

Bianca Hellberg

## **Koordinative Räume als Möglichkeitsräume für ästhetisches Erleben?**

### **Körperlich vermittelte Interaktion beim Musizieren mit Lerngruppen**

#### **Einleitung**

Das gemeinsame Musizieren im Musikensemble erfordert von den Beteiligten eine sehr präzise Abstimmung der individuellen Handlungen (Keller 2008, S. 205), denn erst das exakte Ineinandergreifen der einzelnen Handlungen führt zu einem gemeinsamen Klang und damit zum Eindruck einer gemeinsamen Interpretation im Ensemble (ebd.; Keller/Novembre/Hove 2014; Rüdiger 1997; 2015). Solche Abstimmungsprozesse, als *interpersonale Koordination* bezeichnet, sind daher einerseits Voraussetzung für das Musizieren im Ensemble, sie stellen aber auch ein ästhetisches Ideal dar, werden solche Momente, in denen ein Ensemble zu einem Klangkörper zu verschmelzen scheint, doch als besonders erfüllende, eindruckliche Situationen beschrieben (vgl. Spychiger 2008; 2010; Rüdiger 1997; 2015; Hellberg 2019a).

Der vorliegende Beitrag blickt anhand einer eigenen empirischen Untersuchung (Hellberg 2019a) auf musikpädagogische Interaktionssituationen, in denen in der Gruppe mit Instrumenten musiziert wird. In einem ersten Schritt sollen anhand von Videoanalysen die mikrostrukturellen nonverbalen Interaktionen betrachtet werden, mit dem Ziel, Interaktionsstrukturen aufzuspüren, die musikalische Koordination im Schüler\*innenensemble begünstigen können. Dabei tritt ein besonderes Interaktionsphänomen in den Fokus, welches einen Rahmen für das Handeln im Musikensemble bildet und die Interaktionen der einzelnen Akteure in der Gruppe strukturiert: der *koordinative Raum*.

In einem zweiten Schritt werden den Interaktionsanalysen Beschreibungen von Koordinationssituationen aus Lehrenden- und Schüler\*innensicht gegenübergestellt. Es zeigt sich eine starke Verbindung ästhetischer Dimensionen mit den Koordinationserlebnissen der Inter-

viewpartner\*innen. Abschließend wird daraufhin reflektiert, inwiefern spezifische interaktionale Strukturen als günstig für ästhetisches Erleben der beteiligten Akteure betrachtet werden können.

### **Interpersonale Koordination im Musikensemble**

Der Begriff der Koordination beschreibt das genaue aufeinander abgestimmte Handeln zwischen Individuen. Koordination ist dabei ein Phänomen, das menschliche Interaktionen prägt: Es ist nicht nur beim Musizieren und Tanzen, sondern u. a. auch beim Teamsport, in dialogischen Gesprächen oder in der Mutter-Kind-Interaktion zu beobachten. Als solches gerät dieser Forschungsgegenstand in unterschiedlichen Fachdisziplinen in den Fokus, wenn Interaktionen als „ein auf unterschiedlichen Ausdrucksebenen hervorgebrachtes, von allen Beteiligten zu jedem Zeitpunkt gemeinsam konstituiertes und praxeologisch gerahmtes Ereignis“ (Deppermann/Schmitt 2007, S. 22) betrachtet werden. Analytisch ergänzen in einer solchen multimodalen Perspektive nicht-verbale Ausdrucksmittel – z. B. Prosodie, Körperhaltung, Positionen im Raum, Mimik, Gestik, etc. – die verbalen Äußerungen (ebd.). Dabei wird deutlich, dass die Interaktionsbeteiligten interaktive Ordnungen über koordinative Aktivitäten auf nicht-verbalen Ebenen erst etablieren bzw. entstehen lassen (ebd.).

In der musikbezogenen Interaktion ist Koordination zweifach grundlegend, insofern, als sie sowohl Grundlage für das gemeinsame Handeln als auch Kern des erwünschten Produkts, der gemeinsam hervorgebrachten Musik, ist. Koordinative Prozesse beruhen auf Prozessen des *Entrainments*, also Einschwingprozessen zwischen voneinander unabhängigen Taktgebern auf einen gemeinsamen Puls (vgl. hierzu Clayton/Sager/Will 2004; Fischinger/Kopiez 2008). Keller (2008) arbeitet heraus, dass die Fähigkeit zur rhythmischen Koordination im Ensemble auf einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren beruht (ebd.; Keller/Novembre/Hove 2014): Neben sozialen Faktoren wie dem Gruppenklima und der Sympathie der Musizierenden untereinander spielt eine kollektive Vorstellung der Musik im Sinne eines gemeinsamen Gruppenziels ebenso eine Rolle, wie das Vorhandensein konkreter Handlungsstrategien für die jeweiligen Musiziersituationen sowie das rahmende Wissen bezüglich geltender

