

Jachmann, Jan

## Was macht einen Walzer zum Walzer? Wissen über musikpraktische Konventionen als Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion

Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 103-118. - (Musikpädagogische Forschung; 40)



Quellenangabe/ Reference:

Jachmann, Jan: Was macht einen Walzer zum Walzer? Wissen über musikpraktische Konventionen als Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion - In: Weidner, Verena [Hrsg.]; Rolle, Christian [Hrsg.]: *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 103-118 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207076 - DOI: 10.25656/01:20707

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207076>

<https://doi.org/10.25656/01:20707>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung  
Research in Music Education

Band | vol. 40

*Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)*

# **PRAXEN UND DISKURSE AUS SICHT MUSIKPÄDAGOGISCHER FORSCHUNG**

**PRACTICES AND DISCOURSES  
FROM THE PERSPECTIVE  
OF MUSIC EDUCATIONAL  
RESEARCH**

**WAXMANN**

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 40

Proceedings of the 40th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Verena Weidner, Christian Rolle (Hrsg.)

Praxen und Diskurse aus Sicht  
musikpädagogischer Forschung

Practices and Discourses from the  
Perspective of Music Educational  
Research



Waxmann 2019  
Münster • New York

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Musikpädagogische Forschung, Band 40  
Research in Music Education, vol. 40**

Print-ISBN 978-3-8309-4048-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9048-2

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster  
Druck: mediaprint solutions GmbH, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Verena Weidner & Christian Rolle*

Einleitung..... 9

*Introduction*

*Peter Klose*

DOINGS AND PLAYINGS?

Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes

Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung ..... 19

*DOINGS AND PLAYINGS?*

*A Praxeological View on Music and Music-Related Action*

*From the Perspective of Music Education*

*Ulrike Kranefeld, Anna-Lisa Mause & Jan Duve*

Zur Materialität von Prozessen des Musik-Erfindens:

Interaktionsanalytische Zugänge zur Wandelbarkeit der Dinge ..... 35

*The Materiality of Composition Processes. Interaction-Analytical Approaches*

*Towards the Changeability of Things*

*Marc Godau & Matthias Haenisch*

How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age

Ergebnisse einer Studie zur Soziomaterialität des Songwritings

von Bands in informellen Kontexten ..... 51

*How Popular Musicians Learn in the Postdigital Age. Results of a Study*

*on the Sociomateriality of Bands' Songwriting in Informal Contexts*

*Thade Buchborn, Elisabeth Theisohn & Johannes Treß*

Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen

Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von

Gruppenimprovisations- und -kompositionsprozessen von Schülerinnen

und Schülern..... 69

*Exploring Processes of Creative Musical Actions. A Qualitative Video*

*Research Approach to Collaborative Improvisation and Composition*

*Processes at School*

*Andreas Bernhofer*

Konzert-Community als Community of Practice

Jugendliche als Outsider, Newcomer und Experten in klassischen Konzerten ... 87

*The Concert-Community as a Community of Practice. Young People as Outsiders, Newcomers, and Experts in Classical Concerts*

*Jan Jachmann*

Was macht einen Walzer zum Walzer?

Wissen über musikpraktische Konventionen als

Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion..... 103

*Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music*

*Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons*

*Bianca Hellberg*

Interpersonale Koordination

Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim

gemeinsamen Musizieren im Unterricht .....119

*Interpersonal Coordination. Micro-Procedural Action During*

*Joint Music Making in the Classroom*

*Mareike Haas, Sonja Nonte, Maria Krieg & Tobias C. Stubbe*

Unterrichtsqualität in Musikklassen

Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi ..... 137

*Instructional Quality in Music Classes – Findings From the*

*Quasi-Experimental Study ProBiNi*

*Julia von Hasselbach*

Massebalancierende Oszillationen in der Bogenführung

von professionellen Violinist\*innen

Ein biomechanisches Merkmal mit hohem Potential zur Reduktion

des Risikos spielbedingter Erkrankungen..... 155

*Mass Balancing Oscillations in the Bowing of Professional Violinists.*

*A Biomechanical Feature with High Potential for Reducing the Risk of Playing-Related Musculoskeletal Disorders*

*Florian Lill, Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann*

Der Zusammenhang von musikalischem Fähigkeitsselbstkonzept

und musikpraktischen Kompetenzen in der Sekundarstufe I.....171

*The Relationship Between Musical Self-Concept and Practical*

*Music Competencies in Secondary Schools*

*Christian Harnischmacher, Viola Cäcilia Hofbauer & Katrin Schulz-Heidorf*

Warum Musik wählen?

Eine mehrebenenanalytische Studie zur Vorhersage der Wahlbereitschaft zum Fach Musik durch die Motivation der Schüler\*innen und die individuelle Förderung von Musiklehrkräften im Musikunterricht ..... 189

*Why Choose Music?*

*A Multilevel Path Analysis Predicting Students' Choice of Music Electives Due to their Motivation and Music Teachers' Individualized Instruction*

*Katharina Höller*

Alternativen konstruieren und erproben

Überarbeitungsmuster und Problemstellen des differenzierenden Hörens bei der Umsetzung in eine grafische Notation ..... 205

*Constructing and Testing Alternative Solutions. Characteristic Patterns and Challenges in Listening and Visualizing*

*Stefanie Rogg*

Zu didaktischen Funktionen musikpädagogischer Aufgabenstellungen ..... 219

*Didactic Functions of Music-Pedagogical Tasks*

*Benjamin Eibach*

Begriffsforschung in der Musikpädagogik:

Relevanz, Methodologie und Ertrag dargestellt anhand einer Untersuchung des Begriffes Musik-Lernen ..... 231

*Studies on Terminology in Music Education: Their Relevance, Methodology and Benefit Exemplified by the Term Musik-Lernen (Music Learning)*

*Simon Stich & Christian Rolle*

Befremdung des Vertrauten

Eine vergleichende durch Videos stimulierte Interviewstudie über Musikunterricht in Schweden und in Deutschland ..... 245

*Making the Familiar Strange. A Comparative Video-Cued Interview Study of Teaching Music in Sweden and Germany*

