
Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften

*Immaterielles Kulturerbe: Weitergabe von
musikalischem Wissen und Können.*

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
im Fach Kulturerbe der Universität Paderborn

von
Lars Rettig

Betreuerin
Prof. Dr. Eva-Maria Seng

Datum der Disputation: 25. April 2025

Veröffentlichungsjahr: 2025

Vorwort und Danksagung

Diese Dissertationsschrift ist möglich geworden, da ich über den kompletten Zeitraum die Unterstützung von meiner Frau Christine für dieses Vorhaben hatte. Als ich mich 2015 auf den Weg machte eine Betreuung für mein Promotionsvorhaben zu finden, war unsere Tochter Mara etwas über ein Jahr alt. Mit Tinka und Joscha ist unsere Familie während der Arbeit an der Dissertationsschrift auf fünf Personen gewachsen. Christine, Du hast mir in all den Jahren immer wieder die benötigten Zeitfenster geschenkt, um diese Arbeit fertigzustellen. Du bist großartig. Unsere Kinder haben gut mitgemacht. Ihr seid großartig.

Das Interesse an immateriellem, musikalischem Kulturerbe war durch eigenes Musizieren schon immer intrinsisch motiviert. Die Idee, das instrumentale Laien- und Amateur-musizieren auch zum Gegenstand einer eigenen Forschung zu machen, entstand erst im Rahmen der Berufstätigkeit am Forschungs- und Entwicklungsprojekt des BMBF (2012-2017) an der Fachhochschule Westküste. Im Rahmen des Projekts LINA VO wurden Konzepte der Weitergabe von Wissen und Können aus den Bereichen der Pädagogik, der Psychologie und der Wirtschaftswissenschaften für die berufsbegleitende Erwachsenenbildung erforscht und genutzt. Für die Weitergabe kulturellen Erbes von einer Generation zur nächsten schienen diese Konzepte aber nicht auszureichen, um zu erklären, wie die Weitergabe von Wissen und Können im Bereich des immateriellen, musikalischen Kulturerbes erfolgt. Die Idee zum Promotionsvorhaben war geboren. Mit dieser Publikation ist sie Realität geworden.

Für die gute Betreuung und ununterbrochene Unterstützung in allen Phasen des Vorhabens möchte ich zuallererst und von ganzem Herzen Frau Prof. Dr. Eva-Maria Seng danken und ebenso ihrem Team am Lehrstuhl für Materielles und Immaterielles Kulturerbe an der Universität Paderborn. Gemeinsam haben Sie und Ihr die regelmäßigen Kolloquien so positiv und zuträglich gestaltet.

Sehr großer Dank gebührt Prof. Dr. Christoph Jacke, da er als weiterer Gutachter ebenso zum erfolgreichen Abschluss des Promotionsverfahrens beigetragen hat, wie die Vorsitzende der Promotionskommission Prof. Dr. Kerstin Kraft. Ein besonderer Dank gilt Dr. Marco Silvestri, der mich seit dem ersten Kolloquiumsbesuch stets mit Rat und Tat begleitet hat und die Promotionskommission als weiteres Mitglied komplettierte. Danke, Marco!

Für das konstruktive Feedback auf den regelmäßig stattfindenden Kolloquien möchte ich allen weiteren Teilnehmenden für ihre klugen und kritischen Kommentare danken, insbesondere Prof. Dr. Frank Göttmann, Dr. Maria Harnack, Jonas Leineweber, Anna Michel, Paul Duschner, Wiebke Neuser, Anne Scheinhardt und Kristina Kraemer. Danken

möchte ich auch Prof. Dr. Michael Ahlers sowie Uwe Eschner, die jeweils zur richtigen Zeit die richtigen Türen geöffnet haben, sowie allen Teilnehmenden an der Feldforschung, die mich haben eintreten lassen.

Als ich 2017 den Weg aus dem Wissenschaftsbetrieb in die Wirtschaft ging, traf ich im Vorstellungsgespräch auf Hans-Jochen Becker, Dr. Claus-Christian Ehrhardt und Rainer Kowalewski, die mir ein innovatives Arbeitszeitmodell aufgezeigt haben, um nicht nur das Promotionsvorhaben weiterzuführen, sondern gleichzeitig auch die Unternehmensgruppe mit in das nächste Jahrhundert der Firmengeschichte zu begleiten. Vielen, vielen Dank für diese großartige Möglichkeit! Insbesondere meiner Stellvertreterin Anna-Lena sowie unserem Team mit Marion, Martin, Mike, Fin und seit kurzem auch Norina verdanke ich, dass dieses Modell auch in der Praxis funktioniert.

Es wird deutlich, dass ein Promotionsvorhaben viele Unterstützer und Austauschpartner sowie im Schreibprozess kritische Lektoren von Abschnitten und Auszügen braucht, um schließlich zum Punkt zu kommen. Eine herausragende Rolle im bedingungslosen Korrekturat – und das vor jedem Kolloquium – und der damit verbundene herzliche Dank gebührt meiner Mutter Christiane Rettig sowie in der Schlussphase ebenso meinem Vater Jörg Rettig sowie meiner Frau Christine und guten Freunden, die sich mit kritischem Blick einzelnen Kapiteln gewidmet haben. Danken möchte ich dafür insbesondere Birte Klusmann Ph.D. (für die beste Schreibwerkstattwoche), Prof. Dr. Julian Reif, Prof. Dr. Anne Köchling, Günter Gosch und Dr. Thilo Grove sowie Dr. Jens Gardewin (für Staf-felstabübergabe und Randnummernhinweise). Vielen Dank Euch allen. Für die ebenso wohlwollende Begleitung möchte ich zudem meiner Schwester Vanessa, meinen Schwiegereltern Petra und Hubert Hanses-Ketteler und meinem Schwager Achim danken, genauso wie unseren Freunden Nadine und Christof für kritische Nachfragen, wann die Arbeit denn wohl fertig sei. Jetzt ist es soweit.

Heide, im August 2025

Zusammenfassung

Wissen und Können wird von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Nicht alles aber, was die nachfolgende Generation von der vorherigen lernen kann, lässt sich extrahieren und in Schriftform manifestieren. Die United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) würdigt mit der Liste des immateriellen Kulturerbes der Welt das überlieferte menschliche Wissen und Können. Bräuche, Handwerkstechniken, künstlerische Ausdrucksformen sowie die dazu gehörigen Instrumente, Objekte, Artefakte und kulturellen Räume erfahren durch die Aufnahme in die Liste des immateriellen Kulturerbes eine besondere Aufmerksamkeit und einen damit verbundenen Wunsch diese zu erhalten und weiterzuentwickeln. Viele kulturelle Ausdrucksformen, die bereits auf der Liste verzeichnet sind, beinhalten musikalische Komponenten. Hierzu gehören Musikinstrumente als Produkt handwerklicher Fähigkeiten, Musik als Begleitung von Festen, Darbietungen und Brauchtumsveranstaltungen oder Musik als eigenständige Ausdrucksform.

Wie der Funke aber von einer Generation zur nächsten überspringt, ist noch nicht so exakt und facettenreich beobachtet worden, wie in der vorliegenden Dissertation. Sie widmet sich der Frage, wie Wissen und Können in den Bereichen, in denen musikalisches, immaterielles Kulturerbe zum Ausdruck gebracht wird, von Generation zu Generation weitergegeben wird. Das »Instrumentale Laien- und Amateurmusizieren«, das die deutsche UNESCO-Kommission im bundesweiten Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes führt, bietet das ideale Feld für diese Forschung.

Auf dem theoretischen Fundament des symbolischen Interaktionismus und der Theorie sozialer Praktiken beleuchtet diese Dissertation mittels ethnografischer Forschungsmethodik den Weitergabeprozess am Beispiel des Instruments Gitarre. In Form einer ‚dichten Beschreibung‘ werden vierzehn beobachtete Unterrichtsstunden und ein Liveauftritt aufbereitet und analysiert. Die durchgeführte qualitative Inhaltsanalyse hat eine Strukturierung der beobachteten Phänomene nach den Kategorien Wissen, Können und Weitergeben ermöglicht. Es konnten vier tragende Säulen des Weitergabeprozesses identifiziert werden. Weitergabe ist (1) soziale Interaktion, (2) Hilfestellung geben, (3) Bewusstsein schaffen und (4) Interpretation. Zudem wurde die besondere Bedeutung des Klangs herausgearbeitet und die damit verbundenen Fähigkeit sich selbst und den Mitmusikern zuzuhören.

In einer interdisziplinären Herangehensweise werden die Ergebnisse der Feldforschung Erklärungsansätzen aus den Erziehungswissenschaften, der Psychologie, den Neurowissenschaften, der Philosophie, der Soziologie, der Musikwissenschaft und der Musiketh-

nologie gegenübergestellt. Für die Interpretation wird das ökosystemische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner als Vergrößerungsglas an die Ergebnisse der Analyse gelegt. Das Mikrosystem, in dem der Schüler* in Wechselwirkung mit Dozenten, Artefakten, Mitmusikern und Publikum steht, wird in das umgebende Meso-, Exo- Makro- und Chronosystem eingebunden. Im Ergebnis bietet diese Arbeit durch die vorgenommenen Strukturierungen des Weitergabeprozesses einen analytischen Ansatz, um Mechanismen der Weitergabe impliziten Wissens zu betrachten und auch außerhalb von musikalischem, immateriellem Kulturerbe nutzbar zu machen. Forschende und Praktiker können so gezielt einzelne Säulen des Weitergabeprozesses in den Blick nehmen und die Systematik auf zukünftige Fragestellungen sowie Herausforderungen der nachhaltigen Weitergabe und Weiterentwicklung immateriellen Kulturerbes anwenden.

Schlagwörter

Kulturerbe, Immaterielles Kulturerbe, Musik, UNESCO, Instrumentales Laien- und Amateurmusizieren, Symbolischer Interaktionismus, Praxeologie, Ethnografie, Dichte Beschreibung, Wissen, Können, Weitergeben, Weitergabeprozess, Kompetenz, Instrumentalpädagogik, Gitarre, Klang

* Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet. Gemeint sind jedoch immer alle Geschlechter.

Abstract

Knowledge and skills are passed down from one generation to the next. However, not everything that the next generation can learn from the previous one can be extracted and put into writing. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) recognises traditional human knowledge and skills with its list of intangible cultural heritage. Customs, craft techniques, artistic forms of expression and the associated instruments, objects, artefacts and cultural spaces receive special attention through their inclusion in the list of intangible cultural heritage, and with it a desire to preserve and develop them. Many cultural expressions already included on the list contain musical components. These are comprised of musical instruments as products of craftsmanship, music as accompaniment to festivals, performances and traditional events, and music as an independent form of expression.

However, how this spark ignites from one generation to the next has not yet been observed as precisely and comprehensively as in this dissertation. It addresses the question of how knowledge and skills in areas where musical, intangible cultural heritage is expressed are passed on from generation to generation. ‘Instrumental amateur music-making’, which is listed by the German UNESCO Commission in the nationwide register of intangible cultural heritage, provides the ideal field for this research.

Based on the theoretical foundations of symbolic interactionism and theory of social practices, this dissertation uses ethnographic research methods to examine the process of knowledge transfer using the guitar as an example. Fourteen observed lessons and one live performance are edited and analysed in the form of a ‘thick description’. The qualitative content analysis carried out has enabled the observed phenomena to be structured according to the categories of knowledge, competency and transmission. Four pillars of the process of transmission were identified. Transmission is (1) social interaction, (2) providing assistance, (3) creating awareness and (4) interpretation. In addition, the special significance of sound was highlighted, along with the associated ability to listen to oneself and fellow musicians.

In an interdisciplinary approach, the results of field research are compared with explanatory approaches from educational science, psychology, neuroscience, philosophy, sociology, musicology and ethnomusicology. For interpretation, Bronfenbrenner's ecological systems theory is applied as a magnifying glass to the results of the analysis. The microsystem in which the student interacts with lecturers, artefacts, fellow musicians and the audience is integrated into the surrounding meso-, exo-, macro- and chronosystem. As a result, this work offers an analytical approach to examining mechanisms of tacit

knowledge transfer and making them usable outside of musical, intangible cultural heritage through the structuring of the transfer process. Researchers and practitioners can thus focus on individual pillars of the transmission process and apply the system to future questions and challenges of sustainable transmission and further development of intangible cultural heritage.

Keywords

cultural heritage, intangible cultural heritage, music, UNESCO, instrumental amateur music-making, symbolic interactionism, praxeology, ethnography, thick description, knowledge, competency, skill, transmission, transmission process, instrumental pedagogy, guitar, sound

Erklärung nach §12 der Promotionsordnung

Hiermit erkläre ich gemäß §12 der Promotionsordnung:

- a. dass die vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde;
- b. dass die Arbeit bisher weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde;
- c. dass weder früher noch gleichzeitig ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt wurde.

Ort, Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	i
-----------------------------	---

Tabellenverzeichnis	iii
---------------------------	-----

Abkürzungsverzeichnis	iv
-----------------------------	----

1	Einleitung	1
1.1	Notwendigkeit der Weitergabe von Wissen und Können	4
1.2	Phänomen und Stand der Forschung zu Musik im immateriellen Kulturerbe	7
1.2.1	Phänomene – Welche musikalischen Ausdrucksformen gibt es?	8
1.2.2	Wissenschaftliche Beschäftigung – Erklärungsansätze	11
1.3	Ziel der Arbeit, Forschungsfrage und Einschränkung des Forschungsgegenstandes....	15
1.4	Vorgehensweise	17
1.5	Aufbau der Arbeit	18
2	Theoretischer Rahmen und begriffliche Annäherung	20
2.1	Theoretischer Rahmen	20
2.1.1	Symbolischer Interaktionismus	20
2.1.2	Theorie sozialer Praktiken	22
2.1.3	Zusammenfassung	24
2.2	Kultur.....	25
2.3	Materialität und Immaterialität	29
2.4	Kulturerbe	31
2.5	Immaterielles Kulturerbe	34
2.6	Musik im immateriellen Kulturerbe	37
2.6.1	Die Gitarre im immateriellen Kulturerbe der Menschheit.....	38
2.6.2	Musikschulen und Aufführungen als zentrale Orte der Weitergabe	43
3	Methode	47
3.1	Grundlagen und Gütekriterien qualitativen Denkens und Forschens.....	47
3.2	Forschungsmethodik qualitativer Forschung.....	49
3.3	Von der Feldforschung zur Texterstellung.....	51
3.3.1	Charakteristika eines Feldes	51
3.3.2	Erhebungsmethode: Teilnehmende Beobachtung	52
3.3.3	Datenaufbereitung mit MAXQDA.....	59
3.3.4	Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA	60
4	(Dichte) Beschreibung der Feldforschung.....	65
4.1	Reflexion der Vorerfahrungen des Forschers	65
4.2	Das Feld: Die Dithmarscher Musikschule.....	66
4.2.1	Ort des Geschehens	66
4.2.2	Exploration und Zugang zum Feld.....	68
4.2.3	Räumliche Rahmenbedingungen	68

4.3	Wissen	72
4.3.1	Faktenwissen	72
4.3.2	Anekdoten	75
4.3.3	Instrumente und Noten als Artefakte	77
4.3.4	Zusammenfassung	78
4.4	Können.....	79
4.4.1	Üben heißt sich und anderen zuhören können	80
4.4.2	Ein Anfangsritual: Instrument stimmen können	81
4.4.3	Körperliche Anstrengung: Anspannung und Entspannung	83
4.4.4	Von den Noten in den Körper	87
4.4.5	Möglichkeit, das Können vor Publikum zu zeigen	87
4.4.6	Repertoire üben können	90
4.4.7	Die Aufführung: Teilnehmende Beobachtung beim Weltmusikfestival Frequenzen 22 in Meldorf	92
4.5	Weitergeben	96
4.5.1	Weitergabe ist soziale Interaktion.....	97
4.5.2	Weitergabe ist Hilfestellung geben	108
4.5.3	Weitergabe ist Bewusstsein schaffen.....	131
4.5.4	Weitergabe ist Interpretation	135
4.6	Klang.....	143
4.6.1	Am Klang arbeiten	143
4.6.2	Fingersatz, Saitenauswahl und Klang	146
4.6.3	Fingerspitzengefühl – Hören und Fühlen	149
4.6.4	Klangideale, Vorspielen und gemeinsames Spielen	153
4.6.5	Zusammenfassung	155
4.7	Resümee der (dichten) Beschreibung	157
5	Erklärungsansätze aus verschiedenen Disziplinen zur Weitergabe von Wissen und Können.....	161
5.1	Erziehungswissenschaften	162
5.1.1	Kulturelles Lernen als mimetisches Lernen.....	162
5.1.2	Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge	165
5.2	Psychologie und Neurowissenschaften.....	167
5.2.1	Lernen am Modell	168
5.2.2	Musik erlernen aus Sicht der Hirnforschung.....	170
5.3	Philosophie und Soziologie	173
5.3.1	Implizites Wissen (tacit knowing).....	173
5.3.2	Vorgezeigtes Wissen: Musik als performed knowledge	176
5.3.3	Praxis als Wiederholung	177
5.3.4	Kollektive Programmierung des Geistes	178
5.4	Musikwissenschaft und Musikethnologie.....	180
5.4.1	Fact, Act, Artefact: Musik als lebendiges Erbe und Wissen im Objekt.....	181
5.4.2	Bewahren und beschützen vs. erhalten und weiterentwickeln.....	184
5.5	Weitere Erklärungsansätze	187
5.6	Zusammenfassung	190

6	Interpretation der Ergebnisse	191
6.1	Mikrosystem – der Schüler in Wechselwirkung mit Dozenten, Artefakten, Mitmusikern und Publikum	193
6.1.1	Der Schüler in Wechselwirkung mit dem Dozenten	194
6.1.2	Der Schüler in Beziehung mit Artefakten.....	195
6.1.3	Der Musiker in Interaktion mit anderen Musikern und mit dem Publikum	198
6.2	Mesosystem – Gruppenzugehörigkeit und Lebenskontexte	201
6.3	Exosystem – Curriculum	203
6.4	Makrosystem – Regulierungen der Bildungspolitik	205
6.5	Chronosystem – Wiederholung und Veränderung	207
6.6	Schlussbetrachtung	209
7	Reflexion der Ergebnisse und Ausblick.....	213
	Glossar	223
	Literaturverzeichnis	232
	Anlage 1: Gütekriterien qualitativen Denkens und Forschens.....	246
	Anlage 2: UNESCO	253
	Anlage 3: Kurze Projektbeschreibung	262
	Anlage 4: Beobachtungsprotokolle.....	263
	Beobachtungsprotokoll (Leitfaden).....	263
	Beobachtungsprotokoll 1	265
	Beobachtungsprotokoll 2	272
	Beobachtungsprotokoll 3	278
	Beobachtungsprotokoll 4	282
	Beobachtungsprotokoll 5	288
	Beobachtungsprotokoll 6	294
	Beobachtungsprotokoll 7	299
	Beobachtungsprotokoll 8	305
	Beobachtungsprotokoll 9	311
	Beobachtungsprotokoll 10	314
	Beobachtungsprotokoll 11	319
	Beobachtungsprotokoll 12	325
	Beobachtungsprotokoll 13	328
	Beobachtungsprotokoll 14	332
	Beobachtungsprotokoll 15	338

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Systematik des Kulturbegriffs nach Bolten.....	26
Abbildung 2: Zentrale Schritte auf dem Weg zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes	35
Abbildung 3: Wechselbeziehungen zwischen Musikern, Lernenden, Instrumentenbauern und dem Publikum	46
Abbildung 4: Zyklisch fokussierter Ablauf der ethnografischen Forschung	49
Abbildung 5: Iterativer Prozess des Verstehens (hermeneutische Spirale)	50
Abbildung 6: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung nach Mayring	55
Abbildung 7: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring	61
Abbildung 8: Kodieren aus dem Material heraus	63
Abbildung 9: Bassline von Billie Jean.....	75
Abbildung 10: Weitergabe musikalischen Wissens und Könnens	96
Abbildung 11: Beobachtete Einflussfaktoren auf den Umfang der Weitergabe	100
Abbildung 12: Pyramide der Notenwerte.....	114
Abbildung 13: Panama-Panama-Kuba.....	116
Abbildung 14: Leadsheet für ein Solo (Nutbush City Limits).....	117
Abbildung 15: Fingernamen und -nummern (p-m-i-a-c und T, 1, 2, 3, 4)	121
Abbildung 16: Musik erlernen in notenschriftlich geprägten Musikkulturen	130
Abbildung 17: Musikethnologisches Erforschen oral tradierender Musikkulturen	130
Abbildung 18: Interpretation durch Modifikation, Emotion und Reflexion	141
Abbildung 19: Fließender Übergang: Vom Lernenden zum Praktizierenden immateriellen Kulturerbes.....	159
Abbildung 20: Lernen am Modell.....	169
Abbildung 21: Wissenseisberg	174
Abbildung 22: Drei Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung der Menschen	179
Abbildung 23: Artikel 14 zu Bildung und Erziehung	186
Abbildung 24: Anzahl publizierter Artikel zu immateriellem Kulturerbe (2003-2018)	189
Abbildung 25: Das ökosystemische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner	193
Abbildung 26: Mikrosystem	194
Abbildung 27: Wissen und Können	197
Abbildung 28: Weitergabe – Klang und Interaktion	200
Abbildung 29: Mesosystem	202
Abbildung 30: Exosystem	204
Abbildung 31: Makrosystem	206
Abbildung 32: Chronosystem	208
Abbildung 33: Klang in der Weitergabe musikalischen Wissens und Könnens	210
Abbildung 34: Weitergabe in Gefahr verloren zu gehen	217

Abbildung 35: Blick durch das Kaleidoskop	221
---	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Singen, Musizieren, Tanzen und Instrumentenbau im bundesweiten Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes in Deutschland	9
Tabelle 2: Überblick der Erklärungsansätze zur Weitergabe musikalischen Wissens und Könnens	14
Tabelle 3: Immaterielles Kulturerbe mit Gitarre auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit	40
Tabelle 4: Immaterielles Kulturerbe mit Gitarre auf der Liste des dringend erhaltungsbedürftigen immateriellen Kulturerbes	43
Tabelle 5: Körperliche Anstrengung: Anspannung und Entspannung	86
Tabelle 6: Vorspielen durch Dozenten	153
Tabelle 7: Materielle und immaterielle Komponenten des Gitarrenunterrichts	160
Tabelle 8: Strukturelemente des immateriellen Kulturerbes nach Wulf	164
Tabelle 9: Kernelemente der Praxis als Wiederholung nach Schäfer	177
Tabelle 10: Gütekriterien qualitativer Forschung – Gegenüberstellung von Tracy und Mayring	249

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
GBV	Gemeinsamer Bibliotheksverbund
GVK	Gemeinsamer Verbundkatalog
ICH	Intangible Cultural Heritage (dt. immaterielles Kulturerbe)
MBT	Musikbaustellentag
MRT	Magnetresonanztomographie
Rn.	Randnummer
SVA	studienvorbereitenden Ausbildung
SWB	Südwestdeutscher Bibliotheksverbund
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VdM	Verband deutscher Musikschulen e. V.

1 Einleitung

Menschen geben ihr erworbenes Wissen und Können an nachfolgende Generationen weiter. Kinder¹ lernen sprechen, lesen, schreiben, rechnen, Fahrrad fahren, Eier aufschlagen, und das ein oder andere Kind erlernt sogar das Spielen eines Instruments.² Perspektivisch können Kinder, die ein Instrument spielen und sich gemeinsam mit anderen ein Repertoire aufbauen, zu Praktizierenden ihres musikalischen, immateriellen Kulturerbes werden. Der Weitergabeprozess von musikalischem Wissen und Können im Bereich des immateriellen Kulturerbes steht im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit.

Wissen wird von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Nicht alles aber, was die nachfolgende Generation von der vorherigen lernen kann, lässt sich extrahieren und in Schriftform manifestieren, so dass es vielen nachfolgenden Generationen in gleichbleibender Form erhalten bleibt. Neben dem Wissen, dass sich aus Dokumenten entnehmen lässt, scheint es also noch weitere Arten von Wissen zu geben. Wissen, das eine Person hat, ohne, dass es dieses in Worte zu fassen vermag. Beispielsweise lässt es sich schwer in Worte fassen, wie es beim Fahrradfahren gelingt das Gleichgewicht zu halten. Und selbst, wenn sich dies analytisch aus den Gesetzen der Physik erklären lässt, helfen diese Erklärungen wenigen Kindern beim Erlernen des Fahrradfahrens. Die Konstruktion und der ergonomische Aufbau eines Fahrrads lassen zudem vermuten, dass auch in das Fahrrad selbst spezielles Wissen und Können der Fahrradbauer eingeflossen ist. Wissen und Können scheinen sich also auch in Objekten wiederzufinden, sozusagen darin ‚eingebaut‘ zu sein und damit sichtbar, fühlbar und erlebbar für den Betrachter und den Nutzer zu werden. Wissen lässt sich, wie dieses Beispiel veranschaulicht, vermutlich also nicht nur als Text durch die Augen oder als Sprache durch die Ohren aufnehmen, sondern ist auch mit anderen Sinnen erfahrbar.

Wird der Betrachtungswinkel vergrößert, lassen sich Objekte als spezifische Erzeugnisse von Kulturen beschreiben. Die Objekte erfahren im Laufe der Jahre Weiterentwicklungen, Veränderungen und Anpassungen. Sie geraten in Vergessenheit und werden wiederentdeckt. Dass Wissen und Können nicht nur in Form von Dokumenten und Objekten von einer Generation an die nächste weitergegeben werden, sondern auch immaterielle

¹ Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird im Text das generische Maskulinum verwendet. Gemeint sind jedoch immer alle Geschlechter.

² Laut Verband deutscher Musikschulen (VdM) lag die Schülerzahl bundesweit im Kalenderjahr 2019 bei über 1,5 Millionen. Der Anteil der Erwachsenen liegt dabei seit vielen Jahren bei etwa 10 % der Schüler. Detailliert siehe: Verband deutscher Musikschulen: Schülerzahl und Altersverteilung 2020, <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahl-altersverteilung/index.html>, zuletzt geprüft am 23.02.2022.

Komponenten eine Rolle spielen, macht die aktuelle Forschung im Bereich des immateriellen Kulturerbes der Menschheit deutlich. Materielles und Immaterielles sind dabei keine dichotomen Unterscheidungen, wie Kapitel 2 zeigt, sondern beschreiben „zwei Seiten einer Medaille“³.

Die United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) würdigt mit der Liste des immateriellen Kulturerbes der Welt das überlieferte menschliche Wissen und Können. Bräuche, Handwerkstechniken, künstlerische Ausdrucksformen sowie die dazu gehörigen Instrumente, Objekte, Artefakte und kulturellen Räume erfahren durch die Aufnahme in die Liste des immateriellen Kulturerbes eine besondere Aufmerksamkeit und einen damit verbundenen Wunsch diese zu erhalten und weiterzuentwickeln.⁴ In den üblicherweise jährlich stattfindenden Tagungen eines innerhalb der UNESCO eingerichteten, zwischenstaatlichen Komitees für den Schutz des immateriellen Kulturerbes werden neue Einträge in die Liste aufgenommen.

Um für einen Eintrag in die Liste des immateriellen Kulturerbes einen Rahmen aufzuzeigen, spezifiziert die UNESCO in Artikel 2 des Übereinkommens fünf Bereiche, in denen immaterielles Kulturerbe – „unter anderem“⁵ – zum Ausdruck gebracht wird. Die Kategorisierung ist damit nicht abschließend, sondern dient der Orientierung. Benannt werden die Bereiche:

- a) „mündlich überlieferte Traditionen und Ausdrucksformen, einschließlich der Sprache als Träger des immateriellen Kulturerbes;
- b) darstellende Künste;
- c) gesellschaftliche Bräuche, Rituale und Feste;
- d) Wissen und Bräuche in Bezug auf die Natur und das Universum;
- e) traditionelle Handwerkstechniken.“⁶

Auf der offiziellen Webseite der UNESCO zum immateriellen Kulturerbe sind in den dort angebotenen Listen⁷ aktuell 730 Einträge in 145 Ländern der Welt verzeichnet.

³ Seng, Eva-Maria: Materiell gleich immateriell / immateriell gleich materiell. Die zwei Seiten einer Medaille. In: Franz, Birgit/Vinken, Gerhard/Blokker, Johanna (Hg.), Denkmale - Werte - Bewertung. Denkmalpflege im Spannungsfeld von Fachinstitution und bürgerschaftlichem Engagement, Holzmin-den 2014, S. 49-56, hier: S. 49.

⁴ Zur Abgrenzung der Begriffe erhalten, schützen und weiterentwickeln siehe detailliert Kapitel 5.4.2.

⁵ UNESCO: Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes. Offizielle Übersetzung des Sprachendienstes des Auswärtigen Amts. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.), Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, Bonn 2013, S. 8-21, hier S. 10.

⁶ Ebd.

⁷ UNESCO: Browse the Lists of Intangible Cultural Heritage and the Register of good safeguarding practices 2024, <https://ich.unesco.org/en/lists>, zuletzt geprüft am 13.01.2024.

Die Liste des immateriellen Kulturerbes der UNESCO lässt sich in drei Listen filtern. Die erste ist die *repräsentative Liste*. Die zweite hebt Beispiele *guter Praxis des Erhaltens* des immateriellen Erbes hervor. Die dritte benennt immaterielles Kulturerbe, das *in akuter Gefahr ist verloren* zu gehen, weil bspw. nur noch wenige Wissensträger vorhanden sind oder auch weil äußere Umstände (wie Verfolgung, Vertreibung, Unterdrückung, Krieg) dem jeweiligen Kulturkreis ein Ausüben seiner kulturellen Ausdrucksformen unmöglich machen. Diese Liste macht deutlich, wie wichtig es ist, dass es Plattformen und Orte gibt, an denen Menschen ihre Bräuche, Fähigkeiten, Handwerkskünste usw. an die kommende Generation weitergeben können, um das damit verbundene Wissen und Können nicht verloren gehen zu lassen.⁸

Hinzu kommt, dass sich Kulturkreise in einer stark globalisierten Welt nicht isoliert betrachten lassen. Technologische und ökonomische Entwicklungen, wie weltumspannende Kommunikationsnetzwerke, vernetzte Produktionen, Lieferketten und Unternehmen, die global agieren und Produktionsstätten in unterschiedlichste Länder verlagern, haben einen Einfluss auf regionale Kulturen.⁹ Ebenso wie der weltweite Tourismus, der räumliche Distanzen in modernen Transportmitteln in kürzester Zeit überwindet, führt die wirtschaftliche Globalisierung dazu, dass nicht mehr nur benachbarte Kulturkreise im Austausch sind. Interessant ist, dass gerade vor dem Hintergrund einer zunehmenden Globalisierung und Medialisierung der modernen Gesellschaft das eigene kulturelle Erbe an Bedeutung gewinnt. Der Japaner Kōichirō Matsuura, Generaldirektor der UNESCO von 1999 bis 2009, benennt dies als Paradoxon: „Paradoxically, it is precisely in the context of increasing globalization that more and more peoples and communities of the world have begun to recognize the importance of their cultural heritage [...]“. ¹⁰ Kulturelles Erbe – sei es materiell oder immateriell – hat auch eine identitätsstiftende Komponente, mit der sich die Menschen eines Kulturkreises ihrer selbst bewusst werden. Ein besseres Verständnis für den Weitergabeprozess von Wissen und Können zu bekommen, könnte sowohl für Forschung zur Identitätsbildung hilfreich sein als auch in der Praxis einen gezielteren Schutz ermöglichen.

⁸ Das Verfahren des Eintrags in die Listen des immateriellen Kulturerbes der Welt über nationale Listen der einzelnen Staaten, die dem Übereinkommen zum Schutz des immateriellen Kulturerbes der Welt beigetreten sind, wird in Anlage 2 erläutert. In Deutschland ist ein bundesweites Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes erstellt worden. Der Aufnahmeprozess in diese Liste über Vorschlagslisten der Bundesländer wird ebenfalls in Anlage 2 beschrieben.

⁹ Wagner, Bernd: Kulturelle Globalisierung. Von Goethes „Weltliteratur“ zu den weltweiten Teletubbies, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (2002), S. 10-18.

¹⁰ Matsuura, Kōichirō: Globalization, intangible cultural heritage and the role of UNESCO. In: Wong, Laura (Hg.), Globalization and intangible cultural heritage. International Conference on Globalization and Intangible Cultural Heritage: Opportunities, Threats and Challenges, Tokyo, 26.-27. August 2004, Paris 2005, S. 16-21, hier S. 17.

Beispiele für bereits geschütztes immaterielles Kulturerbe der Welt sind unter anderem der Geigenbau im italienischen Cremona, Yoga aus Indien oder die kubanische Rumba. Auch Deutschland ist mit zehn Einträgen vertreten. Hierzu gehören u. a. die Falknerei (zusammen mit 23 weiteren Staaten), das Bauhüttenwesen (zusammen mit vier weiteren Staaten), das auch im Register der guten Praxisbeispiele der Erhaltung immateriellen Erbes gelistet ist, der Blaudruck (zusammen mit vier weiteren Staaten), die Genossenschaftsidee und -praxis, der Orgelbau und die Orgelmusik sowie die Praxis des Modernen Tanzes in Deutschland.

Viele kulturelle Ausdrucksformen, die bereits auf der Liste verzeichnet sind, beinhalten musikalische Komponenten. Hierzu gehören Musikinstrumente als Produkt handwerklicher Fähigkeiten (zum Beispiel Orgelbau, turkmenischer Dutarbau, slowakischer Fajara-bau), Musik als Begleitung von Festen, Darbietungen und Brauchtumsveranstaltungen (bspw. Gamelanmusik in Indonesien, Trommeltanz und Gesang der Inuit), oder Musik als eigenständige Ausdrucksform, wie im Falle des spanischen Flamencos, der Tanz, Gesang und Instrumentalspiel vereint. Der Weitergabeprozess im Bereich des *musikalischen* immateriellen Erbes steht im Zentrum des Interesses dieser Arbeit und soll konkret am Beispiel des instrumentalen Laien- und Amateurmusizierens beobachtet werden.

1.1 Notwendigkeit der Weitergabe von Wissen und Können

Die Notwendigkeit der Weitergabe von Wissen und Können an nachfolgende Generation besteht darin, dass die Könnerschaft auch in nachfolgenden Generationen noch vorhanden sein muss, damit ein kulturelles Erbe weiterlebt. Ein profundes Verständnis für den Prozess der Weitergabe immateriellen Kulturerbes zu entwickeln, kann helfen, um für immaterielles Erbe, das in akuter Gefahr ist, verloren zu gehen, Wege aufzuzeigen, dieser Bedrohung zu begegnen und Lösungen für den Erhalt und die Weitergabe an nachfolgende Generationen aufzuzeigen.

Das Ausüben kultureller Praktiken und ihre Weitergabe im Allgemeinen sind in Gefahr, wenn es nur noch eine eingeschränkte oder unterbrochene Übertragung der Fähigkeiten und des damit verbundenen Wissens gibt. Wenige Praktizierende, ein vermindertes Interesse der nachfolgenden, jungen Generation und daraus resultierend ein Kern von gealterten Praktizierenden führen schließlich zu einem reduzierten Repertoire, reduzierter Ein- und Ausübung bis hin zu einem Bedeutungsverlust oder gar einem Schwinden der

kulturellen Praktik. In dieser Gefahr schweben die Einträge auf Liste des dringend erhaltungsbedürftigen immateriellen Kulturerbes.¹¹

Ein weiterer Aspekt ist die Dekontextualisierung der kulturellen Ausdrucksform durch Touristifizierung, Überkommerzialisierung und Zweckentfremdung. Es besteht die Gefahr des Einfrierens eines gut kommerzialisierbaren Ausschnitts einer kulturellen Praktik zu folkloristischen Zwecken.

Die kulturelle Globalisierung durch Bildungsstandardisierung, Massenmedien, veränderte Formen des Zeitvertreibs und der weltweiten Nutzung von sozialen Medien beschleunigt einen soziokulturellen Wandel. Die junge Generation ist weltweit vernetzt, und weniger in lokale Aktivitäten eingebunden.

Der Verlust von Objekten und Strukturen ist ein weiterer Aspekt, der kulturelles Erbe in Gefahr bringt. Wenn Sprachen und Dialekte der vorangegangenen Generationen sowie Orte des Austausches und der Aufführung kultureller Praktiken nicht mehr genutzt werden, bringt der damit einhergehende Wissensverlust kulturelles Erbe genauso in Gefahr wie ein geringer werdender Bestand der Werkzeuge, Instrumente und Materialien, die für die Ausübung der kulturellen Praktik benötigt werden.

Auch neue Produkte und Techniken, die auf industrieller Produktion basieren, können traditionelle Handwerkstechniken verdrängen. Technologische Weiterentwicklungen und die Verwendung moderner Materialien verändern traditionelle Handwerkskunst oder drohen gar diese zu ersetzen. Ohne traditionellen Instrumentenbau und ohne Musiker, die diese spielen können, gäbe es bspw. keinen Unterricht mehr auf traditionell gebauten Instrumenten und damit schließlich keine Aufführungen mehr, die den Klang traditionell hergestellter Instrumente erlebbar machen.

Demografische Entwicklungen, wie die Migration vom Land in die Städte, verändern zudem die Zusammensetzung von Gemeinschaften. Bestimmte Altersgruppen fehlen den Ausübenden der kulturellen Praktik durch den Umzug in Städte. Es entsteht eine Generationenlücke im Weitergabeprozess. In einigen Regionen aber haben auch Bevölkerungszug und damit verbunden kleiner werdende Aufenthaltsgebiete der Wissenssträger der ursprünglichen Einwohner ein Bedrohungspotential. Eine negative Haltung gegenüber der kulturellen Praktik, die sich in einer repressiven Politik der Mehrheitsgesellschaft, Intoleranz, Respektlosigkeit bis hin zu offenen Konflikten niederschlagen, können weitere Ursachen für die Bedrohung ihres Fortbestands sein.

¹¹ Das Folgende nach UNESCO: Living Heritage and threats, <https://ich.unesco.org/dive/threat/>, zuletzt geprüft am 26.05.2022.

Der Bereich des kulturellen Erbes, der Wissen und Bräuche in Bezug auf die Natur und das Universum umfasst, ist zudem durch Umweltzerstörung bedroht. Dazu gehören Wasserverschmutzung, Bergbau, Entwaldung und intensive Landwirtschaft sowie weitere negative Effekte des Klimawandels und der Veränderung von Ökosystemen durch menschliches Handeln.

Für junge Menschen in finanziell schwächeren Regionen steht die Notwendigkeit zu arbeiten und so etwas zum Wohlergehen der Familie beitragen zu müssen dem Erlernen von Fähigkeiten entgegen, die bis zur Könnerschaft ein anstrengendes und andauerndes Training erfordern (wie zum Beispiel das Instrumentalspiel). Unzureichende Entlohnung und ein rascher wirtschaftlicher Wandel – verbunden mit einer Ausbeutung natürlicher Ressourcen und massiver Eingriffe in lokale Ökosystemen (Monokulturen, Anbau für globale Nahrungsmittelkonzerne), die eigentlich die Grundversorgung von lokalen Bevölkerungsgruppen sicherstellen müssten, erzeugen ökonomischen Druck.

Einen massiven Einschnitt für die Ausübung kultureller Ausdruckformen markiert auch die jüngst durch die Coronavirus-Erkrankung (COVID-19) ausgelöste Pandemie. Die damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen haben eine Versammlung vieler Menschen zum Ausüben der Bräuche, Rituale und Feste unterbunden. Die Deutsche UNESCO-Kommission stellte im Juni 2020 fest: „Kulturformen sind durch die Pandemie bedroht oder eingeschränkt, passen sich aber auch an. Gleichzeitig bietet das lebendige Erbe vielen Gemeinschaften eine Quelle der Widerstandsfähigkeit, Solidarität und Inspiration.“¹²

Zusammenfassung

Dieses Kapitel hat aufgezeigt, dass die von der UNESCO identifizierten Gefahren für die Weitergabe von Wissen und Können von Generation zu Generation vielschichtig sind. Dekontextualisierung und Folklorisierung, kulturelle Globalisierung, Verluste von Objekten und Systemen, neue Produktionsverfahren, Produkte und Techniken, demografische Entwicklungen, eine negative Haltung gegenüber der kulturellen Praktik sowie Umweltzerstörung und wirtschaftliche Rahmenbedingungen wirken auf kulturelle Ausdrucksformen ein und haben das Potential diese zu verändern oder gar zu verdrängen. Schließlich ist auch eine Pandemie, die Kontaktbeschränkungen zur Folge hat, als disruptive Kraft hinzuzufügen, die der Ausübung kultureller Praktiken entgegenwirkt.

¹² Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Immaterielles Kulturerbe und die Folgen von Covid-19 2020, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-und-die-folgen-von-covid-19>, zuletzt geprüft am 26.05.2022.

1.2 Phänomen und Stand der Forschung zu Musik im immateriellen Kulturerbe

Auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit werden erste Einträge im Jahr 2008 verzeichnet. Mit der „Idee und Praxis der Organisation von gemeinsamen Interessen in Genossenschaften“¹³ gab es im Jahr 2016 einen ersten Eintrag Deutschlands auf der Liste des immateriellen Kulturerbes der Welt. In diesem Umfeld entstanden weitere Publikation und eine zunehmende Sensibilisierung für das Thema des immateriellen Kulturerbes, wie Dissertationen im deutschsprachigen Bereich zu Phänomenen wie dem Kulturerbe Tango¹⁴ oder dem Lern- und Innovationsmodus im Handwerk am Beispiel von Orgel und Lehm¹⁵ sowie Sammelbände zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes¹⁶ zeigen. Tanz und Musik sind in der Rubrik der darstellenden Künste eng miteinander verwoben. Mit dem ersten deutschen Eintrag auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit wuchs auch in Deutschland das Interesse an dem noch recht jungen Forschungszweig des immateriellen Kulturerbes.

Dieses Kapitel beschäftigt sich zunächst mit der Frage, wo sich immaterielles, musikalisches Kulturerbe in Deutschland – sozusagen als beobachtbares Phänomen – zeigt (Kapitel 1.2.1). Danach wird vorgestellt, welche wissenschaftlichen Erklärungsmuster es zu Weitergabeprozessen im Bereich des immateriellen Kulturerbes bereits gibt und welche Disziplinen sich mit dem Thema – auch außerhalb der Forschung zum musikalischen, immateriellen Kulturerbe – beschäftigen (Kapitel 1.2.2). Das Kapitel liefert so einen ersten Überblick zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Weitergabe von Wissen und Können insbesondere im Bereich der Musik und des immateriellen Kulturerbes. Es zeigt, dass die Erforschung immateriellen, musikalischen Kulturerbes eine interdisziplinäre Offenheit erfordert. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den für diese Arbeit sinnstiftenden Erklärungsansätzen geschieht dann in Kapitel 5.

¹³ Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Genossenschaftsidee als Immaterielles Kulturerbe 2016, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/artikelserie-0>, zuletzt geprüft am 25.02.2022.

¹⁴ Kämpfe, Vicky: Kulturerbe Tango. Tanz, Politik, Kulturindustrie, Dissertation 2018.

¹⁵ Schulze, Benjamin W. (Hg.): Doing-Using-Interacting-Mode. Wirtschaftspolitische Folgerungen zum Lern- und Innovationsverhalten von kleinen und mittleren Unternehmen, Göttingen 2018, S. 51-148.

¹⁶ Fleischle-Braun, Claudia/Obermaier, Krystyna/Temme, Denise (Hg.): Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes. Konzepte – Konkretisierungen – Perspektiven, Bielefeld 2017.

1.2.1 Phänomene – Welche musikalischen Ausdrucksformen gibt es?

Als Phänomen lässt sich immaterielles, musikalisches Kulturerbe in Deutschland anhand verschiedener Ausdrucksformen beobachten. Im bundesweiten Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes in Deutschland finden sich 23 Einträge mit einer musikalischen Schwerpunktsetzung.¹⁷ Dabei liegt der Fokus des jeweiligen Eintrags auf dem Singen, dem Musizieren, dem Tanzen oder dem Instrumentenbau. In Tabelle 1 werden die Einträge nach diesem Fokus sortiert. Auf diese Weise wird eine Einordnung gegeben, wo sich der Forschungsschwerpunkt dieser Arbeit befindet. Er liegt im Bereich des instrumentalen Laien- und Amateurmusizierens auf dem Weitergabeprozess von Wissen und Können am Beispiel des Instruments Gitarre.¹⁸ Das breite Spektrum der in den Einträgen subsummierten Aktivitäten macht deutlich, welcher Bestand musikalischen, immateriellen Erbes sich allein in Deutschland befindet, der schon jetzt eine besondere Aufmerksamkeit und Wertschätzung durch den Eintrag in das bundesweite Verzeichnis erhält.

Obgleich mit 23 Einträgen schon ein großes Spektrum an potentiell beobachtbaren Phänomenen vorliegt, ist der junge Bereich des musikalischen, immateriellen Kulturerbes noch recht wenig erforscht. Einige Phänomene sind aber mit dem Ziel, einen Eintrag in den Listen der Bundesländer und im bundesweiten Verzeichnis zu erwirken, bereits genauer betrachtet worden.

¹⁷ Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Bundesweites Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes und Register Guter Praxisbeispiele (Stand 11.04.2023) 2023, https://www.unesco.de/sites/default/files/2023-06/BVIKE_Eintr%C3%A4ge%20%28DE%29_03_2023_mit_Links.pdf, zuletzt geprüft am 13.01.2024.; sowie Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Sechs Neuzugänge auf Deutschlands Liste des Immateriellen Kulturerbes 2024, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/sechs-neuzugaenge>, zuletzt geprüft am 20.03.2024.

¹⁸ Zur Reflexion der Vorerfahrungen des Forschers in diesem Bereich und dem dadurch möglichen Zugang zum Feld siehe detailliert Kapitel 4.1 und 4.2.

Tabelle 1: Singen, Musizieren, Tanzen und Instrumentenbau im bundesweiten Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes in Deutschland¹⁹

Singen	Musizieren	Tanzen	Instrumentenbau
Choralsingen	Amateurmusikpflege in Baden-Württemberg	Moderner Tanz — Stilsformen und Vermittlungsformen der Rhythmus- und Ausdruckstanzbewegung	Drechslerhandwerk („Drechsler sind außerdem Zulieferer für [...] Musikinstrumentenbauer [...].“ ²⁰)
Chormusik in deutschen Amateurchören	Deutsche Theater- und Orchesterlandschaft	„Pfungstanz“ als Basis der kommunalen Entwicklung in der Verbandsgemeinde Mansfelder Grund-Helbra	Vogtländischer Musikinstrumentenbau in Markneukirchen und Umgebung
Finsterwalder Sangestradition	Hip-Hop-Kultur in Heidelberg und ihre Vernetzung in Deutschland	Technokultur in Berlin	Orgelbau (und Orgelmusik)
Sächsische Knabenchöre	Instrumentales Laien- und Amateurmusizieren²¹	Volkstanzbewegung in ihren regionalen Ausprägungen in Deutschland	
Singen der Lieder der deutschen Arbeiterbewegung	(Orgelbau und) Orgelmusik	Welttanzprogramm (WTP) für den Paartanz	
Singen des Steigerlieds	Posaunenchöre	Zweifacher	
Sternsingen	Revitalisierung des Spiels auf der diatonischen Handharmonika in Mecklenburg-Vorpommern		
	Revitalisierung synagogaler Chormusik des 19. und 20. Jahrhunderts Mittel- und Osteuropas		

¹⁹ Eigene Darstellung nach Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Bundesweites Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes und Register Guter Praxisbeispiele (Stand 11.04.2023) 2023, https://www.unesco.de/sites/default/files/2023-6/BVIKE_Eintr%C3%A4ge%20%28DE%29_03_2023_mit_Links.pdf, zuletzt geprüft am 13.01.2024; sowie Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Sechs Neuzugänge auf Deutschlands Liste des Immateriellen Kulturerbes 2024, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/sechs-neuzugaenge>, zuletzt geprüft am 20.03.2024.

²⁰ Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe. Wissen. Können. Weitergeben., Bonn 2019, S. 91.

²¹ Hervorgehoben, da sich hier auch der Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit einordnen lässt.

Früh erkannte die Tourismusforschung das Potential des Themas, wie Herausgeberbände zum Thema *Reiseziel: immaterielles Kulturerbe*²² oder Artikel zum Wechselspiel von Identität, Tradition und Kulturerbe im Zeitalter des Massentourismus²³ zeigen: „So wird Kulturerbe zum naheliegenden Wegbegleiter und -bereiter des kommerzialisierten Reisens [...]“²⁴ Luger und Wöhler forderten bereits 2010: „Im Tourismus werden immer Grenzen überschritten, territoriale wie kulturelle, und die touristische Interaktion soll es von beiden Seiten als interkulturelles Erlebnis erfahren werden können und nicht zu Lasten jener gehen, deren kulturelle Vielfalt und Besonderheit im Schaufenster steht.“²⁵

Auch der Bereich des Tanzes liefert für die vorliegende Forschung wertvolle Impulse für das Verstehen des Weitergabeprozesses beim Instrumentalspiel. Die Tänzerin, Choreografin und Pädagogin Eva Lajko war Mit-Initiatorin der Eintragung des modernen Tanzes in das Bundesweite Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes im Jahr 2014. Sie spricht von Körperwissen und bezeichnet den Körper im Interview mit der Deutsche UNESCO-Kommission e.V. als *Ausdrucksinstrument*: „Wir bringen die Menschen zum Verstehen der eigenen Bewegungen beziehungsweise der anatomischen und physikalischen Gesetzmäßigkeiten. Kern der Tradition ist also eine Bewusstwerdung von Körperwissen. Das Wesen des Tanzenden steht dabei im Vordergrund. Der Körper ist das Ausdrucksinstrument. Mit diesem kann ich frei umgehen — das lehrt uns der moderne Tanz.“²⁶ Dieses Verständnis des Körpers als Ausdrucksinstrument findet sich auch in der vorliegenden Forschung (siehe Kapitel 4) wieder.

Der Eintrag zum instrumentalen Laien- und Amateurmusizieren steht für die vorliegende Arbeit im Zentrum des Interesses. Auch (musik-)stilistisch ist dieser nicht eingeschränkt: „Die Praxis bleibt nicht bei Überliefertem stehen, Genres reichen von Jazz-, Pop-, Kirchen- bis zur Volksmusik.“²⁷ Da Deutschland dem Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes erst im Jahr 2013 beigetreten ist und eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema über die Listen der Bundesländer und die so generierte nati-

²² Camp, Marc-Antoine/Eggmann, Sabine/Taufer, Barbara (Hg.): *Reiseziel: immaterielles Kulturerbe. Ein interdisziplinärer Dialog*, Zürich 2015.

²³ Gierke, Felix/Knoll, Eva-Maria: *Drohung und Verheißung. Vorwort zum Wechselspiel von Identität, Tradition und Kulturerbe im Zeitalter des Massentourismus*. In: Schnepel, Burkhard/Gierke, Felix/Knoll, Eva-Maria (Hg.), *Kultur all inclusive. Identität, Tradition und Kulturerbe im Zeitalter des Massentourismus*, Bielefeld 2013, S. 7-20.

²⁴ Ebd., S. 9.

²⁵ Luger, Kurt/Wöhler, Karlheinz: *Einleitung*. In: Dies. (Hg.), *Kulturelles Erbe und Tourismus. Rituale, Traditionen, Inszenierungen* (Tourismus Bd. 10), Innsbruck 2010, S. 13-14, hier S. 14.

²⁶ Deutsche UNESCO-Kommission e.V., *Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe*, S. 116.

²⁷ Ebd., S. 108.

onale Liste erst intensiver wurde, ist der Publikationsumfang im Bereich des musikalischen immateriellen Kulturerbes noch überschaubar. Dabei kommt „[k]ulturwissenschaftlichen Disziplinen, und darunter auch der Musikwissenschaft, [...] eine bedeutende Rolle in diesen Debatten zu, denn sie sind nicht nur Mitträgerschaften in der Konstruktion und »Erfindung« von Traditionen, sondern beeinflussen Konzepte wie dasjenige des immateriellen Kulturerbes durch ihre disziplinären Debatten.“²⁸

Nachfolgend wird der Stand der Forschung im Bereich des musikalischen, immateriellen Kulturerbes dargestellt. Im Detail werden die Erklärungsansätze in Kapitel 5 erläutert.

1.2.2 Wissenschaftliche Beschäftigung – Erklärungsansätze

Zur Musik im immateriellen Kulturerbe wird vorrangig in den Disziplinen der Musikwissenschaften und der Kulturwissenschaften geforscht. Auch andere wissenschaftliche Disziplinen interessieren sich für die Weitergabe von Wissen und Können – unabhängig vom Gegenstand des musikalischen, immateriellen Kulturerbes. So gibt es einen umfangreichen Fundus von Ansätzen zur Vermittlung von Wissen und Können, insbesondere in der Pädagogik und der Psychologie.²⁹ Diese liefern ausgehend von einer theoretischen Sichtweise auf Lernende und Lehrende wertvolle Implikationen für die methodisch-didaktische Gestaltung von verschiedenen Lernsituationen, zu denen auch der Instrumentalunterricht gehört.

Zur spezifischeren Thematik des Erwerbs von *musikalischem* Wissen gibt es neben Publikationen aus Psychologie und Pädagogik auch eine Beschäftigung in den Neurowissenschaften und der Soziologie. Diese haben für die vorliegende Forschung eine Relevanz, da sie es ermöglichen, kulturtheoretische Erklärungsansätze³⁰ zu erweitern und so dazu beitragen können einen interdisziplinären Erklärungsansatz zu liefern.

Der Anthropologe und Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf beschreibt musikalisches Lernen als Teil kulturellen Lernens. Dieses ist für ihn eine Form des mimetischen

²⁸ Camp, Marc-Antoine/Kull, Annatina: Immaterielles Kulturerbe als Verhandlungsfeld musikalischer Selbstverständnisse, in: Die Tonkunst: Magazin für klassische Musik und Musikwissenschaft 10 (2016), S. 425-432, hier S. 432. Zum Begriff »Erfindung« von Traditionen: Hobsbawm, Eric J./Ranger, Terence (Hg.): The invention of tradition, 26th printing Cambridge 2017 (Original 1983).

²⁹ Für einen Einstieg: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, 2. Aufl. Weinheim 2014; Rettig, Lars: Digitalisierung der Bildung. Warum und wie lernen wir ein Leben lang? Forschungsergebnisse zur Online-Weiterbildung im Tourismus: Bedeutung – Erwartung – Nutzung (Schriftenreihe des IMT 12), Frankfurt am Main 2017, S. 31-40.

³⁰ Für einen Einstieg: Müller-Funk, Wolfgang: Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften, 2., erw. und bearb. Aufl. Tübingen 2010.

Lernens, das er als Prozess kreativer Nachahmung erläutert. Frédérique Montandon widmet sich der Bedeutung des Instruments (vertieft siehe Kapitel 5.1).³¹

Der Neurologe und Psychologe Manfred Spitzer beschreibt Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben aus der Perspektive der Hirnforschung als Aktivitäten im neuronalen Netzwerk und liefert so einen medizinisch-naturwissenschaftlichen Ansatz zum Verstehen von Weitergabeprozessen im Bereich der Musik. Der Psychologe Albert Bandura beschreibt die Rolle des Modells beim Lernen durch Beobachtung (vertieft siehe Kapitel 5.2).³²

Aus der Soziologie und Ethnologie gibt es Ansätze, die für das Verständnis des Weitergabeprozesses von musikalischem Wissen und Können fruchtbar gemacht werden können. Hierzu gehören das von Michael Polanyi beschriebene implizite Wissen (*tacit knowing*)³³ sowie das von Stefan Hirschauer herausgearbeitete vorgezeigte Wissen (*performed knowledge*).³⁴ Polanyi erklärt, dass wir „mehr wissen, als wir auszusagen wissen“³⁵ und ergänzt das explizierbare Wissen um nicht artikulierbares und damit wörtlich stillschweigendes (engl. *tacit*) Wissen und Können. Hirschauer leitet den Begriff *performed knowledge* her, in dem er argumentiert, dass das Wissen einer Person in ihren Handlungen sichtbar wird. Es gibt für ihn also ein vorgezeigtes Wissen, das sich durch den Körper artikuliert und so beobachtbar wird (vertieft siehe Kapitel 5.3).

Das Konzept des impliziten Wissens greift auch der Musikethnologe Tiago de Oliveira Pinto auf. Er stellt für das immaterielle musikalische Erbe die Idee eines dreistufigen, dynamischen Transformationsprozesses vor, den er mit den englischen Begriffen ‚fact – act – artefact‘ beschreibt.³⁶ Alle drei Elemente sind demnach erforderlich, damit das immaterielle kulturelle Erbe auch nachfolgenden Generationen als lebendiges Erbe (*living heritage*) erhalten bleibt. Mit der Entwicklung und Abgrenzung der Begriffe Bewahren (*preserving*), Beschützen (*protecting*) und Erhalten im Sinne eines sichernden Weiterentwickelns (*safeguarding*), hat sich Musikethnologe Jeff Todd Titon auseinandergesetzt

³¹ Wulf, Christoph: Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), Pädagogische Theorien des Lernens, 2. Aufl. Weinheim 2014, S. 91-101.

³² Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk, 9., unveränd. Nachdruck der 1. Auflage aus 2002, Stuttgart 2009.

³³ Polanyi, Michael: Implizites Wissen, 2. Auflage (Originalausgabe 1966) Frankfurt am Main 2016.

³⁴ Hirschauer, Stefan: Diskurse, Kompetenzen, Darstellung. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs, in: Paragrana 25 (2016), S. 23-32.

³⁵ Polanyi, Implizites Wissen, S. 29.

³⁶ Pinto, Tiago de Oliveira: Musik, implizites Wissen und immaterielles Kulturerbe, in: Paragrana 23 (2014), S. 204-215.

(vertieft siehe Kapitel 5.4).³⁷ Tabelle 2 auf der nachfolgenden Seite gibt einen Überblick der Erklärungsansätze zur Weitergabe musikalischen Wissens und Könnens, die in dieser Arbeit detaillierter behandelt werden.

Die Forschung zum immateriellen Kulturerbe dokumentiert zum einen die kulturelle Ausdrucksform selbst und beschreibt konkret ihre Facetten – im Falle des immateriellen Kulturerbes Tango also zum Beispiel: Was macht den Tango aus? Wo hat er seinen Ursprung? Wie hat er sich verändert? Wo wird er praktiziert? Zum anderen beschäftigen sich übergreifende Erklärungsansätze mit Fragenstellungen zum Erhalt von Ausdrucksformen oder zu Praktiken im Allgemeinen. Wie aber lässt sich der Funke, der überspringen muss, um im Bereich immaterieller, musikalischer Ausdrucksformen die Fähigkeiten der einen Generation auf die nächste zu übertragen, entdecken? Aus dem Tanz gibt es den Begriff, dass die Bewegungen „dem Körper eingeschrieben“³⁸ werden. Wie aber genau dies im Bereich des instrumentalen Laien- und Amateurmusizierens vonstattengeht, ist bisher noch nicht so ausführlich beobachtet worden, wie es in dieser Arbeit geschieht. Möglicherweise auch deshalb, weil es möglicherweise nur kleine Momente sind, in denen sich ein Funke beobachten lässt, bevor er seine Wirkung am Ziel entfacht und dieses zum Leuchten bringt. Methodisch interessant ist daher der Ansatz, ins Feld zu gehen und den Prozess der Weitergabe direkt zu beobachten, (dicht) zu beschreiben³⁹, zu analysieren und mit weiteren Modellen anderer Disziplinen, die sich auch mit der Weitergabe und Aufnahme von Wissen und Können beschäftigen, abzugleichen.

³⁷ Titon, Jeff Todd: Music and Sustainability: An Ecological Viewpoint, in: The world of music 51 (2009), S. 119-137.

³⁸ Jung, Matthias/Bauks, Michaela/Ackermann, Andreas (Hg.): Dem Körper eingeschrieben. Verkörperung zwischen Leiberleben und kulturellem Sinn, Wiesbaden 2016.

³⁹ Der Begriff der dichten Beschreibung wurde geprägt von: Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1987.

Tabelle 2: Überblick der Erklärungsansätze zur Weitergabe musikalischen Wissens und Könnens⁴⁰

Erziehungswissenschaften	
Kulturelles Lernen als Mimetisches Lernen	Wulf, Christoph: Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), Pädagogische Theorien des Lernens, 2. Auflage, Weinheim 2014, S. 91-101.
Pädagogik der Dinge	Montandon, Frédérique: Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hg.), Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 25), Wiesbaden 2013, S. 75-89.
Psychologie und Neurowissenschaften	
Lernen am Modell	Bandura, Albert: Verhaltenstheorie und Modelle des Menschen. In: Ders. (Hg.), Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976, S. 205-229.
Musik erlernen aus Sicht der Hirnforschung	Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk, 9., unveränderter Nachdruck der 1. Auflage aus 2002, Stuttgart 2009.
Philosophie und Soziologie	
Implizites Wissen (tacit knowing)	Polanyi, Michael: Implizites Wissen, 2. Auflage (Originalausgabe 1966), Frankfurt am Main 2016.
Vorgezeigtes Wissen: Musik als performed knowledge	Hirschauer, Stefan: Diskurse, Kompetenzen, Darstellung. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs, in: Paragrana 25 (2016), S. 23-32.
Praxis als Wiederholung	Schäfer, Hilmar: Praxis als Wiederholung. In: Ders. (Hg.), Praxistheorie, Bielefeld 2016, S. 137-159.
Kollektive Programmierung des Geistes	Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan/Minkov, Michael: Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, München 2017.
Musikwissenschaften und Musikethnologie	
Fact, Act, Artefakt: Musik als lebendiges Erbe und Wissen im Objekt	Pinto, Tiago de Oliveira: Music as living heritage. An essay on intangible culture (Sounding heritage 3), Berlin 2018.
Bewahren und beschützen oder erhalten und weiterentwickeln	Titon, Jeff Todd: Music and Sustainability: An Ecological Viewpoint, in: The world of music 51 (2009), S. 119-137.

⁴⁰ Eigene Darstellung.

1.3 Ziel der Arbeit, Forschungsfrage und Einschränkung des Forschungsgegenstandes

Ziel der Arbeit

Ähnlich dem eingangs beschriebenen Erlernen des Fahrradfahrens ist das Erlernen eines Instruments eine praktische Tätigkeit. Jemand der alle Bestandteile eines Instruments, wie etwa der Gitarre, fehlerfrei benennen kann, hat viel Wissen *über* den Gegenstand aufgenommen. Eine Gitarre *spielen* kann er damit aber wahrscheinlich noch nicht – obschon dieses Vorwissen sicher geeignet ist, um darauf aufbauend die Praktik des Spielens einer Gitarre zu erlernen. Hierzu benötigt es Lernorte, an denen das Instrument erlernt werden kann. In Deutschland sind Musikschulen solche Orte der Weitergabe von Wissen und Können.

Genau an dieser Stelle soll in dieser Arbeit vertieft geforscht werden, um Erkenntnisse zu gewinnen, wie das Wissen und Können, das zum Erhalten und fortlaufenden Weiterentwickeln von kulturellen Ausdrucksformen beiträgt, von Generation zu Generation weitergegeben wird. Konkret beobachtet werden soll dies am Beispiel der musikalischen Ausdrucksform des instrumentalen Laien- und Amateurmusizierens. Um einen Feldzugang zu realisieren, macht eine Einschränkung des Forschungsgegenstands sowohl räumlich auf eine Musikschule als auch auf ein spezifisches Instrument Sinn.

Idealerweise lassen sich Charakteristika des Weitergabeprozesses entdecken, die nicht nur für das untersuchte Feld der Musikschule wertvolle Erkenntnisse liefern, sondern auch auf andere Bereiche des musikalischen, immateriellen Kulturerbes übertragbar sind.

Forschungsfrage

Untersucht werden Praktiken der Weitergabe von Wissen und Können im Bereich des musikalischen Erbes. Als zentrale Forschungsfrage lässt sich formulieren: Wie wird Wissen und Können in den Bereichen, in denen musikalisches, immaterielles Kulturerbe zum Ausdruck gebracht wird, von Generation zu Generation weitergegeben?

Die Frage nach dem *wie* ist eine Frage nach der Art und Weise der Weitergabe. Im Gegensatz zu Fragen, wie ‚*Wie häufig?*‘, oder ‚*Wie viele?*‘, die nach quantitativ zählbaren Einheiten fragen, rückt die Frage nach dem ‚*Wie*‘ den **Prozess** der Weitergabe in den Fokus des Erkenntnisinteresses. Praktiken der Weitergabe und die damit einhergehenden sozialen Interaktionen sind der Forschungsgegenstand. Entsprechend wird ein Forschungsdesign gewählt, dass ethnologische Feldforschungsmethoden nutzt (siehe detailliert hierzu die Kapitel 1.4 und 3).

Einschränkung des Forschungsgegenstandes

Um die Arbeit an der Forschungsfrage anhand konkreter Fallbeispiele vornehmen zu können, wurde bei der Vielzahl der Instrumente, die an einer Musikschule erlernt werden können, vom Autor vorab eine Eingrenzung auf die Gitarre vorgenommen. Dabei waren zwei Gründe handlungsleitend.

Erstens findet sich Musik, die von Gitarren geprägt ist, nicht nur im Bereich des instrumentalen Laien- und Amateurmusizierens in Deutschland⁴¹, sondern auch mehrere Male auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit. Hervorzuheben sind hierbei insbesondere der Eintrag des „Flamenco“⁴² mit der spanischen Gitarre, der Eintrag „Fado, urban popular song of Portugal“⁴³ mit der portugiesischen Gitarre sowie der Eintrag „Mariachi, string music, song and trumpet“⁴⁴ mit der mexikanischen Viuela und dem Guitarrón (Bassgitarre) als stilspezifische Instrumente. Das Instrument Gitarre findet sich also bereits im Kanon des immateriellen Kulturerbes der Welt wieder. Die Geschichte der Entstehung und Rezeption der Gitarre zeigt, wie dieses Instrument selbst einem Prozess der stetigen Weiterentwicklung unterliegt.⁴⁵ So sind Bezugspunkte zum immateriellen Kulturerbe der Menschheit im Bereich der Weitergabe des Wissens und Könnens bei diesen Saiteninstrumenten vorhanden. Die Fokussierung auf die Gitarre bietet sich daher für die vorliegende Forschung an.

Zweitens besitzt der Autor aufgrund eigener musikalischer Ausbildung eine Affinität für die Saiteninstrumente Gitarre und E-Bass. Für diese Instrumente kann bereits auf Vorerfahrungen aus der eigenen Ausbildung zurückgegriffen werden.⁴⁶ Nachfolgend wird erläutert, mit welcher Vorgehensweise die Forschungsfrage bearbeitet werden soll.

⁴¹ Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Instrumentales Laien- und Amateurmusizieren. Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe 2022, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/amateurmusizieren>, zuletzt geprüft am 24.02.2022.

⁴² Eintrag im Jahr 2010 auf der *Fifth Session of the Intergovernmental Committee (5.COM)* – Nairobi, Kenya, vom 15. bis 19. November 2010.

⁴³ Eintrag im Jahr 2011 auf der *Sixth Session of the Intergovernmental Committee (6.COM)* – Bali, Indonesia, vom 22. bis 29. November 2011.

⁴⁴ Eintrag ebenfalls im Jahr 2011 bei der *Sixth Session of the Intergovernmental Committee (6.COM)* – Bali, Indonesia, vom 22. bis 29. November 2011.

⁴⁵ Für einen Einstieg: Jahnel, Franz: Die Gitarre und ihr Bau. Technologie von Gitarre, Laute, Mandoline, Sister, Tanbur und Saite (Fachbuchreihe das Musikinstrument 25), 6. Aufl. Frankfurt am Main 1996; Bogdanovich, John S.: Classical guitar making. A modern approach to traditional design, New York 2007. Sowie: Cumpiano, William R./Natelson, Jonathan D.: Guitarmaking, Tradition and Technology. A Complete Reference for the Design & Construction of the Steel-String Folk Guitar & the Classical Guitar, San Francisco 1993.

⁴⁶ Die Reflexion der Vorerfahrung des Autors wird in Kapitel 4.1 detailliert dargelegt.

1.4 Vorgehensweise

Das Ziel der Arbeit, den Prozess der Weitergabe von Wissen und Können im Bereich des musikalischen, immateriellen Kulturerbes zu beschreiben und zu analysieren, ist in den vorangegangenen Kapiteln erläutert worden. Es stellt sich also nun die Frage, mit welcher systematischen Vorgehensweise Erkenntnisse gewonnen werden können, um dieses Ziel zu erreichen. Es ist sinnvoll, hierzu mehrere Methoden zu kombinieren, um verschiedene Sichtweisen auf das zu beobachtende Phänomen zu ermöglichen.

Mit der Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung liegt eine in verschiedenen Disziplinen genutzte und mit Gütekriterien hinterlegte Forschungsmethode vor, die einen direkten Zugang zum Feld ermöglicht.⁴⁷ Die Datenerhebung geschieht im Moment des Weitergabeprozesses von musikalischem Wissen und Können. In Deutschland sind Orte dieses Weitergabeprozesses vor allem die Musikschulen.⁴⁸ Zudem sind Konzerte ebenfalls Orte, an denen das Wissen und Können der Musiker von einer größeren Zuhörerschaft wahrgenommen werden kann. Reckwitz stellt fest: „Entsprechend wendet sich auch der Sozialforscher in seiner Rekonstruktion von Praktiken zunächst auf die Beobachtung der ‚skillful performance‘ von Körpern.“⁴⁹ Hinzu kommt, dass der Klang eines Musikinstruments bzw. einer Stimme im Moment geschieht und dann vergeht, so dass eine Forschungsmethode, die den Moment erfassen kann, ohne ihn zu stören oder zu beeinflussen, auch für diesen Aspekt der Beobachtung dienlich ist.

Gegenüber anderen Forschungsmethoden, wie Befragungen mit vorgegebenen Items oder Tests in kontrollierten Laborsituationen, bietet die qualitative Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung damit deutliche Vorteile (siehe Kapitel 2.1.2 zum Primat der teilnehmenden Beobachtung für die Erforschung von Praktiken). Nach der Erhebung der Daten werden qualitative Methoden der Datenaufbereitung und Auswertung angewendet.

⁴⁷ Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6., überarbeitete Auflage Weinheim 2016. Sowie: Tracy, Sarah J.: Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research, in: Qualitative Inquiry 16 (2010), S. 837-851. Zusammengefasst in Anlage 1 dieser Arbeit.

⁴⁸ Ob auch Videos auf youtube.com und vergleichbaren Plattformen Orte der Weitergabe sein können, wird im Rahmen der (dichten) Beschreibung der Feldforschung in Kapitel 4, insbesondere in Kapitel 4.4.6 zum Repertoire (und 4.6.4 zu Klangidealen) diskutiert.

⁴⁹ Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices, in: Zeitschrift für Soziologie 32 (2003), S. 282-301, hier S. 290.

Hierzu gehören im Wesentlichen das Transkribieren, Codieren und Clustern, was softwaregestützt gut möglich ist. Die Auswertung geschieht dann in Form einer dichten Beschreibung („Thick Description“⁵⁰).

Um zu einem ganzheitlichen Erklärungsansatz zu gelangen, werden die Ergebnisse aus teilnehmender Beobachtung und qualitativer Inhaltsanalyse schließlich vor dem Hintergrund von Publikationen aus unterschiedlichsten Disziplinen, die sich mit Aspekten des Forschungsgegenstands beschäftigen, interpretiert. Auf diese Weise soll geprüft werden, ob das Beobachtete mit den in der Literatur vorhandenen Erklärungsansätzen bereits hinreichend erläutert werden kann.⁵¹ Für die Strukturierung der Interpretation der Ergebnisse bietet sich das *ökosystemische Entwicklungsmodell*⁵² nach Bronfenbrenner an. Es wird dazu an der entsprechenden Stelle in Kapitel 6 erläutert.

Diese systematische Vorgehensweise aus teilnehmender Beobachtung, qualitativer Inhaltsanalyse, dichter Beschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund thematisch relevanter Literatur aus unterschiedlichsten Disziplinen begründet den Aufbau der Arbeit.

1.5 Aufbau der Arbeit

Nach der Einführung in das Thema in diesem Kapitel, wird in Kapitel 2 der theoretische Rahmen aufgespannt (Kapitel 2.1). Danach wird eine begriffliche Annäherung an das immaterielle Kulturerbe vorgenommen. Dabei werden zentrale Begriffe, wie Kultur (Kapitel 2.2), Materialität und Immaterialität (Kapitel 2.3) und Kulturerbe (Kapitel 2.4) erläutert, um schließlich zur Definition von immateriellem Kulturerbe (Kapitel 2.5) zu gelangen, bevor detailliert auf Musik im immateriellen Kulturerbe eingegangen wird (Kapitel 2.6).

Um den qualitativen Forschungsansatz für die Feldforschung nachvollziehbar zu machen, werden zunächst Grundlagen und Gütekriterien qualitativen Denkens und Forschens erläutert (Kapitel 3.1) und die Forschungsmethodik qualitativer Forschung dargelegt (Ka-

⁵⁰ Geertz, Clifford: Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In: Ders. (Hg.), *The Interpretation of Cultures. Selected essays*, New York 1973, S. 3-30, hier S. 3.

⁵¹ Damit unterscheidet sich die Herangehensweise dieser Arbeit strukturell von der einer theorieüberprüfenden Arbeit. Eine theorieüberprüfende Arbeit würde zunächst Hypothesen aus einer – in einer wissenschaftlichen Disziplin verorteten – Theorie ableiten, um diese im weiteren Forschungsablauf – meist mit quantitativer Forschungsmethodik – zu verifizieren oder zu falsifizieren.

⁵² Bronfenbrenner, Urie (Hg.): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*, Ungekürzte Ausgabe Frankfurt am Main 1989.

pitel 3.2). In Kapitel 3.3 wird dann die Feldforschung mit dem Forschungsfeld Musikschule beschrieben. Dies schafft die Grundlage für die Darstellung der Erhebungsmethode. Hier werden der Zugang zum Feld, die Anforderungen an den Forscher und das Thema Nähe und Distanz zum Forschungsfeld thematisiert. Danach wird auf die softwaregestützte Datenaufbereitung mittels MAXQDA, einem Computerprogramm zur qualitativen Datenanalyse, eingegangen. Schließlich wird die softwareunterstützte Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert.

Die dichte Beschreibung als Produkt qualitativer Forschung in Kapitel 4 beginnt mit einer Reflexion des Vorverständnisses des forschenden Autors (Kapitel 4.1), beschreibt dann das Feld und die Herstellung des Zugangs zum Feld (Kapitel 4.2). Im Anschluss werden die Ergebnisse der Feldforschung – strukturiert in die Themenbereiche Wissen (Kapitel 4.3), Können (Kapitel 4.4) und Weitergeben (Kapitel 4.5) beschrieben. Dem Klang wird dabei ein zusätzliches Kapitel gewidmet (Kapitel 4.6).

In Kapitel 5 werden Erklärungsansätze zur Weitergabe von Wissen und Können, die in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen bestehen, erläutert. Eine Beschäftigung mit der Thematik in den Erziehungswissenschaften (Kapitel 5.1), in der Psychologie und den Neurowissenschaften (Kapitel 5.2), in der Soziologie und Ethnologie (Kapitel 5.3) und in der Musikwissenschaft und Musikethnologie (Kapitel 5.4) zeigt das breite Spektrum der Wissenschaftsdisziplinen auf, in denen Erklärungsansätze zum Prozess der Weitergabe von musikalischem Wissen und Können erarbeitet wurden.

In Kapitel 6 werden die Erklärungsansätze aus der Literatur in Bezug gesetzt zur dichten Beschreibung. Es wird geprüft inwiefern sich diese bereits eignen, die Beobachtungen aus der qualitativen Feldforschung zu erklären und ob ggf. weitere Aspekte hinzukommen oder nun in einem anderen Licht zu betrachten sind.

Im Kapitel 7 werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kritisch reflektiert. Stärken und Limitationen der Arbeit werden aufgezeigt. Auswirkung auf zukünftige Forschung, Implikationen für die Praxis und weiterer Forschungsbedarf werden benannt. Abschließend wird der Klang als Bindeglied zwischen Erhalt und Weiterentwicklung gewürdigt.

2 Theoretischer Rahmen und begriffliche Annäherung

Mit dem symbolischen Interaktionismus und der Theorie sozialer Praktiken werden im ersten Teil dieses Kapitels zwei Theorieperspektiven vorgestellt, die für das vorliegende Forschungsvorhaben relevant sind. Nachfolgend soll ein Überblick über die Begriffe Materialität, Immaterialität und Erbe sowie eine Auseinandersetzung mit dem Konzept Kultur gegeben werden, um darauf aufbauend für diese Arbeit zu einem Verständnis des Begriffs des immateriellen Kulturerbes zu kommen und Musik im Bereich des immateriellen Kulturerbes zu betrachten.

2.1 Theoretischer Rahmen

Den theoretischen Rahmen dieser Arbeit zeichnet zum einen der symbolische Interaktionismus nach Herbert Blumer. Zum anderen prägt der Soziologe Andreas Reckwitz für den deutschsprachigen Raum den Begriff einer Theorie sozialer Praktiken⁵³ und liefert so ein theoretisches Fundament auch für den Weitergabeprozess im Bereich des musikalischen kulturellen Erbes.⁵⁴ Beide Theorieperspektiven sollen nachfolgend kurz skizziert werden.

2.1.1 Symbolischer Interaktionismus

Aus der philosophischen Tradition des amerikanischen Pragmatismus entwickelte sich die theoretische Position des symbolischen Interaktionismus.⁵⁵ Sie geht der „subjektiven Bedeutung und individuellen Sinnzuschreibungen“⁵⁶ nach. Maßgeblich geprägt wurde der Begriff vom amerikanischen Soziologen Herbert Blumer.⁵⁷ Forschung, die auf der

⁵³ Die Begriffe Praxistheorie, Praxeologie sowie Theorie sozialer Praktiken werden im Folgenden synonym verwendet.

⁵⁴ Reckwitz, Grundlelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices.

⁵⁵ Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 4. Auflage Reinbek bei Hamburg 2007, S. 81. Sowie: Joas, Hans: Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 (1988), S. 417-446.

⁵⁶ Ebd., S. 82.

⁵⁷ Blumer, Herbert: Social Psychology. In: Schmidt, Emerson P. (Hg.), Man and Society, New York 1938, S. 144-198.

theoretischen Position des symbolischen Interaktionismus fußt, rückt Prozesse der Interaktion in den Fokus. Unmittelbare soziale Handlungen und wechselseitige Austauschprozesse sind das Kerninteresse der Forschenden. Wesentliche Prämissen des symbolischen Interaktionismus sind erstens, dass das Handeln von Menschen mit Dingen ihrer Umgebung auf Grundlage von Bedeutungen, die jene Dinge für sie haben, geschieht; zweitens, dass die Bedeutung sich aus sozialen Interaktionen mit den Mitmenschen entwickeln und drittens, dass die Bedeutung der Dinge in einem interpretativen Prozess der Auseinandersetzung auch verändert wird.⁵⁸

Dort wo Menschen den Gegenständen, Ereignissen und Erfahrungen eine Bedeutung zuschreiben, setzt also der symbolische Interaktionismus an. Maßgeblich für das Methodenverständnis des symbolischen Interaktionismus ist die sogenannte Chicagoer Schule, zu der Soziologen wie W. I. Thomas, Charles Horton Cooley, George Herbert Mead (dessen Schüler Herbert Blumer war) und Robert Park gezählt werden. Zentrales methodologisches und Prinzip des symbolischen Interaktionismus ist, dass der Forscher die Welt aus dem Gesichtswinkel der Subjekte sehen muss, die er untersucht.⁵⁹ Mit dieser Grundhaltung lassen sich Handlungen und Interaktionen von Subjekten also am Besten in Feldforschungssituationen wahrnehmen.

Ergänzend bieten sich praxistheoretische Ansätze an, um bei einer Konzeptionalisierung von Handlungspraktiken Fragen von Körperlichkeit und Materialität mit einzubeziehen.⁶⁰ Schatzki und Knorr-Cetina postulierten 2001 einen *practice turn*⁶¹ und ebneten den Weg für eine theoretische Positionierung der Praxeologie, um die sich im deutschsprachigen Raum Reckwitz früh gekümmert hat.⁶²

⁵⁸ Derselbe: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, Reinbek bei Hamburg 1973, 80–146, hier S. 80.

⁵⁹ Stryker, Sheldon: Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus. In: Auwärter, Manfred/Kirsch, Edit/Schöter, Klaus (Hg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt am Main 1976, S. 257–274, hier S. 259.

⁶⁰ Töpfer, Tom/Behrmann, Laura: Symbolischer Interaktionismus und qualitative Netzwerkforschung – Theoretische und method(olog)ische Implikationen zur Analyse sozialer Netzwerke, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 22 (2021), Art. 13.

⁶¹ Schatzki, Theodore R./Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hg.): *The practice turn in contemporary theory*, London 2001.

⁶² Reckwitz, *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices*, S. 289.

2.1.2 Theorie sozialer Praktiken

Reckwitz entwickelt in seinem 2003 veröffentlichten Text Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Diese begreift die kollektiven Wissensordnungen der Kultur als „ein praktisches Wissen, ein Können, ein know how, ein Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines 'Sich auf etwas verstehen'“⁶³. Dem folgend definiert Reckwitz soziale Praktiken als „know how abhängige und von einem praktischen 'Verstehen' zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte 'inkorporiert' ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen 'verwendeten' materialen Artefakten annehmen.“⁶⁴ Diese Idee der sozialen Praktiken lässt sich auf den Forschungsgegenstand übertragen. Beim Betrachten des Umgangs von Musikern mit ihren Instrumenten und Noten (beides Artefakte) in regelmäßigen Unterrichtsstunden, beim Proben für anstehende Auftritte und während der Aufführungen selbst, sind soziale Praktiken als inkorporierte Verhaltensroutinen direkt beobachtbar (siehe Kapitel 4). Die – hier musikalischen – Handlungen sind „eingebettet [...] in eine umfassendere, sozial geteilte und durch ein implizites, methodisches und interpretatives Wissen zusammengehaltene Praktik als ein typisiertes, routinisiertes und sozial 'verstehbares' Bündel von Aktivitäten.“⁶⁵ Die Praktik im Umgang mit einem Instrument, die Praktik im Umgang mit einem *tool* (d. h. einem Werkzeug wie etwa dem Stimmgerät) oder die Praktik im Umgang mit dem eigenen Körper (bspw. beim Singen) sind kleinste Einheiten des Sozialen. Der Sozialwissenschaftler Theodore Schatzki bezeichnet diese kleinsten Einheiten des Sozialen als „nexus of doings and sayings“⁶⁶ und nennt als Beispiele die Praktik des Kochens oder des Wählgehens. Zusammengehalten werden sie durch ein implizites Verstehen.⁶⁷ Das „do-ing“⁶⁸ erneuert, aktualisiert und erhält so die Handlungszusammenhänge. Schatzki fordert, dass eine Analyse von Praktiken als räumlich und zeitliche Einheit eine Beschreibung des Handelns liefern muss.⁶⁹

Das Spannende und zugleich methodisch Herausfordernde einer Forschung aus praxeologischer Perspektive ist, dass die sozialen Praktiken nicht in ausdrücklichen Zeichen,

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Schatzki, Theodore R.: *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*, Cambridge 1996, S. 89. Trennung zur Hervorhebung des Silben im Wort im Original.

⁶⁷ Reckwitz, *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices*, S. 290.

⁶⁸ Schatzki, *Social practices*, S. 90.

⁶⁹ Ebd.

also explizit, ablesbar sind, sondern im Sinne eines *tacit knowing*⁷⁰ vorliegen, also in Form eines Wissens, das nicht verschriftlicht wird und somit in Diskursen nicht auffindbar ist.⁷¹ Es lässt sich also beobachten, nicht aber aus Dokumenten entnehmen.

Reckwitz folgend sind soziale Praktiken als inkorporiertes Wissen „material verankert [...] primär im Körper, sekundär auch in den Artefakten.“⁷² Bei der Praktik des Gitarre Lernens, lässt sich beobachten, was Reckwitz formuliert: „Praktiken sind sinnhaft regulierte Körperbewegungen, die von einem entsprechenden impliziten, inkorporierten Wissen abhängen.“⁷³ Das Resultat dieses Lernprozesses der Gitarrenschüler lässt sich als „regelmäßige Verhaltensroutinen im Umgang mit Artefakten [beschreiben], wobei man die Artefakte – in welcher Weise auch immer – ebenfalls als Träger der Praktiken interpretieren kann.“⁷⁴ Die Noten, die Gitarre und sogar die Fußstütze sind Artefakte, die genutzt werden, um das erlernte Können zum Ausdruck zu bringen. Impliziertheit und Materialität sind gemäß Reckwitz zentrale Merkmale von Praktiken.⁷⁵ Für die Forschung im Feld hat dies den Vorteil, dass die materiale Seite der Praktiken durch das aufmerksame Zusehen und Zuhören des Forschers recht direkt und unmittelbar zugänglich ist. Allerdings ist die „zweite und letztlich für eine sinnrekonstruktive Analyse irreduzible Seite der Praktiken, nämlich das dort enthaltene, inkorporierte Wissen, *per definitionem* nicht direkt über Wahrnehmung oder das Verstehen von Äußerungen zugänglich – sonst wäre es schließlich nicht implizit. Das implizite Wissen muss zwangsläufig indirekt erschlossen werden, d. h., aus expliziten Äußerungen, Handlungen, Umgangsweisen mit Dingen usw. muss auf die impliziten Schemata rückgeschlossen werden. Aus methodischer Hinsicht kompliziert werden Praktiken durch ihre Doppelstruktur als materiale Körperbewegung *und* als implizite Sinnstruktur, als Kombination einer Präsenz der Körper und Dinge, die der Beobachtung zugänglich sind, und eine Abwesenheit des impliziten Wissens, dessen indirekte Erschließung immer unvollständig bleiben muss.“⁷⁶

Für die Feldforschung ergibt sich für Reckwitz damit „methodisch ein Primat der teilnehmenden Beobachtung [...]. Die ethnographische teilnehmende Beobachtung [...] ist ge-

⁷⁰ Siehe Kapitel 5.3.1 zum impliziten Wissen sowie Polanyi, Michael: Implizites Wissen, 2. Auflage, Originalausgabe 1966 Frankfurt am Main 2016.

⁷¹ Reckwitz, Andreas: Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert (Hg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung, 2. Auflage, erste Auflage 2008 Frankfurt am Main 2015, S. 188-209, hier S. 191.

⁷² Ebd., S. 191f.

⁷³ Ebd., S. 192.

⁷⁴ Ebd.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Ebd., S. 195f.

wissermaßen die ›natürliche‹, ihr korrespondierende Methode der Praxeologie. Sie ermöglicht es, die Regelmäßigkeit von Körperbewegungen (einschließlich des Artefaktanteils) festzustellen. Die Forschungspraxis der Praxeologie ist [...] eine Praxis der Wahrnehmung, primär der visuellen, sekundär der auditiven Wahrnehmung. Die Erschließung des Gegenstands erfolgt primär über das Auge und erfasst damit auch ›stumme‹ Praktiken die ohne Worte auskommen. Daneben kann die Registrierung der natürlichen, d. h. nicht künstlich (qua Interview) hervorgerufenen Redeanteile in den Praktiken es ermöglichen, zumindest indirekt auf das implizite Wissen der Teilnehmer rückzuschließen. Dieses Zugänglichkeitsproblem des Impliziten lässt sich in der Praxisanalyse nur behandeln, nicht aber lösen: Der Forscher ist immer auf einen ›Rückschluss‹ vom Expliziten aufs Implizite, von den Bewegungen auf den ›sozialen Sinn‹ angewiesen.“⁷⁷ Dieser Einschränkung wird bei der Interpretation (Kapitel 6) und der Reflexion der Ergebnisse (Kapitel 7) Rechnung getragen.

2.1.3 Zusammenfassung

Die zwei Theorieperspektiven des Symbolischen Interaktionismus und der Theorie der sozialen Praktiken entwerfen einen Blick auf die beobachtbare Realität, der für das Vorhaben dieser Arbeit zielführend erscheint. Gemeinsam ist beiden, dass das konkrete Handeln der Akteure im Zentrum des Interesses steht. Als wesentlichen Unterschied der beiden Blickrichtungen zeigt Schäfer die Unterschiedlichkeit der Reflexivität des Handels auf: „Die pragmatistischen Positionen, insbesondere in ihrer Weiterentwicklung zum Symbolischen Interaktionismus durch Blumer, [...] betonen mit der Situiertheit des Handelns vorwiegend die Interaktion ko-präsenter Akteure.“⁷⁸ Da aber auch im Zeitverlauf angeeignete Gewohnheiten betrachtet werden „[...] bestehen Überschneidungen mit der Praxistheorie, in der die Nicht-Bewusstheit inkorporierter Schemata als Grundlage sozialer Ordnung begriffen [...] wird.“⁷⁹

In diesem Kapitel konnte dargestellt werden, warum beide Sichtweisen auf die Realität ein geeignetes theoretisches Fundament dieser Arbeit sind und in den Worten Schäfers gar eine „verspätete Freundschaft“⁸⁰ der beiden Positionen festzustellen ist.

⁷⁷ Ebd., S. 196.

⁷⁸ Schäfer, Hilmar: Verspätete Freundschaft. Rezension zu „Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz“ von Hella Dietz, Frithjof Nungesser und Andreas Pettenkofer (Hg.) 2019, <https://www.soziopolis.de/verspaetete-freundschaft.html>, zuletzt geprüft am 11.03.2022.

⁷⁹ Ebd.

⁸⁰ Ebd.

2.2 Kultur

Eine kurze Definition für den Begriff *Kultur* zu geben ist kaum möglich, da es sowohl im Alltag als auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften unterschiedlichste Verwendungen des Begriffs gibt. Universitäten und Hochschulen organisieren sich durch interdisziplinäre Fakultäten der Kulturwissenschaften mit einem Fächerspektrum von den Sprach- und Literaturwissenschaften über Geschichte, Philosophie, Erziehungswissenschaften bis hin zu den Theologien, Kunst, Textilgestaltung, Medienwissenschaften und Musik. Auch ganze Studiengänge mit Namen wie angewandte Kulturwissenschaften oder vergleichende Kulturwissenschaften zeigen die vielfältige Anwendung des Begriffs. Entsprechend umfassend ist daher auch bereits der Kanon der Kulturtheorien und -definitionen, die umfassende Erklärungsansätze anbieten. Einen Einstieg bietet Müller-Funk in seiner Publikation *Kulturtheorie*, in der er eng am jeweiligen Originaltext zentrale Aussagen aus fünfzehn theoretischen Ansätzen herausarbeitet, die zentrale Diskurse für die heutige Kulturtheorie begründet haben.⁸¹

Auch wenn es keine einheitliche, kulturwissenschaftliche Definition gibt, die hier angeführt werden kann, lässt sich aus dem lateinischen Wortursprung des Begriffs ein enger und ein erweiterter Kulturbegriff ableiten. Das Wort *Kultur* stammt vom lateinischen *cultura* ab, das auf das Verb *colere* zurückgeht. Es hat vier zentrale Bedeutungen: 1. bewohnen, 2. bewirtschaften, 3. verehren, 4. veredeln / ausbilden. Ein enger Kulturbegriff bezieht sich dabei auf das physisch oder geistig Geschaffene und versteht Kultur als Hochkultur (Kunst, Musik, Theater), die im Sinne einer Veredelung des Selbst in Abgrenzung zum Alltäglichen der natürlichen Umgebung zu verstehen ist. Kultur wird im engen Verständnis von Nicht-Kultur abgegrenzt.⁸² Der erweiterte Kulturbegriff geht über diese vierte Bedeutung (veredeln / ausbilden) hinaus und versteht Kultur als Lebenswelt, die die soziale (bewohnen), die natürliche (bewirtschaften) und die spirituelle Umwelt (verehren / anbeten) mit einbezieht. Dieser Kulturbegriff bezieht sich auf das Zusammenleben, auf zwischenmenschliche Beziehungen, und ist damit dynamisch und nicht normativ zu verstehen.⁸³ Hierbei wird zwischen einem geschlossenen und einem offenen Kulturbegriff unterschieden. Wenn eine Zuordnung von Personen zu einer Kultur aufgrund von räum-

⁸¹ Müller-Funk, Wolfgang: *Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften*, 2., erw. und bearb. Aufl. Tübingen 2010.

⁸² Bolten, Jürgen: *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt 2007, S. 10ff.

⁸³ Ebd., S. 13f.

lichen, staatlichen, sprachlichen oder auch ideellen Parametern geschieht, wird vom geschlossenen Kulturbegriff gesprochen, da es eine Entweder-oder-Frage zu beantworten gibt – entweder ist die Person Teil dieser Kultur oder nicht, sie gehört dazu oder nicht.⁸⁴

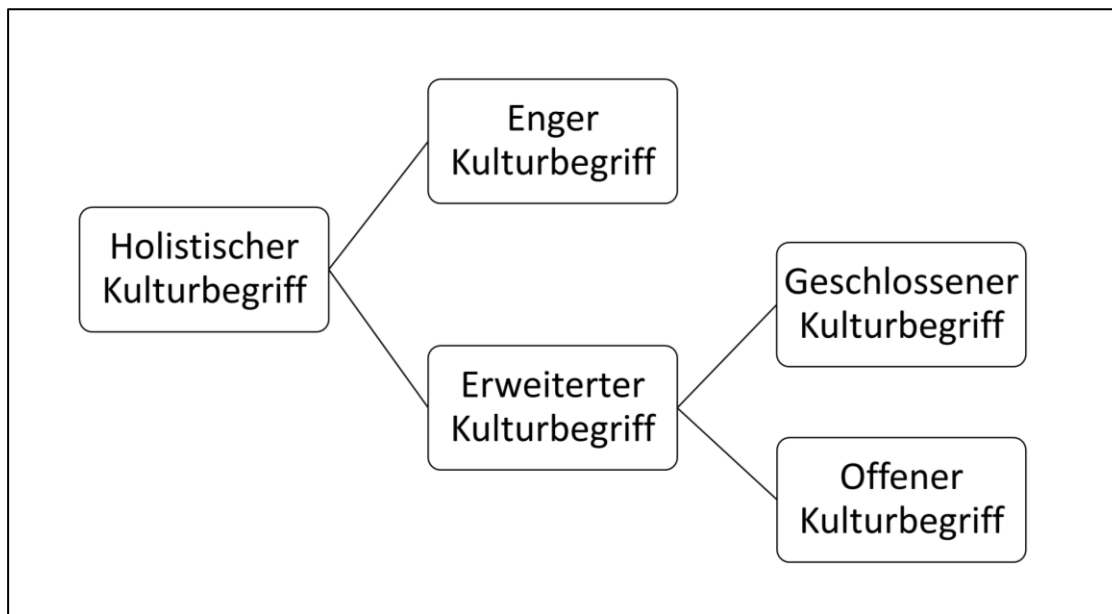


Abbildung 1: Systematik des Kulturbegriffs nach Bolten⁸⁵

Dem geschlossenen Kulturbegriff gegenüber steht der offene Kulturbegriff, der die Person in das Zentrum ihres durch zwischenmenschliche Beziehungen aufgebauten Netzwerks stellt (Abbildung 1). So hängt die Zugehörigkeit zu einer Kultur / Subkultur stark von Blickrichtung und Blickwinkel der Personen ab. Dies wird insbesondere deutlich, wenn bspw. Migranten über das Thema Heimat(en), Ort(e) und Identität(en) sprechen.⁸⁶ Jedes Individuum ist in diesem offenen Verständnis des Kulturbegriffs Mitglied verschiedener Lebenswelten. Statt der Entweder-oder-Frage ist also eine Sowohl-als-auch-Feststellung prägend für den offenen Kulturbegriff.⁸⁷ Der deutsche Kultur- und Kommunikationswissenschaftler Bolten plädiert dafür den engen und den erweiterten Kulturbegriff

⁸⁴ Ebd., S. 14ff.

⁸⁵ Eigene Darstellung nach ebd., S. 15.

⁸⁶ Siehe hierzu die Ergebnisse des Hauptseminars „Heimat – Ort und Identität“ im Sommersemester 2020 an der Universität Paderborn und der vertiefenden 28. Jahrestagung zu Fragen der Geschichte zum Thema „Heimat – Ort und Identität“ am 06.11.2021 an der Universität Paderborn.

⁸⁷ Bolten, Interkulturelle Kompetenz, S. 16-19.

gemeinsam zu nutzen und fordert einen holistischen Kulturbegriff.⁸⁸ So würde Kultur aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden können, um zu einem ganzheitlichen (ergo holistischen) Verständnis zu gelangen.

Um trotz der Vielfältigkeit der Verwendung des Begriffs *Kultur* zu einer in dieser Arbeit verwendbaren Ausgangsposition zu gelangen, soll im Folgenden der von der UNESCO genutzte Kulturbegriff genauer betrachtet werden. Dieser wurde auf der UNESCO-Weltkonferenz in Mexiko-City im Jahr 1982 zwischen den teilnehmenden Staaten vereinbart und in der dort verabschiedeten Erklärung von Mexiko-City über die Kulturpolitik dokumentiert. Mit dieser Definition wird seitdem gearbeitet: „Kultur [kann] in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.“⁸⁹

Auch der US-amerikanische Soziologe Clifford Geertz spricht in seiner 1973 veröffentlichten Kulturdefinition von einem historisch übermittelten Bedeutungsmuster und einem System ererbter Vorstellungen: „[Culture] denotes an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life.“⁹⁰

Diese Definitionen aus den 1970er- und 1980er-Jahren bauen auf einem Konzept von Kultur auf, dass durch Kroeber und Kluckhohn 1952 formuliert wurde. Die beiden US-amerikanischen Wissenschaftler haben bereits in den 50er Jahren über 100 verschiedene Kulturdefinitionen gesammelt und analysiert.⁹¹ Im Eingangsteil ihrer Publikation destillieren sie aus der umfassenden Definition, die Charles A. Ellwood im 1944 erschienenen Dictionary of Sociology⁹² verfasst hat, folgende Zusammenfassung heraus: „Culture consists of patterns of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments

⁸⁸ Derselbe: Reziprozität, Relationalität und Mehrwertigkeit. Ein Plädoyer für einen holistischen Kulturbegriff. In: Eidukevičienė, Rūta/Johanning-Radžienė, Antje (Hg.), Interkulturelle Aspekte der deutsch-litauischen Wirtschaftskommunikation, München 2014.

⁸⁹ UNESCO: Erklärung von Mexiko-City über die Kulturpolitik. Weltkonferenz über Kulturpolitik 1982, https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1982_Erkl%C3%A4rung_von_Mexiko.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2020, S. 1.

⁹⁰ Geertz, Clifford (Hg.): The Interpretation of Cultures. Selected essays, New York 1973, S. 89.

⁹¹ Kroeber, Alfred/Kluckhohn, Clyde: Culture. A critical review of concepts and definitions, Cambridge, Massachusetts, U.S.A. 1952.

⁹² Fairchild, Henry Pratt: Dictionary of Sociology, Lanham, MD 1944.

in artefacts; the essential core of culture consists of traditional [= historically derived and selected] ideas and especially their attached values.“⁹³

Schließlich erweitern sie diese im Fazit ihrer Publikation dann zu der folgenden Definition von Kultur, die einen Zukunftsbezug herstellt: „Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behavior acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiments in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other as conditioning elements of further action.“⁹⁴

Dieses Verständnis von Kultur wird vom amerikanischen Anthropologen Agar 2006 als „old concept of culture“⁹⁵ bezeichnet. Er kritisiert, dass hier angenommen wird, Kultur wäre ein geschlossenes, kohärentes Bedeutungs- und Handlungssystem, an dem ein Individuum immer und ausschließlich teilnimmt.⁹⁶ Agar stellt der vielzitierten Definition von Kroeber und Kluckhohn gegenüber, dass es bei Kultur heutzutage um menschliche Universalien geht, d. h. um die Dinge, die uns verbinden und es ermöglichen, sofort mit Menschen in Kontakt zu treten und schließlich mit den richtigen Absichten und einem gewissen Maß an Arbeit einen Sinn für das zu finden, was die anderen sagen und machen.⁹⁷

Für die in der interpretativen Kulturanthropologie verortete, deutsche Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Bachmann-Medick gilt Kultur „[...] nicht mehr nur als einheitliches Gesamtgefüge, das in der Summe von Normen, Überzeugungen, kollektiven Vorstellungen und Praktiken aufgeht. Kultur ist vielmehr eine Konstellation von Texten, die – über das geschrieben oder gesprochene Wort hinaus – auch in Ritualen, Theater, Gebärden, Festen usw. verkörpert sind. [...] Erst indem man auch Handlungen, Ereignisse und soziale Interaktion als »Texte« betrachtet, werden sie – über ihre Situationskontingenz hinaus – für den kulturellen Prozess der Objektivierung von Bedeutung erschlossen.“⁹⁸

An der Kritik von Agar und der Auslegung von Bachmann-Medick wird gleichsam deutlich, wie weitsichtig die UNESCO-Definition von 1982 war. Sie umfasst bereits geistige,

⁹³ Kroeber/Kluckhohn, *Culture*, S. 35.

⁹⁴ Ebd., S. 178.

⁹⁵ Agar, Michael: *Culture: Can you Take it Anywhere?*, in: *International Journal of Qualitative Methods* 5 (2006), S. 1-12, hier S. 3.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Ebd., S. 11.

⁹⁸ Bachmann-Medick, Doris: Einleitung. In: Bachmann-Medick, Doris/Clifford, James (Hg.), *Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, 2., aktualisierte Aufl. Tübingen 2004, S. 7-64, hier S. 10.

materielle, intellektuelle und emotionale Aspekte genauso wie Lebensformen, Kunst und Traditionen. Diese würden allerdings „eine soziale Gruppe“⁹⁹ kennzeichnen. Im Vorgriff auf die Ergebnisse dieser Arbeit (insb. in Kapitel 6.2) müsste diese Zugehörigkeit von Praktizierenden zu ausschließlich *einer* Gruppe nicht als singuläre Angehörigkeit zu einem geschlossenen System verstanden, sondern als Pluralität von Gruppenzugehörigkeiten interpretiert werden. Die Praktizierenden befinden sich in verschiedenen Konstellationen in Gruppenzugehörigkeiten. Mit einem solchen Verständnis des Definitionsbestands „eine soziale Gruppe“¹⁰⁰ lässt sich die Definition der UNESCO dieser Arbeit auch weiterhin zugrunde legen: „Kultur [kann] in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden [...], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen.“¹⁰¹ Die Verschriftlichungen in dieser Arbeit zu musikalischen Praktiken liefern einen Beitrag die Handlungen, Ereignisse und sozialen Interaktionen im Weitergabeprozess musikalischen, immateriellen Kulturerbes als Text interpretierbar zu machen.

2.3 Materialität und Immaterialität

Materialität ist die Eigenschaft, einen Körper zu besitzen und damit physisch im Raum zu existieren, greifbar zu sein, also aus Materie zu bestehen.¹⁰² Materie ist „[...] dasjenige an den Dingen, was sie zu einem Gegenstand der äußeren Wahrnehmung macht und die Ursache der Empfindungen ist.“¹⁰³ Auch wenn Musik als strukturiertes Klangereignis auf den ersten Blick nicht greifbar und damit selbst nicht materiell ist, zeigt diese Arbeit auf, dass auch materielle Bestandteile, wie Noten / Traktate¹⁰⁴, Instrumente, Teil von Musik sind. Auch Utensilien, wie Notenständer, Fußständer oder eine Ergo-Gitarrenerhöhung zur ergonomischen Ablage der Gitarre auf dem Oberschenkel, werden von den Praktizierenden genutzt. Schließlich sind von den Saiten über den Raum bis zu den Speicher- und Wiedergabemedien für Musik weitere klangbeeinflussende Elemente materiell. Beim Gesang wird dies noch viel deutlicher. Der materielle, greifbare Klang- und Resonanzkörper

⁹⁹ UNESCO, Erklärung von Mexiko-City über die Kulturpolitik, S. 1.

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Hoffmeister, Johannes/Regenbogen, Arnim/Meyer, Uwe (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe (Philosophische Bibliothek Band 500), Hamburg 2013, S. 400.

¹⁰³ Ebd., S. 401.

¹⁰⁴ Zum Traktat in der Musik: Bilmayer-Frank/Stefanie: Traktat. Theoretische Abhandlung zu einem bestimmten Thema 2017, <https://www.br-klassik.de/themen/klassik-entdecken/alte-musik/stichwort-traktat-100.html>, zuletzt geprüft am 18.03.2024.

ist der Körper der singenden Person selbst. Die physischen Eigenschaften des materiellen Klangkörpers, sei es Mensch oder Instrument, beeinflussen den immateriellen Klang. Auch Anweisungen zur Gestaltung des musikalischen Klangerlebnisses aus den Noten verändern das Hörereignis. Hierzu gehören Anweisungen zur Technik, bspw. staccato (kurze, scharf abgetrennte Töne), zur Dynamik, zum Beispiel forte (laut) oder pianissimo (sehr leise), zum Tempo, etwa allegro (schnell) oder ritardando (allmählich langsamer werdend), oder zur Stimmung, bspw. grazioso (anmutig) oder espressivo (ausdrucksvoll). Die „schrifttragenden Gedächtnismedien“¹⁰⁵ zu denen auch die Notenschrift gehört, beinhalten damit auch bereits Hinweise auf das Klangereignis. Materialität lässt sich also nicht von Immaterialität trennen.

Sowohl materiell als auch immateriell wird die Vielfalt der Schaffenskraft, der Fähigkeiten und des Könnens der Menschen sichtbar und erfahrbar. Dass diese insbesondere im musikalischen Wirken mit dem Ausdruck von Gefühlen zu tun hat, wird jeder bestätigen können, der einer Aufführung (Konzert, Oper, Chorauftritt, ...) beigewohnt hat. In der Musik zeigt sich der Praktizierende in seiner verletzlichen Gänze, er bringt schlussendlich sich selbst zum Klingen. Dem Philosophen Kant folgend liegt die Immaterialität also im Ich: „Woraus kann ein Philosoph die Immaterialität der Seele beweisen, und wie weit kann er gehen? Er kann von nichts anders die Gedanken hernehmen, als von dem Ausdruck: Ich, der den Gegenstand des inner[e]n Sinnes ausdrückt. Also liegt in dem Begriffe vom Ich die Immaterialität.“¹⁰⁶ Für die Musik als eine der Ausdruckformen immateriellen Erbes passt diese Verortung von Immaterialität gut. Der Musiker zeigt mit seiner Musik sich selbst, sein Ich. In Bezug auf die von der UNESCO benannten fünf Bereiche des immateriellen Kulturerbes¹⁰⁷ (siehe S. 2 dieser Arbeit) stellt Seng aber noch im Jahr 2017 fest: „Die Klärung jedoch, was in diesem Zusammenhang immateriell bedeutet, steht noch aus.“¹⁰⁸ Sie liefert daraufhin einen Definitionsansatz: „Man könnte unter Immateriellem die geistige Repräsentation von Materialität verstehen, wobei umgekehrt allererst ein geistiger Zugriff vorgefundene Materialität bewertet und ihr Bedeutung zuschreibt. Alle materiellen Güter erfahren also erst durch ihre immateriellen Zuschreibungen auf der Grundlage sinnlicher Wahrnehmung ihre Inwertsetzung.“¹⁰⁹

¹⁰⁵ Allgaier, Benjamin: Gedächtnis – Materialität – Schrift. Ein erinnerungskulturelles Modell zur Analyse schrifttragender Artefakte, in: Saeculum 69 (2019), S. 181-244.

¹⁰⁶ Kant, Immanuel: Vorlesungen über die Metaphysik. Nebst einer Einleitung, welche eine kurze Übersicht der wichtigsten Veränderungen der Metaphysik seit Kant enthält, Erfurt 1821, S. 213.

¹⁰⁷ Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.): Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, Bonn 2013, S. 10.

¹⁰⁸ Seng, Eva-Maria: Die UNESCO-Konvention. Zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, in: Heimatpflege in Westfalen 30 (2017), S. 1-5, hier S. 1.

¹⁰⁹ Ebd., S. 1f.

Auch Norton und Matsumoto stellen eine scheinbare Trennung zwischen Materialität und Immaterialität in Frage und zeigen, dass es – trotz der Betonung der UNESCO auf Immaterialität – in der Liste des immateriellen kulturellen Erbes Beispiele gibt, bei denen die zugehörigen Objekte ebenso wichtig sind, wie das immaterielle Erbe selbst. Sie nennen hier als Beispiele die Puppen in der sizilianischen *opera dei pupi* (eingetragen 2008) und die Instrumente der Geigenbauer aus dem norditalienischen Cremona (eingetragen 2012). Auch das Wiederaufleben (engl. revival) von in Vergessenheit geratenen musikalischen Ausdrucksformen ist oft abhängig von der Wiederentdeckung materieller Fundstücke, wie Partituren oder Aufführungsbeschreibungen.¹¹⁰ Das in der Literatur aufgezeigte Bild von „zwei Seiten einer Medaille“¹¹¹ / „two different sides of the single coin.“¹¹² ist eine passende Metapher, die deutlich macht, dass es nicht das eine ohne das andere gibt.

Ausgangspunkt der menschlichen Ausdrucksformen sind – und das ist wenig verwunderlich – die Praktizierenden. Dies macht – um im Bild zu bleiben – das *Ich* zum Schöpfer der Medaille, zum Träger, Erhalter und Weitergebenden des Wissens. Die Konsequenz für Forschung im Bereich des immateriellen Kulturerbes wird durch dieses Bild deutlich: Forschende müssen sich mit den Menschen beschäftigen und nicht nur mit den von ihnen geschaffenen Artefakten, sonst sehen sie nur eine Seite der Medaille.

2.4 Kulturerbe

Eine sehr weite Definition von Kulturerbe gibt der Europarat im Jahr 2005. Kulturerbe „is a group of resources inherited from the past which people identify, independently of ownership, as a reflection and expression of their constantly evolving values, beliefs, knowledge and traditions. It includes all aspects of the environment resulting from the interaction between people and places through time.“¹¹³

¹¹⁰ Norton, Barley/Matsumoto, Naomi: Introduction: Historical and ethnographic perspectives on music as heritage. In: Dies. (Hg.), *Music As Heritage. Historical and Ethnographic Perspectives*, Milton 2019, S. 1-17, hier S. 10.

¹¹¹ Seng, Eva-Maria: Materiell gleich immateriell / immateriell gleich materiell. Die zwei Seiten einer Medaille. In: Franz, Birgit/Vinken, Gerhard (Hg.), *Denkmale – Werte – Bewertung. Denkmalpflege im Spannungsfeld von Fachinstitution und bürgerschaftlichem Engagement*, Holzminden 2014, S. 49-56, hier S. 49.

¹¹² Pinto, Tiago de Oliveira: *Music as living heritage. An essay on intangible culture (Sounding heritage 3)*, Berlin 2018, S. 43.

¹¹³ Council of Europe: *The Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*. Faro Convention, Faro 2005, <https://rm.coe.int/1680083746>, zuletzt geprüft am 16.01.2021, S. 2.

Der Begriff des Kulturerbes hat im internationalen Gebrauch verschiedene begriffliche Ausprägungen. So heißt er bspw. im Französischen *patrimoine culturel*, im Spanischen *patrimonio cultural*. Beides hat seinen Ursprung im lateinischen *patrimonium*. Wortbestandteile sind das lateinische *pater* (Vater) und das Verb *monere* (jmd. an etwas erinnern, mahnen, auf etwas aufmerksam machen). Im genauen Wortsinn ist das Erbe in diesem Sinne, also das, worauf der Vater aufmerksam macht, das, was an Vater und Familie erinnert und zu ihnen gehört.

Im Englischen wird der Begriff *cultural heritage* für Kulturerbe genutzt. Der Begriff *heritage* hat seinen Ursprung im lateinischen *hērēs* / *haerēs* und damit die Bedeutung von zurücklassen, meint also das zu Vererbende. Wird der Begriff *Erbe* im Sinne von *heritage* betrachtet, stellt die Kulturwirtschaftsforscherin Vecco fest, dass die Idee von *heritage* eine vertikale Blickrichtung auf die Weitergabe ist und damit auf das beschränkt ist, was übermittelt wird.¹¹⁴ Der Begriff *patrimoine* hingegen hat ihren Ausführungen nach eine eher soziale Bedeutung, ist also horizontal, und kann so mehr umfassen als nur die einfache Erbschaft.¹¹⁵ Kirshenblatt-Gimblett argumentiert, dass *Erbe* durch einen Ausstellungsprozess (als Wissen, als Performance, als Museumsausstellung) entsteht und auf diese Weise dem so konzipierten Erbe ein zweites Leben verleiht.¹¹⁶ Dies wird von Norton und Matsumoto um eine Zielrichtung in die Zukunft erweitert: Die Kulturerbeproduktion in der Gegenwart zielt darauf ab die Zukunft zu formen und zu gestalten.¹¹⁷ Norton und Matsumoto stellen fest, dass das Erbe eine lebendige Komponente nationaler oder kultureller Identität ist, auf die insbesondere dann ein besonderes Augenmerk gerichtet werden muss, wenn die Identität einer Gruppe (community) marginalisiert oder in Gefahr gebracht wird.¹¹⁸ Dies gilt für westliche Kunstmusik / E-Musik genauso, wie für außereuropäische Musik. Migrationsbewegungen können aber auch dazu führen, dass musikalische Stile außerhalb der geografischen und kulturellen Wurzeln der jeweiligen Heimatregionen in neuer Umgebung weiter aufblühen.

Vecco folgend liegt die Fähigkeit die ästhetischen, geschichtlichen, wissenschaftlichen und sozialen Werte des Erbes zu erkennen in uns selbst, bzw. in der Gemeinschaft, die diese für sich erkennt und ihre eigene Identität darauf aufbauen kann. Erbe ist also nicht nur physisch greifbar, sondern immer auch immateriell „and therefore is not closely

¹¹⁴ Vecco, Marilena: A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible, in: Journal of Cultural Heritage 11 (2010), S. 321-324, hier S. 322.

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Kirshenblatt-Gimblett, Barbara: Theorizing Heritage, in: Ethnomusicology Vol. 39 (1995), S. 367-380, hier S. 369.

¹¹⁷ Norton/Matsumoto, Introduction: Historical and ethnographic perspectives on music as heritage, S. 1.

¹¹⁸ Ebd., S. 8.

linked to the physical consistency of the heritage.“¹¹⁹ Vecco zeigt auf, dass materielles Erbe bei anderen (nicht westliche geprägten) Kulturen von begrenzter Bedeutung ist und nennt als Beispiel das afrikanische Kulturerbe und dort ganz konkret die Vodun-Tempel (Voodoo-Tempel).¹²⁰ Diese werden immer wieder aus einfachen Materialien neu aufgebaut und regelmäßig in der Stadt verlegt. Der Zweck des Tempels steht im Vordergrund und nicht der ästhetische Wert des Bauwerks. Auch beim japanischen Tempel von Ise steht nicht das Monument im Fokus, sondern die mit seiner Entstehung verbundene Wissenskultur. Der Tempel von Ise ist der größte Tempel der shintoistischen Religion. Er besteht aus Holz der Hinoki-Scheinzypressen. Alle 20 Jahre, und damit Generation für Generation, wird der Tempel vollständig rekonstruiert – seit mehr als zwölf Jahrhunderten. Dabei bleibt der Tempel immer derselbe, dieselbe Holzart wird verwendet, jedoch kontinuierlich erneuert, ohne dass materielle oder spirituelle Veränderungen vorgenommen werden.¹²¹

Vecco zeigt, dass das Konzept des Kulturerbes einen Erweiterungsprozess erfahren hat.¹²² Nicht mehr nur das physische Erbe selbst, sondern auch dessen Kontext wird betrachtet. Damit einhergehend haben sich auch die Auswahlkriterien für kulturelles Erbe verändert. Zunächst waren die historischen und künstlerischen Werte die einzigen Parameter. Diesen wurden der kulturelle und der identitätsstiftende Wert hinzugefügt sowie die Fähigkeit als Objekt der Erinnerung zu fungieren. Die Entwicklung hin zu einem weniger restriktiven Ansatz, bei dem das Erbe nicht mehr aufgrund seines materiellen Aspekts definiert wird, ermöglichte laut Vecco die Entwicklung, dass das lange Zeit ignorierte immaterielle Kulturerbe als zu schützendes Erbe anzuerkennen ist. „Die europäischen Vorbehalte gegenüber den weniger dauerhaften Materialien wie Holz und damit gegenüber der Notwendigkeit häufiger Erhaltungsmaßnahmen erwies sich angesichts der nicht weniger häufigen Erneuerungsmaßnahmen von Steinbauten durch Kriege, Brände oder Naturkatastrophen als haltlos.“¹²³ So kommt Vecco zum Ergebnis, dass eine Anerkennung der

¹¹⁹ Vecco, A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible, S. 323.

¹²⁰ Das Folgende nach ebd., S. 324.

¹²¹ Anm. d. Verf.: Hier lassen sich auch Parallelen zu religiösen und weltanschaulichen Sichtweisen ziehen. Während die westliche, christlich geprägte Sichtweise von einem Anfang und Ende ausgeht und das Konservieren und Erhalten von Reliquien aus der Vergangenheit als Bezugspunkte wählt, ist der zirkuläre Bezug eines ewigen Kreislaufs in asiatischen und afrikanischen Kulturen prägend. Dies zeigt sich auch in der Musik bspw. bei der nicht verschriftlichten Weitergabe in der Spielweise des pentatonischen Xylophons ‚Ncegele‘ in Mali, Burkina Faso und der Elfenbeinküste. Diese kulturelle Ausdrucksform der Senufo, einer in diesen drei Ländern lebenden Ethnie, wurde im Jahr 2012 in die Liste des immateriellen Kulturerbes aufgenommen.

¹²² Vecco, A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible, S. 323. Hier findet sich ein Schaubild zur Chronologie der definitorischen Erweiterungen des Begriffs Erbe.

¹²³ Seng, Eva-Maria: Authentizität und kulturelles Erbe. Die Genese des Authentizitätsaspektes in den UNESCO-Koventionen zum materiellen Welterbe und zum immateriellen Kulturerbe. In: Saupe,

Bedeutung von Immaterialität und Oralität als Schritt in Richtung der Überwindung der eurozentrischen Perspektive auf das Kulturerbe interpretiert werden könne und so dazu beiträgt kulturelle Vielfalt als Quelle der Bereicherung für die gesamte Menschheit zu verstehen.¹²⁴

2.5 Immaterielles Kulturerbe

Kulturelles Erbe der Menschheit sind nicht nur ihre Bauwerke, sondern auch lebendige, kulturelle Ausdrucksformen. Kern des immateriellen Kulturerbes ist damit das Wissen und Können von Menschen, das sich in einer fortwährenden Weiterentwicklung befindet. Die deutsche UNESCO-Kommission definiert immaterielles Kulturerbe daher so: „Unter ‚immateriellem Kulturerbe‘ sind Bräuche, Darstellungen, Ausdrucksformen, Wissen und Fertigkeiten – sowie die dazu gehörigen Instrumente, Objekte, Artefakte und kulturellen Räume – zu verstehen, die Gemeinschaften, Gruppen und gegebenenfalls Einzelpersonen als Bestandteil ihres Kulturerbes ansehen. Dieses immaterielle Kulturerbe, das von einer Generation an die nächste weitergegeben wird, wird von den Gemeinschaften und Gruppen in Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, in ihrer Interaktion mit der Natur und mit ihrer Geschichte fortwährend neu gestaltet und vermittelt ihnen ein Gefühl von Identität und Kontinuität, wodurch die Achtung vor der kulturellen Vielfalt und der menschlichen Kreativität gefördert wird.“¹²⁵

Eine Befragung der UNESCO bei ihren Mitgliedstaaten und weiteren Nichtregierungsorganisationen (NGOs), die im Jahr 2000 stattgefunden hat, zeigt mit welchen Definitionen von immateriellem Kulturerbe die anderen Mitgliedstaaten der UNESCO bis zur Verabschiedung der Konvention im Jahr 2003 gearbeitet haben.¹²⁶ Der Begriff des Kulturerbes hat sich seither auch gewandelt, wie die UNESCO selbst feststellt und aktuell so beschreibt: „The term ‘cultural heritage’ has changed content considerably in recent decades, partially owing to the instruments developed by UNESCO. Cultural heritage does

Achim/Samida, Stefanie (Hg.), Weitergabe und Wiedergabe. Dimensionen des Authentischen im Umgang mit immateriellem Kulturerbe (Wert der Vergangenheit Band 3), Göttingen 2021, S. 35-52, hier S. 52.