Konventionen. Dies stellt den Musizierenden Handlungsschemata bereit. Insbesondere hebt Keller (2008) jedoch hervor, dass erst spezifische kognitiv-motorische Fähigkeiten, als „ensemble skills“ bezeichnet (Keller 2008, S. 214), das unmittelbare Reagieren aufeinander ermöglichen. Demnach gelingt die Handlungsangleichung auf der Basis (a) einer differenzierten Antizipation von rhythmischen und klanglichen Ereignissen, (b) einer schnellen Bewegungsanpassung an rhythmische Signale und (c) einer spezifischen Form der Aufmerksamkeit, die das eigene Handeln fokussiert und parallel dazu das simultan ablaufende umgebende Geschehen überwacht. Diese drei Fähigkeiten beruhen ihrerseits auf Entrainmentprozessen auf der kognitiven Ebene (Keller 2008, S. 214).

Koordination ist in der Interaktion auf mehreren Ebenen zu beobachten (vgl. Clayton/Sager/Will 2004; Deppermann/Schmitt 2007; Keller 2008; Spychiger 2010): Innerpsychische Koordinationsprozesse, bspw. im Bereich der Koordination von Arm-Handbewegungen beim Instrumentalspiel, finden innerhalb der Person statt und werden als *intrapersonale Koordination* bezeichnet. Eine Ebene höher sind Koordinationsprozesse zwischen Individuen, die sogenannte *interpersonale Koordination*, angeordnet. Schließlich beschreibt Clayton (2012) auch Koordinationsprozesse zwischen unterschiedlichen Musikgruppen im Bereich der außereuropäischen Musik. Die unterschiedlichen Ebenen sind miteinander verknüpft und müssen als aufbauendes System verstanden werden: Es ist davon auszugehen, dass interpersonale auf intrapersonalen Koordinationsprozessen aufbauen (vgl. Deppermann/Schmitt 2007; Spychiger 2010); intergruppale Koordinationsprozesse bedürfen wiederum interpersonaler und intrapersonaler Koordination (vgl. Abb. 1).

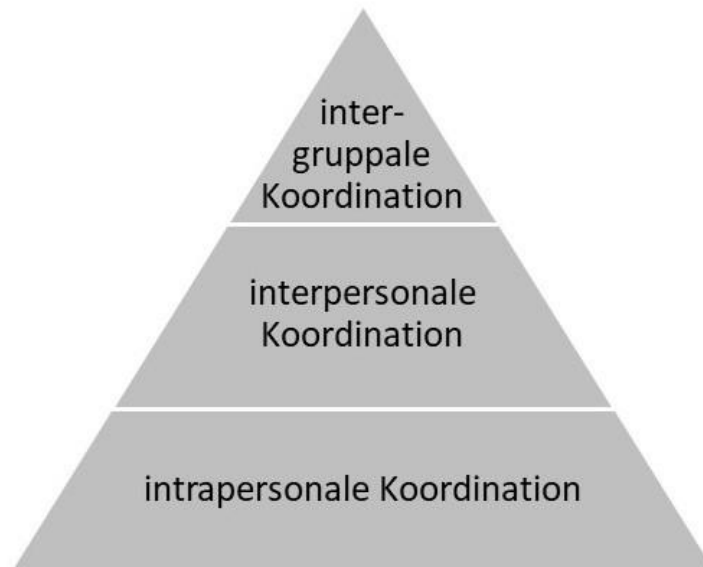


Abb. 1: Die drei Koordinationsformen als aufbauendes Dreieck

Intrapersonale Koordinationsprozesse gelten dabei als stärker planbar, während sich interpersonale Koordinationsprozesse durch die notwendige Reaktivität auf das Verhalten anderer in mehreren Modalitäten auszeichnen und dadurch einen hohen Anteil an Kontingenz mit sich bringen (Deppermann/Schmitt 2007, S. 33-34).

### **Interpersonale Koordination beim gemeinsamen Musizieren im Unterricht**

In einer eigenen qualitativ-empirischen Studie (Hellberg 2019a) bin ich dem Phänomen der interpersonalen Koordination im Kontext des instrumentalen Gruppenunterrichts nachgegangen. Die Studie verfolgte das Ziel, interpersonale Koordination hinsichtlich der Bedeutung für das unterrichtliche Handeln zu beleuchten, sie dadurch verbalisierbar, im Unterrichtskontext erlebbar und dadurch für das Unterrichten aktiv nutzbar zu machen. Übergeordnet wurde die Frage untersucht, welche Rolle interpersonale Koordination in Prozessen gemeinsamen Musizierens im instrumentalen Gruppenunterricht spielt. Diese übergeordnete Forschungsfrage wurde durch fünf Teilfragen konkretisiert:

- Wie lässt sich Koordination zwischen Lehrperson und Lernenden merkmalsbasiert beschreiben?

