

Juliane Gerland & Christoph Stange

## **Musik – Interaktion – Ritual. Ritualtheoretische Überlegungen und empirische Ansätze**

### **1. Einleitung**

Dieser Beitrag möchte aus zwei unterschiedlichen musikpädagogischen Perspektiven untersuchen, inwieweit Ritualtheorien sich als eine vielversprechende theoretische Rahmung für musikpädagogische Forschung erweisen.

Eine der Perspektiven ist vornehmlich geprägt durch Lehr- und Lernprozesse im schulischen Kontext. In diesem Teil des Beitrags liegt der Fokus auf der Rolle von Mimesis bzw. der Frage, wie sich mimetische Prozesse in musikpädagogischen Settings verstehen lassen. Allerdings sind mimetische Prozesse nicht voraussetzungslos; sie bedürfen eines Rahmens. Der Annahme, dass Rituale einen solchen Rahmen für mimetische Prozesse bieten, wird mit Hilfe von Beispielen aus verschiedenen Lernbereichen nachgegangen.

Die zweite Perspektive ist die der Instrumental-/Gesangspädagogik, bzw. hier insbesondere der Elementaren Musikpädagogik und der musikalischen Bildung in Kindertageseinrichtungen. In diesem Teil des Beitrags liegt der Fokus auf Prozessen gemeinsamen Musizierens. Mit Blick auf eine inklusionsorientierte Musizierpädagogik stehen Herstellungsprozesse von Differenz und Gemeinsamkeit in musikbezogener Interaktion im Zentrum. Auch in diesem Kontext scheinen Ritualtheorien vielversprechend.

### **2. Destruktive und konstruktive Aspekte von Ritualen – auch in pädagogischen Kontexten**

Nun ist der Ritualbegriff nicht durchgehend mit positiven Assoziationen behaftet. Ritualen hängt der Ruf an, festzuhalten am Status quo ante. Sie gelten vielfach als rückwärtsgerichtet und scheinen den Weg in eine lebensbejahende Zukunft und eine individuelle Entwicklung zu verwehren. Insbesondere in religiös-spirituellen Kontexten schei-

nen Rituale Personen festzulegen auf Lebensweisen, die scheinbar immer schon gewesen sind und die damit für Vergangenheit, nicht aber für Zukunft stehen.

Aber auch im gesellschaftlichen, familiären oder politischen Kontext können Rituale – insbesondere im Zusammenwirken mit institutionalisierter Macht – dazu führen, dass Einzelne sich der Tradition oder auch der Gruppe unterordnen sollen. Nicht das Individuum zählt dann, sondern die Gemeinschaft. Diese Festlegung droht den einzelnen Menschen im schlimmsten Falle zu erdrücken und steht damit in scharfem Kontrast zu allen Bestrebungen zunehmender Individualisierung in der Postmoderne. Solcherart Priorisierung von Gemeinschaft wird häufig mit einem Zurückstellen eigener Wünsche und Bedürfnisse, gar mit Unterordnung gleichgesetzt. In dieser Perspektive scheinen alsbald auch Machtverhältnisse auf – Rangordnungen, Hierarchien, und dann ist es nur noch ein kleiner Schritt zu Markierungen von Unterdrückenden und Unterdrückten.

Rituale, in denen sich Machtverhältnisse spiegeln, sind freilich nicht allein mit der Rhetorik von Klassenkampf oder Klassismus zu fassen. Wir kennen sie auch von politischen Abläufen, die sich nicht auf diese Schlagworte beschränken lassen, beispielsweise von Debatten im Bundestag, die allein schon aufgrund der Reihenfolge der Redner:innen (zuerst die Vertreterinnen der Bundesregierung, danach die Vertreter der Oppositionsparteien in der Reihenfolge ihrer Fraktionsgröße) eine Inszenierung von Macht verkörpern. Es sind eingespielte, manchmal sattsam bekannte Abläufe, die sich wiederholen. Als solche stehen sie schnell in der Gefahr, zur bloßen Routine zu werden, die letztlich leerläuft. Dabei sind Rituale, zumal in ihrer versteinert anmutenden Form von Routinen, keinesfalls nur auf den öffentlichen Raum beschränkt. Bekannt sind sie auch aus privaten Zusammenhängen. Man denke etwa an die Inszenierung von Familienfesten, und zwar unabhängig davon, ob sie nur innerhalb der Familie die Relevanz von Festen haben (Geburtstage, Taufen, Hochzeiten ...) oder ob diese Relevanz wie im Fall von Weihnachten oder dem Fest des Fastenbrechens über einzelne Personen oder Familien hinausreicht. Immer lauert die Gefahr, abzugleiten in das allzu Bekannte, sich zu verlieren im

Gestern und keine Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln im Sinne einer Neugestaltung, einer Umgestaltung des Vertrauten.

Es liegt auf der Hand, dass Rituale in dieser Perspektive wenig Entfaltungsmöglichkeiten für den Einzelnen bieten. In der beschriebenen Lesart hemmen sie vielmehr das Individuum in seiner Entwicklung.

Vor diesem Hintergrund scheint es zunächst vermessen zu sein, Rituale in positiver Weise mit einer menschenfreundlichen pädagogischen Praxis in Verbindung zu bringen. Pädagogik steht im emphatischen Sinne für Bildungsprozesse, für die Bildung zum mündigen und freien Menschen – und steht insofern in scharfem Kontrast zu der eben beschriebenen Auffassung von Ritualen. Aus ähnlichen Gründen scheinen Rituale auf den ersten Blick auch künstlerischen Prozessen entgegenzustehen, bedarf Kunst doch der Freiheit, in der sie sich entfalten, in der sie entwickelt werden kann – und auch diesem Ansinnen stehen die bislang beschriebenen, eher destruktiv aufzufassenden Aspekte von Ritualen entgegen.

