SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Ethnographie und Musikpädagogik: Forschungsansätze, Synergien, Differenzen

Hadji, Nazfar (Ed.); Jachmann, Jan (Ed.); Welte, Andrea (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
transcript Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Hadji, N., Jachmann, J., & Welte, A. (Hrsg.). (2025). *Ethnographie und Musikpädagogik: Forschungsansätze, Synergien, Differenzen* (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. https://doi.org/10.14361/9783839467251

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-106404-8

Nazfar Hadji, Jan Jachmann,
Andrea Welte (Hg.)

ETHNOGRAPHIE UND MUSIK-PÄDAGOGIK

Forschungsansätze, Synergien, Differenzen

[transcript] Pädagogik

Nazfar Hadji, Jan Jachmann, Andrea Welte (Hg.)
Ethnographie und Musikpädagogik

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressatin, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Nazfar Hadji ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der musikpädagogischen Forschung mit ethnografischen Verfahren, der diversitätssensiblen musikalischen Bildung sowie der transkulturellen künstlerischen Musikvermittlungspraxis.
Jan Jachmann ist Professor für Instrumental-(Gesangs-)Pädagogik an der Kunstuniversität Graz. Seine wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte sind Performativität in musikpädagogischen Interaktionen und ethnografische Methoden für musikpädagogische Forschung.
Andrea Welte ist Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Sie leitet außerdem das Forschungs- und Bildungsprojekt ImproKultur in Hannover und ist stellvertretende Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Musikpädagogik e.V. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Instrumentalunterricht, musikalische Improvisation und Interpretation, Diversität in der Musikpädagogik und Kooperationen zwischen Schulen, Musikschulen und Konzerthäusern.

Nazfar Hadji, Jan Jachmann, Andrea Welte (Hg.)

Ethnographie und Musikpädagogik

Forschungsansätze, Synergien, Differenzen

[transcript]

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

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Nazfar Hadji, Jan Jachmann, Andrea Welte (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839467251
Print-ISBN: 978-3-8376-6725-7 | PDF-ISBN: 978-3-8394-6725-1
Buchreihen-ISSN: 2703-1047 | Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Einleitung
Jan Jachmann, Nazfar Hadji, Andrea Welte 7

Musikethnologische Perspektiven
Impulse für die musikpädagogische Praxis?
Raimund Vogels 31

On the Music Teacher as a Role Model
An Essay on Understanding the Music Teacher from an Ethnographer's Point of View
Evert Bisschop Boele 45

Wenn Ethnographie eine Methode ist …
Über den potenziellen Verlust des Gegenstandes in ethnographischen Forschungsvorhaben und eine Möglichkeit zu dessen Rettung
Olivier Blanchard 55

Wahrnehmend beobachten
Wie eine ethnographisch orientierte Sichtweise auf Beobachtung die Musikpädagogik bereichern kann
Andrea Welte 75

Lehrmeisterin oder Initiatorin von Lernprozessen?
Zur Konstitution der Rolle von Lehrpersonen im Instrumentalunterricht
Jan Jachmann 99

Zum Unvorhersehbaren in der improvisationspädagogischen Praxis
Aurelia Lampasiak 125

Häusliches Üben im Fokus – eine ethnographische Annäherung
Nazfar Hadji 141

Lautsilben statt großer Worte
Orale Notationstechniken bei Peter Eötvös' Meisterklasse Dirigieren
Nepomuk Riva 161

Diaspora, Erinnerungen und kollektive Identität
Die Berliner Version des chinesischen Chorliedes
»So far, the sofa is so far«
Yongfei Du 183

Informationen zu den Autor*innen 211

Einleitung

Jan Jachmann, Nazfar Hadji, Andrea Welte

Wie können ethnographische Ansätze zu musikpädagogischer Forschung und Lehre beitragen? Diese Frage steht im Zentrum des vorliegenden Sammelbandes. Die folgenden Artikel geben Einblicke in drei Themenkomplexe: (1) Was meint ›ethnographische Forschung‹, wodurch zeichnet sie sich methodologisch aus? (2) Was heißt dies für musikpädagogische Forschungsfelder? (3) Welche Erkenntnisse und Perspektiven lassen sich mithilfe ethnographischer Forschung in der Musikpädagogik gewinnen? Das vorliegende Buch verfolgt nicht den Anspruch, hierauf abschließende Antworten zu liefern. Es eröffnet unterschiedliche Perspektiven auf ethnographische Herangehensweisen und ist als Impuls gedacht zur weiteren – auch kontroversen – Auseinandersetzung mit dem in der Musikpädagogik noch vergleichsweise jungen methodologischen Ansatz.[1]

Dieser Band ist hervorgegangen aus den Vorträgen und Diskussionen der Tagung *Ethnographie und Musikpädagogik*, die am 14. und 15. Mai 2022 in Hannover stattgefunden hat. Die *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover* und die *Kunstuniversität Graz* hatten Musikpädagog*innen, Musikethnolog*innen[2] und an ethnographischer Forschung Interessierte eingeladen, um gemeinsam das Spannungsfeld zwischen Ethnographie, Musikpädagogik und Musikethnologie auf seine Potenziale hin auszuleuchten. Neben Vorträgen

1 Die Fokussierung auf ethnographische Forschungspraktiken im Rahmen des 19. *Berliner Methodentreffens* für qualitative Forschung im Jahr 2019 veranschaulicht die Aktualität und Relevanz dieses Forschungsansatzes. Zum ersten Mal widmete sich das Symposium dem Thema ›Ethnographie‹ und beleuchtete dessen versatile und teils widersprüchliche Facetten (siehe dazu https://qualitative-forschung.de/19-bmt-programm-verfugbar/ [16.03.2025]).

2 Neben dem in Deutschland gebräuchlichen Begriff der Musikethnologie wird international eher jener der Ethnomusikologie verwendet. Zum Zwecke einer einheitlichen Sprachregelung verwenden wir im Folgenden ersteren.

zu Grundannahmen, Herangehensweisen, Ergebnissen und pädagogischen Implikationen ethnographischer Forschung fand auch eine Diskussion zu möglichen zukünftigen Entwicklungen in Musikethnologie und Musikpädagogik statt. Die dort aufgeworfenen Themen werden wir im Ausblick dieser Einleitung skizzieren.

Was heißt Ethnographie?

Was genau meinen wir, wenn wir von Ethnographie schreiben? In der Fachliteratur finden sich zu dem Begriff erstaunlich unterschiedliche Bestimmungsversuche. Ursprünglich bezog er sich im engen Wortsinn auf Forschung, die einen ›Ethnos‹ – also in etwa eine ›Volksgruppe‹ oder klar abgrenzbare Gemeinschaft – in den Blick nahm und deren Lebensweisen verschriftlichte (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 1). Ethnographie konnte dabei sowohl die Forschungspraxis als auch deren niedergeschriebenes Ergebnis bezeichnen (vgl. Macdonald 2001, S. 60). In aktueller Literatur hat sich diese ursprüngliche Begriffsbedeutung gemeinsam mit ihrem historischen Gegenstand und der beschriebenen Forschungspraxis weitestgehend aufgelöst: Von klar abgrenzbaren ›Volksgruppen‹ oder gar ›Völkern‹ ist heute im akademischen Diskurs nicht mehr die Rede. Ein klar umrissenes, auf ›Ethnoi‹ bezogenes Forschungsprogramm kann es daher ebenso wenig geben (vgl. Geertz 2001, S. 89–97). Der Begriff Ethnographie meint daher in aktueller Literatur auch nicht mehr die Forschung zu einem bestimmten, eingrenzbaren Gegenstand. Er beschreibt eher disziplinübergreifend bestimmte, ›ethnographische‹ Herangehensweisen zu forschen und beforschte Realitäten in den Blick zu nehmen (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 15–50; Hammersley und Atkinson 2019, S. 1–5). Allerdings gehen bereits grundlegende Versuche, jene Herangehensweisen genauer zu definieren, auseinander (Macdonald 2001, S. 60; Hammersley und Atkinson 2019, S. 1; Breidenstein u.a. 2020, S. 11). Uns bleibt als Herausgeber*innen, einen eigenen Bestimmungsversuch vorzunehmen, der Teile des Begriffsspektrums zusammenfasst und es teilweise ergänzt.

Aus unserer Sicht bezeichnet Ethnographie eine Familie[3] historisch gewachsener und aufeinander bezogener Traditionen von Forschungspraktiken, die sich durch ähnliche Gegenstände, Themensetzungen, Fragestellungen und Forschungsweisen zusammengruppieren. Ethnographischen Forschungspraktiken liegen zudem ähnliche erkenntnistheoretische Annahmen zugrunde. Wenn man die Frage beantworten will, wie Ethnographie zu musikpädagogischer Forschung und Lehre beitragen kann, müssen zuerst also zwei Fragen thematisiert werden: Wie sahen und sehen ethnographische Forschungspraktiken in Hinsicht auf ihre Gegenstände, Themen, Fragen und Forschungsweisen aus? Und welche erkenntnistheoretischen Annahmen sind mit ihnen verbunden? Beides werden wir im Folgenden einleitend beleuchten.

Traditionslinien ethnographischer Forschung

Forschungspraktische Traditionen, die in aktueller Literatur als ethnographisch bezeichnet werden, unterscheiden sich teils deutlich voneinander. Ethnolog*innen, die Anfang des 20. Jahrhunderts das Sozialleben von Menschen in ihnen fremden Regionen beforscht haben, werden ebenso als Ethnograph*innen bezeichnet wie Soziolog*innen, die ein Jahrhundert später ihnen vertraute Phänomene ihrer Herkunftsgesellschaften genauer in den Blick nahmen (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 2). Pädagog*innen, die ihre Berufspraxis auf bisher verborgene Eigenschaften hin untersuchen, werden ebenso dazugezählt (vgl. Wulf u.a. 2011) wie Ingenieur*innen, die Betriebsabläufe in Firmen untersuchen (vgl. Knoblauch 2001, S. 126–27), oder Forscher*innen, die ihr privates Alltagsleben analysieren (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 1). Was diese verschiedenen Forschungspraktiken miteinander verbindet, ist auf den ersten Blick schwer zu benennen und wird auch von den Forschenden selbst unterschiedlich beantwortet (vgl. Atkinson u.a. 2001, S. 1–4; Geertz 2001, S. 89–118).

3 Wir orientieren uns hier am Begriff der Familienähnlichkeit, wie ihn Gebauer und Wulf in Anlehnung an Wittgenstein verwenden (vgl. Gebauer und Wulf 1998, S. 14–15). Wir gehen nicht davon aus, dass *alle* als ethnographisch bezeichneten Forschungspraktiken Gemeinsamkeiten miteinander besitzen. Wir meinen, dass jede einzelne Praxis Gemeinsamkeiten mit einer anderen Praxis oder mehreren anderen Praktiken der Familie hat. Wenn man alle Praktiken, die als ethnographisch bezeichnet werden, bedenkt, ergibt sich daher ein Eindruck von übergreifender Ähnlichkeit, auch wenn einzelne Praktiken nur entfernte oder sogar keine Ähnlichkeit(en) zueinander aufweisen.

Trotz aller Unschärfe lassen sich zwei große, miteinander in Bezug stehende Traditionslinien finden, die in der Literatur übereinstimmend als zentrale Entwicklungsfelder ethnographischer Praxis beschrieben werden. Dies ist zum einen die ethnologisch-anthropologische Feldforschung, die – zumindest in ihren Anfängen – das Sozialleben in Weltregionen in den Blick nahm, die weit entfernt von den Heimatregionen der Forschenden lagen und ihnen fremd waren (vgl. Faubion 2001; Hammersley und Atkinson 2019, S. 1–2). Zum anderen ist dies die Feldforschung soziologischer bzw. sozialwissenschaftlich orientierter Forscher*innen, die soziale Felder ihrer Heimatländer auf ähnliche Weise wie ethnologische Feldforscher*innen untersuchen – durch persönliche, intensive Teilnahme an den dortigen Interaktionen (vgl. Deegan 2001; Hammersley und Atkinson 2019, S. 2; Knoblauch 2001; Rock 2001; Wulf 2011, S. 21–23).

Die ethnologisch-anthropologische Ethnographie hat sich seit Anfang des 20. Jahrhunderts im Wesentlichen in den miteinander verwobenen Fachdisziplinen der Ethnologie bzw. Volkskunde (in Kontinentaleuropa), der Cultural Anthropology (in den vereinigten Staaten von Amerika) und der Social Anthropology (in Großbritannien) ausgebildet (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 15–18; Macdonald 2001, S. 60–63). Darüber hinaus haben sich seitdem weitere ethnologisch orientierte Fachdisziplinen wie die Musikethnologie (vgl. Nettl 2015, S. 3–18) und Wirtschaftsethnologie (vgl. Carrier 2021, S. 1–12) konstituiert, die ebenso ethnographisch forschen.

Trotz der unterschiedlichen disziplinären Verankerungen in verschiedenen Ländern und universitären Systemen folgten die frühen Protagonist*innen ethnologisch-anthropologischer Ethnographie ähnlichen Forschungsgegenständen, Fragen und Herangehensweisen: Im Zuge der fortschreitenden Globalisierung und Kolonialisierung im 18. und 19. Jahrhundert waren Menschen in weit entfernten Regionen zunehmend in den Blick europäischer und nordamerikanischer Forscher*innen gerückt. Es hatte sich die Frage ergeben, wie soziale Traditionen in verschiedenen Regionen gestaltet werden und was sich daraus über menschliche Eigenschaften im Allgemeinen schließen lässt. Hatten Ethnolog*innen im 19. Jahrhundert noch in erster Linie anhand von Berichten und Dokumenten anderer Reisender gearbeitet, begannen sie nun selbst vor Ort zu forschen. Sie reisten in ihnen fremde Regionen, meist fern ihrer Herkunftsgesellschaft, und hielten sich dort üblicherweise über längere Zeiträume auf, um Muster des regionalen Soziallebens zu ergründen (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 15–23; Hammersley und Atkinson 2019, S. 1).

Ein wichtiger Ausgangsimpuls für die Entwicklung von ethnologischer Theoriebildung ›zu Hause‹ hin zur Feldforschung vor Ort lag in der Erkenntnis, dass sich das soziale Leben an entfernten Orten nicht hinreichend anhand von Berichten aus zweiter Hand beforschen ließ. Wollten Forscher*innen verstehen, wie Menschen in den ihnen unbekannten Regionen miteinander interagierten, mussten sie deren Interaktionen unmittelbar untersuchen und daran teilhaben. Als ein wesentlicher Protagonist dieser methodologischen Wende gilt der in Krakau geborene Bronislaw Malinowski, der mit seinen Arbeiten die Ethnologie ebenso wie die Social bzw. Cultural Anthropology beeinflusst hat. Er vertrat mit Nachdruck die Notwendigkeit, menschliches Sozialleben möglichst lange, intensiv und unmittelbar zu beforschen, und gilt Vertreter*innen verschiedener ethnographischer Disziplinen daher bis heute als wichtiger Impulsgeber für die Entwicklung hin zur Feldforschung als zentrale ethnologische Forschungsweise (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 15–20; Hammersley und Atkinson 2019, S. 1–2; Macdonald 2001, S. 60–63).

Die Erkenntnis, wie wichtig persönliche Anwesenheit für das Verständnis eines sozialen Feldes ist, hat die ethnologisch-anthropologische Forschungspraxis bis heute geprägt: Ihre zentrale Forschungsmethode war und ist die *teilnehmende Beobachtung*, im Zuge derer die Forscher*innen sich selbst in ein Forschungsfeld hineinbegeben. Sie nehmen an den dortigen Interaktionen mehr oder weniger aktiv teil, sammeln im Zuge ihrer Anwesenheit alle denkbaren Informationen, von denen sie sich ein tieferes Verständnis der sozialen Muster im Feld erhoffen, und machen auch ihre eigenen Eindrücke als praktische Teilnehmer*innen im Feld zum Mittel der Erkenntnis. Man könnte sagen, sie sind selbst nicht nur Handelnde, sondern zugleich zentrale Erkenntniswerkzeuge ihrer Forschung (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 38–39; Geertz 2001, S. 92–93; Hammersley und Atkinson 2019, S. 3–5; Hirschauer und Amann 1997, S. 25–26).

Ein weiteres Charakteristikum ethnologisch-anthropologischer Ethnographie ist ihr doppelter Fokus auf die Entdeckung der Eigenheiten lokaler sozialer Felder einerseits und auf die Beantwortung grundlegender anthropologischer Fragestellungen andererseits. Zwar verfolgten ihre Akteur*innen in einem ersten Schritt häufig das Ziel, Muster des Soziallebens in begrenzten, weit entfernten Regionen zu erforschen. Spätestens nach der Rückkehr von ihren Forschungsreisen kamen sie aber nicht umhin, die neu gewonnenen Erkenntnisse in grundlegendere anthropologische Diskussionen einfließen zu lassen (vgl. Bourdieu 2018b, S. 7–45; Geertz 2001, S. 68; 2000, S. 20–28). Häufig stellten sie dabei Annahmen in Frage, die in ihren Herkunftsgesell-

schaften als selbstverständlich galten. Ein bis heute wirkmächtiges Beispiel dafür ist die Debatte, die im angelsächsischen Raum meist unter den Begriffen ›Nature versus Nurture‹ und im deutschsprachigen Raum unter der Gegenüberstellung ›Natur gegen Kultur‹ geführt wird: Seit den 1920er Jahren trugen Ethnolog*innen wesentlich zur Relativierung der Annahme bei, in Europa und Nordamerika übliche menschliche Handlungsmuster seien angeboren und gälten für alle Menschen auf der Welt. Sie hatten erlebt, dass Menschen in Regionen außerhalb ihrer Herkunftsgesellschaften nicht nur oberflächlich, sondern grundlegend andere Denk- und Handlungsweisen zeigten. Dies führte sie zu der Frage, ob nicht wesentlich mehr Anteile menschlichen Verhaltens als bisher angenommen auf die Einflüsse von Sozialisation zurückgingen (vgl. Faubion 2001, S. 40–41; Marks 2013, S. 249).

Durch das Hin und Her zwischen der Erforschung begrenzter sozialer Felder und der Thematisierung allgemeiner anthropologischer Fragen scheint ethnologischer Forschung wiederholt die Rolle eines Korrektivs gegenüber theoretischen Mehrheitsmeinungen zugefallen zu sein. Ihre Protagonist*innen wandten sich differenzierend gegen Annahmen, die in wissenschaftlichen Diskursen ihrer Zeit mehrheitlich geteilt wurden, die aber Gefahr liefen, in zu einseitige Perspektiven zu münden. Beobachten lässt sich dies in den Diskursen der englischsprachigen wie auch der französischsprachigen Anthropologie. Ethnologische Studien haben dort wiederholt dazu beigetragen, etablierte Theorien zur Beziehung zwischen Mensch und Kultur grundlegend in Frage zu stellen. Die dadurch neu etablierten Sichtweisen wurden durch die nächste Generation ethnologisch Forschender wiederum korrigiert und differenziert (vgl. Bourdieu 2018b, S. 7–18; Geertz 2000, S. 1–5; 2001, S. 97–108).

In den oben beschriebenen Debatten klingt bereits ein weiteres zentrales Thema ethnologisch-anthropologischer Forschung an: die Frage, wie menschliche Kultur sinnvoll beschrieben werden kann. Der Begriff der Kultur ist im Falle der US-amerikanischen Cultural Anthropology explizit in die Bezeichnung der Disziplin eingegangen; auch in anderen ethnologischen Traditionen spielt er als Thema eine zentrale Rolle. Fasst man Kultur sehr weit als Bezeichnung für jene Anteile sozialer Praktiken, die nicht lebensnotwendige Bedürfnisse menschlicher Existenz abbilden, kann man sagen: Ethnolog*innen haben wiederholt das Verständnis davon, wie sich Kulturelles theoretisch fassen lässt, wegweisend verändert (vgl. Faubion 2001, S. 39–44; Geertz 2001, S. 11–18). Aus unserer Sicht betrifft dies nicht nur, aber insbesondere auch die theoretische Beschreibung künstlerischer Praktiken. So ermöglicht bei-

spielsweise das musikethnologische Konzept des *Musicking*, Musik nicht als für sich existierende, von Menschen unabhängige Entität, sondern als nur in und durch menschliche Praxis existierendes, von Menschen konstituiertes Phänomen zu begreifen (vgl. Small 1998, S. 1–18). Noch konsequenter als andere, ähnliche Konzepte macht der Begriff des Musicking auf die Unmöglichkeit aufmerksam, Musik sinnvoll ohne die spezifischen sozialen Kontexte zu denken, in denen sie gemacht, erlebt, gefühlt und gedacht wird.

Nicht zuletzt thematisiert ethnologische Ethnographie Machtverhältnisse sozialer Interaktionen und macht auch nicht davor Halt, die eigenen Forschungsprozesse auf inhärente Machtstrukturen und Vorurteile hin zu beleuchten (vgl. Atkinson u.a. 2001, S. 2–3; Faubion 2001, S. 45–46; Lassiter 2005, S. 3–7). Ein wesentlicher Grund hierfür liegt in der Historie der Forschungstradition, die untrennbar mit der von Europa und später auch von Nordamerika ausgehenden Globalisierung und Kolonialisierung verbunden ist. Ethnologie und Anthropologie als akademische Forschungsdisziplinen wurden anfänglich ausschließlich von Forscher*innen aus Europa und Nordamerika praktiziert. Zunehmende Kontakte und Reiseaktivitäten zwischen weit entfernten Regionen sowie die damit verbundenen infrastrukturellen Entwicklungen erleichterten ihnen die Erforschung von aus ›westlicher‹ Sicht fernen Regionen ebenso wie sich etablierende koloniale Administrationsstrukturen. Durch ihre Rolle waren sie zwangsläufig in koloniale Machtstrukturen eingebunden. Die Macht lag dabei in vielerlei Hinsicht in größerem Maße auf ihrer Seite als auf jener der Beforschten. Dies hat die Frage nach Macht und Eurozentrismus in der Sicht auf die Welt zu einem expliziten Thema ethnologischer Fach- und Methodendiskussionen werden lassen (vgl. Bourdieu 2018b, S. 8–10, 15; Faubion 2001, S. 45–46; Hammersley und Atkinson 2019, S. 14–15, S. 18–19).

Der zweite, soziologisch orientierte Traditionsstrang der Ethnographie wurde von Forscher*innen vorangetrieben, die den Blick auf soziale Felder in ihren Herkunftsgesellschaften richteten, dabei aber auf ähnliche Weise wie Ethnolog*innen vorgingen. Studien dieser Art finden sich sowohl in der Soziologie selbst als auch in spezifischeren Disziplinen wie der Pädagogik oder der Wirtschaftswissenschaft, in denen sich Forscher*innen an Theorien und Vorgehensweisen der soziologischen Ethnographie orientierten (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 2–3; Hirschauer und Amann 1997, S. 7–16; Knoblauch 2001, S. 123–25).

Als ein wichtiger Ausgangsimpuls für diese Traditionslinie gilt übereinstimmend die US-amerikanische *Chicago School of Sociology*. Ihre Vertreter*innen gingen seit den 1920er Jahren ähnlich wie ethnologische Feldforscher*innen in soziale Gemeinschaften der Großstadt Chicago hinein, um deren Charakteristika zu erleben, zu beschreiben und zu erklären (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 23–29; Deegan 2001, S. 11–13). Seit dieser Zeit findet sich in der angelsächsischen Soziologie eine starke Schwerpunktsetzung auf die realitätsnahe, fokussierte Erforschung sozialen Alltagslebens (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 2). Theoretisch ist diese eng verbunden mit der Denkschule des *Symbolischen Interaktionismus*, die grundlegend davon ausgeht, dass soziale Konventionen ebenso wie die subjektiven Denk- und Handlungsmuster einzelner Menschen sich im Zuge zwischenmenschlicher Interaktion konstituieren und transformieren (vgl. Deegan 2001, S. 19; Rock 2001, S. 26–29). Die Studien Erving Goffmans zu zwischenmenschlicher Alltagsinteraktion sind hier als einflussreiches Beispiel ebenso zu nennen wie die ethnomethodologische Forschung Harold Garfinkels, der untersuchte, wie Menschen soziale Normalität gemeinsam herstellen (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 29–35; Goffman 1983; Pollner und Emerson 2001, S. 118–23).

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts finden sich soziologisch-ethnographische Forschungsansätze auch im deutschsprachigen Raum, wenn auch in geringeren Anteilen als in der angelsächsischen Sozialforschung (vgl. Knoblauch 2001, S. 123–24). Deutschsprachige Protagonist*innen sozialwissenschaftlicher Ethnographie sehen ihre Forschung als notwendige Komplementärbewegung zu den ansonsten mehrheitlich quantitativen soziologischen Perspektiven, die mit großen Zahlen beforschter Personen arbeiten und auf eine gesamte Gesellschaft übertragbare Ergebnisse anstreben. Demgegenüber seien ethnographische Forschungsansätze besonders wichtig, da sie ermöglichten, die Lebensrealitäten beforschter Personen in ihrer Vielfalt und ihren Widersprüchlichkeiten möglichst tiefgründig nachzuvollziehen (vgl. Girtler 2001, S. 46–49; Knoblauch 2001, S. 136–37).

Über solch ›originär sozialwissenschaftliche‹ Ethnographie hinaus sind soziologisch orientierte Forscher*innen in verschiedenen Ländern bis zum heutigen Tag immer wieder auf neue Weise von den Ideen und Vorgehensweisen ethnologischer Ethnographie beeinflusst worden (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 21–23; Knoblauch 2001, S. 123–24). So sind in Frankreich Ethnologie und Soziologie traditionell stark miteinander verzahnt. Pierre Bourdieu etwa entwickelte seine soziologischen Konzepte zu Praxis und Habitus ausgehend von ethnologischer Forschung in kabylischen Gemeinschaften Nordafrikas

und übertrug sie auf soziologische Analysen innerhalb Frankreichs (vgl. Bourdieu 2018a). Die ethnologische Cultural und Social Anthropology im englischsprachigen Raum wandte sich vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ebenfalls stärker Forschungsfeldern innerhalb der Herkunftsgesellschaften der Forschenden zu und beeinflusste auf diese Weise auch soziologische Diskurse (vgl. Atkinson u.a. 2001, S. 2; Geertz 2001, S. 89–94).

Teilweise zeichnet sich die soziologisch orientierte Ethnographie gerade dadurch aus, dass sich darin Traditionslinien soziologischer und ethnologischer Feldforschung vermischen und befruchten. So hat die erziehungswissenschaftliche Ethnographie in Deutschland ihre Forschungspraxis und ihre Theorien entwickelt, indem sie verschiedene ethnographische Traditionen miteinander in Dialog gebracht hat: Sie bezieht sich auf die französisch-ethnographische Tradition Bourdieus ebenso wie auf die kulturanthropologische Tradition Geertz' und die alltagssoziologische Tradition Goffmans (vgl. Wulf und Zirfas 2004, S. 32–38).

Ein zentrales Charakteristikum soziologisch orientierter Ethnographie ist, dass sie neue Sichtweisen auf vermeintlich vertraute Praktiken des Sozialleben entwickelt und vertraute Erklärungsmuster hinterfragt. Theoretische Perspektiven auf soziale Phänomene können durch ethnographische Forschung um die Beschreibung bisher nicht in den Blick geratener Aspekte ergänzt oder sogar komplett in Frage gestellt werden (vgl. Hirschauer und Amann 1997, S. 8–13). Letztlich lässt sich dies verstehen als eine Zusammenführung sozialwissenschaftlicher und ethnologischer Forschungshaltung: Forscher*innen verfolgen den Anspruch, Theorien über ihre Herkunftsgesellschaften zu entwickeln. Dabei versuchen sie allerdings gezielt, diese als etwas potenziell Unbekanntes in den Blick zu nehmen, um zu neuen Beschreibungen und Erklärungen zu finden.

Anders als Ethnolog*innen, die durch ihre Forschung in bis dato unvertrauten Sozialfeldern quasi zwangsläufig zu neuen Sichtweisen auf alte Fragen fanden, kamen und kommen soziologische Ethnograph*innen durch bestimmte methodische Vorgehensweisen zu theorienverändernden Erkenntnissen. Eine Möglichkeit, neue Perspektiven auf vermeintlich vertraute soziale Felder zu entwickeln, liegt im gezielten Blick auf die Praktiken selbst. Forscher*innen untersuchen möglichst unmittelbar, was Akteur*innen in einem Feld tatsächlich *tun*: Wie sie interagieren, wie sie sich äußern, welche Gedanken, Vorstellungen und Annahmen sich in der Praxis rekonstruieren lassen (vgl. Girtler 2001, S. 52–53; Wulf 2011, S. 21–23). Es geht zum einen darum, implizite Logiken, die beispielsweise in Interviews nicht oder nur unzureichend

zur Sprache kämen oder sogar den offiziellen Selbstbeschreibungen eines Feldes zuwiderlaufen, aufzudecken (vgl. Kellermann und Wulf 2011, S. 81–82; Wulf 2011, S. 6; 2014, S. 255). Zum anderen zielt derartige Forschung darauf ab, Gedanken und Vorstellungen beforschter Personen nicht erst im Nachhinein, sondern bereits im Geschehen zu ergründen, um sie möglichst unverfälscht rekonstruieren zu können (vgl. Hirschauer und Amann 1997, S. 22).

Ein weiterer Forschungsansatz, der soziologische Ethnographie wiederholt zu innovativen Sichtweisen auf soziale Realität gebracht hat, liegt in der Betrachtung sozialer Interaktion wie unter einem Vergrößerungsglas, um bisher unerkannte Feinheiten daran zu entdecken. Forscher*innen fokussieren hierzu kleine Untersuchungsfelder mit wenigen agierenden Personen, um deren Interaktionen und Perspektiven konzentriert und kleinteilig beforschen zu können. Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden dabei oft auch digitale Medien wie Video- und Audioaufnahmen genutzt, durch deren Analyse ein wiederholter, kleinteiliger Fokus auf die Feinheiten sozialer Interaktionen möglich wird (vgl. Knoblauch 2001, S. 132; Wulf 2011, S. 23).

Eine dritte Vorgehensweise, den Blick auf Gesellschaft produktiv zu erweitern, findet sich in Forschungsprojekten, die gezielt bisher im Diskurs unterrepräsentierte Personengruppen in den Fokus rücken. Forscher*innen gehen in soziale Felder hinein, deren Akteur*innen bisher nicht in den Blick genommen wurden – sei es, weil sie innerhalb einer Gesellschaftshierarchie weiter unten stehen, weil sie innerhalb existierender Theorien als weniger wichtig gelten oder weil sie nur unter größerem Aufwand in den Blick genommen werden können als andere Gruppen (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 27–28; Girtler 2001, S. 39–42; Knoblauch 2007, S. 226).

Erkenntnistheoretische Annahmen ethnographischer Forschungspraxis

Welche erkenntnistheoretischen Annahmen liegen den beschriebenen ethnographischen Forschungstraditionen zugrunde? Auch hierzu lässt sich erst einmal feststellen: Sollte es jemals grundlegende Übereinstimmungen unter Ethnograph*innen dazu gegeben haben, wie die zu beforschende Realität strukturiert ist und wie sie möglichst produktiv in den empirischen Blick genommen werden kann, so haben sich diese inzwischen weit ausdifferenziert. Von ›einer‹ ethnographischen Epistemologie kann daher nicht gesprochen werden (vgl. Atkinson u.a. 2001, S. 2–4; Hammersley und Atkinson 2019, S. 10). Den-

noch finden sich auch hier mehrere theoretische Denktraditionen, die zumindest für große Teile der historischen ethnographischen Forschungspraktiken eine Rolle gespielt haben und in aktuellen Forschungsprojekten immer noch spielen.

Ethnographie zählt grundlegend zur methodologischen Familie qualitativer Forschungsansätze (vgl. Flick 2017, S. 22–38) und teilt deren zentrale Grundannahme: Menschen interpretieren die Welt, in der sie leben. Das heißt, sie entwickeln eine Sicht auf die Welt und handeln aus dieser heraus. In ihrer Weltsicht weisen sie den Handlungen und Äußerungen anderer Menschen wie auch ihrer selbst Bedeutungen zu und verbinden damit Gefühle; sie suchen und finden Erklärungen dafür, wie die Welt, in der sie leben, funktioniert, und lassen diese in ihr Handeln einfließen. Menschliche Handlungen sind daher immer mit Bedeutungen für die Handelnden selbst und für andere Personen verbunden (vgl. Geertz 2000, S. 5–13; Girtler 2001, S. 37–42). Aus dieser Annahme heraus ist Sozialforschung die Deutung einer bereits gedeuteten Welt, die sich nicht hinreichend in Zahlen oder quantifizierbaren Begriffen beschreiben lässt: Ethnographie geht wie qualitative Forschung insgesamt davon aus, dass es nötig ist, die Perspektiven und Handlungsweisen beforschter Personen zu ergründen und zu erklären, wenn man sozialer Realität gerecht werden will (vgl. Girtler 2001, S. 38; Rock 2001, S. 31). Dies gilt auch und insbesondere für Äußerungen und Handlungen, die auf den ersten Blick selbsterklärend wirken mögen (vgl. Geertz 2000, S. 6–7; Girtler 2001, S. 54): Was genau meinen beispielsweise Instrumentallehrende, wenn sie sagen, eine Schülerin oder ein Schüler sei ›musikalisch‹?. Welche Gründe finden sich tatsächlich für die Vorliebe einer Schülerin für ein bestimmtes Instrument? Erklärt sich der Musikgeschmack eines Schülers schlicht aus den Hörgewohnheiten in seinem sozialen Umfeld oder lassen sich noch andere Ursachen dafür ausmachen? Wie in diesen Fragen geht es ethnographischer Forschung darum, die Hintergründe beforschter Handlungen und Äußerungen möglichst umfassend zu ergründen.

Ethnographische Forschung zeichnet sich durch mehrere Pointierungen qualitativer Erkenntnistheorie aus. Ihr zentrales Charakteristikum liegt in der mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung verbundenen Annahme, dass für die Deutung sozialer Interaktionen die möglichst unmittelbare Teilnahme an diesen Interaktionen nötig ist (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 7–9; Hirschauer und Amann 1997, S. 21). Zum einen, weil wesentliche Bedeutungen zwischenmenschlicher Äußerungen und Handlungen nur im unmittelbaren Erleben wahrnehmbar werden – sowohl für Betrachter*innen

als auch für die handelnden Personen selbst (vgl. Hirschauer und Amann 1997, S. 21–24). Welche impliziten Meinungen beispielsweise im Hintergrund eines Wortwechsels zweier Personen stehen oder welche Bedeutungen in einer nonverbalen Handlung mitschwingen, lässt sich gemäß dieser Annahme nur im Moment selbst hinreichend begreifen. Zum anderen nehmen Ethnograph*innen an, dass die Forschenden soziale Interaktionen nicht nur erleben, sondern auch mental mitvollziehen müssen, um sich damit verbundene Bedeutungsgehalte persönlich vergegenwärtigen zu können (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 79–80; Girtler 2001, S. 42–43). Letztlich lässt sich diese Auffassung als Professionalisierung zwischenmenschlicher Alltagsdeutung fassen (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 9–10): Die menschliche Fähigkeit, beispielsweise aus Haltung und Tonfall eines Gegenübers Rückschlüsse auf dessen Stimmung oder Gedanken zu ziehen, wird in ethnographischer Forschung gezielt eingesetzt.

Damit verbunden ist zweitens die Annahme, dass Beobachtung und Deutung sozialer Interaktion in qualitativer Forschung untrennbar miteinander verwoben sind. So wie es für eine Person in der Alltagsinteraktion mit anderen Menschen weder möglich noch sinnvoll ist, von ihren im Vorfeld erworbenen Vorannahmen, Auffassungen und Deutungsmustern völlig zu abstrahieren, so vermag auch eine forschende Person dies nicht zu tun (vgl. Geertz 2000, S. 6–7; Girtler 2001, S. 37–38; Hammersley und Atkinson 2019, S. 17). Daraus ergeben sich zwei zentrale methodische Konsequenzen: Zum einen thematisieren zahlreiche Ethnograph*innen nicht nur ihre eigene Sichtweise auf ein Feld, um ihre Deutungen transparent werden zu lassen. Sie machen ihre eigenen Sichtweisen auch zum expliziten Gegenstand ihrer Analyse (vgl. Geertz 2001, S. 11–15; Hirschauer und Amann 1997, S. 19–20). So kann beispielsweise eine Forscherin, die durch beobachtete Handlungen im Feld irritiert wird, genauer untersuchen, worin ihre persönliche Irritation liegt, welche ihrer – bisher vielleicht unreflektierten – Vorannahmen nicht erfüllt wurden und wie sich die Unterschiede zwischen ihr und den beforschten Personen erklären lassen. Zum anderen zeigt sich in ethnographischer Forschung eine vergleichsweise durchlässige Trennlinie zwischen Datensammlung und -deutung. Gemäß der Annahme, dass Beobachtung sozialer Interaktion immer mit Deutung verbunden ist, formulieren Ethnograph*innen bereits während der Zeit im Feld explizit ihre Deutungen und machen sie zur Grundlage der weiteren Datensammlung (vgl. Girtler 2001, S. 55–56; Hirschauer und Amann 1997, S. 30–31). Die Analyse nach der Rückkehr aus dem Forschungsfeld unterscheidet sich daher auch nicht grundlegend von der Zeit im Feld: Forscher*innen

knüpfen an bereits formulierte Deutungen und Kategorienbildungen an, führen sie weiter, hinterfragen und differenzieren sie (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 146–47).

Eine dritte zentrale Annahme ethnographischer Forschung ist, dass jedes beforschte Feld jeweils eigene Charakteristika aufweist, die den Forschenden im Vorfeld nicht vollständig bekannt sein können – selbst dann nicht, wenn Sie vorher bereits Akteur*innen in dem jeweiligen Feld waren (vgl. Geertz 1983, S. 73–77; Hammersley und Atkinson 2019, S. 9; Hirschauer und Amann 1997, S. 12; Knoblauch 2001, S. 133–34). Dahinter liegt die Auffassung, dass Menschen ihre Handlungen und damit verbundene Bedeutungen in Interaktion miteinander entwickeln und dass daher die Interaktionen in unterschiedlichen Feldern auch zu unterschiedlichen Handlungs- und Bedeutungsmustern führen (vgl. Deegan 2001, S. 19). In der Praxis ist dies mit einer Forschungshaltung verbunden, die man beschreiben könnte als eine Kombination aus ›Sich-auf-ein-Feld-einlassen‹ und ›Sich-vom-Feld-überraschen-lassen‹. Forscher*innen versuchen, die Spezifika eines Feldes möglichst nah an sich heranzulassen. Zugleich nehmen sie an, dass sie dabei mit Phänomenen oder Zusammenhängen konfrontiert werden, mit denen sie nicht gerechnet haben, und suchen nach Wegen, diese Überraschungen zu finden (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 7; Hirschauer und Amann 1997, S. 19–21; Breidenstein u.a. 2020, S. 138–40). Forschungsmethodisch führt diese Haltung zu sehr flexiblen Vorgehensweisen. Da die Forscher*innen a priori nicht sicher sein können, welche Personen, Artefakte, Institutionen und Settings sie einbeziehen und welche Fragen sie stellen müssen, um die Charakteristika eines Feldes zu verstehen, passen sie ihr Vorgehen im Laufe der Datensammlung stark an neue Erkenntnisse an. Auf diese Weise gewährleisten sie, dass relevante Informationen auch dann ins Forschungsergebnis einfließen, wenn sie im Vornherein nicht im Fokus ihrer Vorannahmen oder einer eventuell geplanten Methodik gestanden haben (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 42–44; Hirschauer und Amann 1997, S. 19–21).

Eine vierte Annahme ethnographischer Forschung ist, dass soziale Felder und die dort zu findenden Interaktionen sehr komplex, teilweise in sich widersprüchlich und daher nur unter intensivem Aufwand zu deuten sind (vgl. Girtler 2001, S. 44–45; Knoblauch 2001, S. 129–30). Ethnograph*innen versuchen der Komplexität zum einen gerecht zu werden, indem sie bei der Datensammlung in die Tiefe gehen: Sie untersuchen wenige – teilweise auch einzelne – Fälle tiefgreifend und ergründen die Hintergründe beobachteter Handlungen möglichst umfassend (vgl. Breidenstein u.a. 2020, S. 158–61;

Geertz 2000, S. 417–53; Knoblauch 2001, S. 132). Darüber hinaus gehen sie in vielen Fällen davon aus, dass selbst die beforschten Akteur*innen in einem Feld nicht all dessen Eigenschaften in ihrer Komplexität reflektieren und explizieren können. Daher machen sie sich über die Sammlung verbaler Aussagen hinaus auch auf die Suche nach impliziten Gründen für die Handlungen und Äußerungen der beforschten Personen (vgl. Hirschauer und Amann 1997, S. 23–24; Wulf 2011, S. 22–23). Zum anderen gehen Ethnograph*innen bei der Datengenerierung in die Breite: Sie sammeln möglichst viele – auch verschiedenartige – Informationen im Feld (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, 3; Hirschauer und Amann 1997, S. 16). Indem sie diese miteinander in Bezug setzen, erhalten sie ein vielschichtiges Bild der beforschten Realität, können ihre Deutungen verfeinern und absichern. Gerade auch Widersprüche, die einem Feld inhärent sind, werden auf diese Weise wahrnehmbar (vgl. Wulf 2011, S. 22–23): Handeln beispielsweise Personen in der Praxis anders, als sie dies von sich selbst annehmen? Gibt es unterschiedliche – auch unvereinbare – Rollenerwartungen verschiedener Akteur*innen? Finden sich in niedergeschriebenen Dokumenten einer Institution andere Wertvorstellungen als in den persönlichen Auffassungen der handelnden Personen? Derartige Fragen werden durch den Einbezug unterschiedlicher Datenarten thematisierbar.

Fünftens teilen zahlreiche ethnographische Studien eine Auffassung, die historisch aus den grundlegenden Fragestellungen der Anthropologie und Soziologie erwachsen ist: Gerade solche Forschung, die sich fokussiert den Eigenschaften spezifischer Sozialfelder widmet, kann und sollte zu allgemeingültigen Aussagen über grundlegende Eigenschaften von Menschen und Gesellschaften beitragen (vgl. Geertz 2001, S. 97–107; Knoblauch 2001, S. 135–38). Warum agieren Menschen, wie sie agieren? Wie ›funktionieren‹ Gesellschaften? Ethnographische Forschung zielt – sei es mit, sei es ohne ausgesprochene Intention – darauf ab, zu Antworten auf solch grundlegende Fragen beizutragen. Dies gilt auch noch in jüngerer Zeit, in der ›große Theorien‹ nicht nur in der Ethnographie oft kritisch gesehen werden (vgl. Lather 2001, S. 477–81; Wulf u.a. 2011). Auf den ersten Blick widerspricht dies dem ethnographischen Fokus auf spezifische soziale Felder und ihre Komplexitäten. Tatsächlich führen überraschende Erkenntnisse, die sich durch fokussierte Forschung ergeben, Forscher*innen oft zurück zu grundlegenden Fragen, weil diese davon betroffen sind – unabhängig davon, ob die Forschenden dies beabsichtigt haben oder nicht (vgl. Geertz 2001, S. 11–16). Man könnte von einer ethnographischen Dialektik zwischen starkem Fokus auf Spezifisches einerseits und starker Abstraktion andererseits sprechen.

Ein sechstes Charakteristikum ethnographischer Forschung ist die intensive Beschäftigung mit der Grundannahme, dass sich Realität durch Forschung nicht eins zu eins abbilden lässt. Historisch haben Ethnograph*innen wesentlich zu der Erkenntnis beigetragen, dass wissenschaftliche Darstellungen soziale Phänomene nicht objektiv darstellen können (vgl. Flick 2017, S. 34). Auf Empirie basierende Darstellungen von Realität sind zwangsläufig dadurch geprägt, welche Fragen Forschende gestellt haben, welche Personen und Phänomene sie in einem Feld in den Blick genommen haben, wie sie ein Feld durch ihre Anwesenheit beeinflusst haben und wie sie Beforschtes in verbale Beschreibung übersetzt haben (vgl. Hammersley und Atkinson 2019, S. 14–18). Zahlreiche einflussreiche Ansätze ethnographischer Forschung lassen sich verstehen als zum Scheitern verurteilte, aber dennoch notwendige Versuche, mit der Problematik der Unabbildbarkeit sozialer Realität umzugehen. So versuchen Forscher*innen, den Einfluss ihrer eigenen Vorannahmen auf ihre Forschungsergebnisse sich selbst und ihren Leser*innen möglichst transparent zu machen (vgl. Amit 2000, S. 4–5; Hammersley und Atkinson 2019, S. 17–18). Sie machen ihre eigene Position, Rolle und Praxis im Forschungsfeld ausführlich zum Thema (vgl. Geertz 2000, S. 412–17; Bourdieu 2018b, S. 7–45). Und sie arbeiten daran, die beforschten Personen gleichberechtigt in den Forschungsprozess miteinzubeziehen, um deren Perspektive möglichst unverfälscht kommunizieren zu können (vgl. Lassiter 2005, S. 7–14; Reed-Danahay 2001, S. 407). Viele weitere Arten, die Konstruktion der eigenen Forschungsergebnisse offenzulegen, ließen sich finden. Ethnographie schärft somit das Bewusstsein dafür, dass Forschung Realität nicht abbilden, sondern nur auf bestimmte Weisen in Beschreibungen und Erklärungen übersetzt darstellen kann.

Nicht zuletzt betonen zahlreiche Ethnograph*innen in ihrer Forschungspraxis die Tatsache, dass Wissenschaft einen unabschließbaren, historischen Prozess des Dialogs zwischen Theoriebildung und empirischer Erfahrung darstellt. Forscher*innen gründen ihre empirische Forschung – bewusst oder unbewusst – auf theoretische Vorannahmen und ziehen im besten Fall solche Theorien für ihre Forschung heran, die ihnen helfen können, die Erfahrungen im Feld zu differenzieren. Zugleich fließt empirische Forschung immer zurück in Theorien – seien dies spezifischere oder größere Theoriegebäude, die durch Forschung verändert, verfeinert oder grundlegend in Frage gestellt werden (vgl. Geertz 2000, S. 26–27; Knoblauch 2001, S. 135–38; Wulf und Zirfas 2004, S. 34). Dabei lässt sich aus unserer Sicht ein relativ großer Pragmatismus beobachten, auch solche Theorien in ethnographische Forschung einzubezie-

hen, die ursprünglich aus anderen Forschungsarten und Disziplinen heraus entstanden sind. Kurz: Ethnographische Forschung trägt ausdrücklich dazu bei, einen – auch theorieübergreifenden – hermeneutischen Zirkel zwischen Empirie und Theorie fortzuführen.

Kurzdarstellungen der Aufsätze

Die Beiträge zu diesem Band folgen auf unterschiedliche Art Herangehensweisen und methodologischen Annahmen, wie wir sie im vorigen Abschnitt beschrieben haben. Sie bewegen sich dabei in einem Spannungsfeld zwischen methodologischen und empirischen Fragestellungen: Einige fokussieren eher die Frage, wie Ethnographie für musikpädagogische Forschung und Lehre nutzbar gemacht werden kann. Andere widmen sich konkreten Forschungsfragen und veranschaulichen dadurch Möglichkeiten ethnographischer Forschung im musikpädagogischen Kontext. Die Reihenfolge der Artikel folgt grob einem Weg von theoretischen Grundlagentexten hin zu konkreten empirischen Studien. Letztere widmen sich zum einen musikpädagogischen Lehr- und Lernsituationen im engeren Sinne; zum anderen fokussieren sie Situationen außerhalb institutionalisierter Musikpädagogik, in denen Prozesse der Tradierung und Transformation musikalischer Praxis sichtbar und verständlich werden.

Raimund Vogels erörtert in seinem Beitrag ethnographische Methoden in der Musikpädagogik und der Musikethnologie. Er betrachtet Musik als soziale und fluide Aktivität und nicht als statisches Kunstwerk. Damit kritisiert er traditionelle musikwissenschaftliche Ansätze, die oft hierarchische und eurozentrische Werte betonen, und hebt die Bedeutung des kulturellen Relativismus im Umgang mit diversen musikalischen Praktiken hervor. Er argumentiert, dass Ethnographie als pädagogisches Mittel verwendet werden könne, um kulturelles Bewusstsein und Diversitätssensibilität zu fördern. Hierfür sei es jedoch nötig, die Dominanz der ›westlichen‹, ›klassischen‹ Musik in den Lehrplänen abzubauen, um die Anerkennung der globalen kulturellen Vielfalt zu fördern. Die Integration ethnographischer Perspektiven in die Musikpädagogik könnte, so der Autor, zu einer Plattform für Dialog, Verständnis und Respekt über kulturelle Grenzen hinweg werden.

Evert Bisschop Boele diskutiert in seinem Beitrag, inwiefern ethnographische Ideen hilfreich für die musikpädagogische Praxis sein können. Er plädiert dafür, Menschen – Lehrpersonen wie Schüler*innen – als Idiokultu-

ren zu begreifen: Als Individuen mit jeweils eigener kultureller Prägung durch Biographie und sozialen Hintergrund. Ausgehend davon argumentiert er zum einen, dass ein ethnographisch informiertes Interesse an den Biographien und Lebenswelten der Schüler*innen für erfolgreiche Pädagogik essenziell sei. Zum anderen weist er darauf hin, dass auch Lehrpersonen zwangsläufig nur aus ihrer persönlichen Biographie und ihrem Hintergrund heraus agieren und auf Unterricht blicken können. Musikpädagog*innen sollten daher ähnlich wie Ethnograph*innen ihre persönlichen Sicht-, Handlungs- und Denkweisen reflektieren, um sie in ihr Bild ihres Unterrichts einbeziehen zu können. Nicht zuletzt plädiert Bisschop Boele dafür, die persönliche Prägung von Lehrpersonen stärker auch in der musikpädagogischen Fachdiskussion in den Blick zu nehmen.

Olivier Blanchard argumentiert, dass ethnographische Forschung in der Musikpädagogik zwangsläufig auf grundlegenden sozialtheoretischen Annahmen basiert. Auch solche Forschungsarbeiten, die explizit ohne sozialwissenschaftliche Fundierung arbeiteten, weil sie konkrete musikpädagogische Felder in den Blick nähmen oder fachspezifische Fragen stellten, stützten sich implizit doch auf grundlegende Annahmen zum Zusammenhang zwischen Mensch und Gesellschaft. Blanchard plädiert dafür, diese theoretische Fundierung explizit vorzunehmen und offenzulegen, um sie für Forschung transparent und nutzbar zu machen. Am Beispiel seiner aktuellen Forschung auf Basis der Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe zeigt er, wie eine Fundierung musikpädagogischer Ethnographie auf Sozialtheorien gestaltet werden kann.

Andrea Welte erörtert, inwiefern eine ›wahrnehmende‹, ethnographisch orientierte Sichtweise auf Beobachtung einen Mehrwert für die Musikpädagogik bedeuten kann. Dazu legt sie dar, wie Beobachtung üblicherweise in der Musikpädagogik thematisiert und Beobachtungskompetenz angebahnt wird. Sie ruft Kennzeichen teilnehmender Beobachtung in der Ethnographie in Erinnerung und stellt das auf ethnographischen Grundlagen basierende Konzept und Werkzeug des Wahrnehmenden Beobachtens vor. Anhand der Arbeit mit Beobachtungsvignetten zeigt sie exemplarisch, wie die Fähigkeiten und Fertigkeiten des offenen Wahrnehmens und Beobachtens in einem musikpädagogischen Studium verfeinert werden können. Schließlich formuliert sie einen Ausblick zu Potenzialen eines ethnographisch fundierten Wahrnehmenden Beobachtens für die Musikpädagogik.

Jan Jachmann untersucht auf Basis von Theorien zu Performativität und sozialer Interaktion, wie Instrumentallehrende im Unterricht ihre Rolle als

Pädagog*innen ausgestalten. Er argumentiert, dass ein Rollenkonflikt, der in der Fachliteratur prominent diskutiert wird, auch die von ihm beforschten Lehrpersonen in ihrem Verhalten präge: Beide schwankten zwischen den Rollenbildern dominanter Lehrmeister*innen und schüler*innenorientierter Lerninitiator*innen. Jachmann führt den Rollenkonflikt auf widersprüchliche Vorerfahrungen der Lehrpersonen mit Rollenbildern, auf strukturelle Unterrichtsbedingungen und auf den Einfluss der Schüler*innen zurück. Er plädiert dafür, die praktisch erworbenen Rollenbilder von Instrumentalpädagog*innen noch stärker in den Blick von Forschung und Hochschulausbildung zu nehmen. Seine Studie zeigt exemplarisch, wie ethnographische Forschung Widersprüche zwischen expliziten pädagogischen Idealen und unterschwelligen, vorreflexiven Lehrverhaltensweisen thematisieren kann.

Aurelia Lampasiak widmet sich dem Unvorhersehbaren in improvisationsorientiertem Musikunterricht. Sie gründet ihre Untersuchung auf praxeologische Konzepte zu Subjektivierungsprozessen. Ausgehend davon analysiert sie, wie Schüler*innen in musikpädagogischen Improvisationssettings Ideen ihrer Lehrpersonen auf für jene unvorhersehbare Weise aufgreifen und dadurch musikalische Praktiken entstehen lassen, die für alle Beteiligten neu und unerwartet sind. Lampasiak plädiert dafür, das didaktische Repertoire zum Umgang mit derartigen Momenten der Unvorhersehbarkeit zu erweitern, um deren Potenzial pädagogisch besser nutzbar zu machen. Methodologisch macht sie anhand ihres Beispiels deutlich, wie ethnographische Forschung Feinheiten musikpädagogischer Unterrichtsrealität didaktisch gewinnbringend in den Blick rücken kann, die üblicherweise nur schwer in den Fokus der Lehrpersonen kommen.

Nazfar Hadji nähert sich in ihrem Beitrag dem häuslichen Üben als terra incognita. Mittels einer Einzelfallstudie begibt sie sich auf eine ethnographische Reise in dieses intime und daher bisher kaum qualitativ erforschte Feld. Anknüpfend an die Übebegriffe von Mahlert und Bollnow untersucht sie die alltäglichen Übeprozesse zweier zehnjähriger Zwillingsbrüder im Kontext ihrer Familie. Sie widmet sich dem Verhältnis zwischen absichtlichen und unabsichtlichen Anteilen beim Üben und beleuchtet unter anderem, wie die Mutter als Bezugsperson die Übepraktiken ihrer Kinder beeinflusst. So verdeutlicht Hadji, wie ethnographische Einzelfallstudien wissenschaftliche Theorien des musikpädagogischen Diskurses ebenso wie Alltagstheorien von Lehrpersonen bestätigen, erweitern und infrage stellen können.

Nepomuk Riva untersucht, wie Dirigent*innen in Proben lautmalerisch mit Orchestermusiker*innen kommunizieren. Hierzu greift er auf den Begriff

der Lautsilben zurück, der wesentlich im Zuge ethnologischer Forschung in afrikanischen Ländern entwickelt worden ist, und macht diesen für die Analyse der Kommunikation zu ›westlicher‹ Orchestermusik nutzbar. Er argumentiert auf Basis von Feldforschung in einem Dirigier-Meisterkurs des Lucerne Festivals, dass Dirigent*innen über Lautsilben insbesondere ihre Auffassungen zu Rhythmus, Akzenten und Phrasierung, aber auch zu Tonqualität und Klangfarbe effizient kommunizieren können. Riva zeigt mit seiner Studie exemplarisch, wie Erkenntnisse und Konzepte ethnologischer Forschung außerhalb Europas dazu beitragen können, auch bisher vernachlässigte Aspekte ›westlicher‹ Musiktraditionen gewinnbringend in den Blick zu nehmen.

Yongfei Du widmet sich der Frage, wie Menschen in der Diaspora durch ihre musikalische Praxis ihre Identität im Spannungsfeld zwischen Herkunftskultur(en) und aktueller Heimat ausformen. Sie untersucht den Chinesischen Akademikerchor Berlin, in dem chinesischstämmige Menschen zum gemeinsamen Singen zusammenkommen. Basierend auf dem Begriff Marker of Difference argumentiert sie, dass die Mitglieder des Chores, die der jüngeren Diaspora-Generation angehören, die Musik im Chor nutzen, um sich von eurozentristischen und orientalistischen Bewertungen ihrer Herkunftskultur zu distanzieren, wie sie von älteren Diaspora-Generationen noch vertreten werden. So eröffnet sie einen Blick darauf, wie ethnographische Perspektiven intergenerationale Tradierungsprozesse musikalischer Praktiken nachvollziehbar machen können.

Ausblick: Ethnographie und Musikpädagogik

In der Abschlussdiskussion der diesem Band vorausgegangenen Tagung wurde deutlich, dass ethnographische Forschungsansätze in der Musikpädagogik in Zukunft einen wesentlichen Beitrag zur Beleuchtung zentraler Fragestellungen leisten können und sollten. Die Diskutierenden stimmten darin überein, dass Ethnographie nicht nur bereits etablierte Forschungsweisen ergänzen kann – sie erscheint auch in mehrerlei Hinsicht besonders geeignet, die spezifischen Eigenschaften musikpädagogischer Felder und Praktiken in den Blick zu nehmen. Mehrere Potenziale wurden hier angesprochen.

Der vergleichende ethnographische Blick auf kulturelle Übereinkünfte und Üblichkeiten kann zu einer kritischen Betrachtung und Weiterentwicklung der Lehre an Musikhochschulen beitragen. Die akademische Ausbildung in Instrumentalspiel und Gesang ist mit zahlreichen tradierten Auffassungen

zu Musik verknüpft: Lehrende wie Studierende bringen – häufig implizite – Überzeugungen dazu mit, was Musik ist, wie sie aufgeführt und rezipiert werden sollte und was mit ihr mental verbunden werden kann. In vielen Fällen – und aus legitimen Gründen – folgen diese Überzeugungen klassisch-›westlichen‹ Musiktraditionen.[4] Zugleich verändern und erweitern sich musikalische Praktiken außerhalb des universitären Feldes laufend und in schnellem Tempo. Für die akademische Lehre stellt sich die nicht triviale Frage, wie mit dieser Diskrepanz produktiv umgegangen werden kann. Ethnographische Perspektiven und Forschungspraktiken erscheinen besonders geeignet, zum Verständnis der Problematik und zu Lösungsansätzen beizutragen. Sie bringen das Potenzial mit, verschiedenartige musikalische Konventionen innerhalb und außerhalb von Universitäten zu ergründen, in (vergleichenden) Bezug miteinander zu setzen und mögliche Verbindungs- und Entwicklungsschritte zu formulieren.

Auch kann der realitätsnahe, unmittelbare Charakter ethnographischer Forschung zu einem profunderen Verständnis von Alltagstheorien beitragen, die Musikpädagog*innen an Musik und ihre Vermittlung herantragen. Lehrende an musikalischen Bildungsinstitutionen verfügen über ausgeprägte Alltagstheorien dazu, wie Musik unterrichtet wird und werden sollte. Diese dürften einen großen Einfluss auf die Praxis der Lehre haben. Ethnographie kann sie in ihrer Auswirkung auf den Unterricht unmittelbar in den Blick nehmen und diskutieren.

Schließlich kann Ethnographie einen Beitrag dazu leisten, die institutionellen Strukturen und Rahmenbedingungen musikpädagogischer Bildung und Ausbildung zu ergründen und ihre Auswirkung auf Unterricht zu erklären, um mögliche Veränderungen zu diskutieren. Wie ist Unterricht eingebettet in institutionelle und administrative Strukturen? Wie sind die Strukturen begründet? Wie wirken sie sich auf den Unterricht aus? Wie ließen sie sich im Sinne eines pädagogischen Mehrwerts und zugleich im Rahmen des Machbaren verändern? Derartige Fragen wurden in der Diskussion als mögliche Fokuspunkte ethnographischer Forschung diskutiert. Hierbei erwies sich als offene methodische Frage, wie der vor allem auf praktische Situationen fokussierte ethnographische Blickwinkel in Zukunft noch stärker

4 Zugleich gibt es in der musikpädagogischen Diskussion und Ausbildung bereits zahlreiche und wichtige Ansätze, diesen Fokus zu weiten (vgl. Barth 2008). Musikpädagogische Reformbestrebungen, akademische Musikausbildung zu öffnen, lassen sich allerdings auch kritisch hinterfragen (vgl. Clausen und Lehmann-Wermser 2022).

mit Forschung zu administrativen Dokumenten, in denen institutionelle Sichtweisen wahrnehmbar werden, verbunden werden kann.

Literatur

Amit, Vered. 2000. »Introduction: Constructing the Field«. In Constructing the Field: Ethnographic Filedwork in the Contemporary World, herausgegeben von Vered Amit, 1–19. Abingdon, New York: Routledge.

Atkinson, Paul, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland. 2001. »Editorial Introduction«. In Handbook of Ethnography, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, 1–10. London: Sage.

Barth, Dorothee. 2008. Ethnie, Bildung oder Bedeutung? Zum Kulturbegriff in der interkulturell orientierten Musikpädagogik. Augsburg: Wißner.

Bourdieu, Pierre. 2018a. Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. 5. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre. 2018b. Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft. 10. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, und Boris Nieswand. 2020. Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung. 3. Aufl. München: UVK.

Carrier, James. 2021. Economic Anthropology. Newcastle upon Tyne: Agenda.

Clausen, Bernd, und Andreas Lehmann-Wermser. 2022. »Tertium Comparationis? Vergleichsgegenstand und -maßstab in komparativer musikpädagogischer Forschung«. In Musikalische Praxen aus pädagogischen Perspektiven. Eine Festschrift zu Themen und Texten Christopher Wallbaums, herausgegeben von Dorothee Barth, Daniel Prantl, und Christian Rolle, 197–216. Hildesheim: Olms.

Deegan, Mary Jo. 2001. »The Chicago School of Ethnography«. In Handbook of Ethnography, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, 11–25. London: Sage.

Faubion, James D. 2001. »Currents of Cultural Fieldwork«. In Handbook of Ethnography, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, 39–59. London: Sage.

Flick, Uwe. 2017. Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. überarb. und erweit. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gebauer, Gunter, und Christoph Wulf. 1998. Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Geertz, Clifford. 1983. Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology. New York: Basic Books.

Geertz, Clifford. 2000. The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.

Geertz, Clifford. 2001. Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics, 3rd Edition. Princeton, Oxford: Princeton University Press.

Girtler, Roland. 2001. Methoden der Feldforschung. 4. Aufl. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Goffman, Erving. 1983. »The Interaction Order«. American Sociological Review 48 (1): 1–17.

Hammersley, Martyn, und Paul Atkinson. 2019. Ethnography: Principles in Practice. 4th Ed. London, New York: Routledge.

Hirschauer, Stefan, und Klaus Amann. 1997. »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm«. In Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, herausgegeben von Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7–52. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kellermann, Ingrid, und Christoph Wulf. 2011. »Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen«. In Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, 27–82. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Knoblauch, Hubert. 2001. »Fokussierte Ethnographie«. Sozialer Sinn 2 (1): 123–41.

Knoblauch, Hubert. 2007. »Ethnografie und Soziologie – eine verspätete Danksagung an Roland Girtler«. Soziologische Revue. Besprechungen neuer Literatur 30 (1): 223–31.

Lassiter, Luke E. 2005. The Chicago Guide to Collaborative Ethnography. Chicago, London: University of Chicago Press.

Lather, Patti. 2001. »Postmodernism, Post-structuralism and Post(Critical) Ethnography: of Ruins, Aporias and Angels«. In Handbook of Ethnography, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, 477–92. London: Sage.

Macdonald, Sharon. 2001. »British Social Anthropology«. In Handbook of Ethnography, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, 60–79. London: Sage.

Marks, Jonathan. 2013. »The Nature/Culture of Genetic Facts«. Annual Review of Anthropology 42: 247–67.

Nettl, Bruno. 2015. The Study of Ethnomusicology. Thirty-Three Discussions. Urbana, Chicago, Springfield: University of Illinois Press.

Pollner, Melvin, und Robert M. Emerson. 2001. »Ethnomethodology and Ethnography«. In Handbook of Ethnography, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, 118–35. London: Sage.

Reed-Danahay, Deborah. 2001. »Autobiography, Intimacy and Ethnography«. In Handbook of Ethnography, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, 407–25. London: Sage.

Rock, Paul. 2001. »Symbolic Interactionism and Ethnography«. In Handbook of Ethnography, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, 26–38. London: Sage.

Small, Christopher. 1998. Musicking. The Meanings of Performing and Listening. Middletown: Wesleyan University Press.

Wulf, Christoph. 2011. »Einleitung«. In Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, 7–26. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, Christoph. 2014. »Mimesis«. In Handbuch Pädagogische Anthropologie, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 247–57. Wiesbaden: Springer.

Wulf, Christoph, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, Hg. 2011. Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Wulf, Christoph, und Jörg Zirfas. 2004. »Performative Welten. Einführung in die historischen und methodischen Dimensionen des Rituals«. In Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 7–45. München: Fink.

Musikethnologische Perspektiven

Impulse für die musikpädagogische Praxis?

Raimund Vogels

Schlagworte: *Kulturrelativismus; Musicking; beobachtende Teilnahme; Sozialdiskursivität; Positionalität*

This paper discusses ethnographic methods in music education and ethnomusicology, emphasizing the interconnectedness of music with culture, society, and individual identities. The author explores the definition of music as both an aesthetic and social action, referencing the concepts of "music in and as culture" by Alan P. Merriam and "musicking" by Christopher Small. This framework situates music as a dynamic activity embedded in social contexts rather than a static artefact. The text criticizes traditional musicological approaches, which often emphasise hierarchical and Eurocentric values. Moreover, it highlights the importance of cultural relativism in evaluating musical practices. Through examples such as the European Song Contest and Xylophone music among the Bura people in Nigeria, the article illustrates how cultural, social, and political factors shape music. It further underscores the necessity of understanding these contexts to grasp the full significance of musical practices. Ethnographic research is portrayed as inherently complex and ethically challenging. The document critiques the power dynamics inherent in ethnographic research, wherein researchers frequently occupy a dominant position, determining the subject matter to be studied and the manner in which communities are represented. Ethnography is also presented as a pedagogical tool, promoting cultural awareness and the acceptance of diversity. The integration of ethnographic perspectives into music education could, therefore, become a platform for dialogue, understanding, and respect across cultural boundaries.

