhetischen Üben von Geiger (1998, S. 190) sowie im „Regelkreis der Verfeinerung des Musizierens“ von Dartsch (2019, S. 75) angeführt. Klöppel (2009) liefert zu dieser Perspektive ein anschauliches Beispiel für das Musizierenlernen auf einem Streichinstrument:

„Ein Streicher spielt einen langen Ton und bemerkt, daß [sic!] der Ton zu hoch oder zu tief erklingt. Er korrigiert daraufhin die Position seiner Fingerspitze und stellt anschließend fest, daß [sic!] er nun den Ton so hört, wie er es gewollt hat: Er hat die Stellung seines Fingers so geregelt, daß [sic!] der erklingende Ton einem vorgegebenen Sollwert entspricht. Eine solche Korrektur läuft in Form eines geschlossenen Regelkreises, eines closed-loop-Systems ab, vergleichbar der Temperaturregelung durch den Thermostat einer Heizungsanlage“ (Klöppel, 2009, S. 26).

Hier wird also die Tonhöhe als Regelgröße betrachtet, die bei Abweichungen vom Soll-Wert über die Position des Fingers als Stellglied kontrolliert wird. Klöppel nimmt eine solche Closed-Loop-Regelkreiskontrolle insbesondere für Musizierbewegungen an, die neu zu erlernen sind sowie für Musizierbewegungen, bei denen Unvorhergesehenes eintritt, beispielsweise bei langen Tönen auf Streichinstrumenten, bei denen unvorhergesehene Tonhöhen noch korrigiert werden können.

Zum anderen und gegensätzlich zur Closed-Loop-Regelkreiskontrolle ist das Modell der Open-Loop-Programmkontrolle anzuführen. Nach diesem Modell stehen die Bewegungskommandos bereits vor Beginn als motorisches Programm vollständig bereit und laufen als offene Schleife mit Startbeginn der Kommandokette ab. Statt mithilfe einer Feedback-Kontrolle werden über die sogenannte Feedforward-Kontrolle dabei erwartbare Störungen in der Planung berücksichtigt. Die Annahme, dass das Ausführen der Kommandokette ein vollständiges Vorprogrammieren voraussetzt, bedeutet jedoch auch, dass durch die Notwendigkeit des Vorprogrammierens bei komplexen Bewegungen im Vergleich zu weniger komplexen Bewegungen entsprechend Zeit benötigt wird.

Für die Annahme der Open-Loop-Programmkontrolle spricht, dass viele Bewegungen von extrem kurzer Dauer sind und somit das mehrmalige Durchlaufen eines Regelkreises für den Ist- und Soll-Wert-Vergleich im Rahmen der Closed-Loop-Regelkreiskontrolle nicht möglich wäre (Hossner et al., 2013, S. 217 f.). Für das Musizieren trifft dies in besonderem Maße zu, wenn nicht ein einzelner Ton in einer festgelegten Artikulation und Dynamik wiederholt erprobt wird.

„Solche raschen Bewegungen (ballistic acts), bei denen der Zielpunkt der Bewegung in weniger als einer Zehntelsekunde erreicht wird [...] können nicht durch fortwährende Kontrolle zum Ziel gelenkt werden, sondern müssen durch ein festgelegtes Bewegungsprogramm gesteuert sein“ (Klöppel, 2009, S. 27).

Die Gründe liegen nach Klöppel darin, dass der Reizverarbeitungsprozess für eine ständige Kontrolle zu langsam ist, schnelle Bewegungen nach der Auslösung nicht mehr gehemmt werden können, Bewegungen auch ohne Bewegungsempfindungen weiterhin, wenn auch grober, ausgeführt werden können und sich die Reaktionszeit als Zeit bis zum Beginn der Bewegung bei komplexeren Bewegungen deutlich erhöht (Klöppel, 2009, S. 27 f.).

Allerdings ist auch die Annahme der Open-Loop-Programmkontrolle kritisch zu betrachten. So stellen van Hooven und Auhagen (2015) Modelle innerer Uhren, „die unabhängig von [...] sensomotorischen, propriozeptiven und auditiven Rückmeldungen [...] agiere[n] und [...] als Taktgeber Informationen für die Motorik liefer[n]“ (S. 172) zumindest für die zeitlich motorische Kontrolle in Frage:

„Wäre eine innere Uhr beim solistischen Instrumentalspiel unabhängig von auditiven Einflüssen (Open-Loop-Modell), dürfte unerwartet verzögertes auditives Feedback (Delayed Auditory Feedback, DAF) die Solisten nicht signifikant im Tempo beeinträchtigen. Verschieben sie jedoch ihren Grundschlag, wäre das ein Zeichen für eine auditiv variierbare innere Uhr oder kurzfristig variierbare Neuronale Netze“ (Van Hooven & Auhagen, 2015, S. 170).

In einer Studie zu den auditiven Einflüssen bei der Tempopräzision im Klavierspiel kommen die Forscher zu dem Ergebnis, dass die Musizierenden signifikant auf plötzlich ausbleibendes auditives Feedback reagieren, wenn dieses nach einer Gewöhnung ausbleibt. Dabei erfolgt die Reaktion in so genannter „vorausschauender motorischer Korrektur (Anticipatory Motor Adjustment AMA)“ (Van Hooven & Auhagen, 2015, S. 170).

„Dies zwingt zu der Annahme, dass die seit den 1970er Jahren kontravalente Debatte ‚innere Uhr oder Rückkopplungsschleife‘ eine Sackgasse ist, es sei denn, dem Gehör würde das Mitwirken an der zukunfts-gewandten (a priori) zeitlichen Handlungsplanung stärker zugesprochen“ (Van Hooven & Auhagen, 2015, S. 170 f.).

Darüber hinaus weist Klöppel (2009, S. 28) darauf hin, dass auch die Exaktheit der Fingerfertigkeiten durch Ausschalten von Bewegungsempfindungen und damit von Rückmeldungen über das Bewegungsempfinden beeinträchtigt würde.

Aufgrund der Tatsache, dass sowohl die Theorien der Regelkreistheoretiker sowie die der Programmtheoretiker Probleme mit sich bringen, hat Schmidt (1975) beide Theorien in seiner sogenannten Schematheorie vereint, die sich auch auf das Musizieren sinnvoll übertragen lässt. „The theory is based on the notion of the schema and uses a recall memory to produce movement and a recognition memory to evaluate response correctness“ (S. 225). Damit geht er also davon aus, dass eine entsprechende Vorprogrammierung, auf die Bewegungsausführende zurückgreifen können, vorliegt, diese dann jedoch im Rahmen eines Ist-Soll-Wert-Vergleichs überprüft und angepasst werden kann. Übertragen auf das Musizieren ließe sich dies folgendermaßen beschreiben: der Notentext sowie die Klangvorstellung zum Notentext in der mentalen Vorstellung erfordern eine Musizierbewegung zur entsprechenden Klangerzeugung, die zunächst programmgesteuert in Anlehnung an die mentale auditive sowie motorische Vorstellung initiiert wird. Im Laufe der Tonproduktion können dann im Sinne der Regelkreiskontrolle zwar nicht die einzelnen kurzen feinmotorischen Musizierbewegungen im Detail, jedoch musikalische Parameter wie beispielsweise Intonation und Dynamik hinsichtlich ihres ausgeführten Ist-Werts und des in der Vorstellung befindlichen Soll-Werts kontrolliert werden.

Nimmt man demnach an, dass Musizierende auf vorprogrammierte Bewegungsprogramme zurückgreifen bzw. daraus auswählen, lassen sich zwei Entscheidungsprozesse unterscheiden: die Was-Entscheidung für ein generalisiertes Motorikprogramm sowie eine Wie-Entscheidung für die Wahl einer dem Ziel angemessenen Variante des Programms. In diesem Zusammenhang konnte im Kontext des Sports gezeigt werden, dass sich die Reaktionszeit von Personen verkürzt, wenn sie Vorabinformationen zum Was erhalten. Bei Vorabinformationen zum Wie verkürzt sich die Reaktionszeit hingegen nur im Zusammenhang mit Vorabinformationen zum Was. Gleiches gilt in Umentscheidungssituationen: Für vor der Bewegung notwendige Parameterkorrekturen bei unverändertem Programm werden etwa 100 ms benötigt, während für Reprogrammierungen mindestens 400 ms notwendig sind und damit zum Teil der Zeitrahmen einer einzelnen Bewegung bereits überschritten sein kann (Hossner et al., 2013, S. 219). Daraus lässt sich zum einen ableiten, dass in „Entscheidungssituationen immer zunächst eine Programmentscheidung getroffen werden muss, bevor Parameterentscheidungen vorgenommen werden können“ (S. 219). Dies kann so gedacht werden, dass die Musizierenden orientiert

am Ziel eine Zusammenstellung von vorhandenen Motorikmodulen bzw. Technikbausteinen vornehmen, die je nach Aufgabe bzw. Ziel unterschiedlich miteinander kombiniert werden können (S. 221). Zum anderen ergeben sich durch diese Erkenntnisse mögliche Hinweise auf die Gestaltung von begleitenden Instruktionen oder Modellierungen im Unterricht sowie auf die Relevanz des Übens einzelner Technikbausteine und deren Kombinationen. Auch hier sollte demnach also das Was vor dem Wie stehen.

In Bezug auf die Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen zum Zweck des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen ist aus den Perspektiven kognitiver Ansätze zusammenfassend jedoch kritisch anzumerken, dass diese Theorien von einem Auslöser der Bewegung ausgehen, der von außen wahrgenommen wird (z. B. ein Notentext) und der auch weiterhin als Referenz gilt. Der gewünschte, klanglich zu realisierende Bewegungseffekt als Ziel jeder Musizierbewegung wird durch den starken Fokus auf den vorgegebenen Reiz nicht oder erst im Laufe des Prozesses durch auditives Feedback berücksichtigt. Die hier angenommene Kausalität von Stimulus (S) über Bewegungskommando als Antwort (R) hin zum Effekt (E) geht also in der Beschreibung des Musizierprozesses von einem falschen Ausgangspunkt aus. Sinnvollerweise müsste ein intendierter Effekt (E*) der Bewegungshandlung zu Beginn oder zumindest zwischen Stimulus und Antwort stehen, mit dem Ziel, sich mit dem aus dem Bewegungskommando (R) folgenden Bewegungseffekt (E) dem intendierten Bewegungseffekt (E*) möglichst anzunähern (Müller, 2015, S. 40 ff.). Zudem wird aus dieser kognitiven Perspektive angenommen, dass für jede Bewegung eine präskriptive motorische Kontrolle notwendig ist. Damit bleiben jedoch Bewegungen unberücksichtigt, die ohne zentrale Kontrolle selbstorganisiert entstehen.

4.2.2 Systemische Ansätze

Dass Musizierbewegungen grundsätzlich auch ohne präskriptive motorische Kontrolle denkbar sind, nimmt Widmaier (2012) an: „Wenn wir Bewegungen letztendlich weder steuern [...] noch nach Vorschrift ausführen [...] dann ist das Erlernen und Durchführen von Bewegungen – und das Lernen überhaupt – vielleicht wirklich ein systemdynamisches Ereignis“ (S. 100). Mit dieser systemischen Perspektive spricht Widmaier selbstorganisierte Bewegungen an. Zur Erklärung selbstorganisierter Bewegungen gehen systemische Ansätze im Gegensatz zu den kognitiven Ansätzen nicht von einer zentralen, präskriptiven Kontrollinstanz aus. Sie betrachten hingegen die Emergenz, sprich das selbstorganisierte Entstehen von koordiniertem Bewegungsverhalten (Hossner et al., 2013, S. 229).

Innerhalb der systemischen Perspektive sind drei Ansätze zentral: Konnektionismus, dynamische Systemtheorie und Psychoökologie. Im Ansatz des Konnektionismus geht man von der Vernetzung der Neuronen aus und kritisiert die Computermetapher für menschliche Bewegungen, da bei menschlichen Bewegungen die zentralnervöse Informationsverarbeitung nicht nacheinander, schnell und fehlerfrei ablaufe, sondern durch Parallelität, relative Langsamkeit der Nervenleitungen und eine große fehlerverursachende Varianz gekennzeichnet sei. Mithilfe künstlicher neuronaler Netze konnte gezeigt werden, dass diese Netze auch trainiert werden müssen, wobei sie nur langsam lernen, vergessen und fehlerhaftes Verhalten erzeugen. Jedoch sind sie nach der Lernphase relativ resistent in Bezug auf die Entfernung einzelner Neurone aus dem Netz, sodass die Gesamtleistung sich weitestgehend nicht verändert. Damit sind künstliche neuronale Netze ebenfalls robust in Bezug auf ungenaue Eingangssignale

(Hossner et al., 2013, S. 222 ff.). Konkret lässt sich die Bewegungsausführung über neuronale Netze so beschreiben, dass sich in einer Eingangsschicht Zielneurone für die Codierung des Bewegungsziels sowie Zustandsneurone befinden, die den aktuellen Systemzustand kennzeichnen. Aus deren Aktivitäten geht eine Erregung der Befehlsneuronen hervor, die zur Ausgabe efferenter Kommandos an die Muskulatur führen sowie zu einer systeminternen Vorhersage über deren Effekt in der Umwelt (Vorhersageneurone), sodass sich der zu erwartende Systemzustand berechnen lässt (S. 222 f.). Übertragen auf komplexes menschliches Bewegungsverhalten bedeutet das, dass Bewegungen aus einem natürlichen neuronalen Netz hervorgehen.

„Angenommen würde [...], dass die beobachtbare Verhaltensinvarianz aus der verteilten Strukturierung des (zentralnervösen) Kontrollsystems resultiert und sich diese Strukturierung aufgrund von lernerfahrungsabhängigen Veränderungen in den neuronalen Verbindungsstärken einstellt. Sportler würden danach ihre Bewegungen so ausführen, als ob sie über spezifische Kontrollinstanzen verfügten; tatsächlich stellten die Verhaltensinvarianzen, mit denen man diese Kontrollinstanzen in Verbindung bringt, aber eine emergente Leistung des konnektionistisch organisierten motorischen Kontrollsystems dar“ (Hossner et al., 2013, S. 224).

Die dynamische Systemtheorie geht über die Annahme emergenter Prozesse auf der Ebene der Kontrollstrukturen hinaus und geht auch auf der Ebene der Bewegungsmuster von emergenten Prozessen aus, insofern, dass sich dynamische Systeme von selbst, sprich ohne kognitive Kontrolle, in Richtung stabiler, attraktiver Zustände (Attraktoren) entwickeln (Hossner et al., 2013, S. 224 f.). Dies lässt sich an einem musizierbezogenen Beispiel verdeutlichen: Gibt man beispielsweise Klavierlernenden die Aufgabe des Tonleiterspiels mit unterschiedlichen Fingersätzen in den jeweiligen Händen, zeigt sich häufig, dass sich vor allem zu Beginn des Lernprozesses die Fingersätze nach einer gewissen Zeit gegen ihren Willen synchronisieren. Darüber hinaus wird in systemdynamischen Ansätzen angenommen, dass Zustandsänderungen abhängig von der vorherigen Situation sind. Bei höherer Fortbewegungsgeschwindigkeit eines Menschen ist beispielsweise das Laufmuster und bei geringerer Geschwindigkeit das Gangmuster stabil. Zudem lässt sich beobachten, dass je nachdem, ob man sich von der schnelleren oder langsameren Geschwindigkeit der jeweils entgegengesetzten Geschwindigkeit nähert, der Umschlagpunkt vom Gehen zum Laufen bzw. vom Laufen zum Gehen an einer anderen Stelle liegt (Hysterese-Effekt) (S. 226). Vergleichbare Beispiele für das Musizieren könnten ebenfalls tempobezogene Wechsel sowie der Wechsel von einer ternären in eine binäre Spielweise oder der Wechsel vom *legato*- zum *staccato*-Spiel sein. So weist Altenmüller (2022, S. 251) beispielsweise darauf hin, dass langsame und schnelle Ausführungen von Musizierbewegungen auf unterschiedlichen sensomotorischen Programmen beruhen und daher die Übertragung von langsam geübten Musizierbewegungen ins Schnelle nicht zwingend gelingen muss. Es wird also deutlich, dass nicht alle Bewegungen mithilfe kognitiver Ansätze und ihrer Annahme der vollständigen präskriptiven motorischen Kontrolle zu erklären sind. Die Verwendung des systemdynamischen Ansatzes kann daher insbesondere zur Erklärung nicht-intentionaler Musizierbewegungen beitragen.

Die psychoökologischen Ansätze beziehen den systemischen Ansatz schließlich auf den Organismus in seiner Umwelt und stellen die in kognitiven Ansätzen übliche Trennung von außen und innen in Frage. Im Fokus dieses Ansatzes steht eine zyklisch aufeinander bezogene Wahrnehmungs-Handlungs-Struktur, wobei Wahrnehmung als aktives und kontinuierliches Verhalten zur Informationsgenerierung verstanden wird und sich Handlung unmittelbar auf diese Information bezieht. Informationen werden in diesem Denken ohne umfassende kognitive Verarbeitung direkt aufgenommen, sodass angenommen wird, dass die Bedeutung der Objekte

bereits in der Welt vorliegt. Als sportbezogenes Beispiel kann ein Buckel angeführt werden, den eine erfahrene Skifahrerin oder ein erfahrener Skifahrer als Sprunghilfe wahrnimmt, wohingegen eine Anfängerin oder ein Anfänger diesen als Hindernis wahrnimmt. Aus diesem Beispiel ergibt sich, dass keine kognitive Verarbeitung, sondern eine aufgabenspezifische Person-Umwelt-Relation vorliegt (Hossner et al., 2013, S. 227). Trotz des offensichtlichen Fokus auf visuelle Wahrnehmungen, lässt sich ein ähnliches Denken ggf. auch auf das Musizieren übertragen. So ließe sich ein Beispiel dieser Art hinsichtlich verschiedener Fingersätze beim Klavierspiel konstruieren. Aufgrund der kontinuierlichen Abstimmung der Bewegung durch die Wahrnehmung in der zyklisch aufeinander bezogenen Wahrnehmungs-Handlungs-Struktur bietet dieser Ansatz also eine durchaus relevante Perspektive auf das Musizierenlernen und -lernen, da diese Wahrnehmungs-Handlungs-Struktur nicht nur visuell, sondern prinzipiell auch unter Einbezug einer auditiven Wahrnehmung möglich ist.

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus solchen systemischen Ansätzen, die Bewegungen als ein emergentes Phänomen beschreiben, für musizierbezogene Lehr-Lern-Prozesse? Während sich aus der Perspektive kognitiver Ansätze im Rahmen der Programmierung Instruktionen sehr gut eignen könnten, kann dies für emergente Bewegungen nicht gelten. Hier bietet sich eher der Lehransatz des sogenannten ‚constraints-led approach‘ mithilfe aufgabendienlicher Restriktionen an, sodass die Randbedingungen der Bewegungen fokussiert werden (Hossner et al., 2013).

„Personale Randbedingungen (organismic constraints) betreffen dabei körperliche Voraussetzungen einschließlich bisher gesammelter Bewegungserfahrungen, Umweltrandbedingungen (environmental constraints) Aspekte der Ausführungsbedingungen einschließlich sozialer und kultureller Einflüsse und Aufgabenrandbedingungen (task constraints) spezifische Aspekte der sportlichen Aufgabe im Hinblick auf Regeln, Sportgeräte etc.“ (Hossner et al., 2013, S. 228).

Für das Musizieren ließe sich beispielsweise eine Übung für das Pedalspiel am Klavier anführen, über die ich mit Prof. Dr. Günther Rötter in einer der ersten Betreuungsgespräche zu dieser Arbeit ins Gespräch kam und die diesem Ansatz zugeordnet werden könnte. Die Randbedingungen werden dabei so verändert, dass die Lernenden eine Tonfolge lediglich mit einem Finger spielen dürfen, die Töne jedoch mithilfe des Pedals gebunden erklingen sollen, sich aber nicht mischen dürfen.

Ein solcher Ansatz ist insofern interessant, als er natürliche, sich aus sich selbst ergebende Bewegungen in den Blick nimmt. So sollen sich in der genannten Beispielübung zum Pedalspiel die Bewegungen zur Pedalisierung aus ihrer Notwendigkeit ergeben. Zudem nimmt der Ansatz Bewegungen in den Blick, die sich aus dem Moment und ohne bewusstes Abrufen eines vorgegebenen Kontrollprogramms aus sich selbst bzw. aus der kinästhetischen und auditiven Wahrnehmung ergeben. Durch diese Fokussierung auf emergente Bewegungen liegt aber zugleich auf der Hand, dass dieser Ansatz nicht ausreicht, um das Musizierenlernen vollumfänglich zu beschreiben, insbesondere nicht in Bezug auf den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen in zielorientierten Lehr-Lern-Prozessen.

4.2.3 Ideomotorische Ansätze

Es wurde deutlich, dass sich zur Beschreibung des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen weder rein kognitive noch systemische Erklärungsansätze für das Musizierenlernen hinreichend eignen. Systemische Ansätze fokussieren ausschließlich emergente Bewegungen, sodass sie lediglich ein spezifisches Zustandekommen von Bewegungen, nämlich die

natürlichen, aus sich selbst und der Umwelt hervorgehenden Bewegungen erklären. Kognitive Ansätze hingegen bringen ihre Schwierigkeiten zum einen durch ihre starke Präskriptionsannahme für jede Bewegung und jedes Bewegungsdetail mit sich. Zum anderen fokussieren sie als Ausgangspunkt nicht den Effekt der Bewegung, sondern gehen von einem äußeren Stimulus aus, auf den eine Bewegungsantwort erfolgt. Zur Erklärung des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen im Rahmen zielorientierter Lehr-Lern-Prozesse ist jedoch das intendierte Ziel, also das klanglich zu realisierende Bewegungsziel als Ausgangspunkt zu betrachten.

Eine solche Perspektive kann mithilfe ideomotorischer Ansätze eingenommen werden, nach denen „die Bewegungskontrolle unmittelbar in Maßen der intendierten und antizipierten Effekte erfolgen [soll]“ (Hossner, 2015, S. 65). Ideomotorische Ansätze werden heute in der Sportmotorik vermehrt als Erklärung von Bewegungsverhalten herangezogen und stellen das Ziel, also den Bewegungseffekt (E), in den Mittelpunkt als Ausgangspunkt des weiteren Bewegungsprozesses. Dabei wird angenommen, dass Personen ausgehend vom Bewegungseffekt (E) innerhalb einer Situation (S) eine passende motorische Antwort (R) finden (Müller, 2015, S. 42). In musizierpädagogischen Überlegungen sind ideomotorische Ansätze mit Blick auf die Ausführung und den Erwerb von Musizierbewegungen bislang kaum zu finden. Allerdings erweist sich diese Perspektive, wie im Folgenden dargestellt wird, auch im musizierbezogenen Kontext und insbesondere in Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess im Rahmen des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen als besonders ertragreich.

„Das ideomotorische Prinzip geht davon aus, dass die Antizipation des Bewegungseffekts (also die ‚Idee‘) die Bewegungen (also die ‚Motorik‘) initiiert“ (Künzell, 2015, S. 61 f.). Für den Erwerb von Musizierbewegungen heißt das, dass nicht von einer Idealbewegung für jede Bewegung ausgegangen wird, sondern das vom Ziel aus gedacht das antizipierte Klangereignis (die Idee), die dafür notwendigen Musizierbewegungen initiiert.⁶⁹ Ideomotorische Ansätze folgen damit zwar weiterhin der aus den kognitiven Ansätzen stammenden Idee der zentralen Bewegungskontrolle, verzichten jedoch auf die starken Präskriptionsannahmen durch den Bezug auf die zielorientierte, intentionale Handlungskontrolle unter Rückgriff auf erfahrungsbasierte Vorstellungen (Hossner et al., 2013, S. 229).

Ideomotorik (lat. idea = Urbild, Idee) ist ein „Sammelbegriff für unwillkürliche Bewegungen, die durch Beobachtung oder Vorstellung von Bewegungsmustern ausgelöst werden [...]. Der Grundgedanke der modernen ideomotorischen Theorie ist, dass Bewegungen durch ihre Effekte repräsentiert sind und über diese Effekt-Repräsentationen initiiert werden“ (Heuer, 2020b, S. 806).

Die Grundgedanken der Ideomotorik gehen auf William James (1890/1950) zurück, der davon ausgeht, dass die geistige Antizipation der Folgen einer sensorischen Bewegung sowie der Wille, dass diese Folgen auch eintreten, der einzige Vorläufer unserer freiwilligen Handlungen ist.

„An anticipatory image, then, of the sensorial consequences of a movement, plus (on certain occasions) the fiat that these consequences shall become actual, is the only psychic state which introspection lets us discern as the forerunner of our voluntary acts. There is no introspective evidence whatever of any still later or concomitant feeling attached to the efferent discharge“ (James, 1890/1950, S. 501).

⁶⁹ Sprachliche Nähe zum ideomotorischen Prinzip findet sich bei Fuhrmann (2014), der in seiner Arbeit zum *tastenden Ohr* ein Unterkapitel mit dem Titel „Von der Idee zur Bewegung“ (S. 133) versieht und beschreibt, dass aus neurophysiologischer Perspektive „der Weg von der Idee zur Bewegung auf eine möglichst lückenlose Verwandlung somatosensorischer Information zu geschmeidiger Motorik [zielt]“ (S. 133).

„In this [...] sense the predicate ideo-motor applies to all movements that are guided by their corresponding ideas” (Prinz, 1987, S. 48). Diese Idee des Geleitetseins von Vorstellungen unterstreicht mit Blick auf die Ausführungen im Kapitel zur Bedeutung von Klang- und Bewegungsvorstellungen das Potenzial ideomotorischer Ansätze für das Musizieren, Musizierenlernen und Musizierenlehren. Dass die Vorstellungen sich durch miteinander assoziierte Elemente, im Kontext des Musizierens durch miteinander assoziierte Klang- und Bewegungsvorstellungen ergeben, zeigt sich in den bereits durch ein ideomotorisches Denken geprägten Ausführungen zum willkürlichen Gebrauch von Bewegungen bei Rudolph Hermann Lotze (1852):

„Einmal nämlich müssen wir im Stande sein, jene Vorstellungen oder Gefühle, die den Ausgangspunkt jeder einzelnen bilden, nicht nur überhaupt in uns zu reproduciren [sic!], sondern sie auch gleichzeitig oder successiv [sic!] so zu verbinden, dass die einzelnen Bewegungen sich zu einer beabsichtigten zweckmässigen [sic!] Gesamtwirkung vereinigen. Und da wir dies nicht anders vermögen, als indem wir denjenigen Empfindungszustand wenigstens andeutungsweise in uns reproduciren [sic!], welcher die geschehende Bewegung früher begleitete und von ihr erweckt wurde, so muss der Zusammenhang zwischen Seelenzustand und Bewegung so geordnet sein, dass nicht nur jener aus dieser, sondern auch diese durch jenen hervorgerufen werden kann“ (Lotze, 1852, S. 302).

In ideomotorischen Ansätzen geht es also ebenfalls um eine Bewegungskontrolle, jedoch nicht als präskriptive motorische Kontrolle mit dem im Rahmen der kognitiven Ansätze beschriebenen und Schritt für Schritt zu erfolgenden Ablauf von Stimulusdetektion, Stimulusidentifikation, Response-Selektion und Response-Exekution, aus dem dann als Ergebnis ein Effekt entsteht. Hier steht der zu erzeugende Effekt im Mittelpunkt und fungiert als Ausgangspunkt der Bewegungskontrolle, denn „nach ideomotorischen Ansätzen kann Bewegungskontrolle nur dann gelingen, wenn sie auf der Antizipation der mit der Bewegung erzielten Effekte beruht“ (Hossner et al., 2013, S. 238). Dabei weist James (1890/1950) ähnlich zu den kognitiven Ansätzen auch auf eine maximale Bearbeitungskapazität von Bewegungsideen bzw. Vorstellungen hin. Auch nach ideomotorischem Denken könne die Anwesenheit einer zusätzlichen, anderen Bewegungsidee die Ausführung der eigentlichen Bewegungsidee verhindern. Daher erteilt er folgenden Ratschlag, der auch ein Grundsatz für das Musizieren sein kann, aber in seiner Allgemeinheit leichter gesagt, als getan ist: „Drop this idea, think of the movement purely and simply, with all brakes off; and, presto! It takes place with no effort at all“ (S. 527).

Prinz (1987, S. 64) geht davon aus, dass die Repräsentationen der wahrgenommenen und ausgeführten Bewegung zunächst inkommensurabel, also nicht vergleichbar sind, „because sensory codes stand for patterns of stimulation in sense organs and motor codes for patterns of excitation in muscles“ (Prinz, 1997, S. 130). Kommensurabel werden sie jedoch durch die Annahme des Common-Coding-Ansatzes. Nach diesem Ansatz teilen sich wahrgenommene Ereignisse und geplante Handlungen eine gemeinsame Repräsentationsdomäne (S. 129). „Sie werden im zentralen Nervensystem gemeinsam als ‚Event‘ codiert“ (Künzell, 2015, S. 62) – entsprechend den Ausführungen zur assoziierten Einheit von Klang- und Bewegungsvorstellungen. Diese Sichtweise bezieht sich auf die „Theory of Event Coding“ (Hommel et al., 2001; Hommel 2019), die einen der drei wesentlichen ideomotorischen Ansätze darstellt. Nach dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass auf der Grundlage sogenannter ‚event codes‘, sprich beschriebener Situationsmerkmale mit ihren auf den Effekt ausgerichteten Handlungsoptionen, eine motorische Aktion (‚action code‘) ausgewählt und umgesetzt werden kann, wobei ‚event codes‘ und ‚action codes‘ weitgehend inhaltsgleich sind und gemeinsam kodiert

werden können. Dabei wird zudem von einer Qualitätsverbesserung der motorischen Ausführung durch Erfahrung⁷⁰ und Übung bzw. Training ausgegangen (Müller, 2015, S. 43 f.).

Einen zweiten wichtigen ideomotorischen Ansatz stellt das Modell der antizipativen Verhaltenssteuerung dar (J. Hoffmann, 1993). Auch hier steht der intendierte Effekt im Mittelpunkt der Betrachtung. Allerdings wird mit diesem Modell davon ausgegangen, dass zu einem gewünschten Effekt eine Auswahl von Bewegungsantworten mit unterschiedlichen Assoziationsstärken vorliegen, sodass die Person möglichst diejenige auszuwählen hat, die besonders stark mit dem intendierten Effekt in der entsprechenden Situation assoziiert ist. Im Lernprozess werden dabei diejenigen Assoziationen verstärkt, bei denen eine möglichst kleine Differenz zwischen dem intendierten und erzielten Effekt vorliegt (Müller, 2015, S. 46 f.). Joachim Hoffmann (1993) schreibt dazu: „Wir müssen in der Regel mühsam und nicht selten unter schmerzhaften Erfahrungen lernen, zu welchen Konsequenzen unser Verhalten unter welchen Bedingungen führt“ (S. 41) und führt dazu als Beispiele unter anderem das Laufen, das Binden einer Schleife, das Schreiben und das Fahrradfahren an.

Ausgehend von den Ergebnissen einer Studie mit Jetpilotinnen und -piloten, in denen diese eine schwierige Landeaufgabe im Dunkeln im Flugsimulator zu bewältigen hatten, weist auch Kallus (2012) auf die Bedeutung antizipativer Prozesse mit Blick auf das Verhalten hin, die allerdings nicht immer bewusst ablaufen müssen. Theoretisch begründet er dies unter anderem aus dem ideomotorischen Denken und insbesondere mit der Theorie der Ereigniskodierung sowie in Anlehnung an Hoffmanns Modell der antizipativen Verhaltenssteuerung:

„Die antizipative Verhaltenssteuerung geht davon aus, dass unser Verhalten in komplexen Situationen nicht ein Reagieren auf situativen Bedingungen darstellt, sondern dass die Erwartung der Ergebnisse (abgeglichen mit der jeweiligen Situation) zum Verhalten führt und die Antizipation somit eine zentrale Rolle für das Verhalten selbst spielt. Das heißt, in vielen Situationen reagieren wir nicht auf das, was wir sehen, sondern wir sehen das, was wir erwarten“ (Kallus, 2012, S. 211).

Darüber hinaus weist er damit zusammenhängend auf die Bedeutung der Antizipation als eine auf die Zukunft, sprich das Ziel gerichtete Aufmerksamkeit hin (Kallus, 2012, S. 211), die ebenso für das Musizierenlehren und -lernen relevant ist.

Als dritter wichtiger ideomotorischer Ansatz ist schließlich noch die Theorie der internen Modelle (Wolpert et al., 1995) zu nennen, auf die im Folgenden weiter aufgebaut wird, da sie sich zur Beschreibung des Erwerbsprozesses klangorientierter Musizierbewegungen besonders eignet. Nach dieser Theorie müssen Verbindungen in einem neuronalen Netz so gewichtet werden, dass ein gewünschter Effekt erzielt wird. Gelernt wird danach also durch Veränderungen der Verbindungsstärken, wobei geschätzt wird, welche Auswirkungen die veränderten Verbindungsstärken auf den Effekt haben. Dem neuronalen Netz kommt damit die Aufgabe der Vorhersage zu, welcher Effekt durch welches Bewegungskommando in der jeweiligen Situation eintreten wird (Müller, 2015, S. 50). Damit wird zugleich deutlich, „dass eine gut entwickelte Effektvorhersage auch eine wesentliche Voraussetzung für schnelles und zielgerichtetes motorisches Lernen ist“ (S. 52). Wie an dieser Effektvorhersage und ihrer Zuverlässigkeit im Musizierunterricht gearbeitet werden kann, muss im folgenden Verlauf dieser

⁷⁰ Unter Erfahrung werden hier Erkenntnisse über einen Einzelfall verstanden, „die der Mensch aus der unmittelbaren Sinneswahrnehmung von konkreten bzw. einzelnen Gegebenheiten seiner Umwelt oder aus sich selbst gewinnt“ (Schaub & Zenke, 1999, S. 122). Damit entspricht die Erfahrung der Motorikwissenschaft der Erfahrung, die Lernende in pädagogischen Situationen machen. Dies erlaubt nicht zuletzt auch das Heranziehen motorikwissenschaftlicher Theorien für die pädagogische Diskussion (Hossner, 2015, S. 79f.).

Arbeit eine zentrale Fragestellung sein. Welche Konsequenzen ergeben sich also aus diesen Ansätzen und insbesondere aus der Theorie der internen Modelle konkret zur Beschreibung des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen?

Zunächst ist aus dem ideomotorischen Denken heraus grundsätzlich noch einmal bestätigend abzuleiten, dass der Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen sinnvollerweise mit Blick auf den Bewegungseffekt als Ziel zu beschreiben ist, da die Musizierbewegungen zielgerichtet hin zum antizipierten Klangereignis gesucht und ausgeführt werden. Dazu sind möglichst konkrete Vorstellungen vom intendierten Klangereignis sowie eine zuverlässige Effektvorhersage mit Blick auf eine assoziierte Einheit von Klang- und Bewegungsvorstellungen zentral.

„Es ist also so, daß [sic!] uns Situationen in denen die Konsequenzen eigenen Handelns nicht vorhersagbar sind, in der Regel verunsichern, uns nur zögernd handeln lassen und manchmal sogar ängstigen. Die sichere Vorhersagbarkeit der Verhaltenseffekte erzeugt demgegenüber Kompetenz und Selbstsicherheit, eben das Gefühl, die Situation zu beherrschen und nicht, ihr ausgeliefert zu sein“ (J. Hoffmann, 1993, S. 42).

Darüber hinaus sind zwar sowohl der Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als auch das zuverlässige und zielgerichtete Ausführen klangorientierter Musizierbewegungen im ideomotorischen Sinne auf den Bewegungseffekt ausgerichtet, jedoch nach der Theorie der internen Modelle als zwei aufeinander aufbauende bzw. aneinander anschließende Prozesse mit fließenden Übergängen zu denken. Demnach sind für den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen zuerst bidirektionale Handlungs-Effekt-Relationen im Rahmen des sogenannten Prädiktormodells zu lernen, indem Handlungen mit den daraus folgenden Effekten bzw. Klangereignissen, also letztlich Bewegung und Klang assoziiert werden. Die erworbenen Handlungs-Effekt-Relationen können dann wiederum im Rahmen des sogenannten Kontrollmodells zielgerichtet, sprich mit Blick auf ein antizipiertes Klangereignis, als Effekt genutzt werden. „Dabei wird angenommen, dass angestrebte, antizipierte Effekte diejenige Handlung aufrufen, die üblicherweise zu den gewünschten Effekten führt“ (Kiesel & Koch, 2012, S. 66).

Da Handlungen wie klangorientierte Musizierbewegungen jedoch nicht immer unter gleichen Bedingungen stattfinden, sondern situationsabhängig verändert hervorgebracht werden müssen, ist es sinnvoll, die Handlungs-Effekt-Relationen noch um den Aspekt der Situation (S) zu ergänzen und somit von Situations-Handlungs-Effekten auszugehen. Solche Verbindungen nimmt beispielsweise die ABC-Theorie (anticipatory behavioral control) für Fälle an, in denen Handlungs-Effekt-Relationen nicht zum gewünschten Erfolg führen (Kiesel & Koch, 2012, S. 68 f.).

„Es wird angenommen, dass jeder Ausführung einer intendierten Handlung (A_{volunt}) zeitlich die Antizipation gewünschter Effekte (E_{ant}) vorangeht. Nach Ausführung der Handlung werden die antizipierten, gewünschten Effekte mit den real eintretenden Effekten (E_{real}) verglichen. Ist dieser Vergleich positiv, stimmen also die antizipierten mit den realen Effekten überein, wird die bidirektionale Verbindung zwischen Handlung und Effekt verstärkt. Ist dieser Vergleich negativ, werden die Handlungs-Effekt-Relationen abgeschwächt und zusätzlich werden die Situationsbedingungen ausdifferenziert“ (Kiesel & Koch, 2012, S. 69).

Auf diese Weise wird also nicht nur Wissen darüber aufgebaut, welche Handlung zu welchem Effekt führt und welcher Effekt welche Handlung erfordert. Vielmehr geht es um eine Trias von Handlung, Effekt und Situation, sodass Wissen darüber aufgebaut wird, unter welchen Situationen welche Handlungen zu welchen Effekten führen. J. Hoffmann (1993, S. 44) geht nachvollziehbarerweise sogar davon aus, dass die Berücksichtigung situativer Bedingungen Voraussetzung für den Erfolg antizipierter Handlungseffekte sei: „Gelernt werden muß [sic!]

also nicht nur, welche Verhaltensakte zu welchen Konsequenzen führen, sondern unter welchen Bedingungen, welche Verhaltensakte zu welchen Konsequenzen führen“ (S. 44). Es ist demnach so, dass wir „nicht einfach tausendfach geübte Bewegungen [reproduzieren], sondern [...] diese abhängig von der konkreten Situation [variieren]“ (Losert, 2015, S. 105 f.), da es ohnehin nicht möglich ist, zweimal die exakt gleiche Bewegung auszuführen.

Und „bezieht man [...] die unterschiedlichen Gegebenheiten einer jeden Konzertsituation mit ein, auf die ein jeder Musiker intuitiv reagiert, so wird schnell klar, dass das Einüben und Reproduzieren einer idealen Spielbewegung kein sinnvolles Ziel sein kann. Vielmehr bedarf es der Fähigkeit auf eine Situation variabel zu reagieren und damit eines Repertoires an Handlungsmöglichkeiten“ (Losert, 2015, S. 106).

Dies weist zum einen auf die Bedeutung des Einspielens im Konzertsaal vor dem Konzert hin. Zum anderen spricht dies mit Blick auf den Musizierunterricht dafür, im Sinne des differenziellen Lernens nach Schöllhorn (2005; 2009) auch mit vielfältigen situativen Bedingungen als äußere Faktoren der Variation zu arbeiten, um auf der Grundlage vielfältiger Erfahrungen aus unterschiedlichen situativen Kontexten in einer bestimmten Situation reagieren zu können. Daher kann „auch ein Üben und Proben an verschiedenen Orten mit unterschiedlicher Akustik, mit und ohne Publikum, verschiedener Beleuchtung, auswendig und mit Noten etc. [...] sinnvoll sein“ (Losert, 2015, S. 106).

Die Theorie der internen Modelle (Wolpert et al., 1995) berücksichtigt also die situativen Bedingungen und unterscheidet entsprechend eines aufbauenden Denkens zwei interne Modelle zur Bewegungssteuerung: das interne Prädiktormodell (Vorwärtsmodell), das für den Lernprozess wesentlich ist sowie das interne Kontrollmodell (Inverses Modell) für die effektbezogene Bewegungskontrolle.

„Während einem Prädiktormodell die Aufgabe zufällt vorherzusagen, welche motorischen Kommandos zu welchen Effekten in der Umwelt führen, beantwortet das Kontrollmodell die Frage, welche motorischen Kommandos aufgerufen werden müssen, damit ein gewünschter Effekt in der Umwelt entsteht“ (Hossner et al., 2013, S. 231 f.).

Konkret werden im Prädiktormodell also durch Explorieren und daraus folgende Erfahrungen Regeln darüber aufgebaut, dass unter bestimmten situativen Bedingungen (S) aus einem Bewegungskommando (Response R) ein Effekt (E) folgt, auf den dennoch der Fokus des Prozesses gerichtet ist.⁷¹ Und ist diese Regel dann aufgebaut, kann die Formel ‚SR → E‘ im Sinne eines Kontrollmodells zur Formel ‚SE → R‘ umgewandelt werden: möchte ich dann also unter einer bestimmten situativen Bedingung (S) den Effekt (E) erreichen, muss ich ein entsprechendes Bewegungskommando (R) wählen und ausführen (Hossner et al., 2013, S. 231).

Sowohl das Prädiktormodell als auch das Kontrollmodell legen also den Fokus auf den Bewegungseffekt. Zudem können die internen Modelle mögliche störungsbedingte Fehler durch z. B. Zeitverzögerungs- oder Unsicherheitsprobleme berücksichtigen und mit Blick auf die Vorhersage in die Prädiktor- und Kontrollmodelle einbeziehen. Dazu ist es notwendig, dass zur Entwicklung des Prädiktormodells mehrere Vergleiche durchgeführt werden, bei denen beispielsweise das intendierte Klangereignis mit den wahrnehmbaren Klangereignissen im Rahmen des Prädiktormodells verglichen wird und schließlich die Vorhersagegenauigkeit sowie die Streuung der eigenen Bewegungen geschätzt werden können. Außerdem kann die

⁷¹ Durch die Notwendigkeit der Voraussage eines Handlungsergebnisses, und zwar noch bevor sensorisches Feedback wahrgenommen werden könnte, ergibt sich (nicht nur beim Musizieren) der Vorteil, dass auch Fehler vorausgesagt und korrigiert werden können. Drüber hinaus kann das Modell auch zum mentalen Lernen verwendet werden (Wolpert et al., 1995, S. 1880).

Verlässlichkeit der Informationsquellen berücksichtigt werden, insbesondere dann, wenn mehrere sensorische Kanäle Rückmeldungen über den Effekt liefern (bspw. Sehen, Fühlen und Hören) (Hossner et al., 2013, S. 253).

Wendet man die ideomotorische Theorie der internen Modelle auf Prozesse musizierbezogenen Lernens an, ließen sich die Prozesse im Prädiktor- und Kontrollmodell wie folgt beschreiben: beispielsweise möchte ich im Musizierunterricht ein bestimmtes klangbezogenes Ziel als Bewegungseffekt (E) erreichen und mache im Rahmen von Explorationsprozessen auf der Grundlage meiner Vorhersagen über dazu notwendige Musizierbewegungen die Erfahrung, dass ich dieses Ziel unter den situativen Bedingungen (S) (z. B. Raumakustik, Instrument, Tagesform etc.) mit einer spezifischen Musizierbewegung als R-Ausgabe erzeuge.⁷² Auf der Grundlage des durch Erfahrungen und Informationen dieser Art aufgebauten Prädiktormodells können die erworbenen SRE-Einheiten dann wiederum im Sinne des Kontrollmodells gezielt genutzt werden, um ein spezifisches Klangereignis als Bewegungseffekt (E) durch den Rückgriff auf die damit assoziierten Musizierbewegungen (R) unter Berücksichtigung der situativen Bedingungen (S) kontrolliert und zuverlässig zu erzeugen. Ausgangspunkt des Kontrollmodells sind also Klangvorstellungen, die mit bestimmten Musizierbewegungsvorstellungen im Sinne der common-coding-theory nach Prinz (1997) zu Einheiten von klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen verknüpft sind.⁷³

Für das Musizieren ist jedoch zu berücksichtigen, dass zumindest mit Blick auf alle Bewegungsdetails die musizierende Realisation einer antizipierten Klangvorstellung durchaus mithilfe unterschiedlicher Musizierbewegungsdetails denkbar ist. Im Kapitel 4.1 zu den biomechanischen Perspektiven und darin insbesondere in den Ausführungen zur funktionalen Bewegungsanalyse wurde bereits herausgestellt, dass nicht alle Bewegungen, die ausgeführt werden, funktional betrachtet gleichwertig zur Zielerreichung beitragen und ggf. unterschiedliche Bewegungskombinationen zum gleichen Ziel führen können. Dieses sogenannte Redundanzproblem kann unter Berücksichtigung der bereits genannten Assoziationsstärken so gelöst werden, dass im Prädiktormodell die Wahrscheinlichkeit für die Erreichung des antizipierten Effekts kalkuliert wird. Darüber hinaus ist auch für das Musizieren darauf hinzuweisen, dass es zu Ungenauigkeiten bei der Wahrnehmung der Situation sowie der Ausführung der Bewegungskommandos kommen kann. Diese Ungenauigkeiten haben natürlich Einfluss auf die Arbeit im Rahmen des Prädiktormodells und schließlich auch auf die Zuverlässigkeit des daraus abgeleiteten Kontrollmodells. Und nicht zuletzt ist zu berücksichtigen, dass der Weg von der Ausführung des Bewegungskommandos bis hin zur Wahrnehmung des erzielten Effekts Zeit erfordert, in der sich die situativen Bedingungen bereits wieder verändern können, was auf der einen Seite zur Notwendigkeit von motorischen Adaptionen des Kontrollmodells hinsichtlich kurzfristig veränderter Bedingungen führt und auf der anderen Seite Schätzungen erfordert. Adaptionen des Kontrollmodells sind dann jedoch situationsspezifisch, sprich nur für die veränderte Situation gültig. Zudem sind sie reversibel und können sich grundsätzlich auch

⁷² Dieser Prozess erfolgt zum Teil implizit, da man kaum sämtliche Bewegungskommandos einer Bewegung explizit machen kann (Hossner et al., 2013, S. 232).

⁷³ Hier zeigt sich, dass das Denken in internen Modellen auch Anknüpfungspunkte für das mentale Training bzw. Üben liefert. In diesem Sinne würden mögliche Bewegungen, die zum gewünschten Bewegungseffekt führen könnten, nur vorgestellt, sodass das Prädiktormodell die Eignung der jeweils im Sinne des Kontrollmodells genutzten Efferenzmuster zur Zielerreichung abschätzen und ggf. Fehlerinformationen liefern kann. Es kann damit auf der Grundlage von Prädiktormodellen intern zielbezogen simuliert werden, welches Kontrollmodell zum gewünschten neuen Bewegungseffekt führen könnte (Hossner et al., 2013, S. 253).

gegenseitig auslöschen, wenn verschiedene Situationen Anderes oder, was eher unwahrscheinlich ist, gar Gegensätzliches von der Musizierbewegung erfordern (Hossner et al., 2013, S. 233–236). Bezogen auf das Musizieren im Musizierunterricht sind Adaptationen des Kontrollmodells beispielsweise in folgender Situation eines Klavierunterrichts notwendig: Lernende lernen ein Musikstück und damit die zur musizierenden Realisation des antizipierten Klangereignisses notwendigen klangorientierten Musizierbewegungen auf ihrem heimischen Klavier in einem bestimmten Raum. Im Unterricht müssen sie die erworbenen SRE-Einheiten jedoch in einen anderen, wenn auch nicht vollkommen unbekanntem situativen Kontext übertragen, da sie nun auf dem Unterrichtsinstrument im Unterrichtsraum musizieren. Aufgrund des anderen Instruments und einer veränderten Raumakustik sind also Adaptationen der SRE-Einheiten notwendig, wenn die Lernenden ihr Spiel tatsächlich an einem klar umrissenen antizipierten klanglichen Ereignis orientieren, wobei natürlich auch die Klangvorstellungen Veränderungsprozessen unterliegen.

Für die Beschreibung des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen im Unterricht, der im Zentrum dieser Arbeit steht, kann aus der ideomotorischen Theorie der internen Modelle nun also abgeleitet werden, dass Lernende im Rahmen des Prädiktormodells den angestrebten Handlungseffekt zunächst durch Klangvorstellungen antizipieren, dann Vorhersagen über die dazu notwendigen Musizierbewegungen erzeugen und schließlich durch Exploration eine zielführende Musizierbewegung im spezifischen situativen Kontext finden, mit der das antizipierte Klangereignis zumindest annähernd hervorgebracht werden kann. Daraus ergibt sich eine Musizierbewegungsvorstellung, die in Verknüpfung mit der antizipierten Klangvorstellung gespeichert und gemeinsam assoziiert wird, um auf der Grundlage dieser Einheit von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontrollmodell wiederum zielgerichtet klangorientierte Musizierbewegungen abrufen zu können.

Bei dieser Beschreibung könnte zunächst der Eindruck entstehen, dass es sich um einen Prozess der Selbststeuerung handelt, für den Lehrende gar nicht benötigt werden. Dass die selbstständige aufmerksame Exploration von Musizierbewegungen mit Blick auf ein gewünschtes klangbezogenes Ziel durch Lernende eine Voraussetzung für die Arbeit im Rahmen des Prädiktormodells ist und auch das Kontrollmodell nur durch die selbstständige Tätigkeit der Lernenden genutzt werden kann, liegt auf der Hand. Allerdings spielen auch die Lehrenden eine entscheidende Rolle. Häufig sind sie es, die ein gewünschtes Klangereignis als Ziel in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, für dessen Erzeugung neu zu erwerbende Musizierbewegungen notwendig sind. Sie sind es häufig, die die Lernenden von der Attraktivität dieser Zielerreichung zunächst überzeugen. Zudem werden die antizipierten Bewegungseffekte „in der Regel durch inhaltliche Motive oder eben durch explizite Belehrung differenziert“ (J. Hoffmann, 1993, S. 49), sodass die Arbeit im Rahmen des Prädiktormodells durch gezielte Lehrstrategien, die es noch zu beschreiben gilt, mitgestaltet werden kann.

Zusammenfassend ist vor dem Hintergrund der großen Relevanz des Bewegungseffekts in ideomotorischen Ansätzen für das Musizierenlehren und -lernen im Musizierunterricht grundlegend festzuhalten, dass in diesem Sinne „der Fokus des Unterrichtens [...] nicht auf der Bewegung selbst, sondern auf der Erzielung von Bewegungseffekten liegt“ (Künzell, 2015, S. 62). Dazu müssen Lernende zunächst durch Explorieren vielfältige Erfahrungen darüber sammeln, dass unter bestimmten situativen Bedingungen aus einer Musizierbewegung ein bestimmtes Klangereignis als Effekt folgt. Erst nach dem Aufbau dieser klangbezogenen

Bewegungserfahrungen kann das Musizieren dann von der Vorstellung geleitet sein, dass unter bestimmten situativen Bedingungen ein im inneren Hören antizipiertes Klangereignis durch ein entsprechendes Bewegungskommando erzielt werden kann. Der Prozess des Lehrens und Lernens klangorientierter Musizierbewegungen mit Bezug auf die Theorie der internen Modelle lässt sich daher wie folgt beschreiben (s. Abb. 3):

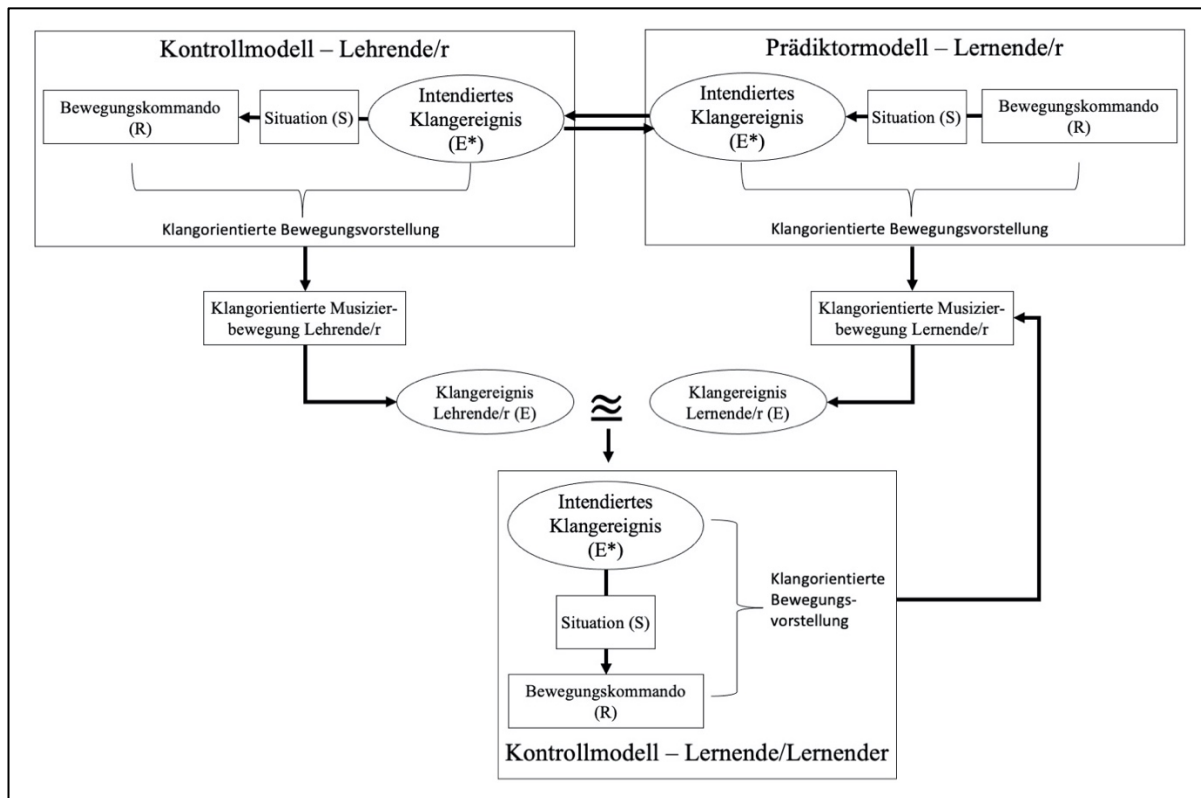


Abbildung 3: Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen aus der Perspektive der ideomotorischen Theorie der internen Modelle

Den Ausgangspunkt des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen bildet ein konkretes klangbezogenes Ziel, das entweder durch die Lehrperson oder die Lernende bzw. den Lernenden in den Unterricht hineingetragen wird. Dieses Ziel sollte von beiden als erstrebenswertes Ziel betrachtet werden. Während Lehrende jedoch ausgehend vom intendierten Klangereignis in der Regel über ein Kontrollmodell verfügen, das ihnen auf der Grundlage klangorientierter Bewegungsvorstellungen die Ausführung klangorientierter Musizierbewegungen hin zur zuverlässigen musizierenden Realisation des intendierten Klangereignisses ermöglicht, muss die bzw. der Lernende für die musizierende Realisation des intendierten Klangereignisses zunächst eine neue oder zumindest aus einzelnen Bewegungen neu kombinierte Musizierbewegung erwerben. Dies erfolgt über Prozesse im sogenannten Prädiktormodell, in dem mit Blick auf das intendierte Klangereignis (E*) eine Musizierbewegung (R) für die Situation (S) gewählt wird, die in der Vorhersage die musizierende Realisation des intendierten Klangereignisses (E*) wahrscheinlich macht. Daraus wird eine assoziierte Einheit als Klang- und Bewegungsvorstellung unter Berücksichtigung des jeweiligen situativen Kontextes gebildet (SRE-Einheiten), die dann erprobt werden kann. Die Überlegungen zur notwendigen Musizierbewegung für das intendierte Klangereignis, sprich die Bildung klangorientierter Musizierbewegungsvorstellungen, erfolgt dabei auf der Grundlage früherer sowie aktueller Erfahrungen. Damit ist zu berücksichtigen, dass die Vorstellungen von Klängen sowie Musi-

zierbewegungen im Detail hochgradig individuell sind, sodass sich die Vorstellungen der bzw. des Lernenden mit denen der Lehrenden zwar im Unterricht annähern sollten, sich jedoch in gewissen Nuancen dauerhaft voneinander unterscheiden werden. Führt die klangorientierte Musizierbewegungsvorstellung in der Erprobung schließlich dazu, dass das intendierte Klangereignis der Lernenden erreicht wird und zudem den Vorstellungen sowie den eventuell musizierend dargestellten Demonstrationen der Lehrenden zumindest annähernd entspricht, können diese Erfahrungen im Rahmen des Kontrollmodells genutzt werden, das eine zuverlässige musizierende Realisation des klangbezogenen Ziels ermöglicht. Aus der Sicht der Lernenden ist also anzunehmen, dass sich die musizierende Realisation des klangbezogenen Ziels während der Probierphase im Prädiktormodell durch Exploration dem intendierten Klangereignis im auf Seiten der Lehrenden bereits vorhandenen Kontrollmodell annähern soll.

Insgesamt geht es im Rahmen des Lehr-Lern-Prozesses also darum, ein Kontrollmodell auf Seiten der bzw. des Lernenden aufzubauen, das ihr bzw. ihm die Realisation eines spezifischen klangbezogenen Ziels (E) in einem situativen Kontext (S) durch den gezielten Einsatz einer mit dem klangbezogenen Bewegungseffekt (E) assoziierten Musizierbewegung (R) ermöglicht. Aufgrund der Expertise der Lehrenden ist vorauszusetzen, dass diese bereits über ein entsprechendes Kontrollmodell verfügen und im Unterricht anstreben, dass sich bei den Lernenden ein ähnliches Kontrollmodell aufbaut. Vermutlich schließen sie den Lehr-Lern-Prozess von sich aus dann ab, wenn sich das musizierend hervorgebrachte Klangereignis der Lernenden den eigenen Vorstellungen zumindest nähert. Demzufolge müssen Lehrende also mithilfe geeigneter und noch zu ergründender Lehrstrategien versuchen, zunächst das intendierte Klangereignis als Bewegungseffekt (E) zu vermitteln, wenn das intendierte Klangereignis nicht durch die Lernenden selbst (bspw. durch eine Aufnahme) mit in den Lehr-Lern-Prozess gebracht wird. Anschließend und davon ausgehend müssen sie Wege finden, die für die Realisation notwendigen Musizierbewegungen (R) unter den situativen Bedingungen (S) zu vermitteln.

4.3 Vom Prädiktor- zum Kontrollmodell: Problemlösendes Lernen durch erfahrungsbasierte Reflexion und Transfer

Für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen nach der ideomotorischen Theorie der internen Modelle ist es notwendig, dass Lernende zunächst ein internes Prädiktormodell erstellen, aus dem sich durch Optimierung in Lernprozessen ein Kontrollmodell generieren lässt. Wie sich der Weg zum Kontrollmodell im motorischen Lernprozess jedoch genau vollzieht, wird auch in sportbezogenen Betrachtungen häufig nicht weiter ausgeführt. Der Weg zum Kontrollmodell ließe sich aber plausibel im Rahmen der Überlegungen zu den konnektionsistischen Netzwerkmodellen denken (siehe Ausführungen zu systemischen Ansätzen in Kap. 4.2.2). In diesem Fall wäre anzunehmen, dass diejenigen Neuronenverbindungen im Rahmen des Verstärkungslernens verändert und stabilisiert werden, die zur erfolgreichen Lösung der neuen Bewegungsaufgabe geführt haben. Nicht erfolgreiche Verbindungen werden hingegen destabilisiert (Hossner et al., 2013, S. 252). Da sich aus dieser neurowissenschaftlichen Perspektive jedoch noch keine einzelnen Schritte des Lernprozesses mit direkten Hinweisen für die Gestaltung des Lern- und schließlich auch des Lehr-Lern-Prozesses ableiten lassen sowie motorische Steuerungsprozesse im Gehirn den Lernenden sowie den Lehrenden ohnehin im Kontext des Unterrichts nicht direkt zugänglich sind (Williams, 2017, S. 17), sollen neurowissenschaftliche Erklärungen auf dem Weg zum Kontrollmodell an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.

Vielmehr sollen Überlegungen und Erklärungsansätze aus pädagogischer Perspektive herangezogen werden, die in der Weise zur Differenzierung des Lernprozesses vom Prädiktor- zum Kontrollmodell beitragen können, dass Initiierungs- und Unterstützungsmaßnahmen durch geeignete Lehrstrategien herausgearbeitet und im Lernprozess verortet werden können. Daher soll der Prozess zunächst aus der Perspektive der Lernenden, dann aber immer wieder auch mit Blick auf die Potenziale der bewussten Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses durch Lehrende diskutiert werden. Eine ausschließliche Betrachtung von möglichen Vermittlungsstrategien durch Lehrende ohne differenzierte Berücksichtigung der Prozesse der Lernenden würde hingegen zu kurz führen. Es ist nämlich davon auszugehen, dass sich der Vermittlungsprozess für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen nicht durch die einmalige Verwendung einer Vermittlungsstrategie, zum Beispiel durch einmalige Instruktion oder Modellierung, ergibt, sondern durch einen hier zu ergründenden dialogischen Prozess aus Lehrbemühungen und den Erfahrungen der Lernenden durch musizierende Realisationen im Lernprozess bei der Arbeit am Prädiktormodell. Entsprechend kann hier das Ziel auch nicht das Nachzeichnen eines Weges vom ersten Prädiktormodell zum finalen, bestmöglichen Kontrollmodell sein. Ohnehin wäre zu hinterfragen, inwiefern es überhaupt zu einem finalen Kontrollmodell kommen kann, das lediglich durch Adaptionen an situative Bedingungen anzupassen ist. Anzunehmen ist eher, dass dieser Prozess vor dem Hintergrund unterschiedlicher situativer Kontexte und individueller Entwicklungsprozesse niemals abgeschlossen werden kann, sodass Musizierende ihre Kontrollmodelle als lebenslang Lernende durch Veränderungen der Prädiktormodelle stets optimieren bzw. weiterentwickeln und dadurch zu immer wieder veränderten Kontrollmodellen kommen. Im Zentrum der folgenden Überlegungen steht also zunächst eine Differenzierung der Lernprozesse im Rahmen der Arbeit an einem ersten Prädiktormodell, an dem Lernende gegebenenfalls mit ihren Lehrerinnen oder Lehrern weiterarbeiten können.

Mit Blick auf den Startpunkt des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen kann aus der Perspektive der ideomotorischen Theorie der internen Modelle das antizipierte Klangereignis als eine für Lernende noch nicht lösbare klangorientierte Musizierbewegungsaufgabe betrachtet werden. Denn im Grunde ist auch für das Musizierenlernen „das Wachsen an Aufgaben [...] das, was die Beschäftigung mit Welt, und also auch mit der Musik und Musikwelt, [...] anstrebt“ (Girmes, 2016, S. 31). Das antizipierte Klangereignis als Musizierbewegungsaufgabe präsentiert im Sinne von Mantel (2001, S. 15 f.) dann ein Problem, das die genaue Problemdiagnose sowie eine lösungs- und zielorientierte Vorgehensweise erfordert. Nach Wirtz (2020) ist ein Problem definiert als „eine Art der Denkanforderung, die im Unterschied zu den Aufgaben [...] durch drei Komponenten gekennzeichnet sein soll: (1) unerwünschter Anfangszustand, (2) erwünschter Endzustand, (3) Barriere, die die Transformation von (1) in (2) zunächst verhindert“ (S. 1397). Ziel ist damit die Suche und Herbeiführung der Lösung des Problems durch Schaffung eines Übergangs vom unerwünschten Ausgangszustand, in dem das antizipierte Klangereignis noch nicht durch Musizierbewegungen realisiert werden kann, zum erwünschten Endzustand durch Beseitigung der Barrieren. Neben dem Ausgangszustand und dem noch nicht erreichbaren Zielzustand sind dazu Strategien auf dem Weg zur Zielerreichung sowie die Evaluation der Ergebnisse von zielgerichteten Handlungsversuchen in Bezug auf die Problemlösung wesentliche Elemente des Problemlösens (Sodian, 2018, S. 406). Im Unterschied zu problembasierten Aufgaben sind die Methoden für die Bewältigung bei Problemen jedoch noch unbekannt. Aufgaben sind demnach nach Wirtz (2020) „von Pro-

blemen als geistige Anforderungen dadurch abgegrenzt, dass für ihre Bewältigung Methoden bekannt sind“ (S. 1397).

Grundsätzlich lassen sich einfache und komplexe Probleme unterscheiden. Für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen ist jedoch davon auszugehen, dass es sich eher selten um einfache Probleme handelt, die durch vollständige Eindeutigkeit von Ausgangs- und Zielzustand gekennzeichnet wären und aus denen die notwendigen Zwischenzustände sowie der effizienteste und effektivste Weg zur Lösung klar bestimmt werden könnten (Öllinger, 2020, S. 1397). Dies gilt insbesondere deshalb nicht, da nicht von einem antizipierten Klangereignis im inneren Hören der Lernenden ausgegangen werden kann, das bereits zu Beginn des Lernprozesses eindeutig und unveränderbar repräsentiert ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass dieses erst sukzessive im Lehr-Lern-Prozess erarbeitet wird und sich durch Erfahrungszuwachs stets verändert. Damit liegen den Lernprozessen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen eher komplexe Probleme zugrunde, bei denen „Ausgangs- und Zielzustand sowie die Barriere als auch die möglichen Operatoren [zunächst] unklar, unbekannt oder unterspezifiziert [sind]“ (Öllinger & Spada, 2020, S. 1398).⁷⁴

Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass Girmes (2003) das Problemlösen als eine anspruchsvolle Aufgabe bezeichnet: „Es kommt darauf an, das zur Bearbeitung anstehende Problem so zu analysieren, einzugrenzen und/oder aufzuteilen, dass die dabei erzielten Klärungen dazu führen, ‚Aufgaben‘ zu benennen, deren Bearbeitung erwarten lässt, dass das Problem einer Lösung näher kommt“ (S. 8). Lernsituationen, in denen Lernende die Aufgaben also erst aus den Problemen selbst ableiten müssen, stellen eine besondere Herausforderung an Lernende und erfordern zunächst und sicher auch über einen längeren Zeitraum hinweg die direkte Unterstützung von Lehrenden oder ihre indirekte Unterstützung durch vorbereitetes Material. Neben der Unterstützung erfordert problemlösendes Lernen in Bezug auf klangorientierte Musizierbewegungen demnach insbesondere aber auch die Aktivität der problemlösenden Person, also der Lernenden selbst. Sie müssen, gegebenenfalls mit Unterstützung der Lehrenden, das Problem für sich selbst zunächst bearbeitbar machen. Denn erst „im Zustand der Bearbeitbarkeit werden aus Problemen ‚Aufgaben‘“ (Girmes, 2016, S. 31), die sich die Lernenden auf der Grundlage der Problembearbeitung zwar durch Lehrende angeregt und begleitet, aber im besten Fall selbst erarbeiten und stellen. Dazu ist die detaillierte Wahrnehmung und Beschreibung des Ausgangszustandes und der Zwischenzustände sowie das Entwickeln von Lösungsideen und der Mut zu deren Erprobungen notwendig. Dieser Prozess kann und sollte natürlich (insbeson-

⁷⁴ Statt einfache und komplexe oder gut und schlecht definierte Probleme zu unterscheiden, differenziert H. Kaiser (2005, S. 204f.) aufgabenbezogen in Problemlöse- und Designaufgaben. Erstere sind durch die Klarheit der Ziele sowie der Tatsache gekennzeichnet, dass es meist eine bestmögliche Lösung gibt. Aus diesem Grund lassen sie sich besonders zielgerichtet bewältigen. Für Designaufgaben sind hingegen mehrere Lösungen möglich und sie haben weniger klare Kriterien, die erst im Zusammenhang der Aufgabe interpretierbar sind. Daher werden verschiedene Lösungsentwürfe probiert, reflektiert und ggf. zu neuen Entwürfen überarbeitet, bis eine gute Lösung erreicht wurde. Durch diese aufgabenbezogene Unterteilung wird zwar die Anforderung an die Lernenden deutlich, da Problemlöseaufgaben eher Rezeptwissen und Designaufgaben Reflexionswissen verlangen. Der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen dürfte sich jedoch zwischen diesen Polen befinden. Ebenso wie Rezeptwissen aus rezeptbasierten Instruktionen und vorherigen musizierbezogenen und alltäglichen Klang- und Bewegungserfahrungen hilfreich sind, ist im Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen auch Reflexionswissen beispielsweise durch die Kombination von Erfahrungen zur Lösung des Problems notwendig. Und sowohl bei Problemlöse- als auch bei Designaufgaben handelt es sich um die Bearbeitung von Problemen im bereits definierten Sinne der Überführung eines Ausgangszustands in einen gewünschten Endzustand, sodass im Folgenden mit dem Problembegriff weitergearbeitet wird und davon ausgegangen wird, dass zur Lösung sowohl Rezeptwissen als auch Reflexionswissen hilfreich bzw. notwendig sind.

dere im Anfangsunterricht) von Lehrenden unterstützt werden, indem sie die Lernenden auf dem Weg der Problembeschreibung, Aufgabenentwicklung und Problemlösung begleiten. Zudem sollten Lehrende das zu präsentierende Problem so wählen und darstellen, dass es für die Lernenden bedeutsam ist bzw. wird und sich daraus Aufgaben ergeben, die für die Lernenden überhaupt lösbar sind.

Allgemein lässt sich das Vorgehen auf dem Weg vom Problem zur Lösung als forschend charakterisieren. Ein forschendes Vorgehen ist nach Mahlert (2007b, S. 39) durch genaues Beobachten, Bilden von Hypothesen und Finden von Lösungsmöglichkeiten sowie durch fragengeleitetes Erproben, Vergleichen, Bewerten, Verändern und Verwerfen der Lösungsmöglichkeiten gekennzeichnet. Die Hypothesenbildung spielt nach der ideomotorischen Theorie der internen Modelle eine besondere Rolle und zeigt sich in der Entwicklung von Klang- und Bewegungsvorstellungen als Lösungsideen, um ein antizipiertes Klangereignis, also ein klangorientiertes Bewegungsziel zu erreichen. Auf diese Weise werden verschiedene klangorientierte Musizierbewegungen als Möglichkeiten erprobt, die auf der Grundlage einer aufmerksamen Beobachtung von Musizierbewegungen und den daraus resultierenden Klängen miteinander verglichen und hinsichtlich des antizipierten Klangereignisses als Bewegungsziel bewertet werden. Vor diesem Hintergrund können die Ideen gegebenenfalls verändert, verworfen oder mit Blick auf das Kontrollmodell als geeignet befunden werden.

Hier wird noch einmal deutlich, dass die Hypothesen- bzw. Vorstellungsbildung auf der Grundlage von Erfahrungen erfolgt, denn Vorstellungen assoziieren sich „in Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen mit spezifischen Gegebenheiten der Objektwelt, also lernabhängig“ und werden „durch zusätzliche Lernerfahrungen gestärkt“ (Seel, 2003, S. 149). Im Rahmen der Hypothesen- bzw. Vorstellungsbildung zur Lösung der klangorientierten Musizieraufgabe als Problem greifen Musizierende daher zum einen auf Erinnerungsvorstellungen zurück, die auf früheren Erfahrungen basieren, und können zum anderen neue Vorstellungen in Form von Fantasievorstellungen durch die Kombination von Erinnerungsvorstellungen bilden (Knauff, 2021, S. 1947). Konkret für den Erwerb von Musizierbewegungen in Bezug auf ein intendiertes Klangereignis heißt dies, dass Lernende die Musizieraufgabe lösen können, indem sie zunächst durch Explorieren vielfältige Erfahrungen darüber sammeln, dass unter bestimmten situativen Bedingungen aus einer Musizierbewegung ein bestimmtes Klangereignis als Effekt folgt. Erst nach dem Aufbau dieser klangbezogenen Bewegungserfahrungen kann das Musizieren dann von der Vorstellung geleitet sein, dass unter bestimmten situativen Bedingungen ein im inneren Hören antizipiertes Klangereignis durch ein entsprechendes sogenanntes Bewegungskommando erzielt werden kann. Erforderlich für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen vom Prädiktor- zum Kontrollmodell sind also erfahrungsbasierte (selbst)reflexive, metakognitive⁷⁵ Prozesse, die im Falle von Unterricht durch die Unterstützung der Lehrerin bzw. des Lehrers begleitet werden können.

⁷⁵ „Reflexion wird [...] im weitesten Sinne als ein besonderer Modus des Denkens betrachtet, und zwar als eine rekursive, referenzielle bzw. selbstreferenzielle, d. h. rückbezügliche bzw. selbstbezügliche Form“ (Häcker, 2017, S. 23). Und im Sinne von Metakognition meint Reflexion konkret „die Fähigkeit, eigenes Verhalten, mentale Konzepte, Gefühle und Haltungen wahrzunehmen und in Bezug zur Umwelt kritisch zu hinterfragen [...] als notwendige Voraussetzung, um aus gemachten Erfahrungen zu lernen, vor, während oder nach dem Ereignis“ (Lutz, 2020, S. 1494). Darauf, dass das Musizieren und das Musizierenlernen immer auch reflektorische Elemente enthält, weist auch Dartsch (2019) hin: „Es leuchtet unmittelbar ein, dass während des Musizierens auch gedacht wird. Passend scheint hier das Konzept des ‚Reflecting-in-action‘, wie es der Philosoph Donald Schön entwickelte. Es meint ein während des praktischen Tuns sich ereignendes Nachdenken über das Tun“ (S. 57), das im Rahmen

Da für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen eine erfahrungsbasierte, metakognitive Reflexion erforderlich ist, ist die Betrachtung der Überlegungen von Dewey (1993/2011) zum Erfahrungsbegriff sowie zum Erfahrungslernen hilfreich. Dewey unterscheidet zwei Arten von Erfahrungen, wobei er das Probieren, das auch im Prozess des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen zentral ist, als Bestandteil beider Erfahrungsarten sieht. Grundsätzlich unterscheidet er die Erfahrung im Handeln auf den Ergebnissen früheren Probierens von einer reflektierenden Erfahrung. In der ersten Erfahrungsart, also bei Erfahrungen im Handeln auf den Ergebnissen früheren Probierens wird zwar erfahren, welche Handlung zum Ergebnis führt, allerdings bleiben die Gründe unklar, die zum Ergebnis geführt haben. Diese Art von Erfahrungen sind daher abhängig von den Umständen, denn „ändern sie sich, so bewirkt die Handlung vielleicht nicht mehr das, was sie früher bewirkte, und was wir erwarten“ (Dewey, 1993/2011, S. 194). Für das Musizieren ließe sich das konkret so vorstellen, dass Lernende durch Ausprobieren unter bestimmten situativen Bedingungen gewissermaßen zufällig die entsprechenden Musizierbewegungen für ein gewünschtes Klangereignis finden, wobei sie sich den Grund für die Zielerreichung (noch) nicht erklären können. Sobald sich dann allerdings die situativen Bedingungen ändern, kann dieselbe Handlung nicht mehr in gleicher Weise zum gewünschten Ergebnis führen. Und da das eigene Tun so unklar geblieben ist, sind auch Adaptionen schwieriger. Durch diese Unklarheiten wird deutlich, dass ein Kontrollmodell durch das fehlende Bewusstsein über die Zusammenhänge von Musizierbewegung (R), Situation (S) und Klangergebnis als klangorientiertes Bewegungsziel (E) nicht hinreichend mit Informationen gespeist werden könnte.

Entsprechend scheinen im Lernprozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen reflektierende Erfahrungen sinnvoll.

Vor dem Hintergrund des situativen Kontextes „zergliedern [wir] das Geschehen, um zu erkennen, welche Glieder zwischen unserem Handeln und dem erzielten Ergebnis liegen, wodurch Ursache und Wirkung, Handlung und Erfolg aneinandergeknüpft sind. Diese Ausweitung unserer Einsicht gestattet uns genauere und umfassendere Voraussicht“ (Dewey, 1993/2011, S. 194).

Mit dem Zergliedern des Geschehens soll für das Musizierenlernen jedoch nicht zwingend das Wissen über biomechanische Details gemeint sein (siehe dazu die Begründung in Kap. 4.2.2). Vielmehr geht es um reflektierende Erfahrungen zu den auditiven und kinästhetischen Wahrnehmungen, aus denen sich wiederum die Klang- und Bewegungsvorstellungen zur Lösung einer klangorientierten Musizierbewegungsaufgabe speisen können. Im Sinne einer „Reflection in Action“ nach Schön (1987; 1983) geht es dabei also nicht zwingend um ein Denken in Worten, sondern um ein intuitives Reflektieren in der Musizieraktion. Dies „impliziert einen engen Kontakt mit den gegenwärtigen Erfahrungen, sodass Schön auch von einer ‚reflektierenden Konversation mit der Situation‘ spricht“ (Dartsch, 2019, S. 57). Dabei kann „das Reflektieren im Tun [...] ebenso auf ein implizites Handlungswissen – ein ‚Knowing-in-action‘ – zurückgreifen wie wiederum in ein solches münden“ (S. 57).

„Zum guten, kreativen üben gehört [daher] immer auch ein forschender, spielerischer Aspekt. [...] [Der] Körper-Hirn-Mechanismus braucht Raum, um herauszufinden, auf welche Weise er am effizientesten die Klänge produzieren kann, die [...] [der] Imagination vorschweben“ (Williams, 2017, S. 47).

des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen ebenfalls eine Rolle spielt. „Der Inhalt von Instrumentalunterricht wäre daher nicht ausschließlich praktisch zu fassen. Man könnte von einem ‚reflektierten Musizieren auf dem Instrument‘ sprechen und müsste das Wahrnehmen dabei mitdenken“ (Dartsch, 2019, S. 57).

Erst also das Wissen um die kinästhetisch wahrgenommene Ursache der gewünschten klangbezogenen Wirkung ermöglicht einen vorausschauenden Rückgriff auf Musizierhandlungen zur Erreichung bestimmter klangbezogener Ziele und ist damit die Voraussetzung für den Aufbau eines Kontrollmodells.

Für die Bildung des Prädiktormodells als Ausgangspunkt eines Kontrollmodells ist somit ein problemlösendes Lernen notwendig, das mit einem forschenden Charakter durch Reflexion auf der Grundlage von reflektierenden Erfahrungen erfolgt. Hierzu gibt Williams (2017) Empfehlungen für verschiedene Lernstadien, die jedoch zunächst kaum verraten, inwiefern eine forschende Haltung im Lernprozess eingenommen wird. Für das frühe Stadium heißt es dort zum Beispiel lediglich: „Üben Sie kurze Abschnitte. Üben Sie langsam. Halten Sie die Vorstellung wach, wie die ‚ideale Version‘ klingen soll“ (S. 47). Wie dieses forschende Lernen aussehen könnte, lässt sich aber beispielsweise an den Schritten des Erfahrungslernens⁷⁶ nach Dewey genauer differenzieren, die sich als eine Stufenfolge beschreiben lassen: Erfahrungslernen beginnt mit einer Irritation bzw. einem Nicht-Wissen oder Nicht-Können (hier: die Realisierung eines antizipierten Klangereignisses durch eine entsprechende Musizierbewegung). Die Irritation bzw. das Nicht-Wissen oder Nicht-Können wird von Lernenden wahrgenommen, problematisiert und mündet in einer Frage (Mit welchen Musizierbewegungen erreiche ich unter den Bedingungen des situativen Kontextes das klangbezogene Ziel?), die in einem Forschungsprozess bearbeitet wird, sodass schließlich neue Handlungsalternativen, also mögliche Musizierbewegungen zur Lösung der klangorientierten Musizierbewegungsaufgabe, entwickelt werden können (Košinár, 2017, S. 150). Dabei berücksichtigen Theorien des Erfahrungslernens entsprechend dem ideomotorischen Denken, dass die Ideen, sprich in diesem Fall die Klangvorstellungen, keine festen und unveränderlichen Elemente sind, sondern durch Erfahrungen gebildet und immer wieder neu geformt werden (Kolb, 1984, S. 26).

Ein Lernprozessmodell, das auf den Überlegungen des Erfahrungslernens nach Dewey gründet und auf das erfahrungsbasierte forschende Erkunden von Musizierbewegungen zur Realisierung antizipierter Klangereignisse sinnvoll übertragbar ist, ist der reflexive Lernprozess im fünfphasigen ALACT-Modell⁷⁷ nach Korthagen (1985, S. 13). Auch wenn dieses Modell für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung konzipiert ist, lassen sich die Phasen des Lernprozesses gut auf den notwendigen reflexiven Lernprozess zur Bildung eines Prädiktormodells beim Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen übertragen. Zudem bietet Korthagen zu jeder Phase seines Modells Hinweise zu möglichen Aktivitäten der begleitenden Supervisorin bzw. des begleitenden Supervisors. Diese können in die Überlegungen zu möglichen Aktivitäten der Lehrenden als Lernbegleiterinnen und -begleiter beim Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen prinzipiell einbezogen werden.

Nach dem ALACT-Modell (Korthagen, 1985, S. 13) gehen reflexive Lernprozesse allgemein von einer erlebten Handlung/Aktion als Erfahrung aus (,action‘), auf die anschließend im Sinne einer Bewertung der Handlung zurückgeblickt wird (,looking back on the action‘). Im nächsten Schritt erfolgt die Bewusstmachung der wesentlichen Aspekte bzw. der positiven und/oder ne-

⁷⁶ Theorien des Erfahrungslernens unterscheiden sich durch die zentrale Rolle von Erfahrungen im Lernprozess. „This differentiates experiential learning theory from rationalist and other cognitive theories of learning that tend to give primary emphasis to acquisition, manipulation, and recall of abstract symbols, and from behavioral learning theories that deny any role for consciousness and subjective experience in the learning process“ (Kolb, 1984, S. 20).

⁷⁷ Die Abkürzung steht für die fünf Phasen des reflexiven Lernprozesses: action, looking back on the action, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action, trial.

gativen Effekte des Handelns („awareness of essential aspects“), woraufhin auf dieser Basis gegebenenfalls neue Handlungsalternativen entwickelt werden („creating alternative methods of action“). Eine davon kann dann ausgewählt und erprobt bzw. geprüft werden („trial“) und damit zugleich einen neuen Ausgangspunkt für eine im reflexiven Lernprozess zu reflektierende Handlung/Aktion darstellen. Diese fünf Phasen lassen sich folgendermaßen für den Weg vom Prädiktor- zum Kontrollmodell mit dem Ziel des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen für ein intendiertes Klangereignis übertragen (siehe Abb. 4):

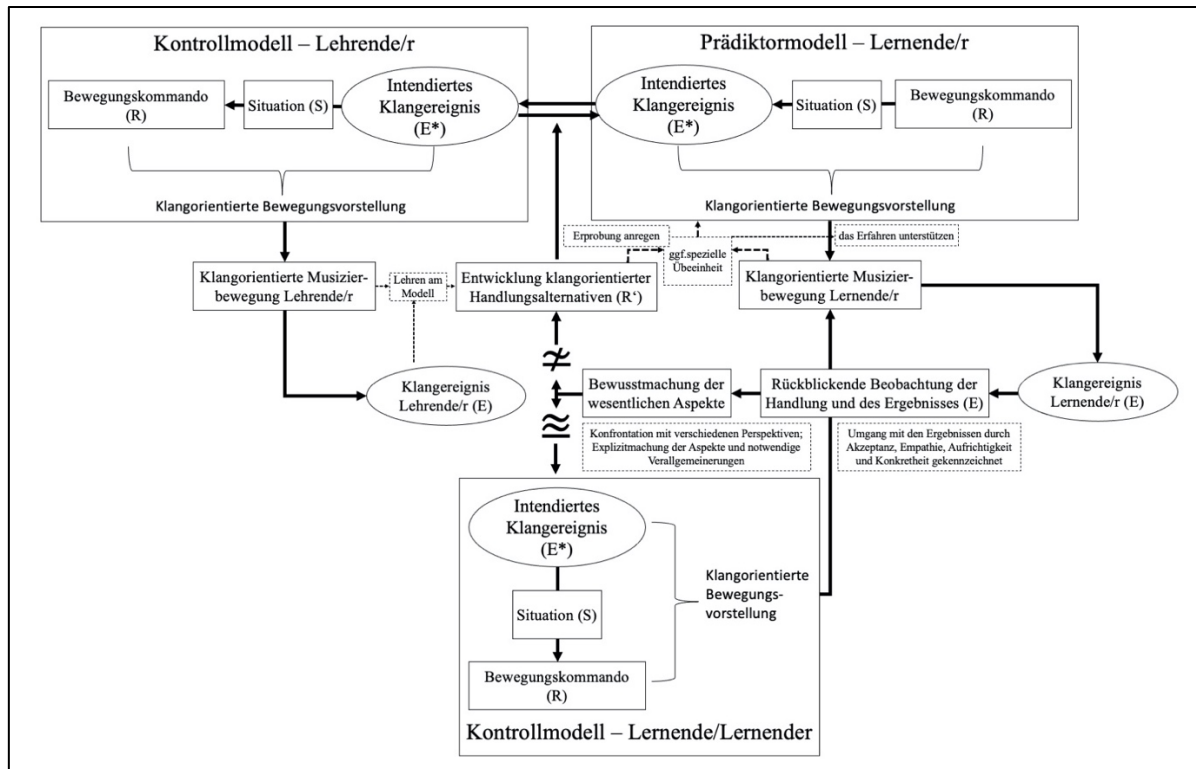


Abbildung 4: Vom Prädiktor- zum Kontrollmodell im reflexiven Lernprozess

Im Anschluss an die musizierende Realisierung eines Klangereignisses (E) in der Phase der Handlung durch eine klangorientierte Musizierbewegung auf der Grundlage der zuvor im Prädiktormodell gebildeten Klang- und Bewegungsvorstellungen, wird die Handlung (R) und vor allem das Ergebnis (E) rückblickend beobachtet und bewertet. Stimmt das Ergebnis (E) mit dem intendierten Klangereignis (E*) überein, ist es wichtig, sich die Gründe für die erfolgreiche Handlung bewusst zu machen, um daraufhin im Rahmen des Kontrollmodells in einer Situation bei demselben intendierten Klangereignis (E*) ein entsprechendes, zielführendes Bewegungskommando (R) auswählen zu können. Auch im Kontrollmodell bleiben dann weiterhin reflektierende Prozesse Bestandteil des Musizierens, die ggf. die Entwicklung veränderter Prädiktormodelle und erneutes erfahrungsbasiertes Reflektieren erfordern. Stimmt das Ergebnis hingegen nicht mit dem intendierten Klangereignis (E*) überein, ist es notwendig darüber nachzudenken, aufgrund welcher Aspekte es möglicherweise nicht zum Erfolg gekommen ist. Dabei ist es nicht möglich, sämtliche Details der ausgeführten Bewegung explizit zu machen. Die Bewusstmachung der wesentlichen Aspekte bezieht sich insbesondere auf das Verhältnis zwischen dem erzielten Klangereignis (E) und dem intendierten Klangereignis (E*) mit Blick auf die kinästhetisch wahrgenommenen Musizierbewegungen im jeweiligen situativen Kontext.

„Wenn ich eine Phrase auf dem Cello spiele, erhalte ich kinästhetische und klangliche Eindrücke meines Spiels: Ich fühle und höre die Phrase auf eine bestimmte Weise. Sie mag mir gefallen oder nicht. Bei der Wiederholung spiele ich die Phrase so, wie ich sie mir zuvor vorgestellt habe. So wird die Vorstellung von der Erfahrung geformt, und die Vorstellung formt gleichzeitig die Erfahrung“ (Alcantara, 2005, S. 55).

Auf dieser Grundlage ist es möglich, das intendierte Klangereignis, die dazu notwendigen Musizierbewegungen und schließlich die assoziierte Einheit von Klang- und Bewegungsvorstellungen im spezifischen situativen Kontext im Prädiktormodell zu präzisieren, sodass mit Blick auf das intendierte Klangereignis möglichst immer erfolgsversprechendere Handlungsalternativen (R') entwickelt werden, wovon eine erprobt und den Ausgangspunkt eines neuen Durchgangs im reflexiven Lernprozess darstellt. Gegebenenfalls auch „intuitiv reagiert man auf das, was man akustisch wahrnimmt, und leitet daraus Konsequenzen für das weitere Handeln, also das Fortführen des Musizierens, ab“ (Dartsch, 2019, S. 57).

Betrachtet man Korthagens Hinweise zur Unterstützung der Phasen durch Supervisorinnen und Supervisoren, so können Lehrende als Lernbegleiterinnen bzw. Lernbegleiter in der Phase der Handlung bei der Suche nach nützlichen Erfahrungen zur Lösung der Aufgabe unterstützen. Für den Musizierunterricht bedeutet das, dass ausreichend Angebote bereitzuhalten sind, in denen die Lernenden durch explorierendes Handeln vielfältige Erfahrungen sammeln und ein Repertoire an verknüpften Klang- und Bewegungsvorstellungen mit Blick auf jeweils intendierte Klangereignisse aufbauen können. „Ausreichende Bewegungserfahrung ist für die Handlungsplanung Grundvoraussetzung“ (Minimayr, 2012, S. 61). Dazu sind insbesondere zwei Arten von Aufgaben zielführend. Zum einen Aufgaben, im Rahmen derer nach passenden Bewegungen für das klangliche Ziel zu suchen ist: Mit welchen Bewegungen gelingt es mir, den Klang eines von der Lehrerin oder der Mitschülerin vorgespielten Tons bzw. einer vorgespielten Phrase möglichst identisch zu imitieren? Mit welchen Bewegungen gelingt es mir, den charakteristischen Klang eines klopfenden Spechts auf das Spiel einer kurzen Phrase eines Klavierstücks zu übertragen? Zum anderen können Aufgaben hilfreich sein, bei denen mit unterschiedlichen Bewegungen explorierend erkundet wird, wie sich die dadurch produzierten Klänge verändern: Wie verändert sich der Klang einer Phrase beim Klavierspiel, wenn ich sie mit möglichst großen Bewegungen oder mit möglichst kleinen Bewegungen nur aus den Fingern spiele? Wie verändert sich der Klang der Phrase, wenn ich die Musizierbewegung zum Beispiel mit der Bewegung eines Flummiballs assoziiere? Bei beiden Aufgabentypen ist die Aufmerksamkeit zum einen auf die Klangvorstellungen im inneren Hören sowie auf das Hören der real erklingenden Klänge und zum anderen auf die kinästhetische Wahrnehmung der Musizierbewegungen zu richten, um eine sinnvolle, weil zielführende Einheit von Klang- und Bewegungsvorstellungen zu bilden. Im gemeinsamen Dialog von Lehrenden und Lernenden, dessen Gestaltung noch zu ergründen ist, wären im Sinne des reflexiven Lernprozesses die Auslöser für verändert wahrgenommene Klänge zu ergründen (S. Herbst, 2022, S. 21 f.).

Dies spielt bereits auf die nächsten zwei Phasen des Lernprozesses an. In der zweiten Phase, also im Rückblick auf die Handlung, sollte das Lehrendenhandeln zunächst durch Akzeptanz, Empathie, Aufrichtigkeit und Konkretheit gekennzeichnet sein. Damit weisen die möglichen Aktivitäten auf einen angemessenen Umgang mit ‚Fehlern‘ bei der Erprobung hin. In der dritten Phase, also in der Phase der Bewusstmachung der wesentlichen positiven und/oder negativen Aspekte in Bezug auf die Handlung, kommt zur Akzeptanz, Empathie, Aufrichtigkeit und Konkretheit hinzu, dass Lehrende die Lernenden bewusst mit den verschiedenen zu betrachtenden Aspekten konfrontieren. Zum einen ist zur Explizitmachung der Aspekte anzuregen und

zum anderen sind aber auch notwendige Verallgemeinerungen anstreben. Wie wurden die Musizierbewegungen wahrgenommen? Wie lässt sich der Klang beschreiben, der aus den Musizierbewegungen hervorgegangen ist? Welche Bewegungen wurden spezifisch ausgeführt? Wie haben sich die Bewegungen angefühlt? Was an dem klanglichen Ereignis ist positiv, was ist negativ zu bewerten? Inwiefern hat sich der situative Kontext verändert?

In der vierten Phase, in der es dann vor dem Hintergrund der reflektierten Aspekte um die Entwicklung neuer Handlungsalternativen auf der Suche nach möglichen Lösungen hin zur Erreichung des intendierten Klangereignisses geht, können die Lehrenden zur Suche nach neuen Lösungen anregen und diese gezielt unterstützen, ggf. auch mit konkreten Vorschlägen, die mit Strategien des Modelllehrens präsentiert werden. Wie ließen sich Musizierbewegungen oder gegebenenfalls auch der situative Kontext verändern, um das Ziel erreichen zu können? Wären schwungvollere Bewegungen hilfreich? Welche Aspekte von der erprobten Handlung sind beizubehalten und welche zu verändern? Und falls die Voraussetzungen für die Erprobung in der Phase fünf (zeitgleich die neue Phase eins) vorhanden sind, können Lehrende zur Weiterführung des Lernprozesses anregen. Falls sich dabei jedoch herausstellt, dass die Voraussetzungen für die Erprobung der neu entwickelten Handlungsalternative erst noch geschaffen werden müssen, können die Lehrenden ein spezifisches Lernprogramm bzw. eine Übung vor der nächsten Erprobung einbauen (Korthagen, 1985, S. 13). Dass diese Voraussetzungen eventuell erst noch durch eine spezifische Einheit zu schaffen sind, kann sich möglicherweise aber auch erst in der Phase der erneuten Erprobung selbst zeigen.

Wenn der Weg vom Prädiktor- zum Kontrollmodell sich als Problemlöseaufgabe im Rahmen eines erfahrungsbasierten Reflexionsprozess beschreiben lässt, ist vor dem Hintergrund der damit verbundenen Anforderungen jedoch zu fragen, ob Lernende in jungem Alter, die den größten Anteil an Anfängerinnen und Anfängern im Musizierunterricht ausmachen, diesen Anforderungen überhaupt schon gerecht werden können. Problemlösefähigkeiten im Sinne vor- und nichtsprachlicher Kognitionen zeigen sich allerdings schon bei kleinen Kindern.

„Ontogenetisch entwickeln sich einfache Formen solchen zielgerichteten Handelns spätestens gegen Ende des ersten Lebensjahres. Ab etwa 8 Monaten zeigen Kinder Handlungsketten mit klarer Mittel-Zweck-Struktur. [...] Ab dem 4. Lebensjahr entwickeln sich dann komplexere Formen der Zukunftsplanung und der sogenannten ‚mentalen Zeitreise‘: der Fähigkeit, mental künftige Situationen vorwegzunehmen und entsprechend zu planen“ (Rakoczy & Haun, 2018, S. 351).

Darüber hinaus entwickelt sich ab dem zweiten Lebensjahr das konzeptuelle Kausalitätsverständnis, sodass sie verstehen, dass das Herbeiführen von bestimmten Ursachen bestimmte Wirkungen erzielen kann (Rakoczy & Haun, 2018, S. 354). Dennoch liegt dem hier vorgestellten reflexiven Lernprozess ein kognitives Verständnis des reflektierten Problemlösens zugrunde, das erwarten lässt, dass Lernende jungen Alters dieses Vorgehen des systematischen Problemlösens nicht ohne Unterstützung leisten können.

Betrachtet man beispielsweise die kognitive Entwicklung nach Piaget in einer Unterteilung von vier Stufen (Hoppe-Graff, 2014, S. 155–167) zeigt sich, dass Kinder bereits in den ersten 18 bis 24 Monaten die sensomotorische Intelligenz ausbilden, wobei sie im Alter von ca. 4 bis 8 Monaten bereits zwischen Mittel und Zweck zu differenzieren beginnen, was ihnen im Alter von ca. 8 bis 12 Monaten gelingt und eine Zielorientierung sowie die Anpassung der notwendigen Mittel ermöglicht. Im Alter von ca. 12 bis 18 Monaten können Kinder zur Zielerreichung in veränderten Situationen mit Hindernissen neue Mittel durch aktives Ausprobieren entdecken und im Alter von ca. 18 bis 24 Monaten wird schließlich auch die geistige Erfindung neuer

Kombinationen möglich, sodass Kinder ihr Suchen mit der Vorstellung, also auf der Grundlage gebildeter mentaler Repräsentationen, steuern können. Das ist grundsätzlich eine gute Voraussetzung für die Anforderungen im beschriebenen Lernprozess. Ein Denken im Sinne der Hypothesenprüfung, wie für den beschriebenen Lernprozess ebenfalls relevant ist, ist allerdings erst in der Stufe der formalen Denkopoperationen ab ca. 12 Jahren möglich. Und betrachtet man den Lernprozess vor dem Hintergrund der kognitiven Lernziele nach Anderson und Krathwohl (2001, S. 31) wird deutlich, dass für das problemlösende Vorgehen im reflexiven Lernprozess die vier höchsten Stufen der Lernzieltaxonomie notwendig sind. Hierzu gehört ausgehend vom Anwenden die Analyse und Evaluation der Handlung sowie das Kreieren neuer Handlungsalternativen. Letzteres erfordert ebenfalls die Entwicklungsstufe des formal-operationalen Denkens. Diese Stufe des formal-operationalen Denkens „ist gekennzeichnet durch eine hypothetische bzw. theoretische Herangehensweise an Problemstellungen [...] und erlaubt die analytische Durchdringung komplexer Problemstellungen“ (Sodian, 2018, S. 400). Allerdings kann die antizipierende Problemlösung im reflexiven Lernprozess auch erst im zweiten Stadium dieser Stufe eigenständig erfolgen. Aber:

„Im ersten Stadium sind die formalen Operationen bereits im Ansatz vorhanden, um bei vorgegebenen Kombinationsmöglichkeiten den wirksamen Faktor zu isolieren. Sie sind jedoch noch nicht so gut organisiert, um als antizipierendes Schema zu funktionieren und die Kombination aller Möglichkeiten ohne Unterstützung planen und ausführen zu können. Im zweiten Stadium können alle Einflussfaktoren dadurch auseinandergelassen werden, dass der Reihe nach jeweils ein Faktor variiert und die anderen jeweils konstant gehalten werden“ (Hoppe-Graff, 2014, S. 167).

Demnach sollte der Prozess also durch Lehrende unterstützt werden, anfangs gegebenenfalls so sehr, dass zunächst hauptsächlich die unteren drei Stufen der Lernzieltaxonomie, sprich Erinnern, Verstehen und Anwenden notwendig sind, bis ein formal-operationales Denken möglich ist. Im Laufe der Zeit können die Lehrprozesse so gestaltet werden, dass die Lernenden nach und nach selbstständiger auf höheren Stufen der Lernzieltaxonomie aktiv werden müssen und können, sodass sie selbstständig nach Handlungsalternativen zur Lösung der klangorientierten Musizierbewegungsaufgabe suchen und diese evaluieren. Zur Unterstützung können im ersten Stadium zunächst verschiedene Kombinationsmöglichkeiten angeboten und geduldig Räume dafür gegeben werden, dass Lernende mit Unterstützung den wirksamen Faktor zur Erreichung eines klangbezogenen Musizierbewegungsziels herausarbeiten können. In vorherigen Stadien wäre entsprechend darauf zu achten, an welchen Stellen die Anforderungen durch geeignete Maßnahmen und Lehrstrategien lernendengerecht reduziert werden können und der Lernprozess unterstützt werden kann. Dennoch muss der Lösungsweg nicht vollständig vorgegeben werden, da Kinder sehr wohl auch kausale Mechanismen unterstellen, und zwar je nach Schwierigkeitsgrad des Mechanismus auch schon im Alter von drei oder vier Jahren: „Sie machen Annahmen darüber, auf welche Weise der fragliche Effekt zustande gekommen sein kann. Und diese Annahmen führen sie dazu, relevante Ursachen zu suchen und irrelevante zu ignorieren“ (Sodian, 2018, S. 403). Zudem sind Kinder im Vorschulalter ebenfalls zu Selbstbeobachtung und Selbstkontrolle, sprich zu metakognitiven Handlungen fähig (Seel, 2003, S. 242). Darüber hinaus zeigt sich schon bei Fünfjährigen der Beginn systemischer Planung mit zum Teil präventiven Plänen für eventuell eintretende Fehler sowie im Alter von ca. drei bis fünf Jahren die Verbesserung der Fähigkeit, mental repräsentierte Ziele über einen Zeitraum aufrecht zu erhalten und von konkurrierenden Handlungsimpulsen abzuschirmen, um eine Lösung zur Zielerreichung zu finden (Sodian, 2018, S. 407). Dies spricht also dafür, dass jungen Lernenden sowohl die von Vorstellungen geleitete Planung einer Musiziererprobung sowie die Suche nach

der Kausalität von Bewegungskommando und dem daraus resultierenden Klangereignis im situativen Kontext durch metakognitive Handlung durchaus zugetraut werden kann, wenn dieser Prozess entsprechend der individuellen Fähigkeiten der lernenden Person von einer Lehrerin bzw. einem Lehrer begleitet wird. Entsprechend zu berücksichtigen ist, dass die jeweilige Entwicklung der Lernenden sehr individuell ist und durch didaktische Strategien begünstigt werden kann.

Eine weitere, auf dem Weg vom Prädiktor- zum Kontrollmodell hilfreiche Fähigkeit, die bereits bei Vorschulkindern vorhanden ist, ist die Fähigkeit Analogien zwischen bekannten und neuen Problemen zum Problemlösen nutzen zu können, wenn die Mittel-Ziel-Struktur explizit hervorgehoben wird (Sodian, 2018, S. 408). Diese Fähigkeit kann also auch gezielt im Lernprozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen genutzt werden und weist auf das Potenzial des Transferlernens für den Lernprozess vom Prädiktor- zum Kontrollmodell hin.

„Transfer tritt dann auf, wenn man die Lösung einer Aufgabe, die man in einem bestimmten Zusammenhang kennen gelernt hat, in einem anderen Zusammenhang einzusetzen versucht. Transfer hat also immer eine Quelle, wo das Wissen herkommt (alte Lösung), sowie ein Ziel, auf welches das Wissen angewendet werden soll (neues Problem)“ (H. Kaiser, 2005, S. 183).

Im Rahmen des Transfers können klangorientierte motorische Kontrollmuster (ggf. auch eine Kombination mehrerer Kontrollmuster), die eigentlich zur Erzeugung anderer Klangereignisse erworben wurden, als Erfahrung dienen und auf die neue klangorientierte Musizierbewegungsaufgabe übertragen werden. Ein solcher Transfer lässt sich als Interpolations- oder Extrapolationsprozess⁷⁸ im Sinne der kognitiven Schematheorie denken (siehe Kap. 4.2.1).

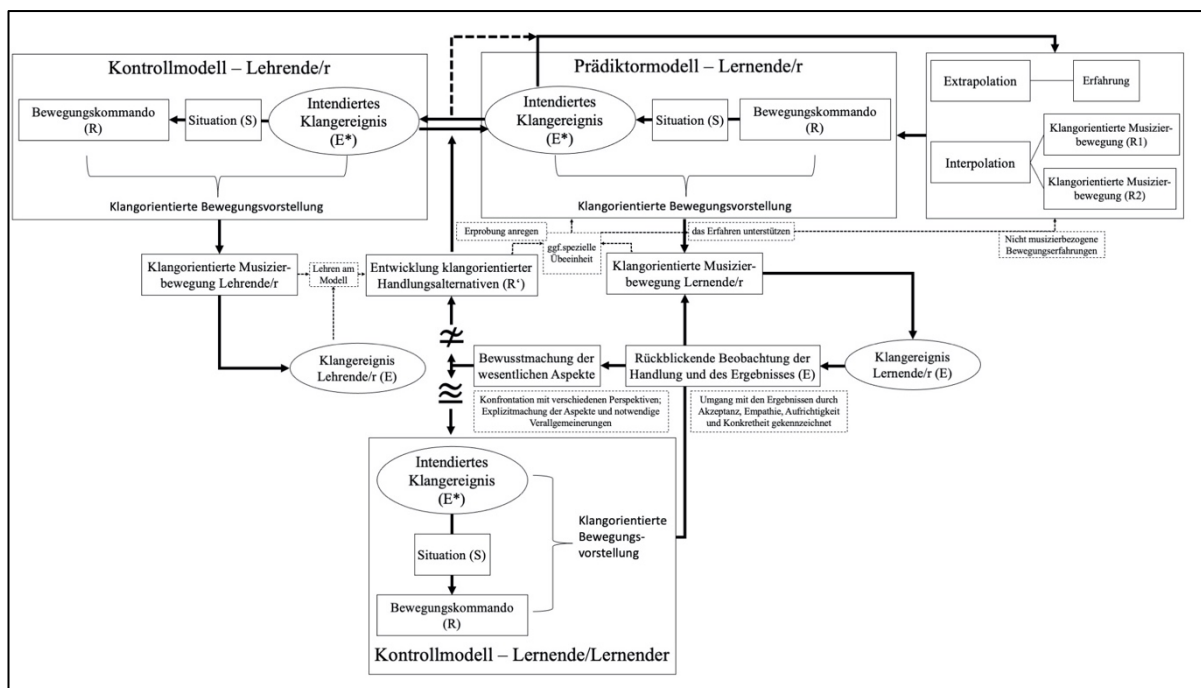


Abbildung 5: Vom Prädiktor- zum Kontrollmodell durch erfahrungsbasierte Reflexion und Transfer

Grundlage für diese Annahme ist, dass zur Realisierung klangorientierter Bewegungs- bzw. Aufgabenvarianten bereits bestehende klangorientierte Kontrollmuster durch eine geeignete

⁷⁸ Interpolation bezeichnet die „Bestimmung eines zw. zwei anderen Werten gelegenen Wertes“ (Wirtz, 2020, S. 869) und Extrapolation die „Bestimmung eines außerhalb einer Wertreihe gelegenen Wertes durch Weiterführen der innerhalb der Wertreihe gefundenen Gesetzmäßigkeit“ (S. 571).

Wahl von Anpassungen genutzt werden können. Wie das Transferlernen und die zwei Transfermöglichkeiten im erarbeiteten Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen vom Prädiktor- zum Kontrollmodell unter Berücksichtigung des reflexiven Lernprozesses verortet sein könnte, ist in Abb. 5 dargestellt.

Im Kontext des Transferlernens wird ebenfalls am intendierten Klangereignis angeknüpft, um für dessen Realisierung eine zielführende Musizierbewegung zu finden. Während im Fall von Interpolationprozessen die neue klangorientierte Musizierbewegung zwischen zwei bekannten Bewegungsmustern liegt, muss das neue klangorientierte Bewegungsmuster im Rahmen von Extrapolationsprozessen auf der Grundlage der Erfahrungen projiziert werden, sodass es nach häufigem Üben schließlich im Sinne kognitiver Ansätze separat abgespeichert wird (Hossner et al., 2013, S. 250 f.). Das Transferlernen entspricht damit aber vor allem den grundlegenden Überlegungen der ideomotorischen Theorie mit Blick auf die Gestaltung des Prädiktormodells hin zum Kontrollmodell. Die Vorhersage über die notwendige Musizierbewegung zur Erreichung des klangorientierten Ziels in der spezifischen Situation erfolgt auf der Grundlage von Erfahrungen. Hier haben Lehrende die Möglichkeit, bewusst durch Hinweise oder Vorübungen hilfreiche Erfahrungen ins Zentrum des Lehr-Lern-Prozesses zu rücken und diese Erfahrungen auch noch einmal in der Unterrichtssituation erneut musizierend erfahrbar zu machen.⁷⁹ Dabei kann die dann neu zu findende und zu erwerbende Musizierbewegung zum einen zwischen zwei bekannten Bewegungsmustern liegen. Möglich ist aber ebenso, dass eine gewissermaßen vollständig neue Musizierbewegung zu finden und zu erwerben ist, für die allerdings einige bzw. auch alle vorherigen Musiziererfahrungen dennoch grundsätzlich wertvoll sind, da sie im Rahmen der Projektion zur Schätzung über erfolgsversprechende Musizierbewegungen beitragen, die zum Erreichen des klangbezogenen Ziels führen können.⁸⁰

Vor diesem Hintergrund wird klar, dass im erfahrungsbasierten Transferlernen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen nicht zwingend eigene Gedächtnisstrukturen neu aufgebaut werden. Vielmehr kann häufig auf grundlegende klangorientierte Bewegungsmuster zurückgegriffen werden, wobei bestimmte Bewegungsparameter in Bezug auf die neue Aufgabe moduliert werden, um das gewünschte klangorientierte Bewegungsziel bzw. das intendierte Klangereignis zu erreichen. Dabei spielen assoziative Verknüpfungen eine Rolle, da „alles Wis-

⁷⁹ Zu berücksichtigen ist, dass sich Vorübungen je nach Wahl sowohl positiv als auch negativ im Rahmen des Transferlernens auswirken können. Vorübungen in klangorientierten motorischen Übungsreihen müssen demnach so gewählt werden, dass ein positiver Transfer zu erwarten ist. Dies trifft zu, wenn einzelne Bausteine der klangorientierten Bewegungsmuster aus den vorbereitenden Übungen entweder ohne größere Anpassung zur Lösung des Problems genutzt werden können oder die vorbereitenden Übungen im Sinne von Inter- oder Extrapolationsprozessen genutzt werden können, um das neue klangorientierte Bewegungsmuster zu entwickeln. Darüber hinaus sollten Lernende die Vorübungen auch meistern können bzw. das aus den Vorübungen Gelernte erst übertragen, wenn diese sicher musiziert werden können. Insbesondere in sportbezogenen Kontexten zeigte sich ein Vorteil, wenn die vorbereitenden Übungen als Grundmuster variantenreich und diese Varianten randomisiert geübt werden, da die Grundmuster auf diese Weise besser behalten werden (Hossner et al., 2013, S. 251f.). Dies wird auch für das Musizieren angenommen. So stellt nach Klöppel (1998, S. 124) das variierte Üben eine Möglichkeit dar, umfangreichere und je nach Übervariante unterschiedliche Fähigkeiten zu üben und damit auf unterschiedliche Bedingungen und Anforderungen reagieren zu können. Besonders deutlich wird dies in den Übertragungen des differenziellen Lernens aus dem Sport auf das Musizieren: „Das differenzielle Lernen verstärkt durch extrem variierte Aufgabenstellungen die natürlich vorhandenen Bewegungsvarianten im Übeprozess – mit der Folge signifikant stabiler und in ihren Resultaten optimierter Bewegungsergebnisse“ (Albrecht, 2009, S. 51).

⁸⁰ Wenn die Erfahrungen und das Wissen jedoch bei den Lernenden stark situationsgebunden sind, sodass die Lernenden diese nicht auf die neue Situation übertragen können, oder sich die Lernenden in der neuen Situation nicht an die Erfahrungen und das Wissen erinnern können, kann es zu Problemen kommen (H. Kaiser, 2005, S. 184).

sen [...] abgerufen [wird], indem uns in einer konkreten Situation eine andere Situation in den Sinn kommt und diese wieder andere Erinnerungen weckt usw.“ (H. Kaiser, 2005, S. 178). Für das Lernen auf dem Weg vom Prädiktor- zum Kontrollmodell bedeutet es, dass bereits in anderen situativen Kontexten erworbene klangorientierte Bewegungsmuster hilfreich sind, um auf dessen Grundlage die Regeln für die situationsabhängige Modulation der Bewegungsparameter in Interpolations- oder Extrapolationsprozessen zu ergründen. Solche Transferüberlegungen können gleich zu Beginn des Lernprozesses angestellt werden. Ebenso kann es sein, dass Überlegungen zu Transfermöglichkeiten aus anderen klangorientierten Musizierbewegungserfahrungen erst nach einer zuvor ausgeführten, jedoch noch nicht zum Erfolg führenden Erprobung im Rahmen der Entwicklung klangorientierter Handlungsalternativen angestellt werden. Sowohl Interpolations- als auch Extrapolationsprozesse im Transferlernen erfordern anschließend die Erprobung im reflexiven Lernprozess, wobei Extrapolationsprozesse aufgrund der erfahrungsbasierten Schätzung unsicherer sind. Und dass ein Lernen durch Transfer erfolgreich war, zeigt sich darin, dass das Prädiktormodell zielführend ist und die Grundlage eines verlässlichen Kontrollmodells zur sicheren Realisierung eines intendierten Klangereignisses bietet.

Abschließend sei mit Blick auf das Transferlernen bereits hier angeführt, dass als transferierbares Grundmuster mit dem Ziel der Realisierung eines intendierten Klangereignisses durch eine entsprechende Musizierbewegung auch ein Rückgriff auf diejenigen Grundmuster infrage kommt, die aus Bewegungen außerhalb des Musizierens stammen. Hier sind im Rahmen von Extrapolationsprozessen alltägliche Bewegungen ebenso denkbar (z. B. Gehen, Schlüsseldrehen) wie Bewegungen, die Musizierende zum Beispiel aus einer sportbezogenen Freizeitbeschäftigung kennen (z. B. Tanzen, Skifahren). Lehrende können und sollten sich zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses die Frage stellen, inwiefern bzw. in welchen Elementen die neu zu erwerbende klangorientierte Musizierbewegung alltäglichen Bewegungen des Menschen entspricht und inwiefern Transfermöglichkeiten abgeleitet werden können, die das Lernen erleichtern. Ebenso ist aber auch zu fragen, ob eine neu zu erwerbende klangorientierte Musizierbewegung in spezifischen Aspekten natürlichen Bewegungsfunktionen widerspricht und daher das Überwinden von Gewohnheiten erforderlich ist.

4.4 Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als Handlungsregulation

Bis hierhin wurde herausgearbeitet, dass der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als zielgerichtetes, weil hin zu einem intendierten Klangereignis gerichtetes Lernen zu beschreiben ist, in dessen Lernprozess Strategien des erfahrungsbasierten reflexiven Lernens und Transferlernens relevant werden können. Aus diesem Verständnis des Musizierens als zielgerichtete musiziermotorische Aktivität lässt sich das Musizieren als Handlung bezeichnen, denn „als Handlung gelten [...] alle Aktivitäten, denen eine ‚Zielvorstellung‘ zugrunde liegt“ (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 310). Handlung als „bewusstes, zielgerichtetes Verhalten [...] stellt einen durch ein best. Ziel ausgrenzbaren Tätigkeitsabschnitt von beschränkter Dauer dar“ (Greif, 2021). Demnach ist das Musizieren im Sinne von Handlung also ein bewusstes, zielgerichtetes Verhalten der Musizierenden, wobei die Zielvorstellung beim Musizieren das intendierte, durch eine geeignete Musizierbewegung zu realisierende Klangereignis und schließlich die assoziierte Verbindung von Klang- und Bewegungsvorstellungen als Ausgangspunkt des

Musizierens ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass intentionales⁸¹, zielgerichtetes Verhalten nicht nur darin bestehen kann, dass etwas absichtlich getan wird, sondern auch darin, dass etwas absichtlich unterlassen wird. Das absichtliche Unterlassen von Handlungen hat im Kontext des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen ebenfalls seinen Platz, beispielsweise dann, wenn eine erprobte Musizierbewegung nicht zum gewünschten Ziel führt und die Bewegungen daher zu verändern sind.

Auch hier wird erneut die zentrale Rolle des Subjekts deutlich, die bereits im Kontext des reflexiven Lernens und Transferlernens vor dem Hintergrund der Bedeutung von Erfahrungen herausgearbeitet wurde. Das absichtliche Tun und Unterlassen von Handlungen erfolgt letztlich immer aus der Entscheidung der Handelnden. Dadurch, dass also das Musizieren als intentionales, zielgerichtetes Handeln mit Blick auf die musizierende Person zu betrachten ist, ergibt sich die handlungsleitende Absicht aus der subjektiven Bedeutung der Handlung für die handelnde Person (Nitsch, 2004, S. 13). Um der subjektiven Bedeutung einer Handlung näher zu kommen, unterscheidet Nitsch (S. 17 f.) vier Grundfunktionen von Handlungen aus der Sicht der Handelnden, die, wenn auch mit jeweils unterschiedlichem Gewicht, in allen Handlungen von Bedeutung sind. Nach dieser Unterscheidung spielen vor allem die explorative und die konstruktive Funktion von Handlungen eine große Rolle im Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen. Dabei geht es darum, Handlungsoptionen im Lern- und Erlebnisraum zu erkunden (explorative Funktion) und schließlich aufgabenbezogen konkrete Handlungen zweckgerichtet einzusetzen und dadurch die Realität zu gestalten (konstruktive Funktion). Der Schwerpunkt sollte also zu Beginn im Explorativen liegen und sich anschließend durch Lernprozesse verlagern. Nicht zu vernachlässigen sind dennoch auch die protektive und die präsentative Funktion von Handlungen. Legen Handelnde ein starkes Gewicht auf die protektive Funktion, kann es mit dem Ziel der Risikominimierung beispielsweise zu verkrampften, unnatürlichen und stark eingeschränkten Musizierbewegungen kommen, wenn beispielsweise am Klavier das Treffen unerwünschter Tasten unbedingt vermieden werden soll. Diese Bewegungen mit protektiver Funktion verhindern dann möglicherweise die eigentlich gewünschte klangorientierte Musizierbewegung und damit das intendierte Klangereignis. Aus der Sicht der handelnden Person erscheint die Handlung aber dennoch sinnvoll, auch wenn sie im Sinne der konstruktiven Funktion zu Fehlern führt. Ähnliches gilt für Handlungen, in denen die Handelnden ein großes Gewicht auf die präsentative Funktion legen. Handlungen tragen immer auch ein gewisses Maß an Selbstmitteilung und Selbstdarstellung in sich, das heißt mit der Handlung stellen wir uns dar und zeigen anderen, zum Beispiel der Lehrerin oder dem Lehrer, wie wir gesehen werden möchten. Legen Handelnde also den Schwerpunkt auf die Selbstinszenierung, um ihre Lehrerin bzw. ihren Lehrer zu beeindrucken, kann das zum Beispiel zu Einschränkungen des freien Erforschens von Handlungsoptionen auf der explorativen Ebene führen.

⁸¹ Nitsch (2004, S. 18f.) unterscheidet vier Handlungsintentionen: die Effektintention, die Zielintention, die Realisierungsintention und die Wertintention. Im Zusammenhang des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen stehen vor allem die Zielintention und die Realisierungsintention im Mittelpunkt, da zu fragen ist, welches klangliche Musizierergebnis erzielt werden soll und mithilfe welcher Mittel es realisiert werden kann. Auf der Grundlage dieser Differenzierung bezeichnet Nitsch Handlungsintentionen „als komplexe, mehr oder weniger vollständige, präzise und schlüssige Argumentationsmuster [...], die die Ausführung einer Handlung subjektiv mehr oder weniger überzeugend begründen“ (Nitsch, 2004, S. 19), und zwar „als subjektiv rationale Schlussfolgerung (Konklusion) aus bestimmten Voraussetzungen (Prämissen)“ (S. 19) durch eine bedeutungslogische Konstruktion einer Wenn-Dann-Beziehung durch die handelnde Person. Erweisen sich die subjektiv logischen Handlungsintentionen der Lernenden als problematisch ist es daher notwendig, bei den Prämissen zu intervenieren.

Motorische Aktivitäten als Handlungen wurden mit Blick auf sportbezogene Bewegungen im Rahmen sportpsychologischer Forschungen aus einer handlungstheoretischen Perspektive betrachtet, deren Kernstück „die Handlung als intentionale Verhaltensorganisation im situativen Kontext“ (Nitsch, 2004, S. 10) ist. Aus dieser Perspektive wird der Mensch als aktiv sowie intentional, sprich zielgerichtet und planend handelndes Wesen mit der Fähigkeit zur Reflexion eigenen Handelns, verstanden (Conzelmann et al., 2013, S. 272). Einen wesentlichen Beitrag zur handlungstheoretischen Betrachtung in der Sportpsychologie lieferte Nitsch (2004, S. 11 f.), der die bis dato vorherrschende sportpsychologische Betrachtungsweise sportlicher Handlungen kritisch sieht. Seiner Meinung nach hätten diese den Gesamtzusammenhang psychischer Sachverhalte wie Gedächtnis, Denken, Wahrnehmung, Lernen, Emotion oder Motivation verloren, da sie diese Aspekte meist einzeln betrachten. Zudem sei aus seiner Sicht zu bezweifeln, inwiefern die aus den Naturwissenschaften eingesetzten methodischen Vorgehensweisen mit dem Ziel der Darstellung und psychologischen Erklärung kausaler Zusammenhänge für das komplexe menschliche Handeln geeignet sind. Mit der Orientierung der sportpsychologischen Betrachtungen auf die Handlung bzw. der Konzeption der Sportpsychologie als Handlungswissenschaft, ergeben sich für Nitsch drei Vorteile: Zum einen lässt sich menschliches Verhalten wieder im Gesamtzusammenhang sehen, indem die Innen- und Außenwelt der Handelnden verknüpft wird. Zum anderen wird diese Perspektive der Tatsache gerecht, dass Menschen immer Subjekt ihres Handelns und damit zur Selbstreflexion und Selbstbestimmung fähig sind sowie dass eigene Handlungen immer intentional erfolgen und die Handlungen anderer als intentional interpretiert werden. Dies gilt für sportliche Bewegungen ebenso wie für Musizierbewegungen, denn es wäre unmöglich, „Bewegungen überhaupt als ‚sportlich‘ [bzw. musizierend, Anm. SH] aufzufassen, ohne dabei deren intentionale Organisation in einem spezifischen Kontext mit zu denken“ (S. 12).

Zu dieser handlungstheoretischen Perspektive auf Bewegungen formuliert Nitsch (2004, S. 12–17) vier Grundannahmen. Hierzu gehören die Annahme des Handlungsprimats sowie das Intentions-, System- und Situationspostulat. Unter der Annahme des Primats der Handlung geht er davon aus, dass die psychischen Prozesse in motorischen Aktionen immer im funktionalen Zusammenhang vorausgehender, aktueller und zukünftiger Handlungen zu betrachten sind und sich die psychische Entwicklung von Menschen aus den handelnden Erfahrungen ergeben. Auf diese Weise wird beispielsweise der psychische Prozess der Aufmerksamkeitsfokussierung im Rahmen motorischer Aktionen als Teil einer komplexen Handlung und hinsichtlich seiner funktionalen Bedeutung zur Realisierung dieser Handlung betrachtet. Die Handlungen der Sportlerinnen und Sportler bzw. Musizierenden führen zudem zur Weiterentwicklung psychischer Faktoren und werden wiederum umgekehrt selbst durch diese beeinflusst (Conzelmann et al., 2013, S. 273).

Die Annahme des Intentionspostulats erklärt sich insbesondere vor dem Hintergrund, dass Handlungen intentionale Prozesse sind und demnach eine subjektive Bedeutung haben. Mit diesem Postulat wird angenommen, dass die sportliche Bewegung bzw. die Musizierbewegung als Handlung in Richtung der antizipierten Konsequenz der Handlung, also beispielsweise in Richtung des intendierten Klangereignis, organisiert wird (Nitsch, 2004, S. 16). Diese Sichtweise entspricht damit dem Blick auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen aus der Perspektive der ideomotorischen Theorie der internen Modelle. Zurecht lassen sich nach Nitsch Handlungen aus diesem Grund aber dann auch nur erklären, wenn die Innensicht der Handelnden mitberücksichtigt wird.

Mit dem Systempostulat weist Nitsch (2004, S. 13 ff.) darüber hinaus darauf hin, dass das Handeln der Handelnden (Sportlerinnen oder Sportler; Musizierende) in einem dynamischen System zu verorten ist, was ebenfalls den aus der ideomotorischen Theorie der internen Modelle grundlegend abgeleiteten Überlegungen entspricht. Handlungen stehen demnach in einem Bezug von Person (z. B. die handelnde Person selbst, Mitspielende, Zuhörende, Lehrende) und Umwelt (z. B. Raumakustik, Instrument) sowie in Bezug zur Zeit, da sie durch vorausgehende und folgende Handlungen beeinflusst und zum Teil auch erst ermöglicht werden. Dabei können vier Organisationsebenen beschrieben werden, auf denen Handlungen erfolgen: Die Ebene der physikalischen Handlungsdisposition betrachtet die Bewegung des Körpers und des Sportgeräts bzw. des Instruments in Raum und Zeit. Auf der Ebene der biologischen Handlungsdisposition werden die biologischen, sprich körperlichen Voraussetzungen für die motorische Aktivität betrachtet und auf der Ebene der psychischen Handlungsdisposition steht die Innensicht der Handelnden in Bezug auf kognitive, emotionale, motivationale und volitionale Aspekte im Mittelpunkt. Und schließlich wird auf der Ebene der sozialen Handlungsdisposition die Handlung und die Rolle der Handelnden im Zusammenhang ihrer Einbettung in ein soziales System bzw. eine soziale Praxis mit ihren jeweiligen Regeln betrachtet. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Handlung vielfältig verbunden mit der Gesamtheit aller psychischen Sachverhalte ist, so dass sich Handlungen im Grunde nur unter Berücksichtigung aller Faktoren sinnvoll untersuchen lassen.

Und schließlich geht auch das Situationspostulat als viertes und letztes Postulat mit den Überlegungen aus der ideomotorischen Theorie der internen Modelle konform. Nitsch (2004, S. 15 f.) weist im Situationspostulat darauf hin, dass das Person-Umwelt-Verhältnis nicht fest vorgegeben ist, sondern in Bezug auf die Aufgabe gestaltet werden muss. Damit vollziehen sich Handlungen immer in Situationen und verändern diese gleichsam oder schaffen neue Situationen. Die Wahrnehmung der Situationen kann sich jedoch bei den beteiligten Individuen (z. B. zwischen Lehrenden und Lernenden) subjektiv unterscheiden. Daher werden Situationen „handlungsrelevant, wenn aktives Eingreifen subjektiv erforderlich und möglich erscheint“ (Nitsch, 2004, S. 15), um die Situation zu verbessern oder Schlimmeres zu vermeiden. Es geht also darum, die Bedeutung der Handlungen für die Musizierenden im situativen Kontext zu sehen, woraus für jede Handlungssituation eine „subjektive Situationsdefinition“ (Conzelmann et al., 2013, S. 273) generiert werden kann. Dabei lassen sich Handlungen zum einen nach Kriterien der Handlungsvalenz⁸² bewerten, indem diese im Hinblick auf das persönliche Motiv der Handlung (z. B. Spaß- vs. Erfolgsorientierung), auf intrinsische Anreize (Anregungsgehalt der Aufgabe) sowie auf extrinsische Anreize (Anregungsgehalt aus der Umwelt, z. B. Anerkennung) untersucht werden. Zum anderen lassen sich Handlungen nach Kriterien der Handlungskompetenz⁸³ bewerten. Hier geht es um die Betrachtung der eigenen Fähigkeiten, die Einschätzung der sich durch die Aufgabe stellenden Anforderung an die eigenen Fähigkeiten sowie um den Gestaltungsspielraum für eine erfolgreiche Handlung. Im Rahmen der subjektiven Situationsdefinition zeigt sich, dass insbesondere dann eine hohe Handlungsmotivation resul-

⁸² Unter Handlungsvalenz wird „das Produkt aus Wahrscheinlichkeit und Ausmaß der positiven und negativen Begleitumstände und Folgen verstanden, die mit der Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation sowie mit ihrer (Nicht-)Bewältigung im Sinne der antizipierten Effektbilanz von Tun und Unterlassen verbunden sind“ (Nitsch, 2004, S. 15f.).

⁸³ Unter der Bewertung der Handlungskompetenz wird nach Nitsch „die antizipierte Effizienz des eigenen Handelns verstanden, d. h. das subjektiv wahrgenommene Verhältnis von Erfolgswahrscheinlichkeit und zu erbringendem Aufwand“ (Nitsch, 2004, S. 16).

tiert, wenn die auszuführende Bewegung in Bezug auf die Handlungskompetenz weder als überfordernd noch unterfordernd eingeschätzt wird und im Rahmen der Handlungsvalenz ein größtmöglicher Erfolg und eine größtmögliche Wertschätzung zu erwarten ist (S. 273 f.). Dies gilt es schließlich auch im Rahmen des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen durch eine entsprechende situative Gestaltung des Lernprozesses zu berücksichtigen. Der „Ausgangspunkt muss die differenzierte Analyse der jeweiligen subjektiven Situationsdefinition des Handelnden (und auch seiner Interaktionspartner) sein“ (Nitsch, 2004, S. 16). Dazu gehört also auch der Abgleich der subjektiven Situationsdefinition der Schülerin bzw. des Schülers und der Lehrerin bzw. des Lehrers.

Es zeigt sich also, dass sich Musizieren als intentionale Handlung bzw. intentionales Handeln verstehen lässt, das eine subjektive Bedeutung für die handelnde Person hat und bei der Ausführung auf der Grundlage von Entscheidungen subjektiv logisch ist. Aufgrund des hohen Maßes an Subjektivität von Handlungsintentionen ist der Austausch über diese in einem durch eine Lehrerin bzw. einen Lehrer begleiteten Lernprozess wesentlich. Um im Rahmen der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen angemessen in die psychischen Aspekte einer Handlung eingreifen bzw. bei nicht zielführenden Handlungen intervenieren zu können, können die zuvor beschriebenen grundlegenden Überlegungen zum Musizieren als Handeln hilfreich sein. Konkreter nutzbar ist jedoch ein Wissen über die zeitliche Struktur einer Handlung, mit der Phasen des Erwerbsprozesses funktional differenziert werden können. Daher sollen im Folgenden zwei in der Sportpsychologie verwendete Handlungsphasenmodelle beschrieben und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf das musizierende Handeln befragt werden. Beide Modelle unterscheiden sich nur gering voneinander und beschreiben den zeitlichen Verlauf der Handlungsregulation. Dieser erfolgt entsprechend der ideomotorischen Ansätze ausgehend von Überlegungen zum gewünschten Ergebnis bis hin zur Reflexion der Zielerreichung. Unterschiede zeigen sich jedoch in der Anzahl der Phasen.

Nitsch (2004, S. 20) schlägt eine triadische Phasenstruktur der Handlung vor. Dazu gehören die Handlungsantizipationsphase, die Handlungsrealisationsphase und die Handlungsinterpretationsphase, die jeweils weitere Teilprozesse beinhalten. So geht es in der Handlungsantizipationsphase um den Entwurf einer möglichen Handlung auf der Grundlage der Bewertung der Ausgangssituation, der möglichen Situationsentwicklung und der mit der Handlung verbundenen Effekte sowie um die Erstellung eines konkreten Handlungsplans. In der Handlungsrealisationsphase werden die Intentionen aus der vorherigen Phase durch planmäßig gesteuerte psychomotorische Umsetzung realisiert, wobei das Herstellen der dazu notwendigen psychovegetativen Voraussetzungen notwendig ist. Nach Ausführung der intendierten Handlung erfolgt in der Handlungsinterpretationsphase die Kontrolle bzw. Bewertung der Realisation. Dazu wird zum einen ermittelt, ob das Ziel erreicht wurde und zum anderen die Aufwand-Effekt-Bilanz der Handlung bewertet sowie retrospektiv evaluiert, welche Abläufe zu welchen Folgen geführt haben, sodass zukünftige Handlungen optimiert werden können. In allen drei Handlungsphasen sind dabei drei Regulationssysteme beteiligt, die sich gegenseitig unterstützen, aber auch hemmen⁸⁴ können: das automatische Regulationssystem im Sinne des Rückgriffs auf

⁸⁴ Beispielsweise könnte der Rückgriff auf automatisierte Musizierbewegungen oder das Finden situationsangemessener sowie zielführender Musizierhandlungen im kognitiven Regulationssystem durch Ängste im emotionalen Regulationssystem verhindert werden. Allerdings können sich die Regulationssysteme auch unterstützen. Nach Nitsch (2004) ist das „entwicklungsgeschichtlich ‚niedrigere‘ Regulationssystem Voraussetzung für das Funktionieren des höheren und kann als Hilffsystem zu dessen Entlastung beitragen, wie beispielsweise bei

automatisiertes Verhalten bzw. automatisierte Musizierbewegungen, das emotionale Regulationssystem, das nicht als Reiz-Reaktion funktioniert, sondern sich in Affekthandlungen auf der Grundlage der emotionalen Etikettierung der Situation zeigt und schließlich das für den Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen besonders relevante kognitive Regulationssystem, in dem die Konstruktion der Beziehung von Situation und Verhalten durch kognitive Prozesse im Mittelpunkt steht (S. 21). Insbesondere im kognitiven Regulationssystem, in dem also die Situation erschlossen und das Verhaltensmuster willentlich sowie sinnvoll organisiert wird, spielen zudem sprachliche Anteile schon im Subjekt selbst eine besondere Rolle, da Handlungsaufgaben durch Vorsätze konkretisiert werden, die Aufmerksamkeit durch Selbstinstruktionen gelenkt wird und das kognitive System durch Selbstbefehle aktiviert wird (Conzelmann et al., 2013, S. 274 f.).

Diese triadische Handlungsphasenstruktur lässt sich wie folgt auf das Musizieren übertragen: Nach der triadischen Handlungsphasenstruktur würden Musizierende in der Antizipationsphase, also vor der motorischen Aktion, zunächst auf der Grundlage einer Situationsanalyse Handlungsmöglichkeiten und -alternativen kalkulieren und die Handlung intentional mit Blick auf das klangbezogene Ziel planen. In der darauffolgenden Realisationsphase würde dieser Handlungsplan motorisch realisiert und das Ergebnis schließlich in der Interpretationsphase in Bezug auf den Grad der erfolgreichen Ausführung der antizipierten Handlungsintention bewertet. Nitsch (2004, S. 20) weist aber darauf hin, dass einzelne Phasen durch Störfaktoren wie beispielsweise Zeitdruck vernachlässigt oder verkürzt werden. Dies gilt in besonderem Maße für eine nicht ausführliche Antizipationsphase oder für die Vernachlässigung der Interpretationsphase. Daher fordert er, dass sich sportliches Training, und gleiches dürfte für den Musizierunterricht gelten, „auf die Optimierung des gesamten Phasenablaufs unter möglichst realitätsnahen Bedingungen beziehen“ (S. 20) sollte.

Problematisch am triadischen Handlungsphasenmodell ist jedoch, dass das Abwägen und Planen als psychologisch unterschiedlich zu betrachtende Prozesse in einer gemeinsamen Phase, nämlich der Antizipationsphase verortet sind. Im Rubikonmodell⁸⁵ (Gollwitzer, 1990; Heckhausen & Gollwitzer, 1987) werden das Abwägen und Planen hingegen sinnvollerweise als einzelne Teilprozesse betrachtet, sodass eine Vier-Phasen-Struktur entsteht.

„Nach dem Rubikon-Modell erstreckt sich der Handlungsverlauf von der Phase des Abwägens verschiedener Wünsche und Handlungsoptionen und deren jeweiliger positiver und negativer Konsequenzen (prädeziationale Handlungsphase) über die Phase des Planens konkreter Strategien, mit denen eine Person versucht, das am Ende der prädeziationalen Phase etablierte Ziel zu realisieren (präaktionale/postdeziationale Handlungsphase), bis hin zu einer Phase der Durchführung dieser Strategien (aktionale Handlungsphase) und einer Bewertung des sich daraus ergebenden Handlungsergebnisses (postaktionale Handlungsphase)“ (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 310).

Auch wenn das Rubikonmodell dem triadischen Modell damit sehr ähnlich ist, wird durch die Aufteilung in Handlungsphasen mit jeweils phasenspezifischen Aufgaben möglich, motivationale und volitionale Handlungsregulationen voneinander zu unterscheiden. Motivational

Vorgängen der Bewegungsautomatisierung deutlich wird“ (S. 21f.). Im Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen zeigt sich dies, wenn die Musizierenden auf bereits dazu notwendige automatisierte Musizierbewegungen oder auf hilfreiche automatisierte Bewegungen aus anderen Bereichen zurückgreifen können.

⁸⁵ Der Name des Rubikonmodells ist als Metapher gedacht und an das Überschreiten des früheren italienischen Grenzflusses Rubikon durch Gajus Julius Cäsar angelehnt, der mit dem Überschreiten des Flusses den Bürgerkrieg eröffnet hatte (Heckhausen, 1987, S. 6f.). Dadurch soll deutlich werden, dass Handlungen nicht als Wählen, sondern als Wollen, sprich intentional geplant und ausgeführt werden – „so als hätte man den Rubikon bereits überschritten“ (S. 7).

sind dabei „Prozesse und Phänomene, die mit dem Setzen von Zielen aufgrund deren Wünschbarkeit und Realisierbarkeit zu tun haben“ (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 314). Im Rubikonmodell sind also die Phasen des Abwägens (prädeziionale Phase) und Bewertens (postaktionale Phase) mit ihren Prozessen der Zielauswahl und Zielbewertung motivationale Phasen. Die Phasen des Planens (präaktionale Phase) und Handelns (aktionale Phase) sind hingegen volitionale Prozesse, sprich „Prozesse und Phänomene der konkreten Realisierung von Zielen im Handeln“ (S. 314).⁸⁶

Was bedeutet das nun für das Handeln beim Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen? In der prädeziionalen Handlungsphase müssen Musikerinnen und Musiker überlegen, welche klangorientierten Wünsche umgesetzt werden sollen. Dies erfolgt kriteriengeleitet anhand der Wünschbarkeit (Welche kurz- und langfristigen positiven oder negativen Konsequenzen würden sich wahrscheinlich ergeben?) und der Realisierbarkeit (Kann ich ein gewünschtes Ergebnis in der Situation durch eigenes Handeln und mit der zur Verfügung stehenden Zeit sowie den zur Verfügung stehenden Mitteln erreichen?) (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 310 f.), also im Rahmen einer sogenannten Valenz- und Kompetenzeinschätzung (Conzelmann et al., 2013, S. 276): Wenn zum Beispiel eine Lernende glaubt, „dass sie die für die Zielerreichung erforderlichen Handlungen nicht bewältigen kann oder sie das ins Auge gefasste Ziel für nicht besonders wünschenswert hält, wird sie nicht dazu motiviert sein, das Ziel auch wirklich anzustreben“ (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 313). Lernende sollten also zu Beginn des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen sowohl die Wünschbarkeit als auch die Realisierbarkeit eines durch Musizierbewegungen hervorgebrachten intendierten Klangereignisses möglichst positiv für sich einschätzen. Dies gibt entscheidende Hinweise auf die motivationsförderliche Unterstützung durch Lehrende sowie Hinweise zur richtigen Wahl und Gestaltung der klangorientierten Musizierbewegungsaufgaben. Hierfür sollte angemessen viel Zeit investiert werden.

Da die Zeit jedoch nicht immer ein vollständiges Abwägen ermöglicht bzw. ein wirklich vollständiges Abwägen mit einem zweifelsfreien Ergebnis zum Teil auch gar nicht möglich ist, greift im Rubikonmodell die sogenannte Fazit-Tendenz:

„Je mehr ein Handelnder positive und negative kurz- und langfristige Konsequenzen möglicher Handlungen bzw. Nicht-Handlungen gegeneinander abgewogen hat, desto mehr gelangt er zur Überzeugung, die mögliche Elaboration der anstehenden Fragen ausgeschöpft zu haben. Die Aussicht auf neue Erkenntnisse über mögliche Konsequenzen sinkt also ab und umso stärker steigt die Fazittendenz an, d. h. die Tendenz, jetzt zu einem Entschluss hinsichtlich der Realisierung eines bestimmten Wunsches bzw. potenziellen Ziels zu kommen. Dieser Tendenz wird aber nur dann nachgegeben, wenn ein vorher festgesetztes erwünschtes Klärungsmaß erreicht worden ist. Hierbei korreliert die Höhe des gewünschten Klärungsmaßes positiv mit der persönlichen Wichtigkeit der Entscheidung und negativ mit den Kosten, die das Beschaffen und Durchdenken von Informationen über mögliche Konsequenzen erfordert“ (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 311).

Damit der Prozess des Abwägens also irgendwann zu einem Ende kommt, wächst die Ungeduld bei unnötig langem Abwägen von Handlungsalternativen und fordert eine Entscheidung, woraus schließlich die Bildung der Zielintention und Handlungsabsicht sowie der Abschluss der prädeziionalen Motivationsphase resultieren (Conzelmann et al., 2013, S. 276). Ziel dieser ersten Phase ist damit die Umwandlung des Wunsches in ein festgelegtes, verbindliches Ziel und

⁸⁶ B. Roth (2022, S. 19) kritisiert am Rubikonmodell, dass ein Üben unberücksichtigt bleibt, bei dem alle Phasen ohne konkrete Willensprozesse motivational gesteuert sind und bei denen es schließlich zum Flow-Erleben kommen kann. Im Kontext des zielgerichteten Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen ist dies jedoch nicht anzunehmen, sodass das Modell hier sinnvoll herangezogen werden kann.

mit dieser Festlegung auf ein verbindliches Ziel überschreiten die handelnden Personen dann metaphorisch den Rubikon (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 311 f.).

Ausgehend von der motivational gebildeten Zielintention als Endpunkt des Abwägens und Überschreiten des Rubikons folgt die präaktionale Phase. Diese Phase ist volitional, da der Zielzustand jetzt nicht mehr gewünscht und gewählt, sondern gewollt wird. Die Musikerinnen und Musiker fassen in dieser Phase einen Plan, mit welchem bereits automatisierten und/oder ggf. auch neu zu erwerbenden zielfördernden Handlungen bzw. Musizierbewegungen sich ein gewollter Zielzustand, also ein intendiertes Klangereignis realisieren lässt. Daraus ergeben sich sogenannte Vorsätze bzw. Durchführungintentionen (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 312), die sich in den Klang- und Bewegungsvorstellungen zeigen. Ist es jedoch so, dass zunächst mehrere Zielintentionen, also klangorientierte Ziele miteinander konkurrieren, wird die Intensionsinitiierung aufgrund der Höhe der sogenannten „Fiat-Tendenz“ (fiat = es werde bereitet, von lat. fieri) entschieden, die abhängig „von der Stärke der Zielintention und der Günstigkeit der Gelegenheit zur Handlungsinitiierung“ (Conzelmann et al., 2013, S. 276) ist.

„Die Stärke der Fiat-Tendenz einer bestimmten Zielintention ergibt sich [...] aus dem Zusammenwirken ihrer Volitionsstärke (d. h. der Verpflichtung den Zielzustand anzustreben) und dem Grad der Günstigkeit der vorliegenden Gelegenheit zw. Situation zur Realisierung des intendierten Ziels“ (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 312).

Im Rahmen des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen dürften im Rahmen der Intensionsinitiierung prinzipiell nur dann verschiedene Zielintentionen konkurrieren, wenn zur Erreichung des intendierten Klangereignisses verschiedene Etappenziele bestimmt werden. Das Konstrukt der Fiat-Tendenz macht aber für Lehr-Lern-Prozesse deutlich, dass bezogen auf die Zielintention für eine angemessene Volitionsstärke und zur Realisierung für günstige situative Bedingungen zu sorgen ist.

In der anschließenden aktionalen Phase, die ebenfalls volitional ist, erfolgt die Durchführung bzw. Intensionsrealisierung der geplanten zielfördernden Maßnahmen auf der Grundlage mentaler, jedoch nicht bewusstseinspflichtiger Repräsentationen des Ziels. Das Maß der individuellen Anstrengungsbereitschaft zur Zielerreichung hängt erneut von der Volitionsstärke ab (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 312 f.), sodass auch hier für eine möglichst große Volitionsstärke zu sorgen ist, die Anstrengungsbereitschaft und eine fokussierte Zielorientierung ermöglicht.

Im Anschluss an die aktionale Phase erfolgt zunächst die Intensionsdeaktivierung, um den Eintritt in die postaktionale, motivational geprägte Phase als letzte Phase des Rubikonmodells einzuleiten. Die Musikerinnen und Musiker bewerten in dieser Phase ihr Handlungs- bzw. Musiziererergebnis in Bezug auf die in der prädeziptionalen Phase gebildete Zielintention. Stimmen Zielintention und Musiziererergebnis überein, kann das Ziel deaktiviert werden, um Raum für neue Zielintentionen zu geben. Stimmen Zielintention und Musiziererergebnis hingegen nicht überein, sind zur Zielerreichung neue Handlungsalternativen zu planen. Zudem kann auffallen, dass die Wünschbarkeit und/oder die Realisierbarkeit und infolgedessen der Anspruch an die Musikerin bzw. den Musiker zu hoch angesetzt war, sodass in diesem Fall das Ziel entsprechend anzupassen wäre. Eine Deaktivierung des Ziels bei nicht erreichtem Zielzustand ohne Veränderung der Ziele ist hingegen ungünstig und wird Unzufriedenheit bei den Lernenden stiften (Achtziger & Gollwitzer, 2010, S. 313). Wenn Lehrende also merken, dass das Ziel zu hoch gesetzt ist, sollten die Ziele entsprechend angepasst werden. Gleichwohl ist aber vor allem bereits im Vorfeld für angemessene Aufgaben und Ziele zu sorgen. Als Phase

des Bewertens hat die postaktionale Phase damit insgesamt einen besonderen Stellenwert im Lehr-Lern-Prozess, da sie über den Fortgang darauffolgender Handlungsphasen entscheidet. Analog zum bereits im Kap. 4.3 beschriebenen Modell des reflexiven Lernens ist sowohl bei Misserfolg, aber auch bei erfolgreicher Zielerreichung nach Ursachen für den Erfolg oder Misserfolg zu suchen. Diese Erkenntnisse können in darauffolgenden Handlungen einbezogen werden und diese wiederum in positive sowie negative Richtung motivational beeinflussen (Conzelmann et al., 2013, S. 276).

Aus dem Modell ergibt sich, dass der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen aus verschiedenen, sich zum Teil wiederholenden Phasen besteht, in denen spezifische Aufgaben und damit Anforderungen an die Lernenden gestellt werden. Die eigenständige Bewältigung der vielfältigen und komplexen Aufgaben muss erst erlernt und intensiv geübt werden. Das Wissen über die Phasen ermöglicht daher, dass die Phasen und Aufgaben im Musizierunterricht durch Unterstützung der Lehrenden bewusst bearbeitet werden können. Durch die Aufteilung in motivationale und volitionale Phasen bietet die Rubikon-Theorie dazu ein Modell, auf dessen Grundlage Lehr-Lerneinheiten entwickelt werden können, mit deren Hilfe die phasenspezifischen Aufgaben erprobt werden. So bieten sich für die Zielauswahl der prädezisionalen Motivationsphase zum Beispiel Wahrnehmungs- und Entscheidungstrainings an, für die Planung von Handlungen der präaktionalen Volitionsphase ein Vorsatztraining zur Konkretisierung der Handlungspläne, für die Ausführung der Handlungspläne in der aktionalen Volitionsphase psychomotorisches und psychoregulatives Training sowie für die Bewertung der Handlung und ihrer Ergebnisse in der postaktionalen Motivationsphase ein Attributionstraining (Conzelmann et al., 2013, S. 277). Es ist davon auszugehen, dass die Lernenden die Phasen dadurch besser, da bewusster und absichtlicher, bewältigen können. Damit geht aber auch einher, dass den einzelnen Phasen ausreichend Zeit einzuräumen ist. Zudem ist insbesondere wichtig, wie der Übergang von der Motivationsphase des Abwägens zu den zwei Volitionsphasen des Planens und Handelns sowie der anschließende Übergang in eine erneute Motivationsphase gestaltet wird.

Da die Phasen des Rubikonmodells eine sinnvolle Struktur für den Lernprozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als zielorientierte Handlungen bieten und sich daraus Aufgaben und Anforderungen an den Lernprozess ableiten lassen, die bei der Gestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses berücksichtigt werden können, sollen nun die Phasen des Rubikonmodells als Handlungsphasenmodell in die vorherigen Überlegungen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen auf dem Weg vom Prädiktor- zum Kontrollmodell durch erfahrungsbasierte Reflexion und Transfer integriert werden (Abb. 6). Der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen beginnt demnach ausgehend vom intendierten Klangereignis (ggf. demonstriert durch die Lehrenden oder eine Aufnahme) mit der prädezisionalen Phase zum Ziel der Intentionsbildung. Als motivationale Phase gekennzeichnet, spielen in diesem Abwägen zur Intentionsbildung insbesondere Valenz- und Kompetenzeinschätzungen eine wesentliche Rolle. Auf deren Bedeutung weist auch Harnischmacher (2008, S. 149 f.) in seinen Ausführungen zur Motivation musikbezogenen Handelns hin, sodass die von ihm genannten vier, zur Intentionsbildung beitragenden Mechanismen der prädezisionalen Phase zugeordnet werden können.

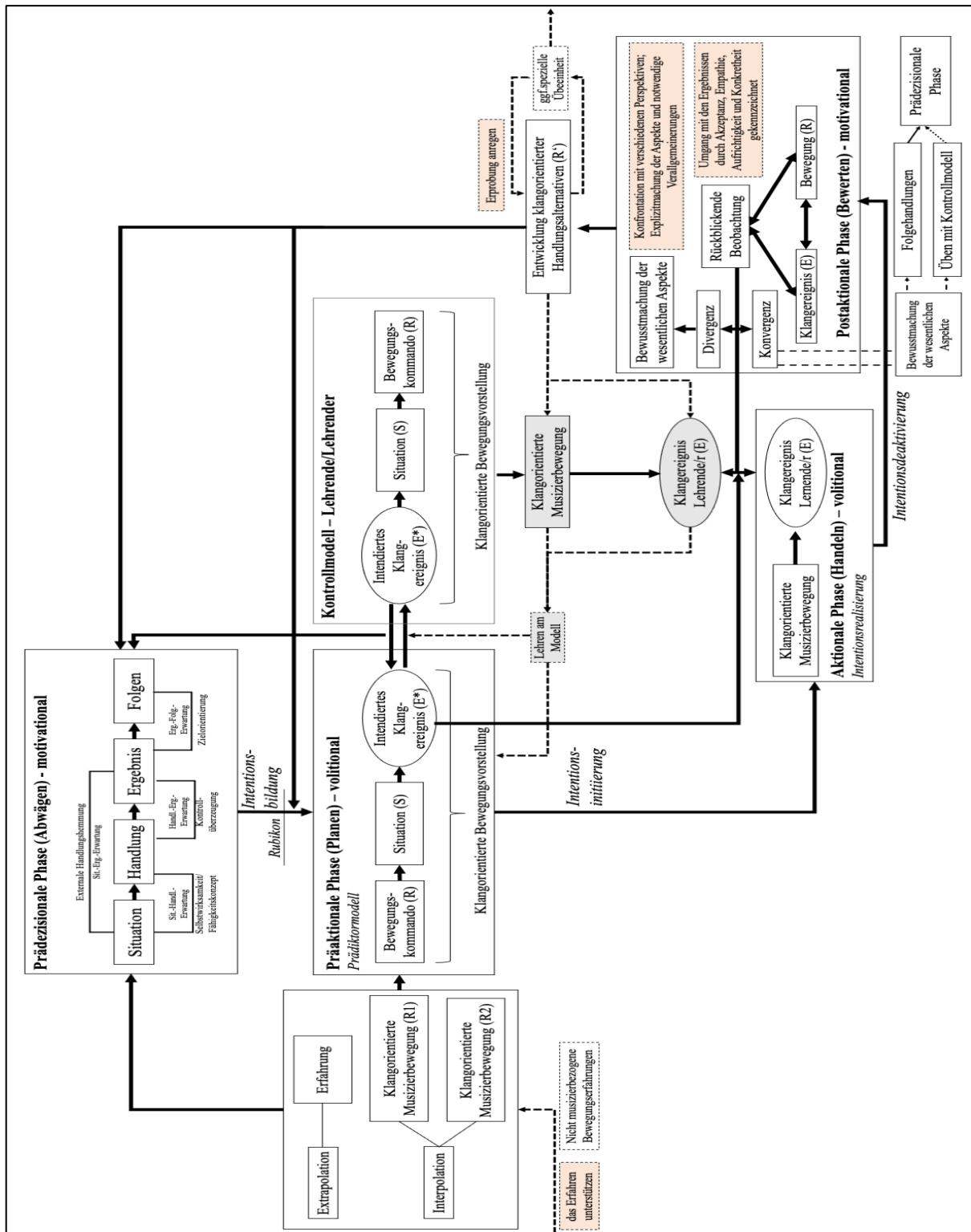


Abbildung 6: Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen als Handlungsphasenmodell

Hierzu gehört die Selbstwirksamkeit bzw. das Fähigkeitskonzept auf der Grundlage der Situations-Handlungs-Erwartung. Konkret bearbeiten die Lernenden die Frage, inwiefern sie nach subjektiver Einschätzung über angemessene Fähigkeiten für die Situation verfügen. Des Weiteren spielen Kontrollüberzeugungen als Handlungs-Ergebnis-Erwartungen in die Überlegungen hinein. Hier schätzen die Lernenden antizipierend ein, wie effektiv sie mit ihrem zur Verfügung stehenden Handlungsrepertoire sein können. Dabei speisen sich die Informationen aus den Musizierbewegungserfahrungen und deren früheren Erfolg in Bezug auf klangorien-

tierte Bewegungsziele, sprich aus Erfahrungen, auf die im Rahmen des Transferlernens zurückgegriffen wird. Weitere Überlegungen beziehen sich auf den Aspekt der externalen Handlungshemmung, mit dem Situations-Ergebnis-Erwartungen in den Blick genommen werden. Hier geht es um die Frage, inwiefern externe Faktoren wie zum Beispiel erhöhte Lautstärken aus den Nachbarräumen, schlechtes Licht, störende Mitschülerinnen und Mitschüler, eine Verspannung im Körper oder ein Defekt am Instrument die Handlung hindern könnten. Und schließlich ist als vierter Aspekt die Zielorientierung zu betrachten, die sich auf die Ergebnis-Folge-Erwartungen bezieht. Im Gegensatz zur Kontrollüberzeugung geht es hier um die Antizipation erwartbarer langfristiger Folgen der Handlungsergebnisse. In den Blick geraten damit Fragen, inwiefern der Erwerb einer klangorientierten Musizierbewegung nicht nur für den Moment, sondern auch hinsichtlich künftiger musizierbezogener Handlungen hilfreich ist: Wird mir dadurch beispielsweise das Musizieren eines meiner Lieblingsstücke ermöglicht? Ist der Erwerb eine wichtige Voraussetzung, um am gemeinsamen Ensemblespiel teilhaben zu können?