¹²⁴ Vecco, A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible, S. 324.

¹²⁵ Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, S. 9f.

¹²⁶ Siehe detailliert: UNESCO: Definitions for «intangible cultural heritage» Member States. (Replies to questionnaires sent to National Commissions in February and August 2000) 2001, <https://ich.unesco.org/doc/src/00078-EN.pdf>, zuletzt geprüft am 07.12.2020.

not end at monuments and collections of objects. It also includes traditions or living expressions inherited from our ancestors and passed on to our descendants, such as oral traditions, performing arts, social practices, rituals, festive events, knowledge and practices concerning nature and the universe or the knowledge and skills to produce traditional crafts.“¹²⁷

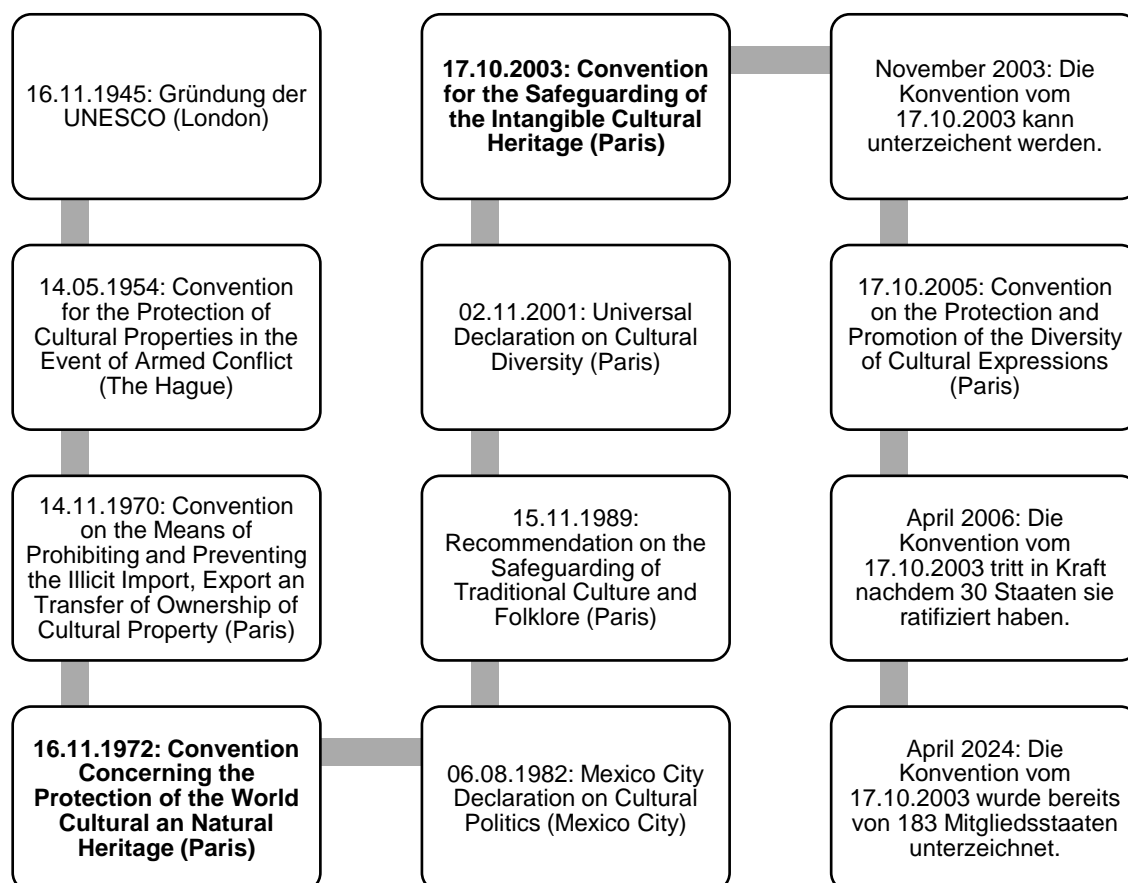


Abbildung 2: Zentrale Schritte auf dem Weg zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes¹²⁸

¹²⁷ UNESCO: Kit of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage 2011, <https://ich.unesco.org/doc/src/01851-EN.pdf>, zuletzt geprüft am 11.12.2020, S. 3.

¹²⁸ Eigene Darstellung nach Sweers, Britta/Ross, Sarah M.: Introduction: Cultural Mapping and Musical Diversity. In: Dies. (Hg.), Cultural mapping and musical diversity (Transcultural music studies) 2020, hier S. 3. Eine detaillierte Erläuterung der zentralen Schritte auf dem Weg zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes findet sich in Anlage 2 der vorliegenden Arbeit.

Seit der Verabschiedung des *Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes* im Jahr 2003 (Abbildung 2) wird seitens der UNESCO für das immaterielle Kulturerbe folgende Definition verwendet: „Unter ‚immateriellem Kulturerbe‘ sind Bräuche, Darstellungen, Ausdrucksformen, Wissen und Fertigkeiten – sowie die dazu gehörigen Instrumente, Objekte, Artefakte und kulturellen Räume – zu verstehen, die Gemeinschaften, Gruppen und gegebenenfalls Einzelpersonen als Bestandteil ihres Kulturerbes ansehen.“¹²⁹ Die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten rückt in den Fokus. Seng stellt fest: „Substanz bzw. Materialität spielten [...] nur noch eine untergeordnete Rolle, stattdessen traten Tradierung, Wiederholung und Weitergabe kultureller Praktiken in den Vordergrund, wobei das immaterielle Kulturerbe von Generation zu Generation weitergegeben, ständig neu geschaffen, gestaltet und vermittelt werden sollte. Das Kriterium der Authentizität war damit durch das Prinzip der dynamischen Tradierung ersetzt worden.“¹³⁰

Wissen über das immaterielle Kulturerbe verschiedener Gemeinschaften zu transportieren, fördert den gegenseitigen Respekt für andere Lebensweisen und trägt zum interkulturellen Dialog bei. Nicht nur die kulturelle Ausdrucksform in ihrer performativen Manifestation ist für die UNESCO schützenswert, sondern vielmehr noch die Fülle an Wissen und Fähigkeiten, die dadurch von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden. Genau diese Wissenvermittlung von Generation zu Generation macht die große Bedeutung des immateriellen Kulturerbes aus. Sie hat einen hohen sozialen und wirtschaftlichen Wert sowohl für Minderheiten als auch für die große gesellschaftliche Mehrheit, sowohl in Entwicklungsländer als auch in entwickelten Staaten. Die UNESCO sieht Kulturerbe daher als wichtigen Faktor für den Erhalt von kultureller Vielfalt vor dem Hintergrund einer zunehmenden Globalisierung.¹³¹ Die Ausdrucksformen des immateriellen kulturellen Erbes dokumentieren die Kreativität der jeweiligen Gesellschaft und prägen ihre Identität in der Eigenwahrnehmung und der Außensicht und „[...] stärken den Zusammenhalt von Gruppen und Gemeinschaften. Durch den Rückgriff auf traditionelles Wissen und erfahrungsbasiertes Können leisten sie einen Beitrag zur Bewältigung aktueller wie auch zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen.“¹³²

¹²⁹ UNESCO, *Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes*, S. 9.

¹³⁰ Seng, *Authentizität und kulturelles Erbe*, S. 49.

¹³¹ UNESCO, *Kit of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, S. 4.

¹³² Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: *Immaterielles Kulturerbe weltweit*. Kultur und Natur, Bonn 2019, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-weltweit>, zuletzt geprüft am 25.01.2019.

2.6 Musik im immateriellen Kulturerbe

Musik wird nicht explizit in Artikel 2 des Übereinkommens zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes vom 17.10.2003 genannt.¹³³ Gleichzeitig werden aber zum Suchwort ‚music‘ (Musik) 299 Einträge in 111 Ländern gelistet.¹³⁴ Diese reichen vom indonesischen Angklung¹³⁵ über die Marimba-Musik in Kolumbien und Ecuador bis zur Irischen Harfenmusik. Im Laufe der Zeit des Bestehens des Übereinkommens zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes fanden neben rein musikalischen Ausdrucksformen auch viele kulturelle Ausdrucksformen aus den Bereichen Tanz, Theater und anderen Vor- und Auf-führungen einen Eingang in die Liste, bei denen Musik eine besondere Rolle spielt. Musik als kulturelle Ausdrucksform lässt sich daher auch dem Bereich der *darstellenden Künste* beordnen.¹³⁶ Gegenüber der bildenden Kunst oder der Literatur ist sie flüchtig. Sie ist auf den Prozess der Darbietungen und damit auf den Moment bezogen und findet (meist) vor Publikum statt. Selbst wenn Musik mit technischen Mitteln aufgenommen und auf diese Weise reproduzierbar wird oder durch die Noten verschriftlicht vorliegt, erklingt Musik erst im Moment des Abspielens wieder. Ihr Charakter ist dem der weiteren darstellenden Künste (Theater, Tanz etc.) dahingehend ähnlich.

Musik ist akustisch betrachtet zunächst lediglich eine Organisation von Geräuschen oder Tönen entlang der Zeit.¹³⁷ Logisch betrachtet basiert Musik auf mathematischen und physikalischen Grundlagen der Länge von Schwingungen und ihren zeitlichen und räumlichen Ausdehnungen. So werden Tonhöhen, Tondauer aber auch Lautstärke festgelegt. Bei gleichzeitigen Klangereignissen entstehen Geräusche oder auch wohlklingende Mehrklänge, bei denen Töne harmonisch als Akkord zusammenklingen (Harmonie). Außerhalb von technisch erzeugbaren Sinus-Tönen¹³⁸, bestehen Töne, die bspw. von Instrumenten erzeugt werden bereits aus mehreren Schwingungen, sog. Eigenfrequenzen. Bei natürlich erzeugten Schwingungen, wie zum Beispiel denen einer Gitarrensaite oder einer schwingenden Luftsäule eines singenden Menschen, lösen sich aufgrund der individuellen Eigenschaften des schwingenden Materials und des Resonanzkörpers gleichzeitig mit

¹³³ UNESCO, Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, S. 10.

¹³⁴ Vollständige Tabelle nach Jahreszahlen sortiert: <https://ich.unesco.org/en/lists?text=music&multinational=3#tabs> (Stand: 08.04.2024).

¹³⁵ Angklung ist ein Musikinstrument bestehend aus zwei bis vier Bambusrohren, die in einem Bambusrahmen aufgehängt und mit Rattanschnüren zusammengebunden sind.

¹³⁶ Zur Kategorisierung der Bereiche durch die UNESCO, siehe einleitendes Kapitel 1, Seite 2 dieser Arbeit.

¹³⁷ Das Folgende nach Spitzer, Musik im Kopf, S. 23-48.

¹³⁸ Ein Sinus-Ton ist eine gleichmäßige Schwingung auf einer Frequenz, zum Beispiel auf 440 Hz für den Ton a'. (Hörbeispiel: Ein Sinus-Ton in der ungefähren Höhe dieser Frequenz lässt sich bei den meisten Telefonen in Deutschland als Freizeichen hören.)

dem Grundton auch Obertöne heraus. So kann bereits ein ungeschultes Gehör unterscheiden, ob ein Ton gesungen wurde, auf einer Gitarre gespielt oder auf einer Flöte geblasen wurde. Der Ton klingt aufgrund der Obertöne jeweils anders, er hat eine andere Klangfarbe. Dies lässt sich bspw. beim Singen auch weiter verändern, wenn der Sänger den Resonanzkörper während des Singens verändert, bspw. indem er beim Singen eines Tons mit dem Mund abwechselnd die Vokale a, o und u formt. Der Klang verändert sich, die Tonhöhe bleibt gleich.

Die Anordnung von Tonhöhe und Tondauer (und Pausen zwischen den Tönen) entlang der Zeit führt zu musikalischen Charakteristiken, wie Metrum, Rhythmus, Tempo, dem Höreindruck von Melodien, Phrasen und strukturierenden Merkmalen wie Takten, Strophen und Refrains sowie anderen formgebenden Strukturen (AABA-Form, Blues-Form usw.).

Musik lässt sich aber nicht nur mathematisch, physikalisch oder akustisch charakterisieren. Neben dem Hörsinn werden auch andere Sinne angesprochen, so wird Musik auch mit visuellen Ausdrücken, wie grell, düster oder klar, oder auch mit haptischen Begriffen, wie bedrückend, pulsierend, hart, kühl, warm oder zart beschrieben. Auch der Körper fühlt laute Musik und dröhnende Bässe, lässt Musik aufpeitschend, andächtig, beruhigend oder durcheinander wahrnehmen. Es gibt also neben logisch-analytischen Aspekten auch emotionale Aspekte von Musik, die charakteristisch für Musik und ihre Wirkung sind und damit einen Beitrag zur Argumentation leisten, warum Musik Teil des immateriellen Kulturerbes ist. Musik verbindet nicht nur die Musizierenden zu einer Einheit, wie es bspw. Duo, Trio, Quartett, Orchester, Chor oder Band sind. Durch den performativen Akt der Aufführung verbindet Musik auch Musiker und Publikum und schafft eine Einheit zwischen Musiker und Zuhörer. Musik ermöglicht auf diese Weise Gefühle von Identität und Kontinuität auszulösen.

2.6.1 Die Gitarre im immateriellen Kulturerbe der Menschheit

Auf der Webseite ich.unesco.org lassen sich die in der Datenbank der UNESCO als immaterielles Kulturerbe der Welt gelisteten Einträge per Volltextsuche durchsuchen. Bei der Eingabe des Stichworts ‚guitar‘ (Gitarre) werden dreizehn Elemente in elf Ländern, die dieses Instrument als Teil ihrer Beschreibung des immateriellen Erbes benennen, als

Ergebnisse angezeigt.¹³⁹ Zwei sind auf der Liste des dringend erhaltungsbedürftigen immateriellen Kulturerbes. Elf sind auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit.

Der älteste Eintrag auf der repräsentativen Liste des immateriellen kulturellen Erbes der Menschheit, der auf diese Weise unter dem Suchwort ‚guitar‘ zu finden ist, ist eine Eintragung aus dem Jahr 2008. Hier wird das satirische Drama, um die Figur El Güegüense im mittelamerikanischen Land Nicaragua beschrieben. Die Gitarre wird dabei in der Aufzählung der dieses Schauspiel begleitenden Instrumente neben Geigen und Trommeln genannt. Der Fokus dieses Kulturerbes liegt aber klar auf dem Schauspiel.

Im Jahr 2010 folgen zwei weitere Eintragungen. Der Flamenco in Spanien und die ‚Parachicos in the traditional January feast of Chiapa de Corzo‘ in Mexico. Bei den letztgenannten Festivitäten in Mexiko wird neben einer Peitsche auch eine Gitarre vom maskierten Beschützer (Patrón) mitgeführt. Der Patrón leitet die Tänzer an und spielt dabei eine Flöte, die von einem oder zwei Trommlern begleitet wird. Der Tanz der Parachicos ist eine Opferdarbietung für drei Schutzheilige der Stadt Chiapa de Corzo im Süden Mexikos.

Beim Flamenco hingegen spielt die Gitarre eine zentralere Rolle als bei den beiden zuvor genannten Einträgen. Der Flamenco wird im Eintrag aus Spanien in die Liste des immateriellen Kulturerbes als eine künstlerische Ausdrucksform beschrieben, die Gesang (*cante*), Tanz (*baile*) und musikalisches Können am Instrument (*toque*) verbindet. Dass der *toque*¹⁴⁰ – also die Kunst des Gitarrenspiels – seine ursprüngliche begleitende Rolle längst hinter sich gelassen hat und zu einer eigenen Kunstform geworden ist, zeigen die Erfolge von Flamencogitarristen, wie Paco de Lucia, Manolo Sanlúca, Paco Peña oder der unter dem Künstlernamen Tomatito bekannte José Fernández Torres. Darüber hinaus machen auch Instrumente, wie die Kastagnetten, und das Klatschen mit den Händen und das Stampfen mit den Füßen, den besonderen Sound des Flamencos aus.

Im Jahr 2011 wurden dann weitere Einträge in die Liste aufgenommen, die sich in ihrer Beschreibung auf die Gitarre beziehen. Dies ist – erneut in Mexiko – die Mariachi-Musik. Die Instrumentierung von Mariachi-Ensembles besteht aus Trompete(n), Geige(n), der Vihuela – einem Zupfinstrument, das als Vorläufer der Gitarre gilt – und dem Guitarrón, einer Bassgitarre mit auffällig großem Resonanzkörper. Üblicherweise bestehen die Ensembles daher aus vier oder mehr Musikern.

¹³⁹ Vollständige Tabelle nach Jahreszahlen sortiert: <https://ich.unesco.org/en/lists?text=guitar&multinational=3#tabs> (Stand: 08.04.2024).

¹⁴⁰ Der Begriff stammt vom spanischen Verb *tocar*, was berühren, fühlen, anfassen, tasten etc. bedeutet und im Zusammenhang mit Instrumenten dann als Spielen des jeweiligen Instruments übersetzt wird.

Ebenfalls im Jahr 2011 wurde der Fado in Portugal als – eine insbesondere in Lissabon praktizierte – Ausdrucksform, die Musik und Poesie verbindet, in die Liste eingetragen. Der Fado wird von einem oder mehreren Sängern und Sängerinnen gesungen. Begleitet werden sie von einem Gitarristen, der eine Akustikgitarre mit Drahtsaiten spielt, und einem weiteren, der die portugiesische Gitarre (*guitarra portuguesa*) – eine birnenförmige Zitter mit zwölf Drahtsaiten – spielt. Wie auch beim Flamenco schon geschehen, hat sich auch für dieses einzigartige, portugiesische Instrument mittlerweile ein umfangreiches Solo-Repertoire entwickelt, so dass auch die *guitarra portuguesa* nicht mehr nur ein auf die Begleitung limitiertes Instrument blieb.

Tabelle 3: Immaterielles Kulturerbe mit Gitarre auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit¹⁴¹

Eintrag (engl.), in denen das Instrument Gitarre benannt wird	Land	Jahr
Pasillo, song and poetry	Ecuador	2021
Chamamé	Argentinien	2020
‘Hatajo de Negritos’ and ‘Hatajo de Pallitas’ from the Peruvian south-central coastline	Peru	2019
Morna, musical practice of Cabo Verde	Kap Verde	2019
Music and dance of Dominican Bachata	Dominikanische Republik	2019
Fiesta of the patios in Cordova	Spanien	2012
Fado, urban popular song of Portugal	Portugal	2011
Mariachi, string music, song and trumpet	Mexiko	2011
Flamenco	Spanien	2010
Parachicos in the traditional January feast of Chiapa de Corzo	Mexiko	2010
El Güegüense	Nicaragua	2008

Auch beim Eintrag aus dem Jahr 2012 aus Spanien, der ‚Fiesta of the patios in Cordova‘ spielt die Gitarre wieder eine Rolle. Bei diesen Festivitäten werden die Innenhöfe¹⁴² der historischen Innenstadt der südspanische Stadt Córdoba zu Veranstaltungsorten, an denen gesungen, getanzt und Flamenco-Musik dargeboten wird. Die Innenhöfe sind dabei für Gäste genauso geöffnet, wie für Freunde und Bekannte der Bewohner.

¹⁴¹ Eigene Darstellung.

¹⁴² Ein *patio* ist der Innenhof von einem Gebäude bzw. mehreren Gebäuden.

Nach einer längeren Eintragspause für musikalisches Erbe in Zusammenhang mit dem Instrument Gitarre sind im Jahr 2019 nochmal drei Einträge auf die Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit gekommen, die das Suchwort ‚guitar‘ enthalten. Aus der Dominikanischen Republik wurde der Bachata aufgenommen unter dem Titel ‚Music and dance of Dominican Bachata‘. Den Tanz des Bachata begleiten meist ein oder zwei Gitarristen. Auch E-Gitarren werden hierfür mittlerweile genutzt. Bei vielen Ensembles ist der Gitarrist gleichzeitig auch der Lead-Sänger. Ein Bass und eine Perkussions-Rhythmusgruppe aus Bongos, Maracas und einem Guiro begleiten die Gitarristen.¹⁴³ Die Musik ist tanzbar und steht im Vier-Viertel-Takt.

Von den Kapverden ist im gleichen Jahr Morna als musikalische Praktik auf die Liste der UNESCO gelangt. Diese wird u. a. auf Hochzeiten, Taufen und Familienfesten dargeboten. Obgleich im Beitrag zu diesem Eintrag erläutert wird, dass neben der Instrumentierung mit Gitarre, Geige, Cavaquinho¹⁴⁴ und Ukulele mittlerweile auch Piano, Perkussionsinstrumente und Bass Einzug in diese kapverdische Musikrichtung genommen haben, wird erklärt, dass die Gitarre das präferierte Instrument der Musiker sei.

Schließlich findet sich die Gitarre auch beim peruanischen Eintrag des ‚Hatajo de Negritos‘ und ‚Hatajo de Pallitas‘ von der peruanischen Süd-Zentralküste. In den beiden Darbietungen werden der Besuch der Schäfer und der Besuch der Heiligen Drei Könige beim Christkind dargestellt und musikalisch begleitet. Während der ‚Hatajo de Negritos‘ von Männern getanzt wird und von einer Geige, Glocken und einer Art Steptanz sowie Gesang begleitet wird, kommt bei dem von Frauen dargebotenen Tanz des ‚Hatajo de Pallitas‘ neben der Geige alternativ auch eine Gitarre zum Einsatz. Das Hauptaugenmerk liegt aber auf der tänzerischen Darbietung.

Im Jahr 2020 ist Chamamé aus Argentinien mit auf die Liste des immateriellen kulturellen Erbes gekommen. Dies ist eine tänzerische und musikalische Ausdrucksform, die vornehmlich in Corrientes, einer Provinz im Nordosten Argentiniens, praktiziert wird. Die gesungenen Texte waren ursprünglich in Guaraní, einer indigenen Sprachen Südamerikas, werden aber mittlerweile im Yopará Dialekt, einer Kombination aus Spanisch und Guaraní, weitergeben. Die Gitarre tritt in der Beschreibung dieser der Polka ähnlichen Musik im 6/8-Takt auf, da sich die ursprüngliche Instrumentierung der Chamamé-Musik

¹⁴³ Bongos sind kleine, stimbare Trommeln, die mit den Fingern und Händen gespielt werden. Maracas sind süd- und mittelamerikanische Gefäßrasseln, die zur Rhythmuszeugung geschüttelt werden. Ein Guiro ist ein ursprünglich aus einem Flaschenkürbis, heute aber eher aus Holz oder Kunststoff erstelltes Rhythmusinstrument, das ein schnarrenden Klang erzeugt, wenn mit dem Stab über die geriffelte Oberfläche geratscht wird.

¹⁴⁴ Das Cavaquinho ist eine kleine Gitarre mit hölzernem Korpus, die – aus Portugal stammend – nach Madeira, auf die Azoren, die Kapverden bis nach Brasilien gelangt ist. Mit seinen vier Metallsaiten ist es ein Vorläufer der hawaiianischen Ukulele.

von Violine und Vihuela¹⁴⁵ auf Instrumente, wie u.a. die Gitarre, Mundharmonika, Bandoneon und Kontrabass erweitert haben.

Der Pasillo aus Ecuador wurde im Jahr 2021 aufgenommen. *Pasillo* bedeutet *kleine Schritte* und verweist damit auf einen Tanz mit zugehöriger Musik, die verschiedene Einflüsse der indigenen Bevölkerung und der spanischen Musik verbindet. Er entstand im 19. Jahrhundert und wird üblicherweise begleitet von Gitarren und der Requinto, einer hohen Gitarre.

Bemerkenswert ist, dass die Einträge, die das Instrument Gitarre explizit nennen auf Spanien, Portugal oder ehemalige Kolonien dieser beiden Länder zurückzuführen sind (Tabelle 3). Die Entwicklung und Verbreitung dieses Instruments in der Form, wie wir es heute kennen, ist stark geprägt von den Einwohnern der iberischen Halbinsel. Die Laute – ein Vorgänger der Gitarre – wurde nach der Eroberung Südspaniens im Jahre 711 n. Chr. – durch die Araber mit in das Land gebracht und entwickelte sich sukzessive weiter zur spanischen Laute.¹⁴⁶ Die Konstruktionen wurden immer vielfältiger, auch die Anzahl der Saiten, die Länge und Breite der Mensur, die Formgebung insgesamt und die Stimmung wurden variiert und es entstanden eine Vielzahl von Bauarten. Die Gitarre, in der heutigen Form, entwickelte sich dabei ab dem 13. Jahrhundert aus der *guitarra latina*. Unter vielen anderen Namen, wurde das Instrument ab dem 16. Jahrhundert dann auch in die Kolonien Spaniens und Portugals gebracht und erlangte so eine weltweite Verbreitung. In der Formgebung lassen sich hier Klangkörper mit birnenförmigem Deckenumriss und flachem oder gewölbtem Boden (wie auch bei den Mandolinen und Lauten üblich) und solche mit dem Deckenumriss in Achterform, den wir heute als typischen Gitarrenkorpus kennen, unterscheiden.

Im Jahr 2020 ist erstmalig ein Eintrag, der das Instrument Gitarre nennt, auf die Liste des dringend erhaltungsbedürftigen, immateriellen Kulturerbes aufgenommen worden: Aïxan /gâna/ôb ≠ ans tsî //khasigu, was als musikalische Klangkenntnisse, -fähigkeiten und Wissen der Vorfahren übersetzt wird. Die traditionelle Musik des afrikanischen Nama-Volkes, einer der Stammesminderheiten in Namibia, besteht aus einer Melodie, die auf einer Mundharmonika (Vlies) gespielt wird und rhythmisch durch einen musikalischen Bogen (Khab) unterstützt wird. Harmonisch begleitet wird dies mit der Guitsin, einer traditionellen Gitarre, einem Akkordeon oder auch einer Akustikgitarre und anderen Instrumenten. Zudem summen die Praktizierenden und *ululieren*. Letzteres bezeichnet ein schnelles

¹⁴⁵ Die Vihuela ist ein spanisches Zupfinstrument, das als Vorläufer der Gitarre gilt.

¹⁴⁶ Das Folgende nach Jähnel, Franz: Die Gitarre und ihr Bau. Technologie von Gitarre, Laute, Mandoline, Sister, Tanbur und Saite (Fachbuchreihe das Musikinstrument 25), 6. Aufl. Frankfurt am Main 1996, 11–44, zur Gitarre insb. S. 31 ff.

Schlagen der Zunge beim gleichzeitigen Singen eines hohen Tones. Nur wenige sehr alte Mitglieder der Gemeinschaft verfügen noch über das Wissen der Instrumentherstellung und -reparatur, sowie über Kenntnisse und Fähigkeiten des Praktizierens der Aixan /gâna/õb ≠ ans tsî //khasigu.

Der jüngste Eintrag aus dem Jahr 2022, der sich unter dem Stichwort ‚guitar‘ (Gitarre) finden lässt, ist die chilenische Töpferei aus den Orten Quinchamalí und Santa Cruz de Cuca. Auch dieser ist dem dringend erhaltungsbedürftigen, immateriellen Kulturerbe zugeordnet worden (Tabelle 4). Die Töpferwaren werden dekoriert mit Figuren, die einen Bezug zur bäuerlichen Landschaft und zu lokalen Charakteren haben. Die Gitarre tritt als getöpferte Form der Guitarrera, einer Bäuerin, die eine Gitarre trägt, auf. Der Fokus dieses Kulturerbes liegt aber eindeutig auf der Handwerkstechnik der Töpferei.

Tabelle 4: Immaterielles Kulturerbe mit Gitarre auf der Liste des dringend erhaltungsbedürftigen immateriellen Kulturerbes¹⁴⁷

Eintrag (engl.), in denen das Instrument Gitarre benannt wird	Land	Jahr
Quinchamalí and Santa Cruz de Cuca pottery	Chile	2022
Aixan/gâna/õb ≠ ans tsî //khasigu, ancestral musical sound knowledge and skills	Namibia	2020

Die Gitarre ist rund um den Globus ein Teil des immateriellen Erbes verschiedener Kulturen. Auf der Iberischen Halbinsel prägt das Instrument sogar maßgeblich die aus diesen Ländern heraus in die Liste des immateriellen Erbes eingetragenen Ausdrucksformen Flamenco (Spanien) und Fado (Portugal).

Das Instrument Gitarre und das mit ihrem Spiel verbundene Wissen und Können ist aufgrund seiner globalen Verbreitung und der vielfältigen Einträge in die Liste des immateriellen Kulturerbes der Welt ein idealer Forschungsgegenstand für die Beschäftigung mit Weitergabeprozessen im Bereich des Kulturerbes.

2.6.2 Musikschulen und Aufführungen als zentrale Orte der Weitergabe

Bei musikalischen Ausdrucksformen ist der Ort der Weitergabe des Wissens und Könnens nicht das stille Studierzimmer oder die Bibliothek mit einem großen Fundus an verschriftlichten Informations- und Wissensbeständen. Für das gemeinsame Musizieren

¹⁴⁷ Eigene Darstellung.

kommen Personen lokal zusammen, üben und bringen das Erprobte (meist) zur Aufführung. Ob bei der Chormusik in deutschen Amateurchören¹⁴⁸ oder beim Instrumentalen Laien- und Amateurmusizieren¹⁴⁹ – das Erbe wird in regional aktiven Gruppen weitergegeben, erhalten, weiterentwickelt und zur Aufführung gebracht.

Doch an welchen Orten genau geschieht die Weitergabe von Wissen und Können von Musik. Wo ist also das Feld, in dem sich diese Prozesse beobachten lassen? Zunächst klingt die Antwort ganz banal. Überall dort, wo Musik erklingt, lässt sich Musik hören und damit auch Wissen und Können weitergeben, sei es durch Nachahmung, gemeinsames Musizieren oder durch eine gezielte Vermittlung und Aneignung.

Kristallisationspunkte der grundlegenden, musikalischen Ausbildung in Deutschland sind die städtischen und kreiseigenen Musikschulen. Sie bieten von der musikalischen Früherziehung über Vokal- und Instrumentalunterricht für Kinder und Jugendliche bis hin zu Angeboten für Erwachsene ein breites Spektrum musikalischer Ausbildung für die Region an. Eine Musikschule stellt daher das ideale Feld für dieses Forschungsvorhaben dar (detailliert vorgestellt in Kapitel 3.3.1). Hier wird der Grundstock gelegt für eine spätere Ausbildung an einer der – auch weltweit – renommierten Musikhochschulen in Deutschland. Nicht ohne Stolz erklärt der Orchestermusiker Schrietter¹⁵⁰ im Interview mit der Deutschen UNESCO-Kommission: „Das Modell der Musikausbildung in Deutschland ist ja ein echter Exportschlager. Viele junge Talente aus unterschiedlichen Ländern lernen hier das Instrumentenspiel oder studieren an Musikhochschulen. Das hier erworbene Wissen und Können wenden sie dann in ihren Heimatländern an.“¹⁵¹

Die Begeisterung für das Erlernen eines Instruments wird in der Kindheit geweckt.¹⁵² Hier wird das Fundament für eine vertiefte musikalische Ausbildung gelegt. Musikschulen in Deutschland sind Bildungseinrichtungen, die in der Regel von der öffentlichen Hand getragen werden. Sie ermöglichen Kindern und Jugendlichen genauso wie Erwachsenen jeden Alters Zugang zum eigenen Musizieren. Die Zielrichtung des lebenslangen Musizierens ist in den *Leitlinien zur Sicherung und Weiterentwicklung der öffentlichen*

¹⁴⁸ Eintrag in das bundesweite Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes in Deutschland im Jahr 2014, siehe: Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe, S. 27.

¹⁴⁹ Eintrag in das bundesweite Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes in Deutschland im Jahr 2014, siehe ebd., S. 75.

¹⁵⁰ Christoph Schrietter ist seit 2003 Bassposaunist am Staatstheater Kassel.

¹⁵¹ Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe, S. 90.

¹⁵² Das Folgende nach Deutscher Städtetag: Die Musikschule. Leitlinien und Hinweise, Ludwigshafen 2010, <https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Publikationen/Weitere-Publikationen/Archiv/musikschule-leitlinien-hinweise-2010.pdf>, S. 7.

Musikschulen fest verankert: „Über eine Grundausbildung sowie durch einen qualifizierten und breitgefächerten Instrumental- bzw. Gesangsunterricht werden die Grundlagen für ein lebenslanges Musizieren gelegt.“¹⁵³ Beliebteste Instrumente sind Klavier und Gitarre.¹⁵⁴

Im Jahr der Feldforschung (2019) lag die Schülerzahl bei über 1,5 Millionen, was laut Jahresbericht des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) einen neuen Höchststand darstellt.¹⁵⁵ „Wenn auch nur relativ wenige Schüler bis zur Volljährigkeit (Sekundarbereich II) an den Musikschulen bleiben (9,34 %), bedeutet dies nicht zwangsläufig, dass die anderen gar nicht mehr musizieren: Der Ausbildungsweg an einer Musikschule kann jederzeit verlassen werden, um dann in Schulorchestern, Musikvereinen, Chören, Spielgruppen usw. auf dem erreichten musikalischen Niveau auch ohne weiteren Instrumental- und Vokalunterricht musizieren zu können.“¹⁵⁶ Diese statistischen Daten zeigen die Bedeutung der Musikschule als Ort des Können-Lernens auf. Das Ausüben der musikalischen Praxis geschieht dann auch außerhalb der Strukturen der Bildungseinrichtung. Rund neun Millionen Menschen in Deutschland spielen in ihrer Freizeit ein Instrument.¹⁵⁷

Ebenso verankert in den *Leitlinien zur Sicherung und Weiterentwicklung der öffentlichen Musikschulen* ist die Aufgabe, Beiträge zu öffentlichen Veranstaltungen zu leisten und auch eigene Veranstaltungen zu organisieren und damit zum kulturellen Angebot der jeweiligen Region beizutragen.¹⁵⁸ Allein die im Jahr 2019 von Mitglieds-Musikschulen im VdM organisierten 77.622 Veranstaltungen hatten 1,4 Mio. Mitwirkende (soweit erfasst) und erreichten ein Publikum von über 10,4 Mio. Zuhörern.¹⁵⁹ Bei rund 83 Mio. Einwohnern in Deutschland, werden also bereits rund ein Achtel allein von kulturellen Angeboten der Mitglieds-Musikschulen im VdM erreicht.

¹⁵³ Ebd.

¹⁵⁴ Verband deutscher Musikschulen: Die beliebtesten Instrumente 2020, <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/die-beliebtesten-instrumente/index.html>, zuletzt geprüft am 23.02.2022.

¹⁵⁵ Verband deutscher Musikschulen, Schülerzahl und Altersverteilung.

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Instrumentales Laien- und Amateurmusizieren.

¹⁵⁸ Deutscher Städtetag, Die Musikschule, S. 9.

¹⁵⁹ Verband deutscher Musikschulen: Veranstaltungen der Musikschulen 2020, <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/veranstaltungen-der-musikschulen/index.html>, zuletzt geprüft am 23.02.2022.

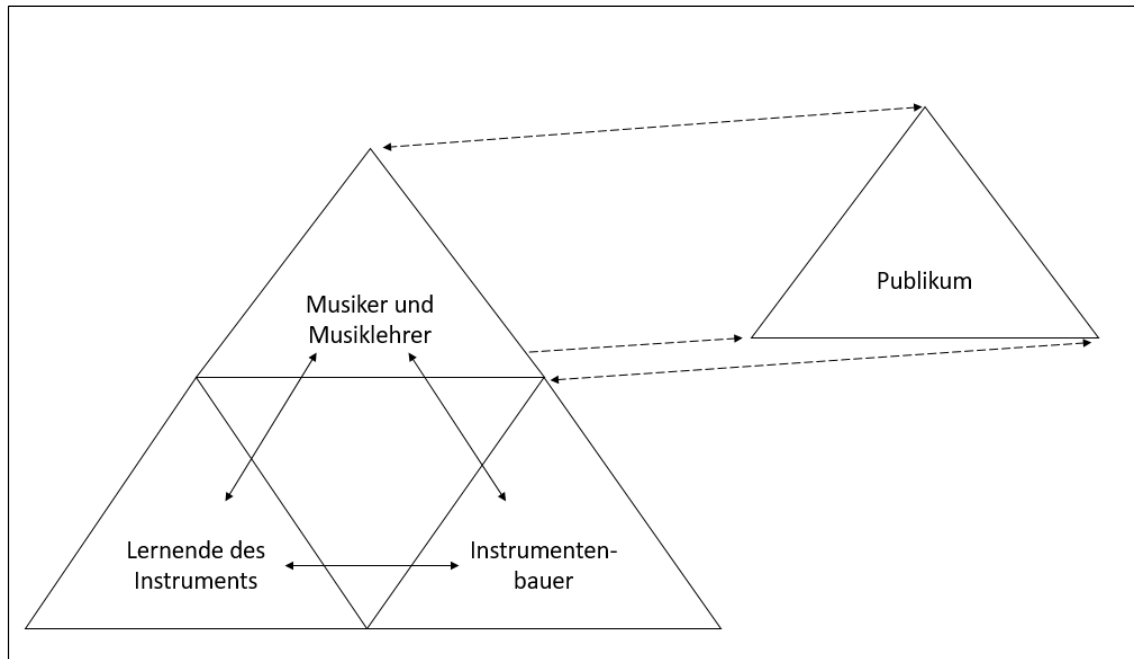


Abbildung 3: Wechselbeziehungen zwischen Musikern, Lernenden, Instrumentenbauern und dem Publikum¹⁶⁰

Musikschulen prägen Wissensbestände regionaler Musikkulturen, ermöglichen das **Ausbilden von Könnerschaft** auf Instrumenten und tragen über das gemeinsame Musizieren und **Aufführungen vor Publikum** zur Weitergabe innerhalb einer Generation sowie von Generation zu Generation bei. Abbildung 3 visualisiert die hieraus abgeleiteten Wechselbeziehungen zwischen Musikern, Lernenden, Instrumentenbauern und dem Publikum. Eine Musikschule ist für das Forschungsvorhaben ein geeignetes Feld. Es ist zu erwarten, dass sich an diesem Ort der Prozess der Weitergabe von musikalischem Wissen und Können im Bezugsrahmen des instrumentales Laien- und Amateurmusizierens in Deutschland wahrnehmen und als Phänomen genau untersuchen lässt.

¹⁶⁰ Eigene Darstellung.

3 Methode

In diesem Kapitel werden Verfahrensweisen der Feldforschung und der qualitativen Inhaltsanalyse beschrieben, die sich zur Untersuchung des vorliegenden Forschungsgegenstands am besten eignen. Ihr idealtypischer Ablaufplan wird skizziert und ihr Einsatz für die Bearbeitung der Forschungsfrage erläutert.

Die Grundlagen und Gütekriterien qualitativen Denkens und Forschens werden im Kapitel 3.1 kurz dargelegt. Der zyklisch fokussierte Ablauf der ethnografischen Forschung wird in Kapitel 3.2 erläutert. Die Schritte von der Feldforschung zur Texterstellung werden in Kapitel 3.3 dargelegt. Das Kapitel 3.3.1 nennt kurz die Charakteristika eines Feldes. Um von der Feldforschung zur Texterstellung zu gelangen, lassen sich die angewendeten Techniken der qualitativen Feldforschung in Erhebungstechniken, Aufbereitungstechniken und Auswertungstechniken unterscheiden. Die teilnehmende Beobachtung ist eine Erhebungstechnik und wird in Kapitel 3.3.2 erläutert. Die Technik der Datenaufbereitung mittels der Software MAXQDA wird in Kapitel 3.3.3 und die Auswertungstechnik der qualitativen Inhaltsanalyse in Kapitel 3.3.4 beschrieben.

3.1 Grundlagen und Gütekriterien qualitativen Denkens und Forschens

Da qualitative Forschung nicht einem linearen, hypothesenüberprüfenden Ablauf folgt, wie es bei quantitativer Forschung der Fall ist, stellt sich die Frage, wie sich Repräsentativität und Gültigkeit der erlangten Erkenntnisse qualitativer Forschung erreichen lassen. Nachfolgend werden Grundlagen qualitativen Denkens und Forschens erläutert. Sie fundieren eine Forschungshaltung, die sich an Gütekriterien messen lassen kann.

Der Soziologe Rapley formuliert, worauf es bei qualitativer Forschung ankommt: „The point is to show, through your analysis and writing, how specific truth or versions of the world are produced.“¹⁶¹ Glaubwürdigkeit und Plausibilität der Forschungsergebnisse lassen sich durch eine hohe Güte der angewendeten Methoden nachweisen. Sowohl die US-

¹⁶¹ Rapley, Tim: Doing conversation, discourse and document analysis, 2nd edition Los Angeles 2018, S. 143.

amerikanische Wissenschaftlerin Tracy¹⁶² als auch der deutsche Psychologe und Soziologe Mayring¹⁶³ haben hier wertvolle Beiträge zu Gütekriterien in der qualitativen Forschung bereitgestellt, die in Anlage 1 zusammengefasst sind. Das Sich-Befassen mit der Güte qualitativer Forschung bildet die Grundlage einer passenden Wahl der Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsmethoden zur Bearbeitung der eingangs gestellten Forschungsfrage sowie sinnvoller Analyseverfahren. Die Gütekriterien sind sozusagen die Leitplanken auf dem Weg zum Ziel.

Für die Interpretation der erhobenen, aufbereiteten und analysierten Daten ist es sinnvoll, diese aus verschiedenen theoretischen Perspektiven zu betrachten, was als theoretische Triangulation bezeichnet wird.¹⁶⁴ Die Frage bei der theoretischen Triangulation ist, welche Aspekte aus dieser oder jener Theorie helfen, die Daten zu verstehen. Theorien sind dann keine vorkonfektionierten Lösungen für Forschungsfragen, sondern werden genutzt, um bei der Interpretation der analysierten Daten verschiedene Blickwinkel zu ermöglichen. Der Soziologe Denzin veranschaulicht dies mit der Metapher eines Kaleidoskops.¹⁶⁵ Je nach Winkel, in dem das Kaleidoskop gehalten wird, offenbart es dem Betrachter unterschiedliche Farben und Konfigurationen von Objekten. Die beobachtete Realität ist in Analogie hierzu zu sehen. Sie ist in Bewegung und lässt nicht zu, dass ihr *eine* Interpretation aufgeprägt wird. Je nach gewählter Methode und theoretischer Perspektive werden verschiedene Betrachtungswinkel auf die Realität eingenommen.

Flick spricht daher sogar von einem „Triangulationsgebot“¹⁶⁶ in der Ethnografie und verweist dabei auf den Erziehungswissenschaftler Marotzki, der es eine redliche Verpflichtung nennt, unterschiedliche „Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, Datenarten und Theorien je nach Forschungsfrage und Objektbereich so methodisch kontrolliert zu kombinieren, dass ein Forschungsdesign entsteht, das es erlaubt, glaubhaftes und zuverlässiges Wissen über den Menschen in seinem soziokulturellen Kontext bereitzustellen.“¹⁶⁷

¹⁶² Tracy, Sarah J.: Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research, in: Qualitative Inquiry 16 (2010), S. 837-851.

¹⁶³ Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6., überarbeitete Auflage Weinheim 2016.

¹⁶⁴ Das Folgende nach Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul: Ethnography. Principles in practice, Fourth edition London 2019, S. 195.

¹⁶⁵ Das Folgende nach Denzin, Norman K.: The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods, Somerset 2009, S. 298. (Original von 1970).

¹⁶⁶ Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung, 3., aktualisierte Auflage Wiesbaden 2011, S. 54.

¹⁶⁷ Marotzki, Winfried: Ethnographische Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Thomae, Hans/Jüttemann, Gerd (Hg.), Biographische Methoden in den Humanwissenschaften, Weinheim 1998, S. 44-59, hier S. 52.

Basierend auf diesen Grundlagen des qualitativen Denkens soll im Folgenden zunächst das Forschungsdesign, also der Untersuchungsplan mit Forschungsziel und -ablauf, beschrieben werden. Danach werden Feld, Erhebungsmethode, Datenaufbereitung und Auswertungsmethode erläutert.

3.2 Forschungsmethodik qualitativer Forschung

Das gewählte Forschungsdesign ist ein ethnografisches Design.¹⁶⁸ Am Anfang steht die Fragestellung. Davon ausgehend werden Zugänge zum Feld gesucht und realisiert, so dass die Datenerhebung geschehen kann. Die entstehenden Memos und Transkriptionen der Beobachtungen im Feld sind das Material für die Datenanalyse, die schließlich zur Begriffsbildung, weiteren Fragestellungen und erneuten Feldzugängen führt.



Abbildung 4: Zyklisch fokussierter Ablauf der ethnografischen Forschung¹⁶⁹

¹⁶⁸ Das Folgende nach Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, 2., überarbeitete Auflage Konstanz 2015, S. 45.

¹⁶⁹ Eigene Darstellung nach ebd., S. 46.

Zentrales Merkmal des Aufbaus ethnografischer Forschung ist, dass sich Datengewinnung und Datenanalyse mehrfach abwechseln. Die Ergebnisse der Analyse finden Eingang in die weitere Materialgewinnung, so dass von einem zirkulären Ablauf oder einem rekursiven Design gesprochen werden kann. Am Ende führt dieser zyklisch fokussierte Ablauf zur Publikation (Abbildung 4).

Die ethnografische Forschung ist so zunächst durch eine große Offenheit gekennzeichnet, die im Kontakt mit dem Forschungsgegenstand dann immer weiter zugespitzt wird.¹⁷⁰ Durch die *zyklische Fokussierung* der ethnografischen Forschung werden also eine oder mehrere Einzelfälle eingekreist und detailliert analysiert.

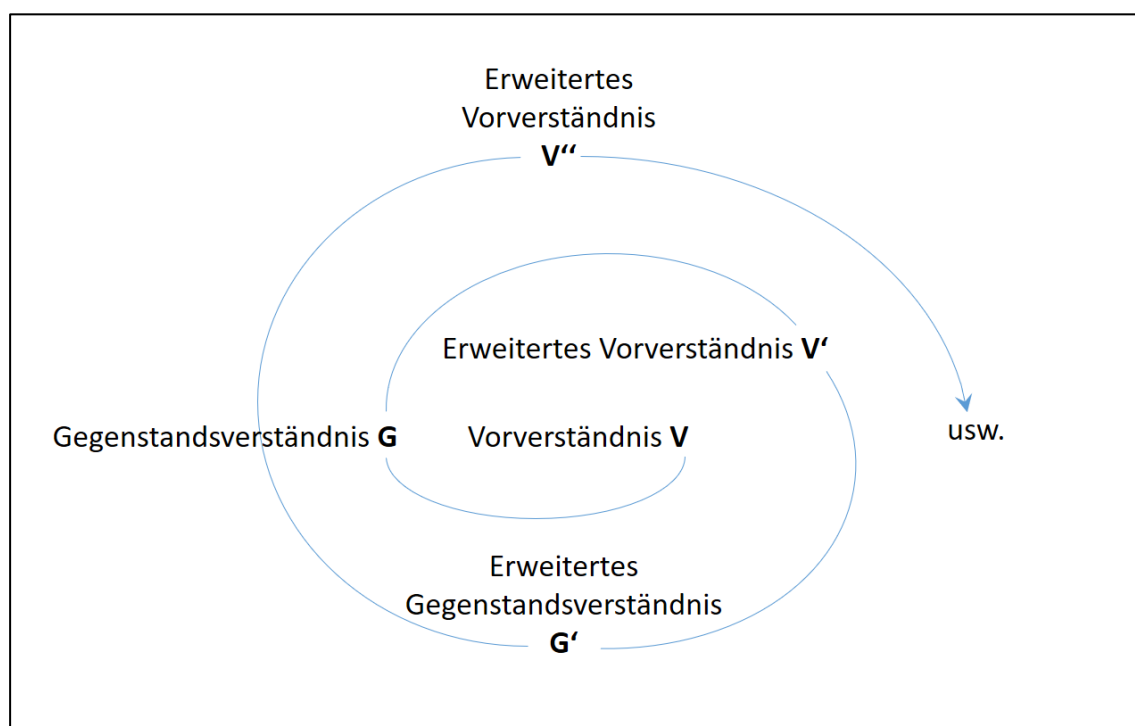


Abbildung 5: Iterativer Prozess des Verstehens (hermeneutische Spirale)¹⁷¹

Dabei folgt qualitative Forschung einem sich schrittweise annähernden Prozess. Er wird als *iterativer Prozess* bezeichnet. Mayring beschreibt den iterativen Forschungsprozess qualitativer Forschung als einen Vorgang, der immer auch vom Vorverständnis des analysierenden Forschers geprägt ist. Er fordert das Vorverständnis zunächst offen zu legen

¹⁷⁰ Zur Offenheit als Säule qualitativer Forschung siehe Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 27ff.

¹⁷¹ Eigene Darstellung nach Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarb. Aufl. Weinheim 2015, S. 30.

und dann schrittweise am Gegenstand der Forschung weiter zu entwickeln.¹⁷² Die Abbildung 5 der sogenannten hermeneutischen Spirale visualisiert den iterativen Forschungsprozesses. Das Vorverständnis des Autors wird in Kapitel 4.1 dargelegt.

3.3 Von der Feldforschung zur Texterstellung

Die Nähe zum Gegenstand wird nicht in einer Laborsituation erreicht, sondern bestmöglich durch den Gang ins Feld. Mayring postuliert: „Qualitative Forschung will [...] Forschung für die Betroffenen machen und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen (im Gegensatz zum klassischen Experiment, das von der Täuschung der Versuchsperson lebt). Durch diese Interessensannäherung erreicht der Forschungsprozess eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand.“¹⁷³ Der Musikethnologe Näumann bezeichnet diesen Aspekt qualitativer Forschung als zentral: „Das Wesentliche an musikethnologischer Feldforschung, gewissermaßen das, was die Musikethnologie ausmacht, manifestiert sich in jenem direkten Face-to-Face-Kontakt mit den in den Musikkulturen Involvierten.“¹⁷⁴

3.3.1 Charakteristika eines Feldes

Das Feld beschreibt in der Ethnografie eine „zentrale Lokalität“¹⁷⁵ und damit den Raum, in dem die ethnografische Forschung stattfindet. Dieser kann geografisch begrenzt sein, wenn bspw. Rituale von Inselbewohnern erforscht werden sollen, oder auch institutionell begrenzt, wenn – wie in der vorliegenden Arbeit – Weitergabeprozesse in einer Musikschule betrachtet werden. Dass die Musikschule dabei über verschiedene Standorte verfügt, erweitert zwar geografisch betrachtet das Feld, verändert aber nicht die institutionelle Grenze des Feldes. Der Zuschnitt des Feldes beantwortet also die Frage danach, wo geforscht wird, der Gegenstand der Forschung beschreibt, was im Zentrum des Interesses liegt.

¹⁷² Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 30.

¹⁷³ Ebd., S. 146.

¹⁷⁴ Näumann, Klaus: Einleitende Gedanken zur Genese der musikethnologischen Feldforschung. In: Näumann, Klaus/Probst-Effah, Gisela (Hg.), Musikethnologische Feldforschung. Historische und gegenwartsbezogene Perspektiven (Musikkulturen im Fokus Band 1), Berlin 2021, S. 1-40, hier S. 3.

¹⁷⁵ Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand, Ethnografie, S. 47.

Das Beobachtungsfeld liefert die Kontextsituation für die in Kapitel 3.3.2 erläuterte Datenerhebungstechnik der teilnehmenden Beobachtung. Zur Strukturierung der Feldbeschreibung eignen sich Kriterien, die der Soziologe Lamnek mit Bezug zu den Soziologen Friedrichs und Lüdtker nennt:¹⁷⁶ Diese sind (1) der Grad der Autonomie des Feldes, (2) dessen räumliche Ausdehnung, (3) die Anzahl der beteiligten Personen, (4) der Grad der Organisiertheit (hierzu gehören die Ziele der Organisation und der Grad der hierarchischen Struktur), (5) Kommunikationsmuster und Kanäle im Feld sowie (6) wiederkehrende Situation in denen Personen interagieren (Zahl und Art, Ort und Dauer), wie bspw. eine wöchentlich wiederkehrende Gitarrenunterrichtsstunde. Das Feld wird in Kapitel 4.2 detailliert beschrieben.

3.3.2 Erhebungsmethode: Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung ist eine etablierte Methode der qualitativen Sozialforschung, die den Beobachter durch Teilnahme an einer sozialen Situation in eine direkte persönliche Beziehung mit dem Beobachteten setzt. Sie eignet sich daher besonders gut, wenn „der Gegenstand in soziale Situationen eingebettet ist; der Gegenstandsbereich von außen schwer einsehbar ist, die Fragestellung eher explorativen Charakter hat.“¹⁷⁷ In dieser Arbeit eignet sich die teilnehmende Beobachtung daher insbesondere für die Teilnahme am Gitarrenunterricht, da mit dieser Methode die größtmögliche Nähe zum Untersuchungsgegenstand erreicht wird. Ziel ist es auf diese Weise die „Innenperspektive der Alltagssituation“¹⁷⁸ zu erschließen und so Erkenntnisse zur Weitergabe des Wissens und Könnens am und mit dem Instrument zu gewinnen. Auch für die Datenerhebung bei Aufführungen / Konzerten eignet sich die teilnehmende Beobachtung.

Verbunden mit dieser Erhebungstechnik ist das Festhalten des Ereignishaften. Aufschreiben im Sinne ethnografischer Forschung bleibt also ein „selektiver Akt des Zur-Sprache-Bringens von Erfahrung, der zugleich eine Verschriftlichung (oder Codierung) von Phänomenen ist, die zuvor keine Texte waren.“¹⁷⁹ Das Notieren löst zudem das Problem des Erinnerens nach längerer Zeit. Feldnotizen sind somit eine sinnvolle Mnemotechnik für

¹⁷⁶ Das Folgende nach Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, 5., überarb. Aufl. Weinheim 2010, S. 532.

¹⁷⁷ Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 83.

¹⁷⁸ Ebd., S. 81.

¹⁷⁹ Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan (Hg.), Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt am Main 1997, S. 7-52, hier S. 30.

den Forschenden. Zudem bewirkt das *Beobachten um Aufzuschreiben* eine „Bewusstseinshaltung des Registrierens“¹⁸⁰. Damit ist gemeint, dass Abläufe (bspw. eines Konzerts oder einer Unterrichtsstunde) nicht nur konsumiert werden, sondern schon mit der Zielsetzung des späteren Erinnerns und Notierens wahrgenommen werden. Zudem kann die Wahrnehmung in Relation zu vorangegangenen Beobachtungen Lücken früherer Notizen aufdecken und diese schließen.

Gleichzeitig aber ist unmittelbar einleuchtend, dass ein anderer Beobachter die gleiche Situation ganz anders hätte sehen können und zu anderen Beobachtungsprotokollen gekommen wäre, da beide Tätigkeiten subjektiv durch den Forscher und sein Vorverständnis geprägt sind. Der britisch-ungarische Chemiker, Philosoph und Vordenker des Konzepts des impliziten Wissens (siehe Kapitel 5.3.1) Michael Polanyi¹⁸¹, benennt die Abhängigkeit der Erkenntnis vom Forscher: „Die Abhängigkeit einer Erkenntnis von persönlichen Bedingungen lässt sich nicht formalisieren, weil man seine eigene Abhängigkeit nicht unabhängig ausdrücken kann. Jeder derartige Versuch bringt statt Klarheit jene Art von Transparenz, in der der Gegenstand all seine Konturen verliert.“¹⁸²

Der deutsche Soziologe Lamnek schlägt vor, für die Feldnotizen verschiedene Beobachtungseinheiten zu finden. In einer Unterrichtsstunde am Instrument Gitarre könnten dies bspw. Einheiten wie Begrüßung, Auspacken des Instruments, Stimmen der Saiten, Hausaufgabe überprüfen, neues Stück erlernen, Verabschiedung sein. Allerdings ergeben sich diese Beobachtungseinheiten erst im Rahmen des iterativen Prozesses und stehen nicht, wie bei quantitativ-überprüfenden Studien im Voraus fest. Er fasst daher zusammen: „Typischerweise sind Beobachtungseinheiten in qualitativer Forschung soziale Situationen, die dann erst in der Analyse in einzelne Bestandteile zerlegt werden.“¹⁸³ Dieser Umgang mit einem Beobachtungsschema macht den qualitativen Ansatz deutlich. „Weder geht der qualitative Forscher anhand vorab formulierter Hypothesen ins Feld, noch hat er diese operationalisiert oder standardisiert. Sein Anliegen ist vielmehr, das soziale Feld zu Wort kommen zu lassen (*first order concepts*), um daraus dann seine theoretischen Überlegungen (*second order concepts*) als Hypothesen zu entwickeln. Deshalb wird bei der qualitativen, teilnehmenden Beobachtung kein Beobachtungsschema im obigen Sinne eingesetzt. Dies schließt nicht aus, dass gleichwohl gezielt und systematisch nach theoretischen Interessen und Vorstellungen wissenschaftlich beobachtet wird.“¹⁸⁴

¹⁸⁰ Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand, Ethnografie, S. 87.

¹⁸¹ Ungarische Schreibweise: Mihály Polányi.

¹⁸² Polanyi, Implizites Wissen, S. 31.

¹⁸³ Lamnek, Qualitative Sozialforschung, S. 537.

¹⁸⁴ Ebd., S. 545.

Lamnek diskutiert verschiedene Arten des Aufzeichnens (Video, Tonband, Feldnotizen).¹⁸⁵ Stichpunkte und Feldnotizen haben sich dabei für das vorliegende Vorhaben als sinnvoll erwiesen. Dies hat nicht nur den Vorteil, dass die Zeitspanne zwischen Beobachtung und Aufzeichnung gering ist, sondern sollte auch die Authentizität erhöhen.¹⁸⁶ „Das Schreiben fixiert die Aufmerksamkeit erneut auf ein Ereignis und intensiviert die Erinnerung“¹⁸⁷ und ermöglicht so, dass sich die Notizen später zu umfangreicheren Texten transkribieren lassen. Die Fixierung des Flüchtigen und ihre Materialisierung in Schrift haben aber auch eine begrenzende Wirkung: „Notizen stimulieren den Erinnerungsprozess nicht nur, sie disziplinieren ihn auch, indem sie als unveränderliche schriftliche Dokumentation die Rekonstruktion vergangener Ereignisse begrenzen.“¹⁸⁸ Dazu empfiehlt sich das Erstellen eines Beobachtungsleitfadens, in dem die im Feld gemachten Beobachtungen systematisch festgehalten werden können, um nachfolgende Analysen zu erleichtern. Für die teilnehmende Beobachtung am Gitarrenunterricht sind neben Rahmendaten, wie Tag, Uhrzeit und Teilnehmer auch weitere Parameter zur Strukturierung des Beobachteten sinnstiftend. Hierzu gehören auch die Kontextbedingungen, die in den Feldnotizen mit festgehalten werden. Aufgrund der auf diese Weise strukturierten Vorgehensweise bei der Erstellung der Feldnotizen, wird dies Verfahren in der Literatur als halb-standardisierte teilnehmende Beobachtung benannt. Mayring fasst zusammen, es sei „[...] eine Methode, die sehr gut für explorative, hypothesengenerierende Fragestellungen geeignet ist, also, wenn es um die Strukturierung von Neuland geht.“¹⁸⁹

Die teilnehmende Beobachtung bietet zudem Vorteile gegenüber der technischen Aufzeichnung.¹⁹⁰ Letztere würde die natürliche Situation verändern oder gar zerstören. Zudem bietet die Aufzeichnung per Notiz die Möglichkeit der Ergänzungen von nonverbalen Erfahrungen in der Situation. Eine rein technische Aufzeichnung erfasst nur den Moment, die Notiz hingegen ist flexibler in Hinblick auf die zeitlichen und räumlichen Ausschnitte und den Beobachtungsfokus. Und zu guter Letzt ist insbesondere die Selektivität in akustisch komplexen Situationen wie einer Lern- und Übungssituation mit der Gitarre, bei der ein Tonbandgerät nur unverständliches Material liefern würde, ein zentraler Vorteil.

¹⁸⁵ Ebd., S. 510.

¹⁸⁶ Ebd., S. 561.

¹⁸⁷ Hirschauer, Stefan: Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen / Ethnographic Writing and the Silence of the Social, in: Zeitschrift für Soziologie 30 (2001), hier S. 12.

¹⁸⁸ Ebd.

¹⁸⁹ Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 82.

¹⁹⁰ Das Folgende nach Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand, Ethnografie, S. 86-89.

Ablaufplan

Für teilnehmenden Beobachtungen schlägt Mayring folgenden idealtypischen Ablaufplan vor.¹⁹¹ Nach der Bestimmung der Beobachtungsdimensionen wird ein Beobachtungsleitfaden erstellt und der Kontakt zum Untersuchungsfeld hergestellt. Dort geschehen die teilnehmende Beobachtung und das Handeln im Feld. Im Nachgang bzw. in den Pausen außerhalb der Feldkontakte werden die Feldnotizen zu Beobachtungsprotokollen ausgearbeitet, die schließlich als Grundlage für die Schlusserwertung dienen (Abbildung 6).

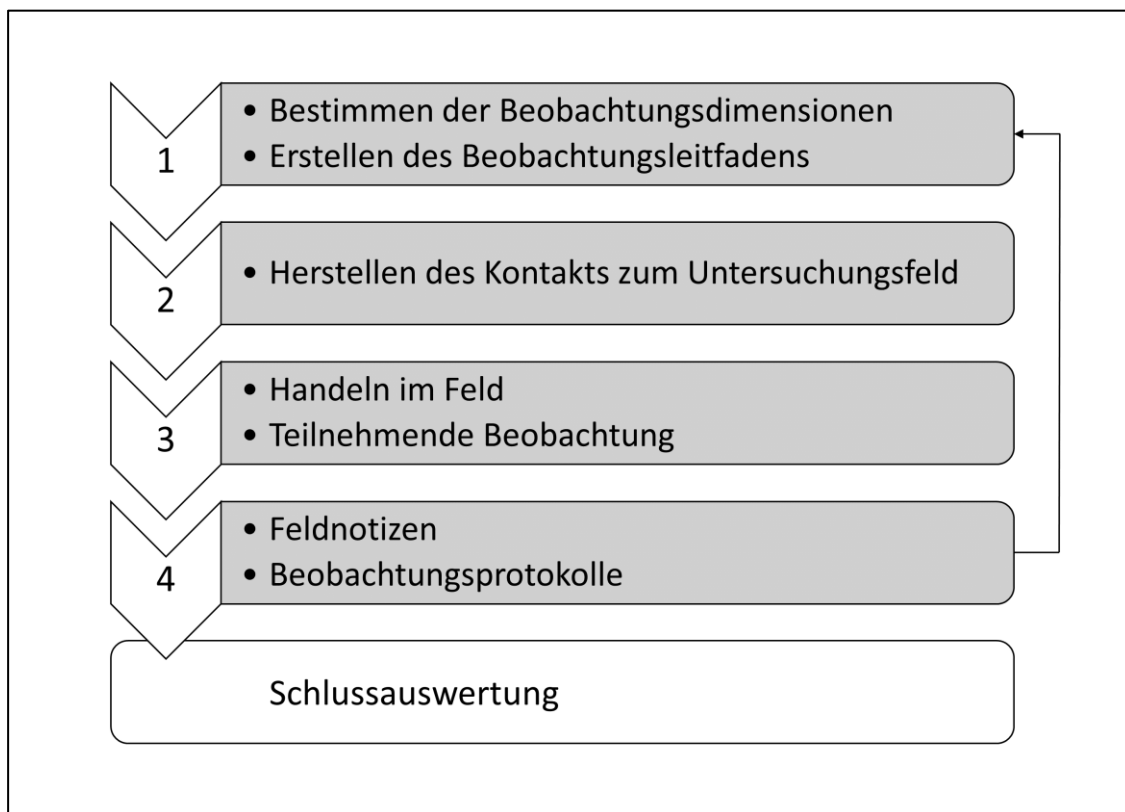


Abbildung 6: Ablaufplan der teilnehmenden Beobachtung nach Mayring¹⁹²

Um sich im Feld zu orientieren und die Komplexität des Feldes im Sinne einer „Thick Description“¹⁹³ (dichten Beschreibung) möglichst umfassend darzustellen, dient als erste Phase der teilnehmenden Beobachtung die *deskriptive Beobachtung*. Sie liefert eine Dar-

¹⁹¹ Das Folgende nach Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 83.

¹⁹² Eigene Darstellung nach Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 83.

¹⁹³ Geertz, Thick description: Toward an interpretive theory of culture, S. 3.

stellung des Feldes und dient zur Orientierung. Hieraus lassen sich konkretere Fragestellungen entwickeln und neue Standpunkte und Blickrichtungen einnehmen.¹⁹⁴ In einer zweiten Phase werden die für die Fragestellung besonders relevanten Aspekte in einer *fokussierten Beobachtung* genauer betrachtet. Schließlich können mit einer *selektiven Beobachtung* am Ende der Feldphase weitere Beispiele erfasst werden. Diese können die in der zweiten Phase gefundenen Abläufe und Handlungsweisen mit Belegen untermauern oder sie falsifizieren. Durch dieses gezielte Erfassen wird schließlich ein Grad der Sättigung erreicht, so dass weitere Beobachtungen keine neuen Erkenntnisse mehr erwarten lassen. Glaser und Strauss bezeichnen diesen Punkt, an dem keinen weiteren Daten für eine Kategorie mehr erhoben werden müssen, als theoretische Sättigung (theroretical saturation).¹⁹⁵

Beobachtungsprotokoll

Das Beobachtungsprotokoll wird so gestaltet, dass mehrere detaillierte Beschreibungen von einzelnen Episoden der Interaktionen protokolliert werden können. Den Rahmen bildet in der vorliegenden Untersuchung eine Unterrichtsstunde. Liegt der Fokus dabei auf einem Element des Geschehens (ein spezifischer Akteur, eine spezifische Handlung), soll auch diesem Umstand im Protokoll Rechnung getragen werden können. Folgende Beobachtungsdimensionen werden daher im Protokoll standardisiert abgebildet (siehe Anlage 4): Teilnehmende / beteiligte Akteure, Tag, Ort und Zeit der Handlung, chronologisches Protokoll / Beschreibung der Interaktionen und Ereignisse im zeitlichen Ablauf sowie Anmerkungen und Kommentare. Angelehnt sind diese an Spradley, der für die Beobachtung von sozialen Situationen neun Dimensionen jeglicher sozialen Situation vorschlägt.¹⁹⁶ Drei Kernelemente sind:

1. space (physischer Ort/Raum),
2. actor (beteiligte Akteure),
3. activity (ein Set verbundener Handlungen).

Hinzu kommen sechs weitere beobachtbare Parameter sozialer Situationen:

4. object (vorhandene Dinge/Objekte),
5. act (einzelne Handlungen),
6. event (verbundene Aktivitäten),

¹⁹⁴ Siehe Abbildung 5 zum iterativen Forschungsprozess in Kapitel 3.2.

¹⁹⁵ Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research, 4. Aufl. New Brunswick 2006, S. 61.

¹⁹⁶ Das Folgende nach Spradley, James P.: Participant observation, New York 1980, S. 78.

7. time (Reihenfolge entlang der Zeit),
8. goal (Ziele, die versucht werden zu erreichen),
9. feeling (Emotionen, die dabei zum Ausdruck kommen).

Zugang zum Feld

Eine erste Herausforderung für den Forscher bei einer Feldforschung ist es als Außenstehender den Zugang zum Feld zu bekommen und Vertrauen zu gewinnen.¹⁹⁷ Gelingt dies, kann Material im Feld gesammelt werden. Der Feldkontakt gliedert sich idealtypisch in fünf Prozessschritte: Die Annäherung, die Orientierung, die Initiation, die Assimilation und schließlich der Abschluss des Feldkontakts. Daher sind die Zugänglichkeit des Feldes und die Funktion, die der Forscher im Feld einnehmen kann, ohne die Prozesse zu stark zu verändern, wichtige Voraussetzungen für die Feldforschung.

Anforderungen an den Forscher

Auch an den Forscher selbst werden Anforderungen gestellt. Er muss in der Lage sein an den Prozessen teilnehmen zu können. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass er eine gewisse musikalische Grundbildung mitbringen muss, um das Gitarrenspiel vertiefter verstehen zu können, sowie gleichsam eine kritische Distanz zum Forschungsgegenstand entwickeln sollte. Schließlich findet auch die Forschungsethik Berücksichtigung. Das bedeutet, dass der Forscher dafür Sorge zu tragen hat, bei seiner Forschung geltende Werte und Normen – von Vertraulichkeit über Datenschutz bis zur Schadensvermeidung in der Darstellung von Ergebnissen – zu berücksichtigen. Treffend formuliert Friedrichs: „Der Beobachter ist weder ein Voyeur noch ein Spion, seine Arbeit geschieht für die Betroffenen.“¹⁹⁸

Nähe und Distanz / eigen und fremd

Der Musikwissenschaftler Näumann beschreibt das Thema Nähe und Distanz zwischen Forschenden und Beforschten recht plastisch.¹⁹⁹ Er nennt dafür zwei negative, nicht

¹⁹⁷ Das Folgende nach Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 56.

¹⁹⁸ Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek 1973, S. 289. Zitiert nach: Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 57.

¹⁹⁹ Das Folgende nach Näumann, Klaus: Close, closer, too close? Überlegungen zu Distanz und Nähe zwischen Forschenden und Beforschten. In: Näumann, Klaus/Probst-Effah, Gisela (Hg.), Musikethnologische Feldforschung. Historische und gegenwartsbezogene Perspektiven (Musikkulturen im Fokus Band 1), Berlin 2021, S. 189-221, hier S. 189f.

erstrebenswerte Extremfälle von Feldforschenden. Das eine Extrem seien diejenigen, die sich nicht persönlich auf dem Weg zu den Beforschten machen, und die daher mit einem Augenzwinkern als Sesselanthropologen bzw. Sesselethnomusikologen (armchair anthropologists bzw. armchair ethnomusicologists) bezeichnet werden, da sie dem Verhalten nach Nicht-Feldforschende sind. Das andere Extrem seien Forschende, die sich durch zu ausführliche und ausgedehnte Aufenthalte im Feld mit den beforschten Musikkulturen und Menschen identifizieren und damit der Gefahr des ‚going native‘ zum Opfer fallen. Wichtig für den Feldforschenden ist, sich weder in das eine noch in das andere Extrem zu bewegen und eine kritische Distanz zum Material zu wahren. Für die Feldforschung in der eigenen Gesellschaft gibt Beer zu bedenken, dass der Forschende, der in einer gewohnten Umgebung forscht, gleichzeitig auch die Rolle(n) weiterhin innehat, die er in seinem vertrauten Umfeld etwa als Familienmitglied, Arbeitnehmer oder Partner übernimmt.²⁰⁰ Da diese gleichzeitig auszufüllen sind, warnt Beer davor, dass dies zu Mehrfachbelastungen führen könne. Zudem besteht bei Feldforschung in der eigenen Gesellschaft die Möglichkeit auch für Personen, die ‚Gegenstand‘ der Forschung waren, die Publikation zu lesen, Vorträge zu hören und so in kritische Auseinandersetzung mit dem Forscher zu treten, was die Feldforschung in der eigenen Gesellschaft ebenfalls zu einer besonderen Herausforderung macht. Wichtig für den Forscher ist es daher, sich der eigenen Rolle bewusst zu sein, das richtige Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu finden und das eigene Vorverständnis zu reflektieren. Dies macht die Feldforschung und ihre Ergebnisse transparent und nachvollziehbar.

Zusammenfassung

Für das vorliegende Forschungsvorhaben eignet sich der qualitative Forschungsansatz der Feldforschung, da dieser dem Forscher erlaubt, sich selbst in die natürliche Umgebung des Forschungsgegenstands zu begeben. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung ermöglicht es, die Untersuchungsobjekte in der Ausführung ihrer alltäglichen Handlungsweisen zu beobachten. Auf diese Weise sollen Verzerrungen vermieden werden, die bspw. durch eine künstlich geschaffene Laborsituation stärker entstehen würden.²⁰¹ „Wer etwas über die Gegenwart der Gesellschaft wissen will, muss das *hier* zur Darstellung gebrachte Wissen der Teilnehmer per Beobachtung abschöpfen – ebenso wie man für das Studium vergangener Gesellschaften auf die in Texten gespeicherten Diskurse zugreifen

²⁰⁰ Das Folgende nach Beer, Bettina: Methoden ethnologischer Feldforschung, 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin 2008, S. 32.

²⁰¹ Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 54f.

muss.²⁰² Kern der vorliegenden Untersuchung ist im Unterrichtsraum und in der Auf-
führung zu erfahren, wie Wissen und Können im Bereich des musikalischen Erbes wei-
tergegeben wird. Das Erhebungsverfahren dient dazu Informationen zum Forschungsge-
genstand zu erhalten und in Feldnotizen festzuhalten.

3.3.3 Datenaufbereitung mit MAXQDA

Die Datenaufbereitung folgt nach der Erhebung. In dieser Phase wird das Material geord-
net und zur Nutzung vorbereitet, um es auswerten zu können. Diesen Schritt zwischen
Erhebung und Analyse ermöglicht sehr komfortabel eine CAQDAS-Software²⁰³, wie zum
Beispiel die Software MAXQDA, die hier für die Aufbereitung und Auswertung verwen-
det wurde.²⁰⁴

Mayring nennt drei Themenkreise der Aufbereitung des Materials qualitativer Forschung:
Die Protokollierungstechniken, die Wahl der Darstellungsmittel und die Konstruktion de-
skriptiver Systeme.²⁰⁵ Der letztgenannte Themenkreis beschreibt ein Verfahren zum Ord-
nen des Materials bereits in der Phase der Datenaufbereitung. Er ist damit schon an der
Schnittstelle zur Auswertungsmethode zu verorten und für die vorliegende Arbeit nicht
von Interesse, da eine andere Auswertungsmethode angewendet wird.

In Hinblick auf den Themenkreis der Wahl der Darstellungsmittel ist für wissenschaftli-
che Arbeiten der Text das zentrale Darstellungsmittel, aber auch grafische Darstellungen,
etwa durch Tabellen, Grafiken oder Ablaufmodelle können zusätzliche sinnvolle Aufbe-
reitungsformen sein. Ergänzend kann Bildmaterial angemessen sein und die Vielfalt der
Darstellungsmittel erhöhen.

Als Protokollierungstechniken unterscheidet Mayring wörtliche Transkription, kommen-
tierte Transkription, zusammenfassendes Protokoll und selektives Protokoll. Während
sich wörtliche und kommentierende Transkriptionen gut eignen, wenn die sprachliche
Komplexität des Materials auch bei der Aufbereitung erhalten bleiben soll, machen se-
lektive oder zusammenfassende Protokolle Sinn, wenn bspw. Pausen oder auch sprachli-
che Besonderheiten, wie Dialekte, zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht so rele-

²⁰² Hirschauer, Diskurse, Kompetenzen, Darstellung, S. 31. Hervorhebungen im Original.

²⁰³ CAQDAS steht für Computer-Assisted Qualitative Data Aalysis Software.

²⁰⁴ MAXQDA ist eine QDA-Software des Anbieters VERBI Software GmbH aus Berlin. QDA steht für
Qualitative Data Aalysis / qualitative Datenanalyse. MAX soll nach Herstellerangaben eine Hommage
an den Namen des deutschen Soziologen Max Weber sein.

²⁰⁵ Das Folgende nach Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 85.

vant sind. Bei selektiven und bei zusammenfassenden Protokollen ist die inhaltlich-thematische Seite des Materials von Interesse. Die Vorteile der handschriftlichen Feldnotizen im Rahmen einer ethnografischen Feldforschung gegenüber der technischen Aufzeichnung sind in Kapitel 3.3.2 erläutert worden. Die im Rahmen dieser Arbeit entstandenen Beobachtungsprotokolle haben zusammenfassenden und selektiven Charakter. Sie sind das Textmaterial, das als Ergebnis der Beobachtung entstanden ist. Diese Beobachtungsprotokolle wurden zunächst in MAXQDA digital erfasst, bevor sie mittels der im nachfolgenden Kapitel erläuterten Methode ausgewertet wurden.

3.3.4 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse mit MAXQDA

Als Methode der Datenauswertung der anschließend digital in MAXQDA vorliegenden Beobachtungsprotokolle der teilnehmenden Beobachtungen bietet sich die qualitative Inhaltsanalyse an, da die Ziele der Anwendung dieser Auswertungsmethode die Zusammenfassung, die Erläuterung (Explikation) und die Strukturierung des Materials sind.²⁰⁶

Grundlegend ist dabei die Wahl der Vorgehensweise zu entscheiden.²⁰⁷ Wenn ein bestehendes Kategoriensystem an das Material herangetragen wird, spricht Mayring von einer deduktiven Kategorienanwendung. Werden die Kategorien aus dem Material heraus entwickelt, spricht er von induktiver Kategorienbildung.

Das in dieser Arbeit angewendete Verfahren hat das Ziel das Material so zu reduzieren und zu verdichten, dass wichtige und wertvolle Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion aber eine dichte Beschreibung des Grundmaterials entsteht. Mayring bezeichnet diese grundlegende Analyseform des Materials als *Materialreduzierung durch Zusammenfassung*. Die induktive Kategorienbildung ist eine Form der Zusammenfassung, bei der die Kategorien „direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess [abgeleitet werden], ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen.“²⁰⁸

Induktives Vorgehen zielt darauf ab, den Gegenstand in der „Sprache des Materials“²⁰⁹ zu erfassen. Der explorative Charakter der Arbeit lässt als strukturierende Vorgehensweise eine induktive Kategorienbildung sinnvoll erscheinen. Den Prozess der induktiven Kategorienbildung beschreibt Mayring in sechs Schritten (Abbildung 7).

²⁰⁶ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 67.

²⁰⁷ Das Folgenden nach ebd., S. 85.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Ebd., S. 86.

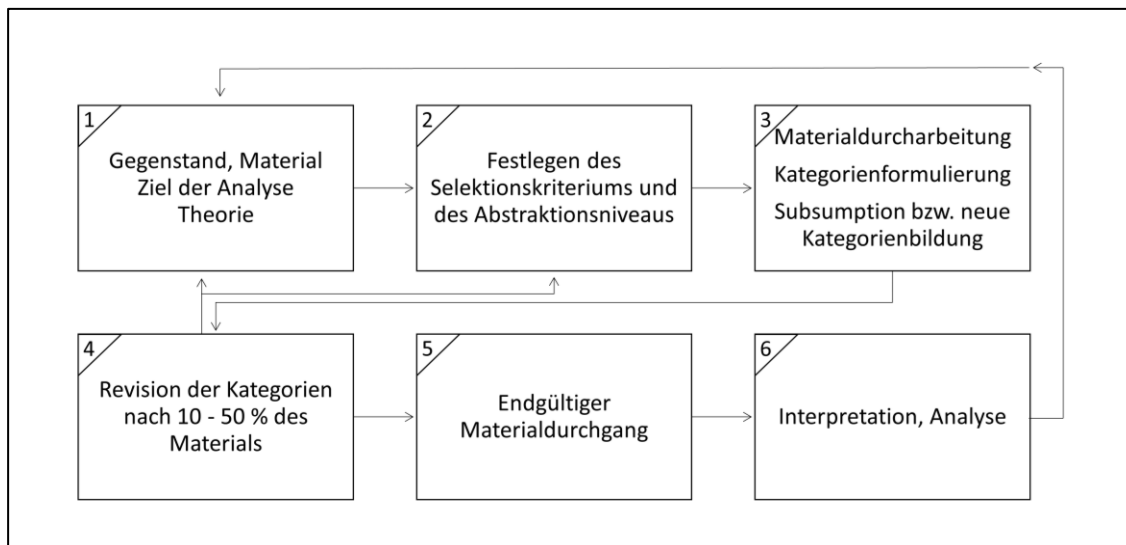


Abbildung 7: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring ²¹⁰

Zunächst muss das Ziel der Analyse bestimmt werden (Schritt 1). Damit steht das Thema der Kategorienbildung fest. Für die vorliegende Arbeit ist das Thema die Frage danach, *wie* Wissen und Können weitergegeben werden. Diese gibt die Richtung für die Auswertung vor (Schritt 2). Textstellen, die von diesem Thema abweichen, nur ausschmückende und unwesentliche Inhalte haben, werden durch dieses Selektionskriterium aussortiert. Textstellen, die dem Selektionskriterium entsprechen werden kodiert. Das Herzstück der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kodieren. Gibbs definiert Kodieren als „the process of identifying passages (in the field notes or interviews) that exemplify certain thematic ideas and giving them a label – the code.“²¹¹

Die Vergabe des Codes geschieht im ersten Schritt möglichst nahe an der Formulierung in den Beobachtungsprotokollen.²¹² Bei der nächsten Textstelle, die das Selektionskriterium erfüllt, wird entschieden, ob diese Textstelle unter dem gleichen Code subsumiert wird (Subsumption) oder ob für diesen Code eine neue Kategorie gebildet wird (Schritt 3). Nach der Kodierung der ersten Beobachtungsprotokolle werden die gebildeten Kategorien einer Revision unterzogen. Die bis zu diesem Zeitpunkt gebildeten Kategorien werden vor dem Hintergrund des Ziels der Analyse kritisch hinterfragt. Im Schritt der Revision können bspw. Kategorien mit vergleichbarem Inhalt zusammengelegt werden (Schritt 4). Nach der Revision der Kategorien wird das Kategoriensystem an die Arbeit angelegt, so dass beim zweiten Durchlauf nur noch neue Kategorien hinzukommen

²¹⁰ Eigene Darstellung nach ebd.

²¹¹ Gibbs, Graham R.: *Analyzing qualitative data*, 2nd edition Los Angeles 2018, S. 44.

²¹² Die Schreibweisen Code und Codesystem mit C werden in dieser Arbeit nachfolgend verwendet.

(Schritt 5). „Das Ergebnis ist ein System an Kategorien zu einem bestimmten Thema, verbunden mit konkreten Textpassagen.“²¹³ Das so entstandene Kategoriensystem kann dicht beschrieben und analysiert werden (Schritt 6).

Induktive Kategorienbildung / Kodieren aus dem Material heraus

Es wird ein besonderes Augenmerk auf das Kodieren mit Tätigkeitswörtern gelegt (Kodieren mit Verben statt Nomen), um den Weg von rein deskriptiven Codes hin zu kategorisierenden und analysierenden Codes zu beschreiten. So wird bereits beim Kodieren ein Fokus auf die Aktionen, Aktivitäten, Strategien und Verhaltensweisen der Personen gelegt. Auf diese Weise lassen sich gewöhnliche Verhaltensweisen und ungewöhnliche oder gar außergewöhnliche Verhaltensweisen erkennen und analysieren. Zur weiteren Erläuterung der Codes kann ein Code-Memo hilfreich sein. „Memos are analytic thoughts about the codes and they provide clarification and direction during coding.“²¹⁴ In der Auswertungssoftware MAXQDA besteht die Möglichkeit, solche Memos zu den Codes einzugeben, so dass die Bedeutung einer Kategorie etwa durch Ankerbeispiele deutlich gemacht werden kann, um hierauf beim späteren Nutzen der Kategorie zurückzugreifen.²¹⁵

Als Einstieg in das Kodieren empfiehlt Gibbs ein zeilenweises Kodieren, um eng beim Material zu bleiben und nicht Gefahr zu laufen, dass die eigenen Motive aus der Beschäftigung mit dem Thema zu Codes werden, die dem Material übergestülpt werden.²¹⁶ Als zweiten Schritt schlägt Gibbs vor, die auf diesem Weg gefundenen Codes weiter zu verfeinern und dabei ggf. gleiche Sachverhalte mit dem gleichen Code zu versehen. Darüber hinaus könnten längere Passagen kodiert und mit analytischen und weniger deskriptiven Codes versehen werden. Drei Stufen des Kodierens werden dabei unterschieden.

Zunächst das offene Kodieren, das zum Ziel hat „Daten und Phänomene in Begriffe zu fassen.“²¹⁷ Um dem Ziel der „Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“²¹⁸ gerecht zu werden, können sogenannte Invivo-Codes, also direkte Aussagen der Teilneh-

²¹³ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 87.

²¹⁴ Gibbs, Analyzing qualitative data, S. 44.

²¹⁵ Für eine Anleitung zum Erstellen von Code-Memos in MAXQDA, siehe: MAXQDA: Code-Memos 2022, <https://www.maxqda.de/hilfe-max18/memos/code-memos-in-der-liste-der-codes-erstellen>, zuletzt geprüft am 28.05.2022.

²¹⁶ Das Folgende nach Gibbs, Analyzing qualitative data, S. 69ff.

²¹⁷ Flick, Qualitative Sozialforschung, S. 388.

²¹⁸ Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 86.

mer oder Begriffe aus dem Material, genutzt werden. Invivo-Codes haben ihre Bezeichnung vom Lateinischen *in vivo*, was wörtlich im Lebendigen bedeutet. Ein weiterer Schritt ist das axiale Kodieren. Hier werden aus einer „Vielzahl entstandener Kategorien diejenigen ausgewählt, deren weitere Ausarbeitung am vielversprechendsten erscheint.“²¹⁹ Danach folgt das selektive Kodieren. Hier werden die Kategorien weiter gruppiert und schließlich Kernkategorien gefunden, in denen die zuvor benannten Kategorien aufgehen (Abbildung 8).²²⁰

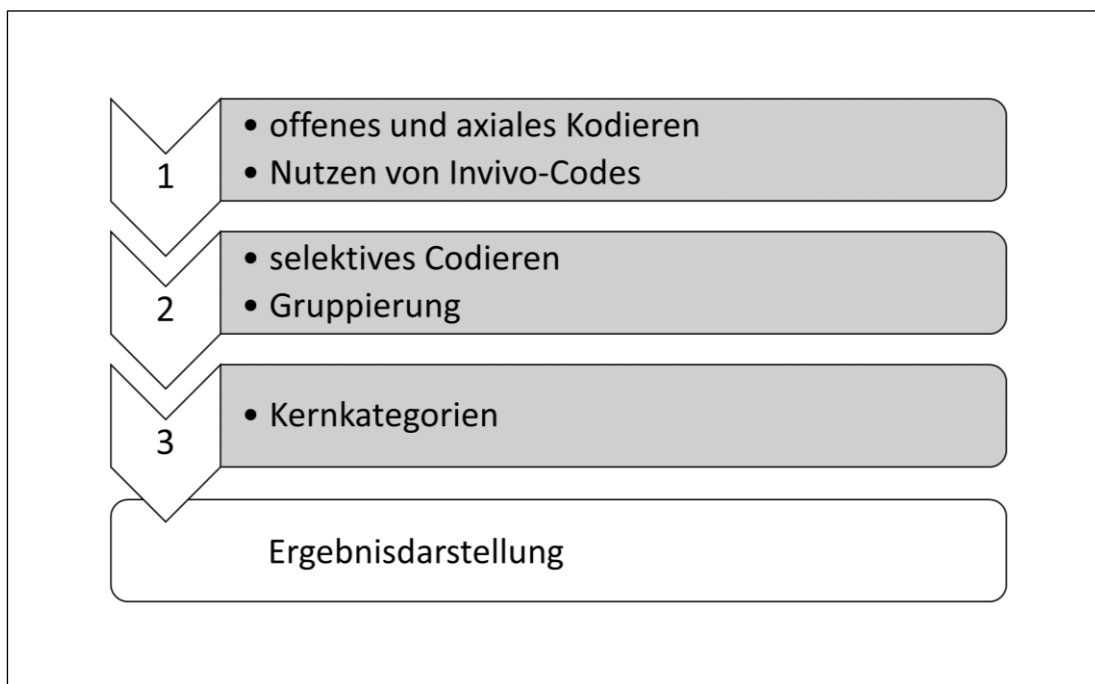


Abbildung 8: Kodieren aus dem Material heraus²²¹

Mit der Software MAXQDA lässt sich dieser Prozess des Kodierens und Kategorienbildens sehr transparent und nachvollziehbar abbilden. Dabei werden in der Software die Begriffe Code und Codesystem genutzt. Die zunächst in der Liste der Codes vergebenen Codenamen, können bereits im Codesystem als Baumstruktur von Codes und Subcodes angeordnet werden. In einem zweiten Schritt lassen sich diese dann in sogenannten Sets zusammenfassen. Im Bereich der Sets werden die vergebenen Codes und Subcodes so arrangiert, dass Kategorien aus unterschiedlichen Codes und Subcodes gespeist werden

²¹⁹ Flick, Qualitative Sozialforschung, S. 393.

²²⁰ Ebd., S. 396.

²²¹ Eigene Darstellung nach ebd., S. 388-397.

können, ohne die Struktur des Codesystems zu zerstören. Die Herkunft und Struktur der Codes bleibt sichtbar, eine zusätzliche und differenzierte Ebene – die der Kategorien – entsteht.

Die Codes und Kategorien wurden aus dem Material heraus entwickelt. Nach den Verfahrensregeln von Mayring wurden die Feldnotizen kodiert und ausgewertet. Nachdem die Codes der ersten Beobachtungsprotokolle zu Kategorien aggregiert wurden, wurde kritisch geprüft, ob die Kategorien die Inhalte und die inhaltliche Breite passend wiedergeben. Die Bezeichnungen und Ankerbeispiele wurden geprüft. Einzelne Kategorien mit wenigen und ähnlichen Codes wurden zusammengefasst.

Als sinnvoller strukturierender Rahmen für die gefundenen Kategorien haben sich während des Kodierens die drei Kernbereiche des immateriellen Kulturerbes angeboten. Codes und Kategorien, die Fachwissen, Begriffe und Strukturen, Formen aber auch geteilte Erzählungen und Anekdoten zu einzelnen Musikstücken zum Inhalt hatten, wurden dem Themenbereich Wissen zugeordnet. Codes und Kategorien, die das Üben, Spielen, Zuhören, Anspannen und Entspannen des Körpers fokussierten sowie die Möglichkeit das Können vor Publikum zu darzustellen, wurden dem Themenbereich Können zugeordnet. Der Themenbereich Weitergeben schließlich beinhaltet Codes und Kategorien, die sich direkt auf die leitende Fragestellung, wie etwas weitergegeben wird, beziehen. Zudem stellte sich heraus, dass es einen Bereich gibt, der sich nicht so eindeutig diesen drei Kernbereichen des immateriellen Kulturerbes zuordnen lässt, der aber essentiell für das Verständnis von Weitergabeprozessen im Bereich des musikalischen, immateriellen Erbes ist. Die entsprechenden Codes und Kategorien wurden im Themenbereich Klang zusammengefasst.

Diese Themenbereiche gliedern das nachfolgende Kapitel 4. Das Kategoriensystem kann schließlich – in Auseinandersetzung mit den in Kapitel 5 aufgeführten Erklärungsansätzen zur Weitergabe von Wissen und Können – interpretiert werden. Hierfür macht es Sinn das Abstraktionsniveau theoriegestützt weiter heraufzusetzen. Für die Interpretation und Deutung der Ergebnisse wird daher das *ökosystemische Entwicklungsmodell* von Bronfenbrenner²²² als Betrachtungsraaster herangezogen.²²³ Es wird zu diesem Zweck am Anfang von Kapitel 6 erläutert.

²²² Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.

²²³ Die Vorteile dieses Modells in Zusammenhang mit einer qualitativen Inhaltsanalyse – insbesondere für eine mehrperspektivische Betrachtung – hat Epp in seinem 2018 erschienenen Artikel dargelegt: Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 19 (2018), S. 1-21.

4 (Dichte) Beschreibung der Feldforschung

In diesem Kapitel wird die Feldforschung durch eine dichte Beschreibung nachvollziehbar dargelegt. Zunächst werden die Vorerfahrungen und das daraus resultierende Vorverständnis des Forschers transparent gemacht (Kapitel 4.1). Danach wird die Dithmarscher Musikschule als Feld beschrieben (Kapitel 4.2). In diesem Zuge wird auch die Explorationsphase der Feldforschung dokumentiert. In den Kapiteln 4.3 bis 4.6 wird das in der Auswertungsphase entstandene Kategoriensystem vorgestellt, strukturiert nach den Themenbereichen Wissen, Können, Weitergeben und Klang. In Kapitel 4.7 werden die zentralen Aspekte der dichten Beschreibung zusammengefasst.

4.1 Reflexion der Vorerfahrungen des Forschers

Aus der eigenen Biografie ist dem Autor der Musikunterricht sowohl als Schüler und Student als auch als Dozent/Lehrer bekannt. Die regelmäßigen Unterrichtsstunden führten zum Erlernen des Instruments E-Bass und beflügelten die Aufnahme des Studiums der populären Musik und Medienwissenschaften an der Universität Paderborn und der Musikhochschule Detmold. Nach der darauffolgenden Berufstätigkeit in der Content- und Musikabteilung eines internationalen Medienkonzerns fokussierte sich der Autor auf kulturwissenschaftliche Themen im Rahmen eines gleichnamigen Studiums an der Universität Lüneburg mit jeweils halbjährigen Auslandsaufenthalten in Spanien und Peru und dem damit einhergehenden Erlernen der spanischen Sprache.²²⁴ Auch während des Studiums im In- und Ausland war es dem Autor möglich sowohl selbst Gitarrenstunden zu nehmen als auch Instrumentalunterricht zu geben. Ein Gespräch mit Frau Prof. Dr. Seng nach dem Kolloquium vom 15. Juli 2019 führte zur Erkenntnis, dass der Zugang zum gewählten Forschungsfeld erst durch diese Vorerfahrungen möglich wurde. Sie verdeutlichte dem Autor anhand des folgenden Zitats aus seiner teilnehmenden Beobachtung, dass das Vorverständnis des Forschers Einfluss darauf hat, was in einer teilnehmenden Beobachtung verstanden werden kann:

„Der Dozent weist die Schülerin an: ‚Geh mal in die fünfte Lage.‘ Die Schülerin spielt und der Dozent nimmt mit dem Fuß direkt den Puls auf. Er stellt fest: ‚Das

²²⁴ In seiner Magisterarbeit beschäftigte sich der Autor mit Nationalparks und UNESCO-Welterbestätten in Peru.

h machst du leer. ‘ Er erläutert daraufhin einen Lagenwechsel, während die leere Saite klingt. ‘²²⁵

Weitere berufliche Aktivitäten und Erfahrungen nach dem Studium der Kulturwissenschaften erweiterten das Vorverständnis des Forschers. Das an das Studium anschließende Berufsleben bei einem Tourismusverband schärfte den Blick für regionale Identitäten. Nach einem Auslandsaufenthalt in Neuseeland nutzte der Autor die Zeit die gesammelten Eindrücke und Erfahrungen mit einer neuen Aufgabe zu verbinden, der Weiterbildungsforschung und der Entwicklung eines berufsbegleitenden Online-Masterstudiengangs im Rahmen eines BMBF-Projektes. Die erworbenen Erkenntnisse während des knapp sechs Jahre andauernden Forschungs- und Entwicklungsprojektes zur Digitalisierung der Bildung²²⁶ vertieften den Blick des Autors für Theorien und Konzepte der Weitergabe von Wissen und Können aus den Bereichen der Pädagogik, der Psychologie und der Wirtschaftswissenschaften. Diese Konzepte allein greifen für die Weitergabe kulturellen Erbes von Generation zu Generation nicht. Wie aber wird Wissen und Können im Bereich des musikalischen, immateriellen Erbes weitergegeben? Eine ethnografische Forschungsstrategie stellte sich aufgrund ihres explorativen Charakters als geeigneter Zugang heraus. Sie ermöglichte es Alltagspraktiken im Feld zu beobachten und so der Frage nach dem Prozess der Weitergabe empirisch auf den Grund zu gehen.

4.2 Das Feld: Die Dithmarscher Musikschule

4.2.1 Ort des Geschehens

Die Dithmarscher Musikschule beschreibt sich auf ihrer Webseite in der Rubrik *Über uns*²²⁷ als Anbieter von Unterricht für Schüler und Schülerinnen jeden Alters und nennt dabei die Zielgruppen Kleinkinder, Jugendliche und Erwachsene auch ganz explizit. Ge gründet wurde sie 1970 aus einer Bürgerinitiative heraus. Die Leitung der Musikschule hat seit 1989 der Dirigent und Klarinettist Richard Ferret. Rund 70 Dozenten arbeiten an der Musikschule und unterrichten mehr als 2.000 Schüler. Organisiert ist die Musikschule

²²⁵ Beobachtungsprotokoll 3, Randnummer (Rn.) 37.

²²⁶ Detailliert dazu siehe Rettig, Lars: Digitalisierung der Bildung. Warum und wie lernen wir ein Leben lang? Forschungsergebnisse zur Online-Weiterbildung im Tourismus: Bedeutung – Erwartung – Nutzung (Schriftenreihe des IMT 12), Frankfurt am Main 2017.

²²⁷ Dithmarscher Musikschule e. V.: Über uns. Unsere Musikschule 2021, <https://www.dithmarscher-musikschule.de/ueber-uns/>, zuletzt geprüft am 18.06.2021.

als eingetragener Verein (e.V.), dem alle Ämter und Städte des Landkreises Dithmarschen angehören.

In ihrer Selbstdarstellung auf der Webseite verweist die Musikschule auf die Qualität ihrer Dozentinnen und Dozenten, und betreibt so – der *Signaling-Theorie*²²⁸ nach – aktive Unsicherheitsreduktion bei Interessentinnen und Interessenten durch Verweise auf Qualitätsmerkmale, wie:²²⁹

- Musikstudium der Dozentinnen und Dozenten an deutschen und ausländischen Hochschulen
- Vorbild als „hervorragende Künstler“²³⁰
- Regelmäßige Teilnahme an internen und externen Fortbildungsveranstaltungen
- Passende Stückauswahl (individuell, altersgemäß, leistungsfördernd) auf Basis der großen Literaturkenntnis
- Fähigkeit, Menschen jeden Alters an musikalisches Erleben heranzuführen
- Förderung der Freude am Musizieren und an der Gemeinschaft
- Frühzeitiges Erkennen und Fördern von Begabungen: „Junge Talente werden ermuntert, ihr Können bei Wettbewerben unter Beweis zu stellen.“²³¹
- Netzwerk und Zusammenarbeit mit anderen kulturellen Einrichtungen

Ihre Ziele hat die Dithmarscher Musikschule transparent auf der Webseite benannt: „Wir schaffen musikalische Erlebnisräume und vermitteln Lust am Musizieren – aus Leidenschaft und Überzeugung! Die musikalische Bildung sehen wir dabei als wichtigen Teil der Allgemeinbildung. In unserem Unterricht spielen daher künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenso eine Rolle wie die damit erworbenen Schlüsselkompetenzen.“²³² Die Dithmarscher Musikschule ist ihrer Eigendarstellung nach kompetenter Experte in der Weitergabe von musikalischem Wissen und Können, im Vermitteln der Freude am Musizieren und im Fördern von Talenten. Sie bildet musikalische und künstlerische Kompetenzen aus und trägt zum Erwerb weiterer personaler Schlüsselkompetenzen bei. Als Feld für die vorliegende Forschungsarbeit ist sie demnach geeignet.

²²⁸ Spence, Michael: Job Market Signaling, in: The Quarterly Journal of Economics 87 (1973), S. 355-374.

²²⁹ Das Folgende nach Dithmarscher Musikschule e. V., Über uns.

²³⁰ Ebd.

²³¹ Ebd.

²³² Ebd.

4.2.2 Exploration und Zugang zum Feld

Bei der Suche nach dem Zugang zum Feld war ein Konzertbesuch am 13. August 2017 in Husum bei genau dem Gitarristen, der die Fachbereichsleitung Zupfinstrumente bei der Dithmarscher Musikschule innehat, ein wichtiger erster Schritt. Der mit Bezug zum Konzert im Nachgang hergestellte Kontakt führte am 22. März 2018 zu einem ersten Gespräch zum Forschungsvorhaben.

Ziel des Gesprächs mit ihm war den geplanten Forschungsprozess transparent zu machen und ihn in seiner Funktion als Fachbereichsleiter Zupfinstrumente für das Forschungsprojekt zu gewinnen, da er eine Schlüsselfigur für den Feldzugang ist und gleichzeitig ein gebildeter Austauschpartner für die Fragestellung des Vorhabens.²³³

Er empfahl für den Feldzugang das Vorhaben kurz und leicht verständlich zu erläutern, um eine Anfrage beim Leiter der Musikschule zu stellen.²³⁴ Auf diesem Weg gelang es dem Fachbereichsleiter der Zupfinstrumente eine Zustimmung für die teilnehmende Beobachtung beim Leiter der Musikschule zu bekommen. Er sendete das Dokument daraufhin an die Dozentinnen und Dozenten für Gitarre weiter und motivierte sie mit einer kurzen Ansprache ihre Unterrichtsstunden beobachten zu lassen. Der Zugang zum Feld war gewährleistet.

Die Feldphase an verschiedenen Standorten der Dithmarscher Musikschule fand im Zeitraum vom 23. April 2019 bis zum 10. Mai 2019 statt. Insgesamt wurden 14 Einzel- und Gruppenunterrichtsstunden beobachtet, die Aufschluss über den Weitergabeprozess zwischen Musiklehrer (nachfolgend bezeichnet als Dozent) und Lernenden geben. Am 13. August 2022 wurde die Feldforschung komplettiert durch eine teilnehmende Beobachtung auf dem Frequenzen-Festival in Meldorf (siehe Kapitel 4.4.7), die den Weitergabeprozess von Musiker zu Publikum in den Blick nahm.

4.2.3 Räumliche Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel werden die räumlichen Rahmenbedingungen beschrieben, um den ersten Eindruck von der Musikschule festzuhalten, Orientierung zu geben und Charakteristika, wie Akustik oder Beleuchtung zu dokumentieren.

²³³ Nachfolgend sind die Feldnotizen des Autors zum Gespräch mit dem Fachbereichsleiter Zupfinstrumente, vom 22.03.2018, 18.15 Uhr bis 19:45 Uhr in der Kulturkneipe Bornholdt in Meldorf, verarbeitet.

²³⁴ Kurze Projektbeschreibung, siehe Anlage 3.

Heide

Das Gebäude der Dithmarscher Musikschule in Heide ist der Hauptstandort in dem auch die Verwaltung angesiedelt ist.²³⁵ Der Parkplatz liegt auf der Rückseite des Gebäudes. Sofort sticht ein großes Schild ins Auge mit Schriftzug und Logo der Dithmarscher Musikschule. Auch das Jugendzentrum ist mit einem Schriftzug auf der Fassade deutlich zu sehen. Graffiti und Tags auf der Hauswand säumen den Weg am Eingang. Ein schmaler, gepflasterter Weg entlang der westlichen Gebäudefassade führt vom Parkplatz zum Eingang. Auf der anderen Seite wird der Weg begrenzt durch einen Zaun hinter dem direkt die Bahngleise vom unmittelbar in Sichtweite liegenden Heider Bahnhof Richtung Norden führen. So wird die Südseite des Gebäudes erreicht. Hier gibt es einen über Treppenstufen erreichbaren Nebeneingang und einen großen Haupteingang. Letzterer führt zum Jugendzentrum. Der Eingang – ohne Beschriftung – führt zur Musikschule.

Auch wenn der Eingang nicht leicht zu sehen ist, signalisiert eine Metallskulptur eines großen Notenschlüssels auf der grünen Rasenfläche vor dem Gebäude deutlich, dass sich hier die Musikschule befindet. Die Graffiti am Jugendzentrum verwundern zunächst. Die räumliche Nähe von Musikschule und Jugendzentrum kann aber für Heranwachsende auch positive Effekte haben. Nach dem Eintreten in das geräumige Treppenhaus geben die Schilder an den Türen zu den Etagen erste Orientierung. Im Gebäude hängen an den Türen zu den Unterrichts- / Übungsräumen konkrete Belegungspläne mit Dozent, Raumnummer, Zeitfenster und Instrument. So finden sich Besucher bereits im Treppenhaus und in den Fluren der Etagen zurecht. Insgesamt wirkt die Musikschule einladend, das Treppenhaus ist hell durch das einfallende Tageslicht. Die zu beobachtenden Unterrichtsstunden finden in der zweiten Etage statt. Die Räume im zweiten Stock sind unter dem Dach, so dass Dachfenster in schrägen Wänden über dem Kniestock für Licht im Flur der Etage sorgen. Im Eingangsbereich des zweiten Stocks steht ein Tisch mit acht Stühlen. Es gibt eine Auslage mit verschiedenen Flyern und Publikationen des Verbands deutscher Musikschulen (VdM). Diverse Poster sind an den Wänden angeheftet. Zudem sind Werke eines lokalen Künstlers aus Wesselburen (einem Nachbarort von Heide) in Bilderrahmen entlang des Ganges aufgehängt, der von dem großzügig bemessenen Eingangsbereich der Etage nach Osten führt. Von diesem Gang gehen insgesamt sechs Übungsräume ab. Vom Aufenthaltsbereich gehen zwei Räume nach Westen.

Bei der Ankunft des Forschers am Mittag des ersten Beobachtungstages ist noch sehr still in der gesamten Musikschule. Der Instrumentalunterricht für schulpflichtige Kinder startet erst am Nachmittag. Der Ort strahlt eine gewisse Kreativität und einen spezifischen

²³⁵ Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf den Memos des ersten Besuchs im Rahmen der Feldforschung am 23.04.2019, siehe Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 23-38.

Geruch aus, der von den Stühlen oder dem Teppich zu kommen scheint. Wenn ein Zug am Gebäude vorbeifährt, lässt sich ein dumpfer Basston, erzeugt durch die Schwingungen der Bahn, im Gebäude wahrnehmen.

Bei der Betrachtung der bereits geöffneten Unterrichtsräume fällt auf, dass diese in einem hellen Farbton gestrichen sind. Überall sind Spuren von Klebestreifen zu sehen, die vermutlich von der Befestigung der Poster herrühren, die dort auf vergangene Veranstaltungen, Bandcamps, Aktionen, Aktivitäten oder Angebote hingewiesen haben. Die Übungsräume sind groß genug, um bei der Beobachtung mit hinreichend Abstand zu den Beobachteten zu sitzen.

Meldorf

Das Gebäude der Außenstelle der Dithmarscher Musikschule in Meldorf ist direkt von der Hauptstraße, die durch den Ort führt, zu erreichen.²³⁶ Geparkt werden kann auf dem benachbarten Parkplatz des Schleswig-Holsteinischen Landwirtschaftsmuseums. Nach Betreten des Gebäudes fällt die imposante Treppe ins Auge, die zu beiden Seiten einen Abstieg in die Probe- und Bandräume im Keller ermöglicht, als auch in der Mitte den Weg in den ersten Stock eröffnet. Dabei teilt sich das Treppenhaus Y-förmig, so dass die erste Etage sowohl links- als auch rechtsherum erreichbar ist. Im Erdgeschoss als auch in der ersten Etage befinden sich jeweils sechs zum Teil mit Klavieren ausgestattete, große Räume, die für Einzelunterricht genutzt werden können. Ein Raum im ersten Stock ist so groß, dass eine Gitarrenensemble-Probe ohne Platznot möglich ist. An den Wänden im Flur sind ebenfalls Poster zu Veranstaltungen aufgehängt. Im Erdgeschoss ist neben dem Raum für das Sekretariat ein Wandständer mit Flyern zu Veranstaltungen angebracht. Auf den Türschildern der nummerierten Räume wird die Belegung festgehalten.

Brunsbüttel

Die teilnehmenden Beobachtungen zur E-Gitarre finden in der Außenstelle der Dithmarscher Musikschule in Brunsbüttel statt. Das Gebäude befindet sich auf dem Gelände des Gymnasiums in Brunsbüttel.²³⁷ Es ist die ehemalige Wohnung des Hausmeisters der benachbarten Schule. Das Haus befindet sich neben der Turnhalle des Schulkomplexes, der

²³⁶ Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf den Memos des ersten Besuchs im Rahmen der Feldforschung am 23.04.2019, siehe Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 25-26.

²³⁷ Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf den Memos des ersten Besuchs im Rahmen der Feldforschung am 24.04.2019, siehe Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 25-35.

gerade saniert und erweitert wird. Vom Flur geht nach rechts eine Küche ab, die als Teeküche verwendet wird. Daneben folgen vier Übungsräume entlang des Flurs. Auf der gegenüberliegenden Seite des Ganges sind ein Badezimmer (inklusive Dusche) und eine Putzmittelkammer. Der geräumige Flur ist mit sechs Stühlen ausgestattet und wird als Warteraum genutzt. Zur Ankunftszeit am frühen Nachmittag findet in vielen Räumen bereits Instrumentalunterricht statt. Die Klänge einer Trompete sind zu hören. In einem anderen Raum erklingen zwei Querflöten. Die Räume sind mit schalldämmendem Schaumstoff ausgerüstet, der die Akustik des Raums beeinflusst. Der Teppich im Gebäude scheint neu zu sein. Alle Räume sind mit Türschildern und einer Raumnummer versehen. Auf den Türschildern ist zu erkennen, welcher Dozent in welchem Zeitraum den Raum belegt. Beim Betreten des Unterrichtsraumes fällt auf, dass auch in diesem Raum die akustische Gestaltung maßgeblich von den schalldämmenden Schaumstoffflächen geprägt ist. Zudem steht ein Schlagzeug an der langen Wandseite. Der Raum bekommt mit den Verstärkern, E-Gitarren und dem Schlagzeug eine gemütliche – und aufgrund der Schlauchform des Raumes etwas gedrungene – Probenraumatmosphäre einer Rock-Pop-Band.

Privates Wohnzimmer in Heide

Interessant ist, dass der Unterricht einer Dozentin in Heide auch in ihren privaten Räumlichkeiten²³⁸ stattfindet, obgleich die formale Abwicklung des Unterrichts über die Musikschule geschieht. Eine Treppe führt hinauf zur Haustür, vom Flur aus geht geradeaus das Wohnzimmer ab. Von der Wohnzimmertür aus gesehen im linken Teil des Raumes befindet sich der Übungsbereich mit Klavier und einem Aufbau mit Notenständer und Stühlen für die Gitarrenstunde. Über dem Klavier ist eine Lichtquelle zur Beleuchtung der Noten angebracht. In diesem Bereich des Wohnzimmers, in dem der Unterricht stattfindet, ist ausreichend Platz für den Unterricht. Von der Wohnzimmertür aus gesehen rechter Hand stehen hinter einem kleinen Regal, das als Sideboard dient, ein Tisch mit gepolsterten Holzstühlen. Auf dem Tisch liegt eine geklöppelte Tischdecke. Für den teilnehmenden Beobachter ist bereits ein Glas Wasser bereitgestellt. Das Wohnzimmer ist durch die Schiebetüren-Fensterfront zur Terrasse recht hell. Viele Fotos von Pferden, Kindern und Gitarrenschülern säumen die Wände.

²³⁸ Die nachführenden Ausführungen basieren auf den Memos des ersten Besuchs im Rahmen der Feldforschung am 23.04.2019, siehe Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 24-38.

4.3 Wissen

In der Einleitung dieser Arbeit ist am Beispiel des Fahrradfahrens veranschaulicht worden, dass Begriffe, wie Bremse, Lenker oder Klingel, bekannt sein müssen, um entsprechende Anweisungen diese zu bedienen, auch verstehen zu können. Auch beim Weitergabeprozess musikalischen Wissens und Könnens gibt es Begriffe, die von Schülern erlernt werden. Dieses Wissen bildet die Grundlage für musikalisches Können. Faktenwissen wird oft auch in Anekdoten zur Stückentstehung eingewoben, wie nachfolgende Beobachtungen zeigen.

4.3.1 Faktenwissen

Im Rahmen der Feldforschung konnte beobachtet werden, dass das Spektrum der Fachbegriffe von musikalischen Strukturen über modale Tonleitern und ihren zugehörigen Akkorden bis zu Fähigkeiten, wie der Komposition eines Schlusses für ein musikalisches Werk reicht. Es wird deutlich, dass mit dem Erlernen der praktischen Fähigkeiten am Instrument auch ein umfangreiches musiktheoretisches Verständnis erworben wird. Dies soll an den nachfolgenden Situationen verdeutlicht werden.

Für das Gitarrenspiel ist es essentiell die Akkorde in Griffmuster der Finger umsetzen zu können. Eine typische Situation ist daher diese Beobachtung:

Der Dozent fragt seinen Schüler: „Erinnerst du dich hier in diesem Takt an den Griff? Weißt du wie der heißt?“ Der Schüler rät: „Nee..., a-Moll?“ Der Dozent antwortet: „Ja, ich schreibe ihn dir mal dahin.“²³⁹ [...] Später in der Stunde enden sie erneut bei dem Akkord a-Moll mit zugehörigem Griff. Der Dozent fragt den Schüler, wie der Griff heißt. Dem Schüler fällt ein, dass es der a-Moll-Griff ist. Der Dozent lobt ihn.²⁴⁰

Das Kennen und Benennen der Noten und Akkorde ist das Grundvokabular des Gitarrenunterrichtes. Hierüber tauschen sich Dozent und Schüler aus, finden so schnell Stellen im Stück, von denen sie aus wieder einsteigen wollen und besprechen verschiedene Griffweisen des gleichen Akkords. Der Schüler lernt durch Wiederholungen.

Aber auch Fachbegriffe für Strukturen werden erlernt. So sucht eine Schülerin in einer Unterrichtsstunde auf Anweisung der Dozentin aus dem bereits vorhandenen Repertoire das *Rondo* heraus. Allein diese Aufgabe erfordert bereits ein Vorwissen, welches Stück

²³⁹ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 29.

²⁴⁰ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 34.

als *Rondo* zu identifizieren wäre. Auf die Frage der Dozentin hin, was die Schülerin darüber wisse, antwortet diese, dass beim *Rondo* das Thema immer wieder erscheint.²⁴¹ Sie weist damit auf ein idealtypisches Formmodell des Stückes hin, bei dem nach einem musikalischen Ausflug in einen anderen Teil (B, C, D usw.) immer wieder auf das Thema (A) zurückgeführt wird. Ein anderer Dozent erläutert, dass das Stück *Caprice* von Matteo Carcassi ein Stück sei, dass die Virtuosität des Spielers zeigt.²⁴² Das Wort *caprice* ist italienisch und bedeutet Eigensinn, Laune, wunderlicher Einfall. Als *Capriccio* wird dem Wortursprung folgend ein scherzhaftes, launiges Musikstück benannt.

Dass die musikalischen Fachbegriffe auch sprachlich eine Herkunft haben, wird in einer weiteren Gitarrenstunde deutlich. Hier besprechen der Dozent und der Schüler die Form des Stückes. Dabei geht es um Wiederholungen, um Übergänge in nachfolgende Teile und um die Frage, wie diese zu erkennen seien. Der Schüler zeigt mit dem Finger in den Noten auf ein Zeichen, das der Dozent mit *al Fine* benennt. Er fragt den Schüler, was dies bedeuten würde. Der Schüler antwortet: „Bis zum Ende.“ und bezeichnet damit den Schluss des Stückes. Der Dozent bejaht dies und fragt den Schüler nach der zugrundeliegenden Sprache. Der Schüler rät „Spanisch? Oder Italienisch?“ Der Dozent bestätigt „Ja, Italienisch.“²⁴³ Neben *al Fine* gehören auch die Hinweise *Da Capo* und *Dal Segno* mit den Abkürzungen D. C. und D. S. zu den strukturierenden Anweisungen in einem Stück, die den Ablauf bestimmen. Ein besonderes Augenmerk auf diese Zeichen zu setzen, ist wichtig für den Schüler zur Orientierung im Stück. Das Erläutern der zugrundeliegenden Sprache für die musikalischen Anweisungen im Stück reichert das Wissen des Schülers mit Kontextinformationen an. Zwar sind diese für den unmittelbaren Gebrauch im Stück nicht relevant, ermöglichen aber ein Unterhalten mit dem Dozenten auf Augenhöhe. Der Schüler wird über das Erlernen des Vokabulars Teil der Gruppe der Musizierenden.

In einer anderen Stunde erläutert der Dozent: „Das ist der berühmte *modo ibérico*, den man aus dem Flamenco kennt. Wir haben hierüber mal improvisiert. Erinnerst du dich?“²⁴⁴ Der Dozent spielt daraufhin den *modo ibérico* vor. Nach dem instrumentalen Vorspielen erläutert der Dozent, dass der *modo ibérico* eigentlich ein *modo dórico* gemollt sei. Er spielt ihn einmal vor und erläutert mit Bezug zu der Akkordfolge des vorliegenden Stücks: „Lässt man den jeweils zweiten Akkord weg, hätte man nur noch den *modo dórico*. Mit dem Akkord ist es eine der meist genutzten Tonfolgen im Barock.“²⁴⁵

²⁴¹ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 84.

²⁴² Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 60.

²⁴³ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 38.

²⁴⁴ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 29.

²⁴⁵ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 30.

Auf diese Weise gelingt es dem Dozenten Klangideale verschiedener Epochen und Regionen miteinander in Bezug zu setzen und das Gehör des Schülers zu schärfen. Es ist nicht nur der Modus entscheidend, um ein Musikstück einer Epoche oder Region zuzuordnen, sondern auch andere Aspekte sind zu berücksichtigen. Das Gehör wird auf diese Weise auf gewisse Strukturen trainiert.

In der folgenden Beobachtung ist zu hören, wie die erwarteten Tonika am Ende des Stückes vom Komponisten durch den Tonikagegenklang ersetzt wurde. Der Dozent erläutert seinem Schüler fragend: „Und wie würde das enden? Hörst du das vor? Eigentlich erwartet man den d-Moll. Der kommt aber nicht. Da kommt der Bbmaj7. Das nennt man Trugschluss.“ Der Schüler erkennt: „Aaah. Den hatten wir schon mal.“²⁴⁶ Vorhandenes akustisches Erfahrungswissen aus vergangenen Stunden wird reaktiviert und mit der Anwendung im bestehenden Stück verknüpft. Diese Form des Übens trainiert nicht nur das Gehör, sondern schafft Verbindungen mit bereits Gelerntem im Langzeitgedächtnis.

Weitere musikalische Phänomene aus dem Bereich der modalen Tonleitern werden detektivisch herausgearbeitet und mit musikalischen Epochen und ihren Komponisten verknüpft. Der Dozent macht den Schüler auf eine Stelle aufmerksam: „Auch hier steckt was drin. Dieses auf A enden, nachdem Du vorher in Bb warst, nennt man phrygische Sekunde. Das ist oft in der Barockmusik ein Zeichen für große Trauer. Das hat man oft in Bach-Kantaten.“²⁴⁷ Eine andere Dozentin setzt den Barock in Bezug zur musikalischen Umwelt ihrer Schülerin. Sie erläutert, dass es im Barock anders als in der Popmusik sei. Ein besonderes Kennzeichen des Barocks sei es, dass ein Stück hier öfter mal in Moll beginnt und in Dur enden würde.²⁴⁸ Die Schüler und Schülerinnen erlernen durch solche Hinweise in einer ihrem Lernstand entsprechenden, angemessenen Tiefe auf gewisse Eigenheiten acht zu geben, die prägend für die jeweilige musikalische Epoche sind. Während die Schülerin zunächst darauf gestoßen wird, dass das Stück in Moll beginnt und auf einem Dur-Akkord endet, wird dem Schüler bereits vertiefter das Stilmittel des Trugschlusses erläutert.

Die Einordnung der Werke in die Epoche aus der sie stammen, setzt der Dozent recht konsequent fort. Er fragt seinen Schüler auch bei dem nächsten Stück, ob er wisse, aus welcher Zeit das Stück sei, und erläutert auf dessen Verneinen hin, dass es aus der Romantik sei.²⁴⁹ In dieser Art des Dialogs bekommt das aus der Zeit herausgelöste und zu-

²⁴⁶ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 32.

²⁴⁷ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 33.

²⁴⁸ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 66.