Der folgende Text basiert vorrangig auf einem Vortrag im Rahmen der Tagung Ethnographie und Musikpädagogik. Synergien, Differenzen, Erkenntnisse. Ich habe mich entschlossen, den Text in seinem Charakter als musikethnologischen Zwischenruf stehen zu lassen, um deutlich zu machen, dass der

Vortrag im Wesentlichen durch die Fragen der Studierenden der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover strukturiert ist und ich mich mit meinen Ausführungen direkt an sie wende.

Was ist Musikethnologie?

Gerade in Einführungsveranstaltungen bietet sich die klassische Definition von Alan P. Merriam aus dem Jahr 1960 an, der die anthropologische Ausrichtung des Faches mitbegründet hat und mit der Formulierung »the study of music in culture« (Merriam 1960, S. 109) den Doppelcharakter musikalischen Handelns als zugleich ästhetisches und soziales Handeln greifbar macht.

Die Stärke des Zitats liegt vor allem darin, dass aus musikethnologischer Perspektive Musik und alle mit ihr verbundenen Handlungsweisen wesentlich in einem soziokulturellen Kontext gesehen werden müssen. Merriams Definition ebnet damit in gewisser Weise den Weg für den von Christopher Small (1998) geprägten Neologismus »musicking«. Das Gerundivum des nicht existierenden Verbs »to music« verweist auf die ephemere Gegenständlichkeit von Musik und betont die Prozesshaftigkeit musikalischen Handelns im weitesten Sinne: »Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing ›music‹ is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely« (Small 1998, S. 2). Das Konzept des musicking betont die vielfältigen Aktivitäten, die über den engeren Begriff des »musikalischen Handelns« hinausgehen und auch die unterschiedlichen Tätigkeiten vom Kauf einer CD über das Lesen von Fanzines bis hin zum Konzertbesuch umfassen. Smalls Wortwahl macht deutlich, dass alle musikbezogenen Aktivitäten in jeweils spezifische soziale Kontexte eingebettet sind, die von den Akteur*innen meist nur beiläufig reflektiert werden. Obwohl die soziale Einbettung von Musik eigentlich selbstverständlich ist, stellt diese Perspektive für viele Studierende eine erhebliche Herausforderung dar, da in ihrer musikalischen Sozialisation »Musik« meist nur in ihrer Dinghaftigkeit als Werk oder Komposition und selten als Interaktion thematisiert wird. Gleichzeitig beinhaltet das Konzept des musicking auch, dass sich Menschen über »ihre« Musik kulturell verorten und sie als Ausdruck ihrer individuellen Positionierung nutzen. Dies gilt für Clubbesucher*innen ebenso wie für Opernbesucher*innen, für Rapper*innen ebenso wie für Musiklehrkräfte. »Musik« ist daher vor allem als soziale und symbolische Praxis zu verstehen, deren vielfältige Bedeutungszuschreibungen nicht in der Musik selbst liegen, sondern

gesellschaftlich ausgehandelt und zugewiesen werden. In dieses Geflecht von individuellen und gesamtgesellschaftlichen Aushandlungsprozessen sind viele Faktoren eingebunden, von der pädagogischen Vermittlung über die kulturellen Förderstrukturen bis hin zu vermeintlich gültigen Werturteilen über die »Kunsthaftigkeit« und »Qualität« musikalischer Produktion, um nur einige zu nennen. Die gesellschaftliche Praxis im Allgemeinen und die Kultur- und Bildungspolitik im Besonderen produzieren damit ein Machtgefälle, das in geradezu ethnozentristischer Weise einen bürgerlichen Musikbegriff des 19. Jahrhunderts anwendet und zwischen »E« und »U«, guter und schlechter Musik, Kunst und Unterhaltung unterscheidet. Dass es sich dabei um historisch eingebettete Setzungen handelt, wird meist nicht weiter reflektiert.

Beispiel 1: European Song Contest 2021

Ich bin eigentlich ein Fan des ESC, weil die vielfältigen visuellen und auditiven Bedeutungsebenen, die in den Performances der verschiedenen europäischen Medienanstalten hör- und lesbar sind, eng mit Fragen der nationalen Repräsentation verbunden sind. Besonders aufschlussreich war für mich im Jahr 2021, etwa drei Monate nach Beginn des russischen Überfalls auf die Ukraine, die Diskrepanz zwischen dem Votum der Expert*innen und dem Votum der Fernsehzuschauer*innen. Denn nur mit den 400 Punkten aus dem Publikumsvoting wurde der ukrainische Song auf den ersten Platz gewählt. Während die Juror*innen nach musikalischen Qualitätsmerkmalen suchten und auch überlegten, welches Lied wohl das beste sein könnte, war dem Publikum völlig klar, dass es bei dem ukrainischen Beitrag um viel mehr ging als um das Lied an sich. Der ESC-Beitrag der Ukraine wurde als gesellschaftlicher Diskurs wahrgenommen, als Stimme eines Landes, das überfallen wurde und um »unsere« Solidarität bittet. Gleichzeitig hat die russische Aggression den Krieg vor die europäische Haustür gebracht, und der ukrainische Beitrag wird auch als Ausdruck der eigenen Ängste und der Hoffnung auf solidarische Unterstützung gehört.

Was verstehen Ethnomusikolog*innen unter Kultur?

Als Einstieg in die Diskussion des sogenannten weiten Kulturbegriffs greife ich gerne auf die Einführungslektüre von Peoples und Bailey »Humanity« zurück, die Kultur als sozial vermitteltes Wissen und Verhalten definiert, das

von einer Gruppe von Individuen geteilt wird (Peoples und Bailey 2003, S. 25). Für die Ethnomusikologie ist der Aspekt des kulturellen Wissens von besonderem Interesse, da musikalisches Handeln ein wesentlicher Bestandteil der Wissensbestände ist, die im Kontext kultureller Prägungen erworben werden. Es handelt sich um Wissensformen, in die wir hineingeboren werden, die wir im Rahmen von Enkulturationsprozessen automatisch aufnehmen und die uns so selbstverständlich sind, dass wir sie als ›normal‹ betrachten. Daraus folgt, dass diese auf den ersten Blick sicheren Wissensbestände wesentlich zur Konstruktion des vermeintlich ›Anderen‹ beitragen. Differenzkonstruktionen markieren also die Grenze zwischen dem, was ich weiß und für selbstverständlich halte, und dem, was mit diesem Wissen kollidiert. Insofern basiert der Differenzbegriff auf der eigenen kulturellen Setzung und beschreibt eine scheinbare Abweichung. Kulturelles Wissen ist daher häufig mit Bewertungen, Klassifikationen und bestimmten Formen der Weltsicht verbunden.

Beispiel 2: Was ist Musik?

Irgendwie weiß das jeder. Der Begriff stammt aus der Antike und hat Eingang in die europäischen Sprachen und ins Arabische gefunden. Der unausgesprochenen Annahme der Studierenden, dass der Begriff »Musik« in allen Sprachen der Welt zu finden sei, kann jedoch eindeutig widersprochen werden. Zwar gibt es in der Regel einen Begriff für Popmusik, die als rezentes Phänomen mit sprachlichen Entlehnungen aus dem Englischen bezeichnet wird, aber im Kontext traditioneller Musikformen gibt es meist kein deckungsgleiches Äquivalent zum Begriff »Musik«. Musikalisches Handeln wird meist nicht nach seinem Gegenstand »Musik« benannt, sondern nach seinem sozialen Kontext, sei es als Repräsentation, Heilung, Ritual, Unterhaltung etc. (vgl. Merriam 1964; Blacking 1973). Der Begriff »Musik« als abstrakter Begriff ist eigentlich eine antike Erfindung. Mein Lieblingsbeispiel ist der Begriff »shi«, mit dem die Musiker der höfischen Ensembles bei den Kanuri im Nordosten Nigerias die Kompositionen zu festlichen Anlässen bezeichnen. Wörtlich übersetzt bedeutet der Begriff »Termitenspuren im Sand«. Tatsächlich leitet sich der Begriff von den Fußspuren im Sand ab, die durch unterschiedliche rhythmische Muster der sich bewegenden Musiker entstehen. Klassifizierungen, die meist nicht reflektiert, sondern als gegeben hingenommen werden, sind typische Beispiele für kulturelles Wissen und Belege dafür, dass Menschen die Welt klassifikatorisch und konzeptionell ganz unterschiedlich sehen können. Vielleicht ist es das, was mich als Mu-

sikethnologe am meisten interessiert: über die Grenzen des eigenen, nicht nur musikalischen Denkens hinauszuschauen, weil sie mir im Gespräch mit anderen aufgezeigt werden.

Das Dilemma der obigen Kulturdefinition besteht darin, dass sie eine Art Homogenität zwischen einer nicht genau definierten Gruppe von Menschen voraussetzt. Tatsächlich scheinen die Unterschiede zwischen den Individuen viel größer zu sein, als die obige Kulturdefinition annimmt, und kulturelle Heterogenität auf individueller Ebene ist eher die Regel als die Ausnahme. Für die Musikethnologie hat diese Erkenntnis zum Ende von Bezeichnungen wie »chinesische«, »afrikanische« oder »iranische Musik« geführt, da insbesondere geographische Bezeichnungen zur Beschreibung kultureller bzw. musikalischer Eigenschaften denkbar ungeeignet sind, so wie auch niemand mehr ernsthaft von »deutscher Musik« sprechen kann.

Wie schauen Musikethnolog*innen auf »die Musik«?

Wenn Musikethnolog*innen über »die Musik« oder genauer über Phänomene des Musizierens sprechen, tun sie dies meist aus einer holistischen und einer kulturrelativistischen Perspektive. Eine holistische Perspektive geht von Merriams Definition von »music in culture« aus. Musikalische Handlungen können demnach nur bedingt aus sich selbst heraus verstanden werden, sondern sind in das komplexe Gewebe sozialen Handelns eingewoben (vgl. Geertz 1973) und können nur im Kontext dieser sozialen Bedeutung verstanden werden. Das heißt, im musikethnologischen Forschungsprozess richtet sich mein Blick nicht nur auf die Musik, sondern mehr noch auf den sozialen, kulturellen, meist auch politischen Kontext mit den vielen Bedeutungsebenen, die sich im musikalischen Handeln widerspiegeln.

Beispiel 3: Xylophonmusik der Bura im Nordosten Nigerias

Das Xylophon wird bei der Ethnie der Bura im Nordosten Nigerias vor allem bei Beerdigungen gespielt. Das Repertoire markiert die verschiedenen Phasen der Bestattungszeremonie, die von der Bekanntgabe des Todes über die Begleitung des Leichnams durch das Dorf bis zur Beisetzung reicht. Eine rein musikalische Analyse, die mir zwar Aufschluss über die Interlocking Patterns des Xylophonspielers geben würde, hilft mir aber wenig, die vielen Bedeutungsebenen des gespielten Repertoires zu verstehen. Der eigentliche

Schlüssel liegt vor allem im Verständnis der religiösen Bedeutungen, denn das Musikalische dient der Begleitung des*der Verstorbenen auf dem Weg in die Ahnenwelten. Die Rolle der Ahnen ist jedoch vielschichtig und kann sowohl positiv als auch negativ auf die Hinterbliebenen wirken. Eine gelungene »Xylophonbegleitung« auf diesem Weg ist daher überlebenswichtig, um Schaden abzuwenden und die soziale Stabilität nachhaltig zu sichern. Gleichzeitig eröffnen Unterschiede im Ablauf und im musikalischen Repertoire den Blick auf Geschlechtervorstellungen, rechtliche Fragen und Fragen des sozialen Status der Verstorbenen.

Zentral für musikethnologisches Arbeiten ist darüber hinaus der kulturrelativistische Blick auf musikalisches Handeln. Damit verbunden ist die Erkenntnis, dass eigene Qualitäts- und Wertvorstellungen bei der Beschäftigung mit der Musik anderer Menschen nichts zu suchen haben. Es gibt schlicht keine Kriterien für die künstlerische Unter- oder Überlegenheit der einen oder anderen Musikform, die nicht auf einer Setzung durch Dritte beruhen. Die Bewertung musikalischen Handelns ist nur anhand der eigenen Kriterien von Musiker*innen akzeptabel und nur im Kontext der jeweiligen kulturellen Kontexte und aus deren innerer »Logik« heraus möglich. Damit verbunden ist auch die Ablehnung zahlreicher Begrifflichkeiten des klassischen musikwissenschaftlichen Diskurses: Aus kulturrelativistischer Sicht gibt es weder eine musikalische Hochkultur noch eine Blütezeit und schon gar keinen Niedergang. Musikgeschichtliche Entwicklungsprozesse sind Konstruktionen, die einen kulturellen Fortschritt unterstellen, statt von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen als Grundlage musikalischen Wandels auszugehen. Auch der Kunstbegriff wird als kulturelle Setzung mächtiger Protagonist*innen verstanden, die dem musikalischen Gegenstand keineswegs immanent ist, sondern in ihn hineingelesen wird.

Nach dieser längeren Einleitung zugunsten der musikethnologischen Verortung, komme ich nun zum Tagungsthema. Ich erlaube mir, wie bereits angekündigt, eher einen Werkstattbericht zu geben, der sich auf die Praxis meiner Forschungen in Nordnigeria bezieht.

Ethnographisches Arbeiten: ein ethisches Dilemma

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung wird meist mit dem Anthropologen Bronislaw Malinowski in Verbindung gebracht, der während des Ersten Weltkrieges auf den Trobriand-Inseln vor Australien fast vier Jahre

lang unfreiwillig ethnographische Daten sammelte. Auf der Grundlage dieser Erhebungen veröffentlichte er später die Studie »Die Argonauten des Pazifiks« (1922). Darin konnte er nachweisen, dass die sozialen Strukturen und vielfach auch die Verhaltensweisen der Trobianer*innen der (post-)viktorianischen englischen Gesellschaft nicht unähnlich waren. Über sich selbst, sein Verhältnis zu den Inselbewohner*innen und seine eigene psychische Verfassung verliert er in seinen Veröffentlichungen jedoch kein Wort. Erst als seine Tagebücher 60 Jahre später veröffentlicht wurden, wurde deutlich, dass die vermeintlich »objektive« Ethnographie auf einer zutiefst problematischen Beziehung zwischen ihm und seinen »Forschungsobjekten« beruhte. Seine Tagebücher erlauben nicht nur einen kritischen Blick auf ihn als Person, sondern vor allem auch auf die von ihm gepriesene Methode. Denn Malinowski übersieht, dass es sich bei der teilnehmenden Beobachtung keineswegs um ein vermeintlich objektives Verfahren handelt, sondern dass es die forschende Person ist, die den Forschungsprozess steuert und wesentlich beeinflusst. Der Begriff der beobachtenden Teilnahme erscheint angemessener, um die komplexen zwischenmenschlichen Dimensionen einer Feldforschung zu erfassen. Darüber hinaus forschen wir häufig in Situationen sozialer Ungleichheit, die sich direkt in sozialen Machtunterschieden widerspiegelt. In der Konsequenz bedeutet dies, dass im Forschungsprozess direkt in die soziale Konstellation der »beobachteten Gemeinschaft« eingegriffen wird. Das ethische Dilemma ergibt sich unmittelbar aus der Tatsache, dass die Feldforscher*innen zu keinem Zeitpunkt eingeladen wurden und dieser Eingriff vor allem der Förderung ihrer eigenen akademischen Karrieren diente.

Beispiel 4: Der preisgekrönte Sänger Musa Moloma

Der Spieler der einsaitigen Streichlaute Molo verdient seinen Lebensunterhalt in Borno unter anderem mit Preisgesängen, mit denen er sein Publikum bei Jahresfesten oder Hochzeiten unterhält. Dabei bekommt er von der zu lobenden Person Geld zugesteckt, teils als Entlohnung für den Preisgesang, teils unter Zwang, da man vor dem Dorf sein Gesicht nicht verlieren darf. Um das sozial ambivalente System des Preisgesangs zu verstehen, habe ich relativ viel Zeit mit Musa verbracht, um seine Sichtweise und die soziale Dynamik dieser kulturellen Praxis zu verstehen. Im dörflichen Miteinander hat die Tatsache, dass ein Europäer mit dem Jeep ins Dorf kommt und sich vor allem für die Person interessiert, die in der sozialen Hierarchie auf der Stufe des Bettlers steht, nicht nur zu erheblichem Kopfschütteln geführt, sondern auch

dazu, dass Musas soziale Positionierung für die anderen Dorfbewohner*innen unklar wurde. Welches Recht ich hatte, eine stabile soziale Ordnung mit schwer vorhersehbaren Folgen zu destabilisieren, ist eine alles andere als lapidare ethische Frage.

Im Methodendiskurs ergibt sich daraus vor allem die Forderung, die eigene Position im Feld zu reflektieren, weil nicht nur die Persönlichkeit der Forschenden, sondern auch die ihnen zugeschriebenen Rollen einen so großen Anteil an der Forschung haben. Ohne Selbstreflexion können die Daten gar nicht plausibel ausgewertet werden. Letztlich wird der allergrößte Teil der »Forschungsdaten« von Forschenden selbst produziert, je nachdem, wie sie mit den Menschen kommunizieren.

Ethnographisches Arbeiten: ein epistemologisches Dilemma

Wer sich für eine ethnographische Forschungsmethode entscheidet, steht vor dem grundsätzlichen Problem, dass nicht nur die Persönlichkeit der Forschenden den Prozess beeinflusst, sondern der Prozess auch in hohem Maße vom untersuchten »Gegenstand« abhängt, der aufgrund seiner sozialen Komplexität nur bedingt kontrollierbar ist. Aufgrund dieser Unsicherheiten können Fragestellungen oder mögliche Hypothesen sehr schnell ins Wanken geraten. Manchmal kann es sogar hilfreich sein, auf solche gänzlich zu verzichten, da meine Unkenntnis der am Forschungsprozess beteiligten Personen mir überhaupt erst die Möglichkeit eröffnet, neue Erkenntnisse – besser noch Einsichten – bezüglich meiner Fragestellungen zu gewinnen. Erst diese Offenheit bietet die Möglichkeit, über das eigene Wissen hinaus auch fremdes kulturelles Wissen zu erfassen, das häufig nicht sprachlich verankert ist. Dies gilt insbesondere für die Musik, die ihrem Wesen nach außersprachlich ist.

In direktem Zusammenhang damit steht auch, dass man häufig mit unbekannten und nicht planbaren Situationen konfrontiert wird, die erst im Nachhinein einen Sinn für mich ergeben. Oft liegt der Schlüssel zum Verständnis in einem vermeintlichen Detail, in dem sich aber die ganze Logik des Geschehens spiegelt.

Beispiel 5: Eine Initiationsfeier in Bahuli, Nordnigeria

An diesem Tag, an dem Besucher*innen aus dem ganzen Land in das angestammte Dorf der Familien zurückkehren, geschieht sehr viel gleichzeitig. In

dem Bemühen, das Fest mit Video- und Audioaufnahmen festzuhalten, werden ständig neue Entscheidungen getroffen, was gerade jetzt besonders wichtig zu sein scheint. Erst später erfahre ich, dass der alte Mann, der irgendwo am Rande des Geschehens sitzt und den ich nur zufällig mit einem Schwenk im Video eingefangen habe, der Heiler war, dessen Handlungen eigentlich das Zentrum bildeten, während alles andere nur peripheres Geschehen war.

Das heißt, in der ethnographischen Feldforschung wissen wir oft erst nachträglich, worum es geht, weil es so selbstverständlich ist, dass man es nicht für nötig hielt, mit mir vorher darüber zu reden. Ethnographisch basierte Forschung ist ein beständiger hermeneutischer Prozess, in dem nur meine Interpretationsschleifen zu neuen Einsichten verhelfen.

Ethnographisches Arbeiten: die epistemologische Chance

Im Kern geht es bei der ethnographischen Arbeit also darum, Wissensbestände zu erschließen, die häufig die Grundlage des Denkens der »Beforschten« bilden, ohne dass diese es selbst so formulieren könnten. So wie wir die Grammatik der Sprache, in die wir hineingeboren werden, weitgehend unreflektiert verwenden, so verhält es sich auch mit vielen anderen Bereichen des kulturellen Wissens. Wenn ich schon im Vorhinein weiß, dass das kulturelle Wissen derer, mit denen ich zusammenarbeiten will, in vielen Bereichen wahrscheinlich nicht dem eigenen entspricht, ist eine Offenheit in der Bearbeitung der Forschungsfragen notwendig, um nicht von Anfang an mit völlig falschen Annahmen den Prozess in eine wenig sinnvolle Richtung zu lenken.

Es reicht also nicht aus, nur teilnehmend zu beobachten, sondern es muss vor allem um beobachtende Teilnahme gehen. Erst die soziale oder auch musikalische Teilnahme ermöglicht mir verstehende Zugänge. Insofern sind diese Wechselwirkungen zwischen Teilnahme und dem Interview oder besser der Vielzahl von Gesprächen, die ich mit den Menschen führe, die eben mit mir das »Feld« teilen, eigentlich die zentrale Methode. Insofern misstraue ich sogar dem Begriff »Interview«, weil es sich dabei im Grunde um gelenkte Gespräche handelt. Entscheidend ist aber, dass ein intensives Gespräch nur auf der Basis eines vorher entstandenen Vertrauensverhältnisses gelingen kann. Das Interview braucht keine Nähe, das persönliche Gespräch schon. Nicht ich als Außenstehender leiste diese Art der Erkenntnisgenerierung, nicht in ein oder zwei Interviews, sondern im Gespräch mit den Menschen, denen ich häufig begegne, die mir von sich erzählen und mir dabei Verstehenszugänge schaf-

fen, die ich vorher nicht kannte, die mich aber weiter bringen, als nur meine eigenen Annahmen abzufragen.

Das größte Problem bei dieser Art des Zugangs ist ganz offensichtlich die damit verbundene Übersetzungsarbeit. Selbst wenn ich über Grundkenntnisse des nordnigerianischen Hausas verfüge, ist neben dem Musiker und mir meist noch eine dritte Person am Forschungsprozess beteiligt. Gerade bei meiner bevorzugten Arbeitsweise kann ich auf einen sogenannten native speaker als zusätzlichen Gesprächspartner nicht verzichten. Da ich viel mit linguistischen Wortfeldanalysen arbeite, um die Konnotationen hinter den Begriffen zu erfassen, sitze ich oft tagelang mit den Menschen zusammen, um einzelne Begriffe in der Vielfalt ihrer Bedeutungsebenen zu verstehen. Letztlich geht es um den Versuch, die Denkstrukturen des Englischen so aufzulösen, dass aus »music« dann »Termitenspuren« werden. Diese Tiefe der Übersetzung ist nur mit einer dritten Person möglich, die in der Literatur oft verschwiegen oder allenfalls im Vorwort erwähnt wird, statt deutlich zu machen, dass in der Ethnographie meist noch eine dritte Stimme spricht, die in weiten Teilen sogar die zentrale ist.

Die Unmöglichkeit, Feldforschungssituationen verlässlich zu kontrollieren, und die starke Abhängigkeit von äußeren und inneren Faktoren machen ethnographisches Arbeiten als wissenschaftliche Methode unscharf. Vor allem ist vieles an die forschende Person gebunden, nicht nur an ihre intellektuellen Fähigkeiten, sondern auch an Fragen der Empathie und Belastbarkeit. Dazu gehört auch, dass man im Forschungsprozess nicht nur die forschende Person ist, sondern gleichzeitig auch zur beforschten Person wird. Selbstverständlich bin ich, wenn ich in einem Dorf bei den Bura arbeite, für diese Menschen ein richtiger »Exot« und sie haben mindestens genauso viele Fragen an mich wie umgekehrt. Das heißt, der Feldforschungsprozess ist eigentlich ein wechselseitiger. Und es gibt immer, weil er auf so engen sozialen Beziehungen aufbaut, ganz spezifische psychische Belastungen, die in der Regel eigentlich nicht gesehen werden. Insofern ist ethnographisches Arbeiten in der musikethnologischen Feldforschung auch eine Reise zu sich selbst, zu den eigenen Stärken und (leider auch) Schwächen.

Ethnographisches Schreiben

In der ethnographischen Forschung befindet sich die forschende Person, meist durch Drittmittel abgesichert, in einer machtvollen Position. Sie entscheidet,

wo und was beforscht werden soll, wo die eigenen Interessen liegen. Zugleich stellt sich aber unmittelbar die Frage, wer uns das Recht gibt, über andere Menschen zu schreiben, die umgekehrt nicht die gleichen Möglichkeiten haben, so über mich zu schreiben. Ethnographisches Schreiben ist ein selbstverständlicher Teil der Ethnographie. Wie die sogenannte »Krise der Repräsentation« (Clifford und Marcus 1986) gezeigt hat, sind wir nicht nur uneingeladener Teil des Forschungsprozesses, sondern haben auch noch Macht über den anderen zu schreiben, was wir für richtig halten. Unsere Repräsentation kann nur einseitig sein. Zudem schreibe ich immer mit einem bestimmten eigenen Interesse, sei es die Dissertation oder zur Sicherung meines akademischen Status. Das Verschweigen dieser Machtgefälle und Eigeninteressen hat zu einer Krise der Repräsentation geführt und das Schreiben über die Anderen grundsätzlich problematisch gemacht. In der Folge wurde es immer wichtiger, die »Anderen« zu Wort kommen zu lassen. Damit ist die Frage der Transparenz in der ethnographischen Forschung unmittelbar berührt und insbesondere die Rolle von Dritten, die für die Prozesse der Wissensproduktion zentral sind, muss sehr viel deutlicher herausgestellt werden.

Die Frage des Schutzes der Informant*innen ist ein weiteres Problem, insbesondere wenn man in Gesellschaften arbeitet, die über hervorragende Geheimdienste verfügen. Gerade wenn es um politische und kritische Inhalte geht, ist eine strikte Anonymisierung dringend notwendig, aber oft nicht möglich. Unter Umständen muss dann auch akzeptiert werden, dass nicht alles, was an Forschungsmaterial gesammelt wurde, aus ethischen Gründen veröffentlicht werden darf. Schließlich muss man auch akzeptieren, dass in ethnographischen Texten Leerstellen entstehen. Das fällt oft schwer, weil wir erwarten, dass die Texte in sich geschlossen und stringent sind, einen roten Faden und eine Erzählung innehaben, die sich auch von Anfang bis Ende durchzieht. Das funktioniert beim ethnographischen Schreiben aber nur sehr bedingt. Denn oft lassen sich Leerstellen im Verständnis nicht wegdiskutieren, weil sie aufgrund der unterschiedlichen Wissensbestände einfach da sind; wir können zwar auf sie zurückgreifen, sie aber letztlich nicht auflösen.

Ethnographisches Arbeiten als pädagogisches Arbeiten

Es gehört zu meinen Überzeugungen, dass ethnographisches Arbeiten auch den Aspekt der Anwendung beinhaltet. Das weite Feld der angewandten Ethnomusikologie hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Auf-

grund der besonderen ethischen Ausgangsbedingungen sowie der Komplexität und Spezifität des Forschungsprozesses stellt sich für mich zwingend die Frage, was aus meiner Forschung zum Wohle der Gemeinschaft zurückfließen kann. Dies können z.B. Formen des Empowerments für Menschen sein, die mit Musiker*innen arbeiten. In Gesellschaften, in denen Musiker*innen nur ein geringer sozialer Status zugestanden wird, bietet sich die Möglichkeit, ihre gesellschaftliche Außenseiter*innenrolle positiv zu beeinflussen, nicht zuletzt um dadurch auch das kulturelle Erbe als Teil des gesellschaftlichen Transformationsprozesses wirksam werden zu lassen. Eine wesentliche Aufgabe sehe ich auch darin, Ungleichheitsstrukturen aufzudecken, in die wir Musikethnolog*innen ja unmittelbar eingebunden sind. Um weiter in dieses Feld der angewandten Musikethnologie einzutauchen, fehlt hier die Zeit.

Als Musikethnologe sehe ich mich auch in der Verantwortung gegenüber unserer eigenen Gesellschaft, deren kulturelle Vielfalt ich als Gewinn und wertvollen Schatz für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen betrachte. In Anlehnung an Hilmar Hoffmans Forderung nach »kultureller Demokratie« (Hoffman 1979) sehe ich meine Aufgabe als Musikethnologe auch darin, dazu beizutragen, dass die vielfältigen Ausdrucksformen unserer »bunten« Gesellschaft als kulturelles Gut anerkannt werden. Die Mehrheit der Musiker*innen, die als Migrant*innen nach Deutschland kommen und Teil unserer Gesellschaft sind, haben wenige Möglichkeiten, sich mit ihrem musikalischen Wissen in die Gesellschaft einzubringen, weder in den großen Konzerthäusern noch in den Förderstrukturen der Kulturpolitik oder der Bildungspolitik.

Eng damit verbunden ist die Frage nach der Entwicklung gesellschaftlicher Nachhaltigkeitsperspektiven, denn kulturelle Ausdrucksformen sind in besonderer Weise geeignet, das Streben der Gesellschaft, das Soziale, die Ökologie und die Ökonomie so auszubalancieren, dass sie stabil und nachhaltig werden. Hier sehe ich die eigentliche Aufgabe einer engeren Kooperation zwischen Musikethnologie und Musiklehrkräfteausbildung. Bildungspolitisch spiegelt sich dies in dem Bemühen wider, das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung in allen Schulfächern, also auch im Fach Musik, zu verankern. Die Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse muss sich in besonderer Weise auch in den Bildungsplänen niederschlagen. Dies betrifft insbesondere den Umgang mit kultureller Vielfalt als gelebte Realität in unserer Gesellschaft. Bezogen auf die Lehramtsausbildung im Fach Musik halte ich die Fähigkeit zum ethnographischen Arbeiten für eine wesentliche Kompetenz, um auf zukünftige Veränderungen vorbereitet zu sein. Denn ethnographisches Arbeiten

zielt auf einen bewusst angestrebten Perspektivenwechsel, der nicht die eigene kulturelle Position zur Norm erhebt, sondern andere kulturelle, ästhetische und musikalische Entwürfe nicht nur als gleichberechtigt anerkennt, sondern ihnen auch eine innere Logik und kulturelle »Vernunft« zugesteht. Musikpädagogik müsste damit eine zentristische Normierung und Dominanz der »westlichen«, meist sogenannten klassischen Musik aufgeben, würde aber zu einem Instrument des sozialen Miteinanders und der Verständigung werden, das auf der Anerkennung des kulturellen und musikalischen Reichtums unserer Welt beruht. Ein ethnographisch orientierter Musikunterricht wäre zugleich ein entscheidender Beitrag zur Lebensweltorientierung des Faches in dem Sinne, dass die Schüler*innen lernen, mit dem Unbekannten und kulturell Fremden so umzugehen, dass sie die Bereitschaft einüben, fremdes Wissen ernst zu nehmen, und durch Hinterfragen des eigenen Weltbildes andere kulturelle und künstlerische Konzepte zu erkennen und sich mit ihnen erkenntnisgeleitet auseinanderzusetzen.

In einer Welt gesellschaftlicher Transformation kommt ein an den Schüler*innen orientierter Unterricht nach meinem Verständnis nicht mehr ohne ethnographische Kompetenzen und eine solche Grundhaltung der Lehrpersonen aus.

Literatur

Blacking, John. 1973. *How Musical Is Man?* Seattle: University of Washington Press.

Clifford, James und George E. Marcus, Hg. 1986. *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

Geertz, Clifford. 1973. »Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture«. In Clifford Geertz, *The interpretation of cultures. Selected essays*, 3–30. New York: Basic Books.

Hoffmann, Hilmar. 1979. *Kultur für alle: Perspektiven und Modelle*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.

Malinowski, Bronislaw. 1922. *Argonauts of the Western Pacifc. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Merriam, Alan P. 1960. »Ethnomusicology: discussion and definition of the field«. *Ethnomusicology* 4 (3): 107–114.

Merriam, Alan P. 1964. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.

Peoples, James, und Bailey, Garrick 2003. *Humanity. An Introduction to Cultural Anthropology*. Sixth Edition. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Small, Cristopher. 1998. *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.

On the Music Teacher as a Role Model

An Essay on Understanding the Music Teacher from an Ethnographer's Point of View

Evert Bisschop Boele

Keywords: *Ethnography; ethnomusicology; ethnomethodology; idioculture; positionality*

This paper explores the relationship between ethnography and music education. The possible meanings of the prefix 'ethno' will be reflected upon in three related concepts: ethnography, ethnomusicology and ethnomethodology. In a second step, the focus will shift to music education. The concept of 'idiocultural music education' will be clarified in the context of the current debates about what music education is meant for in order to use ideas from ethnography in a productive way. In a third step, the core of this essay, two related productive ways of using ideas from ethnography are introduced: one focuses on the importance of ethnographic knowledge of pupils' musical lives, the other on the importance of making explicit the inevitable positionality of the music teacher as a musical idioculture. The concluding section explains why, ultimately, the idea of the music teacher as a role model needs to be reconsidered.

Introduction

I was educated at a Dutch conservatoire to become a music teacher. After that, I was educated at a research university to become an ethnomusicologist. At the time I obtained those degrees, they felt as somewhat related but essentially disconnected. Related, because they both were focusing on music. Disconnected, because at the time the idea of becoming a music teacher was to me intimately connected to a specific place (the music classroom), a specific audience (my pupils), and a specific relationship between me and them (me teaching, them

learning). The idea of becoming an ethnomusicologist felt as the contrary: as going out of the classroom into the world, as dealing with people rather than with pupils, and as me learning about and from those people and them teaching me.

After some decades of teaching, researching, thinking, talking, and writing, I eventually discovered that both – being a music educator as well as a music ethnographer – are related in much more intimate ways than I thought. In this essay, I will elaborate on this relationship. After this introduction, I reflect on the possible meanings of the prefix 'ethno' in three related concepts: ethnography, ethnomusicology, and ethnomethodology. I then, in a second step, shift my attention to music education. I identify a position in the current debates on what music education is meant for which enables me to use ideas from ethnography in a productive way. In a third step, the core of this essay, I discuss two connected productive ways to use ideas from ethnography: one focused on the pupil, the other on the teacher. In the concluding section I explain why, eventually, this means that we have to leave behind the idea of the music teacher as a role model.

The value of 'ethno'

Let me start with a reflection on the prefix 'ethno'. I have a long history with words starting with 'ethno'. I studied ethnomusicology, which is, basically, the cultural anthropology of music (cf. Merriam 1964). Later on, I bumped into ethnomethodology (cf. Garfinkel 1967; Heritage 1984), a barely known but important and fascinating strand in the social sciences. My preferred research design, over the years, became ethnography (cf. Hammersley and Atkinson 2019).

The prefix 'ethno' binds ethnomusicology, ethnomethodology and ethnography together. The root form of 'ethno' would be the Greek 'ethnos', which was used by Aristotle to designate a group of people outside the polis with a common origin, common customs and a common religion (Dietze-Mager 2018). 'Ethnos' found its way into 'ethnicity', which "refers to the identification of a group based on a perceived cultural distinctiveness that makes the group into a 'people' […], a comprehensively unique cultural entity" (Varenne 2023).

For a long time, ethnography as well as ethnomusicology have been understood in that same sense: ethnography, for example, as "the fieldwork-based study of a single society (ethnos) and its internal social structure" (Reese 2018, p. 76), and ethnomusicology as (amongst many competing definitions)

the "comprehensive analysis of the music and musical culture of one society" (Nettl 2005, p. 4). Ethnography does not only refer to a research design, but also to its products. Ethnographers produced ethnographies about 'the culture' of the Trobriand Islanders (Malinowski 1922), the Balinese (Geertz 1973), or even the Frisians (Mahmood 1989). Such ethnographies were produced through conducting fieldwork, in which long-term participant observation in the everyday life of the people studied was combined with interviewing these people as well as studying the documents and artefacts they used while carrying out their everyday life tasks (cf. Hammersley and Atkinson 2019).

But ethnography has changed since the cultural turn in the 1970s, in which the concept of culture was redefined (cf. Alexander 2021). The Merriam-Webster online dictionary reflects this nicely, as its two first definitions of the word 'culture' align with precisely this shift. It essentially starts with a pre-1970s definition: culture refers to "the customary beliefs, social forms, and material traits of a racial, religious, or social group". It then shifts to a post-1970s definition: "the characteristic features of everyday existence (such as diversions or a way of life) shared by people in a place or time" (Merriam-Webster 2024). The shift from 'a group' to the more general 'people in a place or time' is essential. When studying culture, rather than focusing on people as part of a group, we now tend to focus on people sharing an everyday existence in a certain place and time – regardless of whether they feel belonging to a group, or not.

It is precisely this what ethnomethodology tried to do already from its beginning in the 1960s. Ethnomethodology "is a special kind of social enquiry, dedicated to explicating the ways in which collectivity members create and maintain a sense of order and intelligibility in social life" (Ten Have 2004, p. 14). And it is this ethnomethodological process-oriented direction ethnomusicology has taken, if only partly, in acknowledging the idea that music is human behaviour (rather than a thing, with a history), and that we have to look at concrete musical behaviour if we want to understand anything about music at all (cf. Small 1998).

It is the difference, in the terms of Andreas Reckwitz (2000), between using a totality-oriented or a meaning-oriented concept of culture. In this meaning-oriented concept of culture lies for me the essential goal of ethnography as a research design, of ethnomusicology as a discipline, and of ethnomethodology as a social theory. By using the prefix 'ethno', we indicate nowadays that it is our project to uncover the perspective from which 'collectivity members' ('individuals', or rather – see below – 'idiocultures') other than ourselves lead their everyday lives and constitute their worlds in processes of meaning making.

Towards another music education?

I now turn away from the 'ethno' processes of meaning making to discuss music education. But first some words about education in general. Listening to many educational debates in the Netherlands, it sometimes seems we are still waiting in the educational sciences for something comparable to the 1970s cultural turn in the social sciences and humanities. Mainstream educational debates, intensified in this (post-)corona era, seem to focus on efficiency and efficacy, on measuring outcomes and results, on rankings of national education systems through PISA scores, on rankings of schools, on comparisons and rankings of groups of pupils as well as individuals (the low SES; the overweight; the culturally diverse) and on what we now in the Netherlands call 'proven efficient interventions' to remedy 'arrears' due to the corona pandemic (cf. Ministerie van OCW 2023). If I listen carefully to these debates, I can only notice that, in spite of the evident fact that all parties involved wish the best education for each and every pupil, the preparation of young people living a meaningful life still appears to vanish out of sight due to our tendency to think about individuals in terms of their group membership or their positions on rankings.

Of course, also in the Netherlands, there has always been a strong counter current present in pedagogical thinking that focused on the individual pupil as a person, a human being. This counter current is growing in force, I believe, and influential thinkers such as Meirieu (2016), Masschelein (2021), or Biesta (2022), trying to restore the centrality of the individual child in education, are discussed avidly in education as well as in educational research. It is, however, still a counter current against a dominant, other way of thinking.

When it comes to music education, I see a comparable picture. In the Netherlands, music education has secured itself a certain place in education – however feeble it still is – by conforming to the norms of the dominant educational system. It has become a final examination subject in secondary schools in the 1970s, including a syllabus of knowledge and skills every pupil has to master (e.g. College voor Toetsen en Examens 2021). In primary schools, music education is currently re-securing its position through a huge lobby paid for by the Dutch Ministry of Education and cleverly backed up by the three most important powers in current Dutch society: Joop van den Ende's amusement industry, neuropsychology, and the Dutch Royal Family (Meer Muziek in de Klas, 2025). They are stressing how music (whatever that may be – the lobby is not very interested in defining its terms) contributes to social-emotional development, is good for the brain, fosters the executive functions 'in' pupils,

makes pupils more social, and also is fun – which basically means music is able to do everything at the same time, and therefore is the ideal solution for everything.

For the close spectator, it sometimes seems that the care for the musical development of the individual pupil has become irrelevant during all our talk about a 'generalized pupil' in terms of executive functions, social-emotional development, continuous learning lines, and efficient ways to teach everyone the basic skill of sight-reading. For that reason, I have been working on the development of some thoughts on the role of music education for individual development in the past few years (see e.g. Bisschop Boele 2022). For me, the primary question may be phrased as follows: what if the goal of music education is not the efficient development in the 'generalized pupil' of prescribed musical skills, knowledge and attitudes, but is to contribute to the development of the individual child into an adult for whom music plays a meaningful role in life?

I will not attempt to summarize my thoughts here, but I would like to point out two main points. One is that according to this line of thinking, pupils are not looked upon as an anonymous 'generalized pupil' or as belonging to a group, but as individuals – socialized individuals, with a specific context, a history, a biography. Through this line of thinking, we acknowledge that pupils are always already musical. The task of school is not to take over the musical development of pupils, but to contribute to that development by offering further possibilities to develop, to support and to challenge pupils' musical development from which pupils hopefully will choose what is most meaningful to them (Bisschop Boele 2022). The other one is that according to that conviction, not only the pupil is an individual with a context and a biography – an idioculture (cf. Fine 1979; Cavicchi 2009), as I would say. For the music teacher, the same argument is true. Music teachers are also idiocultures, with a specific context, their own history and biography, and innumerable options for further development of which only a few can be taken on and the rest will remain unlived lives (cf. Alheit 1994).

On the 'ethnos' of music education's pupils and teachers

On this basis, I would like to point out two major contributions post-1970s ethnographic thinking might deliver to research in music education. The first one is obvious: if music teaching is about giving each individual pupil possibil-

ities to develop, and if this development builds upon the histories, biographies and contexts of individual pupils, we need to know much more about those histories, biographies, and contexts. We need to do much more ethnographic research into the meaning of music in children's (and adults') lives.

And this research needs to be truly post-1970s. We do not need research about 'youth music culture' or 'asylum seekers' music culture' or 'the music culture of Turkish kids'. We need research about the musical idiocultures of one or more specific individuals, trying to map out their histories and biographies, the various contexts they find themselves in, the meaning music has for them in these contexts (cf. e.g. Campbell & Wiggins 2012). There is no quick win in this kind of research, which is local, small-scale, long-term, painstaking, and expensive. But if we, as a community of researchers, could all invest in this kind of research, we could come up with an increasingly detailed picture of the varied ways in which music is meaningful in people's, and already in children's, lives – which would be an excellent starting point for teaching music, and for the training of our future music teachers.

The second contribution ethnographic thinking may make to music education has to do with the positionality of the researcher and the music teacher. In pre-cultural turn ethnography, ethnographers themselves remained mostly out of sight. The ethnographic researcher acted as an objective, unbiased outsider to the culture under scrutiny. The researcher's role was to describe and to interpret the studied culture, in the name of science. The cultural turn radically rejected this idea and replaced it by stating that the ethnographic researcher is not outside, but always part of the studied world; that the researcher performs interpretive work leading hardly to a true account but at best to a plausible story (cf. Hammersley 2002). Methodologically, the requirement of researcher reflexivity was added to the existing list of ethnographic methods (Davies 1998). Nowadays, analysing observations, interviews, documents and artifacts must be based on an outspoken reflexivity towards an own positionality and situatedness of the researcher in the world.

When I transpose this idea back to music education, I see a similar picture. In music education, we think of the learners – mostly in terms of abstract groups, but hopefully more and more also as concrete individuals – all the time. But quite often, the teachers remain virtually invisible. That is to say, the teachers as persons, as individuals. They are outside of learning – they teach, they facilitate, they lead, they are efficient and effective, and most importantly: they are neutral to the point of invisibility. It seems to me that we try to neutralize the individualities of teachers by giving them a training that

focuses on generalities. There is one music teacher 'persona', one implicit ideal average music teacher, with all-round knowledge and skills, having acquired a generalized set of competencies which assures that music teaching becomes comparable across time and place (cf. KVDO 2018). This imagined music teacher knows how to cater for each and every individual pupil in the right way, assuring that each pupil develops in the way we think they should or hope they would. Teachers often function as an implicit role model in education: the aim is to develop the child in the direction of the teacher.

What if we transfer the idea of positionality, of situatedness, of idioculturality, back into our thinking about music teachers? What if we acknowledge that the music teacher cannot be 'ideal' but must by necessity be an idiosyncratic human being? What if we acknowledge that each music teacher can only be a truly inspirational role model for a few of the pupils? What if we would start looking at music education not as the responsibility of a single music teacher but as a system of actors surrounding each individual child in a specific way, and where the job of the music teacher is not only to teach music to pupils, but also to show pupils from which other individuals and in which other contexts something meaningful musical could be learned? Meaningful for some of the pupils in ways that the music teacher may not even be truly aware or sympathetic of?

The music teacher is not a role model

What I have tried to offer in this essay is some thoughts about how ethnography after the cultural turn, in two ways, can sharpen our thinking about music education. The first is that ethnography reminds us that our pupils are, each in their own way, constructing their world through very idiosyncratic – or rather idiocultural – processes of meaning-giving. Ethnographic research into children's musical lives truly tries to uncover their idiocultural perspectives on their world which can help music teachers enormously in their jobs. The second is that ethnography reminds us that not only the subjects of our endeavours, but also we ourselves, as researchers and as educators, are situated. Our position in this world leads to a specific perspective which may be for some people meaningful and for other people completely incomprehensible.

Am I suggesting that a good music educator should be an ethnographer? Far from it. But I do suggest that a true and unconditional interest in the 'other' combined with a thorough knowledge of the 'self' forms an excellent basis of

what makes a valuable music teacher. I plea for a core competency of developing what I call 'dialogical relationships in music education' (cf. Bisschop Boele 2021). I am aware that if we leave behind the idea that the music educator is a role model, we must also leave the idea behind that we, as music educators, are capable of prescribing what form of 'true musicality' our pupils are expected to develop themselves. In other words, we have to leave behind dominant societal discourse about what counts as true musicality, and what not (cf. Bisschop Boele 2018; Nieuwmeijer 2023, specifically chapter 4). I am, however, convinced that to help pupils find their own meaningful place in this beautiful and at the same time confusing hyper-diverse world is the true contribution of the music teacher to this world. And that, indeed, a bit of the ethnographer in the music teacher might help to foster this.

Bibliography

Alexander, Jeffrey. 2021. "Recovering the primitive in the modern. The cultural turn and the origins of cultural sociology". *Thesis Eleven* 165(1): 10–19.

Alheit, Peter. 1994. "The 'biographical question' as a challenge to adult education". *International Review of Education* 40(3/5): 283–98.

Biesta, Gert. 2022. *Wereldgericht onderwijs. Een visie voor vandaag*. Culemborg: Phronese.

Bisschop Boele, Evert. 2022. "Music is what people (already) do. Some thoughts on idiocultural music education". In Thade Buchborn, Thomas De Baets, Georg Brunner and Silke Schmid (eds.), *Music is what people do.* European Perspectives on Music Education 11. Rum/Innsbruck: Helbling.

Bisschop Boele, Evert. 2021. "Inleiding. Over waarde en dialoog". *Cultuur+Educatie* 20(58): 6–26.

Bisschop Boele, Evert. 2018. "Enter the specialists. The power of dominant discourse in Dutch music education". *KuBi Online*. Accessed 31.3.2025. https://www.kubi-online.de/artikel/enter-the-specialists-the-power-of-dominant-discourse-dutch-music-education.

Campbell, Patricia Shehan and Trevor Wiggins (eds.). 2012. *The Oxford handbook of children's musical cultures*. Oxford: Oxford University Press.

Cavicchi, Daniel. 2009. "My music, their music, and the irrelevance of music education". In Thomas Regelski and Terry Gates (eds.), *Music education for changing times. Guiding visions for practice*. New York: Springer.

College voor Toetsen en Examens. 2021. "Muziek VWO". *Syllabus centraal examen 2023*. S.l.: CVTE.

Davies, Charlotte Aull. 1998. *Reflexive ethnography. A guide to researching selves and others*. Milton Park: Taylor & Francis.

Dietze-Mager, Gertrud. 2018. "Die Bedeutung der Ethne in der Politik und den Politeiai des Aristoteles". *Erga-Logoi* 6(1): 23–59.

Fine, Gary. 1979. "Small groups and culture creation. The idioculture of Little League baseball teams". *American Sociological Review* 44(5): 733–45.

Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Geertz, Clifford. 1973. "Notes on the Balinese cockfight". In Clifford Geertz, *The interpretation of cultures. Selected essays*. New York: Basic Books.

Hammersley, Martyn. 2002. "Ethnography and Realism". In A. Michael Huberman and Matthew B. Miles (eds.), *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: SAGE.

Hammersley, Martyn and Paul Atkinson. 2019. *Ethnography. Principles in practice*. Fourth edition. Milton Park: Routledge.

Heritage, John. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

KVDO. 2018. *Opleidingsprofielen 2018 kunstvakdocentenopleidingen*. S.l.: KVDO.

Mahmood, Cynthia Keppley. 1989. *Frisian and free. Study of an ethnic minority in the Netherlands*. Long Grove: Waveland Press.

Malinowski, Bronislaw. 1922. *Argonauts of the Western Pacific. An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge and Kegan.

Masschelein, Jan (ed.). 2021. *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken*. Leuven: LannooCampus.

Meer Muziek in de Klas. 2025. "Méér muziek in de klas". Accessed 27.3.2025. https://www.meermuziekindeklas.nl/.

Meirieu, Philippe. 2016. *Pedagogiek. De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.

Merriam, Alan. 1964. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.

Merriam-Webster. 2024. "Culture". Springfield: Merriam-Webster. Accessed 31.3.2025. https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture.

Ministerie van OCW. 2023. *Nationaal programma onderwijs*. Accessed 31.3.2025. https://www.nponderwijs.nl.

Nettl, Bruno. 2005. *The study of ethnomusicology. Thirty-one issues and concepts*. 2nd edition. Champaign: University of Illinois Press.

Nieuwmeijer, Christiane. 2023. *Powerful Play. The potential of professional development in musical play to support early years teachers' music education.* PhD Dissertation. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Reckwitz, Andreas. 2000. *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück.

Reese, Tobias. 2018. *After ethnos*. Durham: Duke University Press.

Small, Christopher. 1998. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press.

Ten Have, Paul. 2004. *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London: Sage.

Varenne, Hervé. 2023. "The study of ethnicity, minority groups, and identity". *Encyclopedia Britannica*. Accessed 31.3.2025. https://www.britannica.com/science/anthropology/The-anthropological-study-of-education#ref236862.

Wenn Ethnographie eine Methode ist …

Über den potenziellen Verlust des Gegenstandes in ethnographischen Forschungsvorhaben und eine Möglichkeit zu dessen Rettung

Olivier Blanchard

Schlagworte: *Musikpädagogik; Musikbegriff; Ethnographie; Theorie; Sozialtheorie*

This text questions the relationship between ethnographic research and theory. To this end, a distinction is made between 'theories of limited scope' and 'social theories' in line with Lindemann's (2008) definition. It is assumed that ethnographic research predominantly leads to the creation of 'theories of limited scope', as they often capture and describe a phenomenon from a researched field in a differentiated way. With this premise in mind, it is argued that the object of ethnographic research should be defined in terms of social theory. This is because social theories constitutively determine what and how something can appear as an empirical datum at all. They therefore always underlie theories of limited scope. This is illustrated by means of a concrete music education research project in which the subject matter 'music' is reconstructed in music education courses at teacher training colleges using ethnographic methods. The hegemony theory of Laclau and Mouffe (1985) is used to demonstrate how the research object 'music' can be determined in terms of social theory. Finally, the advantages and challenges of this social-theoretical characterisation are reflected upon.

Einen Text in einem Band zu verfassen, der mit Ethnographie vorwiegend einen Beitrag zur Methodendiskussion leisten will, ist bei mir mit einem Unbehagen verbunden. Ich habe oft den Eindruck, dass die Wissenschaftlichkeit der Musikpädagogik vor allem in einer präzisen Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf musikpädagogische Forschungsprojekte sowie in einer gewissenhaften Reflexion der Rolle dieser Methoden in Bezug auf die produzierten Erkenntnisse begründet wird (siehe kritisch dazu auch Vogt

2014, S. 2). Eine von Forschungsfragen und -interessen losgekoppelte Methodendiskussion finde ich jedoch nicht ganz unproblematisch. Gewiss kann das Bestaunen einer Werkzeugkiste und die Frage, wozu jedes einzelne sich darin befindende Werkzeug gut sein kann, zu kreativen Lösungen führen. Schließlich ist die methodische Reflexion auch ein zentrales Gütekriterium zumindest qualitativ-empirischer Sozialforschung (für ethnographische Vorhaben z.B. Thomas 2019, S. 34). Andererseits erschwert, so meine These, ein primär methodischer Zugang zu Forschungsvorhaben oft die präzise Konturierung des Forschungsgegenstandes und steht somit auch einer produktiven Diskussion um die disziplinäre(n) Anbindung(en) der Musikpädagogik im Wege. Deshalb würde ich dafür plädieren, immer erst die Frage voranzustellen, wozu wir (in der Musikpädagogik) Werkzeuge brauchen. Entsprechend war es mir wichtig, meine nachfolgenden Überlegungen klar innerhalb eines Forschungsvorhabens verorten zu können. Ich werde also trotz meines Unbehagens über eine Methode schreiben. Dass es sich dabei ausgerechnet um Ethnographie handelt, erschwert die Sache zusätzlich. Denn Ethnograph*innen verstehen Ethnographie in der Regel nicht als Methode, sondern eher als Erkenntnisstrategie (Lengersdorf 2015, S. 177), »Erkenntnisstil« (Hirschauer und Amann 1997, S. 8) oder gar als einen opportunistischen Forschungsansatz (Breidenstein u.a. 2013, S. 38) und das ethnographische Analysieren von Daten wird mitunter als »Black Box« (ebd. 2013, S. 111) bezeichnet. Dies kann auch den ethnographisch arbeitenden Menschen selbst geschuldet sein, die ihre Arbeit gerne mystifizieren. Dazu möchte ich nun keinen Beitrag leisten. Ich werde also versuchen zu zeigen, wie ich in einem Forschungsprojekt methodisch arbeiten will, auch wenn es sich dabei nicht um eine konkrete Methode im Sinne einer zu reproduzierenden Verfahrensweise handelt, die für die Güte der Erkenntnisse einer Forschung bürgen kann.

Konkret möchte ich beschreiben, wie Sozialtheorien bei der Analyse von Feldprotokollen hilfreich sein können, aber auch, wo noch offene Fragen bestehen. Ich gehe dabei in vier Schritten vor. Erstens will ich versuchen, die Notwendigkeit des Herbeiziehens einer Sozialtheorie zu begründen, also das Problem schaffen, das ich im weiteren Verlaufe des Textes zu lösen versuche. Zweitens werde ich mein aktuell laufendes Forschungsprojekt kurz vorstellen, um den Abstraktionsgrad »Sozialtheorie« reduzieren zu können. Drittens werde ich die Sozialtheorie genauer entfalten, auf die das Forschungsprojekt gründet, um viertens schließlich auf dieser Grundlage die Chancen und Risiken für meine Forschung diskutieren zu können.

Problemstellung

Wenn in der Musikpädagogik von Ethnographie die Rede ist, ist damit in der Regel eine Methode gemeint. Das ist nicht selbsterklärend, denn eine Ethnographie kann – etymologisch betrachtet – auch das Produkt einer Forschung sein (vgl. z.B. Thomas 2019, S. 60, 101; Breidenstein u.a. 2020, S. 41). Dennoch ist man sich auch in einschlägiger Literatur einig, dass es sich bei der Ethnographie vor allem um eine »Praxis der Feldforschung« (Breidenstein u.a. 2020) handelt, bei der die Daten methodisch durch eine Protokollierung von teilnehmenden Beobachtungen an sozialen Geschehen gewonnen werden (Atkinson u.a. 2011, S. 5; Breidenstein u.a. 2013, S. 31–41; Hirschauer und Amann 1997, S. 17–22; Schiffauer 2011, S. 515; Thomas 2019, S. 71).[1] Mit Blick auf musikpädagogische Projekte und Publikationen, die das Label Ethnographie für sich beanspruchen, müssten zudem Forschungen dazugezählt werden, in denen die Daten (auch) durch Transkriptionen videogestützter Beobachtungen produziert werden (z.B. Hadji 2022; Jachmann 2019, siehe auch Jachmann und Hadji in diesem Band; Rizzi 2023).

Musikpädagogische ethnographische Forschungen unterscheiden sich in ihrem Feldbegriff, im Grad der Teilnahme an diesem Feld und insbesondere hinsichtlich der Weite des Fokus, mit dem dieses Feld in den Blick genommen wird. Sie ähneln sich aber in Bezug auf ihren explorativen Charakter (Eusterbrock und Blanchard 2025, i. Dr.), den auch Jan Jachmann und Andrea Welte unterstreichen, wenn sie sagen, dass »ethnographische Studien die vielfältigen musikpädagogischen Realitäten in ihren jeweiligen komplexen und zu wesentlichen Teilen impliziten Eigenlogiken nachvollziehen« (Jachmann und Welte 2021, S. 27) können. Was aber wird genau exploriert? Was sind »musikpädagogische Realitäten« (ebd.)? Oder allgemeiner: Was wird erforscht, wenn an den Handlungen in einem musikpädagogischen Feld teilgenommen wird oder diese zumindest beobachtet werden?

In seinem Plädoyer für eine wissenschaftstheoretische Reflexion empirisch-musikpädagogischer Forschung konstatiert Jürgen Vogt eine gewisse

1 Spätestens seit der Writing Culture Debatte (siehe Clifford und Marcus 1986) und der darauffolgenden Krise der Repräsentation (siehe Marcus und Fischer 1986; Freudenberger und Sandkühler 2003) ist es auch nicht mehr haltbar, die Ethnographie als Produkt einer Forschung im etymologischen Sinne zu verstehen, also als das Beschreiben eines Ethnos, das man in diesen Debatten eher als Festschreiben desselben erkannt hat.

Verkürzung derselben auf bloße Methodenlehre, was zur Ausblendung der theoretischen Grundierung dieser Methoden führt (Vogt 2014, S. 2). Mit einer methodisch soliden Forschung sei die Frage nicht notwendigerweise geklärt, »was […] überhaupt methodisch sauber zu untersuchen wäre.« (Ebd.) Ich würde nun vermuten, dass ethnographische Forschung diesbezüglich besonders gefährdet ist. Aufgrund ihrer explorativen Anlage ist eine Erkenntnis quasi in jedem Fall sicher und vermag bestenfalls auch zu überraschen. Ob diese Erkenntnis allerdings auch anschlussfähig an die musikpädagogische Diskussion ist und damit einen Anspruch von Jachmann und Welte (2021, S. 27) erfüllen kann, ist damit allerdings noch nicht garantiert. Soll Ethnographie also nicht bloß zu einem Synonym zu Beobachtung des Musikunterrichts verkommen, bedarf es einer präziseren (wissenschaftstheoretischen) Bestimmung des Forschungsgegenstandes. Gerade im deutschen Sprachraum scheint dies notwendig, denn die Ethnographie als »Kernmethode der Kultur- und Sozialanthropologie« (Bogusz 2016, S. 292) leidet der Soziologin und Anthropologin Tanja Bogusz folgend hier unter einem eklatanten Theoriemangel (ebd., S. 294). Es habe sich eine rigide Fächertrennung zwischen einer Kultursoziologie einerseits, die Kultur als Gegenstand jenseits von empirischen Erkenntnissen rein theoretisch bestimmt und einer Kultur- und Sozialanthropologie andererseits, die die soziale Welt davon unberührt vor allem empirisch erforscht, etabliert (ebd., S. 294–296).

Der Gegenstand aktueller ethnographischer Forschungen umfasst mit sprachlichen Strukturen, kognitiven Schemata, institutionellen Infrastrukturen, Elementen materieller Kultur, situierten Praktiken usw. verschiedene Erscheinungsformen öffentlich praktizierter Sozialität. Beim analytischen Zugriff auf die Welt werden diese Erscheinungsformen in der Regel an Einheiten gebunden, die über eine eigene Logik verfügen (Breidenstein u.a. 2020, S. 36–37). Entsprechend hat sich laut Bogusz die deutschsprachige Kultur- und Sozialanthropologie von einem holistischen ab- und einem partikularisierten Kulturbegriff zugewendet, der die Eigenheit und Spezifika lokaler Gesellschaften in den Fokus nimmt (Bogusz 2016, S. 296). Und auch in ethnographischen Forschungen soziologischer Herkunft werden in der Regel »kleine soziale Lebens-Welten« (Hitzler und Gothe 2015, S. 13) zu verstehen und beschreiben versucht. Als solche ließen sich auch Musikunterrichte oder eben die »musikpädagogischen Realitäten [mit] ihren jeweiligen komplexen und zu wesentlichen Teilen impliziten Eigenlogiken« (Jachmann und Welte 2021, S. 27) gut denken. Es kann also darum gehen, das implizite Wissen der Akteur*innen dieser musikpädagogischen Realitäten herauszuarbeiten und

»dieses in größere theoretische Bilder ein[zu]ordnen« (ebd.). Dies natürlich nicht auf einem leeren Blatt, sondern stets unter Bezugnahme auf bereits bestehende, bestenfalls musikpädagogische Theorien, um diese »weiter auszuarbeiten, auszudifferenzieren und auch zu hinterfragen.« (Ebd.) Es geht unter anderem um eine Erstellung und (mitunter sukzessive, da über mehrere Studien dauernde) Falsifikation von Theorien.

Ich möchte diesen Vorschlag gerne aufnehmen und mit Jörg Strübing (2008, S. 302) anmerken, dass das Verhältnis von Theorie und Empirie eine genuin wissenschafts- und erkenntnistheoretische Frage ist. Es lohnt sich also, dieses Verhältnis präzise zu bestimmen. Dazu müsste meines Erachtens der Begriff »Theorie« präziser bestimmt werden. Dies tut die Soziologin Gesa Lindemann mit ihrer Unterscheidung zwischen »Theorien begrenzter Reichweite« (Lindemann 2008, S. 109) und »Sozialtheorien« (ebd.). Erstere meinen »Theorien als aus dem empirischen Material entwickelten Kategorien« (Kalthoff 2008, S. 12) Darunter sind Theorien über bestimmte soziale Phänomene zu verstehen, worunter man z.B. eine Theorie des Wissens über musikpraktische Konventionen zählen könnte, die Jachmann (2019) in einer Forschung herausgearbeitet hat. »Sozialtheorien« hingegen sind sozialtheoretische Annahmen über die Beschaffenheit des Gegenstandes sowie Annahmen darüber, wie der Gegenstand zu beobachten ist und empirische Daten zu interpretieren sind (Lindemann 2008, S. 109). Theorien zum impliziten bzw. schweigenden Wissen, die Jachmanns (2019) Forschungen zu den musikpraktischen Konventionen informieren, könnten z.B. zu dieser Kategorie gezählt werden.[2]

»Theorien begrenzter Reichweite« und »Sozialtheorien« sind jedoch nicht zwei distinkte Formen von Theorie. Vielmehr gründet die Erhebung von Daten immer schon auf theoretischen Annahmen über den beforschten Gegenstand. Sozialtheorien legen konstitutiv fest, was und wie etwas überhaupt als empirisches Datum erscheinen kann. Sie liegen deshalb den Theorien begrenzter Reichweite, die solche beobachtungsleitenden Annahmen voraussetzen (müssen), zugrunde, auch wenn sie selbst nicht durch empirische Studien falsifizierbar sind (Lindemann 2008, S. 109). Wenn man akzeptiert, dass Wirklich-

2 Diese Theorien distanzieren sich von einem Wissensbegriff, der Wissen als rein gedankliches Wissen versteht und fokussieren auch körperliche Anteile des Wissens, die nur unter Einfluss sinnlicher Erlebnisse erlernbar und deshalb schwer vollständig zu explizieren sind. Dennoch werden sie als konstitutiv für menschliches Handeln, Denken, Äußern und Wahrnehmen verstanden (vgl. Jachmann 2019, S. 103–104).

keit nicht neutral repräsentiert werden kann, hängt die Frage, wie man Daten verstehen will, entscheidend davon ab, welche Auffassung von Realität den eigenen Überlegungen zugrunde liegt. Denn irgendeine Form der Repräsentation von Realität wird Daten bei aller Unterschiedlichkeit der Auffassungen immer zugeschrieben. Das zentrale ethnographische Gütekriterium der Reflexivität (Breidenstein u.a. 2013, S. 61; Thomas 2019, S. 34) ernst nehmend, plädiere ich dafür, diese Vorannahmen – ungeachtet davon, wie stark sie theoretisch artikuliert sind – präzise zu explizieren. Denn bleiben die sozialtheoretischen Grundlagen von Theorien, die aus dem empirischen Material entwickelt werden, unreflektiert, ist auch die Kommensurabilität mit anderen Erkenntnissen und Theorien der wissenschaftlichen Musikpädagogik nicht garantiert.

Im Folgenden, und selbstverständlich vorerst nur für mein Forschungsprojekt gültig, möchte ich mich für eine starke Stellung der Theorie gegenüber der Empirie aussprechen (Kalthoff 2008, S. 11). Das heißt, ich möchte diese Reflexion stark theoretisch akzentuiert vornehmen, um damit über die Chancen und Risiken für meine ethnographisch informierte Forschung nachdenken zu können.

