

Leiblich-gestische Interaktion als Dimension des Zeigens in musikalischen Lehr-Lernsituationen

Einleitung

Im Unterricht sind die Tätigkeiten des Lehrens und des Lernens eng aufeinander bezogen, wie dies auch mit dem Kompositum *Lehr-Lern-Situation* ausgedrückt zu werden pflegt. Ungeachtet dieser engen Verbindung, in die beides treten kann, besteht beides auch unabhängig voneinander: Menschen lernen ständig und überall, auch wenn sie nicht unterrichtet werden; und wenn sie lehren – auch dies ist eine universell auftretende Tätigkeit, da Menschen als kulturelle Wesen auf die Belehrung durch andere angewiesen sind – bleibt dies nicht selten vergeblich, indem es kein Lernen der gewünschten Inhalte nach sich zieht. Lehren geschieht intentional; es berücksichtigt potenzielle Wege des Lernens und reflektiert zugleich die Möglichkeiten von außen darauf einzuwirken, dass die*der Lernende diese Wege nutzt. In die Frage nach dem Lehren ist somit ein grundsätzliches Problem der Kommunikation eingelassen: Wie ist es möglich, die eigenen Intentionen anderen verständlich zu machen und zu erreichen, dass sie die Welt annähernd so sehen wie ich?

In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Erforschung musikalischen Lehrens i. S. absichtsvollen Zeigens mit dem Ziel, dieses in seiner Spezifik der didaktischen Analyse von Lehr-Lern-Situationen zugänglich zu machen. Dass dabei der Begriff des Zeigens in den Mittelpunkt gestellt wird, ist zum einen allgemeinpädagogischen Klassifizierungsansätzen geschuldet (Aebli ¹1971; Prange/Strobel-Eisele ²2015) und entspricht zum anderen dem fachdidaktischen Ansatz von Hermann J. Kaiser (2003), der das Zeigen zum Inbegriff spezifisch musikalischen Lehrens erklärt. Über Kaisers Ansatz hinausgehend werden wir die leiblich-gestische Interaktion als eine Dimension des Zeigens bzw. des musikalischen Lehrens herausarbeiten.

Die Untersuchung erfolgt in drei Schritten. Zunächst werden zwei Hinsichten auf den Zusammenhang von Zeigen und Lehren deutlich gemacht: Zeigen als nonverbale leibliche Kommunikation und Zeigen

als Weltvermittlung. Vor diesem Hintergrund wird anschließend der Ansatz von Kaiser vorgestellt, eingeordnet und erweitert. Im zweiten Teil wird anhand von videografierten Praxissituationen die von Kaiser vorgeschlagene und von uns erweiterte Klassifizierung konkretisiert und in ihrer empirischen Nachvollziehbarkeit erprobt. Der dritte Teil schließlich verwendet den Begriff des Zeigens zur Analyse einer exemplarischen Unterrichtssituation.

I

a) Zeigen als Form direkter nonverbaler Kommunikation

Folgen wir dem Anthropologen Michael Tomasello (³2014) ist das Zeigen eine Geste, die mit den phylogenetischen und ontogenetischen Anfängen menschlicher Kommunikation unlösbar verknüpft ist.

„Gesten der Lenkung der Aufmerksamkeit oder deiktische Gesten, wie wir sie nennen können, deren Prototyp das menschliche Zeigen ist, sind die grundlegendste Form menschlicher Gesten, die als vollständige Kommunikationsakte verwendet werden“ (Tomasello ³2014, S. 73).

Deiktische Gesten bilden den Ausgangspunkt für die menschliche Fähigkeit, die Intentionen des Anderen zu verstehen und zu teilen. Im Zeigen lenkt der Zeigende die Aufmerksamkeit seines Gegenübers „räumlich auf etwas in der unmittelbaren Wahrnehmungsumgebung“ (a) oder auf etwas „das sich normalerweise nicht in der unmittelbaren Wahrnehmungsumgebung befindet, indem eine Handlung, eine Beziehung oder ein Gegenstand durch ein bestimmtes Verhalten simuliert wird“ (b) (Tomasello ³2014, S. 72). Im Fall der Aufmerksamkeitslenkung (a) spricht Tomasello von der „Zeigegeste“; im Fall gestischen Darstellens (b) von der „ikonischen Geste“. Beide Typen menschlicher Gesten werden „für vollständige Kommunikationsakte genutzt“ (ebd., S. 77) und sind daher eng verwandt. Die räumliche oder auch imaginative Ausrichtung auf einen Gegenstand ist dabei nicht alles, sondern der Empfänger muss eine zusätzliche „kognitive Arbeit“ leisten, um die Intention des Zeigenden herauszufinden, um zu klären, „warum diese bezugnehmende Handlung vollzogen wurde, was der Kommunizierende vom Empfänger will“ (ebd., S. 74). An-