- In welcher Form wird diese Koordination hergestellt und genutzt?
- Wie erleben Lehrende und Lernende Koordination?
- Wie beeinflusst der situative Kontext Koordination?
- Welche Hinweise liefern die empirischen Daten im Hinblick auf Musiklernprozesse?

Aufgrund meines Forschungsinteresses und der Art der Forschungsfragen orientierte ich mich am Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie nach Glaser/Strauss (2010), insbesondere aber auch an der reflexiven Variante nach Franz Breuer (2010). Das Untersuchungsfeld bildete der instrumentale Gruppenunterricht in Kooperationsprojekten zwischen Allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen. Das Sample setzte sich aus Gruppen aus dem Anfängerbereich eines JeKi-Projekts, aus einem Streicherklassen- und einem Bläserklassenprojekt zusammen, so dass Gruppen mit unterschiedlichen Instrumenten und aus unterschiedlichen Schulen beteiligt waren. Die beteiligten Schüler\*innen im Alter zwischen 7 und 12 Jahren befanden sich im ersten oder zweiten Lernjahr.

In der Datenerhebung kam eine Kombination aus Videographie und qualitativen Interviews zur Anwendung. Es erschien dabei vielversprechend, sowohl die Lehrenden- als auch die Lernendenperspektive zu erfassen, weshalb die Unterrichtsvideos durch Lehrer\*inneninterviews und Gruppeninterviews mit den einzelnen Lerngruppen flankiert wurden. Die Kombination aus Daten- und Perspektivtriangulation (Kelle 2001) diente dabei einer multidimensionalen Erfassung des zentralen Phänomens, wobei unterschiedliche Datensorten jeweils eigene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eröffnen (ebd., S. 192).

Die Videoaufzeichnungen wurden im Auswertungsprozess zunächst in Video-Logbücher (vgl. Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013, S. 77-78) übertragen, um eine Übersicht über das Datenmaterial, geeignete Sequenzen und den eigentlichen Datenkorpus zu erhalten. Unter Logbüchern sind Übersichtstabellen zu verstehen, die die unbearbeiteten Unterrichtsaufzeichnungen in kurze Einzelsequenzen einteilen und in

denen diese direkt niedrig inferent nach Anzahl der involvierten Akteure am Interaktionsgeschehen und nach Art der musikalischen Interaktion (z. B. Notenschreiben, Singen, Vorspielen, Zusammenspiel, Übung etc.) kodiert werden konnten. Auf diese Weise wurden schrittweise einzelne Sequenzen extrahiert, geschnitten und bei entsprechender Relevanz in eine Feldpartitur (Moritz 2011) übertragen. In Anlehnung an Strauss/Corbin (1996) und Breuer (2010) wurden schließlich interessante Sequenzen kodiert, wobei das Videomaterial teilweise vorbereitend nach dem Vorbild der videobasierten Unterrichtsforschung (Dinkelaker/Herrle 2009) und der Videointeraktionsanalyse (Tuma/Schnettler/Knoblauch 2013) aufgeschlossen und interpretiert wurde. Im Sinne des ständigen Vergleichs (Glaser/Strauss 2010) wurden kontrastierende und ähnliche Sequenzen gegenübergestellt und Merkmale herausgearbeitet. Über Vergleiche mit den Verbaldaten von Lehrenden und Lernenden sollten meiner Perspektive als Forscherin Akteursperspektiven gegenübergestellt werden. Darüber hinaus wurden, wo dies möglich und sinnvoll erschien, „In-Vivo-Codes“ (Strauss/Corbin 1996, S. 50) für die Kodierung der Videoaufzeichnungen und teilweise in der Genese der Kategorien genutzt, so dass einerseits der Sprachgebrauch der Forschungspartner\*innen während der Analyse der Daten präsent blieb, andererseits aber auch die Perspektiventriangulation unterstützt wurde.<sup>1</sup>

### **Handlungssteuerung durch körperliche und akustische Signale**

In Bezug auf die musikalische Interaktion liefert das videographische Datenmaterial zunächst Hinweise für Modi der Handlungssteuerung mit dem Ziel musikalischer interpersonaler Koordination beim gemeinsamen Musizieren mit Schüler\*innengruppen. Körperliche und gestische Modi der Interaktion fallen besonders auf, wobei akustische und visuelle Signale ebenso häufig zu beobachten sind. Interessant ist dabei, dass diese Signale je nach Situation sowohl punktuell als auch überdauernd angewendet werden. So wird das Klatschen als akustisches Signal bspw. sowohl punktuell zur Verdeutlichung einer Pause

---

<sup>1</sup> Eine ausführliche Beschreibung des Forschungsprozesses findet sich in Hellberg (2019a).

eingesetzt, in einem anderen Beispiel wird es kontinuierlich zur Unterstützung des musikalischen Pulses erzeugt. Ähnliches ist beim Nicken oder dem Schaukeln mit dem Körper zu beobachten.