Das Forschungsprojekt

Dazu erscheint es mir unerlässlich, ein paar Informationen zu meinem aktuell laufenden Forschungsprojekt zu geben. Dieses wird im Rahmen einer Karriereförderung durch den Schweizerischen Nationalfonds zwischen September 2022 und August 2025 durchgeführt und schließt, zumindest indirekt, an meine Dissertationsarbeit (Blanchard 2019) an. Eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit war, dass in der theoretischen Diskussion zum Umgang mit einer musikkulturellen Vielfalt mehrheitlich vorgesehen wird, fremde Kulturen oder Musikkulturen im Musikunterricht durch deren Musik kennenzulernen (ebd., S. 74–89). Ich habe herausgearbeitet, dass das Konzept von Musik, das diesen Ideen zugrunde liegt, eurozentristisch und deshalb gerade nicht dafür geeignet ist, eine Vielzahl von musikalischen Konzepten und Formen zu adressieren (ebd., S. 81–87; siehe auch Blanchard 2020).

Dass es dazu kommen konnte, mag der Tatsache geschuldet sein, dass das Konzept von Musik – der vermeintliche Schüssel zu anderen musikalischen Kulturen – in dieser Diskussion nirgends reflektiert wird. Das mag zunächst erstaunen. Aber Heinz Geuen kommt im Handbuch Musikpädagogik zur selben Erkenntnis und zwar für die gesamte deutschsprachige musikpädagogi-

sche Diskussion über die sogenannte interkulturelle Musikpädagogik hinaus (Geuen 2018). Es lässt sich also sagen, dass wir in unserer Disziplin nicht nur kein elaboriertes Konzept unseres zentralen Fachgegenstands haben, sondern dass darüber kaum eine Debatte stattfindet. Diese Debatte würde ich gerne mit meiner künftigen Forschung intensivieren. Dazu müssen aber drei Aspekte berücksichtigt werden.

Erstens, die, wenn auch spärlich vorhandenen, einzelnen Positionen, die den Musikbegriff explizit thematisieren. Diese stellen sich in der Regel einem Verständnis von Musik als Werk oder Kunstwerk entgegen und betonen, dass Musik als soziale Praxis verstanden werden sollte (z.B. Wallbaum 2013, S. 21). Aber auch diese Positionen klären die Frage nach dem Fachgegenstand nur vordergründig, da an keiner Stelle expliziert wird, wann eine Praxis oder ein Werk eine *musikalische* Praxis oder ein *musikalisches* Werk ist.[3] Deshalb verstehe ich für meine Forschung unter dem Fachgegenstand dessen epistemischen Aspekt. Konkret betrifft dies die Frage, was es möglich macht etwas als Musik und es gleichzeitig verunmöglicht etwas anderes als Musik zu erkennen.[4]

Zweitens möchte ich verdeutlichen – was bereits in der Kritik am Eurozentrismus des Musikkonzeptes in der ›Interkulturellen Musikpädagogik‹ angetönt wurde –, dass es sich beim Fachgegenstand nicht um eine Universalie, sondern um eine kulturspezifische Konstruktion handelt. Es handelt sich also um eine machtvolle Besetzung, wobei die Macht nicht von einzelnen Subjekten, sondern von einem kulturellen System ausgeht, das kulturelle Anschlüsse ermöglicht, aber auch Ausschlüsse produziert (Moebius 2012a, S. 15–17; Struve 2012, S. 91). Dieses Postulat gründet auf die wissenschaftstheoretische Position dieser Forschung, die weiter unten expliziert wird.

Drittens konzentriere ich mich in meiner Forschung auf die Deutschschweiz, wo ich arbeite, weshalb der spezielle Status der Musikpädagogik

---

3 Die diesbezügliche Kritik von Walker (1996) an der »New Philosophy of Music Education« von Elliott (1995), in der eine ähnliche Position vertreten wird und die im deutschsprachigen Raum breit rezipiert wird, wird meines Wissens nach nicht berücksichtigt. Walker schreibt: »In his [Elliotts, O.B] attempt at producing a definition *tabula rasa* he describes music as ›intentional human activity, involving a doer, a maker, a product and a context‹. Thus, we have a definition for anything humans do, ranging from mowing the lawn to cooking, dress-making, making love, or catching fish.« (Walker 1996, 2 Hervorh. im Original)

4 Daher wären die Erkenntnisse dieser Forschung eher ein Beitrag zur Diskussion, die jüngst von Lukas Bugiel (2021) mit einer analytisch-philosophischen und Peter W. Schatt (2021) mit einer kultursoziologischen Bestimmung von Musik initiiert wurde.

in diesem Land berücksichtigt werden muss. In der Schweiz existiert keine wissenschaftliche Musikpädagogik im Sinne, dass praktisch keine Hochschule über institutionell verankerte musikpädagogische Forschung verfügt. Darüber hinaus ist auch die Fachdidaktik, welche in den meisten Modellen der Lehrer*innenbildung als Vermittlungsinstanz zwischen akademischer Disziplin und Berufspraxis verstanden wird (z.B. Hörmann und Meidel 2016, S. 46), in den schriftlichen Diskursen zur Musikpädagogik weitgehend unsichtbar (Huber und Marty 2021). Sie konstituiert sich nur in Abgrenzung zu einer wissenschaftlichen Musikpädagogik und durch Forderungen, die Fachdidaktik in der Berufspraxis zu fundieren (Huber 2016). Musikdidaktik findet primär in den Lehrveranstaltungen der pädagogischen Hochschulen statt, jedoch mit unklaren Bezugsfeldern und Wissensbeständen. Deshalb scheint es angebracht, den Fachgegenstand als epistemisches Konzept dort zu untersuchen. Entsprechend lautet die Forschungsfrage: Welche Praktiken[5] innerhalb der Ausbildung zur (Musik-)Lehrperson für die Sekundarschule 1 an Deutschschweizer Pädagogischen Hochschulen ermöglichen den spezifischen Fachgegenstand »Musik«?

Sozialtheorie

Diese Forschungsfrage möchte ich nun nachfolgend innerhalb einer »Sozialtheorie« im Sinne Lindemanns kontextualisieren. Die Frage, wie Praktiken Wissensobjekte ermöglichen, deutet auf einen kulturwissenschaftlichen oder präziser, auf einen diskursanalytischen Fokus hin (Porsché 2015, S. 240). Kulturwissenschaften – diesmal eher in ihrer theoretischen Provenienz, die unter dem Label Kultursoziologie fungieren (Bogusz 2016) – gehen davon aus, dass menschliches Handeln nicht utilitaristisch oder normativistisch zu denken, sondern auf übersubjektive Sinnsysteme und Wissensordnungen zurückzuführen sei. Man interessiert sich also nicht für subjektive Überzeugungen oder Handlungsabsichten der Akteur*innen, sondern dafür, wie durch das Handeln Wissensordnungen konstruiert werden, die umgekehrt das Handeln wiederum verstehbar machen und dadurch erst ermöglichen, aber auch verunmöglichen (z.B. Moebius 2009, S. 7).

5 Ich verwende den Begriff ›Praktiken‹ hier pragmatisch. Für eine praxistheoretische Unterscheidung zwischen ›Praktiken‹ und ›Praxen‹ in der Musikpädagogik siehe Klose 2019, S. 22 Fn. 4.

Die Wissensordnungen sind entsprechend in irgendeiner Form der Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschung. Sie verleihen allem, was auf ihrer Grundlage auftaucht, spezifischen sozialen Sinn, also auch einem Fachgegenstand wie ›Musik‹. Allerdings sind die Wissensordnungen, weil sie erst durch die Praktiken der Akteur*innen erzeugt werden, keine ontischen Partikularitäten, das heißt, dass sie immer auch kontingent sind. Weil sie überdies Handeln ermöglichen und einschränken, geht von ihnen zudem eine spezifische Macht aus (Moebius 2012b, S. 8). Der Fokus auf diese Ein- und Ausschlussmechanismen von Handlungsoptionen erscheint mir aufgrund der vorangehend erörterten Ausgangslage bei der Erforschung des Fachgegenstandes zentral.

Die in den Kulturwissenschaften oft rezipierte Hegemonietheorie von Laclau und Mouffe (2012), die bereits die Hauptreferenz meiner Dissertationsarbeit (Blanchard 2019) war, ist eine Theoretisierung dieser Wissensordnungen als Diskurse mit Fokus auf die Machtmechanismen, die mit der Konstituierung und Konsolidierung von Diskursen einhergehen. Der Diskurs wird somit zu meinem Forschungsgegenstand und die Machtmechanismen mein Erkenntnisinteresse. Jedoch erhält der Diskurs bei Laclau und Mouffe eine spezifische Prägung, die sich vom Foucaultschen Diskursbegriff unterscheidet, der innerhalb der Sozialwissenschaften am häufigsten referiert wird (Schäfer 2019, S. 22). Zwar ist die Theorie von Laclau und Mouffe aufgrund ihrer poststrukturalistischen Ausrichtung durchaus mit dem Denken von Foucault kommensurabel, ihre Prägung von ›Diskurs‹ ist aber nicht identisch mit jener von Foucault, sondern käme eher dem Foucaultschen ›Dispositiv‹ nahe. Es handelt sich um eine übergeordnete Struktur mit deterministischer Funktion (Foucault 1978, S. 119–20).

Es bleibt zu fragen, ob eine Diskursanalyse überhaupt mit der Beobachtung sozialer Praktiken vereinbar ist. Innerhalb der Kultursoziologie besteht die Meinung, dass dies nicht der Fall ist (Reckwitz 2008; mit Bezug auf ihn Lengersdorf 2015). Dieser Meinung liegt aber in der Regel ein textualistisches Verständnis von Diskursen im engeren Sinne zugrunde. So sagt Lengersdorf (2015), die sich explizit auf diese Reckwitzsche Position bezieht, dass der Umgang mit Papierstücken, das Abheften, Rausholen, Markieren und Vorlegen derselben – einen entscheidenden Anteil vom Arbeitsalltag in Anwaltskanzleien ausmacht. Dies würde die Bedeutung des Papierstücks immer wieder insofern hervorheben, als das Papier in den Handlungsfluss involviert sei. Daraus folgert sie, dass das Papierstück in dieser Perspektive nicht für etwas (z.B. den Rechtsstaat) stehe, sondern etwas bedeute, weil es in den praktischen Vollzug

involviert sei (ebd., S. 181). Mir scheint, dass hier aber ein verkürzter Textbegriff vorliegt. Ich würde Lengersdorf darin zustimmen, dass das beschriebene Papierstück nicht das Speichermedium des Sozialen sein kann. Wenn man aber bei einer sozialwissenschaftlichen Analyse den Praktiken den ontischen Primat zuschreibt, wie dies meines Erachtens Lengersdorf tut, müssten diese Praktiken spezifischer bestimmt werden, zumal es sich bei den Praxistheorien um »›*modest grand theories*‹ [handelt], die den Status ihrer Aussagen reduzieren, indem sie bloße *frameworks* von Begriffen und Annahmen anbieten, in deren Rahmen substantielle Theorien spezifischer Praktiken formuliert werden können.« (Hirschauer 2008, S. 172, Hervorh. im Original) Kann man, auf das Beispiel bezogen, das Regulierende der Praktiken im Umgang mit Texten nicht auch wie einen Text begreifen? Ist es nicht sogar genau das, was in ethnographischen Zugängen getan wird: Praktiken in Texte transformieren?

In der Theorie von Laclau und Mouffe nehmen die Wittgensteinschen Sprachspiele diese Scharnierfunktion ein und lassen sich deshalb als Texte im weitesten Sinne denken.[6] Für Wittgenstein ist »Die Bedeutung eines Wortes […] sein Gebrauch in der Sprache« (Wittgenstein 2015, §47) und Sprachspiele entsprechend »das Ganze: […] Sprache und […] Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist« (ebd., §7). Laclau und Mouffe beziehen sich darauf (Laclau und Mouffe 2012, S. 145) und fokussieren die **artikulatorische Funktion** von Praktiken.[7] Die Praktiken bilden damit das analytische Problem bzw. die analytische Hilfestellung: Sie verbinden die einzelnen Elemente miteinander und verleihen ihnen dadurch ihren zu analysierenden sozialen Sinn. Wenn zum Beispiel im Musikunterricht ein Song in Form einer Klassenband nachgespielt wird, werden die einzelnen Elemente, die in die entsprechenden Praktiken eingebunden sind – der Song, das Musizieren, die Instrumente, die Musizierenden usw. – zu Momenten des Diskurses Musikunterricht artikuliert. Das heißt, dass sie erstens überhaupt als **Momente** konstituiert werden, oder präziser als **Differenzen**, denn sie erhalten ihre Bedeutung innerhalb des Diskurses erst aufgrund einer Differenz zu den anderen Momenten (Laclau und Mouffe 2012, S. 141) – der Song ist *nicht* das Instrument. Das heißt zweitens aber auch, dass sie dadurch den **Diskurs** ›Musikunterricht‹ konstruieren, der seinerseits diesen Artikulationen nicht vorgängig ist – ohne diese (oder andere) Praktiken

6 Für eine Verbindung von Diskurs- und Praxistheorien auf Grundlage der Wittgensteinschen Sprachspiele siehe Baumann, Tijé-Dra und Winkler 2015.

7 Im Englischen meint Artikulieren nicht nur das sprachwissenschaftliche Lautbilden bzw. das (deutliche) Aussprechen, sondern auch »Verbinden«.

gibt es den Musikunterricht nicht –, aber den einzelnen Momenten erst deren sozialen Sinn verleiht (ebd., S. 145) – eine Musiklehrkraft ist nur vor dem Hintergrund des Diskurses Musikunterricht eine solche. Dadurch ist zwar die Frage nach dem Zustandekommen der Identität der einzelnen Positionen im Diskurs geklärt, aber noch nicht die Frage nach der Identität des Diskurses, der selbst auch nur in den Praktiken verortet ist, die ihrerseits nichts Vorgängiges besitzen. Laclau und Mouffe erklären dies mit dem **Knotenpunkt**. Dabei handelt es sich um ein Moment, das in seiner Konstitution eine Differenz wie jede andere ist, jedoch in Bezug auf die Vielzahl der Artikulationen eine zentrale organisatorische Rolle innerhalb eines Diskurses erhält (ebd., S. 150). Im hier aufgeführten Beispiel wäre dies etwa ›Musik‹, weil es im entsprechenden Schulfach im Wesentlichen darum geht. Doch bedarf ein Diskurs auch noch einer Grenze. Hätte er sie nicht, würde er sich ins Unendliche ausweiten und daher auflösen – alles wäre Musikunterricht und daher wäre nichts mehr spezifisch als Musikunterricht wahrnehmbar. Wäre umgekehrt eine feste Grenze vorhanden, hätte jedes Moment seinen fixen Platz und es wäre keine artikulatorische Funktion der Praktiken mehr möglich. Laclau und Mouffe denken nun die Grenze des Diskurses nicht als eine mit einem Dies- und einem Jenseits, sondern als Unmöglichkeit einer vollständigen Schließung des Diskurses und prägen dafür den Begriff des **Antagonismus**. Antagonismen sind nicht räumlich zu denken, als geschlossene Diskurse mit ihren jeweils eigenen und gänzlich voneinander separierbaren Momenten, die um einen Knotenpunkt herum aufeinanderprallen. Antagonismen im Laclau'schen und Mouffe'schen Sinne verhindern ein absolutes Fixieren von Bedeutung, indem Elemente niemals Momente nur eines einzigen Diskurses werden können – z.B. wenn selbst der Knotenpunkt ›Musik‹ in jedem diskursiven Zusammenhang als (künstlerische) Praxis verstanden würde. Antagonismen sind somit Grenzen, die durch Diskurse, das heißt durch deren Momente, hindurch gehen, da der Diskurs diesen Momenten nie eine eindeutige Bestimmung geben kann und sie in anderen diskursiven Artikulationen immer auch etwas anderes sind oder sein können (ebd., S. 161–165).

Hegemonie ist nun der Versuch, eine Bedeutung um einen umkämpften Knotenpunkt zu verabsolutieren. Sie ist als eine paradoxe Schließbewegung diskursiver Grenzen zu denken, die gleichzeitig notwendig und unmöglich ist. Notwendig ist sie, weil der Diskurs Bedeutung stiftet, aber als solcher erst wahrgenommen werden kann, wenn er sich von etwas abgrenzen kann (Laclau 2002, S. 66). Die Grenze ist wiederum, wie gesehen, nicht räumlich, sondern im Sinne eines Ausgrenzens von anderen Bedeutungen aus seinen Momenten

zu verstehen. Unmöglich ist eine diskursive Grenzschließung aber, weil der Diskurs, der Praktiken überhaupt erst verstehbar macht und dadurch Sinn erzeugt, selbst erst durch Praktiken konstruiert wird. Sowohl Diskurse als auch deren Momente und Knotenpunkte bedingen sich wechselseitig. Es kann auf nichts Gegebenes zurückgegriffen werden. Laclau und Mouffe erklären daher Hegemonie als jene sozialen Praktiken, deren artikulatorische Funktion eine zweite Bedeutung erzeugt, jene der **Äquivalenz**, welche die Bedeutung der Differenz untergräbt, obwohl sie von ihr zehrt. Innerhalb eines Diskurses werden einzelne Momente aufgrund deren Differenz zu den anderen Momenten wahrgenommen. Im Falle einer hegemonialen Artikulation schließen sie sich zu einer Äquivalenzkette zusammen und artikulieren sich mit dem Knotenpunkt (Laclau und Mouffe 2012, S. 134). Wäre Musikunterricht zum Beispiel der Ort, an dem Musik durch die Akteur*innen musizierend als Chor realisiert wird, wäre die Lehrkraft möglicherweise Dirigent*in und die Schüler*innen die Sänger*innen des Chors, die dazugehörigen Kulturtechniken wären Dirigieren, Singen usw. und der Knotenpunkt ›Musik‹ wäre als (künstlerische) Praxis determiniert. Alles ist innerhalb des Diskurses eine Differenz: Dirigieren ist beispielsweise nicht singen. Würden nun im diskursiven Feld ›Unterricht‹ Unsicherheiten auftauchen – z.B. wenn das Moment ›Lehrkraft‹ Impulse für das Formulieren von Forschungsfragen geben würde, oder Schüler*innen beginnen würden Hypothesen zu bilden – würde der Knotenpunkt antagonisiert und der Sinn des Unterrichts potenziell gefährdet. ›Musik‹ wäre dann möglicherweise keine (künstlerische) Praxis mehr, sondern ein Objekt, das es zu analysieren gilt. In diesem Falle würden alle Differenzen (Lehrkraft, Schüler*innen, Kulturtechniken) insofern äquivalent, als sie sich mit dem Knotenpunkt ›Musik‹ artikulieren und diesem dadurch die Bedeutung ›Chorsingen‹ einschrieben. Das Bilden von Hypothesen, im Sinne eines Elements, könnte sich dadurch nur schwerlich mit dieser Äquivalenzkette artikulieren.[8]

Dabei gilt es noch zu beachten, dass nicht die Lehrkraft die Deutungshoheit über den Knotenpunkt hat. Macht im Sinne von Hegemonie liegt nicht

8 Genauso gut wäre umgekehrt eine Äquivalenzkette um denselben Knotenpunkt ›Musik‹ denkbar, die diesem die Bedeutung ›Forschen‹ einschreiben würde. Die entsprechenden Subjektpositionen wären dann beispielsweise eher ›Moderator*in‹ oder ›Impulsgeber*in‹ als ›Dirigent*in‹, eher Forschende‹ als ›Chorsänger*innen‹ und die dazugehörigen Kulturtechniken eher ›Hypothesenbildung oder -überprüfung‹ als ›Singen‹. Mit dieser Äquivalenzkette ließe sich umgekehrt ein Element wie ›Dirigieren‹ nur schwerlich verbinden.

bei Akteur*innen, sondern im geteilten Sinn, der Bedeutungen und Praktiken ermöglicht oder verunmöglicht. Im hier verwendeten Beispiel wüssten Schüler*innen, wollten sie eine Hypothese bilden, gegebenenfalls nicht, wie dies im Unterricht zu bewerkstelligen wäre und sowohl die Lehrkraft als auch andere Schüler*innen würden das entsprechende Handeln möglicherweise gar als Unterrichtsstörung verstehen, die ›das Chorsingen‹ verunmöglicht. Es gelänge den Akteur*innen des Unterrichts somit nicht, die Differenz ›Hypothesenbildung‹ mit den anderen Differenzen ›Dirigieren‹, ›Singen‹ usw. äquivalent zu setzen. Von den Akteur*innen selbst können die einen Antagonismus ermöglichenden Bedingungen als Gegebenheiten beschrieben werden: »Hypothesenbilden hat nichts mit Chorsingen zu tun, das gehört zum Forschen.« Die Antagonismen sind allerdings nicht auf diese reduzierbar. Vielmehr sind es die hegemonialen sozialen Praktiken selbst, die versuchen Kontingenz zu verbannen, Bedeutung zu fixieren und somit Diskurse – z.B. des Chorsingens – zu schließen (ebd., S. 166).

Konsequenzen

Aufgrund Laclaus und Mouffes Verortung des sozialen Sinns in den sozialen Praktiken sowie dem Rekurs auf Wittgensteins Sprachspiele bietet sich ein ethnographisches Verfahren (im oben erläuterten eingeschränkten Sinn) als methodischer Zugriff zur Rekonstruktion dieses sozialen Sinns an. Dazu bedarf es einer Teilnahme an den oder mindestens einer Beobachtung dieser Praktiken. Darüber hinaus ermöglicht es die Theorie von Laclau und Mouffe den Forschungsgegenstand ›Diskurs‹ präziser zu bestimmen. Es werden nicht einfach Praktiken beobachtet, sondern deren artikulatorische Funktion im Hinblick auf die Konstruktion des Diskurses. Konkret kann analysiert werden, welche Differenzen zu Äquivalenzketten um den Knotenpunkt Musik artikuliert und welche Antagonismen dabei gebildet werden.[9] Dabei kann die Grenze des Diskurses als wichtig für dessen Konstruktion und Konsolidierung

9 Anders als in meiner Dissertationsarbeit, in der ich das Singen als Knotenpunkt des Musikunterrichts abduktiv herausgearbeitet habe, wird ›Musik‹ als Knotenpunkt für das beschriebene Forschungsprojekt in heuristischer Absicht ex ante gesetzt. Da Laclau und Mouffe selbst die Kontingenz jeglicher sozialen Ordnung betonen und kein diskursives Moment als ontische Partikularität verstehen (Laclau und Mouffe 2012, S. 148–49), ist diese Substitution des Knotenpunkts – von ›Singen‹ zu ›Musik‹ – im selben Forschungsfeld durchaus zulässig. Sie wäre im Anschluss an die »Writing Culture

hervorgehoben werden. In Bezug auf mein Anliegen in diesem Text kann ich dadurch auch aufzeigen, was die theoretische Grundannahme über meinen Forschungsgegenstand ausmacht.

Damit sind allerdings nicht alle Probleme behoben, denn es muss darauf hingewiesen werden, dass das ontische Primat ›Diskurs‹ im Laclauschen und Mouffschen Sinne eine epistemologische Setzung ist. Dies birgt erstens die Gefahr der Reifizierung des Forschungsgegenstands durch dessen theoretische Präformation. Wenn ich nach einem sinnstiftenden Diskurs suche, der die sozialen Praktiken ermöglicht, werde ich diesen – um nicht zu sagen »nur diesen« – auch finden und mit der Empirie die Theorie bestätigen, die ihrerseits der Empirie vorausgehen muss. Dies stellt zwar ein grundsätzliches Problem sozialwissenschaftlicher Forschung dar, denn ohne Konzept für das, was man betrachten möchte, kann man nichts sehen. Dennoch plädiert Lindemann (2008) dafür, auch den Typus »Sozialtheorie« mit empirischen Mitteln infrage zu stellen. Dies kann zwar nicht durch Verifikation bzw. Falsifikation geschehen, da die theoretische Perspektive überhaupt erst den Zugang zur Beobachtung ermöglicht, allerdings muss stets reflektiert werden, dass Sehinstrumente unterschiedlich präzise Wahrnehmungen ermöglichen. Zweitens birgt diese theoretische Setzung auch bezüglich der Frage nach dem Sample der Forschung ein Problem: Wenn ein Diskurs als übergreifende soziale Ordnung postuliert wird, muss er einzelne Lehr- und Lernarrangements transzendieren. Deshalb muss nicht nur die Auswahl der Stichprobe, also die Frage, welche und wie viele (idealerweise kontrastierende) Lehrveranstaltungen oder gar Ausbildungsstätten beforscht werden, gut begründet, sondern auch der Umgang mit empirisch angetroffener Heterogenität genauestens reflektiert werden. Inwiefern darf diese aufgrund der Annahme eines übergeordneten Diskurses ignoriert bzw. in eine einheitlich imaginierte diskursive Ordnung assimiliert werden?

Andererseits lässt sich durch die Reflexion und Offenlegung einer theoretischen Perspektive die Subjektivität der produzierten Erkenntnisse einer Forschung bis zu einem gewissen Grad reduzieren oder mindestens relativieren. Durch die präzise Bestimmung des Forschungsgegenstandes und die Explizierung des Erkenntnisinteresses wird deutlich, wozu die Forschung einen Beitrag leistet und wie die Erkenntnisse einzuordnen und zu diskutieren sind.

Debatte« (Clifford und Marcus 1986) höchstens ein Zeugnis für die sozialwissenschaftliche Produktion des Forschungsgegenstandes.

Auch bei der Analysearbeit scheint mir der Ertrag einer dezidierten theoretischen Positionierung offensichtlich. Methodisch, im engeren Sinne einer ›Verfahrensweise‹, ließe sich hier gut mit den Kodierverfahren der Grounded Theory arbeiten, wie dies bei vielen qualitativen Forschungen in der Musikpädagogik üblich scheint.[10] Allerdings kann eine Sozialtheorie hier als Beobachtungstheorie fungieren, das heißt, bei der Frage behilflich sein, wie man zu den einzelnen Codes kommt. In Bezug auf die oben vorgestellte Sozialtheorie könnte beim offenen Kodieren beispielsweise nach diskursiv artikulierten Momenten gesucht werden und beim axialen Kodieren nach Äquivalenzketten. Dies könnte zu theoretisch integren und daher auch neuartigen Erkenntnissen führen.

Auf mein in der Einleitung formuliertes Plädoyer zurückkommend, sollte im Zuge meiner Ausführungen deutlich geworden sein, dass ich mich nicht per se gegen einen Zugang zu Forschungsvorhaben über Methoden im Sinne von Verfahrensweisen ausspreche. Es ist durchaus vorstellbar, dass eine Methode zu interessanten Fragen führen kann. Sie entbehrt jedoch nicht einer präzisen wissenschaftstheoretischen Reflexion des Forschungsgegenstandes. Ohne diese läuft man meines Erachtens Gefahr, dass man inkommensurable Theorien in eine vermeintlich genuine wissenschaftliche Musikpädagogik assimiliert und daher die produzierten Erkenntnisse verwässert.

Und dennoch: Wenn herausgearbeitet werden will, wie der Knotenpunkt ›Musik‹ diskursiv konstituiert und konsolidiert wird, muss er zumindest bei den teilnehmenden Beobachtungen epistemisch vorgeformt sein, was dem antiessenzialistischen Anspruch der referierten Diskurstheorie widerspricht. Mein Unbehagen bleibt also bestehen und ist vielleicht sogar konstitutiver und produktiver Bestandteil dieser Art von Forschung.

10 Was bei der Anlehnung an die Grounded Theory indes oft vergessen geht, ist, dass diese selbst auch erkenntnistheoretische Wurzeln hat, auch wenn man sich nicht einig ist, welche. Laut Lindemann ist es z.B. der symbolische Interaktionismus (Lindemann 2008, S. 110), gemäß Strübing der amerikanische Pragmatismus (Strübing 2008, S. 281). Wenn man z.B. mit letzterem bei der Analyse von Handlungen stets nach den »ends in view« fragt, also nach der Lösung von Handlungsproblemen (ebd., S. 306), bewegt man sich sehr weit weg von der hier vorgestellten erkenntnistheoretischen Perspektive. Dies ist nicht per se problematisch, muss aber im Sinne der Güte der produzierten Erkenntnis unbedingt reflektiert und transparent gemacht werden.

Literatur

Atkinson, Paul, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland. 2011. »Editorial Introduction«. In *Handbook of Ethnography*, herausgegeben von Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland, und Lyn Lofland, reprinted, 1–7. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE.

Baumann, Christoph, Andreas Tijé-Dra, und Jan Winkler. 2015. »Geographien zwischen Diskurs und Praxis – Mit Wittgenstein Anknüpfungspunkte von Diskurs- und Praxistheorie denken«. *Geographica Helvetica* 70 (3): 225–37. Zugriff 25.03.2025. https://doi.org/10.5194/gh-70-225-2015.

Blanchard, Olivier. 2019. *Hegemonie im Musikunterricht. Die Befremdung der eigenen Kultur als Bedingung für den verständigen Umgang mit kultureller Diversität*. Münster, New York: Waxmann.

Blanchard, Olivier. 2020. »Gleichwertigkeit der Kulturen aus westlicher Sicht. Eurozentrismus in der Interkulturellen Musikpädagogik«. In *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, herausgegeben von Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle, und Jonas Völker, 93–104. Freiburg: Olms.

Bogusz, Tanja. 2016. »Kultursoziologie und Kultur- und Sozialanthropologie«. In *Handbuch Kultursoziologie, Band 1*, herausgegeben von Stephan Moebius, Frithjof Nungesser, und Katharina Scherke, 2–12. Wiesbaden: Springer VS.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2013. *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2020. *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung*. 3., überarb. Aufl. München: UVK.

Bugiel, Lukas. 2021. *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*. Bielefeld: transcript.

Clifford, James, und George E. Marcus. 1986. *Writing Culture. The Poetics And Politics Of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Elliott, David J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York/Oxford: Oxford University Press.

Eusterbrock, Linus, und Olivier Blanchard. 2025 i. Dr. »Ethnographische Zugänge«. In *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, herausgegeben von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger, 2. Aufl. Münster, New York: Waxmann.

Foucault, Michel. 1978. *Dispositive der Macht: über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

Freudenberger, Silja, und Hans Jörg Sandkühler. 2003. *Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungsprogramm in Philosophie und Wissenschaften*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Geuen, Heinz. 2018. »Musikbegriffe«. In *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, herausgegeben von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger, 18–24. Münster, New York: Waxmann.

Hadji, Nazfar. 2022. »Musiklernen im familiären Alltag – Ethnografie in der Anwendung«. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff 25.03.2025. https://www.kubi-online.de/artikel/musiklernen-familiaeren-alltag-ethnografie-anwendung

Hirschauer, Stefan. 2008. »Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis«. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 165–88. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Hirschauer, Stefan, und Klaus Amann. 1997. »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm«. In *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, herausgegeben von Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7–52. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Hitzler, Ronald, und Miriam Gothe. 2015. »Zur Einleitung: Methodologisch-methodische Aspekte ethnographischer Forschungsprojekte«. In *Ethnographische Erkundungen. Methodische Aspekte aktueller Forschungsprojekte*, herausgegeben von Ronald Hitzler und Miriam Gothe, 9–18. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hörmann, Stefan, und Eva Meidel. 2016. »Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik«. In *Grundlagetexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*, herausgegeben von Bernd Clausen, Alexander J. Cvetko, Stefan Hörmann, Martina Krause-Benz, und Silke Kruse-Weber, 11–68. Münster, New York: Waxmann.

Huber, Jürg. 2016. »›Tasten- und Saitenhandwerker‹ vs. ›Forschergilde‹: Der Diskurs um die ›richtige‹ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz«. In *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft/Music education and*

educational science, herausgegeben von Jens Knigge und Anne Niessen, 45–58. Münster: Waxmann.

Huber, Jürg, und Christoph Marty. 2021. »Die diskursive Behauptung einer eigenen Musikpädagogik in der Deutschschweiz im Spiegel von Rezensionen«. In *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention. Music education between (self-)reflections and interventions*, 277–96. Münster, New York: Waxmann.

Jachmann, Jan. 2019. »Was macht einen Walzer zum Walzer? Wissen über musikpraktische Konventionen als Grundlage instrumentalpädagogischer Interaktion«. In *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Verena Weidner und Christian Rolle, 103–18. Münster, New York: Waxmann.

Jachmann, Jan, und Andrea Welte. 2021. »Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung«. In *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*, herausgegeben von Valerie Krupp, Anne Niessen, und Verena Weidner, 15–30. Münster, New York: Waxmann.

Kalthoff, Herbert. 2008. »Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung«. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 8–34. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Klose, Peter. 2019. »Doings and playings? Eine praxeologische Sicht auf Musik und musikbezogenes Handeln in musikpädagogischer Perspektivierung«. In *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung*, herausgegeben von Verena Weidner und Christian Rolle. Münster, New York: Waxmann.

Laclau, Ernesto. 2002. »Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?« In *Emanzipation und Differenz*, herausgegeben von Ernesto Laclau, 65–78. Wien: Turia und Kant.

Laclau, Ernesto, und Chantal Mouffe. 2012. *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. 4., durchg. Wien: Passagen.

Lengersdorf, Diana. 2015. »Ethnografische Erkenntnisstrategien zur Erforschung sozialer Praktiken«. In *Methoden einer Soziologie der Praxis*, herausgegeben von Franka Schäfer, Anna Daniel, und Frank Hillebrandt, 177–96. Bielefeld: transcript.

Lindemann, Gesa. 2008. »Theoriekonstruktion und empirische Forschung«. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von

Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 107–28. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Marcus, George E., und Michael M. J. Fischer. 1986. »A Crisis of Representation in the Human Sciences«. In *Anthropology as Cultural Critique. An Experimental Moment in the Human Sciences*, herausgegeben von George E. Marcus und Michael M. J. Fischer, 7–16. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Moebius, Stephan. 2009. *Kultur*. Bielefeld: transcript.

Moebius, Stephan. 2012a. »Cultural Studies«. In *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*, herausgegeben von Stephan Moebius, 13–33. Bielefeld: transcript.

Moebius, Stephan. 2012b. »Kulturforschungen der Gegenwart – die Studies. Einleitung«. In *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*, herausgegeben von Stephan Moebius, 7–12. Bielefeld: Transrcipt.

Porsché, Yannik. 2015. »Kontextualisierung am Schnittpunkt von Museumsraum und Öffentlichkeit. Ethnomethodologische, poststrukturale und ethnografische Analyseheuristiken«. In *Methoden einer Soziologie der Praxis*, herausgegeben von Franka Schäfer, Anna Daniel, und Frank Hillebrandt, 239–65. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas. 2008. »Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation«. In *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 188–209. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rizzi, Anna. 2023. *»Schwelgen dürft ihr«. Musikbezogene Affektstrukturen im Laien-Pop-Chor.* Wiesbaden: Springer VS.

Schäfer, Franka. 2019. *Diskurstheorie und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Schatt, Peter W. 2021. »›geschichtlich durch und durch‹? Überlegungen zur musikpädagogischen Relevanz einer kulturwissenschaftlichen Perspektive auf das ›musikalische Material‹«. In *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*, herausgegeben von Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, und Friedrich Platz, 173–90. Münster, New York: Waxmann.

Schiffauer, Werner. 2011. »Der cultural turn in der Ethnologie und der Kulturanthropologie«. In *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 2. Paradigmen und Disziplinen. Sonderausgabe.*, herausgegeben von Friedrich Jaeger und Jürgen Straub, 502–17. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Strübing, Jörg. 2008. »Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage«. In *Theoretische Empirie. Zur*

Relevanz qualitativer Forschung, herausgegeben von Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer, und Gesa Lindemann, 279–311. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Struve, Karen. 2012. »Postcolonial Studies«. In *Kultur. Von den Cultural Studies bis zu den Visual Studies. Eine Einführung*, herausgegeben von Stephan Moebius, 88–107. Bielefeld: transcript.

Thomas, Stefan. 2019. *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

Vogt, Jürgen. 2014. »Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – noch einmal«. *Art Education Research* 5 (9): 1–9. Zugriff 25.03.2025. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2014/12/AER9_vogt.pdf.

Walker, Robert. 1996. »Music education freed from colonialism: a new praxis«. *International Journal of Music Education* 27 (27): 2–15.

Wallbaum, Christopher. 2013. »Das exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturtechniken – ein Versuch«. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 20–40.

Wittgenstein, Ludwig. 2015. *Philosophische Untersuchungen*. 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Wahrnehmend beobachten

Wie eine ethnographisch orientierte Sichtweise auf Beobachtung die Musikpädagogik bereichern kann

Andrea Welte

Schlagworte: *Musikpädagogik; Beobachtung; Wahrnehmung; Ethnographie; Vignette*

Can music education learn from the knowledge and methodology of ethnographic research? This paper examines the extent to which an open, ethnographically orientated view of observation can add value to music education. To this end, common ways in which observation skills are thematised in music education and how they should be developed are first outlined. Then the characteristics of participant observation in ethnography are worked out. Furthermore, the concept and tool of perceptual observation, which is based on ethnographic principles, is presented. How perceptual observation can be used in music education is explained using an example from university teaching on working with observation vignettes. It is made clear how the abilities and skills of perception and observation can be specifically developed and refined in a music education degree programme. The explanations are supplemented by information and suggestions for interdisciplinary work with vignettes as part of the professionalisation of teachers. At the end there is an outlook on the potential of ethnographically based perceptual observation for music education.

Wahrnehmen und Beobachten

Schnabel oder Ohren? Dass ein und dieselbe Sache unterschiedlich wahrgenommen werden kann, wird gerne am Beispiel von Kippbildern veranschaulicht. Berühmt wurde der sogenannte Hasen-Enten-Kopf (»Kaninchen und Ente« 1892, S. 145), nicht zuletzt durch Ludwig Wittgenstein. Er unterscheidet zwischen dem »stetigen Sehen« eines Aspekts und dem Aspektwechsel, d.h.

dem plötzlichen Bemerken des Kippens und »Aufleuchtens« eines anderen Aspekts: »Aber der Wechsel ruft Staunen hervor, den das Erkennen nicht hervorrief. … jenes Bemerken war ein neues Seherlebnis« (Wittgenstein 1980, S. 317). In der Musikpädagogik ist die Komplexität und Vielfalt der menschlichen Wahrnehmung auch jenseits von Kippfiguren und dem Phänomen multistabiler Wahrnehmung ein wichtiges Thema, nicht zuletzt, wenn Beobachtungskompetenz angesichts der Komplexität von Unterricht – wie in folgendem Beispiel aus der Hochschullehre – angebahnt werden soll.

In einem musikpädagogischen Grundlagenseminar an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover präsentierte ich Studierenden einen Videoausschnitt eines Meisterkurses mit dem Violinisten und Pädagogen Zakhar Bron, der in dieser Szene mit einer jungen Schülerin am Violinkonzert a-Moll von J.S. Bach arbeitet.[1] Einige Studierende reagierten begeistert und sahen ausschließlich Positives, manche wirkten nachdenklich und hüllten sich in Schweigen, andere artikulierten Irritation oder äußerten kritische Gedanken. Die enorm unterschiedlichen Wahrnehmungen riefen Erstaunen in der Seminargruppe hervor und weckten das Interesse der Studierenden. Wie objektiv ist eigentlich Beobachtung? Es entspann sich eine lebhafte Diskussion, in der es zum einen um den beobachteten Unterricht – etwa die Beziehung und nonverbale Kommunikation zwischen Lehrer und Schülerin oder die eingesetzten Lehrmethoden –, zum anderen um die Tatsache der verschiedenen Wahrnehmung und Deutung der Situation ging. Im Zuge des Austausches über die Videosequenz schälte sich der subjektive Charakter von Wahrnehmung als eines neuronalen Konstruktes, das auf individuellen Lernprozessen beruht, deutlich heraus. Es wurde unmittelbar erfahrbar, dass jeder Mensch sich und seine Umgebung über die Sinnesorgane individuell wahrnimmt und sich daraus seine Wirklichkeit bildet; dass die wahrgenommene ›Information‹ vor einem speziellen Hintergrund und auf der Folie von individuellen Bildungs- und Lernprozessen interpretiert und verarbeitet wird.

Wie verhalten sich Wahrnehmen und Beobachten zueinander? Die zielgerichtete, aufmerksame Wahrnehmung von Objekten, Phänomenen oder Vorgängen wird in der Regel als Beobachtung bezeichnet. Beobachtungen sind ein Teil des menschlichen Lebens und zugleich unverzichtbarer Teil der pädagogischen Arbeit von (angehenden) Lehrer*innen. Pädagogische Entscheidungen, Handlungen und Nicht-Handlungen basieren sinnvollerweise auf Wahrnehmung und Beobachtung. Das Wahrnehmen und Beobachten zu reflektie-

1 Siehe https://www.youtube.com/watch?v=S4YZUann2eQ (Zugriff 03.03.2025).

ren und beständig zu differenzieren, ist ein zentraler Aspekt von Lehrkräftebildung und -weiterbildung (vgl. de Boer und Reh 2012). Die große Relevanz von Wahrnehmung und Beobachtung zeigt sich besonders klar in künstlerischen Bereichen bzw. schöpferischen Prozessen, wo achtsames Beobachten sogar zu einem wichtigen Teil des kreativen Vorgangs werden kann (vgl. Heyl 2012, S. 261–79). Dies dürfte auch für das Feld der musikalischen Bildung gelten, in dem idealerweise unter Einbezug des gesamten menschlichen Potenzials und auf der Basis von Wahrnehmung, Erfahrung, Reflexion und Wissen gelernt und gelehrt wird.

Wie können die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Wahrnehmens und Beobachtens in einem musikpädagogischen Studium gezielt entwickelt und verfeinert werden? In meinem Beitrag leitet mich die Frage, inwiefern eine offene, ethnographisch orientierte Sichtweise als Ergänzung zu vorgelenkten, (musik-)pädagogisch zielgerichteten Perspektiven auf Beobachtung einen Mehrwert bedeuten kann. Dazu behandle und hinterfrage ich gängige Weisen, wie in der Musikpädagogik[2] versucht wird, Beobachtungskompetenz zu vermitteln. Sodann wende ich mich der Ethnographie zu und benenne einige Charakteristika der teilnehmenden Beobachtung. Der folgende Abschnitt stellt das auf ethnographischen Grundlagen fußende Konzept und Werkzeug des *Wahrnehmenden Beobachtens* vor. Was ein solches ›wahrnehmendes‹ Beobachten für die Musik- und Instrumentalpädagogik und insbesondere das hochschulische Lernen und Lehren in diesem Fach bedeuten könnte, veranschauliche ich im Folgenden exemplarisch anhand der Arbeit mit Beobachtungsvignetten. Dies wird ergänzt durch Informationen und Anregungen zur fächerübergreifenden Arbeit mit Vignetten als Teil der Professionalisierung von Lehrkräften. Am Ende gebe ich einen Ausblick zu Potenzialen eines ethnographisch fundierten wahrnehmenden Beobachtens für die Musikpädagogik.

2 In meinem Beitrag befasse ich mich primär mit der allgemeinen, nicht explizit auf das Lehramt Musik bezogenen Musikpädagogik und der entsprechenden Fachliteratur. Meine hochschulischen Lehr- und Lernerfahrungen und die entsprechenden Beispiele in diesem Text stammen vorwiegend aus dem Umfeld der sogenannten künstlerisch-pädagogischen Studiengänge. Dabei ist mir bewusst, dass die Trennlinien zwischen schulischer und außerschulischer Musikpädagogik verschwimmen und Durchlässigkeit zwischen den musikpädagogischen Studiengängen immer mehr gefordert und praktiziert wird.

Beobachten lernen in der Musikpädagogik

Die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit dem Thema der Beobachtung im Rahmen eines musikpädagogischen Studiums steht außer Frage (vgl. Ernst 1991, S. 209–29, Busch 2008, S. 95–106, Busch und Metzger 2016, S. 336–37). Es wird angenommen, dass nur auf der Grundlage einer ausgeprägten Beobachtungskompetenz Musikunterricht sinnvoll geplant, durchgeführt und reflektiert werden kann (vgl. ebd.). Beobachtungskompetenz wird benötigt, wenn musikalische Bildungsprozesse situationsadäquat angeregt, sensibel gefördert und aufmerksam begleitet werden sollen. Durch das Verschriftlichen von Beobachtungen werden musikalische Lehr-Lern-Prozesse und -Situationen dokumentiert und für die Zukunft verfügbar gemacht. Zudem wird so der Erfahrungsaustausch erleichtert und die didaktische (Selbst-)Reflexion sowie die Fremdevaluation unterstützt. Beobachtung ermöglicht schließlich auch Orientierung im breit gefächerten Berufsfeld und erleichtert damit eine individuell passende Profilbildung im Studium. Angesichts der enormen Bedeutung von Beobachtung gehören Hospitationen in verschiedenen Einrichtungen wie Kindergärten, Musikschulen oder allgemeinbildenden Schulen ebenso wie das Beobachten und Reflektieren von Unterrichtsstunden oder Workshops zum Bestandteil der hochschulischen Lehre, wie sie in Form von Seminaren, Übungen oder Praktika und geregelt in Studienordnungen und Modulbeschreibungen an den gängigen Ausbildungsinstitutionen in Deutschland angeboten wird.[3]

In der Fachliteratur besteht Konsens darüber, dass die Aufgabe einer differenzierten Beobachtung herausfordernd ist. Denn während auf der einen Seite musikalische Lehr-Lern-Prozesse äußerst komplex und vieldeutig sind, ist auf der anderen Seite die menschliche Wahrnehmung subjektiv, selektiv und begrenzt (vgl. Ernst 1991, S. 215–18; Busch 2008, S. 103–04). Zu den typischen ›Fehlern‹ oder Verzerrungen gehören beispielsweise vorschnelle Urteilsbildung, unzulässige Verallgemeinerung, Projektion, Nichtberücksichtigung von situativen Zusammenhängen und von Absichten oder Zielen der beteiligten Personen.

Das Beobachten wird in einem instrumentalpädagogischen Grundlagenwerk anknüpfend an das Didaktik-Modell der Berliner Schule[4] als ein

3 Siehe die Übersicht auf https://www.alms-musik.de/ (Zugriff 03.03.2025).

4 Das Didaktik-Modell der Berliner Schule möchte Hilfen zur Planung, Analyse, Reflexion und Auswertung von Unterricht geben. Es unterscheidet Bedingungsfaktoren

»notwendiger Inhalt jeder praktischen Ausbildung und selbstverständlicher Bestandteil alltäglicher Berufsausübung« (Ernst 1991, S. 209) beschrieben. Stärker als um ein qualifiziertes Beobachten scheint es um ein qualifiziertes didaktisches Bewerten zu gehen (ebd., S. 209–29). In vielen musikpädagogischen Publikationen der vergangenen Jahrzehnte steht mit der Beobachtung ebenfalls die didaktische Bewertung im Zentrum (Ernst 2007, S. 153–83; vgl. auch Fischer 2011; Busch 2008; Busch und Metzger 2016; Knodt 2017).

Wie soll beobachtet werden? Die methodischen Ansätze zur Schulung von Beobachtungskompetenz in der Musikpädagogik ähneln sich. Vielfach sollen Checklisten, Beobachtungsleitfäden und Muster für strukturierte oder teilformalisierte Protokolle beim Beobachten helfen (vgl. ebd.). In Beobachtungsbögen für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen wird häufig eine stark gelenkte, auf Qualitätsindikatoren gestützte und überwiegend quantitative Form der Beobachtung gefordert, die in der Regel auf den Aspekt von Evaluation abzielt; je nach Bundesland werden verschiedene Modelle und Bögen verwendet (vgl. die Bildungsportale der jeweiligen Bundesländer[5]). Einen anderen Weg zur Beobachtung in der Schule gehen ethnologisch und/oder phänomenologisch orientierte Ansätze (de Boer und Reh 2012, Agostini et al. 2023, Barth und Wiehl 2023).

Im Bereich der Musik- und Instrumentalpädagogik sind geleitete, qualitative Formen der Beobachtung verbreitet. Durch eine vorgegebene (Teil-)Strukturierung soll die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte gelenkt werden, um die Orientierung zu erleichtern und bei der Beobachtung und Bewertung zu helfen. Zwei Beispiele: (1) Barbara Busch und Barbara Metzger unterscheiden unter der Überschrift »Instrumentalunterricht beobachten und bewerten« zwischen der Beobachtung des Unterrichtsverlaufs, der Lehrkraft und der lernenden Person/en (Busch und Metzger 2016, S. 345–46). Sie formulieren beispielhaft Fragen zur Beobachtung der Lehrkraft und schlagen ein teilformalisiertes Protokoll zum Unterrichtsverlauf vor, welches »Zeit«, »Ziel der Phase«, »Lehreraktivität«, »Schüleraktivität«, »Material«, »Umgangsweise

(anthropogene und sozio-kulturelle Voraussetzungen) und Entscheidungsfaktoren (Absichten/Ziele, Inhalte/Gegenstände, Methoden/Wege, Mittel/Medien); alle Faktoren werden als systemisch zusammenhängend beschrieben (vgl. Heimann, Otto und Schulz 1979).

5 Ein exemplarischer Bogen zur Beobachtung von Unterricht in Kurzform aus Nordrhein-Westfalen siehe https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/qa_unterrichtsbeobachtungsbogen_nrw_kompaktversion.pdf (Zugriff 03.03.2025).

mit Musik« und »Ausdrucksform« als Kategorien enthält (ebd., S. 348–49). (2) Peter Knodt geht für die Videoreflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht von zentralen didaktischen Fragen (Wer? Was? Mit wem? Wo? etc.) aus und fokussiert in einem ausführlichen Leitfaden 22 Aspekte zur gezielten Unterrichtsbeobachtung, u.a. Schüler*innen, Lehrer*in, Musik, Instrumentalspiel/Gesang, Üben, Unterrichtsform(en), Raum, Methoden, Unterrichtsaufbau, Rhythmisierung, Anleitungsstil, Feedback, Atmosphäre, Beziehungen, Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsplanung, Materialen/Hilfsmittel, Medien, Ziele (Knodt 2017, S. 61–74).

Unabhängig vom konkreten Praxisfeld und jenseits einer qualitativen oder quantitativen Schwerpunktsetzung existiert offenkundig in pädagogischen Ausbildungskontexten und praxisnahen didaktischen Zusammenhängen eine Tradition von mehr oder weniger stark gelenkten didaktischen Beobachtungs- und Bewertungsaufgaben; Formen freier Beobachtung werden demgegenüber selten erwähnt und wenig genutzt (vgl. Busch 2008, S. 100). Es ist fraglich, ob es angesichts der Komplexität von Wahrnehmung und Beobachtung und der Vielschichtigkeit speziell musikalischen Lernens und Lehrens nicht Perspektiven gibt, die dadurch unberücksichtigt bleiben. Kann die Musikpädagogik vielleicht vom Wissen und der Erkenntnishaltung ethnographischer Forschung lernen? Inwiefern kann ein anderes, ethnographisch orientiertes Verständnis von Beobachtung fruchtbar sein?

Teilnehmend beobachten in der Ethnographie

Martyn Hammersley und Paul Atkinson erklären die Ethnographie als einen von vielen methodischen Ansätzen innerhalb der Sozialwissenschaften und betonen zugleich die – auch historisch gewachsenen – unscharfen, veränderlichen und immer wieder neu diskutierten Grenzen (vgl. 2019, S. 1–3): »In short, the term ›ethnography‹ has a variable and shifting role in the dynamic tapestry that makes up the social sciences in the twenty-first century« (ebd., S. 3). Als charakteristisch für die ethnographische Arbeit machen sie fünf Merkmale geltend: Fokus auf alltägliche Lebenszusammenhänge; Datensammlung ausgehend vor allem von teilnehmender Beobachtung und/oder informellen Gesprächen; relativ ›unstrukturierte‹, offene Datensammlung; Beschränkung auf wenige Personen und hermeneutische, qualitativ ausgerichtete Analyse von zumeist verbalen Daten (vgl. ebd., S. 3).

Nach Georg Breidenstein et al. kann die Ethnographie als ein integrierter Forschungsansatz, eine Forschungsstrategie und/oder eine grundlegende Haltung aufgefasst werden, in deren Mitte die teilnehmende Beobachtung steht (vgl. 2015, S. 34). Die Beobachtung spielt in der Ethnographie eine zentrale Rolle, um den Eigensinn sozialer Lebenswelten erkunden, beschreiben und verstehen zu können (vgl. Hitzler und Gothe 2015, S. 9). Die teilnehmende Beobachtung wird häufig mit Bronisław Malinowskis Forschungen in den 1920er Jahren in Verbindung gebracht, auch wenn der Begriff in der Ethnologie als erstes 1940 von der US-amerikanischen Ethnologin Florence Kluckhohn verwendet wurde (vgl. Spittler 2001, S. 2).

Nach Roland Hitzler und Miriam Gothe wird teilnehmend beobachtet, um

> »Sinneseindrücke zu gewinnen, Erfahrungen zu machen und Phänomene zu registrieren. Teilnehmende Beobachtung lässt sich folglich generell als eine Beobachtungsform beschreiben, bei der die Art des Beobachtens nicht von vornherein festgelegt ist und bei der Teilnahme deshalb und insoweit stattfindet, als sie notwendig ist, um Beobachtungen überhaupt durchführen zu können.« (2015, S. 10)

Offenheit kann als ein wesentliches Charakteristikum teilnehmender Beobachtung gelten. Es gibt in der Regel keinen vorab festgelegten Beobachtungsfokus, da sich zumeist erst im Verlaufe des Forschungsprozesses herausstellt, was beachtenswert ist und der Deutung und Erklärung bedarf (vgl. ebd., S. 12). Die teilnehmende Beobachtung erweist sich aus diesem Grund als hochgradig situationsflexibel.

Durch ihre Lebensnähe und geringe Systematisierung können mit teilnehmender Beobachtung die Lebenswirklichkeit und das alltägliche Handeln inklusive des *tacit knowledge* potenziell erfasst werden (Spittler 2001). Ihre Vorzüge kommen zur Geltung in Bereichen, in denen systematische Forschung an ihre Grenzen stößt (vgl. ebd., S. 7).

Ethnographischer Forschung wird eine besondere Sensibilität gegenüber der Problematik der Subjektivität von Wahrnehmung und Erfahrung attestiert (vgl. Budde 2015). Durch reflektierte Subjektivität und Strategien der Befremdung – nicht zuletzt bei der teilnehmenden Beobachtung – können Änderungen von Haltungen und Perspektiven ermöglicht werden (vgl. Breidenstein 2010, Reh 2012).

Ein weiteres Merkmal teilnehmender Beobachtung ist das beständige, nicht selten schwierige Austarieren von existenzieller Nähe und analytischer

Distanz (vgl. Hitzler und Gothe 2015, S. 12). Dies kommt auch zum Ausdruck in folgender Formulierung von Breidenstein et al., wonach sich die teilnehmende Beobachtung als ambivalente soziale Form durch »grundlegende Spannungen zwischen Teilnahme und Distanznahme, Präsent-Sein und Re-Präsentieren« (Breidenstein et al. 2015, S. 7) auszeichnet. Dabei umfasse die Beobachtung alle Sinneswahrnehmungen, die sich per Teilnahme erschließen, ferner den sozialen Sinn der forschenden Person, d.h. die Fähigkeit sich zu fokussieren, zu verstehen, und schließlich auch eine reflexive Distanzierung vom sinnlich Erfahrenen (vgl. ebd., S. 71).

Im Kontext ethnographischer Forschung bewegen sich die Beobachtenden idealerweise auf Augenhöhe mit den Beobachteten. Wie stark oder schwach teilgenommen wird, entscheidet sich meist erst in der Situation und im Forschungsverlauf. Nach Breidenstein et al. kann die Beobachtung intensiviert werden durch die Wiederholung von Beobachtungen, die Mobilisierung der beobachtenden Person (Position wechseln, Akteur*innen folgen), Fokussierungen (thematisch, zeitlich, räumlich, personal) und Perspektivenwechsel (vgl. ebd., S. 79–80).

Anstelle von (oder ergänzend zu) »teilnehmende Beobachtung« verwenden Sozialwissenschaftler*innen und ethnographisch Forschende zunehmend den Begriff »beobachtende Teilnahme« (vgl. Moeran 2007; Hitzler und Gothe 2015; Seim 2021). Mit der Verwendung des Terminus beobachtende Teilnahme wird der Aspekt der ganzheitlichen Teilnahme mit allen Sinnen, das respektvolle, radikale Sich-Einlassen auf das Feld, betont:

> »Beobachtende Teilnahme meint: sich in möglichst Vieles existenziell zu involvieren bzw. involvieren zu lassen, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, mit zu tun, was zu tun je ›üblich‹ ist bzw. was von denen, mit denen man zu tun hat, eben getan wird, und dabei nicht nur andere, sondern auch sich selbst zu beobachten – beim Teilnehmen ebenso wie beim Beobachten. Beobachtende Teilnahme bedeutet also, in das soziale Feld, das untersucht wird, intensiv hineinzugehen und – bis hinein in sprachliche und habituelle Besonderheiten – zu versuchen, den Menschen, mit denen man dann symptomatischer Weise zu tun hat, möglichst ähnlich zu werden.« (Hitzler und Gothe 2015, S. 11)

Wenn als Charakteristikum von teilnehmender Beobachtung das beständige Changieren und Austarieren von Nähe und Distanz bzw. radikaler Teilnahme und kritischer Reflexion angenommen wird, bilden teilnehmende Beobach-

tung und beobachtende Teilnahme keine Gegensätze; es handelt sich eher um eine Schwerpunktsetzung. Eine Herausforderung im Kontext von Forschung, die beobachtende Teilnahme bzw. Teilhabe/Teilgabe[6] anstrebt, bildet die notwendige distanzierende Selbstreflexion.

Erst durch das Dokumentieren werden Erfahrungen, die im Rahmen von teilnehmender Beobachtung (bzw. beobachtender Teilhabe/Teilgabe) gemacht werden, für den Forschungsprozess nutzbar. Eine Stärke und zugleich Herausforderung ethnographischen Forschens stellt die Versprachlichung der gemachten Erfahrungen dar – das Notieren, Darstellen, Explizieren und die intensive Arbeit an Protokollen. Generell können Notizen mehr oder weniger zeitgleich mit der Erfahrung und Beobachtung oder zeitlich versetzt angefertigt werden. Während in älterer Literatur die Verschriftlichung als mehr oder weniger objektive Deskription aufgefasst wurde, wird das Schreiben heute als Konstruktion, eher Filter denn Spiegel, aufgefasst (vgl. Emerson, Fretz und Shaw 2011, S. 45–46). Ethnographische Schreibstrategien erlauben es, mittels Beschreibung, Dialog und Charakterisierung Szenen zu erschaffen und einen beobachteten Moment durch auffallende Details abzubilden (vgl. ebd., S. 57). Dabei ist das Ergebnis je nach beobachtender Person unterschiedlich: »Ethnographers ultimately produce a written account of what they have seen, heard, and experienced in the field. But different ethnographers, and the same ethnographers at different times, turn experience and observation into written texts in different ways.« (ebd., S. 21)

Eine Zwischenbilanz: Ethnographische Forschung beruht auf der offenen, neugierigen Annäherung an das Feld (*going native*, subjektivierende Haltung, Dabei-Sein) und der Distanzierung vom Feld (*coming home*, objektivierende Haltung, sich reflexiv von gelebter Praxis distanzieren). Die teilnehmende Beobachtung und sinnliche Präsenz vor Ort soll Einblicke in verschiedene Wissens- und Praxisformen, diskursive wie stumme, erlauben. Inwieweit Methoden, Prinzipien und Praktiken ethnographischen Forschens – die teilnehmende Beobachtung mit ihren Charakteristika und Weiterentwicklungen ebenso wie Praktiken ethnographischen Schreibens – in der Pädagogik und speziell der hochschulischen Lehre im Fach Musikpädagogik hilfreich sein können und sich für die Förderung von Beobachtungskompetenz einsetzen lassen, soll im Folgenden erkundet werden.

---

6 Die Verwendung des Begriffspaares »Teilhabe/Teilgabe« anstelle von »Teilnahme« könnte geeignet sein, um das eigene Involviertsein und aktive Einbezogensein in die jeweilige Situation noch deutlicher zu machen.

Wahrnehmend beobachten in der Pädagogik der frühen Kindheit

Als *Wahrnehmendes Beobachten* wird ein an der Ethnographie orientiertes, prozess- und erfahrungsorientiertes Konzept und Verfahren bezeichnet, das in den vergangenen zwei Jahrzehnten in der Pädagogik der frühen Kindheit im engen Theorie-Praxis-Austausch entwickelt wurde, um Bildungsprozesse von Kindern in Kindertagesstätten besser wahrnehmen und wirkungsvoll unterstützen zu können (vgl. Alemdazeh o.J.; Alemzadeh 2024). Aufgrund seines ethnographisch ausgerichteten Verständnisses von (teilnehmender) Beobachtung und mit seinem Ansatz der Schulung der Beobachtungskompetenz von pädagogischen Fachkräften kann es möglicherweise auch für die Musikpädagogik fruchtbar sein.

Marjan Alemzadeh und Gerd E. Schäfer bezeichnen *Wahrnehmendes Beobachten* als »das Herzstück einer Partizipatorischen Didaktik, die auf die Tätigkeiten und Interessen des Kindes achtet« (Alemzadeh und Schäfer 2021, S. 1). *Wahrnehmendes Beobachten* schaffe eine differenzierte Grundlage für die alltägliche pädagogische Arbeit, die dadurch entsprechend der Möglichkeiten und Ressourcen der Kinder und Fachkräfte ausgerichtet werden könne. Es gehe darum, dass pädagogische Fachkräfte sich den kindlichen Denkweisen und Vorstellungen offen nähern. Die Absichten und Interessen der Kinder sollen erfasst werden, um adäquat darauf antworten und Kinder bei ihren selbst gewählten Aufgaben begleiten, unterstützen und/oder herauszufordern zu können. *Wahrnehmendes Beobachten* diene zudem der Selbstreflexion und Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkräfte (vgl. ebd.).

Wahrnehmendes Beobachten sei jedoch mehr noch als ein Konzept und Werkzeug, nämlich auch eine Form pädagogischen Handelns und eine professionelle Haltung, die Beziehung durch wertschätzende Wege der Kommunikation und Verständigung gestaltet (vgl. ebd.). Ziel sei es, eine Reflexionskultur in der Kindertagesstätte zu schaffen, in der das gemeinsame Nachdenken über die Prozesse der Kinder und über eigene pädagogische Handlungsweisen im Mittelpunkt steht (vgl. ebd., S. 7). *Wahrnehmendes Beobachten* sei mit dem Bemühen verbunden, in jedem Moment des pädagogischen Handelns möglichst bewusst zu sein, Kinder zu verstehen, dem Sinn ihres Handelns näherzukommen und davon ausgehend Unterstützung anbieten zu können (vgl. Alemzadeh 2024; Alemzadeh 2014; Schäfer und Alemzadeh 2012). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die mit *Wahrnehmendem Beobachten* verbundene pädagogische Grundhaltung durch Interesse, Präsenz und Wertschätzung gekennzeichnet ist.

Wie wird beobachtet? Die Art und Weise der Beobachtung ist bei diesem Ansatz nicht im Vorhinein festgelegt. Beobachtet wird möglichst offen und neugierig, mit weiter Aufmerksamkeit. Das Feld der Beobachtung umfasst die alltäglichen Aktivitäten der Kinder, die Art und Weise, wie sie ihren Tätigkeiten nachgehen, die Qualität der sozialen Beziehungen, die Kinder zu anderen Kindern und zu Erwachsenen eingehen, die Art und Qualität kindlicher Beziehungen zur sachlichen Umwelt und schließlich auch das, was das Beobachtete in den Beobachtenden selbst auf allen Ebenen – körperlich wie geistig und emotional – auslöst (vgl. Alemzadeh und Schäfer 2021, S. 2).

Wenn Fachkräfte sich mit dem *Wahrnehmenden Beobachten* vertraut machen, habe es sich bewährt, den Fokus zunächst auf einzelne Situationen zu richten und Beobachtungen dazu sprachlich und/oder bildlich festzuhalten. Dabei gehe es um eine doppelte Beschreibung: a) um die Beschreibung dessen, was im Außen beobachtet wurde und b) um die Beschreibung dessen, was das Beobachtete in der beobachtenden Person auslöste und welche inneren Prozesse angestoßen wurden (vgl. ebd., S. 2–3).

Beobachtungen werden zunächst in privaten Notizen, Bild- oder Tondokumenten festgehalten und erst später als Geschichten aus der Ich-Perspektive so detailliert und anschaulich wie möglich ausgearbeitet. Die Beobachtungen bzw. reflektierten Dokumentationen sollen den Reflexionsprozess der Lehrkräfte unterstützen und für die weitere Reflexion des pädagogischen Handelns sowohl alleine als auch im Team genutzt werden. Sie dienen »als kollektives Gedächtnis der Kinder und Fachkräfte; als Reflexionshintergrund für die Entwicklung von Perspektiven für die pädagogische Arbeit mit den Kindern; als Veranschaulichung der kindlichen Lebenswelt und des Entwicklungsprozesses; als Grundlage für die Zusammenarbeit mit den Eltern und der Schule« (ebd., S. 3). Die Reflexion wird durch Fragen zur ausgewählten Situation, zum Kind in der Situation, zu Interaktionsmustern mit den Kindern und zu eigenen Wahrnehmungsmustern und persönlichen Themen vertieft (vgl. ebd., S. 5–6).

Wahrnehmende Beobachtungen und Reflexionen sowie pädagogisches Handeln sind eng miteinander verflochten (vgl. Alemzadeh 2014). Auch die Stimme der Kinder soll gehört und einbezogen werden. Neben Geschichten der Lehrkräfte enthalten Portfolios, Wand-Dokumentationen oder kleine Ausstellungen auch Werke der Kinder (etwa Bilder oder Fotos von Gebautem oder Gestaltetem), Geschichten, die die Kinder selbst erzählen sowie kommentierte Fotos (vgl. Alemzadeh und Schäfer 2021, S. 6). Damit sich eine tragfähige Beobachtungs- und Reflexionskultur ausbilden kann, die sich förderlich auf die

Kultur des Lernens in einer Institution auswirkt, brauche es schließlich auch geeignete räumliche, zeitliche und materielle Bedingungen und Strukturen (vgl. ebd., S. 7).