hand einer Reihe von Beispielen aus Alltagssituationen macht Tomasello deutlich, dass Zeigesituationen auch ohne Sprache auskommen können, indem der „geteilte intersubjektive Kontext“ (ebd., S. 86) als „gemeinsamer Hintergrund“ (ebd.) nonverbale gestische Verständigung ermöglicht. Zeigen als Form direkter Kommunikation ist zu unterscheiden von der allgemeinen kommunikativen Dimension unserer Handlungen. Dass wir uns in Handlungen ausdrücken und dass andere diese Handlungen als Mitteilung interpretieren können – z. B. die Wahl des Verkehrsmittels Bahn als Aussage zur Klimakrise – steht auf einem anderen Blatt.¹ Es liegt nahe, gestisches Zeigen, d. h. „Gesten der Lenkung der Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 73) und Lernen in Verbindung zu bringen, wenn man sich die Kommunikation zwischen Mutter und Säugling vor Augen hält, die von Anfang an pädagogische Handlungen impliziert. Prange/Strobel-Eisele verdeutlichen dies an dem Saugmuster, das sich der Säugling, belehrt durch die hinweisenden Bewegungen, in den ersten Tagen aneignet.

„Das Üben selber ist Sache des lernenden Kindes, aber es geschieht mit einer Hilfestellung: Die Nahrungsquelle wird in den Tast- bzw. Gesichtskreis des Kindes gebracht, um dem Kind zu ermöglichen, dieses Angebot zu ‚verstehen‘ und sich in das Saugen einzuüben. Dabei ist die Mutter bemüht, dem Kind die Bedingungen zu bieten, die es benötigt, um saugen zu können“ (Prange/Strobel-Eisele 2015, S. 48).

Bei Hans Aebli erscheint das Zeigen an zweiter Stelle von zehn „Grundformen des Lehrens“. Es fasst den Aspekt der Aufmerksamkeitslenkung mit dem des Darstellens zusammen und zeichnet sich durch Unmittelbarkeit, d. h. den Verzicht auf die „Zwischenschaltung eines Zeichensystems“ (Aebli 1971, S. 51) aus. Seinen bevorzugten

¹ Die allgemeine kommunikative Dimension unserer Handlungen ist im Erziehungsprozess zweifellos von großer Bedeutung, auch wenn sie in der vorliegenden Darstellung keine Berücksichtigung finden kann. Prange (2010) bringt sie als Machtausübung der Erziehenden zur Sprache: „Diese Form der Macht ist durch ihr Dasein gegeben. Dasein selber ist Macht, in der sich Sachverhalte und Verhaltensweisen zeigen“ (Prange 2010, S. 71).

Einsatz findet es als ‚Vorzeigen‘ von Fertigkeiten und Arbeitstechniken.² Diese Vermittlungsform schließt an eine allgemein menschliche Disposition an; nicht nur Kinder sind darauf angelegt, die Bewegung des Zeigenden innerlich – aber nicht selten auch äußerlich – mitzuvollziehen:

„Schließlich ist es kaum möglich, einer Gruppe von etwa zwanzig Lehramtskandidaten vorzumachen, wie sich ein Lispler um die Bildung des richtigen S-Lautes bemüht, ohne daß zwei bis drei Zuhörer selber hörbar einen S-Laut vor sich hersprechen. Die übrigen tun es innerlich“ (Aebli ⁷1971, S. 52).

In Lehr-Lern-Situationen erfolgt die Nachahmung somit in doppelter Weise: zum einen als innerlicher Mitvollzug während des Vormachens und dann im zweiten Schritt als eigener Versuch des Nachmachens: „Die Beobachtung eines Verhaltensmodells [bereitet] seine Reproduktion [vor]“ (ebd., S. 53).