Ebenfalls ist abhängig von der Situation zu beobachten, dass diese Signale sowohl *vor* Beginn als auch *während* des Musizierprozesses Anwendung finden, dann aber jeweils andere Funktionen erfüllen. Während die Interaktionssignale vor Beginn der Musiziersequenz der Vorbereitung und der Aufmerksamkeitszentrierung auf wichtige Parameter dienen, treten sie während der Musiziersequenz auf eine zweite Ebene zurück und unterstützen den Handlungsfluss. Zeitpunkt und Art der Signalgebung ist dementsprechend von der Funktion des kommunikativen Signals in der entsprechenden Situation abhängig. Tabelle 1 liefert eine Übersicht über die aufgetretenen Modi.

<b>Handlungssteuerung</b>		
Visuell	Schauen	Blickzuwendung
	Zeigen	Zeigegeste
Akustisch	Verbal	(Vor)zählen; Rufen von Hilfsworten
	Vokal	Mitsingen, Mitsummen
	Körperlich	Klatschen, Schnipsen
Körperlich	Ganzer Körper	Einsatzbewegungen, Körperschaukeln
	Kopf	Nicken
	Arm	z. B. Armschwingen, Dirigieren
	Spielbewegung	z. B. Mitgreifen
	Atem	Mitatmen

Tab. 1: Modi der Handlungssteuerung

Solche kommunikativen Handlungsstrategien ermöglichen Abstimmungsprozesse im Nonverbalen und sind meist multimodal, d. h. Körper, Gestik, Mimik und teilweise akustische Signale ergänzen und unterstützen sich. Dabei scheint die Körperhaltung stets die Basis zu bilden: Der Körper drückt in seiner Spannung, Haltung oder Positionierung im Raum bereits einen Grundtonus aus, der die Interaktion leitet. Sprache wird in der musikbezogenen Interaktion eher unterstützend verwendet.

### **Musizieren im koordinativen Raum**

Im Vergleich der beschriebenen Interaktionsmodi fällt bei der Analyse der videographierten Unterrichtsszenen auf, dass sich die Körperlichkeit im Raum in besonderer Weise auf die musikalische Interaktionskonstellation auswirkt. Die Positionierung der Akteur\*innen im Raum führt in einzelnen Szenen zu Interaktionskonstellationen, die interpersonale Koordination besonders zu begünstigen scheinen, während andere Positionierungen interpersonale Koordination zumindest erschweren, wenn nicht gar verhindern. Durch die körperliche Interaktion der Akteur\*innen entstehen so nicht-materielle Interaktionsräume, die sich zwischen den Musizierenden aufspannen. In diesen Momenten lassen sich besondere Aufmerksamkeitsfokussierungen auf das Handeln der Interaktionspartner\*innen beobachten. Da solche Interaktionsräume Koordination zu begünstigen scheinen, habe ich diese als *koordinative Räume* bezeichnet. Koordinative Räume zeichnen sich durch Geschlossenheit, Kontakt der Akteur\*innen untereinander, Bezugnahme der Akteur\*innen aufeinander sowie Aufmerksamkeitsfokussierung aus.

Konstitutiv für das Entstehen dieser besonderen Interaktionskonstellation ist dabei die Körperpositionierung der Gruppenmitglieder im Raum. Durch spezifische Positionierungen entstehen in der Gruppe konkrete Spannungs-, Zu- und Abwendungskonstellationen, die eine nonverbale Interaktion der Beteiligten miteinander bereits prädisponieren. Diese begünstigenden Konstellationen werden von den Gruppenmitgliedern meist schon in der Anbahnung des eigentlichen Musizierens, aber wohlgerne mit Beginn der Interaktionssequenz, hergestellt, was anhand der folgenden exemplarischen Szenenbeschreibung illustriert werden soll (vgl. auch Hellberg 2019b):