Das Konzept des *Wahrnehmenden Beobachtens* wurde auf ethnographischer Grundlage speziell für den frühkindlichen Bildungsbereich in Kindertagesstätten entwickelt und im Blick auf die Anwendung in der Praxis didaktisch ausdifferenziert, erprobt und erforscht. Auch wenn der Bezug zur Ethnographie in vielen der praxisnahen Publikationen nur am Rande deutlich wird, kann gefragt werden, welche Elemente sich möglicherweise zur Wahrnehmungsschulung und Entwicklung von Beobachtungskompetenz in der Musikpädagogik nutzen lassen.

Wahrnehmend beobachten in der Musikpädagogik – neue Perspektiven durch Beobachtungsvignetten

Im Folgenden erörtere ich, inwiefern durch eine Orientierung an *Wahrnehmendem Beobachten* sowie an ethnographischen Grundsätzen und Verfahrensweisen in der musikpädagogischen Ausbildung an Hochschulen ergänzend zur gängigen Praxis möglicherweise neue Perspektiven auf musikalisches Lernen und Lehren angeregt werden können.

Zwischen Beobachtung und Bewertung zu unterscheiden, ist in der Musikpädagogik gängige Praxis (vgl. Ernst 1991; Busch 2008; Busch und Metzger 2016). Möglichst unvoreingenommen und wertungsfrei zu beobachten und das Beobachtete vor einer Bewertung möglichst differenziert zu beschreiben, ist zweifellos extrem wertvoll. Allerdings werden die Komplexität und der subjektive Charakter von Wahrnehmung dabei häufig verschleiert, sind doch auch mit Beobachtungen subjektive Körperempfindungen, Emotionen sowie Gedanken verbunden. Es gibt keine Beobachtung, die nicht zugleich mit Deutung verknüpft wäre.[7] Mit Blick auf den Unterricht in allgemeinbildenden Schulen formulieren Heike de Boer und Sabine Reh:

7 Siehe auch die erkenntnistheoretische Grundannahme ethnologischer Forschung, dass Beobachtung und Deutung untrennbar miteinander verwoben sind (vgl. Einleitung, S. 16–18).

> »Allzu oft wird die Komplexität von Beobachtungen, die immer zugleich deutende sind und Wertungen einschließen, von den Beteiligten im pädagogischen Feld unterschätzt« (de Boer und Reh 2012, S. V).

Die Autorinnen beklagen diesbezüglich ein eklatantes Defizit in der Lehrkräftebildung und plädieren für das intensive Üben des Beobachtens und Dokumentierens bereits im Lehramtsstudium (vgl. ebd., S. VI–VIII).

Für eine Schulung der Wahrnehmung und Entwicklung von musikpädagogischer Beobachtungskompetenz sind Checklisten und Leitfäden ohne Zweifel enorm hilfreich. Aber nach meinem Dafürhalten braucht es noch mehr, zumal die übergeordnete Perspektive in gängigen Bögen häufig explizit oder implizit auf Bewertung ausgerichtet ist. Inwiefern werden dabei auch die eigene Erfahrung sowie didaktische Normen und Erwartungen, die beide – oft ungewollt und meist unbewusst – die Beobachtung färben und lenken, berücksichtigt? Mir scheint, dass nicht selten die Subjektivität und Perspektivität der eigenen Wahrnehmung eher kaschiert denn reflektiert wird.[8] Hinzu kommt, dass Protokolle und Verschriftlichungen in der Regel auf vorausgewählte didaktische Aspekte fokussiert sind. Dadurch werden sie der Erfahrung der Beobachtenden und der lebendigen und extrem vielschichtigen musikpädagogischen Praxis nur bedingt gerecht. Sie täuschen eine Objektivität und Gewissheit vor, wo offene, forschende Fragen vielleicht angemessener wären.

Selbstredend ist Beobachtung zwangsläufig mit Wahrnehmung verbunden; die Bezeichnung ›wahrnehmendes Beobachten‹ hat folglich einen tautologischen Anstrich. Wenn ich sie dennoch aufgreife, dann um zu betonen, dass es um ein ›tiefes‹ Beobachten geht, das nicht nur auf die visuelle Wahrnehmung beschränkt ist, sondern vielmehr auch aufmerksames Zuhören, waches Empfinden, genaues Hineinspüren und kritisches Reflektieren umfasst, d.h. ein umfassendes Wahrnehmen im Moment, mit allen Sinnen und menschlichen Vermögen (›BodyHeartMind‹). Wahrnehmendes Beobachten hat mit Teilnahme bzw. Teilhabe/Teilgabe zu tun in dem Sinne, dass die Personen, die beobachten, als Menschen im Hier und Jetzt anwesend sind, einen Platz in der Welt einnehmen, mit sich und anderen umgehen und eine offene, forschende, wertschätzende Haltung kultivieren. Als interessant stellt sich mir im Vergleich mit gängigen Unterrichtsbeobachtungsbögen der

8 Wie Wertungen, wenn sie reflektiert werden, als ein wertvoller Zugang zum Beobachten dienen können, führt Roswitha Lehmann-Rommel in einem Beitrag zu einem Sammelband zur Beobachtung in der Schule aus (vgl. de Boer und Reh 2012, S. 131–49).

Umgang mit der subjektiven Erfahrung dar, die als solche akzeptiert und bewusst einbezogen wird. So könnte z.B. das Anfertigen privater Notizen als ein grundlegender erster Schritt auch in der Musikpädagogik vermehrt erlaubt und explizit in die Lehre eingebunden werden. Relevant für die Stärkung einer Kultur der offen wahrnehmenden, forschenden, reflektierten Beobachtung und interessierten Wertschätzung erscheint mir – neben angemessenen Rahmenbedingungen, wozu auch die Anerkennung der Lehrkräfte durch eine adäquate Bezahlung gehört – vor allem die Lehrkräfteausbildung.

Als Beispiel dafür, wie eine ethnographisch fundierte, erfahrungs- und prozessorientierte Perspektive auf musikpädagogische Alltagssituationen in der hochschulischen Lehre möglicherweise angeregt werden kann, gebe ich einen Einblick in eine konkrete Seminareinheit.

Zu einem Seminar im Themenfeld »Musikalischer Gruppenunterricht und Kooperationen zwischen verschiedenen Bildungspartnern« gehörten mehrere Hospitationen außerhalb der Hochschule, bei denen diverse Möglichkeiten der Beobachtung, darunter auch wahrnehmendes Beobachten und das Verfassen einer »Beobachtungsvignette« (siehe Alemzadeh und Schäfer 2021; vgl. auch Schäfer und Staege 2010; Schäfer und Alemzadeh 2012), erprobt werden sollten. Was ist unter einer Beobachtungsvignette zu verstehen? Dazu einige Erläuterungen: Eine Beobachtungsvignette beginnt in der Regel mit einer kurzen Beschreibung der Ausgangslage: Worum könnte es in dieser Situation für die Beteiligten gehen? Wie wurde ich auf die Situation aufmerksam? Wie wirkte das Beobachtete auf mich? Was könnte in der Situation wichtig sein? Die Wahrnehmungen werden so detailliert und anschaulich wie möglich im Präsens beschrieben, damit sie für Außenstehende gut nachvollziehbar werden. Was wird wahrgenommen? Es wird nicht nur beschrieben, was, sondern auch wie etwas getan wird: Wie gehen die Lernenden bzw. Lehrenden ihren Tätigkeiten nach? Was bringen sie dabei zum Ausdruck, auch mittels Körperhaltung, Gestik und Mimik? Auch die Beobachtung von Lehrkräften zielt nicht darauf ab, deren Handeln bzw. Nicht-Handeln zu bewerten, sondern soll Verstehens- und Reflexionsprozesse anregen. Schließlich wird der Vignette ein passender Titel gegeben. Am Ende kann eine kurze Schlussreflexion ergänzt werden: Veränderten sich meine anfänglichen Vermutungen? Ergeben sich pädagogische Schlüsse für das fachliche Handeln?

Im Vorfeld der gemeinsamen Hospitation hatten wir uns mit dem Konzept des *Wahrnehmenden Beobachtens* befasst und eine kurze Anleitung zum Anfertigen einer Beobachtungsvignette sowie exemplarisch zwei Vignetten gelesen. Am Beginn der Hospitation erinnerte ich an einige wichtige Aspekte: mit of-

fener, wacher, weiter Aufmerksamkeit zu beobachten; nicht nur wahrzunehmen, was zu sehen und zu hören war, sondern auch, welche Empfindungen, Gefühle, Gedanken dabei in einem selbst auftauchten; sich möglichst auch in die Situation und Perspektive der Akteur*innen zu versetzen. Die Studierenden erhielten mithin die Erlaubnis, auch innerlich teilzuhaben und sich situativ auf ihnen relevant erscheinende Aspekte zu fokussieren. Auf der Basis von Notizen erstellten sie im Folgenden zu einem selbst gewählten Aspekt eine Beobachtungsvignette als kleine Geschichte und gaben ihr einen Titel.

Die entstandenen Vignetten der Studierenden thematisieren unterschiedliche Situationen und Details:

- »E-e-e-elli!« 11 Kinder der 1. Klasse improvisieren mit ihrer Stimme und ihrem Namen, indem sie ausprobieren, ihren eigenen Namen einmal ganz anders – musikalisch gestaltend – auszusprechen.
- Lagerfeuergitarre: Drei Erwachsene in einem Schnupperkurs Gitarre haben ganz unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten.
- Slalom oder Hüpfen? In einem Streicherklassenunterricht mit 32 Schüler*innen wird der individuelle Toilettengang von einigen Fünftklässler*innen zur kreativen Bewegungspause genutzt, ohne dass es den Unterricht in irgendeiner Weise beeinträchtigen würde.

Der folgende kurze Text stellt exemplarisch eine Vignette aus dem Seminar vor. Beschrieben wird, wie in einem musik- und bewegungspädagogischen Angebot einer heilpädagogischen Kindertagesstätte in einem Bewegungslied *jeder* Einfall der Kinder wohlwollend aufgegriffen und kreativ eingebaut wird.

Beispiel: Musikpädagogische Beobachtungsvignette

Wir wollen vor Freude krokodilen

Nach dem ersten gemeinsamen Lied sitzen die Kinder alle mehr oder weniger ruhig auf ihren Plätzen. Die Pädagogin beginnt ein neues Lied, wobei in jeder Strophe eine andere Bewegung im Vordergrund steht. Die Kinder nehmen sehr unterschiedlich daran teil, einige machen die Bewegungen mit, während andere sehr abwesend in eine andere Richtung schauen oder nur schüchtern zuschauen. Nach jeder Strophe wird kurz gestoppt und die Lehrkraft fragt in

die Runde, welche Bewegung als nächstes drankommen sollte. Nachdem Gewohntes wie Schaukeln und Klatschen bereits verwendet war, springt plötzlich ein Junge auf und ruft begeistert »Krokodil!«. Ohne zu zögern wird eine neue Strophe begonnen »Wir wollen vor Freude krokodilen«. Niemand beschwert sich über das unkorrekte Wort oder wundert sich über die andere Thematik. Einige Worte später beginnt die Pädagogin eine große schnappende Bewegung mit den Armen zu machen, welche der Junge, der das Thema vorgeschlagen hatte, begeistert mitmacht. Nach und nach beginnen die anderen mitzumachen, obwohl die Bewegung doch etwas kompliziert scheint. Nach der Hälfte der Strophe wechselt die Lehrkraft von den Kindern unbemerkt zu der grammatikalisch etwas korrekteren Form »Wir wollen vor Freude schnappen«. Der Junge scheint sehr glücklich, dass sein Vorschlag benutzt wurde. Diese Art der Zusammenarbeit zieht sich durch die gesamte Stunde, indem nach und nach jedes Kind einmal einbezogen wird: Einer springt auf, also gibt es eine Liedstrophe zum Thema Frösche. Jemand ruft »muh«, also geht es um Kühe. Jemand legt sich auf den Boden, also legen sich alle dazu. Das individuelle Beachten jedes Kindes lässt jeden mit einem positiven Gefühl aus dem Raum. (Bachelorstudentin, HMTM Hannover 2018)

Das gegenseitige Vorlesen, Kommentieren und Befragen von Vignetten ermöglicht lebendige Einblicke in Unterrichtsstunden sowie den Austausch und die intensive Reflexion von Erfahrungen. Die Besprechung im Plenum verdeutlicht, dass sehr unterschiedliche Perspektiven möglich sind – gerade auch, wenn mehrere Vignetten zur gleichen Stunde oder Situation verfasst wurden. Neben dem Finden eines eigenen Fokus werden die Prozesse der Verbalisierung und Verschriftlichung oft als sehr anspruchsvoll erlebt – und dies nicht nur von internationalen Studierenden. Ein Grund hierfür könnte sein, dass sich im Prozess des Aufschreibens von Erfahrungen immer wieder das Changieren zwischen Nähe und Distanz aktualisiert. Mit dem Verfassen einer Beobachtungsvignette sprachlich kreativ werden zu dürfen, unterscheidet sich zudem stark vom Ausfüllen eines Beobachtungsprotokolls. Dass es bei der Re-Konstruktion weder um Perfektion noch um richtig oder falsch, sondern um eine Konstruktion geht und die eigene Erfahrung explizit einbezogen und reflektiert werden soll, macht die Aufgabe immer wieder herausfordernd – offenkundig übt die Konditionierung auf bestimmte didaktische Aspekte und fachlich vermeintlich Erwünschtes einen starken Einfluss aus. So geht z.B. auch aus der oben angeführten Vignette nur in-

direkt hervor, wie die Studentin sich selbst in der Situation gefühlt hat. Selbstwahrnehmung, Selbstreflexion und Selbstausdruck müssen offenbar immer wieder angeregt, ermöglicht und geübt werden. Vielfältige Impulse zum Wahrnehmen und Austarieren von Nähe und Distanz zu geben, erscheint mir essentiell. Im besten Fall trägt die Arbeit an Beobachtungs- bzw. Wahrnehmungsvignetten dazu bei, dass Perspektivübernahme geübt wird; dass in objektivierender Weise relevantes Fachwissen genutzt und zugleich die Unmittelbarkeit und Subjektivität von Wahrnehmung und Erfahrung einbezogen wird; dass Menschen möglichst unvoreingenommen begegnet wird und musikalische Bildungsprozesse freundlich, mitfühlend und reflektiert angeleitet bzw. begleitet werden. Eine fragende Grundhaltung und ein frischer, offener Blick auf musikalische Bildungssituationen oder -szenen können natürlich nicht verordnet oder von außen herbeigeführt werden. Aber es gehört meines Erachtens zu den Aufgaben hochschulischer Lehre, Bedingungen zu schaffen, unter denen eine ergebnisoffene, forschende Haltung entstehen und die kritische, mehrperspektivische Reflexion der eigenen Wahrnehmung geübt werden kann. Retrospektiv wird deutlich, dass sich im Prozess des Verfassens einer Beobachtungsvignette viele ethnographische Kennzeichen ›im Kleinen‹ wiederfinden lassen – angefangen beim bewussten Umgang mit der Offenheit und Subjektivität von Wahrnehmung und Erfahrung bis hin zu der interessierten Annäherung an das Feld (*going native*) und der kritischen Distanzierung vom Feld (*coming home*).

Zur Arbeit mit Vignetten als Bestandteil der Professionalisierung von Lehrkräften

Vignetten werden mittlerweile auch in anderen pädagogischen Bereichen vermehrt verwendet und erforscht (vgl. Miranda, Robins und Stauffer 2007; Schratz et al. 2012; Schratz 2013). Spannend im Hinblick auf das vorliegende Thema ist eine empirische Studie, mit der die Auswirkungen einer intensiven ethnographischen Schulung u.a. mittels teilnehmender Beobachtung sowie Portrait- bzw. Vignettentechniken, auf angehende Lehrkräfte untersucht wurden (vgl. Miranda, Robins und Stauffer 2007). Es konnte gezeigt werden, dass die verwendeten ethnographischen Techniken es den angehenden Lehrkräften ermöglichten, ein vielschichtiges, auch kritisches Bild des Lehrens und Lernens im Musikunterricht der Grundschule zu artikulieren und differenzierte Überlegungen über ihre Identität als Lehrer*innen anzustellen. Zu

weiteren Ergebnissen zählte u.a. die Wertschätzung des Unerwarteten und die größere Fähigkeit zum Perspektivwechsel (ebd.). Um die Arbeit mit Vignetten ist mittlerweile eine internationale Gemeinschaft entstanden, ebenso existieren lokale kleine Netzwerke und Lerngruppen (vgl. Schratz et al. 2012).[9]

Im Jahr 2023 erschienen zwei vignettenbezogene Veröffentlichungen im Kontext phänomenologisch orientierter Pädagogik und schulischer Bildungsforschung: zum einen eine umfangreiche Handreichung zur »Vignette als Übung der Wahrnehmung« (Agostini et al. 2023), zum anderen ein Studien- und Arbeitsbuch zu Wahrnehmungsvignetten in der pädagogischen Ausbildung (vgl. Barth und Wiehl 2023). Auf beide Publikationen möchte ich kurz eingehen und ausgewählte Ergebnisse skizzieren.

In ihrer im Rahmen eines Erasmus+-Projektes entstandenen Publikation beschreiben Evi Agostini et al. (2023) vier Schritte zur pädagogischen Professionalisierung: 1. Wahrnehmung als pädagogische Übung, 2. Leiblichkeit als neue Perspektive, 3. Die phänomenologische Vignette als Reflexionsinstrument und 4. Lernen im pädagogischen Handeln. Als Potenziale der Arbeit mit Vignetten für die Professionalisierung von Pädagog*innen benennen sie Wahrnehmung, Miterfahrung und Offenheit (vgl. ebd., S. 51). Die Arbeit mit Vignetten als verdichtete, beispielhafte Beschreibungen ausgewählter Szenen beabsichtige eine Schulung der Wahrnehmung. Dabei geht es den Autor*innen auch um eine Sensibilisierung für die eigene pädagogische Grundhaltung:

> »Die Arbeit mit Vignetten versucht, für eine pädagogische Haltung der Achtsamkeit und Zuwendung zu sensibilisieren, die, wie bereits erwähnt, auch für Irritationen und Verunsicherungen offen ist. Dadurch können in der eigenen Praxis auch bisher übersehene Kompetenzen von Schüler*innen, die weder so erwartet noch didaktisch angeleitet wurden, sichtbar werden. Eine eingehendere Betrachtung scheinbar alltäglicher Erfahrungssituationen, wie z.B. vermeintlich störender Unterrichtsmomente, kann eine neue Wahrnehmung von Kindern, Jugendlichen und ihren jeweiligen Handlungen ermöglichen.« (ebd., S. 36)

9 Das Netzwerk »Phänomenologische Vignetten- und Anekdotenforschung« – kurz »VignA« – ist ein Zusammenschluss von Forscher*innen an verschiedenen Institutionen in mehreren Ländern, die in der Forschung und/oder Lehre mit phänomenologisch orientierten Vignetten und/oder Anekdoten arbeiten. https://vigna.univie.ac.at/ (Zugriff 03.03.2025).

Das Schreiben einer Vignette gehe von der eigenen subjektiven Erfahrung aus und solle Lernen als Erfahrung, eine interessierte, forschende Haltung sowie eine Reflexion der Erfahrung fördern. Eine Vignette zu verfassen heiße auch, innezuhalten, mit allen Sinnen wahrzunehmen und die Erfahrung kritisch zu reflektieren:

> »Das Vignettenschreiben ist eine besondere Weise des Hinschauens, Hinhörens und Hinspürens auf das, was Lernende in Kindergärten, Schulen, an der Universität, in Praktika sowie in der Aus- und Weiterbildung an tertiären Bildungsinstitutionen erfahren. Die Vignetten erleichtern Studierenden den Einstieg in eine zu entwickelnde Forschungs- und Unterrichtshaltung, weil sie unmittelbar an ihre eigenen Erfahrungen anknüpfen, an Ereignisse, die ihnen widerfahren, die sie also nicht vorhersehen oder einplanen können, die sie irritieren, befremden, verunsichern, verwirren und an den Rand ihrer Selbstwirksamkeit bringen, sodass die Frage der Selbstbehauptung im pädagogischen Feld dringlich wird.« (ebd., S. 42)

Die Veröffentlichung von Ulrike Barth und Angelika Wiehl zu Wahrnehmungsvignetten umfasst theoretische Grundlagen, praktische Anwendungen sowie themenspezifische Übungen zum Wahrnehmen, Schreiben und Reflektieren (vgl. Barth und Wiehl 2023, Theorieteil und Übungsmanual). Die prozessuale Arbeit mit Vignetten, die Stereotypisierungen zu vermeiden sucht und die menschliche Individualität achtet, ziele auf eine professionelle inklusive Haltung und Diagnostik ab. Dazu gehören nach Barth und Wiehl nicht nur das Wahrnehmen und Schreiben, sondern vielmehr auch die Reflexionsphasen (vgl. ebd.).

Potenziale wahrnehmenden Beobachtens für die Musikpädagogik

Nach bisherigen Erfahrungen und Forschungsergebnissen (vgl. Miranda, Robbins und Stauffer 2007) steht zu vermuten, dass ethnographische Haltungen, Prinzipien, Fragestellungen und Methoden, eventuell auch aus den Bereichen von *Collaborative Ethnography* (Lassiter 2005) sowie *Reflexive Ethnography* (Davies 2007), für die Professionalisierung von Musiklehrkräften außerordentlich lohnend sind und vermehrt eingesetzt und wissenschaft-

lich erforscht werden sollten.[10] Ethnographisch und phänomenologisch inspirierte Wahrnehmungs- und Beobachtungsaufgaben ermöglichen, dass (angehende) Musikpädagog*innen die kritische Reflexion der eigenen Wahrnehmung üben und vertiefen und dass sie angeregt werden, musikbezogenen Bildungsprozessen mit Respekt und freundlich-forschendem Interesse zu begegnen. Dies beinhaltet auch das Führen persönlicher Gespräche mit den Menschen, die beobachtet werden, sowie die Offenheit für wechselseitige Frage- und Forschungsprozesse. Zur Schulung der Wahrnehmung gehört die Übung, sich achtsam, mit Offenheit, Aufmerksamkeit und Interesse dem zuzuwenden, was im Augenblick geschieht; genau zu erfassen, was vor sich geht und zu fragen, wie das, was vor sich geht, auf die Beteiligten und auf die eigene Person wirkt. Besonders das Üben von Perspektivübernahme ist hilfreich, um sich der Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit der musikpädagogischen Praxis anzunähern.

Wahrnehmendes Beobachten (bzw. wahrnehmende Teilhabe) ist nicht dazu gedacht, das Handeln von Lehrkräften oder den Musikunterricht an sich zu bewerten. Es soll vielmehr in erster Linie eine Haltung des Fragens und forschenden Lernens bei den Beobachtenden anbahnen und dazu beitragen, professionelle Reflexivität zu entwickeln, um Schüler*innen bestmöglich fördern zu können. Anders als beim eingangs angeführten Hasen-Enten-Kopf handelt es sich nicht um zwei bestimmte Perspektiven, die eingenommen werden sollen – intendiert ist vielmehr das Erkennen vielfältiger Sichtweisen. Die Wahrnehmungsfähigkeit absichtsvoll zu schulen und sich verschiedene Perspektiven und Deutungsmöglichkeiten bewusst zu machen, erscheint notwendig, um nicht in Mustern und Stereotypen gefangen zu sein. Von zentraler Bedeutung hierfür ist die eigene Erfahrung, die in reflektierte Erfahrung zu transformieren ist (vgl. Budde 2015, S. 19; Meyer-Drawe 2003). Für die Transformation von Erfahrungswissen in reflektiertes Erfahrungswissen braucht es Praktiken des Beobachtens, Deutens und Dokumentierens. Es geht darum, fremde wie eigene Praktiken kritisch zu befragen, sich nicht mit Rezeptwissen zufrieden zu geben, sondern sich vielmehr den Ungewissheiten, Mehrdeutigkeiten und Paradoxien musikpädagogischer Praxis zu stellen. Indem Studierende bzw. Lehrkräfte durch ethnographische Prinzipien und Methoden angeregt werden, mit interessiert-forschender, selbstreflexiver pädagogischer Grundhaltung und weiter Aufmerksamkeit Fragen zu stellen, anstatt an Normen und

10 Zum Potenzial der Ethnographie für die musikpädagogische Forschung siehe Jachmann und Welte 2021.

vermeintlichen Gewissheiten festzuhalten, wird womöglich der Boden für ein wertschätzendes, mitfühlendes, inklusives musikpädagogisches Handeln bereitet.

Literatur

Agostini, Evi et al. 2023. Die Vignette als Übung der Wahrnehmung/The vignette as an exercise in perception: Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns/On the professionalisation of educational practices. Unter Mitarbeit von Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic, Verena Kumpusch, Daniela Lehner und Isabella Sandner. 1st ed. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich. Zugriff 03.03.2025. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3224/9783847418245.

Alemdazeh, Marjan. o.J. Wahrnehmendes Beobachten. Ein prozessorientiertes Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation in der frühkindlichen Bildung. Zugriff 03.03.2025. https://www.wahrnehmendes-beobachten.de/.

Alemzadeh, Marjan. 2014. Interaktionen im frühpädagogischen Feld: Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Köln, Univ., Diss., 2014. Zugriff 03.03.2025. https://kups.ub.uni-koeln.de/5744/4/Dissertation_Marjan-Alemzadeh_2014.pdf.

Alemzadeh, Marjan. 2024. Wahrnehmendes Beobachten in Krippe und Kindertagespflege: Partizipatorische Didaktik. 1. Auflage. München: Herder.

Alemzadeh, Marjan, und Gerd E. Schäfer. 2021. »Eine Orientierungshilfe zum Wahrnehmenden Beobachten.« Zugriff 03.03.2025. https://www.wahrnehmendes-beobachten.de/wp-content/uploads/2021/02/Orientierungshilfe-Wahrnehmendes-Beobachten.pdf.

Barth, Ulrike, und Angelika Wiehl. 2023. Wahrnehmungsvignetten. Phänomenologisch-reflexives Denken und professionelle Haltung: Studien- und Arbeitsbuch. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Breidenstein, Georg. 2010. »Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung.« In »Auf unsicherem Terrain«, herausgegeben von Friederike Heinzel, Werner Thole, Peter Cloos und Stefan Köngeter, 205–15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,

Breidenstein, Georg. 2012. »Ethnographisches Beobachten.« In Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen, herausgegeben von Heike de Boer und Sabine Reh, 27–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, und Boris Nieswand. 2015. Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. 2., Auflage. München, Tübingen: UVK.

Budde, Jürgen. 2015. »Reflexionen zur Bedeutung von Handlung und Praktik in der Ethnographie.« ZQF 16 (1): 7–24. Zugriff 03.03.2025. https://doi.org/10.3224/zqf.v16i1.22851.

Busch, Barbara. 2008. »Was soll mir das eigentlich bringen? Anregungen für die Beobachtung (und Bewertung) von Instrumentalunterricht.« In Einfach musizieren!? Studientexte zur Instrumentalpädagogik, herausgegeben von Barbara Busch, 2., überarb. Aufl., Reihe Wißner Lehrbuch, Forum Musikpädagogik Bd. 81, 95–106. Augsburg: Wißner.

Busch, Barbara, und Barbara Metzger. 2016. »Instrumentalunterricht beobachten und bewerten.« In Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf, herausgegeben von Barbara Busch, 336–55. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Davies, Charlotte Aull. 2012. Reflexive Ethnography: A Guide to Researching Selves and Others. Second edition. ASA research methods in social anthropology. London: Routledge.

De Boer, Heike, und Sabine Reh, Hg. 2012. Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz, und Linda L. Shaw. 2011. Writing Ethnographic Fieldnotes. Second edition. Chicago guides to writing, editing, and publishing. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Ernst, Anselm. 1991. Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht: Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Schott Musikpädagogik. Mainz: Schott.

Ernst, Anselm. 2007. Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen. Wege Bd. 20. Aarau: Musik-Verl. Nepomuk.

Fischer, Romald. 2011. Kriterien zur Beobachtung von Instrumentalunterricht: Grundlagen aus Praxis und Theorie. Mainz: Schott.

Hammersley, Martyn, und Paul Atkinson. 2019. Ethnography: Principles in Practice. 4th Edition. London, New York: Routledge.

Heimann, Paul, Otto, Gunter, und Wolfgang Schulz. 1979. *Unterricht: Analyse und Planung*. 10., unveränd. Aufl. Hannover: Schroedel.

Heinzel, Friederike, Peter Cloos, Stefan Köngeter, und Werner Thole, Hg. 2010. »Auf unsicherem Terrain«: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Heyl, Thomas. 2012. »Beobachtungen im künstlerisch-kreativen Prozess. ›Dann muss ich mir einen Bikini malen‹«. In Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen, 261–79. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jachmann, Jan, und Andrea Welte. 2021. »Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung«. In Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung, herausgegeben von Valerie Krupp, Anne Niessen, und Verena Weidner, 15–30. Münster, New York: Waxmann.

»Kaninchen und Ente« (Illustration, unbekannter Künstler). 1892. Fliegende Blätter Nr. 2465: 147, Universität Heidelberg, Heidelberger historische Bestände. Zugriff 03.03.2025. http://diglit.ub.uni-heidelberg.de/diglit/fb97/0147?sid=8af6d821538a1926abf44c9a95c40951&zoomlevel.

Knodt, Peter. 2017. Einblicke – Perspektiven: Videoreflexion von Instrumental- und Gesangsunterricht: ein Leitfaden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Lassiter, Luke Eric. 2005. The Chicago Guide to Collaborative Ethnography. Chicago guides to writing, editing, and publishing. Chicago: University of Chicago Press.

Miranda, Martina L., Janet Robbins, und Sandra L. Stauffer. 2007. »Seeing and hearing music teaching and learning: Transforming classroom observations through ethnography and portraiture«. Research Studies in Music Education 28 (1): 3–21. Zugriff 03.03.2025. https://research-api.cbs.dk/ws/portalfiles/portal/59008743/7038.pdf.

Moeran, Brian. 2007. From Participant Observation to Observant Participation: Anthropology, Fieldwork and Organizational Ethnography. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Schäfer, Gerd E., und Marjan Alemzadeh. 2012. Wahrnehmendes Beobachten: Beobachtungen und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Weimar, Berlin: Verl. das Netz.

Schäfer, Gerd E., und Roswitha Staege, Hg. 2010. Frühkindliche Lernprozesse verstehen: Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Materialien. Weinheim, München: Juventa.

Schratz, Michael, Käte Meyer-Drawe, Johanna Schwarz, und Tanja Westfall-Greiter. 2012. Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung. Unter Mitarbeit von Horst Rumpf, Carol A. Tomlinson und Mike

Rose. Erfolgreich im Lehrberuf 8. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien. Zugriff 03.03.2025. https://swbplus.bsz-bw.de/bsz355719916rez.htm.
Schratz, Michael, Johanna F. Schwarz, und Tanja Westfall-Greiter. 2013. »Looking at two sides of the same coin: phenomenologically oriented vignette research and its implications for teaching and learning«. Studia paedagogica 18 (4): 57–73. Zugriff 03.03.2025. https://doi.org/10.5817/SP2013-4-4.
Seim, Josh. 2021. »Participant Observation, Observant Participation, and Hybrid Ethnography«. Sociological Methods & Research 53(1): 121–152. Zugriff 03.03.2025. https://doi.org/10.1177/0049124120986209.
Spittler, Gerd. 2001. »Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme«. Zeitschrift für Ethnologie (126): 1–25.
Wittgenstein, Ludwig. 1980. Philosophische Untersuchungen. 2. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 203. Frankfurt: Suhrkamp.

Lehrmeisterin oder Initiatorin von Lernprozessen?

Zur Konstitution der Rolle von Lehrpersonen im Instrumentalunterricht

Jan Jachmann

Schlagworte: *Musikpädagogik; Rolle; Performativität; Interaktion; Ethnographie*

This article explores how teachers shape their role in instrumental music lessons. In contrast to the view of didactic theories, which attribute a large, conscious influence to teachers on their role behavior, the article argues on the basis of theories of performativity and social interaction that teachers can consciously influence their role only to a limited extent. Using an ethnographic approach, the study reconstructs the role-finding processes of two teachers and describes how they fluctuated between two role models: On the one hand, they strived to act as learning facilitators in partnership with their students. On the other hand, in practice they showed a stronger than intended tendency to act as dominant knowledge mediators and instructors. This role conflict is attributed to three influencing factors: (1) The educators were influenced by conflicting previous experiences with pedagogical ideals and role models. (2) They were moved by their relatively greater prior knowledge and expectations of their teaching into the role of dominant knowledge mediators. (3) The students moved their teachers towards a more dominant role by communicating – often non-verbally – that they themselves still felt too insecure for a more responsible role in the classroom.

Einleitung

Welche Rolle nehmen Instrumentalpädagog*innen[1] gegenüber ihren Schüler*innen im Unterricht ein – und welche Rolle sollten sie einnehmen?[2] Diese Fragen bilden ein zentrales Thema der musikpädagogischen Fachdiskussion (vgl. Ardila-Mantilla 2016, S. 144–51; Berg 2018; Brandstätter 2008; Busch 2018; Doerne 2010, S. 117–19; Mahlert 2020, S. 93–102; Schäfer-Lembeck 2021; Spychiger 2008). Eine grundlegende Kontroverse entspinnt sich dabei an der Frage, wie stark die Lehrperson das Unterrichtsgeschehen und -ergebnis aus ihren eigenen Vorstellungen heraus prägt bzw. prägen sollte (vgl. Mahlert 2011, S. 36–40). Auf der einen Seite des Disputs finden sich Positionen, die der Lehrperson einen großen Einfluss zuschreiben. Sie entwerfen das Bild von Wissensvermittler*innen, die den Unterricht nach klar begründeten Zielsetzungen gestalten, um unmittelbar Einfluss auf ihre Schüler*innen zu nehmen. Ein prominenter Vertreter dieser Position ist Anselm Ernst, der 1991 folgende Vorstellung vom Unterrichten formuliert hat:

> »Auf das Wie kommt es an, wenn man sicher, erfolgreich, ökonomisch, systematisch und zielstrebig unterrichten will. Die Art und Weise des Lehrens wirkt sich entscheidend auf das Lernen des Schülers aus.« (Ernst 2008, S. 66)

Ernsts Bild einer Lehrperson, die den Unterricht zielgerichtet strukturiert und auf das Lernen ihrer Schüler*innen direkten Einfluss nimmt, ist von verschiedenen Seiten kritisiert worden. Vertreter*innen dieser Kritik argumentieren, dass darin ein althergebrachtes und überholtes Verständnis von Unterricht als

---

1 Aus pragmatischen Gründen verwende ich in diesem Artikel nur die Bezeichnung Instrumentalpädagogik und entsprechende Formulierungen, ohne explizit auf Gesang zu verweisen. Prinzipiell ist anzunehmen, dass die hier beschriebenen Prozesse auch auf Gesangsunterricht zutreffen.

2 Interessanterweise verwischt in Veröffentlichungen über pädagogische Rollenbilder wiederholt die Trennlinie zwischen (weitestgehend) wertungsfreien Darstellungen einer Unterrichtsrealität und didaktisch-normativen Forderungen, jene Unterrichtsrealität im Sinne der jeweils gewählten didaktischen Perspektive zu verändern: Es bleibt teilweise unklar, ob Autor*innen beschreiben, welche Rollen Pädagog*innen im Instrumentalunterricht real einnehmen, oder ob sie Pädagog*innen aus ethischen und didaktischen Gründen empfehlen, ihre Rolle auf eine gewünschte Weise ausgestalten. Diese Unschärfe spiegelt sich auch in den Teilen des vorliegenden Artikels wider, die sich auf den Stand der Literatur beziehen.

Meister*innen-Schüler*innen-Beziehung mitschwinge. Pädagog*innen werde zu Unrecht ein privilegiertes Wissen über Musik zugesprochen; auch seien ihre Einflussmöglichkeiten auf die Lernprozesse ihrer Schüler*innen weniger unmittelbar, als von Ernst und ähnlich argumentierenden Personen angenommen (vgl. Brandstätter 2008, S. 18–19; Doerne 2010, S. 117–19; Mahlert 2011, S. 36–38). Als Kontrapunkt wird das Bild einer Lehrperson entworfen, deren Rolle sich darauf konzentriert, individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen sensibel wahrzunehmen, um deren persönliche Lernprozesse anstoßen und beratend begleiten zu können. Ursula Brandstätter schreibt hierzu: »Die Lehrerrolle verlagert sich also vom allwissenden Vermittler kanonisierten Bildungswissens zum mitlernenden Begleiter von Lernprozessen.« (Brandstätter 2008, S. 19)[3]

Der in der Literatur diskutierte Konflikt zwischen den Rollenbildern von Lehrmeister*innen einerseits und begleitenden Initiator*innen von Lernprozessen andererseits spielte in der Praxis des von mir beforschten Unterrichts an einer Berliner Musikschule eine zentrale Rolle. Die Saxophonlehrerin und der Akkordeonlehrer, deren Unterricht ich begleitet habe, bewegten sich in einem Spannungsverhältnis zwischen beiden Rollenbildern und suchten nach einer ihnen sinnvoll erscheinenden Position darin. Ihr Changieren zwischen Lehrmeister*in und Lerninitiator*in prägte ihr Verhalten als Lehrpersonen und beeinflusste die Inhalte und Ergebnisse ihres Unterrichts.

Hinter diesem konkreten Konflikt wurde zugleich ein grundlegenderer Fragenkomplex erkennbar: Wie finden Instrumentalpädagog*innen zu ihrem Rollenverhalten im Unterricht? Woran orientieren sie sich bei der Ausgestaltung ihrer Rolle? Wie viel gezielten Einfluss können sie auf ihre Handlungen und Äußerungen nehmen? Es wurde deutlich, dass die Prozesse, in denen die beiden Lehrpersonen zu ihrer Rolle fanden, komplex und eines genaueren Blickes würdig waren.

Ich werde daher im Folgenden den Rollenkonflikt beider Pädagog*innen rekonstruieren und dabei auch grundlegende Prozesse der Rollenbildung von

3 Beide Positionen kann man – zumindest aus ihrer jeweiligen Sicht heraus – als ›orientiert am Wohl der Schüler*innen‹ begreifen, da sie davon ausgehen, dass das jeweilige Verhalten der Lehrpersonen zum Vorteil der Schüler*innen sei. Im Hintergrund lassen sich dabei zwei unterschiedliche Bilder von Menschen – und damit auch von Schüler*innen – ausmachen. Hierauf näher einzugehen, würde den Rahmen dieses Texts sprengen.

Lehrpersonen genauer in den Blick nehmen.[4] Die Struktur der Untersuchung folgt fünf Schritten: (1) Ich stelle die Theoriefelder zu Performativität und sozialer Interaktion als Grundlage der Rekonstruktion vor und erläutere, wie sie die Konstitution der Lehrer*innenrolle im Unterricht erklären. (2) Ausgehend davon gehe ich auf den ethnographischen Ansatz meiner Forschung ein und erkläre, wie dieser meine Ergebnisse bedingt. (3) In einem ersten Analyseschritt widme ich mich dem Fall der Saxophonlehrerin und rekonstruiere, wie sich ihr Rollenkonflikt aus ihren Vorerfahrungen, den Rahmenbedingungen ihres Unterrichts und den Erwartungen ihrer Schüler*innen heraus erklären lässt. (4) In einer zweiten Analyse widme ich mich – vergleichend und weniger ausführlich – dem Rollenkonflikt des Akkordeonlehrers, um aus Ähnlichkeiten und Unterschieden Deutungen zu grundlegenden Mustern der Rollenbildung im beforschten Instrumentalunterricht formulieren zu können. (5) Abschließend fasse ich zentrale Ergebnisse der Untersuchung zusammen, diskutiere, inwieweit diese Aussagekraft über das beforschte Feld hinaus besitzen, und skizziere mögliche Implikationen für die Ausbildung von Instrumentalpädagog*innen.

Theorie: Soziale Rollen als Ergebnis performativer Interaktion

Grundlage der folgenden Rekonstruktion sind zwei historisch benachbarte Theoriefelder, die beschreiben, wie sich soziale Rollen erklären lassen und wie sie zustande kommen. Zum einen gründe ich meine Forschung auf Theorien zu Performativität (vgl. Fischer-Lichte 2012; Wulf 2005). Autor*innen, die zu diesem Begriff schreiben, gehen davon aus, dass Menschen ihre Arten zu denken und zu handeln zu wesentlichen Teilen im Umgang miteinander ausbilden (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 41–42). Wie Instrumentalpädagog*innen ihre Rolle als Lehrpersonen ausfüllen, ergibt sich gemäß dieser Sicht daraus, welche Erfahrungen sie im Umgang mit ihren Mitmenschen gemacht haben und weiterhin machen.

Wie lässt sich zwischenmenschlicher Umgang, im Zuge dessen Lehrpersonen ihre Rolle ausbilden, theoretisch fassen? Eine Antwort hierauf gibt das

4 Für schulischen Musikunterricht liegen bereits mehrere Studien vor, die Rollenkonstitutionsprozesse genauer in den Blick nehmen (vgl. Honnens 2017; Heberle 2018; Campos 2019).

zweite für meine Forschung grundlegende Theoriefeld zum Begriff der sozialen Interaktion. Zwischenmenschliche Interaktion stellt sich aus dieser Sichtweise als ein fortwährender Prozess wechselseitiger Bezugnahmen dar: Personen liefern durch ihr Verhalten, ihre Handlungen und Äußerungen gegenüber ihren Mitmenschen Anknüpfungspunkte, auf die sich andere Personen mit eigenen Handlungen und Äußerungen beziehen. So entstehen neue Anknüpfungspunkte für einen fortlaufenden Prozess zwischenmenschlicher Aktion und Reaktion. Interaktionstheorien gehen ähnlich wie Theorien zu Performativität davon aus, dass der interaktive Umgang miteinander Menschen wesentlich in ihren Arten zu denken und zu handeln prägt (vgl. Adler, Adler, und Fontana 1987; Goffman 1983).

Was können Theorien zu Performativität und Interaktion über die Konstitution von Rollen im Instrumentalunterricht sagen? Zunächst fällt auf, dass sie einzelnen Personen und damit auch Pädagog*innen im Unterricht einen geringeren Einfluss auf die eigene Rollenausgestaltung zuschreiben, als dies didaktische Theorien der Musikpädagogik tun. Letztere formulieren mehr oder weniger deutlich den Anspruch an Lehrpersonen, ihre eigene Rolle und das Unterrichtsgeschehen im von der jeweiligen Theorie propagierten Sinne zu gestalten. Dahinter lässt sich die – meist implizite – Annahme ausmachen, dass Pädagog*innen in der Praxis auch dazu fähig seien, ihre Rolle zielgerichtet auszubilden und ihr Verhalten gegenüber Schüler*innen gemäß der eigenen Rollenvorstellungen zu steuern. So fordert Anselm Ernst explizit, dass Lehrpersonen sich in Richtung des von ihm vorgeschlagenen Rollenbilds entwickeln sollten, um zu einer Professionalisierung des Instrumentalunterrichts beizutragen (Ernst 2008, S. 11–12). Ursula Brandstätter geht zumindest implizit davon aus, dass Lehrpersonen ihr Rollenverhalten gemäß ihres eigenen Selbstverständnisses gestalten können und sollten (Brandstätter 2008, S. 19).

Theorien zu Performativität und Interaktion schreiben Personen im Vergleich dazu einen wesentlich geringeren Gestaltungsspielraum hinsichtlich ihrer Rollen zu. Die wichtigste Begründung hierfür ist, dass Menschen ihre sozialen Rollen – anders, als die Theatermetapher dies suggeriert – nicht wie Schauspieler*innen gezielt anhand eigener Entscheidungen ausgestalten können. Vielmehr verinnerlichen Personen Rollenbilder im Zuge ihrer alltäglichen Sozialisationserfahrungen weitgehend unbewusst (vgl. Wulf 2005, S. 67). Sie erleben, welche Erwartungen andere Menschen üblicherweise an eine Rolle herantragen, und integrieren dieses großteils vorreflexive Wissen in ihr Verhalten (vgl. Goffman 1983, S. 4; Wulf 2005, S. 67–70). Zugleich orientieren sie sich an anderen Personen als Rollenvorbildern (vgl. Wulf 2005,

S. 72–73). Dadurch wird es ihnen einerseits möglich, Rollen auf eine Weise auszufüllen, die Interaktionspartner*innen in ihrem sozialen Umfeld erwarten und als sinnvoll anerkennen. Andererseits werden sie dadurch in ihren Handlungsmöglichkeiten eingegrenzt, da sie ihre Rollen nur in Auseinandersetzung mit jenen Verhaltensweisen ausgestalten können, die sie als üblich und erwünscht erlebt haben (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 42–43; Gebauer und Wulf 1998, S. 8–9). Lehrpersonen haben aus dieser Perspektive nicht die Möglichkeit, ihr Verhalten im Unterricht gemäß einer bewusst gewählten Rolle gezielt zu steuern. Zwar haben sie Handlungs- und Entscheidungsspielräume im Umgang mit ihren Schüler*innen. Dabei agieren sie aber innerhalb vorreflexiver Handlungsmuster, die sie sich größtenteils unbewusst in ihren Interaktionserfahrungen mit anderen Menschen angeeignet haben.

Zusätzlich sind Menschen in ihrer Rollenausgestaltung durch die Rahmenbedingungen der jeweiligen Interaktion beeinflusst: Soziale Situationen ereignen sich im Kontext größerer gesellschaftlicher und institutioneller Zusammenhänge, die sich auf das Situationsgeschehen auswirken (vgl. Goffman 1983, S. 4). Für den Instrumentalunterricht lässt sich dies anhand eines beispielhaften Vergleichs zwischen einer fest an einer Musikschule angestellten und einer freiberuflich arbeitenden Lehrperson veranschaulichen: Erstere hat mehr rechtliche Möglichkeiten, ist in ihrem Handlungsspielraum aber zugleich durch mehr institutionelle Pflichten eingeschränkt. Letztere kann freier über die Bedingungen des Unterrichts bestimmen, verfügt aber über weniger institutionellen Rückhalt.

Nicht zuletzt beeinflussen die unmittelbaren Interaktionspartner*innen einer Person, welche Rollenmöglichkeiten sie hat (vgl. Goffman 1983, S. 5; Gebauer und Wulf 1998, S. 223–30). Im Falle des Instrumentalunterrichts sind dies in erster Linie die Schüler*innen. Sie verhalten sich auf eine Weise, die die Lehrpersonen wiederum zu bestimmten Verhaltensweisen herausfordert, ihnen bestimmte Handlungsmöglichkeiten eröffnet und andere erschwert. Lehrpersonen müssen mit diesen von Schüler*innen eröffneten Möglichkeitsräumen umgehen und sich dazu positionieren, wenn sie nicht Gefahr laufen möchten, ihren Gegenübern als seltsame Interaktionspartner*innen zu erscheinen oder gar den Fortgang der Interaktion zu gefährden. Würden sie auf von ihnen angestrebten Rollenverteilungen bestehen, obwohl die Schüler*innen deutlich machen, dass sie diese ablehnen, könnten die Lehrpersonen als ›verschroben‹ oder ›uneinsichtig‹ wahrgenommen werden bis hin zu dem Punkt, dass die Schüler*innen sich der weiteren Interaktion verschließen.

Ausgehend von diesen Annahmen lässt sich die Ausgangsfrage, wie der beobachtete Rollenkonflikt zwischen Lehrmeister*in und Lernbegleiter*in erklärt werden kann, in mehrere Teilfragen ausdifferenzieren:

- Wie trugen Vorerfahrungen der Pädagog*innen zum Konflikt bei?
- Inwiefern spielten Rahmenbedingungen des Unterrichts eine Rolle?
- Welchen Einfluss hatten die Schüler*innen auf den Konflikt?

Methodologie: Fokussierte Ethnographie

Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen sind Daten aus dem Forschungsprojekt »Instrumentalunterricht als performative Interaktion«, das ich zwischen 2014 und 2019 an einer Berliner Musikschule durchgeführt habe (vgl. Jachmann 2020). Fragestellung meiner Forschung war, wie Instrumentallehrer*innen und -schüler*innen im Unterricht musikalische Praktiken konstituieren und transformieren. Die Forschung folgte einem fokussiert-ethnographischen Ansatz (vgl. Hammersley und Atkinson 2019; Knoblauch 2001). Ich habe Instrumentalunterricht in einem möglichst alltäglichen Kontext mit dem Ziel beforscht, dortige Interaktionen in ihrem Zusammenspiel verbaler, nonverbaler und musikalischer Kommunikationsarten (vgl. Mahlert 2016, S. 194–95) zu beschreiben und zu erklären.

Für meine Forschung habe ich den Unterricht einer Saxophonlehrerin und eines Akkordeonlehrers mit jeweils fünf bzw. vier ihrer Schüler*innen über ca. vier Monate hinweg in videogestützter teilnehmender Beobachtung (vgl. Wulf 2011, S. 23; Kellermann und Wulf 2011, S. 28–29) begleitet. Bei der Auswahl der Lehrpersonen ging es mir einerseits um vergleichbare Unterrichtskonstellationen mit ähnlichem Kontext: Beide Lehrer*innen unterrichten an einer kommunalen Musikschule in Berlin und sind als Instrumentalpädagog*innen für ›klassische‹[5] Musik ausgebildet. Andererseits habe ich Personen ausgewählt, die aufgrund heterogener Eigenschaften vermutlich unterschiedliches Verhalten zeigen würden, sodass sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und durch Vergleiche interpretativ auf bestimmte Einflussfaktoren zurückführen ließen (vgl. Bohnsack 2014, S. 143–45). Die Saxophonistin

5 Diese Einordnung äußerten die Lehrpersonen selbst. Im Falle des Akkordeonlehrers heißt dies, dass er nicht für Volksmusik ausgebildet wurde. Die Saxophonlehrerin hat nicht Jazz-, sondern klassisches Saxophon studiert.

hat ihr Studium in Berlin und Amsterdam in den neunziger Jahren begonnen, der rund 15 Jahre ältere Akkordeonlehrer hat Anfang der achtziger Jahre in Süddeutschland studiert. Auch in ihrer Sozialisation durch Familie und gesellschaftliches Umfeld unterscheiden sich die beiden: Der Akkordeonlehrer ist in Süddeutschland in dörflichen Verhältnissen in einer Arbeiterfamilie aufgewachsen. Die Saxophonlehrerin ist in Norddeutschland geboren und bereits als Kleinkind in die Großstadt gezogen. Dort ist sie in Verhältnissen aufgewachsen, die akademisch und künstlerisch geprägt waren.

Die Auswahl der Schüler*innen zielte in erster Linie darauf ab, eine Heterogenität in Hinsicht auf Alter und Dauer ihrer bisherigen Unterrichtszeit zu erhalten. Das Anliegen war zu überprüfen, inwieweit unterschiedlich ausgeprägte Erfahrungen der Schüler*innen auf ihrem Instrument und im Unterricht Einfluss auf ihre Interaktion mit den Lehrpersonen hatten. Im Unterricht beider Lehrer*innen fand sich daher jeweils mindestens ein*e Unterrichtsanfänger*in, ein*e Schüler*in der Mittelstufe sowie eine*r der Oberstufe. Auch ging es um ein möglichst ausgeglichenes Verhältnis zwischen männlichem und weiblichem Geschlecht, um den Einfluss genderabhängiger Interaktionsmuster in den Blick nehmen zu können. Die in die Forschung einbezogenen Schüler*innen teilen sich daher zu ungefähr gleichen Teilen in Mädchen und Jungen auf.[6]

Während meiner teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung habe ich wiederkehrende Handlungsmuster der Akteur*innen herausgearbeitet, erste Interpretationen dazu formuliert und Szenen für die Videoanalyse vorgemerkt. Um die Perspektiven der Akteur*innen einzufangen, habe ich nach den Unterrichtsstunden Interviews (vgl. Hammersley und Atkinson 2019,

6 In Hinsicht auf den soziokulturellen und sozioökonomischen Hintergrund der Schüler*innen weist das beforschte Feld eine geringere Heterogenität auf: Bis auf eine Ausnahme entstammten alle Schüler*innen Akademiker*innenhaushalten. Unter den Eltern fanden sich neben Ärzt*innen vor allem Personen in pädagogischen Berufen sowie in einem Fall ein Schauspieler. Nur eine Schülerin hatte einen Nichtakademiker zum Vater. Gemäß meiner Erfahrungen als Lehrer an einer innerstädtischen Berliner Musikschule sind derartige Verhältnisse auch bei anderen Lehrer*innen üblich, auch wenn der Anteil an Nicht-Akademiker*innen sowie die soziokulturelle Diversität teilweise höher sein dürften. Die im Folgenden dargestellten Forschungsergebnisse dürften dennoch über die hier beforschte Gruppe von Schüler*innen hinaus Aussagekraft besitzen, da sie sich zu großen Teilen mit den Erfahrungen der Lehrpersonen und strukturellen Bedingungen von Instrumentalunterricht erklären lassen (vgl. hierzu die Zusammenfassung und den Ausblick).

S. 97–120) geführt, in denen sie mir ihre eigenen Erklärungen für ihr Unterrichtshandeln genannt haben. Ich habe den Unterricht auf Video aufgezeichnet und 323 Szenen, die sich während der teilnehmenden Beobachtung und der Videobetrachtung als ergiebig für die Beantwortung meiner Fragen erwiesen hatten, analysiert. Durch komparative Analyse nach Bohnsack (2014, S. 143–45) konnte ich Handlungsmuster herausarbeiten, die sich über sozialisations-, situations- und instrumentenbedingte Differenzen hinweg bei allen Akteur*innen zeigten. Diese Muster habe ich unter Einbezug der Interviews interpretiert.

Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes steht zuerst der Rollenkonflikt der Saxophonlehrerin. Ausgangspunkte für die Analyse bilden mehrere Szenen aus ihrem Unterricht, anhand derer sich die im gesamten Datenmaterial nachvollziehbaren Rollenkonstitutionsprozesse gut veranschaulichen lassen. Die gewählten Sequenzen sind im Hinblick auf Instrumentalspiel, verbale und nonverbale Kommunikation verbalisiert worden. Im Text werden diese Verbalisierungen durch kursive Schrift kenntlich gemacht. Nach der ausführlichen Rekonstruktion der Rollenkonstitution der Saxophonlehrerin wird in einem zweiten Analyseschritt der Fall des Akkordeonlehrers in kürzerer Form zum Vergleich herangezogen. Ich fasse das Rollenverhalten des Pädagogen im Sinne einer Dichten Beschreibung (vgl. Geertz 1973, S. 3–30) zusammen und stelle es jenem der Lehrerin gegenüber.

Die Interpretation erfolgt aus Sicht der oben vorgestellten Theorien zu Performativität und Interaktion: Die beschriebenen Situationen werden als ein Wechselspiel von Handlungen und Äußerungen rekonstruiert. Einzelne Aktionen werden aus dem Erfahrungshintergrund der Akteur*innen, aus den Handlungen und Äußerungen ihrer Gegenüber sowie aus den Rahmenbedingungen der Interaktion heraus erklärt. Auch geht die Deutung davon aus, dass ein wesentlicher Teil der Interaktion auf Faktoren basiert, die der Intention entzogen sind, dass also die Akteur*innen nur bedingt einen reflektierten Einfluss darauf haben, wie sie handeln.[7]

7 Mit ihrer Annahme, dass (auch) die Lehrpersonen nur in begrenztem Maße einen bewussten Einfluss auf ihr eigenes Verhalten nehmen können, unterscheidet sich die folgende Darstellung kategorisch von didaktischen Analysen videographierten Unterrichts, die traditionell stärker davon ausgehen, dass Pädagog*innen gezielt im Sinne einer bestimmten didaktischen Sichtweise handeln können. Im Folgenden werden didaktische Zielsetzungen der beforschten Lehrpersonen zwar durchaus zum Gegenstand der Rekonstruktion, wenn sie als Einflussfaktor im Interaktionsgeschehen wahrnehmbar werden. Die an performativen Theorien orientierte Perspektive dieses Ar-

Rekonstruktion I: Der Rollenkonflikt der Saxophonlehrerin

Den Startpunkt meiner Analyse bildet eine Szene aus dem Unterricht der Saxophonlehrerin mit einem zehnjährigen Schüler. Die beiden arbeiten am bekannten Menuett in G-Dur aus dem *Notenbüchlein für Anna Magdalena Bach*. Ihre gemeinsame Arbeit beginnt damit, das Stück unisono durchzuspielen. Im Anschluss fordert die Lehrerin ihren Schüler zu einer Einschätzung seines Spiels auf:

> *Lehrerin: »M-hm? Was sagste?«*
> *Schüler: »Äh, nicht so gut.«*
> *Lehrerin: »Och komm! (lacht)«*
> *Schüler: »Ja.«*
> *Lehrerin (aus dem Lachen heraus und mit übertrieben betontem Tonfall): »Das wollt ich jetzt ja gar nicht hören!« Sie lacht erneut.*

Aus didaktischer Sicht lässt sich der letzte Satz der Lehrerin nachvollziehen. Wie sich auch im weiteren Verlauf der Szene zeigen wird, geht es ihr darum, dem Schüler zu einer differenzierteren Selbsteinschätzung zu verhelfen. Daher kommuniziert sie hier, dass sie sein pauschal negatives Urteil nicht angemessen findet. Betrachtet man ihre Kommunikationsweise im Hinblick darauf, wie sie ihre Rolle als Pädagogin ausgestaltet, fällt eine interessante Schwankungsbewegung auf: Mit ihrem »Was sagste?« agiert sie als Initiatorin eines unvoreingenommenen Selbsteinschätzungsprozesses des Schülers. Als dieser ihr aber eine didaktisch nicht erwünschte Antwort liefert, wechselt sie in ein hierarchisches Rollenverhältnis, in dem sie darüber entscheidet, ob eine Einschätzung angemessen ist oder nicht. Allerdings scheint sie diese zweite Rolle nicht voller Überzeugung zu verkörpern, wie ihr Lachen und der theaterhaft übertriebene Tonfall signalisieren. Man könnte also sagen, die Lehrerin

---

tikels nimmt selbst aber keine didaktische Position ein: Sie fragt nicht aus einer bestimmten didaktischen Sichtweise heraus danach, ob Lehrpersonen gut oder schlecht gehandelt haben bzw. ob sie durch alternative Handlungsweisen zu ›gewünschteren‹ Reaktionen ihrer Schüler*innen hätten beitragen können. Interaktionstheoretische Analysen wie die folgende zielen im Gegenteil darauf ab, gerade auch solche Verhaltensweisen von Lehrpersonen aus der Interaktion und ihren Rahmenbedingungen heraus zu verstehen, die in einer nachträglichen didaktischen Analyse als diskutabel erscheinen könnten.

changiert zwischen jenen zwei Rollenbildern, die in den anfangs beschriebenen theoretischen Positionen diskutiert werden: einerseits Lerninitiatorin, andererseits Lehrmeisterin.

Ähnliche Wechselbewegungen zwischen beiden Rollenbildern zeigten sich durchgehend im Unterricht der Pädagogin. So gab es zahlreiche Situationen, in denen sie auf expliziter Ebene offene Fragestellungen formulierte, im weiteren Unterrichtsverlauf aber offenbarte, dass sie implizit doch bestimmte Antworten erwartet hatte. Wenn diese nicht genannt wurden, begann sie, auch explizit gezielter darauf hinzufragen. In anderen Szenen äußerte sie Fragen, die in der Situation selbst offen wirkten, hatte diese aber durch die vorherige Vermittlung ihrer eigenen Perspektive vorbereitet und die Antworten ihrer Schüler*innen dadurch mitgeprägt. Insgesamt wirkte die Lehrerin hin- und herbewegt zwischen zwei Vorstellungen von Lehrverhalten: Einerseits dem Anspruch, ihre Schüler*innen mit möglichst wenig Vorgaben und durch offene Fragen in einer persönlichen Herangehensweise ans Instrumentalspiel zu fördern; andererseits der Tendenz, den Unterricht in ihrem eigenen Sinne voranzutreiben und ihre Vorstellungen vom korrekten Umgang mit Musik und Instrument zu vermitteln.

In Interviews wurde deutlich, dass auch die Pädagogin selbst in ihrem Unterrichtsverhalten einen Rollenkonflikt erlebte. Sie erklärte einerseits, dass es eines ihrer grundlegenden Ziele sei, die Schüler*innen in ihrer jeweiligen Persönlichkeit und Musikalität zu fördern. Daher lasse sie ihnen im Unterricht viel Raum für eigene Lösungsfindungsprozesse, frage viel und mache eher wenig klare Vorgaben. Andererseits hinterfragte sie dieses pädagogische Ideal in Gesprächen mit mir und äußerte Zweifel daran, ob ihr wenig hierarchischer Unterrichtsstil tatsächlich immer zielführend sei.

Inwiefern spielten Vorerfahrungen der Saxophonlehrerin in ihren Rollenkonflikt hinein? Im Zuge der Interviews mit ihr offenbarte sich, dass sie in ihrer privaten und beruflichen Sozialisation widersprüchliche Erfahrungen hinsichtlich möglicher Rollenbilder als Pädagogin gemacht hatte. Ihr Verhalten als Lehrerin war durch diese Erfahrungen beeinflusst. So berichtete sie einerseits, dass sie grundlegend autoritätskritisch sozialisiert sei: Sie habe im Zuge ihres Aufwachsens im privaten Umfeld ein politisches und erzieherisches Ideal erlebt, nach dem erwachsene Menschen gegenüber Kindern und Jugendlichen wenig dominant auftreten sollten. Darüber hinaus hatte sie einen wesentlichen Teil ihres Studiums an einer Musikhochschule absolviert, deren wissenschaftlich-pädagogische Lehre auf das Ideal eines nicht-hierarchischen, schüler*innenorientierten Unterrichts ausgerichtet gewesen war. Die Pädagogin

erzählte, dass insbesondere die im privaten Umfeld erlebten Vorbilder und Erwartungen sie in ihrem pädagogischen Ideal geprägt hätten, Schüler*innen wenig vorzugeben und sie in ihrer jeweiligen Persönlichkeit zu fördern.

Andererseits war die Lehrerin in ihrem Berufsfeld auch mit gegenteiligen Erwartungen an Lehrpersonen konfrontiert gewesen, die starken Einfluss auf ihren beruflichen Werdegang gehabt hatten. So berichtete sie mir ungefragt, dass ihr wenig dominanter Unterrichtsstil ihr beruflich bereits geschadet habe. Sie habe sich erfolglos auf eine Stelle als Saxophonlehrerin an einem namhaften Musikgymnasium beworben. Grund für die Ablehnung sei gewesen, dass die Kommission im Hearing ihr Unterrichtsverhalten zu wenig bestimmend gefunden habe. Wie ihre ungefragte Erzählung mir gegenüber zeigte, beschäftigte jene Kritik sie weiterhin und bildete einen Impuls für ihre Beschäftigung mit der Frage, wie sie ihre Rolle als Pädagogin sinnvoll ausgestalten konnte.

Ein pädagogisches Vorbild der Lehrerin spielte in ihren Rollenkonflikt besonders deutlich hinein: Mir und ihren Schüler*innen berichtete sie wiederholt von einem Saxophonprofessor, bei dem sie während ihres Studienaufenthalts in Amsterdam Unterricht erhalten hatte. In Interviews beschrieb sie mir ihre dortigen Unterrichtserfahrungen als ausgesprochen inspirierend und prägend. Gegenüber ihren Schüler*innen stellte sie ihren damaligen Lehrer bemerkenswerterweise als sehr autoritäre Lehrperson dar. Wiederholt begab sie sich im Unterricht in einer Art Schauspiel selbst in die Rolle jenes Professors, um strikte Vorgaben zu machen und eigene Vorstellungen durchzusetzen. So unter anderem in einer Szene mit einer fünfzehnjährigen Saxophonschülerin: Die Lehrerin äußerte dort mehrmals den Wunsch, am musikalischen Ausdruck eines aktuell geübten Musikstücks zu arbeiten. Ihre Schülerin ging auf die entsprechenden Fragen und Aufforderungen aber nicht ein, da sie unzufrieden mit dem Klang ihres schwergängigen Saxophonblatts war. Statt dem Wunsch der Lehrerin zu folgen, wandte sie sich immer wieder dem Blatt zu, blickte es kritisch an, äußerte Laute des Missfallens und justierte es nach. Anfänglich ging die Pädagogin darauf noch ein und unterstützte die Schülerin mit Ratschlägen zum Umgang mit dem Blatt. Schließlich änderte sie aber ihre Verhaltensweise:

> *Lehrerin (sehr akzentuiert und zackig): »Komm jetzt! Mein Lehrer in Amsterdam hat immer gesagt: ›Egal was du für'n Blatt draufhast, du musst immer was rausholen, ne?‹ Also: Jetzt wurscht!«*

Die Pädagogin begleitet ihre Äußerung mit scharfen Bewegungen ihrer rechten Hand: Die Worte »Mein Lehrer hat immer gesagt« kombiniert sie mit einer schnellen Bewegung der linken Hand nach links, als wolle sie etwas wegwischen. Die nacherzählte Aussage ihres Lehrers unterlegt sie mit mehreren scharfen Handkantenschlägen nach unten. Als sie »Jetzt wurscht« sagt, wedelt sie schnell mit der rechten Hand nach außen, als wolle sie eine Fliege verscheuchen.