Durch die Hinweise auf die Aspekte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung ergeben sich einige Anknüpfungspunkte, die bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses berücksichtigt werden können, um die Intentionusbildung zu begünstigen. Während eventuelle Hemmungen durch externale Faktoren möglichst zu vermeiden bzw. zu eliminieren sind, ist bei der Darbietung einer Musizierbewegungsaufgabe ein Niveau zu wählen, das sowohl im Rahmen der Selbstwirksamkeit als auch der Kontrollüberzeugung positive Bewertungen zulässt. Darüber hinaus ist ebenso das Bewusstmachen langfristiger positiver Folgen durch den Erwerb einer klangorientierten Musizierbewegung hilfreich. Eine prädezyonale Phase, die in den motivationalen Abwägungsfragen zu negativen Ergebnissen kommt, verhindert hingegen die Intentionusbildung, sodass zwar vielleicht dennoch ein Musizieren folgt, dieses jedoch weitgehend intentionslos und damit nicht zielgerichtet geschieht.

Ist nach einem möglichst positiven Abwägungsprozess das entsprechende Klangereignis als Intention gebildet, kann der Rubikon überschritten werden und die präaktionale Phase folgen. Vor dem Hintergrund des antizipierten Klangereignisses als Intention erfolgt hier im Sinne des Prädiktormodells die Arbeit daran, mit welchen bereits automatisierten und/oder neu zu erwerbenden Musizierbewegungen sich das intendierte Klangereignis realisieren lässt. Ausgehend vom intendierten Klangereignis können dabei Musizierbewegungserfahrungen und gegebenenfalls auch nicht spezifisch musizierbezogene Bewegungserfahrungen über Interpolations- oder Extrapolationsprozesse im Rahmen des Transferlernens dahingehend befragt werden, inwiefern aus diesen ein Bewegungskommando konstruiert werden kann, das unter den situativen Bedingungen zum intendierten Klangereignis führt. Aus dieser Planung in der präaktionalen Phase resultieren schließlich Vorsätze in Form von miteinander assoziierten Klang- und Bewegungsvorstellungen als klangorientierte Musizierbewegungsvorstellungen.

Der in der präaktionalen Phase gebildete Vorsatz kann dann in der aktionalen Phase durch Intentioninitiation realisiert werden. Auf der Basis der klangorientierten Bewegungsvorstellungen wird also eine klangorientierte Musizierbewegung ausgeführt, die ein Klangereignis hervorruft. Die Phase wird mit der Intentiondeaktivierung, also mit dem Beenden des Musizierens geschlossen. Daraufhin treten die Lernenden in die postaktionale Phase ein, in der das klangliche Musiziererergebnis im Rahmen eines reflexiven Lernprozesses in Bezug auf die in der prädezyonalen Phase gebildeten Zielintention und ggf. auch im Vergleich zum von der Lehrperson erzeugten Klangereignis bewertet wird. Dabei sollte das Lehrendenhandeln in

Bezug auf einen angemessenen Umgang mit ‚Fehlern‘ durch Akzeptanz, Empathie, Aufrichtigkeit und Konkretheit gekennzeichnet sein. Sind in der rückblickenden Beobachtung das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und die Zielintention und/oder das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und das Klangereignis der Lehrperson konvergent, ergeben sich zwei Möglichkeiten: erstens kann das Prädiktormodell als erfolgreich bewertet werden und auf dieser Basis die erworbene klangorientierte Musizierbewegung im Rahmen des Kontrollmodells geübt werden, bevor ggf. etwas Neues mit dem Beginn einer neuen prädeziationalen Phase erworben wird. Ebenso ist es aber auch denkbar, dass der Lernprozess nicht ins Üben überführt wird und direkt eine Folgehandlung, sprich eine neue klangorientierte Musizierbewegung, erworben werden soll. In jedem Fall können und sollten aber die wesentlichen Ursachen für den Erfolg noch einmal reflektiert werden.

Werden in der rückblickenden Beobachtung das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und die Zielintention und/oder das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und das Klangereignis der Lehrperson jedoch als divergent bewertet, geht es darum, sich die wesentlichen Aspekte bewusztzumachen, die dazu geführt haben, dass das intendierte Klangereignis nicht realisiert werden konnte. Das Lehrendenhandeln sollte hier ebenfalls durch Akzeptanz, Empathie, Aufrichtigkeit und Konkretheit geprägt sein. Insbesondere sollten Lehrende die Lernenden nun aber bewusst mit den verschiedenen zu betrachtenden Aspekten konfrontieren sowie zur Explizitmachung der Aspekte anregen, aber auch notwendige Verallgemeinerungen anstreben. Auf der Basis der reflektierten Aspekte sind dann neue klangorientierte Handlungsalternativen als mögliche Lösungen hin zur Erreichung des intendierten Klangereignisses zu entwickeln. Lehrende können die Lernenden dabei gezielt zur Suche nach neuen Lösungen anregen, gegebenenfalls auch mit konkreten Vorschlägen, die mit Strategien des Modelllehrens präsentiert werden. Die entwickelten klangorientierten Handlungsalternativen werden schließlich erneut im Rahmen der präaktionalen Phase hinsichtlich ihres Erfolgs als Prädiktormodell geprüft, bevor schließlich eine Handlungsalternative als Prädiktormodell in Form einer klangorientierten Bewegungsvorstellung zur Erprobung ausgewählt wird und nach der Intentionsinitiierung in der aktionalen Phase erprobt wird. Lehrende können hier zur Erprobung von Alternativen allgemein sowie zur Erprobung einer konkret bearbeiteten Alternative anregen. Des Weiteren ist aber auch das Einschleiben spezifischer Übeeinheiten (meist, aber nicht zwingend durch die Lehrperson) denkbar, falls die Voraussetzungen für die Erprobung einer neu entwickelten und als erfolgsversprechend begutachteten klangorientierten Handlungsalternative noch nicht gegeben sind. Die in der Übeeinheit erfahrenen Musizierbewegungen und/oder ggf. auch anderen Bewegungen können dann im Sinne des Transferlernens in ein neues Prädiktormodell eingespeist und schließlich als klangorientierte Musizierbewegung erprobt werden.

Abschließend soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Differenzierung des Lernprozesses in die einzelnen Phasen den Anschein erwecken kann, dass es sich um Phasen längerer Dauer handelt. Im Gegenteil ist aber zu erwarten, dass die Phasenstruktur ausgehend von der Intentionbildung ab der präaktionalen Phase iterativ mit vielen Durchläufen zu denken ist und so lange wiederholt wird, bis ein zuverlässiges Kontrollmodell generiert werden kann. Die Differenzierung des Lernprozesses in die Phasen ermöglicht jedoch, gezielte Lehrmaßnahmen vor dem Hintergrund der sich aus den jeweiligen Phasen ergebenden Aufgaben und Anforderungen zu gestalten und einzubeziehen. Ebenso ist es vor dem Hintergrund dieses Wissens möglich, dass sich Lehrende und Lernende im Lehr-Lern-Prozess bewusst einer Phase für längere Zeit

widmen können. Dies gilt insbesondere für die präaktionale Phase, in der die Arbeit an den Schätzungen im Rahmen des Prädiktormodells erfolgt, sowie für die postaktionale Phase als Phase, in der die Reflexion der Musizierhandlung sowie die Entwicklung von Handlungsalternativen erfolgen. Dabei handelt es sich um zwei Phasen, die für den Lehr-Lern-Prozess zentral sind, denen aber im Unterricht möglicherweise nicht immer der Raum gegeben wird, den sie benötigen. Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die postaktionale Phase des Bewertens inklusive der Entwicklung von Handlungsalternativen ausschließlich durch Lehrende aktiv erfolgt, während Überlegungen und Ergebnisse einer postaktionalen Phase von Lernenden nicht zur Sprache kommen oder diese lediglich zuhören und auf neue Anweisungen aus den von den Lehrenden entwickelten Handlungsalternativen warten.

4.5 Lernen am Modell: Vorstellungsbildung am motorischen und akustischen Vorbild

In den vorherigen Überlegungen wurde bereits erwähnt, dass die im Musizierunterricht von Lehrenden ausgeführten klangorientierten Musizierbewegungen und die daraus resultierenden Klangereignisse als Modell für das klangorientierte Ziel im Kontext eines Lehrens und Lernens am Modell fungieren können. Der gezielte Einsatz solcher Modellierungen soll daher nun spezifisch für den Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen in den Blick genommen werden.

In musizierpädagogischen Betrachtungen finden das Lehren und Lernen am Modell häufig Erwähnung. Lehren und Lernen am Modell wird grundsätzlich als „eine der wesentlichen Methoden des Instrumentalunterrichts“ (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 179) betrachtet, und zwar „für alle Stadien des Instrumentalunterrichts – vom Anfangsunterricht bis zur Meisterklasse“ (Mahlert, 1998, S. 12), denn grundsätzlich sind bereits junge Kinder zur Nachahmung fähig und mit dem Ende der sensomotorischen Phase sogar bei zeitlicher Verzögerung und in Abwesenheit des Modells (Saxer, 2003, S. 61).

„In einer Serie von Studien konnte z. B. gesichert werden, dass sich Kinder spätestens im Alter von neun Monaten einfache Handlungssequenzen aneignen können, die sie lediglich ein- oder zweimal visuell wahrgenommen haben. Sie konnten diese auch nach längeren Behaltensintervallen (z. B. eine Woche) korrekt aus der Erinnerung abrufen und ausführen, ohne diese Handlungen jemals zuvor ausgeführt zu haben“ (Saxer, 2003, S. 62).

Die Begründung für den sinnvollen Einsatz des Lehrens und Lernens am Modell erfolgt insbesondere vor dem Hintergrund der sogenannten Spiegelneuronen. Die Grundlage dieser Argumentation bildet die Entdeckung von Spiegelneuronen im prämotorischen und parietalen Kortex bei Makakenaffen (Di Pellegrino et al., 1992), die auch bei Menschen gefunden wurden und die bei der Beobachtung sowie Ausführung von Handlungen aktiv sind. „Spiegelneurone führen zu einer unbewussten inneren Mitreaktion des eigenen Körpers“ (Kostka, 2017, S. 186) und „lassen sich als sozialer Resonanzraum verstehen, wenn wir beispielsweise fühlen, was andere fühlen“ (Kowal-Summek, 2018, S. 180). So kann zum einen die Übernahme emotionalen Verhaltens für das Musizieren durchaus relevant sein. Zum anderen zeigt sich in musik- und musizierbezogenen Kontexten aber auch, wie bereits in Kapitel 3.2 dargestellt, dass bei der Beobachtung einer Musizierbewegung die gleichen Nervenzellen aktiv sind wie beim selbstständigen Vollzug dieser Bewegung. Ebenso sind beim Hören eines Instruments die Hirnareale aktiv, die bei der aktiven Ausführung der Musizierbewegungen auch aktiv wären. Auf dieser Basis wird also für das Lehren und Lernen am Modell angenommen, dass bereits während der Beobachtung quasi schon innerlich mitmusiziert wird. Und dass dies nicht nur im Unterricht

mit Fortgeschrittenen gilt, zeigt der Befund, dass diese Kopplung sich auch bei Anfängerinnen und Anfängern bereits nach wenigen Minuten einstellt (S. 370).

Bei der Beobachtung „lernt der Beobachter, ganz so, als hätte er das Beobachtete eigens durchgeführt. Es stabilisieren sich Aktivierungspfade und werden Erinnerungen angelegt. Dabei werden motorische Pläne über das Ausführen von Muskeln abgelegt, wenn wir Handlungen beobachten“ (Kostka, 2017, S. 186).

Entsprechend sorgt also das Spiegelneuronensystem beim Hören und Beobachten von Musizierenden dafür, dass die entsprechenden sensomotorischen Steuerprogramme aktiviert werden. Sie schaffen damit „die neuronale Grundlage des Imitierens“ (Altenmüller, 2022, S. 251). Allerdings weist Kowal-Summek (2018, S. 184) darauf hin, dass die Rolle der Spiegelneuronen im Kontext der Musikpädagogik noch nicht eindeutig geklärt wurde und vereinzelt auch Zweifel formuliert wurden, inwiefern die Untersuchungen mit Affen überhaupt auf den Menschen zu übertragen sind.

Das Lehren am Modell erfolgt mit dem Ziel, Lernenden durch Beobachtung einer Demonstration Informationen über die Musizierbewegungen und daraus folgenden Klänge zur Verfügung zu stellen: „Where music needs to be embodied and physically performed, teachers’ demonstrations provide students with an understanding of the movement to be performed in terms of trajectory, direction, amplitude, intensity, and the sound or tone quality intended from such movement“ (Simones et al., 2017, S. 125). Konkret kann man sich das Lehren und Lernen am Modell wie folgt vorstellen:

„Der Lehrer oder die Lehrerin macht etwas vor bzw. deutet etwas an, der Schüler ahmt es nach, um das Demonstrierte zu erwerben oder, falls es ihm bereits bekannt ist, anzuwenden bzw. in seiner Ausführung zu verbessern. Das gilt für Sichtbares wie für Hörbares: für Spielbewegungen und körpersprachlichen Ausdruck ebenso wie für klangliche Phänomene, seien es interpretatorische Feinheiten oder improvisatorische Vorgaben“ (Mahlert, 1998, S. 12).

Auf diese Weise ermöglicht das Lehren und Lernen am Modell „ein anschauliches Lernen“ (Mahlert, 1998, S. 14). Durch hohe sinnliche Aktivität gekennzeichnet bietet es „wie kaum eine andere Lernart die Möglichkeit, die sinnliche Fremd- und Eigenwahrnehmung zu entwickeln und zu schulen“ (S. 14). Nach B. Busch und Metzger (2016c) bietet es sich „besonders dann an, wenn es um den Erwerb komplexer motorischer Fertigkeiten geht, wie es beim Erlernen eines Instruments der Fall ist“ (S. 277). Das lässt die Annahme zu, dass das Lehren und Lernen am Modell demnach also auch als ein zentrales methodisches Vorgehen im Rahmen des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen betrachtet werden kann. Es unterstützt Lernende auf ihrem Weg zum Erwerb geeigneter Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen, die als Modell der zu erwerbenden, sprich zu musizierenden klangorientierten Musizierbewegungen dienen.

Grundsätzlich lassen sich zwei Arten von Modellen unterscheiden, deren Verhalten und die sich daraus ergebenden Konsequenzen beobachtet werden können. So können zum einen Personen (z. B. Lehrende sowie Mitschülerinnen und Mitschüler)⁸⁷ und zum anderen Medien (z. B. Video- und Audioaufnahmen)⁸⁸ als Modelle fungieren, wobei es sich im Grunde bei Videoauf-

⁸⁷ Ebenso ist ein Vor- und Nachmachen mit vertauschten Rollen von Lehrenden und Lernenden denkbar (Mahlert, 1998, S. 17). Hier ist das Ziel, dass Lernende möglichst genau und differenziert Modellieren, sodass diese Art für den Erwerb gänzlich neuer klangorientierter Musizierbewegungen so nicht in Frage kommt.

⁸⁸ Die Bedeutung von Aufnahmen ist heute zentral. Neben dem Live-Erlebnis durch das Musizieren der Lehrenden oder einem Live-Erlebnis aus einem Konzert, das, wenn es als Modell dienen soll, von den Lernenden beim Musizieren zuhause erinnert werden muss, können Lernende auf eine Vielzahl an Audio- und Videoaufnahmen gelungener und weniger gelungener Interpretationen eines Musikstücks zugreifen. Darüber hinaus kann Lernenden

nahmen auch um Personen handelt, die beobachtet werden. Durch die Beobachtung der Konsequenzen des Live oder in Aufnahmen beobachteten Modellverhaltens erfahren die Lernenden eine stellvertretende Verstärkung, wobei positive Konsequenzen wahrscheinlicher machen, dass die Lernenden das Verhalten ebenfalls zeigen (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 180 f.). Über die Beobachtung von realen Modellen hinaus erfolgt zudem auch die Orientierung an symbolischen Modellen in Medien, denn „in vielen Situationen richten die Menschen ihr Verhalten nach Modellen aus, die ihnen verbal oder bildlich präsentiert werden“ (Bandura, 1976, S. 9). Im Zusammenhang des Musizierenlernens sind dafür beispielsweise Modelle anzuführen, die im Rahmen von Texten oder Abbildungen zu Musizierbewegungen in Lehrwerken präsentiert werden. Außerdem können sich unter Einsatz von Videofeedback die Lernenden im Sinne einer „Video-Selbstmodellierung“ (Mazur, 2006, S. 444) auch als Selbstmodell dienen. Untersuchungen im Kontext des sportmotorischen Lernens, die Auswirkungen von Feedback in Form von Videoausschnitten mit den besten Leistungen von Lernenden, in Form von Videos mit ihrer tatsächlichen oder durchschnittlichen Leistung, in Form von verbalen Anweisungen oder ohne Feedback in Bezug auf die Lernleistung verglichen, kamen zu folgendem Ergebnis: „Interestingly, learners who watched the edited videos that showed their best swimming strokes or trampoline skills demonstrated enhanced learning relative to other groups“ (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1386). Entsprechend könnten eventuell auch Videos (ggf. auch lediglich Audio-Aufnahmen) mit den besten Leistungen der Lernenden selbst beim Musizieren modellhaft verwendet werden. Die Wirksamkeit solcher Selbstmodelle wäre jedoch zunächst für das Musizierenlernen zu untersuchen.

Inhaltlich betrachtet besteht das musizierend dargestellte Modell aus wünschenswerten Klangereignissen und dazugehörigen Musizierbewegungen, die ähnlich nachzumachen sind bzw. bezüglich derer der Wunsch besteht, sie ähnlich nachzumachen. Gegebenenfalls kann das Modell auch dazu dienen, dass im Sinne eines Transfers lediglich einzelne klang- und/oder musizierbewegungsbezogene Aspekte einer demonstrierten Phrase auf eine andere zu musizierende Phrase übertragen werden sollen. Zudem werden Modelle eingesetzt, mit denen das Musizieren der Lernenden gespiegelt wird, „um etwas zu verdeutlichen, was die Lernenden während der Ausführung nicht wahrnehmen“ (Mahlert, 1998, S. 17). Das kann sowohl positive Aspekte als auch negative Aspekte der Musizierleistung betreffen. In Bezug auf eine Spiegelung negativer Aspekte ist jedoch im Sinne eines guten Umgangs mit Fehlern Vorsicht geboten, da Fehler bei der Spiegelung zum einen reproduziert werden und sich aus einer eventuell überzeichneten Darstellung von Fehlern zum anderen auch motivationale Schwierigkeiten bei den Lernenden ergeben können. Unter Berücksichtigung der sportbezogenen Ergebnisse zur Wahl von Selbstmodellen dürfte eine Ausrichtung auf positive Aspekte häufig die bessere Wahl sein. Erscheint jedoch im Einzelfall eine Spiegelung negativer Aspekte sinnvoll, sollte unbedingt für eine angemessene soziale und kommunikative Rahmung gesorgt werden.

Das Potenzial des Lehrens und Lernens am Modell kann als im musizierpädagogischen Diskurs sowie in der musizierpädagogischen Praxis allgemein anerkannt betrachtet werden, auch

heute technisch unaufwändig Audio- und Videoaufnahmen der Lehrenden bereitgestellt werden und ebenso problemlos können Aufnahmen der Lehrenden selbst hergestellt werden. Insbesondere mit Blick auf die Aufnahmen anderer sollten „Instrumentallehrer [...] die Realität potentieller starker Vorbildfunktionen von Aufnahmen nicht übersehen oder geringschätzen. Angesichts der gegenwärtigen Interpretationskultur, die vor allem durch die Vielfalt reproduzierbarer Wiedergaben von Werken geprägt ist, muß [sic!] der Instrumentalunterricht nicht zuletzt auch ein Stück Medienpädagogik leisten“ (Mahlert, 1998, S. 14).

wenn es mit Blick auf die Wirksamkeit für das Musizierenlehren und -lernen noch an empirischen Belegen mangelt (Simones et al., 2017, S. 125). So hält beispielsweise Ernst (1999) das Lehren und Lernen am Modell im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens für hilfreich, was sich daran zeigt, dass es seiner Meinung nach von Lehrenden noch zu selten verwendet würde, obwohl es als „effektive, angeborene Lernform“ (S. 86) „spontan eingesetzt und [...] ebenso prompt zum Erfolg [führt]“ (S. 85).⁸⁹ Und auch Mahlert bezeichnet das Lehren und Lernen durch Nachahmung als „im Instrumentalunterricht wichtige und unverzichtbare Arbeitsweisen“ (Mahlert, 1998, S. 12): „Kein Instrumentalunterricht [...] ohne Nachahmungslernen“ (S. 12). Er nimmt an, dass „keine andere Lehr- und Lernart [...] so häufig praktiziert [wird], wenn es um die Vermittlung instrumentalpraktischer Fertigkeiten geht“ (S. 12). Dass diese jedoch spontan eingesetzt und ebenso prompt zum Erfolg führe, formuliert er insgesamt deutlich differenzierter. In seinem grundlegenden Artikel zum Nachahmungslernen denkt er über vielfältige Aspekte nach, die für einen erfolgreichen Einsatz des Lehrens und Lernens durch Nachahmung zu berücksichtigen sind. Zurecht kritisiert er dort, dass das methodische Vorgehen bis zu diesem Zeitpunkt nicht gründlich für das Musizierenlehren und -lernen reflektiert wurde: „Das Lernen durch Nachahmung scheint im Instrumentalunterricht so selbstverständlich, daß [sic!] es nicht weiter bedacht zu werden braucht. Dieser vordergründige Eindruck ist jedoch falsch“ (S. 12). Er fordert daher, dass Lehrende das Nachahmungslehren nicht intuitiv und unreflektiert einsetzen, sondern sich mit den Besonderheiten auseinandersetzen sollten.

An den Ausführungen dieser zwei Pädagogen ist auffällig, dass das Lehren und Lernen am Modell im musizierpädagogischen Diskurs durch verschiedene Begriffe gefasst wird. Als zentraler und erster systematischer Beitrag im musizierpädagogischen Diskurs zum Lehren und Lernen am Modell kann der bereits erwähnte und in der Zeitschrift *üben & musizieren* erschienene Artikel *Mimesis und Imitatio. Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht* von Mahlert (1998) angesehen werden. Mahlert wählt dort den Begriff des Lehrens und Lernens durch Nachahmung und diskutiert aus etymologischer Perspektive die zum Nachahmungsbegriff gehörenden Begriffe Imitatio und Mimesis. Nachahmung als Mimesis bringe im Gegensatz zur Nachahmung als Imitatio demnach „bei aller Ähnlichkeit mit dem Darstellungsobjekt etwas Neues, Unverwechselbares, Individuelles hervor“ (S. 14) und eigne sich daher insbesondere für ein Musizierenlehren und -lernen, „das der darzustellenden Musik wie auch den Möglichkeiten der sie darstellenden Menschen gerecht wird“ (S. 14).⁹⁰ Demnach sei das Lehren und Lernen durch Nachahmung „als gestaltende mimesis, nicht als verdoppelnde imitatio“ (S. 19), gar „hirnloses Kopieren“ (S. 14) zu verstehen.⁹¹ Hier wird deutlich, warum einer Bezeichnung der Modell-Methode „als ‚Affen-‘ oder ‚Papageienmethode‘“ (S. 15) nicht zugestimmt werden

⁸⁹ Mit Blick auf die Häufigkeit des Einsatzes weisen L. Simones et al. (2017, S. 126f.) darauf hin, dass Lehrende beim Unterrichten von Anfängerinnen und Anfängern häufiger Demonstrationen einsetzen und darüber hinaus erfahrene Lehrende häufiger demonstrieren als noch unerfahrene Lehrende, auch wenn es für die Gründe bislang keine empirischen Hinweise gibt. Zudem konstatieren sie, dass die Beobachtung für das Lernen wichtig, aber in der Kombination mit der Ausführung der Handlung durch die Lernenden effektiver sei.

⁹⁰ Rackozy und Haun (2018) sehen den Imitationsbegriff etwas positiver, da Imitation „ein Verständnis der intentionalen Struktur der Handlung voraus[setzt], inklusive ihrer Mittel“ (S. 351). Hingegen würde mit „Mimikry [...] die unreflektierte Reproduktion von Verhaltensweisen [bezeichnet]. Sie ist ein sehr eingeschränkter Mechanismus ohne jedwedes Verständnis des kopierten Verhaltens“ (S. 351).

⁹¹ B. Busch und Metzger (2021, S. 15) sehen in der Gestaltung imitatorischer Verfahren als Imitatio ein instruktives Angebot ohne Gestaltungsspielraum und in der Gestaltung als Mimesis im Sinne eines nachahmenden Darstellens, das bei aller Ähnlichkeit Individuelles zulässt, ein konstruktives Angebot, das entsprechend Spielraum für eigenes Gestalten zulässt.

kann, denn „ein Vormachen kann grundlegend und anregend für Eigenes sein“ (Wüsthube, 2009, S. 28). Ebenso kritisch zu sehen ist damit auch Ernsts (1999) Formulierung, die Schülerin bzw. der Schüler lerne „am mustergültigen Modell, am positiven Beispiel“ (S. 86). Während zwar die Formulierung als positives Beispiel noch als Demonstration eines möglichen Beispiels verstanden werden kann, verweist die Attribuierung des Modells als mustergültig auf das Vorhandensein einer idealen Lösung. Ebenso wenig, wie Lehrende eine in jeder Hinsicht und für alle Situationen mustergültige Lösung mehrmals vollständig identisch wiederholen könnten, kann dies Lernenden gelingen, auch wenn die Demonstration der Lehrenden natürlich möglichst gut sein sollte. Zudem kann es, wie aus der ideomotorischen Perspektive bereits deutlich wurde, ohnehin keine mustergültige und damit immer vollständig identische Lösung geben, wenn man die Bedeutung der Verschiedenheit von Situationen und Individuen für die Lösung und den Lernprozess hin zur Lösung berücksichtigt. Bei jeder Demonstration handelt es sich also um ein Modell, das in der Wiederholung sowie in der Nachahmung immer wieder verändert hervorgebracht werden kann.

Ernst (1999) wählt also den Modell-Begriff und spricht von der Modell-Methode. Damit verweist er begrifflich auf die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1976), auf die sich auch das musizierpädagogische Nachdenken zum Lehren und Lernen am Modell bezieht. Durchaus zu Recht kritisieren aber Ardila-Mantilla, B. Busch und Göllner (2018), dass sich Ernsts Ausführungen trotz der Verwendung der Modell-Terminologie nicht explizit auf Bandura beziehen und „vor dem Hintergrund von Banduras Theorie nicht in letzter Hinsicht konsequent, vollständig oder mit dieser übereinstimmend“ (S. 180) sind. Mit Blick auf die Frage der richtigen Bezeichnung hat auch Bandura unter anderem Begriffe wie Nachahmung und Identifikation diskutiert. Seiner Ansicht nach fehle es für die Differenzierung solcher Lernprozesse mithilfe unterschiedlicher Begriffe jedoch an empirischen Rechtfertigungen. Zudem sei „fraglich, ob irgendwelche begrifflichen Vorteile daraus entstehen, daß [sic!] nun einige dieser Veränderungen [= durch Modellierungseinflüsse geänderte Verhaltensweisen] ganz willkürlich als Identifikation und andere als Nachahmung bezeichnet werden“ (Bandura, 1976, S. 13). Im Rahmen seiner Theorie des sozialen Lernens entscheidet er sich daher für den Begriff der Modellierung, mit der Begründung, dass „das psychologische Wirkungsfeld der Modellierungseinflüsse viel weiter gesteckt ist als die einfache Mimikry, die durch den Begriff Nachahmung bezeichnet wird“ (S. 13). Darüber hinaus liest man bei ihm zum Teil auch den Begriff des Lernens am Beispiel (S. 9) sowie des Lernens durch Beobachtung, wobei in der zuletzt genannten Bezeichnung die Aktivität der Lernenden noch stärker ins Zentrum rückt:

„Das Ziel einer Theorie des Beobachtungslernens besteht jedoch nicht darin, die soziale Bahnung bereits etablierter Reaktionen zu erklären, sondern darüber Aufschluß [sic!] zu ergeben, wie Beobachter allein dadurch, daß [sic!] sie ein Modell wahrnehmen neue Reaktionen erwerben können, die sie vorher noch nie gezeigt haben“ (Bandura, 1976, S. 19).

Banduras sozial-kognitive Lerntheorie ist im Ursprung insbesondere mit Blick auf Sozialisationsprozesse gedacht. Im Zentrum steht das Lernen von Verhaltensweisen durch Beobachtung eines Vorbilds bzw. Modells. Die Annahmen lassen sich jedoch auch auf das Lehren und Lernen im Kontext des Musizierens übertragen, wenn das Musizieren als Verhaltensweise verstanden wird. Daher soll der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Folgenden vor dem Hintergrund zentraler Annahmen dieser Theorie betrachtet und der Modell-Begriff im Sinne eines Lernens in Orientierung an einem Modell beibehalten werden.

Grundsätzlich differenziert Bandura (1976, S. 13 f.) drei Wirkungstypen von Modellierungseinflüssen:

- *Lerneffekte durch Beobachtung*: Zu Lerneffekten durch Beobachtung kommt es, „wenn Modelle neue Reaktionen vorführen, die die Beobachter noch nicht beherrschen und die sie später im Wesentlichen identisch reproduzieren“ (S. 13). Auf diese Weise können neue klangorientierte Musizierbewegungen am Modell erworben werden.
- *Hemmungs- und Enthemmungseffekte*: Zu Hemmungseffekten kommt es, wenn Beobachtende wahrnehmen, dass das Verhalten eines Modells bestraft wird. Wurde beispielsweise eine klangorientierte Musizierbewegung bereits von einem Modell erworben, dann aber an einem anderen Modell beobachtet, dass bei ihrer Anwendung ein Konzert schiefgegangen ist und die Person daher mit wenig Applaus von den Zuhörern oder einer schlechten Kritik in der Zeitung bestraft wurde, kann dies dazu führen, dass die Anwendung der klangorientierten Musizierbewegung bei der beobachtenden Person infolge gehemmt wird. Im Gegenzug können positive Konzerterfahrungen einer Person als Modell dazu dienen, eigene Sorgen vor Konzerten, sprich Auftrittsängste zu enthemmen. Ähnliches lässt sich im Kontext des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen mit Blick auf Lob und negative Kritik von Lehrenden annehmen.
- *Auslösungseffekte*: Mit Auslösungseffekten ist gemeint, dass ein Verhalten eines Modells dazu führt, „dass vorhandene Reaktionen derselben allgemeinen Klasse häufiger auftreten“ (S. 14). Bandura macht das am Beispiel des Applauses deutlich: „Menschen applaudieren, wenn andere in die Hände klatschen“ (S. 14). Als Beispiel für den Musizierunterricht kann angeführt werden, dass Lernende teils unbewusst eine zeitgleich wahrgenommene Haltung der Lehrenden übernehmen. Entsprechend sollten Lehrende auch diesbezüglich auf ihre Vorbildfunktion achten. Und nicht zu Unrecht weist Altenmüller darauf hin, dass sich auch Lehrende beobachten müssen, inwiefern sie beispielsweise Haltungen der Lernenden unbewusst übernehmen (Altenmüller, 2022, S. 251). Weitere Auslösungseffekte ergeben sich insbesondere im gemeinsamen Musizieren: Beispielsweise vergrößert die Musizierpartnerin beim vierhändigen Musizieren am Klavier ihre Bewegungen, um, eventuell auch entgegen vorheriger Vereinbarungen, die Dynamik zu erhöhen. Dabei kann ihr Verhalten als Modell im Sinne der Auslösungseffekte zu entsprechenden Reaktionen derselben Klasse bei ihrem Musizierpartner führen. Und schließlich werden Lehrende nicht nur beim Musizieren zum Modell, sondern auch in ihrer Persönlichkeit. Lehrende sollten daher „bestrebt sein, fortwährend an sich selbst dasjenige zu verwirklichen, was sie ihren Schülern – in bezug [sic!] auf ihr musikalisches Können wie im Blick auf ihre Persönlichkeit zu vermitteln suchen“ (Mahlert, 1998, S. 16).

Im Kontext des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen ist also insbesondere der Wirkungstyp des Lerneffekts durch Beobachtung relevant, wobei Hemmungs- und Entthemmungseffekte durch negative Kritik und Lob hinzukommen. Darüber hinaus sind auch Auslösungseffekte in den Blick zu nehmen, wenn beispielsweise bei einer zeitgleich zum Musizieren der Lernenden erfolgenden Musizierdemonstration der Lehrenden Musizierbewegungen derselben Klasse bei den Lernenden hervorgerufen werden.

Hier werden zwei wesentliche Unterscheidungen hinsichtlich des Lehrens und Lernens am Modell im Musizierunterricht deutlich. So ist nach Mahlert (1998, S. 16) die verzögerte Nach-

ahmung, bei der die Lernenden zunächst ausschließlich beobachten, sich daraus eine Vorstellung bilden und auf dieser Grundlage dann das Beobachtete nachahmen (Lerneffekte durch Beobachtung), von einer unmittelbaren Nachahmung zu unterscheiden, bei der Lehrende und Lernende synchron agieren (Auslösungseffekte).⁹² Bei der unmittelbaren Nachahmung bilden „Beobachten und Ausführen [...] somit eine Einheit“ (S. 16). Beide Formen stellen unterschiedliche kognitive Ansprüche an die Lernenden. Während „die unmittelbare Nachahmung [...] keine großen Anforderungen an die kognitiven Funktionen stellt [...], weil die Verhaltensreproduktion durch die Handlung des Modells von außen gesteuert wird“ (S. 16), müssen bei der verzögerten Nachahmung die modellierten Ereignisse in ihrer Abwesenheit innerlich vorgestellt werden. Daraus leitet Mahler nachvollziehbar ab, dass ein Lehren und Lernen am Modell mit verzögerter Nachahmung, wie es häufig im Musizierunterricht verwendet wird, im Anfangsunterricht mit jungen Lernenden auch zu Schwierigkeiten führen kann. So kann die gewünschte Wirkung gegebenenfalls nicht erzielt werden, wenn Lernende noch nicht fähig sind, „sich eine für die verzögerte Nachahmung erforderliche innere Vorstellung von der nur beobachtend aufgenommenen Modellvorgabe zu bilden und die eigene Ausführung mit dem Demonstrierten zu vergleichen“ (S. 16). Entsprechend schlägt Mahler für den Unterricht mit jungen Anfängerinnen und Anfängern insbesondere ein „suggestives ‚Mitmachlernen‘“ (S. 16) vor, bei dem Lehrende zu Mitmusizierenden werden und gezielt „Bewegungsimpulse auf den Schüler zu übertragen“ (S. 16) verstehen. Mit Blick auf fortgeschrittene, ältere Lernende weist er jedoch darauf hin, dass diese wiederum das Mitmusizieren auch als störend oder aufgrund der Überlegenheit der Lehrenden peinigend empfinden können. Hier sollten Lehrende seiner Meinung nach das Demonstrieren reduzieren, denn „wenn der Schüler so weit entwickelt ist, etwas Vorgemachtes in der Vorstellung und im Gedächtnis nachzubilden, dann sollte ihm beim Nachahmungslernen Zeit gelassen werden für die mentalen Leistungen solcher Transformationen, zumal das Gelernte stabiler erhalten bleibt“ (S. 17). Etwas nüchterner betrachtet hingegen Altenmüller (2022, S. 252) die Frage zur Verwendung von unmittelbarem und verzögertem Nachahmungslernen. Er geht davon aus, dass sich das Mitmusizieren von Lehrenden in Abwechslung mit solistischem Musizieren lernförderlich auswirkt. Ohne Rückgriff auf empirische Ergebnisse dürfte allgemein anzunehmen sein, dass beide Varianten in allen Altersklassen und Niveaustufen ihre Berechtigung haben können, wenn sie mit Blick auf das Ziel begründet eingesetzt und vor dem Hintergrund ihrer Wirkung innerhalb der spezifischen Situation und den Bedürfnissen der Lernenden reflektiert werden.

Ausgehend von diesem grundsätzlichen Blick auf das Lehren und Lernen am Modell soll nun konkret betrachtet werden, in welche Prozesse sich das Lehren und Lernen am Modell differenzieren lässt. Bandura (1976, S. 31) unterscheidet für das Modelllernen die Aneignungs- und Ausführungsphase. Diese teilt er darüber hinaus jeweils in zwei Arten von Prozessen, die

⁹² Simones et al. (2017) unterscheiden in ihrer Studie hingegen drei Varianten, davon zwei Varianten der verzögerten Nachahmung. Sie untersuchten den Erwerb einer bestimmten *staccato*-Spielweise bei Klavieranfängerinnen und -anfängern im Alter von fünf bis vierzehn Jahren sowie bei Lernenden der mittleren Leistungsstufe im Alter von 13 bis 44 Jahren mit Hilfe von drei unterschiedlichen Lehrstrategien: ausschließliche Demonstration, Beobachtung einer Demonstration mit anschließender Nachahmung (blockierte Nachahmung) und Beobachtung einer Demonstration der Lehrperson im Wechsel mit dem Nachahmen durch die Lernenden (verschachtelte Nachahmung). Die blockierte und verschachtelte Nachahmung sind somit zwei Varianten der verzögerten Nachahmung. Dabei kommen sie zu dem Ergebnis, dass die verschachtelte Nachahmung, bei der weniger Zeit bis zur Nachahmung nach einer Beobachtung vergeht, zu besseren Ergebnissen führt. Auf diese Weise können die Lernenden durch den Wechsel immer wieder nach verschiedenen Lösungsmöglichkeiten der motorischen Aufgabe suchen.

sich gegenseitig beeinflussen. So gliedert sich die Aneignungsphase in Aufmerksamkeitsprozesse und Gedächtnisprozesse, die Ausführungsphase in motorische Reproduktionsprozesse und Motivationsprozesse.

Im Rahmen der Aneignungsphase ist es zunächst notwendig, dass Lernende ihre Aufmerksamkeit auf das Modell richten.

„Es wird einem Beobachter nicht gelingen, sich das Anpassungsverhalten durch sensorische Registrierung anzueignen, wenn er die unterscheidenden Merkmale der Modellreaktionen nicht mit Aufmerksamkeit behandelt, sie erkennt und differenziert. Differenzierende Beobachtung ist deshalb eine der notwendigen Bedingungen des Beobachtungslernens“ (Bandura, 1976, S. 24).

Für das Musizierenlehren und -lernen am Modell ist diesbezüglich jedoch zu berücksichtigen, dass mit Blick auf die Musizierbewegungen grundsätzlich nicht alles, was zum Nachmachen notwendig wäre, allein visuell am Modell beobachtet werden kann. Besonders deutlich wird das für den Gesang, da ein Großteil der zentralen Musizierbewegungen zur Klangerzeugung nicht sichtbar im Inneren des Körpers erfolgen. So wird für den Gesang eine „perfekte vokale Reproduktion dadurch entscheidend behindert, daß [sic!] die laryngealen und die respiratorischen Muskelreaktionen weder vollständig zu beobachten noch leicht zu beschreiben sind“ (Bandura, 1976, S. 46).

Einfluss auf das aufmerksame Beobachten hat der Anreiz des modellierten Verhaltens, die Motivation und die psychischen Eigenschaften der beobachtenden Person, die Differenziertheit des Modells sowie die Macht und Ausstrahlungskraft. Das Richten der Aufmerksamkeit auf das Modell erfolgt demnach insbesondere, wenn das Modell ein gewisses Prestige oder eine gewisse Kompetenz hat, die oder der Lernende engagiert ist oder eine Ähnlichkeit zwischen Modell und Lernender bzw. Lernendem besteht (Conzelmann et al., 2013, S. 316). Dabei ist zudem die individuelle Aufmerksamkeitsfähigkeit einer bzw. eines Lernenden zu berücksichtigen.⁹³ Modellhaft zu demonstrieren sind entsprechend Aspekte, die Lernende überhaupt erfassen können, wobei Mahler (1998) von der Faustregel „Grobmotorik vor Feinmotorik“ ausgeht (S. 15). Es ist also zentral, wie Lehrende den Aufmerksamkeitsprozess der Lernenden aktiv mitgestalten. Zum einen ist das Modell deutlich⁹⁴ und wiederholend zu demonstrieren. Dabei sind Positionen zu wählen, in denen visuelle Aspekte des Modells auch sichtbar bzw. von Lernenden in geeigneter Weise beobachtet werden können. Aber auch das Augenschließen kann hilfreich sein, um die auditive Dimension deutlich zu fokussieren. Zum anderen sollten sich Lehrende bemühen, „das, worauf es ankommt, klar, suggestiv [...] und überdeutlich darzustellen“ (Ernst, 1999, S. 86). Und vor dem Hintergrund, dass die Aufmerksamkeit nur auf eine Auswahl von Aspekten gerichtet werden kann, wird die Hinzunahme von Beobachtungsinstruktionen als hilfreich erachtet. Gemeint sind Hinweise dazu, auf welche Aspekte des zur Demonstration kommenden Modells die Lernenden achten sollen, denn „eine zu große Informationsmenge bei einer Demonstration kann oft nicht gewinnbringend genutzt werden“ (Altenmüller, 2022, S. 252).

⁹³ Diesbezüglich ist beispielsweise für den Unterricht mit jungen Lernenden wichtig zu wissen, dass Lernende, die sich in der von Piaget bezeichneten präoperationalen Phase befinden (ca. Beginn des Sprechens bis zum Schuleintritt), noch keine zwei Aspekte gleichzeitig beobachten können (Lessing, 2016, S. 93f.). Entsprechend sollten Beobachtungsaufgaben gestaltet sein bzw. gestellt werden, denn es dürfte auch nur ein musik- oder musizierbezogener Parameter aufmerksam beobachtet werden können, auch wenn mehrere wahrgenommen werden.

⁹⁴ Mahler (1998) weist aber zu Recht darauf hin, dass übertreibendes Demonstrieren eines Klangs oder einer Musizierbewegung zwar sinnvoll sein kann, damit Lernende die wesentlichen Aspekte des Modells wahrnehmen, dieses Überzeichnen aber auch negative Folgen auf die Wahrnehmung der Musizierbewegung und/oder eines klanglichen Effekts haben kann, wenn die Demonstration ggf. als „überspannt, exaltiert, unangenehm“ (S. 17) wahrgenommen wird und auf diese Weise nicht zum Nachmachen einlädt.

Entsprechend kommen hier also auch verbale Hinweise in deiktischer Funktion zum Einsatz. Damit können Lehrende „die Aufmerksamkeit des Beobachtenden auf bestimmte Momente der Demonstration lenken“ (Mahlert, 1998, S. 15). Sie lenken damit „scheinwerferartig die Aufmerksamkeit des Schülers auf den besonderen Punkt, auf den es ankommt“ (S. 19). Über die Bedeutung von verbalen Hinweisen ist man sich jedoch uneinig. So ist Rosenthal (1984) der Ansicht, dass Modellieren ohne Worte effektiver sei: „Direct modeling, without any added verbiage, may be most effective in helping a student perform accurately [...]; verbal explanation isolated from a direct example does not appear to have any immediate benefits for performance accuracy“ (S. 272). Am effektivsten seien verbale Erläuterungen seiner Meinung nach lediglich in direkter Verbindung mit dem Modell: „If the teacher chooses to provide a verbal explanation, then it may be most effective if it is done in conjunction with a direct model“ (S. 272).

Im Rahmen der Gedächtnisprozesse der Aneignungsphase ist es dann notwendig, das aufmerksam beobachtete Verhalten inklusive der Konsequenzen in leicht erinnerbaren Einheiten im Gedächtnis zu speichern. Das gilt vor allem für die verzögerte Nachahmung, denn „um dieses Verhalten reproduzieren zu können, auch wenn externe Modellierungsreize fehlen, muß [sic!] es [= das Individuum, Anm. SH] die ursprüngliche Beobachtungseingabe in irgendeiner symbolischen Form behalten haben“ (Bandura, 1976, S. 24). Bandura weist darauf hin, dass die zum Behalten erstellten Repräsentationen „nicht notwendig die genauen Abbilder externer Modellierungsreize“ (S. 28) sind und dieses Behalten grundsätzlich in zwei Repräsentationssystemen erfolgen kann, einem Bildhaften und einem Sprachlichen (S. 25). Entsprechend sind also erinnerbare Einheiten verbaler und/oder visueller sowie für das Musizieren auch auditiver Art möglich. Ihre Funktion liegt darin, das Beobachtete in Einheiten zu bündeln, sodass durch den Rückgriff auf diese Einheiten das Beobachtete wieder in Erinnerung gerufen bzw. assoziiert werden kann (s. dazu Kapitel 3.4): „Wenn modellierte Reaktionen in Vorstellungen und verwendungsfähige Sprachsymbole umgeformt worden sind, dienen diese Gedächtniskodes als Anleitung für eine spätere Reproduktion der Nachbildungsreaktionen“ (S. 25).

Es geht also zum einen um die Bildung von abrufbaren Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen sowie zum anderen um die Suche nach verbalsprachlichen Begriffen und anderen Einheiten, mit denen das Beobachtete bezeichnet werden kann. Dies bildet eine zentrale Aufgabe für Lernende, noch bevor die Nachahmung beginnt. Entsprechend sind bis zur Nachahmung also aufmerksames Beobachten sowie Bilden und Speichern von erinnerbaren Einheiten im Gedächtnis notwendig. Insbesondere in der verbalen Repräsentation vermutet Bandura (1976) den Grund dafür, „daß [sic!] sich das Beobachtungslernen manchmal mit so bemerkenswerter Geschwindigkeit vollzieht und daß [sic!] Menschen die modellierten Inhalte über so lange Zeiträume behalten können“ (S. 25). Er hält dies gar für die besonders häufig genutzte Form, die der visuellen Form überlegen sei und begründet das am Beispiel, dass sich ein Weg über eine Kodierung von Rechts-Links-Wendungen besser reproduzieren ließe, als durch rein visuelle Vorstellungen. Er berichtet darüber hinaus von einer Untersuchung, in der Kinder Reaktionen von Modellen beobachten sollten, wobei eine Gruppe von Kindern aufgefordert wurde, diese sprachlich zu kodieren. Dabei zeigte sich, dass die Kinder der zweiten Gruppe anschließend mehr Nachbildungsreaktionen reproduzierten als die Kinder, die die Modellreaktionen nur visuell aufgenommen haben. Zudem zeigte sich, dass diese Gruppe insbesondere die modellierten Reaktionen reproduziert hatten, die sie verbal kodiert haben und viel weniger diejenigen Reaktionen, die sie nicht verbal kodiert haben (Bandura, 1967, S. 25 f.).

Der Vorteil verbalsprachlicher Kodierungen ist aber differenzierter mit Blick auf das Alter der Lernenden, die Art und Weise der verbalsprachlichen Kodierung sowie dahingehend zu betrachten, ob sie durch Lehrende oder Lernende für den Lernprozess formuliert werden. So berichtet Bandura (1976) von einer Studie, in der Coates und Hatrup (1969) zu dem Ergebnis kommen, „daß [sic!] Beobachtungslernen kleiner Kinder dadurch gefördert werde, daß [sic!] man ihnen die Modellierungsreize sprachlich bezeichne, solche Hilfe dagegen ohne Einfluß [sic!] auf ältere Versuchspersonen bleibe“ (zit n. Bandura, 1976, S. 26). Bandura selbst ist in anschließenden Studien unter seiner Beteiligung jedoch zu dem Ergebnis gekommen, „daß auch das Beobachtungslernen älterer Kinder und Erwachsener dadurch erleichtert werden kann, daß man ihnen bei der sprachlichen Kodierung hilft“ (S. 26). Und Gerst (1971) zeigte die Überlegenheit sprachlicher Kodierungen bei College-Studierenden eines Einführungskurses in die Psychologie. Auch wenn die bei ihm genutzten drei Kodierungsverfahren alle die Reproduktion erleichterten, war die verbalsprachlich zusammenfassende Kodierung in Einheiten der konkret beschreibenden verbalen Kodierung sowie der visuellen Vorstellung überlegen.

Für das Musizierenlehren und -lernen liegen Studien dieser Art nicht vor, dennoch wird die verbalsprachliche Kodierung auch in diesem Kontext als hilfreich betrachtet. Pohl (2007) sieht in der Verbalisierung durch inneres oder lautes Sprechen die Schlüsseltechnik des mentalen Übens (S. 309), mit deren Hilfe sich durch verbale Imagination Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen einstellen können. Davon ausgehend lassen sich die verbalsprachlichen Assoziationen auch während des Musizierens durch Subvokalisation, sprich lautes Mitsprechen der entsprechenden Codewörter, nutzen. Und wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit angeführt wurde, sieht auch Mahler (1998) im Verbalisieren eine Bereicherung für das Lehren und Lernen am Modell. Er nimmt an, dass „die Effizienz und das Bildungspotential des Nachahmungslernens [...] durch die Einbeziehung sprachlicher Vermittlung [wachsen]“ und verbale Hinweise „das Repräsentieren und Vernetzen des am Modell wahrgenommenen im Gedächtnis [fördern]“ (S. 18). Entsprechend weist auch er auf die Möglichkeit des stichwortartigen Benennens durch sogenannte Superformeln hin, um Details „schlaglichtartig ins Bewusstsein [zu] bringen“ (S. 19), wobei er besondere Chancen im bildlichen Sprechen sieht. Dadurch ließen sich „die vielen wahrnehmbaren Details einer Vorgabe zu einer Gestalteinheit bündeln“ (S. 15). Werden diese verbalsprachlichen Kodierungen jedoch nicht von den Lernenden selbst gewählt, sondern als verbale Hinweise von Lehrenden vorgeschlagen, ist davon auszugehen, dass sich für Lernende ein weiteres zu beobachtendes und ins Musizieren zu übertragendes Modell ergibt, das zwar gemeinsam mit dem musizierend demonstrierten Modell der Lehrenden, aber auch eigenständig genutzt werden könnte. Dieses Phänomen der verbalsprachlichen Modellierung wird in Kapitel 5 zu diskutieren sein.

Unter entsprechenden intellektuellen und/oder körperlichen Voraussetzungen kommt es dann im Rahmen der Ausführungsphase mehrmals zum motorischen Reproduktionsprozess auf der Grundlage der aus den Modellen gespeicherten Repräsentationen. Dabei können zudem Instruktionen hinzutreten im Sinne eines motorischen Reproduktionsprozesses als „gesteuerte Ausführung unter Anleitung externer Hinweisreize“ (Bandura, 1976, S. 29). Diese können verbaler Art sein, aber ebenso kann die Hinweisreize durch ein Mitmusizieren im Kontext unmittelbarer Nachahmung erfolgen. Gelingt die Nachahmung jedoch nicht, kann dies verschiedene Gründe haben.

So hängen „die Differenziertheit der Beobachtung und die Fähigkeit zur Vergegenwärtigung eines Vorbildverhaltens [...] nicht nur vom altersbedingten Entwicklungsstand, sondern auch von der Lernerfahrung im jeweiligen Tätigkeitsbereich sowie von der Intelligenz und dem Begabungspotenzial des einzelnen ab“ (Mahlert, 1998, S. 15).

Dazu macht Bandura (1976) ein Beispiel: Lernende eines Skikurses konnten trotz der Demonstration durch die Lehrperson das Gewicht nicht auf den Talski verlagern. Es gelang ihnen hingegen bei der Aufforderung so zu fahren, „als trügen sie, während sie wedelten und ihre Schwünge ausführten, ein Tablett zu Tal“ (S. 28). Die Rolle solcher verbalsprachlichen Assoziationen als Modell wird noch im Zentrum des Kapitels 5.4.3 stehen und dort diskutiert. Was aus diesem Beispiel aber bereits für dieses Kapitel deutlich wird ist die Tatsache, dass Modelle sinnvollerweise an den Erfahrungen der Lernenden anknüpfen. Lernende sind nämlich „beileibe nicht regungslose Kameras oder Tonbänder, die einfach isomorphe Repräsentationen der modellierten Ereignisse aufnehmen“ (S. 28) und wieder abspielen. Entsprechend sind also auch die Vorerfahrungen im Musizieren entscheidend und für den Lehr-Lern-Prozess zu berücksichtigen.

„Das bedeutet: Ein sechsjähriges Kind wird eine gewöhnliche Spielbewegung, die der Lehrer ihm vormacht, in der Regel nicht so präzise nachahmen können wie ein zwölfjähriges Kind. Das jüngere Kind begreift die Bewegung nur in groben Konturen, oder vielleicht eher: Es nimmt nur diejenigen Konturen deutlich wahr, die eine Beziehung haben zu seinem Bewegungsrepertoire, das normalerweise weniger komplex ist als das des älteren Kindes“ (Mahlert, 1998, S. 15).

Und so ist es also auch ebenso wenig sinnvoll „einem kleinen Schüler eine ausdrucksvolle Liedmelodie mit großem Belcanto-Ton, starker Atembewegung und üppiger Spielgestik zur Nachahmung vorzuspielen“ (Mahlert, 1998, S. 18), da sich dieser damit nicht identifizieren kann. Vielmehr sei hingegen das für die Lernende bzw. den Lernenden individuell mögliche Ideal zu modellieren. Entsprechend ist vor diesem Hintergrund Ernsts (1999) Annahme kritisch zu betrachten, dass die Modell-Methode auch deshalb sinnvoll ist, weil Lehrende „sich selbst als Musiker, als Vorbild, als Könner“ zeigen können und ihre „Fachlichkeit unter Beweis“ (S. 86) stellen. Natürlich fungieren Lehrende bei der Modell-Methode bewusst (und auch häufig unbewusst) als Vorbild. Diese Demonstration als Vorbild sollte jedoch didaktisch begründet vor dem Hintergrund der individuellen Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden erfolgen. Mahlert (1998) kritisiert daher eine teils anzutreffende Vorstellung von Lehrenden, „alles und jedes vormachen und ihre überlegenen Fähigkeiten dem Schüler unter Beweis stellen zu müssen. Dadurch sind sie beim Demonstrieren oft mehr auf sich selbst als auf den Schüler konzentriert“ (S. 18). Vielmehr ist die konkrete Gestaltung eines Modells am Leistungsvermögen der Lernenden auszurichten.

Im Anschluss an die motorischen Reproduktionsprozesse stellt sich schließlich die Frage, ob die Ausführung der Lernenden einmalig bleibt oder auch künftig ausgeführt wird. Das entscheidet sich durch motivationale Prozesse unter Berücksichtigung der Rückmeldungen zum gezeigten Verhalten. Hier spielen Mechanismen der operanten Konditionierung eine Rolle, wenn das Verhalten beispielsweise positiv verstärkt wird (Conzelmann et al., 2013, S. 316). Grundsätzlich sind drei Formen der Verstärkung möglich: die direkte Verstärkung (z. B. Lernende erhalten Lob oder negative Kritik), die stellvertretende Verstärkung (z. B. das beobachtete Modell erhält Lob oder negative Kritik) und die Selbstverstärkung durch entsprechende Selbstbewertung (Mietzel, 2017, S. 185). Mit dem Hinweis auf das operante Konditionieren im Kontext der motivationalen Prozesse wird aber zugleich noch ein wichtiger Hinweis für den Kontext der motorischen Reproduktionsprozesse gegeben. Es deutet sich dabei

nämlich an, dass das Lehren und Lernen am Modell selten mit einem einmaligen Modellieren und anschließendem einmaligen Nachahmen auskommt. Das ist für die komplexen und in vielerlei Hinsicht differenzierten klangorientierten Musizierbewegungen kaum möglich, insbesondere dann nicht, wenn nicht oder nur auf wenige hilfreiche Vorerfahrungen zurückgegriffen werden kann. Das erste visuell und auditiv beobachtete Modell kann dann vielmehr einen Ausgangspunkt darstellen, der durch weitere Beobachtungen von Modellierungen sowie durch die schrittweise Annäherung an das Ziel mithilfe positiver Verstärkung ausgebaut und verbessert werden kann. Wenn also den „Beobachtern einige der notwendigen Teile nicht zur Verfügung stehen, können die konstituierenden Elemente zuerst modelliert werden, um dann durch Nachahmung schrittweise zu immer schwierigeren Zusammensetzungen ausgebaut zu werden“ (Bandura, 1976, S. 29).

Die hier herausgearbeiteten zentralen Aspekte des Lehrens und Lernens am Modell samt den ersten Hinweisen auf ein hilfreiches verbales Handeln von Lehrenden sollen nun in das bis hierhin entwickelte Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen eingearbeitet und in diesem Kontext erläutert werden (s. Abb. 7). Als Ausgangspunkt des Musizierenlehrens und -lernens am Modell fungieren insbesondere musizierend hervorgebrachte Modellierungen der Lehrenden. Diese basieren auf den klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen der Lehrenden, die ihnen mit Blick auf das intendierte Klangereignis im Kontext des zuverlässigen Kontrollmodells zur Verfügung stehen. Musizierend präsentierte Modellierungen sollten durchaus mehrmals wiederholt, deutlich und sichtbar sowie mit Blick auf das intendierte Klangergebnis sachrichtig,⁹⁵ zugleich aber auch vor dem Hintergrund individueller musizierbezogener Fähigkeiten lernendenorientiert dargestellt werden. Dabei ist zudem die individuelle Aufmerksamkeitsfähigkeit der Lernenden zu berücksichtigen. Hier sind verbale Hinweise in deiktischer Funktion nützlich, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Aspekte der komplexen Musizierhandlungen und klanglichen Ergebnisse zu richten, auf die es bei der Beobachtung ankommen soll. Eine weitere Grundlage für die musizierenden Modellierungen durch Lehrende kann zudem die Spiegelung der klangorientierten Musizierbewegungen und daraus resultierenden Klangereignisse aus dem Ergebnis der aktionalen Phase der Lernenden sein.

Während in beiden Modellierungstypen die Lehrpersonen musizierend handeln, lassen sich zwei Modellierungstypen anführen, in denen sie das musizierend handelnde Modell, gegebenenfalls gemeinsam mit den Lernenden, lediglich auswählen. Zum einen können Lehrende und Lernende vor dem Hintergrund ihrer Klang- und/oder Musizierbewegungsvorstellungen Video- und Audioaufnahmen auswählen, die als Modell in den Lehr-Lern-Prozess getragen werden. Zum anderen können Ergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden mithilfe von Video-/Audioaufnahmen als Selbstmodell in den Lehr-Lern-Prozess integriert werden.

Neben diesen Modellierungstypen, in denen ein musizierendes Handeln Live oder aufgezeichnet beobachtet wird, sind weitere Modellierungen denkbar, in denen das nicht der Fall ist. So können Lehrende beispielsweise Texte oder Abbildungen in den Lehr-Lern-Prozess tragen (z. B. durch Bezüge zu Materialien in den Lehrwerken), mit deren Hilfe Klänge und/oder Musizierbewegungen in Worten oder (ab)bildhaft dargestellt werden. Auch der kombinierte Einsatz von Text und Abbildung ist denkbar. Inwiefern weitere verbal-, paraverbal- oder nonverbal-sprachliche Elemente zum Modell werden können, wird in den nächsten Kapitel bearbeitet.

⁹⁵ Die Sachrichtigkeit kann durch eine vorher vorgenommene funktionale, biomechanische Analyse von Musizierbewegungen mit Blick auf die klangorientierten Bewegungsziele sichergestellt werden (siehe dazu Kapitel 4.1).

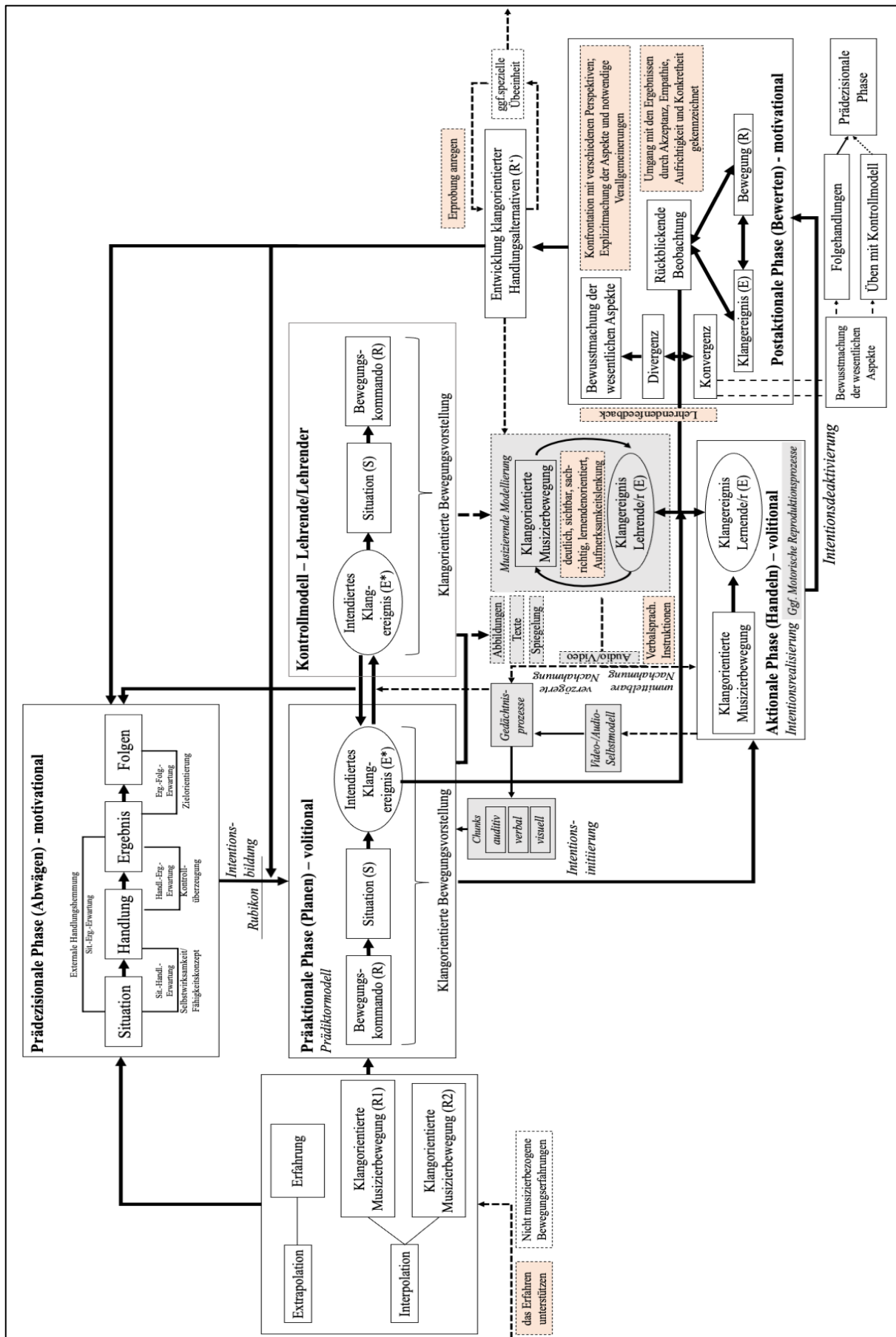


Abbildung 7: Lehren und Lernen am Modell im Kontext der Handlungsphasen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen

Es können bis hier hin also sechs Modellierungstypen ausgemacht werden:

1. Musizierende Modellierung durch Lehrende auf der Basis ihrer klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen (Musizierende Modellierung)
2. Spiegelung der Musiziererergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden (Spiegelung)
3. Video-/Audioaufnahmen als Modell (Video/Audio-Modell)
4. Video-/Audioaufnahmen der Ergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden (Selbstmodell)
5. Beschreibende Texte zu Klängen und/oder Musizierbewegungen (Text als Modell)
6. (Ab)bildhafte Darstellung von Klängen und/oder Musizierbewegungen (Abbildung als Modell)

Der erste, im Kontext des Musizierunterrichts wahrscheinlich besonders häufige Typ, kann sowohl im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung als auch mit unmittelbarer Nachahmung sinnvoll verwendet werden. Während bei der verzögerten Nachahmung Lerneffekte durch Beobachtung im Mittelpunkt stehen, sind es im Fall der unmittelbaren Nachahmung Auslösungseffekte, sodass das musizierende Modell in instruktiver Funktion eingesetzt wird. Hinzutreten können verbalsprachliche Instruktionen.

Die Spiegelung als zweiter Typ dürfte hingegen eher im Kontext einer verzögerten Nachahmung verwendet werden, um die wesentlichen Aspekte genau beobachten und herausarbeiten zu können. Ebenso wird dies für die auf Aufnahmen basierten Modellierungstypen drei und vier gelten. Allerdings ist auch das gleichzeitige Musizieren der Lernenden in der aktionalen Phase während des Abspielens von Video- oder Audioaufzeichnungen denkbar, wodurch gewisse Auslösungseffekte möglich sind. Aufgrund der veränderten Wahrnehmung des Modells, das akustisch und motorisch im digitalen Klang- und visuell-zweidimensionalen Raum agiert, ist jedoch anzunehmen, dass diese Wirkung weniger stark ist. Interessant wäre, wie sich dies durch Virtual-Reality-Technologien verändern könnte. Und schließlich ist mit Blick auf Texte und Abbildungen, die einzeln oder in Kombination als Modell genutzt werden können, von einer Verwendung im Rahmen einer verzögerten Nachahmung auszugehen. Dies hängt in der Regel damit zusammen, dass Klänge und Musizierbewegungen in eine mediale Form transferiert werden, deren Dekodierung schlicht Zeit benötigt.

Die Modelle, die im Kontext einer unmittelbaren Nachahmung modelliert werden, sollen durch Auslösungseffekte direkten, intuitiven Einfluss auf das Musizieren der Lernenden in der aktionalen Phase nehmen. Modellierungen im Kontext eines Musizierenlehrens und -lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung erfordern hingegen bewusste Gedächtnisprozesse. Die aufmerksam beobachteten Modelle müssen verarbeitet und die Erkenntnis daraus muss in leicht erinnerbare Einheiten (Chunks) gespeichert werden. Dies erfolgt auditiv als Klangvorstellung, visuell als Bewegungsvorstellung und gegebenenfalls auch mithilfe verbalsprachlicher Bezeichnungen, die im nächsten Kapitel noch genauer betrachtet werden. Diese im Gedächtnisprozess erarbeiteten und abgespeicherten Chunks können Lernende schließlich als weitere Informationsquelle zur Bildung der klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen (Prädiktormodell) in der präaktionalen Phase nutzen. Unter der Voraussetzung einer Intentionsinitiierung erfolgt dann die verzögerte Nachahmung als motorischer Reproduktionsprozess in der aktionalen Phase unter Berücksichtigung der in der präaktionalen Phase verarbeiteten Informationen aus den Gedächtnisprozessen. Ebenso ist es aber möglich, dass sich Lernende ausgehend

von den Gedächtnisprozessen zunächst mit der Frage beschäftigen, inwiefern sie das Modell überhaupt für nachahmenswert halten oder wie sie ihre Fähigkeit zur Nachahmung des Modells einschätzen. In diesem Fall würde sich zunächst die motivational geprägte prädezipionale Phase anschließen.

Nach erfolgtem motorischen Reproduktionsprozess (sowohl bei verzögerter als auch bei unmittelbarer Nachahmung) folgen schließlich motivationale Prozesse, die damit an die post-aktionale Phase der Lernenden anknüpfen. Hier stellt sich rückblickend die Frage, ob sich das Ergebnis der aktionalen Phase als divergent oder konvergent zur Modellierung gezeigt hat. Diese Frage wird zum einen durch Selbstfeedback und zum anderen durch Feedback der Lehrenden bearbeitet, woraus sich verschiedene Arten der Verstärkung ergeben können. Wird eine Konvergenz ausgemacht, sind sich die dazu führenden Aspekte zunächst bewusst zu machen. Darauf kann dann entweder ein Üben der erfolgreichen aktionalen Phase auf der Basis eines Kontrollmodells oder die Erarbeitung neuer Musizierhandlungen im Rahmen von Lernprozessen durch einen erneuten Eintritt in die prädezipionale Phase folgen. Wird hingegen Divergenz festgestellt, so sind klangorientierte Handlungsalternativen zu entwickeln. Solche Handlungsalternativen können dabei erneut durch Rückgriff auf ein Lehren am Modell präsentiert werden, sodass in diesem Fall ein iterativer Prozess entsteht. Dieser ist meist notwendig, da bei einmaliger Präsentation eines Modells zu einer neuen klangorientierten Musizierbewegung in der Regel kaum alle wichtigen Informationen beobachtet, verarbeitet und auf das eigene Musizieren übertragen werden können. Das erste visuell und auditiv beobachtete Modell stellt somit einen Ausgangspunkt dar, der durch weitere Beobachtungen von Modellierungen sowie durch die schrittweise Annäherung an das Ziel mithilfe positiver Verstärkung ausgebaut und verbessert werden kann.

Abschließend ist anzunehmen, dass Lehrende insbesondere dann auf das Verfahren des Lehrens und Lernens am Modell zurückgreifen, wenn sie den Eindruck gewinnen, sich an den Grenzen des verbalsprachlich Vermittelbaren zu bewegen oder wenn sie ihre verbalsprachlichen Hinweise musizierend veranschaulichen wollen (S. Herbst, 2019, S. 18). Mahler (1998) weist jedoch darauf hin, dass Lehrende „nur das demonstrieren [sollten], was sie reflektiert und verstanden haben und somit auch verbal verdeutlichen können“ (S. 18). Das ist sicher sinnvoll, da Lehrende auf diese Weise zunächst selbst mehr Klarheit über das zu Modellierende gelangen. Im Kapitel 5 wird aber noch zu fragen sein, ob sich alle klang- und bewegungsbezogenen Dimensionen des Musizierens verbalsprachlich eindeutig formulieren lassen. Auch wenn Lehrende also das zu Modellierende für sich reflektiert und verstanden sowie aus ihrer Sicht auch verbalsprachlich verdeutlichen können, heißt dies noch nicht, dass die verbalsprachlichen Formulierungen auch für die Lernenden in jeder Hinsicht klar und zielführend sind. Hier könnten Lehrende mithilfe von Modellierungen Informationen über Dimensionen liefern, die sich verbalsprachlich nicht oder nicht hinreichend eindeutig für andere darstellen lassen. Bandura (1976) ist gar der Ansicht, dass bestimmte, sehr komplexe Verhaltensweisen auf das Lernen an Modellen angewiesen sind, denn „wo die angestrebten Verhaltensformen der sozialen Anleitung bedürfen, stellt die Modellierung eine unentbehrliche Lernweise dar“ (S. 11). Dass dies für das Musizierenlernen ebenso gelten könnte, zeigt sich daran, dass sowohl das Musizieren selbst als auch das Musizierenlernen „in Interaktionen zwischen Individuen, sozialen Gruppen, Praktiken und Artefakten“ erfolgen, sprich „in soziale Gefüge eingebettet [sind]“ (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 178). Besonders deutlich wird es, wenn das Lernen „als Prozess der wachsenden Teilhabe an der Praxis einer Community of Practice“ (S. 185) betrachtet wird.

Inwiefern also gerade die Verbindung von Demonstration und verbalsprachlicher Vermittlung besonders geeignet für das Musizierenlehren und -lernen sein kann bzw. wie sich diese beiden Vermittlungsstrategien sinnvoll ergänzen können, ist noch zu ergründen. Eine Grundannahme könnte allerdings sein, dass Lernende ihre Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen aus der Synthese von verbalen Erläuterungen, Modellierungen der Lehrenden sowie auf der Grundlage ihrer eigenen Musiziererfahrungen bilden bzw. verfeinern.

4.6 Didaktische Gesten als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen

Zunächst stellt sich Leserinnen und Lesern sicher die Frage, warum der Blick auf gestisches Handeln im Musizierenlehren und -lernen nicht im Kontext des Kapitels zum Sprechen im Musizierunterricht geworfen wird. Dies sei vorab dadurch begründet, dass hier insbesondere Gesten in den Blick genommen werden sollen, die „eine unmittelbare Darstellung musikalischer Charaktere und Spannungsverläufe“ (Mahlert, 2016, S. 214) ermöglichen und dadurch Klang- und Bewegungsvorstellungen bei sich selbst und Lernenden anregen sollen. Dies kann im Unterricht sinnvoll genutzt werden:

„So kann man in einem Instrumentalunterricht, der an Alltagserfahrungen anknüpft mit Atem, Stimme und Geste musikalische Spannungskurven formen, melodische Linien mit den Händen nachzeichnen, Metren und Rhythmen gehen, klatschen, sprechen, Lautstärken mit den Händen, Armen, ganzem Körper anzeigen“ (Rüdiger, 2014, S. 17).

Hier steht also nicht die Geste in ihrem unmittelbaren Zusammenhang zum gesprochenen Wort im Fokus, sondern die Geste, die selbst als Mittel zur Darstellung musik- und musizierbezogener Aspekte genutzt wird. Mahlert (2016) nimmt gar an, dass sich durch diese Art des körperlichen Agierens „Musik als nonverbale Zeitkunst [...] oft unmittelbarer, sinnfälliger und im Blick auf die Aufgabe der klanglichen Realisierung instruktiver vermitteln [lässt] als durch noch so sorgfältiges Verbalisieren“ (S. 214). Und Rüdiger (2019) formuliert pointiert: „Einem gestischen Spielern im Fluss der Musik wird am ehesten ein gestisches Unterrichten gerecht, das Klänge nicht durch Worte stört und unterbricht, sondern mit den Händen spricht und Schüler wie Musik freilässt“ (S. 10).

Gemeint sind also Gesten, die die Klang- und Bewegungsvorstellungen und damit das Musizieren der Lernenden animieren. Häufig auch simultan zum Musizieren der Lernenden eingesetzt „suchen [sie] dirigierend Energieströme und Spannungsverläufe zu übertragen“ (Mahlert, 2021, S. 8), wobei sie eine suggestive Funktion erfüllen: „Körperliches Agieren lenkt unterschwellig, ohne direkte Anweisung; beispielhafte Fantasiebilder wirken auf die musikalische Vorstellung ein“ (S. 8). Gesten wirken dabei nicht bloß auf die ausführenden Personen selbst, sondern beeinflussen auch diejenigen, die sie sehen und hören, „sodass in Konzert wie Unterricht ein gemeinsamer musikalischer Raum geteilter Gefühle und Vorstellungsgehalte entsteht“ (Rüdiger, 2019, S. 10). Es geht hier also insbesondere darum, wie es Lehrenden gelingen kann, Klang- und Bewegungsvorstellungen der Lernenden anzuregen, indem sie „Atem- und Resonanzräume der Stimme, Formen von Instrumentalklängen, musikalische Gesten, Phrasen, Spannungsverläufe sinnvollerweise mit Handgesten visualisieren“ (S. 8). Aus dieser Perspektive werden Gesten im Folgenden verstanden als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen, die im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell eingesetzt werden können.

Zunächst jedoch nochmal einen Schritt zurück: In Kapitel 4.6 wurden bereits Sichtweiten auf Gesten für die Musik, das Musizieren und das Musizierenlehren und -lernen angedeutet.

Gesten können in musik- und musizierbezogenen Kontexten nämlich vielfältig und nicht nur in ihrer kommunikativen Funktion (ggf. auch in Verbindung mit Verbalsprachlichem) im Rahmen zwischenmenschlicher Verständigungen betrachtet werden. Natürlich ist die Unterrichtskommunikation, wie jede andere Art der Kommunikation, ebenfalls durch Gesten geprägt und begleitet, wenn Lehrende durch Gesten beispielsweise „Lob, Kritik, Frage oder Aufforderung ausdrücken“ (Ernst, 1999, S. 75) und Gesten als nonvokale Reize „maßgeblich zur affektiven Färbung einer verbal vermittelten Information“ (B. Busch & Metzger, 2021, S. 16) beitragen. Darüber hinaus ist im Kontext der spezifischen musizierbezogenen Unterrichtskommunikation aber anzunehmen, dass Gesten auch musizierspezifische Inhalte ausdrücken können und spezifische Funktionen beim Musizierenlehren und -lernen erfüllen. Demnach umfasst im Musizierenunterricht „die Didaktik der Gestensprache [...] kommunikative Gesten wie die der gelassenen Ermunterung zur Wiederholung, körperliche Gesten wie die Aufrichtung und Zentrierung sowie expressive Gesten, die einzelne Parameter oder die Musik als Ganzes nachbilden“ (Rüdiger, 2019, S. 10). Simones, Rodger und Schroeder (2017) beschreiben die zentrale Bedeutung von Gesten im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens wie folgt:

„They are an essential and integral aspect for the communication between teachers and students in the same way that they are essential for playing, teaching and learning to play the intended musical instrument. More specifically, gestures are involved in the acquisition of practical knowledge in relation to the motor aspects of playing a musical instrument, conceptual musical knowledge needed to perform and interpret the musical material, and communicational aspects required for learning how to communicate music“ (Simones et al., 2017, S. 723 f.).

Und schließlich ist zu berücksichtigen, dass durch „die in Musik einkomponierten Ausdrucksgesten“ (Rüdiger, 2018, S. 140) Musik selbst gestische Qualität hat, mit der die musizierenunterrichtsspezifische Kommunikation durch Gesten eng zusammenhängt bzw. aus der sie sich auch speist. In diesem Sinn lassen sich musikalische Gesten nach Schneider (2010, S. 95 f.) als in Bezug auf Rhythmus und Tonhöhen geordnete Tonfolgen mit klarem Melodieverlauf sowie rhythmischer und melodischer Akzentstruktur definieren, wodurch sie ihre Form und Phrasenartikulation erhalten – „which is what makes them Gestalt-like as well as similar to phrase structures found in speech“ (S. 96). Zudem haben sie Ausdruckskraft und entweder eine indexikalische oder symbolische Bedeutung.

„Musik als klingende Körpersprache der Gefühle lässt sich am besten verstehen und gestalten, wenn man ihre in Notenschrift geronnenen Gesten aufspürt, auflöst und verkörpert, das heißt in die ‚realen‘ Hand- und Körpergesten zurückübersetzt, die ihr zugrunde liegen (ein Akt der Deutung), um sie sodann auf das Singen und Spielen zu übertragen“ (Rüdiger, 2019, S. 10).

Entsprechend müssen „Musikerinnen und Musiker [...] die Bereitschaft zu einer für ihre persönliche künstlerische Darstellung und Mitteilung notwendige ‚Verkörperung‘ von Musik – gestischer und mimischer Darstellung – entwickeln können“ (Cada, 2008, S. 108). Und „ob der Spieler will oder nicht: Immer sind seine Bewegungen auch Ausdrucksgesten“ (Röbke, 2000, S. 226). Hingegen würde jedoch „die Unterdrückung einer natürlichen körperlichen Ausdrucksbewegung [...] unmittelbar die musikalische Phantasie, nicht nur deren instrumentale Darstellung [blockieren]“ (Mantel, 2013, S. 207).

Damit sind Musizierbewegungen mit gestischer Qualität allerdings nicht nur Körperbewegungen, sondern Teil von Kommunikation: „Sie initiieren oder begleiten einen Prozess der Sinngebung und dessen Mitteilung“ (Berg, 2018, S. 155) und daraus kann man schlussfolgern, dass jede Musizierbewegung bereits gestische Qualität enthält und die Grundlage musikalischer Kommunikation und musikalischen Ausdrucks ist. Denn bereits „Artikulationsarten wie Stac-

cato, Legato, Portato weisen auf Gestisches. Noch für Czerny sind die Vortragszeichen qualitative Begriffe, Dynamik intendiert nicht primär Stärkegrade, sondern Ausdrucksregionen“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 167).

„Es liegt auf der Hand, nur der Arbeiter am Klavier nimmt es kaum mehr wahr: In den grundlegenden pianistischen Spielbewegungen sind schon Gesten angelegt. Die Parallelführung der Hände, die kontrahierende und expandierende Gegenbewegung, das alternierende Ablösen von rechter und linker Hand, das Kreuzen, dann die Anschlagsarten, allesamt sind sie nicht nur technische, sondern elementare gestische Bewegungen“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 187).

Die Musizierbewegung selbst „ist damit im Sinne einer ‚mimetischen Technik‘ in den Prozess der Sinnggebung integriert, indem die Bewegungsgestalt der Musik im technischen Ablauf aufscheint“ (Berg, 2018, S. 156). Besonders anschaulich wird der Prozess der Sinnggebung, wenn man berücksichtigt, dass sich die gestische und damit kommunikative Qualität von Musizierbewegungen an Mitmusizierende oder an ein Publikum richtet, und sei es auch nur imaginiert (S. 159). Aber ob mit oder ohne Publikum, Musizierende müssen sich zuvor für eine Geste im Akt der Antizipation entscheiden, sonst wird sie nicht hörbar: „Wir hören dann zwar Töne, aber nicht die Musik“ (Wieland & Uhde, 2002, S. 201).

Deutlich wird, dass in musik- und musizierbezogenen Kontexten vielfältige Perspektiven auf Gesten gerichtet werden können. Jensenius et al. (2010, S. 14–19) schlagen dazu grundsätzlich drei fachunabhängige Forschungsperspektiven⁹⁶ vor, aus deren Basis Gesten kategorisiert werden können und erweitern damit den vielfältigen Blick auf Gesten erneut. So können Gesten demnach aus der Perspektive der Kommunikation definiert und kategorisiert werden, wie es in der Linguistik, Verhaltenspsychologie und Sozialanthropologie üblich ist. Darüber hinaus können Gesten aus der Perspektive der Kontrolle eines Systems definiert und kategorisiert werden, wie in Bereichen der Mensch-Computer-Interaktion oder Computermusik.⁹⁷ Und schließlich können Gesten auf eine metaphorische Art und Weise definiert und kategorisiert werden, „when gestures work as concepts that project phsysical movement, sound, or other types of perception to cultural topics“ (S. 14). Diese schreiben sie zum Beispiel der Kognitionswissenschaft, Psychologie und Musikwissenschaft zu.

Simones (2019, S. 244) weist aber zu Recht darauf hin, dass die Besonderheiten des Musizierunterrichts es nicht erlauben, Kategorisierungen von Gesten aus Bereichen der Psycholinguistik, aber auch nicht aus der Musikperformance zu übernehmen, sondern es eine Kategorisierung aus musizierpädagogischer Perspektive benötigt, um die spezifische Funktion von Gesten im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens in den Blick nehmen zu können. Sie selbst macht dazu einen Vorschlag mit ihrem „Teacher Behaviour and Gesture (TBG) framework“ (S. 231), dessen Kategorien im Rahmen dieses Kapitels noch diskutiert werden. Mit dem Fokus auf die didaktischen Funktionen von Gesten steht daher auch nicht die gestische

⁹⁶ Leman (2010) schlägt drei weitere Perspektiven unabhängig vom fachlichen Kontext vor, mit denen Gesten in systematischer Forschung untersucht werden können: „a third-person perspective, which is based on the measurement of body parts and sonic forms, a first-person perspective, which is based on self-observation and interpretation of experiences and, finally, a second-person perspective, which is based on how gestures function as social cues“ (S. 127). Vor allem der sozialen Perspektive schreibt er einen besonderen Stellenwert zu.

⁹⁷ Diesbezüglich interessant ist beispielsweise die Beschäftigung von Halmrast et al. (2010) mit dem Zusammenhang von Gesten und der Klangfarbe, dessen weitere Erforschung sie fordern. Die Erkenntnisse könnten für die Weiterentwicklung von Schnittstellen für elektronische Instrumente genutzt werden, bei denen es keine physikalisch notwendige Beziehung zwischen klangerzeugenden Gesten und daraus resultierenden Klängen gibt und die grundsätzlich erstmal nicht hinsichtlich möglicher Klangmerkmale eingeschränkt sind. Die Erforschung und Entwicklung dieser Aspekte ist in den vergangenen Jahren sicher deutlich vorangeschritten.

Qualität von Musik selbst im Zentrum dieses Kapitels.⁹⁸ Die Annahme über gestische Qualitäten der Musik soll hier lediglich als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt bei der Bildung von musik- und musizierbezogenen Gesten beim Musizieren und beim Musizierenlehren betrachtet werden.

Ein Blick auf den musikbezogenen und musizierpädagogischen Diskurs macht deutlich, dass bereits vielfältige Kategorisierungsversuche von Gesten vorgenommen wurden. Einige dieser Vorschläge sollen im Folgenden mit Blick auf die Gesten des Musizierens und die Gesten von Lehrenden im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens dargestellt werden. So unterscheiden Leman und Godøy (2010, S. 5), neben Gesten im Zusammenhang des Musikhörens zum Zweck der Begleitung des aktiven Zuhörens oder um aktives Zuhören zum Ausdruck zu bringen,⁹⁹ drei Funktionen von Gesten im Zusammenhang des Musizierens und legen damit eine Kategorisierung von Gesten im Kontext des Musizierens, gemeinsamen Musizierens und Konzertierens vor. Musiziergesten erfüllen demnach den Zweck, das Instrument in der Spielweise zu kontrollieren, sich mit Mitmusizierenden in Form von Dirigiergesten zu koordinieren sowie das Publikum zu beeindrucken. Die erste Kategorie entspricht damit den Musizierbewegungen, während die zweite Kategorie die kommunikative Funktion innerhalb des Ensemblespiels erfüllt. Die Musizierenden kommunizieren, indem sie „einander anschauen, vorzählen, atmen, dirigieren (auch am Instrument), Einsätze geben, abnehmen und abwinken, einander zuwenden [...], agogische Impulse setzen, gemeinsam phrasieren und artikulieren, dynamisch abschattieren“ (Rüdiger, 2015, S. 10).

„Das Ziel ist, dass alle in gemeinsamer Gestik, wenn auch geführt von einem, den Schwung zum Einsatz holen oder, wenn die erste Stimme allein beginnt, intensiv dabei sind und dies auch körpersprachlich signalisieren: Allein ist nie allein, auch wenn man Pausen hat, spielt man doch immer mit!“ (Rüdiger, 2015, S. 9)

Die Bedeutung von Gesten der Musizierenden für das Publikum bei musikalischen Darbietungen lässt sich schließlich an den Überlegungen von Dahl et al. (2010) anschaulich erläutern.¹⁰⁰ Sie kommen zu dem Schluss, dass musikalische Darbietungen zwar auch ohne visuellen Eindruck verstanden werden können, aber die Ebene der visuell sichtbaren Gesten die Qualität des Erlebens bereichern können. Demzufolge wäre der musizierbegleitende Gesteneinsatz sinnvoll, um die Qualität des Erlebens bei den Zuhörenden zu erhöhen. „Man denke an die Zeigegesten, die der Sprache vorangehen, und an die Vielfalt rede- und gesangbegleitender Handbewegungen, mit denen Sängerinnen und Rhetoren ihre Klänge modellieren, als läge in der Hand die Schönheit von Vokal und Wort“ (Rüdiger, 2019, S. 6). Sie weisen aber am Beispiel des Klavierspiels darauf hin, dass diese Art von Gesten im Rahmen verschiedener Schulen des Klavierenlernens als unterschiedlich wichtig erachtet werden:

„Some schools [...] theorize that the more you keep your emotions inside the body, the better you finally express them through the music. In contrast, other technical schools instead encourage bodily gestures and expression during performance. The argument here is that musical execution and expression should not be wasted, and also that gestures can help the performer to obtain a better sound“ (Dahl et al., 2010, S. 61).

⁹⁸ Eine ausführliche Beschäftigung dazu findet sich bei Leonhardmair (2014, S. 121–203), die unter anderem intramusikalische Parameter mit Blick auf deren Bewegungsqualitäten befragt.

⁹⁹ Von Lehrenden als Darstellung aktiven Zuhörens gezielt eingesetzt lassen sich Gesten auch im Kontext des Musizierunterrichts denken.

¹⁰⁰ Im Konzert eines Orchesters sieht Wöllner (2007) die Aufmerksamkeit des Publikums auf Gesten der Dirigentin bzw. des Dirigenten gerichtet, die bzw. der die Rolle des Subjekts einnimmt: „Das Publikum ist auf die Bewegungen der Dirigenten als ‚Rückhalt an Sichtbarem‘ angewiesen, um Musik in ihrer ästhetischen Dimension wahrnehmen zu können“ (S. 5).

Darüber hinaus sprechen sie in Bezug auf Gesten im Kontext des Musizierens neben möglichen genderspezifischen Unterschieden vor allem auch instrumentenspezifische Unterschiede an, die im Rahmen des Erwerbs klangerorientierter Musizierbewegungen ebenso von Interesse sind. Sie haben nämlich die Vermutung, dass Gesten für Musizierende an Instrumenten, deren Ton sich nur in einem begrenzten zeitlichen Umfang kontrollieren lässt, besonders hilfreich sein können, während sie für Musizierende anderer Instrumente durch ihre direkte Einflussnahme auf die Veränderung des Klangs auch störend sein könnten:

„It seems reasonable to assume that players of these instruments would be aided by learning larger gestures, which can be controlled in more detail. In contrast, wind and string players have continuous control over the tone and even minute changes in a sound-producing gesture will affect the sound in some way, which may not be desired“ (Dahl et al., 2010, S. 62).

Daraus würde folgen, dass der Einsatz von Gesten, die nicht als Musizierbewegung in direkter Weise zur Klangerzeugung notwendig sind, im Klavierspiel hilfreiche Ergänzungen sein können, beim Musizieren auf der Violine jedoch hinderlich, da klangerändernd sind.

Ebenfalls aus funktionaler Perspektive unterscheiden Jensenius et al. (2010, S. 23–28) die folgenden vier Typen von Gesten: klangerzeugende, kommunikative, klangerfördernde sowie klangleitende Gesten. Als klangerzeugende Gesten werden diejenigen bezeichnet, die objektiv Klang produzieren, und zwar als Erzeugung von Klang sowie als Veränderung von Klang. Sie entsprechen damit wieder den Musizierbewegungen und gehen von der Annahme aus, dass „der Ausdruck, der in der Bewegung liegt, [...] gewissermaßen auf den Ton ‚aufmoduliert‘ wird“ (Mantel, 2013, S. 124). Die Musizierbewegungen als klangerzeugende Gesten können dabei von klangerfördernden Gesten unterstützt werden, die nach der Definition von Jensenius et al. keinen direkten Einfluss auf den Klang haben, diesen aber unterstützen. Als Beispiel werden Bewegungen des Körpers beim Klavierspiel genannt, die nicht direkt das Herunterdrücken der Taste betreffen. Mit kommunikativen Gesten sind Gesten im Rahmen der Kommunikation zwischen Musizierenden, aber auch zwischen Musizierenden und Hörerinnen und Hörern gemeint. Und als klangleitende Gesten werden schließlich solche bezeichnet, die sich überhaupt nicht auf die Klangproduktion beziehen, sondern dieser folgen. Hierzu zählt beispielsweise das Tanzen.

Berg (2018, S. 160–164) legt ebenfalls eine vierteilige Kategorisierung von Gesten des Musizierens vor, die in drei Kategorien ähnlich ist. Er unterscheidet klangauslösende Bewegungen sowie klangleitende Bewegungen von kommunikativen Gesten (mit Blick auf Ensembles und/oder Publikum) und Gesten des Hörens und Verstehens. Die Gesten des Hörens und Verstehens beziehen sich auf die Frage des Verstehens von Musik durch körperliche Bewegungen, der in letzter Zeit im musikpädagogischen Diskurs größere Aufmerksamkeit geschenkt wurde.¹⁰¹ Auch im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens, und dabei auch nicht ausschließlich in explizit elementarmusikpädagogischen Kontexten, kann die Arbeit mit solchen Gesten bei methodisch reflektierter Einbettung in den Unterricht sinnvoll sein. Die klangauslösenden Bewegungen sowie die kommunikativen Gesten entsprechen den Kategorien der klangerzeugenden sowie kommunikativen Gesten bei Jensenius et al. (2010). Als klangleitende Bewegungen klassifiziert Berg (2018) hingegen die beim Musizieren sichtbar werdenden Bewegungen in ihrer Abfolge, die bereits noch folgende Bewegungen antizipieren, jedoch nicht

¹⁰¹ Einige Ansätze dazu finden sich im von Oberhaus und Stange (2017) herausgegebenen Sammelband *Musik und Körper*.

immer konvergent zum musikalischen Zusammenhang sein müssen. Während einige Bewegungen den musikalischen Vorgang unterstützen (z. B. Ein- und Ausatmen bei Blasinstrumenten), erweisen sich andere Bewegungen auch als weniger günstig in Bezug auf den musikalischen Zusammenhang (z. B. spezielle Lagenwechsel, die technisch notwendig sind, aber in ihrer Bewegung den musikalischen Vorgang nicht unterstützen).

Bei Losert (2015, S. 170–173) findet sich hingegen wieder eine dreiteilige Kategorisierung von Gesten. Als erste Kategorie nennt er Körperhaltungen und Bewegungen von Armen, Beinen und Händen, die entsprechend eingesetzt zu den allgemeinen kommunikativen Gesten im nonverbalen Handeln von Menschen zu zählen sind und insbesondere Einfluss auf die Unterrichtsatmosphäre und Beziehungsstruktur der Akteurinnen und Akteure haben. Damit beziehen sich diese Gesten in erster Linie zunächst musizierunabhängig auf die Art der Unterrichtskommunikation. Als zweite Kategorie von Gesten nennt er die Spielgesten als integralen Bestandteil des Musizierens, in denen sich bereits der musikalische Ausdruckswille der bzw. des Musizierenden widerspiegelt: „Jede instrumentaltechnische Bewegung führt nicht nur mittelbar über das Instrument zu einer intendierten musikalischen Expression, die Spielgeste selbst besitzt Ausdruckskraft“ (S. 172). Und schließlich nennt er noch Gesten, die als Lernhilfe im Unterricht eingesetzt werden. Damit liefert er einen Hinweis auf den didaktischen Einsatz von Gesten im Kontext des Musizierunterrichts. Zu dieser Kategorie zählt er Handzeichen¹⁰² und angedeutete Musizierbewegungen, um Elemente der zu musizierenden Musik und der dazu notwendigen Musizierbewegungen anzuzeigen. Auf diese Weise werden die Gesten im Grunde als Modellierung im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell eingesetzt, in erster Linie von Lehrenden. Ebenso sinnvoll sei jedoch auch ein Rollentausch, indem Lernende das Spiel der Lehrenden dirigieren und sich so dem musikalischen Ausdruck eines Stücks gestisch-erfahrend bewusstwerden.

Einen didaktischen Blick auf den Einsatz von Gesten richtet auch Chatelain (2016, S. 59–62) bei ihren Überlegungen zum Einsatz von Gesten im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Sie fragt nach der Rolle des Körpers in Bezug auf das Schaffen und Interpretieren von Musik, auf das Musikhören sowie auf die Vermittlung von Musik. Nach Chatelain haben „Gesten als gerichtete Aktion und Bewegung [...] das Ziel, etwas auszudrücken oder beziehen sich auf den Umgang mit Objekten. Sie übermitteln eine Bedeutung und sind in einen kommunikativen Kontext eingebunden“ (S. 62). Chatelain bezieht sich auf Gruhn und unterscheidet musikalische Gesten zunächst wie folgt: Gesten, die sich als musikauslösende und musikbegleitende Bewegungen auf motorische Handlungen beim Musizieren beziehen und Gesten, die sich auf innere Nachvollzüge beim Musikhören und damit auf innerlich vollzogene Bewegungen beziehen. Schließlich unterteilt sie Gesten in vier Kategorien: in performative, kommunikative, rezeptive und didaktische Gesten (S. 62). Unter performativen Gesten kombiniert sie die bereits genannten „musikauslösenden Spiel- oder Vokalgesten“, die „durch musikbegleitende Kommunikationsgesten ergänzt [...]“ (S. 62) werden können. Performative Gesten zeigen sich dabei jedoch auch in Situationen, in denen Dirigierende durch ihren Körpereinsatz das Spiel der Musi-

¹⁰² Man denke beispielsweise an den Einsatz von Handgesten der relativen Solmisation, um entsprechende Klang- und Bewegungsvorstellungen und gegebenenfalls entsprechendes Musizieren auszulösen. „Die Handgesten erfüllen zwei Aufgaben: Sie festigen die Erinnerbarkeit an den diatonischen Affekt durch die Zuordnung der Bewegung. [...] Die zweite Aufgabe der Handgesten besteht darin, dass sie bei einer anderen Person gesehene Handgesten die klingende Vorstellung von dem Phänomen auslösen. [...] Ein Zeichen löst eine Vorstellung und eventuell eine Äußerung aus“ (Heygster, 2005, S. 24f.).

zierenden auslösen (S. 67). Unter Kommunikationsgesten sind hingegen körperliche Aktionen gemeint, die einen musikalischen Ausdruck transportieren und/oder zur Verständigung der Musizierenden untereinander dienen. Hierzu zählen nonverbale Äußerungen wie Blickkontakt, Armbewegungen oder Atmung (S. 62). Rezeptive Gesten zeigen sich nach Chatelain beim Hören von Musik und äußern sich durch den mimetischen Nachvollzug, sichtbar zum Beispiel durch Körpergesten wie Spannung oder Entspannung. Unter didaktischen Gesten subsumiert sie schließlich alle Formen des Zeigens, wie es beispielsweise im Lehren und Lernen am Modell der Fall ist (S. 62).

Mit den didaktischen Gesten nehmen Losert sowie Chatelain in besonderer Weise den Einsatz des Körpers der Lehrenden in den Blick und fokussieren mit diesem didaktischen Schwerpunkt einen Aspekt, der im Kontext systematischer Forschung zur Körperlichkeit im Musizierunterricht noch eine geringere Rolle einnimmt. Einen Ansatz dazu lieferten kürzlich Bremmer und Nijs (2020), indem sie sich gezielt mit dem Einsatz des Körpers von Lehrenden beim Musizierenlehren beschäftigen und darstellen, wie sich der Körper der Lehrenden auf die Bedürfnisse der Lernenden anpasst. Grundsätzlich gehen sie von folgender Annahme aus:

„As such, music teaching and learning consists of an interactive experience in which both teacher and learner construct meaning through physical, verbal and musical behaviors. [...] Anything that happens at some point in time during the music lesson in the learner, will affect something in the activity of the music teacher and vice versa“ (Bremmer & Nijs, 2020, S. 6).

Entsprechend nehmen sie also an, dass nicht nur verbale und musizierende Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden eine große Rolle spielen, sondern ebenso nonverbales Verhalten zentral für das Musizierenlehren und -lernen ist: „also the non-verbal communication between teachers and students forms the heart of the music teaching and learning process“ (Bremmer & Nijs, 2020, S. 2). Sie weisen zum Beispiel darauf hin, dass die Mehrdeutigkeit und damit auch potenziell Missverständlichkeit der von Lehrenden eingesetzten verbalsprachlichen Bilder durch den ergänzenden Einsatz von Gesten im Sinne multimodalen Kodierens verbessert werden könne. Darüber hinaus lassen sich ihrer Meinung nach Gesten besser während des Musizierens einsetzen, um technische Hinweise und Aspekte musikalischen Ausdrucks zu vermitteln, da verbale Anweisungen und Feedback das Musizierenlernen eher unterbrechen würde. Auf diese Weise sei es möglich „to experience the time-based character of music without language interfering“ (S. 2). Dieser pauschal negativen Sichtweise auf verbalsprachliche Instruktionen und Feedback ist so sicher nicht zuzustimmen. Der Blick wäre differenzierter auf die konkrete Gestaltung von verbalsprachlichen Instruktionen und Feedback zu richten. Diese Diskussion soll an dieser Stelle jedoch zunächst ausbleiben, da Fragen dieser Art im folgenden Kapitel noch ausführlich bearbeitet werden. Hingegen soll im Folgenden weiterhin das Potenzial didaktischer Gesten betrachtet werden.

Bremmer und Nijs (2020, S. 2) sehen in der Verwendung von Gesten, mit deren Hilfe, ähnlich der Tätigkeiten von Dirigierenden, während des Musizierens technische Hinweise und Aspekte musikalischen Ausdrucks vermittelt werden, eine Art *Scaffolding* und weisen damit zu Recht auf das Potenzial didaktischer Gesten hin. Auf diese Weise sei es möglich, bestimmte Aspekte eines Stücks durch Gesten hervorzuheben, die Lernenden dabei helfen, sich auf den gewünschten Aspekt zu fokussieren. Sie weisen aber auch daraufhin, dass die Wahrnehmung und Nutzung solcher Affordanzen, sprich Handlungsangebote mit Aufforderungscharakter, vom Wissen sowie den Fähigkeiten und Erfahrungen der Lernenden abhängt (S. 3).

Konkret nennen Bremmer und Nijs (2020) vier Kategorien für den Einsatz des Körpers durch Lehrende als *Scaffolding*-Angebote, durch die sie eine Brücke zwischen der abstrakten, klanglichen Welt und der konkreten, physischen Welt, sprich zwischen Klang und Bewegung schaffen (S. 6 f.): „physical modeling, action demonstration, pedagogical gestures and touch“ (S. 1). Handlungsdemonstrationen und körperliches Modellieren zielt auf ein Vorführen durch Lehrende im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell. Während Handlungsdemonstrationen als Lehren am Modell mit verzögerter Nachahmung zu verstehen sind, bei der die Lernenden zunächst zuhören und beobachten und anschließend nachahmend selbst aktiv werden, werden Lernende beim körperlichen Modellieren direkt in die Handlung selbst einbezogen, um den Erwerb einer musikalischen Fähigkeit zu unterstützen. Dabei wird körperliches Modellieren während des Musizierens zur Korrektur eingesetzt, sodass es sich um ein Lehren am Modell mit unmittelbarer Nachahmung handelt. Beide Formen geben Lernenden zwar weniger Raum für exploratives Lernen, wirken aber dennoch interaktiv, da Lehrende die Modellierungen im iterativen Prozess des Lehrens und Lernens am Modell auf der Grundlage intensiver Beobachtung der Handlungen der Lernenden verändern. Ergänzt werden können diese körperlich präsentierten *Scaffolding*-Angebote durch spezifisch auf die Bedürfnisse der Lernenden formulierte Anweisungen und Feedback (S. 4 f.).

Als weitere Kategorie für körperliche *Scaffolding*-Maßnahmen nennen Bremmer und Nijs (2020) die Berührung als haptisches Feedback bzw. Tactile Modellierung als „embodied teaching strategies or literally manipulating the learner’s body“ (S. 6), um die Aufmerksamkeit zum Beispiel auf eine Bewegung, Haltung oder unnötige Anspannung zu lenken. Angeführt wird, dass Lernende durch Berührungen fühlend Unterschiede erfahren und Lehrende darüber hinaus haptische Informationen über den Körper der Lernenden erhalten, zum Beispiel in Bezug auf die Körperspannung, die dann wieder gezielt eingesetzt werden können. Trinkewitz (2019) bezeichnet das Berühren und Bewegen „des Spielapparats“ der Lernenden durch Lehrende „als [...] wichtiges Medium“, wodurch „Haptik und ergonomische Bewegungsabläufe für den Schüler kinästhetisch erfahrbar werden“ (S. 27). Er verdeutlicht das am Beispiel einer „Handgelenkskreisung, die der Schüler erst passiv durch eine kleine und leichte Bewegung, welche die Lehrkraft am Handgelenk des Schülers ausführt, wahrnehmen und dann zumeist besser aktiv umsetzen kann“ (S. 27). Für diesen Einsatz des Körpers durch Lehrende spielen aber ethische sowie individuelle Grenzen der Lernenden und Lehrenden eine entscheidende Rolle. Ohne diesen Aspekt hier ausführlich betrachten zu können, ist an dieser Stelle jedoch explizit darauf hinzuweisen, dass der Einsatz solcher *Scaffolding*-Maßnahmen vor dem Hintergrund der Diskussion zum angemessenen „Balancieren zwischen Nähe und Distanz“ (Lindmaier, 2021, S. 20) als „ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität“ (Dörr & Müller, 2019) zu reflektieren ist.

Der Frage nach der Rolle von Berührungen sind Zorzal und Lorenzo (2019) am Beispiel von 47 videografierten Gitarrenmeisterkursen in Brasilien nachgegangen. Die Autoren weisen darauf hin, dass es in Brasilien zu diesem Zeitpunkt keine Gesetze in Bezug auf den Körperkontakt in Bildungseinrichtungen gab. In der Studie zeigte sich, dass die Häufigkeit und die Dauer von Berührung abhängig von der jeweiligen Lehrperson ist: „This indicates that the frequency and duration with which the teacher uses physical contact as a teaching approach can depend on the way in which the teacher approaches the student’s performance problems“ (S. 79). Darüber hinaus differenzieren sie den Körperkontakt in einen kontinuierlichen (mehrere Sekunden dauernden) oder diskreten (augenblicklichen) direkten Körperkontakt, um tech-

nische, muskuläre und haltungsbezogene Aspekte zu bearbeiten und in einen indirekten Körperkontakt, bei dem der Kontakt über das Instrument wahrgenommen wird. Dies liegt vor, wenn Lehrende etwas auf dem Instrument der Lernenden demonstrieren oder Lernende auf dem Instrument der Lehrenden musizieren und verfolgt das Ziel eines hörend bewussten emotionalen Ausdrucks (S. 79). Und schließlich entnehmen sie ihren Ergebnissen, dass Berührungen gerade für Anfängerinnen und Anfänger hilfreich sein könnten, da sie Themen wie Muskel(ent)spannung und Körperhaltung fokussieren (Zorzal & Lorenzo, 2019, S. 79). So zeigte sich auch bei Simones et al. (2015, S. 728), dass Lehrende von jüngeren Schülerinnen und Schülern durch entsprechende Berührungen mit den Händen der Lernenden Klavier spielten, was jedoch bei der Gruppe der älteren Schülerinnen und Schüler nicht beobachtet werden konnte. Dieses Ergebnis ließe sich möglicherweise aber auch so interpretieren, dass Lehrende diese Art der Grenzüberschreitung im Unterricht mit älteren Lernenden nicht (unbefragt) wagen.

Und schließlich ist als vierte, von Bremmer und Nijs angeführte Kategorie die Kategorie der pädagogischen Gesten der Lehrenden anzuführen, die sich von der Handlungsdemonstration und körperlichen Modellierung darin unterscheiden, dass sie nicht zwingend von Lernenden nachgeahmt werden. Mit ihnen sind häufig intuitiv eingesetzte und an individuelle Voraussetzungen der Lernenden angepasste Körperbewegungen von Lehrenden gemeint, die mit dem Ziel der Veränderung des musikalischen Verhaltens der Lernenden spezifische musikalische, technische oder expressive Aspekte repräsentieren und visualisieren. Sie lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden durch Reduktion einer komplexen Aufgabe auf diese Aspekte und erinnern die Lernenden gegebenenfalls an bestimmte, bereits erworbene Fähigkeiten. Pädagogische Gesten sind daher grundsätzlich vor und während des Musizierens sowie nach dem Musizieren als nonverbale Instruktion und nonverbales Feedback einsetzbar (Bremmer & Nijs, 2020, S. 5 f.).

Gewissermaßen auch hinsichtlich des Zeitpunkts der Verwendung von Gesten unterscheiden Simones et al. (2015) in ihrer Beobachtungsstudie zum Einsatz von Gesten durch Lehrende im Klavierunterricht zunächst Hand- und Armbewegungen, die das allgemeine Sprechen sowie musik- und musizierbezogene Sprechen begleiten und nicht mit einer Musiziererfahrung verbunden sind (co-verbale Gesten), von spontanen Hand- und Armbewegungen in Bezug auf das Musizieren zur Vermittlung musikalischen Wissens (co-musikalische Gesten).

„Spontaneous co-verbal gestures are considered for instances where people may be ‘talking about music’ or ‘talking about something else’ and spontaneous co-musical gestures in situations where people are actively engaged in a practical experience of music making, that can in itself include verbal spoken language” (Simones et al., 2015, S. 725).

Diese zwei Kategorien haben sie zudem in vier Unterkategorien für co-verbale Gesten und fünf Unterkategorien für co-musikalische Gesten im Klavierunterricht differenzieren können (Simones et al., 2015, S. 726 f.). Zu den co-verbale Gesten gehören deiktische Gesten (Zeigegesten auf Noten, Instrument oder Körper), ikonische Gesten (bildliche Darstellung von Objekten und Handlungen), metaphorische Gesten (bildliche Darstellungen von Abstraktem) und sogenannte co-verbale Beats (Bewegungen von Händen, Armen oder Kopf für Informationen auf Metaebene der Kommunikation). Als co-musikalische Gesten werden zunächst die Kategorie der musikalischen Taktgeber (*Musical Beats*)¹⁰³ durch Bewegungen von Händen, Armen oder Kopf

¹⁰³ So kann zum Beispiel „das Dirigieren der Takte helfen, eine räumliche Vorstellung für zyklische Taktabläufe hervorzurufen. Zur Vereinfachung der Gesten kann man anfangs das Dirigierverschema durch geometrische Formen erklären [...]. Später gewinnt beim Üben am Klavier immer mehr das gestische Dirigieren melodischer

im Tempo der Musik von der Kategorie der Dirigiergesten (*Conducting Style gesture*)¹⁰⁴ unterschieden, im Rahmen derer die Bewegungen von Händen, Armen oder Kopf rundere Formen annehmen und die dadurch sowohl zeitliche als auch expressive Informationen vermitteln. Bezüglich der Dirigiergesten ist die Feststellung von Wöllner (2007, S. 58) interessant, dass sich einschlägige Dirigierhandbücher auf die Beschreibung basaler Schlagtechniken im Sinne der oben genannten Kategorie der *Musical Beats* beschränken, namhafte Dirigentinnen und Dirigenten jedoch insbesondere die expressiven Qualitäten und Funktionen von Dirigiergesten hervorheben. Hier wird deutlich, dass Dirigiergesten expressiver Art hochgradig individuell sein dürften. Wöllner differenziert schließlich Aufgaben und Funktionen für die linke und für die rechte Hand (S. 62 f.). Die rechte Hand wird als handwerkliche Taktgeberin verstanden, wohingegen die linke Hand für den künstlerischen Ausdruck in Bezug auf Dynamik, Stil (Artikulationen und Phrasierungen), Klangfarbe zuständig ist sowie Einsätze gibt und vor plötzlichen Änderungen oder schwierigen Passagen warnt. In dieser Trennung der Hände dürften die Hände von Lehrenden im Musizierunterricht keine Rolle spielen. Die beschriebenen Elemente, die mit ihrer Hilfe ausgedrückt werden, sind hingegen ebenso relevant, allerdings zunächst unabhängig davon, welche Hand genutzt wird.

Als weitere Kategorie co-musikalischer Gesten führen Simones et al. (2015) die (Klavier-)Spielgesten (*Playing Piano gesture*), sprich Musiziergesten an, die sich in der Demonstration oder Modellierung durch Musizieraktivitäten der Lehrenden selbst zeigen. Entsprechend bezeichnet diese Kategorie also die Musizierbewegungen der Lehrenden im Rahmen der Modellierung. In diesem Zusammenhang wird zudem die Kategorie der Mimik (*Mimic*) gestellt. Sie bezieht sich auf die Modellierungen und soll zeigen, wie eine klangorientierte Musizierbewegung auszuführen ist, wobei Nachahmung erwartet wird. Und arbeiten Simones et al. auch die Kategorie der Berührung (*Touch*) heraus, die sich im physischen Kontakt der Lehrperson mit der Schülerin oder dem Schüler an Hand, Handgelenk oder Arm zeigt (S. 727). Die Ergebnisse der Studie weisen mit Blick auf die Kategorien darauf hin, dass die Häufigkeit der Verwendung einiger Gesten abhängig vom Leistungsniveau und Alter ist: So wurden im Unterricht mit jüngeren Schülerinnen und Schülern häufiger deiktische, mimische und berührende Gesten verwendet als im Unterricht mit älteren Schülerinnen und Schülern. In der Gruppe der älteren Schülerinnen und Schüler fanden sich hingegen häufiger metaphorische Gesten, Dirigiergesten und co-verbale Beats (S. 727). Ebenso konnte gezeigt werden, dass die Verwendung der Gesten auch individuell von den Lehrenden abhängig ist (S. 728 f.). Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Stichprobe mit drei weiblichen Klavierlehrenden und insgesamt zwölf Lernenden unterschiedlicher Niveaustufen sehr klein war.

Abschließend sei noch eine Studie von Nafisi (2013) angeführt, in der die Gesten der Lehrenden nicht am Beispiel des Klavierunterrichts, sondern im Kontext des Gesangsunterrichts analysiert wurden. Auf der Grundlage der Analyse von 18 videografierten Gesangs-

Phrasierungen an Bedeutung. Verbunden mit dem Hören der Töne wird solch eine Geste zur musikalischen Bewegungsvorstellung und geht in ein ‚inneres Dirigieren‘ über“ (A. Herbst, 2015, S. 21).

¹⁰⁴ A. Herbst (2015, S. 22) nimmt an, dass sich durch gestisches Dirigieren Bewegungsvorstellungen einer Spieltechnik herausbilden könnten, wenn beispielsweise beim Dirigieren von Arpeggiofiguren kreisförmige Bewegungen des Handgelenks entstehen würden. Das ist in dieser Pauschalität sicher zu hinterfragen, da sich die Bewegungen des gestischen Dirigierens von den notwendigen Musizierbewegungen auch deutlich unterscheiden können, wenn diese sich zunächst auf den Klang beziehen und nicht auf die Kategorie der Spielgesten, also der Darstellung von Musizierbewegungen in der Luft. Aus der durch gestisches Dirigieren geprägten Klangvorstellung können sich schließlich Bewegungsvorstellungen ergeben.

stunden macht Nafisi vier Kategorien von Gesten aus: musikalische Gesten, physiologische Gesten, empfindungsbezogene Gesten und darüber hinaus alle anderen Körperbewegungen, die nicht in die anderen drei Kategorien passen und weder eine Ausdruckskomponente noch als Mittel zur Verbesserung von Erklärungen oder Demonstrationen absichtsvoll verwendet werden. Für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen und die Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen sind vor allem die ersten drei Kategorien relevant. Als musikalische Gesten bezeichnet Nafisi Gesten, die zur Vermittlung von musikbezogenen Aspekten wie Phrasierung, Betonung oder Artikulation eingesetzt werden. Physiologische Gesten werden hingegen eingesetzt, um physiologische Merkmale und Mechanismen beim Singen visualisiert darzustellen. Und empfindungsbezogene Gesten beziehen sich durch die gestische Darbietung von hilfreichen Empfindungen und Gedanken auf die Klangfarbe oder Tonqualität (Nafisi, 2013, S. 349 f.).

Vor dem Hintergrund der dargestellten Kategorisierungen von Gesten scheint es mit Blick auf die Rolle gestischen Handelns durch Lehrende zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen sinnvoll zu sein, Gesten mit didaktischer Funktion vor, während und nach dem Musizieren in den Blick zu nehmen. Nach Bremmer und Nijs (2020, S. 5 f.) sollen die didaktischen Gesten verstanden werden als häufig intuitiv eingesetzte und an individuelle Voraussetzungen der Lernenden angepasste Körperbewegungen von Lehrenden, die mit dem Ziel der Veränderung des musikalischen Verhaltens der Lernenden spezifische musikalische, technische oder expressive Aspekte repräsentieren und visualisieren. Auf diese Weise lenken sie die Aufmerksamkeit der Lernenden durch Reduktion einer komplexen Aufgabe auf diese Aspekte und erinnern die Lernenden gegebenenfalls an bestimmte, bereits erworbene Fähigkeiten. Die Kategorie der didaktischen Gesten bildet damit sozusagen die Hauptkategorie der Betrachtung gestischen Handelns zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen.

So verstanden werden die didaktischen Gesten als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen von Klängen und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen betrachtet. Sie sind Gesten im multimodalen Sinn, die sowohl den Aspekt des Klangs als auch den der Bewegung berücksichtigen können (Leman, 2010, S. 148 f.) und bilden auf dieser Grundlage den siebten Modellierungstyp für das Lehren und Lernen am Modell. Ausgehend von der Hauptkategorie der didaktischen Gesten können zudem einige Unterkategorien in Anlehnung an die Kategorien von Simones et al. (2015) sowie Nafisi (2013) gebildet werden, die auch für die Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen relevant sind. Hierzu gehören zum einen Dirigiergesten, zu denen sowohl körperliche Bewegungen zur Darstellung von Tempo und Metrum als auch körperliche Bewegungen zur Darstellung expressiver Informationen zählen sollen. Entsprechend der musikalischen Gesten bei Nafisi (2013) zielt ihr Einsatz auf die Vermittlung von Aspekten wie Phrasierung, Betonung oder Artikulation. Hinzu kommen Musiziergesten, mit denen weitgehend identische Darstellungen von Musizierbewegungen in der Luft bezeichnet werden sollen. Davon abgrenzen lassen sich physiologische Gesten, die einzelne physiologische Merkmale und Mechanismen des Musizierens visualisieren, aber nicht identisch mit der Musizierbewegung sind. Ebenso sei die Kategorie der Berührung sowie die Kategorie deiktischer Gesten aufgenommen. Letztere sind Zeigegesten, mit denen Lehrende zum Beispiel die Aufmerksamkeit der Lernenden auf Noten,

auf das Instrument oder auf den Körper lenken. Zudem wird die Kategorie der musikbezogenen Handgesten (z. B. die Handgesten der relativen Solmisation) einbezogen, die eine festgelegte musikbezogene Bedeutung tragen. Und in Anlehnung an die von Chatelain (2016, S. 62) genannten rezeptiven Gesten beim Musikhören werden für das Musizieren sowie Musizierenlehren und -lernen Haltungsgesten als Unterkategorie didaktischer Gesten aufgenommen, die sich im Körpertonus zum Beispiel durch Spannung und Anspannung zeigen und dabei im Lehr-Lern-Prozess als Modell Einfluss auf den Körpertonus der anderen Person(en) nehmen können. Ergänzt werden sollen schließlich noch Körperklänge. „Über Körperklänge werden rhythmische Phänomene spürbar, können rhythmische Fähigkeiten unabhängig von spieltechnischen Notwendigkeiten geschult und kann die Spielmotorik vorbereitet werden“ (B. Busch & Metzger, 2016b, S. 154). Letzteres erfolgt beispielsweise durch ein Trainieren der Unabhängigkeit von rechter und linker Hand durch entsprechende Patterns, die körperklanglich dargestellt werden. Damit verbinden sich in dieser Geste in besonderem Maße Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen.

Entsprechend des Verständnisses von Gesten als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen können und sollen die Kategorien als eine Möglichkeit der Modellierung in das Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung des Lehrens und Lernens am Modell eingearbeitet werden.¹⁰⁵ Dabei zeigt sich, dass alle der genannten didaktischen Gesten, sprich Dirigiergesten, Musiziergesten, physiologische Gesten, Körperklänge, deiktische Gesten, musikbezogene Handgesten sowie Haltungsgesten, sowohl in einem Lehren am Modell mit verzögerter Nachahmung als auch in einem Lehren am Modell mit unmittelbarer Nachahmung sinnvoll verwendet werden können. Zu vermuten ist jedoch, dass sie insbesondere im Rahmen unmittelbarer Nachahmung direkten Einfluss auf das Musizieren der Lernenden nehmen sollen, ohne durch zu viel Sprechen zu stören. Das schließt ihre Verwendung im Rahmen des Lehrens am Modell mit verzögerter Nachahmung aber nicht aus. Während beispielsweise Dirigiergesten häufig zum Musizieren der Lernenden genutzt werden dürften, um Anregungen für Klanggestaltung und dazu notwendigen Musizierbewegungen zu geben, ist ihr Einsatz ebenso unabhängig vom Musizieren der Lernenden denkbar – zum Beispiel im Rahmen des gemeinsamen Hörens von Aufnahmen eines Musikstücks oder unterstützend zur Verdeutlichung von klang- und/oder musizierbewegungsbezogenen Aspekten bei verbalsprachlichen Erläuterungen. Je nachdem, ob die Gesten als Modell zur Assoziationsbildung von Klang- und Bewegungsvorstellungen im Kontext eines Lehrens am Modell mit verzögerter oder unmittelbarer Nachahmung eingesetzt werden, erfolgt die Umsetzung intuitiv oder erfordert die Umsetzung zunächst die Bildung von Chunks innerhalb der Phase der Gedächtnisprozesse.

Gesten erzeugen also zum einen selbst Klänge, wenn sie Streichen, Zupfen, Schlagen. Sie rufen aber auch Klang- und Bewegungsassoziationen hervor, zum Beispiel durch Punkt-, Linien-, Wellenbewegungen“ (Rüdiger, 2019, S. 8). Auf diese Weise sind sie durch Lehrende didaktisch nutzbar, als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen im Rahmen des Lehrens am Modell mit verzögerter und unmittelbarer Nachahmung.

¹⁰⁵ Die Einordnung soll an dieser Stelle erläutert werden, die Integration in die Abbildung ist jedoch der Abbildung im Zwischenfazit zu entnehmen, das diesem Kapitel folgt.

4.7 Zwischenfazit: Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung des Lehrens am Modell

Der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Kontext des Musizierunterrichts wurde als zielgerichteter Lernprozess unter Begleitung einer Lehrperson beschrieben, im Rahmen dessen Lernende im Sinne forschenden Lernens durch vielfältiges erfahrungs- und wahrnehmungsbasiertes, (selbst-)reflexives Explorieren eine Musizierbewegung zur Realisierung eines intendierten Klangereignisses suchen. Ziel dessen ist die assoziative Verbindung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen, die eine zuverlässige Realisierung eines intendierten Klangereignisses erlaubt. Ausführlich wurde dazu hergeleitet, warum nicht die Klangvorstellung oder die Musizierbewegungsvorstellung allein, sondern im assoziativen Lernprozess erworbene assoziative Einheiten von Klang und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als Ausgangspunkt und Bezugsgrößen des Musizierens und Musizierenlernens zu betrachten sind. Im Rahmen der Assoziationsbildung, die eine Offenheit für intensives Empfinden voraussetzt, können neben musizierspezifischen Klang- und Bewegungsvorstellungen auch nicht musizierspezifische Klang- und Bewegungsvorstellungen genutzt werden. Für den Prozess der Assoziationsbildung und die Auswahl der zu assoziierenden Elemente ist es wichtig, dass diese Ähnlichkeit bei dennoch ausreichendem Kontrast aufweisen und in der Situation eindeutig nur unter- bzw. miteinander assoziiert werden können. Sie sind zudem möglichst wiederholend darzubieten, wobei auf eine Darbietung der Elemente in angemessener Dauer und in zeitlicher und räumlicher Nähe zu achten ist. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, an aktuelle Erfahrungen oder Erinnerungen anzuknüpfen, sodass vor allem individuelle Unterschiede der Lernenden bei der Gestaltung des assoziativen Lernprozesses zu berücksichtigen sind.

Im Anschluss wurde gezeigt, dass zur Vorbereitung und als Basis des Lehr-Lern-Prozesses eine durch die Lehrenden vorgenommene detaillierte, funktionale Bewegungsanalyse hilfreich ist, in denen sie einzelne Elemente und Phasen mit Blick auf ihre jeweilige Funktion für den Musizierbewegungsablauf in Richtung des intendierten Klangereignisses als verlaufsorientiertes Bewegungsziel bestimmen. Daraus können sich zum einen die musizierend oder gestisch präsentierten Modellierungen speisen, ebenso aber auch das verbalsprachliche Handeln der Lehrenden im Vermittlungsprozess. Zu dieser Analyse gehört zunächst eine funktionale Bewegungsstrukturanalyse aus der Außen- sowie Innenperspektive. Zur Erhebung der Innenperspektive ist es sinnvoll, wenn sich die Lehrenden die zur Erreichung eines Klangergebnisses notwendigen Musizierbewegungen durch eigenes Ausführen bei aufmerksamer Wahrnehmung auf kinästhetischer Ebene nochmals bewusst machen und beschreiben. Auf diese Weise können sich Lehrende die für die Bewegung entscheidenden Elemente sowie Herausforderungen bewusst machen und auf dieser Basis Hinweise dazu generieren, auf welche Aspekte Lernende sinnvollerweise ihre nach innen gerichtete Aufmerksamkeit bei der Erprobung und Ausführung von Musizierbewegungen richten sollten. Aus der Außenperspektive sind hingegen ausgehend von der Beschreibung des Bewegungsziels die notwendigen Bewegungen einer Bewegerin bzw. des Bewegers ggf. mit zusätzlichen Bewegerbedingungen (Bogen, Drumsticks) mit Blick auf das zu bewegende Instrument als passiv-reaktives Movendum und den Körper als aktiv sich selbst-bewegendes Movendum unter Berücksichtigung der Umgebungsverhältnisse zu analysieren. Diesbezüglich sind die biomechanischen Voraussetzungen der Bewegerinnen und Beweger und die zum Erreichen des klangorientierten Ziels notwendigen Bewegungen, die

mechanischen Voraussetzungen und Bewegungen im Instrument (z. B. Bewegung der Hämmer im Klavier), die Beschaffenheit und Funktion von eventuell notwendigen Bewegungsbedingungen sowie die Umgebungsverhältnisse zu betrachten. Sowohl die Innenperspektive als auch die Außenperspektive sind schließlich hinsichtlich der verschiedenen Phasen einer Musizierbewegung zu differenzieren. Dazu ist eine analytische Bestimmung von Funktionsphasen-Operationen sinnvoll, im Rahmen derer Hauptfunktionsphasen und Hilfsfunktionsphasen herausgearbeitet und mit Blick auf den Beginn, den Verlauf und das Ende einer Funktionsphase die Zeit-, Orts-, Positions-, Lage- und Bewegungszustandsattribute in Bezug zu den oben genannten Elementen aus der Innen- und Außenperspektive beschrieben werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass sich beim Musizieren häufig verschiedene kleinste Funktionsphasen-Operationen unmittelbar aneinander anschließen und somit das Ende einer Funktionsphasen-Operation zeitgleich der Beginn einer sich wiederholenden oder neuen Bewegung sein kann.

Die Bestimmung von biomechanischen Voraussetzungen und Funktionsphasen der zu erwerbenden Musizierbewegungen führen jedoch noch nicht zu einem Modell des Lernprozesses, sondern bilden lediglich die inhaltliche Vorbereitung zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses durch Lehrende. Ausgehend von der Annahme, dass assoziative Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen den Ausgangspunkt und die Bezugsgröße des Musizierenlernens darstellen, erwies sich der Blick auf ideomotorische Ansätze zur Erklärung motorischen Lernens, insbesondere der Blick auf die Theorie der internen Modelle, als hilfreich zur Erstellung eines Modells zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen. Nach dem ideomotorischen Prinzip wird davon ausgegangen, dass die Antizipation des Bewegungseffekts, sprich die Idee, die in den Klang- und Bewegungsvorstellungen repräsentiert ist, die Bewegungen, sprich die Motorik initiiert. Der Fokus des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen muss demnach nicht auf der Bewegung selbst, sondern auf die Erzielung intendierter Klangereignisse (E^*) liegen, wozu Lernende zunächst durch Explorieren vielfältige Erfahrungen darüber sammeln, dass unter bestimmten situativen Bedingungen (S) aus einer Musizierbewegung (R) ein bestimmtes Klangereignis als Effekt (E) folgt (Prädiktormodell). Nach dem Aufbau dieser klangbezogenen Bewegungserfahrungen kann das Musizieren dann von der Vorstellung geleitet sein, dass unter bestimmten situativen Bedingungen (S) ein im inneren Hören antizipiertes Klangereignis (E^*) durch ein entsprechendes Bewegungskommando (R) erzielt werden kann (Kontrollmodell).

Der Lernprozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen geht also von einem intendierten Klangereignis aus, auf dessen Grundlage durch Erprobungen allmählich assoziierte Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen gebildet und präzisiert werden, die schließlich zur zuverlässigen Realisation des intendierten Klangereignisses führen sollen. Um diesen Prozess noch differenzierter beschreiben zu können, wurde begründet angenommen, dass es sich um ein problemlösendes Lernen handelt. Daher wurden Theorien sowie Modelle zum reflexiven Lernen sowie Transferlernen herangezogen, die als Lernstrategien des problemlösenden Lernens auf dem Weg zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen gezielt eingesetzt werden können. Darüber hinaus wurde ein Blick auf das Musizieren als Handlung gerichtet, da auf diese Weise der Lernprozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen durch Hinzuziehung des sogenannten Rubikonmodells (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) in verschiedene Handlungsphasen differenziert werden kann und dieses Wissen ermöglicht, Lehrstrategien gezielter einzusetzen bzw. im Kontext dieser Arbeit mögliche Lehrstrategien des Sprechens und Modelllehrens verorten zu können. Vor dem Hintergrund

dieser Überlegungen kann der Lernprozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung des Lehrens am Modell wie folgt beschrieben werden (s. Abb. 8):

Der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen beginnt demnach ausgehend vom intendierten Klangereignis (ggf. demonstriert durch die Lehrenden oder durch eine Aufnahme) mit der prädezisionalen Phase zum Ziel der Intentionsbildung. Als motivationale Phase gekennzeichnet spielen in diesem Abwägen zur Intentionsbildung mit Blick auf die Motivation musikbezogenen Handelns die vier von Harnischmacher (2008, S. 149 f.) zur Intentionsbildung beitragenden Mechanismen eine wichtige Rolle. Hierzu gehört die Selbstwirksamkeit bzw. das Fähigkeitskonzept auf der Grundlage der Situations-Handlungs-Erwartung. Konkret bearbeiten die Lernenden die Frage, inwiefern sie nach subjektiver Einschätzung über angemessene Fähigkeiten für die Situation verfügen. Des Weiteren spielen Kontrollüberzeugungen als Handlungs-Ergebnis-Erwartungen in die Überlegungen hinein. Hier schätzen die Lernenden antizipierend ein, wie effektiv sie mit ihrem zur Verfügung stehenden Handlungsrepertoire sein können. Dabei speisen sich die Informationen aus den Musizierbewegungserfahrungen und deren früheren Erfolg für klangorientierte Bewegungsziele, sprich aus Erfahrungen, auf die im Rahmen des Transferlernens zurückgegriffen wird. Weitere Überlegungen beziehen sich auf den Aspekt der externalen Handlungshemmung, mit dem Situations-Ergebnis-Erwartungen betrachtet werden. Hier geht es um die Frage, inwiefern externe Faktoren wie zum Beispiel erhöhte Lautstärken aus den Nachbarräumen, schlechtes Licht, störende Mitschülerinnen und Mitschüler, eine Verspannung im Körper oder ein Defekt am Instrument die Handlung hindern könnten. Und schließlich wird als vierter Aspekt die Zielorientierung in den Blick genommen, die sich auf die Ergebnis-Folge-Erwartungen bezieht. Im Gegensatz zur Kontrollüberzeugung geht es hier um die Antizipation erwartbarer langfristiger Folgen der Handlungsergebnisse. In den Fokus geraten damit Fragen, inwiefern der Erwerb einer klangorientierten Musizierbewegung nicht nur für den Moment, sondern auch in Bezug auf künftige musizierbezogene Handlungen hilfreich ist.

Durch die Hinweise auf die Aspekte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung ergeben sich einige Anknüpfungspunkte, die bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses berücksichtigt werden können, um die Intentionsbildung zu begünstigen. Während eventuelle Hemmungen durch externe Faktoren möglichst zu vermeiden bzw. zu eliminieren sind, ist bei der Darbietung einer Musizierbewegungsaufgabe ein Niveau zu wählen, das sowohl im Rahmen der Selbstwirksamkeit als auch der Kontrollüberzeugung positive Bewertungen zulässt. Darüber hinaus ist ebenso das Bewusstmachen langfristiger positiver Folgen durch den Erwerb einer klangorientierten Musizierbewegung hilfreich. Eine prädezisionale Phase, die in den motivationalen Abwägungsfragen zu negativen Ergebnissen kommt, verhindert hingegen die Intentionsbildung, sodass zwar vielleicht dennoch ein Musizieren folgt, dieses jedoch weitgehend intentionslos und damit nicht zielgerichtet geschieht.

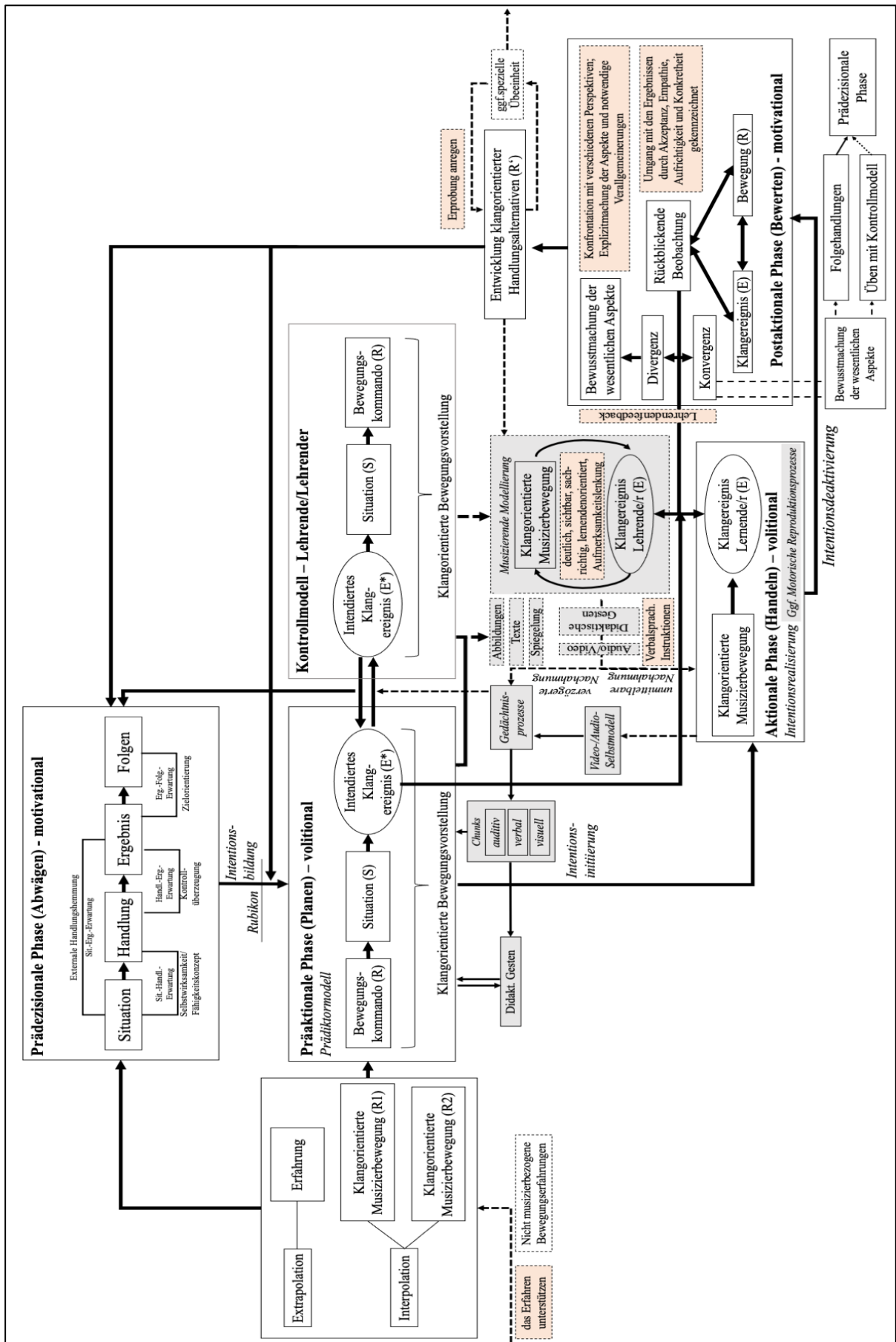


Abbildung 8: Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung des Lehrens am Modell

Ist nach einem möglichst positiven Abwägungsprozess das entsprechende Klangereignis als Intention gebildet, kann der Rubikon überschritten werden und die präaktionale Phase folgen. Vor dem Hintergrund des antizipierten Klangereignisses als Intention erfolgt hier im Sinne des Prädiktormodells die Arbeit daran, mit welchen bereits automatisierten und/oder neu zu erwerbenden Musizierbewegungen sich das intendierte Klangereignis realisieren lässt. Ausgehend vom intendierten Klangereignis können dabei Musizierbewegungserfahrungen und gegebenenfalls auch nicht spezifisch musizierbezogene Bewegungserfahrungen über Interpolations- oder Extrapolationsprozesse des Transferlernens dahingehend befragt werden, inwiefern aus diesen ein Bewegungskommando konstruiert werden kann, das unter den situativen Bedingungen zum intendierten Klangereignis führt. Aus dieser Planung in der präaktionalen Phase ergeben sich schließlich Vorsätze in Form von miteinander assoziierten Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als klangorientierte Musizierbewegungsvorstellungen.

Der in der präaktionalen Phase gebildete Vorsatz kann dann in der aktionalen Phase durch Intensionsinitiierung realisiert werden. Auf der Basis der klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen wird also eine klangorientierte Musizierbewegung ausgeführt, aus der ein Klangereignis resultiert. Die Phase wird mit der Intensionsdeaktivierung, also mit dem Beenden des Musizierens geschlossen. Daraufhin treten die Lernenden in die postaktionale Phase ein, in der das klangliche Musiziererergebnis innerhalb eines reflexiven Lernprozesses hinsichtlich der in der prädeziptionalen Phase gebildeten Zielintention und gegebenenfalls auch im Vergleich zum von der Lehrperson erzeugten Klangereignis bewertet wird. Dabei sollte das Lehrendenhandeln auch in Bezug auf einen angemessenen Umgang mit ‚Fehlern‘ durch Akzeptanz, Empathie, Aufrichtigkeit und Konkretheit gekennzeichnet sein. Sind in der rückblickenden Beobachtung das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und die Zielintention und/oder das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und das Klangereignis der Lehrperson konvergent, ergeben sich zwei Möglichkeiten: erstens kann das Prädiktormodell als erfolgreich bewertet werden und auf dieser Basis die erworbene klangorientierte Musizierbewegung im Rahmen des Kontrollmodells geübt werden, bevor ggf. neue Aspekte mit dem Beginn einer neuen prädeziptionalen Phase erworben werden. Ebenso ist es aber auch denkbar, dass der Lernprozess nicht ins Üben überführt wird und direkt eine Folgehandlung, sprich eine neue klangorientierte Musizierbewegung erworben werden soll. In jedem Fall sind aber die wesentlichen Aspekte, die als Ursachen für den Erfolg zu bewerten sind, zu reflektieren.

Werden in der rückblickenden Beobachtung das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und die Zielintention und/oder das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und das Klangereignis der Lehrperson jedoch als divergent bewertet, geht es darum, sich die wesentlichen Aspekte bewusstmachen, die dazu geführt haben, dass das intendierte Klangereignis nicht realisiert werden konnte. Das Lehrendenhandeln ist hier ebenfalls durch Akzeptanz, Empathie, Aufrichtigkeit und Konkretheit geprägt. Insbesondere sollten Lehrende die Lernenden nun aber bewusst mit den verschiedenen zu betrachtenden Aspekten konfrontieren sowie zum einen zur Explizitmachung der Aspekte anregen, aber auch notwendige Verallgemeinerungen anstreben. Auf der Basis der reflektierten Aspekte können dann neue klangorientierte Handlungsalternativen für die Suche nach möglichen Lösungen hin zur Erreichung des intendierten Klangereignis entwickelt werden. Dabei können Lehrende die Lernenden gezielt zur Suche nach neuen Lösungen anregen, gegebenenfalls auch mit konkreten Vorschlägen, die mit Strategien des Modelllehrens präsentiert werden. Die möglichen klangorientierten Handlungsalternativen werden daraufhin erneut im Rahmen der präaktionalen

Phase hinsichtlich ihres Erfolgs als Prädiktormodell geprüft, woraufhin schließlich eine Handlungsalternative in Form einer klangorientierten Bewegungsvorstellung zur Erprobung ausgewählt wird und die Intentionsinitiierung sowie damit der Übergang in eine neue aktionale Phase beginnen kann. Lehrende können hier zur Erprobung einer Alternative anregen. Des Weiteren ist aber auch das Einschleiben spezifischer Übeeinheiten (meist, aber nicht zwingend durch die Lehrperson) denkbar, falls die Voraussetzungen für die Erprobung einer neu entwickelten und als erfolgsversprechend begutachteten klangorientierten Handlungsalternativen noch nicht gegeben sind. Die in der Übeeinheit erfahrenen Musizierbewegungen und/oder gegebenenfalls zunächst auch nicht musizierspezifischen Bewegungen können dann im Sinne des Transferlernens in ein neues Prädiktormodell eingespeist und schließlich als klangorientierte Musizierbewegung erprobt werden.

Auf der Grundlage dieser differenzierten Beschreibung des Lernprozesses wurden schließlich Strategien des Lehrens am Modell mit dem Ziel der Vorstellungsbildung am motorischen und akustischen Vorbild im Lernprozess verortet. Dabei wurden neben der Musizierdemonstration durch Lehrende auch sogenannte didaktische Gesten einbezogen, die als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen von Klängen und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen definiert wurden. Insgesamt konnten folgende sieben Modellierungstypen ausgemacht werden, die Lehrende auf der Grundlage ihrer Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu einem intendierten Klangereignis, gegebenenfalls auch in Kombination, einsetzen können:

1. Musizierende Modellierung durch Lehrende auf der Basis ihrer klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen (Musizierende Modellierung)
2. Spiegelung der Musiziererergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden (Spiegelung)
3. Video-/Audioaufnahmen als Modell (Video/Audio-Modell)
4. Video-/Audioaufnahmen der Ergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden (Selbstmodell)
5. Beschreibende Texte zu Klängen und/oder Musizierbewegungen (Text als Modell)
6. (Ab)bildhafte Darstellung von Klängen und/oder Musizierbewegungen (Abbildung als Modell)
7. Nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen (Didaktische Gesten)

Musizierend präsentierte Modellierungen sollten mehrmals wiederholt, deutlich und sichtbar sowie mit Blick auf das intendierte Klangereignis sachrichtig, zugleich aber auch vor dem Hintergrund individueller musizierbezogener Fähigkeiten lernendenorientiert dargestellt werden. Dabei ist zudem die individuelle Aufmerksamkeitsfähigkeit der Lernenden zu berücksichtigen. Hier sind verbale Hinweise in deiktischer Funktion nützlich, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Aspekte der komplexen Musizierhandlungen und klanglichen Ergebnisse zu richten, auf die es bei der Beobachtung ankommen soll. Eine weitere Grundlage für die musizierenden Modellierungen durch Lehrende kann zudem die Spiegelung der klangorientierten Musizierbewegungen und daraus resultierenden Klangereignisse aus dem Ergebnis der aktionalen Phase der Lernenden sein.

Darüber hinaus können Lehrende und Lernende vor dem Hintergrund ihrer Klang- und/oder Musizierbewegungsvorstellungen Video- und Audioaufnahmen auswählen, die als Modell in den Lehr-Lern-Prozess getragen werden. Und durch Video-/Audiozeichnungen von Ergebnissen aus der aktionalen Phase der Lernenden können zudem Aufnahmen als Selbstmodell in den

Lehr-Lern-Prozess integriert werden. Ebenso können Lehrende Texte oder Abbildungen in den Lehr-Lern-Prozess tragen, mit deren Hilfe Klänge und/oder Musizierbewegungen in Worten oder (ab)bildhaft modelliert werden. Hier ist insbesondere auch die Arbeit mit grafischer Notation zu nennen, nach der musiziert werden kann oder die zu einem Klang- und Musizierbewegungseignis angefertigt wird.

Und schließlich können didaktische Gesten als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen genutzt werden. Hierzu gehören zum einen Dirigiergesten, zu denen sowohl körperliche Bewegungen zur Darstellung von Tempo und Metrum als auch körperliche Bewegungen zur Darstellung expressiver Informationen zählen sollen. Ihr Einsatz zielt auf die Vermittlung von Aspekten wie Phrasierung, Betonung oder Artikulation. Hinzu kommen Musiziergesten, mit denen weitgehend identische Darstellungen von Musizierbewegungen in der Luft gemeint sind. Außerdem können Berührungen mit dem Ziel der kinästhetischen Wahrnehmung, deiktische Gesten zum Zweck der Aufmerksamkeitslenkung durch Zeigen sowie physiologische Gesten eingesetzt werden, die einzelne physiologische Merkmale und Mechanismen des Musizierens visualisieren, aber nicht identisch der Musizierbewegung sind. Hinzu kommen noch musikbezogene Handgesten, wie zum Beispiel die der relativen Solmisation, sowie Haltungsgesten, die sich im Körpertonus zum Beispiel durch Spannung und Anspannung zeigen und dabei im Lehr-Lern-Prozess als Modell Einfluss auf den Körpertonus der anderen Person(en) nehmen können. Und schließlich können Modellierungen durch Körperklänge erfolgen, die in besonderem Maße Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen verbinden. Bei allen didaktischen Gesten kann es hilfreich sein, wenn diese auch durch die Lernenden nachgeahmt oder gar selbst gefunden werden, bevor sie auf das Musizieren übertragen werden.

Die verschiedenen Modellierungstypen werden jedoch teils in unterschiedlichen Phasen des Lernprozesses eingesetzt. So können manche Modellierungstypen im Rahmen der aktionalen Phase durch ein Musizierenlehren und -lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung eingesetzt werden. Hierzu gehören die musizierende Modellierung (ggf. gemeinsam mit verbalsprachlichen Instruktionen), die Verwendung von Audio- und Videoaufnahmen, eventuell auch von Audio-/Videoaufnahmen als Selbstmodell sowie die didaktischen Gesten. Auf diese Weise nehmen die Modellierungen durch Auslösungseffekte direkten, intuitiven Einfluss auf das Musizieren der Lernenden. Im Rahmen des Musizierenlehrens und -lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung sind hingegen bewusste Gedächtnisprozesse erforderlich. Als Modellierungstypen kommen hier alle Modellierungstypen in Frage. Bei Spiegelungen, Texten und Abbildungen (ebenso grafische Notationen) ist jedoch davon auszugehen, dass diese Modellierungen hauptsächlich im Rahmen eines Musizierenlehrens und -lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung eingesetzt werden. Ebenso wie die aufmerksame Beobachtung mit anschließender Reflexion als Ziel der Spiegelung entsprechend viel Zeit beansprucht erfolgt auch die Betrachtung und Dekodierung von Texten und Abbildungen nicht ausreichend intuitiv für eine unmittelbare Nachahmung, sodass die Prozesse mehr Zeit benötigen, als im Rahmen einer unmittelbaren Nachahmung möglich wäre.

Werden also Modellierungen beim Musizierenlehren und -lernen am Modell mit verzögerter Nachahmung eingesetzt, geht es um die aufmerksame Beobachtung und intensive Verarbeitung der Modelle mit dem Ziel der Bildung von leicht erinnerbaren Einheiten (Chunks), die gespeichert werden. Dies erfolgt auditiv als Klangvorstellung, visuell als Bewegungsvorstellung und gegebenenfalls auch mithilfe verbalsprachlicher Bezeichnungen, die im nächsten Kapitel noch genauer betrachtet werden. Damit ist das Musizierenlehren und -lernen am Modell mit

verzögerter Nachahmung aber nicht in der aktionalen Phase zu verorten. Vielmehr können die Lernenden die im Gedächtnisprozess erarbeiteten und abgespeicherten Chunks als weitere Informationsquelle zur Bildung der klangerorientierten Musizierbewegungsvorstellungen (Prädiktormodell) in der präaktionalen Phase nutzen. Erst daraufhin erfolgt unter Voraussetzung einer Intentionssinitiierung die verzögerte Nachahmung als motorischer Reproduktionsprozess in der aktionalen Phase unter Berücksichtigung der in der präaktionalen Phase verarbeiteten Informationen aus den Gedächtnisprozessen. Darüber hinaus ist es möglich, dass auch nicht direkt die präaktionale Phase angesteuert wird. Lernende könnten sich ausgehend von den Gedächtnisprozessen nämlich auch zunächst fragen, inwiefern sie das präsentierte Modell überhaupt als nachahmenswert halten oder wie sie ihre Fähigkeit zur Nachahmung des Modells einschätzen. Entsprechend würde sich dann zunächst die motivational geprägte prädezyonale Phase anschließen.

Nach erfolgtem motorischen Reproduktionsprozess (sowohl bei verzögerter als auch bei unmittelbarer Nachahmung) folgen schließlich motivationale Prozesse, die damit an die postaktionale Phase der Lernenden anknüpfen. Hier stellt sich rückblickend die Frage, ob sich das Ergebnis der aktionalen Phase als divergent oder konvergent zur Modellierung gezeigt hat. Diese Frage wird zum einen im reflexiven Lernprozess durch Selbstfeedback und zum anderen durch Feedback der Lehrenden bearbeitet, woraus sich verschiedene Arten der Verstärkung ergeben können. Wird eine Konvergenz ausgemacht, sind sich die dazu führenden Aspekte zunächst bewusst zu machen. Darauf kann dann entweder ein Üben der erfolgreichen aktionalen Phase auf der Basis eines Kontrollmodells oder die Erarbeitung neuer Musizierhandlungen im Rahmen von Lernprozessen durch erneuten Eintritt in die prädezyonale erfolgen. Wird hingegen Divergenz festgestellt, so sind klangerorientierte Handlungsalternativen zu entwickeln. Solche Handlungsalternativen können dabei erneut durch Rückgriff auf ein Lehren am Modell präsentiert werden, sodass ein iterativer Prozess entsteht, der meist notwendig ist, da bei einmaliger Präsentation eines Modells zu einer neuen klangerorientierten Musizierbewegung in der Regel kaum alle wichtigen Informationen beobachtet, verarbeitet und auf das eigene Musizieren übertragen werden können. Das erste visuell und auditiv beobachtete Modell stellt vielmehr einen Ausgangspunkt dar, der durch weitere Beobachtungen von Modellierungen sowie durch die schrittweise Annäherung an das Ziel mithilfe positiver Verstärkung ausgebaut und verbessert werden kann.