Gleichwohl lassen sich Rituale mehrdimensional betrachten. Die Wiederholung ist nicht nur als Entrée in die immer wiederkehrende Aufführung der Vergangenheit zu verstehen, ähnlich dem Murmeltier, das täglich grüßt. Rituale besitzen nämlich paradoxerweise gerade aufgrund der Wiederholung auch einen produktiven Kern, der Entwicklung, genauer noch Transformation, ermöglicht (Audehm 2014, S. 260). Wiederholungen stellen einen Handlungsrahmen bereit, den jene kennen, die an ihm teilnehmen oder teilhaben. Es handelt sich um „symbolische Inszenierungen und Aufführungen“, und dieser „Inszenierungscharakter von Ritualen zeigt sich in der Festlegung der einzelnen Handlungsmuster und ihres Ablaufs, die einen begrenzten Handlungsspielraum gewährt“ (ebd., S. 259 f.).

Es entsteht ein verlässlicher Rahmen, der aufgrund seiner Stabilität die Teilnehmenden von der Aufgabe entlastet, ihn permanent neu definieren zu müssen. Steht er fest, können die Teilnehmenden seinen Inhalt gestalten. Es eröffnen sich Spielräume, und damit tritt der ludische und performative Charakter von Ritualen hervor (ebd., S. 161 f.; Wulf 2005; Wulf 2015). Er bringt die soziale Identität der Akteur:innen zur Aufführung (Wagner-Willi 2004, S. 183), ermöglicht aufgrund der

spezifischen Ordnungen Sinnstiftungen und erzeugt insofern auch Wahrheiten (Audehm 2014, S. 263). Es entsteht Raum für etwas Neues, es kann künstlerisch agiert und es können Interaktionen ausgehandelt werden. Dadurch eröffnen sich wiederum Entwicklungsmöglichkeiten für den Einzelnen. Die Sozialität von Ritualen kann daher durchaus als unterstützend für die einzelnen Mitglieder einer Gruppe gesehen werden, denn im Ritual werden nicht nur „Bedürfnisse der Zugehörigkeit und der Gemeinsamkeit erfüllt“ (Wulf & Zirfas 2004, S. 8), sondern auch Räume geschaffen, in denen sich Entwicklungen ereignen können (Zirfas & Göhlich 2007, S.53). Die im Ritual erzeugte Gemeinschaft ist dabei nicht gleichzusetzen mit Gemeinschaft in den sonstigen Lebensvollzügen. Nach Turner (1998) befördern Rituale Liminalität, wodurch scheinbar feststehende Ordnungen zumindest partiell aufgelöst werden können und eine besondere Form von Gemeinschaft – *Communitas* – ermöglicht wird. *Communitas* lässt sich insofern als Gegenentwurf zur gewohnten sozialen Ordnung verstehen, die deren Zwängen nicht unterliegt. So erweist sich beispielsweise das gemeinschaftliche, von Alltagszwängen befreite Spielerische als Katalysator für neue Perspektivierungen und Wissensordnungen (Niekrenz 2015, S. 51). Indem Rituale einen Rahmen für Neues und Spielerisches bereitstellen, geht mit ihnen ein großes Veränderungspotential einher (Wulf 2005, S. 115 f.). Im Mittelpunkt von Ritualen stehen dabei verbale und nonverbale Äußerungen und Interaktionen, wobei die Betrachtung nonverbaler, körperlicher Äußerungen und Interaktionen bislang wenig Aufmerksamkeit in der musikpädagogischen Forschung fand. Das ist umso erstaunlicher, als „Körpern eine unhintergehbare Rolle beim Zustandekommen von Ritualen zukommt“, Rituale aber auch „an der sozialen Konstruktion von Körpern beteiligt sind“ (Staack 2015, S. 191). Überdies wird man davon ausgehen können, dass körperliches Wissen durch körperliche Interaktion erzeugt wird (Jennings 2006). In Ritualtheorien liegt hier unseres Erachtens ein vielversprechendes Potenzial zur Beschreibung bisher weniger untersuchter Aspekte in musikalischen und musikbezogenen Bildungsprozessen.

### **3. Rituale im musikpädagogischen Kontext**

Anschlussfähig für musikpädagogische Diskurse erscheinen beispielsweise Elemente soziologisch geprägter Ritualforschung (in Bezug auf Interaktion und Ritual insbesondere Victor Collins) oder der pädagogisch-anthropologisch geprägten Ritualforschung (insbesondere die Gruppe um Christoph Wulf), aber auch der Ethnologie und Anthropologie (insbesondere Victor Turner). Im weiteren Verlauf soll nun aus den beiden eingangs beschriebenen unterschiedlichen musikpädagogischen Perspektiven gezeigt werden, inwieweit Ritualtheorien einen wertvollen Beitrag zur musikpädagogischen Forschung leisten können.

#### **3.1 Ritualtheorien im Kontext der Analyse von Lehr-Lernprozessen**

Es war bereits die Rede davon, dass über den Körper Bedeutung angeeignet, dass mittels des Körpers Wissen generiert wird. Dies geschieht mittels mimetischer Bezugnahmen. Tatsächlich scheinen mimetische Prozesse in musikpädagogisch definierten Lehr-Lern-Situationen eine zentrale Rolle zu spielen (Stange 2020). Diese Prozesse ereignen sich dabei im Spannungsfeld von Anverwandlung einerseits und Anähnlichung andererseits. Anähnlichung akzentuiert dabei die Orientierung an einer Bezugsperson, der Person also, auf die sich die mimetischen Prozesse richten. Auf diese Person richtet sich die eigene Aufmerksamkeit, verbunden mit dem Versuch, das nachzumachen, was man sieht. Anverwandlung bedeutet, sich das Gesehene kreativ zu eigen zu machen. Die Bezugnahme auf den Anderen bleibt dabei bestehen, sie ist aber gleichzeitig getragen von dem Bemühen, dem Gesehenen den eigenen Stempel aufzudrücken, es in unverwechselbarer Weise zu prägen. Insofern geht Anverwandlung auch immer mit einer Abgrenzung von der Bezugsperson einher, mit einem Autonomieverlangen. Doch bleibt ein gemeinsames Merkmal von Anverwandlung und Anähnlichung, dass es eine Verbindung zwischen dem Selbst und dem Anderen gibt. Der mimetische Prozess verbindet die bezugnehmende Person und die Bezugsperson miteinander.