²⁴⁹ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 58.

nächst singulär als musikalisches Werk geübte und erlernte Stück einen historischen Kontext und damit eine Einordnung in die Musikgeschichte. Zusammen mit den auf musikalischer Ebene bemerkten Spezifika des Stückes erarbeitet sich der Schüler sukzessive ein Verständnis von prägenden Stilmitteln und Kompositionsformen der Entstehungszeit des Stückes. Die Einordnung, warum die Hörer ein Stück als altertümlich klingend empfinden könnten, wird so mit den Hörgewohnheiten der jeweiligen Zeit verknüpft. So kann das Gesamtbild (the bigger picture) entstehen, ein Verständnis, das über das unmittelbar wahrnehmbare hinausgeht.

4.3.2 Anekdoten

An verschiedenen Stellen wird den Schülern durch die Dozenten auch anekdotisch Kontextwissen mitgegeben. So üben zwei Schüler und eine Schülerin im Gruppenunterricht gemeinsam das Stück *Billie Jean*²⁵⁰ von Michael Jackson, das einer der Schüler in der nachfolgenden Einzelstunde weiter vertieft (Abbildung 9). In der Gruppenstunde erläutert der Dozent: „Es heißt, dass Michael Jackson drei Wochen über diese *Bassline* nachgedacht hat.“²⁵¹

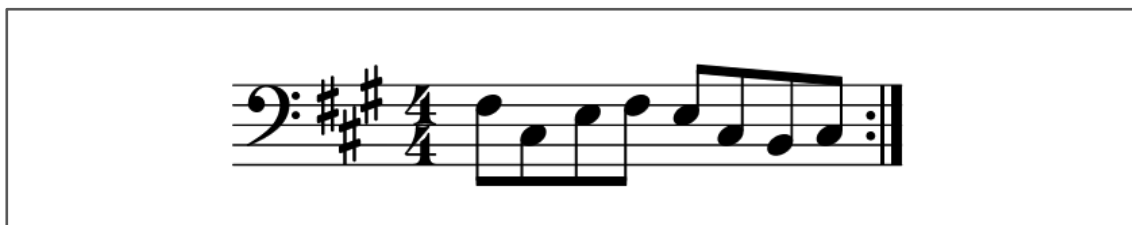


Abbildung 9: Bassline von *Billie Jean*

Dies macht auf der Metaebene auch die Arbeitsleistung, die in einer Komposition steckt deutlich. Dass der selbstgekrönte ‚King of Pop‘ den jungen Schülern aber nicht mehr oder weniger bekannt ist als andere bereits verstorbene Musiker aus vorangegangenen Epochen, wird dem Dozenten im Verlauf der Stunde bewusst, als er fragt: „Ihr kennt das Stück?“. Ein Schüler antwortet ausweichend: „Irgendwo habe ich es mal gehört.“²⁵² Nach weiteren Durchläufen fragt einer der Schüler, wann Michael Jackson geboren wurde. Der

²⁵⁰ Das Stück ‚Billie Jean‘ ist im Jahr 1982 auf dem Album ‚Thriller‘ erschienen und handelt von einer Frau, die behauptet ein Kind von Michael Jackson zu haben.

²⁵¹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 80.

²⁵² Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 61.

Dozent antwortet: „1956“ [sic! 1958]. Er ergänzt: „Er ist vor zehn Jahren gestorben.“ Ein Schüler platzt mit der Bemerkung heraus: „Da war ich drei.“²⁵³

An diesem kurzen Dialog wird deutlich, dass auch die popmusikalischen Werke von Musikern, wie Michael Jackson, zunächst mit einer (pop-)musikgeschichtlichen Bedeutung aufgeladen werden müssen, um den jungen Schülern nachvollziehbar zu verdeutlichen, warum diese ‚Klassiker‘ der Popmusik auch in das Repertoire eines Gitarrenschülers gehören sollten. In der nachfolgenden Einzelstunde resigniert der Schüler schließlich: „Ich geb‘ auf.“ Er lehnt sich zurück und stellt fest, dass ihn die Begleitung, bestehend aus einem Basslauf und Akkord-Einwürfen stört. Der Schüler fragt den Dozenten: „Warum war Michael Jackson so erfolgreich, frag ich mich?“ Der Dozent antwortet: „Weil die Band so gute Sachen gemacht hat.“ Dann berichtet der Dozent dem Schüler aber auch, dass Michael Jackson im Studio die meisten Sachen wohl selbst eingespielt hat.²⁵⁴ Über das Thema des Einspielens im Studio werden weitere Anekdoten ausgetauscht. Der Schüler weiß zu berichten, dass The Beatles ihre Musik selbst eingespielt haben. Daraufhin erläutert der Dozent, dass der Schlagzeuger Ringo Starr (Richard Starkey) erst dazu getrommelt habe, nachdem John Lennon und Paul McCartney das Stück schon eingespielt haben. Der Schüler macht auch hier deutlich, dass diese Band bereits der Vergangenheit angehört: „Die meisten von den Beatles sind ja auch schon tot.“ Der Dozent korrigiert: „Die Hälfte.“²⁵⁵ Der Dozent bezieht sich damit auf die seit 1962 bestehende Besetzung der Band mit Ringo Star als Schlagzeuger. Das Abschweifen des Schülers in die Unterhaltung erkennt der Dozent als Suche nach einem Ausweg aus dem vorangegangenen, häufigen Wiederholen schwieriger Passagen aus dem Stück von Billie Jean. Zum Abschluss der Stunde verschafft er seinem Schüler ein Erfolgserlebnis in dem er ihn ein Stück aus dem Repertoire spielen lässt. Es heißt *Branle d'Aribeau* vom Komponisten Uli Führe und hat den besonderen Witz, dass ein Zitat des Haribo-Jingles („Haribo macht Kinder froh“) in dem Stück eingearbeitet ist.²⁵⁶ Das Spielen macht dem Schüler sichtlich Freude.

²⁵³ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 80.

²⁵⁴ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 45.

²⁵⁵ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 47.

²⁵⁶ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 49. Anmerkung des Verfassers: Dem Komponisten Uli Führe gelingt es so ein Stück im Stil eines französischen Reigentanzes des 16. Jahrhunderts mit der heutigen Zeit zu verknüpfen.

4.3.3 Instrumente und Noten als Artefakte

Das Instrument selbst und die Verschriftlichung von Musik in Form von Noten sind zentrale Artefakte im Weitergabeprozess. Dieses wird bei der Beobachtung des Umgangs mit Instrumenten und Noten im Musikunterricht deutlich.

In einer Unterrichtsstunde wird dem Dozenten nach einem weiteren Durchgang der zu übenden Passage klar, dass der Schüler Schwierigkeiten hat die neunte Lage bzw. den neunten Bund auf seiner Gitarre rechtzeitig zu finden. Der Dozent klebt dem Schüler einen grünen Klebepunkt an die Stelle auf den Hals seiner Gitarre, damit er die neunte Lage direkt finden kann. Der Schüler spielt einige Durchläufe mit der grünen Orientierungshilfe auf dem Hals der Gitarre. Er erkennt für sich selbst, dass er eine hellere Markierung benötigt. Der Dozent schlägt ihm Tipp-Ex vor.²⁵⁷ Auch bei weiteren teilnehmenden Beobachtungen an einem anderen Standort der Dithmarscher Musikschule, regt derselbe Dozent diese Vorgehensweise bei einem weiteren Schüler an. Er schlägt vor, dass sich der Schüler mit Tipp-Ex die neunte Lage markiert und fragt den Schüler scherzhaft: „Oder meinst du wer sieben sieht, sieht auch neun?“²⁵⁸

Die Gitarre kann auch zweckentfremdet als Trommel benutzt werden, wie die nachfolgenden Beobachtungen aus einer Gruppenstunde zeigen. Der Dozent klopft den Rhythmus auf dem Korpus der Gitarre mit.²⁵⁹ In den Pausen der Musik trommelt er mit den Fingern kleine *Fill-Ins* auf dem Korpus seiner Gitarre.²⁶⁰ Auch Schüler nutzen die Gitarre für weitere Zwecke. Ein Schüler markiert eine Stelle in den Noten farbig. Dazu legt er die Gitarre mit der Decke nach unten auf seinen Schoß (d. h. die Saiten liegen auf seinen Beinen). Er nimmt die Noten vom Ständer und legt diese auf den Boden (Unterseite) der umgedrehten Gitarre.²⁶¹ Sein Instrument wird zum Tisch für Notizen.

Die Noten sind die zentrale Informationsquelle für Schüler jeglichen Alters. Dies zeigt sich in Beobachtungen an den verschiedenen Standorten. In ersten Feldnotizen zu Beginn der Feldforschung lässt sich noch die Verwunderung des Autors erkennen:

*[...] Interessant ist, dass während der Übungen und Erklärungen beide Schüler immer in die Noten schauen, nicht auf das Griffbrett des Dozenten.*²⁶²

²⁵⁷ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 27.

²⁵⁸ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 36.

²⁵⁹ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 73.

²⁶⁰ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 90.

²⁶¹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 72.

²⁶² Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 45.

Auch bei weiteren Feldnotizen in anderen Unterrichtsstunden wird die zentrale Rolle der Fähigkeit des Notenlesens deutlich. Dozent und Schüler spielen das Stück zusammen. Dabei schauen sie beide in die Noten, jeder in seine eigene Stimme und üben Stück für Stück die betreffende Stelle.²⁶³ In einer Gruppenstunde lässt sich beobachten, dass alle konzentriert mit Blick auf ihre Noten durch das Stück spielen. Der Dozent blickt zwischen den Schülern hin und her.²⁶⁴ Im Ensemble der erwachsenen Musiker fällt es besonders auf, dass alle Mitglieder des Ensembles die ganze Zeit über in die Noten sehen und sich während des Einübens selten gegenseitig anschauen.²⁶⁵

Die zentrale Bedeutung der Notenschrift für den Musikunterricht in der Dithmarscher Musikschule wird bei der Betrachtung der Praktik des Spielens deutlich. Auf die Bitte hin das Stück vorzuspielen, spielt ein Schüler das Stück ‚vom Blatt‘. Der Dozent lässt ihn spielen, auch wenn er manchmal pausiert oder stoppt, um weiter in den Noten zu lesen.²⁶⁶ Die Noten sind die zentrale Literatur für das, was die Finger auf den Saiten und dem Griffbrett umsetzen. Durch das Üben der Passagen im Unterricht und zu Hause wird das zu Spielende verinnerlicht, gleichzeitig aber wird es visuell mit dem Notenbild verknüpft. Da das Ohr zunächst alle Reize aufnimmt, das Auge hingegen fokussieren kann, dient das konzentrierte (Mit-)Lesen in den Noten beim Durchspielen der Stücke auch zum Abgleich des Gehörten mit dem in den Noten festgehaltenen Soll-Zustand.

4.3.4 Zusammenfassung

Im Dialog zwischen den Dozenten und den Schülern wird deutlich, dass im Rahmen der praktischen Übungen am Instrument auch musikalische Fachbegriffe und Strukturen, Formen und Kategorien erlernt werden. Dieses Faktenwissen dient der Einordnung des Erlernten und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen Austausch auf Augenhöhe mit ihren Dozentinnen und Dozenten. Gleichzeitig stellt sich durch das Kennen des Vokabulars eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Musikerinnen und Musiker ein. Hierzu gehören auch die geteilten Erzählungen zu Strukturen, Musikern und Instrumenten. Über Anekdoten zur Entstehungsgeschichte wird dem jeweils erlernten Stück ein Kontext gegeben, gleichzeitig lässt sich dieses Wissen durch das Einbetten in eine Anekdote leichter erinnern. Das viele Kontextinformationen aber auch schriftlich festgehalten sind, wird

²⁶³ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 73.

²⁶⁴ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 47.

²⁶⁵ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 48.

²⁶⁶ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 28.

durch die wiederkehrenden Verweise auf die Notenschrift deutlich. Die Noten selbst beinhalten – sozusagen als Artefakt – das musikalische Wissen, wie das Stück zum Klingen gebracht werden soll.

Das Instrument wird auch als Klangerzeuger erkundet, ausprobiert und zweckentfremdet. Dieser spielerische Umgang mit dem Instrument zeigt schon in Grundzügen, wie es im Laufe der Zeit zu Weiterentwicklungen und Umnutzungen des Instruments kommt. Wenn Gitarrenschüler ganz intuitiv ihr Instrument bspw. als Percussion-Instrument zum Klopfen von Rhythmen benutzen und Freude an den so erzeugten Klängen empfinden, werden sie diese akustischen Effekte auch im Spiel als fortgeschrittene Spieler nutzen und einbauen.

4.4 Können

Wissen umzusetzen in Können erfordert Üben. Dies zeigen deutlich die nachfolgenden Beobachtungen aus verschiedenen Unterrichtsstunden. Neues wird während der Stunde erlernt und gemeinsam in Grundzügen eingeübt. Das Üben zu Hause macht das eigene Können hörbar. Trainiert werden dabei aber nicht nur die Fähigkeiten auf dem eigenen Instrument, sondern auch ein offenes Ohr für die anderen Mitspieler im Gruppenunterricht, im Ensemble oder in der Band. Das eigene Können auf dem Instrument und die Fähigkeit dies in den Gesamtklang eines Ensembles oder einer Band einzubringen sind zwei Aspekte der Könnerschaft. Eine wichtige Voraussetzung für einen gelungenen Gesamtklang ist freilich ein gestimmtes Instrument. In vielen Stunden ist das Stimmen des Instruments daher ein Anfangsritual bei dem verschiedene Hilfsmittel eingesetzt werden.

Deutlich machen die Beobachtungen zudem die körperliche Anstrengung, die mit dem Üben einhergeht. Der Rhythmus und Puls eines Stückes wird zur Körpererfahrung für den Musiker und so auch für das Publikum. „Es hilft nicht das auszurechnen, you’ve got to feel it!“²⁶⁷ ist hier eine zentrale Botschaft eines Dozenten an seine Schülerin. Die Schülerinnen und Schüler lernen so ein Gefühl für das Stück zu entwickeln und es auch in der Aufführung zu transportieren. Ein weiterer beobachteter Aspekt ist daher – bereits beim Einüben des Stückes – die nonverbale Verständigung zwischen Dozent und Schüler sowie zwischen den Musikern des Ensembles. Dabei spielen die Noten als visueller Anker auch während der Erläuterungen zwischen den Übe-Durchgängen eine zentrale Rolle. Die Schülerinnen und Schüler schauen während des Vorspielens des Dozenten meist in die eigenen Noten und nicht auf sein Griffbrett.

²⁶⁷ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 56.

Gerade im Bereich der darstellenden Künste und der Musik ist die Aufführung vor Publikum der Moment, für den die Schülerinnen und Schüler üben. Die Eigenschaft des augenblicklichen und flüchtigen, die dem immateriellen Kulturerbe innewohnt, wird hier besonders deutlich. Die Musik erklingt im Moment und wird vom Publikum wahrgenommen. Die Aufführung ist der Zeitraum, in dem die Musiker ihr Können zeigen und dem Stück Ausdruck verleihen. In der An- und Abmoderation zwischen den Stücken kann weiteres Wissen zu Komponist und Entstehung des Stückes an das Publikum weitergegeben werden. Der Musiker teilt hier Ausschnitte seines Fachwissens mit dem Publikum. Damit Musiker fähig bleiben eine Aufführung von mehreren Stücken darzubieten, ist ein weiterer Aspekt der Könnerschaft das Üben des Repertoires. Dieses konnte in mehreren Unterrichtsstunden beobachtet werden und führt bei den Schülerinnen und Schülern zu einer Selbstvergewisserung ihres bereits erworbenen Könnens.

Nachfolgend werden diese zentralen Merkmale der Könnerschaft anhand der teilnehmenden Beobachtung im Detail beschrieben und analysiert.

4.4.1 Üben heißt sich und anderen zuhören können

Die zentrale Bedeutung des Übens nach Noten wird bei nachfolgender Beobachtung deutlich. Ein Schüler hat die Noten zu Hause im Schrank liegen lassen. Der Dozent fragt: „Hast du was geübt?“ Der Schüler antwortet mit: „Nö“.²⁶⁸ Die Mutter des Jungen erscheint in der Tür und holt ihn, wie zu Beginn der Stunde angekündigt, etwas früher ab. Der Dozent bittet ihn – während die Mutter in der Tür steht und zuhört –, dass er nächste Woche bitte gut geübt haben möge.²⁶⁹ Schwierige Stelle werden aber auch direkt in der Stunde mehrfach wiederholt, bis der Schüler etwas frustriert abbricht mit den Worten „Nee, geht nicht. Muss ich noch mal üben.“²⁷⁰ Ein erwachsener Schüler bemerkt, wenn er sich vergreift und macht ein Zischgeräusch, indem er Luft scharf zwischen den Zähnen einzieht.²⁷¹

Die Zeit, die der Dozent den Schülern auch im Unterricht einräumt, um Neues zu üben, lässt sich aus der Beobachtung einer Schülerin erkennen. Sie übt die neuen Barrégriffe während die beiden Jungs aus der Gruppenstunde noch miteinander reden.²⁷² Als alle gemeinsam im weiteren Verlauf der Stunde das Stück spielen, fällt dem Dozenten auf,

²⁶⁸ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 54.

²⁶⁹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 88.

²⁷⁰ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 85-95.

²⁷¹ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 88.

²⁷² Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 57.

dass die Schülerin den neuen Griff erstmal weggelassen hat. Er fragt sie, ob sie ihn nicht gespielt hätte. Sie antwortet: „Nee, den muss ich mir erst mal anschauen.“²⁷³ Das direkte Spielen des jüngst kennengelernten Griffs ist für die Schülerin noch nicht ohne Üben zu Hause möglich.

Dass es beim Musizieren in einer Gruppe zusätzlich zum Üben auf dem eigenen Instrument noch die nächste Ebene des Einübens eines gemeinsamen (Ensemble-)Klangs gibt, zeigt eine Gruppenunterrichtsstunde von erwachsenen Gitarrenspielern und -spielerinnen. Der Dozent bittet alle sich mit dem Stück weiter vertraut zu machen und sich einzufügen in den Gesamtklang des Ensembles.²⁷⁴ Letztes erfordert die Fähigkeit des einzelnen Musikers die eigene Stimme im Ensemble bereits fundiert zu beherrschen, die Aufmerksamkeit auf die anderen Mitmusiker zu richten und das akustische Gesamtbild wahrzunehmen. Wie klingt die eigene Stimme im Zusammenklang mit den anderen? Bin ich im Rhythmus? Bin ich richtig gestimmt? Spiele ich zu laut oder zu leise? Passen meine Einsätze? Wie ist der Klang meiner Stimme? Kann ich diesen durch die Wahl der Position an der ich die Saite anschlage verändern? Wie klingt mein Instrument zusammen mit den anderen Instrumenten, die die gleiche Stimme spielen?

Es liegt auf der Hand, dass sich diese Fähigkeiten nicht allein beim Üben zu Hause erlernen lassen. Die regelmäßige Gitarrenstunde und das Üben im Ensemble schärft das Gehör für den Klang des Ensembles. Ein Instrument in einem Ensemble zu spielen hat daher auch bei notierter Musik viel mit der Aufmerksamkeit für die anderen Musiker zu tun. Üben findet nicht nur isoliert vor dem Notenblatt statt, sondern muss auch zusammen geschehen, um einen charakteristischen Ensemble-Klang zu erzeugen. Üben bedeutet daher auch den anderen – und nicht nur sich selbst – zuzuhören und sich auf diese Weise in den Gesamtklang einzufinden.

4.4.2 Ein Anfangsritual: Instrument stimmen können

Die Wichtigkeit eines gestimmten Instruments für den zu erzielenden Klang wird in mehreren der besuchten Unterrichtsstunden deutlich. So gehört die Frage nach dem Stimmen zu einem Anfangsritual. Dies tritt zum Beispiel in Form einer kurzen Abfrage auf: „Hast du die Gitarre gestimmt?“. Die Schülerin bejaht dies.²⁷⁵ Oder es wird, wie selbstverständlich, mit dem Aufbau bereits durchgeführt. Der Schüler kommt an, baut zwei Stühle

²⁷³ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 94.

²⁷⁴ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 69.

²⁷⁵ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 25.

auf und zwei Notenständer, dann stimmt er seine Gitarre mit einem Piezo-Stimmgerät.²⁷⁶ Das Stimmen mit dem Stimmgerät findet auch in den Unterrichtsstunden der E-Gitarristen Anwendung. Der Schüler packt seine Gitarre aus, stimmt sie mit einem Stimmgerät und schließt diese an den Verstärker an und auch der Dozent stimmt seine Gitarre.²⁷⁷

Eine Dozentin merkt im Laufe der Unterrichtsstunde an, dass sie höre, dass sich die Gitarre verstimmt habe. Die Dozentin nimmt die Gitarre in die Hand und korrigiert die Stimmung.²⁷⁸ Auch andere Dozenten lassen sich die Gitarren der jungen Schüler geben und prüfen, ob diese gestimmt sind.²⁷⁹ Dabei kommen zwei verschiedene Verfahren des Stimmens zur Anwendung, die beobachtet wurden und nachfolgend erklärt werden: Das Stimmen mit Stimmgabel und Flageolett-Tönen, die das Gehör trainieren, und das Stimmen mit Stimmgerät.

Stimmen mit Stimmgerät

Beim Stimmen mit dem Stimmgerät erkennt dieses je nach Bauweise die Frequenzen der Töne der leeren Saiten einer Gitarre oder sogar alle 12 Halbtöne der Tonleiter in mehreren Oktaven. Das Stimmgerät nimmt die Schwingung des klingenden Körpers auf und zeigt die Übereinstimmung der Schwingungen mit der Zielfrequenz optisch an. Über ein Drehen an den Wirbeln am Gitarrenkopf lässt sich die Spannung der Saite verändern, so dass die Tonhöhe variiert wird. Ein strammeres Spannen der Saite erhöht den Ton, ein locker lassen nimmt Spannung aus der Saite und der Ton wird tiefer. Um eine einheitliche Bezeichnung zu haben, welches die erste, die zweite, die dritte usw. Saite einer Gitarre ist, werden die Saiten der Gitarre von der obersten, am höchsten klingenden e'-Saite hin zur am tiefsten klingenden E-Saite durchnummeriert. Die Stimmung ist e'-h-g-d-A-E. Eine alternative, nicht von einem elektrisch betriebenen Stimmgerät abhängige Methode ist das Stimmen mit Stimmgabel und Flageolett-Ton.

²⁷⁶ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 30. Ein Piezo-Stimmgerät nutzt die Vibrationen direkt am Korpus des Instruments, um die Tonhöhe zu bestimmen und ist damit – im Gegensatz zu Stimmgeräten, die die Frequenzen aus dem Schall aus der Luft messen – unabhängig von Umgebungsgeräuschen. Das Piezo-Stimmgerät wird dazu zum Beispiel an den Kopf der Gitarre geklemmt.

²⁷⁷ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 29, Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 41.

²⁷⁸ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 50.

²⁷⁹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 41, Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 99.

Stimmen mit Stimmgabel und Flageolett-Ton

Es lässt sich beobachten, dass das Stimmen mit der Stimmgabel von den Dozenten vorgelebt wird, um die Schüler zu dieser Art des Stimmens ihres Instruments zu ermutigen. In verschiedenen Unterrichtsstunden finden sich daher entsprechende Feldnotizen: Der Schüler kommentiert, dass nächste Woche seine Prüfungen anfangen würden und erzählt dazu. Der Dozent stimmt derweil die Gitarre mit der Stimmgabel.²⁸⁰ Diese Art des Stimmens wird auch in einer anderen Stunde aufmerksam wahrgenommen. Der Dozent stimmt seine Gitarre mit Flageolett-Tönen, die Schülerin schaut zu.²⁸¹ In einer weiteren Unterrichtsstunde wird das Stimmen mit Flageolett-Tönen sogar aktiv geübt. Dazu verstimmt die Dozentin die fünfte Saite der Gitarre ihrer Schülerin bewusst. Dann stimmt sie mit der Stimmgabel und mittels des Flageolett-Tons die vierte Saite der Gitarre ihrer Schülerin.²⁸² Die Dozentin fordert sie daraufhin auf, sie solle nun auch die fünfte Saite mit der Flageolett-Ton-Technik stimmen. Sie erklärt ihr, dass sich bei hoher Luftfeuchtigkeit die Saiten schnell verstimmen und es ein schwülwarmer Tag sei. Das Angleichen der Schwingungen der beiden Saiten bis zur Übereinstimmung ist deutlich zu hören. Die Dozentin lobt die Schülerinnen für das Stimmen. Durch diese positive Verstärkung wird das Stimmen der Gitarre mit Stimmgabel und Flageolett-Ton zum Erfolgserlebnis für die Schülerin.

Wie die nachfolgende Situation im Gruppenunterricht mit den erwachsenen Schülern verdeutlicht, ist es einem so trainierten Gehör möglich das eigene Instrument auf die gleiche Stimmung zu bringen, wie die übrigen Instrumente. Der Dozent fragt: „Seid ihr alle gestimmt?“ Er schlägt die A-Saite an und lässt die anderen ebenfalls diese Saite spielen. Der Ton ‚steht‘ im Raum. Diejenigen, die noch nicht im Einklang schwingende A-Saiten haben, stimmen ihre A-Saite entsprechend nach und passen darauf aufbauend die Stimmung der übrigen Saiten ihrer Gitarre an.²⁸³

4.4.3 Körperliche Anstrengung: Anspannung und Entspannung

In mehreren Feldnotizen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler in sehr konzentrierter Haltung dem Dozenten zuhören. So sitzt ein Schüler nach vorne gelehnt, wenn der Dozent etwas erläutert.²⁸⁴ Auch beim Durchspielen der Passagen zeigt die Mimik

²⁸⁰ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 24.

²⁸¹ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 28.

²⁸² Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 29-33.

²⁸³ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 31.

²⁸⁴ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 57.

einer Schülerin konzentriert zusammengepresste Lippen, nachdem sie den Einstieg in das Stück gefunden hat.²⁸⁵ Die Konzentration eines anderen Schülers bricht ab, so dass er aus dem fortlaufenden Spiel seiner Mitmusiker herauskommt, die Gitarre auf seine Beine legt und eine Pause macht. Auch eine weitere Schülerin legt die Gitarre mit den Saiten nach unten auf die Beine. Der Dozent nutzt die entstehende Pause, um auf strukturell vergleichbare Eigenschaften der bereits eingangs erfolgreich gespielten Passage mit der jetzt zu spielenden Passage einzugehen: „Die Griff-Folge ab C ist genau die gleiche wie hier oben.“²⁸⁶ Die Erschöpfung der Kinder ist aber nicht nur aus der Schwierigkeit des Stücks heraus zu begründen, sondern scheint multikausal zu sein, wie die nachfolgende Äußerung im Gespräch der beiden Schüler deutlich macht. Die Schülerin freut sich auf ihr Bett zu Hause, da sie eine Englischarbeit geschrieben hat. Der Schüler kommentiert, dass er sich nicht auf zu Hause freue, da er für Mathematik und Deutsch lernen müsse.

So, wie die Schülerin und der Schüler, wachsen viele Kinder in einem stark leistungsfordernden Umfeld auf. Dies hat Schwerdtfeger in ihrer Dissertation zu pädagogischen Generationsbeziehungen in der Schule empirisch herausgearbeitet.²⁸⁷ Im Kapitel ‚Das schulische Leistungsprinzip‘ stellt sie fest: „Etwa ein Drittel der Schüler meint, der schulische *Leistungsdruck* wirkt belastend, ein weiteres Drittel beschreibt den *Leistungsdruck* hin und wieder als beeinträchtigend und wiederum ein Drittel der Schüler empfindet keine Belastungen durch den schulischen *Leistungsdruck*. Die Gruppe von Schülern ohne Belastungswahrnehmung kann auch Druck durch Leistungen erleben, diesen aber nicht als blockierend empfinden, sondern auch als Herausforderung. Diese Eigenschaft würde einen deutlich leistungsorientierten sowie belastbaren und Anstrengungen standhaltenden Schülertypus kennzeichnen.“²⁸⁸

Deutlich wird dies an der nachfolgenden Beobachtung eines sehr leistungsfähigen und ehrgeizigen Schülers, der für eine Teilnahme am Wettbewerb Jugend musiziert²⁸⁹ übt.

²⁸⁵ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 33.

²⁸⁶ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 105-107.

²⁸⁷ Schwerdtfeger, Anne: Lehrer und Schüler – Pädagogische Generationsbeziehungen in der Schule – Eine empirische Studie. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.) der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock, Rostock 2011, S. 167. Befragt wurden über 1160 Schülerinnen und Schüler und ihre Lehrpersonen der 10. Klassen an 22 Regionalen Schulen und Gymnasien in Mecklenburg-Vorpommern.

²⁸⁸ Ebd., S. 167. Hervorhebungen im Original.

²⁸⁹ Der Bundeswettbewerb Jugend musiziert ist ein Projekt des Deutschen Musikrats, der seit 1964 in Deutschland stattfindet. Mehr Informationen zu Alterklassen und Bewertungen durch die Jury auf www.jugend-musiziert.org. Für einen Einstieg: Gembris, Heiner/Menze, Jonas/Heye, Andreas/Herbst, Sebastian: Ehemalige Teilnehmende am Wettbewerb „Jugend musiziert“ und ihre Lebenswege. Eine Studie zu den (Nach-)Wirkungen musikalischer Bildung (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) Band 14), Berlin 2020.

Die Feldnotizen zu der besuchten Unterrichtsstunde zeigen, wie der Dozent ihn zur Leistung motiviert, und was es dem Schüler körperlich abverlangt. Bereits zu Beginn der Stunde verrät die Mimik des Schülers, wie konzentriert er ist.²⁹⁰ Nach dem ersten Durchspielen des Stückes reibt sich der Schüler mit den Händen durch das Gesicht. Drei Minuten später unterbrechen sie dann die Übung. Der Schüler legt seinen Kopf auf seiner Gitarre ab. Nach der kleinen Pause greifen sie den Fingersatz des zweitens Takts. Wenn der Schüler sich verspielt, reibt er sich durch das Gesicht, so, wie wenn jemand müde ist und wach werden muss. Der Dozent treibt ihn an mit: „Komm!“²⁹¹ Im weiteren Verlauf nehmen seine Versuche zwischen den Durchläufen für Entspannung zu sorgen weiter zu. Der Schüler reckt und streckt seinen Kopf hin und her. Seine Muskeln scheinen sehr angespannt zu sein beim Spielen. Nach knapp einer Stunde Unterrichtszeit wird die Anstrengung des Schülers immer deutlicher. Er streckt sein rechtes Bein aus und atmet gepresst durch die Lippen. Nach einer Stunde intensiven Übens stellt der Schüler seine Gitarre zwischen seinen Beinen ab. Der Ablauf der weiteren noch folgenden 20 Minuten dieser Unterrichtseinheit zeigt, dass der Moment des Ablegens der Gitarre, das Signal des Körpers war, dass die Leistungsgrenze für diese Stunde erreicht war. Der Dozent bricht zwei darauffolgende Durchläufe ab und der Schüler stellt fest, dass er das Stück nochmal üben müsse. Am Ende der Stunde erläutert der Dozent in Richtung des Forschers, dass er freitags immer etwas länger Zeit hat, die Stunde aber normalerweise nur 60 Minuten dauern würde.

Diese detaillierten Beobachtungen des Einübens, das schließlich zum Können eines Stückes führt, zeigen die damit verbundenen, körperlichen Anstrengungen des Schülers. Die Finger der Greifhand und die der Anschlagshand in einer vorher noch nicht genutzten Kombination zu bewegen, erfordert nicht nur eine erhöhte Aufmerksamkeit. Die körperliche Anspannung drückt sich u. a. in einer nach vorn gelehnten Körperhaltung, zusammengepressten Lippen und einem hörbaren Ausatmen durch den entstandenen, schmalen Spalt aus. In Unterbrechungen zwischen den Übedurchgängen werden Ausgleichbewegungen (Kopf bewegen, Beine ausstrecken, Gitarre aus der Hand legen) vollzogen, um die betroffenen Muskelgruppen zu entspannen. In Tabelle 5 auf der nachfolgenden Seite sind die beobachteten Momente der Anspannung und Entspannung gegenübergestellt.

²⁹⁰ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 34-113.

²⁹¹ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 75.

Tabelle 5: Körperliche Anstrengung: Anspannung und Entspannung

Anspannung	Entspannung
<ul style="list-style-type: none"> • nach vorne lehnen • zusammengepresste Lippen • gepresst durch die Lippen atmen <p>...und zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leistungsforderndes Umfeld (Prüfungen in der Schule, Punktspiele im Sport, Auftritte mit dem Instrument). 	<ul style="list-style-type: none"> • Gitarre auf den Schoß legen • Kopf hin und her bewegen • Bein ausstrecken / dehnen • Kopf auf seiner Gitarre ablegen • mit den Händen durch das Gesicht reiben

Um das Erklängen der instrumentalen Musik nicht durch Anweisungen oder Kommentare zu unterbrechen, lässt sich in der Unterrichtsstunde bei diesem fortgeschrittenen Schüler auch eine nonverbale Kommunikation beobachten. Bei Unisono-Passagen schauen sich Schüler und Dozent an. Die Mimik des Schülers verrät, wie konzentriert er ist. Im B-Teil des Stückes schwingt der Schüler seitwärts im Takt mit.²⁹² Der Schüler spielt einen *staccato* Basslauf. Schüler und Dozent schauen sich bei den Übergängen kurz an, sowie vor dem Umblättern der Seiten.²⁹³ Durch Nicken signalisieren sie sich den gemeinsamen Einsatz.²⁹⁴ Gegen Ende der Stunde spielen beide noch ein Stück aus dem Repertoire. Nach dem Durchlauf fragt der Dozent den Schüler, ob er zufrieden sei. Dieser wackelt mit der erhobenen Hand, um seine mittelmäßige Zufriedenheit auszudrücken.²⁹⁵

In einer der besuchten Unterrichtsstunden ist zu beobachten, dass der Schülerin die Möglichkeit gegeben wird, ihr Können anhand eines schon im Repertoire befindlichen Stückes zu zeigen. Eine Dozentin begleitet dies mit der Frage, ob sie nicht noch „zur Entspannung“²⁹⁶ mal die *Katyusha* spielen möchte. Entspannung in das Spiel zu bringen, erzeugt Leichtigkeit und Selbstbewusstsein. Während das Einüben beobachtbar mit Anspannung verbunden ist, soll die Aufführung entspannt ablaufen.

²⁹² Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 34.

²⁹³ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 41.

²⁹⁴ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 43 und 100.

²⁹⁵ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 102.

²⁹⁶ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 73.

4.4.4 Von den Noten in den Körper

In der gleichen Unterrichtsstunde des Schülers, der für den Wettbewerb Jugend musiziert übt, ließ sich noch eine weitere Beobachtung machen. Das eingeübte Stück wird physisch spürbar. Nicht nur der Grundpuls des Stückes, der in vielen beobachteten Situationen als regelmäßiges Wippen mit einem Fuß sichtbar wird, sondern das gesamte Stück wird zu einer körperlichen Erfahrung. In seiner Hörtypologie, schlägt Rauhe für diese Art der Rezeption von Musik den Begriff motorisch-reflektorische (oder motorisch-reflexive) Rezeption vor. Sie „besteht im unwillkürlichen Ansprechen auf bestimmte rhythmisch-motorische Phänomene der Musik, die unbewusst spontan in entsprechende körperliche Bewegung (Wippen, Pendeln, Klopfen usw.) umgesetzt werden.“²⁹⁷ Das Spielen des Stückes ist nicht mehr nur eine Tätigkeit der Finger. Rhythmus und Musik schreiben sich in den Körper des Schülers ein.

Der ganze Körper bringt das Stück zum Ausdruck, wie die nachfolgenden Feldnotizen eindrücklich zeigen. Im B-Teil des Stückes schwingt der Schüler seitwärts im Takt mit.²⁹⁸ Der Dozent singt die Melodie mit und tippt auch mit dem Fuß auf die Zählzeit eins. Der Schüler nickt auf die eins mit dem Kopf. Er schließt die Augen. Sie rollen beim Spielen nach oben. Er wiegt sich wieder in den Rhythmus der Musik ein. Sie spielen den nächsten Durchlauf. Bei diesem klopft der Schüler den Rhythmus mit dem Fuß mit. An dieser Stelle gibt es auch eine klare rhythmische Betonung auf die Zählzeiten 1 - 2 - 3 - 4 im Stück.

4.4.5 Möglichkeit, das Können vor Publikum zu zeigen

Die Musikschule ist ein Ort des Erwerbs von Wissen, des Einübens der Fertigkeiten auf dem gewählten Instrument und des Erarbeitens eines Repertoires. Ein Ziel der Tätigkeiten an diesem Ort ist es, die Könnerschaft des Einzelnen so weit zu entwickeln, dass das Können der vielen einzelnen Musiker als gemeinsames Klangerlebnis (bspw. einer Band, eines Ensembles, eines Chors oder auch kleinerer Besetzungen, wie Duo, Trio oder als Solokünstler) einem Publikum dargeboten werden kann. Erst durch das gemeinsame Musizieren und Aufführen wird der Akt des Spielens von Musik zu einer kulturellen Ausdrucksform. Die individuelle Könnerschaft verschmilzt im gemeinsamen Musizieren zu

²⁹⁷ Rauhe, Hermann: Kategoriale Erfassung musikalischer Hörvorgänge durch Entwicklung korrespondierender Rezeptionskategorien und Analyse ihrer Bedingungsbeziehungen. Rezeptionspsychologischer Aspekt. In: Rauhe, Hermann/Reinecke, Hans-Peter/Ribke, Wilfried (Hg.), Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts, München 1975, S. 137-145, hier S. 138.

²⁹⁸ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 34, 60, 100 und 108.

einem Gesamtklangereignis. Das Publikum hört das Ergebnis eines aufeinander abgestimmten, gemeinsamen Musizierens, eines sich-gegenseitig-zuhörenden Agierens der einzelnen Musiker für den Gesamtklang. Genauso, wie Sportmannschaften für ein Punktspiel trainieren und dort ihre Bestleistung zeigen wollen, üben Musiker für die Aufführung.

In mehreren Unterrichtsstunden ließen sich Gespräche zwischen Schülern und Dozenten dokumentieren, die sich um die nächsten Möglichkeiten für einen Auftritt drehen. Diese reichen vom Musikbaustellentag²⁹⁹ (MBT) über den jährlich stattfindenden Wettbewerb Tutti Frutti³⁰⁰ bis hin zum Wettbewerb Jugend musiziert. Diese – wiederkehrenden Ritualen folgenden – Formen der Aufführungspraxis, die kulturelle Ausdrucksformen immer wieder erfahrbar machen, bezeichnet Pinto als Artefakte³⁰¹ durch die sich immaterielles Kulturerbe manifestiert. Allein die Bezeichnung der Veranstaltungen als Wettbewerbe macht deutlich, dass es nicht nur um ein Zeigen des aktuellen Stands der Arbeiten geht – so wie es die Bezeichnung ‚Baustellentag‘ suggeriert –, sondern um einen Wettstreit, bei dem die Leistung verglichen werden soll.

Jugend musiziert, Tutti Frutti und Musikbaustellentag

Ein Dozent spricht im Laufe der Stunde den Wettbewerb Jugend musiziert an und sagt seinem Schüler, dass er hierfür noch bis November Zeit habe sich zu entscheiden.³⁰² Ein anderer Dozent wirbt für das Musikschulevent Tutti Frutti, bei dem die Schüler ihr Können in der Dithmarschenhalle vor Publikum zeigen können.³⁰³ Die Dithmarschenhalle in Meldorf war mit einer Fläche von 600 Quadratmetern und einer Höhe von fünf Metern für Großveranstaltungen ausgelegt. Die Bühnen war mit 1,20 Meter Höhe, einer Breite von 15 Metern und einer Tiefe von sechs Metern beachtlich.³⁰⁴ Die Dithmarschenhalle schloss am 31. Dezember 2021 und wurde abgerissen.³⁰⁵ Seitdem findet Tutti Frutti in den Räumlichkeiten der Meldorfer Gelehrtenschule statt.

²⁹⁹ Der Musikbaustellentag ist ein Workshop für die Gitarren/Rock-Pop/Percussion-Sparte der Dithmarscher Musikschule, der einmal im Jahr stattfindet. Am Ende des Tages findet ein Abschlusskonzert statt.

³⁰⁰ Tutti Frutti ist ein jährlich stattfindender Wettbewerb der Dithmarscher Musikschule. Schülerinnen und Schüler präsentieren ihr Können vor einer Jury und erhalten am Ende des Tages Urkunden.

³⁰¹ Pinto, Musik, implizites Wissen und immaterielles Kulturerbe. Eine detaillierte Ausführung seines Erklärungsansatzes folgt in Kapitel 5.4.1.

³⁰² Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 24.

³⁰³ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 51.

³⁰⁴ Erheiterung Böhe GmbH: Dithmarschen Halle Meldorf – Technische Daten, Meldorf 2018, https://www.erheiterung.de/technische_daten_dithmarschen_halle.html, zuletzt geprüft am 18.11.2020.

³⁰⁵ Müller, Dana Christine: Der letzte Vorhang fällt 2021, <https://www.boyens-medien.de/artikel/lokales/der-letzte-vorhang-faellt-erheiterung-macht-zu-403559.html>, zuletzt geprüft am 26.11.2022.

Eine weitere Möglichkeit zur Aufführung ist der als MBT beworbene Musikbaustellentag. Auf diesem jährlich stattfindenden Event der Gitarren-, Rock/Pop- und Percussion-Sparte der Dithmarscher Musikschule treffen sich die Musikschüler bereits am Vormittag in der Gemeinschaftsschule in Meldorf und setzen gemeinsam mit ihren Dozenten die im vorangegangenen Unterricht vorbereiteten Stücke mit den weiteren Schülerinnen und Schülern zu einem Auftritt zusammen. Dieser findet am Abend vor Publikum statt. Auch im E-Gitarrenunterricht ist der MBT Thema. Es werden die Stücke besprochen, die dort gespielt werden sollen.³⁰⁶ Der Schüler fragt an, wer alles zum MBT kommt. Sie besprechen Namen von anderen Schülern, die auch kommen werden. Die Schüler scheinen sich von den gemeinsamen Veranstaltungen bereits zu kennen. Ein Schüler, der zum Sommer den Unterricht beendet, um nach dem Schulabschluss an seinen Studienort zu ziehen, fragt an, ob er nächstes Jahr bei dem MBT dennoch dazukommen könne. Der Dozent bejaht dies. Dieser Wunsch des jungen Musikers macht deutlich, dass das gemeinsame Musizieren mit anderen und das Auftreten vor Publikum ein wichtiges Bedürfnis ist, für das er bereits jetzt plant von seinem Studienort aus wieder anzureisen. Auch in einer weiteren Gruppenstunde ist diese Veranstaltung das Thema. Der Dozent übt ‚Billie Jean‘ ein und erklärt nach dem Durchspielen, dass das Stück auf dem MBT gespielt werden soll.³⁰⁷

Musik als akustische Begleitung einer Veranstaltung – Funktion / Wert von Musik

In einer Gruppenunterrichtsstunde wird im Dialog erarbeitet, welche Stücke sie bei einem Auftritt spielen wollen. Die Teilnehmenden möchten zunächst nicht *Penny Lane* von The Beatles spielen.³⁰⁸ Sie überlegen welche Zielgruppe dabei ist und stellen fest, dass diese nicht zwingend aktive Konzertzuhörer sein werden, sondern die Musik im Hintergrund genießen werden, während sie sich mit anderen Besuchern austauschen. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass es gut wäre, wenn auch bekannte Melodien dabei wären. Sie verabreden sich für eine Generalprobe am 18. Mai 2019 und klären, wer teilnimmt und wer nicht.³⁰⁹ Diese Reflexion des eigenen Beitrags zu einem solchen Event macht deutlich, dass Musik nicht nur für konzertante Aufführungen genutzt wird, sondern gern auch funktional als Hintergrundmusik (‚akustische Tapete‘) einer Veranstaltung. Das konzentrierte Zuhören und Erleben des Könnens der Musiker ist dabei nicht im Fokus des Publikums der Veranstaltung. Die Schülerinnen und Schüler haben erkannt, dass die Wahrnehmung von Musik vom Anlass und den Zuhörern abhängig ist. Welche Erwartungshaltung haben

³⁰⁶ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 39-47.

³⁰⁷ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 52-64.

³⁰⁸ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 102

³⁰⁹ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 106

Musiker und Publikum an die Aufführung? Wie ist der Raum geschaffen, bestuhlt oder Stehplätze, mit oder ohne Tanzfläche? Oder sind die Musiker im Altarraum einer Kirche positioniert? Welche Funktion hat der (öffentliche) Raum sonst? Marktplatz mit Stadtfest oder Aula einer Schule? All dies wirkt neben der musikalischen Darbietung auf Musiker und Publikum ein und schafft das Gesamtbild. Die Musik hat unterschiedliche Funktionen in der jeweiligen Aufführungssituation.

4.4.6 Repertoire üben können

In vielen der beobachteten Stunden besteht ein Teil des Unterrichts auch daraus die bereits erlernten Stücke zu repetieren und so präsent zu halten. Beispielsweise geschieht dies direkt zum Einstieg in die Stunde zum ‚Warmspielen‘ der Finger. Die Freiheit des Schülers ist dabei groß. So fragt ein Dozent seinen Schüler, der in seinen Noten blättert, welche Stücke er spielen möchte. Der Schüler wählt Stücke aus, die er schon gut beherrscht und in hoher Geschwindigkeit spielen kann.³¹⁰ In einer anderen Stunde kommt die Anregung vom Dozenten: „Zum Warmspielen können wir ja *Nutbush City Limits* machen.“³¹¹ Ein weiterer Dozent fragt zu Beginn der Stunde ebenfalls „Was zum Warmwerden?“³¹² Sie spielen ein Duo-Stück, das für zwei Gitarrenstimmen geschrieben wurde.

Das Üben des Repertoires findet ebenfalls zum Ende der Unterrichtsstunde statt. Dozent und Schüler spielen zum Abschluss ein ihnen bekanntes Stück aus vorangegangenen Unterrichtsstunden oder vergewissern sich für den anstehenden Auftritt, ob die weiteren Stücke aus dem Repertoire gespielt werden können.³¹³ Selbst, wenn ein Schüler die Noten bereits erlernter Stücke nicht mit zum Unterricht gebracht hat, hält es den Dozenten nicht davon ab, das Repertoire zu üben. Er schlägt *The Long and Winding Road* von The Beatles vor und gibt seinem Schüler die Noten, die er braucht, aus dem Schrank mit der Aufforderung: „Lass es uns üben, damit wir es können.“³¹⁴

In einer anderen Unterrichtsstunde mit einem erwachsenen Schüler tauschen sich Schüler und Dozent über das Versprechen von Youtube-Videos aus in kurzer Zeit ein Instrument spielen zu können.³¹⁵ Der Schüler spricht Videobeispiele an, die in Aussicht stellen man

³¹⁰ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 24 und 55.

³¹¹ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 43.

³¹² Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 34.

³¹³ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 49 und Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 60.

³¹⁴ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 47

³¹⁵ Die angebotenen Videos reichen von Youtube-Kanälen wie @werdemusiker – bei dem Gitarrist ‚Johannes‘ (<https://www.youtube.com/@werdemusiker-gitarre>) verspricht ‚Gitarre lernen in 10 Min! - So geht's wirklich!‘ oder Pianist ‚Thomas‘ (https://www.youtube.com/watch?v=9iKIT0_eQ_w) in Aussicht stellt ‚Wie jeder 100 Songs in nur 10 min auf dem Klavier spielen kann‘ – bis zu selbsternannten

müsse nur drei Monate üben und könne dann ‚super‘ spielen. Er stellt die Frage ob derjenige, der dies ins Netz stellt, möglicherweise nur diese drei Lieder gut spielen könne. Der Dozent fragt: „Was heißt etwas gut können? Ein großes Repertoire zu haben? Über Material zu verfügen? Oder auch, wenn Du dich nur scheuklappenmäßig auf das eine Ziel hinbewegst?“³¹⁶ Zum einen wird in dieser Äußerung die Bedeutung des Repertoires für das Ansehen in der Gemeinschaft der Musiker deutlich. Gleichzeitig drückt sie die Ablehnung eines engen, ‚scheuklappenmäßigen‘ Erlernens nur eines Titels aus. Letzteres ist aber das Geschäftsmodell der Youtube-Stars. Mit reißerischen Titeln, wie „Gitarre lernen in 10 Min! - So geht's wirklich!“ (Johannes von ‚werde Musiker‘), „Klavier lernen in nur 8 Minuten! So funktioniert's“ (Music2Me), „Klavier lernen in 1 Woche | Selbstexperiment“ (Tomary) oder „Wie jeder 100 Songs in nur 10 min auf dem Klavier spielen kann.“ (Thomas von ‚werde Musiker‘), wird versucht Suchanfragen nach Gitarren- oder Klaviervideos auf das entsprechend eigene Video zu lenken. Diese Form der Titelvergabe wird als sog. ‚Clickbait‘ (dt.: Klick-Köder) bezeichnet, da er vorrangig dazu dient ein Anklicken des Videos zu erzeugen und damit die vorgeschaltete Werbung abzuspielen. Über die Werbeeinnahmen verdient der jeweilige Youtuber Geld, während die Inhalte des Videos kostenfrei sind. Im Gegensatz zu den Dozenten an einer Musikschule, die ihre methodisch-didaktische Kompetenz und Motivation zu Üben im Können und Repertoire ihrer Schüler widergespiegelt bekommen, scheint das vorrangige Ziel der Online-Musiklehrer nicht der Aufbau eines Repertoires ihrer Online-Schüler – oder besser gesagt ihrer Kanalabonnenten – zu sein.

Das Rückbesinnen auf die bereits erworbenen Fähigkeiten beim Spielen eines im Repertoire befindlichen Stückes am Ende einer Unterrichtsstunde, hält das Stück in Erinnerung. Es schafft einen positiven Abschluss und entlässt den Schüler nicht nur mit dem Gefühl, dass er noch etwas üben müsse, sondern stärkt seine Selbstsicherheit, indem er sich seines Könnens bewusst wird und so gestärkt aus der Stunde hinausgeht.

Online-Musikschulen, wie Music2Me, den die Kanalbetreiber Thomas und Yacine als Deutschlands größte Online-Klavier- und Gitarrenschule bezeichnen (<https://www.youtube.com/watch?v=uyyZCOh2udk>). Das Selbstexperiment von ‚Tomary‘ zeigt aber, dass es hier vor allem um das Erstellen eines Videos für Werbeeinblendungen geht, nicht aber um das unverkrampfte Erlernen eines Instruments. (<https://www.youtube.com/watch?v=QdRuq5ulduQ>).

³¹⁶ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 96

4.4.7 Die Aufführung: Teilnehmende Beobachtung beim Weltmusikfestival Frequenzen 22 in Meldorf

Die teilnehmenden Beobachtungen in der Musikschule haben das Gegenstandsverständnis des Forschers geprägt und zu einem erweiterten Vorverständnis geführt. Im Musikunterricht wird das Fundament aus Wissen und Können gelegt. Ist damit technisch ein gewisses Niveau erreicht, gibt es den Musikern die Gelassenheit sich der Interpretation und der Aufführung vor Publikum zu widmen. Das im Musikunterricht und in gemeinsamen Proben erarbeitete Repertoire wird zusammen mit anderen Musikern zur Aufführung gebracht. Hier zeigen Musiker ihre Könnerschaft als Praktizierende ihres immateriellen musikalischen Erbes. Konsequenz ist es daher einer Aufführung von Musikern ebenfalls mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung beizuwohnen. Diese Möglichkeit bot sich am 13. August 2022. An diesem Tag fand das Weltmusikfestival Frequenzen 22 in Meldorf, Dithmarschen, statt.³¹⁷ Das Publikum des Festivals setzt sich zusammen aus Einheimischen und Besuchern der Region.

Das Festival bot für das Forschungsvorhaben die Möglichkeit, Können und Interaktion von Musikern bei einer Aufführung zu beobachten. Der Zeitraum der vorliegenden teilnehmenden Beobachtung erstreckte sich auf rund 90 Minuten.³¹⁸ Beobachtet wurde die Band Mr. Žarko. Sie bestand aus „[...] Musikern, die es aus Bulgarien, Rumänien, Schweden, Russland, [der] Türkei oder den USA in das multikulturelle Berlin verschlagen hat.“³¹⁹ Die neunköpfige Band ist benannt nach dem aus Serbien stammenden Sänger und Gitarrist Žarko Jovašević, der gemeinsam mit der Sängerin Katya Tasheva auch die Ansagen zwischen den Stücken gestaltete. Die weiteren Musiker sind Instrumentalisten und besetzten zwei Trompeten, Zugposaune, Tuba, Sousaphon, das für die Basstöne zuständig ist, sowie Schlagzeug und Perkussion (inkl. Marimba).

Die teilnehmende Beobachtung während des Auftritts der Band wurde methodisch unterstützt durch sporadische Handycam- und -videoaufnahmen, die die Bühne zeigen. So stehen wesentliche Ausschnitte der beobachteten Situationen aus der Erhebungsphase auch für die Datenaufbereitung und Auswertung als erneut betrachtbares Memo zur Verfügung. Die teilnehmenden Beobachtungen konnten so im Nachgang überprüft werden.

³¹⁷ Bürgerverein Meldorf e.V.: Geländeplan für das #Frequenzen22, Meldorf 2022, <https://www.frequenzen-fest.de/>, zuletzt geprüft am 14.08.2022.

³¹⁸ Konkret von 19:53 Uhr bis 21:25 Uhr auf dem Rathausplatz in Meldorf.

³¹⁹ Bürgerverein Meldorf e.V.: Mr Žarko. Balkan-Crossover aus Berlin, Meldorf 2022, <https://www.frequenzen-fest.de/mr-zarko-frequenzen-festival-meldorf/>, zuletzt geprüft am 14.08.2022.

Interaktion mit dem Publikum

Der erste Eindruck beim Ankommen auf dem Rathausplatz in Meldorf um 19:53 Uhr wird bestimmt durch die rhythmisch tanzbare Musik von Mr. Žarko.³²⁰ Das Publikum folgt bereitwillig der Aufforderung der Sängerin und wirft die Hände jubelnd in die Luft. Diese bewegt sich energiegeladen auf der Bühne und animiert das Publikum es ihr gleich zu tun und mit ihr zu feiern und zu tanzen. Kleine Kinder sitzen auf den Schultern ihrer Väter und Großväter, tanzen mit und erfreuen sich der freien Sicht auf die Bühne. Das Gelände ist eingerahmt von Bierbuden und Speiseständen und einem Merchandise-Stand mit Fan-Artikeln der Bands und des Festivals.³²¹ Der Sänger und die Sängerin interagieren miteinander und haben kleine Choreografien zu einzelnen Songteilen erarbeitet und eingeübt. Mit Hey-Rufen und Handbewegungen wird das Publikum zu Bewegungen aufgefordert. Es wird von der Band regelrecht beschäftigt. Der Sänger wendet sich auch dem Schlagzeuger und dem Perkussionisten zu, während diese den Hey-Hey-Teil des Songs begleiten. Später interagieren Sänger und Sängerin während des Trompetensolos. Auf diese Weise sieht das Publikum immer wieder Bewegungsmuster auf der Bühne, die es mit den anderen Zuhörern auch vor der Bühne umsetzen kann.

Der Kolo – Weitergabe immateriellen Kulturerbes

Die Sängerin bringt dem Publikum den serbischen Volkstanz Kolo bei. Es ist ein traditioneller Kreistanz, bei dem sich die Tänzer mit gesenkten Armen an den Händen halten.³²² Seit 2017 ist er auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes eingetragen. Er wird am häufigsten durch direkte Teilnahme erlernt und bezieht alle Mitglieder der lokalen Gemeinschaft mit ein. Erfahrene Tänzer motivieren dazu den Tanz zu lernen und mitzumachen. Die Fähigkeiten werden ebenfalls im regulären Bildungssystem und in Ballett- und Musikschulen in Serbien erworben.

Die ganze Band macht die Schrittfolge des Kolo vor.³²³ Mit einer Prise Selbstironie erklärt die Sängerin beim Einüben: „Noch was sehr Wichtiges ist der Gesichtsausdruck. Es ist Sommer, wir haben Spaß, das Leben ist toll ...und wir sind aber auch sehr cool. Das ist der Balkan-Gesichtsausdruck. Ich hab‘ Spaß, aber ich bin zu cool.“ Das Publikum

³²⁰ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 15, Rn. 37-45.

³²¹ Gywer, Melanie: Geländeplan für das #Frequenzen22, Meldorf 2022, <https://www.frequenzen-fest.de/wp-content/uploads/2022/08/frequenzen-festival-22-rathausplatz-meldorf-plan-scaled.jpg>, zuletzt geprüft am 14.08.2022.

³²² Das Folgende nach UNESCO: Kolo, traditional folk dance 2017, <https://ich.unesco.org/en/RL/kolo-traditional-folk-dance-01270>, zuletzt geprüft am 02.09.2022.

³²³ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 15, Rn. 47-52.

lacht bei dieser Überzeichnung und macht bereitwillig mit. „Wir probieren es nochmal mit dem Gesichtsausdruck. Zwei Schritte nach rechts, zwei Schritte nach links.“ Die Sängerin zählt ein und spricht im Takt: „Wir wackeln mit der Schulter. Das Leben ist toll.“ Sie zählt das Ende ein. Als die Musik stoppt, sagt sie: „Na seht ihr, ihr tanzt Kolo. Kommt ihr alle aus dem Balkan?“ Das Publikum jubelt ihr ein lautes „Jaaaaaa.“ zu.

Die Band beginnt den Song mit einem Intro der beiden Trompeter, dann fragt die Sängerin „Are you ready?“ und zählt den Tanz ein. Zwischendurch motiviert sie das tanzende Publikum mit Einwüfen, wie „rechts [drei Schritte Pause], und links“ oder „nicht den Gesichtsausdruck vergessen“ während sie den Tanz auf der Bühne mittanzt. Während des Songs tanzt die Sängerin den Sänger immer wieder an, so dass die beiden in ihren Bewegungen aufeinander eingehen. Die Bläser spielen mit Blickrichtung Publikum und der vor ihnen stehenden Notenständer. Auf diesen sind Tablets angebracht, die die Noten oder Ablaufpläne der Bläusersätze enthalten. Der Sousaphonist wird von der Mischtechnik mit einem in den Schalltrichter seines Instruments eingeklebten Mikrofon abgenommen. So kann er sich auch während er spielt auf der Bühne freier bewegen als die anderen Bläser, die vor Stativ-Mikrofonen stehen. Er blickt während des Kolos auch immer wieder Richtung Tubist und Schlagzeuger.

Körpernähe, Blickkontakt und Einsätze

Für den nachfolgenden Song steigt der Perkussionist mit einer Trommel auf das Podest des sitzenden Schlagzeugers, so dass die beiden eng beieinander den treibenden Rhythmus spielen.³²⁴ Auch im weiteren Verlauf des Konzerts teilen sich Perkussionist und Schlagzeuger immer wieder das Podest und spielen eng beieinander. Auffällig ist, dass die Musiker der Rhythm Section, bestehend aus Sousaphon, Perkussion, Schlagzeug und Gitarre für Übergänge im Stück und zur Vorbereitung des Schlusses eines Stückes einen engen Blickkontakt suchen.³²⁵

Bei eher sphärischen Stücken mit langen Tönen blickt der Sousaphonist immer wieder zum Perkussionisten. Interessant ist zudem, dass der Sousaphonist und der Tubist barfuß spielen, auch der Sänger ist in Socken auf der Bühne. Ob dies einzig an den hohen Temperaturen des Sommertages liegt oder sich der treibende Rhythmus auf den Brettern der

³²⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 15, Rn. 54-73.

³²⁵ Dieses gegenseitige Anschauen ließ sich auch im Unterricht des Gitarrenensembles beobachten, als diese übten genau solche Übergänge und Schlüsse gemeinsam auf den Punkt zu spielen, siehe Kapitel 4.5.2 im Unterpunkt ‚Einsätze geben‘.

Bühne auf diese Weise für die Musiker körperlicher erfahren lässt, bleibt im Feld der Vermutung.

Oft sind die Arrangements so, dass der Zugposaunist und der Tubist gemeinsame, rhythmisch identische Bläuersätze haben. Häufig schauen sie sich zwei Takte vor ihrem nächsten Einsatz an. In Einsatzpausen tanzen sie. Auch zwischen Sousaphonist und Tubist gibt es weitere Interaktionen bei instrumentalen Passagen. Das gegenüber dem Gesang eher leise abgemischte Instrument der Marimba ist in den instrumentalen Passagen gut zu hören. Die beiden Trompeter nutzen die Zeit nach ihren Einsätzen zum Austausch mittels Gesten, bevor sie sich wieder im Rhythmus wiegen. Der Sänger schaut während instrumentaler Passagen zu seinen Bläsern und gibt auch der Sängerin durch wippende Hand- und Armbewegungen Zeichen für ihren Einsatz nach den instrumentalen Soli.

Ab und an gibt es kleine Choreografien oder ein gemeinsames, synchrones Tanzen von Sänger, Sousaphonist und Sängerin. Die Sängerin und ihre Mitmusiker feuern den solo spielenden Trompeter mit hüpfenden Handbewegungen (engl. to bounce) an. Während des Solos des Gitarristen tanzen Sängerin und Trompeter mit in die Luft boxenden Handbewegungen zur Musik. Auf diese Weise ist immer Interaktion auf der Bühne zu beobachten. Diese Stimmung auf der Bühne springt auf das bewegungsfreudige Publikum über, das ebenfalls tanzt.

Der Schluss des letzten Stückes wird über ein Anschauen und das Vorbereiten eines Luftsprungs durch den dafür in die Hocke gehenden Gitarristen eingeläutet. Beim Aufkommen des Sängers auf der Bühne nach dem Sprung ist der Schlusspunkt gesetzt. Auf die Zugabe-Rufe des Publikums hin kommen alle Musiker erneut auf die Bühne. Sie gruppieren sich um die zwei Trompeter für eine Zugabe, bei der alle Musiker namentlich vorgestellt werden. Für den Schluss wendet sich der Gitarrist wieder dem Schlagzeuger zu, so dass nach diesem Blickkontakt ein gemeinsamer Schlussakkord gespielt wird.

4.5 Weitergeben

Prozess der Weitergabe

Die Beobachtungen des Prozesses der Weitergabe musikalischen Wissens und Könnens haben Kategoriensysteme hervorgebracht, die sich in vier tragende Säulen strukturieren lassen. (1) Weitergabe ist soziale Interaktion. (2) Weitergabe ist Hilfestellung geben. (3) Weitergabe ist Bewusstsein schaffen und (4) Weitergabe ist Interpretation (Abbildung 10).

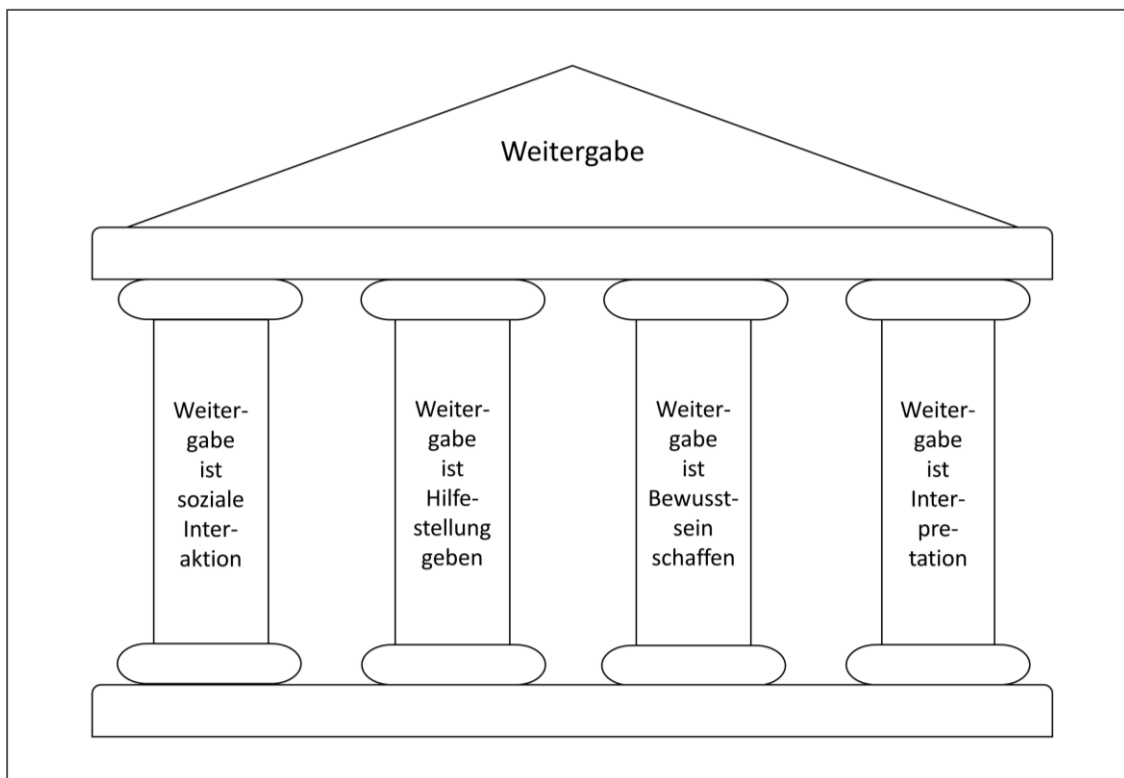


Abbildung 10: Weitergabe musikalischen Wissens und Könnens³²⁶

Kapitel 4.5.1 beschreibt das Interagieren von Dozent und Schüler und gibt einen Eindruck des Umgangs miteinander. Kapitel 4.5.2 sortiert gegebene Hilfestellungen in auditive, visuelle, motorische und kommunikative Elemente der Unterstützung, so dass von einer Weitergabe „mit allen Sinnen“ gesprochen werden kann. Diese Elemente lassen sich nicht nur im Unterricht beim Übertragen musikalischen Wissens und Könnens vom Dozenten zum Schüler beobachten. Sie finden sich auch im Weitergabeprozess musikkultureller

³²⁶ Eigene Darstellung.

Ausdrucksformen von Musikern zum Publikum wieder, wie insbesondere die teilnehmende Beobachtung an der Aufführung des immateriellen Kulturerbes Kolo gezeigt hat (siehe Kapitel 4.4.7).

Kapitel 4.5.3 zeigt auf, dass der Weitergabeprozess im Bereich der Musik auch ein Bewusstsein für den eigenen Körper schafft. Schüler erfahren körperlich, wann sich ihr Körper verkrampft, wie sie sich auch bei schwierigen Stellen entspannen können und dennoch schnelle Passagen spielend bewältigen können.

Das eigene Ausdrucksvermögen manifestiert sich in der individuellen Interpretation der im Repertoire befindlichen musikalischen Werke. Aus den teilnehmenden Beobachtungen fortgeschrittener Schüler lassen sich drei Merkmale herauskristallisieren. Sie werden in Kapitel 4.5.4 unter den Überschriften Interpretation durch Modifikation, Interpretation durch Emotion und Interpretation durch Reduktion beschrieben.

4.5.1 Weitergabe ist soziale Interaktion

Wieviel kann weitergegeben werden?

Der Prozess der Weitergabe unterliegt Begrenzungen. Hierzu gehören die zur Verfügung stehende Zeit der Unterrichtsstunde sowie die von den Einflüssen des Tages geprägte Verfassung des Dozenten in seiner Funktion als Weitergebender. Aber auch die individuellen Fähigkeiten des Schülers das Wissen aufzunehmen und der Umfang der investierten Zeit dieses Wissen durch Üben in Können umzusetzen, sind limitierende Faktoren für den Weitergabeprozess. Hinzu kommen auch beim Schüler Faktoren außerhalb des Musikunterrichts. Ein Schüler berichtet, dass nächste Woche seine Prüfungen anfangen würden und erzählt dazu.³²⁷ Ein anderer Schüler wird beispielsweise wegen anderer Aktivitäten etwas früher abgeholt, „weil er so viele Termine hat.“³²⁸ Sein Mitschüler äußert: „Ja, ich hab‘ auch wenig Zeit zum Lernen.“³²⁹ Eine Schülerin der gleichen Gruppenunterrichtsstunde stellt fest: „Ich kann es noch gar nicht.“³³⁰ Sie sei müde, weil sie um 4:45 Uhr in

³²⁷ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 24.

³²⁸ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 35, 88 und 92.

³²⁹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 45.

³³⁰ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 51.

der Früh aufgestanden ist, da ihre Mutter an diesem Tag Geburtstag hat.³³¹ Die Beobachtungen geben hier – quasi nebenbei – auch einen Eindruck des von Terminen und Leistungserwartungen geprägten Privatlebens der heranwachsenden Schüler.³³²

Die vom Schüler noch zu verarbeitende Menge an Informationen zu erkennen, ist folglich eine Fähigkeit des Dozenten, die er auf Basis der Reaktionen seines Schülers über die Zeit der Unterrichtsbeziehung hin erwirbt und idealerweise berücksichtigt. Deutlich wird dies u. a. an folgenden Beobachtungen: Der Dozent fragt: „Erinnerst du dich noch an melodisch Moll?“ Der Schüler antwortet „Ähm, ja. Mal gehört.“ Der Dozent beschließt: „Dann lass uns da nächstes Mal daran denken, sonst wird das zu viel Theorie.“³³³ Etwas später in der gleichen Stunde beginnt der Dozent die Hausaufgaben zusammenzufassen, bevor er einlenkt „und du hast ja dann auch noch Konfirmation“³³⁴ und nennt keine weiteren Hausaufgaben mehr. Der Schüler packt ein. Der Dozent wünscht ihm eine schöne Konfirmationsfeier.

In einer Gruppenunterrichtsstunde gelingt den Schülern die Halbierungen der Noten von Halben auf Viertel auf Achtel noch nicht, die der Dozent in diesem Teil als Spannungssteigerung geplant hat.³³⁵ Der Dozent fragt ab, was zwei ganze Noten sind. Es kommt keine Antwort. Er erläutert zwei ganze Noten sind vier halbe Noten, acht Viertelnoten. Etwas ärgerlich sagt er: „Oh Leute, werdet mal wach! Es nervt.“ Etwas ruhiger ergänzt er: „Ihr wisst, was kommt! Ihr macht mich gerade etwas ärgerlich hier. Halbe Noten haben wie viel Schläge? – Zwei. Wir fangen also auf der eins und auf der...“ Ein Schüler ergänzt: „Zwei.“ „Nein, auf der drei an.“ Seine Mitschülerin hat die Hände auf ihre Gitarre gelegt. Ihr Kopf liegt auf der oberen linken Hand.

Gelingt das richtige Maß an Input, kommt es hingegen zu Situationen, wie dieser: Der Dozent freut sich, dass der Schüler jetzt einmal komplett durch das Stück gekommen ist. Er pausiert das Playalong³³⁶ und sagt: „So, das war jetzt ein Durchlauf.“ Der Dozent macht noch auf drei Takte am Anfang des Stücks aufmerksam. Damit ist die Form des Stückes abschließend besprochen und sie wechseln zum nächsten Stück.³³⁷ Gelingt es hingegen nicht, lässt sich Resignation beobachten: „Ich geb‘ auf,“ sagt der Schüler, lehnt

³³¹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 50.

³³² Siehe hierzu auch Ausführungen zum Leistungsprinzip in Kapitel 4.4.3.

³³³ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 42.

³³⁴ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 64.

³³⁵ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 98-99.

³³⁶ Als Playalong (engl. mitmachen, mitspielen) wird eine Aufnahme eines Stücks bezeichnet, bei dem die Tonspur eines Instruments oder bspw. auch die des Gesangs entfernt wurde, so dass der zum Playalong spielende Schüler diese Stimme im Gesamtklang ergänzt, indem er mitspielt.

³³⁷ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 50.

sich zurück und stellt fest, dass ihn die Begleitung, bestehend aus Basslauf und Akkord-Lick, stört.³³⁸ Auch körperliche Kompensations- und Ausgleichbewegungen zeigen dem Dozenten, dass die Grenze des Möglichen erreicht ist.³³⁹ In einer Unterrichtsstunde müssen sich sowohl Schüler als auch Dozent nach einem Durchlauf strecken. Letzterer stellt derweil fest, dass sie keine gute Ausgabe der Noten haben. Er nutzt die gemeinsame Pause, um seinem Schüler die Tabulatur zu zeigen.³⁴⁰ Etwas später im Stundenverlauf gibt der Schüler auf. Der Dozent lenkt ein mit: „Okay, dann lassen wir das und gehen zum Üben noch mal in die Barkarole.“³⁴¹ Eine Barkarole hat ihren Wortursprung im italienischen Wort *barca* (dt. Barke) und ist ein italienisches Schifferlied. Wie wichtig dieses Einlenken und das Herstellen einer entspannten, lockeren Atmosphäre für das Lernen generell – und für das Lernen eines Instrumentes im Besonderen – ist, wird im nachfolgenden Kapitel deutlich.

Zusammenfassend lassen sich als beobachtete Einflussfaktoren auf den Umfang der Weitergabe in einer Unterrichtsstunde die Tagesverfassung von Schüler und Dozent, die Menge des möglichen Inputs, die Zeitbegrenzung der Unterrichtsstunde, die Aktivitäten außerhalb des Musikunterrichts sowie die individuelle Aufnahmekapazität festhalten (Abbildung 11).

³³⁸ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 45.

³³⁹ Siehe auch Kapitel 4.4.3.

³⁴⁰ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 83.

³⁴¹ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 98.

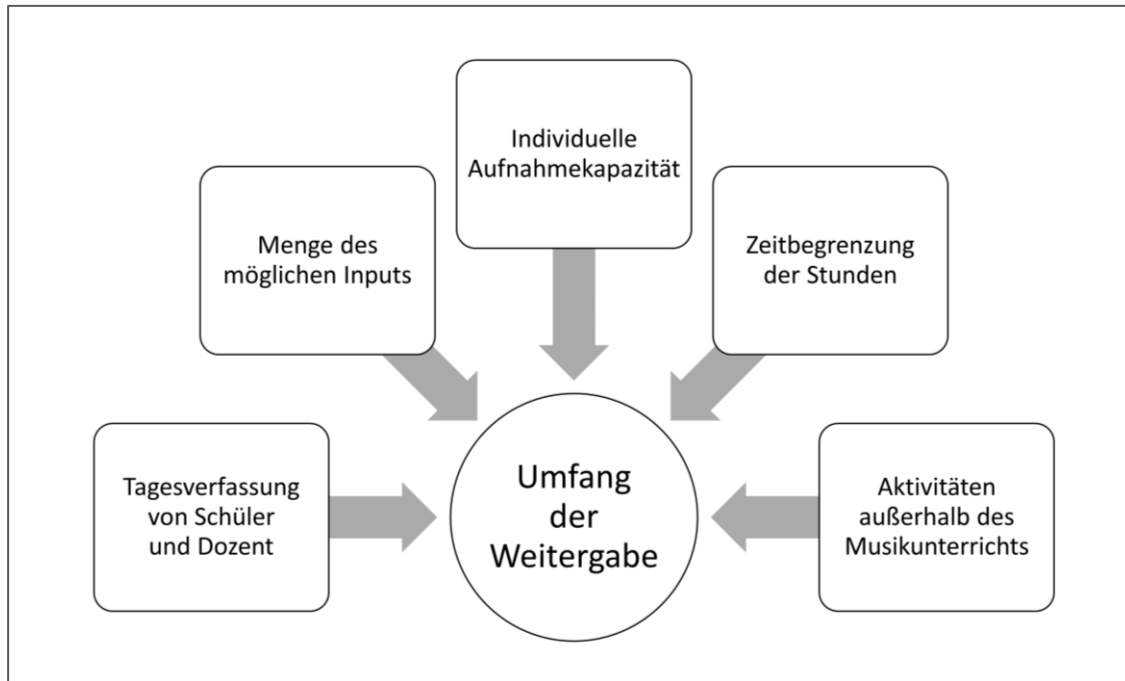


Abbildung 11: Beobachtete Einflussfaktoren auf den Umfang der Weitergabe³⁴²

Entspannte, lockere Atmosphäre und Scherze

Alltagsgespräche (engl. small talk) zu Beginn der Stunden und situative Scherze und Sprüche geben der Weitergabesituation eine lockere Stimmung. Beispielsweise informiert der Dozent seine Schülerin über den monetären Wert, den die in ihrem Besitz befindliche Notenausgabe hat. Sie scherzt: „Dann hätte ich dir das wohl besser nicht unversichert mit der Post schicken sollen.“³⁴³ In einer anderen Stunde spielt der Dozent auf ein beidseitig bedrucktes Notenblatt an: „Und das Stück auf der Rückseite hast du ja auch bezahlt. Die Noten müssen also auch gespielt werden.“ Die Schülerin lacht.³⁴⁴ Eine andere Dozentin macht mit einer Geste auf den Wechsel in den zweiten Teil aufmerksam. Die Schülerin spielt diesen vor und die Dozentin singt die Worte „lächeln, lächeln“ auf den Tönen der Melodie mit. Dies führt direkt zu einem Lächeln der Schülerin.³⁴⁵ Ihre Körperhaltung lockert sich. Dieser Effekt ist aus der Psychologie bekannt. Eine positive Grundstimmung ist für das Gelingen von Lernprozessen und für das Aufrechterhalten der

³⁴² Eigene Darstellung.

³⁴³ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 66.

³⁴⁴ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 88.

³⁴⁵ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 98.

Motivation förderlich.³⁴⁶ Eine ähnliche Wirkung haben lustige Wortspiele und Sprüche, wie der folgende Auszug einer Beobachtung zeigt. Der Schüler möchte die Aufmerksamkeit zurück zum Stück lenken und fragt, ob er ab den *Es*-sen spielen solle und zeigt auf die entsprechende Stelle in die Noten, die den Ton E^b zeigen. Der Dozent scherzt: „Ja, alles was man so macht, hält einen vom Essen ab.“ Beide lachen wieder.³⁴⁷ Ein anderer Dozent holt eine Wespe aus dem Raum mit dem Kommentar: „Wollen jetzt alle ein Nest bauen?“ Beide erinnern sich bei dieser Anspielung an eine Anekdote des Schülers, bei dem sich eine Wespe in seiner Akustikgitarre zum Winter hin eingenistet hat.³⁴⁸

Small talk zu Beginn und am Ende der Stunde, schaffen zudem eine lockere Atmosphäre für das Ankommen im Unterricht sowie für das Verabschieden am Ende der Stunde. Beispielsweise unterhalten sich Schüler und Dozent während des Auspackens ihrer Instrumente und des Aufbaus von Notenständer, Fußstützen und Notenblättern über das Fußballspiel, oder die Umleitung, die aktuell viel Stau erzeugt, dann wieder darüber, dass ein Fußballverein gewonnen habe nur aufgrund eines geschenkten Elfmeters, aber auch über leichte Kopfschmerzen des Dozenten.³⁴⁹ Am Ende einer anderen Unterrichtsstunde ist auch Fußball das Thema. Der Dozent fragt, während der Schüler seine Sachen eingepackt: „Und hast du am Wochenende wieder ein Fußballspiel?“ Der Schüler antwortet: „Ja, Freitag und Samstag.“ Sie scherzen über Fußball.³⁵⁰

Auch der stärker leistungsorientierte Unterricht mit dem Wettbewerbsteilnehmer von Jugend musiziert ist durch eine lockere Stimmung gekennzeichnet. Der Dozent kommt an

³⁴⁶ Für einen Einstieg: Kuhbandner, Christof/Frenzel, Anne C.: Emotionen. In: Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hg.), Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 2019, S. 185-206, sowie: Grassinger, Robert/Dickhäuser, Oliver/Dresel, Markus: Motivation. Ebda. S. 207-227.

³⁴⁷ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 81 – Hier verquickt sich musikalische Fachsprache und resultierender Wortwitz. Der Ton Es (E^b) ist der um einen Halbton erniedrigte Ton E. Den Plural von einem E^b bezeichnet der Schüler daher als Es-sen.

³⁴⁸ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 64.

³⁴⁹ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 26.

³⁵⁰ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 51.

und erzählt zunächst eine Anekdote von seinem Mittagessen. Dann zupft er eine Hammer-on Pull-Off-Übung³⁵¹, der Schüler steigt ein.³⁵² Dies weckt Assoziationen an Sportler, die zu einem gemeinsamen Training in einer Sporthalle ankommen und sich zunächst warmlaufen.

Die lockere Atmosphäre lässt sich auch durch manche Kommentare und spontane Äußerungen erfahren. Der Dozent stellt mit Verweis auf die Taktnummer überrascht fest: „Ach so, wir wollten fünf und sechs wiederholen?“ Die Schülerin antwortet keck: „Ne, ich war schon richtig.“³⁵³ Eine andere Dozentin kommentiert das Spiel der Schülerin neckend mit Bezug auf das Schulnotensystem: „Das war eine sechs.“ Beide lachen. Die Schülerin spielt die Stelle nochmal besser. Die Dozentin lobt: „Das war sehr gut.“³⁵⁴ Auch ironische Anspielungen auf schwierige Passagen sorgen für Erheiterung. So führt ein Dozent aus einem Gespräch zurück mit der Ansage: „So, deine Lieblingsstelle, Ende Takt 30.“³⁵⁵

Über manche Scherze wird auch der Einstieg in das Schärfen der Fähigkeiten gefunden. Nach der Fermate wollen Dozent und Schüler mit einem Slide, d. h. dem Hineinrutschen mit dem greifenden Finger entlang der Saite, in den ersten Ton des neuen Teils einsteigen. Der Dozent sagt scherzhaft: „Erst, wenn es blutet ist Schluss.“ Die Schüler und Schülerinnen unterhalten sich über den slide, stellen fest, dass es an den Fingern etwas wehtut und überlegen, wann der beste Zeitpunkt für den Start sei, um pünktlich auf dem Zielton anzukommen.³⁵⁶

Über einen scharfsinnigen Kommentar einer Schülerin werden dem Dozenten auch subjektive Theorien des Lernens entlockt. Die Schülerin sucht nach Bestätigung, dass sie gut geübt hätte. Der Dozent kommentiert dies mit: „Genau, vorher gründlich genug geübt, dann liegen gelassen, dann rechnet das Gehirn das nach. Nur weiß man leider nicht, was gründlich genug ist.“ Alle lachen.³⁵⁷ Auch in einer anderen Stunde zeigt eine Bemerkung subjektive Theorien des Lernens. Der Schüler und der Dozent spielen ein neues Stück.

³⁵¹ Unter Hammer-On versteht man das Spielen eines Tons mit der Greifhand, ohne dass die Anschlagshand die Saite zupft. Dies wird durch das Aufschlagen eines Fingers der Greifhand auf das Griffbrett erreicht, als wäre der Finger ein Hammer, der auf die Saite schlägt (engl. to hammer on). Beim Pull-Off wird mit einem Finger der Greifhand die Saite gezupft, indem der Finger von der Saite abgezogen wird (engl. to pull off), so dass ein tieferliegender (gegriffener) Ton auf der Saite erklingt, ohne dass die Anschlagshand die Saite zupft. Kombiniert man beide Übungen in höherer Geschwindigkeit, lässt sich ein Triller erzeugen.

³⁵² Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 32.

³⁵³ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 37.

³⁵⁴ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 56.

³⁵⁵ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 51.

³⁵⁶ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 82.

³⁵⁷ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 58.

Der Dozent sagt: „Schön sauber, nicht schnell. Schnell kannst du irgendwann wieder werden – und ... [mit Bezug auf das Stück] ich kann's nicht mehr.“ Der Dozent grinst bei dieser Ergänzung, da er das Stück längere Zeit nicht mehr gespielt hat.³⁵⁸ Ihm wäre es also auch ganz recht, wenn sie es zunächst langsamer spielen. Sauber und richtig zu spielen ist die Grundlage, um schnell, sauber und richtig zu spielen.

Die soziale Komponente des Austausches in der Stunde ist aber nicht nur zwischen Dozent und Schüler zu bemerken, sondern im Gruppenunterricht wird dieser auch zwischen den Schülern zugelassen. So sprechen zwei Schüler während des Suchens ihrer Noten über die Schule und ihre Klassen.³⁵⁹ Auch in einer anderen Gruppenunterrichtsstunde werden kleine Pausen für privaten Austausch genutzt. Der Dozent blättert an die gesuchte Stelle und überlegt. Zunächst ist es noch still, dann steigen die Teilnehmenden ein in kleine Gespräche mit ihren Sitznachbarn.³⁶⁰ Diese soziale Komponente des Gruppenunterrichts trägt auch dazu bei, dass eine Gemeinschaft der miteinander übenden Schüler entsteht. Auch die fortgeschrittenen Erwachsenen nutzen im Gruppenunterricht die gemeinsame Zeit für kleine Scherze und ironische Kommentare etwa über den Anspruch und die Abwechslung, die die eigene Stimme im Ensemble spielt.³⁶¹

Durch das Singen von Anweisungen (lächeln, lächeln), durch Wortwitze oder ironische Kommentare signalisiert der Dozent dem Schüler, dass im Unterricht auch Späße gemacht werden können. Zusätzlich schaffen Alltagsgespräche zum Einstieg, zwischen den Stücken und am Ende, Möglichkeiten des lockeren Austauschs und schaffen so Bindung. Gleichzeitig ermöglichen spaßige Kommentare den Einstieg in eine vertiefte Auseinandersetzung mit Spieltechniken.

Rituale strukturieren die Ankommensphase

Über die Vielzahl der beobachteten Stunden lässt sich feststellen, dass es neben den Alltagsgesprächen ganz individuelle Rituale in der jeweiligen Dozent-Schüler-Konstellation gibt, die die Ankommensphase strukturieren. Die Teilnehmer des Ensembles treffen sich bereits rechtzeitig vor Beginn der Stunde in der ersten Etage der Musikschule in Meldorf,

³⁵⁸ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 40.

³⁵⁹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 52.

³⁶⁰ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 59.

³⁶¹ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 48.

begrüßen sich herzlich und unterhalten sich sofort in Zweiergruppen. Es macht den Eindruck einer sehr vertrauten Atmosphäre, die geprägt ist von der Freude sich hier wöchentlich zu sehen.³⁶²

In einer Einzelunterrichtsstunde packt eine Schülerin eine Thermoskanne mit Kaffee und eine kleine Flasche mit Milch aus, sowie drei Tassen.³⁶³ Dass dies keine Besonderheit nur für diesen Tag ist, bestätigt der Dozent. Auch an einem anderen Tag hat die Schülerin wieder Kaffee dabei. Der Dozent lobt scherzhaft die ‚gute Erziehung‘ der Schülerin.³⁶⁴

Ein anderes Ritual findet sich in einer Doppelstunde in der zwei Schwestern auf dem Klavier und der Gitarre unterrichtet werden. Beide würfeln zu Beginn der Stunde. Wer die höhere Zahl hat beginnt.³⁶⁵ Bei einer anderen Unterrichtsstunde weiß der Schüler, dass es direkt mit dem Stück der letzten Woche losgeht. Er kommt herein, nach einer kurzen Unterhaltung stellt er die Noten des Stücks *Désirée* von Maria Linnemann auf. Der Dozent fragt: „Magst du mal anspielen?“³⁶⁶ Am Ende der Stunde gibt ein Dozent einen Ausblick: „Nächstes Mal fangen wir ein neues Stück an.“³⁶⁷ Der Schüler weiß so, was ihn beim nächsten Mal erwartet und was von ihm erwartet wird.

Plötzliches Stundenende und plötzlicher Stundenanfang

Das Ende einer Stunde kann aber auch für Schüler und Dozent sehr plötzlich kommen, wie nachfolgende Beobachtungen zeigen. Vertieft in die Musik haben Dozent und Schüler nicht immer die Uhr im Blick. Der Schüler fragt: „In welcher Tonart wird das Solo sein? d-Moll?“ Der Dozent antwortet, das Solo sei in C. Er fragt: „Wie oft kommt der C-Akkord vor?“ Der Schüler zählt: „6 Takte“ „Genau, sechs Takte Solo über C. Gibt es noch eine andere Möglichkeit?“ Der Schüler gibt es auf, einen weiteren Vorschlag zu machen. Der Dozent fragt nach: „C-Dur oder c-Moll?“ In diesem Moment, um Punkt 15:30 Uhr kommt die nächste Schülerin in den Raum herein. Es wird etwas hektisch. Der Dozent bestätigt noch kurz, dass es C-Dur ist. Der Schüler packt seine Tasche ein. Der Dozent lüftet den kleinen Raum, während die nächste Schülerin aufbaut.³⁶⁸

³⁶² Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 29.

³⁶³ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 47. Anmerkung des Verfassers: Da die Schülerin über die Anwesenheit des Autors informiert ist, hat sie extra eine dritte Kaffeetasse mitgebracht, so dass auch der Autor einen Kaffee angeboten bekommt.

³⁶⁴ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 26.

³⁶⁵ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 42.

³⁶⁶ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 27.

³⁶⁷ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 49.

³⁶⁸ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 100-102.

Auch bei einem anderen Dozenten, der gerade mit seinem Schüler noch überlegt, ob sie noch ein Stück wiederholen wollen, klopft bereits der nächste Schüler für seine Stunde an die Tür, sodass sie dies vertagen. Der Schüler baut ab und der neue Schüler baut auf; der Dozent spricht derweil mit der Mutter des Schülers, die ihn abholt.³⁶⁹

Aber auch erwachsene Schüler werden aktiv, wenn weder Dozent noch Schülerin einer vorangegangenen Unterrichtsstunde aus dem Raum gekommen sind. Eine Teilnehmerin des Ensembles schaut schon mal in den Unterrichtsraum, um den anderen Dozenten auf die fortgeschrittene Zeit aufmerksam zu machen.³⁷⁰ Die Übergänge zwischen Gruppenstunden und Einzelstunden, an denen die gleichen Schüler teilnehmen, laufen aber recht fließend.³⁷¹

Unterbrechung des Weitergabeprozesses

Der Unterricht in einer Musikschule ist keine störungsfreie, isolierte Kapsel, wie die Unterbrechungen an den verschiedenen Standorten der Dithmarscher Musikschule zeigen. Zum Teil scheinen diese Unterbrechungen locker verabredet zu sein. Zum Abholen einer Gitarre mit großer Mensur kommt in einer Stunde eine Frau herein.³⁷² Der Dozent erläutert dem Schüler, dass es genau jene Gitarre sei, die er auch mal in Nutzung hatte.

In einer anderen Stunde klingelt das Telefon des Dozenten, der das Gespräch annimmt und zum Telefonieren kurz den Raum verlässt. Die Schüler nutzen die Zeit und unterhalten sich.³⁷³ Kurze Zeit später geht die Tür zum Unterrichtsraum auf und ein Schlagzeuglehrer unterbricht den Unterricht. Er sagt, er suche die Querflötenlehrerin. Im Hintergrund steht eine Mutter mit Tochter für die er diese zu suchen scheint. Der Dozent nennt ihm die Raumnummer, in der der Querflötenunterricht stattfinden sollte. Kurze Zeit später klopft es an. Ein Schüler bringt eine Kindergitarre rein, um sie gegen die nächst größere zu tauschen. Als nach einem holprigen Durchlauf der Dozent den nächsten Teil erklärt, erklingt der charakteristische Ton einer Kurznachricht auf dem Telefon des Dozenten. Der Schüler stellt die Besonderheit der Stunde fest und sagt zum Dozenten, er sei aufgrund der vielen Nachrichten heute ‚richtig beliebt‘. Eine weitere Unterbrechung der Gruppenstunde gibt es aufgrund einer ausgekippten Federmappe eines Schülers, deren

³⁶⁹ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 50.

³⁷⁰ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 31.

³⁷¹ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 60.

³⁷² Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 71.

³⁷³ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 39, 49, 59, 72 und 88.

Inhalt er zunächst wieder einsammeln muss. Kurze Zeit später wird dieser Schüler, wie angekündigt, etwas früher abgeholt.

Unterbrechungen des Spielflusses sind aber nicht immer nur in Form von Störungen zu beobachten, sondern werden von einer Dozentin auch gezielt eingesetzt, um auf eine bestimmte Stelle aufmerksam zu machen.³⁷⁴ Sie sagt der Schülerin, dass es ihr um die Übergänge ginge. Die Dozentin legt ihre Hand auf die schwingenden Saiten der Gitarre der Schülerin und unterbricht so das Spiel der Schülerin. Diese spielt daraufhin die gleiche Stelle noch einmal.

Interessierter, angeregter Austausch

Da sich der Autor rechtzeitig für die teilnehmenden Beobachtungen in den jeweiligen Unterrichtsstunden in den verschiedenen Unterrichtsstätten eingefunden hat, ist es gelungen die Atmosphäre wahrzunehmen, die dort vor der Stunde herrschte. Diese Beobachtungen dokumentieren einen interessierten Austausch. Im Vorfeld einer Unterrichtsstunde in Heide sind Stimmen im Treppenhaus zu hören, die sich angeregt unterhalten.³⁷⁵ Dies sind der Dozent und seine Schülerin. Auch in Meldorf haben sich die Teilnehmenden des Ensembles bereits vor der Probe eingefunden und unterhalten sich.³⁷⁶

Auch während anderer Unterrichtsstunden ist ein an der Person interessierter Austausch und eine entspannte Gesprächsatmosphäre zu beobachten.³⁷⁷ Dozent und Schüler lehnen sich zurück und sprechen über das Stück und die Barrégriffe. Auch während des Abbauens unterhalten sie sich über die Gitarren-Arbeitsgemeinschaft einer Schule in Meldorf. Dann tauschen sie sich über die gute Qualität der berufsbegleitenden Fortbildung für Musikschullehrer in Trossingen³⁷⁸ aus, welche auch die Quereinsteiger absolviert haben, die in der Gitarrensparte der Dithmarscher Musikschule E-Gitarre unterrichten.

Ein anderer Dozent weiß um eine Verletzung seines Schülers.³⁷⁹ Dieser ist Linkshänder und greift daher die Akkorde auf dem Griffbrett mit der rechten Hand. Er hatte sich mit der Bohrmaschine die rechte Fingerkuppe verletzt, sodass er schwer greifen konnte. Der Dozent erkundigt sich nach der Verletzung des Schülers und inwiefern dies Auswirkungen auf seinen Auftritt mit der Schulband hatte.

³⁷⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 71.

³⁷⁵ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 43.

³⁷⁶ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 29.

³⁷⁷ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 71 und 101.

³⁷⁸ Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen (www.bundesakademie-trossingen.de).

³⁷⁹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 23.

Generell lässt sich feststellen, dass der Austausch zwischen Schülern und Dozenten nicht nur auf den Inhalt der Stunde begrenzt ist, sondern – gerade bei den Jugendlichen – auch das Privatleben umfasst. Da die beobachtete Stunde z. T. die erste Stunde nach den Osterferien ist, steigen Schüler und Dozent bspw. direkt in ein Gespräch über den Urlaub ein. Der Dozent fragt, ob sie im Urlaub auch die Gitarren mitgenommen haben. Der Schüler verneint dies.³⁸⁰ In einer anderen Stunde geht es intensiv um Musiktheorie. Sie besprechen die Stufentheorie und modale Tonleitern, die auf den Stufen der Skala aufbauen.³⁸¹ Auch gen Ende der Stunde, wird der Austausch wieder aufgenommen. Eine Gruppenstunde geht mit organisatorischen Gesprächen zu Ende.³⁸² In einer anderen Stunde verabreden Schüler und Dozent während des Zusammenräumens und Einpackens, dass in der nächsten Stunde mit Bottleneck³⁸³ gespielt wird. Der Schüler sagt zu, dass er sein Zubehör entsprechend mitbringt und berichtet, dass er einem Freund diese Spielweise gezeigt hätte, der vom Klang (engl. sound) dieser Spieltechnik ganz überrascht war.³⁸⁴ Das Thema Klang spielt für die Gitarristen eine wichtige Rolle. Es wird detailliert in Kapitel 4.6 thematisiert.

Der beobachtete Unterricht in der Dithmarscher Musikschule ist von einem interessierten, freundlichen Austausch zwischen Schüler und Dozent geprägt. Den Dozenten gelingt ein Abholen aus der Lebenswirklichkeit der Schüler, was an den angeregten Gesprächen auch zu Beginn, während und am Ende der Stunde deutlich wird. Letztere wirken auf den Beobachter wie eine Verabredung mit Freunden zum nächsten Treffen.

Zusammenfassung

Durch die teilnehmende Beobachtung der Interaktion zwischen Dozent und Schüler lässt sich ein erster Eindruck ihres Umgangs miteinander gewinnen. Aufgefallen sind insbesondere der interessierte und angeregte Austausch zwischen Dozent und Schüler sowie zwischen den Teilnehmenden des Gruppenunterrichts. Dabei geht es auch um Themen außerhalb des Unterrichts (wie zum Beispiel Schule, Sport, Familienfeiern). Eine lockere

³⁸⁰ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 38.

³⁸¹ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 31.

³⁸² Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 108.

³⁸³ Bottleneck bedeutet Flaschenhals und beschreibt eine Spielweise bei der mit einem Röhrchen über einem Finger der Hand auf dem Griffbrett die Töne gegriffen werden. Meist ist das Röhrchen (der Flaschenhals) dafür über den Ringfinger gesteckt. Der spezifische Klang ergibt sich durch das Positionieren des Röhrchens direkt auf dem Bundstäbchen und dem Rutschen (engl. to slide) mit dem Flaschenhals über das Griffbrett zum nächsten Ton. Zum Einhören bspw. Elmore James – Shake Your Moneymaker, ab Minute 1:23, Link: <https://youtu.be/aOCAhpgrAfE?t=83>.

³⁸⁴ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 76.

Stimmung prägt das Zusammensein, da sowohl Schüler als auch Dozenten Scherze machen. Dies schafft eine positive und damit lernförderliche Atmosphäre.

Interessant ist zudem, dass sich in den verschiedenen Unterrichtsstunden ganz individuelle Rituale der Ankommensphase gebildet haben. Die Schüler wissen genau, wie die Stunde beginnt (bspw. aufbauen, letztes Stück herausholen, Gitarre stimmen). Dass sich Schüler und Dozenten dabei in den Prozess des Spielens und Übens, des Reinhörens in den Klang einer Passage oder den schwierigen Griffwechsel ganz vertiefen, lässt sich an mehreren Stellen beobachten, an denen das durch die Uhrzeit festgelegte Stundenende sehr überraschend kommt.

Durch die Unterbrechungen einiger Unterrichtsstunden etwa zum Austausch von Gitarren oder Informationen, wird deutlich, dass die Musikschule auch insgesamt eine Plattform des sozialen Austauschs ist. Die Akteure kennen sich und verbringen wöchentlich Zeit miteinander. Gerade im Bereich der Kinder und Jugendlichen geschieht dies über den für einen jungen Menschen sehr prägenden Zeitraum des Heranwachsens. An vielen Stellen der Beobachtung wird deutlich, dass Dozenten über die Zeit der Zusammenarbeit mit ihren Schülern bereits ein gutes Gefühl für die Menge des möglichen Inputs, den der jeweilige Schüler aufnehmen kann, entwickelt haben. Sie kennen die regelmäßigen Aktivitäten der Schüler in der Woche, wissen um anstehende Prüfungen in der Schule oder wichtige Termine beim Sport. Sie passen die Menge des zu Erlernenden bewusst an, auch situativ und intuitiv anhand des unmittelbaren Feedbacks in Mimik, Gestik, Sitz- und Gitarrenhaltung des Schülers.

4.5.2 Weitergabe ist Hilfestellung geben

Arbeiten mit den Noten

Weitergabe von Wissen und Können in westlichen Musiktraditionen ist, wie alle Beobachtungen gezeigt haben, ein Arbeiten mit Noten, also mit der Verschriftlichung von Musik. Die Beobachtungen der Unterrichtsstunden zeigen dies zum Beispiel in Form von Notizen und Markierungen:

- Eine Schülerin notiert sich den neuen Fingersatz in den Noten.³⁸⁵

³⁸⁵ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 47.

- Eine Schülerin sucht ihren Stift um sich das Besprochene und Erlernte zu notieren.³⁸⁶ Eine andere Schülerin sucht etwas in der Tasche und holt einen Stift hervor. Sie notiert sich den D-Dur-Grifftyp an der entsprechenden Stelle in den Noten.³⁸⁷
- Verdutzt zeigt die Dozentin auf eine Note und sagt: „Diesen Punkt habe ich ja gar nicht gelb markiert. Er ist wichtiger als alles andere.“³⁸⁸
- Ein Dozent zeigt einen gemeinsamen Anfang, sucht seinen Bleistift und trägt dem Schüler in den Noten mit einem Ausrufungszeichen die Stelle ein, auf die er achten muss.³⁸⁹
- Der Dozent der Gruppenunterrichtsstunde sagt: „So, wir gehen jetzt direkt in den B-Teil.“ Ein Schüler fragt: „Wo ist der bei mir?“ Der Dozent antwortet: „Da, wo B steht.“ Der Dozent bittet die Mitschülerin den D-Dur-Akkord zu spielen. Sie üben den Wechsel von D-Dur zu D-major7.³⁹⁰
- Der Dozent bittet den erstgenannten Schüler: „Spielst du mal Berta.“ Dieser entgegnet: „Ich habe kein B nur A1, A2 und C.“ Der Dozent zeichnet ihm den B-Teil ein. Der Schüler weiß bereits, dass mit Berta der B-Teil gemeint ist.³⁹¹

Aber auch Korrekturen werden festgehalten, das Erlernte reflektiert und die Aufzeichnungen verändert, wie die nachfolgenden Beobachtungen zeigen:

- Schüler radieren und verändern Anmerkungen in den Noten.³⁹²
- Die Schüler des Gruppenunterrichts notieren sich die abgestimmte Verkürzung der Wiederholung.³⁹³

Notiert werden von Lagenwechsel über Spielarten und Stilwechsel bis hin zu Fingersätzen und Start- und Zielpunkten für zu übende Abschnitte alles, was dem Erinnern und späteren Wiederholen dienlich ist. Ein Dozent korrigiert die Lage und schreibt dies in die Noten. Sein Schüler schaut beim Durchspielen abwechselnd auf die Noten – mit den Aufzeichnungen des Dozenten – und auf seinen Gitarrenhals.³⁹⁴

³⁸⁶ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 82.

³⁸⁷ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 69.

³⁸⁸ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 40.

³⁸⁹ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 83.

³⁹⁰ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 96.

³⁹¹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 103; Anm. d. Verf.: Berta ist nach der postalischen Buchstabiertafel von 1950 das Wort für den Buchstaben B.

³⁹² Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 80 und 105.

³⁹³ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 92.

³⁹⁴ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 49.

Ein anderer Dozent regt an, sich für den Tag der Generalprobe mit den anderen Musikschülern Notizen zu machen, wann P.M. dazu kommt und wann nicht.³⁹⁵ P.M. steht für Palm Mute, also das Abdämpfen (engl. to mute) der Saiten während des Spielens mit der Handfläche (engl. palm). Dazu wird die Seite der anschlagenden Hand in Verlängerung des kleinen Fingers auf die Saiten der Gitarre gelegt, so dass diese nur gedämpft erklingen können. Etwas später erläutert der Dozent, dass er einen Akkord farbig markiert, den er als Rock 'n' Roll Akkord spielen solle. Mit dem Rock 'n' Roll Akkord ist ein für diese musikalische Stilrichtung typischer Wechsel zwischen Quinte und Sechste [5-6-5-6-Wechsel] gemeint, der mit dem kleinen und dem Ringfinger auf der gleichen Saite gespielt wird. Etwas später nimmt der Dozent das Notenblatt des Schülers und markiert die entsprechenden Akkorde in der Strophe. Als Schreibunterlage nutzen die Schüler in mehreren beobachteten Stunden die Rückseiten ihrer Gitarren.³⁹⁶ Das Instrument erfährt in kreativer Weise eine Umnutzung.

Ein anderer Dozent ändert die Lage für einen Abwärtslauf und für den Finger, der hier greifen soll. Da es sofort besser funktioniert, bittet der Schüler seinen Dozenten es ihm aufzuschreiben. Dabei stellt der Dozent fest, dass sie genau diesen Fingersatz schon einmal über die Noten geschrieben haben. Er kommentiert dies mit Ironie in der Stimme, dass dies dort ‚noch nie‘ gestanden habe. Beide lachen.³⁹⁷

Gemeinsam mit einem anderen Schüler sucht der Dozent im Stück weiter nach Übeschleifen. Der Schüler holt ein Radiergummi, um eine falsche Startmarkierung für eine Übeschleife zu entfernen. Sie suchen gemeinsam einen großen, sinnhaften Abschnitt, den der Dozent einzeichnet.³⁹⁸

In vielen beobachteten Unterrichtsstunden wird deutlich, wie wichtig die Noten bei der Weitergabe von musikalischem Wissen und Können sind. Sie dienen nicht nur als Lektüre und Gedächtnisstütze für den Schüler, sondern sind visuelle Grundlage für den Lernprozess. Dabei geht es nicht vorrangig um eine Weiterentwicklung der Musik selbst. Die gedruckten Noten sind sozusagen das Übungsheft für die eigenen Notizen, Markierungen und Gedächtnisstützen, wenn es darum geht den richtigen Bund auf der Gitarre zu greifen, die richtige Lage der Finger zu erinnern oder ein Abdämpfen nicht zu vergessen. Alle Zusatzinformationen finden Eingang in die Noten und dienen dazu die Aufführung fehlerfrei zu gestalten.

³⁹⁵ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 56, 84 und 86.

³⁹⁶ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 86 und Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 72.

³⁹⁷ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 106.

³⁹⁸ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 86.

Zeigen in den Noten und auf dem Griffbrett

Die Übertragung der Informationen aus den Notenblättern auf das Griffbrett muss vom Schüler bewerkstelligt werden. Im Gruppenunterricht schaut eine Schülerin in die Noten, ein Schüler hingegen auf das Griffbrett des Dozenten.³⁹⁹ Auch andere Schüler schauen sich die richtige Greifweise vom Griffbrett des Dozenten ab.⁴⁰⁰ Selten hingegen zeigt der Dozent dem Schüler dabei die Töne auch auf dem Griffbrett des Schülers selbst.⁴⁰¹

Eine andere Dozentin bittet ihre Schülerin den Teil zu spielen, den sie gern mag. Dabei sitzt sie neben ihr und zeigt teilweise in den Noten an die Stelle, an der die Schülerin gerade spielt.⁴⁰² Auch später in der Unterrichtsstunde zeigt die Dozentin in den Noten, wo die angemarkten Sprünge sind. Es hilft der Schülerin beim Blickwechsel zwischen Noten und Griffbrett nicht die Orientierung zu verlieren. Ähnlich wie beim Schreiben von Texten auf einer Computertastatur, wird mit der Zeit die Orientierung der Hand auf dem Griffbrett so gut, dass der Musiker seinen Blick kaum noch von den Noten nehmen muss. Die Vorstellungskraft der Schüler zu Fingerhaltungen der Hand auf dem Griffbrett ist sogar so weit ausgeprägt, dass bspw. eine Dozentin ihre Gitarre dabei nicht mehr in der Hand haben muss, als sie ihre Schülerin nach einem Griff fragt und dabei mit ihren Fingern in der Luft den Griff formt.

Einsätze geben

Um ein Stück gemeinsam zu beginnen ist die Frage nach dem Einsatz der eigenen Stimme sehr wichtig. Wie gelingt es gemeinsam zu beginnen? Oft wird der Puls des Stückes zum Beispiel einen Takt lang vorgezählt. Über den Zeitraum der Unterrichtsstunde ist der Puls beim wiederholten Üben des gleichen Stückes aber schon verinnerlicht. Der Dozent zählt nur mit einem „und“ ein, sie nicken sich zu und spielen gemeinsam los. Das Zunicken visualisiert den Puls in stiller Form.⁴⁰³

Wenn der direkte Einsatz auf der eins nur mit dem Anzählen auf der vorangehenden Zählzeit mit einem Nicken und dem Wort „vier“ nicht klappt, ändert der Dozent das Einsatz geben und spielt den Schülern vier Takte des Stückes vor und zählt auf der Zählzeit vier des vierten Taktes mit „jetzt“ ein.⁴⁰⁴ Während des Stückes macht er im Takt vor einem

³⁹⁹ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 47.

⁴⁰⁰ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 78.

⁴⁰¹ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 76.

⁴⁰² Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 37, 46 und 75.

⁴⁰³ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 85 und 100.

⁴⁰⁴ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 74.

Wechsel auf die jeweils zu beachtende, besonders herausfordernde Stelle mit einem vorgezogenen „und...“ aufmerksam.⁴⁰⁵ So sagen Dozenten auch während des Spielens den Wechsel an.⁴⁰⁶

Eine Mitschülerin verweist auf eine vergangene Absprache: „[...] da hättest du uns an zählen müssen.“⁴⁰⁷ Der Dozent greift dies bei einem weiteren Durchgang auf und bittet die einzelnen Stimmen sich für den Einsatz anzuschauen. Die erste Schülerin und ihre Mitschülerin folgen der Empfehlung und üben den Einsatz. Es gelingt den beiden danach auch im Spiel. Sie schauen sich an und zählen beim Spielen mit leisen Lippenbewegungen mit. Der nächste Durchlauf, bei dem die Paare des Ensembles, die die gleiche Stimme spielen, sich vor ihrem Einsatz angeschaut und zugnickt haben, läuft viel besser.

Deutliche Hand- und Kopfbewegungen als Hilfestellung

Den Schülern wird viel Fachvokabular vermittelt (siehe Kapitel 4.3 zum Wissen). Die nachfolgende Beobachtung verdeutlicht die praktische Umsetzung. Der Dozent bittet: „Spielt doch mal ab 66.“ Eine andere Schülerin fragt: „Ich höre ihren Ritardando-Ton und dann?“ „...sind wir dran.“ vervollständigt die dritte Mitspielerin.⁴⁰⁸

Gerade bei komplexen Sachverhalten, die kognitiv schwierig zu erfassen sind, helfen übertrieben deutliche Hand- und Kopfbewegungen als Hilfestellungen für das Veranschaulichen. Der Dozent nickt ab und zu auf der Zählzeit eins des neuen Taktes mit.⁴⁰⁹ Er zeigt dem Schüler den Griff und sagt welche Finger in welchen Bund müssen. Jetzt nimmt sich der Dozent auch die Gitarre und zeigt nur mit der linken Hand die Akkordwechsel ohne die Saiten mit der rechten Hand anzuspielen.

In einer anderen Stunde ist bereits in den ersten fünf Minuten auffällig, dass der Dozent beim Anspielen einer leeren Saite sehr deutlich seine Finger vom Griffbrett wegnimmt, sodass für die Schülerin immer sichtbar ist, wenn er eine leere Saite spielt.⁴¹⁰ Eine andere Dozentin bittet ihre Schülerin einmal probeweise zu greifen. Dabei hält sie die Hand hoch in die Luft und erklärt verbal den Griff.⁴¹¹

⁴⁰⁵ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 40.

⁴⁰⁶ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 97; Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 40.

⁴⁰⁷ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 35, 37, 39 und 49.

⁴⁰⁸ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 57.

⁴⁰⁹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 28 und 36.

⁴¹⁰ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 55.

⁴¹¹ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 68.

Deutliche Kopf- und Fußbewegungen lassen sich feststellen, die als Pulsgeber und Pulshalter fungieren. Sie markieren den Mitmusikern die Zählzeiten des Taktes akustisch zwar meist stumm, aber optisch doch sehr eindrucklich. So wird der Schüler dazu angeregt seinen Körper mit einzuschwingen und den Puls selbst zu spüren, ihn buchstäblich zu inkorporieren. Nachfolgende Liste der protokollierten Beobachtungen zeigen dies.

- Der Dozent wippt mit dem linken Fuß mit.⁴¹²
- Die Dozentin [...] nickt mit dem Kopf im Takt.⁴¹³
- Der Dozent schaut auf sein eigenes Griffbrett. Er wippt mit dem Fuß. Der Schüler nickt mit dem Kopf im Takt mit, während er spielt.⁴¹⁴
- Der Dozent regt an die Füße im Takt zu bewegen und dabei auf den betonten Zählzeiten mit dem Fuß zu tippen.⁴¹⁵

Interessant ist, dass es nicht nur zwei Menschen (Schüler und Dozent) gelingt den gleichen Puls aufzunehmen, sondern auch einem Ensemble im Gruppenunterricht. Sogar in großen Stadien gelingt es tausenden Menschen in kürzester Zeit gemeinsam rhythmisch zu klatschen. Der Musikwissenschaftler Lehmann erklärt dieses Phänomen: „Die synchrone Körperbewegung sowie das Singen »im Takt« sind möglich, weil wir den nächsten Schlag vorausempfinden. Das wiederum leistet das Gehirn, in dem es den regelmäßigen Zeitabstand zwischen den Schlägen schnell erfasst und die motorischen Befehle entsprechend taktet. Wir müssen nicht auf jeden einzelnen Impuls reagieren, sondern wir erfassen das Tempo und gleichen unsere Motorik an – auch wenn das Tempo schneller oder langsamer wird.“⁴¹⁶ Die Fähigkeit der Menschen motorische Tätigkeiten rhythmisch zu synchronisieren, zeigt sich etwa auch in Seemannsliedern, die das gleichzeitige, gemeinsame Hochziehen eines schweren Segels unterstützen und so nicht nur Ablenkung von der monotonen Arbeit sind, sondern vor allem mit Hilfe des rhythmischen Pulses der Lieder die manuellen Bewegungsabläufe der Arbeit strukturieren.

Mentale Bilder

Mit dem Visualisieren und Einbetten des zu Erlernenden in eine Geschichte nutzt eine Dozentin das Vorstellungsvermögen der Schüler. Sie macht den lernenden Kindern die Reihenfolge der musikalischen Zeichen, wie Notenschlüssel und Vorzeichen (Kreuze [#]

⁴¹² Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 52.

⁴¹³ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 84.

⁴¹⁴ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 73.

⁴¹⁵ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 52.

⁴¹⁶ Lehmann, Christian: Der genetische Notenschlüssel. Warum Musik zum Menschsein gehört, 2. Auflage München 2012, S. 46.

und b-Vorzeichen) auf diese Weise deutlich. „Wir gehen ins Musikhaus. Erst ist da der Schlüssel. Dann die Kreuze.“⁴¹⁷ Darauf aufbauend erläutert die Dozentin, dass die Kreuze und der Schlusston die Tonart angeben. In diesem Zusammenhang erklärt sie, dass es im Barock aber anders sei als in der Popmusik. Ein besonderes Kennzeichen der Musik des Barocks sei, dass ein Stück hier öfter mal in Moll beginnt und in Dur endet. Kontextwissen wird auf diese Weise mit dem mentalen Bild des Musikhauses verknüpft. Für die feinmotorischen Bewegungen ist das Visualisieren und Erschaffen von mentalen Bildern ebenfalls ein Mittel der Weitergabe des musikalischen Wissens, das sich aus den folgenden Feldnotizen entnehmen lässt. Die Dozentin verbindet die Bewegung mit dem Hinweis, dass die Schülerin eine *Radelbewegung* mit Daumen und Zeigefinger vollziehen möge, damit es nicht zu einem Stopp kommt. Dazu spricht sie: „1-e-und-e-2-e-und-e...“.

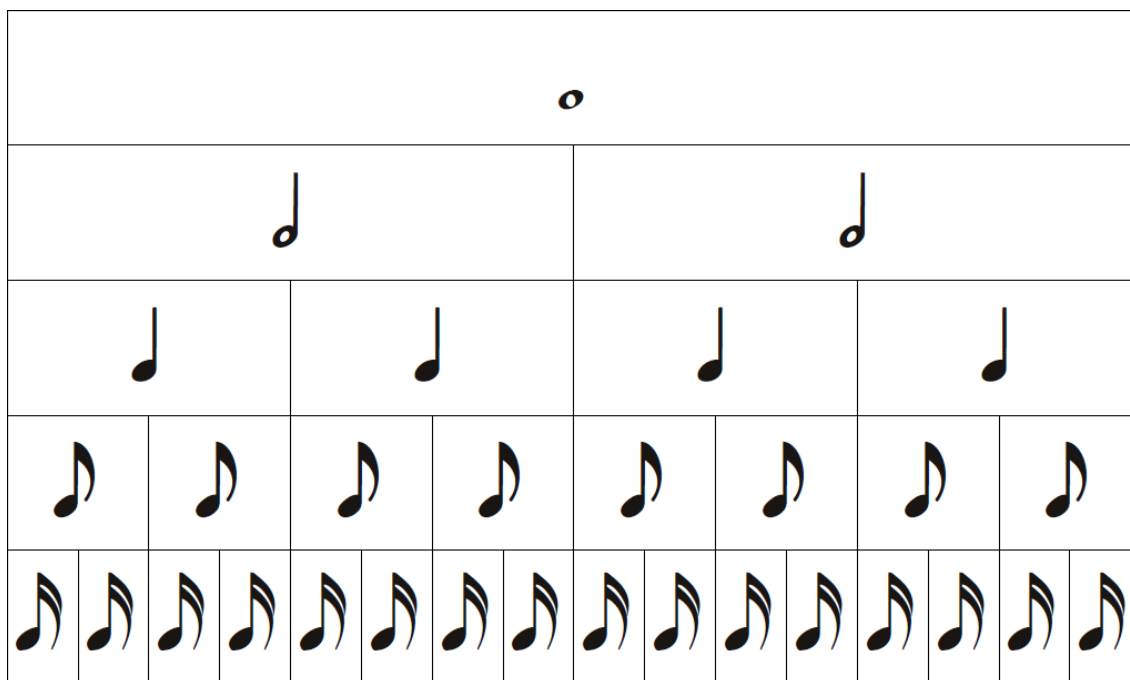


Abbildung 12: Pyramide der Notenwerte⁴¹⁸

Auch das Spiel eines gebrochenen Akkordes visualisiert die Dozentin als Bild. Das Arpeggio soll weicher sein, daher rät sie: „Nimm es dir hier in den Handballen mit rein.“⁴¹⁹

⁴¹⁷ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 64, 66 und 102.

⁴¹⁸ Eigene Darstellung.

⁴¹⁹ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 71

Ein weiteres genutztes Bild ist die Pyramide der Notenwerte (Abbildung 12). Der Dozent erinnert seinen Schüler, dass er prüfen solle, welche Notenwerte er in diesem Tempo noch spielen könne und bittet ihn die Pyramide durchzugehen.⁴²⁰

Ein anderer Dozent nutzt das Bild einer textilen Handwerkstechnik zur Erläuterung der Sequenz.⁴²¹ „Weißt du noch wie man das nennt, wenn etwas auf anderer Tonhöhe wiederholt wird?“ „Ne.“ antwortet der Schüler. „Sequenz.“ löst der Dozent auf. „Das ist so ein bisschen wie Häkeln. Es kommt immer eine Masche mehr dazu.“ An anderer Stelle wird die Akkorde greifende Hand geübt, bei der der Mittelfinger eine Hüpfbewegung macht. Diese solle der Schüler üben „[...] wie man einen Elfmeter übt, bis man trifft.“ Der Schüler übt den Wechsel des Fingers auf die andere Saite.

Radeln, Hüpfen und Elfmeterschießen sind mentale Bilder für die Handbewegungen, Musikhaus und Pyramide sind visualisierte Strukturen, die als Hilfestellung bei der Weitergabe unterstützen.

Panama-Panama-Kuba

Andere Dozenten nutzen den Klang von Silben, um Betonungen, sowie kurz und lang klingende Noten deutlich zu machen. Ein Dozent hat die Frage nach der Betonung so gelöst: „So, es geht in den nächsten Teil. Du musst Dreier denken. Eins und vier sind betont.“⁴²²

In einer Gruppenunterrichtsstunde sagt ein Dozent: „So, jetzt alle ein bisschen mehr ti-jap-tap, ti-jap-tap.“⁴²³ Später versucht er über ein mathematisches Bild die gewünschte Aufteilung der Achtel in betonte und unbetonte Schläge zu erreichen. Der Dozent bittet: „Ab der Milonga.“ Die zweite Stimme bittet er die Achtel des 4/4 Taktes zu zählen und zwar als drei Gruppen (drei Achtel + drei Achtel + zwei Achtel). Er gibt genau vor mit welchem Finger welche Saiten gezupft werden soll, damit die Betonung stimmt. Sie spielen daraufhin einen weiteren Durchlauf. Als nächstes kommt die Stimmung hinzu. Er bittet die ganze Milonga noch mal sehnsüchtig und engelhaft zu spielen. Während des darauffolgenden Durchlaufs zählt er die schweren Zählzeiten (engl. downbeats) mit, indem er eine Dampflok imitiert: „Dschiki-Dschaka“. Als dritten Versuch nutzt der Dozent Ländernamen mit drei bzw. zwei Silben und einer Sprachbetonung auf der ersten Silbe,

⁴²⁰ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 51

⁴²¹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 33 und 47.