5. Sprechen im Musizierunterricht

Nachdem Modellierungstypen im Kontext des Lehrens am Modell zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen erarbeitet und im Lernprozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen verortet wurden, ist vor dem Hintergrund der Fragestellung dieser Arbeit nun ein expliziter Blick auf die Rolle des Sprechens zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu richten. Im Anschluss sollen die sprachlichen Vermittlungsstrategien ebenfalls im Lernprozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen verortet und deren Beziehung zum Lehren am Modell bestimmt werden.

Georg Friedrich leitet seine Studie (1991) *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*¹⁰⁶ mit Fragen ein, die ebenso in Bezug auf das sprachliche Handeln von Lehrenden im Musizierunterricht gestellt werden könnten: „Warum eigentlich eine Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Handeln des Sportlehrers? Ist es denn nicht so, daß Sprache gerade im Unterrichtsfach Sport eine untergeordnete Rolle spielt – spielen kann oder sogar spielen sollte?“ (S. 1). Diese Fragen erinnern an Perspektiven im musizierpädagogischen Diskurs, die die Quantität verbalsprachlicher Äußerungen der Lehrenden unter dem Motto „zu viel Reden im Instrumentalunterricht raubt wertvolle Zeit für das Musizieren“ (Wüstehube, 2009, S. 26) sowie Zeit für verbale Äußerungen der Lernenden zurecht auch kritisch in den Blick nehmen. Friedrich, der eine zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung fehlende wissenschaftliche Beschäftigung mit dem sprachlichen Handeln von Sportlehrenden kritisiert, geht aber davon aus, „daß [sic!] erst über das sprachliche Handeln die geplanten Schritte und unterrichtsmethodischen Konzeptionen ‚zum Schüler‘ gebracht werden“ (S. 2). Ähnlich ist es für den Musizierunterricht anzunehmen, für den Jachmann (2020) konstatiert, dass „bisher ein systematisch empirischer Blick darauf [fehlt], wie SchülerInnen und LehrerInnen jeweils multimodal kommunizieren“ (S. 51). Ebenso stellt Bossen (2019) für die Musikpädagogik heraus, dass „Sprechen über Musik und sprachliche Interaktion im Musikunterricht [...] bisher noch wenig untersuchte und diskutierte Gegenstände dar[stellen]“ (S. 9), die insbesondere kaum zum Gegenstand empirischer musikpädagogischer Forschung wurden (S. 50), „obgleich dem Medium Sprache im Musikunterricht ein hoher Stellenwert zukommt und sowohl das Sprachverhalten der Musiklehrkräfte als auch die Sprachkompetenz der Lernenden den Lernerfolg erheblich beeinflussen“ (S. 9).¹⁰⁷

Während sich der Forschungsstand mit Blick auf das sprachliche Handeln im Sportunterricht ausgebaut hat, ist für den Kontext des Musizierenlehrens und -lernens durchaus zuzustimmen, dass es nur wenige systematische Untersuchungen gibt, die das sprachliche Handeln im Musizierunterricht explizit in den Blick nehmen. Insbesondere gilt dies für empirische Stu-

¹⁰⁶ Friedrich (1991) konstatierte, dass bis 1991 das sprachliche Handeln von Sportlehrenden zu wenig untersucht wurde und begründet damit seine empirische Studie, in der 36 Unterrichtseinheiten Sportunterricht in den Klassen 5 bis 13 von 24 Sportlehrenden an insgesamt fünf Gymnasien und einer Grund- und Hauptschule tontechnisch aufgezeichnet, transkribiert und mit Blick auf das Verbalisieren sportspezifischer Bewegungshandlungen untersucht hat. Zehn der Unterrichtseinheiten wurden zudem videografisch dokumentiert. Darüber hinaus wurden die Aufzeichnungen durch teilstrukturierte Protokolle ergänzt, in denen nicht verbalsprachliche Handlungen sowie weitere Situationsdaten (z. B. zum Aufbau der Geräte im Raum) festgehalten wurden.

¹⁰⁷ An anderer Stelle leistet Bossen (2017) einen hilfreichen systematischen Überblick zum Forschungsstand über Sprache im Musikunterricht, den sie in drei Kategorien ordnet: 1. Bedeutung von Sprache für ästhetische Bildungsprozesse und Musikverstehen, 2. Musikbezogene Argumentations- und Diskursfähigkeit und 3. Vermittlung und Aneignung musikbezogener Fachsprache (S. 26).

dien, was jedoch vor dem Hintergrund, dass sich die empirische Musizierpädagogik im deutschsprachigen Raum erst allmählich konstituiert, nicht wundert. Dennoch ist es aber nicht so, dass das sprachliche Handeln im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens im musizierpädagogischen Diskurs noch nicht bearbeitet worden wäre. Ganz im Gegenteil finden sich in einer Vielzahl von musizierpädagogischen Publikationen, vor allem im Kontext der „reflexiven Praxisliteratur“ (B. Busch, 2016a, S. 377), implizite sowie explizite Betrachtungen des sprachlichen Handelns von Lehrenden und Lernenden im Musizierunterricht, aus deren Zusammenschau sich eine beinahe kaum zu überblickende Vielfalt an Spielweisen und Funktionen sprachlichen Handelns im Musizierunterricht ergibt. Im Folgenden werden daher zunächst einige grundlegende Überlegungen zur Rolle des Sprechens im Musizierunterricht unter der Leitfrage „Kommt Musizierunterricht ohne Sprechen (nicht) aus?“ zusammengetragen. Daraufhin werden die Sprechhandlungen des Fragens, Instruierens sowie Rückmeldens als zentrale Sprechhandlungen beim Lehren klangerorientierter Musizierbewegungen hinsichtlich ihrer Gestaltungsmöglichkeiten und Funktionen für das Musizierenlehren und -lernen betrachtet. Und da es beim Lehren und Lernen klangerorientierter Musizierbewegungen, wie zuvor ausführlich beschrieben, sowohl um die Vermittlung als auch um den Aufbau des Musizierens leitender Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen geht, wird schließlich das Sprechen über Klänge und Musizierbewegungen als spezifisches Feld des Musizierunterrichts und Schwerpunkt dieser Arbeit ins Zentrum gerückt.¹⁰⁸

5.1 Zur Notwendigkeit der Begrenzung verbalsprachlichen Handelns

Kritisiert an einem Zuviel sprachlichen Handelns von Lehrenden wird nachvollziehbarerweise die damit einhergehende zeitliche Begrenzung des selbstständigen Handlungs- und Erprobungsraumes der Lernenden. So ist Wüsthube (2009) von ihren Erfahrungen erstaunt, dass im Unterricht von Studierenden im Rahmen der Violinlehrpraxis drei Viertel der Unterrichtszeit gesprochen wird. Sie empfiehlt die eigene Redezeit zu messen und zu reflektieren, denn sie meint „InstrumentalpädagogInnen verbringen viel zu viel Zeit damit zu erklären, zu fragen, auf Antworten zu warten etc.“ (S. 29). Man solle stattdessen die „Teacher Talking Time einschränken, dann haben unsere Schüler mehr Zeit für das nachhaltige, selbstständige Erarbeiten, dem wir durch die gewonnene Zeit mit größerer Geduld begegnen können, und es bleibt mehr Zeit für das Musizieren mit dem Instrument“ (S. 29). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Ernst (1999, S. 72), der für das Sprechen im Unterricht zumindest zwei Drittel der Zeit ausmachen kann und zeigt, dass Lehrende von dieser Zeit deutlich mehr beanspruchen. Ernst hat sich die Mühe gemacht, eine auf Video aufgezeichnete Unterrichtsstunde vor dem Hintergrund der Sprachäußerungen zu analysieren und legt damit eine erste ‚empirische‘ Betrachtung zum verbalsprachlichen Handeln im Musizierunterricht auf der Grundlage eines analysierten Einzel-

¹⁰⁸ Alle Überlegungen zum Sprechen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens erfolgen in diesem Kapitel aus einer Perspektive der linguistischen Pragmatik: „Sprache wird behandelt als etwas, in dessen Mittelpunkt Zwecke stehen“ (Ehlich, 2010, S. 216), zum Beispiel die Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen. Die Überlegungen folgen daher der Annahme, „dass Sätze von Personen mit Überzeugungen, Wünschen und Absichten in konkreten Situationen geäußert werden, an andere Personen mit Überzeugungen, Wünschen und Absichten gerichtet sind und in Zusammenhang stehen mit bereits erfolgten und sich anschließenden Äußerungen“ (Meibauer et al., 2007, S. 210). Nur eine solche Sichtweise ergibt für die Betrachtung von Lehr-Lern-Prozessen Sinn, denn „spreche ich über Musik in pädagogischen Vermittlungszusammenhängen, erfordert dies ein Reden, das sich in besonderer Weise an einen Adressaten richtet und hier seinen (Zu-)Hörer suchen muss“ (Oberschmidt, 2011b, S. 393).

falls vor. Dabei zeigt sich, dass die Gesamtanzahl der Sprachäußerungen von Lehrer und Schüler sogar ähnlich ist (288 Lehreräußerungen, 241 Schüleräußerungen). Durch eine Kategorisierung der sprachlichen Äußerungen ermöglicht Ernst jedoch deren qualitative Bewertung: So ergibt sich die Gesamtzahl der Sprachäußerungen des Lehrers insbesondere durch Fragen, Aufforderungen/Impulse, Erläuterungen/Hinweise und Bestätigungen/informierende Bekräftigung, während sich die Sprachäußerungen des Schülers fast ausschließlich durch kurze Antworten auf die Fragen des Lehrers und insbesondere aus einem zustimmendem ‚hm‘ sowie einem zustimmendem ‚ja‘ ergeben. Entsprechend leitet Ernst daraus ab, dass Lernende weniger Raum für das Musizieren, selbstständige Erproben, Nachdenken und für verbalsprachliches Äußern eigener Ideen sowie für das Formulieren eines Selbstfeedbacks haben, desto mehr Lehrende sprechen, erklären, erläutern, vorschlagen, bewerten, korrigieren, fragen, Impulse geben und auch am Instrument vormachen (S. 73).

Mit dieser Forderung der Begrenzung der Redezeit von Lehrenden hängt eine zentrale Fähigkeit kommunikativen Handelns von Lehrenden zusammen, die stattdessen vermehrt anzuwenden wäre: das „Zuhören, Hinhören, Mithören, um den/die Gesprächspartner/innen bestmöglich zu verstehen“ (B. Busch, 2022, S. 277). Nach Mahler (2016) ist „Zuhörenkönnen [...] die Basis jeder gelingenden Kommunikation“ (S. 200), durch die ein Gespräch erst produktiv werden kann, weil „die Beteiligten einander aufmerksam zuhören, sich ausreden lassen, ihre Mitteilungen aufnehmen, [...] zeigen, dass sie verstanden haben, was der Partner sagen will [...] und auf das Gesagte eingehen“ (S. 200). Und auch B. Busch (2022) mahnt:

„Unterschätzen Sie nicht die immense Bedeutung des Zuhörens. Wer selbst die ganze Zeit redet, kann anderen nicht zuhören. Das aufmerksame Zuhören ist ein Zeichen der Wertschätzung; zugleich ermöglicht das Zuhören, das Gesagte bzw. das Gehörte so zu verarbeiten, dass eine situationsgerechte Reaktion erfolgen kann“ (B. Busch, 2022, S. 278).

Auf verbalsprachlicher Ebene kann sich das Zuhören durch „umschreibendes Zuhören“ als Paraphrasieren des Verstandenen oder als „aktives Zuhören“ durch verbalsprachliche Formulierung der wahrgenommenen, mitschwingenden emotionalen Ebene bei Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern zeigen (B. Busch, 2022, S. 277).

Mit den Empfehlungen, das sprachliche Handeln der Lehrenden zu begrenzen, wird letztlich insbesondere zu folgenden Aspekten gemahnt: Lehrende sollten im Sprechen präzise sein, den Anteil ihres verbalsprachlichen Handelns mit Blick auf die Notwendigkeit und das Ziel des Sprechens reflektieren und schließlich darauf achten, den Lernenden angemessenen Raum für eigenes verbalsprachliches Handeln und vor allem auch zum Musizieren zu lassen, bei dem Lehrende zuhören, hinhören und mithören. Gefordert wird damit aber dennoch kein Verzicht auf Verbalsprachliches. So beginnt Mahler (2016, S. 216 f.) seine Empfehlungen zur Kommunikation im Unterricht ebenso wie B. Busch (2022, S. 284 f.), die diese Empfehlungen aufgreift und etwas erweitert, zunächst mit folgendem ersten Punkt: „Kontrolliere und begrenze deine Redezeit“ (Mahler, 2016, S. 216; B. Busch, 2022, S. 284). Das ist aber eben keine Aufforderung zum Nicht-Sprechen. Vielmehr wird zu einem sorgfältigen, bewussten und damit zielführenden Einsatz verbalsprachlichen Handelns gemahnt, im Rahmen dessen auch Momente des Schweigens unterrichtsdramaturgisch sinnvoll eingesetzt werden, um beispielsweise die Bedeutung einer Aussage hervorzuheben oder um Raum für Äußerungen der Lernenden zu schaffen (Ernst, 1999, S. 160).

Empfehlungen zur Begrenzung finden sich auch in einigen weiteren Punkten der von Mahler (2016) und B. Busch (2022) angeführten Punkte wieder: In Musizierphasen solle bei-

spielsweise verbal wenig unterbrochen werden. Lediglich knappe Korrekturen seien ggf. möglich. Tendenziell sei eher leise zu sprechen, da es spannungsvoller sei und lautes Sprechen das für den Unterricht zentrale Denken in Musik unterbreche (S. 285). Und auch in Erarbeitungsphasen sei nicht „lange um den heißen Brei herumzureden“ (S. 284), sondern zur Schärfung der Aufmerksamkeit der Aspekt zu nennen, um den es geht. Es geht also um Präzision statt langer Rede. Zentral im Unterricht seien daher „klare Fragen“ und „klare Anweisungen“ (S. 284). Und eine Empfehlung zur Zurückhaltung der Lehrenden gilt aus denselben Argumenten nicht nur für das verbalsprachliche Handeln, sondern auch für das Musizieren, sprich die musikalische Kommunikation von Lehrenden. Es gehe eben nicht darum eigenes Können zu demonstrieren, sondern für erhellende Momente bei den Lernenden zu sorgen: „Tue es knapp und intensiv und sage, worauf die Studentin/der Student achten soll“ (S. 285). Ebenso sei in Call-Call-Verfahren, also im Kontext des Lehrens und Lernens am Modell wenig zu reden. Der von B. Busch ergänzten Empfehlung des wenigen Redens beim Vor- und Nachmachen würde Mahler (1998) aber möglicherweise widersprechen, wenn man seine Annahme bedenkt, dass „die Effizienz und das Bildungspotenzial des Nachahmungslernens [...] durch die Einbeziehung sprachlicher Vermittlung [wachsen]“ (S. 18). Ganz bewusst will Mahler nämlich das Musizieren und das verbalsprachliche Kommunizieren im Unterricht nicht gegenseitig ausspielen:

„Nach der Devise ‚nicht reden, sondern Musik machen!‘ Musizieren gegen Sprechen über Musik auszuspielen, impliziert eine irrige Alternative. Die Sprache der Musik und die Wortsprache gehören im Unterricht zusammen. Sprache ist nicht nur prinzipiell, sondern auch in Bezug auf Musik ein Bildungsmittel. Sprache bildet und differenziert musikalisches Bewusstsein. Daher hat Instrumentalunterricht zusammen mit der Befähigung zum Musizieren auch die Aufgabe, Schüler über Musik sprechen zu lehren und sie sprachliche Mittel für ihr Musik-Erleben finden zu lassen“ (Mahler, 2016, S. 211).

Es heißt „also nicht: ‚Sprechen statt Musizieren‘ sondern vielmehr: Musizieren, dabei singen, spielen, tanzen, fühlen, phantasieren, sprechen ...“ (Mantel, 2007, S. 340). Dementsprechend fordert Mahler (2016) auch „das Sprechen der Lernenden zu fördern“ (S. 212), da das Finden verbalsprachlicher Formulierungen für musik- und musizierbezogenes Erleben als kreativer Prozess hilft, das Erlebte neu wahrzunehmen und somit die Wahrnehmung schult. Das Sprechen der Lernenden zu fördern, geht natürlich einher mit der Begrenzung der eigenen Redezeit. Dennoch werden diese Prozesse auch durch das Sprechen der Lehrenden angeregt.

Festzuhalten bleibt also: So wie der Einsatz von Methoden und Medien immer reflektiert erfolgen sollte und ein Mehr an Methoden und Medien nicht gleich zu einem Mehr an Lernerfolg führt, gilt dies natürlich auch für das sprachliche Handeln im Unterricht. Das ändert jedoch nichts an dessen zentraler Bedeutung für den Musizierunterricht. „Sprache ist das zentrale Unterrichtsmedium“ (Bossen, 2015, S. 6) sowie „das wichtigste ‚Transportmittel‘ für das Lehren und Lernen“ (Bönsch, 2008, S. 262). Ein Zuviel sprachlichen Handelns von Lehrenden im Sinne eines durch Monologe der Lehrenden gekennzeichneten Musizierunterrichts ist sicher nicht sinnvoll. Ebenso wenig sinnvoll dürfte jedoch auch ein Verzicht auf sprachliches Handeln der Lehrenden sein. Lehrende sind also dazu aufgefordert, ihr sprachliches Handeln in der Quantität sowie Qualität mit Blick auf das jeweilige Ziel eines Lehr-Lern-Prozesses angemessen zu gestalten und im Unterricht die quantitative und qualitative Angemessenheit ihres sprachlichen Handelns zu reflektieren. Dabei ist zu berücksichtigen, den Lernenden selbst ausreichend Handlungs- und Erprobungsräume zu ermöglichen.

5.2 Musizierenlehren und -lernen kommt ohne Sprechen nicht aus

Ebenso wie angenommen wird, „dass jeder Unterricht einer Sprache als Kommunikationsmittel bedarf“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7) und „jeder Musikunterricht [...] auf die Sprache als dem wahrscheinlich wichtigsten Kommunikationsmedium zwischen Menschen angewiesen [ist]“ (Brandstätter, 1990, S. 9), gilt dies auch für den Musizierunterricht. Trotz der berechtigten Kritik an einem durch Monologe von Lehrenden geprägten Unterricht ist man sich im musizierpädagogischen Diskurs grundsätzlich einig: Auch beim Musizierenlehren und -lernen ist „Unterrichten [...] ohne die Verwendung der Sprache nicht möglich“ (Ernst, 1999, S. 75), die Sprache „methodisches Hilfsmittel“ (Mönig, 2009, S. 18) und „die gekonnte Verwendung der Sprache Teil des pädagogischen Handwerks“ (Ernst, 1999, S. 152).¹⁰⁹ „Unterrichten kommt ohne ein erläuterndes und hinweisendes Sprechen nicht aus. Lehren bedarf der Sprache, ein Unterrichten ohne Sprache ist auf lange Sicht undenkbar. Dies gilt für jede Form von Unterricht, so auch für den Instrumentalunterricht“ (Losert, 2015, S. 176). Denn „was genau der Lehrer der Schülerin sagt, formt das Verhalten dem Instrument und der Musik gegenüber unter Umständen in so fundamentaler Weise, ohne dass sich Lehrer und Schülerin unbedingt dessen bewusst werden“ (Saxer, 2004, S. 7). Und was für den Musizierunterricht generell gilt, gilt ebenso für den künstlerischen Einzelunterricht im Studium. So nimmt B. Busch (2022) an, dass das Unterrichtsgespräch auch „im Kontext Musikstudium sowohl im Einzelunterricht als auch in Seminaren quantitativ das wichtigste Lehr-Lernverfahren sein [dürfte]“ (S. 275). Dabei ist für das sprachliche Handeln im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens charakteristisch, dass nicht nur verbales und nonverbales, sondern ebenso musikalisches sowie paraverbalsprachliches Handeln wesentlich die Unterrichtskommunikation bestimmen. Alle dieser „Zeichensysteme wirken ineinander und ergänzen sich gegebenenfalls gegenseitig“ (B. Busch & Metzger, 2021, S. 15).

Die Bedeutung der Sprache für den Musizierunterricht zeigt sich zusammenfassend in der Beschreibung der Rolle von Instrumental- und Gesangslehrenden als Kommunikatorinnen bzw. Kommunikatoren durch die Polifonia-Arbeitsgruppe für Instrumental- und Gesangslehrausbildung, die im Kontext der Assoziation der europäischen Musikhochschulen erstellt und publiziert wurde: Instrumental- und Gesangslehrende „kommunizieren effektiv mit ihren Studenten, indem sie ihnen zuhören, mit ihnen musikalisch interagieren und sensibel mit ihren verschiedenen Bedürfnissen und Lernstilen umgehen“ (Association Européenne des Conservatoires Académiques de Musique et Musikhochschulen, 2010, S. 52). Sie „kommunizieren effektiv mit Einzelpersonen und Gruppen, indem sie Sprache kreativ und phantasievoll einsetzen und dadurch das Einfühlungs- und Reaktionsvermögen der Studierenden fördern“ und sie „verbalisieren, artikulieren und erläutern technische, musikalische, theoretische und künstlerische Konzepte und Fertigkeiten, indem sie Bilder, Vergleiche, Infragestellungen und Diskussionen als pädagogische Mittel einsetzen“ (S. 52). Darüber hinaus machen sie „kreativen Gebrauch von konstruktiven Feedbackstrategien“ (S. 52). Heruntergebrochen hat Sprache im Unterricht also „die Funktion, Inhalte zu vermitteln, Prozesse zu begleiten und Beziehungen zu schaffen“

¹⁰⁹ Ernst (1999) bezeichnet den Dialog über sachliche und persönliche Aspekte sogar als eigenes Lernfeld, der „den Rahmen und Bezugspunkt für das gesamte Unterrichtsgeschehen“ bilde und „spezielle Lehraufgaben und Lerninhalte auf[nimmt], die den anderen Lernfeldern nicht zugewiesen werden können“ (S. 45). Die von ihm angeführten Dialogformen weisen jedoch vielmehr auf verschiedene Rollenverständnisse der am Unterricht Beteiligten sowie unterschiedliche methodische Vorgehensweisen im Unterricht hin.

(Bossen, 2015, S. 6). Sprache erfüllt damit zwei Grundfunktionen, die sich gegenseitig bedingen: „Sie dient der zwischenmenschlichen Verständigung¹¹⁰ sowie der Vermittlung von Musik und Musizierfähigkeiten“ (Mahlert, 2016, S. 210) mit dem Ziel Lernenden zu ermöglichen, „Freude an Musik zu entwickeln und Glück im Musizieren zu finden [...], Musik zu verstehen [...] [und selbst] musikalisch zu kommunizieren“ (S. 195). Im Folgenden wird das sprachliche Handeln der Lehrenden schwerpunktmäßig in der Funktion der Vermittlung von Musizierfähigkeiten betrachtet, die natürlich nicht unabhängig von Elementen der zwischenmenschlichen Verständigung erfolgt.

Bereits anhand der Gestaltung des verbalsprachlichen Handelns im Unterricht lässt sich der Lehrstil zwischen einer Gestaltung instruktiver (Anleiten, Darbieten, Erklären) und konstruktiver (Beraten, Anregen, Unterstützen) Lehr-Lern-Prozesse erkennen (B. Busch, 2022, S. 270; B. Busch & Metzger, 2021, S. 15). Ernst (1999, S. 152) geht davon aus, dass sich der Lehrstil zwischen einem personenorientierten und einem am Gegenstand orientierten Unterricht anhand der dominierenden verbalsprachlichen Handlungen wie z. B. Loben, Ermuntern, Informieren, Korrigieren, Kritisieren, Fragen oder Anweisen zeigt. Zudem ist anzunehmen, dass sich darin auch das Rollenverständnis der Lehrenden als „Helfer, Arrangeur von systematischen Lernprozessen, Vorbild, Fachmann [...], Arrangeur von angemessenen Lernaufgaben, Beobachter, Beurteiler, Anreger, Berater [sowie] Lernpartner“ (S. 92) zeigt.

Über den Lehrstil und das Rollenverständnis hinaus sowie damit zusammenhängend gibt das verbalsprachliche Handeln zudem Aufschluss über die konkrete didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts, da die Anzahl und Art sprachlicher Äußerungen von Lehrenden und Lernenden eng mit den der Unterrichtsstunde zugrunde liegenden methodischen Prinzipien und Methoden verknüpft sind (Ernst, 1999, S. 72) sowie „die Art der Kommunikation [...] maßgeblich den dramaturgischen Verlauf einer Unterrichtsstunde [beeinflusst]“ (B. Busch & Metzger, 2021, S. 15). So zeigt sich beispielsweise durch die Häufigkeit von Fragen, Aufforderungen und Impulsen, wie sehr eine Unterrichtsstunde von Lehrenden gelenkt wird oder Lernende selbsttätig und selbstbestimmt lernen:

„So wählt ein Lehrer, der eine Schülerin zur Selbstständigkeit erziehen möchte, andere Unterrichtsformen als eine Lehrerin, die ihre primäre Aufgabe im Lehren sieht und bestrebt ist, ihr Wissen und Können den SchülerInnen zu vermitteln. Im ersten Fall ist ein mehr schülerzentrierter Unterricht mit vielen handlungsorientierten Phasen, im zweiten Fall ein vermehrt auf Sprache und Imitation ausgelegter lehrerzentrierter Unterricht zu erwarten“ (Losert, 2015, S. 43).

Neben Lenkung vs. Selbsttätigkeit als methodische Prinzipien der Interaktion nennt Ernst (1999, S. 75–82) als weitere methodische Prinzipien Sprache vs. Körpersprache (Kommunikationsmedium), Spiel vs. Arbeit (Subjektives Tätigkeitserlebnis), Anschaulichkeit vs. Begrifflichkeit (Darstellungsweise des Lerngegenstandes), Ganzheitlichkeit vs. Elementenhaftigkeit (Erschließung des Lerngegenstandes) sowie Direktheit vs. Indirektheit (Art der Zielerreichung), die sich ebenfalls auf die Gestaltung des sprachlichen Handelns im Unterricht auswirken.

Verbunden mit den methodischen Prinzipien zeigt sich unterschiedliches verbalsprachliches Handeln auch in den Methoden des Musizierunterrichts, da „die meisten Methoden [...] dieses Mediums [bedürfen] und [...] sich aus dessen unterschiedlicher quantitativer Verwendung [er-

¹¹⁰ Die zwischenmenschliche Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden im Musizierunterricht (Klavier, Streicher, Blasinstrumente) hat z. B. Zhukov (2012) in ihrer Studie mit 12 Lehrenden und 24 Studierenden von insgesamt fünf Hochschulen an der australischen Ostküste anhand ihrer verbalen und nonverbalen Verhaltensweisen mit einem besonderen Blick auf die sich zeigenden geschlechtsspezifische Unterschiede untersucht.

geben]“ (Ernst, 1999, S. 75). Als Methoden des Musizierunterrichts führt Ernst (S. 83) folgende Verfahren an, denen er die jeweils dominierenden Aktionsformen¹¹¹ der Lehrenden und Lernenden sowie die den jeweiligen Methoden zugrundeliegenden zentralen methodischen Prinzipien zuordnet: das erarbeitende Verfahren,¹¹² die Modell-Methode, das darstellende Verfahren, das aufgebende Verfahren, das entdeckenlassende Verfahren und die Dialog-Methode. Zu jeder Methode liefert Ernst anschließend Unterrichtsbeispiele in Transkriptform, aus denen der quantitative Teil und die Funktion der sprachlichen Äußerungen von Lehrenden und Lernenden erkennbar wird. So erläutern Lehrende in der Modell-Methode das Demonstrierte und bewerten und korrigieren das Musizieren der Lernenden. Und während sich im erarbeitenden Verfahren gepaart mit Bewertungen und Korrekturen vor allem Fragen, Aufforderungen, Erläuterungen und Hinweise als sprachliche Äußerung der Lehrenden finden, ist das entdeckenlassende Verfahren durch Äußerungsformen wie Auffordern, Ermuntern und Anregen gekennzeichnet. In der Dialog-Methode treten neben Anregen und Ermuntern zudem Zuhören, Vorschlagen und Problematisieren als zentrale Kommunikationsformen hinzu.

Legt man Studierenden eine Liste der genannten Methoden vor und bittet sie, die Transkripte den jeweiligen Methoden zuzuordnen, gelingt ihnen das problemlos. Dies bestätigt im Grunde, dass sich Methoden durch die unterschiedlich quantitative sowie qualitative Verwendung sprachlicher Äußerungen ergeben. Anschaulich weist Ernst (1999) so auf die Funktion der Sprache im Kontext der jeweiligen Methode hin und zeigt zugleich, dass Methoden des Musizierunterrichts auf Sprache angewiesen sind, wenn auch in unterschiedlichem Umfang. Denn selbst beim Lehren am Modell tritt Verbalsprachliches begleitend und erläuternd auf (Loritz, 2005, S. 22). Vormachen und sprachliches Vermitteln ergänzen sich dort, da „verbale Hinweise [...] das Repräsentieren und Vernetzen des am Modell Wahrgenommenen im Gedächtnis [fördern]“ (Mahlert, 1998, S. 18). Darüber hinaus wird aus den Transkriptbeispielen zu den jeweiligen Methoden ebenso deutlich, zu welchem Zweck auch den Lernenden Räume für verbalsprachliches und musizierendes Handeln geöffnet werden. Damit wird insgesamt deutlich, dass die Art und Weise des sprachlichen Handelns und insbesondere des verbalsprachlichen Handelns Einfluss auf die didaktisch-methodische Gestaltung musizierbezogener Lehr-Lern-Prozesse nimmt.

Die Bedeutung sprachlichen Handelns im Unterricht sowie das Potenzial der gegenseitigen Befruchtung verbaler, paraverbaler, nonverbaler und musikalischer Elemente der Kommunikation konnte besonders im Rahmen des pandemiebedingten Online-Unterrichts erfahren werden. Hier wurden gewohnte Kommunikationsstrukturen verbalen, paraverbalen, nonverbalen und musizierenden Handelns infrage gestellt (S. Herbst, 2020, S. 35). Gewohnte Sprachhandlungsmuster konnten nicht mehr in gleicher Weise genutzt werden. Im Umgang mit dieser veränderten Kommunikationssituation wurden vier wichtige Aspekte des kommunikativen Handelns im Unterricht notwendiger denn je: die explizite Bemühung um eine möglichst störungsarme Kommunikation, Wertschätzung durch weniger Unterbrechungen und Zuhören, Bemühung um eine präzise Sprache sowie die gemeinsame Verantwortungsübernahme für musizierbezogenes Lernen im Dialog (S. 35). Und Monno ergänzt: „Je bildhafter und assoziativer sie [= die Sprache] ist, desto besser lassen sich auch Klangvorstellung, Fantasie und Gefühle evozieren.

¹¹¹ B. Busch und Metzger (2016, S. 273) bezeichnen die Aktionsformen treffender als Kommunikationsformen.

¹¹² B. Busch und Metzger (2016, S. 278) schlagen vor, dieses Verfahren fragend-entwickelndes Verfahren zu nennen, um Missverständnisse in Bezug auf das aufgebende und entdeckenlassende Verfahren zu vermeiden.

Die Studierenden sind in höherem Maße herausgefordert, sich klangliche und interpretatorische Feinheiten selbst zu erschließen“ (Monno, 2021, S. 12).

Abschließend sei noch eine Facette verbalsprachlichen Handelns im Musizierunterricht angeführt, die in den letzten Jahren im Kontext des Gruppenunterrichts betrachtet wurde und vor allem auch deshalb im Rahmen einer übergreifenden Betrachtung des Sprechens im Musizierunterricht relevant ist, da aus dieser Perspektive deutlich wird, wie sich verbalsprachliches Handeln u. a. auch auf die musizierbezogene Motivation der Lernenden im Rahmen der prädeziationalen Phase auswirken kann. Betrachtet wird nämlich die Konstruktion von Differenz zwischen Akteurinnen und Akteuren des Unterrichts durch verbalsprachliche Interaktion. Unter dem Stichwort „Doing Difference“ wird angenommen, dass „Differenzkategorien, wie z. B. die Kategorie Geschlecht, [...] nicht als objektive Merkmale einer Person bewertet, sondern als eine innerhalb von interpersonaler Interaktion zugleich dargestellte wie zugeschriebene Inszenierung und Attribuierung verstanden [werden]“ (Heberle, 2019, S. 28). Im Zusammenhang des Musizierunterrichts wurden dazu zwei spezifische Differenzkonstruktionen in den Blick genommen. So bearbeitete Grow (2020) Doing-Gender-Prozesse zum Beispiel im Kontext der Reproduktion von Genderstereotypen bei der Instrumentenwahl: „In einer Konzertmoderation der Blockflötenklasse wird der nächste Schüler Paul angekündigt als ‚Ausnahmetalent und einziger Junge der Klasse, der die Ehre der Männer hochhält‘“ (S. 20). Und Heberle (2019) arbeitet anhand transkribierter Gruppenunterrichtsstunden im Kontext des Projekts *Jedem Kind ein Instrument* heraus, wie Lehrende und Lernende dazu beitragen, „dass die Leistung einer Schülerin oder eines Schülers als different zur Gruppenleistung markiert wird“ (S. 106). Beispielsweise adressieren Lehrende im Gruppenunterricht einzelne Lernende (z. B. du spielst hier noch falsche Töne, Emma kann schon das erste Stück aus dem zweiten Band spielen). Aber auch in Fällen, in denen nicht einzelne adressiert werden (z. B. manche spielen noch falsche Töne), fordern die Lernenden die Adressierung teils selbst ein (z. B. Ich nicht, oder? Wer spielt falsch?). Die dadurch entstehende Hervorhebung von Leistungsdifferenzen kann schließlich im weiteren Unterrichtsverlauf vielfältig verstärkt werden und in den Fokus der Gruppe geraten, beispielsweise indem ein Fehler einer Schülerin oder eines Schülers im weiteren Unterrichtsverlauf exponiert bearbeitet und durch die Lehrperson und die weiteren Lernenden kommentiert wird. Dass sich dies auf die Motivation zum musizierbezogenen Lernen auswirken kann, liegt auf der Hand. Der Vorteil, der sich durch den Blick auf Differenzen als Ergebnis eines Konstruktionsprozess („Doing“) statt einem gegebenen Fakt („Being“) jedoch ergibt, ist, dass die Möglichkeit zur Dekonstruktion („Undoing“) besteht. Durch verbalsprachliches Handeln unbewusst erzeugte Differenzkonstruktionen können auf diese Weise ins Bewusstsein gehoben und reflektiert werden.

5.3 Fragen, Instruieren und Rückmelden als zentrale Sprechhandlungen des Musizierenlehrens

Aus der Vielzahl der von Ernst (1999, S. 71) genannten Sprechhandlungen sollen im Folgenden das Fragen, Instruieren und Rückmelden näher betrachtet werden. Diese Sprechhandlungen können als zentrale verbalsprachliche Handlungen im Kontext des Lehrens und Lernens klangorientierter Musizierbewegungen gelten, da durch sie die Aufmerksamkeit auf einzelne Aspekte gerichtet wird und ihr Aufforderungscharakter in unterschiedlicher Weise besonders auf verbale und musizierende Reaktionen der Lernenden zielt. Dass es sich beim Fragen, Instruieren

und Rückmelden um zentrale Sprechhandlungen des Musizierenlehrens und -lernens handelt wird zudem dadurch deutlich, dass sie im musizierpädagogischen Diskurs bereits vielfältig zu systematisieren versucht wurden. Weitere zentrale Sprechhandlungen des Musizierunterrichts, wie die des Argumentierens und Diskutierens im Kontext eines ästhetischen Streits,¹¹³ die jedoch bislang kaum zum Gegenstand einer systematischen Betrachtung im musizierpädagogischen Diskurs geworden sind, werden in Kapitel 5.4 im Kontext des Sprechens über Klang und Bewegung bzw. über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen berücksichtigt.

5.3.1 Fragen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens

Fragen sind zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses notwendig. Nach Loritz kann durch Fragen die Aufmerksamkeit gelenkt, ein Sachverhalt bewusst gemacht, zum Handeln aufgefordert, ein Lernprozess initiiert und strukturiert sowie geprüft werden, ob Lernende Erklärungen verstanden haben (Loritz, 2005, S. 23). Die zentrale Bedeutung von Fragen für musizierbezogene Lehr-Lern-Prozesse wird eindrucksvoll anhand der verschiedenen vorgelegten Kategorisierungsversuche von Fragetypen des Musizierunterrichts deutlich, die die vielfältigen Funktionen von Fragen unterstreichen und in Abbildung 9 überblicksartig zusammengefasst wurden.

Ernst (1999, S. 157 f.) unterscheidet Wissens-, Fertigkeits-, Bewertungs-, Problem-, Kontroll- und Aufforderungsfragen. Darüber hinaus unterscheidet er Fragen hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Antwortwartungen. So wird auf enge Fragen, wie die Wissensfrage „Wie heißt diese Note?“ oder die Fertigkeitfrage „Wie greift man F-Dur?“, eher eine sehr kurze verbal oder musizierend dargestellte Antwort erwartet. Hingegen wird auf eine weite Frage, wie die von Ernst als Problemfrage klassifizierte Frage „Welchen Ausdruckscharakter könnte man dem Stück geben?“, eine umfangreichere Antwort erwartet, für die Lernende sich intensiv mit dem Gegenstand und sich selbst auseinandersetzen müssen. An den genannten Beispielen wird ebenso Ernsts (1999) Unterscheidung in Fragen mit nur einer eindeutig richtigen Antwortmöglichkeit oder mit verschiedenen zulässigen Antwortmöglichkeiten deutlich, die er als konvergente bzw. divergente Fragen bezeichnet. Problematisch wird es im Unterricht dann, wenn Lehrende Fragen formulieren, die grundsätzlich verschiedene Antwortmöglichkeiten zulassen, Lehrende aber eine für sie eindeutig richtige Antwort erwarten.

Darüber hinaus unterscheidet Ernst echte von unechten Fragen, wobei letztere die Antwort suggerieren. Ein Beispiel findet sich unter den Aufforderungsfragen: „Kannst du die ersten vier Takte noch einmal spielen?“ B. Busch und Metzger (2016c) empfehlen jedoch unechte Fragen, also das Tarnen von Aufgaben in Fragen zu vermeiden, da Fragen aufgrund der Sprachmelodie eine Unverbindlichkeit suggerieren und eventuell nicht als Handlungsaufforderung verstanden werden (S. 274 f.). Die Frage könnte nämlich (ggf. auch absichtlich) mit „Nein“ beantwortet werden.

¹¹³ Es wird angenommen, dass sich das Argumentieren in Bezug zu ästhetischen Produkten durch die Besonderheit der ästhetischen Urteile vom Argumentieren im Unterricht anderer Fächer unterscheidet (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 507). Die Bezeichnung ‚ästhetischer Streit‘ steht daher für „den verbalen oder nonverbalen Austausch mehrerer Personen – sei es beim gemeinsamen Rezipieren oder auch Produzieren von Musik – über deren (ästhetische) Wahrnehmung“ (Prantl et al. 2021, S. 30). Ziel des ästhetischen Streits ist es, „in rezeptionsorientierten Situationen [...] eine zum gegebenen Objekt passende Wahrnehmungsweise zu finden“ und „in produktionsorientierten Situationen [...] ein zum wahrnehmenden Subjekt passendes Objekt zu finden bzw. herzustellen“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 509), wobei das Objekt das Klangereignis sein kann.

Ernst (1999)	Loritz (2005)	Busch & Metzger (2016)	Busch (2022)
<ul style="list-style-type: none"> Wissensfragen („Wie heißt der Ton?) Fertigkeitsfragen („Wie greift man F-Dur?“) Kontrollfragen („Was ist dir daran noch unklar?“) 	<ul style="list-style-type: none"> Wissensfragen („Wie heißt diese Note?“) Fertigkeitsfragen („Aus welchen Tönen besteht der C-Dur-Dreiklang?“) Kontrollfragen („Kannst du bitte nochmal den Aufbau und die Stellung des Menuetts innerhalb einer klassischen Sonate beschreiben?“) Scheinfragen („Meinst du nicht, dass du etwas mehr üben solltest?“) Rhetorische Fragen [sic] („Wie geht es dir heute?“) 	<ul style="list-style-type: none"> Entscheidungsfragen - ja/nein („Hast du letzte Woche geübt?“) Ergänzungsfragen (Wie oft hast du letzte Woche geübt?“) Suggestivfragen („Das klingt doch jetzt ganz anders, oder?“) Rhetorische Fragen („Wollen wir das Stück nochmal spielen?“) 	<ul style="list-style-type: none"> Entscheidungsfragen (G) („Haben Sie noch Fragen?“) Alternativfragen (G) („Wollen Sie frontal oder seitlich zum Konzertpublikum stehen?“) Gefühlsfragen (O) („Warum bereitet Ihnen die Zwischenprüfung Sorgen?“) Suggestivfragen (G) („Das war doch jetzt viel geschmeidiger, ne?“) Rhetorische Fragen (G) („Wollen Sie das Stück nochmal im Zieltempo spielen?“) Paradoxe Fragen (O) („Wollen Sie Ihr Studium weiter mit großer Lethargie betreiben?“) Initialfragen (HO) („Mit welchem Stück möchten Sie heute beginnen?“) Einstiegsfragen (O) („An welchen Stücken haben Sie in der letzten Woche arbeiten können?“) Lösungsorientierte Fragen (O) („In welchen Schritten erarbeiten Sie sich diese harmonisch komplexe Komposition?“) Ressourcenorientierte Fragen (O) („Was könnte Ihnen dabei helfen, Ihr tägliches Üben ebenso effektiv wie angenehm zu gestalten?“) Zukunftsfragen (HO) („In welchen Schritten werden Sie sich auf das Probespiel vorbereiten?“) Hypothetische Fragen (O) („Wie würde es sich anfühlen, wenn Sie mit größter Freude die Bühne beträten?“) Begründungsfragen (HO) („Warum wollen Sie die Komposition mit diesen agogischen Schwankungen spielen?“) Zirkuläre Fragen (O) („Wie hätte ein weniger origineller Komponist diese Passage vielleicht geschrieben?“) <p>→ Offene Fragen (O) → Halboffene Fragen (HO) → Geschlossene Fragen (G)</p>
<ul style="list-style-type: none"> Aufforderungsfragen („Kannst du die ersten vier Takte noch einmal spielen?“) 	<ul style="list-style-type: none"> Auffordernde Fragen („Kannst du bitte noch einmal ab Takt 10 spielen?“) Beobachtungsfragen („Was hast du anders gemacht?“) 	<ul style="list-style-type: none"> Bewertungsfragen („Warum hast du ein so schnelles Tempo gewählt?“) Problemlagen („Wieso verzögert dieser Takt den musikalischen Fluss des Satzes?“) 	<ul style="list-style-type: none"> Bewertungsfragen („Gefällt dir diese Sonate?“) Problemlagen („Welchen Ausdruckscharakter könnte man dem Stück geben?“) <p>→ Enge vs. weite Fragen (kurze, voraussagbare Antwort vs. ausführliche Antwort) → Konvergente vs. divergente Fragen (eindeutig richtig/falsche Antwortmöglichkeiten vs. verschiedene Antwortmöglichkeiten) → Echte vs. unechte Fragen (Echte Antwortmöglichkeit vs. Antwort durch Frage suggeriert)</p>
		<p>→ direkte Fragen („Was fällt dir am Notentext auf?“)</p> <p>→ indirekte Fragen („Mich interessiert, was dir am Notentext auffällt.“)</p>	

Abbildung 9: Fragetypen des Musizierunterrichts

Dies unterstreicht aber im Grunde, dass Fragen handlungsauffordernd eingesetzt werden und eine Reaktion der Kommunikationspartnerin bzw. des Kommunikationspartners erwartet wird. Eine ähnliche Formulierung aus Höflichkeitsgründen zeigt sich in der Arbeit von S. Herbst (2014) zur Kommunikation im Klavierunterricht, in dessen Rahmen sich im videografierten Datenmaterial aus dem Klavierunterricht die häufige Verwendung von Formulierungen im Konjunktiv II zeigte, um einen wünschenswerten, aber noch nicht erreichten Zustand zu beschreiben und damit zur Erreichung des Zustands aufzufordern. Ein Beispiel: „Es wäre schön, wenn der Triller links genauso schnell wäre, wie du sonst mit Rechts trillerst“ (S. 53). Auch hier ist eine Handlungsaufforderung anzunehmen, jedoch wird diese nicht explizit formuliert.

Die von Ernst (1999) vorgelegten Kategorien ergänzt Loritz (2005, S. 23 f.) um die Typen der Beobachtungsfragen, rhetorischen Fragen und Scheinfragen. Während Scheinfragen den unechten Fragen ähneln, geraten durch die zwei anderen Typen weitere Funktionen von Fragen für den Unterricht in den Blick. So zielen Beobachtungsfragen auf die retrospektive Betrachtung des eigenen Musizierens und die rhetorischen Fragen finden sich hingegen im Kontext der ersten Unterrichtsminuten. Am angeführten Beispiel „Wie geht es dir heute?“ zeigt sich jedoch, dass die Bezeichnung der Kategorie als „rhetorische Fragen“ irreführend bzw. falsch ist.

Aus den vorgelegten Kategorien von B. Busch und Metzger (2016c, S. 274) lassen sich sogenannte Entscheidungsfragen (Antwortmöglichkeiten: ja/nein), Ergänzungsfragen („Wie oft hast du diese Woche geübt?“) und die den unechten Fragen und Scheinfragen ähnlichen Suggestivfragen ergänzen. Zudem unterscheiden sie direkte Fragen von indirekten Fragen, die nicht als Frage formuliert sind (z. B. „Mich interessiert, was dir am Notentext auffällt“). Darüber hinaus legte B. Busch (2022, S. 275 ff.) mit Blick auf die Kommunikation im Unterricht an Musikhochschulen kürzlich eine umfangreiche Liste mit drei Hauptkategorien (offene, halb-offene und geschlossene Fragen) und insgesamt vierzehn Fragetypen vor, wobei vor allem die offenen Fragen weitere Möglichkeiten aufzeigen, das Denken der Lernenden durch Fragen anzuregen. So erfordert und ermöglicht zum Beispiel die zirkuläre Frage „Wie hätte ein weniger origineller Komponist diese Passage vielleicht geschrieben?“ einen Perspektivwechsel im Denken. Mit einer lösungsorientierten Frage wie „In welchen Schritten erarbeiten Sie sich diese harmonisch komplexe Komposition?“ geraten hingegen Fragen eines problemlösenden Lernens in den Blick, die möglicherweise durch Hinzuziehung von Überlegungen aus ressourcenorientierten Fragen wie „Was könnte Ihnen dabei helfen, Ihr tägliches Üben ebenso effektiv wie angenehm zu gestalten?“ geklärt werden könnten.

Die vorgestellten Kategorisierungen von Fragetypen des Musizierunterrichts überschneiden sich in manchen Punkten und sind in sich zum Teil nicht ganz trennscharf. Unabhängig aber davon, welche begriffliche Kategorisierung zu bevorzugen ist, wird die beeindruckende Vielfalt mit Blick auf die Gestaltungsmöglichkeiten und Funktionen von Fragen deutlich. Gute Lehrende sollten also „über eine differenzierte Fragetechnik verfügen und Fragen im Unterricht stets bewusst und gezielt einsetzen“ (Loritz, 2005, S. 23). Mit Blick auf das Fragenstellen durch Lehrende im Unterricht ist zudem zu berücksichtigen, dass es sich deutlich vom alltäglichen Fragen unterscheidet:

„Während das Fragen im Alltag in der Regel geschieht, weil der Fragende selbst eine Information benötigt [...], zielt das systemische Fragen auf die befragte Person: Systemische Fragen sind so formuliert, dass sie auf neue Möglichkeiten hinweisen, zum Nachdenken anregen und neue Sichtweisen provozieren“ (B. Busch, 2022, S. 275).

Professionelles Fragenstellen muss daher erst erlernt werden (S. Herbst, 2023, S. 55). Es erfordert ein gutes Beobachtungsvermögen und ein Bewusstsein für die individuellen Bedürfnisse der Lernenden, denn um für den Lernprozess hilfreiche Fragen zu formulieren, ist ein Perspektivwechsel vorzunehmen. Es ist zu ergründen, worauf Lernende ihre Aufmerksamkeit richten, worüber sie nachdenken und welche neuen Möglichkeiten und Sichtweisen sie kennenlernen und erproben sollten, um im Lernprozess voranzuschreiten. Die Überlegungen zur Formulierung von hilfreichen Fragen werden also im Grunde selbst von einer Frage geleitet, nämlich: Welche Fragen sollten sich die Lernenden in ihrem Lernprozess selbst stellen?

„Gute Fragen zu stellen, das ist eine Kunst“ (B. Busch, 2022, S. 275). Alle Fragetypen erfüllen ihre spezifische Funktion im Unterricht. Sie leiten das Denken der Lernenden und lenken die Aufmerksamkeit auf einzelne Aspekte. Sie zielen auf unterschiedliches verbales oder musizierendes Handeln der Lernenden. Und sie lassen den Lernenden dementsprechend unterschiedlichen Raum für die verbale und/oder musizierende Reaktion. Lehrende müssen erst lernen, die richtigen Fragen mit Blick auf ihre Erwartungen und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden zu stellen. Ebenso müssen Letztere erst lernen, die damit verbundenen Erwartungsräume quantitativ und qualitativ zu füllen. Und wenn Lernende dabei im Sinne forschenden Lernens vermehrt zum selbstständigen Fragenstellen an die Musik, an sich selbst und an die Lehrenden ermuntert werden, nähert sich das Fragenstellen im Unterricht vielleicht doch wieder dem alltäglichen Fragenstellen an. Auf diese Weise beschaffen sich Lernende dann selbstständig im Rahmen eines selbstgesteuerten Lernens Informationen durch Fragen. In Prozessen selbstgesteuerten Lernens übernehmen sie so durch Fragenstellen (Mit)Verantwortung für ihr musizierbezogenes Lernen, wie es auch im häuslichen Üben ohne Anwesenheit weiterer Personen notwendig ist.

5.3.2 Instruieren im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens

Ebenso wie Fragen gezielt einzusetzen und deren Erfolg anhand der Reaktionen der Lernenden zu bewerten sind, gilt dies auch für Instruktionen. Als Instruktion definieren Munzert und Maurer (2007) im Kontext des Sports „alle Methoden, die einem Lernenden [...] Vorstellungen oder Richtlinien vermitteln, was die Bewegungsaufgabe beinhaltet. Die beiden ‚klassischen‘ sind die verbale Instruktion und die Kombination aus Demonstration und Beobachtung (Modelllernen)“ (S. 193). Das Lehren am Modell wurde bereits ausführlich in Kapitel 4.5 betrachtet. Die dort herausgearbeiteten Modellierungstypen können zweifelsfrei als handlungsauffordernde Instruktionen verstanden werden, insbesondere, aber nicht nur, im Kontext des Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung. Im Folgenden stehen entsprechend des Schwerpunkts dieses Kapitels nun verbale Instruktionen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens im Zentrum.

Instruktionen werden dann als hilfreich erachtet, wenn sie als „klare Anweisungen“ (B. Busch, 2022, S. 284) formuliert zur Schärfung der Aufmerksamkeit den Aspekt nennen, um den es geht. Entsprechend fordert auch Mahlert (2016) eine präzise Formulierung instruktiver Hinweise durch „knappe Formeln, Devisen, Stichworte“ (S. 212). Dass dieses Prinzip in der Praxis umgesetzt wird, zeigt sich sowohl im sportbezogenen Kontext am Beispiel der Kommunikation über Tanz durch kurze, einfache Sätze, den Abbruch von Sätzen und der Verwendung zahlreicher Imperative (Möpert, 2014, S. 173) sowie in Kontexten des Musizierenlehrens und -lernens – dort ebenfalls durch Verwendung von Imperativen („spiel auf die nächste Eins

zu!“), Imperativen in infinitiver Form („binden!“) sowie Imperativen ohne Verb, bei denen das Verb im Grunde mitgedacht ist („kurz!“, also kurz spielen oder spiel kurz) (S. Herbst, 2014, S. 52). Die Präzision sei nach Mahler notwendig, um nicht „durch ausgreifende Erklärungen den ‚Motor‘ des Schülers abzuwürgen, d. h. seinen Spielfluss über Gebühr zu unterbrechen“ (Mahler, 2016, S. 212). Die Präzisionsforderung wird zudem mit der begrenzten Aufmerksamkeitskapazität von Menschen begründet, sodass „Instruktionen [...] auf ein bis zwei Schlüsselbegriffe beschränkt werden [sollten]“ (Altenmüller, 2022, S. 252). Deutlich wird die Problematik der Konfrontation mit zu vielen Details in einem Beispiel von Saxer (2004): „Eine Anweisung wie ‚Jetzt sitz mal gerade, halte die Schultern tief, spiele mit lockeren Fingern und versuche die Triolen präzise im Puls zu halten!‘“ (S. 7 f.) führt aus ihrer Sicht zu einer informationellen Überlastung. In diesem Zusammenhang können Mantels (2013) Überlegungen zum Üben mit rotierender Aufmerksamkeit (S. 171 ff.) gesehen werden. Von der Annahme ausgehend, dass Menschen ihre Aufmerksamkeit nur auf eine Sache gleichzeitig richten können, auch wenn weitere Dinge gleichzeitig, aber automatisch ablaufen, ist er der Ansicht, dass „beim Üben die einzelnen Teilaspekte (Parameter) getrennt bewußt [sic!] zu machen“ (S. 171 f.) sind, denn „sinnvoll üben, d. h. hier im Detail verbessern, kann man nur etwas, das man ganz deutlich wahrnimmt“ (S. 172). Daher stellt er im Kontext seines Prinzips der rotierenden Aufmerksamkeit eine Rosette mit verschiedenen Stationen dar, zu denen in Abhängigkeit von der Aufgabe und der Lernenden Stationen wie Dynamik, Agogik, Phrasierung, Artikulation, Rhythmus oder Intonation gehören können. „An jeder einzelnen Station der Rosette findet durch die jeweilige Wiederholung, durch das Wiedererkennen des Problems und die Wiederholung der erfolgreich verwendeten Methode ein kleiner Lernprozeß [sic!] statt, der bald mit den Lernprozessen der anderen Stationen verschmilzt“ (S. 172). Entsprechend wird zwar die Musizierbewegung als Ganzes ausgeführt, die Aufmerksamkeit aber jeweils auf ein Detail der Bewegung gerichtet und der Erfolg der Musizierbewegung dahingehend überprüft. Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf einzelne Aspekte kann dabei durch Instruktionen der Lehrenden sowie durch Selbstinstruktionen der Lernenden erfolgen. Ebenso sind zur Lenkung der Aufmerksamkeit mit Blick auf das vorherige Kapitel die Verwendung von Fragen denkbar, sodass die folgenden Überlegungen zur Gestaltung von Instruktionen prinzipiell auch auf die Gestaltung von Fragen anwendbar sind.

Angeregt durch Ergebnisse sportbezogener Studien wird der Gestaltung und Wirksamkeit verbaler Instruktionen auch für das Musizierenlehren und -lernen zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt. Im Kontext des Sports hat sich insbesondere Gabriele Wulf gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen mit der Wirkung verbaler Instruktionen auf das sportmotorische Lernen beschäftigt. Ihrer Ansicht nach zählen Instruktionen

„zweifellos zu den bedeutendsten Einflussfaktoren im motorischen Lehr- und Lernprozess. Anweisungen zum korrekten Ablauf der Zielbewegung sowie zur Verringerung der Abweichungen von der angestrebten Technik sind integraler Bestandteil der Unterrichts- und Trainingspraxis im Sport“ (Wulf & Prinz, 2000, S. 289).

Wulf (2009) zufolge wird „allgemein angenommen, Anfänger profitierten davon, wenn man ihnen sagt, wie sie eine Bewegungsfertigkeit ausführen, denn schließlich müssten sie ja eine Vorstellung von der richtigen Bewegung bekommen“ (S. 5). Gemeinsam mit Weigelt stellte sie jedoch in experimentellen Untersuchungen zur Wirkung von aufmerksamkeitslenkenden Instruktionen im Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb neuer Bewegungsfertigkeiten fest, „that – independent of the stage of learning – motor learning and performance can be degraded by instructions that intuitively would seem to help the learner achieve expertise“ (Wulf & Weigelt, 1997,

S. 366). Dies gilt nach den Ergebnissen insbesondere dann, wenn den Probandinnen und Probanden darüber hinaus mitgeteilt wurde, dass ihre Leistung im Anschluss von einer Expertin oder einem Experten bewertet wird. Als mögliche Ursache für die festgestellten negativen Effekte von Instruktionen nennen die Autorinnen insbesondere zwei Gründe: Zum einen könnte die Darbietung zu vieler Informationen das Lernen negativ beeinflussen. Zum anderen könnte der negative Effekt durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Bewegung des Körpers entstehen, die entgegen der Notwendigkeit zur Ganzkörperbewegung gerichtet ist (S. 366). Ersteres leuchtet ein, wenn man sich in Bezug auf den Erwerb komplexer Bewegungsfertigkeiten klarmacht, „dass es im Prinzip unmöglich ist, [...] auf alle Aspekte der Ausführung zu achten“ (Wulf, 2009, S. 27). Letzteres widerspricht hingegen der Idee, man „fördere den Lernprozess in der Anfangsphase, wenn man den Lernenden ihre Bewegung bewusst mache und ihnen verdeutliche, in welchem Verhältnis ihre Bewegungsausführung zum Bewegungsziel steht“ (S. 5).

Ausgehend von diesen Überlegungen, vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Selbstbeobachtung Wulfs (2009) in Bezug auf das Üben einer Bewegung beim Windsurfen sowie auf der Grundlage von Studien, die auf negative Effekte bei einer Aufmerksamkeitslenkung auf Bewegungsausführungen hinweisen (im Überblick dazu Wulf, 2009, S. 6–9) untersucht Wulf mit Kolleginnen und Kollegen den Einfluss von verbalen Instruktionen in mehreren empirischen Studien. Dazu beschreiben Wulf und Lewthwaite (2016) folgende Aspekte, auf die sich der Aufmerksamkeitsfokus grundsätzlich richten kann:

„Attention may refer to task and environment monitoring, scope or breadth of physical and other cues relevant to task performance, the skill or ability to control concentration despite conflicting inputs or distraction, as well as concentration on content regarding particular movement-relevant cues“ (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1396).

In den Studien von Wulf und ihren Kolleginnen und Kollegen wird der letztgenannte Aspekt, also die Konzentration auf den Inhalt bestimmter bewegungsrelevanter Hinweise zur Förderung des motorischen Lernens untersucht. Die Ergebnisse aus diesen drei experimentellen Studien zum Einfluss verbaler Instruktionen auf den Erfolg im motorischen Lernen (Wulf et al., 1998; Wulf et al., 1999; Wulf et al., 2001) haben Wulf und Prinz (2000) zusammengefasst und hinsichtlich theoretischer Erklärungsansätze befragt.

Ziel der Studien war es herauszufinden, inwiefern Instruktionen gestaltet werden können, um den Erwerb neuer Bewegungsmuster zu unterstützen, statt zu behindern. „Ein Faktor, der entscheidenden Einfluss auf die Effektivität von Instruktionen zu haben scheint, ist der hierdurch induzierte Aufmerksamkeitsfokus“ (Wulf & Prinz, 2000, S. 289). Daher wurden für die Untersuchungen Instruktionen mit internalem Aufmerksamkeitsfokus von denen mit externalem Aufmerksamkeitsfokus unterschieden. Instruktionen mit internalem Aufmerksamkeitsfokus richten die Aufmerksamkeit auf die eigene Bewegung des Körpers, während Instruktionen mit externalem Aufmerksamkeitsfokus die Aufmerksamkeit auf die Effekte der Bewegung richten. Im ersten Experiment sollten Lernende im Ski-Simulator slalom-ähnliche Bewegungen erlernen und ausführen, wobei das Ziel in der Erzeugung möglichst großer Amplituden lag. Eine Gruppe bekam dazu eine Instruktion mit internalem Aufmerksamkeitsfokus, eine Gruppe eine Instruktion mit externalem Aufmerksamkeitsfokus und eine dritte Gruppe erhielt als Kontrollgruppe keinerlei Instruktionen. Bei der Betrachtung der Instruktionen ist interessant, dass sich diese nur hinsichtlich eines Wortes unterschieden: Während die Gruppe mit internalem Aufmerksamkeitsfokus die Instruktion erhielt, das Gewicht im Umkehrpunkt vom äußeren auf

den inneren Fuß zu verlagern, erhielt die Gruppe mit externalem Aufmerksamkeitsfokus die Instruktion, das Gewicht im Umkehrpunkt von den äußeren auf die inneren Räder zu verlagern. Das spannende Ergebnis ist, dass die Gruppe mit externalem Aufmerksamkeitsfokus größere Amplituden produzierte, sodass externe, sprich auf den Effekt der Bewegung gerichtete Instruktionen, zu besseren Lernergebnissen führten.

Dieses Ergebnis wurde in einer Replikationsstudie überprüft und bestätigt, wobei die Aufgabe dieses Mal darin bestand, auf einem Stabilometer zu balancieren. Die Gruppe mit internalem Aufmerksamkeitsfokus erhielt die Instruktion, die Füße auf derselben Höhe zu halten, während die Gruppe mit externalem Aufmerksamkeitsfokus aufgefordert wurde, die Plattform mit Blick auf Markierungspunkte an der Wand im Gleichgewicht zu halten. Und auch im dritten Experiment, das unter feldähnlichen Bedingungen stattgefunden hat, konnten die Ergebnisse bestätigt werden. Hier lernten zwei Versuchsgruppen Golfbälle auf ein 15 Meter entferntes Ziel zu schlagen, wobei die Aufmerksamkeit der Gruppe mit internalem Aufmerksamkeitsfokus auf die Bewegung der Arme gerichtet und die Aufmerksamkeit der Gruppe mit externalem Aufmerksamkeitsfokus auf die Bewegung des Schlägers gelenkt wurde. Daraus leiten die Forschenden für den Erwerb komplexer Bewegungen ab, „dass sich deutliche Lernvorteile ergeben, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden von den eigenen Bewegungen abgelenkt und stattdessen auf den angezielten Effekt gelenkt wird (Wulf & Prinz, 2000, S. 294).

„That is, instructions directing attention away from one’s body parts or self and to the intended movement effect have consistently been found to have an enhancing effect on performance and learning – despite the similar information content” (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1396).

Darüber hinaus kann gezeigt werden, dass Instruktionen mit einem externalen Aufmerksamkeitsfokus unter anderem zu effektiveren und effizienteren Bewegungen verhelfen, die Koordination der Muskeln verbessern, die Genauigkeit erhöhen, Automatisierungsprozesse befördern und insgesamt den Lernprozess beschleunigen (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1396–1400). Wulf (2009, S. 129) weist aber auch darauf hin, dass eine zu bewältigende Bewegungsaufgabe zunächst einmal fordern muss, damit überhaupt Effekte der Aufmerksamkeitsfokussierung auftreten. Und schließlich bearbeitete sie auch die Frage, welche Effekte ein internaler oder externaler Aufmerksamkeitsfokus bei Leistungssportlerinnen und Leistungssportler erzielt. Auch für diese spezifische Gruppe erkennt sie einen Vorteil im externalen Aufmerksamkeitsfokus, weist aber auf Unterschiede in Bezug auf die Art und Weise des externalen Aufmerksamkeitsfokus hin:

„Während es für Anfänger am vorteilhaftesten sein dürfte, sich auf einen ‚niedrigen‘ Effekt zu konzentrieren (z. B. einen, der im direkten Zusammenhang mit den Bewegungen steht), werden Könnern eher von einem Fokus auf ‚hoch‘ angesiedelte Effekte profitieren (z. B. das Ergebnis der Handlung), die die erforderlichen Bewegungskomponenten aktivieren“ (Wulf, 2009, S. 129).

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse formuliert Wulf (2009) die sogenannte „Constrained-Action-Hypothese“, mit der sie auf die Problematik der Störung automatisierter motorischer Kontrollvorgänge hinweist, die zu einer guten Bewegungsausführung notwendig sind:

„Der Fokus auf die eigenen Bewegungen (d. h. ein interner Fokus) konstituiert einen bewussten Eingriff in Kontrollprozesse, die ‚normalerweise‘ Bewegungen effektiv und effizient regeln würden. Das heißt, der Versuch die Bewegungen bewusst zu kontrollieren, stört die automatisierten Kontrollvorgänge. Der Fokus auf dem Bewegungseffekt (d. h. ein externer Fokus) begünstigt eine eher automatisierte Form der Kontrolle. Es werden dadurch unbewusste und reflexive Prozesse ausgenutzt und diesen mehr Kontrollmöglichkeiten über unsere Bewegungen eingeräumt. Infolgedessen kommt es zu besseren Lern- und Ausführungsleistungen“ (Wulf, 2009, S. 96).

Bei der Suche nach theoretischen Erklärungsansätzen beziehen sich Wulf und Prinz (2000) auf die Theorien, aus denen sich auch die in Kapitel 4.2.3 erläuterte Ideomotorik herleiten lässt. Zum einen beziehen sie sich auf James (1890/1950) Gedanken von nahen und fernen Handlungseffekten, wobei er die Orientierung an fernen Handlungseffekten als für die Handlungskontrolle besser geeignet sieht. Dazu schreibt er folgenden aussagekräftigen Satz: „Keep your eye at the place aimed at, and your hand will fetch it; think of your hand, and you will likely miss your aim” (S. 520). Und auch der bereits von Lotze (1852) angeführte Gedanke im Sinne des assoziativen Lernens, dass „der Zusammenhang zwischen Seelenzustand und Bewegung so geordnet sein [muss], dass nicht nur jener aus dieser, sondern auch diese durch jenen hervorgerufen werden kann“ (S. 302) wird zur theoretischen Erklärung angeführt. Aus dieser Perspektive „sind Bewegungen durch Codes ihrer intendierten Effekte repräsentiert. Das heißt, die angestrebten Handlungseffekte veranlassen das motorische System ‚einfach‘, die zu deren Erreichung notwendigen Bewegungen auszuführen“ (Wulf & Prinz, 2000, S. 294). Das entspricht der Vorstellung des Common-Coding-Ansatzes, nach dem sich wahrgenommene Ereignisse und geplante Handlungen eine gemeinsame Repräsentationsdomäne teilen (Prinz, 1997, S. 129) sowie der „Theory of Event Coding“ (Hommel, 2019; Hommel et al. 2001), in der davon ausgegangen wird, dass auf der Grundlage sogenannter ‚event codes‘, sprich beschriebener Situationsmerkmale mit ihren auf den Effekt ausgerichteten Handlungsoptionen, eine motorische Aktion („action code“) ausgewählt und umgesetzt werden kann, wobei ‚event codes‘ und ‚action codes‘ weitgehend inhaltsgleich sind und gemeinsam kodiert werden können. Zudem erweisen sich hier auch die ABC-Theorie (anticipatory behavioral control) (Kiesel & Koch, 2012, S. 69) und die Theorie der internen Modelle (Wolpert et al., 1995) als tragfähig.

Wulf und Lewthwaite (2016) stellen schließlich ihre sogenannte OPTIMAL-Theorie (Optimizing Performance through Intrinsic Motivation and Attention for Learning) vor, in der sie davon ausgehen, „that motivational and attentional factors contribute to performance and learning by strengthening the coupling of goals to actions” (S. 1382). Dazu berücksichtigen die Autorinnen in ihrer Theorie Ergebnisse aus Forschungsarbeiten zur Rolle von Selbstwirksamkeitserleben, Autonomieerleben und externalem Aufmerksamkeitsfokus bei Instruktionen und Feedback in Bezug auf die motorische Lernleistung. Hinsichtlich des Vorteils eines externalen Aufmerksamkeitsfokusses formulieren sie fünf Hypothesen:

- „An external focus of attention directs attention to the task goal, enhancing goal-action coupling
- An internal focus of attention impedes performance by directing attention to the self
- Movement success resulting from an external focus enhances expectancies for future success [...]
- An external attentional focus facilitates efficient switching from the default mode network to relevant motor networks
- An internal attentional focus impedes efficient switching from the default mode network to motor networks associated with the movement skill” (Wulf und Lewthwaite, 2016, S. 1404).

Mit dem dritten Aspekt, der auf die Erfolgserwartung als Teil der Motivation anspielt, führen sie einen interessanten neuen Aspekt zur möglichen Erklärung des positiven Effekts eines externalen Aufmerksamkeitsfokusses ins Feld. „We act when future prospects provide a sense that positive outcomes will occur, and perhaps particularly when we believe we will be the agents who bring these positive outcomes to fruition” (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1384). Mit dem Zusatz führen sie zugleich noch den Aspekt des Autonomieerlebens an. Zu diesen zwei Aspekten und ihrem Zusammenhang formulieren die Autorinnen ebenfalls einige Hypothesen. Hierzu gehören:

- „When temporally associated with skill practice, conditions that enhance expectancies for positive outcomes trigger dopaminergic responses and thereby benefit motor performance
- Enhanced expectancies and autonomy support contribute to efficient goal-action coupling by readying the motor system for task execution [...]
- Enhanced expectancies and autonomy support facilitate motor learning by making dopamine available for memory consolidation and neural pathway development
- Challenge, in the context of prevailing success, elicits a potentiating dopaminergic response that contributes to learning beyond success or challenge alone
- Higher expectancies facilitate efficient switching from the default mode network to motor networks associated with the movement skill” (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1404)

Damit stellen Wulf und Lewthwaite (2016) den Zusammenhang von Erfolgserwartung, Autonomieerleben, Aufmerksamkeitsfokus und Leistung dar. Allgemein lässt sich daraus ableiten, dass die Erwartung von Erfolg und die Unterstützung von Autonomie im Lernprozess zu besseren Leistungen führt, wobei bereits erfahrene Erfolge, die auf der Grundlage einer externalen Aufmerksamkeitsfokussierung entstanden sind, die Erwartung von Erfolg in zukünftigen Handlungssituationen noch einmal verstärkt. Diese erhöhte Erfolgserwartung wirkt sich dann wiederum positiv auf den Lernprozess aus. Dabei gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, die Überzeugung von Erfolgserwartungen zu verbessern. Hierzu gehört zum Beispiel die verbalsprachliche Bestätigung einer Lehrperson, dass Lernende die optimalen Voraussetzungen mitbringen, ebenso, wie der verbalsprachliche Hinweis, dass eingesetzte Hilfsmittel die Leistung verbessern werden (S. 1386 f.). Und auch die Unterstützung des Autonomieerlebens hängt eng mit der verwendeten Sprache im Unterricht zusammen: „The way in which task instructions are worded – that is, whether the language is autonomy-supportive or controlling – has been shown to influence motor learning, perhaps through the down-regulatory effect of cortisol on the brain’s reward circuitry” (S. 1393). Das heißt also, dass eine autonomieunterstützende Sprache, die Lernenden das Gefühl von Wahlmöglichkeiten gibt, zu besseren Lernergebnissen führt. Hierzu gehören zum Beispiel Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Auswahl, Ausmaß, Abstände und Reihenfolge von Übungen, die Wahl über die Nutzung von Hilfsmitteln sowie selbstgesteuertes Feedback (S. 1392 f.). Eine Unterrichtssprache hingegen, die bei den Lernenden ein Empfinden von Druck in einer Stresssituation erzeugt, kann hingegen aufgrund sich daraus ergebender muskulärer Verspannungen und Konzentration auf die Bewegungsausführung zur Leistungsminderung führen (Wulf, 2009, S. 13, 18).

Aus ihrer OPTIMAL-Theorie leiten die Autorinnen Implikationen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen ab. Sie weisen in diesem Zusammenhang selbst darauf hin, dass die Ergebnisse ebenso für Menschen bedeutsam sind, die ein Musikinstrument lernen, da dazu ebenfalls komplexe und zugleich effektive und geschickte Bewegungen notwendig sind.¹¹⁴ Der aus ihrer Sicht häufig anzutreffenden Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen, in denen Lehrende die Übungsaufgaben wählen sowie korrigierendes Feedback und Anweisungen in Bezug auf die Körperbewegungen geben, stellen sie ein auf der Grundlage ihrer Theorie wünschenswertes Szenario gegenüber:

„In contrast, imagine a scenario in which the instructor gives the learner choices, provides feedback at the request of the learner, highlights good aspects of task performance while mostly ignoring mistakes, avoids references to body movements, and instead directs the performer’s attention externally to the task goal“ (Lewthwaite, 2016, S. 1406).

¹¹⁴ Altenmüller (2022, S. 246) weist allerdings darauf hin, dass in Bezug auf die OPTIMAL-Theorie bislang keine ausreichenden empirischen Erkenntnisse für das musizierbezogene Lernen und Üben vorliegen.

Die übergreifende Erkenntnis aus den Ergebnissen der Studien, „dass sich deutliche Lernvorteile ergeben, wenn die Aufmerksamkeit der Lernenden von den eigenen Bewegungen abgelenkt und stattdessen auf den angezielten Effekt gelenkt wird“ (Wulf & Prinz, 2000, S. 294) und der Hinweis, dass die Ergebnisse und Überlegungen auch auf das Musizierenlernen zu übertragen sein müssten, greift Saxer (2004; 2007) auf. Auch wenn sie hierzu keine eigene empirische Untersuchung durchführt, die sie aber als sinnvoll erachtet und fordert,¹¹⁵ begründet sie nachvollziehbar, wie sich die Ergebnisse auf das Musizierenlehren und -lernen übertragen lassen könnten. Sie geht davon aus, dass die für das Musizieren notwendigerweise automatisiert ablaufenden Musizierbewegungen durch bewusste Kontrolle jeder einzelnen Bewegung im Sinne eines internalen Aufmerksamkeitsfokus erheblich gestört werden (Saxer, 2007, S. 229). Daher sieht sie im externalen Aufmerksamkeitsfokus ebenso eine Chance für das Musizierenlehren und -lernen, der dann gegeben sei, wenn „der aus der Bewegung sich ergebende Klang als ein Effekt der Bewegung betrachtet“ (S. 238) wird, spricht „wenn die Spielbewegungen aus der Wahrnehmung und Vorstellung musikalischer Qualitäten heraus entwickelt werden“ (S. 238). Hier wird deutlich, dass vor allem auch Klangvorstellungen eine entscheidende Rolle zur Herstellung des externalen Aufmerksamkeitsfokusses spielen.

An anderer Stelle schlägt Saxer (2004, S. 10) jedoch vor, zur Herstellung des externalen Aufmerksamkeitsfokus beispielsweise die Aufmerksamkeit einer Klavierschülerin oder eines Klavierschülers beim Daumenuntersatz am Klavier auf die spürbaren Abstoßungskräfte der Bewegungen zu richten. Eine solche Formulierung entspricht eher den Formulierungen im Kontext der sportbezogenen Studien, wenn beispielsweise beim Golfspiel der interne Fokus auf den Arm und der externe Fokus auf den Schläger gerichtet wird, wobei auch hier ein weiter entfernter Effekt der Bewegung, nämlich die Flugkurve des Golfballs oder der Zielort, den der Ball erreichen soll, hätte in den Blick genommen werden können. Es stellt sich also die Frage, worin der externe Aufmerksamkeitsfokus bzw. der Effekt der Musizierbewegung gesehen wird und wie weit dieser vom internalen Fokus entfernt sein muss, um lernförderlich zu wirken. Ist es im Beispiel des Daumenuntersatzes am Klavier ausreichend, die Aufmerksamkeit auf die spürbaren Abstoßungskräfte der Bewegungen zu richten? Oder wäre zur Erzielung besserer Leistungen die Bewegung der Taste, das sich auf die Saite bewegende Hämmerchen oder der daraus entstehende Klang zu fokussieren? Genau genommen ergibt sich also eine Art Kontinuum ausgehend von einer kinästhetischen Wahrnehmung der Musizierbewegung (internal), über die sichtbaren äußeren Effekte der Bewegungen des Körpers und im/am Instrument, hin zum erzeugten Klang als Effekt und Hauptziel der Musizierbewegung.

Die Abhängigkeit des Erfolgs von der Entfernung des externalen Aufmerksamkeitsfokusses wurde auch im Kontext des Sports untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass es effektiver ist, „wenn die ProbandInnen sich auf die entfernteren Effekte konzentrierten als auf solche in größerer Nähe zu ihrem Körper“ (Wulf, 2009, S. 61). Gründe werden darin gesehen, dass weiter vom Körper entfernt liegende Effekte besser von den Körperbewegungen selbst unterschieden werden können. Eine geeignete Strategie, um einen möglichst weit entfernten Effekt zu fokussieren, der zudem besonders intensiv von den Körperbewegungen selbst ablenke, sehen Wulf und Prinz (2000) in der Verwendung von Metaphern, da diese „den Lernenden zum einen eine

¹¹⁵ Bei dieser Forderung wird eine nun grundsätzliche Skepsis Saxers bezüglich körperbezogener Lehr-Lernformen deutlich, da ihrer Ansicht nach insbesondere Methoden, „die ein großes Gewicht auf den Aufbau internaler Aufmerksamkeitsschwerpunkte legen, einer sorgfältigen Überprüfung auf ihre Wirksamkeit für motorische Automatisierungsprozesse hin zu unterziehen“ (Saxer, 2004, S. 10) seien.

Zielvorstellung geben, zum anderen aber auch von der eigenen Bewegungsausführung ablenken“ (S. 295). Dabei beziehen sie sich auf die Ergebnisse einer Untersuchung von Maurus (1996), die in ihren Untersuchungen feststellen konnte, dass „metaphorisches und/oder ganzheitliches Instruieren zu dem günstigsten Verlauf“ (Maurus, 1996, S. 183) in Bezug auf den Lernverlauf und der beobachtbaren Bewegungen führt. Zudem kam sie zu dem Ergebnis, „daß [sic!] eine Bewegungshandlung unterschiedlich variabel einsetzbar ist, wenn sie unter verschieden ausgerichteten Instruktionen erlernt wurde“ wobei „die günstigsten Voraussetzungen [...] die Personen mit[bringen], die die Fertigkeit unter einer metaphorischen Anleitung erlernt hatten“ (Maurus, 1996, S. 183). Ebenso formulieren es Wulf und Lewthwaite hinsichtlich der Verwendung von Analogien: „The use of analogies may serve the same purpose by directing attention to the production of a given image (i.e., external focus), rather than body movements“ (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1396), sodass hier insgesamt eine bildliche Sprache in den Blick gerät, die im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens ebenfalls gern genutzt wird und in Kapitel 5.4.3 noch einmal detaillierter betrachtet wird.

Aktuell werden auch im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens Ergebnisse experimenteller Studien zur Frage der Wirksamkeit von internalen und externalen Aufmerksamkeitsfokussen publiziert, von denen hier zwei aktuelle Studien, die in ihren Untersuchungsbedingungen sowie der Formulierung der Aufmerksamkeitsfokusse unterschiedlich sind, beispielhaft angeführt werden sollen. Jentzsch und Braun (2022) führten eine Studie mit 51 Amateurpianistinnen und Amateurpianisten durch, deren Musizierfähigkeiten allerdings mindestens der Niveaustufe Fünf des Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM) entsprechen mussten. Sie gaben den Probandinnen und Probanden ein vorgegebenes Klavierstück für sieben Tage zum Üben, um es anschließend einem Versuchsleiter zunächst ohne weitere Anweisung und dann entweder mit einer Anweisung mit internalem Fokus (Konzentration auf Bewegung der Finger) und einer Anweisung mit externalem Fokus (Konzentration auf erzeugten Klang) vorzuspielen. Bewertet wurde zum einen die Anzahl der Tonhöhenfehler und Notenkorrekturen, wobei sich zeigte, dass die Genauigkeit diesbezüglich bei einem externalen Fokus höher war. Keine Effekte zeigten sich mit Blick auf Verzögerungen oder Auslassungen.

Aus musizierpädagogischer Sicht stellt sich hier, aber auch in anderen Studien dieser Art die Frage, inwiefern im Rahmen des siebtägigen, selbstständigen Übens hineinspielt, ob die Musizierenden auch beim Üben gewohnt sind, ihr Musizieren an internalen und/oder externalen Aufmerksamkeitsfokussen zu orientieren. Zudem stellen sich Fragen hinsichtlich sinnvoller Skalen zur Bewertung von Musiziererergebnissen. Nachvollziehbarerweise müssen sich kontrollierte Studien auf einzelne, messbare Aspekte beschränken. Für eine umfassende Bewertung des Einflusses von unterschiedlichen Aufmerksamkeitsfokussen auf die Qualität eines künstlerischen Vortrags reicht der Blick auf die Häufigkeit von Tonhöhenfehlern und Notenkorrekturen allerdings nicht aus. Dazu wären weitere Aspekte zu berücksichtigen, die möglicherweise weniger gut in Zahlen messbar gemacht werden können. Entsprechend ist aber auch zu berücksichtigen, dass Studien dieser Art ausschließlich den Einfluss auf bestimmte Variablen bearbeiten, sodass sich aus den Ergebnissen kein genereller Vorteil einer der Aufmerksamkeitsfokusse für das Musizierenlehren und -lernen ableiten lässt, sondern lediglich ein Vorteil in Bezug auf die gemessenen Variablen.

Einen Versuch, die Musiziererergebnisse umfassender zu bewerten, findet sich in einer Studie von Mornell und Wulf (2019). Sie berichten von zwei Experimenten, in denen sie erfahrene Musikerinnen und Musiker unterschiedlicher Instrumente ein selbstgewähltes, von ihnen be-

reits beherrschtes Stück¹¹⁶ spielen ließen, jedoch die Bedingungen der Aufmerksamkeitsfokussierung veränderten. Neben einer Kontrollgruppe als dritte Gruppe, sollte die erste Gruppe sich auf das Musizieren für das Publikum¹¹⁷ und auf den Ausdruck im Klang konzentrieren. Damit haben sie dieser Gruppe gleich zwei externale Fokusse auf unterschiedlichen Ebenen bzw. in unterschiedlicher Entfernung geboten. Die zweite Gruppe sollte sich hingegen auf die Finger- oder Lippenbewegungen sowie die korrekten Noten konzentrieren. Inwiefern der Hinweis auf korrekte Noten jedoch nicht doch auch einen externalen Fokus herstellt, wäre zu diskutieren. Anschließend wurden die Leistungen von Expertinnen und Experten mit Blick auf den musikalischen Ausdruck und die technische Präzision bewertet, wobei im zweiten Experiment drei der Expertinnen und Experten konkrete Kriterien für die Bewertung erhielten. Mornell und Wulf kommen zu folgendem Ergebnis:

„In Experiment 1, external focus instructions enhanced musical expression relative to both internal focus and control conditions. There was no effect on technical precision. In Experiment 2, raters were given more detailed evaluation criteria. An external focus again led to superior musical expression compared with internal focus and control conditions. In addition, technical precision was higher within the external relative to the internal focus condition“ (Mornell & Wulf, 2019, S. 375).

Anhand der Ergebnisse zeigt sich also, dass der externale Fokus auch für erfahrene Musikerinnen und Musiker Vorteile bringt. Daraus leiten die Forscherinnen ab, dass Lehrende den Lernenden entsprechende Hinweise geben sollten – beim Lernen, aber auch in der Vorbereitung für ein Musizieren in Konzerten. „An external focus frees up attentional capacity that can be used to focus on other aspects of performance such as artistic expressions in the performing arts“ (Mornell & Wulf, 2019, S. 386).

Die Versuchung mag groß sein, die Ergebnisse zum Vorteil von Instruktionen mit externalem Aufmerksamkeitsfokus zum Anlass zu nehmen, vermehrt bis ausschließlich Instruktionen dieser Art im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens zu nutzen. Eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse und vorsichtiger Ableitung von Implikationen wäre jedoch zu empfehlen. Zu berücksichtigen ist nämlich, dass die Ergebnisse im Kontext spezifischer Forschungsdesigns und -paradigmen generiert werden (häufig erhoben mit Performance-Leistungen und nicht im Kontext des Musizierenlernens im Unterricht), sodass hieraus nicht – wie hin und wieder fälschlicherweise übergeneralisiert angenommen wird¹¹⁸ – abgeleitet werden kann, dass bei Instruktionen die Aufmerksamkeit grundsätzlich auf den Effekt der Bewegung zu richten ist und körpernahe Lehr-Lern-Formen mit bewusstem kinästhetischen Wahrnehmen körperlicher Bewegungen abzulehnen wären. Entsprechend rückt auch Saxer (2007) dies noch

¹¹⁶ Da das Stück bereits beherrscht wurde, ist jedoch nicht ein Lernprozess, sondern die Performanceleistung Gegenstand der Untersuchung.

¹¹⁷ Die Autorinnen weisen diesbezüglich jedoch auf folgenden Aspekt hin: „The pressure of performing in front of an audience can promote worries and distracting thoughts, deficit-oriented thoughts about mistakes that could be made, or catastrophizing about the consequences of failure. Directing one’s attention toward the music and away from oneself is necessary for optimal performance“ (Mornell & Wulf, 2019, S. 387). Dies steht in Beziehung zu den bereits dargestellten sportbezogenen Überlegungen zum Aufmerksamkeitsfokus in Stresssituationen.

¹¹⁸ So schreibt Saxer (2004), dass „spezifische internale Anweisungen [...] durch externale Alternativen ersetzt werden [sollten]“ (S. 10) und bei Altenmüller (2022) liest man beispielsweise folgende Empfehlung: „Die Aufmerksamkeit sollte auf die Effekte der Spielbewegungen gelenkt werden. Bewegungsanweisungen sollten in der Regel auf einen außerhalb des Körpers liegenden Aufmerksamkeitsfokus oder auf die Klangwahrnehmung bezogen sein. Das heißt, die Studierenden sollten sich beispielsweise nicht auf die Spannungsgefühle in der eigenen Schulter konzentrieren, sondern auf den Klang der G-Saite oder auf die Neigung des Bogens“ (S. 252). Mit Blick auf die Spannungsgefühle bzw. dem Ziel, diese zu lösen, mag das unter gewissen Umständen hilfreich sein. Es mag jedoch auch Situationen geben, in denen die Aufmerksamkeit auf die körperliche Wahrnehmung ebenso hilfreich sein kann, gerade auch, um in aller Ruhe Spannungen zu fühlen und diese bewusst zu lösen.

einmal in das richtige Licht, indem sie darauf hinweist, dass auch die Entwicklung des Körperbewusstseins äußerst relevant ist: „Auch motorische Aktivitäten mit einem externalen Aufmerksamkeitsfokus beruhen auf einem vertieften Körperbewusstsein“ (S. 239). Darüber hinaus werde man „bei der Vermittlung komplizierter Bewegungsmuster [...] nicht völlig umhinkommen, auf die Koordination einzelner Körperteile zu achten“ (Saxer, 2004, S. 8). Anzunehmen ist also eher, dass das Bewusstsein für ein Kontinuum zwischen den Polen eines stark internalen und stark externalen Aufmerksamkeitsfokusses sinnvoll genutzt werden kann, zum Beispiel auch unter Verwendung des Prinzips der rotierenden Aufmerksamkeit (Mantel, 2013, S. 171 ff.). Wesentliches Kennzeichen dieses Prinzips ist, dass „Üben (und Unterrichten!) [...] immer eine Verfeinerung der Wahrnehmung, d. h. eine Schulung der Unterscheidungsfähigkeit einschließen [muss]“ (Mantel, 2007, S. 339), da die Wahrnehmungsfähigkeit von feinen Unterschiedenen in Bezug auf die Parameter, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet werden soll, die Voraussetzung bildet. Es ist aber interessant, dass viele der von Mantel beispielhaft genannten Parameter, auf die die Aufmerksamkeit gerichtet werden kann, als Parameter mit externalem Aufmerksamkeitsfokus bewertet werden können. So finden sich neben dem Parameter „Haltung, Bewegung“ mit internalem Aufmerksamkeitsfokus insbesondere Parameter wie „Phrasierung, Artikulation, Rhythmus, Schwerpunkte, Intonation, Tonqualität, Dynamik oder Agogik“ (Mantel, 2013, S. 173), die einen externalen Aufmerksamkeitsfokus hin zum klanglichen Resultat der Bewegung suggerieren. Das heißt jedoch nicht, dass in diesen Kontexten nicht dennoch ein internaler Aufmerksamkeitsfokus denkbar wäre, um die Musizierbewegungen hin zu einer Dynamik, Artikulation oder Intonation zu kontrollieren. Und so hält Mantel (2007) beispielsweise den Einbezug von Körpertechniken als sehr hilfreich, da „motorische Abläufe [...] nicht intensiv und differenziert genug erfüllt und erforscht werden [können]“ (S. 341).

Neben Studien, die unter kontrollierten Bedingungen den Einfluss unterschiedlicher Instruktionsgestaltungen auf das Musizieren untersuchen, wären Studien interessant, die untersuchen, wie Lehrende Instruktionen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens tatsächlich formulieren. Saxer (2004) geht zuversichtlich davon aus, dass „nicht zuletzt dank der institutionalisierten Instrumentallehrerausbildung LehrerInnen, die nicht dazu in der Lage sind, spieltechnische Hinweise zu formulieren, eher die Ausnahme sein [dürften]“ (S. 7). Von ihnen als Expertinnen und Experten für musizierbezogenes Lehren und Lernen ist anzunehmen, dass sie über erfolgreiche Strategien zur Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse verfügen und für das Lernen hilfreiche Instruktionen formulieren können. Zu vermuten ist aber, dass sie sich sowohl Instruktionen mit internalem als auch mit externalem Aufmerksamkeitsfokus bedienen und diese, je nach erforderlichem bzw. erfolgsversprechendem Aufmerksamkeitsfokus wählen und/oder sie in kurzem Abstand hintereinander anfügen und so im Lehr-Lern-Prozess kombinieren. Studien diesbezüglich gibt es zurzeit nicht.

Um einen ersten Einblick in das Repertoire von Lehrenden bei der Formulierung von Instruktionen zu bekommen, habe ich daher den Teilnehmenden eines Wochenend-Workshops an der Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen zum Thema „Sprechen und Sprache im Unterricht“ folgende Aufgabe gestellt: „Stellen Sie sich folgende Situation vor: Sie sitzen zuhause und erhalten eine Textnachricht von Ihrer neuen Schülerin. Die Schülerin schreibt Ihnen, dass Sie das neue Stück schon viel geübt hat. Leider hat sie jedoch aus der

letzten Stunde vergessen, ‚wie man nochmal *staccato*-Töne spielt‘.¹¹⁹ Aufgabe: Antworten Sie Ihrer Schülerin mit einer schriftlichen Nachricht, in der Sie der Schülerin noch einmal möglichst genau erläutern, wie sie die *staccato*-Töne hinbekommt“. Die daraus entstandenen interessanten Arbeitsergebnisse möchte ich im Folgenden kurz diskutieren, wobei es ausdrücklich nicht um die Bewertung der sachlichen Richtigkeit der Texte geht.

Während des Arbeitsprozesses wurde deutlich und auch deutlich zurückgemeldet, dass den Teilnehmenden (gleiches gilt für Teilnehmende späterer Seminare an anderen Orten) die Aufgabe sehr schwerfällt. Das ist insofern verwunderlich, als man annehmen müsste, dass kurze und präzise Erläuterungen dieser Art zum Alltagsgeschäft von Lehrenden im Musizierunterricht gehören. Zum einen wurden die Lehrenden bei der Bearbeitung dieser Aufgabe bewusst ihrer Stimme und ihrem Instrument zum Zweck der Vermeidung modellhafter Demonstrationen beraubt. Zum anderen waren die Lehrenden gezwungen, die Erläuterungen möglichst auf den Punkt zu bringen, da Rückfragen bzw. ein Dialog, wie es im Unterricht möglich ist, im Kontext der Textnachricht nicht angedacht waren. Dabei schienen Teilnehmende zum Teil auch einen gewissen Leistungsdruck empfunden zu haben, die Erläuterungen sachlich richtig und didaktisch gut zu gestalten, da diese nach Abgabe der Erläuterungen nicht mehr revidiert, korrigiert oder in Beziehung zu weiteren Informationen diverser Art gesetzt werden konnten.

Als Ergebnis sind zehn interessante Texte entstanden: drei Texte für den Klavierunterricht, zwei Texte für die Violine und jeweils ein Text für Akkordeon, Drumset, Klarinette, Gitarre und Saxofon. Nach einer an die Arbeitsphase anschließenden Einführung zum internalen und externalen Aufmerksamkeitsfokus wurden die Texte gemeinsam (nicht nur) in Bezug auf diesen Aspekt analysiert. Die meisten Texte weisen sowohl Erläuterungen mit externalem Fokus als auch mit internalem Fokus auf, die häufig zudem ineinander übergehen. Dies erfolgt entweder ausgehend vom internalen Fokus in Form der Erläuterung einer Bewegung, aus der ein klangliches Resultat erfolgen soll oder umgekehrt durch Voranstellen eines klanglichen Bewegungseffekts, zu dem die notwendige Bewegung geschildert wird.

Besonders interessant ist der Vergleich von zwei Texten für den Klavierunterricht, die äußerst unterschiedlich gestaltet wurden. Beide Texte habe ich in künftigen Seminaren als Instruktion verwendet und Teilnehmende gebeten, entsprechend dieser Instruktionen auf dem Klavier zu musizieren. So las ich zunächst den folgenden, in Trossingen entstandenen Text vor, der in Stichpunkten gestaltet ist:

- „Hand locker etwas über Tastatur schweben lassen in normaler Spielhaltung
- Hand in einer Einatembewegung etwas heben (denke an einen Einsatz eines Dirigenten)
- Handgelenk hierbei locker
- Unterarm, Ellbogen, Oberarm folgen der Bewegung mit
- Hand in Richtung Taste fallen lassen und mit einem Ausatmen begleiten
- Nach Berührung des Tastengrundes weiches Zurückfedern, wobei diese Bewegung vom Handgelenk ausgeführt wird
- Stabiler Finger überträgt den Bewegungsimpuls auf die Taste“

Es zeigte sich, dass Teilnehmende auf der Grundlage dieses Textes mit einer Vielzahl an detaillierten, nacheinander folgenden Bewegungsdetails bei überwiegender internaler Fokussierung

¹¹⁹ Rückblickend muss ich feststellen, dass ich die Anfrage der fiktiven Schülerin durchaus mit einem internalen Fokus formuliert habe und sich dies möglicherweise auf die Bearbeitung der Aufgabe durch die Lehrenden ausgewirkt hat. Die Art der Anfrage dürfte aber für den Unterricht nicht so ungewöhnlich sein, denn dient eine innere Klangvorstellung als Zielvorstellung stellt sich die Frage, wie es gelingt, das gewünschte Klangereignis musizierend zu erzeugen.

nicht in der Lage waren zu erahnen, um welche Spielweise es sich handelt, geschweige denn annähernd die mit dem Text beabsichtigten Musizierbewegungen und zu erzielenden Klangergebnisse zu erzeugen. Meist erklang ein langer, recht deutlich gespielter Ton, da möglicherweise insbesondere der letzte Teil des Textes, der zum Übertragen eines Bewegungsimpulses auf die Taste durch einen stabilen Finger auffordert, in Erinnerung geblieben ist und das geforderte weiche Zurückfedern durch das Handgelenk aus dem vorherigen Punkt nicht mehr berücksichtigt wurde.

Der zweite Text bestand hingegen aus zwei Teilen. Ich las zunächst nur den ersten Teil:

„Lege die Finger auf die Tasten.

Hebe das Handgelenk bis ein kleiner Hügel entsteht.

Mit einem schwungvollen Ruck geht der Hügel nach unten und drückt den Finger gleichzeitig kurz auf die Taste und geht dann etwas schnell wieder in die Ausgangsposition (Handgelenk rund und der Finger liegt locker auf der Taste)“

Hier verbinden sich Instruktionen mit einem internalen Aufmerksamkeitsfokus (z. B. Handgelenk heben) mit externalen Ergänzungen zum körperbezogenen Effekt der Bewegung (bis ein kleiner Hügel entsteht; schwungvoller Ruck). Aber auch wenn sich das Musizieren der Teilnehmenden nun zumindest etwas mehr dem gewünschten klanglichen Resultat annäherte, konnten immer noch einige der Teilnehmenden nicht benennen, um welche Spielweise es sich handelt. Dies änderte sich jedoch schlagartig mit der Präsentation des zweiten Textteils, mit dem die Lehrperson eine interessante Strategie verfolgt:

„Kurz:

Der Finger wird durch Ruck des Handgelenks kurz in die Taste gedrückt und wieder losgelassen. Ein kurzer, trockener Ton entsteht. Du kannst es auch an einer Tischplatte üben: Handgelenk hoch, runter und wieder zurück. Wenn der Schwung federnd ist und Spaß macht dann klingt auch nachher der Ton¹²⁰ gut“.

Durch die unterstrichene Zwischenüberschrift „kurz“ macht die Lehrperson gewissermaßen deutlich, dass der erste Erläuterungsversuch vielleicht gut, aber für das Musizieren aus ihrer Sicht zu kompliziert und zu lang ist, denn Instruktionen sollten knapp und präzise sein. Dies könnte auf einen möglichen Wunsch hinweisen, die Bewegung in ihrer Gesamtheit darzustellen (z. B. federnder Schwung), statt sie in Einzelbewegungen aufzugliedern, wie es insbesondere auch im ersten Text erfolgt ist. Darüber hinaus nutzt die Lehrperson nun vermehrt Hinweise zum klangbezogenen Effekt der Bewegung. Ausgehend von Erläuterungen mit einem internalen Fokus wird hier ein externaler Fokus in Bezug auf das Klangergebnis präsentiert: „Ein kurzer, trockener Ton entsteht“. Dieser Satz führte in den Seminaren dazu, dass zu diesem Zeitpunkt absolute Klarheit darüber erzielt wurde, welche Spielweise zu erläutern versucht wurde. Der genannte klangbezogene Effekt des gut klingenden Tons ist hingegen so unpräzise, dass er für eine Vielzahl verschiedener Musizierbewegungen gelten kann. Anzunehmen ist aber, dass die Kombination der verschiedenen Elemente notwendig sein kann, um ein zu erzielendes Klangergebnis samt der dazu notwendigen Musizierbewegungen zu beschreiben. Für ein *staccato*-Spiel wäre der alleinige Hinweis auf einen kurzen Ton jedoch zu unpräzise, da ein im *staccato* gespielter Ton klanglich mehr ist, als einfach nur kurz. Darüber hinaus erklärt sich kurz zudem nur in Relation zu anderen Tönen. Ebenso wäre es zu unpräzise, einen Klang einzig als trocken zu bezeichnen, wobei freilich über die Annahme von Trockenheit als generelle Klangeigenschaft eines im *staccato* gespielten Tons gestritten werden kann. Außerdem führt

¹²⁰ Im Original wurde hier „der *staccato*-Ton“ geschrieben. Dieser Hinweis wurde bei der Erprobung der Instruktionen mit anderen Teilnehmenden entsprechend weggelassen.

auch nicht jede federnde Bewegung zwingend zu einem *staccato*. Das Phänomen ist also deutlich komplexer, sodass scheinbar erst die Kombination der internalen sowie externalen Elemente mit unterschiedlicher Entfernung von der körperlichen Bewegung in der Lage ist, das Phänomen überhaupt zu fassen.

Ein Hinweis auf die Notwendigkeit der Kombination verschiedener Instruktionen zeigte sich beispielsweise in einem Pretest zur Videostudie dieser Arbeit. Um die *staccato*-Spielweise neu einzuführen weist die Lehrerin zunächst auf das bereits bekannte *legato* hin, das sie als Gegenteil von *staccato* bezeichnet: „Und jetzt machen wir genau das Gegenteil. Jetzt spielen wir den Ton ganz kurz und machen `ne große Lücke, bis der nächste kommt“. Die Schülerin setzt diese Instruktion entsprechend um, die gewünschte Zielqualität eines *staccato*-Spiels ist jedoch noch nicht erreicht. Die Lehrerin ergänzt daher: „Der Punkt sagt dir: mach den Ton so kurz, dass du wirklich nur einen (spielt einen Ton) Punkt auf die Taste machst“. Auch dies setzt die Schülerin um, die Lehrerin ist jedoch noch nicht zufrieden, sodass sie ergänzt: „Jetzt probier‘ mal, ob die alle gleich kurz sein können. Der letzte war so ein bisschen ‚plöö‘ (spielt einen Ton und lacht). Alle so, weißt du (macht zackige Bewegungen in der Luft), als hättest du so ganz lange Hexenfingernägel. Und dann stichst du immer irgendwo rein, ne!? Bäh, Bäh, Bäh (begleitet durch Musizierbewegungen der Hand in der Luft)!“ Das gewünschte Hineinstechen setzt die Schülerin besonders intensiv um, sodass die Lehrerin dieser, aus ihrer Sicht zu stark in die Tasten hineinsteichenden Bewegung entgegenwirken möchte. Sie demonstriert daher eine Musizierbewegung mit daraus resultierenden Klängen, bei der sie die Hand nach jedem gespielten Ton in übertrieben deutlicher Weise von der Klaviatur in Richtung Körper zurückzieht. Sie ergänzt: „als wenn das alles ganz heiß wär‘ und da fasst du an und hoah! (spielt einen Ton und zieht die Hand wieder energisch zurück) – ich hab‘ mich verbrannt. So kurz!“ Auch diese Demonstration setzt die Schülerin um, aber erneut in dieser übertriebenen Deutlichkeit, sodass sie ihre Hände weit von der Klaviatur entfernt. Die Bewegung wird nun als fehlerhaft deklariert: „Jetzt müssen wir nur aufpassen, dass wir uns nicht immer von der Taste entfernen (demonstriert die falsche Bewegung mehrmals in der Luft). Sonst sind wir auf einmal hier (Hände zurückgezogen am Körper) und müssen schon hier sein (Hände auf der Klaviatur). Man kann auch einfach (beginnt einzelne Töne hüpfend auf der Klaviatur zu spielen) so ein bisschen nach oben springen. Ganz bisschen“. Erst nach dieser Erläuterung mit der Aufforderung, es noch einmal zu probieren, gelingt es der Schülerin Klänge zu erzeugen, die die Lehrerin als *staccato*-Klänge gelten lässt. Der Weg dahin gestaltet sich ausgehend von unpräzisen Musizierbewegungen, über die Erprobung von extremen Bewegungsmöglichkeiten (in die Tasten hineinstechen, von den Tasten energisch entfernen) hin zu einer als angemessen empfundenen Balance zwischen den Extrempunkten. Dabei werden hauptsächlich Instruktionen und Erläuterungen mit einem externalen Aufmerksamkeitsfokus gewählt, wobei diese häufig nah am körperbezogenen Bewegungseffekt ausgerichtet sind (z. B. Punkt auf die Taste machen, hineinstechen, sich verbrennen, springen). Klangbezogene Effekte werden hingegen vor allem durch die Musizierdemonstration oder Formen mimetischer Vokalisation („Plöö“, „Bäh“) in die Instruktionen eingearbeitet.

Anhand dieser Beispiele lässt sich vermuten, dass die Wirksamkeit einer Instruktion mit einem spezifischen Aufmerksamkeitsfokus zwar mit Blick auf eine Performance-Leistung von schon gekonnten und ggf. etwas zu optimierenden Musizierergebnissen sinnvoll betrachtet werden kann. Kontrollierte Studien zur Wirksamkeit spezifischer Instruktionsformen im Kontext des Erwerbs neuer klangorientierter Musizierbewegungen müssten aber hingegen berück-

sichtigen, dass im Lehr-Lern-Prozess die Darbietung nicht nur einer, sondern mehrerer Instruktionen erforderlich sein wird. Denn zusätzlich zur Lenkung der Aufmerksamkeit sind eine Reihe an Informationen zu liefern, damit sich die zum Musizieren notwendigen komplexen feinmotorischen Bewegungen überhaupt einstellen können. Es dürfte also ein Unterschied sein, ob eine in Grundzügen schon gut musizierte Phrase mithilfe einer einzelnen Instruktion mit einem entsprechenden Aufmerksamkeitsfokus im Sinne des Übens optimiert werden soll, oder ob Instruktionen dazu verwendet werden, eine grundsätzlich neue klangorientierte Musizierbewegung im Sinne des Lernens zu erwerben.

5.3.3 Rückmelden im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens

Im Musizierunterricht kommentieren (insbesondere Lehrende) auf vielfache Weise Erklingendes sowie die dazu ausgeführten Musizierbewegungen, sodass Cada (2008) von Feedback als „das bestimmende Element im Unterrichtsgeschehen“ (S. 113) spricht. Allgemein lassen sich zwei Feedback-Arten unterscheiden: „ergebnisbezogenes Feedback [knowledge of results – KR] und prozessbezogenes Feedback [knowledge of performance – KP]“ (Wulf, 2009, S. 72), wobei Ersteres erst nach dem Beenden des Musizierens erfolgt und sich auf das Verhältnis von ausgeführtem Bewegungsergebnis und Bewegungsziel bezieht. Im Rahmen dieser Feedbackzeitpunkte geben „Lehrende [...] sach- und inhaltsbezogene Rückmeldungen zu aktuellen Arbeitsergebnissen ihrer Schüler, kommentieren deren instrumentale und künstlerische Qualitäten. Sie geben Informationen und Impulse zur Verbesserung und äußern sich über die Wirkung des Spiels“ (Cada, 2008, S. 113). Dies geschieht zum einen verbal, zum anderen treten nonverbale und paraverbale Elemente hinzu: „Gesten, Blicke, Mienen können Lob, Kritik, Frage, Ermunterung oder Aufforderung ausdrücken und zwar unmittelbarer und eindringlicher als das Sprechen“ (Ernst, 1999, S. 75). Ebenso zeigt sich Feedback paraverbal, beispielsweise bei einem sprachlich formulierten Lob mit ironischem Stimmklang, wodurch auf der paraverbalsprachlichen Ebene klar wird, dass es noch etwas zu optimieren gilt.

Wenn auch grundsätzlich anzunehmen ist, dass Feedback für den musiziermotorischen Lernprozess notwendig und hilfreich sein kann, ist ebenso wie im Kontext von Instruktionen und Fragen eine systematische Auseinandersetzung mit den Gestaltungsmöglichkeiten und Strategien sinnvoll, auf deren Basis Feedback erfolgreich sein kann. Mit Blick auf die konkrete verbalsprachliche Gestaltung von Feedback wird im musizierpädagogischen Diskurs insbesondere die Frage nach dem Umgang der Lehrenden mit Fehlern betrachtet. In der Grundhaltung kritisieren Vorraber und Kruse-Weber (2022) diesbezüglich eine Fehlervermeidungsdidaktik und fordern hingegen eine Fehlerermutigungsdidaktik, die sich nicht an der aufgrund subjektiver Wahrnehmungen ohnehin nicht möglichen Dichotomie von richtig und falsch mit dem Ziel der Vermeidung von Fehlern orientiert, sondern sich im Sinne einer Ressourcenorientierung zum Ziel setzt, in einer fehlerfreundlichen Haltung „den Umgang mit Fehlern als etwas Konstruktives zu erfahren“ (Vorraber & Kruse-Weber, 2022, S. 343). Auf sprachbezogener Ebene fordern sie daher, dass „Lehrende in der Lage sein [müssen], konstruktiv mit Fehlern umzugehen und elaboriertes Feedback zu geben“ (S. 346). Feedback ist entsprechend „nicht primär an den Defiziten des Schülers, sondern an seinen Ressourcen auszurichten“ (B. Busch & Metzger, 2016c, S. 276).

In diesem Zusammenhang lässt sich Ernsts (1999) Leitsatz „Negatives positiv ausdrücken“ (S. 161) verstehen. Statt rückblickend in negativer Weise auf den Fehler hinzuweisen (z. B.

durch Beschreibung einer fehlerhaften Dynamik) schlägt er vor, die Perspektive zielorientiert auf die Verbesserung zu richten (z. B. Formulierung einer Aufgabe mit Aufmerksamkeit auf die zu erzielende Dynamik), was nur unter Berücksichtigung der Ressourcen sinnvoll geschehen kann. In einer wertschätzenden Atmosphäre sollte gutes Feedback also „den Spieler inspirieren und seine Lernkompetenz fördern“ (Cada, 2008, S. 113) und daher folgende Fragen beantworten: „Wohin will ich? (Ziele) Wie komme ich dorthin? Wohin will ich als nächstes?“ (Vorraber & Kruse-Weber, 2022, S. 348). Angelehnt an die sogenannte Hattie-Studie im Kontext des Lernens an allgemeinbildenden Schulen unterscheiden McPherson, Blackwell & Hattie (2022, S. 2 f.) daher mit „Feed back“ (Vergleich des aktuellen Zustands mit vorherigen Leistungen), „Feed up“ (Vergleich des aktuellen Zustands mit einem wünschenswerten Ziel) und „Feed forward“ (Veranschaulichung des angestrebten Zielzustands) drei Feedbacktypen, die entweder die Vergangenheit, die Gegenwart oder die Zukunft fokussieren. Auf dieser Basis fordern auch sie zielorientiertes Feedback, mit dem Lernende Informationen dazu erhalten, wie sie die nächste Stufe erreichen können.

Durch die an Ressourcen ausgerichtete Zielorientierung zeigt sich, dass Feedback ebenso wie Fragen und Instruktionen auf künftiges Musizieren oder verbale Äußerungen der Lernenden zielt. So kann sich im Feedback der Lehrenden (z. B. der Ton ist noch zu leise; die Phrase könnte dynamisch differenzierter gestaltet sein) eine Instruktion für darauffolgende Musizierungen verbergen, ohne dass sie das Feedback durch eine explizite Instruktion verbalisieren. Lernende leiten eventuell selbst aus dem Feedback ab, welche Aspekte ihres Musizierens sie in künftigen Musizierungen beibehalten, ausbauen oder verbessern sollten. Dementsprechend kann mit Feedback ebenso wie mit Instruktionen und Fragen die Aufmerksamkeit auf spezifische Aspekte gelenkt oder ein bereits hergestellter Aufmerksamkeitsfokus durch Feedback erhalten werden: „Der Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden wird nicht nur von Instruktionen beeinflusst [...], sondern [...] auch von den Rückmeldungen, die sie erhalten“ (Wulf, 2009, S. 71).

Wenn Feedback also ebenso wie Fragen und Instruktionen die Aufmerksamkeit lenken, handlungsauffordernd gemeint und von Lernenden auch handlungsauffordernd verstanden werden kann, lassen sich die im vorherigen Kapitel dargestellten Ergebnisse zur Wahl des Aufmerksamkeitsfokusses bei Instruktionen auch auf die Gestaltung von Feedback übertragen. So schreiben Wulf und Lewthwaite (2016): „Instructions or feedback that promote an external focus of attention by directing concentration to a relevant and appropriate external goal are reliably more helpful than internal attention focused on body parts or movement coordination“ (S. 1404). Feedback sei also förderlich, wenn es external formuliert wird, zum Beispiel auch durch bildliche Darstellung, kinematische oder kinetische Informationen (Wulf, 2009, S. 88 f.).

Kritisch wird Feedback jedoch mit Blick auf die Häufigkeit und den Zeitpunkt des Feedbacks betrachtet. Aus Ergebnissen sportbezogener Studien wird angenommen, dass „zu detailliertes, zu häufiges und zu rasch einsetzendes verbales Feedback nicht zu der gewünschten nachhaltigen Verbesserung, sondern allenfalls zu einem kurz anhaltenden Leistungszuwachs [führt]“ (Altenmüller, 2022, S. 252). So wird im Rahmen der Guidance-Hypothese angenommen, dass häufiges Feedback Lernende zwar zur korrekten Bewegung führt, Lernende aber durch das häufige Feedback von diesem abhängig und dazu verleitet werden, geringfügige Abweichungen nicht als natürliche Variation, sondern bereits als Fehler wahrzunehmen und zu korrigieren (Wulf, 2009, S. 72 f.). Ebenso weist Wulf (S. 86) darauf hin, dass zu häufiges Feedback während der Handlung Lernende dazu bringen könnte, sich zu stark auf ihre Bewe-

gungen zu konzentrieren, sprich ihre Aufmerksamkeit auf einen internalen Fokus zu richten, was nach ihren Erkenntnissen mit Leistungs- und Lerneinbußen einhergeht. Entsprechend leitet Altenmüller (2022) für das Musizieren die Notwendigkeit ab, Rückmeldungen „nicht zu detailliert, nicht zu oft und nicht zu schnell nach dem Vorspiel“ (S. 252) zu geben, fordert jedoch kontrollierte Studien im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens. Aber: häufiges und zeitgleiches Feedback scheinen in sportbezogenen Kontexten nicht nachteilig zu sein, wenn es external formuliert ist, da es die Aufmerksamkeit von den Bewegungen weglenkt (Wulf, 2009, S. 88 f.).

Zur Herstellung eines externalen Aufmerksamkeitsfokusses im Feedback eignen sich zum Beispiel auch bildgebende Verfahren mittels Computerunterstützung, mit deren Hilfe ein quantifizierbares Merkmal als Feedback gegeben wird. Im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens haben diesbezüglich Hoppe et al. (2006) positive Einflüsse auf Gesangsleistungen durch computergestütztes visuelles Feedback nachweisen können. Sie zeigen, dass visuelles Feedback (VFB) zur Gesangsleistung, „that is directed to one’s own movements (e.g. the vocal tract) may be less effective than VFB on the acoustical output (e.g. real-time spectral information)“ (S. 316). Mögliche Gründe dafür sehen die Forschenden entsprechend im externalen Aufmerksamkeitsfokus, da das Ziel der Gesangsaufgabe mit Bezug auf das computergestützte visuelle Feedback in einem außerhalb des Körpers liegenden Effekt der Bewegung des Stimmapparats, also im akustischen Ergebnis liegt (S. 316). Und in einer anderen Studie zum Einsatz eines visuellen Echtzeit-Feedbacks bei Amateurmusikerinnen und Amateurmusikern (Darstellung der Veränderung von Lautstärke und Timing in Größe und Form) fanden Sadakata et al. (2008) beispielsweise heraus, dass es zu Verbesserungen in der Imitation von Lautheitsmustern gekommen ist. Allerdings war keine Verbesserung in Bezug auf das Timing festzustellen.

Dass Feedback zudem Einfluss auf das Erfolgserleben der Lernenden nimmt, ist wenig überraschend. Wenn im Feedback erfolgreiche Leistungen hervorgehoben und weniger erfolgreiche Versuche ignoriert wurden, zeigte sich in sportbezogenen Studien ein positiver Einfluss auf das Lernen, da sich das Kompetenzerleben und die Selbstwirksamkeit erhöhen: „The conviction that one is doing well, and the confidence in being able to perform well in the future, or their correlates such as positive affect, are conditions consistent with optimal performance and learning“ (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1385). Interessant mit Blick auf den bereits kritisch dargestellten Aspekt der Konstruktion von Leistungsdifferenz durch verbalsprachliches Handeln im Unterricht ist jedoch das Ergebnis, dass sich normatives Feedback in Bezug auf die Leistungsfähigkeit auch positiv auswirken kann:

„Participants who were given normative feedback suggesting that their performance on a balance task was better than average (‘better’ group) demonstrated more effective learning on a delayed retention test without feedback than did participants who were led to believe that their performance was worse than average (‘worse’ group)“ (Wulf & Lewthwaite, 2016, S. 1385).

Auch wenn also Differenzkonstruktionen innerhalb der Gruppe zu vermeiden sind, kann sich Feedback mit Bezug zu einer Leistungsnorm, die übertroffen wurde, positiv auf Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeit der Lernenden auswirken.

Abschließend ist ebenso wie in den Kapiteln zum Fragenstellen und Instruieren anzuführen, dass die Übung in der Formulierung eines kritischen Selbstfeedbacks sinnvoll ist (ggf. unter Einbezug von Videoselbstanalysen), da es die kritische Beobachtung und Zielformulierung im Kontext des selbstständigen Übens fördert. Im Gruppenunterricht kann unter Berücksichtigung einer wertschätzenden Haltung Feedback darüber hinaus auch als Peer-Feedback gegeben

werden. Interessant ist hier der sogenannte „Critical Response Process“ nach Lerman und Borstel (2003) als „eine Methode, welche die kritische Auseinandersetzung mit einem künstlerischen Werk mittels Dialog und Fragen in den Fokus rückt“ und Lernende auffordert „Fragen an sich und an ihre künstlerische Arbeit bzw. an die künstlerische Arbeit anderer zu richten“ (Waloschek, 2022, S. 337). Dabei werden verbalsprachlich betrachtet nicht Korrekturen und Lösungsvorschläge formuliert, sondern Fragen ins Zentrum gerückt, die sowohl von den Lernenden selbst (An welchen Stellen war mein Wunsch nach einem energievollen Musizieren wahrnehmbar?), als auch von den Lehrenden sowie den weiteren Lernenden gestellt werden können: „Für was stehen die vielen *Tempi rubati*? [...] Was verbindest du mit einem Bauernlied?“ (S. 333). In diesem Sinne gilt: „Stellen Sie Fragen, anstatt fertige Lösungen anzubieten“ (Williams, 2017, S. 79). Hier wird noch einmal deutlich, dass sich im Stellen von Fragen grundsätzlich auch ein implizites Feedback verstecken kann, wenn Lernende es entsprechend interpretieren. Gleiches gilt für Instruktionen.

5.4 Sprechen über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens

Eine Art des Sprechens über Musik bildet das Sprechen darüber, „wie sie gespielt werden kann oder soll – für sich allein (dann ist das Reden mehr ein Denken) oder mit anderen zusammen. Dazu gehört auch, darüber zu reden, wie andere sie gespielt haben“ (C. Richter, 2011, S. 415). Dieses Sprechen über Klänge sowie das Sprechen über die dazu notwendigen Musizierbewegungen stehen im Zentrum musizierbezogener Lehr-Lern-Prozesse. „Zwar kann das Erlernen eines Instruments und die musikalische Gestaltung in weiten Teilen auf Demonstration und Imitation basieren, doch sind bezüglich der Vermittlung von Spieltechniken auch differenzierte und komplexe Anweisungen sprachabhängig“ (Bossen, 2019, S. 168). Es wird zum Beispiel darüber gesprochen, welches Tempo oder welche Artikulation zu wählen ist, wie Spannung aufgebaut werden kann, wie sich das Zusammenspiel mit anderen konstituieren sollte und welche Musizierbewegungen sinnvoll mit Blick auf die Klangvorstellungen und Interpretation zu wählen sind (C. Richter, 2011, S. 415 f.). Dementsprechend bildet der Austausch über Klänge und Musizierbewegungen ebenso wie der Austausch über vorgestellte Klänge und/oder Musizierbewegungen¹²¹ als Zielvorstellung des Musizierens den inhaltlichen Kern des Sprechens im Musizierunterricht.

„Innerhalb des Spektrums von Umgangsweisen mit Musik nimmt das Gespräch [...] einen eigenen Platz ein, es dient der Reflexion nach dem gemeinsamen Musizieren oder dem Austausch von Ideen und Eindrücken“ (Steinbach, 2019, S. 12). Allerdings stellt der Austausch so-

¹²¹ Dass im Unterricht über individuelle Vorstellungen gesprochen wird, zeigt sich in der Untersuchung von S. Herbst (2014) zum Sprechen im Klavierunterricht. Dort konnte die Kategorie „innere Vorstellung“ ausgemacht werden, die in die Unterkategorien „Denken“, „Vorstellen“, „Empfinden“ und „Kennen“ unterteilt wurde (S. 83). Innerhalb der Kategorie „Denken“ fanden sich im Material allgemein Aufforderungen zum Vorausdenken oder zum Beispiel ein Hinweis zum Denken in *portato*, an die Oberstimme oder in Achteln. Zur Kategorie „Vorstellen“ fanden sich Äußerungen über persönliche Vorstellungen vom Stück sowie Aufforderungen, sich ein musikalisches Phänomen oder eine Bewegung als etwas vorzustellen (z. B. an der Taste festklebender Zeigefinger, als Gesangsstück vorstellen). Damit verbunden zeigt sich in der Kategorie „Empfinden“ der Austausch über Unterschiede im individuellen Empfinden sowie Hinweise zum richtigen Empfinden einer Phrase (z. B. als gedehnt empfinden, das Gefühl des Grundschlags haben). Die Kategorie „Kennen“ umfasst hingegen Äußerungen, die sich auf musikalische Repräsentationen beziehen (z. B. im Ohr haben) (S. 83 ff.).

wohl mit Blick auf die individuell wahrgenommenen Klänge und Musizierbewegungen als auch auf die individuellen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen eine Herausforderung dar.¹²² So stehen zum einen „kaum konventionalisierte sprachliche Ausdrücke zur Beschreibung von Klang zur Verfügung“ (Stöckl, 2012, S. 155) und auch Fachbegriffe, deren Bedeutungen zunächst durch vielfältige Musizier- und Hörerfahrungen zu lernen sind, lassen enormen Interpretationsspielraum. Zum anderen wird auch im Versuch, die zum Musizieren notwendigen feinmotorischen Steuerprogramme möglichst detailliert und sachrichtig zu beschreiben, die Komplexität der verbalsprachlichen Darstellung deutlich (s. Kapitel 4.1 zur biomechanischen Perspektive auf den Erwerb klangerorientierter Musizierbewegungen).¹²³ Ebenso helfen für den Unterricht auch Fachbegriffe nicht weiter, wie Mantel (1998a, S. 9) zeigt, wenn er ein *staccato*-Spiel auf dem Cello als Pronation-Supination oder eine Art des Bogenwechsels als Dorsal-Volar-Bewegung im Handgelenk beschreibt. Darüber hinaus stellt Mantel in Bezug auf die Beschreibung des *staccato*-Spiels auf dem Cello fest, dass es zwar übergreifende, beschreibbare Aspekte gibt, das Musizieren im *staccato* auf dem Cello jedoch so individuell sein kann, dass es auch gar nicht die eine Erklärung geben kann:

„Es ist schwer, für das Staccato allgemeinverbindliche Bewegungsformen zu beschreiben, da erfahrungsgemäß in der Praxis recht stark voneinander abweichende Varianten zu beobachten sind. Jeder muß [sic!] hier etwas für sich selbst experimentieren. Trotzdem läßt [sic!] sich, mit einigem Vorbehalt sagen, daß [sic!] für ein mäßig schnelles Staccato grundsätzlich die Pronationsbewegung in Frage kommt, und zwar im Aufstrich wie im Abstrich“ (Mantel, 2013, S. 161).

Bei sinnlichen Wahrnehmungen gibt es eben „nichts Genaueres als das Phänomen selbst, das man sieht, hört, fühlt oder riecht“ (Faltin, 1985, S. 145), wobei sich auch hier individuelle Wahrnehmungsunterschiede vermuten lassen. So können Klänge bei Erklängen „zwar problemlos als solche identifiziert werden, die sprachliche Beschreibung dieser Klänge [...] ist wesentlich schwieriger“ (Beile, 1997, S. 17), da die menschliche Sprache eher zur Beschreibung von visuellen Phänomenen geeignet ist.

Entsprechend stellt S. Herbst (2019; 2014) anhand videografiertes Klavierunterrichtsstunden dar, dass bereits die verbalsprachliche Beschreibung grundlegender musikbezogener Parameter wie Dynamik, Notenlängen und Tonhöhen nicht eindeutig ist. Die Lehrenden drücken Dynamik im Verhältnis zur Dynamik eines Referenztons aus: Es könnte ‚ein bisschen lauter‘ sein, jetzt ist es aber schon ‚ziemlich laut‘, lieber wieder ‚ein wenig leiser‘. Insgesamt ist es aber ‚ein bisschen zu wenig‘ oder schon ‚zu viel‘. Wir brauchen ‚mehr *cis*‘, ‚das *A* ist

¹²² Oberschmidt (2019) führt einige Zitate bekannter Musikerinnen und Musiker an, die diese Herausforderung deutlich formulieren: „Wenn ich ein Musikwerk geschrieben habe, bleibt nichts mehr mit Worten übrig zu sagen“ (Arvo Pärt), „Auch mit anderen Musikern spiele ich lieber zusammen, als gemeinsam über Musik zu reden“ (Martha Agerich), „Wozu viel Worte über solche Musik? Die Grazie zu zerlegen, das Mondlicht wiegen zu wollen, was nützt es!“ (Robert Schumann), „Beste Art über Musik zu reden, die, zu schweigen“ (Robert Schumann) sowie „Über Musik zu reden ist wie über Architektur zu tanzen“ (Frank Zappa) (zit. n. Oberschmidt 2019, S. 8f.).

¹²³ Anschaulich beschreibt dies Eikmeier (2020) in ihrem Artikel mit dem Titel *Wenn Marsmenschen Vibrato lernen* zunächst am Beispiel, dass man einem Marsmenschen, der noch nie auf einem Stuhl gesessen hat, erklären müsse, wie man mit Blick auf Füße, Gewichtverlagerung, Kopf- und Beckenbewegungen etc. von einem Stuhl aufsteht. „Ähnliche Situationen entstehen, wenn Lehrende den Versuch unternehmen, Spieltechniken gründlich zu erläutern“ (S. 27). Und Großmann (2015) schreibt mit Blick auf die Beschreibung des Pedal-Einsatzes in Lehrproben: „Beobachtungen bei Lehrproben auch sehr erfahrener PianistInnen haben mir gezeigt, dass es offensichtlich nicht einfach ist, eigene Spiel- und Klangerfahrungen in Bezug auf die Pedalbehandlung so im Unterricht zu vermitteln, dass SchülerInnen die Unterschiede hören, die Erklärungen verstehen und in ihr eigenes Spiel übernehmen können. Oft klaffen die verbalen Anweisungen deutlich auseinander: Während die Betroffenen versuchen, mit wenigen Worten eine Erklärung zu geben, sind die Aktionen der ‚Pedal-Füße‘ oft viel differenzierter“ (S. 13f.).

wichtig', aber ‚nicht mit Gewalt'. Ein Referenzpunkt kann zudem Ausgangspunkt einer prozessbezogenen Beschreibung von Dynamik sein: man kann die Dynamik ‚zurücknehmen', in der Dynamik ‚zurückgehen' und ‚nachlassen', aber auch ‚zunehmen', ‚steigern' und ‚etwas hervorheben'. Ein Referenzbezug zeigt sich ebenfalls im Sprechen über die Länge von Tönen: ‚Das *fis* war zu kurz'. Du musst ‚das *fis* viel länger halten', aber auch ‚nicht übermäßig lang'. Jetzt ist es ‚zu lang'. Alle Töne sollen doch ‚gleich lang' sein. Und schließlich zeigt sich der Referenzbezug auch im Sprechen über Tonhöhen, wenn Lehrende ganz selbstverständlich von höheren und tieferen Tönen sprechen. Hinzu kommt, dass hohe und tiefe Töne mit den Begriffen „oben“ und „unten“ gleichgesetzt werden, visuell in Verbindung mit rechts und links der Klaviatur gebracht werden sowie ihre Klangfarbe synästhetisch als hell(er) und dunkel(er) beschrieben werden. Auch wenn Lehrende damit ganz selbstverständlich umgehen, können sie nicht davon ausgehen, dass die Beschreibung für die Lernenden ebenso eindeutig sind. Bereits „Begriffspaare wie ‚kurz/lang' oder ‚hell/dunkel' müssen den SchülerInnen zunächst musikalisch erfahrbar gemacht werden, bevor selbstverständlich mit diesen Begriffen gearbeitet werden kann“ (S. Herbst, 2016, S. 12).

Linguistisch betrachtet wird deutlich, dass die Beschreibung insbesondere durch Adjektive im Kontext von Nominalphrasen erfolgt, sprich durch „links vom Nomen attributiv verwendete und in dieser Verwendung nach nominalem Muster flektierte Wörter“ (Eichinger, 2009, S. 144), wie zum Beispiel „die Schülerin macht gute Fortschritte“. Sie werden häufig graduiert verwendet (z. B. leiser) und weisen eine Paarigkeit auf (z. B. laut – leise), woraus sich die Beschreibungsmöglichkeit mit Bezug zu einem Referenzklang ergibt (S. 145–149). Nicht unüblich im Kontext der Klangbeschreibung ist zudem die Verwendung von Adjektivgruppen in komplexen Nominalphrasen (z. B. Ich finde du spielst die Phrase ein bisschen sehr laut) (S. 161). Neben der attributiven Verwendung werden Adjektive auch adverbial (z. B. Die Schülerin spielt zögerlich) und prädikativ (z. B. Sie spielt klasse) genutzt. Letztere werden auch als Adkopula bezeichnet. In diesem Zusammenhang ist zudem die Gruppe der Verbaladjektive wie Partizipien für den Musizierunterricht interessant, bei denen das Adjektiv von einem Verbstamm abgeleitet wird und ebenfalls im Rahmen einer Nominalgruppe attributiv verwendet wird (z. B. Die gebundenen Sechzehntel spielte sie mit besonderem Ausdruck. Sie spielte singend.). Hoffmann gibt dazu folgendes komplexes Beispiel: „eine singende, kurzfristig rhythmisierte, mit Refrain und Leitmotiven spielende Kindersprache“ (L. Hoffmann, 2013, S. 151).

Unter Berücksichtigung, dass die verbalsprachliche Beschreibung von Klängen und den zur Realisierung notwendigen Musizierbewegungen sowie Klang- und Bewegungsvorstellungen nie in Gänze mit dem wahrgenommenen, zu beschreibenden Phänomen übereinstimmen kann, könnte man die häufig beklagte Grenze des Sagbaren in Bezug auf das Sprechen über Musik anführen. Betrachtet man dann jedoch die Sprache, mit der tatsächlich über Musik gesprochen wird, trifft man hingegen auf eine beeindruckende sprachliche Vielfalt. Dies zeigt sich insbesondere in Berufsfeldern, in denen die Akteurinnen und Akteure nahezu zum Sprechen über Musik gezwungen sind, wie bspw. im Musikunterricht oder im Kontext von Musikkritiken.

5.4.1 Sprechen über Klang im Kontext von Musikkritik und Musizierunterricht

Gleich vorab: Es soll hier nicht die These vertreten werden, dass Lehrende als Musikkritikerinnen und Musikkritiker zu bezeichnen wären, denn es ist natürlich selbstredend, dass sich die Musikkritik und das Musizierenlehren grundlegend in Art und Funktion unterscheiden. Hierzu

zählt zum einen, dass das Lehren im stärkeren Maß von einer Mündlichkeit geprägt ist, während Musikkritiken häufig in der Schriftlichkeit erfolgen. Hinzu kommen die unterschiedlichen Ziele: In Musikkritiken werden Konzerte oder Aufnahmen rezensiert, um zu informieren und den Leserinnen und Lesern eine Entscheidungsgrundlage oder Anregung zu geben, die Musik im Konzert oder durch den Kauf der Aufnahme ebenfalls zu hören. Im Musizierunterricht geht es in der Beschreibung der im Unterricht zu hörenden Klänge unter anderem darum, das Musizieren der Lernenden und damit deren Interpretation eines Stücks zu verbessern. Und während Musikkritikerinnen und Musikkritiker ein breites Publikum ansprechen und abgesehen von allgemeinen Informationen zur Zielgruppe des Veröffentlichungsorts keine explizite Kenntnis über die Vorkenntnisse, Motivationen und Ziele der Rezipierenden haben, gilt dies für Lehrende im Musizierunterricht nicht. Sie richten ihr Sprechen explizit an die ihnen bekannten Lernenden. Entscheidender Unterschied ist zudem, dass die Rezipierenden einer Musikkritik das darin beschriebene musikalische Ereignis nicht zwingend im Vorfeld selbst gehört haben (müssen), was im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens nur dann passiert, wenn Lehrende zum Beispiel eine den Lernenden unbekannte Aufnahme als Beispiel modellhaft heranziehen. Und schließlich hat sich die Textform der Musikkritik auch selbst zu einer künstlerischen Ausdrucksform entwickelt, was bei der Lektüre einiger Kritiken sehr deutlich werden kann. Nur gelegentlich zeigt sich eine ähnliche Dimension, wenn Lehrende im Rahmen darstellender Verfahren sprachlich weit ausholen.

Dennoch überschneidet sich das sprachliche Handeln in der Musikkritik und im Musizierunterricht zumindest dahingehend, dass Kritikerinnen bzw. Kritiker sowie Lehrende Wege im Sprechen über Klang finden (müssen) und dazu gehörte Klänge sowie wünschenswerte Klänge in der Vorstellung zu halten haben, auf deren Grundlage sie ihre Überlegungen bilden und formulieren. Für den Musizierunterricht gilt das insbesondere im Feedback, aber auch für Instruktionen. Dementsprechend ist zumindest anzunehmen, dass sich Musikkritik und Sprechen über Klang im Musizierunterricht einem ähnlichen Wortschatz bedienen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und syntaktischer Gestaltung. Betrachtet man die Musikkritik als eine Textform, im Rahmen derer mittels „inter-mediale[r] Transkription“ (Stöckl, 2012, S. 146) Schreibende gefordert sind, „Begriffe zur Etikettierung von klanglichen Dimensionen zu finden, die vom Konkreten, sinnlich Wahrnehmbaren abstrahieren, ein Ordnungssystem zur Beschreibung liefern und vor allem intersubjektiv verständlich und gültig sind“ (S. 146), zeigen sich bereits einige Überschneidungen zu den Anforderungen an Lehrende. Und blickt man auf die von Ernst (1999, S. 152 f.) vorgelegten Beispiele von Sprachformen im Unterricht, ergeben sich weitere Überschneidungen. So sind beispielsweise nach vorherigem (auditiven) Beobachten die Sprachformen des Informierens, Erklärens, Bewertens, Lobens, Kritisierens, Diskutierens und gewissermaßen auch Anregens verbalsprachliche Äußerungen, die sowohl Lehrende als auch Musikkritikerinnen und Musikkritiker nutzen. Dabei ist darauf zu achten, dass die sprachlichen Äußerungen verständlich sind. Bezugnehmend auf Adorno weist Rossi (2020, S. 87 f.) darauf hin, dass auch Musikkritikerinnen und Musikkritiker in der Lage sein müssen, musikalische Erfahrungen angemessen in Worte zu fassen, und zwar nicht ausschließlich oder sogar eher nicht mit fachsprachlichen und dadurch für Laien missverständlichen Ausdrücken. Interessant ist zudem Rossis Hinweis darauf, dass es nach Adorno keine Musikkritik geben kann, die nicht auch Musikpädagogik sei:

„Il critico deve analizzare, capire, far capire, non solo descrivere, non deve essere un semplice ‚cronista musicale‘. Deve evitare di dare etichette, definizioni, di creare equazioni, di ripetere stereotipi. In altre parole, per Adorno non può esservi critica musicale che non sia pedagogia musicale“ (Rossi, 2020, S. 88).

„Der Kritiker muss analysieren, verstehen, verständlich machen, nicht nur beschreiben, er darf kein bloßer ‚Musikberichterstatter‘ sein. Er muss vermeiden, Etiketten und Definitionen zu vergeben, Gleichungen aufzustellen und Stereotype zu wiederholen. Mit anderen Worten: Für Adorno kann es keine Musikkritik geben, die nicht Musikpädagogik ist“ (Rossi, 2020, S. 88; Übersetzung SH).

Entsprechend schlägt Rossi (2020) sogar eine Unterart der Musikkritik vor, die er „le recensioni pedagogiche“ (S. 89), also pädagogische Rezensionen nennt. Die vorgeschlagene Kategorie pädagogischer Rezensionen ist dadurch charakterisiert, dass die Rezensionen verstärkt die Leserinnen und Leser als Laien in den Blick nehmen und ihnen angemessene Erklärungen unter Einbezug musikwissenschaftlichen und musikhistorischen Wissens vermitteln wollen: „Non vogliamo solo analizzare l’oggetto recensito, ricordiamo, ma anche spiegare i nodi fondamentali dell’autore, dell’opera e del periodo storico al pubblico anche dei non esperti“ (Rossi, 2020, S. 89) – Das heißt, in den Rezensionen soll nicht nur der zu rezensierende Gegenstand analysiert werden. Vielmehr sollen auch den Laien die wichtigen Aspekte über die Komponistinnen und Komponisten, das Werk und den historischen Kontext erklärt werden.

Aufgrund der dargestellten Gemeinsamkeiten sollen exemplarisch an ausgewählten Untersuchungen die verbalsprachlichen Formulierungen über Klang in Musikkritiken in den Blick genommen werden.¹²⁴ Das erste Beispiel bildet eine Untersuchung von Böheim (1987), die anhand von Texten aus fünf österreichischen Tageszeitungen die Sprache der Rezensionen aus den Bereichen Oper, Operette, Musical, Orchesterkonzert und Soloabend weltbekannter Interpretinnen und Interpreten untersucht. Aus linguistischer Perspektive stellt sie in Bezug auf die Ausdrucksmöglichkeiten Besonderheiten auf der Ebene der Wortklassen, auf syntaktischer Ebene, auf morphologischer Ebene und auf der Ebene der Stilfiguren (Metaphern und Vergleiche) heraus, die im Folgenden dargestellt und hinsichtlich möglicher Parallelen zum Sprechen über Klang(vorstellungen) im Kontext des Musizierenlehrens diskutiert werden.

Auf der Ebene der Wortklassen arbeitet sie die Kategorien der bewertenden sowie beschreibenden Beiwörter heraus, wobei letztere durch den Bezug auf eine Normvorstellung ebenso wertenden Charakter erhalten können (Böheim, 1987, S. 43). Aus ihrer Sicht sei es ohnehin nicht möglich Beschreibung und Bewertung im Sprechen bzw. Schreiben über Musik zu trennen, „da in den Rezensionen Beschreibung dessen, was gewesen ist, meist auch Bewertung bedeutet“ (S. 32). Dies ist auch für Beschreibungen des Musizierens und dessen Ergebnisse im Kontext des Musizierenunterrichts der Fall. So kann die Aussage, dass etwas laut gespielt wurde, je nach Kontext, sowohl positive als auch negative Bewertung implizieren.

Charakteristisch für bewertende Beiwörter ist nach Böheim (1987) die Einordnung des zu Beschreibenden auf einer Skala von sehr positiv zu sehr negativ (z. B. ausgezeichnet und katastrophal), die positive oder negative Charakterisierung einer spezifischen Eigenschaft (z. B. routiniert), die Benennung einer hervorgerufenen positiven oder negativen Reaktion (z. B. erstaunlich, beeindruckend) oder die Beschreibung in Bezug auf den Grad der Abweichung von einer

¹²⁴ Gemeinsamkeiten ergeben sich selbstverständlich auch mit Blick auf das verbalsprachliche Handeln von Musikvermittlerinnen und Musikvermittlern, die geeignete Worte dafür finden müssen, „das gleich zu Hörende oder das eben Gehörte zu fassen und zu veranschaulichen“ (Wimmer, 2019, S. 22). Entsprechend sind Lehrende und Rezensierende ebenfalls musikvermittelnd tätig. Untersuchungen zum Sprechen von Musikvermittlerinnen und Musikvermittlern liegen jedoch nicht vor, sodass im Folgenden die Untersuchungen zur Musikkritik im Zentrum stehen, aus denen sich auch Parallelen für das verbalsprachliche Handeln im Kontext einer Musikvermittlung vor einem Konzert ableiten lassen dürften.

Norm (z. B. außergewöhnlich) (S. 59). Anders als die wertenden Beiwörter, beziehen sich die beschreibenden Beiwörter, die ebenfalls wertend interpretiert werden können, in vielen Fällen bereits selbst auf inhaltliche Aspekte, statt die Qualität des zu Bewertenden bloß auf einer Skala zu verorten. Am Beispiel von Texten zur Beschreibung von Singstimmen kategorisiert Böheim (S. 98 f.) beschreibende Beiwörter in die Kategorien Stimme, Agogik, Dynamik, Artikulation sowie Ausdrucks- und Gestaltungsvermögen und berücksichtigt dabei ebenso metaphorisch gebrauchte Beiwörter. Auf dieser Basis ordnet sie unter anderem „spitz“ der Attribuierungsdimension „Stimmresonanz“ zu, „leuchtend“ der Dimension „Stimmfarbe“, „scharf“ der Dimension „Artikulation“, „abgestuft“ der Dimension „Dynamik“ sowie „vehement“ oder „spielbesessen“ zum Beispiel der Dimension des „Einsatzes bei der Gestaltung der Rolle“. Eine Übersicht zu den Kategorien findet sich bei S. Herbst (2014, S. 23 f.).

Es ist anzunehmen, dass sich sowohl die Kategorie der bewertenden als auch die der beschreibenden Beiwörter im Kontext des Sprechens über Klang(vorstellungen) beim Musizierenlehren und -lernen wiederfinden. So könnte die Bewertung eines Musizierergebnisses beispielsweise mit den Worten „ein ausgezeichnetes legato“ bewertet oder als „mit spitzen Tönen gespielt“ beschrieben werden. Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Wertung bei den beschreibenden Beiwörtern nicht eindeutig ist, wenn nicht eine Gradierung (z. B. zu spitz) hinzutritt. Leserinnen und Leser von Musikkritiken sowie Lernende im Musizierunterricht konstruieren die Bedeutung der beschreibenden Beiwörter vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes und ihres individuellen Wissens. Das heißt, dass sie möglichst wissen, wie es idealerweise hätte klingen sollen.

Über die dargestellten Beiwörter hinaus weist Böheim (1987) auf der Ebene der Wortklassen auf Verben und Substantive mit wertendem Charakter hin. Zu den genannten Substantiven gehören beispielsweise Worte wie „Ausrutscher“, „Fehlgriffe“, „Blackout“, „Gelegenheitskomposition“ oder „Einspielstück“ (S. 144, 147), deren Verwendung auch im Kontext des Musizierunterrichts denkbar sind. Für die Verben liefert Böheim folgendes Beispiel: „Er spielte die Noten nicht aus, schmierte ein bißchen [sic!] und schwankte gänzlich unmotiviert in den Tempi“ (S. 47). Umformuliert in der Weise, dass es direkt an die musizierende Person gerichtet ist, handelt es sich bei diesem Beispiel um ein Feedback, das im Musizierunterricht seinen Platz haben kann, wenn das Feedback nicht zielorientiert, sondern retrospektiv formuliert ist: „Du hast die Noten nicht ausgespielt, ein bisschen geschmiert und in den Tempi geschwankt“. Leider beschäftigt sich Böheim nur am Rande mit Verben, denn im Musizierunterricht spielen zur Klangbeschreibung neben den komplexen Nominalphrasen mit zahlreichen Adjektiven vor allem auch Verben eine wichtige Rolle, die den Fokus auf das Handeln richten (S. Herbst, 2014, S. 52) – sowohl mit Blick auf ein Feedback als auch für Instruktionen.

Auf syntaktischer Ebene stellt Böheim (1987) drei Besonderheiten der Musikbeschreibung heraus. Hierzu gehört zunächst die Verwendung von bestimmten oder unbestimmten Artikeln, wie zum Beispiel: „Darum ist sie die Mahler-Sängerin“, „ein Pavarotti“ (S. 180). Werden im Musizierunterricht Interpretinnen oder Interpreten als Modell herangezogen, könnte dies ähnlich formuliert werden. Im Gespräch über „die Mahler-Sängerin“ würde entsprechend deutlich werden, wie das im Unterricht behandelte Stück von Mahler klanglich darzustellen wäre. Für die musizierunterrichtliche Praxis ebenso bedeutend sind die gradierenden Beiwörter als zweite Besonderheit auf syntaktischer Ebene. Hierzu gehören zum Beispiel „äußerst“, „sehr“, „zu“, „fast“ oder „ein wenig“ (S. 163–174). Hoffmann (2013, S. 156 f.) spricht hier von Intensitätspartikeln zur semantischen Spezifizierung, die sich entweder „am Extrempunkt einer gedachten

Skala befinden (absolut, total)“, „sich dem Extrempunkt nähern (fast, beinahe, nahezu)“ oder „den Sprachgebrauch der Charakterisierung stützen (ausgesprochen, regelrecht)“ (S. 157). Dass diese im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens notwendig sind, wurde bereits an Beispielen aus der Studie von S. Herbst (2014) bezüglich der Beschreibung von Dynamik, Notendauern und Tonhöhen dargestellt. Eine Phrase kann beispielsweise viel zu laut oder beinahe zu leise, ein Ton zu lang oder zu kurz, ein Motiv eine Oktave zu hoch oder zu tief oder eine Phrase zu wenig oder zu sehr artikuliert gespielt worden sein. Lernende könnten auch gebeten werden, die Melodie ein bisschen differenzierter herauszuarbeiten. Damit zusammenhängend ergibt sich schließlich die dritte Besonderheit auf syntaktischer Ebene, nämlich die Negationen, mit denen dargestellt werden kann, „daß [sic!] ein bestimmter (wünschenswerter) Grad nicht erreicht ist“ (Böheim, 1987, S. 177) bzw. „der Rezensent die Möglichkeit hat, darzustellen, wie es seiner Meinung nach hätte gewesen sein sollen“ (S. 175). Übertragen auf den Musizierunterricht wären Aussagen wie „nicht zu laut“ oder „nicht zu schnell“ denkbar.

Auf morphologischer Ebene kann Böheim (1987) weitere sprachliche Phänomene in der Musikbeschreibung herausarbeiten, die jedoch auf vergleichbare Zwecke zielen. Hierzu zählen Steigerungs-, Negations-, Diminutiv- und Augmentativmorpheme zur wertenden Beschreibung von Musik. Zu nennen sind beispielsweise komparative Formen, bei denen durch Hinzufügung von „als“ die Vergleichsgröße postkomparativisch ergänzend benannt werden kann, sowie Superlative, mit denen die Überlegenheit in Bezug auf Vergleichsgrößen dargestellt wird. Sowohl Komparative als auch Superlative werden dabei durch Begleitwörter betont oder abgeschwächt (S. 181–189). Komparative tauchen darüber hinaus auch gemeinsam mit dem Konjunktiv II auf, um erneut eine wünschenswerte, aber nicht erreichte Norm zu beschreiben: „Man hätte sich die Wiedergabe, bei aller Qualität der Bläser, gelockerter, feinnerviger, ungezwungener vorstellen können“ (S. 183). Als Negationsmorpheme kann Böheim Präfixe wie „un-“, „miß- [sic!]“, „in-“, „anti-“ und „fehl-“ ausmachen, die ebenfalls einen nicht erreichten, aber wünschenswerten Zustand ausdrücken (z. B. unbefriedigend, unsorgfältig, mißglückt [sic!]). Darüber hinaus finden sich Morpheme wie „pseudo-“ oder „quasi-“ (z. B. pseudoromantisch, quasi-rezitativ) sowie das Suffix „-los“ (z. B. stimmlos, phantasielos) (S. 190–193). Und schließlich beschreibt Böheim noch Diminutivmorpheme (z. B. Offenbach-Öperchen), Diminutivierungen durch das Suffix „-lich“ (z. B. blässlich) oder besonders in Österreich auch „-erl“ (z. B. Stimmerl) sowie Augmentativmorpheme durch Präfixe wie „Erz-“, „Ur-“, „hyper-“, Präfixoiden wie „Bomben-“, „Klasse-“, „Riesen-“, „Spitzen-“ sowie „Top-“ und präfixoidnahen Elementen wie „Edel-“, „Nobel-“ und „Welt-“ (S. 193 f.). Aufgrund der Verbindung einer Beschreibung der noch unzulänglichen Aspekte mit Hinweisen darauf, wie es im wünschenswerten Fall klingen sollte, sind diese morphologischen Elemente bei der Formulierung von Feedback mit Instruktionen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens denkbar. So könnte eine Lehrperson beispielsweise formulieren: „Das erste Thema klang dieses Mal etwas fester als im vorherigen Versuch. Probier‘ doch mal, dass es ungezwungener klingt“. „Die Melodie des zweiten Themas hast du etwas unsorgfältig herausgearbeitet. Probier‘ doch mal aus, wie es dir gelingen könnte, diese Weltklasse-Melodie besser zu präsentieren“.

Und schließlich führt Böheim (1987) auf der Ebene der Stilfiguren die Metapher und den Vergleich an, zwei sprachliche Phänomene, die sie kaum voneinander unterscheidet und als „eines, vielleicht das wichtigste sprachliche Mittel der Beschreibung und auch Bewertung des tönenden Geschehens“ (S. 213) beschreibt. Ihre Funktion für die Musikbeschreibung sieht sie darin, Leserinnen und Lesern ein ausdrucksstarkes Bild zu präsentieren, „das es dem Leser

erleichtern soll, musikalisches Geschehen ‚zu sehen, wahrzunehmen, vorzustellen, zu erleben‘ (S. 231). Dabei nimmt sie an, dass ‚die Wahl des Bildes [...] bereits eine Bewertung des Bezugsobjektes voraus[setzt]‘ (S. 213), sich also innerhalb von Musikkritiken anhand der Bilder eine Bewertung ablesen lässt. Den großen Anteil von Metaphern in der Musikbeschreibung nennt auch Rossi (2020, S. 94 f.), der davon ausgeht, dass die gesamte abendländische musikwissenschaftliche Abhandlung seit ihren griechischen Ursprüngen als Anhäufung von Metaphern zu betrachten sei. Zum einen würde beispielsweise die Harmonie als Malerei, Architektur und Syntax, der Rhythmus als Sprache und Interpunktion, die Melodie als Diskurs und die Klangfarbe als menschliche Stimme oder Naturklänge beschrieben. Zum anderen seien musikbezogene Fachbegriffe selbst metaphorisch, wenn beispielsweise von ‚hoch‘, ‚tief‘ oder ‚Tonleiter‘ gesprochen wird.

Die metaphorische Sprache zur Musikbeschreibung kategorisiert Störel (1997) anhand eines Textkorpus von 103 Texten aus dem Zeitraum von 1979 bis 1993 in sieben zentrale sowie sieben weitere bildspendende Felder. Analysiert wurden Aufführungs-, Einspielungs- und Kompositionskritiken, Veranstaltungs- und Einspielungseinführungen, Konzertführer sowie fünf Festschriften und drei Lehrbücher. Zu den zentralen Feldern, die bereits 66,6 Prozent von der gesamten Anzahl genutzter Metaphern ausmachen, zählen ‚Farbe/Licht‘, ‚Organismus/Mensch‘, ‚Sprache/Kommunikation‘, ‚Raum/Gestalt‘, ‚Architektur/Bauen‘, ‚Strömen/Fließen‘ sowie ‚Handwerk/Technik‘. Die weiteren Felder, mit denen dann insgesamt 80 Prozent der Metaphern erfasst werden können sind ‚Gesang‘, ‚Energetik‘, ‚Gewebe‘, ‚Militär/Kampf‘, ‚Transparenz‘, ‚Malerei‘ sowie ‚Wärme‘ (S. 52–55). Darüber hinaus zeigt Störel auf, welche Aspekte bevorzugt mit Metaphern beschrieben werden. 22,3 Prozent beziehen sich auf ‚Musikwerk/Satz‘ als Bildempfänger, 16 Prozent auf ‚Instrument/Stimme‘, 13,6 Prozent auf ‚Thema/Motiv‘ und 13,3 Prozent auf ‚Harmonie‘ (S. 60). Diese bildgebenden und bildempfangenden Felder verknüpft er schließlich zu fachtypischen Bildfeldern, die er ebenfalls nach Häufigkeit ihres Auftretens ordnet (bei der Betrachtung einzelner Textsorten weicht die Reihenfolge etwas ab) und von denen anzunehmen ist, dass einige von ihnen auch im Musizierunterricht auftreten. Bevorzugte Bilder sind in abnehmender Häufigkeit die Oberkategorien ‚Klangfarbe‘, ‚Musikorganismus‘, ‚Musiksprache‘, ‚Tonraum‘, ‚Werkarchitektur‘, ‚Tonstrom‘, ‚Kompositionshandwerk‘, ‚Instrumentalgesang‘, ‚Satzgewebe‘, ‚Klangtransparenz‘, ‚Tonmalerei‘, ‚Musikenergetik‘ und ‚Klangwärme‘ (S. 65). Dabei macht Störel drei Strategien zur Übertragung von Bildern auf bildempfangende Felder aus, auf die auch Lehrende beim metaphorischen/bildlichen Sprechen über Klang im Musizierunterricht zurückgreifen dürften: die Synästhesie als Ersetzen von akustischen Sinneswahrnehmungen durch andere Wahrnehmungen, die Kinetisierung als Verbindung von musikalischen Strukturen mit Bewegung sowie die Anthromorphisierung als Vermenschlichung von musikalischem Geschehen (S. 62 f.).