Ungeachtet des natürlichen Impulses zur Mit- und Nachahmung bedarf das demonstrierende Vormachen durch die Lehrperson oft der verbalen Rahmung und Erläuterung, die den SuS³ einen Anhaltspunkt geben, worauf sie bei der Demonstration des Lehrers achten sollen. Doch auch die Demonstration selbst müsse so angelegt sein, dass die SuS ausreichend Gelegenheit zum innerlichen Mitvollzug erhalten. Die Mittel zur Ermöglichung des Nachvollzugs werden von Aebli genannt: langsames Tempo, Deutlichkeit, ggf. Übertreibung wesentlicher Aspekte, Wiederholung. Auch das Zerlegen in Einzelabläufe gehört dazu. Es geht darum, ein ideales Modellbild, „eine genaue Vorstellung des anzustrebenden Ergebnisses“ (ebd., S. 54) zur Verfügung zu stellen. Kennzeichnend für die Lehrform des Zeigens in Aebli's Verständnis ist die Annahme einer genauen Passung zwischen Vor-

² „So schreibt und zeichnet der Lehrer dem Schüler vor. Im Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht spricht er vor, sei es, um dem Schüler die korrekte Bildung gewisser Laute [...] beizubringen, sei es, um ihm die Gestaltung größerer sprachlicher Einheiten in Prosa oder Versform zu demonstrieren“ (Aebli ⁷1971, S. 51).

³ Abk. f. Schülerinnen und Schüler

und Nachmachen: Je deutlicher die Demonstration, desto erfolgreicher die Aneignung der vorgezeigten Fertigkeit.

b) Zeigen als Vermittlung von Welt

Während Aebli den Begriff des Zeigens Lehr-Lern-Situationen vorbehalten, in denen es um körperliches Vor- und Nachmachen und demzufolge um die Vermittlung von Fertigkeiten und Arbeitstechniken geht, dehnen Prange/Strobel-Eisele in ihrem Ansatz den Begriff des Zeigens auf alle Formen pädagogischen Handelns, d. h. auf alle Handlungsweisen, die sich „ausdrücklich oder mittelbar auf das Lernen von anderen beziehen“, aus (Prange/Strobel-Eisele ²2015, S. 13). Zeigen ist bei ihnen somit nicht auf körperliche Gesten der Aufmerksamkeitslenkung und Darstellung beschränkt, sondern umfasst auch sprachlich und medial vermittelte Handlungen des Lehrens wie das Gespräch oder schriftliche Formen der Unterweisung. Der Zusammenhalt zwischen den unterschiedlichen Formen des pädagogischen Handelns wird in der Dreiecksbeziehung zwischen Zeigendem, Adressat und Thema gesehen, die in allen vier Formen des pädagogischen Handelns (Üben, Darstellen, Auffordern, Rückmelden) gegeben sei (ebd., S. 17). Zeigen wird somit von der *Vermittlerrolle des Pädagogen* her verstanden; pädagogisches Handeln vermittelt die Welt an den Zögling:

„Das ist in der Tat eine herkömmliche und keineswegs überholte Vorstellung dessen, worum es in der Erziehung geht: Darstellung der Welt (repraesentatio mundi) – so nannte man das in der Barockdidaktik –, um sich in ihr einigermaßen selbständig behaupten zu können“ (ebd., S. 45).

Die vier Formen des Zeigens, die Prange/Strobel-Eisele ausarbeiten, seien im Folgenden aufgeführt: Das *ostensive Zeigen* (1) steht dem Zeigen bei Aebli nahe. Es stellt die elementarste Form dar, in der „das Lernthema sozusagen direkt vor Augen liegt“ (ebd., S. 50). Als Beispiel dienen Situationen des Übens, in denen eine Nähe zwischen dem, der zeigt und dem, der lernt, entsteht, die sich daraus ergibt, dass oftmals das Mitahmen vorherrschender ist als das Nachahmen (vgl. ebd.). Als Üben und Gewöhnung ist das ostensive Zeigen leiblich fundiert.

Bei der zweiten Form, dem *repräsentativen Zeigen* (2), wird etwas nicht unmittelbar Gegebenes anhand von Zeichen medial vermittelt:

„Das Zeichen steht für die Sache, das Bild fungiert als Repräsentant von Sachverhalten, und das pädagogische Handeln vertraut darauf, dass die Darstellung eine Vorstellung auslöst, und zwar ohne dass dieser Sachverhalt wirklich da ist“ (ebd., S. 61).