Wir möchten nun anhand von drei musikpädagogischen Lehr-Lern-Situationen, in denen sich mimetische Prozesse ereignen, skizzieren,

inwiefern Rituale dabei den ermöglichenden Rahmen bilden. Im Skizzieren dieser drei Situationen werden auch verschiedene Merkmale von Ritualen hervortreten, die diese Situationen kennzeichnen.

### **3.1.1 In eine Rolle schlüpfen**

Zunächst beschreiben wir eine Sequenz, wie sie im Rahmen szenischer Interpretation häufig vorkommt. Schüler:innen erarbeiten sich beim szenischen Spiel Rollen, die sie dann auf einer realen oder imaginierten Bühne vorstellen. Diese Vorstellung ist in drei Phasen unterteilt. Zunächst betritt der oder die Schüler:in die Bühne, dann wird auf der Bühne die Rolle dargestellt mit einer kurzen Bewegung, einem Satz, vielleicht auch einer Haltung, und danach wird die Bühne wieder verlassen. Interessant ist dabei, was beim Auftreten auf die Bühne und beim Abgehen von der Bühne passiert. In beiden Fällen nämlich lässt sich eine grundsätzliche Änderung des Verhaltens ausmachen. Beim Auftritt wird die Schüler:innenrolle abgelegt, stattdessen wird in die zu verkörpernde Rolle hineingeschlüpft. Beim Abgang von der Bühne hingegen lässt sich das umgekehrte Phänomen beobachten: Der oder die Schüler:in geht aus der verkörperten Rolle hinaus und schlüpft wieder in die Schüler:innenrolle hinein. In der Mitte, im zentralen Abschnitt, findet der eigentliche mimetische Prozess statt bzw. wird das Ergebnis eines mimetischen Prozesses präsentiert. Im Erproben der Rolle hat ein oder eine Spieler:in nämlich ein Bild von der Rolle entwickelt und an dieses Bild nähert er oder sie sich beim Spiel an. Es wird versucht, dem Bild zu entsprechen, es auszufüllen mit dem eigenen Spiel, sich möglichst deutlich daran anzunähern, und dabei trotzdem unverwechselbar eigen zu bleiben. Gerahmt wird das wie bereits erwähnt vom Aufgang und vom Abgang von der Bühne. Diese beiden Phasen lassen sich unseres Erachtens als ritueller Rahmen auffassen. Sie ermöglichen den Übertritt von der Schüler:innenrolle in die Spieler:innenrolle und zurück. Insofern lässt sich davon sprechen, dass Rituale eine eigene, spielerische, vom Alltag abgesonderte Realität herstellen (Niekrenz 2015, S. 50). Unverkennbar heben sie sich vom alltäglichen Handlungsfluss durch sichtbare Vorbereitungen ab (Söffner 1992).

### 3.1.2 Bewegungsabläufe in der Gruppe kreieren

Das zweite Beispiel bezieht sich auf musikbezogene Bewegung, auf die Entwicklung einer musikbezogenen Choreographie durch Schüler:innen. Wichtig ist dabei, dass es nicht einfach nur um ein Nachmachen von etwas Vorgefertigtem geht, sondern um die Kreation einer eigenen Bewegungsabfolge aus der Gruppe heraus. Dies ist ein vergleichsweise komplexer Prozess, denn es spielt neben der Frage, wie man überhaupt Bewegungen generieren kann, auch die Frage eine Rolle, wie man sich miteinander oder aufeinander abstimmt und sich untereinander in den Bewegungen koordiniert. Meistens hat Einer oder Eine eine Idee, die sie den Anderen zeigt. Gefällt sie den Anderen, so wird sie aufgegriffen, und es wird versucht, die Bewegungen nachzuvollziehen. Das ist häufig gar nicht so leicht, denn jede Bewegung bedarf spezifischer Voraussetzungen. Zu nennen wäre dabei insbesondere das Bewegungsrepertoire, auf das der oder die Einzelne zurückgreifen kann und das ganz wesentlich durch die unverwechselbar eigene Bewegungsbiografie geprägt wird. Ist die gezeigte Bewegung noch nicht Teil des eigenen Bewegungsrepertoires, gestaltet sich der mimetische Prozess, gleich ob er sich in der Form der Anähnlichung oder in der Form der Anverwandlung vollzieht, als wesentlich schwieriger. Dennoch hilft der rituelle Rahmen dabei, den mimetischen Prozess überhaupt zu vollziehen, sich darauf einzulassen. Es findet dann häufig ein Spielen mit verschiedenen Rollen statt, ein ständiges Oszillieren zwischen Schüler:innenrolle und Tänzer:innenrolle. In der Schüler:innenrolle wird gealbert und gelacht, werden Kommentare abgegeben, in der Tänzer:innenrolle hingegen wird der mimetische Prozess vorangetrieben. Als ritueller Rahmen, der dafür sorgt, dass der mimetische Prozess weitergeführt wird, lässt sich die Situation der Gruppenarbeit identifizieren, indem sie als Einfassung des Geschehens fungiert. Dieser Rahmen sorgt dafür, dass Herausforderungen angenommen werden können und auch schwierige Bewegungsfolgen angeeignet bzw. einem Prozess der Modifikation unterworfen werden. Insofern tragen Rituale dazu bei, „mit spezifischen Körpern verbundene Anforderungen, Probleme oder Krisen zu meistern“ (Gugutzer und Stark 2015, S. 16).