Ebenfalls mit einem Fokus auf metaphorische Sprache untersucht Beile (1997) explizit die Beschreibung von Gesang anhand eines großen Textkorpus mit Texten aus deutschen und englischen Zeitschriften und zeigt dabei ausführlich die Bedeutung sowie die bildspendenden Bereiche von Metaphern zur Charakterisierung von Singstimmen auf. Hier soll nun nicht der ebenso interessante Vergleich zwischen deutscher und englischer Sprache im Zentrum stehen, sondern eine Betrachtung der vorgelegten Kategorisierungen der verwendeten Metaphern genügen. Zu den bildspendenden Bereichen gehört der Bereich ‚Klangfarbe‘ mit den Unterkategorien ‚Farbe‘, ‚Timbre‘, ‚Licht‘, ‚Helligkeit‘, ‚Leuchtkraft‘ und ‚Glanz‘, der Bereich

„Härte“, der Bereich „Volumen“ mit den Unterkategorien „Größe“, „Körper“, „Fülle“, „Gewicht“, „Kraft“, „Festigkeit“, „Rundung“, „Resonanz“, „Dynamik“ sowie die Bereiche „Reinheit“ und „Beweglichkeit“ (S. 132–219).¹²⁵ Es ist anzunehmen, dass sich die Beschreibung von Singstimmen im Kontext des Musizierenunterrichts auch diesen Bereichen bedient. Bei der Betrachtung der bildspendenden Bereiche stellt Beile jedoch zusammenfassend fest, „daß [sic!] nur wenige Ausdrücke mit ausschließlich auditivem Charakter vorkommen, vielmehr mehrheitlich Ausdrücke, die zur Beschreibung anderer Sinneseindrücke dienen können“ (S. 220), was der von Störel bezeichneten Strategie der Synästhesie entspricht. Durch diese Uneindeutigkeit und grundsätzliche Notwendigkeit zur Bedeutungsübertragung wird die Komplexität des metaphorischen Sprechens über Klang deutlich: „For example, teachers’ explanations, often in the form of imagery or metaphor, are prone to ambiguous interpretation” (Bremmer & Nijs, 2020, S. 2). Ebenso wie diese Art des Sprechens also anregend sein kann, kann sie auch zu Missverständnissen führen. Bei Missverständnis einer Metapher im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens kann dies jedoch dazu führen, dass das gewünschte Ergebnis nicht erreicht wird.

Den Grund dafür, dass Musikrezensentinnen und -rezensenten häufig auf Metaphern und Vergleiche zurückgreifen, sieht Böheim (1987) unter anderem in folgendem Ziel: „Dadurch, daß [sic!] der Musikkritiker, um verständlich zu sein, gezwungen ist, Fachtermini möglichst zu vermeiden, muß [sic!] er nach anderen Ausdrucksformen der sprachlichen Beschreibung des tönenden Geschehens suchen“ (S. 277). Darüber hinaus liegt die Suche nach neuen Darstellungsformen ihrer Meinung nach auch daran, dass die Rezensentin oder der Rezensent in Bezug auf die intendierte Aussage die Grenzen des Sprachsystems wahrnimmt (S. 277 f.). Böheims Gründe für die Verwendung von Metaphern sind jedoch kritisch zu betrachten. Ist es wirklich so, dass Metaphern nur deshalb genutzt werden, weil Fachtermini in einer Sprache, die sich an Laien richtet, vermieden werden müssen? Oder ist es nicht vielmehr so, dass Metaphern weit über die Bedeutung von Fachtermini hinausgehen und mit Metaphern etwas anregungsvoll ausgedrückt werden kann, was Fachtermini nicht leisten können? Ist es dann nicht auch so, dass das Verstehen der metaphorischen Sprache die Leserinnen bzw. Leser sowie die Lernenden nicht ebenso oder sogar stärker kognitiv fordert als nachschlagbare Fachtermini, diese kognitive Anforderung in der Verstehensleistung aber gerade für die Anregung verantwortlich ist? Und zeigt sich in der metaphorischen Sprache nicht schließlich auch die künstlerische Qualität der Texte, die mit Fachtermini nicht zu erreichen wäre? Fladt (2019) ist der Ansicht, dass Metaphorik für die Rezeption von Musik unumgänglich ist, denn „ohne sprach- und bildgeprägtes, zugleich körperliches metaphorisches Denken und Fühlen von Musik wäre ihre Rezeption unzulänglich“ (S. 23). Diese Rezeptionsweise wird entsprechend in der Musikkritik dargestellt. C. Richter (2011) sieht daher den Grund für die Verwendung von Metaphern sowie Bildern, Erinnerungen und subjektiven Erfahrungen im Erreichen einer intimeren Genauigkeit, durch die wir erst verstehen und mitteilen können, „was uns eine Musik zeigt, mitteilt, bedeutet und wie sie gestaltet werden kann (S. 415).

Betrachtet man die Strategien, Ziele und Herausforderungen metaphorischer Beschreibung von Klang in Musikkritiken zeigt sich, dass diese auch im Nachdenken zum Sprechen über Klang im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens zum Tragen kommen können. Dass eine bildliche Sprache unter Verwendung von Metaphern und Vergleichen jedenfalls fester Bestand-

¹²⁵ Eine zusammenfassende Darstellung der Beispiele findet sich bei S. Herbst (2014, S. 32–36).

teil des Sprechens im Musizierunterricht ist, wird vielfach im musizierpädagogischen Diskurs erwähnt. Dabei ist in Bezug auf unterschiedliche Instrumente anzunehmen, dass sich die bildliche Sprache zwar in vielen Aspekten ähnelt, jedoch in gewissen Zügen allein aufgrund der jeweils unterschiedlichen Art der Tonproduktion mithilfe von Körper und Instrument auch etwas voneinander unterscheiden dürfte. Aufgrund der häufig hervorgehobenen Bedeutung bildlicher Sprache wird das bildliche Sprechen über Klang(vorstellungen) sowie über Bewegung(svorstellungen) in Kapitel 5.4.3 noch einmal explizit für den Kontext des Musizierenlehrens und -lernens bearbeitet.

5.4.2 Zum Fachwortschatz der Fachsprache und fachlichen Umgangssprache

Fachsprache kann nach Lothar Hoffmann (1976) definiert werden als „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (S. 170). Mit einem erweiterten Verständnis, das nicht nur die aus beruflichen Gründen tätigen Menschen eines fachlich begrenzten Kommunikationsbereiches in den Blick nimmt, sondern alle in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich tätigen bzw. sprachlich handelnden Menschen berücksichtigt, ist diese Definition ebenfalls für den Musizierunterricht anwendbar. Auch für den Musizierunterricht lassen sich sprachliche Mittel seines fachlich begrenzten Kommunikationsbereichs ausmachen, die von den in diesem Bereich sprachlich handelnden Menschen, also insbesondere von Lehrenden und Lernenden zum Zweck der Verständigung verwendet werden und mit einem besonderen Blick auf den Fachwortschatz im Zentrum dieses Kapitels stehen.

Bei der Betrachtung der Fachsprache des Musizierunterrichts ergibt sich jedoch die Besonderheit, dass es sich in erster Linie um eine mündliche Form der Kommunikation handelt. Georg Friedrich (1991), der eine Untersuchung zum sprachlichen Handeln von Sportlehrenden vorlegt, unterscheidet daher in Bezug auf die Fachsprache die Theoriesprache von einer fachlichen Umgangssprache, um den situativen Kontext zu berücksichtigen und auf diese Weise den „funktional-pragmatischen Aspekt der Fachsprachenverwendung gezielter eingrenzen zu können“ (S. 75). Entsprechend dieser Überlegungen seien Theoriesprachen eher schriftlich basiert und gekennzeichnet durch ihre Isolation von gemeinsprachlichen Formen und Bezeichnungen, mit der zum Zweck einer unmissverständlichen Darstellung von Sachverhalten und Verfahren Mehrdeutigkeiten ausgeschlossen werden. Hingegen sei fachliche Umgangssprache – Friedrich nennt auch den anschaulichen Begriff der sogenannten Werkstattsprache – durch die Mündlichkeit im sprachlichen Anwendungszusammenhang der Situation und die direkte Kommunikation von mindestens zwei Akteurinnen und Akteuren geprägt. „Der unmittelbare sprachliche Kontakt und ein gemeinsamer situativer Handlungszusammenhang gehen also als pragmatische Komponenten in diese Form fachsprachlicher Konstruktion ein“ (S. 75).

Die Sprache im Musizierunterricht kann in diesem Sinne als fachliche Umgangssprache in einer Situation betrachtet werden, in der mindestens zwei Akteurinnen und Akteure sprachlich miteinander in Interaktion treten. Vor dem Hintergrund dieser Perspektive ist anzunehmen, dass sich die Sprache des Musizierunterrichts im Kontext seines durch kommunikative Interaktion gekennzeichneten Anwendungszusammenhangs von einer Sprache in rein schriftlichen Texten zum Musizierenlehren und -lernen unterscheidet. Ebenso aber wie Störel (1997) feststellt, dass „linguistische Untersuchungen zur Fachsprache der Musikwissenschaft [...] – gemessen am

Aufkommen fachsprachlicher Untersuchungen zu anderen Fächern – nur in verschwindend geringer Zahl vor[liegen]“ (S. 45), bestätigt Möpert (2014), dass Fachsprache eher in wissenschaftlich-technischen Fachbereichen untersucht wurde, jedoch Bereiche wie Theater Musik, Kunst und Tanz weniger im Zentrum der Fachsprachenforschung stand (S. 59). Dem ist aus heutiger Perspektive zumindest insofern zu widersprechen, als dass mittlerweile einige Texte vorliegen, die aus linguistischer und/oder musikpädagogischer Perspektive das Sprechen über Musik in den Blick nehmen. Ebenso mehren sich Betrachtungen für den Kontext des schulbezogenen Musikunterrichts. Allerdings fehlt es sicher an einer umfassenden, systematischen Untersuchung zum Sprechen im spezifischen Kontext des Musizierenlehrens und -lernens.

Möpert (2014) legte vor dem Hintergrund des festgestellten Desiderats eine interessante und ggf. für das Musizierenlehren und -lernen anschlussfähige Studie vor, in der sie die mündliche Kommunikation über Tanz, also einer kompositorischen Sportart, untersuchte. Zentrales Ergebnis der Arbeit ist die Darstellung folgender Elemente, die das Sprechen über Tanz charakterisieren:

„die Verwendung von kurzen, einfachen Sätzen, der Abbruch (Anakoluth) von Sätzen und der Ersatz der fehlenden Satzteile durch nonverbale/körpersprachliche Elemente, die gehäufte Verwendung von Ausrufesätzen einhergehend mit zahlreichen Imperativen, das hohe Maß an körpersprachlichen Elementen, die Verwendung des fachsprachlichen Wortschatzes (der klassischen Balletterminologie) mit teilweise militärisch geprägtem Wortschatz und zahlreichen Entlehnungen aus dem Französischen sowie der hohe Grad an Internationalität und das Englische als die gewählte (Fach-)Kommunikationssprache“ (Möpert, 2014, S. 173).

Hinzu kommen eine „kreative, bildhafte und expressive Ausdrucksweise“ (Möpert, 2014, S. 173) sowie die Tanznotation als Fachtextsorte. Einige dieser Kennzeichen der mündlichen Fachsprache über Tanz lassen sich problemlos auf den Musizierunterricht übertragen und konnten teils auch bereits in der Untersuchung von S. Herbst (2014) zur mündlichen Kommunikation im Klavierunterricht herausgearbeitet werden. So ist also anzunehmen, dass die Fachsprache der mündlichen Kommunikation im Musizierunterricht gekennzeichnet ist durch kurze, einfache Sätze, die zum Teil abgebrochen werden und durch nonverbale sowie in der Musik auch paraverbale Elemente ergänzt werden. Es finden sich zudem, wie Herbst zeigen konnte, zahlreiche Imperative. Weiteres Kennzeichen ist ein fachsprachlicher Wortschatz mit einer kreativen, bildhaften und expressiven Ausdrucksweise und Entlehnungen aus dem Italienischen.

Die Verwendung eines Fachwortschatzes ist neben anderen sprachbezogenen Phänomenen zentrales Kennzeichen von Kommunikation in Fachsprachen. Und auch wenn der Fachwortschatz möglicherweise in den sogenannten Theoriesprachen eine größere Rolle spielen könnte, wird auch im Musizierunterricht mit Fachwörtern operiert. Nach Roelcke (2015) ist „ein Fachwort (ein Terminus) [...] die kleinste bedeutungstragende und syntaktisch frei verwendbare sprachliche Einheit der Kommunikation in einem spezialisierten menschlichen Tätigkeitsbereich“ (S. 373) und der Fachwortschatz bzw. die Terminologie dementsprechend deren Gesamtheit. Dabei differenziert Roelcke den Fachwortschatz in vier Bereiche: den intrafachlichen Wortschatz mit fachspezifischen Fachwörtern, den interfachlichen Fachwortschatz mit Fachwörtern, die in mehreren Fächern genutzt werden, den extrafachlichen Wortschatz mit Fachwörtern aus eigentlich anderen Fächern und den nichtfachlichen Fachwortschatz mit allen Wörtern, die zwar nicht fachbezogen, aber in der Sprache verwendet werden (S. 374). Biegholdt (2017, S. 60) weist allerdings darauf hin, dass der Anteil an intrafachlichem Wortschatz wie *Sinfonie* klein ist und die musikbezogene Fachsprache durch den Fachwortschatz aus den anderen drei Kategorien geprägt ist.

Im Folgenden sollen Begriffe eines möglichst fachspezifischen Wortschatzes im Kontext des Musizierens, Musizierenlehrens und Musizierenlernens anhand ausgewählter Beispiele betrachtet werden, wobei der Übergang bzw. die Entlehnung aus nichtfachlichen Bereichen deutlich wird. Entgegen dem allgemeinen Ziel von Fachwörtern, Mehrdeutigkeiten durch präzise Bezeichnungen zu vermeiden, wird sich dabei zeigen, dass Fachwörter hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Musizieren nicht immer eindeutig sind. Wenn auch in unterschiedlichen Maßen, lassen musik- und musizierbezogene Fachwörter den Musizierenden im wahrsten Sinne des Wortes Spielraum. Um die Herausforderungen im Umgang mit musik- und musizierbezogenem Fachwortschatz im Unterricht zu zeigen, werden Fachwörter beispielhaft diskutiert, die im Rahmen des Musizierens, Musizierenlehrens und Musizierenlernens allein durch ihre Notation im Notentext (auch schon auf niedrigeren Niveaustufen) häufig auftauchen, daher immer wieder im Unterricht aufgegriffen werden und zu einer spezifischen Musizierhandlung auffordern. Entsprechend dienen Fachwörter aus den Kategorien Tonhöhe, Dynamik, Notenlängen, Artikulation und Tempo als Beispiele.

Auf die Herausforderung in der Kommunikation über Dynamik, Tonhöhen und Notenlängen durch die Verwendung zueinander in Relation stehender Begriffspaare der Alltagssprache mit beschreibendem Charakter wie „laut(er), leis(er)“, „hoch/höher, tief/tiefer“ und „lang/länger, kurz/kürzer“ wurde bereits im vorherigen Kapitel hingewiesen. Absolute Tonhöhen können jedoch, wenn den Lernenden bekannt, grundsätzlich präzise durch Fachbezeichnungen (*c*, *c1*, *8va* etc.) benannt werden. Schwieriger wird es in der kommunikativen Situation des Unterrichts allerdings, wenn Tonhöhenfragen hinsichtlich der Intonation geklärt werden. Während man prinzipiell unter Zuhilfenahme von Frequenzen präzise Beschreibungen liefern könnte, ist dies für das Musizierenlernen nicht sehr anschaulich, es sei denn unter dem Einsatz digitaler Medien, die die Tonhöhen unter Berücksichtigung der Frequenzen und des Frequenzspektrums zeitgleich visualisieren. Vielmehr als um das Erzielen spezifischer Zahlenwerte hinsichtlich des Frequenzspektrums geht es um den Aufbau einer Klangvorstellung in Beziehung zum musikalischen Kontext einer Phrase, Playback oder den Stimmen von Mitmusizierenden. Darüber hinaus würden Lehrende vor einer großen Herausforderung stehen, müssten sie die Tonhöhenabweichung der Lernenden in Zahlenwerten bestimmen und ausdrücken. Hingegen weisen sie darauf hin, dass der Ton ihrer Meinung nach zum Beispiel etwas höher intoniert sein müsste. Und schließlich zeigt sich in der Analyse der Sprache von Lehrenden im Klavierunterricht bei S. Herbst (2014, S. 66), dass im Sprechen über Tonhöhen bildliche Sprache verwendet wird, indem mit Blick auf zueinander in Beziehung stehenden Tönen zum Beispiel von einem steigenden Verlauf oder einem Sprung gesprochen wird sowie davon, dass Töne heruntergehen oder eine Melodie herabstürzt.

Für die Dynamik und Notenlängen ließe sich Präzision ebenfalls durch Zahlenwerte ermöglichen. Aber auch die Angabe von Schalldruck in Dezibel oder das Messen von Notenlängen in Sekunden und Millisekunden würde die Sache nicht einfacher, sondern eher komplizierter machen und wird auch in der Regel nicht praktiziert. Bei einem Blick auf die Bezeichnung von Notenlängen durch musik- und musizierbezogene Fachwörter ist jedoch zunächst festzustellen, dass eine präzise Darstellung grundsätzlich möglich ist. So ergeben sich die Längen von zum Beispiel Viertelnoten, Achtelnoten und Halben Noten eindeutig durch ihre Beziehung untereinander und zum Tempo des Stücks. Das heißt jedoch nicht, dass diese mathematische Beziehung für Lernende einfach wäre. Engelhardt (2020b) macht dies an einem möglichen Beispiel aus dem Unterricht deutlich:

„Wenn die Viertel als Einschlagnote als 1 = ein Ganzes verstanden und vor allem auch geübt wird (schon beim Zählen: 1 und 2 und 3 ...), dann ist es doch logisch, dass die Achtel die Halben sind, die Halbe also irgendwie doppelt... Uns ist das Jonglieren mit den Zahlen auf den unterschiedlichen Bezugsebenen Notenwerte, Zählzeiten, Metren, Takteinheiten so vertraut, dass wir schnell übersehen, wie verwirrend das für AnfängerInnen sein muss“ (Engelhardt, 2020b, S. 40).

Und B. Busch (2022) führt ein Beispiel an, das sich auf die Beschreibung der visuellen Darstellung von Notenlängen in Notationen bezieht: „Stellen Sie sich die folgende Situation aus dem instrumentalen Anfangsunterricht vor: Die Lehrerin sagt: ‚Wir beginnen nochmals bei der punktierten Viertelnote.‘ Daraufhin spielt der Schüler ab der Viertelnote, die mit einem staccato-Punkt überschrieben ist ...“ (S. 267). Und schließlich zeigt sich die Uneindeutigkeit des Sprechens über Notenlängen auch in Rückmeldungen durch Lehrende im Unterricht, die bei S. Herbst (2014, S. 62) herausgearbeitet werden konnten. So waren Notenlängen offensichtlich ‚zu kurz‘ oder ‚zu lang‘ und müssten zum Beispiel eigentlich ‚gleich lang‘, ‚kürzer‘, ‚sehr kurz‘, ‚ganz kurz‘, ‚nicht übermäßig lang‘, ‚einen Hauch länger‘ oder ‚viel länger‘ sein. Das wundert insbesondere dann nicht, wenn man darüber hinaus Aspekte der Agogik berücksichtigt.

Hinzu kommen weitere Begriffe aus dem Bereich der Artikulation, die die Länge der Noten mitbeeinflussen. Allerdings nehmen Begriffe wie z. B. *staccato* oder *portato* darüber hinaus noch weitere musikalische Qualitäten in den Blick, sodass sie eben nicht lediglich im Kontext von Notenlängen betrachtet werden können. Blickt man beispielweise in das *Brockhaus Riemann Musiklexikon* und schlägt verschiedene Artikulationsarten nach, so fällt zunächst auf, dass die sehr kurzen und unter diesem Aspekt eventuell lernendenfreundlichen Definitionen deutlich aus der Sichtweise des Instruments Klavier geschrieben sind und dementsprechend für andere Instrumente nur teilweise zutreffen. *Legato* wird handlungsbezogen so beschrieben, dass es „auf Tasteninstrumenten durch die Freigabe einer Taste im Augenblick des Anschlages“¹²⁶ ausgeführt wird und sich durch das „Binden“ bzw. „Verbinden der Töne“ auszeichnet. In der Steigerung, also im *legatissimo* könne diese Freigabe einer Taste „zuweilen sogar eine Nuance später“ erfolgen (Dahlhaus & Eggebrecht, 2001b, S. 24). *Staccato* wird hingegen – wie so häufig – als Gegensatz zu *legato* beschrieben. Entsprechend heißt es, dass *staccato* „nicht gebunden“ bzw. „deutlich getrennt“ und „abgestoßen“ zu spielen sei (Dahlhaus & Eggebrecht, 2001c, S. 181). Es entsteht also der Eindruck, dass lediglich getrennte von gebundenen Artikulationsweisen abzugrenzen sind. Nimmt man hingegen die Definition von *martellato* als ein „kräftig ausgeführtes staccato“, das „gehämmert“ zu spielen sei, hinzu, kommt eine weitere Dimension ins Spiel, nach der zudem eher unbetontere von betonteren Artikulationsweisen zu unterscheiden wären (Dahlhaus & Eggebrecht, 2001b, S. 92).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund in Notentexten häufig geforderte Artikulationsweisen, zeigt sich, dass diese auf zwei als Kontinuum zu denkenden Achsen zwischen betont und unbetont sowie gebunden und getrennt verortet werden können. So ist nach den Definitionen des Lexikons *portato* „mit leichtem Nachdruck“, eher unbetont, aber „ohne Bindung“ zu spielen (Dahlhaus & Eggebrecht, 2001b, S. 317). *Marcato* „markiert“ hingegen, wobei die

¹²⁶ Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Überlegungen zum Begriff des Anschlags im Kontext des Klavierspielens, der sich abhängig vom individuellen Verständnis unterschiedlich auf das Musizieren auswirken kann. Dazu schreibt Herrgott (2015): „Wenn die Finger nicht wie zehn kleine Hämmerchen auf die Tasten einschlagen sollen, was sollen sie dann tun? Liszt hat seine Jugendjahre bekanntlich in Paris verbracht, und im Französischen ‚schlägt‘ man das Klavier nicht wie im Deutschen, sondern man ‚touchiert‘ es. Chopin ging noch weiter: ‚Caressez les touches‘ (‚Streicheln Sie die Tasten zärtlich‘), wies er seine SchülerInnen an. Wie hat Liszt ‚toucher‘ und ‚caresser‘ übersetzt? Die Hände des Pianisten, sagt er, sollen ‚über die Tasten kosend, streichelnd, gleitend, wirbelnd, wirkend ziehen““ (S. 23).

Töne „nachdrücklich herausgehoben“ werden (S. 92). Im *tenuto* ist „der volle Wert der Töne auszuhalten“ (Dahlhaus & Eggebrecht, 2001c, S. 236). Dadurch dürften mathematisch gesehen zwischen zwei Noten im *tenuto* keine Pausen und somit eine Art Bindung entstehen. Von Betonung ist hier hingegen keine Rede. *Leggiero* wird als „leichtes, perlendes Spiel, das nur piano möglich ist“ definiert (Dahlhaus & Eggebrecht, 2001b, S. 24). Perlen weisen auf eine Annäherung in die Richtung einer Bindung und das leichte Spielen im *piano* weist auf eine geringe bzw. keine Betonung hin. Schließlich stellt sich noch die Frage, wie dann eigentlich *non legato* einzuordnen wäre – als eigenständige Artikulationsweise oder als Oberbegriff für alle Artikulationsweisen, die nicht gebunden zu spielen sind?

Entscheidend an dieser Betrachtung der Fachwörter für Artikulationsweisen ist, dass die Begriffe nicht auf leicht und eindeutig zu beschreibende Phänomene hinweisen, die sich im jeweiligen musikalischen Kontext sowie zum Teil auch instrumentenspezifisch etwas unterschiedlich darstellen können. Die Begriffe tragen in sich sowohl eine Klang- als auch Musizierbewegungsvorstellung, die es im jeweiligen Kontext zu ergründen gilt. Aus der Menge an klang- und bewegungsbezogenen Musiziererfahrungen zu einem Begriff mag sich bei Lernenden schließlich implizit eine Idee davon einstellen, welche Klang- und Musizierbewegungsqualitäten sich hinter dem Begriff verbergen. Die Komplexität zeigt sich ebenfalls in der bei S. Herbst (2014, S. 75 f.) untersuchten Sprache der Lehrenden im Klavierunterricht. So erhielten die Lernenden zahlreiche Hinweise bezüglich des Grads und der Quantität der Bindung wie ‚dicht binden‘, ‚nicht so sehr dicht‘, ‚nur halbgebunden‘, ‚unheimlich binden‘, ‚immer binden‘, ‚nicht binden‘ sowie hinsichtlich des Grads und der Quantität des Nicht-Bindens wie ‚absetzen‘, ‚zu wenig abgesetzt‘, ‚du setzt die alle ab‘ und mit Blick auf den Zeitpunkt ‚sofort weg‘.

Für die Dynamik hält die Musik ebenfalls einige Fachwörter bereit, mit denen die Sachverhalte jedoch auch nicht sehr präzise ausgedrückt werden können. Gemeint sind Begriffe wie *forte*, *mezzoforte* oder *pianissimo*, die zwar den Status von Fachbegriffen inkl. Zeichen für ihre Abkürzungen haben, aber im Grunde lediglich als Übersetzung bzw. Italianismen zu betrachten sind, aus denen keine weiteren Informationen zu Präzisionszwecken herausgelesen werden können, die nicht auch durch die deutschsprachigen Begriffe auszudrücken wären. So werden nur Stufen von Lautstärken bezeichnet, die in Relation (*mezzo-*, *-issimo*) zueinanderstehen. Was laut ist, ergibt sich dabei nur durch die Antwort darauf, was nicht laut, noch nicht laut oder leise ist. Entsprechend finden sich bei S. Herbst (2014, S. 59) Beispiele zu Instruktionen aus dem Unterricht wie ‚richtig forte‘, ‚ziemlich laut‘, ‚im Verhältnis zu laut‘ oder ‚nicht sofort volle Pulle‘.

Um diese Lautstärkenstufen miteinander verbinden zu können und damit ausgehend von einer Stufe andere Stufen erreichen zu können, existieren zudem Bezeichnungen wie *crescendo* und *decrescendo*. An diesen Begriffen ist interessant, dass sie über eine reine Übersetzungsleistung bereits hinausgehen, da ‚crescere‘ im Italienischen zunächst mal wachsen bedeutet. *Crescendo* kann mit anwachsend oder auch stärker werdend und *decrescendo* mit abnehmend oder zurückgehend übersetzt werden. Hier zeigt sich bereits innerhalb der Fachwörter eine bildliche Sprache, da sichtbare oder körperlich spürbare Aspekte wie das Wachsen oder das Gewinnen an Stärke auf die Lautstärke zu übertragen sind. Hinzukommt, dass durch die sprachliche Form als Prozess Spielraum dahingehend bleibt, in welchem Ausmaß und mit welchem Voranschreiten der Prozess geschehen soll, selbst dann, wenn das Zeichen zwischen zwei unge-

fähren Lautstärkestufen steht. Konkretisiert wird dies zum Teil durch den Hinweis auf den Wunsch eines allmählich voranschreitenden Prozesses (*poco a poco*).

Betrachtet man die vielfältigen Tempobezeichnungen wird zunächst deutlich, dass diese ebenfalls in Relation zueinanderstehen und dabei allgemein betrachtet jeweils einen ungefähren Ausschnitt auf einer Skala von sehr langsam bis sehr schnell abdecken. Luca Serianni (2020) ist der Ansicht, dass der Umgang mit Tempobezeichnungen problemlos sei: „È ragionevole considerare trasparenti diversi termini che ricorrono in ambito musicologico [...]. Non serve una grande competenza per capire che cosa vogliono dire ‘adagio’ o ‘prestissimo’“ (S. 79). Er geht also zunächst grundlegend davon aus, dass die meisten der häufigen musikwissenschaftlichen Begriffe transparent,¹²⁷ sprich in ihrer Bedeutung eindeutig sind. Aus seiner Sicht brauche es darüber hinaus wenig Kompetenzen und interessanterweise angeblich auch kein großes Fachwissen, um Begriffe wie *adagio* oder *prestissimo* zu verstehen. Aus der Perspektive von italienischsprachenden Personen, mag das anhand der genannten Begriffe zunächst noch nachvollziehbar sein, da sich *adagio* auch unabhängig von der Musik mit ‚langsam‘ und *prestissimo* mit ‚sehr schnell‘ – allerdings auch mit ‚sehr früh‘ – übersetzen lässt. Nun ist es im Weiteren aber sprachlich nicht so leicht, wie im Kontext der Dynamik, da die Reihe der Tempobezeichnungen eben nicht durch *adagissimo*, *adagio*, *mezzoadagio*, *mezzopresto*, *presto* und *prestissimo* dargestellt wird. Hingegen finden sich zahlreiche weitere Fachwörter auf unterschiedlichen Bedeutungsebenen, die die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen anregen und damit auch für italienischsprachende Lernende ebenso herausfordernd sein dürften.

Betrachtet man beispielsweise die Tempobezeichnung *andante*, so handelt es sich sprachlich nicht direkt um eine Bezeichnung von Geschwindigkeit, sondern zunächst um die Bezeichnung einer spezifischen Bewegungsart, die in einer gewissen, aber inter- und intraindividuell abweichenden Geschwindigkeit ausgeführt wird. Erst aus der Vorstellung der zur Bewegung gehörenden Geschwindigkeit kann das Tempo, das grundlegende Aktivitätslevel im Körper und damit zumindest teils auch das Tempo der Musizierbewegungen abgeleitet werden. Kognitiv anspruchsvoller wird es noch bei Tempobezeichnungen wie *allegro* oder *largo*, da die Bedeutung der Bezeichnungen ‚fröhlich‘ oder ‚breit‘ mit Blick auf das Tempo aus deren metaphorischen Gebrauch abgeleitet werden muss. So ist Fröhlichkeit eben „kein Wesensmerkmal der Musik, sie kommt ihr nur im metaphorischen, übertragenen Sinn zu“ (Brandstätter, 1990, S. 40).¹²⁸ Hier wird in besonderem Maße deutlich, dass Tempobezeichnungen nicht bloß eindeutige Bezeichnungen für eine zahlenmäßig fassbare Geschwindigkeit in ‚Schlägen pro Minute‘ sind. Die Bezeichnungen weisen auf vielfältige weitere musikalische Qualitäten des Stücks hin, sind nur durch intensive Auseinandersetzung mit dem Material und sich selbst wirklich zu verstehen und prägen auf diese Weise die grundlegende Musizierhaltung für die musizierende Umsetzung des Stücks in Bewegung und Klang. Dies gilt nicht bloß für *andante*,

¹²⁷ Serianni (2020, S. 79) unterscheidet folgende drei Gruppen von musikbezogenen Fachwörtern aus der Sicht von außen, sprich nicht musikwissenschaftlichen Perspektive: transparente Fachwörter, nicht-transparente, aber unvermeidbare Fachwörter sowie nicht-transparente, jedoch vermeidbare Fachwörter. Die letzte Kategorie stellt er selbst in Frage, da er zu dieser nur Abkürzungen zählt, die dann doch wieder schnell transparent würden: z. B. ‚die Vogelstimmen erscheinen in den ersten Violinen bei B‘. In den hier folgenden Ausführungen wird deutlich werden, warum auch die Annahme von wirklich transparenten, sprich eindeutigen Fachwörtern zu bezweifeln ist.

¹²⁸ Mit Blick auf musikbezogene Fachwörter sieht Serianni (2020, S. 78) das spezifische Charakteristikum darin, dass einige der Fachwörter zuvor zu anderen Fachbereichen (z. B. Mathematik) oder zur Gemeinsprache gehörten und durch einen metaphorischen Mechanismus zu Fachwörtern des Fachbereichs Musik wurden, von wo sie dann auch wieder zurückfließen in die Gemeinsprache.

allegro oder *largo*. Auch *adagio* und *presto* sind mehr als bloß ‚langsam‘ bzw. ‚schnell‘. Und schließlich kommt in Bezug auf die grundlegenden Tempobezeichnungen hinzu, dass sich unter ihnen Diminutive finden, die jedoch keiner regelmäßigen Reihe mit vorhersehbarer Bedeutung folgen. Während die Bedeutungskonstruktion von Diminutiven im Italienischen üblicherweise einem klaren Muster folgt, ist dies im Kontext von musik- und musizierbezogenen Tempobezeichnungen etwas komplizierter. So wird aus einem Zimmer, also „una camera“, durch Hinzufügung der Endung „-etta“ („cameretta“) ein kleines Zimmer. *Larghetto* ist hingegen aber schneller als *largo* und *allegretto* langsamer als *allegro* (Serianni, 2020, S. 79). D. h. einmal führt die „-etto“-Endung zu einem schnelleren Tempo und einmal zu einem langsameren Tempo, was bei Lernenden durchaus Verwirrung stiften kann. Logisch und aus linguistischer Perspektive korrekt wird die Bedeutung der Diminutive erneut erst durch Betrachtung des metaphorischen Gehalts ihres Stamms. Im ersten Fall wird also bei der „-etto“-Variante nicht breit, sondern nur etwas breit musiziert, sodass sich das Tempo erhöht. Und im zweiten Fall soll der musikalische Ausdruck der „-etto“-Variante nicht fröhlich und heiter, sondern nur etwas fröhlich und heiter sein, sodass das Tempo reduziert wird. Das setzt natürlich die Übernahme oder zumindest Akzeptanz einer Konvention voraus, dass ein etwas langsames Tempo als Ausdruck für weniger Heiterkeit stehen kann.

Abschließend sollen noch Vortragsbezeichnungen in den Blick genommen werden, die aufgrund ihrer überwiegenden Gerundiv-Konstruktion Hinweise auf bzw. gar Aufforderung für die Gestaltung von Musizierprozessen geben und dabei insbesondere, jedoch in unterschiedlicher Weise, auf die Parameter Dynamik und/oder Tempo rekurrieren.¹²⁹ Diese Vortragsbezeichnungen sind vor allem aufgrund ihrer großen Zahl bei gleichzeitig starken Bedeutungsüberschneidungen interessant. Zu ihnen zählen beispielsweise *ritardando*, *rallentando*, *ritenuto*, *calando*, *morendo*, *diminuendo*, *accelerando* oder *allargando*. Tauchen diese Begriffe in Stücken aus Lehrwerken für den Unterricht auf, werden sie, wie die oben genannten Begriffe, häufig kurz definiert (ggf. in einem Stichwortverzeichnis am Ende des Lehrwerks). Schaut man sich beispielsweise die Erläuterungen für *ritardando* und *ritenuto* in der deutschen Übersetzung der *Russischen Klavierschule Band I* an, so steht dort für „ritardando (ritard.) langsamer werdend“ und für „ritenuto (rit.) zurückhaltend im Tempo“ (Nikolajew, 2006, S. 102). Es ist anzunehmen, dass diese sprachlich feinen Unterschiede, die sich auf die Interpretation einer Phrase auswirken können, für Anfängerinnen und Anfänger insbesondere in jungem Alter kaum selbsterklärend sind und von ihnen möglicherweise auch nicht als bedeutend wahrgenommen werden. Teils müssen sie das auch gar nicht sein, da dies voraussetzen würde, dass Komponistinnen und Komponisten diese Begriffe unterschiedlich, sowie möglichst in gleicher Weise unterschiedlich benutzen würden.

Die Ähnlichkeit und inhaltliche Überschneidung solcher Begriffe können für Verwirrung bei Lernenden sorgen, wenn diese Aspekte nicht explizit thematisiert werden. Die mögliche Verwirrung löst sich aber auch nicht, wenn Lernende ausführlichere Definitionen aus Nachschlagewerken heranziehen. Ganz im Gegenteil: Am Beispiel von Erläuterungen zu einzelnen der oben genannten Begriffe in Nachschlagewerken, die Lernende möglicherweise mit dem Wunsch der Klärung in die Hand nehmen bzw. empfohlen bekommen könnten, zeigt sich dies

¹²⁹ Weitere Beispiele ließen sich durch Vortragsanweisungen wie *dolce*, *semplice* oder *con fuoco* anführen. Goldschmidt (1973, S. 81) ist diesbezüglich der Ansicht, dass diese Eigenschaften weder aus der Musik selbst stammen, noch von den Komponistinnen bzw. Komponisten in die Musik hineingetragen werden. Vielmehr würde die Musik etwas vermitteln, das sie uns als *dolce*, *semplice* oder *con fuoco* beschreiben lässt.

deutlich. So ist in *ABC Musik. Allgemeine Musiklehre* zu lesen: „Bei Tempoverzögerung steht: *ritardando* (ritard., rit.), *ritenuto* (riten., rit.), *rallentando* (rall.), *meno mosso*, *allargando*, *calando*, *morendo*, *perdendosi*. Bei Tempobeschleunigung steht: *accelerando* (accel.), *stringendo* (string.), *stretto*, *più mosso*“ (Ziegenrucker, 2004, S. 68). Lernenden werden hier also zahlreiche Synonyme für die Tempoverzögerung und die Tempobeschleunigung präsentiert. Eine Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Synonyme erschließen sich nicht. Etwas differenzierter zur Temporeduktion steht in Riemanns Musiklexikon für *ritardando* „eine allmähliche Verlangsamung des Tempos“ (Dahlhaus & Eggebrecht, 2001c, S. 54), für *rallentando* „ein Nachlassen des Tempos“ (S. 8) und für *ritenuto* ein „Zurücknehmen des Tempos“ (S. 54). Dabei ist interessant, dass der Abschnitt zu *ritardando* auf *rallentando* verweist, der Abschnitt zu *rallentando* auf die Abschnitte zu *ritardando* und *ritenuto* und der Abschnitt zu *ritenuto* auf *ritardando* und *rallentando*.

Auf der Grundlage dieser Erläuterungen und Querverweise stellt sich Lernenden im musizierpraktischen Umgang mit dem Notentext die Frage nach dem Unterschied zwischen Verlangsamung, Nachlassen und Zurücknehmen und/oder zumindest die Frage nach den spezifischen Verwendungszusammenhängen der Fachwörter. Ein möglicher Hinweis findet sich im Abschnitt zu *ritenuto*. Dort heißt es: *ritenuto* „fordert ein Zurücknehmen des Tempos, meist nur für wenige Takte, jedoch keine allmähliche Verlangsamung wie → *ritardando* (→ *rallentando*)“ (S. 54). Dass eine allmähliche Verlangsamung aber ebenso über wenige Takte möglich ist und *ritardando* nicht immer über eine hohe Anzahl von Takten erfolgt, wird hier fälschlicherweise ausgeschlossen. Ähnlich verwirrend ist die Beschreibung zum Begriff *calando*. *Calando* wird bezeichnet als „abnehmend an Lautstärke und Lebendigkeit, wie *morendo*, also zugleich *diminuendo* und *ritardando*“ (Dahlhaus & Eggebrecht, 2001a, S. 203). Es ist interessant, dass *calando* zunächst als synonym zu *morendo* betrachtet wird und im Anschluss mit zwei weiteren Fachbegriffen erklärt wird, die bei gemeinsamem Auftreten in diesem Oberbegriff subsumiert werden. Dabei stellt sich zudem die Frage, was Lebendigkeit in musik- und musizierbezogenen Kontexten meint.

Grundsätzlich würde eine wörtliche Übersetzung der Begriffe aus dem Italienischen zu Unterschieden führen, die möglicherweise einfacher nachzuvollziehen wären. So wäre ein wörtlicher Unterschied von ‚ritardare‘ als ‚sich verspäten bzw. verzögern‘ und ‚rallentare‘ als ‚langsamer werden‘ gut auf das Musizieren zu übertragen. Sich verspäten stünde damit im Zusammenhang zum Takt und langsamer werden würde dementsprechend unabhängig von Schwerpunkten ein irgendwie geartetes, wahrscheinlich gleichmäßiges Herausnehmen von Geschwindigkeit bedeuten. *Allargando* als ‚breiter werdend‘ würde über Zeitpunkt und/oder Geschwindigkeit hinaus noch eine weitere Klangqualität bekommen und könnte stärker auf die Artikulation einzelner Töne bezogen werden. Und auch mit der Übersetzung von *morendo* als ‚sterbend‘ lassen sich bei entsprechender Fantasie spezifische Klangqualitäten mit Blick auf das Tempo der Musizierbewegungen und die Dynamik der Klänge assoziieren. Auf der einen Seite ließe sich hier erneut vermuten, dass italienischsprechende Lernende anders bzw. differenzierter mit den Begriffen umgehen könnten. Auf der anderen Seite ist jedoch auszuschließen, dass alle Komponistinnen und Komponisten die Begriffe in dieser Form sowie in gleicher Weise verwendet und voneinander unterschieden haben, insbesondere vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen sowie unter Berücksichtigung individueller Zugänge und Erfahrungsräume der Komponistinnen und Komponisten selbst zur Musik. So hat sich beispielsweise auch die handlungsweisende Bedeutung des Begriffs *rubato* geändert. Im Grunde

gilt hier recht wörtlich übersetzt, dass mit Blick auf die Zeit einer Zählzeit etwas geraubt wird, um eine andere um diesen Teil zu verlängern. Aber während *rubato* „in seiner ursprünglichen barocken Anwendung eine Freiheit der Noten über dem konstanten Metrum des *basso continuo*“ (Mengler, 2015, S. 48) bedeutet, meint er in der Romantik „eine Flexibilisierung des Tempos auf allen Ebenen“ (Mengler, 2015, S. 49), also inklusive des Basses.

Es ist Serianni aus musizierpädagogischer Perspektive also nicht zuzustimmen, dass einige musikbezogene Fachwörter wenig Kompetenzen und kein großes Fachwissen erfordern. Das Gegenteil ist der Fall, denn „um Musik mit Hilfe der Fachsprache zu verstehen ist vielmehr dreierlei nötig: die Geschichte der Fachbegriffe zu kennen; zu verstehen, was sie bezeichnen; und sie auf den Einzelfall und die Besonderheit einer Musik anzuwenden“ (C. Richter, 2011, S. 418). Seine Annahme hingegen, dass Personen in ihrem Leben mit Fachwörtern aus den einen spezifischen Fachbereichen mehr und aus den anderen spezifischen Fachbereichen hingegen weniger in Kontakt kommen, ist allerdings nachvollziehbar (Serianni, 2020, S. 78). So spielt Musik im Leben der meisten Menschen eine wichtige Rolle. Sie hören Musik, musizieren gegebenenfalls selbst, tauschen sich über Musik aus und lesen Texte über Musik. Aber das heißt zum einen nicht, dass sie umfangreich mit spezifischen Fachwörtern vertraut sind, da der Gebrauch von den Kontexten und Zielen der Kommunikationssituation abhängig ist. Zum anderen heißt das nicht, dass sie die Fachwörter in Bezug auf ihre Bedeutung für das Musizieren differenziert und zielgerichtet nutzen können. Das sieht auch Serianni (2020): „Avere un’idea del significato, beninteso, non implica una piena padronanza del tecnicismo“ (S. 78), sprich eine Idee von der Bedeutung zu haben heißt nicht, dass man sie sich vollständig zu eigen gemacht hat, sie vollständig beherrscht. Ein Halbwissen kann in diesem Kontext den Lernprozess auch erschweren.

In Bezug auf den Fachwortschatz stellt sich Lehrenden die Frage, wann und wie dieser sinnvoll zu vermitteln ist. Eine mögliche Variante wäre, dass ausgehend von einem unbekanntem Begriff die damit verbundene Bedeutung für das Musizieren erkundet wird. In musizierpädagogischen Perspektiven wird jedoch vermehrt das Prinzip Erfahrung vor Begriff empfohlen. Es folgt der Annahme Wittgensteins (2022, S. 255), dass nur derjenige sinnvoll nach der Benennung fragen kann, der mit ihr auch etwas anzufangen weiß. Wer etwas jedoch gar nicht kennt, kann auch nicht danach fragen. Und „sprachliche Elemente ‚bedeuten‘ nur etwas vor dem schon vorhandenen Horizont des Sinnvollen“ (Hörmann, 1977, S. 98). Entsprechend braucht eine Person, die mit einem Begriff noch nichts anzufangen weiß, diesen Begriff prinzipiell auch nicht, da sie ihn noch nicht einordnen kann.

„Erst das, was gekannt und benannt wird, was also mental im Bewusstsein repräsentiert ist, kann dann als Symbol codiert werden. Denn ein Symbol ist ja ein grafischer Stellvertreter für etwas; ein Symbol meint sich nicht selbst [...], sondern es steht für etwas anderes, das es vertritt, was mit dem Zeichen gemeint ist“ (Gruhn, 2010, S. 86).

Aus ähnlichen Gründen sieht Doerne (2010) einen Musizierunterricht, in dem konkrete Erfahrungen und begriffliches Wissen entkoppelt werden, als zum Scheitern verurteilt an, da ein nicht an Erfahrungen gekoppeltes Begriffslernen nicht zum nachhaltigen Lernen führen könne:

„Besteht kein subjektiver Erfahrungsbezug zu einem Lerninhalt, ist er also für das Individuum nicht direkt bedeutsam, wird er nach kurzer Zeit einfach wieder vergessen. Nur wenn Wissen in Verbindung mit sinnlich-konkreter Erfahrung erworben wird und der Schüler die Möglichkeit bekommt, dieses Wissen eigenständig anzuwenden und in der Praxis kritisch zu überprüfen, ist der Wissensaneignungsprozess als umfassend zu bezeichnen“ (Doerne, 2010, S. 122).

Entsprechend fordert Hakim (2022) „dass vor einer begrifflich-formalen Repräsentation immer zuerst ein erfahrungsbezogenes Lernen stattgefunden hat“ (S. 10). Konkret heißt das, dass Fachwörter zunächst durch klang- und bewegungsbezogene Musiziererfahrungen zu ergründen sind. Denn erst „durch den aktiven Gebrauch erlangen die klanglichen Muster eine symbolische, musikalisch-immanente Bedeutung“ (S. 10). Biegholdt (2017) macht das konkrete Vorgehen am Beispiel des Begriffs „Terrassendynamik“ deutlich: „In eigenem Tun und in gemeinsamer Verständigung ist dies dann zu analysieren. Erst daran schließt sich die Benennung an“ (S. 62).

Das Prinzip Erfahrung vor Begriff findet sich bereits bei Varró (1958), die der Ansicht ist, dass Anfängerinnen und Anfänger nicht zu früh mit Fachwörtern bekannt zu machen sind und insbesondere nicht „bevor sie auf Grund eigener Beobachtung das Wesen des zu Benennenden klar erkannt haben“ (S. 32). Die Versuche der Lernenden, eigene Verbalisierungen zu ihren Erfahrungen zu finden, würden darüber hinaus einen besseren Einblick in deren Wahrnehmungen und Vorstellungen bieten. Mit Blick auf den Austausch über individuelle Klang- und Musizierbewegungswahrnehmungen sowie individuelle Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen ist dies also durchaus hilfreich. Zudem vertieft sich nach Mahler (2016) grundsätzlich „im Verbalisieren musikalischer Phänomene und von Vorgängen des Musizierens [...] musikalisches Lernen“ (S. 211), sodass allein deshalb das Sprechen über Musik und Musizieren durch Lernende selbst zentraler Bestandteil des Unterrichts sein sollte. Daraus leitet Mahler (S. 211 f.) wiederum die Notwendigkeit ab, dass Lernende Fähigkeiten zum Gebrauch von Fachsprache¹³⁰ und musikbeschreibenden Adjektiven, zur Beschreibung musikalischer Zusammenhänge und von Musizierbewegungen und deren kinästhetischem Empfinden sowie zum Finden von Analogien für musikalische Abläufe erwerben.

Insgesamt zeigt sich in diesem Kapitel aber, dass die musik- und musizierbezogene Fachsprache gewissermaßen durch fachspezifische Wörter und zugleich durch Einflüsse von nicht-fachspezifischen Wörtern geprägt ist, die zudem häufig nicht eindeutig, sondern in übertragener, bildlicher Bedeutung verwendet werden. Dabei wird deutlich, dass sich die mündliche Kommunikation über Klänge und Musizierbewegungen sowie über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Musizierunterricht nicht allein aus einem intrafachlichen Wortschatz speisen kann. Wenn dies erfolgt, spricht Friedrich (1991, S. 74) in seinen Ergebnissen zum Sprechen im Sportunterricht von einem sogenannten fachsprachlichen Referenzmuster. Im *fachsprachlichen Referenzmuster* werden Fachtermini, die eine komplexe Bewegung ökonomisch in einem Wort beschreiben, verwendet oder explizit dazu eingeführt (S. 74). Für den Musizierunterricht wäre der Hinweis denkbar, dass eine Phrase im *staccato* oder im *piano* zu musizieren ist, der sich wiederum auch als Hinweis auf eine spezifische Musizierbewegung bezieht. Im Kontext des fachsprachlichen Musters sieht Friedrich „die Notwendigkeit einer Berücksichtigung kognitiver Faktoren der Sprachverstehensprozesse [...] besonders deutlich“ (S. 78). Es zeigte sich aber auch im Sport, dass Lehrende die Fachsprache mit der Umgangssprache kombinieren (S. 77). Für das Musizieren wäre beispielsweise folgende Instruktion denkbar: „die Phrase bitte *staccato* spielen und im Handgelenk immer schön federn“.

Neben dem bereits durch Umgangssprache gespeisten fachsprachlichen Referenzmuster, kann Friedrich (1991, S. 66–104) anhand eines empirischen Materials aus den verbalsprach-

¹³⁰ Erst im aktiven Gebrauch, sprich in der Anwendung von fachsprachlichen Ausdrücken, können sich diese selbst festigen (Bossen, 2015, S. 8).

lichen Handlungen von Sportlehrenden zur Verbalisierung sportspezifischer Bewegungshandlungen sechs weitere Referenzmuster ausmachen. Eine solche Kategorisierung liegt für das verbalsprachliche Handeln von Lehrenden zur Beschreibung von Musizierbewegungen im Musizierunterricht nicht vor. Die vorgeschlagenen Referenzmuster lassen sich aber durchaus auf diesen Kontext anwenden und sollen daher als mögliches systematisches Nachdenken über die Beschaffenheit musik- und musizierbezogener Fachsprache im Musizierunterricht mit dem Fokus auf Bewegung abschließend unter Hinzuziehung musizierbezogener Beispiele näher beschrieben werden.

Im *phänomenologischen Referenzmuster* werden die oberflächlichen, sprich sichtbaren Bewegungen beschrieben, „im Zentrum stehen Positionsangaben zwischen Ausgangsort und Endposition, Angaben zur Bewegungsrichtung und Angaben der Modalität der Bewegung“ (Friedrich, 1999, S. 66). Die Beschreibung der Bewegung erfolgt also positional („die Ellbogen gebeugt“), direktional („die Bewegung in die Tasten hineinspielen“) oder modal (Zeit: „schnelle Fingerbewegungen“; Intensität: „kräftig Schwung nehmen und lockere Armbewegungen“). Dieses Referenzmuster ist damit angewiesen auf die funktionale, biomechanische Analyse von Musizierbewegungen, wie sie in Kapitel 4.1 beschrieben wurde.

Im *emotional-bewertenden Referenzmuster* erfolgen die sprachlichen Handlungen zur Beschreibung von Bewegungen hingegen durch Attribute und Prädikationen mit positiv oder negativ bewertender Funktion in Bezug auf eine Zielorientierung, wobei eine Personenorientierung ebenfalls denkbar ist (Friedrich, 1991, S. 80 f.). So kann sich auch beim Musizieren das Handgelenk in einer „idealen Höhe“ befinden und der Arm in einem „guten Schwung“ bewegen. Allerdings dürften sich die Bewertungen durch Attribute und Prädikationen im Kontext von Musizierbewegungen häufig auf den Klang beziehen, denn das positive einer idealen Armbewegung ist letztlich am klanglichen Resultat erkennbar. Die positive Bewertung einer Phrase als Musizieren mit einem schönen *staccato* bezieht sich entsprechend weniger direkt auf die Bewegung, die in diesem Zusammenhang Mittel zum Zweck ist. Im Material aus dem Sportunterricht haben sich hauptsächlich Beispiele zur positiven Bewertung und kaum Beispiele zur negativen Bewertung finden lassen (S. 82). Aus diesem Ergebnis lässt sich ableiten, dass Rückmeldungen nach missglückten Versuchen nicht rückblickend, sondern zielorientiert formuliert worden sind, ebenso wie es in Kapitel 5.3.3 zum Feedback als sinnvoll erachtet wurde.

Das *modellbezogene Referenzmuster* ist ein Referenzmuster, das für das Musizieren besonders interessant ist, da das Lehren und Lernen am Modell zu den intensiv genutzten Methoden des Musizierunterrichts gehört (s. Kapitel 4.5). Bei diesem Referenzmuster spricht Friedrich (1991, S. 88–92) von sogenannten sprachlichen Modellen, die sich entweder auf sportexterne oder auf sportinterne Phänomene beziehen. Entsprechend lassen sich auch sprachliche Modelle im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens denken, die sich im Sinne musizierexterner Modelle auf Handlungen („stell dir vor, du springst auf einem Trampolin“) oder Gegenstände („Terrassen-Dynamik“, „deine Arme hängen an einem Faden wie bei einer Marionette“) sowie im Sinne musizierinterner Modelle auf Handlungen („spiel die Phrase sängerisch oder wie man eine Violine spielt) oder Gegenstände („stell dir vor, dein Arm ist die Verlängerung des Bogens“; ggf. auch Personenbezug: „spiel wie Horowitz“) beziehen. Deutlich wird hier, dass die Lehrenden die Erfahrungen der Lernenden kennen müssen, um daran anknüpfen zu können (S. 92). Dieser Aspekt wird unter dem Schwerpunkt bildlicher Sprache im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

Nach diesen Referenzmustern folgen zwei übergeordnete Referenzmuster auf einer Metaebene, die nicht von den vorherigen abzugrenzen sind. Nach dem *zielbezogenen und handlungsbezogenen Referenzmuster* können Instruktionen und Rückmeldungen mit Blick auf das Ziel oder mit Blick auf die Handlung und Teilhandlungen als Prozess formuliert werden (S. 93). Im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens kann also zielorientiert in Bezug auf eine ganzheitlich empfundene Musizierbewegung und/oder ein gewünschtes Klangergebnis formuliert werden. Handlungsbezogen wären hingegen Musizierbewegungen einzelner Körperteile oder Körperglieder im Prozess zu betrachten. Formulierungen nach dem *funktional-kausalen Referenzmuster* zeigen sich dann, wenn verbalsprachliche Beschreibungen von Musizierbewegungen in Erklärungen eingebettet, sprich deren Notwendigkeit begründet wird (S. 97 f.). Als Beispiel für das Musizieren könnte der Hinweis auf eine bestimmte Positionierung der Hand auf der Klaviatur angeführt werden, die dadurch begründet wird, dass sich bestimmte Tonverbindungen besser spielen lassen oder eine schwarze Taste auf diese Weise besser zu erreichen ist. Ebenso lassen sich vor allem auch klangbezogene Begründungen anführen: „trotz des zunächst guten Schwungs klang das *fis* nicht wie gewünscht, da du deinen Schwung kurz vor Erreichen der Taste ausgebremst hast“.

5.4.3 Vergleich – Analogie – Metapher: Assoziationen als verbalsprachliches Modell und Vermittler von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen

Im vorherigen Kapitel hat sich gezeigt, dass bereits die musik- und musizierbezogene Fachsprache als Bestandteil des Musizierunterrichts durch eine sogenannte bildliche Sprache geprägt ist. Da kaum konventionalisiertes Vokabular zur Klangbeschreibung vorliegt, ist die Sprache „oft zurückgeworfen auf metaphorisch-metonymische Anleihen aus ‚Fremden‘ Sachverhaltensbereichen sowie auf Strategien des Vergleichens und etikettierenden Einordnens“ (Stöckl, 2012, 159). Brandstätter (2008) stellt diesbezüglich fest: „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“ (S. 175 f.). Letzteres gilt beispielsweise für die Bezeichnung von Klängen als ‚hoch‘ und ‚tief‘ oder für die tote Metapher ‚Flügel‘ als Bezeichnung des Instruments (S. 220).

Da es aber „mit fachlichem und technischem Reden [...] nicht getan [ist]“ (C. Richter, 2011, S. 416)¹³¹, wird auch über den im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens ohnehin in vielen Teilen schon bildlichen Fachwortschatz hinaus der gezielte Einsatz bildlicher Sprache im Musizierunterricht unabhängig vom Alter der Lernenden als sinnvoll und notwendig erachtet,¹³² denn „wer sich der Aufgabe stellt, die inneren Vorgänge des Musizierens plastisch in Worte fassen zu wollen, landet [...] unweigerlich auf dem Gebiet von Metapher, Vergleich und Alle-

¹³¹ C. Richter (2011) weist zu Recht darauf hin, dass „die lebendige Gestaltung von Musik [...] mit Begriffen wie *forte* und *piano*, *crescendo* oder *sforzato*, *legato* oder *staccato* nicht so verdeutlicht werden [kann], wie es der Interpretationsvorstellung im Einzelfall entspricht“ (S. 416). Diese ergebe sich vielmehr durch die Musizierfertigkeiten, musizierbezogene Fantasie sowie die stilistischen und ästhetischen Vorerfahrungen eines Individuums mit Blick auf das Angebot der Komposition. Ein bloßes Sprechen mit Fachbegriffen gleiche hingegen einem einzigen Etikettieren der Musik (S. 418).

¹³² Entsprechend weist Paulus (2015, S. 32) darauf hin, dass sich der Vorzug des Einsatzes bildlicher Sprache sowohl im Unterricht mit Kindern ergibt, die sich in den Bildern wiederfinden und auf dieser Basis ins Entdecken und Erproben kommen, als auch im Unterricht mit Jugendlichen und Erwachsenen durch den körperbezogenen, nicht rein kognitiven Zugang.

gorie“ (Fuhrmann, 2014, S. 16).¹³³ Und so empfiehlt beispielsweise auch Terhag (2014) gar im Kontext des Musizierens im Live-Arrangement „bildhafte Sprache zu nutzen, um die Vorstellungswelt der Mitspielenden zu öffnen, z. B. ‚wie ein Sonnenaufgang‘, ‚voller Wut‘, ‚wie eine Autobahn‘“ (S. 20).

Bildliche Sprache kann im Musizierunterricht zum einen dazu genutzt werden, spieltechnische Bewegungen zu veranschaulichen, zum anderen aber auch zur Veranschaulichung klangbezogener Phänomene (z. B. mit Blick auf Artikulation, Dynamik, Phrasierung) oder den Charakter eines Musikstücks (Lessing, 2001, S. 33). Sie kann also im Grunde eingesetzt werden, um individuelle Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu verbalisieren und anderen zu vermitteln. Dabei enge bei der Vorstellungsbildung der Lernenden die bildliche Sprache durch „die scheinbare Ungenauigkeit metaphorischen Sprechens [...] das Lösungsspektrum am Anfang dieses Prozesses nicht unnötig ein“ (Oeser, 2020, S. 56), sei aber hilfreich, „um Brücken zu bauen zwischen der Gedanken- und Gefühlswelt der Jugendlichen und dem Kenntnisstand der Lehrerin“ (S. 55). Entsprechend ist auch im Kontext des Musizierunterrichts laut Lehrplan des Verbandes deutscher Musikschulen „beispielsweise durch bildhafte Vergleiche für anregende musikalische Zielvorstellungen zu sorgen, an denen sich die SchülerInnen mit ihrem Spiel orientieren können“ (VdM, 2010, S. 9). Die Pianistin Martha Argerich, die von sich behauptet ungern über Musik zu sprechen, ist jedoch sogar der Ansicht, dass die gekonnte Verwendung dieser Art des Sprechens gute Lehrende ausmacht. Über den Cellisten Mstislaw Rostropowitsch sagt sie in einem Interview: „Weil er eine solch ausdrucksstarke Imagination hatte. Deswegen war er auch ein fantastischer Lehrer. Man merkte, welche kraftvollen, musikalischen Bilder er vor Augen hatte“.¹³⁴

Trotz des im musizierpädagogischen Diskurs weitgehend anerkannten Potenzials bildlichen Sprechens im Musizierunterricht, liegen zurzeit kaum systematische Betrachtungen zur bildlichen Sprache des Musizierunterrichts vor. So weist Lessing (2001) darauf hin, dass „die Selbstverständlichkeit, mit der sich ein Großteil der InstrumentallehrerInnen tagaus, tagein auf die vermittelnde Kraft bildlicher Rede verlässt, [...] in einem auffallenden Kontrast zur musikpädagogischen Diskussion“ (S. 30) stehen würde, da das Sprechen in Bildern „kaum je in den Blickpunkt einer eingehenderen theoretischen Reflexion“ (S. 30) genommen wurde. Es ist und kann nicht Ziel dieses Kapitels sein, diese zu Recht bemängelte Forschungslücke, insbesondere auch im empirischen Sinn, zu schließen. Vielmehr sollen im Folgenden unterschiedliche Perspektiven auf die sogenannte bildliche Rede im Musizierunterricht angeführt werden, um davon ausgehend deren assoziative Funktion im Kontext des Sprechens über Klänge und Musizierbewegungen bzw. Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Musizierunterricht zu ergründen.

Im Zusammenhang bildlicher Sprache trifft man insbesondere auf den Begriff der Metapher, wobei die Bezeichnung einer Sprache als bildliche Rede selbst schon metaphorisch ist, da das

¹³³ Anschauliche historische Beispiele dazu präsentiert Spiekermann (2018) aus den Tagebuchaufzeichnungen von August Göllerich zu seinem Klavierunterricht bei Franz Liszt, z. B.: „Dieses (1.) Thema müssen Sie ganz so spielen, wie ein dummer Tenorist es zu singen pflegt, ganz voll Inbrunst“, „Spülen Sie sich nicht mit den Passagen so den Mund aus! Das ist wie Zähneputzen!“, „Das müssen Sie mit etwas mehr Grütze spielen“ und „Sie spielen ja das wie ein solider Familien-Vater“ (S. 40f.).

¹³⁴ Schäfer, Burkhard: Pianistin Martha Argerich. „Ich spreche ungern über Musik“. Online verfügbar unter [https://www.zeit.de/kultur/musik/2010-07/martha-argerich-interview?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com#:~:text=Argerich%3A%20Weil%20er%20eine%20solch,für%20die%20Zuhörer%20sehr%20interessant](https://www.zeit.de/kultur/musik/2010-07/martha-argerich-interview?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com#:~:text=Argerich%3A%20Weil%20er%20eine%20solch,für%20die%20Zuhörer%20sehr%20interessant.). [Zugriff am 14.05.2023].

Bild aus Worten besteht, die die Imagination von Bildern initiieren sollen (Kohl, 2007, S. 11). Dass Metaphern grundsätzlich auch im Musizierunterricht eine Rolle spielen, wundert nicht, wenn Ubiquität, sprich Allgegenwärtigkeit als eines der charakteristischen Merkmale der Metapher angenommen wird. So schreiben Lakoff und Johnson (2003): „We have found, on the contrary, that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature“ (S. 3). Entsprechend müssen auch das musizierbezogene Denken und Handeln metaphorisch geprägt sein.

In ihrer grammatischen Form können Metaphern grundsätzlich als Substantive, Adjektive oder Verben gebildet und verwendet werden (Kohl, 2007, S. 46–50). Als Substantiv ergibt sich die Form, dass A gleich B ist, zum Beispiel „die Melodie ist ein Traum“. Metaphorische Adjektive bezeichnen hingegen im Rahmen von Nominalphrasen das Substantiv in qualitativer Hinsicht, zum Beispiel „die unruhigen Sechzehntel“. Und die mit Blick auf das Musizieren als Handlung besonders interessanten Verbmetaphern regen zur Imagination eines Prozesses an. So erzeugen zum Beispiel die Aussagen, dass eine Phrase fließt oder dass die Flöte klagt, durch das Verb einen Fokus auf die Musizierhandlung als Prozess.

Als Quelle für Metaphern dienen neben häufigen Bezügen zum menschlichen Körper im Sinne von Personifikationen insbesondere Bereiche, „die wir von klein auf in unserem körperlichen Leben und im Umgang mit der Umwelt erfahren“ (Kohl, 2007, S. 24). Mit einem nicht spezifischen musik- und musizierbezogenen Blick gehören dazu nach Kohl die Grundstrukturen „Behälter“, „Weg (mit Ausgang und Ziel)“, „Vertikalität“ und „Verbindung“ (S. 24). Darüber hinaus nennt Kohl einige konkrete Herkunftsbereiche. Neben dem menschlichen Körper als „bedeutendste[r] Bereich der Metapher“ (S. 38) zählen dazu die Bereiche Gesundheit/Krankheit, Tiere, Pflanzen, Gebäude, Maschinen, Werkzeuge, Spiel, Sport, Geld, Wirtschaft, Kochen, Lebensmittel, Hitze/Kälte, Helligkeit/Dunkelheit, Kräfte, Bewegung und Richtung (S. 36 f.). Mit Blick auf die Herkunftsbereiche von Metaphern im Sprechen über Musik nennt C. Richter (2011, S. 425) Erinnerungen an andere Musik, biografische Erlebnisse, Bewegungen, Natur, technische und maschinelle Vorgänge, Lichterscheinungen, Redeweisen sowie Phänomene und Vorgänge aus anderen Künsten. Und bezüglich der Musikbeschreibung in Musikkritiken arbeitet Böheim (1987) einige Kategorien heraus: Sie legt den Fokus auf die von ihr sogenannten bildspendenden Metaphern, die sich nach ihrer Analyse aus den Bereichen Natur, belebte Natur, Mensch, Krieg, Sport, Zirkus, Gastronomie, Bekleidung, Stoff, Wirtschaft, Technik, Handwerk, Architektur und Plastik speisen (S. 221–266). Darüber hinaus kann sie synästhetische Metaphern (z. B. weicher Klang, sein herbes Melos, den Duft ihres Mezzos, Farbtupfer) (S. 266–275) sowie dynamisierende Metaphern herausarbeiten, die sich auf körperhafte Bewegungen beziehen, zu der Musik an sich nicht fähig sei. Beispiele dafür wären: „Die verträumte Einleitung zum Andantino huschte schemenhaft eilig dahin“, „Kremers Geigenspiel sprang, piff, tanzte“ oder „das leichtfüßige Menuett“ (S. 275 f.). Eine gründliche Kategorisierung von Metaphern des Musizierunterrichts wurde bislang hingegen noch nicht vorgelegt. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Metaphern des Musizierunterrichts unter Berücksichtigung instrumentenspezifischer Unterschiede ebenso vielfältigen Herkunftsbereichen entspringen.

Die Betrachtung der Herkunftsbereiche weist bereits auf die Uneigentlichkeit als das zentrale Kriterium von Metaphern hin. So folgt die Metaphernbildung häufig der Struktur nicht-physischen Phänomenen eine physische Form zuzuschreiben: „Das ‚eigentliche Wort‘ ergibt in Bezug auf das konventionell damit Bezeichnete die ‚wörtliche‘ Bedeutung; das ‚uneigentliche

Wort‘ ergibt in Bezug auf das metaphorisch Bezeichnete die ‚übertragene‘, also metaphorische Bedeutung“ (Kohl, 2007, S. 27). Böheim (1987, S. 214) sieht in dieser sprachlichen Inkompabilität von Lexem und Kontext, also im Verstoß der Metapher gegen semantische Selektionsregeln das auffälligste Merkmal von Metaphern. Dabei ergibt sich die Bedeutung der Metapher „aus dem semantischen Widerspruch zwischen zwei Teilen einer Aussage“ (Störel, 1997, S. 23). Ausgehend von diesem Charakteristikum der Uneigentlichkeit kennzeichnet Kohl (2007, S. 19) die Metapher durch zwei ganzheitlich wirkende Aspekte: den kognitiven Aspekt in Bezug auf das konzeptuelle Modell sowie den kommunikativ sprachlichen Aspekt in Bezug auf den Ausdrucksgehalt. Der kognitive Aspekt ist dadurch gekennzeichnet, dass Elemente aus einem konkreten Herkunftsbereich auf einen abstrakteren Zielbereich übertragen werden. Dies führt mit Blick auf den kommunikativ sprachlichen Aspekt dazu, dass die Metapher auf der Ebene des Ausdrucks nicht die eigentliche, sondern eine uneigentliche bzw. übertragene Bedeutung trägt. Daraus ergibt sich der Anspruch, dass sowohl die Bildung von Metaphern als auch das Dekodieren von Metaphern komplexe kognitive Leistungen der Lehrenden und Lernenden erfordern. Die Wirkung einer Metapher ist dabei in hohen Maßen von der aktiven Mitarbeit der Rezipierenden abhängig, denn „der Hörer muss dahinterkommen, was der Sprecher meint“ (Lessing, 2001, S. 33). Die Hörerin bzw. der Hörer hat bei Metaphern also die Aufgabe herauszufinden, welche Merkmale sich sinnvoll auf die Musik beziehen lassen, wobei das Vergleichskriterium nicht objektiv, sondern im Akt des Verstehens zu konstruieren ist und Imaginationskraft hinsichtlich der Bedeutung für den musikalischen Ausdruck erfordert. Damit ergibt sich auch das Potenzial von Metaphern, denn „sie setzen [...] ein Erkenntnispotenzial frei, indem sie Reflexionen in Gang setzen, die etablierten Wege des Verstehens hinterfragen und neue Sichtweisen auf den musikalischen Gegenstand zulassen“ (Oberschmidt, 2011a, S. 493).

Aufgrund dieses hohen kognitiven Anspruchs zum Bilden und Verstehen von Metaphern drängt sich aber auch die Frage auf, in welchem Maß metaphorisches Sprechen tatsächlich zentraler Bestandteil der Unterrichtssprache ist, wenn man berücksichtigt, dass im Kontext der mündlichen Kommunikation weniger Zeit zum Finden und Verstehen von Metaphern zur Verfügung steht, als es beim Schreiben oder Lesen einer Musikkritik der Fall ist.¹³⁵ Ein Vergleich beispielsweise, als eine weitere Art bildlicher Rede, würde das Gemeinte deutlicher hervorheben und ist leichter von Lernenden zu verstehen, da das Gemeinte explizit ausgesprochen wird und nicht zunächst ein Rätsel um die Bedeutung der Metapher zu lösen ist. Allerdings geht der Vergleich dann auch mit einer anderen Aktivität der Lernenden einher. Zudem nimmt Serianni (2020) bezüglich der Metaphern an, dass sich die Rezeption metaphorischer Sprache über Musik zwischen Musikwissenschaftlerinnen bzw. Musikwissenschaftlern und Laien unterscheiden muss und fragt: „Siamo davvero sicuri di capire che cosa sono precisamente le velature degli archi e la briosità dei legni“ (S. 80), sprich sind wir wirklich sicher, was genau der Schleier der Streicher und die Lebhaftigkeit der Holzbläser sind? Unterschiede in der Rezeption von Metaphern, die sich nicht nur durch individuelle Unterschiede, sondern explizit in Abhängigkeit zum fachbezogenen Expertise- und Erfahrungsgrad ergeben, könnten sich im Kontext des

¹³⁵ Denn eine Metapher kann ihr Potenzial erst dann wirklich entfalten, wenn man sich im Verstehensprozess ausreichend Zeit lässt und sie kritisch hinterfragt. „Versäumt man es, einer Metapher in dieser gebotenen Weise nachzugehen, bleiben wichtige Aspekte, die über das bloße Analogiedenken hinausführen, verborgen“ (Oberschmidt, 2011a, S. 501). Mit Blick auf die häufige Verwendung bildlicher Sprache im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens ist demnach anzunehmen, dass Metaphern in dieser Art und Weise beispielsweise bei der Erarbeitung eines übergreifenden Interpretationskonzepts, nicht aber in jedem Kontext bildlichen Sprechens verwendet werden.

Musizierunterrichts allein durch den unterschiedlichen fachbezogenen Expertise- und Erfahrungsgrad von Lehrenden und Lernenden einstellen.

Die Metapher ist allerdings nur „Teil eines Netzwerks von Begriffen für unterschiedliche Spielarten ‚bildlicher‘ Rede“ (Kohl, 2007, S. 73). Zu diesem Netzwerk im Umkreis der Metapher gehören nach Kohl Vergleich und Analogie, Metonymie und Synekdoche, Gleichnis und Parabel, Allegorie, Emblem sowie Symbol (S. 73–105), die als weitere Phänomene bildlicher Rede im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens relevant sein können. So spielen zum Beispiel die folgenden, sich ähnlichen Spielarten eine wichtige Rolle: der Vergleich, als „eine explizite Verbindung von zwei Vorstellungen oder Begriffen, die nicht identisch sind, aber (angeblich) in einem oder mehreren Aspekten eine Ähnlichkeit aufweisen“ und die Analogie, in der hingegen „eine Gleichheit der Verhältnisse“ vorausgesetzt wird, sodass „von der Übereinstimmung zweier Dinge in einem oder mehreren Punkten auf die Übereinstimmung auch in anderen Punkten geschlossen wird“ (Kohl, 2007, S. 73). Damit stellen die Spielarten insofern einen Unterschied zur Metapher dar, als sie zwar eine Ähnlichkeit zwischen A und B annehmen, aber A jedoch nicht B ist. Zentral ist dabei die Verwendung von Wörtern, die auf sprachlicher Ebene Vergleichsstrukturen erzeugen und damit den Vergleich kenntlich machen (z. B. wie). Auf diese Weise wird mit ihnen, wie bereits angedeutet, auch deutlicher auf den gemeinten Bezug verwiesen. Als Beispiel: „die aufeinanderfolgenden Sechzehntel sind wie eine Perlenkette zu spielen“.

Dem Vergleich sehr ähnlich ist das Gleichnis als „ein erweiterter, oft narrativ ausgestalteter Vergleich, der einer bildlichen Verdeutlichung dient“ (Kohl, 2007, S. 82) und häufig in religiösen sowie moralisch-didaktischen Zusammenhängen vorkommt. Im Zusammenhang moralisch-didaktischer Gleichnisse wird zudem auch synonym von einer Parabel gesprochen. Allein jedoch aufgrund ihrer Länge sowie durch ihre moralische Aufladung spielen Gleichnis und Parabel in der auf das Musizierenlernen ausgerichteten Unterrichtssprache wahrscheinlich eher keine Rolle. Dies dürfte auch für die Allegorie sowie die Allegorese, sprich eine Allegorie, die im Rahmen der Bibelexegese auftaucht, gelten. „Ähnlich wie sich das Gleichnis als erweiterter Vergleich verstehen lässt, gilt die ‚Allegorie‘ als fortgeführte Metapher beziehungsweise Abfolge von Metaphern“ (S. 87), aus der die Rezipierenden den Zielbereich erschließen müssen. Das ist überaus komplex, denn „der sprachliche Text wird damit zu einer Art ‚Chiffre‘, deren Dechiffrierung ein esoterisches Wissen von den geheimen, verborgenen Dingen und Bedeutungen verlangt“ (S. 88).

Über die vergleichenden Figuren im Netzwerk bildlicher Rede hinaus sind die Synekdoche, in der „ein Teil für das Ganze, Einzahl für Mehrzahl, Einfaches für Vielfaches oder (seltener) jeweils umgekehrt [steht]“ sowie die Metonymie zu nennen, die „zwei Vorstellungen oder Begriffe aus einem einzigen konzeptuellen Bereich [verbindet]“, sodass „aus rhetorischer Perspektive [...] ein Begriff für einen anderen [steht], der dazu eine reale (z. B. kausale, räumliche, zeitliche) Beziehung hat“ (Kohl, 2007, S. 77). Der Unterschied zur Metapher sowie zum Vergleich und der Analogie besteht also darin, dass der mit B verbundene Begriff A aus dem gleichen konzeptuellen Bereich stammt und somit im Gegensatz zur Metapher eine Kontiguität von Bedeutungen vorliegt (Meibauer et al., 2007, S. 327). Sowohl Metonymien als auch Synekdochen finden im Musizierunterricht Verwendung. Eine typische Metonymie aus dem Unterricht könnte sein: „Dann schlag doch mal den Mozart auf“, wobei Mozart hier nicht für die Person, sondern für das in Noten vorliegende Werk steht, das Mozart komponierte. Und in der Aussage „du bist doch ein kluger Kopf“ zeigt sich eine Synekdoche, wobei ein Teil des Men-

schen fokussiert wird, aber der Mensch als Ganzes gemeint ist. Im Zusammenhang der Synekdoche und Metonymie verweist Kohl (2007) noch auf eine mit ihnen verwandte Figur, die Antonomasie, „die ein Attribut, eine Tätigkeit oder ein Zugehörigkeitsverhältnis zur Benennung nutzt“ (S. 81). So wird beispielsweise vom „King of Rock ‘n’ Roll“ gesprochen und Elvis Presley gemeint.

Abschließend nennt Kohl (2007) im Netzwerk bildlicher Rede noch das Emblem und das Symbol. Das Emblem ist gekennzeichnet durch die Verbindung von Text und Bild, besteht aus den Elementen Motto, Bild und Text und hat häufig einen moralisch-didaktischen Zweck (S. 93). Durch die Verwendung von Text und Bild ist das Emblem jedoch eher kein Teil der Mündlichkeit und eher selten Bezugspunkt im Kontext der Unterrichtssprache. Zudem erfordert das Emblem eine überaus komplexe Interpretationsleistung der Rezipierenden mit Blick auf die Verbindung von Motto, Bild und Text, die entsprechend Zeit für die Verständnisleistung braucht. Das Symbol ist hingegen weniger komplex und findet sich auch im Musizierunterricht wieder:

„Der Begriff Symbol bezeichnet tendenziell ein konkretes Objekt – beziehungsweise eine wirkliche Handlung, einen geographisch bestimmaren Ort, eine manuelle Geste usw. –, dem eine über seine unmittelbare Funktion hinausführende Bedeutung zugesprochen wird, ohne dass ihm damit die konkrete Identität genommen würde“ (Kohl, 2007, S. 99).

In der Musik finden sich Symbole insbesondere als Zeichen, nämlich durch die Notenschrift. Aber auch sinnbildhafte Symbole sind im Kontext der Musik zu finden, wenn beispielsweise die Darstellung eines Kreuzes im Sinne der Kreuzigung durch Kreuzmotive oder Stimmkreuzungen dargestellt wird, auf die im Musizierunterricht Bezug genommen wird. Darüber hinaus lässt sich das Symbol auch aus linguistischer Perspektive als sprachliches Zeichen fassen, das keine Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten aufweist, sondern diesem willkürlich zugeordnet wurde (A. Busch & Stenschke, 2008, S. 19). So ist beispielsweise die Fermate ebenso ein spezifisches Symbol in der Musik, wie es die Taube für den Frieden ist.

Im Netzwerk der bildlichen Rede des Musizierunterrichts scheinen also neben der Metapher auch Vergleich, Analogie, Metonymie, Synekdoche und Symbol einen zentralen Platz einzunehmen. Entsprechend weist Lessing (2001, S. 31) darauf hin, dass der Begriff der Bildersprache unscharf ist, da er für eine Vielzahl weiterer sprachlicher Phänomene steht. Alle diese sprachlichen Phänomene bildlicher Rede dürften sich im Sprechen über Klänge und Musizierbewegungen wiederfinden, wobei die unterschiedlichen Figuren aber auch gemeinsam und sich ergänzend auftreten. Denn „wiewohl es hilfreich ist, zwischen den Strukturen zu differenzieren, so sind diese Figuren doch hinsichtlich ihrer Funktion eng verwandt und vermögen sich daher intensivierend zu ergänzen“ (Kohl, 2007, S. 82). Sie folgen sprachwissenschaftlich betrachtet jedoch unterschiedlichen Konzepten und stellen auf diese Weise unterschiedliche kognitive Anforderungen nicht nur an diejenigen, die sie einsetzen, sondern auch an diejenigen, die sie dekodieren müssen. Die linguistischen Kategorisierungsversuche dieser sprachlichen Phänomene beschreibt Lessing (2001, S. 31) als verwirrend und entscheidet sich daher in seinem Artikel dazu, den Fokus auf die Metapher und den wörtlichen Vergleich als zwei für ihn wesentliche Phänomene des Musizierunterrichts zu richten. Das ist grundsätzlich nachvollziehbar, insbesondere im Kontext des vorgelegten Artikels. Wenn allerdings angenommen wird, dass weitere sprachliche Phänomene eine Rolle spielen, können hier für ein Nachdenken über die bildliche Rede des Musizierunterrichts nicht manche der Phänomene ausgeschlossen werden.

Eine Möglichkeit, um sie gemeinsam, aber dennoch weitgehend unabhängig von einer noch detaillierteren Betrachtung hinsichtlich ihrer Konstruktion aus linguistischer Perspektive zu betrachten, bietet ein Blick auf ihre Funktion und ihr Ziel im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens. Das Sprechen in einer besonders poetisch-künstlerischen Sprache als ein Ziel, das für Musikkritiken durchaus angenommen werden kann und durch das sich Rezensierende auch ein Markenzeichen setzen können, dürfte im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens eine geringere Rolle spielen und wenn nur mit Blick auf den daraus hervorgehenden Anregungsgehalt,¹³⁶ jedoch immer unter der Bedingung, dass dieser einigermaßen schnell erfasst werden kann. Das Hauptziel der Verwendung dieser sprachlichen Phänomene liegt für das Musizierenlehren eher darin, durch eine anregende, aber zugleich auch verständliche Sprache möglichst solche Assoziationen bei den Lernenden hervorzurufen, die sich positiv auf das Musizierergebnis auswirken. Ebenso wie es auch Mantel (1998) vorschlägt, eignet sich daher der Begriff der Assoziation (s. Kapitel 3.4), der „die Verbindung von Vorstellungen“ oder „Vorstellungen mit Gefühlen“ (Engelkamp, 2021) meint, wobei das Ziel ist, „daß [sic!] das Erscheinen einer Vorstellung im Bewußtsein [sic!] eine andere, die mit ihr assoziiert ist, nach sich zieht“ (Hörmann, 1977, S. 72). Auf diese Weise können durch verbalsprachliche Assoziationen „zentralnervöse Zustände erzeugt und verändert werde[n], als ob in die Umwelt tatsächlich eingegriffen werden würde“, wobei Wirkungen erzeugt werden, „die erfahrungsgemäß eintreten, wenn der Verhaltensakt tatsächlich ausgeführt wird“ (Hoffmann, 1993, S. 51).

Eine solche assoziative Funktion bildlicher Sprache arbeitet Möpert (2014) für den Kontext des Tanzes heraus und zeigt, dass in der mündlichen Kommunikation in Proben bildhafte Sprache häufig von der Probenleitung bzw. der/dem Choreograf/in verwendet wird, „um bestimmte Sachverhalte und deren zugehörige Bewegung zu verdeutlichen und eine (emotionale) Vorstellung beim Tänzer hervorzurufen“, die „dann vom Tänzer in Form von Bewegungsfolgen vertanzt und dann während der Aufführung auf der Bühne für den Endrezipienten, das Publikum, sichtbar [werden]“ (S. 148). Ähnlich ist es für das Musizieren anzunehmen: Sachverhalte/zu antizipierende Klangereignisse und deren zugehörigen Bewegungen werden über Assoziationen im Musizierenunterricht verdeutlicht, um eine (emotionale) Vorstellung bei den Musizierenden hervorzurufen, auf deren Grundlage sie musizieren und wodurch Musiziererergebnisse dann für Lehrende und Lernende hörbar werden. Ob dies durch die Assoziation tatsächlich passiert, hängt natürlich von der situationsspezifischen Motivation der Lernenden ab (Hörmann, 1977, S. 106), also davon, ob sich Lernende auf die Situation und Assoziation einlassen.

Dass von einer assoziativen Funktion in der bildlichen Rede ausgegangen werden kann, zeigt sich beispielsweise an der grundlegend assoziativen Funktion der Metapher. So wird „die Metapher [...] seit der Antike mit dem Effekt des ‚Vor Augen Führens‘ assoziiert“ (Kohl, 2007, S. 11). Die zwei wesentlichen Funktionen von Metaphern sind nämlich zum einen die Stimulierung der Imagination, so dass Rezipierende das Gesagte oder Geschriebene imaginativ miterleben und zum anderen die Fokussierung auf besonders relevante Aspekte:

¹³⁶ Dazu schreibt Oberschmidt (2019): „Auch das Reden über Musik sollte sich solch poetischer Momente bedienen dürfen. Selbst die sich über Musik ausschweigende Martha Argerich rühmt mit Blick auf den Cellisten Mstislaw Rostropowitsch solch ein bildhaft-metaphorisches Sprechen: ‚Weil er eine solch ausdrucksstarke Imagination hatte. Deswegen war er auch ein fantastischer Lehrer. Man merkte, welche kraftvollen, musikalischen Bilder er vor Augen hatte‘“ (S. 10).

„Metaphern wecken Aufmerksamkeit, fokussieren jeweils einen Aspekt des Zusammenhangs und erzählen in knapper Form eine konkrete ‚Geschichte‘, womit eine effiziente Rezeption gefördert wird. Sie erlauben somit die Konzentration kognitiver Ressourcen auf den jeweils relevantesten Aspekt der verfügbaren sensorischen Information“ (Kohl, 2007, S. 67).

Darüber hinaus stimulieren sie Handlungen, aktivieren und vermitteln Emotionen und haben selbst einen ästhetischen Reiz (Kohl, 2007, S. 68–72). Deutlich wird die assoziative Funktion zudem in der Art und Weise, wie versucht wird, metaphorische Prozesse theoretisch zu bezeichnen (S. 41 f.).¹³⁷ Hierzu gehören zunächst zwei Perspektiven die noch nicht direkt auf die assoziative Funktion schließen lassen: zum einen die Sichtweise auf metaphorische Prozesse als Substitution, nach der die Metapher das eigentliche Wort ersetzt und dessen Platz einnimmt und zum anderen eine Sichtweise auf den Prozess unter Verwendung des Begriffs der Übertragung, mit dem die Übertragung eines Ausdrucks im Zentrum steht. Mit dem Begriff der Interaktion zur Beschreibung metaphorischer Prozesse wird die assoziative Funktion jedoch bereits deutlicher, da mit diesem Begriff die Interaktion zwischen zwei Elementen in den Blick genommen wird, aus deren Verbindung sich Vorstellungen ergeben. So erzeuge Goethe in seinem Satz „Morgenwind umflügelt die beschattete Bucht“ beispielsweise „durch die Verbindung von ‚Wind‘ (tenor) und ‚Vogel‘ (vehicle) die Vorstellung vom belebten, vogelähnlichen Wind und potenziell die sekundäre Assoziation von mit dem Wind fliegenden Vögeln“ (S. 41). Ein weiterer Begriff zur Bezeichnung metaphorischer Prozesse ist der Begriff der Projektion bzw. des Mappings. Der angeführte Beispielsatz Goethes wäre aus der Perspektive des Projektionsbegriffs hinsichtlich der Metapher etwas anders zu beschreiben:

„Der Dichter setzt den konzeptuellen Bereich ‚Wind‘ zum konzeptuellen Bereich ‚Vogel‘ in Beziehung, um der Vorstellung vom Wind Struktur zu verleihen. Es wird nicht der ganze Vogel, sondern selektiv die durch die Flügel erzeugte Bewegung des Vogels fokussiert und auf den Wind projiziert“ (Kohl, 2007, S. 42).

Dennoch weisen also auch der Projektionsbegriff sowie seine Perspektive auf metaphorische Prozesse deutlich auf das Erzeugen von Vorstellungen hin. Und schließlich kann noch der Begriff des Imaginierens/Darstellens/Verstehens von A mittels/als B angeführt werden, der eindeutig auf die assoziative Funktion der Metapher hinweist. Aus dieser Perspektive wäre die Metapher im Beispielsatz wie folgt zu beschreiben: „Der Dichter imaginiert den Wind mittels des Vogels/als Vogel beziehungsweise stellt ihn mittels des Vogels/als Vogel dar“ (Kohl, 2007, S. 42). Unter allen Begriffen sieht Kohl (S. 42 f.) einen Vorzug im Projektionsbegriff¹³⁸ sowie mit Blick auf den Alltag im Begriff des Imaginierens/Darstellens/Verstehens, also in zwei Begriffen, aus denen die assoziative Funktion von Metaphern besonders deutlich wird.

Auch in musizierpädagogischen Betrachtungen und Beispielen zum metaphorischen Sprechen im Musizierunterricht wird die assoziative Funktion herausgestellt. Dabei wird der Assoziationsbegriff zum Teil explizit genannt. So schreibt Lessing (2001) mit Blick auf ein Beispiel zur metaphorischen Beschreibung des Saitenwechsels im Cello-Spiel, bei dem der Arm „eine sanfte Welle im endlosen Ozean [ist]“: „Die Metapher ‚sanfte Welle‘ ruft möglicherweise Assoziationen wie z. B. Gleichmäßigkeit, Ruhe, Vermeiden willkürlicher Impulse etc. hervor“

¹³⁷ Kohl (2007) weist diesbezüglich darauf hin, dass es aus wissenschaftlicher Perspektive keine absolute Klarheit über metaphorische Prozesse geben kann (S. 40), nicht zuletzt, „da der Prozess weder der sinnlichen Wahrnehmung zugänglich ist, noch durch eine von Kognition und Sprache unabhängige Fähigkeit analysiert werden kann“ (S. 41). Aus diesem Grund verlange die Definition der Prozesse selbst die Verwendung metaphorischer Sprache.

¹³⁸ Der Projektionsbegriff sei deshalb gut geeignet, da „er das ‚projizierte‘ Element fokussiert und in seinen Assoziationen weniger ‚räumlich‘ konkret ist als ‚Übertragung‘. [...] Der Begriff ermöglicht die Vorstellung von der Transposition eines materiellen Objekts in ein anderes Medium und birgt zudem die Assoziation mit Bildlichkeit, die für die kognitive Produktion und Wirkung der Metapher wichtig ist“ (Kohl, 2007, S. 42).

(S. 34). Ob dies passiere, hänge von der Imaginationskraft der Personen ab.¹³⁹ Dabei weist er darauf hin, dass sich solche Assoziationen jedoch nicht bloß auf die Bewegungsvorstellung, sondern auch auf die Klangvorstellung auswirken können:

„Diese Assoziationen sind weder nur technischer Natur noch rein musikalische Vortragsanweisungen, sondern vermitteln zwischen beiden Bereichen. Gerade durch die mangelnde Präzision der metaphorischen Umschreibung wird durch das Bild der sanften Welle also ein Zusammenhang zwischen spieltechnischer Bewegung und musikalisch-klanglichem Resultat geschaffen. Die Metapher verbindet mithin zwei Bereiche, die sich einer begrifflich-analytischen Erklärung zwangsläufig als nebeneinander stehend und zusammenhanglos präsentieren“ (Lessing, 2001, S. 34).

Entsprechend können sie also, wie zu Beginn dieses Kapitels beschrieben, Musizierbewegungen, Phänomene klanglicher Natur sowie den Charakter eines Musikstücks oder eines Ausschnitts des Musikstücks veranschaulichen. Und dadurch, dass die Bedeutung der Metapher von den Rezipierenden erst als Rätsel gelöst werden muss, wird mit der Metapher zugleich eine Assoziations- und Handlungsaufgabe, wenngleich auch kein konkreter Arbeitsauftrag formuliert (Lessing, 2001, S. 33).

„Im Gegensatz zur bloßen Aufforderung („Sechzehntel nicht schleppen!“) erscheint die Metapher nicht als bloßer Impuls zu einer Verhaltensänderung, sondern gibt dem Spieler, sofern er ihren Sinn begreift die Möglichkeit, seine ganze Person selbstständig auf das metaphorisch formulierte Ziel hin auszurichten“ (Lessing, 2001, S. 33).

In diesem Sinne lässt sich die Metapher also durchaus als Assoziation verstehen. Allerdings erhebt sie nach Lessing (2001) nicht den Anspruch, „die physikalischen und physiologischen Aspekte zum Ausdruck zu bringen“ (S. 35). So weise beispielsweise die Welle nicht auf eine konkrete Bewegung, sondern auf einen Bewegungsstil hin. Sie fungiert also vielmehr als Orientierungspunkt, „der dem Spieler eine körperlich-musikalisch erstrebenswerte Befindlichkeit signalisiert“ (S. 36). In ähnlicher Weise fungieren bereits die vielfältigen Vortragsbezeichnungen, die man in Musikstücken entdecken kann. Im Unterricht bzw. vor jedem Musizieren kann dabei folgende Frage bearbeitet werden: Wie klingt etwas und wie fühlen sich die Musizierbewegungen an, wenn etwas „majestätisch, melancholisch, ernst, beschwingt, lustig“ (Schlimp, 2015, S. 22) klingen soll? Zur Übung schlägt Schlimp beispielsweise vor, dass in einem Großgruppenunterricht Kleingruppen zusammengestellt werden, die jeweils eine Auswahl von Affekten nach Carl Philipp Emanuel Bach erhalten und diese musizierend umsetzen sollen, während die anderen Gruppen erraten sollen, welche Affekte dargestellt wurden. Zentral ist dabei die fragengeleitete Reflexion nach dem Raten:

„Mit welchen musikalischen Mitteln wurde der jeweilige Affekt umgesetzt? Welche Parameter wurden dabei eingesetzt? Was haben Tempo, Artikulation, Lautstärke, Dichte etc. bewirkt? War der Affekt für die Zuhörer nachvollziehbar? Wenn ja, wodurch? Wenn nein, welche Möglichkeiten gäbe es noch?“ (Schlimp, 2015, S. 24)

Eine konkretere assoziative Funktion haben hingegen Vergleiche und Analogien. Dies wird allein durch das Wort „wie“ deutlich, durch das die Vorstellungsbildung initiiert wird.¹⁴⁰ Lessing

¹³⁹ Die Metapher der Welle schlägt auch Paulus (2015) vor, und zwar für die Visualisierung des Atemstroms im Gesangsunterricht: „Die Wellte kommt – die Welle geht“ (S. 32). Dabei weist auch sie auf die Imaginationskraft als Bedingung hin, damit die Metapher Einfluss auf die Gesangsperformance nehmen kann.

¹⁴⁰ Interessant in diesem Zusammenhang ist der in Bezug zur Synästhesie stehende Begriff der intermodalen Analogie. Anders als Synästhesien als „absolute, kontextunabhängige und lediglich Reizbedingte Zuordnungen“ (Klute, 2005, S. 168), handelt es sich bei intermodalen Analogien „um assoziative Verbindungen zwischen verschiedenen Sinnen, die infolge kultureller Einflüsse und spezieller persönlicher Erlebnisse erlernt worden sind oder/und auf sog. ‚Urentspruchungen‘ gründen“ (Klute, 2005, S. 167). Zu diesen Urentspruchungen werden

(2001) liefert folgendes Beispiel für einen Vergleich, der im Musizierunterricht geäußert werden könnte: „Die Sechzehntelketten im Schlusssatz des 3. Brandenburgischen Konzerts sind wie ein Perpetuum mobile“ (S. 31), was sich auf „die unaufhörliche, nie zur Ruhe kommende Bewegung“ (31 f.) beziehen soll, die sowohl einem Perpetuum mobile als auch der Sechzehntelkette zugeschrieben werden kann und nachvollziehbar sein dürfte, wenn eine entsprechende Vorerfahrung mit einem Perpetuum mobile vorhanden ist. Als weiteres Beispiel könnte ein Vergleich mit einem musikinternen Modell angeführt werden: Spiele die Melodie, wie sie auf einem Streichinstrument zu spielen wäre.¹⁴¹ Und Mantel (1998) führt Vergleiche und Analogien als Assoziationen für Musizierbewegungen an, die sich auf alltägliche Bewegungen des menschlichen Körpers beziehen. Er fasst diese Art des Sprechens gleich unter den Begriff der Assoziation, die sich sprachlich am „als ob“ (S. 6) erkennen lässt. An ihr zeigt sich mit diesem Verständnis im Grunde bereits musikalische Interpretation, wenn Interpretation „als Auffassung und Widergabe ‚von‘ etwas ‚als‘ etwas“ (Mahlert, 2015a, S. 27) verstanden wird.¹⁴²

Für das Musizieren am Cello nennt Mantel (1998) dazu einige Beispiele, darunter eine Art des Bogenwechsels, als ob man zum Abschied winken würde, das *staccato*-Spiel, als ob man einen Schlüssel im Schloss drehen würde oder ein *vibrato*, als ob man seine Zähne senkrecht putzen würde (S. 9). Die Beispiele würden ebenso als Vergleich formuliert Assoziationen anregen, zum Beispiel: der Bogenwechsel ist wie das Winken zum Abschied. Durch die Als-ob-Formulierung im Sinne der Assoziation wird die Vorstellungsbildung jedoch noch stärker angeregt, da die Nähe von zwei Aspekten mit Blick auf die handelnde Umsetzung verdeutlicht wird. Entsprechend könnten Lehrende auf diese Weise Aufgaben mithilfe von Assoziationen formulieren: Spiele den Bogenwechsel so, als ob du jemandem zum Abschied winken würdest. Dabei zielen die Assoziationen von Alltagsbewegungen in ihrer ganzheitlichen und natürlichen Bewegungsform auch auf eine natürliche, ganzheitliche Musizierbewegung, die nicht durch den Fokus auf einzelne Details der Bewegung gestört wird. Das ist günstig, denn „Bewegungen erlernen sich besser ‚ganzheitlich‘ als durch Summierung physiologischer Einzelinformationen“ (Mahlert, 1999, S. 57). Solche assoziativen Beschreibungen mit Blick auf die Musizierbewegung finden sich auch in Lehrwerken, so zum Beispiel in einem Lehrwerk für den Klavierunterricht:

„Im Gegensatz zu dem ‚Soldatenmarsch‘ muss der ‚Wilde Reiter‘ im Staccato so auf den Tasten springen, als säße er auf einem lebendigen Pferd – und wer sich da oben steif macht, fällt bestimmt herunter. Mit anderen Worten: Arme und Hände locker und trotzdem voller Kraft in den Fingern“ (Kroeber-Asche & Waldmann, 1987, S. 108).

Leserinnen und Leser, die sich auf die Assoziation des springenden Reiters auf den Tasten einlassen, erfahren anhand dieses Beispiels möglicherweise selbst, dass sich aus Assoziationen

beispielsweise die Beziehung und Assoziation von Tonhöhen oder Vokalen mit Hell und Dunkel, audio-visuelle Verbindungen wie Klangfarbe oder die Beziehung zu anderen Sinnesmodalitäten wie weicher Klang gezählt.

¹⁴¹ Mahlert (2015b) bezeichnet hier insbesondere das Klavier als „ein musikalisches Chamäleon. [...] Mit Mühe und Sorgfalt versuchen Pianisten das Timbre anderer Instrumente zu realisieren. Schwer vorstellbar dagegen, dass eine Geigen- oder Flötenlehrerin ihre Schüler auffordert: ‚Das muss wie ein Klavier klingen‘“ (S. 1).

¹⁴² Entsprechend weist Mahlert (2015a) darauf hin, dass ein Unterricht, der zum Interpretieren befähigen und Spielräume öffnen soll, die vielfältige, erkundende und reflektierte Arbeit mit dem „Als“ benötigt, aus der sich individuelle Interpretationen ergeben: „Ein auf Befähigung zum Interpretieren ausgerichteter Unterricht tut gut daran, verschiedene sinnvolle ‚Als‘-Möglichkeiten zu finden, sie zu erproben, zu verfeinern, zu vergleichen und zu reflektieren. Vielleicht ergibt sich daraus am Ende eine im individuellen Spiel besonders überzeugende Art der Interpretation, vielleicht auch bleiben verschiedene Gestaltungsweisen als sinnvolle Möglichkeiten nebeneinander stehen. Entscheidend ist: Der Spielraum diverser Verstehensmöglichkeiten wurde aufgetan und exploriert – und nicht, wie es so oft geschieht, durch Lehre von vornherein eingeengt“ (S. 27).

nicht nur Musizierbewegungsvorstellungen, sondern auch Klangvorstellungen ergeben können. An einem ähnlichen Beispiel aus einem videografierten Klavierunterricht, in dem die Lehrerin unter anderem folgende zwei Assoziationen für das *staccato*-Spiel am Klavier anführt, soll dies noch einmal erläutert werden: Zunächst soll die Schülerin so spielen, „als hättest du so ganz lange Hexenfingernägel – und dann stichst du immer irgendwo rein, so bäh bäh bäh“ (S. Herbst, 2016, S. 10). Auch wenn die Klangvorstellung noch einmal durch paraverbale Mittel am Ende konkretisiert wird, können sich bereits durch die Assoziation des Hineinstechens mit langen Hexenfingernägeln in die Klaviatur nicht nur Musizierbewegungsvorstellungen, sondern damit zusammenhängend auch die daraus wahrscheinlich folgenden Klänge als Klangvorstellungen ergeben, wenn solche Bewegungsarten bereits mit einem klangbezogenen Effekt assoziiert sind. Da die Schülerin auf der Grundlage dieser Assoziation im Anschluss Klänge produziert, die durch ein sehr hartes, eben stechendes Spiel erzeugt werden, formuliert die Lehrerin die nächste Instruktion mit folgender Assoziation: „Der Punkt sagt dir, mach den Ton so kurz, dass du wirklich nur einen Punkt auf die Taste machst“, so, „als wenn das alles ganz heiß wär“. Dann fasst du an und ‚hoa!‘, ich hab‘ mich verbrannt“. Auch hier können sich aus der Bewegungsvorstellung, dass ein Punkt auf einer Taste zu machen ist, bei dem man sich zugleich verbrennt und daher die Hand wegzieht, sowohl Musizierbewegungsvorstellungen als auch damit zusammenhängende Klangvorstellungen ergeben. Weitere Beispiele für Assoziationen mit Blick auf Musizierbewegungen an verschiedenen Instrumenten, die aber ebenso zeitgleich Klangvorstellungen hervorrufen können, liefert Röbbke (2000):

„Wenn der Trompetenlehrer für die Spannung der Lippen die Vorstellung, man solle einen Kirchkern ausspucken, verwendet, wenn der Klavierpädagoge Peter Heilbut seinen kleinen Schülern vorschlägt, beim Hineinspielen in die Tasten an die Bewegung einer Raupe zu denken, bei großen Fingerbewegungen an die eines Storchs und bei großen Sprüngen an die Sprünge eines Grashüpfers, wenn der Violinlehrer fürs Tremolo an das Ausschütten eines Salzstreuers erinnert, dann knüpfen diese Pädagogen nicht nur an vertraute Bewegungserfahrungen an, sondern liefern komplette Bilder, die die notwendigen Teilbewegungen integrieren. Gleiches gilt für Bilder, die die Klangvorstellung anregen“ (Röbbke, 2000, S. 250 f.).

Eine Untersuchung jedoch, aus welchen Quellen sich Assoziationen für Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen schöpfen können, liegt zurzeit nicht vor. Brandstätter (1990) geht aber davon aus, dass die Quellen unbegrenzt sind: „Die Möglichkeiten von Assoziationen zur Musik scheinen beinahe unbegrenzt: alle Sinne können in der Vorstellung aktiviert werden“ (S. 39). Ebenso wie im Kontext der Metapher dürften also auch die Quellen für Assoziationen im Musizierunterricht zahlreich sein, wobei jedoch häufig im Kontext einer Als-ob-Konstruktion alltägliche oder sportbezogene Bewegungen herangezogen werden. Das ist insofern nachvollziehbar, als sie – vorausgesetzt die assoziierten Bewegungen wurden bereits durch die Lernenden erfahren – unmittelbar Einfluss auf die Musizierbewegungen in ihrer Ganzheitlichkeit nehmen können und sich auf diese Weise mit den Klangvorstellungen verbinden. Die Bedingung ist also das Anknüpfen an die Lebenswelt der Lernenden, aber auch Lehrenden. Mit Bezügen zum „Alltag, Spiel und Sport, Kino, Kunst und Literatur und vieles mehr“ kann „Lehren in Leben verwandelt“ (Rüdiger, 2014, S. 15) werden. Rüdiger (S. 15 f.) zeigt auf, dass die Lehrwerke von solchen Lebens- und Alltagsbezügen voll sind, nennt *Knireiter* und *Haschemann* als Beispiele für Bezüge zu Familienspielen in Schumanns *Album für die Jugend* und *Kinderszenen* sowie einige Assoziationsbeispiele für Finger- und Bewegungsübungen, zum Beispiel Fingerhakeln und Fingerklimmzug für das Klavierspielen, An- und Ausblasen einer Kerze sowie Kirschkernspucken im Kontext von Blasinstrumenten, Hasengriff für das Musizieren auf Streichinstrumenten und mit Blick auf den Bogen das Scheibenwischen und die Wippe.

Ein weiteres prominentes Beispiel neben den Alltagsbewegungen und sportbezogenen Bewegungen ist die Verwendung von Tierassoziationen als spezifische Kategorie der Assoziationsmöglichkeiten im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens, deren Analyse sich B. Busch (2014) und Reitinger (2019) gewidmet haben. So konstatiert B. Busch (2014), „dass der Einsatz von Tieren im Rahmen didaktischer Bemühungen hoch im Kurs steht“ (S. 85) und fragt nach deren Funktion sowie den lern- und entwicklungspsychologischen Begründungen für ihren Einsatz in Lehrwerken. Tiere tauchen in Lehrwerken als Bild oder in Texten auf und haben nach B. Busch (S. 85 ff.) folgende Funktionen: Identifikationsfiguren, Illustrationen, Unterstützung bei der Erarbeitung eines Interpretationskonzepts sowie als Auslöser von Bewegungsassoziationen.¹⁴³ Das Angebot von Identifikationsmöglichkeiten hält B. Busch zwar mit Blick auf das kindliche Spielverhalten für sinnvoll, ihre methodische Bedeutung hält sie aber für überschätzt, wenn die Identifikationsfiguren, wie so oft, durch das ganze Lehrwerk gleichbleibend bestehen bleiben. Lerntheoretisch begründet ist ihrer Meinung nach auch der Einsatz von Illustrationen durchaus sinnvoll zur Erhöhung der Aufmerksamkeit, der Attraktivität, des Interesses und der Neugier sowie zum Auslösen von Emotionen.¹⁴⁴ Allerdings seien zum einen die Käuferinnen und Käufer in der Regel die Eltern und Lehrenden, die zunächst über die Attraktivität der vielfältigen Farbdrucke entscheiden und zum anderen würde die motivierende Wirksamkeit von Illustrationen für das Lernen überschätzt, da viele weitere Faktoren die Lernmotivation ebenso prägen.¹⁴⁵ Zudem lassen nach B. Busch „Instrumentalschulen, die mit lustig gezeichneten Bildern überfrachtet sind, eine sinnvolle Strukturierung vermissen“ (S. 90).

Insgesamt positiver sieht ihre Einschätzung jedoch mit Blick auf die Funktionen der Unterstützung bei der Erarbeitung eines Interpretationskonzepts und dem Auslösen von Bewegungsassoziationen aus. Tierbilder können dazu ihrer Meinung nach deshalb sinnvoll sein, da „Kinder im Alter von bis zu ungefähr zwölf Jahren aufgrund ihrer kognitiven Entwicklung primär nach dem Prinzip der Anschauung lernen“ (B. Busch, 2014, S. 90) und sich die Fähigkeit zum verbal-abstrakten, rationalen Denken erst allmählich entwickelt. Für eine solche Arbeit mit Assoziationen liefert B. Busch anschauliche Beispiele. Am Beispiel der Lernmaterialien für den Klavierunterricht von Matthias Schwabe nennt B. Busch den sogenannten „Heuschrecken-Anschlag“ (S. 92) sowie die dahinterstehende konzeptionelle Idee für den Einsatz von Tieren mit Blick auf Bewegungsassoziationen, die sich in vielen Lehrwerken wiederfindet:

¹⁴³ Diese vier Funktionen bestätigt auch Reitinger (2019), formuliert diese nur etwas anders. So spricht sie nicht von der Funktion der Illustration, sondern von dem funktionalen Einsatz von Tierbildern „als Instrument zur Steuerung der Aufmerksamkeit und Träger emotionaler Zuwendung“ (S. 182), Funktionen, die B. Busch in ihren Ausführungen zur Illustrationsfunktion auch nennt. Und im Rahmen der Erarbeitung eines Interpretationskonzepts spricht Reitinger von einem „Interpretations- und Improvisationsanreiz“ (S. 183), wobei letzteres auch bei B. Busch durch den Hinweis auf programmatische Spielideen anklängt.

¹⁴⁴ In diesen Zusammenhang lässt sich auch die Funktion der Tiere im folgenden Beispiel zur Vorbereitung des Daumenuntersatzes am Klavier einordnen: „Am Ende der Klaviatur springt ein Mäuschen vor seinem Häuschen herum: eine runde, d. h. zur Höhle geformte Hand auf die obersten Tasten legen und den Daumen hüpfen lassen. Die Katze (zweites Kind) schläft zunächst am anderen Ende der Klaviatur, wacht dann auf und räkelte sich, wobei sie ihre Krallen genüsslich mehrmals ausstreckt und wieder einzieht. Sie bemerkt das Mäuschen und schleicht sich an. Gelingt es dem Mäuschen, rechtzeitig in seine Höhle zu schlüpfen?“ (Vogt-Kluge et al., 2011, S. 12).

¹⁴⁵ Nach Brigitte Bernhard Gauss (2015) ist „das Entscheidende beim Anfangsunterricht mit Kindern [...] weniger eine bunte bilderreiche Klavierschule mit Identifikationsfiguren, sondern dass das Lernen von Liedern, Versen und Stücken von der Faszination und der Freude an Rhythmus und Klang, an Bewegung und Ausdruck getragen ist“ (S. 37). Ein Lehrwerk kann dazu sicher Anregungen geben. Letztlich entscheidet aber die Art und Weise, wie mit dem Material im Unterricht umgegangen wird und wie der Unterricht grundsätzlich methodisch gestaltet ist darüber, ob dies erfolgt.

„Eingebunden in kurze Geschichten werden spieltechnische Bewegungen eingeführt und in Übungsspielen trainiert. Auf diesem Weg kann es dem Lernenden gelingen, das vermeintlich Neue mit seiner Erfahrungswelt, also mit vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten in Einklang zu bringen“ (B. Busch, 2014, S. 92).

Die Voraussetzung, dass die Assoziation auf die Musizierbewegung und die daraus resultierenden Klangereignisse übertragen werden kann, ist jedoch die Kenntnis von Heuschrecken und/oder die konkrete vorherige Auseinandersetzung damit im Unterricht. Entsprechend ist für den Unterricht also die Bearbeitung folgender Fragen mit Blick auf die Musizierbewegungs- und Klangvorstellungen naheliegend: Wie bewegen sich Heuschrecken? Wie klingt es, wenn die Klänge durch eine Heuschrecke bzw. durch heuschreckenähnliche Bewegungen produziert werden? Auf diese Weise gelingt es B. Busch (2014) zufolge, Lernenden die Möglichkeit zur Einbindung neuer Lerninhalte in die eigene Erfahrungswelt zu bieten, indem Neues mit Altem bzw. Unbekanntes mit Bekanntem verknüpft wird.

Anhand der Klavierkomposition *Das Mäuschen* von Jerzy Lefeld liefert B. Busch (2014) ein weiteres Beispiel, bei dem die Verbindung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen noch deutlicher wird. So könnten B. Busch zufolge bei der Arbeit mit diesem Stück mithilfe der Maus-Assoziation die „scheinbar bedeutungsarmen schnellen Sechzehntel-Bewegungen mit dem Huschen einer Maus in Verbindung gebracht werden“, „die kurzen Vorschläge [...] an ihr Piepsen erinnern“ (S. 90) und auf diese Weise gewinnbringend mit „Vergleiche[n] aus der Lebenswelt des Lernenden“ (S. 91) gearbeitet werden – erneut vorausgesetzt, dass die Lernenden Mäuse schon einmal in ihren Bewegungen und Geräuschen wahrgenommen haben. Durch den Hinweis, dass die Maus-Assoziation an das Piepsen der Mäuse erinnern kann, macht B. Busch deutlich, dass Assoziationen neben Musizierbewegungsvorstellungen auch Klangvorstellungen hervorrufen können.¹⁴⁶ Dies zeigt sich auch in einem Beispiel von Cada (2012) zur Verwendung von Tierassoziationen im Unterricht:

„Aus den Vorschlägen Schwan, Möwe oder Amsel wählen wir den Schwan als Arbeitsanlass. Durch Fragen [...] entwickelt die Schülerin eine Vorstellung des Schwans, wie er aussieht, wie er sich bewegt, wo er lebt – ‚auf dem Wasser‘. Wasser ist das assoziative Sichtwort, um die Möglichkeiten differenzierter Klanggestaltung am Instrument (Anschlag, Dynamik, Pedaleinsatz) für die Figuren der linken Hand zu erproben und zu erfahren. Meine Frage, wie diese Figuren sich denn anhörten, wenn es sich nicht um einen Schwan, sondern um einen Storch handelte, soll eine zusätzliche Verdeutlichung der Charakterisierung bewirken“ (Cada, 2012, S. 110 f.).

Wenn also bereits eine einzige Assoziation wie die Maus oder der Schwan sowohl Musizierbewegungsvorstellungen als auch Klangvorstellungen hervorrufen kann, ergibt sich „das besondere Potenzial verbalsprachlicher Assoziationen [...] durch die Verknüpfung von Klang- und Bewegungsvorstellungen, durch die sie zwischen den Extrempunkten eines stark internalen [...] und eines stark externalen [...] Aufmerksamkeitsfokus vermitteln“ (S. Herbst, 2022, S. 24). Verbalsprachliche Assoziationen werden auf diese Weise zum Modell von Klang- und Musizierbewegung.¹⁴⁷ Wird beispielsweise die Maus im Unterricht häufig mit einer spezifischen Musizierbewegung und ihrem klanglichen Ergebnis assoziiert, führt auf der Grundlage dieser Erfahrung im Sinne der Reproduktionstendenz die Vorstellung einer der Assozia-

¹⁴⁶ Gleiches gilt auch für den folgenden Vorschlag von Song (2017): „Besonders gut lassen sich durch das Nachahmen der Gangarten verschiedener Tiere auch musikalische Vorstellungen wie Tempo, Stärke, Leichtigkeit und ein differenziertes Empfinden für Ausdrucksqualitäten vermitteln“ (S. 28).

¹⁴⁷ Mahler (1998) spricht hier von der „Nachahmung eines nur vorgestellten Modells“ (S. 17) und weist darauf hin, dass dies ein hohes Vorstellungsvermögen der Lernenden erfordert. Stöckl (2011) nennt eine solche Form hingegen „intra-mediale Transkription“ (S. 146). Sie dient „zum Vor-Ohren-Führen des Klangs und als Anleitung zum Nachahmen bestimmter Musikqualitäten beim Einstudieren und Musizieren“ (S. 146).

tionen zur Assoziation der anderen (Ach, 1910, S. 2). Denn wurden im Sinne assoziativen Lernens „die Vorstellungen a und b einmal gleichzeitig oder unmittelbar einander folgend erlebt, so tendiert in Zukunft die Vorstellung a dazu, bei ihrem Erscheinen die Vorstellung b nach sich ins Bewußtsein [sic!] zu ziehen“ (Hörmann, 1977, S. 72). Nach einer solchen assoziativen Verknüpfung in Lernprozessen können die Tiere daraufhin als Codeworte für eine klangorientierte Musizierbewegung dienen, denn „einmal verstanden, reicht dann ein kurzer Hinweis auf das Tier – quasi als Codewort – um die gewünschte Spielbewegung und damit Klanglichkeit zu initiieren“ (Reitinger, 2019, S. 183). Dies gilt auch für metaphorisch geprägte Assoziationen: so können sich am Beispiel der sanften Welle Lernende „im Idealfall durch das Codewort ‚sanfte Welle‘ eine Grundbefindlichkeit vergegenwärtigen, die eine Fülle von Detailinformationen enthält“ (Lessing, 2001, S. 36). Auf diese Weise fungieren die Assoziationen also als Chunks für komplexe Musizierbewegungen, Musizierbewegungsvorstellungen und Klangvorstellungen, sodass das Codewort umfangreiche Informationen in sich trägt. Als Orientierungshilfen, gegebenenfalls auch im Notentext eingetragen, prägen sie „das häuslichen [sic!] Üben der Schülerin und schlagen sich in konkreten motorischen Einstellungen und Verhaltensweisen nieder“ (Saxer, 2004, S. 7).

Es ist jedoch zu fragen, wie Assoziationen gewählt werden müssen, damit sie sinnvoll für das Musizierenlernen wirken können. Das erste entscheidende Kriterium für die Wahl einer guten, das Musizierenlernen bereichernden Assoziation ist in jedem Fall deren Sachrichtigkeit mit Blick auf die Aufgabe, sprich mit Blick auf die gewünschten Musizierbewegungen und den gewünschten Klang. Darauf, dass Assoziationen sowohl in Bezug auf die Musizierbewegung, als auch auf den musikalischen Ausdruck sachrichtig zu wählen sind, weist Röbbke (2000) anhand einiger Negativbeispiele hin. Für die Musizierbewegung nennt er folgendes Beispiel: „Wenn ich eine Schwungbewegung anstrebe und dafür das Bild der Bewegung eines Riesenrades gebrauche, ist das kontraproduktiv und schlicht falsch: Schwünge bringen Riesenräder zum Einsturz!“ (S. 251). Und mit Blick auf den musikalischen Ausdruck berichtet er in einem anderen Beispiel von einer Studentin, die im Rahmen ihrer Lehrprobe den Gehalt von Schönbergs op. 19,2 mit einer Sommergeschichte beschrieb, „die zu den einleitenden Terzen des Stücks die Grashüpfer und zu dessen Melodiefetzen die Bewegung von Schlangen assoziierte“ (S. 88). Interessanterweise ergänzt Röbbke zu diesem Beispiel einen späteren Bericht der Studentin, dass sie diese Assoziationen zum Stück selbst gar nicht empfindet. Hier haben offensichtlich Mechanismen gewirkt, im Rahmen derer das Ziel einer kindgerechten Gestaltung des Unterrichts so dominant war, dass die Sachrichtigkeit der didaktisch-methodischen Entscheidungen unreflektiert geblieben ist. Zur Sachrichtigkeit von Assoziationen in Bezug auf ein Werk schreibt Röbbke daher:

„So sinnvoll es z. B. sein mag, Schülern die Bauweise einer Mozart-Sonate mit einem Puzzlespiel zu verdeutlichen, so wenig zielgerichtet ist diese Methode bei einem kontrapunktischen Stück Bachs; [...] so sinnvoll es sein mag, Farbassoziationen bei der Musik Debussys ins Spiel zu bringen, so wenig zielgerichtet scheint mir dieses Vorgehen bei der Musik von Haydn; so sinnvoll es sein mag, eine Brahms-Ballade mit einer poetischen Geschichte zu verdeutlichen, so wenig zielgerichtet ist dieser Ansatz wohl bei motorisch bestimmten Stücken“ (Röbbke, 2000, S. 88 f.).

Als zweites entscheidendes Kriterium für die Wahl einer guten, das Musizierenlernen bereichernden Assoziation, ist zu nennen, dass die Wahl personenorientiert erfolgen muss. Dies soll erneut an einem Beispiel aus einer videografierten Klavierunterrichtsstunde aus dem Datenmaterial von S. Herbst (2014) deutlich gemacht werden, in dem sich zeigt, dass beispielsweise unterschiedliche Vorstellungen zu Tierassoziationen vorliegen können, die im Unterricht ver-

handelt werden muss(t)en. Der Lehrer formuliert nach dem Spiel des Schülers, wie er die vom Schüler gespielte Passage gerne hören möchte:

„Das Stück ist ja im Grunde so eine Art, im Grunde ist das so ein Elefant, der daherkommt; grade auf einem Flügel merkt man es ja auch – und wenn man so tolle Interpretationen von diesem Augustin Anievas und von Tzimon Barto und so hört, ne!? Dann merkt man, was in diesen Kerlen ja auch für eine Kraft steckt und was für eine Hemmungslosigkeit, also auch dynamisch, das da die Extreme aufzusuchen“.

Zur Beschreibung seiner Klangvorstellung wählt der Lehrer also folgende Strategien: zunächst eine Bewegungsassoziation in Bezug auf die Bewegung eines Tieres (Daherkommen eines Elefanten), anschließend etwas versteckt ein Hinweis auf die mögliche Klangfülle eines Flügels und daraufhin vergleichende Beschreibungen zu Interpretationen bekannter Musiker in Bezug auf Musizierbewegung und Klang. Letztere lassen sich prinzipiell auch im Kontext einer aufgeschobenen bzw. verzögerten Nachahmung verstehen (Saxer, 2003, S. 61), allerdings vorausgesetzt, dass der Schüler die Interpretationen kennt und zu einem vorherigen Zeitpunkt aufmerksam beobachtet hat. Da der Lehrer aber offensichtlich vermutet, dass der Schüler die erwähnten Interpretationen nicht kennt, liefert er zudem eine kurze Beschreibung, indem er das Musizieren der Interpreten als ‚kraftvoll‘ und ‚hemmungslos‘ sowie ‚dynamisch das Extreme aufsuchend‘ beschreibt. Die vielfältigen Ebenen zeigen seine komplexen Bemühungen, sich verständlich zu machen.

Der Schüler zeigt sich anschließend jedoch nicht einverstanden mit der Elefanten-Assoziation: „Der Elefant ist mir zu schwerfällig. Ich würde eher so ...“. Der Lehrer unterbricht: „Ne ich meine so in diesem – denk dran der Elefant ist auch ein sehr sensibles Tier, ne!? Also sagen wir mal dicke Schale und trotzdem sehr, sehr sensible ...“. Auch wenn der Schüler begründet, warum er die Elefanten-Assoziation in Bezug auf seine Klang- und Bewegungsvorstellung zur Passage als unpassend empfindet, wird er in seiner Intention, eine aus seiner Sicht passendere Assoziation vorzuschlagen, vom Lehrer unterbrochen. Dieser präzisiert hingegen, um welchen Aspekt des Elefanten es ihm geht bzw. wie er sich den Elefanten vorstellt. Doch statt dies nun schweigend zu akzeptieren, lässt der Schüler nicht locker und startet einen neuen Versuch mit einem Angebot, das ebenfalls aus dem Assoziationsfeld der Tierwelt stammt: „Das hört sich nicht so nach Elefant an, eher nach einem Tiger oder so“. Erst noch antwortend mit „Nein“ lenkt der Lehrer schließlich ein: „Ja genau, also da hast du recht. Da ist eher so eine Gespanntheit wie von einer Raubkatze, so etwa, ne!?“ Ob der Schüler die Gespanntheit einer Raubkatze gemeint hat, bleibt allerdings unklar und im weiteren Verlauf unbesprochen. Der Lehrer setzt vielmehr mit einem ganz neuen Beschreibungsansatz fort: „Ich meine jetzt anders. Es ist so ein russisches Stück mit einem riesen Ausdruck und gepresst in die Form eines kleinen A-B-A-Verlaufs, ne!?“

Entsprechend zeigt sich ein Abbruch der Tierassoziations-Diskussion ausgehend vom Lehrer, der bedauerlich ist und auf die einseitige Richtung des Sprechens über Vorstellungen verweist, die dieser Unterrichtsszene zugrunde liegt. Statt der Vermutung über die Bedeutung der Tiger-Assoziation für den Schüler hätte er mit „Das ist ja interessant! Wie kommst du auf einen Tiger?“ auf die Assoziation des Schülers reagieren können, um die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu ergründen, die möglicherweise trotz einer anderen Tier-Assoziation schon viel stärker den Vorstellungen des Lehrers entsprochen haben können, als dieser annimmt. Und wenn nicht, wäre dies ein Moment gewesen, um absichtlicher in den ästhetischen Streit zu treten und diesen bei symmetrischer Kommunikationsstruktur produktiv zu nutzen. Im „Austausch über die ästhetische Qualität von Wahrnehmungen in ästhetischer Praxis, in dem

„wir Geltungs-ansprüche [für unsere Wahrnehmungen] erheben, bestreiten und begründen“ würden in gegenseitiger Wertschätzung Argumente ausgetauscht, die vor dem Hintergrund der eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen „auf die Veränderung des Produkts oder auf eine Veränderung der Sichtweisen auf dasselbe abzielen“ (Prantl et al., 2021, S. 30).

Bei der Verwendung von Assoziationen ist also zu berücksichtigen, dass Vorstellungen hochgradig individuell sind, da sich Vorstellungen „in Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen mit spezifischen Gegebenheiten der Objektwelt, also lernabhängig“ assoziieren und „durch zusätzliche Lernerfahrungen gestärkt“ werden (Seel, 2003, S. 149). Entsprechend ist unter Umständen „was dem einen als plastisches und anregendes Sprachbild vorkommt, [...] für den anderen nur ‚Wortgeklingel‘ oder zwecklose verbale Verdoppelung des Klanggeschehens“ (Röbke, 2008a, S. 186). Nicht das Festlegen einer vermeintlich treffenden Assoziation für Klang und Musizierbewegung, sondern die im Austausch erfolgende gemeinsame Suche nach anregenden Assoziationen unter Berücksichtigung der individuellen und geteilten Erfahrungen der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten ist also zwingend erforderlich. Eine Assoziation kann sich nämlich nur dann positiv auf das Musizieren und Klangergebnis auswirken, wenn Lernende überhaupt auf Erfahrungen im verwandten Assoziationsfeld zurückgreifen können (z. B. einen Elefanten im Zoo gesehen haben) und Lehrende und Lernende auch annähernd ähnliche Klang- und/oder Musizierbewegungsvorstellungen mit der Assoziation verknüpfen. So kann zum Beispiel die Vorstellung eines Frosches, der über die Klaviertasten hüpfte, aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen von Fröschen auch zu unterschiedlichen Musizierbewegungen und Klängen führen. Und wenn Assoziationen dann nicht zum gewünschten (Klang-)Ergebnis führen, „dann heißt es kreativ sein und nach einem anderen passenden Vergleich suchen“ (Reitinger, 2019, S. 183) oder sich über das individuelle Verständnis der gewählten Assoziation hin zu einem gemeinsamen Verständnis austauschen, damit sich das gewünschte Klang- und Musizierbewegungsergebnis gegebenenfalls doch noch einstellen kann. Gleiches gilt für alle Arten der bildlichen Rede, denn ebenso wäre es nicht hilfreich „als Lehrer/Dirigent auf der ‚Richtigkeit‘ der Gebirgsbach-Metapher bestehen zu wollen, wenn der Großteil der Spieler mit ihr nichts oder nicht viel anfangen kann“ (Lessing, 2001, S. 33). Daraus erschließt sich, dass auch eine hilfreiche Metapher ebenso wie andere Figuren bildlicher Sprache nur mithilfe der Lernenden entwickelt werden kann, sprich „indem LehrerIn und Schüler gemeinsam nach einem geeigneten Bild suchen“ (S. 37), wobei die Aufgabe der Lehrenden ist, die Lernenden auf der Suche nach einem für sie treffenden Bild zu begleiten.

„Damit ein Bild kognitiv, sensorisch und emotional als triftig anerkannt werden kann, muss es einen Gehalt formulieren, der dem Schüler unmittelbar einleuchtend und direkt umsetzbar erscheint. [...] Der Schüler, der sich mit dem Bild der sanften Welle identifiziert, für den das Bild also nicht lediglich ein abstraktes ‚Vorbild‘, sondern eine sensorisch und emotional unmittelbar erfühlbare Verhaltensmöglichkeit darstellt, signalisiert durch die Akzeptanz des Bildes, dass er, selbst wenn er zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch abrupte und eckige Spielbewegungen machen sollte, den im Bild aufgespeicherten ‚Soll-Zustand‘ bereits jetzt als konkrete und wünschenswerte Alternative empfindet. Geglückte Metaphern aktualisieren somit etwas, was faktisch vielleicht noch nicht erkennbar, aber dennoch bereits vorhanden ist“ (Lessing, 2001, S. 37).

Eine einseitige und ausschließlich an den Assoziationen der Lehrenden orientierte Vermittlungsstrategie ist also zu vermeiden, vor allem dann, wenn die Assoziationen aufgrund fehlender oder divergierender Erfahrungen der Lernenden nicht oder nur eingeschränkt für das Musizieren fruchtbar gemacht werden können. Die Assoziationen zur Erzeugung von Klang- und Bewegungsvorstellungen sollten daher immer mit den Erfahrungen der Lernenden in Zusammenhang stehen oder in Zusammenhang gebracht werden.

Es ist also dafür Sorge zu tragen, dass die verbalsprachlich präsentierten Assoziationen nicht nur aufgabenorientiert, sprich vor dem Hintergrund der biomechanischen Bewegung und des klanglichen Ausdrucks sachrichtig, sondern auch personenorientiert mit Blick auf den individuellen Erfahrungshintergrund der beteiligten Personen gewählt werden. Unter diesen Bedingungen erweist sich beispielsweise eine Assoziation wie das Greifen auf eine heiße Herdplatte für das *staccato*-Spiel am Klavier als zweifach ungünstig: Zum einen ist eine große Ähnlichkeit der biomechanischen Bewegungen zu bezweifeln. Zum anderen ist es – bei hoffentlich fehlender Erfahrung – auch nicht erstrebenswert, Erfahrungen dieser Art im Unterricht nachzuholen (S. Herbst, 2022, S. 23 f.). Zudem zeigt sich am Beispiel des Gesprächs über die Elefanten-Assoziation, dass sich die Bedeutung einer Assoziation für die Musizierbewegung und den Klang durch den Aushandlungsprozess von Lehrenden und Lernenden zum gemeinsamen Begriffsverständnis vor dem Hintergrund geteilter (Musizier-)Erfahrungen ergibt. Personenorientiert sind dabei Lernende explizit zur Suche nach passenden Assoziationen und deren Beschreibung anzuregen, denn „im Sprechen über Musik, im Verbalisieren musikalischer Phänomene und von Vorgängen des Musizierens vertieft sich musikalisches Lernen“ (Mahlert, 2016, S. 211) und differenziert sich das musikalische Bewusstsein. Lernende sollten also auch ausreichend Möglichkeiten erhalten, ihre eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu ergründen und darzustellen, beispielsweise explizit initiiert durch die folgenden Fragen: „Was hörst DU?“ „Welche Bewegungen stellst DU dir dabei vor?“ (S. Herbst, 2022, S. 23 f.).

„Wenn man als Lehrkraft den Ball an die SchülerInnen weiterspielt und sie selbst die Vorgänge und ihr Körpergefühl mit eigenen Worten beschreiben, ist es oft erstaunlich, wie präzise und facettenreich ihre Wahrnehmungen und deren Ausdruck sind. Nicht allein die Lehrkraft definiert dann die Unterrichtssprache, sondern es gehören zwei Menschen zur Bildung eines gemeinsamen Unterrichtsvokabulars: SchülerIn und LehrerIn. [...] Lernende empfinden es als Bestätigung, ihre eigenen Worte als gemeinsames Vokabular im Unterricht wiederzufinden. Sie erleben sich dadurch als aktiv, selbstbestimmt und selbstwirksam“ (Paulus, 2016, S. 29).

Dabei wird im kreativen Prozess der Verbalisierung musikalischer Klangereignisse zudem die Wahrnehmung der musikalischen Klangereignisse selbst geschult und intensiviert (Mahlert, 2016, S. 212), da die Transformation von Musik in andere Ausdrucksformen eine assoziative Verarbeitung von Musik erfordert (Dartsch, 2019, S. 68).¹⁴⁸ Entsprechend sieht Pohl (2007) das Verbalisieren im inneren oder lauten Sprechen auch „als Schlüsseltechnik des mentalen Trainings“ (S. 309), auf dessen Grundlage sich Klangvorstellungen einstellen. Davon ausgehend lassen sich die verbalsprachlichen Assoziationen auch während des Musizierens durch Subvokalisation,¹⁴⁹ sprich lautes Mitsprechen der entsprechenden Codewörter, nutzen.

Abschließend ist festzuhalten, dass neben der Sachrichtigkeit und Personenorientierung für die Bildung verbalsprachlicher Assoziationen die Kriterien zu berücksichtigen sind, die in Kapitel 3.4 für die Bildung assoziierter Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen herausgearbeitet wurden und auch hier in der Diskussion um verbalsprachliche Asso-

¹⁴⁸ Ausgehend von eigenen Assoziationen, „auch in Erinnerung an Ausflüge, Reisen oder Begebenheiten aus dem alltäglichen Leben, die im Unterricht erzählt und verklunglicht werden [...] bereitet das Spielen nochmal einen ganz anderen Spaß, spielt man doch etwas, das man selbst erfahren und erfunden hat“ (Rüdiger, 2022, S. 14). Ebenso kann szenisches Spiel sinnvoll eingesetzt werden, um zum Beispiel Motivfolgen „gewissermaßen als Frage und Antwort oder als Auftreten verschiedener Charaktere“ (Dartsch, 2019, S. 71) zu assoziieren, das Musizieren der Motive also als ein Musizieren mit verteilten Rollen zu empfinden.

¹⁴⁹ Im Zusammenhang der Subvokalisation wird diskutiert, ob es einen Unterschied zwischen der inneren Stimme, die sich auf das Sprechen der eigenen Person bezieht und einem inneren Ohr mit Bezug auf zunächst nicht selbstproduzierte Geräusche geben kann (Hubbard, 2010, S. 321f.). Dies könnte mit Blick auf das vorgestellte Sprechen anderer Personen, aber auch in Bezug auf Klangvorstellungen interessant sein.

ziationen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens bereits angeklungen sind. Die entscheidenden Bezugsgrößen zur Bildung verbalsprachlicher Assoziationen sind die musizierspezifischen Klang- und Bewegungsvorstellungen sowie die nicht musizierspezifischen Klang- und Bewegungsvorstellungen, wie das Piepsen einer Maus oder die Bewegung einer Heuschrecke. In Anlehnung an die primären Assoziationsgesetze ist auf die Ähnlichkeit der dargebotenen und erfahrenen Elemente bei ausreichendem Kontrast sowie auf die Kontiguität durch zeitliche und räumliche Nähe sowie einem Ursachen-Wirkungs-Zusammenhang zu achten. Zudem sollten die Elemente eindeutig miteinander zu assoziieren, hingegen Assoziationen mit anderen Elementen ausgeschlossen sein sowie in angemessener Dauer und wiederholt dargeboten und erfahren werden. Dabei ist eine Lernsituation sowie Haltung der Lernenden zu schaffen, die das intensive Empfinden der assoziierten Elemente ermöglicht. Ebenso hilfreich ist es, wenn mit den zu assoziierenden Elementen an Erinnerungen angeknüpft wird, die möglichst aktuell sind oder im Unterricht aktualisiert werden. Dabei ist übergeordnet auf interindividuelle und intraindividuelle Unterschiede von Lernenden zu achten. Im Rahmen der Assoziationsbildung ist es zudem notwendig, dass Lernende sich in die Assoziationen und die damit verbundenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen kontemplativ versenken sowie ausgehend von den verbalsprachlichen Assoziationen als Modell von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen Klänge und Musizierbewegungen explorierend erforschen, um sich schließlich im Musizieren der gebildeten Vorstellungen anzunähern.

5.4.4 Modellierung durch mimetische Vokalisation

Nachdem nun die Beschäftigung mit dem Sprechen auf der bedeutungstragenden Ebene von Wörtern und Sätzen im Zentrum dieses Kapitels stand, sollte abschließend noch eine weitere spezifische Art und Weise des Sprechens im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens berücksichtigt werden, die sowohl für sich als auch in Verbindung mit dem Verbalsprachlichen wesentlich zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen beitragen kann. Neben dem rein Verbalsprachlichen werden im Unterricht nämlich gezielt auch prosodische, mithin musikalische Elemente mit Verbalsprachlichem zusammengeführt, um beispielsweise in Erläuterungen eine für das Musizieren einer Phrase gewünschte Melodiestructur, Tempo- oder Dynamikänderung oder spezielle Artikulation zu verdeutlichen. Und neben einer Verbindung mit Verbalsprachlichem auf bedeutungstragender Ebene von Wörtern und Sätzen wird ein solches paraverbales Handeln auch auf rein lautsprachlicher Ebene angewandt, wenn beispielsweise in rudimentärer Weise ein Melodieverlauf, eine Akzentuierung lautsprachlich angedeutet wird, ohne dass diese Äußerung aber der musikalischen Qualität eines Vor- bzw. Nachsingens, Vor- bzw. Nachspielens oder gemeinsamen Singens bzw. Spielens im Sinne musikalischer Kommunikation im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell gerecht werden müsste. Dennoch fungiert das Paraverbale mit sowie ohne Verbindung mit Verbalsprachlichem durch das explizite Aufgreifen musikbezogener Parameter ähnlich den anderen Modellierungstypen als Modell für Klang und Musizierbewegung.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Auch bezüglich des Paraverbalen hat sich im Kontext des pandemiebedingten Online-Unterrichtens dessen Relevanz für das Musizierenlehren und -lernen gezeigt. So weist Monno (2021) darauf hin, dass sich akustische Herausforderungen nicht nur bezüglich Musizierens, sondern mit Blick auf die sprachlichen Bemühungen ergeben haben: „Dynamische und artikulatorische Feinheiten in der Aussprache, das Sprachtempo und bewusste Pausen vermitteln sich via Internet oftmals nicht wie intendiert. [...] Schlagartig verschwindet dann alles Subtile, Ätherische, Atmosphärische – Aspekte, die für eine künstlerische Arbeit unverzichtbar sind“ (S. 12).

Eine solche Verwendung des Paraverbalen lässt sich als mimetische Vokalisation bezeichnen, mithin als modellhaftes Vokalverhalten (Rüdiger, 2003, S. 15). Dabei werden die prosodischen Elemente gesprochener Sprache wie Akzent, Rhythmus, Tonhöhe, Tonhöhenverlauf, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Pausen, Stimmfärbung (Rezat, 2008, S. 153), die sich auf musikalische Parameter beziehen lassen, als klangbezogenes Modell für das Musizieren eingesetzt. Auf diese Weise kann sich das Sprechen der Musik mimetisch annähern (Brandstätter, 2011, S. 40). So ließe sich beispielsweise ein barocker Seufzer auch real seufzen (Rüdiger, 2014, S. 17).

Der musizierpädagogische Diskurs hat sich dieser Art des Sprechens im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens systematisch noch kaum zugewandt. In der Arbeit von S. Herbst (2014) zur Kommunikation im Klavierunterricht konnten aus den videografierten Unterrichtsstunden jedoch Beispiele dafür identifiziert werden. Für eine Verbindung von Verbalem mit Paraverbalem lässt sich folgende Erläuterung einer Lehrerin anführen, bei der sie den Fachbegriff jeweils mit einer deutlich betonten und kurzen Aussprache sowie begleitet von stechenden Bewegungen der Hand in Richtung Klaviatur (didaktische Geste, s. Kap. 4.6) anführt: „Staccato! – das klingt schon so – Staccato!“ Als Beispiel für ein ausschließlich paraverbales Handeln lassen sich folgende Beispiele anführen: Die Lehrerin formuliert die Aufforderung „Kannst du gleich da anfangen? Didadidadidadida tideldaa“. Der Hinweis über den zu spielenden Ausschnitt erfolgt damit durch paraverbales Handeln und das sehr plakativ, da das Auditive als Startpunkt und nicht eine komplizierte Chiffre von Seitenangaben, Taktangaben und Zählzeit angegeben wird. Dabei wird zugleich, auch wenn das Ziel der Äußerung hauptsächlich in der Verständigung über den nächsten Einsatz besteht, nebenbei in gewisser Weise eine Klang- und Musizierbewegungsvorstellung der zu musizierenden Passage vermittelt bzw. ins Bewusstsein gerufen. Ebenso lassen sich aber auch Beispiele finden, in denen das Paraverbale bewusst zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen eingesetzt wird. So äußerte beispielsweise eine Lehrerin mit Blick auf eine Gruppenbetonung „Mach mal nijan tada tà tà tà tà tà tà tà tà tà Tam“ sowie in Bezug auf einen schnellen Vorschlag „nicht tadip, sondern plim“ (s. dazu auch S. Herbst, 2019). Diese klangorientierten paraverbalen Modelle sollen dabei die entsprechenden Klangvorstellungen erzeugen und Einfluss auf die dazu notwendigen Musizierbewegungsvorstellungen und Musizierbewegungen nehmen. Ähnliches zeigt sich in ersten Stücken aus Lehrwerken, wenn diese mit Titeln wie „dabadi-dabadu-dabadi-ba-du“ oder „Gi, Ga, Gack“ versehen sind und so Rhythmus und Artikulation für zumindest einzelne Passagen des Stücks mit dem Ziel der Vermittlung entsprechender Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen aufgreifen. Ein weiteres Beispiel ergibt sich aus dem Unterricht mit BläserInnen, das Rüdiger (2003) anführt: „Für Blasinstrumente gehört die Artikulationsvorstellung durch Silben mit allen Stufen zwischen hartem ti und weichem do, etlichen Doppelzungen-Varianten und Vokalfärbungen für Klang und Intonation zum selbstverständlichen ‚Mundwerkzeug‘ von den ersten Stunden an“ (S. 20). Mit Blick auf individuelle Unterschiede unter dem Kriterium der Personenorientierung ist jedoch diesbezüglich im Unterricht zu berücksichtigen, dass sich die Lautbildung je nach Muttersprache der Lernenden unterscheidet und so zu unterschiedlichen Klangerzeugungen im Musizieren führen kann (z. B. Flatterzunge und Rollendes-R).

Die mimetische Vokalisation wurde bis hierhin hauptsächlich aus der Perspektive der Lehrenden angesprochen. Allerdings zeigt sich diese auch im Sprechen der Lernenden selbst. So berichtet Steinbach (2019) beispielsweise von einem Schüler, der, während er die Finger in

Blockflötenspielhaltung bewegt, sagt: „Ich mache düdü“ (S. 14). In einem weiteren Beispiel berichtet sie von einem Schüler, der seinem Freund seine Ideen zur Gestaltung einer gemeinsamen Fußballmusik vermitteln möchte: „Ja, genau wir ...“. Dann aber setzt er seine Idee direkt musikalisch um, indem er die gewünschte Musik auf den Silben ‚pimpimpimpiupiupiu‘ singt“ (S. 14). Sie folgert entsprechend, „dass das Sprechen *über* Musik im Kindesalter vor allem auch als Sprechen *in* Musik, also mithilfe musikalischer Elemente stattfindet“ (S. 15). Anhand der vorherigen Überlegungen zu den Beispielen der Lehrenden aus einem Unterricht mit jugendlichen Lernenden ist anzunehmen, dass dieses als Sprechen in Musik Bezeichnete unabhängig vom Alter eine zentrale Sprechweise im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens darstellen kann.

Die angeführten Beispiele zeigten hauptsächlich die Verwendung paraverbaler Elemente durch Lehrende mit dem Ziel der modellhaften Darstellung auf. Für einen besonders wirksamen Einbezug des Paraverbalen im Musizierunterricht dürfte darüber hinaus jedoch eine konsequente Anwendung des Vokalprinzips angenommen werden, bei der die Lernenden zum (Mit) Singen und (Mit)sprechen animiert werden, um „das Bewusstsein zu schaffen für die Musikalität der Sprache und die Sprachkraft der Musik“ (Rüdiger, 2003, S. 15). So lassen sich beispielsweise Rhythmen durch (gemeinsames) Aussprechen geeigneter Wörter und Silben erfahren und „eine Art Sprechgesang empfiehlt sich als Zugang zu musikalischen Motiven mit deklamatorischem Charakter“ (Dartsch, 2019, S. 70). Das Potenzial des paraverbalen Erkundens gilt dabei unabhängig vom Alter und der Niveaustufe: „Auch im Unterricht mit fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern bietet es sich oft an, Ausschnitte aus Werken einmal zu singen, um dem Ausdruck auf die Spur zu kommen, ohne mit den Schwierigkeiten der spieltechnischen Umsetzung kämpfen zu müssen“ (S. 69). Musik immer wieder auch mit der Stimme zu erfahren, unterstützt Lernende dabei, „einzelne Töne und Tonverbindungen in ihrer Artikulationsweise (Aussprache), Klanggestalt und ‚Körperlichkeit‘ zu imaginieren und auszuführen“ (Rüdiger, 2003, S. 20). Auf diese Weise kann den Lernenden „ein Gefühl für Phrasen, für Zielpunkte der Melodie und für Stellen, an denen geatmet werden kann“ (Dartsch, 2019, S. 69) vermittelt werden. Entsprechend sollte also auch die häufige „Aufforderung, ‚gesanglich zu spielen‘, [...] von einer bewussten Praxis der Kantabilität und von klaren Übungen zum vokalen Ausdruck als Vorbild des instrumentalen begleitet sein, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen“ (Rüdiger, 2003, S. 15), wobei der Übergang zur Musizierdemonstration an dieser Stelle fließend ist.

5.5 (Miss)verstehen, Zuhören und das Potenzial der Lerngruppensprache

Paulus (2016, S. 28) weist darauf hin, dass Lernende beim Musizierenlernen mit Blick auf die Koordination der Bewegungsabläufe zur Erzeugung bestimmter Klangqualitäten vor einer anspruchsvollen Aufgabe stehen, die für das Singen zudem noch komplexer sei, weil das Instrument Stimme im Körper verborgen sei. Sie leitet daraus ab: „Umso wichtiger erscheint da eine klare und deutliche Unterrichtssprache“ (S. 28). Gerade aber mit Blick auf das Sprechen über Klänge und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens hat sich jedoch in den vorherigen Kapiteln gezeigt, dass dies aufgrund der durch bildliche Sprache geprägten Fachwörter sowie individuellen verbalsprachlichen und paraverbalsprachlichen Assoziationen kaum eindeutig bzw. unmissver-

ständig geschehen kann.¹⁵¹ Hingegen lässt alles Sprechen über Klänge und Musizierbewegungen und damit alles Sprechen über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen den jeweiligen Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern zumindest etwas Spielraum für individuelles Verstehen, der grundsätzlich Potenzial für Missverständnisse birgt.¹⁵² Um die Möglichkeit des Missverstehens auch hier noch einmal an einem Beispiel zu zeigen, sei folgendes Zitat eines Steinway & Sons-Technikers aus dem Film *Pianomania* angeführt: „Sagen Sie als Pianist einem Techniker, der Flügel soll brillant sein, macht der Ihnen den Flügel hart. Dann wird er laut und schrill und hell. Dabei geht es um Glanz. Das ist ein Unterschied wie zwischen Gold und einem Halogenscheinwerfer“ (Oberschmidt, 2017, S. 13). Missverständnisse können sich zudem ergeben, wenn Worte in nicht musikbezogenen Kontexten genutzt werden und von Lernenden dann anders auf die Musik übertragen werden. So könnte beispielsweise ein Stück nicht als ganzes Musikstück, sondern nur als Teil dessen verstanden werden (Engelhardt, 2020a, S. 38). Was bedeutet es nun aber überhaupt, sich im Sprechen über Klänge und Musizierbewegungen sowie über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu verstehen? Wie lässt sich gegenseitiges Verstehen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens herstellen? Und wie lässt sich prüfen, dass mein Gegenüber mich verstanden hat?

Die Frage, was musikbezogenes Verstehen heißt, scheint nicht leicht zu beantworten zu sein, wenn man Hartjes (1973) Annahme über „das Fehlen einer verbindlichen Übereinkunft darüber, was denn eigentlich ‚Verstehen‘ in der Musik heißt“ (S. 89), folgt. Dahlhaus (1973) macht dazu ein Angebot und formuliert mit Blick auf das musikbezogene Verstehen im Allgemeinen: „Das Prädikat ‚verstanden‘ drückt aus, daß [sic!] über die Darstellung dessen, was nicht in den Noten steht, Einverständnis herrscht“ (S. 38). Musikbezogenes Verstehen bezieht sich demnach auf das, was zwischen den Noten steht, im Grunde also auf die vielfältigen Beziehungen zwischen den notierten Details sowie auf das individuelle Wahrnehmen und Erleben von Musik. Wenn für das Prädikat „verstanden“ jedoch zudem Einverständnis darüber herrschen muss, bedeutet dies darüber hinaus, dass die am Verstehensprozess Beteiligten sich über ihr individuelles Wahrnehmen und Erleben austauschen und sich schließlich gegenseitig ein identisches individuelles Wahrnehmen und Erleben bzw. im Sinne eines Einverständnisses sogar die Richtigkeit ihres jeweiligen Wahrnehmens und Erlebens attestieren müssten. Vor dem Hintergrund der vorherigen Kapitel dürfte es aber bereits schwierig sein, das eigene musikbezogene Verständnis auszudrücken, da es nicht möglich ist, ein Klang- und/oder Musizierbewegungserleben mit absoluter Präzision in Worte zu fassen. Ebenso ist es unmöglich zu wissen, wie eine andere Person Klänge oder Musizierbewegungen wahrnimmt und erlebt, auch wenn diese Person es zu beschreiben versucht. „Es besteht auch immer eine zwar nur ungefähre, aber dennoch stabile intersubjektive Übereinstimmung darüber, was das Wort ‚Schmerz‘ bedeutet,

¹⁵¹ C. Richter (2011, S. 419) unterscheidet in Anlehnung an den Physiker A. M. Klaus Müller diesbezüglich das Sprechen und Verstehen von Musik auf einer Skala zwischen dem Extrem des Abblendens und dem Extrem des Erlebens. Auf der Seite des Abblendens finden sich Zeichen wie *p*, *mp* oder *ff*, die bereits weiter in Richtung der anderen Seite wandern, wenn sie als leise und laut bezeichnet werden. Das andere Extrem sei hingegen das sprachlose oder vorsprachliche Verstehen als Erleben. Das Ziel des Lehr-Lern-Prozesses bestimme dabei, an welcher Stelle der Skala Sprechen und Verstehen angesiedelt wird.

¹⁵² Betrachtet man dies zudem unter dem Aspekt von Mehrsprachigkeit, ergeben sich weitere Potenziale für Missverständnisse auf der bedeutungstragenden Ebene von verbalsprachlichem und nonverbalsprachlichem Handeln mit Mimik und Gestik. Herausforderungen und Konsequenzen, die sich aus einer Mehrsprachigkeit in Unterrichtsprozessen ergibt, müssen in dieser Arbeit unberücksichtigt bleiben. Eine spezifische Betrachtung einzelner sprachbezogener Aspekte vor diesem Hintergrund mit Blick auf die Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Unterricht wäre jedoch lohnend.

auch wenn eine genaue Beschreibung des konkreten Schmerzes nicht möglich ist“ (Faltin, 1985, S. 135). Gleiches gilt für einen Geschmack oder Geruch (Oberschmidt, 2011a, S. 397) sowie für einen Klang, der als ‚hoch‘, ‚fröhlich‘ oder ‚mitreißend‘ beschrieben wird. Auch wenn sich also eine vielfältige Sprache zur Beschreibung solcher Phänomene entwickelt hat, mit der man grundsätzlich über sein Wahrnehmen und Erleben sprechen kann, bleibt die Frage, ob man sich tatsächlich in allen Details ausdrücken und gegenseitig abweichungsfrei verstehen kann, immer offen und ist wahrscheinlich sogar zu bezweifeln.