Auch in anderen Szenen, in denen die Lehrerin sich auf ihren ehemaligen Professor bezog, erschien dieser als eine Lehrerpersönlichkeit, die eher einem Bild der klassischen Meisterrolle entsprach: Die Lehrerin gab – ihn wie in einem Schauspiel darstellend – dezidierte und dominant wirkende Vorgaben, wie man zu spielen und sich als Saxophonist*in zu verhalten habe.

Wie lässt sich das dominante Rollenspiel der Lehrerin erklären? Auf Basis der Forschungsdaten ist nicht zu sagen, inwieweit der von ihr dargestellte Unterrichtsstil tatsächlich dem ihres früheren Professors entsprach. Es wäre u.a. ebenso denkbar, dass sie Erfahrungen, die sie personenübergreifend mit Lehrpersonen gemacht hatte, zu einem Idealbild dominanten Lehrverhaltens bündelte und dieses in einer nachträglichen Darstellung ihrem Professor zuschrieb – unabhängig davon, wie sehr diese Zuschreibung der Realität entsprach.[8] Mit Sicherheit lässt sich jedoch feststellen, dass sie sich offenbar ein Handlungswissen um entsprechend dominante Verhaltensweisen angeeignet hatte, das sie in jenen Momenten über die schauspielerische Darstellung ihres Professors zur Aufführung brachte. Durch dieses Rollenspiel konnte sie zum einen ihren pädagogischen Vorgaben eine zusätzliche, ›professorale‹ Autorität verleihen. Zum anderen ermöglichte es ihr, den Unterricht auf dominante Weise zu gestalten, ohne sich mit derartigem Verhalten gänzlich identifizieren zu müssen.[9]

Kurz: Die Lehrerin zeigte sich in ihrem Austarieren zwischen den zwei Rollenbildern der schüler*innenorientierten Lerninitiatorin und dominanten Lehrmeisterin beeinflusst durch widersprüchliche Vorerfahrungen. Sie hatte privat und in ihrer Ausbildung ein autoritätskritisches, auf individuelle Persönlichkeitsbildung ausgerichtetes Erziehungsideal erlebt und sich

8 Siehe zu Idealisierungsprozessen, in denen Menschen einzelne Erfahrungen ähnlicher Situationen zu einer Idealvorstellung zusammenführen, Gebauer und Wulf 1998, S. 12–14.

9 In dieser Darstellung dominanten Verhaltens bei gleichzeitiger Distanzierung durch eine ostentative Schauspielhaftigkeit zeigt sich ein wiederkehrendes Verhaltensmuster der Pädagogin, das sich auch in der ersten rekonstruierten Szene andeutet.

dieses für ihr Verhalten als Saxophonlehrerin zu eigen gemacht. Zugleich hatte sie prägende Erfahrungen mit autoritäreren Rollenerwartungen und Vorbildern gemacht und bezog diese in ihr Auftreten mit ein. So bewegte sie sich zwischen beiden Rollenbildern hin und her.

Auch die Rahmenbedingungen des Unterrichts trugen zum schwankenden Rollenverhalten der Lehrerin bei. Zwei Faktoren ließen sich besonders deutlich rekonstruieren. Dies war zum einen der durch die Rahmung ›Instrumentalunterricht‹ bedingte Vorsprung an musik- und instrumentenbezogenem Erfahrungswissen, den die Pädagogin im Vergleich zu ihren Schüler*innen mitbrachte. Als erfahrene Saxophonistin verfügte sie über umfassende Kenntnisse darüber, wie man auf dem Saxophon musizieren konnte, was die gespielte Musik auszeichnete und wie sie sich erfolgreich erarbeiten ließ. Die Schüler*innen kamen zwar ebenfalls mit eigenen musikalischen Vorerfahrungen und Ideen in den Unterricht, waren aber in Hinsicht auf das Spiel des Saxophons und auf stilistische Konventionen der im Unterricht erarbeiteten Musik nachvollziehbarerweise weniger erfahren. Der Wissensvorsprung ihrer Lehrerin war für sie einer der wesentlichen Gründe, warum sie bei ihr Unterricht nahmen.

Die Lehrerin geriet durch ihr relativ großes Vorwissen in Konflikt mit ihrem Wunsch, die Schüler*innen explorativ eigene Erfahrungen machen zu lassen, damit sie ein persönliches Wissen unabhängig von ihr ausbilden konnten: Einerseits arbeitete die Pädagogin durch Aufforderungen und Fragen darauf hin, dass die Schüler*innen eigene Einschätzungen formulierten und Lösungswege entwickelten. Andererseits zeigte sie sich dazu bewegt, ihre Kenntnisse zu vermitteln und Lernprozesse in ihrem didaktischen Sinne gezielt voranzubringen. Daher unterbrach sie oft die ergebnisoffenen Lernprozesse, die sie zuvor angestoßen hatte, und schwenkte über zu Prozessen der Wissensvermittlung. Auch dies wird in der anfangs dargestellten Szene sichtbar. Als die Lehrerin die pauschale Aussage des Schülers, er habe »nicht so gut« gespielt, zurückweist, konterkariert sie damit einerseits ihre vorangegangene, noch völlig offene Fragestellung. Andererseits macht ihre negative Reaktion aus ihrem größeren Erfahrungswissen als Pädagogin durchaus Sinn. Eine im deutschsprachigen musikpädagogischen Diskurs seit mindestens der Jahrtausendwende zentrale Annahme ist, dass Feedback und Selbsteinschätzungen nicht abwertend und pauschal, sondern differenziert und lösungsorientiert geäußert werden sollten (z. B. Röbke 2006; Mantel 2012). Die Lehrerin kennt und teilt diese Auffassung offenbar, denn sie folgt ihr

konsequent im Unterricht, indem sie mit allen ihren Schüler*innen an einer entsprechenden Feedbackkultur arbeitet. Ihre Aussage, sie wolle die pauschal negative Einschätzung ihres Schülers nicht hören, entspricht diesem Ansatz. Tatsächlich beginnt sie direkt im nächsten Satz, den Schüler in Richtung einer differenzierten Selbsteinschätzung zu leiten:

> *Lehrerin (mit weicherem Tonfall): »Was ist dir aufgefallen? Was sind Sachen, die gut waren? Was sind Sachen, die jetzt besser gemacht werden können? Auf was haste gut achten können? Auf was nicht so gut?«*

Die Lehrerin löst mit diesen Fragen den Konflikt zwischen dem von ihr angestrebten, ergebnisoffenen Unterrichtsstil und ihrem Wissen, wie produktive Selbsteinschätzungen erfolgen können, in einen Kompromiss auf: Sie macht ihr Vorwissen zur impliziten Grundlage einer nun nicht mehr völlig offenen, sondern gezielten Fragestellung. So kann sie den Schüler weiter zu gedanklicher Eigenaktivität auffordern, dabei aber einen Rahmen setzen, der sich an ihrer Zielvorstellung orientiert, eine Kenntnis produktiver Feedbackkultur zu vermitteln.

Eine zweite Rahmenbedingung, die den Rollenkonflikt der Lehrerin beförderte, lag in einer – realen oder zumindest von ihr wahrgenommenen – Erfolgserwartung an ihren Unterricht: Die Pädagogin sah sich mit der Erwartung konfrontiert, ihre Schüler*innen zu fähigen Saxophonspieler*innen werden zu lassen.[10] Hierzu zählte für sie, dass die Kinder und Jugendlichen Musikstücke erfolgreich in Vorspielkontexten präsentierten. Dies stand teilweise im Widerspruch zu ihrem Ziel, möglichst eigenständige Lernprozesse zu erlauben, deren Erfolge sich nicht zwangsläufig bis zum nächsten Konzert einstellten. Besonders deutlich wurde der Zielkonflikt, als das geplante Klassenkonzert zum Jahresabschluss näher rückte. Die Lehrerin arbeitete in der Zeit darauf hin, dort so viele ihrer Schüler*innen wie möglich auf eine Weise vorspielen zu lassen, die ihnen ein Erfolgserlebnis ermöglichte. Dies setzte sie unter wachsenden Druck. So ließ sie ihren Schüler*innen im Unterricht sukzessive weniger zeitliche Räume, eigene Lösungen zu explorieren. Sie unterbrach deren Denkprozesse, wenn sie ihrer Meinung nach zu lange dauerten, und gab

10 Es wäre interessant zu ergründen, inwieweit die Erwartungswahrnehmung der Lehrerin sich mit den tatsächlichen Erwartungen ihrer Interaktionspartner*innen deckte. Dies kann im Rahmen des Artikels und mit den vorliegenden Daten allerdings nicht weiter ausgeführt werden.

zunehmend klare Aufgaben und Anweisungen, die auf ihren Erfahrungen als Musikerin basierten.

Nicht zuletzt trugen die Schüler*innen zum Rollenkonflikt der Lehrerin bei, indem sie die von ihr angestrebte Rollenverteilung – die Pädagogin als ›Lerninitiatorin‹, sie selbst als eigenverantwortliche Entwickler*innen ihrer persönlichen Musikalität – unterliefen. Statt auf entsprechende Aufforderungen oder Fragen der Lehrerin einzugehen, kommunizierten sie wiederholt – und meist zu wesentlichen Teilen nonverbal –, dass sie sich nicht in der Lage sahen, dem Wunsch der Pädagogin nachzukommen.[11] Diese Unsicherheit ließ sich teilweise auf kommunikative Missverständnisse zurückführen. Häufig gründete sie aber darauf, dass die Schüler*innen sich in Hinsicht auf ihre Spielkenntnisse am Instrument, ihr Wissen zur gespielten Musik und ihr Bild von sich selbst als Musizierende noch zu wenig klare Positionen zutrauten. Auf diese Weise gaben sie die für sie vorgesehene Rolle, musikalische Entscheidungen zu treffen oder Einschätzungen zu formulieren, an die Lehrerin zurück. Ein Beispiel hierfür findet sich in einer Szene, in der die Lehrerin mit der bereits oben im Fokus stehenden, fünfzehnjährigen Saxophonschülerin an einer Sonate von Carl Philipp Emanuel Bach arbeitet. Die Schülerin hat eine Stelle daraus mit technischen Unsicherheiten und geringem musikalischen Ausdruck gespielt. Die Lehrerin macht daraufhin einen Vorschlag:

> *Lehrerin (zuerst noch eher wie suchend zu sich selbst, dann zunehmend klarer und der Schülerin zugewandt): »Vielleicht kannst äh hilft dir das, indem du da an der Stelle dir mal . überlegst, ob die vielleicht 'nen Charakter hat, diese kleine Stelle.« Nachdem die Lehrerin zu Ende gesprochen hat, bleibt die Schülerin in ihrer bisherigen Haltung. Sie wendet ihren Blick für ca. zwei Sekunden in die Noten, dann zurück zu ihrer Lehrerin, lacht zögernd und sagt »Ok?.« Die Lehrerin sagt lächelnd: »also, auch gerne jetzt« und lacht.*

11 Wenn hier von ›Kommunizieren‹ die Rede ist, meint dies nicht zwangsläufig eine bewusste Äußerung der Schüler*innen. Mit performativen Theorien nehme ich an, dass gezeigtes Verhalten in einer sozialen Interaktion auch ohne eine bewusste Absicht Informationen über die agierende Person übermittelt und dadurch das Gegenüber in seiner Reaktion beeinflusst (vgl. Wulf 2005, S. 7–17). Auch nonverbale Verhaltensweisen wie Schweigen oder unintendierte Gestik, die man im alltäglichen Sprachgebrauch nicht zwangsläufig als ›Kommunikation‹ bezeichnen würde, können in wissenschaftlicher Theorie als Kommunikationsakte begriffen werden, da sie dem Gegenüber Informationen übermitteln und es zu Reaktionen auffordern (vgl. Wulf 2005, S. 85–86).

Auch die Schülerin lacht erneut leise in sich hinein und gibt ein langgezogenes »Hm« von sich. Die Lehrerin wartet noch kurz ab und schlägt dann vor: »Ich spiel die [Stelle] mal, ja?« Sie nimmt ihr Saxophon an den Mund und spielt die Stelle vor. Die Schülerin schaut ihrer Lehrerin fast unbewegt zu. Auch nachdem diese ihr Spiel beendet hat, äußert sie sich nicht und schaut ihre Lehrerin weiter an. Die Lehrerin wendet ihren Blick direkt zur Schülerin und hebt die Augenbrauen. Die Schülerin verharrt weiter bewegungslos und schaut ihre Lehrerin schweigend und mit leicht gehobenen Augenbrauen an. […]

Die Lehrerin hat den Blick der Schülerin lächelnd erwidert und ihre Augenbrauen weiter gehoben. Als diese weiterhin nichts sagt, fragt sie: »Haste ne Idee gekriegt oder nicht?« Die Schülerin blickt wieder in die Noten und lacht unsicher. Die Lehrerin sagt daraufhin zögerlich und so leise, dass sie teilweise fast unverständlich ist: »Sonst kann ich dir auch noch mal, also ich habe so'n paar Sachen gerade, als du . als wir da stehen geblieben sind, dann überlegt. Die kann ich dir auch gern mal sagen, kannste ja mal drüber nachdenken, ne?« Sie wendet sich zu den Noten und sagt bestimmter und lauter: »Also ich finde, vielleicht kannste dir da etwas, also für mich hat das so'n bisschen was schalkhaftes!« Das letzte Wort spricht sie laut und mit Nachdruck aus.

Wie sich im Kontext weiterer Stunden und in Interviews zeigt, verfolgt die Lehrerin mit ihrer anfänglichen Aufforderung, einen ›Charakter‹ zur gespielten Stelle zu finden, zumindest zwei Zielsetzungen: Da sie ihre Schülerin zu dieser Zeit als eher unsichere Person erlebt, die viel über ihre Schwächen nachdenkt, möchte sie erstens den Unterrichtsfokus weg von realen oder gefühlten technischen Unsicherheiten hin zu musikalischer Gestaltung lenken. Zweitens geht es ihr grundlegend darum, die Schülerin auf ihrem Weg zu einem selbstbewussteren und ausdrucksvolleren Spiel zu fördern (vgl. hierzu ausführlicher Jachmann 2017). Für beide Ziele wäre eine klare Vorstellung zum ›Charakter‹ der Musik hilfreich. Die Schülerin ist allerdings mit der für sie vorgesehenen Rolle nicht einverstanden, wie sie in Interviews deutlich macht. Ihr gehe es im Moment erst einmal darum, durch das relativ neue und herausfordernde Musikstück »durchzukommen« und »die richtigen Töne […] einigermaßen flüssig hinzukriegen.« Für eigenverantwortliche musikalische Entscheidungen, wie die Lehrerin sie fordert, sieht sie sich auch deshalb noch nicht bereit, weil die Musik von Bach noch neu für sie sei. Sie könne daher das Stück »von der Stimmung her […] noch nicht so gut zuordnen.« Die Aufforderung, sich interpretatorische Gedanken zum Stück zu machen, kommentiert sie im Interview mit der Aussage: »Man kann da über alles nachdenken. […] Aber wenn man's noch nicht kann – sollte man's wirklich tun?« Wie sie in anderen Unterrichtsstunden

auch explizit äußert, wünscht sie sich von der Lehrerin stattdessen mehr klare Vorgaben und Hilfestellungen. Dies kommuniziert sie in der oben beschriebenen Szene nonverbal: Indem sie die wiederholten Aufforderungen und Fragen der Lehrerin unbeantwortet lässt, macht sie deutlich, dass sie der gewünschten Rolle zumindest nicht ohne weiteres nachkommen wird. Die Pädagogin reagiert darauf, indem sie selbst sukzessive mehr Einfluss auf das musikalische Ergebnis des Unterrichts nimmt. Zuerst präsentiert sie eine eigene Version der Musik auf ihrem Instrument und expliziert schließlich in dezidiertem Tonfall eine eigene Einschätzung zur Musik. Ihr anfängliches Ziel, die Schülerin über die Interpretation der Stelle entscheiden zu lassen, hat sie damit aufgegeben.

Ähnliche Situationen zeigten sich im Saxophonunterricht aller beforschten Schüler*innen: Diese drängten ihre Lehrerin manchmal explizit, häufiger aber implizit dazu, inhaltlich wie quantitativ einen wesentlicheren Anteil an der Interaktion zu übernehmen und sich damit stärker in die Rolle einer Lehrmeisterin zu begeben. Die Saxophonlehrerin, die für sich eigentlich vor allem eine fragende, initiierende Rolle anstrebte, musste sich davon distanzieren und zu einem dominanteren Verhalten hinbewegen.

Rekonstruktion II: Der Rollenkonflikt des Akkordeonlehrers

Der Akkordeonlehrer bewegte sich grundlegend in einem ähnlichen Spannungsfeld zwischen den beiden entgegengesetzten Rollenbildern wie die Saxophonlehrerin. Er beschrieb sich in Interviews als antiautoritären Menschen und Pädagogen, der den Bedürfnissen seiner Schüler*innen sensibel folgte. Im Unterricht selbst zeigte er ein weniger eindeutiges Verhalten. Dort changierte er zwischen Verhaltensweisen, die den Schüler*innen Räume für eigene Vorstellungen und Lernprozesse eröffneten, und einem dominantem Lehrverhalten, indem er klare Vorgaben machte und erwartete, dass die Schüler*innen diesen folgten.

Im Vergleich zur Saxophonistin erschien der Akkordeonist noch stärker hin- und herbewegt zwischen den zwei Rollenbildern. Er betonte in Interviews nachdrücklicher als seine Kollegin seinen Anspruch, antiautoritär und an individuellen Bedürfnissen orientiert zu unterrichten. Im Unterricht positionierte er sich dagegen stärker in Richtung einer klassischen ›Meisterrolle‹. Zum einen offenbarte er öfter und selbstbewusster seine interpretatorische Sicht auf Musikstücke, indem er selbst vorspielte und in überzeugtem Tonfall Einschätzungen zur Musik traf. Zum anderen präsentierte er seine eigene Position auch

in Hinsicht auf spieltechnische Fragen mit großer Überzeugungskraft: Wenn Schüler*innen sich bestimmten spieltechnischen Herausforderungen gegenübersahen, vermittelte er ihnen, dass er dafür hervorragend geeignete Lösungen kenne. Er brachte mit Überzeugung zum Ausdruck, dass die Schüler*innen die Probleme meistern könnten, wenn sie seinen Ratschlägen folgten.

Der relativ deutlich ausgeprägte Rollenkonflikt des Akkordeonlehrers lässt sich mindestens zu Teilen damit erklären, dass seine Erfahrungen hinsichtlich Rollenerwartungen und Vorbildern noch stärker auseinandergingen als jene der Saxophonlehrerin. Beim ihm traf ein überzeugt antiautoritäres Gesellschaftsbild im Privaten auf langjährige Erfahrungen mit eher dominanten Rollenvorbildern in der Berufsausbildung.[12] Der Pädagoge hatte lange in einem autoritätskritischen sozialen Umfeld gelebt und beschrieb sich als überzeugten Akteur in diesem Feld. In seinem Lebenslauf spielte die machtkritische Sozialisation eine noch größere Rolle als bei der Saxophonistin. Er war nach seinem Studium aufgrund seiner pazifistischen Überzeugungen nach Berlin gegangen und hatte sich dort einen Freundeskreis gesucht, der seine Überzeugungen teilte. Seine Pädagogik beschrieb er als konsequente Fortführung seiner gesellschaftlichen und politischen Überzeugungen. Zugleich hatte er mehrere Jahre lang bei einem Akkordeonprofessor studiert, den er als ausgesprochen autoritär beschrieb.[13] Auch wenn im Zuge der Forschung nicht so deutlich wie bei der Lehrerin wurde, dass sein Unterrichtsstil durch das autoritäre Vorbild beeinflusst war, lässt sich dies doch zumindest annehmen. Dafür spricht, neben der langen Zeit des Unterrichts, dass er trotz kritischer Äußerungen zum Unterrichtsstil seines Professors eine professionelle Hochachtung für den älteren Akkordeonisten und dessen Erfolg als Pädagoge zum Ausdruck brachte.

Der Akkordeonlehrer traf mit seiner Tendenz zu einem eher dominanten Lehrverhalten auf sehr ähnliche Rahmenbedingungen wie seine Saxophonkollegin: Eine von ihm wahrgenommene Erfolgserwartung an seinen Unterricht, seine Vorkenntnisse auf dem Instrument und die damit korrespondierenden

12 Inwieweit auch umfassendere Erfahrungen mit autoritärem Verhalten in der privaten Sozialisation des älteren Lehrers eine Rolle für sein Lehrverhalten spielen, lässt sich aus den Daten heraus nicht feststellen. Denkbar wäre ein solcher Einflussfaktor durchaus.

13 Die Erzählungen des Lehrers decken sich mit den Berichten anderer ehemaliger Akkordeonstudierender des Akkordeonprofessors, von denen der Autor außerhalb dieser konkreten Studie erfahren hat.

Erwartungen seiner Schüler*innen, von ihm Expertenwissen zu erhalten, legten auch ihm die Rolle eines Wissensvermittlers nahe. Er nahm die ihm angetragene Rolle affirmativer an als seine Saxophonkollegin und nutzte sie für den Unterricht in seinem Sinne. Indem er sich als erfahrenen Experten auf dem Akkordeon präsentierte, gewann er gegenüber seinen Schüler*innen eine Autorität, die er ins Feld führen konnte, um ihnen seine Kenntnisse zu vermitteln.

Zusammenfassung und Ausblick

Ich habe in diesem Artikel anhand der Fälle einer Saxophonlehrerin und eines Akkordeonlehrers einen instrumentalpädagogischen Rollenkonflikt untersucht, der in der Fachliteratur diskutiert wird und auch die von mir beforschten Lehrpersonen in ihrem Verhalten prägte: Beide schwankten zwischen dem Vorsatz, als partnerschaftliche Begleiter*innen und Initiator*innen von persönlichen Lernprozessen ihrer Schüler*innen zu agieren, und der Tendenz, in der Praxis stärker als angestrebt im Sinne dominanter Lehrmeister*innen und Wissensvermittler*innen zu agieren.

Auf Basis von Theorien zu Performativität und sozialer Interaktion habe ich argumentiert, dass sich drei Einflussfaktoren auf den Rollenkonflikt ausmachen ließen: (1) Die Pädagog*innen waren durch widersprüchliche Vorerfahrungen in ihren Rollenbildern beeinflusst. Sie hatten sich einerseits im Zuge ihrer Sozialisation das pädagogische Ideal angeeignet, schüler*innenorientiert und möglichst wenig autoritär zu unterrichten. Andererseits hatten sie Erfahrungen mit Menschen in ihrem Berufsfeld gemacht, die ihnen einen dominanteren Unterrichtsstil nahelegten. (2) Auf struktureller Ebene trugen zwei Rahmenbedingungen des Unterrichts wahrnehmbar zum Rollenkonflikt bei, da sie die Lehrpersonen entgegen ihrem Vorsatz in Richtung der Rolle von Lehrmeister*innen und Wissensvermittler*innen bewegten: Zum einen sahen die Pädagog*innen sich dazu herausgefordert, ihre im Vergleich zu den Schüler*innen größeren Vorkenntnisse zu Instrument und Musik im Unterricht zu vermitteln und Lehrprozesse entsprechend ihrer Kenntnisse zu gestalten. Zum anderen sahen sie sich mit der Erwartung konfrontiert, ihre Schüler*innen zu erfolgreich musizierenden Personen auszubilden. Hierzu griffen sie maßgeblich in Lernprozesse ein und machten Vorgaben zu aus ihrer Sicht erfolgversprechenden Umgangsweisen mit Musik und Instrument. (3) Die Schüler*innen trugen zum Rollenkonflikt zusätzlich bei, indem sie ihre Lehrer*innen in die Rolle von Expert*innen und Wissensvermittler*innen drängten. Sie

kommunizierten – häufig nonverbal –, dass sie sich für einen eigenverantwortlichen Umgang mit der Musik im Unterricht noch zu unsicher fühlten, und bewegten die Pädagog*innen so dazu, stärker als angestrebt Einfluss auf den Unterrichtsverlauf zu nehmen.

Im Vergleich beider Lehrpersonen wurde sichtbar, dass der Rollenkonflikt im Falle des Akkordeonlehrers noch stärker ausgeprägt war als bei der Saxophonlehrerin: Der Pädagoge vertrat mit größerem Nachdruck als seine Kollegin den Anspruch, antiautoritär und schüler*innenorientiert zu unterrichten, und zeigte zugleich in der Praxis ein Lehrverhalten, das sich deutlicher als ihres an einer klassischen ›Meisterrolle‹ orientierte. Hierzu habe ich argumentiert, dass die noch stärker auseinandergehenden Vorerfahrungen des Lehrers mit Rollenerwartungen und Rollenbildern ein wichtiger Einflussfaktor für die starke Ausprägung des Konflikts bei ihm sein dürften.

In der Zusammenschau beider Fälle erscheinen zwei Aspekte als besonders bedenkenswert. Zum einen schienen die praktischen Unterrichtserfahrungen, die beide Pädagog*innen mit dominanten Lehrvorbildern gemacht hatten, die Macht zu haben, ihre eigentlich intendierte Rolle als Lerninitiator*innen mindestens zu relativieren bzw. sogar zu konterkarieren. Dies deckt sich mit empirischen Rekonstruktionen von schulischem Unterricht, die zeigen, dass historisch gewachsene Unterrichtspraktiken implizit in vielen Fällen auch dann tradiert werden, wenn sie im Konflikt zu expliziten Unterrichtsidealen stehen (vgl. Althans 2011, S. 258–62).

Zum zweiten lässt sich feststellen, dass grundlegende, strukturelle Bedingungen des Instrumentalunterrichts die Lehrpersonen unabhängig von ihren Rollenvorstellungen in Richtung der Rolle von Wissensvermittler*innen zogen. Zwar hatten die Pädagog*innen die Möglichkeit, sich wie die Saxophonistin dagegen zu positionieren und sich so zumindest zu Teilen die Rolle von Lerninitiator*innen zu erhalten. Es war für sie aber wesentlich einfacher, die Expert*innenrolle wie der Akkordeonlehrer anzunehmen und aus ihr heraus zu agieren. Man könnte hierfür das Bild einer schiefen Ebene heranziehen, die in Richtung lehrer*innenzentrierten Unterrichts abschüssig war: Die Lehrpersonen wurden in Richtung einer dominanten Lehrer*innenrolle gezogen, wenn sie nicht aktiv dagegen anarbeiteten.

Inwiefern erscheinen die Ergebnisse dieser Studie über das beforschte Feld hinaus auf andere denkbare Unterrichtssituationen übertragbar, und welche weiterführenden Forschungsfragen lassen sich formulieren? Grundlegend lässt sich annehmen, dass zahlreiche Instrumentalpädagog*innen mindestens im europäischen Raum ähnliche Rollenkonflikte erleben. Hierfür

spricht, dass die pädagogische Tradition der Meister*innen-Schüler*innen-Beziehung ebenso wie das Ideal schüler*innenorientierten Unterrichts auch außerhalb des Forschungsfeldes zu finden sind (vgl. Bork 2012; Brandstätter 2008). Auch andere Lehrpersonen dürften daher widersprüchliche Erfahrungen mit pädagogischen Rollenbildern gemacht haben.

Zu untersuchen wäre, inwieweit die Aufwertung der Initiator*innenrolle, die spätestens seit der Jahrtausendwende im Fachdiskurs der Instrumentalpädagogik sichtbar wird, sich im Unterrichtsverhalten von Lehrpersonen niederschlägt – und sich auch bereits seit dem Forschungszeitraum dieser Studie niedergeschlagen hat. Eine mögliche, aber zu prüfende Annahme wäre, dass Lehrpersonen sich innerhalb des Spannungsfeldes sukzessive weniger dominanten Rollenbildern zuwenden. Der Vergleich der jüngeren und weniger dominant unterrichtenden Saxophonlehrerin mit dem älteren, ›meisterhafter‹ unterrichtenden Akkordeonlehrer spricht für eine solche Entwicklung.[14]

Die Beobachtung, dass die Lehrpersonen durch ihr größeres Vorwissen und die Erfolgserwartungen an ihren Unterricht in Richtung der Rolle von Wissensvermittler*innen gezogen wurden, dürfte sich meines Erachtens auf viele Unterrichtssituationen übertragen lassen. Hierfür spricht, dass diese Rahmenbedingungen eng mit den grundlegenden Zielsetzungen von Instrumentalunterricht zusammenhängen. Instrumentalpädagog*innen, die wie die beiden beforschten Personen einen Unterricht jenseits einer klassischen Meister*innenrolle anstreben, geraten dadurch in ein Spannungsverhältnis mit den Bedingungen ihres Unterrichts, mit dem sie umgehen müssen. Sollte sich das Unterrichtsideal wie beschrieben weiter in Richtung weniger dominanter Rollenbilder verschieben, dürfte dieses Spannungsverhältnis noch wachsen.

Der Befund, dass praktische Erfahrungen mit Rollenvorbildern einen großen und potenziell unreflektierten Einfluss auf das Lehrverhalten von Instrumentalpädagog*innen haben, dürfte ebenfalls weitgehend auf andere Fälle übertragbar sein. Hierfür spricht, dass er sich wie beschrieben mit den Ergebnissen zahlreicher sozial- und erziehungswissenschaftlicher Studien deckt.

Davon ausgehend stellt sich die weiterführende Forschungsfrage, wie theoretische und praktische Anteile instrumentalpädagogischer Studiengän-

14 Gegen eine allgemeine Entwicklung hin zu eindeutig schüler*innenorientierten Unterrichtsweisen sprechen jüngere Erfahrungen des Autors mit didaktischen Prüfungen Studierender.

ge angehende Instrumentalpädagog*innen in ihrem Lehrverhalten beeinflussen. Wie stellt sich der Einfluss des künstlerischen Einzelunterrichts dar? Was nehmen Studierende aus lehrpraktischen Kursen und was aus theoretisch-didaktischen Diskussionen für ihr Lehrverhalten mit? In welcher Weise wirken sich verschiedene Ansätze wissenschaftlich-theoretischer Lehre aus? Wie wirken Praxis und Theorie im Studium zusammen? Dies wären einige mögliche Fragen, die interessant scheinen.

Trotz der vorläufigen Art der hier dargestellten Ergebnisse lassen sich einige Überlegungen zur hochschulischen Ausbildung von Instrumentalpädagog*innen zumindest skizzieren. Ich möchte abschließend drei Gedanken nennen, die mir als besonders wichtig erscheinen: Da praktisch angeeignete Rollenbilder einen so großen Einfluss auf Lehrverhalten haben, wäre es erstens wichtig, in wissenschaftlich-theoretischen Lehrveranstaltungen möglichst viele Wege zu finden, um in Reflexion über diese Bilder zu kommen. Hierzu gibt es bereits erprobte methodische Ansätze wie beispielsweise die Arbeit mit biographischen Erzählungen. Dennoch erscheint es sinnvoll, gezielt noch mehr Herangehensweisen zu entwickeln, um auch jene impliziten Anteile praktischer Rollenbilder diskutieren zu können, die einer bewussten Reflexion tendenziell verschlossen sind.[15] Auf diese Weise könnte eine klarere und differenziertere Kenntnis instrumentalpädagogischer Rollenbilder entstehen. Es könnte diskutiert werden, in welcher Beziehung sie zu Lerninhalten des Studiums stehen; hierdurch würden sie als Inhalt des Studiums für Studierende und Lehrende besser greifbar werden.

Zweitens erscheint es mir bedenkenswert, in der didaktischen Theorie die beiden Rollenbilder der Lerninitiator*innen und Lehrmeister*innen nicht so sehr als einander gegenüberliegende Positionen zu begreifen, sondern eher zu fragen, wie sie in der Unterrichtspraxis ineinandergreifen können und sollten. Wie kombinieren Lehrpersonen Anteile beider Rollenbilder? Wie begründen sie ihre Positionierungen? Wie wirken Anteile der Rollenbilder in der Praxis zusammen? Welche Vor- und Nachteile haben unterschiedliche Mischungsverhältnisse? Wie und wo können sich Anteile beider oder mehrerer Rollenbilder sinnvoll ergänzen? Die oben dargestellte Szene, in der die Saxophonlehrerin ihren Schüler einerseits zu eigener Selbsteinschätzung anregt und seine

15 Eine Herausforderung wird dabei sein, dass es teilweise um sehr persönliche und sogar intime Erfahrungen von Studierenden und Lehrenden geht. Hier wäre es von enormer Bedeutung, ethisch gangbare Wege der Reflexion und Diskussion zu beschreiten, die zugleich auch Implizites zur Diskussion stellen.

Überlegungen andererseits durch die Art ihrer Fragestellung in Richtung eines aus ihrer Sicht produktiven Feedbacks lenkt, wäre hierfür ein Beispiel, das zur genaueren Untersuchung anregt.

Drittens sollte das didaktische Denken über instrumentalpädagogische Rollenbilder auf empirischer Basis noch weiter ausdifferenziert werden. Es könnten gezielt weitere Rollenkonzepte formuliert werden, die sich auf andere Bestimmungskriterien stützen als auf die Frage, wer den Unterrichtsprozess stärker beeinflusst. Weitere Forschung dazu, wie Instrumentalpädagog*innen ihre Rollen jenseits einer Dichotomie zwischen Lehrmeister*innen und Lerninitiator*innen sehen und ausgestalten, wäre hierzu sinnvoll. Im besten Falle ließe sich auf diese Weise ein facettenreicheres Bild realer Rollenausgestaltungen im Instrumentalunterricht entwerfen, das Lehrpersonen mehr Orientierungsmöglichkeiten für ihr didaktisches Handeln eröffnet.

Literatur

Adler, Patricia A, Peter Adler, und Andrea Fontana. 1987. »Everyday Life Sociology«. *Annual Review of Sociology* 13: 217–35.

Althans, Birgit. 2011. »Befremdete Gesten: Von der Macht des Pädagogischen in politisch-medialen Inszenierungen«. In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, 250–92. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ardila-Mantilla, Natalia. 2016. *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. Wien: LIT.

Berg, Ivo Ignaz. 2018. »Üben, Musizieren und Kooperieren? Zum Berufsbild und Selbstverständnis von Lehrenden in der Instrumentalpädagogik«. In *Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*, herausgegeben von Wolfgang Rüdiger, 51–67. Mainz: Schott.

Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. und erweit. Aufl. Opladen: Budrich.

Bork, Magdalena. 2012. »Jenseits von ›gut‹ und ›böse‹. Meisterlehre im 21. Jahrhundert – Erkenntnisse aus einer Wiener AbsolventInnen-Studie«. *üben & musizieren* 29 (3): 12–16.

Brandstätter, Ursula. 2008. »Unterricht neu denken. Grundlegende Aspekte und Fragen zur Idee des selbstbestimmten Lernens«. *Diskussion Musikpädagogik* 39 (3): 18–27.

Busch, Barbara. 2018. »Auf dem Prüfstand. Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld von Mensch und Musik«. In *Instrumentalpädagogik – wie und wozu?*, herausgegeben von Wolfgang Rüdiger, 69–84. Mainz: Schott.

Campos, Samuel. 2019. *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer.

Doerne, Andreas. 2010. *Umfassend Musizieren. Grundlagen einer integralen Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Ernst, Anselm. 2008. *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. 3. überarb. Aufl. Mainz: Schott.

Fischer-Lichte, Erika. 2012. *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.

Gebauer, Gunter, und Christoph Wulf. 1998. *Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Goffman, Erving. 1983. »The Interaction Order«. *American Sociological Review* 48 (1): 1–17.

Hammersley, Martyn, und Paul Atkinson. 2019. *Ethnography: Principles in Practice*. 4th Ed. London, New York: Routledge.

Heberle, Kerstin. 2018. »Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht«. In *Soziale Aspekte des Musiklernens*, herausgegeben von Bernd Clausen und Susanne Dreßler, 115–30. Münster, New York: Waxmann.

Honnens, Johann. 2016. »Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen«. In *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Jens Knigge und Anne Niessen, 249–64. Münster, New York: Waxmann.

Jachmann, Jan. 2017. »›Ich mach das eher nicht so‹. Wie SchülerInnen ihre eigene Perspektive finden«. *üben & musizieren* 34 (1): 6–10.

Kellermann, Ingrid, und Christoph Wulf. 2011. »Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen«. In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, 27–82. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Knoblauch, Hubert. 2001. »Fokussierte Ethnographie«. *Sozialer Sinn* 2 (1): 123–41.

Mahlert, Ulrich. 2011. *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht*. Mainz: Schott.

Mahlert, Ulrich. 2016. »Kommunikation im Unterricht«. In *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, herausgegeben von Barbara Busch, 193–217. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Mahlert, Ulrich. 2020. *Instrumentalpädagogik in Studium und Beruf*. Mainz: Schott.

Mantel, Gerhard. 2012. »Die Kunst, die richtigen Fehler zu machen. Zur Ambivalenz des Fehlerbegriffs«. In *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. Kreative Potenziale beim Musizieren und Unterrichten*, herausgegeben von Silke Kruse-Weber, 71–80. Mainz: Schott.

Röbke, Peter. 2006. »Vom Umgang mit Fehlern beim Üben.« In *Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden*, herausgegeben von Ulrich Mahlert, 370–82. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich. 2021. »Lehre des Musikalisch-Künstlerischen – professionell, als Profession?« In *Musikpädagogik im Spannungsfeld von Reflexion und Intervention*, herausgegeben von Johannes Hasselhorn, Oliver Kautny, und Friedrich Platz, 191–211. Münster, New York: Waxmann.

Spychiger, Maria. 2008. »Musiklernen als Ko-Konstruktion?« *Diskussion Musikpädagogik* 40 (4): 4–12.

Wulf, Christoph. 2005. *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript.

Wulf, Christoph. 2011. »Einleitung«. In *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*, herausgegeben von Christoph Wulf, Birgit Althans, Katrin Audehm, Gerald Blaschke, Nino Ferrin, Ruprecht Mattig, und Sebastian Schinkel, 7–26. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Zum Unvorhersehbaren in der improvisationspädagogischen Praxis

Aurelia Lampasiak

Schlagworte: *Musikpädagogik; Improvisation; Praxistheorien; Interaktion; Ethnographie*

Playing with the unpredictable is a central didactic principle within the practice of improvisation education. A variety of methodical possibilities open up musical exploration and creative spaces that arise spontaneously and from the moment. In addition to this 'intended unpredictability', numerous moments of irritation also occur in this teaching practice due to the nature of human interaction. They take the course of the lesson in unpredictable directions, both musically and socially. Everyone involved shows different approaches to dealing with such situations and shaping them continuously. This can be demonstrated by the excerpts from ethnographic data from the ImproKultur project. Based on these results, this text explains why improvisation pedagogical practice produces specific situations of unpredictability. Against the background of praxeological theory, musical group improvisation is reflected as a practice of subjectivation. The conclusions provide an insight into how the current didactic understanding of the unpredictable could be supplemented.

Einleitung

Die Planbarkeit von Unterricht ist begrenzt. Es sind verschiedene Komponenten, die eine Unterrichtssituation unvorhersehbar beeinflussen und sowohl das Handeln von Schüler*innen als auch Lehrenden bestimmen (Keller-Schneider 2018, S. 232). Besonders die Interaktion aller Beteiligten hält potenzielle Überraschungen bereit, kann das vorab geplante Unterrichtsgeschehen irritieren und in eine unvorhersehbare Richtung treiben. Dennoch ist das Planen von Unterricht erforderlich. In diesem Prozess können Ideen

entwickelt, didaktische Ziele festgelegt und methodische Wege eingeschlagen werden, um die jeweils fachspezifische Unterrichtspraxis umzusetzen. Der tatsächliche Verlauf dieser Praxis ist dann jedoch oft anders als geplant.

Laut Bähr et al. (2019) sind es besonders Momente der Irritation, die zu transformatorischen Bildungsprozessen[1] führen können. Irritation wird hier als ein Geschehen definiert, bei dem »routinierte Selbstverständlichkeiten, Erwartungen und eingespielte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster« in Frage gestellt werden (ebd., S. 5). Irritation entsteht einerseits durch den performativen Charakter von Unterricht von selbst. Andererseits kann ein bewusstes Inszenieren von »irritationsfreundlichen Situationen« – z.B. durch die Konfrontation mit Unfertigem, Neuem und Unvorhersehbarem – Teil einer Unterrichtsdidaktik werden (ebd., S. 9).

Im fachspezifischen Kontext der Musikpädagogik kann die Praxis musikalischer Gruppenimprovisation herausgegriffen werden, um der Frage nach der Beschaffenheit irritationsfreundlicher Situationen nachzuspüren. Musikalische Improvisation stellt im Feld der Musikpädagogik eine Praxis dar, die sich explizit mit dem Phänomen der Unvorhersehbarkeit auseinandersetzt, diese zulässt und sogar ganz bewusst herzustellen versucht (Gagel 2010, S. 137–46). Unvorhersehbares musikalisches Handeln in verschiedenen Abstufungen kann als Kern didaktischer Zielsetzungen verstanden werden, aus denen im besten Fall emergente musikalische Ereignisse und Erfahrungen entstehen (ebd., S. 11–17). Dabei stehen Planung und Unvorhersehbares im Unterrichtsgeschehen häufig in einem Wechselspiel (ebd., S. 148–50).

Interessant an der Praxis musikpädagogischer Gruppenimprovisation erscheint insbesondere ein Merkmal, das als Doppelspiel der Unvorhersehbarkeit bezeichnet werden kann. Dieses wird an dem Modell *Unterricht als reflektierte Improvisation* von Gagel (ebd., S. 150) sichtbar. Die Unvorhersehbarkeit musikalischer Improvisationsprozesse verzahnt sich hier mit der grundlegenden Unvorhersehbarkeit der Unterrichtssituation. Dies hat zur Folge, dass sogenannte Irritationen nicht als Störungen gedeutet werden, sondern Impulsgeber für Variationen und Neustrukturierungen sind (ebd., S. 149–50).

---

1 Bähr et al. (2019, S. 8) zufolge steht u.a. der »starke Erfahrungsbegriff« (in Abgrenzung zum schwachen Erfahrungsbegriff), wie Waldenfels ihn thematisiert, im Zusammenhang mit einem transformatorischen Bildungspotenzial. Demnach können Erfahrungen als stark gedeutet werden, wenn durch sie nicht nur bestehende Vorannahmen bestätigt oder entkräftigt werden, sondern wenn sie bewirken, den ganzen Menschen und seine Welt zu verändern.

Dieser Text setzt sich zum Ziel, das Doppelspiel der Unvorhersehbarkeit innerhalb der Praxis musikalischer Gruppenimprovisation mittels ethnographischer Zugänge empirisch nachvollziehbar zu machen. Denn im ethnographischen Forschungsprozess wird der kleinteilige Verlauf einer Praxis unmittelbar miterlebt und kann innerhalb eines größeren Zusammenhangs reflektiert werden (Jachmann und Welte 2021, S. 16).

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst ein Verständnis von Praxis dargestellt, das die Reproduktion und Transformation des Sozialen gleichermaßen einbezieht (2). Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses der Stabilität und Instabilität von Praxis wird Subjektivierung erklärt. Aufbauend darauf wird eine Perspektive auf musikpädagogische Praxis entfaltet, die Subjektivierung in der Interaktion aller Beteiligten verortet (3). Der Abschnitt zur musikalischen Gruppenimprovisation als Praxis der Subjektivierung reflektiert den improvisationsdidaktischen Begriff der Interaktion und bezieht ihn auf ein soziologisches Verständnis von Praxis. Dabei wird begründet, warum diese Praxis spezifische Momente der Unvorhersehbarkeit hervorbringt und auf welche Weise sich Subjektivierungsprozesse vollziehen (4). Der Abschnitt über ethnographische Zugänge zu improvisationspädagogischer Praxis zeigt auf, wie innerhalb dieser Forschungsstrategie Momente der Unvorhersehbarkeit in den Fokus geraten. Eine Unterrichtsszene aus dem improvisationspädagogischen Projekt *ImproKultur* veranschaulicht diese Ausführungen (5). Schließlich fasst das Fazit die wichtigsten Erkenntnisse des Artikels zusammen und gibt einen Ausblick, welche Bedeutung diese für weitere Forschungsfragen haben können (6).

Praxis im Spannungsfeld von Stabilität und Instabilität

Praxistheorien verfolgen das Anliegen, empirisch sichtbar zu machen, wie »soziale Ordnungen im praktischen Zusammenspiel von Körpern, Dingen und Artefakten erzeugt, aufrechterhalten und verändert werden« (Alkemeyer und Buschmann 2016, S. 116).

Dabei lassen sich zwei Pole identifizieren, die von Alkemeyer und Buschmann (ebd.) als Makro- und Mikroebene bezeichnet werden: Während die Makro-Perspektive durch eine panoramaähnliche Linse die verhaltensbestimmenden Strukturen und Systeme einer Praxis in den Blick nimmt, fokussiert die Mikro-Perspektive die Interaktion des Individuums, aus der sowohl Muster als auch Verschiebungen und Neues entstehen können (ebd., S. 118).

Im ersten Fall werden Praktiken als Einheiten *(practice-as-entity)* betrachtet, die in einem spezifischen historischen Zusammenhang stehen und an deren Anforderung und normative Erwartung sich Mitspieler*innen anpassen. Der Blick richtet sich auf Gleichförmigkeit und Stabilität des Sozialen (ebd., S. 119). Dabei bleiben individuellen Ausführungen der Mitspieler*innen für die beobachtende Person im Hintergrund (ebd., S. 126).

Im zweiten Fall hingegen liegt der Fokus darauf, die Standpunkte und Bewältigungsstrategien der einzelnen Mitspieler*innen einer Praxis sowie ihre Bezugnahmen auf das Verhalten anderer Mitspieler*innen nachzuvollziehen (ebd.). Praxis wird als ein performatives Aufführungsgeschehen *(practice-as-performance)* aufgefasst, in deren Zentrum die Offenheit und Instabilität des Sozialen stehen (ebd., S. 119).

Die Trennschärfe zwischen Makro- und Mikroebene als Beobachtungsperspektive ist laut Alkemeyer und Buschmann (ebd., S. 117) in Frage zu stellen und durch eine »Methode systematischen Perspektivwechsels« zu überwinden. Denn beide Perspektiven machen jeweils für sich bestimmte Aspekte sozialer Ordnungsbildung sichtbar und blenden andere aus. In der Verbindung beider Perspektiven erweitert sich das Verständnis von Praxis dahingehend, dass sich Praxis immer in einem Spannungsfeld von Stabilität und Instabilität, von Routine und Erneuerung, entfaltet. Diese Annahme soll durch den folgenden Absatz ausgeführt und begründet werden.

Hilmar Schäfer (2013) richtet in seiner theorievergleichenden Analyse den Blick auf das Phänomen der Verschiebung von Normen im Sozialen. Er greift Judith Butlers *Wiederholungskonzept* als besonders anschlussfähig heraus, um Praxis als ein grundsätzlich transformatives Geschehen zu begreifen. In Bezug auf Jacques Derridas *Iterabilitätskonzept* (Derrida 1999, S. 325–51) definiert Butler Wiederholung als ein radikal offenes Geschehen für (politisch wirksame) Verschiebung und vertritt somit ein dynamisches Wiederholungsverständnis (Schäfer 2015, S. 103–106). Jede Wiederholung unterliegt somit stets der Chance einer Veränderung (ebd., S. 243).[2] Ein performatives Wiederholungskonzept ist der Auffassung, dass sich in der Wiederholung sowohl Gleiches als auch Ungleiches ereignet und sich stets Bedeutungsverschiebungen vollziehen können (Gebhard 2020, Abschnitt 4).

---

2 Dass sich dieser performative Akt nicht nur sprachlich, sondern besonders auch körperlich vollzieht, wird in *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung* (Butler 2016) herausgearbeitet.

Praxis ist also als eine Gleichzeitigkeit von Stabilität und Instabilität zu verstehen. Beide Beobachtungsperspektiven greifen ineinander, wenn es darum geht, die performative Hervorbringung sozialer Ordnung in den Blick zu nehmen (Schäfer 2013, S. 242).

Dieser Prozess der sozialen Ordnungsbildung kann auch als Subjektivierung bezeichnet werden. Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015) bezeichnen das Subjekt als aus der kollektiven Praxis entstehend und sich über körperliche Vollzüge konstituierend. Denn durch die »Gleichzeitigkeit von Passivität und Aktivität, von Geformtwerden und Selbstformung« (ebd., S. 29) entsteht eine Beziehung zwischen Praxis und Subjekt, die die Ausformung und Veränderung von Strukturen und den Vollzug von Mitspielfähigkeit in einem ambivalenten Zusammenspiel prägt. »Subjektivität und Praktiken sind [demnach] als ein ko-konstitutiver Verweisungszusammenhang zu denken« (ebd., S. 26).

Zur Kritik an der pädagogischen Perspektive auf das Individuum

Das Verständnis von musikpädagogischer Praxis ist vielschichtig. Einen Beitrag zur Identifizierung musikpädagogischer Perspektiven auf Praxis leistet aktuell Samuel Campos (2019), indem er die Relevanz von praxis- und subjekttheoretischen Ansätzen für die musikpädagogische Wissenschaft empirisch herausarbeitet.

Ausgehend von drei gängigen musikpädagogischen Konzeptionen – der *verständigen Musikpraxis,* der *Prozess-Produkt-Didaktik* und dem *aufbauenden Musikunterricht* – zeichnet er bestehende Verständnisse von Musikpraxis nach (Campos 2019, S. 15–52). Was allen drei Konzepten gemein ist und im Wesentlichen in Campos' Kritik gerät, ist die Selbstbestimmtheit und Autonomie des Individuums, von der sie ausgehen. Auf Grundlage seiner empirischen Untersuchungen fügt Campos diesen Konzeptionen eine weitere Dimension, jenseits des autonomen Individuums, hinzu. Diese bezieht historische, strukturelle und normative Bedingungen sowie Interaktionsdynamiken gleichermaßen als Auslöser für Bildungsprozesse mit ein (ebd., S. 231).

Im Geflecht von Vorstrukturiertheit und kontextbezogenem Interaktionsgeschehen erklärt Campos Musikunterricht zum »Schauplatz von Subjektivierung« (ebd., S. 223). Musikpädagogische Praxis wird demnach gleichzeitig als ein »bestätigendes wie auch stiftendes, als disziplinierendes wie ermöglichendes« (ebd., S. 117) Geschehen verstanden, in dem sich Subjekte in Bezug auf

bestimmte Normen konstituieren und diese ggf. überschreiten und transformieren. So entsteht eine Perspektive auf musikpädagogische Praxis, die weniger den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in den Vordergrund rückt, sondern danach fragt, welche (musikalischen) Subjektpositionen durch musikalische Praxis zugewiesen und möglicherweise auch transformiert werden können (ebd., S. 118).

Campos' praxeologischer Blick auf Musikpädagogik führt im Wesentlichen zu drei Erkenntnissen dahingehend, wie die Konstitution von Subjekten verläuft:

1. Bildungsprozesse in Form von Selbstreflexionen entstehen nicht aus eigener Initiative heraus, sondern aus der Interaktion und Auseinandersetzung des Individuums mit Anderen. Im musikpädagogischen Kontext können diese »Anderen« sowohl Mitschüler*innen, Lehrpersonen als auch abstrakte Objekte wie z.B. gesellschaftliche Normen, symbolische Ordnungen und kulturelle Bezugssysteme sein (Campos 2019, S. 232).
2. Praktiken sind Effekte einer historischen Entwicklung. Verstrickt in gesellschaftliche Machtprozesse äußern sich diese in Form von musikpädagogischen Moden. Dadurch werden praxisspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge möglich (ebd., S. 232–34).
3. Musikpädagogische Situationen stellen eine soziale Organisationsform dar, die durch gegenseitige Adressierung einerseits hervortritt und Wirklichkeit wird. Andererseits bringt dieses Adressierungsgeschehen die soziale Organisationsform fortwährend in einen Prozess der Überschreitung und Transformation (ebd., S. 236).

Campos versteht demnach Interaktion als Grundphänomen von Musikunterricht und jede Form von Interaktion kann im Rahmen sozialer Praktiken Auslöser für Subjektivierungsprozesse werden (Campos 2019, S. 227). So werden Menschen in einem ambivalenten Zusammenspiel von Stabilität und Instabilität zu Subjekten.

Musikalische Gruppenimprovisation als Praxis der Subjektivierung

In der Improvisationspädagogik wird Interaktion als eine spezifische Dimension improvisatorischen Handelns begriffen (Treß 2022, S. 21). Dabei steht der Umgang mit Unvorhersehbarem im Mittelpunkt (Gagel 2010, S. 11–17;

Krämer 2018, S. 319). Durch ihren Anspruch, den (musikalischen) Umgang mit dem Unbekannten zu fördern, beabsichtigt die Improvisationspädagogik eine Form von Interaktion, die Emergenz[3] hervorbringt. Musikalische Interaktion gilt also als »Triebfeder für Emergenzphänomene« (Treß 2022, S. 24). Es entsteht eine stilistisch nicht festgelegte Klanglichkeit (Gagel 2010, S. 196).

Dass musikalische und gesellschaftliche Normen für das musikalische Handeln auch beim Improvisieren unweigerlich eine Rolle spielen und die Subjektivierung der Teilnehmenden mitbestimmen, wird in der Improvisationsdidaktik kaum reflektiert. Da aber davon auszugehen ist, dass musikpädagogische Praxis immer unter den Vorzeichen eines bestimmten normativen Horizonts stattfindet (Campos 2019, S. 50), kann auch die Praxis der Gruppenimprovisation nicht von dieser Tatsache befreit sein. Als musikalische Norm kann z.B. die »Haltung des Improvisierens« (Gagel 2010, S. 51–56) identifiziert werden, die häufig mit Wahrnehmungsfähigkeiten, Empathie und Akzeptanz (Krämer 2018, S. 320) in Verbindung steht. Über didaktische Formulierungen hinaus zeigt sich ein normatives Bezugssystem vor allem kontextspezifisch. Es wird von den jeweiligen Mitspieler*innen vor Ort bestimmt und kann durch gegenseitige Adressierung stabilisiert und überschritten werden.

Aus praxeologischer Perspektive betrachtet, beabsichtigt Improvisationspädagogik die Inszenierung von Unterrichtssituationen, die besonders die Instabilität von Praxis fokussieren und gesetzte Normen überschreiten. Dieser didaktische Schwerpunkt führt zu der (kritischen) Frage, ob das soziale Miteinander in Gruppenimprovisationen besonders offene und transformative Subjektivierungsprozesse zulässt. Wie sich diese Ausrichtung kontextspezifisch verhält und einlöst und auf welche Weise Teilnehmende einer Praxis interagieren, die auf Ergebnisoffenheit und Selbstorganisation setzt, kann nur durch einen Blick in die Praxis beantwortet werden.

---

3 Unter Emergenz beim Improvisieren kann bezeichnet werden, was aus dem gemeinsamen musikalischen Spiel mit Unvorhersehbarem entsteht. Das Klanggebäude, das sich als System aus dem Unbekannten in Echtzeit herausbildet, fußt maßgeblich auf den Interaktionen aller Beteiligten (Treß 2022, S. 24). Abgesehen von zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen wird dieses »Produkt des Spielens« (Figueroa-Dreher 2016, S. 298) von unterschiedlichen Faktoren wie z.B. der Anzahl der Spieler*innen, den räumlichen Gegebenheiten, zeitlichen Strukturen und der Art und Weise der Planung beeinflusst (Gagel 2010, S. 104).

Ethnographische Zugänge zu improvisationspädagogischer Praxis

Um sowohl die stabilen als auch die instabilen Aspekte einer Praxis nachvollziehbar zu machen, bedarf es eines Forschungsdesigns, das sowohl die Makro- als auch die Mikroebene (siehe Kapitel 2) einer Praxis zu betrachten versteht. Ein ethnographischer Forschungsansatz ist eine von mehreren Möglichkeiten, um diesen empirischen Zugang zu erhalten.

Ethnographie ist eine qualitative Forschungsstrategie und wird im Wesentlichen von vier Charakteristika geprägt (Breidenstein et al. 2020, S. 36–41):

1. *Soziale Praktiken* geraten als Forschungsgegenstand ins Zentrum. Situationen und Szenen werden auf ihre eigene Ordnung und Logik untersucht, ohne dabei für die Sozialstruktur einer ganzen Gesellschaft herzuhalten (ebd., S. 36). Ein ethnographisches Erkenntnisinteresse zielt darauf ab, »implizite[s] Wissen, den Vollzug und die Darstellung von Praktiken, Fragen der Lösung von Handlungsproblemen und der Handlungskoordination zu explizieren« (ebd., S. 37).
2. *Unmittelbare Erfahrungen in Form von Feldforschung* ist eine Prämisse ethnographischen Methodenzuschnitts (ebd.). Dabei werden Beobachtungsgegenstände in ihrer natürlichen Umwelt aufgesucht, um Daten über deren authentisches Verhalten zu gewinnen (ebd.). Die Beobachtungen im Feld gelten als Zentrum der Ethnographie und werden in der Regel mit »Interviews, technischen Mitschnitten und Dokumenten aller Art« (ebd., S. 38) kombiniert und ergänzt.
3. Ethnographie kann als ein *integrierter Forschungsansatz* bezeichnet werden, der sich eines sogenannten »Methodenopportunismus« bedient (ebd.). Hierfür ist ein »offenes und gelegenheitsgetriebenes« Vorgehen gefragt, um im Forschungsprozess herauszufinden, welche feldspezifischen Informationen und Logiken durch welchen Datentyp am aufschlussreichsten erhoben werden (ebd., S. 38–39).
4. Schließlich ist das *Schreiben und die Versprachlichung des Sozialen* insofern maßgeblich kennzeichnend für ethnographische Forschungsprozesse, da über dieses Instrument eine Erschließung des Sozialen stattfindet, das bisher noch gar nicht in sprachlicher Form vorliegt (ebd., S. 40).

Die forschende Person ist in der Rolle der Verbalisierenden, und das Schreiben wird zu einer komplexen soziologischen Kulturtechnik (Hirschauer 2001, S. 430). Diese Art der Datengewinnung bedarf einer gründlichen Reflexion.

Denn das ethnographische Schreiben ist eine Konstruktionsleistung, die die stummen Praktiken des Sozialen zur Sprache bringt (ebd., S. 439). Dabei ist Subjektivität nicht zu vermeiden, mehr noch, sie ist methodisch gewollt. Nur so kann der Zugang zu Daten gelingen, die sich in einem alltäglichen Geschehen offenbaren und in anderer Form wie z.B. Interviews auf diese Weise nicht erschließbar sind (ebd., S. 446). Es gilt also, sich dem Problem der Verschriftlichung zu stellen, es als ein Transformationsgeschehen anzuerkennen und auszuloten, wie durch den Einsatz unterschiedlicher Kulturtechniken des Schreibens Unsagbares in Sprache gefasst werden kann (ebd., S. 447).

Besonders um die stabilen und instabilen Aspekte einer Praxis zu erforschen, braucht es eine kleinteilige Erfassung performativer Akte. Hierfür erscheint das ethnographische Beobachten und Verschriftlichen geeignet.

Der folgende Ausschnitt aus einem *Protokoll* (Breidenstein et al. 2020, S. 103–24) basiert auf der Grundlage von *Feldnotizen* (Hammersley und Atkinson 2007, S. 140–47). Er vermittelt einen Einblick, auf welche Weise sich improvisationspädagogische Praxis versprachlichen lässt. Das Protokoll ist während eines Feldaufenthalts im Zeitraum von März bis Juli 2022 in dem Projekt *ImproKultur*[4] entstanden. Durch die Szene wird das Doppelspiel der Unvorhersehbarkeit innerhalb der Praxis musikalischer Gruppenimprovisation mittels ethnographischer Zugänge empirisch nachvollziehbar gemacht.

Unterrichtsszene: musikalische Improvisationsgespräche als Raum für Unvorhersehbares

*Die Stühle und Tische des Klassenzimmers sind zur Seite geschoben worden. Anwesend sind zwölf Schüler*innen einer Sprachlernklasse an einer Realschule in Hannover und*

4 *ImproKultur* ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) und derzeit verschiedenen allgemeinbildenden Schulen und einer Musikschule in Hannover. Seit seinem Bestehen 2015 setzt sich das Projekt zum Ziel, eine kreative Musizierpraxis in sozial und kulturell diversen Kontexten zu stärken und künstlerisch-musikalische Zugänge zu ermöglichen (Mischke und Welte 2022; Welte und Eikmeier 2021; Welte und Jachmann 2020; Welte 2016). Studierende der musikpädagogischen Studiengänge bzw. Alumna*e der HMTMH und Schüler*innen verschiedener Schulformen bzw. einer Musikschule treffen sich wöchentlich für 90 Minuten zum gemeinsamen Musizieren und Improvisieren. Unter dem Titel *Everyone can improvise* (ECI), wurde das Projekt ab Herbst 2023 als Kooperationsprojekt auf europäische Ebene überführt und wird im Erasmus+ Programm innerhalb der Förderlinie *Cooperation Partnerships in Higher Education* gefördert.

drei Lehrpersonen des Projekts ImproKultur. Alle Anwesenden haben Kleininstrumente wie z. B. Rasseln, Claves, Handtrommeln, Tamburine und Triangeln in der Hand.

*Die Aufgabe ist es, durch den Raum zu gehen. Wenn man jemandem begegnet, spielt eine Person etwas auf ihrem Instrument vor – die andere Person versucht zu imitieren. Aus dieser Aufgabenstellung ergeben sich sehr spontane und unterschiedliche Interaktionen: die Schüler*innen nutzen diesen Raum zum Musizieren, Improvisieren, zum Ausprobieren neuer Spieltechniken, es wird viel gelacht (…).*

In einem zweiten Schritt erweitert sich die Aufgabenstellung zu einem ›musikalischen Gespräch‹. Wenn man sich also im Raum begegnet, fängt eine Person an z. B. einen Rhythmus zu spielen. Die andere Person antwortet spontan mit einem anderen rhythmischen Motiv. Zwei Lehrpersonen erklären die Aufgabenstellung, indem sie ein exemplarisches Beispiel vormachen. Sie stehen sich gegenüber und improvisieren abwechselnd auf ihren Instrumenten.

In der Beschreibung der folgenden Schlüsselszene richtet sich mein Fokus auf den Schüler Milan[5]*: Milan hat soeben seine Kuhglocke gegen ein Tamburin ausgetauscht. Er schaut sich das Tamburin kurz an und schlägt ein paar Mal auf das Fell. Während er mit dem Tamburin rasch durch den Raum läuft, fängt er an zu spielen, indem er das Instrument mit der rechten Hand hochhält und ziemlich schnell hin und her schüttelt. Den linken Arm verschränkt er hinter dem Rücken. Er geht dabei rhythmisch in die Knie, es sieht aus, als würde er Tanzschritte andeuten. Er stellt sich, nun auf der Stelle tanzend, ziemlich nah zu dem Schüler Anton und einer Lehrerin. Die beiden sind gerade dabei, sich ›musikalisch zu unterhalten‹. Während die Lehrerin weiterzieht, fordert Milan Anton, mit der Hand an seinem Arm ziehend, dazu auf mitzutanzen. Dieser lächelt verlegen, aber folgt ihm, ebenfalls tanzend, durch den Raum. Milan grinst begeistert. Er scheint eine Idee zu haben, denn er steuert tanzend geradewegs auf den Schüler Samir zu und fordert ihn auf, seine Handtrommel zu spielen. Als dieser mit einem langsamen Puls beginnt, führen Milan und Anton ihren Tanz weiter aus, indem sie sich an der Hand halten und dazu abwechselnd das rechte und das linke Bein nach vorne werfen. Es sieht für mich aus wie die Andeutung eines traditionellen Kreistanzes. Der Schüler Mirko steigt ein. Nun treten auch zwei Lehrerinnen hinzu. Eine Lehrerin fordert Mirko dazu auf, aus dem Tanz auszusteigen und wieder das musikalische Gespräch aufzugreifen: »Komm, wir beide!«, sagt sie mit einer winkenden Geste und hält ihr Instrument hoch. Mirko folgt ihr widerwillig und zeigt dabei auf die beiden weiterhin tanzenden Mitschüler, stellt sich dann aber doch bereitwillig der Lehrerin gegenüber, um das ›musikalische Gespräch‹ mit ihr aufzugreifen. Die andere Lehrerin schaut dem Tanz noch einen Moment zu, bis sich*

5 Die Namen der Schüler*innen wurden pseudonymisiert.

die Szene von allein auflöst und sowohl Milan und Anton als auch Samir mit der Lehrerin wieder in die ›musikalischen Gespräche‹ einsteigen.

Die beschriebene Unterrichtsszene gibt einen Einblick, wie improvisationspädagogische Didaktik einen Spielraum zwischen Aufgabenstellung und Freiraum eröffnen kann. Ein Blick in die schriftliche Planung der Lehrpersonen dieser Unterrichtstunde zeigt, dass die Aufgabenstellung recht detailliert geplant wurde und zudem Ziele wie z.B. Instrumentenkunde, Koordination, Wahrnehmungsfähigkeit und Hörschulung vorab formuliert wurden. Überraschende Interaktionsdynamiken, wie sie in dieser Tanzszene zu beobachten waren, wurden nicht – zumindest nicht in schriftlicher Form – explizit mitgedacht. Für mich als Ethnographin aber wird gerade diese unerwartete Szene des gemeinsamen Tanzes zu einer Schlüsselszene des Unterrichts. Anhand dieser Beobachtung ergeben sich viele Fragen: Durch welche Faktoren entsteht diese Situation? Welche Normen bestimmen diese Situation? Welche Subjekte konstituieren sich? Wie gehen Lehrpersonen mit einer unvorhersehbaren Szene wie dieser um?