⁴²² Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 54.

⁴²³ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 51, 84, 90 und 94.

um die Betonungen zu verdeutlichen. Er fordert sie auf: „Ihr müsst da unglaublich rhythmisch sein. Pa-na-ma, Pa-na-ma, Ku-ba.“ Er betont die Ländernamen auf der ersten Silbe und schafft damit eine Gedächtnisstütze zu der zuvor schon gewünschten ‚3+3+2‘-Aufteilung. Das mentale Visualisieren der Betonung durch Gruppierung der Noten in ‚3+3+2‘ hilft den Schüler die Noten richtig zu betonen (Abbildung 13).

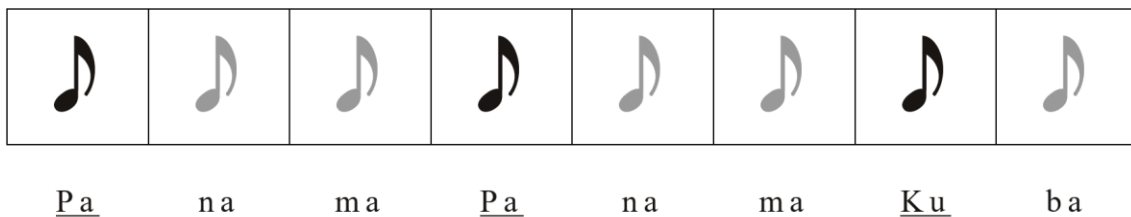


Abbildung 13: Panama-Panama-Kuba

„Ein kurzer Ein-Atmer vorweg.“

Eine besondere Schwierigkeit steckt im Erlernen des Einsatzes auf unbetonten Zählzeiten. „Es muss so spät kommen, dass es dich überrascht.“⁴²⁴ Das Motiv beginnt erst auf der Zählzeit 2-und, und verläuft dann über die unterstrichenen Zählzeiten 1 u 2 3 4 u. Der Dozent gibt Hilfestellung, indem er sagt: „Ein kurzer Ein-Atmer vorweg.“ Dies hilft der Schülerin noch nicht ein Gefühl dafür zu bekommen, erst auf der unbetonten Zählzeit zu beginnen. Der Dozent sagt etwas erregter: „Ne! Du wirst immer zu früh kommen so.“ Er probiert durch das Klopfen auf der Gitarre deutlich zu machen, wo die Betonungen liegen. Dann versucht er ihr eine Eselsbrücke zu bauen, in dem er über die Töne der Melodie den Text ‚Es geht schon weiter‘ singt. Die Silben passen genau auf die Zählzeiten u 3 u 4 u. Die Schülerin erläutert, dass die linke Hand noch nicht so mitmacht. Sie üben die Stelle immer wieder.

Auch in einer anderen Unterrichtsstunde wird das gegenseitige Anschauen und gemeinsam Atmen als Platzhalter für eine Pause im Stück genutzt.⁴²⁵ Der Dozent weist noch einmal auf die Fermate hin und fordert: „Alle gucken! Keiner spielt.“ Nach weiteren Durchläufen der Stelle fordert er nochmal energischer auf: „Nicht spielen! Das ist leichter als Spielen!“ Er bittet ruhiger: „Atmet tief ein auf der vier.“

⁴²⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 33 und 71.

⁴²⁵ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 81.

Noten als Teil des Ganzen

Zum musikalischen Verständnis gehört auch zu erkennen, dass die einzelnen Noten Teil eines Gesamtklangs sind. Wenn Töne unterschiedlicher Tonhöhe gleichzeitig erklingen (und harmonisch interpretierbar sind), entsteht ein Akkord. Eine Dozentin bittet: „Spiel mal bitte einen E-Dur-Akkord. Dabei sagst du bitte die einzelnen Finger und zeigst es dann auch in den Noten.“⁴²⁶ Die Schülerin setzt dies um. Ein anderer Dozent gibt eine Analyse der Melodie als Hausaufgabe auf: „Also das Ganze bitte noch mal auf seine Tonleitern überprüfen und dann auch solo üben.“⁴²⁷ Im Rahmen des Weitergabeprozesses werden also auch musiktheoretische Fähigkeiten eingeübt, um Strukturen in der Musik zu erkennen. Die Notenschrift bildet hierfür die Grundlage, da die Analyse der Struktur an einem Dokument vorgenommen werden kann, bei dem die Noten der zu analysierende Text sind.

Ein Dozent bittet mit tiefer, ruhiger Stimme einige Finger liegen zu lassen.⁴²⁸ Danach gehen sie das Stück durch und diskutieren die Form bevor sie es zusammen spielen. Der Dozent bittet seinen Schüler er möge beim nächsten Durchlauf darauf achten, welche Finger liegen bleiben. Bei der dritten und vierten Wiederholung der Quintfallsequenz benennt der Dozent die Fingernummern, die liegen bleiben und erläutert: „Es sind immer gleiche Abschnitte, die sich ähneln. Es kommt ein Motiv, das durch den Abschnitt durchgeht.“ Der Schüler erwirbt auf diese Weise Kompetenzen, musikalische Strukturen im Stück zu erkennen und wiederzufinden. Die Form, der strukturelle Aufbau des gesamten Musikstückes und seine verschiedenen Abschnitte werden ihm bewusst gemacht. Er erkennt Abläufe und entwickelt ein ganzheitlicheres Verständnis des Stückes.

Solo	4 x Riff 1	A A
	1 x Riff 2	C C G G
	2 x Riff 1	A A

Abbildung 14: Leadsheet für ein Solo (Nutbush City Limits)⁴²⁹

⁴²⁶ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 74.

⁴²⁷ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 58.

⁴²⁸ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 31, 38 und 47.

⁴²⁹ Eigene Darstellung auf Basis des Beobachtungsprotokolls 5, Rn. 43-48.

Leadsheet als Ablaufplan

Ein Dozent arbeitet zur Vorbereitung eines Auftritts mit einem Leadsheet, also einem kompakten Ablaufplan eines Stückes, der für alle Bandmitglieder verbindlich ist (Abbildung 14). Dieses Blatt Papier (engl. sheet) führt (engl. to lead) im Wortsinn durch das Stück: „[...] und dann hast du noch einen Ablauf bekommen, so ein Leadsheet.“⁴³⁰ Der Dozent fasst zusammen: „Der Ablauf ist immer viermal Riff 1, dann Riff 2, so wie es hier steht, und dann zweimal Riff 1. Also diese vier Zeilen immer wiederholen für das Solo.“⁴³¹

Im Gruppenunterricht nutzt ein anderer Dozent ein Leadsheet.⁴³² Er fragt die Gruppe, wer welche Stimme habe und erläutert der Schülerin mittels des Leadsheets ihre Stimme. Er zeigt ihr die drei Akkorde, die sie als Barrégriffe spielen soll und fragt, ob sie eingekreist habe, welche Teile wie oft kommen. Die Schülerin kann gezielt nach Teilen des Stückes fragen: „Die Melodie beginnt in A1?“ Der Dozent bejaht dies. Das Leadsheet, in dem der Ablauf des Stückes kompakt visualisiert ist, gibt der Schülerin die erforderliche Orientierung.

Mitzählen und Mitspielen

Ein Dozent, der seinem Schüler ein neues Stück erstmalig nahebringt, hat eine interessante Methode, um ihm eine erste Orientierung im Stück zu verschaffen. Er nutzt seinen Schüler als Metronom. Dazu bittet der Dozent ihn den Takt in Vierteln zu klopfen, während er das Stück vorspielt.⁴³³ So soll der Schüler direkt zum aufmerksamen Zuhörer gemacht werden, der gleichzeitig in den Noten das Gehörte mitverfolgt.

Das Zählen und gleichzeitige Zuhören sowie das Zählen zum eigenen Spiel ist für jüngere Schüler eine große Herausforderung, wie der Dialog aus einer anderen Einzelstunde zeigt. Nach dem Durchspiel eines Stückes weist der Dozent den Schüler auf einige Takte im Stück hin, die er recht schnell spielen würde. Der Schüler verneint dies. Daraufhin bittet der Dozent den Schüler einmal mitzuzählen und spielt die Takte vor. Der Schüler zählt die Viertel. Danach fragt der Dozent: „Hast du auch zugehört?“ Der Schüler antwortet: „Nein, ich hab mich aufs Zählen konzentriert.“⁴³⁴

⁴³⁰ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 47.

⁴³¹ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 48.

⁴³² Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 54, 78 und 82.

⁴³³ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 93.

⁴³⁴ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 40.

Im Gruppenunterricht gibt der Dozent dem Schüler die Aufgabe zu zählen und dabei die eins zu betonen.⁴³⁵ Er spricht dies vor: „1-2-3-4, 1-2-3-4.“ Hier soll die Mitschülerin die Akkorde mitspielen. Nachdem dies funktioniert, spielen alle drei zusammen. Danach sollen die Schülerin und der zweite Mitschüler laut ‚1, 2, 3, 4‘ zählen, während der erste Schüler das Solo spielt. Das Zählen der vier Zählzeiten bleibt für alle drei der konstante Puls, über dem die Musik erklingt. Nach und nach werden so die Stimmen über dem gezählten Puls zusammengebracht.

Das Klopfen eines kontinuierlichen Pulses ist eine gern genutzte Hilfestellung, um rhythmisch schwierigere Einheiten, wie bspw. Triolen, deutlich zu machen. Um dies zu demonstrieren klopft der Dozent die Achtel abwechselnd mit seinem rechten und seinem linken Fuß und spielt dazu auf der Gitarre die Triolen, so dass die Überlagerung von Achteln und Achtel-Triolen sichtbar und hörbar wird.⁴³⁶ Der ganze Körper ist bei dieser Demonstration eingebunden.

In einer anderen Gruppenunterrichtsstunde fällt auf, dass zwei erwachsene Schülerinnen, die Hilfestellung des Einzählens eigenständig nutzen. Sie haben zuvor ihren gemeinsamen Einsatz geübt und schauen sich nun immer rechtzeitig vor dem Wechsel an. Dabei zählen sie beim Spielen mit leisen Lippenbewegungen die sechs Achtel mit.⁴³⁷ So versichern sie sich gegenseitig der Richtigkeit ihres Einsatzes im Ensemble.

Eine weitere Form der Unterstützung und Orientierungshilfe ist das Mitspielen der Stimme des Schülers durch den Dozenten. So war in einem Durchspiel zu beobachten, dass der Dozent vor den schwierigen Takten auf die Stimme des Schülers wechselt und diese mitspielt. Beide spielen danach noch einmal unisono die zweite Stimme durch.⁴³⁸ So gewinnt der Schüler Sicherheit, da er beim gemeinsamen Spielen Abweichungen zwischen seinem Spiel und dem des Dozenten hört und diese Stellen – auch gemeinsam mit dem Dozenten – nochmal genauer betrachten kann.

Anwendung von Fachvokabular und spezifischen Begriffen

Welches Faktenwissen und Vokabular die Schüler aufnehmen, um den Anweisungen des Dozenten folgen zu können, hat bereits das Kapitel 4.3 gezeigt. Die Anwendung dieses Wissens wird im Weitergabeprozess deutlich. Dozent und Schüler benennen die Finger der spielenden Hände mit Buchstaben oder Zahlen. Ebenso werden die Saiten der Gitarre

⁴³⁵ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 63 und 84.

⁴³⁶ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 46.

⁴³⁷ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 49.

⁴³⁸ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 77.

mit ihren klingenden Tonhöhen benannt und die Bünde der Gitarre mit Zahlen durchnummeriert. Je nach Stück gibt es zudem Anweisungen zu Tempo, Stimmung etc. in italienischer Sprache, Fingersätze werden in spanischer Sprache benannt und Musikbegriffe aus dem englischen Sprachraum genutzt. So finden sich folgende Notizen in den Beobachtungsprotokollen:

- „ritardando“⁴³⁹
- „Ja genau, der Vierte weg.“⁴⁴⁰
- „Ja, 1 - 3. Du musst mit dem Ringfinger auf dem e rauskommen.“⁴⁴¹
- Ein Schüler fragt: „Wie geht es bei der Stelle bei Riff 2 noch mal? Es ist ja 2 - 5?“ Der Dozent antwortet: „Ja, da ist ja dann Rock 'n' Roll Schema. 5 - 7 - 5 - 5 - 5.“⁴⁴²
- Eine andere Dozentin macht auf eine Fermate aufmerksam und bittet das Intro langsamer zu spielen. Sie fragt: „Was ist lento? – und beantwortet dies im nächsten Atemzug selbst mit langsamer, lamentierend.“⁴⁴³
- Ein Schüler fragt: „Wo?“ Der Dozent erläutert: „Hinter dem Segno.“⁴⁴⁴

Die Beobachtungsprotokolle machen die Fülle des Fachvokabulars deutlich und zeigen, wie selbstverständlich Schüler und Dozenten das erlernte Fachvokabular nutzen. Die oben aufgeführten Auszüge und Gespräche machen für die musizierenden Teilnehmer Sinn. Idealerweise weiß der Schüler durch den jeweiligen Hinweis des Dozenten auch sehr präzise, was gefordert ist. Schließlich benutzen die Schüler das Fachvokabular auch selbst im Gespräch. Allein die Bezeichnung der Finger der anschlagenden Hand mit Buchstaben, die der greifenden Hand mit Zahlen (Abbildung 15 auf der folgenden Seite) und auch die Bezeichnung der Bünde auf dem Hals mit Zahlen, machen dies deutlich.

⁴³⁹ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 52.

⁴⁴⁰ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 81.

⁴⁴¹ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 84.

⁴⁴² Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 43.

⁴⁴³ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 67.

⁴⁴⁴ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 53.

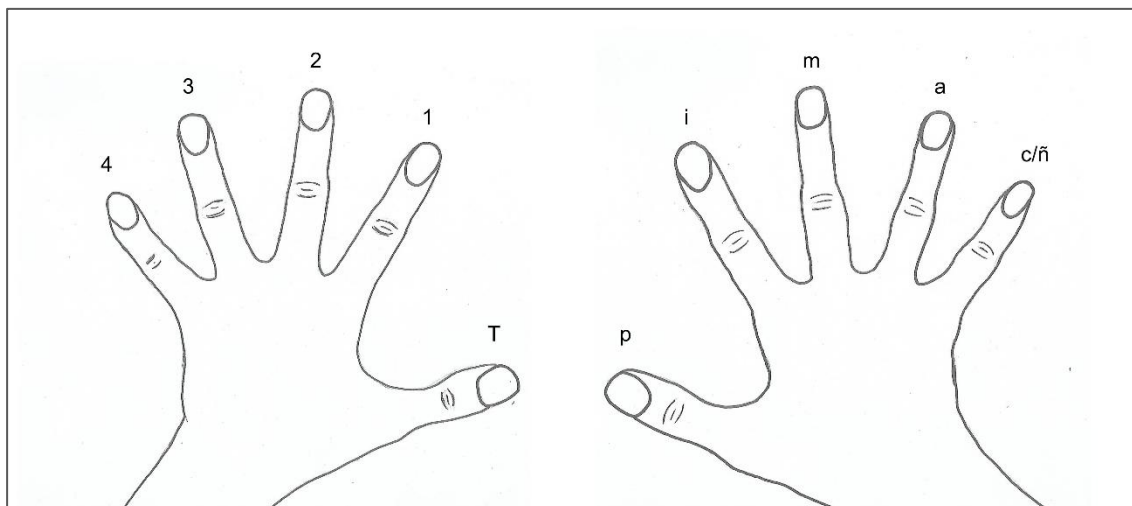


Abbildung 15: Fingernamen und -nummern (*p-m-i-a-c* und *T, 1, 2, 3, 4*)⁴⁴⁵

Für die Hand, die die Saiten anspielt, werden Abkürzungen der spanischen Sprache genutzt: „Darf ich mal kurz fragen? Machst Du die hier mit dem *p*?⁴⁴⁶ Denn ich bekomme den einen lauten Ton nicht hin.“ Bei der nächsten Stelle regt der Dozent an *p-m-a* zu spielen, da die Schülerin hier so einen gleich starken Anschlag bei allen drei Tönen erreicht.⁴⁴⁷

Auch Hilfestellungen, wie das Mitsingen, werden mit dem Fachvokabular kombiniert. So singt eine Dozentin während des Spiels die spanische Bezeichnung der Finger der rechten Hand mit und verweist in gleicher Art auch auf eine Stelle, die noch zu üben ist.⁴⁴⁸

Auch für den Klang nutzen Schüler und Dozent viele Fachbegriffe, wie Kapitel 4.6 im Detail aufzeigt. Ein Dozent bittet seinen Schüler für diesen Song etwas Verzerrung hinein zu drehen. Der Schüler plant sein Effektgerät zum Auftritt mitzubringen. Sein Dozent regt an, dass der Schüler etwas Chorus dazu geben soll und im Refrain wäre etwas Delay gut. Er ergänzt: „...und ein Wha-Wha-Pedal hast du auch, richtig?“⁴⁴⁹

⁴⁴⁵ Eigene Darstellung, Grafik und Hände von Christiane Rettig.

⁴⁴⁶ Die Buchstaben bezeichnen die Finger der Hand, die die Saiten zupfen: *p* = pulgar (Daumen), *i* = índice (Zeigefinger), *m* = medio (Mittelfinger), *a* = anular (Ringfinger). Der kleine Finger wird u. a. mit *c* für chico (klein) oder *ñ* (bzw. *q*) für meñique (winzig) abgekürzt. Hier hat sich noch keine einheitliche Bezeichnung entwickelt. Die Finger der Greifhand werden mit 1 = Zeigefinger, 2 = Mittelfinger, 3 = Ringfinger und 4 = kleiner Finger durchnummeriert. Der Daumen der Greifhand wird mit *T* (engl. thumb) bezeichnet.

⁴⁴⁷ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 94 und 108.

⁴⁴⁸ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 86 und 92.

⁴⁴⁹ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 66.

Von einzelnen Fingersätzen bis hin zu ganzen Akkordfolgen, ist das Fachvokabular ein zentrales Mittel des Weitergabeprozesses. Das so verinnerlichte Fachvokabular wird regelmäßig abgefragt und korrigiert (zum Beispiel *alla breve*, melodisch Moll, Quintfallsequenz).⁴⁵⁰ Die Dozenten sprechen bildhaft von Farbtupfern, erfrischender Dynamik und benötigten Phrasierungen.⁴⁵¹ Schließlich wenden die Schülerinnen und Schüler das erworbene Fachvokabular an.⁴⁵²

Viele Gespräche im Gitarrenunterricht gehen um die Lage, in der die Hand auf dem Griffbrett die zu spielenden Töne am besten greifen kann.⁴⁵³ Die Griffweisen werden durch das wiederholte Üben automatisiert und verfestigen sich so. Der folgende Dialog verdeutlicht die Spur, die das stetige Üben hinterlässt. Der Dozent fragt: „Wie löst du das rechts?“ Der Schüler spricht die Finger der rechten Hand mit [i-a-...] während er spielt. Der Dozent fragt: „und links?“ Der Schüler spricht auch die Finger der linken Hand [1-2-3...] mit, während er spielt. Der Dozent fragt: „Hast du das schon immer so gemacht?“ „Ja.“ „Sitzt es fest?“ „Ja.“ „Dann lassen wir es so.“⁴⁵⁴

Unterhaltungen und Anweisungen finden in Fachsprache statt, geistige Bilder zur Musik werden geschaffen und mit den zugehörigen Techniken verknüpft. Fachbegriffe werden verstanden und Schüler lernen gestalterisch an die Stücke heranzugehen.

Lob als lernförderndes Mittel

Um Erlerntes im Weitergabeprozess zu festigen, nutzen die Dozenten das Lob. In vielen Fällen sogar situationsspezifisch während des Spielens, nachdem eine schwierige Stelle geschafft wurde, oder am Ende des Stückes, wenn das Zusammenspiel und die Wechsel gut geklappt haben.

Nach dem erfolgreichen Durchspiel lobt ein Dozent: „Das gefällt mir.“⁴⁵⁵ Ein anderer gibt eine positive Rückmeldung nach einem weiteren Durchspielen: „Gut.“⁴⁵⁶ Sie enden beim Griff a-Moll. Der Dozent fragt wie der Griff heißt. Dem Schüler fällt ein, dass es der a-

⁴⁵⁰ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 58, Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 49 und Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 46.

⁴⁵¹ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 55 und Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 59.

⁴⁵² Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 32, Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 39 und Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 65 und 79.

⁴⁵³ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 37 und 41, sowie Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 33.

⁴⁵⁴ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 65.

⁴⁵⁵ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 62.

⁴⁵⁶ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 39.

Moll-Griff ist. Der Dozent spricht ein Lob aus.⁴⁵⁷ Ein anderer Schüler ist hoch konzentriert, um mit Sechzehnteln durch das Solo zu kommen. Es klappt. Der Dozent bestätigt: „Wir lassen es so. Vom Sechzehntel- in die Achtel-Durchgänge, dann zwei Durchgänge Bending.“⁴⁵⁸

Ein weiterer Dozent lobt an den entsprechenden Stellen mit „schön“ „ja“ und „sehr gut“, da die besprochenen Passagen nun besser gelungen sind.⁴⁵⁹ Ein anderer Dozent gibt während des Spiels direktes Feedback zu einzelnen Stellen mit Ausdrücken wie: „Oy“ oder „Super“.⁴⁶⁰ Auch konkrete Lernziele werden während des Durchspiels gelobt, wie zeitlich passgenaue Einsätze (engl. timing) – „Ah, das war sehr schön pünktlich.“⁴⁶¹ – oder das Vorspiel eines Solos oder einer Melodie, die der Schüler zu Hause gut geübt hat.⁴⁶² Aber auch überraschende Aussagen einer Dozentin verfehlen die Wirkung nicht. Sie stellt fest: „Dafür, dass du nicht geübt hast...“ und nickt anerkennend mit dem Kopf.⁴⁶³

Auch Selbstreflexion kommt hinzu, wenn der Dozent mit Respekt feststellt: „Ich kenne sie [die Fingerübung] seit zehn Jahren und ich habe viel länger gebraucht, um sie zu verstehen.“⁴⁶⁴ Ebenso wird mit Blick auf das nächste Vorspiel sehr präzise gelobt: „Der letzte Durchgang war’s.“⁴⁶⁵ Ein anderer Dozent ermutigt seinen Schüler es so beim Auftritt zu probieren.⁴⁶⁶

Lob und positive Rückmeldungen werden im Rahmen des Weitergabeprozesse aber nicht nur als reiner Verstärker gewünschter Ergebnisse – sozusagen als operante Konditionierung – genutzt, sondern auch, um konstruktive Kritik anzuschließen, wie nachfolgende Feldnotizen veranschaulichen. Der Dozent hebt eine Schülerin, die das Stück heute das erste Mal gespielt hat, für das gute Durchspiel im Gruppenunterricht hervor. Da die Saiten aber noch etwas scheppern, schlägt er vor statt Barrégriffen die Töne einzeln zu greifen, auch wenn dies heißt, dass mehrere Finger in einem Bund sind. Sie notiert sich den Namen des neuen Griffes und malt sich die Griffweise auf.⁴⁶⁷ In einer anderen Stunde findet

⁴⁵⁷ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 34.

⁴⁵⁸ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 72.

⁴⁵⁹ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 77.

⁴⁶⁰ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 33.

⁴⁶¹ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 31.

⁴⁶² Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 80.

⁴⁶³ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 54.

⁴⁶⁴ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 44.

⁴⁶⁵ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 49.

⁴⁶⁶ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 89.

⁴⁶⁷ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 90.

sich ein ähnliches Lob des Dozenten: „Das war schön. Nur eine Stelle noch.“⁴⁶⁸ In einer anderen Stunde beschreibt der Dozent den Lernfortschritt des Schülers nach ein paar weiteren Durchläufen zufrieden: „Also, du stolperst, du fällst aber nicht mehr hin.“⁴⁶⁹

Da die Schüler – anders als in der Schule – freiwillig zum Instrumentalunterricht kommen, gibt es auch Situationen, wie diese: Ein Schüler hat die Noten im Schrank liegen lassen. Der Dozent fragt: „Hast du was geübt?“ Der Schüler antwortet mit: „Nö“.⁴⁷⁰ Der Dozent stellt daraufhin den Unterricht auf den aktuellen Stand des Schülers ab.

Ein sehr fortgeschrittener Schüler spielt gemeinsam mit seinem Dozenten einen weiteren Durchgang. Sehr konzentriert atmet der Schüler tief durch beim Spiel. Der Dozent lobt: „Der war sehr schön!“. Nachdem er sich aber dreimal beim Schlussakkord vergriffen hat, fasst sich der Schüler an die Stirn.⁴⁷¹ Er weiß trotz des Lobes genau an welcher Stelle er nach der Unterrichtsstunde weiter üben wird. Dass eine gute Art des Übens auch erlernt werden muss, zeigen die nachfolgenden Beobachtungen zum langsamen und genauen Üben.

Langsam und genau üben

Ein zentraler Faktor im Weitergabeprozesses ist auch die Zeit. Um etwas Neues zu erlernen nehmen sich Schüler und Dozent viel Zeit, dies sehr langsam und dafür sehr genau einzuüben. So bekommt der Schüler die Zeit, den neuen Bewegungsablauf zu verinnerlichen und ihn feinmotorisch auf der Gitarre umzusetzen. Schließlich werden nicht nur mechanisch die Töne erzeugt, sondern den Tönen soll beim Spiel auch ein Gefühl mitgegeben werden. Je nach Anschlagspunkt und -stärke klingt der Ton anders (s. auch Kapitel 4.6 zum Klang). Die Feldnotizen zeigen dies deutlich. Ein Dozent verweist auf eine andere Stelle und sagt: „So, probier‘ mal hier. Aber noch langsam.“⁴⁷² Sie spielen gemeinsam einen neuen Durchlauf. Der Dozent passt sich mit der Spielgeschwindigkeit seinem Schüler an.⁴⁷³ In einer anderen Unterrichtsstunde regt der Dozent auch das Auswählen und langsame Üben an: „Reduktion. Langsam spielen, [...]. Ich spiele nur die schwierigen, zu übenden Stellen, um die schnellen Töne zu üben.“ Sie spielen die Reduktion auf die zwei Takte im Kreis. Die Mitschülerin sagt: „Ich hab das Prinzip verstanden.“⁴⁷⁴

⁴⁶⁸ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 61.

⁴⁶⁹ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 57.

⁴⁷⁰ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 54.

⁴⁷¹ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 96.

⁴⁷² Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 39.

⁴⁷³ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 44.

⁴⁷⁴ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 47.

Beim Spielen eines neuen Stücks sagt der Dozent: „Schön sauber, nicht schnell. Schnell kannst du irgendwann wieder werden – und ich kann’s nicht mehr“. Der Dozent grinst bei dieser Ergänzung, da er das Stück längere Zeit nicht mehr gespielt hat.⁴⁷⁵ Auch er muss wieder üben, um auf die vom Komponisten vorgesehene Geschwindigkeit zu kommen.

Stellt der Dozent fest, dass das Stück technisch sauber gespielt wird, arbeitet er an der Spielgeschwindigkeit. Er zieht in dem darauffolgenden Durchlauf das Tempo an. Alle spielen mit und lächeln dabei. Sie bemerken die Tempoveränderung. Die Schülerinnen und Schüler nehmen das gemeinsame Wiegen auf und wiegen mit im Puls der Musik.⁴⁷⁶

Um auch beim langsamen Üben den Puls des Stückes zu halten und nicht bei leichteren Stellen schneller und bei schwierigeren Stellen wieder langsamer zu werden, kommen auch technische Hilfsmittel zum Halten der Geschwindigkeit zum Einsatz.

- Metronom / Schlagzeugspur⁴⁷⁷
- Midi-Playalong und Mitspielen des Dozenten⁴⁷⁸
- ‚Amazing Slow Downer (ASD) App‘ als Hilfsmittel⁴⁷⁹

Gerade bei Pop- und Rockmusik möchten die Schüler das Stück gern gemeinsam mit der Aufnahme ihrer Lieblingsband spielen. Meist reicht am Anfang des Erlernens eines neuen Stückes die Spielgeschwindigkeit des Schülers noch nicht aus, um mit dem Song im Originaltempo mitzuspielen. Ein Dozent hat das Musikstück auf seinem Handy gespeichert, öffnet es mit der ‚Amazing Slow Downer (ASD) App‘ und stellt 90 % der Originalgeschwindigkeit für das Abspielen ein. Das Handy ist über ein Kabel an einen Amp angeschlossen. Der Titel erklingt reduziert auf 90 % der Geschwindigkeit. Die Tonhöhen aber werden wieder hochgepitched, so dass der Schüler in der Originaltonart spielen kann, die auch in seinen Noten steht. Auch die Dynamik wird durch Erhöhung der Lautstärke des Playalongs trainiert. Macht der Dozent dieses lauter, hat es den Effekt, dass Schüler und Dozent ebenfalls lauter spielen.⁴⁸⁰

Verbalisieren der Noten während des Spiels

⁴⁷⁵ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 40.

⁴⁷⁶ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 61.

⁴⁷⁷ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 62, Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 55 und 66.

⁴⁷⁸ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 36.

⁴⁷⁹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 50, 66 und 93.

⁴⁸⁰ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 39.

Beim Sprechen von Fingersätzen, Tonhöhen oder Rhythmen während des Spiels werden im Weitergabeprozess zunächst musikalische Informationen akustisch wahrnehmbar. Später sind diese internalisiert und laufen still ab, so dass nur noch das Ergebnis der Fingersätze und eingeübten Phrasierungen als Musik erklingt. Eine Dozentin bittet ihre Schülerin bspw. die Töne beim Spielen auszusprechen: „Dann bekommst du Gewissheit rein.“⁴⁸¹ Ein weiterer Dozent sagt während des Spielens die Namen der Griffe als Akkord an, sie erklingen aber durch das nacheinander Spielen als gebrochene Akkorde bzw. als Tonfolgen.⁴⁸² Ein anderer Dozent schlägt dem Schüler vor den Rhythmus mitzusprechen. Zuerst auf den Silben „dab-da-n-dab-da-dab“, danach bringen sie den gesprochen Rhythmus mit den zu spielenden Tönen zusammen.⁴⁸³

Beim Spielen eines improvisierten Gitarrensolos bietet der Dozent seinem Schüler durch das Benennen der zugrundeliegenden Akkorde Orientierung. Während des Spiels gibt der Dozent Anweisungen und hilft ihm, durch das Nennen der nachfolgenden Akkorde. Auch Wechsel in andere Formteile kündigt er im Takt davor an.⁴⁸⁴ Für die Fingersätze wird das Aussprechen ebenfalls genutzt. Ein Schüler spielt den zu lernenden Abschnitt, der Dozent gibt derweil Ansagen, welcher Finger in welchen Bund müsse.⁴⁸⁵ Durch das Sprechen der Töne werden der Rhythmus, die Phrasierung oder auch die Fingersätze verinnerlicht. Das Sprachzentrum in der linken Gehirnhälfte spielt auch beim Hören und Spielen von Musik eine wichtige Rolle. Spitzer findet hier deutliche Worte: „Man hört immer wieder, dass Musik das für die rechte Gehirnhälfte sei, was Sprache für die linke Hirnhälfte ist. Das ist falsch. Musik spielt sich keinesfalls nur in der rechten Gehirnhälfte ab. Es ist vielmehr so, dass sich zwar Melodie eher in der rechten Gehirnhälfte findet, Rhythmus aber in der linken.“⁴⁸⁶ Das Verbalisieren der Noten macht demnach auch neurowissenschaftlich Sinn.

Singen und Mitsprechen von Rhythmus als Hilfestellung

Die Praktik des Singens ermöglicht den Körper selbst als Klangraum und Resonanzkörper zu erfahren. Es liegt nahe, dass die Dozenten zum Weitergeben der zu erlernenden Stücke sich auch des Singens bedienen, da die zu spielende Melodie so körperlich erfahrbar wird.

⁴⁸¹ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 88.

⁴⁸² Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 26.

⁴⁸³ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 43.

⁴⁸⁴ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 44 und 49.

⁴⁸⁵ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 51.

⁴⁸⁶ Spitzer, Manfred: Das musikalische Gehirn. Wie Musik auf uns wirkt, München 2022, S. 67.

Ein Dozent singt zum Beispiel die Betonungen des Melodietons auf die Zählzeit *eins* vor oder singt die Melodielinie über den Akkorden.⁴⁸⁷ Eine andere Dozentin singt auf der Melodie die Silben ‚Trip-pel Trap-pel‘ und schaut auf die Finger der Schülerin.⁴⁸⁸ Ein dritter Dozent singt bei den Akkordwechsel mit, hilft durch das Vorsingen des nächsten Tons, den der Schüler spielen soll, wenn er mal ins Straucheln kommt, oder singt statt ‚hmmmm-hmmmm‘ das Wort ‚ge-nau‘, wenn der Schüler eine Stelle gut gemacht hat.⁴⁸⁹

Im Gruppenunterricht singt der Dozent die komplette Melodie mit, betont dabei die zu spielenden Triolen laut mit seiner Stimme und singt auch beim Call-Response-Teil die Melodie durchgängig mit zur Orientierung.⁴⁹⁰ Im Einzelunterricht singt er die Melodie mit und tippt auf der Zählzeit *eins* mit dem Fuß. Der Schüler nimmt dies auf und nickt auf dieser Zählzeit mit dem Kopf.⁴⁹¹ Singen und Körperbewegungen zeigen, wie die Musik verinnerlicht wird.

Üben in Schleifen

Das Festigen und Einschreiben der Bewegungsabläufe in den Körper geschieht durch Wiederholung. So weisen viele Feldnotizen Beobachtungen von Üben in Schleifen oder auch Übekreisen auf. Eine Dozentin gibt ihrer Schülerin den Tipp sich Übekreise einzurichten. Sie legen fest, an welcher Stelle man anfängt und versehen die einzelnen Teile des Themas mit Stichworten, wie Tonleitern oder Griffweisen, sozusagen als Gedächtnisstütze zum Erinnern des Besprochenen.⁴⁹² Einer anderen Schülerin zeigt die Dozentin einen besonders schwierigen Bereich und sagt: „Diese kleine Gruppe kannst du zu Hause mal üben.“⁴⁹³

Ein Dozent hat eine schwer zu spielende Stelle, bestehend aus vier Noten zu einer Schleife zusammengefasst, die alle nun wiederholen.⁴⁹⁴ Ein anderer Dozent übt mit seinem Schüler den Wechsel dreimal ‚trocken‘ mit der linken Hand und versichert ihm: „Wenn du etwas dreimal richtig geübt hast, bleibt es in deinem Langzeitgedächtnis. Dann lernt man es.“⁴⁹⁵ Im Verlauf der Stunde markiert der Dozent die Übung farblich und kommentiert,

⁴⁸⁷ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 82 und 110 sowie Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 65.

⁴⁸⁸ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 72.

⁴⁸⁹ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 29 und Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 26 und 46.

⁴⁹⁰ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 39 und 52.

⁴⁹¹ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 60.

⁴⁹² Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 86.

⁴⁹³ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 44.

⁴⁹⁴ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 73.

⁴⁹⁵ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 36, 38 und 44.

dass er es grün markiere, da es eine Übung sei. Es deutet darauf hin, dass für bestimmte Hausaufgaben immer der gleiche Farbcode genutzt wird (Übungen etwa in grün) und das Lernen so strukturiert wird.

Ein weiterer Schüler des Dozenten bricht an einer Stelle des Stückes ab und kommentiert, dass er dies noch nicht geübt habe. Der Unterricht konzentriert sich auf diese Stelle, die der Schüler langsamer spielt als den Rest des Stückes.⁴⁹⁶

Eine Schülerin hat mit einer Stelle Schwierigkeiten, bei der die Melodie auf der ersten, schweren Zählzeit des Taktes eine Pause hat und die Tonfolge erst auf einer unbetonten Zählzeit beginnt.⁴⁹⁷ Beide spielen die Stelle in einer Endlosschleife. Der Offbeat bzw. die Synkopen machen der Schülerin Schwierigkeiten. Die zwei Takte werden so oft durchgespielt, bis es der Schülerin gelingt. Durch den Erfolg bestärkt, regt der Dozent bei der nächsten schwierigen Passage an, auch diese Stelle als Endlosschleife zu üben.

Gerne werden achttaktige Schleifen gesucht, um diese im Wechsel zu spielen und zu üben.⁴⁹⁸ Die acht Takte werden so zu einer in sich geschlossenen Einheit. Dozent und Schüler spielen diese durch und merken die schwierigen Stellen an. Der Schüler fasst das Lehrmotto zusammen mit: „Mach dir einen schönen Tag, spiele Schleifen. Und spielst du einen falschen Ton, egal spiel weiter.“ Der Dozent bestätigt: „Ja, genau. Schön Schleifen üben!“ Beide lachen.⁴⁹⁹

Übeschleifen werden aber nicht nur zum Einüben der Melodie und Begleitung eingerichtet, sondern auch mit dem Fokus beim Üben auf den Klang zu achten. So bittet ein Dozent seinen Schüler bspw. aufmerksam darauf zu achten, dass er in der Strophe ein wenig gedämpft spielen möge und erst in dem Teil, in dem das Solo stattfindet, offen spielen könnte.⁵⁰⁰ Sie üben dies im Vier-Takt-Wechsel. Vier Takte werden gedämpft gespielt und vier Takte offen, d. h. mit komplett klingenden Saiten. Der Dozent empfiehlt seinem Schüler sich die Akkordfolge der Strophe mit dem Handy aufzunehmen, um darüber zu Hause dann das Solo zu spielen. Je nach Mediensozialisation der Dozenten, werden zur Unterstützung des Übens in Schleifen auch Midi-Dateien oder eine App genutzt. Ein Dozent schlägt seiner Schülerin vor sich die Übeschleife als Midi-File zu programmieren. Es würde sich lohnen, denn dieses Taktpaar käme sehr oft vor im Stück.⁵⁰¹

⁴⁹⁶ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 56 und 62.

⁴⁹⁷ Dass Folgende nach Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 33, 69 und 75.

⁴⁹⁸ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 77, 80 und 81.

⁴⁹⁹ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 81.

⁵⁰⁰ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 54 und 100.

⁵⁰¹ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 41 und 93 sowie Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 31.

Zusammenfassung

Es lassen sich Hilfestellungen beobachten, die der Dozent zur Verdeutlichung des zu Erlernenden nutzt. Auf der Hand liegt das Arbeiten mit und in den Noten durch Markierungen und Hervorhebungen. Auch bereits bestehende Zeichen und Anweisungen in den Noten und die damit verbundenen spezifischen Begriffe, wie etwa *Dal Segno* al *Coda*, werden als Fachvokabular gelernt (siehe Kapitel 4.3).

Deutliche Hand- und Kopfbewegungen dienen als Hilfestellung für Einsätze. Diese machen die Passagen körperlich erfahrbar. Auch der Fuß wippt oft im Puls des jeweiligen Stückes und gibt so Orientierung. Verstärkt wird das Halten des Metrums auch durch lautes Mitzählen.

Beim gemeinsamen Musizieren gibt der Dozent Unterstützung, indem er zur Orientierung die Stimme des Schülers mitspielt. Es wird auf Einsätze geachtet, langsam und genau geübt. Schwierige Stellen werden in Übeschleifen wiederholt. Eine solche Schleife besteht zum Beispiel aus vier Takten. Diese vier Takte werden ohne Pause immer wieder im Kreis wiederholt, sozusagen als Endlosschleife (engl. *loop*). Für den Weitergabeprozess ist dieses Hilfsmittel interessant, da so zunächst das Ganze in – fast mikroskopisch – kleine Teile zerlegt und geübt wird, bevor es wieder zusammengefügt wird. Der Schüler bekommt ein Verständnis dafür, wie jedes noch so kleine oder kurze Motiv in den Noten wichtiger Teil des ganzen Stückes ist.

Ein Zeigen der Tonhöhe in den Noten oder der Griffweise auf dem Griffbrett unterstützt visuell den Prozess der Weitergabe. Singen und Sprechen holen die jeweilige Passage vom Notenblatt zunächst in den Körper des Musikers, der selbst als Klangerzeuger dient, bevor diese auf die Gitarre, als klangerzeugendes Instrument übertragen wird (Abbildung 16 auf der folgenden Seite).

Ähnlich verhält es sich mit dem Verbalisieren der Notennamen während des Spiels. Wenn der Schüler zum Beispiel den Notennamen *a* sagt, während seine Finger dabei fälschlicherweise das *g* spielen, macht das Aussprechen dem Schüler den falschen Griff bewusst und lenkt ihn auf diese Weise zum richtigen Ton. Verstärkt wird dies durch die körperliche Erfahrung des Singens der zu spielenden Melodie. Die Musik lässt sich auf diese Weise ganz direkt erfahren.



Abbildung 16: Musik erlernen in notenschriftlich geprägten Musikkulturen ⁵⁰²

Die Dozenten schaffen mentale Bilder für die Handbewegungen, wie radeln, hüpfen oder häkeln. So werden Merkmale der Musik erlernt. Auch die Dynamik wird durch laute oder leise Begleitung des Dozenten erfahrbar gemacht. Spielt der Dozent die Begleitung lauter, muss der Schüler lauter werden, um sich selber wieder zu hören. Er ändert als Reaktion auf das Gehörte die Intensität des Anschlags der Saiten. Auch das pädagogische Mittel des Lobes zur positiven Bestärkung des Lernprozesses und Festigung des Erlernten wird von den Dozenten genutzt.

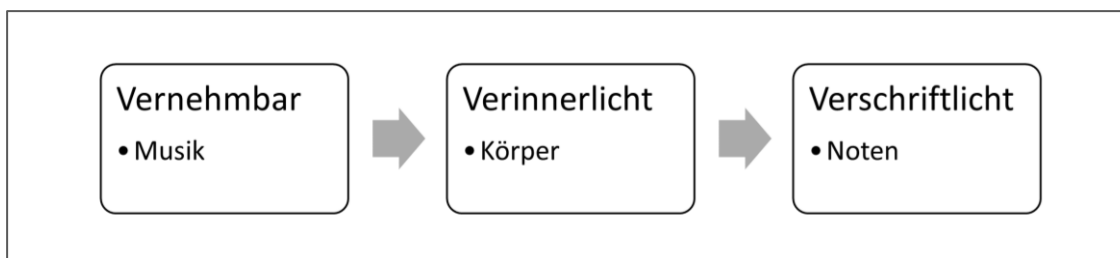


Abbildung 17: Musikethnologisches Erforschen oral tradierender Musikkulturen ⁵⁰³

Außerhalb des instrumentalen Laien- und Amateurmusizierens in Deutschland, das in dieser Arbeit betrachtet wird, gibt es (nicht westlich geprägte) Musikkulturen, die ihr musikalisches Erbe oral tradieren. Noten sind also nicht in allen Musikkulturen das zentrale Weitergabemedium. Musikethnologen kehren den Prozess daher um, nehmen Musik von oral tradierenden Musikkulturen auf, verinnerlichen diese, um schließlich den Versuch zu unternehmen sie mit Hilfe der modernen westlichen Notenschrift zu Papier zu bringen (Abbildung 17).

⁵⁰² Eigene Darstellung.

⁵⁰³ Eigene Darstellung.

4.5.3 Weitergabe ist Bewusstsein schaffen

Bewusstsein für die Körper- und Handhaltung

In verschiedenen Beobachtungen wird deutlich, dass die Dozenten bei den Schülern auf eine gute Körper- und Handhaltung beim Spielen achten. Hierzu gehören die Sitzhaltung, die Bein- und Fußstellung, die Haltung der Anschlagshand und der Greifhand sowie ein Bewusstsein für störende und hilfreiche Einflussfaktoren auf das Spiel.

Die Bein- und Fußstellung

Eine Dozentin korrigiert zuerst die Fußstellung der Schülerin auf dem Fußständer.⁵⁰⁴ Später regt sie an die Spielgeschwindigkeit zu erhöhen. Dabei verändert sie die Haltung des rechten Arms. Schließlich führt sie auch die linke Hand der Schülerin.

Es gibt aber nicht nur eine mögliche Haltung. Jeder Dozent bevorzugt eine bestimmte Bein- und Fußstellungen und damit verbundene Haltung der Gitarre. Ein Dozent hat die Gitarre bspw. auf seinem rechten Bein liegen wie ein Flamenco-Gitarist.⁵⁰⁵ Ein Dozent und sein Schüler mit E-Gitarre schlagen das rechte Bein beim Spielen über das linke und legen darauf die Gitarre.⁵⁰⁶ Mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern, die klassische Gitarre lernen, wird eine gerade Haltung beim Spielen mit Ablage des Fußes auf einem Fußständer eingeübt.⁵⁰⁷

Bei den erwachsenen Schülerinnen und Schülern des Gitarrenensembles fällt auf, dass – bis auf eine Schülerin – alle Teilnehmenden mit der rechten Hand anschlagen, aber alle ohne eine Fußstütze unter dem linken Fuß spielen.⁵⁰⁸ Von Seiten des Dozenten wird nicht versucht eine gewohnte Haltung umzuerziehen.

Ein weiteres, von Dozenten und Schülern benutztes Hilfsmittel ist eine sogenannte Ergo-Gitarrenerhöhung für den Oberschenkel, die zwischen Knie und Gitarre angebracht ist. Die Stütze positioniert der Spielende auf dem linken Oberschenkel, um die Gitarre in die typisch klassische Haltung zu bringen. Durch diese Art der Hilfe entfällt die Fußstütze.⁵⁰⁹ Beide Füße stehen auf dem Boden.

⁵⁰⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 48, 90 und 96.

⁵⁰⁵ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 52.

⁵⁰⁶ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 37.

⁵⁰⁷ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 41; Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 31.

⁵⁰⁸ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 30.

⁵⁰⁹ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 24.

Die Sitzhaltung

Die Körperhaltung beim Spielen zeigt Phasen der An- und Entspannung. Ein Schüler ändert seine Sitzhaltung und lehnt sich entspannt hinten an die Lehne seines Stuhls an.⁵¹⁰ Ein anderer Schüler sackt beim gemeinsamen Durchspielen immer mal wieder mit seinem Rücken zusammen, sodass er einen recht runden Rücken hat.⁵¹¹ Danach richtet er sich wieder ganz gerade auf. Obgleich er in klassischer Gitarrenhaltung spielt, gibt es Phasen, in denen diese Haltung (aufrecht, mit der Gitarre auf dem linken Bein) aufgegeben wird. Der (rechtshändige) Schüler lehnt sich an die Lehne seines Stuhls, hat die Gitarre schräg vor sich liegen und zupft in entspannter Körperhaltung mit. Etwas später in der Stunde bittet der Dozent ihn, dass er noch etwas mehr Ton aus der tiefen E-Saite herausholen möge. Der Schüler übt den kräftigeren Anschlag mit dem Daumen und hat dabei erstmals die Gitarre auf dem rechten Bein.

Die Anschlagshand – Haltung und Klang

Die Haltung der Anschlagshand wird von den Dozenten beobachtet und in feinen Details korrigiert. Ein Dozent bricht das Spiel ab und bittet den Schüler das Handgelenk der Zupfhand höher und über den Saiten positioniert zu halten. Es wäre sonst zu sehr ‚over the top‘ (dt. übertrieben).⁵¹² Eine Dozentin zeigt ihrer Schülerin die zu übende Stelle in den Noten, ergreift die rechte Anschlagshand der Schülerin und erklärt den Fingersatz verbal dazu: „Jetzt mit dem ersten abziehen.“ – „Leg mal den dritten hierhin!“ – „Lass mal den zweiten liegen.“⁵¹³

Auf der Suche nach einem scheppernden Klang beim Anspielen der Saite, führt ein anderer Dozent zunächst Zeigefinger und den Daumen der Schülerin.⁵¹⁴ Als er damit zufrieden ist, führt er ihr leicht das Handgelenk, so dass die Haltung stimmt. Gemeinsam analysieren sie, dass der scheppernde Klang nicht vom Daumen kommt, sondern die Handhaltung hier den Unterschied ausmacht.

Die Greifhand – Ausnahmen erlaubt

Auch bei der Haltung der Hand am Griffbrett gibt es Feinheiten zu beobachten. Ein Schüler hält seinen Daumen zum Beispiel oben gegen den Hals und nicht auf der Rückseite

⁵¹⁰ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 98.

⁵¹¹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 51, 91 und 104.

⁵¹² Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 43.

⁵¹³ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 42.

⁵¹⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 101 und 103.

des Halses gegenüber von den anderen Fingern.⁵¹⁵ Auch in einer anderen Stunde wird die Haltung des Daumens von der Dozentin erläutert. Im weiteren Verlauf der Stunde lobt sie die Haltung, mahnt aber an, den Daumen vom Hals der Gitarre zu entfernen. „Wenn du den [Daumen] nach vorne nimmst, verlierst du den Halt.“⁵¹⁶

Bewusstsein für störende und hilfreiche Einflüsse auf das Spiel

Über die Korrekturen und das Antrainieren des Spiels mit Hilfsmitteln entwickeln die Schüler ein Bewusstsein für hilfreiche und störende Einflüsse beim Spielen. „Der Kapo bringt Entlastung.“ erläutert eine Dozentin.⁵¹⁷ Gemeint ist der Kapodaster, der die Funktion hat, die schwingende Länge der Saiten zu verkürzen, indem er alle Saiten in einem Bund herunterdrückt, so dass die leer schwingenden Saiten auf die Töne dieses Bundes festgelegt sind. Der Kapodaster ist ein Hilfsmittel, um andere Griffweisen zu ermöglichen und dabei die leeren Saiten auszunutzen.

Aber auch störende Einflüsse werden bemerkt. Eine Schülerin macht ihre Armbänder ab und sagt: „Die stören.“⁵¹⁸ Ihre Armbänder berühren beim Spiel die Saiten und führen zu ungewollten Geräuschen. Sie macht ein Schweißband um ihren rechten Unterarm. Um ab und an den Schweiß von der Hand abzuwischen, legt sie zudem ein Ledertuch auf ihr rechtes Bein. Die Schüler nehmen ihren Körper und damit verbunden störende und hilfreiche Accessoires und Einflüsse auf das Spiel bewusst wahr.

Geschwindigkeit nur durch kleinere Bewegung

Wie das in Übeschleifen langsam und genau geübt, auf die richtige Geschwindigkeit des Stückes gebracht wird, zeigen zwei Beobachtungen. Ein Weg, um die Spielgeschwindigkeit zu erreichen, ist darauf zu achten, dass mit kleinen Bewegungen gespielt wird.⁵¹⁹ Auf diese Weise sind die Wege der Finger zu den Tönen auf dem Griffbrett kurz. Das Greifen wird so geschmeidiger und dadurch schneller. Aber auch kleine Ausnahmen von der gewünschten Handhaltung werden gemacht.⁵²⁰ In einer Situation erklärt der Dozent seiner Schülerin, dass sie mit ihrer zupfenden Hand die Saite mit dem kleinen Finger anspielt.

⁵¹⁵ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 52.

⁵¹⁶ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 48.

⁵¹⁷ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 75.

⁵¹⁸ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 41 und 48.

⁵¹⁹ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 43.

⁵²⁰ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 45.

Sie sagt verwundert: „Ich dachte, das darf man nicht.“ Der Dozent lenkt ein: „Nee, wenn es Zeit spart. Und wenn man sich nichts angewöhnt, was nie wieder weggeht.“

„Mach doch mal locker.“ – An- und Entspannung

In einer Situation wird der Zusammenhang zwischen Anspannung und Lautstärke deutlich. Dozent und Schüler tauschen sich aus, welche Griffe bequem zu greifen seien.⁵²¹ Bei den weiten Lagen im ersten Bund ist so viel Spannung in der linken Hand des Schülers, dass auch die rechte Spielhand des Schülers diese Spannung aufnimmt und er daher entsprechend kräftig die Saiten anschlägt. Der Dozent kommt zu der Einschätzung, dass es dem Schüler nicht gelingen werde, mit so viel Spannung in den Fingern den Ton leise zu spielen.

Neben dem akustischen Eindruck, beobachtet der Dozent auch die Körperhaltung des Schülers. Mit den Äußerungen „Mach doch mal locker!“⁵²² oder „So, jetzt streck mal das Bein aus.“⁵²³ macht der Dozent darauf aufmerksam, dass der Schüler sich beim Üben verkrampft. Anspannung und Entspannung der Muskulatur sollen sich beim Spielen abwechseln, damit es gelingt flüssig durch schwierige Passagen eines Stückes zu kommen. Eine Schülerin wirkt sehr konzentriert und angespannt beim Spielen. Der Dozent stellt dies fest: „Also Entspannung muss man auch mit üben. Gerade durch wegüben. Und wenn man die Entspannung hat, kann man da etwas rein füllen, aber nur mit Vorsicht.“⁵²⁴

Fortgeschrittene Schüler bemerken Anspannung manches Mal bei ihrem Dozenten, wie der nachfolgende Dialog zeigt. Der Dozent stellt seine Noten auf einen Ständer und sagt: „Auch das kannst du heute besser als ich.“ Der Schüler antwortet: „Das wundert mich nicht, du bist heute so gestresst.“⁵²⁵ Später in der Unterrichtsstunde gibt der Dozent Tipps, dass er die ‚Strecksache‘ – also die sehr weite Lage – mit dem Ausatmen zusammen üben soll, sodass die Töne geschmeidig kommen.⁵²⁶ Der Grund dafür liegt nahe. Beim Ausatmen entspannt sich die Atemmuskulatur. Entspannt sich diese, kann auch die übrige Muskulatur des Körpers leichter entspannen. Daher ist das tiefe Ausatmen ein Weg, um entspannt und locker zu werden.

⁵²¹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 45 und 63.

⁵²² Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 101.

⁵²³ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 90.

⁵²⁴ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 49.

⁵²⁵ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 50.

⁵²⁶ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 77.

Zusammenfassung

Die Dozenten schärfen das Bewusstsein der Schüler auf ihre Körper- und Handhaltung zu achten und auf ihr eigenes Spiel zu hören. Sie korrigieren meist verbal, teilweise aber auch manuell. Die Beobachtungen zeigen, dass es bei der Gitarrenhaltung Unterschiede zwischen den E-Gitarristen und den Spielern der klassischen Gitarre gibt. Ebenso bemerken Schüler mit geschärftem Bewusstsein für ihren Körper störende, wie bspw. mancher Schmuck, als auch hilfreiche Einflüsse auf das Spiel, wie etwa Kapodaster und Fußerhöhungen.

Die Dozenten zeigen auf, wie Spielgeschwindigkeit und Lautstärke von der Fähigkeit abhängen sich aktiv entspannen zu können. Sie schaffen bei den Schülern ein Bewusstsein dafür, dass die Geschwindigkeit nur durch kleinere Bewegungen zu erreichen ist. Dies erfordert eine Lockerheit im Spiel. Dozenten beobachten ihre Schüler auch dahingehend genau und erkennen, wann sich Schüler beim Spielen verspannen oder verkrampfen. Erfahrene Schüler horchen in sich hinein und bemerken dies selbst. Auf diese Weise schaffen Dozent und Schüler ein Bewusstsein für den Körper im Allgemeinen und für Handhaltungen und Griffintensität im Besonderen.

Der Schüler wird sich während des Weitergabeprozesses seiner eigenen Fähigkeiten bewusst. Er wird sich so ‚seiner selbst bewusst‘. Dies ist das Fundament seines Selbstbewusstseins als Musiker und der Grundstein für einen eigenen musikalischen Ausdruck.

4.5.4 Weitergabe ist Interpretation

Bereits die Frage welcher Fingersatz für eine Passage genommen wird, ist schon eine Form der Interpretation der Noten, da sich der Klang – je nach Wahl des greifenden Fingers – verändert. Hat der Interpret überhaupt die Möglichkeit ‚originalgetreu‘ zu spielen? Oder liegt das Interpretieren als Teil der Rolle des Interpreten schon in der Natur der Sache?⁵²⁷ In diesem Kapitel wird der Bereich der Interpretation bei der Weitergabe strukturiert dargestellt in den drei Teilbereichen Interpretation durch Modifikation, Interpretation durch Emotion und Interpretation durch Reflexion.

⁵²⁷ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 105 und 106.

a) Interpretation durch Modifikation

Reduktion: Anpassung des Traktats an die Erfordernisse des Instruments

In einigen Unterrichtsstunden werden Stücke eingeübt, die vor mehreren Jahrhunderten und damit noch für andere Bauarten der Saiteninstrumente komponiert worden sind. Ein Dozent erklärt, dass die Barock-Gitarre vom Tonumfang umfangreicher war und daher an einer Stelle in den Noten statt des notierten Tons *f* ein tiefes *F* möglich war. Sie prüfen, ob sie dies in den Noten entsprechend verändern wollen, entscheiden aber es so zu belassen, wie es für die heutigen Gitarren transkribiert und notiert wurde.⁵²⁸

Ein anderer Dozent fragt seinen Schüler nach den Pausen, die im Original stehen, aber in der Übertragung in die Noten für Konzertgitarre weggelassen wurden. Der Dozent spielt die Stelle vor. Danach spielen beide so, dass es nicht mehr abgehackt klingt. Dabei schauen beide in die gleichen mittig aufgestellten Noten.⁵²⁹

Die Anpassung des Traktats an die Erfordernisse des Instruments ist also bereits eine Veränderung und Interpretation der Komposition. Auch wenn eine Veränderung in o. g. Fall bedeuten würde näher ans Original kommen, entscheiden sich Dozent und Schüler dagegen, da die Griffweise dann sehr schwierig und der Gesamtklang dadurch verändert werden würde. Ausgangspunkt hierfür ist, dass die Notenschrift genau vorgibt, was gespielt werden soll. In den Noten ist das Stück und damit die Intention des Komponisten konserviert. Diese gilt es so genau wie möglich wiederzugeben und damit die Absicht des Komponisten zu treffen. Dies zeigt sich im Detail: Am Schluss eines Abschnitts zeigt der Dozent, dass es einen Unterschied macht, ob die Viertel dort mit einer Fermate versehen ist oder ob die Pause nach der Viertel eine Fermate hat. In dem vorliegenden Fall ist die Viertel mit der Faust auf den Saiten abzdämpfen, nachdem sie gespielt ist. Er spricht den Rhythmus der entsprechenden Passage vor: „und eins – weg.“ Bei ‚weg‘ legt er die Faust auf die Saiten, so dass der Ton verstummt. Für die danach entstehende Pause soll sich die Schülerin Zeit lassen [Fermate], so dass für die Fortsetzung des Stücks ein neuer Gedanke in der Pause entstehen kann.⁵³⁰

Extension: Anpassung an die Erfordernisse des Auftritts

Der Schüler findet eine Stelle, die er mehrfach wiederholen kann, ohne dass es auffällt, da dieser Teil des Stückes eine Akkordfolge beinhaltet, die sich gut im Kreis spielen lässt. Der Dozent sagt: „Wenn du mal zehn Sekunden länger für ein Konzert brauchst, ist das

⁵²⁸ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 53.

⁵²⁹ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 38 und 39.

⁵³⁰ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 54.

eine gute Stelle.“ Der Schüler lacht und stellt fest: „Ein Turnaround.“⁵³¹ Der zufällige Fund eines Turnarounds im Stück bietet Möglichkeiten für die Interpretation. Diese Passage kann – auch wenn es vom Komponisten nicht vorgesehen war – im Kreis gespielt werden, bevor der nächste Teil startet.

b) Interpretation durch Emotion

Feeling: „Es hilft nicht das auszurechnen, you‘ve got to feel it!“

Dass ein stoisches Auszählen der Zählzeiten, auf den die Töne der Melodie stehen, noch nicht die angestrebte Interpretation ist, zeigt folgende Beobachtung: Eine schwierige Stelle macht einer Schülerin zu schaffen. Sie versucht sich durch Zählen die Zählzeiten zu erschließen, auf denen die Töne zu spielen sind. Dozent und Schülerin spielen das Stück wieder von vorne. Dieses Durchspielen der Stelle mit den Synkopen kommentiert der Dozent mit: „Es hilft nicht das auszurechnen, you‘ve got to feel it!“⁵³² Das Gefühl mit dem der Musiker das Stück – oder auch nur eine Stelle des Stückes – vorträgt und interpretiert, überträgt sich auf das Publikum. Klingt es mechanisch? Oder ist es emotional erlebbar? An dieser Feinheit arbeiten Schülerin und Dozent.

Groove: Den Puls eines Stückes fühlen

In vielen Stunden lässt sich beobachten, dass der Dozent – oder im Gruppenunterricht ein anderer Schüler – die Aufgabe übernimmt einen durchgängigen Puls, sozusagen, wie ein Metronom, zu klopfen.⁵³³ Andere wippen mit dem Fuß mit oder nicken bei den Betonungen mit dem Kopf.⁵³⁴ So gibt der Dozent oder Mitspieler den übenden Schülern eine Orientierung. Erweitert wird dies, wenn im Gruppenunterricht ein Schüler den anderen begleitet. Dabei hört er nicht nur sein eigenes Spiel, sondern übt auch ein auf den Mitspieler zu hören und ihm durch die Begleitung die notwendige Orientierung zu geben. So führt ein Dozent nach dem einzelnen Einüben die Stimmen der beiden zusammen mit der Aufforderung: „Bitte mit groove.“⁵³⁵ In einer Einzelstunde gibt der Dozent den Tipp: „Es muss sich als Viertel anfühlen. Gerade ist es noch wie Achtel, der Puls.“⁵³⁶ Um sich auf

⁵³¹ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 90.

⁵³² Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 56.

⁵³³ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 43 und 105.

⁵³⁴ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 33 und Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 31.

⁵³⁵ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 61.

⁵³⁶ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 87 und 100.

das Fühlen zu konzentrieren, schließt der Schüler die Augen und wiegt sich wieder in den Rhythmus der Musik ein. Seine Augen rollen beim Spielen nach oben.

Positive Emotionen

Die emotionale Einstellung des übenden Schülers zum Stück wird vom Dozenten erkannt.⁵³⁷ Diese sollte positiv sein, da die Emotion mit der der Musiker sich dem Stück widmet, Einfluss auf das Spiel, das so erzeugte Klangereignis und die auf diese Weise auf die Zuhörer übertragene Emotion hat. Der Dozent stellt fest: „Du bist angestrengt. Wichtig ist, dass dich die Stücke nicht nerven.“ Mit Bezug auf den normalerweise auch an dieser Stunde teilnehmenden Duo-Partner rät er die Stücke für den Wettbewerb Jugend musiziert mit viel Wohlwollen anzupacken und diese gemeinsam zu üben.

Vorstellung der Emotion einer Passage

Der Dozent bittet die Schülerin darum den Melodieton zu genießen.⁵³⁸ Er kommentiert das nächste Durchspiel mit: „Ein bisschen Schmalz – nachdem er sich so aufgeregt hat – ist ok.“ [Anm. d. Verf.: Der vorangegangene Teil war sehr lebhaft. Hierauf bezieht sich die Äußerung, dass sich der Komponist ‚aufgeregt‘ hätte.]

Eine andere Dozentin beschreibt die Stimmung des Liedes: „Er ist traurig, weil eine Frau weggegangen ist. Du kannst das daher dort nicht so schnell machen. Hier machst Du daher erst ein bisschen ritardando rein.“⁵³⁹ Während die Schülerin spielt, singt die Dozentin den Text mit und zeigt ihr wo im Stück der Höhepunkt der Traurigkeit sei.

Auch kompositorisch gibt es Stilmittel, um dies zum Ausdruck zu bringen: „Auch hier steckt was drin. Dieses auf A enden nachdem Du vorher in Bb warst, nennt man phrygische Sekunde. Das ist oft in der Barockmusik ein Zeichen für große Trauer.“⁵⁴⁰

Für ein anderes Stück gibt die Dozentin auch Tipps in Hinblick auf die Emotion für das Üben zuhause: „Denk dran, es ist eine fröhliche Stimmung.“⁵⁴¹ Die Idee dahinter ist ebenso wie beim Gefühl der Traurigkeit, dass sich die Vorstellung einer Emotion beim Spielen auf die Anschlags- und Spielweise überträgt. Deutlich wird dies auch in einer

⁵³⁷ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 110.

⁵³⁸ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 88 und 92.

⁵³⁹ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 60.

⁵⁴⁰ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 33, siehe auch Kapitel 4.3.1 zum Faktenwissen.

⁵⁴¹ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 80.

anderen Unterrichtsstunde.⁵⁴² Während des Durchspiels fällt auf, dass bei sehr dominant klingenden Tönen in der Komposition beide Gitarristen das Gesicht mitfühlend verziehen. Es sieht aus wie eine Mischung aus Anstrengung des schwierigen Griffes und einer gleichzeitigen Verdeutlichung der Intensität der Musik. Der Dozent macht klar, dass der Schüler an dieser Stelle des Stückes bereits bei der Schlussstonart gelandet sei. Er erläutert den Aufbau des Stückes. Der Schüler sei einmal hochgewandert und wieder zurückgekommen. Jetzt käme noch mal ein letztes Aufbäumen.

Ein weiterer Trick ist es, die eigene Atmung einzusetzen, um das Gefühl zu übertragen. Eine Dozentin erläutert den Übergang aus dem Intro. Die Fermate als Atempause ist der Einstieg in das Stück, während der Flageolett-Ton aus dem Intro aufgrund der Fermate noch klingt. Die Dozentin beschreibt, dass der Übergang zauberhaft sein muss und verdeutlicht auf diese Weise, dass die Schülerin daher langsam einsteigen muss, um die Leute zu verzaubern.⁵⁴³

Das Ende eines Stückes ist entscheidend für die Emotion, die verbleibt. Der Dozent gibt seinem Schüler den Tipp, dass er den Schlussakkord nicht abreißen lässt vom Rest, sondern diesen weich runterstreicht statt ihn hart und schnell zu zupfen.⁵⁴⁴

Ebenso, wie Trauer, Freude oder gar Zauberhaftigkeit, können Hektik und Unruhe auf den Hörer übertragen werden. Ein Dozent kommentiert den Durchgang seines Schülers mit: „Mach mal nicht so viel Alarm da.“⁵⁴⁵ Nach dem nächsten Durchspiel äußert der Dozent die Vermutung: „Ich glaube es wird hektisch, weil du deine Finger so weit wegnimmst.“⁵⁴⁶ Während sich die Emotion durch die Spielweise verändern lässt, gibt es auch kompositorische Mittel, um Dissonanz und Unruhe beim Hörer bewusst zu erzeugen, wie der nachfolgende Dialog offenbart. Der Dozent sagt: „Was mich beunruhigt ist die Stelle, die den Musikhörer beunruhigen kann.“⁵⁴⁷ Er bezieht sich damit auf eine dissonant klingende Stelle in diesem Durchlauf und schlägt vor die Dissonanz sehr bewusst zu spielen.

c) Interpretation durch Reflexion

In vielen Stunden wird deutlich, dass die Interpretation eines Stückes durch die gemeinsame Reflexion im Dialog zwischen Dozent und Schüler(n) entsteht. Für einen Auftritt

⁵⁴² Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 43 und 47.

⁵⁴³ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 69.

⁵⁴⁴ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 69.

⁵⁴⁵ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 42.

⁵⁴⁶ Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 42.

⁵⁴⁷ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 35.

wird die Form des Stückes geändert. Gemeinsamen entscheiden sie für den Auftritt einige Wiederholungen auszulassen und nur die in Takt 28 und 29 sowie 30 und 31 eingezeichneten Wiederholungen zu spielen. Die Schüler notieren sich dies.⁵⁴⁸

Auch eine andere Betonung bei der Wiederholung einer Passage zu spielen, ist eine Form der Interpretation. Der Dozent fragt seine Schülerin, ob ein Motiv, das hier wiederholt wird, beim zweiten Mal betont – also mit Nachdruck – gespielt werden soll, oder als Echo. Die Schülerin stellt dazu die Frage, ob das Sforzato an dieser Stelle nach wie vor gilt. Der Dozent zeigt in den Noten, dass das nur für den Ton *f* dort gelte. Gemeinsam wird nun überlegt welche Interpretation (lauter und mit Nachdruck oder leiser als Echo) gewählt wird.⁵⁴⁹

Für den E-Gitarristen ist in einem aufzuführenden Stück auch ein improvisiertes Solo vorgesehen, zu dem er sich mit seinem Dozenten abstimmt: „Jetzt geht es an die Stelle *Bb*, du kannst doch zum Beispiel die Dreiklangzerlegung – das Sweeping – machen. Das heißt du zerlegst dann, wenn ich auf *Bb* gehe, den Akkord.“⁵⁵⁰ Er betont dabei, dass es im Solo wichtig sei, die Akkordfolge mitzugehen. Mit einem anderen Schüler bespricht der Dozent ebenfalls die Soli für weitere Stücke unter der Fragestellung, ob dafür die Pentatonik genutzt werden soll.⁵⁵¹

Die nachfolgenden Auszüge aus verschiedenen Unterrichtsstunden machen deutlich, dass auch die Auslegung von Tempo, Dynamik und Pausen besprochen werden. Der Dozent erläutert: „Es ist flotter als du denkst, aber weniger swing-ig“.⁵⁵² In einer anderen Stunde vermutet er: „Es ist zu viel battle“⁵⁵³ – Lautstärkebattle – hier.“⁵⁵⁴ Er fragt seinen Schüler, wo er das Bedürfnis habe lauter zu werden, damit sie diese Passage nochmal bewusster spielen.

In einer anderen Stunde fragt er seinen Schüler: „Wo bekommen wir mal etwas Luft zum Atmen?“⁵⁵⁵ Dies wäre wichtig damit der Zuhörer auch durchatmen kann, um sich auf einen neuen Teil und ein neues Motiv zu konzentrieren. Der Dozent erläutert dem Schüler, wie wichtig es ist, sich hier die Freiheit zu nehmen, sich selbst und dem Zuhörer in

⁵⁴⁸ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 92.

⁵⁴⁹ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 68.

⁵⁵⁰ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 35.

⁵⁵¹ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 39 und 48.

⁵⁵² Beobachtungsprotokoll 9, Rn. 42.

⁵⁵³ Mit dem englischen Wort battle, das auf Deutsch mit Gefecht oder Kampf übersetzt wird, kritisiert der Dozent, dass die beiden Spieler probieren sich lautstärkemäßig zu übertreffen, ohne dass es der Interpretation des Stückes dient.

⁵⁵⁴ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 53.

⁵⁵⁵ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 51, 55, 59 und 61 und 67.

einem Stück auch diese nötige Luft zu lassen. Weitere Dialoge aus der Unterrichtsstunde untermauern das Vorhaben auch dem Zuhörer Zeit zu geben und Pausen zu machen. Der Dozent weist auf einen Mischklang hin, der von der bisherigen Terzschichtung abweicht und bittet dem Zuhörer hierfür richtig Zeit geben. Später regt er an hier nicht zu früh zu viel [an Dynamik] zu machen, da der Schüler ja noch bis zum ‚Griffbrettende‘ Pulver haben müsse, und nicht alles schon am Anfang verschießen solle. Dies aufgreifend regt der Schüler an bei der Wiederholung des Motivs musikalisch etwas Spannung aufzubauen [durch ein Intensivieren der Betonungen]. Beide üben dies. Der Dozent fasst zusammen, dass sich der Schüler selbst unter Druck setzen würde und auch die Zuhörer sehr unter Druck setzt, wenn er alle Achtel gleich schnell spielt und sich selbst und den Zuhörern keinen Raum der Ruhe schafft. Auch ein anderer Dozent regt bei seinem Schüler das kritische Reflektieren der eigenen Interpretation an. Es bräuchte Phrasierungen: „Dann bekommt es noch mal einen anderen groove. Ab und zu ist es ganz gut die eigene Interpretation noch mal zu erforschen.“⁵⁵⁶

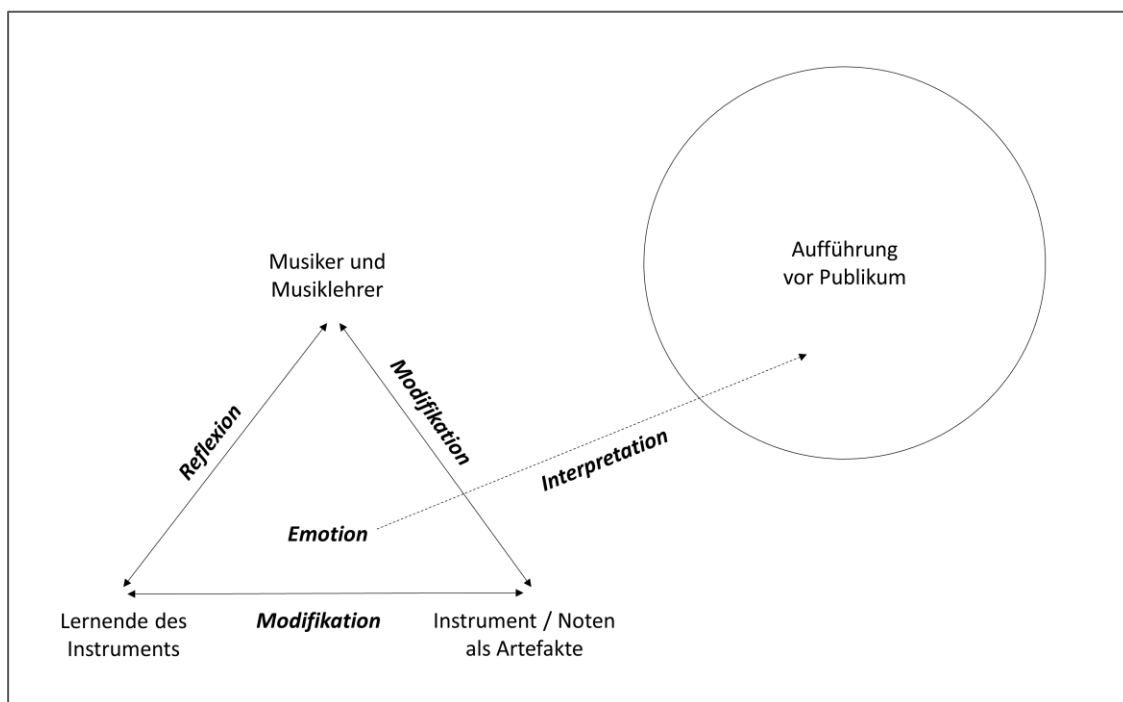


Abbildung 18: Interpretation durch Modifikation, Emotion und Reflexion⁵⁵⁷

⁵⁵⁶ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 5.

⁵⁵⁷ Eigene Darstellung.

Zusammenfassung

Die Beobachtungen zeigen drei zentrale Aspekte der Interpretation. Interpretation durch Modifikation, durch Emotion und durch Reflexion. Den Schülern wird deutlich gemacht, dass es auf die Herangehensweise des Einzelnen bzw. der Gruppe ankommt, wie ein Stück klingt. Das Stück ist zwar notiert, die Interpretation sei aber die Auslegung (lat. *interpretatio*) des oder der spielenden Musiker. Beobachten lassen sich zum Beispiel die Abänderung der Form des Stücks für den Auftritt, sowie andere Betonungen bei der Wiederholung einer Passage, um diese als Echo oder als Verstärkung klingen zu lassen. Auch die Auswahl von Auszügen aus dem Stück für ein improvisiertes E-Gitarrensolo ändert schlussendlich die Form. Schüler lernen, dass ihre Zuhörer auch ‚durchatmen‘ können müssen. Dazu ist es wichtig in der Interpretation eines Stückes auch Pausen zu schaffen – nicht nur für das eigene Spiel zur Entspannung der Finger, sondern auch, um den Gesamthöreindruck des Stückes zu strukturieren.

Zudem zeigen die Beobachtungen, wie Schüler lernen, dass die Emotionen, die sie in das Stück hineingeben, das Klangereignis beeinflussen. Das Modifizieren und Reflektieren im Dialog mit Dozenten, Mitschülern und Mitmusikern ist wichtiger Teil des Interpretationsprozesses (Abbildung 18).

4.6 Klang

Bei der Beobachtung des Weitergabeprozesses hat sich ein Themenbereich als besonders bemerkenswert herausgestellt. Der Klang. Diesem ist daher ein separates Kapitel gewidmet. Ganz grundlegend hat zunächst die Bauweise des Instruments Einfluss auf den erzeugten Klang und schafft die physischen Rahmenbedingungen für die Interpretation.⁵⁵⁸ In einer Unterrichtsstunde verändern Dozent und Schüler den Klang, indem sie das neue Stück mit zwei anderen Gitarren spielen.⁵⁵⁹ Der Schüler spielt eine kleinere Gitarre, deren tiefste Saite auf *G* gestimmt ist (statt auf *E*). Der Dozent hat entsprechend bei seiner Gitarre einen Kapodaster im dritten Bund.⁵⁶⁰ In einer anderen Stunde schlägt der Dozent als Höhepunkt den *F7*-Akkord über einem *E* Orgelpunkt an. Hiermit sind die Grenzen des Griffbretts erreicht. Weitere Spannung könne in diesem Stück nun nicht mehr über das Hochklettern auf dem Griffbrett erreicht werden, sondern nur noch über harmonische Spannung.⁵⁶¹ Zudem haben Fingersatz, Saitenauswahl und das Fingerspitzengefühl mit dem gespielt wird Einfluss auf den Klang. Aber auch Klangideale, die durch das Vorspielen des Dozenten oder anderer Musiker geschaffen werden, beeinflussen den Klang.

4.6.1 Am Klang arbeiten

Das Verändern der Fingersätze verändert den Klang. Ein Schüler kommentiert dies mit „Ich bin mir nicht sicher ob es mir gefällt. Dann sind meine Fingersätze weg.“⁵⁶² Dass die Position von liegenbleibenden Fingern ebenfalls einen Einfluss auf den Klang hat, zeigt eine weitere Beobachtung. Dem Dozenten ist während des Durchspiels aufgefallen, dass ein zusätzlicher Ton erklingt. Bei der singulären Betrachtung der Töne des wechselnden Fingers fällt auf, dass ein *cis* (da der Zeigefinger noch liegt) als Vorschlag vor dem *d* zu hören ist. Der Dozent bittet daher den Druck aus dem Zeigefinger herauszunehmen, so dass der Vorschlag vor dem *d* nicht erklingt.⁵⁶³

Nicht nur durch die Auswahl der Finger der Greifhand, sondern auch durch die Auswahl der Finger der Anschlagshand verändert sich der Klang.⁵⁶⁴ An einer Stelle ist der Dozent

⁵⁵⁸ Jahnel, Franz: Die Gitarre und ihr Bau; Cumpiano, William R./Natelson, Jonathan D.: Guitarmaking, Tradition and Technology; sowie Bogdanovich, John S.: Classical guitar making.

⁵⁵⁹ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 48.

⁵⁶⁰ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 57.

⁵⁶¹ Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 65.

⁵⁶² Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 114.

⁵⁶³ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 65.

⁵⁶⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 61, 75, 90, 94, 99, 101 und 116.

der Auffassung, dass Daumen und Zeigefinger anstatt Zeige- und Mittelfinger zum Zupfen der zwei Noten gut wären. Er spielt beide Varianten im Vergleich, um den Unterschied deutlich zu machen. Danach spielen Schülerin und Dozent die zwei Noten im Vergleich. Er sucht ein weiteres Detail heraus, bei dem er mit dem Ringfinger und dem kleinen Finger einen ‚Hammer-On und Pull-Off‘ spielt. An anderer Stelle erläutert der Dozent, dass es bei der folgenden Übung für die rechte Hand darum geht, den Abrißpunkt der Saite vom Fingernagel des Daumens von der *h*-Saite und des Zeigefingers von der *e*-Saite zu finden. Für die Tonkontrolle sei es zudem immer besser mit beiden Händen den Ton zu kontrollieren, als eine leere Saite zu spielen. Auch die Position der Anschlagshand über dem Schallloch oder näher am Steg, verändert den Klang. Der Dozent lässt die Schülerin den Schlussakkord mit der rechten Hand über dem Schallloch alleine üben, um dies zu hören. Die Gespräche zwischen Schülerin und Dozent gehen dabei sehr konkret in Klangdetails.

In einer anderen Stunde führt eine Dozentin die Spielhand ihrer Schülerin in die mittlere Position über dem Schallloch. Sie erklärt, dass der Hinweis zum Tempo – hier steht *rubato* – bedeutet, dass sie es ruhig und langsam spielen möge.⁵⁶⁵

Dass sogar die Form und Pflege der Fingernägel hier Einfluss auf den Klang hat, zeigt nachfolgende Beobachtung eines sehr fortgeschrittenen Jugendlichen.⁵⁶⁶ Der Schüler hat sehr gepflegte Fingernägel und schaut sich diese ab und zu wieder an. Der Dozent erkundigt sich, ob mit den Fingernägeln alles in Ordnung sei, und versichert ihm, dass es bereits bei der Probe am Mittwoch gut klang.

In einer anderen Stunde schauen Dozent und Schülerin in ihre Noten. Dabei klären sie im Gespräch, ob der Akkord mit dem Zeigefinger aufwärts oder abwärts (mit dem Nagel des Zeigefingers der rechten Hand) angeschlagen wird.⁵⁶⁷ Selbst die Fingerwahl beim Arpeggio hat einen Einfluss auf den Klang. Der Dozent fragt im Gruppenunterricht: „Wie macht ihr das mit der rechten Hand?“⁵⁶⁸ Die Schüler antworten, sie würden Daumen und Zeigefinger nutzen. Daraufhin demonstriert der Dozent den Klang, den er erzielt, wenn er die Bässe im Akkord mit einer nach oben ziehenden Handbewegung – nur mit den Fingern und ohne Daumen – spielt. Die Finger gleiten dabei in einem Arpeggio an den Saiten entlang. Er stellt dies der Bewegung gegenüber, der mit dem Daumen ein Arpeggio entlang der Saiten nach unten streicht und fragt die Schüler ob sie einen Unterschied hören. Hier geht es dem Dozenten ebenfalls um den Klang des Arpeggios.

⁵⁶⁵ Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 61.

⁵⁶⁶ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 43, 45 und 46.

⁵⁶⁷ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 43.

⁵⁶⁸ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 43-45.

Andere Dozenten setzen ihren Schülern für das Arbeiten am Klang herausfordernde Ziele und wählen gleichzeitig beruhigende Worte: „Wenn dir diese Übung Schwierigkeiten bereitet, dann sind wir genau im Kern des Problems, warum es diese Übung gibt. Es ist also überhaupt kein Problem, wenn die Übung schwierig ist.“⁵⁶⁹ Der Schüler berichtet, dass sie ihm schwerfällt, insbesondere, wenn die Saiten eng beieinanderliegen. „Das ist echt so eine Königsübung.“ sagt der Dozent, lässt sie nochmal spielen und notiert die Übung mit Fingersätzen. Der Schüler hat derweil beide Arme entspannt auf seine Gitarre gelegt. Nachdem der Dozent mit dem Aufschreiben fertig ist, sagt er: „Die macht man übrigens dreimal täglich 100-mal nach den Mahlzeiten.“

Zusätzlich zur Klangerzeugung am Instrument ermöglichen elektrisch verstärkte Gitarren auch Spieltechniken, die Verstärker und Lautsprecher mit in die Klanggestaltung einbinden.⁵⁷⁰ Ein Dozent macht seinen Schüler darauf aufmerksam, dass er in der Strophe ein wenig gedämpft spielen möge und er dann in dem Teil, in dem das Solo ist, offen spielen könne. Nachdem sie das Stück komplett durchgespielt haben, regt der Dozent für den Schluss des Stückes an, den Ton so vibrieren zu lassen, dass der Ton rückkoppelt. Er sagt: „Du kannst es mit deinem Verstärker zu Hause üben, so, dass Du ein kontrolliertes rückkoppeln zulässt. Das ist aber nicht einfach.“ Der Schüler probiert es, der Dozent lenkt dann ein: „Das lassen wir aber heute mal. Aber für uns Gitarristen ist es gut das hinzubekommen. Die Rückkopplung ist wie das i-Tüpfelchen.“ Der Dozent macht seinen Schüler darauf aufmerksam, dass er beim nächsten Durchspiel die Rhythmusgitarre hat, die er leicht angezerrt spielen soll. Der Schüler dreht die Verzerrung am Verstärker hinein. „Ne, etwas leichter.“ Der Schüler korrigiert nach. Der Dozent bittet: „Weniger noch.“ Beide drehen an ihren Verstärkern und suchen den optimalen Sound.

Das Arbeiten am Klang erfordert es sich selbst beim Spielen gut zuzuhören. Beim Ensemble kommt hinzu, dass die Schüler auch den Mitmusikern zuhören müssen. Es lässt sich beobachten, dass es eine Herausforderung für Schüler ist, dies zu erlernen, während sie sich auf das eigene Spiel konzentrieren. Der Dozent fragte den Schüler: „Welche Stelle habe ich versemelt?“ Der Schüler antwortet: „Weiß nicht.“ Er ist so hoch konzentriert auf sein eigenes Spiel, dass er nicht hört, wo sich der Dozent verspielt.⁵⁷¹

Das aufmerksame Zuhören gelingt einem jungen Schüler aber während der Dozent ihm seine Stimme vorspielt und seine Mitschülerin die Begleitung übt. Der Schüler hat dabei

⁵⁶⁹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 40, 42 und 43.

⁵⁷⁰ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 54, 75 und 91.

⁵⁷¹ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 38 und 89.

die Gitarre auf seine Beine gelegt und fühlt sich mit dem Finger über die Lippen. Dabei hört er aufmerksam zu und bestätigt dem Dozenten: „Das macht es schon spannender.“⁵⁷²

Es lassen sich aber auch Beobachtungen machen, dass Schüler bereits merken, ab welchem Zeitpunkt sie mit ihren Mitspielern nicht mehr im Gleichklang sind. Im Gruppenunterricht spricht eine Schülerin in die Musik hinein: „Ich bin doch falsch.“⁵⁷³ Der nächste Durchlauf, bei dem die Paare, die die gleiche Stimme spielen, sich vor ihrem Einsatz angeschaut und zugewandt haben, läuft viel besser. Der Dozent lobt dies. Es zeigt sich, dass der Blickkontakt und die so ausgelöste nonverbale Kommunikation der Schlüssel zum Erfolg für die richtigen Einsätze sind. Diese Erkenntnis bestätigt sich auch bei der teilnehmenden Beobachtung von Live-Auftritten. In einer Gruppenunterrichtsstunde spielt der Dozent ein *Ritardando* und schlägt vor den Schlussston als *Flageolet*-Ton erklingen zu lassen. Er bittet zwei Schülerinnen gemeinsam ins *Ritardando* zu leiten. Dazu sollen sie sich abstimmen. Sie stellen entsetzt fest: „Wir können uns doch nicht die ganze Zeit angucken!“ Gemeinsam übt der Dozent mit dem Ensemble auch den Schluss und bittet: „In dieser Fermate – alle gucken!“ Er ergänzt: „Die Coda hat das gleiche Tempo, wie der Tango vorher, nicht wie die Milonga.“⁵⁷⁴ Schließlich weist der Dozent noch einmal auf die Fermate hin und fordert: „Alle gucken! Keiner spielt.“ Nach weiteren Durchläufen der Stelle verlangt er nochmal energischer: „Nicht spielen! Das ist leichter als spielen!“ Er bittet ruhiger: „Atmet tief ein auf der vier.“⁵⁷⁵ So arbeiten sie gemeinsam am Klang des Ensembles.

4.6.2 Fingersatz, Saitenauswahl und Klang

Leere Saiten und Griffweisen haben einen Einfluss auf die Kontrollierbarkeit des Tones. Eine Schülerin nutzt das erlernte Fachvokabular, um konkret zu erfragen, welcher Fingersatz für das gewünschte Klangereignis der zu übenden Stelle ideal wäre.⁵⁷⁶ Sie wirft die Frage auf, ob sie hier besser *p-m-a*⁵⁷⁷ spielen soll. Der Dozent bestätigt *p-m-a* als Fingerfolge zu nehmen, da sie auf diese Weise einen gleich starken Anschlag bei allen drei Tönen erreicht. An anderer Stelle ist das Anspielen einer leeren Saite erforderlich.

⁵⁷² Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 101.

⁵⁷³ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 33, 39, 55 und 75.

⁵⁷⁴ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 77; Anm. d. Verf.: Die Milonga ist der zweite Teil der vier Teile (der sog. *Cuatro Tiempos*) eines Tangoliedes, zwischen denen an dieser Stelle ein Tempowechsel vollzogen wird. Die vier Teile heißen 1. Tango, 2. Milonga, 3. Vals, 4. Cuarteto.

⁵⁷⁵ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 81.

⁵⁷⁶ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 108.

⁵⁷⁷ Zur Benennung der Finger siehe Abbildung 15 in Kapitel 4.5.2. p = pulgar (Daumen), i = índice (Zeigefinger), m = medio (Mittelfinger), a = anular (Ringfinger).

Der Dozent kommentiert dies mit: „Auch wenn es ein leeres *e* ist, der hässlichste von allen.“⁵⁷⁸ In einer anderen Unterrichtsstunde wird die Präferenz für einen auf dem Griffbrett kontrollierbaren Ton gegenüber der leeren Saite deutlich.⁵⁷⁹ Die Schülerin beschreibt ihr Problem mit einer Passage. Der Dozent bittet um Nennung der Taktzahl. Nachdem die Stelle gefunden ist, gibt der Dozent Anweisungen und verändert die Griffweise der Schülerin. Nach einem erneuten Durchspiel erläutert der Dozent, dass er es leichter findet, die Finger aufzusetzen, als eine leere Saite zu spielen, wenn es schnell gehen soll.

Griffweisen werden aber auch von Dozenten vorgegeben: „Jetzt schiebst du dies hinauf, bist du bei *ais* bist. Diesen Grifftyp brauchst Du.“⁵⁸⁰ In einer anderen Stunde werden Barréakkorde gespielt. Der Dozent erläutert die Barrégriff mit Grundton auf der E-Saite und auf der A-Saite.⁵⁸¹ Beim Dur-Akkord mit Grundton auf der A-Saite liegen der zweite, dritte und vierte Finger der Greifhand im gleichen Bund auf dem Griffbrett. Der Schüler empfindet diesen Griff als sehr unangenehm und soll daher üben ihn in allen Lagen einmal zu spielen.

In anderen Unterrichtsstunden lässt sich der genaue Blick des Dozenten auf Fingersatz, Saitenauswahl und Griffweise beobachten.⁵⁸² Der Dozent wechselte mit seinem Blick immer zwischen den Noten und der Griffweise seines Schülers hin und her. Er korrigiert den Fingersatz. Der Dozent hat den Ellenbogen auf seiner Gitarre aufgestützt und hört zu. Er schaut im Wechsel in die Noten und auf das Griffbrett seines Schülers. Zwischendrin gibt er kurze Tipps, wie „Fünfter [Bund], genau.“ oder „Bb“ und singt den Ton.

Ein anderer Dozent schaut auf die Finger des Schülers.⁵⁸³ Er macht ihn darauf aufmerksam auf den Fingersatz zu achten. Später erläutert er, dass die Akkorde sehr ähnlich zu greifen sind und nur da der Mittelfinger dazu käme. Als der Schüler dies umsetzt, gibt der Dozent den Tipp diesen nun so zu belassen und in die siebte Lage zu verschieben.

Ein Dozent anderer Dozent macht deutlich, dass für die zu spielenden Akkordwechsel unterschiedliche Fingersätze möglich sind.⁵⁸⁴ Er möchte erfahrbar machen, welcher Wechsel angenehmer ist und schlägt vor: „Erst üben wir acht Achtel den einen Akkord, dann acht Achtel lang den zweiten Akkord. Danach wechseln wir alle vier Achtel, dann

⁵⁷⁸ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 88.

⁵⁷⁹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 35 und 39.

⁵⁸⁰ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 76.

⁵⁸¹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 79 und 80.

⁵⁸² Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 27, 29 und 35.

⁵⁸³ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 34, 42 und 66.

⁵⁸⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 63.

alle zwei Achtel, dann ein Achtel jeden Akkord.“ Die Schülerin kommt ins Holpern, findet aber nach wie vor ihre Art zu wechseln entspannter.

Zudem sorgen Spieltechniken für kontrollierte Klangveränderung. Hierzu gehört auch das Bending. Der Schüler fragt in welche Richtung der Finger beim Bending eigentlich gezogen wird. Der Dozent erläutert, dass die drei tiefen Saiten nach unten und die drei hohen Saiten nach oben gezogen werden, damit die Saite nicht versehentlich beim Bending spielen über den Rand des Halses hinausgezogen wird.⁵⁸⁵

Weite Lagen mit Streckung der Finger müssen trainiert werden, um große Tonsprünge sauber erklingen zu lassen. Zum Üben der weiten Lage wechselt der Schüler mit dem jeweils gleichen Fingersatz immer eine Lage tiefer.⁵⁸⁶ So gelangt er stückweise heran an die größeren Abstände der Bundstäbchen und die damit verbundene größere Spreizung der Finger der linken Hand. Schließlich gelangt er so bis in die im Stück erforderliche zweite Lage.

In einer anderen Stunde stellt der Dozent fest, dass der Lagenwechsel mit Streckung überraschen sei.⁵⁸⁷ Seine Schülerin lacht. Der Dozent zeigt, dass vom Zeigefinger aus die Hand gezogen wird. Die Schülerin fragt: „Okay, also zuerst der Zeigefinger?“ Der Dozent stellt klar: „Nee, ich habe die Überstreckung in der sechsten Lage fertig und nehme sie auch mit in die fünfte.“ Später in der Stunde gibt der Dozent nochmal den Tipp den Zeigefinger in der weiten Lage nicht zu sehr zu entspannen, weil er drei Töne später genau da, wo er liegt, wieder gebraucht wird. Der Dozent schaut dabei permanent auf das Griffbrett seiner Schülerin um den Fingersatz zu optimieren und zu kontrollieren. Bei einem weiteren Durchspiel schließlich bemerkt der Dozent: „Nee, warte mal. – Wir hatten da eine andere Lage verabredet.“ Der Dozent lehnt sich zurück und stellt fest, dass dieser synkopische Abschnitt auch vom Tempo her schwierig ist. Nachdem beide diesen Teil gespielt haben, lobt der Dozent seine Schülerin.

In einer weiteren Stunde erläutert der Dozent, dass es sein kann, dass ein nächster Schüler in fünf Jahren beim gleichen Stück einen anderen Fingersatz von ihm bekommen würde.⁵⁸⁸ Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Spielweise der klassischen Gitarre und der E-Gitarre wird in einem Gespräch zwischen einem Dozenten und seinem erwachsenen Schüler deutlich. Sie tauschen sich über die Sozialisation mit Griffen aus.⁵⁸⁹ Bei Stücken der klassischen Gitarre bestünde nicht die Notwendigkeit Akkorde zu greifen, da

⁵⁸⁵ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 71.

⁵⁸⁶ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 43.

⁵⁸⁷ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 31, 80 und 84.

⁵⁸⁸ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 57.

⁵⁸⁹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 26, 27, 41, 49 und 69.

die Töne nacheinander zu spielen sind und nur die Finger, die zuerst benötigt werden, zuerst gesetzt werden müssen. Der Akkord in der klassischen Spielweise entsteht also erst sukzessive beim Setzen der Finger, nicht – wie bei einem ‚Faustgriff‘ – sofort. Der ideale Fingersatz für eine Stelle wird in einer Form des Nachahmungslernens, eines Lernens am Modell⁵⁹⁰, weitergegeben. Ein Schüler steigt ein in das Stück mit dem Kommentar, dass die Fingersätze nicht schlecht seien. Er stellt fest, dass viel Vorbereitung der Schlüssel zum Stück sei und fragt den Dozenten: „Wo bleibst du mit den Fingern liegen, wie ist die Lage?“ Etwas später unterbricht der Schüler mit: „Jetzt habe ich den Faden verloren.“ Er macht beim nächsten Durchspiel darauf aufmerksam, dass sie sich in der letzten Unterrichtsstunde an dieser Stelle für den vierten Finger entschieden haben. Der Schüler überprüft seine eigene Griffweise durch einen Blick auf das eigene Griffbrett. Fingersätze werden vom Schüler genau beobachtet. Er hat die linke Hand mit dem Ellenbogen auf die Gitarre gestützt und schaut dabei auf die Fingersätze des Dozenten und hört aufmerksam zu.

Der offene Austausch mit dem Dozenten und das Besprechen schwieriger Stellen schafft den Schülern Klarheit für Fingersatz und Saitenauswahl. Nach ein paar Durchläufen der Stelle, spricht der Schüler an, dass er es schwierig findet gegen die Triolen gegen an zu spielen.⁵⁹¹ Ein anderer Schüler bespricht mit dem Dozenten einen schwierigen Sprung der linken Hand auf dem Griffbrett mit weiter Lage.⁵⁹² Der Dozent korrigiert den gegriffenen Ton „Das ist ein e, dann ist es auch möglich.“ Der Schüler versucht dies zu korrigieren und merkt sofort, dass er sich verspielt hat und schüttelt den Kopf. Diese Beobachtung zeigt, dass Schüler und Dozent bewusst ist, wie schwer es ist bereits eingeübte Fingersätze zu verändern, auch wenn es ggf. noch einen idealeren Fingersatz geben würde.

4.6.3 Fingerspitzengefühl – Hören und Fühlen

Hören

In vielen Unterrichtsstunden wird deutlich, dass die Dozenten mit den Schülern daran arbeiten, genau auf den erzeugten Klang zu hören. Ist er so, wie erwartet? Klingt der Ton ‚sauber‘ oder sind Nebengeräusche zu hören? Wie lange soll der Ton klingen? Sind die Töne in gleicher Lautstärke obgleich unterschiedliche Finger zum Zupfen der Saiten und zum Greifen verwendet werden?

⁵⁹⁰ Zum Einstieg: Bandura, Albert (Hg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976. Siehe auch Auseinandersetzung mit seinem Ansatz in Kapitel 5.2.1.

⁵⁹¹ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 55.

⁵⁹² Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 62 und 65.

Eine Schülerin kommentiert: „Es scheppert. Der Dozent bittet: „Langsamer.“ Beide spielen und der Dozent schaut konzentriert auf den Fingersatz seiner Schülerin.⁵⁹³ Ein anderer Dozent wendet sich etwas aufbrausender an seinen Schüler: „[...] spiel doch genau!“⁵⁹⁴ Ein Schüler berichtet, er würde zurzeit versuchen mehr und mehr darauf zu verzichten, mit mehreren Fingern im gleichen Bund zu greifen, weil es manchmal unsauber klingt.⁵⁹⁵ Der Dozent analysiert dies. Der unsaubere Klang könnte daran liegen, dass der Zeigefinger des Schülers auf das Bundstäbchen rutscht. Der Dozent zeigt, dass es bei ihm so sei, wenn er Akkorde greift, bei denen alle Finger in einem Bund liegen. Der kleine Finger würde dann auf das Bundstäbchen rutschen. Sie probieren es aus und testen den Barrégriff gegen den Griff mit einem Finger pro Saite. Jeder berichtet, welche Variante ihm dabei die angenehmere ist.

Der Druck der Finger auf dem Griffbrett bestimmt zudem den Klang. Eine Dozentin erläutert das Glissando und gibt den Hinweis, sie möge den Druck am Zielpunkt nicht lösen.⁵⁹⁶ Für die zweite Wiederholung führt sie die Hand der Schülerin weiter nach rechts in Richtung des Stegs und sagt: „Das machst du ein bisschen laut.“ Das Ohr hat in unterschiedlichen Frequenzbereichen verschieden hohe Empfindlichkeiten, so dass eine Dozentin erklärt: „Merke dir, umso höher die Töne sind, desto leiser spielst du sie, sie tragen dann im Raum.“ Über den Einfluss der Gegebenheiten des Raums für das Hörerlebnis tauschen sich auch die Mitglieder einer Gruppenunterrichtsstunde aus.⁵⁹⁷ Nicht zuletzt ist auch die Stille ein Stilmittel, wie eine Dozentin zum Sinn einer Fermate erklärt: „Diese Stille, die entsteht, ist schön. Die muss man auch aushalten können.“⁵⁹⁸

Fühlen

Neben dem Hören ist auch das Fühlen der Saiten an den Fingern ein wesentlicher Aspekt der erlernt wird. Sie achten aufmerksam auf den Zeitpunkt des Abrisses und auf den Abrisspunkt der Saite. Beobachtet werden konnte dies beim Einüben eines zeitgleichen Zupfens von zwei Saiten mit den Fingernägeln des Daumens und des Zeigefingers.⁵⁹⁹ Auch

⁵⁹³ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 78.

⁵⁹⁴ Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 63.

⁵⁹⁵ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 71-73.

⁵⁹⁶ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 10, Rn. 33, 56 und 58.

⁵⁹⁷ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 31.

⁵⁹⁸ Beobachtungsprotokoll 2, Rn. 82.

⁵⁹⁹ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 101.

mit einem anderen Schüler übt der Dozent im ersten Takt, dass zwei Noten genau gleichzeitig erklingen sollen.⁶⁰⁰

Auf die Kraft des Anschlags wird aufmerksam geachtet. Ein Dozent bittet seinen Schüler noch etwas mehr *E* rauszuholen. Der Schüler übt den kräftigeren Anschlag mit dem Daumen.⁶⁰¹ In einer anderen Stunde hört der Dozent zu und bittet daraufhin ein bisschen mehr zuzugreifen.⁶⁰² Nach einem weiteren Durchlauf lobt er, dass es nun viel besser sei.

Des Weiteren beeinflussen auch die Spieltechniken die Klangfarbe. Die Wahl eines Pull-Offs statt eines separaten Anspiels des zweiten Tons mit der Anschlagshand verändert den Klang.⁶⁰³ Der Begriff Pull-Off beschreibt das Abziehen des Fingers der Greifhand in einer Weise, dass ein tieferer Ton auf derselben Saite erklingt, ohne dass er mit der Anschlagshand separat angespielt wird.

Ein weiteres Element ist die Position der Hand, die die Saiten anspielt. Eher nahe am Steg oder weiter Richtung Schallloch. Der Dozent weist auf eine Stelle hin und bittet alle vom Takt vorher aus dem *Metallico* hier in das *Dolcissimo* zu wechseln.⁶⁰⁴ Dies ist eine Veränderung der Position der rechten Hand in Relation zum Schallloch der Gitarre. Das *Metallico* wird zwischen Schallloch und Steg der Gitarre gespielt. Die angeschlagenen Saiten klingen durch einen Anschlag an dieser Position eher metallisch. Das weichere *Dolcissimo* wird mit der zupfenden Hand weiter in Richtung des Halses der Gitarre gespielt. Die Saiten werden also weiter mittig angeschlagen, die zupfende Hand befindet sich näher am bzw. über dem Schallloch der Gitarre bei Anschlagen der Saiten.

Die Wahl von Fingerkuppen, Fingernägeln oder Plektrum zum Anregen der Schwingung der Saiten verändern den Klang. Ein Dozent lässt sich die Gitarre seines Schülers geben. Er spricht ihn auf seine Fingernägel an: „Das war so ein bisschen schepprig. Man hört so die Mitten in den Fingernägeln.“⁶⁰⁵ In einer anderen Stunde legt der Dozent die Gitarre auf seine Oberschenkel beginnt mit einem Schmirgelpapier seinen Daumennagel zu feilen.⁶⁰⁶ Ein Schüler nutzt seine Einsatzpausen und schaut prüfend auf seine Fingernägel.⁶⁰⁷ Im weiteren Verlauf der Stunde spielen sie Triolen auf der hohen Saite, um zu prüfen ob ein Nagel zu kurz ist und sich der Ton, den der Finger mit dem kürzeren Nagel spielt, von

⁶⁰⁰ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 58.

⁶⁰¹ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 104.

⁶⁰² Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 51 und 53.

⁶⁰³ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 100.

⁶⁰⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 53.

⁶⁰⁵ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 58.

⁶⁰⁶ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 97.

⁶⁰⁷ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 34 und 46.

den Tönen unterscheidet, die die anderen beiden Finger erzeugen. Andere Dozenten und Schüler spielen stattdessen mit einem Plektrum, so dass ein Effekt durch die Fingernägelbeschaffenheit ausbleibt.⁶⁰⁸

Für die Hand auf dem Griffbrett sind richtig gekürzte Fingernägel wichtig. Ein Dozent flüstert seiner Schülerin zu: „Die Fingernägel sind viel zu lang.“⁶⁰⁹ Er gibt ihr einen Nagelknipser. Sie kürzt die Nägel der Akkorde greifenden Hand, um besser spielen zu können.

Der Dozent fragt den Schüler, wann er das letzte Mal neue Saiten aufgezogen habe.⁶¹⁰ Neben der Bauart des Instruments haben die Art und Beschaffenheit der aufgezogenen Saiten sowie ihr Alter bzw. ihre Spieldauer einen Einfluss auf den Klang, da neue Saiten obertonreicher sind als alte Saiten.

⁶⁰⁸ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 31.

⁶⁰⁹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 57 und 61.

⁶¹⁰ Beobachtungsprotokoll 14, Rn. 112.

4.6.4 Klangideale, Vorspielen und gemeinsames Spielen

Um den vom Komponisten vorgesehenen und den vom jeweiligen Dozenten angestrebten Klang hörbar und erfahrbar zu machen, spielen die Dozenten Passagen der Stücke vor (Tabelle 6). Dieses Vorspiel dient als Klangideal, das der Schüler durch die Beobachtung seines Dozenten aufnimmt.

Tabelle 6: Vorspielen durch Dozenten

Der Dozent spielt die Stelle noch mal vor. ⁶¹¹
Er spielt diese vor. ⁶¹²
Der Dozent spielt die Übung einmal vor auf einer Saite tiefer, sodass die Finger eine Saite überspringen müssen. ⁶¹³
Er fragt den Schüler, ob er das Solo so spielt. Der Dozent spielt es vor. Der Schüler versucht sich am Solo. ⁶¹⁴
Der Dozent sagt: „Du bist so nett und begleitest mich mal.“ Der Schüler spielt die Akkorde im Rhythmus, der Dozent spielt die Melodie und dann auch ein Solo. Danach wechseln sie sich ab und der Schüler spielt die Melodie und geht dann über ins Solo. ⁶¹⁵
Der Dozent bittet darüber hinaus um ein bisschen <i>palming</i> , also das Dämpfen der Saite mit der Seite der Spielhand. Der Dozent spielt noch einmal vor und der Schüler begleitet ihn. ⁶¹⁶
Der Dozent zeigt, wie schnell es ist, wenn alle Sechzehntel gespielt werden. Er könne sich zum Üben die Töne der Tonleiter auf der d- oder der g-Saite nehmen. ⁶¹⁷
Der Dozent spielt die Akkorde vor. Die Schülerin schaut dabei konzentriert auf sein Griffbrett. ⁶¹⁸
Der Dozent gähnt und spielt das Stück von der Rückseite kurz an. Die Schülerin hat ihren Kopf auf ihre rechte Hand gestützt, die auf der Gitarre aufliegt. Sie hört ihm zu. Dabei legt sie sich ganz auf ihre Gitarre. ⁶¹⁹
Der Dozent spielt die gesamte Stelle nochmal vor. ⁶²⁰
Er spielt die gleiche Stelle, so dass die Töne entspannt – und nicht gehetzt – angeschlagen klingen. ⁶²¹
Der Dozent spielt vor und zeigt Stellen, an denen der Barrégriff möglich ist und an welchen nicht. ⁶²²

⁶¹¹ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 47.

⁶¹² Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 53.

⁶¹³ Beobachtungsprotokoll 12, Rn. 41.

⁶¹⁴ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 68.

⁶¹⁵ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 40.

⁶¹⁶ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 45.

⁶¹⁷ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 59.

⁶¹⁸ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 54.

⁶¹⁹ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 89.

⁶²⁰ Beobachtungsprotokoll 1, Rn. 68.

⁶²¹ Beobachtungsprotokoll 3, Rn. 49.

⁶²² Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 36.

Vorspiel des Dozenten als Klangideal

Ein Dozent spielt einen Abschnitt mit sehr schnellen Teilen in den hohen Stimmen vor und zeigt, wie er über einen deutlichen Basslauf den Übergang in den nächsten Teil betonen würde.⁶²³ Der Schüler hat den linken Unterarm auf die Gitarre gestützt, schaut auf die Fingersätze des Dozenten und hört aufmerksam zu.

In einer Gruppenstunde zeigt der Dozent seinem Schüler den Basslauf von Billie Jean und mahnt: „Ja, schön langsam und schön genau sein.“⁶²⁴ Der Schüler übt mit Blick auf die Noten. Der Dozent spielt die Begleitung vor. Dabei spielt er die Akkordstimme der Schülerin und den Basslauf des Schülers gleichzeitig auf seiner Gitarre. Die Schülerin hat derweil ihre Gitarre mit den Saiten nach oben auf den Schoß gelegt. Der Dozent demonstriert der Schülerin daraufhin das ganze Riff erstmals komplett, in der Form, wie sie es greifen soll. Zuvor hat sie sich dies nur aus den Noten erarbeitet, ohne einen Höreindruck zu haben. Im weiteren Verlauf der Unterrichtsstunde spielt der Dozent die kombinierte Begleitung aus Riff und Akkorden auf seiner Gitarre mit, sodass das die gesamte Stückbegleitung erklingt. Zwischendurch lobt er den dritten Schüler für die gut geübte Melodie, insbesondere bei schwierigen Stellen, die er gemeistert hat. Erstmals erklingen alle Stimmen des Stücks aus Begleitung (Dozent) und Melodie (dritter Schüler). Schließlich ruft er alle auf gemeinsam von Beginn an das Stück durchzuspielen.

Weitere Klangvorstellungen / Referenzen

Den Schüler bereits bekannte Musikstile werden als Klangvorstellung aktiviert. Ein Dozent erklärt, dass das Solo ein bisschen Country-Style sei.⁶²⁵ Einem anderen Schüler, der ebenfalls E-Gitarre lernt, rät der Dozent sich als Ideengeber für die Präsentation eines Solos Youtube-Videos des Bluesgitaristen Joe Bonamassa anzuhören, um sich von der Bottleneck-Technik inspirieren zu lassen.⁶²⁶ Bei einem anderen Dozenten schlägt der Schüler vor „Es wäre ja interessant hier mal zehn Aufnahmen im Netz zu sehen, um zu schauen, ob es jemand schön macht.“⁶²⁷ Der Schüler erklärt, dass er immer froh ist, wenn er eine repräsentative Aufnahme findet. Daraufhin tauschen sich Dozent und Schüler aus und bestätigen sich gegenseitig, dass aber auch viel ‚Schund‘ auf Youtube sei und 1.000 Klicks kein Qualitätskriterium für eine gute Aufnahme sind.

⁶²³ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 53 und 69.

⁶²⁴ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 8, Rn. 61, 65, 69, 84 und 86.

⁶²⁵ Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 38.

⁶²⁶ Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 60.

⁶²⁷ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 11, Rn. 93 und 95.

Gemeinsames Spielen

Im gemeinsamen Spielen bekommt der Schüler einen Eindruck vom Gesamtklang, wobei sich der Dozent der Spielgeschwindigkeit seines Schülers anpasst.⁶²⁸ Ein weiterer Dozent begleitet seine Schülerin. Sie spielt die Melodie allein und bekommt auch den Wechsel gut hin und kommentiert dies mit: „Guck! Das finde ich jetzt nicht so schlimm.“⁶²⁹ In einer anderen Stunde richtet der Dozent seine Aufmerksamkeit auf die nächste Stimme und sagt: „Ich werde jetzt mit den Bässen mitspielen.“⁶³⁰

Ein Dozent übt mit seinem Schüler den Einstieg ins Solo.⁶³¹ Der Schüler setzt richtig ein, der Dozent begleitet ihn. Beide spielen das Solo unisono. Auch das ganze Stück wird so gespielt, nachdem der Dozent ansagt: „So, wir spielen mal alles und ich begleite dich.“ Dann werden die Rollen getauscht. Der Dozent bittet: „Du bist so nett und begleitest mich mal.“ Der Schüler spielt die Akkorde im Rhythmus und der Dozent spielt die Melodie und dann auch ein Solo.

In einer anderen Stunde wechseln sich beide ab. Der Schüler spielt die Melodie und geht dann über ins Solo.⁶³² Der Dozent bittet die Takte 3 und 4 zu spielen und sagt: „Ich komme mal mit“ und spielt die Stimme mit. Er sagt, dass die Töne knapp kommen sollen. Schließlich gibt der Dozent weitere Anregungen für die Gestaltung des Solos.

4.6.5 Zusammenfassung

Dozent und Schüler arbeiten gemeinsam am Klang. Dabei ist wichtig, wie ein Ton klingt und nicht nur, dass er erklingt. Den Schülern wird deutlich, dass beim Spielen des gleichen Tons nicht nur die Saitenwahl, sondern auch die Fingerwahl und der Fingersatz der Greifhand sowie die Fingerwahl der Anschlagshand den erzeugten Klang beeinflussen. Präzise Fingersätze sind hierfür die Voraussetzung. Dies begründet auch die beobachteten Fingerübungen. Der Abrisspunkt vom Finger oder Fingernagel, sowie die Form und Pflege der Fingernägel beeinflussen ebenfalls den erzeugten Klang, wie die Beobachtungen bei fortgeschrittenen Schülern zeigen. Bei elektrisch verstärkten Gitarren werden zudem Verstärker und Lautsprecher für die Klangmanipulation genutzt.

Für den Gesamtklang ist neben der Aufmerksamkeit für den eigenen Klang auch das Hören auf die Mitmusiker wichtig. Sowohl in den beobachteten Unterrichtsstunden, als auch

⁶²⁸ Beobachtungsprotokoll 13, Rn. 26 und 44.

⁶²⁹ Beobachtungsprotokoll 7, Rn. 86.

⁶³⁰ Beobachtungsprotokoll 4, Rn. 41.

⁶³¹ Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 5, Rn. 69 und 73.

⁶³² Das Folgende nach Beobachtungsprotokoll 6, Rn. 40 und 59.

bei Live-Auftritten wird deutlich, dass das gegenseitige Zuhören und der Blickkontakt vor Einsätzen, Wechseln oder Soli zentrale Elemente der Kommunikation sind.

Das Spielen mit leeren Saiten, spezifische Griffweisen, weite Lagen mit Streckung der Finger und weitere Spieltechniken für kontrollierte Klangveränderung werden eingeübt. Dabei schafft der offene Austausch mit dem Dozenten und das Besprechen schwieriger Stellen Klarheit für Fingersatz und Saitenauswahl.

Trainiert werden dabei genaues Hören und Fühlen. Die Dozenten legen die Aufmerksamkeit der Schüler immer wieder auf diese Sinne. Das Abschauen der Griffweisen ist zwar der Zugang zum Spiel, das Hören und Fühlen aber die Selbstwahrnehmung, die das Können hervorbringt.

4.7 Resümee der (dichten) Beschreibung

Die dichte Beschreibung der teilnehmenden Beobachtung hat anhand der Themenkomplexe Wissen, Können und Weitergeben gezeigt, wie Wissen und Können in der Dithmarscher Musikschule weitergegeben werden. Dabei hat sich herauskristallisiert, dass der flüchtige Klang einen Klangkörper benötigt. Im doppelten Sinne des Wortes ist sowohl der Praktizierende als auch sein Instrument dieser Klangkörper. Dem Klang ist daher ein separates Kapitel gewidmet worden.

Im Themenkomplex Wissen ist deutlich geworden, wie musikalische Fachbegriffe und Strukturen, Formen und Kategorien erlernt werden. Dieses Faktenwissen dient der Einordnung des Erlernenen. Anekdoten werden genutzt, um Wissen in die musikalische Tradition einzuordnen, in denen das zu erlernende Repertoire steht. Instrumente werden erkundet und ihre Möglichkeiten der Klangerzeugung ausprobiert. Die Noten selbst beinhalten – sozusagen als Artefakt – ebenfalls musikalisches Wissen.

Im Themenkomplex Können wird der Fokus auf dem Erwerb der Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Instrument und den musikalischen Werken deutlich. Diese reichen vom Stimmen des Instruments über das Zuhören und das Üben des Repertoires bis hin zu Fähigkeiten, sich beim Spielen zu entspannen und der Aufführung auf diese Weise eine gewisse Gelassenheit zu geben.

Im Themenkomplex Weitergeben ist ein Modell entwickelt worden, dass zeigt, dass es vier zentrale Säulen der Weitergabe von musikalischem Erbe gibt. Die soziale Interaktion, das Geben von Hilfestellungen, das Schaffen von Bewusstsein und die Freiheit zur Interpretation. Über die drei Kategorien Wissen, Können und Weitergeben hinweg kristallisiert sich der Klang als zentrales Element im Weitergabeprozess heraus. Die Musikethnologin Gisa Jähnichen zeigt auf, dass der Klang selbst wieder materielle und immaterielle Komponenten hat. Er könne als solcher aus schwingenden Luftmolekülen materiell erklärt werden. Der Prozess der Strukturierung des Klangs bliebe dennoch immateriell, da er von der Anregungsmethode und der Gestaltung seiner Dauer abhängt, die eine Zeit, einen Ort und einen Akteur (Musiker) in einem sozialen Umfeld benötigen würden.⁶³³

In der Beschäftigung mit dem Klang ist dargelegt worden, wie Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihren Dozenten beeinflussbare Faktoren, wie Fingersatz oder Saitenauswahl erfahren und mit Fingerspitzengefühl und scharfem Hörsinn sowohl dem vorgespielten Klangideal des Dozenten nachfühlen als auch ihren eigenen Klangvorstellungen

⁶³³ Jähnichen, Gisa: "Word Music" as Popular Culture, in: Journal of C. de S. Kulathilake Archival & Research Unit 1 (2020), S. 27-38, hier S. 30.

nachgehen. Erklingen die musikalisch überlieferten Werke, so werden sie lebendig. Die Praktizierenden offenbaren ihr Können und werden als Träger ihres immateriellen, kulturellen Erbes hörbar und ihr Wirken so für ein Publikum erlebbar. Der Klang trägt ihr musikalisches Erbe zu den Ohren der Zuhörer und wird auf diese Weise in einem Prozess der ständigen Weiterentwicklung als lebendiges Erbe bewahrt.

Immaterielles musikalisches Erbe

Musikalisches Erbe hat sowohl materielle als auch immaterielle Komponenten. Das Instrument als Klangkörper ist eindeutig materieller Bestandteil und prägt den – immateriellen – Klang. Der performative Akt der Aufführung von Musik ist ebenfalls eine immaterielle Komponente. So manifestiert sich das Erbe erst im Zusammenspiel von Musiker, Instrument und Publikum, bleibt aber flüchtig und verklingt. Genau dieses Momentane und Flüchtige charakterisiert immaterielles musikalisches Erbe.

In Hinblick auf Aufführungen fasst Saupe zusammen: „Es wird Überliefertes adaptiert und neu beglaubigt, und insofern machen die Protagonist*innen und Darstellenden eigensinnige Erfahrung, in denen historisches Wissen gespeichert ist und wieder abgerufen wird.[...]“⁶³⁴ Die Bühne, auf der ein Konzert, ein Auftritt oder eine Darbietung vor Publikum stattfindet, ist genauso, wie der Unterrichtsraum ein Ort der Weitergabe von Wissen und Können. Der Umfang dessen, was Weitergeben wird, ist an diesen beiden Orten der Weitergabe aber unterschiedlich. Bei der Aufführung von musikalischen Werken kann der Zuhörerschaft grundlegende Schritte eines Tanzes zur Musik nahegebracht und etwas Hintergrundwissen zum Stück mitgegeben werden. Sogar Informationen zum Komponisten und zur Entstehungsgeschichte des musikalischen Werkes können ergänzt werden. Nicht aber wird vom Publikum das Können erworben, um das gehörte Musikstück selbst zur Aufführung zu bringen. Dies geschieht größten Teils im Unterrichtsraum, da das miteinander musizieren zunächst in kleinen Sequenzen und Arbeitsschritten eingeübt und gefestigt werden muss, bevor es bei Auftritten interaktiv oder sogar improvisiert (wie etwa im Jazz) dargeboten werden kann. So entsteht ein fließender Übergang zwischen der Weitergabe von Wissen und Können im Unterricht und dem Interpretieren und Aufführen des Repertoires. Das Fundament für das Ausüben einer musikalischen Ausdrucksform des immateriellen Kulturerbes wird im Unterricht gelegt. Die regelmäßi-

⁶³⁴ Saupe, Achim: Weitergabe und Wiedergabe. Neue Perspektiven auf Tradierungsprozesse. In: Saupe, Achim/Samida, Stefanie (Hg.), Weitergabe und Wiedergabe. Dimensionen des Authentischen im Umgang mit immateriellem Kulturerbe (Wert der Vergangenheit Band 3), Göttingen 2021, S. 17-34, hier S. 33f.

gen Auftrittsmöglichkeiten schaffen die Möglichkeit die gemeinsam erarbeiteten Interpretationen und die erreichte Könnerschaft einem Publikum zu Gehör zu bringen. Der Übergang von Lernenden zum Praktizierenden immateriellen Kulturerbes geschieht sukzessive (Abbildung 19).