Um etwas differenzierter auf das Musikverstehen zu schauen, bietet sich ein Blick auf die diesbezüglichen Überlegungen von Eggebrecht (1973) an. Er formuliert zunächst: „Das Verstehen von Musik [ist] ein begriffsloses Verstehen“ (S. 48), da Musikverstehen „individuell und in seiner Eigenart nicht nachempfindbar und nicht mitteilbar“ (S. 48) sei. Er nimmt also an, dass das Verstehen von Musik vorbegrifflich stattfindet, sodass demnach alle verbalsprachlichen Formulierungsbemühungen an einem solchen Verstehen anknüpfen. Aus dieser Sichtweise ergibt sich Eggebrechts (1999, S. 13) Unterscheidung in ästhetisches und erkennendes Verstehen. Brandstätter (2011) erachtet diese Unterscheidung für sinnvoll, denn mit Blick auf die Spezifika der Musik braucht es einen Begriff des Verstehens, der nicht nur die kognitiven Funktionen des Verstehens einbezieht, sondern ebenso einen Begriff „im Sinne eines umfassenden, das Denken wie die sinnliche Wahrnehmung gleichermaßen einbeziehenden Umgangs mit Kunstwerken“ (S. 36). Das ästhetische Verstehen erfolgt entsprechend begriffslos als „das ‚sinnliche‘, durch die Sinne gestiftete und in ihrem Bezirk verbleibende Verstehen“ (Eggebrecht, 1999, S. 22). Es ist im Grunde als sinnliches „Begreifen ohne Begriffe“ (S. 24) zu fassen. In diesem sinnlichen, begriffslosen Begreifen beginnt bereits das Verstehen als „ein Vorgang, durch den etwas, das uns gegenübersteht, dieses Gegenüber verliert und in unser Selbst Einlaß [sic!] findet“ (S. 13). Dabei findet also die Musik Einlass in unser Selbst als Grundlage eines ausdrucksvollen Musizierens. Ein solches begriffsloses Verstehen findet zahlreich im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens statt. Ob Lernende etwas verstanden haben, machen Lehrende dann davon abhängig, wie Lernende versuchen das von der Lehrperson Gesagte und/oder musizierend Demonstrierte selbst musizierend umzusetzen (Bossen, 2015, S. 7).

Auf der Basis des ästhetischen Verstehens als sinnliches, begriffsloses Verstehen kann das Verstehen zum erkennenden Verstehen voranschreiten, das hingegen begrifflich geprägt ist, denn „dort, wo das Verstehen zum Erkennen fortschreitet, bedarf es der Sprache“ (Brandstätter, 1990, S. 24). Es vertieft auf diese Weise das ästhetische Verstehen durch begriffliche Reflexion: „Das erkennende Verstehen ist [...] das begriffliche Erkennen, das das begriffslose Dasein von Musik in Richtung von Sprache bedenkt und im Medium von Sprache zur Bewußtheit [sic!] erhebt“ (Eggebrecht, 1999, S. 117). Zentrales Kennzeichen von erkennendem Verstehen ist also, dass es begrifflich gedacht wird und verbalsprachlich formuliert werden kann. Das erkennende Verstehen „greift nach den Worten, um das ästhetische Verstehen zu benennen“ (S. 130). Dabei ist der Weg vom ästhetischen zum erkennenden Verstehen nicht weit:

„Das ästhetische Verstehen erkennt die Tonfolge als eine Zusammengehörigkeit, und es erkennt das Wiedererscheinen dieses Zusammengehörigen, und es bedarf nun nur noch der Benennung dieses Erkannten als ‚Motiv‘ und als ‚Wiederholung‘, und schon ist mit diesen beiden zentralen musikalischen Begriffen das erkennende Verstehen als begriffliches Verstehen eingeschaltet und die Ebene der begrifflichen Reflexion erreicht und eröffnet“ (Eggebrecht, 1999, S. 118 f.).

Eggebrecht (1999) nimmt nicht nur an, dass ästhetisches und erkennendes Verstehen nah beieinander liegen. Er nimmt zudem an, dass beide Verstehensarten bei musikalisch gebildeten Hörerinnen und Hörern sogar untrennbar miteinander verbunden seien. Er begründet: „Musikalische Bildung geschieht einerseits (und fundamental) durch ästhetische Erfahrung, also in der Weise des ästhetischen Verstehens, und andererseits durch das reflektive, das begrifflich begreifende Verhalten der Musik gegenüber“ (S. 18). Ein Musizierunterricht, der dem Anspruch musikalischer Bildung gerecht wird, folgt also ebenso diesem Denken. Erst ein Musizierenlehren und -lernen, das unter Berücksichtigung beider Verstehensarten gestaltet wird, erscheint demnach sinnvoll. Auf diese Weise „begleitet die Reflexion das ästhetische Verstehen, ergreift es, entdeckt es hin zur sprachlichen Bewußtheit [sic!], benennt und differenziert es“ (S. 18) und wirkt davon ausgehend durch seinen Einfluss auf die Musizier- und Hörweisen auch wieder zurück auf das ästhetische Verstehen. Entsprechend kritisiert Mantel (2007) ein Denken, das Gefühl und Verstand nach dem Motto „je mehr Verstand, desto weniger Gefühl“ (S. 337) gegeneinander ausspielt, da „die beiden in Wirklichkeit unlöslich ineinander verwobenen Bereiche“ (S. 337) nicht voneinander zu trennen seien. Musizierenlehren und -lernen erfolgt aus dieser Perspektive also in einer Spirale von ästhetischem und erkennendem Verstehen, gekennzeichnet durch begriffsloses und begriffliches Verstehen.

Auf der Grundlage der Überlegungen, dass erkennendes Verstehen aus dem ästhetischen Verstehen hervorgeht und es wiederum beeinflusst, erschließt sich auch das bereits benannte Prinzip Erfahrung vor Begriff, was Kostka (2017) als „didaktisches Prinzip der perzeptionsorientierten Wissensvermittlung“ (S. 83) bezeichnet und in Verbindung steht zur Unterscheidung von figuralen und formalen Repräsentationen, wobei sich die formalen Repräsentationen erst auf der Grundlage der figuralen Repräsentationen, die eben auch durch Begrifflichkeit gekennzeichnet sind, bilden können (Oberschmidt, 2011b, S. 402). Grundlage dieses Prinzips ist, dass „die Vermittlung musiktheoretischer Erkenntnis [...] auf dem schülerseitigen, perzeptiven Erfassen musikalischer Syntax basieren [muss] und nicht umgekehrt“ (Kostka, 2017, S. 83). Wenn zum Beispiel zur Begründung von Gesangsklassen im Kontext des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen angeführt wird, dass „wer Musik verstehen will, [...] sie zuerst selber machen [muss]“ (Schnitzer, 2021, S. 77), steht das „sie“ im Grunde auch für das Machen ästhetischer Erfahrungen durch perzeptives Erfassen hin zum ästhetischen Verstehen. Mit ähnlichen Formulierungen veröffentlichte Schwabe (2015) seinen Artikel mit dem Titel „*Lass es mich tun und ich verstehe*“ und der Forderung einer erlebnisorientierten Musiktheorie durch assoziatives Spielen und musizierendes Explorieren im Vorgehen des Hörens, Greifens und Begreifens sowie Heygster (2005) seinen Artikel mit dem Titel „*Was ich gespürt habe, kann ich auch verstehen*“. Heygster bezeichnet Fachwörter als „theoretische Kürzel für Kenner“ (S. 23), die nicht zum Lernen musikalischer Phänomene geeignet seien, sondern ausgehend von einem musizierenden Umgang mit den damit bezeichneten Phänomenen erworben werden, bevor sie in Fachwörtern zusammengefasst werden können. Daher kommt er auf die Verwendung der relativen Solmisation als Hilfsmittel in der Kodály-Methode zu sprechen, deren Vorteil er darin sieht, dass durch Stimme und Bewegung „das musikalische Erlebnis [...] vor die Benennung und das theoretische Erkennen gestellt [wird]“ (S. 23). Denn die Nomenklatur der Solmisation ist seiner Meinung nach „musizierbares Material, sie ist eine gesungene Nomenklatur. Sie drückt auf einfache Weise aus, was die Theorie nur indirekt wiedergibt. Damit ist sie eine Brücke zum Verstehen, zur Theorie“ (S. 24).

Wenn also die Erfahrung vor dem Begriff steht, sprich der Begriff das Erfahrene zu benennen hilft, erscheint es im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens zunächst sinnvoll zu sein, erst einmal auch nach individuellen Begriffen für die individuellen Erfahrungen zu suchen, um die perzeptive Ebene nicht vorschnell zu brechen. Dies gilt für Lernende, ist aber ebenso für Lehrende als eine sich immer wieder neu zu stellende Aufgabe zu verstehen, um den Klang- und Musizierbewegungsereignissen auf der Wahrnehmungsebene als Ausgangs- bzw. Referenzpunkt des Sprechens noch einmal selbst bewusst nachzuspüren. Auf dieser Grundlage wird ein Austausch über individuelles Erleben unter der Frage „Was hörst und spürst DU?“ erst sinnvoll ermöglicht. Welte (2011) weist auf das Potenzial der Beschreibung von aus der Musik gewonnenen Höreindrücken als „spontane kreative Rezeption“ (S. 21) hin, die dadurch kreativ ist, dass Musik in ein anderes Medium übersetzt wird, zum Beispiel durch Sprechen über Wahrnehmungen, Eindrücke und Assoziationen. Davon ausgehend sieht sie den Austausch darüber als zentral an, denn:

„Dialogisches Eingehen auf die spontane kreative Rezeption stellt eine Möglichkeit dar, die Bilder- und Gefühlswelt der Lernenden ernst zu nehmen und ans Licht zu bringen. Unangenehmes Ausfragen muss gleichwohl vermieden werden; Schülerinnen und Schüler haben ein Recht darauf, für sich zu behalten, was sie nicht kommunizieren möchten“ (Welte, 2011, S. 21).

Zentral ist jedoch auch, dass die eigene Bilder- und Gefühlswelt der Lehrenden auch ans Licht gebracht wird. Im Grunde wäre es ebenso denkbar, dass Lehrende für die produzierten Klangergebnisse und das damit verbundene Klang- und Musizierbewegungserleben, für das Lernende noch keinen Begriff kennen, einen (Fach)Begriff vorgeben, den Lernende schlicht übernehmen und lernen. Wenn Lehrende diese Art des Verbalisierens von Lernenden aber mit (Fach)Begriffen als für sie indiskutables und als richtig festgelegtes Vokabular verhindern, könnte ein individuelles, reflektiertes, begrifflich begreifendes, erkennendes Verstehen der Lernenden ebenso behindert werden. In diesem Fall würden Lernende zwar einen vorgegebenen (Fach)Begriff akzeptieren und verwenden, diesen aber eventuell gar nicht sinnvoll in Verbindung mit ihren individuellen sinnlichen Erfahrungen bringen können.¹⁵³ Und selbst wenn sie sinnlich Erfahrenes mit dem vorgegebenen (Fach)Begriff verbinden könnten, bleibt die Gefahr, dass eine Bezeichnung zu früh für möglicherweise sogar grundsätzlich anders wahrgenommenes Erleben in den Raum gestellt wird und die Bezeichnung dann nicht mit der gedachten, zu bezeichnenden sinnlichen Erfahrung, sondern mit einer anderen verknüpft wird. Missverständnisse sind hier vorprogrammiert.

Eine geeignete Perspektive, mit der dieser Zwischenschritt des individuellen Verbalisierens und des Austausches über das perzeptiv Erfahrene und ästhetisch Verstandene in den Blick genommen werden kann, bietet die von Biegholdt (2017) im Kontext der Musikpädagogik vorgeschlagene Perspektive einer Lerngruppensprache. Die Lerngruppensprache konstruiert sich im Unterricht bestehend aus mindestens einer Lehrperson und einer Lernenden bzw. einem Lernenden insbesondere „durch das Aufeinandertreffen von Alltagssprachen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft und der Fachsprachen der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkraft“ (S. 66). Mit der Perspektive der Lerngruppensprache wird also berücksichtigt, dass das Sprechen im Rahmen des Lehrens und Lernens auf der Grundlage des individuellen aktiven und passiven Wort- und Erfahrungsschatzes der Beteiligten erfolgt, wobei jede beteiligte Per-

¹⁵³ Hier ergibt sich die Gefahr, dass Lernende behaupten, die Begriffe der Lehrenden nachvollziehen zu können, mithin verstanden zu haben, sich aber zu einem anderen Zeitpunkt beim Musizieren zeigt, dass dies nicht der Fall ist.

son am Lehr-Lern-Prozess über eine jeweils individuelle Alltagssprache sowie über eine individuell unterschiedliche Anzahl und Ausgestaltung an Fachsprachen verfügt. Durch das Aufeinandertreffen und Aushandeln dieser Sprachen ergibt sich die spezifische Lerngruppensprache, die für jede Lerngruppe unterschiedlich ist. Auf diese Weise stehen Lehrende im Musizierunterricht vor der Herausforderung, dass sie in kurzen Abständen innerhalb verschiedener Lerngruppensprachen agieren müssen.

Innerhalb der Lerngruppe können sich Lehrende und Lernende im Austausch auf Formulierungen zur Beschreibung musik- und musizierbezogener Phänomene einigen, die gegebenenfalls nur von der Lerngruppe verstanden werden. Diese fungieren dann als „gemeinsame ‚Codes‘ für Handlungen oder Aktivitäten“ (Engelhardt, 2020a, S. 39), die innerhalb der Lerngruppe für alle Beteiligten eine spezifische Bedeutung haben. Dabei sollen die lerngruppenspezifischen Formulierungen in symmetrischer Kommunikation sowohl von Lehrenden als auch Lernenden in die Lerngruppensprache hineingetragen werden. Wird hingegen das Denken der Lernenden nicht einbezogen und nur auf die sprachliche Vermittlung durch die Lehrenden gesetzt, entsteht durch die Einseitigkeit keine gemeinsame Lerngruppensprache. Als Ziel wird dennoch das Lernen der Fachbegriffe in den Blick genommen, denn wenn es für durch lerngruppenspezifische Formulierungen bezeichnete Phänomene Fachbegriffe gibt, sollen diese allmählich die lerngruppenspezifischen Formulierungen ersetzen. Entsprechend verändert sich dadurch auch die Lerngruppensprache stetig, da lerngruppenspezifische Formulierungen durch Fachbegriffe ersetzt werden und neue lerngruppenspezifische Formulierungen hinzukommen.

Biegholdt (2017) formuliert das diesbezüglich konkrete Vorgehen im Unterricht ebenfalls nach dem didaktischen Prinzip der perzeptionsorientierten Wissensvermittlung: ausgehend von musikalisch handelnden Erfahrungen sollen die Akteurinnen und Akteure des Unterrichts im kommunikativen Austausch Formulierungen finden, die für alle Beteiligten der Lerngruppe verständlich sind, außerhalb der Lerngruppe aber nicht zwingend verständlich sein müssen. Damit erfolgt die Beschreibung der musikalisch handelnd wahrgenommenen Phänomene zunächst noch ohne Fachwörter durch lerngruppenspezifische Formulierungen, die später durch Fachwörter ersetzt werden können. Auf diese Weise wird jedoch sichergestellt, „wirklich genau die Fachbegriffe in die Lerngruppensprache hineinzutragen, die dort als Phänomene bereits isoliert und hinreichend verinnerlicht sind“ (S. 67).

Dass sich die Perspektive der Lerngruppensprache ebenso mit Blick auf das Sprechen über Klänge und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens eignet, zeigt sich zum einen am Ausgangspunkt der sinnlich wahrgenommenen Musiziererfahrungen. Zum anderen zeigt es sich insbesondere mit Blick auf die in Kapitel 5.4.3 dargestellte Relevanz von Assoziationen als spezifische Weise des Sprechens über Klänge und Musizierbewegungen zum Zweck des Austausches über individuelle Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen und -wahrnehmungen.¹⁵⁴ So können die dort angeführten Beispiele für Assoziationen wie der über die Tasten hüpfende Frosch oder die stechenden Bewegungen mit Hexenfingernägeln in die Klaviatur als lerngruppenspezifische

¹⁵⁴ In diesem Kontext ist auch Reineckes (1974) Unterscheidung von drei Ebenen des Sprachgebrauchs über Musik interessant: „(1) Der ‚Musik‘-betreffende Gebrauch der allgemeinen (natürlichen) Umgangssprache [...], (2) die musikpraktische Umgangssprache [...] sowie (3) die über Musik urteilende bzw. musikwissenschaftliche Objektsprache“ (S. 29). Das assoziative Sprechen kann demnach als musikpraktische Umgangssprache verstanden werden, da sie „nur aus dem Kontext des Handlungsablaufes [...] verstanden werden kann“ und in diesem Zusammenhang „sehr konkrete Ziele der Verständigung über die Erreichung bzw. Konkretisierung musikalischer Intentionen erreicht werden sollen“ (S. 29).

Formulierungen betrachtet werden und auf diese Weise das Sprechen im Unterricht bereichern, aber im Sinne lerngruppenspezifischer Formulierungen eben nur, wenn diese im kommunikativen Austausch gefunden werden. Ist dies nicht der Fall, verbleiben die Formulierungen auf einer individuellen Bedeutungsebene einzelner Personen. Wird hingegen Einverständnis bezüglich der Formulierungen mit Blick auf ein gemeinsam erlebtes und dabei jeweils individuell erfahrenes musik- bzw. musizierbezogenes Phänomen hergestellt, so entwickelt sich über die gemeinsam gefundenen und innerhalb der Lerngruppe anerkannten lerngruppenspezifischen Formulierungen aus dem individuellen ästhetischen Verstehen ein individuelles sowie gemeinsames erkennendes Verstehen. Im Unterschied zu Biegholdts Darstellung der Lerngruppensprache im Kontext des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen ergibt sich für den Kontext des Musizierunterrichts außerhalb der allgemeinen bildenden Schule jedoch die Vermutung, dass die lerngruppenspezifischen Formulierungen deutlich länger erhalten bleiben bzw. die Bemühung zur Ersetzung durch Fachbegriffe weniger zentral ist. Natürlich kann es in vielen Fällen sinnvoll sein, dies zu tun. Viele der lerngruppenspezifischen Formulierungen werden jedoch nie ersetzt, sondern bleiben zum Beispiel als Assoziation für eine Musizierbewegung oder einen musikalischen Ausdruck einer Phrase bei der Interpretation eines Stücks dauerhaft bestehen. Entsprechend dürften bei der Betrachtung von im Unterricht bearbeiteten Notentexten eine Reihe lerngruppenspezifischer Formulierungen ins Auge fallen, die als Chunks genutzt werden.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wird deutlich, dass der kommunikative Austausch auf Augenhöhe über die individuell wahrgenommenen Klänge und Musizierbewegungen sowie der individuellen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zentraler Bestandteil des Musizierunterrichts ist, um auf ein gemeinsames erkennendes Verstehen sowie die Möglichkeit des gemeinsamen Wiedererkennens zu zielen. Aber nur im gemeinsamen Finden solcher lerngruppenspezifischen Formulierungen wie beispielsweise Assoziationen können diese sinnvoll in den Lehr-Lern-Prozess integriert werden. Vorgegebene, sprich nicht im Austausch entwickelte Assoziationen bergen die Gefahr, dass diese gar nicht verstanden werden. Ein Missverstehen ist zum einen möglich, weil die Aufmerksamkeit von Lehrenden und Lernenden vielleicht auf unterschiedliche sinnliche Erfahrungen fokussiert war. Zum anderen ist ein Missverstehen möglich, weil die Wahl der Assoziationen aufgrund fehlender oder anderer Erfahrungen im Assoziationsfeld nicht nachvollzogen werden kann. Auch wenn eine Assoziation also allgemein als treffend angesehen werden kann, so „erlischt die Gültigkeit [...] in dem Augenblick, in dem sie von den Adressaten nicht verstanden wird“ (Lessing, 2001, S. 33). Zu berücksichtigen ist nämlich, dass sprachliches Handeln immer auf dem Hörerwissen operiert (Hoffmann, 2013, S. 462), sodass eben nicht vorauszusetzen ist, dass Lernende die von Lehrenden angeführten Assoziationen nachvollziehen und sinnvoll auf ihr Musizieren übertragen können. „So ist beispielsweise eine Spielanweisung weder aus dem Notentext allein heraus eindeutig noch ist vorauszusetzen, dass sie für zwei Menschen das gleiche Assoziationsfeld auslöst“ (Deserno, 2015, S. 51). Hier kann jedoch auch der Ort sein, um ein unterschiedliches Verständnis produktiv im Rahmen eines ästhetischen Streits zu nutzen, wie es in Kapitel 5.4.3 am Beispiel der unterschiedlichen Assoziationen von Lehrer und Schüler, sprich Elefanten- vs. Tigerassoziation deutlich gemacht wurde.

Damit rückt schließlich eine weitere zentrale Fähigkeit kommunikativen Handelns von Lehrenden (aber sicher auch Lernenden) im Musizierunterricht in den Mittelpunkt, nämlich das „Zuhören, Hinhören, Mithören, um den/die Gesprächspartner/innen bestmöglich zu verstehen“

(B. Busch, 2022, S. 277). Nach Mahler (2016) ist „Zuhörenkönnen [...] die Basis jeder gelingenden Kommunikation“ (S. 200), durch die ein Gespräch erst produktiv werden kann, weil „die Beteiligten einander aufmerksam zuhören, sich ausreden lassen, ihre Mitteilungen aufnehmen, [...] zeigen, dass sie verstanden haben, was der Partner sagen will [...] und auf das Gesagte eingehen“ (S. 200). Im Kontext des Findens lerngruppenspezifischer Formulierungen für sinnliche Erfahrungen ist das Zuhören also unabdingbar. Und auch B. Busch (2022) mahnt: „Unterschätzen Sie nicht die immense Bedeutung des Zuhörens. Wer selbst die ganze Zeit redet, kann anderen nicht zuhören“ (S. 278)¹⁵⁵ – und das ist eben notwendig, wenn man Formulierungen gemeinsam in die Lerngruppensprache trägt. Das Zuhören kann letztlich auch auf verbalsprachlicher Ebene durch bewusst eingesetzte Strategien deutlich werden. Beispiele dafür sind das Paraphrasieren des Verstandenen als „umschreibendes Zuhören“ oder das verbalsprachliche Formulieren der wahrgenommenen, mitschwingenden emotionalen Ebene von Gesprächspartner*innen als „aktives Zuhören“ (S. 277).

Insgesamt zeigt sich also, dass mit Blick auf ein gemeinsames erkennendes Verstehen notwendig ist, die Individualität eines jeden Verstehens durch symmetrische Kommunikation im gegenseitig wertschätzenden Zuhören und Verstehen zu berücksichtigen. Das zunächst individuelle ästhetische und erkennende Verstehen ist nämlich durch die von Kurt und Herbrik (2019, S. 546 f.) vorgelegten acht Grundmerkmale des Verstehens gekennzeichnet. Demnach sind Menschen zur Orientierung in der Welt immer auf Verstehen angewiesen (Universalität des Verstehens), das allerdings interessenorientiert (Motiviertheit des Verstehens) sowie in Bezug auf ausgewählte Aspekte erfolgt, da nicht alles gleichzeitig verstanden werden kann (Selektivität des Verstehens). Verstehen ist also auch eine Grundvoraussetzung für den Erfolg des Musizierenunterrichts. Dazu ist es aber notwendig, dass die Lernenden entsprechend motiviert sind¹⁵⁶ und Lehrende nicht zu viele Aspekte in den Mittelpunkt stellen, die gleichzeitig zu verstehen sind. Kurt und Herbrik ergänzen, dass das Verstehen zudem aus der Perspektive des subjektiven Standpunkts (Perspektivität des Verstehens) und auf der Grundlage von Vorverständnissen (Vorstruktur des Verstehens) erfolgt. Hier wird die Individualität besonders deutlich. So ist eine Perspektivübernahme im Kontext des aufmerksamen Zuhörens und ein Ergründen der Vorkenntnisse der Lernenden zu empfehlen. Die Individualität des Verstehens zeigt sich aber auch darin, dass das Verstehen bzw. Deuten der Welt durch andere sozial geprägt ist (Soziohistorisches Apriori des Verstehens) und im Zusammenhang der geschichtlichen Ereignisse steht, sodass Ereignisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten auch unterschiedlich verstanden werden können (Geschichtlichkeit des Verstehens). Diesbezüglich ist also anzunehmen, dass jedes Individuum, also sowohl Lehrende als auch Lernende – unterschiedlich sozial geprägt sind sowie mit unterschiedlichen geschichtlichen Ereignissen konfrontiert wurden, die sich auf die Verstehensprozesse des jeweiligen Moments auswirken. Vor dem Hintergrund dieser sieben Grundmerkmale ergibt sich dann auch das achte Merkmal: Verstehen ist nie abschließbar bzw. nie endgültig (Unabschließbarkeit des Verstehens), und das gilt auch für das Musizierenlehren und -lernen. Entsprechend formulieren Kurt und Herbrik (2019) daher folgende Grenzen des Verstehens: „Man kann nie ganz verstehen. [...] Voraussetzungsfreies Ver-

¹⁵⁵ B. Busch (2022) ergänzt weitere wichtige Funktionen des Zuhörens: „Das aufmerksame Zuhören ist ein Zeichen der Wertschätzung; zugleich ermöglicht das Zuhören, das Gesagte bzw. das Gehörte so zu verarbeiten, dass eine situationsgerechte Reaktion erfolgen kann“ (S. 278).

¹⁵⁶ Auch Engelhardt (2020a) weist darauf hin, dass Verstehen Interesse am Gegenüber sowie Zuhörenkönnen und Einlassen auf andere Perspektiven erfordert: „Verstanden werden wollen‘ beginnt mit ‚verstehen‘ wollen“ (S. 38).

stehen ist nicht möglich. [...] Das Verhältnis zwischen Zeichen und Bezeichnetem ist nicht eindeutig“ (S. 547). So verändern sich also (nicht nur) musik- und musizierbezogene Perspektiven, Aufmerksamkeitsfokusse, Vorkenntnisse, Motivationen sowie soziale und historische Erfahrungen stetig, die das Verstehen in jedem Lehr-Lern-Prozess aufs Neue verändern.

5.6 Zwischenfazit: Die Rolle des Sprechens im Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen

Als zentrales Ergebnis dieses Kapitels zum Sprechen im Musizierunterricht mit besonderem Blick auf das Sprechen über Klang- und Musizierbewegungen sowie über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen konnte herausgearbeitet werden, dass Verbalsprachliches (sowohl fachsprachliches als auch bildhaftes Sprechen) und Paraverbalsprachliches selbst genutzt werden können, um Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell zu modellieren. Damit wurde in Bezug auf die Fragestellungen dieser Arbeit nicht nur herausgearbeitet, welche Funktion und welches Potenzial Sprechen im Musizierunterricht bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum Ziel des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen haben kann, sondern auch, inwiefern sich Sprechen und Modelllehren ergänzen können. Entsprechend konnten zu den im vorherigen Kapitel herausgearbeiteten sieben Modellierungstypen, die durch Lehrende nonverbal oder musizierend im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell einzeln oder in Kombination als Modell zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen präsentiert werden können, drei weitere Modellierungstypen klassifiziert werden. Darunter zeigen sich zwei verbalsprachliche Modellierungstypen sowie ein paraverbalsprachlicher Modellierungstyp. Damit entsteht folgende Liste von nun insgesamt zehn Modellierungstypen, die im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell einzeln oder in Kombination als Modell von Lehrenden präsentiert werden können, um eigene Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu vermitteln und auf diese Weise die Bildung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen bei den Lernenden sowie ihr Musizieren anzuregen:

1. Musizierende Modellierung durch Lehrende auf der Basis ihrer klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen (Musizierende Modellierung)
2. Spiegelung der Musiziererergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden (Spiegelung)
3. Video-/Audioaufnahmen als Modell (Video/Audio-Modell)
4. Video-/Audioaufnahmen der Ergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden (Selbstmodell)
5. Beschreibende Texte zu Klängen und/oder Musizierbewegungen (Text als Modell)
6. (Ab)bildhafte Darstellung von Klängen und/oder Musizierbewegungen (Abbildung als Modell)
7. Nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen (Didaktische Gesten)
8. Bekannte Musikerinnen und Musiker und ihre Interpretationen als vorbildhaftes Modell (Vorbilder)
9. Verbalsprachliche Modellierung von Klang- und Bewegungsvorstellungen durch bildhaftes Sprechen (Verbalsprachliche Assoziationen)
10. Paraverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen (Mimetische Vokalisation)

An dieser Stelle seien nur die neu hinzugekommenen Modellierungstypen zusammenfassend erläutert. Der Modellierungstyp der mimetischen Vokalisation lässt sich sowohl im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung als auch mit verzögerter Nachahmung einsetzen. Lehrende formulieren beispielsweise Erläuterungen oder Instruktionen für Lernende, die sie auf der Grundlage ihrer Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zielgerichtet mit musikalischen Elementen im Sinne der mimetischen Vokalisation anreichern. Ebenso denkbar sind dabei rein paraverbalsprachliche mimetische Vokalisationen ohne Verbindung mit Verbalsprachlichem, wobei hier der Übergang zum ersten Modellierungstyp einer musizierenden Modellierung fließend ist. Kennzeichen einer rein paraverbalsprachlichen mimetischen Vokalisation in Abgrenzung zur vokal-musizierenden Modellierung ist, dass die Darstellung nicht den künstlerischen Qualitäten eines Musizierens im vollen Umfang entsprechen und insbesondere einzelne ausgewählte musikbezogene Aspekte vokalisiert hervorgehoben werden. Werden mimetische Vokalisationen – mit oder ohne Verbindung mit Verbalsprachlichem – während des Musizierens der Lernenden eingesetzt, sind intuitiv wirkende Auslösungseffekte ihr Ziel. Ohne gleichzeitiges Musizieren der Lernenden handelt es sich hingegen um Modellierungen, die in anschließenden Gedächtnisprozessen von den Lernenden zu verarbeiten sind und über diesen Weg in die eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen integriert werden können. Dabei scheint es hilfreich, wenn die Lernenden für ein unmittelbares Erleben zur Nachahmung der mimetischen Vokalisation oder auch zur Produktion eigener Ideen für eine mimetische Vokalisation angeregt werden, die sie auf der Basis ihrer eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen bilden und die gegebenenfalls auch durch die von ihnen zuvor selbstformulierten oder durch die Lehrenden in den Lehr-Lern-Prozess hineingebrachten verbalsprachlichen Assoziationen gespeist werden können.

Verbalsprachliche Assoziationen werden eingesetzt, um durch Bezüge zu musizierspezifischen Klang- und/oder Bewegungsvorstellungen (z. B. „wie ein Tenor“; „als ob du die Saiten einer Gitarre zupfst“) sowie nicht musizierspezifischen Klang- und Bewegungsvorstellungen (z. B. „wie das Piepsen einer Maus“, „als ob ein Frosch über die Tasten hüpf“) für das intendierte Klangereignis und die dazu notwendigen Musizierbewegungen geeignete Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen hervorzurufen. Auf diese Weise können Assoziationen den Aufmerksamkeitsfokus auf dem Kontinuum zwischen einem internalen, auf die Bewegung gerichteten Aufmerksamkeitsfokus und einem externalen, auf den Klang als Effekt der Bewegung gerichteten Aufmerksamkeitsfokus lenken. Inwiefern verbalsprachliche Assoziationen im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter oder mit unmittelbarer Nachahmung verwendet werden, hängt zum einen ebenfalls davon ab, ob Lehrende diesen Modellierungstyp während oder vor bzw. nach dem Musizieren der Lernenden in der aktionalen Phase einsetzen. Zum anderen ist ihr sinnvoller Einsatz aber insbesondere abhängig von der sprachlichen Komplexität der Assoziation (beispielsweise sind Metaphern in der Dekodierung komplexer als Vergleiche) sowie von der Bekanntheit der Assoziation und des assoziierten Felds für die Lernenden. Ist die Assoziation als sprachliches Bild und dessen übertragende Bedeutung für die zu produzierenden Klänge und/oder Musizierbewegungen zunächst aus einem oder mehreren dieser Gründe zu klären, können diese nicht intuitiv als Auslösungseffekte wirken. In diesem Fall ist deren Einsatz zunächst ausschließlich im Rahmen einer Modellierung mit verzögerter Nachahmung sinnvoll. Auf diese Weise erfolgt die ausführliche Beschäftigung im Unterricht, im Rahmen derer die Assoziationen von Lernenden innerhalb der Gedächtnisprozesse verarbeitet werden. Ist die Assoziation erst einmal erarbeitet oder aus der Sicht der je-

weiligen Lernenden von vornherein unmittelbar nachvollziehbar, können diese auch als Modellierungen von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit unmittelbarer Nachahmung eingesetzt werden und als Codewort, hinter dem sich gebündelt zahlreiche klang- und musizierbewegungsbezogene Informationen befinden, Auslösungseffekte hervorrufen. Diese Codeworte können sowohl durch das Sprechen der Lehrenden als auch durch die Lernenden im Rahmen eines mentalen Erinnerns, durch Subvokalisation sowie durch das Lesen von entsprechenden Eintragungen im Notentext in den Musizierprozess der aktionalen Phase gebracht werden.

Der Einsatz von Vorbildern als Modellierungstyp funktioniert ähnlich, dürfte hingegen jedoch eher im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung eingesetzt werden. Hier werden Interpretinnen und Interpreten gegebenenfalls auch mit Bezug zur Interpretation eines spezifischen Stücks angeführt, ohne dass jedoch eine Audio- oder Videoaufnahme hinzugezogen wird. Es ist anzunehmen, dass Vorbilder als Modell, zumindest wenn sie das erste Mal angeführt werden und noch nicht als Codewort fungieren, eine wahrscheinlich noch ausführlichere Beschäftigung benötigen. Die das Vorbild kennzeichnenden zentralen musik- und musizierbezogenen Merkmale sind zunächst retrospektiv aus Erinnerungen mit ihnen abzuleiten, wobei aus einer Vielzahl möglicher Bezüge zunächst die relevanten Aspekte der Vorbilder herauszufiltern sind, die im spezifischen Kontext auf das eigene Musizieren übertragen werden sollen. Gegebenenfalls ist Lernenden das genannte Vorbild auch (noch) nicht bekannt, sodass diesbezüglich erst eine umfangreiche, auch hörende Beschäftigung damit stattfinden muss (Übergang zum Modellierungstyp Video/Audio-Modell). Ist das jedoch geschehen, können Vorbilder im Sinne verbalsprachlicher Assoziationen ebenfalls als Codewort im Rahmen der aktionalen Phase der Lernenden durch ein Lehren und Lernen mit unmittelbarer Nachahmung eingesetzt werden und auf diese Weise zu Auslösungseffekten führen.

Unabhängig von der Art des Einsatzes verbalsprachlicher Assoziationen sowie von Vorbildern im Sinne verbalsprachlicher Assoziationen als Modellierungen von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen ist jedoch neben der Berücksichtigung der Hinweise aus den Assoziationsgesetzen vor allem dafür Sorge zu tragen, dass die verbalsprachlich präsentierten Assoziationen sowohl aufgabenorientiert, sprich vor dem Hintergrund der biomechanischen Bewegung und des klanglichen Ausdrucks sachrichtig, als auch personenorientiert mit Blick auf den individuellen Erfahrungshintergrund der beteiligten Personen gewählt werden. Entsteht dabei der Eindruck, dass eine spezifische Assoziation äußerst geeignet wäre, jedoch der dazu notwendige Erfahrungshintergrund auf der Seite der Lernenden fehlt, so sollte für entsprechende Erfahrungen gesorgt werden. Und stellt sich heraus, dass die individuellen Erfahrungshintergründe der Lehrenden und Lernenden sich bezüglich einer Assoziation unterscheiden, können entweder andere geeignete Assoziationen gewählt werden oder im gemeinsamen Austausch geteilte Erfahrungen hergestellt werden. Zudem können unterschiedliche Assoziationen zu einer verbalsprachlichen Assoziation sowie zu Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen auch den Ausgangspunkt der produktiven Nutzung eines ästhetischen Streits bilden. Damit zusammenhängend sind Lernende auch selbst explizit zur Suche nach für sie passenden verbalsprachlichen Assoziationen und zu deren Beschreibung anzuregen, die ihre Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen leiten und die sie dann auch im ästhetischen Streit präsentieren können. Diese können sie zum einen aus ihren aktuellen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum intendierten Klangereignis bilden, in direkter Weise intuitiv aus den Erprobungserfahrungen nach der Deaktivierung der aktionalen Phase, aus den Ergebnissen der Ent-

wicklung neuer Handlungsalternativen, aus selbst ausgeführten mimetischen Vokalisationen, aus den Ergebnissen des Transferlernens sowie aus den im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung in Gedächtnisprozessen gebildeten Chunks. Hier können sich auditive und visuelle Chunks beispielsweise gemeinsam zu einer verbalsprachlichen Assoziation als assoziierte Einheit von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen entwickeln. „Was hörst DU?“ „Welche Bewegungen stellst DU dir dabei vor?“ sind für all diese Prozesse die zentralen Fragen der Lehrenden, durch die sich die Lernenden entsprechende Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen selbst als verbalsprachliche Assoziationen modellieren können. Und zugleich ist im Sinne des forschenden Vorgehens (s. Kap. 2.5 und Kap. 4.3) auch zum selbstständigen Fragenstellen an die Musik, an ihr Musizieren, an sich selbst sowie an die Lehrenden zu ermuntern. Das sprachliche Verhalten der Lehrenden ist zu diesem Zeitpunkt hingegen durch eine weitere wichtige kommunikative Kompetenz für den Unterricht gekennzeichnet, nämlich durch Zuhören.

In einer solchen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, in der ausgehend von klang- und bewegungsbezogenen Musiziererfahrungen sowohl Lehrende als auch Lernende verbalsprachliche Assoziationen in die Lerngruppe tragen und im Austausch einen geteilten Schatz an lerngruppenspezifischen Formulierungen konstruieren, kann aus individuellem ästhetischem Verstehen über den Schritt des individuellen erkennenden Verstehens ein gemeinsames erkennendes Verstehen werden, das wiederum auf das individuelle ästhetische Verstehen zurückwirkt. Dadurch kann die häufig ausgehend von Lehrenden unidirektionale verbalsprachliche Kommunikation des Unterrichts phasenweise zu einer bidirektionalen Kommunikation verwandelt werden, in der die Lernenden Mitverantwortung für ihr Lernen übernehmen. Für einen auf diese Weise geprägten Unterricht spielen auch Fragen eine entscheidende Rolle. Unabhängig der Formulierung fungieren Fragen im Grunde handlungsauffordernd. Je nach Formulierung zielen sie jedoch auf unterschiedliche verbale und/oder musizierende Reaktionen der Lernenden. Nicht mit Fragen als versteckte Instruktion (z. B. „Willst du die Phrase nicht etwas lauter spielen?“), sondern mit halboffen und offen gestellten Fragen können Lernenden Räume für das Nachdenken über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen und deren Erprobung geöffnet werden, in denen sie ihre Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen sowie die assoziierte und das Musizieren leitende Einheit der klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen weiterentwickeln können. Auf diese Weise wird der ästhetische Streit über die individuellen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen gespeist durch ein Fragenstellen der Beteiligten an sich selbst, ihr Musizieren und die Musik. Und der Austausch darüber im Rahmen des ästhetischen Streits ist dann gekennzeichnet durch gegenseitiges Fragenstellen und Zuhören.

Neben diesem offenen Prozess in bidirektionaler Kommunikationsstruktur ist der Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen aber natürlich auch durch instruktives Verhalten der Lehrenden in unidirektionaler Kommunikation gekennzeichnet. Die Instruktionen, sprachlich meist durch eine imperative Form gekennzeichnet, manchmal jedoch auch als Fragen getarnt (z. B. „Waren die Bewegungen nicht etwas zu steif?“) oder nach einem Feedback nicht explizit ausgesprochen (z. B. „das war eindeutig zu laut“), bilden häufig den Ausgangspunkt für den Start in den Lehr-Lern-Prozess. Darüber hinaus finden sich Instruktionen als neue handlungsauffordernde Aufgabe im Anschluss an die Erprobung in der aktionalen Phase und der darauffolgenden Bewertung in der postaktionalen Phase. Sie bilden auf diese Weise den neuen Startpunkt und werden hier gegebenenfalls nach einem Feedback der

Lehrenden formuliert, wobei sich das Feedback auch in der Instruktion verstecken kann, wenn etwas handlungsauffordernd formuliert wird, was zuvor nicht hinreichend vorhanden war.

Instruktionen führen damit zunächst zu den motivationalen Prozessen der prädeziptionalen Phase, im Rahmen derer sich entscheidet, ob die Intention zur (Weiter)Arbeit an einem Prädiktormodell und dessen anschließende Erprobung überhaupt gebildet wird. Wird die aus einer Instruktion hervorgehende Aufgabe beispielsweise zu schwer, zu leicht oder zu wenig anregend empfunden, finden entsprechende Entscheidungen in der prädeziptionalen Phase statt, die möglicherweise zum Abbruch des Lehr-Lern-Prozesses führen können. Wird die Intention im Laufe des Lehr-Lern-Prozesses jedoch nicht mehr grundlegend in Frage gestellt, verläuft die prädeziptionale Phase sicher rasch, sodass die Instruktionen die volitionalen Prozesse der Lernenden in der präaktionalen Phase, sprich die Bildung des Prädiktormodells noch direkter anregen und mit Informationen füttern.

Sprachlich betrachtet formulieren Lehrende auf der Basis ihres Kontrollmodells mit Blick auf das intendierte Klangereignis Instruktionen, die den Aufmerksamkeitsfokus der Lernenden auf dem Kontinuum zwischen einem stark internalen, auf die Bewegung gerichteten Fokus (z. B. „Achte auf die Bewegung deines Handgelenks“) und einem externalen, auf den Klang als Effekt der Bewegung gerichteten Fokus (z. B. „Versuche, einen leicht federnden Klang zu erzeugen“) lenken. Entsprechend orientieren sich die Lehrenden bei der Formulierung der Instruktionen entweder stärker an ihren Klangwahrnehmungen und -vorstellungen oder an ihren Musizierbewegungswahrnehmungen und -vorstellungen, auch wenn beide für die Lehrenden im Sinne des Kontrollmodells bereits mit Blick auf das intendierte Klangereignis als klangorientierte Musizierbewegungsvorstellung miteinander verbunden sind. Unter der Voraussetzung einer reflektierenden Praxis des Unterrichts im Prozess des Unterrichts selbst („reflection in action“) formulieren sie auf dem Kontinuum der möglichen Aufmerksamkeitsfokuse eine Instruktion in der Weise, dass sie unter Berücksichtigung der individuellen Musizierfertigkeiten die wahrscheinlich noch nicht hinreichend gebildeten Vorstellungsmodalitäten der Lernenden dahingehend bereichern, dass die anschließende musizierende Erprobung verbessert werden könnte. Nimmt man beispielsweise an, dass eine stark angespannte, gar verkrampfte Hand dem Musizieren am Klavier im Wege steht, sind zunächst sowohl Instruktionen mit internalem als auch externalem Aufmerksamkeitsfokus denkbar. Zum einen könnte ein Fokus auf den intendierten Klang als Effekt der Bewegung zu mehr Lockerheit führen, weil die Aufmerksamkeit von der Verspannung selbst weggelenkt wird. Zum anderen könnte die notwendige Lockerheit aber auch durch eine bewusste Wahrnehmungsübung in Bezug auf das Gefühl einer entspannten Hand gelingen, wenn dabei beispielsweise zunächst das intendierte Klangereignis als Ziel herausgenommen wird, mithin unberücksichtigt bleibt. Die Entscheidung ist auf der Basis der individuellen Lernvoraussetzungen zu treffen. Sind Lernende beispielsweise grundsätzlich zum Musizieren in gewünschter Lockerheit fähig, tun dies jedoch nicht, weil eine herausfordernde Aufgabe ihren Fokus zu stark auf die Bewegungen lenkt, so kann der externe Aufmerksamkeitsfokus hilfreich sein. Stellt sich jedoch heraus, dass eine entsprechende Lockerheit etwas ist, das nicht grundsätzlich angelegt und daher zunächst erst einmal bewusst erfahren werden sollte, ist ein internaler Aufmerksamkeitsfokus sicher hilfreich. Darüber hinaus sind Instruktionen denkbar, die zum Beispiel mithilfe von verbalsprachlichen Assoziationen zwischen einem stark internalem und einem stark externalem Aufmerksamkeitsfokus vermitteln. Sie stellen im Grunde jedoch bereits eine Modellierung von Klang- und/oder Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell dar. Versuche jedoch, den Lehr-Lern-

Prozess mithilfe von Instruktionen oder gar längeren Erläuterungen zu beginnen oder zu lenken, die sich um eine präzise Fachsprache bemühen, scheinen hingegen eher weniger sinnvoll, wenn die dazu verwendeten Fachwörter noch nicht hinreichend mit Klang- und Musizierbewegungserfahrungen verknüpft sind. Zum einen zeigt sich, dass einige musik- und musizierbezogene Fachwörter selbst nicht hinreichend eindeutig sind. Zum anderen zeigt sich in Bemühungen, komplexe Prozesse detailliert und sachrichtig zu beschreiben eine ebenso große Komplexität in der Beschreibung. Nicht nur die Formulierung, sondern auch ihr Verstehen sind dann dermaßen kognitiv herausfordernd, dass die Erläuterungen nicht zu ganzheitlich und mit Leichtigkeit ausgeführten klangorientierten Musizierbewegungen führen.

Und schließlich ist noch die Bedeutung von Feedback für die Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen in den Blick zu nehmen. Abgesehen vom Einsatz eines visuellen Echtzeit-Feedbacks (z. B. zu Tonhöhen oder Lautstärke) im Rahmen der aktionalen Phase der Lernenden, erfolgt Feedback von Lehrenden sowie Selbstfeedback von Lernenden insbesondere im Rahmen der motivational geprägten postaktionalen Phase. Dies kann ebenso wie die Instruktionen auf dem Kontinuum zwischen einem stark internalen und einem stark externalen Aufmerksamkeitsfokus verortet werden. Feedback kann zudem im Gewand von Fragen auftauchen, indem der Fokus der Lernenden im Prozess der Bewusstmachung der wesentlichen divergierenden und/oder konvergierenden Aspekte hinsichtlich des intendierten Klangereignisses durch gezielte Fragen auf die jeweiligen Beobachtungsdimensionen und -aspekte ihres Musizierens gelenkt wird. Ebenso erfolgt aber natürlich auch direkt formuliertes Feedback hinsichtlich klangbezogener oder bewegungsbezogener Aspekte des Musizierergebnisses der aktionalen Phase. Ein solches Feedback kann das Selbstfeedback der Lernenden füttern.

Es kann aber auch sein, dass Lehrende die postaktionale Phase nur allein aktiv durchführen und das bewusste Durchlaufen durch die Lernenden selbst überspringen. Auch wenn sich grundsätzlich eine gemeinsame Entwicklung von klangorientierten Handlungsalternativen anschließen kann, entwickeln die Lehrenden die Handlungsalternativen in diesem Fall wahrscheinlich häufig ebenfalls allein. Dies zeigt sich dann beispielsweise durch sich an das Feedback direkt anschließende neue Instruktionen. Dabei verzichten sie gegebenenfalls sogar auf explizites Feedback, denn während das Feedback auch selbst als implizite Instruktion verstanden werden kann, kann auch die Instruktion selbst Feedback sein, da in der Regel etwas handlungsauffordernd formuliert wird, was zuvor nicht hinreichend vorhanden war. Auf gleiche Weise, sprich nach einem bloßen Feedback der Lehrenden sowie auch gänzlich ohne Feedback, kann sich ein Lehren am Modell anschließen, also die Präsentation eines Modells durch Lehrende als Orientierung dafür, wie es besser gehen könnte. Das Modell wird entsprechend instruktiv eingesetzt und kann zugleich verstecktes Feedback sein. Werden die klangorientierten Handlungsalternativen hingegen durch die Lernenden oder durch Lehrende und Lernende gemeinsam entwickelt, kann sich, wenn diese nicht einfach erprobt, sondern explizit angesprochen und besprochen werden, erneut ein Feedback der Lehrenden zu den entwickelten klangorientierten Handlungsalternativen anschließen. Und schließlich ist das Feedback auch der Schlüssel für den Abschluss des Lehr-Lern-Prozesses. Dieser kann nämlich dann als abgeschlossen gelten, wenn sowohl Lehrende als auch Lernende im (Selbst)Feedback eine Konvergenz zum intendierten Klangereignis feststellen.

6. Fazit: Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung von Sprechen und Modelllehren

Den Ausgangspunkt dieser Arbeit bildeten zwei Fragen. Zum einen wurde nach den Funktionen und dem Potenzial des Sprechens und Modelllehrens bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum Ziel des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht gefragt. Zum anderen wurde gefragt, inwiefern sich Sprechen und Modelllehren dabei im Lehr-Lern-Prozess ergänzen können. Im Verlauf der Arbeit zeigte sich, dass das Lehren und Lernen am Modell im musizierpädagogischen Diskurs als ein zentrales methodisches Vorgehen im Musizierunterricht betrachtet wird, jedoch bislang in seinen Prozessen nicht detailliert mit Blick auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen bearbeitet und beschrieben wurde. Ebenso zeigte sich ein vielfältiger Diskurs zum Sprechen im Musizierunterricht, in dem Fragen zum verbalsprachlichen Handeln im Musizierunterricht jedoch kaum im Rahmen systematischer Betrachtungen diskutiert wurden. Zudem wurde zwar grundsätzlich angenommen, dass verbalsprachliche Hinweise das Modelllehren ergänzen können, gegenseitige Synergien wurden jedoch nicht explizit bearbeitet. Im Gegenteil wird durch zahlreiche Einzelbetrachtungen der Eindruck erweckt, dass die eine Vermittlungsstrategie für den Musizierunterricht bedeutender als die jeweils andere sein könnte. So hält B. Busch (2022) das Unterrichtsgespräch für das „quantitativ [...] wichtigste Lehr-Lernverfahren“ (S. 275) und in Betrachtungen zum Lehren und Lernen am Modell wird dieses wiederum als „eine der wesentlichen Methoden des Instrumentalunterrichts“ (Ardila-Mantilla et al., 2018, S. 179) bezeichnet, und zwar „für alle Stadien des Instrumentalunterrichts – vom Anfangsunterricht bis zur Meisterklasse“ (Mahlert, 1998, S. 12). Und auch wenn man sich grundsätzlich einig ist, dass verbalsprachliche Hinweise zumindest als aufmerksamkeitslenkende deiktische Hinweise sinnvoll sein können, liest man gelegentlich dennoch, dass beim Lehren und Lernen am Modell möglichst und vor allem über die deiktischen Hinweise hinaus auf Verbalsprachliches zu verzichten sei. Es ließen sich zahlreiche weitere Beispiele anführen, die das Potenzial der beiden Vermittlungsstrategien gegenseitig aufwiegen.

Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen jedoch darauf hin, dass Modelle zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell nicht nur musizierend, sondern selbst auch nonverbal, paraverbalsprachlich und verbalsprachlich modelliert und präsentiert werden können. Sprechen und Modelllehren als Vermittlungsstrategien, die natürlich auch einzeln eingesetzt werden können, ergänzen sich demnach nicht nur, sondern durchdringen sich auf diese Weise intensiv. Entsprechend sollen die der Arbeit an den Anfang gestellten Fragen im Folgenden dadurch beantwortet werden, dass das Potenzial und die Funktionen von Sprechen und Modelllehren zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit dem Ziel des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen systematisch durch deren Verortung im Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen beschrieben werden, der in Abbildung 10 dargestellt ist. Durch die Beschreibung ihres jeweiligen Beitrags für spezifische Phasen des Lehr-Lern-Prozesses können zugleich deren gegenseitige Ergänzungs- und Befruchtungsmöglichkeiten im Lehr-Lern-Prozess in den Blick genommen werden.

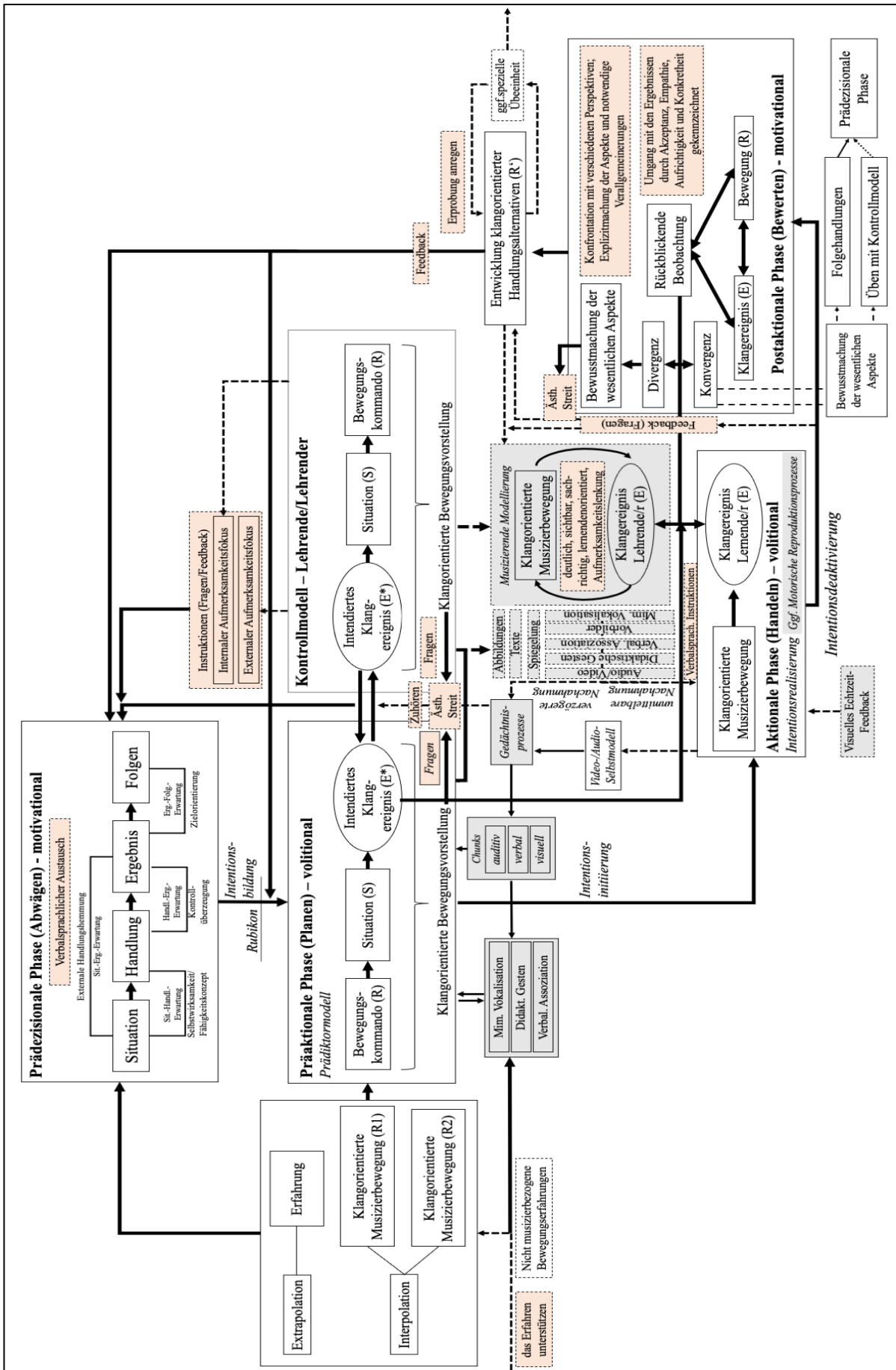


Abbildung 10: Modell zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung von Sprechen und Modelllernen

Der Ausgangspunkt des Lehr-Lern-Prozesses ist ein intendiertes Klangereignis, zu dessen musizierender Realisation zunächst miteinander assoziierte Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als klangorientierte Musizierbewegungsvorstellungen zu erwerben sind. Entsprechend wurde der Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Kontext des Musizierunterrichts in dieser Arbeit als zielgerichteter Lernprozess unter Begleitung einer Lehrperson beschrieben, im Rahmen dessen Lernende im Sinne forschenden Lernens durch vielfältiges erfahrungs- und wahrnehmungsbasiertes, (selbst-)reflexives Explorieren eine Musizierbewegung zur Realisierung eines intendierten Klangereignisses suchen. Ziel dessen ist die assoziative Verbindung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen, die eine zuverlässige Realisierung eines intendierten Klangereignisses erlaubt. Ausgehend von der Annahme, dass assoziative Einheiten von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen den Ausgangspunkt und die Bezugsgröße des Musizierenlernens darstellen, kann der Lernprozess durch Bezug auf ideomotorische Ansätze zur Erklärung motorischen Lernens, insbesondere mit Bezug auf die Theorie der internen Modelle, sinnvoll beschrieben werden. Die Theorie der internen Modelle folgt dem ideomotorischen Prinzip, dass die Antizipation des Bewegungseffekts, sprich die Idee, die in den Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen repräsentiert ist, die Bewegungen, sprich die Motorik initiiert. Der Fokus des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen muss demnach nicht auf der Bewegung selbst, sondern auf der Erzielung intendierter Klangereignisse (E*) liegen, wozu Lernende zunächst durch Explorieren vielfältige Erfahrungen darüber sammeln, dass unter bestimmten situativen Bedingungen (S) aus einer Musizierbewegung (R) ein bestimmtes Klangereignis als Effekt (E) folgt (Prädiktormodell). Nach dem Aufbau dieser klangbezogenen Bewegungserfahrungen kann das Musizieren dann von der Vorstellung geleitet sein, dass unter bestimmten situativen Bedingungen (S) ein im inneren Hören antizipiertes Klangereignis (E*) durch ein entsprechendes Bewegungskommando (R) erzielt werden kann (Kontrollmodell).

Bevor Lehrende konkrete Überlegungen und Entscheidungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses vornehmen, ist eine Sachanalyse mit Blick auf die neu zu erwerbende klangorientierte Musizierbewegung sinnvoll, um abzusichern, dass das über das Modelllehren und Sprechen Präsentierte sachrichtig dargestellt werden kann. So sind beispielsweise verbalsprachlich Assoziationen dahingehend zu befragen, ob das präsentierte Bild tatsächlich zu den notwendigen Musizierbewegungen aus biomechanischer Perspektive passend gewählt ist oder gänzlich andere, gar kontraproduktive (Musizier)Bewegungsassoziationen hervorrufen könnte. Hilfreich kann also eine detaillierte, funktionale Bewegungsanalyse aus der Innen- und Außenperspektive sein, im Rahmen derer die Funktion einzelner Elemente und Phasen für den Musizierbewegungsablauf in Richtung des intendierten Klangereignisses als verlaufsorientiertes Bewegungsziel bestimmt werden. Mit Blick auf das verbalsprachliche Handeln ist jedoch nicht zu empfehlen, die in der Analyse erarbeiteten biomechanisch sachrichtigen Beschreibungen zu verwenden. Sie sind lediglich als Wissensbasis für entsprechende lernendengerechte Formulierungen zu betrachten, da sie in ihrer Detailliertheit den Musizierprozess zum Erliegen bringen können.

Die zentrale Frage im Rahmen von didaktisch-methodischen Überlegungen zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen bezieht sich vor diesem Hintergrund dann darauf, wie die neue Musizierbewegungsaufgabe im Unterricht sachrichtig und personen- bzw. lernendenorientiert präsentiert wird. Ziel der Präsentation muss es sein, dass die Lernenden erste Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen bilden können, auf

deren Grundlage sie auf ein intendiertes Klangereignis gerichtete Musizierbewegungen auswählen und erproben können. Das intendierte Klangereignis mit den dazu notwendigen Musizierbewegungen wird häufig von den Lehrenden in den Unterricht getragen. Dazu sind grundsätzlich zwei Ausgangspunkte denkbar: zum einen können das von der Lehrperson intendierte Klangereignis und die dazu notwendigen Musizierbewegungen zunächst als Modell präsentiert werden, wobei unterschiedliche Modellierungstypen einzeln und in Kombination möglich sind. Zum anderen kann der Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen auch von einer Instruktion der Lehrenden ausgehen. Und schließlich können beide Ausgangspunkte miteinander kombiniert werden.¹⁵⁷ Sowohl bei Modellierungen als auch bei Instruktionen orientieren sich die Lehrenden an ihren Klang- und Musizierbewegungswahrnehmungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen. Im Folgenden sollen die Modellierungstypen als auch die Instruktionen nun noch einmal zusammenfassend betrachtet werden.

Für die Initiierung des Lehr-Lern-Prozesses durch ein Lehren am Modell kommen die folgenden zehn Modellierungstypen einzeln oder in Kombination in Frage, unter denen sich sowohl musizierende als auch nonverbale, paraverbalsprachliche und verbalsprachliche Modellierungen befinden.

1. Musizierende Modellierung durch Lehrende auf der Basis ihrer klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen (Musizierende Modellierung)
2. Spiegelung der Musiziererergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden (Spiegelung)
3. Video-/Audioaufnahmen als Modell (Video/Audio-Modell)
4. Video-/Audioaufnahmen der Ergebnisse aus der aktionalen Phase der Lernenden (Selbstmodell)
5. Beschreibende Texte zu Klängen und/oder Musizierbewegungen (Text als Modell)
6. (Ab)bildhafte Darstellung von Klängen und/oder Musizierbewegungen (Abbildung als Modell)
7. Nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen (Didaktische Gesten)
8. Bekannte Musikerinnen und Musiker und ihre Interpretationen als vorbildhaftes Modell (Vorbilder)
9. Verbalsprachliche Modellierung von Klang- und Bewegungsvorstellungen durch bildhaftes Sprechen (Verbalsprachliche Assoziationen)
10. Paraverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen (Mimetische Vokalisation)

Lediglich mit den ersten vier Modellierungstypen wird ein Musiziermodell, das Live oder anhand einer Aufnahme auditiv und visuell betrachtet werden kann, präsentiert. Im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell werden sie jedoch unterschiedlich eingesetzt. Sowohl musizierende Modellierungen durch Lehrende als auch die Verwendung von Video-/Audioaufnah-

¹⁵⁷ Natürlich können intendierte Klangereignisse auch von Lernenden selbst in den Unterricht getragen werden. Sie präsentieren diese möglicherweise durch eine Aufnahme, versuchen sie verbal- und/oder paraverbalsprachlich zu beschreiben, bringen einen Notentext mit oder präsentieren erste musizierend dargestellte Versuche. Sind jedoch zu ihrer musizierenden Realisation neue klangorientierte Musizierbewegungen und die dazu notwendigen Musizierbewegungsvorstellungen nötig, die sie erst noch zu erwerben haben, ist ebenso die Expertise der Lehrenden gefragt. Ausgangspunkt für den Lehr-Lern-Prozess bildet also auch dann wieder die assoziierte Einheit einer klangorientierten Musizierbewegungsvorstellung im Kontrollmodell der Lehrenden. Die Herausforderung liegt hier darin, dass Lehrende das intendierte Klangereignis der Lernenden übernehmen oder ggf. zu erkunden versuchen, wenn deren Präsentation unpräzise ist.

men können an den Beginn des Lehr-Lern-Prozesses im Sinne eines Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung gestellt werden. Ziel ist hier die aufmerksame Beobachtung und intensive Verarbeitung der Modelle zur Bildung leicht erinnerbarer Einheiten (Chunks), die gespeichert werden. Dies erfolgt auditiv als Klangvorstellung, visuell als Bewegungsvorstellung und gegebenenfalls auch mithilfe verbalsprachlicher Assoziationen. Auf diese Weise gelangen Lernende zu Informationen, die sie in der prädeziationalen Phase unter motivationalen Fragestellungen und schließlich in der präaktionalen Phase volitional bearbeiten, in dem sie ihre Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen aus dem beobachteten Modell speisen. Eine Spiegelung der Musiziererergebnisse der Lernenden sowie die Präsentation von Video-/Audioaufnahmen aus den Ergebnissen erfordert hingegen zunächst eine aktionale Phase, so dass diese Modellierungstypen nicht den Startpunkt eines Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen bilden, sondern erst nach ersten Erprobungen eingesetzt werden können. Denkbar ist aber, dass die musizierende Modellierung durch Lehrende und gegebenenfalls eine Video-/Audioaufnahme auch im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung präsentiert wird, um mithilfe von Auslöseeffekten direkt Einfluss auf das Musizieren der Lernenden zu nehmen, die das Neue intuitiv erfassen sollen. Hier wäre jedoch die Frage zu klären, wie komplex die neu zu erwerbenden klangorientierten Musizierbewegungen mit Blick auf die individuellen Vorerfahrungen der Lernenden dazu sein dürfen.

Musiziermodelle sollten mehrmals wiederholt, deutlich und sichtbar sowie mit Blick auf das intendierte Klangereignis sachrichtig, zugleich aber auch vor dem Hintergrund individueller musizierbezogener Fähigkeiten lernendenorientiert dargestellt werden. Dabei ist zudem die individuelle Aufmerksamkeitsfähigkeit der Lernenden zu berücksichtigen. Hier sind verbale Hinweise in deiktischer Funktion nützlich, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die zentralen Aspekte der komplexen Musizierhandlungen und klanglichen Ergebnisse zu richten, auf die es bei der Beobachtung ankommen soll. Entsprechend treten bereits diese zwei Modellierungstypen auch in Kombination mit verbalsprachlichem, paraverbalsprachlichem und non-verbalem Handeln auf.

Als weitere Modellierungstypen können Texte und Abbildungen (inkl. grafische Notationen) präsentiert werden, bei denen ebenfalls davon auszugehen ist, dass sie hauptsächlich im Rahmen eines Musizierenlehrens und -lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung eingesetzt werden. Die Texte und Abbildungen können transformiert in ein anderes Medium eine Reihe an für das Musizieren notwendigen Informationen über Klang und Musizierbewegungen enthalten. Daraus ergibt sich, dass die Betrachtung und Dekodierung von Texten und Abbildungen für ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung häufig nicht ausreichend intuitiv und schnell erfolgen können, um die wesentlichen Informationen unmittelbar zu erfassen und umzusetzen.

Der Einsatz didaktischer Gesten als nonverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen dürfte sich häufig im Kontext des Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung wiederfinden. Zu den didaktischen Gesten gehören zum einen Dirigiergesten als körperliche Bewegungen zur Darstellung von Tempo und Metrum sowie zur Darstellung expressiver Informationen. Sie werden eingesetzt, um zum Beispiel Aspekte wie Phrasierung, Betonung oder Artikulation zu vermitteln. Hinzu kommen Musiziergesten, mit denen weitgehend identische Darstellungen von Musizierbewegungen in der Luft gemeint sind. Davon, wenn auch sicher mit fließenden Übergängen, abzugrenzen sind physiologische Gesten, die ein-

zelne physiologische Merkmale und Mechanismen des Musizierens visualisieren, aber somit nicht vollständig identisch der Musizierbewegung sind. Außerdem zählen zu den didaktischen Gesten Berührungen mit dem Ziel der kinästhetischen Wahrnehmung, deiktische Gesten zum Zweck der Aufmerksamkeitslenkung durch Zeigen, Körperklänge zur Realisierung von Klang und Bewegung mit dem Körper sowie musikbezogene Handgesten, wie zum Beispiel die der relativen Solmisation. Und schließlich dürfen auch Haltungsgesten nicht unberücksichtigt bleiben, die sich im Körpertonus zum Beispiel durch Spannung und Anspannung zeigen und dabei im Lehr-Lern-Prozess als Modell dauerhaft Einfluss auf den Körpertonus der anderen Person(en) nehmen können. Alle der genannten didaktischen Gesten sind aber ebenso im Sinne eines Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung sinnvoll einsetzbar. Häufig dürften sie dann jedoch mit anderen Modellierungstypen, zum Beispiel verbalsprachlichen oder paraverbalsprachlichen Modellierungen kombiniert eingesetzt werden, um das verbalsprachlich Präsentierte zu verdeutlichen. Bei Sängerinnen und Sängern sind sie auch während den musizierenden Modellierungen denkbar. Zudem kann es hilfreich sein, dass Lernende die didaktischen Gesten selbst nachahmen oder eigene Gesten zu ihren Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen entwickeln.

Als achter Modellierungstyp ist die verbalsprachliche Präsentation von Vorbildern zu nennen. Hier werden Interpretinnen und Interpreten gegebenenfalls auch mit Bezug zur Interpretation eines spezifischen Stücks angeführt, ohne dass jedoch eine Audio- oder Videoaufnahme hinzugezogen wird. Insbesondere dann, wenn sie zum ersten Mal angeführt werden, erfordern solche Vorbilder eine ausführliche Beschäftigung. Die das Vorbild kennzeichnenden zentralen musik- und musizierbezogenen Merkmale sind zunächst retrospektiv aus Erinnerungen mit ihnen abzuleiten, wobei aus einer Vielzahl möglicher Bezüge zunächst die relevanten Aspekte der Vorbilder herauszufiltern sind, die im spezifischen Kontext auf das eigene Musizieren übertragen werden sollen. Gegebenenfalls ist Lernenden das genannte Vorbild auch (noch) nicht bekannt, sodass diesbezüglich als fließender Übergang zum Modellierungstyp Video/Audio-Modell erst eine umfangreiche, auch hörende Beschäftigung damit stattfinden muss. Entsprechend werden Vorbilder sicher häufiger im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung eingesetzt. Hat eine ausführliche Beschäftigung außerhalb oder innerhalb des Unterrichts jedoch schon stattgefunden, können Vorbilder im Sinne verbalsprachlicher Assoziationen als Codewort im Rahmen der aktionalen Phase der Lernenden durch ein Lehren und Lernen mit unmittelbarer Nachahmung eingesetzt werden und auf diese Weise zu Auslöseeffekten führen.

Hier schließt der neunte Modellierungstyp an. Verbal sprachliche Assoziationen werden eingesetzt, um durch Bezüge zu musizierspezifischen Klang- und/oder Bewegungsvorstellungen (z. B. „wie ein Tenor“; „als ob du die Saiten einer Gitarre zupfst“) sowie nicht musizierspezifischen Klang- und Bewegungsvorstellungen (z. B. „wie das Piepsen einer Maus“, „als ob ein Frosch über die Tasten hüpf“) für das intendierte Klangereignis und die dazu notwendigen Musizierbewegungen geeignete Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen hervorzurufen. Auf diese Weise können Assoziationen den Aufmerksamkeitsfokus auf dem Kontinuum zwischen einem internalen, auf die Bewegung gerichteten Aufmerksamkeitsfokus und einem externalen, auf den Klang als Effekt der Bewegung gerichteten Aufmerksamkeitsfokus lenken. Inwiefern verbal sprachliche Assoziationen im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter oder mit unmittelbarer Nachahmung verwendet werden, hängt insbesondere von der sprachlichen Komplexität der Assoziation (z. B. sind Metaphern im Gegensatz zu Analo-

gien in der Dekodierung komplexer bzw. erfordern andere kognitive Prozesse) sowie von der Bekanntheit der Assoziation und des assoziierten Felds für die Lernenden ab. Ist die Assoziation als sprachliches Bild und die darin enthaltenden Informationen für die zu produzierenden Klänge und/oder Musizierbewegungen zunächst aus einem oder mehreren dieser Gründe zu klären, können verbalsprachliche Assoziationen nicht intuitiv als Auslösungseffekte wirken. Dann ist deren Einsatz zunächst ausschließlich im Rahmen einer Modellierung mit verzögerter Nachahmung sinnvoll. Auf diese Weise erfolgt die ausführliche Beschäftigung im Unterricht, im Rahmen derer die Assoziationen von Lernenden innerhalb der Gedächtnisprozesse verarbeitet werden. Ist die Assoziation erst einmal erarbeitet oder aus der Sicht der jeweiligen Lernenden von vornherein unmittelbar nachvollziehbar, können diese auch als Modellierungen von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit unmittelbarer Nachahmung eingesetzt werden und als Codewort, hinter dem sich gebündelt zahlreiche klang- und musizierbewegungsbezogene Informationen befinden, Auslösungseffekte hervorrufen. Diese Codeworte können dann sowohl durch das Sprechen der Lehrenden als auch durch die Lernenden im Rahmen eines mentalen Erinnerns, durch Subvokalisation sowie durch das Lesen von entsprechenden Eintragungen im Notentext in den Musizierprozess der aktionalen Phase gebracht werden.

Wichtig für den Einsatz verbalsprachlicher Assoziationen als Modellierungen von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen ist neben der Berücksichtigung der Hinweise aus den Assoziationsgesetzen vor allem, dass die verbalsprachlich präsentierten Assoziationen sowohl aufgabenorientiert, sprich vor dem Hintergrund der biomechanischen Bewegung und des klanglichen Ausdrucks sachrichtig, als auch personenorientiert mit Blick auf den individuellen Erfahrungshintergrund der beteiligten Personen gewählt werden. Entsteht dabei der Eindruck, dass eine spezifische Assoziation äußerst geeignet wäre, jedoch der dazu notwendige Erfahrungshintergrund auf der Seite der Lernenden fehlt, sollte für entsprechende Erfahrungen gesorgt werden. Und stellt sich heraus, dass die individuellen Erfahrungshintergründe der Lehrenden und Lernenden sich bezüglich einer Assoziation unterscheiden, können entweder andere geeignete Assoziationen gewählt oder im gemeinsamen Austausch geteilte Erfahrungen hergestellt werden. Zudem können unterschiedliche Assoziationen zu einer verbalsprachlichen Assoziation sowie zu Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen auch den Ausgangspunkt für ihre produktive Nutzung im Rahmen eines ästhetischen Streits bilden, innerhalb dessen sich Lehrende und Lernende mit ihren eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen und denen der/des jeweils anderen intensiv auseinandersetzen. Damit zusammenhängend sind Lernende also auch selbst zur Suche nach für sie passenden verbalsprachlichen Assoziationen und zu deren Beschreibung anzuregen, die ihre Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen leiten und die sie dann auch im ästhetischen Streit präsentieren können. Diese können sie zum einen aus ihren aktuellen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum intendierten Klangereignis bilden, in direkter Weise intuitiv aus den Erprobungserfahrungen nach der Deaktivierung der aktionalen Phase, aus den Ergebnissen der Entwicklung neuer Handlungsalternativen, aus selbst ausgeführten mimetischen Vokalisationen, aus den Ergebnissen des Transferlernens sowie aus den im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung in Gedächtnisprozessen gebildeten Chunks. Hier können sich auditive und visuelle Chunks beispielsweise gemeinsam zu einer verbalsprachlichen Assoziation als assoziierte Einheit von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen entwickeln. „Was hörst DU?“ „Welche Bewegungen stellst DU dir dabei vor?“ sind für all diese Prozesse die zentralen Fragen der Lehrenden durch die sich die Lernenden entsprechende Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen

selbst als verbalsprachliche Assoziationen modellieren können. Und zugleich ist im Sinne des forschenden Vorgehens auch zum selbstständigen Fragenstellen an die Musik, an ihr Musizieren, an sich selbst sowie an die Lehrenden zu ermuntern. Ergänzt werden kann dies zudem durch mimetische Vokalisationen und didaktische Gesten. Das sprachliche Verhalten der Lehrenden ist zu diesem Zeitpunkt hingegen durch eine weitere wichtige kommunikative Kompetenz für den Unterricht gekennzeichnet, nämlich durch Zuhören.

Abschließend ist der zehnte Modellierungstyp der mimetischen Vokalisation zu nennen. Mimetische Vokalisationen lassen sich durch Lehrende sowohl im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung als auch mit verzögerter Nachahmung einsetzen. Lehrende formulieren beispielsweise Erläuterungen oder Instruktionen für Lernende, die sie auf der Grundlage ihrer Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zielgerichtet mit musikalischen Elementen im Sinne der mimetischen Vokalisation anreichern. Ebenso denkbar sind zudem rein paraverbalsprachliche mimetische Vokalisationen ohne Verbindung mit Verbalsprachlichem, wobei hier der Übergang zum ersten Modellierungstyp einer musizierenden Modellierung fließend ist. Kennzeichen einer rein paraverbalsprachlichen mimetischen Vokalisation in Abgrenzung zur vokal-musizierenden Modellierung ist, dass die Darstellung nicht den künstlerischen Qualitäten eines Musizierens im vollen Umfang entsprechen und insbesondere einzelne ausgewählte musikbezogene Aspekte vokalisiert hervorgehoben werden. Werden mimetische Vokalisationen mit oder ohne Verbindung mit Verbalsprachlichem während des Musizierens der Lernenden eingesetzt, sind intuitiv wirkende Auslösungseffekte ihr Ziel. Ohne gleichzeitiges Musizieren der Lernenden handelt es sich hingegen um Modellierungen, die in anschließenden Gedächtnisprozessen von den Lernenden zu verarbeiten sind und über diesen Weg in die eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen integriert werden können. Dabei scheint es hilfreich, wenn die Lernenden zum Zweck unmittelbaren Erlebens zur Nachahmung der mimetischen Vokalisation oder auch zur Produktion eigener Ideen für eine mimetische Vokalisation angeregt werden, die sie auf der Basis ihrer eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen bilden und die gegebenenfalls auch durch die von ihnen zuvor selbstformulierten oder durch die Lehrenden in den Lehr-Lern-Prozess hineingebrachten verbalsprachlichen Assoziationen gespeist werden können.

Neben den zehn Modellierungstypen kann der Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen auch von einer Instruktion der Lehrenden ausgehen. Kennzeichen von Instruktionen ist ihre imperative Form. Sie können aber ebenso versteckt in Fragen auftauchen (z. B. „Müssten die Töne im dritten Takt nicht lauter sein?“) oder sie werden nach einem Feedback nicht explizit ausgesprochen (z. B. „War das Handgelenk vielleicht etwas zu steif?“). Insbesondere im letzteren Fall ist es notwendig, dass Lernende die Handlungsaufforderung dem Feedback selbst entnehmen. Grundsätzlich können Lehrende Instruktionen auf einem Kontinuum zwischen einem stark internalen, auf die Bewegung gerichteten Aufmerksamkeitsfokus (z. B. „Spiele die Töne im dritten Takt mit einem federnden Handgelenk“) und einem stark externalen, auf den Klang als Effekt der Bewegung gerichteten Aufmerksamkeitsfokus (z. B. „Lass die Töne im dritten Takt etwas leichter erklingen“) formulieren, wobei auch Instruktionen mit verschiedenen Aufmerksamkeitsfokussen kombiniert genutzt werden können (z. B. „Spiele die Töne im dritten Takt mit einem federnden Handgelenk, damit sie leichter klingen“), um die assoziierte Einheit von Klang- und Musizierbewegungsvorstellung zu verdeutlichen. Entsprechend orientieren sich die Lehrenden bei der Formulierung der Instruktionen entweder stärker an ihren Klangwahrnehmungen und -vorstellungen oder an ihren Musizier-

bewegungswahrnehmungen und -vorstellungen in Bezug auf das intendierte Klangereignis, wobei für die Lehrenden beide Vorstellungsmodalitäten bereits mit Blick auf das intendierte Klangereignis als klangorientierte Musizierbewegungsvorstellung miteinander verbunden sind. Das kennzeichnet in zentraler Weise ihre Expertise im Lehr-Lern-Prozess. Pädagogische Professionalität im Umgang mit Instruktionen zeigt sich, wenn Lehrende Instruktionen auf dem Kontinuum der möglichen Aufmerksamkeitsfokusse in der Weise formulieren, dass sie unter Berücksichtigung der individuellen Musizierfertigkeiten der Lernenden den Fokus auf die Weise lenken, dass die Instruktionen die Lernenden bei der Bildung der klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen sowie im Rahmen der anschließenden musizierenden Erprobung bestmöglich unterstützen.

Allein durch den Aspekt des Aufmerksamkeitsfokusses wird deutlich, dass die Modellierungstypen mit Instruktionen kombiniert werden können, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zunächst auf die im meist durch Komplexität gekennzeichneten Modell zu beobachtenden Aspekte zu richten. Zugleich wird damit die Aufmerksamkeit auf die Aspekte gerichtet, die bei der Bildung der eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen sowie für deren musizierende Erprobung in der aktionalen Phase relevant sind. Andersherum können aber auch Instruktionen mit Modellierungen verbunden werden. So ließe sich die Instruktion „Spiele die Töne in Takt drei lauter“ mit einer didaktischen Geste sinnvoll begleiten, mit der die Lautstärke visualisiert wird. In gleicher Weise ist der Einsatz mimetischer Vokalisationen denkbar. Instruktionen können auch durch eine musizierende Demonstration oder durch Abbildungen verdeutlicht werden. Und schließlich zeigt sich in Instruktionen ein deutlicher Übergang zur Modellierung verbalsprachlicher Assoziationen, die beide auf dem Kontinuum zwischen einem internalen und einem externalen Aufmerksamkeitsfokus formuliert werden. Bereits das Beispiel des federnden Handgelenks weist schon auf die Verbindung hin, wenn man das Federn des Handgelenks bildsprachlich versteht. Deutlicher wird es, wenn man die oben genannten verbalsprachlichen Assoziationen als Instruktionen formuliert: „Spiele die Phrase, als ob sie ein Tenor singen würde. Spiele die anderen Töne hingegen wie das Piepsen einer Maus“ wären zwei Beispiele für Instruktionen mit einem externalen, auf den Klang als Effekt der Bewegung gerichteten Aufmerksamkeitsfokus. „Spiele die Töne so, als ob du die Saiten einer Gitarre zupfst. Die anderen Töne spiele hingegen so, als ob ein Frosch über die Tasten hüpfte“ wären zwei Beispiele für Instruktionen mit einem internalen, auf die Bewegung gerichteten Aufmerksamkeitsfokus. Beide Typen verfolgen aber schließlich eine Verbindung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu assoziierten Einheiten klangorientierter Musizierbewegungen. Über die Vorstellungen einer Zupfbewegung auf einer Gitarre oder die Bewegungen eines Frosches werden zwar zunächst Bewegungen fokussiert. Sie zielen aber ebenso auf die Veränderung der Klangvorstellungen sowie auf die Veränderung des realisierten Klangereignisses. Die Vorstellungen eines singenden Tenors oder einer piepsenden Maus werden hingegen ausgehend vom Fokus auf den intendierten Klang formuliert. Sie zielen aber auch auf die Veränderung der Musizierbewegungsvorstellungen und der realisierten Musizierbewegung. Dieses gemeinsame in den Blick nehmen von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen trotz vordergründig verbalsprachlicher Fokussierung auf nur einen Aspekt kennzeichnet den Unterschied von verbalsprachlichen Assoziationen zu reinen Instruktionen, die bewusst nur einen dieser Aspekte fokussieren.

Ausgehend von Modellierungen und/oder Instruktionen zur Initiierung des Lehr-Lern-Prozesses folgt nun in Anlehnung an das Rubikonmodell als Handlungsphasenmodell die prä-

dezionale Phase zum Ziel der Intentionsbildung. Als motivationale Phase gekennzeichnet spielen in diesem Abwägen zur Intentionsbildung mit Blick auf die Motivation musikbezogenen Handelns die vier von Harnischmacher (2008, S. 149 f.) zur Intentionsbildung beitragenden Mechanismen eine wichtige Rolle. Hierzu gehört die Selbstwirksamkeit bzw. das Fähigkeitskonzept auf der Grundlage der Situations-Handlungs-Erwartung. Konkret bearbeiten die Lernenden die Frage, inwiefern sie nach subjektiver Einschätzung über angemessene Fähigkeiten für die Situation verfügen. Des Weiteren spielen Kontrollüberzeugungen als Handlungs-Ergebnis-Erwartungen in die Überlegungen hinein. Hier schätzen die Lernenden antizipierend ein, wie effektiv sie mit ihrem zur Verfügung stehenden Handlungsrepertoire sein können. Dabei speisen sich die Informationen aus den Musizierbewegungserfahrungen und deren früheren Erfolg in Bezug auf klangorientierte Bewegungsziele, sprich aus Erfahrungen, auf die im Rahmen des Transferlernens zurückgegriffen wird. Weitere Überlegungen beziehen sich auf den Aspekt der externalen Handlungshemmung, mit dem Situations-Ergebnis-Erwartungen betrachtet werden. Hier geht es um die Frage, inwiefern externe Faktoren wie zum Beispiel erhöhte Lautstärken aus den Nachbarräumen, schlechtes Licht, störende Mitschülerinnen und Mitschüler, eine Verspannung im Körper oder ein Defekt am Instrument die Handlung hindern könnten. Und schließlich wird als vierter Aspekt die Zielorientierung in den Blick genommen, die sich auf die Ergebnis-Folge-Erwartungen bezieht. Im Gegensatz zur Kontrollüberzeugung geht es hier um die Antizipation erwartbarer langfristiger Folgen der Handlungsergebnisse. In den Fokus geraten damit Fragen, inwiefern der Erwerb einer klangorientierten Musizierbewegung nicht nur für den Moment, sondern auch in Bezug auf künftige musizierbezogene Handlungen hilfreich ist.

Durch die Hinweise auf die Aspekte Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung ergeben sich einige Anknüpfungspunkte, die bei der Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses berücksichtigt werden können, um die Intentionsbildung zu begünstigen. Während eventuelle Hemmungen durch externalen Faktoren möglichst zu vermeiden bzw. zu eliminieren sind, ist bei der Darbietung einer Musizierbewegungsaufgabe durch Modellierungen und/oder Instruktionen ein Niveau zu wählen, das sowohl im Rahmen der Selbstwirksamkeit als auch der Kontrollüberzeugung positive Bewertungen zulässt. Wird die in einer Instruktion gestellte Aufgabe oder mithilfe von Modellierungen präsentierte Aufgabe beispielsweise als zu schwer, zu leicht oder zu wenig anregend empfunden, so finden entsprechende Entscheidungen in der prädeziSIONalen Phase statt, die möglicherweise zum Abbruch des Lehr-Lern-Prozesses führen können. Darüber hinaus ist ebenso das Bewusstmachen langfristiger positiver Folgen durch den Erwerb einer klangorientierten Musizierbewegung hilfreich, die im verbalsprachlichen Austausch eruiert werden können. Der Abschluss einer prädeziSIONalen Phase, die in den motivationalen Abwägungsfragen zu negativen Ergebnissen kommt, verhindert also die Intentionsbildung. Es folgt zwar gegebenenfalls dennoch ein Musizieren, dieses geschieht jedoch weitgehend intentionslos und damit nicht zielgerichtet. Erfolgt hingegen eine positive Bewertung, so wird die Intention gebildet. Der Rubikon wird also überschritten und die präaktionale Phase kann folgen. Insgesamt können Lernende in der motivationalen Phase also durch einen verbalsprachlichen Austausch über Aspekte unterstützt werden, die im Zusammenhang von Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, externaler Handlungshemmung und Zielorientierung stehen.

Unter der Voraussetzung einer positiven Bewertung im Rahmen der prädeziSIONalen Phase, die zur Intentionsbildung für den Handlungsprozess und das Überschreiten des sogenannten

Rubikons führt, folgt also die Fortführung des Lernprozesses mit der volitional geprägten präaktionalen Phase. Vor dem Hintergrund des antizipierten Klangereignisses als Intention erfolgt im Sinne des Prädiktormodells die Arbeit daran, mit welchen bereits automatisierten und/oder neu zu erwerbenden Musizierbewegungen sich das intendierte Klangereignis realisieren lässt. Dazu werden die Informationen, die aus Instruktionen und/oder den Gedächtnisprozessen des Lehrens und Lernens am Modell abgeleitet werden, hinzugezogen. Hinzukommen können eigene mimetische Vokalisationen, didaktische Gesten sowie verbalsprachliche Assoziationen, die zunächst als Zwischenschritt aus den Informationen abgeleitet werden und gegebenenfalls auch zur Diskussion gestellt werden können. Darüber hinaus können auch Musizierbewegungserfahrungen sowie nicht spezifisch musizierbezogene Bewegungserfahrungen über Interpolations- oder Extrapolationsprozesse im Rahmen des Transferlernens dahingehend befragt werden, inwiefern aus diesen ein Bewegungskommando konstruiert werden kann, das unter den situativen Bedingungen zum intendierten Klangereignis führt. Daraus können eventuell zunächst verbalsprachliche Assoziationen gebildet werden, auf die mimetische Vokalisationen oder didaktische Gesten folgen können.

Ziel dieser präaktionalen Phase ist die Bildung von Vorsätzen in Form von miteinander assoziierten Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als klangorientierte Musizierbewegungsvorstellungen. Im Rahmen der Assoziationsbildung, die eine Offenheit für intensives Empfinden voraussetzt, können neben musizierspezifischen Klang- und Bewegungsvorstellungen auch nicht musizierspezifische Klang- und Bewegungsvorstellungen genutzt werden. Für den Prozess der Assoziationsbildung und die Auswahl der zu assoziierenden Elemente ist wichtig, dass diese Ähnlichkeit bei dennoch ausreichendem Kontrast aufweisen und in der Situation eindeutig nur unter- bzw. miteinander assoziiert werden können. Sie sind zudem möglichst wiederholend darzubieten, wobei auf eine Darbietung der Elemente in angemessener Dauer und in zeitlicher und räumlicher Nähe zu achten ist. Darüber hinaus kann es hilfreich sein, an aktuelle Erfahrungen oder Erinnerungen anzuknüpfen, sodass vor allem individuelle Unterschiede der Lernenden bei der Gestaltung des assoziativen Lernprozesses zu berücksichtigen sind.

In der präaktionalen Phase findet also maßgeblich die Bildung klangorientierter Musizierbewegungsvorstellungen mit Blick auf das intendierte Klangereignis statt. Entsprechend ist dies neben der postaktionalen Phase auch der Zeitpunkt, im Rahmen dessen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im gegenseitigen Austausch, mithin im ästhetischen Streit diskutiert werden können. Dieser ästhetische Streit ist verbalsprachlich gekennzeichnet durch gegenseitiges Fragen und Zuhören, wobei die Gesprächsbeiträge auf verbalsprachliche Erläuterungen sowie den Einsatz von Modellierungstypen in Bezug auf die individuellen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zurückgreifen. Bekommen Lehrende dabei den Eindruck, dass die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen noch nicht den zur Realisierung notwendigen Vorstellungen entsprechen, ist anzunehmen, dass sie erneut mit Instruktionen und/oder Modellierungen arbeiten. Aber es sollte dabei nicht darum gehen, dass Lehrende ihre verbalsprachlichen Formulierungen als einzige Möglichkeit in den Raum stellen. Lernende sollten hingegen vielfältig zur Formulierung verbalsprachlicher Assoziationen zu ihren Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen angeregt werden. In einer solchen Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses, in der sowohl Lehrende als auch Lernende verbalsprachliche Assoziationen in die Lerngruppe tragen und im Austausch einen geteilten Schatz an lerngruppenspezifischen Formulierungen konstruieren, kann aus individuellem ästhetischem Verstehen über den Schritt des individuellen

erkennenden Verstehens ein gemeinsames erkennendes Verstehen werden, das wiederum auf das individuelle ästhetische Verstehen zurückwirkt. Dadurch kann die häufig ausgehend von Lehrenden unidirektionale verbalsprachliche Kommunikation des Unterrichts phasenweise zu einer bidirektionalen Kommunikation verwandelt werden, in der die Lernenden Mitverantwortung für ihr Lernen übernehmen. Fragen der Lernenden sind dazu nicht geschlossen als versteckte Instruktionen, sondern halboffen und offen zu stellen, um Lernenden Räume für das Nachdenken über Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen und deren Erprobung anzubieten, in denen sie ihre Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen sowie die assoziierte und das Musizieren leitende Einheit der klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen (weiter)entwickeln können. Auf diese Weise wird der ästhetische Streit über die individuellen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen gespeist durch ein Fragenstellen der Beteiligten an sich selbst, ihr Musizieren und die Musik. Und der Austausch darüber im Rahmen des ästhetischen Streits ist dann gekennzeichnet durch gegenseitiges Fragenstellen und Zuhören.

Ausgehend von den Überlegungen der präaktionalen Phase und der darin gebildeten klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen kann eine der klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen als Vorsatz ausgewählt werden, um in der aktionalen Phase nach einer Intensionsinitiierung realisiert zu werden. Auf der Basis der klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen wird also eine klangorientierte Musizierbewegung ausgeführt, aus der ein Klangereignis resultiert. Hat es zuvor eine Modellierung gegeben, sprich wurde ein Lehren und Lernen am Modell initiiert, so ist die aktionale Phase zugleich der motorische Reproduktionsprozess des Lehrens und Lernens am Modell. Während dieser Phase sind weitere Modellierungen mit dem Ziel von Auslösungseffekten möglich. Auch verbalsprachliche Instruktionen treten hinzu, um die Aufmerksamkeit zu lenken. Des Weiteren besteht für bestimmte musikbezogene Parameter (z. B. Lautstärke) die Möglichkeit eines visuellen Echtzeit-Feedbacks. Und schließlich können die Handlungen der aktionalen Phase aufgezeichnet werden, um bei der nächsten Modellierung im Sinne des Modellierungstyps der Spiegelung als Selbstmodell zu dienen.

Die aktionale Phase wird mit der Intensionsdeaktivierung, also mit dem Beenden des Musizierens geschlossen. Daraufhin treten die Lernenden in die postaktionale Phase ein, in der das klangliche Musiziererergebnis im Rahmen eines reflexiven Lernprozesses in Bezug auf die in der prädeziptionalen Phase gebildeten Zielintention und gegebenenfalls im Vergleich zum von der Lehrperson erzeugten Klangereignis bewertet wird. Dabei sollte das Lehrendenhandeln auch mit Blick auf einen angemessenen Umgang mit ‚Fehlern‘ durch Akzeptanz, Empathie, Aufrichtigkeit und Konkretheit gekennzeichnet sein. Sind in der rückblickenden Beobachtung das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und die Zielintention und/oder das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und das Klangereignis der Lehrperson konvergent, ergeben sich zwei Möglichkeiten: erstens kann das Prädiktormodell als erfolgreich bewertet werden und auf dieser Basis die erworbene klangorientierte Musizierbewegung im Rahmen des Kontrollmodells geübt werden, bevor gegebenenfalls neue klangorientierte Musizierbewegungen mit dem Beginn einer neuen prädeziptionalen Phase erworben werden. Ebenso ist es aber denkbar, dass der Lernprozess nicht ins Üben überführt wird, sondern direkt eine Folgehandlung, sprich eine neue klangorientierte Musizierbewegung erworben werden soll. In jedem Fall können aber die Ursachen für den Erfolg, sprich die wesentlichen Aspekte noch einmal reflektiert werden.

Werden in der rückblickenden Beobachtung das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und die Zielintention und/oder das durch die Musizierbewegung erzeugte Klangereignis und das Klangereignis der Lehrperson jedoch als divergent bewertet, geht es darum, sich die wesentlichen Aspekte bewusztzumachen, die dazu geführt haben, dass das intendierte Klangereignis als Ziel nicht realisiert werden konnte. Geprägt durch Akzeptanz, Empathie, Aufrichtigkeit und Konkretheit sollten Lehrende die Lernenden nun bewusst mit den verschiedenen zu betrachtenden Aspekten konfrontieren sowie zum einen zur Explizitmachung der Aspekte anregen, aber auch notwendige Verallgemeinerungen anstreben. Dabei kann Feedback ebenso wie Instruktionen auf dem Kontinuum zwischen einem stark internalen und einem stark externalen Aufmerksamkeitsfokus verortet werden, wobei sich anhand des Selbstfeedbacks der Lernenden auch deren Aufmerksamkeitsfokus ablesen lässt. Feedback kann zudem im Gewand von Fragen auftauchen, indem der Fokus der Lernenden im Prozess der Bewusstmachung der wesentlichen divergierenden und/oder konvergierenden Aspekte hinsichtlich des intendierten Klangereignisses durch gezielte Fragen auf die jeweiligen Beobachtungsdimensionen und -aspekte ihres Musizierens gelenkt wird. Auch Selbstbefragungen können in dieser Art erfolgen.

Zentral für die postaktionale Phase ist also Feedback und Selbstfeedback mit Blick darauf, ob sich das Ergebnis der aktionalen Phase als divergent oder konvergent zum intendierten Klangereignis sowie gegebenenfalls zur Modellierung gezeigt hat. Feedback kann also zum einen als Schlüssel für den Abschluss des Lehr-Lern-Prozesses betrachtet werden. Dieser kann nämlich dann als abgeschlossen gelten, wenn sowohl Lehrende als auch Lernende im (Selbst)Feedback eine Konvergenz zum intendierten Klangereignis feststellen. Bei festgestellter Divergenz ist Ziel des Feedbacks und Selbstfeedbacks sowie der postaktionalen Phase im Ganzen hingegen die Entwicklung von Handlungsalternativen. Grundsätzlich sind Lehr-Lern-Prozesse denkbar, in denen Lehrende die postaktionale Phase nur allein durchführen und das Durchlaufen dieser Phase durch die Lernenden selbst überspringen. Daran kann sich dann trotzdem eine gemeinsame Entwicklung von klangorientierten Handlungsalternativen anschließen. Ebenso besteht aber die Möglichkeit, dass die Lehrenden diese auch allein entwickeln. Dies zeigt sich beispielsweise, wenn Lehrende an das Feedback direkt neue Instruktionen anschließen oder gegebenenfalls sogar auf explizites Feedback verzichten. Hier kann das Feedback ebenso als implizite Instruktion eingesetzt und verstanden werden, wie die Instruktion selbst Feedback sein kann, da in der Regel etwas handlungsauffordernd formuliert wird, was zuvor nicht hinreichend vorhanden war. Auf gleiche Weise, sprich nach einem bloßen Feedback der Lehrenden sowie auch gänzlich ohne Feedback, kann sich auch ein Lehren am Modell anschließen, also die Präsentation eines Modells durch Lehrende als Orientierung dafür, wie es besser gehen könnte. Das Modell wird entsprechend instruktiv eingesetzt und kann zugleich verstecktes Feedback sein. Darüber hinaus ist es möglich, dass Lehrende die Notwendigkeit aus einer entwickelten klangorientierten Handlungsalternative ableiten, zunächst spezielle Übeeinheiten einzuschieben, sodass der Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb der klangorientierten Musizierbewegung kurzzeitig auf einem Nebenschauplatz stattfindet und die Ergebnisse durch Transferprozesse schließlich die präaktionale Phase speisen.

Wird hingegen Raum gelassen, um Feedback und Selbstfeedback zu formulieren, besteht erneut die Möglichkeit, sich über die Klang- und Musizierbewegungswahrnehmungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im ästhetischen Streit auszutauschen. Gleiches gilt für die klangorientierten Handlungsalternativen. Wenn diese durch die Lernenden oder

durch Lehrende und Lernende gemeinsam entwickelt werden, kann sich, wenn sie nicht einfach erprobt, sondern explizit angesprochen und besprochen werden, zudem erneut ein Feedback der Lehrenden zu den entwickelten klangorientierten Handlungsalternativen anschließen. Und nicht zuletzt können auch gemeinsam entwickelte Handlungsalternativen Lehrende zur Modellierung veranlassen oder auf die Notwendigkeit hinweisen, dass zu deren Erprobung zunächst spezielle Übeeinheiten erforderlich sind. Erfolgt eine erneute Modellierung, entsteht ein für das Lehren und Lernen am Modell typischer iterativer Prozess, der meist notwendig ist, da bei einmaliger Präsentation eines Modells zu einer neuen klangorientierten Musizierbewegung in der Regel kaum alle wichtigen Informationen beobachtet, verarbeitet und auf das eigene Musizieren übertragen werden können. Das erste visuell und auditiv beobachtete Modell stellt vielmehr einen Ausgangspunkt dar, der durch weitere Beobachtungen von Modellierungen sowie durch die schrittweise Annäherung an das Ziel mithilfe positiver Verstärkung ausgebaut und verbessert werden kann.

Nach der Entwicklung von Handlungsalternativen sind unabhängig davon, ob Lehrende Modellierungen, Transferlernen oder Instruktionen verwenden, mit Blick auf die Handlungen der Lernenden im Handlungsphasenmodell zwei Optionen möglich. Zum einen kann sich eine präaktionale Phase anschließen, in der die klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen konkretisiert werden, um sie verändert erneut zu erproben. Zum anderen kann sich die veränderte Musizierbewegungsaufgabe so darstellen, dass ein erneutes motivationales Abwägen in der prädeziSIONalen Phase erforderlich scheint.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass Sprechen und Modelllehren den Lehr-Lern-Prozess gemeinsam prägen, insbesondere dann, wenn man das Modelllehren nicht als einen Prozess versteht, der ausschließlich über musizierende Modellierungen erfolgt. Die Lernenden bilden ihre zum Musizieren notwendigen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen aus der Synthese von verbalen Erläuterungen, vorgespielten oder vorgesungenen Passagen und allen weiteren, durch Lehrende oder von ihnen selbst eingesetzten verbalsprachlichen, paraverbalsprachlichen und nonverbalen Modellierungstypen sowie auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen im Umgang mit ihrem Instrument oder ihrer Stimme. Das Sprechen übernimmt dabei eine besondere Rolle im Kontext der motivationalen Phasen des Lernprozesses, insbesondere in der postaktionalen, bewertenden Phase. Modellierungen haben hingegen die Möglichkeit, die volitionalen Phasen zur Bildung und Erprobung von klangorientierten Musizierbewegungen in besonderen Maßen zu bereichern. Dabei zeigt sich jedoch, dass Modellierungen aber auch durch verbalsprachliches Handeln sowie nonverbales und paraverbalsprachliches Handeln erfolgen können. Zudem ist ein Austausch über die gebildeten Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Rahmen der präaktionalen Phase als ästhetischer Streit ebenfalls hilfreich, um die Vorstellungen zu präzisieren und das Musizierenlernen zu intensivieren. Das im ästhetischen Streit Verhandelte nimmt unmittelbar Einfluss auf die Ausführung der klangorientierten Musizierbewegung in der aktionalen Phase sowie auf die Selbstbeobachtung der Musizierbewegungen und der damit erzeugten Klangereignisse.

7. Empirischer Teil: Sprechen und musizierende Modellierung im Musizierunterricht

Nachdem ausführlich die Funktionen und Potenziale von Modelllehren und Sprechen für den Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen erarbeitet und beschrieben wurden, soll in diesem Teil in den Blick genommen werden, inwiefern musizierende Modellierungen und Verbalsprachliches von Lehrenden im Kontext des Unterrichts einzeln und in Kombination verwendet werden und welche Bedeutung sie im Lehr-Lern-Prozess haben. Hintergrund ist die im musizierpädagogischen Diskurs beschriebene Annahme, dass Verbalsprachliches die musizierende Modellierung ergänzen kann, wodurch „die Effizienz und das Bildungspotential des Nachahmungslernens wachsen“ (Mahlert, 1998, S. 18) würde. Da jedoch zuvor gezeigt werden konnte, dass sich Modelllehren und Sprechen gegenseitig intensiv durchdringen, soll auch die andere Ergänzungsrichtung betrachtet werden, sprich dass Verbalsprachliches durch musizierende Modellierungen sinnvoll zu ergänzen ist. Dabei basiert die Frage nach gegenseitigen Ergänzungsmöglichkeiten im Grunde auf der Annahme, dass sowohl musizierende Modellierungen als auch Sprechen zwar ihr spezifisches Potenzial im Lehr-Lern-Prozess entfalten können, aber auch ihre jeweiligen Grenzen haben, die ihre Kombination mit der jeweils anderen Vermittlungsstrategie erfordern: „Die Sprache der Musik und die Wortsprache gehören im Unterricht zusammen“ (Mahlert, 2016, S. 211).

Um eine für die empirische Betrachtung notwendige Komplexitätsreduzierung vorzunehmen, sollen jedoch nicht das Verbalsprachliche und alle genannten Modellierungstypen in den Blick genommen werden. Der Fokus wird daher auf die zwei meist betrachteten Vermittlungsstrategien im Kontext des Musizierenlehrens und -lernens gelegt, sprich auf das verbalsprachliche Modellieren sowie auf das musizierende Modellieren von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen durch Lehrende. Dabei soll gefragt werden, inwiefern sich die Vermittlungsstrategien ergänzen bzw. eine auch ohne die jeweils andere auskommen kann. Konkret sollen die Grenzen von Sprechen und musizierender Modellierung zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Kontext eines Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen untersucht werden, um so deren Verwendung im Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen differenziert beschreiben zu können und zu fragen, wo sie jedoch in einzelner Verwendung an ihre Grenzen stoßen. Dadurch sollen Hinweise generiert werden, inwiefern eine Vermittlungsstrategie auf die jeweils andere angewiesen ist und inwiefern bzw. mit welchen Strategien das Fehlen einer ggf. kompensiert werden kann. Zusammengefasst werden also die folgenden Fragen gestellt: Welche Funktionen und Grenzen haben verbalsprachliche und musizierende Modellierungen bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Unterricht? Können Lehrende dabei auf verbalsprachliche oder musizierende Modellierungen verzichten? Und inwiefern kann das Fehlen eines Modellierungstyps ggf. kompensiert werden.

Nicht jedoch soll die empirische Studie dazu dienen, die Effektivität von verbalsprachlichen und musizierenden Modellierungen in unterschiedlichen Versuchsdesigns in Bezug auf den jeweiligen Fortschritt der Lernenden im Lehr-Lern-Prozess zu messen. Aufgrund der zuvor dargestellten und sich intensiv durchdringenden Arten und Einsatzmöglichkeiten im Lehr-Lern-Prozess ließen sich dazu auch zu viele mögliche Varianten bilden, die als Variablen in einem quantitativen Verfahren untersucht werden könnten. Vielmehr sollen also Möglichkeiten und

Potenziale beschrieben werden, vor deren Hintergrund Lehrende ihr Unterrichtshandeln mit Blick auf die individuellen Bedürfnisse von Lernenden im jeweils spezifischen, stets individuellen Lehr-Lern-Prozess gestalten und reflektieren können. Angenommen wird diesbezüglich, dass das aus dem empirischen Material herausgearbeitete Wissen über die Einsatzmöglichkeiten, Grenzen und Kompensationsstrategien dazu beitragen kann, Lehr-Lern-Prozesse effektiver, da reflektierter gestalten zu können.

7.1 Methodisches Vorgehen

Auf der Grundlage dieses Erkenntnisinteresse ist über ein methodisches Vorgehen nachzudenken, mit dem ein geeigneter Blick auf den Prozess des Musizierenlehrens und Musizierenlernens gerichtet werden kann, der zur Beantwortung der Fragestellungen beiträgt. Das ist insofern herausfordernd, als die „Instrumentalpädagogik [...] ein junges akademisches Fachgebiet wie auch eine junge Wissenschaftsdisziplin [ist]“ (Busch, 2016b, S. 383). Entsprechend blickt die Disziplin nicht auf eine langjährige Tradition empirischer Forschung samt eines für die Betrachtung musizierbezogener Lehr-Lern-Prozesse bewährten und ausführlich beschriebenen Methodenpools. Busch weist jedoch darauf hin, dass sich die Instrumentalpädagogik „nicht nur als geistes- und kulturwissenschaftliche Disziplin entwickelt, sondern zunehmend auch als empirisch forschende“ (S. 383). Sie spricht von einer Ausrichtung als „Handlungs- oder Anwendungswissenschaft [...] mit dem Ziel, einen Beitrag zum wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn für musikbezogene Bildungsprozesse und die instrumentale Unterrichtspraxis zu leisten“ (S. 383). Dies ist auch Ziel dieser Arbeit. Allerdings stellt sich für empirische Arbeiten dabei eine weitere Herausforderung, die darin liegt, dass „zentrale Begriffe des noch jungen Faches nicht vollends konturiert sind, wie es in einer profilierten Wissenschaft zu erwarten wäre“ und „Bedarf zur Systematisierung und historischen Aufarbeitung des Fachwissens und ebenso zur Klärung und genauen Abgrenzung fachlicher Teilbereiche und zentraler Begriffsfassungen“ (Kruse-Weber & Marin, 2016, S. 157) besteht. Dies hat sich bereits an den ausführlichen Vorarbeiten bis zum empirischen Teil dieser Arbeit gezeigt. Ein Grund dafür liegt sicher in der (zugleich erfreulich!) hohen Zahl an „reflexiver Praxisliteratur“ (S. 377), die das instrumentalpädagogische, mithin musizierpädagogische Denken maßgeblich prägt und auf deren Basis sich die Instrumentalpädagogik als akademisches Fachgebiet konstituiert hat. Dieses Denken mit den teils nicht vollständig scharf konturierten Begriffen jedoch in das notwendigerweise engere Korsett empirischer Forschung zu schnüren, ohne auf wertvolle, sich gegenseitig ergänzende und den Diskurs sowie die musizierpädagogische Praxis im Unterricht sinnvoll bereichernde Gedankenstränge zu verzichten, erfordert Fingerspitzengefühl und eine Wahl von Methoden, die ausreichend Raum für die besondere Form des reflexiven, musizierpädagogischen Nachdenkens lassen.

Während Busch (2016b) zu Recht vorsichtig von einer zunehmend empirisch forschenden Disziplin spricht, sprechen Kruse-Weber und Marin (2016) allerdings bereits von einer im Fachdiskurs wahrzunehmenden „Präferenz, die Instrumentalpädagogik als empirisch forschende Wissenschaftsdisziplin zu positionieren“ (S. 208). Dies leiten sie vor dem Hintergrund einer Kategorisierung von publizierten Beiträgen in den Tagungsbänden des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* ab. Ähnlich stellen auch Niessen und Knigge (2018) eine kontinuierliche Zahl an empirischen Beiträgen für die Instrumentalpädagogik fest, weisen aber darauf hin, „dass insbesondere Studien zum instrumentalen/vokalen Einzelunterricht selten zu finden sind“

(S. 453). Diese Feststellung rückt die Bedeutung der Empirie zur Bearbeitung instrumentalpädagogischer Fragestellungen in das rechte Licht, da empirisch vor allem einzelne spezifische Ausschnitte instrumentalpädagogischer Arbeitsfelder bearbeitet wurden, so zum Beispiel Angebote in Kooperation von Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen. Dabei nehmen viele der Untersuchungen zudem nicht zwingend spezifische instrumenten- bzw. musizierbezogene Lehr-Lern-Prozesse in den Blick, sondern beispielsweise damit zusammenhängende Aspekte wie das Unterrichten im Team und dessen Rahmenbedingungen.

Vor dem Hintergrund, dass der Anteil der Instrumentalpädagoginnen und Instrumentalpädagogen, der die Tagungen des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* besucht, dort Vorträge hält und in den Tagungsbänden publiziert, lediglich einen, wenn auch zunehmenden Teil der Community ausmacht und darüber hinaus ein Blick auf Erscheinungen von Sammelbänden zu facheinschlägigen Symposien ein deutlich weniger empirisch geprägtes Bild zeigt, ist die Entwicklung hin zu einer empirischen Disziplin mit Vorsicht zu formulieren. Vielmehr könnte eventuell gefolgert werden, dass es im deutschsprachigen Raum eine Präferenz zu geben scheint, die Instrumentalpädagogik im Rahmen des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* als empirisch forschende Wissenschaftsdisziplin zu positionieren. Vielleicht liegt es aber auch lediglich daran, dass sich nur ein gewisser Ausschnitt der Forschenden in der Instrumentalpädagogik dort überhaupt positionieren.

Weitere Publikationen von wissenschaftlichen, aber eben auch nicht zwingend empirischen Beiträgen zur Instrumentalpädagogik im deutschsprachigen Raum erscheinen in der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*, der *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, in der Zeitschrift *Beiträge empirischer Musikpädagogik* sowie zum Teil in der Reihe *üben & musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik*. Bezeichnend ist die Feststellung von Kruse-Weber und Marin in 2016, dass es kein „unabhängiges wissenschaftlichen Publikationsorgan für die Instrumentalpädagogik im deutschsprachigen Raum gibt“ (S. 193f.).¹⁵⁸ Dies hat sich mittlerweile durch das seit 2021 existierende Online-Journal *üben & musizieren.research. Zeitschrift für Forschung in der Musizierpädagogik* etwas geändert, das (nicht nur) für die instrumentalpädagogische Forschung ein neues wissenschaftliches Publikationsorgan im deutschsprachigen Raum mit einem Peer-Review-Verfahren bietet, allerdings vor dem Hintergrund der Veränderungen des Berufsfelds unter einem zeitgemäßen weiten Verständnis einer Musizierpädagogik. Damit ist es das erste wissenschaftliche Publikationsorgan im deutschsprachigen Raum, in dem sich spezifisch Beiträge im Zusammenhang des Musizierenlehrens und -lernens finden.

¹⁵⁸ Unter Berücksichtigung des englischsprachigen, internationalen Raums wären weitere Publikationsorgane zu nennen, wie z. B. das *Journal of Research in Music Education* oder *Music Education Research* sowie einige Publikationen in Zeitschriften wie *Frontiers in Psychology* oder *Journal of Neuroscience*, in denen vor dem Hintergrund einer gemeinsamen Forschungsausrichtung Beiträge verschiedener Fachdisziplinen publiziert werden. Dabei ist die englischsprachige Forschung zu instrumentalpädagogischen Lehr-Lern-Situationen von einer psychologischen Art empirischen Forschens gekennzeichnet. Altenmüller (2022) schlägt aus ähnlicher Perspektive ökologische Versuchsdesigns mit Blick auf ein als ‚Deliberate Practice‘ verstandenes Üben vor, „in denen Probandinnen und Probanden mit klar definierten Methoden eine musikalische Aufgabe lösen müssen und die Ergebnisse dann entweder objektiv gemessen werden können [...] oder Expertinnen und Experten die Leistung beispielsweise auf Videoaufnahmen bewerten“ (S. 245). Ein solches Denken unterscheidet sich jedoch deutlich von der Tradition instrumentalpädagogischen Nachdenkens im deutschsprachigen Raum. Im Kontext der Bewertung solcher Forschungsdaten ergibt sich aus musizierpädagogischer Sicht nachvollziehbarer Weise Kritik in Bezug auf die Werkzeuge der Messbarmachung (z. B. MIDI-Klavier) sowie die Kriterien, die zur objektiven Messbarkeit angelegt werden. Hier wird forschungsmethodisch zu fragen sein, wie sich verstärkt ästhetische Aspekte künstlerischen Musizierens in ihrer Ganzheitlichkeit besser berücksichtigen lassen.

Bezeichnend hinsichtlich der Bedeutung der Empirie im deutschsprachigen Fachdiskurs der Instrumentalpädagogik erweist sich also vielmehr die von Ardila-Mantilla (2018) formulierte Frage „Wer hat Angst vor der Empirie?“, mit dem sie ihren Aufsatz zum aktuellen Stand empirischer Forschung in der Instrumentalpädagogik betitelt. Die Empirie bezeichnet sie als einen „noch kleinen, aber [...] enorm wichtigen Mosaikteil unseres bunten Fachs“ (S. 99), der heute „nicht nur einen Stammplatz in der wissenschaftlichen Musikpädagogik eingenommen [hat]“, sondern „auch vielfältig, flexibel, interdisziplinär und kritisch geworden [ist]“ (S. 104). Sie beschreibt aber ebenso, dass empirische Beiträge auf instrumentalpädagogischen Tagungen und in instrumentalpädagogischen Schriften selten zu finden sind und beobachtet „wie unmittelbar solche Beiträge auf Indifferenz stoßen oder sogar Abwehrreaktionen hervorrufen“ (S. 105): „Ich spüre in unserem Bereich ein großes ‚Ja, aber ...‘, eine tiefliegende Skepsis gegenüber empirischer Forschung“ (S. 105).

An dieser Stelle soll der kurze Blick auf die Instrumentalpädagogik als allmählich empirisch forschende Disziplin genügen und auf eine ausführlichere Diskussion der vielfältigen Gründe (z. B. historische Genese der Instrumentalpädagogik und instrumentalpädagogischen Forschung, Mangel an spezifischen Forschungsmethoden, Rahmenbedingungen für Forschende an Musikhochschulen, Wissenschaftliches Arbeiten und Forschungsmethoden im Studium) verzichtet werden. Vielmehr soll durch diesen Einblick aufgezeigt werden, dass sich ein empirisches Vorgehen zu musizierpädagogischen Fragestellungen an methodischen Verfahren anderer Fachbereiche und -disziplinen orientieren muss und diese Verfahren hinsichtlich der sich aus dem musizierpädagogischen Kontext ergebenden spezifischen Anforderungen befragen muss. Der Mangel an grundlegenden Überlegungen zum Verhältnis von musizierpädagogischen Fragestellungen und empirischen Forschungsmethoden stellt empirisch Forschende vor Herausforderungen, sodass eine forschungsmethodologische sowie forschungsmethodische Diskussion mit Blick auf die Logik musizierpädagogischer Fragestellungen künftig wünschenswert wäre.

Zur empirischen Bearbeitung der Frage nach den Grenzen von musizierender und verbalsprachlicher Modellierung bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen sowie der Auslotung von Kompensationsmöglichkeiten wurde auf das qualitative Experiment und damit auf ein Verfahren zurückgegriffen, das im musikpädagogischen Diskurs bislang keine Verwendung gefunden hat, sich jedoch dafür eignet, die Grenzen und Kompensationsmöglichkeiten der Vermittlungsstrategien in den durch Komplexität gekennzeichneten Lehr-Lern-Situationen explorativ in den Blick zu nehmen. Kleinig weist 1986 darauf hin, dass die qualitative Form des Experiments in der qualitativen Forschungspraxis bislang nicht genutzt und in der Forschungsliteratur nicht behandelt wurde (S. 724). Und Lamnek (2005), der dem qualitativen Experiment mit Bezug auf Kleinig (1986) in seinem Lehrbuch zur qualitativen Sozialforschung ein Kapitel einräumt, bestätigt mit Blick auf die Bedeutung des qualitativen Experiments, dass es „hinsichtlich seiner Methodologie und seiner Anwendung in der Forschungsrealität immer noch unterentwickelt [ist]“ (Lamnek, 2005, S. 652).

Gründe für die geringe Verwendung des qualitativen Experiments sieht Kleinig (1986) darin, dass es zu Unrecht als nicht hinreichend wissenschaftlich wahrgenommen würde – zu Unrecht daher, weil es seiner Meinung nach eben nicht sinnvoll vor dem Hintergrund eines naturwissenschaftlichen, quantitativen Experiments zu betrachten und zu bewerten ist, wie es zum Teil geschieht: „Es wird falsch gesehen, wenn man es als eigentlich naturwissenschaftliches Verfahren versteht, mit eigener Methodologie und mit entsprechend eng begrenzten Anwen-

dungsmöglichkeiten in den Sozialwissenschaften“ (S. 724). Vielmehr sei das qualitative Experiment mit seiner differenzierten Methodologie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung zu betrachten. Auf diese Weise könne die Methode mit ihrem „großen heuristischen Potenzial“ (Herfter, 2013, 374) in den Blick genommen werden.

„Postuliert wird also eine umfassende Verwendung des Experiments als eine der Grundmethoden der empirischen Wissenschaft, auch in den Sozialwissenschaften, die Ausdehnung seines bislang begrenzten Gebrauchs durch die Überwindung seiner Einschränkung auf das naturwissenschaftliche Labor-Experiment und dessen Methodologie, und die Rückkehr zur Reichhaltigkeit und Natürlichkeit qualitativer Verfahren“ (Kleinig, 1986, S. 728).

Kleinig (1986) definiert das qualitative Experiment wie folgt: „Das qualitative Experiment ist der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einem (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments“ (S. 724). Entscheidend für das qualitative Experiment ist demnach die Abgrenzung vom Alltagsexperiment durch Intersubjektivität, Offenlegung der Methoden, Nachprüfbarkeit der Ergebnisse und Ausrichtung anhand einer Methodologie der qualitativen Forschung, wobei der Eingriff das zentrale Kennzeichen des Experiments ist und es dadurch von Beobachtungsstudien im Feld unterscheidet. Gegenstand kann „jedes individuelle und kollektive Verhältnis sein und alle mit sozialen Verhältnissen im Zusammenhang stehenden Erscheinungen, Objektivationen, Voraussetzungen, Wirkungen etc.“ (S. 724). Das Ziel liegt in der explorativen und heuristischen Erforschung der Struktur. Es geht um „das Finden, das Aufdecken von Verhältnissen, Relationen, Beziehungen, Abhängigkeiten [...], die besondere sind für jeden Gegenstand“ (S. 725). Durch das Finden, sprich die heuristische Vorgehensweise, unterscheidet sich das qualitative Experiment in zentraler Weise vom quantitativen, hypothesenprüfenden Experiment, das auf zahlenmäßig erfass- und darstellbare kausale Zusammenhänge aus ist. Entsprechend geht das qualitative Experiment also nicht von Hypothesen aus, die unter stark kontrollierten Untersuchungsbedingungen in vollständig identisch wiederholbaren Studien wiederholt untersucht werden könnten, sondern zielt auf das Finden neuer Strukturen, Beziehungen, Relationen und Abhängigkeiten, deren Kausalität jedoch nicht erforscht wird. Gleichmaßen können auf diese Weise auch Widersprüche, Brüche und nicht stabile Relationen berücksichtigt werden. Damit entspricht es den Zielen des hier vorliegenden Erkenntnisinteresses.

Kleinig (1986, S. 733ff.) nennt vier Grundregeln des qualitativen Experiments. Zunächst sollen Forschende nicht von Hypothesen ausgehen und ihr Vorverständnis auf den Gegenstand als vorläufig und veränderbar ansehen. Es „wird keine ‚tabula rasa‘ verlangt, sondern nur die Bereitschaft, notfalls über den Schatten seines eigenen Vorverständnisses zu springen, es ganz oder in wesentlichen Teilen zu ändern, also Offenheit und Flexibilität, wie auch Skepsis gegenüber anderen Meinungen“ (S. 733). Darüber hinaus und damit zusammenhängend wird der Gegenstand ebenso als vorläufig betrachtet. Zudem sei das Forschungssetting bezüglich der Aspekte zu variieren, die das Abschneiden in einem Test beeinflussen könnten. Hierzu gehören Aspekte wie „Testanordnung, Testpersonen, Versuchsleiter, Rahmenbedingungen, Instruktionen, Abfolgen und Testzeiten“ (S. 734), und im Rahmen dieser Arbeit dann auch Vermittlungsstrategien bzw. Modellierungstypen. Kleinig spricht gar von einem Extremgruppen-Sampling, durch das „das Besondere, für den Gegenstand charakteristische, mit ihm in der ein oder anderen Weise Verbundene ausfindig gemacht und in das Experiment einbezogen wird, seien es Personen, Personengruppen, soziale Bedingungen, Milieus, Situationen“ (S. 734). Und als vierte Regel beschreibt Kleinig das Vorgehen für die Auswertung der Daten, das durch Kate-

gorienbildung von Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten, Unterschieden und Widersprüchen sowie das in Beziehung setzen von Kategorien erfolgt. Entsprechend ist der Auswertungsprozess durch ein Befragen des Materials gekennzeichnet.

Über die Grundregeln hinaus benennt Kleinig (1986, S. 735f.) drei Handlungsstrategien, die im qualitativen Experiment Verwendung finden können. Hierzu zählen Maximierung/Minimierung, Testen der Grenzen und Adaption. Bei der Strategie der Maximierung bzw. Minimierung geht es um das „Erforschen von Extremen, die mit dem Gegenstand in Verbindung stehen“, wozu Forschende die „Maximierung eines Merkmals bei gleichzeitiger Minimierung eines anderen anstreben – oder umgekehrt“ (S. 735). Das Ausloten der Extreme wird wie folgt begründet: „Werden Extrembedingungen ausgelotet, so erscheinen Strukturmerkmale des Gegenstandes“ (S. 735). Während die Maximierung oder Minimierung jedoch allmählich erfolgt, erfolgt die Handlungsstrategie des Testens von Grenzen im untersuchten sozialen Prozess abrupt: „Testen der Grenzen ist natürlich auch ein Aufsuchen von Extremen, das erreicht wird durch Maximierung von Strukturmerkmalen“ (S. 736). Dabei geht es darum, die Grenzen des Gegenstands zu bestimmen. Und mit der Strategie der Adaption geht es um „maximale Erkenntnis bei minimalem Eingriff“ (S. 736), um die Grenzbereiche vorsichtig auszutesten.

In Bezug auf konkrete Werkzeuge des qualitativen Experiments stellt Kleinig (1986) einige von vielen Möglichkeiten zusammen, denn „jeder Gegenstand benötigt eigentlich eine besondere Art und jedenfalls eine besondere Anwendung von Untersuchungstechniken“ (S. 737), was die Offenheit des Verfahrens für die Verwendung im Kontext musizierpädagogischer Fragestellungen unterstreicht. Hierzu zählt die Separation/Segmentation, durch die ein Gegenstand in Teile getrennt oder gegliedert wird sowie die Kombination, durch die Teile miteinander kombiniert werden, die im Gegenstand üblicherweise anders vorgefunden werden. „Das Ergebnis sagt etwas aus über die Besonderheiten der Teile, die zusammengebracht werden, weil es zeigt, wie sie sich zueinander verhalten“ (S. 737). Eine weitere Technik ist die Reduktion/Abschwächung, indem Teile entfernt werden mit dem Ziel, herauszufinden, was man aus dem Gegenstand entfernen kann, ohne ihn zu verändern. Mit der Adjektion/Intensivierung ist hingegen das Gegenteil, also die Hinzufügung oder das Intensivieren eines Teils gemeint. Die Technik Substitution bezieht sich auf das Ersetzen von Teilen und die Technik der Transformation „die Umwandlung des gesamten Gegenstandes in einen anderen, der gleichwohl (mehr oder weniger) noch Merkmale des ersten Gegenstandes enthält“ (S. 738). Als Beispiel nennt Kleinig eine transponierte Melodie. Um den Einsatz solcher Verfahren praxisbezogen nachvollziehen zu können, seien zwei Beispiele für Forschungsfragen mit Blick auf die Techniken der Adjektion/Intensivierung und der Reduktion/Abschwächung angeführt, an denen sich auch die Forschungsfragen und das Forschungsdesign dieser Arbeit orientieren. Als Forschungsfrage mit der Technik der Adjektion/Intensivierung nennt Lamnek (2005): „Wie verhält sich eine Schulklasse, die ihren Lehrplan selbst gestalten kann?“ (S. 648). Und als Forschungsfrage mit der Technik der Reduktion/Abschwächung nennt Lamnek: „Wie funktioniert eine unvollständige Familie?“ (S. 648).

Zur Erarbeitung der Grenzen von musizierender und verbalsprachlicher Modellierung wurde daher ein Forschungsdesign erstellt, das im Rahmen des qualitativen Experiments die genannten Techniken wie folgt verwendet. Konkret wurden Lehr-Lern-Situationen geschaffen, in denen die Lehrenden bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen auf musizierende oder verbalsprachliche Modellierungen verzichten mussten. Ziel ist es also, durch die Technik Reduktion/Abschwächung die Grenzen dahingehend zu testen, wie sich die Lehr-

Lern-Situationen verändert, wenn musizierende oder verbalsprachliche Modellierung als mögliche Vermittlungsstrategie nicht zur Verfügung steht. Zum einen wird angenommen, dass dadurch Grenzen einer Vermittlungsstrategie aufgezeigt werden. Zum anderen ist aber auch durch das Herausfordern von Grenzen anzunehmen, dass der jeweils verwendete Modellierungstyp besonders facettenreich genutzt wird, sodass sich sein (vielleicht teils in der Praxis auch ungenutztes) Potenzial beschreiben lässt. Und darüber hinaus ist anzunehmen, dass Kompensationsstrategien deutlich werden, wenn Lehrende mit einem Modellierungstyp an ihre Grenzen kommen und eigentlich der jeweils andere Modellierungstyp notwendig oder zumindest hilfreich wäre. Aus diesen Situationen des Erlebens von Grenzen lassen sich schließlich auch die Funktionen der Modellierungstypen ableiten.

Konkret wurde im Rahmen dieser Arbeit ein Forschungsdesign für ein qualitatives Experiment entwickelt, an dem Klavierlehrende mit einer Schülerin bzw. einem Schüler im Rahmen eines Einzelunterrichts teilnehmen. Ausgewählt wurden Lehrende, die an einer öffentlichen Musikschule als Klavierlehrende tätig sind und sich gemeinsam mit zumindest einer Schülerin oder einem Schüler zur Teilnahme bereit erklärt haben. Die Lernenden sollten im Alter von 6 bis 9 Jahren sein, maximal ein Jahr Instrumentalunterricht haben, im Einzelunterricht unterrichtet werden, den Tonraum *f* bis *C1* im Bassschlüssel sowie *C1* bis *G1* im Violinschlüssel lesen können sowie grundlegende Notenwerte kennen. Wesentliche Voraussetzung war zudem, dass die *staccato*-Spielweise noch nicht explizit im Unterricht zum Thema gemacht wurde. Ziel des konstruierten Lehr-Lern-Settings sollte es nämlich sein, Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für den Erwerb der *staccato*-Spielweise als neue klangorientierte Musizierbewegung zu vermitteln, die zur musizierenden Realisierung der Vorstellungen führen. Die Altersbegrenzung war notwendig, da sich die konkrete Gestaltung von Vermittlungsstrategien an den Lernenden orientiert und sich Lernen vor allem auch im Vorschulalter, Grundschulalter und im Alter des Besuchs einer weiterführenden Schule grundlegend unterscheidet. Zudem sollte auf diese Weise ein ungefähr ähnliches Lernniveau sichergestellt werden, sodass ein vergleichbares Unterrichtsziel gewählt werden konnte, um Veränderungen der Lehr-Lern-Situationen vor dem Hintergrund der jeweiligen Vermittlungsstrategien in diesem Kontext zu beschreiben.

Die *staccato*-Spielweise wurde als Beispiel ausgewählt, da sich bei Durchsicht einschlägiger Klavierlehrwerke herausgestellt hat, dass diese zwar im Anfangsunterricht relevant ist, häufig jedoch nicht gleich zu Beginn vermittelt wird, sodass zunächst andere musizierbezogene Erfahrungen erworben werden, an die der Unterricht und die Bildung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen anknüpfen können. Zum anderen weisen Simones et al. (2017) auf das Potenzial dieses Beispiels für die Verwendung in wissenschaftlichen Untersuchungen hin:

„Staccato was chosen because, contrary to many other musical tasks, it is possible for its sounds and gaps between sounds to be quantified in terms of duration and to implement describable and quantifiable action demonstration, which can enable an objective evaluation of students’ knowledge retention“ (Simones et al., 2017, S. 128).

Es ist also auf akustischer Ebene möglich, das Verständnis der Grundprinzipien des *staccato*-Spiels im Musizieren der Lernenden deutlich zu erkennen – sowohl für die am Experiment teilnehmenden Lehrenden als auch für den Forschenden. Damit dies noch deutlicher erkennbar ist, wurde ein Musikstück konstruiert, das ausschließlich im *legato* zu musizierende Töne oder im *staccato* zu musizierende Töne enthält. Dabei wurde die Artikulationsweise im Rahmen des 16-taktigen Beispielstücks, in dem die Melodie im zweiten Teil nahezu identisch ist, umgedreht.

Die Töne, die zuvor im *legato* zu musizieren waren, mussten in der zweiten Hälfte im *staccato* musiziert werden und umgekehrt. Auf diese Weise soll erkennbar werden, ob Lernende aufgrund der Vermittlungsbemühungen der Lehrperson klangorientierte Musizierbewegungsvorstellungen zu den Anweisungen im Notentext und/oder zum Begriff gebildet haben. In Anlehnung an das vom Umfang überschaubare Stück *Der Trotzkopf* aus dem Klavierlehrwerk *Meine allerersten Tastenträume* (Terzibaschitsch & Buser, 2000, S. 60), in dem *legato* und *staccato* im Zentrum stehen, ist folgendes Stück entstanden:



Abbildung 11: Musikstück für das qualitative Experiment

Veränderungen sind dahingehend erfolgt, als dass die Artikulationsweisen nicht lediglich in Verbindung mit nur Achtel- oder nur Viertelnoten stehen und Tonwiederholungen vermieden werden, die aufgrund der veränderten Artikulation nicht mehr möglich gewesen wären. In der grafischen Darstellung wurde zudem darauf geachtet, dass die Wiederholung und damit die grafische Darstellung der unterschiedlichen Artikulationsweisen deutlich werden, indem jedes System aus acht Takten besteht.

Während der Datenerhebung zogen die Lehrenden zunächst einen Briefumschlag, in dem sich das Beispielstück sowie eine der folgenden zwei Anweisungen zum Unterrichten befand:

- *Musizierende Modellierungen ohne verbalsprachliche Modellierungen:* Liebe Lehrerin, lieber Lehrer, bitte erarbeiten Sie in dieser Unterrichtsstunde mit Ihrer Schülerin bzw. Ihrem Schüler das vorliegende Musikstück. Unterrichten Sie einfach so, wie Sie es gewohnt sind. Einzige Bedingung: Treten technische Schwierigkeiten auf, dann helfen Sie Ihrer Schülerin bzw. Ihrem Schüler, indem Sie ihr/ihm vorspielen. Verzichten Sie dabei dennoch bitte in jedem Fall auf zusätzliche verbale Erläuterungen! Wenn Sie der Meinung sind, dass Ihre Schülerin bzw. Ihr Schüler das Musikstück schön spielt oder die Unterrichtsstunde zu Ende ist, so lassen Sie Ihre Schülerin bzw. Ihren Schüler das Musikstück bitte abschließend ohne Unterbrechung ganz vortragen. Und nun, viel Spaß mit dem Stück!
- *Verbalsprachliche Modellierungen ohne musizierende Modellierungen:* Liebe Lehrerin, lieber Lehrer, bitte erarbeiten Sie in dieser Unterrichtsstunde mit Ihrer Schülerin bzw. Ihrem Schüler das vorliegende Musikstück. Unterrichten Sie einfach so, wie Sie es gewohnt sind. Einzige Bedingung: Verzichten Sie in jedem Fall darauf, selbst zu spielen! Wenn Sie der Meinung sind, dass Ihre Schülerin bzw. Ihr Schüler das Stück schön spielt oder die Unterrichtsstunde zu Ende ist, so lassen Sie Ihre Schülerin bzw.

Ihren Schüler das Musikstück bitte abschließend ohne Unterbrechung ganz vortragen.
Und nun, viel Spaß mit dem Stück!

Dabei wurde darauf geachtet, dass die Lehrenden, die mit mehreren Lernenden teilgenommen haben, auch unter unterschiedlichen Bedingungen agiert haben. Manche Lehrende haben im Vorfeld nach einem Beispielstück für den Schwierigkeitsgrad gefragt. In diesem Fall wurde auf das Stück *In den Bergen* aus demselben Klavierlehrwerk verwiesen (Terzibaschitsch und Buser, 2000, S. 39), das in einer dem konstruierten Beispielstück sehr ähnlichen Struktur und mit ähnlichen Anforderungen verfasst ist.

Der Unterricht startete unter der jeweiligen Bedingung, wobei der Forschende den Raum während der maximal dreißigminütigen Unterrichtsstunde verlassen hat und somit den Unterricht nicht beobachtet und auch nicht am Unterrichtsgeschehen selbst teilgenommen hat. Als Beobachtungsmethode wurde sich hingegen für eine videografische Aufzeichnung im Kontext einer fokussierten Ethnografie entschieden, die durch eine fokussierte Beobachtung in kurzfristigen Feldaufenthalten gekennzeichnet ist (Knoblauch, 2001). Die Erhebung und Analyse im Rahmen der Videostudie erfolgt also aus einer ethnografischen Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse als soziale Interaktionen, wobei durch das Design der Studie als qualitatives Experiment Eingriffe in die sozialen Strukturen hinzukommen. Die ethnografische Perspektive eignet sich für den „ordnenden Umgang mit der realen und theoretischen Vielfalt der Musikpädagogik“ der zwischen Theorie und Empirie vermitteln kann“ (Jachmann und Welte, 2021, S. 25). Dadurch wird es möglich „bereits existierende musikpädagogische Theorien empirisch aufzugreifen, kritisch weiter zu formulieren und dabei gegebenenfalls auch bisher getrennte Theoriegebäude miteinander in Bezug zu setzen“ (S. 24), was vor allem deshalb hilfreich ist, da in der Musizierpädagogik „zahlreiche elaborierte Theoriegebäude mit sehr unterschiedlichen Bezugsdisziplinen existieren“ (S. 24).

Bereits einige Zeit im Vorfeld des tatsächlichen Beginns der Unterrichtsstunde wurde nach der Begrüßung durch Hinweis an die Teilnehmenden die Kamera gestartet, um den Fokus von der Kamera wegzulenken. Zum einen sollte die zusätzliche Anwesenheit eines Forschers die besondere Einzelunterrichtssituation nicht zusätzlich stören. Zum anderen eignet sich eine anschließende Beobachtung von Videodaten zur Betrachtung der durch Komplexität gekennzeichneten musizierbezogenen Lehr-Lern-Prozesse. So leben musizierbezogene Lehr-Lern-Prozesse „in besonderem Maße von audio-visuellen Komponenten – Gesten, Mimiken und körperlichen Bewegungen isoliert von oder in besonderer Beziehung zur Sprache – und werden Forschenden erst über die Videokamera zugänglich“ (Gebauer 2011, S. 2). Mit Blick auf die zuvor erarbeiteten Modellierungstypen zeigt sich das deutlich. Entsprechend ist der Instrumentalunterricht neben dem Musizieren durch verbalsprachliche, paraverbalsprachliche und non-verbale Kommunikation gekennzeichnet und zudem auch durch ständige Interaktion zwischen Lehrenden, Lernenden, dem Instrument und der Musik: „Zahlreiche Aktionen finden gleichzeitig statt und bieten diverse Beobachtungsmöglichkeiten, sodass die Situation kaum von einem einzelnen Beobachter angemessen wahrgenommen werden kann“ (Heberle & Kranefeld, 2012, S. 132). Mithilfe von Videoaufzeichnungen ist es hingegen möglich, „diese Überkomplexität des Unterrichtsgeschehens zumindest ausschnittsweise einzufangen“ (Herrle & Dinkelaker, 2016, S. 78). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass das authentische Erleben der Situation gewissermaßen verloren geht und dass mit der Kamera nur ein vom Forscher ausgewählter Ausschnitt der Wirklichkeit aufgezeichnet wird, sodass die Videodaten keine Wirklichkeit abbilden. Das stellt im Kontext des qualitativen Experiments, dessen Kennzeichen ein Eingriff in die Wirk-

lichkeit darstellt, kein Problem dar. Zudem können die Beobachtungsdaten und damit der komplexe Lehr-Lern-Prozess auf diese Weise wiederholt und mehrperspektivisch betrachtet sowie differenziert analysiert werden. Beobachtet werden können so das visuell Abgebildete, Konstellationen von Raum und Personen, die körperlichen Bewegungen der Akteurinnen und Akteure, die nonverbale sowie verbalsprachliche und paraverbalsprachliche Kommunikation, die erklingende Musik selbst sowie weitere Geräusche. „Das mehrmalige Anschauen einer Sequenz unter deutlicher Zuspitzung eines Beobachtungsaspekts und unter Einnahme der unterschiedlichen Perspektiven der Akteure ermöglicht eine detaillierte Analyse“ (Kranefeld & Schönbrunn, 2010, S. 59).

Bei den meisten Unterrichtsstunden wurde ein Setting vorgefunden, in dem mit nur einem Klavier agiert wurde. Teilweise stand auch nur ein Instrument im Raum zur Verfügung. Die Aufzeichnung erfolgte durch eine fest positionierte Videokamera, die seitlich vom Klavier und mithilfe der Zoomfunktion etwas aus dem Sichtfeld der Lehrenden und Lernenden aufgestellt wurde. Die Kamera wurde jeweils von der Seite aufgestellt, aus deren Perspektive zunächst die bzw. der Lernende zu sehen ist. Da die Lernenden aufgrund ihres Alters in der Regel kleiner als die Lehrenden sind, wurden sie nicht verdeckt. Die Lehrenden waren dennoch gut sichtbar und in ihrem verbal- und paraverbalsprachlichen, körperlichen und musizierenden Agieren zu den Lernenden und damit auch zur Kamera gewandt. Auf eine zusätzliche Tonaufzeichnung wurde verzichtet, da der Fokus auf der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen durch die Lehrenden lag, jedoch detaillierte künstlerische Qualitäten des Musizierens der Lehrenden und Lernenden in der Analyse nicht berücksichtigt werden sollen. Zwei Beispiele zum Setting der Datenerhebung sind in Abbildung 12 dargestellt.



Abbildung 12: Beispiele des Datenerhebungssettings und die Positionierung der Kamera

Im Rahmen eines kleinen „Pretests“ wurde das Vorgehen in zwei Fällen erprobt. Teilgenommen haben ein LehrerIn-SchülerIn-Duo und ein Lehrer-Schüler-Duo. Dabei hat sich gezeigt, dass das Forschungsdesign pragmatisch umsetzbar und die Durchführung des Unterrichts unter den unnatürlichen, das Unterrichtshandeln einschränkenden Bedingungen durchführbar ist. Ein erster Blick auf diese Daten wies dabei auf Grenzen des jeweils einzeln eingesetzten Modellierungstyps sowie auf Kompensationsstrategien hinsichtlich wahrgenommener Grenzen hin. So zeigte sich beispielsweise, trotz ausdrücklicher Aufforderung auf musizierende Modellierung zu verzichten, dass Impulse dazu zwar zunächst unterdrückt werden konnten, sich dann aber doch durchsetzten. Und zum Zweck der Unterdrückung der Impulse zur musizierenden Modellierung wurde beispielsweise auf mimetische Vokalisationen und dem Ausführen von Musizierbewegungen in der Luft als Musiziergesten zurückgegriffen.

Im Zeitraum von Juli 2016 bis Januar 2018 haben acht Lehrende (3w, 5m) kommunaler Musikschulen verteilt in ganz Nordrhein-Westfalen mit 15 Lernenden (7w, 8m) an der Studie teilgenommen. Sowohl die Lehrenden als auch die Erziehungsberechtigten der Lernenden unterschrieben im Vorfeld eine Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie nach Vorlage eines Datenschutzkonzeptes. Der Zeitraum zur Erhebung der 15 Unterrichtsvideos von 1,5 Jahren weist auf die Herausforderung zur Rekrutierung der Stichprobe hin. Gründe dafür liegen zum einen in den spezifischen Kriterien, die Lernende zur Teilnahme erfüllen sollten. Zum anderen wurde in Gesprächen auch die Sorge deutlich, die Türen des eigenen Unterrichts und den durch enge Beziehungen geprägten Einzelunterricht für videografische Untersuchungen zu öffnen. Anders als im Kontext der Unterrichtsforschung in Schulen sind videografische Untersuchungen im Kontext eines Einzelunterrichts in Musikschulen eine Seltenheit. Entsprechend ungewohnt ist dies für Lehrende, sodass die Skepsis hinsichtlich einer Videoaufzeichnung des Unterrichts deutlich spürbar war. Nach intensiven Bemühungen zur Rekrutierung wurden unter der ersten Bedingung (Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen) schließlich sechs Unterrichtsstunden von fünf Lehrenden (3w, 2m) videografisch aufgezeichnet (s. Tab. 1). Unter der zweiten Bedingung (Verzicht auf musizierende Modellierungen) wurden hingegen neun Unterrichtsstunden mit acht Lehrenden (3w, 5m) videografisch aufgezeichnet.¹⁵⁹

	Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen	Verzicht auf musizierende Modellierungen
Herr Schulz	Patrick „Wo ist der Unterschied?“	Anton „Butter und Flöhe“
	Lena „Ich spiel' nochmal mit“	Fabian „Diidel dap dap“
Frau Imhof	Carolina „Beobachte doch mal, was mein Arm macht“	Florian „Von der Flöte – abgehackt“
Herr Lange	Jens „Du spürst es aber, ne!?“	Erik „Sonne hüpf hüpf“
Herr Dachinger		Lisa „Bada dit dat“
Frau Schmidt	Jana „Känguru und Schnecke“	Manuel „Müdes Känguru“
Herr Dirks		Franziska „Die Schnecke kriegt'n Schreck“
Frau Wagner		Mathilda „Noch kürzer hüpfen“
Herr Walter		Tim „Und zupfen!“
Frau Reimann	Emelie „Weil im Satz auch ein Punkt ist“	

Tabelle 1: Übersicht der aufgezeichneten Fälle im qualitativen Experiment¹⁶⁰

¹⁵⁹ Dass unter der zweiten Bedingung mehr Erhebungen stattgefunden haben, hängt damit zusammen, dass sich dort in wenigen Fällen für die Lehrperson unerwartet gezeigt hat, dass die Lernenden schon erste Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum *staccato*-Spiel mit in den Unterricht gebracht haben. Da jedoch trotzdem an der Präzisierung der klangorientierten Musizierbewegung gearbeitet wurde und sich so im Datenmaterial dennoch interessante Szenen mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit zeigten, wurden die Fälle weiterhin in die Analyse einbezogen.

¹⁶⁰ Die Namen wurden anschließend im Rahmen der Anonymisierung der Daten zugeordnet und entsprechen nicht den richtigen Namen der Teilnehmenden.

Bei der Analyse des Datenmaterials ging es nicht darum – und konnte es aufgrund der Komplexität musizierbezogener Lehr-Lern-Prozesse auch nicht darum gehen – alles im Videomaterial Wahrnehmbare zu bearbeiten. „Vielmehr entsteht Erkenntnis erst dort, wo bestimmte Aspekte als bedeutsam herausgehoben und in einen Zusammenhang zueinander gestellt werden“ (Dinkelaker, 2016, S. 53). Aus diesem Grund wurde nicht jede Sekunde des Datenmaterials mikroskopisch analysiert, sondern nur die Szenen, in denen sich Zusammenhänge vor dem Hintergrund der Fragestellungen als bedeutsam herausgestellt haben. Erst, wenn sich ein Aspekt als besonders zeigte, wurde das Kriterium der Vollständigkeit (S. 56f.) angestrebt. „Das im Fall sich zeigende Besondere wird als im Erkenntnisprozess Neues theoretisch bedeutsam“ (S. 55).

Die konkrete Arbeit am Material erfolgte damit rekonstruktiv unter der Annahme, dass „der je spezifische Sinn, der sich in einer Situation entfaltet, [...] darin [besteht], dass es im je besonderen Fall gerade so und nicht anders weitergegangen ist, obwohl es auch anders hätte weitergehen können“ (Dinkelaker, 2016, S. 51). Grundvoraussetzung war dazu die Offenheit des Forschers dahingehend, welchen Äußerungen und Ereignissen in den aufgezeichneten Fällen besondere Bedeutung mit Blick auf das Erkenntnisinteresse zukommt. Die Aufbereitung und Analyse der Videodaten erfolgte daher in Anlehnung an die von Reh (2012, S. 162ff.) vorgeschlagenen vier Schritte. Zunächst ging es darum, sich einen Überblick das Material zu verschaffen und sogenannte Aktionseinheiten für die detaillierte Rekonstruktion herausarbeiten. Hier zeigte sich jedoch zum einen, dass der Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen im Rahmen des qualitativen Experiments durch sich häufig schon bereits nach wenigen Sekunden wechselnden Lehrstrategien gekennzeichnet ist, die eng miteinander verflochten und als Einheit zu betrachten sind. Zum anderen zeigte sich, dass die Strategien zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden und sich aufeinander beziehen. Eine Sequenzierung des Materials würde solche Bezüge ausschließen. Ein Erkennen von Sequenzen, wie bei Analysen von Unterricht häufig schon durch den Wechsel des Orts möglich ist, war hier ebenso nicht möglich, denn auch die Positionierungen der Akteurinnen und Akteure im Raum änderten sich nicht. Daher wurden nach dem Überblick über das Material im zweiten Schritt kürzere Filme erstellt, in denen die Chronologie des Lehr-Lern-Prozesses beibehalten wurde, aber nur diejenigen Szenen enthalten sind, in denen die Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen erfolgt. Im dritten Schritt wurden zu diesen geschnittenen Videodaten des Lehr-Lern-Prozesses szenische Beschreibungen als Protokoll der Beobachtung angefertigt, im Rahmen derer besondere Aspekte durch Kombination von Transkripten, musikbezogenen Notationen sowie Stills und Stillfolgen dargestellt wurden. Auf diese Weise erfolgte die Rekonstruktion des Geschehens, die dann im vierten Schritt in eine Geschichte zum Lehr-Lern-Prozess gebracht wurde, um „ein Verständnis des sequenziellen Sinnaufbaus“ (Reh, 2012, S. 164) abzubilden und auf dieser Basis unter Hinzunahme der zuvor erarbeiteten Modellierungstypen und Phasen des Lehr-Lern-Prozesses die verwendeten Lehrstrategien im Kontext des Lehr-Lern-Prozesses unter den jeweiligen Bedingungen des qualitativen Experiments zu beschreiben. Einschränkend ist dabei zu berücksichtigen, dass Forschungsergebnisse dieser Art demnach „Konstruktionen der Forscher*innen dar[stellen]. Sie können eine beforschte Realität nur aus bestimmten Perspektiven beschreiben und erklären“ (Jachmann und Welte, 2021, S. 19).

7.2 Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen

Im Folgenden werden zunächst die sechs erhobenen Fälle (VVM1-VVM6) analytisch beschrieben und diskutiert, in denen die Lehrperson aufgefordert war, bei der Vermittlung der Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für das *staccato*-Spiel auf verbalsprachliche Modellierungen zu verzichten und den Lernenden stattdessen eine musizierende Modellierung zu präsentieren. Im Anschluss erfolgt eine fallübergreifende Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse in Bezug auf das Erkenntnisinteresse der Videostudie.

7.2.1 VVM1: „Wo ist der Unterschied?“

Unter der Bedingung „Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen“ verfolgt Herr Schulz bei der Vermittlung seiner Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für das *staccato*-Spiel die übergreifende Strategie, diese musizierend modelliert durch den klanglichen Unterschied zum *legato* zu verdeutlichen. Dazu beginnt Herr Schulz jedoch zunächst damit, den Unterschied von *legato* und *staccato* mit seinem Schüler Patrick ausgehend von der visuellen Betrachtung ihrer Darstellungsweisen im Notentext zu ergründen. Er bittet Patrick, die grafischen Unterschiede im Notentext des zu spielenden Stücks zu beschreiben.

- | | |
|----|--|
| L: | Jetzt gibts nur einen Unterschied, siehst du da 'nen Unterschied zwischen den beiden Zeilen? |
| S: | (4 Sekunden Pause) Ja. |
| L: | Nämlich? |
| S: | Eh, da hier (zeigt auf den Notentext), da sind Punkte oben |
| L: | Ja |
| S: | und hier ist ein Strich |
| L: | Genau |

Patrick kann die grafischen Unterschiede erkennen und benennen. Ziel dessen scheint es, dass Patrick die grafischen Zeichen im Anschluss mit den entsprechenden Klangvorstellungen verknüpft, sprich Zeichen und Klang assoziiert. Dazu verbindet Herr Schulz im Folgenden die grafischen Zeichen mit einer musizierenden Modellierung, wobei er durch den Einsatz deiktischer Gesten auf die entsprechenden grafischen Zeichen zum Erklingenden verweist und damit Patrick's Blick auf den Notentext richtet. Regelmäßig stellt er durch Zeigegesten sicher, dass Patrick die erklingende musizierende Modellierung im Notentext verorten kann.

- | | |
|----|---|
| L: | Jetzt pass mal auf! Ich spiel' dir jetzt mal den Anfang vor von der ersten Zeile (zeigt auf die Stelle im Notentext) |
| S: | Mh (bestätigend) |
| L: | und dann spiel ich dir den Anfang von der zweiten Zeile vor (zeigt auf die Stelle im Notentext). Das fängt hier an, das ist ein Auftakt, ne!? |
| S: | Ok. |
| L: | Also die erste Zeile klingt so: (deutlich artikuliert gespielt) (Schüler schaut auf den Notentext) |



So (hebt den Zeigefinger), und jetzt spiele ich dir die Zweite vor: (*deutlich artikuliert gespielt*) (*Schüler schaut auf den Notentext*)



Wo ist der Unterschied? (*2 Sekunden Pause*) Oder haste keinen Unterschied gehört?