Die Szene startet in meiner Beobachtung mit Milan und dem Tamburin. Dieses Instrument inspirierte ihn dazu, Tanzschritte auszuführen, die er möglichweise aus einem anderen Kontext bereits kannte. Schließlich motiviert Milan seine Mitschüler, bei seiner Idee mitzuspielen, indem er Anton zum Tanz auffordert und Samir als Musiker adressiert. Dies geschieht vornehmlich nonverbal und durch anstiftende Gesten.

Die Aufgabenstellung als gesetzte Norm wird in diesem Moment auf zwei Ebenen überschritten. Anstelle des ›musikalischen Gesprächs‹, bei dem man sich abwechselt – so hatten es sich zumindest die Lehrpersonen gedacht – entsteht hier eine Gleichzeitigkeit von Tanz und Musik. Zudem wird auf ein Medium zurückgegriffen (Tanz), das nicht Teil der Aufgabenstellung war.

Die Lehrpersonen reagieren sehr unterschiedlich auf diese unerwartete Szene. Die Referenz ist hier vermutlich die Aufgabenstellung. Während eine der Lehrerinnen versucht, durch die Aufforderung eines einzelnen Schülers (Mirko) zur ursprünglichen Aufgabenstellung zurückzufinden, beobachtet die andere Lehrerin, ohne zu intervenieren. Beide Reaktionen haben ihre Berechtigung, denn jede Art der Reaktion ist als eine Bezugnahme zu verstehen, die vor dem Hintergrund eines bestimmten normativen Horizonts performt wird. Der einen Lehrerin ist es in dem Moment wichtig, zu ihrem Verständnis der Aufgabenstellung zurückzukehren. Die andere Person möchte nicht unterbrechen und entscheidet, sich auf den unerwarteten Verlauf einzulassen

und zunächst zu beobachten. Durch die unterschiedliche Reaktion der beiden Lehrerinnen haben sich die Subjektpositionen der beteiligten Schüler wiederum verändert. Während Mirko durch das Einschreiten der einen Lehrerin aus der Interaktion aussteigt und ihrer Forderung folgt, bestätigt er so ihre Subjektrolle als Lehrperson und ihre Idee der Aufgabenstellung als normativen Bezugsrahmen. Milan, Anton und Samir führen die gemeinsame Idee zu Ende. Durch das Nicht-Einschreiten der Lehrerin wurde die ursprüngliche Aufgabenstellung von ihr als flexibel und nicht festgelegt bestätigt. Die vier beteiligten Schüler hatten – zumindest für den Zeitraum der Szene – eine neue soziale Ordnung geschaffen, die sich aus spontanen, musikalischen Interaktionen heraus ergab.

Fazit

Ausgangspunkt für diesen Artikel war die Frage, welche Rolle Unvorhersehbarkeit in der improvisationspädagogischen Praxis spielt und auf welche Weise Teilnehmende einer Praxis damit umgehen. Dafür scheinen ethnographische Forschungsstrategien besonders aufschlussreich zu sein, da soziale Interaktion durch die unmittelbare Teilnahme sehr dicht nachvollzogen werden kann. Durch die Versprachlichung dieser stummen Vorgänge wird etwas in Worte gefasst, das bei anderen Datentypen, beispielsweise bei solchen der Verbalisierung durch Feldteilnehmenden (z.B. Interviews) verborgen bleibt. Der Ausschnitt aus dem Protokoll zeigt, wie auf diese Weise ein Fokus auf unvorhersehbare Momente einer Praxis gerichtet werden kann. So kann eine Perspektive auf Improvisationsunterricht entstehen, innerhalb derer sich Subjekte aus der Interaktion heraus im Spannungsfeld von Stabilität und Instabilität konstituieren und verändern. In der beschriebenen Szene ist davon auszugehen, dass keine der beteiligten Personen zuvor gewusst oder beabsichtigt hatte, dass man gemeinsam tanzen und musizieren würde. Demnach kann die Szene als Sinnbild dafür verwendet werden, dass Subjekte nicht aus sich selbst heraus entstehen, sondern vor allem durch die gegenseitige Bezugnahme auf andere (Campos 2019, S. 232). Und da diese Bezugnahme ein unvorhersehbarer Prozess ist, ist die Entstehung von Subjekten auch immer mit einer Möglichkeit zur Veränderung verbunden. Gruppenimprovisationen scheinen einen spezifischen Raum zu eröffnen, in dem Brüche und Verschiebungen durch das gemeinsame musikalische Gestalten explizit erwünscht sind, zumindest wird das so aus improvisationspädagogischer Perspektive

formuliert. Denn das methodisch-didaktische Konzept von Gruppenimprovisation basiert darauf, möglichst viel Unvorhersehbares zuzulassen. Den Unterricht entsprechend dieser Intention zu planen, scheint das eine zu sein. Etwas anderes ist der praktische Umgang mit Unvorhersehbarem. Unvorhersehbarkeit zeigt sich in der improvisationspädagogischen Praxis in unterschiedlichen Facetten. Einerseits ist sie Kerngeschäft improvisationspädagogischer Didaktik, die darauf abzielt, den musikalischen Umgang mit Unvorhersehbarem methodisch zu inszenieren. Andererseits geschieht Unvorhersehbares über Aufgabenstellungen hinaus durch die Interaktion der Beteiligten. Unvorhersehbares zeigt sich also nicht unbedingt nur im beabsichtigten Moment und kann zu einer pädagogischen Herausforderung werden. Das zumindest konnte die beschriebene Szene verdeutlichen. Die Lehrpersonen reagierten unterschiedlich auf die überraschende Tanzszene. Die Art, wie Lehrpersonen mit Unvorhersehbarem umgehen, scheint nur zu einem gewissen Teil auf didaktische Zielsetzungen aufzubauen. Denn wo die Grenzen des Unvorhersehbaren liegen und wann die Ausführung der gestellten Aufgabe überschritten wird, entscheidet sich nicht nur durch didaktische Formulierungen. Vermutlich wird der Umgang auch von dem persönlichen normativen Bezugssystem beeinflusst. Dieses bringt man als Lehrperson unweigerlich in eine pädagogische Situation mit. Hier stellt sich die Frage, wie ein bewusster Umgang mit diesem eigenen normativen Bezugssystem auszusehen hat und welchen Einfluss dieser auf pädagogische Reflexionsprozesse und vor allem auf das Handeln in der Praxis hat.

Der Artikel kann als ein Plädoyer dafür verstanden werden, das didaktische Ziel des Umgangs mit Unvorhersehbarem zu erweitern. Dazu zählt z.B. die pädagogische Kompetenz, Emergenz durch das sehr unterschiedliche Mitwirken der Schüler*innen situationsspezifisch und über den Gegenstand Musik hinaus wahrzunehmen und mit dem eigenen normativen Horizont in Abgleich zu bringen.

Es ist davon auszugehen, dass sich auch die Schüler*innen in ihrem musikalischen Handeln nicht nur aufeinander beziehen, sondern auch normative Bezugssysteme in die Interaktion hineinspielen. Demnach wäre es interessant herauszufinden, ob der Tanz wirklich in der Situation erfunden wurde, oder ob er sich auf ein kulturelles Bezugssystem bezieht, das den vier beteiligten Schülern bereits bekannt war.

Festzustellen ist, dass sich die Tanzszene in dieser Situation als ein Irritationsmoment herausstellen lässt, da die ursprüngliche Aufgabenstellung auf verschiedenen Ebenen überschritten wurde. So wurden nicht nur Instru-

mente genutzt, sondern auch das Medium Tanz mit einbezogen. Es handelte sich nicht um einen Dialog zwischen zwei Personen, wie von den Lehrpersonen formuliert, sondern es waren vier Schüler an der Situation beteiligt. Die Interaktion wurde auch nicht so gestaltet, dass man sich dialogisch abwechselt und aufeinander reagiert, sondern der Tanz und die Musik wurden gleichzeitig ausgeführt. Ob diese Szene nun Bähr et al. (2019) zufolge als transformativer Bildungsmoment eingeschätzt werden kann, bedarf das Einbeziehen weiterer ethnographischer Daten. *Ethnographische Interviews* (Flick 2021, S. 220–21) sowohl mit Schüler*innen und Lehrpersonen könnten ergänzend zu der Beobachtung aufschlussreich sein, um die Komplexität der Szene noch tiefgehender zu entschlüsseln. Davon ausgehend könnten ggf. weitere Schlussfolgerungen zur Rolle des Unvorhersehbaren in der improvisationspädagogischen Praxis getroffen werden.

Meine Ausführungen sind ein Ausgangspunkt, aus dem sich offene Fragen ergeben. Besonders die Überlegungen im Fazit sollen deutlich machen, dass es sich um den Anfang einer ethnographischen Studie handelt, die im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses (Flick 2021, S. 122–130) zukünftiger Ergänzung und Entwicklung bedarf.

Literatur

Alkemeyer, Thomas und Nikolaus Buschmann. 2016. »Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis«. In *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 115–36. Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas, Nikolaus Buschmann und Matthias Michaeler. 2015. »Kritik der Praxis: Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien«. In *Praxis denken*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann, und Jörg Volbers, 25–50. Wiesbaden: Springer.

Bähr, Ingrid, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch und Wolfgang Sting. 2019. »Irritation im Fachunterricht: Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse«. In *Irritation als Chance*, herausgegeben von Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch, und Wolfgang Sting, 3–39. Wiesbaden: Springer.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2020. *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. 3. Aufl. München: UVK.

Butler, Judith. 2016. *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp.

Campos, Samuel. 2019. *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht.* Wiesbaden: Springer.

Derrida, Jacques. 1999. »Signatur Ereignis Kontext«. In *Randgänge der Philosophie*, herausgegeben von Jacques Derrida. 2. Aufl., 325–51. Wien: Passagen.

Figueroa-Dreher, Silvana K. 2016. *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive.* Wiesbaden: Springer.

Flick, Uwe. 2021. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Gagel, Reinhard. 2010. *Improvisation als soziale Kunst: Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität.* üben & musizieren – texte zur instrumentalpädagogik. Mainz: Schott.

Hammersley, Martyn und Paul Atkinson. 2007. *Ethnography: Principles in practice.* 3. Aufl. London, New York: Routledge.

Hirschauer, Stefan. 2001. »Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen: Zu einer Methodologie der Beschreibung«. *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6): 429–51.

Jachmann, Jan und Andrea Welte. 2021. »Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung«. In *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*, herausgegeben von Valerie Krupp, Anne Niessen, und Verena Weidner, 15–30. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung Band 42. Münster: Waxmann.

Keller-Schneider, Manuela. 2018. »Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten«. In *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln,* herausgegeben von Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider, und Arno Combe, 231–54. Wiesbaden: Springer.

Krämer, Oliver. 2018. »Improvisation als didaktisches Handlungsfeld«. In *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*, herausgegeben von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger, 319–25. Münster: Waxmann.

Losert, Martin und Karen Schlimp. 2019. *Klangwege: Improvisation anregen – lernen – unterrichten*. Einwürfe: Praxis Musikpädagogik Band 1. Wien: LIT.

Mischke, Felicia und Andrea Welte. 2022. »Gehversuche des kreativen Musizierunterrichts im digitalen Raum mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration«. In *Vielfalt: Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren*, herausgegeben von Heike Henning und Kai Koch, 300–26. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik Band 6. Münster: Waxmann.

Pfeiffer, Malte. 2013/2012. »Performativität und Kulturelle Bildung«. *Kulturelle Bildung Online.* Zugriff 14.09.2021. https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung.

Schäfer, Hilmar. 2013. *Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie.* Göttingen: Velbrück Wissenschaft.

Schäfer, Hilmar. 2015. »Symbolische Herrschaft und soziale Iterabilität: Die sprachliche Reproduktion sozialer Differenzen bei Pierre Bourdieu und Judith Butler«. *LiZheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie* 8 (12): 96–108.

Treß, Johannes. 2022. *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer.

Welte, Andrea. 2016. »ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität: Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen«. In *Vielfalt im Musizierunterricht: Theoretische Zugänge und praktische Anregungen*, herausgegeben von Katharina Bradler, 247–60. Üben & Musizieren – texte zur instrumentalpädagogik. Mainz: Schott Music.

Welte, Andrea und Jan Jachmann. 2020. »Transformationen im Musikimprovisationsunterricht: Wie Schüler*innen und Lehrer*innen aus kultureller Differenz heraus Musikkultur verändern«. In *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, herausgegeben von Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle, und Jonas Völker, 189–200. Schriften der Hochschule für Musik Freiburg Band 8. Hildesheim: Georg Olms.

Welte, Andrea und Corinna Eikmeier. 2021. »Musical Improvisation with young Immigrants in Germany: Opportunities and challenges«. In *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 7. Multidisciplinary Crossroads, Researches in Music Education Proceedings of the Seventh International Symposium of Music Pedagogue,* herausgegeben von Sabina Vidulin, 485–506. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Muzička akademija.

Häusliches Üben im Fokus – eine ethnographische Annäherung

Nazfar Hadji

Schlagworte: *Ethnographie; Feldforschung; Einzelfallstudie; Musikpädagogik; Häusliches Üben*

The aim of this paper is to provide an ethnographic approach to domestic practice. The starting point for this is the fact that this field can be considered terra incognita due to insufficient music education research findings. This lack of empirical data is explained by the naturally difficult access to the intimate field of domestic practice for both researchers and teachers. Therefore, this article examines the extent to which a deeper understanding can be gained through field research than is permitted by theoretical considerations from literature. For this purpose, the quality criteria of ethnographic research are explained, which help to critically reflect on the knowledge gained. Subsequently, two scenes of domestic practice from one and the same field are analysed and compared. From this, conditions for success are derived for this facet of music-making, which has been neglected by research so far. Finally, it is shown by way of example to what extent the intensive study of a single case can differentiate concrete findings of research on (home) practice and which unknown corners of this terrain can be explored more deeply.

Einleitung

Wer ein Musikinstrument lernen möchte, kommt um das häusliche Üben nicht herum. Üblicherweise findet der Unterricht nur einmal in der Woche statt, sodass es das regelmäßige Üben daheim braucht, um Fortschritte erzielen zu können. Insbesondere weil dies auch in der Instrumentalpädagogik eine bekannte Tatsache ist, ist es erstaunlich, dass es kaum empirische Forschung dazu gibt. Angesichts des Mangels an empirischen Forschungsergebnissen be-

steht ein dringender Bedarf, diese Lücke zu schließen, um die Effektivität und den Nutzen des häuslichen Übens zu optimieren.

Solange nicht auf bereits vorhandene Untersuchungsergebnisse zum Üben im häuslichen Kontext zurückgegriffen werden kann, ist die musikpädagogische Forschung darauf angewiesen, sich auf Erfahrungswerte aus der Unterrichtspraxis zu stützen. Daraus kann eine Alltagstheorie entstehen, die nur einbeziehen kann, was Musikpädagog*innen in ihrer Arbeitspraxis beobachten können und von Schüler*innen und ihren Eltern berichtet bekommen. Angesichts der Tatsache, dass Lehrkräfte beispielsweise Situationen im familiären Umfeld von Lernenden nicht praktisch erfahren können, müssen Annahmen hierüber hypothetisch bleiben. Hier können ethnographische Studien Wissenslücken füllen und somit einen wichtigen Beitrag auch zur Grundlagenforschung in der Musikpädagogik leisten.

Ausgangspunkt meines Beitrags ist die Auffassung, dass häusliches Üben von Kindern im Grundschulalter in der empirischen Musikpädagogik bislang strukturell wie eine ›terra incognita‹ betrachtet wird. Daher begibt sich diese Einzelfallstudie auf eine ethnographische Reise in die Intimität des häuslichen Umfelds, um die Komplexität und Vielfalt der Übepraktiken von Kindern im Grundschulalter, die ein Musikinstrument erlernen, zu erforschen. Dabei beruht mein Forschungsinteresse auf der Annahme Wolfgang Rüdigers:

> »Je mehr die Lehrperson – bei aller gebotenen Distanz – den Erziehungsstil, das familiäre Umfeld und die Übesituation daheim kennenlernt und je mehr die Eltern über das Übenlernen erfahren – durch ihre Kinder und den Lehrer selbst –, desto stimmiger und kindgerechter kann das Üben von beiden Seiten gefördert werden.« (Rüdiger 2016, S. 269)

Zunächst werde ich begründen, warum ich das häusliche Üben als weitgehend unerforschtes Gebiet in der Musikpädagogik betrachte. Hierfür wird es auch notwendig sein, den aktuellen Forschungsstand zu umreißen. Im Anschluss erläutere ich den Hintergrund bzw. die Idee der Feldforschung in der Ethnographie, bevor ich auf die Gütekriterien ethnographischer Forschung eingehe, die dazu beitragen, die gewonnenen Erkenntnisse kritisch zu reflektieren. Um zu diesen Erkenntnissen zu gelangen, analysiere und vergleiche ich zwei Szenen des häuslichen Übens aus ein und demselben Feld. Daraus leite ich Gelingensbedingungen für diese von der Forschung bislang vernachlässigte Facette des Musizierens ab. Abschließend zeige ich beispielhaft, inwiefern die intensive Betrachtung eines Einzelfalls konkrete Erkenntnisse der Forschung zum

(häuslichen) Üben ausdifferenzieren kann und welche unbekannten Ecken dieses Terrains noch tiefer erforscht werden können.

Häusliches Üben als terra incognita

Bevor das häusliche Üben im Speziellen betrachtet wird, lohnt es sich, den Übebegriff zunächst allgemeiner zu definieren. Für Ulrich Mahlert ist Üben »ein in Wiederholungen erfolgendes Lernen und Vervollkommnen einer praktischen Tätigkeit« (Mahlert 2018, S. 277), wobei diese Wiederholungen auch immer eine (bewusste oder unbewusste) Variation beinhalten und nie komplett identisch sind (vgl. ebd.). Demgegenüber unterscheiden Friedrich Platz und Andreas C. Lehmann zwischen Üben im engeren und Üben im weiteren Sinne. Beim Üben im engeren Sinne handelt es sich für sie um »Wiederholung bereits erlernten Wissens« (Platz und Lehmann 2018, S. 74). Somit stellt das Lernen bei Platz und Lehmann eine Vorbedingung für das Üben dar, während es bei Mahlert im Prozess des Übens geschieht. Üben im weiteren Sinne wird häufig als Training bezeichnet und ist laut Platz und Lehmann eine »(zunächst extern, später selbst) angeleitete, auf langfristige Leistungsverbesserung ausgerichtete, geplante und überwachte Aktivität« (ebd., S. 75).

Für diesen Beitrag stütze ich mich einerseits auf Mahlerts Definition, da meine Erfahrungen als Klavierlehrerin zeigen, dass während des Übens ein fortlaufender Lernprozess stattfindet, der vor dem Üben noch nicht vollständig abgeschlossen sein kann. Andererseits stimme ich Otto Friedrich Bollnow zu, der ebenfalls die Wiederholung als notwendigen Aspekt des Übens betrachtet (vgl. Bollnow 1991, S. 38), aber auch das Üben in zwei Kategorien einteilt: zum einen das ›unabsichtliche‹ Üben, das während einer Tätigkeit oder im Spiel passiert (»de[r] sich im Tun von selbst ergebende[…] Übungseffekt«) (ebd., S. 39), und zum anderen das Üben mit der Absicht, eine Fertigkeit zu optimieren (»Übung im strengen Sinn«) (ebd.). Die Anerkennung des ›unabsichtlichen‹ Übens als eine Form des Übens trägt zu einem erweiterten Verständnis der zu untersuchenden Lernprozesse bei.

Das Üben im häuslichen Kontext zeichnet sich zudem dadurch aus, dass die Schüler*innen ihre musikalischen Fertigkeiten ohne Anwesenheit einer Lehrperson und außerhalb von formellen Unterrichtsstunden im gewohnten Umfeld zu Hause verfeinern. Somit ist das Üben zu Hause grundsätzlich ein Prozess, an dem die Instrumentallehrenden in der Regel nicht teilnehmen. So höre ich oft von Lehrenden, dass sie keinen Einfluss darauf hätten, was

außerhalb des Unterrichtsraums passiert, und gleichzeitig würden diverse unbekannte Kontextfaktoren das häusliche Üben beeinflussen. Auch wenn präzise Aufgabestellungen für das häusliche Üben gegeben werden, bedeute dies nicht, dass die Schüler*innen diesen zu Hause erfolgreich nachgehen.

Obwohl es zahlreiche Studien zum Üben gibt, existieren bislang kaum Untersuchungen zur Übepraxis, die ihre Daten unmittelbar im häuslichen Umfeld erhoben haben. Das verwundert insofern, als es von zentraler Bedeutung wäre, die Black Box des häuslichen Übens auszuleuchten – gerade hinsichtlich der Weiterentwicklung instrumental- und gesangspädagogischer Praxis. Zum Beispiel beim Blick in das »Handbuch Üben« (Mahlert 2007), aber auch in aktuelleren Publikationen wird deutlich, dass die Praxis des häuslichen oder außerunterrichtlichen Übens bislang ausschließlich retrospektiv erforscht wurde (z.B. Fritzen 2018). Zu diesen Untersuchungen gehören beispielsweise Auswertungen von Übetagebüchern von Studierenden (z.B. Kruse-Weber und Sari 2019), die jedoch nur die subjektive Sicht der Übenden rekonstruieren.

Weiterhin gibt es musikphysiologische und musikpsychologische Forschung, die unter Laborbedingungen das Üben untersucht. Der Untersuchungsschwerpunkt liegt dabei auf ausgewählten neurowissenschaftlichen und psychologischen Aspekten und nicht auf dem Üben zu Hause (u.a. Klöppel und Altenmüller 2015; Altenmüller 2018; Lehmann 2014; Platz und Lehmann 2018).

Da Studien, die das häusliche Üben im Alltag und in Echtzeit vor Ort untersuchen, bislang ausstehen, hat meine aktuelle Studie Pioniercharakter. Wenn sich das häusliche Üben innerhalb der Forschung im Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik bis heute als terra incognita charakterisieren lässt, liegt es nahe, sich diesen Prozess musikethnologisch zu erschließen und wie ein fremdes Land zu erforschen. Entsprechend ist es notwendig, nicht nur theoretische Untersuchungen durchzuführen, sondern sich unmittelbar auf das fremde Terrain zu begeben, wie es in der ethnographischen Feldforschung praktiziert wird.

Feldforschung in der Ethnographie

Feldforschung wird in der Ethnographie genutzt, um über »das persönliche Aufsuchen von Lebensräumen« eine »andauernde unmittelbare Erfahrung« (Breidenstein et al. 2020, S. 37) zu schaffen. Damit Daten möglichst viel Authentizität beinhalten können, werden die »Beobachtungsgegenstände in

ihrer >natürlichen Umwelt< beobachtet« (ebd.) und zwar in Situationen, die auch unabhängig von der Beobachtung stattgefunden hätten. Insbesondere in der Ethnographie zeichnet sich die Feldforschung durch dauerhafte Anwesenheit von den Forschenden im Feld aus. So kann eine Feldphase auch mehrere Monate oder sogar Jahre in Anspruch nehmen, wodurch sie einen deutlich höheren Zeitaufwand mit sich bringt als andere qualitative Forschungsansätze (vgl. ebd.).

Dabei bedient sich die Ethnographie meist der Einzelfallstudie (vgl. Hirschauer und Amann 1997, S. 16). Mit »Fall« sind allerdings nicht nur einzelne Individuen, sondern auch Gemeinschaften wie Familien, Organisationen und Institutionen wie Schulklassen gemeint (vgl. Flick 2014, S. 89). Diese werden innerhalb eines explorativ-interpretativen Forschungsprozesses intensiv beobachtet, analysiert und die dort geltenden »Bedeutungen, Regeln und Normen der Sozialwelt« (Thomas 2019, S. 23) beschrieben. Um hierbei ein tiefes Verständnis zu gewinnen, können verschiedene Erhebungsmethoden verwendet werden wie z.B. teilnehmende Beobachtungen, Dokumentenanalysen, Interviews und Gruppendiskussionen (vgl. u.a. Friebertshäuser und Panagiotopoulou 2013, S. 301; Schönhuth 2022, S. 22). Ziel ist neben dem Erkenntnisgewinn über den konkreten Fall und »die untersuchten Orte, Situationen und Handlungen« auch eine »verallgemeinernde Theoriebildung« mittels dichter Beschreibung (Thomas 2019, S. 23).

Gütekriterien ethnographischer Forschung

Allgemein gelten für ethnographische Studien wie für jede qualitative Forschung Gütekriterien. Aufgrund der Komplexität ihrer Gelingensbedingungen kann es hierfür keine »einfache Formel« geben (Breidenstein et al. 2020, S. 211). Jedoch muss jede ethnographische Forschung dem komplexen Anspruch eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Nähe und Distanz gerecht werden, also der »empirischen Angemessenheit der Beschreibung und der Differenz dieser Beschreibung zum Teilnehmerwissen« (ebd.). So sollte eine solche Studie dazu führen, dass die Leser*innen passiv an dem beschriebenen Geschehen teilnehmen können (vgl. ebd., S. 213). Gleichzeitig ist es notwendig, eine »Differenz zum Teilnehmerwissen« (ebd.) darzustellen, da die untersuchten Personen immer eine andere Wahrnehmung von ihrem Verhalten und ihren Handlungen (und somit auch von ihren Routinen) haben als die außenstehenden Beobachter*innen. Dieser externe Blick fördert dementsprechend andere

Interpretationen zutage und ermöglicht es, dass auch sie neue Erkenntnisse über sich selbst und ihr Feld gewinnen. Ethnograph*innen sollen die Analyse daher nicht aus der Perspektive der Personen im Feld formulieren, sondern deren Weltanschauungen als ihre Lebenspraxis verstehen und sie stets als Teil ihres sozialen Umfelds betrachten (ebd., S. 215). Dafür ist es wichtig, Reflexivität als weiteres Gütekriterium in der Ethnographie zu benennen. Das bedeutet, dass die forschende Person sich über ihr eigenes Denken und Verhalten, über persönliche biografische Hintergründe sowie Vorurteile und Annahmen bewusst wird und berücksichtigt, dass diese auch Einfluss auf ihre Forschung haben können. Dieser bewusste Reflexionsprozess trägt zur Qualität der ethnographischen Forschung bei.

Hauptziel einer ethnographischen Studie ist es, neue Erkenntnisse zu gewinnen – sowohl für die beobachtenden als auch für die untersuchten Personen und die Leser*innen. Hierbei entstehen oftmals unerwartete Ergebnisse, die vor der Untersuchung nicht absehbar waren; sie stellen damit quasi ein Merkmal qualitativ hochwertiger Studien dar.

Voraussetzung hierfür ist jedoch die empirische Sättigung – eines der fünf Gütekriterien, die Strübing et al. (2018) für die qualitative Sozialforschung aufstellen und die auch für die Ethnographie gelten. Gemeint ist damit, dass eine »enge und dichte Verankerung der Analyse im Material« (ebd., S. 90) sichergestellt wird. Die empirische Sättigung »respezifiziert Ergebnisse am Fall oder Feld, die sonst zu allgemein ausfallen würden, und gewährleistet damit eine gute empirische Analyse« (ebd.). Unerheblich ist dabei die Anzahl der untersuchten Fälle, stattdessen wird die Intensität der Daten von dem Feld selbst und der zugrunde liegenden Forschungsfrage bestimmt (vgl. ebd.; Lehmann-Wermser 2022, S. 37).

In diesem Beitrag möchte ich anhand einer Einzelfallstudie aufzeigen, wie eine differenzierte Sichtweise auf das häusliche Üben systematisch beschrieben und zu neuen Erkenntnissen führen kann. Hierzu stelle ich im Folgenden zwei konkrete Szenen des häuslichen Übens innerhalb einer Familie vor.[1] Die erste Szene wurde von der Mutter der beiden Zwillingsbrüder, die ich in meiner Studie beobachtet habe, per Handy als Video aufgenommen und mir zur

1 Die hier vorgestellten Szenen stammen aus den Forschungsdaten meiner Promotionsstudie (Veröffentlichung voraussichtlich 2026) und sind nur ein sehr kleiner Teil meines Untersuchungsmaterials. Daher stellen sie lediglich einen exemplarischen Einblick in die Thematik dar.

Verfügung gestellt. Bei der zweiten Szene war ich selbst in der Familie anwesend und habe meine Beobachtungen in einem Protokoll festgehalten.

Das untersuchte Forschungsfeld

Im Rahmen meiner Promotionsstudie habe ich unter anderem das häusliche Üben im Familienkontext beobachtet. Für meine Einzelfallstudie habe ich eine fünfköpfige Familie ausgewählt, deren Kinder Instrumente lernen und zu Hause üben. Ich habe sie zweimal über einen Zeitraum von je drei Monaten wöchentlich für mehrere Stunden besucht. Die Familie besteht aus den Eltern und drei Söhnen (dem 12-jährigen Karl und den 10-jährigen Zwillingen Tom und Jan)[2] und lebt in einem Eigentumshaus am Rande einer deutschen Großstadt. Musizieren hat in der gesamten Familie einen großen Stellenwert. Die Mutter ist sehr musikaffin und spielt Querflöte und Klavier. Der Vater ist ebenfalls musikalisch sehr interessiert, spielt jedoch kein Instrument. Da er beruflich bedingt sehr viel außer Haus ist, wurde er nicht so intensiv in die Beobachtungen einbezogen wie die anderen Familienmitglieder. Karl spielt Horn und Klavier, während Tom Geige und Jan Cello lernt. Zudem spielen die Zwillinge ebenfalls Klavier und singen im Knabenchor. Bemerkenswert ist, dass die Mutter mit ihren Söhnen gemeinsam auch Kammermusik macht. Die Kinder erhalten Privatunterricht, besuchen aber auch eine Musikschule und hören neben anderen Genres viel klassische Musik bzw. sehen sich Musikvideos an. Viele Nachmittage in der Woche sind durch Musikunterrichtsstunden und Chorproben der Kinder strukturiert. Das häusliche Üben findet vorwiegend im Wohnzimmer der Familie statt.

Beschreibung der ersten Übeszene

Die beiden Zwillingsbrüder Tom und Jan befinden sich im Wohnzimmer. Jan sitzt am Klavier, während Tom in unmittelbarer Nähe am Esstisch sitzt. Vor Tom befindet sich ein Laptop. Die Stimmung ist entspannt und fröhlich. Tom beschäftigt sich mit einem Notenprogramm und tippt sehr konzentriert auf der Tastatur seines Laptops. Jan sitzt mit gerader Haltung auf dem Klavierhocker. Die Noten des Stücks »Memories« von Daniel Hellbach stehen aufgeschlagen vor ihm. Seine Hände sind auf der Tastatur vorbereitet, als könnte er gleich losspielen. Doch stattdessen steht er vom Klavier wieder auf

2 Aus Datenschutzgründen sind die Namen hier geändert.

und geht in zwei Schritten zu seinem Bruder. Dabei hält er sich mit einer Hand noch am Klavier und mit der anderen am Esstisch. Jan schaut auf den Laptopbildschirm, wovon Tom sich nicht ablenken lässt. Stattdessen tippt er unbeirrt weiter, sodass Jan keine Chance hat, mit ihm ins Gespräch zu kommen. Daraufhin wendet sich Jan wieder ab und begibt sich zurück zum Klavier. Dabei murmelt er unverständliche Worte leise vor sich hin. Währenddessen tippt Tom weiterhin geräuschvoll auf der Tastatur seines Laptops. Zügig platziert Jan seine Hände auf der Klaviertastatur und seinen Fuß auf dem Pedal. Er beginnt, wie vom Komponisten gefordert, piano zu spielen. Nach wenigen Takten und einer kurzen Unterbrechung fängt er wieder von vorne an und spielt diesmal etwas länger. Mit seiner linken Hand spielt er Arpeggien. Plötzlich erhöht sich sein Tempo und er spielt deutlich schneller, als es die Angabe auf dem Notentext verlangt. Dann bricht er ab und beginnt im normalen Tempo das Stück wieder von vorn. Im Hintergrund ist das Tippen von Tom manchmal zu hören, der immer wieder kraftvoll auf die Tasten seines Laptops drückt. Er experimentiert mit dem Notenprogramm, gibt Befehle ein und reiht dadurch Achtelnoten aneinander. In einem letzten Schritt ändert er die Notenwerte, bevor er sein Ergebnis in hoher Lautstärke abspielt und eine Kette von 32tel-Noten zu hören ist. Nach kurzer Zeit wecken diese geräuschhaften perkussiven Klänge, die einen starken Kontrast zu der melodischen und etwas leiseren Klaviermusik bilden, Jans Interesse. Er reagiert auf die repetitiven Klänge, indem er sein Spiel abbricht, aufsteht und sich Tom zuwendet. Dieser schaut ihn sehr begeistert und mit einem großen Grinsen an, woraufhin sich beide freudig anlachen. Dann setzt sich Jan, ohne ein Wort zu sprechen, zurück ans Klavier.

Analyse der ersten Übeszene

In der Feldforschung besteht, wie bereits erwähnt, der Anspruch, Erfahrungen über einen längeren Zeitraum unmittelbar sammeln zu können. Hierfür ist nicht zwangsläufig immer eine Präsenz notwendig, sondern auch eine digitale Dokumentation kann die selbsterhobenen Daten ergänzen. So kann die Abwesenheit der forschenden Person unter Umständen ein noch authentischeres Verhalten der beobachteten Personen evozieren. Zudem ist eine permanente Anwesenheit im Feld nicht immer möglich. So konnte ich während meiner Beobachtungsphase nicht jederzeit im Feld, d.h. bei der Familie, sein, sodass ich die Mutter gebeten habe, interessante Übeszenen für mich per Video festzuhalten. Dafür hat sie u.a. die beiden Jungen gefilmt, wie sie im Wohnzimmer der Familie jeweils unterschiedlichen Beschäftigungen nachgehen. Jans Verhalten – häufiges Aufstehen vom Klavier und Zuwendung zum Bruder –

widerspricht jedoch dem, was sich Instrumentallehrende meiner Erfahrung nach üblicherweise unter *Üben* vorstellen und Bollnow als »Übung im strengen Sinn« (1991, S. 39) bezeichnet. Dies kann Irritationen bei der beobachtenden Person hervorrufen und die Frage auch mit Blick auf Mahlerts Definition (vgl. Mahlert 2007, S. 9; 2018, S. 277) aufwerfen, ob es sich hierbei um Üben handelt. Zwar sind in dieser Szene Wiederholungen beobachtbar, jedoch kann keine Verbesserung (geschweige denn Vervollkommnung) im Spiel erkannt werden – dies kann aber auch an der kurzen Dauer des untersuchten Videos liegen. Allerdings könnte diese Szene ein Beispiel für einen *unabsichtlichen* Übeprozess im Sinne Bollnows sein (1991, S. 39), da zum einen die für das Üben notwendigen Wiederholungen und zum anderen ein eher spielerisches als ein intentionales Üben zu beobachten sind. Inwiefern Jan freiwillig übt oder von seiner Mutter dazu angehalten wurde, wird weder im Video noch in der Nachricht der Mutter deutlich. Aus welcher Dynamik sich dieses Übesetting entwickelt hat, ist daher unbekannt. Auch für die Mutter handelt es sich offenbar um Üben, was sie mit folgender Nachricht, die sie mir mit dem Video zugesandt hat, deutlich macht:

> »Der eine übt, der andere probiert mit dem Notenprogramm ›Crescendo‹ Geräusche aus. Ich glaube, das lenkt [Jan] ziemlich ab … Oben übt [Karl] Horn. Viele liebe Grüße, [Mutter]«

Aufgrund ihrer Kameraführung ist zu erkennen, dass der Mutter dabei wichtig war, dass die unterschiedlichen Aktivitäten der Jungen erkennbar werden. So beginnt sie die Aufnahme, indem sie beide Jungen gleichzeitig filmt, bewegt sich dann aber zu Tom, um zu zeigen, womit er sich am Laptop beschäftigt, und wechselt dann zwischen beiden Kindern.

Dabei ist zu erkennen, dass von dem Laptop für Jan eine große Ablenkung ausgeht. Man könnte sogar sagen, der Laptop hat in der Situation einen höheren Aufforderungscharakter als das Klavier, da Jan mehrfach vom Klavier aufsteht. Tom ist ganz auf das Laptopgeschehen konzentriert, sodass er Jan keinerlei Beachtung schenkt. Daraufhin setzt Jan sich an das Klavier zurück – vielleicht aus Resignation und Langeweile aufgrund der fehlenden Aufmerksamkeit durch seinen Bruder oder aus Pflichtgefühl gegenüber seinem Vorhaben zu üben. Sowohl die Ablenkung als auch die akustische Überlagerung von Klavier- und Laptop-Klängen scheint die Kinder nicht zu stören, auch wenn die perkussiven Klänge aus Toms Laptop ein Kontrastprogramm zu Jans Klavierstück darstellen, das mit sanften Tönen zu hören ist.

Die Kinder dürfen in diesem Moment frei mit Musik experimentieren. Während Tom mit seinem Musikprogramm seine eigene Musik erschafft, übt Jan ein komponiertes Stück aus einem Notenbuch. Dabei lässt er ebenfalls seine eigene Art mit einfließen, indem er eine Stelle mehrfach sehr viel schneller spielt, als es im Notentext angegeben ist.

Das zurückhaltende Verhalten der Mutter, die weder korrigiert noch anderweitig in das Geschehen eingreift, befördert den freien Umgang mit Musik und sorgt damit für eine spielerische Atmosphäre. In dem Moment, als Tom sein Resultat abspielt und dabei sehr stolz und freudig seine Mutter und seinen Bruder anlächelt, kann sogar eine Begeisterung für das musikalische Experimentieren erkannt werden. Auch Jan ist belustigt von Toms Ergebnis, setzt sich aber kurz darauf zurück an das Klavier. Da an dieser Stelle das Video endet, muss offenbleiben, ob und wie Jan weiterübt.

Beschreibung der zweiten Übeszene

Tom steht vor dem Notenständer im Wohnzimmer und übt Geige. Seine Mutter sitzt am Esstisch unmittelbar neben ihm. In der Hand hält sie Toms Hausaufgabenheft, in dem seine Geigenlehrerin notiert hat, was und wie er üben soll. Währenddessen krabbelt Jan auf dem Boden und klettert auf dem Sofa herum, was ihm Spaß zu machen scheint. Dabei macht er Geräusche und lacht seinen Bruder immer wieder an, der sich jedoch nicht ablenken lässt und kontinuierlich weiterübt. Auch die Mutter lässt sich von Jan nicht ablenken und hört weiter zu, wie Tom übt. Mit einer schwungvollen Bewegung zeigt Tom an, dass er sein Stück beendet hat. Daraufhin fragt ihn seine Mutter, zum wievielten Mal er bereits geübt habe. Tom sagt, er habe die Übung dreimal wiederholt. Jan, der sich inzwischen auf das Sofa gelegt hat, ruft hingegen, Tom habe erst einmal geübt. Diesen Zwischenruf ignoriert die Mutter und erklärt mir: »Tom kriegt immer genau aufgeschrieben, wie oft er das wiederholen soll.« Währenddessen macht Tom Schlagbewegungen mit seinem Bogen in Richtung seines Bruders, was die Mutter unterbindet, indem sie motivierend fragt: »Na, komm, schaffst du noch was?« Tom reagiert widerwillig und führt die Schlagbewegungen fort, woraufhin die Mutter ihn ermahnt, dass der Bogen nicht dafür da sei. Kommentarlos scheint Tom wieder spielen zu wollen, schlägt jedoch den Bogen diesmal auf die Geigensaiten, bevor er tatsächlich weiterübt.

Im Anschluss übt die Mutter gemeinsam mit Tom das kanadische Weihnachtslied »Kalt war der Winter, blass der Mond« aus dem Heft »Das fröhliche Weihnachtsliederheft« von Renate und Mark Bruce. Während Tom die Melodie spielt, spielt die Mutter mit Querflöte die zweite Stimme. Da diese eigentlich für eine 2. Violine vorgesehen ist, oktaviert sie einzelne Töne, die auf der Querflöte nicht gespielt werden können. Als Tom sich

an einer Stelle verspielt, bittet die Mutter ihn, diese zu wiederholen, woraufhin Tom einwendet, dass sie stattdessen wieder von vorne beginnen sollten. Diesen Vorschlag nimmt die Mutter an. Bei der Wiederholung spielen beide das Stück fehlerfrei. Jan steht nach einiger Zeit gelangweilt vom Sofa auf, bewegt sich wortlos im Raum und verlässt das Wohnzimmer. Weder die Mutter noch Tom schenken ihm Beachtung. (Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll)

Analyse der zweiten Übeszene

Wie eingangs erwähnt, handelt es sich hierbei eindeutig um eine Szene des häuslichen Übens, während dies bei der ersten Szene angezweifelt werden könnte. Tom hat von seiner Geigenlehrerin die Aufgabe bekommen, zu Hause ein Stück dreimal zu wiederholen. Somit spielt die Geigenlehrerin trotz ihrer Abwesenheit eine wichtige Rolle: Ihre konkrete Aufgabenstellung zeigt ihm, wann das Üben beendet sein wird. Eine weitere treibende Kraft in dieser Szene ist die Mutter. Aufgrund der Ablenkungsversuche von Jan muss sie Tom dabei unterstützen, sich auf das Üben zu konzentrieren. So kontrolliert sie, wie oft er das Stück bereits gespielt hat, zeigt sich von Jans Verhalten unbeeindruckt und schenkt Tom stattdessen ihre volle Aufmerksamkeit. Dadurch nimmt sie eine Art Vorbildfunktion ein, sodass auch Tom seinen Bruder nicht beachtet und sich stattdessen auf sein Üben konzentriert. Wie schwer es Tom dennoch fällt, die Ablenkungsversuche seines Bruders zu ignorieren, zeigt sich, als er Schlagbewegungen mit seinem Bogen durchführt. Einerseits ist das seine Antwort auf Jans Behauptung, er hätte erst einmal geübt, andererseits kann dieses Verhalten auch so gedeutet werden, dass er eine Pause braucht. Nach seiner Aussage hat er bereits drei Wiederholungen durchgeführt, demnach würde eine Pause seinem Üben guttun. Damit hat er intuitiv richtig reagiert, da Pausen eine lernfördernde Wirkung haben können und regelmäßig in das Üben integriert werden sollten (vgl. Mahlert 2018, S. 279).

Da die Mutter jedoch keinerlei Reaktion auf Jans Verhalten zeigt und stattdessen Tom bittet, die Schlagbewegung zu unterlassen, findet er schnell zurück zum Spiel und übt sogar noch ein viertes Mal. Daran wird deutlich, dass die Mutter Tom auf bestimmende Art und Weise zum Üben bewegen kann. Als die beiden gemeinsam spielen, verändert sich dieses Machtverhältnis jedoch und sie spielen als Duo gleichberechtigt. Die Mutter fügt sich sogar Toms Vorschlag, das Stück von vorne zu spielen, anstatt nur die schwierige Stelle zu wiederholen. Diese Entscheidung von Tom könnte als typische »Vermeidungsstra-

tegie« von Anfänger*innen interpretiert werden, wie auch Platz und Lehmann mit Blick auf die Studie von Rohwer und Polk (2006) anmerken: »Anfänger bevorzugen demnach das mehrfach wiederholte Spiel des gesamten Notentextes (›whole practice‹, oft von vorn) ohne Korrektur falscher Umsetzungen« (2018, S. 82). Da ich jedoch die Familie über mehrere Monate hinweg beobachtet und begleitet habe, bin ich entsprechend gut mit den Verhaltensweisen und der jeweiligen Motivation der Kinder vertraut. So konnte ich in meinen früheren Beobachtungen bereits feststellen, dass Tom gerne mit seiner Mutter zusammen spielt. Außerdem erkenne ich den Grund für Toms Entscheidung in seinem Ehrgeiz, das Stück von Anfang bis zum Ende fehlerfrei zu spielen. Ein unterbrochenes Spiel lässt ihn üblicherweise unbefriedigt zurück. Anders als Platz und Lehmann beschreiben, gelingt ihm die Korrektur bei der Wiederholung des gesamten Stückes.

Das veränderte Machtverhältnis bildet den notwendigen Rahmen für Toms Verhalten. Während er bei der Erledigung der Hausaufgaben den Anweisungen seiner Geigenlehrerin und seiner Mutter folgen musste und somit fremdbestimmt war, darf er hier selbstbestimmt eine Entscheidung treffen, die von der Mutter akzeptiert wird. Gleichzeitig besitzt Jan in dieser Szene keine Macht, den Übeprozess nachhaltig zu stören. Obwohl er etliche Mittel nutzt, um seinen Bruder abzulenken und seine Mutter zu provozieren, erhält er nicht die gewünschte Aufmerksamkeit.

Vergleich der untersuchten Szenen

Die beiden beschriebenen Szenen stammen aus demselben Feld, dennoch ermöglicht ein Vergleich, sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zu erkennen. Auf dieser Grundlage können die vielfältigen Aspekte und Dimensionen des Feldes besser erfasst werden. Dafür konzentriere ich mich auf drei Elemente: das gemeinsame Musizieren, den Einfluss von Ablenkungsfaktoren auf das Üben und die Rolle der Bezugsperson.

In der ersten Szene kann zwar weder ein gemeinsames Üben noch ein gemeinsames Musizieren beobachtet werden, jedoch eine parallele musikalische Tätigkeit: Die Brüder beschäftigen sich gleichzeitig in unmittelbarer Nähe zueinander, aber unabhängig voneinander und auf unterschiedliche Art und Weise mit Musik. Die insbesondere im Vergleich zur zweiten Szene sehr friedliche und harmonische Atmosphäre deutet darauf hin, dass sie die jeweilige Anwesenheit des anderen genießen. Beide haben sichtlich Spaß an

dem Ergebnis von Toms Spiel mit dem Notenprogramm. Die zweite Szene zeigt hingegen ein Beispiel für gemeinsames Musizieren. Wie ich bereits im Kontext meiner Studie mehrfach beobachten konnte, spielt Tom gern zusammen mit seiner Mutter.

Gemein ist beiden Szenen allerdings das Auftreten von Ablenkungen. In der ersten Szene lässt Jan sich von dem Geschehen an Toms Laptop ablenken. Da Tom nicht auf Jans Kontaktaufnahme reagiert, wendet er sich schnell wieder seinem eigenen Spiel am Klavier zu. Diese Konzentration findet jedoch ein schnelles Ende, als Tom die Kette von 32tel-Noten aus dem Programm abspielt. In diesem Moment sind die Klänge aus dem Laptop für Jan reizvoller als sein Klavierspiel. In der zweiten Szene versucht Jan während Toms Übezeit, Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, was ebenfalls ablenkend wirkt. Dies gelingt ihm aber nur kurzzeitig mit seinem Zwischenruf, Tom habe erst einmal geübt. Während die Mutter in der ersten Szene unbeteiligt im Raum anwesend ist und filmt, sorgt sie in der zweiten Szene dafür, dass Jans Ablenkungsversuche nicht dazu führen, dass Tom sein Üben abbricht.

Hieran wird bereits die Rolle der Bezugsperson deutlich: Sie überlässt den Kindern die Freiheit, musikalisch zu experimentieren, lenkt das Geschehen und sorgt dafür, dass die Hausaufgaben für den Geigenunterricht richtig erledigt werden, oder spielt gleichberechtigt mit. In der ersten Szene erlaubt sie den Kindern, frei und explorativ zu spielen, indem sie nicht eingreift, sondern nur beobachtet. In der zweiten Szene interveniert sie jedoch, um Jans Ablenkungsversuche ins Leere laufen zu lassen. Anschließend übt sie mit Tom auf Augenhöhe und überlässt ihm dabei auch eine gewisse Entscheidungsfreiheit. Mit ihrem Verhalten steuert sie somit, ob und wie die Kinder üben. Diese Bedeutung der Bezugsperson für das Üben wurde im Diskurs bereits ausführlich thematisiert. Nach Rüdiger »[v]ollzieht sich die Entwicklung von Kindern in Bezug auf ihre Eltern in einem Spannungsverhältnis von Angewiesensein und Emanzipation, Rückbindung und Rebellion, so hat dies Konsequenzen für die elterliche Übehilfe« (2016, S. 269–270). Auch Mahlert betont den »Balanceakt zwischen unterstützender Teilnahme und Respekt vor der Eigenständigkeit« (1997, S. 323), den die Eltern bewältigen müssen, um den Erfolg des Instrumentalunterrichts unterstützen zu können. Dieser »Balanceakt« konnte auch in den beschriebenen Szenen ausgemacht werden, wenn die Mutter sich zum einen zurücknimmt und zum anderen lenkend eingreift.

Die Gelingensbedingungen für häusliches Üben

Anhand der beschriebenen Szenen und der daraus abgeleiteten Analyse lassen sich Gelingensbedingungen für häusliches Üben identifizieren. Das gemeinsame Üben kann Kindern Freude bereiten, da es »wie Musizieren eine soziale Praxis [ist], die aus sozialer Motivation heraus entsteht, in ein Spielen *mit* anderen und *für* andere zielt und folglich in ein reiches Beziehungsgefüge verwoben ist« (Rüdiger 2016, S. 268). Entsprechend ist es empfehlenswert, das häusliche Üben auch gelegentlich gemeinsam mit Familienmitgliedern oder Freund*innen zu praktizieren. Dabei ist es nicht unbedingt erforderlich, dass alle Beteiligten ein Musikinstrument spielen. Sie können auch als »Publikum« für die übende Person fungieren.

Zusätzlich kann die Übemotivation z.B. durch einen spielerischen und kreativen Umgang mit Musik gefördert werden. So kann eine Aufgabe, die das Erfinden eines eigenen Stücks anregt, zum Gelingen häuslichen Übens beitragen.

Auch die Bezugsperson kann eine wichtige Rolle beim Gelingen des häuslichen Übens spielen. Zum einen kann sie die Aufmerksamkeit lenken, das Üben vorbereiten, unterstützen, z.B. den Raum vorbereiten und den Rahmen setzen. Zum anderen kann sie dem Geschehen ohne Intervention freien Lauf lassen oder selbst mitspielen, um die Freude am Musizieren zu stärken. Sie entscheidet dazu, wann ihre Anwesenheit hilfreich ist und wann sie sich zurück- oder herausnehmen soll. Sie hat somit verschiedene Möglichkeiten, das Üben zu fördern: von strenger Kontrolle über eine motivierende Aufforderung zum Üben bis zur vollständigen Zurücknahme, die den Kindern eine freie Entfaltung ermöglicht.

Fazit

Das Ziel dieses Beitrags war eine ethnographische Annäherung an das häusliche Üben. Ausgangspunkt hierfür war die Tatsache, dass die musikpädagogische Forschung für dieses Feld nur eingeschränkt auf Forschungserkenntnisse zurückgreifen kann, da naturgemäß der Zugang zum Feld erschwert ist. Gleichzeitig sollte die Frage beantwortet werden, ob der Einsatz einer ethnographischen Einzelfallstudie dafür geeignet ist, neue Erkenntnisse zu erlangen.

Forschende können durch die Anwesenheit im Feld Irritationen ihrer Erwartungshaltungen erfahren und damit neue Daten und Einsichten gewinnen, die über das bereits Bekannte und vorab aufgestellte Hypothesen zu dem Fall hinausgehen. Dadurch werden auch Wissenslücken aufgedeckt und bereits existierende Alltagstheorien angepasst. Auf diese Weise wird verhindert, dass unbestätigte Annahmen implizit und unreflektiert in die Forschung einfließen. Selbst Annahmen aus der Literatur müssen nicht zwangsläufig auf den Einzelfall zutreffen, wie beispielsweise anhand der Analyse der zweiten Szene gezeigt wurde. Auch wenn Anfänger*innen üblicherweise das ganze Stück wiederholen, um schwierige Stellen zu vermeiden (vgl. Rohwer und Polk 2006; Platz und Lehmann 2018, S. 82), liegt der Grund für Toms Entscheidung für die Wiederholung in seinem Ehrgeiz. Diese Erkenntnis konnte nur aufgrund der wiederholten intensiven Beobachtungen des vorliegenden Einzelfalls gewonnen werden.

Gleichzeitig konnte gezeigt werden, dass die Erkenntnisse aus der Feldforschung auch theoretische Annahmen aus der Literatur bestätigen können. So haben Rüdiger und Mahlert auch ohne Rückgriff auf empirische Daten die ambivalente Rolle der Bezugsperson beschrieben. Dieses »Spannungsverhältnis« (Rüdiger 2016, S. 269) und der »Balanceakt« (Mahlert 1997, S. 323) zwischen Zurücknehmen und Eingreifen der Bezugsperson in den Übeprozess konnte auch während meiner Feldforschung anhand der Mutter beobachtet werden. Die Literatur vermag jedoch nicht zu zeigen, welche konkreten Auswirkungen das jeweilige Verhalten der Bezugsperson auf die übenden Kinder sowie den Übeprozess hat. So konnte gezeigt werden, dass ihr Zurücknehmen zu einem freieren und experimentelleren Umgang mit Musik und somit zu einem *unabsichtlichen* Üben führt, während ihr Eingreifen ein strukturiertes, *absichtliches* Üben bewirkt.

Es zeigt sich daher, dass Erkenntnisse dieser Art ein tieferes Verständnis für das intime Umfeld des häuslichen Übens vermitteln. Dies kann z.B. Lehrkräfte dabei unterstützen, den Unterricht sowie die Aufgabenstellungen für zu Hause zu optimieren und dadurch das häusliche Übeverhalten zu verbessern und produktiver zu gestalten. Somit können sowohl Lehrkräfte – und damit auch Musikschulen – als auch ihre Schüler*innen von der ethnographischen Erforschung des häuslichen Übens profitieren. Hierfür bedarf es jedoch weiterer Untersuchungen, für die ich im Folgenden Ansätze vorstellen möchte.

Ein interessanter Schwerpunkt könnte darin bestehen, Geschwister in ihrer Peer-Interaktion und ihren informellen Übepraktiken im häuslichen Umfeld zu betrachten. Für Aspekte wie Ehrgeiz, Motivation, Aufmerksam-

keit, aber auch Umgang mit Frustration und Unlust birgt die Untersuchung von Geschwisterdynamiken noch viel Potenzial für die musikpädagogische Forschung. Zudem kann die Untersuchung von Peer-Learning im familiären Kontext wertvolle Erkenntnisse liefern.

Wie im Beitrag gezeigt wurde, kommt der Bezugsperson eine wichtige Rolle beim häuslichen Üben zu. Auch in der Literatur wurde die Rolle der Eltern im Instrumentalunterricht eingehend betrachtet. Allerdings gibt es zwar viele didaktische Hinweise (u.a. Petrat 2007; Mahlert 2013; Lessing 2014), aber kaum qualitative Daten über die Rolle der Eltern sowohl im Instrumentalunterricht als auch beim häuslichen Üben, die diese Thesen stützen könnten. Hier kann die ethnographische Herangehensweise entsprechende Erkenntnislücken füllen, indem sie subtile Interaktionen und Verhaltensweisen erfasst, die bei rein quantitativen oder theoretischen Ansätzen möglicherweise übersehen werden. Die Komplexität und Vielschichtigkeit der elterlichen Beteiligung am musikalischen Lernprozess kann durch unmittelbar gewonnene Forschungsergebnisse besser verstanden werden. Auch die kulturellen und sozialen Kontexte, in denen das häusliche Üben und der Instrumentalunterricht stattfinden, sowie die sich daraus ergebenen Normen, Werte und Erwartungen sollten hierfür näher untersucht werden. Erst dadurch wird ein umfassenderes Verständnis für die Dynamik der elterlichen Beteiligung am musikalischen Lernprozess ermöglicht. Nicht zuletzt wäre eine Beschäftigung mit Machtverhältnissen im familiären Übealltag vielversprechend.

Ein weiterer Forschungsansatz, der in diesem Kontext verfolgt werden kann, könnte sich dem Einfluss der Technologie auf das häusliche Üben sowie einer möglichen Bereicherung der analogen Musikpraxis durch die digitale widmen. Bereits heute kommen in vielen Familienhaushalten Lern-Apps oder andere Hilfsmittel wie Online-Tutorien und digitale Partituren zum Einsatz (vgl. Ahlers 2018). Inwiefern dies die häuslichen Übepraktiken verändert und die Lernfortschritte beeinflusst, könnte in einer separaten Studie untersucht werden.

Da die freie musikalische Tätigkeit am Laptop einen großen Reiz auf die untersuchten Kinder ausgeübt hat, wäre es in diesem Zusammenhang außerdem interessant zu erforschen, ob das Improvisieren oder das Musikerfinden am Instrument eine ähnliche Attraktivität aufweisen kann.

Als terra incognita ist das häusliche Üben ein komplexes und vielfältiges Forschungsfeld, dessen Untersuchung neue Möglichkeiten zu einer effektiven Förderung und nachhaltigen musikalischen Entwicklung von Instrumentalschüler*innen eröffnen. Mit diesem Beitrag habe ich einen kleinen Schritt un-

ternommen, diesen weißen Fleck auf der Landkarte aufzudecken. Dennoch bedarf es weiterer ethnographischer Untersuchungen, um dieses Terrain noch eingehender zu erforschen.

Literatur

Ahlers, Michael. 2018. »Musiklernen und digitale Medien«. In *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*, herausgegeben von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger. Münster: Waxmann.

Altenmüller, Eckart. 2018. »Hirnphysiologie musikalischen Lernens«. In *Musiklernen: Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, herausgegeben von Wilfried Gruhn und Peter Röbke, 43–69. Innsbruck: Helbling.

Bollnow, Otto Friedrich. 1991. *Vom Geist des Übens: eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen*. 3. Aufl. Stäfa: Ed. Rolf Kugler im Rothenhäusler.

Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, und Boris Nieswand. 2020. *Ethnografie: die Praxis der Feldforschung*. 3. Aufl. München: UVK.

Flick, Uwe. 2014. »Einzelfallstudie«. In *Wörterbuch der Soziologie*, herausgegeben von Günter Endruweit, Gisela Trommsdorff, und Nicole Burzan, 3. Aufl., 89. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Friebertshäuser, Barbara, und Argyro Panagiotopoulou. 2013. In *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Barbara Friebertshäuser, Antje Langer, Annedore Prengel, Heike Boller, und Sophia Richter, 4. Aufl., 301–22. Weinheim: Beltz Juventa.

Fritzen, Anne. 2018. » ›Meine Meerschweinchen sind immer so laut!‹ Instrumentales Lernen im Familienumfeld aus Kinderperspektive«. *Üben & Musizieren* 3/2018: 12–17.

Hirschauer, Stefan, und Klaus Amann. 1997. »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm«. In *Die Befremdung der eigenen Kultur: zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, herausgegeben von Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7–52. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Klöppel, Renate, und Eckart Altenmüller. 2015. *Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis*. Mainz: Schott.

Kruse-Weber, Silke, und Timea Sari. 2019. »Learning to Reflect: Enhancing Instrumental Music Education Students' Practice through Reflective Jour-

nals«. *Becoming Musicians: Student Involvement and Teacher Collaboration in Higher Music Education* 7/2019: 127–50.

Lehmann, Andreas C. 2014. »Musikalische Entwicklung zwischen Übung und Begabung«. In *Spielraum Instrument: neue Studientexte zur Instrumentalpädagogik*, herausgegeben von Barbara Busch, 27–43. Augsburg: Wißner.

Lehmann-Wermser, Andreas. 2022. »Case Studies in Music Education«. In *SchoolsConcerts: Tuning up for the Music Experience*, herausgegeben von Andreas Bernhofer, Peter Mall, und Sabina Vidulin-Orbanić, 1st edition. European Perspectives on Music Education 10, 33–39. Rum/Innsbruck: Helbling.

Lessing, Wolfgang. 2014. »Eltern als Partner? Perspektiven elternpädagogischer Arbeit an Musikschulen in Zeiten von JeKi, Klassenmusizieren und Ganztagsschule«. In *Spielraum Instrument: neue Studientexte zur Instrumentalpädagogik*, herausgegeben von Barbara Busch, 117–41. Reihe Wißner-Lehrbuch 10. Augsburg: Wißner.

Mahlert, Ulrich. 1997. »Elternpädagogik im Bereich des Instrumental unterrichts«. In *Spielen und Unterrichten: Grundlagen der Instrumentaldidaktik*, herausgegeben von Ulrich Mahlert, 304–34. Mainz: Schott.

Mahlert, Ulrich, Hg. 2007. *Handbuch Üben: Grundlagen, Konzepte, Methoden*. 2. Aufl. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Mahlert, Ulrich. 2013. *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht.* Mainz: Schott.

Mahlert, Ulrich. 2018. »Üben aus instrumentalpädagogischer Perspektive«. In *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*, herausgegeben von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger, 275–83. Münster: Waxmann.

Petrat, Nicolai. 2016. *Motivieren zur Musik: Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht*. 2. Aufl. Kassel: Gustav Bosse.

Platz, Friedrich, und Andreas C. Lehmann. 2018. »Vom Anfänger zum Experten: Lernen, Übung und Motivation«. In *Handbuch Musikpsychologie*, herausgegeben von Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez, 63–92. Bern: Hogrefe.

Rohwer, Debbie, und Jeremy Polk. 2006. »Practice Behaviors of Eighth-Grade Instrumental Musicians«. *Journal of Research in Music Education* 54 (4): 350–62.

Rüdiger, Wolfgang. 2016. »Das Üben lernen«. In *Grundwissen Instrumentalpädagogik: ein Wegweiser für Studium und Beruf*, herausgegeben von Barbara Busch, 2. Aufl., 254–72. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Schönhuth, Michael. 2022. »Ethnologische Ethnographie«. In *Handbuch Soziologische Ethnographie*, herausgegeben von Angelika Poferl und Norbert Schröer, 11–34. Wiesbaden: Springer VS.

Strübing, Jörg, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke, und Thomas Scheffer. 2018. »Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß«. *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2): 83–100.

Thomas, Stefan. 2019. *Ethnografie: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lautsilben statt großer Worte

Orale Notationstechniken bei Peter Eötvös' Meisterklasse Dirigieren

Nepomuk Riva

Schlagworte: *Lautsilbe; Orale Notation; Oral Mnemonics; Orchesterprobe; Dirigent*

This article explores the use of phonetic syllables as a means of verbal communication, based on field research conducted during a masterclass by Peter Eötvös at the 2012 Lucerne Festival. Oral notation techniques are common in many Asian and African musical cultures. They encode rhythmic patterns and timbres that cannot be adequately captured by written notation. A similar system also exists in Western musical cultures, especially in orchestral rehearsals. Using rehearsals of Charles Ives' Fourth Symphony as an example, the author analyses how student conductors use phonetic symbols to express their interpretative wishes. A manageable repertoire of phonetic symbols enables precise communication, often combined with gestures or imitations of instrumental techniques. Students' success depends on their mastery of this method. Phonemes are thus an oral communication technique that has been neglected in Western art music so far. Methods of research and analysis from ethnomusicology in non-European cultures can therefore help to better understand parts of Western musical practice.

Einleitung – Die Probe

Leonard Bernstein studierte in den 1970er Jahren mit den Wiener Philharmonikern sämtliche Sinfonien Gustav Mahlers für Fernsehaufnahmen ein und sorgte damit dafür, dass der Komponist dauerhaft in den Kanon der westlichen Klassik aufgenommen wurde. Während der Proben stieß der amerikanisch-jüdische Dirigent mit dem sinfonischen Werk des Juden Mahler bei dem Orchester mit national-konservativer Prägung auf Widerstand. In einer filmi-

schen Dokumentation dieser Arbeit inszeniert sich Bernstein eindrucksvoll als Einzelkämpfer für diesen Komponisten. Nicht nur sein expressiver Charakter und Mahlers Werk sorgen für Irritationen bei den Musikern, sondern auch die Kommunikation während der Proben scheint gestört. Das liegt unter anderem daran, dass Bernstein für seine Interpretationswünsche Lautsilben verwendet, die entweder stark geräuschhafte Klänge imitieren oder dem afroamerikanischen Scat-Singen entlehnt sind:

> »(zu den Celli und Bässen) Jedes Tremolo soll… (Imitation eines kräftigen Bogenstrichs mit rechter Hand) Maximum sein. Ein kleiner Höhepunkt wie 18 hier: *rrraaa* – man kann nicht … (Imitation eines kraftlosen Bogenstrichs mit der Hand) so spielen. Das geht nicht. […] (zu den Violinen) *Pe pa-pa pa-pa pa-pa*^{h}. Diese letzten zwei Takte: sehr wichtig! *Daa bɔ-dɔ-bɔ-dɔ-bɔ-dɔ-bɔ-de*^{h}*m. Pe pa-ba pa-ba pa-ba ba-da*^{h}*m ba*^{h}*m.* – Nein, nein, nein. Nicht reden, bitte! Anhören. Das ist sehr wichtig, was ich sage jetzt. Ach, das muss klingen so: *da bi-di-bi-di bum-bum ja*^{h} *bam-bam bam – Da*^{h} *di-gi-di-gi tig ba*^{h} *di-gi-di-gi-di-gi-di-gi* und so weiter.« (Burton und Palmer 2005)

Die Technik, Instrumentalmusik nicht durch Tonnamen oder Solmisationssilben, sondern mit Lautsilben zu verklanglichen, war nicht neu. Ein berühmtes historisches Beispiel dafür ist die Chorprobenszene in Albert Lortzings *Zar und Zimmermann* (1837), die humoristisch damit umgeht. Lautsilben lassen sich bei allen Dirigent*innen in Probensituationen seit den Anfängen des Tonfilms nachweisen und werden laut Anekdoten seit Jahrhunderten praktiziert, wie etwa eine Diskussion um das Dirigieren eines Andante zwischen Felix Mendelssohn Bartholdy und Franz Liszt in Form von *pom, pom, pom, pom* zeigt (Weingartner 1965, S. 111). Die Methode stellt eine prägnante und effektive Form dar, Rhythmus, Phrasierung und Spieltechniken zu vermitteln, ohne detaillierte verbale Anweisungen geben zu müssen. Dabei greifen die Dirigent*innen auf ein bestimmtes, mündlich überliefertes Silbenrepertoire zurück, das bis heute in keinem Handbuch zu finden ist. Bernsteins Vermittlungsproblem bestand nicht darin, dass er die Instrumentalstimmen verklanglichte, sondern darin, dass er ein Silbenrepertoire verwendete, das die Musiker nicht mit klassischer Musik in Verbindung brachten. Sie verstanden nicht, was er in dieser Situation von ihnen verlangte.