<i>Verena Weidner, Maurice Stenzel, Matthias Haenisch &amp; Marc Godau</i> <i>„... like being in a band baby!!!“</i> Postdigitale Semantiken und diskursive Strategien in der Onlinekommunikation um Ableton Link .....	263
<i>“... like being in a band baby!!!” Postdigital Semantics and Discursive Strategies in the Online-Communication About Ableton Link</i>	
 <i>Andreas Lehmann-Wermser</i> „Weiße“ Musikpraxen zeigen Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? .....	279
<i>Showing “White” Music Practices. Racist Structures as Relevant Categories of Music Educational Research</i>	
 <i>Nicola Bunte &amp; Andrea Welte</i> Bericht zum Symposium „Gute künstlerische Ausbildung?“ – Hürden, Instrumente und Evaluationsergebnisse in der Diskussion zwischen Musikhochschule und Universität.....	297
<i>Report on the Symposium “Good Professional Education in Music?” – Hurdles, Instruments, and Evaluation Results in the Discussion Between the Academy of Music and the University</i>	
 <i>Adrian Niegot, Stefan Orgass, Constanze Rora;</i> <i>Diskutant: Michael Ahlers</i> Symposion „Prozesse der Modellbildung in musikpädagogischen (Forschungs-)Kontexten“ .....	301
<i>Symposion “Processes of Modelling in Music Education (Research) Contexts”</i>	
 <i>Daniel Mark Eberhard, Juliane Gerland, Melanie Herzog, Heinrich Klingmann, Daniela Laufer &amp; Annette Ziegenmeyer</i> Bericht zum Symposium: „Darf man eigentlich noch Inklusion sagen ...?“ Musikpädagogische Positionen zwischen Prä- und Post-Inklusion .....	303
<i>Report on the Symposium: “Is it Still Allowed to Say Inclusion ...?” Positions on Pre- and Post-Inclusion in Music Education</i>	

Jan Jachmann

## **Was macht einen Walzer zum Walzer? Wissen über musikpraktische Konventionen als Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion**

*Playing a Waltz like a Waltz. Knowledge of Conventional Music Practice as the Basis for Interaction in Instrumental Music Lessons*

*Based on ethnographic research of instrumental music lessons, this article reconstructs what I would like to call knowledge of conventional music practice. Such knowledge played an important role in the teachers' and students' interactions observed as it enabled them to play music in accordance with expected conventions. The article argues that the knowledge of conventional music practice combines implicit and explicit knowledge. During their interaction, teachers and students brought sensory and explicit knowledge into their dialogue and thus built up a knowledge of conventional music practice. The interaction and the resulting dialogue allowed for a reflection on both the sensory and the explicit knowledge the teachers and students were referring to during the lessons. This reflection enabled them to understand the conventions they were referring to while they were playing – and sometimes even to alter these conventions.*

### **1. Einleitung**

Welche Kenntnisse müssen Instrumentalschüler\*innen und -lehrer\*innen mitbringen, um einen Walzer, den sie hören, als Walzer zu erkennen? Und welche Kenntnisse müssen sie haben, um diesen Walzer auch wie einen Walzer spielen zu können? Um einen Teil dieser Kenntnisse, den ich als *Wissen über musikpraktische Konventionen* bezeichnen möchte, geht es mir in diesem Aufsatz. Ich werde dieses Wissen auf den folgenden Seiten genauer herausarbeiten und skizzieren, inwieweit es eine Rolle im Instrumentalunterricht spielt. Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass ich damit kein in der Realität unmittelbar zu beobachtendes Phänomen beschreibe. Ich konstruiere ein theoretisches Konzept, das dabei hilft, das Verhalten von Instrumentalschüler\*innen und -lehrer\*innen zu erklären – und dies im besten Falle besser als andere Konzepte (vgl. Hammersley, 1992, S. 11–56). Grundlage für meine Konstruktion bildet der Begriff des *im-*

pliziten bzw. des *schweigenden Wissens* (vgl. einführend Brümmer & Alkemeyer, 2017; Kraus, 2017), der sich innerhalb praxeologischer Theorien (vgl. einführend Wulf, 2005) entwickelt hat.<sup>1</sup> Er ermöglicht, Kenntnisse zu thematisieren, die nicht Wissen im klassisch-epistemologischen Sinne sind – also nicht rein gedankliches Wissen, das sich verbal eins zu eins explizieren ließe (vgl. u.a. Hirschauer, 2016, S. 26–27). Implizite Wissensbestände haben körperliche Anteile, sind häufig nur unter Einfluss sinnlicher Erfahrungen erlernbar (vgl. Baumgartner & Gruber-Muecke, 2017, S. 60) und daher auf verbale Weise, wenn überhaupt, nur schwer vollständig zu explizieren (vgl. Bohnsack, 2009, S. 15–16). Sie bleiben häufig unreflektiert und unbesprochen – quasi im Schatten –, sind aber doch als Konzept unabdingbar, um menschliche Praktiken – die Art, wie Menschen handeln, denken, sich äußern und ihre Umwelt wahrnehmen – zu erklären.

Innerhalb musikpädagogischer und musikwissenschaftlicher Diskurse rücken Konzepte impliziten Wissens seit jüngerer Zeit in den Fokus, um musikbezogene Praktiken zu erklären (vgl. Kim, 2017, S. 152).<sup>2</sup> So skizziert Lars Oberhaus in Anknüpfung an Wilfried Gruhn ein „Handlungswissen“ (Oberhaus, 2017, S. 177), das explizitem Wissen gegenüberstehe und es Menschen ermögliche, Musik aufzuführen (Oberhaus, 2017, S. 177–178). Jin Hyun Kim umreißt aufbauend auf Maurice Merleau-Ponty ein „implizites musikalisches Wissen“ (Kim, 2017, S. 151), zu dem sie zentrale Fähigkeiten des Instrumentalspiels zählt: u.a. die Wahrnehmung von Tonalität und Metrum sowie die Befähigung, Rhythmen zu realisieren. Wie Oberhaus stellt sie dies einem expliziten, begrifflichen Wissen über Musik gegenüber (Kim, 2017, S. 151–152).

Das Wissen über musikpraktische Konventionen, das ich im Folgenden rekonstruiere, lässt sich als ein Teilbereich solch implizit musikalischen Wissens beschreiben. Ich werde es in mehreren Schritten vorstellen:

- Ich erläutere Methodologie und Methodik meiner Forschung und skizziere, warum sich das Konzept eines Wissens über musikpraktische Konventionen als wesentlich für die Beschreibung von Instrumentalunterricht erwiesen hat.
- Ich stelle das Konzept anhand einer Szene aus dem erforschten Instrumentalunterricht vor und erläutere, inwieweit es aktuelle musikpädagogische Diskurse bereichern kann.
- Ich skizziere, wie Wissen über musikpraktische Konventionen zwischen den von mir beobachteten Lehrer\*innen und Schüler\*innen vermittelt wurde.

---

1 Innerhalb der Theorien zu impliziten Kenntnissen finden sich weitere Wissensbegriffe mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Budde, Hietzge, Kraus & Wulf, 2017). Ich verwende hier die Begriffe des impliziten bzw. schweigenden Wissens, da sie sich momentan als übergeordnet herauszukristallisieren scheinen (siehe u.a. Brümmer & Alkemeyer, 2017).