Das *direktive Zeigen* (3), d. h. die Aufforderung, bildet in dieser Klassifizierung die dritte Form. Die Aufforderung zur Selbsttätigkeit kann im Sinne eines verbalen Impulses erfolgen oder auch durch die Bereitstellung eines Gegenstandes mit Aufforderungscharakter (z. B. ein Spielzeug oder ein Musikinstrument). Prange/Strobel-Eisele betonen, dass das direktive Zeigen in besonderer Weise auf die Zustimmung des Lernenden angewiesen sei – „sozusagen darauf, wie sich der Lernende zu sich selber verhält, ob er willig und einsichtig unserer Erwartung folgt oder sich widerspenstig, uneinsichtig oder harthörig zeigt“ (ebd., S. 76). Als vierte Form des Zeigens schließlich nennen die Autor*innen das Rückmelden i. S. eines *reaktiven Zeigens*, das sie als „Thematisierung des vergangenen Lernens“ durch den Erziehenden verstehen (ebd., S. 87).

c) Zeigen als Präsentieren von Musik bei Hermann J. Kaiser

Wie verhält es sich nun mit dem Zeigen im Musikunterricht? Hermann Josef Kaiser (2003) bestimmt das Zeigen als Inbegriff musikalischen Lehrens: „Musikalische Lehre ist Zeigen“ (Kaiser 2003, S. 15). Während ein Lehren *über* Musik auf Vermittlungsformen zurückgreifen kann, die es auch in anderen Fächern gibt, verlangt *musikalisches* Lehren die Berücksichtigung der besonderen Gegenstandsstruktur von Musik. Der musikalische Gegenstand zeichnet sich durch seine Flüchtigkeit aus: Klänge als materielle ‚Bestandteile‘ eines Musikstückes vergehen fortlaufend; sie sind nicht gleichzeitig, sondern nur im zeitlichen Nacheinander zu haben. Es sind die Hörer, die sie, wie Kaiser sagt, in „konkretisierenden Imaginationen“ zusammenführen. Das Ziel musikalischen Lehrens liegt darin, die konkretisierenden Imaginationen des Schülers/der Schülerin zu erweitern und zu vertiefen; es zielt damit darauf, „ein anderes Subjekt hören zu machen“ (ebd., S. 7).

Da Musik nicht *gesagt* werden kann, sondern sinnlich in Erscheinung treten muss, um gehört zu werden, und da die Lehrperson deshalb auch nicht *sagen* kann, was die SuS hören sollen, muss sie die Musik ‚zeigen‘. Darin schließt Kaiser an die leiblich-gestische Dimension des Zeigens an. Zugleich erweist sich aber, dass das Zeigen von Musik mit der bei Aebli beschriebenen Demonstration, dem Vormachen, nicht gleichgesetzt werden kann. Dies weniger, weil sich Kaiser auf Unterrichtssituationen des Hörens bezieht und nicht auf Situationen des Musikmachens, in denen Momente des Vor- und Nachmachens naheliegender wären; vielmehr liegt ein wesentlicher Unterschied in dem Anspruch des Zeigenden, über das, was sich dem Adressaten zeigt, zu bestimmen. Während Aebli danach strebt, den Lernenden die zu lernende Fertigkeit so genau und systematisch wie möglich zu zeigen, damit diese sie sich dann genau in der gezeigten Weise aneignen, lässt Kaiser in dem ersten von ihm benannten drei Zeigemodi (s. u.) völlig unbestimmt, was sich für die Lernenden zeigen soll. Das Zeigen in diesem ersten Modus zeige „nur die Notwendigkeit des Sich-damit-Auseinandersetzens und zwar aus der Sicht des Zeigers: der Zeiger meint, dass es für denjenigen, für den er auf etwas zeigt, lohnend, wichtig, substantiell, existentiell o.ä. sei, sich mit diesem Etwas näher zu befassen. Dabei wird zunächst offen gelassen, was an dem Gezeigten zeigenswert ist“ (ebd., S. 10).⁴