An der entsprechenden Stelle des Unterrichtsvideos (02-1113-SK/01:50) übt die Lehrerin mit einer einzelnen Schülerin ein technisches Detail. Sie ist ihr zugewendet, beide fokussieren sich auf das Instrument der Schülerin. Der zweite Schüler sitzt am Rande der Spielfläche auf einer Tischkante und wartet. Ein Impuls der Lehrerin leitet einen neuen Unterrichtsabschnitt ein: Sie wendet sich in Richtung des wartenden Schülers und fordert ihn zum Zusammenspiel auf. Die Aufforderung erfolgt dabei sowohl verbal als auch leiblich mittels einer auffordernden Geste, einer Körperzuwendung, einer leiblichen Annäherung und mittels Blickkontakts. Dabei lässt sie den Kontakt zur zweiten Schülerin nicht abreißen. Die Lehrerin bewegt sich nun an eine Position, an der sie zu beiden Lernenden den gleichen Abstand hat. Diese Umpositionierung im Raum ruft eine neue Gruppenkonstellation hervor. Dabei fällt auf, dass alle drei Akteur\*innen aufeinander reagieren und Resonanz auf Handlungen der anderen zeigen. Bspw. reagiert die Schülerin, die zuvor die volle Aufmerksamkeit der Lehrerin innehatte, mit einer Schwerpunktverlagerung ihres Körpers auf die Bewegung der Lehrerin. Hierdurch nimmt auch sie Kontakt zum Mitschüler auf. Sie wendet sich ihm körperlich zu und stellt Blickkontakt her. Es bildet sich zwischen den drei Akteur\*innen eine Kreisfiguration: Die Musizierenden positionieren sich auf einer imaginären Kreislinie. Sie richten sich körperlich dergestalt aus, dass potenziell gleichstarke Kommunikationsverbindungen entstehen. Der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus liegt in der Mitte der geometrischen Figuration (vgl. Abb. 2).

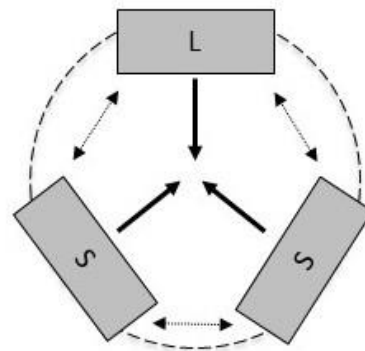
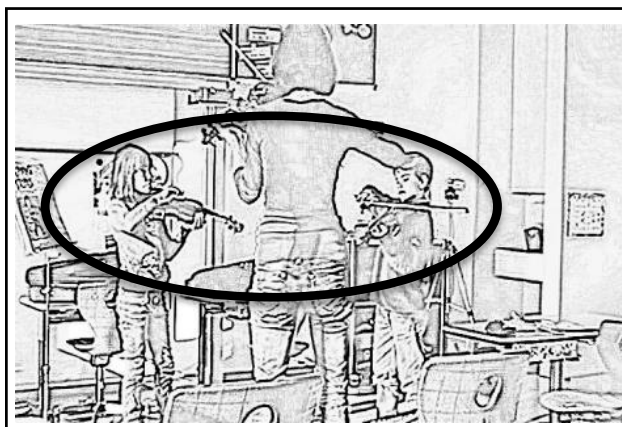


Abb. 2: Der koordinative Raum als Kreis (links als Standbild; rechts schematisch).

Die Lehrerin initiiert nun die Spielvorbereitung: Alle drei nehmen die Instrumente in die Spielposition und zeigen deutlich gespanntere Körperhaltungen. Die Körperspannung weist auf eine innerliche Vorbereitung und eine Konzentrationsfokussierung hin. Aufgrund der Positionierung im Kreis scheinen sich die Akteur\*innen auf das Kreisinnere, also auf das Gemeinsame, zu fokussieren.

Es folgt eine Spielanweisung durch die Lehrerin, in der die Führungs- und Kommunikationsstruktur für das bevorstehende Spiel geklärt wird: Die Schülerin soll sich an ihrem Mitschüler orientieren, der das Tempo vorgeben darf. Die Lehrerin löst diese Vereinbarung jedoch nicht ein. Stattdessen zählt sie vor und gibt den Einsatzimpuls. Der Schüler reagiert hierauf mit einem hektischen und verfrühten Einsatz. Vermutlich verhindert diese Irritation sowie die folgende rhythmisch-metrisch unpassende Resonanzhandlung einen koordinierten Beginn des Spiels. Dennoch ergibt sich nach wenigen Tönen ein Einschwingen in eine gemeinsame Spielbewegung, die zu einer Koordination der Klangebene führt.

In der hier beschriebenen Szene manifestieren sich Kategorien, die szenenübergreifend typisch für Koordinationsszenen zu sein scheinen. Es sind die folgenden: (a) Herstellung von Kontakt (durch Blick und Körperzuwendung), (b) kommunikationsfreundliche Positionierung (hier im Kreis), (c) Reagieren auf Impulse anderer, (d) Körperspannung in der Spielvorbereitung, (e) Klären der Führungsstruktur, (f) Etablieren des Tempos, (g) Einatmen und Einschwingen, (h) Einschwingen in die Koordination. Es sind also vielfältige nonverbale Handlungen sowie visuelle, körperlich-leibliche und akustische Signale, die den Koordinationsmoment an dieser Stelle vorbereiten.<sup>2</sup>

### **Geometrische Formen koordinativer Räume**

Ähnliche Mechanismen finden sich in verschiedenen räumlichen Konstellationen. Neben der Kreisposition, in der die Beteiligten auf einer imaginären Kreislinie positioniert sind und allein aufgrund der

---

<sup>2</sup> Eine ausführlichere Beschreibung dieser Kategorien findet sich in Hellberg (2019a).