2 Dass körperliche Aspekte beim Umgang mit Musik eine zentrale Rolle spielen, ist bereits lange Bestandteil des musikpädagogischen Diskurses (siehe u.a. Doerne, 2010, S. 17–24). Solche Überlegungen sind allerdings bis vor kurzem nicht mit dem Wissensbegriff in Verbindung gebracht worden.

- Ich argumentiere, dass dieses Wissen, welches meist nicht reflektiert oder verbal expliziert wurde, durch die Interaktion zum Gegenstand von sprachlicher Verständigung und Reflexion werden konnte.

## 2. Ethnographie als methodischer Hintergrund meiner Konstruktion

Das Konzept zum Wissen über musikpraktische Konventionen hat sich im Zuge der Arbeit an meinem Dissertationsprojekt *Mimetische Interaktion im Instrumentalunterricht* ergeben. Dort untersuche ich auf Basis praxeologischer Theorien zu Performativität und Mimesis (vgl. u. a. Wulf, 2005), wie Instrumentallehrer\*innen und -schüler\*innen im Unterricht musikalische Praktiken konstituieren und transformieren. Meine Forschung verfolgt einen interpretativen, fokussiert-ethnografischen Ansatz (vgl. Hammersley & Atkinson, 2007; Knoblauch, 2001): Ich erforsche Instrumentalunterricht in möglichst alltäglichem Kontext mit dem Ziel, dortige Interaktionen nicht nur zu beschreiben, sondern auch zu *interpretieren*. Das heißt, ich ziehe theoretische Schlüsse aus beobachtetem Verhalten und konstruiere Konzepte, die es erklären. Hierdurch wird es möglich, Aussagen über implizite Kenntnisse hinter beobachtbaren Praktiken zu treffen, die weder in Interviews noch durch die reine Beschreibung von Beobachtetem zum Thema würden.

Für meine Forschung habe ich den Einzelunterricht einer Saxophonlehrerin und eines Akkordeonlehrers mit jeweils fünf bzw. vier ihrer Schüler\*innen über vier Monate hinweg in videogestützter teilnehmender Beobachtung (Wulf, 2011, S. 23; Kellermann & Wulf, 2011, S. 28–29) begleitet. Bei der Personenauswahl ging es mir einerseits um vergleichbare Unterrichtskonstellationen mit ähnlichem Kontext: Beide Lehrer\*innen unterrichten an einer Berliner Musikschule und sind als Instrumentalpädagog\*innen für ‚klassische‘ Musik<sup>3</sup> ausgebildet. Andererseits habe ich Personen ausgewählt, die aufgrund heterogener Eigenschaften vermutlich unterschiedliches Verhalten zeigen würden, so dass sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und durch Vergleiche interpretativ auf bestimmte Einflussfaktoren zurückführen ließen: Der rund 15 Jahre ältere Akkordeonlehrer ist Anfang der Achtziger Jahre in Süddeutschland ausgebildet worden, die Saxophonistin hat ihr Studium in Berlin und Amsterdam in den Neunziger Jahren begonnen. Auch in der Sozialisation durch die Familie und dem gesellschaftlichen Umfeld unterscheiden sich die beiden. Die Schüler\*innen teilen sich zu ungefähr gleichen Teilen in Mädchen und Jungen auf. Im Unterricht beider Lehrer\*innen fand sich jeweils mindestens ein\*e Unterrichtsanfänger\*in, ein\*e Schüler\*in der Mittelstufe sowie eine\*r der Oberstufe.

---

<sup>3</sup> Im Falle des Akkordeonlehrers meint dies, dass er nicht für Volksmusik ausgebildet wurde. Die Lehrerin hat nicht Jazz-, sondern klassisches Saxophon studiert.

Während meiner teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung habe ich wiederkehrende Handlungsmuster der Akteur\*innen herausgearbeitet, erste Interpretationen dazu formuliert und Szenen für die Videoanalyse vorgemerkt. Um die Perspektiven der Akteur\*innen einzufangen, habe ich nach den Unterrichtsstunden kurze Interviews (Hammersley & Atkinson, 2007, S. 97–120) mit ihnen geführt, in denen sie mir ihre eigenen Erklärungen für ihr Unterrichtshandeln genannt haben. Ich habe den Unterricht auf Video aufgezeichnet und 323 Szenen, die sich während der teilnehmenden Beobachtung und der Videobetrachtung als ergiebig für die Beantwortung meiner Fragen erwiesen hatten, analysiert. Durch komparative Analyse nach Bohnsack (Bohnsack, 2014, S. 143–145)<sup>4</sup> konnte ich Handlungsmuster herausarbeiten, die sich über sozialisations-, situations- und instrumentenbedingte Differenzen hinweg bei allen Akteur\*innen zeigten. Diese Muster habe ich unter Einbezug der Interviews interpretiert.

In meiner anfänglichen Fragestellung spielten Konzepte impliziten Wissens keine Rolle. Sukzessive wurde allerdings deutlich, dass es nötig war, ein solches Konzept zu konstruieren, um zu erklären, warum die Akteur\*innen auf beobachtete Weise musizierten und sich dazu äußerten. Das Wissenskonzept, das aus dieser Erkenntnis heraus entstand, stützt sich sowohl auf die Beobachtungen während meiner viermonatigen Anwesenheit im Unterricht als auch auf die spätere Datenanalyse. In allen untersuchten Szenen lässt sich über deren Unterschiede hinweg ein Wissen der Akteur\*innen über musikpraktische Konventionen konstruieren, das auf direkte Nachfrage in Interviews teilweise auch explizit wurde.

Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes steht eine Videoszene aus dem Unterricht eines zehnjährigen Saxophonschülers, anhand derer sich das Wissen über musikpraktische Konventionen gut veranschaulichen lässt. Ausgangspunkte sind einzelne Sequenzen der Szene, die mit Blick auf das Zusammenwirken von Instrumentalspiel, verbaler und nonverbaler Kommunikation verbalisiert wurden. Im Text werden diese Verbalisierungen durch eingerückte Schrift kenntlich gemacht.

### 3. Einführung in ein Wissen über musikpraktische Konventionen

In der Szene, die meinen Ausgangspunkt bildet, arbeiten der Saxophonschüler und seine Lehrerin am bekannten Menuett in G-Dur aus dem Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach. Sie starten mit einer gemeinsamen Aufführung des Stücks:

---

4 Entwickelt wurde die komparative Analyse vor dem theoretischen Hintergrund der dokumentarischen Methode. Inzwischen wird sie auch von Forscher\*innen angewandt, die sie in den Bereich von Ethnographie und performativer Theorie überführen (u. a. Kellermann & Wulf, 2011). Ich orientiere mich an diesen Arbeiten.