Das solcherart aufgefasste Zeigen entspricht eher dem direktiven Zeigen bei Prange/Strobel-Eisele, das bei diesen allerdings eine inhaltliche Determiniertheit voraussetzt. Kann es dabei zu der angestrebten Erweiterung der ‚konkretisierenden Imaginationen‘ kommen? Stefan Orgass geht davon aus, dass das bloße Zeigen als Form des Lehrens keinen Bestand hat, da die Zeigehandlung bezogen auf Musik nichts

⁴ Kaiser verzichtet auf eine Unterscheidung zwischen *Gegenstand* und *Thema*, auf die andere Autor*innen besonderen Wert legen. Berdelmann/Fuhr schreiben mit Bezug auf Prange: „Die Differenz zwischen Gegenstand und Thema ist wichtig, denn durch das Zeigen auf den Gegenstand führt die zeigende Person diesen nicht nur in die Aufmerksamkeit der adressierten Person, sondern die adressierte Person wird darauf hingewiesen, was sie mit dem Gegenstand tun soll. Sie soll ihn lernen, ihn sich aneignen“ (Berdelmann/Fuhr 2020, S. 49).

Eindeutiges vermitteln könne. Vielmehr vervielfältige sich die im Unterricht thematisierte Musik „in den Kognitionen der Interaktanten“ (Orgass 2007, S. 358). Es bleibe damit Aufgabe der „an das Zeigen angeschlossenen Kommunikation [...] zu ermitteln, ob der Orientierungserwartung des Zeigenden (hier: der Lehrerin oder des Lehrers) entsprochen wurde, also Verstehen attribuiert werden kann“ (ebd.).

Dieser Einwand ist zweifellos berechtigt; Individuen hören Musik unterschiedlich und die Eindrücke bzw. ‚kognitiven Repräsentationen‘, die sich als Hörgegenstand dem Einzelnen darbieten, bleiben ‚potenziell unvergleichlich‘ (vgl. ebd.). Genau darin liegt die Besonderheit eines (musikalischen) Kunstwerks – dass es seine Wirklichkeit und seinen Sinn nur im hörenden Mitvollzug erhalten kann (vgl. Vogel 2007). Zu diesem sind die SuS im Modus 1 aufgefordert. Anders als Stefan Orgass setzt Kaiser das Lehren bereits an diesem Punkt an und nicht erst an dem Moment einer Verständigung über die Adäquatheit des Hörens.

Nicht um das „sozial und kulturell präformierte Kriterium der Angemessenheit“ (Kaiser 2003, S. 15) geht es in diesem Modus 1, sondern die angestrebte Leistung der SuS liegt allein darin, die Musik mitzuvollziehen und sie als eigenen Gegenstand innerlich entstehen zu lassen. Musikalisches Lehren findet hier statt, indem die Lehrperson den SuS etwas zu hören gibt. Durch die Präsentation von Musik fordert sie zum Hören auf und gibt die Aufgabe konkretisierende Imaginationen zu entwickeln. Im Sinne des direktiven Lernens (s. o.) ist sie damit „auf Zustimmung (der Lernenden) angewiesen, sozusagen darauf, wie sich der Lernende zu sich selbst verhält“ (Prange/Strobel-Eisele ²2015, S. 76). Ob der Mitvollzug den einzelnen SuS gelingt, ob sie die Musik mitvollziehen, lässt sich nicht erzwingen.⁵

⁵ Dass zwischen dem Zeigen und dem, was sich dem Adressaten zeigt, eine Lücke klafft, wird auch außerhalb von ästhetischen Zusammenhängen beobachtet. Bei Brinkmann heißt es: „Ich gehe von der These aus, dass Aufmerken und Bemerkten mit der Praxis des Zeigens korreliert sind, ohne dass es sich um kausale, direkte oder unmittelbare Zusammenhänge handelt. Lernendes Aufmerksamwerden und zeigendes Aufmerksammachen stehen vielmehr in einem wechselseitigen und unsicheren Bezug, der sich im

Irritierend an Kaisers Ausführungen zu Modus 1 ist allerdings der Verzicht einer Unterscheidung zwischen der Präsentation der Musik von einem Abspielgerät und einer Präsentation durch die Lehrperson, z. B. am Klavier. In seiner Darstellung steht das Zeigen vermittelnd zwischen Musik und den SuS: „Das Zeigen steht in der Mitte zwischen dem musikalischen Gegenstand bzw. dem musikalischen Prozess und demjenigen, der ihn sich rekonstruierend vorstellen soll. Das Zeigen benötigt einen Zeiger. Somit steht auch der Zeiger in der Mitte“ (Kaiser 2003, S. 9):