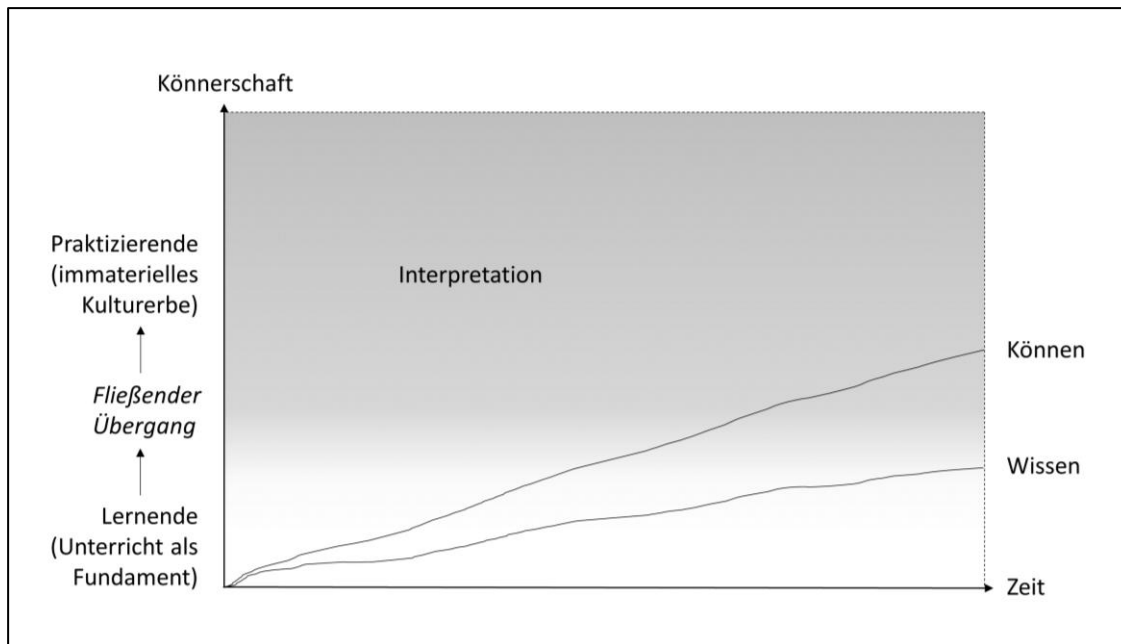


Abbildung 19: Fließender Übergang: Vom Lernenden zum Praktizierenden immateriellen Kulturerbes⁶³⁵

Die Tabelle 7 auf der nachfolgenden Seite zeigt materielle und immaterielle Komponenten des Erlernens des Gitarrenspiels auf, die sich im Feld beobachten lassen. Zu den materiellen gehören Noten und Traktate und natürlich das Instrument selbst, sowie weitere beim Gitarrenspiel übliche Hilfsmittel, wie bspw. Notenständer, Kapodaster, Fußständer oder alternativ eine Ergo-Gitarrenerhöhung für den Oberschenkel. Aber auch der Raum selbst, seine Möblierung und Einrichtung sind materielle Komponenten, ebenso die Kleidung und die Sitzhaltung (gar Pose) von Dozenten und Schülern. Immaterielle Komponenten sind der Klang, die Aufführung, das implizite Wissen und vorgezeigte Können von Dozenten und Schülern, ihr Ausdruck und gewisse Rituale, die bewusst oder unbewusst den Prozess der Weitergabe strukturieren.

⁶³⁵ Eigene Darstellung.

Tabelle 7: Materielle und immaterielle Komponenten des Gitarrenunterrichts

Materiell	Immateriell
Notenblatt / Traktate bzw. Tablet mit Noten	Klang
Instrumente	Aufführung
Notenständer	Wissen
Ergo-Gitarrenerhöhung für den Oberschenkel	Können
Fußständer	Ausdruck
Kapodaster	Rituale
Verstärker (Amp)	
Plektrum	
Metronom	
Raum	
Kleidung / Sitzhaltung / Pose	

5 Erklärungsansätze aus verschiedenen Disziplinen zur Weitergabe von Wissen und Können

Mit der Weitergabe von Wissen und Können beschäftigen sich verschiedene wissenschaftliche Disziplinen und Fachbereiche. Die Suche nach „musik immateriell* kulturerbe“⁶³⁶ liefert im gemeinsamen Verbundkatalog GVK⁶³⁷, der über 78,8 Mio. Titel von Büchern, Zeitschriften, Aufsätzen und Kongressberichten bis hin zu elektronischen Dokumenten und Musikalien von über 1.000 Bibliotheken aus dem GBV⁶³⁸ und dem SWB⁶³⁹ nachweist, 20 Suchtreffer zu insgesamt vierzehn unterschiedlichen Publikationen (Stand: 08.09.2023). Eine Suche mit den englischen Begriffen „music intangible heritage“ liefert 145 Suchtreffer zu insgesamt 88 Publikationen (Stand: 08.09.2023). Einige diese Publikationen beschreiben Musik als Teil des immateriellen Kulturerbes und werden daher nachfolgend detaillierter beschrieben. Andere Publikationen widmen sich konkreten Phänomenen von Musik und Tanz als immateriellem Kulturerbe einer Nation oder Bevölkerungsgruppe, bspw. in Peru, Afghanistan oder Taiwan.

Ein Blick über den Tellerrand dieser konkreten Suchanfragen lässt sich erreichen, indem darin enthaltene Literaturverweise und verwendeten Begriffe für weitere Literaturrecherche verwendet werden. Diese Suchstrategie, die auch als Schneeballmethode bezeichnet wird, liefert in einem iterativen Prozess Literatur, die aus unterschiedlichen Disziplinen und Blickwinkeln ein Licht auf den Weitergabeprozess von Wissen und Können wirft. Hierzu gehören die Erziehungswissenschaften, die Psychologie und die Neurowissenschaften, die Soziologie und die Ethnologie, sowie spezifischer für den Bereich der Musik auch die Musikethnologie sowie die Musikwissenschaften. Forscher aus diesen sehr unterschiedlichen Bereichen beschäftigen sich mit Weitergabe- und Lernprozessen aus ihrer jeweiligen fachlichen Sicht. Ihre Erklärungsansätze sollen in diesem Kapitel vorgestellt werden.

⁶³⁶ Der Platzhalter * hinter immateriell* ist ein Trunkierungszeichen und ermöglicht, dass verschiedene Endungen des Adjektivs, wie bspw. immaterielles, immaterieller, immateriellen etc. gefunden werden.

⁶³⁷ Der gemeinsame Verbundkatalog GVK ist frei zugänglich unter <https://gvk.k10plus.de>.

⁶³⁸ GBV ist die Abkürzung für Gemeinsamer Bibliotheksverbund der Länder Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen und der Stiftung Preußischer Kulturbesitz.

⁶³⁹ SWB ist die Abkürzung des Südwestdeutschen Bibliotheksverbundes und weist die Medienbestände von mehr als 800 Bibliotheken aus den Regionen Baden-Württemberg, Saarland und Sachsen sowie aus weiteren Spezialbibliotheken aus anderen Bundesländern nach.

5.1 Erziehungswissenschaften

Der Anthropologe und Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf und die Erziehungswissenschaftlerin Frédérique Montandon haben sich mit Weitergabeprozessen im Bereich des immateriellen und musikalischen Erbes beschäftigt. Wulf argumentiert, dass der Aufbau einer Könnerschaft, wie es beim Erlernen eines Instruments geschieht, ein kulturelles Lernen ist (Kapitel 5.1.1). Montandon erläutert die Bedeutung des Instruments für die Pädagogik (Kapitel 5.1.2).

5.1.1 Kulturelles Lernen als mimetisches Lernen

Wulf nutzt den Begriff des *mimetischen Lernens*, um dem Weg des Können-Lernens zu erklären. In der Einleitung des Sammelbandes *Pädagogische Theorien des Lernens*⁶⁴⁰ beschreibt er die Fähigkeit, etwas zu können, als Ergebnis praktischen Erfahrungslernens: „Beim *Können-Lernen* geht es um verkörperlichte Handlungsfähigkeit, um eine bis zum Automatismus entwickelbare Prozessgewissheit. Oftmals ist in diesem Kontext auch vom praktischen, poetischen oder technischen Wissen die Rede. Körperliches, Sprachliches, Emotionales oder Soziales wird als Können nicht zur objektivierten Sache. Weil Können nicht vom könnenden Akteur gelöst werden kann, kann es nicht einer Sache gleich übergeben, sondern nur mittels Mimesis, tastendem Versuchen, wiederholendem Üben, Experimenten u. ä. erlernt werden.“⁶⁴¹

Seine Kernidee des mimetischen Lernens beschreibt Wulf genauer in einem weiteren Artikel des o.g. Sammelbandes.⁶⁴² Er nutzt dazu das Beispiel eines Kleinkindes, das die Bewegung einer Windmühle mit seinen Armen nachahmt. So lernt das Kind seinen Körper als „[...] Instrument der Darstellung und des Ausdrucks zu verwenden. Dabei gewinnt es nicht nur konkrete Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten; es macht auch die Erfahrung, seinen Körper für bestimmte Zwecke einsetzen zu können und damit soziale Anerkennung zu erhalten. Derartige mimetische Prozesse sind von symbolischen Bedeutungen begleitet, sodass in ihnen auch Denken und Sprechen entwickelt werden.“⁶⁴³

⁶⁴⁰ Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*, 2. Aufl. Weinheim 2014.

⁶⁴¹ Dieselben: *Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung*. In: Dies. (Hg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*, 2. Aufl. Weinheim 2014, S. 7-19, hier S. 17.

⁶⁴² Wulf, Christoph: *Mimetisches Lernen*. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*, 2. Aufl. Weinheim 2014, S. 91-101.

⁶⁴³ Wulf, *Mimetisches Lernen*, S. 94.

Für Wulf zeigen insbesondere Rituale, dass praktisches Wissen und soziale Handlungen kulturell geformt sind und mimetisches Lernen für die Inszenierung, Aufführung und Wiederholung eine besondere Rolle spielt.⁶⁴⁴ Soziale Handlungen sind nach Wulf dann als mimetisch zu bezeichnen, wenn sie „als Bewegung Bezug auf andere Bewegungen nehmen, wenn sie sich als körperliche Aufführungen oder Inszenierungen begreifen lassen und wenn sie eigenständige Handlungen sind, die aus sich heraus verstanden werden können und die auf andere Handlungen oder Welten Bezug nehmen.“⁶⁴⁵ Entsprechend bezeichnet Wulf reflexhaftes oder routiniertes Verhalten, Entscheidungen sowie einmalige Handlungen als nicht-mimetische Handlungen. Er präzisiert: „Mimetische Handlungen sind keine bloßen Reproduktionen, die exakt einem Vorbild folgen. In mimetisch vollzogenen sozialen Praxen kommt es zur Erzeugung von etwas Eigenem.“⁶⁴⁶

Nachdem Wulf das Konzept der mimetischen Handlungen eingeführt hat, wendet er es auf den sozialen Prozess des Lernens an. Hier hat die mimetische Handlung einen „zeigenden und darstellenden Charakter“⁶⁴⁷ und wird als Wiederholung „inszeniert, aufgeführt und dadurch performativ [...]“.⁶⁴⁸ Der Schüler führt dem Dozenten in diesem Sinne das wahrgenommene noch einmal vor und zeigt so seinen Lernprozess. Das für die Inszenierung erforderliche Wissen ist für Wulf ein praktisches Wissen, zu dem auch die Körperbewegungen gehören: „Mittels der Disziplinierung und Kontrolle von Körperbewegungen entsteht ein diszipliniertes und kontrolliertes praktisches Wissen, das – im Körpergedächtnis aufbewahrt – die Inszenierung entsprechender Formen symbolisch-szenischen Handelns ermöglicht.“⁶⁴⁹ Dies wird insbesondere im Bereich der Tanzwissenschaft sichtbar. Auseinandersetzungen zu Körperwissen im Tanz sind für das *Können-Lernen* interessant. So macht die Theater-, Literatur- und Tanzwissenschaftlerin Gabriele Brandstetter von der Freien Universität Berlin deutlich, dass die Ausdrucksform Tanz, die nur mit dem Körper ‚gesagt‘ werden kann, in Hinblick auf eine Weitergabe mit besonderen Schwierigkeiten bei der Archivierung und Vermittlung des getanzen Wissens einhergeht.⁶⁵⁰

⁶⁴⁴ Das Folgende nach ebd., S. 96.

⁶⁴⁵ Ebd.

⁶⁴⁶ Ebd.

⁶⁴⁷ Ebd., S. 97.

⁶⁴⁸ Ebd.

⁶⁴⁹ Ebd., S. 98.

⁶⁵⁰ Brandstetter, Gabriele: Körperwissen im Tanz – Bewegung und Übertragung, in: *Paragrana* 25 (2016), S. 327-332, hier S. 327-332.

Tabelle 8: Strukturelemente des immateriellen Kulturerbes nach Wulf⁶⁵¹

(1)	Der menschliche Körper
(2)	Der performative Charakter kultureller Aktivität
(3)	Die rituelle Inszenierung und Aufführung
(4)	Das mimetische Erlernen der kulturellen Praktiken
(5)	Die Bedeutung der kulturellen Praktiken für die Vermittlung kultureller Diversität und Alterität

Im Jahr 2016 erscheint der Artikel von Wulf zu grundlegenden Strukturelementen des immateriellen Kulturerbes in der musikwissenschaftlichen Fachzeitschrift *Die Tonkunst*. Wulf wendet hier sein Konzept des mimetischen Lernens auf das immaterielle Kulturerbe an und erarbeitet dabei fünf grundlegende Aspekte (Tabelle 8): „1. Der menschliche Körper, 2. der performative Charakter kultureller Aktivität, 3. die rituelle Inszenierung und Aufführung, 4. das mimetische Erlernen der kulturellen Praktiken und schließlich 5. die Bedeutung der kulturellen Praktiken für die Vermittlung kultureller Diversität und Alterität.“⁶⁵² Während Diversität hier kulturelle Unterschiede bezeichnet, wird unter Alterität eine identitätsstiftende Verschiedenheit verstanden, die durch den gegenseitigen Bezug entsteht, sozusagen ein gemeinschaftliches so-sind-wir-und-so-seid-ihr-Verständnis.

Den menschlichen Körper (1) beschreibt er am Beispiel des Chorgesangs als *Medium* des immateriellen Erbes.⁶⁵³ Das Erbe ist aber nicht, wie es bei Monumenten und Objekten des materiellen Erbes der Fall ist, langfristig in einem starren Körper fixiert. Die Praktiken immateriellen Kulturerbes haben einen *Prozess*charakter, sie unterliegen Transformationsprozessen und sind äußeren Einflüssen ausgesetzt. Den performativen Charakter kultureller Aktivität (2) zeigt Wulf anhand von drei Aspekten. Die Bedeutung der Sprache in rituellen Situationen, das Erzeugen von Kontinuität in Gemeinschaften durch Wiederholungen sowie die Ästhetik körperbasierter Aufführungen. Eine rituelle Inszenierung und Aufführung (3) wird bereits in regelmäßigen Treffen der für einen Auftritt Übenden vorbereitet. Wie in der teilnehmenden Beobachtung (siehe Kapitel 4.5.1) sichtbar wurde,

⁶⁵¹ Wulf, Christoph: Immaterielles kulturelles Erbe. Aktuelle Entwicklungen und grundlegende Strukturelemente, in: *Die Tonkunst: Magazin für klassische Musik und Musikwissenschaft* 10 (2016), S. 371-377, hier S. 373.

⁶⁵² Eigene Darstellung nach ebd.

⁶⁵³ Das Folgende nach ebd., S. 373f.

werden schon in diesen Zusammenkünften Rituale ausgebildet (Begrüßung, Aufbau, Instrumente stimmen, Warmspielen, Verabschiedung usw.). Sie schaffen Bindung und soziale sowie kulturelle Identität. Wie sich dabei jeder Musiker im Verhältnis zu den anderen bei einer Aufführung verhält, ist durch viele Proben eingeübt worden und fest im Körper des jeweiligen Musikers verankert. Für Wulf handelt es sich um „einen in historischen und kulturellen Prozessen geformten Körper.“⁶⁵⁴ Das mimetische Erlernen der kulturellen Praktiken (4) ist eingangs bereits detailliert erläutert worden. Wulf fasst zusammen: „Rituelle mimetische Prozesse sind Prozesse kreativer Nachahmung, die sich auf Modelle und Vorbilder beziehen. In diesen Prozessen findet eine Anähnlichung zwischen den Teilnehmern an den Praktiken des immateriellen kulturellen Erbes statt.“⁶⁵⁵ Die jüngeren Generationen nehmen einen „Abdruck“ von der kulturellen und der sozialen Welt“⁶⁵⁶ und machen sich diesen zu eigen – meist sogar unbewusst. Die kreative – und in diesem Prozess verändernde – Wiederholung ist für Wulf daher ein zentraler Aspekt der Übermittlung immateriellen Kulturerbes. Kulturelle Praktiken zeigen aber auch kulturelle Unterschiede (Diversität) und identitätsstiftende Verschiedenheiten (Alterität) auf (5). So schaffen sie auf der einen Seite Identität, auf der anderen Seite entstehen durch Aufführungen der Praktiken interkulturelle Bildungsräume, welche Hybridität ermöglichen (bspw. Flamenco-Gitarrenmusik in der Dithmarscher Musikschule, siehe Kapitel 4.3.1). Aufführungen machen dies zugänglich und ermöglichen auch dem Publikum eigene Erfahrungen mit verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen zu machen (etwa auf dem Frequenzen-Festival beim Erlernen des serbischen Volkstanzes Kolo, siehe Kapitel 4.4.7).

5.1.2 Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge

Die französische Erziehungswissenschaftlerin Frédérique Montandon hebt in ihrem ins Deutsche übersetzten Artikel *Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge* die Rolle des Instruments im Prozess der Weitergabe hervor. Sie rekurriert dabei auf das Konzept der Pädagogik der Dinge, das Arnd-Michael Nohl in seiner gleichnamigen Veröffentlichung beschreibt.⁶⁵⁷ Nohl zeigt die Wechselbeziehung von Mensch und Ding und die Bedeutung dieser für das Lernen, die Erziehung und die Sozialisation auf. Er formuliert: „Wissen und Können erwirbt man nur bezüglich solcher Dinge, in deren Gebrauch

⁶⁵⁴ Ebd., S. 374.

⁶⁵⁵ Ebd.

⁶⁵⁶ Ebd., S. 375.

⁶⁵⁷ Arnd-Michael Nohl ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und widmet sich insbesondere der systematischen Pädagogik.

man noch nicht [...] einsozialisiert wurde.“⁶⁵⁸ Während bspw. also die Tatsache, dass das Essen in westlichen Kulturkreisen an einem Tisch (Ding) eingenommen wird, ein Teil der Sozialisation eines Kindes ist, ist das Erlernen eines Musikinstruments ein bewusster Lernprozess.⁶⁵⁹ Wenn im Lernprozess die Reaktion des Dings – bei der Gitarre zum Beispiel das Schwingen der Saiten – auf die Aktion des Menschen, der die Saite berührt / anschlägt und auf diese Weise also mit dem Ding in Kontakt tritt, wiederholt erfolgreich verläuft, stabilisiert sich dieser Vorgang. Der Umgang wird von einer Einmaligkeit, die Nohl als *Wissen-Lernen* bezeichnet, in eine generalisierte Regelmäßigkeit überführt, das *Können-Lernen*.

Frédérique Montandon betrachtet diesen Vorgang am Beispiel der Musikinstrumente.⁶⁶⁰ Detailliert arbeitet sie in ihrer Auseinandersetzung mit Musikinstrumenten die Bedeutung musikalischer Artefakte heraus.⁶⁶¹

Zur Verschriftlichung der Musik in Form von Noten stellt sie fest, dass nicht die Note, sondern das Instrument der Ursprung der Tonerzeugung ist. Erst der „klingende Ton verleiht dem Schriftcode Bedeutung.“⁶⁶² Das Musikinstrument selbst definiert sie als „Objekt [...], das einen von einem Subjekt, dem Musiker, kontrollierten Ton erzeugt.“⁶⁶³ Gemäß Montandon wird es dem Kind möglich Erfahrungen in der Handhabung und Auseinandersetzung mit dem Instrument (Ding) zu sammeln. Das Kind erlebt sich als agierend und das „Ding wird so während der Handlung zum Bindeglied zwischen Körper und Geist.“⁶⁶⁴

Allerdings weicht Montandon die Definition des Instruments als Objekt auch auf, da sie ebenfalls Körperteile des Subjekts als Instrumente bezeichnet: „Stimme, Hände und Körper können so als Musikinstrumente betrachtet werden, sobald sie an der Erarbeitung eines musikalischen Werkes beteiligt sind. Das Instrumentarium bezeichnet die Gesamtheit der verschiedenen Musikinstrumente, die während der Ausführung eines Musikstückes

⁶⁵⁸ Nohl, Arnd-Michael: *Pädagogik der Dinge*, Bad Heilbrunn 2011, S. 203.

⁶⁵⁹ Das Folgende nach ebd., S. 197-206.

⁶⁶⁰ Montandon, Frédérique: *Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge*. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hg.), *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 25), Wiesbaden 2013, S. 75-89, hier S. 78.

⁶⁶¹ Montandon stützt ihre Analyse des Musikinstruments als Objekt im Sinne der Pädagogik der Dinge auf einen soziologischen Zugang zu Schriften von Musikpädagogen, biografischen Zeugnissen von Musikern, sozialen Vorstellungen bei Eltern musizierender Kinder durch 30 Leitfadeninterviews sowie zehn Gesprächen mit Musiklehrern zu ihren beruflichen Vorstellungen des Instruments als Objekt.

⁶⁶² Montandon, *Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge*, S. 83.

⁶⁶³ Ebd., S. 78.

⁶⁶⁴ Ebd., S. 79.

verwendet werden.“⁶⁶⁵ Wird der menschliche Körper in seiner Funktion als Resonanzkörper für das Trommeln mit den Händen (engl. body percussion) oder für die eigene Stimme betrachtet, ist diese Unschärfe in der Doppelbelegung von Subjekt (Mensch) und Objekt (Ding) aber akzeptabel, da der menschliche Körper hier die Funktion eines Objekts (Resonanzkörper, Schlägel / Sticks) erfüllt. Montandon verschmilzt schließlich den Körper mit dem Ding und sieht das Musikinstrument als eine ‚Verlängerung des Körpers‘, da es den Körper zwingt, sich der Beschaffenheit des Instruments anzupassen und spezifische Körperhaltungen einzunehmen.⁶⁶⁶ Subjekt und Objekt werden zu einer Einheit.

Das *Können-Lernen* eines Musikinstruments beschreibt Montandon als einen Prozess, bei dem die Gefühlswelt des Musizierenden den Lernprozess leitet. Das selbständige Spielen – sozusagen als regelmäßige Praxis mit dem Instrument (Ding) – rückt in den Vordergrund: „Der Körper etabliert einen anderen Bezug zum Lernen, denn der Schüler wird zum Handelnden, wie er es auch im Spiel ist: Für letzteres werden alle Fähigkeiten gleichzeitig gefordert, seien sie physisch, affektiv oder intellektuell. Die Gefühlswelt wird zum Führer des Lernprozesses [...]. Die musikalische Praxis gilt als Erziehung der Sinne.“⁶⁶⁷

Für Montandon erfordert das Erlernen eines Instruments eine Pädagogik des Körpers mit den zentralen Elementen (1) Lehrer-Schüler-Verhältnis (Einschreiben der zwischenmenschlichen Beziehung), (2) Reflexion des Musikers über sein erzielt Resultat (Klang des erzeugten Tons) und (3) kreativer Bezug im Umgang mit dem Objekt (verinnerlichen des Instruments).⁶⁶⁸ Die *Erfahrung* im direkten Umgang mit dem Instrument ist aus der Sichtweise einer Pädagogik der Dinge der wahre Lehrmeister.⁶⁶⁹

5.2 Psychologie und Neurowissenschaften

Die Disziplinen Psychologie und Neurowissenschaften geben interessante Einblicke, wie sich der Weitergabe- und Lernprozess durch Beobachtungen von ausführenden Personen erklären lässt (Kapitel 5.2.1) und was dabei im Gehirn geschieht (Kapitel 5.2.2).

⁶⁶⁵ Ebd., S. 78.

⁶⁶⁶ Ebd., S. 80.

⁶⁶⁷ Ebd., S. 79f.

⁶⁶⁸ Ebd., S. 84.

⁶⁶⁹ Ebd., S. 76.

5.2.1 Lernen am Modell

Der kanadische Psychologe Albert Bandura hat in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie das Lernen durch Beobachtung beschrieben. Seine Theorie hat er auf Grundlage der Ergebnisse von einer Reihe von Experimenten (im folgenden Zitat als ‚die Forschungsarbeit‘ bezeichnet) aufgebaut. „Durch die Beobachtung anderer gewinnt man eine Vorstellung davon, wie ein bestimmtes Verhalten ausgeführt wird. Bei späteren Gelegenheiten steuert die kodierte Information dann die eigenen Handlungen. So zeigt die Forschungsarbeit, die im theoretischen Bezugssystem des sozialen Lernens durchgeführt wurde, daß im Grunde alle Lernphänomene, die sich aus unmittelbarer Erfahrung ergeben, auch stellvertretend hervorgerufen werden können, indem nämlich das Verhalten anderer Menschen und die Konsequenzen, die sie dabei erfahren, beobachtet werden.“⁶⁷⁰ Die beobachteten Personen bezeichnet er dabei als Modell und nennt das Beobachtungslernen daher auch Lernen am Modell.

Bandura stellt aber heraus, dass Beobachtungslernen nicht nur Nachahmung, sondern auch innovatorisches Verhalten hervorbringt. Dazu „[...] abstrahieren Beobachter gemeinsame Züge aus anscheinend unterschiedlichen Reaktionen und formulieren auf dieser Grundlage generative Verhaltensregeln, die sie dazu befähigen, über das, was sie gesehen und gehört haben, hinauszugehen. Durch die Synthese von Zügen verschiedener Modelle zu neuen Einheiten können sich die Beobachter dank der Modellierung neue Denk- und Verhaltensstile schaffen. Einmal begonnen, führen die Erfahrungen mit den neuen Formen zu weiteren evolutionären Veränderungen. Aus einer partiellen Abweichung von der Tradition wird möglicherweise eine neue Richtung.“⁶⁷¹ Bewahren, erhalten und weiterentwickeln sind demnach bereits im Lernprozess der kulturellen Ausdrucksformen verankert. Musikalische Werke werden durch das Einüben bewahrt und ihre Bekanntheit durch die Aufführung erhalten. Dabei unterliegen sie durch die Interpretation der Musiker einer kontinuierlichen Weiterentwicklung.

Bandura gliedert das Lernen am Modell schließlich in vier Teilprozesse. Zwei davon kennzeichnen eine sog. Aneignungsphase, bei der Ereignisse, die am Modell (hier also der Dozent, der Gitarre spielt) beobachtet werden, vom Schüler aufmerksam wahrgenommen und gespeichert werden. Die anderen beiden Teilprozesse kennzeichnen eine sog.

⁶⁷⁰ Bandura, Albert: Verhaltenstheorie und Modelle des Menschen. In: Ders. (Hg.), Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976, S. 205-229, hier S. 215.

⁶⁷¹ Ebd., S. 216.

Ausführungsphase, in der das Aufgenommene reproduziert wird. Der Schüler spielt also selbst und bekommt dafür Lob⁶⁷² und auch Anregungen zur Verbesserung.

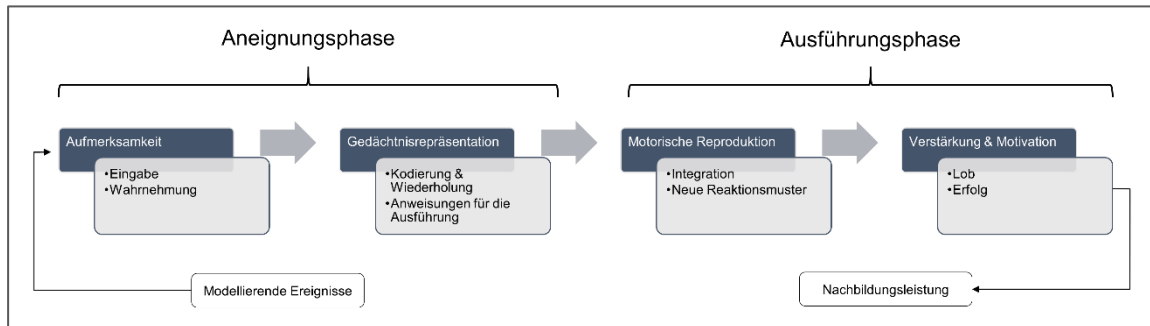


Abbildung 20: Lernen am Modell⁶⁷³

Bandura erläutert, dass das Lernen durch Beobachtung von vier Teilprozessen gesteuert wird (Abbildung 20):

- „Aufmerksamkeitsfunktionen regulieren die sensorische Eingabe und Wahrnehmung modellierter Handlungen;
- durch Kodierung und symbolische Wiederholung werden transitorische Erfahrungen zur Gedächtnisrepräsentation in stabile Anweisungen für die Ausführung umgeformt;
- motorische Reproduktionsprozesse steuern die Integration konstituierender Akte in neue Reaktionsmuster; und
- anspornende oder motivierende Prozesse entscheiden darüber, ob Reaktionen, die durch Beobachtung erworben wurden, ausgeführt werden. Unter dieser Perspektive erweist sich das Beobachtungslernen nicht so sehr als Prozeß mechanischen Kopierens, sondern eher als ein aktives auf das Urteil gegründetes und konstruktives Verhalten.“⁶⁷⁴

Dies wird beim Gitarrenspiel insbesondere dann sehr anschaulich, wenn es um das Improvisieren geht. Möchte der Dozent dem Schüler Ideen geben, wie er über eine festgelegte, bspw. acht-taktige Akkordfolge ein eigenes Gitarrensolo gestalten kann, dann lässt er den Schüler zunächst die Akkorde spielen. Derweil spielt der Dozent ein Solo und nutzt dabei die vorher kennengelernten Tonleitern, die zu den jeweiligen Akkorden passen.

⁶⁷² Siehe Lob als lernförderndes Mittel in Kapitel 4.5.2.

⁶⁷³ Eigene Darstellung nach Bandura, Verhaltenstheorie und Modelle des Menschen, S. 217.

⁶⁷⁴ Ebd.

Nach den acht Takten tauschen die beiden die Rollen und der Dozent begleitet den Schüler. So kann der Schüler sich ausprobieren und vorher Gehörtes wiederholen, in bestehendes Wissen integrieren und selbst etwas Neues gestalten. Der Dozent hört aufmerksam zu und kommentiert gegebenenfalls die eine oder andere Stelle, dann tauschen sie wieder. Stück für Stück nähern sie sich so einem Zustand, in dem es für den Zuhörer klingt, als würden sich die Stimmen der Instrumente miteinander unterhalten.

5.2.2 Musik erlernen aus Sicht der Hirnforschung

In den Neurowissenschaften sind Nervensysteme, ihre Funktionen und Strukturen zentraler Gegenstand der Forschung. Die Hirnforschung fokussiert dabei insbesondere das menschliche Gehirn. Neurowissenschaften sind interdisziplinär, da Methoden u. a. aus Psychologie, Medizin, Biologie, Informatik und Mathematik kombiniert werden. So liefert diese Forschungsrichtung auf Basis von Erkenntnissen von molekularbiologischen Vorgängen im Gehirn Ansätze dafür, was beim Lernen *im* Körper passiert.

Unterschieden werden dabei das Lernen von Fakten, sogenanntes episodisches Lernen, und das Üben von Fähigkeiten, das als prozedurales Lernen bezeichnet wird.⁶⁷⁵ Gemäß Spitzer verhält es sich so, dass Fakten sehr rasch, sogar mit nur einem einzigen Lerndurchgang gelernt werden können, insbesondere wenn der Lernende hierfür Interesse hat. Bei weniger Interesse oder vieler Fakten bedarf es Hilfsmitteln wie Eselsbrücken, Wiederholungen und Befragungen.⁶⁷⁶ Für das prozedurale Lernen stellt er fest, dass das „Gehirn bestimmte Reize immer wieder verarbeitet und bestimmte Bewegungen immer wieder macht. Dadurch verändern sich die Stärken der Verbindungen zwischen Nervenzellen in den betreffenden Bereichen der Gehirnrinde, wodurch wiederum die Wahrnehmungen und Bewegungen besser (d. h. schneller und genauer) funktionieren.“⁶⁷⁷

Elbert et al. betrachten bereits 1995 die aktiven Bereiche in der Hirnrinde (Kortex), die beim Spielen eines Streichinstruments aktiv sind und die Tätigkeit der auf dem Griffbrett aktiven Hand repräsentieren.⁶⁷⁸ Die Forscher sprechen hier von einer kortikalen Repräsentation, in diesem Fall konkret von der kortikalen Repräsentation der Finger der auf dem Griffbrett agierenden (linken) Hand bei Streichern. Dabei stellen sie die Ergebnisse

⁶⁷⁵ Spitzer, Musik im Kopf, S. 315.

⁶⁷⁶ Ebd., S. 315f.

⁶⁷⁷ Ebd., S. 321.

⁶⁷⁸ Elbert, T./Pantev, C./Wienbruch, C./Rockstroh, B./Taub, E.: Increased Cortical Representation of the Fingers of the Left Hand in String Players, in: Science 270 (1995), S. 305-307.

der Testgruppe von Musikern denen einer Kontrollgruppe von Nicht-Musikern gegenüber. Sie stellen eine erhöhte kortikale Repräsentation der Finger der linken Hand bei den Musikern gegenüber den Nicht-Musikern fest, allerdings sei die Abweichung nicht so groß, dass sie statistisch signifikant sei.⁶⁷⁹

Interessant in diesem Zusammenhang ist eine Studie zu kortikalen Aktivierungsmustern beim Klavierspielen. Das Klavierspielen erfordert eine separate und kontrollierte motorische Tätigkeit der Finger im Rhythmus der Musik. Diese Tätigkeit kann damit als komplizierte, motorische Aufgabe bezeichnet werden. Krings et al. untersuchen mithilfe der funktionellen Magnetresonanztomographie (MRT) bei Klavierspielern und Kontrollpersonen, welche Bereiche des Kortex beim Erlernen einer Tonfolge aktiv sind.⁶⁸⁰ Dabei nutzen die Forscher bildgebende Verfahren, die neuronale Aktivitäten visualisieren, indem sie die Intensität der Aktivität der Neuronen farblich codieren. Auf diese Weise entsteht eine farbige Karte der beobachteten Gehirnregion, die die Aktivierung der Neuronen lokal visualisiert. Diese kann so mit der farbigen Karte der Kontrollgruppe in Größe und Intensität verglichen werden.

Im Gegensatz zu der eingangs erläuterten Forschung bei den Streichern, geht es Krings et al. nicht um die Größe des beanspruchten Areals, sondern um die Aktivität der Neuronen im Lernprozess. Die Frage ist: Wie intensiv feuern die Neuronen beim Einüben eines Stückes? Krings et al. stellen fest, dass aufgrund langjähriger motorischer Übung bei Klavierspielern ein anderes Aktivierungsmuster im Kortex sichtbar gemacht werden kann. Für die gleichen Bewegungen müssen bei Klavierspielern *weniger* Neuronen aktiviert werden als bei den Kontrollpersonen.⁶⁸¹

Vergleicht man trainierte Musiker und nicht-trainierte Musiker mit trainierten Sportlern und eher unsportlichen Vergleichspersonen, ist dies nachvollziehbar.⁶⁸² Der trainierte Sportler hält beispielsweise größere Oberschenkelmuskeln vor, als der untrainierte. Wenn beide nebeneinander das Treppenhaus eines Hochhauses hochsteigen, wird die Aktivierung der Oberschenkelmuskeln beim Sportler geringer sein als die beim Unsportlichen. So macht Spitzer deutlich, dass es keinen Widerspruch zwischen zunehmender Größe und geringerer Aktivierung bei gleicher Performanz geben muss.

⁶⁷⁹ Ebd., S. 305.

⁶⁸⁰ Das Folgende nach Krings, Timo/Töpfer, Rudolf/Foltys, Henrik/Erberich, Stephan/Sparing, Roland/Willmes, Klaus/Thron, Armin: Cortical activation patterns during complex motor tasks in piano players and control subjects. A functional magnetic resonance imaging study, in: Neuroscience Letters 278 (2000), S. 189-193.

⁶⁸¹ Ebd., S. 189.

⁶⁸² Das Folgende nach Spitzer, Musik im Kopf, S. 327.

Wie Tonfolgen erlernt werden, ist Spitzer mit einem experimentellen Aufbau weiter auf den Grund gegangen.⁶⁸³ Dabei greift er auf Polanyis Konzept des *impliziten* Wissens zurück⁶⁸⁴ und zeigt, dass der Körper bereits über implizites Wissen über eine zu lernende Sequenz verfügt, bevor der Lernende dies explizit benennen kann. Für den Versuchsaufbau wird der Testperson zunächst erklärt, dass die Finger der Hand mit folgenden Nummern bezeichnet werden: Daumen (1), Zeigefinger (2), Mittelfinger (3), Ringfinger (4) und kleiner Finger (5). Die Finger werden dann Tasten zugeordnet, die mit den gleichen Ziffern bezeichnet sind. Auf einem Bildschirm werden im Versuch nacheinander Zahlen eingeblendet, deren Taste die Versuchsperson dann mit dem entsprechenden Finger herunterdrücken soll. Der Person wird dabei nicht mitgeteilt, dass die Zahlenfolge, bspw. 2-4-3-5-2-4-3-5 etc., einer Regelmäßigkeit unterliegt.

Spitzer hat auf diese Weise festgestellt, dass die mittlere Reaktionszeit zwischen Einblenden der Zahl und Drücken der Taste mit jeder Wiederholung schneller wird, obgleich die Versuchsperson die Folge auf Nachfrage noch nicht *explizit* benennen kann. Die Versuchsperson „[...] verfügt also bereits über *implizites* Wissen um die Bewegungsabfolge, die motorische Fähigkeit, wenn das explizite Wissen noch nicht vorhanden ist. Im Gegensatz zum expliziten Wissen, dass sprunghaft einsetzt, entwickelt sich das implizite Können langsam und stetig.“⁶⁸⁵ Es gibt also einen Unterschied im Begreifen eines Zusammenhangs (sprunghaft, explizites Lernen – der ‚Heureka-Moment‘) und dem Erwerb einer Fähigkeit (graduell, implizites Lernen – ‚Üben, Üben, Üben‘).

Damit liefern Spitzer und weitere Hirnforscher Beiträge dazu, wie im Bereich der Musik etwas Neues gelernt wird und wie sich dieses langfristig in den kortikalen Arealen des menschlichen Gehirns manifestiert. Für den Bereich der Weitergabe von Wissen und Können vom Dozenten an den Schüler sind dies wichtige Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften.

Nicht nur einzelne Areale des Gehirns spielen beim gemeinsamen Musizieren eine Rolle, sondern das Gehirn ist ein neuronales Netzwerk. Die Aktivitäten starten beim akustischen Input, dem Hören, gehen über das Musizieren selbst und das rhythmische Bewegen zur Musik, hin zum Verstehen (bspw. von Wiederholungen oder Tonartwechseln), und reichen bis zum Hirnbereich für das emotionale Erleben und Fühlen, der u. a. für Gänsehaut, Freude und auch den persönlichen Musikgeschmack zuständig ist.⁶⁸⁶ Musik ist mit Erinnerungen und Situationen verknüpft. Ein zufällig gehörtes Lied ruft Erinnerungen an eine

⁶⁸³ Das Folgende nach ebd., S. 324.

⁶⁸⁴ Zu Polanyis Konzept des impliziten Wissens, siehe detailliert Kapitel 5.3.1.

⁶⁸⁵ Spitzer, Musik im Kopf, S. 324.

⁶⁸⁶ Ebd., S. 208f. und Abbildungen auf S. 209.

Person oder eine Situation spontan ins Bewusstsein. Gefühle und Empfindungen werden ausgelöst, die durch gemeinsame Erlebnisse entstanden sind und im Langzeitgedächtnis abgespeichert sind. Dies legt die Vermutung nahe, dass zusammen mit vielen Personen erlebte Musik (etwa durch einen gemeinsamen Auftritt oder Konzertbesuch) solche Gefühle und Empfindungen auch in einer Gruppe von Menschen auslösen und speichern kann und diese Musik so für die Gruppe identitätsbildend werden kann.⁶⁸⁷

5.3 Philosophie und Soziologie

In den Disziplinen Philosophie und Soziologie sind Konzepte entwickelt worden, die für den Weitergabeprozess von Wissen und Können im Bereich des musikalischen Erbes beachtenswert sind. Daher werden in diesem Kapitel das Konzept des impliziten Wissens (tacit knowing) von Michael Polanyi (Kapitel 5.3.1), die Idee eines vorgezeigten Wissens (performed knowledge) von Stefan Hirschauer (Kapitel 5.3.2), das Erlernen und Spielen eines Instruments als ein dynamisches Konzept von Wiederholungen von Hilmar Schäfer (Kapitel 5.3.3) sowie die kollektive Programmierung des Geistes von Geert Hofstede erläutert (Kapitel 5.3.4).

5.3.1 Implizites Wissen (tacit knowing)

Der britisch-ungarische Chemiker und Philosoph Michael Polanyi veröffentlichte 1966 ein Buch mit dem Titel »The Tacit Dimension«, in dem er seine zwischen 1962 und 1966 gehaltenen Vorlesungen zum Thema des impliziten Wissens (tacit knowing) verarbeitete. Zentraler Gedanke seines Konzepts des impliziten Wissens ist, dass wir „[...] mehr wissen, als wir auszusagen wissen [...]“.⁶⁸⁸ Im Gegensatz zu explizitem Wissen (zum Beispiel Fakten, Geschichten, Pläne, Formeln) lässt sich das implizite Wissen (bspw. Erfahrungen, Übungswissen, Fertigkeiten, Verhaltenswissen) nicht in Worte fassen oder aufschreiben und so für andere verfügbar machen (Abbildung 21).

⁶⁸⁷ In Kapitel 4 ist Gruppenzugehörigkeit ebenfalls deutlich geworden: In den teilnehmenden Beobachtungen (siehe Kapitel 4.4.5) artikuliert ein Schüler den Wunsch als Teil der Gruppe beim Musikbaustellentag (MBT) mitzuwirken. Auch das Ensemble plant gemeinsame Auftritte, stimmt sich zu den Stücken, die gespielt werden sollen, im gemeinsamen Austausch ab und macht sich Gedanken, was für das Publikum und Setting das adäquate Programm wäre (also bspw. ob eher Hintergrundmusik gefragt ist oder aktive Konzertzuhörer vor ihnen sitzen).

⁶⁸⁸ Polanyi, Implizites Wissen, S. 29.



Abbildung 21: Wissenseisberg⁶⁸⁹

Polanyi entwickelt eine Struktur des impliziten Wissens, die er mit zwei Bestandteilen (sog. Termen) beschreibt und u. a. anhand der Gesichtserkennung erläutert. Menschen erkennen das Gesicht anderer Menschen wieder, auch wenn sie sich lange nicht gesehen haben. Das Gesicht besteht aus vielen einzelnen, detaillierten Merkmalen (Farbe und Stellung der Augen, Form und Größe von Nase, Mund und Ohren, Proportionen zwischen diesen sowie spezielle Merkmale, wie Narben). Diese Einzelheiten bezeichnet Polanyi als *proximalen Term*. Die Aufmerksamkeit beim Erkennen des Gesichts richtet sich aber nicht bewusst auf die Einzelheiten, sondern auf das Ganze. Dieses bezeichnet Polanyi als *distalen Term*. Durch das unbewusste Wahrnehmen der Einzelheiten vollzieht der Betrachter des Gesichts eine Integration zur Gestalt und Ganzheit des Gesichts und nimmt dieses bewusst wahr. Das Erkennen des Gesichts erfolgt aufgrund des implizit vorhandenen Wissens. Auch bei geschickten Handlungen, wie dem Gitarrenspiel, fokussiert sich der Gitarrist auf das Ganze und führt die einzelnen abgestimmten Bewegungen der beiden Hände unbewusst aus, d. h. er spielt das Stück, ohne seine Aufmerksamkeit bewusst bspw. nur auf eine einzelne Fingerkuppe zu legen.

⁶⁸⁹ Eigene Darstellung nach den Ausführungen von Lehner, Franz: Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung, 7., überarbeitete und erweiterte Auflage München 2021, S. 96, sowie von Haider, Sajjad: The organizational knowledge iceberg: An empirical investigation, in: Knowl. Process Mgmt. 16 (2009), S. 74-84, hier S. 78.

Interessant für die vorliegende Arbeit ist Polanyis Konzept des impliziten Wissens, weil die Struktur des *proximalen* und des *distalen Terms* einen Erklärungsansatz für den Weitergabeprozess im Bereich des immateriellen musikalischen Kulturerbes gibt. Am Anfang des Erwerbs der erforderlichen Fähigkeiten lernen Schüler sehr genau auf die Einzelheiten zu achten (auf welcher Seite wird der Ton gegriffen, mit welchem Finger erreiche ich den Ton am besten, welcher Fingersatz erzeugt welche Tonleiter, an welcher Stelle spiele ich die Saite an, wie klingt der Ton dann, mit welchen gemeinsam gegriffenen Fingern erzeuge ich einen Akkord usw.). Durch das Beobachten und Trainieren im Unterricht, durch das Üben zu Hause und durch das Spielen mit anderen Musikern zusammen entsteht implizites Wissen, das zum Gitarrenspiel erforderlich ist. Beim Erlernen neuer Stücke wird auf dieses implizite Wissen zurückgegriffen. In Noten oder Lead Sheets vorliegendes expliziertes Wissen wird durch das Spielen (vom Blatt) in die bestehenden Kenntnisse und Fertigkeiten integriert. Möglicherweise kann der Schüler das Stück sogar irgendwann auswendig spielen. Auch Strukturen, Akkordfolgen oder Patterns werden verinnerlicht und können, wenn sie in einem anderen Stück ebenfalls auftreten, unbewusst abgerufen werden. Das implizite Wissen wächst und das Repertoire wird größer. Schüler werden zu Praktizierenden ihres Instruments.

Der in der Einleitung gesuchte Funke, der bei der Weitergabe von Wissen und Können überspringt steht im übertragenen Sinne für den Moment der Erkenntnis. Polanyi folgend ist dies der Moment, in dem aus den vielen Einzelheiten (proximaler Term) ein Ganzes entsteht (distaler Term). „Wir richten unsere Aufmerksamkeit *von* diesen elementaren Bewegungen *auf* die Durchführung ihres vereinten Zwecks und sind daher gewöhnlich unfähig, diese elementaren Akte im Einzelnen anzugeben. Wir können dies als die *funktionale Struktur* des impliziten Wissens bezeichnen.“⁶⁹⁰

Gute Dozenten haben die Fähigkeit – etwa beim Arbeiten am Klang (siehe Kapitel 4.6) – die Aufmerksamkeit des Schülers gelegentlich von der Wahrnehmung des Ganzen in ein bewusstes, analytisches Wahrnehmen der Einzelheiten zu bringen, so dass der Schüler sein Fingerspitzengefühl verfeinert und seinen Hörsinn schärft, um sich bspw. in das Klangideal des Dozenten einzufühlen, aber auch um den eigenen Klangvorstellungen nachgehen zu können. Polanyi verweist hierbei auf eine Aussage des deutschen Theologen und Philosophen Dilthey. „Dilthey lehrte, um den Geist eines Menschen zu verstehen, müsse man sein Schaffen noch einmal durchleben“⁶⁹¹ Polanyi sieht dieses Verinnerlichen aber nicht nur beim Erwerb von Übungswissen beim Erlernen eines Instruments, sondern

⁶⁹⁰ Polanyi, Implizites Wissen, S. 19.

⁶⁹¹ Ebd., S. 24.

auch bei Einstellungen, sozialen Regeln und Verhaltensweisen, die eine Person ausmachen: „Etwas verinnerlichen heißt, sich mit dem betreffenden Lehren identifizieren, sie zum proximalen Term eines impliziten moralischen Wissens machen, das in praktischen Handlungen folgenreich wird. Dieses Wissen stellt den unausgesprochenen Bezugsrahmen unserer moralischen Handlungen und Urteile dar.“⁶⁹² Deutlich wird dies auch in den Aussagen von Dozenten, die erläutern, dass sie ihre Schüler nicht nur beim Erlernen des Instruments, sondern auch in der wichtigen Phase des Heranwachsens begleiten. Einstellungen und Verhaltensweisen, die schließlich die Persönlichkeit ausmachen, werden in dieser Zeit ebenso geprägt.

5.3.2 Vorgezeigtes Wissen: Musik als *performed knowledge*

Vorgezeigtes Wissen, das Stefan Hirschauer⁶⁹³ *performed knowledge*⁶⁹⁴ nennt, ist für diese Arbeit interessant. Er grenzt den Wissensbegriff aus den Praxistheorien recht anschaulich von älteren Wissensbegriffen ab und macht damit deutlich, dass sich bei der Erforschung von Praktiken die Fragestellung verändert hat. Es ist nicht mehr die Frage, wer etwas weiß oder wo das Wissen gespeichert ist, sondern wie etwas gewusst wird: „Für ältere Wissensbegriffe gab es hier klar umrissene Container. [...] Das Wissen war in Personen oder Texten zentriert. Wenn man dagegen, wie die Praxistheorien, kompetentes Verhalten ins Zentrum rückt, *verteilt* sich das Wissen zwischen kundigen Körpern, klugen Kommentaren, informativen Schriftstücken und intelligenten Maschinen. Es wird [...] *situiertes Wissen* [...]“⁶⁹⁵

Dieses Beispiel lässt sich auf die Musik übertragen. Bauweisen von Instrumenten und Hilfsmitteln (Bottleneck, Fußstütze usw.), Noten und Traktate werden zu Wissensspeichern, aber erst das kompetente Verhalten der Musiker bringt diese zum Klingen. „Der Wissensbegriff der Praxistheorien ist gewissermaßen ‚tiefergelegt‘, er zielt auf vorsprachliche *Kompetenzen*, denen gegenüber das auskunftsfähige Wissen nur eine Restgröße darstellt. Diese Theorien führen zu einer körpersoziologisch begründeten Verschiebung des

⁶⁹² Ebd.

⁶⁹³ Stefan Hirschauer ist Soziologe und Inhaber einer Professur für soziologische Theorie und Gender Studies an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Praxistheorien, qualitative Methoden, die Soziologie des Wissens und des Körpers. Neben seinen Ausführungen zu qualitativen Methoden (siehe Kapitel 3.2) ist seine inhaltliche Beschäftigung mit Praxistheorien und insb. mit dem vorgezeigten Wissen, das er als *performed knowledge* beschreibt, für diese Arbeit interessant.

⁶⁹⁴ Hirschauer, Diskurse, Kompetenzen, Darstellung, S. 29.

⁶⁹⁵ Ebd., S. 26f.

Wissensbegriffs. [...] Auf welche Weise ist es bekannt, vertraut, präsent, verfügbar, verstanden?“⁶⁹⁶

Das im Körper befindliche Wissen zeigt sich im menschlichen Verhalten. Es ist „[...] also nicht nur eine stumme Kompetenz der praktischen Durchführung – ein eingekörper-tes Wissen, sondern auch ein vorgezeigtes Wissen: *performed knowledge*.“⁶⁹⁷ Dieses vor-gezeigte Wissen lässt sich beobachten.⁶⁹⁸ Menschen zeigen und artikulieren, was sie tun und was sie wahrnehmen. Den beobachteten Verhaltensweisen lässt sich also Wissen ent-nehmen. Die Körperhaltung eines Musikers zeigt seine Präsenz, seine Emotionen. Der Umgang mit seinem Instrument lässt sich beschreiben, von filigran bis zerstörerisch. „Und löst man das Wissen so aus einem handlungstheoretischen Rahmen, dann kann man menschliches Verhalten als jene Form kultureller Selbstrepräsentation betrachten, die sich *durch Körper artikuliert* – und nicht durch Erzählungen, Texte oder technische Bil-der.“⁶⁹⁹

5.3.3 Praxis als Wiederholung

Der Kulturosoziologe Hilmar Schäfer versteht Praktiken, wie das Erlernen und Spielen eines Instruments und die Aufführung des erworbenen Repertoires, als ein dynamisches Konzept von Wiederholungen. Dies stützt er auf drei Kernelemente. (1) Praktiken als *sich wiederholendes*, zirkulierendes Repertoire in Zeit und Raum, (2) Praktiken als *wiederholte* Handlung der Könnenden und (3) Praktiken als *wiederholbare* und transformierbare Formationen (Tabelle 9).

Tabelle 9: Kernelemente der Praxis als Wiederholung nach Schäfer⁷⁰⁰

(1)	Praktiken als <i>sich wiederholendes</i> , zirkulierendes Repertoire in Zeit und Raum
(2)	Praktiken als <i>wiederholte</i> Handlung der Könnenden
(3)	Praktiken als <i>wiederholbare</i> und transformierbare Formationen

⁶⁹⁶ Ebd., S. 26.

⁶⁹⁷ Ebd., S. 29.

⁶⁹⁸ Das Folgende nach ebd.

⁶⁹⁹ Ebd.

⁷⁰⁰ Eigene Darstellung nach Schäfer, Hilmar: Praxis als Wiederholung. In: Ders. (Hg.), *Praxistheorie*, Bielefeld 2016, S. 137-159, hier S. 141f.

Zum ersten Kernelement führt Schäfer aus: „Die Praxistheorie versteht Praktiken erstens als *sich wiederholende* Formationen, als Strom eines Praxisgeschehens, das sich durch Zeit und Raum bewegt. Praktiken ereignen sich und sind aufgrund ihrer Wiederholung identifizierbar und erfahrbare. Unter diesem Blickwinkel sind Praktiken ein kulturell verfügbares und zirkulierendes Repertoire, an das Subjekte zitierend anschließen können.“⁷⁰¹

Beim zweiten Kernelement hebt er die Rolle der Wissensträger und Könnern der Praktiken hervor: „Es gibt keine Wiederholung ohne das erfahrene Subjekt, das den Zusammenhang zwischen den einzelnen Instanzen des Auftretens einer Praxis herstellt. Entsprechend sind Praktiken zweitens auch immer *wiederholte* Formationen, körperlich aus- und aufgeführte Handlungen. Sie existieren nur, wenn und solange sie verstanden und in hinreichend anschlussfähiger Weise ausgeführt werden. Die kulturelle Verfügbarkeit, das prä-reflexive Verstehen einer Praxis und ihre kompetente Ausführung sind im Wiederholungsprozess untrennbar aneinandergebunden. Eine bedeutsame fundamentale Form von Wiederholung ist dabei das wiederholte Einüben von Praktiken in Lern- und Trainingsprozessen zur Aneignung von Wissen und Kompetenzen.“⁷⁰²

Sein drittes Kernelement fokussiert die Veränderungen in der Wiederholung: „Als *wiederholbare* Formationen schließlich können Praktiken prinzipiell von ihrem Kontext gelöst und mit neuen Kontexten verbunden werden. In jede Form der Stabilität ist somit auch eine Transformation inbegriffen, in der sich die Bedeutung einer Praxis verändern kann.“⁷⁰³

5.3.4 Kollektive Programmierung des Geistes

Der niederländische Kulturwissenschaftler und Sozialpsychologe Geert Hofstede spricht von Kultur als *kollektiver Programmierung des Geistes*, die in der Zeit des Aufwachsens geschieht und Menschen als Teil einer Gruppe oder Kategorie von denen einer anderen unterscheidet.⁷⁰⁴ Kultur sei demnach erlernt und nicht angeboren und leite sich aus dem sozialen Umfeld ab. Er unterscheidet in seinem Modell der *drei Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung des Menschen* die Kultur von der menschlichen Natur und der Persönlichkeit des Individuums (Abbildung 22).

⁷⁰¹ Ebd.

⁷⁰² Ebd., S. 142.

⁷⁰³ Ebd.

⁷⁰⁴ Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan/Minkov, Michael: Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage München 2017, S. 4.

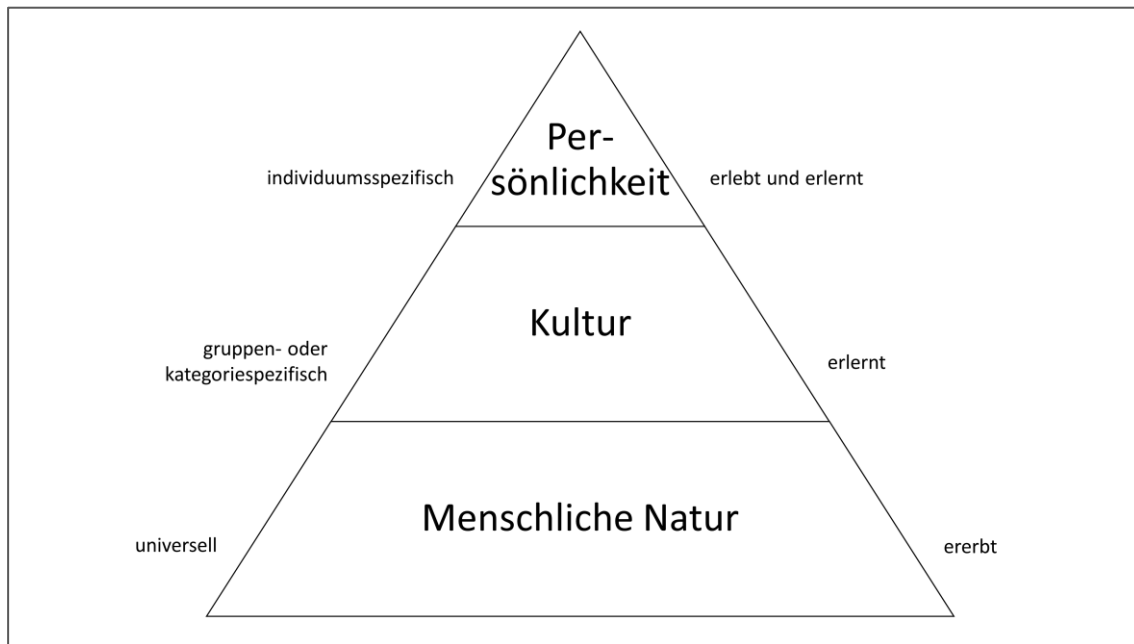


Abbildung 22: Drei Ebenen der Einzigartigkeit in der mentalen Programmierung der Menschen⁷⁰⁵

Die Abgrenzung von Natur zu Kultur macht Hofstede durch das Beispiel der Emotionen und Bedürfnisse deutlich. Zur *Natur* gehört die Fähigkeit Emotionen zu empfinden, wie Freude, Traurigkeit, Angst usw. aber auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft, nach Bewegung und Spiel.

Wie diese Gefühle und Bedürfnisse ausgedrückt werden, wird durch die kollektive Programmierung, die Hofstede als *Kultur* bezeichnet, beeinflusst. Sie ist gruppenspezifisch erlernt. Sehr eindrücklich zeigen dies Kubik, Malamusi et al. in ihrem Beitrag zur Wahrnehmung der Zählzeit eins bei einem Stück afrikanischer Musik bei europäisch sozialisierten Hörergruppen.⁷⁰⁶ Der Taktbeginn und damit die Zählzeit eins wird von den europäischen Hörern an anderer Stelle wahrgenommen, als von den afrikanischen Musikern.

⁷⁰⁵ Eigene Darstellung nach Ebd., S. 5.

⁷⁰⁶ Kubik, Gerhard/Malamusi, Moya A./Mlendo, Sinosi: Wo steckt der Beat? Konditionierung und Rekonkonditionierung der auditiv-motionalen Wahrnehmung in afrikanischen Kulturen. In: Oberhaus, Lars/Stange, Christoph (Hg.), Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik (Musik und Klangkultur 20), Bielefeld 2017, S. 309-332.

Die *Persönlichkeit* des Individuums ist die darauf aufbauende einmalige Kombination aus Ererbtem, Erlerntem und Erlebtem, gestaltet durch den Einfluss der Kultur und einzigartiger persönlicher Erfahrungen.⁷⁰⁷ Hofstedes Kulturtheorie basiert auf einer quantitativen Erhebung. Für sein methodisches Vorgehen wurde er insbesondere hinsichtlich der Validität der von ihm verwendeten Items kritisiert, da er seine Erkenntnisse aus einer internationalen Befragung von IBM-Mitarbeitern ableitete, was für Statistiker eine verändernde Vorselektion ist, die auf das Ergebnis Einfluss hat.⁷⁰⁸

Hofstede nutzt den Begriff der *gelebten Kultur*, wenn er von der Weitergabe von Wissen und Können von Mensch zu Mensch, von Generation zu Generation spricht und unterstreicht damit den Prozesscharakter kultureller Entwicklung.⁷⁰⁹ Dabei versteht er den *Körper als Medium* und Träger des menschlichen Wissens und Könnens und zeigt die Rolle von Minderheiten / indigenen Gruppen als Wissensträger auf.⁷¹⁰

5.4 Musikwissenschaft und Musikethnologie

Tiago de Oliveira Pinto⁷¹¹ beschäftigt sich direkt mit Musik als immaterielles Kulturerbe und formuliert die Idee eines dreistufigen dynamischen Transformationsprozesses (Kapitel 5.4.1). Jeff Todd Titon⁷¹² prüft die ethnologische Forschungspraxis im Zusammenhang mit den Zielen der UNESCO immaterielles Kulturerbe zu bewahren und zu beschützen bzw. zu erhalten und weiterzuentwickeln (Kapitel 5.4.2).

⁷⁰⁷ Hofstede/Hofstede/Minkov, *Lokales Denken, globales Handeln*, S. 5f.

⁷⁰⁸ Schmitz, Lena: *Nationalkultur versus Berufskultur. Eine Kritik der Kulturtheorie und Methodik Hofstedes* (Kultur und Kollektiv Bd. 2), Bielefeld 2015, S. 65-100.

⁷⁰⁹ Hofstede/Hofstede/Minkov, *Lokales Denken, globales Handeln*, S. 89.

⁷¹⁰ Ebd., S. 90.

⁷¹¹ Tiago de Oliveira Pinto ist Professor für Musikwissenschaft mit Lehrstuhl für Transcultural Music Studies an der Hochschule für Musik in Weimar.

⁷¹² Jeff Todd Titon ist emeritierter Professor für Musikethnologie der Brown University in Providence, Rhode Island, USA.

5.4.1 Fact, Act, Artefact: Musik als lebendiges Erbe und Wissen im Objekt

In mehreren Publikationen werden Materialität und Immaterialität als zwei Seiten einer Medaille beschrieben (siehe dazu auch Kapitel 2.3).⁷¹³ Auch der Musikwissenschaftler Pinto greift diesen Gedanken in seinem 2018 erschienenen Essay in Bezug auf musikalisches Erbe auf: „Even if, at first glance, the two UNESCO conventions on cultural heritage – the 1972 Convention on World Cultural and Natural Heritage and the 2003 Convention on the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage – seem to address different areas, tangible and intangible cultural heritage belong together. They are, so to speak, two different sides of the single coin. For an example, take musical instruments. Musical instruments demonstrate that a form of intangible culture often requires real objects in order to become actual.“⁷¹⁴ Auch Bräuche, Festivals und Rituale sind zwar von immaterieller Natur, benötigen aber materielle Artefakte wie u. a. Masken, Kostüme und auch Instrumente für die Aufführung. Materielle Kulturerbestätten sind gleichsam produzierte Artefakte des handwerklichen Könnens der Erbauer. Jedes Monument hat seine eigene Geschichte und symbolische Bedeutung, welche auf immateriellen Inhalten basieren, die immer an der Nutzung eines so produzierten Artefakts anhaften.⁷¹⁵

Fakt – Akt – Artefakt

Anders als bei Gebäuden oder anderen schützenswerten materiellen Kulturgütern, die dauerhaft sichtbar bleiben und restauriert werden können, lebt immaterielles Kulturerbe in erster Linie von einem aktiven Ausüben der Träger des kulturellen Wissens und Könnens, von ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie sind die einzigen, die in der Lage sind, ihr Erbe zu bewahren und lebendig zu halten.⁷¹⁶ Dies macht deutlich, wie schnell Praktiken, Handwerkstechniken und Fähigkeiten verloren gehen können.

Dies erkennend, führt Pinto die Idee eines dreistufigen dynamischen Transformationsprozesses ein, den er auf Englisch »Fact – Act – Artefact«, also **Fakt – Akt – Artefakt**, nennt.

⁷¹³ Seng, Materiell gleich immateriell / immateriell gleich materiell. Die zwei Seiten einer Medaille. Sowie Keller, Ines/Jacobs, Theresa/Jacobs, Fabian: Immaterielles Kulturerbe und die Sorben – Die Chance auf einen neuen Umgang mit kulturellem Erbe, in: Einheit in Verschiedenheit. Kulturelle Diversität und gesellschaftliche Teilhabe von Minderheiten auf dem Prüfstand, bearb. von Elka Ch. Černokoževa, Ines Keller und Fabian Jacobs (Hybride Welten 7), Münster 2015, S. 87-101.

⁷¹⁴ Pinto, Music as living heritage, S. 43.

⁷¹⁵ Ebd., S. 47.

⁷¹⁶ Ebd., S. 46.

- Der **Fakt** umfasst das explizite und implizite Wissen um immaterielles kulturelles Erbe („the knowledge about specific ICH“⁷¹⁷).
- Der **Akt** bringt das kulturelle Wissen und die damit verbundenen Fertigkeiten der Praktizierenden als Ausdrucksform in Erscheinung („the making of specific ICH“⁷¹⁸).
- Das **Artefakt** ist das Ergebnis des Akts und meint die Form, die das stetige Weitergeben von Wissen und Können annimmt, also bspw. in der Bauweise, in Anpassungen und Veränderungen von Instrumenten oder auch in der Art und Weise, in der Wissen und Können auf wiederkehrenden Veranstaltungen, Festivals und Konzerten, in Kleidung und Aufführungspraxis immer wieder erfahrbar wird („the existence and presentation of a specific ICH“⁷¹⁹).

Damit kulturelle Ausdrucksformen nicht als Artefakte vergangener Zeiten nur als Dokumentationen oder Aufzeichnungen in (Video-)Archiven und Museen zu finden sind, ist es wichtig, dass nicht nur *Wissen um* die kulturellen Ausdrucksformen (fact) erhalten wird.⁷²⁰ Für die Wissensträger muss die Möglichkeit bestehen, ihr kulturelles Erbe zu praktizieren (act) und öffentlich aufzuführen, so dass es für ein Publikum erfahrbar wird (artefact), da ansonsten die Gefahr besteht, dass kulturelles Erbe zu einer folkloristischen Retorte verkümmert. Daher legt die UNESCO ein großes Augenmerk auf das Erhalten im Sinne eines *safeguardings* (siehe Kapitel 5.4.2).

Mündlich und schriftliche tradierte Musik

Pinto beschreibt die große Verantwortung der Wissensträger immateriellen Erbes in der Weitergabe des Wissens auf zukünftige Wissensträger der nächsten Generation, um immaterielles Erbe zu erhalten. Gleichzeitig bringt die westlich geprägte Notation von Musik hier eine scheinbare physische Präsenz in die Musik hinein. Mit Verweis auf Alejandro Vera⁷²¹ bezeichnet Pinto Musik als ein Objekt der Vergangenheit („object of the past“⁷²²), das in seiner Schriftform sichtbar wird. Dieses geschaffene Objekt kann in seinen Details benannt werden und wird so inhaltlich erkenntnisgewinnend beschreibbar,

⁷¹⁷ Ebd., S. 37; ICH ist die Abkürzung für Intangible Cultural Heritage.

⁷¹⁸ Ebd.

⁷¹⁹ Ebd.

⁷²⁰ Das Folgende nach ebd.

⁷²¹ Vera, Alejandro: La música entre escritura y oralidad: la guitarra barroca, el guitarrón chileno y el canto a lo divino, in: Rev. music. chil. 70 (2016), S. 9-49.

⁷²² Pinto, Music as living heritage, S. 91.

als sei Musik stabil, wie ein reales Objekt.⁷²³ Das Wissen bleibt sozusagen im materiellen Erbe (Noten, Traktate, Instrumentenbau) sichtbar – auch wenn es sich nicht zwingend direkt daraus wieder erwerben lässt. Hierfür ist ein Wissen im Umgang mit dem musikalischen Artefakt erforderlich. Immaterielles Kulturerbe hängt also auch bei notationsgeprägten Musikkulturen maßgeblich von den Praktizierenden ab. Nur sie sind in der Lage, ihr Erbe zu bewahren.

Viel Gehör finden diejenigen Musiker, die ihr Können auf ein solches Niveau gebracht haben, dass sie damit beruflich tätig werden können. Für Pinto bezieht sich die Definition des Berufsmusikers daher auf sozioökonomische Kriterien, nach denen der professionelle, klassische Kunstmusiker, aber auch der Unterhaltungs- oder Popmusiker seinen Lebensunterhalt vollumfänglich vom Musizieren bestreitet. Auch die rein mündliche und generationsübergreifende Weitergabe von Musik ist in dieser Definition der professionellen Musiker und Wissensträger eingeschlossen. Es macht dabei keinen Unterschied, ob dieser klassische oder populäre Musik weitergibt.⁷²⁴

Pinto geht vertieft auf das Verhältnis von klassischer, schriftlich tradierter Musik und populärer – in vielen Musikkulturen mündlich tradierter – Musik auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes ein.⁷²⁵ Er stellt fest, dass in den bisherigen Einträgen des immateriellen Kulturerbes Beispiele aus der westlichen Kunstmusik fehlen. Die Anerkennung des traditionellen Geigenbaus (Cremona, Italien) und des Orgelbaus (Deutschland) deuten laut Pinto auf eine Annäherung der immateriellen Kultur an komponierte und in Noten aufgeschriebene Musik hin, wie sie in westlichen Musiktraditionen verankert ist. Populäre Musik und Weltmusik finden sich hingegen in mehreren Einträgen der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes wieder. Pinto führt aus, dass populäre Musik zwar nicht zu den wichtigsten Manifestationen der von der UNESCO verzeichneten Einträge gehört, sie aber aufgrund ihrer nationalen Bedeutung im jeweiligen Land mit inventarisiert wurde. Beispielsweise haben die georgische Vokalpolyphonie, der Tango oder auch die Samba die jeweilige nationale Popmusik inspiriert und sind auch international bekannt geworden. Neben diesen internationalisierenden und globalisierenden Tendenzen populärer Musik weist Pinto aber auch auf eine regionale Vielfalt der einzelnen Ausdrucksformen hin.⁷²⁶ Diese wirken identitätsstiftend und prägen maßgeblich das kulturelle Erbe der lokalen Bevölkerung.

⁷²³ Ebd.

⁷²⁴ Ebd., S. 72.

⁷²⁵ Das Folgende nach ebd., S. 64f.

⁷²⁶ Ebd.

5.4.2 Bewahren und beschützen vs. erhalten und weiterentwickeln

In der Disziplin der Musikethnologie beschäftigen sich Wissenschaftler intensiv mit dem Themenfeld des musikalischen Erbes. Methodisch werden dabei u. a. teilnehmende Beobachtungen sowie Ton- und Videoaufnahmen zur analytischen Beschreibung von musikalischen und sozialen Interaktionen genutzt. Der Diskurs in der Musikethnologie hat sich von Begriffen wie dem Bewahren („preservation“), das ein starres Einfrieren in der Zeit suggeriert, wegbewegt in Richtung von Begrifflichkeiten wie „ecology, sustainability and resilience“⁷²⁷, um musikalische Verschiebungen und Veränderungen im Laufe der Zeit zu reflektieren. Ein starres Konservieren eines scheinbar authentischen Moments wird abgelöst durch Konzepte wie Wiederbelebung oder Transformation.⁷²⁸ Hier knüpft auch die Forschung zu musikalischen Revivals an, die verdeutlicht, dass musikalische Entwicklung nicht als linear verstanden werden sollte. Dies würde bedeuten, dass vergangene Ausdrucksformen durch die Geschichte konserviert werden. Vielmehr ist die stetige Weiterentwicklung als eine Helix zu verstehen. Es entstehen so immer wieder Parallelen und Bezugspunkte zur Vergangenheit, so dass Innovationen begünstigt werden und Vergangenes in neue Kontexte eingebunden wird.⁷²⁹

Die in der (Musik-)Ethnologie genutzten Videodokumentationen von musikalischen Aufführungen stehen im Spannungsfeld zwischen Bewahren, Erhalten und Weiterentwickeln. Sie konservieren nicht nur die musikalische Aufnahme, sondern auch den Standpunkt des Aufzeichnenden. Dies ist sowohl der physische Standpunkt im Moment der Aufzeichnung als auch der daraus interpretierbare, inhaltliche Standpunkt zur musikalischen Darbietung.

Für bzw. nach der Nominierung zum immateriellen Kulturerbe durch die UNESCO müssen aber genau solche Foto- und Videodokumente für das online verfügbare Register eingereicht werden, die die Sichtweise auf das kulturelle Erbe dokumentieren und sozusagen ‚einfrieren‘ für zukünftige Betrachter. Die Gefahr dieser Form des Festhaltens liegt darin, dass jegliche Form der Weiterentwicklung, Veränderung, Adaption und Wiederbelebung

⁷²⁷ Norton/Matsumoto, Introduction: Historical and ethnographic perspectives on music as heritage, S. 4.

⁷²⁸ Ebd.

⁷²⁹ Für einen Einstieg in die Forschung zu musikalischen Revivals: Bithell, Caroline/Hill, Juniper (Hg.): The Oxford handbook of music revival, Oxford 2014.

nun an diesem Moment gemessen werden könnte. Gleichzeitig können Audio- und Videodateien aber auch Stimulus für Kreativität und Anregung für neue Praktiken sein, wie Norton und Matsumoto ausführen.⁷³⁰

Titon zeigt auf, dass es im Zuge der Erstellung des Übereinkommens zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes zur Nutzung des Begriffs *safeguarding*, also schützen im Sinne von sichern / sicherstellen / erhalten, statt *protecting* (beschützen) und *preserving* (bewahren) gekommen ist: „The goal of the 2003 ICH Convention is explicit: safeguarding. Indeed, the conceptual terms changed during the Convention planning stage. UNESCO had been using the word ‘folklore’ but too many thought it carried colonialist baggage; it was replaced by ‘intangible cultural heritage.’ Protecting and preserving gave way to ‘safeguarding’ [...].“⁷³¹ Der Begriff des Erhaltens (*safeguarding*) wird in Artikel 3 der Konvention genau definiert: „Unter ‚Erhaltung‘ sind Maßnahmen zur Sicherstellung des Fortbestands des immateriellen Kulturerbes zu verstehen, einschließlich der Ermittlung, der Dokumentation, der Forschung, der Sicherung, des Schutzes, der Förderung, der Aufwertung, der Weitergabe, insbesondere durch schulische und außerschulische Bildung, sowie der Neubelebung der verschiedenen Aspekte dieses Erbes.“⁷³² Mit dieser weit gefassten Definition des Begriffs Erhaltung werden auch Ziele, wie die außerschulische Bildung und die Neubelebung, die ganz essenziell für den Erhalt musikalischer Ausdrucksformen und einer lebendige Musikkultur sind, in der Konvention verankert. Titon fasst zusammen: „It is a catch-all definition.“⁷³³

Titon nimmt auf der Metaebene eine Abgrenzung der Begriffe bewahren (*preserving*), beschützen (*protecting*) und erhalten im Sinne eines sichernden Weiterentwickelns (*safeguarding*) vor. Reimers ermittelt – sozusagen auf der Objektebene – anhand einer ethnografischen Feldforschung in Kalterherberg, einem Stadtteil von Monschau in Nordrhein-Westfalen, sehr konkret acht Strategien der lokalen Laienmusizierenden, um den Fortbestand ihres musikalischen, immateriellen Erbes zu gewährleisten:⁷³⁴ (1) Ausbildung von Kindern und Jugendlichen, (2) Mitglieder gewinnen, Mitglieder halten, (3) Ein-

⁷³⁰ Zur Frage der Dokumentation auf Video als starre Konservierung gegenüber Videos als Ressource für Weiterentwicklung, siehe Auseinandersetzung bei Norton/Matsumoto, Introduction: Historical and ethnographic perspectives on music as heritage, S. 5.

⁷³¹ Titon, Music and Sustainability: An Ecological Viewpoint, S. 125f.

⁷³² UNESCO, Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, S. 10.

⁷³³ Titon, Music and Sustainability: An Ecological Viewpoint, S. 126.

⁷³⁴ Das Folgende nach Reimers, Astrid: Laienmusizieren auf dem Dorf – ein Feldforschungsbericht. In: Nümann, Klaus/Probst-Effah, Gisela (Hg.), Musikethnologische Feldforschung. Historische und gegenwartsbezogene Perspektiven (Musikkulturen im Fokus Band 1), Berlin 2021, S. 223-240, hier S. 229-236.

beziehung von Neubürgern in das Dorf und als neue Mitglieder im Verein, (4) Musikalische Vielfalt ermöglichen durch ein spannendes, musikalisches Repertoire sowie interessante Bandbesetzungen, (5) Engagement von Einzelpersonlichkeiten, Dirigenten und Chorleitern, (6) Gemeinschaft pflegen durch Rituale, wie Ständchen zu Geburtstagen, jährliche Ausflüge, Reisen, (7) Finanzierung durch Auftritte und Altpapiersammlung sowie (8) dorfübergreifende Zusammenarbeit mit anderen Vereinen.

Damit zeigt Reimers, wie es Praktikern gelingt, die in Artikel 14 des Übereinkommens zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes formulierten Ziele in konkrete Maßnahmen zu überführen.⁷³⁵ Der Artikel 14 ist in nachfolgender Abbildung 23 dargestellt.

Artikel 14 – Bildung und Erziehung, Bewusstseinsförderung und Aufbau von Kapazitäten

Jeder Vertragsstaat bemüht sich unter Einsatz aller geeigneten Mittel,

- a) die Anerkennung, die Achtung und die Aufwertung des immateriellen Kulturerbes in der Gesellschaft sicherzustellen, insbesondere mit Hilfe von
 - i) Bildungs-, Bewusstseinsförderungs- und Informationsprogrammen für die breite Öffentlichkeit, insbesondere für junge Menschen;
 - ii) speziellen Bildungs- und Ausbildungsprogrammen in den jeweiligen Gemeinschaften und Gruppen;
 - iii) Maßnahmen zum Aufbau von Kapazitäten im Bereich der Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, insbesondere in Verwaltung und wissenschaftlicher Forschung, und
 - iv) informellen Formen der Wissensvermittlung;
- b) die Öffentlichkeit laufend über die Gefahren zu unterrichten, die dieses Erbe bedrohen, sowie über die Tätigkeiten, die in Anwendung dieses Übereinkommens durchgeführt werden;
- c) die Erziehung zum Schutz von Naturräumen und Gedenkortern zu fördern, deren Bestehen erforderlich ist, um immaterielles Kulturerbe zum Ausdruck zu bringen.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, S. 14.

Abbildung 23: Artikel 14 zu Bildung und Erziehung

Kritik übt Andreas Eschen, stellv. Musikschulleiter und Dozent für schulpraktisches Klavierspiel und für Klavierimprovisation an der Universität der Künste in Berlin in seiner Auseinandersetzung zu Schulmusik und Cultural Heritage mit dem Untertitel „Was Du ererbt von Deinen Vätern hast, gehört das ins Museum?“⁷³⁶. Er kritisiert: „Als besonders

⁷³⁵ Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, S. 14.

⁷³⁶ Eschen, Andreas: Die Prager Konferenz, die Schulmusik und Cultural Heritage – oder: Was Du ererbt von Deinen Vätern hast, gehört das ins Museum? In: Brusniak, Friedhelm/Sagrillo, Damien (Hg.), Vom Ersten Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikerziehung in Prag 1936 bis 2016. Ein Beitrag zum Diskurs über „cultural heritage“ (Würzburger Hefte zur Musikpädagogik) 2018, S. 183-198, hier S. 183.

schützenswert erscheint das seltene: zu schützen sind die wenigen Scherben, die Zeugnis von einer vergangenen Kultur abgeben und nicht die Plastiktüten, die überall herumliegen; die vom Aussterben bedrohten Sprachen und nicht die von Ort zu Ort unterschiedlichen Ausprägungen der Dialekte. Der **Wert** des schützenswerten ist paradoxerweise vom Ausmaß des **Verlustes** abhängig.⁷³⁷ Gleichzeitig sieht er aber auch eine Gefahr im institutionellen Schutz: „Und **institutioneller Schutz** dient nicht allein ihrer Bewahrung, sondern ändert die Lebensweise einer Kultur. Man denke an Fernsehsendungen in Minderheitensprachen, die das kulturelle Brauchtum in neue mediale Kontexte stellen.“⁷³⁸ Aus Sicht Eschens fokussiert das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes den Schutz kultureller Minderheiten.

5.5 Weitere Erklärungsansätze

Seitenblicke auf Publikationen zu Thema Tanz als immaterielles Kulturerbe, wie zum Beispiel dem Sammelband von Fleischle-Braun, Obermaier und Temme (2017) „zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes“⁷³⁹, oder die Dissertation von Vicky Kämpfe zum „Kulturerbe Tango“⁷⁴⁰ sind in Hinblick auf den Prozess der Weitergabe interessant. So vermerkt Kämpfe mit Bezug zur finnischen Tanzwissenschaftlerin Jaana Parviainen: „In den Tanzwissenschaften ist das Konzept von ‚Körperwissen‘ als epistemologischer Ansatz seit Beginn der 2000er Jahre fest verankert. [...] [Sie basieren auf] Polanyi und Merleau-Ponty, welche explizit das Körperwissen als ein nicht-rationales und inkorporiertes, aber unbedingt Subjekt und Gesellschaft konstituierendes Wissen definiert haben.“⁷⁴¹ Auch in den Musikwissenschaften werden weitere Schwerpunkte und Fragestellungen verfolgt. Die Musikwissenschaftlerin und Pädagogin Eva-Maria von Adam-Schmidmeier beleuchtet die Rolle von Instrument und Instrumentalschulen als Bestandteil immateriellen Kulturerbes.⁷⁴² Der Musikwissenschaftler Stefan Menzel nutzt das Konzept von Assmann und Assmann zum kulturellen Gedächtnis und erweitert dies

⁷³⁷ Ebd., S. 191. Hervorhebung im Original.

⁷³⁸ Ebd., S. 192. Hervorhebung im Original.

⁷³⁹ Fleischle-Braun/Obermaier/Temme, Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes.

⁷⁴⁰ Kämpfe, Kulturerbe Tango.

⁷⁴¹ Ebd., S. 32. Fußnote 62, sowie dort angegebene Verweise.

⁷⁴² Adam-Schmidmeier, Eva-Maria von: Aura und Charisma. Instrument und Instrumentalschulen als Komponenten immateriellen Kulturerbes, in: Die Tonkunst: Magazin für klassische Musik und Musikwissenschaft 10 (2016), S. 418-424.

um eine ästhetische Perspektive.⁷⁴³ Menzel zufolge „mangelt es jedoch nach wie vor an einer grundlegenden kulturwissenschaftlichen Durchdringung des als immaterielles Kulturerbe bezeichneten Phänomens. Dies muss insofern als dringendes Desiderat bezeichnet werden, als es sich hierbei um eine Praxis handelt, welche an den gegenwärtigen Transformationen von Kulturlandschaften in aller Welt unmittelbaren Anteil hat; die zwar insgesamt begrüßt wird, über deren historische Ursachen und potentielle Langzeitwirkungen jedoch kaum Überlegungen angestellt werden.“⁷⁴⁴

Weitere Forschung zum musikalischen Erbe

Mit Online-Datenbanken und Open Access Plattformen nimmt die Menge an verfügbaren Wissensressourcen ständig zu. Der in diesem Kapitel wiedergegebene Stand der Forschung ist daher stark an die Fragestellung, Zugänglichkeit und Sichtbarkeit der Publikationen gebunden. Gleichzeitig ermöglicht die Digitalisierung von Wissensressourcen eine sehr interessante Form von Literatur-Reviews: Die bibliometrische Analyse. Sie bezeichnet die quantitative Messung von wissenschaftlichen Publikationen. Auch wenn diese keine inhaltliche Bewertung zur Qualität der Publikationen liefert, zeigt sie dennoch auf, welche Themen im wissenschaftlichen Diskurs einer Disziplin gerade von Interesse sind. Das Ergebnis dieser Form der Literaturanalyse ist daher ergänzend zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Literatur ein spannender Indikator zur Einordnung des Forschungsvorhabens in die aktuelle Forschungslandschaft.

Die chinesischen Autoren Su, Li und Kang haben für den Zeitraum von 2003-2018 eine bibliometrische Analyse von Forschungen zu immateriellem Kulturerbe in der Datenbank *Web of Science*⁷⁴⁵ durchgeführt. Diese wurde nach dem Stichwort „intangible cultural heritage“ durchsucht. Für den Zeitraum 2003 bis 2018 waren dort 249 Artikel zu der Thematik auffindbar. Diese haben die Autoren u. a. nach Jahren (Abbildung 24 auf der folgenden Seite) und nach Themen geclustert.

⁷⁴³ Menzel, Stefan: Musik als immaterielles Kulturerbe - Musik als kulturelles Gedächtnis, in: Die Tonkunst: Magazin für klassische Musik und Musikwissenschaft 10 (2016), S. 390-396.

⁷⁴⁴ Ebd., S. 390.

⁷⁴⁵ Das Web of Science, ehemals bekannt als ISI Web of Knowledge, vereint mehrere wissenschaftlichen Online-Zitations- und Literaturdatenbanken. Es bezeichnet sich selbst als „The world’s largest publisher-neutral citation index and research intelligence platform.“ Die Plattform ist erreichbar unter www.webofscience.com.

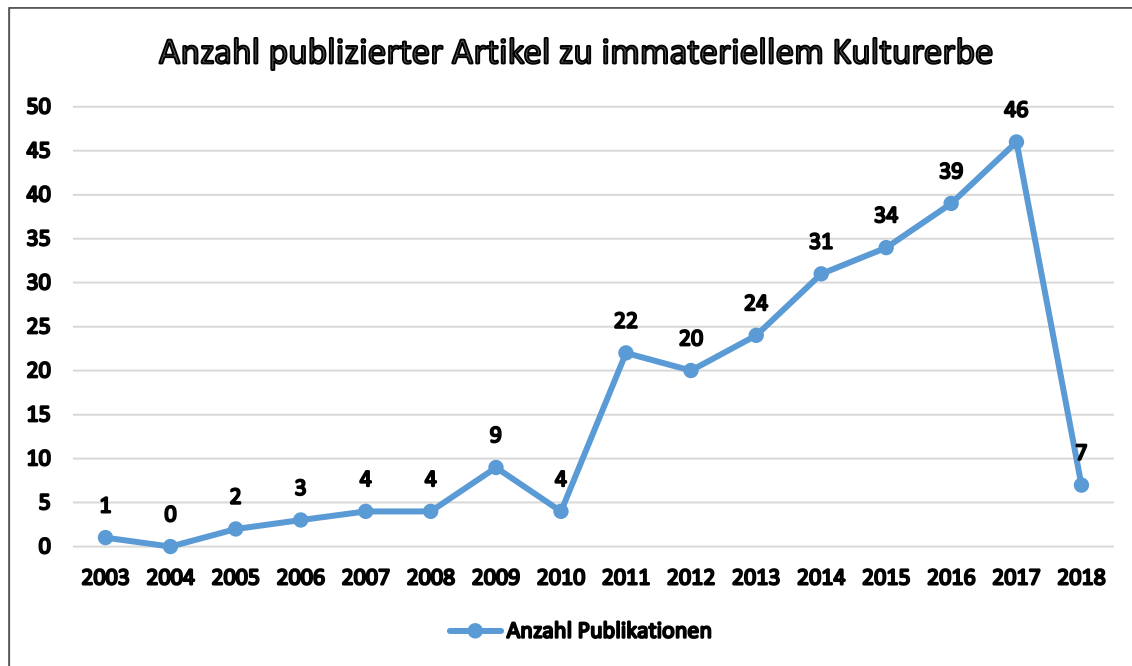


Abbildung 24: Anzahl publizierter Artikel zu immateriellem Kulturerbe (2003-2018)⁷⁴⁶

Die Auflistung nach Jahren zeigt seit 2011 einen deutlichen Anstieg der Artikel, die zum Thema des immateriellen kulturellen Erbes im Web of Science erschienen sind. In den thematischen Clustern der Autoren wird auch deutlich, dass das Thema musikalisches Erbe ganz konkret nur in 20 Artikeln benannt ist.⁷⁴⁷ Hier steht die Forschung also noch am Anfang. Gleichzeitig kritisieren die Autoren in Hinblick auf die Repräsentativität der gewonnenen Erkenntnis die angewendete Methode und gewählte Datenbasis. Denn zum einen sind nicht alle Publikationen zu immateriellem Kulturerbe in der Datenbank *Web of Science* erfasst, zum anderen ist die gesamte Datenbasis mit 249 Artikel noch recht klein, was gleichzeitig ein Anhaltspunkt dafür ist, dass die weltweite Forschung zum immateriellen Kulturerbe noch am Anfang steht. Konsequentermaßen ermutigen die Autoren weitere Forscher im letzten Satz ihres Artikels: „In short, there is still substantial room for research on ICH⁷⁴⁸, and scholars need to use different paradigms, methods, and perspectives to explain and measure ICH to further broaden the research field.“⁷⁴⁹ Genau dies ist mit der vorliegenden Arbeit geschehen.

⁷⁴⁶ Eigene Darstellung nach Su, Xinwei/Li, Xi/Kang, Yanxin: A Bibliometric Analysis of Research on Intangible Cultural Heritage Using CiteSpace, in: SAGE Open 9 (2019), 1-18, hier S. 5.

⁷⁴⁷ Ebd., S. 6. Tabelle 1 weist dort das Themenfeld ‚music heritage‘ aus.

⁷⁴⁸ ICH ist die Abkürzung für Intangible Cultural Heritage.

⁷⁴⁹ Su/Li/Kang, A Bibliometric Analysis of Research on Intangible Cultural Heritage Using CiteSpace, S. 15.

5.6 Zusammenfassung

Das Kapitel 5 hat Erklärungsansätze zur Weitergabe von Wissen aus verschiedenen Disziplinen vorgestellt, die für eine Einordnung und Interpretation der in Kapitel 4 beschriebenen Ergebnisse hilfreich sind. Hierzu gehören aus den Erziehungswissenschaften das mimetische Lernen (Wulf) und die Sichtweise auf das Instrument als eine „Verlängerung des Körpers“⁷⁵⁰ (Montandon). Das Lernen am Modell (Bandura) ergänzt diese Perspektive aus dem Blickwinkel der Psychologie. Interessant für die Weitergabe und Weiterentwicklung ist dabei das innovatorische Verhalten der Lernenden, wenn die Beobachter (hier also die Schüler, die das Instrument Gitarre lernen), dank der Modellierung neue Denk- und Verhaltensstile schaffen. Aus den Neurowissenschaften sind die Aktivierungsmuster im Gehirn bei Musikern und insbesondere die Erkenntnis, dass der Körper die Fähigkeit hat musikalische Bewegungsabläufe (Tonfolgen) zu erlernen, bevor der Mensch diese explizit benennen kann, relevant. Diese neurowissenschaftliche Erkenntnis unterstützt das Konzept des impliziten Wissens des Philosophen Polanyi, dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen. In Hinblick auf Weitergabeprozesse kultureller Ausdrucksformen geben soziologische Erklärungsansätze wie das Konzept des performativen Wissens (Hirschauer) und die Praxis als Wiederholung (Schäfer), wertvolle Ansatzpunkte für die Interpretation der Ergebnisse. Auch Hofstedes Verständnis der Kultur als Kombination aus Ererbtem, Erlerntem und Erlebtem wurde skizziert. Es zeigt den Prozess der kulturellen Prägung der Persönlichkeit auf. Das musikwissenschaftliche Konzept zum immateriellen Kulturerbe von Pinto (Fact – Act – Artefact) und eine Auseinandersetzung mit den Begriffen bewahren und beschützen sowie erhalten und weiterentwickeln (protecting vs. safeguarding) aus (musik)ethnologischer Perspektive runden das Bild der Erklärungsansätze ab und zeigen deutlich einen evolutionären Prozess des musikalischen immateriellen Kulturerbes auf.

⁷⁵⁰ Montandon, Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge, S. 80.

6 Interpretation der Ergebnisse

In den Themenfeldern Wissen, Können, Weitergeben und Klang wurden aus dem Material heraus Kategorien gefunden, die den Weitergabeprozess von musikalischem, immateriellem Erbe in unterschiedlichen Facetten beschreiben. Der Soziologe Denzin veranschaulicht diese Art des Erkenntnisgewinns mit der Metapher eines Kaleidoskops (siehe Kapitel 3.1). Je nach Winkel, in dem das Kaleidoskop gehalten wird, offenbart es dem Betrachter eine neue Sicht auf die Dinge. Sein Bild des Kaleidoskops lässt sich um eine Zoom-Funktion erweitern. In Kapitel 4 ist mit der dichten Beschreibung herangezoomt worden auf die einzelnen Elemente des Gesamtbildes. In Kapitel 5 ist aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der Erklärungsansätze aus den Erziehungswissenschaften, der Psychologie, den Neurowissenschaften, der Philosophie, der Soziologie, der Musikethnologie und den Musikwissenschaften auf das Phänomen des Weitergabeprozesses geschaut und auf diese Weise ein mehrdimensionales Bild gezeichnet worden.

Um der Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes bei der Interpretation der Ergebnisse Rechnung zu tragen, bietet sich das *ökosystemische Entwicklungsmodell*⁷⁵¹ von Bronfenbrenner als Betrachtungsraaster an.⁷⁵²

Bronfenbrenner steht für eine Sozialforschung, die sich für die Alltagssituationen der Menschen interessiert und damit zur theoretischen Position des symbolischen Interaktionismus (siehe Kapitel 2.1.1) passt. Seinem Begriff des ökosystemischen Entwicklungsmodells liegt dabei sowohl die soziale Wortherkunft von Ökologie aus dem Griechischen (*oikos* = Haushalt/Hausgemeinschaft) zugrunde als auch die biologische Nutzung des Wortes Ökosystem, das einen Lebensraum bezeichnet, den sich mehrerer miteinander lebende Arten teilen.

Das ökosystemische Entwicklungsmodell bietet sich zur Strukturierung für die Interpretation der Ergebnisse an, da es ermöglicht die aus dem Material heraus entwickelten Kategorien in einen größeren Kontext der sozialen Umwelt zu stellen. Entwicklung wird dem Modell zufolge als wechselseitiger, interaktionistischer Prozess zwischen Individuum – hier also dem lernenden Schüler als möglichen zukünftigen Träger des immateriellen musikalischen Erbes – und seiner sozialen Umwelt verstanden. Bronfenbrenners

⁷⁵¹ Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.

⁷⁵² Die Vorteile dieses Modells in Zusammenhang mit einer qualitativen Inhaltsanalyse – insbesondere für eine mehrperspektivische Betrachtung – hat Epp in seinem 2018 erschienenen Artikel dargelegt, siehe: Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 19 (2018), S. 1-21.

Modell leistet so einen systematischen Zugang zu den beobachteten und in Kapitel 4 beschriebene Handlungsweisen. Auf diese Weise wird die Interpretation strukturiert.

Bronfenbrenner unterscheidet fünf Systeme, in die das Individuum eingebunden ist. Dabei beinhaltet immer das System, das eine Ebene höher liegt, die darunterliegenden Systeme (Abbildung 25). Diese Systeme werden im Folgenden durch Beispiele aus der vorliegenden Forschung veranschaulicht.

- **Mikrosystem:** Das Mikrosystem des Individuums beinhaltet die Fähigkeiten, die dem Individuum (hier dem Schüler) durch ein anderes Individuum (Dozenten) zugeschrieben werden.
- **Mesosystem:** Das Mesosystem beschreibt die Lebenskontexte des Individuums und ihre Wechselbeziehungen, bspw. zwischen Elternhaus, Schule, Musikschule, Verein, Freunden und Nachbarn.
- **Exosystem:** Im Exosystem ist das Individuum nicht selbst beteiligt, d. h. keine aktiv handelnde Person. Curriculare Vorgaben in Schule und Musikschule, der Arbeitsplatz der Eltern etc. haben aber dennoch Effekte auf das Individuum.
- **Makrosystem:** Das Makrosystem beschreibt übergeordnete, institutionelle Muster, Aktivitäten und Strukturen, wie ökonomische, soziale oder erzieherische Muster, die Rollenmuster und Berufsbilder (etwa als Berufsmusiker) prägen.
- **Chronosystem:** Das Chronosystem visualisiert, dass sich die vier vorgenannten Systeme im Verlauf der Zeit befinden und sich damit auch in Veränderung und Weiterentwicklung befinden.

Den Nutzen dieses Modells für die Interpretation der Ergebnisse verdeutlicht der Erziehungs- und Musikwissenschaftler Epp in seinem Beitrag im Forum Qualitative Sozialforschung.⁷⁵³ Realität wird erst durch das interaktive Handeln von Akteuren und ihrer Interpretation dieser Handlungen erzeugt. Die Anordnung der Kategorien über die verschiedenen Realitätsebenen macht eine Rekonstruktion der Perspektiven auf die Realität möglich. Interaktionen und Wechselwirkungen zwischen den Ebenen können so sichtbar gemacht werden. Die soziale Wirklichkeit des musikalischen, immateriellen Erbes wird mit dem ökosystemischen Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner als Ergebnis dieser Interaktionsprozesse darstellbar.

⁷⁵³ Das Folgende nach Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 19 (2018), S. 1-21, hier S. 10. Sowie die dort angegebenen Verweise.

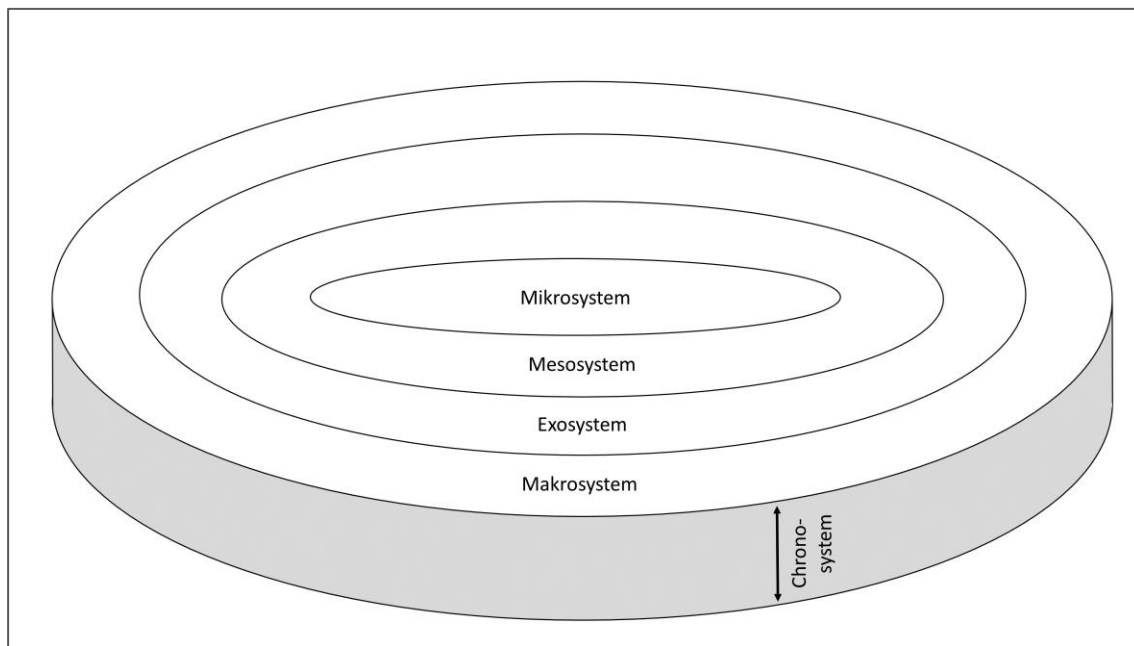


Abbildung 25: Das ökosystemische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner⁷⁵⁴

Im Folgenden werden zunächst die Wechselwirkung des Schülers mit dem Dozenten, der Umgang mit Artefakten sowie die Interaktion mit anderen Musikern und mit dem Publikum im Rahmen des Mikrosystems betrachtet. Danach wird der Blickwinkel vergrößert auf die Gruppenzugehörigkeit und Lebenskontexte des Schülers und auf diese Weise das Mesosystem beschrieben. Das Exo- und Makrosystem (Curricula und politische Regulierungen) waren nicht Forschungsgegenstand der Feldforschung. Sie werden daher nur kurz benannt. Durch das Chronosystem wird der Weiterentwicklung und Veränderung im Verlauf der Zeit Rechnung getragen.

6.1 Mikrosystem – der Schüler in Wechselwirkung mit Dozenten, Artefakten, Mitmusikern und Publikum

Im Zentrum des Mikrosystems steht der Schüler mit seinen Fähigkeiten, die ihm durch seine Dozenten bzw. Mitmusiker zugeschrieben werden (Abbildung 26). Dabei ist er in

⁷⁵⁴ Eigene Darstellung nach Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene.

Kontakt mit Artefakten, wie Instrument und Noten. Die Wechselwirkung mit dem Dozenten, die Beziehung zu den Artefakten und die Interaktion mit Mitmusikern und Publikum wird nachfolgend strukturiert interpretiert.

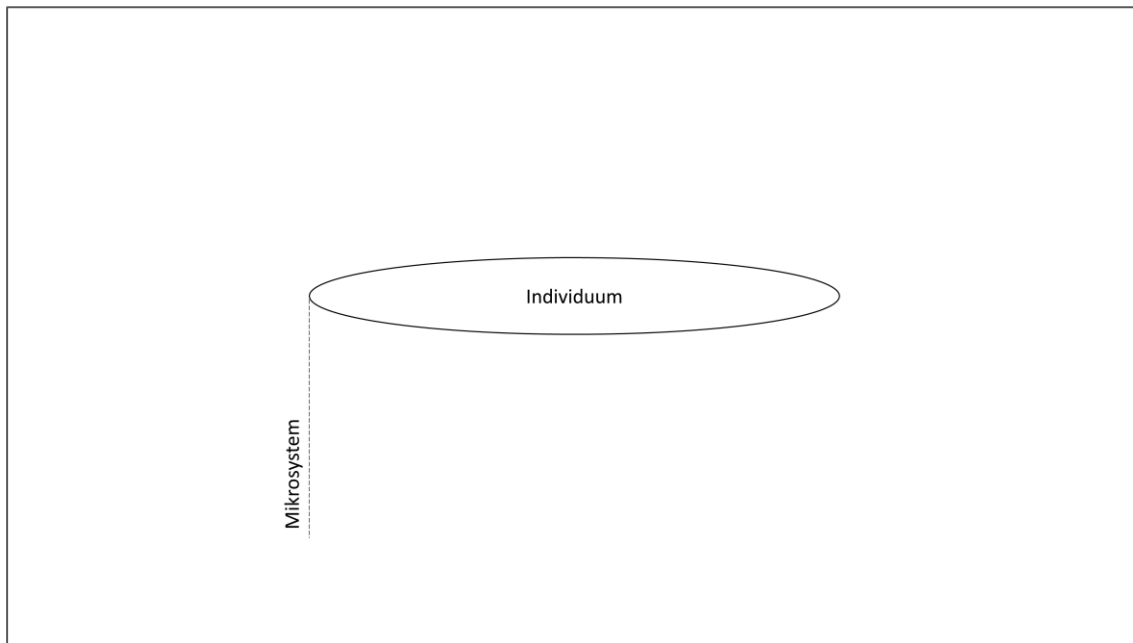


Abbildung 26: Mikrosystem⁷⁵⁵

6.1.1 Der Schüler in Wechselwirkung mit dem Dozenten

Die Fähigkeiten und Kompetenzen, die das Individuum im Prozess der Aneignung des musikalischen, kulturellen Erbes erwirbt, reichen vom Stimmen des Instruments über das Erlernen und Trainieren eines disziplinierten Übens und dem damit verbundenen Aufbau eines musikalischen Repertoires bis hin zur Fähigkeit sich beim Spielen des Instruments entspannen zu können (siehe Kapitel 4.4 der dichten Beschreibung sowie die Stufen ‚Fact‘ und ‚Act‘ bei Pinto, Kapitel 5.4.1). Das Arbeiten am Klang des eigenen Spiels ist dabei wesentliches Ziel zur Entwicklung einer Praxis des Hörens. Montandon stellt fest:

⁷⁵⁵ Eigene Darstellung nach Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene.

„Um die Tätigkeit des Hörens zu erfassen, muss man demjenigen, der sie ausführt, darum bitten sie zu beschreiben und damit sich selbst zu beobachten.“⁷⁵⁶

Die teilnehmende Beobachtung bestätigt, dass das Arbeiten am eigenen Klang etwas höchst Individuelles ist (siehe Kapitel 4.6). Der Dozent kann versuchen das Gehör des Schülers zu schärfen, um ihn zu befähigen einem Klangideal nahe zu kommen. Dabei ist der ideale Klang aber nicht vorgegeben, sondern Bestandteil des interpretativen Prozesses der Aushandlung zwischen Dozent, Schüler, Mitmusikern und schließlich auch dem Publikum (siehe hierzu Kapitel 6.1.3). Ebenso, wie die individuelle Handschrift eines Handwerkers in seinem Werk zu sehen ist, signieren auch Musiker mit ihrer Art des Spiels und ihrem damit erzeugten Klang die gespielten Stücke. Gitarristen, wie zum Beispiel Carlos Santana oder Mark Knopfler haben eigene Spielweisen und Klangräume erschlossen, an denen sie erkennbar sind. Dozenten aber auch bekannte Musiker dienen dabei zunächst als Vorbild oder Modell für den anzustrebenden Klang. Der Psychologe Bandura hat das Lernen am Modell in eine Aneignungs- und eine Ausführungsphase unterteilt, die zur Nachbildungsleistung führt (siehe Kapitel 5.2.1). Er macht aber deutlich, dass hier kein mechanisches Kopieren, sondern „ein aktives auf das Urteil gegründetes und konstruktives Verhalten“⁷⁵⁷ vorliegt. Die teilnehmenden Beobachtungen haben gezeigt, dass es den Dozenten im Gitarrenunterricht genau darauf ankommt, mit den Schülern das Zuhören zu trainieren. Das detaillierte Arbeiten am eigenen Klang übt eine Praxis des Hörens (siehe bspw. Kapitel 4.6.1, u. a. Schülerin und Dozent, die zwei Noten mit Daumen und Zeigefinger anstatt Zeige- und Mittelfinger im Vergleich spielen; Schüler, der den idealen Abrißpunkt der Saite vom Fingernagel erprobt; Schüler, der auf den Unterschied achtet, wenn der Akkord mit dem Zeigefinger aufwärts oder abwärts angeschlagen wird). Beide thematischen Aspekte (Wechselwirkung Lehrer-Schüler, sowie das Arbeiten am Klang) lassen sich auch im Erklärungsansatz von Montandon finden.⁷⁵⁸ Sowohl die Beziehung zwischen Dozent und Schüler als auch der erzeugte Ton leiten gemäß Montandon das Erlernen der Handhabung des Instruments. Als dritten Aspekt führt sie den Umgang mit dem Objekt an, der nachfolgend betrachtet wird.

6.1.2 Der Schüler in Beziehung mit Artefakten

Noten und Instrumente sind Artefakte mit denen die Träger des musikalischen, kulturellen Erbes umzugehen wissen. Entsprechend stehen diese Artefakte im Weitergabeprozess

⁷⁵⁶ Montandon, Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge, S. 80f.

⁷⁵⁷ Bandura, Verhaltenstheorie und Modelle des Menschen, S. 217.

⁷⁵⁸ Das Folgende nach Montandon, Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge, S. 84.

in enger Beziehung mit den Praktizierenden. Reckwitz bezeichnet diese Praktiken als „[...] regelmäßige Verhaltensroutinen im Umgang mit Artefakten, wobei man die Artefakte – in welcher Weise auch immer – ebenfalls als Träger der Praktiken interpretieren kann.“⁷⁵⁹ Die Bedeutung der Artefakte für das immaterielle Erbe hat auch Pinto in seinem dreistufigen dynamischen Transformationsprozess (Fact – Act – Artefact, siehe Kapitel 5.4.1) herausgestellt. Gleichzeitig macht er deutlich, dass musikalische Artefakte allein – d. h. ohne ausübende Musiker und Auftrittsmöglichkeiten – immaterielles Erbe nicht bewahren können. Artefakte ohne Praktizierende sind als Objekte, Dokumentationen oder Aufzeichnungen in (Video-)Archiven und Museen zu finden.

Die Dozenten in der Musikschule bringen ihre Schülerinnen und Schüler dazu eine Beziehung zu den Artefakten (Instrument, Noten etc.) aufbauen und befähigen sie so immaterielles, kulturelles Erbe lebendig zu halten. Montandon benennt dies als kreativen Bezug im Umgang mit dem Objekt.⁷⁶⁰ (siehe Kapitel 5.1.2), Wulf spricht in seinem Erklärungsansatz des mimetischen Lernens von der Mimesis als „tastendem Versuchen, wiederholendem Üben, Experimenten“⁷⁶¹ (siehe Kapitel 5.1.1).

⁷⁵⁹ Reckwitz, Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation, S. 192.

⁷⁶⁰ Montandon, Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge, S. 84.

⁷⁶¹ Göhlich/Wulf/Zirfas, Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung, S. 17.

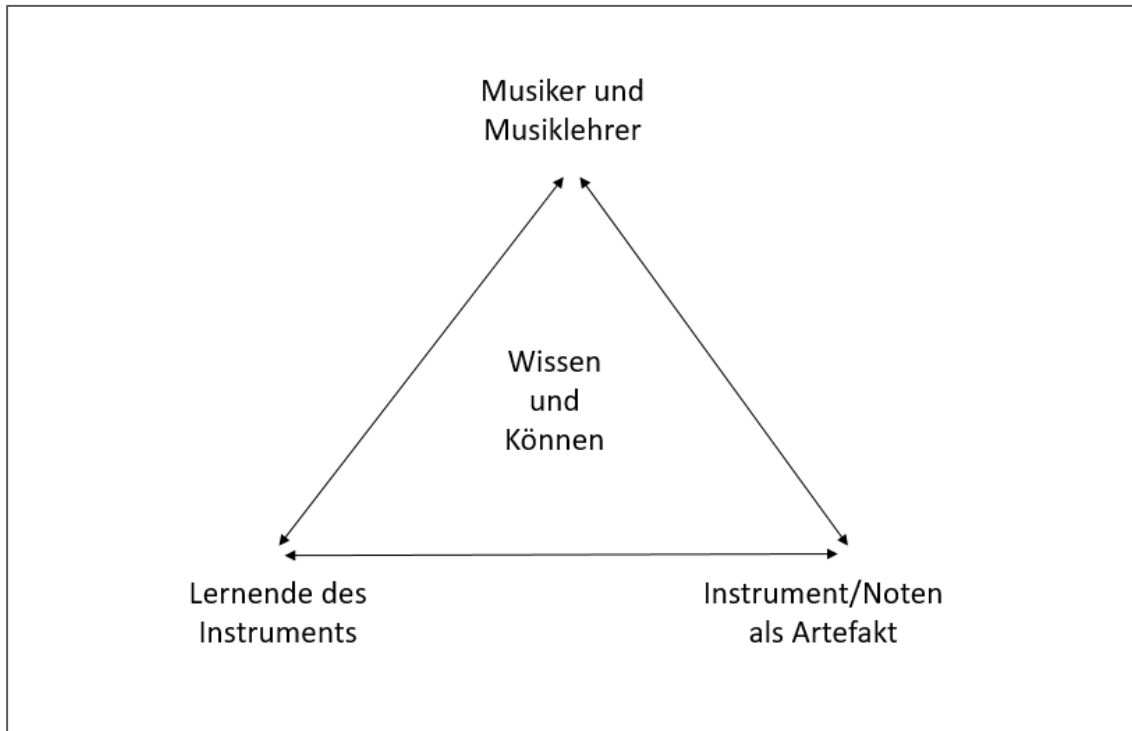


Abbildung 27: Wissen und Können⁷⁶²

Noten und Aufnahmen bieten dem Lernenden in seiner Entwicklung die Möglichkeit den geografischen Kulturkreis zu verlassen und Werke aus anderen Kulturkreisen kennen zu lernen und zu spielen, etwa wenn – wie im Feld beobachtet – norddeutsche Schüler amerikanische Popmusik, spanische Flamencomusik oder russische Liebeslieder erlernen. Die Notenschrift bietet eine Grundlage für die Interpretation des Musikers, der so sein Repertoire erweitert. Ton- und Videoaufnahmen liefern zudem Anregungen zum möglichen Klang. Kapitel 4.5.4 hat gezeigt, dass eine Aufnahme aber nicht ein ‚in Stein gemeißeltes‘ unveränderliches Klangideal ist, sondern der Klang bei jeder Interpretation des Stückes modifiziert, emotional aufgeladen und reflektiert wird. Wissen, Können und der Weg zum eigenen Klang entstehen im Austausch mit den Dozenten und in Kontakt mit den Artefakten (Abbildung 27) sowie, wie das nachfolgende Kapitel zeigt, in der Interaktion miteinander und dem Publikum bei Auftritten.

⁷⁶² Eigene Darstellung.

6.1.3 Der Musiker in Interaktion mit anderen Musikern und mit dem Publikum

Bei Auftritten von Musikern lässt sich nicht nur die in Kapitel 4.4.7 beschriebene Verschmelzung von Musiker und Instrument, die innige Beziehung von Subjekt und Objekt, sehen und erleben, sondern auch die Interaktion untereinander und mit dem Publikum beobachten.

Interaktion mit anderen Musikern

Wenn ein Schüler so viel geübt hat, dass er nicht nur Töne und Akkorde benennen und weitere musikalische Fachbegriffe nutzen kann, sondern auch die erforderlichen Spieltechniken beherrscht, lässt sich eine Freude am gemeinsamen Spielen der Instrumente entdecken (siehe Kapitel 4.3.2). In den Beobachtungen in den Unterrichtsstunden wird dies zum Beispiel beim gemeinsamen Spielen von bereits im Repertoire befindlichen Stücken ‚zum Warmwerden‘ am Anfang oder beim ‚Es-noch-mal-grooven-lassen‘ am Ende von Unterrichtsstunden deutlich (siehe Kapitel 4.4.6 und 4.5.1).

Auch bei den beobachteten Auftritten ist diese Freude am Spiel sichtbar, bspw. wenn ein Musiker startet, die anderen darauf einsteigen und gemeinsam über die Akkordfolge improvisiert wird. Die Musiker interagieren, schauen sich an und reagieren auf die Aktivitäten der Mitmusiker (siehe Kapitel 4.4.5). In einigen Musikrichtungen, wie etwa der Jazz-Musik oder dem Flamenco, wird der Improvisation ein sehr hoher Stellenwert zugeschrieben. Bei letzterer geht der Gitarrist nicht nur auf die Ausschmückungen und Akzente der Sänger und Mitmusiker ein, sondern insbesondere auch situativ auf die Bewegungen der Tänzer.⁷⁶³ Das Erlernen der Fähigkeit beim eigenen Spiel auf die weiteren an der Aufführung beteiligten Personen zu hören und in sich in Interaktion mit ihnen zu begeben, ist hierfür essentiell.

Interaktion mit dem Publikum

Den großen Wert von Auftritten für die Weitergabe immateriellen musikalischen Kulturerbes ist in der teilnehmenden Beobachtung auf dem Frequenzen-Festival deutlich geworden. Hier erlernte das Publikum den traditionellen serbischen Volkstanz Kolo, der seit 2017 auf der Liste des immateriellen Kulturerbes eingetragen ist (siehe Kapitel 4.4.7).

⁷⁶³ Figueroa-Dreher, Silvana K.: Flamenco und Free Jazz. In: Dies. (Hg.), Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive, Wiesbaden 2016, S. 115-142.

Die Musiker interagieren mit dem Publikum und fordern es zu Aktivitäten (tanzen, klatschen, singen etc.) auf. Das macht die Musiker nahbar, da sie durch die Interaktion die physikalische Höhendifferenz der Bühne überbrücken und sich sozusagen ‚auf Augenhöhe‘ mit ihren Zuhörern begeben. Die positive Stimmung und Motivation der Musiker auf der Bühne übertragen sich auf das Publikum. Zudem wird Bewegung auf der Bühne geschaffen. Kleine Tanzchoreografien, das Gehen oder Laufen des Sängers oder einzelner Musiker von einem Ende der Bühne zum anderen oder auch das Positionieren von Solisten im Rampenlicht während sich die Mitmusiker um den Solisten versammeln, lenken immer wieder die Aufmerksamkeit des Publikums und binden es mit in das Geschehen auf der Bühne ein. Es entsteht eine Wechselbeziehung zwischen Musiker und Publikum. Gemeinsam erhalten sie so das musikalische Erbe, da auch die Menschen im Publikum ihren Beitrag zum Ausüben der Praktik beitragen.

Das Interesse der Schüler an Auftrittsmöglichkeiten lässt sich ebenfalls den teilnehmenden Beobachtungen entnehmen. Regelmäßige Veranstaltungen, wie Musikbaustellentag oder Tutti Frutti bis hin zum Wettbewerb Jugend musiziert bieten den Schülern die Möglichkeit ihr Können vor Publikum zu präsentieren und direkte Erfahrungen in der Interaktion mit Instrument, Mitmusikern und Publikum zu sammeln. Die nachhaltige Wirkung solcher Wettbewerbe auf die Entwicklung der Schüler ist am Beispiel des Wettbewerbs Jugend musiziert untersucht worden. Die Studie des Instituts für Begabtenforschung in der Musik (IBFM) der Universität Paderborn aus dem Jahr 2020 befragt ehemalige Teilnehmende am Wettbewerb Jugend musiziert zu ihren Lebenswegen.⁷⁶⁴ Dabei wird auch der Themenkomplex der Vermittlung und Weitergabe von musikalischen Erfahrungen und Kompetenzen an jüngere Generationen behandelt. „Insgesamt 90 Prozent der Befragten versuchen, andere Menschen für Musik zu begeistern. Zwei Drittel (66 %) unterstützen Musikprojekte finanziell oder ideell. Ein Drittel (35 %) hat einen Chor oder ein Ensemble gegründet. Von den Befragten, die Kinder haben, geben 95 % an, dass es für sie ‚wichtig‘, ‚ziemlich wichtig‘ oder ‚sehr wichtig‘ ist, dass ihre Kinder ein Instrument spielen. In Familien mit mehreren Kindern spielt in 83 Prozent der Fälle mindestens ein Kind ein Instrument. Diese Daten zeigen so auch, dass die ehemaligen Teilnehmenden am Wettbewerb Jugend musiziert eine sehr kompetente und wichtige Rolle als Kulturträger und Multiplikatoren in der Gesellschaft spielen.“⁷⁶⁵

⁷⁶⁴ Gembris, Heiner/Menze, Jonas/Heye, Andreas/Herbst, Sebastian: Ehemalige Teilnehmende am Wettbewerb „Jugend musiziert“ und ihre Lebenswege. Eine Studie zu den (Nach-)Wirkungen musikalischer Bildung (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) Band 14), Berlin 2020, S. 9. – Von ca. 5.400 angeschriebenen Adresssätzen konnten ca. 4.700 Personen erreicht werden. 966 haben einen Online-Fragebogen ausgefüllt, 807 vollständig ausgefüllte Fragebögen wurden in die vom IBFM durchgeführte Analyse einbezogen.

⁷⁶⁵ Ebd., S. 84.