Schüler und Lehrerin stehen nebeneinander vor dem Notenständer und spielen das Menuett unisono durch. Der Schüler macht insgesamt wenig klangliche Unterschiede, spielt allerdings die Töne auf den ersten Zählzeiten mit leichten Akzenten. Dabei steht er relativ unbewegt vor seinen Noten, die er ununterbrochen im Blick behält. Anders die Lehrerin: Sie forciert nicht nur die Töne auf den ersten Zählzeiten deutlich, sondern führt die Melodielinie auch in einem Crescendo zu den Betonungen hin. Die Betonungen begleitet sie mit druckvollen Bewegungen ihres Oberkörpers und Kopfes nach vorne-unten, um danach dann wieder nach oben zu schwingen. So wirkt ihre Art der Aufführung insgesamt nachdrücklicher und federnder als die des Schülers.

Kurz darauf stellt die Lehrerin eine Frage:

Die Saxophonistin hat sich nun ihrem Schüler gegenüber auf einen Schultisch gesetzt. Sie fragt: „Was is’n das ähm – ist, ist dir was – ah ja – aufgefallen, was das für’n Stück ist?“

Der Schüler atmet tief ein und hält die Luft an. Er zieht seine Mundwinkel nach unten und blickt schweigend in die Noten.

Nach einiger Wartezeit hakt seine Lehrerin nach: „Kann man dazu tanzen?“

Der Schüler blickt von den Noten auf und äußert eine Vermutung: „Walzer? Nee.“

Die Lehrerin hakt nach: „Ja, warum ein Walzer? Wie kommst’e darauf?“

Die Frage der Lehrerin stellt sich auch aus wissenschaftlicher Sicht: Warum findet der Schüler zur Idee, bei dem Stück könnte es sich um einen Walzer handeln? Die Antwort hierauf gibt er kurz darauf selber: Sie liegt in der Art, in der die beiden das Stück zuvor gespielt haben:

Der Schüler sagt nach längerem Überlegen: „Weiß ich jetzt gar nicht. War jetzt eher geraten.“

Die Lehrerin lässt nicht locker: „Ach so – warum? Aber du hast das ja irgendwie – hast ja irgendwas im Kopf!“

Der Schüler erklärt: „Ja, weil immer irgendwie – ich hab immer das Gefühl, dass so die erste [Zählzeit] angeschlagen ist.“ Als er „erste“ sagt, drückt er leicht seinen Kopf nach unten und schiebt seine linke Hand in Höhe des Zwerchfells druckvoll nach vorne.

Die Lehrerin nickt und stimmt mit Nachdruck zu: „Ja!“

Der Schüler schränkt ein: „Aber es muss ja nicht gleich dann ein Walzer sein.“

Der Schüler ist hier zu Recht unsicher, da es sich bei dem Stück ja tatsächlich nicht um einen Walzer handelt. Dennoch hat ihn offenbar die regelmäßig-schwungvoll betonte Art, in der die beiden das Stück zuvor gespielt haben, an Walzer erinnert. Dies wird deutlich, wenn man all seine verbalen und non-verbalen Äußerungen gemeinsam betrachtet: Explizit nennt er als Grund die

regelmäßig „angeschlagen[en]“, also betonten Noten auf den ersten Zählzeiten des Stücks. Dies stützt er zusätzlich durch seine druckvolle Geste mit der Hand vom Zwerchfell aus nach vorne. Diese Geste zeigen seine Lehrerin und alle ihre Schüler\*innen immer dann, wenn sie sich auf ihr Saxophonspiel beziehen und speziell das Betonen von Tönen thematisieren. Wie die Lehrerin im Interview selbst sagt, symbolisiert die Geste den kraftvoll ausgestoßenen Luftstrom vom Zwerchfell aus, der nötig sei, um Töne zu akzentuieren. Der Schüler präsentiert in seiner Antwort, warum er an Walzer denke, nun ebenfalls diese Geste und stützt so seine verbale Aussage, dass es die regelmäßigen Betonungen beim Spielen waren, die ihn an Walzer erinnert haben. Mit seiner schwingenden Kopfbewegung nach vorne-unten komplettiert er seine Antwort: Ähnliche Bewegungen hat seine Lehrerin beim gemeinsamen Spiel des Stücks immer dann gezeigt, wenn sie die Noten auf den ersten Zählzeiten betont hat. Dies hat ihr einerseits geholfen, die Luft mit Nachdruck auszustoßen, um Töne zu akzentuieren. Andererseits hat sie dadurch den spezifischen Schwung des Drei-Viertel-Taktes körperlich zur Aufführung gebracht. Der Schüler ahmt nun diese Bewegung nach, bezieht sich so auf das beschwingte Spiel seiner Lehrerin und macht damit deutlich, dass auch dieses ihn zur Walzer-Idee gebracht hat.

Kurz: Der Schüler bringt hier verbal und körperlich zum Ausdruck, dass ihn an der anfänglichen gemeinsamen Aufführung das Zusammenspiel aus einer spezifischen körperlichen Schwungbewegung, druckvoller Ausatmung und daraus resultierenden betonten Noten an Walzer erinnert hat. Und dies durchaus zurecht: Zwar handelt es sich nicht wirklich um einen Walzer. Der spezifische Betonungsschwung im Drei-Viertel-Takt, den die beiden hier vollführt haben, ist jenem in Walzern aber durchaus ähnlich.

Damit offenbart der Schüler hier ein – noch unsicheres – Wissen darüber, welche sinnlich erfahrbaren Merkmale Walzermusik üblicherweise hat: Er weiß, wie der typische Betonungsschwung von Walzern klingt, hat vermutlich Kenntnisse darüber, wie Walzertänze aussehen, und weiß vielleicht auch bereits, wie sich Walzerspiel auf dem Saxophon anfühlt. Hier wird exemplarisch ein Wissen offenbart, das in allen beobachteten Unterrichtsstunden eine zentrale Rolle spielte und das ich als *Wissen über musikpraktische Konventionen* bezeichnen möchte. Es betraf die Frage, auf welche Weise bestimmte Musik üblicherweise praktisch realisiert wird und durch welche sinnlich wahrnehmbaren Merkmale sich Aufführungen dieser Musik auszeichnen. Beispielsweise ging es im Unterricht einer anderen Saxophonschülerin darum, welche Merkmale Marschmusik hat und wie man sie auf dem Saxophon realisieren kann. Im Unterricht eines Akkordeonschülers wurde zum Thema, was genau eine Hemiole auszeichnet und wie sie realisiert werden sollte, damit sie möglichst ‚hemiolisch‘ klingt.