Abb. 1: Schülerinnen einer 6. Klasse bei der gemeinschaftlichen Kreation einer Choreographie

### 3.1.3 Wiederholendes Üben mit Tutorials

Das dritte Beispiel widmet sich dem Erlernen instrumentalpraktischer Fähigkeiten mittels Video-Tutorials, einer Lehr- und Lernpraxis, die mittlerweile weite Verbreitung gefunden hat. An diesem Beispiel wird nicht nur deutlich, wie bestimmte instrumentale Fähigkeiten erworben werden, sondern auch, inwiefern ein Wissen darüber generiert wird, wie man instrumentales Wissen oder instrumentale Fähigkeiten mittels Video-Tutorials entwickeln kann. Gerahmt wird das von einem Aufrufen des Videos zum Beginn und dem Schließen des Videos zum Ende. Mittendrin: der eigentliche Lernprozess am Instrument. Man sieht sich den Lehrenden im Video an, sieht wie er oder sie bestimmte Passagen erläutert und zeigt, und versucht dann, sie am eigenen Instrument nachzuvollziehen. Der Vorteil von Video-Tutorials besteht darin, dass man einzelne Passagen wieder und wieder anschauen kann und dass man, so oft man möchte und solange man möchte, Pausen einbauen kann, in denen man das Gesehene am eigenen Instrument ausprobiert. Die Schleife von ansehen – unterbrechen – selbst ausprobieren – zurückspulen und erneut ansehen ist dabei ganz wesentlich



für den Lernerfolg. Solcherart Handlungsschleifen zu entdecken, auszuprobieren und zu vollziehen lässt sich als die Aneignung eines rituellen Wissens bezeichnen. Es ist ein Wissen, das dafür sorgt, dass der mimetische Prozess überhaupt stattfinden kann. Insofern lässt sich Yvonne Niekrenz zustimmen, wenn sie schreibt, „über körperliches Tun in rituellen Praktiken wird rituelles Wissen gewonnen“ (2015, S. 44).

### **3.2 Ritualtheorien im Kontext der Analyse von Prozessen gemeinsamen Musizierens**

Versteht man Rituale als zeitlich begrenzte, deutlich bezeichnbare Vorgänge, die nach innen Identität und Solidarität und nach außen Wiedererkennbarkeit schaffen (vgl. Audehm 2014, S. 259; Gebauer/Wulf 1998, S. 139), ergibt sich eine erste formale Eingrenzung zur Definition von Ritualen im Kontext gemeinsamer Musizierprozesse. Gemeinsames Musizieren ist etwas, das über einen bestimmten Zeitraum hinweg praktiziert wird und zu einem weiteren bestimmten Zeitpunkt endet. Sowohl von innen als auch von außen ist zu erkennen, ob gemeinsam musiziert wird oder nicht. Von außen können unterschiedliche Arten des gemeinsamen Musizierens identifiziert werden, während aus dem Erleben der Akteur:innen (also aus der Innen-Perspektive) identitäts- und gemeinschaftsbezogene Aspekte in unterschiedlichen Ausprägungen spürbar werden können.

Gebauer und Wulf formulieren fünf charakteristische Strukturelemente, die für das Verständnis und die Analyse von Ritualen zentral sind:

- Ambiguität
- Zeit
- Alterität
- Soziale Beziehung
- Konflikt und Integration (Gebauer/Wulf 1998, S. 137 ff.)

Anhand dieser Strukturelemente lässt sich in einem ersten Schritt verdeutlichen, inwieweit sich Prozesse des gemeinsamen Musizierens ritualtheoretisch begründet beschreiben lassen. Gleichmaßen lassen

sich aus diesen Strukturmerkmalen Analysefokuse für die Interpretation audiovisuellen Datenmaterials, beispielsweise für die rekonstruktive Untersuchung von Prozessen des gemeinsamen Musizierens entwickeln.

Die Ritualforschung unterscheidet je nach disziplinärer Anbindung verschiedene Typen des Rituals. Für das im weiteren Verlauf untersuchte Datenmaterial sind zwei Ritualtypen von besonderer Relevanz: Zum einen die von Wulf und Gebauer genannte Form des Rituals zur Intensivierung (1998), zum anderen Interaktionsrituale nach Collins. Collins (2004) spricht von Interaktionsritualen, die dadurch bestimmt sind, dass die Beteiligten sich im Verlauf in Bezug auf physische und emotionale Prozesse rhythmisch synchronisieren bzw. abgleichen.

Collins beschreibt vier Bedingungen, unter denen sich diese Interaktionsrituale ereignen können:

- Involviertheit von mindesten zwei Akteur:innen
- erkennbare Abgrenzung der Situation und der Beteiligten von der äußeren Umwelt
- gemeinsamer Fokus auf eine Sache, sowie die Wahrnehmung dieses gemeinsamen Fokus
- eine geteilte emotionale Stimmung „*shared mood*“, bzw. eine geteilte affektive Entwicklung während des Rituals.

Im folgenden Abschnitt liegt der Fokus auf der Frage, inwieweit sich ritualtheoretische Überlegungen zur Rekonstruktion von Herstellungsprozessen von Differenz bzw. Gemeinsamkeit während des Musizierens eignen (Gerland 2019). Ausgangspunkt ist die Annahme, dass gemeinsames Musizieren (und zwar durchaus auch auf einer sehr basalen bzw. elementaren Ebene) eine spezifische und einzigartige Qualität der Interaktion bietet (Keller 2008; Keller 2014; Kirschner/Tomasello 2009). Hirschauer (2014) beschreibt Differenz und Gemeinsamkeit als „Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten“, die situativ und kontextabhängig „sozial hergestellt und aufgebaut [...] gebraucht, übergangen und abgebaut“ werden (Hirschauer 2014, S. 170).

Hier erscheinen ritualtheoretische Überlegungen vielversprechend insbesondere für inklusionsorientierte Musikpädagogik, da in Ritualen „das Verhältnis zum anderen ausgehandelt [wird] [...] Soweit sich der andere auf rituelles Handeln einlässt, präsentiert er sich als kalkulierbar und damit nicht als völlig fremd“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 139).