Position keine Hierarchien erkennbar sind, sind insbesondere Dreieckskonstellationen zu entdecken, und zwar immer dort, wo ein\*e Akteur\*in der Gruppe gegenübersteht. Diese Person steht an der Spitze des Dreiecks, während sich die anderen scheinbar auf einer Linie anordnen. Das Dreieck schließt sich über die Verbindungen, die von der Person an der Dreiecksspitze zu den außen positionierten Personen führt. Verdeutlichen soll dies das folgende Standbild (vgl. Abb. 3).

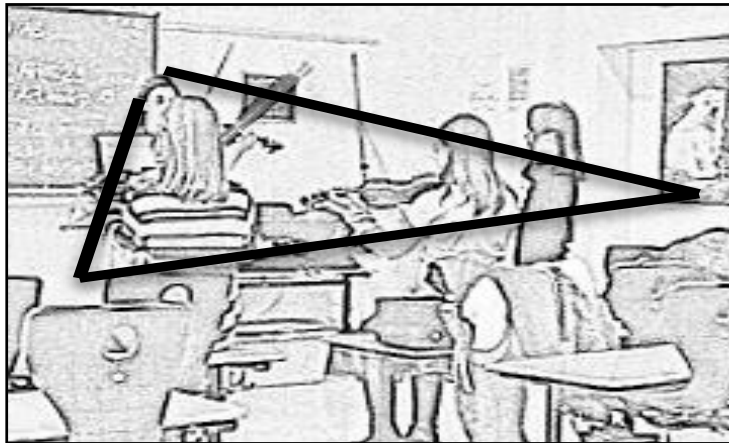


Abb. 3: Dreieckskonfiguration

Dreieckskonfigurationen finden sich in meinem Datenmaterial fast ausschließlich mit der Lehrperson an der Dreiecksspitze. Auf sie konzentriert sich das Spielgeschehen. Dennoch gibt es auch hier Unterschiede: Während in Abbildung 3 eine Lehrperson zu sehen ist, die selbst mit der Schüler\*innengruppe instrumental musiziert, findet sich die Formation auch mit dirigierender Lehrperson. In den unterschiedlichen geometrischen Konfigurationen bildet sich eine körpervermittelte Hierarchie der Interaktion ab, die teilweise bildlich sehr deutlich ins Auge sticht.

### **Der koordinative Raum als Raum für ästhetische Erlebnisse?**

Der koordinative Raum ermöglicht eine sehr intensive Interaktion, da er eine gerichtete Aufmerksamkeit auf das gemeinsame Handeln hervorruft. Es entsteht ein „Raum des Zwischen“ (Künkler 2011), in dem nonverbale klanglich-leibliche oder gestische Interaktionsangebote höchst intensiv wahrnehmbar sind und unmittelbar beantwortet werden können. Es ist dieser spezifische Interaktionskontext, in dem die

höchst anspruchsvollen Mechanismen der „ensemble skills“ (Keller 2008; s. o.) geschehen können.

Interessanterweise lassen sich in einem solchen Raum zwischen den Interaktionsteilnehmenden körperliche Aushandlungsprozesse einer gemeinsamen musikalischen Praxis beobachten. Die Beobachtungen zeigen, dass es nicht primär ein\*e Interaktionspartner\*in ist, der/die Impulse setzt, auf die die anderen folgen. Vielmehr reagieren die Führenden in vielerlei Formen auf das Handeln der zu Führenden, um Koordination entstehen zu lassen. Situationen in interpersonaler Koordination können daher als Momente der intersubjektiven Angleichung im Modus des musikalischen Handelns aufgefasst werden. Musikalische und musikbezogene Aushandlungsprozesse werden in einer engen Bezugnahme aufeinander vollzogen und als gemeinsame Handlung realisiert. In einer Bezogenheit aufeinander wird durch Prozesse der „Nachahmung, Mitahmung, Imitation, Antizipation, Identifikation und Partizipation (Teilhabe an gemeinsamer Praxis bzw. an kollektiven Praktiken)“ (Künkler 2011, S. 540) gemeinsame Musik realisiert.