Wissen über musikpraktische Konventionen erwies sich auch dann als wesentlich für das Spiel auf dem Instrument, wenn es nicht wie in der obigen Szene explizit zum Thema wurde. Es stellte nämlich eine Grundlage dafür dar, dass Schüler\*innen und Lehrer\*innen überhaupt Musik in einer Weise machen

konnten, die mehr war als ein beliebiges Aneinanderreihen von Noten. Sie konnten bestimmte Musik wie Walzer, Märsche oder Menuette so realisieren, dass sie von anderen Menschen auch als solche erkannt und dass ihre Spielweise im besten Falle auch als angemessen für die entsprechende Musik wahrgenommen wurde. In der anfänglich beschriebenen, gemeinsamen Aufführung des Menuetts wird dies deutlich: Die Lehrerin weiß im Gegensatz zu ihrem Schüler, dass das zu spielende Stück ein Menuett ist und dass Menuette üblicherweise mit einem ganz bestimmten Betonungsschwung aufgeführt werden. Und so präsentiert sie das Stück anders als ihr Schüler mit ebendiesem Schwung. Etwas salopp gesagt: Die Lehrerin spielt das Menuett nur deshalb wie ein Menuett, weil sie weiß, wie man Menuette spielt.

Betrachtet man das Wissen über musikpraktische Konventionen der Akteur\*innen im beobachteten Unterricht genauer, lässt sich der aktuelle musikpädagogische Diskurs über implizites musikalisches Wissen um mehrere Erkenntnisse erweitern:

Erstens zeigte sich, dass das Wissen über Konventionen weitaus mehr betraf als nur den körperlich-sinnlichen Umgang mit einem Instrument, wie Lars Oberhaus und Jin Hyun Kim dies für implizites Wissen darstellen. Eng verwoben mit Kenntnissen über übliche Aufführungsmerkmale bestimmter Musik waren nämlich auch Kenntnisse über andere Praktiken, die in einem sozialen Zusammenhang zu den Instrumentalaufführungen der jeweiligen Musik standen. Im Kontext von Marschmusik ging es beispielsweise darum, wie Soldaten marschieren und was dies mit den Merkmalen von Marschmusik zu tun hat. Auch im weiteren Verlauf der obigen Menuett-Szene wird eine Praxis zum Thema werden, die eng mit instrumental aufgeführter Walzermusik verbunden ist: Es wird darum gehen, wie Walzer getanzt werden. Kenntnisse über die Merkmale instrumentalmusikalischer Aufführungen waren also häufig verbunden mit Kenntnissen zu Praktiken, die damit zusammenhingen und die Merkmale der Musik – zumindest teilweise – erklärten. Dadurch wies Wissen über musikpraktische Konventionen potentiell weit hinaus über die Praxis des Instrumentalspiels und trug dazu bei, sie in andere, nicht musikalische Zusammenhänge einzubetten.

Zweitens offenbarte sich, dass Wissen über musikpraktische Konventionen, auch wenn es meist implizit blieb, kein rein körperlich-sinnliches Wissen darstellte, das einem explizit-gedanklichen klar gegenüberstünde. Vielmehr waren darin Anteile, die tatsächlich nur körperlich-sinnlich erfahrbar waren, untrennbar verwoben mit solchen, die ausschließlich verbal erlernbar waren. Beides erhielt häufig erst durch den Bezug aufeinander einen Sinn. So auch im Walzerwissen des Saxophonschülers: Um wirklich zu wissen, was ein Walzer ist – also was der Begriff bezeichnet – muss der Schüler diesen Begriff verbinden mit einem Wissen um die sinnlich wahrnehmbaren Merkmale dieser Musik. Im Gegenzug ermöglicht ihm erst sein Wissen um den Begriff Walzer, die wahrgenommenen Merkmale der Aufführung zu kategorisieren: also den spezifischen Schwung der

Musik als typisches Merkmal einer bestimmten Tanzart einzuordnen, die den Namen Walzer trägt. Nur durch die Verzahnung von begrifflichen und körperlich-sinnlichen Wissensanteilen kann er zur Idee kommen, bei dem sinnlich erlebten Stück handle es sich um einen Walzer.

Noch eine weitere Art verbal vermittelter Wissensanteile spielt in die Walzerkenntnis des Schülers hinein, nämlich musiktheoretisches Wissen: Der Saxophonist spricht, als er sich auf den spezifischen Schwung der Musik bezieht, davon, dass „immer“ die „erste“ Zählzeit „angeschlagen“ sei. So offenbart er, dass er den sinnlichen Eindruck des körperlich-klanglichen Schwingens bereits mit einem theoretischen Wissen über Takt- und Betonungsstrukturen verwebt. In anderen Szenen wurde noch deutlicher, dass musiktheoretische Kenntnisse einen konstitutiven Bestandteil des Wissens über musikpraktische Konventionen darstellten. Sie ermöglichten den Akteurinnen und Akteuren nämlich, sich sinnliche Eindrücke zu erklären und gedanklich abzusichern. Beispielsweise in jenen bereits genannten Szenen, in denen es um Hemiolen ging: Als der Lehrer dort anfänglich eine Hemiole vorspielt und als solche benennt, reagiert der Schüler unsicher und mit irritiertem Blick. Der Pädagoge erläutert daraufhin die Hemiolen-Verschiebung von Dreier- zu Zweiermetrum, spielt die Hemiole erneut vor und singt die verschobenen Zählzeiten mit. Der Schüler beginnt, im Hemiolenmetrum mitzuschwingen, dabei immer deutlicher zu nicken und zu lächeln. Schließlich blickt er seinen Lehrer an und nickt mit Nachdruck. Im weiteren Unterrichtsverlauf wird er die Hemiole im eigenen Spiel deutlich erklingen lassen. Die musiktheoretische Kenntnis hilft ihm offenbar, die neuen Informationen über Hemiolen in vorhandenes Wissen über Taktarten einzuordnen und dadurch abzusichern. Die Beispiele zeigen: Im Wissen über musikpraktische Konventionen waren Kenntnisse, die nur sinnlich erfahrbar waren, untrennbar verwoben mit begrifflichen und musiktheoretischen Kenntnissen, die nur über Sprache erlernbar waren. Körperliches und theoretisches Wissen war – anders, als dies in der Literatur beschrieben wird (siehe Oberhaus, 2017, S. 177–178; Kim, 2017, S. 151–152) – nicht sinnvoll voneinander zu trennen.