Zunächst sollen in Anlehnung an die Ritualforschung der pädagogischen Anthropologie drei Strukturmerkmale von Ritualen (Ambiguität, Alterität, soziale Beziehung) erläutert werden, die für inklusionsorientierte Musikpädagogik besonders relevant erscheinen. Anschließend werden mittels einiger Beispiele aus dem Datenkorpus einer empirischen Studie, die Musiziersituationen im Alltag einer Kindertageseinrichtung mittels Video-Interaktionsanalyse (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) untersucht, dargestellt, inwieweit sich die erläuterten ritualtheoretischen Überlegungen als Interpretationsrahmen in der Analyse von Videodaten im Kontext von Musizierprozessen eignen.

### **3.2.1 Ambiguität**

Zentral für das Strukturmerkmal der Ambiguität ist der Aspekt der Uneindeutigkeit und des Pendelns zwischen zwei Positionen. „Ritueller Handlungen bewegen sich zwischen Realität und Imagination, zwischen Erinnerung und Projektion“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 138). Die Aushandlung und die Orientierung zwischen Klangvorstellung und Klangproduktion, der Rückgriff auf erinnertes Gehörtes oder Gespieltes oder ein Sich-Hineindenken oder -Hineinfühlen in ein noch neues Stück oder in einen noch neuen Klang repräsentieren dieses Strukturmerkmal der Ambiguität übertragen auf Musizierprozesse.



Abb. 2: Pendeln zwischen Realität und Imagination

Bei diesen Abbildungen handelt es sich um Bildausschnitte aus einer Sequenz, in der die beiden Akteurinnen gemeinsam den Titel *Let it go* aus dem Disney-Film *Frozen* singen. Anhand dieses Beispiels lässt sich die zuvor beschriebene Ambiguität verdeutlichen. Die beiden Akteurinnen pendeln zwischen der Realität des KiTa-Alltags und der dramatischen Situation der Eiskönigin Elsa im Film, sie pendeln zwischen der Erinnerung, die sie an das Musikstück und an den Film haben, und der Vorstellung, wie sie es in diesem Moment interpretieren wollen. Erkennbar wird dieses Pendeln dadurch, dass sich beide zu bestimmten Zeitpunkten körperlich auf die Alltagssituation KiTa beziehen (durch das Berühren der Frühstücksgegenstände auf dem Tisch) und unmittelbar darauf ganz in die Gestaltung des Liedes versunken scheinen. Hin und wieder verlassen die beiden die Ebene des Musizierens, also des Rituals, und treffen eine Verabredung – sie wollen wieder von vorne beginnen: „Nochmal im Anfang!“. An diesen Wechselstellen wird anhand von Indikatoren wie Körperspannung, Körpersprache, Blickkontakt deutlich, dass die Intensität der Interaktion – die Intensität des gegenseitigen Aufeinander-Bezugnehmens – innerhalb des Musizierens, also innerhalb des Rituals höher zu sein scheint als außerhalb.

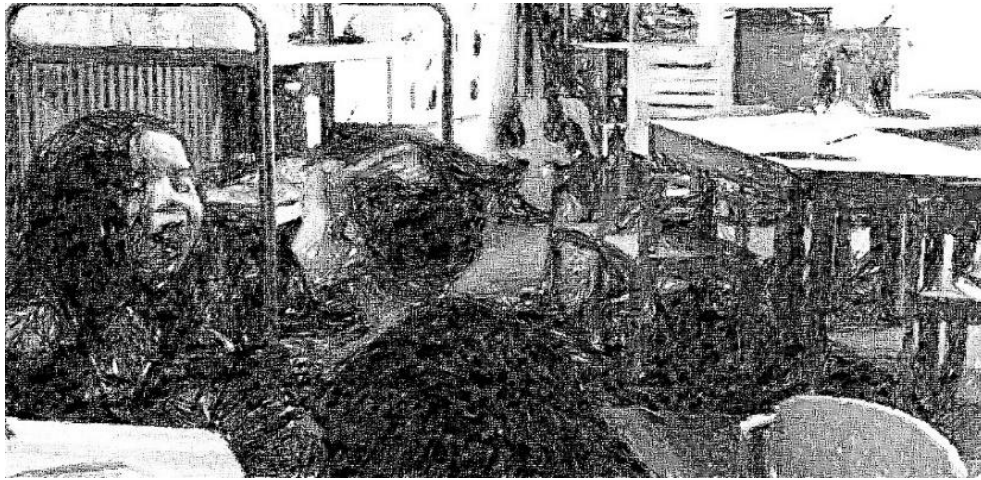


Abb. 3: Intensive Aufeinander-Bezugnahme

### 3.2.2 Alterität

Das Strukturmerkmal der Alterität betont, dass in Ritualen Verhältnisse zwischen Personen ausgehandelt, geregelt und (neu) geordnet werden. Es geht um den Aspekt des *Anders-Seins* bzw. die Reflexion dieses Anders-Seins. „Soweit sich der andere auf rituelles Handeln einlässt, präsentiert er sich als kalkulierbar und damit nicht als völlig fremd. In der rituellen Kooperation entsteht Sinn. Dieser lässt eine gemeinsame Sicht der Welt entstehen“ (Gebauer/Wulf, S. 139). Das gemeinsame Involviertsein in einen Musizierprozess kann eine solche sinnstiftende Kooperation sein, in der die Frage nach der Relevanz des *Anders-Seins* neu verhandelt wird.