S: Ich hab' keinen gehört (*schüttelt mit dem Kopf*)

Herr Schulz zeigt also auf die entsprechenden Stellen im Notentext und präsentiert die ersten acht Töne des Anfangs musizierend. Er hebt den Zeigefinger als Hinweis für etwas Besonderes, auf das die Aufmerksamkeit zu lenken ist und präsentiert im Anschluss die ersten acht Töne des zweiten Teils. Ziel ist es, dass Patrick bei Gleichheit der Tonhöhen und Notenwerte den artikulatorischen Unterschied wahrnimmt. Die musizierende Modellierung erfolgt dabei mit einer deutlichen Artikulation, durch die die Unterschiede in besonderem Maße herausgestellt werden sollen. Im Anschluss stellt Herr Schulz seine Frage, die den hier vorliegenden Fall grundlegend kennzeichnet: „Wo ist der Unterschied?“ Nach einer kurzen Pause präzisiert Herr Schulz und weist auf die Aufgabe hin, dass Patrick einen hörbaren Unterschied hätte erkennen sollen. Patrick, der während der musizierenden Modellierung jedoch den deiktischen Gesten folgt, die die Aufmerksamkeit auf das Visuelle richten, schaut jedoch intensiv auf den Notentext und meint, keinen Unterschied gehört zu haben.

Herr Schulz setzt daher erneut an. Er hebt noch einmal den Zeigefinger als Aufmerksamkeitssignal, dieses Mal jedoch etwas höher in Richtung seines Ohres. Zudem reduziert er den Ausschnitt für die nächste musizierende Modellierung, indem er nur noch die Hälfte der Töne spielt – jeweils zwei Töne im *legato* und zwei Töne im *staccato*. Dabei werden die zwei Stellen des Stücks wieder getrennt voneinander präsentiert und Patricks Blick mit deiktischen Gesten erneut auf den Notentext gelenkt.

L: (*Hebt den Zeigefinger*) Pass mal auf (*zeigt auf die Stelle im Notentext*) Ich spiel' dir nur die ersten vier Noten vor.



Erstmal hier:
(deutlich artikuliert gespielt) (Schüler schaut auf den Notentext)



Und jetzt hier:
(zeigt auf die Stelle im Notentext; deutlich artikuliert gespielt) (Schüler schaut auf den Notentext)




- S: Achso, das ist ein bisschen langsamer.
 L: Was ist langsamer?
 S: Äh die zweite/der zweite Anfang ist äh lang-((unverständlich))langsamer
 L: Echt?

Patrick scheint nun bewusst zu sein, dass er einen klingenden Unterschied hörend erkennen soll. Er meint wahrgenommen zu haben, dass die musizierte Modellierung des zweiten Teils langsamer war. Herr Schulz fragt „Echt?“, erwartet jedoch keine Antwort, sondern stellt damit seine Verwunderung zum Ausdruck und gibt so den Hinweis, dass es nicht die Antwort ist, die er erwartet hat. Interessanterweise hatte Patrick aber sogar recht. Gibt man die Tonspur in ein Audibearbeitungsprogramm zeigt sich bei der Visualisierung der Tonspuren, dass der zweite Teil tatsächlich etwas langsamer gespielt wurde. Zentral ist aber, dass Patrick einen Unterschied in einer Klangdimension erkennt, die ihm bereits bekannt ist und für die er über entsprechendes Vokabular zur Beschreibung verfügt.

Herr Schulz setzt wiederum erneut zur musizierenden Modellierung an, die demselben Prinzip erfolgt. Dabei scheint er darauf zu achten, die zwei Teile nun möglichst im selben Tempo zu präsentieren. Und noch einmal deutlicher weist er darauf hin, dass Patrick hören soll, zeigt jedoch im Anschluss wieder auf die Stellen im Notentext. Daraufhin stellen Patrick und Herr Schulz gemeinsam fest, dass die zwei Teile gleich schnell sind, sodass die erneute musizierende Modellierung nur als Bestätigung dazu fungiert, um was es nicht geht, sprich nicht um einen Tempounterschied. Hier entsteht eine kurze Stelle, die als wahrgenommene Grenze der musizierenden Modellierung interpretiert werden kann. Es gelingt Herrn Schulz trotz Gegenüberstellung von zwei unterschiedlichen Versionen kurzer Ausschnitte zunächst nicht, Patricks Aufmerksamkeit auf das gewünschte musikbezogene Phänomen zu lenken. Deutlich wird die Grenze zudem dadurch, dass Herr Schulz im Anschluss wieder auf den visuellen Aspekt im Notentext zu sprechen kommt und nach dem Unterschied, den er hier selbst nicht aussprechen darf, durch die wiederholte Frage „Was ist der Unterschied?“ fragt.

- S: Ja, aber es gibt doch ‘nen Unterschied *(bewegt die Hand Richtung Klaviatur)*
 Was ist der Unterschied? Allein vom Notenbild her *(zeigt in Richtung des Notentexts)*. Ja, hast du ja schon gesagt. Einmal sind’s hier diese *(zeigt auf eine Note im Notentext)*
 S: Punkte
 L: Und einmal *(zeigt auf eine Stelle im Notentext)*
 S: Und der Strich

Herr Schulz stellt jedoch fest, dass Patrick die Antwort auf den visuellen Unterschied bereits gegeben hat. Im Anschluss ändert er daher seine Strategie. Er spielt zwar wieder zwei unterschiedliche Ausschnitte vor, wählt aber andere Stellen des Musikstücks dazu aus. Dabei reduziert er erneut die Töne des Ausschnitts auf nur noch drei Töne. Die Tonhöhen sind weiterhin identisch, ebenso die Notenwerte. Letztere bestehen aber nur noch aus Viertelnoten, sodass nicht durch unterschiedliche Notenwerte ein Unterschied im Tempo festgestellt werden könnte. Noch bezeichnender ist jedoch die Tatsache, dass nun nicht mehr Töne im *legato* und Töne im *staccato* gleichzeitig innerhalb eines Ausschnitts modelliert werden. Hingegen werden die drei Töne im ersten Ausschnitt *legato* gespielt und dieselben drei Töne im zweiten Ausschnitt *staccato*. Auf diese Weise reduziert Herr Schulz die Komplexität der zwei gegenübergestellten musizierenden Modellierungen erheblich.

<p>L: So, ich spiel' mal die drei Töne jetzt (<i>zeigt auf die Stelle im Notentext</i>), hier oben die: (<i>deutlich artikuliert gespielt</i>) (Schüler schaut auf den Notentext)</p>	
<p>Und jetzt spiel' ich die: (<i>besonders stark artikuliert gespielt</i>) (Schüler schaut auf den Notentext)</p>	
<p>Was ist der Unterschied?</p>	
<p>S: Das ist glaube ich ein bisschen kräftiger find' ich.</p>	
<p>L: Kräftiger? Welche? Die Oberen?</p>	
<p>S: Also da (<i>zeigt auf die Stelle im Notentext</i>) war es ein bisschen leicht und dann (<i>zeigt auf die Stelle im Notentext</i>) war es kräftiger.</p>	
<p>L: Mh (zustimmend)</p>	

Auf die erneut gestellte Frage „Was ist der Unterschied?“ antwortet Patrick also damit, dass die Modellierungen seiner Meinung nach unterschiedlich kräftig gespielt wurden, was durchaus auch der Fall war. Auch hier beobachtet und beschreibt Patrick erneut eine ihm bekannte Klangdimension, für deren Beschreibung er über entsprechendes Vokabular verfügt. Mit Blick auf die Rückfrage von Herrn Schulz, ob die erste Modellierung kräftiger war, lässt sich vermuten, dass er mit einer solchen Wahrnehmung bzw. Beschreibung des *staccato*-Spiels möglicherweise einverstanden gewesen wäre. Allerdings nimmt Patrick es gegensätzlich wahr.

Daher hebt Herr Schulz noch einmal den Zeigefinger in Richtung Ohr als Aufmerksamkeitslenkung und spielt erneut das erste Beispiel, das er „noch ein bisschen präziser“ darstellen möchte. Damit zeigt er, dass sein zustimmendes „Mh“ im Vorfeld keine Rückmeldung zur Stimmigkeit der Beschreibung der auditiv beobachteten Modellierung war.

L: *(Hebt den Zeigefinger)*



Nochmal, vielleicht noch bisschen präziser:
(besonders stark artikuliert gespielt)
(Schüler schaut auf den Notentext)



S: Ahhh, das ist ein bisschen leiser!

L: Und jetzt hier?
(zeigt auf die Stelle im Notentext und spielt anschließend besonders stark artikuliert) *(Schüler schaut auf den Notentext)*




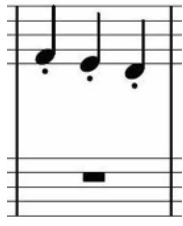
S: Noch leiser

L: Neee *(schüttelt mit dem Kopf)*

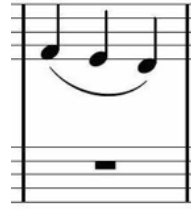
Bereits nach der ersten musizierenden Modellierung unterbricht Patrick und meint, es sei ein bisschen leiser gewesen. Herr Schulz spielt die zweite Modellierung und Patrick stellt fest, dass es „noch leiser“ ist. Herr Schulz schüttelt mit dem Kopf und probiert die Aufmerksamkeit noch stärker zu lenken. Während er im Vorfeld bereits die Komplexität der musizierend modellierten Ausschnitte reduziert hat, reduziert er nun die Wahrnehmungsmodalitäten des Schülers. Er bittet Patrick, die Augen beim Hören zu schließen und modelliert die Ausschnitte erneut musizierend. Die zuvor durch deiktische Gesten ebenfalls im Zentrum der Aufmerksamkeit stehende visuelle Beobachtung des Notentexts fällt nun weg.

L: Nochmal, den Unterschied nochmal hören.

Hör' ma, mach mal die Augen zu
(Lehrer und Schüler schließen die Augen) und hör mal diese Töne an,
was da wohl ist
(deutlich artikuliert gespielt) *(Schüler nickt bei der dritten gehörten Note gleichzeitig mit)*

und jetzt so



S: Ahhh (*führt den Zeigefinger zum Mund und grinst*). Ich glaub' ich weiß es

L: Jetzt?

S: Hier ist eine Pau, manchmal bisschen 'ne Pause 'ne kurze und hier nicht, das geht durch (*zeigt auf die entsprechenden Stellen im Notentext*)

L: Ja. Genau! So ist es. Und das ist auch das, was diese Zeichen bedeuten.

Das, ne (*zeigt auf den Anfang im Notentext*) spielt man so:

(*besonders stark artikuliert gespielt*)
(*Schüler schaut auf den Notentext*)



S: Ahhh, Punkt heißt Pause 'ne Kurze

L: Mh (*zustimmend*)

S: Also 'ne kurze Pause und der Strich heißt (*zeigt auf die entsprechenden Stellen im Notentext*) schneller zusammen, auf jeden Fall.

L: Sowas in der Art. Genau! Hör' es nochmal an.

Was hier zunächst besonders auffällt, ist eine Körperbewegung von Patrick, der zum ersten Mal während der Beobachtung der musizierenden Modellierung nicht auf den Notentext geschaut hat. Bei der dritten Note des *staccato*-Beispiels nickt er mit dem Kopf mit. Und im Anschluss gelingt es Patrick, mit eigenen Worten die Pause zwischen zwei Tönen als eines der zentralen Kennzeichen des *staccato* im Unterschied zum *legato* zu formulieren, das in seinen Worten gesagt „durchgeht“.

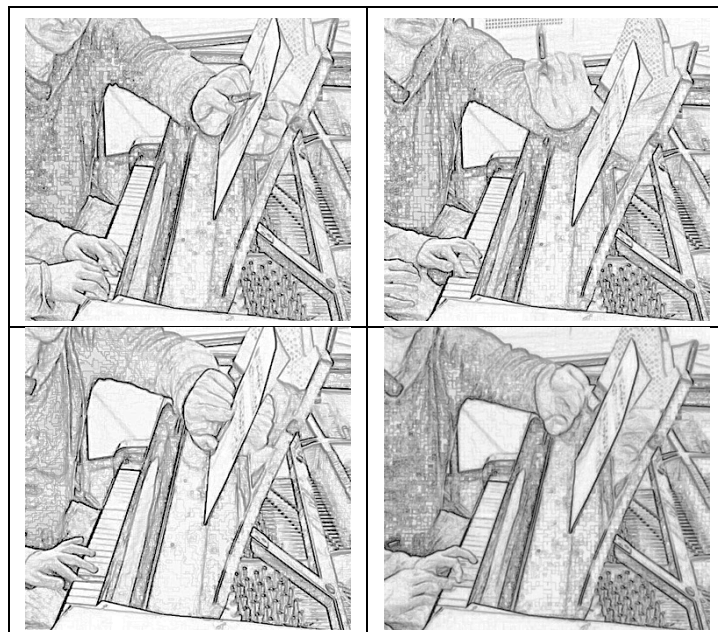
An diesem Beispiel zeigt sich also die Strategie, Klang- und damit gegebenenfalls auch Bewegungsvorstellungen bei der musizierenden Modellierung ohne Hinzunahme von verbalsprachlichen Modellierungen durch auffällige Unterschiede darzustellen. Damit der Schüler die Unterschiede wahrnimmt, waren jedoch zwei Maßnahmen notwendig: zum einen die Lenkung der Aufmerksamkeit auf eine Sinnesmodalität (hier Hören) und zum anderen die besonders starke Reduzierung der Komplexität des zu modellierenden Ausschnitts auf wenige wahrnehmbare Phänomene. Dabei erwies sich die gemeinsame visuelle Betrachtung des Notentextes während der auditiven Wahrnehmung in diesem Fall nicht als hilfreich. Eine visuelle Beobachtung der Musizierbewegungen wurde als Strategie hingegen gar nicht verfolgt, wäre aber vielleicht unter der Berücksichtigung der Komplexitätsreduzierung und Aufmerksamkeitslenkung ebenso denkbar gewesen. Körperliches ergibt sich bei Patrick jedoch durch die Aufmerksamkeit auf das Hören bei geschlossenen Augen, im Rahmen dessen er sich von der Musik körperlich bewegen lässt bzw. den Klang mit seinem Nicken antizipiert.

Erstaunlich ist schließlich, dass der Lehrer zwingend eine verbalsprachlich formulierte Antwort des Schülers erwartet, obwohl er selbst musizierend modelliert. Auch ein gemeinsames Musizieren mit Blick auf Auslösungseffekte wird hier nicht angestrebt. Er erwartet zunächst also keinen motorischen Reproduktionsprozess im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell, sondern eine Beschreibung nach hörendem Erkennen. Damit verbleibt die Szene im Prozess des Lehrens und Lernens am Modell in den Gedächtnisprozessen, in der es um die Chunkbildung, hier explizit die Verbindung von Klangvorstellung und Zeichen geht. Dieser Phase

widmet der Lehrer viel Zeit, indem er den Schüler so lange beobachten lässt, bis dieser durch seine Formulierungen erkennen lässt, das musikbezogene Phänomen *staccato* für den Anfang angemessen wahrgenommen zu haben. Allerdings sucht der Schüler bei seiner Beobachtung zunächst nach musikbezogenen Parametern, die er bereits an anderer Stelle auditiv wahrgenommen hat und für deren Beschreibung er auch über (Fach)Vokabular verfügt. So bezieht er sich zunächst auf das Tempo und anschließend auf die Lautstärke. Und auch das für ihn neue Phänomen beschreibt er über die Kategorie der Pausen. Die Frage-Antwort-Strategie erfolgt hier also mit dem Ziel einer Überprüfung des erkennenden Verstehens. Verbalsprachliche Assoziationen werden dabei jedoch nicht ergründet. Das „Durchgehen“ zur Beschreibung des *legato* könnte hier einen Anknüpfungspunkt bieten.

Nachdem Patrick das Musikstück im Anschluss einmal mit diversen Korrekturhinweisen des Lehrers gespielt hat, möchte Herr Schulz noch einmal gemeinsam mit Patrick zusammenfassen, was die Zeichen bedeuten. Die Handlungsaufforderung hinter dem *legato*-Bogen beschreibt Patrick als „zusammen“ spielen und „die Punkte heißen auseinander, also so“, woraufhin er einen Ausschnitt entsprechend musiziert. Während Patrick das Musikstück dann noch einmal spielt, rutscht Herr Schulz der verbalsprachliche Hinweis „kurz“ heraus. Es lässt sich annehmen, dass Herr Schulz dieses Wort üblicherweise intuitiv als Codewort in Lehr-Lern-Prozessen nutzt, um die klangbezogene Dimension des *staccato* zu beschreiben und entsprechende Musizierhandlungen bei den Lernenden auszulösen.

Während im folgenden Unterrichtsverlauf das neu Gelernte durch Erprobung des Musikstücks noch einige Male angewendet wird, setzt Herr Schulz schließlich noch ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung unter Verwendung didaktischer Gesten ein. Zum einen zeigen sich Dirigiergesten, die aufgrund der Intensität ihrer Ausführung auf die Artikulation hinweisen. Zum anderen produziert Herr Schulz an einer Stelle des Unterrichts mit dem Finger mehrmals hintereinander ein hörbares Geräusch auf dem Notenständer.



Während hörbare Geräusche produziert werden, ist eine weniger runde Bewegung der Dirigiergesten zu erkennen. Sie erfolgen nun energisch und präzise in Richtung Notenständer und zurück. Der Notenständer fungiert hier gewissermaßen als Ersatzklaviatur und die Dirigiergesten gehen in Musizierbewegungen, sprich Musiziergesten über. Sowohl die Musiziergeste als auch

die Dirigiergeste werden dabei so eingesetzt, dass sie zugleich auf die Noten im Notentext zeigen und diesen mitverfolgen. Auf diese Weise werden die Gesten zwecks Auslösungseffekte auf das Musizieren des Schülers unmittelbar in sein Sichtfeld gerückt, der das neue Stück gerade musizierend erarbeitet.

Zusammenfassend weist die Betrachtung dieses Falls auf eine spezifische Grenze der musizierenden Modellierung hin, wenn diese ohne verbalsprachliche Modellierungen präsentiert wird. Es wird deutlich, dass Lernende Schwierigkeiten haben könnten, auditiv wahrzunehmende Phänomene aufgrund der Überklompexität musizierender Modellierungen zu beobachten, und zwar auch dann, wenn zwei sich unterscheidende Versionen gegenübergestellt werden. Zudem konnte in diesem Fall nur das beobachtet werden, was der Schüler schon kannte und zuvor wahrscheinlich selbst erfahren hat (Lautstärke, Tempo, Pausen). Die zentrale Frage „Wo ist der Unterschied“ konnte daher nicht zufriedenstellend beantwortet werden. Die Frage ist jedoch auch sehr unspezifisch formuliert und bezog sich auf das gesamte Musizieren, denn der Lehrer durfte keine weiteren verbalen Modellierungen ergänzen, die auf das *staccato*-Spiel hinweisen. Inwiefern sich diese Grenze ähnlich bei visuell zu beobachtenden Bewegungen zeigen könnte, wird in diesem Fall nicht deutlich, da der Lehrer die Aufmerksamkeit des Schülers ausschließlich auf die klangliche Wahrnehmung von Unterschieden zwischen *legato* und *staccato* lenkt.

Da sich an einer musizierend dargestellten Modellierung jedoch bereits eine zu große Vielzahl an klangbezogenen Dimensionen beobachten lässt, hat sich in dem hier vorliegenden Fall die Strategie der Komplexitätsreduzierung als hilfreich erwiesen. Auf diese Weise sollte das zu modellierende Beispiel so gewählt werden, dass möglichst wenig unterschiedliche Aspekte beobachtet werden können und der zu beobachtende Aspekt besonders deutlich hervortritt, denn Lernende können bei neuen Phänomenen im Vorfeld nicht unbedingt erraten, um was es gehen soll. Die Gegenüberstellung zu einem sich in einer Sache unterscheidenden, aber ebenso klaren Beispiel, kann dann wiederum nützlich sein. Darüber hinaus war in diesem Fall auch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die jeweils zur Beobachtung notwendigen Sinnesmodalität hilfreich. Wenn also klangbezogene Phänomene zu beobachten sind, dann können die Augen ggf. geschlossen werden, um keine zusätzlichen visuellen Informationen zu erhalten, die es mit Blick auf zum Beispiel mögliche Unterschiede zu verarbeiten gilt.

Insgesamt nimmt sich der Lehrer in diesem Fall viel Zeit für die Phase der Gedächtnisprozesse des Schülers. Die Frage „Was ist der Unterschied?“ kennzeichnet, dass nicht ein motorischer Reproduktionsprozess erwartet wird, sondern ein Nachdenken über die präsentierten Modellierungen. Er überlässt dem Schüler hier also nicht die alleinige Verantwortung für die Verarbeitung in den Gedächtnisprozessen und prüft deren Ergebnisse nur im motorischen Reproduktionsprozess. Vielmehr ist es ihm ein Anliegen, dass der Schüler zunächst Chunks bildet, in denen grafische Zeichen und Klangvorstellung verbunden sind und als Basis für den motorischen Reproduktionsprozess genutzt werden können. Ziel ist es also, dass sich nach der musizierenden Modellierung ein erkennendes Verstehen bei dem Schüler einstellt, das der Lehrer prüfen kann. Es entsteht dabei der Eindruck, dass dem Lehrer verbalsprachliche Formulierungen wichtig sind, die zum einen ausdrücken, dass etwas erkennend verstanden wurde und zum anderen als Codewörter für das spätere Musizieren genutzt werden können. Dass er selbst versehentlich den Hinweis „kurz“ einfließen lässt, kann vorsichtig in dieser Weise interpretiert werden. Es zeigt sich aber insgesamt, dass er sich mit seinem Schüler lange auf die Suche nach der passenden Formulierung macht, wobei er eigene Vorschläge nicht einfließen lassen durfte.

Es ist somit anzunehmen, dass er ohne die Bedingung des Experiments Vorschläge für verbalsprachliche Formulierungen in Kombination mit einer musizierend dargestellten Modellierung präsentiert hätte. Inwiefern die sich hier aus der Bedingung ergebende Suche nach Formulierungen mit Worten des Schülers sich jedoch als besonders hilfreich erweisen könnte, bleibt offen. Festzuhalten ist jedenfalls, dass der Schüler die musizierende Modellierung auf diese Weise vielfach über einen längeren Zeitraum beobachtet hat und nach einem Wort zur Beschreibung der Unterschiede gesucht hat. Damit hat er sich intensiv mit dem Dargebotenen auseinandergesetzt.

Erst nachdem sich der Lehrer sicher ist, dass die musizierend dargestellte Modellierung in den Gedächtnisprozessen des Schülers richtig verarbeitet wurde, geht es in den motorischen Reproduktionsprozess. Dabei nutzt er als weiteres Hilfsmittel Dirigier- und Musiziergesten als didaktische Gesten, die auf die zuvor gebildeten Klangvorstellungen aufbauend die notwendigen Musizierbewegungen durch Auslösungseffekte im Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung anregen sollen. Spannend dabei ist zum einen, dass mit den Musiziergesten zum Teil auch Klänge erzeugt werden, die zwar nicht auf der Klaviatur selbst, sondern auf dem Notenständer ausgeführt werden, und auf diese Weise dennoch dem Musizieren nahekommen. Zum anderen werden die Gesten vor dem Notentext im Sichtfeld des Schülers ausgeführt, sodass er sie beim Lesen der Noten deutlich wahrnehmen kann und mögliche Auslösungseffekte genutzt werden können.

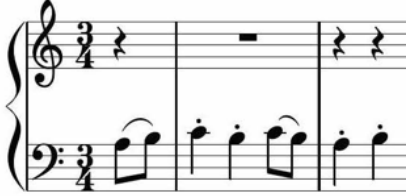
7.2.2 VVM2: „Ich spiel‘ nochmal mit“

Die Darstellung dieses Falls bezieht sich auf eine weitere Unterrichtsstunde der Lehrers Herrn Schulz unter derselben Bedingung, sprich unter der Bedingung des Verzichts auf verbalsprachliche Modellierungen. Dies ist insofern interessant, als dass Herr Schulz einen anderen Einstieg zur Vermittlung der Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für das *staccato*-Spiel wählt. Statt eines Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung, modelliert er die *staccato*-Töne vermehrt während des gemeinsamen Musizierens im Sinne des Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung. Hinzu kommt, dass er auf implizite Auslösungseffekte seiner Modellierungen setzt, da der Fokus in der Erarbeitung noch auf einem anderen Aspekt liegt.


Während er also mit seiner Schülerin Lena eigentlich noch die rhythmische Struktur des Stücks erarbeitet, spielt er ihr zunächst vor, musiziert anschließend mit ihr gemeinsam und artikuliert dabei insbesondere die im *staccato* zu spielenden Töne besonders deutlich. Herr Schulz spielt zunächst die ersten acht Töne des Stücks. Im direkten Anschluss nimmt er eine Komplexitätsreduzierung vor, indem er den zu modellierenden Ausschnitt noch einmal kürzt und nur die ersten vier Töne spielt. Lenas Blick ist dabei auf die Hände ihres Lehrers gerichtet. Hier zeigt sich im Einstieg ein weiterer Unterschied im Vergleich zum vorherigen Fall, da Lena die Aufmerksamkeit auch auf die Musizierbewegungen ihres Lehrers richtet. Diese ergänzt die grundlegend auch klangbezogene Aufmerksamkeitslenkung auf den Rhythmus. Bei ihrer zunächst verzögerten Nachahmung übernimmt Lena die Artikulation jedoch nicht.

- | | |
|----|---|
| L: | Jetzt gibt es noch was. Und zwar diese (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) Töne hier. Die sind schnell zu spielen, ne? Das weißt du ja wie viele Plätze die haben, nämlich immer? |
| S: | Mh (<i>bejahend, mit dem Kopf nickend</i>) Drei? |
| L: | Ne, also insgesamt sind drei im Takt, ja. |

S: Mh (*nickt*)
 L: Und die brauchen jeweils..
 S: Einen.
 L: Einen. Und diese (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) die hier unten so miteinander diesen Strich haben, die werden schnell gespielt, doppelt so schnell.
 Also so:
 (*deutlich artikuliert gespielt*)
 (*Schülerin schaut auf die Hände des Lehrers*)




L: Mh!? Merkste. Also der Rhythmus
 S: (*beginnt kurz zu spielen*)
 L: Der, der Rhythmus ist eben so
 (*will zunächst gegen den Klavierdeckel klopfen, entscheidet sich dann aber, noch einmal einen verkürzten Ausschnitt zu spielen*)



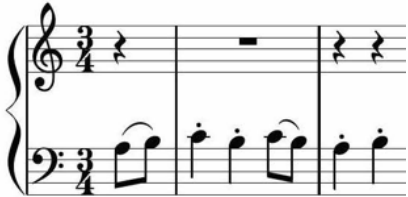
S: (*spielt die ersten drei Töne ohne die Artikulation zu übernehmen*)

Im nächsten Schritt modelliert Herr Schulz noch einmal die verkürzte Version, wählt dann jedoch die Strategie des Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung. Deutlich artikuliert spielt er gemeinsam mit Lena die ersten acht Töne des Stücks, die jedoch die Artikulation weiterhin nicht übernimmt.

L: Ja, jetzt versuch' mal bitte den Anfang zu spielen.
 Der Rhythmus also so:
 (*deutlich artikuliert gespielt*)



L/S: Probier' mal (*zeigt auf die Stelle im Notentext*)
 (*die Schülerin beginnt; der Lehrer spielt zeitgleich mit; die Schülerin übernimmt die Artikulation nicht*)



Herr Schulz bittet Lena daher noch einmal, genau hinzuhören, während er die ersten vier Töne erneut musizierend modelliert. Er lenkt damit die Aufmerksamkeit wieder auf das Klangliche. Dabei verfolgt er jedoch mit dem Stift die gespielten Töne im Notentext, sodass der Blick der Schülerin jetzt nicht mehr auf die Bewegungen gerichtet ist, sondern auf die Noten gelenkt wird. Teils erklingen dabei wie im vorherigen Fall hörbare Geräusche, die der Stift durch das Auftreffen auf den Notenständer erzeugt. Allerdings sind die Bewegungen in dieser Szene klein und die Geräusche damit ebenfalls nicht sehr deutlich hörbar.

Mit der Nachahmung begibt sich Lena also in den motorischen Reproduktionsprozess, ohne dass die Gedächtnisprozesse hier explizit behandelt werden, sondern in der Verantwortung der


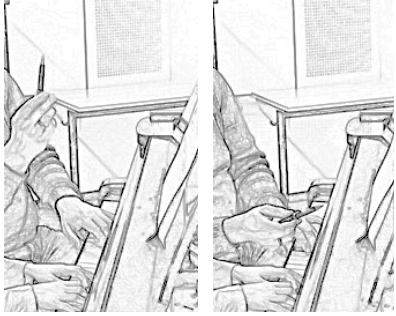
Schülerin selbst liegen. Mit dem Ergebnis des motorischen Reproduktionsprozesses ist Herr Schulz jedoch noch nicht zufrieden. Er möchte, dass Lena die Stelle noch einmal wiederholt, und zwar „ganz exakt“. Da er jedoch keine verbalen Modellierungen hinzufügen darf, bleibt offen, was er unter Exaktheit versteht. Prinzipiell wäre dies auf eine Vielzahl musik- und musizierbezogener Parameter anwendbar. Herr Schulz spielt daher selbst im Sinne des Lehrens und Lernens mit unmittelbarer Nachahmung mit und begleitet das Musizieren durch rhythmisches Klopfen in Vierteln mit dem Stift auf dem Rand des Klaviers. Er modelliert also sowohl musizierend als auch durch den Einsatz didaktischer Gesten. Durch große Bewegungen ist das Klopfen als Puls dieses Mal auch gut hörbar. Damit wird zudem deutlich, dass sich die Exaktheit weiterhin auf den Rhythmus bezieht.

<p>L: So, nochmal, hör' nochmal zu (<i>deutlich artikuliert gespielt, begleitet durch ein Zeigen mit dem Stift auf die Stelle im Notentext, wobei hörbare Geräusche durch das Auftreffen auf den Notenständer entstehen</i>)</p>		
<p>Jetzt machen wir mal nur diese (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) vier Töne hier (<i>spielt vor, begleitet durch ein hörbares Zeigen mit dem Stift im Notentext</i>)</p>		
<p>S: (<i>Schülerin spielt</i>) L: Genau, nochmal. Ganz exakt L/S: (<i>Schülerin und Lehrer spielen gleichzeitig; Lehrer begleitet das Musizieren durch rhythmisches Klopfen in Vierteln mit dem Stift auf dem Rand des Klaviers mit größeren Bewegungen</i>)</p>		
<p>L: Schau' mal, hier sind deine Stühle, deine Plätze ... (<i>es folgt hauptsächlich gemeinsames Musizieren mit einem Fokus auf die richtige Umsetzung des Rhythmus</i>)</p>		

In dieser Szene richtet sich der Blick also noch einmal in besonderem Maße auf den Rhythmus und nicht auf die Artikulation. Die hörbare Darstellung des Pulses lenkt die Aufmerksamkeit entsprechend.

Nachdem die Fragen zum Rhythmus geklärt sind, erfolgt im Anschluss ein deutlicherer Versuch, die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen für die Artikulation in den ersten acht Takten zunächst durch eine musterhafte Modellierung und dann sofort durch ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung zu vermitteln. Eine alleinige Erprobung durch die Schülerin selbst bleibt aus. Auch hier ist das gemeinsame Musizieren begleitet durch Handbewegungen des Lehrers. Diese zeigen sich durch rhythmische Dirigierbewegungen mit dem Stift in der Hand, die bei *staccato*-Tönen teilweise etwas energischer ausgeführt werden


und damit nicht nur den Puls modellieren. Weiterhin artikuliert Herr Schulz sein eigenes Musizieren selbst sehr deutlich.

<p>L: Jetzt üben wir erstmal nur bis hier hin (<i>zeigt auf die Stelle im Notentext</i>). Diesen Teil. So. Und zwar so: (<i>deutlich artikuliert gespielt; begleitet von rhythmischen Dirigierbewegungen mit dem Stift, teils etwas energischer bei staccato-Tönen</i>) (<i>Schülerin schaut auf die Klaviatur</i>)</p>	
	
<p>Probier‘ mal. Ich spiel mit. Uuuund</p>	
<p>L/S: (<i>Schülerin und Lehrer spielen die Stelle gleichzeitig; Lehrer verfolgt mit dem Stift den Notentext und artikuliert deutlich</i>)</p>	
<p>L: Gut. Nochmal. (<i>Schülerin will weiterspielen</i>) Stopp, Stopp, Stopp, Stopp, Stopp. Drei Und</p>	
<p>L/S: (<i>Schülerin und Lehrer spielen die Stelle gleichzeitig; Lehrer artikuliert deutlich und begleitet das Musizieren durch rhythmische Zeigebewegungen mit dem Stift auf den Notentext</i>)</p>	
<p>L: Gut. Ein letztes Mal machen wir das nochmal (<i>atmet hörbar durch die Nase ein, um den Einsatz zu geben</i>)</p>	
<p>L/S: (<i>Schülerin und Lehrer spielen die Stelle gleichzeitig; Lehrer artikuliert deutlich und begleitet das Musizieren durch rhythmische Zeigebewegungen mit dem Stift auf den Notentext</i>)</p>	

Da Lena die Artikulation weiterhin nicht übernimmt, verfolgt Herr Schulz nun eine andere Strategie, mit der er ein Bewusstsein für die Unterschiede herstellen möchte. Damit zielt sein Lehren nun doch auf die explizite Arbeit im Rahmen der Gedächtnisprozesse der Schülerin. Ohne jedoch die Beobachtungsaufgabe zur Wahrnehmung der Unterschiede zu formulieren, spielt er nun gemeinsam mit Lena die ersten acht Töne des zweiten Teils, die von den Tonhöhen und den Notenwerten identisch sind, jedoch anders artikuliert werden sollen. Im Anschluss fragt er „fällt dir ‘was auf?“. Lena beschreibt daraufhin, dass sich die zu vergleichenden Stellen ähnlich sind, da es sich um dieselben Noten handelt. Herr Schulz weist daher noch einmal darauf hin, dass aber auch etwas anders ist. Im Anschluss lenkt er Lenas Aufmerksamkeit wieder auf die visuellen Aspekte: „Guck‘ mal ganz genau hin“. Lena gelingt es nun zu beschreiben, dass manche Noten mit „Pünktchen“ versehen sind, während andere Noten ein anderes Zeichen haben.

<p>L: Gut. Jetzt machen wir mal was anderes. Und zwar spielst du jetzt bitte mal dieses hier (<i>kreist die Stelle ein, an der sich das zuvor Gespielte mit veränderter Artikulation wiederholt</i>). Von da, bis da. (<i>Schülerin legt die Hände auf die Klaviatur</i>). Probier‘ mal. Wieder beide Daumen auf’s C. So. Gut. Und los geht’s.</p>
--


L/S: (Schülerin und Lehrer spielen die Stelle gleichzeitig; Lehrer verfolgt mit dem Stift den Notentext und artikuliert deutlich)



L: So. Stopp. Fällt dir 'was auf?
 S: Dieses und dieses sind ähnlich (zeigt auf zwei Stellen im Notentext)
 L: Jaa! Inwiefern? Was ist ähnlich?
 S: Das da und das da. Das und das. Das das. Das das. Das das. Das das (zeigt auf die entsprechenden Stellen im Notentext)
 L: Genau! Also das sind dieselben, eigentlich sind es dieselben
 S: Noten
 L: dieselben Noten (nickt). Du hast jetzt aber genau richtig gesagt, die sind ähnlich. Was ist denn anders?
 S: Das hier das A und H kommt? (zeigt auf eine Stelle im Notentext)
 L: Ja, das ist ja hier (zeigt auf eine Stelle im Notentext)
 S: (denkt nach, Hand am Kinn, atmet schließlich hörbar ein) Die sind da zusammen (zeigt auf eine Stelle im Notentext)
 L: Und da? (zeigt auf die entsprechende Stelle im zweiten System)
 S: Aaaaauch
 L: Aber was ist anders? Guck' mal ganz genau hin.
 S: (atmet hörbar ein) Da ist sowas. Da sind Pünktchen? (zeigt auf die Stellen im Notentext)
 L: Richtig. Und wie ist es hier bei diesen beiden Tönen und diesen beiden Tönen (zeigt auf die Stellen im Notentext)
 S: Da ist sowas und da sind Pünktchen (zeigt auf die Stellen im Notentext)
 L: Genau.


Nachdem dieser Unterschied an einer weiteren Stelle im Notentext erkannt wird, möchte Herr Schulz die visuelle Information nun wieder mit auditiven füttern. Als Beispiel wählt er ähnlich zum vorherigen Fall die ersten vier Töne des Anfangs im Vergleich zu den ersten vier Tönen der Wiederholung. Herr Schulz modelliert beide Ausschnitte musizierend und richtet dabei den Blick der Schülerin durch Zeigen auf die Noten. Im ersten Fall ist Letzteres mit einer didaktischen Geste kombiniert, da das Mitzeigen der Noten durch unterschiedliche, artikulationsabhängige Bewegungen gekennzeichnet ist.

L: Die Pünktchen. Pass' mal auf. Ich mach' dir jetzt mal den Anfang vor, die ersten vier Töne, so wie sie hier stehen (zeigt auf die Stellen im Notentext). Hör mal genau zu, ob du 'was hörst.
 (verfolgt mit dem Stift den Notentext und bewegt den Stift bei den staccato-Tönen jeweils vom Notenständer weg)



Jetzt spiel' ich diese Töne
 S: (reißt den Mund auf und atmet deutlich hörbar ein)

L: *(verfolgt mit dem Stift den Notentext)*

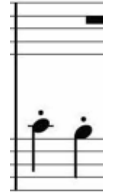


Was ist der Unterschied?


S: Da ist es schneller als da *(zeigt auf die Stellen im Notentext)*

Lena meint zu erkennen, dass manche Töne in einem der Teile schneller seien. Mit der Beschreibungskategorie „Tempo“ ist Herr Schulz jedoch nicht einverstanden. Er kürzt erneut den Ausschnitt und reduziert damit die Komplexität des zu beobachtenden Modells. Konkret spielt er nun lediglich dieselben zwei Töne, einmal im *staccato* und einmal im *legato*. Beide Töne sind zudem vom Notenwert gleich, da kein Tempounterschied wahrgenommen werden soll. Lena bleibt bei ihrer Kategorie und meint wahrzunehmen, dass die *legato*-Töne langsamer waren.

L: Ich sch, Schau‘ mal, ich spiel‘ mal diese beiden Töne *(zeigt auf die Stellen im Notentext)* Einmal mit Pünktchen:



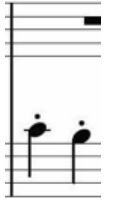
Und jetzt spiel‘ ich dieselben Noten mit diesem Ding hier *(zeigt auf die Stellen im Notentext)*




S: Da war es langsamer.

Herr Schulz stellt das in Frage und modelliert noch einmal. Dieses Mal begleitet er sein Musizieren wieder durch rhythmisches Klopfen mit dem Stift auf dem Rand des Klaviers. Dadurch will er offensichtlich noch deutlicher machen, dass das Tempo gleich ist. Dies bestätigt er im unmittelbaren Anschluss an sein Spiel, indem er sagt, dass es nicht langsamer ist. Er fragt erneut: „Was ist der Unterschied?“ Lena bleibt dabei, ein Beispiel sei schneller, was Herr Schulz jedoch verneint. Hier erweist die Frage „Was ist der Unterschied?“ als Aufforderung zur Beobachtung komplexer Modellierungen als unspezifisch und wenig hilfreich, da sie den Aufmerksamkeitsfokus der Schülerin nicht lenkt. Verbalsprachliche Ergänzungen könnten ein geeignetes Mittel sein, um die Frage zu spezifizieren und das zu Beobachtende dadurch einzugrenzen. Denn selbst bei in ihrer Komplexität besonders reduzierten musizierenden Modellierungen kann die Schülerin die Frage nicht zufriedenstellend beantworten. Zu vermuten ist, dass sie zur Suche nach der Antwort ein klangbezogenes Phänomen auswählt, das ihr vertraut ist und das sie aufgrund ihrer Hörerfahrungen und -erwartungen daher auch in einer musizierend dargestellten Modellierung beobachten kann.

L: Langsamer?
 L: Einmal mit Punkten
(Lehrer begleitet das Musizieren durch rhythmisches Klopfen in Vierteln mit dem Stift auf dem Rand des Klaviers mit größeren Bewegungen)



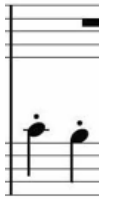
Und einmal mit dem anderen Zeichen
(Lehrer begleitet das Musizieren durch rhythmisches Klopfen in Vierteln mit dem Stift auf dem Rand des Klaviers mit größeren Bewegungen)



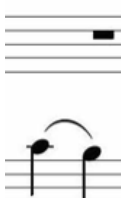
Ist nicht langsamer. Was ist der Unterschied?
 S: Das ist schneller?
 L: Nein. Schneller ist es auch nicht.

Herr Schulz probiert es noch einmal. Gemeinsam mit der Schülerin möchte er seiner musizierenden Modellierung noch einmal zuhören. Er lenkt also die Aufmerksamkeit erneut auf das Hören, verbindet dann aber die erste musizierende Modellierung der *staccato*-Töne mit dem Hinweis, dass es sich um die Töne handelt, die visuell durch Punkte im Notentext dargestellt wurden. Nun kommt Lena auf eine für Herrn Schulz zufriedenstellende Lösung: Die einen Töne sind länger und die anderen kürzer. Auch hier wird zur Beschreibung des neuen Phänomens also eine Klangdimension gewählt, die der Schülerin bekannt ist. Herr Schulz bestätigt diese Erkenntnis, bevor er anschließend die Verbindung von Punkten und *staccato*-Klang sowie Bögen und *legato*-Klang am Beispiel der Töne 5 bis 8 des Stücks noch einmal deutlich macht.

L: Hören wir nochmal (*schaut nach oben*)
 einmal Punkte




Und einmal



S: (*reißt den Mund auf und atmet deutlich hörbar ein*) Das ist länger. Das da (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) ist länger und das andere ist kürzer

L: So ist es. So. Das heißt du musst die hier (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) immer so spielen. Wo dieses Zeichen ist, so:



(ohne Finger von den Tasten abzusetzen) Und wo diese Dinger sind (zeigt auf eine Stelle im Notentext) da muss man so spielen (deutlich artikuliert gespielt)



Also so: (deutlich artikuliert gespielt; verfolgt mit dem Stift den Notentext und bewegt den Stift bei den Staccato-Tönen jeweils vom Notenständer weg)



Ne? (hustet) Willst du mal den Anfang nochmal probieren? Und jetzt mal ganz genau darauf achten, wo so'n Zeichen ist und wo diese Punkte sind (zeigt auf die Stellen im Notentext)

Die in der Komplexität am meisten reduzierten Modellierungen verbunden mit einem Hinweis auf die Zeichen führt also schließlich dazu, dass Lena den klangbezogenen Aspekt benennen kann, um den es ihrem Lehrer geht. Lena soll anschließend das *staccato*- und *legato*-Spiel im Stück durch Beachtung der Zeichen umsetzen. Dabei zeigt Herr Schulz in die Noten und weist gelegentlich korrigierend auf die Punkte hin. Die Punkte fungieren dabei als Codewort, sodass im Lehr-Lern-Prozess Verbalsprachliches hinzukommt.

Zudem werden im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde auch rhythmische Fragen zum Stück bearbeitet. Im Rahmen dessen greift Herr Schulz zur mimetischen Vokalisation, wobei wieder implizit auch artikulatorische Aspekte in den Blick geraten. Die ersten vier Töne des Stücks seien wie folgt zu spielen: „diidel dap dap“. Hier ist bezeichnend, dass die *staccato*-Klänge gezielt mit getrennten Silben vokalisiert werden, während die *legato*-Töne eine gemeinsame zweigliedrige Silbe erhalten, wobei das „i“ langgezogen wird. Zudem werden die *staccato*-Silben mit der didaktischen Geste des bewegungsvollen Zeigens der Noten kombiniert, wobei bei der letzten Silbe auch ein hörbares Geräusch durch den Stift auf dem Notenständer entsteht. Die mimetische Vokalisation wird darüber hinaus mit einem Klatschen in den Händen kombiniert, das jedoch als didaktische Geste der Modellierung des Pulses dient. Im Anschluss werden die ersten vier Töne gemeinsam musiziert, jedoch noch nicht zur rhythmischen Zufriedenheit des Lehrers, sodass er die Stelle zweimal unter Begleitung von rhythmischen Dirigiergesten vorspielt.

L: Genau. Nur jetzt eben nicht vergessen, dass diese Noten schneller sind (zeigt auf die Stelle im Notentext) als die anderen, ne!?

Also es muss: diidel dap dap (zeigt mit Stift auf den Anfang im Notentext, dap wird begleitet durch ein bewegungsvolles Draufzeigen auf die Noten mit dem Stift, wobei der Stift beim letzten dap ein Geräusch auf dem Notenständer macht)


Also so: didel dap dap (klatscht zu jeder Note mit)

L/S: (spielen gemeinsam; der Lehrer deutlich artikuliert)




L: Mh (hebt den Zeigefinger). Hör' nochmal zu

(musiziert und macht dazu rhythmische Dirigierbewegungen)

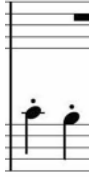
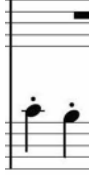

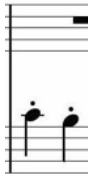


Mhh (zustimmend) Nochmal (musiziert und macht dazu rhythmische Dirigierbewegungen)



Noch einmal gibt Herr Schulz schließlich den Gedächtnisprozessen der Schülerin im Rahmen des Lehrens und Lernens am Modell bewusst Zeit. Er möchte von Lena wissen, wie sie sich merken könnte, wie „man das mit den Pünktchen so spielt“ und fragt konkret, ob sie eventuell ein Bild dafür im Kopf hat. Allerdings antwortet Lena wieder damit, dass die Pünktchen schneller sind. Das weist darauf hin, dass sie damit möglicherweise bereits zu Beginn die Klangqualität des *staccato*-Spiels beschreiben wollte, ihr jedoch die geeigneten Worte dafür fehlen. Entsprechend ist Herr Schulz erneut unzufrieden. Da er jedoch keine eigenen verbalsprachlichen Formulierungen dazu in den Unterricht bringen darf, setzt er noch einmal zur musizierenden Modellierung von zwei *staccato*-Tönen an, die er anschließend wiederholt. Lena stellt daraufhin fest, dass man sich auch merken könnte, dass die kürzer sind. Damit nennt sie das Wort, das Herr Schulz selbst im vorherigen Fall nutzt. Entsprechend ist er nun auch zufrieden, wobei der Eindruck erweckt wird, dass Lehrende sich von Lernenden das Wort wünschen, das sie selbst nutzen würden. Sie sind jedoch selbst schon viele Jahre musikalisch sozialisiert und verfügen über einen anderen, in musizierbezogenen Kontexten allgemein anerkannten Wortschatz. Abschließend bestätigt Herr Schulz die Erkenntnis, dass es kurz klingt, noch einmal mit einem Höreindruck durch musizierende Modellierung. Dabei weist er zudem darauf hin, dass die Tempo-Kategorie hier nicht hilfreich sei, da die Töne sowohl bei schnellen als auch bei langsamen Tönen kürzer zu spielen sind. Dieser Unterschied, der durchaus komplex ist, wird hier jedoch nicht noch einmal deutlich gemacht, da als Beispiel für Noten mit Punkt, sprich im *staccato*, ausschließlich Viertelnoten entsprechend des reduzierten Ausschnitts musizierend modelliert werden. Inwiefern Lena diesen Hinweis also noch verstanden hat, bleibt offen. Dies ist ein Hinweis darauf, dass das Verbalsprachliche allein möglicherweise ebenso unvollständig sein kann.

- | | |
|----|--|
| L: | Gut, wie könntest du dir das denn merken, dass man das mit den Pünktchen so spielt (zeigt auf eine Stelle im Notentext) (1,5 Sekunden) Was könnten wir? Hast du da irgend 'ne Idee? Was man sich da für ein Bild merken könnte oder irgendwas (klopft mit dem Stift auf die Stelle im Notentext) |
| S: | Das ist Pünktchen schneller sind. |

<p>L/S: Schneller? Joa, ne! Irgendwie auf jeden Fall musst du dir (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) immer wenn die kommen, diese Pünktchen, dann machst du so:</p>	
<p>Ne!?! So:</p>	
<p>S: (<i>atmet hörbar und rutscht auf dem Klavierhocker hin und her, scheint etwas sagen zu wollen</i>)</p>	
<p>L: Was denn? Man kann sich merken, weil die (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) sind kürzer Mh Mh (<i>zustimmend</i>). Ja, genau. Immer wenn die (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) kommen, dann so:</p>	
<p>S: (<i>spielt ebenfalls zwei kurze Töne</i>)</p>	
<p>L: Und es ist egal, ob die bei den schnellen Noten stehen oder bei den langsamen Noten (<i>zeigt auf die jeweilige Stelle im Notentext</i>). Ne!?! Immer wenn diese Pünktchen kommen, dann: So. Ja?</p>	

Zusammenfassend erweist sich die Ausgangsidee, bei der Erarbeitung eines musizierbezogenen Aspekts bereits in der Modellierung weitere Aspekte zu integrieren und bei einem Mitspielen implizit auf entsprechende Auslösungseffekte zu hoffen, in diesem Fall als nicht zielführend. Die Aufmerksamkeit der Schülerin lag hier auf einem Aspekt, auf den sie ihre Aufmerksamkeit auch bei der Beobachtung der gleichzeitigen Modellierung gerichtet haben wird. Zeitgleich weitere Aspekte zu modellieren, macht die Modellierung komplexer. Aus diesem Grund erwies sich auch die Verbindung von visuell und auditiv zu beobachtenden Modellierungen als herausfordernd. Erst nach einer einzelnen Bearbeitung stellte sich das kombinierte Modellieren als hilfreich heraus. So führte die in der Komplexität am meisten reduzierte Modellierung verbunden mit einem Hinweis auf die visuellen Zeichen im Notentext dazu, dass die Schülerin den klangbezogenen Aspekt benennen kann, um den es ihrem Lehrer geht. Zentral ist also auch in diesem Fall die Erkenntnis, dass Modellierungen in ihrer Komplexität zunächst so zu reduzieren sind, dass möglichst ein einzelner Aspekt, den es in einer Sinnesmodalität zu beobachten gilt, besonders deutlich wird. In Bezug auf den Verzicht auf Verbalsprachliches ist anzunehmen, dass verbalsprachliche Erläuterungen und Hinweise hilfreich sein könnten, um die Frage „Was ist der Unterschied?“ als Aufforderung zur Beobachtung komplexer Modellierungen so zu spezifizieren, dass der zu beobachtende Aspekt an einer komplexeren Modellierung dennoch gut beobachtet werden kann.

Mit Blick auf den Prozess des Lehrens und Lernens am Modell ist interessant, dass hier musizierende Modellierungen eingesetzt werden, die dann aber nicht in eine verzögerte Nach-

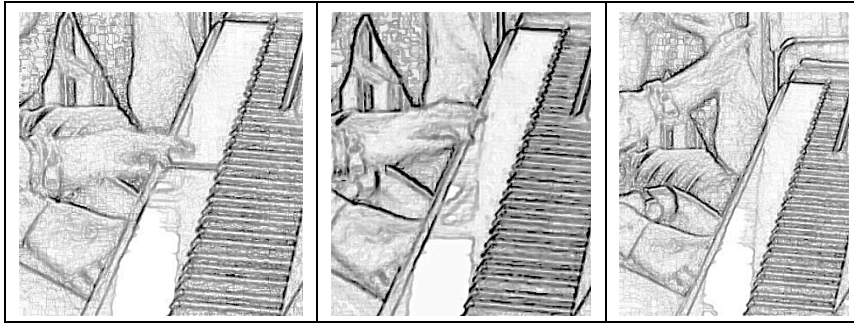
ahmung führen. Vielmehr werden die ersten Modellierungen als Beispiel angeführt, woraufhin im Anschluss ein gemeinsames Musizieren, sprich ein Lehren und Lernen am Modell, mit unmittelbarer Nachahmung erfolgt. Durch die (hier stets kurze) Pause zwischen der exemplarischen Modellierung und dem gemeinsamen Musizieren wird ein Raum für Gedächtnisprozesse geöffnet, die jedoch nicht in ein Musizieren der Lernenden allein, sondern in ein gemeinsames Musizieren führen. Dass die Gedächtnisprozesse sehr relevant sind, wenn musizierende Modellierungen ohne verbalsprachliche Hinweise zu beobachten sind, zeigt sich in diesem Fall deutlich. Der Lehrer ändert die Strategie vom Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung hin zu einer Modellierung, die zu beobachten und anschließend zu beschreiben ist. Damit schenkt er, ähnlich zum ersten Fall, den Gedächtnisprozessen der Schülerin explizite Aufmerksamkeit. Es scheint nötig zu sein, das Phänomen verbalsprachlich zu erfassen. Es könnte demnach vermutet werden, dass die verbalen Hinweise von Lehrenden zu einer musizierenden Modellierung möglicherweise verbalsprachliche Modellierungen für das Denken darstellen, das in den Gedächtnisprozessen der Lernenden abläuft oder sie zumindest lenken. Entsprechend wird in diesem Fall beispielsweise die Erkenntnis, dass die *staccato*-Töne durch Punkte im Notentext dargestellt werden, dankbar verwendet, um dadurch für das folgende Musizieren ein Codewort zu generieren, das der Lehrer nicht selbst in den Prozess eingebracht hat, dann aber nutzt.

Als weiteres zumindest teils verbalsprachlich, da paraverbalsprachlich verwendetes Mittel ist auf den Einsatz mimetischer Vokalisation zur Modellierung hinzuweisen. Dabei werden artikulatorische Aspekte auf Sprachsilben übertragen und die Artikulation auf diese Weise paraverbalsprachlich modelliert. Ebenso eine nicht nur musizierende Darstellung der artikulatorischen Besonderheiten erfolgt in diesem Fall durch ein Mitzeigen der Noten mithilfe didaktischer Gesten, die durch unterschiedliche, artikulationsabhängige Bewegungen gekennzeichnet sind und teilweise zur Artikulation passende Geräusche auf Gegenständen erzeugen. Alleinige musizierende Modellierungen scheinen demnach keinesfalls hilfreich zu sein. Sie sind so komplex, dass ein einmaliges Modellieren nicht zur gewünschten Beobachtung und Nachahmung zu führen scheint.

Mit Blick auf die Rolle des Verbalsprachlichen ist schließlich interessant, dass der Lehrende unter der Bedingung, selbst keine verbalsprachlichen Modellierungen einbringen zu dürfen, probiert, der Lernenden die richtigen Worte zu entlocken. Damit zielt er auf Worte, die er selbst auch zur Beschreibung des visuell oder auditiv Beobachteten nutzen würde. Die Lernende nutzt hingegen bei Beobachtungsaufträgen mit der Aufgabe zur anschließenden verbalsprachlichen Beschreibung nachvollziehbarerweise diejenigen Kategorien und Begriffe, die ihr vertraut sind. Entsprechend beobachtet sie möglicherweise hauptsächlich die Aspekte, für die sie schon einen Begriff, mithin Hörerfahrungen und -erwartungen hat.

7.2.3 VVM3: „Beobachte doch mal, was mein Arm macht“

In dieser Unterrichtsstunde von Frau Imhof stellte sich zu Beginn heraus, dass Carolina die Zeichen für das *staccato*-Spiel im Notentext schon kennt, da das *staccato*-Spiel doch bereits zuvor anhand eines anderen Stücks im Unterricht thematisiert wurde. Carolina demonstriert musizierend drei Töne, bei denen sie nach jedem Ton die Hand deutlich aus der Klaviatur entfernt, so dass sehr kurze Töne entstehen.



Bei der weiteren Betrachtung des Materials war jedoch zu erkennen, dass Frau Imhof und Carolina ausgehend von der grundlegenden Klang- und Musizierbewegungsvorstellung der Schülerin mithilfe des vorliegenden Stücks noch intensiv an der Präzisierung des *staccato*-Spiels arbeiten und Aspekte ins Spiel bringen, die im Rahmen dieser Arbeit relevant sind. Zudem startet Frau Imhof den sich anschließenden Prozess, indem sie Carolina bittet zu erläutern, was die Punkte bedeuten. Damit will sie in Erfahrung bringen, welche Informationen Carolina zum *staccato*-Spiel gespeichert hat, sodass der darauffolgende Prozess der Präzisierung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen von dem ausgeht, was Carolina in vorherigen Gedächtnisprozessen bereits bearbeitet und gespeichert hat. Carolina meldet jedoch erstaunlicherweise zurück, dass sie die Frage nicht beantworten kann. Frau Imhof entgegnet, dass sie die Antwort ja eigentlich schon musizierend gegeben hätte und ahmt Carolinas vorheriges Musizieren nach. Es wird hier deutlich, dass Carolina die Worte zu Beschreibung fehlen, obwohl sie das Grundprinzip bereits verstanden hat und selbst in Grundzügen musizierend Modellieren kann.

Im Folgenden setzt Frau Imhof den Fokus besonders auf die Musizierbewegungen. Sie ergänzt zu ihrem Spiel „man hüpfet so’n bisschen in die Luft“ und zeigt nach oben, wodurch zum einen der Fokus auf die Musizierbewegung gerichtet wird und zum anderen das erste Mal in diesem Unterricht deutlich wird, dass Frau Imhof der Verzicht auf verbale Modellierungen bei der Arbeit an der Präzisierung des *staccato*-Spiels deutlich schwerfällt.

L: Weißt du noch was das bedeutet mit den Punkten? Ich mach‘ mal hier wieder zu, wir sind ja hier bei dem Stück. Weißt du noch was das sollte mit den Punkten, wenn da Punkte sind?

S: Nein.

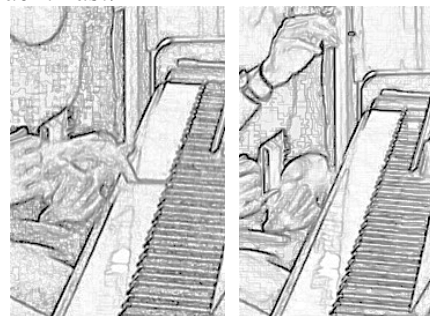
L: Also man sollte ja, hast du grad‘ schon vorgemacht.

S: Ja.

L: Ne!?! Uund ok, das ist richtig was du gemacht hast.

Du hast gesagt so:

(spielt ein paar Töne mit großer Bewegung der Arme nach jedem Ton)



S: Ja! *(spielt noch einmal ein paar Töne in dieser starken Bewegung)*

L: Genau! Super! Also man hüpf't so'n bisschen in die Luft (*zeigt nach oben*)



Im Anschluss geht es Frau Imhof darum, die *legato*- und *staccato*-Spielweise als solche zu bezeichnen. Damit sollen die Fachbegriffe zu Codewörtern für die „unterschiedlichen Arten zu spielen“, sprich Musizierbewegungen werden. Mit etwas Hilfe erinnert sich Carolina an die Begriffe.

L: Weißt du wie man das nennt diese beiden unterschiedlichen (*zeigt auf den Notentext*) Arten zu spielen?

S: (*Schülerin schüttelt den Kopf*) Nein.

L: Das ist (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*), habe ich glaub' ich schonmal gesagt, *staccato*!?

S: Ja!

L: Das hab' ich schon gesagt, ne!? Und genau das (*zeigt in den Notentext*) ist genau der Unterschied dazu (*zeigt eine andere Stelle im Notentext*) Das ist llllllll...

S: Legato

L: Super!

Frau Imhof ist es wichtig, dass Carolina die Begriffe mit den Musizierbewegungen assoziiert. Daher fragt sie Carolina, was man sagen könnte, wenn sie die *staccato*-Töne spielt und was man hingegen sagen könnte, wenn sie die *legato*-Töne spielt. Der Fokus auf die Musizierbewegungen wird deutlich, da sie konkret fragt: „Was mach' ich jetzt? Und was mach ich dann so?“ Mit dem Verb legt sie die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit, sprich auf die Bewegungen. Carolina findet jedoch keine umschreibenden Verbalisierungen, sondern ordnet die Fachbegriffe den musizierenden Modellierungen von Frau Imhof richtig zu. Inwiefern dies aufgrund der Musizierbewegungen, der Klänge oder der assoziierten Einheit von klangorientierten Musizierbewegungen erfolgt, bleibt offen.

L: Also (*spielt einige Töne im legato*) hast du 'ne Idee wie ich sagen kann dazu? Was mach' ich jetzt? Und was mach ich dann so? (*spielt einige Töne im staccato*)

S: Das ist *staccato*

L: Mhmh (zustimmend)

S: Und

L: (*spielt einige Töne im legato*)

S: Das ist *legato*.

L: Sehr gut.

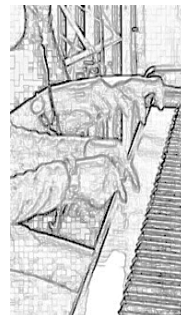
Frau Imhof möchte nun entsprechend des Fokusses auf die Bewegungen, dass Carolina die Musizierbewegungen selbst noch einmal erfährt. Sie demonstriert mit Musizierbewegungen in der Luft als didaktische Geste sehr schnelle Auf- und Ab-Bewegungen, wobei ein Finger jeder Hand in Richtung Klaviatur zeigt. Dies geht über in ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung, denn beide spielen einige kurze Töne abwechselnd mit der linken und rechten Hand. Frau Imhof wünscht sich jedoch, dass Carolina die Töne noch kürzer produziert

und wechselt damit den Aufmerksamkeitsfokus auf den Klang. Beide musizieren erneut gemeinsam, woraufhin Frau Imhof an ihr Ohr zeigt und fragt: „Hörst du, wie kurz die sind die Töne?“ und einen einzelnen kurzen Ton musizierend modelliert. Zum einen greift sie auf eine verbalsprachliche Modellierung zurück. Zum anderen ist bezeichnend, dass nun eine Phase des Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung folgt. Während die Musizierbewegungen durch Auslöschungseffekte differenzierter werden sollen, scheint die Lehrerin für die klangbezogene Differenzierung die Notwendigkeit zu sehen, dass Carolina besondere Aufmerksamkeit auf die klangbezogenen Aspekte der musizierenden Modellierung durch die Lehrerin legt. Im motorischen Reproduktionsprozess spielt Carolina schließlich auch einen kurzen Ton. Dieser wird jedoch von der Lehrerin als noch nicht kurz genug bewertet. Hier nutzt die Lehrerin also erneut eine verbalsprachliche Modellierung zum Klang des *staccato*-Spiels, indem sie die Klangqualität als „kurz“ bezeichnet. Daher spielt Carolina nun noch einige weitere Töne, wobei sie bei jedem Ton mit dem Oberkörper zuckt, um besonders kurze Töne zu erzeugen.

L: Wir machen mal ganz viele *staccato*-Töne (*sehr schnelle Musizierbewegungen in der Luft durch Auf- und Ab-Bewegungen der Arme, wobei jede Hand ein Finger hervorzeigt*)



L/S: (*beide spielen einige Töne mit der vorgeführten Bewegung auf der Klaviatur*)



L: So richtig kurz. Noch kürzer! (*spielt vier Töne mit gleicher, aber deutlich verlangsamter Bewegungsausführung nacheinander, wobei sich die Hände abwechseln*)

L/S: (*spielt erneut ein paar Töne, Lehrerin steigt mit ein*)

L: Genau! Hörst du, (*zeigt an ihr Ohr*) wie kurz die sind die Töne?



(*spielt einen einzelnen kurzen Ton mit der vorherigen Bewegung*)

S: (*spielt ebenfalls einen kurzen Ton*)

L: Super! Noch kürzer. Versuch' noch kürzer.

S: (spielt einige weitere Töne, wobei sie bei jedem Ton mit dem Oberkörper zuckt)



L: Die le, sehr kurz. Sehr gut.

Nachdem Frau Imhof mit dem Musizierergebnis einverstanden ist, wechselt sie zur *legato*-Spielweise, die auf ähnliche Weise mit Fokus auf die Musizierbewegungen nachvollzogen werden soll. Zunächst musizieren beide gemeinsam gebundene, aber verschiedene Töne. Im Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung scheint es hier darum zu gehen, Auslösungseffekte auf die Musizierbewegungen der Schülerin zu provozieren. Aber auch hier wird wiederum gewechselt auf ein Lehren und Lernen mit verzögerter Nachahmung. Die Schülerin wird gebeten, den Arm der Lehrerin zu beobachten. Dazu demonstriert Frau Imhof zunächst eine falsche Armbewegung, die Carolina sofort imitiert. Im Anschluss geht Frau Imhof zurück in die aus ihrer Sicht richtige Bewegung. Der Arm sollte ruhig sein und der nächste Ton komme erst dann, wenn der andere vorbei ist. Erneut greift Frau Imhof also zu verbalsprachlichen Modellierungen, hier mit Blick Bewegung und Klang.

L: Und jetzt mal ganz doll, viel *legato*-Töne.

L/S: (beide spielen gebundene Töne in einer Hand)



L: Sehr gut. Beobachte doch mal, was mein Arm macht (*spielt ein paar gebundene Töne*)
Ist der hier oben
(*hebt den Ellenbogen ruckartig hoch, sodass die Finger den Kontakt zur Taste verlieren*) und macht der so



S: (*ahmt die Bewegung nach*)



L: oder macht der so (*spielt wieder in der vorherigen Bewegung mit ruhigem Arm*)

S: (*spielt mit*)

L: Der ist ganz ruhig 'ne (*die Schülerin spielt weiter*)

Ja! (*zeigt auf die Finger der Schülerin*)
und das hebt sich nicht hoch. Der Ton kommt, der nächste kommt, wenn der andere vorbei ist.



L/S: (*beide spielen noch ein paar Töne*)

Nachdem die *staccato*- und *legato*-Spielweise geklärt wurde, spielt Frau Imhof ihrer Schülerin das Stück einmal ganz vor. Dabei soll der Fokus jedoch nicht mehr auf die Musizierbewegungen gerichtet werden, sondern auf den Klang: „Hör mal gut zu.“ Es lässt sich annehmen, dass sie diesen Fokus als nützlich empfindet, wenn längere Zusammenhänge modelliert werden. Während eine Modellierung eines ganzen Musikstücks für einen klangbezogenen Gesamteindruck sinnvoll erscheint, ist dies mit Blick auf einen Gesamteindruck der dazu notwendigen zahlreichen Musizierbewegungen fraglich.

L: Soll ich dir einmal vormachen?

S: Ja.

L: Das klang sehr gut. Du hast fast genauso gespielt wie, wie ich jetzt spiele. Hör mal gut zu. (*spielt das ganze Stück und bemüht sich um eine sehr präzise Artikulation*)

Bei den anschließenden Erprobungen der Schülerin stellt sich heraus, dass Carolina durch das *staccato*-Spiel die rhythmischen Strukturen nicht präzise darstellt. Die Lehrerin stellt fest: „Weißt du, was das Problem ist, was noch nicht so richtig gut ist? Wenn ich jetzt mitklatsche

(klatscht in den Händen), dann sind manche Noten zu schnell und manche sind zu langsam. Eigentlich sind die, die meisten sind zu schnell, glaub‘ ich eher.“

Aus diesem Grund stellt Frau Imhof die Musizierbewegungen zum *staccato* noch einmal in den Mittelpunkt und erklärt, dass bei *staccato*-Tönen kurze Pausen entstehen. Erneut wird also die Vorgabe des Verzichts auf verbalsprachliche Modellierungen gebrochen und eine klangbezogene Dimension, die aus der Musizierbewegung hervorgeht, verbalsprachlich dargestellt. Dabei setzt Frau Imhof auf die didaktische Geste der Berührung, indem sie mit Carolinas Fingern verschiedene Töne auf der Klaviatur spielt und dabei die Pausen einhält. Hier zeigt sich eine neue Kategorie der didaktischen Geste, beinahe ein eigener Modellierungstyp, den man als passiv-musizierende Modellierung bezeichnen könnte. Dabei ist jedoch auffällig, dass die Pause aufgrund eines fehlenden Grundpulses kaum deutlich wird. Darüber hinaus verliert sich in dieser Szene insofern der Fokus, als zum Ende noch eine weitere Musizierbewegungsdimension genannt wird, die nicht ausschließlich zur Bearbeitung des rhythmischen Problems gedacht ist. Die Töne sollen nämlich „kleine Tupper“ bekommen. Spätestens durch die damit verbundene musizierende Modellierung der Tupper durch die Lehrerin bekommt Carolina hier auch eine Idee über die aus der Bewegung hervorgehenden Klänge. Vor allem handelt es sich aber erneut um eine verbalsprachliche Modellierung.

L: Weißt du, woran das liegt? Du sollst die ja kurz spielen, ne!?

S: (Schülerin legt die Hand zum Spielen auf die Klaviatur)

L: (berührt die Finger der Schülerin und führt die Musizierbewegungen) Du sollst ja den Finger kurz spielen.



Und da muss man aber (zieht Hand und Finger zu sich, schüttelt die Hand etwas), wenn die Töne nicht so schnell sein sollen



(führt die Hand der Schülerin zur Klaviatur zurück und spielt drei schnelle Töne mit den Fingern der Schülerin)



S: (lacht)

L: Dann muss man ganz kurz, wenn man eben kurz spielen soll, (*spielt einen kurzen Ton mit dem Finger der Schülerin*)



S: ganz kurz eine Pause in der Luft machen, damit man nicht zu schnell wird. (*spielt selbst weitere kurze Töne und löst sich dazu allmählich von der Hand der Lehrerin*)

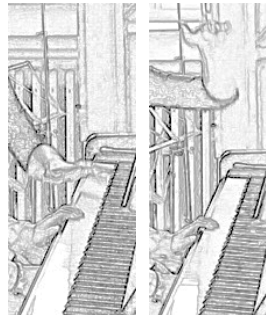
L: Gut. Merkst du?

S: Ja.

L: Die Pause muss dann sein. Es ist eine Mini-Pause, (*spielt ein paar kurze Töne*) wenn man hochgesprungen ist in der Luft.

S: Schülerin spielt ebenfalls ein paar kurze Töne

L: Perfekt. Klasse. Probier' mal da, dass diese (*zeigt auf den Notentext*), die kriegen so kleine Tupper (*macht die Bewegung einmal ohne Tonerzeugung in Richtung Klaviatur und dann drei Töne mit Tonerzeugung*)



Es zeigt sich im Anschluss, dass das rhythmische Problem noch nicht behoben ist, denn nun sind die Töne zu langsam. Auch hier setzt Frau Imhof nicht auf musizierende Modellierungen, sondern auf didaktische Gesten und mimetische Vokalisationen. Als Modellierung klatscht sie im Viertelpuls und vokalisiert die ersten acht Töne des Stücks auf Silben, wobei die *legato*-Silben auf einem Vokal enden, die *staccato*-Silben jedoch auf einen Konsonanten. Nach dieser Modellierung erfolgt eine Erprobung durch Carolina im motorischen Reproduktionsprozess, ergänzt durch weitere Modellierungen von Frau Imhof mit dem Ziel von Auslösungseffekten. Auch hier wird gelegentlich geklatscht, mitgezählt und es werden einzelne Teile mit der vorherigen mimetischen Vokalisation begleitet.

L: Die sind jetzt doch zu langsam (*zeigt auf den Notentext*). Die müssen ja (*klatscht einen Viertelpuls*): da da dam bam, da da dam bam (*in der Melodie der ersten acht Töne des Stücks*) spielt dieselbe Stelle nochmal vor

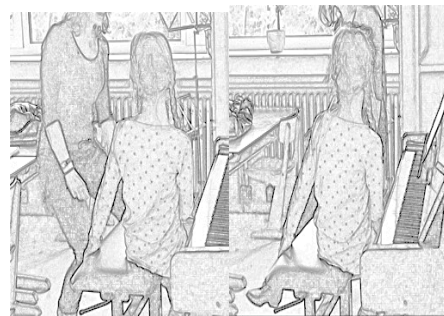
L/S: (*Schülerin spielt das Stück; gelegentlich klatscht die Lehrerin, zählt mit und ergänzt zum Teil mit der vorherigen mimetischen Vokalisation*)

Zum Ende der Stunde ist es Frau Imhof ein Anliegen, den klanglichen Charakter des Stücks zu benennen. Damit legt Frau Imhof den Fokus noch einmal auf den Klang. Sie fragt Carolina, ob sie eine Idee dazu hat, ohne ihr jedoch Zeit zum Nachdenken zu geben und auf die Antwort zu warten. Während Frau Imhof dann selbst auf den Klang zu sprechen kommt („Das klingt eigentlich ganz schön, ne!?“), schiebt sie eine weitere Frage hinterher, die den Aufmerksamkeitsfokus sofort wieder wechselt und sich auf Bewegungen bezieht: „Was kann man dazu gut machen?“ Carolina zuckt mit den Schultern, sodass Frau Imhof weitere Fragen stellt. Sie fragt, ob das

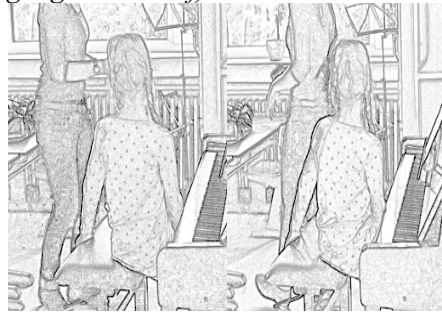
Stück laut oder leise sei und bezieht sich damit zunächst wieder auf klangbezogene Dimensionen. Anschließend geht sie auf den Ausdruck ein und fragt, ob das Stück lustig oder traurig sei. Da sie keine Reaktion bei der Schülerin erkennt, fragt sie, ob sie das Stück noch einmal vorspielen soll und öffnet damit vor allem noch einmal die klangbezogene Dimension.

Carolina ist sich nun sicher, dass es nicht leise sei und begründet dies mit drei von ihr vorgespielten kurzen Tönen. Frau Imhof ergänzt, dass es wahrscheinlich auch nicht traurig sei, zumindest nicht ganz, denn sie sei sich auch nicht sicher, ob es wirklich ganz fröhlich klingt. Sie möchte aber auch auf etwas anderes heraus, nämlich auf einen in erster Linie bewegungsbezogenen Aspekt, der mit dem Klang in Verbindung steht. Daher demonstriert sie ihre Gedanken, indem sie aufsteht, Tanzbewegungen andeutet und dazu singt. Zudem weist sie darauf hin, dass das Gemeinte schon einmal in einem Stück vorgekommen sei, das die beiden gespielt hätten. Als Frau Imhof ergänzt, dass sie sich auch drehen könnte, fällt es Carolina ein. Carolina fragt „Tanzen?“ und liegt damit richtig. Inwiefern dies noch mit den eigenen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen der Schülerin zum Stück in Verbindung steht, ist fraglich. Hingegen steht Carolina aber auf und präsentiert eine eigene Tanzbewegung, die an eine Bewegung aus dem Ballett erinnert.

- L: Hast du 'ne Idee wie das, was soll das für ein Stück sein? Das klingt eigentlich ganz schön, ne!?
- S: Ja.
- L: Was kann man dazu gut machen?
- S: *(zuckt mit den Schultern und macht ein Geräusch, indem sie Luft durch zusammengepresste Lippen herauspustet)*
- L: Ist das ein lautes Stück? Ist das ein leises Stück? Ist das ein lustiges Stück? Oder ein Trauriges? *(3 Sekunden Pause)* Soll ich nochmal vorspielen..
- S: Ok
- L: und du, vielleicht hast du 'ne Idee, vielleicht hast du 'ne Idee. Nur mal zuhören, wie das klingt.
(spielt das gesamte Stück)
Was kann das sein? *(geflüstert)*
- S: Mhhh...
- L: Klingt das Lied lustig, traurig? *(2 Sekunden Pause)*
- S: Nicht leise
- L: Nicht leise?
- S: Ja, weil so *(spielt drei kurze Töne)*
- L: Mhmh (zustimmend). Was macht denn das, wenn man sowas kurzes spielt ? *(spielt zunächst kurze Töne und geht dann in den Anfang des Stücks auf anderer Tonstufe über)*
Zumindest jetzt auch nicht ganz traurig, oder?
- S: Ja.
- L: *(zuckt mit den Schultern)* Auch nicht, ja, Ich finde es auch ein bisschen schwierig. Ich weiß nicht, ob es jetzt ganz fröhlich klingt oder nicht. Aber weiß du was man dazu gut machen kann? Ich mach' dir mal was vor.
(steht auf, singt die Melodie und macht jeweils auf der ersten Zählzeit eines Taktes eine Schrittbevewegung nach rechts und eine nach links)
Weißt du noch, was das war? *(wiederholt die Modellierung noch einmal)* Was war denn das? *(bewegt sich weiter in den Schrittbevewegungen)* Hatten wir schon



in deinem Stück. (*unterbricht die Bewegung und beugt sich zur Schülerin*) Was habe ich grad‘ gemacht? (*nimmt die Bewegung wieder auf*) Oder ich kann mich auch mal um mich ‘rumdrehen. (*dreht sich*)



S: Tanzen?

L: Tanzen! Ich würd‘ sagen (*setzt sich wieder*), vielleicht kann das ja ein Tanz sein, findest du nicht?

S: Ja. (*Steht auf und macht eine Tanzbewegung*)



L: (*lacht*) Ja!

Im Anschluss wird dann das Stück in Erinnerung gerufen, das die Schülerin bereits für ihre Oma geübt hat und das auch im Dreiviertel-Takt steht. Die Schülerin stellt fest, dass es sich um einen Walzer handelt und spielt im Anschluss einige Takte aus dem Stück. Die Lehrerin weist darauf hin, dass das vorliegende Stück doch ähnlich klingt. Carolina bejaht das, allerdings wird nicht deutlich, ob sie diese Annahme auch nachvollzieht. Auf dieser Grundlage entwickelt die Lehrerin schließlich die Hausaufgabe, die darin besteht, im bereits bekannten Stück nach eigenem Geschmack *staccato*-Punkte und *legato*-Bögen einzutragen, was entsprechende klangliche Vorstellungen und Erprobungen von der Schülerin verlangt.

In diesem Fallbeispiel wird besonders deutlich, dass die Lehrerin nicht auf die Verwendung verbalsprachlicher Modellierungen verzichten kann. Dies gilt in besonderem Maße für die Darstellung klangbezogener Aspekte. Während Musizierbewegungen noch für eine verzögerte sowie unmittelbare Nachahmung modelliert werden, verwendet sie zur Modellierung des Klangs, aber auch für einzelne Musizierbewegungen verbalsprachliche Darstellungen. Darüber hinaus nutzt sie trotz expliziter Aufforderung erstaunlicherweise kaum musizierende Modellierungen, sondern stattdessen weitere Modellierungstypen. Hierzu gehören didaktische Gesten wie Musizierbewegungen in der Luft, Berührungen durch passiv-musizierende Modellierungen und Körperklänge ebenso wie mimetische Vokalisationen. Letztere weisen in den Silben auf eine artikulatorische Übertragung der musikbezogenen Aspekte hin. So enden *legato*-Silben mit einem Vokal und *staccato*-Silben mit einem Konsonanten.

Zudem zeigt sich in diesem Fallbeispiel die Einheit von Klang- und Musizierbewegungs-vorstellungen als klangorientierte Musizierbewegungen. Die Lehrerin legt den Fokus vor allem auf die Musizierbewegungen, kommt jedoch immer wieder sofort auf klangbezogene Aspekte zu sprechen. Klang- und bewegungsbezogene Aspekte stehen damit im unmittelbaren Wechsel, was jedoch für den Aufmerksamkeitsprozess der Lernenden bei der Beobachtung der Model-

lierungen herausfordernd ist. Entsprechend fällt auch der Schülerin dieses Fallbeispiels die geforderte Beschreibung der Spielweisen schwer. Explizit lenkt die Lehrende den Aufmerksamkeitsfokus auf klangbezogene statt auf bewegungsbezogene Aspekte hingegen bei der Modellierung längerer Zusammenhänge. Während eine Modellierung eines ganzen Musikstücks für einen klangbezogenen Gesamteindruck sinnvoll erscheint, ist dies mit Blick auf einen Gesamteindruck der dazu notwendigen zahlreichen Musizierbewegungen fraglich.

Dadurch, dass die Schülerin das *staccato*-Spiel schon grundlegend kannte und ansatzweise musizierend darstellen konnte, wird hier schließlich noch ein interessanter Aspekt in Bezug auf den Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen besonders deutlich. Ob durch musizierende oder verbalsprachliche Modellierung initiiert, schließt sich nach dem motorischen Reproduktionsprozess durch die Schülerin eine postaktionale Phase an, in der ausschließlich die Lehrerin Bewertungen vornimmt und Handlungsalternativen entwickelt. Die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen der Schülerin spielen hier kaum eine Rolle. Zudem wird die Schülerin hier ebenso wenig wie die Lernenden in den vorherigen Fällen dazu aufgefordert, die in diesem Fallbeispiel noch häufiger verwendeten mimetischen Vokalisationen und didaktischen Gesten selbst auszuführen. Hingegen wird sofort eine Übertragung auf das Musizieren erwartet, auch wenn die mimetischen Vokalisationen oder didaktischen Gesten nicht während einer unmittelbaren Nachahmung verwendet werden.

7.2.4 VVM4: „Du spürst es aber, ne!?“

Dieses Fallbeispiel ist nahezu als Gegenteil zum vorherigen Fallbeispiel zu betrachten. Herr Lange hält sich in besonderem Maße an die Bedingung, auf verbalsprachliche Modellierungen zu verzichten und stattdessen musizierend zu modellieren. So beginnt Herr Lange die Einführung zum *staccato*-Spiel mit der Aufforderung, dass sein Schüler Jens zuhören soll. Jedoch lenkt auch er im Anschluss die Aufmerksamkeit sofort auf den Notentext und damit auf visuelle Aspekte, indem er auf den Notentext zeigt und fragt, was dort zu sehen ist. Geleitet durch Fragen und Zeigen im Notentext findet Jens heraus, dass es Noten mit Punkt und Noten mit „Strich“ bzw. Bogen gibt. Im Anschluss spielt Herr Lange dann die ersten acht Töne des Stücks und weist Jens zuvor darauf hin, dass er im Anschluss sagen soll, „was der Unterschied“ ist. Auch hier findet sich ausgehend von einer Klärung der Unterschiede in der grafischen Darstellung also die Frage, wie sich die Zeichen unterschiedlich auf das Musizieren auswirken. Damit werden bei Verzicht auf verbale Erläuterungen offensichtlich grafische Zeichen herangezogen, aus denen Codewörter oder zumindest Codezeichen abgeleitet werden können, die im weiteren Lehr-Lern-Prozess genutzt werden können.

Durch die Modellierung der ersten acht Töne präsentiert auch Herr Lange neben verschiedenen Notenwerten und Tonhöhen zwei Artikulationen gleichzeitig und bekommt im Anschluss keine Antwort von Jens. Auf die Frage, ob er es gehört habe, nickt Jens jedoch. Auch Herr Lange nimmt nun eine Komplexitätsreduktion vor und spielt nur die ersten zwei Töne im *legato*. Er fragt, was er gemacht hätte und Jens beschreibt es mit „langsam gespielt“, sodass auch Jens auf eine ihm bekannte Kategorie zurückgreift. Herr Lange wiederholt die musizierende Modellierung der ersten zwei Töne daher noch einmal und bittet Jens zu gucken (unspezifischer visueller Fokus), doch Jens reagiert darauf nicht mit einer Beschreibung des von ihm Wahrgenommenen.

L: So und jetzt musst du gut zuhör'n, weil jetzt (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) siehst du hier oben

S: Einen

L: Was siehst du da?

S: Einen Strich.


L: Jaa, da ist so (*zeichnet einen Bogen in die Luft*)

S: Bogen

L: Und da siehst du (*zeigt eine andere Stelle im Notentext*)

S: Punkte

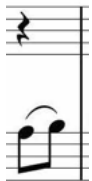
L: Genau. Und jetzt sagst du mir gleich, was der Unterschied ist. (*spielt die ersten acht Töne deutlich artikuliert und zeigt dabei auf den Notentext; Schüler schaut während der ersten vier Töne auf die Klaviatur, dann auf den Notentext*)



Gehört?

S: (*nickt*)

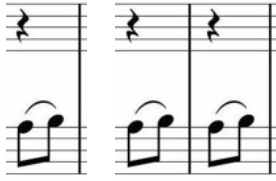
L: (*spielt die ersten zwei Töne deutlich artikuliert und zeigt dabei auf den Notentext; Schüler schaut auf den Notentext*)



Was hab' ich da gemacht? (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*)

S: Langsam gespielt

L: Mhmh guck' mal (*spielt die ersten zwei Töne mehrmals wiederholt im legato; Schüler schaut auf die Klaviatur*)




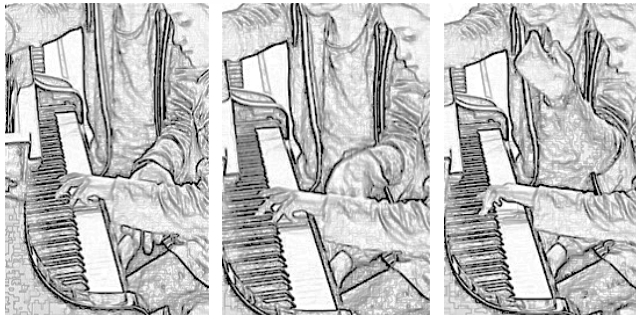
An dieser Stelle ändert Herr Lange seine Strategie vom auditiven Beobachten hin zu einem kinästhetischen Spüren durch didaktische Gesten der Berührung mit Musizierbewegungen, sprich durch eine passiv-musizierende Modellierung. Er nimmt zunächst eine Hand des Schülers und spielt mit seinen Fingern die ersten vier Töne des Stücks zweimal hintereinander.

L: (*nimmt die Hand des Schülers und wählt drei Finger aus, mit denen er die ersten vier Töne des Stücks zweimal hintereinander spielt*)

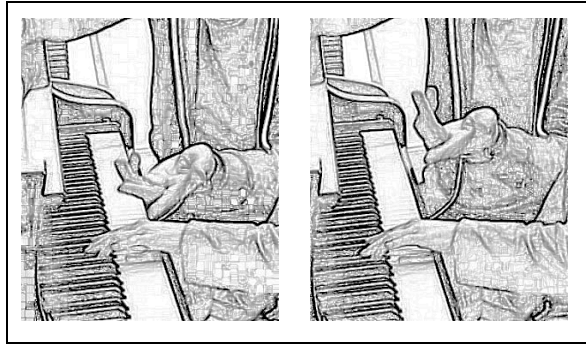



Im Anschluss soll es Jens selbst versuchen, der jedoch nur den dritten Ton trennt und den letzten Ton lange liegen lässt. Herr Lange spielt noch einmal vor und Jens soll nachspielen. Dabei führt Herr Lange eine weitere Musizierbewegung in der Luft als didaktische Geste aus. Mit dem Ab-

schluss des zweiten Tons führt er seine Hand, die mit der Handinnenfläche nach oben zeigt, von unten nach oben. Dabei startet mit der Bewegung unterhalb des Schülerarms, streift ihn anschließend beinahe und führt die Hand weit nach oben. Jens soll dann noch einmal spielen und Herr Lange vokalisiert in Rhythmussprache mit, wobei er zur ersten im *staccato* zu spielenden Ta-Note nickt. Im Anschluss spielt Herr Lange selbst unter Begleitung der Vokalisierung noch einmal vor, wobei er die im *staccato* zu spielenden Ta-Noten deutlicher ausspricht. Nun spielen Herr Lange und Jens gemeinsam. Herr Lange mit deutlichen Bewegungen und Jens etwas verzögert zum Spiel seines Lehrers. Es gelingt ihm jedoch die zwei *legato*-Töne zu spielen sowie die zwei *staccato*-Töne mit einem leichten Impuls in die Tasten zu trennen. Die Verbindung von musizierender Modellierung, mimetischer Vokalisation, Musizierbewegungen in der Luft und Musizieren mit den Händen des Schülers führen dazu, dass Jens den modellierten Ausschnitt entsprechend artikuliert.

<p>L: <i>(spielt die ersten vier Töne mit deutlicher Artikulation und deutlichen Bewegungen)</i></p>	
<p>L/S: <i>(Schüler spielt die vier Töne; Lehrer bewegt die Hand von unten nach oben neben dem Arm des Schülers zum Abschluss des zweiten Tons)</i></p>	
<p>L: <i>(nickt) Gut. Nochmal (zeigt in den Notentext)</i></p>	
<p>L/S: <i>(Schüler Spielt) L: ti ti ta ta (zeigt dabei auf die Noten und nickt intensiv für die erste Ta-Note im staccato)</i></p>	
<p>L: <i>(spielt die vier Töne noch einmal deutlich artikuliert vor) ti ti Ta Ta (Ta wird besonders deutlich ausgesprochen)</i></p>	
<p>L/S: <i>(spielen die vier Töne; der Lehrer spielt mit deutlichen Bewegungen, Schüler spielt etwas verzögert zum Lehrer, spielt die zwei legato-Töne und trennt die staccato-Töne bei einem leichten Impuls in die Tasten)</i></p>	

Jens soll im Anschluss im Stück weiterspielen. Nachdem die ersten zwei *legato*-Töne der nächsten Stelle gemeinsam gespielt wurden, wartet Herr Lange. Da Jens jedoch nicht weiterspielt, greift Herr Lange wieder zur Hand des Schülers und spielt erneut mit zwei Fingern des Schülers zunächst die zwei folgenden *staccato*-Töne und im Anschluss dann noch einmal mit drei Fingern des Schülers beide *legato*- und beide *staccato*-Töne. Daraufhin soll Jens noch einmal die ersten acht Takte des Stücks spielen. Bei den im *staccato* zu spielenden Tönen sieben und acht setzt Herr Lange erneut seine Handbewegung ein und winkt mit der Hand mehrmals schnell von unten nach oben als Impuls für eine Musizierbewegung aus den Tasten heraus. Die Nachahmung gelingt auf diese Weise weitestgehend.



Im Anschluss möchte auch Herr Lange erfahren, ob Jens das neu Gelernte beschreiben kann und damit das neu Gelernte in Gedächtnisprozessen sprachlich abgesichert wissen. Jens soll beschreiben, was passiert, hat jedoch keine Antwort. Herr Lange formuliert um: „Beschreib‘ mal was du machst“ und lenkt damit die Aufmerksamkeit für die Beschreibung auf die Musizierbewegung. Vor einer möglichen Antwort spielt er aber noch einmal die ersten acht Töne deutlich artikuliert vor und wiederholt die Musizierbewegung der letzten zwei *staccato*-Töne auf dem Oberschenkel des Schülers (Berührung). Jens überlegt, liefert jedoch keine Beschreibung. Es scheinen ihm die Worte zu fehlen. Der Lehrer hat selbst keine verwendet und ihm selbst wird nur wenig Zeit für die Suche gelassen. Möglicherweise ist er es auch nicht gewohnt, selbst Beschreibungen zu liefern.

Herr Lange ist eine Beschreibung dann auch doch gar nicht so wichtig. Er ist nämlich der Meinung, dass Jens es ja aber spüre und erlöst ihn von der Beschreibungsaufgabe: „du spürst es aber, ne, was passiert. Genau, das ist die Hauptsache.“ Diese Einschätzung passt besonders zu der hier häufig gewählten Berührung als didaktische Geste. Das Spüren bezieht sich damit nicht nur auf das eigene Musizieren des Schülers, sondern zugleich auf die Wahrnehmung, wenn der Lehrer mit den Händen des Schülers Klavier spielt oder auf dem Bein des Schülers die Musizierbewegungen spielt bzw. tippt. Dabei ist interessant, dass Letzteres insbesondere für das *staccato*-Spiel genutzt wird.

L: Mhmh (*zustimmend*) Was passiert da? (*zeigt die ganz Szene über auf eine Stelle im Notentext*)

S: Mhhhh (*fasst sich an den Mund*)

L: Beschreib‘ mal was du machst. (*spielt zwei einzelne staccato-Töne*)

S: (*3 Sekunden Pause*) Mh

L: (*zeigt auf den Notentext; spielt die ersten acht Töne deutlich artikuliert (Schüler schaut auf die Klaviatur)*)





(*spielt/tippt zwei Staccato-Töne rhythmisch auf den Oberschenkel des Schülers*)



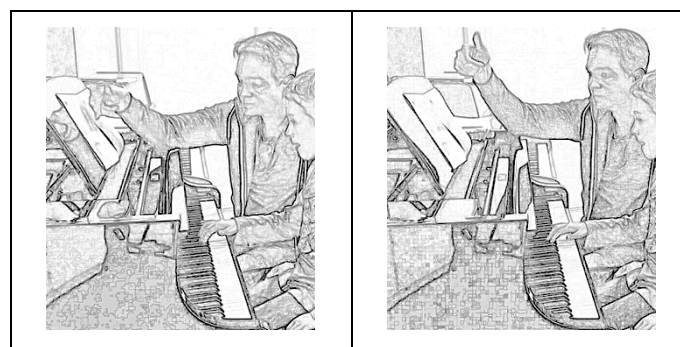
S: Ähhm

L:	Ja? Als.. du spürst es aber, ne!?	(wiederholt die zwei Staccato-Töne auf dem Oberschenkel)
S:	(nickt)	
L:	Was passiert. Genau, das ist die Hauptsache! Nochmal! Mach nochmal!	(zeigt auf den Notentext)
L/S:	(Spielen gemeinsam, Schüler trennt die Staccato-Töne deutlich)	

Statt zu beschreiben, soll Jens nun die ersten acht Töne noch einmal spielen, was ihm mit entsprechender Artikulation auch gelingt. Dann folgt eine neue Stelle, die der Schüler von den Noten abspielt, jedoch die *staccato*-Töne nicht angemessen produziert. Herr Lange greift erneut die Hand des Schülers, spielt mit seinen Fingern und ergänzt mit einer mimetischen Vokalisation unter Zuhilfenahme der dem Schüler bekannten Rhythmussprache, wobei er die im *staccato* zu spielenden Ta-Noten besonders stark ausspricht.

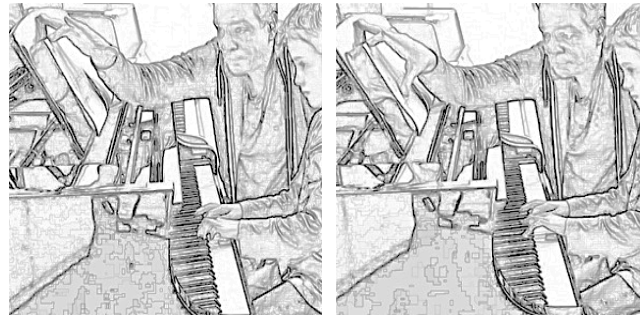
	<p>ti-ti TA(!) TA(!) TA(!) Taa</p> 
---	---

Bei der anschließenden Erprobung durch den Schüler nutzt Herr Lange zudem eine didaktische Geste während der *staccato*-Töne, indem er jede *staccato*-Note im Notentext durch eine Arm-bewegung mit dem Finger antippt. Jens gelingt die Umsetzung erneut.



Schließlich wird noch einmal der Anfang des Stücks gespielt, wobei Herr Lange nun auf einige von ihm bereits genutzte Strategien zurückgreift und diese direkt nacheinander nutzt, um die noch nicht richtig produzierten *staccato*-Töne zu korrigieren. Die im *staccato* zu spielenden Noten werden mit einer kleineren Bewegung durch den Daumen im Notentext angetippt, eine neue mimetische Vokalisation für die *staccato*-Töne kommt hinzu (bam bam), Herr Lange tippt *staccato*-Töne auf Jens Schulter und spielt mit seinen Fingern. Zudem lässt sich Herr Lange dazu verleiten, eine knappe verbalsprachliche Modellierung zu präsentieren. Mit Blick auf zwei *staccato*-Töne rutscht ihm heraus: „Kurz beide“.

- S: *(spielt)*
 L: *(währenddessen Antippen der staccato-Töne mit dem Daumen im Notentext)*



Kurz beide *(tippt mehrmals schnell mit dem Daumen auf eine Note)* Mh *(zustimmend)* Nochmal.

- S: *(spielt)*
 L: *(währenddessen Antippen der Staccato-Töne mit dem Daumen)* bam bam
 Und auch der *(tippt noch zweimal mit dem Daumen auf eine Note)*
(tippt auf die Schulter des Schülers)



(zeigt auf den Notentext)

- S: *(stoppt das Spielen)*
 L: *(greif die Hand des Schülers und spielt mit seinen Fingern)*



Klar?

- S: *(nickt)*
 L: Nochmal!

Im Anschluss gelingt es Jens, das Stück weitgehend so artikuliert zu spielen, dass Herr Lange zufrieden ist. Gelegentlich werden Korrekturhinweise durch Vorspielen, insbesondere aber durch Mitspielen, Zeigen im Notentext und mimetische Vokalisation gegeben. Auch der verbale Hinweis „kurz“ wird noch einmal zur Korrektur erwähnt. Ebenso kommen Solmisationssilben zum Einsatz, damit Jens die richtigen Töne spielt. Artikulatorische Dimensionen von *legato* und *staccato* werden darin jedoch nicht integriert und verdeutlicht. Fragen danach, ob es Unterschiede gibt, beantwortet Jens nicht oder damit, dass das eine einen Punkt und das andere einen Strich habe. Er kann die Unterschiede aber sehr wohl musizierend darstellen.

In diesem Fallbeispiel verzichtet der Lehrer also weitgehend auf verbalsprachliche Modellierungen. Lediglich zum Ende der Stunde rutscht ihm ebenfalls das Wort „kurz“ heraus. Dies scheint ein Wort zu sein, das sich offensichtlich im Kontext des Klavierunterrichts zur Beschrei-

bung des *staccato*-Spiels bewährt hat und tradiert wurde, da es nicht individuell, sondern bislang in allen Fallbeispielen verwendet wurde.

Statt auf verbalsprachliche Modellierungen greift der Lehrer entsprechend der Anweisung auf musizierende Modellierungen zurück. Diese scheinen aber längst nicht hinreichend zu sein, da die Beobachtung der Modellierungen für Lernende zum einen komplex zu sein scheint und Lehrende offensichtlich den Eindruck haben, nicht alle Informationen anschaulich vermitteln zu können. Daher verwendet der Lehrer auch in diesem Fallbeispiel mimetische Vokalisationen und didaktische Gesten. Die artikulatorischen Besonderheiten werden hier in den mimetischen Vokalisationen nicht durch Vokal- oder Konsonantenendungen verdeutlicht. Hingegen wird eine Rhythmussprache verwendet, wobei die Silben in Verbindung mit *staccato*-Tönen besonders deutlich mit einem starken Anstoß artikuliert werden.

Über die mimetischen Vokalisationen hinaus erhalten in diesem Beispiel aber vor allem die didaktischen Gesten eine besondere Rolle. Neben dem Tippen auf die Noten für *staccato*-Töne greift der Lehrer vor allem zum Musizieren mit den Fingern des Schülers (passiv-musizierende Modellierung) sowie zu Musizierbewegungen, die er auf Schulter oder Bein des Schülers ausführt. Dies zielt auf eine kinästhetische Wahrnehmung. Der Schüler soll spüren, wie sich die Bewegungen anfühlen, wenn der Lehrer mit seinen Fingern musiziert. Er soll zudem spüren, wie es sich für das Instrument anfühlt, wenn der Lehrer auf seiner Schulter oder seinem Bein spielt. Diese Verbindung soll ihm die Übertragung auf das eigene Musizieren ermöglichen. Die Verbindung von kurzer musizierender Modellierung mit mimetischen Vokalisationen und didaktischen Gesten, insbesondere der Berührung, führen in diesem Fallbeispiel dazu, dass der Schüler die Artikulationen entsprechend ausführen kann.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der Schüler das Gespürte nicht benennen kann und ihm trotz schneller Nachahmung einzelner Ausschnitte anfänglich die Übertragung des neu Gelernten auf weitere Stellen des Stücks schwerfällt. Es ist anzunehmen, dass verbalsprachliche Modellierungen hier einen Rahmen bieten können, um das Gespürte zu ordnen und in den Gedächtnisprozessen so zu verallgemeinern, dass dessen Übertragbarkeit auf andere Stellen eigenständig erfolgen kann. Hier gelingt dies erst durch ein allmähliches Erschließen, dessen Prozess jedoch nicht bewusst gemacht wird. Als Hilfe wird scheinbar die Verwendung der grafischen Zeichen im Notentext betrachtet, aus denen im Lehr-Lern-Prozess Codewörter oder zumindest Codezeichen abgeleitet und im weiteren Lehr-Lern-Prozess genutzt werden. Auf diese Weise soll offensichtlich eine visuelle Chunkbildung mit einem Zeichen erfolgen.

7.2.5 VVM5: „Känguru und Schnecke“


Frau Schmidt beginnt die Vermittlung der Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit dem Ziel der musizierenden Realisierung von *staccato*-Tönen durch die Schülerin Jana, indem sie die ersten vier Takte musizierend modelliert. Damit wählt sie einen insgesamt sehr langen Ausschnitt und präsentiert auf diese Weise eine komplexe Modellierung. Nachdem Jana signalisiert, dies nicht nachmachen zu können, modelliert sie ein weiteres Mal denselben Ausschnitt. Im Anschluss schlägt sie vor, dass Jana die Noten mitlesen soll, weil dort versteckt sei, warum der Ausschnitt so gespielt wird, wie sie es ihr vorspielt. Entsprechend erhofft sich auch Frau Schmidt, dass ihre Schülerin durch Hinzunahme des Notentexts erkennt, welche Aufforderung sich hinter den *staccato*-Punkten für das Musizieren verbirgt. Das Gehörte soll also mit der visuellen Information zusammengeführt werden und gemeinsam zum erkennenden Hören der Be-

sonderheiten des *staccato*-Spiels führen. Da Jana im Anschluss mitteilt, dass sie dennoch durcheinanderkäme, soll sie die Noten anschließend mit dem Finger während der musizierenden Modellierung durch die Lehrerin mitzeigen. Die Strategie ändert sich damit nicht, lenkt nur noch deutlicher die Aufmerksamkeit auf das Visuelle.

L: Pass' mal auf. Ich mach dir was vor. Und vielleicht kann man sich das dann ein bisschen merken, ein bisschen besser merken, so wie so 'ne Melodie. Ok?

S: Mhmh (*zustimmend*)

L: (*spielt mit deutlicher Artikulation; die Schülerin blickt auf die Klaviatur*)




S: (*schauf zur Lehrerin, lacht*) kann ich ni..

L: (*lacht*) Soll ich nochmal?

S: Ja, die kann ich glaub' ich

L: Soll ich nochma' (*spielt mit deutlicher Artikulation; die Schülerin blickt auf die Klaviatur*)



S: (*lacht*) Okeeeey, aber

L: Spannend, ne!?

S: (*nickt*)

L: Magst du mal die Noten mitlesen?


S: Okeeeey.

L: Das ist nämlich gar kein Geheimnis, warum das so gespielt wird, wie ich das jetzt spiele. (*beginnt mit dem ersten Ton*) Die Noten, Jana,¹⁶¹ sind das hier, ne!?

(*zeigt auf den Notentext*) Das, das sind die Noten. Ok?

Eins, Zwei (*geflüstert*):

(*spielt mit deutlicher Artikulation; die Schülerin blickt auf den Notentext*)



S: (*lachend zum Ende des musizierenden Modellierung*) Ok, ich komm durcheinander (*schüttelt den Kopf*)

L: Geh' doch mal mit dem Finger mit (*zeigt auf den Notentext*)

Daraufhin soll Jana es nun selbst musizierend versuchen, wobei Frau Schmidt die Noten im Notentext mitzeigt. Jana spielt die vier Takte mit den richtigen Tönen, übernimmt jedoch noch nicht die Artikulation aus der zuvor von der Lehrerin musizierend präsentierten Modellierung. Ebenso wie in den vorherigen Fallbeispielen entscheidet sich dann auch Frau Schmidt, den Ausschnitt zu kürzen und spielt im Folgenden nur noch die ersten vier Töne des Stücks deutlich

¹⁶¹ Der Name der Schülerin wurde aus Gründen der Anonymisierung ausgetauscht.


artikuliert. Darauf folgt ein Lehren und Lernen am Modell mit verzögerter Nachahmung, im Rahmen dessen es Jana gelingt, die Artikulation des letzten Tons als *staccato* wahrzunehmen und umzusetzen. Der dritte Ton wird jedoch noch nicht im *staccato* gespielt.

<p>L: Ok!? Und ich mach' einfach nochmal vor. Du hast es ja schon ganz gut im Ohr gehabt, jetzt ne!?</p> <p>S: Okeeeey.</p> <p>L: <i>(spielt deutlich artikuliert, Schülerin blickt auf die Klaviatur)</i></p>	
<p>Wenn ich mal nur das vormache. Kannst du das nachmachen? <i>(spielt deutlich artikuliert, Schülerin blickt auf die Klaviatur)</i></p>	
<p>S: <i>(legt die Finger auf die Klaviatur, wird von der Lehrerin durch Verschieben der Hand korrigiert)</i> <i>(spielt die vier Töne, jedoch nur den letzten Ton im staccato)</i></p>	
<p>L: Das war schon sehr gut. Beim letzten Ton hast du schon genau gehört was da los ist. Ich mach' dir gerne nochmal vor. <i>(spielt deutlich artikuliert, Schülerin blickt auf die Klaviatur)</i></p>	
<p>S: <i>(legt die Finger auf die Klaviatur, wird von der Lehrerin durch Verschieben der Hand korrigiert)</i> <i>(spielt die vier Töne, jedoch nur den letzten Ton im staccato)</i></p>	


Daher wählt Frau Schmidt nun eine neue Strategie. Sie entscheidet sich für den Einsatz der Berührung als didaktische Geste und spielt bzw. tippt die ersten vier Töne auf die Schulter ihrer Schülerin. Jana beobachtet das Spiel auf ihrer Schulter. Im Anschluss wird sie aufgefordert, das auf ihrer Schulter beobachtete und kinästhetisch von ihr als Kitzeln wahrgenommene Spiel auf

die Klaviatur zu übertragen. Erneut spielt sie jedoch erst nur den letzten Ton im *staccato*. Nach nochmaliger Modellierung durch die Lehrerin spielt sie dann das *C1* und das *h* im *staccato*, fügt allerdings den *legato*-Noten *a* und *h* ein weiteres *C1* hinzu, das sie auch im *legato* spielt.

L: Und jetzt spiel' ich es dir mal hier auf die Schulter.
(spielt bzw. tippt viermal auf der Schulter der Schülerin, Schülerin beobachtet die Hand der Lehrerin)




L/S: *(beide lachen)*
 S: Das kitzelt.
 L: Kitzelt? *(lacht)* Okeey. Versuch' mal.
(spielt die vier Töne, jedoch nur den letzten Ton im staccato, den sie zudem wiederholt)




L: Jaaa, ok. Jetzt hast du fast schon das Klavier genauso gekitzelt, wie ich dich. Ich mach's dir nochmal vor. Und dann mach, versuch' das mal genauso auf'm Klavier nachzumachen.

S: Okeey

L: *(spielt bzw. tippt viermal auf der Schulter der Schülerin; Schülerin beobachtet die Hand der Lehrerin)*



S: 'key *(lacht)*
(spielt fünf Töne, wiederholt das C1, einmal gebunden an die vorherigen Töne und einmal im staccato mit dem h)



L: Mhh *(zustimmend)*

Frau Schmidt bleibt nun bei dem Einsatz von Berührungen als didaktische Geste, entscheidet sich aber zur Durchführung der Modellierung an einem anderen Ort, der näher am Ort der Musizierbewegungen liegt. Während Janas Hand auf der Klaviatur liegt, unterstützt Frau Schmidt diese mit der rechten Hand von unten und spielt mit den Fingern ihrer anderen Hand auf den Fingern von Jana, die zum Spielen der ersten vier Töne notwendig sind. Anders als im vorherigen Beispiel greift sie also nicht nach den Fingern, um mit diesen zu musizieren. Stattdessen spielt sie auf den Fingern der Schülerin, die diese auf der Klaviatur aufgestellt hat. Da Jana je-

doch im Anschluss erneut die vorherige Variante mit fünf Tönen spielt, weist Frau Schmidt explizit darauf hin, dass Jana einen Ton zu viel spielt. Daraufhin spielt sie noch einmal auf Janas Hand, jedoch mit noch deutlicheren Impulsen, sodass Janas Finger passiv zum Teil auch Töne erzeugen. Frau Schmidt modelliert schließlich ein weiteres Mal auf der Hand der Schülerin und ergänzt zudem eine mimetische Vokalisation („Tö dö düm tam“), wobei die Bewegungsimpulse auf der Hand zu den Silben für das *staccato*-Spiel intensiver sind. Dabei ist erneut auffällig, dass die *legato*-Silben auf dem Umlaut „Ö“ und damit etwas offen enden, die *staccato*-Silben hingegen mit einem Konsonanten geschlossen werden.

L: Jetzt mach' ich mal auf die Hand (*zieht den Ärmel des Pullovers der Schülerin hoch, die ihr dabei hilft*). Vielleicht kann man es da besser spüren.

S: Ich krepel mal meine Ärmel (*krempelt beide Ärmel hoch*)

L: Ja, zieh' mal die Ärmel ein bisschen zurück.

S: (*legt die linke Hand zurück auf die Klaviatur*)

L: (*Greift die Hand mit beiden Händen*)

Ok, pass auf. Jetzt mach ich mal (*stützt die Hand der Schülerin von unten und spielt/tippt mit der anderen Hand auf die Finger der Schülerin die ersten vier Töne*)



S: Okey (*spielt, aber wiederholt das C1 erneut*)

L: Aber du spielst mehr Töne als ich, ne!?

S: Hä?

L: (*Lacht; greift erneut die Hand der Schülerin und spielt noch einmal auf ihren Fingern; dieses Mal mit deutlichen Impulsen, sodass dabei auch Töne entstehen*)



S: Jetzt versteh'

L: (*unterbricht*) (*unverständlich*) (*legt die Finger erneut auf die Hand der Schülerin und spielt/tippt die Töne*) Tö dö düm tam (*die letzten zwei Silben mit deutlichen Impulsen in der Handbewegung*)

Jana setzt zur erneuten Erprobung an, wird jedoch bei dem C1 unterbrochen, da es weiterhin nicht im *staccato* erklingt. Frau Schmidt modelliert nun an dem einzelnen Ton durch Berührung des Daumens. Sie zeigt zunächst, wie es nicht sein soll, indem sie Janas Daumen mit Gewicht herunterdrückt und damit die Taste festhält, wobei sie zudem das Gewicht ihrer Hand auf Janas Hand ablegt. Im Anschluss modelliert sie die gewünschte Bewegung. Sie tippt mit ihrem Daumen auf Janas Daumen und zieht die Hand anschließend hoch. Hier wird also ein Musizierbewegungsunterschied in den Mittelpunkt gestellt, der erspürt werden soll.

S: Okeeeey (spielt bis zum C1 und guckt zu Lehrerin) Oder? Ja (nickt)

L: Ja und ich glaube der hier (greift mit dem Daumen auf den Daumen der Schülerin) darf nicht so sein (drückt mit dem Daumen der Schülerin die Taste lange herunter und legt dabei die Hand ab)



Ich hab' den ja so gespielt (gibt einen Impuls auf den Daumen und zieht die Hand weg)




S: (beginnt zu spielen)

Davon ausgehend verlaufen Janas Erprobungen deutlich besser. Sie braucht nur noch wenige Korrekturen und ist schließlich in der Lage, die ersten vier Töne des Stücks mit der gewünschten Artikulation zu spielen. Diese Artikulation soll nun auf die nächsten vier Töne übertragen werden. Die Lehrerin weist nämlich darauf hin, dass etwas ähnlich ist. Sie spielt bzw. tippt der Schülerin die Artikulationsweise der nächsten vier Töne zunächst auf die Hand und präsentiert schließlich eine musizierende Modellierung. Im Anschluss gelingt der Schülerin die Nachahmung. Die Strategie, der Schülerin mit der Modellierung im unmittelbaren Vorfeld der Nachahmung durch Berührungen kinästhetische Wahrnehmungen auf der Hand zu ermöglichen, führt auch hier zur Nachahmung mit gewünschter Artikulation.

Nachdem Jana die Töne richtig artikuliert, geht es Frau Schmidt darum, dass Jana die Artikulationen aber nicht nur durch Nachahmung des Modells spielt, sondern die Spielweisen gezielt beim Lesen des Notentextes entsprechend der Artikulationszeichen anwenden kann. Frau Schmidt spielt daher noch einmal die ersten acht Töne deutlich artikuliert und mit intensiven Bewegungen bei den *staccato*-Tönen vor und fragt, wie man das nennen könnte, was da „Spezielles los ist“. Zunächst gelingt keine Verbalisierung. Frau Schmidt verkürzt daher erneut den Ausschnitt. Jana identifiziert daraufhin das „Spezielle“ als „Trampolinspringen“. Sie versteht damit ihre Musizierbewegungsvorstellungen mit einer eigenen verbalsprachlichen Assoziation, die im Folgenden zum Austausch als Codewort genutzt wird. Jana kann zudem die Töne, die Trampolin springen, im Notentext zeigen. Allerdings begründet sie dies nicht mit den richtigen grafischen Merkmalen des Notentexts. Da bislang nur Viertelnoten im *staccato* präsentiert wurden, nimmt sie an, dass diese immer so zu spielen seien. Für die *legato*-Töne stellt sie hingegen zur Zufriedenheit der Lehrerin fest, dass man dort länger draufbleibt, auch wenn sie diese Spielweise möglicherweise auch hauptsächlich mit den Achtelnoten verbindet. Die verbalsprachliche Formulierung zu den *legato*-Tönen ergänzt Frau Schmidt schließlich selbst noch mit einer verbalsprachlichen Assoziation („kleben“).


L: Jetzt kann man sagen (*zeigt in den Notentext*)
(Spielt die ersten acht Töne mit deutlicher Artikulation, wobei die Hände stark abgezogen werden)



(*schaut zur Schülerin*) (2 Sekunden Pause) dass da ja 'was Spezielles los ist, ne!? (*nickt mehrmals leicht*) Wie würd'st denn das nennen? Was machen die Töne da?

S: Mhhh

L: (*spielt die ersten vier Töne mit deutlicher Artikulation, wobei die Hände stark abgezogen werden*)



S: (*unterbricht*) Trampolin springen!

L: (*spielt die anderen vier Töne noch zu Ende und nickt dabei*) Trampolin springen (*nickt*) (*zeigt auf den Notentext*) Such' du mal die Töne, die Trampolin springen.

S: Also auf jeden Fall sind es die beiden und die beiden (*zeigt auf die bereits gespielten Stellen im Notentext*)

L: Mhmh (*zustimmend*) Und woran kann man an den beiden sehen, dass die Trampolin springen?

S: Weil ähm, die werden, weil die, das sind halbe Noten (*zeigt in den Notentext*), glaub' ich.

L: Mhhh (*fragend, Lippe zusammenpressend; Schüttelt leicht den Kopf*) Ich glaube es sind Viertelnoten.

S: Ja.

L: Ta-Noten nennen wir sie auch, ne!? Aber ich glaube es gibt was, woran man sehen kann, dass man (*spielt die ersten vier Töne noch einmal vor*)

S: Ja, weil man sieht, weil diese Doppelten (*zeigt in den Notentext*), die bleiben viel länger drauf.

L: Richtig (*nickt*) Die, wenn du so willst (*spielt zwei Töne im legato*) kleben die ein bisschen mehr, ne!?

S: (*nickt*)

Frau Schmidt startet einen neuen Versuch und bittet Jana zu überlegen, woran man erkennt, dass Töne Trampolin springen oder kleben. Da dies nicht gelingt, entscheidet sich Frau Schmidt zur musizierenden Modellierung der ersten acht Töne im zweiten Teil, um daran den Unterschied zum ersten Teil darzustellen. Diese Modellierung ist allerdings so komplex, dass Jana keinen Unterschied benennen kann. Frau Schmidt bittet sie daher, das musizierend Modellerte zunächst nachzumachen, um den Unterschied selbst zu erspüren. Sie spielt die ersten zwei Töne, diese jedoch bereits im *legato*, wie sie es zu Beginn für die ersten Takte gemacht hat. Eine Übertragung anhand der Zeichen in den Noten gelingt ihr also noch nicht. Daraufhin unterbricht Frau Schmidt und modelliert noch einmal deutlich artikuliert mit intensiven Musizierbewegungen nur die ersten vier Töne, also erneut einen verkürzten Ausschnitt.

L: Es gibt solche, die kleben, solche, die Trampolin springen (*spielt zwei Töne im staccato*). Und jetzt guck mal in die Noten. Ich glaube, dass man das erkennen kann, welche Töne kleben sollen, welche Trampolin springen.

S: Ja, erkennt man.

L: Woran?

S: Ähm, die, die Trampolin springen sind einzeln und die klebenbleiben, das sind die ti-ti-Noten (*zeigt in den Notentext*) und die

L: Mhh (*zustimmend; nickt*)

S: Springen dann die Ta-Noten

L: Mhmh (*zustimmend*). Dann zeig ich dir jetzt mal ein anderes Stückchen von diesem Lied (*zeigt in den Notentext*). Ich spiel' dir das mal vor.

(*spielt mit deutlicher Artikulation die ersten acht Töne des zweiten Teils; die Schülerin blickt auf die Klaviatur*)



S: Okeeee (*bewegt die Hand in Richtung Klaviatur*)

L: Und was ist jetzt passiert?

S: (*zieht die Hand zurück*) Mh, da waren (*blickt zur Lehrerin*)

L: Möchtest du es mal nachmachen?

S: Okeeee (*zieht die Augenbrauen hoch; legt die Hand auf die Klaviatur und wird durch Berührung der Lehrerin in der Position korrigiert*)
(*spielt die ersten zwei Töne, jedoch legato*)

L: Eh Eh Eh Eh Eh (*spielt die ersten vier Töne der Wiederholung mit richtiger Artikulation durch deutliche Bewegungen*)

Jana probiert, die Modellierung im Folgenden nachzumachen. Nach ein paar weiteren Modellierungen durch die Lehrerin, gelingt es Jana auch. Eine eigenständige Anwendung durch Erkennen der Zeichen im Notentext und Übertragung ihrer Bedeutung auf das Musizieren ist jedoch nicht möglich.

Frau Schmidt möchte daher nun noch einmal Bewusstsein für die unterschiedlichen Zeichen herstellen, indem sie die ersten vier Töne des ersten Teils sowie die ersten vier Töne des zweiten Teils vorspielt und fragt, welcher Ton jeweils Trampolin springt. Jana beschreibt allerdings nur die musizierte Modellierung des zweiten Teils. Interessant ist dabei, wie Jana im Kontext ihrer Beschreibung von „Kleebefinger“ spricht und das Wort langgezogen ausspricht, da dadurch ihre Klangvorstellung zu Tönen, die mit Klebefingern gespielt werden, deutlich wird. Hier findet sich also ansatzweise eine mimetische Vokalisation von *legato*-Tönen durch die Schülerin.

L: Und jetzt vergleichen wir mal
(*spielt mit deutlicher Artikulation die ersten vier Töne; Schülerin schaut auf die Klaviatur*)



Wer springt hier Trampolin?

S: Wer springt Trampolin, toll (*lachend*)

L: Und wer springt hier Trampolin?

(*spielt mit deutlicher Artikulation die ersten vier Töne des zweiten Teils; Schülerin schaut auf die Klaviatur*)



S: Der und der (*zeigt auf zwei Tasten*) springen am Anfang Trampolin (*schaut zur Lehrerin*)

L:	<i>(nickt)</i>
S:	Also anders gesagt <i>a</i> und <i>h</i> springen am Anfang Trampolin.
L:	Mhh <i>(zustimmend)</i>
S:	Und am Ende sind <i>C</i> und <i>h</i> die Kleebebefinger <i>(spreizt die Hand in der Luft)</i> <i>(beide lachen)</i>

Frau Schmidt lenkt daraufhin Janas Aufmerksamkeit noch einmal auf den Notentext. Sie soll in die Noten schauen, worin sie dann „punktierte Drei-Takt-Noten“ entdeckt. Im Grunde entdeckt sie damit das gemeinte Zeichen, wählt jedoch eine Formulierung, die hier nicht stimmig und aufgrund der Verwendung in anderen Kontexten verwirrend ist. Frau Schmidt geht darauf nicht ein und stellt hingegen den Punkt als entscheidendes Merkmal heraus. Sie möchte dazu wissen, ob der Punkt besser zum Trampolinspringen passe oder besser zum Kleben. Zu ihrem Erstaunen ist Jana jedoch der Ansicht, dass der Punkt zum Kleben besser passe. Sie korrigiert, indem sie auf das Zeichen zeigt, das bei den „Klebetönen“ entdeckt wurde. Schließlich fragt sie noch einmal, wofür der Punkt nun steht und begleitet die Frage mit einer musizierenden Modellierung von zwei *staccato*-Tönen. Dass Jana nun richtig antwortet, wundert nicht.

L:	Und irgendwie scheint man das in der Musik lesen zu können, ob da Klebefinger oder Trampolinsprünge <i>(unverständlich)</i>
S:	Ja.
L:	Guck‘ nochmal in die Noten <i>(6 Sekunden Pause)</i>
S:	Auf jeden Fall sind das <i>(zeigt auf eine Stelle im Notentext)</i> punktierte Drei-Takt-Noten <i>(schaut zur Lehrerin)</i> <i>(1 Sekunde Pause)</i> <i>(lacht)</i> das ist falsch
L:	Was hast du da erkannt? Guck‘ mal, was, was hast du jetzt gesagt, dein erstes Wort hier <i>(zeigt auf eine Stelle im Notentext)</i>
S:	Punktierte!?
L:	Ja. Du siehst einen Punkt <i>(nickt)</i> . Das ist richtig, gell.
S:	<i>(nickt)</i>
L:	Was passt besser dazu? Das Trampolinspringen oder das Kleben?
S:	Das Kleben.
L:	<i>(schüttelt leicht den Kopf)</i> Eben hast du mir aber gesagt, wenn die so aneinander gehen <i>(spielt a und h im legato)</i> <i>(1 Sekunde Pause)</i> , dann ist da was <i>(zeigt auf eine Stelle im Notentext)</i> ist da so’n Zeichen <i>(2 Sekunden Pause)</i> , ne!? <i>(nickt)</i>
S:	Ja <i>(nickt)</i>
L:	Und wofür könnte dann der Punkt sein, den du entdeckt hast <i>(spielt C und h mit einem deutlichen staccato und großen Bewegungen)</i>
S:	Für Trampolin springen
L:	So ist es! <i>(nickt)</i> So!

An dieser Stelle war die Unterrichtsstunde zu Ende. Interessant zu erwähnen ist allerdings noch, dass Jana dem Forscher am Ende der Stunde gesagt hat, dass das Stück mit dem Titel Känguru und Schnecke bezeichnet werden könnte. Sie begründet es damit, dass das Schnelle für das Känguru und das Langsame für die Schnecke steht. Inwiefern das nicht lediglich mit den unterschiedlichen Notenwerten, sondern auch mit den Artikulationen zu tun hat, blieb offen. Jedoch kann ein Zusammenhang mit den Artikulationen vermutet werden, da mit dem Känguru ähnlich zum Trampolinspringen eine Bewegungsassoziation aus dem Bereich des Hüpfens gewählt wurde. Die Schnecke könnte hingegen mit den zuvor genannten Klebetönen, sprich mit einem Kleben auf dem (Tasten)Boden assoziiert werden.

In diesem Fallbeispiel zeigen sich einige zu ergänzende Punkte. Zunächst lässt sich der Einsatz der Berührung als didaktische Geste weiter differenzieren. So scheinen Musizierbewegungen auf dem Körper der Lernenden, die weniger weit vom späteren Ausführungsort der Be-

wegungen entfernt sind, von Lernenden möglicherweise leichter auf das Musizieren übertragen werden zu können. Nach dem Spielen auf der Schulter, mit dem größere Anforderungen an die Transferleistung der Schülerin zur Übertragung auf das Musizieren gestellt werden, spielt die Lehrerin auf der Hand der Schülerin. Damit erhalten die ausführenden Körperteile, sprich die Finger in direkter Weise kinästhetisch wahrnehmbare Impulse, auch wenn sie selbst noch nicht spielen. Darüber hinaus kann diese Form der didaktischen Geste auch eingesetzt werden, um im Vergleich zu spüren, wie sich die Bewegung anfühlen soll und nicht anfühlen soll. Ebenso wie bei der musizierenden Darstellung besonders starker Unterschiede wird dies auch hier modelliert. So legt die Lehrerin in diesem Fallbeispiel zuerst viel Gewicht auf die Hand und den Daumen der Schülerin, bevor sie dann leichte Impulse auf den Daumen gibt. Auf diese Weise sollen Musizierbewegungsunterschiede kinästhetisch erfahrbar gemacht und erspürt werden.

Die Strategie, Lernenden mit der Modellierung im unmittelbaren Vorfeld der Nachahmung durch Berührungen kinästhetische Wahrnehmungen zu ermöglichen, führt im vorherigen und in diesem Fallbeispiel zur Nachahmung mit gewünschter Artikulation. Damit ist jedoch noch nicht sichergestellt, dass Lernende das Erspürte auf ähnliche Fälle übertragen können. Dies bedarf scheinbar anderer Strategien. So versucht auch hier die Lehrerin, die Klang- und Musizierbewegungserfahrungen in der Vorstellung der Schülerin mit den grafischen Zeichen zu kombinieren. Während Lehrende aber selbstverständlich annehmen, dass Punkte besser zur *staccato*-Spielweise passen, ist das für Lernende offensichtlich nicht so logisch. Sie müssen diese Verknüpfung erst lernen. In diesem Beispiel erweist sich hingegen aber die Suche nach verbalsprachlichen Assoziationen als hilfreich. Dabei hält sich die Lehrerin zwar weitgehend an die Bedingung des Verzichts auf verbalsprachliche Erläuterungen, gibt diese Aufgabe aber in die Hände der Schülerin. So bezeichnet die Schülerin das *staccato*-Spiel als Trampolinspringen und das *legato*-Spiel als „Kleeбетöne“, wobei sie in der Aussprache eine mimetische Vokalisation vornimmt. Während sich also das Trampolinspringen eher auf die Musizierbewegungswahrnehmungen und -vorstellungen fokussiert, nimmt der Ausdruck „Kleeбетöne“ durch die mimetische Vokalisation auch die Klangwahrnehmungen und Klangvorstellungen in den Blick. Eine Verbindung dieser mit den grafischen Zeichen im Notentext ist der Schülerin jedoch alleine nicht möglich, was auf die Abstraktheit grafischer Zeichen hinweist. Die Lernenden nehmen diese nicht als Symbole wahr, die die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen eindeutig visualisieren.


7.2.6 VVM6: „Weil im Satz auch ein Punkt ist“

Im letzten Fallbeispiel zur Bedingung „Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen“ wählt die Lehrerin Frau Reimann einen Einstieg in den Lehr-Lern-Prozess ausgehend von der *legato*-Spielweise, die der Schülerin Emelie schon bekannt sein soll („Du kennst ja schon Noten, die wir aneinanderbinden“). Emelie ist jedoch der Meinung, die Spielweise nicht zu kennen. Es scheint, dass sie mit Blick auf die verbalsprachliche Erläuterung der *legato*-Spielweise auf keine ihr bekannte Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zurückgreifen kann. Im Folgenden bietet Frau Reimann daher unabhängig vom vorliegenden Stück eine musizierende Modellierung sowohl für die *legato*-Spielweise als auch die *staccato*-Spielweise an, die Emelie anschließend nachahmt. Auch hier wird also erneut anhand der Darstellung von Unterschieden gearbeitet, wobei bereits zu Beginn eine möglichst wenig komplexe Modellierung gewählt wird, die auch sofort nachgeahmt werden kann.

- L: Guck' mal! Also ich kann ja so spielen (*spielt drei Töne deutlich getrennt voneinander*) oder (*spielt dieselben drei Töne gebunden*)
- S: Also (*spielt vier getrennte Töne*)
- L: Genau! Oder?
- S: (*spielt drei gebundene Töne*)
- L: Genau! Was würd'st du sagen, was der Unterschied da ist.
- S: Äh, das 'ne (*spielt drei getrennte Töne*) das sind 'ne alleinene Note.
- L: Ja, ja. (*nickt*)
- S: Und das (*spielt drei gebundene Töne*) ist 'ne zusammene Note.

Emelie kann auf der Grundlage der musizierten Modellierungen, mit denen Frau Reimann die Artikulationen jeweils einzeln präsentiert, diese sowohl sofort in den Grundprinzipien nachahmen als auch benennen. Entsprechend ist auch Frau Reimann sowohl mit der musizierenden Nachahmung als auch mit den Formulierungsvorschlägen von Emelie einverstanden.

Dennoch möchte sie das Phänomen zunächst noch genauer erklären, bevor die Spielweisen am Stück angewendet werden. Jedoch hält sich Frau Reimann dabei nicht mehr an die Bedingung, auf verbalsprachliche Modellierungen zu verzichten. Es lässt sich vermuten, dass sie sich zum Weck der Präzisierung auf Verbalsprachliches angewiesen fühlt. Sie beschreibt also die unterschiedlichen Musizierbewegungen für die *legato*-Spielweise und die *staccato*-Spielweise und ergänzt diese Erläuterungen mit kurzen musizierenden Modellierungen.


- L: Wichtig ist nämlich, dass du erkennst, ahhhhh, die eine Taste (*spielt einen langen Ton mit einem Finger auf einer Taste*) lass ich sofort los, bevor der andere Ton kommt (*spielt einen weiteren langen Ton mit demselben Finger auf einer anderen Taste*)
oder ich hab' die Tasten (*spielt einen langen Ton mit einem Finger auf einer Taste*), ich lass' die nächste Taste, ich lass' die vorherige Taste (*klopft mit einem Bleistift auf die heruntergedrückte Taste*), hier die erst los,
- 
- wenn die kommt (*wechselt auf die benachbarte Taste mit dem benachbarten Finger*), ne!?
- S: Also so? (*spielt drei Töne mit dem 1., 2. und 3. Finger im legato*)
- L: Genau (*nickt*). Das wäre, das wären immer diese (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) diese *legato*-Bögen, die wir hier haben.
So. Und dann gibt es hier (*zeigt auf eine andere Stelle im Notentext*) noch solche Punkte (*klopft mit dem Stift auf die Stelle im Notentext, sodass auf dem Notenständer ein hörbares Geräusch entsteht*). Die heißen
- S: Die bedeuten mh mh mh (*zuckt mit den Schultern*)
- L: Tja (*hörbares Geräusch mit dem Stift auf dem Notenständer*) die heißen *staccato*.

Emelie gelingt aus der Sicht der Lehrerin erneut die musizierende Nachahmung. Trotz der vorherigen Erläuterungen ihrer Lehrerin kann sie allerdings nicht anhand der grafischen Zeichen beschreiben, was *staccato* meint, sodass das Zeichen noch nicht in der Weise mit den Informationen zur Klang- und Bewegungsvorstellung verknüpft ist, dass Emelie es verbalsprachlich beschreiben könnte. Sie fragt daher selbst nach und Frau Reimann schlägt vor, noch einmal musizierend zu Modellieren, was die Punkte bedeuten.

S:	Was sind die Punkte?
L:	Also die Punkte, was könnte das wohl bedeuten? Ich kann dir mal vorspielen
S:	Ähm diese Punkte, da muss man immer, ähm da kriegt man immer zwei Nasen
L:	<i>(lacht)</i>

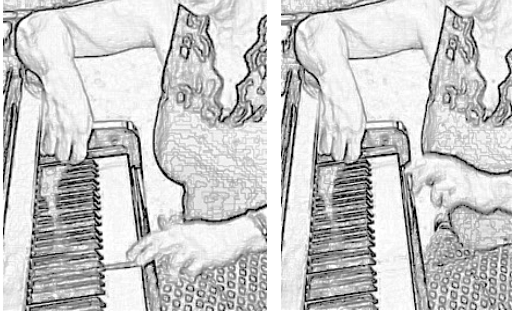
Emelie hat jedoch eine andere Idee. Die Punkte bedeuten ihrer Meinung nach, dass man zwei Nasen bekäme. Außerdem bekämen andere Noten zwei Augen oder vier Ohren. Die Lehrerin fragt noch, ob die Nase länger oder kürzer sei. Durch die Antwort der Schülerin, dass diese einfach daneben sei (*dabei zeigt Emelie in das Gesicht der Lehrerin*) wird jedoch deutlich, dass keine klang- oder musizierbewegungsbezogene Dimension zur Vorstellung der Nase vorliegt, sondern wahrscheinlich ein Witz gemacht wurde.

Was die Punkte aussagen sollen, wird im Folgenden mit Blick auf das Musikstück bearbeitet. Die Lehrerin spielt die ersten acht Töne des Musikstücks und fragt, was wohl die Punkte bedeuten könnten. Emelie ist jedoch nicht auf den Notentext konzentriert und spielt selbst ein paar Töne nach dem vorherigen Muster, einmal im *legato*, einmal im *staccato*. Entsprechend wechselt auch Frau Reimann das Beispiel und spielt für die Punkte lediglich einige Töne im *staccato*. Da Emelie dennoch keine Antwort gibt, erklärt Frau Reimann es schließlich selbst. Sie greift dabei erneut auf umfangreiche verbalsprachliche Modellierungen zurück, indem sie die Musizierbewegung des *staccato*-Spiels beschreibt und zudem musizierend, mit wippenden Bewegungen im Arm modelliert. Emelie ahmt darauf jedoch Töne nach, die breit klingen, sodass Frau Reimann Emelie auffordert, ihrer mit großen Bewegungen ausgeführten, deutlich artikulierten musizierenden Modellierung noch einmal zu lauschen. Emelie gelingt die Nachahmung nun, auch wenn sie andere Töne verwendet. Dabei ahmt sie die Musizierbewegungen allerdings so intensiv nach, dass auch sie sehr große Musizierbewegungen ausführt. Dies wird anhand des unten abgebildeten Stills deutlich. In diesem Ausschnitt befindet sich die Taste noch im Hochkommen, während Emelie die Hand schon weit oben in der Luft hat. Die nicht selten vorzufindende übertriebene Darstellung von Musizierbewegungen durch Lehrende kann also zu einer ebenso (ggf. ungewollt) übertriebenen Musizierbewegung der Lernenden führen.

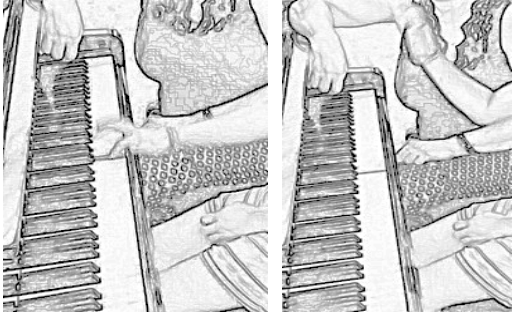
L:	Also, wenn du das jetzt so siehst. Jetzt habe ich dir gerade gezeigt, ok, also hier legato (<i>spielt die ersten acht Töne Musikstücks</i>)	
	Jetzt habe ich das mal so gespielt, wie das da steht.	
S:	<i>(Spielt drei Töne nacheinander im legato, dann dieselben im staccato)</i>	
L:	<i>(Während des Spiels der Schülerin)</i> Was meinst du wohl, was man bei den Punkten dann wohl machen muss? Wie waren die Töne?	
S:	<i>(1 Sekunde Pause)</i> weiß ich nicht (<i>zuckt mit den Schultern</i>)	
L:	Hör mal (<i>spielt abwechselnd mit den ersten drei Fingern der linken Hand zehn benachbarte Töne im staccato</i>)	
S:	Hä? Versteh' ich nicht (<i>schüttelt den Kopf</i>)	
L:	Mh (<i>presst die Lippen zusammen</i>). Sind die vielleicht ähhhm, also ich lasse immer aber irgendwie den Ton los, bevor der andere Ton kommt (<i>agiert mit Finger und Bleistift unspezifisch auf der Klaviatur</i>) Schau mal	
S:	<i>(spielt kurz einige wahllose Töne in dieser Art)</i>	
L:	Ich mach mal Zeitlupe (<i>spielt mit dem dritten, zweiten und ersten Finger der linken Hand drei Töne im staccato und wippt zwischen jedem Ton noch einmal mit dem Arm</i>). Probier' mal	

S: *(spielt mit dem ersten, zweiten und dritten Finger der rechten Hand drei voneinander getrennte Töne, die jedoch breit gespielt werden)*

L: Ja und kannst du das irgendwie, hör' nochmal.
(spielt mit den ersten drei Fingern der linken Hand drei staccato-Töne mit großen Musizierbewegungen)



S: *(ahmt die Musizierbewegungen nach)*



L: Ja!

Im Anschluss versucht Frau Reimann Emelie erneut zur Beschreibung der *staccato*-Töne zu bewegen, nun mit Blick auf ihren spezifischen Klang. Da Emelie jedoch bloß mit den Schultern zuckt, fragt Frau Reimann flüsternd nach dem Gegenteil: „Sind die jetzt so ganz eng aneinander?“ Dazu spielt sie drei Töne im *legato*. Emelie spielt daraufhin die Töne im *staccato* und antwortet schließlich, dass die Töne weit auseinander seien.

L: Wie kannst du den Ton denn beschreiben?

S: *(zuckt mit den Schultern)*

L: Sind die jetzt so ganz eng aneinander *(geflüstert)* *(spielt drei Töne im legato)*

S: *(spielt drei Töne im staccato)*

L: Oder sind die eher?

S: Weit auseinander *(streckt die Arme nach vorn)*

Nachdem die Klänge als „weit auseinander“ beschrieben wurden, möchte Frau Reimann wissen, mit welcher Handlung man zu diesem Ergebnis kommen kann. Sie fragt, ob es langsam sei, worauf Emelie meint, dass es laut sein könnte und damit eine klangbezogene Dimension anführt. Diese erklärt Frau Reimann hier jedoch als nicht hilfreich, da die Lautstärke nicht relevant sei. Dass Emelie diese Kategorie wählt, könnte sich jedoch aus dem unmittelbar vorherigen Ausschnitt erklären, in dem Frau Reimann im Kontext des *legato*-Beispiels flüstert. Und da das *staccato*-Spiel als Gegenteil im Unterricht präsentiert wird, ist die Antwort „laut“ nur eine konsequente Schlussfolgerung.

Der nächste Vorschlag überzeugt Frau Reimann dann. Emelie meint, dass das *staccato* wie ein Punkt am Satzende sei. Frau Reimann greift die Beschreibung auf, führt sie erläuternd aus und verbindet sie mit erneuten musizierenden Modellierungen. Dabei wird das Wort „Punkt“ zudem im Sinne einer die musizierende Modellierung begleitenden mimetischen Vokalisation verwendet. Emelie gelingt es im Anschluss weiterhin einige *staccato*-Töne auf der Klaviatur zu erzeugen. Allerdings erfolgt dies zunehmend wahlloser in der Auswahl der Töne und mit

wenig Einsatz, sodass Frau Reimann darum bittet, eine konkrete Anzahl an Tönen zu spielen. Auf diese Weise wird die Nachahmung wieder besser.

- L: Also die mit den Punkten, was muss man denn da machen? Geht das da irgendwie langsam oder wie ist es da?
S: La, Laut? (*zuckt mit den Schultern*) Oder (*(unverständlich)*)
L: Mit laut und leise hat das nicht unbedingt was zu tun. (*2 Sekunden Pause*)
Wenn du da ´nen Punkt siehst, mh (*presst die Lippen aufeinander*)
S: Dann ist da ´ne Unterteilung. (*berührt dabei die Klaviatur*)
L: Mhhhh
S: (*erzeugt leicht einen Ton durch Berührung*) weil im Satz auch ein Punkt ist. (*drückt weiterhin lautlos Tasten herunter*)
L: Aha! Ja! Das stimmt (*nickt*), das könnte man auch so sehen, dass da ähm dann etwas zu Ende ist. Ja! So ´n Punkt, der beendet nämlich da (*zeigt auf die Finger der Schülerin, die auf der Klaviatur sind*) ähm die Note, das stimmt. Der Punkt ist nur (*spielt einen einzelnen staccato-Ton und sagt zugleich*) Punkt




Und schon ist die weg (*zieht die Hand weg*)





- S: (*spielt wahllos mit wenig Einsatz kurze Töne auf der Klaviatur*)
L: Genau! Also das ist, das geht sehr schnell. Punkt (*spielt einen Staccato-Ton*), Punkt (*spielt einen Staccato-Ton*), Punkt (*spielt einen Staccato-Ton*). Ganz viele Punkte (*spielt eine C-Dur-Tonleiter im staccato und sagt bei jedem Ton „Punkt“*)
S: (*spielt wahllos mit wenig Einsatz einige kurze Töne auf der Klaviatur*)
L: Ja, mach mal fünf (*zeigt mit der Hand die Zahl fünf*) Punktnoten hintereinander
S: (*spielt vier Töne, diese aber kontrolliert im staccato*)

Im weiteren Verlauf sollen die Spielweisen auf das Stück übertragen werden. Dabei korrigiert Frau Reimann Emelies Spiel entsprechend. So zum Beispiel in Takt drei. Sie weist unter Bezugnahme des zuvor erarbeiteten Codeworts darauf hin, dass die Viertelnoten im *staccato* als „Punktnoten“ zu spielen sind und präsentiert eine musizierende Modellierung dieses Takts. Emelie wird es offensichtlich zu anstrengend. Die Übertragung auf den Notentext, der für sie ebenfalls neu ist, fällt ihr schwer. Daher entschließt sich Frau Reimann für eine Vorübung. Emelie soll einige *staccato*-Töne ohne Berücksichtigung der richtigen Noten spielen, um sich den Klang und die Musizierbewegung in Erinnerung zu rufen. Das gelingt, Frau Reimann setzt musizierend mit ein und ergänzt durch „düp, düp, düp“ mit einer mimetischen Vokalisation für das *staccato*-Spiel.

S: *(spielt alle Töne breit)*



L: Jaaa, jetzt pass' auf. Jetzt kommen die Punktnoten *(zeigt auf die Stelle im Notentext)*. Wie wolltest du die nochmal spielen? Guck' mal *(spielt mit deutlicher Artikulation und großen Bewegungen)*

S: *(gleichzeitig mit einem gequälten Gesichtsausdruck)* Das ist mir zu kompliziert
L: Neeeeee! Wie hast du die gespielt? Mach' nochmal ohne *(wischt mit der Hand hin und her)* hinzugucken die Punktnoten.
S: *(spielt einige Töne im staccato)*
L: Ja. Genau. *(steigt musizierend mit ein)* düp, düp, düp ... Genau

Im Anschluss sollen die „Punktnoten“ auf den Takt mit den Viertelnoten *F*, *E* und *D* übertragen werden. Emelie spielt die Töne jedoch mit nur einem Finger, wie zuvor in der Vorübung. Frau Reimann bittet Emelie daher, die Töne mit dem vierten, dritten und zweiten Finger zu spielen und ergänzt vor der Erprobung mit „tip, tip, tip“ eine weitere, ähnlich gestaltete mimetische Vokalisation für das *staccato*, während der sie mit dem Bleistift auf den Notentext zeigt und die einzelnen Noten ebenfalls antippt. Emelie gelingt es, die drei Töne mit dem gewünschten Fingersatz im *staccato* zu präsentieren.

Im Folgenden wird daran gearbeitet, dass Emelie sich die Reihenfolge der Töne des Musikstücks gut merken kann. Dabei spielt Frau Reimann immer wieder einzelne kurze Passagen von ca. drei bis vier Tönen mit deutlicher Artikulation vor. Sie gelangen schließlich an die vorherige Stelle und Frau Reimann ist mit der Artikulation der Viertelnoten *F*, *E*, *D* erneut unzufrieden. Daher liefert die Lehrerin zunächst eine neue Variante der mimetischen Vokalisation („bam, bam bam“), woraufhin Emelie die Töne sehr kurz und mit großen Bewegungen, jedoch zugleich auch mit festem Arm sowie unkontrolliert in der Geschwindigkeit viel zu schnell spielt. Die mimetische Vokalisation „bam“ scheint dazu geführt zu haben, dass Emelie die Töne schlagend ausführt. Frau Reimann möchte dem entgegenwirken und bittet Emelie während der erneuten musizierenden Modellierung der Lehrerin das Handgelenk zu beobachten. Allerdings bleibt sie weiterhin bei der mimetischen Vokalisation mit „bam“. Entscheidend ist, dass sie wieder einmal eine verbalsprachliche Modellierung hinzufügt, denn sie gibt bereits vor der Präsentation der Modellierung die Antwort, was am Handgelenk beobachtet werden soll. Es sei nämlich „wirklich ganz locker“.

L: Ja, schau' mal auf mein Handgelenk, das ist wirklich ganz locker (*Lehrerin spielt die drei Töne*) Bam, bam, bam (*Schülerin schaut auf die Hand der Lehrerin*)




Emelie gelingt es im Anschluss, die drei Töne wieder zur Zufriedenheit der Lehrerin zu musizieren, wobei noch etwas an der Geschwindigkeit der Viertelnoten gearbeitet wird, die weiterhin zu schnell sind, sowie am Fingersatz, da Emelie teilweise nur mit einem Finger spielt. Letzteres übernimmt sie aus den vorherigen Vorübungen, in denen *staccato*-Töne unabhängig vom Fingersatz und Musikstück gespielt wurden.

Im weiteren Verlauf der Stunde wird im Rahmen der Erprobung des Musikstücks auf Fehler hinsichtlich des *legato*-Spiels dadurch hingewiesen, dass die Töne „zusammen“ zu spielen sind. Auf Fehler in Bezug auf das *staccato*-Spiel wird durch das Codewort „Punktnoten“ hingewiesen. In beiden Fällen wird also Verbalsprachliches verwendet, das bereits im Vorfeld erarbeitet wurde. Darüber hinaus wird bei der Erarbeitung der drei Viertelnoten in Takt sieben eine weitere verbalsprachliche Modellierung zur gewünschten Klangvorstellung gegeben, indem auch Frau Reimann ihre Schülerin dazu auffordert, die Töne noch kürzer zu spielen. Im Anschluss fragt sie zudem nach einem Tier, das zur *staccato*-Spielweise passen könnte und zielt damit auf verbalsprachliche Assoziationen der Schülerin. Frau Reimann tippt jedoch sofort mehrmals mit dem Finger auf den Klavierkorpus begleitet von folgender neuen mimetischen Vokalisation: „Pick, pick, pick, pick, pick, pick, pick“. Während die Lehrerin wahrscheinlich auf ein „pickendes“ Tier wie zum Beispiel einen Specht hinauswollte, schlägt Emelie als für sie passendes Tier den Grashüpfer vor. Möglicherweise bezieht sich ihre Idee hauptsächlich auf die Musizierbewegungen. Frau Reimann ist mit der Tierassoziation einverstanden und präsentiert noch einmal eine musizierende Modellierung, die wieder von einer neuen mimetischen Vokalisation, nämlich „tupf“ begleitet wird. Inwiefern die mimetische Vokalisation für sie in Bezug zum Grashüpfer steht oder stehen könnte, wird nicht deutlich.

L: (*Erklärt im Vorfeld, welche Töne zu spielen sind*) Jetzt spielst du Zwei, eins, drei (*macht zu jeder Zahl eine werfende Musizierbewegung in der Luft*)




S: *(spielt die drei Töne getrennt und kurz)*



L: Gut! Und noch ein bisschen kürzer. Pass auf! *(spielt die drei Töne sehr kurz mit großen Musizierbewegungen)*

S: *(ahmt die Musizierbewegungen nach)*

L: Jaaa!? Probier' nochmal, dass die wirklich so, vielleicht *(repetiert einen Ton mehrmals)*, was für ein Tier könnte das sein *(spielt die drei Töne erneut)*
So *(tipp mit einem Finger mehrmals auf den hochgeklappten Klavierdeckel)* Pick, pick, pick, pick,
pick, pick, pick



S: *(2 Sekunden Pause)* *(atmet hörbar aus)*

L: 'Ne Ameise?

S: *(schaut die Lehrerin an)*

L: Ne, ne!? *(lacht)*

S: Ähm. Grashüpfer. *(spielt wahllos drei kurze Töne auf dem Klavier mit großen Bewegungen)*

L: Ja, das ist vielleicht ein ganz gutes Bild, genau. Stell' dir vor das ist jetzt hier so'n Grashüpfer *(spielt die drei Töne)* tupf, tupf, tupf

In diesem Fallbeispiel wird zunächst deutlich, dass die Lehrerin sich nicht an die Bedingung des Verzichts auf verbalsprachliche Modellierungen hält. Dies gilt insbesondere mit Blick auf Musizierbewegungen. Ihr ist es ebenfalls wichtig, die bereits durch die Schülerin musizierend dargestellten Musizierbewegungen und Klänge noch einmal verbalsprachlich zu fassen, um sie in Erinnerung halten zu können. So werden Codewörter für die weitere Arbeit im Unterricht konstruiert und im weiteren Unterrichtsverlauf zum Beispiel von „Punktnoten“ gesprochen. Während die Lehrerin dazu auch die Zeichen im Blick hat, nutzt die Schülerin das Wort hingegen als verbalsprachliche Assoziation. Sie geht davon aus, dass ein Punkt, wie im Satz, etwas beendet. Wie ein Satz enden ihrer Idee nach auch die Musizierbewegungen und Klänge eines *staccato*-Tons durch den Punkt. Diese Überlegungen werden von der Lehrerin übernommen und das Codewort Punkt anschließend auch als mimetische Vokalisation eingesetzt, indem musizierend modellierte *staccato*-Töne mit dem entsprechend intensiv ausgesprochenen Begriff kombiniert werden.

Als besonders an diesem Fallbeispiel erweist sich der Einstieg in den Lehr-Lern-Prozess. So wird dieser stückunabhängig mit einer Vorübung initiiert, in der die Lehrerin gleich eine präzise, wenig komplexe musizierende Modellierung zur verzögerten Nachahmung präsentiert, sowohl für die *staccato*-Töne als auch für die *legato*-Töne. Das Erstaunliche ist, dass die Schülerin diese sofort in den Grundprinzipien nachahmen kann und sogar den Unterschied in ihren Worten benennen kann. Dies bestätigt die Notwendigkeit zur Komplexitätsreduzierung durch Präsentation einzelner Aspekte, statt zeitgleich mehrere Aspekte in einer komplexen Modellierung darzustellen. Die weitere Präzisierung durch verbalsprachliche Modellierungen sowie

die Anwendung am Musikstück erweist sich hingegen als herausfordernder, da neue Aspekte hinzukommen. Der Rückgriff auf die zuvor durchgeführten Vorübungen stellt sich dabei jedoch immer wieder als eine gute Basis heraus, um die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zunächst noch einmal unabhängig von weiteren Anforderungen in Erinnerung zu rufen. Hinzu kommen die didaktischen Gesten und mimetischen Vokalisationen, die auch in diesem Fallbeispiel Verwendung finden.