#### 4. Zur Tradierung

Wie wurde Wissen über musikpraktische Konventionen im beobachteten Unterricht weitergegeben und tradiert? Einen Ausgangspunkt, dies zu beschreiben, liefert der weitere Verlauf der obigen Szene: Wie beschrieben erklärt der Schüler seine Walzer-Assoziation – zumindest auf verbaler Ebene – mit den regelmäßig betonten ersten Zählzeiten der Musik, um dann einzuschränken, es müsse damit ja noch kein Walzer sein. Er stellt also zu Recht fest, dass das theoretische Wissen, das er verbal äußert, nicht ausreicht, um seine Walzer-Vermutung zu begründen. Denn um den spezifischen Walzerschwung, den er meint erkannt zu haben, musiktheoretisch zu beschreiben, wäre mehr als ein Verweis auf regel-

mäßig betonte erste Zählzeiten nötig, die sich ebenso in vielen anderen Musikarten finden. Und hier – man könnte sagen: an dieser Wissens-Leerstelle – knüpft seine Lehrerin an:

Lehrerin: „Aber das ist ein Drei-Viertel-Takt auch, ne?“

Schüler: „Ja?“

Lehrerin: „Deshalb kommst du da auch drauf. Genau.“

Schüler: „Ach so! Drei-Viertel-Takt ist Walzer?“

Lehrerin: „Oft.“

Schüler: „Ach so!“

Die Lehrerin knüpft an dem Punkt an, an dem sich das theoretische Wissen ihres Schülers als nicht hinreichend erwiesen hat, um ihm seinen sinnlichen Eindruck zu erklären, und ergänzt es um die wesentliche Information, dass es sich um ein Stück im Drei-Viertel-Takt handle. Der Schüler kann diese Neuigkeit in sein bisheriges Wissen einweben: Er weiß jetzt, dass der spezifische Walzerschwung, den er meint erkannt zu haben, sich nicht allein mit regelmäßig betonten ersten Zählzeiten erklären lässt, sondern auch einen Dreivierteltakt benötigt.

Damit steht die Sequenz exemplarisch für den von mir beobachteten Unterricht: Beide Pädagog\*innen vermittelten Wissen über musikpraktische Konventionen, indem sie an bereits vorhandenes Wissen ihrer Schüler\*innen anknüpften und dieses um neue Informationen ergänzten. Diese konnten entweder wie in der geschilderten Szene verbal oder auch sinnlich vermittelbar sein, je nachdem, was gerade nötig war. So knüpften sich sinnlich und verbal vermittelte Informationen in einem Wechsel- und Zusammenspiel fortwährend ineinander und konstituierten sukzessive ein umfassenderes Wissen. So auch im weiteren Verlauf der gezeigten Szene. Dort kommt die Lehrerin nun nämlich auf den zentralen Punkt zu sprechen, dass es sich bei dem Stück gar nicht um einen Walzer, sondern um ein Menuett handelt:

Schüler: „Ach so! Drei-Viertel-Takt ist Walzer?“

Lehrerin: „Oft.“

Schüler: „Ach so!“

Lehrerin: „Genau.“

Der Schüler zeigt in die Noten: „Dann ist das ein Walzer? Ha.“ Er lacht leise und nickt.

Die Lehrerin lacht und entgegnet: „Ein Menuett.“

Der Schüler zieht seine Mundwinkel nach unten, schiebt die Unterlippe nach vorne und lässt seinen Kopf hängen.

Die Lehrerin fährt fort: „Kein Walzer. Das ist äh – der ist ein bisschen 'n anderer Tanz. Aber es ist so – es ist so'n, so'n – äh – in der Zeit von Bach-“

Schüler: „Hm-hm?“

Lehrerin: „Haste schon mal was über Bach gehört?“

Schüler: „Ja, in Musik-KPE<sup>5</sup> ist da so'n Buch, wo über jeden so – die berühmten Musiker was-“

Lehrerin: „Aha?“

Schüler: „Und da hat sie uns so mal nach – am Ende so'n bisschen vorgelesen draus.“

Lehrerin: „Ja.“

Schüler: „Und da sind wir grad bei Bach.“

Lehrerin: „OK. Der hat ja in so'ner Zeit gelebt, wo ähm – wo man halt diese Menuette getanzt hat. Das ist so'n Schreittanz, ne? Eigentlich – also das ist jetzt nicht so'n – ein Walzer ist ja so'n ausladender Tanz, wo man durch die Gegend .. peest und t- und sich dreht und so.“ Als die Lehrerin vom Walzertanzen spricht, vollführt sie mit ihrer rechten Hand auf Höhe des Oberkörpers eine schwingende, horizontale Kreisbewegung, die immer größer wird. Sie fährt fort „Und Menuett ist eigentlich ganz schön ähm – naja nicht besonders ausgelassen.“ Sie steht auf.

Der Schüler nickt und sagt: „Hm-hm.“

Die Lehrerin hat sich nun neben ihren Schüler gestellt und sagt: „Und dann stehen die da alle mit ihren Perücken und ihren gepuderten Gesichtern, ne?“ Als sie von den „Perücken“ und den „gepuderten Gesichtern“ spricht, fährt sie zuerst mit der rechten Hand ihre Haare entlang und hält die Hand dann noch kurz vor ihr Gesicht, so dass sie dieses zu Teilen verdeckt.

Der Schüler grinst kurz, lässt den Blick schweifen und sagt: „Ja?“

Die Lehrerin fährt fort: „In der Barockzeit-“

Der Schüler blickt immer noch grinsend wieder zu seiner Lehrerin: „Ja?“

Die Lehrerin führt ihren Satz zu Ende: „da hatten die ja alle so diese – diese Perücken auf.“ Bevor sie „diese Perücken“ sagt, streicht sie erneut an ihren Haaren entlang.

Der Schüler ergänzt: „Die da so Löckchen dranhaben.“ Hierzu macht er kräuselnde Bewegungen an seinen Haaren entlang.

Die Lehrerin bestätigt: „Genau.“

Die beiden tauschen sich kurz über die Kleidung auf höfischen barocken Veranstaltungen aus. Danach fährt die Lehrerin fort:

„Und dann haben die so getanzt. So.“ Sie beginnt, das Menuett anzusingen und macht dazu schreitende Tanzbewegungen: Mit jeder betonten Zählzeit macht sie einen Schritt nach vorne und geht dabei leicht in die Knie. Ihre rechte Hand hält sie währenddessen in Höhe ihres Halses, angewinkelt zum aufrechten Unterarm. Nach mehreren Schritten beendet sie ihre Darstellung und sagt: „Sowas. Ja?“

Der Schüler nickt: „Hm.“

---

5 KPE ist die Abkürzung für „künstlerisch-praktische Epoche“. Dabei handelt es sich um eine Unterrichtsart an der Schule des Schülers, in der es um praktische Auseinandersetzung mit Kunst geht.