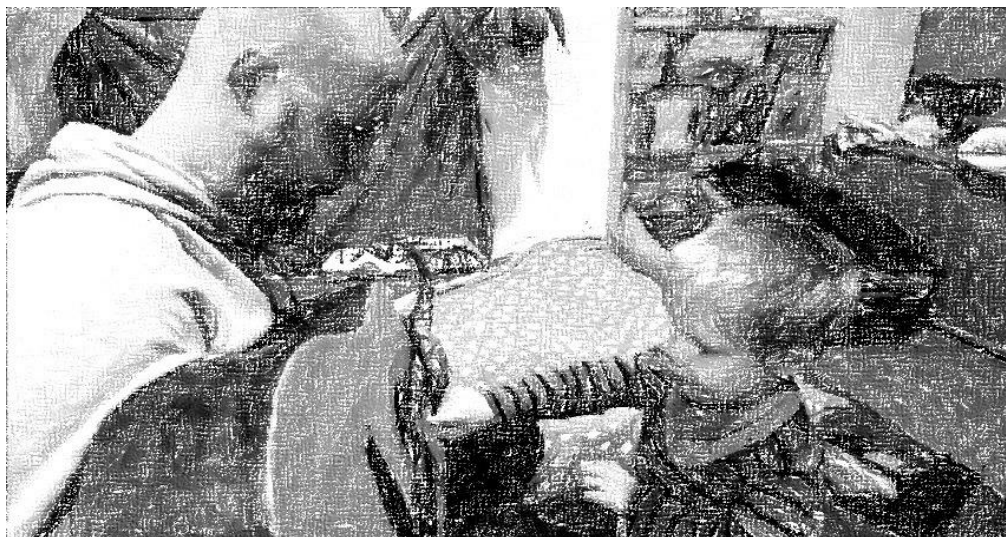


Abb. 4: Sinnstiftende Kooperation

Die Abbildung zeigt einen Moment aus einem situativen Musizierenangebot. Es handelt sich um eine Phase des Explorierens von Klängen an der Gitarre, sowie um eine Auseinandersetzung mit ihren haptischen Qualitäten. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Erfahrungen und Konstruktionen in Bezug auf das Instrument Gitarre bei beiden Akteuren sehr unterschiedlich sind. Im Prozess des gemeinsamen improvisatorischen Experimentierens mit Klängen ergibt sich eine Interaktion, die als Ritual verstanden werden kann. Beide Akteure nehmen an, dass der jeweils Andere am rituellen Geschehen mitwirkt und so „kalkulierbar“ und im Kontext der Musizierprozesses „nicht ganz fremd“ erscheint. Die Sinnhaftigkeit der Kooperation und die situativ gemeinsame Weltsicht lassen sich anhand von Indikatoren wie Blickkontakt sowie Mimik und Gestik erkennen. Im Verlauf lassen sich auch hier deutliche Wechsel zwischen *Ritual* und *Alltagsebene* ausmachen, beispielsweise wenn ein anderes Kind dazu kommt oder das Kind die Phase des gemeinsamen Musizierens am Schluss paraverbal kommentiert.

### 3.2.3 Soziale Beziehung

Rituale bieten einen Rahmen zur Gestaltung sozialer Beziehung. „Sie markieren den Umgang mit Differenzen und bilden eine Strategie der Integration des sozialen Subjekts in die Sozietät. Rituale schaffen nach innen Identität und Solidarität und bieten nach außen Wiedererkennbarkeit“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 139).

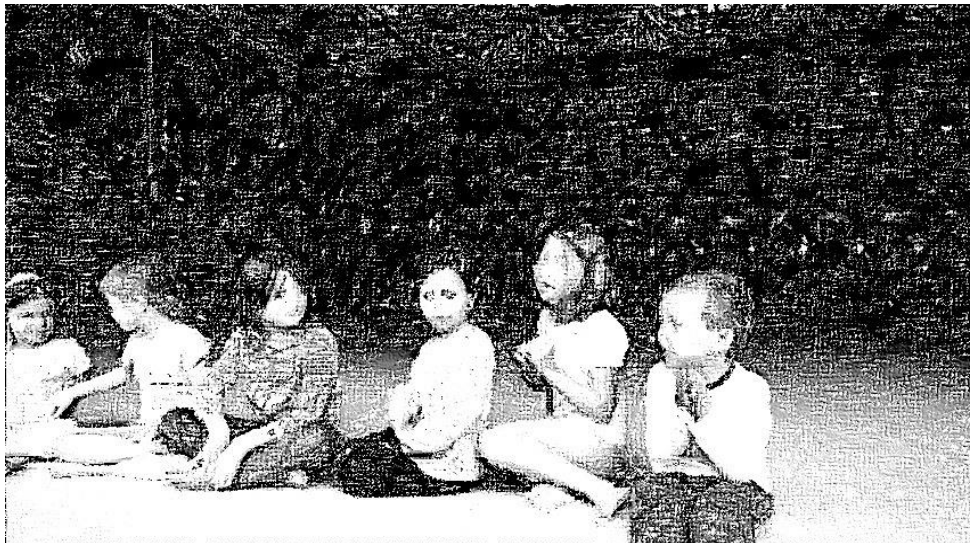


Abb. 5: Markierung von Differenz 1

Diese Abbildung zeigt einen Ausschnitt aus dem Spiellied *Was tun wir denn so gerne hier im Kreis?* Das Lied wird regelmäßig zu Beginn eines elementarmusikpädagogischen Angebots gesungen, die Kindergruppe ist mit dem Lied vertraut. Umgang mit Konflikt und Integration zeigt sich hier in Bezug auf das Einhalten der Regeln, die durch die Form des Lieds vorgegeben sind. Es gibt einen A-Teil, der ausschließlich gesungen wird und einen B-Teil, in dem das Lied durch Klanggesten oder Bewegungselemente begleitet wird. Nicht allen Kindern gelingt die richtige Umsetzung. Dies wiederum wird von zwei Kindern bemerkt und kommentiert. So wird parallel zum Musizieren Differenz markiert. Unterschiedliche Strategien zum Umgang mit *Anders-Sein* werden – jeweils gerahmt vom Prozess des Musizierens im Sinne eines Rituals – eingesetzt, beispielsweise körperliches Eingreifen, Zeigegesten (Kind 1 und 2 von links), verbales Kommentieren (Kind 3 und 5 von links).