Abschließend sind zwei zu präzisierende Aspekte zu erwähnen. Zum einen zeigt sich in diesem Fallbeispiel, dass die häufig vorzufindende übertriebene Darstellung von Musizierbewegungen durch Lehrende zu einer ebenso übertriebenen Musizierbewegung der Lernenden führen kann. Entsprechend sind diese möglicherweise gezielt nur dann einzusetzen, wenn aus verhaltenen Bewegungen durch Übertreibung angemessenere Bewegungen erzielt werden sollen. Übernehmen Lernende die Übertreibungen jedoch vollständig, sind diese Musizierbewegungen mit Blick auf die klangorientierte Musizierbewegungsaufgabe nicht mehr sachrichtig, sodass in solchen Fällen Lehrende gegebenenfalls auf Modellierungen in übertriebener Form verzichten oder die Übertreibung durch eine sich anschließende gegenläufige Übung wieder abmildern sollten. Ein ähnliches Problem zeigt sich in der Verwendung von mimetischen Vokalisationen. Da mimetische Vokalisationen Auswirkungen auf die Klang- sowie Musizierbewegungsvorstellungen nehmen sollen, sind die Silben ebenfalls aufgabenorientiert hinsichtlich des intendierten Klangereignisses sowie aufgabenorientiert mit Blick auf die zur Realisierung notwendigen Musizierbewegungen zu wählen. In diesem Fallbeispiel zeigte sich, dass sich eine Silbe wie „bam“ negativ auf die Musizierbewegungen auswirken kann, indem darauf ungewünscht schlagende Bewegungen ausgeführt wurden. Negative Auswirkungen von Modellierungen, egal ob durch mimetische Vokalisationen, musizierende Modellierungen oder andere Modellierungstypen, sind natürlich nicht auszuschließen, aber zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

7.2.7 Zusammenfassung: An den Grenzen der musizierenden Modellierung

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum Zweck des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen der alleinige Rückgriff auf die Strategie der musizierenden Modellierung von Lehrenden nicht hinreichend zu sein scheint. Trotz der Aufforderung, den Lernenden bei Herausforderungen vorzuspielen, greifen Lehrende auf einige weitere Modellierungstypen zurück. Das Erlernen neuer klangorientierter Musizierbewegungen anhand musizierender Modellierungen erweist sich als anspruchsvolle Aufgabe. Dies scheint darin begründet zu sein, dass die Lernenden etwas noch Unbekanntes beobachten sollen, mit den musizierenden Modellierungen jedoch eine Vielzahl weiterer Aspekte präsentiert werden, die beobachtet werden könnten. Verbalsprachliche Ergänzungen, die auf das zu beobachtende Neue hinweisen, könnten hier nützlich sein. Ohne zusätzliche Aufmerksamkeitslenkung beobachten die Lernenden an den musizierenden Modellierungen hingegen nicht das Neue, sondern zunächst Aspekte in denen ihn bereits bekannten Kategorien. Sie greifen dazu auf ihre Hör- und Musiziererfahrungen zurück.

Auch die Technik, zwei sich in einem Punkt unterscheidende musizierende Modellierungen gegenüberstellend zu präsentieren, stellt eine Herausforderung für die Lernenden dar, wenn die Modellierungen, wie so oft, komplex sind. Bei alleiniger musizierender Modellierung hat sich daher die Strategie der Komplexitätsreduzierung als nützlich herausgestellt. Auf diese Weise

wird das zu modellierende Beispiel so gewählt, dass daran möglichst wenig unterschiedliche Aspekte beobachtet werden können und der zu beobachtende Aspekt besonders deutlich hervortritt. Werden solche eindeutigeren Modellierungen dann gegenübergestellt, können Unterschiede besser erkannt werden. Hilfreich kann dabei außerdem sein, die Lernenden zur Beobachtung in nur einer Sinnesmodalität anzuregen. So können beispielsweise zum Hörenden Wahrnehmen die Augen geschlossen werden. Entsprechend ist auch eine visuelle Modellierung von Musizierbewegungen und eine auditive Modellierung durch das Musizieren zunächst einzeln darzubieten, bevor die Modellierungen in Kombination ertragreich verbunden werden können.

Bei einer musizierenden Modellierung im Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung zeigen sich ebenfalls Grenzen. Auch hier wird bei alleiniger musizierender Modellierung das Neue nicht oder kaum übernommen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Aufmerksamkeit zeitgleich noch auf anderen Aspekten, wie zum Beispiel der rhythmischen Erarbeitung liegt. Zeitgleich mehrere Aspekte zu modellieren, macht die Modellierung komplexer. Zudem scheint das Modellerte bei neuen Aspekten nicht unmittelbar Auslösungseffekte hervorzurufen, da das Neue entweder nicht wahrgenommen wird oder die dazu notwendige klangorientierte Musizierbewegung noch nicht in den Grundzügen angelegt ist. In diesem Zusammenhang ist eine von den Lehrenden eingesetzte Strategie interessant. So wird die unmittelbare Nachahmung didaktisch vorentlastet, indem die musizierende Modellierung zunächst als Beispiel einzeln präsentiert wird, dann jedoch keine verzögerte Nachahmung, sondern ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung folgt. Auf diese Weise können Lernende die Modellierung zunächst einzeln beobachten, die Pause für die Chunkbildung in den Gedächtnisprozessen nutzen und vorbereiteter in den Prozess der unmittelbaren Nachahmung gehen, in dessen Rahmen ihnen die Modellierung wiederum mehrmals zeitgleich präsentiert wird. Mit Blick auf die Phasen des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung des Modelllehrens ist zudem interessant, dass die postaktionale Phase ausschließlich von den Lehrenden selbst explizit bearbeitet wird. So schließt sich nach dem motorischen Reproduktionsprozess der Lernenden eine Bewertung der Lehrenden sowie ein instruktiv vermittelter Vorschlag für Handlungsalternativen an. Das heißt nicht, dass Lernende sich innerlich nicht auch aktiv in der postaktionalen Phase befinden. Allerdings werden ihre möglichen Überlegungen im Unterricht nicht thematisiert. Darüber hinaus zeigt sich ein Einstieg in den Lehr-Lern-Prozess durch Vorübungen mit dem Ziel der didaktischen Vorentlastung. Dabei wird der Lehr-Lern-Prozess Stück- bzw. Notunabhängig mit einer Vorübung initiiert, in deren Rahmen eine präzise, wenig komplexe musizierende Modellierung zur verzögerten Nachahmung präsentiert wird. Diese durch Komplexitätsreduzierung und durch Darstellung von eindeutigen Unterschieden gekennzeichnete Vorübung erweist sich als erfolgreich für ein grundsätzliches Anlegen einer klangorientierten Musizierbewegung. Eine Anwendung am Musikstück sowie die Präzisierung ist dennoch weiterhin herausfordernd.

Möglicherweise aus dem Grund, dass eigene verbalsprachliche Modellierungen ausbleiben müssen, nehmen sich die Lehrenden viel Zeit für die Gedächtnisprozesse der Lernenden nach der Modellierung. Sie legen die Aufgabe der verbalsprachlichen Modellierung in die Hände der Lernenden, damit diese zumindest selbst verbalsprachliche Codes bilden können, die im weiteren Lehr-Lern-Prozess verwendet werden können. Dabei werden die klangorientierten Musizierbewegungen vielfach musizierend modelliert und von den Lernenden beobachtet, sodass eine intensive Auseinandersetzung stattfindet, der viel Zeit und Raum gegeben wird. Hier zeigt sich in einem Fallbeispiel, dass die verbalsprachlichen Assoziationen von Lernenden sehr tref-

finden sein können und für sie selbst anschaulicher sind, als es die Verbindung der klangorientierten Musizierbewegungen mit abstrakten Zeichen im Notentext ist. Fälschlicherweise nehmen Lehrende offensichtlich an, dass beispielsweise der Punkt zur Darstellung einer *staccato*-Note bereits als Symbol wahrgenommen wird, das eine entsprechende Assoziation für die klangorientierte Musizierbewegung auslöst. Dies scheint hingegen nicht zwingend der Fall zu sein. Es ist jedoch vor dem Hintergrund der von den Lehrenden übernommenen postaktionalen Phase zu vermuten, dass Lehrende den Zeitraum für verbalsprachliche Formulierungen der Lernenden begrenzen würden, wenn sie selbst verbalsprachlich modellieren dürften. In diesem Fall verwenden sie eigene verbalsprachliche Äußerungen möglicherweise nicht nur zur Modellierung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen, sondern darüber hinaus als Modellierung des Denkens, das in den Gedächtnisprozessen der Lernenden ablaufen sollte. Interessant ist nämlich, dass sie den Lernenden häufig die Worte entlocken wollen, die sie eigentlich selbst verwenden würden. Als weitere Maßnahme zur Sicherstellung eines erkennenden Verstehens werden zahlreiche Versuche angestellt, die neuen klangorientierten Musizierbewegungen mit den grafischen Zeichen in den Noten zu verknüpfen.

Über die musizierenden Modellierungen hinaus finden mimetische Vokalisationen und didaktische Gesten in vielfacher Weise Verwendung, wobei die Lernenden erstaunlicherweise nicht zu deren Nachahmung aufgefordert werden. Vielmehr wird eine sofortige Transferleistung auf das Musizieren erwartet. Im Rahmen der mimetischen Vokalisationen werden dabei artikulatorische Aspekte auf in dem Moment erfundene, aufgabenorientierte Sprachsilben übertragen oder mit Rhythmusilben verbunden. Auf diese Weise wird die Artikulation der klangorientierten Musizierbewegung paraverbalsprachlich modelliert, sodass gewissermaßen doch auch verbalsprachlich, da paraverbalsprachlich agiert wird. Ebenso jedoch, wie eine übertriebene und damit nicht sachrichtige musizierende Modellierung negative Auswirkungen haben kann, wenn Lernende diese identisch übernehmen und damit nicht nur aus der Reserve gelockt werden, kann dies auch für mimetische Vokalisationen gelten, wenn die Silben beispielsweise in Bezug auf die Aufgabe ungünstig gewählt werden.

Bei den Gesten finden sich vor allem Dirigiergesten und Musiziergesten, in deren Rahmen spezifische Musizierbewegungsmuster zur musizierenden Realisierung der Artikulation modelliert werden. Bei einem Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung werden diese sinnvollerweise im Sichtfeld der Lernenden ausgeführt. Interessant dabei ist, dass mit ihnen teils Geräusche erzeugt werden. So werden durch eine zackige Bewegung, aus der heraus mit dem Stift ein kurzes Geräusch auf dem Notenständer erzeugt wird, sowohl Musizierbewegungen als auch Klang in der Geste modelliert. Darüber hinaus zeigt sich mehrmals die Verwendung von Berührungen. Zum einen werden Musizierbewegungen auf der Schulter, dem Bein oder der Hand der Lernenden ausgeführt. Zum anderen spielen Lehrende teils mit den Fingern der Lernenden. Letzteres lässt sich als passiv-musizierende Modellierung bezeichnen. Ihr Ziel ist es, dass Lernende die Musizierbewegungen kinästhetisch spüren. Dabei scheinen diejenigen Berührungen eventuell effektiver sein zu können, die näher an dem späteren Ausführungsort der Musizierbewegung liegen, da die entsprechenden Körperteile so bereits kinästhetisch wahrnehmbare Impulse in direkter Weise erhalten und die Transferleistung weniger anspruchsvoll ist. Auch die spürbare Darstellung von Unterschieden scheint hier in Kombination hilfreich zu sein. Diese Strategie führte in der Regel dazu, dass die Lernenden das model-

lierte Beispiel nachahmen konnten.¹⁶² Eine Übertragung auf weitere Ausschnitte des Musikstücks blieb jedoch herausfordernd und konnte erst durch weitere Modellierungen dieser Art an anderen Beispielen sowie in Verbindung mit den grafischen Zeichen im Notentext allmählich erschlossen werden. Die Zeichen fungieren dabei als visuelle Codes zur Auslösung der jeweiligen klangorientierten Musizierbewegungen im weiteren Lehr-Lern-Prozess. Solche visuellen Codes werden dann auch durch Verbalisierung des visuell Beobachteten in verbalsprachliche Codes verwandelt, indem beispielsweise von „Punktnoten“ gesprochen wird.

Und trotz der Bedingung, auf verbalsprachliche Modellierungen zu verzichten, finden sich auch diese zusätzlich zu den paraverbalsprachlichen Modellierungen explizit in den Fallbeispielen wieder. Dies gilt insbesondere mit Blick auf klangbezogene Aspekte. Ebenso werden aber auch Musizierbewegungen beschrieben, wenn diese in Bezug auf ihre Ausführung präzisiert werden sollen. Dabei ist auffällig, dass Lehrende offensichtlich auf einen Wortschatz zurückgreifen, der sich im Kontext des Klavierunterrichts zur Beschreibung der jeweiligen Phänomene bewährt hat und durch Lehrende sowie Klavierlehrwerke tradiert wurde. Entsprechend erwarten sie ähnliche Formulierungen auch von den Lernenden, wenn diese das Beobachtete verbalisieren sollen. Darüber hinaus greifen die Lehrenden unter dieser Bedingung des Verzichts auf verbalsprachliche Modellierungen auf die von den Lernenden genannten Formulierungen zurück, um diese dann doch als verbalsprachliche Codes im Lehr-Lern-Prozess nutzen zu können.

Übergreifend ist festzuhalten, dass die beschriebenen Strategien nicht phasenweise einzeln eingesetzt werden. Vielmehr zeigt sich eine unmittelbare Kombination vielfacher Modellierungstypen oder deren direkt aufeinanderfolgende Verwendung. Auf diese Weise durchdringen und ergänzen sich die verschiedenen Modellierungstypen gegenseitig.

7.3 Verzicht auf musizierende Modellierungen

Im Folgenden werden zunächst die neun erhobenen Fälle (VMM1-VMM9) analytisch beschrieben und diskutiert, in denen die Lehrpersonen aufgefordert wurden, bei der Vermittlung der Klang- und Musizierbewegungen für das *staccato*-Spiel auf musizierende Modellierungen zu verzichten und ihre Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als Ausgangspunkt der Vermittlungsprozesse stattdessen verbalsprachlich zu modellieren. Im Anschluss erfolgt eine fallübergreifende Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Videostudie.

7.3.1 VMM1: „Butter und Flöhe“

Nachdem Herr Schulz das Musikstück mit seinem Schüler Anton zunächst dahingehend erarbeitet hat, dass Anton ausgehend vom Lesen des Notentexts die richtigen Töne spielt, initiiert er den Lehr-Lern-Prozess zum *staccato*-Spiel durch die Erkundung des visuellen Unterschieds der Zeichen im Notentext. Sie erarbeiten, dass sich der erste Takt und der neunte Takt inklusive ihrer Auftakte lediglich hinsichtlich der Artikulationszeichen unterscheiden. Anton fällt auf, dass im Auftakt zum neunten Takt „kein Hut“ sei, sondern „dass die einen Punkt darauf haben“. Herr Schulz korrigiert den Hut-Begriff implizit durch die Verwendung des Fachbegriffs

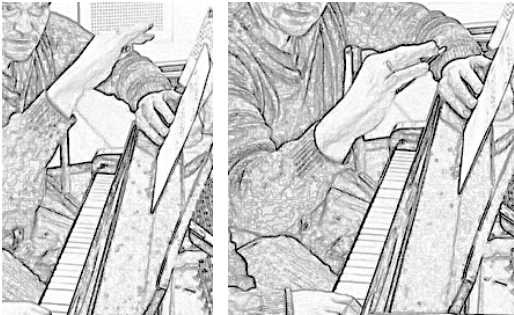
¹⁶² Zwingend ist zumindest an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, dass die Verwendung der Strategie vor dem Hintergrund der Fragestellungen im Themenfeld „Nähe und Distanz“ zu reflektieren ist.

„Bogen“, woraufhin die Zeichenunterschiede im Folgenden an weiteren Stellen des Notentexts beobachtet und beschrieben werden. Herr Schulz verfolgt also das Ziel, dass Anton die im Folgenden noch zu erarbeitenden Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen gleich mit den Zeichen assoziiert, damit diese beim Spielen nach Noten wiederum als Chunks für die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen fungieren und die entsprechenden Musizierbewegungen veranlassen.


Nachdem die Zeichen grafisch erfasst wurden, beginnt Herr Schulz daher mit der Vermittlung der Handlungsaufforderungen, die sich hinter den Zeichen verbergen. Dabei legt er den Fokus in der verbalsprachlichen Modellierung zunächst auf die Musizierbewegungen, was durch die Verwendung von Gesten unterstützt wird. Er weist darauf hin, dass die *legato*-Töne miteinander verbunden werden und führt dazu eine Streichbewegung aus, die im Anschluss noch einmal mit einer Bogenbewegung in der Luft ausgeführt wird und damit dem Begriff ähnelt, mit dem das Zeichen zuvor verbunden wurde. Die Gesten werden jedoch auch mit einer klangbezogenen Modellierung kombiniert, die durch eine mimetische Vokalisation mithilfe offener Silben erfolgt. Außerdem liefert Herr Schulz eine Assoziation zu einer möglichen Alltagsbewegung des Schülers. So soll der Vergleich zum Verstreichen von Butter die Musizierbewegungsvorstellungen des Schülers anregen. Die Kombination von auf die Bewegung gerichteten verbalsprachlichen Modellierungen (Erläuterungen, Assoziationen) und Gesten mit klangbezogenen mimetischen Vokalisationen ist insofern interessant, als dass Herr Schulz damit den Verzicht auf musizierende Modellierungen geschickt kompensiert, indem er das durch Klang sowie Bewegung gemeinsam gekennzeichnete Musizieren auf einzelne andere Ausdrucksformen aufteilt und dadurch wieder miteinander verbindet. Durch die gemeinsame Präsentation der Ausdrucksformen rücken auf diese Weise einzeln präsentierte Klang- und Bewegungsinformationen wieder so eng zusammen, dass sie dem Schüler, wie bei der musizierenden Modellierung, gleichzeitig Informationen über die Musizierbewegungen als auch über das damit intendierte Klangereignis liefern.

L: So! Und der Unterschied ist der: die Noten (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*), die den Bogen haben, die werden miteinander verbunden.

Die spielt man diii-dim
(*begleitet durch eine horizontale Hand- und Armbewegung*)



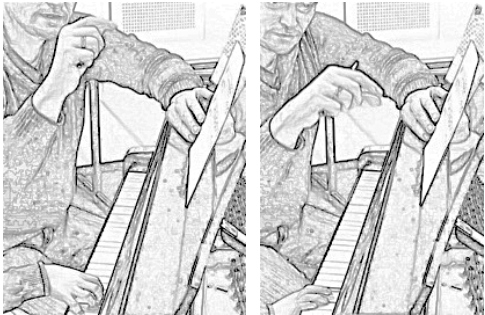
Da darf keine Luft zwischen den Tönen sein und das muss wie so gestrichen sein
(*Bogenbewegung mit der Hand*)



Laaa-la (*Bogenbewegung mit der Hand*), so wie wenn du ganz weiche Butter (*Streichbewegungen in der Hand*) so streichst, ne, und dann ist da wie so'n Butterfilm

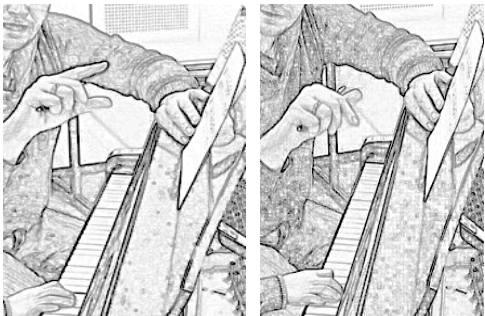
S: Muss man die gleichzeitig spielen?

L: Nicht gleichzeitig, sondern du musst die Taste runterdrücken (*vertikale Handbewegung von oben nach unten mit ausgestrecktem Zeigefinger*)



S: (*spielt nebenbei einen Ton*) Ah ok

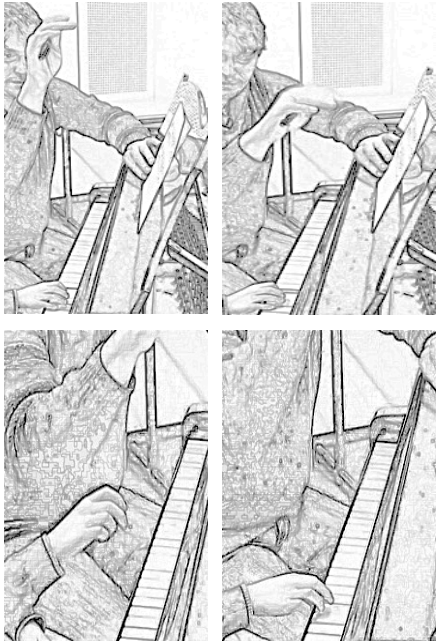
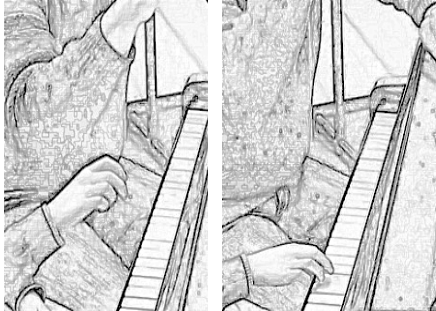
L: Und dann erst loslassen (*Musizierbewegung mit Zeigefinger in der Luft*), wenn du die nächste anschlägst (*Fingerwechsel in der Luft*)



Aus den horizontalen Bewegungsvorstellungen leitet Anton jedoch die Frage ab, ob man die Töne gleichzeitig spielen soll. Die Modellierungen scheinen also noch nicht ausreichend präzise zu sein, sodass Herr Schulz seine horizontal ausgeführte Geste mit Blick auf die Armbewegungen nun zu einer vertikal ausgeführten Geste mit Hand und Zeigefinger verändert und damit das Spielen der Tasten in den Blick nimmt. Er erklärt Anton müsse „die Taste runterdrücken und dann erst loslassen, wenn du die nächste anschlägst“ und begleitet dies, indem er auch den auf den Tasten auszuführenden Fingerwechsel durch eine entsprechende Musiziergeste in der Luft präsentiert. Entsprechend liefert Herr Schulz im Grunde erneut eine musizierende Modellierung, jedoch ohne klangbezogene Informationen. Dabei erweist sich die verbalsprachliche Modellierung als eine vereinfachte funktionale Beschreibung der biomechanischen Notwendigkeiten bei der Realisierung der klangorientierten Musizierbewegung. Die Beschreibungen der biomechanischen Aspekte erfolgen hier nicht fachsprachlich und umfassend, sondern durch eine einfache Beschreibung der notwendigen Bewegungsprozesse auf der Zeitachse der Bewegungsausführung: „erst loslassen, wenn du die nächste anschlägst“.

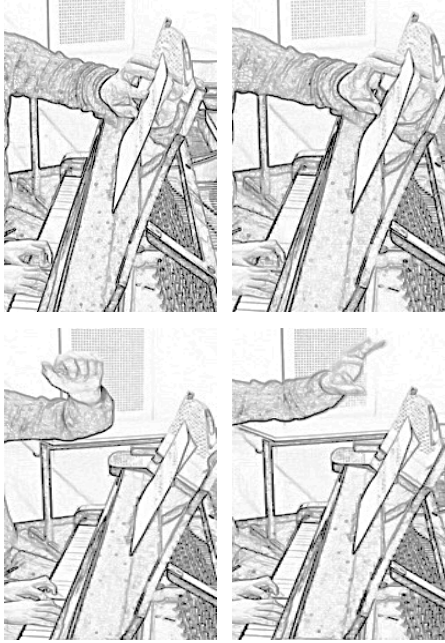
Im Anschluss erfolgt dann keine Erprobungsphase. Stattdessen werden die *staccato*-Töne in ähnlicher Weise erläutert. Ausgehend von einer bewegungsbezogenen Assoziation mit Flöhen erklärt Herr Schulz, dass man die Tasten „nur so ganz kurz“ antippen soll und begleitet diese verbalsprachliche Modellierung mit entsprechenden Musiziergesten, die Anton nachahmt. Dabei nimmt Herr Schulz dieses Mal das intendierte Klangereignis auch verbalsprachlich in den Blick, indem er darauf hinweist, dass daraus „so'n ganz spitzer, kurzer Ton wird“. Auf diese Weise baut Herr Schulz die Klang- und Musizierbewegungsvorstellung zunächst ausgehend von der Bewegung auf, aus der ein intendiertes Klangereignis erfolgen wird. Er unterstreicht dies anschließend mit einer mimetischen Vokalisation auf einer mit einem Plosiv endenden geschlossenen Silbe, bei der er zur Verdeutlichung der Trennung der Töne absichtlich etwas Pause zwischen sich wiederholenden *staccato*-Silben lässt und die er mit einer Musizier-

geste kombiniert. Dadurch präsentiert Herr Schulz auch hier wieder gleichzeitig Informationen über die Musizierbewegung und den Klang.

<p>L: Und bei diesen Tönen (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) mit den Punkten, das sind wie so Flöhe, die auf den Noten sitzen,</p> <p>S: (<i>spielt nebenbei einen Ton</i>)</p> <p>L: die (<i>impulsgebende Musizierbewegung in der Luft</i>) tippst du (<i>impulsgebende Musizierbewegung in der Luft</i>) nur so ganz kurz an</p>	
<p>S: (<i>ahmt die Musizierbewegung über der Klaviatur zweimal nach</i>)</p>	
<p>L: Dass das so'n ganz spitzer, kurzer Ton wird Plupp (<i>impulsgebende Musizierbewegung in der Luft</i>) (<i>kurze Pause</i>) Plupp</p>	

Bevor Anton diese Erläuterungen nun auf das Musikstück übertragen soll, erklärt Herr Schulz noch einmal zusammengefasst, dass die *legato*-Töne miteinander verbunden als „diii-del“ (mimetische Vokalisation) zu spielen sind und begleitet dies durch die Streichbewegung (Musiziergeste) sowie durch die Beschreibung der *staccato*-Töne als „Flohtöne“ (verbalsprachliche Assoziation), die als „gehüpfte Springtöne“, nämlich „plupp, plupp“ (mimetische Vokalisation) zu spielen sind. Damit werden die wesentlichen Gesten, verbalsprachlichen Assoziationen und mimetischen Vokalisationen zusammengefasst ins Zentrum gestellt und sollen als Codes während der Erprobung das Musizieren leiten. Entsprechend modelliert Herr Schulz durch die Zusammenfassung und Präsentation von auditiven und verbalsprachlichen Codes das notwendige Denken, das in den Gedächtnisprozessen des Schülers erfolgen sollte. Die Codes werden zudem kurz vor der ersten Erprobung präsentiert, sodass eine erneute Modellierung stattfindet, auf die eine verzögerte Nachahmung folgen soll. Ebenso zeigt sich bei der Erprobung durch den Schüler aber auch ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung, indem zeitgleich zum Musizieren klang- und musizierbewegungsbezogene Aspekte modelliert werden. Hier sollen eine zeitgleich zum Musizieren des Schülers ausgeführte mimetische Vokalisation (diiiiidel-lup lup) in Verbindung mit einer Musiziergeste zu Auslösungseffekten bei dem Schüler führen. Da Herr Schulz die *staccato*-Töne bei der ersten Erprobung jedoch noch nicht kurz genug artikuliert werden, nutzt er noch einmal deutlich, mithin impulsiv ausgeführte Musiziergesten und ändert zudem die mimetische Vokalisation so, dass sie mit einem noch härteren konsonantischen Klang endet („tack“). Zudem erinnert er an die verbalsprachliche Assoziation „spitz“. Hier zeigt sich, dass Verbalsprachliches und Paraverbalsprachliches Potenzial zur differenzierten Darstellung klangbezogener Aspekte haben.

L: Jetzt spiel' mal einmal den Anfang bitte! (*zeigt auf den Anfang im Notentext*)
 S: (*legt die Hände auf die Klaviatur*)
 L: So, diese beiden (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) also miteinander verbunden, diiii-del (*horizontale Hand- und Armbewegung von links nach rechts*) und dann (*zeigt auf die Stelle im Notentext*) plupp (*kurze Pause*) plupp (*vertikale Hand- und Armbewegung*), die Flohtöne. Plupp, plupp, die gehüpften Springtöne. Probier' mal!
 S: (*Schüler beginnt zu spielen*)
 L: (*zeitgleich; zeigt im Notentext mit*) diiiidel-lup lup (*begleitet von Zeigefingerbewegungen weg vom Notenblatt bei den staccato-Tönen*)



(*unterbricht*) ganz kurz. Kannst du die noch kürzer spielen. So richtig: tack (*kurze Pause*) tack (*zwei zackige Handbewegungen in der Luft jeweils mit Öffnung der Hand*) spitz

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde wird die Übertragung auf die ersten acht Takte des Musikstücks weiter geübt. Dabei verwendet Herr Schulz Modellierungen im Sinne des Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung, indem er folgende Codes nennt, die Antons Musizieren leiten sollen: „Diidel-blubb blubb“, „dida-blubb“, „ganz spitz“, „die Flohtöne“, „verbunden“, „gebunden“, „verbunden“, „ganz gebunden“, „keine Luft zwischen den Tönen“ und „kurz“. Zudem findet ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung statt. Dabei verwendet Herr Schulz insbesondere mimetische Vokalisationen, die er auf den Tonhöhen der Melodie vornimmt und mit Artikulationssilben, Codewörtern oder einem Mit-zählen auf den halben Noten versieht: „diidel-kurz kurz, diidel-kurz kurz, diidel-plupp plupp plums eins zwei“. In beiden Fällen zeigt er dabei auf die entsprechenden Stellen im Notentext.

Schließlich folgt eine Erarbeitung des zweiten Teils des Musikstücks, wobei auf artikulatorische Änderungen bei der Wiederholung verwiesen wird. Entsprechend dreht Herr Schulz das Konstruktionsprinzip seiner mimetischen Vokalisationen um: „dup dup traaa-la, tupf tupf tiii-am.“ Zudem fasst er die Unterschiede noch einmal in verbalsprachliche Assoziationen. Dabei bleibt er bei der Butter-Assoziation für die *legato*-Töne, verwendet jedoch ohne ersichtlichen Grund für die *staccato*-Töne eine Assoziation mit Salzkörnern, die auch nicht weiter erklärt wird. Allerdings begleitet er seine Salzkörner-Assoziation weiterhin durch ähnliche mimetische Vokalisationen und Gesten. Darüber hinaus bezieht er die verbalsprachlichen Assoziationen noch auf die verschiedenen Notenwerte in den zwei Teilen, was sprachlich äußerst komplex ist und von Herrn Schulz in der mimetischen Vokalisation und in den Musiziergesten nicht differenziert wird. Entsprechend zeigt sich bei Anton auch keine differenzierte Artikulation von *staccato*-Achteln und *staccato*-Vierteln.

- L: Also es ist hier so wie die Salzkörner (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) und die Butter.
- S: (*nickt*)
- L: Ne? Tup tup (*tippt mit dem Stift jeweils auf die Noten*) Also hier (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) sind die Salzkörner auf den, auf den schnellen Noten. Dup dup (*tippt mit dem Stift jeweils auf die Noten*) und dann verstreicht man die Butter (*Streichbewegung in der Luft*) auf den langen Tönen
- S: Mhmh (*zustimmend*)
- L: Und hier (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) ist die Butter bei den schnellen Tönen und die Salzkörner auf den langen Noten, ne!?

Anschließend wird noch einmal zusammenfassend mimetisch vokalisiert, wobei die *staccato*-Vokalisationen durch ein Tippen auf die Noten begleitet werden und an die Musizierbewegungen appellieren. Dabei kommt Herr Schulz auf die Idee, dass es für Anton hilfreich sein könnte, die mimetischen Vokalisationen auch selbst auszuführen. Sie vokalisieren gemeinsam und Herr Schulz begleitet dies weiterhin mit entsprechenden Gesten. Hier zeigt sich also ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung, wobei jedoch nicht auf dem Instrument, sondern paraverbalsprachlich und nonverbal musiziert wird.

- L: Also hier (*zeigt in den Notentext*) ist der Rhythmus duuudel-lap lap, duuudel-lap lap (*tippt bei staccato mit dem Stift auf die Noten*)
Und hier hast du (*zeigt in den Notentext*) dup dup traaa-ram dup dup traaar-ram (*tippt bei staccato mit dem Stift auf die Noten*) verstehste?
Sing mal einmal mit! Dudel lap lap
- L/S: Duudel lap lap, duudel lap lap (*zeigt im Notentext mit; Dirigierbewegung in der Luft*)
- L: Und jetzt machst du (*zeigt eine andere Stelle im Notentext*) dup dup traaa-ram nochmal
- L/S: Dup dup traaa-ram, dup dup traaa-ram (*zeigt im Notentext mit, Bewegungen bei staccato-Tönen größer*)

Die abschließenden musizierenden Erprobungen des Stücks begleitet Herr Schulz weiterhin durch die zuvor erprobten mimetischen Vokalisationen, sodass die Unterrichtsstunde im weiteren Verlauf durch ein Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung gekennzeichnet ist.

Insgesamt zeigt sich in diesem Fallbeispiel, dass der Verzicht auf musizierende Modellierungen durch den meist zeitgleichen Einsatz von anderen klangbezogenen und bewegungsbezogenen Ausdrucksformen geschickt kompensiert wird und diese kombinierte Modellierungsform sowohl für das Lehren und Lernen am Modell mit verzögerter Nachahmung als auch für das Lehren und Lernen mit unmittelbarer Nachahmung verwendet wird. Dabei wird auf verbalsprachliche Erläuterungen und Assoziationen, Musiziergesten und mimetische Vokalisationen zurückgegriffen, die miteinander kombiniert werden und an den Platz der musizierenden Modellierung treten. Dies lässt sich als Hinweis darauf deuten, dass verbalsprachliche Modellierungen im Lehr-Lern-Prozess zur Vermittlung der Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit Blick auf die klangorientierte Musizierbewegung des *staccato*-Spiels allein als nicht hinreichend empfunden werden, sodass eine der musizierenden Modellierung nahekommende Ausdrucksform gefunden wird, die die musizierende Modellierung ersetzen und die verbalsprachlichen Modellierungen ergänzen kann.

Zudem ist im Vergleich zu den Fallbeispielen aus der vorherigen Bedingung interessant, dass es zu weniger Strategiewechseln in den Vermittlungsversuchen des Lehrenden kommt. Im gesamten Lehr-Lern-Prozess verbleibt der Lehrer bei der kombinierten und die musizierende

Modellierung kompensierenden Modellierungsform in Verbindung mit verbalsprachlichen Modellierungen. Dies lässt sich so deuten, dass auf diese Weise weiterhin sowohl die Modellierung von Klang und Musizierbewegungen als auch die beschreibende, verbalsprachliche Einordnung, Präzisierung und Aufmerksamkeitslenkung im Lehr-Lern-Prozess möglich ist und dem Lehren in Kombination von Musizieren und Sprechen ähnelt. Der Verzicht auf das Sprechen schien hingegen ungewohnter und weniger gut kompensierbar zu sein. Bezeichnend ist zudem, dass der Lehr-Lern-Prozess hier vom Allgemeinen ausgeht, während bei musizierenden Modellierungen präzise und häufig zunächst überkomplexe Modelle für die klangorientierte Musizierbewegung den Ausgangspunkt bildeten. Ausgehend von einer Beschäftigung mit den visuell wahrnehmbaren Zeichen für die Artikulationsweisen im Notentext, die im weiteren Verlauf als Chunks für die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen fungieren sollen, und einer verbalsprachlichen Modellierung der grundlegenden Prinzipien für das Musizieren in den erforderlichen Artikulationen, erfolgt die Präzisierung hier erst im Anschluss durch entsprechende Modellierungen.

Mit Blick auf die Phasen des Lehr-Lern-Prozesses ist schließlich anzuführen, dass dieser deutlich vom Lehrer aus gestaltet wird. Da der Lehrer hier selbst verbalsprachliche Formulierungen finden darf, fordert er den Schüler kaum zu eigenen Formulierungen auf. Entsprechend modelliert der Lehrer auch das notwendige Denken im Gedächtnisprozess nach der Beobachtung einer Modellierung, sodass keine Strategien eingesetzt werden, um die Ergebnisse aus den eigenen Gedächtnisprozessen des Schülers explizit zu besprechen. Inwiefern das Denken des Schülers in den Gedächtnisprozessen sinnvoll gewesen sein könnte, leitet der Lehrer einzig aus dem Ergebnis des motorischen Reproduktionsprozess ab. Und so bewertet der Lehrer auch das Ergebnis im Rahmen der postaktionalen Phase schließlich allein, woraufhin er aus seiner Sicht geeignete Modellierungen entwickelt, die zu klangorientierten Handlungsalternativen beim Schüler führen könnten.

7.3.2 VMM2: „Diidel dap dap“

Dieses Fallbeispiel bezieht sich ebenfalls auf eine Unterrichtsstunde von Herrn Schulz, dieses Mal mit seinem Schüler Fabian. Auch hier möchte Herr Schulz zunächst die richtigen Tonhöhen und Notenwerte am Musikstück erarbeiten, um daran im Anschluss das Musizieren durch Berücksichtigung der Artikulationsweisen zu präzisieren. Nachdem Fabian jedoch die ersten zwei Achtelnoten spielt, entdeckt er die Punkte in den Noten und möchte wissen, was sie bedeuten. Entsprechend geht also auch diese Stunde von den Zeichen aus. Herr Schulz begegnet Fabians Wunsch daher mit verbalsprachlichen Modellierungen, beginnend mit dem *legato*. Er spricht vom Bindebogen, bei dem man die Töne verbinden muss und legt den Fokus zunächst auf die Musizierbewegungen. Er erläutert, wie lange ein Ton bzw. eine Taste gehalten werden muss und modelliert dies zusätzlich mithilfe einer Musiziergeste, indem er die Musizierbewegungen in der Luft zeigt. Daraufhin bezeichnet er das *staccato*-Spiel als Gegenteil und verwendet dazu die verbalsprachliche Assoziation der Flöhe, mit der er ebenfalls die Musizierbewegung in den Blick nimmt. Er beschreibt die Musizierbewegung zudem so, dass der Ton nur ganz kurz ange-tippt wird und modelliert dies mithilfe einer impulsiven vertikalen Handbewegung in der Luft als Musiziergeste. Fabian erprobt das *staccato*-Spiel und überträgt die musizierbewegungsbezogenen Informationen gut auf das Musizieren. Herr Schulz bestätigt dies und schiebt nun eine klangbezogene Information durch Verwendung einer mimetischen Vokalisation hinterher. Auf

diese Weise ergänzt er eine Modellierung des intendierten Klangereignisses und begleitet diese durch eine entsprechende Musiziergeste, indem er seine Hand dabei impulsiv nach oben zieht. Auch in diesem Fallbeispiel wird damit also auf den im vorherigen Fallbeispiel kombinierten Modellierungstyp zur Kompensation der musizierenden Modellierung zurückgegriffen.

Fabian erprobt im Anschluss zwei *staccato*-Töne und übernimmt dabei die mimetische Vokalisation. Dies ist interessant, weil er sich den Klang auf diese Weise selbst modelliert und unmittelbar nachahmt. Vorausgesetzt, dass die übernommene mimetische Vokalisation mit dem musizierten Klangereignis übereinstimmt, zeigen sich auch in der mimetischen Vokalisation gewissermaßen die Klangvorstellungen des Schülers. Noch deutlicher würden seine Klangvorstellungen vermutlich erkennbar, wenn er zum eigenen Erfinden geeigneter mimetischer Vokalisationen aufgefordert werden würde.

- S: Und was bedeutet der Punkt denn dadrüben?
 L: Ja (*zeigt noch auf die Stelle im Notentext*) dieser Punkt, das sind eben jetzt Zeichen, die sind äh neu, die hatten wir noch nicht. Dieser Bogen, das ist ein sogenannter äh Bindebogen.
 S: Den hatten wir schon.
 L: Nein, nein, nein, wir hatten 'nen Haltebogen. Dieser Bindebogen bedeutet, dass du die Töne miteinander verbindest.

Du musst also den einen Ton
 (*Musizierbewegung in der Luft*)

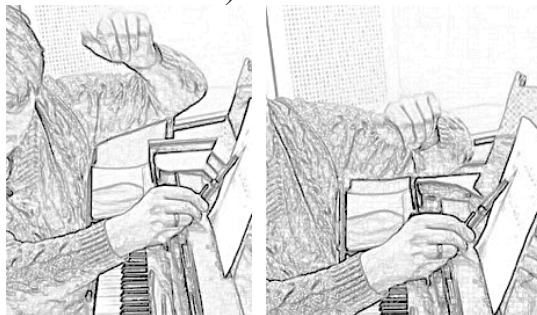


so lange halten, die Taste so lange halten, bis der nächste Ton kommt
 (*Musizierbewegung mit Fingerwechsel in der Luft*)



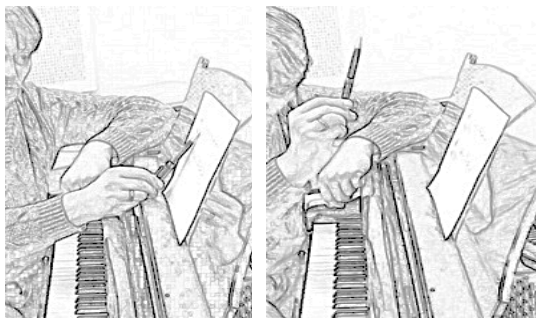
Ne!?! Und diese Punkte da (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*), die sind das Gegenteil, das sind wie so Flöhe, die auf den Noten sitzen

- S: (*drückt eine Taste kurz, aber nicht hörbar herunter*)
 L: Da wird der Ton nur ganz kurz angetippt (*impulsive vertikale Handbewegung in der Luft*)



- S: (*spielt zwei sehr kurze Töne und guckt zum Lehrer*)

L: Genau! So, Plupp!
(*Handbewegung impulsiv nach oben*)



S: (*spielt zwei sehr kurz Töne*) plupp, plupp

Nun werden die ersten sechs Töne des Stücks gespielt. Die zuvor erprobten *staccato*-Töne artikuliert Fabian richtig, die *legato*-Töne jedoch noch nicht. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass zwar die direkte Nachahmung der mimetischen Vokalisation mit der musizierenden Erprobung nach der Modellierung der *staccato*-Töne durch den Lehrer erfolgreich sein konnte, die zuvor nicht erprobten Modellierungen jedoch nicht mehr wirken. Entsprechend lässt sich vorsichtig vermuten, dass ein zeitnah an die Modellierung anknüpfender motorischer Reproduktionsprozess für das Lehren und Lernen am Modell mit Blick auf neue oder noch nicht gut bekannte klangorientierte Musizierbewegungen notwendig oder zumindest hilfreich sein könnte.

Da das *legato*-Spiel noch nicht erfolgreich war, bittet Herr Schulz Fabian die *legato*-Töne noch einmal zu spielen und lenkt durch die Aufforderung zuzuhören und ein Zeigen auf das eigene Ohr Fabians Aufmerksamkeit auf das Hören. Es gelingt, sodass Fabian offensichtlich doch schon selbst über entsprechende Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen verfügt. Daher soll im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde die zu Beginn des Stücks vorzufindende Reihenfolge von zwei *legato*-Tönen und zwei *staccato*-Tönen umgesetzt werden. Herr Schulz ergänzt dazu für das *legato*-Spiel eine mimetische Vokalisation gefolgt von einer *staccato*-Vokalisation. Beide mimetisch vokalisiert modellierten Spielweisen werden zudem mit begleitenden Musiziergesten präsentiert. Die *legato*-Vokalisation begleitet er durch eine fließende Aufwärtsbewegung des Kopfs, die *staccato*-Vokalisation hingegen durch die Bewegung des Stifts gegen die Noten auf dem Notenständer. Im Anschluss fordert er Fabian auf, den Anfang noch einmal zu probieren. Die Erprobung begleitet Herr Schulz mit der Kombination aus mimetischen Vokalisationen und Musiziergesten im Sinne eines Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung.

L: (*unterbricht das Spiel des Schülers*) So! Jetzt nochmal zuhören (*zeigt an sein Ohr*)

S: Jetzt kommt 'n das (*zeigt auf den Notentext*)

L: Spiel' nochmal diese beiden (*zeigt auf die ersten zwei legato-Töne des Stücks*)

S: (*spielt die zwei legato-Töne*)

L: So ist es nämlich. Genau. Diijam (*bewegt den Kopf fließend aufwärts*)



bup (kurze Pause) bup (Stift
jeweils gegen den
Notenständer)



S: (lacht)

L: Probier' mal!

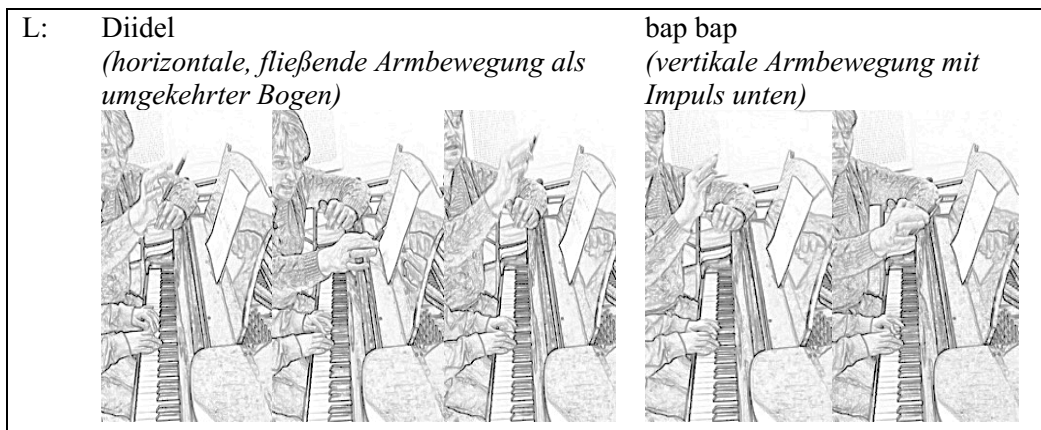
L/S: (Schüler spielt von Beginn an) L: Diijam bup bup und jetzt wieder diijam bup bup (zeigt dabei die Noten im Notentext mit, bei bup Bewegung des Stifts auf den Notenständer)

Auf diese Weise gelingt dem Schüler das Musizieren der entsprechenden Stelle unter Berücksichtigung der Artikulationsweisen. Im weiteren Verlauf wird das Stück mehrmals von vorn wiederholt, wobei an manchen Stellen Korrekturen erfolgen. Diese beziehen sich zum einen auf den Rhythmus der Achtelnoten. Dabei werden mimetische Vokalisationen eingesetzt, die weiterhin artikulatorische Informationen enthalten, so zum Beispiel bei „Didi plupp (kurze Pause) plupp“ oder „deidel eins zwei“, wobei die Zählzeiten kurz artikuliert ausgesprochen werden. Auf diese Weise werden mehrere musikbezogene Aspekte in der Modellierung kombiniert dargestellt, was die Kompensationsmöglichkeit der musizierenden Modellierung verdeutlicht. Es folgen eine Reihe von Varianten an mimetischen Vokalisationen, zum Beispiel „Diidel dap dap“, „Dup dup“, „Diidel lap bab“ oder „Diidel lab bam“, die ebenfalls häufig durch entsprechende Musiziergesten in der Luft oder mit dem Stift in Richtung Notenständer begleitet werden.

L: So richtig so ba(!) ba(!) (impulsive
Musizierbewegung in der Luft)



Auch eine Dirigiergeste lässt sich schließlich in Verbindung mit der mimetischen Vokalisation finden, sodass die mimetische Vokalisation begleitend taktiert wird. Indem jedoch für das *legato*-Spiel interessanterweise eine horizontale, fließende Dirigierbewegung und für das *staccato*-Spiel eine vertikale, impulsive Armbewegung nach untern eingesetzt wird, enthält diese auch zeitgleich Informationen für die Musizierbewegung, sodass die Dirigiergeste mit der Musiziergeste oder die Musiziergeste mit der Dirigiergeste kombiniert wurde.



Den artikulatorischen Unterschied in den zwei Teilen erkunden Herr Schulz und Fabian, wie im ersten Fallbeispiel, zunächst visuell im Notentext. Danach folgt ebenfalls eine umgekehrte mimetische Vokalisation von Herrn Schulz zum Zweck der Modellierung: „Das heißt es ist jetzt genau umgekehrt. Jetzt musst du „dup dup traaa-*rap*“, dup dup traaa-*rap*“ spielen. Begleitet wird diese mimetische Vokalisation erneut durch horizontal fließende Bewegungen des Arms bei den *legato*-Tönen und vertikalen, impulsiven Bewegungen des Arms bei *staccato*-Tönen. Die Erprobungen laufen also nach demselben Muster wie zuvor ab. Als Variante der mimetischen Vokalisation wählt der Lehrer hier „dup dup laa-la“.

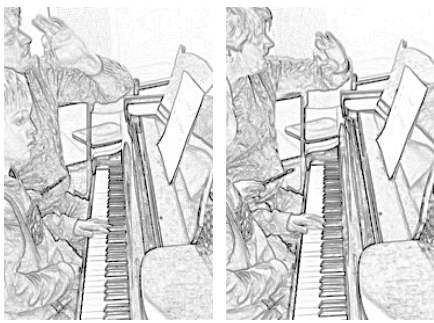
Florian ahmt die mimetischen Vokalisationen jedoch zu keinem Zeitpunkt selbstständig nach. Daher fordert Herr Schulz ihn einmal dazu auf, lässt ihm allerdings zunächst kaum Zeit dafür, sodass sich Fabian nur noch schnell der Vokalisation des Lehrers anschließen kann und so die letzten zwei *staccato*-Töne mitvokalisiert. An anderen Stellen macht Fabian aber die mimetischen Vokalisationen unaufgefordert mit und im weiteren Verlauf der Stunde nutzt er sie während des Musizierens zunehmend auch allein. Damit modelliert auch er sich das zu Musizierende selbst durch mimetische Vokalisation.

Über die mimetischen Vokalisationen und didaktischen Gesten hinaus finden sich auch in dieser Unterrichtsstunde verbalsprachliche Erläuterungen und Assoziationen in Kombination mit didaktischen Gesten, die im Anschluss als Codes verwendet werden. So wird beispielsweise das *legato*-Spiel korrigiert, indem darauf hingewiesen wird, dass keine Lücke zwischen den Tönen entstehen darf. In diesem Rahmen wird in der Unterrichtsstunde auch der zuvor gemeinte Gegensatz der Spielweisen deutlich, denn die *staccato*-Töne brauchen die Lücke.

- | |
|---|
| <p>L: Also verbunden bedeutet (vertikale Bewegung mit der Hand in der Luft)
Was bedeutet verbunden nochmal?</p> <p>S: (spielt zwei <i>legato</i>-Töne)</p> <p>L: Ne!? Du musst jetzt also (hebt den Zeigefinger) wirklich darauf achten, dass zwischen diesen Tönen (zeigt auf eine Stelle im Notentext), die diesen Bogen haben, keine Lücke ist, ne!? Im Gegensatz zu diesen hier (zeigt auf eine andere Stelle im Notentext)</p> |
|---|


Und das *staccato*-Spiel wird beispielsweise dahingehend korrigiert, dass es noch kürzer sein könnte. Herr Schulz nutzt hier verbalsprachliche Assoziationen („spitz“, „Tupfer“, „Tropfen“) gemeinsam mit mimetischen Vokalisationen und didaktischen Gesten. Diese Verbindung regt Fabian dazu an, die Tropfenbewegung in der Luft mitzumachen und sie anschließend selbst als Regentropfen zu bezeichnen, sodass sich hier eine Nachahmung der Musiziergesten zeigt.

L: Die können noch spitzer sein. Dup dup (*impulsive Handbewegungen, wobei der Daumen den Zeigefinger berührt*)




S: Traaa-(*Handbewegung läuft fließend aus*)rap
(spielt richtig artikuliert)


L: Genau. Also wirklich wie (*kleine Handbewegungen, Zeigefinger und Mittelfinger berühren dabei den Daumen*) so Tupfer (*deutlich artikuliert ausgesprochen*) so kleine



So Tropfen so (*Schüler und Lehrer machen eine Tropfenbewegung mit der Hand*) dip dip




Diiii(*ausfließende Bewegung*)-jap



S: Regentropfen
L: Genau!

Herr Schulz führt noch zwei weitere verbalsprachliche Assoziation an, die er mit mimetischen Vokalisationen und Musiziergesten in der Luft begleitet – zum einen die durchaus fragwürdige Assoziation der Klaviatur als Herdplatte, auf der man sich verbrennen kann, und zum anderen die Assoziation mit einem pickenden Vogel. Auch diese Assoziationen werden durch eine Kombination von Musiziergesten und mimetischen Vokalisationen begleitet. Zudem entwickelt Fabian aus der Vogel-Assoziation schließlich selbstständig eine mimetische Vokalisation, die sein *staccato*-Spiel leiten kann („pick pick“).

L: Und die ganz kurz (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*). Wie auf 'ne heiße Herdplatte lange
Nur so dup (*impulsive Musizierbewegung mit schnellem Hochziehen der Hand*)




S: (*spielt weiter*)

L: Oii, da (*zeigt auf die Finger des Schülers*) verbrennst du dir aber die Fingerkuppen, wenn du so lang drauflässt (*lacht*). Ganz kurz. Dab dab (*kleine Musizierbewegungen in der Luft*). Probier' nochmal.

S: (*spielt zwei staccato-Töne*)

L: So! Wie so'n Vogel, der so nach Körnern pickt (*zackige Handbewegungen mit ausgestrecktem Zeigefinger*) auch so tack tack



S: (*zeitgleich*) pick pick

L: Probier' mal!

Weitere Codewörter, die aus Erläuterungen abgeleitet werden und dann instruktiv kurz vor dem Musizieren eines Tons oder als zur Korrektur instruierendes Feedback eingesetzt werden, sind „wieder zusammengebunden“ oder „kurz“. Ebenso fungieren in gleicher Weise die mimetischen Vokalisationen als Codes, so zum Beispiel „nein, das ist nicht dup dup“.

Zum Abschluss möchte Herr Schulz das neu Gelernte verbalsprachlich sichern. Er fasst daher einige der Codewörter in Definitionen zu den Spielweisen zusammen und ergänzt dabei wenige weitere Informationen. Zudem wird die Zusammenfassung noch einmal begleitet durch Musiziergesten, nicht aber mehr durch mimetische Vokalisationen. Diese scheinen hier lediglich dann Verwendung zu finden, wenn im Anschluss oder zeitgleich eine musizierende Umsetzung durch den Schüler erfolgen soll. Hier liegt die Funktion in der Zusammenfassung jedoch eher darauf, Merkhilfen für das künftige Musizieren, zum Beispiel zuhause, zu generieren. Mimetische Vokalisationen, gegebenenfalls auch verschriftlicht, könnten dazu zwar ebenfalls sinnvoll beitragen, werden aber nicht einbezogen.

L: Also immer 'nen ganz tollen Unterschied machen zwischen Tönen, die solche Bögen haben (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*). Da muss die Taste so lang untenbleiben, bis du den nächsten Ton anschlägst (*Fingerwechselbewegung in der Luft*). Das keine Luft dazwischen ist. Das ist das sogenannte gebundene Spiel. Heißt legato. Ne!?! Kommt so (*Bogenbewegung mit der Hand in der Luft*) aus dem Italienischen äh legare verbinden. Und äh

S: Die Pun.. Flöhe

L: *staccato*, die Flöhe ist *staccato*, also kurz (*impulsive Handbewegung vom Körper weg; deutlich artikuliert ausgesprochen*), ne!?! Nur Kurz angestoßen (abgeschwächte Wiederholung der Bewegung) nur angetupft (*abgeschwächte Wiederholung der Bewegung*), ja!?!

Auch in diesem Fallbeispiel zeigt sich also die Kompensation der musizierenden Modellierung durch einen kombinierten Einsatz von verbalsprachlichen Erläuterungen und Assoziationen, Musiziergesten und mimetischen Vokalisationen. Diese kombinierte Modellierungsform wird sowohl im Lehren und Lernen am Modell mit verzögerter Nachahmung als auch im Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung eingesetzt. Zudem werden daraus einzelne kurze Codes abgeleitet, die schlagwortartig instruktiv vor dem Musizieren eines Tons die notwendigen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen in Erinnerung rufen oder verstärken sollen oder durch eine zur Korrektur instruierende Feedbackform auf die wünschenswerte Musizierweise hinweisen und/oder mehr oder weniger explizit benennen, was noch nicht gelungen war. Mit Blick auf den Lehr-Lern-Prozess ist anzunehmen, dass ein direkter motorischer Reproduktionsprozess nach der Modellierung hilfreich sein könnte, da die Erinnerung an die Modellierung eventuell verblasen könnte. Ebenso kann die Nachahmung und das Selbst(er)-finden von mimetischen Vokalisationen und sicher auch von Musiziergesten im Sinne einer Selbstmodellierung eingesetzt werden. In diesem Fallbeispiel erfolgt dies jedoch auch hauptsächlich als Nachahmung, die der Schüler direkt während seines Spiels unmittelbar nachahmt. Auf diese Weise kommt es eher nicht zu einem Selbstmodell mit einer verzögerten musizierenden Nachahmung.

7.3.3 VMM3: „Von der Flöte – abgehackt“

Ähnlich zum vorherigen Fallbeispiel wird auch hier der Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb der klangorientierten Musizierbewegung durch den Schüler angeregt, ebenso ausgehend von der Beobachtung der Zeichen im Notentext. Der Schüler Florian weist seine Lehrerin Frau Imhof auf die Zeichen im Notentext hin und initiiert damit auf der Grundlage seiner visuell erfolgten Beobachtung im Notentext den Lehr-Lern-Prozess. Florian beschreibt die Spielanweisung hinter dem Bogen so, dass die *legato*-Töne länger zu spielen sind. Anschließend geht Frau Imhof auf das Zeichen für *staccato*-Noten ein und nennt es Punkt, wobei sich in der Aussprache des Begriffs bereits eine mimetische Vokalisation in Anlehnung an die *staccato*-Klänge findet. Dies weist darauf hin, dass auch fachbezogene Begriffe im Rahmen verbalsprachlicher Modellierungen mit mimetischen Vokalisationen ergänzt werden. Auf diese Weise wird eine klangbezogene Dimension zum Fachbegriff modelliert, damit Lernende zum einen auch später noch Klangvorstellungen mit dem Begriff assoziieren und der Begriff zum anderen als Codewort das Musizieren leiten kann. Denkbar wäre dies ebenso mit Musiziergesten oder gegebenenfalls auch in der zusätzlichen Verbindung mit Musiziergesten. Für das *legato* zeichnet Frau Imhof schließlich einen Bogen in der Luft, woraufhin Florian selbst den Bogen-Begriff nennt.

- | | |
|----|---|
| L: | Genau. Das wollte ich dich als erstes fragen. Was ist jetzt komplett anders und was ist, also was sind da für Zeichen drauf, die wir beide noch nie hatten? Hast du ja grad schon gesagt, ne!? |
| S: | Ja, die beiden. (<i>zeigt auf die Stellen im Notentext</i>) |
| L: | Genau. Das sind eher so, wie würdest du das beschreiben? Sind eher soo |
| S: | Ja, äh, länger. |
| L: | Es ist, ich sag einmal (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) zeichenmäßig einfach so'n Punkt (<i>letztes Wort deutlich ausgesprochen; zuckt mit dem Schultern</i>) und das ist so'n (<i>macht mit einem Finger einen Bogen in der Luft</i>) |
| S: | Bindesch, also ja Bogen (<i>macht den Bogen in der Luft nach</i>) |
| L: | Ja, genau. |

- S: Ja, ich weiß was das ist (*beide lachen*), aber ich weiß nicht wie man das (zeigt auf eine Stelle im Notentext) unter dem Bogen macht.
- L: Ja, das ist egal. Das macht nichts. Das können wir ja gleich besprechen. Genau. Bogen und Punkt (*zeigt auf die jeweiligen Stellen im Notentext*) sagt man in der Musik auch. Punkt und Bogen, ne!?

Aber auch Florian möchte nun wissen, was man bei den Zeichen machen muss. Frau Imhof weist dementsprechend darauf hin, dass die Zeichen angeben, „wie man die Tasten drückt“ und richtet damit die Aufmerksamkeit auf die Musizierbewegungsvorstellungen. Sie wählt den Punkt als Zeichen aus und fragt Florian, ob er sich vorstellen könne, wie man die Noten mit Punkt zu spielen hat. Florian spielt sofort einen kurzen Ton. Im anschließenden Gespräch stellt sich heraus, dass er diese Punkte schon bei der Blockflöte kennengelernt hat, woraufhin er die Musizierbewegung als „abgehackt“ bezeichnet. Frau Imhof ergänzt, dass der Punkt ja auch schon so aussehe wie kurz spielen, sodass sie das Zeichen als Assoziation für die Klang- und Musizierbewegungsvorstellung präsentiert. Hier erfolgt durch die deutliche Aussprache des Wortes „Punkt“ erneut eine mimetische Vokalisation.

Da Florian jedoch mehrmals nur den ersten Teil des Wortes „abgehackt“ wiederholt und dann auf das richtige Wort kommt, könnte es sein, dass er diesen Begriff im Blockflötenunterricht gehört hat und sich nun daran erinnert, der Begriff jedoch (noch) nicht unmittelbar mit seinen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen verbunden sein muss. Grundsätzlich zeigt Florian aber durch sein Musizieren, dass er ausgehend von seinen Erfahrungen im *staccato*-Spiel auf der Flöte bereits eine entsprechende Klang- und Musizierbewegungsvorstellung für *staccato*-Töne am Klavier ableiten kann. Daher dient der Unterricht im Folgenden dazu, die klavierspezifischen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen aufzubauen. Es ist also ein Transferlernen notwendig, wobei der Bezug zum Blockflötenspiel im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde erstaunlicherweise nicht mehr aufgegriffen wird.

- L: Kannst du mal überlegen, was das sein kann mit den Punkten? Kannst du dir vorstellen, wie man das wohl spielt? Wie der Ton gedrückt werden soll?
- S: Ich glaube man muss den (*spielt einen sehr kurzen Ton*) also so
- L: Super, warum?
- S: Also ich glaube man macht das wegen (*zeigt auf den Notentext*). Es ist jetzt immer drei im Takt (*zeigt auf den Notentext*) und wenn man jetzt Achtel nehmen, da kann man ja auch ganz viele
- L: Es ist egal welcher Takt. Das gibt's in allen Stücken (*schüttelt leicht mit dem Kopf*) mit dem Punkt.
- S: Ja.
- L: Aber wie kommst du darauf? Spiel (*macht eine Musizierbewegung mit einem Finger Richtung Klaviatur*) nochmal, wie hast du es grad gemacht? Wie hast du gedacht?
- S: (*spielt einen kurzen Ton auf dem Klavier*)
- L: (*nickt*) woher weißt du das?
- S: Abge-, ähm
- L: Abge-
- S: Von der Flöte. Abge-, abgehackt.
- L: Ach (*mit dem Zeigefinger in der Luft zeigend*). Achso von der Blockflöte.
- S: Ja.
- L: Hattet ihr das da schon?
- S: Ja.
- L: Okey! Das ist richtig. Der Punkt ist (*legt den Zeigefinger auf eine Taste*), das sieht ja auch schon so aus (*zeigt mit dem Finger zum Notentext*)
- S: Ja.

L: Wie kurz (*spielt mit dem Finger einen kurzen Ton auf der Klaviatur*) spielen.
Genau, super.

An diesem Einstieg in den Lehr-Lern-Prozess zeigt sich zudem, dass Frau Imhof, die den Fokus zunächst auf die Vermittlung der Musizierbewegungen und Musizierbewegungsvorstellungen legt, immer wieder zum Instrument greift und Musizierbewegungen in der Luft andeutet. Dies geschieht im weiteren Verlauf zur Präzisierung des *staccato*-Spiels vermehrt, wobei sie gelegentlich entgegen der Bedingung des Experiments gar einzelne Töne spielt. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass sie normalerweise vermehrt musizierende Modellierungen nutzt und als weitere Informationsquelle neben dem Verbalsprachlichen benötigt. Jedenfalls gelingt es ihr hier nicht immer, diesen Impuls zu unterdrücken.

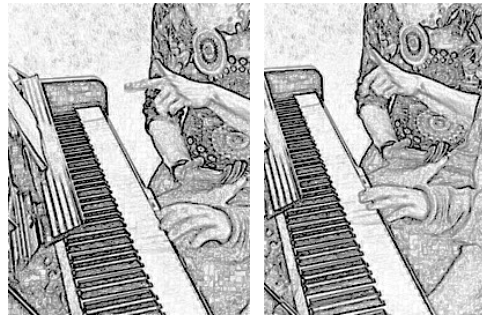
Frau Imhof möchte nun wissen, welches Gefühl bei den Musizierbewegungen von *staccato*-Tönen entsteht und bittet Florian dazu, noch einmal ein paar Töne zu spielen. Damit zeigt sich ein Bestreben, dem Schüler Raum zu geben, indem er sein Musizieren als Selbstmodell nutzt und in anschließenden Gedächtnisprozessen bearbeitet. Dies wird dann allerdings doch nicht weiter verfolgt, da Frau Imhof die Antwort auf die Frage nach dem Musizieren des Schülers selbst im Rahmen einer von ihr ausgeführten postaktionalen Phase beantwortet. Sie bewertet das Musizierergebnis nicht bewegungs-, sondern eher klangbezogenen als „super kurz“ und entscheidet im Anschluss daran die Aufmerksamkeit darauf zu legen, wie kurz die Töne sein können und sollen. Entsprechend geht es mit einem klangorientierten Fokus durch die Instruktion weiter, dass „ein Loch“ entstehen muss. Bezeichnend ist in dieser Szene, dass hier nicht am Musikstück gearbeitet wird, sondern zunächst unabhängig davon explorierende Übungen zum Aufbau von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen gemacht werden.

L: Was ist das für ein Gefühl? (*Fingerbewegungen in der Luft, Fingerspitzen zeigen dabei nach oben*) Spiel‘ mal ein paar Kurze, egal welcher Finger jetzt
S: (*spielt kurze Töne mit dem Zeigefinger der rechten Hand*)
L: Sehr gut. Das klingt super kurz, oder?
S: Ja (*lacht leicht*).
L: Probier‘ mal einen tiefen (*zeigt auf die Klaviatur*). Andere Hand auch einmal.
S: (*spielt mit zwei Fingern der linken Hand Töne in einer tieferen Lage*)
L: (*während der Schüler spielt*) Der klingt fast schon wieder so, wie du immer spielst. Hörst du da ein Loch? (*zeigt auf ihr Ohr; Schüler guckt auf seine Finger*)
(*während der Schüler spielt*) Das klingt schon kürzer, ne, findest du nicht?
S: (*spielt und nickt*)

Es folgt nun wieder eine Fokusverschiebung auf die Musizierbewegungen, jedoch in enger Verbindung zum intendierten Klangereignis. Frau Imhof möchte wissen, wie man unterschiedlich kurze Töne spielen kann, sprich welche Musizierbewegung es für verschiedene intendierte Klangereignisse braucht, sodass zeitgleich an mehreren Prädiktormodellen gearbeitet wird. Dabei macht sie eine zupfende Bewegung mit dem Zeigefinger in der Luft und modelliert so die Musizierbewegung im Rahmen einer Musiziergeste. Während durch die Frage erneut die explizite Bearbeitung der Gedächtnisprozesse des Schülers ermöglicht werden könnte, wird dies auch hier zeitnah gestoppt. Zunächst antwortet Florian noch und wird korrigiert. Nach einer musizierenden Darstellung des Schülers übernimmt jedoch wieder ausschließlich die Lehrerin. Sie kommentiert die nun gelungenere Darstellung, indem sie Florians Musizierbewegungen durch nachahmende Musiziergesten über der Klaviatur modelliert. Im Anschluss führt sie eine Musizierbewegung ins Feld, die Florian in einer vorherigen Szene gezeigt hat. Sie nutzt ihn da-

mit als Selbstmodell und ruft dies in Erinnerung, indem sie die Musizierbewegung durch eine Musiziergeste modelliert und mit der verbalsprachlichen Assoziation des Zupfens verbindet.

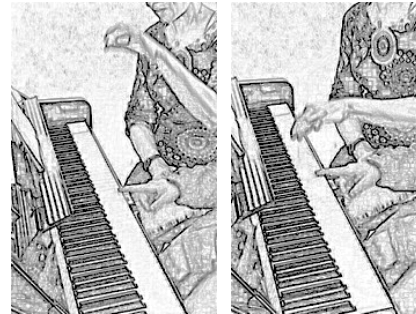
- L: Wie kann man das denn ändern,
*(Fingerbewegungen in der Luft,
 Fingerspitzen zeigen dabei nach
 oben; Schüler hört auf zu spielen)*
 wenn man's ähm
*(Musizierbewegungen mit einem
 zupfenden Zeigefinger in der Luft)*



Also wie kann man ganz kurz spielen? Wie kann man so halb kurz spielen?
 Gibt es da einen Unterschied, *(Musizierbewegungen der Finger in der Luft)*
 oder?

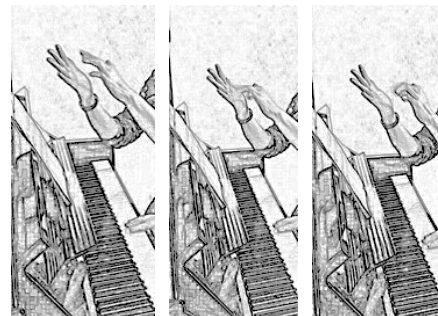
- S: Länger drauflassen? *(spielt mit dem Zeigefinger einen langen Ton)*
 L: Ja, dann ist er sozusagen fast gar nicht mehr kurz, ne?
 S: Wenn ich nur einmal berühre *((unverständlich))* *(spielt einen kurzen Ton mit
 dem Zeigefinger und zieht die Hand stark nach oben)*

- L: Ah! Jetzt machst du aber was anderes
(zeigt auf die Klaviatur). Jetzt machst
 du so *(ahmt die auf und abbewegende
 Armbewegung des Schülers über der
 Klaviatur nach)*



- S: *(spielt mit ausgestrecktem Zeigefinger einen kurzen Ton)*
 L: Weißt du was du vorhin noch gemacht hast? *(macht Zupfbewegungen mit dem
 Zeigefinger über der Klaviatur)*
 S: Was?

- L: Hast du die, so als würdest du sowas
 Zupfen *(Zupfbewegungen mit den
 Fingern der einen Hand über der
 Handinnenfläche der anderen Hand)*



Das hast du grad gemacht.

- S: *(spielt kurze Töne mit dem Zeigefinger durch Zupfbewegungen)*
 L: Und dann, danach hast du dann so gemacht *(Auf und Abbewegung des Arms
 über er Klaviatur mit ausgestrecktem Zeigefinger, abgeschlossen mit einem
 kurz gespielten Ton auf der Klaviatur)*
 S: *(spielt einige kurze Töne mit dem zupfenden Zeigefinger)*
 L: *(zeigt auf die Finger des Schülers)* Und das ist ein Unterschied, also nach
 unterschiedlichen Bewegungen auf jeden Fall, ne!?

Entsprechend stehen zu diesem Zeitpunkt zwei Musizierbewegungen im Raum, die Frau Imhof im Folgenden verbalsprachlich als „Zupfen“ oder „von oben kurz drücken“ bezeichnet. Auf diese Weise liegen eine verbalsprachliche Beschreibung sowie eine aus dem Bereich eines an-

deren Instruments stammende verbalsprachliche Assoziation vor, die allerdings nicht weiter thematisiert werden. Frau Imhof möchte hingegen von Florian wissen, welche Bewegung er besser findet und adressiert damit die postaktionale Phase. Um ihn dahin zu führen, bittet sie ihn dies musizierend herauszufinden, indem er zunächst alle Finger nutzt und die Töne in beiden Bewegungsarten ausführt. Interessant ist jedoch, dass zur Bewertung ausschließlich bewegungsbezogene Aspekte betrachtet werden und die klangbezogenen Unterschiede, die sich aus den unterschiedlichen Bewegungen ergeben, nicht bearbeitet werden. Das „von oben kurz drücken“ empfindet Florian als angenehmer, sodass die beiden sich für diese Bewegungsart als Muszierbewegungsvariante des *staccato*-Spiels entscheiden. Den Bezug zum Klang stellt Frau Imhof lediglich durch den mit Blick auf die unterschiedlichen Bewegungen nicht präzisen Hinweis her, dass es durch die Muszierbewegung kurz klingen soll, was sie durch eine mimetische Vokalisation in Kombination mit einer Musziergeste verdeutlicht. So reichert sie ihre verbalsprachliche Modellierung durch eine Pause nach dem Wort „kurz“ an und führt zeitgleich eine Musziergeste auf der Klaviatur aus, bei der sich die Taste zum Teil lautlos bewegt. Hier zeigt sich erneut das Empfinden einer Notwendigkeit für eine musizierende Modellierung, die besonders durch die Nähe der Musziergeste an der Klaviatur deutlich wird. Eine Differenzierung von Klangereignissen, die durch die unterschiedlichen Muszierbewegungsvarianten hervorgebracht werden, wird jedoch nicht mit Musziergesten und mimetischen Vokalisationen modelliert.

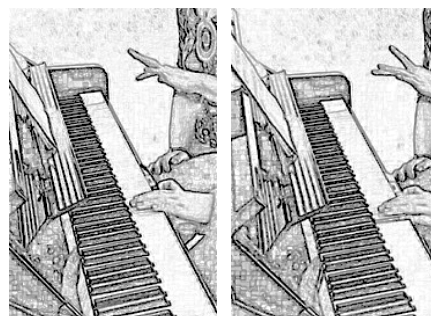
L: Ja, also so würde man's, also (*legt die Hand auf ihre Brust*) ich hätte es dir jetzt auch so beigebracht, dass man's von oben drückt (*legt ihre Hand auf die Klaviatur*)

und dass es einfach kurz (*1 Sekunde Pause*) klingt der Ton (*Muszierbewegungen auf der Klaviatur, wobei sich manche Tasten leicht bewegen; es entsteht kein Klang*)



Im Anschluss werden die *legato*-Bögen kurz besprochen, zu denen Frau Imhof erklärt, dass die Töne verbunden werden und die Bewegung prozesshaft beschreibt: „Also einen Ton zum Nächsten.“ Diese verbalsprachliche Modellierung ergänzt sie erneut durch eine entsprechende Muszierbewegung sowie durch eine verbalsprachliche Assoziation. Ihrer Meinung nach seien die *legato*-Töne im Klang wie Kaugummi. Diese Kaugummi-Assoziation kombiniert sie mit einer Bewegung der Hände, die ein imaginäres Kaugummi auseinanderziehen.

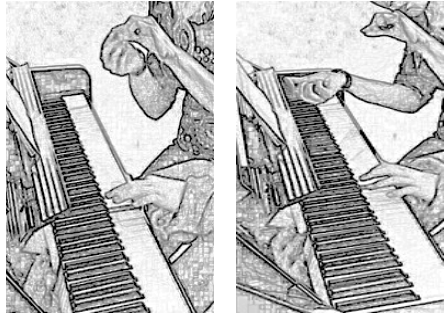
L: Der verbindet die. Genau. Also einen Ton zum Nächsten, (*Muszierbewegung Fingerwechsel in der Luft*)



ohne dass du? (1 Sekunde Pause) die hochkommen ne (schüttelt die Hand)

S: (schüler spielt legato-Töne)

L: Der Klang wie Kaugummi
(auseinanderziehen eines imaginären Kaugummis mit den Händen)

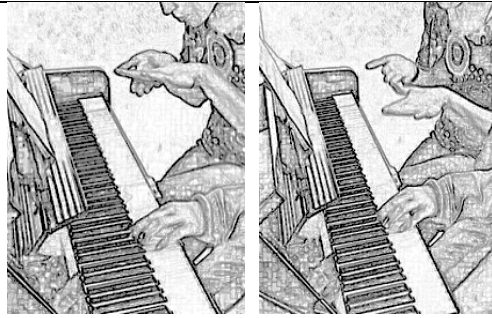


Die Kaugummi-Assoziation fungiert im Anschluss als Codewort für das *legato*-Spiel, so zum Beispiel in folgender Anweisung vor dem Musizieren: „Richtig legato, also Kaugummi.“ Dabei wird ebenso auf die Kaugummi-Geste zurückgegriffen. Und in der schließlich von Frau Imhof vorgenommenen Zusammenfassung zu den Spielweisen zum Abschluss der Erarbeitungsphase kommt zudem eine mimetische Vokalisation hinzu. Dazu nutzt Frau Imhof das Fachwort und spricht es ausgedehnt als „leeegato“ aus, um so für eine anschaulichere, abbildhaftere Klangvorstellung zu sorgen, als es die Kaugummi-Assoziation kann. Diese mimetische Vokalisation wird durch eine Streichbewegung mit der Hand ergänzt. Im Rahmen dieser Zusammenfassung finden sich auch die weiteren verbalsprachlich und nonverbal präsentierten Elemente wieder. Ebenso werden neben den verbalsprachlichen Assoziationen und Beschreibungen sowie wenigen mimetischen Vokalisationen, auch Musiziergesten in der Luft und auf der Klaviatur genutzt, wobei Letztere hin und wieder erneut einzelne Töne produzieren und somit fließend in musizierende Modellierungen übergehen. Das *staccato* wird zusätzlich noch als „anstoßen“ bezeichnet, wobei fälschlicherweise darauf hingewiesen wird, dass dies die Übersetzung aus dem Italienischen sei.

L: Legato. Die Noten werden legato gespielt, also verbunden (*Bewegung zum Kaugummi auseinanderziehen*) auf deutsch. Legato ist wieder italienisch. Und *staccato* ist übrigens, nochmal kurz zum (*Musizierbewegungen der Finger über der Klaviatur*) Begriff.
staccato (*deutlich artikuliert ausgesprochen; dabei zackigere Musizierbewegungen durch Auf- und Abbewegung der Hand*) ist das mit den Punkten (*Zupfende Fingerbewegungen auf der Klaviatur*) und das ist so richtig (*verlangsamt die Fingerbewegungen auf der Klaviatur*) so richtig anstoßen (*deutlich artikuliert ausgesprochen*) die Tasten (*Musizierbewegungen auf der Klaviatur, wobei sich die Tasten ohne Klang zu erzeugen leicht bewegen*). Ne!?! Passt auch. Das heißt auf deutsch Anstoßen. Der Name ist auch wieder italienisch.
(*ahmt die Bewegungen auf der Klaviatur ohne Tonerzeugung nach*)

L: Richtig, genau, so richtig kurz anstoßen (*Musizierbewegungen auf der Klaviatur; letzte Bewegung erzeugt einen Ton*) Jetzt spielen wir mal die linke Hand (*Musizierbewegungen mit der linken Hand in der Luft*) nochmal, die andere Hand (*zeigt auf die linke Hand des Schülers*)

und nochmal richtig leegato,
richtig gebunden
(*Streichbewegungen mit beiden
Händen*)

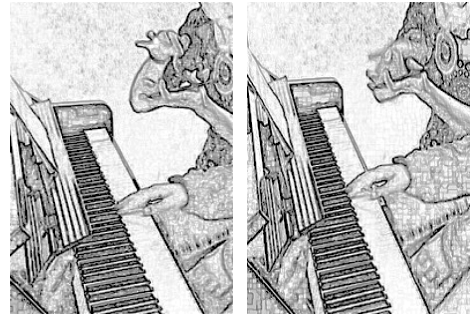


Eine weitere Zusammenfassung an einer anderen Stelle fällt etwas kürzer aus. Dabei wird eine verbalsprachliche Assoziation („Loch“) mit Gesten und mimetischer Vokalisation kombiniert: „Da darf also kein Loch rein (*Streichbewegung der Hände*). Zwischen den kurzen Noten sind immer (*kurze Pause*) kleine (*kurze Pause*) Löcher dazwischen (*Musizierbewegungen der Finger in der Luft*).“

Die Übertragung auf das Musikstück gelingt Florian, der ja bereits zu Beginn der Stunde seine Kenntnisse aus dem Flötenunterricht zu übertragen wusste, im Anschluss erwartungsgemäß sehr gut. Um die *staccato*-Töne zu präzisieren, wird dabei gelegentlich erwähnt, dass die kurzen Töne „noch etwas kürzer“ sein dürften. Gesprochen wird auch von „super kurzen Noten“ oder „die waren richtig kurz.“ Hier zeigt sich, dass eine konkrete verbalsprachliche Beschreibung der richtigen Länge herausfordernd ist und nur mithilfe von Relationen erfolgen kann, die dann erprobt und erfahren werden kann. Entsprechend nimmt Frau Imhof auch hier Musiziergesten zur Hilfe. Erstaunlicherweise greift sie jedoch auf die zupfende Bewegung des Zeigefingers in der Luft zurück, also auf die Modellierung einer Musizierbewegungsvariante, gegen die sich die Lehrerin und der Schüler zuvor entschieden hatten.

Zur Präzisierung wird außerdem unterschieden, dass Viertelnoten nicht so ganz kurz sind, die Achtelnoten aber noch etwas kürzer sind, wodurch bei den Viertelnoten eine kleine Pause entstehe, „weil man die so ein bisschen hält, aber trotzdem kurz spielen soll.“ Dies bleibt insofern unpräzise, als ausgehend von diesem Denken auch kurze Pausen bei *staccato*-Achteln entstehen. Frau Imhof ergänzt bezüglich dieses Unterschieds von *staccato*-Achteln und *staccato*-Vierteln dann jedoch noch eine verbalsprachliche Assoziation. Sie spricht vom Trampolinspringen und unterscheidet sehr elastische von weniger elastischen Trampolinen. Mithilfe der Assoziation weist sie auf unterschiedliche Musizierbewegungen hin, die trotz der Löcher beide eben nicht zum Stoppen kommen, sondern unterschiedlich schnell ausgeführt werden. Die Assoziation verdeutlicht sie durch entsprechende Gesten, wobei der Zeigefinger der einen Hand den musizierenden Finger darstellt und die Handfläche der anderen Hand das Trampolin, also die Klaviatur. Zur Modellierung des Springens auf einem wenig elastischen Trampolintuch kommt ein Körperklang durch Klatschen hinzu, mit dem ein sehr kurzer, allerdings auch akzentuierter *staccato*-Klang modelliert wird.

L: Ne? Es gibt verschiedene Trampoline
(*tippt mit dem einen Finger auf die
Handinnenfläche der anderen Hand*)



Eins ist ganz stramm (*klatscht die Hände hörbar zusammen*) und das geht sofort hoch in die Luft (*schnelle Auf- und Abbewegung der Hand*)
Und eins ist so'n bisschen, dass ist so ein bisschen weicher (*langsamere Auf- und Abbewegung der Hand*), ne? Und das sind die Viertelnoten (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*)

Bis hierhin wird deutlich, dass Frau Imhof zumindest weitgehend auf musizierende Modellierungen verzichtet, aber nicht nur verbalsprachliche Modellierungen nutzt. Weniger als in den zuvor genannten Fallbeispielen verwendet sie hingegen mimetische Vokalisationen. Dafür setzt sie stärker auf Übungen, in denen die Aufmerksamkeit des Schülers auf seine kinästhetische Wahrnehmung gerichtet wird. Dass sie gerne auch musizierend Modellieren würde, verdeutlicht sie jedoch selbst. So bemängelt sie, nachdem ihr Schüler das ganze Stück musiziert hat: „Ich spiele dir das gerade extra nicht vor, weil ich das nicht soll. Ich hätte dir das jetzt gerne mal vorgespielt. Konntest du ein bisschen zuhören wie das klingt das Lied?“ Sie würde also gerne eine musizierende Modellierung vornehmen, um dem Schüler einen Klangeindruck vom ganzen Stück zu vermitteln. Sie scheint demnach Schwierigkeiten zu haben, die klangbezogene Dimension zu kompensieren. So könnte es sein, dass sie mimetische Vokalisationen auch deshalb weniger einsetzt, weil sie diese Ausdrucksform als nicht hinreichend zur Vermittlung ihrer Klangvorstellungen empfindet. Allerdings steht die Beschwerde, dass sie nicht Musizieren darf, hier nicht mehr im Zusammenhang der Modellierung einer spezifischen klangorientierten Musizierbewegung. Vielmehr geht es um deren Einbindung im Gesamtzusammenhang des Musikstücks. Da sie diesbezüglich offensichtlich nicht auf die klangbezogene Modellierung verzichten möchte, entscheidet sie, dem Schüler auf der Silbe „da“ vorzusingen und greift damit zu einer musizierenden Modellierung auf einem anderen Instrument, nämlich ihrer Stimme zurück. Dabei ist es ihr ein Anliegen, die unterschiedlichen Artikulationen bei der Wiederholung der Melodie deutlich zu machen, was durch die gewählte Silbe jedoch nur eingeschränkt gelingt. Durch das gleichzeitige Zeigen im Notentext kommt der Schüler jedoch im Anschluss dennoch darauf, dass die Artikulationen vertauscht sind.

Schließlich sprechen Frau Imhof und Florian noch über ihre Klangvorstellungen zum Stück. Frau Imhof bietet dazu zunächst die häufig genutzten Kategorien „traurig“ und „fröhlich“ an. Florian ist jedoch der Ansicht, dass manche Stellen traurig und manche Stellen fröhlich klingen. Frau Imhof begründet das Fröhliche durch die kurzen Noten, wobei Florian das nicht zwingend ähnlich sieht, sich aber überzeugen lässt bzw. zumindest keine weitere Widerrede gibt. Ausgehend von der Frage zeigen sich in den anschließenden Formulierungen Ansätze des Argumentierens im Rahmen eines angedeuteten ästhetischen Streits. Die hierarchische Struktur setzt sich schließlich aber durch, nachdem Frau Imhof die Wahrnehmung des Schülers abwertet und meint, dass Florians Wahrnehmung von kurzen Tönen als „traurig“ zwar möglich sei, aber nicht wirklich stimme, weil es einem manchmal nur so vorkäme, als ob es traurig sei. Entsprechend

möchte Frau Imhof, dass auch Florian die *staccato*-Töne als lustig wahrnimmt, der das dann akzeptiert, aber in diesem Moment wahrscheinlich nicht so empfindet.

- | | |
|----|--|
| L: | Ist das ein fröhliches Lied oder eher traurig? |
| S: | Mhhh. Also ich find den Takt (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) ab dahin sehr traurig |
| L: | Mhmm (<i>nickt zustimmend</i>) |
| S: | Und dann geht es hier fröhlich weiter (<i>zeigt auf eine andere Stelle im Notentext</i>) |
| L: | Jaaa? |
| S: | Mh |
| L: | Ja, (<i>zuckt leicht mit den Schultern</i>) kann sein. Vielleicht, weil es dann so (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) so lustig weitergeht. |
| S: | Ja. |
| L: | Mit den kurzen Noten. |
| S: | Ja. |
| L: | Finde ich auch, kurze Noten klingen immer ein bisschen lustiger. |
| S: | Ja. |
| L: | Ja. Stimmt. |
| S: | Ich glaube ich (<i>unverständlich</i>) kurze Noten haben was Trauriges. |
| L: | Ja? |
| S: | Ja. |
| L: | Kommt einem vielleicht auch manchmal nur so vor, dass es so dann, durch kurze Noten klingt es irgendwie 'n bisschen lustig. |
| S: | (<i>nickt</i>) find' ich auch |

Diese Struktur zeigt sich auch in der abschließenden Suche nach einem Titel für das Stück. Da Florian keine Idee äußert, summt Frau Imhof ihm die Melodie noch einmal vor und bewegt sich dazu schunkelnd im Sitzen, wobei der Schüler nicht mitmacht und auch nicht dazu aufgefordert wird. Die Lehrerin kommt zu dem Ergebnis, dass es ein kleiner Tanz sein könnte und greift damit auf eine Kategorie zurück, die sich in Unterrichtslehrwerken häufig in Titeln von mit *staccato*-Tönen versehenen Stücken im Dreivierteltakt finden lässt. Inwiefern der Schüler diese Assoziation zum Tanz nachvollziehen kann, bleibt jedoch unklar. Zu berücksichtigen wäre, dass er möglicherweise wenig Erfahrungen mit Tanzen, insbesondere im Dreivierteltakt hat.

In diesem Fallbeispiel wird also ebenfalls deutlich, dass verbalsprachliche Modellierungen allein als nicht hinreichend zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses wahrgenommen werden. So zeigten sich rein verbalsprachliche Modellierungen vor allem mit Blick auf die Präzisierung von klangorientierten Musizierbewegungen als herausfordernd, da hier mit Relationen gearbeitet werden muss, die das Phänomen nicht vollständig beschreiben können. Insgesamt scheint in diesem Fallbeispiel vor allem der Wunsch zur musizierenden Modellierung zu bestehen, was dadurch deutlich wird, dass die Lehrerin die Musiziergesten häufig auch direkt über der Klaviatur ausführt. Hingegen verwendet sie wenig mimetische Vokalisationen, sodass selten klangbezogene Dimensionen abbildhaft modelliert werden. Möglicherweise liegt darin der Grund, dass die Lehrerin gelegentlich dann doch Klänge erzeugt und damit zumindest ganz kurz musizierend modelliert. Und schließlich zeigt sich auch eine längere musizierende Modellierung, die mit einem anderen Instrument, hier mit der Stimme, erfolgt, um das Musikstück im Gesamtzusammenhang modellieren zu können.

Die Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses ausgehend vom Allgemeinen wird in diesem Fallbeispiel noch deutlicher. So werden nach der Erkundung der Zeichen und deren Erläuterung Phasen eingebaut, in denen die Artikulationsphänomene durch Übungen explorierend erprobt werden und die Aufmerksamkeit des Schülers auf die kinästhetische Wahrnehmung gerichtet wird. Gleiches wäre für eine klangbezogene Aufmerksamkeit denkbar. Erst viel später werden die Artikulationsweisen im Musizieren kombiniert und am Stück angewendet. Dennoch wird auch im Rahmen explorativer Übungen die postaktionale Phase zur Bewertung der Ergebnisse fast ausschließlich durch die Lehrperson übernommen, sodass der Lernende vor allem die Aufgabe bekommt, die jeweils aus den Bewertungen abgeleiteten neuen Modellierungen in Handlungsalternativen umzusetzen.

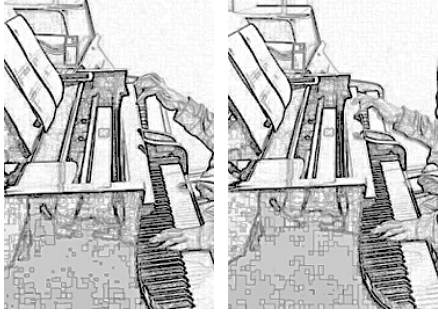
Mit Blick auf die Gestaltung von mimetischen Vokalisationen zeigt sich, dass auch Fachworte im Rahmen von verbalsprachlichen Modellierungen mit mimetischen Vokalisationen verbunden werden und auf diese Weise eine klangbezogene Dimension zum Fachbegriff modelliert wird. Dabei geht es um die assoziative Verknüpfung von Begriff und Klang durch zeitgleiche Präsentation, damit der Begriff als Codewort für das Musizieren fungieren kann. Gleiches ist denkbar für eine Kombination von Fachwort und Musiziergeste oder Fachwort, Musiziergeste und mimetische Vokalisation. Interessant ist zudem, dass neben verbalsprachlichen Erläuterungen und Assoziationen, Musiziergesten und mimetischen Vokalisationen auch Modellierungen durch Selbstmodelle verwendet werden. So können verbalsprachlich zum Beispiel die klang- und bewegungsbezogenen Erfahrungen zu einer Spielweise herangezogen werden, die sich aus Vorerfahrungen der Lernenden ergeben. Diese können sich auf weiter zurückliegende und schon (weit) im Vorfeld der Unterrichtsstunde stattgefundenere Ereignisse beziehen, aber auch auf weniger weit zurückliegende Ereignisse, wenn zum Beispiel an einige Minuten zuvor ausgeführte Musizierbewegungen erinnert wird und diese als Vergleichswert dienen sollen. Auf diese Weise bilden sich die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen auf der Basis zurückliegender Erfahrungen, die, wenn sie nicht aufgenommen wurden oder nicht erneut musizierend modelliert werden können, durch verbalsprachliche, paraverbalsprachliche und/oder nonverbale Äußerungsformen noch einmal in den Lehr-Lern-Prozess getragen werden können. So kann ein zurückliegendes Musizieren der Lernenden ohne Aufnahmetechnik zum Selbstmodell werden.

Und schließlich ist noch ein Blick auf die Zusammenfassungen zu richten, die hier als Erkenntnissicherung zum Abschluss einzelner Phasen angeführt werden. Hier präsentiert die Lehrerin auf wenig Raum gebündelt eine Großzahl der zuvor genutzten verbalsprachlichen Erläuterungen und Assoziationen, Musiziergesten sowie mimetischen Vokalisationen. Dadurch stellen sich diese Zusammenfassungen als reichhaltig, aber auch als komplex heraus. Eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse durch den Schüler zeigt sich hier, aber auch in anderen Fallbeispielen, eher selten.

7.3.4 VMM4: „Sonne hüpf hüpf“

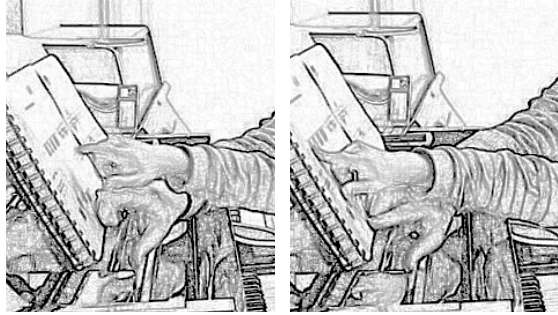
In diesem Fallbeispiel beginnt Herr Lange den Lehr-Lern-Prozess ebenfalls mit einem Hinweis auf die Zeichen im Notentext. Es stellt sich heraus, dass Erik die Zeichen bereits in seinem Klavierlehrwerk bei dem Stück „Grashüpfer“ entdeckt hat und im Unterricht schon einmal Töne „getupft“ wurden. Offensichtlich hat sich Erik das Grundprinzip merken können und demonstriert die Musizierbewegungen auf dem geöffneten Deckel der Klaviatur. Auch wenn dabei kein

Ton erklingt, gibt Herr Lange zustimmend das Feedback, „dass es so klingen muss“ und verknüpft damit die Musizierbewegungen mit bestimmten Klangvorstellungen, die jedoch nicht hörbar werden. Er greift die Bewegungsassoziation „Grashüpfer“ noch einmal auf und sagt, dass die Töne so klingen sollen, „wie ein Grashüpfer“.

L:	Jetzt haben wir (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) so einen Bogen und hier haben wir so ein..
S:	Gebunden heißt das, ne!?
L:	Aha! (<i>nickt</i>) Und da haben wir solche Punkte (<i>deutlich artikuliert ausgesprochen</i>) drauf, ja?
S:	Getupft!
L:	Getupft oder wir hatten das schonmal bei anderen äh da äh da hatten wir die Punkte nicht, aber wir haben schonmal so gespielt ähm dass wir gehüpft (<i>deutlich artikuliert ausgesprochen</i>) sind auf den (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>), ja?
S:	(<i>Armbewegung auf und ab mit ausgestrecktem Zeigefinger in der Luft</i>)
L:	Genau, wie ein (<i>greift zum Klavierlehrwerk</i>)
S:	Grashüpfer!
L:	(<i>blättert im Klavierlehrwerk</i>) Ja, genau. Hier war mal ein Grashüpfer, den haben wir (<i>1 Sekunde Pause</i>) uns noch nicht mit beschäftigt
S:	(<i>Musizierbewegungen auf dem geöffneten Deckel der Klaviatur</i>)
	
L:	(<i>blättert derweil noch im Klavierlehrwerk</i>)
S:	Also so hier (<i>führt die Musizierbewegungen noch einmal auf dem geöffneten Deckel der Klaviatur aus</i>)
L:	Ja, genau (<i>nickt</i>). So muss es klingen. Und (<i>blättert weiter im Klavierlehrwerk</i>) versuche das mal zu spielen, sodass es klingt, wie ein Grashüpfer.

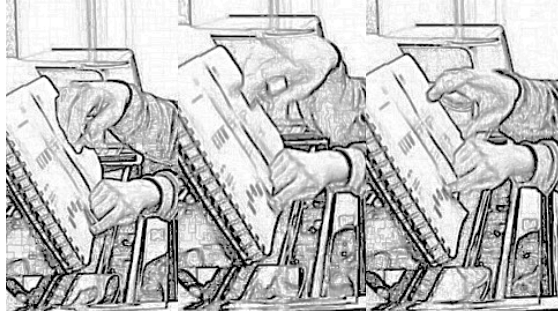
Herr Lange stellt das Stück aus dem Klavierlehrwerk nun neben das andere Musikstück. Erik nimmt dies zum Anlass, die Punkte auf dem Notenblatt mit dem Finger anzutippen und die Bögen mit dem Finger nachzuzeichnen. Dabei fügt er selbst eine mimetische Vokalisation hinzu. Für die *staccato*-Töne sagt er „Punkt“ und tippt auf das Blatt. Und für die *legato*-Töne sagt er „gebuunden“ und zeichnet dabei die Bögen mit dem Finger nach. Herr Lange fordert Erik im Anschluss auf, auf diese Weise das neue Musikstück zu spielen und verweist mit Blick auf die *legato*-Töne zudem auf das dargestellte Boot im Stück des Klavierlehrwerks, das von einem Ton zum anderen schaukele. Hier liefert Herr Lange also eine neue verbalsprachliche Assoziation.

S: Punkt Punkt Punkt Punkt
(jeweils mit einem Tippen auf die Note)



L: Genau! Prima! Und das ist (zeigt auf eine andere Stelle im Notentext)

S: Gebunden, gebunden
(zeichnet mit dem Finger den Bogen nach)



L: So! Und das mach mal bitte. Also du spielst hier (zeigt auf das neue Musikstück). Die sind gebunden. Hier (zeigt auf das Stück aus dem Klavierlehrwerk) ist so ein Boot, das schaukelt von dem einen Ton zum anderen. Können wir das einmal (zeigt auf die Klaviatur) von dem (zeigt auf eine Stelle im Notentext des neuen Musikstücks) zu dem Ton machen.

Erik beginnt das Musikstück zu spielen und Herr Lange vokalisiert mit Solmisationssilben, um ihn bei der Wahl der richtigen Töne zu unterstützen. Nach den ersten zwei Tönen gibt Herr Lange bereits eine neue Anweisung: „Nochmal. Und dass keine Lücke dazwischen ist.“ Damit ist die verbalsprachliche Modellierung für die *legato*-Töne zwar dennoch eine bildliche, jedoch deutlich leichter zu verstehen als die komplexe Boot-Metapher. Erik gelingt die Bindung daraufhin. Im Folgenden wird jedoch deutlich, dass Herr Lange die Boot-Metapher nicht nur für eine Bindung nutzen wollte. Er möchte, dass der zweite Ton im *legato* leichter klingt. Da die Boot-Metapher aber nicht greift, ändert er seine Strategie von verbalsprachlichen Assoziationen hin zu einer mimetischen Vokalisation mit Wörtern. Er modelliert angelehnt an die Melodie des Musikstücks stimmlich zwei *legato*-Töne mit Hilfe des Wortes „Sonne“, das er langgezogen ausspricht. Es folgen Erprobungen, in denen der Schüler spielt und beide zeitgleich mimetisch vokalisieren, wobei der Schüler die Melodie nicht oder kaum einbezieht.

L: Und jetzt versuche, das zu, als wenn du sagst Soonnee (mit einer Melodie tief-hoch) und der zweite ist leichter.

L/S: (Schüler spielt)

S: Sonne (gesprochen)

L: Soonnee (gesanglich)

L: Ja, und der ist leichter (zeigt auf die Hand des Schülers). Halb so (bewegt flache Hand nach unten über der Hand des Schülers)

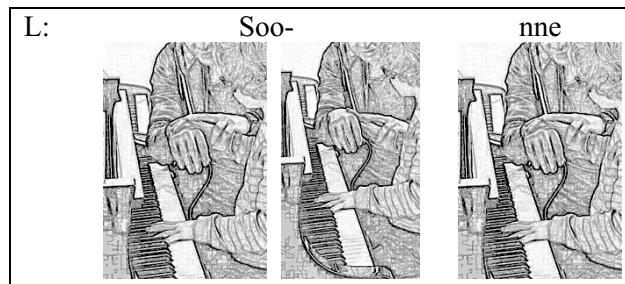
L/S: (Schüler spielt)

S: Sonne (gesprochen)

L: Soonnee (gesanglich)

Erik gelingt es weiterhin nicht, den zweiten Ton leichter zu spielen, auch nicht durch den Einsatz einer Geste, die darauf hinweisen soll, die Hand weniger stark zu bewegen. Die Präzisierung und Differenzierung der Musizierbewegung gelingt also nicht über Gesten und mimetische

Vokalisationen. Daher kombiniert Herr Lange die mimetische Vokalisation im Anschluss mit der Berührung als didaktische Geste. Er greift die Hand des Schülers, legt sie mit dem Anfang des Wortes „Sonne“ auf seine Hand und streift sie langsam und leicht in Richtung Ende des Wortes nach unten ab.

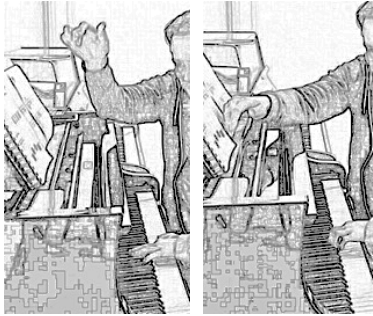


Die Umsetzung dieser durchaus komplexen Transfererwartung auf das Musizieren klappt ebenfalls nicht. Herr Lange entscheidet sich daher dazu, die Hand des Schülers während des Spiels der zwei *legato*-Töne zu führen. Während der Schüler den ersten Ton spielt, setzt er mit seiner mimetischen Vokalisation ein und legt etwas Gewicht auf den Spielfinger des Schülers. Bei dem zweiten Ton beendet er die Vokalisation, flüstert „leichter“ und zieht die Hand des Schülers am Finger leicht aus den Tasten. Daraufhin greift er noch einmal zur Hand des Schülers und führt eine passiv-musizierende Modellierung mit der Hand des Schülers auf dem geöffneten Deckel der Klaviatur aus, sodass kein Ton erklingt. Er kündigt dies mit der Boot-Metapher an und begleitet die Modellierung mit der „Sonne“ als mimetische Vokalisation.

L:	Soo- und jetzt leichter <i>(legt Gewicht auf den Spielfinger des Schülers)</i>	nne leichter (geflüstert) <i>(zieht die Hand am Finger leicht aus den Tasten)</i>
<p>Sonne ist betont <i>(zeigt auf die Finger des Schülers; der Schüler spielt; Lehrer tippt bei dem letzten Ton auf den Finger des Schülers)</i>. Genau.</p> <p>Und jetzt schaukelt dieses Boot <i>(greift die Hand des Schülers und bewegt sie über den geöffneten Klavierdeckel) von dem einen Sonne (stellt einen Finger des Schülers auf das Klavier) ne (wechselt den Finger und zieht die Hand hoch)</i></p>		

Weiterhin gelingt es Erik nicht, das gewünschte schwer-leicht-Spiel auf sein *legato* zu übertragen. Hingegen ist der zweite Ton nun sogar stärker gespielt. Herr Lange entscheidet allerdings, nicht weiter daran zu arbeiten. Er bittet Erik hingegen die nächsten „Grashüpfer“-Töne zu spielen, die springen. Erik spielt jedoch im *legato*, das damit zusammenhängen kann, dass er zeitgleich zwar selbst mit dem Wort „hüpf“ mimetisch vokalisiert, dieses aber in Anlehnung

an die „Sonne“ zweisilbig macht „hüü-üpf“, sprich den Umlaut langzieht und einen weiteren ergänzt. Herr Lange möchte natürlich, dass beide Töne hüpfen und vokalisiert bei der nächsten Erprobung mit Erik gemeinsam auf dem Wort „hüpf“, dass dieses Mal wiederholt verwendet wird. Daraufhin gelingt es Erik auch, getrennte Töne zu spielen.

<p>L: Und jetzt (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) kommt der Grashüpfer und springt S: (<i>spielt zwei Töne, jedoch im legato</i>) hüü-üpf L: Ja, und zwar beide hüpfen. L/S: (<i>Schüler spielt die zwei Töne getrennt</i>) L: hüpf (<i>Pause</i>) hüpf (<i>zu dem Spiel des Schülers; dabei etwas vorher Musizierbewegungen in der Luft</i>)</p>	
<p>Genau! Also nochmal.</p>	

Im weiteren Verlauf werden zur Erprobung des Musikstücks die mimetischen Vokalisationen kombiniert, sodass eine Textierung der zwei *legato*- und zwei *staccato*-Töne mit „Son-ne hüpf hüpf“ erfolgt und zum Spiel des Schülers modelliert wird. Zudem tippt Herr Lange bei den *staccato*-Tönen leicht auf die Noten, so dass Musizierbewegungen angedeutet werden. Hinzu kommen Hinweise auf *staccato*-Töne, die nicht zeitgleich, sondern im Vorfeld des Spielens präsentiert werden. Dazu wird das Codewort „hüpfen“ genutzt und folgende Instruktion kurz vor der Ausführung formuliert: „und hüpfen“. Auf diese Weise gelingt Erik das Spielen des Stücks zunehmend besser.

Der Schüler soll das Musikstück schließlich noch einmal von vorn beginnen. Nachdem er die ersten vier Takte des Stücks auch entsprechend artikuliert spielt, verwundert, dass Herr Lange die Sonne durch ein anderes Wort ersetzen möchte. „Also, wir sagen als Text Otto, ja?“, schlägt er vor und ergänzt im Anschluss eine mimetische Vokalisation der ersten vier Takte mit dem Text „Otto tanze mit mir“.

<p>L: (<i>verfolgt die Noten mit einem Stift</i>) Otto tan-ze, Otto tan-ze, Otto tan-ze mit mir.</p>	
--	--

Der Austausch des Texts ist mit Blick auf die verwendeten Silben für beide Artikulationen ungünstiger als der Vorherige. So trennt der Doppelkonsonant die *legato*-Töne und das Wort „tan-ze“ hat einen weniger trennenden Charakter als der Einsilber „hüpf“, der mit einer Affrikate, sprich mit einer Kombination aus Plosiv und Frikativ endet. Der Schüler vokalisiert mittlerweile zunehmend selbst während seines Spiels. Und so verwendet er auch den neuen Text. Während er dabei die *staccato*-Töne weiterhin getrennt artikuliert, macht er dies nun auch für die *legato*-Töne, was durch das Wort „Otto“ begründet sein dürfte. Hier scheint die mimetische Vokalisation zu entsprechenden Auslösungseffekten im Spiel zu führen.

Zufällig erfolgt im Anschluss ein Austausch über den Namen Otto. Herr Lange möchte wissen, ob Erik einen Otto kennt und schlägt vor, dass man auch Mama oder Mutter einsetzen

könnte und Erik ergänzt „Oma“ als eine weitere Möglichkeit. Herr Lange nimmt Eriks Vorschlag an und bittet ihn, das Musikstück noch einmal mit „Oma“ zu spielen. Während beide zum Musizieren mimetisch mit dem Wort „Oma“ vokalisieren, gelingt die Bindung für die *legato*-Töne auch wieder.

Anschließend gelingt Erik die Übertragung auf den zweiten Teil des Stücks, in dem die Artikulationsweisen im Notentext anders verteilt sind. Hierzu wird der Text für die mimetische Vokalisation im Unterricht umgedreht. Als Name steht zu diesem Zeitpunkt jedoch „Papa“ im Raum, sodass umgekehrt mit „tanze Papa“ mimetisch vokalisiert wird. Dies ist mit Blick auf die Artikulation erneut ungünstig, da nun „Papa“ mit seinen Plosiven für die *legato*-Töne steht, während „tanze“ mit einem weicheren Nasal in der Mitte für die *staccato*-Töne genutzt wird. Es gelingt dennoch weitgehend, da Erik das Prinzip verstanden zu haben scheint und seine Aufmerksamkeit bezüglich des Texts zu diesem Zeitpunkt eher auf den lustvollen Austausch von Namen legt.

Während der weiteren Erprobungen des Musikstücks findet schließlich noch eine erneute Korrektur für die Artikulation von zwei *legato*-Tönen und zwei *staccato*-Tönen mit Hilfe von Berührungen statt. Diese sind aufgrund der Bildqualität des Videoausschnitts schlechter erkennbar, sodass sie hier nicht abgebildet, sondern ausschließlich beschrieben werden können. Für die *legato*-Töne sagt Herr Lange „Mama“ und streift Erik über die Schulter. Im direkten Anschluss sagt er für die *staccato*-Töne „tanze“ und tippt Erik auf die Schulter. Die erste Berührung erinnert dabei an die Berührung zu Beginn der Stunde. Als weitere Korrekturen für die Kombination von zwei *staccato*- und zwei *legato*-Tönen wird im Verlauf der Unterrichtsstunde noch „ti ti kurz kurz“ und „schwer leicht kurz kurz“ verwendet. Hier liegen also mimetische Vokalisationen in Verbindung mit den Notenwerten und Hinweisen zur Intensität des Spiels vor, die mal mehr und mal weniger in der Melodie des Stücks vokalisiert werden. Auch die passiv-musizierende Modellierung auf dem geöffneten Deckel der Klaviatur mit den Fingern des Schülers wird noch einmal genutzt sowie das leichte Tippen auf die Noten mit dem Stift. Ebenso macht auch Herr Lange an einer Stelle selbst Musizierbewegungen mit den Fingern auf dem geöffneten Deckel der Klaviatur.

Und schließlich findet sich auch in diesem Fallbeispiel eine Absicherungsphase, in der das Stück noch einmal überblicksartig mit den Codewörtern beschrieben wird, wobei diese Aufgabe hier nach Anleitung durch den Lehrer in die Hände des Schülers gelegt wird. Für die *staccato*-Töne sagt er „getupft“ und für die *legato*-Töne „gebunden“ und geht auf diese Weise das Stück sprechend entlang der Noten durch. Damit ist die Absicherungsphase nicht durch eine komplexe Bündelung aller Informationen, sondern durch ein in Erinnerung rufen der Codes gekennzeichnet, die sich der Lernende hier für sein Musizieren des Stücks außerhalb des Unterrichts sowie für das Musizieren weiterer Musikstücke mit diesen Artikulationszeichen merken soll.

Zusammenfassend zeigen sich neben der spezifischen Absicherungsphase also zwei weitere besondere Hinweise in diesem Fallbeispiel. Zum einen nutzt der Lehrende mit dem Ziel der Differenzierung der Musizierbewegungen auch Berührungsformen als didaktische Geste, weil seine verbalsprachlichen Erläuterungen und Assoziationen, begleitet durch Musiziergesten, nicht erfolgreich sind. Jedoch waren zumindest in diesem Fallbeispiel Berührungen auf der Schulter ebenso wenig erfolgreich wie eine Führung der Hand oder eine passiv-musizierende Modellierung. Zum anderen ist auf die Gestaltung der mimetischen Vokalisation hinzuweisen, die in Kombination mit Rhythmussprache und Codewörtern gestaltet werden können. Dabei

zeigt sich hier, dass die Ausführung der mimetischen Vokalisation durch Lernende selbst hilfreich sein kann. Dies setzt jedoch voraus, dass sie auch bei Textierungen mit geeigneten Silben zur Artikulation erfolgt. Ist dies nicht der Fall, haben ungünstige Silben auch negative Auswirkungen auf das Musizieren, sowohl bei zeitgleichem Musizieren mit unmittelbarer Nachahmung als auch bei anschließendem Musizieren mit verzögerter Nachahmung zur mimetisch vokalisiertem Modellierung. Werden Textierung also als mimetische Vokalisation eingesetzt ist darauf zu achten, dass diese nicht nur lernendenorientiert motivierend gestaltet sind, sondern eben auch aufgabenorientiert sachrichtig.

Abschließend zeigt sich noch, dass verbalsprachliche Assoziationen unterschiedlich komplex für Lernende sein können. Insbesondere für den Einstieg in eine neue klangorientierte Musizierbewegung scheinen sehr abstrakte Assoziationen herausfordernd zu sein, wenn sie nicht mit Blick auf ihre Bedeutung für die klangorientierte Musizierbewegung thematisiert werden. So gelingt die Assoziation mit schaukelnden Booten hier beispielsweise nicht. Schon bekannte Assoziationen, die darüber hinaus anschaulicher die Musizierbewegung oder den Klang in den Blick nehmen, scheinen hingegen zum Einstieg geeigneter. So gelingt die Umsetzung der Assoziation vom hüpfenden Grashüpfer in diesem Fallbeispiel sehr gut.

7.3.5 VMM5: „Bada dit dat“

In diesem Fallbeispiel initiiert Herr Dachinger den Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb der neuen klangorientierten Musizierbewegung nicht ausgehend vom Zeichen, sondern vom noch unbekanntem Fachbegriff, den er anschließend durch Modellierungen und Erläuterungen mit unterschiedlichen Informationen füllt. Bereits beim Aussprechen des *staccato*-Begriffs macht er eine impulsive Kopfbewegung nach vorn, sodass diese Geste bereits die notwendige Musizierbewegung andeutet. Er erläutert, nach zwei gebunden gespielten Tönen seiner Schülerin Lisa, dass die Töne mit dem Punkt nicht so lang, sondern kurz zu spielen sind. Zwei lange Töne modelliert er gestisch auf die Weise, dass er einen Abstand zwischen Zeigefinger und Daumen bildet. Die kurzen Töne verdeutlicht er hingegen an einer Bewegung von Zeigefinger und Daumen, mit denen etwas weggeschnipst wird. Entsprechend erinnert die Geste mit Blick auf den Zeigefinger bereits leicht an mögliche Musizierbewegungen zur Erzeugung kurzer Töne. Er ergänzt dieses Wegschnippen zudem mit einer mimetischen Vokalisation auf einer Silbe, die mit einem harten, plosiven „t“ beginnt und ebenfalls mit einem Plosiv, dem „p“, deutlich schließt. Mit dieser Silbe „tap“ ließe sich zudem ein „Tapsen“ auf der Klaviatur assoziieren. Während Herr Dachinger dann dazu ansetzt, eine verbalsprachliche Assoziation zu ergänzen („wie als wär‘ die Taste“), kann seine Schülerin Lisa die zwei gewünschten Töne schon kurz artikuliert spielen.

- | | |
|----|--|
| L: | Also was er ((= <i>der Forscher</i>)) ausprobieren will ist, wie das mit den <i>Staccato</i> (impulsive Kopfbewegung nach vorn, leicht mit Körper) Noten ist. Weißt du überhaupt was <i>staccato</i> ist? |
| S: | Ne. |
| L: | Genau. Dass die so kürzer (<i>leicht ruckartige Kopfbewegung nach vorn</i>) gespielt werden. Das sind diese Noten, die haben 'nen Punkt (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>). Das heißt, ich darf, haste ja grade gehört, das Klavier nicht anfassen. |
| S: | Mhmh (<i>nickt und lacht leicht</i>) |


L: Spiel' du mal diese beiden Töne. (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) Welcher das ist weißt du. Das ist links der Erste und der Zweite.

S: Ja.


L: C und ..

S: (*spielt C1 und h gebunden*)

L: Und jetzt sollst du den nicht so lange spielen (*zeigt einen Abstand zwischen Daumen und Zeigefinger*)



Sondern einfach nur so ganz kurz tap tap (*dazu zweimal Wegschnipsbewegung Zeigefinger und Daumen*) wie als wär' die Taste



S: (*spielt C1 und h kurz artikuliert*)

L: Genau. Das ist *staccato* quasi.

Herr Dachinger ergänzt im Anschluss eine rein verbalsprachliche Modellierung zum *staccato*, indem er erklärt, dass die Viertelnoten auch als Achtelnoten mit einer Pause gedacht werden könnten. Diese durchaus komplexe Erläuterung, die bei ihrer Verwendung eine nähere Beschäftigung gebrauchen könnte, wird jedoch nicht weiter thematisiert, wobei sich im weiteren Verlauf auch zeigt, dass Lisa zwischen *staccato*-Achteln und *staccato*-Vierteln nicht gezielt unterscheidet.

L: Und dann kann man sich hier (*zeigt auf dieselbe Stelle im Notentext*) eigentlich denken man spielt 'ne Achtelnote und 'ne Achtel Pause. Pause kennen wir schon.

S: (*nickt*)

L: Also so denkt man sich das, ne? dass man erst.. Was ist das? Wie heißt der Ton?

Lisa soll stattdessen das neu Gelernte übertragen und das Musikstück von vorn spielen. Dabei stellt sich jedoch heraus, dass sie die *legato*-Töne nun ebenfalls getrennt spielt. Herr Dachinger liefert daher zunächst nach dem oberen Muster zum *staccato* eine verbalsprachliche Modellierung („gebunden“, „breit“), die Lisa mit einer Erprobung unterbricht, aber dennoch weiterhin getrennt spielt. Es folgt schließlich auch hier eine mimetische Vokalisation mit geeigneten Silben („daahaa“) und einer Wippen-Assoziation durch eine Geste,¹⁶³ die verbalsprachlich eingeleitet wird („wie so'ne). Die Bewegung in Kombination mit der mimetischen Vokalisation ist erfolgreich, sodass Herr Dachinger auf die nun folgenden *staccato*-Töne noch einmal mit einer Musiziergeste und dem Codewort „kurz“ hinweist. Da die Umsetzung nicht direkt gelingt, wird

¹⁶³ Da in dieser Szene plötzlich die Sonne in die Kamera scheint, lassen sich die Gesten hier leider nicht durch Stills abbilden. Daher werden diese lediglich beschrieben.

auch die Kombination von zwei *legato*- und zwei *staccato*-Tönen durch mimetische Vokalisation in Verbindung mit Musiziergesten eingesetzt. Bei der anschließenden Übertragung auf die nächsten Takte weist Herr Dachinger darauf hin, dass etwas nun umgekehrt sei. Gemeint ist hier jedoch nicht die veränderte Reihenfolge der Artikulation direkt, sondern die tonhöhenbedingte Reihenfolge zum Einsatz der Hände. Auch hier werden mimetische Vokalisation, Codewörter („binden“, „kurz“) sowie didaktische Gesten zur Hilfe bereitgestellt.

- L: Genau. Aber jetzt sollen die (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) gebunden sein. Die soll man ganz breit spielen ohne abzu...
- S: (*spielt a und h getrennt*)
- L: Ne. Ganz daahaa (*dazu Musizierbewegung zum Fingerwechsel in der Luft*) Ohne.. Wie so'ne (*Wippbewegung mit zwei Händen in der Luft*)
- S: (*spielt a und h gebunden*)
- L: Genau. Und jetzt (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) kommen die zwei kurzen Töne plötzlich, dieses eins und zwei (*staccato-Musizierbewegung in der Luft*) C und h. Spiel mal bitte!
- S: (*spielt die ersten drei Töne aneinandergebunden und das C1 dabei lang*)
- L: Der (*zeigt auf die Hand der Schülerin*) muss jetzt kurz sein. Bada dit dat (*Musizierbewegung in der Luft*)
- S: (*spielt mit richtiger Artikulation*)
- L: Genau. Und jetzt (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) umgekehrt quasi. Jetzt kommen die oberen beiden gebunden dida (*Bogenbewegung mit dem Zeigefinger über den Noten*) dab dab (*leichte Tippbewegungen auf die Noten*)
- S: (*spielt zwei getrennte Töne*)
- L: Umgekehrt die binden (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*)
- S: (*spielt zwei gebundene Töne*)
- L: Und jetzt wieder kurz (*zeigt auf die Stelle im Notentext*) eins zwei
- S: (*spielt zwei getrennte Töne*)

Die Strategie der Verbindung von verbalsprachlichen Modellierungen mit mimetischen Vokalisationen und didaktischen Gesten, darunter insbesondere Musiziergesten, erweist sich in diesem Fallbeispiel als sehr ertragreich. Erstaunlich schnell gelingt es Lisa für eine erste Erprobung des *staccato*-Spiels in Kombination mit dem *legato*-Spiel angemessene Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu bilden. Entsprechend fällt es ihr im Folgenden ausgesprochen leicht, diese beim Spiel des Musikstücks anzuwenden. Sie artikuliert meist sofort richtig. Zum Teil liefert Herr Dachinger kurz vor dem Spielen eines *staccato*-Tons das Codewort „kurz“. Zudem setzt er bei rhythmusbezogenen Korrekturen eine Modellierung des Rhythmus durch mimetische Vokalisierungen ein, mit denen auch die Artikulation zeitgleich verdeutlicht wird, z. B.: bada dib dab, bida bob bob“. Dabei findet sich an einer Stelle außerdem eine Musizierbewegung von Herrn Dachinger mit den Fingern auf dem geöffneten Deckel der Klaviatur, die gemeinsam mit einer mimetischen Vokalisation präsentiert wird. Die mimetische Vokalisation beinhaltet sowohl die Artikulationssilben als auch die Melodie der ersten vier Takte. Hier geht es Herrn Dachinger vor allem darum, dass die *staccato*-Töne bei Viertelnoten nicht zu schnell gespielt werden. Lisa solle sich „Zeit lassen“.

L: bada dib dab



Dir da Zeit lassen. (*zeigt auf den Notentext*) Dida dab bab. Bada dib bab bam ba(m)

Und an anderer Stelle findet sich noch einmal eine verbalsprachliche Assoziation für *legato* in Anlehnung an die Wippe zu Beginn der Stunde, die durch eine entsprechende Geste visualisiert wird. So schwingt Herr Dachinger mit den Armen „wie so 'ne“ Schaukel, um die *legato*-Töne zu modellieren.

L: Das ist wie, wie so 'ne Schaukel. In einem Schwung geht's weiter (*große, schwungvolle Armbewegung mit beiden Armen von rechts nach links*)



Dieses Fallbeispiel unterscheidet sich von den anderen dahingehend, dass die mimetischen Vokalisationen fast gar nicht während des Spiels der Schülerin eingesetzt werden. Sie dienen vielmehr als Codes kurz vor der Ausführung der jeweiligen Musizierbewegungen durch die Schülerin, sodass diese Modellierungen zunächst in Gedächtnisprozessen verarbeitet und dann mit verzögerter Nachahmung musizierend umgesetzt werden. In einem solchen Kontext werden vor allem kurze mimetische Vokalisationen eingesetzt, die als Hinweise zwischen zwei Tönen eingeworfen werden können (z. B. „dam dam“ für zwei *staccato*-Töne). Längere mimetische Vokalisationen erhalten hingegen eine größere Rahmung und werden durch andere Strategien ergänzt, insbesondere durch Musiziergesten und verbalsprachliche Modellierungen. Allerdings zeigt sich im Vergleich zu den vorherigen Fallbeispielen, dass etwas weniger häufig auf Gesten gesetzt wird. Diese werden genutzt, um neue Musizierbewegungen zu zeigen, wobei der daraus folgende Klang durch mimetische Vokalisationen modelliert wird. Sind die Klang- und Musizierbewegungen als assoziierte Einheit einer klangorientierten Musizierbewegung dann angelegt, wird meist nur noch die Vokalisation als Code verwendet. Aus den verbalsprachlichen Erläuterungen speisen sich zudem verbalsprachliche Codewörter, die ebenfalls zielgerichtet kurz vor dem Spiel eines Tons eingeworfen werden (z. B. „kurz“, „binden bitte“). Ein weiterer Unterschied dieses Fallbeispiels ist schließlich, dass der Lehr-Lern-Prozess ausgehend vom Fachwort erfolgt, das mit den notwendigen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen gefüllt wird, um später als Codewort die damit verbundenen, zum Musizieren notwendigen klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen hervorzurufen, die zuvor erworben wurden.

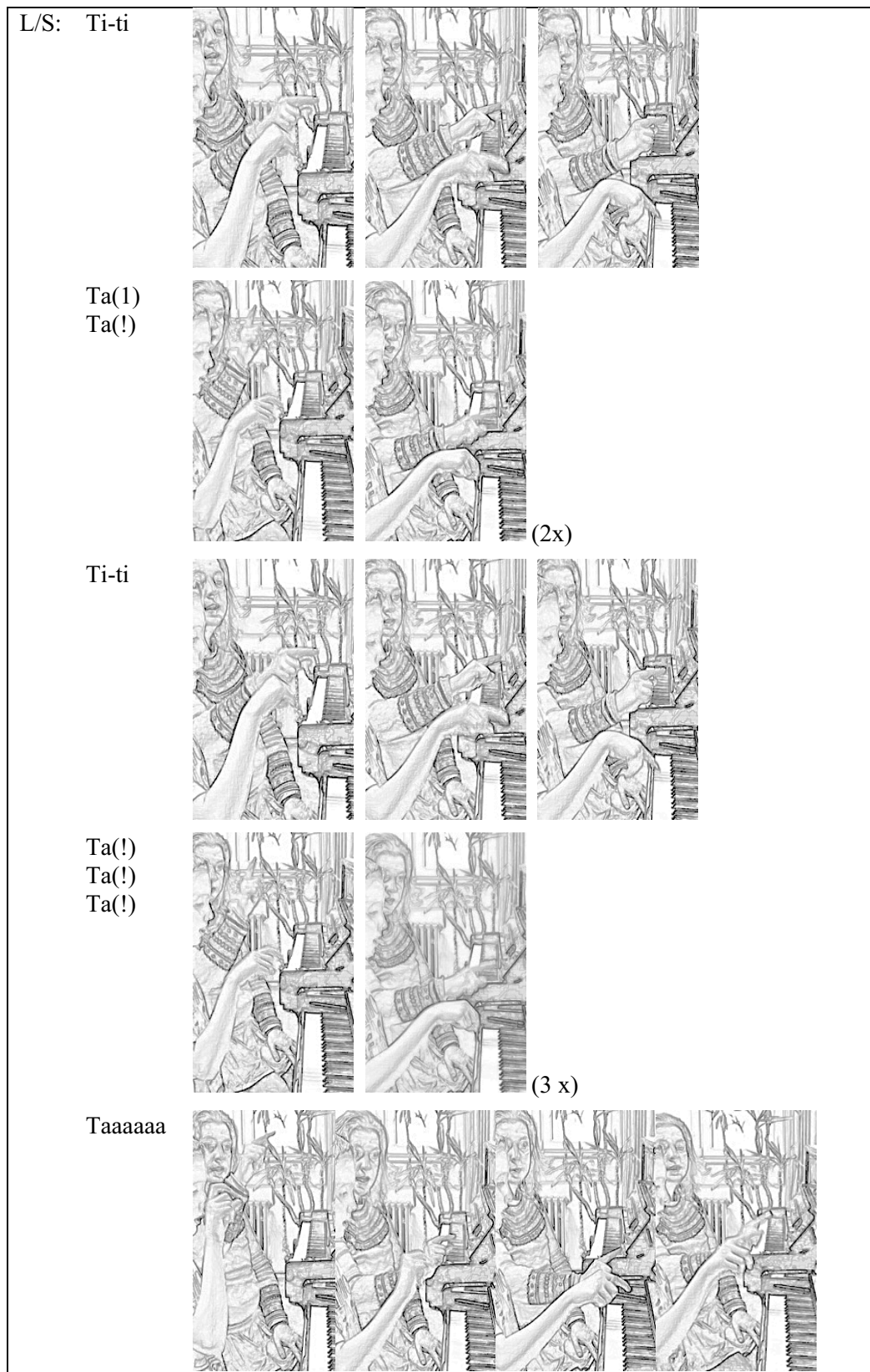
7.3.6 VMM6: „Müdes Känguru“

Bei der Analyse dieses Fallbeispiels hat sich herausgestellt, dass sich der Schüler Manuel bereits mit dem *staccato*-Spiel ausführlich beschäftigt hat, sodass er schon zu Beginn über eine Klang- und Musizierbewegungsvorstellung verfügt, mit deren Hilfe er die Artikulationen im Musikstück bereits zuverlässig musizierend darstellen kann. Verbalsprachlich beschreibt Manuel die Zeichen für das *staccato*-Spiel als „Punkte“ und erklärt, während er es entsprechend musizierend modelliert, dass man bei solchen Zeichen „hochspringen“ muss. Bei den Bögen sagt er, dass man die Taste hält, woraufhin seine Lehrerin Frau Schmidt ergänzt, dass man die Taste weitergebe bzw. dass man zum nächsten Ton weiterschiebe, um die notwendige Kombination von zwei Tönen für ein *legato*-Spiel in den Blick zu nehmen. Die musizierende Modellierung des Schülers ist auch hier korrekt.

Da die Ausführung der Artikulationsanweisungen im Musikstück dem Schüler bereits problemlos gelingt, seien zu diesem Fallbeispiel nur drei kurze Ausschnitte beschrieben, in denen sich die Vermittlungsstrategien der Lehrerin als interessant erweisen. Der erste Ausschnitt ist eine Kombination von mimetischer Vokalisation mit didaktischer Geste. So soll Manuel für den „Bogen“ durch eine horizontale Bewegung mit einem ausgestreckten Zeigefinger einen Bogen in der Luft zeichnen und für die „Punkte“ eine vertikale Armbewegung mit ausgestrecktem Zeigefinger ausführen, die mit einem Impuls hin zum Klavier erfolgen soll. Frau Schmidt macht ihm dies vor. Dazu modelliert sie das Musikstück von vorne beginnend durch die Gesten in Kombination mit Rhythmussilben, die der jeweiligen Artikulation entsprechend ausgesprochen werden, wobei Manuel, wie gewünscht, sofort einsetzt und Vokalisationen und Gesten mitmacht. Beide lesen dabei den Notentext. Die nach den drei *staccato*-Tönen folgende Halbe Note wird so dargestellt, dass die aus der *staccato*-Bewegung heraus hochgeführte Hand wieder nach unten geführt wird und in einer vertikalen Bewegungsstruktur fließend ausläuft. Diese Situation stellt durch die Kombination von Musiziergesten und mimetischer Vokalisation gewissermaßen ein gemeinsames Musizieren im Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung dar. Auf diese Weise kann das rhythmisch und artikulatorisch angemessene Musizieren, das anschließend auf dem Instrument erfolgen soll, vorbereitet werden. Entsprechende mimetische Vokalisationen durch die Lehrerin, in der sie die Rhythmussilben mit der Melodie und der Artikulation verbindet, finden sich zudem während Manuels Spiel im Kontext eines Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung.

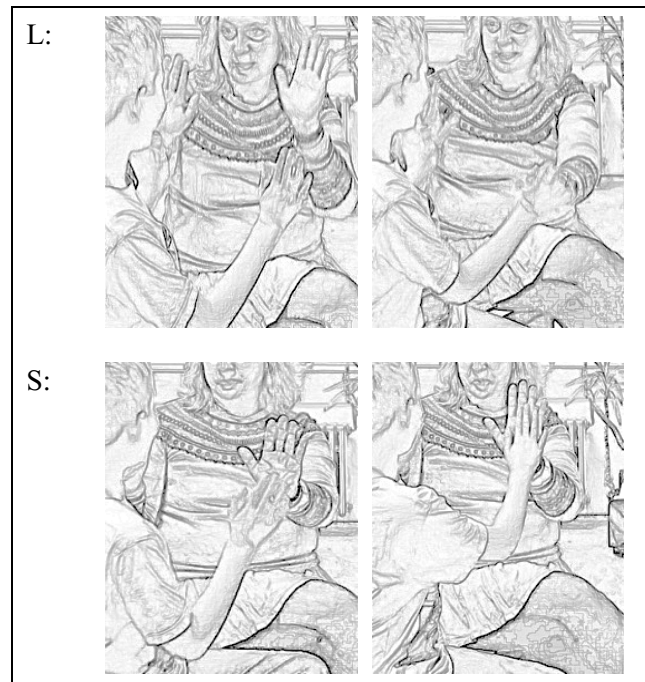


(Beispielausschnitt)



Eine weitere interessante Szene ergibt sich durch den Einsatz der didaktischen Geste der Berührung in Verbindung mit Körperklängen. Nachdem Manuel sich auf die Beine klatscht, kommt Frau Schmidt auf die Idee, den Rhythmus der ersten vier Takte in die Hände des Schülers zu klatschen, der dies im Anschluss nachmachen soll. Bei der Halben Note berühren sich die Hände entsprechend länger. Diese Szene bezieht sich damit jedoch insbesondere auf die

Musizierbewegungen mit Blick auf den Rhythmus, wobei durch das Klatschen im Gegensatz zum langen Festhalten für die halben Noten auch kurz artikulierte Töne suggeriert werden könnten. Grundsätzlich ist der Einsatz von klangerzeugenden Körpergesten durch die Verbindung von bewegungsbezogenen und klangbezogenen Dimensionen als Mittel zur Kompensation der musizierenden Modellierung denkbar. Denn hätte die Lehrerin hier selbst musizieren dürfen, hätte sie den Rhythmus vielleicht durch gemeinsames Musizieren modelliert.



Und schließlich sei noch eine Szene aus dem Ende der Unterrichtsstunde beschrieben, in der Frau Schmidt und Manuel gemeinsam nach einem Titel für das Stück suchen, da Manuel sich einen Titel wünscht. Frau Schmidt möchte diesen klangorientiert formulieren und fragt Manuel vor dem nochmaligen Musizieren des Stücks, ob das Stück lustig oder traurig klinge. Manuel findet, dass es weder lustig noch traurig klinge. Gleiches antwortet er auf die von Frau Schmidt im Anschluss präsentierte Kategorie, nach der Manuel entscheiden soll, ob es langsam oder schnell klinge. Auch diesbezüglich ist er der Ansicht, dass es manchmal schnell und manchmal langsam sei. Dabei wird im Anschluss deutlich, dass er mit dem Begriff „schnell“ die *staccato*-Töne bezeichnet. Er hat nämlich die Idee, die Anzahl der *staccato*-Töne und die Anzahl der *legato*-Töne abzuzählen. Er kommt zu dem Schluss, dass das Stück eher langsam sei, weil es mehr Töne mit Bögen gibt. Vor diesem Hintergrund schlägt Frau Schmidt vor, einen Titel zu finden, der mit langsam zu tun hat. Sie fragt: „Wer ist denn langsam? Oder was gibt’s denn, was langsam ist?“ Manuel antwortet: „Schildkröten“. An dieser Stelle wird es hinsichtlich der verbalsprachlichen Tierassoziation interessant, da Frau Schmidt an der Idee, das Stück mit einem Schildkröten-Titel zu versehen, zweifelt. Sie ist der Meinung, dass Schildkröten nicht springen können und daher nicht zu den *staccato*-Tönen passen. Während Manuel also einen Titel zu den *legato*-Tönen gesucht hat, liegt der Fokus der Lehrerin bei der Titelfindung auf den *staccato*-Tönen. Ein ästhetischer Streit entsteht jedoch nicht. Vielmehr verdeutlicht sich hier eine hierarchische Ebene in der Kommunikationsstruktur.

- | | |
|----|---|
| L: | Weißt du was ich so 'n bisschen knifflig finde, weil diese kurzen, gehüpften Töne, die klingen irgendwie so gar nicht nach Schildkröte, ne!? Hüpfen ist ja nicht grad 'ne Spezialität von Schildkröten. |
| S: | Mhhh (1 Sekunde Pause, Finger zum Kinn) Känguru |
| L: | Mhmm (nickt) 'n langsames Känguru? 'n müdes Känguru? |
| S: | (atmet hörbar aus und streckt dabei die Zunge raus) |
| L: | Ist doch 'n klasse Titel. 'N müdes Känguru ist doch 'n super Titel für das Stück. |

Manuels klangbezogenes Ergebnis zur Titelfindung wird so durch Hinzunahme der bewegungsbezogenen Dimension noch einmal bewertet, sodass sich Manuel auf die Suche nach einem hüpfenden Tier macht. Diesen Vorschlag verbindet Frau Schmidt schließlich doch mit Manuels Höreindruck, dass das Stück aufgrund der *legato*-Töne langsam sei. So schlägt sie zunächst den Titel „langsames Känguru“ vor, bevor sie diesen zu „müdes Känguru“ weiterentwickelt und damit eine Assoziation verwendet, die sich im Folgenden nicht nur direkt auf die einzelnen Musizierbewegungen, sondern ebenso auf die motorische und psychische Grundhaltung zum Musizieren auswirken könnte.

Festzuhalten aus diesem Fallbeispiel ist also der mögliche Einsatz von Körperklängen als Gesten, mit denen gleichzeitig eine bewegungsbezogene und eine klangbezogene Dimension modelliert werden kann. Ebenfalls zeigt sich hier statt einem gemeinsamen Musizieren die gemeinsame, zeitgleiche Ausführung einer Kombination von Musiziergesten und mimetischen Vokalisationen, wodurch gewissermaßen doch gleichzeitig musiziert werden kann, auch wenn die Lehrerin selbst nicht am Instrument musizierend modellieren darf. Und mit Blick auf die Verwendung verbalsprachlicher Assoziationen zeigt sich in der Suche nach dem Titel für das Stück, dass die Lehrerin an ihren Assoziationen in hierarchischen Kommunikationsstrukturen festhält, statt die Gelegenheit zu einem ästhetischen Streit zu nutzen. Dies lässt sich so interpretieren, dass es der Lehrerin wichtig ist, eine spezifische verbalsprachliche Assoziation für das neu Gelernte zu platzieren, mit der sie die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen des Schülers und damit seine klangorientierten Musizierbewegungen zielgerichtet anregen kann.

7.3.7 VMM7: „Die Schnecke kriegt 'n Schreck“

Herr Dirks nutzt den schon in anderen Fallbeispielen mehrfach gewählten Einstieg über die für die Schülerin Franziska neuen Zeichen im Notentext. Gemeinsam entdecken sie die Punkte und Herr Dirks beginnt mit einer verbalsprachlichen Modellierung. Die Töne sollen nämlich „kurz“ und „getrennt“ gespielt werden. Franziskas Beschreibung in ihrer Rückfrage, ob es sich um eine einzelne Note handelt, erscheint Herr Dirks jedoch nicht stimmig, was sich vor dem Hintergrund des Wortes „getrennt“ ergibt. Eine Trennung ist eben nur mit Blick auf zwei Töne sinnvoll zu denken. Dies verdeutlicht er in seiner Antwort, indem er einen Hinweis aus der durch relative Darstellungen gekennzeichneten Kategorie der Dauer ergänzt. So seien die Töne nicht lang zu spielen, damit zwischen zwei Tönen eine Pause entsteht.

- | | |
|----|--|
| L: | Die heißen, wenn die hier so drunterstehen (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) bedeuten die, dass man die Noten ganz kurz spielen soll, dass man die trennen soll heißt das eigentlich, ne!? |
| S: | Also eine einzelte Note? |
| L: | Dass man die (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) kurz spielen soll. (<i>nickt</i>) Genau. Dass die, dass die nich' lang dauert, sondern dass die, dass man (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) zwischen den Noten dann so 'ne, so 'ne Art kleine Pause hat, ja!? |

Franziska greift die letzte Erläuterung aus der verbalsprachlichen Modellierung auf und fordert nun interessanterweise selbst eine klangbezogene Dimension im Lehr-Lern-Prozess ein, die Herr Dirks bis hierhin noch nicht modelliert hat. Sie erkundigt sich mithilfe einer eigenen mimetischen Vokalisation, ob sie sich die richtigen Klangvorstellungen gebildet hat. Die Trennung zwischen zwei Tönen modelliert sie dabei, indem sie „Pause“ sagt. Die *staccato*-Töne selbst werden hingegen noch durch einen langgezogenen Umlaut als etwas längere Töne dargestellt. Damit scheint ihr die Trennung deutlich geworden zu sein, für die relative Dauer gilt das hingegen noch nicht. Interessant ist, dass Herr Dirks während der Modellierung der Pausen bereits eine andere Silbe vorschlägt, die auch nicht ganz kurz, aber etwas kürzer ist. Diese wird jedoch nicht von der Schülerin übernommen.

S:	Also düümm	L:	Genau
	Pause		Bom
	düümm Pause		Bom
	düümm Pause		Genau! So ist es.

Herr Dirks ist jedoch zunächst damit zufrieden, dass Franziska auf der Grundlage seiner verbalsprachlichen Modellierungen die Pausen zwischen zwei Tönen modellieren kann. Daraufhin geht er kurz zur Erklärung des *legato*-Bogens über, den Franziska zuvor fälschlicherweise als Hinweis zu einem schnellen Spiel bezeichnet hat. Auch hier erfolgt zunächst eine verbalsprachliche Modellierung durch den Hinweis, dass man die Töne binden müsse. Anschließend nutzt Herr Dirks eine mimetische Vokalisation, indem er Silben der Rhythmussprache verwendet und die *legato*-Töne auf diese Weise vokalisiert. Er ergänzt verbalsprachlich, dass die Töne nah aneinander sind und verweist damit implizit auf das Gegenteil zur vorherigen Trennung. Nach einmaliger Präsentation der mimetischen *legato*-Vokalisation möchte er auch die *staccato*-Töne nach gleichem Muster integrieren und im Anschluss gemeinsam mit Franziska die ersten vier Takte sprechen. Während sie das tun, verfolgt Herr Dirks die Noten mit dem Zeigefinger, wobei er bei den *staccato*-Tönen eine Musiziergeste durch ruckartiges Wegziehen des Fingers von den Noten hinzufügt, die zugleich als Codes für die richtig auszuführende mimetische Vokalisation fungieren. Nach dieser Erprobung kann Franziska benennen, dass die Zeichen dazu führen, dass bestimmte Töne kurz ausgesprochen wurden.

L: (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) Du hast gesagt, dass die schnell gespielt werden, ne!?

S: (*nickt*)

L: Die mit dem, mit dem Bogen.
Das meint aber eigentlich, dass man die bindet. Also taaa-te das die ganz nah aneinander sind
(*Armbewegung hin zum Klavier*)

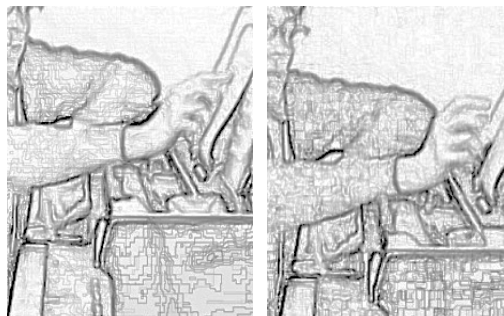


(*zeigt auf dieselbe Stelle im Notentext*) und jetzt können wir das mal so sprechen taaa-te ta(!) ta(!), ok? Alles klar?

S: Mh (*zustimmend*)

L: Die sprechen wir immer kurz.

L/S: taaa-te ta(!) ta(!), taaa-te ta(!)
 ta(!) (*Lehrer verfolgt mit
 Zeigefinger die Noten im
 Notentext; bei staccato-Tönen
 bewegt er den Finger ruckartig
 von den Noten weg*)

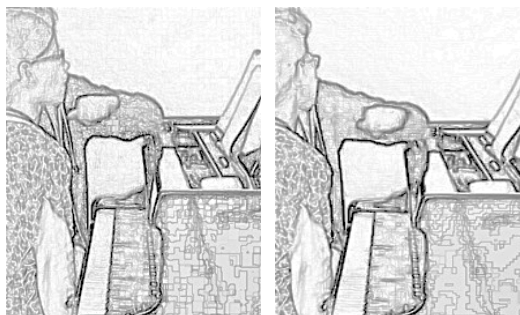


L: Genau. Ta. Und wieso spreche ich die so kurz? (*zeigt auf eine Stelle im
 Notentext*) Woran, w..., warum?

S: Wegen den Punkten (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*)

Das gemeinsame Vokalisieren wird in dieser Weise weiterhin zur Modellierung der ersten vier Takte des Musikstücks ausgeführt. Dann sollen jedoch die Tonhöhen hinzukommen, sodass von Rhythmus- zu Solmisationssilben inklusive des Zeigens der entsprechenden Handgesten gewechselt wird. Das Stück wird auf diese Weise von vorne beginnend unter Verwendung der entsprechenden Handgesten solmisiert. Herr Dirks nutzt die Handgesten der Solmisation anschließend aber auf eine weitere interessante Weise, indem er in ihnen eine Musiziergeste für die *staccato*-Töne integriert. Franziska hatte dies zuvor bereits in ihren Bewegungen angedeutet. So fungieren die kombinierten Gesten aus klangbezogenen Solmisationsgesten und bewegungsbezogenen Musiziergesten als Chunk für eine klangorientierte Musizierbewegungsvorstellung und ersetzen bei der gemeinsamen Erprobung das gemeinsame Musizieren.

L: Du hast es schon gemacht.
 (*Armbewegung mit
 geschlossener Hand
 ruckartig zum Klavier*) Ganz
 kurz man das ja auch zeigen



Ja? Machen wir das nochmal (*zeigt auf den Notentext*) Fang ruhig mit der linken Hand an, wenn die (*zeigt noch einmal auf den Notentext*) linke Hand das macht und die Rechte, wenn die Rechte das macht. Sehr schön gelungen. Probieren wir mal, ob wir das nochmal hinkriegen.

L/S: La Ti

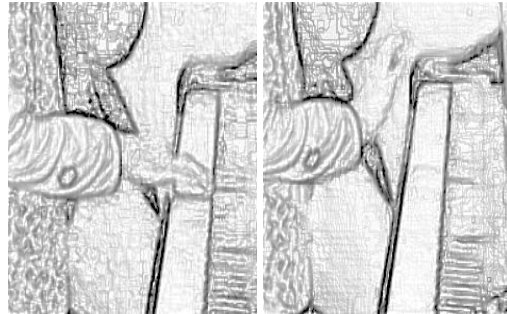
Do

(*L ruckartige Bewegung der Handgeste zum Klavier*)



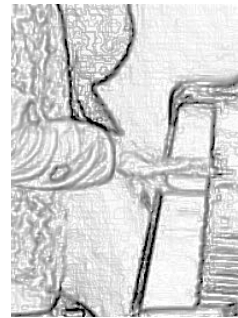
zwei unterschiedliche Musizierbewegungen gegenüberstellen, was Franziska jedoch nicht in Gänze übernimmt, sodass Herr Dirks mit seiner eigenen Hand auf seiner anderen Hand als Musiziergeste modelliert, wie er sich die Bewegung zu seiner Assoziation vorstellt. Auch wenn Franziska das modellierte Fallenlassen der Hand nachahmt, wird dies jedoch nicht mehr aus der Musizierbewegung heraus erprobt.

S: Mir ist aufgefallen, man könnte das (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) von miii (*spielt die halbe Note in Takt 4 und beendet den Ton mit einer ruckartigen Bewegung; schaut anschließend zum Lehrer*)

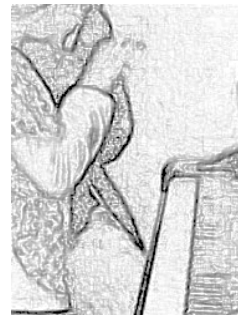


L: Kann man auch so wegnehmen, ja?

S: Also so, so, als würde man (*spielt mit impulsiver Bewegung einen kurzen Ton*) einen kurzen machen so
Aber man macht ne lange?
Ja, halt nur man macht 'ne lange (*spielt eine Taste*)



Und dann zieht man aber weg (*zieht die Hand ruckartig aus den Tasten*)

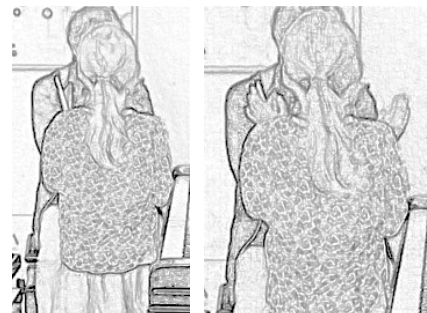


L: Ja, das geht!

S: So wie man, die Schnecke guckt 'raus, weil grade 'n Vogel oder ähhh irgendwas was ihr halt gefährlich werden kann oder ein Wurm guckt aus dem Loch 'raus und dann sieht er immer 'nen Vogel da

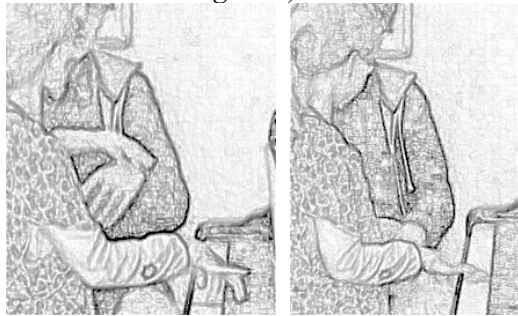
L: Mhmh (*zustimmend*)

S: Und erschreckt sich (*aus entspannter Haltung ruckartige Bewegung des Körpers, dabei Schulter und Hände hoch*)



Und geht wieder weg.

- L: *(unterbricht Schülerin)* Ja, das ist so ein bisschen wie so'n kleiner Schreck, ja, ja, super. Dann hört man auch da 'n anderes Ende.
- S: *Mh (zustimmend)*
- L: Mach das mal auf zwei Arten. Spiel' mal das Mi so mit Schreck, das lange Mi *(zeigt auf die Note im Notentext)* Mach das mal.
- S: *(legt die Hand auf die Klaviatur)*
- L: Also mit dem, mit der, die Schnecke kriegt 'n Schreck. Das Mi, nur das Mi. Genau, da ist es.
- S: *(erprobt)*
- L: Und jetzt mal ohne Schreck! Das die mehr so müde einschläft.
- S: *(spielt einen langen Ton, aber auch mit hohem Handgelenk)*
- L: Könnte man zum Beispiel auch den einfach fallen lassen *(legt die eine Hand auf den Handrücken der anderen und streicht die Hand herunter und nimmt dabei beide Hände herunter; Schülerin bewegt das Handgelenk dann ebenfalls tiefer)*
- Die Hand Miiiiii *(Schülerin spielt einen langen Ton)* lässt einfach nur fallen
- S: *(lässt die Hand runterfallen)*



Eine weitere Beschäftigung sowie eine explizite Übertragung der modellierten Musiziergeste auf das *staccato*- und *legato*-Spiel finden hier also nicht mehr statt. Stattdessen fasst Herr Dirks die entscheidende Erkenntnis der Schülerin noch einmal zusammen: „Also, was du jetzt gesagt hast, diese Zeichen, die hängen vor allem auch damit zusammen, wie man den Ton aufhört, ne!? Ob man den ganz kurz aufhört – das stimmt.“ Damit richtet er die Aufmerksamkeit, die in Franziskas Beschreibung auf der Bewegung lag, nun auf den Klang. Im Anschluss nutzt Herr Dirks die Assoziation der Schülerin dann wieder auf die Bewegung gerichtet als Codewort im Feedback: „Achtung an dein‘ Schreck denken“. Weitere Äußerungen im Sinne eines auf das gewünschte Ziel gerichtete Feedback, die implizit als Instruktion zu Korrekturen führen sollen, sind zum Beispiel „die sind gebunden“ und „kurz“.

Den Abschluss der Stunde bildet schließlich die am Notentext visuell erarbeitete Erkenntnis, dass die Zeichen im zweiten Teil des Musikstücks vertauscht sind. Nach dem zuvor beschriebenen Muster wird der Notentext erneut mit Solmisationssilben und Handgesten inklusive der Musizierbewegungen für das *staccato*-Spiel in Klang und Bewegung umgesetzt. Eine Erprobung des zweiten Teils am Instrument konnte in der Unterrichtsstunde aus Zeitgründen nicht mehr erfolgen.

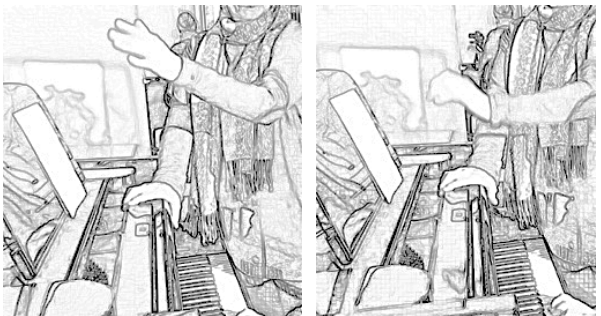
Dieses Fallbeispiel ist insgesamt durch drei neue Aspekte geprägt. Zunächst ist zu nennen, dass Lernende offensichtlich auch selbst eine klangbezogene Dimension in der Modellierung einfordern, wenn ihnen klangbezogene Informationen bei der Bildung ihrer klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen fehlen. Das kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Lernenden bei Verzicht auf eine musizierende Modellierung eine entscheidende Informationsquelle fehlt. Zudem zeigt sich die Einbindung von verbalsprachlichen Assoziationen in kleinen Geschichten, wodurch der Prozess einer Musizierbewegung im Erzählen in den Blick genommen und auf der Zeitachse verdeutlicht werden kann.