Musik
L als ‚Zeiger‘
SuS als mitvollziehende Zuhörer

Nun liegt es auf der Hand, dass die Handlungsweise der Lehrperson eine völlig andere ist, je nachdem, ob sie einen CD-Player bedient oder ein Musikstück am Klavier darbietet. Im ersten Fall ist das Zeigen des Lehrers eine Aufmerksamkeitslenkung im formalen Sinn, im zweiten Fall ist es eine musikalisch-inhaltliche Präsentation in dem Sinne, dass ein Aufführender seine Interpretation der Musik zeigt. Die Wendung, dass jemand am Klavier seine Interpretation „zeigt“, mag dabei zunächst ungewohnt klingen. Sie deutet auf die Unterscheidung zwischen Musikstück und Aufführung, die in dem Modell Kaisers keine Berücksichtigung findet. Musik bedarf aber der Aufführung, die – wie der Philosoph Günter Figal herausarbeitet – ihrerseits als ein *Zeigen* bzw. *Darstellen* verstanden werden kann (vgl. Figal 2009, S. 202). Denn eine Aufführung ist nicht gleichzusetzen mit dem Musikstück, sondern ist von diesem eine Interpretation; der musikalische Gegenstand zeigt sich, indem er gezeigt – genauer: „zeigend im Sichzeigen“ (ebd.) gehalten – wird. Die Differenz zwischen einem Tun (Zeigen) und einem Geschehen (Sichzeigen) bedingt eine grundsätzliche Unverfügbarkeit.⁶ Der Zeigende kann seine Interpretation zum Ausdruck bringen, aber er kann den musikalischen Gegenstand in seinem Sinn

Wechselspiel von aktiver Sinnstiftung und passiver Sinngebung konstituiert. In der Differenz zwischen *Aufmerksam-Machen* und *Aufmerksam-Werden* kann es zum Ereignis einer geteilten Aufmerksamkeit kommen“ (Brinkmann 2016, S. 546).

⁶ „Unverfügbarkeit“ und „Nicht-Planbarkeit“ eines musikbezogenen Unterrichts spielen gerade auch in der Instrumentalpädagogik eine wichtige Rolle (vgl. u. a. Rübke 2016a, 2016b, Hirsch 2016).

nicht unmittelbar präsentieren. Dieser muss sich für die Hörenden zeigen. Damit sich diesen die Musik als Sinnzusammenhang zeigen kann, bedarf es eines aktiven Mitvollzugs, d. h. der oben genannten konkretisierenden Imaginationen der Hörenden

Bei Berücksichtigung dieses Einwandes stellt sich das Modell Kaisers in einer modifizierten Form dar:

Musikal. Werk Aufführung/Musiker (=Zeiger) SuS, L (=mitvollziehende Hörer)

Im Unterschied zu dem Ausgangsmodell bei Kaiser rückt unverhofft die auf Tonträger gebannte Aufführung in die Mitte; sie ist der Zeiger, während die Lehrperson mit den SuS auf die Seite der Adressaten des Zeigeaktes rückt. Eine andere Konstellation ergibt sich, wenn die Musik von der Lehrperson gespielt wird. Hier rückt L als Zeiger in die Mitte:

Musikal. Werk Aufführung/L (=Zeiger) SuS (=mitvollziehende Hörer)

Wenn die Musik von den SuS allein gespielt wird, ändert sich die Konstellation erneut und wenn Lehrperson und SuS gemeinsam musizieren, verändert sich das Modell noch weiter, indem es zweigliedrig wird – oder zu werden scheint, denn auch wenn alle zusammenspielen, zeigt die Lehrperson etwas, indem sie Impulse für das Tempo, Artikulation, Dynamik etc. setzt. Wenn die Musik von allen gemeinsam gespielt wird, wird das Modell zweigliedrig.⁷

Musikal. Werk Aufführung/L, SuS (=Zeiger/Hörer)

Zu fragen bleibt, inwiefern diese Modifikationen für das theoretische Modell des Lehrens beachtenswert sind. In beiden Fällen – als Bediener von Abspielgeräten und als Interpret*innen – können Unterrichtende über das, was sie zeigen, nicht verfügen, weil es sich selbst zeigen muss, d. h. die SuS die Musik individuell mitvollziehen müssen. Diesen Mitvollzug kann die Lehrperson, auch wenn sie selbst spielt,