In dieser Eigenschaft scheinen koordinative Räume als Interaktionssituationen ideale Bedingungen für geschärfte Wahrnehmungsvollzüge bereitzustellen und somit musikbezogene Wahrnehmungen in ästhetischer Einstellung (Rolle 1999) zu ermöglichen. Darüber hinaus schafft erst so eine intensive Bezugnahme der Interaktionsteilnehmer\*innen aufeinander die Voraussetzungen für musikbezogene intersubjektive Aushandlungsprozesse während des Musizierens. Wie eine Sequenz zu spielen ist, damit sich die Gruppe koordinieren kann, stellt andere Anforderungen an die einzelnen Gruppenmitglieder als das alleinige Streben nach einem individuell korrekten Spiel. Die aufmerksame Wahrnehmungshaltung richtet sich gleichzeitig auf das Eigene, auf das Gegenüber und auf das klangliche Resultat, wobei die gemeinsame Vorstellung nicht von Beginn an vorhanden ist, sondern nach und nach durch Differenzenerfahrungen entwickelt wird. Die besondere „Qualität des Aufeinander-Bezogeneins“ (Rüdiger 2015, S. 8) bzw. die Qualität des „Sich-aufeinander-Einstimmens“ (Schütz 1972, S. 132) muss in der Schüler\*innengruppe erst entwickelt werden.

In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Blick auf die Interviewdaten mit den beteiligten Lehrkräften und den beteiligten Lerngruppen. Aus den Beschreibungen des Erlebens von Koordinationssituationen der Interviewpartner\*innen lassen sich kollektive und soziale Dimensionen herausarbeiten:

*„[...] Ja, es gibt so Momente, da, (...) da fließt es einfach nur und man denkt gar nicht mehr darüber nach, oder man denkt nur noch: „Oh, jetzt bitte soll das nicht aufhören, es soll immer so weiter gehen“, ((lacht)) weil es gerade alles passt. Also an sich, alle sich aufeinander einstimmen können und aufeinander einlassen können und öffnen können und die Musik genießen können. Ich glaube es ist dieser Genuss auch, die Musik gerne zu spielen und dieses Offene, dass man sich einfach öffnen kann. Das Herz und (.) den Bauch und einfach alle Gefühle fließen lassen kann. Ja.“ (L-Int-Sa/Z 319-325)*

Diese Verbindung lässt sich theoretisch durch die Erkenntnisse der Entrainmentforschung rahmen, in der gezeigt wird, dass rhythmisch-körperliche Entrainmentprozesse mit dem Entrainment affektiver Zustände einhergehen: „When people play music and dance together, they engage in forms of musical joint action [...] often characterized by shared sense of rhythmic timing and affective stage (i.e., temporal and affective entrainment)“ (Philipps-Silver/Keller 2012, S. 1). Soziale und kollektive Dimensionen des Koordinationserlebens sind darüber hinaus mitunter stark mit einer ästhetischen Dimension verknüpft, wie das folgende Zitat zeigt:

*„[...] Aber manchmal, [...] dann es gibt Momente, in denen ich spiele und ich fühle alles, also die Musik, und (.) in dem Moment, wirklich, ist oft bei mir passiert, dass ich ganz vergesse, wo ich bin. Ob Bühne ist, Publikum, egal. In dem Moment bist du in der Musik drinne und das ist so: ein Glücksgefühl, dass du denkst, diese musikalische, diese Musik in dem Moment, dass du zusammen bist. Du denkst, du bist, du spielst das nicht, du hörst das einfach. Und das ist wunderschön. So vom Gefühl her.“ (L-Int-St/Z 279-285)*

Das Erleben des gemeinsamen Hervorbringens einer Musik, die im Zeitverlauf fließt und in der sich alle „aufeinander einlassen können“,

ist für die beteiligten Personen sehr eindrücklich. Dies sind Berichte von Musiklehrenden, die instrumental weit fortgeschritten sind und zahlreiche musikalische Gruppensituationen erlebt haben. In den Beschreibungen der Schüler\*innen sind jedoch die gleichen Grundkategorien wiederzufinden. Sie heben z. B. das störungsfreie hervor und beschreiben das Spielen als „schön“:

*((zeigt auf, verträumt)) „Es war schön, weil wir haben da so zusammen gespielt und dann (...) sind wir auch nicht so gut durcheinander gekommen. Und ich habe mich ein paar Mal verspielt, aber das hat man irgendwie nicht gehört hat meine Mama gesagt. Und ich fand's einfach toll.“ ((lächelt und schaukelt auf dem Stuhl [...]))*  
(S-Int-JC1/Z 88-92)

Auch wenn bedacht werden muss, dass individuelle Erfahrungen innerhalb der Gruppensituation unterschiedlich sind und auch abweichend von der Lerngruppe und unabhängig von Koordinationsmomenten durch individuelle Wahrnehmungen ausgelöst werden können,<sup>3</sup> ist doch zu konstatieren, dass sich die Erinnerungen an Momente gelingender interpersonaler Koordination zumindest in der Gruppe meiner Forschungspartner\*innen häufig mit starken ästhetischen Erfahrungen verknüpfen. Da die oben beschriebenen koordinativen Räume als rahmende Interaktionskonstellation nicht nur das Entstehen von Koordination, sondern auch die geschärfte Wahrnehmung der hervorgebrachten Musik zu begünstigen scheinen (s.o.), sollte diesen im unterrichtlichen Geschehen besondere Aufmerksamkeit entgegengebracht werden.