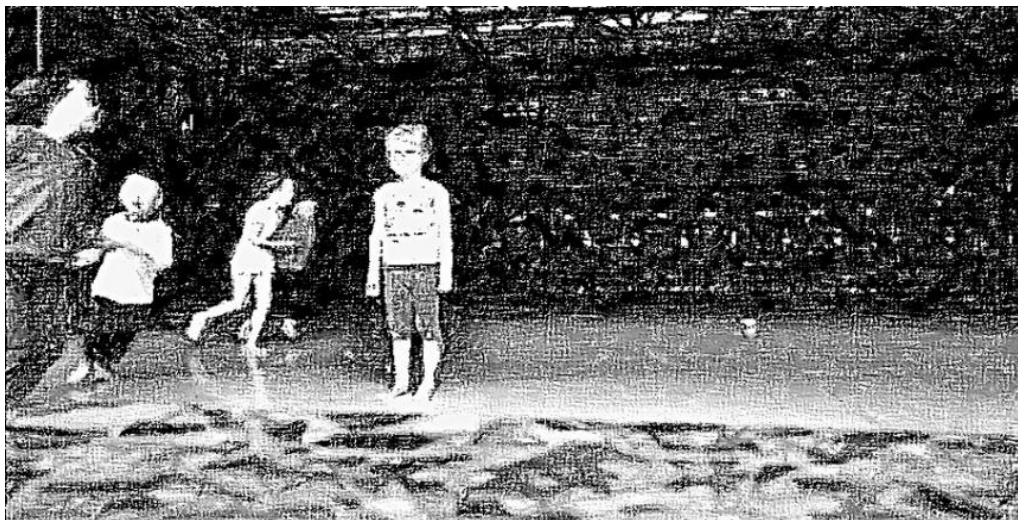


Abb. 6: Markierung von Differenz 2

In dieser Abbildung ist ein Aufrechterhalten der eigenen ‚richtigen‘ Position gegenüber einem Anpassungsdruck der Gruppe zu erkennen. Das zentral stehende Kind ist das einzige, das im A-Teil ‚vorschriftsmäßig‘ noch nicht das gestaltende Element des Laufens umsetzt, dies zeigt es verbal und non-verbal an, was die anderen Kinder in der Gruppe jedoch nicht weiter zu beeindrucken scheint. Der Prozess des Ausführens des Spiellieds rahmt die Differenzen, die deutlich werden, aber von den Akteur:innen ins Musizieren integriert werden können.

In den drei vorgestellten Beispielen sind – neben den ausgewählten Strukturmerkmalen nach Gebauer & Wulf – auch die von Collins formulierten Bedingungen für Interaktionsrituale (Involviertheit mindestens zweier Akteur:innen, Abgrenzung der Situation und der Beteiligten von der äußeren Umwelt, gemeinsamer Fokus und dessen Wahrnehmung, shared mood) wiedererkennbar.

#### **4. Fazit und Perspektiven für musikpädagogische Forschung**

Anknüpfend an die in Kapitel 3.1 dargestellten Beispiele lässt sich genauer herausarbeiten, was das Potenzial von Ritualen im musikpädagogischen Kontext sein kann:

- Rituale schaffen einen Rahmen, in dem man sich auf musikalische Praktiken mittels mimetischer Prozesse fokussieren kann.
- Das Erkunden (von rituellem Wissen, von bestimmten Fähigkeiten) geschieht primär jenseits kognitiver Prozesse. Es ereignet sich vor allem durch die Sinne, mittels des Körpers.
- Im Rahmen von Ritualen wird Wissen erzeugt. Es handelt sich dabei um ein körperliches Wissen, das durch körperliche Interaktion generiert wird. Es kann sich beziehen auf die Abläufe des Rituals (rituelles Wissen), musikbezogene Fähigkeiten, die Dynamik des Sozialen oder auch die Entwicklungsmöglichkeiten der eigenen Person.
- Rituale ermöglichen damit Verbindungen sowohl zu real Anwesenden als auch zu imaginierten Menschen.
- In Ritualen können interpersonale Beziehungen (temporär) neu und anders geordnet werden

Die verschiedenen angeführten Beispiele illustrieren, wie sich die spezifische Qualität musikalischer Interaktion mittels ritualtheoretischer Perspektiven einer Analyse zugänglich machen lässt. Insbesondere die Aspekte der Differenzbearbeitung, der Alteritäts-Aushandlungen und der Entwicklung einer gemeinsamen Weltsicht erscheinen relevant für die weitere Erforschung des Potenzials von Musizieren für inklusive Entwicklungen. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Qualität rituelle Rahmungen haben sollten und wie sie zustande kommen – um musikbezogene mimetische Prozesse zu ermöglichen. Diese Fragen



sind perspektivisch nicht losgelöst voneinander, sondern verschränkt miteinander zu denken.

Passend für musikpädagogische Fragestellungen scheinen – so die These für die weitere Arbeit – rekonstruktive Analysen von Interaktionen in musikbezogenen Prozessen zu sein, da sich hier die Gelegenheit ergibt, Herstellung von Differenz und Gemeinsamkeit auf einer Mikro-Ebene zu analysieren (Reckwitz 2003; Hirschauer 2014). Eine besondere Herausforderung liegt darin, dass diese Rekonstruktionen die Spezifik und Beschaffenheit dieser Prozesse berücksichtigen müssen. Die Schwierigkeit liegt hier im adäquaten Umgang mit den musikalischen Praxisformen selbst (vgl. beispielsweise Hellberg 2018). Da es sich vielfach um außersprachliche Prozesse handelt, scheinen sie sich einer wissenschaftlichen Diskursivität zu entziehen bzw. erfolgt bei einer Übertragung in verbale Sprache immer automatisch ein Code-Wechsel, der bereits eine Modifikation des ursprünglichen Ereignisses darstellt (Gebauer 2011; Moritz 2010). Dies gilt es im Forschungsprozess fortlaufend zu berücksichtigen. Das Verfahren der Video-Interaktionsanalyse (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) bietet hier eine methodisch/methodologische Rahmung an, die für die rekonstruktive Analyse von musikbezogenen Prozessen vielversprechend erscheint, da sie möglichst nah am audiovisuellen Bewegtdatenmaterial bleibt. Eine Orientierung an ritualtheoretischen Diskursen scheint einen passenden theoretischen Rahmen zu bieten, um die spezifischen Interaktionen und die ihnen immanente besondere Interaktionsqualität zu rekonstruieren und analytisch zu betrachten. Gleichzeitig verlangt diese theoretische Rückbindung natürlich auch immer, deren spezifisches Erkenntnispotenzial (auch im Vergleich mit anderen Theorien) kritisch zu reflektieren und im Hinblick auf das Datenmaterial herauszuarbeiten.