⁷ An dieser Stelle tritt zutage, dass der Zeige-Begriff durchaus kontrovers aufgefasst wird. So geht Landweer (Landweer 2010, S. 35) davon aus, dass man sich nicht selbst etwas zeigen könne, während diese Möglichkeit in Figals Auffassung des Zeigens i. S. von ‚etwas zur Darstellung bringen‘ möglich ist (Figal 2009, S. 202).

nicht kontrollieren – etwa in der Weise, wie es Aebli für die Demonstration einer handwerklichen Fertigkeit vorschlägt – sondern es gehört zur Spezifik von ästhetischen Gegenständen respektive Kunstwerken, dass sie sich in der subjektiven Innerlichkeit des Rezipienten vollenden. Verändert also das Zeigen der Lehrperson als Interpretin die didaktische Konstellation oder bleibt es dem Problem des Lehrens äußerlich?

Zurückblickend auf die oben ausgeführten Darstellungen des Zeigens fallen hier die oben genannten Thesen zur Direktheit leiblicher Kommunikation ins Auge: Gesten des Zeigens und Darstellens rufen die kognitive Anstrengung des Adressaten hervor, die Intention des Zeigenden zu erraten. Aebli verweist mit dem Beispiel des Lispelns auf den starken Impuls, körperlich Gezeigtes nachzuahmen. Und in Prange/Strobel-Eiseles Darstellung des ostensiven Zeigens wird die Nähe zwischen Erzieher*in und Zögling hervorgehoben. Im Zeigen als Form leiblicher Kommunikation entsteht damit vorsprachlich eine gemeinsame Bezugnahme auf *etwas*, die Interaktionspartner teilen ihre Intention.

Diese Sichtweisen gerade auf die leiblich-gestische Dimension des Zeigens lässt das Musizieren im Unterricht bzw. das aufführende Zeigen durch die Lehrperson nochmal in einem besonderen Licht erscheinen, indem es in besonderer Weise Gemeinsamkeit in der Bezugnahme auf den musikalischen Gegenstand zu ermöglichen scheint.

II

Bisher war nur von dem ersten Modus des Zeigens bei Kaiser die Rede. Dieser war von uns um die Unterscheidung der Darbietungsform von Musik (Musik vom Abspielgerät vs. Live-Aufführung im Klassenraum) erweitert worden. Im zweiten Modus präsentiert die Lehrperson Musik bzw. einen Musikausschnitt und stellt „das Gezeigte in einen bestimmten, vom Zeiger zuvor definierten Zusammenhang“ (Kaiser 2003, S. 10). Kaiser nennt das ‚etwas als etwas zeigen‘. Im Modus 3 zeigt die Lehrperson, indem sie ‚etwas durch anderes‘ zeigt. Im Folgenden soll nun das gesamte dreigliedrige Modell Kaisers Berücksichtigung finden und in seiner Anwendbarkeit auf Unterricht diskutiert werden.

Hierfür wurde eine videografierte⁸ Musikstunde einer ersten Klasse mit Blick auf das Lehren analysiert und in Bezug auf Situationen des Zeigens untersucht, von denen drei exemplarisch (und herausgelöst aus der Unterrichtschronologie) vorgestellt werden sollen. In der vorliegenden Unterrichtsstunde geht es im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema Herbst u. a. um die Erstbegegnung der SuS mit einem *Nebellied*.⁹ Der Schwerpunkt der Unterrichtsstunde liegt in einem umfassenden Erfahren und Bearbeiten des Liedes anhand verschiedener Aufgabenformate: Hören mit geschlossenen Augen, Erfassen des Metrums durch Patschen, Transformieren der durch das Lied präsentierten Stimmung durch Bewegung etc. Das *Nebellied* wird den SuS innerhalb der Stunde durch verschiedenste Interpretationen der Lehrerin gezeigt: von der gesprochenen Form mit Klangschalenbegleitung bis hin zum Herausstellen einzelner, variiertes Phrasen am Klavier.