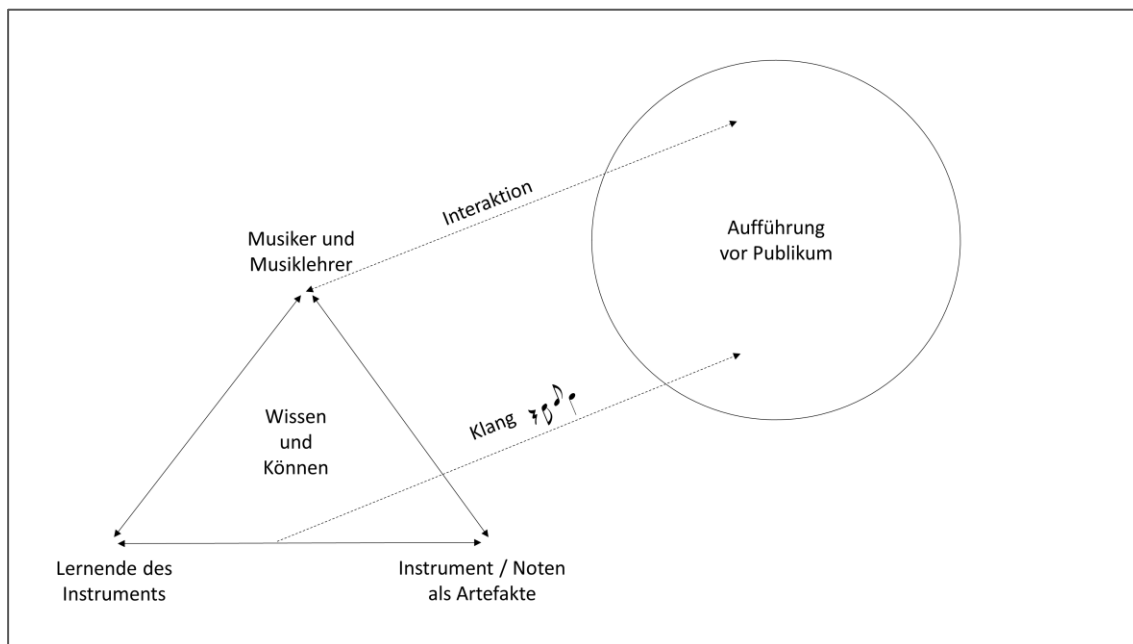


Abbildung 28: Weitergabe – Klang und Interaktion⁷⁶⁶

Die Wechselwirkungen zwischen Dozent, Schüler, Instrument und Noten erhalten durch Auftritte vor Publikum eine weitere Dimension, die Interaktion mit dem Publikum. Mit jeder Aufführung ist das musikalische Werk einem Interpretations- und Veränderungsprozess unterworfen, der eine stete Weiterentwicklung bewirkt. Dies gilt sowohl für notierte Werk als auch für nicht schriftlich weitergebene Musik. Bei letzterer wird der Klang der Musik im Zusammenspiel zwischen den Generationen bei Auftritten, Festen, Zeremonien etc. in sozialer Interaktion jedes Mal wieder ausgehandelt und aufs Neue geschaffen, wie die Beschreibung des Eintrages zur Mariachi-Musik auf der repräsentativen Liste des immateriellen Kulturerbes zeigt.⁷⁶⁷ Das Erlernen nach Gehör sei das wichtigste Mittel zur Weitergabe der traditionellen Mariachi-Musik. Die Fähigkeit werde in der Regel von den Vätern an die Söhne und durch Auftritte bei festlichen, religiösen und zivilen Veranstaltungen weitergegeben. Wie wichtig es für Musiker ist zu erlernen nach Gehör zu spielen, ist im Laufe dieser Arbeit ebenfalls deutlich geworden. Musiker entwickeln ihren Klang nicht nur indem sie spielen, sondern vor allem, indem sie zuhören. Dabei spüren

⁷⁶⁶ Eigene Darstellung.

⁷⁶⁷ Das Folgende nach UNESCO: Mariachi, string music, song and trumpet. Mexico 2011, <https://ich.unesco.org/en/RL/mariachi-string-music-song-and-trumpet-00575>, zuletzt geprüft am 30.03.2020.

sie nicht nur, wie sich ihr Instrument verhält, sondern auch welchen Beitrag die eigene Stimme zum Gesamtklang beiträgt, wie die Mitmusiker agieren und wie sie sich in den Gesamtklang einfinden. Die Interpretation der Musiker wird vom Publikum aufgenommen, sie ‚berührt‘ die Zuhörer und erzeugt eine Resonanz, so dass die Musiker sich gewahr werden, wie das Publikum auf das Klangereignis reagiert. Die Abbildung 28 erweitert die Abbildung 27, da Musiker nicht nur mit ihren Instrumenten und ihren Mitmusikern, sondern auch mit dem Publikum in Wechselwirkung stehen.

6.2 Mesosystem – Gruppenzugehörigkeit und Lebenskontexte

Durch das angeeignete Wissen und Können erlangen die Schüler eine Zugehörigkeit zur Gruppe der Musiker. Sie können sich mit Fachbegriffen (siehe Kapitel 4.3.1) sowohl mit ihrem Dozenten, als auch mit ihren aktuellen und potenziellen zukünftigen Mitmusikern verständigen. Auch Anekdoten und Hintergründe zur Entstehung von Musikstücken schaffen eine Basis für den Austausch zwischen den Generationen (siehe Kapitel 4.3.2). Wie erfolgreich das Lernen im Gruppenunterricht ist, hängt wesentlich von der Atmosphäre in der Gruppe ab (siehe Kapitel 4.5.1). Knowles, Holton und Swanson stellten bereits in den siebziger Jahren fest, dass sich die Lernatmosphäre in der Gruppe sowohl auf die Lernzufriedenheit als auch auf die Lernergebnisse auswirkt.⁷⁶⁸ Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe wird König und Schattenhofer folgend durch die Abgrenzung zu anderen Gruppen und Individuen hergestellt, so dass deutlich wird, wer im Zentrum, wer am Rand und wer außerhalb der Gruppe steht.⁷⁶⁹ Wenn die Grenzen aber zu starr werden, sei das Entwicklungspotential der Gruppe deutlich eingeschränkt. Übertragen auf die Zugehörigkeit zur Gruppe der Musiker, zu einem Orchester, einem Chor oder einem (Gitarren-)Ensemble, ist eine musikalisch und soziale Weiterentwicklung dann möglich, wenn die Gruppengrenzen durchlässig gehalten werden können und ein Grad an Fluktuation möglich wird, ohne dass der Bestand der Gruppe gefährdet wird. Die Offenheit der Gruppe gegenüber Fremden und Fremdem wird hier zum Gradmesser. Das Format des jährlich stattfindenden Musikbaustellentags (MBT) der Dithmarscher Musikschule, in dem Gitarristen, Schlagzeuger und weitere Schüler der Gitarren/Rock/Pop/Percussion-Sparte die bereits vorbereiteten Stücke zu einem gemeinsamen Abschlusskonzert zusammensetzen,

⁷⁶⁸ Knowles, Malcolm S./Holton, Elwood F./Swanson, Richard A.: The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development, eighth edition London, New York 1973, 2015, S. 114.

⁷⁶⁹ Das Folgende nach König, Oliver/Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik (Compact), 7. Auflage Heidelberg 2015, S. 35.

sind ein Beispiel, wie Gruppenzugehörigkeit gefördert wird und gleichzeitig Schüler und Schülerinnen in den Austausch gebracht werden.

Neurowissenschaftler unterstreichen zudem die positiven Effekte der Eingebundenheit in eine Gruppe und die Wichtigkeit der Kommunikation von Angesicht zu Angesicht (face-to-face). Pea und Kollegen beispielsweise stellen positive Gefühle bei acht- bis zwölfjährigen Mädchen durch verbrachte Zeit im persönlichen Kontakt fest.⁷⁷⁰ Häufige persönliche Interaktionen vermindern das Bedürfnis nach paralleler Mediennutzung (multi-tasking). Der Austausch über soziale Medien erleichtert dieser Studie folgend nicht den Austausch zwischen den Heranwachsenden, sondern führt eher zu ungesunden Gemeinschaftserfahrung.

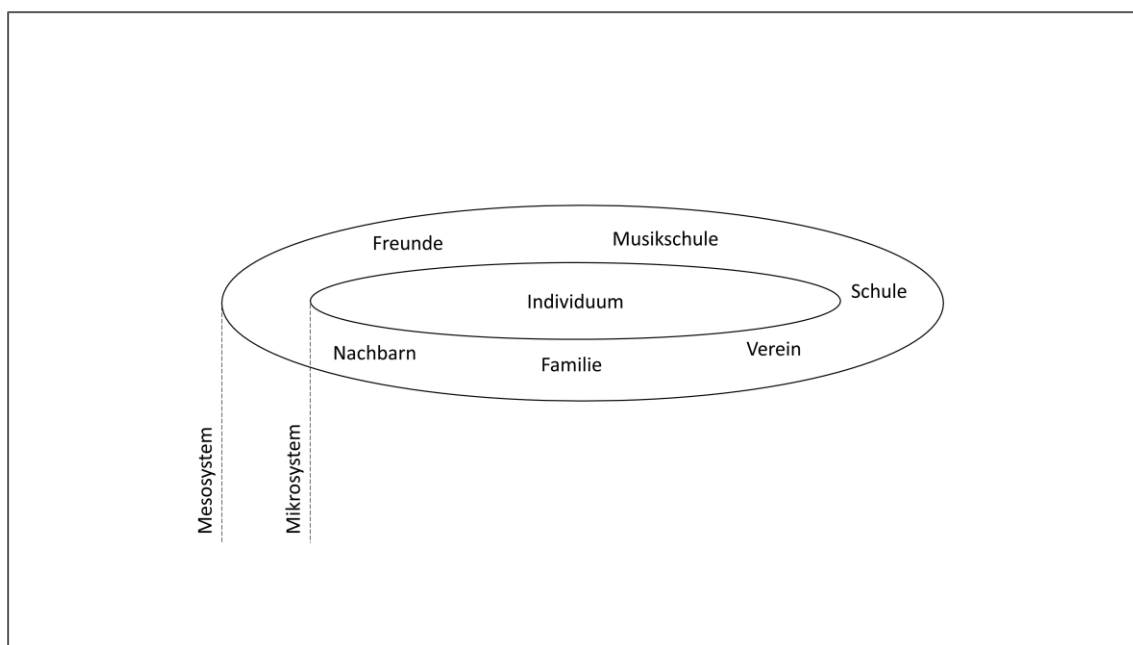


Abbildung 29: Mesosystem⁷⁷¹

Das Eingebundensein in die Gruppe spielt sich bei Bronfenbrenner im Mesosystem ab. Hier finden sich Gruppenzugehörigkeiten, wie Familie, Freunde, Verein, Nachbarschaft,

⁷⁷⁰ Das Folgende nach Pea, Roy/Nass, Clifford/Meheula, Lyn/Rance, Marcus/Kumar, Aman/Bamford, Holden/Nass, Matthew/Simha, Aneesh/Stillerman, Benjamin/Yang, Steven/Zhou, Michael: Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8- to 12-year-old girls, in: Dev Psychol 48 (2012), S. 327-336.

⁷⁷¹ Eigene Darstellung nach Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene.

Schule und Musikschule (Abbildung 29). Die Musikschule wird zum Ort des regelmäßigen Zusammenkommens. Saretzki stellt fest: „Über ein immer wieder aktualisiertes gemeinschaftliches Erleben drückt sich die Erneuerung einer örtlichen Zugehörigkeit aus.“⁷⁷² Die gemeinsamen Unterrichtsstunden und Proben sind fester Bestandteil des Lebens der Musizierenden. Die beobachtete Interaktion der Gruppenmitglieder des Gitarrenensembles vor der gemeinsamen Unterrichtsstunde, der angeregte Austausch zu Stücken, die für den anstehenden Auftritt gespielt werden sollen, aber auch die gegenseitige Unterstützung beim Finden des richtigen Einsatzes und die positive Atmosphäre der beobachteten Unterrichtsstunde insgesamt haben gezeigt, dass das Zugehörigkeitsgefühl zu der Gruppe und das gemeinsame Musizieren und Aufführen des Repertoires das musikalische, kulturelle Erbe erhalten. Saupe bettet dieses Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe ein in den größeren Kontext des Weiterführens von Traditionen.⁷⁷³ Öffentliche Aufführungen ermöglichen dem Musiker sich sowohl selbst zu erfahren als auch als Teil einer Gruppe wahrzunehmen. Die dabei geteilten Erfahrungen und die Regelmäßigkeit in der Wiedergabe und Weitergabe verstärken die historischen Bezüge und führen zu einem Einschreiben in die Tradition und zu einem Weiterführen der Tradition „in der Hoffnung, dass jede Wiedergabe zu erneuten Weitergaben führt.“⁷⁷⁴

6.3 Exosystem – Curriculum

Das Mikro- und das Mesosystem sind eingebettet in strukturelle Rahmenbedingungen, die im ökosystemischen Entwicklungsmodell im Exosystem dargestellt sind. Hierzu gehören zum Beispiel curriculare Vorgaben in Schule und Musikschule, aber auch der Arbeitsplatz der Eltern. Das lernende Kind ist im Exosystem keine aktiv handelnde Person, gleichzeitig hat das Exosystem aber Einfluss auf das Kind (Abbildung 30).

⁷⁷² Saretzki, Anja: Das Gedächtnis eines Ortes. Das Kommunizieren, Speichern und Vergessen von Kulturerbe in Elx. In: Luger, Kurt/Wöhler, Karlheinz (Hg.), Kulturelles Erbe und Tourismus. Rituale, Traditionen, Inszenierungen (Tourismus Bd. 10), Innsbruck 2010, S. 237-249, hier S. 245.

⁷⁷³ Das Folgende nach Saupe, Weitergabe und Wiedergabe, S. 34.

⁷⁷⁴ Ebd.

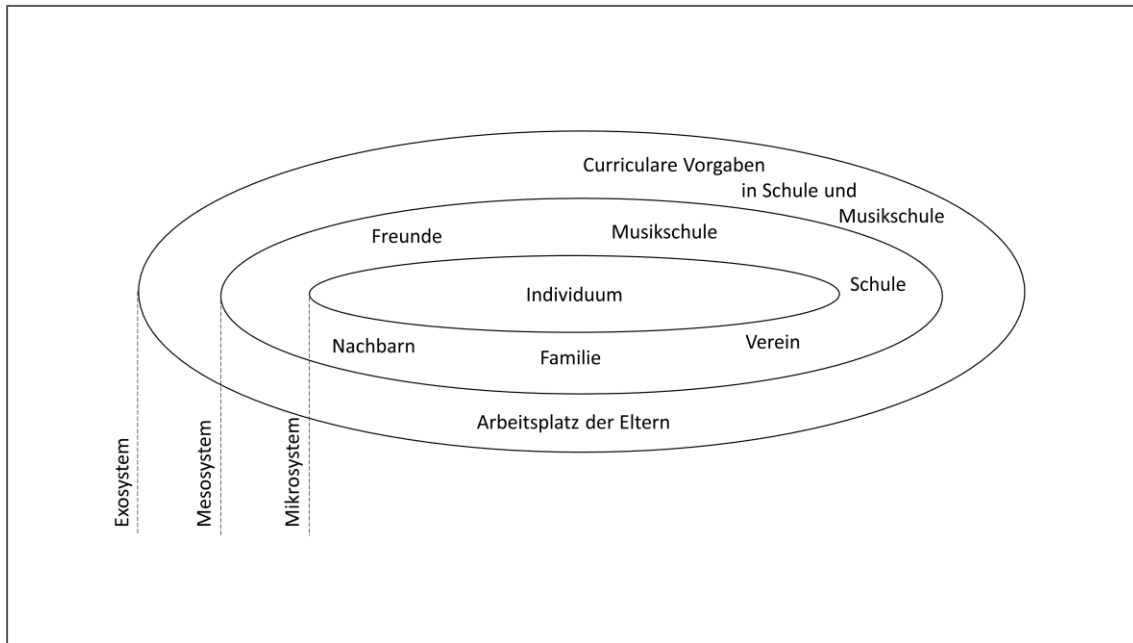


Abbildung 30: Exosystem⁷⁷⁵

Musikschulen sind Teil der kommunalen Bildungslandschaft und nutzen zur Wissensvermittlung die curricularen Lehrpläne des Verbands deutscher Musikschulen e. V. (VdM). Der VdM gibt über den Bosseverlag Lehrpläne für alle Instrumental und Vokalfächer heraus. Auf diese Lehrpläne hat das lernende Individuum keinen direkten Einfluss, dennoch wirken diese organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen auf den Schüler und seinen Dozenten ein.⁷⁷⁶ Die Spieltechniken, die erlernt werden, strukturieren den Ausbau der Fähigkeiten der Schüler. Die Auswahl von Stücken beeinflussen das Repertoire, das aufgebaut wird.

Neben den Lernplänen wirken auch die Bauweise von Instrumenten und ihre Verfügbarkeit auf die Lernenden ein. Die Instrumente schaffen die physischen Rahmenbedingungen für die Interpretation der Werke, beeinflussen das Klangbild und prägen damit auch die Klangerfahrungen der Spielenden. Instrumente unterliegen ebenfalls kontinuierlichen

⁷⁷⁵ Eigene Darstellung nach Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene.

⁷⁷⁶ Für eine anschauliche Grafik des Strukturplans des VdM: Landesverband der Musikschulen in Schleswig-Holstein e.V.: Aufgaben und Angebot der Musikschulen 2009, <https://musikschulen-sh.de/musikschulen/aufgaben-und-angebot/>, zuletzt geprüft am 07.04.2023.

Weiterentwicklungsprozessen, wie Publikationen zum Gitarrenbau und zur Geschichte des Gitarrenbaus eindrücklich zeigen.⁷⁷⁷

In den teilnehmenden Beobachtungen wurde ein Schüler beobachtet, der sich auf den Wettbewerb Jugend musiziert vorbereitet hat. Für Schüler dieser Leistungsklasse könnte perspektivisch das Berufsbild des Musikers interessant sein. Entsprechend können strukturelle Rahmenbedingung, wie weitergehende Ausbildungsoptionen nach der Ausbildung an der Musikschule sowie Chancen auf dem Arbeitsmarkt als Musiker, weitere relevante Einflussgrößen für die Lernenden sein. Diese finden sich bei Bronfenbrenner ebenso im Exosystem wieder, wie die Arbeitsplätze der Eltern und die vorgelebten (und ggf. mit dem Arbeitsumfeld auch in Zusammenhang stehenden) Rollenmuster. Welches Bild der lernende Heranwachsende von Arbeit und Musik hat, wird mit geprägt vom Bild, dass die Eltern von ihrem Arbeitsplatz vermitteln und welche Rolle sie der Musik im Leben zuschreiben.⁷⁷⁸

Schüler, die ihre Freizeitbeschäftigung des Musizierens zu ihrem Beruf machen möchten, können sich an der Musikschule mit der sog. studienvorbereitenden Ausbildung (SVA) auf die Aufnahmeprüfung an einer Musikhochschule vorbereiten.⁷⁷⁹ Auch das Curriculum an der Musikhochschule prägt damit den Weitergabeprozess bereits in der SVA.

6.4 Makrosystem – Regulierungen der Bildungspolitik

Das Makrosystem beschreibt übergeordnete, institutionelle Muster, Aktivitäten und Strukturen, die Berufsbilder und Rollenmuster – bspw. von Berufsmusikern – prägen (Abbildung 31). Soziale und kulturellen Werte bestimmen, ob Musik einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft hat oder ob andere Themen und Kompetenzen bei der Weitergabe von Wissen und Können von Generation zu Generation im Fokus stehen.

⁷⁷⁷ Siehe Kapitel 2.6.1 dieser Arbeit, sowie Jähnel, Franz: Die Gitarre und ihr Bau; Cumpiano, William R./Natelson, Jonathan D.: Guitarmaking, Tradition and Technology; sowie Bogdanovich, John S.: Classical guitar making.

⁷⁷⁸ Bertelsmann Stiftung: Familie und Musik. Musikalische Bildung im Spiegel sozialer Ungleichheit, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBI_2018_Familie_und_Musik_Kurzbericht.pdf, zuletzt geprüft am 25.03.2024, S. 2f.

⁷⁷⁹ Dithmarscher Musikschule e.V.: SVA – Studienvorbereitende Ausbildung. Ein Angebot für Schülerinnen und Schüler unserer Musikschule, <https://www.dithmarscher-musikschule.de/ueber-uns/sva/>, zuletzt geprüft am 09.06.2023.

Gesellschaftlichen Veränderungen und Umstände, Förderbereiche der Kunst- und Kulturförderung der Bundesregierung (konkret die Ausrichtung der Musikförderung)⁷⁸⁰ sowie die Aktivitäten des Deutschen Musikrats als Dachorganisation und Interessensvertretung von 15 Millionen musizierenden Menschen in Deutschland⁷⁸¹ wirken aus dem Makrosystem auf die handelnden Individuen, ohne dass der einzelne Schüler hierauf direkten Einfluss nimmt.

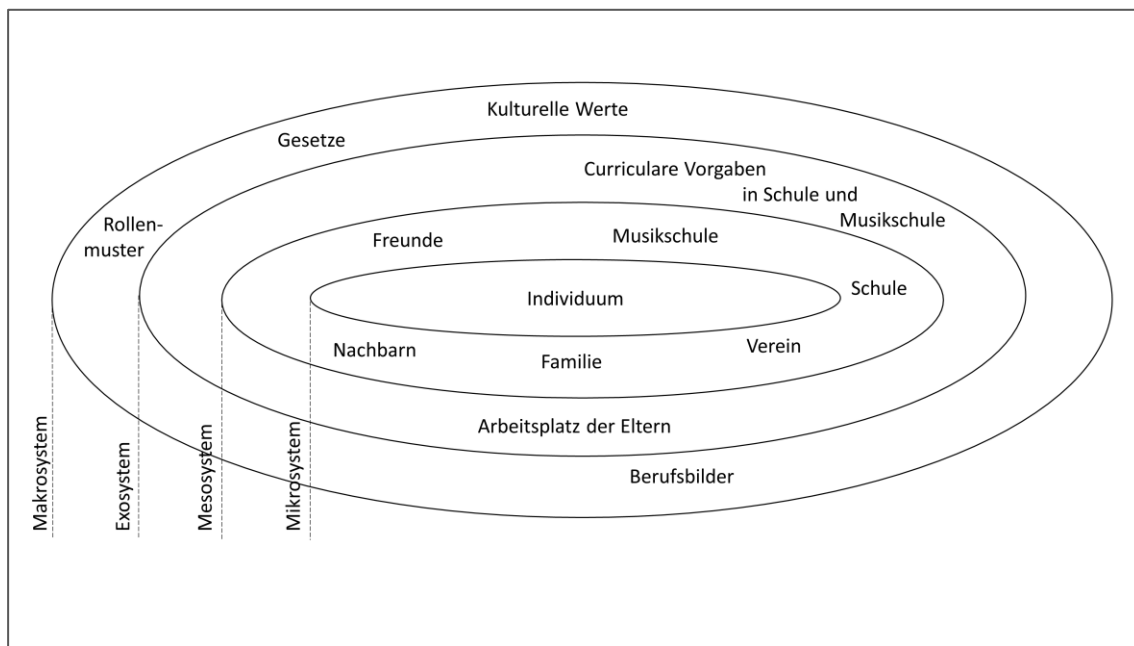


Abbildung 31: Makrosystem⁷⁸²

⁷⁸⁰ Die Bundesregierung: Musik, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskantleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/kultur/kunst-kulturfoerderung/foerderbereiche/musikfoerderung>, zuletzt geprüft am 09.06.2023.

⁷⁸¹ Deutscher Musikrat: Der Deutsche Musikrat. Der Dachverband für das Musikleben in Deutschland, <https://www.musikrat.de/ueber-uns/der-deutsche-musikrat>, zuletzt geprüft am 09.06.2023.

⁷⁸² Eigene Darstellung nach Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene.

6.5 Chronosystem – Wiederholung und Veränderung

Der Weitergabeprozess als kontinuierliche Weiterentwicklung

Der Weitergabeprozess von Wissen und Können im Bereich des immateriellen Kulturerbes ist ein Austauschprozess des lernenden Individuums mit Dozenten, Artefakten, Mitmusikern und dem Publikum. Dabei werden nicht nur Spieltechniken erlernt, sondern auch das Zuhören trainiert und am Klang gearbeitet (siehe Kapitel 4.4.1 und 4.6.3). Das musikalische Werk ist daher bei jeder Aufführung aufs Neue einem Interpretations- und Veränderungsprozess unterworfen (siehe Kapitel 4.5.4), sodass von einer kontinuierlichen Weiterentwicklung des musikalischen Erbes gesprochen werden kann (siehe Kapitel 5.3.3). Regelmäßige Veranstaltungen und Wettbewerbe der Musikschule bieten den Schülern die Möglichkeit ihr Können vor Publikum zu präsentieren und direkte Erfahrungen in der Interaktion mit Instrument, Mitmusikern und Publikum zu sammeln. So wird das immaterielle, musikalische Erbe bei Auftritten, Festen und Zeremonien generationsübergreifend, in der Interaktion miteinander und in der Interaktion mit der Zuhörerschaft erhalten und weiterentwickelt.

Nicht nur gemeinsames Musizieren vor Publikum, sondern auch gemeinsame Unterrichtsstunden und Ensembleproben sind fester Bestandteil des Lebens der Träger des musikalischen, kulturellen Erbes. Das so erlebte Zugehörigkeitsgefühl zu der Gruppe und das gemeinsame Musizieren und Aufführen des Repertoires erhalten das musikalische, kulturelle Erbe. Saupe spricht von einem „Einschreiben in die Tradition“⁷⁸³, das die Träger zur Aufführung motiviert „[...] in der Hoffnung, dass jede Wiedergabe zu erneuten Weitergaben führt.“⁷⁸⁴ Schäfer begreift „soziale Praxis als Wiederholung [...], in der Wiederkehr und Veränderung miteinander paradox verschränkt sind.“⁷⁸⁵ Die Wiederholung betrachtet er nicht als identische Repetition sondern als „eine Form von Veränderung.“⁷⁸⁶ Mit diesem Blickwinkel auf wiederkehrende Auftritte, Veranstaltungen, Feste und Rituale, lässt sich der kontinuierliche Weiterentwicklungsprozess verstehen, der sich – um bei Bronfenbrenners Begriff des allumfassenden Chronosystems zu bleiben – im Verlauf der Zeit vollzieht (Abbildung 32 auf der folgenden Seite).

⁷⁸³ Saupe, Weitergabe und Wiedergabe, S. 34.

⁷⁸⁴ Ebd., S. 27.

⁷⁸⁵ Schäfer, Hilmar: Die Instabilität der Praxis, Weilerswist 2013, S. 12.

⁷⁸⁶ Ebd.

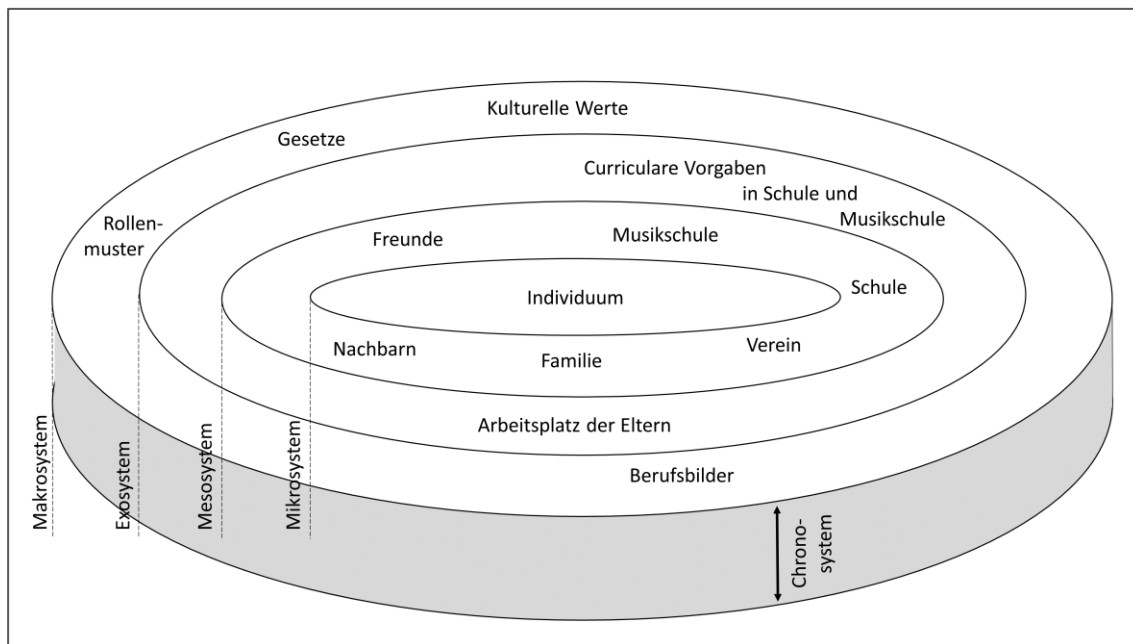


Abbildung 32: Chronosystem⁷⁸⁷

Die Erfahrungen, die die Schüler in der Interaktion mit ihren Dozenten, ihrem Instrument oder mit dem Publikum sammeln, führen zu Verhaltensweisen, die sie auch in der Interaktion mit anderen Lehrenden (bspw. in der Schule) mit anderen Instrumenten (zum Beispiel Ukulele, statt Gitarre) oder in anderen Auftrittssituationen (etwa Referat, mündliche Prüfung) anwenden können. Gembris fasst in seinem Überblick zu Transfer-Effekten und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung zusammen, dass durch Musizieren und Singen Synchronisierungserfahrungen vermitteln werden können, die „wiederum prosoziales Verhalten (Hilfsbereitschaft, Kooperation), Empathie, Engagement sowie Gemeinschaftsgefühl und Identifikation mit der Gruppe fördern.“⁷⁸⁸ Die Schüler erspüren, dass sie und ihre Mitmenschen die Systeme und Lebenskontexte, in denen sie sich befinden, mitgestalten können. Lernende, die sich auf diese Weise als aktiv Handelnde wahrnehmen, gestalten ihr Leben und kommen zu

⁷⁸⁷ Eigene Darstellung nach Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene.

⁷⁸⁸ Gembris, Heiner: Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung, Paderborn 2015, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/47_MIKA/Gembris_Expertise_final.pdf, zuletzt geprüft am 25.03.2024, S. 6.

dem Bewusstsein, dass sie auch selbst etwas beitragen (etwa durch Üben für und Teilnahme an Auftritten, Wettbewerben, Workshops). Sie erleben sich als Träger von Wissensbeständen, die sie erhalten und weitergeben wollen. Saupe stellt den Bezug zu Traditionen her: „Schaut man nun auf kulturelle Praktiken und Performanzen im historischen Verlauf, dann ist gerade die Dynamik von Wiederholung, Veränderung, Aneignung und Transformation das, was eine relative Stabilität erzeugt und zugleich Wandlungs- und Anpassungsfähigkeit auszeichnet. Temporal geht es dann auch nicht allein um eine Rückversicherung durch Geschichte, um Kontinuität, kulturelle Geborgenheit oder im besten Fall der Repräsentation und Teilhabe, sondern auch um das Wissen der in Zukunft stattfindenden Weitergabe an künftige Generationen. Traditionen gewinnen dann gerade angesichts der Endlichkeit des eigenen Lebens Sinn und zeugen von dem Streben, etwas weitergeben zu wollen.“⁷⁸⁹ Bronfenbrenners Chronoystem visualisiert, dass die vier vorgenannten Systeme (Kapitel 6.1 bis 6.4) nicht starr sind, sondern im sich im Verlauf der Zeit in stetiger Veränderung und Weiterentwicklung befinden.

6.6 Schlussbetrachtung

Musizieren hat beides, explizites Erklären und implizites Wissen, das im Weitergabeprozess erworben wird. Schüler erlernen Begriffe und Technik und entdecken und entwickeln ihre Freude am Spiel. Ein Musiker beginnt, andere steigen ein, es entsteht ein kreativer Prozess bei dem die Musiker auf die Aktivitäten der anderen Musiker reagieren, eingehen, Ideen weiterentwickeln und so – im Moment – durch Improvisation und aufeinander hören etwas Neues entstehen lassen.

Hier liegt das Besondere am Immateriellen. Es geschieht und entsteht im Zusammenspiel, im Austausch und Abgleich mit anderen – nicht nur im Gespräch und Diskussionen während des Unterrichts und zur Vorbereitung von Auftritten, sondern auch nonverbal während des Musizierens. Ideen entstehen während des Spielens, Motive und Themen werden weiterentwickelt in einem kreativen Prozess. Ausgangspunkt und Referenz sind die Noten oder abgestimmte Akkordfolgen. Das Grundgerüst des Stückes gibt einen Ablauf und Rahmen vor. Einzelne Musiker brechen aber mit solistischen Darbietungen aus, spielen frei zur Begleitung ihrer Mitmusiker und kommen dann gemeinsam zum Ausgangspunkt zurück. Die kleinen, spontan entstandenen Motive und Ideen werden von den anderen Musikern aufgegriffen und weiterentwickelt. Es entsteht eine Art musikalischer Dialog im Moment, eine gegenseitige Inspiration die – anders als die strukturierte Weitergabe

⁷⁸⁹ Saupe, Weitergabe und Wiedergabe, S. 27.

von Dozent zu Schüler im Unterricht – das Spiel der Mitmusiker weiterentwickelt und verändert. Innovationen entstehen durch Austausch.

Das Fundament dafür erwirbt der lernende Schüler und zukünftige Praktizierende des musikalischen, immateriellen Kulturerbes in Wechselwirkung mit Dozenten, Artefakten, Mitmusikern und Publikum (Mikrosystem). Die spezifischen Lebenskontexte und Gruppenzugehörigkeit(en), insbesondere die zu musizierenden Menschen, prägen seinen musikalischen Lern- und Wachstumsprozess (Mesosystem). Curricula und Regulierungen der Bildungspolitik haben Einfluss auf die Lernwelt des Schülers (Exo- und Makrosystem). Die Möglichkeit zu wiederkehrenden Auftritten und Teilnahmen an Wettbewerben üben eine Praktik der Wiederholung, Veränderung und Weiterentwicklung und zeigen, wie musikalisches Wissen und Können im Laufe der Zeit von Generation zu Generation weitergegeben wird (Chronosystem).

Herausarbeitet wurden vier zentralen Säulen des Weitergabeprozesses: Soziale Interaktion, Hilfestellung geben, Bewusstsein schaffen und Interpretation (Abbildung 33).

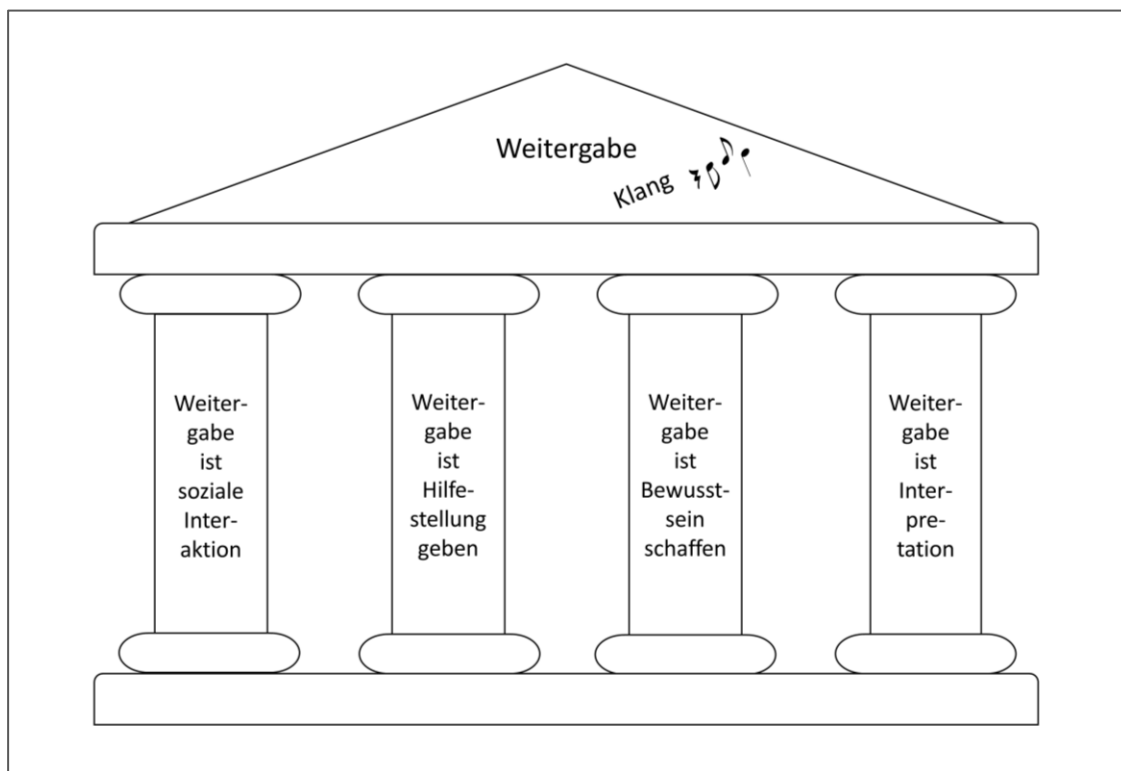


Abbildung 33: Klang in der Weitergabe musikalischen Wissens und Könnens⁷⁹⁰

⁷⁹⁰ Eigene Darstellung.

Soziale Interaktion ist die erste tragende Säule des Weitergabeprozesses. Die soziale Interaktion zeigt sich im interessierten und angeregten Austausch zwischen Dozent und Schüler sowie zwischen den Teilnehmern des Gruppenunterrichts, in einer lockeren Stimmung, die eine positive und damit lernförderliche Atmosphäre schafft. Sie manifestiert sich in Ritualen der Ankommensphase und des Endes einer Unterrichtsstunde. Sie zeigt sich aber auch, wenn sich Dozent und Schüler ganz vertiefen, sich der Schüler seiner eigenen Fähigkeiten bewusst wird, sich so ‚seiner selbst bewusst‘ wird und damit das Selbstbewusstsein zu einem eigenen musikalischen Ausdruck aufbaut. Der Ort der Musikschule ist eine Plattform des sozialen Austauschs, die von den Schülern insbesondere im Zeitraum des Heranwachsens besucht wird.⁷⁹¹ Die Interaktionen in der Musikschule prägen und formen die jungen Menschen.

Hilfestellung geben ist die zweite Säule des Weitergabeprozesses. Die Schüler arbeiten mit und in den Noten durch Markierungen und Hervorhebungen, spezifische Begriffe, wie etwa *Dal Segno* al *Coda*, werden als Fachvokabular gelernt, deutliche Hand- und Kopfbewegungen dienen als Hilfestellung für Einsätze und machen die Musik körperlich erfahrbar. Auch der Fuß wippt oft im Puls des jeweiligen Stückes mit und gibt so Orientierung. Lautes Mitzählen oder das Mitspielen der Stimme des Schülers sind weitere Formen der Hilfestellung im Weitergabeprozess. Einsätze werden langsam und genau geübt, Schleifen (engl. *loops*) werden gesucht und gespielt, damit der Schüler ein Verständnis dafür bekommt, wie jedes noch so kleine oder kurze Motiv in den Noten ein wichtiger Teil des ganzen Stückes ist. Singen, Sprechen und das Zeigen der Tonhöhe in den Noten oder der Griffweise auf dem Griffbrett helfen beim Erlernen genauso wie das Verbalisieren der Notennamen. Die Musik lässt sich auf diese Weise ganz direkt erfahren. Verknüpft wird diese körperliche Erfahrung mit mentalen Bilder für die Handbewegungen, wie radeln, hüpfen oder häkeln, die selbst körperliche Erfahrungen sind. Auch das Lob zur positiven Bestärkung des Lernprozesses und Festigung des Erlernten ist eine wichtige Unterstützung.

Bewusstsein schaffen ist die dritte Säule des Weitergabeprozesses. Die Dozenten üben mit den Schülern ein auf ihre Körper- und Handhaltung zu achten, auf ihr eigenes Spiel zu hören und sich beim Spielen aktiv entspannten zu können. Nur eine entspannte Körper- und Handhaltung ermöglicht es höhere Spielgeschwindigkeiten zu erreichen, da für kleinere Bewegungen entkrampft agierender Finger weniger Zeit benötigt wird. So schaffen die Dozenten ein Bewusstsein für den Körper im Allgemeinen und für Handhaltungen und Griffintensität im Besonderen. Der entspannte Fingersatz ist dabei bereits eine Form

⁷⁹¹ Verband deutscher Musikschulen: Schülerzahl und Altersverteilung 2022, <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahl-altersverteilung/index.html>, zuletzt geprüft am 11.04.2024.

der Interpretation der Noten, da sich der Klang – je nach Wahl des greifenden Fingers – verändert.

Interpretation als vierte tragende Säule lässt sich gliedern in Interpretation durch Modifikation, durch Emotion und durch Reflexion. Die Abänderung der Form des Stücks für den Auftritt, andere Betonungen bei der Wiederholung einer Passage, und auch die Auswahl von Auszügen aus einem Stück für ein improvisiertes Solo sind bereits Prozesse der Interpretation. Die Emotionen, die die Musiker in das Stück hineingeben, beeinflussen das Klangereignis zudem spürbar. Damit der Schüler den Veränderungen und Emotionen gewahr wird, stößt der Dozent im Rahmen des Weitergabeprozesses immer wieder eine bewusste Reflexion an. So wird der Schüler angehalten selbstkritisch zu prüfen, ob mit Auswahl und Spielweise das angestrebte Ergebnis sowie der gewünschte Klangeindruck erreicht wird und inwieweit sich sogar das damit beabsichtigte Gefühl beim Publikum einstellt.

7 Reflexion der Ergebnisse und Ausblick

In diesem Kapitel werden Stärken und Limitationen der Arbeit aufgezeigt. Auswirkung auf zukünftige Forschung, Implikationen für die Praxis und weiterer Forschungsbedarf werden benannt. Abschließend wird der Klang als Bindeglied von Erhalt und Weiterentwicklung gewürdigt und ein Schluss gefunden.

Stärken der Arbeit

Kern der Arbeit ist die dichte Beschreibung des Phänomens der Weitergabe von Wissen und Können im Bereich des immateriellen musikalischen Kulturerbes. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nieswand sprechen vom „[...] Anspruch der Ethnografie, die beforschte Kultur aus eigener intimer Kenntnis heraus zu beschreiben [...]. Die Lektüre der ethnografischen Analyse muss im Prinzip eine passive Teilnahme an dem kulturellen Zusammenhang ermöglichen, [...] dass es einem Neuling möglich wäre, ›einzusteigen‹.“⁷⁹² Genau dies hat die (dichte) Beschreibung und die Interpretation des Phänomens ermöglicht, da sie trotz der Nähe des Forschers zum Feld einen Abstand zum Teilnehmerwissen erzeugt hat und so ein ‚going native‘ vermeidet. „Eine Praxis als Praxis zu erkennen, vermag aber nur, wer nicht in die durch sie gestellten Handlungsprobleme verstrickt bleibt, sondern sich auf das konzentriert, was die Handelnden als selbstverständlich voraussetzen, um ihre Wirklichkeit hervorzubringen.“⁷⁹³ Die beobachtete Praxis aus den Blickwinkeln der – aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen stammenden – Erklärungsansätzen zur Weitergabe von Wissen zu betrachten, führte zu einem analytischen Blick auf das Geschehen. Er ermöglichte eine logische und nachvollziehbare Interpretation. Die interdisziplinäre Herangehensweise bei der Suche nach Erklärungsansätzen zur Weitergabe von Wissen und Können trägt der Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstands Rechnung.

Die qualitative Inhaltsanalyse hat eine Strukturierung der beobachteten Phänomene nach den Kategorien Wissen, Können und Weitergeben ermöglicht und das Thema Klang herausgearbeitet. Für die Interpretation erwies es sich als sinnstiftend, das ökosystemische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner – sozusagen als Vergrößerungsglas – an die Ergebnisse der Analyse zu legen. Dies ermöglichte „[...] die Realitätsebenen, auf die sich Individuen überwiegend unbewusst beziehen zu rekonstruieren, da diese in einen theoretischen Bezugsrahmen (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) miteinander gebracht

⁷⁹² Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand, Ethnografie, S. 185.

⁷⁹³ Ebd., S. 187.

werden.“⁷⁹⁴ Methodisch hat diese Arbeit gezeigt, wie sich empirische Daten aus der teilnehmenden Beobachtung unter dem mehrdimensionalen Betrachtungsraster des ökosystemischen Entwicklungsmodells analysieren und interpretieren lassen.

Es konnte gezeigt werden, wie sich immaterielles kulturelles Erbe aus Praktiken zusammensetzt. Praktiken des Erlernens von Instrumenten, des gekonnten Umgangs mit weiteren Artefakten von der Stimmgabel, über Zubehör, wie Plektrum oder Bottleneck bis hin zum Lesen der Noten und ihrem Abspielen ‚vom Blatt‘. Diese Praktiken lassen sich Reckwitz folgend als sich wiederholende und gleichsam sich stetig verschiebende Bewegungs- und Äußerungsmuster aktiver Körper verstehen, die zusammengehalten und ermöglicht werden durch implizites Wissen.⁷⁹⁵ Auch Spezifika des intersubjektiven Austausches von Dozent und Schüler konnten gezeigt werden. Dabei ist deutlich geworden, wie wichtig das Wissen um das, was gesagt wird, also Fachvokabular, für das Verständnis der Praktiken ist. Möglicherweise können die vorgenommenen Strukturierungen des Weitergabeprozesses sogar einen Beitrag zu Mechanismen der Weitergabe auch außerhalb von musikalischem, immateriellem Kulturerbe leisten.

Limitationen der Arbeit

Auch wenn bei Forschung in der eigenen, lokalen (Musik-)Kultur die Gefahr des ‚going native‘ besteht, ist es in der intensiven Feldphase gelungen eine kritische Distanz zu wahren. Eine aber unmittelbar einleuchtende Einschränkung der genutzten Erhebungsmethode ist die Abhängigkeit der Beobachtungsprotokolle vom Beobachtenden.⁷⁹⁶ Das Wahrgenommene und Notierte hängt damit direkt vom Forscher und seinem Vorverständnis ab. Größer angelegte Forschungsprojekte mit mehreren Forschern könnten zusätzlich Mechanismen der Triangulation bereits dadurch anwenden, dass mehrere Beobachter die gleiche Situation beobachten. In der Kombination der Beobachtungsprotokolle könnten möglicherweise noch Aspekte herausgearbeitet werden, die von nur einem Forscher allein nicht beleuchtet werden. Allerdings sei angemerkt, dass die Subjektivität, die damit in den Forschungsergebnissen zu finden ist, ihren Ursprung weiterhin bei den Forschern und den im Rahmen der Feldforschung beobachteten Individuen hat. Auch mehrere Forscher bringen jeweils persönliche Erfahrungen, Ansichten und Perspektiven in das Forschungsereignis mit ein, die wiederum geprägt sind durch die Beschaffenheit

⁷⁹⁴ Epp, Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene, S. 9.

⁷⁹⁵ Das Folgende nach Reckwitz, Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation, S. 202.

⁷⁹⁶ Das Folgende nach Russell, Glenda M./Kelly, Nancy H.: Research as Interacting Dialogic Processes: Implications for Reflexivity (2002), hier S. 1.

der sie umgebenden Mikro-, Meso-, Makro- und Exosysteme. Sie beeinflussen nicht nur den Prozess und die beabsichtigten Ziele, sondern auch die Interaktion und Zuschreibungen innerhalb des Ereignisses selbst.

Von einer „Autorisierung durch die Teilnehmer“⁷⁹⁷ wurde abgesehen, da laut Breidenstein et al. eine solche „Korrespondenz zwischen der sozialwissenschaftlichen Version eines Feldes und der Sicht der Teilnehmer dieses Feldes [...] [das] zentrale Kriterium für eine gelingende Ethnografie [konkret]: eine Differenz zum Teilnehmerwissen zu erzeugen [verfehlen würde].“⁷⁹⁸ Zwar wird das Einholen von Feedback von den Befragten zu den Erkenntnissen der Forschung zum Zwecke einer Überprüfung der gewonnenen Erkenntnisse von anderen Autoren auch als Gütekriterium genannt (vgl. Credibility bei Tracy⁷⁹⁹ oder kommunikative Validierung bei Mayring⁸⁰⁰). Die Trennung von Teilnehmerverstehen und Beobachterverstehen geht aber verloren. Miethe sieht daher wenig Mehrwert einer kommunikativen Validierung: „Ob ein/e Interviewpartner/in der Falldarstellung zustimmt oder nicht, gibt nur sehr begrenzt Auskunft über die Qualität der Interpretationen. Das Ablehnen durch die Interviewpartner/innen kann in der Abwehr auf Seiten der Betroffenen begründet sein, muss aber nicht, denn es besteht durchaus auch die Möglichkeit von Fehlinterpretation, genauso wie die Forschenden ihrerseits Abwehrmechanismen unterliegen. Ob mit diesem Verfahren also wirklich eine Erhöhung der Validität verbunden ist, muss fraglich bleiben, da sowohl Bestätigung als auch Widerspruch seitens der Untersuchten gleichermaßen subjektiv deutbar sind und im Zweifelsfall zugunsten der Forschenden interpretiert werden können.“⁸⁰¹

Auswirkung auf zukünftige Forschung

Konstituierende Merkmale der Weitergabe von Wissen und Können im Bereich des immateriellen musikalischen Erbes sind im Rahmen dieser Forschung herausgearbeitet worden. Die vier Säulen der Weitergabe zeigen die Bedeutung des direkten Kontakts zwischen Weitergebenden und Lernenden. In Hinblick auf eine zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche kann es interessant sein zu betrachten, ob auch digitale Formen der Weitergabe von musikalischen Fähigkeiten – wie bspw. Videotutorials – eine soziale Interaktion, Hilfestellungen, Bewusstsein für den eigenen Klang und die Interpretation der

⁷⁹⁷ Breidenstein/Hirschauer/Kalthoff/Nieswand, Ethnografie, S. 186.

⁷⁹⁸ Ebd.

⁷⁹⁹ Tracy, Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research, S. 840.

⁸⁰⁰ Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 147.

⁸⁰¹ Miethe, Ingrid: Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 4 (2003), S. 223-240, hier S. 227.

Werke ermöglichen und ob – und wenn ja, wie – immaterielles musikalisches Erbe in digital vermittelten Formaten weitergegeben werden kann, und wo die ‚tacit dimension‘ zu finden wäre.

Die Weitergabe von Wissen und Können ist aber nicht nur für das musikalische, immaterielle Erbe ein faszinierendes Thema, sondern auch in anderen Bereichen des immateriellen Erbes von Interesse. Lassen sich die im Bereich des musikalischen, immateriellen Erbes gefundenen vier Säulen der Weitergabe auch für andere kulturelle Ausdrucksformen bestätigen, adaptieren, erweitern? Auch hier könnten weitere Forschungsvorhaben ansetzen.

Implikationen für die Praxis

Mit den Erkenntnissen aus dieser Arbeit können Weitergabeprozesse anhand der vier Säulen beschrieben werden. Die analytische Strukturierung dieser Arbeit kann auch in der Praxis helfen den Weitergabeprozess besser zu verstehen und an den richtigen Stell-schrauben zu drehen, wenn es um die Weiterentwicklung und den Erhalt immateriellen, kulturellen Erbes geht. Wenn Weitergabeprozesse nur auf drei Säulen stehen, bspw. weil Generationskonflikte⁸⁰² eine Interpretation und Weiterentwicklung hemmen, können bröckelnde oder fehlende Bausteine im Weitergabeprozess identifiziert und bearbeitet werden, um die Säule wieder tragfähig zu machen (Abbildung 34).

Beim Umgang mit immateriellem Erbe in akuter Gefahr verloren zu gehen, können die vier Säulen der Weitergabe zu Rate gezogen werden, um aktuelle Weitergabeprozesse im Bereich des immateriellen musikalischen Erbes zu analysieren. Weitergabeprozesse, die in Gefahr sind, unterbrochen zu werden, könnten so gezielt durch Plattformen des direkten, sozialen Austauschs wieder angestoßen werden. Eine Wiederbelebung von Orten an denen Hilfestellung beim Erlernen der erforderlichen Fähigkeiten gegeben werden und an denen das Einüben und Interpretieren der Repertoires möglich wird, wären die Grundlage, um musikalisches, immaterielles Erbe auch weiteren Generationen weiterzugeben.

⁸⁰² Generationskonflikte werden zum Beispiel beim Finsterwalder Sängerfests beschrieben von: Meissner, Marlen: *Intangible Cultural Heritage and Sustainable Development. The Valorisation of Heritage Practices*, Cham 2021.

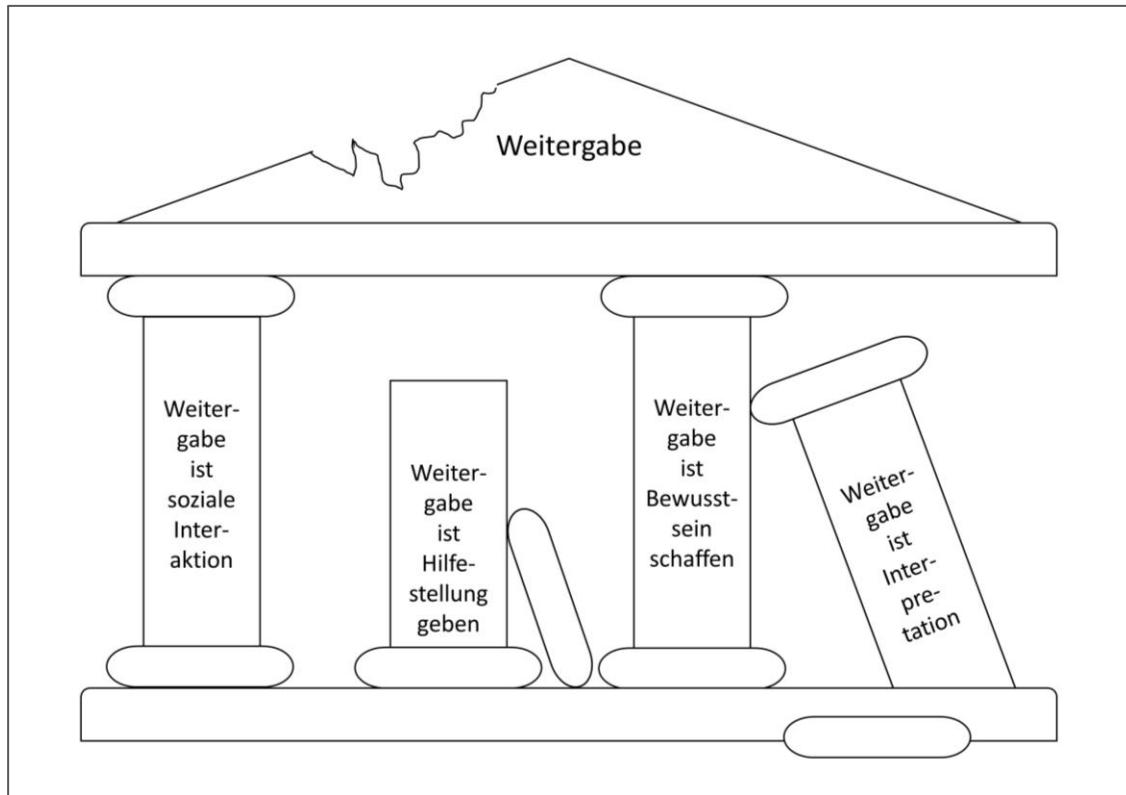


Abbildung 34: Weitergabe in Gefahr verloren zu gehen⁸⁰³

Schon Ende der Neunziger Jahre konnte gezeigt werden, dass Musik soziale Gemeinschaften zusammenhält und emotionale Reaktionen auf die Musik der eigenen Kultur von allen Mitgliedern dieser Kultur geteilt werden.⁸⁰⁴ So ist es wenig verwunderlich, dass das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes genau diese unschätzbare Bedeutung des „immateriellen Kulturerbes als Mittel zur Förderung von Annäherung, Austausch und Verständnis zwischen den Menschen“⁸⁰⁵ hervorhebt. Musikalisches immaterielles Kulturerbe bringt Menschen zusammen, fördert den Austausch, den Erhalt und die Weiterentwicklung musikalischen Erbes. Die Bedeutung der Tätigkeit der Dozenten und Musiker liegt nicht nur in der Weitergabe ihres Wissens, sondern auch im Nahebringen von verschiedenen Musikstilen / -kulturen und im Schaffen von Annäherung, Austausch und Verständnis. Ihre Tätigkeit fördert immaterielles Kulturerbe. Die

⁸⁰³ Eigene Darstellung nach Bronfenbrenner, Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene.

⁸⁰⁴ Peretz, I./Gagnon, L./Bouchard, B.: Music and emotion: perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage, in: Cognition 68 (1998), S. 111-141, hier S. 132.

⁸⁰⁵ UNESCO, Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, S. 9.

Forschung konnte aufzeigen, welche zentrale Rolle die praktizierenden Wissensträger für den Erhalt der Praxis des instrumentalen Laien- und Amateurmusizierens haben.

Weiterer Forschungsbedarf

Diese Arbeit systematisiert, welche Aspekte für Erhalt und Weiterentwicklung musikalischer Ausdrucksformen zentral sind. Es konnte gezeigt werden, worauf es ankommt bei einem gelungenen Weitergabeprozess von Generation zu Generation, wie Repertoire und Vielfalt musikalischer Ausdrucksformen erhalten werden, wie das dafür erforderliche Wissen und Können von Generation zu Generation weitergegeben wird und wie Könnerschaft im Bereich der Musik entsteht.

Interessant wäre es die Ergebnisse der vorliegenden Forschung in problemzentrierten Leitfaden-Interviews mit Musikern, Dozenten und Musikschülern zu thematisieren und alternative Orte der Weitergabe von Wissen und Können zu suchen. Forschungsfragen könnten sein: Wer ist an der Kreation von immateriellem Erbe beteiligt? Wer ist an der Weitergabe beteiligt (Weitergabe in der Gruppe, Weitergabe / Kommunikation nach außen)? Welche Rückbesinnung auf Tradition oder Enttraditionalisierung lassen sich feststellen? Welchen Einfluss haben neue Kommunikationstechnologien auf die Weitergabe? Welche Weiterentwicklungen erfährt immaterielles, kulturelles Erbe durch die Aufführungen und Rückmeldungen aus dem Publikum? Lassen sich in Langzeitstudien Veränderung des Dargebotenen durch das Publikum feststellen (bis hin zur Gefahr einer Folklorisierung, so dass nur noch Gassenhauer gespielt werden)?

Interessant für die weitere Forschung wäre zudem die Rolle der Instrumentenbauer und ihren Einfluss auf Weitergabe, Wissen und Können vertiefter zu betrachten.⁸⁰⁶ Interviews mit Gitarrenbauern zur Entwicklung des Instruments und zur Wechselbeziehung von Instrumentenbau und Aufführung könnten die Ausführungen zum Wissen, dass im Instrument eingebaut ist, noch anreichern. Wie viel implizites Wissen steckt im Instrument? Welche Bauweisen werden benötigt, um ein Klangideal zu realisieren, welches dem der Aufführungen zur Zeit der Komposition entspricht? Themen, wie Aktualisierung, Veränderung und Innovation können so vertiefter behandelt werden. Inwiefern gleicht sich das Instrument den veränderten Aufführungspraktiken an und wie ermöglichen aber auch neue Instrumentenbauweisen ganz andere Spielarten? Ein interessantes Feld dafür könnte

⁸⁰⁶ Für einen Einstieg: SWR: Handwerkskunst! Wie man eine Elektrogitarre baut (Handwerkskunst!) 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=nu6wCqqPkew>, zuletzt geprüft am 11.12.2020; sowie: Kernstock, Hans Peter: Vom Holzstapel zur Konzertgitarre: Zupfinstrumentenmacher/-in (ich mach's!) 2009, https://www.youtube.com/watch?v=_VrGYEDyMV0, zuletzt geprüft am 11.12.2020.

der im Jahr 2014 in das bundesweite Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes aufgenommene, vogtländische Musikinstrumentenbau in Markneukirchen und Umgebung sein.⁸⁰⁷

Deutlich geworden ist in dieser Arbeit zudem die große Bedeutung des **unmittelbaren Austausches** für den Weitergabeprozess, für Innovationen und für die Weiterentwicklung des immateriellen Kulturerbes in Abgrenzung zur multimedialen Archivierung (Musikvideos) oder virtuellem Unterricht (Videotutorials). Bei Letzteren wird das Weiterzugebende in Form von Videos manifestiert und liegt damit als expliziertes Wissen vor. Im unmittelbaren Austausch hingegen geschieht die Weitergabe von immateriellem musikalischen Kulturerbe auch implizit. Die auf Videoplattformen im Internet eingestellten Gitarren-Tutorials (sowie Tutorials auch zu anderen Instrumenten) können daher ein interessanter Forschungsgegenstand sein. Eine Kontrastierung und Analyse medial vermittelter Formate (Videotutorials) zum Erlernen des Gitarrenspiels gegenüber dem Unterricht in Präsenz wären interessant – auch in Hinblick auf die Kernelemente des Weitergabeprozesses soziale Interaktion, Geben von Hilfestellung, Schaffen von Bewusstsein und Freiheit zur Interpretation. Ein Einstieg wäre zum Beispiel mit Forschungsmethoden, die unter dem Sammelbegriff Netnographie – einem Kunstwort aus Internet und Ethnographie – zu finden sind, denkbar.⁸⁰⁸

Ein weiterer Aspekt, ist die identitätsstiftende Wirkung von kulturellem Erbe.⁸⁰⁹ Hier wäre es interessant die Arbeit am eigenen Klang in Hinblick auf das Selbstverständnis der Musiker und ihrer Identität(en) zu untersuchen. In Kapitel 4.6 wurde thematisiert, wie Schüler und Dozent den Wert von weltweit abrufbaren Videos als Klangideal für die eigene Interpretation sehen. Die Fragestellung nach Identität unterliegt auch dem Einfluss der Globalisierung⁸¹⁰ und der Verknüpfung von Regionalem und Internationalem.⁸¹¹ Dass der Klang dabei aber international ganz unterschiedliche Hörgewohnheiten produziert,

⁸⁰⁷ Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe, S. 142.

⁸⁰⁸ Für einen Einstieg: Kozinets, Robert V.: Netnography. The essential guide to qualitative social media research, 3rd Edition Los Angeles 2020. Sowie: Kozinets, Robert V./Gambetti, Rossella (Hg.): Netnography unlimited. Understanding technoculture using qualitative social media research, New York 2021.

⁸⁰⁹ Soziologen, wie Stuart Hall, haben beschrieben, wie kulturelle Identität(en) ausgeprägt werden, bspw. in Hall, Stuart: Die Frage der kulturellen Identität. In: Ders. (Hg.), Rassismus und interkulturelle Identität, 2. Aufl. Hamburg 2000, S. 180-222.

⁸¹⁰ Speitkamp, Winfried (Hg.): Europäisches Kulturerbe - Bilder, Traditionen, Konfigurationen. Internationale Tagung, Universität Kassel, 8. - 9. Oktober 2010 (Arbeitshefte des Landesamtes für Denkmalpflege Hessen Bd. 23), Stuttgart 2013, S. 69-82.

⁸¹¹ Seng, Eva-Maria: Materielles und Immaterielles Kulturerbe – global, regional, global? (Kulturerbe Baden-Württemberg), Stuttgart 2012.

zeigt das Interview der Deutschen UNESCO-Kommission e.V. mit dem Bonner Orgelbauer Philipp Klais: „Wie unterschiedlich die Hörgewohnheiten sind, stellte Klais mit seinen eigenen Ohren etwa 1995 fest, als sein Betrieb den Neubauftrag für die Orgel der Kyoto Symphonie Hall in Japan erhielt. Klais beschäftigte sich ausgiebig mit traditionellen japanischen Musikinstrumenten und besuchte Konzerte, bei denen diese zum Einsatz kamen. ‚Das hat mir fast die Schuhe ausgezogen. Für meine ungelerten Ohren wirkten diese Klänge sehr merkwürdig. Andersherum befürchtete ich, dass Japaner möglicherweise das Gleiche empfinden, wenn sie den Klang einer europäischen oder deutschen Orgel hören.‘ Ein reiner Orgel- oder Kulturexport wäre also wenig sinnvoll.“⁸¹²

Klang als Bindeglied von Erhalt und Weiterentwicklung

Diese Arbeit hat gezeigt, dass der Klang und die Arbeit am eigenen Klang der Nukleus des Weitergabeprozesses im Spannungsfeld von Erhalten und Weiterentwickeln ist. Klang ist ephemeral, er benötigt im doppelten Sinne des Wortes einen Klangkörper. Dies ist der Praktizierende genauso, wie sein Instrument. Schüler kennen beeinflussbare Faktoren, wie Fingersatz oder Saitenauswahl, erarbeiten sich ein Fingerspitzengefühl und einen scharfen Hörsinn mit dem sie das vorgespielte Klangideal des Dozenten nachfühlen aber auch ihren eigenen Klangvorstellungen nachgehen. Im Klang eines Stückes wird das musikalische Erbe lebendig. Praktizierende werden zu Trägern ihres immateriellen, kulturellen Erbes. Sie tragen ihr musikalisches Erbe an die Ohren der Zuhörer und bewahren auf diese Weise in einem Prozess der ständigen Weiterentwicklung ihr lebendiges Erbe. Die Ethnologen Aubert und Ribeiro zeichnen hierfür das Bild eines Organismus in stetigem Wandel.⁸¹³ Das Wesen einer Tradition – in diesem Fall einer musikalischen Tradition – bestünde nicht darin, ein Erbe aus der Vergangenheit unverändert zu bewahren, sondern es entsprechend den gegenwärtigen Umständen zu bereichern und die Ergebnisse an zukünftige Generationen weiterzugeben. Ebenso wie eine gesprochene Sprache sei Musik ein Idiom, d. h. eine Art und Weise, wie sie von bestimmten Personen zu einer bestimmten Zeit oder an einem bestimmten Ort verwendet wird. Somit sei sie ein lebender Organismus in ständiger Veränderung.

Auch diese Forschung ist eine Momentaufnahme im ständigen Fluss der Weiterentwicklung immateriellen Erbes. Die vorgenommene Triangulation macht es zwar auch einem einzelnen Forscher möglich mit verschiedenen Sichtweisen auf den Gegenstand zu bli-

⁸¹² Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe, S. 121.

⁸¹³ Das Folgende nach Aubert, Laurent/Ribeiro, Carla: *The music of the other. New challenges for ethnomusicology in a global age*, Aldershot, Hampshire 2007, S. 10.

cken – sozusagen, wie der Blick durch ein Kaleidoskop – um alle Facetten des Gegenstands zu beschreiben und analysieren zu können.⁸¹⁴ Gleichzeitig würde es aber auch zwischen Forschern, die dieselben Methoden anwenden, Abweichungen geben. Schließlich spielen auch Vorerfahrung und Eigenheiten des Forschers eine Rolle und auch das Feld selbst ist in ständiger Veränderung. Die Forschung ist damit immer eine Momentaufnahme.

Bleibt man beim Bild des Kaleidoskops, das sich – wie unsere Welt – immer weiterdreht, verändert die Drehung um ein paar Grad das Bild. Versucht man es zurückzudrehen, erscheint es ggf. schon wieder in einem anderen Licht (Abbildung 35). Genauso, wie jeder Musiker seinem Publikum seine Sicht auf die 12 Töne der Tonleiter als eine Momentaufnahme zeigt, so zeigt jeder Forscher seinen Lesern seinen Blick durch das Kaleidoskop im Moment der Forschung.



*Abbildung 35: Blick durch das Kaleidoskop*⁸¹⁵

Diese Arbeit hat mittels teilnehmender Beobachtung den ‚Blick durch das Kaleidoskop‘ gewagt und eine Idee davon gegeben, wie Wissen und Können im Bereich des immateri-

⁸¹⁴ Denzin, *The Research Act*, S. 298f.

⁸¹⁵ Kaleidoskop gebaut von Jörg Rettig, Fotografie von Lars Rettig.

ellen musikalischen Erbes weitergeben werden. Inwiefern die vorgenommene Systematisierung der Ergebnisse hilfreich ist, werden weitere Forschungen zeigen müssen, da auch das in dieser Arbeit explizierte Wissen um den Forschungsgegenstand vor dem Hintergrund des persönlichen, impliziten Wissens eines jeden Lesers aus einem anderen Blickwinkel betrachtet wird. Polanyi schreibt, dass „eine Entdeckung, die ein Problem löst, von Andeutungen gesäumt ist, die sich ins Unbestimmte verlieren; und daß wir darüber hinaus an die Richtigkeit all dieser noch unerforschten, vielleicht sogar noch undenkbaren Konsequenzen glauben müssen, wenn wir eine Entdeckung als wahr akzeptieren.“⁸¹⁶

⁸¹⁶ Polanyi, Implizites Wissen, S. 29f.

Glossar

Die hier aufgeführten Erläuterungen der Fachwörter sind an die Erklärungen des Fachmagazins Gitarre & Bass (gitarrebass.de) und des Online-Musiklexikon von musikwissenschaftlichen.de angelehnt, das Lexikoneinträge aus historischen Musiklexika des 18. bis 20. Jahrhunderts zusammengefügt hat. Der Pfeil (→) vor einem Wort im Glossar verweist dabei auf ein Wort, das ebenfalls im Glossar erläutert wird.

Aeolisch – Aeolisch bezeichnet eine Kirchentonart, die den dritten und den sechsten Ton einer natürlichen Moll-Tonleiter um einen Halbton erniedrigt. Zu hören ist dies beispielsweise, wenn man von *a* aus nur die weißen Tasten des Klaviers spielt.

Akustische Tapete: Wenn Musik nur als Hintergrundmusik für eine Veranstaltung dient, bei der nicht das Zuhören der musikalischen Darbietung im Fokus der Teilnehmer der Veranstaltung steht, übernimmt die Musik die Funktion einer akustischen Tapete, die die Veranstaltung akustisch ansprechend auskleidet.

Al Fine – Al Fine ist italienisch für ‚bis zum Ende‘ und weist den Musiker darauf hin bei diesem Durchgang nun bis zum Ende zu spielen.

alla breve – Ein Vier-Viertel-Takt in dem nicht die Viertel, sondern die Halben als Puls gezählt werden, wird mit *alla breve* bezeichnet, sozusagen ein Zwei-Halbe-Takt.

Amazing Slow Downer (ASD) App – Mit der Amazing Slow Downer App lässt sich Musik mit voller Geschwindigkeit wiederholen, verlangsamen oder sogar beschleunigen, ohne die Tonhöhe zu ändern.

Amp – Die Kurzfassung Amp steht im Englischen für *amplification*, bedeutet Verstärker / Verstärkung und bezeichnet ein Gerät, dass das Signal der E-Gitarre elektronisch verstärkt, um es über Lautsprecher hörbar zu machen.

Arpeggio – Ein Arpeggio bedeutet, dass die Töne eines Akkords nacheinander, wie auf der Harfe (harpegiert, gebrochen), und nicht gleichzeitig gespielt werden.

Barkarole – Eine Barkarole hat ihren Wortursprung im italienischen Wort *barca*, (dt. Barke) und ist ein italienisches Schifferlied.

Barréakkorde / Barrégriffe – Barréakkorde / -griffe sind Akkorde, bei denen der Zeigefinger der Greifhand, wie ein → Kapodaster alle Saiten in einem Bund herunterdrückt. Die mit den übrigen Fingern greifbaren Akkorde lassen sich dann auf dem Griffbrett auf andere Tonhöhen verschieben ohne den Fingersatz zu ändern.

Bassline – Bassline ist der englische Begriff für den Basslauf, also die Tonfolge, die die tiefste Stimme spielt.

battle – Battle (engl. für ‚Gefecht‘) steht in der Musik für Wettkampf, wenn bspw. zwei Rapper oder zwei Solisten musikalisch versuchen sich zu übertreffen.

Bending – Beim Bending wird die Saite im Bund verschoben. Die Saite steht dadurch mehr unter Spannung, so dass ein höherer Ton erklingt. Die Kraft dafür kommt aus dem Handgelenk der Greifhand.

bigger picture – Dieser englische Begriff bezeichnet ein umfassenderes Bild und meint damit den größeren Zusammenhang (to see the bigger picture).

Bottleneck – Bottleneck bedeutet Flaschenhals und beschreibt eine Spielweise bei der mit einem Röhrchen über einem Finger der Hand auf dem Griffbrett die Töne erzeugt werden. Meist ist das Röhrchen (der Flaschenhals) dafür über den Ringfinger gesteckt. Der spezifische Klang ergibt sich durch das Positionieren des Röhrchens direkt auf dem Bundstäbchen und dem Rutschen (engl. to slide) mit dem Flaschenhals über das Griffbrett zum nächsten Ton.

Bounce – Eine typisch wippende Bewegung im Takt der Musik, die insbesondere in der Hiphop-Szene verbreitet ist, wird als Bounce bezeichnet. Sie leitet sich vom englischen Verb ‚to bounce‘ für abprallen oder federn ab.

Branle d'Aribeau – Ein Branle ist ein altfranzösischer Rundtanz mit Gesang, von schneller Bewegung, mit einem nach jeder Strophe wiederkehrenden Refrain. Der Branle d'Aribeau ist ein Titel des deutschen Komponisten Uli Führe, der hierin die kurze, einprägsame Tonfolge (engl. jingle) aus der Haribo-Werbung verarbeitet hat, daher der Zusatz d'Aribeau.

Call-Response-Wechsel: Call-Response bezeichnet den Wechsel(gesang) von zwei Stimmen, ursprünglich eines Vorsängers (call = Ruf) und eines Chores (response = Antwort).

Capriccio – Capriccio oder Caprice bezeichnet als Name eines Tonstücks nicht eine bestimmte Form, sondern deutet nur an, dass dasselbe rhythmisch pikant und reich an originellen, überraschenden Wendungen ist.


Caprice – siehe Capriccio

Chorus – Der Chorus ist ein Effekt, den sich u. a. E-Gitarristen zur Gestaltung des Klangs zu Nutze machen. Das elektronische Originalsignal wird durch das Effektgerät verzögert und das so modulierte Signal wieder mit dem Originalsignal gemischt, so dass der Eindruck entsteht, dass mehrere Musiker (wie ein Chor) unisono spielen.

Coda – Die Coda ist der Anhang oder auch Schlusssatz eines Stückes.

Country-Style – Die Anregung im Solo den Country-Style zu nutzen bedeutet hier, dass der E-Gitarrist bei den Akkordwechseln auch die jeweils verwendete Tonleiter, die er für sein Solospiel nutzt, an den zugrundeliegenden Akkord anpasst.

Da Capo (D.C) – Capo ist das italienische Wort für Kopf und wird gleichbedeutend mit Anfang gebraucht, daher weist es den Musiker darauf hin vom Anfang zu spielen.


Dal Segno (D.S.) – Dal Segno italienisch für ‚vom Zeichen‘ und weist den Musiker darauf hin vom → Segno-Zeichen  aus zum spielen.

Dal Segno al Coda – Vom Segno-Zeichen in die Coda springen.

Delay – Der Delay ist ein Effekt, den sich u. a. E-Gitarristen zur Gestaltung des Klangs zu Nutze machen. Das elektronische Originalsignal wird durch das Effektgerät verzögert, so dass das verzögerte Signal zusätzlich zum Originalsignal, wie ein Echo, zu hören ist.

Dolcissimo – Dolcissimo bedeutet sehr zart, sanft, süß. Die Passage soll mit äußerst sanftem Vortrage gespielt werden.

Downbeats – Die Downbeats sind die schweren Zählzeiten in einem Takt.

Fermate – Eine Note, die dieses Zeichen () trägt, soll ausgehalten werden.

Fill-In – Ein Fill-In ist das Ausfüllen eines Übergangs oder einer Atempause des Sängers durch ein kurzes (instrumentales) Motiv, das die freie Stelle füllt und so gestaltet.

Flageolett-Ton – Ein Flageolett-Ton wird dadurch hervorgebracht, dass die Saite auf bestimmten Punkten (1/2-, 1/3-, 1/4-Saitenlänge) nur leicht berührt, aber nicht niedergedrückt wird, und die Saite dabei leicht angespielt wird.

Glissando – Glissando bedeutet gleitend. Die Töne sollen ohne Akzentuierungen gespielt werden.

groove – Wenn Musiker (insb. eine → Rhythm Section) im groove sind, dann schwingen sie im gleichen Puls, so kann das positive Gefühl der miteinander spielenden Musiker auf das Publikum überspringen. Es wird wahrnehmbar, dass ‚es grooved‘.

Hammer-On – Unter Hammer-On versteht man das Spielen eines Tons mit der Greifhand, ohne dass die Anschlagshand die Saite zupft. Dies wird durch das Aufschlagen eines Fingers der Greifhand auf das Griffbrett erreicht, als wäre der Finger ein Hammer, der auf die Saite schlägt (engl. to hammer on).

hochgepitched – Ein Ton ist hochgepitched (→ Pitch), wenn er durch die Tontechnik (bspw. durch schnelleres Abspielen) erhöht wurde.

Intro – Das Intro bezeichnet einen einmalig am Anfang eines Stücks vorkommenden Formabschnitt.

Jugend musiziert – Jugend musiziert ist ein Wettbewerb für die musikalische Nachwuchsförderung in Deutschland.

Kadenz – Unter der Kadenz wird eine spezifische Akkordfolge (→ Sequenz) verstanden, die einen Abschluss eines musikalischen Gedankens anzeigt.

Kapodaster – Ein Kapodaster ist eine Klemme für den Hals der Gitarre, die die Funktion hat die schwingende Länge der Saiten zu verkürzen, indem er alle Saiten in einem Bund herunterdrückt, so dass die leer schwingenden Saiten auf die Töne dieses Bundes festgelegt sind. Der Kapodaster ist ein Hilfsmittel, um andere Griffweisen zu ermöglichen und dabei die leeren Saiten auszunutzen.

Katyusha – Katyusha ist der Titel eines russischen Liebeslieds aus dem Jahr 1938 von Michail Issakowski (Text) und Matwei Blanter (Musik).

Kolo – Der Kolo ist ein serbischer Kreistanz, bei dem sich die Tänzer mit gesenkten Armen an den Händen halten.

Lage – Die Lage der Greifhand wird durch die Position des Zeigefingers bestimmt. Die weiteren Finger ordnen sich den daunterliegenden Bündeln zu. Spielt der Gitarrist bspw. eine Tonleiter in der ersten Lage, ist der Zeigefinger im ersten Bund, der Mittelfinger im zweiten, der Ringfinger im dritten und der kleine Finger im vierten Bund.

Leadsheet – Das Leadsheet ist ein kompakter Ablaufplan eines Stückes, der für alle Bandmitglieder verbindlich ist. Dieses Blatt Papier (engl. sheet) führt (engl. to lead) im Wortsinn durch das Stück.

Legato – Legato bedeutet gebunden. Die Töne sollen ohne Pause zwischen den einzelnen Tönen gespielt werden. → Staccato

Lento – Lento bedeutet langsam. Der Musiker soll das Tempo des Vortrags langsam gestalten.

Lokrisch – Lokrisch bezeichnet eine Kirchentonart, die den zweiten und den fünften Ton einer natürlichen Moll-Tonleiter um einen Halbton erniedrigt. Zu hören ist dies beispielsweise, wenn man von h aus nur die weißen Tasten des Klaviers spielt.

Loop – Ein Loop ist eine Endlosschleife.

Mensur – Die Mensur bezeichnet die Länge der nicht gegriffenen, also frei schwingenden Saite der Gitarre zwischen Steg und Sattel. Sie gibt damit die Größe der Gitarre an. Kürzere Mensuren werden bspw. für Kinder- und Jugendliche verwendet.

Metallico – Das Metallico wird zwischen Schallloch und Steg der Gitarre gespielt. Die angeschlagenen Saiten klingen durch einen Anschlag an dieser Position eher metallisch.

Midi – Midi steht für Musical Instrument Digital Interface und überträgt im digitalen Format Spielinformationen elektronischer Instrumente. Dies sind u. a. Zeitpunkt des Anschlags, Tonhöhe und Anschlagsstärke. So lassen sich Begleitungen einspielen, mit dem Computer wiedergeben und dort auch nachträglich editieren.

Midi-Playalong / Midi-Begleitung – Ein Midi-Playalong ist eine Begleitung (to play along) durch eine digitale Fassung der Begleitmusik (→ Midi), die dadurch in Tempo und anderen Parametern veränderbar ist und sich für das langsame Üben eignet.

Milonga – Die Milonga ist der zweite Teil der vier Teile (der sog. Cuatro Tiempos) eines Tangoliedes. Die vier Teile heißen 1. Tango, 2. Milonga, 3. Vals, 4. Cuarteto.

modo dórico – Modo dórico ist die spanische Bezeichnung für den dorischen Modus. Dieser bezeichnet eine Kirchentonart, die den sechsten Ton einer natürlichen Moll-Tonleiter um einen Halbton erhöht. Zu hören ist dies beispielsweise, wenn man von d aus nur die weißen Tasten des Klaviers spielt.

modo ibérico – Modo ibérico ist die spanische Bezeichnung für den iberischen Modus. Dieser bezeichnet eine Tonleiter, die sich über die Andalusische Kadenz (bspw. a-Moll, G-Dur, F-Dur, E-Dur) spielen lässt.

Motiv – Ein Motiv ist eine kurze, musikalische Sinneinheit.

Murcia – Mit Murcia referenzieren Dozent und Schüler auf den Namen des spanischen Gitarristen und Komponisten Santiago de Murcia (1673-1739), von dem sie ein Stück spielen.

Musikbaustellentag (MBT) – Der Musikbaustellentag ist ein Workshop für die Gitarren/Rock-Pop/Percussion-Sparte der Dithmarscher Musikschule, der einmal im Jahr stattfindet. Am Ende des Tages findet ein Abschlusskonzert statt.

Nutbush City Limits – Der Song ‚Nutbush City Limits‘ von Ike & Tina Turner ist im Jahr 1973 auf dem gleichnamigen Album veröffentlicht worden.

Offbeat – Der Offbeat betont die sonst unbetonten Zählzeiten zwischen den → Downbeats.

Orgelpunkt – Der Orgelpunkt bezeichnet eine Folge von Zusammenklängen über einem angehaltenen Bass.

Palm Mute (P.M.) – Palm Mute bezeichnet das Abdämpfen (engl. to mute) der Saiten während des Spielens mit der Handfläche (engl. palm). Dazu wird die Seite der anschlagenden Hand in Verlängerung des kleinen Fingers auf die Saiten der Gitarre gelegt, so dass diese nur gedämpft erklingen können.

Penny Lane – Der Song ‚Penny Lane‘ von The Beatles ist im Jahr 1967 auf einer Single gemeinsam mit ‚Strawberry Fields Forever‘ erstmalig veröffentlicht worden.

Pentatonik – Eine Fünftonreihe bei der keine Halbtonschritte vorkommen, bspw. c-d-e-g-a.

phrygische Sekunde – Die phrygische Sekunde bezeichnet den um einen Halbton erniedrigten zweiten Ton einer Moll-Tonleiter, da dieser in der phrygischen Kirchen-tonleiter an Stelle des zweiten Tons, der Sekunde, vorkommt.

Piezo-Stimmgerät – Ein Piezo-Stimmgerät nutzt die Vibrationen direkt am Korpus des Instruments, um die Tonhöhe zu bestimmen und ist damit – im Gegensatz zu Stimmgeräten, die die Frequenzen aus dem Schall aus der Luft messen – unabhängig von Umgebungsgeräuschen. Das Piezo-Stimmgerät wird dazu bspw. an den Kopf der Gitarre geklemmt.

Pitch – Das Pitching ist ein Begriff aus der Tontechnik und meint die Veränderung der Tonhöhe (etwa durch schnelleres Abspielen eines Tons oder der Stimme). Dies erzeugt zum Beispiel die Tonlage der Stimme von Disneys Mickey Mouse.

Playalong – Als Playalong (engl. mitmachen, mitspielen) wird eine Aufnahme eines Stücks bezeichnet, bei dem die Tonspur eines Instruments oder bspw. auch die des Gesangs entfernt wurde, so dass der zum Playalong spielende Schüler diese Stimme im Gesamtklang ergänzt, indem er mitspielt.

Pull-Off – Beim Pull-Off wird mit einem Finger der Greifhand die Saite gezupft, indem der Finger von der Saite abgezogen wird (engl. to pull off), so dass ein tieferliegender (gegriffener) Ton auf der Saite erklingt, ohne dass die Anschlagshand die Saite zupft.

Puls – Als Puls wird eine Folge von gleich betonten Schlägen bezeichnet, die in einem immer wiederkehrenden Zeitabstand zueinander auftreten. Der Puls gibt damit Orientierung für die Wahrnehmung von rhythmischen Strukturen.

Quintfallsequenz – Unter der Quintfallsequenz (→ Sequenz) wird eine fortgesetzte Folge von Akkorden verstanden, deren Grundtöne im Abstand einer Quinte liegen

und deren weitere Töne aus den Tönen der Tonleiter bestehen, bspw. Am7, Dm7, G7, Cmaj7.

Rhythm Section – Der Begriff ‚Rhythm Section‘ bezeichnet die Gruppe der Rhythmus- und Harmonieinstrumente einer (Jazz-)Band (bestehend aus Schlagzeug, Bass, Klavier und ggf. Gitarre).

Riff – Ein Riff ist ein musikalisches Motiv, das sehr einprägsam ist und z. B. von der Gitarre immer wieder wiederholt wird, wie u. a. im Song → Nutbush City Limits.

Ritardando – Ritardando bedeutet langsamer werdend. Der Musiker soll allmählich den Übergang in ein langsames Tempo gestalten.

Rondo – Rondo bezeichnet einen Rundgesang mit heiterem Charakter mit der für das Rondo typischen Wiederkehr eines prägnanten Gedankens.

Rubato – Rubato bedeutet geraubt und ist eine Vortragsart des Tempos, bei dem der Interpret im Vortrag insoweit frei ist einige Töne schneller, andere langsamer als notiert zu spielen, so dass er die ‚geraubte Zeit‘ wieder zurückgibt.

Segno – Segno ist italienisch für Zeichen und meint dieses Zeichen S , mit dem eine Stelle in den Noten markiert ist, zu der im weiteren Verlauf des Stückes gesprungen werden soll. → Dal Segno.

Sequenz – Unter der Sequenz wird eine fortgesetzte Folge von gleichen harmonischen oder melodischen Wendungen verstanden. → Kadenz

Sforzato – Sforzato bedeutet scharf, kurz. Der Musiker soll einen starken Akzent auf den so bezeichneten Ton oder Akkord legen.

Slide – Mit Slide wird das Hineinrutschen mit dem greifenden Finger entlang der Saite in einen Zielton bezeichnet.

Staccato – Beim Staccato sollen die Töne kurz, gestoßen, durch Absetzen voneinander getrennt gespielt werden. → Legato

Subito piano – Subito piano bedeutet plötzlich leise. Der Ton oder Akkord soll in der Dynamik direkt anschließend und gleichzeitig viel leiser gespielt werden.

Sweeping – Das Sweeping ist eine Technik des Spielens mit dem Plektrum bei der die Anschlagshand in gleichmäßiger, schneller Bewegung über die Saiten fegt (to sweep) und die Greifhand bei jeder Saitenberührung einen neuen Ton spielt, so dass schnelle Tonfolgen für E-Gitarrensoli möglich werden.

Swing – Eine Kette aus Achteln swingt, wenn die erste etwas länger ausgehalten wird als die zweite Achtelnote. Rechnerisch ist zum Beispiel eine Zweidrittel zu Ein-drittelaufteilung dieser zwei Noten denkbar, um ein Swinggefühl zu vermitteln.

Synkope – Eine Synkope ist die Betonung einer unbetonten Zählzeit und das Halten des Tons auf der folgenden betonten Zählzeit, so dass eine rhythmische Verschiebung entsteht.

Tabulatur – Die Tabulatur ist bildhafte Kennzeichnung der zu greifenden Bünde auf einem System mit sechs Linien, das die sechs Saiten der Gitarre abbildet.

Tango – Der Tango ist der erste Teil der vier Teile (der sog. Cuatro Tiempos) eines Tangoliedes. Die vier Teile heißen 1. Tango, 2. Milonga, 3. Vals, 4. Cuarteto.

Terzschichtung – Die Terzschichtung bezeichnet die Art des Aufbaus von Akkorden, indem immer die nächste Terz aus der Tonleiter auf den vorherigen Ton gelet wird, so entstehen Akkorde aus dem Tonvorrat der Tonleiter, bspw. c-e-g-h-d = C-maj7/9.

The Beatles – The Beatles sind eine britische Band aus Liverpool, die in den 1960-Jahren weltberühmt wurden.

The Long and Winding Road – Der Song ‚The Long and Winding Road‘ von The Beatles ist im Jahr 1970 auf dem Album ‚Let It Be‘ veröffentlicht worden.

Timing – Beim Timing geht es um das richtige platzierte Spielen der Töne und Pausen im → Puls der Musik. Rechnerisch lässt sich dies über das Metronom auszählen, der passgenaue Einsatz mehrerer Musiker hat aber auch mit dem gemeinsamen Gefühl für die Musik und dem beabsichtigen Ausdruck zu tun. → Groove

Tonika – Die Tonika bezeichnet den Dreiklang, der die Tonart bestimmt, in der Tonart C-Dur also den C-Dur-Akkord.

Tonikagegenklang – Der Tonikagegenklang in Dur-Tonarten ist der Akkord, der sich aus den Tönen der Tonleiter aufbaut, wenn auf dem dritten Ton der Tonleiter begonnen wird. In C-Dur also der Akkord aus den Tönen e-g-h, folglich e-Moll. In Moll-Tonarten baut sich der Tonikagegenklang auf dem sechsten Ton der Tonleiter auf, in a-Moll also f-a-c.

Traktat – Ein Traktat ist zunächst ein schriftlicher Beitrag, eine Abhandlung zu einem Thema. Der Begriff wird aber auch für Notentraktate und musikalische Traktate aus vergangenen Epochen verwendet.

Triller – Kombiniert man → Hammer-On und → Pull-Off in höherer Geschwindigkeit und Gleichheit, sowohl hinsichtlich der Stärke, als auch der Reinheit der beiden abwechselnden Töne, lässt sich ein Triller erzeugen.

Triole – Eine Triole zerlegt den Notenwert in Drittel. Eine Viertelnote wird dann nicht in zwei Achtelnoten, sondern in drei Achteltriolen zerlegt. Gekennzeichnet wird die Triole durch einen Bogen über den drei Noten der mit der Ziffer drei beschriftet ist.

Turnaround – Ein Turnaround ist eine Abfolge von Akkorden, die wieder zum Ursprungsakkord zurückführt.

Tutti Frutti – Tutti Frutti ist ein jährlich stattfindender Wettbewerb der Dithmarscher Musikschule. Schülerinnen und Schüler präsentieren ihr Können vor einer Jury und erhalten am Ende des Tages Urkunden.

Verzerrung – Die Verzerrung eines elektronischen Signals ist ein Effekt, den sich u. a. E-Gitarristen zur Gestaltung des Klangs zu Nutze machen. Die Kurvenform des Eingangssignals wird verändert. Es entstehen Frequenzen, die im Originalsignal nicht vorhanden sind.

Wha-Wha-Pedal – Das Wha-Wha-Pedal ist ein Effektgerät, das den Sound, den der US-amerikanische Trompeter Clyde McCoy (1903-1990) mit dem Dämpfer seines Instruments bekannt gemacht hat, auf das E-Gitarrenspiel überträgt. Durch das Treten des Pedals wird nur ein bestimmter Frequenzbereich des Signals durchgelassen. Der Bereich wird durch (rhythmisches) Treten des Pedals immer wieder verändert. Es entsteht ein akustischer Eindruck, der wie die gesprochenen Silben ‚Wha-Wha‘ klingen.

Literaturverzeichnis

- Achleitner, Friedrich: Das Erbe und die Erben. Weltkulturerbe – Unbehagen an einem Begriff oder: einige Fragen. In: Csáky, Moritz/Sommer, Monika (Hg.), Kulturerbe als soziokulturelle Praxis, Innsbruck 2005, S. 13-17.
- Adam-Schmidmeier, Eva-Maria von: Aura und Charisma. Instrument und Instrumentalschulen als Komponenten immateriellen Kulturerbes, in: Die Tonkunst: Magazin für klassische Musik und Musikwissenschaft 10 (2016), S. 418-424.
- Agar, Michael: Culture: Can you Take it Anywhere?, in: International Journal of Qualitative Methods 5 (2006), S. 1-12.
- Albert, Marie-Theres: Globalisierung und kulturelle Entwicklung. Das kulturelle Erbe der Menschheit und seine zeitgemäße Interpretation, in: Ästhetik & Kommunikation, World Heritage - Die Welt beerben? 33 (2002), S. 29-36.
- Allgaier, Benjamin: Gedächtnis – Materialität – Schrift. Ein erinnerungskulturelles Modell zur Analyse schrifttragender Artefakte, in: Saeculum 69 (2019), S. 181-244.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan (Hg.), Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt am Main 1997, S. 7-52.
- Aubert, Laurent/Ribeiro, Carla: The music of the other. New challenges for ethnomusicology in a global age, Aldershot, Hampshire 2007.
- Auswärtiges Amt: Deutschland tritt UNESCO-Übereinkommen zum immateriellen Kulturerbe bei, Berlin 2013.
- Bachmann-Medick, Doris: Einleitung. In: Bachmann-Medick, Doris/Clifford, James (Hg.), Kultur als Text. Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft, 2., aktualisierte Aufl. Tübingen 2004, S. 7-64.
- Baker, Andrea: The Great Music City. Exploring Music, Space and Identity (Pop Music, Culture and Identity), Cham 2019.
- Bandura, Albert (Hg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976.
- Bandura, Albert: Verhaltenstheorie und Modelle des Menschen. In: Ders. (Hg.), Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976, S. 205-229.
- Beer, Bettina: Methoden ethnologischer Feldforschung, 2., überarb. u. erw. Aufl. Berlin 2008.

- Bertelsmann Stiftung: Familie und Musik. Musikalische Bildung im Spiegel sozialer Ungleichheit, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBI_2018_Familie_und_Musik_Kurzbericht.pdf, zuletzt geprüft am 25.03.2024.
- Bilmayer-Frank/Stefanie: Traktat. Theoretische Abhandlung zu einem bestimmten Thema 2017, <https://www.br-klassik.de/themen/klassik-entdecken/alte-musik/stichwort-traktat-100.html>, zuletzt geprüft am 18.03.2024.
- Bithell, Caroline/Hill, Juniper (Hg.): The Oxford handbook of music revival, Oxford 2014.
- Blumer, Herbert: Social Psychology. In: Schmidt, Emerson P. (Hg.), Man and Society, New York 1938, S. 144-198.
- Blumer, Herbert: Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Reinbek bei Hamburg 1973, 80–146.
- Bogdanovich, John S.: Classical guitar making. A modern approach to traditional design, New York 2007.
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz, Erfurt 2007.
- Bolten, Jürgen: Reziprozität, Relationalität und Mehrwertigkeit. Ein Plädoyer für einen holistischen Kulturbegriff. In: Eidukevičienė, Rūta/Johanning-Radžienė, Antje (Hg.), Interkulturelle Aspekte der deutsch-litauischen Wirtschaftskommunikation, München 2014.
- Brandstetter, Gabriele: Körperwissen im Tanz – Bewegung und Übertragung, in: Paragrana 25 (2016), S. 327-332.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, 2., überarbeitete Auflage Konstanz 2015.
- Bronfenbrenner, Urie (Hg.): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Ungekürzte Ausgabe Frankfurt am Main 1989.
- Brumann, Christoph: Unser aller Kulturgut: Eine ethnologische Annäherung an das UNESCO-Welterbe, in: Sociologus 61 (2011), S. 19-43.
- Brumann, Christoph: Die Kehrseite der Medaille. Der UNESCO-Welterbe-Titel bringt außer Prestige auch manchen Nachteil 2017, <https://www.mpg.de/11391273/schattenseiten-unesco-welterbe>, zuletzt geprüft am 28.02.2020.
- Bürgerverein Meldorf e.V.: Geländeplan für das #Frequenzen22, Meldorf 2022, <https://www.frequenzen-fest.de/>, zuletzt geprüft am 14.08.2022.
- Bürgerverein Meldorf e.V.: Mr Žarko. Balkan-Crossover aus Berlin, Meldorf 2022, <https://www.frequenzen-fest.de/mr-zarko-frequenzen-festival-meldorf/>, zuletzt geprüft am 14.08.2022.

- Camp, Marc-Antoine/Eggmann, Sabine/Taufer, Barbara (Hg.): Reiseziel: immaterielles Kulturerbe. Ein interdisziplinärer Dialog, Zürich 2015.
- Camp, Marc-Antoine/Kull, Annatina: Immaterielles Kulturerbe als Verhandlungsfeld musikalischer Selbstverständnisse, in: Die Tonkunst: Magazin für klassische Musik und Musikwissenschaft 10 (2016), S. 425-432.
- Council of Europe: The Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society. Faro Convention, Faro 2005, <https://rm.coe.int/1680083746>, zuletzt geprüft am 16.01.2021.
- Cumpiano, William R./Natelson, Jonathan D.: Guitarmaking, Tradition and Technology. A Complete Reference for the Design & Construction of the Steel-String Folk Guitar & the Classical Guitar, San Francisco 1993.
- Denzin, Norman K.: The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods, Somerset 2009.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), <https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/verfassung-der-organisation-fuer-bildung-wissenschaft-und-kultur>, zuletzt geprüft am 06.03.2020.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Welterbeliste. Welterbe weltweit, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-weltweit/welterbeliste>, zuletzt geprüft am 20.09.2023.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.): Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, Bonn 2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Genossenschaftsidee als Immaterielles Kulturerbe 2016, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/artikelserie-0>, zuletzt geprüft am 25.02.2022.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe. Wissen. Können. Weitergeben., Bonn 2019.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Immaterielles Kulturerbe weltweit. Kultur und Natur, Bonn 2019, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-weltweit>, zuletzt geprüft am 25.01.2019.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Immaterielles Kulturerbe und die Folgen von Covid-19 2020, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-und-die-folgen-von-covid-19>, zuletzt geprüft am 26.05.2022.

- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Instrumentales Laien- und Amateurmusizieren. Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe 2022, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/amateur-musizieren>, zuletzt geprüft am 24.02.2022.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Bundesweites Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes und Register Guter Praxisbeispiele (Stand 11.04.2023) 2023, https://www.unesco.de/sites/default/files/2023-06/BVIKE_Eintr%C3%A4ge%20%28DE%29_03_2023_mit_Links.pdf, zuletzt geprüft am 13.01.2024.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Sechs Neuzugänge auf Deutschlands Liste des Immateriellen Kulturerbes 2024, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/sechs-neuzugaenge>, zuletzt geprüft am 20.03.2024.
- Deutscher Musikrat: Der Deutsche Musikrat. Der Dachverband für das Musikleben in Deutschland, <https://www.musikrat.de/ueber-uns/der-deutsche-musikrat>, zuletzt geprüft am 09.06.2023.
- Deutscher Städtetag: Die Musikschule. Leitlinien und Hinweise, Ludwigshafen 2010, <https://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Publikationen/Weitere-Publikationen/Archiv/musikschule-leitlinien-hinweise-2010.pdf>.
- Die Bundesregierung: Musik, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/kultur/kunst-kulturfoerderung/foerderbereiche/musikfoerderung>, zuletzt geprüft am 09.06.2023.
- Dippon, Peter: Lernort UNESCO-Welterbe. Eine akteurs- und institutionsbasierte Analyse des Bildungsanspruchs im Spannungsfeld von Postulat und Praxis (Heidelberger geographische Arbeiten 132), Heidelberg 2012.
- Dithmarscher Musikschule e. V.: Über uns. Unsere Musikschule 2021, <https://www.dithmarscher-musikschule.de/ueber-uns/>, zuletzt geprüft am 18.06.2021.
- Dithmarscher Musikschule e.V.: SVA – Studienvorbereitende Ausbildung. Ein Angebot für Schülerinnen und Schüler unserer Musikschule, <https://www.dithmarscher-musikschule.de/ueber-uns/sva/>, zuletzt geprüft am 09.06.2023.
- Elbert, T./Pantev, C./Wienbruch, C./Rockstroh, B./Taub, E.: Increased Cortical Representation of the Fingers of the Left Hand in String Players, in: Science 270 (1995), S. 305-307.
- Epp, André: Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraaster für empirische Phänomene, in: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 19 (2018), S. 1-21.

- Erheiterung Böhe GmbH: Dithmarschen Halle Meldorf – Technische Daten, Meldorf 2018, https://www.erheiterung.de/technische_daten_dithmarschen_halle.html, zuletzt geprüft am 18.11.2020.
- Eschen, Andreas: Die Prager Konferenz, die Schulmusik und Cultural Heritage – oder: Was Du ererbt von Deinen Vätern hast, gehört das ins Museum? In: Brusniak, Friedrich/Sagrillo, Damien (Hg.), Vom Ersten Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikerziehung in Prag 1936 bis 2016. Ein Beitrag zum Diskurs über „cultural heritage“ (Würzburger Hefte zur Musikpädagogik) 2018, S. 183-198.
- Fairchild, Henry Pratt: Dictionary of Sociology, Lanham, MD 1944.
- Figuerola-Dreher, Silvana K.: Flamenco und Free Jazz. In: Dies. (Hg.), Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive, Wiesbaden 2016, S. 115-142.
- Fleischle-Braun, Claudia/Obermaier, Krystyna/Temme, Denise (Hg.): Zum immateriellen Kulturerbe des Modernen Tanzes. Konzepte – Konkretisierungen – Perspektiven, Bielefeld 2017.
- Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, 4. Auflage Reinbek bei Hamburg 2007.
- Flick, Uwe: Triangulation. Eine Einführung, 3., aktualisierte Auflage Wiesbaden 2011.
- Flick, Uwe: Doing triangulation and mixed methods, Los Angeles 2018.
- Franck, Georg: Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf, Ungekürzte Ausgabe (9. Nachdruck 2010) München 1998.
- Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek 1973.
- Geertz, Clifford (Hg.): The Interpretation of Cultures. Selected essays, New York 1973.
- Geertz, Clifford: Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In: Ders. (Hg.), The Interpretation of Cultures. Selected essays, New York 1973, S. 3-30.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1987.
- Gembris, Heiner: Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung, Paderborn 2015, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/47_MIKA/Gembris_Expertise_final.pdf, zuletzt geprüft am 25.03.2024.
- Gembris, Heiner/Menze, Jonas/Heye, Andreas/Herbst, Sebastian: Ehemalige Teilnehmende am Wettbewerb „Jugend musiziert“ und ihre Lebenswege. Eine Studie zu den (Nach-)Wirkungen musikalischer Bildung (Schriften des Instituts für Begabungsforschung in der Musik (IBFM) Band 14), Berlin 2020.

- Gibbs, Graham R.: Analyzing qualitative data, 2nd edition Los Angeles 2018.
- Gierke, Felix/Knoll, Eva-Maria: Drohung und Verheißung. Vorwort zum Wechselspiel von Identität, Tradition und Kulturerbe im Zeitalter des Massentourismus. In: Schnepel, Burkhard/Gierke, Felix/Knoll, Eva-Maria (Hg.), Kultur all inclusive. Identität, Tradition und Kulturerbe im Zeitalter des Massentourismus, Bielefeld 2013, S. 7-20.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research, 4. Aufl. New Brunswick 2006.
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens, 2. Aufl. Weinheim 2014.
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg: Pädagogische Zugänge zum Lernen – Eine Einleitung. In: Dies. (Hg.), Pädagogische Theorien des Lernens, 2. Aufl. Weinheim 2014, S. 7-19.
- Grassinger, Robert/Dickhäuser, Oliver/Dresel, Markus: Motivation. In: Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hg.), Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 2019, S. 207-227.
- Greinstetter, Roswitha/Lahmer, Karl/Schober, Christine: Leitfaden NEU zur Schulpraktischen Ausbildung. Schwerpunkt: „Beobachtung und Reflexion“, Salzburg 2016, https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Schulpraxis/Sose_2016/Leitfaden_Beobachtung_und_Reflexion_18.01.2016.pdf, zuletzt geprüft am 18.01.2019.
- Gywer, Melanie: Geländeplan für das #Frequenzen22, Meldorf 2022, <https://www.frequenzen-fest.de/wp-content/uploads/2022/08/frequenzen-festival-22-rathausplatz-meldorf-plan-scaled.jpg>, zuletzt geprüft am 14.08.2022.
- Haider, Sajjad: The organizational knowledge iceberg: An empirical investigation, in: Knowl. Process Mgmt. 16 (2009), S. 74-84.
- Hall, Stuart: Die Frage der kulturellen Identität. In: Ders. (Hg.), Rassismus und interkulturelle Identität, 2. Aufl. Hamburg 2000, S. 180-222.
- Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul: Ethnography. Principles in practice, Fourth edition London 2019.
- Hirschauer, Stefan: Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen / Ethnographic Writing and the Silence of the Social, in: Zeitschrift für Soziologie 30 (2001).
- Hirschauer, Stefan: Diskurse, Kompetenzen, Darstellung. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffs, in: Paragrana 25 (2016), S. 23-32.
- Hobsbawm, Eric J./Ranger, Terence (Hg.): The invention of tradition, 26th printing Cambridge 2017 (Original 1983).
- Hoffmeister, Johannes/Regenbogen, Arnim/Meyer, Uwe (Hg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe (Philosophische Bibliothek Band 500), Hamburg 2013.

- Hofstede, Geert/Hofstede, Gert Jan/Minkov, Michael: Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage München 2017.
- Howard, Keith: Introduction: East Asian Music as Intangible Cultural Heritage. In: Ders. (Hg.), Music as intangible cultural heritage. Policy, ideology, and practice in the preservation of East Asian traditions, London 2012, S. 1-22.
- Jahnel, Franz: Die Gitarre und ihr Bau. Technologie von Gitarre, Laute, Mandoline, Sister, Tanbur und Saite (Fachbuchreihe das Musikinstrument 25), 6. Aufl. Frankfurt am Main 1996.
- Jähnichen, Gisa: "Word Music" as Pouplar Culture, in: Journal of C. de S. Kulathilake Archival & Research Unit 1 (2020), S. 27-38.
- Joas, Hans: Symbolischer Interaktionismus. Von der Philosophie des Pragmatismus zu einer soziologischen Forschungstradition, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 40 (1988), S. 417-446.
- Jung, Matthias/Bauks, Michaela/Ackermann, Andreas (Hg.): Dem Körper eingeschrieben. Verkörperung zwischen Leiberleben und kulturellem Sinn, Wiesbaden 2016.
- Kämpfe, Vicky: Kulturerbe Tango. Tanz, Politik, Kulturindustrie, Dissertation 2018.
- Kant, Immanuel: Vorlesungen über die Metaphysik. Nebst einer Einleitung, welche eine kurze Übersicht der wichtigsten Veränderungen der Metaphysik seit Kant enthält, Erfurt 1821.
- Keller, Ines/Jacobs, Theresa/Jacobs, Fabian: Immaterielles Kulturerbe und die Sorben – Die Chance auf einen neuen Umgang mit kulturellem Erbe, in: Einheit in Verschiedenheit. Kulturelle Diversität und gesellschaftliche Teilhabe von Minderheiten auf dem Prüfstand, bearb. von Elka Ch. Černokoževa, Ines Keller und Fabian Jacobs (Hybride Welten 7), Münster 2015, S. 87-101.
- Kernstock, Hans Peter: Vom Holzstapel zur Konzertgitarre: Zupfinstrumentenmacher/-in (ich mach's!) 2009, https://www.youtube.com/watch?v=_VrGYEDyMV0, zuletzt geprüft am 11.12.2020.
- Kirshenblatt-Gimblett, Barbara: Theorizing Heritage, in: Ethnomusicology Vol. 39 (1995), S. 367-380.
- Knowles, Malcolm S./Holton, Elwood F./Swanson, Richard A.: The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development, eighth edition London, New York 1973, 2015.
- König, Oliver/Schattenhofer, Karl: Einführung in die Gruppendynamik (Compact), 7. Auflage Heidelberg 2015.

- Kozinets, Robert V.: Netnography. The essential guide to qualitative social media research, 3rd Edition Los Angeles 2020.
- Krings, Timo/Töpper, Rudolf/Foltys, Henrik/Erberich, Stephan/Sparing, Roland/Willmes, Klaus/Thron, Armin: Cortical activation patterns during complex motor tasks in piano players and control subjects. A functional magnetic resonance imaging study, in: Neuroscience Letters 278 (2000), S. 189-193.
- Kroeber, Alfred/Kluckhohn, Clyde: Culture. A critical review of concepts and definitions, Cambridge, Massachusetts, U.S.A. 1952.
- Kubik, Gerhard/Malamusi, Moya A./Mlendo, Sinosi: Wo steckt der Beat? Konditionierung und Rekonditionierung der auditiv-motionalen Wahrnehmung in afrikanischen Kulturen. In: Oberhaus, Lars/Stange, Christoph (Hg.), Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik (Musik und Klangkultur 20), Bielefeld 2017, S. 309-332.
- Kuhbandner, Christof/Frenzel, Anne C.: Emotionen. In: Urhahne, Detlef/Dresel, Markus/Fischer, Frank (Hg.), Psychologie für den Lehrberuf, Berlin 2019, S. 185-206.
- Kultusministerkonferenz: Immaterielles Kulturerbe: Gelebte Kultur, Tradition, Wissen, Technik und Kunst, <https://www.kmk.org/themen/kultur/immaterielles-kulturerbe.html>, zuletzt geprüft am 10.07.2020.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, 5., überarb. Aufl. Weinheim 2010.
- Landesverband der Musikschulen in Schleswig-Holstein e.V.: Aufgaben und Angebot der Musikschulen 2009, <https://musikschulen-sh.de/musikschulen/aufgaben-und-angebot/>, zuletzt geprüft am 07.04.2023.
- Latham, Gary P./Locke, Edwin A.: Goal Setting Theory, 1990. In: Dies. (Hg.), New Developments in Goal Setting and Task Performance, New York 2013, S. 3-15.
- Lehmann, Christian: Der genetische Notenschlüssel. Warum Musik zum Menschsein gehört, 2. Auflage München 2012.
- Lehner, Franz: Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung, 7., überarbeitete und erweiterte Auflage München 2021.
- Luger, Kurt/Wöhler, Karlheinz: Einleitung. In: Dies. (Hg.), Kulturelles Erbe und Tourismus. Rituale, Traditionen, Inszenierungen (Tourismus Bd. 10), Innsbruck 2010, S. 13-14.
- Marotzki, Winfried: Ethnographische Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Thomae, Hans/Jüttemann, Gerd (Hg.), Biographische Methoden in den Humanwissenschaften, Weinheim 1998, S. 44-59.
- Matsuura, Kōichirō: Globalization, intangible cultural heritage and the role of UNESCO. In: Wong, Laura (Hg.), Globalization and intangible cultural heritage. International

Conference on Globalization and Intangible Cultural Heritage: Opportunities, Threats and Challenges, Tokyo, 26.-27. August 2004, Paris 2005, S. 16-21.

MAXQDA: Code-Memos 2022, <https://www.maxqda.de/hilfe-max18/memos/code-memos-in-der-liste-der-codes-erstellen>, zuletzt geprüft am 28.05.2022.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12., überarb. Aufl. Weinheim 2015.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6., überarbeitete Auflage Weinheim 2016.

Meissner, Marlen: Intangible Cultural Heritage and Sustainable Development. The Valori- sation of Heritage Practices, Cham 2021.

Menzel, Stefan: Musik als immaterielles Kulturerbe - Musik als kulturelles Gedächtnis, in: Die Tonkunst: Magazin für klassische Musik und Musikwissenschaft 10 (2016), S. 390-396.

Miethe, Ingrid: Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und -praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) 4 (2003), S. 223-240.

Montandon, Frédérique: Das Musikinstrument und die Pädagogik der Dinge. In: Nohl, Arnd-Michael/Wulf, Christoph (Hg.), Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 25), Wiesbaden 2013, S. 75-89.

Müller, Dana Christine: Der letzte Vorhang fällt 2021, <https://www.boyens-medien.de/artikel/lokales/der-letzte-vorhang-faellt-erheiterung-macht-zu-403559.html>, zuletzt geprüft am 26.11.2022.

Müller-Funk, Wolfgang: Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissen- schaften, 2., erw. und bearb. Aufl. Tübingen 2010.

Näumann, Klaus: Close, closer, too close? Überlegungen zu Distanz und Nähe zwischen Forschenden und Beforschten. In: Näumann, Klaus/Probst-Effah, Gisela (Hg.), Musik- ethnologische Feldforschung. Historische und gegenwartsbezogene Perspektiven (Mu- sikulturen im Fokus Band 1), Berlin 2021, S. 189-221.

Näumann, Klaus: Einleitende Gedanken zur Genese der musikethnologischen Feldfor- schung. In: Näumann, Klaus/Probst-Effah, Gisela (Hg.), Musikethnologische Feldfor- schung. Historische und gegenwartsbezogene Perspektiven (Musikulturen im Fokus Band 1), Berlin 2021, S. 1-40.

Nohl, Arnd-Michael: Pädagogik der Dinge, Bad Heilbrunn 2011.

- Norton, Barley/Matsumoto, Naomi: Introduction: Historical and ethnografic perspectives on music as heritage. In: Dies. (Hg.), *Music As Heritage. Historical and Ethnographic Perspectives*, Milton 2019, S. 1-17.
- Pea, Roy/Nass, Clifford/Meheula, Lyn/Rance, Marcus/Kumar, Aman/Bamford, Holden/Nass, Matthew/Simha, Aneesh/Stillerman, Benjamin/Yang, Steven/Zhou, Michael: Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8- to 12-year-old girls, in: *Dev Psychol* 48 (2012), S. 327-336.
- Peretz, I./Gagnon, L./Bouchard, B.: Music and emotion: perceptual determinants, immediacy, and isolation after brain damage, in: *Cognition* 68 (1998), S. 111-141.
- Pinto, Tiago de Oliveira: Musik, implizites Wissen und immaterielles Kulturerbe, in: *Paragrana* 23 (2014), S. 204-215.
- Pinto, Tiago de Oliveira: *Music as living heritage. An essay on intangible culture (Sounding heritage 3)*, Berlin 2018.
- Polanyi, Michael: *Implizites Wissen*, 2. Auflage (Originalausgabe 1966) Frankfurt am Main 2016.
- Rapley, Tim: *Doing conversation, discourse and document analysis*, 2nd edition Los Angeles 2018.
- Rauhe, Hermann: Kategoriale Erfassung musikalischer Hörvorgänge durch Entwicklung korrespondierender Rezeptionskategorien und Analyse ihrer Bedingungszusammenhänge. Rezeptionspsychologischer Aspekt. In: Rauhe, Hermann/Reinecke, Hans-Peter/Ribke, Wilfried (Hg.), *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*, München 1975, S. 137-145.
- Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken / Basic Elements of a Theory of Social Practices, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (2003), S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas: Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert (Hg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, 2. Auflage, erste Auflage 2008 Frankfurt am Main 2015, S. 188-209.
- Reimers, Astrid: Laienmusizieren auf dem Dorf – ein Feldforschungsbericht. In: Näumann, Klaus/Probst-Effah, Gisela (Hg.), *Musikethnologische Feldforschung. Historische und gegenwartsbezogene Perspektiven (Musikkulturen im Fokus Band 1)*, Berlin 2021, S. 223-240.
- Rettig, Lars: *Digitalisierung der Bildung. Warum und wie lernen wir ein Leben lang? Forschungsergebnisse zur Online-Weiterbildung im Tourismus: Bedeutung – Erwartung – Nutzung (Schriftenreihe des IMT 12)*, Frankfurt am Main 2017.
- Russell, Glenda M./Kelly, Nancy H.: *Research as Interacting Dialogic Processes: Implications for Reflexivity* (2002).

- Saretzki, Anja: Das Gedächtnis eines Ortes. Das Kommunizieren, Speichern und Vergessen von Kulturerbe in Elx. In: Luger, Kurt/Wöhler, Karlheinz (Hg.), Kulturelles Erbe und Tourismus. Rituale, Traditionen, Inszenierungen (Tourismus Bd. 10), Innsbruck 2010, S. 237-249.
- Saupe, Achim: Weitergabe und Wiedergabe. Neue Perspektiven auf Tradierungsprozesse. In: Saupe, Achim/Samida, Stefanie (Hg.), Weitergabe und Wiedergabe. Dimensionen des Authentischen im Umgang mit immateriellem Kulturerbe (Wert der Vergangenheit Band 3), Göttingen 2021, S. 17-34.
- Schäfer, Hilmar: Die Instabilität der Praxis, Weilerswist 2013.
- Schäfer, Hilmar: Praxis als Wiederholung. In: Ders. (Hg.), Praxistheorie, Bielefeld 2016, S. 137-159.
- Schäfer, Hilmar: Verspätete Freundschaft. Rezension zu „Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz“ von Hella Dietz, Frithjof Nungesser und Andreas Pettenkofer (Hg.) 2019, <https://www.soziopolis.de/verspaetete-freundschaft.html>, zuletzt geprüft am 11.03.2022.
- Schatzki, Theodore R.: Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social, Cambridge 1996.
- Schatzki, Theodore R./Knorr-Cetina, Karin/Savigny, Eike von (Hg.): The practice turn in contemporary theory, London 2001.
- Schmitz, Lena: Nationalkultur versus Berufskultur. Eine Kritik der Kulturtheorie und Methodik Hofstedes (Kultur und Kollektiv Bd. 2), Bielefeld 2015.
- Schulze, Benjamin W. (Hg.): Doing-Using-Interacting-Mode. Wirtschaftspolitische Folgen zum Lern- und Innovationsverhalten von kleinen und mittleren Unternehmen, Göttingen 2018.
- Schwerdtfeger, Anne: Lehrer und Schüler – Pädagogische Generationsbeziehungen in der Schule – Eine empirische Studie. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. phil.) der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock, Rostock 2011.
- Seng, Eva-Maria: Materielles und Immaterielles Kulturerbe – global, regional, global? (Kulturerbe Baden-Württemberg), Stuttgart 2012.
- Seng, Eva-Maria: Materiell gleich immateriell / immateriell gleich materiell. Die zwei Seiten einer Medaille. In: Franz, Birgit/Vinken, Gerhard (Hg.), Denkmale – Werte – Bewertung. Denkmalpflege im Spannungsfeld von Fachinstitution und bürgerschaftlichem Engagement, Holzminden 2014, S. 49-56.
- Seng, Eva-Maria: Die UNESCO-Konvention. Zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, in: Heimatpflege in Westfalen 30 (2017), S. 1-5.