Kurz darauf schließt die Lehrerin:

„Und deshalb, was du sagst:“ Sie neigt ihren Kopf leicht nach vorne, bewegt ihre rechte Hand von der Brust aus am gestreckten Unterarm nach vorne-unten, bis sie auf Höhe des Zwerchfells zur Ruhe kommt. Sie fährt fort: „Diese Betonung auf der Eins, die ist absolut richtig.“

Man kann hier gut verfolgen, wie Lehrerin und Schüler an dessen vorhandenes Wissen über Walzer anknüpfen und von dort aus Informationen, die allein sprachlich kommunizierbar sind, mit solchen, die allein körperlich-sinnlich vermittelbar sind, verweben. Auf Basis dieser Betrachtungen erscheint es bedenkenswert, die bisherige theoretische Perspektive auf instrumentalpädagogisches Lehren und Lernen weiterzudenken: Beschreibungen zum Instrumentalunterricht trennen Unterrichtsinhalte bisher in einzelne Lernfelder, die entweder, wie Musiktheorie, explizit-gedanklicher oder, wie Körperschulung, sinnlich-körperlicher Art sind (u. a. Busch & Metzger, 2016). Zwar nehmen die Autor\*innen an, dass diese Felder in der Unterrichtspraxis durchaus miteinander verzahnt seien (Busch & Metzger, 2016, S. 234), thematisieren sie aber in theoretischen Beschreibungen weiterhin getrennt voneinander. Es wäre zu überlegen, ob zukünftige Beschreibungen von Lehr-Lern-Prozessen nicht stattdessen ausführlicher das Zusammenspiel zwischen körperlich-sinnlichen und verbal-gedanklichen Informationen in den Blick nehmen sollten. Damit stellt sich auch die Frage, ob es sinnvoll ist, auf theoretischer Ebene die Trennung zwischen körperlich-sinnlichen und verbal-gedanklichen Lerninhalten aufrechtzuerhalten. Eine andere Einteilung der Lernfelder, die Sinnliches und Gedankliches zusammen denkt, könnte der Unterrichtspraxis vielleicht gerechter werden.

## 5. Wie Interaktion Wissen offenbart

Im beobachteten Unterricht zeigte sich, dass Wissen über musikpraktische Konventionen dort nicht nur vermittelt wurde, sondern durch die Interaktion auch zum Gegenstand von Austausch, Reflexion und kritischer Betrachtung werden konnte. Wie beschrieben wurde das Wissen, auch wenn es sprachliche Anteile besaß, meist nicht verbal explizit. Es stellte nur die Grundlage dafür da, dass die Akteur\*innen Musik auf bestimmte Weise gestalteten. Da aber Lehrer\*innen und Schüler\*innen unterschiedliches Wissen über Konventionen mitbrachten, kam es teilweise zu Irritationen und Konflikten. Im Zuge dieser waren insbesondere die Lehrer\*innen gezwungen, ihr Wissen verbal zu thematisieren und hierfür zu reflektieren. Man könnte sagen: Das Aufeinandertreffen von Menschen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen führte dazu, dass unterschwelliges Wissen an die Oberfläche kam.

Exemplarisch zeigt sich dies im obigen Austausch über Walzer und Menuett. Der Schüler hat noch kein gesichertes Wissen darüber, was Menuettmusik auszeichnet, und verwechselt sie daher mit Walzermusik. Die Lehrerin kennt dagegen die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen beidem. Ob sie sich darüber bisher jemals Gedanken gemacht hat, lässt sich nicht sagen. Durch die Verwechslung des Schülers ist sie nun aber in jedem Falle gezwungen, die Beziehung zwischen Walzern und Menuetten zu reflektieren, um sie erklären zu können. So wird Wissen, das bisher die unterschwellige Grundlage für Wahrnehmungen und musikalische Handlungen darstellte, zum Gegenstand von Reflexion und explizitem Austausch.

Indem Wissen über Konventionen an die Oberfläche kam, konnte es im nächsten Schritt zum Gegenstand kritischer Betrachtung werden. So im weiteren Verlauf der geschilderten Szene. Der Schüler hinterfragt, woher seine Lehrerin ihr Wissen über Menuett-Konventionen nimmt:

Schüler: „Aber die hatten damals ja noch keine Kameras.“

Lehrerin (lachend): „Nee. Warum? Warum die Kam-“

Schüler: „Einfach so, weil das klang jetzt so, als ob Du das irgendwie schon mal gesehen hast bei YouTube oder.“

Lehrerin: „Nein.“

Schüler: „Oder hast Du dir das jetzt so vorgestellt?“

Lehrerin: „Naja. Also ich hab schon-“

Schüler: „Nachgestellt den Tanz?“

Lehrerin: „Ja ich hab schon viele Bilder gesehen. Natürlich hat man auch mal so Filme gesehen a- ne?“

Schüler: „Hm-hm.“

Lehrerin: „die in der Zeit spielen.“

Der Schüler hat vollkommen Recht: Die Lehrerin kann nicht wirklich sicher sein, dass sie weiß, wie Menschen im 17. Jahrhundert Menuett getanzt haben. Sie hat es nicht erlebt und muss sich an Beschreibungen oder nachgestellten Szenen orientieren. Damit macht der Schüler darauf aufmerksam, dass ein Wissen, welches seine Lehrerin als gesichert präsentiert hat, nicht mit letzter Sicherheit korrekt sein muss. Hier wird exemplarisch deutlich: Die Interaktionen im Instrumentalunterricht konnten potentiell dazu führen, dass Wissen über praktische Konventionen kritisch hinterfragt wurde.

## 6. Zusammenfassung

Mit dem *Wissen über musikpraktische Konventionen* habe ich ein teilweise sinnlich-körperliches und teilweise sprachliches Wissen rekonstruiert, das im erforschten Unterricht eine zentrale Rolle spielte:

Ich habe dieses Wissen als unabdingbare Grundlage dafür beschrieben, dass die Akteur\*innen auf Instrumenten in einer Weise Musik machen konnten, die über das reine Aneinanderreihen von Tönen hinausging. Ich habe argumentiert, dass es über rein musizierpraktische Kenntnisse hinausreichte und dass darin sinnlich erfahrbare und sprachlich erlernbare Anteile untrennbar ineinandergriffen.

Ich habe skizziert, dass die Akteur\*innen im Unterricht bei der Vermittlung solchen Wissens an bereits vorhandene Kenntnisse anknüpften und von dort aus sprachlich und sinnlich vermittelte Informationen weiter miteinander verwoben.

Und ich habe argumentiert, dass die Unterrichtsinteraktion Konventionswissen, welches erst einmal nur eine unterschwellige Grundlage für den Umgang mit Musik darstellte, zum Gegenstand von Reflexion und kritischer Betrachtung machen konnte.

Inwieweit lässt sich meine Rekonstruktion auf andere instrumentalpädagogische Fälle übertragen? Empirisch gesicherte Aussagen kann ich nur über das erforschte Feld treffen. Dennoch lässt sich mit guter Begründung annehmen, dass Wissen über musikpraktische Konventionen auch in anderem Instrumentalunterricht eine zentrale Rolle spielt. Denn bei näherer Überlegung stellt es für pädagogische Prozesse, in denen Menschen lernen zu musizieren, einen konstitutiven Bestandteil dar: Wenn es um die praktische Realisation von Musik geht, dann spielen zwangsläufig deren sozial übliche Merkmale und ihre Realisation auf dem Instrument eine Rolle.