Aber gerade Bernstein gab mit seiner Imitation von Scat-Singing einen Hinweis darauf, dass diese Technik in vielen Kulturen existiert. Lautsilben zur Vermittlung musikalischer Parameter, sogenannte orale Notationsfor-

men, sind in der Musikethnologie besonders in afrikanischen und asiatischen Regionen ein bekanntes Phänomen. Entweder werden sie in mündlichen Musikkulturen zur Speicherung und Weitergabe von melodisch-rhythmischen Mustern verwendet, oder sie dienen parallel zu musikalischen Notationen der Beschreibung von Parametern der Musik, die sich nicht adäquat in Texten oder Grafiken wiedergeben lassen. Stets handelt es sich nicht nur um die Imitation eines Klanges, sondern um ein präskriptives Symbolsystem, das die Musiker*innen im Unterricht mündlich erlernen.

Im Folgenden möchte ich zeigen, wie musikethnologische Forschungen in außereuropäischen Kulturen zum Verständnis oraler Techniken in der westlichen Kunstmusik beitragen können. Dabei geht es nicht um einen wertenden Kulturvergleich, sondern um das systematische Aufzeigen eines bisher unbeachteten Systems in der westlichen Musik, insbesondere im Probenprozess von Orchestern. Anhand von teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen des Meisterkurses Dirigieren, unter der Leitung von Peter Eötvös während des Lucerne Festivals 2012, werde ich analysieren, wie seine Schüler diese Technik innerhalb ihrer Arbeit einsetzten.[1] Das Fallbeispiel von Orchesterproben unter wechselnder Leitung in Verbindung mit einer Lehr-Lern-Situation ermöglicht einen Einblick in die Bedeutung und die Auswirkungen oraler Notationstechniken im Verhältnis zu anderen mündlichen Vermittlungsformen. Auch wenn die Schüler beim Festival nicht um den Komponisten und sein Werk kämpfen mussten wie Bernstein um Mahler, zeigten sich in der Woche spannungsreiche Entwicklungen innerhalb der Gruppe und zwischen den Schülern und dem Lehrer, die auch von dem kommunikativen Verhalten gegenüber dem Orchester beeinflusst wurden.

Lautmalereien in der sprachwissenschaftlichen Forschung in Deutschland

Die stimmliche Imitation von Musikinstrumenten ist ein Phänomen, das zunächst nicht in der Musik-, sondern der Sprachwissenschaft systematisch unter dem Begriff der Lautmalerei untersucht wurde. Ab den 1930er Jahren versuchten Linguisten, eine universelle Sprachentwicklung zu konstruieren.

---

1 Ich danke Wolfgang Auhagen für die Beratung und Unterstützung bei meiner Projektentwicklung und dem Festival Lucerne für die Möglichkeit, alle öffentlichen Veranstaltungen während der Meisterklasse Dirigieren begleiten und aufnehmen zu dürfen.

Lautmalerische Wörter erscheinen in vielen Sprachen und die Absicht war, aus ihnen die Grundlage der Begriffsbildung abzuleiten (Bühler 1934; Oehl 1933; Strehle 1956). Die Linguistik beschäftigte sich dabei hauptsächlich mit der Beziehung zwischen Lauten einer Sprache und Geräuschen und Klängen der Umwelt. Präskriptive musikalische Aussagen werden in den Untersuchungen nicht thematisiert. Dennoch bieten die Forschungsergebnisse Anregungen für die Untersuchung von Lautsilben in der Vermittlung von Instrumentalmusik. So arbeitet Wilhelm Oehl Grundtypen von Lauten heraus, die er mit bestimmten Bedeutungen, Bildern und Handlungen verbindet. Einige davon sind im Silbenrepertoire von Dirigent*innen zu finden, wie z.B. etwa »tak« (Oehl 1933, S. 195), dem er die Bedeutung von »greifen, berühren« und »stoßen, anstoßen« zuschreibt. Strehle (1956) bezieht die Mimik bei der Wortaussprache in die Analyse der Lautmalerei mit ein und behandelt den Tastsinn der Zunge und die Lippenbewegung als gleichwertig zum akustischen Bild. Seine These ist, dass bei vielen deutschen Wörtern die Bedeutung durch die Lautbildung visuell ausgeführt wird, z.B. der Kussmund beim Wort »küssen«, oder dass die Bedeutung sensorisch im Körper des Sprechers gefühlt werden kann, z.B. die Vibrationen von »summen« im Mund-Nasen-Raum. Vergleichbares habe ich bereits in der Lautsprache von Dirigent*innen in einem anderen Kontext nachgewiesen, wenn sie bestimmte Blas- oder Zupftechniken mit ihren Lippen- und Zungenbewegungen nachahmen (Riva 2015).

Auch wenn Lautsilben zur Nachahmung von Instrumenten in der Linguistik kaum erwähnt werden, müssen sie auf einem stabilen System beruhen. Sie könnten ansonsten trotz wechselnden Personals in Orchestern nicht sinnvoll verwendet werden. Das Grundgerüst der verwendeten Silben in der deutschen Sprache lässt sich ansatzweise anhand literarischer Werke, insbesondere der Dichtung, nachweisen. In meiner Auswertung von Gedichten verschiedener Autoren (u.a. von Armin, von Fallersleben, Heine, Keller, Morgenstern, Thoma, Uhland) zeigen sich bereits gewisse Übereinstimmungen der für die einzelnen Instrumente verwendeten Silben (Directmedia Publishing 2002). Es wird deutlich, dass unter den Vokalen [a] und [i] bevorzugt verwendet werden, [u] und [o] nur bei tief klingenden Instrumenten oder bei Schlagwerk. Diphthonge kommen zum Einsatz, wenn sich die Klangfarbe im Tonverlauf ändert. Bei den Konsonanten wird versucht, das Einschwingverhalten eines Tones nachzuahmen, entweder kurz und prägnant mit [t] oder weich mit stimmhaften [d] oder [r]. Doppelkonsonanten am Ende, besonders mit nasalem Charakter wie [ŋ], deuten auf ein langes Ausschwingverhalten eines Tones hin. Daneben existieren eine Reihe von individuellen Silben, die bereits eher symbolisch

den Klang der Instrumente abbilden wie *tuut* (Trompete) oder den Bezug zum Instrumentennamen deutlich machen sollen wie *fidele* (Fidel).

Holzblasinstrumente	
Flöte	*dill dill* *duidldidum*
Pfeife	*tio tio tio* *tio tjo, tio tjo, tiotinx*
Blechblasinstrumente	
Trompete	*tra ra ra ta rum* *trara pump biedepump* *Trom trom! Trari, trara!* *trum, trom, trum!* *tuut trumm*
Horn	*Ra ri ra ri ra ri ra ru!* *tra-ra, tra-ra* *Tatara ta, Tatara ta*
Streichinstrumente	
Geige	*ging ging ging*
Fidel	*rum didl dum* *dudel didel di* *fidele, fidele, schum* *gigel junk, junk junk* *dalderaldei*
Zupfinstrumente	
Laute (Saiten angeschlagen)	*blum blum blum*
Harfe/Zither (Saiten gezupft)	*bring bring bring* *ti-plinki-plunk*
Schlaginstrumente	
Pauke	*bidibum, bidibum* *Bum! Bim, bam, bum!* *Bidibum bom bum!* *Rum bidi bum bum!*
Trommel	*Trom! Trom! Trom!* *Trumm, rum bum,* *bidi bum*

Das Repertoire an Silben in der Dichtung ist jedoch größer als das, was Dirigent*innen verwenden. Der Grund dafür liegt darin, dass es bei der Verlautlichung in Orchesterproben nicht um die genaue Imitation von Tönen geht, sondern um die Vermittlung bestimmter Interpretationsanweisungen. Belege für diese Technik finden sich nicht in der Literatur, sondern in bestimmten Bereichen musikethnologischer Forschungen.

Orale Notationsformen in der musikethnologischen Forschung

In den Dirigierlehrbüchern der westlichen Kunstmusik, die sich mit dem Probenprozess beschäftigen, ist von Lautsilben im Probenkontext keine Rede. Gelegentlich wird auf das hilfreiche Vorsingen von Instrumentalstimmen verwiesen (Redel 2011, S. 90) oder die Notwendigkeit einer nicht näher beschriebenen Imitation erwähnt (Colson 2012, S. 70, 130). Auch die Fähigkeit zum »inneren Singen« der Partitur wird in der Vorbereitung als wichtig erachtet (Barber 2003, S. 19), da nur so später die eigenen Phrasierungsvorstellungen dem Orchester vermittelt werden können (Kondrašin 1989, S. 65). Wie dies genau vor sich geht, ist jedoch Teil des mündlichen Unterrichts, der nicht beschrieben wird. Dabei zeigen meine teilnehmenden Beobachtungen, dass in der Probenarbeit von Dirigent*innen das System der Lautsilben nicht viel anders funktioniert als in nicht-westlichen Musikkulturen. In diesen haben die Silben teilweise sogar Eingang in schriftliche Notationsformen gefunden. Nicht überall sind diese Formen gleich gut erforscht und beschrieben worden. Einige Beispiele aus Asien und Afrika sollen die unterschiedlichen systematischen Ansätze zeigen, mit denen sich im Anschluss die Technik in der westlichen Kunstmusik analysieren lässt.

Zunächst geht es darum, welche Laute der menschliche Körper überhaupt erzeugen kann und wie sich diese zur Nachahmung musikalischer Elemente wie Klangfarbe und Tonhöhenempfindung nutzen lassen. Diesen Fragen gehen besonders die Forschungen zu asiatischen Notationsformen nach. Bei der japanischen *(kushi)shōga* handelt es sich beispielsweise um eine Lautsilbennotation, die für alle Instrumentengattungen existiert, vor allem für Flöten und Streichinstrumente. Sie werden entweder zusätzlich zur Tabulatur notiert, im Unterricht für spezielle Spielanweisungen vorgesprochen oder zur Korrektur eines Vortrags sprachlich nachgeahmt (Anno 2010). Sumi Gunji (1986) erkennt in dem System vor allem spezielle Angaben zur Klangfarbengestaltung sowie zu relativen Tonhöhen. Fujita Takanori (1986) betrachtet das Phänomen dage-

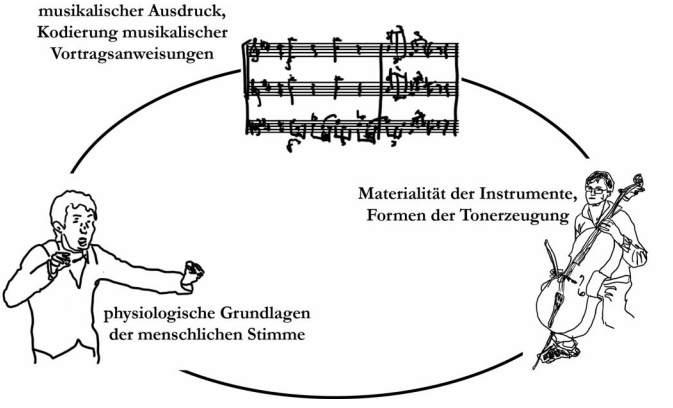
gen von der musikpraktischen Seite und spricht von einer Gesangsnotation, da die Silben parallel zum Blasen gesungen werden sollen, wodurch sie die Klangqualität des Instrumentalspiels beeinflussen. Junzo Kawada (1986) hat diese Notationsform unter phonetischen Gesichtspunkten untersucht. Seine Ergebnisse für *shōga* zeigen eine geringe Anzahl verwendeter Phoneme, die Bevorzugung bestimmter Konsonanten und auffällige Gegensatzpaare bei der Lautbildung für einzelne Instrumente. David Hughes (1989, 2000) bezeichnet die Technik übergreifend als »Acoustic-iconic mnemonic syllables« (2000, S. 93). Grundlegende systematische Gesetzmäßigkeiten hinter der Silbenauswahl erkennt er in den physischen Bedingungen der Lautproduktion beim Menschen. Der zweite Formant der Vokale erzeugt unterschiedliche Tonhöhenvorstellungen, die als relative absteigende Tonleiter [i]-[e]-[a]-[o]-[u] genutzt werden können. Vokale haben zudem eine eigene Intensität und Dauer, die ermöglichen, den Rhythmus und die Artikulation musikalischer Phrasen zu kodieren.

Eine andere Forschungsrichtung geht der Frage nach, wie sich rhythmische und klangliche Qualitäten von Instrumenten in der menschlichen Sprache imitieren lassen. Mit präskriptiven Lautmalereien in West- und Zentralafrika beschäftigte sich vor allem Gerhard Kubik: Diese betreffen nicht nur Trommeln bei den Yoruba oder in Angola (2010, S. 68–84), sondern auch Musikbögen bei den San (1994, S. 339–42), Harfen bei den Azande (ebd., S. 180–253) und in Kamerun (2010, S. 68) sowie Xylophone in Uganda (1964). Er bezeichnet das Phänomen als *orale Notationen* (1972), da es sich um ein Symbolsystem handelt, mit dem Anschlag, Länge, Qualität eines Tones sowie Phrasierung und Akzentuierung von Tongruppen symbolisiert wiedergegeben werden. Kubiks Meinung nach beruht das System auf der Phonem-Ebene: Die Unterschiede zwischen plosiven, frikativen und nasalen Konsonanten bestimmen die Ein- und Ausschwingvorgänge sowie Phrasierung und Akzentuierung von Tönen. Damit werden »verschiedene Konfigurationen in der afrikanischen Musik weitaus präziser dargestellt, als dies mittels der abendländischen Notation möglich wäre« (1988, S. 89). Eine andere Auffassung vertritt Kenichi Tsukada (1997) in seinen Studien zur Musik in Sambia und Angola. Mit Hilfe von Spektral- und Amplitudenanalysen vergleicht er Computergrafiken und Instrumentalklänge miteinander. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass das System nicht auf einer Klangimitation beruht, sondern dass bestimmte musikalische Parameter in Klangsymbole übersetzt werden. Er schlägt dafür den Begriff *sound symbolism* vor. Die Bedeutung dieser Technik in Afrika lässt sich daran erkennen, dass sich eigene Notationsformen für die

Transkription afrikanischer Musik entwickelt haben. In der Regel werden die Lautsilben in graphische Schriften integriert (Ngumu 1980; Oyelami 1989; Tang 2007). Sie scheinen etwas auszudrücken, das nicht auf andere Weise fixiert werden kann.

Diese beiden systematischen Zugänge lassen sich in der Funktion von Lautsilben bei Dirigent*innen westlicher Kunstmusik zugleich erkennen. Auf der einen Seite steht die Nachahmung einer bestimmten Klangqualität eines Instruments, oft verbunden mit einer physischen Nachahmung der Klangerzeugung. In diesen Bereich fallen die Phänomene, die Kubik als *orale Notationen* bezeichnet. Auf der anderen Seite stehen die physischen Möglichkeiten der menschlichen Stimme, relative Tonhöhen und Akzente zu imitieren. Die Grundlagen dafür beschreibt Hughes mit seinem Konzept der *acoustic-iconic mnemonic syllables*, das er als universalistisch bezeichnete (1989). Diese Techniken werden allerdings mit einem weiteren arbiträren Symbolsystem ergänzt, das spezielle Interpretationsvorschriften für westliche Kunstmusik verdeutlicht: Metrum, Akzente und Phrasierung. Hier handelt es sich um einen kulturell bedingten *sound symbolism* in der westlichen Kunstmusik, wie ihn Tsukada in seinen Forschungen zu afrikanischen Phänomenen beispielhaft beschrieben hat.

*Abb. 1: Modell der Verwendung von Lautmalereien bei Dirigent*innen*



Mit diesem dreiteiligen Analysemodell können Lautsilben untersucht werden, die Dirigent*innen in der Kommunikation mit dem Orchester verwenden. Sie sind bedingt durch den Dirigierenden mit seiner Stimme und den Mu-

sizierenden mit seinem Instrument, sowie als dritten Bereich die Parameter der Verständigung, den musikalischen Ausdruck. Lautsilben bestehen in der Regel aus allen drei Komponenten, die fließend ineinander übergehen können, wie die folgenden Analysen zeigen werden. Die unterschiedlichen Bedeutungen führen meines Erachtens dazu, dass die oralen Notationen von Dirigent*innen gemeinhin als idiosynkratisch bezeichnet, von den Instrumentalist*innen aber dennoch meist verstanden werden. Die folgende Analyse einer einwöchigen Unterrichts- und Vermittlungssituation soll dazu beitragen, diese verschiedenen Komponenten der mündlichen Kommunikation von Dirigent*innen herauszuarbeiten und ihre Bedeutungen im sozialen Kontext einer Meisterklasse Dirigieren zu erklären.

Die westliche Kunstmusik als musikethnologisches Forschungsfeld

Mein Interesse an der Verwendung von Lautsilben in der westlichen Kunstmusik führte mich 2012 zu einer Feldforschung im Rahmen der Meisterkurse für Dirigieren des Festivals Lucerne. Das Umfeld bot mir die Möglichkeit, das Verhalten verschiedener Dirigenten zu untersuchen, die mit einem Orchester dasselbe Stück einstudierten. Ich besuchte einen einwöchigen Meisterkurs von Pierre Boulez und einen von Peter Eötvös. Beide hatten fünf bis sechs Dirigierschüler in ihrem Kurs. Zum Teil handelte es sich sogar um dieselben. Es wurden nur männliche Personen ausgewählt, was von den Schülern mir gegenüber damit gerechtfertigt wurde, dass Gesten von Männern überzeugender wirken würden. In der folgenden Analyse werde ich mich auf die Woche mit Eötvös konzentrieren, weil mit der 4. Sinfonie von Charles Ives ein Werk einstudiert wurde, in dem die mündliche Kommunikation zwischen mehreren Dirigenten und dem Orchester eine besondere Stellung einnahm. Das Werk war soeben in einer neuen Edition erschienen, die die multiorchestralen Teile der einzelnen Sätze einem Hauptdirigenten und mehreren Assistenten zuteilte. So mussten in einigen Abschnitten bis zu vier Dirigenten gleichzeitig vor Teilen des Orchesters stehen. Der Herausgeber der Edition, der US-Amerikaner Thomas Brodhead, war die ganze Zeit bei den Proben anwesend. Eötvös und er arbeiteten bei der Einstudierung und in Fragen der Interpretation eng zusammen. Das Orchester bestand aus internationalen Studierenden, die sich für das Festival mit Musik des 20. und 21 Jahrhunderts bewerben konnten. Auffallend wenige kamen aus dem deutschsprachigen Raum.

Ziel des Meisterkurses war es, dass die sechs teilnehmenden Schüler die Sinfonie im Laufe der Woche einstudieren und am Samstag gemeinsam ein Werkstattkonzert dirigieren. Am Sonntag wurde das Stück unter der Leitung von Eötvös im Kultur- und Kongresszentrum Luzern (KKL) öffentlich aufgeführt, wofür er mindestens drei Assistenzdirigenten benötigte, die er im Laufe der Woche aus seiner Klasse auswählte. Diese mussten also nicht nur ihr Können unter Beweis stellen, sondern auch zeigen, dass sie Eötvös Interpretation der Sinfonie verstehen und mit ihm zusammenarbeiten konnten. Im Einzel- und Gruppenunterricht kamen dadurch besonders viele musikalische Lautmalereien zum Einsatz. Anhand dieser konnte Eötvös sein Dirigiersystem erklären und einen einheitlichen Proben- und Aufführungsstil für die Musiker*innen gewährleisten. Im Laufe der Woche zeigte sich, dass einige Schüler diese Herausforderung bereitwillig annahmen, während andere damit weniger gut zurechtkamen. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis spielte dabei weniger eine Rolle als die Kommunikation mit dem Orchester.

Meine Vorgehensweise bestand aus teilnehmender Beobachtung und audiovisueller Aufzeichnung der Proben. Alle Lautsilben der Teilnehmer wurden in Folge separat in phonetischer Orthographie transkribiert und mit der Partitur synchronisiert, um Analogien zwischen den Instrumenten, Noten und diakritischen Zeichen herstellen zu können. Aus den verschiedenen Wiederholungen der Anweisungen ließen sich die individuellen sowie übergreifenden Systeme bei der Verwendung von Lautsilben ableiten. Ich habe keine Interviews mit den Dirigenten und Instrumentalist*innen über den Gebrauch von Lautsilben geführt, um ihre Aufmerksamkeit nicht auf das Phänomen zu lenken und dadurch möglicherweise ihr Verhalten zu beeinflussen. Ich habe lediglich betont, dass mich die Kommunikation zwischen Dirigenten und Orchester interessiert. Mitglieder beider Gruppen habe ich in den Pausen und nach den Proben informell nach ihrer Einschätzung des Verlaufs befragt. Im Folgenden werde ich die Dirigenten nicht namentlich nennen, sondern nur das Land, in dem sie ihre erste musikalische Ausbildung erhalten haben. Alle waren 2012 um die 30 Jahre alt und verfügten bereits über internationale Dirigiererfahrungen. Auch wenn die Leistungen in der Meisterklasse unterschiedlich waren, so haben sie in den letzten zehn Jahren ihren festen Platz an verschiedenen Stellen des internationalen Kunstmusiklebens gefunden. Die Teilnahme an der Meisterklasse war für sie dabei ein wichtiger Schritt und mit Renommee verbunden, auch wenn sie sich aus unterschiedlichen Motiven dafür beworben hatten.

Verwendung oraler Notationsformen in Eötvös' Meisterklasse Dirigieren

Dass alle sechs Teilnehmer in der Lage waren, die Partitur in Lautsilben umzusetzen, zeigte sich bereits bei den Lese- und Dirigierübungen an den ersten beiden Tagen ohne Orchester. Eötvös legte in den Einführungssitzungen Wert darauf, seinen Schülern genaue Anweisungen in Englisch, Deutsch oder Französisch zu geben, wie das Stück zu dirigieren sei. Mit der Klasse im Kreis sitzend machte er die metrischen Schlagbewegungen sowie Einsatz- und Abschlussgesten für unterschiedliche Instrumente vor. Detailliert ging er auf rhythmische Besonderheiten ein. Dabei sang er die Stimmen mit Lautsilben mit und zeigte dazu seine bevorzugten Handbewegungen. Am zweiten Tag wurde in der Klasse ausprobiert, wie die Stellen mit den Doppeldirigaten durchzuführen waren. Dazu stellten sich jeweils zwei Schüler an ein Pult vor die übrige Klasse und dirigierten, während die Sitzenden Teile der Instrumentalstimmen in Lautsilben rhythmisch vortrugen. Das Silbenrepertoire an beiden Tagen war begrenzt: Als Anlaute wurden für alle Instrumente die plosiven Konsonanten [b], [p], [t], [d] und [g] verwendet, bei den Streichinstrumenten konnte auch der Approximant [j] zum Einsatz kommen. Bei einem sehr lauten tutti-Einsatz des Orchesters auch ein rollendes [r]. Dahinter folgten entweder die Vokale [a] oder [i], wobei diese entweder die Tonhöhe ([a] tief, [i] hoch), die Betonungen ([a] betont, [i] unbetont) oder die Akzente ([a] ohne, [i] mit Akzent) repräsentierten. Für starke, tiefe Bläsereinsätze wurde hin und wieder ein [o] verwendet, bei schnellen Tonfolgen konnte aus dem unbetonten [i] auch ein [ɘ] werden. Im Falle eines längeren Ausklanges wurde an den Vokal ein stimmhaftes [m] oder [ŋ] angehängt oder der Vokal gedehnt oder aspiriert. Die Dirigenten bedienten sich in dieser Situation der Technik der Verlautlichung, um mit einem Symbolsystem die Töne im Rhythmus sprechen zu können, ohne sie singen zu müssen. Wichtig waren für sie ein korrekter Rhythmus, die metrischen Schwerpunkte und in gewissem Maße die verschiedenen Tonqualitäten. Das Repertoire der Lautsilben folgte in Ansätzen Hughes System einer relativen Tonleiter durch Vokale [a] und [i] und versuchte teilweise im Sinne von Kubiks Analysen afrikanischer Musiken die Klangqualität der Töne durch zusätzliche Konsonanten nachzuahmen. Dies wurde aber zusätzlich kombiniert mit dem metrischen Grundgerüst westlicher Kunstmusik, in dem die Takte in schwere und leichte Schlagzeiten untergliedert werden. Da sich keiner der Anwesenden über die Verlautlichung

der anderen wunderte, deutet alles darauf hin, dass diese Methode in der Berufssparte Allgemeingut ist.

Eötvös konnte sich bei den Proben ohne Orchester ein erstes Bild von den Fähigkeiten seiner Schüler machen. Drei von ihnen, ein Argentinier, ein Spanier und ein Taiwanese waren engagiert und gut mit der Partitur vertraut. Sie versuchten sofort, Eötvös' Gesten nachzuahmen, stellten Fragen und präsentierten freimütig ihre Dirigierversuche vor den anderen. Dabei sangen sie teilweise die Melodiestimmen mit und hatten die Blickrichtungen und Gesten für einzelne Instrumentaleinsätze bereits einstudiert. Sie unterhielten sich auch locker mit ihren Kollegen oder klopften sich nach gemeinsamen Dirigierversuchen unterstützend auf die Schulter. Eötvös honorierte dies mit positivem Feedback und ließ sich ebenfalls zu einigen humorvollen Bemerkungen hinreißen. Ein Belarusse war ebenso engagiert und passte sich den anderen dreien im kollegialen Umgang an, zeigte aber noch Schwächen, die recht komplexe Partitur zu meistern. Sein Kollege, ein eher introvertierter Franzose, blieb ruhig, meisterte die Proben aber mit Präzision. Beinahe unbeteiligt wirkte ein kanadischer Schüler, der sich nur Notizen machte. Er wurde später von Eötvös für seine zackigen und teilweise uneinheitlichen Dirigierbewegungen kritisiert und aufgefordert, seine Gesten durch vorrübergehendes Fingerschnippen schwingender und lockerer zu gestalten. Eötvös genoss diese Probenzeit offensichtlich, denn er äußerte einmal am Rande: »We can rehearse better without the orchestra – it sounds better!«

Der deutsche Musikwissenschaftler Wolfgang Rathert gab an den ersten drei Tagen zusätzlich mehrstündige musikhistorische und musikanalytische Einführungen in das Werk. Dabei präsentierte er verschiedene Interpretationen und Aufführungspraktiken, ohne einen Bezug zur Dirigierpraxis herzustellen. Die Schüler zeigten wenig Interesse an einer Diskussion über ihr Verständnis der Sinfonie. Auch die Idee, die amerikanische Komposition mit ihren vielen Stilzitaten, die stellenweise ein klangliches Chaos erzeugen, auf die aktuelle gesellschaftliche Situation in den USA zu beziehen, wurde von ihnen nicht geäußert. Ihr Interesse lag eindeutig darin, die komplexe Partitur als Dirigenten beherrschen zu lernen. Weder Eötvös noch seine Schüler benutzten in den Proben Bildmetaphern, um ihre Interpretation zu erklären oder vermittelten dem Orchester ein Verständnis des Werkes über den Notentext hinaus. Auf meine Rückfrage dazu meinten die Schüler einstimmig, das wäre sinnlos, die Musiker*innen würden bei solchen Erklärungen ohnehin nicht zuhören.

Die ersten Proben mit dem Orchester und dem Chor fanden unter der Leitung von Eötvös, immer wieder kollegial beratend durch Brodhead, statt. Die

Schüler waren zunächst nur aufgefordert zuzuschauen oder als Assistenten Teile des Orchesters in den Stellen mit Doppeldirigat zu übernehmen. Hier konnte Eötvös austesten, welche am besten seinem Vermittlungsstil folgen und seine Idee der Interpretation der Sinfonie umsetzen konnten. In den Orchesterproben verwendete er Lautsilben auf zwei Arten. Entweder sprach er sie wie im Unterricht zuvor in einer reduzierten Form mit den Vokalen [i] und [a] sowie wenigen Konsonanten vor, wenn er den Rhythmus von Einzelstimmen präziser ausgeführt haben wollte oder seine Dirigierbewegungen erklärte. Damit zeigte er den Instrumentalist*innen seine innere Vorstellung von Tongruppenbildungen und Akzenten parallel zu seinen Dirigierbewegungen an:

> »[Bar] 25 is in three beats: (3/4 Takt dirigieren) *jam, ba-da-dam bi^{h}m-ba-bim bam ba-da-bam* for the celli. This is the tempo. In three beats. Celli [bar] 28: (Metrum dirigieren für Wechsel von 6/8 zu 4/8 Takt) *jam ba-ram da-dam da-tira ja^{h}m ba^{h}m bam*. I change my beat here, I give two beats.«

Dieses erklärende Vormachen von Dirigierbewegungen mit gleichzeitiger Verlautlichung der Klänge war für die Instrumentalist*innen leicht verständlich und konnte problemlos beim wiederholten Spielen umgesetzt werden.

Eine zweite Art der Anwendung kam dann zum Einsatz, wenn Eötvös Anweisungen zur Tonqualität und Klangfarbe der Instrumente gab. Dann erweiterte er sein Silbenrepertoire, besonders bei den tiefen Blechbläsern. Um relative Tonhöhenunterschiede zu treffen, benutzte er dann noch [o], [u] und [y]. Klangfarbenveränderungen deutete er über lange und aspirierte Vokale an, womit er quasi die Atembewegung der Spieler*innen mit seinem Mund präskriptiv vormachte. Im Sinne von Kubiks Definition von oralen Notationen ahmte Eötvös hier den Anschlag, die Länge und die Qualität der Töne möglichst lautgetreu nach. Seine Silben stellten zusätzlich im Sinne von Takanori quasi motionale Handlungsanweisungen dar: Die Blechbläser sollten sehen, wie sie den Ton erzeugen sollten. Außerdem griff er zu einer bei Dirigenten bewährten Methode, die lautlichen Kontraste in Form von »nicht so…, sondern so…« darzustellen und bildete damit mit Kawadas Forschungen vergleichbare Gegensatzpaare. Durch unterschiedliche Lautsilben ohne wortreiche Erklärungen wurde so deutlich, was er sich klanglich wünschte:

> »(zu den Blechbläsern, mit der Handkante Akzente setzend) Not *ty^{h} ty^{h}*! – (mit der Hand eine Linie vom Körper wegziehend) *Dy^{h}m, dy^{h}m, bo^{h}m ti-bo^{h}m*.

> A little bit longer and less stressed. Just the brass [bar] 15: [2 Takte dirigieren und spielen, dann abbrechen] Not *jom bom bom*. – (Tonhöhen mitsingend) *Dy^{h}m, dy^{h}m, bom bom bom bom bom*. Not fast!
>
> (zu den Streichern) Bow changing softer: *dy, do^{h}m-do^{h}m*. Not (Bogenstreichen hart abgehakt nachahmen) *ty to^h to^h*. Much more soft attacks and a little more round [...] more singing!«

Eötvös' Anweisungen konnten in Ausnahmefällen auch ins Geräuschhafte wechseln und weitere Silben beinhalten:

> »(zu den Streichern) a little bit stronger *tʃa, tʃa* (abgehakte Streichbewegung mit Bogen auf der Stelle verharrend vormachen). On the same point: *tʃa, tʃa*. [...] more noisy.«

Diese Form der Verklanglichung von Tönen mit Bezug zu den Anblas- und Streichtechniken war für die Instrumentalist*innen ebenso leicht zu begreifen und umzusetzen.

In einer ersten Runde durften die Schüler am zweiten Tag abwechselnd ein kleineres Instrumentalensemble, den Distant Choir im ersten und vierten Satz, dirigieren, am dritten Tag dann das gesamte Orchester. Eötvös versuchte, jedem ungefähr die gleiche Zeit einzuräumen, wobei nicht jeder die gleichen Stellen dirigieren konnte. Die Schüler, die die Rolle des Hauptdirigenten übernahmen, konzentrierten sich in dieser Phase vor allem auf die Intonation der Streicher, die rhythmische Präzision der Blechbläser und die Lautstärkeverhältnisse zwischen den verschiedenen Stimmgruppen. Eötvös griff mehrmals in die Arbeit ein, um Tempo, Gesten und den Gesamtklang zu korrigieren, wobei er sich in der Regel nur an die Schüler wandte, die seine Wünsche dann mit dem Orchester umsetzen sollten. Gelegentlich stellte er sich neben das Pult und dirigierte oder sang leise die Melodiestimme, um seine Idee des Werkes zu vermitteln. Außer dem kanadischen Schüler versuchten alle, ein lockeres, kollegiales und entspanntes Verhältnis zu ihren Assistenten aufzubauen und gaben den Musiker*innen bei Gelingen positive sprachliche oder gestische Rückmeldung. Rückfragen von den Instrumentalist*innen kamen nur bei ungenauen Ansagen zu ihren Einsätzen.

Ab dem dritten Tag übernahmen die Schüler mehr Verantwortung bei den Proben. Eötvös saß auf einem Stuhl hinter dem Dirigentenpult und ließ sie gewähren, solange die Interpretation seinen Vorstellungen entsprach. Nur hin und wieder gab er in kurzen Gesprächen Rückmeldungen oder Korrekturwün-

sche. Der französische Schüler benutzte die Lautsilben vor allem in Eötvös erster Art, um seine Dirigierbewegungen bei Tempowechseln zu erklären, wobei er auch auf die Phrasierung der Tongruppen Wert legte:

> »(Zu den Streichern) One before 6: (Melodiestimme gesungen, gemeinsam zu Dirigierbewegungen) ja-da-da, di-da-da, di-da-da dih – (Tempowechsel) ba-di da-di. Let's go on a bit. One before 6!«

Bei der Arbeit mit Einzelstimmen gab er ebenso genaue Klangimitationen vor, wobei seine Muttersprache eine gewisse Färbung der Vokale bewirkte:

> »Just the strings on the bar 17, just the strings. Take a little bit more time to play this: *dœ-lœ- lœ- lœ lœ, də-gə-də-da – də-gə-də-da*. Just more gently: *də-gə-də-da*.«

Das Vortragen der Verbindung von Dirigiergesten mit Lautsilben funktionierte wie bei seinem Lehrer. Sein romantisch-emotional gefärbtes Vorsingen der Melodiestimme ermöglichte den Instrumentalist*innen ein schnelles Verständnis der Interpretationswünsche. Besonders frankophone Musiker*innen bezeichneten ihn mir gegenüber als sehr kompetent.

Der argentinische Schüler folgte ebenso Eötvös' Vorbild, besonders bei der Arbeit an der rhythmischen Präzision zu seinen Gesten. Dabei verwendete er dasselbe Repertoire an Lautsilben wie bei den gemeinsamen Proben ohne Orchester. Aus seinen Ansagen war zusätzlich eine leichte südamerikanische perkussive Färbung herauszuhören, die keiner der anderen Schüler verwendete:

> »(Zu den Blechbläsern) And the bar 59: I give you the cue (Schlag mit der Handkante vormachen). Here together! Because it is important that the third trumpet: *ta-ka-ta*. You are with the piano. Ok? I take bar 56 and: (beginnt Melodie der Streichinstrumente vorzusingen und Metrum zu dirigieren) *jam-di-bam bi-bam di, bam-di-bam bi-bam di* (Bläser setzen sein, er hört auf zu singen, dirigiert nur noch Metrum und Einsätze).«

Die Instrumentalist*innen reagierten positiv auf diesen Dirigierstil, zumal der Schüler gut lesbare Gestenbewegungen vollführte, eine innere Gelassenheit ausstrahlte und eine nach außen getragene Empathie für die Orchestermitglieder besaß.

Bei dem taiwanesischen Schüler war zu beobachten, wie er bei der Verwendung von Tonsilben noch deutlicher als Eötvös die Spielbewegungen der Instrumente nachahmte. Damit erreichte er eine Verbindung von Atem, Tonlängen und Phrasierung mit den Körperbewegungen und verband anschaulich den gewünschten Klang mit den nicht notierten Bewegungsmustern der Musiker*innen:

> »(zu den Kontrabässen) Not too much marcato. It is very (mit der rechten Hand breite Streichbewegung nach links und rechts nachahmen) *ta^{h}m ti.*
>
> (zu den Blechbläsern) It's already too sharp, too (Handflächen vor der Brust aneinander vorbeireiben) *ta^{h}m.* Maybe: (fließende Aufwärtsbewegung der rechten Hand vor dem Körper bis zur Brusthöhe) *to^{h}m tam-tam.*«

Diese Form der Anweisungen konnte von den Instrumentalist*innen problemlos umgesetzt werden. Die imitierten Körperbewegungen wurden von ihnen als besonderes Zeichen der Kompetenz des Dirigenten gewertet, mit der Partitur vertraut zu sein und alle Spielweisen der Instrumente zu kennen.

Der spanische Schüler legte besonderen Wert auf präzise Rhythmen und Tonakzente. Dabei zeigte er zu seinen Lautsilben zusätzlich mit der Hand durch ein eigenes Symbolsystem mit zielgerichteten pfeilartigen Gesten, dass er auf eine bestimmte Phrasierung der Tongruppen bestand, die über die Intonation der Töne hinausging:

> »(zu den Blechbläsern, Melodiestimme gesungen, rechte Hand zeichnet gerade Linie von Brusthöhe weg) *Ba^{h}m, bim ba-bam, bim ba-bam.* (Stelle wird geübt mit metrischen Dirigierbewegungen, danach abgebrochen) Downbeat in the grace note, ok? Grace note is in the up-beat, but with accent, more accent: (rechte Hand zeichnet zwei zielgerichtete Linien von Brusthöhe weg) *ba-bam, ba-bam.* Again!«

Er verwendete zusätzlich Tonnamen und Solmisationssilben und sein Lautsilbenrepertoire konnte von den üblichen Vokalbildungen auch abweichen, wie etwa bei den ersten Violinen:

> »(zu den Streichern) From *f* in [bar] 146 to *la* in the next: (mit der rechten Hand eine lange geschwungene Pfeilbewegung in die Luft vor sich zeichnen) *dy-dy-do-dɘ-di-de-di-do-do* – No! (zwei kurze Pfeilbewegungen mit der

Hand vor die Brust zeichnen) *dy- dɘ-do-di, di-dɘ*. Like this practicing the *piano*.«

Für die Instrumentalist*innen waren diese Anweisungen schwerer umzusetzen. Sie brauchten mehrere Wiederholungen bis zur Perfektion, auch wenn sie die Intention des Dirigenten verstanden. Der Unterschied zwischen seinen Lautsilben, dem erklärenden Gestensystem sowie den metrischen Bewegungen war offensichtlich zunächst zu komplex. Auf meine Rückfragen hin bezeichneten die Musiker*innen seinen Stil als zu dynamisch und nervös. Dem Dirigenten fiel seine Schwäche in den Ansagen auf und er fragte hin und wieder die Instrumentalist*innen, ob sie von ihm mehr Unterstützung benötigten.

Eötvös übertrug dem kanadischen Schüler zunächst vor allem Assistenzaufgaben, bevor er ihm am dritten Tag die Möglichkeit gab, einen Teil als Hauptdirigent einzustudieren. Doch schon bald griff er gemeinsam mit Brodhead mit Korrekturen in den Probenablauf ein oder beide liefen direkt ins Orchester, um einzelnen Instrumentengruppen eigene Anweisungen zu geben. Offensichtlich hing dieser Schüler noch am Notentext und war deswegen kaum in der Lage, länger Blickkontakt mit den Musiker*innen zu halten. Von seinen zackigen Dirigiergesten war er nicht abgewichen und gab auch kein positives Feedback auf die Bemühungen der Instrumentalist*innen. In seinen Ansagen beschränkte er sich auf Musiktermini zu Veränderungen der Dynamik und Lautstärke. Orale Notationstechniken setzte er nur in einem Ausnahmefall ein, als er bestimmte Akzente einforderte, die er relativ unspezifisch artikulierte und die in Folge korrigiert wurden:

»(zu den Streichern) You can make a stronger accent on: *ta^{h}-di-da-da-da, ta^{h}-di-da-da-da* (Brodhead tritt an sein Pult und korrigiert seine Interpretation im Gespräch).«

An anderen Stellen wären seine Ansagen anschaulicher geworden, wenn er auf die Technik der Lautsilben zurückgegriffen hätte. Bei der folgenden Anweisung wird beispielsweise nicht klar, wie die Musiker*innen den Interpretationswunsch klanglich umsetzen sollen. Der Dirigent bemerkt dies sogar, wie seine Rückfrage zeigt, ohne zu wissen, wie er es besser ausdrücken soll:

> »At [bar] 62 for the bass and the 2nd bassoon: you have this kind of legato like. So, try as much as you can to make this period heard as a five-beat period. So: **1**-2-3-4-5, **1**-2-3-4-5. […] You understand what I mean? …«

Lautsilben mit feinen Unterschieden in den Akzenten wären hier hilfreich gewesen. Die Reaktion der Musiker*innen auf diesen Dirigierstil fiel im Vergleich mit denen der anderen dementsprechend verhalten aus. Der Schüler beklagte sich bei mir dagegen, dass ihm in den Proben nicht zugestanden wurde, das Stück so zu dirigieren, wie er es fühlte.

Die Zusammenarbeit zwischen Eötvös und dem belarussischen Schüler wurde dagegen durch einen Vorfall anderer Art nachhaltig gestört. Zwar arbeitete dieser weniger mit Lautsilben, benutzte sie aber, um beispielsweise bei Interpretationsfragen positive und negative Gegensätze auszudrücken:

> »(zu den Blechbläsern) on the beat: (rechte Hand auf linke Handfläche schlagen) *bahm bahm bahm bahm*. You do it: (kleine wellenförmige Bewegung mit der Hand in die Luft zeichnen) *w^{h}op, w^{h}op, w^{h}op*. – Again! (dirigiert und macht Mundbewegungen zum Spiel der Blechbläser mit).«

Bei der Probe des dritten Satzes nahm er sich aber die künstlerische Freiheit heraus, das vorgegebene Andante moderato deutlich langsamer zu nehmen als Eötvös in allen gemeinsamen Proben vorgegeben hatte. Er ließ sich durch gestische und mündliche Kommentare nicht davon abhalten und fühlte sich sichtbar wohl in seiner Interpretation. Was in anderen Dirigentenklassen möglicherweise ein Ausdruck von Individualität gewesen wäre, war hier ein Verstoß gegen das Erarbeiten eines Werkes, das am Ende gemeinsam aufgeführt werden sollte. Die Musiker*innen reagierten dementsprechend frustriert auf den Probenabschnitt und Eötvös kritisierte den Schüler in der folgenden Pause in einem Vier-Augen-Gespräch. Ein Kontrabassist meinte mir gegenüber: »Neue Musik ist keine für Ego-Dirigenten!«

In den verbleibenden Tagen wurde der zusätzliche Chor im ersten Satz zunächst innerhalb der Klasse, dann einzeln und schließlich mit dem Orchester einstudiert. Außerdem wurde das Werkstattkonzert vorbereitet, das mit einer Einführung durch Rathert, begleitet von Ausschnitten aus der Sinfonie, beginnen sollte. Die weiteren Proben bestanden hauptsächlich aus Durchspielen der einzelnen Sätze. Es wurde nur noch wenig an einzelnen Stellen geübt. Dabei war zu erkennen, dass Eötvös die Assistenten auch nach ihren Instrumentenkenntnissen für bestimmte Gruppen auswählte, so zum Beispiel den spani-

schen Dirigenten bevorzugt für die Schlagzeuggruppe, da dieser selbst Percussion gelernt hatte. Beim Werkstattkonzert am Samstag hatten alle Schüler gleichermaßen die Möglichkeit, Teile der Sinfonie zu dirigieren, auch wenn sie mitten im Satz wechseln mussten. Der kanadische und der belarussische Schüler teilten sich den vierten Satz, in dem sie von dem französischen und spanischen als Assistenten unterstützt wurden. Dadurch war ihr Interpretationsrahmen in gewisser Weise eingeschränkt.

Bei einem gemeinsamen Barbesuch mit den Schülern an einem Abend gegen Ende der Woche fragte ich sie, wie wichtig für sie als Dirigenten das Verhältnis zu den Musiker*innen außerhalb der Proben sei. Mir war aufgefallen, dass der taiwanesische Dirigent in den Pausen mit einigen Chinesisch Sprechenden in Kontakt war und der spanische und argentinische Dirigent mit den Spanisch Sprechenden. Generell fielen ihre Reaktionen zurückhaltend aus, als wollten sie nicht offen darüber sprechen. Nur der Kanadier äußerte deutlich, dass ihm beigebracht worden sei, außerhalb der Proben am besten gar nicht mit den Musiker*innen zu sprechen, um das Machtverhältnis nicht in Frage zu stellen. Am nächsten Tag fragte ich in einer Pause eine Gruppe von Instrumentalist*innen, welche Schüler sie bevorzugen würden. Etwas verdutzt schauten sie mich an und meinten dann, natürlich sei der taiwanesische Dirigent der Beste. Er besäße die vollständige Kenntnis der Partitur und dirigiere immer im Blickkontakt mit den Musiker*innen. Außerdem habe er eine genaue Vorstellung von dem, was er hören wolle. An zweiter Stelle wurden der argentinische und der französische Dirigent genannt. Erstaunlicherweise deckten sich diese Aussagen nicht nur mit dem allgemein positiven Kommunikationsstil dieser Personen mit den Orchestermitgliedern, sondern auch mit ihrem wohlüberlegten Einsatz von Lautsilben und entsprechenden Gesten in der Vermittlung. Eötvös sah das genauso und wählte zusätzlich zu diesen dreien den spanischen Dirigenten als Assistenten für sein öffentliches Abschlusskonzert im KKL. Der kanadische und der belarussische Dirigent bewerteten diese Entscheidung im Gespräch mit mir als persönliche Kränkung und ungerechtfertigte Bevorzugung von Lieblingsschülern. Sie schienen nicht wahrhaben zu wollen, dass es ihnen weniger gut gelungen war, die mündlichen Vermittlungstechniken und Interpretationswünsche ihres Lehrers in kollegialer Zusammenarbeit mit den anderen Assistenzdirigenten umzusetzen.

Fazit – Die Bedeutung von oralen Notationstechniken in der westlichen Kunstmusik

Die teilnehmenden Beobachtungen und Analysen während einer Meisterklasse Dirigieren beim Lucerne Festivals 2012 zeigen, dass Lautsilben eine wichtige Komponente der Kommunikation zwischen Dirigenten und Orchestermusiker*innen darstellen. Diejenigen Schüler, die sie durch mündliche Vermittlung ihres Lehrers Peter Eötvös übernahmen und sinnvoll einsetzten, konnten ihre Interpretationswünsche schnell erreichen und erhielten eine positive Rückmeldung von den Musiker*innen. Mit der Technik konnten sie einerseits Anweisungen zum Rhythmus, zur Phrasierung und zu bestimmten Akzenten ohne Erklärungen in einem simplen lautlichen Symbolsystem verdeutlichen. Unter Hinzunahme einiger weiterer Vokale und Konsonanten vermittelten sie darüber hinaus ihre Vorstellungen von Tonqualität und Klangfarbe. Ihren jeweiligen semantischen Sinn erhielten die Lautsilben durch die Verbindung mit den Dirigiergesten oder durch die Nachahmung des Instrumentalspiels mit den Händen oder durch Mundbewegungen. Die jeweilige Herkunft und Muttersprache der Dirigenten führten zwar zu kleineren Varianten bei der Auswahl von Konsonanten oder der Aussprache von Vokalen, insgesamt handelte es sich aber um ein stabiles System der Vermittlung. Orale Notationsformen stellen damit eine bislang kaum beachtete mündliche Vermittlungsform in der westlichen Kunstmusik dar, die nur mündlich weitergegeben wird. Die Technik hat in den letzten Jahrzehnten sogar noch an Bedeutung gewonnen, da das sprachliche Ausmalen von Bildern, Stimmungen oder Erzählungen zu den Instrumentalklängen, wie es noch Mitte des 20. Jahrhunderts häufig von Dirigenten praktiziert wurde, aus dem Probenprozess verschwunden ist.

Mein Versuch, die Verwendung von Lautsilben in der Vermittlung zwischen Dirigent und Orchester mit musikethnologischen Forschungen zu vergleichbaren Erscheinungen in afrikanischen und asiatischen Kulturen in Beziehung zu setzen, kann dazu beitragen, das System im Probenprozess westlicher Instrumentalensembles besser zu verstehen und seine Wirkungen zu erklären. Die Analysen bilden den Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit mündlichen Techniken der Vermittlung von Musik in der westlichen Kunstmusik. Es würde sich lohnen, die hier vorgestellten Techniken noch genauer zu systematisieren, damit sie auch gezielt vermittelt werden können und zu einem Werkzeug werden, mit dem Dirigent*innen bewusst arbeiten.

Literatur

Anno, Mariko. 2010. »Nkan (N Flute) and Oral Transmission: Cohesion and Musicality through Mnemonics«. *Asian Theatre Journal* 27 (1): 130–48.

Barber, Charles F. 2003. »Conductors in Rehearsal«. In *The Cambridge Companion to Conducting*, herausgegeben von José Antonio Bowen, 17–27. Cambridge: Cambridge University Press.

Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.

Burton, Humphrey, und Tony Palmer, Reg. 2005. *Bernstein. Mahler Rehearsals*. DVD. Hamburg: Deutsche Grammophon.

Colson, John F. 2012. *Conducting and Rehearsing the Instrumental Music Ensemble: Scenarios, Priorities, Strategies, Essentials, and Repertoire*. Lanham, Maryland: The Scarecrow Press.

Directmedia Publishing. 2002. »Deutsche Lyrik von Luther bis Rilke«. Digitale Bibliothek Band 75. Berlin: Directmedia Publishing GMBH.

Gunji, Sumi. 1986. »Indication of Timbre in Orally Transmitted Music«. In *The Oral and the Literate in Music*, herausgegeben von Yosihiko Tokumaru und Osamu Yamaguti, 173–79. Tokyo: Academia Music Ltd.

Hughes, David W. 1989. »The historical uses of nonsense: vowel-pitch solfège from Scotland to Japan«. In *Ethnomusicology and the Historical Dimension*, herausgegeben von Margot Lieth Philipp, 3–18. Ludwigsburg: Philipp.

Hughes, David W. 2000. »No Nonsense: the Logic and Power of Acoustic-iconic Mnemonic Systems«. *British Journal of Ethnomusicology* 9 (2): 93–120.

Kawada, Junzo. 1986. »Verbal and Non-verbal Sounds: some Considerations of the Basis of Oral Transmission of Music«. In *The Oral and the Literate in Music*, herausgegeben von Yosihiko Tokumaru und Osamu Yamaguti, 158–72. Tokyo: Academia Music Ltd.

Kondrašin, Kirill P. 1989. *Die Kunst des Dirigierens*. [1.-3. Tsd.]. München: Piper.

Kubik, Gerhard. 1964. »Xylophone Playing in Southern Uganda«. *The Journal of the Royal Anthropological Institute* 94 (2): 138–59.

Kubik, Gerhard. 1972. »Oral Notation of Some West and Central African Timeline Patterns«. *Review of Ethnology* 3 (22): 169–76.

Kubik, Gerhard. 1988. *Zum Verstehen afrikanischer Musik: Ausgewählte Aufsätze*. Reclams Universal-Bibliothek. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun.

Kubik, Gerhard. 1994. *Theory of African Music Volume 1*. Chicago Studies in Ethnomusicology. Wilhelmshaven: Florian Noetzel.

Kubik, Gerhard. 2010. *Theory of African Music. Volume II*. Chicago Studies in Ethnomusicology. Chicago: University of Chicago Press.

Lortzing, Albert. 1837. *Zar und Zimmermann. Komische Oper in 3 Aufzügen*. Leipzig: C. F. Peters (1900).

Ngumu, Pie-Claude. 1980. »Rows of squares: a standard model for transcribing traditional African music in Cameroon«. *African Music Journal* 6 (1): 52–58.

Oehl, Wilhelm. 1933. *Fangen-Finger-Fünf. Studien über elementar-parallele Sprachschöpfung*. Collectanea Friburgensia. Freiburg (Schweiz): Kommissions-Verlag Universitätsbuchhandlung Gebr. Hess.

Oyelami, Muraina. 1989. *Yoruba Dundun Music. A new Notation with Basic Exercises & five Yoruba Drum Repertoires*. Bayreuth: Iwalewa.

Riva, Nepomuk. 2015. »›Buhm, buhm, buhm! Nicht so leichtsinnig: bah, bih…‹ Lautmalereien und Gestik von Dirigent_innen in Orchesterproben«. In *DirigentenBilder: Musikalische Gesten – verkörperte Musik*, herausgegeben von Arne Stollberg, Jana Weißenfels, und Florian Besthorn, 185–212. Basel: Schwabe.

Strehle, Hermann. 1956. *Vom Geheimnis der Sprache Sprachliche. Ausdruckslehre, Sprachpsychologie*. München: Reinhardt.

Takanori, Fujita. 1986. »Kuchishôga: the Vocal Rendition of Instrumental Expression in the Oral and Literate Tradition of Japanese Music: with Emphasis on the Nokan«. In *The Oral and the Literate in Music*, herausgegeben von Yosihiko Tokumaru und Osamu Yamaguti, 239–51. Tokyo: Academia Music Ltd.

Tang, Patricia. 2007. *Masters of the Sabar: Wolof Griot Percussionists of Senegal*. Series African Soundscapes. Philadelphia, PA: Temple Univ. Press.

Tsukada, Kenichi. 1997. »Drumming, Onomatopoeia and Sound Symbolism Among the Luvale of Zambia«. In *Cultures sonores d'Afrique*, herausgegeben von Junzo Kawada, 349–93. Tokyo: Institut de recherches sur les langues et cultures d'Asie et d'Afrique.

Weingartner, Felix. 1965. »About conducting«. In *The Conductor's Art*, herausgegeben von Carl Bamberger, 95–118. New York: Mcgraw Hill.

Diaspora, Erinnerungen und kollektive Identität

Die Berliner Version des chinesischen Chorliedes »So far, the sofa is so far«

Yongfei Du

Schlagworte: *Chinesische Diaspora; Chormusik; Othering; Selbst-Orientalismus; Eurozentrismus*

Diaspora communities' musical practices offer a rich area of research in ethnomusicology, especially regarding music and migration. Despite abundant Chinese musicians in Germany, studies on their musical activities are limited compared to the USA. As an ethnomusicologist from China, the author combines insider and outsider perspectives to analyze the Chinese Academy Choir in Berlin. The study argues that younger generations of the Chinese diaspora in Germany actively resist "orientalism" and "self-orientalism". It examines how they use choral music from their homeland as a "marker of difference" compared to older generations. Using ethnography, which incorporates qualitative interviews, content analysis, and participant observation, the research examines the choir's musical practices within the framework of global social changes. The German version of the choir piece "So far, the sofa is so far" reflects the younger diaspora's cultural memory, values, aesthetics, and worldview. This study fosters intercultural comprehension between German and Chinese cultures, presenting a critical analysis of "othering" and "self-othering", progressing beyond self-orientalism and Eurocentrism.

Einleitung

Das musikalische Leben von Diasporagemeinschaften bietet ein spannendes Forschungsfeld für musikethnologische Studien zu Musik und Migration. Der Begriff Diaspora bezeichnet die Zerstreuung von Menschen mit gemeinsamer geographischer oder kultureller Herkunft in verschiedene Teile der

Welt. Solche geografisch verstreuten Gemeinschaften pflegen oft eine aktive Verbindung zu ihrem Ursprungsland (vgl. Chatterjee 2023, S. 35). Die sozialen und kulturellen Erfahrungen sowie die Erinnerungen und Vorstellungen chinesischstämmiger Einwanderer*innen lassen sich gut mit dem Konzept der Diaspora beschreiben. Um jedoch die tieferen Bedeutungen und Implikationen diasporischer Bedingungen in chinesisch-deutschen kulturellen Ausdrucksformen und Praktiken zu erforschen, reicht eine bloße Beschreibung dieser Phänomene nicht aus. Notwendig ist eine ethnographische Untersuchung, die diese Erfahrungen interpretiert und deutet (vgl. Geertz 1987). In diesem Artikel wird Diaspora daher nicht nur als beschreibender Begriff verwendet, sondern auch als analytische Kategorie herangezogen. Ein musikethnographischer Ansatz (Zheng 2010, S. 11) dient dabei als Grundlage, um die komplexen Verflechtungen zwischen globalen Ordnungen und lokalen kulturellen Reaktionen zu reflektieren. Auf diese Weise wird die oft ›westlich‹[1] geprägte Vorstellung einer bipolaren Ordnung des globalen Systems kritisch hinterfragt.

Gemäß dem chinesischen Motto »Musik kennt keine nationalen Grenzen« (音樂無國界) hat Musik für die chinesische Diaspora in Deutschland eine besondere Rolle übernommen. Sie dient als wirksames Mittel, um gegenseitiges Vertrauen aufzubauen, Bekanntschaften zu vertiefen und Gemeinschaft zu stiften. In Deutschland haben sich mittlerweile mehrere Chöre formiert, die überwiegend aus Mitgliedern der chinesischen Diaspora bestehen. Diese Menschen haben ihr Heimatland verlassen und ein neues Zuhause in Deutsch-

1 Die binäre Unterteilung der Welt in ›westliche‹ und ›östliche‹ Territorien sollte kritisch hinterfragt werden, da sie eine übermäßige Vereinfachung der komplexen kulturellen und geopolitischen Realitäten darstellt. Die chinesische Definition und das Verständnis dessen, was als ›Westen‹ gilt, haben sich im Laufe der Geschichte erheblich gewandelt. Während der Qing-Dynastie (1644-1912) wurde der Begriff ›Westen‹ primär auf Europa und Nordamerika angewendet. Diese Auffassung des ›Westens‹ ist seitdem im wissenschaftlichen Diskurs fest verankert und beeinflusst bis heute die chinesische Gesellschaft. Dies bildet den Bezugspunkt für meine eigene Verwendung dieser Begriffe in dem vorliegenden Artikel.

land gefunden. Als transkulturelle[2] und transnationale[3] Individuen erleben sie jedoch häufig Situationen, in denen ihre kulturelle Identität als instabil wahrgenommen wird oder sich nicht ausschließlich über ihre Nationalität definieren lässt. Chinesische Chöre entwickeln in diesem Kontext ein eigenes kulturelles Symbol, indem sie Musik aus ihrer Heimat praktizieren und aufführen. Diese musikalische Praxis fungiert als *marker of difference*[4] und betont ihre kulturelle Individualität innerhalb der deutschen Gesellschaft. Einerseits nutzen sie das chinesische Repertoire, um ihre Identität zu bewahren und sich als eigenständige soziale Gruppe gegenüber deutschen Chören zu präsentieren. Andererseits signalisiert diese Differenz auch ein Bestreben, Teil einer kosmopolitischen Gesellschaft zu sein.

Dieses Phänomen verdeutlicht, dass die chinesische Diaspora in Deutschland trotz ihres transkulturellen Charakters durch Chormusik eine *kollektive Identität*[5] aufzubauen versucht. Diese Identität bietet den Chormitgliedern

2 *Transkulturalität* bedeutet nicht die bloße Kombination von Elementen aus verschiedenen Kulturen, sondern die Schaffung von etwas Neuem und Unvorhersehbarem durch den Kontakt und die Begegnung von Kulturen. Der Begriff betont das Potential von Kulturen, sich gegenseitig zu beeinflussen und auf neue Weise zu transformieren, und lehnt die Vorstellung ab, Kultur sei etwas Starres oder Unveränderliches (vgl. Bhabha 1994, S. 1).

3 *Transnationalität* beschreibt neue Muster und Formen sozialer Verbindungen, die jenseits der Grenzen von Nationen und Staaten entstehen. Der Begriff betont die Bedeutung von Netzwerken, die nicht durch territoriale Grenzen beschränkt sind, sowie die Entstehung neuer Formen von Identität und Zugehörigkeit, die nicht an nationale Grenzen oder Identitäten gebunden sind (vgl. Appadurai 1996, S. 33).

4 Der Begriff *marker of difference* wird oft in Verbindung mit dem Konzept des *Othering* in den Bereichen Soziologie, Kulturwissenschaften und kritischer Theorie verwendet, um zu untersuchen, wie Gesellschaften und Einzelpersonen Unterscheidungen zwischen sich selbst und anderen aufgrund von Merkmalen wie Rasse, Ethnizität, Kultur, Religion oder anderen wahrgenommenen Differenzen schaffen (vgl. Hall 1997, S. 223–289). *Othering* beschreibt Prozesse, bei denen ›Andere‹ konstruiert werden, deren Subjektivität nicht der einer selbstherrlichen Gemeinschaft entspricht. Das ›Andere‹ wird oft als kulturell und/oder rassisch verschieden von der Gemeinschaft betrachtet und daher als ›minderwertig‹. Es dient als Instrument zur Abgrenzung und zur Behauptung von Macht (vgl. Spivak 1988).

5 *Kollektive Identität* ist das Ergebnis eines gemeinsamen Bewusstseins, einer gemeinsamen Geschichte und gemeinsamer Erfahrungen, die ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und der Abgrenzung von anderen Gruppen erzeugen (vgl. Smith 1991). Aleida Assmann argumentiert, dass das kulturelle Gedächtnis dazu beiträgt, die kollektive Identität zu prägen, indem es gemeinsame Geschichten, Mythen, Rituale und Erinne-

eine Plattform, um gemeinsame Verbindungen zu knüpfen und zu reflektieren. Die Gruppen setzen sich aus chinesischen Mitgliedern unterschiedlicher Nationalitäten, ethnischer Hintergründe, Regionen und Generationen zusammen. Sie sprechen verschiedene Sprachen und haben ihre Ausbildungen in unterschiedlichen Zeiten und Kulturräumen erhalten. Während die ältere Generation[6] der Diaspora die chinesische Chormusik meist als nationales Kulturgut betrachtet, verfolgt die jüngere Generation oft andere Ziele und Herangehensweisen. In diesem Artikel konzentriere ich mich darauf, diesen Veränderungsprozess anhand der musikalischen Praxis des Chinesischen Akademikerchors Berlin als Fallstudie zu untersuchen. Dabei schöpfe ich auch aus meiner mehrjährigen Erfahrung als aktive Teilnehmerin in diesem Chor. Zentraler Bezugspunkt dieser Analyse ist die musikalische und philosophische Ausrichtung des Rainbow Chamber Choir Shanghai (上海彩虹室內合唱團), der dem Chinesischen Akademikerchor Berlin als Vorbild dient.

Dabei stehen zwei Forschungsfragen im Fokus: Wie arrangiert die jüngere chinesische Diaspora in Deutschland ihre Chormusik aus dem Herkunftsland als *Marker der Differenz* im Vergleich zur älteren Generation? Welche Bedeutung hat diese neue Ausdrucksform kultureller Identität durch chinesische Chormusik im Kontext der allgegenwärtigen, oft westlich geprägten Vorstellung von der bipolaren Ordnung des globalen Systems? Meine These lautet, dass die jüngere chinesische Diaspora in Deutschland mithilfe ihrer Chormusik versucht, sich sowohl vom *Selbst-Orientalismus*[7] als auch von der eurozentrischen Bewertung ihrer Kultur zu distanzieren – Haltungen, die von der älteren Generation bevorzugt wurden. Um die tieferen Bedeutungen und Implikationen der kulturellen Ausdrucksformen und Praktiken zu untersuchen, greift diese Forschungsarbeit auf qualitative empirische Methoden zurück.

---

rungen bewahrt und weitergibt. Diese kollektiven Erinnerungen werden in der Gesellschaft geteilt und dienen als Grundlage für die Konstruktion von Identität und Zusammengehörigkeit (vgl. Assmann 2006).

6 Die Bezeichnung ältere Generation bezieht sich auf die chinesische Diaspora, die nach der Kulturrevolution in China in den 1980er Jahren nach Deutschland gekommen ist.

7 Edward Saids Konzept des *Orientalismus* bezieht sich auf die Art und Weise, wie ›der Westen‹ (insbesondere Europa und die USA) den ›Nahen Osten‹ und andere ›nicht-westliche‹ Regionen kulturell, politisch und sozial konstruiert und darstellt (vgl. Said 1978). *Selbst-Orientalismus* bezeichnet die Internalisierung ›westlicher‹ Stereotype und Vorurteile gegenüber der eigenen ›nicht-westlichen‹ Kultur oder Gesellschaft. Dies kann zu einer verzerrten Selbstwahrnehmung führen.

Vorgehensmethode und Standortbeschreibung

In methodischer Hinsicht basiert dieser Artikel auf einer Fallstudie zur musikalischen Praxis des Chinesischen Akademikerchors Berlin. Die Untersuchung wird mithilfe qualitativer Interviews, Inhaltsanalysen und teilnehmender Beobachtungen durchgeführt, die beforschte Praxis wird im Kontext globaler sozialer Wandlungsprozesse interpretiert. Daten werden sowohl aus teilnehmenden Beobachtungen (etisch) als auch aus Interviews (emisch) erhoben. Diese Daten resultieren aus direkter Interaktion »von Mensch zu Mensch (face to face), von Mensch zu Gruppe, im Kontext gemachter Erfahrungen, eigenen Erlebens und/oder engagierten Handelns« (Baumann 2009, S. 3). Neben den Daten aus Beobachtungen und Interviews wird auch die Chormusik als relevante Artikulation kultureller Differenz berücksichtigt. Sie bietet Einblicke, wie die Vertreter*innen der chinesischen Diaspora ihre kollektive Identität vermitteln, verändern, weitergeben oder anfechten, um in den Ländern, die sie zu ihrem neuen Zuhause gemacht haben, ein Gefühl der kulturellen Zugehörigkeit zu erlangen. Zur Darstellung der Forschungsergebnisse wird eine ethnographische Analyse in Form der *Dichten Beschreibung* (Geertz 1987) verfasst, die detaillierte Beobachtungen mit Interpretation verbindet.