- Seng, Eva-Maria: Authentizität und kulturelles Erbe. Die Genese des Authentizitätsaspektes in den UNESCO-Koventionen zum materiellen Welterbe und zum immateriellen Kulturerbe. In: Saupe, Achim/Samida, Stefanie (Hg.), Weitergabe und Wiedergabe. Dimensionen des Authentischen im Umgang mit immateriellem Kulturerbe (Wert der Vergangenheit Band 3), Göttingen 2021, S. 35-52.
- Speitkamp, Winfried (Hg.): Europäisches Kulturerbe - Bilder, Traditionen, Konfigurationen. Internationale Tagung, Universität Kassel, 8. - 9. Oktober 2010 (Arbeitshefte des Landesamtes für Denkmalpflege Hessen Bd. 23), Stuttgart 2013.
- Spence, Michael: Job Market Signaling, in: *The Quarterly Journal of Economics* 87 (1973), S. 355-374.
- Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, musizieren, verstehen und erleben im neuronalen Netzwerk, 9., unveränd. Nachdruck der 1. Auflage aus 2002, Stuttgart 2009.
- Spitzer, Manfred: Das musikalische Gehirn. Wie Musik auf uns wirkt, München 2022.
- Spradley, James P.: Participant observation, New York 1980.
- Stryker, Sheldon: Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus. In: Auwärter, Manfred/Kirsch, Edit/Schöter, Klaus (Hg.), Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt am Main 1976, S. 257-274.
- Su, Xinwei/Li, Xi/Kang, Yanxin: A Bibliometric Analysis of Research on Intangible Cultural Heritage Using CiteSpace, in: *SAGE Open* 9 (2019), 1-18.
- Sweers, Britta/Ross, Sarah M.: Introduction: Cultural Mapping and Musical Diversity. In: Dies. (Hg.), *Cultural mapping and musical diversity (Transcultural music studies)* 2020.
- SWR: Handwerkskunst! Wie man eine Elektrogitarre baut (Handwerkskunst!) 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=nu6wCqqPkew>, zuletzt geprüft am 11.12.2020.
- Titon, Jeff Todd: Music and Sustainability: An Ecological Viewpoint, in: *The world of music* 51 (2009), S. 119-137.
- Töpfer, Tom/Behrmann, Laura: Symbolischer Interaktionismus und qualitative Netzwerkforschung – Theoretische und method(olog)ische Implikationen zur Analyse sozialer Netzwerke, in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 22 (2021), Art. 13.
- Tracy, Sarah J.: Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research, in: *Qualitative Inquiry* 16 (2010), S. 837-851.
- UNESCO: Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. States Parties, <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-safeguarding-intangible-cultural-heritage#item-2>, zuletzt geprüft am 10.04.2024.
- UNESCO: Living Heritage and threats, <https://ich.unesco.org/dive/threat/>, zuletzt geprüft am 26.05.2022.

- UNESCO: Tongariro National Park, <https://whc.unesco.org/en/list/421>, zuletzt geprüft am 17.07.2020.
- UNESCO: Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt 1972, https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-02/UNESCO_WHC_%C3%9Cbereinkommen%20Welterbe_dt.pdf, zuletzt geprüft am 06.03.2020.
- UNESCO: Erklärung von Mexiko-City über die Kulturpolitik. Weltkonferenz über Kulturpolitik 1982, https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1982_Erkla%C3%A4rung_von_Mexiko.pdf, zuletzt geprüft am 31.07.2020.
- UNESCO: World Conference on Cultural Policies. Final Report, Mexico City 1982.
- UNESCO: Records of the General Conference, 25th session. 17 October to 16 November 1989, Volume 1: Resolutions, Paris 1989.
- UNESCO: Guidelines for the Establishment of National “Living Human Treasures” Systems 1993, <https://ich.unesco.org/doc/src/00031-EN.pdf>, zuletzt geprüft am 13.09.2019.
- UNESCO: Definitions for «intangible cultural heritage» Member States. (Replies to questionnaires sent to National Commissions in February and August 2000) 2001, <https://ich.unesco.org/doc/src/00078-EN.pdf>, zuletzt geprüft am 07.12.2020.
- UNESCO: Meisterwerke des mündlichen und immateriellen Kulturerbes der Menschheit, in: UNESCO heute (2007), S. 36-40.
- UNESCO: Decisions Adopted. Second Extraordinary Session, Sofia, Bulgaria, 18 to 22 February 2008, Sofia (Bulgaria) 2008.
- UNESCO: Kit of the Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage 2011, <https://ich.unesco.org/doc/src/01851-EN.pdf>, zuletzt geprüft am 11.12.2020.
- UNESCO: Mariachi, string music, song and trumpet. Mexico 2011, <https://ich.unesco.org/en/RL/mariachi-string-music-song-and-trumpet-00575>, zuletzt geprüft am 30.03.2020.
- UNESCO: Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes. Offizielle Übersetzung des Sprachendienstes des Auswärtigen Amts. In: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hg.), Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, Bonn 2013, S. 8-21.
- UNESCO: Eleventh session of the Committee. Decisions, Addis Ababa 2016.
- UNESCO: Global Alliance for Cultural Diversity 2017, <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/programmes/global-alliance-for-cultural-diversity/about-us/>, zuletzt geprüft am 05.02.2021.
- UNESCO: Kolo, traditional folk dance 2017, <https://ich.unesco.org/en/RL/kolo-traditional-folk-dance-01270>, zuletzt geprüft am 02.09.2022.

- UNESCO: Twelfth session of the Committee. Decisions, Jeju Island 2017.
- UNESCO: Browse the Lists of Intangible Cultural Heritage and the Register of good safeguarding practices 2024, <https://ich.unesco.org/en/lists>, zuletzt geprüft am 13.01.2024.
- Vecco, Marilena: A definition of cultural heritage: From the tangible to the intangible, in: *Journal of Cultural Heritage* 11 (2010), S. 321-324.
- Vera, Alejandro: La música entre escritura y oralidad: la guitarra barroca, el guitarrón chileno y el canto a lo divino, in: *Rev. music. chil.* 70 (2016), S. 9-49.
- Verband deutscher Musikschulen: Die beliebtesten Instrumente 2020, <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/die-beliebtesten-instrumente/index.html>, zuletzt geprüft am 23.02.2022.
- Verband deutscher Musikschulen: Schülerzahl und Altersverteilung 2020, <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahl-altersverteilung/index.html>, zuletzt geprüft am 23.02.2022.
- Verband deutscher Musikschulen: Veranstaltungen der Musikschulen 2020, <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/veranstaltungen-der-musikschulen/index.html>, zuletzt geprüft am 23.02.2022.
- Verband deutscher Musikschulen: Schülerzahl und Altersverteilung 2022, <https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/schuelerzahl-altersverteilung/index.html>, zuletzt geprüft am 11.04.2024.
- Viallet, Serge: 1964. Hochtief versetzt den Tempel Abu Simbel. Verschollene Filmschätze 2016.
- Voit, Ann-Katrin: Die ökonomische Dimension des UNESCO-Welterbes – ein wirtschaftspolitischer Diskurs. Dissertation, Bochum 2017.
- Wagner, Bernd: Kulturelle Globalisierung. Von Goethes „Weltliteratur“ zu den weltweiten Teletubbies, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (2002), S. 10-18.
- Wulf, Christoph: Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*, 2. Aufl. Weinheim 2014, S. 91-101.
- Wulf, Christoph: Immaterielles kulturelles Erbe. Aktuelle Entwicklungen und grundlegende Strukturelemente, in: *Die Tonkunst: Magazin für klassische Musik und Musikwissenschaft* 10 (2016), S. 371-377.

Anlage 1: Gütekriterien qualitativen Denkens und Forschens

Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research (Tracy)

Tracy formuliert acht Kriterien⁸¹⁷ an denen sich qualitative Forschung messen lassen sollte und grenzt diese von klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung ab.⁸¹⁸

- (a) *worthy topic* – hierunter versteht Tracy ein relevantes, aktuelles, bedeutendes und damit auch fesselndes Thema.
- (b) *rich rigor* – d. h. eine hohe Genauigkeit basierend auf genügend und angemessenen Daten auch in Hinblick auf Komplexität und Fülle.
- (c) *sincerity* – hierunter fasst Tracy die Darlegung des Vorverständnisses über subjektive Werte, Vorurteile und Neigungen des Forschers sowie eine transparente Darlegung der Methoden und Herausforderungen.
- (d) *credibility* – hierzu gehören Strategien, wie die Triangulation⁸¹⁹ oder das Einholen von Feedback von den Befragten zu den Erkenntnissen der Forschung und damit eine Validierung durch die Beforschten (*member check*) sowie eine Auseinandersetzung mit abweichenden Fällen (*deviant cases*).
- (e) *resonance* – die Forschung findet bei unterschiedlichen Leser- und Interessensgruppen Anklang aufgrund lebensnaher Generalisierungen und einer Übertragbarkeit der Erkenntnisse.
- (f) *significant contribution* – die Forschung liefert einen deutlichen Beitrag, sei es konzeptionell, theoretisch, praktisch oder methodisch.
- (g) *ethics* – es wird sichergestellt, dass in der Forschung ethische Aspekte im Umgang mit dem Feld berücksichtigt werden, genauso wie im Forschungsverfahren, in der Forschungssituation – auch in Hinblick auf die Beziehung zwischen den beteiligten Akteuren – und schließlich auch bei der Präsentation der Ergebnisse (bspw. durch Anonymisierung).
- (h) *meaningful coherence* – hiermit beschreibt Tracy eine Passung zwischen den verwendeten Methoden und Verfahren zu den erklärten Zielen und der verwendeten Literatur, sowie einen sinnvollen Zusammenhang von Forschungsfragen und den Ergebnissen und ihrer Interpretationen.

⁸¹⁷ Tracy, Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research, S. 837.

⁸¹⁸ Das Folgende nach ebd., S. 840.

⁸¹⁹ Zur Erläuterung der Triangulation, siehe Mayrings sechstes Gütekriterium ‚Triangulation‘ in dieser Anlage.

Für Forschende ist es auf jeden Fall erfüllend, wenn das Forschungsinteresse für viele Menschen ein relevantes, aktuelles, fesselndes Thema (*worthy topic*) ist, dass von unterschiedlichen Leser- und Interessensgruppen beachtet wird. Hilfreich ist dabei sicherlich auch, wenn die Arbeit aufgrund lebensnaher Generalisierungen und einer Übertragbarkeit der Erkenntnisse (*resonance*) als deutlicher Beitrag für die Forschung in diesem Bereich (*significant contribution*) wahrgenommen wird. Im Sinne der *Goal-setting theory*⁸²⁰ von Locke und Latham ist dies sogar ein anstrengenswertes Ziel für den Forschenden, da es ein herausforderndes Ziel ist. Dennoch ist es fraglich, ob die methodische Qualität einer qualitativen Forschungsarbeit an der Resonanz gemessen werden kann. Erstrebenswert ist es in jedem Fall einen großen Publikumskreis mit der vorliegenden Forschungsarbeit zu begeistern, gleichzeitig ist aus Meta-Studien zu verfügbarem Wissen bekannt, dass die Anzahl an Publikationen nahezu exponentiell steigt.⁸²¹ Eine große Resonanz ist damit oft den bereits etablierten Forschern vorbehalten, die in ihrer *community* gut vernetzt, zitiert und mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet sind, um in einer *Ökonomie der Aufmerksamkeit*⁸²² auf ihre Forschungsergebnisse hinweisen zu können. Nicht der Zugang zu den Forschungsergebnissen, sondern die Aufmerksamkeit der *Community* der Forschenden ist die knappe Ressource. Daher erscheinen die drei Kriterien – (a) *worthy topic*, (e) *resonance* und (f) *significant contribution* – der acht von Tracy genannten Kriterien zwar sinnvoll sowohl bei der Themenwahl als auch für den eigenen Anspruch, nicht zwingend aber dienen sie für die Überprüfung der methodisch akkuraten Arbeit.

Die weiteren fünf Kriterien hingegen eignen sich gut für die Bewertung der Güte. Die Fülle der Daten (*rich rigor*), die Darlegung des Vorverständnisses (*sincerity*) oder das Einholen von Feedback von den Befragten zu den Erkenntnissen der Forschung zur Über-

⁸²⁰ Latham, Gary P./Locke, Edwin A.: Goal Setting Theory, 1990. In: Dies. (Hg.), New Developments in Goal Setting and Task Performance, New York 2013, S. 3-15.

⁸²¹ Für eine Zusammenfassung: Rettig, Lars: Digitalisierung der Bildung. Warum und wie lernen wir ein Leben lang? Forschungsergebnisse zur Online-Weiterbildung im Tourismus: Bedeutung – Erwartung – Nutzung (Schriftenreihe des IMT 12), Frankfurt am Main 2017, S. 28. Sowie zur Vertiefung die dort in den Fußnoten angegeben Literatur.

⁸²² Der Begriff geht zurück auf die gleichnamige Publikation von Franck, Georg: Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf, Ungekürzte Ausgabe (9. Nachdruck 2010) München 1998. Dort proklamiert Franck: „Der Wissenschaftsbetrieb ist auch eine im industriellen Maßstab organisierte Ökonomie der Wissen produzierenden Aufmerksamkeit.“ (S. 12). Später in seiner Publikation leitet er über die Aufmerksamkeit auch die wissenschaftliche Reputation her: „Wissenschaftliche Reputation ist der Gegenwart des Einkommens an Beachtung, das der Wissenschaftler in seiner bisherigen Karriere von kompetenten Kollegen bezogen hat. Als kompetent gelten Kollegen, die ihrerseits Reputation genießen. Was die Beachtung seitens eines Kollegen für die eigene Reputation bringt, hängt keineswegs nur vom Tenor der Erwähnung, sondern auch und vor allem davon ab, wie bekannt der fragliche Kollege ist. Wer von prominenten Kollegen besprochen – und sei es nur ausführlich kritisiert wird –, gewinnt dadurch selbst ein Stückchen Prominenz.“ (S. 117).

prüfung der gewonnenen Erkenntnisse (*credibility*) sowie der verantwortungsvolle Umgang mit den gewonnenen Daten aus dem Feld (*ethics*) und die Passung von Forschungsfrage, Literatur, Methoden und Interpretationen der Ergebnisse (*meaningful coherence*) lassen sich in der Forschungsarbeit selbst gut nachvollziehen. Vergleichbar mit diesen fünf Kriterien ist auch die Darstellung von Mayring, der insgesamt sechs Gütekriterien qualitativer Forschung herausgearbeitet hat.

Sechs Gütekriterien qualitativer Forschung (Mayring)

Auch in Mayrings Herangehensweise wird deutlich, dass zur Überprüfbarkeit der Ergebnisse qualitativer Forschung Gütekriterien der quantitativen Forschung nicht als Maßstab für qualitative Forschung übertragen werden können. Gütekriterien quantitativer Forschung sind insbesondere die Validität (Gültigkeit), also die Frage danach, ob das erfasst wurde, was erfasst werden sollte, die Reliabilität, d. h. die Frage nach der Genauigkeit der Erfassung und der Zuverlässigkeit bei der Wiederholung der Forschung sowie die Objektivität, die nur dann vorliegt, wenn Einflüsse der Forschenden auf die Forschung selbst eliminiert sind. Mayring fordert daher, dass qualitativ orientierte Forschung zu neuen Gütekriterien gelangen müsse.⁸²³

Am Beispiel der teilnehmenden Beobachtung zeigt er nachfolgend Aspekte der Forschung auf, die in den Forschungsphasen Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung zum Tragen kommen.⁸²⁴

Zu den Aspekten während der Datenerhebung gehören (a) die *Glaubwürdigkeit der Personen* mit denen der Forscher im Feld Kontakt hat, (b) die *Reaktivität des Materials* und (c) die *Sozialbeziehung Forscher – Subjekte*. Während es bei der Glaubwürdigkeit der Personen um die Frage geht, ob etwa die befragten Personen offen und ehrlich Auskunft geben, spielt das zweite Kriterium der Reaktivität des Materials auf die Art der Erhebung ab. Sind protokollierte Aussagen spontan gekommen, oder hat der Forscher ganz gezielt gefragt und das Material so als Reaktion erhalten. Das dritte Kriterium der Sozialbeziehung zwischen Forschenden und Subjekten während der Datenerhebung ist die Überprüfung von Störfaktoren in den sozialen Beziehungen der Beteiligten.

Bei der Datenaufbereitung in Form einer (d) *deskriptiven Analyse* sollte kritisch und sensibel betrachtet werden, ob die Benennung des Beobachteten passend ist, oder ob es hier Veränderungen oder Verzerrungen gibt.

⁸²³ Mayring, Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 142.

⁸²⁴ Das Folgende nach ebd., S. 142ff.

In der Datenauswertung geht es um die (e) *Theoriekonstruktion* – unter der Fragestellung, ob diese schrittweise aus dem empirischen Material vom Einzelnen zum Ganzen entstanden ist – sowie um die (f) *Negativfälle*. Bei den Negativfällen ist die Fragestellung, wie mit Fällen umgegangen wird, die den Schlussfolgerungen und der Theoriekonstruktion widersprechen könnten und nicht in die interpretierten Konzepte passen.

Auch wenn für ein anderes methodisches Vorgehen (bspw. dem einer Einzelfallanalyse) andere Fragen und Aspekte wichtig sind, gelingt es Mayring sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung zu formulieren, die methodenübergreifend anwendbar sind. Diese werden im Folgenden kurz benannt und erläutert, da sie den Untersuchungsplan von der Datenerhebung über die Aufbereitung bis hin zur Auswertung maßgeblich prägen. In der Tabelle 10 werden diese den Kriterien von Tracy gegenübergestellt.

Tabelle 10: Gütekriterien qualitativer Forschung – Gegenüberstellung von Tracy und Mayring

Tracy	Mayring
sincerity	Verfahrensdokumentation
meaningful coherence	Argumentative Interpretationsabsicherung
–	Regelgeleitetheit
ethics	Nähe zum Gegenstand
credibility	kommunikative Validierung
rich rigor	Triangulation
worthy topic	–
resonance	–
significant contribution	–

Das erste Gütekriterium ist die **Verfahrensdokumentation**.⁸²⁵ Da das Vorgehen qualitativer Forschung nicht auf vorgegebenen, standardisierten Techniken, Messinstrumenten, Skalen und Rechenverfahren fußt, sondern spezifisch auf den Gegenstand bezogen entwickelt wird, muss dies – so die Forderung Mayrings für dieses erste Gütekriterium –

⁸²⁵ Das Folgende nach ebd., S. 144-148.

umfassend dokumentiert werden, um den Forschungsprozess transparent und so nachvollziehbar zu machen. Konkret geht es dabei um eine explizite Darstellung des Vorverständnisses des Forschers, der begründeten Auswahl der gewählten Methoden / Analyseinstrumente sowie die Beschreibung der Durchführung und Auswertung der Datenerhebung.

Das zweite Gütekriterium ist die **Argumentative Interpretationsabsicherung**. Da der Aufbau der Argumentation sich nicht, wie ein mathematischer Rechenweg nachrechnen lässt, muss das Vorverständnis, auf das die Argumentation aufbaut, angemessen und nachvollziehbar sein, so dass die Deutung sinnvoll wird. Die Argumentation muss zudem in sich schlüssig sein. Brüche in der Argumentation müssen erklärt und Alternativdeutungen gesucht werden. Wenn Negativfälle bzw. Negativdeutungen widerlegt werden können, kann dies sogar der Argumentation in Hinblick auf ihren Gültigkeitsanspruch zuträglich sein.

Als drittes Gütekriterium benennt Mayring die **Regelgeleitetheit** der Forschung. Auch wenn der Forschungsprozess in der qualitativen Forschung ein sich allmählich annähernder (sog. iterativer) Prozess ist, sichert eine Regelgeleitetheit in Form eines schrittweisen und sequenziellen Vorgehens die Untersuchung ab, indem die Schritte, in denen das Material analysiert wird, vorher festgelegt werden. Ablaufmodelle schaffen hier Transparenz und Sicherheit für ein systematisches Vorgehen.

Die **Nähe zum Gegenstand** ist das vierte Gütekriterium. Eine Forschung in der natürlichen Umgebung derjenigen, die im Rahmen des Forschungsvorhabens beforscht werden, ist ein wichtiges Gütekriterium qualitativer Sozialforschung. Die Nähe zum Gegenstand wird nicht in einer Laborsituation erreicht, sondern bestmöglich durch den Gang ins Feld. Mayring postuliert: „Qualitative Forschung will [...] Forschung für die Betroffenen machen und dabei ein offenes, gleichberechtigtes Verhältnis herstellen (im Gegensatz zum klassischen Experiment, das von der Täuschung der Versuchsperson lebt.) Durch diese Interessensannäherung erreicht der Forschungsprozess eine größtmögliche Nähe zum Gegenstand.“⁸²⁶

Das fünfte Gütekriterium ist die **kommunikative Validierung**. Durch eine Diskussion der Forschungsergebnisse mit den Beforschten, können die Ergebnisse abgesichert – also durch die Kommunikation validiert – werden. In diesem Punkt unterscheidet sich die qualitative Forschung von der quantitativen stark durch die Sicht auf die Beforschten. Während in der quantitativen Erhebung die Beforschten auf die Rolle der Datenlieferanten beschränkt sind, werden sie in qualitativen Forschungen als kompetente Gesprächspartner

⁸²⁶ Ebd., S. 146.

wahrgenommen. Ein Austausch bietet dem Forscher Argumente zur Absicherung, aber auch zur Steigerung der Relevanz seiner Ergebnisse. Trotzdem sollten neben den so evident werdenden subjektiven Bedeutungsstrukturen der Beforschten, auch weitere Stereotype, Ideologien und Mythen als Bezugspunkte in die Reflexion einfließen, um die Argumentation nicht bei den subjektiven Bedeutungsstrukturen der Beforschten zu begrenzen.

Als sechstes Gütekriterium benennt Mayring die **Triangulation**. Der Begriff Triangulation kommt aus der Vermessungstechnik und Navigation. Er bezeichnet ein Verfahren zur Bestimmung eines Punktes durch zwei andere, deren Entfernung zueinander bekannt ist. So können zum Beispiel Seefahrer ihre genaue Position an der Küste bestimmen, indem sie die Entfernung zu zwei Orientierungspunkten (Leuchtturm, Barke o.ä.) peilen und die Entfernung dieser beiden Punkte zueinander von der Karte kennen. Übertragen auf den Kontext qualitativer Forschung gibt der Sozial- und Bildungsforscher Flick die Definition: „Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen.“⁸²⁷ Die Nutzung von verschiedenen Datenquellen, verschiedenen Methoden, mehreren Forschern⁸²⁸ oder verschiedenen Interpreten der Daten sowie unterschiedlichen Theorieansätzen, die in Hinblick auf die Interpretation der Daten eingenommen werden, ermöglicht es unterschiedliche Lösungswege für die Forschungsfrage zu beschreiten. Auf diese Weise können die Ergebnisse der Forschung aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und verglichen werden, so dass sich ein Gesamtbild zusammensetzt. So werden Erkenntnisse gewonnen, die weiterreichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.⁸²⁹

Die Daten lassen sich aber auch aus verschiedenen theoretischen Perspektiven betrachten, was als theoretische Triangulation bezeichnet wird.⁸³⁰ Die Frage bei der theoretischen Triangulation ist, welche Aspekte aus dieser oder jener Theorie helfen die Daten zu verstehen. Theorien sind dann keine vor-konfektionierten Lösungen für Forschungsfragen, sondern werden genutzt um der Analyse verschiedene Blickwinkel zu ermöglichen. Die eingangs gewählte Analogie zur Vermessung und Navigation, in der mittels Triangulation der eigene Standort bestimmt wird, verschwindet hier, da die theoretische Triangulation nicht auf das Testen von Hypothesen limitiert ist.

Die Möglichkeit verschiedene Blickwinkel einzunehmen beschreibt der Soziologe Denzin bereits 1970 und zeichnet dabei die Metapher eines Kaleidoskops. Er argumentiert,

⁸²⁷ Flick, Triangulation, S. 12.

⁸²⁸ Hammersley und Atkinson stellen fest, dass es hierfür noch recht wenige Beispiele gibt. Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul: *Ethnography. Principles in practice*, Fourth edition 2019, S. 196, Fußnote 21.

⁸²⁹ Flick, Uwe: *Doing triangulation and mixed methods*, Los Angeles 2018, S. 135.

⁸³⁰ Das Folgende nach Hammersley/Atkinson, *Ethnography*, S. 195.

dass die Art der Anwendung einer gewählten Methode Einfluss auf die Beobachtungen hat: „[...] each method implies a different line of action towards that reality – hence each will reveal different aspects of it, much as a kaleidoscope, depending on the angle at which it is held, will reveal different colors and configurations of objects to the viewer. Methods are like the kaleidoscope – depending on how they are approached, held and acted toward, different observations will be revealed. This is not to imply that reality has the shifting qualities of the colored prism, but that it too is an object that moves and that will not permit one interpretation to be stamped upon.“⁸³¹

Flick spricht daher sogar von einem „Triangulationsgebot“⁸³² in der Ethnografie und verweist dabei auf den Erziehungswissenschaftler Marotzki, der es eine redliche Verpflichtung nennt, unterschiedliche „Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden, Datenarten und Theorien je nach Forschungsfrage und Objektbereich so methodisch kontrolliert zu kombinieren, dass ein Forschungsdesign entsteht, das es erlaubt, glaubhaftes und zuverlässiges Wissen über den Menschen in seinem soziokulturellen Kontext bereitzustellen.“⁸³³

⁸³¹ Denzin, *The Research Act*, S. 298. Der Text ist erstmalig 1970 erschienen.

⁸³² Flick, *Triangulation*, S. 54.

⁸³³ Marotzki, *Ethnographische Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*, S. 52.

Anlage 2: UNESCO

Kurze Einführung zur UNESCO und der von ihr geführten Listen

Das Akronym UNESCO steht für United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. Gegründet wurde sie 1945 als eine Unterorganisation der United Nations (UN). 37 Staaten unterzeichneten dazu am 16. November 1945 in London die erarbeitete Verfassung der UNESCO.⁸³⁴ Offizieller Gründungstag der UNESCO ist der 4. November 1946. An diesem Tag trat die Verfassung der UNESCO in Kraft, da mit der Hinterlegung der Ratifizierungsurkunde durch Griechenland die Gründungsbedingung erfüllt war, dass mindestens 20 Staaten die Verfassung ratifiziert haben.

Wie der Name bereits verrät, ist die Organisation für die Förderung von Erziehung, Wissenschaft und Kultur eingerichtet worden. Maßgeblicher Anlass waren die negativen Erfahrungen des zweiten Weltkriegs. Dies spiegelt sich in der Einleitung der Verfassung wider: „Ein ausschließlich auf politischen und wirtschaftlichen Abmachungen von Regierungen beruhender Friede kann die einmütige, dauernde und aufrichtige Zustimmung der Völker der Welt nicht finden. Friede muss – wenn er nicht scheitern soll – in der geistigen und moralischen Solidarität der Menschheit verankert werden.“⁸³⁵ So ist die UNESCO als internationale Organisation gegründet worden, um „durch die Zusammenarbeit der Völker der Erde auf diesen Gebieten den Weltfrieden und den allgemeinen Wohlstand der Menschheit zu fördern [...]“⁸³⁶ Als eine der in der Verfassung verankerten Maßnahmen der UNESCO wird dabei bereits der **Schutz des Welterbes** postuliert. Die UNESCO will „Wissen bewahren, erweitern und verbreiten durch Erhaltung und Schutz des Welterbes an Büchern, Kunstwerken und Denkmälern der Geschichte und Wissenschaft sowie durch Empfehlung der dazu erforderlichen internationalen Vereinbarungen an die jeweils betroffenen Staaten.“⁸³⁷

Auch wenn bereits 1948 diskutiert wurde, wie finanzielle Mittel für die Restaurierung bedeutender Monumente zur Verfügung gestellt werden könnten, brauchte es erst eine Initialzündung dieses auch zu tun.⁸³⁸ Diese war gegeben, als in Ägypten durch den Bau des Assuan Staudamms, der den Nil zurückstauen sollte, klar wurde, dass die Tempel der Nubier in Abu Simbel dabei überflutet werden würden. Im Jahr 1959 wurde die UNESCO

⁸³⁴ Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), <https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/verfassung-der-organisation-fuer-bildung-wissenschaft-und-kultur>, zuletzt geprüft am 06.03.2020.

⁸³⁵ Ebd.

⁸³⁶ Ebd.

⁸³⁷ Ebd.

⁸³⁸ Seng, Materielles und Immaterielles Kulturerbe – global, regional, global?, S. 5.

aus Ägypten und dem Sudan um Hilfe gebeten, um dieses kulturelle Erbe zu schützen. Der Generalsekretär der UNESCO bat die Länder der Vereinten Nationen um Hilfe, so dass 40 Millionen US-Dollar aus 50 Ländern zusammenkamen. Die Tempel konnten daraufhin in höhere Lagen landeinwärts versetzt werden.⁸³⁹

Die in dieser Unterstützungsaktion gewonnene Erkenntnis, dass es Kulturgüter außerhalb der eigenen nationalen Grenzen gibt, die für die Menschen schützenswert sind, war der Anstoß für das Verfassen einer Konvention zum Schutz von Kultur- und Naturgütern mit übernationalem Rang. Beschlossen wurde diese im Jahr 1972 auf der 17. Tagung der UNESCO in Paris. Nachdem zwanzig Staaten die Konvention unterzeichnet hatten, trat sie im Jahr 1975 in Kraft. Weitere drei Jahre später gab es die ersten Listeneinträge von schützenswerten Kultur- und Naturgütern mit übernationalem Rang. Die Anzahl der Einträge ist seitdem stetig gestiegen und beträgt (Stand: 23.09.2023) 1.199 Stätten in 168 Ländern.⁸⁴⁰ Immer unter der Prämisse, dass diese von „außergewöhnlichem universellem Wert“⁸⁴¹ sind, gelten Denkmäler, Ensembles und Stätten als *Kulturerbe*. Gebilde der Natur, geologische und physiographische Erscheinungsformen in klar abgegrenzten Gebieten bzw. Lebensräumen sowie Naturstätten und -gebiete fallen in den Bereich des *Naturerbes*. Aktuell sind 39 Stätten sowohl als Naturerbe als auch als Kulturerbe (*mixed site*) in der Liste eingetragen. Hierzu gehört bspw. der Tongariro National Park in Neuseeland mit seinen aktiven und erloschenen Vulkanen. Dieser ist aufgrund der schützenswerten Natur und der religiös-kulturellen Bedeutung der Landschaft und der Vulkane für die Maori – die indigene Bevölkerung Neuseelands – auf die Liste genommen worden.⁸⁴²

Während zu Beginn der Erstellung der Welterbeliste noch Einträge aus Afrika und Asien in ihrer Quantität gut vertreten waren, stieg die Zahl der Welterbe-Stätten in Europa kontinuierlich an.⁸⁴³ Ein zunehmender Eurozentrismus der Welterbeliste wurde kritisiert.⁸⁴⁴

⁸³⁹ Viallet, Serge: 1964. Hochtief versetzt den Tempel Abu Simbel. Verschollene Filmschätze 2016.

⁸⁴⁰ Deutsche UNESCO-Kommission e.V.: Welterbeliste. Welterbe weltweit, <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/welterbe/welterbe-weltweit/welterbeliste>, zuletzt geprüft am 20.09.2023.

⁸⁴¹ UNESCO: Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt 1972, https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-02/UNESCO_WHC_%C3%9Cbereinkommen%20Welterbe_dt.pdf, zuletzt geprüft am 06.03.2020.

⁸⁴² UNESCO: Tongariro National Park, <https://whc.unesco.org/en/list/421>, zuletzt geprüft am 17.07.2020.

⁸⁴³ Für eine vertiefte Beschäftigung: Voit, Ann-Katrin: Die ökonomische Dimension des UNESCO-Welterbes – ein wirtschaftspolitischer Diskurs. Dissertation, Bochum 2017.

⁸⁴⁴ Achleitner, Friedrich: Das Erbe und die Erben. Weltkulturerbe – Unbehagen an einem Begriff oder: einige Fragen. In: Csáky, Moritz/Sommer, Monika (Hg.), Kulturerbe als soziokulturelle Praxis, Innsbruck 2005, S. 13-17; Dippon, Peter: Lernort UNESCO-Welterbe. Eine akteurs- und institutionsbasierte Analyse des Bildungsanspruchs im Spannungsfeld von Postulat und Praxis (Heidelberger geographische Arbeiten 132), Heidelberg 2012, S. 22; Albert, Marie-Theres: Globalisierung und kulturelle Ent-

Der Ethnologe Brumann erläutert: „Die reichen, zumeist europäischen Länder sind [...] besser dafür gerüstet, inhaltliche Neuerungen aufzugreifen. Technologisches Erbe oder Architektur des 20. Jahrhunderts haben genauso ihre Hochburgen im Westen wie Paläste und Kathedralen, und wurden die *cultural landscapes* eigentlich mit Blick auf philippinische Reisterrassen und heilige Berge konzipiert, liegen auch hier mehr als die Hälfte der ernannten Stätten in Europa, darunter z. B. ein halbes Dutzend Weinbaugebiete.“⁸⁴⁵ So stellt Brumann auch 2017 noch fest: „Nach wie vor stellen Europa und Nordamerika fast die Hälfte der Stätten, Afrika nicht einmal zehn Prozent.“⁸⁴⁶

Auch um diesem Ungleichgewicht entgegen zu wirken und gelebten Traditionen und Kulturlandschaften mehr Gewicht zu geben, hat die UNESCO-Generalkonferenz am 17. Oktober 2003 das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes⁸⁴⁷ verabschiedet. Es hat die Zielsetzung das immaterielle Kulturerbe als lebendige, kulturelle Ausdrucksformen der Menschheit zu erhalten. Zum immateriellen Kulturerbe gehören u.a. mündliche Überlieferungen, Rituale und Feste, Musik, Theater und Tanz sowie traditionelle Handwerkstechniken. Im Konventionstext in Artikel 2.2 werden fünf Bereiche benannt mit dem Hinweis, dass sich diese nicht gegenseitig ausschließen, sondern eine kulturelle Ausdrucksform auch mehreren Bereichen zugehörig sein kann. Immaterielles Kulturerbe „wird unter anderem in folgenden Bereichen zum Ausdruck gebracht:

- a) mündlich überlieferte Traditionen und Ausdrucksformen, einschließlich der Sprache als Träger des immateriellen Kulturerbes;
- b) darstellende Künste;
- c) gesellschaftliche Bräuche, Rituale und Feste;
- d) Wissen und Bräuche in Bezug auf die Natur und das Universum;
- e) traditionelle Handwerkstechniken.“⁸⁴⁸

Nachfolgend wird genauer auf die Aktivitäten der UNESCO eingegangen, die schließlich in der Konvention zum Schutz des immateriellen Kulturerbes aufgingen.

wicklung. Das kulturelle Erbe der Menschheit und seine zeitgemäße Interpretation, in: Ästhetik & Kommunikation, World Heritage - Die Welt beerben? 33 (2002), S. 29-36, hier S. 35; Seng, Authentizität und kulturelles Erbe, S. 48.

⁸⁴⁵ Brumann, Christoph: Unser aller Kulturgut: Eine ethnologische Annäherung an das UNESCO-Welterbe, in: Sociologus 61 (2011), S. 19-43, hier S. 33.

⁸⁴⁶ Brumann, Christoph: Die Kehrseite der Medaille. Der UNESCO-Welterbe-Titel bringt außer Prestige auch manchen Nachteil 2017, <https://www.mpg.de/11391273/schattenseiten-unesco-welterbe>, zuletzt geprüft am 28.02.2020.

⁸⁴⁷ UNESCO, Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, S. 8-21.

⁸⁴⁸ Ebd., S. 10.

Auf dem Weg zu einer Liste des immateriellen, kulturellen Erbes der Welt

Die UNESCO ist im Bereich des musikalischen Erbes bereits seit 1961 aktiv, allerdings zunächst noch mit einem Fokus auf dem bewahrenden Archivieren: „In fact, from 1961, UNESCO had sponsored audio recordings of traditional musics from around the world, initially within an initiative of the ethnomusicologist Alain Daniélou through the UNESCO-affiliated International Music Council; by the time the project concluded in 2003 it had grown to 115 titles on five vinyl series and (mostly as reissues) five CD series“⁸⁴⁹

Ein Verständnis von Kultur, dass auch Lebensweisen, Traditionen und Überzeugungen umfasst, wird aber erst über 20 Jahre später auf der UNESCO World Conference 1982 in Mexico festgehalten.⁸⁵⁰ Immaterielles Erbe wird in der *Mexico City Declaration on Cultural Policies* in den Artikeln 23, 28 und insbesondere in Artikel 25 verankert. Es wird als identitätsstiftend, in ständiger kreativer Weiterentwicklung befindlich und als essenziell für die Verbesserung des menschlichen Lebens beschrieben.

- identitätsstiftend – “[...] recognition of cultural identity is a fundamental element in independence and national development.”⁸⁵¹ (Artikel 23)
- in ständiger kreativer Weiterentwicklung – “Considering that culture is born of people's unlimited creative capacity and is enriched by the contributions which the people continually make to it.”⁸⁵² (Artikel 28)
- essenziell für die Verbesserung des menschlichen Lebens – “Emphasizing that cultural development constitutes one of the essential instruments of general development and of the improvement of man's life [...]”⁸⁵³ (Artikel 25)

Weitere sieben Jahre später wird auf der 25. Sitzung der Generalkonferenz im November 1989 in Paris eine Empfehlung zum Schutz traditioneller Kultur und Folklore aufgenommen. Unter dem Punkt *Recommendation on the Safeguarding of Traditional Culture and Folklore* ist im Abschnitt *Identification of Folklore* in den Punkten a), b) und c) das Ziel verankert Bestandsaufnahmen der Folklore vorzunehmen. Im darauffolgenden Abschnitt *Conservation of Folklore* werden die Mitgliedstaaten in den Punkten

⁸⁴⁹ Howard, Keith: Introduction: East Asian Music as Intangible Cultural Heritage. In: Ders. (Hg.), *Music as intangible cultural heritage. Policy, ideology, and practice in the preservation of East Asian traditions*, London 2012, S. 1-22, hier S. 8.

⁸⁵⁰ UNESCO: *World Conference on Cultural Policies. Final Report*, Mexico City 1982, S. 41.

⁸⁵¹ Ebd., S. 76.

⁸⁵² Ebd., S. 79.

⁸⁵³ Ebd., S. 77.

b), c) und f) aufgefordert auch Personal hierfür auszubilden.⁸⁵⁴ Folklore wird in Rahmen dieses Dokuments als Gesamtheit der traditionsbasierten Erzeugnisse einer kulturellen Gemeinschaft definiert, die u. a. in Sprache, Literatur, Musik, Tanz, Spielen, Mythen, Ritualen, Bräuchen, Kunsthandwerk, Architektur und anderen Künsten zum Ausdruck gebracht wird.⁸⁵⁵

Weitere 4 Jahre später, im Jahr 1993, wurde mit der Bekanntgabe der *Living Human Treasury Policy* und der zugehörigen, vorläufigen Richtlinien (142/EX 18 und 142/EX 48) der Startschuss für ein sammeln immaterieller, kultureller Ausdrucksformen gegeben. Weitere Richtlinien hierzu wurden 1996 erlassen, die den Wandel von der Archivierung des Materials hin zur Identifizierung der Wissensträger vollzieht. Zudem wird eine offizielle Anerkennung der Wissensträger beabsichtigt und konkret festgeschrieben: „[...] the bearers of the intangible cultural heritage must be identified, among whom some will be given official recognition and encouraged to continue to develop and transmit their knowledge and skills.“⁸⁵⁶

Gleichzeitig ist in diesem Satz auch die Erkenntnis eingebettet, dass kulturelles Erbe verloren gehen kann. Um es nicht zu verlieren, müssen die Wissensträger ihr Wissen ständig weiterentwickeln und es an jüngere Generationen weitergeben.

In den *Guidelines for the Establishment of National 'Living Human Treasures' Systems* wird die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und die Weitergabe dieser an jüngeren Generationen als effektivste Art des Erhalts des Erbes erkannt: „[...] one of the most effective ways to achieve the sustainable safeguarding of the intangible cultural heritage would be to guarantee that the bearers of that heritage continue to further develop their knowledge and skills and transmit them to younger generations.“⁸⁵⁷ Das ist deshalb bemerkenswert, da hier der Aspekt der Weiterentwicklung und Weitergabe an die Stelle der Konservierung tritt.

Im Jahr 2003 hat die UNESCO dann das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes⁸⁵⁸ beschlossen.

⁸⁵⁴ UNESCO: Records of the General Conference, 25th session. 17 October to 16 November 1989, Volume 1: Resolutions, Paris 1989, S. 240.

⁸⁵⁵ Ebd., S. 239.

⁸⁵⁶ UNESCO: Guidelines for the Establishment of National "Living Human Treasures" Systems 1993, <https://ich.unesco.org/doc/src/00031-EN.pdf>, zuletzt geprüft am 13.09.2019, S. 2.

⁸⁵⁷ Ebd.

⁸⁵⁸ UNESCO, Das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes, S. 8-21.

Konvention zum Schutz des immateriellen Kulturerbes

Die Generalkonferenz der Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur kam vom 29. September bis 17. Oktober 2003 in Paris zu ihrer 32. Tagung zusammen. Auf dieser Veranstaltung wurde das Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes verabschiedet. Zur Begründung wurden entscheidende Argumente genannt, wie eine tief reichende wechselseitige „Abhängigkeit zwischen dem immateriellen Kulturerbe und dem materiellen Kultur- und Naturerbe“⁸⁵⁹ sowie die „Notwendigkeit, ein stärkeres Bewusstsein für die Bedeutung des immateriellen Kulturerbes und seine Erhaltung zu entwickeln, insbesondere bei den jungen Generationen.“⁸⁶⁰ Schließlich wurde die unschätzbare Bedeutung des „immateriellen Kulturerbes als Mittel zur Förderung von Annäherung, Austausch und Verständnis zwischen den Menschen“⁸⁶¹ als abschließender Grund der Entscheidungsfindung genannt.

Drei Listen sieht das Übereinkommen vor:

1. eine repräsentative Liste des immateriellen Kulturerbes
2. eine Liste des dringend erhaltungsbedürftigen immateriellen Kulturerbes
3. ein Register guter Praxisbeispiele zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes

Das Übereinkommen trat am 20. April 2006 in Kraft, als die Bedingungen des Artikels 34 des Übereinkommens erfüllt waren, dass zum einem mindestens 30 Ratifikations-, Annahme-, Genehmigungs- oder Beitrittsurkunde eingegangen sind und zum anderen drei Monate nach dem letzten Eingang vergangen sind. Für alle weiteren Staaten tritt das Übereinkommen drei Monate nach Eingang ihrer Ratifikations-, Annahme-, Genehmigungs- oder Beitrittsurkunde in Kraft. Mittlerweile sind 183 Staaten dem Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes beigetreten (Stand: 07.03.2024).⁸⁶²

Die im Rahmen des gleichnamigen UNESCO-Programms bereits in den Jahren 2001, 2003 und 2005 als besonders erhaltenswert benannten *Meisterwerke des mündlichen und immateriellen Kulturerbes der Menschheit*⁸⁶³ wurden 2008 offiziell in die repräsentative Liste des immateriellen Kulturerbes aufgenommen.⁸⁶⁴ Dieser Akt war bereits im Artikel

⁸⁵⁹ Ebd., S. 8.

⁸⁶⁰ Ebd., S. 9.

⁸⁶¹ Ebd.

⁸⁶² UNESCO: Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. States Parties, <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-safeguarding-intangible-cultural-heritage#item-2>, zuletzt geprüft am 10.04.2024.

⁸⁶³ Dasselbe: Meisterwerke des mündlichen und immateriellen Kulturerbes der Menschheit, in: UNESCO heute (2007), S. 36-40.

⁸⁶⁴ UNESCO: Decisions Adopted. Second Extraordinary Session, Sofia, Bulgaria, 18 to 22 February 2008, Sofia (Bulgaria) 2008, S. 10f.

31 des Übereinkommens zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis dieser Liste zur Proklamation der Meisterwerke des mündlich überlieferten und immateriellen Erbes der Menschheit entsprechend vorbereitet worden. Auf diese Weise sind insgesamt 90 Meisterwerke in die repräsentative Liste des immateriellen Kulturerbes überführt worden.

Aktuell sind insgesamt 730 Einträge aus 145 Staaten in den drei Listen verzeichnet (Stand: 13.01.2024).⁸⁶⁵ Davon entfallen auf die einzelnen Listen folgende Anzahlen:

1. Repräsentative Liste des immateriellen Kulturerbes: 611 Einträge aus 140 Staaten.
2. Liste des dringend erhaltungsbedürftigen immateriellen Kulturerbes: 82 Einträge aus 44 Staaten.
3. Register guter Praxisbeispiele zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes: 37 Einträge aus 32 Staaten.

Zur gleichen Zeit hat sich ein weiteres UNESCO-Programm dem aktiven Austausch der Kulturwirtschaft gewidmet. Das UNESCO-Netzwerk der Creative Cities verfolgt das Ziel, die Zusammenarbeit von Städten zu fördern, die Kreativität als strategischen Erfolgsfaktor für eine nachhaltige Stadtentwicklung erkannt haben. Dabei bewirbt sich die Stadt in einem der sieben Bereiche Film, Musik, Design, Gastronomie, Medienkunst, Handwerk oder Literatur. Gegründet wurde das Programm 2004 im Rahmen der *Global Alliance for Cultural Diversity* der UNESCO.⁸⁶⁶

Im Bereich Musik wurde die Stadt Sevilla in Spanien mit ihrer Flamenco-Szene erste Titelträgerin der Auszeichnung UNESCO City of Music. Noch im gleichen Jahr durfte sich auch die italienische Stadt Bologna so bezeichnen. Mit Hannover und Mannheim (beide seit 2014 Mitglieder des Netzwerks) tragen auch zwei deutschen Städte diesen Titel. Eine Übersicht aller UNESCO Cities of Music gibt es auf der Webseite citiesofmusic.net⁸⁶⁷, die von der Geschäftsstelle der UNESCO City of Music in Hannover unterhalten wird. Mittlerweile sind 65 Städte weltweit mit diesem Titel versehen (Stand 10.04.2024).

⁸⁶⁵ UNESCO, Browse the Lists of Intangible Cultural Heritage and the Register of good safeguarding practices.

⁸⁶⁶ UNESCO: Global Alliance for Cultural Diversity 2017, <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/programmes/global-alliance-for-cultural-diversity/about-us/>, zuletzt geprüft am 05.02.2021.

⁸⁶⁷ Eine Übersicht der UNESCO Cities of Music mit Ansprechpartner findet sich auf dieser Unterseite des Webauftritts <https://citiesofmusic.net/music-cities/>.

Baker kritisiert in ihrer Publikation *The Great Music City – Exploring Music, Space and Identity* aus dem Jahr 2019 aber den Aussagegehalt dieses Titels aufgrund des Ausschlusses von Nominierungen in mehr als einem der o. g. sieben Bereiche. Sie spricht daher von einer künstlichen Trennung: „The UNESCO's City of Music accreditation process did not allow dual creative city accreditation. In 2005, Berlin secured a UNESCO City of Design [...], while in 2008, Melbourne was designated a UNESCO City of Literature. This lack of dual accreditation did not allow Berlin and Melbourne to apply for this music title. This dual ban signifies an artificial divide because [...] music is not a distinct activity from other cultural practices and is often intertwined with literature, such as songwriting. One only has to look at how US singer, songwriter and 1960s folk legend Bob Dylan won the 2016 Nobel Prize for Literature.“⁸⁶⁸ Für einen vertieften Einstieg in dieses Programm der UNESCO kann die umfassende Auseinandersetzung von Baker dienen.

Deutschland tritt bei

Knapp 10 Jahre nach der Verabschiedung des Übereinkommens zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes trat auch Deutschland am 10. April 2013 mit der Übergabe der Annahmeerkunde durch den Botschafter Michael Worbs dem Abkommen bei und begann mit dem Aufbau eines nationalen Verzeichnisses des immateriellen Kulturerbes in Deutschland.⁸⁶⁹ Der Begriff wird bewusst gewählt, um zu betonen, dass es nicht um deutsches Kulturerbe, sondern explizit um Kulturerbe *in* Deutschland gehen soll. Einer Eingung auf ein rückwärtsgewandtes Deutschtum-Denken soll auf diese Weise von vorne herein Einhalt geboten werden. Um Einträge in das bundesweite Verzeichnis zu finden, werden die Bundesländer gebeten Vorschläge einzureichen, die durch ein von der deutschen UNESCO-Kommission berufenes Expertenkomitee begutachtet, eingeschätzt und bewertet werden. So können im Dezember 2014 erste Wissensformen und Traditionen in das bundesweite Verzeichnis aufgenommen werden.⁸⁷⁰ Zu diesen ersten 27 Einträgen gehören unter anderem die Deutsche Theater- und Orchesterlandschaft, die Chormusik in deutschen Amateurchören, das Singen der Lieder der deutschen Arbeiterbewegung sowie Orgelbau und Orgelmusik, die alle länderübergreifend eingereicht wurden. Aber auch

⁸⁶⁸ Baker, Andrea: *The Great Music City. Exploring Music, Space and Identity* (Pop Music, Culture and Identity), Cham 2019, S. 20.

⁸⁶⁹ Auswärtiges Amt: Deutschland tritt UNESCO-Übereinkommen zum immateriellen Kulturerbe bei, Berlin 2013.

⁸⁷⁰ Kultusministerkonferenz: Immaterielles Kulturerbe: Gelebte Kultur, Tradition, Wissen, Technik und Kunst, <https://www.kmk.org/themen/kultur/immaterielles-kulturerbe.html>, zuletzt geprüft am 10.07.2020.

länderspezifische Einträge, wie die Sächsischen Knabenchöre⁸⁷¹ zeigen, dass musikalisches, immaterielles Erbe direkt Eingang in das bundesweite Verzeichnis gefunden hat.

Für die Nominierung als immaterielles Kulturerbe der *Welt* schlägt Deutschland auf internationaler Ebene aber zuerst die Genossenschaftsidee vor – mit Erfolg. Sie wird auf der 11. Sitzung der UNESCO-Generalkonferenz vom 28. November bis 2. Dezember 2016 in Addis Abeba, Äthiopien, in die repräsentative Liste des immateriellen Kulturerbes der Menschheit aufgenommen.⁸⁷² Auf der gleichen Sitzung wird auch die Falknerei als länderübergreifender Eintrag aufgenommen, den Deutschland gemeinsam mit 17 weiteren Staaten⁸⁷³ eingereicht hat.⁸⁷⁴ Auf der nachfolgenden, zwölften Konferenz des Komitees vom 4. bis 9. Dezember 2017 auf Jeju Island, Republik Korea, folgt der von Deutschland eingebrachte Eintrag von Orgelbau und Orgelmusik als immaterielles Kulturerbe der Menschheit.⁸⁷⁵ Bis einschließlich 2023 folgen weitere, überwiegend länderübergreifende Einträge, so dass Deutschland mittlerweile mit zehn Einträgen vertreten ist.⁸⁷⁶

⁸⁷¹ Hier sind der Kreuzchor an der Kreuzkirche in Dresden, die Dresdner Kapellknaben an der Hofkirche in Dresden und der Thomanerchor an der Thomaskirche in Leipzig als drei sehr bedeutende Knabenchöre in Deutschland explizit zu nennen.

⁸⁷² UNESCO: Eleventh session of the Committee. Decisions, Addis Ababa 2016, S. 37f.

⁸⁷³ Deutschland gemeinsam mit: Belgien, Frankreich, Italien, Kasachstan, Katar, Marokko, der Mongolei, Österreich, Pakistan, Portugal, Saudi-Arabien, Spanien, Südkorea, Syrien, Tschechien, Ungarn und den Vereinigten Arabischen Emiraten.

⁸⁷⁴ UNESCO, Eleventh session of the Committee (Anm. 862), S. 38f.

⁸⁷⁵ UNESCO: Twelfth session of the Committee. Decisions, Jeju Island 2017, S. 50ff.

⁸⁷⁶ UNESCO, Browse the Lists of Intangible Cultural Heritage and the Register of good safeguarding practices.

Anlage 3: Kurze Projektbeschreibung

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Lars Rettig. Ich bin externer Promovierender an der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Paderborn und wohne in Heide. Ich beschäftige mich mit der Frage der Weitergabe von Wissen und Können im Kontext der Musik als immaterielle, kulturelle Ausdrucksform (immaterielles Erbe). Soziale Interaktionen sind damit mein Forschungsgegenstand.

Für die Fragestellung, wie Wissen und Können weitergegeben werden, eignet sich der qualitative Forschungsansatz der Feldforschung, da dieser dem Forscher (mir) erlaubt, sich selbst in die natürliche Umgebung des Forschungsgegenstands zu begeben. Die Methode der *Teilnehmenden Beobachtung* ermöglicht es mir, die „alltäglichen“ Handlungsweisen zu beobachten. Aus forschungsökonomischen Gründen möchte ich mich dabei in dieser Arbeit auf die Zupfinstrumente fokussieren.

Nach Rücksprache mit Ihrem Fachbereichsleiter [Vorname Nachname] würde sich für die teilnehmenden Beobachtungen an Unterrichtsstunden die Woche nach Ostern (Dienstag 22.04.2019 bis Freitag, 25.04.2019) anbieten. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir die Möglichkeit zu teilnehmenden Beobachtungen in dieser Woche geben würden.

Nachfolgend finden Sie daher einen Link zu einem Zeitplan. Ich würde mich freuen, wenn Sie hier pro Person 2-4 Unterrichtstermine eintragen könnten, bei denen ich Ihrem Unterricht beiwohnen dürfte. Gut wäre dabei, wenn Sie dabei Unterrichtsstunden mit jüngeren und älteren Schülern und Schülerinnen, sowie unerfahrenen und erfahrenen Schülerinnen und Schülern auswählen würden.

Link zum Zeitplan: <https://edupad.ch/p/ctjtMlOcx5> (Sie können direkt hineinschreiben).

Die Auswertung der dabei verfassten Feldprotokolle geschieht selbstverständlich anonymisiert.

Gern können Sie dieses Anschreiben auch benutzen, um Ihre Schüler und Schülerinnen zu informieren. Für Fragen erreichen Sie mich unter untenstehenden Kontaktdaten.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Lars Rettig

[Foto]

[Mobiltelefonnummer]

[E-Mailadresse]

Anlage 4: Beobachtungsprotokolle

Beobachtungsprotokoll (Leitfaden)

Der Leitfaden ist angelehnt an den Beobachtungsleitfaden für Unterrichtssituationen von Greinstetter, Lahmer und Schober.⁸⁷⁷ Wichtig ist dabei die Trennung der Datensammlung (was wird beobachtet) von der Datenanalyse (wie werden die Daten interpretiert).⁸⁷⁸ Die Protokolle werden in MAXQDA aufbereitet und die Absätze mit Randnummern (Rn.) versehen (siehe Kapitel 3.3.3). Auf folgende Aspekte der Beobachtung sensibilisieren die Greinstetter, Lahmer und Schober:

- Räumliche Rahmenbedingungen
- Fragen und Impulse des Dozenten bzw. der Schüler
- Einsatz von Medien und Materialien
- Phasen der Stunde – Überleitungen, Strukturierung, Rhythmisierung
- Maßnahmen zur Förderung eines positiven Weitergabeprozesses
- Regeln und Rituale
- Zeitlicher Ablauf / chronologisches Protokoll zur Beschreibung der Interaktion / stattgefundenen Ereignisse / Gegenstände, Handlungsvollzüge, Ereignisse im zeitlichen Ablauf (wo, was, wann, wer, wie, Handlungsziele, Emotionen)
- Separater Bereich für Anmerkungen / Kommentare, um zu vermeiden, dass bereits beim Protokollieren Interpretationen mit Hineinfließen.

Die Namen der Dozentinnen und Dozenten sowie die der Schülerinnen und Schüler sind für die Abgabe der vorliegenden Arbeit pseudonymisiert worden.

Deckblatt

Tag	[Datum]
Ort der Handlung	[bspw. Dithmarscher Musikschule, Bahnhofstraße 29, 25746 Heide, Raum im 2. OG]
Teilnehmende / Beteiligte Akteure	

⁸⁷⁷ Das Folgende nach Greinstetter, Roswitha/Lahmer, Karl/Schober, Christine: Leitfaden NEU zur Schulpraktischen Ausbildung. Schwerpunkt: „Beobachtung und Reflexion“, Salzburg 2016, https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Schulpraxis/Sose_2016/Leitfaden_Beobachtung_und_Reflexion_18.01.2016.pdf, zuletzt geprüft am 18.01.2019.

⁸⁷⁸ Ebd., S. 6.

Dozent/in	[Name des Dozenten/der Dozentin] ⁸⁷⁹	
Geschlecht (und ggf. Alter)	[m/w/d]	
Schüler/in	[Name des Schülers / der Schülerin] ⁸⁸⁰	
Geschlecht (und ggf. geschätztes Alter)	[m/w/d]	[bspw. Anfang 40]
Spielt seit... (falls genannt)	[bspw. spielt seit 6 Jahren Gitarre]	
Zeit	[bspw. 19:00 Uhr bis 19:30 Uhr]	
Ggf. Stücke (Titel, Interpret und Autor)	[falls genannt]	

Chronologisches Protokoll

Zeitleiste (Uhrzeit)	Ggf. Phase	Protokoll/Bericht/Beschreibung der Inter- aktionen / stattgefundenen Ereignisse / Ge- genstände, Handlungsvollzüge, Ereignisse im zeitlichen Ablauf <ul style="list-style-type: none"> • wo, was, wann, wer, wie • Handlungsziele • Emotionen 	Anmer- kungen / Kommen- tare
[bspw. 12:36]	[bspw. Ankom- men]		

⁸⁷⁹ Der Name des Dozenten/der Dozentin wird im Nachgang anonymisiert.

⁸⁸⁰ Der Name des Schülers/der Schülerin wird im Nachgang anonymisiert.

Beobachtungsprotokoll 1

1	Deckblatt
2	Tag
3	23.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Dithmarscher Musikschule
6	Bahnhofstraße 29, 25746 Heide, Raum im 2. OG
7	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
8	Dozent/in
9	Anton Alpha
10	Alter und Geschlecht
11	Männlich
12	Schüler/in
13	Bettina
14	Alter und Geschlecht
15	Anfang 40, weiblich
16	Spielt seit
17	6 Jahren Gitarre
18	Zeit
19	12:30 Uhr (genau: 12:36 – 13:40 Uhr)
20	Stücke
21	(Titel, Interpret und Autor)
22	Johann Kaspar Mertz, Op. 4, Nr. 3, Nocturno
23	Räumliche Rahmenbedingungen
24	Was sticht gleich ins Auge, wenn man das Gebäude betritt?
25	Ich komme um 11:45 Uhr auf dem Parkplatz der Musikschule an. Die Dithmarscher Musikschule ist mit einem großen Schild beschriftet und das Jugendzentrum ist mit einem Schriftzug auf der Fassade deutlich zu erkennen. Graffiti und Tags auf der Hauswand säumen den Weg am Eingang. Der Weg ist gepflastert und führt zwischen den Bahngleisen und dem Gebäude vom Parkplatz zum Eingang. Der Haupteingang zum Jugendzentrum ist um diese Zeit noch geschlossen, der Nebeneingang – ohne Beschriftung – führt ins Treppenhaus zur Musikschule.
26	Welche Gefühle empfinde ich, welche Gedanken gehen mir durch den Kopf?

27	Diesen Eingang muss man kennen, um den Weg in die Musikschule zu finden. Gerade für Eltern, die ihre jüngeren Kinder zum Unterricht bringen, könnte die Kombination mit dem Jugendzentrum zunächst verwundern. Gleichzeitig ist diese Kombination für die Zeit der Pubertät bestimmt eine gute.
28	Wie gelingt es mir, mich zu orientieren?
29	Der Eingang ist nicht gut ausgeschildert. Ein großer Notenschlüssel im grünen Bereich vor dem Gebäude signalisiert aber deutlich, dass man hier richtig ist. Im Gebäude dann hängen aber an den Türen zu den Etagen konkrete Belegungspläne mit Dozent/in, Raumnummer, Zeitfenster und Instrument. So findet man sich bereits im Treppenhaus und in den Fluren der Etagen zurecht.
30	Wie reagieren Personen, die ich wahrnehme / anspreche?
31	Beim Eintreten kommt eine Frau mit kurzen roten Haaren entgegen. Ich halte die Tür auf. Sie sagt: „Ne, ich will nicht raus.“ Sie öffnet den Briefkasten mit ihrem Schlüssel. Auf der Treppe lasse ich sie passieren. Sie geht in den ersten Stock, etwas in Eile. Ich gehe hoch in den zweiten Stock und dort durch die Tür.
32	Wirkt die Musikschule einladend oder abweisend? Woran mache ich das fest?
33	Das Treppenhaus ist schön hell. Die Räume im zweiten Stock sind unter dem Dach. Im Eingangsbereich des zweiten Stocks steht ein einladender Tisch mit acht Stühlen. Es gibt eine Auslage diversen Flyern und Publikation des Verbands deutscher Musikschulen (VdM). Diverse Poster hängen an den Wänden, sowie Bilder eines lokalen Künstlers aus Wesselburen, einem Nachbarort von Heide, entlang des Ganges.
34	Räumliche Rahmenbedingungen
35	Wie sind Beleuchtung, Belüftung und Akustik des Raumes?
36	Ich komme an und es ist aufgrund der frühen Tageszeit noch sehr still in der gesamten Musikschule. Der Ort strahlt aber eine gewisse Kreativität aus und einen spezifischen Geruch, der von den Stühlen oder dem Teppich zu kommen scheint. Um 12:16 Uhr fährt eine Bahn vorbei. Ein dumpfer Basston / Schwingungen der Bahn gehen durch das Gebäude. Ob diese wohl auch beim Musizieren zu hören sind?
37	Wie ist der Unterrichtsraum gestaltet?
38	Die Wände sind einem hellen Farbton gestrichen und haben überall Spuren von Klebestreifen der Poster die dort mal auf vergangene Veranstaltungen Bandcamps, Aktionen und Aktivitäten oder Angebote hingewiesen haben.
39	Chronologisches Protokoll
40	12: 30
41	Weder Schülerin noch Dozent sind eingetroffen. Ich warte noch ein wenig und überlege gerade eine Nachricht an den Dozenten zu schreiben.
42	12:33
43	Ich höre Stimmen im Treppenhaus die sich angeregt unterhalten.
44	12:34

45	Der Dozent berichtet über einen Auftritt, den er heute Vormittag im Rahmen einer Feierlichkeit in Heide hatte. Ich stelle mich kurz vor und bekomme einen Stuhl und einen Sitzplatz von dem ich das Geschehen gut beobachten kann. Beide bauen sich wie gewohnt in einer Ecke des Raumes vor dem Fenster auf (siehe Foto der Sitzordnung).
46	12:35
47	Die Schülerin fragt: „Was spielen wir heute?“ Der Dozent stimmt gerade seine Gitarre und zupft etwas darauf. Die Schülerin packt derweil eine Thermoskanne mit Kaffee und eine kleine Flasche mit Milch aus, sowie drei Tassen. Auch ich bekomme einen Kaffee angeboten.
48	12:37
49	Die Schülerin holt ihre Noten heraus und positioniert sie auf dem Notenständer vor ihr, so dass beide hineinschauen können.
50	12:38
51	Direkt Einstieg in das Stück. Der Dozent macht die schreitende Betonung des Daumens der entsprechenden Stelle vor und bittet die Stelle legato zu spielen. Er spricht die nächste Zeile auf dem Notenblatt an. Schülerin fragt: „Was machst Du?“ und spielt die Stelle. Der Dozent hört zu und bittet: „Ein bisschen mehr zugreifen.“ Nach einem weiteren Durchlauf lobt er: „Viel besser!“ Sie steigen ein in den nächsten Teil.
52	12:40
53	Der Dozent spricht an, dass es hier um das laut und leise geht und bittet an der Stelle mit Akkordzerlegung zu arbeiten. Er spielt diese vor.
54	An einer Stelle am Schluss des Themas macht der Dozent vor, dass es einen Unterschied macht die Viertel dort mit einer Fermate zu versehen oder die Pause danach mit einer Fermate zu versehen und die Viertel davor mit der Faust auf den Saiten abzdämpfen, nachdem sie gespielt ist. Er spricht den Rhythmus der entsprechenden Passage vor: „und eins –weg.“ Bei ‚weg‘ legt er die Faust auf die Saiten, so dass der Ton verstummt. Für die danach entstehende Pause soll sich die Schülerin Zeit lassen [Fermate], so dass ein neuer Gedanke in der Pause entstehen kann für das was danach im Stück passiert.
55	Generell ist schon in den ersten fünf Minuten auffällig, dass der Dozent beim Spielen einer leeren Saite sehr auffällig die Finger vom Griffbrett nimmt, sodass für die Schülerin immer sichtbar ist, wenn er eine leere Saite spielt.
56	12:43
57	Beide spielen nun gemeinsam das Stück. Der Dozent macht auf eine Triole aufmerksam. Die Schülerin fragt, wo er anfängt. Sie spielen die entsprechende Stelle und der Dozent lobt: „Sehr schön!“ Die Schülerin freut sich mit einem Lächeln und wirkt nun gelöster. Sie merkt an, dass der erste Griff etwas schwieriger sei. Der Dozent sagt, dass es sein kann, dass ein nächster Schüler in fünf Jahren beim gleichen Stück einen anderen Fingersatz von ihm bekommen würde. [Hieraus lässt sich schließen, dass der Dozent Stücke die seine Schülerinnen und Schüler auf diese Niveaustufe spielen wollen, individuell vorbereitet. D. h. er schaut sich das Stück an, überlegt wie es methodisch-didaktisch dem Schüler angepasst vermittelt und gestaltet so die Fingersätze.
58	12:45

59	Noch während er erklärt, klopft der Dozent mit dem Fuß bereits den Puls, in dem Teilstück. Oft macht er mit einem deutlichen Nicken des Kopfes auch die Zählzeit eins des jeweils neuen Taktes deutlich.
60	12:46
61	Der Dozent spielt die Staccato-Punkte aus dem Stück von Johann Kaspar Mertz vor.
62	Das Staccato soll aber nicht so hart sein, wie notiert. Er fände dies ungewöhnlich.
63	12:47
64	Beim ersten Durchspiel blickt die Schülerin häufig zwischen den Noten und ihrem Fingersatz hin und her. Es scheint sie sehr anzustrengen.
65	12:48
66	Der Dozent berichtet, dass dieses Stück in der Mertz-Gesamtausgabe nicht auftaucht. Er informiert die Schülerin auch über den monetären Wert, den die Ausgabe hat, die die Schülerin besitzt. Sie scherzt: „Dann hätte ich dir das wohl besser nicht unversichert mit der Post schicken sollen.“ Dabei blickt sie auch lachend zu mir als teilnehmenden Beobachter herüber.
67	12:50
68	Der Dozent spielt die gesamte Stelle nochmal vor. Die Schülerin liest alles auf den vorliegenden Noten mit. Nachdem er den Teil durchgespielt hat, fragt er seine Schülerin, ob ein Motiv, das hier wiederholt wird, beim zweiten Mal betont - also mit Nachdruck - gespielt werden soll, oder als Echo. Die Schülerin stellt dazu die Frage, ob das Sforzato an dieser Stelle nach wie vor gilt. Der Dozent zeigt in den Noten, dass das nur für den Ton f dort gelte. Gemeinsam wird nun überlegt welche Interpretation (lauter und mit Nachdruck oder leiser als Echo) gewählt wird.
69	Der Dozent geht noch einmal auf das Werk ein und merkt an, dass diese Polka [Johann Kaspar Mertz, Op. 4, Nr. 3, Nocturno] dort in Gesamtwerkverzeichnis nicht zu finden ist.
70	12:54
71	Beide spielen mit Blick auf die Noten gerichtet das Stück durch. Der Dozent unterbricht und schlägt vor das ganze Thema in forte zu spielen. Nach dem erfolgreichen Durchspiel lobt er: „Das gefällt mir.“ Er schließt an mit „Eine Sache - diese eine Bindung hier wird beim dritten Mal nicht eingezeichnet.“ Die Schülerin erklärt: „die habe ich mir da eingezeichnet.“ Gemeinsam überlegen sie, ob dies ein Fehler in der Notation ist, oder ob hier bewusst die beiden Noten einzelnen gespielt werden sollen. Sie entscheiden sich für das Herüberbinden.
72	12:55
73	Jetzt üben sie detailliert eine schwierige Stelle durch das ständige Wiederholen der gleichen vier Noten in einem Rhythmus.
74	12:56
75	Die Schülerin merkt an: „Da komme ich irgendwie schwer rein“ und macht zeigend auf eine Stelle aufmerksam. Der Dozent sucht noch ein weiteres Detail heraus, wo er mit dem Ringfinger und dem kleinen Finger einen „Hammer-On und Pull-Off“ spielt. Der Ton wird als as identifiziert, was die Griffweise ändert. Die Schülerin bittet den Dozenten darum in

	den Noten diese Note besonders zu markieren. Ein Stift wird gemeinschaftlich gesucht und nach einiger Zeit in einer Vortasche der Gitarrentasche gefunden.
76	13:01
77	Sie spielen das Stück nun gemeinschaftlich durch. Der Dozent lobt an den entsprechenden Stellen mit „schön“ „ja“ und „sehr gut“, da die besprochenen Passagen nun besser gelungen sind.
78	13:02
79	Der Dozent sagt „Und nun die ganze Überleitung.“ Die Schülerin vergewissert sich „Von hier?“ „Ja.“
80	13:03
81	Der Dozent stimmt seine Gitarre nach. (Er hörte einige Dissonanz im Spiel). Dann spricht er Korrekturen im Detail an: „Hier muss der kleine Finger raus.“ Sie setzt dies um. Er bestätigt: „Ja genau, der Vierte weg.“
82	Der Dozent sagt: „Der ist lästig“, wozu die Schülerin mit „ja“ zustimmt. Während des Übens gibt der Dozent die Anweisung „jetzt die Stelle schon mal mit vorbereiten.“ Er singt die Betonungen der Akkorde, genauer gesagt die des Melodietons, immer auf die eins vor.
83	13:05
84	Die Schülerin zeigt fragend auf das Blatt. Der Dozent zeigt die entsprechende Stelle. Die Schülerin fragt: „so mache ich das?“ „ja, 1 -3. du musst mit dem Ringfinger auf dem e rauskommen.“
85	13:07
86	Der Dozent merkt an, dass das Sforzato leise aber voll zerlegt aufgehen möge. Es geht hier um Nachdruck, nicht um Lautstärke. Schülerin fragt nach ob sie nach dem d eine leere Saite spielen soll.
87	13:08
88	Der Dozent bittet sie darum den Melodieton zu genießen, „auch wenn es ein leeres e [Saite] ist, der hässlichste von allen.“
89	13:09
90	Der Dozent lässt die Schülerin den Schlussakkord mit der rechten Hand über dem Schallloch alleine üben.
91	13:10
92	Der Dozent leitet über mit „Neues Thema“ zum nächsten Abschnitt. Es wurde eine Wendung eingebaut, die der Dozent kommentiert mit: „Ein bisschen Schmalz – nachdem er sich so aufgeregt hat – ist ok.“ [Anmerkung: Der vorangegangene Teil war sehr lebhaft und mit Ausdruck gespielt. Hierauf bezieht sich die Äußerung, dass sich der Komponist aufgeregt hätte.]
93	13:12

94	Die Schülerin vergewissert sich: „Von hier?“ Und spielt. Dann sagt sie: „Darf ich mal kurz fragen? Machst Du die hier mit dem p? [pulgar (spanisch) für den Daumen] Denn ich bekomme den einen lauten Ton nicht hin.“ Sie macht es vor.
95	13:14
96	Der Dozent hält die rechte Hand der Schülerin, führt sie bis zum Anschlag. Ob mit Daumen und Finger oder mit Zeigefinger statt des Daumens auf der Saite, stellt die Schülerin fest: „Der Unterschied ist kaum zu hören.“
97	Der Dozent legt die Gitarre auf seine Oberschenkel beginnt mit einem Schmirgelpapier seinen Daumnagel zu feilen. Er schenkt sich noch ein Kaffee nach und entschuldigt sich für das Gähnen.
98	13:15
99	Schülerin findet es scheppert so, wenn sie es mit dem Daumen spielt. Der Dozent ist der Auffassung, dass der Daumen gut wäre und spielt ebenfalls beide Varianten im Vergleich, um den Unterschied deutlich zu machen zwischen dem Anspiel mit Daumen und Finger gegenüber beiden Fingern. Beide spielen die zwei Noten im Vergleich.
100	13:18
101	Der Dozent schlägt eine Trockenübung der Passage nur mit der rechten Hand an. Die linke Hand ist dabei vom Griffbrett entfernt, so dass nur leere Saiten klingen. Der Dozent erläutert, dass es bei dieser Übung für die rechte Hand darum geht, den Abrisspunkt der Saite vom Fingernagel des Daumens und des Zeigefingers von der h- und der e-Saite zu finden. Der Dozent führt ihr dafür den Zeigefinger. Dies scheint zunächst ungewohnt, denn er sagt: „Mach doch mal locker.“ Zuerst führte ihren Zeigefinger und den Daumen. Als er damit zufrieden ist, führt er ihr das Handgelenk leicht so dass die Haltung stimmt.
102	13:21
103	Erstmals [!!!] blickt die Schülerin auf das Griffbrett des Dozenten, wo er zeigt, wie er bei den „Gondolieren“ einen Wechsel spielt. Gemeinsam kommen sie zu der Analyse, dass das scheppern nicht vom Daumen kommt, sondern die Handhaltung hier den Unterschied ausmacht.
104	13:24 – 13:27
105	<i>Der Dozent bezieht mich als Forschenden aktiv mit ein und fragt mich, ob ich den Unterschied höre. Ich bestätige, dass dieser zu hören ist, wenn die Passage einzelnen gespielt und es so kontrastiert wird. Die Schülerin vermutet aber, dass die zwei Noten im gesamten Stück „untergehen“ und diese Feinheit dem Hörer nicht bewusst wird. Der Dozent leitet wieder über in den Unterricht mit den Worten: So, damit dich deine Familie nicht fragt: „Was machst du da die ganze Zeit?“</i>
106	<i>Analyse: Bereits die Frage welcher Fingersatz für eine Passage genommen wird, ist schon eine Interpretation der Noten, da sich der Klang verändert. Hat der Interpret überhaupt die Möglichkeit „originalgetreu zu spielen?“ Oder liegt doch das Interpretieren als Teil der Rolle des Interpreten in der Natur der Sache?</i>
107	13:27
108	Bei der nächsten Stelle wirft die Schülerin die Frage auf, hier besser p – m – a [zur Erläuterung: pulgar (Daumen) – medio (Mittelfinger) – anular (Ringfinger)] oder p – i – a [pulgar

	– índice (Zeigefinger) – anular] spielen soll. Der Dozent regt an hier p – m – a zu nehmen, da die Schülerin hier so einen gleich starken Anschlag bei allen drei Tönen erreicht.
109	13:29
110	Der Dozent regt an: „Wollen wir das noch mal machen, damit es deutlich wird?“ Dabei spielt der Dozent die Akkorde kurz vor, sodass sie ihn hört und dann das Gleiche selber spielt. Dazu singt der Dozent die Melodielinie über den Akkorden noch mal vor.
111	13:33
112	Der Dozent macht darauf aufmerksam bei einem Akkordwechsel, den Ringfinger bereits loszulassen damit die Oberstimme unter dem Mittelfinger zu hören bleibt. Er kommentiert dies mit „Das ist mir wichtiger als der Bass.“ Interessanterweise ist bei der Schülerin durch diesen Kommentar der Ehrgeiz geweckt auch den Bass noch hin zu bekommen.
113	13:35
114	Schülerin bezieht sich auf die in die Noten eingezeichnete Betonung aus einer vorangegangenen Stunde: „Ich bin mir nicht sicher ob es mir gefällt. Dann sind meine Fingersätze weg.“ Der Dozent fragt nach: „Es sind diese Fingersätze, oder?“ Die Schülerin grinst: „Ja“.
115	13:36
116	Der Dozent schlägt einen neuen Fingersatz vor und notiert diesen in den Noten. Sie spielen den neuen Fingersatz. Der Dozent zeigt das gespielte e auf der h-Saite im Vergleich zur leeren e-Saite. Sie spielen die Stelle noch einmal. Der Dozent erläutert, dass es immer besser sei mit beiden Händen den Ton zu kontrollieren, als eine leere Saite zu spielen.
117	13:40
118	Der Dozent sagt: „Das war ein schönes Schlusswort.“ Wir sehen uns wieder heute Abend. [Die Schülerin ist auch Teilnehmerin am Gitarren-Ensemble – siehe Beobachtung vom 23.04. um 19:30 Uhr]. Er kommentiert das Stück mit den Worten: „eines der wenigen Stücke mit ausreichend musikalischer Substanz von Mertz.“
119	Beide packen ihre Gitarren ein und unterhalten sich ein wenig über das Gitarrenbuch Band 2. Der Raum wird in dem Aufbau zurückgelassen, wie sie ihn genutzt haben.

Beobachtungsprotokoll 2

1	Deckblatt
2	Tag
3	23.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Private Unterrichtsraum im Wohnzimmer von Dora Delta
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Dora Delta
9	Alter und Geschlecht
10	Weiblich
11	75 Jahre
12	Schüler/in
13	Emilia
14	Alter und Geschlecht
15	Weiblich
16	13 Jahre
17	Spielt seit
18	(keine Angabe)
19	Zeit
20	16:30 Uhr bis 17:30 Uhr (davon die erste halbe Stunde die kleinere Schwester Enna mit Klavier, und ab 17:00 Uhr dann die große Schwester Emilia mit Akustikgitarre)
21	Stücke
22	(Titel, Interpret und Autor)
23	Beschreibung der Unterrichtssituation
24	Räumliche Rahmenbedingungen
25	Was sticht gleich ins Auge, wenn man das Gebäude betritt?
26	Über eine Treppe gelangt man zur Haustür. Vom Flur geht geradeaus das Wohnzimmer ab. Im linken Teil / Am Rand des Wohnzimmers befindet der Übungsbereich mit Klavier und Aufbau für die Gitarrenstunde. Rechter Hand befindet sich hinter einem kleinen Regal, dass als Side Board dient, ein Tisch mit gepolsterten Holzstühlen. Auf dem Tisch ist eine geklöppelte Tischdecke und bereits ein Glas Wasser für mich bereitgestellt. Das Wohnzimmer ist durch die Öffnung zur Terrasse recht hell. Viele Fotos von Pferden, Kindern und Gitarrenschülern säumen die Wände.

27	Welche Gefühle empfinde ich, welche Gedanken gehen mir durch den Kopf?
28	Ein gemütliches und zum Alter der Dozentin passendes Ambiente.
29	Wie gelingt es mir, mich zu orientieren?
30	Die Wegbeschreibung am Telefon war sehr gut, so dass ich die Haustür direkt gefunden habe.
31	Wie reagieren Personen, die ich wahrnehme / anspreche?
32	Der Empfang war freundlich, interessiert und eine gewisse Aufregung aufgrund meiner Anwesenheit war zu spüren, die sich aber legte, als wir ins sprechen kamen.
33	Wirkt der Raum einladend oder abweisend? Woran machen ich das fest?
34	Das Wohnzimmer wirkt sehr hell und freundlich. In der Ecke in der der Unterricht stattfindet ist Platz.
35	Wie sind Beleuchtung, Belüftung und Akustik des Raumes?
36	Durch die Fensterfront ist es hell. Über dem Klavier ist ein warmes Licht angebracht, dass die Noten beleuchtet.
37	Wie ist der Unterrichtsraum gestaltet?
38	Es befinden sich viele Bilder an den Wänden.
39	Chronologisches Protokoll
40	16:36
41	Die beiden Schwestern kommen herein. Die Dozentin fragt: „Da kommen ja meine beiden Grazien. Na, seid ihr gut erholt?“ Beide Mädchen grinsen. Die ältere von beiden macht ihre Armbänder ab und sagt: „Die stören.“
42	Die beiden Schwestern würfeln. Wer die größte Zahl hat beginnt. Die jüngere würfelt eine 6, die ältere auch, die jüngere würfelt wieder eine 6, die ältere wirft diesmal eine 3. Die jüngere beginnt ihren Unterricht am Klavier.
43	16:40 – 17:08
44	[Klavierunterricht von Enna]
45	17:08
46	Der Gitarrenunterricht der älteren Schwester beginnt. Die Dozentin fragt: „Konntest Du üben?“ Die Schülerin antwortet: „Ne, wir sind gestern wiedergekommen.“ <i>Die Dozentin bezieht mich ein, indem Sie mir das Noten- und Lehrbuch der Schülerin mit dem Titel „Musenküsse für Musikusse“ zeigt.</i>
47	17:10
48	Die Schülerin macht ein Schweißband um ihren rechten Unterarm. <i>Die Dozentin erläutert mir derweil, dass sie das Buch so gut findet, da hier immer Illustrationen mit den Stücken verbunden sind. Die Illustrationen verbildlichen die Stimmung des Stückes.</i> Die Dozentin fragt, mit welchem Stück Sie anfangen möchte. Die Schülerin entscheidet sich für „Yesterday“ von The Beatles. Sie legt ein Ledertuch, zur Hälfte gefaltet, auf ihr rechtes Bein. Ihre Fußstellung auf den Fußständer wird von der Dozentin korrigiert. Die Dozentin fragt: „Mit

	Kapo [umgangssprachliche Abkürzung für Kapodaster] oder ohne?“ Die Schülerin antwortet: „Mit.“ Die Dozentin zeigt das Stimmen der Gitarre mit Flageolett-Tönen. Die Dozentin stimmt die Gitarre der Schülerin und gibt Anweisungen zum Anbringen des Kapodasters. Die Dozentin lässt die Schülerin das Stück „Yesterday“ vorspielen. Während des Durchspielens sagt sie: „Jetzt hast du aber ein Ton unter den Tisch fallen lassen.“ „Ja, einen Bass“ sagt die Schülerin.
49	17:13
50	Die Schülerin spielt das Stück noch mal.
51	17:14
52	Die Dozentin unterbricht sie und sagt: „am besten ist, wenn du die beiden direkt aufsetzt.“ Sie zeigt in die Noten. Dann beschreibt sie die Stimmung des Liedes: „er ist traurig, weil eine Frau weggegangen ist. Du kannst das daher dort nicht so schnell machen. Hier macht Du daher erst ein bisschen ritardando rein.“
53	17:16
54	Gen Ende bei „Oh, I believe in yesterday“ sagt die Dozentin: „Jetzt musst du nur noch den Mut haben zu singen. Da ist die Frage, ob du das mit Kapodaster oder ohne möchtest. Sie lobt abschließend: „Dafür, dass du nicht geübt hast...“ und nickt anerkennend mit dem Kopf.
55	17:17
56	Sie suchen ein weiteres Stück aus dem Repertoire.
57	17:18
58	Die Dozentin erläutert: „Der verlebte Clown erzählt von der Blütezeit seines Lebens. Sie fragt die kleine Schwester, die am Tisch sitzt und malt: „Weißt du, was Blütezeit heißt?“ Enna schaut auf und verneint dies. Die Dozentin erläutert dies anhand des Alters der im Raum anwesenden Personen. Danach gehen sie über zum Stück. Die Dozentin fragt ihre Gitarrenschülerin: „Weißt du was <i>a la breve</i> heißt?“ Sie antwortet: „Melancholisch?“ Die Dozentin antwortet: „Nein, das ist der Charakter. Es bedeutet 'zähle Halbe'. Wie wäre das hier?“ Emilia zählt: „1 und 2 und“. Die Dozentin bestätigt „ja, richtig.“ Dabei nickt sie mit dem Kopf die halben mit.
59	17:20
60	Während die Schülerin spielt, singt die Dozentin den Text mit und sagt: „Das ist der Höhepunkt der Traurigkeit.“ Dabei nickt sie mit dem Kopf die Halben mit.
61	17:22
62	Die Dozentin fragt: „Haben wir den Bach auch noch etwas gemacht?“ Die Schülerin spielt das Lied vor. Die Dozentin schaut ihr dabei ins Gesicht.
63	17:24
64	Die Dozentin leitet über zum nächsten Stück, indem sie den Titel benennt: „Elfentanz um 12:00 Uhr.“ Sie fragt: „Welchen Rhythmus hast du da? Wir gehen ins Musikhaus. Erst ist da der Schlüssel. Dann die Kreuze. Welche sind es? Die Schülerin nennt die Kreuze. Dann schauen sich den Schlusston an. Es ist ein e. Die Dozentin erklärt, dass die Kreuze und der Schlusston die Tonart angeben.

65	17:25
66	Mit einem Seitenblick zu mir als Forscher sagt die Dozentin, dass die Schülerin „auch Posaune, nein, Trompete in der Schule macht.“ Sie reden über das Schulorchester. Dort wird aktuell „Born To Be Wild“ und „Cheap Thrills“ geübt. Die Dozentin bezieht sich zurück auf das Finden der Tonart. Sie erläutert, dass es im Barock anders als in der Popmusik ist. Ein besonderes Kennzeichen des Barocks ist es, dass ein Stück hier öfter mal in Moll beginnt und in Dur endet.
67	17:26
68	Die Dozentin bittet: „Machst du mal ein Probegriff.“ Dabei hält sie die Hand hoch und erklärt verbal den Griff.
69	17:27
70	Die Katze der Dozentin steht von ihrem Stuhl am Tisch auf und wird von allen beobachtet und auf Bitten der Dozentin von der jungen Schwester auf den Balkon gelassen.
71	17:28
72	Die Schülerin fängt noch mal an. Die Dozentin singt mit: „Trippel-Trappel.“ Sie schaut auf die Finger der Schülerin.
73	17:30
74	Die Dozentin bittet: „Spiel mal bitte einen E-Dur-Akkord. Dabei sagst du bitte die einzelnen Finger und zeigst es dann auch in den Noten.“ Die Schülerin setzt dies um.
75	17:31
76	Sie erläutert weiter: „Jetzt schiebst du dies hinauf, bist du bei <i>ais</i> bist. Diesen Grifftyp brauchst Du.“ Während die Schülerin probiert dies zu greifen, fasst die Dozentin ihr bereits in die rechte Hand und führt sie auf die richtige Saite über dem Schallloch. Sie ergänzt: „Und jetzt die letzte Note vier Schläge halten, zählen und dann ‚weg‘.“
77	17:32
78	Die Schülerin spielt und die Dozentin gibt während des Spiels Anweisungen „Jetzt 'Trippel-Trappel'. Schneller.“
79	17:33
80	Die Dozentin gibt Tipps für das Üben zuhause: „Denk dran, es ist eine fröhliche Stimmung.“ Sie fragt: „Hast du die <i>Fermate</i> ausgenutzt?“ Sie spielt.
81	17:34
82	Die Dozentin ergänzt zur <i>Fermate</i> : „Diese Stille, die entsteht, ist schön. Die muss man auch aushalten können.“
83	17:35
84	Sie suchen aus dem Repertoire das <i>Rondo</i> heraus und die Dozentin fragt: „Was weißt du darüber?“ Die Schülerin antwortet: „Das Thema erscheint immer wieder.“ Die Dozentin lehnt sich vor, nickt mit dem Kopf im Takt und faltet die Hände vor ihrem Schoß.
85	17:37

86	Während des Spiels singt sie die Finger der rechten Hand mit – mit den Bezeichnungen m-i-m-i. Sie gibt der Schülerin den Tipp sich Übekreise einzurichten. Sie legen fest wo man anfängt und versehen die einzelnen Teile des Themas mit Stichworten, wie Tonleiter und dann an-frei-an-frei - sozusagen als Codenamen.
87	17:40
88	Die Dozentin fragt auch für dieses Stück: „Welche Tonart ist es hier? c-d-e... ja, genau, eine C-Dur-Tonleiter. Die müsstest du doch auswendig spielen können. Sprich die Töne einmal beim Spielen aus. Dann bekommst du Gewissheit rein.“
89	17:42
90	Die Schülerin spielt die Tonleiter und sagt dabei den Namen der Töne. Die Dozentin regt an die Geschwindigkeit zu erhöhen. Dabei korrigiert sie die Haltung des rechten Arms. Dann sagt sie zur Entspannung: „So, jetzt streck mal das Bein aus.“ „Ein Versuch noch.“ Und „Übe ein wenig Auswendiglernen.“
91	17:43
92	Die Dozentin zeigt eine Stelle, wo noch etwas zu üben ist: „i-p-i-p...“ Die Schülerin nickt.
93	17:44
94	Die Dozentin hat einen Stift in der Hand zeigt damit auf etwas, das sie gerade geschrieben hat. Sie fragt die Schülerin: „Warum ist das gelb geschrieben?“ [Es ist der gerade geübte Wechsel p-i-p-i.] Sie antwortet: „weil ich darauf achten soll, dass da ein Halbton dazwischen ist.“ „Ja.“
95	17:45
96	Die Dozentin führt die linke Hand der Schülerin.
97	17:46
98	Es klingelt an der Tür. Die Mutter kommt zum Abholen ihrer Töchter. Die jüngere Tochter öffnet. Die Dozentin macht die Mutter auf die im Vorfeld angekündigte Teilnahme des Forschers aufmerksam. Dann wendet sie sich wieder ihrer Gitarrenschülerin zu. Sie macht mit einer Geste auf den Wechsel in den zweiten Teil aufmerksam. Die Schülerin spielt diesen vor und die Dozentin singt die Worte „lächeln, lächeln“ auf den Tönen der Melodie mit. Dies führt direkt zu einem Lächeln der Schülerin.
99	17:48
100	Die Dozentin macht ihre Schülerin darauf aufmerksam den Finger gut zu krümmen, wenn sie eine leere Basssaite hat.
101	17:49
102	Dann spricht die Dozentin an, wie man durch das langsame Abziehen des Daumens über alle Saiten einen gebrochenen Akkord erzeugt. Sie zeigt noch eine Stelle an der sie auf das Tempo achten soll. Zudem macht die Dozentin den Wechsel der Finger der rechten Hand auf ihrem eigenen Oberschenkel vor. Insgesamt wirkt es so, als würde die Dozentin hier am Ende noch mal Informationen kompakt mitgeben wollen. Sie verbindet die Bewegung auf ihrem Oberschenkel mit dem Hinweis, dass sie nicht aufsetzen soll, sondern eine Radelbewegung mit Daumen und Zeigefinger vollziehen möge, damit es nicht zu einem Stopp kommt. Dazu spricht sie: „1-e-und-e-2-e-und-e“. Damit beendet sie dann

auch die Stunde und es beginnt eine Unterhaltung mit der Mutter. Dabei wird auch Interesse an dieser Forschungsarbeit bekundet.

Beobachtungsprotokoll 3

1	Deckblatt
2	Tag
3	23.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Meldorf
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Anton Alpha
9	Alter und Geschlecht
10	Schüler/in
11	Gabriele
12	Georg
13	Alter und Geschlecht
14	Weiblich
15	Männlich
16	Spielt seit
17	[keine Angabe]
18	Zeit
19	19:00 Uhr bis 19:30 Uhr
20	Stücke
21	(Titel, Interpret und Autor)
22	Canción de las noches cubanas, Bearbeitung von Alexander König-Ossadtschi
23	Verlag: Joachim-Trekel-Musikverlag, Hamburg
24	Web: https://www.trekel.de/detailview?no=453500
25	Ich parke auf dem Parkplatz des Schleswig-Holsteinischen Landwirtschaftsmuseums. Er liegt direkt neben dem Gebäude der Musikschule. Im Gebäude führt eine imposante Treppe zu beiden Seiten in die Übungs- und Bandräume im Keller. An den Wänden hängen Werbeposter für Veranstaltungen. Jeder Raum hat ein Türschild mit dem Belegungsplan. Das Sekretariat befindet sich im Erdgeschoss. Ein Wandständer mit Flyern steht ebenfalls dort.
26	Die Treppe in der Mitte führt in den ersten Stock und geht nach der Hälfte links oder rechts herum hoch in die erste Etage, dort treffen diese wieder aufeinander. Sechs große Räume für Einzelunterricht sind auf jeder Etage zu finden. Es stehen teilweise auch Klaviere darin. Ein großer Raum im ersten Stock bietet Platz für Ensembles.

27 Chronologisches Protokoll

28 19:00

29 Die Teilnehmenden der vorgelagerten Unterrichtsstunde von 19:00 Uhr bis 19:30 Uhr als auch die teilnehmenden des Ensembles, das um 19:30 Uhr die Probe beginnt, haben sich im ersten Stock der Musikschule in Meldorf eingefunden. Sie begrüßen sich sehr herzlich und unterhalten sich sofort in Zweiergruppen. Es macht den Eindruck einer sehr vertrauten Atmosphäre, die geprägt ist von der Freude sich hier wöchentlich zu sehen.

30 19:05

31 Da der Dozent oder seine Schülerin noch nicht aus dem Unterrichtsraum gekommen sind, schaut eine Teilnehmerin des Ensembles schon mal in den Unterrichtsraum, um auf die Zeit aufmerksam zu machen.

32 19:08

33 Die vorangegangene Unterrichtsstunde ist beendet, der Raum ist frei. Der Dozent lädt die Teilnehmer des Ensembles ein, sich im Raum schon mal aufzubauen, während er mit zwei Teilnehmern des Ensembles in den Nachbarraum geht. Hier findet deren vorgelagerte Unterrichtsstunde statt.

34 19:10

35 Alle sind aufgebaut. Ich sitze mit gutem Blick auf die Schülerin und den Schüler, als auch auf den Dozenten. Die Schülerin bekennt direkt mit einer Erläuterung: „Mein Problem ist...“ und beschreibt dann das, was sie spielen soll. Der Dozent bittet: „Sag mal die Taktzahl.“ Nachdem die Stelle gefunden ist, gibt der Dozent Anweisungen und verändert die Griffweise der Schülerin.

36 19:11

37 Der Dozent weist die Schülerin an: „Geh mal in die fünfte Lage.“ Die Schülerin spielt und der Dozent nimmt mit dem Fuß direkt den Puls auf. Er stellt fest: „Das machst du leer.“ Er erläutert daraufhin einen Lagenwechsel, während die leere Seite klingt.

38 19:13

39 Nach einem erneuten Durchspiel erläutert der Dozent: ich finde es leichter, die Finger aufzusetzen, als eine leere Saite zu spielen, wenn es schnell gehen soll.“

40 19:14

41 An beide Schüler gewandt sagt er: „Geht mal in die siebte Lage.“ Sie spielen. Der Dozent ergänzte: „Am besten m-i-m. Oder sogar m-i-a.“ Sie üben lagenweise und der Dozent begleitet sie auf seiner Gitarre.

42 19:16

43 Durch das stetige Üben und Wechseln jeweils eine Lage tiefer mit dem jeweils gleichen Fingersatz, gelangen sie stückweise heran an die größeren Abstände der Bundstäbchen und die damit verbundenen größeren Spreizung der Finger der linken Hand. Schließlich gelangen sie in die zweite Lage.

44 19:17

45	Der Dozent erklärt seiner Schülerin, dass sie das d mit dem kleinen Finger spielt. Sie sagt verwundert: „Ich dachte, das darf man nicht.“ Der Dozent lenkt ein: „Nee, wenn es Zeit spart. Und wenn man sich nichts angewöhnt, was nie wieder weggeht.“ Interessant ist, dass während den Übungen und Erklärungen beide Schüler immer in die Noten schauen nicht auf das Griffbrett des Dozenten.
46	19:20
47	Der Dozent spielt die Stelle noch mal vor. Auch jetzt schaut die Schülerin in die Noten. Der Schüler hingegen schaut auf das Griffbrett des Dozenten. Die Schülerin notiert sich den neuen Fingersatz in den Noten. Um diesen zu üben regt der Dozent an: Reduktion. Langsam spielen, Georg. Ich spiele nur die schwierigen, zu übenden Stellen, um die schnellen Töne zu üben.“ Sie spielen die Reduktion auf die zwei Takte durch. Die Schülerin sagt: „Ich hab's Prinzip verstanden.“
48	19:23
49	Sie wenden sich dem nächsten Abschnitt zu. Der Dozent sagt: das machst du hier in der vierten Lage, nehme ich an?“ Sie spielt und es wirkt sehr konzentriert und angespannt. Der Dozent stellt es fest und sagt: „Also Entspannung muss man auch mit üben. Gerade durch weg-üben. Und wenn man die Entspannung hat, kann man da etwas rein füllen, aber nur mit Vorsicht.“ Er spielt die gleiche Stelle, so dass die Töne entspannt – und nicht gehetzt – angeschlagen klingen.
50	19:24
51	Mit Bezug auf den anstehenden Auftritt fragt die Schülerin: „Wo war der Auftritt? In Mel-dorf?“ Der Dozent antwortet: Ja, in der Dithmarschen-Halle.“ Der Dozent beendet die kurze Zerstreuung mit der Ansage: „So, deine Lieblingsstelle, Ende Takt 30.“ Sie gehen zu der entsprechenden Stelle und spielen diese.
52	19:26
53	Der Dozent verweist mit der nächsten Ansage auf den G-Dur-Teil, Takt 42 mit Auftakt. Er bindet ihren Duo-Partner wieder mit ein. Dieser fragt: Wo?“ Der Dozent erläutert: „Hinter dem <i>segno</i> .“ Der Dozent lotst seinen Schüler hin zu der Stelle.
54	19:27
55	Nach ein paar Durchläufen der Stelle, spricht der Schüler an, dass er es schwierig findet gegen die Triolen gegenan zu spielen.
56	19:30
57	Nach weiteren Durchläufen sagt der Dozent zufrieden: „Also, Du stolperst, du fällst aber nicht mehr hin.“
58	Die Schülerin spricht den Forscher an und sucht nach Bestätigung, dass sie gut geübt hätte. Der Dozent kommentiert dies mit: „Genau, vorher gründlich genug geübt, dann liegen gelassen, dann rechnet das Gehirn das nach. Nur weiß man leider nicht, was gründlich genug ist.“ Alle lachen. Der Dozent schließt die Stunde mit: „Also das ganze bitte noch mal auf seine Tonleitern überprüfen und dann auch solo üben.“
59	19:31

60 Abschließend vergewissert er sich: „Dann hatten wir noch den Wüller⁸⁸¹ und den Piazzolla.“⁸⁸² Die Schülerin antwortet: „Ja, das ist gut machbar.“ Der Dozent fragt: „Rüber?“ und weist mit dem Kopf auf den Nachbarraum, wo sich das Ensemble bereits vorbereitet hat auf die direkt anschließende Ensemble-Probe. Alle machen sich auf den Weg.

⁸⁸¹ Gemäß der Selbstbeschreibung auf seiner Webseite wirkt Lars Wüller „[...] geb. 1975, [...] als Komponist, Gitarrist, Tonmeister und Musikpädagoge. Nach dem Musikstudium zum Instrumentalpädagogen am Conservatorium in Enschede (NL) und einem Studium an der Franz Liszt Musikhochschule in Weimar vollendete er im Sommer 2001 sein Konzertexamen an der Messiaen Academie in Enschede.“ Detailliert siehe: <https://www.larswueller.de/info/>, zuletzt geprüft am 04.05.2024.

⁸⁸² Astor Pantaleón Piazzolla, geb. 1921, war ein argentinischer Komponist und Bandoneon-Spieler, der u. a. den klassischen Tango Argentino zu zeitgenössischer Musik weiterentwickelte, die unter der Bezeichnung Tango Nuevo stilprägend wurde. Er erlitt 1990 eine Hirnblutung, fiel ins Koma und starb in der Folge 1992 in Buenos Aires, Argentinien. Detailliert siehe: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/astor-piazzolla-zum-100-geburtstag-meine-musik-riecht-nach-100.html>, zuletzt geprüft am 04.05.2024.

Beobachtungsprotokoll 4

1	Deckblatt
2	Tag
3	23.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Meldorf
6	Jungfernstieg 8, 25704 Meldorf
7	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
8	Dozent/in
9	Anton Alpha
10	Alter und Geschlecht
11	Schüler/in
12	Georg (m), wie um 19:00 Uhr
13	Franziska (w)
14	Miriam (w)
15	Bettina (w), wie um 12:30 Uhr
16	Gabriele (w), wie um 19:00 Uhr
17	Monika (w)
18	Anja (w)
19	Alter und Geschlecht
20	[keine Angabe zum Alter. Geschlecht s.o.]
21	Spielen seit
22	1996 als Ensemble [lt. Auskunft von Franziska]
23	Zeit
24	19:30 Uhr – 21:00 Uhr
25	Stücke
26	(Titel, Interpret und Autor)
27	Canción de las noches cubanas
28	Chronologisches Protokoll
29	19:35

30	Alle Teilnehmer sind umgezogen in Raum 8. Die Teilnehmer sitzen in einem Kreis mit dem Dozenten. Jeder hat vor sich seinen Notenständer mit seinen eigenen Noten aufgebaut. Der Forscher sitzt etwas abseits mit gutem Blick auf die Gruppe. Alle Teilnehmenden sind Rechtshänder auf der Gitarre und bis auf Gabriele spielen alle ohne Fußstütze unter dem linken Fuß.
31	Die Teilnehmer tauschen sich aus über den Raum und den Klang des Raumes. Der Dozent fragt: „Seid ihr alle gestimmt?“ Er schlägt die A-Saite an und lässt die anderen ebenfalls diese Saite spielen. Der Ton steht im Raum. Diejenigen, die noch nicht eingeschwungen sind, stimmen ihre Saite nach und darauf aufbauend die anderen Saiten.
32	19:39
33	Dann spielen sie das Stück zusammen an. Franziska wiegt mit dem Takt, Monika auch. Miriam spricht die Musik hinein: „Ich bin doch falsch.“ Sie findet den Einstieg und spielt mit konzentriert zusammengepressten Lippen. Auch Gabriele und Bettina wippen mit.
34	19:44
35	Franziska verweist auf eine vergangene Absprache: „Miriam, da hättest du uns anzählen müssen.“ Der Dozent sagt: „Was mich beunruhigt ist die Stelle, die den Musikhörer beunruhigen kann.“ Er bezieht sich damit auf eine dissonant klingende Stelle in diesem Durchlauf und schlägt vor: „Wir müssen dies sehr bewusst machen hier in Takt 40, die Dissonanz zu spielen.“
36	19:45
37	Nach dem nächsten Durchspiel fragt der Dozent: „Steht da eine Klangfarbe dran?“ Zwei Stimmen aus der Gruppe antworten: „Nee, mezzopiano steht dran.“ Allen scheint geläufig zu sein, was das für die Spielweise bedeutet, da keine weitere Erläuterung folgt. Der Dozent bittet die einzelnen Stimmen mit Bezug auf die Anmerkung, dass Miriam doch einzählen möge: „Für den Einsatz schaut euch an.“ Miriam und Franziska schauen sich an und üben den Einsatz.
38	19:46
39	Der nächste Durchlauf, bei dem die Paare, die die gleiche Stimme spielen, sich vor ihrem Einsatz angeschaut und zugenickt haben, läuft viel besser. Der Dozent lobt dies: „Viel besser mit dem Einsatz, jeder ist sich bewusst ‚ich hab hier ein kleines Solo‘.“
40	19:47
41	Der Dozent richtet seine Aufmerksamkeit auf die nächste Stimme und sagt: „Ich werde jetzt mit den Bässen mitspielen.“
42	19:49
43	Der Dozent fragt: „Wie macht ihr das mit der rechten Hand?“ Die Schüler antworten: „Mit Daumen und Zeigefinger.“ Weitere bestätigen: „Ja, ich auch.“ Der Dozent zeigt den Unterschied im Klang, den er erzielt, wenn er die Bässe im Akkord mit den Fingern und ohne Daumen mit einer Handbewegung spielt, bei der er die Hand nach oben hochzieht. Die Finger gleiten dabei in einem <i>Arpeggio</i> an den Saiten ab.
44	Er stellt dies der Bewegung gegenüber, der mit dem Daumen ein <i>Arpeggio</i> entlang der Saiten nach unten streicht und fragt die Schüler, ob sie einen Unterschied hören.
45	Auch hier geht es dem Dozenten um den Ton und den Klang.

46	19:51
47	Der Dozent erläutert, dass er auf jeden Fall den Akkord mit einem <i>Arpeggio</i> spielen möchte, da die Akkorde so interessant sind, um sie nur zeitgleich auf die eins zupfen. Die Teilnehmenden des Ensembles wählen als Methode, die Töne mit dem Daumen nach unten abzustreichen. Der Dozent erklärt, dass es ihm wichtig sei, dass der Akkord gebrochen gespielt wird, und dass auf der Zählzeit eins der höchste Ton erklingt. Er fasst zusammen: „Also früh genug anfangen.“
48	Miriam scherzt: „Ja, zu unseren abwechslungsreichen Tonfolgen hier - ein Ton auf allen sechs Akkorden.“ Beim nächsten Durchspiel fällt auf, dass alle Teilnehmer des Ensembles die ganze Zeit über in die Noten sehen und nicht sich gegenseitig anschauen.
49	Nur Franziska und Miriam, die ihren gemeinsamen Einsatz zuvor geübt haben, schauen sich an. Sie zählen beim Spielen mit den Lippen die sechs Achtel mit leisen Lippenbewegungen mit.
50	19:55
51	Sie fragen, wie sie bei der Lage bleiben sollen? Der Dozent bittet: „Spielt erst mal mit hier in Takt 46.“ Nach einem weiteren Durchspiel der entsprechenden Stelle sagt der Dozent: „So, jetzt alle ein bisschen mehr ti-jap-tap, ti-jap-tap. Takt 62.“
52	19:56
53	Der Dozent weist auf eine Stelle hin und bittet alle, vom Takt vorher aus dem <i>metallico</i> hier in das <i>dolcissimo</i> zu wechseln. [Dies ist eine Veränderung der Position der rechten Hand in Relation zum Schallloch der Gitarre. Das <i>metallico</i> spielt man zwischen Schallloch und Steg der Gitarre. Die angeschlagenen Saiten klingen durch einen Anschlag an dieser Position eher metallisch. Das weichere <i>dolcissimo</i> spielt man mit der rechten Hand weiter in Richtung des Halses der Gitarre. Die Saiten werden also weiter mittig angeschlagen und die rechte Hand befindet sich beim Anschlagen der Saiten mehr in Richtung des Halses der Gitarre.]
54	19:57
55	In Takt 56 steht ein <i>Ritardando</i> . Der Dozent spielt es und schlägt vor: „Wir könnten das Schluss-d als Flageolett machen.“ Dann bittet er: „Franziska und Miriam sollten ins <i>Ritardando</i> leiten. Ich bitte um Abstimmung.“ Die beiden stellen entsetzt fest: „Wir können uns doch nicht die ganze Zeit angucken!“
56	20:00
57	Der Dozent bittet: „Spielt doch mal ab 66.“ Eine andere Schülerin fragt: „Ich höre ihren <i>Ritardando</i> -Ton und dann?“ „...sind wir dran“, vervollständigt ihre Mitspielerin Monika.
58	20:01
59	Die Schüler schlagen vor: „Lass es uns doch einfach noch mal vom <i>segno</i> machen.“ Der Dozent blättert an die Stelle und überlegt. Erst ist kurz Stille, dann steigen die Teilnehmenden ein in kleine Gespräche mit ihren Sitznachbarn. Ein weiterer Durchlauf ab dem <i>segno</i> folgt.
60	20:04
61	Nach dem Durchspiel bittet der Dozent: „Konzentriert euch auf die Tempoleiste, nicht auf das Flageolett.“ In dem darauffolgenden Durchlauf zieht der Dozent das Tempo an. Alle

	spielen mit und lächeln dabei. Sie bemerken die Tempoveränderung. Die Schülerinnen und Schüler nehmen das gemeinsame Wiegen auf und wiegen alle mit im Puls der selbst gespielten Musik. Der Dozent lobt: „Das war schön. Nur eine Stelle noch.“
62	20:07
63	Er stellt fest: „In Takt 28 sind wir relativ laut. Dort ist noch piano, sonst ist kein Pulver mehr da am Ende.“ Dann leitete er eine Zusammenfassung ein mit den Worten: „Und ich sag euch noch mal, was wann wichtig ist.“
64	20:08
65	Sie spielen das Stück noch einmal durch und der Dozent singt die Stimme mit, die jeweils gerade die Melodie hat. Miriam fragt: „Kriegen wir ein Subito piano in Takt 27?“ Und fragt zu zwei Noten: „Sind die zwei dort nicht miteinander verbunden?“
66	20:10
67	Sie prüfen die Stelle und stellen fest: „Da kommt die Melodie ins Spiel, schon mit kleinen Vor-Schlägen.“ Sie spielen die Stelle noch einmal.
68	20:11
69	Der Dozent bittet die Teilnehmenden, sich mit dem Stück weiter vertraut zu machen und sich einzufügen in den Gesamtklang des Ensembles. Damit leitet er über zum Piazzolla-Stück.
70	20:12
71	Alle Schüler haben das Piazzolla-Stück aufgeschlagen vor sich auf ihrem Notenständer. Sie beginnen zu spielen.
72	20:14
73	Der Dozent klopft den Rhythmus auf dem Korpus der Gitarre mit.
74	20:16
75	In einer weiteren Durchlaufprobe grinsen sich Bettina und der Dozent an, als sie bei ihrem Einsatz eine Viertel vorziehen. Während des Spiels fragt der Dozent: „Mit Wiederholung oder ohne?“ „Mit“, klingt es aus dem Teilnehmendenkreis. Alle spielen weiter, sind aber durch den Zwischenruf etwas langsamer geworden. Der Dozent hält das Tempo und ruft: „Nicht nachgeben.“
76	20:19
77	Der Dozent fragt „Coda?“ Die Teilnehmenden bestätigen: „Ja.“ Der Dozent bittet: „In dieser Fermate – alle gucken!“ Er ergänzt: „Die Coda hat das gleiche Tempo, wie der Tango vorher, nicht wie die Milonga.“
78	20:20
79	Nach einem weiteren Anspielen der Stelle präzisiert er: „Takt 20 ist noch ohne Ritardando. Erst ab Takt 34.“
80	20:21

81	Der Dozent weist noch einmal auf die Fermate hin und fordert: „Alle gucken! Keiner spielt.“ Nach weiteren Durchläufen der Stelle fordert er nochmal energischer: „Nicht spielen! Das ist leichter als Spielen!“ Er bittet ruhiger: „Atmet tief ein auf der vier.“
82	Nach der Fermate wollen sie mit einem Slide [Rutschen auf der Saite] in den ersten Ton des neuen Teils einsteigen. Der Dozent sagt scherzhaft: „Erst wenn es blutet ist Schluss.“ Die Schüler und Schülerinnen unterhalten sich über den Slide, da es an den Fingern etwas wehtut und wann mal loslegt, um pünktlich anzukommen.
83	20:24
84	Der Dozent bittet: „Ab der Milonga.“ Die zweite Stimme bittet er, die Achtel des 4/4 Taktes zu zählen, als drei Gruppen 3 + 3 + 2 und nicht als 4/4-Takt zu denken. Er gibt den Hinweis hier p-i-a p-i-a-m zu spielen, damit die Betonung stimmt. Sie spielen daraufhin einen weiteren Durchlauf.
85	20:26
86	Nach dem nächsten Durchlauf bittet der Dozent: „Hier nicht mit der linken Hand abziehen, aber einen Seufzer durch das leichte Anschlagen mit <i>m</i> ist ok.“ Sie spielen die Stelle.
87	20:28
88	Der Dozent hört, dass er die Bässe rausgebracht hat. Er unterbricht das Spiel und bindet alle wieder mit ein. „Ab Takt 50.“
89	20:30
90	Er bittet die ganze Milonga noch mal zu spielen: „Sehnsüchtig, engelshaft.“ Während des darauffolgenden Durchlaufs zählt er die Zählzeiten (downbeats) mit, indem er eine Dampflok imitiert: „Dschiki-Dschaka“. In den Pausen der Musik spielt er mit den Fingern und trommelt Fill-Ins auf dem Korpus seiner Gitarre.
91	20:35
92	Im Dialog mit seinen Schülern entscheidet er sich, für den Auftritt einige Wiederholungen auszulassen und nur die in Takt 28 und 29 sowie 30 und 31 eingezeichneten Wiederholungen zu spielen. Die Schüler notieren sich dies. Dann stimmen sie sich ab, dass sie ein pizzicato spielen werden.
93	20:36
94	Ab dem nächsten Anspielen sagt der Dozent: „Ich wünsche mir noch knappere Bass-Bänder. Ihr müsst da unglaublich rhythmisch sein. <u>Pa</u> -na-ma, <u>Pa</u> -na-ma, <u>Ku</u> -ba.“ Er betont die Ländernamen auf der ersten Silbe und damit eine Eselsbrücke zu der zuvor schon gewünschten 3 + 3 + 2-Aufteilung und Betonung des 4/4-Taktes.
95	20:37
96	Sie wechseln zum nächsten Stück. Es ist das Stück, das in der halben Stunde vor der Ensembleprobe bereits von Gabriele und Georg geübt wurde. Alle bauen die Noten auf ihren Notenständer auf. Monika sucht weiter die Noten.
97	20:39
98	Da Monika ihre Noten nicht findet, ist die Lösung, dass sie zuhören möge.
99	20:40

100	In der Durchlaufprobe fällt auf, dass der Dozent die Töne als Pull-Offs spielt. Die Klangfarbe seines Instruments hebt sich damit aus dem Gesamtplan heraus.
101	20:43
102	Allen Spielern fällt auf, dass der Bass, den Monika spielt, ihnen fehlte bei diesem Stück. Sie sprechen über die Stücke die sie beim Auftritt spielen wollen. Die teilnehmenden möchten „Penny Lane“ von The Beatles nicht spielen.
103	20:45
104	Der Dozent schlägt „Long and Winding Road“ von The Beatles vor, da der Auftritt ja dem Musikschulfest stattfindet. Um weiteren Diskussion vorzubeugen, beschließt er: „Lass es uns üben, damit wir es können.“
105	20:46
106	Nach dem Durchspiel stimmen sie sich noch mal ab. Der Dozent sagt: „Ich finde 'Long and Winding Road' und 'Penny Lane' nicht schlecht und 'Here Comes The Sun'.“ Sie überlegen welche Zielgruppe beim Musikschulfest dabei ist und stellen fest, dass diese nicht zwingend aktive Konzertzuhörer sein werden, sondern die Musik im Hintergrund genießen werden. Da wäre es gut, wenn auch bekannte Melodien dabei sind. Sie verabreden sich für eine Generalprobe am 18. Mai und schauen, wer kann und wer nicht.
107	20:48
108	Mit organisatorischen Gesprächen geht die Stunde zu Ende. Alle beginnen mit dem Abbauen.
109	20:55
110	Der Dozent gibt dem Forscher im Nachgang noch Hinweise zum Unterricht auf der E-Gitarre in Brunsbüttel, den ich am Folgetag beim Dozenten Julius Iota besuchen kann. Ein Mitglied des Ensembles mit Ortskenntnissen erklärt mir freundlicherweise, wo ich gut parken kann und wie ich den Eingang leicht finden kann.

Beobachtungsprotokoll 5

1	Deckblatt
2	Tag
3	24.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Brunsbüttel
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Julius Iota
9	Alter und Geschlecht
10	Schüler/in
11	Jan
12	Alter und Geschlecht
13	16 Jahre
14	Männlich
15	Spielt seit
16	10 Jahren
17	Zeit
18	14:45 Uhr – 15:30 Uhr
19	Stücke
20	(Titel, Interpret und Autor)
21	When you're gone (Brian Adams)
22	Smells Like Teen Spirit (Nirvana)
23	Nutbush City Limit (Tina Turner)
24	Beschreibung der Unterrichtssituation
25	Räumliche Rahmenbedingungen
26	Was sticht gleich ins Auge, wenn man das Gebäude betritt?
27	Ich komme im 14:34 Uhr im Gebäude der Schule in Brunsbüttel an. Es ist die ehemalige Wohnung des Hausmeisters des benachbarten Gymnasiums. Sie befindet sich neben der Turnhalle des Schulkomplexes, der gerade saniert und erweitert wird. Dass es ein Wohnhaus war, wird bereits am Eingangsbereich deutlich. Rechter Hand geht eine Küche ab, dann folgen vier Übungsräume entlang des Flurs. Gegenüber sind ein vollwertiges Bad und eine Putzmittelkammer. Der geräumige Flur ist mit sechs Sitzen ausgestattet und wird

	als Warteraum genutzt. Um diese Zeit ist bereits Unterricht. In einem Raum ist eine Trompete zu hören, in einem anderen Raum zwei Querflöten. Der Teppich im Gebäude scheint neu sein.
28	Um 14:40 Uhr kommt der Gitarrenschüler herein und setzt sich hin zum Warten. Ich spreche ihn an. Er ist bereits über meine Teilnahme gut informiert.
29	Wie gelingt es mir, mich zu orientieren?
30	Alle Räume sind mit Türschildern versehen und mit einer Raumnummer an der Tür. Auf den Türschildern steht, welcher Dozent in welchen Zeitraum in dem Raum ist.
31	Räumliche Rahmenbedingungen
32	Wie sind Beleuchtung, Belüftung und Akustik des Raumes?
33	Die Räume, die nicht besetzt waren bei meiner Ankunft, konnte ich anschauen. Alle Räume sind mit schalldämmendem Schaumstoff ausgerüstet. Dies wirkt auf die Akustik des Raums.
34	Wie ist der Unterrichtsraum gestaltet?
35	Die Gestaltung des Raumes ist maßgeblich von den schalldämmenden Schaumstoffflächen geprägt. Zudem steht auch ein Schlagzeug an der langen Wandseite. Der Raum hat so eine Probenraumatmosphäre.
36	Chronologisches Protokoll
37	14:45
38	Da die Stunde die erste Stunde nach den Osterferien ist, steigen Schüler und Dozent direkt in ein Gespräch über den Urlaub ein. Der Dozent fragt, ob sie auch die Gitarren mithatten. Der Schüler verneint dies.
39	Sie sprechen den Musikbaustellentag (MBT) an und besprechen die Stücke, die dort gespielt werden sollen. Dozent fragt: „Hatten wir die ‚When you’re gone‘-Noten noch nicht besprochen? Oder hatten wir dort schon ein improvisiertes Solo besprochen?“
40	14:50
41	Der Schüler stimmt seine E-Gitarre. Auch der Dozent baut sich auf und stimmt seine Gitarre. Beide sind Rechtshänder und haben die Gitarre auf ihrem rechten Bein liegen. Der Dozent spielt eine Fender-Gitarre, der Schüler eine Les-Paul-Imitation. Beide sind Rechtshänder, greifen also mit der linken Hand die Akkorde auf dem Griffbrett.
42	14:51
43	Der Dozent regt an: „Zum Warmspielen können wir ja ‚Nutbush City Limits‘ machen.“ Der Schüler fragt: „Wie geht es bei der Stelle bei Riff 2 noch mal? Es ist ja 2 - 5?“ „Ja, da ist ja dann Rock’n’Roll Schema. 5 - 7 - 5 - 5 - 5.“ „Ah ja, der ist es ja.“ „Warst nur einen halben Ton zu hoch.“
44	14:53
45	Der Dozent erinnert: „Wichtig ist, dass du dabei die Grundtöne spielst. G und C. Die müssen kommen. Den Rest werden wir dann schauen mit der Gruppe. Wichtig ist, dass der Anfang so schön knackig ist, wie im Original.“ Sie spielen den Anfang.