## **Literatur**

Audehm, Kathrin (2014): Rituale, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden: Springer, S. 259-266.

Gebauer, Heike (2011): „Es sind Kamera-Themen“; Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik, in: Beiträge Empirischer Musikpädagogik, 2(2). Abgerufen von <https://b-em.info/index.php/ojs/article/view/57> am 22.09.2021.

Gerland, Juliane (2019): Ritual und Shared Intentionality in der musikalischen Praxis. Ritualtheoretische Annäherung an inklusive Entwicklungen, in: Ina Henning/Sven Sauter/Katharina Witte (Hg.) (2019) Kreativität grenzenlos!? Inklusive Perspektiven auf inner- und außerschulische Kulturelle Bildung, Bielefeld, transcript, S.121-133.

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): Rituelle Flexibilisierungen im Deutschunterricht. Von der Wissensvermittlung zum poetischen Lernen, in: Christoph Wulf/Birgit Althans/Gerald Blaschke/Nino Ferrin/Michael Göhlich/Benjamin Jörissen/Ruprecht Mattig/Iris Nentwig-Gesemann/Sebastian Schinkel/Anja Tervooren/Monika Wagner-Willi/Jörg Zirfas (Hg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-56.

Gugutzer, Robert/Staack, Michael (Hg.): Zur Einführung, in: Robert Gugutzer/Michale Staack (Hg.): Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen, Wiesbaden: Springer, S. 9-22.

Hellberg, Bianca (2018): Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht, Münster, Waxmann.

Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten, in: Zeitschrift für Soziologie, 43/3, S. 170-191.

Jennings, Theodore W. (2006): Rituelles Wissen, in: Andrea Belliger/David J. Krieger (Hg.): Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-170.

Keller, Peter E. (2008): Joint action in music Performance, in: Francesca Maorganti/Antonella Carassa/Giuseppe Riva (Hg.): Enacting Intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions, Amsterdam: IOS. S. 205-221.

Keller, Peter, E./Novembre, Giacomo/Hove, Michael J. (2014): Rhythm in joint action: psychological and neurophysiological mechanisms for real-time interpersonal coordination. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 369. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0394>

Kirschner, Sebastian/ Tomasello, Michael (2009): Joint drumming: social context facilitates synchronization in preschool children, in: *Journal of experimental child psychology* 102. S.299-314. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.07.005>

Moritz, Christine (2010): Die Feldpartitur. Mikroprozessuale Transkription von Videodaten, in: Michael Corsten/Melanie Krug/Christine Moritz (Hg.): *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen*, Wiesbaden VS S. 163-193.

Niekrenz, Yvonne (2015): Gemeinschaft als Körperwissen. Rituelle Verkörperungen von Gemeinschaft und das Spielerische, in: Robert Gugutzer/Michael Staack (Hg.): *Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen*, Wiesbaden: Springer, S. 41-53.

Reckwitz, Andreas (2003) Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie* 32/4, S. 282-301.

Soeffner, Hans-Georg (1992): *Die Ordnung der Rituale*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Staack, Michael (2015): Körperliche Rhythmisierung und rituelle Interaktion. Zu einer Soziologie des Rhythmus im Anschluss an Randall Collins' Theorie der „Interaction Ritual Chains, in: Robert Gugutzer/Michael Staack (Hg.): *Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen*, Wiesbaden: Springer, S. 191-218.

Stange, Christoph (2020): Beziehungen stiften. Zur Rolle sozialer Mimesis in musikalischen Aneignungsprozessen, in: Adrian Niegot/Constanze Rora/Andrea Welte (Hg): *Gelingendes Leben und Musik, (= Musikpädagogik im Diskurs Band 4)* Aachen: Shaker, S. 223-240.

Tuma, René/Schnettler; Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden, Springer.

Turner, Victor (1998): Liminalität und Communitas, in: Andrea Belliger/David J. Krieger (Hrsg.): Ritualtheorien, Wiesbaden, Springer VS, S. 251-262.

Wagner-Willi, Monika (2004): Mikrorituale von Grundschulern – Liminalität und Aktionismus, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.): Innovation und Ritual, Wiesbaden, Springer VS, S. 182-193.

Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual., Bielefeld: Transcript.

Wulf, Christoph (2007): Der andere Unterricht: Kunst. Mimesis, Poiesis und Alterität als Merkmale performativer Lernkultur, in: Christoph Wulf/Birgit Althans/Gerald Blaschke/Nino Ferrin/Michael Göhlich/Benjamin Jörissen/Ruprecht Mattig/Iris Nentwig-Gesemann/Sebastian Schinkel/Anja Tervooren/Monika Wagner-Willi/Jörg Zirfas (Hg.): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-120.

Wulf, Christoph (2015): Rituale als performative Handlungen und die mimetische Erzeugung des Sozialen, in: Robert Gugutzer/Michael Staack (Hg.): Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen, Wiesbaden: Springer, S. 23-40.

Wulf, Christoph (2017): Ritual, in: Robert Gugutzer/Gabriele Klein/Michael Meuser (Hg.): Handbuch Körpersoziologie, Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven, Wiesbaden: Springer, S. 109-114.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004): Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals, in: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.): Die Kultur des Rituals: Inszenierungen. Praktiken. Symbole, München: Wilhelm Fink, S. 7-45.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2005) (Hg.): Ikonologie des Performativen, München: Wilhelm Fink Verlag.