---

<sup>3</sup> Es wäre ein Forschungsdesiderat, unterschiedliche Wahrnehmungen einer identischen Musiziersituation vergleichend zu analysieren.

## Literatur

Breuer, Franz (2010): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis, Wiesbaden: VS.

Clayton, Martin (2012): What is entrainment? Definition and applications in musical research, in: Empirical Musicology Review 7 (1-2), S. 49-56.

Clayton, Martin/Sager, Rebecca/Will, Udo (2004): In time with the music: The concept of entrainment and its significance for ethnomusicology, in: ESEM CounterPoint 1, URL <http://ethnomusicology.osu.edu/EMW/Will/InTimeWithTheMusic.pdf> vom 10.08.2010.

Deppermann, Arnulf/Schmitt, Reinhold (2007): Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes, in: Reinhold Schmitt (Hg.): Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion, Tübingen: Narr, S. 15-54, URL [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2492/file/Deppermann\\_Schmitt\\_Koordination\\_2007.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2492/file/Deppermann_Schmitt_Koordination_2007.pdf) vom 22.04.2019.

Dinkelaker, Jörg/Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung (=Qualitative Sozialforschung), Wiesbaden: VS.

Fischinger, Timo/Kopiez, Reinhard (2008): Wirkungsphänomene des Rhythmus, in: Herbert Bruhn/Reinhard Kopiez/Andreas C. Lehmann (Hg.): Musikpsychologie: das neue Handbuch, Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt, S. 458-475.

Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern: Huber.

Hellberg, Bianca (2019a): Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht (=Perspektiven musikpädagogischer Forschung, 11), Münster: Waxmann.

Hellberg, Bianca (2019b): Interpersonale Koordination. Perspektiven auf mikroprozessuales Handeln beim gemeinsamen Musizieren im Unterricht, in: Verena Weidner/Christian Rolle (Hg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung (=Musikpädagogische Forschung, 40), Münster: Waxmann, S. 119-135.

Kelle, Helga (2001): Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern, in: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 21 (2), S. 192-208, URL: urn:nbn:de:0111-opus-90097 vom 25.07.2016.

Keller, Peter E. (2008): Joint Action in Music Performance, in: Francesca Morganti/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, in: Philosophical Transactions of the Royal Society B 369, Doi: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0394> vom 11.10.2021.

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Rationalität in Lernprozessen, Bielefeld: transcript.

Moritz, Christine (2011): Die Feldpartitur. Multikodale Transkription von Videodaten in der Qualitativen Sozialforschung (=Qualitative Sozialforschung), Wiesbaden: VS.

Phillips-Silver, Jessica/Keller, Peter E. (2012): Searching for roots of entrainment and joint action in early musical interactions, in: Frontiers in Human Neuroscience 6, S. 1-11. Doi: 10.3389/fnhum.2012.00026 vom 11.10.2021.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung: Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24), Kassel: Bosse.

Rüdiger, Wolfgang (1997): „...von einem einzigen Geist beseelt“. Grundlagen des instrumentalen Ensemblespiels, in: Ulrich Mahlert (Hg.): Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik, Mainz: Schott, S. 220-247.



Rüdiger, Wolfgang (2015): Der Einzelne und der Geist des Ganzen. Wie wird ein Ensemble zum Ensemble?, in: *üben & musizieren* 6, S. 6-11.

Schütz, Alfred (1972): Gemeinsam musizieren. Die Studie einer sozialen Beziehung, in: Ders. *Gesammelte Aufsätze*, Bd. 2: Studien zur soziologischen Theorie, Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 129-150.

Spychiger, Maria (2008): Musiklernen als Ko-Konstruktion? Überlegungen zum Verhältnis individueller und sozialer Dimensionen musikbezogener Erfahrung und Lernprozesse. Einführung des Konstrukts der Koordination, in: *Diskussion Musikpädagogik* 40, S. 4-12.

Spychiger, Maria (2010): Fehler als Erfahrung. Zur Rolle von Koordination und Diskoordination in bewussten Prozessen, in: Otto Neumaier (Hg.): *Was aus Fehlern zu lernen ist – in Alltag, Wissenschaft und Kunst*, Wien & Münster: LIT, S. 31-54.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*, Weinheim: Beltz.

Tuma, René/Schnettler, Bernt/Knoblauch, Hubert (2013): *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen (=Qualitative Sozialforschung)*, Wiesbaden: VS.