Das heißt nicht, dass alle Aspekte, wie ich sie hier beschrieben habe, sich eins zu eins auf andere Fälle übertragen ließen. Hierzu nur zwei Beispiele: Wie solches Wissen genau tradiert wird, erscheint mir auch vom jeweiligen Instrument abhängig. So lässt sich denken, dass schauspielerische Bewegungen mit dem gesamten Körper, wie ich sie beschrieben habe, im Klavierunterricht mit seinem Zwang zu sitzender Spielhaltung weniger zentral sind. Und inwieweit Interaktion im Unterricht tatsächlich dazu führen kann, Konventionswissen kritisch zu hinterfragen, hing bereits im beobachteten Unterricht stark davon ab, ob die Pädagog\*innen dies überhaupt zuließen. Will man solches Wissen umfassender herausarbeiten, müsste man also weiter darüber forschen. Dabei wären meines Erachtens insbesondere zwei Fragenkomplexe spannend:

Wie genau verläuft das Zusammenspiel aus sprachlicher und körperlich-sinnlicher Interaktion, wenn solches Wissen vermittelt wird? Beispielsweise deutet sich an, dass die körperlich-szenische Aufführung von Praktiken wie in der Tanzszene dazu beitragen kann, sprachliche Wissensbestände erst wachzurufen, also quasi lebendig zu machen. Auch steht die Frage im Raum, inwieweit ein aktiver,

körperlicher Nachvollzug notwendig ist, um solches Wissen tatsächlich zu konstituieren.

Inwiefern können die angedeuteten Momente zu kritischer Betrachtung von Lernprozessen bei Lehrer\*innen beitragen? Und kann diese Reflexion über die Unterrichtspraxis zu einer Veränderung der Praxis beitragen?

Unabhängig von den offenen Fragen zeichnet sich ab, dass sich ausgehend vom Konzept „Wissen über musikpraktische Konventionen“ spannende Überlegungen für die Instrumentalpädagogik formulieren lassen. Ich nenne abschließend zwei, die mir als besonders bedenkenswert erscheinen:

Im instrumentalpädagogischen Alltagsdiskurs wird meiner Erfahrung nach stark zwischen praktischem Musizieren und diskursiv geprägtem Sprechen über Musik unterschieden. In wissenschaftlichen Beschreibungen zum Instrumentalunterricht wird zwar verstärkt versucht, die Ebenen des sinnlich-körperlichen Musizierens und des Sprechens über Musik in ein theoretisches Gesamtbild zu integrieren. Allerdings werden sie trotzdem weiterhin eher getrennt voneinander beschrieben (siehe u. a. Doerne, 2010). Es wäre zu hinterfragen, ob Theorien, die verbale Aussagen und körperliche Handlungen von vornherein zusammen und miteinander verwoben denken, der Unterrichtsrealität nicht besser gerecht werden.

Auch erscheint es bedenkenswert, Wissen über musikpraktische Konventionen stärker als bisher zum Gegenstand von Reflexion über Unterrichtsdidaktik zu machen. Ansonsten bleibt es trotz seiner zentralen Rolle weiterhin im Schatten und nimmt unterschweligen Einfluss, der weder Lehrer\*innen noch Schüler\*innen ansatzweise klar wird.<sup>6</sup> Dies gilt übrigens insbesondere dann, wenn man es als zentrales Ziel von Instrumentalunterricht begreift, Schüler\*innen zu ihrem persönlichen Umgang mit Musik finden zu lassen (siehe exemplarisch Doerne, 2010, S. 117–119). Denn worin sollte dieser liegen, wenn nicht auch in der Fähigkeit, kritisch und eigenständig mit Konventionen umzugehen? Hierfür wäre es nötig, diese zu thematisieren und zu reflektieren. Instrumentalunterricht hätte dann im besten Falle tatsächlich nicht nur eine tradierende Funktion, sondern auch jenes kritisch-bildende Potential, das sich viele Pädagog\*innen von ihm erhoffen.

## Literatur

Baumgartner, P. & Gruber-Muecke, T. (2017). Externalisierung und Kommunikation von Tacit Knowledge. Mustersprachen im bildungstechnologischen Design. In A. Kraus,

---

6 Zu diskutieren wäre dabei, ob die Reflexion über Konventionen nicht auch negative Effekte auf Unterrichtsinteraktionen haben kann, da sie die facettenreichen impliziten Verständigungsprozesse zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen ‚verkopft‘ und reguliert.

- J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 57–68). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Einführung in die dokumentarische Methode*. Opladen [u. a.]: Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen [u. a.]: Budrich.
- Brümmer, K. & Alkemeyer, T. (2017). Bausteine einer Geschichte schweigenden Wissens. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 29–44) Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Budde, J., Hietzge, M., Kraus, A. & Wulf, C. (2017). ‚Schweigendes‘ Wissen in Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 11–15). Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Busch, B. & Metzger, B. (2016). Inhalte des Instrumentalunterrichts. In B. Busch & B. Metzger (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Doerne, A. (2010). *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*. Wiesbaden [u. a.]: Breitkopf & Härtel.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with Ethnography? Methodological Explorations*. London [u. a.]: Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice* (3. Auflage). London [u. a.]: Routledge.
- Hirschauer, S. (2016). Diskurse, Kompetenzen, Darstellungen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 25(1), 23–32.
- Kellermann, I. & Wulf, C. (2011). Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm. G. Blaschke, N. Ferrin, I. Kellermann, R. Mattig & S. Schinkel, *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (S. 27–82). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kim, J. H. (2017). Musik als nicht-repräsentationales Embodiment. Philosophische und kognitionswissenschaftliche Perspektiven einer Neukonzeptionalisierung von Musik. In L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 145–164). Bielefeld: Transcript.
- Knoblauch, H. (2001). Fokussierte Ethnographie. *Sozialer Sinn*, 2, 123–141.
- Kraus, A. (2017). Einführung ‚Schweigendes‘ Wissen. In A. Kraus, J. Budde, M. Hietzge & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen* (S. 18–28) Weinheim [u. a.]: Beltz.
- Oberhaus, L. (2017). Quälende Qualia. Argumente gegen die Reduktion sinnlicher Erfahrungen auf körperliche Zustände. In L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 165–186). Bielefeld: Transcript.
- Wulf, C. (2005). *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: Transcript.
- Wulf, C. (2011). Einleitung. In C. Wulf, B. Althans, K. Audehm. G. Blaschke, N. Ferrin, I. Kellermann, R. Mattig & S. Schinkel, *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien* (S. 7–26). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Jan Jachmann  
Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover  
Neues Haus 1  
30175 Hannover  
0171 1791295  
jan.jachmann@hmtm-hannover.de