Darüber hinaus geht aus diesem Fallbeispiel eine weitere Differenzierung bezüglich der musizierenden Modellierung hervor. So kann mit der mimetischen Vokalisation die Aufmerk-

samkeit auf verschiedene musikbezogene Aspekte gerichtet werden und sie selbst allmählich durch zusätzliche Informationen angereichert werden. In diesem Fall zeigt sich das in der Art, dass zunächst nur der Rhythmus durch Rhythmussprache und anschließend auch die Tonhöhen durch Solmisationssilben mimetisch vokalisiert werden. Darüber hinaus können schließlich die Handgesten der Solmisation, mit denen die klangbezogenen Dimensionen als Geste visualisiert werden, mit Musiziergesten verbunden werden. Auf diese Weise fungieren die kombinierten Gesten aus klangbezogenen Solmisationsgesten und bewegungsbezogenen Musiziergesten als Chunk für eine klangorientierte Musizierbewegungsvorstellung und ersetzen bei der Erprobung das gemeinsame Musizieren. Allerdings zeigt sich in diesem Fallbeispiel, dass die ausführliche Arbeit mit den Solmisationssilben und Gesten, die in Kombination zugleich Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen modellieren, sehr viel Zeit in Anspruch genommen hat. Die leicht verzögerte Nachahmung im Rahmen der eigentlich gewünschten unmittelbaren Nachahmung macht deutlich, dass diese Art der Erarbeitung für die Schülerin aufgrund der zahlreich miteinander kombinierten Informationen sehr komplex ist. Das Anforderungsniveau ist hier sehr hoch, denn lässt sie sich von ihren eignen Klangvorstellungen leiten, muss sie diese stimmlich sowie mit einer Mehrfachinformation in der Geste hervorbringen, die zugleich Tonhöhe, Artikulation und dazugehörige Musizierbewegung visualisiert.

7.3.8 VMM8: „Noch kürzer hüpfen“

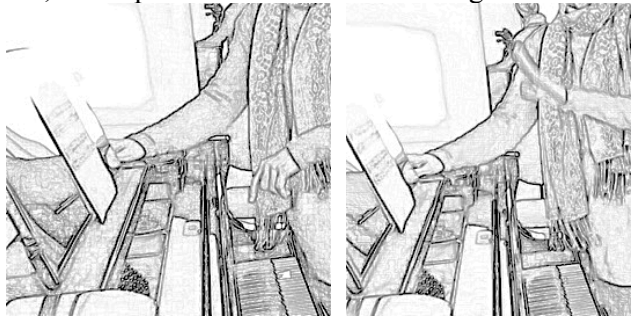
Frau Wagner wählt den Einstieg in den Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb der klangorientierten Musizierbewegungen für das *staccato*-Spiel ebenfalls durch einen Hinweis auf die Zeichen. Sie geht jedoch davon aus, dass ihre Schülerin Mathilda ihr Wissen von einem anderen Instrument, nämlich der Bratsche, problemlos übertragen kann. Entsprechend weist sie darauf hin und ergänzt nur eine knappe verbalsprachliche Modellierung. Bei *staccato* sei nämlich etwas „Luft dazwischen“, also zwischen zwei Tönen zu lassen. Die Luft visualisiert sie dabei mit schnellen Auf- und Abwärtsbewegungen von Hand und Arm.

<p>L: Das kennst du sicherlich noch von der Bratsche (zeigt auf eine Stelle im Notentext), ne!? Mit den, wenn da die Punkte drüberstehen. Dass das so, äh, dass man dann (Auf- und Abbewegungen des Arms)</p> <p>‘n bisschen Luft dazwischen lässt, ne!?</p> <p>S: (nickt)</p> <p>L: Ja! (zeigt auf eine Stelle im Notentext) Mach doch mal, mach nochmal den ganz ersten Abschnitt von da ruhig nochmal bis dahin (zeigt auf eine andere Stelle im Notentext). Die Töne hast du schon sehr schön erwischt.</p> <p>S: (spielt)</p>	
--	--

Bei der ersten Erprobung der Artikulationen gelingt Mathilda zwar die Übertragung der zwei Prinzipien Trennung und Bindung, jedoch sind die *staccato*-Töne noch relativ breit gespielt. Zu vermuten ist, dass ihr die klavierspezifischen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen noch fehlen. Diese werden im Folgenden durch mehrere Präzisierungsvorgänge erarbeitet. Dazu verwendet auch Frau Wagner neben verbalsprachlichen Modellierungen zum einen mime-

tische Vokalisationen in Kombination mit Begriffen („Pünktchen“, insbesondere: „kurz“ mit Klickgeräusch artikuliert) oder mithilfe geeigneter Silbenverbindungen („daada dam dam“) auf der Melodie des Musikstücks. Kombiniert wird dies zum anderen mit einer Reihe von Musizierbewegungen, die hier zunächst noch in der Luft ausgeführt werden. Außerdem nutzt Frau Wagner eine verbalsprachliche Assoziation für die Musizierbewegung, denn die Töne seien so zu spielen „als hüpfen die“.

L: Jetzt hast du das ja schon angefangen ganz prima und richtig zu machen. Wenn diese (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*) Pünktchen (*deutlich artikuliert mit starkem Plosiv*) drüberstehen, dann spielen wir diese Noten richtig (*Klick-Geräusch durch Zunge am Gaumen; begleitet durch Hand- und Armbewegung aufwärts bei ausgestrecktem Zeigefinger*) kurz.



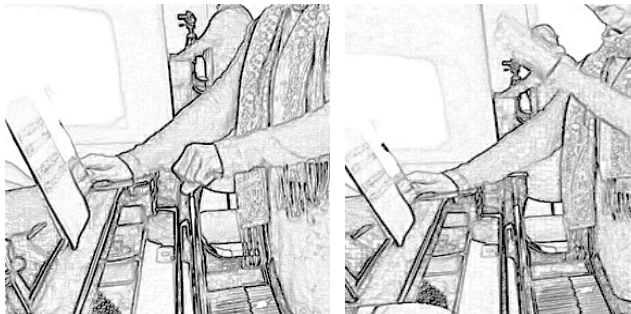
Daada dam dam, daada dam dam (*dam dam begleitet durch die vorherige Armbewegung*)

So als hüpfen die, ne!?

S: (*nickt*)

L: Willst'e das mal probier'n? Also überall wo die Pünktchen stehen (*tippt auf drei staccato-Noten*)

lässt du die Noten richtig schön hüpfen (*deutlich ausgesprochen; zieht die Hand hoch und öffnet sie dabei*)


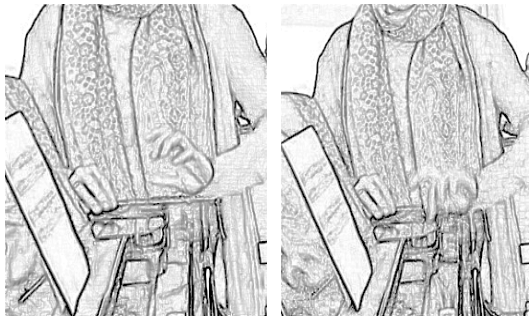


S: Mhmh (*nickt*) (*spielt die ersten vier Takte*)


Mathilda gelingt die Artikulation besser, dennoch sind Frau Wagner die musizierenden Ausführungen ihrer Schülerin noch nicht präzise genug. Der Wunsch zur Präzisierung wird hier und an anderer Stelle durch eine entsprechende Zeigegeste markiert, bei der Zeigefinger und Daumen zusammenkommen und sich Hand und Körper nach vorn bewegen. Frau Wagner wünscht sich, dass die Töne „noch kürzer hüpfen“. Diese Kombination von Wörtern ergibt eigentlich kaum Sinn. Der Sinn ergibt sich erst, wenn man das Ergebnis der Bewegungsassoziation auf den Klang bezieht, der kürzer erklingen soll. Hier entsteht eine musizierspezifische Wortkombination, die beim Trampolinspringen zum Beispiel nur sinnvoll wäre, wenn die Zeit zum Hüpfen begrenzt wäre.

Die Musizierbewegungen der Lehrerin verlagern sich nun interessanterweise von der Luft hin zum Klavierkorpus, wo sie zum Teil ein hörbares Tippen erzeugen und durch mimetische Vokalisationen sowie verbalsprachliche Modellierungen ergänzt werden. Damit entsteht ein verbalsprachliches Modellieren in Kombination mit einem Musizieren aufgeteilt in Bewegung (Geste) und Klang (Vokalisation, Tippen). Die verbalsprachliche Modellierung bezieht sich darauf, wie lang die Taste wirklich berührt werden soll und wann sie wieder abgezogen werden

soll. Hier scheint Verbalsprachliches in Kombination mit anderen Äußerungsformen durch die Vielfältigkeit der Sprache zur Differenzierung beitragen zu können.

<p>L: Sehr gut. Genau. Und jetzt ist die Frage (<i>Zeigefinger an die Lippen</i>) kannst du die noch (<i>Daumen und Zeigefinger zusammen, Arm- und Körperbewegung nach vorn</i>)</p>	
<p>kürzer hüpfen lassen, dass die wirklich blubb (<i>Musizierbewegung mit einem Finger auf dem Klavierkorpus, hörbares Geräusch</i>)</p>	
<p>Nur so ganz, die Taste (<i>Wiederholung der Musizierbewegung</i>) die Taste grad berühren und dann geht's weg (<i>Abwinkbewegung</i>)</p>	
<p>S: Mhmh (<i>nickt</i>) (<i>spielt</i>)</p>	

Während die *staccato*-Töne zu Beginn mit der linken Hand schon kürzer gespielt wurden, gilt dies jedoch noch nicht für alle Stellen mit der rechten Hand. Entsprechend bittet Frau Wagner ihre Schülerin, diese Töne auch so richtig kurz zu machen und liefert damit verbalsprachlich einen Vergleichswert für eine Klang- und Musizierbewegungsvorstellung durch ein Selbstmodell, das Mathilda möglichst noch erinnern kann. Auch hier führt Frau Wagner wieder Musizierbewegungen aus, auf ihrer Hand und auf dem Klavierkorpus. Es folgen zwei verbalsprachliche Assoziationen. Mathilda soll nicht mehr bloß hüpfen, sondern wegspringen, was deutlich energischer sein dürfte. Noch stärker gilt dies für die durchaus fragwürdige Herdplatten-Assoziation. Und schließlich liefert sie eine neue Variante der mimetischen Vokalisation auf der Melodie des Musikstücks, bei der die *staccato*-Silben auf dem stimmlosen plosiven k-Laut endet und damit stärker schließt als der zuvor verwendete stimmhafte bilabiale m-Laut.

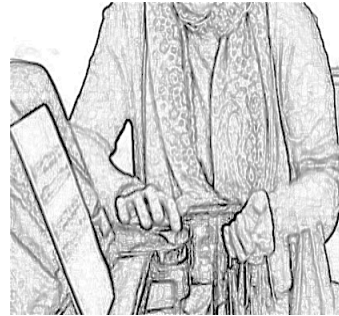
<p>L: Da (<i>zeigt auf eine Stelle im Notentext</i>) waren die schon richtig super toll. Hier (<i>zeigt auf eine andere Stelle im Notentext</i>) kannst mal probier'n, ob die rechte Hand das auch so richtig (<i>formt eine Spielhand und legt sie in ihre andere Handfläche</i>)</p>	
--	--

kurz (*Spielhand drückt sich von Handfläche ab*)



wegspringen kann (*mehrmalige Wiederholung der vorherigen Bewegung*)

Das ist so wie wenn die Taste (*Zeigefinger auf den Klavierkorpus*)

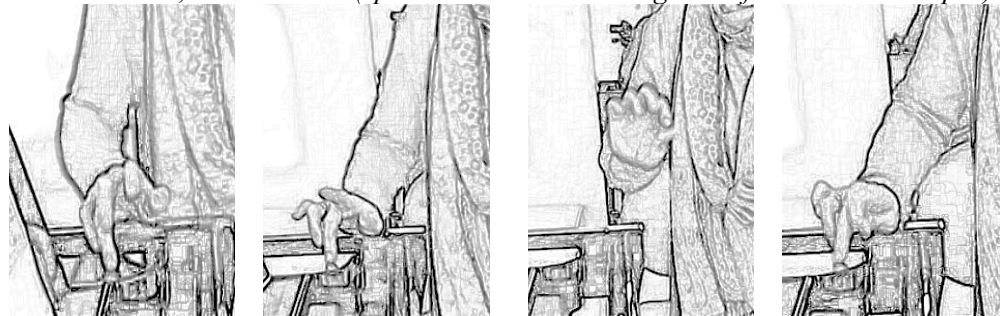


Stell dir vor die Taste sei heiß (*zieht den Finger weg*)



eine heiße Herdplatte (*wiederholt die Bewegung und lacht*) und da geht man ganz schnell weg. Ne!?

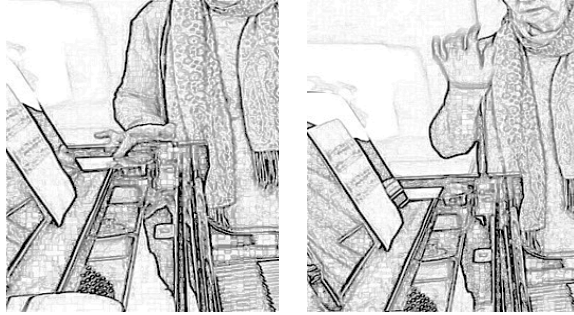
Jada dam dam, dada dak dak (*spielt stumm mit den Fingern auf dem Klavierkorpus*)



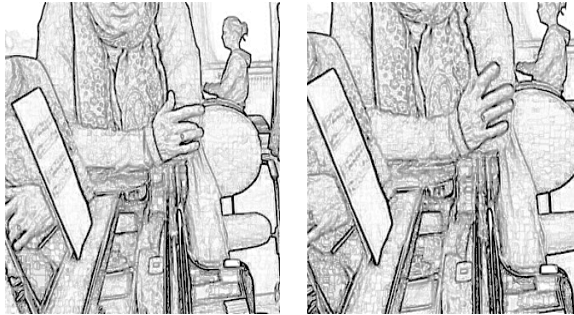
Probier' mal aus.

Die Artikulation von Mathilda wird erneut besser. Bei den folgenden Erprobungen des Musikstücks greift Frau Wagner dann während des Musizierens der Schülerin nicht mehr auf mimetische Vokalisationen zurück. Hingegen nutzt sie weiterhin Musiziergesten, um Auslösungseffekte zu erzielen. Hier werden also nicht die Musiziergesten weggelassen, sondern die mimetischen Vokalisationen. Sind Musiziergeste und mimetische Vokalisation erst einmal bei den Lernenden miteinander verknüpft, so nutzen Lehrende offensichtlich zum Teil nur noch eine der Äußerungsformen, um im Sinne eines Codes die klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen zu wecken.

Musizierbewegungen
auf dem Klavier-
korpus:



Musizierbewegungen
am Arm:



Schließlich wird die unterschiedliche Artikulation in den zwei Teilen des Musikstücks in den Blick genommen, und zwar erneut ausgehend von der Erkundung der visuellen Zeichen im Notentext. Es folgt eine als Frage formulierte Instruktion: „Kannst du die springen lassen und die springen lassen? Und diese werden schön dicht gespielt.“ Das gelingt, aber auch hier sollen die *staccato*-Töne noch präziser artikuliert werden, was wieder durch die Zeigegeste zur Präzision markiert wird. Dies gilt vor allem für die Achtelnoten im *staccato*, die ohnehin schon kürzer sind. Diese sollen „genauso toll kurz“ sein wie die *staccato*-Töne an einer anderen Stelle. Auch hier dient also ein Vergleichswert, der verbalsprachlich angeführt wird, weil er bereits verklungen ist (verbalsprachlich markiert durch die Verwendung der Vergangenheitsform). Hinzu kommen mimetische Vokalisationen durch ein Aussprechen von „knackig“ mit Knackgeräusch oder geeigneten Silben. Ebenso finden sich erneut Musizierbewegungen auf dem Korpus, die Tippgeräusche produzieren.

L: Und jetzt versuch (*Zeigefinger an die Lippen*) bitte noch Folgendes, dass du diese hier (*zeigt auf eine Stelle im Notentext*), selbst obgleich sie ein bisschen schneller gespielt werden als die anderen, dass de die genauso (*zeigt auf eine andere Stelle im Notentext*) toll kurz kriegst, wie du das bei denen gemacht hast.

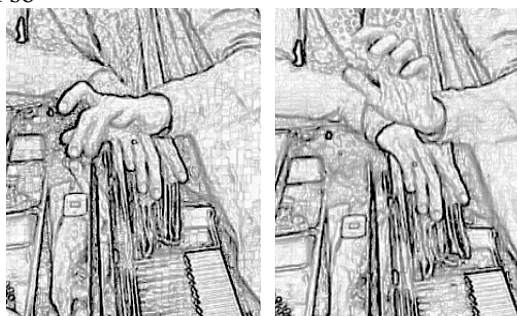
Die waren nämlich
(*Zeigefinger und Daumen
zusammen, Vor- und
Zurückbewegung*)



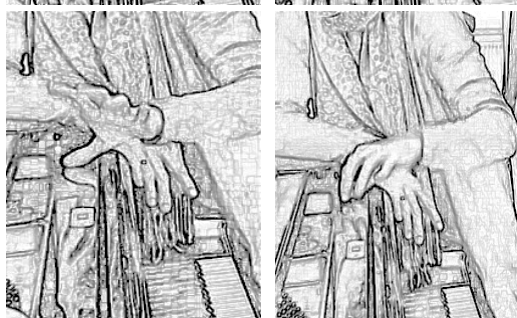
Knackig (mit Knackgeräusch artikuliert; dazu öffnende Handbewegung)



Kurz. Probier‘, ob du die auch so
om dom
(Musizierbewegung auf dem Klavierkorpus mit hörbaren Geräuschen)



daa-daa
(Musizierbewegung, Fingerwechsel auf dem Klavierkorpus)



(2x)

Dam bam ba da (Musizierbewegungen in der Luft), ob du die auch so hinkriegst (zeigt auf eine Stelle im Notentext)

Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde erfolgt ein weiterer Präzisionsvorschlag: „Probier‘, ob du die noch kürzer kriegst“. Insbesondere die *staccato*-Achtel sollen noch kürzer sein: „Kriegste die vielleicht noch ‘ne Spur kürzer? (Armbewegungen in der Luft) bob bob (geräuschhafte Musizierbewegungen auf dem Korpus) daaa-dam (Fingerwechsel auf dem Korpus), hop hop daa-dam (Wiederholung der Bewegung)“. Die dazu notwendige Bewegung wird anschließend auch verbalsprachlich modelliert, wobei sowohl die Musizierbewegung als auch das daraus resultierende Klangereignis beschrieben werden: „Man zieht das dann so aus den Tasten raus den kurzen Ton“. Dies lässt sich als eine Form der verbalsprachlichen Modellierung bezeichnen, in der eine vereinfachte funktionale Beschreibung der biomechanischen Notwendigkeiten erfolgt. Ähnlich zeigt es sich auch, wenn Frau Wagner zum Schluss noch eine Präzision für das *legato*-Spiel anführt: „Hier zwischen dem und dem wollen wir kein Loch lassen daa-daa-daa-daa (auf Melodie des Musikstücks). Dass du das C nicht loslässt, bevor das E kommt.“ Sie arbeitet also noch einmal mit einer Kombination aus verbalsprachlicher Assoziation („Loch“), einer mimetischen Vokalisation sowie mit einer vereinfachten biomechanischen Beschreibung der Bewegungen auf der Zeitachse.

Abschließend seien noch zwei auffällige Aspekte in diesem Fallbeispiel erwähnt. Zum einen führt Frau Wagner ihre Musiziergesten zum Ende der Unterrichtsstunde über den Tasten aus, ohne sie zu berühren. So zeigt sich im Verlauf der Stunde, dass Frau Wagner ihre Musizier-

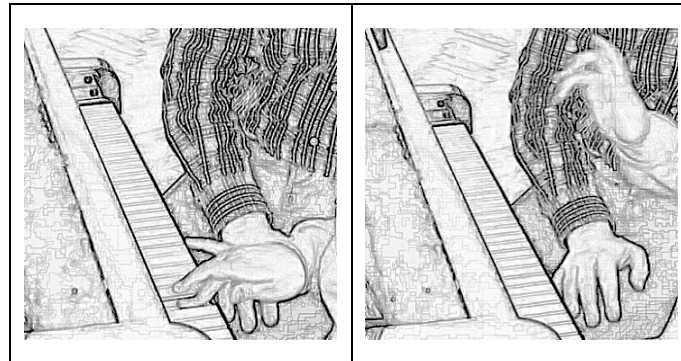
gesten allmählich näher an die musizierende Modellierung führt: beginnend in der Luft, dann zu Musiziergesten auf dem Korpus, die später auch Geräusche auf dem Korpus erzeugen, und schließlich hin zu Musiziergesten am Ende des Lehr-Lern-Prozesses, die nah über den Tasten oder die Klaviatur gar berührend ausgeführt werden. Dies lässt sich als ein Wunsch zur musizierenden Modellierung interpretieren. Zum anderen nutzt Frau Wagner Teile der mimetischen Vokalisation als Codes, um Mathilda zum einen darauf hinzuweisen, an welcher Stelle sie beginnen soll und um zum anderen damit gleichzeitig die entsprechenden Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zu wecken. So sagt Frau Wagner beispielsweise „den Schluss nochmal von da: bam bam baa-daa“ und verbindet diese Äußerung darüber hinaus mit Musiziergesten, die sie auf dem Korpus ausführt.

Zusammenfassend zeigt sich also auch in diesem Fallbeispiel sowohl der Wunsch nach musizierender Modellierung sowie die Kompensation des Verzichts durch die Kombination anderer klang- und bewegungsbezogener Äußerungsformen. Entsprechend wird deutlich, dass auch Frau Wagner sich nicht einfach auf verbalsprachliche Modellierungen beschränken kann. Der Wunsch nach einer musizierenden Modellierung zeigt sich durch die Verlagerung der Musiziergesten aus der Luft, über den Korpus hin in Richtung Klaviatur. Darüber hinaus wird Verbalsprachliches aber differenziert eingesetzt, um die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen sowie schließlich die klangorientierte Musizierbewegung zu präzisieren. Hier erweist sich Verbalsprachliches durch die Vielfalt der Sprache als hilfreich. Das heißt, dass gerade auch relative Darstellungen von Längen sinnvoll genutzt werden können, zum Beispiel im Zusammenhang mit einem Selbstmodell als Erinnerung an zuvor produzierte Klänge und ausgeführte Musizierbewegungen. Ebenso können Variationen des gleichen Wortfeldes zur Differenzierung beitragen. So tragen die Assoziationen „hüpfen“, „springen“ und „wegspringen“ beispielsweise ein unterschiedliches Energiepotenzial. Hier zeigen sich zudem Wortkombinationen wie „kurz hüpfen“, die nur im musizierspezifischen Kontext wirklich Sinn ergeben. Neben diesen Differenzierungen finden sich aber auch vereinfachte verbalsprachliche Modellierungen zur funktionalen Beschreibung der biomechanischen Notwendigkeiten mit Blick auf die Ausführung der klangorientierten Musizierbewegung. Die Funktion wird vor allem durch den Bezug zum intendierten Klangereignis deutlich. Die Beschreibungen der biomechanischen Aspekte erfolgen hingegen nicht fachsprachlich und umfassend, sondern durch eine einfache Beschreibung der notwendigen Bewegungsprozesse auf der Zeitachse der Bewegungsausführung. Und verbalsprachlich können schließlich auch Musiziererfahrungen auf einem anderen Instrument zum selben intendierten Klangereignis als Selbstmodell in den Unterricht geholt werden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine Transferleistung auf das neue Instrument erforderlich ist. Hier mussten ausgehend von den Erfahrungen auf der Bratsche klavierspezifische Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen entwickelt und weiter differenziert werden. Dies gilt vor allem dann, wenn die Tonproduktion bzw. die Musizierbewegungen auf dem herangezogenen anderen Instrument zur Erzielung des intendierten Klangereignisses grundlegend verschieden sind.

7.3.9 VMM9: „Und zupfen!“

Zu Beginn dieses Fallbeispiels wurde deutlich, dass der Schüler Tim schon ausgeprägte Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen zum *staccato*-Spiel hat. Er kann es verbalsprachlich beschreiben („kurz“, „wo es ganz heiß ist“), kennt die grafischen Zeichen in der Notation und

kann sie musizierend umsetzen. Daher soll hier nicht beschrieben werden, wie Herr Walter den Lehr-Lern-Prozess beginnt, über die Stunde hinweg strukturiert und die wenigen Fehler seines Schülers korrigiert. Vielmehr sollen hier zwei Szenen diskutiert werden, die insbesondere hinsichtlich der Vermittlung von Musizierbewegungsvorstellungen, aber zugleich auch Klangvorstellungen besonders interessant sind. Der Anlass für beide Szenen liegt darin begründet, dass Tim beim *staccato*-Spiel entsprechend seiner angedeuteten Erinnerung an die Herdplatten-Assoziation sehr große Bewegungen ausführt, indem er seine Hand stark nach oben zieht und sich auf diese Weise weit von der Klaviatur entfernt.



Die erste Szene startet in der postaktionalen Phase, in der Herr Walter die Bewertung zu einer vorherigen Musizierbewegung vornimmt sowie eine Handlungsalternative entwickelt, die er zur Erprobung vorschlägt. Dabei will er Tim zunächst zeigen, dass große Bewegungen und schnelle Töne ungünstig sind, was sachlich nicht zwingend richtig ist, da die Bewegung ja grundsätzlich auch schneller ausgeführt werden könnte. Die Gründe liegen vielmehr im daraus hervorgehenden Klangereignis, da der Charakter des vorliegenden Musikstücks solch große Bewegungen nicht erfordert. Klangbezogene Argumente werden aber nicht thematisiert, auch wenn anzunehmen ist, dass diese für Herrn Walter ebenso eine Rolle spielen könnten. Er legt den Fokus seiner verbalsprachlichen Modellierungen jedoch auf die Musizierbewegungen.

- | | |
|----|---|
| L: | Jetzt machst du 'ne ganz große Bewegung (<i>Nachahmung der Bewegung des Schülers</i>). Und wenn du (<i>zeigt auf eine Stelle mit Achtelnoten</i>) schnell spielst, kannst du da auch 'ne große (<i>Nachahmung der Bewegung des Schülers</i>) Bewegung machen? Geht das, genauso groß, probier' mal aus (<i>zeigt auf die Achtelnoten im Notentext</i>). |
| S: | (<i>spielt die zwei staccato-Achtel mit großer Bewegung</i>) |
| L: | Ja, aber dann wird es langsam. (<i>grinst</i>) (<i>3 Sekunden Pause</i>) Vielleicht könnten wir irgendwie das anders machen. Mit 'ner kleineren Bewegung (<i>Schüler spielt nebenbei zwei kurze Töne ohne große Bewegung und guckt dabei weiter den Lehrer an</i>). Ja, dass das dann auch schnell läuft. (<i>Schüler spielt nochmal zwei kurze Töne</i>) |

Zum Ende der Stunde liefert Herr Walter die Begründung noch einmal mit Blick auf die Unterscheidung des *staccato*-Spiels bei Viertelnoten und Achtelnoten: „Hier ist es ja langsamer, da sind's Viertelnoten. Da kannst du dir erlauben auch 'n bisschen mit dem Arm hochzugehen, ja!?! Aber wenn das so schnell gehen muss, dann ist der Arm einfach zu langsam dafür“. Das ist durchaus fraglich, da im Musikstück auf diese Weise in kürzester Zeit hintereinander abwechselnd vollkommen unterschiedliche *staccato*-Klänge erzeugt würden. Tim hat diese Begründung jedoch nicht in dieser Form auf sein Musizieren übertragen, sondern nur eine, nämlich die in den folgenden Szenen erarbeitete Bewegungsart ausgeführt.

Insbesondere für die schnelleren Achtelnoten, die im *staccato* zu spielen sind, möchte Herr Walter die Musizierbewegungen des Schülers grundsätzlich anders anlegen. Dazu greift er auf eine Analogie zu einer Musizierbewegung, die auf einem anderen, dem Schüler aber bekannten Instrument ausgeführt wird. So fragt Herr Walter seinen Schüler, ob er die Gitarre seines Bruders schon einmal ausprobiert hätte und wie man sie spielt, um eine frühere kinästhetische Erfahrung in Erinnerung zu rufen und assoziativ auf das Klavierspielen zu übertragen. Wer jedoch Kinder bei dem Ausprobieren einer Gitarre beobachtet, wird wahrscheinlich feststellen, dass diese die Gitarre häufig nicht zupfen, insbesondere nicht in einer für das Zupfen auf der Gitarre sinnvollen und entspannten Handposition. So zeigt es sich auch in dieser Szene, sodass Herr Walter die Zupfbewegung zunächst vormachen muss. Im Anschluss gelingt die Übertragung auf dem Klavier aber dennoch, weil Tim die Zupfbewegungen zunächst in der Luft mitmacht und daraufhin nahezu fließend in Musizierbewegungen auf dem Klavier übergeht.

L: Dein Bruder spielt doch Gitarre.

S: *(nickt)*

L: Ja!? Hast du es schonmal selbst ausprobiert? Mal so'n bisschen auch Gitarre gespielt *(kurze Zupfbewegungen mit der rechten Hand unterhalb der Klaviatur)*



S: *(nickt)*

L: Ja? Gut. Was machst du dann in der rechten Hand *(Zupfbewegungen mit der rechten Hand oberhalb der Klaviatur)*



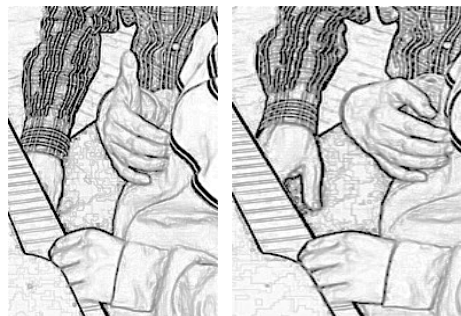
für ne Bewegung?

S: Sooo? *(Bewegung zum Durchschlagen aller Saiten auf der Gitarre mit dem Daumen)*



L: Ja, oder, wenn du so 'n einzelnen Ton spielst? *(deutet unterhalb der Klaviatur ganz leicht Zupfbewegung an)*

S: Soo? (*bewegt nur den Daumen*)



L: Jaa, zupft man so mit den Fingern.

L/S: (*Lehrer beginnt mit Zupfbewegungen, Schüler macht mit*)



L: Kannste vielleicht mal versuchen,

S: (*bewegt die Finger weiterhin in Zupfbewegungen, mal auf den Tasten ohne Klangerzeugung, mal in der Luft*)

L: als ob de Gitarre spielen würdest und nur mit dem vorderen Teil des Fingers zu zupfen (*zeigt auf den vorderen Teil seiner Finger*)

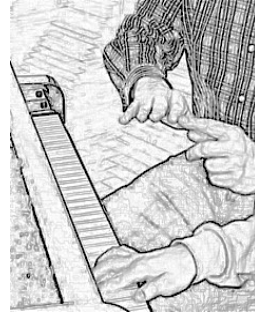
Der Schüler soll die Zupfbewegungen schließlich an zwei Achtelnoten ausprobieren, was ihm gelingt. Er erzeugt ohne Armbewegungen mit einer kleinen Zupfbewegung des Fingers kurze Töne. Dies wird noch zahlreich erprobt. Das Codewort „zupfen“ als verbalsprachliche Assoziation wird zum Beispiel in „und zupfen!“ oder „zupfen, damit das schneller geht“ gelegentlich als Instruktion kurz vor dem im *staccato* zu spielenden Ton präsentiert, um die Musizierbewegungsvorstellungen und gegebenenfalls auch Klangvorstellungen noch einmal zu reaktivieren bzw. zu intensivieren. Teilweise wird dabei erneut die Begründung geliefert, dass es so schneller geht, sprich die schnellen Töne nur so produziert werden könnten. Die unterschiedlichen Klänge, die durch die große Bewegung im Gegensatz zur Zupfbewegung der Finger entstehen, werden auch hier nicht in den Blick genommen. So wird erstaunlicherweise auch nicht mimetisch vokalisiert.

Um das Zupfen noch besser hinzubekommen, hat Herr Walter in einer späteren Szene eine weitere Übung für Tim. Diese wird durch eine Reihung von verbalsprachlichen Instruktionen zur Bewegungsausführung angeleitet, wobei die Bewegungen zugleich in der Luft vorgemacht werden.

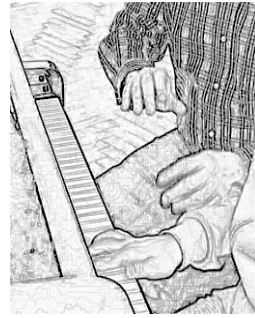
L: Leg mal deine Hand flach auf die Tasten, also mit ausgestreckten Fingern (*macht die Bewegung vor, Schüler macht mit*)



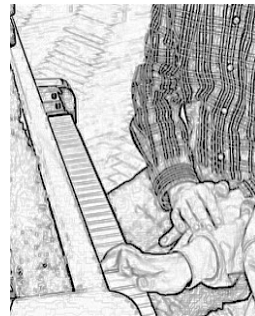
So, ja. Und jetzt zieh' mal (*zeigt auf seinen Zeigefinger*)



ganz schnell (*zieht den Finger ein*) den Finger ein.



S: (*zieht den Zeigefinger ein*)



L: Und schlag' dabei aber den, die Taste an.

S: (*schüler erprobt zweimal*)

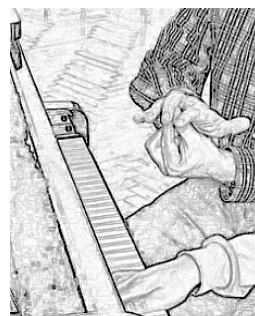
L: Ja! So! Und mal mit dem nächsten Finger (*zeigt auf die Hand des Schülers*)

S: (*erprobt*)

L: Kannst du noch (*hebt seine Hand und fasst an das letzte Fingerglied des Mittelfingers*)



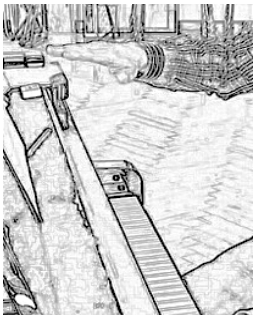
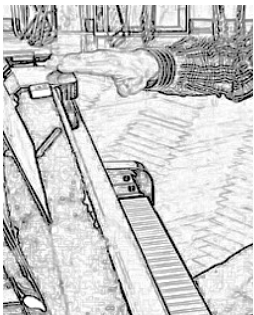
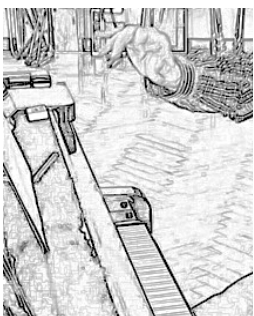
das letzte Fingerglied so (*zieht den Finger ein*)



einziehen (*wiederholt die Einziehbewegung*)

S: (*erprobt*)

L: Nochmal

S:	<i>(erprobt)</i>	
L:	Ja!? Dass du also die Hand flach <i>(flache Hand über dem Klavier)</i>	
	auf die Tasten legst <i>(legt die Hand auf dem Klavier ab)</i>	
	und dann <i>(zieht die Hand zusammen und den Arm zurück)</i>	
	plötzlich so <i>(wiederholt das Zusammenziehen der Hand mit Zurückziehen des Arms)</i> ziehst.	
S:	<i>(erprobt)</i>	
L:	Und jetzt brauchst du nicht den ganzen Arm nehmen, sondern nur vorne den Finger.	

Durch diese Übung wird die Zupfbewegung noch einmal präzisiert. Allerdings zeigt sich, dass sich die Modellierung einer Musiziergeste auf dem Korpus des Klaviers, bei der Herr Walter selbst größere Bewegungen und ein Zurückziehen des Arms präsentiert, die positiv bewerteten Zwischenergebnisse kurzfristig wieder verschlechtert, da der Schüler die großen Musizierbewegungen und das Wegziehen der Hand wieder übernimmt. Entsprechend muss Herr Walter sich selbst korrigieren und weist darauf hin, dass der Arm doch nicht genutzt werden soll, sondern nur der Finger.

An dieser Stelle sowie in vorherigen Fallbeispielen wird deutlich, dass Lehrende bei Musiziergesten zum Teil zu einer übertriebenen Modellierung neigen, mit der größere Bewegungen dargestellt werden, als zur angemessenen Realisierung der klangorientierten Musizierbewegung notwendig sind. Sinnvoll können Übertreibungen sein, wenn Lernende aus der Reserve gelockt werden sollen, weil sie viel zu kleine, verhaltende Musizierbewegungen ausführen. Ist ein „sich-frei-Spielen“ jedoch nicht nötig und wird stattdessen an einer Präzisierung und Differenzierung der klangorientierten Musizierbewegung gearbeitet, können diese auch negative Auswirkungen haben, wenn Lernende sie nicht als Übertreibung wahrnehmen und die Übertreibung in der musizierenden Nachahmung nicht angemessen abschwächen. Das Bestreben um

eine deutlichere Darstellung in der Modellierung birgt dann Schwierigkeiten, und zwar sowohl bei einer verzögerten Nachahmung als auch bei einer unmittelbaren Nachahmung.

7.3.10 Zusammenfassung: An den Grenzen des Sagbaren

Es kann festgehalten werden, dass zur Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit dem Ziel des Erwerbs klangorientierter Musizierbewegungen auch der alleinige Rückgriff auf die Strategie der verbalsprachlichen Modellierung durch Lehrende nicht hinreichend scheint. Trotz der Aufforderung, die Lernenden bei Herausforderungen mit verbalsprachlichen Modellierungen zu unterstützen, greifen die Lehrenden auf einige weitere Modellierungstypen zurück. Ihr Wunsch, musizierende Modellierungen ausführen zu dürfen, wird nicht nur explizit von einer Lehrerin benannt, sondern zeigt sich bereits an den vielfach eingesetzten Musiziergesten, die sowohl in der Luft, mit und ohne Geräuscherzeugung auf dem Korpus des Instruments sowie kurz über und auf der Klaviatur ausgeführt werden. Teilweise wird dies besonders deutlich, wenn Lehrende die Musiziergesten im Lehr-Lern-Prozess allmählich in Richtung der Klaviatur verlagern. Gelegentlich können Lehrende ihren Impuls zur musizierenden Modellierung auch nicht unterdrücken, sodass sie doch einen Ton auf dem Instrument erzeugen. Zudem zeigt sich an einer Stelle auch eine längere musizierende Modellierung, die mit einem anderen Instrument, in diesem Fall die Stimme, präsentiert wird, um das Musikstück im Gesamtzusammenhang modellieren zu können. Dies wäre durch andere Ausdrucksformen deutlich schwieriger. Und schließlich fordern Lernende die Modellierung klangbezogener Dimensionen auch selbst ein, wenn ihnen diese Informationen bei der Bildung ihrer klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen noch fehlen. Das kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Lernenden bei Verzicht auf eine musizierende Modellierung eine entscheidende, für sie notwendige Informationsquelle genommen wird. So liefern sie beispielsweise selbst eine musizierende Modellierung oder mimetische Vokalisation und erkundigen sich, ob das Ergebnis den Klangvorstellungen der Lehrenden bzw. dem intendierten Klangereignis entspricht.

Als zentrales Ergebnis konnte in diesem Zusammenhang eine Kompensationsstrategie herausgearbeitet werden, mit der es den Lehrenden trotz Verzicht auf musizierende Modellierungen gelingt, zeitgleich klangbezogene und musizierbewegungsbezogene Dimensionen zu modellieren. Dies erfolgt durch den Einsatz von anderen klangbezogenen und bewegungsbezogenen Ausdrucksformen, die geschickt miteinander kombiniert werden und in dieser kombinierten Modellierungsform sowohl für das Lehren und Lernen am Modell mit verzögerter Nachahmung als auch für das Lehren und Lernen mit unmittelbarer Nachahmung verwendet werden. Die unmittelbare Nachahmung erfolgt sowohl im Kontext des Musizierens der Lernenden, aber auch als gleichzeitige Ausführung der kombinierten Modellierungsform, sodass eine andere Art des gemeinsamen Musizierens praktiziert wird. Konkret tritt eine Kombination von verbalsprachlichen Erläuterungen und Assoziationen, Musiziergesten und mimetischen Vokalisationen an den Platz der musizierenden Modellierung. Als Wesentlich erweisen sich hier vor allem die Kombination von Musiziergesten und mimetischen Vokalisationen, sodass, wenn auch mit unterschiedlichen Äußerungsformen präsentiert, zeitgleich klangbezogene Aspekte hörbar und Musizierbewegungen sichtbar modelliert und beobachtbar werden. Zudem werden aus der kombinierten Modellierungsform Kurzformen als Codes abgeleitet, die schlagwortartig instruktiv vor dem Musizieren eines Tons die notwendigen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen in Erinnerung rufen oder verstärken sollen oder durch eine zur Korrektur instruierende

Feedbackform auf die wünschenswerte Musizierweise hinweisen und/oder mehr oder weniger explizit benennen, was noch nicht gelungen war.

Die zahlreiche Verwendung dieser kombinierten Modellierungsform lässt sich auch als Hinweis darauf deuten, dass verbalsprachliche Modellierungen im Lehr-Lern-Prozess zur Vermittlung der Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit Blick auf die klangorientierte Musizierbewegung des *staccato*-Spiels allein als nicht hinreichend empfunden werden, sodass mit der kombinierten Modellierungsform eine der musizierenden Modellierung nahekommende Ausdrucksform gefunden wird, die die musizierende Modellierung ersetzt und die verbalsprachlichen Modellierungen durch notwendige Informationen ergänzt. Zudem zeigt sich, dass es im Gegensatz zur vorherigen Bedingung des Verzichts auf verbalsprachliche Modellierungen unter dieser Bedingung zu weniger Strategiewechseln in den Vermittlungsversuchen der Lehrenden kommt. Im gesamten Lehr-Lern-Prozess verbleiben Lehrende bei der kombinierten und die musizierende Modellierung kompensierenden Modellierungsform in Verbindung mit verbalsprachlichen Modellierungen. Dies lässt sich so deuten, dass auf diese Weise weiterhin sowohl die Modellierung von Klang und Musizierbewegungen als auch die beschreibende, verbalsprachliche Einordnung, Präzisierung und Aufmerksamkeitslenkung im Lehr-Lern-Prozess möglich sind und dies dem Lehren in Kombination von Musizieren und Sprechen ähnelt. Der Verzicht auf das Sprechen scheint hingegen ungewohnter und schwieriger kompensierbar zu sein.

Verbalsprachliches erweist sich im Datenmaterial als brauchbar zur Darstellung der grundlegenden Konzepte zum *staccato*-Spiel. Dabei finden sich auch vereinfachte verbalsprachliche Darstellungen als funktionale Beschreibung der biomechanischen Notwendigkeiten zur Ausführung der klangorientierten Musizierbewegung. Die Funktion wird vor allem durch den Bezug zum intendierten Klangereignis deutlich. Die Beschreibungen der biomechanischen Aspekte erfolgen hingegen nicht fachsprachlich und umfassend, sondern durch eine einfache Beschreibung der notwendigen Bewegungsprozesse auf der Zeitachse der Bewegungsausführung. Aus diesen Beschreibungen können Codes abgeleitet werden, die instruktiv vor dem Musizieren oder als Feedback mit instruktiver Aufforderung verwendet werden, wie zum Beispiel in den Anweisungen „kurz!“ oder „und binden!“. Zur Bildung des Grundkonzepts können durch verbalsprachliche Modellierungen, gelegentlich auch in Verbindung mit anderen Modellierungstypen, zudem auch Selbstmodelle verbalsprachlich in den Unterricht einbezogen werden. Auf diese Weise wird vorheriges, aber nicht aufgezeichnetes Musizieren in Erinnerung gerufen, das entweder zuvor in der Unterrichtsstunde selbst stattgefunden hat oder auch schon länger zurückliegt. Auch Erfahrungen zur klangorientierten Musizierbewegung, die bereits auf einem anderen Instrument ausgeführt wurden, werden so als Selbstmodell in den Lehr-Lern-Prozess integriert. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine Transferleistung auf das neue Instrument erforderlich ist, indem ausgehend von den Erfahrungen mit dem anderen Instrument klavierspezifische Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen entwickelt und weiter differenziert werden. Dies gilt vor allem dann, wenn die Tonproduktion bzw. die Musizierbewegungen zur Erzielung des intendierten Klangereignisses im Zusammenhang mit dem anderen Instrument grundlegend verschieden erfolgt.

Mit Blick auf die Präzisierung der grundlegenden Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen sowie klangorientierten Musizierbewegungen zeigte sich hingegen, dass verbalsprachliche Modellierungen allein an ihre Grenzen kommen. Der Grund liegt darin, dass mit Relationen gearbeitet werden muss. Daraus ergibt sich, dass klang- und bewegungsbezogene Aspek-

te mit verbalsprachlichen Mitteln nur unpräzise darstellbar sind. So ist etwas beispielsweise noch nicht ganz so, wie es sein soll und braucht daher etwas mehr bzw. weniger von einer Sache. In der Ergänzung mit anderen Modellierungen ist Verbalsprachliches aber aufgrund der Vielfalt der sprachlichen Möglichkeiten wiederum sehr wertvoll zur Präzisierung der Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen. So tragen zum Beispiel verbalsprachliche Assoziationen wie „hüpfen“, „springen“ und „wegspringen“ ein unterschiedliches Energiepotenzial und können auf diese Weise zum Beispiel Musiziergesten differenziert beschreiben und wichtige Informationen über die Intensität der Bewegungsausführung geben. Komplexe verbalsprachliche Assoziationen durch Metaphern scheinen hingegen, wenn sie zuvor nicht schon bekannt sind, deutlich schwieriger zu sein. Dies gilt insbesondere für den Einstieg in einen Lehr-Lern-Prozess und vor allem dann, wenn die gegebenenfalls unbekannt verbalsprachliche Assoziation nicht hinsichtlich ihrer Bedeutung für die klangorientierte Musizierbewegung explizit thematisiert wird. Anschaulichere verbalsprachliche Assoziationen, die deutlich auf eine klang- oder bewegungsbezogene Dimension verweisen, scheinen hingegen auch im Einstieg geeignet zu sein, insbesondere dann, wenn sie zuvor schon bekannt sind. Darüber hinaus finden sich Wortkombinationen wie „kurz hüpfen“, die nur im musizierspezifischen Kontext wirklich Sinn ergeben, aber nützlich sein können. Und schließlich ist die Einbindung von verbalsprachlichen Assoziationen in kleinen Geschichten zu nennen, wodurch der Prozess einer Musizierbewegung im Erzählen in den Blick genommen und auf der Zeitachse verdeutlicht werden kann. Dies erweist sich als eine brauchbare Strategie mit Blick auf die prozesshafte Ausführung der Musizierbewegung, bei der zudem der emotionale Ausdrucksgehalt berücksichtigt wird.

Da die Lehrenden selbst verbalsprachlich modellieren dürfen, fordern sie die Lernenden kaum zu eigenen verbalsprachlichen Formulierung auf. Selbst bei Szenen, in denen gemeinsame Titel zum Musikstück gesucht oder kinästhetische Wahrnehmungen beschrieben werden sollen, setzt sich eine hierarchische Kommunikationsstruktur durch, bei der die Assoziationen der Lehrenden übernommen werden sollen. Entsprechend modellieren Lehrende auch das notwendige Denken, das im Gedächtnisprozess nach der Beobachtung einer Modellierung erfolgen sollte. Selten werden damit Strategien eingesetzt, um die Ergebnisse aus den eigenen Gedächtnisprozessen der Lernenden explizit zu besprechen. Inwiefern das Denken der Lernenden in den Gedächtnisprozessen sinnvoll gewesen sein könnte, leiten Lehrende hingegen aus dem Ergebnis des motorischen Reproduktionsprozesses ab. Aber auch dieses Ergebnis bewerten Lehrende im Rahmen der postaktionalen Phase meist allein, woraufhin sie aus ihrer Sicht geeignete Modellierungen entwickeln, die zu klangorientierten Handlungsalternativen bei den Lernenden führen sollen.

Zudem finden sich im Datenmaterial abschließende Zusammenfassungen als Erkenntnis-sicherung zum Abschluss einzelner Phasen, vor allem dann, wenn das durch die klangorientierte Musizierbewegung der Lernenden hervorgebrachte Klangereignis zunächst erstmal als konvergent zum intendierten, an das mögliche Ziel der Stunde angepassten Klangereignis wahrgenommen wird. Hier wird, auf wenig Raum gebündelt, eine Großzahl der zuvor genutzten verbalsprachlichen Erläuterungen und Assoziationen, Musiziergesten sowie mimetischen Vokalisationen präsentiert. Dadurch stellen sich diese Zusammenfassungen als reichhaltig, aber auch als komplex heraus. Eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse durch die Lernenden zeigt sich eher selten, jedoch eine gemeinsame Absicherung, indem das Musikstück noch einmal, mit Codewörtern beschrieben, durch Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler durchgesprochen wird. So wird für die *staccato*-Töne zum Beispiel „getupft“ und für die *legato*-Töne

„gebunden“ gesagt. Damit ist eine solche Absicherungsphase nicht durch eine komplexe Bündelung aller Informationen, sondern durch ein in Erinnerung rufen der Codes gekennzeichnet, die sich Lernende für ihr Musizieren des Stücks außerhalb des Unterrichts sowie für das Musizieren weiterer Musikstücke mit diesen Artikulationszeichen merken sollen.

Da der Lehr-Lern-Prozess unter der vorliegenden Bedingung nicht durch eine musizierende Modellierung der spezifischen klangorientierten Musizierbewegung initiiert werden kann, wird ein anderer Einstieg gewählt. Dabei zeigt sich, dass der Lehr-Lern-Prozess stets vom Allgemeinen ausgeht, während bei musizierenden Modellierungen präzise und häufig zunächst auch überkomplexe Modelle für die klangorientierte Musizierbewegung den Ausgangspunkt bilden. Ausgehend von einer Beschäftigung mit den visuell wahrnehmbaren Zeichen für die Artikulationsweisen im Notentext und/oder der Nennung des Fachwortes, die bzw. das im weiteren Verlauf als Chunks für die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen fungieren sollen, sowie einer anschließenden verbalsprachlichen Modellierung der grundlegenden Prinzipien für das Musizieren in den Artikulationen, erfolgt unter der hier vorliegenden Bedingung die Präzisierung erst im Anschluss durch Nutzung entsprechender Modellierungstypen. Zum Teil fungieren zudem explorierende Vorübungen zu einzelnen klangorientierten Musizierbewegungen mit dem Ziel der meist kinästhetischen, aber auch auditiven Wahrnehmung der eigenen musizierenden Erprobungen als Zwischenschritt von der allgemeinen Beschreibung hin zur spezifischen Erarbeitung im Kontext des Musikstücks. Mit Blick auf die in der Regel verwendete kombinierte Modellierungsform zeigt sich ein Hinweis darauf, dass ein sich direkt an der Modellierung anschließender motorischer Reproduktionsprozess durch die Lernenden notwendig sein könnte, da die Erinnerungen an die kombinierten Modellierungen sonst zu schnell verblasen könnten, wenn die dahinterstehende klangorientierte Musizierbewegung neu ist.

Hinsichtlich der Gestaltung von mimetischen Vokalisationen zeigen sich interessante Differenzierungsmöglichkeiten. So kann diese zum Beispiel in verbalsprachliche Modellierungen durch Nennung der Fachworte integriert werden, indem eine klangbezogene Dimension zum Fachbegriff modelliert wird und auf diese Weise Fachwort und Klang miteinander assoziativ verknüpft werden. Zudem kann die mimetische Vokalisation mit aufgabenorientierten Silben oder Textierungen erfolgen. Bei Textierungen mit dem Ziel einer mimetischen Vokalisation ist jedoch zwingend darauf zu achten, dass diese ebenfalls mit geeigneten Silben, sprich aufgabenorientiert gestaltet werden. Ist dies zum Beispiel im Kontext der Erarbeitung von Artikulationen nicht der Fall, haben ungünstige Silben auch negative Auswirkungen auf das Musizieren, sowohl bei zeitgleichem Musizieren mit unmittelbarer Nachahmung als auch bei anschließendem Musizieren mit verzögerter Nachahmung zur mimetisch vokalisiertem Modellierung. Bei Textierungen im Kontext mimetischer Vokalisationen ist also darauf zu achten, dass diese nicht bloß lernendenorientiert motivierend gestaltet sind, sondern auch aufgabenorientiert sachrichtig.

Darüber hinaus zeigen sich im Datenmaterial mimetische Vokalisationen, in denen zunehmend mehr Informationen integriert werden. So wird beispielsweise zunächst nur der Rhythmus durch Rhythmussprache dargestellt und durch entsprechende Aussprache die Artikulation modelliert, während im Anschluss auch die Tonhöhen durch Solmisationssilben mimetisch vokalisiert werden, wobei der Rhythmus und die Artikulationsweisen weiterhin hörbar bleiben. In der Verbindung der Solmisationssilben mit den entsprechenden Handgesten der Solmisation ergibt sich schließlich eine spezifische Möglichkeit der kombinierten Modellierungsform. Auf diese Weise fungieren die kombinierten Gesten aus klangbezogenen Solmisationsgesten und

bewegungsbezogenen Musiziergesten als Chunks für eine klangorientierte Musizierbewegungsvorstellung und ersetzen bei der Erprobung das gemeinsame Musizieren. Allerdings zeigt sich im Datenmaterial, dass die ausführliche Arbeit mit den Solmisationssilben und Gesten, die in Kombination zugleich Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen modellieren, sehr viel Zeit in Anspruch nehmen kann, da die Modellierung aufgrund der zahlreich miteinander kombinierten Informationen entsprechend der musizierenden Modellierung sehr komplex ist. Aus diesem Grund ist auch die Dekodierung und eigene Ausführung durch Lernende herausfordernd.

Und schließlich ist in Bezug auf Gesten zu nennen, dass sich auch Berührungen durch Musiziergesten auf oder mit Körperteilen der Musizierenden, zum Beispiel als passiv-musizierende Modellierung finden, jedoch eher selten sind. Zudem zeigt sich mit besonderem Blick auf die Musiziergesten, dass Lehrende bei der Modellierung mit Musiziergesten gelegentlich zur Übertreibung neigen, um für eine besondere Anschaulichkeit zu sorgen. In diesem Fall stellen Lehrende die Musizierbewegungen in größerer Form dar, als für die Realisierung der klangorientierten Musizierbewegung am Instrument notwendig wäre. Wird die Übertreibung nicht bewusst dazu eingesetzt, verhaltene Musizierbewegungen der Lernenden aufzubrechen, können diese auch negative Konsequenzen für die Nachahmung haben, wenn Lernende diese nicht als Übertreibung wahrnehmen und die Übertreibung deshalb in ihrer musizierenden Nachahmung nicht angemessen abschwächen.

7.4 Sprechen und musizierende Modellierung – Funktionen, Grenzen und Kompensationsstrategien

Zusammenfassend lässt sich die Frage, ob die Gestaltung eines Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen ohne Sprechen oder ohne musizierende Modellierungen auskommen kann mit einem „Nein, aber...“ beantworten. So zeigt sich bei der Analyse des Videomaterials, dass sowohl der alleinige Rückgriff auf die Strategie der musizierenden Modellierung als auch der alleinige Rückgriff auf verbalsprachliche Modellierungen zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses von Lehrenden als nicht hinreichend erachtet wird. Indem sich verbalsprachliche oder musizierende Modellierungen trotz der Aufforderung, auf jeweils eine Ausdrucksform zu verzichten, im Videomaterial wiederfinden, zeigt sich, dass beide notwendig sind, weil sie sich gegenseitig ergänzen. Dies gilt insbesondere dann, wenn verbalsprachliche und musizierende Modellierungen gemeinsam präsentiert werden.

Die im musizierpädagogischen Diskurs zu lesende Annahme, dass verbalsprachliche Hinweise eine musizierende Modellierung sinnvoll ergänzen können, kann demnach bestätigt werden. Allerdings übernimmt Verbalsprachliches aufgrund der Vielfältigkeit verbalsprachlicher Handlungsmöglichkeiten deutlich mehr Funktionen, als lediglich die der Aufmerksamkeitslenkung auf einen spezifischen zu beobachtenden Aspekt in der musizierenden Modellierung. Ebenso ist auch die Kombination von verbalsprachlichen mit musizierenden Modellierungen sinnvoll. Sowohl Sprechen als auch musizierende Modellierungen haben ihre jeweiligen Stärken und Grenzen, die klug, weil aufgaben- und lernendenorientiert stimmig miteinander kombiniert, zur sinnvollen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen beitragen können. Sind Lehrende jedoch gezwungen, auf eine der Ausdrucksformen zu verzichten, zeigen sich in beiden Fällen Kompensationsstrategien, mit deren Hilfe die Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen und der Erwerb der klang-

orientierten Musizierbewegungen dennoch erfolgreich sein können. Da die Lehrenden Möglichkeiten finden, die jeweils fehlende Ausdrucksform zu kompensieren, ist die Antwort mit einem „aber“ versehen. In diesen Kompensationsstrategien wird zum einen deutlich, wie vielfältig verbalsprachliche und musizierende Modellierungen im Lehr-Lern-Prozess eingesetzt werden können. Zum anderen zeigt sich dabei auch, wie sie mit anderen Modellierungstypen, die im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeitet wurden, auf vielfältige Art und Weise kombiniert werden können – nicht nur, um die fehlende Ausdrucksform zu kompensieren. Die zentralen Ergebnisse seien dazu noch einmal zusammengefasst dargestellt.

Ein ausschließlich an musizierenden Modellierungen erfolgreicher Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen erweist sich als anspruchsvolle Aufgabe, da die Lernenden etwas noch Unbekanntes beobachten sollen, mit den musizierenden Modellierungen jedoch eine Vielzahl möglicher Aspekte präsentiert werden, die beobachtet werden könnten. Ohne zusätzliche Aufmerksamkeitslenkung beobachten die Lernenden an den musizierenden Modellierungen häufig nicht das Neue, sondern zunächst Aspekte in den ihnen bereits bekannten Kategorien. Dabei greifen sie auf ihre Hör- und Musiziererfahrungen zurück. Entsprechend wirken sich die Modellierungen auch auf das Musizieren im Lehren und Lernen am Modell mit verzögerter Nachahmung sowie mit unmittelbarer Nachahmung aus.

Auch die Technik der Lehrenden, zwei sich in einem Punkt unterscheidende musizierende Modellierungen gegenüberstellend zu präsentieren, stellt eine Herausforderung für die Lernenden dar, wenn die Modellierungen zu Beginn zu komplex sind. Entsprechend hat sich die Komplexitätsreduzierung als wichtige Strategie gezeigt, wenn lediglich musizierend modelliert werden darf. Dabei wird das zu modellierende Beispiel so gewählt, dass daran möglichst wenig unterschiedliche Aspekte beobachtet werden können und der zu beobachtende Aspekt besonders deutlich hervortritt. Ebenso kann die Fokussierung auf nur eine relevante Sinnesmodalität, sprich Hören oder Sehen, den Beobachtungserfolg unterstützen. Und schließlich deutet es sich als hilfreich an, wenn die möglichst anschauliche Modellierung zunächst einzeln modelliert wird sowie einzeln beobachtet werden kann, bevor sie im Lehren und Lernen am Modell mit unmittelbarer Nachahmung mehrmals zeitgleich präsentiert wird.

Über die musizierenden Modellierungen hinaus werden unter Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen weitere Modellierungstypen einzeln, aufeinanderfolgend und gleichzeitig eingesetzt. So finden vor allem mimetische Vokalisationen und didaktische Gesten in vielfacher Weise Verwendung, wobei die Lernenden, anders als unter der Bedingung des Verzichts auf musizierende Modellierungen, erstaunlicherweise nicht zu deren Nachahmung aufgefordert werden. Vielmehr wird eine sofortige Transferleistung auf das Musizieren erwartet. Als Gesten werden vor allem Dirigiergesten und Musiziergesten eingesetzt, in deren Rahmen spezifische Musizierbewegungsmuster zur musizierenden Realisierung der Artikulation modelliert werden und mit denen teils auch Geräusche erzeugt werden. Darüber hinaus zeigt sich mehrmals die Verwendung von Berührungen. Zum einen werden Musizierbewegungen auf der Schulter, dem Bein oder der Hand der Lernenden ausgeführt. Zum anderen spielen Lehrende teils mit den Fingern der Lernenden im Sinne einer passiv-musizierenden Modellierung. Dies kann als Kompensationsstrategie dafür betrachtet werden, dass die Musizierbewegungen hinsichtlich der eigenen kinästhetischen Wahrnehmung nicht beschrieben werden dürfen. Bei den mimetischen Vokalisationen werden hingegen artikulatorische Aspekte auf geeignete Sprachsilben übertragen oder mit Rhythmusilben verbunden, sodass die Artikulation der klangorientierten Musizierbewegung paraverbalsprachlich und damit gewissermaßen also doch auch verbalsprachlich

modelliert wird. Und trotz der Bedingung, auf verbalsprachliche Modellierungen zu verzichten, finden sich auch diese zusätzlich zu den paraverbalsprachlichen Modellierungen explizit in den Fallbeispielen wieder. Dies gilt insbesondere mit Blick auf klangbezogene Aspekte. Ebenso werden aber auch Musizierbewegungen beschrieben, wenn diese in der musizierenden Ausführung der Lernenden präzisiert werden sollen.

Der Verzicht auf musizierende Modellierungen scheint die Lehrenden hingegen weniger zu verunsichern und weniger vor Herausforderungen zu stellen, denn im Gegensatz zur vorherigen Bedingung des Verzichts auf verbalsprachliche Modellierungen finden sich beim Lehren unter Verzicht auf musizierende Modellierungen weniger Strategiewechsel der Lehrenden. Dies scheint in der Verwendung einer dem Musizieren nahekommenden Kompensationsstrategie begründet zu sein, die sinnvoll an die Stelle der musizierenden Modellierung im Lehr-Lern-Prozess treten kann. Mit dieser Kompensationsstrategie ist es möglich, zeitgleich klangbezogene und musizierbewegungsbezogene Dimensionen zu modellieren. Dazu wird auf andere klangbezogene und bewegungsbezogene Ausdrucksformen zurückgegriffen, die geschickt miteinander kombiniert werden und in dieser kombinierten Modellierungsform sowohl für das Lehren und Lernen am Modell mit verzögerter Nachahmung als auch für das Lehren und Lernen mit unmittelbarer Nachahmung verwendet werden. Diese kombinierte Modellierungsform wird sowohl während des Musizierens der Lernenden eingesetzt als auch im Kontext einer gleichzeitigen Ausführung der kombinierten Modellierungsform, sodass eine andere Art des gemeinsamen Musizierens entsteht. Konkret erfolgt eine Kombination von verbalsprachlichen Erläuterungen und Assoziationen, Musiziergesten und mimetischen Vokalisationen, wobei sich vor allem die Kombination von Musiziergesten und mimetischen Vokalisationen als häufig genutzte Strategie gezeigt hat. Auf diese Weise ist es den Lehrenden möglich, auch ohne musizierende Modellierungen zeitgleich klangbezogene Aspekte hörbar und Musizierbewegungen sichtbar zu machen sowie darüber hinaus weiterhin auch die beschreibende, verbalsprachliche Einordnung, Präzisierung und Aufmerksamkeitslenkung im Lehr-Lern-Prozess vorzunehmen. Dies kommt dem Lehren in Kombination von Musizieren und Sprechen wieder sehr nahe. Nicht gut kompensierbar scheinen musizierende Modellierungen jedoch zu sein, wenn es um die Wahrnehmung des Charakters einer längeren Passage im Zusammenhang gehen soll. Hier zeigt sich als Kompensationsstrategie die Verwendung eines anderen Instruments zur musizierenden Modellierung, wie beispielsweise die Stimme.

Hinsichtlich der Gestaltung der mimetischen Vokalisationen zeigen sich unter Bedingung des Verzichts auf verbalsprachliche Modellierungen weitere Differenzierungsmöglichkeiten, indem unter Einbezug von Fachworten, aufgabenorientierten Silben oder Textierungen, Rhythmusilben oder Solmisationssilben mimetisch vokalisiert wird. Durch Rückgriff auf diesen Materialpool werden die mimetischen Vokalisationen im Laufe des Lehr-Lern-Prozesses teils sukzessiv mit vielfältigen musikbezogenen Dimensionen angereichert. Unter den Gesten finden sich hingegen fast ausschließlich Musiziergesten, die sowohl in der Luft und dann teils mit starker Übertreibung zur Veranschaulichung, mit und ohne Geräuscherzeugung auf dem Korpus des Instruments sowie kurz über und auf der Klaviatur ausgeführt werden. Dabei wird deren Verwendung zur Kompensation der durch den Verzicht auf musizierende Modellierungen fehlenden Informationen besonders deutlich, indem sich die Musiziergesten der Lehrenden im Lehr-Lern-Prozess allmählich in Richtung der Klaviatur verlagern und dann gelegentlich doch Klänge auf dem Instrument erzeugt werden. Zudem werden begleitende Handgesten zur Solmisation mit Musiziergesten kombiniert, sodass diese kombinierten Gesten als spezifischer kom-

binierter Modellierungstyp sowohl klangbezogene als auch musizierbewegungsbezogene Informationen enthalten, dadurch aber auch komplex werden.

Verbalsprachliche Modellierungen erweisen sich in ihrer einzelnen Verwendung als brauchbar zur Darstellung der grundlegenden Konzepte einer klangorientierten Musizierbewegung. Häufig treten sie in Verbindung mit den zuvor genannten Modellierungstypen auf. Unter den verbalsprachlichen Modellierungen finden sich im Datenmaterial unter anderem vereinfachte verbalsprachliche Darstellungen zur funktionalen Beschreibung der biomechanischen Notwendigkeiten mit Blick auf die Ausführung einer klangorientierten Musizierbewegung. Die Beschreibungen der biomechanischen Aspekte erfolgen dabei nicht fachsprachlich und umfassend, sondern durch eine einfache Beschreibung der notwendigen Bewegungsprozesse auf der Zeitachse der Bewegungsausführung. Zudem können durch verbalsprachliche Mittel vorherige, aber nicht aufgezeichnete Musiziererfahrungen in Erinnerung gerufen werden und somit als Selbstmodell fungieren, ohne dass eine musizierende Modellierung zwingend erfolgen muss. Auf diese Weise kann ein Musizierereignis als Selbstmodell im Lehr-Lern-Prozess aufgegriffen werden, das entweder zuvor in der Unterrichtsstunde selbst stattgefunden hat oder auch schon länger zurückliegt. Auch Erfahrungen zur klangorientierten Musizierbewegung, die bereits auf einem anderen Instrument ausgeführt wurden, können so als Selbstmodell in den Lehr-Lern-Prozess integriert werden.

Während die Darstellung grundlegender Konzepte mit verbalsprachlichen Mitteln gut gelingt, zeigen sich im Rahmen von Präzisierungsbemühungen dieser grundlegenden Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen der Lernenden sowie ihrer klangorientierten Musizierbewegungen Grenzen mit Blick auf die ausschließliche Verwendung von verbalsprachlichen Modellierungen. Der Grund liegt darin, dass mit Relationen gearbeitet werden muss, sodass die verbalsprachliche Darstellung klang- und bewegungsbezogener Aspekte immer gewissermaßen unpräzise erfolgen muss. Aus diesem Grund sind verbalsprachliche Modellierungen zur Präzisierung auf weitere, das Verbalsprachliche ergänzende Ausdrucksformen angewiesen. In Kombination mit anderen Modellierungstypen ist Verbalsprachliches aber aufgrund der Vielfalt der sprachlichen Differenzierungsmöglichkeiten wiederum sehr wertvoll zur Präzisierung der Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen. So kann beispielsweise die Darstellung einer klangorientierten Musizierbewegung mit Hilfe von verbalsprachlichen Assoziationen in kleinen Geschichten sinnvoll sein, wodurch der zeitliche Ablauf einer Musizierbewegung verdeutlicht und diese zudem mit Informationen über den emotionalen Ausdrucksgehalt angereichert werden kann. Komplexe verbalsprachliche Assoziationen durch Metaphern scheinen jedoch, wenn sie zuvor nicht schon bekannt sind oder explizit hinsichtlich ihrer Bedeutung für die neu zu erwerbende klangorientierte Musizierbewegung thematisiert werden, für den Einstieg ungeeignet. Anschaulichere verbalsprachliche Assoziationen, die deutlich auf eine klangbezogene oder bewegungsbezogene Dimension verweisen, scheinen hingegen auch im Einstieg gut erfolgreich eingesetzt werden zu können.

Betrachtet man den Einstieg in den Lehr-Lern-Prozess zeigt sich, dass sich dieser unter den zwei Bedingungen des qualitativen Experiments unterscheidet. Während bei Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen die spezifische, klangorientierte Musizierbewegung durch die musizierende Modellierung präzise und zum Teil überkomplex dargestellt wird, geht der Lehr-Lern-Prozess bei Verzicht auf musizierende Modellierungen von einer deutlich weniger spezifischen Modellierung aus, sodass zunächst die allgemeinen Prinzipien der klangorientierten Musizierbewegung in den Blick genommen werden, die anschließend präzisiert werden. So ist

anzunehmen, dass in der Kombination von verbalsprachlicher und musizierender Modellierung das Allgemeine am spezifischen Fall betrachtet wird.

Hinsichtlich der zuvor herausgearbeiteten Phasen des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen unter Berücksichtigung des Sprechens und Modelllehrens zeigt sich hingegen unter beiden Bedingungen, dass mit Blick auf die Lernenden meist nur die aktionale Phase als motorischer (Re)Produktionsprozess im Datenmaterial sichtbar wird. Motivationale Fragen im Zusammenhang der prädeziionalen Phase werden nicht explizit thematisiert. Ebenso wenig wird eine Bewertung des eigenen Musizierens in der postaktionalen Phase sichtbar, aus der die Lernenden selbst klangorientierte Handlungsalternativen ableiten. Darüber hinaus werden die Lernenden selten dazu aufgefordert, sich die klangorientierte Musizierbewegung explorierend zu erarbeiten. Und wird dies kurzzeitig angestrebt, beispielsweise durch die Initiierung von Vorübungen, wird der explorierende Prozess durch eine Bewertung der Lehrenden häufig schnell wieder abgebrochen. Diese Beobachtungen können jedoch auch mit den Bedingungen des Experiments zusammenhängen. Zudem bedeutet die Tatsache, dass das Handeln der Lernenden innerhalb bestimmter Phasen nicht sichtbar wird, nicht, dass die Lernenden diese Phasen nicht durchlaufen würden. Es zeigt nur, dass die Lehrenden den Lehr-Lern-Prozess stark steuern. Auffällig ist unter der Bedingung, dass verbalsprachliches Modellieren möglich ist, in diesem Zusammenhang außerdem, dass Lehrende im Kontext des Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung auch die an die Beobachtung anschließenden Gedächtnisprozesse modellieren. Dies erfolgt, indem Lehrende selbst aus den Modellierungen Chunks ableiten, diese den Lernenden anbieten und sie daraufhin sowohl instruktiv als auch im Rahmen eines Feedbacks mit instruktivem Charakter immer wieder selbst verwenden, um die damit hoffentlich assoziierten Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen in Erinnerung zu rufen. Die Aufforderungen der Lernenden, eigene Formulierungen zu finden, zeigt sich dann eher selten. Insbesondere aber, wenn verbalsprachliche Modellierungen ausbleiben müssen, nehmen sich die Lehrenden hingegen viel Zeit für die Gedächtnisprozesse der Lernenden im Anschluss an eine Modellierung. Sie legen die Aufgabe der verbalsprachlichen Modellierungen in die Hände der Lernenden, damit diese zumindest selbst verbalsprachliche Codes bilden können, die im weiteren Lehr-Lern-Prozess verwendet werden können. Hier zeigt sich noch einmal anschaulich, dass die gegenseitige Ergänzung von verbalsprachlichen und musizierenden Modellierungen von den Lehrenden offensichtlich als notwendig und sinnvoll im Lehr-Lern-Prozess erachtet wird.

Abschließend ist zu berücksichtigen, dass aus diesen Ergebnissen nicht abgeleitet werden kann, inwiefern Sprechen und Modelllehren im Lehr-Lern-Prozess miteinander kombiniert werden sollten, erst recht nicht mit Blick auf die Ableitung von Regeln zur Gestaltung möglichst effektiver Lehr-Lern-Prozesse. Dies hängt mit der Anlage der Videostudie als qualitatives Experiment zusammen, sodass zum einen keine Effektstärken gemessen wurden. Zum anderen wurde ein Eingriff in die soziale Praxis vorgenommen, um zunächst herauszufinden, ob Sprechen und musizierende Modellierungen als ebenbürtige Strategien gleichermaßen notwendig zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses sind, und um zu erkunden, wie sie jeweils facettenreich genutzt, ergänzt oder bei Fehlen kompensiert werden. Dabei wird im Rahmen dieser Videostudie deutlich, dass sich Verbalsprachliches und die weiteren verschiedenen Modellierungstypen aufgrund ihrer jeweils spezifischen Potenziale und Funktionen für den Lehr-Lern-Prozess sinnvoll miteinander kombinieren lassen. Erfolgt eine kluge, weil aufgaben- und lernendenorientiert stimmige Kombination, lassen sich individuelle Lehr-Lern-Prozesse

effektiv gestalten. Die aus dem empirischen Material herausgearbeiteten Ergebnisse über die Einsatzmöglichkeiten, Grenzen und Kompensationsstrategien können dazu beitragen, Lehr-Lern-Prozesse durch dieses Wissen bewusst zu gestalten und Eindrücke von gelungenen sowie weniger gelungenen Phasen des Lehr-Lern-Prozesses auf dieser Basis zu reflektieren, um schließlich innerhalb des Unterrichts oder im Anschluss an den Unterricht Handlungsalternativen für das künftige unterrichtliche Handeln zu entwickeln und zu erproben.

8. Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde die Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen mit einem spezifischen Blick auf das Sprechen und Modelllehren als die für das Musizierenlehren zentralen Vermittlungsstrategien betrachtet. Ziel war es, die Funktionen von Sprechen und Modelllehren sowie deren Grenzen und gegenseitigen Ergänzungsmöglichkeiten bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als Ausgangspunkt des Musizierens und Musizierenlernens im spezifischen Kontext des Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb neuer klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht zu erkunden und die Vermittlungsstrategien im Lehr-Lern-Prozess zu verorten. Dabei zeigte sich zum einen, dass sich Sprechen und Modelllehren nicht nur mit ihren jeweils spezifischen Funktionen im Lehr-Lern-Prozess gegenseitig ergänzen, sondern intensiv durchdringen, da Klänge und Musizierbewegungen sowie Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen nicht nur musizierend, sondern ebenso auch nonverbal, paraverbalsprachlich und verbalsprachlich im Rahmen des Modelllehrens modelliert werden können. Zum anderen zeigte sich, dass der Verzicht auf verbalsprachliche Modellierungen im Lehr-Lern-Prozess ebenso herausfordernd ist, wie der Verzicht auf musizierende Modellierungen, jedoch jeweils durch Verwendung anderer Modellierungstypen kompensiert werden kann.

So konnten neben verbalsprachlichen Strategien des Instruierens, Rückmeldens und Fragens zehn Modellierungstypen ausgemacht werden, mit denen Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen einzeln und in Kombination modelliert werden können und von denen sich einige auch im Klavierunterricht zum Erwerb einer klangorientierten Musizierbewegung wiederfinden. Hierzu gehört neben der musizierenden Modellierung zum einen die musizierende Spiegelung des Musizierens von Lernenden, die Hinzuziehung von Video-/Audioaufnahmen als Modell sowie die Verwendung von Video-/Audioaufnahmen der Lernenden als Selbstmodell. Zum anderen können Texte, Abbildungen oder die Nennung von Vorbildern als Modell verwendet werden sowie verschiedene didaktische Gesten, verbalsprachliche Assoziationen und unterschiedlich gestaltete mimetische Vokalisationen als paraverbale musik- und musizierbezogene Modellierungen. Im Rahmen der Videostudie hat sich zudem gezeigt, dass Selbstmodelle auch ohne Video- oder Audioaufnahme durch verbalsprachliches Nennen und in Erinnerung rufen in den Lehr-Lern-Prozess eingebracht und als Vergleichswert genutzt werden können.

Als zentrales Ergebnis der Videostudie können zwei Aspekte benannt werden. Zunächst zeigte sich, dass für die Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen im Lehr-Lern-Prozess zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen sowohl verbalsprachliche als auch musizierende Modellierungen gleichermaßen, aber mit Blick auf ihre jeweilige Funktion im Lehr-Lern-Prozess für unterschiedliche Zwecke notwendig sind. Betrachtet man die Ergebnisse übergreifend, zeigen sich gewissermaßen gegenläufige Funktionen und Grenzen verbalsprachlicher und musizierender Modellierungen. Während sich verbalsprachliche Modellierungen zur anschaulichen Darstellung grundlegender Konzepte einer klangorientierten Musizierbewegung eignen, liegen ihre Grenzen in der präzisen Darstellung von klang- und/oder bewegungsbezogenen Details, da diese zum einen durch Relationen ausgedrückt werden müssen und zum anderen kaum konventionalisiertes Vokabular zur Klangbeschreibung zur Verfügung steht. Auch die detaillierte Beschreibung von Bewegungen zeigt sich als zu komplex und nie vollständig in allen Dimensionen. Im Gegensatz dazu eignen sich musizierende Modellierungen zur präzisen Darstellung von Details im Sinne exemplarischer Demonstrationen einer

klangorientierten Musizierbewegung. Allerdings liegen ihre Grenzen in der Möglichkeit zur anschaulichen Darstellung grundlegender Konzepte, da musizierende Modellierungen durch ihre Überkomplexität vielfältige klang- und bewegungsbezogene Details abbilden, sodass das Modell gewissermaßen uneindeutig ist. Klar wird, dass Verbalsprachliches mehr Funktionen übernimmt als „nur“ die Aufmerksamkeitslenkung im Kontext des Lehrens und Lernens an musizierend präsentierten Modellen. Sowohl Sprechen als auch musizierende Modellierungen zeigen also ihre jeweiligen Stärken und Grenzen, die klug, weil aufgaben- und lernendenorientiert stimmig miteinander kombiniert, zur sinnvollen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen mit Blick auf den Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen beitragen können.

Als zweites zentrales Ergebnis konnte herausgearbeitet werden, dass der Verzicht auf eine der Modellierungsweisen dazu führt, das Fehlen der durch verbalsprachliche oder musizierende Modellierungen spezifisch darstellbaren Informationen kompensieren zu müssen. In diesem Zusammenhang haben sich die Musiziergesten als spezifische Form der didaktischen Gesten sowie die vielfältigen mimetischen Vokalisationen als weitere zentrale Ausdrucksformen bei der Vermittlung von Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen erwiesen, da mit ihnen bewegungsbezogene oder klangbezogene Informationen anschaulich dargestellt werden können. Auf diese Weise können im Gegensatz zu überkomplexen musizierenden Modellierungen einzeln bewegungsbezogene oder klangbezogene Informationen präsentiert werden, die jedoch im Gegensatz zu verbalsprachlichen Modellierungen abbildhaft und damit besonders anschaulich bleiben. Und in ihrer Kombination können sie durch die Möglichkeit, zeitgleich klangbezogene und musizierbewegungsbezogene Dimensionen zu modellieren, an die Stelle musizierender Modellierungen im Lehr-Lern-Prozess treten, und zwar ebenso im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit verzögerter Nachahmung als auch im Rahmen eines Lehrens und Lernens am Modell mit unmittelbarer Nachahmung.

Bereits der Umfang dieser Arbeit, der sich aus der Notwendigkeit ergibt, die für das Thema grundsätzlich zu klärenden Begriffe und Zusammenhänge auch mithilfe der argumentativen Übertragung von Erkenntnissen aus sportbezogenen Wissenschaften zunächst zu systematisieren, weist deutlich darauf hin, dass diese Arbeit nur einen Ausgangspunkt zur weiteren systematischen Beschäftigung mit den komplexen Prozessen des Musizierenlehrens und -lernens unter Verwendung von Sprechen und Modelllehren sowie einzelnen der hier aufgezeigten Modellierungstypen darstellen kann. Dazu wäre mit Blick auf die theoretische Rahmung dieser Arbeit eine (auch empirische) Prüfung und Weiterentwicklung des vorgeschlagenen, als Handlungsphasenmodell konzipierten Lehr-Lern-Modells zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen notwendig, das aus der Perspektive der ideomotorischen Ansätze entwickelt wurde. Im Rahmen dieser Arbeit bietet es die Grundlage, die Klang- und Musizierbewegungsvorstellungen als Voraussetzungen des Musizierenlehrens und -lernens sowie deren Vermittlung in einem der Sache angemessen differenzierten Modell des Lehr-Lern-Prozesses verorten, beschreiben und diskutieren zu können. Eine Weiterentwicklung dieses Ansatzes für das Musizierenlehren und -lernen und damit verbunden empirische Prüfungen der vielfältigen, in das Modell argumentativ integrierten Aspekte wären jedoch notwendig. Das Modell kann dazu beitragen, Prozesse des Musizierenlehrens und -lernens besser zu verstehen, die dazu notwendigen Phasen und ihre Funktionen sowie Anforderungen zu beschreiben und schließlich Lehren und Lernen auf dieser Basis zu planen sowie zu reflektieren.

Darüber hinaus wäre wünschenswert, dass künftige Untersuchungen zum Sprechen und Modellehren auch andere Instrumente und klangorientierte Musizierbewegungen vor dem Hin-

tergrund der unterschiedlichen Instrumentenbedingungen in den Blick nehmen. Zudem sind andere Altersgruppen, Niveaustufen und unterrichtliche Sozialformen zu betrachten. Dementsprechend sind die Ergebnisse der hier vorliegenden Videostudie auch dahingehend zu limitieren. Ob sich verbalsprachliche und musizierende Modellierungen als Vermittlungsstrategien zum Beispiel im Kontext eines Gruppenunterrichts von drei vierzehnjährigen Lernenden zum Fingerpicking an der Gitarre in ähnlicher Weise zeigen, lässt sich nur vermuten. Unterschiedliche Bedingungen der Tonproduktion und Musizierbewegungen sowie Unterschiede im Lernverhalten älterer Lernenden oder von Lernenden in Gruppensettings können Einfluss auf die Bedeutung des Sprechens und Modelllehrens für den Lehr-Lern-Prozess haben.

Zu berücksichtigen ist außerdem, dass im Rahmen dieser Videostudie ein Eingriff in die soziale Praxis vorgenommen wurde, um zunächst herauszufinden, ob Sprechen und musizierende Modellierungen als ebenbürtige Strategien gleichermaßen notwendig zur Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses sind. Dies liefert die Basis für eine nun sicher notwendige videobasierte Untersuchung zur Verwendung von verbalsprachlichen und weiteren Modellierungstypen in realen Unterrichtszusammenhängen. Dies ist ein nächster wichtiger Schritt, um auch deren Kombination unter weitgehend authentischen Bedingungen zu untersuchen und dabei gegebenenfalls noch stärker das Handeln der Lernenden in Interaktionsprozessen zu berücksichtigen. Dabei wären ebenso unterschiedliche klangorientierte Musizierbewegungen sowie unterschiedliche Instrumente, Niveaustufen und unterrichtliche Sozialformen zu betrachten und gegebenenfalls auf Unterschiede hin zu analysieren. Insbesondere aber bei der Betrachtung von verschiedenen Altersgruppen wäre eine differenzierte Betrachtung aus entwicklungspsychologischer Perspektive notwendig. Methodisch wäre ein Forschungsprojekt möglich, das unter Verwendung eines Design-Based-Research-Ansatzes die Entwicklung wissenschaftlich begründeter Lernszenarien zum Erwerb einzelner klangorientierter Musizierbewegungen im Musizierunterricht, aber auch im Rahmen von Videotutorials, untersucht, und auf diese Weise sowohl für die Theorie und Wissenschaftspraxis als auch für die Unterrichtspraxis ertragreich wäre.

Das vorgeschlagene Modell und die empirischen Ergebnisse sollen nicht nur einen Beitrag zur Wissenschaft leisten. Die differenzierte Darstellung dieses spezifischen, aber für den Musizierunterricht zentralen Lehr-Lern-Prozesses zum Erwerb klangorientierter Musizierbewegungen sowie das Wissen über die Einsatzmöglichkeiten, Grenzen und Kompensationsstrategien in Bezug auf Sprechen und Modelllehren sollen zum einen dazu beitragen, dass Lehrende Lehr-Lern-Prozesse unter Zuhilfenahme dieses Wissen bewusst gestalten können. Zum anderen soll es dazu beitragen, dass Lehrende Eindrücke von gelungenen sowie weniger gelungenen Phasen eines immer auch individuell- und situationsgeprägten Lehr-Lern-Prozesses auf dieser Basis reflektieren können, um schließlich innerhalb des Unterrichts oder im Anschluss an den Unterricht Handlungsalternativen für das künftige unterrichtliche Handeln zu entwickeln und zu erproben. Entsprechend sind die zentralen Erkenntnisse noch in einer dazu angemessenen Form an anderer Stelle zu publizieren und in die Aus- und Weiterbildung zu tragen. Insbesondere die hier gesammelten und differenziert analysierten Fallbeispiele bieten nicht nur für die Hochschullehre Ausgangspunkte zur Diskussion und Reflexion eigener Lehrpraxis.

Literaturverzeichnis

- Ach, N. (1910). *Über den Willen. Vortrag, gehalten in der gemeinschaftlichen Sitzung beider Hauptgruppen der 82. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte, in erweiterter Form dargestellt*. Quelle & Meyer.
- Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2010). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 309–335). Springer.
- Albrecht, S. (2009). Von Sportlern lernen. Differenzielles Lernen – Impulse für die Musikpädagogik. *üben & musizieren*, (5), 51–53.
- Albrecht, S. (2011). Differenzielles Lernen in der Musik – Lösungsorientiertes Üben für Flötisten. In H.-C. Jabusch, M. Schuppert, J. Blum & E. Altenmüller (Hrsg.), *10. Symposium der Deutschen Gesellschaft für Musikphysiologie und Musikermedizin. Musikphysiologie als Hilfestellung für die musikalische Praxis. Abstract-Band* (S. 18). https://dgfmm.org/fileadmin/formulare/abstractband_10.pdf. [Zugriff am 04.06.2023].
- Alcantara, P. de. (2005). *Alexander-Technik für Musiker*. Bosse.
- Altenmüller, E. (2019). Die hörenden Hände. Zur Hirnphysiologie der Handmotorik beim Musizieren. *üben & musizieren*, (5), 28–33.
- Altenmüller, E. (2022). Üben und Selbstfürsorge. In M. A. Waloschek & C. Gruhle (Hrsg.), *Die Kunst der Lehre: Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen* (243–263). Waxmann.
- Altenmüller, E. & Jabusch, H.-C. (2016). Neurowissenschaftliche Grundlagen des Musizierens. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 49–62). Breitkopf & Härtel.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anema, H. A. & Dijkerman, H. C. (2013). Motor and Kinesthetic Imagery. In S. Lacey & R. Lawson (Hrsg.), *Multisensory Imagery* (S. 93–113). Springer.
- Aránguiz, R., Chana-Cuevas, P., Alburquerque, D. & Curinao, X. (2015). Focal dystonia in musicians. Phenomenology and musical triggering factors. *Neurología*, 30(5), 270–275.
- Ardila-Mantilla, N., Busch, T. & Göllner, M. (2018). Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen* (S. 178–203). Helbling.
- Ardila-Mantilla, N. (2018). Wer hat Angst vor der Empirie? Empirische Forschung in der Instrumentalpädagogik: aktueller Stand – Herausforderungen – Perspektiven. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven* (S. 99–115). Schott.
- Association Européenne des Conservatoires Académiques de Musique et Musikhochschulen. (2010). *Instrumental- und Gesangslehrerausbildung: Europäische Perspektiven: Polifonia-Arbeitsgruppe für Instrumental- und Gesangslehrerausbildung*. https://aec-music.eu/userfiles/File/customfiles/aec-handbook-instrumental-und-gesangslehrerausbildung-europaische-perspektiven-de_20160229135446.pdf. [Zugriff am 04.06.2023].
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Klett.
- Bangert, M. & Altenmüller, E. O. (2003). Mapping perception to action in piano practice. A longitudinal DC-EEG study. *BMC Neuroscience*, 4, 1–14.
- Bangert, M., Peschel, T., Schlaug, G., Rotte, M., Drescher, D., Hinrichs, H., Heinze, H.-J. & Altenmüller, E. (2006). Shared networks for auditory and motor processing in professional pianists. Evidence from fMRI conjunction. *NeuroImage*, 30(3), 917–926.
- Bangert, M., Wiedemann, A. & Jabusch, H.-C. (2014). Effects of variability practice in music. A pilot study on fast goal-directed movements in pianists. *Frontiers in Human Neuroscience*, (8), 1–11.

- Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. McPherson (Hrsg.), *The Science & Psychology of Music Performance* (S. 151–165). Oxford University Press.
- Beile, B. H. (1997). *Gesangsbeschreibung in deutschen und englischen Musikkritiken. Fachsprachenlinguistische Untersuchungen zum Wortschatz*. Lang.
- Berg, I. (2018). Gestisches Lernen. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen* (S. 155–176). Helbling.
- Bergius, J. W. (2021). Assoziationsgesetze. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.
- Bernhard Gauss, B. (2015). Von Anfang an musizieren. Klavier-Anfangsunterricht nach Gehör und nach Noten. *üben & musizieren*, (5), 32–37.
- Biegholdt, G. (2017). Lerngruppensprache im Musikunterricht. In A. Bossen & B. Jank (Hrsg.), *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion* (S. 55–89). Universitätsverlag Potsdam.
- Biesi, E. & Windsor, W. L. (2014). Expression and Communication of Structure in Music Performance: Measurements and Models. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Music Psychology. Second Edition* (S. 615–632). Oxford University Press.
- Böheim, G. (1987). *Zur Sprache der Musikkritiken. Ausdrucksmöglichkeiten der Bewertung und/oder Beschreibung*. Institut für Germanistik der Universität Innsbruck.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik*. Schäffer.
- Bonneville-Roussy, A. & Bouffard, T. (2015). When quantity is not enough. Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, 43(5), 686–704.
- Bonpensiere, L. (1953). *New Pathways to Piano Technique. A Study of the Relations Between Mind and Body with Special Reference to Piano Playing*. Philosophical Library.
- Bönsch, M. (2008). *Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden*. Academia.
- Bossen, A. (2015). „Spielst du wieder die B-Leitung?“. Angemessene Sprache im Musikunterricht bedarf der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrkräfte. *musikschule*)) DIREKT, Supplement zur Zeitschrift *üben & musizieren*, (6), 6–8.
- Bossen, A. (2017). Sprache als Gegenstand der Musikpädagogischen Forschung und des musikdidaktischen Diskurses im Kontext einer Sprachbildung im Fach. In A. Bossen & B. Jank (Hrsg.), *Sprache im Musikunterricht. Ausgewählte Aspekte sprachbewussten Handelns im Kontext von Inklusion* (S. 21–53). Universitätsverlag Potsdam.
- Bossen, A. (2019). *Sprachbewusster Musikunterricht. Problematisierung sprachdidaktischer Ansätze und Perspektiven einer Sprachbildung im Fach*. Waxmann.
- Bradler, K. (2020). Funktionen des Musizierens. In K. Bradler & A. Michel (Hrsg.), *Musik und Ethik: Ansätze aus Musikpädagogik, Philosophie und Neurowissenschaft* (S. 109–122). Waxmann.
- Brandner, H. (2016). *Bewegungslinien der Musik: Alexander Truslit und seine Lehre der Körpermusikalität, der Kinästhesie der Musik*. Wißner.
- Brandstätter, U. (1990). *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. Metzler.
- Brandstätter, U. (2008). *Grundfragen der Ästhetik: Bild - Musik - Sprache - Körper*. UTB.
- Brandstätter, U. (2011). „IN JEDER SPRACHE SITZEN ANDERE AUGEN“ - Herta Müller: Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst“. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 29–43). kopaed.
- Breithaupt, R. M. (1927). *Die natürliche Klaviertechnik. Handbuch der modernen Methodik und Spielpraxis für Künstler und Lehrer, Konservatorien und Institute, Seminare und Schulen*. C. F. Kahnt.

- Bremmer, M. & Nijs, L. (2020). The Role of the Body in Instrumental and Vocal Music Pedagogy. A Dynamical Systems Theory Perspective on the Music Teacher's Bodily Engagement in Teaching and Learning. *Frontiers in Education*, 79(5), 1–9.
- Brown, T. (1824). *Lectures On The Philosophy Of The Human Mind* (Vol. II.). John Grigg.
- Bunte, N. & Scharlau, I. (2012). Subjektive Theorien von Musikerinnen und Musikern zum Üben. Ein Beitrag an der Schnittstelle von Kognitionspsychologie, Popmusikforschung und empirischer Musikpädagogik. *Samples*, 11, 1–23. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2014/10694/pdf/Samples11_buntescharlau.pdf. [Zugriff am 04.06.2023].
- Busch, A. & Stenschke, O. (2008). *Germanistische Linguistik. Eine Einführung*. Narr.
- Busch, B. (2014). Von musikalischen Mäusen, Bären und Hasen. Instrumentalschulen zwischen Ernst und Entertainment. In B. Busch (Hrsg.), *Einfach musizieren!/? Studentexte zur Instrumentalpädagogik* (S. 79–94). Wißner.
- Busch, B. (2016a). Instrumentalpädagogik im Spiegel der Fachliteratur. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 375–383). Breitkopf & Härtel.
- Busch, B. (2016b). Wissenschaftliches Arbeiten im Kontext der Instrumentalpädagogik. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 383–390). Breitkopf & Härtel.
- Busch, B. (2022). Kommunikation - Einführung. In M. A. Waloschek & C. Gruhle (Hrsg.), *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen* (S. 267–285). Waxmann.
- Busch, B. & Metzger, B. (2016a). Inhalte des Instrumentalunterrichts. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 232–253). Breitkopf & Härtel.
- Busch, B. & Metzger, B. (2016b). Kinder im Instrumentalunterricht. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 151–158). Breitkopf & Härtel.
- Busch, B. & Metzger, B. (2016c). Methoden des Instrumentalunterrichts. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 272–293). Breitkopf & Härtel.
- Busch, B. & Metzger, B. (2021). Sensibel ausbalanciert. Von der Kunst, Musizierenunterricht dramaturgisch zu gestalten. *üben & musizieren*, (6), 12–16.
- Busqué, M. (2022). Regeneratives Musizieren. Einführung in die Resonanzlehre und praktische Körperübungen. *üben & musizieren*, (6), 44.
- Busqué, M. (2023). *Alles im Flow? Die Kunst, ein musikalisches Leben zu führen*. Wißner.
- Cada, S. (2008). Resonanz und Dialog. Systemisches Denken und Handeln in der Instrumentalpädagogik. In F. Grimmer & W. Lessing (Hrsg.), *Künstler als Pädagogen. Grundlagen und Bedingungen einer verantwortungsvollen Instrumentaldidaktik* (S. 107–116). Schott.
- Cada, S. (2012). Schwan, Möwe oder Amsel? Flexible Fehlernutzung beim Lernen und Lehren. In S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten* (S. 107–114). Schott.
- Caland, E. (1919). *Das künstlerische Klavierspiel in seinen physiologisch-physikalischen Vorgängen. Nebst Versuch einer praktischen Anleitung zur Ausnützung seiner Kraftquellen*. Noetzel.
- Caland, E. (1921/2004). *Die Deppe'sche Lehre des Klavierspiels*. Noetzel.
- Carter, C. E. & Grahn, J. A. (2016). Optimizing Music Learning. Exploring How Blocked and Interleaved Practice Schedules Affect Advanced Performance. *Frontiers in Psychology*, (7), 1–10.
- Caruso, C., Harteis, C. & Gröschner, A. (Hrsg.) (2021). *Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken*. Springer.

- Chaffin, R. & Imreh, G. (2001). A Comparison of Practice and Self-Report as Sources of Information About the Goals of Expert Practice. *Psychology of Music*, 29(1), 39–69.
- Chatelain, S. (2016). Zur Rolle von Gesten in einer interdisziplinären Unterrichtssequenz Musik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(1), 59–72.
- Clark-Steiniger, F. H. (1885). *Die Lehre des einheitlichen Kunstmittels beim Clavierspiel*. Raabe & Plothow.
- Coffman, D. D. (1990). Effects of Mental Practice, Physical Practice, and Knowledge of Results on Piano Performance. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 187–196.
- Conzelmann, A., Hänsel, F. & Höner, O. (2013). Individuum und Handeln – Sportpsychologie. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 269–335). Springer.
- Dahl, S., Bevilacqua, F., Bresin, R., Clayton, M., Leante, L., Poggi, I. & Rasamimanana, N. (2010). Gestures in Performance. In R. I. Godøy & M. Leman (Hrsg.), *Musical gestures: Sound, movement, and meaning* (S. 36–68). Routledge.
- Dahlhaus, C. (1973). Das "Verstehen" von Musik und die Sprache der musikalischen Analyse. In P. Faltin & H.-P. Reinecke (Hrsg.), *Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption* (S. 37–47). Volk.
- Dahlhaus, C. & Eggebrecht, H. H. (2001a). *Brockhaus Riemann Musiklexikon: A-D*. Atlantis.
- Dahlhaus, C. & Eggebrecht, H. H. (2001b). *Brockhaus Riemann Musiklexikon: L-Q*. Atlantis.
- Dahlhaus, C. & Eggebrecht, H. H. (2001c). *Brockhaus Riemann Musiklexikon: R-Z*. Atlantis.
- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen - Musik unterrichten. Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Breitkopf & Härtel.
- Dartsch, M. (2019). *Didaktik künstlerischen Musizierens. Für Instrumentalunterricht und Elementare Musikpraxis*. Breitkopf & Härtel.
- Deserno, K. (2015). Anerkennung und Differenzenerfahrung. Ein instrumentalpädagogisches Modell. *üben & musizieren*, (5), 50–52.
- Détári, A. & Egermann, H. (2022). Towards a Holistic Understanding of Musician's Focal Dystonia. Educational Factors and Mistake Rumination Contribute to the Risk of Developing the Disorder. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–13.
- Dewey, J. (1993/2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik ; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie*. Beltz.
- Dinkelaker, J. (2016). Datengewinnung und -formate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle und T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 50–75). Beltz.
- Di Pellegrino, G., Fadiga, L., Fogassi, L., Gallese, V. & Rizzolatti, G. (1992). Understanding motor events. A neurophysiological study. *Experimental brain research*, 91(1), 176–180.
- Doerne, A. (2010). *Umfassend musizieren. Grundlagen einer integralen Instrumentalpädagogik*. Breitkopf & Härtel.
- Doerne, A. (2019). *Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*. Schott.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.). (2019). *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Beltz.
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie*. Beltz.
- Eggebrecht, H. H. (1973). Über Begriffliches und Begriffsloses Verstehen von Musik. In P. Faltin & H.-P. Reinecke (Hrsg.), *Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption* (S. 47–57). Volk.
- Eggebrecht, H. H. (1999). *Musik verstehen*. Noetzel.

- Ehlich, K. (2010). Funktionale Pragmatik - Terme, Themen und Methoden. In L. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft: Ein Reader* (S. 214–231). De Gruyter.
- Eichinger, L. M. (2009). Adjektiv (und Adkopula). In L. Hoffmann (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Wortarten* (S. 143–187). De Gruyter.
- Eikmeier, C. (2020). Wenn Marsmenschen Vibrato lernen... Die Feldenkrais-Methode zur Vermittlung von Spieltechniken (nicht nur) im Cellounterricht. *üben & musizieren*, (6), 26–28.
- Engelhardt, S. (2020a). „Ich verstehe, was du sagst, aber nicht, was du meinst“. Lernhindernisse vermeiden, erkennen und bearbeiten. *üben & musizieren*, (6), 38–40.
- Engelhardt, S. (2020b). Was übst du eigentlich wenn du übst? Zur Notwendigkeit der Reflexion von Übungen und Übungsgewohnheiten. *üben & musizieren*, (5), 42–44.
- Engelkamp, J. (2021). Assoziation. In M. A. Wirtz & F. Dorsch (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W. & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance. An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18(1), 3–56.
- Ernst, A. (1999). *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis*. Schott.
- Faltin, P. (1985). *Bedeutung ästhetischer Zeichen. Musik und Sprache*. Rader.
- Figdor, H. (2008). Die Gefühle und das Musizieren. Musik als überlebendes Symbolsystem sensorischer Erlebens. In H. Figdor & P. Röbbke (Hrsg.), *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog* (S. 114–143). Schott.
- Fladt, H. (2019). Arten und Unartiges. Modi des Sprechens und Schreibens über Musik. *üben & musizieren*, (4), 23–34.
- Forkel, J. N. (1855). *Über Johann Sebastian Bach's Leben, Kunst und Kunstwerke. Für patriotische Verehrer echter musikalischer Kunst*. Peters.
- Friedrich, G. (1991). *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers. Bedeutungen sportpädagogischer Praxis unter Berücksichtigung linguistischer Wissenschaft*. Lang.
- Fries, S. & Souvignier, E. (2009). Training. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 405–428). Springer.
- Fuhrmann, G. (2014). *Das tastende Ohr. Musikalische Intelligenz und mündiges Üben*. Olms.
- Gebauer, H. (2011). „Es sind Kamera-Themen.“ Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(2), 2-58.
- Geiger, J. (1998). Körperbewußtsein beim Instrumentalspiel auf der Grundlage einer entwickelten Kinästhesie und Psychomotorik. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* (S. 179–198). Schott.
- Gellrich, M. (1998). Über den Aufbau motorischer Schemata beim Instrumentalspiel. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale: Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* (S. 131–151). Schott.
- Gerst, M. S. (1971). Symbolic Coding Process in Observational Learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19(1), 7–17.
- Girmes, R. (2003). Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen. *Aufgaben. Lernen fördern - Selbstständigkeit entwickeln. Friedrich Jahresheft*, (21), 6–11.

- Girmes, R. (2016). Vom Problem zur Aufgabe - von der qualifizierten Aufgabe zur Kompetenz. In S. Dreßler (Hrsg.), *Zwischen Irritation und Erkenntnis. Zum Problemlösen im Fachunterricht* (S. 31–52). Waxmann.
- Glaser, W. (2021). Imagery. In M. A. Wirtz & F. Dorsch (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.
- Göhner, U. (1979). *Bewegungsanalyse im Sport. Ein Bezugssystem zur Analyse sportlicher Bewegungen unter pädagogischen Aspekten*. Hofmann.
- Göhner, U. (1992). *Einführung in die Bewegungslehre des Sports. Teil 1: Die sportlichen Bewegungen*. Hofmann.
- Goldschmidt, H. (1973). Musikverstehen als Postulat. In P. Faltin & H.-P. Reinecke (Hrsg.), *Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption* (S. 67–86). Volk.
- Gollwitzer, P. (1990). Action phases and mind-sets. *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, 2(2), 53–92.
- Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1982). *Intermediate Measures of Music Audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1989). *Advanced Measures of Music Audiation*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1990). *A Music Learning Theory for Newborn and Young children*. GIA Publications.
- Gordon, E. E. (2003). *Learning sequences in music. A contemporary music learning theory*. GIA Publications.
- Graf, C. (2018). *Die Verwandlung des Klaviers. Ein neuer Schlüssel zur Klavierkunst*. Wißner.
- Greif, S. (2021). Handlung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.
- Großmann, L. (2015). Die unbekannte Seele. Bemerkungen zum rechten Pedal des Klaviers. *üben & musizieren*, (3), 12–17.
- Grow, J. (2020). „Der Junge spielt Blockflöte“. Musikbezogene Doing Gender Prozesse. *üben & musizieren*, (2), 18–21.
- Gruhn, W. (1998). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Olms.
- Gruhn, W. (2010). *Anfänge des Musiklernens. Eine lerntheoretische und entwicklungspsychologische Einführung*. Olms.
- Gruhn, W. (2014). *Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens*. Olms.
- Gruhn, W. (2017). Was der Körper nicht lernt, lernt der Kopf nimmermehr ... Lerntheoretische Überlegungen zur Bedeutung der Leiblichkeit des Lernens. In L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 105–119). transcript.
- Gruhn, W. (2018). Audiation - Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen - Handlungsfelder - Positionen* (S. 94–109). Helbling.
- Gruhn, W. (2019). Hören als Handeln. Von der Bewegung zum Denken und Erkennen. In G. Schellberg, T. Krettenauer & A. Heye (Hrsg.), *Musik - Leben – Forschung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Heiner Gembris* (S. 177–185). LIT.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Hakim, A.-M. (2022). Instrumentalunterricht ohne Noten?! Hintergründe und Praxistipps zum Musizierenlernen nach Gehör. *üben & musizieren*, (6), 8–10.

- Hakim, A.-M. & Bullerjahn, C. (2018). Spiel nach Gehör auf der Violine – Wie beeinflusst musikalische Vorerfahrung die Imitation kulturell vertrauter und fremder Melodiemuster? *Jahrbuch Musikpsychologie*, 28, 1–35.
- Halmrast, T., Guettler, K., Bader, R. & Godøy, R. I. (2010). Gesture and Timbre. In R. I. Godøy & M. Leman (Hrsg.), *Musical gestures. Sound, movement, and meaning* (183–211). Routledge.
- Halpern, A. R. (1992). Musical Aspects of Auditory Imagery. In D. Reisberg (Hrsg.), *Auditory Imagery* (S. 1–27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Wißner.
- Harnoncourt, N. (1982/2018). *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis. Essays und Vorträge*. Bärenreiter.
- Hartje, K. (1973). Ansätze des musikalischen Verstehens bei Kindern. In P. Faltin & H.-P. Reinecke (Hrsg.), *Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption* (S. 87–103). Volk.
- Haslinger, B., Erhard, P., Altenmüller, E., Schroeder, U., Boecker, H. & Ceballos-Baumann, A. O. (2005). Transmodal Sensorimotor Networks during Action Observation in Professional Pianists. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 17(2), 282–293.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Hauelsen, J. & Knösche, T. R. (2001). Involuntary Motor Activity in Pianists Evoked by Music Perception. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 13(6), 786–792.
- Hausen, D. (2017). Alexander-Technik. In C. Spahn (Hrsg.), *Körperorientierte Ansätze für Musiker. Methoden zur Leistungs- und Gesundheitsförderung* (S. 87–102). Hogrefe.
- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2012). „Genau das ist jetzt das Problem bei uns“. Eine Fallstudie zum Rückmeldeverhalten von Lehrenden im Gruppeninstrumentalunterricht. In T. Greuel und K. Sandvoss-Schilling (Hrsg.), *Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung* (S. 131–144). Shaker.
- Heberle, K. (2019). *Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im Rahmen musikpädagogischer Unterrichtspraxis. Eine Videostudie zum instrumentalen Gruppenunterricht in der Grundschule*. Waxmann.
- Heckhausen, H. (1987). Wünschen - Wählen - Wollen. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 3–9). Springer.
- Heckhausen, H. & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101–120.
- Heiland, T. L., Rovetti, R. & Dunn, J. (2012). Effects of visual, auditory, and kinesthetic imagery interventions on dancers' plié arabesques. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 7(1), 0–24.
- Held, J. (1998). Bühnenpraxis und Bewegungsausdruck. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* (S. 164–178). Schott.
- Hellberg, B. (2019). *Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht*. Waxmann.
- Herbst, A. (2011). *Das räumliche Denken in der Musik. Wege zum inneren Hören beim Instrumentalspiel, dargestellt am Klavier*. Die Blaue Eule.
- Herbst, A. (2015). (Be-)greifbare Noten – bewegte Töne. Das innere Hören im Klavierunterricht mit AnfängerInnen. *üben & musizieren*, (3), 18–22.
- Herbst, S. (2014). *Sprache im Instrumentalunterricht. Eine Untersuchung über Inhalt und Funktion mündlicher Kommunikation im Klavierunterricht*. Technische Universität Dortmund.

- Herbst, S. (2016). Hexenfingernägel. Assoziationen in der Vermittlung elementarer instrumentaler Fertigkeiten. *musikschule)) DIREKT, Supplement zur Zeitschrift üben & musizieren*, (5), 10–12.
- Herbst, S. (2019). „Nicht tadip, sondern plim“. Instrumentalunterricht an den Grenzen des verbalsprachlich Vermittelbaren. *üben & musizieren*, (4), 16–21.
- Herbst, S. (2020). Onlineunterricht. Anlass zur Sprachreflexion. *üben & musizieren*, (3), 35.
- Herbst, S. (2022). Und was hörst DU? Zugänge zum inneren Hören. *üben & musizieren*, (6), 20–25.
- Herbst, S. (2023). Sprachsensibler Instrumental- und Gesangsunterricht. Perspektiven auf verbalsprachliches Handeln beim Musizierenlehren und -lernen. *Diskussion Musikpädagogik*, 98(2), 54–62.
- Herfter, C. (2013). Das Experiment. In B. Drinck (Hrsg.), *Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für (angehende) Lehrerinnen und Lehrer* (S. 365–392). Budrich.
- Herrgott, G. (2015). Franz Liszts Technik des Klavierspiels. Eine Rekonstruktion nach Schriften von Frederic Horace Clark. *üben & musizieren*, (3), 23–26.
- Herrle, M. & Dinkelaker, J. (2016). Qualitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle und T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 76–129). Beltz.
- Heuer, H. (2020a). Bewegungsvorstellung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (S. 298). Hogrefe.
- Heuer, H. (2020b). Ideomotorik. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (S. 806). Hogrefe.
- Heuer, H. (2021). Bewegungsvorstellung. In M. A. Wirtz & F. Dorsch (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (S. 308). Hogrefe.
- Heygster, M. (2005). Was ich gespürt habe, kann ich auch verstehen. Die sinnliche Intelligenz der relativen Solmisation. *Musica Sacra*, (5), 23–25.
- Heygster, M. & Schmidt-Köngernheim, W. (2006). *Wir am Klavier. Musik zum Singen und Spielen für den Unterricht in der Gruppe oder einzeln*. Schott.
- Hoffmann, J. (1993). *Vorhersage und Erkenntnis. Die Funktion von Antizipationen in der menschlichen Verhaltenssteuerung und Wahrnehmung*. Hogrefe.
- Hoffmann, L. [Lothar] (1976). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Akademie.
- Hoffmann, L. [Ludger] (2013). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Schmidt.
- Hommel, B. (2019). Theory of Event Coding (TEC) V2.0. Representing and controlling perception and action. *Attention, perception & psychophysics*, 81(7), 2139–2154.
- Hommel, B., Müsseler, J., Aschersleben, G. & Prinz, W. (2001). The Theory of Event Coding (TEC). A framework for perception and action planning. *The Behavioral and Brain Sciences*, 24(5), 849–878.
- Hoppe, D., Sadakata, M. & Desain, P. (2006). Development of real-time visual feedback assistance in singing training. A review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 308–316.
- Hoppe-Graff, S. (2014). Denkwertwicklung aus dem Blickwinkel des strukturgenetischen Konstruktivismus. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 148–173). Springer.
- Hörmann, H. (1977). *Psychologie der Sprache*. Springer.
- Hossner, E.-J. (2015). Motorikwissenschaft, Sportdidaktik und die Bewegung zum Selbst. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 65–82). Schneider.

- Hossner, E.-J., Müller, H. & Voelcker-Rehage, C. (2013). Koordination sportlicher Bewegungen – Sportmotorik. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 211–267). Springer.
- Hottenrott, K. & Hoos, O. (2013). Sportmotorische Fähigkeiten und sportliche Leistungen - Trainingswissenschaft. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 439–501). Springer.
- Hubbard, T. L. (2010). Auditory imagery. Empirical findings. *Psychological bulletin*, 136(2), 302–329.
- Hume, D. (1739/1896). *A Treatise of Human Nature*. Clarendon Press.
- Intons-Peterson, M. J. (1992). Components of Auditory Imagery. In D. Reisberg (Hrsg.), *Auditory Imagery* (S. 45–71). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jachmann, J. (2020). *Gemeinsam Musik schaffen. Instrumentalunterricht als performative Interaktion*. Universität der Künste Berlin, Berlin. https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/deliver/index/docId/1334/file/Jachmann_Jan_Gemeinsam_Musik_schaffen.pdf. [Zugriff am 04.06.2023].
- Jachmann, J. & Welte, A. (2021). Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung. In V. Krupp, A. Niessen und V. Weidner (Hrsg.), *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung* (S. 15–30). Waxmann.
- James, W. (1890/1950). *The Principles of Psychology, Vol. 2*. Dover Publications.
- Jensenius, A. R., Wanderley, M. M. & Godøy, R. I. (2010). Musical Gestures. Concepts and Methods in Research. In R. I. Godøy & M. Leman (Hrsg.), *Musical gestures: Sound, movement, and meaning* (S. 12). Routledge.
- Jentzsch, I. & Braun, Y. (2022). Effects of attention focus instructions on amateur piano performance. *Psychology of Music*, 51(2), 579–591.
- Jessen, E. (1965). *Assoziative Speicherung*. Springer.
- Kaczmarek, S. (2012). *Qualität und Struktur des Übens bei musikalisch hochbegabten Jugendlichen*. LIT.
- Kaiser, H. (2005). *Wirksames Wissen aufbauen: Ein integrierendes Modell des Lernens*. h.e.p.
- Kaiser, H. J. (2004). Wieviel Neurobiologie braucht die Musikpädagogik? Fragen - Entwürfe - Verständigungsversuche. In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Wissenschaftliche Musikpädagogik. Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 16–41). LIT.
- Kallus, W. (2012). Antizipation und Aufmerksamkeit bei der Vermeidung von Fehlern. Ergebnisse aus kritischen Flugsituationen im Simulator. In S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten* (S. 209–215). Schott.
- Kaminski, G. (1972). Bewegung - von außen und von innen gesehen. Mitteilungen zu einer Voruntersuchung über den Skilauf. *Sportwissenschaft*, 2, 51–63.
- Kiesel, A. & Koch, I. (2012). *Lernen: Grundlagen der Lernpsychologie* (1. Aufl.). *Basiswissen Psychologie*. Springer
- Kleining, G. (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 724–750.
- Klier, J. (1997). Üben beginnt im Kopf. Zu einer ganzheitlichen Methode des Übens und Musizierens. In U. Mahler (Hrsg.), *Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik*. Schott.
- Klinge, A. & Schütte, M. (2013). Gestalten und Gestaltung. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 597–621). Springer.
- Klöppel, R. (1998). Üben ja - aber wie? Gibt es gesicherte Erkenntnisse über die effektive Gestaltung des Übens? In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* (S. 116–130). Schott.

- Klöppel, R. (2009). *Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis*. Schott.
- Klöppel, R. (2010). *Mentales Training für Musiker. Leichter lernen - sicher auftreten*. Bosse.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. Sozialer Sinn*, 2(1), 123–141.
- Klute, S. (2005). Sonderleistung des Hörens. Absolutes Gehör und Synästhesie. In H. de La Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 3. Musikpsychologie* (S. 155–172). Laaber.
- Knauff, M. (2021). Vorstellung, bildhafte. In M. A. Wirtz & F. Dorsch (Hrsg.), *Dorsch: Lexikon der Psychologie* (S. 1947–1948). Hogrefe.
- Kohl, K. (2007). *Metapher*. Metzler.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Konczak, J. & Abbruzzese, G. (2013). Focal dystonia in musicians. Linking motor symptoms to somatosensory dysfunction. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1–10.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective Teaching and Preservice Teacher Education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11–15.
- Košinár, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen - Zugänge - Perspektiven*. Klinkhardt.
- Kostka, A. (2017). *Neurodidaktik für den Musikunterricht*. Tectum.
- Kowal-Summek, L. (2018). *Neurowissenschaften und Musikpädagogik. Klärungsversuche und Praxisbezüge*. Springer.
- Krämer, O. (2018). Musik und andere künstlerische Ausdrucksformen als didaktisches Handlungsfeld. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 341–348). Waxmann.
- Kranefeld, U. & Schönbrunn, M. (2010). Videographie im Unterricht. Medialer Blick ins Klassenzimmer. Über den Einsatz und Nutzen videobasierter Unterrichtsforschung für die Praxis. *Musik und Unterricht*, 101, 55–61.
- Krause-Benz, M. (2021). Musizierpädagogik. Ein Begriff mit Potenzial und Perspektive. *üben & musizieren.research*, 2021, 17–34. https://uebenundmusizieren.de/wp-content/uploads/sites/4/2021/12/Benz_research.pdf. [Zugriff am 04.06.2023].
- Kroeber-Asche, L. & Waldmann, G. (1987). *Neue Wege am Klavier: Schulwerk für Einzel- und Gruppenunterricht*.
- Kruse-Weber, S. (2012). Zwischen Instruktion und Konstruktion. Einstellungen zum Lernen, Lehren und zu Fehlern. In S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten* (S. 23–36). Schott.
- Kruse-Weber, S. & Marin, C. (2016). Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin – Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz und S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 157–227). Waxmann.
- Kruse-Weber, S. & Marin, C. (2016). Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin – Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen. In B. Clausen, A. J. Cvetko, S. Hörmann, M. Krause-Benz & S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (S. 157–228). Waxmann.

- Künzell, S. (2015). Modelle der Bewegungskontrolle und des Bewegungslernens in sportpädagogischer Perspektive. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 55–65). Schneider.
- Kurt, R. & Herbrink, R. (2019). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 545–564). Springer.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Beltz.
- Lehmann, A. C. & Kopiez, R. (2018). Auswendig, nach Gehör und vom Blatt spielen. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 367–388). Hogrefe.
- Lehmann, S. (2007). *Bewegung und Sprache als Wege zum musikalischen Rhythmus*. epOs.
- Leman, M. (2010). Music, Gesture, and the Formation of Embodied Meaning. In R. I. Godøy & M. Leman (Hrsg.), *Musical gestures. Sound, movement, and meaning* (S. 126–153). Routledge.
- Leman, M. & Godøy, R. I. (2010). Why Study Musical Gestures. In R. I. Godøy & M. Leman (Hrsg.), *Musical gestures. Sound, movement, and meaning* (3–11). Routledge.
- Leonhardmair, T. (2014). *Bewegung in der Musik. Eine transdisziplinäre Perspektive auf ein musikimmanentes Phänomen. Musik und Klangkultur*. De Gruyter.
- Lerman, L. & Borstel, J. (2003). *Liz Lerman's Critical Response Process. A method for getting useful feedback on anything you make, from dance to dessert*. Dance Exchange.
- Lessing, W. (2001). Bildersprache im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, (4), 30–37.
- Lessing, W. (2014). Versuch über Technik. In J. P. Hiekel & W. Lessing (Hrsg.), *Verkörperung der Musik. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 13–60). transcript.
- Lessing, W. (2016). Entwicklungspsychologische Theorieansätze im Überblick. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 83–120). Breitkopf & Härtel.
- Lewin, K. (1922). Das Problem der Willensmessung und das Grundgesetz der Assoziation. II. *Psychologische Forschung*, 65–140.
- Lindmaier, H. (2021). Balancieren zwischen Nähe und Distanz. Drei Perspektiven auf machtsensibles Verhalten im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, (1), 21–24.
- Lippens, V. (2007). Analyse des Bewegens und der Bewegung. Perspektiven einer Bewegungshandlungsanalyse im Tanz. In G. Brandstetter (Hrsg.), *Methoden der Tanzwissenschaft. Modellanalysen zu Pina Bauschs Le sacre du printemps* (S. 101–128). transcript.
- Locke, J. (1690/1999). *An Essay concerning Humane Understanding*. Pennsylvania State University.
- Loritz, M. D. (2005). Drücke ich mich verständlich aus? Zur Funktion der Sprache im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, (2), 20–25.
- Losert, M. (2010). Spielen - Verstehen - Unterrichten – Proben. Wege der Interpretation Neuer Musik im Instrumentalunterricht am Beispiel der Deux Pièces op. 48 für Altsaxofon und Klavier von Edison Denisov. In U. Brandstätter, M. Losert, C. Richter & A. Welte (Hrsg.), *Darstellen und Mitteilen. Ein Handbuch der musikalischen Interpretation. Aus Anlass des 60. Geburtstages von Ulrich Mahler* (S. 123–136). Schott.
- Losert, M. (2015). *Die Kunst zu unterrichten. Grundlagen der Instrumental- und Gesangspädagogik*. Schott.
- Lotze, R. H. (1852). *Medizinische Psychologie oder Physiologie der Seele*. Weidmann'sche Buchhandlung.
- Lutz, G. (2020). Reflexion, kognitionspsychologisch. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (S. 1494). Hogrefe.

- Macnamara, B. N. & Maitra, M. (2019). The role of deliberate practice in expert performance. Revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society open science*, 6(8), 1–19.
- Mahlert, U. (1998). Mimesis und Imitatio. Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, (5), 12–19.
- Mahlert, U. (1999). Nachahmungslernen im Instrumentalunterricht. Möglichkeiten und Probleme. In H. G. Bastian (Hrsg.), *Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung* (S. 54–71). Schott.
- Mahlert, U. (Hrsg.). (2007a). *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Breitkopf & Härtel.
- Mahlert, U. (2007b). Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis. In U. Mahlert (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 9–46). Breitkopf & Härtel.
- Mahlert, U. (2011). *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Schott.
- Mahlert, U. (2015a). „Ehrsucht“ und „mässige Lustigkeit“. Johann Sebastian Bachs Sarabande a-Moll für Flöte solo. *üben & musizieren*, (3), 27–30.
- Mahlert, U. (2015b). Editorial. Klavier. *üben & musizieren*, (3), 1.
- Mahlert, U. (2016). Kommunikation im Unterricht. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 193–217). Breitkopf & Härtel.
- Mahlert, U. (2018). Üben aus instrumentalpädagogischer Perspektive. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 275–283). Waxmann.
- Mahlert, U. (2020). *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf. Eine persönliche Bestandsaufnahme*. Schott.
- Mahlert, U. (2021). Mächte und Ohnmächte. Musizierunterricht als Machtgefüge. *üben & musizieren*, (1), 6–10.
- Mainz, I. & Nykrin, R. (2000). *Klavier spielen und lernen 1. Musik und Tanz für Kinder - Wir lernen ein Instrument*. Schott.
- Mak, P. (2015). Formal, non-formal and informal learning in music. A conceptual Analysis. In N. Ardila-Mantilla & P. Rübke (Hrsg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht* (S. 31–44). Schott.
- Mantel, G. (1998a). „Als Ob“: Vergleiche, Analogien und Assoziationen in der Übe-Praxis. *üben & musizieren*, (5), 6–11.
- Mantel, G. (1998b). Einführung. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* (S. 7–14). Schott.
- Mantel, G. (2001). *Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten*. Schott.
- Mantel, G. (2007). *Interpretation. Vom Text zum Klang*. Schott.
- Mantel, G. (2013). *Cello üben. Eine Methodik des Übens nicht nur für Streicher. Von der Analyse zur Intuition*. Schott.
- Matthay, T. (1947). *The Visible and Invisible in Piano Technique. Being a Digest of the author's technical teachings up to date*. Humphrey Milford Oxford University Press.
- Maurus, P. (1996). *Vergleichende Untersuchungen zu metaphorischen Instruktionen beim Bewegungslernen*. Academia.
- Mazur, J. E. (2006). *Lernen und Verhalten*. Pearson.
- McPherson, G. E., Blackwell, J. & Hattie, J. (2022). Feedback in Music Performance Teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–10.
- Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M. & Steinbach, M. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Metzler.

- Mengler, W. (2015). Nur ein Taktschläger? Versuch einer Wertschätzung zum 200. Geburtstag des Metronoms. *üben & musizieren*, (6), 46–49.
- Menke, U. (2023). *Das Methoden-Navi. Routenplaner zu einem erfolgreichen Instrumental- und Ensembleunterricht*. Schott.
- Menuhin, Y. (1999). *Unvollendete Reise. Lebenserinnerungen*. Piper.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Hogrefe.
- Minimayr, N. (2012). *Wie Gehirn und Körper lernen. Die Bedeutung der aktuellen Erkenntnisse der Neurobiologie für das Lernen unter besonderer Berücksichtigung des Potenzials der Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik*. Re Di Roma.
- Mönig, M. (2009). Musik als sinn-voll erfahren. Sprache als methodisches Hilfsmittel im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, (5), 18–23.
- Monno, J. (2021). Wie lässt sich künstlerischer Einzelunterricht jenseits des Präsenzunterrichts gestalten? Welche Möglichkeiten und Hindernisse bietet die digitale Welt? *üben & musizieren*, (2), 12–13.
- Monzel, M., Mitchell, D., Macpherson, F., Pearson, J. & Zeman, A. (2022). Aphantasia, dysikonesia, anauralia. Call for a single term for the lack of mental imagery- Commentary on Dance et al. (2021) and Hinwar and Lambert (2021). *Cortex, a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 150, 149–152.
- Möpert, B. (2014). *Die Fachsprache des Tanzes*. Frank & Timme.
- Mornell, A. & Wulf, G. (2019). Adopting an External Focus of Attention Enhances Musical Performance. *Journal of Research in Music Education*, 66(4), 375–391.
- Mosing, M. A., Madison, G., Pedersen, N. L., Kuja-Halkola, R. & Ullén, F. (2014). Practice does not make perfect. No causal effect of music practice on music ability. *Psychological science*, 25(9), 1795–1803.
- Mosing, M. A., Peretz, I. & Ullén, F. (2017). Genetic Influences on Music Expertise. In R. Plomin, D. Z. Hambrick, G. Campitelli & B. N. Macnamara (Hrsg.), *The Science of Expertise* (S. 272–282). Routledge.
- Müller, H. (2015). Effekttantizipation als Kernmerkmal aktueller motorischer Kontroll- und Lerntheorien. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 38–54). Schneider.
- Munzert, J. (1998). Kognitive Trainingsmethoden und Bewegungsorganisation: Vom Reiz zusätzlicher Lernressourcen. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* Schott.
- Munzert, J. & Lorey, B. (2013). Motor and Visual Imagery in Sports. In S. Lacey & R. Lawson (Hrsg.), *Multisensory Imagery* (S. 319–341). Springer.
- Munzert, J. & Maurer, H. (2007). Instruktion, Übung, Feedback - Schlüsselvariable auf dem Weg zur motorischen Expertise. In N. Hagemann, M. Tietjens & B. Strauß (Hrsg.), *Psychologie der sportlichen Höchstleistung. Grundlagen und Anwendungen der Expertiseforschung im Sport* (S. 192–217). Hogrefe.
- Nafisi, J. (2013). Gesture and body-movement as teaching and learning tools in the classical voice lesson. A survey into current practice. *British Journal of Music Education*, 30(3), 347–367.
- Niessen, A. & Knigge, J. (2018). Empirische Forschung in der Musikpädagogik. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz und C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse* (S. 451–456). Waxmann.
- Nikolajew, A. (2006). *Die Russische Klavierschule. Band 1*. Sikorski.
- Nitsch, J. R. (2004). Die handlungstheoretische Perspektive. Ein Rahmenkonzept für die sportpsychologische Forschung und Intervention. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 11(1), 10–23.

- Noé, B. (2017). Feldenkrais-Methode. In C. Spahn (Hrsg.), *Körperorientierte Ansätze für Musiker. Methoden zur Leistungs- und Gesundheitsförderung* (S. 39–63). Hogrefe.
- Oberhaus, L. & Stange, C. (Hrsg.) (2017). *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*. transcript.
- Oberschmidt, J. (2011a). „Ein bewegliches Heer von Metaphern“. Betrachtungen zum metaphorischen Sprechen im Musikunterricht im Anschluss an Nietzsches erkenntnistheoretischer Skepsis. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 491–506). kopaed.
- Oberschmidt, J. (2011b). Über Musik reden. Ein Einblick in die aktuelle fachdidaktische Diskussion. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 391–411). kopaed.
- Oberschmidt, J. (2017). Gedanken über Musik und Sprache. *Musikforum*, 4(4), 10–13.
- Oberschmidt, J. (2019). Reden über Musik. Über das nie endende Bedürfnis, das Unsagbare zur Sprache zu bringen. *üben & musizieren*(4), 6–10.
- Oerter, R. (1998). Vom Novizen zum musikalischen Experten. Entwicklungs- und lernpsychologische Befunde zum Werdegang von Musikern. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* (S. 89–103). Schott.
- Oeser, Y. (2020). Wie sag ich's meinem Schüler? Die Kraft der Metapher. *üben & musizieren*, (3), 54–56.
- Ohki, M. (2022). *Theorie und Praxis des Mentalen Trainings in der Klavierpädagogik. Eine vergleichende Systematisierung methodischer Zugänge unter Einbeziehung sportwissenschaftlicher Studien*. Springer.
- Öllinger, M. (2020). Probleme, einfache. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (S. 1397). Hogrefe.
- Öllinger, M. & Spada, H. (2020). Problemlösen. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (S. 1398). Hogrefe.
- Orloff-Tschekorsky, T. (1996). *Mentales Training in der musikalischen Ausbildung*. Musikedition Nepomuk.
- Parncutt, R. (2009). Prenatal and infant conditioning, the mother schema, and the origins of music and religion. *Musicae Scientiae*, 13, 119–150.
- Paulus, A. (2015). Die Welle kommt – die Welle geht... Visualisierungen des Atemstroms im Gesangsunterricht. *üben & musizieren*, (1), 32–35.
- Paulus, A. (2016). ...triffst du nur das Zauberwort. Chancen und Möglichkeiten einer klaren und wertschätzenden Unterrichtssprache. *üben & musizieren*, (5), 28–30.
- Platz, F. & Lehmann, A. C. (2018). Vom Anfänger zum Experten. Lernen, Übung, Motivation. In A. C. Lehmann & R. Kopiez (Hrsg.), *Handbuch Musikpsychologie* (S. 63–92). Hogrefe.
- Pohl, C. A. (2007). Mentales Üben. In U. Mahler (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 287–311). Breitkopf & Härtel.
- Prantl, D., Mannl, A. & Merker, J. (2021). Wassertropfen und knarrende Türen. Vom Geräusch zum eigenen Stück: Streicherklassen komponieren. *üben & musizieren*, (5), 30–32.
- Prinz, W. (1987). Ideo-Motor Action. In H. Heuer & A. F. Sanders (Hrsg.), *Perspectives on perception and action* (S. 47–76). Lawrence Erlbaum Associates.
- Prinz, W. (1997). Perception and Action Planning. *European Journal of Cognitive Psychology*, 9(2), 129–154.
- Rakoczy, H. & Haun, D. (2018). Vor- und nichtsprachliche Kognition. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 347–372). Beltz.
- Rapp, C. & Corcilus, K. (2021). *Aristoteles-Handbuch. Leben - Werk - Wirkung*. Metzler.

- Reh, S. (2012). Mit der Videokamera beobachten. In H. de Boer und S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S. 151–169). Springer.
- Reinecke, H.-P. (1974). Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins ‚Sprachspiel‘-Modell. In H. H. Eggebrecht (Hrsg.), *Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das zweite Colloquium der Walcker-Stiftung 9.-10. März 1972 in Freiburg i. Br.* (S. 22–32). Musikwissenschaftliche Verlags-Gesellschaft mbH.
- Reitinger, R. (2019). Für Hund und Katz ist auch noch Platz!? Tiere in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien für den Klavierunterricht. Eine lern- und entwicklungspsychologische Umschau. In European Piano Teachers Association (Sektion der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.), *Fantasie. Dokumentation 2018/19. Beiträge vom Kongress in Düsseldorf 2018, vom Seminar in Nürnberg 2019 und vom Kongress in Dresden 2019* (S. 171-185). EPTA-Deutschland.
- Rezat, S. (2008). Musik und Sprache - wechselseitige, ästhetische Aneignungsprozesse. In C. Vorst, S. Grosser, J. Eckhardt & R. Burrichter (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen. Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Lang.
- Ribke, W. (1982). Zur Psychologie des Übens - Dimensionen der musikalischen Interpretation. In W. Schmidt-Brunner (Hrsg.), *Methoden des Musikunterrichts* (S. 296–307). Schott.
- Ribke, W. (1997). Üben. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 546–564). Rowohlt.
- Richter, B. (2021). Gehörsinn bei Musiker*innen. Vortrag während des EPTA-Online-Seminars am 27. Mai 2021. In European Piano Teachers Association (Sektion der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.), *Aspekte des musikalischen Hörens. Beiträge vom EPTA-Online-Seminar 2021* (S. 7–15). EPTA-Deutschland.
- Richter, C. (2011). Reden über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 413–428). kopaed.
- Röbke, P. (1998). Ausdrucksvoll musizieren. Pädagogische Aspekte eines viel benutzten und wenig reflektierten Begriffs. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* (S. 22–42). Schott.
- Röbke, P. (2000). *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*. Schott.
- Röbke, P. (2008a). Aspekte einer Didaktik musikalischer Expressivität. Schulung der musikalischen Ausdrucksfähigkeit im Instrumental- und Gesangsunterricht. In H. Figdor & P. Röbke (Hrsg.), *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog* (S. 169–200). Schott.
- Röbke, P. (2008b). Aspekte einer Didaktik musikalischer Expressivität. Vom frühen Singen zu den ersten instrumentalen Gehversuchen. In H. Figdor & P. Röbke (Hrsg.), *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog* (S. 150–168). Schott.
- Röbke, P. (2008c). Instrumentalpädagogik oder Musizierpädagogik? Oder: Warum sich ein Musikpädagoge für die Zusammenarbeit mit einem Psychoanalytiker interessiert. In H. Figdor & P. Röbke (Hrsg.), *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog* (S. 9–30). Schott.
- Roelcke, T. (2015). Besondere Wörter II: Fachwörter, Termini. In U. Haß & P. Storjohann (Hrsg.), *Handbuch Wort und Wortschatz* (S. 371–393). De Gruyter.
- Rolle, C. (1999). *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Bosse.

- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, C. Richter & K. H. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 507–535). kopaed.
- Rosenthal, R. K. (1984). The Relative Effects of Guided Model, Model Only, Guide Only, and Practice Only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists' Musical Performance. *Journal of Research in Music Education*, 32(4), 265–273.
- Ross, S. L. (1985). The Effectiveness of Mental Practice in Improving the Performance of College Trombonists. *Journal of Research in Music Education*, (4), 221–230.
- Rossi, F. (2020). Spiegare le note e il tempo con le parole. Appunti per una tipologia della recensione musicale in Italia. *Musica Dota. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 87–98.
- Roth, B. (2022). Anstoß zur Selbstreflexion. Zur motivationalen Wirkung von Übetagebüchern. *üben & musizieren*, (2), 18–21.
- Roth, E. (2013). *Klavierspiel und Körperbewusstsein. Eine kommentierte Auswahl historischer klaviermethodischer Zitate*. Wißner.
- Rüdiger, W. (1995). *Der musikalische Atem. Atemschulung und Ausdrucksgestaltung in der Musik*. Musikedition Nepomuk.
- Rüdiger, W. (2003). Sprechen Singen Spielen. Die Stimme als musikalisches Ausdrucksmittel im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, (3), 14–23.
- Rüdiger, W. (2007). *Der musikalische Körper. Ein Übungs- und Vergnügungsbuch für Spieler, Hörer und Lehrer*. Schott.
- Rüdiger, W. (2014). What we play is life. Zur Bedeutung von Alltagserfahrungen im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, (6), 13–17.
- Rüdiger, W. (2015). Der Einzelne und der Geist des Ganzen. Wie wird ein Ensemble zum Ensemble? *üben & musizieren*, (6), 6–11.
- Rüdiger, W. (2018). Körperlichkeit als Grunddimension des Musicklernens. Begründungen und Beispiele. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hrsg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder - Positionen* (S. 130–154). Helbling.
- Rüdiger, W. (2019). Geist und Gefühl. Die Bedeutung der Hand für Mensch und Musik. *üben & musizieren*, (5), 6–11.
- Rüdiger, W. (2022). Zuhören macht Musik. Anregungen zum Hören im Instrumentalunterricht. *üben & musizieren*, (6), 12–16.
- Rüdiger, W. & Gruhn, W. (2005). Musik als Muttersprache. Musikalisch denken und sprechen lernen als Aufgabe des Instrumentalunterrichts. *üben & musizieren*, (2), 26–32.
- Ruthrof, H. (2000). *The Body in Language*. Bloomsbury.
- Sadakata, M., Hoppe, D., Brandmeyer, A., Timmers, R. & Desain, P. (2008). Real-Time Visual Feedback for Learning to Perform Short Rhythms with Expressive Variations in Timing and Loudness. *Journal of New Music Research*, 37(3), 207–220.
- Saxer, M. (2003). „Denk jetzt nicht an den weißen Elefanten!“ Zur Entwicklung der inneren Vorstellungsfähigkeit von Musik. In European Piano Teachers Association (Sektion der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.), *EPTA-Dokumentation 2002/2003. Der Schüler im Mittelpunkt. Beiträge des Kongresses in Wetzlar 2002 und des Seminars in Düsseldorf 2003* (S. 56–66). Staccato.
- Saxer, M. (2004). „Mit schwimmenden Schultern“. Zur Optimierung motorischer Automatisierungsprozesse durch Spiel- und Übeanweisungen. *üben & musizieren*, (3), 6–11.
- Saxer, M. (2007). Spiel- und Übeanweisungen für motorische Automatisierungsprozess beim Instrumentalspiel. Ergebnisse der Motorikforschung in der musikpädagogischen Diskussion. In U. Mahlert (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 229–241). Breitkopf & Härtel.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (1999). *Wörterbuch Pädagogik*. dtv.

- Schlimp, K. (2015). Sorglos - zornig - nervös. Gruppenimprovisationen zum Thema „Gemütszustände in der Musik“. *üben & musizieren*, (2), 22–25.
- Schmidt, R. A. (1975). A Schema Theory of Discrete Motor Skill Learning. *Psychological Review*, 82(4), 225–260.
- Schneider, A. (2010). Music and Gestures. A Historical Introduction and Survey of Earlier Research. In R. I. Godøy & M. Leman (Hrsg.), *Musical gestures: Sound, movement, and meaning* (69–100). Routledge.
- Schnitzer, V. (2021). „Wer Musik verstehen will, muss sie zuerst selber machen“. Eine Bestandsaufnahme zum Unterrichtsmodell der Gesangsklassen. In M. Aydintan, L. Krämer & T. Spatz (Hrsg.), *Solmisation, Improvisation, Generalbass. Historische Lehrmethoden für das heutige Musiklernen* (77–83). Olms.
- Schnorrenberger, C. C. (1991). Körpergefühl beim Musizieren. Aus dem Deutschen Forschungsinstitut für Chinesische Medizin, Freiburg im Breisgau. *Das Orchester*, 39(9), 966–978.
- Schöllhorn, W. I. (2005). Differenzielles Lehren und Lernen von Bewegung. Durch veränderte Annahmen zu neuen Konsequenzen. In H. Gabler, U. Göhner & F. Schiebl (Hrsg.), *Zur Vernetzung von Forschung und Lehre in Biomechanik, Sportmotorik und Trainingswissenschaft. 6. gemeinsames Symposium der dvs-Sektionen Biomechanik, Sportmotorik und Trainingswissenschaft vom 12. - 14.2.2004 in Tübingen* (S. 125–135). Czwalina.
- Schöllhorn, W. I., Beckmann, H., Janssen, D. & Michelbrink, M. (2009). Differenzielles Lehren und Lernen im Sport. Ein alternativer Ansatz für einen effektiven Schulsportunterricht. *Sportunterricht*, 36–40.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Josey-Bass.
- Schröter, G. (2016). Spielbewegungen im Instrumentalunterricht mit Hilfe somatischer Verfahren. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (S. 62–74). Breitkopf & Härtel.
- Schwabe, M. (2015). „Lass es mich tun und ich verstehe“: Beispiele für erlebnisorientierte Musiktheorie, *üben & musizieren*, (1), 26–30.
- Schwameder, H., Alt, W., Gollhofer, A. & Stein, T. (2013). Struktur sportlicher Bewegung - Sportmechanik. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 123–169). Springer.
- Seel, N. M. (2003). *Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. Reinhardt.
- Seidel, S. (2017). Ilse Middendorf - Der Erfahrbare Atem. In C. Spahn (Hrsg.), *Körperorientierte Ansätze für Musiker. Methoden zur Leistungs- und Gesundheitsförderung* (S. 123–139). Hogrefe.
- Serianni, L. (2020). Un profano di fronte ai tecnicismi musicali. Qualche riflessione linguistica. *Musica Dota. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica*, 77–85.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). The Corporeal Turn. Reflections on Awareness and Gnostic Tactility and Kinaesthesia. *Journal of Consciousness Studies*, 18(7–8), 145–168.
- Simones, L. L., Rodger, M. & Schroeder, F. (2017). Seeing How It Sounds. Observation, Imitation, and Improved Learning in Piano Playing. *Cognition and Instruction*, 35(2), 125–140.
- Simones, L. L. (2019). A framework for studying teachers' hand gestures in instrumental and vocal music contexts. *Musicae Scientiae*, 23(2), 231–249.
- Simones, L. L., Rodger, M. & Schroeder, F. (2015). Communicating musical knowledge through gesture. Piano teachers' gestural behaviours across different levels of student proficiency. *Psychology of Music*, 43(5), 723–735.

- Sodian, B. (2018). Denken. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 395–422). Beltz.
- Song, J.-Y. (2017). Nichts steht im Weg. Kinder entdecken Musik im Klangraum Flügel. *üben & musizieren*(5), 26–30.
- Spahn, C. (Hrsg.). (2017). *Körperorientierte Ansätze für Musiker. Methoden zur Leistungs- und Gesundheitsförderung*. Hogrefe.
- Spence, C. & Deroy, O. (2013). Crossmodal Mental Imagery. In S. Lacey & R. Lawson (Hrsg.), *Multisensory Imagery* (157–183). Springer.
- Spiekermann, R. (2018). „Das müssen Sie mit etwas mehr Grütze spielen“. Franz Liszts Klavierunterricht von 1884 bis 1886, dargestellt an den Tagebuchaufzeichnungen von August Göllerich. *üben & musizieren*, (3), 40–41.
- Spitzer, M. (2004). *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Schattauer.
- Stangl, W. 'Assoziation', 'Assoziatives Lernen': *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. <https://lexikon.stangl.eu>. [Zugriff am 04.06.2023].
- Stein, T. (2013). Struktur und Funktion sportlicher Bewegungen. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (161–169). Springer.
- Steinbach, A. (2019). Wie klingt es denn in deinem Kopf? Mit Kindern über Musik sprechen. *üben & musizieren*, (4), 12–15.
- Steinmüller, W. (2017). Ideokinese. In C. Spahn (Hrsg.), *Körperorientierte Ansätze für Musiker. Methoden zur Leistungs- und Gesundheitsförderung* (S. 65–85). Hogrefe.
- Stöckl, H. (2012). An den Grenzen des Sagbaren. Schreiben über Musik - Sprachliche Ressourcen der Klangbeschreibung. *Kodikas, Code Ars Semeiotica*, 145–165.
- Stoll, O. & Blazek, I. (2013). Mentales Training und Sportliche Leistung. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 492–501). Springer.
- Störel, T. (1997). *Metaphorik im Fach. Bildfelder in der musikwissenschaftlichen Kommunikation*. Narr.
- Strube, G. (1984). *Assoziation. Der Prozeß des Erinnerns und die Struktur des Gedächtnisses*. Springer.
- Süberkrüb, A. (2007). „Üben“ in der musikalischen Lerntheorie von Edwin E. Gordon. In U. Mahler (Hrsg.), *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden* (S. 242–264). Breitkopf & Härtel.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Terhag, J. (2014). Live-Arrangement im Gruppenunterricht. Arrangieren und Improvisieren mit Stimme und Instrument. *üben & musizieren*, (5), 18–21.
- Terzibaschitsch, A. & Buser, R. (2000). *Meine allerersten Tastenträume. Klavierschule. Band 1*. Holzschuh.
- Todd, M. E. (1937). *The Thinking Body. A Study of the Balancing of Dynamic Man*. Princeton Book Company.
- Trinkewitz, J. (2019). Körperbewusstsein schulen. Alltagsmaterialien als ergonomische Hilfsmittel im Klavierunterricht. *üben & musizieren*, (4), 27–31.
- Unger-Rudroff, A. (2020). *Bewegung und Musikverstehen. Leibphänomenologische Perspektiven auf die musikalische Begriffsbildung bei Kindern*. transcript.
- Van den Dool, J. (2018). Learning with the Body. Investigating the Link Between Musical Interaction and the Acquisition of Musical Knowledge and Skills. In B. W. Leung (Hrsg.), *Traditional Musics in the Modern World. Transmission, Evolution, and Challenges* (S. 243–260). Springer.
- Van Hooven, A. & Auhagen, W. (2015). Auditive Einflüsse bei der Tempopräzision im Klavierspiel. Das Phänomen der vorausschauenden motorischen Korrektur (Anticipa-

- tory Motor Adjustment). In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. von Georgi (Hrsg.), *Musikpsychologie. Anwendungsorientierte Forschung* (S. 170–190). Hogrefe.
- Varró, M. (1958). *Der lebendige Klavierunterricht. Seine Methodik und Psychologie*. Simrock.
- Verband deutscher Musikschulen. (2010). *Lehrplan Klavier* (2. Aufl.). Bosse.
- Vogt-Kluge, I., Graf, D. & Schwarting, J. (2011). *Klaviergarten. Vom Spiel zum Klavierspiel. Lehrerkommentar*. Conbrio.
- Vorraber, V. & Kruse-Weber, S. (2022). Fehlerkompetenz im Musikhochschulkontext. Umgang mit Fehlern im Spannungsfeld zwischen Fehlerfreundlichkeit und Perfektionsstreben. In M. A. Waloschek & C. Gruhle (Hrsg.), *Die Kunst der Lehre. Ein Praxis-Handbuch für Lehrende an Musikhochschulen* (S. 341–351). Waxmann.
- Waloschek, M. A. (2022). Der Critical Response Process. Konstruktives Peer-Feedback fördern, selbstgesteuertes Lernen ermöglichen. In M. A. Waloschek & C. Gruhle (Hrsg.), *Die Kunst der Lehre. Ein Praxishandbuch für Lehrende an Musikhochschulen* (S. 327–340). Waxmann.
- Welte, A. (2011). Farbe - Vorstellung – Atmosphäre. Zugänge zu impressionistischer Musik im Instrumentalunterricht anhand von Musik für Flöte von Claude Debussy. *üben & musizieren*, (3), 18–23.
- Widmaier, M. (2012). Falsch!? Zur Rolle von „Fehlern“ im Differenziellen Lernen. In S. Kruse-Weber (Hrsg.), *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten* (S. 93–106). Schott.
- Widmaier, M. (2016). *Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier*. Schott.
- Wieland, R. (2003). Forschendes Üben. In European Piano Teachers Association (Sektion der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.), *EPTA-Dokumentation 2002/2003: Der Schüler im Mittelpunkt. Beiträge des Kongresses in Wetzlar 2002 und des Seminars in Düsseldorf 2003* (S. 20–38). Staccato.
- Wieland, R. & Uhde, J. (2002). *Forschendes Üben. Wege instrumentalen Lernens. Über den Interpretieren und den Körper als Instrument der Musik*. Bärenreiter.
- Williams, S. (2017). *Optimal üben. Ein Praxis-Handbuch für Musiker* (übersetzt von Matthias Jäger). Selbstverlag. https://www.netzwerk-musikhochschulen.xn--de/wp-content/uploads/2018/02/Susan_Williams_Optimal_ben_D-vqe.pdf. [Zugriff am 04.06.2023].
- Wimmer, C. (2019). Geeignete Worte finden. Sprechen über Musik spielerisch erlernen. *üben & musizieren*, (4), 22–23.
- Winold, H. (1998). Der Cellobogen unter der Lupe. In G. Mantel (Hrsg.), *Ungenutzte Potentiale: Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V.* (S. 61–71). Schott.
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2020). *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.
- Wirtz, M. A. & Dorsch, F. (Hrsg.). (2021). *Dorsch: Lexikon der Psychologie*. Hogrefe.
- Wittgenstein, L. (2022). *Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe Band 1. Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914–1916, Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.
- Wöllner, C. (2007). *Zur Wahrnehmung des Ausdrucks beim Dirigieren. Eine experimentelle musikpsychologische Untersuchung*. LIT.
- Wolpert, D. M., Ghahramani, Z. & Jordan, M. I. (1995). An internal model for sensorimotor integration. *Science*, 269, 1880–1882.
- Wulf, G. (2009). *Aufmerksamkeit und motorisches Lernen*. Urban & Fischer.
- Wulf, G., Höß, M. & Prinz, W. (1998). Instructions for motor learning. Differential effects of internal versus external focus of attention. *Journal of Motor Behavior*, (30), 169–179.
- Wulf, G., Lauterbach, B. & Toole, T. (1999). Learning advantages of an external focus of attention in golf. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (70), 120–126.

- Wulf, G. & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning. The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(5), 1382–1414.
- Wulf, G. & Prinz, W. (2000). Bewegungslernen und Instruktionen. Zur Effektivität ausfüh- rungs- vs. effektbezogener Aufmerksamkeitsfokussierungen. *Sportwissenschaft*, 30(3), 289–297.
- Wulf, G., Shea, C. H. & Park, J. H. (2001). Attention in motor learning. Preferences for and advantages of an external focus. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 335–344.
- Wulf, G. & Weigelt, C. (1997). Instructions about physical principles in learning a complex motor skill: to tell or not to tell. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(4), 362–367.
- Wüsthube, B. (2009). Ohne Worte. Zu viel Reden im Instrumentalunterricht raubt wertvolle Zeit für das Musizieren. *üben & musizieren*, (4), 26–29.
- Ydefeldt, S. (2018). *Die einfache runde Bewegung am Klavier. Bewegungsphilosophien um 1900 und ihre Auswirkungen auf die heutige Klaviermethodik*. Wißner.
- Zeman, A. Z. J., Della Sala, S., Torrens, L. A., Gountouna, V.-E., McGonigle, D. J. & Logie, R. H. (2010). Loss of imagery phenomenology with intact visuo-spatial task performance. A case of 'blind imagination'. *Neuropsychologia*, 48(1), 145–155.
- Zhukov, K. (2012). Interpersonal interactions in instrumental lessons. Teacher/student verbal and non-verbal behaviours. *Psychology of Music*, 41(4), 466–483.
- Ziegenrucker, W. (2004). *ABC Musik. Allgemeine Musiklehre*. Breitkopf & Härtel.
- Ziegler, B. (1955/2010a). Gedanken zum inneren Hören. In B. Ziegler (Hrsg.), *Das innere Hö- ren* (S. 47–67). Allegra.
- Ziegler, B. (1928/2010b). Das innere Hören. In B. Ziegler (Hrsg.), *Das innere Hören* (S. 7–46). Allegra.
- Zorzal, R. & Lorenzo, O. (2019). Teacher–student physical contact as an approach for teaching guitar in the master class context. *Psychology of Music*, 47(1), 69–82.

Jedes Musizieren ist sinnvollerweise von Klang- und Bewegungsvorstellungen geleitet. Entsprechend ist die Bildung dieser Vorstellungen in unterschiedlichen Sinnesmodalitäten und deren assoziative Verbindung zu klangorientierten Musizierbewegungsvorstellungen Ziel des Musizierenlernens. Die Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen gehört damit zu den zentralen Aufgaben für Lehrende im Unterricht.

Zur systematischen Beschreibung des Lehr-Lern-Prozesses wird ein Handlungsphasenmodell aus ideomotorischer Perspektive theoretisch entwickelt, in dem sich die zwei zentralen und im musizierpädagogischen Diskurs besonders beachteten Strategien zur Vermittlung von Klang- und Bewegungsvorstellungen – das Sprechen und Modelllehren – verorten und inhaltlich differenzieren lassen. Davon ausgehend wird im Rahmen eines qualitativen Experiments als Videostudie untersucht, welche Funktionen und Grenzen für verbalsprachliche und musizierende Modellierungen im Lehr-Lern-Prozess ausgemacht werden können und mit welchen Kompensationsstrategien Grenzen überwunden werden. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zur bewussten Gestaltung und Reflexion von stets individuellen und situationsgeprägten Prozessen des Musizierenlehrens und -lernens.