46	14:54
47	Der Dozent erinnert sich: „Und dann hast du noch einen Ablauf bekommen, so ein Leadsheet.“ Der Schüler fragt: „Ist es das hier?“ „Ja, das ist es.“ Der Dozent zeigt mit der Ecke des einen Zettels als Zeiger dahin, wo es auf dem Leadsheet nun weitergeht. „Es ist ja so, wie das hier steht. Du müsstest da noch einen Ablauf haben. Eigentlich ist der Ablaufplan immer die zweite Seite wiederholen.“ Sie schauen sich die zweite Seite an.
48	Der Dozent fasst zusammen: „Der Ablauf ist immer viermal Riff 1, dann Riff 2, so wie es hier steht, und dann zweimal Riff 1. Also diese vier Zeilen immer wiederholen für das Solo.“ Er schließt an: „Wie ist es mit dem Solo bei Dir? Mit Pentatonik?“ „Ja, mal gucken...“ Der Dozent tippt schon mit den Füßen das Tempo und sagt: „Ein Schlagzeuger könnte es auch, es ist ja im Takt.“
49	14:57
50	Der Dozent stellt auf seinem iPhone mit der ‚Amazing Slow Downer App‘ beim Original Song 90 % der Originalgeschwindigkeit ein. Das iPhone ist über ein Kabel an einen Amp angeschlossen. Beim Durchspielen schaut der Dozent auf seine Noten und der Schüler auch auf seine eigenen Noten. Der Dozent pausiert das Playalong und sagt: „So, das war jetzt ein Durchlauf.“ Dann macht er abschließend auf drei Takte auf der ersten Seite aufmerksam. Die Form scheint abschließend besprochen zu sein. Sie wechseln zum nächsten Teil.
51	14:58
52	Sie spielen einen Durchlauf „Nutbush City Limits“. Der Schüler hält seinen Daumen dabei oben gegen den Hals, nicht auf der Rückseite gegenüber der anderen Finger. Der Dozent wippt mit dem linken Fuß mit.
53	15:01
54	Der Dozent macht seinen Schüler darauf aufmerksam, dass er in der Strophe ein wenig gedämpft spielen möge und er dann in dem Teil, wo das Solo ist, offen spielen könnte. Sie üben dies im 4-Takt-Wechsel.
55	15:02
56	Der Dozent regt dabei an sich am Tag der Generalprobe mit den anderen Musikschülern Notizen im Leadsheet zu machen, wann P.M. [Palm Mute] dazu kommt und wann nicht.
57	15:03
58	Der Schüler fragt an, wer alles zum Musikbaustellentag kommt. Sie besprechen, wer alles kommt. Die Schüler scheinen sich von den gemeinsamen Veranstaltungen bereits zu kennen.
59	15:04
60	Das Solo ist Thema. Der Schüler schlägt vor a-Moll-Pentatonik zu nehmen. Sie spielen den Soloteil. Als Anregung der Präsentation eines Solos empfiehlt der Dozent sich Joe Bonamassa anzuhören. Der Schüler notiert sich den Namen nicht. Der Dozent schlägt vor den Song mit Bottleneck-Technik bei Youtube mal anzuhören, so dass er sich Hause davon mal inspirieren lassen möge.
61	15:05

62	Sie wechseln über zum nächsten Song. Es ist ‚Smells like teen spirit‘ von Nirvana. Der Schüler steigt direkt in die Bridge ein. Der Dozent stellt fest: „Du spielst mit Bending.“ Der Dozent lehnt sich zurück.
63	15:06
64	Der Dozent holt eine Wespe aus dem Raum mit dem Kommentar: „Wollen jetzt alle ein Nest bauen?“ Beide erinnern sich bei der Gelegenheit an eine Anekdote des Schülers, bei dem sich eine Wespe in seiner Akustikgitarre eingenistet hat, um dort zu überwintern.
65	15:07
66	Der Dozent schlägt vor bei dem geplanten Auftritt auf dem Baustellentag das <i>Bending</i> zwischen den Gruppen aufzuteilen und es die andere Gruppe machen zu lassen. Dann bittet er seinen Schüler, für diesen Song etwas Verzerrung hinein zu drehen. Der Dozent fragt an, ob der Schüler sein Effektgerät mitnimmt. Dieser bejaht es. Der Dozent regt an, dass der Schüler etwas Chorus reindrehen soll und im Refrain wäre etwas Delay gut. Er ergänzt: „...und ein Wha-Wha-Pedal hast du auch, richtig?“ Gleichzeitig sucht er das Playalong auf seinem iPhone.
67	15:09
68	Er fragt den Schüler, ob er das Solo so spielt. Der Dozent spielt es vor. Der Schüler versucht sich am Solo. Die Noten des Schülers enthalten das Solo in Form von Noten und darunter ist es als Tabulatur eingezeichnet.
69	Der Dozent macht auf den Einstieg aufmerksam. Sie üben den Einstieg ins Solo. Der Schüler setzt richtig ein der Dozent begleitet ihn.
70	15:11
71	Beide spielen das Solo unisono. Sie üben dabei das Ganzton-Bending. Der Schüler fragt in welche Richtung man beim Bending den Finger eigentlich zieht. Der Dozent erläutert, dass die drei tiefen Saiten nach unten und die drei hohen Saiten nach oben gezogen werden, damit man nicht versehentlich beim Bending spielen die Saite über den Hals hinauszieht.
72	15:13
73	Der Dozent sagt: „So, wir spielen mal alles und ich begleite dich.“ Der Dozent schaut dabei auf sein eigenes Griffbrett. Er wippt mit dem Fuß. Der Schüler nickt mit dem Kopf im Takt mit, während er spielt.
74	Sie spielen das komplette Stück durch, jeder ist dabei im Wechsel auf sein eigenes Griffbrett und auf die eigenen Noten fixiert.
75	Nachdem sie das Stück komplett durchgespielt haben, regt der Dozent für den Schluss des Stückes an, den Ton so vibrieren zu lassen, dass der Ton rückkoppelt. Er sagt: „Du kannst es mit deinem Verstärker zu Hause üben, so dass Du ein kontrolliertes Rückkoppeln zulässt. Das ist aber nicht einfach.“ Der Schüler probiert es, der Dozent lenkt aber ein: „Das lassen wir aber heute mal. Aber für uns Gitarristen ist es gut, das hinzubekommen. Die Rückkopplung ist wie das i-Tüpfelchen.“
76	15:15

77	Sie suchen den nächsten Song heraus. Der Schüler macht sich allerdings keine Notizen zu den Sachen, die er üben soll. Der nächste Song heißt ‚When you're gone‘ von Brian Adams.
78	15:17
79	Die Akkorde werden besprochen. Es werden Barréakkorde gespielt. Der Dozent erläutert dem Barrégriff mit Grundton auf der E-Saite und erklärt, dass man dabei mit dem Mittelfinger auf der g-Saite einen Dur-Akkord und ohne ein Moll-Akkord erklingt.
80	Bb wäre hier aber ein Barréakkord mit dem Grundton auf der A-Saite. Der Dozent zeigt das Greifen auf dem Griffbrett. Beim Dur-Akkord mit Grundton auf der A-Saite liegen der zweite, dritte und vierte Finger der Hand im gleichen Bund auf dem Griffbrett. Der Schüler erinnert sich: „Bb-Dur – sehr unangenehm.“ Der Dozent erkennt: „Das heißt, den kennst du noch. Spiel ihn einmal die Lagen hoch.“ Er macht dies. Der Dozent nennt diese Art die Akkorde zu greifen Rock-Akkorde.
81	15:18
82	Der Schüler spielt mit „Lagerfeueranschlag“ die Akkorde des Liedes als offene Akkorde (Faustgriffe). Der Dozent erinnert, dass er beim Auftritt der Rockgruppe sei. Er bittet den Schüler, die Akkorde als Barréakkorde zu spielen. Sie üben das Greifen der Akkordfolge als Rock-Akkorde.
83	15:20
84	Der Dozent erläutert: „Einen Akkord mache ich dir farbig. Dort wo ich den Akkord farbig mache, spielst du den Rock 'n' Roll Akkord [Anmerkung: Hiermit ist ein 5-6-5-6-Wechsel gemeint, gespielt mit dem kleinen und dem Ringfinger auf der gleichen Saite].“
85	15:21
86	Der Dozent nimmt sich daraufhin das Notenblatt des Schülers und markiert die entsprechenden Akkorde in der Strophe. Als Tisch zum Schreiben nutzt er die Rückseite seiner E-Gitarre.
87	15:22
88	Dem Schüler kommt die gespielte Akkordfolge bekannt vor und er singt dazu einen Song von REM an. Der Schüler scheint die Präsenz des Forschers im Raum vergessen zu haben.
89	Nach dem nächsten Durchspiel ermutigt der Dozent seinen Schüler, es so beim Auftritt zu probieren.
90	15:23
91	Der Dozent macht seinen Schüler darauf aufmerksam, dass er beim nächsten Durchspiel die Rhythmusgitarre hat und dass er beim Rock 'n' Roll die Sechste mit dazu nimmt und ergänzt: „Und dann leicht angezerrt.“ Der Schüler dreht die Verzerrung hinein. „Ne, etwas leichter.“ Der Schüler korrigiert nach. Der Dozent bittet: „Weniger noch.“ Beide drehen an ihren Verstärkern und suchen den optimalen Sound.
92	15:25
93	Der Dozent informiert seinen Schüler, dass er die Gesamtgeschwindigkeit des Playalongs für das nächste Durchspiel auf 90 % stellt.

94	15:26
95	Sie spielen den Durchlauf zum Playback. Dozent und Schüler schauen dabei in ihre Noten. Der Schüler bricht nach der Strophe ab. Der Dozent erläutert: „So geht es im Refrain. Hier musst Du ganz normale Achtel mitspielen. Und du merkst, das passt dann so.“ Der Schüler testet es an und bestätigt: „Ja, passt gut.“
96	15:27
97	Der Dozent betont: „Wichtig ist, dass Du im Refrain die Achtel durchspielst.“ Beide spielen den Refrain zusammen. Der Dozent sagt diesmal den Wechsel in die Strophe an.
98	Dem Forscher fällt bei diesem Durchspiel auf, dass Schüler und Dozent den C-Akkord in verschiedenen Lagen spielen. Während der Dozent ihn als Barrégriff in der 8. Lage auf der E-Saite spielt, spielt der Schüler ihn in der 3. Lage auf der A-Saite [Anmerkung: ebenso, wie den zuvor geübten Bb-Dur Griff.] Der Schüler hat derweil seine Sitzhaltung geändert und lehnt sich entspannt hinten an die Lehne seines Stuhls an. Der Dozent ist eher nach vorne über seine Gitarre gebeugt.
99	15:29
100	Der Dozent sagt: „So, und das ist jetzt für in zwei Wochen. Am besten Du nimmst Dir das mal mit dem Handy auf.“ Er konkretisiert: „Zu Hause musst Du dir die Strophe einspielen und dann kannst Du probieren ein Solo drüber zu spielen.“ Der Schüler fragt: „In welcher Tonart wird das Solo sein? D-Moll?“ Der Dozent antwortet: „Ja, das Solo ist in C.“ Er fragt: „Wie oft kommt der C-Akkord vor?“ Der Schüler zählt: „6 Takte“ „Genau, sechs Takte Solo über C. Gibt es noch eine andere Möglichkeit?“ Der Schüler gibt es auf einen weiteren Vorschlag zu machen. Der Dozent fragt nach: „C-Dur oder c-Moll?“
101	15:30
102	Die nächste Schülerin kommt herein. Es wird etwas hektisch. Der Dozent bestätigt noch kurz, dass es C-Dur ist. Der Schüler packt seine Tasche ein. Der Dozent lüftet den kleinen Raum, während die nächste Schülerin aufbaut.

Beobachtungsprotokoll 6

1	Deckblatt
2	Tag
3	24.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Brunsbüttel
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Julius Iota
9	Alter und Geschlecht
10	Schüler/in
11	Julian
12	Alter und Geschlecht
13	19 Jahre
14	Männlich
15	Spielt seit
16	11 Jahren
17	Zeit
18	16:45 Uhr – 17:30 Uhr
19	Stücke
20	(Titel, Interpret und Autor)
21	When you're gone (Brian Adams)
22	Chronologisches Protokoll
23	16:36
24	Ich sitze im Warteraum. Ein Schüler mit Brille kommt herein und stellt seinen Gitarrenkoffer an den blauen Schließfächerschrank sowie eine 0,5-Liter-Flasche Fritz Kola obendrauf und geht – nach einem kurzen „Hallo“ – wieder hinaus. Er schließt beide Türen. Später stellt sich heraus, dass er zum Rauchen ging.
25	16:42
26	Der Schüler kommt wieder in das Gebäude herein und holt sein Getränk. Er geht ohne ein weiteres Wort zu sagen wieder raus vor die Tür. Seine Gitarre lässt er stehen.

- 27 Nach der Schülerin kommt auch der Dozent aus dem Raum und trifft den Forscher und den gerade wieder hereinkommenden Schüler im Wartesaal. Wir gehen gemeinsam in den Raum. Der Schüler ist bereits informiert über meine Anwesenheit in der Stunde.
- 28 16:45
- 29 Der Schüler packt seine Gitarre aus, stimmt diese mit einem Stimmgerät und schließt sich an den Verstärker an. Derweil erläutert der Dozent: „Ich spiele viele sechziger, siebziger und achtziger und zum Beispiel ACDC, der Schüler mag aber auch Musik der Band *In Flames*.“ Der Dozent erläutert, dass der Schüler im Sommer Abitur macht und dann nicht mehr in Brunsbüttel sein wird, sodass dies die letzten zwei Monate seines Unterrichts sind. Zudem ist er während des Musikbaustellentags im Urlaub in Dänemark.
- 30 16:50
- 31 Der Dozent und der Schüler sitzen. Auch dieser Schüler ist Rechtshänder, ebenso wie der Dozent. Beide spielen mit Plektrum. Sie unterhalten sich, welche Songs er mag, überlegen sich einige Lieder, die sie noch spielen können in den kommenden zwei Monaten. Aus seinen Noten sucht sich der Schüler selbst etwas heraus. Sie besprechen, wo man noch weiter lernen kann. Es geht dabei auch schon intensiv um Musiktheorie. Sie besprechen die Stufentheorie und modale Tonleitern, die auf den Stufen der Skala aufbauen.
- 32 Der Dozent erinnert: „Die sechste Stufe ist die parallele Molltonart. Aufpassen beim Akkord Bb. Hier könntest du einen Lauf drüber spielen.“ Der Dozent schlägt vor: „Wir können ja einmal die Modes durchspielen.“ Der Schüler fragt: „C-Dur oder a-Moll? C-ionisch?“ Der Dozent bestätigt mit „Ja. Die Töne kommen im a-Mollakkord vor. Das ist wie in der achten Lage.“ Er zeigt dies auf seinem Griffbrett. Der Schüler spielt die entsprechende Tonleiter und sagt: „Davor ist ja lokrisch.“ Er spielt diese Tonleiter vor und sagt „Jetzt kommt a-aeolisch.“
- 33 Der Dozent regt an: „Du kannst diese auch immer wieder zurückspielen.“ Sie gehen einen Halbton tiefer und spielen g-mixolydisch. Der Dozent lobt: „Richtig. Dann F.“ Der Schüler fragt: „Soll ich hochgehen?“ Er nickt.
- 34 Nach dem Durchlauf sagt der Dozent: „Du hast dich da um einen verspielt.“ Der Schüler spielt die Tonleiter noch mal, dann spielen sie d-dorisch und e-phrygisch. Der Schüler schaut dabei die ganze Zeit auf das Griffbrett des Dozenten. Der Dozent schaut auf die Finger des Schülers.
- 35 Der Dozent sagt: „Jetzt geht es an die Stelle Bb, du kennst doch zum Beispiel die Dreiklangzerlegung – das Sweeping – machen. Das heißt, du zerlegst dann, wenn ich auf Bb gehe, den Akkord.“ Er betont dabei, dass es wichtig sei, die Akkordfolge mitzugehen im Solo.
- 36 16:59
- 37 Der Dozent zeigt, dass nach dem Bb noch ein G kommt. Der Schüler hat sein rechtes Bein beim Spielen über das linke geschlagen. Während der Dozent erklärt, schaut der Schüler auf die Noten.
- 38 Der Dozent erklärt, dass das Solo so ein bisschen Country-Style sei. Der Schüler fragt: „Wo sind Sie?“ Der Dozent antwortet: „Am Anfang des Solos. Da steht 7-8. Der Dozent schlägt für die Einstiegsphrase in das Solo vor, dreimal ein Bending zu spielen und dann in die Läufe einzusteigen.“

39	17:02
40	Der Dozent sagt: „Das testen wir mal.“ Der Schüler stellt nun die Beine nebeneinander auf. Der Dozent sagt: „Du bist so nett und begleitest mich mal.“ Der Schüler spielt die Akkorde im Rhythmus, der Dozent spielt die Melodie und dann auch ein Solo. Danach wechseln sie sich ab und der Schüler spielt die Melodie und geht dann über ins Solo.
41	17:03
42	Der Dozent bestätigt: „Genau. Das war der erste Teil. Das spielst du dreimal.“ Der Schüler antwortet: „Ne, eineinhalb Mal.“ Der Dozent entgegnet: „Ja, grade haben wir zweimal gespielt. d-Moll, G und Bb. Da musst du auf deinen Fingersatz achten.“
43	17:04
44	Der Dozent fragt: „Okay, wollen wir das direkt mal durchspielen?“ Nach kurzer Abstimmung, ob alles gespielt werden solle oder nur der Teil mit der Besonderheit beim Bb, entscheiden sie sich für Letzteres. Während des Spiels gibt der Dozent Anweisungen wie: „Achtung, jetzt musst du auf das Bb eingehen.“
45	Der Schüler verspielt sich und sie besprechen noch mal die entsprechende Stelle. Der Dozent bittet darüber hinaus um ein bisschen Palming, also das Dämpfen der Saite mit der Seite der Spielhand. Der Dozent spielt noch einmal vor und der Schüler begleitet ihn.
46	17:07
47	Der Schüler fragt an, ob er nächstes Jahr bei dem Musikbaustellentag dazukommen könne. Der Dozent bejaht dies. Auf Nachfrage des Dozenten sprechen sie darüber, wo er in Dänemark ist und ob sie sich dort ein Haus gemietet hätten.
48	17:08
49	Sie spielen alles noch einmal zusammen durch. Als der Schüler herauskommt, gibt ihm der Dozent während des Spiels den Hinweis, dass jetzt als nächstes C dran ist. Auch den Wechsel in das Solo sagt er im letzten Takt vor dem Solo an mit „Und jetzt wechseln!“ Sowie: „Wechsel in den nächsten Teil.“ Oder: „Achtung.“
50	17:09
51	Nach diesem Durchspielen fasst der Dozent zusammen: „Du warst zwar einmal nicht in den Modes, aber Bb ging. Der Schüler verteidigt sich: „Der falsche Griff war für mich so ein Füllton.“ Der Dozent lenkt ein: „Ja, so ein bisschen jazzig. Das ist okay, wenn du auf dem richtigen Ton endest.“ Der Schüler sagt: „Ich hab‘ viel auch lokrisch gespielt. Die [Tonleiter] ist schön.“ Der Dozent stimmt zu: „Ja, die ist schön symmetrisch.“ Er ergänzt: „Als kleines Goodie wäre auch eine kleine Sequenz ganz schön.“ Der Schüler übt an dem Solo und denkt sich dabei eine Sequenz aus. Der Dozent erinnert: „Das Tempo ist wichtig. Welche Noten gehen hier? Einmal die Pyramide durchgehen. Viertel? ... – nein. Probier‘ mal Achtel.“ Der Schüler probiert dies und ergänzt: „Und Sechzehntel.“ Der Schüler testet Sechzehntel.
52	17:12
53	Der Dozent sagte: „Die Sechzehntel sind sehr schnell.“ Er zeigt einen Sequenzlauf aus vier Tönen. Sie üben diesen mit Sechzehnteln zum Beat auf dem iPhone. Der Schüler schaut dabei auf die Finger des Dozenten.
54	17:13

55	Der Dozent merkt, dass der Schüler holpert und dreht die Geschwindigkeit der Schlagzeugspur herunter. Diese besteht aus einem Viervierteltakt mit der Bass Drum auf den Zählzeiten eins und drei sowie einer Snaredrum auf den Zählzeiten zwei und vier und einer Hi-Hat, die Achtel spielt. Der Schüler spielt in die Tonleiter immer wieder mal den Ton <i>fis</i> hinein. Der Dozent erläutert, dass kein Kreuz als Vorzeichen hier mit drin ist. Der Schüler ist dem Dozenten nun ganz zugewandt und hat das linke Bein auf das rechte Knie gelegt.
56	17:16
57	Während der Schüler übt, sucht der Dozent am Computer das Tempo. Der Dozent fragt: „Für welchen Teil ist das, was du da gerade gespielt hast? Für Bb?“
58	17:17
59	Der Dozent zeigt, wie schnell es ist, wenn alle Sechzehntel gespielt werden. Er könne sich zum Üben die Töne der Tonleiter auf der d- oder der g-Saite nehmen. Der Dozent sagt: „Groove dich mal ein.“ Der Schüler spielt die Sechzehntel auf der leeren g-Saite. Dann spielt er die Töne der Tonleiter in die Sechzehntelbewegung hinein, dabei nimmt er immer einen neuen Ton auf den Zählzeiten 1, 2, 3, und 4. Die restlichen drei Sechzehntel der Vierergruppe spielt er auf der leeren Saite.
60	Beide stimmen ab, dass der Schüler diesen Bestandteil des Solos über die letzten zwei Durchgänge spielt. So würde er dann durch das gesamte Solo kommen.
61	Der Dozent fragt „Wollen wir anfangen?“. Der Schüler antwortet: „Ja, ich teste einmal.“ Er macht das Bending. Sie spielen acht Takte mit dem Bending im Country-Style, dann sechs Takte und den gebrochenen Akkord auf Bb und einen Durchgang mit den Sechzehnteln.
62	17:21
63	Der Schüler bestätigt nun das gemeinsame Durchspielen mit: „Okay, wir testen.“ Der Schüler ist in gebeugter Haltung so weit über seine Gitarre gelehnt, dass er sowohl seine Saiten und sein Anspiel der Saiten mit der rechten Hand sehen kann als auch auf sein Griffbrett schauen kann. Der Dozent schaut derweil auf seine eigene Gitarre. Sie spielen das Solo wie besprochen durch.
64	17:23
65	Nach dem Durchspiel sagt der Dozent: „Überleg noch mal, was war Bb? – Jetzt suchst du dir ein g auf der h-Saite. Der Dozent schlägt ihm vor, gebrochene Akkorde zu spielen. Sie spielen den gebrochenen Akkord.
66	Der Dozent erläutert: „Schau, das ist d-Moll und bis auf das Bb sind die ja gleich. Jetzt kommt nur da der Mittelfinger dazu. [Der Schüler setzt dies um] – Genau. – Und jetzt bleibst du in dem Fingersatz und verschiebst ihn in die siebte Lage.“ Sie üben langsam den Akkordwechsel. Dann spielen sie das Solo noch einmal.
67	17:27
68	Der Dozent macht darauf aufmerksam, dass er von den Sechzehnteln kommend das Tempo für die gebrochenen Akkorde halbieren muss. Er fragt: „Wollen wir's probieren?“ Der Schüler antwortet: „Ja.“
69	17:28

-
- | | |
|----|---|
| 70 | Sie entscheiden sich, den Sechzehntel-Teil einmal mit Achteln zu probieren. Der Schüler sagt, er würde auch in Sechzehnteln durchkommen. Der Dozent sagt: „Wir probieren es mal.“ |
| 71 | 17:29 |
| 72 | Der Schüler ist hoch konzentriert, um mit Sechzehnteln durch das Solo zu kommen. Es klappt. Der Dozent bestätigt: „Wir lassen es so. Vom Sechzehntel in die Achtel-Durchgänge, dann zwei Durchgänge Bending.“ |
| 73 | 17:30 |
| 74 | Der Dozent schlägt vor: „Zum Abschluss einmal das ganze Solo.“ Der Dozent begleitet seinen Schüler, der das Solo spielt. Dabei macht der Dozent weiterhin Ansagen vor dem Wechsel in einen neuen Teil des Solos. |
| 75 | 17:31 |
| 76 | Der Dozent fasst zusammen: „So hätte man eine Version, auf die man aufbauen könnte.“ Der Schüler packt zusammen. Dabei verabreden sie, dass in der nächsten Stunde mit Bottleneck gespielt wird. Der Schüler bringt sein Zubehör entsprechend mit und berichtet, dass er einem Freund diese Spielweise gezeigt hätte. Dieser war ganz überrascht vom Klang. |

Beobachtungsprotokoll 7

1	Deckblatt
2	Tag
3	25.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Heide
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Anton Alpha
9	Alter und Geschlecht
10	Männlich
11	Schüler/in
12	Bettina
13	Alter und Geschlecht
14	Weiblich
15	Spielt seit
16	6 Jahren
17	Zeit
18	12:00 Uhr – 13:00 Uhr
19	Stücke
20	(Titel, Interpret und Autor)
21	Thierry Tisserand - Calypso Cool
22	Chronologisches Protokoll
23	12:00
24	Die Schülerin kommt vor dem Raum an. Wir begrüßen uns.
25	12:02
26	Der Dozent kommt an. Sie bauen sich auf und unterhalten sich (bis 12:07 Uhr) über das Fußballspiel, die Umleitung, die aktuell viel Stau erzeugt, dann wieder darüber, dass die Bayern gewonnen haben aufgrund eines geschenkten Elfmeters. Der Dozent spricht von leichten Kopfschmerzen. Die Schülerin hat – wie auch in der anderen Stunde – Kaffee dabei. Der Dozent lobt scherzhaft ihre ‚gute Erziehung‘. Auch ich bekomme wieder einen Kaffee angeboten. Der Dozent informiert mich, dass die zweite Duo-Partnerin heute nicht zum Unterricht käme.

27	12:07
28	Die Schülerin klagt über kalte Finger. Der Dozent steigt ein mit: „Ich fange mit dem Calypso Cool an. – Mach einmal Schrumm bitte.“ Der Dozent stimmt sich mit Flageolet-Tönen, die Schülerin schaut zu. Der Dozent steigt ein in das Stück. Die Schülerin sagt: „So schnell habe ich das nicht.“ Der Dozent bittet die Takte 3 und 4 zu spielen und sagt: „Ich komme mal mit“ und spielt ihre Stimme mit. Er sagt, dass die Töne knapp kommen sollen.
29	12:08
30	Die Schülerin sagt: „Ich habe Probleme mit dem Rhythmus.“ Der Dozent bittet: „Mach mal die beiden Halbtakte.“ Sie üben das synkopische Motiv, das sich über die zwei Halbtakte verteilt, in einer Endlosschleife. Sie verabreden in der zweiten Takthälfte von Takt 4 den Ton erklingen zu lassen, um das Motiv besser üben zu können.
31	Der Dozent kommentiert: „Ist überraschend, der Lagenwechsel mit Streckung.“ Die Schülerin lacht. Der Dozent zeigt, dass vom Zeigefinger aus die Hand gezogen wird. Die Schülerin fragt: „Okay, also zuerst der Zeigefinger?“ Der Dozent stellt klar: „Nee, ich habe die Überstreckung in der sechsten Lage fertig und nehme sie auch mit in die fünfte.“ Sie spielen die Stelle durch. Der Dozent lobt während des Durchspiels: „Ah, das war sehr schön pünktlich.“
32	12:11
33	Der Dozent spricht die Zählzeit ‚2-und‘ an: „Es muss so spät kommen, dass es dich überrascht.“ [Anmerkung des Verfassers: Die Betonungen liegen auf den unterstrichenen <i>unds</i> : 1 u 2 <u>u</u> 3 <u>u</u> 4 <u>u</u>]. Der Dozent gibt Hilfestellung, indem er sagt: „Ein kurzer Ein-Atmer vorweg.“ Beide spielen die Stelle in Endlosschleife. Der Offbeat bzw. die Synkopen machen der Schülerin Schwierigkeiten.
34	12:13
35	Die Schülerin stellt fest: „Das muss eigentlich noch schneller.“ Sie trinkt einen Schluck Kaffee. Sie spielen die Stelle nochmal.
36	12:14
37	Die Schülerin fragt: „Machen wir es ab dem h in Takt sechs?“ Der Dozent korrigiert: „Ne, ab Takt fünf.“ Sie spielen es durch. Der Dozent stellt überrascht fest: „Ach so, wir wollten fünf und sechs wiederholen?“ Die Schülerin antwortet: „Ne, ich war schon richtig.“
38	12:15
39	Der Dozent stimmt seine d-Saite nach. Sie spielen die Stelle noch mal. An der Stelle an der die Schülerin rauskommt, sagt sie: „Ach, das ist eine Triole jetzt?“ Der Dozent sagt: Die würde ich jetzt ganz Legato nehmen.“ Nach einem weiteren Durchspielen lobt der Dozent: „Gut.“ Er singt beim zweiten Durchgang die komplette Melodie mit und betont dabei die zu spielenden Triolen laut mit seiner Stimme.
40	12:17
41	Der Dozent stellt fest, dass er gerade keinen Rechner mit dabei hat. Er regt aber an, dass die Schülerin sich dieses in Endlosschleife mal als Midi-File programmieren könne. Es würde sich lohnen, denn dieses Taktpaar käme sehr oft. Er präzisiert, dass sie sich die Begleitung – also die zweite Stimme des Duos – programmieren möge.
42	12:18

43	Der Dozent sagt: „So, komm, jetzt mal weiter. Hast du dir den Schluss schon mal angeguckt?“ Beide schauen in ihre eigenen Noten. Dabei klären sie sprechend, wann der Akkord mit dem Zeigefinger aufwärts und wann abwärts (mit dem Nagel des Zeigefingers der rechten Hand) angeschlagen wird.
44	12:21
45	Die Schülerin trinkt einen Schluck Kaffee und stellt fest: „Oh, irgendwie tröppelt meine Tasse.“ Nach der kurzen Ablenkung macht der Dozent darauf aufmerksam, dass am Schluss Triolen vorkommen und er mit seinem Fuß die Achtel klopft.
46	Um dies zu demonstrieren klopft er die Achtel abwechselnd mit seinem rechten und seinem linken Fuß und spielt dazu auf der Gitarre die Triolen, sodass die Überlagerung von Achteln und Achtel-Triolen sichtbar und hörbar wird. Sie verabreden nun in Takt 37 zu wechseln. Sie spielen.
47	12:23
48	Der Dozent stimmt erneut seine Gitarre und kommentiert, dass er eigentlich die Ferien nutzen wollte, um seinen Gitarren neue Saiten aufzuziehen.
49	12:24
50	Der Dozent sagt: „So, wir gehen nach 34 [Anm. d. Verf.: Referenziert wird mit der Zahl der Takt 34]. Und jetzt verwirre ich dich. Ich spiele jetzt deinen Rhythmus und du musst auch in deinem Rhythmus bleiben. Beim nachfolgenden Call-Response-Wechsel sehen sie sich an.
51	12:25
52	Der Dozent regt an, die Füße im Takt zu bewegen und dabei auf den ganzen Zählzeiten mit dem Fuß zu tippen. Sie spielen die Stelle durch. Beim Call-Response-Wechsel sehen beide in die Noten des Dozenten. Dieser singt zur Orientierung die Melodie durchgängig mit.
53	12:28
54	Der Dozent stellt fest: „Das tolle ist, dass die Begleitung die gleiche ist. Du kannst also die knifflige Stelle über die gleiche Schleife üben [Der Dozent bezieht sich auf die eingangs angeregte Programmierung einer Midi-Begleitung]. Der Dozent spielt die Akkorde vor. Die Schülerin schaut dabei konzentriert auf sein Griffbrett.
55	12:29
56	Sie spielen das Stück wieder von vorne. Dieses Durchspielen der Stelle mit den Synkopen kommentiert der Dozent mit: „Es hilft nicht das auszurechnen, you’ve got to feel it!“
57	12:31
58	Sie spielen einen weiteren Durchlauf, um zu schauen, wo schwierige Stellen sind.
59	Sie steigen ein in den B-Teil mit Zupfmuster. Es geht gut. Nach diesem Zupfmuster steigen sie ein in einen neuen Teil. Der Dozent passt sich bei dem holprigen Start der Schülerin ihrer langsameren Geschwindigkeit an. So spielen sie weiter durch das Stück
60	12:32

61	Der Dozent zeigt etwas auf dem Griffbrett. Er regt an, dass es besser wäre, mit dem Zeigefinger einen Bund hoch zu rutschen ins g, statt den Mittelfinger von der A-Saite auf die d-Saite zu wechseln. Die Schülerin probiert es einige Male. Sie erklärt, dass sie dies nicht zwingend als angenehmer empfindet.
62	12:34
63	Der Dozent möchte erfahrbar machen, welcher Wechsel angenehmer ist. Er schlägt vor: „Erst üben wir 8 Achtel den einen Akkord, dann 8 Achtel lang den zweiten Akkord. Danach wechseln wir alle vier Achtel, dann alle zwei Achtel, dann ein Achtel jeden Akkord.“ Die Schülerin kommt ins Holpern, findet aber nach wie vor ihre Art zu wechseln entspannter.
64	Der Dozent dämpft die Saiten des Akkords am Steg der Gitarre der Schülerin ab, so dass nur die Saite zu hören ist, auf der der Wechsel geschieht.
65	Bei der singulären Betrachtung der Töne des wechselnden Fingers fällt auf, dass ein cis (da der Zeigefinger noch liegt) als Vorschlag vor dem d zu hören ist. Der Dozent bittet daher den Druck aus dem Zeigefinger herauszunehmen, so dass der Vorschlag vor dem d nicht erklingt.
66	[Nach einigen Durchgängen fragen sie den Forscher, ob er dieses auch hört. Ich bejahe dies, gebe aber zu, es nur in der singulären Betrachtung zu hören, es im Gesamtklang aber nicht wahrgenommen zu haben.]
67	12:40
68	Sie wechseln in einen weiteren Teil. Der Dozent bittet, ob sie den Takt noch mal machen können und spielt ihn vor. Die Schülerin fragt: „Welcher ist das?“ Der Dozent antwortet: „29.“
69	Sie üben die Passage. Der Dozent spielt die Melodie, die Schülerin die Begleitung, die ihre Stimme an dieser Stelle des Duos ist. Die zwei Takte werden so oft durchgespielt, bis die Schülerin auf dem Ton der Melodie auf der Zählzeit 2-und pünktlich mit dem Akkord schließt.
70	12:43
71	Die Schülerin spielt ohne die Offbeats [siehe Anfang] die Melodie. Der Dozent sagt etwas erregter: „Ne! Du wirst immer zu früh kommen so.“ Er probiert durch das Klopfen auf der Gitarre deutlich zu machen, wo die Betonungen liegen. Dann versucht er ihr eine Eselsbrücke zu bauen, in dem er über die Töne der Melodie den Text 'Es geht schon weiter' singt. Die Schülerin erläutert, dass die linke Hand noch nicht so mitmacht. Sie üben die Stelle immer wieder.
72	12:49
73	Der Dozent erläutert zu einem Fingersatz: „Ich löse den mit geschlossenen Augen, ich spiele wo das Bundstäbchen ist.“
74	12:50
75	Die Schülerin macht auf Takt 10 aufmerksam, wo es ähnlich ist. Sie spielen dies. Der Dozent regt fragend an: „Wir könnten auch da eine Endlosschleife draus machen?“
76	12:51

77	Sie spielen es durch. Beide gucken in ihren Noten. Es klappt nicht auf Anhieb. Der Dozent spielt es mehrmals vor, dann zählt er ein: „3, 4.“ Beide spielen.
78	Die Schülerin kommentiert: „Es scheppert.“ Der Dozent bittet: „Langsamer.“ Beide spielen und der Dozent schaut konzentriert auf den Fingersatz seiner Schülerin.
79	12:53
80	Er lobt: „Ja, so ist es super.“ Der Dozent gibt den Tipp, den Zeigefinger in der weiten Lage nicht zu sehr zu entspannen, weil er drei Töne später genau da, wo er liegt, wieder gebraucht wird. Dann schlägt er vor: „Jetzt mal den gemeinsamen Takt da.“ Der Dozent schaut dabei permanent auf das Griffbrett seiner Schülerin, um den Fingersatz zu optimieren und zu kontrollieren.
81	12:55
82	Die Schülerin sucht ihren Stift, um sich das Besprochene und Erlernte zu notieren. Der Dozent spielt derweil weiter.
83	12:56
84	Die Schülerin ist fertig mit ihren Notizen. Der Dozent sagt: „Und dann können wir alles.“ Die Schülerin lenkt ein: „Nee, warte mal. – Wir hatten da eine andere Lage verabredet.“ Der Dozent lehnt sich zurück und stellt fest: „Der ist besonders hässlich vom Tempo her. Spielst du mit von wo? 17?!“ Beide spielen den synkopischen Teil durch. Der Dozent lobt: „Super.“
85	12:57
86	Der Dozent begleitet. Die Schülerin spielt die Melodie alleine. Sie spielt den Wechsel gut und sagt: „Guck! Das finde ich jetzt nicht so schlimm.“ Sie spielen.
87	12:59
88	Der Dozent sagt: „Und jetzt muss alles nur noch aneinanderggebaut werden.“ Er ergänzt: „Und das Stück auf der Rückseite hast du ja auch bezahlt. Die Noten müssen also auch gespielt werden.“ Die Schülerin lacht.
89	Der Dozent gähnt und spielt das Stück von der Rückseite kurz an. Die Schülerin hat ihren Kopf auf ihre rechte Hand gestützt, die auf der Gitarre aufliegt. Sie hört ihm zu. Dabei legt sie sich ganz auf ihre Gitarre.
90	13:01
91	Schülerin schaut auf sein Griffbrett. Mit Bezug auf die beiden Stimmen des notierten Duos fragt der Dozent: „Kannst du mal sagen, welche du haben möchtest?“ Der Dozent sucht, ob er die zweite Stimme mithat und stellt fest: „Ne, dann hat A. [A. ist der Duopartner des Dozenten] sie jetzt.“
92	13:02
93	Der Dozent sagt: „Naja, erstmal kannst du diese hier mal schier machen.“ Er zeigt auf das Stück, das sie die Stunde über geübt haben. Der Dozent regt noch mal eine Übedatei an und schlägt vor diese auch kurz zu kopieren, damit auch ihre Duopartnerin sie hat.
94	13:04
95	Der Dozent beendet die Stunde mit dem Gespräch über seine Katze.

96 Die Schülerin spricht noch ein anderes Stück an und sie unterhalten sich darüber.

Beobachtungsprotokoll 8

1	Deckblatt
2	Tag
3	25.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Heide
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Anton Alpha
9	Alter und Geschlecht
10	Männlich
11	Schüler/in
12	Paula
13	Emil
14	Justus
15	Alter und Geschlecht
16	10
17	12
18	11
19	Weiblich
20	Männlich
21	Männlich
22	Spielt seit
23	6 Jahren
24	Zeit
25	14:45 Uhr – 15:45 Uhr
26	Stücke
27	(Titel, Interpret und Autor)
28	Billie Jean (Michael Jackson) El niño (N.N.)
29	Chronologisches Protokoll
30	14:40

31	Ich sitze vor dem Raum im zweiten Stock und warte.
32	14:43
33	Paula kommt alleine (ohne Eltern) an.
34	14:45
35	Justus wird von der Mutter in den zweiten Stock gebracht. Sie tauscht sich mit dem Dozenten über eine Gitarre aus. Die Mutter informiert den Dozenten, dass Justus gerade mit Punktspielen und Klassenarbeiten viel Stress hat und heute ggf. etwas früher abgeholt wird.
36	14:46
37	Emil kommt herein. Die Mutter (Bettina, Schülerin von 12 Uhr) gibt ihn ab. Alle bauen sich auf.
38	14:50
39	Das Telefon des Dozenten klingelt. Er geht kurz raus. Emil und Justus unterhalten sich. Paula sitzt auf ihrem Platz.
40	14:52
41	Emil fragt: „Wer ist eigentlich heute länger?“ Der Dozent sagt: „Du.“ Emil antwortet scherzhaft: „Oh, nein.“ Alle drei Kinder haben ihren linken Fuß auf ihrem Fußständer. Der Dozent prüft, ob Emil gestimmt ist.
42	14:53
43	Sie steigen direkt ein in das Stück ‚El niño‘. Emil sucht derweil die richtigen Noten. Paula steigt ein. Justus findet selbst seinen Einsatz. Jedes Kind schaut in seine eigenen Noten. Der Dozent begleitet sie. Emil sucht weiterhin seine Noten. Sie wechseln in den B-Teil. Paula klopft den Rhythmus.
44	14:55
45	Der Dozent unterbricht und kommentiert den Einstieg mit: „Ach Leute, das ist schon lange her.“ Justus sagt: „Ja, ich hab‘ auch wenig Zeit zum Lernen.“ Emil findet weiterhin seine Noten nicht.
46	14:56
47	Der Dozent gibt Emil aus dem Schrank die Noten, die er braucht. Sie gehen direkt in den B-Teil. Alle spielen mit Blick auf ihre Noten durch das Stück. Der Dozent blickt zwischen den Schülern hin und her. Emil sagt erläuternd: „Ich war mit den Noten bei meinem Kollegen.“
48	15:00
49	Die Tür geht auf und der Schlagzeuglehrer Daniel unterbricht den Unterricht. Er sagt, er suche die Querflötenlehrerin. Im Hintergrund steht eine Mutter mit Tochter für die er diese zu suchen scheint. Anton nennt die Raumnummer, in der der Querflötenunterricht stattfinden sollte. Die Tür geht wieder zu.
50	Paula erklärt, dass sie müde ist, weil sie um 4:45 Uhr in der Früh aufgestanden ist, da ihre Mutter heute Geburtstag hat.

51	Der Dozent schaut durch die Runde und fragt, wer das Stück kann. Emil sagt „Ich kann es.“ Justus sagt: „Ich nicht.“ Paula sagt: „Ich kann es noch gar nicht.“
52	Der Dozent entscheidet mit Bezug auf den Musikbaustellentag, dass nun Billie Jean gespielt werden soll und fragt: „Hab ich es ausgeteilt?“ Alle bejahen dies. Und sie suchen sich die Noten heraus. Während des Suchens sprechen Emil und Justus über die Schule und ihre Klassen.
53	15:02
54	Justus hat die Noten im Schrank liegen lassen. Der Dozent fragt: „Hast du was geübt?“ Justus antwortet mit: „Nö“. Der Dozent fragt, wer welche Stimme hat und erläutert Paula mit einem Leadsheet ihre Stimme. Er zeigt ihr die drei Akkorde, die sie als Barrégriffe spielen soll.
55	Sie spielen Billie Jean.
56	15:03
57	Dann flüstert der Dozent ihr zu: „Die Fingernägel sind viel zu lang.“ Paula übt die Barrégriffe während die beiden Jungs reden. Der Dozent ermahnt: „Könnt ihr euch vorstellen, dass es schwer ist für Paula mir zu folgen, wenn ihr sprecht?“
58	15:04
59	Es klopft. Ein Schüler bringt eine Kindergitarre mit rein. Die Mutter, die mit in der Tür steht informiert: „Wir haben 150 € bezahlt.“ Der Dozent sagt: „Eins-zu-eins-Tausch?“ Und erklärt seinen Schülern im Nachgang, dass jemand seiner Schüler diese Kindergitarre braucht.
60	15:06
61	Der Dozent gibt Paula einen Nagelknipser für die linke Hand, um besser greifen zu können. Paula macht sich die Nägel kurz. Derweil zeigt der Dozent Justus den Lauf von Billie Jean und mahnt: „Ja, schön langsam und schön genau sein.“ Justus übt mit Blick auf die Noten. Der Dozent fragt: „Ihr kennt das Stück?“ Emil antwortet: „Irgendwo habe ich es mal gehört.“ Der Dozent fügt Justus und Paula zusammen mit der Aufforderung: „Paula, bitte mit Groove.“ Beide spielen zusammen das Riff von Billie Jean.
62	15:09
63	Der Dozent versichert sich: „Paula, du siehst das das erste Mal?“ Sie nickt. „Du hast Dispens.“ – „Was heißt das?“ – „Das ist eine Ausnahmegenehmigung.“ Etwas erregter wendet er sich an Justus: „Justus, spiel doch genau!“ Paula bekommt derweil ihren Einsatz. Der Dozent gibt Emil die Aufgabe zu zählen und dabei die Eins zu betonen: „1-2-3-4, 1-2-3-4.“ Hier soll Paula die Akkorde mitgehen. Nachdem dies funktioniert, spielen alle drei zusammen.
64	Nach dem Durchspielen erklärt der Dozent, wie das Stück auf dem Musikbaustellentag gespielt werden soll.
65	Der Dozent spielt die Begleitung vor. Dabei spielt er die Akkorde von Paula und den Lauf von Justus gleichzeitig auf seiner Gitarre. Paula hat derweil ihre Gitarre auf den Schoß gelegt mit den Seiten nach oben und hört ihrem Dozenten zu. Emil hält seine Gitarre in die Luft und schaut sich die Rückseite an. Er soll gleich die Melodie spielen.
66	15:15

67	Nach einem holprigen Durchlauf erklärt der Dozent den nächsten Teil. Derweil erklingt der charakteristische Ton einer Kurznachricht auf dem Telefon des Dozenten. Emil sagt zum Dozenten: „Anton, Du bist ja heute richtig beliebt. Du bekommst so viele Nachrichten.“ Der Dozent bestätigt: „Ja es geht um unser Kätzchen.“
68	15:15
69	Der Dozent macht Paula das ganze Riff erstmals (!) komplett vor, in der Form, wie sie es greifen soll. Paula sucht danach etwas in der Tasche und holt einen Stift hervor. Sie notiert sich den D-Dur-Grifftyp an der entsprechenden Stelle in den Noten.
70	15:17
71	Während der Dozent einen Kapodaster an seiner Gitarre in den zweiten Bund geklemmt hat, arbeitet keiner der Schüler bei diesem Stück mit einem Kapodaster. Sie üben in Takt fünf die Pause auf der fünften Achtel.
72	Der Dozent zeigt Justus eine Stelle in den Noten. Dann sammelt er den Inhalt seines Federmäppchens ein, dass ihm zuvor aus der Tasche gefallen war, und malt ihm Noten vor. Justus malt sich den entsprechenden Teil in den Noten aus. Dazu nimmt er die Noten vom Ständer und legt diese auf den Rücken seiner Gitarre, die er mit den Saiten hierfür auf seinen Schoß gelegt hat.
73	15:19
74	Emil soll die Melodie spielen. Nachdem der direkte Einsatz auf der Eins nur mit dem Anzählen auf der vorangehenden Zählzeit mit einem Nicken und dem Wort „vier“ nicht klappt, spielt der Dozent vier Takte des Stückes vor und zählt auf der Zählzeit vier des vierten Taktes mit „jetzt“ ein.
75	15:20
76	Emil und Justus spielen zusammen das Stück durch. Dozent bittet Justus seinen „Job“ [d. h. das Riff] weiter zu üben. Er gibt ihm einen Tipp, wie er die Finger setzen kann bei dem Lauf und zeigt es ihm auf seinem Griffbrett.
77	15:22
78	Der Dozent fragt Paula: „Hast du eingekreist, was wie oft kommt?“ Der Dozent spielt die Akkordfolge mit Kapodaster vor. Paula schaut auf sein Griffbrett.
79	15:23
80	Emil hat vom Dozenten Lob für das Solo / die Melodie bekommen, dass er zu Hause gut geübt hat. Der Dozent erläutert: „Es heißt, dass Michael Jackson drei Wochen über diese Bassline nachgedacht hat.“ Paula radiert etwas in den Noten. Emil fragte, wann Michael Jackson geboren wurde. Der Dozent antwortet: „1956“ [sic! 1958] Und ergänzt: „Er ist vor zehn Jahren gestorben.“ Emil platzt heraus: „Da war ich drei.“
81	15:25
82	Sie spielen es nochmal. Paula fragt: „Die Melodie beginnt in A1?“ Der Dozent bejaht dies.
83	15:26
84	Der Dozent tauscht den Sitzplatz mit Justus und sitzt so neben Emil. Justus und Paula sollen laut 1, 2, 3, 4 zählen, während Emil das Solo spielt. Der Dozent spielt derweil die

	kombinierte Begleitung aus Riff von Justus und Akkorden von Paula auf seiner Gitarre mit, sodass das gesamte Stück erklingt. Zwischendurch lobt er Emil für die gut geübte Melodie, insbesondere bei schwierigen Stellen, die er gemeistert hat. Erstmals erklingt das Stück aus Begleitung (Dozent) und Melodie (Emil).
85	15:28
86	Der Dozent ruft alle auf von vorne zu spielen. Er spielt mit den Kindern den Song durch.
87	15:29
88	Die Mutter von Justus erscheint in der Tür und holt ihn, wie angekündigt, etwas früher ab. Der Dozent bittet Justus während die Mutter in der Tür steht, dass er nächste Woche bitte gut geübt hat. Justus verlässt die Stunde mit seiner Mutter.
89	15:30
90	Der Dozent lobt Paula, die das Stück heute das erste Mal gesehen hat, für das gute Durchspiel. Da es noch etwas scheppert, schlägt er vor statt Barrégriffen die Töne einzeln zu greifen, auch wenn dies heißt, dass mehrere Finger in einem Bund sind. Sie notiert sich den neuen Griff und malt ihn auf.
91	15:33
92	Emil sagt: „Alleine kann ich den Rhythmus.“ Der Dozent fragt: „Sicher?“ Emil antwortet: „Ja, da kann ich mich gut anpassen.“ Emil fragt den Dozenten: „Warum ist Justus jetzt schon weg?“ Dozent antwortet: „Weil er so viele Termine hat.“
93	15:34
94	Sie spielen den nächsten Durchlauf und Paula spielt wieder mit. Der Dozent fragt, ob sie den neuen Griff erst mal weggelassen hat. Sie antwortet: „Nee, den muss ich mir erst mal anschauen.“
95	15:35
96	Der Dozent sagt: „So, wir gehen jetzt direkt in den B-Teil.“ Emil fragt: „Wo ist der bei mir?“ Der Dozent antwortet: „Da, wo B steht.“ Der Dozent bittet Paula den D-Dur-Akkord zu spielen. Sie üben den Wechsel von D-Dur zu D-major7.
97	15:37
98	Da der Rhythmus noch nicht passt, fragt der Dozent ab, was zwei ganze Noten sind. Es kommt keine Antwort. Er geht dies alleine weiter durch. Zwei ganze Noten sind vier halbe Noten, acht Viertelnoten. Etwas ärgerlich sagt er: „Oh Leute, werdet mal wach! Es nervt.“ Etwas ruhiger ergänzt er: „Ihr wisst, was kommt! Ihr macht mich gerade etwas ärgerlich hier. Halbe Noten haben wie viel Schläge? – Zwei. Wir fangen also auf der eins und auf der...“ Toben sagt: „Zwei.“ „Nein, auf der drei an.“ Paula hat die Hände übereinander auf ihre Gitarre gelegt. Ihr Kopf liegt auf der oberen, linken Hand.
99	Der Dozent erklärt im Nachhinein, dass er die Halbierungen der Noten von Halben auf Viertel auf Achtel in diesem Teil als Spannungssteigerung geplant hat.
100	15:40

-
- 101 Während der Dozent es vormacht und Paula übt, hat Emil die Gitarre auf den Rücken auf seine Beine gelegt und fühlt sich mit dem Finger über die Lippen. Dann kaut er an seinen Nägeln. Dabei hört er aufmerksam zu und bestätigt: „Das macht es schon spannender.“
- 102 15:42
- 103 Der Dozent bittet nun auch Emil: „Spielst du mal Berta.“ Emil entgegnet: „Ich habe kein B nur A1, A2 und C.“ Der Dozent zeichnet ihm den Beginn des B-Teils ein. Emil weiß allerdings schon, dass mit Berta der B-Teil gemeint ist.
- 104 15:43
- 105 Paula radiert derweil in ihren Noten, während Emil die Melodie spielt. Der Dozent klopft dazu den Puls mit. Als Emil rauskommt, legt er die Gitarre auf seine Beine. Paula hat die Gitarre bereits mit den Saiten auf die Beine gelegt. Der Dozent erläutert: „Die Grifffolge ab C ist genau die gleiche wie hier oben.“
- 106 15:46
- 107 Emil spielt leere Saiten. Paula ist jetzt fertig mit der Stunde und sagt: „Ich freue mich ziemlich auf mein Bett zu Hause.“ Emil kommentiert: „Ich freue mich nicht auf zu Hause. Da heißt es lernen – Mathe, Deutsch...“ Paula erwidert: „Ich habe heute Englisch geschrieben.“ Paula packt ihre Tasche und verabschiedet sich.

Beobachtungsprotokoll 9

1	Deckblatt
2	Tag
3	25.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Heide
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Anton Alpha
9	Alter und Geschlecht
10	Männlich
11	Schüler/in
12	Emil
13	Alter und Geschlecht
14	12
15	Männlich
16	Spielt seit
17	6 Jahren
18	Zeit
19	15:45 Uhr – 16:15 Uhr
20	Stücke
21	(Titel, Interpret und Autor)
22	Billie Jean (Michael Jackson)
23	Chronologisches Protokoll
24	15:47
25	Der Dozent sagt zu Emil: „Die letzten fünf Takte müssen wir üben, wurde mir verraten.“ Emil bezieht sich auf die aufgeschriebenen Hausaufgaben und weist den Dozenten darauf hin: „Da steht nichts davon, die zu spielen.“ Der Dozent sagt: „es stört aber auch nicht.“
26	15:49
27	Nach dem Durchspiel wird deutlich, dass der Schüler Schwierigkeit hat die neunte Lage zu finden bzw. den neunten Bund. Bezugnehmend auf einen Trick sich dafür auf dem Hals der Gitarre den Bund mit einem kleinen Punkt zu markieren sagt er: „Ich brauch da mal was Helleres, um das zu sehen. Der Dozent schlägt Tipp-Ex vor. Das haben wir als Rolle

	sagt Emil. Der Dozent klebt Emil einen grünen Klebepunkt auf den Hals seiner Gitarre, damit er die neunte Lage finden kann.
28	15:52
29	Der Dozent fragt: „Wie steigen wir da jetzt ein?“ Der Dozent spielt den Übergang in den gefragten Teil vor. Er sagt: „Es wäre toll, wenn ich meinen Computer hier hätte.“ Der Schüler fragt „Warum hast du den nicht hier?“ Der Dozent antwortet: „Ich habe den unten vergessen.“
30	15:54
31	Nach einem weiteren Durchspiel steht der Dozent auf, um den Computer zu holen. Er bittet seinen Schüler derweil zu üben. Der Schüler tut dies während seiner Abwesenheit. Dabei nickt er bei den Betonungen mit dem Kopf. Seine Haltung ist dabei leicht nach links geneigt. Dennoch steht der linke Fuß auf der Fußstütze erhöht.
32	[Zeichnung der Haltung]
33	15:56
34	Das Telefon des Dozenten klingelt, als er wieder hereinkommt. Er geht dran. Es geht um seine Katze. Der Schüler tippelt derweil mit seinem Fußtritt. Nach dem Telefonat erläutert der Dozent dem Schüler, dass es eine besondere Situation durch die fortgeschrittene Krebserkrankung seiner Katze gibt und entschuldigt sich für das Telefonat.
35	15:59
36	Der Dozent startet das Midi-Playback auf seinem Rechner. Dabei hat er nur das Schlagzeug und die Bassline laufen, sodass die Melodie des Schülers gut zu hören ist. Beide spielen zum Playback das Stück durch. Der Dozent spielt dabei mit. Der Schüler steigt immer wieder ein, wenn er rauskommt, da der Dozent ihm durch konsequentes Weiterspielen zum Playalong Orientierung gibt.
37	16:02
38	Der Schüler versucht sich bei mir zu vergewissern, dass er doch gut geübt hätte.
39	Der Dozent macht das Playback lauter mit dem Effekt, dass beide lauter spielen. Während des Durchspielens sitzen sie nebeneinander und schauen beide in den Noten des Schülers.
40	Der Dozent gibt während des Spiels direktes Feedback zu einzelnen Stellen mit Ausdrücken wie: „Oy“ oder „Super“. Zudem moderiert er im Takt vor einem Wechsel die jeweils zu beachtende oder besonders herausfordernde Stelle an mit einem davor gezogenen „und...“. Nach dem Durchspiel weist der Dozent den Schüler auf eine Stelle hin: „Du warst da ziemlich schnell.“ Der Schüler verneint dies. Daraufhin bittet der Dozent den Schüler einmal mitzuzählen und spielt die Stelle vor. Der Schüler zählt die Viertel. Nach der Stelle fragt der Dozent: „Hast du auch zugehört?“ Der Schüler antwortet: „Nein, ich hab mich aufs Zählen konzentriert.“
41	16:06
42	Der Dozent erläutert daraufhin: „Es ist flotter als du denkst, aber weniger 'swing-ig'. Sie spielen die Stelle „be careful what you do“ noch mal durch. Der Dozent kommentiert diesen Durchgang mit: „Mach mal nicht so viel Alarm da.“ Nach dem nächsten Durchspiel äußert

	der Dozent die Vermutung: „Ich glaube es wird hektisch, weil du deine Finger so weit wegnimmst.“
43	Daraufhin üben sie die Stelle mit kleinen Bewegungen zu spielen. Der Dozent schlägt vor den Rhythmus mit zu sprechen. Zuerst auf den Silben „dab-da-n-dab-da-dab“, danach bringen sie beides zusammen.
44	16:08
45	Der Dozent informiert, dass es bei Michael Jackson im Original nicht identisch ist. Es muss ja aber auch nicht unnötig kompliziert gemacht werden. Der Schüler resigniert: „Ich geb‘ auf.“ Er lehnt sich zurück und stellt fest, dass ihn die Begleitung [Basslauf und Akkord-Lick] stört. Der Schüler fragt den Dozenten: „Warum war Michael Jackson so erfolgreich frag ich mich?“ Der Dozent antwortet: „Weil die Band so gute Sachen gemacht hat.“ Dann berichtet der Dozent dem Schüler aber auch, dass Michael Jackson im Studio die meisten Sachen wohl selbst gespielt hat. Der Schüler lenkt ein: „Wie bei den Beatles.“ Der Dozent antwortet: „Ne, da war ja der Schlagzeuger der, der immer hinterher seinen Track gespielt hatte.“
46	16:10
47	Der Dozent erläutert weiter, dass Ringo Starr erst dann dazu getrommelt hat, nachdem John Lennon und Paul McCartney schon eingespielt haben. Der Schüler sagt: „Die meisten von den Beatles sind ja auch schon tot.“ Der Dozent korrigiert: „Die Hälfte.“ Dann wechselt er das Thema und informiert seinen Schüler, dass dieser das Playback zu dem Song bereits habe.
48	16:12
49	Der Dozent fragt den Schüler: „Wollen wir noch mal spielen?“ Sie spielen zum Abschluss ein ihm bekanntes Stück aus vorangegangenen Unterrichtsstunden. Das Stück heißt Branle d'Aribeau vom Komponisten Uli Führe und hat den besonderen Witz, dass ein Zitat des Haribo-Jingles (Haribo macht Kinder froh) in dem Stück eingearbeitet ist. Beide schauen in die Noten beim Spielen.
50	Danach überlegen sie, ob sie noch das Stück „Last letters“ wiederholen wollen, da klopft bereits der nächste Schüler für seine Stunde an die Tür, sodass sie dies vertagen. Der Schüler baut sich ab und der neue Schüler baut sich auf, der Dozent spricht derweil mit der Mutter des Schülers, die ihn abholt.

Beobachtungsprotokoll 10

1	Deckblatt
2	Tag
3	25.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Heide
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Dora Delta
9	Alter und Geschlecht
10	Weiblich
11	Schüler/in
12	Nina
13	Alter und Geschlecht
14	Weiblich
15	Spielt seit
16	Zeit
17	17:00 – 17:40
18	Stücke
19	(Titel, Interpret und Autor)
20	Katyusha (russ. Volkslied)
21	Chronologisches Protokoll
22	Erster Eindruck
23	Der Raum liegt unter der Dachschräge. Zwei tragende Säulen strukturieren das Gesamtbild des leicht gedrungenen Überaums. Neben dem Aufbau für die Gitarre ist auch ein Klavier am Ende des Raums positioniert. Ich werde unter der Schräge platziert. Dozentin und Schülerin sitzen in ihrer gewohnten Position. Die Schülerin spielt eine Gitarre von Valdez. Die Dozentin hat keine Gitarre auf dem Schoß.
24	17:01
25	Die Dozentin fragt „Hast du für heute was vorbereitet?“. Sie antwortet: „Äh, Anonymus, Yesterday und die jugoslawischen Impressionen hatte ich.“ „Wie bist du damit zurechtgekommen?“ „Äh, gut.“ Die Dozentin fragt noch mal nach, ob sie beide Seiten gemacht hat, was die Schülerin bejaht. Die Dozentin fragt: „Welcher Teil hat Dir am besten gefallen?“ Die Schülerin antwortet: „Das Ende hier.“ Die Dozentin fragt sie: „Was machen wir jetzt?“

	Willst du erst den Teil machen und dann den neuen dazu?" Sie ergänzt: „Hast du die Gitarre gestimmt?“. Die Schülerin bejaht dies.
26	17:04
27	Sie spielen die jugoslawischen Impressionen. Die Dozentin geht darauf ein, dass der Titel nicht verändert werden darf, auch wenn es das Land Jugoslawien in dieser Form aktuell nicht mehr gibt.
28	17:05
29	Die Dozentin verstimmt die fünfte Saite von Nina. Dann stimmt sie mit der Stimmgabel und über den Flageolett Ton die D-Saite [d. h. die vierte Saite] der Gitarre von Nina.
30	17:06
31	Die Dozentin fordert Nina auf, sie solle nun auch die A-Saite über den Flageolett-Ton stimmen. Sie erklärt ihr, dass sich bei Feuchtigkeit die Saiten schnell verstimmen und heute sei ein schwülwarmer Tag.
32	17:07
33	Die Dozentin erläutert, dass sie auf diese Weise immer zwei sichere Punkte hat, mit denen sie die anderen Saiten stimmen kann. Dies sei nun der fünfte und siebte Bund und für die h-Saite der siebte Bund auf der tiefen E-Saite. Sie lobt die Schülerinnen für das Stimmen und gibt ihr den Hinweis: „Merke dir, umso höher die Töne sind, desto leiser spielst du sie, sie tragen dann im Raum.“
34	17:09
35	Die Dozentin bittet die Schülerin nun auch die g-Saite zu verstimmen und langsam von unten wieder an den Ton heranzudrehen mit dem entsprechenden Wirbel. Abschließend sagt sie: „Spiel mal einen E-Dur-Akkord.“ Nachdem dieser erklingt, fragt sie die Schülerin, ob sie das g noch mal verstellen wird? Die Schülerin verneint dies und auch für Dozentin ist dies okay.
36	17:10
37	Die Dozentin bittet Nina dann den Teil zu spielen den sie gern mag. Dabei sitzt sie neben Nina und zeigt teilweise in die Noten an die Stelle, an der die Schülerin gerade ist.
38	Nach dem Durchspiel bittet sie die Schülerin das Gleiche auch in der ersten Lage zu spielen, indem sie sagt: „Spiel es mal da oben.“ Sie zeigt dabei auf die erste Lage, ohne die Lage zu benennen.
39	17:12
40	Verdutzt zeigt die Dozentin auf eine Note und sagt: „Diesen Punkt habe ich ja gar nicht gelb gemacht. Er ist wichtiger als alles andere.“
41	17:13
42	Die Dozentin zeigt in die Noten auf die entsprechende Stelle. Die Schülerin spielt die Stelle, macht aber den gleichen Fehler. Die Dozentin fasst mit ihrer rechten Hand kurz hinter dem Schalloch auf die Saiten der Gitarre der Schülerin und dämpft diese ab, um das Spiel zu

	unterbrechen. Die Dozentin zeigt die Stelle erneut in den Noten, ergreift die rechte Spielhand der Schülerin und erklärt den Fingersatz verbal dazu: „Jetzt mit dem ersten abziehen.“ - „Leg mal den dritten hierhin!“ - „Lass mal den zweiten liegen.“
43	Die Grundsitzhaltung der Dozentin beim Zuhören ist vorgebeugt, die Hände sind gefaltet.
44	Die Dozentin zeigt einen besonders schwierigen Bereich und sagt: „Diese kleine Gruppe kannst du zu Hause mal üben.“
45	17:14
46	Die Dozentin zählt mit. Nach dem Durchspiel lobt sie: „Das war besser.“ Sie fragt: „Machst du den Gabelgriff so, dass du 4 - 1 hier so hast?“ Dabei zeigt sie mit ihren Fingern in der Luft den Griff. Danach weist sie darauf hin: „Da kannst du auf der sechsten Saite 4 - 1 machen. Da hast du einen Aufschlag [Hammer on].“
47	17:17
48	Die Dozentin kündigt an: „Jetzt kommt dein Lieblingsstück.“ Sie lobt das Spiel, mahnt aber an, den Daumen vom Hals zu entfernen. „Wenn du den [Daumen] nach vorne nimmst, verlierst du den Halt.“
49	17:18
50	Die Dozentin merkt an: „Ich höre, dass sich die Gitarre jetzt verstimmt hat. Die Dozentin nimmt die Gitarre in die Hand und korrigiert die Stimmung. Zudem korrigiert sie den Griff mit dem Satz: „Du bist ein Bund zu hoch gerutscht.“
51	17:20
52	Sie spielen das Lieblingsstück der Schülerin einmal durch. Die Schülerin zählt dabei die fünf Viertel auch mit. Die Dozentin lobt sie.
53	17:21
54	Die Dozentin moderiert: „So, es geht in den nächsten Teil. Du musst Dreier denken. Eins und vier sind betont.“
55	17:22
56	Die Dozentin erläutert das <i>glissando</i> und gibt den Hinweis, sie möge den Druck am Zielpunkt nicht lösen. Die Schülerin spielt dies. Die Dozentin kommentiert neckend: „Das war eine sechs.“ Beide lachen. Sie macht es noch mal und besser. Dann sagt die Dozentin: „Mach mal deine zweite Zeile. Die ist piano.“ Die Dozentin lobt: „Das war sehr gut. Jetzt hast du gesehen, dass das <i>glissando</i> besser war. So – entspann' mal deine Hand.“ Sie erläutert darauf hin, dass das Gehirn das neue Erlernte in der Nacht verarbeiten würde.
57	17:24
58	Die Dozentin fordert ihre Schülerin auf: „So, jetzt machst du mal ab hier.“ Sie zeigt dabei auf den neuen Teil. Für die zweite Wiederholung führt sie die Hand der Schülerin weiter nach rechts in Richtung des Stegs und sagt: „Das machst du ein bisschen laut.“
59	17:25
60	„Jetzt gehst du zu h und machst es piano.“ weist die Dozentin ihre Schülerin an. Die Schülerin wechselt sofort mit der rechten Spielhand auf den Bereich über dem Griffbrett [ein

	Anzupfen hier bewirkt, dass die Töne weicher klingen]. Die Dozentin hebt den Zeigefinger [Achtung!] Und sagt „Hier nicht so stark abziehen.“
61	Die Dozentin zeigt mit ihrer rechten Hand auf die Finger ihrer eigenen linken Hand. Für den nächsten Teil führt die Dozentin ihre Spielhand in die mittlere Position über dem Schallloch. Sie erklärt das der Hinweis zum Tempo – hier steht <i>rubato</i> – bedeutet, dass sie es ruhig und langsam spielen möge.
62	17:28
63	Sie wechseln zum nächsten Stück. Die Schülerin trinkt einen Schluck aus dem von der Dozentin für alle Anwesenden bereitgestellten Leitungswasser.
64	17:29
65	Die Dozentin geht an eine andere Stelle des Raumes (Richtung Tür) und stellt den Notenständer der Schülerin weg, damit sie dieses Stück auswendig spielt. Während des Durchspiels singt die Dozentin die Melodie mit und ermahnt die Schülerin häufig langsamer zu spielen.
66	17:30
67	Die Schülerin spielt die Einleitung des Stücks. Das Stück ist im Dreivierteltakt geschrieben. Die Dozentin macht auf eine <i>Fermate</i> aufmerksam und bittet das Intro langsamer zu spielen. Sie fragt: „Was ist <i>lento</i> ?“ Und beantwortet dies im nächsten Atemzug selbst mit „langsamer, lamentierend“.
68	17:31
69	Die Schülerin übt den Übergang zwischen dem Vorspiel, das von einer anderen Komponistin dazu geschrieben wurde. Die <i>Fermate</i> als Atempause ist dann der Einstieg in das Stück, während der Flageolett-Ton auf der <i>Fermate</i> aus dem Intro noch klingt. Die Dozentin beschreibt, dass der Übergang zauberhaft sein muss und verdeutlicht auf diese Weise, dass die Schülerin daher langsam einsteigen muss, um die Leute zu verzaubern.
70	17:34
71	Die Dozentin erläutert den E-Dur-Teil: „Es geht um die Übergänge.“ Durch ein Stoppen der klingenden Saiten mit ihrer linken Hand unterbricht sie die Schülerin regelmäßig. Sie sagt: „Übergänge schreibst du dir bitte ins Hausaufgabenheft.“ Das <i>Arpeggio</i> soll weicher sein. Die Dozentin rät: „Nimm es dir hier in den Handballen mit rein. Vom ersten Takt in den zweiten wanderst Du langsam rein in den Teil.“
72	17:37
73	Die Dozentin schlägt vor zur Entspannung noch die Katyusha zu spielen und versieht dies mit dem Hinweis: „Die müsstest du als russisches Kind ja eigentlich kennen. Mit Kapo [Kapodaster] hast du's gemacht?“ „Ja.“ antwortet die Schülerin.
74	17:38
75	„Der Kapo bringt Entlastung.“ erläutert die Dozentin. Dann macht sie mit Gesten den Rhythmus vor. Die Schülerin spielt das Stück und die Dozentin unterbricht sie: „Das hier sind die Sprünge.“ Die Dozentin zählt das Tempo mit in der die Schülerin spielt. Während des Spiels beschleunigt sie dann durch das zählen das Tempo des Spiels der Schülerin. Sie zeigt in die Noten, wo die angemarkten Sprünge sind.

76 17:40

77 Die Dozentin beendet die Gitarrenstunde und sie wechseln zum Klavier, da die Schülerin im Rahmen der Musikstunde beide Instrumente gleichsam lernt.

Beobachtungsprotokoll 11

1	Deckblatt
2	Tag
3	26.04.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Meldorf
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Anton Alpha
9	Alter und Geschlecht
10	Männlich
11	Schüler/in
12	Karl Kappa
13	Alter und Geschlecht
14	Männlich
15	Spielt seit
16	30 Jahren
17	Der Schüler ist seit 30 Jahren hauptsächlich E-Gitarrist und seit 1995 in der Musikschule aktiv. Montags unterrichtet er selbst in der Dithmarscher Musikschule.
18	Zeit
19	11:15 – 12:15
20	Stücke (Titel, Interpret und Autor)
21	Präludium in d-Moll (J. S. Bach) Máximo Diego Pujol
22	Chronologisches Protokoll
23	11:20
24	Der Dozent und der Schüler kommen an und unterhalten sich über die Katze des Dozenten. Sie bauen sich auf. Beide nutzen eine Stütze auf dem linken Oberschenkel für ihre Gitarre, um diese in der typisch klassischen Haltung zu positionieren. Durch diese Art der Stütze der Gitarre entfällt die Fußstütze.
25	11:30
26	Der Schüler steigt ein in das Stück mit dem Kommentar, dass die Fingersätze nicht mal doof sind. Er stellt fest, dass viel Vorbereiten das A und O ist. Der Schüler fragt: „Wo bleibst du mit den Fingern liegen, wie ist die Lage?“

27	Sie tauschen sich über die Sozialisation mit „Griffen“ aus. Und dazu das bei den Klassikern, nicht die Notwendigkeit besteht Akkorde zu erzielen, da die Töne nacheinander greifbar sind und nur die Finger, die zuerst fertig sein müssen, zuerst gesetzt werden brauchen. Der Akkord in der klassischen Spielweise entsteht also erst sukzessive beim Setzen der Finger, nicht – wie bei einem Faustgriff – sofort.
28	11:34
29	Beide fangen an das Stück von Pujol zu spielen
30	11:35
31	Die Sekretärin kommt in die Tür und berichtet das gestern eine E-Gitarre aus dem Bandraum geklaut wurde. Sie bittet den Dozenten in diesem Zusammenhang, dass er seine Gitarren aus dem Raum nehmen möge, sie seien hier nicht versichert.
32	11:36
33	Der Schüler hat derweil leise weiter gespielt / geübt. Beide spielen nun synchron das Stück. Bei einem E7-Akkord bleibt der Schüler hängen. Der Dozent sagt: „Uaah, E7/9/7.“ Der Schüler erinnert sich an den Griff: „Ah, natürlich.“
34	Der Dozent sagt a-Moll im d-Moll-Typus. Er stellt die Frage, wo der Barrégriff ginge und wo er besser mit den Fingern hin und her gehen sollte.
35	11:38
36	Der Dozent spielt vor und zeigt Stellen, an denen der Barrégriff möglich ist, und an welchen nicht.
37	11:39
38	Der Dozent fragt: „Hast du über die Päuschen mal nachgedacht?“ „Ne“ „Die stehen im Original, die Übertragung in unseren Noten lässt sie aber weg. Aber da kommen wir in Teufels Küche.“
39	Der Dozent spielt die Stelle vor. Beide spielen die Stelle so, dass es nicht mehr abgehackt klingt. Dabei schauen beide in die gleichen mittig aufgestellten Noten.
40	11:41
41	Der Schüler unterbricht: „Jetzt habe ich den Faden verloren.“ Der Schüler macht beim nächsten Durchspiel darauf aufmerksam, dass sie sich beim letzten Mal an dieser Stelle für den vierten Finger entschieden haben.
42	11:42
43	Der Schüler zeigt einen Wechsel, der für ihn entspannter zu greifen ist. Der Dozent erinnert ihn, auch hier die Finger hin und her zu setzen. Beide schauen intensiv in die Noten. Während des Durchspiels fällt auf, dass bei sehr dominant klingenden Tönen in der Komposition beide Gitarristen das Gesicht mitfühlend verziehen. Es sieht aus wie eine Mischung aus Anstrengung des schwierigen Griffes und einer gleichzeitigen Verdeutlichung der Intensität der Musik.
44	11:44
45	Sie unterhalten sich, welche Griffe bequem zu greifen sind.

46	11:45
47	Der Dozent macht klar, dass der Schüler an dieser Stelle des Stückes schon bei der Schlussstonart wieder gelandet sei. Er erläutert den Aufbau des Stückes. Der Schüler sei einmal hochgewandert und wieder zurückgekommen. Jetzt kommt noch mal ein letztes Aufbäumen.
48	11:46
49	Der Schüler schaut bei diesem Durchlauf auf sein Griffbrett.
50	11:47
51	Der Dozent fragt den Schüler: „Wo bekommen wir mal etwas Luft zum Atmen?“ Dies wäre wichtig damit der Zuhörer auch durchatmen kann, sich auf einen neuen Teil, ein neues Motiv zu konzentrieren. Der Dozent erläutert dem Schüler, wie wichtig es ist, sich hier die Freiheit zu nehmen sich selbst und dem Zuhörer in einem Stück auch diese nötige Luft zu lassen.
52	11:49
53	Der Dozent spielt es noch einmal durch mit sehr schnellen Teilen in den hohen Stimmen und zeigt, wie er über den Basslauf den Übergang in den nächsten Teil betonen würde.
54	11:50
55	Der Dozent moderiert: „Und jetzt kommt der nächste Mischklang. Bis hierhin war alles Terzschichtung und nun kommt ein neuer Farbtupfer. Da würde ich ihm richtig Zeit geben, dem Zuhörer.“
56	11:51
57	Der Schüler sitzt überwiegend nach vorne gelehnt und hört den Erläuterungen des Dozenten zu.
58	11:52
59	Der Dozent regt an hier nicht zu früh zu viel zu machen [an Dynamik], da der Schüler ja noch bis zum Griffbrettende Pulver haben müsse, und nicht alles schon am Anfang verschießen solle.
60	11:53
61	Der Schüler regt an bei der Wiederholung des Motivs etwas musikalische Spannung aufzubauen. [Durch ein Intensivieren der Betonungen]. Sie üben dies.
62	11:54
63	Der Dozent vermutet, dass bei den weiten Lagen im ersten Bund so viel Spannung in der linken Hand des Schülers sei, dass auch die rechte Spielhand des Schülers diese Spannung aufnimmt und er daher auch entsprechend kräftig die Saiten anschlägt: „Es wird dir gar nicht gelingen, den hier leise zu spielen.“
64	11:56
65	Der Dozent schlägt als Höhepunkt den F7-Akkord über einem E Orgelpunkt an. Hiermit sind die Grenzen des Griffbretts erreicht. Weitere Spannung könne in diesem Stück nun

	nicht mehr über das hochklettern auf dem Griffbrett erreicht werden, sondern nur noch über harmonische Spannung.
66	11:58
67	Der Dozent fasst zusammen, dass sich der Schüler selbst unter Druck setzen würde und auch die Zuhörer sehr unter Druck setzt, wenn er alle Achtel gleich schnell spielt und sich selbst und den Zuhörern keinen Raum der Ruhe schafft.
68	12:00
69	Der Dozent spielte Stück durch mit leicht zugekniffenen Augen. Der Schüler hat den linken Unterarm auf die Gitarre gestützt und schaut dabei auf die Fingersätze des Dozenten und hört aufmerksam zu.
70	12:01
71	Der Dozent lehnt sich zurück. Der Schüler tut dies auch. Sie sprechen über das Stück. Der Schüler spricht an, dass ihm aufgefallen war, dass der Dozent ein paar Barrégriffe eingebaut hätte. Er würde zurzeit versuchen mehr und mehr darauf zu verzichten, weil es manchmal unsauber klingt.
72	Der Dozent analysiert dies. Der unsaubere Klang könnte daran liegen, dass der Zeigefinger des Schülers auf das Bundstäbchen rutscht.
73	Der Dozent zeigt, dass es bei ihm so sei, wenn er Akkorde greift, bei denen alle Finger in einem Bund liegen. Der kleine Finger würde dann auf das Bundstäbchen rutschen. Sie probieren es aus und testen den Barrégriff gegen den Griff mit einem Finger pro Saite. Jeder berichtet, welche Variante ihm dabei die angenehmere ist.
74	12:04
75	Der Dozent spielt eine längere Variante vor. Der Schüler hat dabei den Ellenbogen aufgestützt und die Faust vor dem Mund und schaut konzentriert zu. [Anmerkung: Diese Pose sieht aus, wie die Skulptur ‚Der Denker‘ des Bildhauers Auguste Rodin].
76	12:07
77	Sie schauen, wo es eine Acht-Takt-Schleife gibt, um dieses im Wechsel zu spielen und so zu üben. Der Schüler schaut beim Durchspielen dabei länger auf sein Griffbrett.
78	12:08
79	Sie zögern den achten Takt hinaus, um auf eine schwere eins im Bass zu fallen.
80	Der Dozent und der Schüler zählen zusammen die Form in 8-Takt-Blöcken durch. Sie suchen einen achttaktigen Loop, das die psychisch anstrengende Stelle [dissonante Töne, schwere Griffe] enthält, um diese als Übe-Einheit zu haben. Sie spielen dies durch und merken die entsprechenden Stellen an mit: „Und hier.“ „Ja, ja, genau.“
81	Der Schüler fasst das Lehrmotto zusammen mit: „Mach dir einen schönen Tag, spiele Schleifen. Und spielst du einen falschen Ton, egal spiel weiter.“ Der Dozent bestätigt „Ja, genau. Schön Schleifen üben!“ Beide lachen. Der Schüler möchte die Aufmerksamkeit zurück zum Stück lenken und fragt: „Hier von den <i>Eb</i> -sen ab.“ Und zeigt auf die entsprechende Stelle in die Noten. Der Dozent scherzt: „Ja, alles was man so macht, hält einen vom <i>Essen</i> ab.“ Beide lachen wieder.

82	12:13
83	Der Dozent zeigt einen gemeinsamen Anfang, sucht ein Bleistift und trägt eine Stelle in den Noten ein, auf die man sich einstellen muss, mit einem Ausrufungszeichen.
84	12:15
85	Beide spielen es durch. Sie schauen konzentriert auf die Noten. Als der Schluss kommt, lehnt der Dozent sich schon zurück und spielt dabei weiter. Der Schüler lacht.
86	Sie suchen weiter im Stück nach Übe-Schleifen. Der Schüler holt ein Radiergummi, um einen falschen Start für eine Übe-Schleife wieder auszuradieren. Sie suchen gemeinsam einen großen sinnhaften Abschnitt. „Der würde Sinn machen.“ schließt der Dozent die Suche ab und zeichnet diesen ein.
87	12:18
88	Beide spielen die Übe-Schleife zusammen durch. Wenn der Schüler sich vergreift und dies hört, macht er ein Zischgeräusch, indem er Luft scharf zwischen den Zähnen einzieht.
89	12:19
90	Der Schüler findet eine Stelle, die er mehrfach wiederholen kann, ohne dass es auffällt. Der Dozent sagt: „Wenn du mal zehn Sekunden länger für ein Konzert brauchst, ist das eine gute Stelle.“ Der Schüler lacht und stellt fest: „Ein Turnaround.“
91	[Anmerkung: Turnaround → andere musikalische Sprache, Schüler kommt aus dem Bereich Jazz/Rock/Pop-Musik und spielt sonst E-Gitarre.]
92	12:20
93	„Wäre ja interessant hier mal zehn Aufnahmen im Netz zu sehen, um zu schauen ob es jemand schön macht.“ sagt der Schüler und erklärt, dass er immer froh wäre, wenn er eine repräsentative Aufnahme findet.
94	12:22
95	Der Dozenten der Schüler tauschen sich aus und bestätigen sich gegenseitig, dass auf Youtube viel Schund unterwegs sei und 1000 Klicks kein Qualitätskriterium sind.
96	Der Schüler spricht Videobeispiele an wie „Drei Monate üben und ich spiele super“. Er stellt die Frage ob derjenige, der dies ins Netz stellt, nur diese drei Lieder super spielen kann. Der Dozent fragt: „Was heißt etwas gut können? Ein großes Repertoire zu haben? Über Material zu verfügen? Oder auch, wenn Du dich nur scheuklappenmäßig auf das eine Ziel hinbewegst?“
97	Der Schüler scherzt über Videos mit Lauten [den Vorläufern der Gitarre] am Lagerfeuer.
98	12:27
99	Sie schließen die Stunde, in dem sie sich selbst bestätigen, dass es sich nicht lohnt bei Youtube rein zu schauen.
100	12:28
101	Beide bauen ab. Und unterhalten sich über die Gitarren-AG der Schule in Meldorf. Dann tauschen sie sich über die gute Qualität der berufsbegleitenden Fortbildung für Musik-

schullehrer in Trossingen [Bundesakademie für musikalische Jugendbildung Trossingen] aus, welche auch die Quereinsteiger absolviert haben, die in der Gitarrensparte der Dithmarscher Musikschule E-Gitarre unterrichten.

Beobachtungsprotokoll 12

1	Deckblatt
2	Tag
3	03.05.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Meldorf
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Emil Epsilon
9	Alter und Geschlecht
10	Männlich
11	Schüler/in
12	Leon
13	Alter und Geschlecht
14	12 Jahre, männlich
15	Spielt seit
16	4 Jahren
17	Zeit
18	15:30 – 16:00
19	Stücke (Titel, Interpret und Autor)
20	/
21	Chronologisches Protokoll
22	15:20
23	Ich komme in die Musikschule und warte vor dem Raum.
24	15:32
25	Die Tür öffnet sich, ich werde hereingebeten, begrüße kurz den Dozenten und bedanke mich für die Möglichkeit am Unterricht teilzunehmen. Der Dozent baut schon mal einen Kapodaster an seine Gitarre. Er hat auch eine Fußstütze für den linken Fuß.
26	15:35
27	Der Schüler kommt herein, nach einer kurzen Unterhaltung stellt er die Noten des Stücks Désirée von Maria Linnemann auf. Der Dozent fragt: „Magst du mal anspielen?“ Während der Schüler spielt, schaut der Dozent auf die Finger des Schülers beim Greifen der Akkorde. Der Schüler spielt mit Kapodaster.

- 28 Der Schüler spielt das Stück vom Blatt. Der Dozent lässt ihn spielen, auch wenn er manchmal pausiert oder stoppt, um weiter in den Noten zu lesen. Der Dozent nickt ab und zu auf der Zählzeit Eins des neuen Taktes mit. „Da wäre das Stück dann schon mal zu Ende.“ stellt der Dozent fest.
- 29 Der Dozent erinnert den Schüler, dass er durch den anwesenden Forscher nicht bewertet wird. Er fragt ihn: „Erinnerst du dich hier in diesem Takt an den Griff? Weißt du wie der heißt?“ „Nee..., a-Moll?“ Der Dozent sagt: „Ja, ich schreibe ihn dir mal dahin.“ Sie üben den Akkordwechsel. Der Dozent singt mit.
- 30 15:40
- 31 Der Schüler spielt den Wechsel noch mal. Der Dozent bittet mit tiefer, ruhiger Stimme einige Finger liegen zu lassen und bittet: „Greife noch mal h – f.“ und „Spiel mal d - c - h.“
- 32 15:42
- 33 Der Dozent spricht die Stelle an die beim Durchspiel etwas gehakt hat: „Spiel noch mal den Takt hier. Hier machst die 2 eine Hüpfbewegung. Die musst du mal üben. So wie man einen Elfmeter übt, bis man trifft.“ Der Schüler übt den Wechsel des zweiten Fingers auf die andere Saite.
- 34 Sie enden wieder bei dem Griff a-Moll. Der Dozent fragt wie er heißt. Dem Schüler fällt ein, dass es der a-Moll-Griff ist. Der Dozent lobt ihn.
- 35 15:43
- 36 Der Dozent sitzt mit übergeschlagenen Beinen auf seinem Stuhl und fragt: „Weißt du hier – die Quintfallsequenz?“ Er zeigt dem Schüler den Griff und sagt welche Finger in welchen Bund müssen. Jetzt nimmt sich der Dozent auch die Gitarre und zeigt mit der linken Hand die Akkordwechsel 'trocken' ohne die Saiten mit der rechten Hand anzupspielen. Sie üben den Wechsel dreimal 'trocken' mit der linken Hand. Der Dozent versichert ihm: „Wenn du etwas dreimal richtig geübt hast, bleibt es in deinem Langzeitgedächtnis. Dann lernt man es.“
- 37 15:44
- 38 Der Schüler spielt das Stück durch. Der Dozent kreist auf dem Notenblatt die Stelle ein, damit er diese zu Hause übt. Danach gehen sie durch die Form des Stückes. Der Dozent fragt, wo etwas wiederholt wird. Sie diskutieren die Form. Der Schüler zeigt mit dem Finger in den Noten, wo es zum Ende geht. „Al Fine“ benennt der Dozent das Zeichen und fragt seinen Schüler: „Was heißt das?“ Der Schüler antwortet: „Bis zum Ende.“ Der Dozent fragt welche Sprache ist das. Der Schüler rät „Spanisch? Oder Italienisch?“ Der Dozent bestätigt „Ja, Italienisch.“
- 39 15:48
- 40 Der Dozent klärt über den weiteren Verlauf der Stunde auf: „So, jetzt gibt es noch eine Übung: Die Spinne.“ Er fragt den Schüler nach einem Krabbeltier, das ihm sympathischer wäre. Dem Schüler fällt keines ein, damit bleibt der Name der Übung weiterhin die Spinne. Der Schüler vermutet, welche Fingersatzübung dies sei. Der Dozent nennt diese aber die 1-2-3-4-Übung und zeigt kontrastierend dazu die Spinne. Er erklärt den Fingersatz der Spinne und zeigt diesen dann auch kurz auf seiner Gitarre. Der Dozent beruhigt: „Wenn

	dir diese Übung Schwierigkeiten bereitet, dann sind wir genau im Kern des Problems, warum es diese Übung gibt. Es ist also überhaupt kein Problem, wenn die Übung schwierig ist.“
41	Nach ein paar Durchläufen der Übung wischt sich der Schüler die feuchte rechte Hand am Hosenbein ab. Der Dozent spielt die Übung einmal vor auf einer Saite tiefer, sodass die Finger eine Saite überspringen müssen.
42	Der Schüler berichtet, dass es schwierig ist, insbesondere, wenn die Saiten eng beieinanderliegen. „Das ist echt so eine Königsübung.“ sagt der Dozent. Der Schüler spielt es noch mal. Der Dozent schließt mit: „Klasse. Damit lasse ich dich mal alleine mit der Übung. Ich male dir jetzt hier zwei Saiten auf und mal' dir hier die Fingersätze hin.“ Der Schüler hat derweil beide Arme entspannt auf seine Gitarre gelegt.
43	Nachdem er mit dem aufschreiben fertig ist, sagt der Dozent: „Die macht man übrigens dreimal täglich 100-mal nach den Mahlzeiten.“
44	Mit Respekt stellt der Dozent fest: „Ich kenne sie seit zehn Jahren und ich habe viel länger gebraucht, um sie zu verstehen.“ Er markiert die Übung grün und kommentiert: „Und da es eine Übung ist, machen wir es grün.“
45	15:57
46	Der Dozent sagt: „Und jetzt sollten wir es noch mal grooven lassen. Vielleicht spielen wir noch mal die Quintfallsequenz?“
47	Der Schüler greift dabei den neu gelernten Akkord. Beim zweiten Durchlauf sagt der Dozent: „Achte bei diesem Durchlauf mal auf alle Finger, die liegen bleiben.“ Beim dritten und vierten Durchlauf der Quintfallsequenz kommentiert der Dozent die Fingernummern, die liegen bleiben.
48	15:59
49	Der Dozent lobt ihn: „Der letzte Durchgang war's. Ich mache hier noch mal rote Striche. Hier bei der Spinne habe ich dir nur die Fingersätze nicht aber die Noten hingemalt.“ Der Dozent gibt einen Ausblick: „Nächstes Mal fangen wir ein neues Stück an.“
50	16:00
51	Der Dozent fragt, während der Schüler seine Sachen eingepackt: „Und hast du am Wochenende wieder ein Fußballspiel?“ Der Schüler antwortet: „Ja, Freitag und Samstag.“ Sie scherzen über Fußball.

Beobachtungsprotokoll 13

1	Deckblatt
2	Tag
3	03.05.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Meldorf
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Emil Epsilon
9	Alter und Geschlecht
10	Männlich
11	Schüler/in
12	Lukas
13	Alter und Geschlecht
14	Ca. 14 Jahre, männlich
15	Spielt seit
16	Zeit
17	16:00 – 16:45
18	Stücke
19	(Titel, Interpret und Autor)
20	Francisco Tárrega's Capricho Árabe Santiago de Murcia Suite en re-minor, 1. Satz
21	Chronologisches Protokoll
22	16:02
23	Der nächste Schüler wartete bereits vor der Tür. Die beiden Schüler geben sich sozusagen die Klinke in die Hand. Als die Tür geschlossen ist, fragt der Dozent: „Wie ist es mit deinem Finger?“ Der Schüler berichtet: „Es war okay mit der Schulband.“ Der Dozent kommentiert: „Ja, es war echt der Hammer mit der Bohrmaschine.“ [Der Schüler hatte sich hiermit die Fingerkuppe verletzt, sodass er schwer greifen konnte. Er ist Linkshänder und greift die Akkorde mit der rechten Hand und bohrt als Linkshänder mit der Bohrmaschine in der linken Hand.]
24	Der Schüler kommentiert, dass nächste Woche seine Prüfungen anfangen würden und erzählt dazu. Der Dozent stimmt derweil die Gitarre mit der Stimmgabel. Er fragt den Schüler, der in seinen Noten blättert: „Was möchtest du machen?“ Der Schüler antwortet: „Meinetwegen können wir mal Murcia machen.“ Der Dozent spricht den Wettbewerb 'Jugend

	musiziert' an und sagt seinem Schüler, dass er hierfür noch bis November Zeit habe sich zu entscheiden. Zudem spricht er das Musikschulevent Tutti Frutti an, bei dem die Schüler ihr Können zeigen.
25	16:05
26	Der Dozent fragt: „Wollen wir den Prelude einfach noch mal machen? Ruhig ganz langsam noch mal.“ Während des Spielens sagt der Dozent die Griffe als Akkord an, sie erklingen aber durch das Nacheinanderspielen als gebrochene Akkorde bzw. als Tonfolgen. Der Dozent singt den Ton jeweils mit, den der Schüler spielen soll, wenn der Schüler ins straukeln kommt. Den nächsten Durchlauf spielen beide zusammen.
27	Der Dozent sagt: „So, nur bis dahin noch mal.“ Der Schüler spielt den Durchlauf durch. Der Dozent wechselt mit seinem Blick immer zwischen den Noten und der Griffweise seines Schülers hin und her.
28	16:09
29	Der Dozent korrigiert den Fingersatz: „Man möchte es hier eher so spielen.“ Weiter führt er aus: „Das ist der berühmte <i>modo ibérico</i> , den man aus dem Flamenco kennt. Wir haben hierüber mal improvisiert. Erinnerst du dich?“ Der Dozent spielt den <i>modo ibérico</i> vor.
30	Der Dozent erläutert, dass es eigentlich ein <i>modo dórico gemollt</i> sei. Er spielt ihn einmal vor und erläutert: „Lässt man den jeweils zweiten Akkord weg, hätte man nur noch den <i>modo dórico</i> . Mit dem Akkord ist es eine der meist genutzten Tonfolgen im Barock.“
31	16:13
32	Dozent fragt: „Und wie würde das enden? Hörst du das vor? Eigentlich erwartet man den d-Moll. Der kommt aber nicht da kommt der Bbmaj7. Das nennt man Trugschluss.“ Der Schüler antwortet: „Aaah. Den hatten wir schon mal.“
33	Der Dozent sagt: „Auch hier steckt was drin. Dieses auf A enden nachdem Du vorher in Bb warst, nennt man phrygische Sekunde. Das ist oft in der Barockmusik ein Zeichen für große Trauer. Das hat man oft in Bach-Kantaten.“
34	16:15
35	Sie spielen einen neuen Durchlauf. Der Dozent hat den Ellbogen auf seiner Gitarre aufgestützt und hört zu. Er schaut im Wechsel in die Noten und auf das Griffbrett seines Schülers. Zwischendrin gibt er kurze Tipps, wie: „Fünfter [Bund], genau.“ oder „Bb“ und singt den Ton.
36	16:17
37	Der Dozent sagt: „Und noch eine Kleinigkeit. Ist dir am Anfang etwas aufgefallen, wenn du dir die beiden Stimmen anguckst? Weißt du welches Intervall das ist?“ Der Schüler antwortet: „Eine Terz.“ „Genau. Das heißt, es wirkt die ganze Zeit, als wäre es vierstimmig. Das nennt man auch Schein-Fugato. So, soweit zu deinem theoretischen Teil.“
38	16:19
39	Der Dozent verweist auf eine andere Stelle und sagt: „So, probier' mal hier. Aber noch langsam.“ Der Dozent spielt den Klang vor. Dann zeigt er auf die Noten: „Du bist im sechsten Bund mit beiden, dem dritten und dem vierten [Finger]. Jetzt gleitet die vier nach und unten machst du dann die drei.“

40	Der Dozent hat die Gitarre auf dem linken Bein mit einer Gitarrenstütze.
41	16:20
42	Der Dozent fragt: „Erinnerst Du Dich noch an melodisch Moll?“ Der Schüler antwortet „Ähm, ja. Mal gehört.“ Der Dozent beschließt: „Dann lass uns da nächstes Mal daran denken, sonst wird das zu viel Theorie.“
43	16:21
44	Sie spielen gemeinsam einen neuen Durchlauf. Der Dozent passt sich in der Spielgeschwindigkeit seinem Schüler an.
45	16:22
46	Der Dozent schlägt ihm vor: „Ich würde direkt ab da noch mal spielen.“ Er singt die Töne mit und wenn der Schüler es gut macht, singt der Dozent statt auf der Silbe „hmmmm-hmmmm“ auch das Wort „ge-nau.“
47	Der Dozent erläutert: „Es sind immer gleiche Abschnitte, die sich ähneln. Es kommt ein Motiv, das durch den Abschnitt durchgeht. Weißt Du noch wie man das nennt, wenn etwas auf anderer Tonhöhe wiederholt wird?“ „Ne.“ antwortet der Schüler. „Sequenz.“ löst der Dozent auf. Das ist so ein bisschen wie Häkeln. Es kommt immer eine Masche mehr wieder dazu. Jetzt nennt man die Kompositionstechnik aber nicht Häkeln, sondern Fortführungstechnik.“
48	16:26
49	Der Dozent korrigiert die Lage: „Du bist noch in der fünften Lage. Das ist im Prinzip eine Mischlage. Fang noch mal hier an, im fünften Bund. Jetzt gehst Du in die dritte Lage. Das schreibe ich Dir auch hin.“ Der Schüler schaut beim Durchspielen abwechselnd auf die Noten und auf seinen Gitarrenhals. Der Dozent fragt: „Erkennst Du, was hier passiert tonleitermäßig?“ Der Schüler antwortet: „Ja, melodisch Moll.“ Der Dozent erläutert weiter: „Das Ende eines Abschnitts über den sequenziert wurde, nennt man Kadenz, wenn es da so hindrängt.“
50	16:28
51	Der Dozent schlägt vor: „Wir sollen den Abschnitt nochmal spielen, ab hier.“ Der Schüler spielt den Abschnitt, der Dozent gibt derweil Ansagen, welcher Finger in welchem Bund ist. Am Ende der Passage sagt er: „Das ist schon der Auftakt in den nächsten Teil und gleichzeitig das Ende von diesem.“
52	Der Dozent hat die Gitarre auf seinem rechten Bein liegen, wie ein Flamenco-Gitarrist.
53	Der Dozent erklärt, dass die Barock-Gitarre hier vom Tonumfang umfangreicher war und daher an dieser Stelle statt des erweiterten hohem f ein tiefes F möglich war. Sie prüfen, ob sie dies in den Noten entsprechend verändern wollen, entscheiden aber es so zu belassen, wie es für die heutigen Gitarren transkribiert und notiert wurde.
54	16:34
55	Mit Blick auf die anstehenden Prüfungen in der Schule gibt der Dozent nur dieses Stück als Hausaufgabe auf. Dann suchen sie ein Stück, bei dem sie etwas locker flockig mit Begleitung spielen können. Der Schüler findet ein Stück und spielt es in hoher Geschwindigkeit vor. Der Dozent hat dafür einen zweiten Notenständer vor sich hingestellt, damit der Schüler alle Seiten der Noten sehen kann ohne zu blättern.

56	Der Schüler bricht dann plötzlich an einer Stelle ab und kommentiert: „Ab hier habe ich das noch nicht geübt.“
57	16:38
58	Der Dozent lässt sich die Gitarre seines Schülers geben. Er spricht ihn auf seine Fingernägel an: „Das war so ein bisschen schepprig. Man hört so die Mitten in den Fingernägeln.“ Der Dozent stimmt die Gitarre des Schülers und fragt: „Weißt Du von wann das Stück ist?“ „Nee.“ antwortet der Schüler. „Aus der Romantik.“
59	Der Dozent erläutert, dass der Schüler an dieses Stück gestalterisch herangehen müsse, damit die Dynamik hier erfrischend wird. Es bräuchte Phrasierungen: „Dann bekommt es noch mal einen anderen groove. Ab und zu ist es ganz gut die eigene Interpretation noch mal zu erforschen.“
60	Der Dozent erläutert, dass das Stück Caprice von Matteo Carcassi ein Stück sei, dass die Virtuosität des Spielers zeigt.
61	16:41
62	Der Schüler spielt noch mal mit Betonung der Melodielinie im Bass, die er mit dem Daumen anspielt. Zwischendrin wischt der Schüler seine Greifhand (rechts) an der Hose ab. Der Dozent regt an mit dem Metronom zu üben, um hier nicht zu schnell loszulegen. Zudem empfiehlt er ihm eine Stelle intensiv zu üben, die er zurzeit immer langsamer spielt als den Rest des Stückes.
63	16:45
64	Der Dozent fasst die Hausaufgaben zusammen: „Hier Seite 3. Und dann hier die Stelle ... und du hast ja dann auch noch Konfirmation...“ Der Schüler packt ein. Der Dozent wünscht ihm eine schöne Feier für die Konfirmation.

Beobachtungsprotokoll 14

1	Deckblatt
2	Tag
3	10.05.2019
4	Ort der Handlung
5	Musikschule in Meldorf
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Dozent/in
8	Anton Alpha
9	Alter und Geschlecht
10	Männlich
11	Schüler/in
12	Alter und Geschlecht
13	17 Jahre
14	Männlich – trainiert gemeinsam mit seinem Duo-Partner Tim für den Wettbewerb ‚Jugend musiziert‘
15	Spielt seit
16	7-8 Jahren
17	Zeit
18	15:00 – 16:32
19	Stücke (Titel, Interpret und Autor)
20	Fantasia Settimana (Duett) von Francesco da Milano zu dem Johannes Matelart eine zweite Stimme hinzu komponiert hat - in französischer Tabulatur.
21	<i>Nachträgliche Information:</i>
22	Zupfinstrumente
23	Gitarren-Duo, Altersgruppe V
24	Bob Beta (02), Gitarre, Brunsbüttel / LW SH
25	Tim Tau (00), Gitarre, Nindorf / LW SH
26	Das Duo hat 21 Punkte beim Jugend Musiziert Wettbewerb geholt, lt. SMS von Anton Alpha vom 19. November 2019.
27	3. Preis
28	Chronologisches Protokoll

29	15:09
30	Der Schüler kommt an, baut zwei Stühle auf und zwei Notenständer, dann stimmt er seine Gitarre mit einem Piezo-Stimmgerät.
31	15:12
32	Der Dozent kommt an und erzählt eine Anekdote von seinem Mittagessen. Dann zupft er eine Hammer-on Pull-Off-Übung, der Schüler steigt ein.
33	15:15
34	Der Dozent fragt „Was zum Warmwerden?“ Sie spielen ein Duo-Stück, das für zwei Gitarrenstimmen geschrieben wurde. Während der Einsatzpausen des Schülers schaut dieser prüfend auf seine Fingernägel. Bei Unisono-Passagen schauen sich Schüler und Dozent an. Die Mimik des Schülers verrät, wie konzentriert er ist. Im B-Teil des Stückes schwingt der Schüler seitwärts im Takt mit.
35	15:20
36	Nach einem kompletten Durchspiel sagt der Dozent: „Die übliche Stelle hier.“ Sie üben den Lagenwechsel über sechs Lagen hoch auf das e. Der Dozent schlägt vor, dass sich der Schüler mit Tipp-Ex die neunte Lage markiert und fragt den Schüler scherzhaft: „Oder meinst Du, wer sieben sieht, sieht auch neun?“
37	15:22
38	Der Dozent fragte den Schüler: „Welche Stelle habe ich versemfelt?“ Der Schüler antwortet: „Weiß nicht.“
39	15:23
40	Sie spielen ein neues Stück. Der Dozent sagt: „Schön sauber, nicht schnell. Schnell kannst du irgendwann wieder werden – und ich kann's nicht mehr“. Der Dozent grinst bei dieser Ergänzung, da er das Stück längere Zeit nicht mehr gespielt hat.
41	Der Schüler spielt einen <i>staccato</i> Basslauf. Schüler und Dozent schauen sich bei den Übergängen kurz an, sowie vor dem Umblättern der Seiten.
42	15:26
43	Der Dozent bricht das Spiel ab und bittet den Schüler das Handgelenk der Zupfhand höher zu halten und weiter über die Saiten. Es wäre sonst zu sehr ‚over the top‘ [engl. für ‚übertrieben‘]. Er korrigiert seine Handhaltung. Durch Nicken signalisieren sie sich den gemeinsamen Einsatz. Der Schüler hat sehr gepflegte Fingernägel und schaut sich diese ab und zu wieder an.
44	15:27
45	Der Dozent erkundigt sich nach den Fingern: „Alles okay?“ „Jouh.“ bestätigt der Schüler. Der Dozent versichert ihm, dass es auch bereits bei der Probe am Mittwoch schon gut klang. Er fordert ihn auf nun die Gitarren zu wechseln: „So, change guitars.“
46	Sie spielen Triolen auf der hohen Saite, um zu prüfen ob ein Nagel zu kurz ist und sich der Ton, den der Finger mit dem kürzeren Nagel spielt, so unterscheidet von den Tönen, die die anderen beiden Finger erzeugen. Dies ist nicht der Fall.
47	15:29

48	Sie spielen das neue Stück mit zwei anderen Gitarren.
49	15:30
50	Der Dozent stellt seine Noten auf einen Ständer und sagt: „Auch das kannst du heute besser als ich.“ Der Schüler antwortet: „Das wundert mich nicht, du bist heute so gestresst.“
51	Sie spielen es noch mal. Der Schüler sackt ab und zu mit seinem Rücken zusammen, sodass er einen recht runden Rücken hat. Dann richtet er sich wieder ganz gerade auf.
52	15:33
53	Der Dozent vermutet: „Es ist zu viel battle – Lautstärkebattle – hier.“ Er fragt ein Schüler: „Wo hast du das Bedürfnis lauter zu werden?“ Der Schüler spielt die Stelle vor. Der Dozent fragt „Welcher Takt?“ Der Schüler sagt es ihm. Sie spielen ab dort.
54	15:35
55	Der Dozent sagt: „So, lass uns die sieben angucken.“ Sie gehen in den siebten Takt und spielen ab dort nochmal.
56	15:37
57	Sie haben das nächste Stück ist in der losen Blattsammlung gefunden. Der Schüler spielt eine kleinere Gitarre, deren tiefste Saite auf G gestimmt ist (statt auf E). Der Dozent hat entsprechend bei seiner Gitarre einen Kapodaster im dritten Bund.
58	Der Schüler reibt sich nach dem ersten Durchspiel durch das Gesicht. Sie üben im ersten Takt, dass zwei Noten gleichzeitig erklingen sollen.
59	15:40
60	Sie unterbrechen dann die Übung. Der Schüler legt seinen Kopf auf seiner Gitarre ab. Nach der kleinen Pause greifen sie den Takt 2. Der Dozent singt die Melodie mit und tippt auch mit dem Fuß auf die Zählzeit eins. Der Schüler nickt auf die eins mit dem Kopf.
61	15:42
62	Der Dozent fragt: „Wie lang ist der Takt fünf?“ Der Schüler antwortet „drei“. Sie spielen die Stelle und sprechen den Griff durch. Es geht um einen Sprung der linken Hand auf dem Griffbrett mit weiter Lage. Der Dozent korrigiert den gegriffenen Ton „Das ist ein e, dann ist es auch möglich.“ Der Schüler versucht dies zu korrigieren und merkt sofort, wenn er sich verspielt und schüttelt dann den Kopf.
63	Der Schüler kommt erneut raus, kommentiert dies mit: „Ja-Gott.“ Der Dozent lenkt ein: „Noch mal ab dem as.“ Sie spielen gemeinsam durch, in die schwierige Stelle hinein.
64	15:46
65	Der Dozent fragt: „Wie löst du das rechts?“ Der Schüler spricht die Finger der rechten Hand mit [i-a-...] während er spielt. Der Dozent fragt: „Und links?“ Der Schüler spricht auch die Finger der linken Hand [1-2-3...] mit, während er spielt. Der Dozent fragt: „Hast du das schon immer so gemacht?“ „Ja.“ „Sitzt es fest?“ „Ja.“ „Dann lassen wir so.“
66	15:48

67	Der Dozent leitet weiter: „Dann arbeiten wir uns mal dahin. Ab Takt 10.“ Sie spielen ab der Stelle.
68	15:51
69	Der Dozent gibt ihm den Tipp, dass er den Schlussakkord nicht abreißen lässt vom Rest, sondern diesen weich runterstreicht statt ihn hart und schnell zu zupfen.
70	15:52
71	Eine Dame kommt herein wegen einer Sanchez-Gitarre. Als sie wieder raus ist, sagt der Dozent dem Schüler, dass es die Sanchez-Gitarre ist die er auch mal hatte. Diese würde nun weitergegeben an einen Schüler, der sie benötigt. Sie hat eine große Mensur. Der Schüler sagt, er sei mit seiner aktuellen Gitarre zufrieden.
72	15:53
73	Sie spielen das Stück zusammen. Dabei schauen sie beide in die Noten, jeder in seine eigene Stimme und üben Stück für Stück die Stelle. Der Dozent korrigiert ihn, wenn in einer Stimme Sechzehntel statt Achtel gespielt werden.
74	15:57
75	Wenn der Schüler sich verspielt, reibt er sich durch das Gesicht, so, wie wenn jemand müde ist und wach werden muss. Der Dozent treibt ihn an mit: „Komm!“
76	15:59
77	Der Dozent wechselt auf die zweite Stimme und spielt diese mit. Sie spielen noch mal – sozusagen unisono – die zweite Stimme durch. Der Dozent gibt Tipps, dass er die 'Streck-sache' – also die sehr weite Lage – mit dem Ausatmen zusammen üben soll, so dass die Töne geschmeidig kommen.
78	16:00
79	Zwischen den Durchgängen reckt und streckt der Schüler seinen Kopf hin und her. Seine Muskeln scheinen sehr angespannt zu sein beim Spielen.
80	16:02
81	Die Anstrengung des Schülers wird immer deutlicher. Er streckt sein rechtes Bein aus und atmet gepresst durch die Lippen. Sie üben die gleiche Stelle noch mal ab Takt 8.
82	16:04
83	Nach diesem Durchlauf müssen sich beide strecken. Der Dozent stellt fest, dass sie keine gescheite Ausgabe der Noten haben. Er nutzt die gemeinsame Pause, um seinem Schüler die Tabulatur zu zeigen.
84	16:07
85	Sie spielen wieder ab Takt 11. Der Dozent sagt: „So, wir müssen da noch mal direkt hoch.“ Der Dozent zählt nur mit einem „und“ ein, sie nicken sich zu und spielen gemeinsam los.
86	16:09
87	Der Schüler stellt die Gitarre zwischen seinen Beinen ab. Der Dozent gibt den Tipp: „Es muss sich als Viertel anfühlen. Gerade ist es noch wie Achtel, der Puls.“

88	16:10
89	Der Dozent bricht zwei Durchläufe ab mit „Hey, wir sind nicht übereinander.“
90	16:11
91	Der Schüler lehnt sich zurück an die Lehne seines Stuhls. Er hat die Gitarre schräg vor sich auf dem Bein liegen und zupft auf diese Weise mit.
92	16:12
93	Der Schüler setzt sich wieder gerade hin und streckt sein rechtes Bein aus. Der Dozent bittet ihn den Takt in Vierteln zu klopfen, während der Dozent das Stück spielt.
94	16:13
95	Beide spielen noch mal. Der Schüler bricht etwas frustriert ab mit: „Nee, geht nicht. Muss ich noch mal üben.“
96	Sie spielen einen neuen Durchgang. Der Schüler atmet tief durch beim Spiel. Der Dozent lobt: „Der war sehr schön!“. Nachdem er dann aber dreimal den Schlussakkord ‚verkorkst‘ hat, fasst sich der Schüler an die Stirn.
97	16:16
98	Der Schüler gibt das Stück zunächst auf. Der Dozent sagt: „Okay, dann lassen wir das und gehen zum Üben noch mal in die Barkarole.“
99	Der Schüler reicht seine Gitarre dem Dozenten. Dieser stimmt ihm diese. Dann reicht er sie zurück.
100	Für den Einsatz nicken sich beide zu. Der Schüler schließt dann die Augen. Sie rollen beim Spielen nach oben. Er wiegt sich wieder in den Rhythmus der Musik ein.
101	16:21
102	Nach diesem Durchlauf fragt der Dozent: „Und? Zufrieden?“ Der Schüler wackelt mit der erhobenen Hand, um seine mittelmäßige Zufriedenheit auszudrücken.
103	16:22
104	Der Dozent bittet, dass er noch etwas mehr 'E' rausholen möge. Der Schüler übt den kräftigeren Anschlag mit dem Daumen. Erstmals hat er dabei die Gitarre auf dem rechten Bein, dann lehnt er sich zurück an die Lehne seines Stuhls.
105	16:25
106	Der Dozent ändert die Lage für einen Abwärtslauf und den Finger, der hier greifen soll. Es läuft sofort besser. Der Schüler bittet: „Ja, dann schreib's hin.“ Der Dozent holt den Stift und seine Noten. Dabei stellt er fest, dass sie genau diesen Fingersatz schon mal über die Noten geschrieben haben. Der Dozent kommentiert mit Ironie: „Guck mal, das hat da noch <i>nie</i> gestanden.“ Beide lachen.
107	16:29
108	Sie spielen den nächsten Durchlauf. Bei diesem klopft der Schüler erstmalig den Rhythmus mit dem Fuß mit. An dieser Stelle gibt es auch eine klare rhythmische Betonung auf die Zählzeiten 1 - 2 - 3 - 4 im Stück.

109 16:30

110 Der Dozent stellt fest: „Du bist angestrengt. Wichtig ist, dass dich die Stücke nicht nerven.“ Mit Bezug auf den normalerweise auch an dieser Stunde teilnehmenden Duo-Partner sagt er: „Ihr müsst sie euch mal mit viel Wohlwollen anpacken.“ Der Dozent regt an, das Repetieren auch mal mit seinem Duo Partner J. zu üben, mit dem er das Stück für den Wettbewerb ‚Jugend musiziert‘ übt.

111 16:32

112 Der Schüler packt die Sachen zusammen. Sie sprechen darüber, wann er das letzte Mal neue Saiten aufgezogen hat. Dies war wohl in den Osterferien der Fall.

113 Der Dozent sagt in Richtung des Forschers, dass er freitags immer etwas länger Zeit hat, die Stunde aber normalerweise 60 Minuten dauern würde.

Beobachtungsprotokoll 15

1	Deckblatt
2	Tag
3	13.08.2022
4	Ort der Handlung
5	Rathausplatz in Meldorf, Festival Frequenzen 22
6	Teilnehmende / Beteiligte Akteure
7	Band
8	Mr. Žarko (8 Musiker, eine Musikerin)
9	Alter und Geschlecht
10	Acht männlich, eine weiblich.
11	Schüler/in
12	-
13	Alter und Geschlecht
14	-
15	Spielt seit
16	Zeit
17	19:53 – 21:25
18	Stücke
19	(Titel, Interpret und Autor)
20	-
21	Räumliche Rahmenbedingungen
22	Welche Gefühle empfinde ich, welche Gedanken gehen mir durch den Kopf?
23	Rhythmische Musik und tanzendes Publikum. Tolle Stimmung.
24	Wie gelingt es mir, mich zu orientieren?
25	Alles um die Bühne herum angeordnet. Lageplan auf der Webseite.
26	Wirkt die Location einladend oder abweisend? Woran mache ich das fest?
27	Einladende, freundliche Atmosphäre.
28	Wie sind die Beleuchtung, Belüftung und Akustik des Raumes?
29	Open-Air. Sonnig und warm. Gute Akustik, ausgewogen und gut abgemischt
30	Wie ist die Bühne gestaltet?

31	Beleuchtete Bühne. Noten / Leadsheets auf Tablets auf den Notenständern.
32	Wie werden Äußerungen an das Publikum gerichtet?
33	Aufforderung des Publikums, Erklärung zu den Songs. Interaktion mit dem Publikum.
34	Welche Medien und Materialien kommen zum Einsatz?
35	Tablets mit Noten, Lautsprecher / Soundtechnik.
36	Chronologisches Protokoll
37	19:53
38	Bei meiner Ankunft um 19:53 Uhr tönte schon rhythmisch tanzbare Musik über den Rathausplatz in Meldorf.
39	19:58
40	Das Publikum folgte der Aufforderung der Sängerin und warf die Hände jubelnd in die Luft. Energiegeladen tanzt sie auf der Bühne und animiert das Publikum es ihr gleich zu tun und so mit ihr zu feiern und zu tanzen. Kleine Kinder sitzen auf den Schultern ihrer Väter und Großväter und tanzen so mit, mit bester Sicht auf die Bühne.
41	<i>Anmerkung: Interaktion Musiker > Publikum behandeln</i>
42	Das Gelände ist ein eingerahmt von Bierbuden und Speiseständen. Neben Fischbrötchen, Hamburgern, Grillwürstchen und Steaks, sowie Crêpes gibt es auch eine Cocktailbar sowie einen Merchandise-Stand mit Fan-Artikeln der Bands und des Festivals.
43	Der Sänger und die Sängerin interagieren miteinander und haben kleine Choreografien zu einzelnen Songteilen überlegt und eingeübt.
44	20:06
45	Mit Hey-Rufen und Handbewegungen wird das Publikum ‚eingeheizt‘. Der Sänger wendet sich dem Schlagzeuger und dem Perkussionisten zu, während diese den Hey-Hey-Teil des Songs begleiten. Später interagieren Sänger und Sängerin während des Trompetensolos.
46	20:23
47	Die Sängerin bringt dem Publikum den traditionellen serbischen Volkstanz »Kolo« bei. Die ganze Band macht die Schrittfolge des Kolo vor.
48	Mit einer Prise Selbstironie erklärt die Sängerin beim Einüben: „Noch was sehr Wichtiges ist der Gesichtsausdruck. Es ist Sommer, wir haben Spaß, das Leben ist toll ...und wir sind aber auch sehr cool. Das ist der Balkan-Gesichtsausdruck. Ich hab' Spaß, aber ich zu cool.“ Das Publikum lacht bei dieser Überzeichnung und macht bereitwillig mit. „Wir probieren es nochmal mit dem Gesichtsausdruck. Zwei Schritte nach rechts, zwei Schritte nach links.“
49	Die Sängerin zählt ein und spricht im Takt: „Wir wackeln mit der Schulter. Das Leben ist toll.“ Sie zählt das Ende ein. Als die Musik stoppt, sagt sie: „Na seht ihr, ihr tanzt Kolo. Kommt ihr alle aus dem Balkan?“ Das Publikum jubelt ihr ein lautes „Jaaaaaa.“ zu.

50	Die Band beginnt den Song mit einem Intro der beiden Trompeter, dann fragt die Sängerin „Are you ready?“ und zählt den Tanz ein. Zwischendurch motiviert sie das tanzende Publikum mit Einwüfen, wie „und rechts, und links“ und „nicht den Gesichtsausdruck vergessen“, während sie den Tanz auf der Bühne mittanzt.
51	Während des Songs tanzt die Sängerin den Sänger immer wieder an, so dass die beiden aufeinander eingehen. Die Bläser spielen mit Blickrichtung Publikum und der vor ihnen stehenden Notenständer. Auf diesen sind Tablets / iPads angebracht, die die Leadsheets / Notationen der Bläuersätze enthalten.
52	Der Sousaphonist bewegt sich mehr auf der Bühne als die anderen Bläser. Er blickt während des Kolos auch immer wieder Richtung Tubist und Schlagzeuger.
53	20:33
54	Der Perkussionist steigt mit einer Trommel für den folgenden Song auf das Podest des sitzenden Schlagzeugers, so dass die beiden eng beieinander den treibenden Rhythmus spielen.
55	Auffällig ist, dass die Rhythm Section, bestehend aus Sousaphon, Perkussion, Schlagzeug und Gitarre für Übergänge im Stück und zur Vorbereitung des Schlusses einen Stücks einen engen Blickkontakt suchen.
56	20:38
57	Bei eher sphärischen Stücken mit langen Tönen blickt der Sousaphonist immer wieder zum Perkussionisten.
58	Interessant ist zudem, dass der Sousaphonist und der Tubist barfuß spielen, auch der Sänger ist in Socken auf der Bühne.
59	20:47
60	Mit dem Tubisten gibt es weitere Interaktionen bei instrumentalen Passagen.
61	Oft sind die Arrangements so, dass der Zugposaunist und der Tubist gemeinsame, rhythmisch identische Bläuersätze haben. Oft schauen sie sich zwei Takte vor ihrem nächsten Einsatz an. In Einsatzpausen tanzen sie.
62	Auch die beiden Trompeter nutzen die Zeit nach ihren Einsätzen zum Austausch mittels Gesten, bevor sie sich wieder im Rhythmus wiegen.
63	20:52
64	Während der Instrumentalteile im nächsten Song schaut der Sänger zu seinen Bläsern. Auch die Marimba ist gut zu hören. Für den Einsatz der Sängerin lässt er seine Hand ‚bouncen‘.
65	Das Festival ist von allen Altersgruppen besucht. Einen großen Teil stellt die Gruppe der schätzungsweise 40- bis 60-jährigen.
66	21:04
67	Ab und an gibt es kleine Choreografien / ein gemeinsames, synchrones Tanzen von Sänger, Sousaphonist und Sängerin. Perkussionist und Schlagzeuger teilen sich immer mal wieder das Podest und spielen eng beieinander.

68	Die Sängerin und ihre Mitmusiker ‚jubeln‘ dem solo-spielenden Trompeter mit ‚bouncenden‘ Handbewegungen zu. Während des Solos des Gitarristen tanzen Sängerin und Trompeter mit boxenden Handbewegungen zur Musik. Es ist so immer Interaktion auf der Bühne zu beobachten. Diese Stimmung auf der Bühne springt auf das bewegungsfreudige Publikum über.
69	21:06
70	Der Schluss des Stückes wird über ein Anschauen und das Vorbereiten eines Luftsprungs durch den dafür in die Hocke gehenden Gitarristen eingeläutet. Beim Aufkommen ist der Schlusspunkt zunächst gesetzt.
71	Auf die Zugabe-Rufe des Publikums hin kommen alle Musiker nochmal auf die Bühne und spielen versammelt um die zwei Trompeter eine Zugabe, bei der alle Musiker nochmal namentlich vorgestellt werden.
72	21:23
73	Für den Schluss wendet sich der Bandnamensgeber Mr. Žarko wieder dem Schlagzeuger zu.