Aufgrund meiner langjährigen Tätigkeit als Klavierbegleiterin und Vorstandsmitglied (2008–2016) des Chinesischen Akademikerchors Berlin sowie meines deutsch-chinesischen Hintergrundes werden die Daten durch eine Kombination aus Insider- und Outsider-Perspektive in synchroner und diachroner Dimension interpretiert. Wie Kaschuba in seinem Konzept der *Verstrickung von Forschern in soziale/kulturelle Welten* betont, sind Forscher*innen Teil der sozialen und kulturellen Kontexte, die sie erforschen (vgl. Kaschuba 2015, S. 111–113). Persönliche Erfahrungen, Werte und Vorannahmen können ihre Forschung bewusst oder unbewusst beeinflussen – sowohl positiv, indem sie ein tieferes Eintauchen in die untersuchten Phänomene und eine empathischere Beziehung zu den Forschungsteilnehmenden ermöglichen, als auch negativ, durch mögliche Verzerrungen oder mangelnde Reflexivität. Die Reflexion der eigenen Involviertheit und die bewusste Berücksichtigung der eigenen Position sind daher wichtige Aspekte (vgl. Baumann 1990, S. 27), um die Forschungsethik zu verbessern und kritische, verantwortungsvolle Forschung zu betreiben.

Um Vorurteile und fehlende Reflexivität zu minimieren, begann ich diese Untersuchung erst nach einer mehrjährigen Pause von meiner aktiven Mitarbeit im Chor. Dieser Wechsel von der Insider- zur Outsider-Rolle erlaubt eine

differenzierte Interpretation der Daten durch einen Dialog zwischen Innen- und Außenperspektive. Die bewusste Reflexion meiner Involviertheit wird in diesem Artikel zwar nicht explizit thematisiert, fließt jedoch implizit in die theoretischen Ansätze und in die angestrebte Objektivität der Diskussion ein. Die Forschung stützt sich auf unterschiedliche theoretische Ansätze und Konzepte, die dazu dienen, alternative Perspektiven zu berücksichtigen und meine Vorannahmen kritisch zu hinterfragen. Dieses Vorgehen ermöglichte es, Verzerrungen zu vermeiden und eine breitere Perspektive auf die Forschungsfragen einzunehmen.

Als Musikethnologin verfolge ich eine holistische kulturanthropologische Perspektive, um die Praxis des Chinesischen Akademikerchors sowohl synchron als auch diachron zu interpretieren und zu deuten. Dies bedeutet, dass die Vorgehensweise der chinesischen Diaspora nicht nur anhand von Interviews und Beobachtungen aus der Feldforschung analysiert, sondern auch im historischen Kontext der Verwestlichung der chinesischen Musik und des Selbst-Orientalismus betrachtet wird. Ein zentraler Aspekt der ethnographischen Beschreibung ist die Analyse der Musik und der ideologischen Einstellungen des Rainbow Chamber Choir Shanghai. Dieser Chor hat das musikalische Engagement des Chinesischen Akademikerchors Berlin wesentlich beeinflusst. Daher beschreiben die folgenden Kapitel die theoretischen Grundlagen, die Geschichte der Verwestlichung der chinesischen (Chor-)Musik, den Rainbow Chamber Choir Shanghai sowie seine Darstellung des Liedes »So far, the sofa is so far« in China und in der deutschen Version, wie sie vom Chinesischen Akademikerchor Berlin aufgeführt wurde.

Erinnerung und kollektive Identität in der Diaspora

In unterschiedlichen politischen Kontexten sehen sich Diasporagemeinschaften oft gezwungen, ihre Identität und Kultur in einer neuen Umgebung zu bewahren. Dabei spielen Erinnerungen eine bedeutende Rolle. Diese können durch kulturelle Praktiken, Rituale, Lieder, Geschichten und andere Formen der Folklore weitergegeben werden. Sie fungieren als Bindeglied zwischen Vergangenheit und Gegenwart, indem sie den Mitgliedern der Diaspora ermöglichen, ihre ›Wurzeln‹ zu spüren und ihre kulturelle Identität zu stärken. Die Art und Weise, wie individuelle und kollektive Erinnerungen aus dem Gedächtnis abgerufen werden, trägt wesentlich zur Formung und Prägung ei-

ner gemeinsamen Gruppenidentität bei. Daher sind Theorien des kollektiven Gedächtnisses zugleich Theorien kollektiver Identität:

> »Sie versuchen, gesellschaftliche Sinnstiftungsprozesse über das Bestreben von Gruppen zur kollektiven Erinnerung, d.h. zur Kontinuierung gruppenrelevanter Erfahrungsbestände zu erklären.« (Erll und Nünning 2010, S. 159)

Nach dem Ägyptologen Jan Assmann (1999) lassen sich drei Formen des Gedächtnisses unterscheiden – das individuelle, das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis. Diese bilden die begriffliche Trias kulturwissenschaftlicher Erinnerungsdiskurse. Erinnerung wird als ein sozialer Prozess verstanden, der in Bezug auf Kultur und Geschichte sowohl persönliche Erfahrungen reflektiert als auch den Austausch mit anderen einschließt. Während die autobiographischen Erinnerungen Teil des individuellen Gedächtnisses einer Person werden, werden sie im Austausch mit anderen wiederum im kollektiven Gedächtnis bewahrt, wie der Soziologe Maurice Halbwachs konstatiert:

> »Meistens erinnere ich mich, weil die anderen mich dazu antreiben, weil ihr Gedächtnis dem meinen zu Hilfe kommt, weil meines sich auf ihres stützt. Zumindest in diesen Fällen hat die Erinnerung nichts Mysteriöses an sich.« (1985, S. 20)

Erinnerungen aus vielfältigen, auch dominanten, subalternen oder widerständigen Erzählungen dienen als Ressourcen für die Konstruktion des kollektiven Gedächtnisses. Dabei ist jedes kollektive Gedächtnis von den spezifischen räumlichen und zeitlichen Kontexten der Gruppe abhängig, innerhalb derer die Erinnerungsarbeit von Individuen geleistet wird (vgl. Halbwachs 1952, S. 20–21).

Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann versteht Gedächtnis als ein Programm der Selbstbindung größerer Wir-Gruppen (vgl. 2006, S. 59). Dazu zählen Rituale und Traditionen, mit denen Nationen ihre Vergangenheit lebendig halten. Der Nationalstaat nutzt das Gedächtnis, um durch selektive historische Bezüge die nationale Geschichte zu konstruieren. Ähnlich wie das individuelle und kommunikative Gedächtnis unterliegt auch das kulturelle Ge-

dächtnis[8] Dynamiken und Veränderungen. Es ist nicht stabil, sondern muss gesamtgesellschaftlich diskutiert und ausgehandelt werden, um eine nationale Geschichtsnarration zu konstruieren (vgl. Jan Assmann 2006, S. 67–75). Für kulturelle Minderheiten wie Diasporagemeinschaften erfüllt das Gedächtnis eine besondere Funktion: Es hilft, die Vergangenheit lebendig zu halten und dabei eine Identität sowie ein Zugehörigkeitsgefühl an neuen Wohnorten zu entwickeln. In diesem Sinne fungiert die Trias der Erinnerung als Baustein für die Konstruktion einer kollektiven Identität in der Diaspora und als Bindeglied zwischen ihren Mitgliedern.

Musikalische Modernisierung in China durch westliche klassische Musik und Popularmusik

Chorgesang hat in der chinesischen Kultur eine lange Tradition. Bereits in der ältesten chinesischen Gedichtsammlung, im *Altchinesischen Liederbuch* (Shijing 詩經, 11.-7. Jh. v. Chr.), wird Chorgesang erwähnt (vgl. Wu und Liu 1993). In der traditionellen Musik der Dong-Minderheit (侗族) und der chinesischen *Xiqu*[9] finden sich ebenfalls Spuren dieser Praxis. Die chinesische Chormusik im westlichen Stil hingegen hat eine etwa hundertjährige Geschichte, die auf die musikalische Modernisierung Chinas zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückgeht.

Jesuitenmissionare wie Tomas Pereira (1645–1708) brachten westliche Musik nach China. Nach dem ersten Opiumkrieg (1839–1842) begann der Modernisierungsprozess der »Selbststärkung« (自強), bei dem Bildungseinrichtungen nach westlichem Vorbild entstanden und traditionelle Werte in den Hintergrund traten. Anfang des 20. Jahrhunderts wurde westliche Musik unter dem Motto »Chinesisches als Substanz, Westliches zur (technischen) Anwen-

8 Das kulturelle Gedächtnis ist »die Tradition in uns, die über Generationen, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, die unser Zeit- und Geschichtsbewusstsein, unser Selbst- und Weltbild prägen.« (Jan Assmann 2006, S. 70)

9 *Xiqu* wird im westlichen Kontext oft als ›China-Oper‹ übersetzt. Jedoch unterscheidet sich Xiqu in der choreo-musikalischen Struktur, der poetischen, historischen und linguistischen Handlung, dem Aufführungskontext und der Überlieferungsmethode erheblich von der europäischen Oper. Anstatt des kolonialen Begriffs ›China-Oper‹ bevorzuge ich es, den originalen Titel zu verwenden.

dung« (Pohl 2018, S. 57) als ›ernste Musik‹ der Eliten etabliert[10] – im Gegensatz zur ›populären Musik‹ und ›Volksmusik‹, eine Unterscheidung, die bis heute fortbesteht.

Chinesische Reformer*innen orientierten sich vor allem an der japanischen Musikerziehung, die auf westlicher Musikstruktur basierte (vgl. Utz 2002, S. 221). Bereits beim Übergang vom Kaiserreich zur Republik (1911) war westliche klassische Musik fester Bestandteil des kulturellen Lebens in China (vgl. Geiger 2009, S. 17). Viele Kinder und Jugendliche lernten damals ein westliches Instrument. Gleichzeitig suchten die kulturellen Eliten nach einer eigenen Identität in einem Spannungsfeld zwischen der als fortschrittsfeindlich empfundenen eigenen Tradition und der als unvermeidlich angesehenen Verwestlichung von Institutionen und Lebensstilen (vgl. Geiger 2009, S. 26).

Im Zuge der Entwicklung westlicher klassischer Musik in China entstanden Gesellschaften, die sich der Modernisierung der traditionellen chinesischen Musik widmeten. Sie befassten sich insbesondere mit der Bewahrung und Reform der »nationalen Musik« – Guoyue (國樂) – unter dem Nationalismus der damaligen Zeit. Die sogenannte »Volksliedkampagne« (民歌運動) von 1918 führte zur Entstehung des Schulliedes (學堂樂歌), einer neuen Gattung, die westliche Melodien mit chinesischen Texten kombinierte (vgl. Liu, Gimm und Mittler, 1995). Dies spiegelte die Ambition wider, chinesische Volksmusik durch westliche Einflüsse zu modernisieren. Die Bewegung, stark vom Nationalismus geprägt, nutzte Lieder auf Grundlage der Volksmusik auch als Propagandainstrument.

Li Shutong (李叔同,1880-1942) gilt als Vater der modernen chinesischen Chormusik im westlichen Stil (vgl. Gimm 2004). Seine Komposition »Reise in den Frühling« (春遊) während der Neuen Kulturbewegung (1910–1920) markierte den Beginn einer neuen Ära. Mit der Gründung der Lu Xun Kunstakademie (1938) in Yan'an intensivierte die Kommunistische Partei Chinas die Ausbildung in westlicher klassischer Musik. Bedeutende Werke, wie das Orchester- und Chorwerk »Der Gelbe Fluss« (黃河) von Xian Xinghai (1905–1945) entstanden in dieser Zeit (vgl. Utz 2002, S. 217).

Bis zum Ende der Kulturrevolution (1966–1976) waren viele Werke von nationalen Stilen geprägt, die auf westlicher Musik basierten. Nach Deng Xiao-

10 Konzerte und Opernaufführungen wurden einst als exklusive Ereignisse der Aristokratie angesehen, in denen die Komponist*innen als ernsthafte Künstler*innen mit großem Respekt und Anerkennung behandelt wurden (vgl. Ross 2008).

pings (1904–1997) »Reform- und Öffnungspolitik« (1978)[11] gewann die Popularmusik, insbesondere der Mandopop aus Taiwan, zunehmend an Bedeutung. Mit der Entwicklung und Popularisierung des Mandopop in China sahen sich viele klassische Chöre mit einer neuen Form konfrontiert, die eine Mischung aus klassischer Chormusik und chinesischer Popularmusik[12] darstellte. Dieser aktuelle Trend in der chinesischen Chormusik, der diese Verbindung von klassischer Chormusik und chinesischer Popularmusik aufgreift, zeigt sich auch in der Musik und im Marketing junger Chöre wie dem Rainbow Chamber Choir Shanghai. Dieser Chor gilt als Avantgarde der neuen chinesischen Chormusik und hat einen bedeutenden Einfluss auf den Chinesischen Akademikerchor Berlin ausgeübt.

Der Chinesische Akademikerchor Berlin

Die Einwanderung von Chines*innen nach Deutschland begann um 1870, als chinesische Seeleute und Matrosen sich in den Hafenstädten Bremen und Hamburg niederließen (vgl. Gütinger 2004, S. 32). Ein weiterer Teil der frühen Diaspora bestand aus chinesischen Studierenden, darunter der spätere chinesische Führer der KPCh, Zhou Enlai (1898–1976) und der Musiker

11 Um den Übergang von der sozialistischen Planwirtschaft zur Modernisierung der Wirtschaftsstruktur unter der Führung der Kommunistischen Partei Chinas zu erreichen, leitete Deng Xiaoping 1978 die Reform- und Öffnungspolitik (改革開放) ein. Die innere Wirtschaftsreform verband er mit dem Programm der »Vier Modernisierungen« (四個現代化) – die Modernisierung der Landwirtschaft, der Industrie, der Verteidigung und von ›Wissenschaft und Technik‹. Gegenüber der übrigen Welt, insbesondere dem Westen, sollte und soll die Position Chinas im Welthandel verbessert und die Wirtschaft durch die Öffnung des Landes für ausländisches Kapital reformiert werden (He 2012, S. 52–53).

12 Chinesische Popularmusik bezeichnet ein weites Konzept, das eine Vielzahl von kommerziell produzierten Genres und Stilen umfasst, darunter traditionelle chinesische Musik sowie westliche klassische Musik. Sie schließt sowohl traditionelle chinesische Popmusik als auch moderne Genres wie Mandopop, Cantopop, Rock, Rap, Hip-Hop und viele andere ein. Diese Musikrichtungen haben in China eine große Fangemeinde und sind ein wesentlicher Bestandteil der zeitgenössischen chinesischen Musikkultur.

Xiao Youmei[13]. Nach der Kulturrevolution entschieden sich viele chinesische Musiker*innen für eine Ausbildung in Deutschland, das in China als »Wiege der klassischen Musik« hochgeschätzt wird.

Der Chinesische Akademikerchor Berlin wurde 1995 gegründet. Das Wort »Akademiker« ist eine verkürzte deutsche Übersetzung des chinesischen Begriffs Xue You (學友), der »Lernende, Student*innen, Ausbilder*innen und Freund*innen« bedeutet. Der Chor bestand nicht nur aus Akademiker*innen, sondern auch aus Mitgliedern aller sozialen Gruppen der chinesischen Diaspora in Berlin. Das Repertoire des Chors umfasst hauptsächlich chinesische Volkslieder im Nationalstil sowie klassische Werke von Komponisten wie Beethoven, Brahms und Tschaikowsky (vgl. Jia 2011, S. 3).

Bis zum Beginn der COVID-19-Pandemie trat der Chor mit einem Programm aus chinesischer und westlicher klassischer Musik an deutschen Universitäten, auf internationalen Musikfestivals und im chinesischen Konsulat auf. In einer unveröffentlichten internen Dokumentation wurde das Ziel des Chors durch eine eigens erstellte Beschreibung artikuliert:

> »Der Chor versteht sich als wichtige und kreative Organisation, die chinesische Student*innen, Wissenschaftler*innen und Expatriates in Deutschland zusammenbringt und das soziale Leben der chinesischen Diaspora bereichert. Er trägt aktiv dazu bei, Heimweh zu lindern, die chinesische Kultur im Ausland bekannt zu machen, die nationale Identität zu fördern und das Bild Chinas zu prägen.« (Jia 2011, S. 3)[14]

Im Jahr 2015 wurde der Chor als Verein (e.V.) in Berlin eingetragen. Mit dem Wechsel des Vorstands[15] wurde das Repertoire um zeitgenössische chinesi-

---

13 Xiao Youmei (蕭友梅, 1884–1940) war ein an der deutschen Musikhochschule Leipzig ausgebildeter Komponist und hatte die erste moderne chinesische Musikhochschule in Shanghai geleitet (vgl. Redaktion der Chinesischen Akademie für Kunst/Institut für Musikwissenschaft 1984, S. 427).

14 Im Original: »作為團結海外中國學生、學者、旅德華人的一個重要的、富有創意的組織形式，柏林中國學友合唱團不僅豐富海外華人文化生活、撫慰海外同胞思鄉之情，同時也為在海外介紹中國文化、弘揚民族精神、塑造中國形象扮演著積極的角色。« – übersetzt ins Deutsch von Yongfei Du.

15 Im Jahr 2015 kam es zu einem Konflikt zwischen der älteren Generation und den jüngeren Mitgliedern. Sie konnten ihre Ziele und die ehrenamtliche Arbeit nicht miteinander vereinbaren. Infolgedessen wurden die alten Vorstandsmitglieder abgewählt und gründeten zusammen mit ihren Anhänger*innen den Chinesischen Kammerchor Berlin. Aufgrund der Inaktivität der neuen Vorstandsmitglieder seit der COVID-19-Pande-

sche und westliche Werke erweitert. Die jungen Chormitglieder, inspiriert von verschiedenen globalen Musikgenres und dem Rainbow Chamber Choir Shanghai, strebten danach, das musikalische und philosophische Konzept dieses Chores nachzuahmen und nicht länger an einem rein nationalen Stil festzuhalten.

Der Rainbow Chamber Choir Shanghai als innovatives Vorbild

Der Rainbow Chamber Choir Shanghai wurde 2010 von dem Dirigent Jin Chengzhi (*1987) und seinen Kommiliton*innen vom Shanghai Conservatory of Music gegründet. Der Chor führt sowohl klassische Werke als auch neu komponierte Stücke auf und hat sich durch humorvolle Lieder wie »So far, the sofa is so far« (感覺身體被掏空) eine große Online-Fangemeinde aufgebaut.

Jin Chengzhi und seine Chormitglieder bezeichnen sich als »Verteidiger der klassischen Musik« (Sohu 2017). Als Motto des Chores wurde das Zitat »Folge der Schöpfung der Welt und der Aufrichtigkeit der Eleganz« (造化隨順，風雅之誠) des japanischen Haiku-Dichters[16] Matsuo Bashō gewählt. Bashō erneuerte die spielerische Haiku-Dichtung und erhob sie zur ernsthaften Literatur, vergleichbar mit klassischer Dichtung.

Jin Chengzhi folgt diesem Konzept, indem er humorvolle Ausdrucksformen in die ernste chinesische Chormusik einbringt. Der Stil des Rainbow Chamber Choir Shanghai bewegt sich zwischen ›Eleganz‹ und ›Vulgarität‹, was es einem breiten Publikum ermöglicht, diese ›elegante‹ und ›populäre‹ Musik gleichermaßen zu verstehen. Diese Idee spiegelt das chinesische Idiom *Yasu Gongshang* (雅俗共賞) wider, das seit der Tang-Dynastie (618–907) für Werke steht, die von Menschen aller Bildungsniveaus geschätzt werden können. Chinesische Musiker*innen übernehmen bis heute dieses Konzept und schaffen Werke, die ›Hochkultur‹ als auch ›Niederkultur‹, ›ernste Musik‹ und ›Unterhaltungsmusik‹, ›populäre Musik‹ und ›elegante Musik‹ in sich vereinen, um ein breites Publikum zu erreichen.

Jin Chengzhi bezeichnet sich als ernsthaften Komponisten und Musiker, der klassische Kompositionstechniken rigoros anwendet und in Proben inten-

---

mie übernahmen die alten Vorstandsmitglieder des Chinesischen Kammerchors Berlin im Jahr 2024 wieder die Leitung des Chinesischen Akademikerchors.

16 Haiku ist eine traditionelle japanische Gedichtform, die heute weltweit verbreitet ist und als die kürzeste Gedichtform der Welt gilt (vgl. Harder 2020).

siv an der Musik und der Gesangstechnik arbeitet. Für ihn bedeutet Ernsthaftigkeit ein Respekt vor der Musik, was sich in seinen sorgfältig komponierten und humorvoll präsentierten Chorwerken widerspiegelt.

Jin sieht die chinesische Chormusik derzeit in einem Transformationsprozess, in dem die Grenzen zwischen ernster und nicht-ernster Musik verschwimmen (vgl. Baidu Baike 2023). Durch die Schaffung von Chormusik in einem hybriden Stil, der populäre und humorvolle Internet-Phrasen integriert, wird seine Musik von den chinesischen Medien als Vertreter des neuen chinesischen Chorgesangs der 2020er Jahre bezeichnet. Ein Beispiel für ein solches Chorwerk ist »So far, the sofa is so far«, das von der chinesischen Diaspora in Berlin arrangiert und aufgeführt wurde.

Das chinesische Chorlied »So far, the sofa is so far«

Ein Chor aus Shanghai singt über das Arbeitsleben in Beijing, wo die stärkste berufliche Konkurrenz in China stattfindet.[17] Das Lied verbindet nationale Phänomene wie Square Dancing[18] und Webcasting mit globalen Alltagsphänomenen. Der Protagonist, ein junger Chinese, beobachtet abends die Rentner*innen, die auf dem Platz tanzen, und denkt über sein Leben nach. Er fragt sich, ob das alles ist, was seine Jugend ausmacht. Er hat einen Chef namens David, der täglich um 18 Uhr seine Angestellten kontrolliert und durch abendliche Besprechungen indirekt Überstunden einfordert. Der Protagonist muss jedoch seinen Vater vom Flughafen abholen. »Hast du kein Zuhause?«, fragt er seinen Chef. Er fühlt sich ausgelaugt, fast wie ein erschöpfter Hund, aber tut so, als wäre er nicht müde.

Der Text beschreibt die Erschöpfung junger Büroangestellter. Besonders der tägliche Pendelverkehr von den Vororten Beijings ist eine Herausforde-

17 Ausführlichere Ausschnitte aus dem Originaltext finden sich im Anhang des Artikels.

18 Square Dancing, nicht zu verwechseln mit dem US-amerikanischen Square Dance, ist eine beliebte Freizeitaktivität in China. Es handelt sich um einen Gruppentanz, bei dem vor allem ältere Frauen auf öffentlichen Plätzen, in Parks oder Gemeinden synchron zu populärer Musik tanzen. Die Tänzerinnen bilden oft quadratische oder rechteckige Formationen und folgen choreografierten Schritten. In den letzten Jahren hat Square Dancing in China enorm an Popularität gewonnen und dient als soziales sowie körperliches Aktivitätsprogramm für die Teilnehmer*innen. Es bietet eine Gelegenheit für Menschen, sich zu treffen, Spaß zu haben und gemeinsam körperlich aktiv zu sein (Du 2024, S. 97, 162 und 250).

rung. Er fragt sich: »Wie kann ich mich entspannen?« Die Antwort ist einfach: »Ich kann mich nur auf mein Sofa zurückziehen. Ich kann nur von Pfannkuchen träumen.« Er fragt humorvoll: »Wer braucht schon Schlaf? Was für eine Zeitverschwendung! Wer muss essen? Powerpoint ist wie ein Vitamin.«

Das Stück behandelt das weit verbreitete Thema der Erschöpfung und Frustration der jungen Generation in China. Dabei wird der Alltag als herausfordernder Hintergrund verwendet und mit humorvollen und ironischen Texten kombiniert. Um die Thematik zu verstärken, trägt das Chorensemble bei der Aufführung schwarze Anzüge und Hundeohren. In einem künstlerischen Moment trennt Jin die männlichen von den weiblichen Stimmen im Refrain, was eine kommunikative Handlung im Alltag widerspiegelt. Die Verwendung des Begriffs »Single Dog« (單身狗), der sich seit 2001 im chinesischen Internet etabliert hat, spielt eine zentrale Rolle. Der Hund symbolisiert dabei die Angst vor Einsamkeit und Abhängigkeit von anderen, gleichzeitig aber auch Treue und eine gewisse Intelligenz. Für die Chines*innen ist er eine treffende Beschreibung für Singles, die auf eine passende Partnerschaft warten. Ausgehend von »Single Dog« haben sich auch Begriffe wie »Overtime Dog« und »Literary and Art Dog« entwickelt, die unterschiedliche Facetten des Massenhumors[19] ausdrücken. Sie werden in den Texten der Chormusik verwendet, um das Gefühl der Erschöpfung auszudrücken: »Ich fühle mich ausgelaugt. Ich bin hundemüde, und jeder Hund braucht ein Sofa, aber das Sofa ist so weit weg«. Die Grenzen zwischen den Identitäten ›Ich‹, ›Wir‹ und ›Hund‹ verschwimmen in diesem Kontext. Die junge Generation versteht sich wie ein Haustier, das ohne Selbstbestimmung und Freiheit lebt.

Für die Melodie hat Jin auf Mandopop-Songs aus chinesischen Filmen wie »Kungfu Hustle« (2004) und »Happiness Is the First« (1999) zurückgegriffen, die vom chinesischen Superstar Li Ming (*1966) synchronisiert wurden. Während des Konzerts tragen die Sänger*innen zunächst ernst schwarze Anzüge, was den Eindruck eines klassischen Musikstücks vermittelt. Doch sobald sie beginnen zu singen, wird das Publikum nicht nur von den humorvollen Texten überrascht, sondern auch von den Tiergeräuschen, die die Sänger*innen zur

19 Massenhumor ist ein wichtiger Bestandteil der chinesischen Popkultur und wird häufig in Form von Witzen, Scherzen und anderen humorvollen Ausdrücken verwendet, um über alltägliche Themen wie Politik, Gesellschaft und Kultur zu sprechen. Solcher Humor ist oft gekennzeichnet durch eine spezielle Sprache und verbreitet sich in den sozialen Medien rasant.

Unterstreichung der Komik imitieren. Ein Zuschauer bemerkte auf Sina Weibo[20] im Netz: »Die Lieder des Chors haben meinen Eindruck von dem Genre verändert. Hohe Kunst kann sich auch mit Massenkultur verbinden.«

Diese Chormusik, komponiert und vorgetragen von hybriden Charakteren, verbindet verschiedene Musikformen, Künste und Sprachen aus verschiedenen Zeiten und Orten und löst die Grenzen von Raum, Zeit und Identität auf. Das Video von »So far, the sofa is sofar« wurde auf Sina Weibo veröffentlicht und erhielt innerhalb von sieben Stunden drei Millionen Klicks. Dank des Internets hat diese Art von Chormusik eine große Fangemeinde und erfreut sich nicht nur in China, sondern auch in Berlin großer Beliebtheit.

Die Berliner Version von »So far, the Sofa is so far«

Die damalige Dirigentin des Chinesischen Akademikerchors in Berlin hat das Lied »So far, the sofa is so far« ausgewählt, um die Herausforderungen und Widersprüche des Lebens und Studiums der chinesischen Diaspora in Berlin zu thematisieren. Bei der Gala zum Chinesischen Frühlingsfest 2018, organisiert von chinesischen Student*innen in Berlin, präsentierte der Chor dieses populäre Stück. Für die Berliner Aufführung wurden die Melodien mit verändertem Text in Chinesisch, Deutsch und Englisch kombiniert, um die Gegensätze der kulturellen Traditionen sowie die alltäglichen Herausforderungen der Chines*innen in Berlin zu verdeutlichen.[21]

Das Lied beginnt mit dem Ruf von Krähen, der in Deutschland oft zu hören ist, in China jedoch Unglück symbolisiert. Dies dient als symbolischer Auftakt für das Lied, in dem die frischen Eindrücke von neu angekommenen chinesischen Student*innen in Berlin beschrieben werden. Diese merken bald, dass die Stadt nicht immer dem entspricht, was sie sich erträumt haben. Der Herbst bringt Schnee, der kalte Wind wirbelt die Blätter durch die Straßen. In ihren Gedanken fragen sie sich: »Ist das meine ›Poesie und ferne Orte (詩

20 Sina Weibo ist eine beliebte chinesische Social-Media-Plattform, die als Mischung aus Twitter und Facebook betrachtet werden kann. Sie ermöglicht den Nutzer*innen, kurze Textnachrichten, Bilder, Videos und andere Inhalte auszutauschen und sich mit anderen zu vernetzen. Sina Weibo ist in China weit verbreitet und spielt eine wichtige Rolle in der Online-Kommunikation und im Informationsaustausch.

21 Ausführlichere Ausschnitte des Textes finden sich im Anhang.

和遠方)‹[22]?« Sie sehen sich mit einer Realität konfrontiert, die weit von ihren romantisierten Vorstellungen entfernt ist.

Besonders die deutsche Bürokratie treibt sie zur Verzweiflung. Termine für die Anmeldung des Wohnsitzes, für die Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis oder für einen Arztbesuch sind oft erst Monate später verfügbar. Eine Mitarbeiterin am Empfang erklärt lapidar: »Oh, tut mir leid. Der nächste Termin ist erst in einem halben Jahr.« Ironisch denken die Student*innen: »Das ist zu spät, in einem halben Jahr geht es mir von selbst besser.« Sie teilen ihre Probleme in den chinesischen sozialen Medien, wo Freund*innen, die sich lange nicht gemeldet haben, plötzlich wieder auftauchen und um den Versand von deutschen Milchpulver nach China bitten.[23] Die chinesischen Student*innen fühlen sich zunehmend erschöpft. Sie klagen: »Warum ich? Ich muss noch Hausarbeiten schreiben und Literatur lesen. Jeden Tag gibt es Deadlines, eine große Tasse Kaffee begleitet mich. Mein Magen ist leer, so leer, dass ich fast umkippe.« Sie erleben eine körperliche und emotionale Erschöpfung: »Ich friere wie ein Hund, um mich aufzuwärmen, muss ich zittern. Achtzehn Tage ohne Sonne und ich muss jeden Tag eine dicke Jacke tragen. Der Sturm hat den öffentlichen Verkehr lahmgelegt.«

Der Liedtext beschreibt zugespitzt und in klischeehafter Form den Alltag der in Deutschland lebenden chinesischen Student*innen. Trotz kultureller Unterschiede passen sie sich schnell an die deutsche Kultur sowie das deutsche Wetter und Arbeitssystem an. Der Kontrast zwischen chinesischer und deutscher Ess- und Arbeitskultur stellt sie allerdings vor ein Dilemma. Ihre Freund*innen in China haben jedoch kein Verständnis für ihre herausfordernde Situation. Aus Gründen der chinesischen Moral können sie die Bitten aus China nicht ablehnen, obwohl sie eigentlich keine Kapazitäten dafür haben.

Die chinesischen Student*innen in dem Lied vermissen das Essen ihrer Heimat und würden am liebsten sofort ein Flugticket kaufen, um mit ihren

---

22 »Poesie und ferne Orte« ist eine Kurzformel für die Lebenseinstellung des chinesischen Komponisten und Schriftstellers Gao Xiaosong: Das Leben besteht nicht nur aus gedankenlosem Dahintreiben, sondern auch aus Poesie, die das Herz berührt.

23 Es gibt mehrere Gründe, warum Chines*innen Milchpulver lieber aus Europa als aus China kaufen. Einer der Hauptgründe ist die Sorge um die Lebensmittelsicherheit und Produktqualität. In der Vergangenheit gab es in China mehrere Skandale im Zusammenhang mit Milchpulver, bei denen Produkte mit minderwertigen oder gesundheitsschädlichen Inhaltsstoffen in den Handel gelangten. Dies führte zu einem Vertrauensverlust in einheimische Marken und zu einem verstärkten Interesse an ausländischen Produkten, insbesondere aus Ländern mit strengen Qualitätskontrollen.

Familien in China das traditionelle chinesische Neujahrsfest zu feiern. Doch dann stehen Prüfungen an. Sie sprechen sich Mut zu: »Wer braucht schon Urlaub? Lernen macht mich glücklich. Wer braucht Essen? Powerpoint ist mein Vitamin.« Viele wünschen sich ein Zimmer im Studentenwohnheim, aber oft müssen sie mehr als ein halbes Jahr warten. Sie beherrschen Deutsch immer noch nicht und können deswegen oft nur lächeln. Ihre Körper sind in Berlin, aber ihre Gedanken sind in China. Sie wollen ihr Studium schnell beenden, um nach Hause zu ihren Eltern zurückzukehren.

Durch ihre musikalische Interpretation versuchen die Chormitglieder in Berlin eine kollektive Identität als chinesische Diaspora in Deutschland zu konstruieren, obwohl sie aus unterschiedlichen Lebensbereichen stammen und verschiedene Nationalitäten haben. Wie der Rainbow Chamber Choir Shanghai verwendet der Chinesische Akademikerchor Berlin in seinem Gesangstext Internet-Schlagwörter auf Chinesisch, Deutsch (z.B. wie *Termin*) und Englisch (z.B. wie *diss.* – Abkürzung von disrespect und disparage) und benutzt die Hundemetapher. Um den Prozess ihrer Akkulturation zu beschreiben, beziehen sie auch die Erfahrungen von seit längerer Zeit in Deutschland lebenden chinesischen Einwander*innen mit ein. Da der genaue Zeitraum nicht festgelegt ist und ihre Erlebnisse in Berlin sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft umfassen können, sind ihre Texte als raum- und zeitlose Informationen charakterisierbar.

Rezeption der Berliner Version

In einem Interview erklärt die ehemalige künstlerische Leiterin des Chinesischen Akademikerchors Berlin, Xialian Yao[24]:

> »Die chinesischen Chormitglieder haben sich nicht in erster Linie aufgrund gemeinsamer musikalischer Vorlieben zusammengefunden, sondern aus dem Bedürfnis heraus, eine Gemeinschaft (in Berlin) zu bilden, die ihnen ein (familiäres) Zusammengehörigkeitsgefühl vermittelt.«

Dass der Chor kein professioneller ist, merken junge Student*innen wie Xialian Yao schnell. Nach der ersten Aufführung der deutschen Version von »So

24 Aufgrund des Datenschutzes sind die hier verwendeten Namen Pseudonyme.

far, the sofa is so far« an der Technischen Universität Berlin schlossen sich viele chinesische Student*innen dem Chor an, verließen ihn jedoch rasch, da das restliche Repertoire nicht ihren Erwartungen entsprach. Denn der Chor hat für die festen Mitglieder eine andere Bedeutung als für die jungen Student*innen. Während diese die Gemeinschaft als eine Art Familie sehen, suchen die jüngeren Student*innen nach etwas anderem.

Xialian Yao, Absolventin des Studiengangs Musik und Bewegung an der Universität der Künste Berlin, wollte sich einer geselligen Musikgruppe in Berlin anschließen. Als Musikerin konnte sie sich jedoch nicht mit der Ästhetik der Chorstücke im nationalen Stil identifizieren, die dort oft gesungen wurden. Für sie sollte der Chor sich nicht ausschließlich auf ›Rote Lieder‹[25] und deren politische Bedeutung fokussieren, sondern durch verschiedene kulturelle Einflüsse auf sich aufmerksam machen. Ihre Idee war, dass der Chor nicht nur chinesische Student*innen ansprechen, sondern auch ein deutsches Publikum erreichen könnte. So würde er nicht als Symbol nationaler Identität fungieren, sondern als Ausdruck kultureller Vielfalt im internationalen Kontext. Der Chinesische Akademikerchor Berlin wäre somit weniger eine musikalische Gemeinschaft, sondern vielmehr ein interkulturelles Forum für die chinesische Diaspora und ein internationales Publikum.

Für Hairong Gao, Philosophiestudent an der Freien Universität Berlin, dient der Chor als Netzwerk, um mit anderen Chines*innen in Berlin in Kontakt zu treten. Als Arrangeur von »So far, the sofa is so far« für den Chinesischen Akademikerchor Berlin ging er davon aus, dass die Gruppe durch ihre Musik ihre kollektiven Gefühle, ihre Situation und ihre Wahrnehmung der deutschen Kultur ausdrücken möchte. Doch er erkennt, dass viele junge Chines*innen in Deutschland zwar klassische Musik studieren, aber kein Interesse daran haben, mit diesem ›unprofessionellen‹ Chor zusammenzuarbeiten. Daher bleibt der Chor für ihn ein ›Laienchor‹, der in erster Linie der Unterhaltung der chinesischen Diaspora in Berlin dient.

Wer ist das ›Andere‹? Ein Schritt weg vom Selbst-Orientalismus

Aufgrund ihrer Lebenserfahrungen in Deutschland, die teilweise über mehrere Generationen hinweg reichen, fühlen sich viele Menschen mit chinesischem

25 Rote Lieder (紅歌) sind Lieder, die die Kommunistischen Partei Chinas und die Volksrepublik China lobpreisen (vgl. Du 2024, S. 133).

Hintergrund trotz deutscher Staatsbürgerschaft nicht als Deutsche. Ihr Aussehen und ihr chinesischer Akzent bleiben Teil eines Prozesses des *Othering*, der oft zu einem langfristigen oder sogar dauerhaften Zustand wird und unweigerlich als postkoloniales Phänomen betrachtet werden muss. Aus dieser Erkenntnis heraus haben sich viele von ihnen zu einer eigenen sozialen Gruppe zusammengeschlossen.

Dieser Zusammenschluss führt zur Konstruktion einer nationalen und kulturellen Identität in dem Chinesischen Akademikerchor Berlin. Ziel der Akteur*innen ist dabei auch, eine Anerkennung der chinesischen Nation und Kultur in der deutschen Kulturpolitik sowie der kosmopolitischen Gesellschaft Berlins zu erreichen. Prozesse des *Othering* werden dabei nicht nur von den ›Anderen‹ angestoßen, sondern auch von der chinesischen Diaspora selbst, die sich aus verschiedenen Generationen zusammensetzt. Während allerdings die ältere Generation sich auf die ›Roten Lieder‹ konzentriert, nutzt die jüngere Generation chinesische Popularmusik. Auf diese Weise bildet sie in aktiver Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen Phänomenen – auch jenen, auf die sich die ältere Generation bezieht – eine ›Patchwork-Identität‹ aus.

Anfang des 20. Jahrhunderts waren die Chines*innen stark vom sozialen Darwinismus geprägt, der die moderne westliche Kultur als der eigenen überlegen ansah und die Menschen im Westen automatisch einer höheren sozialen Klasse zuordnete. Daraus resultierte die Forderung nach der Anerkennung nicht-westlicher Kulturen durch den Westen (vgl. Pusey 1983). In diesem machthierarchischen Verhältnis konstruierte einerseits der ›globale Westen‹ seine Vorstellungen von ›anderen‹ Kulturen (vgl. Said 1978), während gleichzeitig Kulturen außerhalb des sogenannten ›Westens‹ begannen, sich an den ›Westen‹ anzupassen. Besonders seit der »Reform- und Öffnungspolitik«, die in China seit 1978 umgesetzt wird, hat sich dieser Prozess verstärkt, da China sich selbst als Entwicklungsland bezeichnet und die westlichen Länder als Vorbild nimmt (vgl. Kusmin 2009).

In den letzten 20 Jahren hat sich diese Einstellung aufgrund des Wirtschaftswachstums und der politischen Stellung Chinas in der Welt verändert. Junge Chines*innen, die im Ausland studieren, sind sich zunehmend bewusst, dass gute Leistungen in Studium und Beruf in der Diaspora nicht automatisch zu einer Verbesserung der sozialen Hierarchie im Ausland führen – auch wenn sie sich einbürgern lassen. Das Streben nach Anerkennung durch Akkulturation in der deutschen Gesellschaft hat ihr Selbstbewusstsein geschwächt. Aus

ihrer Perspektive können die ›Roten Lieder‹ deshalb die heutige chinesische Kultur nicht mehr repräsentieren.

Diese Erkenntnis hat dazu geführt, dass viele junge Chines*innen, die im Ausland studieren, begonnen haben, die chinesische Kultur bewusster wahrzunehmen und auf der Grundlage ihrer Erlebnisse zu interpretieren. Sie erkennen, dass die westliche Kultur nicht automatisch überlegen ist, sondern dass es verschiedene kulturelle Perspektiven und Werte gibt, die gleichwertig sind. Sie wehren sich besonders dagegen, in Deutschland immer noch als ›Ausländer*in‹ bezeichnet oder behandelt zu werden, obwohl sie hier bereits ihr Zuhause aufgebaut haben. Anerkennung bedeutet in diesem Fall nicht mehr, dass die chinesische Kultur von den Deutschen als wertvolles Erbe geschätzt wird. Vielmehr haben die Chines*innen für sich selbst den Wert der chinesischen Kultur erkannt und akzeptieren die kulturelle Differenz.

In diesem Transformationsprozess der Identitätskonstruktion, bei dem die chinesische Kultur nicht mehr als ›minderwertige Kultur‹ im Gegensatz zur deutschen Kultur betrachtet wird, spielt die musikalische Praxis, wie sie im Chinesischen Akademikerchor Berlin stattfindet, eine wichtige Rolle. Der Chor bietet jungen chinesischen Student*innen die Möglichkeit, ihre kulturelle Identität durch Popularmusik und nicht durch ›Rote Lieder‹ auszudrücken und zu stärken. Durch die chinesische Chormusik und ihre eigene künstlerische Interpretation können sie ihre individuellen Erfahrungen und Emotionen zum Ausdruck bringen. Gleichzeitig halten sie durch die Musik eine Verbindung zu ihrer Heimatkultur und interpretieren auf ihre Weise die kulturelle Differenz zwischen China und Deutschland. Die Hybridität ihrer Chormusik zeigt zudem, dass das Bedürfnis nach einer festen nationalen Identitätsbildung dabei keine zentrale Rolle spielt.

Der Chor fungiert darüber hinaus als interkulturelle Plattform zwischen chinesischen Student*innen und deutschen Sinolog*innen, obwohl dies von den ehemaligen Vorstandsmitgliedern bis 2015 untersagt wurde. In diesem kulturellen Austausch werden das *kollektive* und *kulturelle Gedächtnis*, persönliche Wahrnehmungen und globale Lebenserfahrungen im Ausland genutzt, um die Chormusik zu arrangieren und einen *Marker der Differenz* zum Ausdruck zu bringen. Der Liedtext »So far, the sofa is so far« drückt auf ironische Weise die kulturelle Differenz und die Unzufriedenheit mit der deutschen Kultur aus – eine Haltung, die im früheren Anpassungsprozess der älteren chinesischen Diaspora an die westliche Kultur kaum vorstellbar war. Während die älteren Chormitglieder die westliche Kultur als ›Hochkultur‹ betrachten und sich in einem Prozess des Selbst-Orientalismus befinden, weicht die jünge-

re Generation von dieser eurozentristischen Weltanschauung ab. Mit solchen Aussagen wagen sie eine Kritik an der deutschen Kultur und tragen dazu bei, das ungleiche Machtverhältnis zwischen chinesischer und deutscher Kultur zu verändern.

Zusammenfassend eröffnet das Arrangement des Chorliedes »So far, the sofa is so far« durch den Chinesischen Akademikerchor Berlin einen neuen Weg, wie die junge chinesische Diaspora ihre kulturelle Differenz zur deutschen Kultur versteht, wahrnimmt und nicht als minderwertig darstellt. Die Aufführung drückt das kulturelle Gedächtnis, die Ideologie, die Ästhetik, die Lebenserfahrung, die Weltanschauung und die Werte der jungen chinesischen Diaspora aus und trägt dazu bei, einen offenen Dialog zwischen der deutschen und der chinesischen Kultur zu fördern und das interkulturelle Verständnis zu stärken. Die neue Bewertung der kulturellen Unterschiede zwischen Deutschland und China reflektiert ein kritisches Denkmodell bezüglich des Prozesses des *Othering* und *Self-Othering* und etabliert eine Bewegung weg von Selbst-Orientalismus und der eurozentristischen Perspektive.

Literatur

Amenda, Lars. 2004. »Vorstellungen und Nachforschungen: Chinesische Seeleute, deutsche Frauen und bremische Behörden während des Ersten Weltkriegs«. In *Passagen nach Fernost. Menschen zwischen Bremen und Ostasien*, herausgegeben von Peter Kuckuk, 184–203. Bremen: Edition Temmen.

Assmann, Aleida. 2006. *Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. München: C.H. Beck.

Assmann, Jan. 1999. *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H. Beck.

Assmann, Jan. 2006. *Thomas Mann und Ägypten. Mythos und Monotheismus in den Josephsromanen*. München: C.H. Beck.

Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Baidu Baike (chinesische Online-Enzyklopädie). »Jin Chengzhi«. Zugriff 24.03.2025. https://baike.baidu.com/item/金承志/19305518.

Baumann, Max Peter. 1990. »Methoden Und Methodologie Der Volksliedforschung. Eine Anmerkung Zur Verstrickung Des Subjekts Im Objekt Der Zeit«. *Jahrbuch Für Volksliedforschung* 35: 26–32.

Baumann, Max Peter. 2009. *Studienbegleitende Texte- und Arbeitshefte*. Würzburg: Institut für Musikforschung.

Bhabha, Homi 1994. *The Location of Culture*. London. New York: Routledge.

Chatterjee, Sandra. 2023. »Diaspora/Diasporisch«. In *Musik und Migration. Ein Theorie- und Methodenhandbuch*, herausgegeben von Wolfgang Gratzer, Nils Grosch, Ulrike Präger und Susanne Scheiblhofer. Münster: Waxmann.

Du, Yongfei. 2024. *Kulturerbe, Institutionalisierung und Nationalidentität: Yangge nach der chinesischen Kulturrevolution (1966–1976)*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Erll, Astrid und Ansgar Nünning. 2010. *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft: Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin: De Gruyter.

Geertz, Clifford. 1987. *Dichte Beschreibung. Bemerkungen zu einer deutenden Theorie von Kultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Geiger, Heinrich. 2009. *Erblühende Zweige. Westliche klassische Musik in China*. Mainz: Schott.

Gimm, Martin. 2004. Art. »Li Shutong«. In *MGG Online*, herausgegeben von Laurenz Lütteken, New York, Kassel, Stuttgart 2016, zuerst veröffentlicht 2004, online veröffentlicht 2016. Zugriff 24.03.2025. https://www.mgg-online.com/mgg/stable/534792.

Gütinger, Erich. 2004. *Die Geschichte der Chinesen in Deutschland: Ein Überblick über die ersten 100 Jahre ab 1822*. Münster: Waxmann.

Halbwachs, Maurice. 1952. *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.

Halbwachs, Maurice. 1985: *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Berlin: Suhrkamp.

Hall, Stuart. 1997. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Harder, Finn. 2020. *Die Bewahrung des Haiku als Kunstform im Zwanzigsten Jahrhundert durch Takahama Kyoshi (1874–1959)*. Münster: LIT.

He, Ling. 2012. *Wanderarbeiter in Peking: räumliche, soziale und ökonomische Aspekte eines aktuellen Migrationsproblems in China*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Kaschuba W. 2015. »Lili Marleen in Shenzhen – oder: Kulturalismus als globales Repräsentationsparadigma«. In *Das Unbehagen an der Kultur*, herausgegeben von Ingo Schneider und Martin Sexl, 111–142. Hamburg: Argument.

Kusmin, Sabina. 2009. *Marketing in China: Lehren aus dem Erfolg amerikanischer Unternehmen in Fernost*. Paderborn: Igel.

Liu, Jingshu, Martin Gimm und Barbara Mittler. 1995 [2016]. Art. »China«. In *MGG Online*, herausgegeben von Laurenz Lütteken, New York, Kassel, Stuttgart 2016, veröffentlicht Juli 2018. Zugriff 24.03.2025. https://www.mgg-online.com/mgg/stable/46061.

Jia, Yin (Pseudonyme). 2011. *Über den Chinesischen Akademikerchor Berlin 1995–2010*. Dokumentation des Chinesischen Akademikerchors.

Pohl, Karl-Heinz. 2018. »›Western Learning as Substance, Chinese Learning for Application‹ – Li Zehou's Thought on Tradition and Modernity«. In *Li Zehou and Confucian philosophy*, herausgegeben von Roger T. Ames und Jinhua Jia, 57–73. Honolulu: University of Hawaii Press.

Pusey, James Reeve. 1983. *China and Charles Darwin*. Harvard: University Asia Center.

Redaktion der Chinesischen Akademie für Kunst/Institut für Musikwissenschaft. 1984. »Xiao, Youmei«. In *Zhongguo Yinyue Cidian – Dictionary of Chinese Music*. Beijing: People's Music Press.

Reichwein, Marc. 2018. Warum keine Nation ohne Gedächtnis leben kann. Zugriff 24.03.2025. https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article177671164/Nation-und-Erinnerung-So-funktioniert-das-kulturelle-Gedaechtnis.html.

Ross, Alex. 2008. Why So Serious? In *The New Yorker*, Musical Events. Zugriff 24.03.2025. https://www.newyorker.com/magazine/2008/09/08/why-so-serious.

Said, Edward. 1978. *Orientalism*. New York: Vintage Books Edition.

Smith, Anthony D. 1991. *National Identity*. London: Penguin.

Sohu (chinesisches Internetportal). 2017. Ein Interview mit Jin Chengzhi. Zugriff 24.03.2025. https://www.sohu.com/a/133369465_652865.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. »Can the Subaltern Speak?«. In *Marxism and the Interpretation of Culture*, herausgegeben von Cary Nelson und Lawrence Grossberg, 271–313. Urbana: University of Illinois Press.

Utz, Christian. 2002. *Neue Musik und Interkulturalität: Von John Cage bis Tan Dun*. Stuttgart: Franz Steiner.

Wu, Zhao und Dongsheng Liu. 1993. *Eine kurze Geschichte der chinesischen Musik* 中國音樂史略. Beijing: People's Music Publishing House.

Zheng, Su. 2010. *Claiming Diaspora. Music, Transnationalism, and Cultural Politic in Asian/Chinese America*. New York: Oxford University Press.

Anhang

So far, the sofa is so far (Ausschnitte aus dem chinesischen Liedtext)

Es ist dunkel geworden im Chaoyang Park in Beijing.
Die Square Dancing Tänzer sind alle auf ihren Plätzen.
Ich schaue durch das Fenster auf die Silhouetten der Bäume.
Ist das alles, was meine Jugend ausmacht?
(Wenn die Blütenblätter von den Blumen fallen)

Mein Chef heißt David.
Er kommt um 18 Uhr mit einem Blick wie ein Schäferhund.
In seinen Händen hält er eine dampfende Kanne Kaffee.
»Meine Lieben, sollen wir uns versammeln?«
Ich frage mich, ob es das Richtige ist.

Ich muss meinen alten Vater vom Flughafen abholen.
Wir haben uns 30 Jahre nicht gesehen.
Er kommt aus dem fernen Sibirien.

Ich weiß, du (mein Chef) hast den ganzen Tag kaum gearbeitet.
Obwohl du tagsüber nichts zu tun hast, habe ich gesehen, dass du live auf Instagram streamst.
Hast du kein Zuhause? Bitte sag nicht, was du sagen wirst:
»Mein Freund, lass uns Überstunden machen!«

Ich fühle mich ausgelaugt, wie ein erschöpfter Hund.
Nein, ich bin nicht müde.
Ich habe mich seit 18 Tagen nicht abgeschminkt.
Seit zweieinhalb Jahren trage ich dieselben Monatslinsen.
Meine biologische Uhr ist völlig durcheinander.
Und ich nehme zu.

Jeden Tag kämpfe ich mit dem Verkehr nördlich des fünften Rings.
Und ich wohne in der Gegend von Huilongguan.
Ich kann mich nur auf mein Sofa zurückziehen.
Ich kann nur von Pfannkuchen träumen.

Wie kann ich mich entspannen?
KPI verschwindet nie.
Und jetzt?
»Lassen Sie Ihre handwerkliche Sensibilität beiseite.«

Ich liebe meine Arbeit.
Ich arbeite gerne (Es bringt mich weiter).
Ich lerne gern (Es macht mich glücklich).
Ich liebe es zu lernen.
Aber ich muss wirklich meinen Vater abholen (Also gehe ich nach Hause).
Und jetzt, Chef? (hahaha…)

»Sind Sie jetzt zufrieden?«
»Aber ich muss wirklich meinen Vater abholen!«
»Sie kommen auf die schwarze Liste, nachdem ich sie gekündigt habe.«
»Wer braucht schon Schlaf? Was für eine Zeitverschwendung!
Wer muss essen? PPT ist wie ein Vitamin.«
…

Ich fahre nach Yunnan (in den Urlaub).
Tschüss Huilongguan.
(Keine Überstunden mehr, keine Überstunden)
Ich fahre mit meinem Vater.
Ich esse Wassermelone wie ein Verrückter und reite Pferde wie ein Psychopath.[26]

So far, the sofa is so far (Ausschnitte aus dem deutschen Liedtext)

(Der Ruf der Krähe)
Das Flugzeug ist auf dem Flughafen Tegel gelandet.
Obwohl es Herbst ist, schneit es in Berlin.
Der kalte Wind weht und wirbelt das Laub auf.
Ist dies meine »Poesie und ferne Orte«?
Das wirkliche Leben ist wie Laub.

26 Das bedeutet, sich in einer fröhlichen und angenehmen Stimmung zu befinden, fast wie ein Pferd, das durch die Luft fliegt.

Es gibt etwas, das mich frustriert. Es heißt Termin.
Für die Anmeldung des Wohnsitzes, die Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis und den Arztbesuch
braucht man einen Termin in Deutschland.
Die Mitarbeiterin am Empfang tippt lässig auf der Tastatur herum und sagt:
»Oh, tut mir leid. Der nächste Termin ist erst in einem halben Jahr.«
Ich antworte: »Das ist zu spät, in einem halben Jahr geht es mir von selbst besser.«
Übrigens muss meine Aufenthaltsgenehmigung bis Ende des Jahres verlängert werden. Werde ich dann abgeschoben?

Aus Frustration poste ich meine Situation auf WeChat[27].
Die Freund*innen, die sich ewig nicht bei mir gemeldet haben, tauchen plötzlich alle auf.
Als ich höre, dass du ein Baby bekommst, bitte ich dich nur, den Satz nicht auszusprechen: »Kannst du mir bitte helfen, deutsches Milchpulver nach China zu schicken?«

Mein Körper fühlt sich hohl an.
Ich lächle wie immer, aber eigentlich möchte ich dich respektlos und kritisch fragen:
»Warum ich?«
Ich habe überall eingekauft, aber du sagst: »Bitte noch 12 Dosen mehr.«
Hast du kein Gewissen? Nein!

Ich muss noch Hausarbeiten schreiben und Literatur lesen.
Jeden Tag gibt es Deadlines, eine große Tasse Kaffee begleitet mich.
Mein Magen ist leer, so leer, dass ich fast umkippe.
In der Mensa suche ich mir etwas zu essen:
Gekochte und gedünstete Kartoffeln, überall Kartoffeln!

27 WeChat ist eine in China weit verbreitete All-in-One-Plattform für soziale Medien und Messaging, die von Tencent entwickelt wurde. Sie bietet zahlreiche Funktionen wie Chats, Sprach- und Videoanrufe, soziale Netzwerke, Zahlungsdienste, Spiele und vieles mehr. Mit einer großen Nutzerbasis wird WeChat sowohl für persönliche als auch für geschäftliche Kommunikation genutzt.

Ich vermisse die chinesische Imbissstraße.
Gegrillte Spieße, Feuertopf, gebratene Teigtaschen.
Ente und Frühlingsrollen (super lecker).
Spieße, kalte Nudeln, Eierkuchen, Lanzhou-Rindfleisch-Nudeln.

Am liebsten würde ich sofort einen Flug nach China buchen.
Aber es gibt Prüfungen, hahaha…
Zum traditionellen chinesischen Neujahr gibt es Prüfungen, hahaha…
Ich möchte jetzt ein Flugticket kaufen.
Ich möchte sofort ein Flugticket kaufen und bei jedem Imbiss auf der Straße essen.

Wer braucht schon Urlaub? Lernen macht mich glücklich.
Wer braucht Essen? PPT ist mein Vitamin.
Zum traditionellen chinesischen Neujahr schreibe ich Klausuren und bin sprachlos, hahaha…
Mein Körper fühlt sich leer an:
Ich friere wie ein Hund, um mich aufzuwärmen, muss ich zittern.
Achtzehn Tage ohne Sonne und ich muss jeden Tag eine dicke Jacke tragen.
Der Sturm hat den öffentlichen Verkehr lahmgelegt.
…

Ich möchte ein Zimmer in einem Studentenwohnheim.
Aber ich warte schon über ein halbes Jahr. Darüber kann ich nur lächeln.
Mein Körper ist in Berlin, aber mein Geist ist noch zu Hause.

Bald werde ich wieder zu Hause sein.
Überall essen gehen, auch mit meinen Eltern.
Schnell das Studium beenden! Schnell das Studium beenden! Schnell das Studium beenden!

Informationen zu den Autor*innen

Raimund Vogels studierte Musikwissenschaft in Köln, Legon (Ghana) und Berlin. Von 2001 bis 2023 war er Professor für Musikethnologie an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. 2011 bis 2022 leitete er das Center for World Music der Universität Hildesheim. Dort implementierte er den Studiengang »Kulturelle Diversität in der musikalischen Bildung«, der sich u.a. an Musiker*innen mit Migrationsgeschichte richtet, um Zugänge zur musikalischen Bildungslandschaft in Deutschland zu schaffen. In Kooperation mit den Universitäten in Cape Coast, Ghana, und Maiduguri, Nigeria, gefördert durch den DAAD, etablierte er im Jahr 2016 das Graduierten Kolleg »Performing Sustainability«, in dem die Bedeutung der UN-Nachhaltigkeitsziele in kulturwissenschaftlichen Fragestellungen beforscht wird. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Musik in Westafrika, Theorien und Methoden der Musikethnologie, Musik und Migration sowie die Schnittstelle von Musikethnologie und Musikpädagogik.

Evert Bisschop Boele studierte Musikpädagogik in Maastricht und Ethnomusikologie an der Universität Amsterdam. Er promovierte an der Georg-August Universität Göttingen mit einer Dissertation über den Gebrauch und die Funktionen von Musik in der modernen westlichen Gesellschaft. Derzeit ist er Professor für Kulturelle Bildung am Forschungszentrum Kunst & Gesellschaft der Hanzehogeschool Groningen. Seine eigene Forschung konzentriert sich auf die Bereiche kulturelle Bildung – insbesondere das Konzept der ›idiokulturellen Musikerziehung‹ – und Teilhabe an Alltagskultur. Nach dem erfolgreichen Abschluss seiner Ethnographie zu niederländischen Shanty-Chores, forscht er aktuell in einem Projekt zum Thema »Die Rolle von Musik/Raum/Ort/Heim im Alltag«.

Olivier Blanchard leitet die Forschungs- und Entwicklungsgruppe »Musik, Kunst, Design und Theater« an der Pädagogischen Hochschule Luzern. Er studierte Schulmusik in Freiburg (CH) und spezialisierte sich auf den Bereich Popmusik an der Hochschule der Künste Bern. Während 11 Jahren unterrichtete er Musik an einer Sekundarschule. 2018 promovierte er mit einer Dissertation zum Thema »Hegemonie im Musikunterricht: Ein Beitrag zur Befremdung der eigenen Kultur« an der Technischen Universität Braunschweig, die unter anderem mit dem Sigrid Abel-Struth-Preis 2019 der »Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik« und dem Forschungspreis 2021 des »Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung« ausgezeichnet wurde. 2022 erhielt er vom Schweizerischen Nationalfonds eine Förderprofessur im Rahmen des Förderinstruments »Practice-to-Science«. Sein Arbeitsschwerpunkt liegt in der kultursensiblen Musikpädagogik, der er sich mit poststrukturalistischen und kulturwissenschaftlichen Theorien nähert.

Andrea Welte ist Direktorin des Instituts für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien (HMTM) Hannover. Sie studierte Schulmusik, Instrumentalpädagogik und Künstlerische Ausbildung Flöte sowie Romanistik u.a. in Berlin und Paris. An der HMTM Hannover ist sie Fachgruppen- und Studiengangsprecherin und engagiert sich für die inklusive Hochschulentwicklung. Sie leitet das 2015 von ihr gegründete (Aus-)Bildungs- und Forschungsprojekt ImproKultur. Seit 2023 ist sie Sprecherin des Ausschusses Künstlerisch-Pädagogische Studiengänge der Rektorenkonferenz der Musikhochschulen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich von diversitätssensibler musikalischer Bildung, Improvisation, Instrumentalpädagogik, erfahrungsorientierter Lehrkräftebildung, Musikvermittlung, qualitativen Methodologien und Methoden.

Jan Jachmann ist Professor für Instrumental- und Gesangspädagogik an der Kunstuniversität Graz. Er studierte Akkordeon, Musikerziehung und Philosophie in Lübeck, Bremen und Berlin. 2020 promovierte er zum Thema »Gemeinsam Musik schaffen. Instrumentalunterricht als performative Interaktion« an der Universität der Künste Berlin. Von 2007 bis 2020 arbeitete er als Akkordeonlehrer an der Musikschule Neukölln in Berlin, von 2018 bis 2020 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. 2020 und 2021 lehrte er als Vertretungsprofessor für Instrumental- und Gesangspädagogik an der Hochschule für Musik Carl Maria von Weber Dresden. Im Oktober 2021 wurde er an die Kunstuniversität Graz berufen, seit

Januar 2023 leitet er dort die Curriculakommission, die die Studiengänge der Instrumental- und Gesangspädagogik verantwortet. Seine wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkte sind: Performanz und Performativität in musikpädagogischen Interaktionen sowie Erarbeitung ethnografischer Methoden für musikpädagogische Forschung.

Aurelia Lampasiak ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Dort promoviert sie am Institut für musikpädagogische Forschung bei Prof. Dr. Andrea Welte. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Musik- und Bewegungspädagogik, Improvisationspädagogik und Musikvermittlung im Spannungsfeld von Kunst und Gesellschaft. Zudem ist Aurelia Lampasiak als Violinistin und Performerin in unterschiedlichen Projekten und Ensembles tätig und erhielt in diesem Zusammenhang u.a. 2021 das #TakeCare Recherche-Stipendium des Fonds Darstellende Künste. Ihre pädagogische Arbeit als Instrumentalpädagogin und Musikvermittlerin wurde mehrfach mit Preisen ausgezeichnet, darunter 2019 mit dem Förderpreis Musikvermittlung vom Musikland Niedersachsen.

Nazfar Hadji studierte Instrumentalpädagogik mit Hauptfach Klavier sowie Musikforschung und Musikvermittlung in Hannover. Derzeit ist sie Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin für Musikpädagogik am Institut für musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Zuvor war sie als Universitätsassistentin für Instrumental- und Gesangspädagogik an der Kunstuniversität Graz tätig. Ihre Schwerpunkte liegen im Bereich der musikpädagogischen Forschung mit ethnografischen Verfahren, der diversitätssensiblen musikalischen Bildung sowie der transkulturellen künstlerischen Musikvermittlungspraxis. Sie erhielt u.a. 2023 eine Förderung im Mentoringprogramm für Musikvermittlung der Niedersächsischen Sparkassenstiftung und Musikland Niedersachsen. Ihre musikpädagogische und wissenschaftliche Arbeit wurde mehrfach ausgezeichnet, darunter 2016 mit dem »Wissenschaftspreis Niedersachsen des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur«.

Nepomuk Riva studierte Musikwissenschaft und ev. Theologie an der Universität Heidelberg und an der HU Berlin. Freiberuflich arbeitete er nebenbei als Video-Editor für deutsche Fernsehsender und erstellte 3D-Animationen für Theater- und Opernbühnen. 2012 promovierte er über mündliche und schriftliche Überlieferungen Kameruner Kirchenmusik innerhalb des DFG-Gradu-

iertenkollegs »Schriftbildlichkeit« der FU Berlin. Von 2016 bis 2021 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter an der HMTM Hannover und wissenschaftlicher Koordinator des DAAD-Graduiertenkollegs »Performing Sustainability« zwischen dem Center for World Music an der Universität Hildesheim, der University of Cape Coast in Ghana und der Universität zu Maiduguri in Nigeria. 2022 habilitierte er an der HMTM Hannover zur Funktion von Glocken im europäischen Musiktheater. 2022 bis 2024 war er Vertretungsprofessor für Ethnomusikologie an der Universität Würzburg.

Yongfei Du ist eine deutsch-chinesische Musikethnologin und Musikpädagogin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Habilitationskandidatin an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover sowie am Center for World Music der Universität Hildesheim. In den letzten Jahren führte sie Feldforschungen und Archivstudien in China, Deutschland, Brasilien und Ghana durch. Seit 2023 gibt sie Workshops im Rahmen von »Fairplay in der Musikpädagogik: Kultursensibler Umgang mit Kindermusik« (Bundeszentrale für politische Bildung) für Musikpädagog*innen in Deutschland. 2024 erhielt sie eine Förderung des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur zur Organisation einer internationalen Konferenz zur Musikethnologie in Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen Orientalismus und chinesische Musik, Identitätsfragen zu Gender, Klasse, Alter, Ethnizität und Intersektionalität sowie postkoloniale Kulturtheorien.