Situation a): Die Lehrerin trägt zur Erstbegegnung das *Nebellied* im Rhythmus, eindringlich fast flüsternd gesprochen, vor, wobei sie sich mit einer Klangschale, welche sie immer am Phrasenbeginn anschlägt, begleitet. Die Kinder haben die Aufgabe, die stimmungsvolle Klanggestalt mit geschlossenen Augen mitzuvollziehen.

Wie wird gezeigt?

Diese Situation scheint auf den ersten Blick den Modus 1 zu veranschaulichen: Die Lehrerin zeigt das Lied – unter Weglassung der Melodie – ohne ausdrücklichen Hörauftrag, d. h. ohne Ankündigung, etwas Bestimmtes daran zeigen zu wollen. Dadurch dass die Lehrerin es selbst vorträgt, tritt sie gleichzeitig als Musikerin in Erscheinung. Zudem zeigt sie durch die Verwendung der Klangschale als Begleitinstrument mit ihrem lange resonierenden Hallklang eine betont ruhige Stimmung des *Nebelliedes*, deren Nachvollzug den Kindern auch durch die Aufforderung, mit geschlossenen Augen zuzuhören, nahegelegt wird. Die Lehrerin stellt somit auf der nonverbal-interaktion-

⁸ Die Unterrichtsstunden sind innerhalb eines Kooperationsprojektes mit dem ZLS der Universität Leipzig und der HMT Leipzig zum Thema Inklusion gemeinsam gestalten im Jahr 2016 entstanden. <https://research.uni-leipzig.de/inkvid/>, zuletzt aufgerufen am 29.06.2021.

⁹ „Nebel, Nebel ist um mich her“ von Detlev Jöcker (s. Anhang).

len Ebene atmosphärische Bezüge zwischen dem Lied und dem Phänomen Nebel her, die im anschließenden Unterrichtsgespräch zum Gegenstand gemacht werden. In diesem Aspekt weist die Situation über den ersten Modus („auf etwas zeigen“) hinaus in Richtung von Modus 2. Da die Lehrerin das Klangereignis in dieser Situation jedoch noch offenlässt und den Zusammenhang zwischen Klang und Nebel nicht explizit vorgibt, entspricht die Situation allerdings noch nicht Modus 2 („etwas als etwas zeigen“).¹⁰

Situation b): Die Kinder erhalten die Aufgabe, die metrischen Schwerpunkte innerhalb der Musik zu erspüren, indem sie diese zum Spiel der Lehrerin am Klavier auf ihre Oberschenkel patschen. Hier lässt sich von einem Zeigen im Modus 2 („etwas als etwas zeigen“) sprechen, indem die Musik „in einem vorher definierten Zusammenhang“ (s. o., Kaiser 2003, S. 10) erklingt.

Wie wird gezeigt?

Die Lehrerin spielt eine musikalische Phrase des Liedes in leicht variierender, ostinater Form auf dem Klavier und hebt dabei die halbtaktigen Schwerpunkte (die sie selbst als Metrum bezeichnet) durch die Intensivierung des Anschlages und ihre Armbewegung hervor. Die Kinder sind aufgefordert, diese Schwerpunkte nicht nur hörend, sondern auch perkussiv – d. h. zeigend – mitzuvollziehen. Das Zeigen der Lehrerin verschränkt sich hier mit dem Zeigen der Kinder – das bei Kaiser auch erwähnt, aber nicht in die Modi des Lehrens aufgenommen ist.¹¹ Darüber hinaus zeigt sich in dieser Situation nun das *Nebellied* auch als ein gemeinsam zum Klingen gebrachter musikalischer Gegenstand, da die Kinder durch ihr Patschen hörbar am Zeigen der Musik beteiligt sind und deren Klanggestalt prägen.

¹⁰ Situation a) wäre dann diesem Modus zuzuordnen gewesen, wenn die Lehrerin z. B. das Nebellied vorgesungen hätte, um einen vorher bereits thematisierten Zusammenhang zwischen Naturphänomen und Lied zu zeigen.

¹¹ „[...] es ist nicht allein der Lehrer, der zeigt. Auch der Schüler zeigt: Die Rückmeldung, dass er musikalisch gelernt hat, erfolgt in Form des Zeigens. Er tut dieses dadurch, dass er z. B. singt oder auf andere Weise musiziert. Der Erfolg musikalischer Lehre dokumentiert sich im Zeigen der Schülerinnen und Schüler“ (Kaiser 2003, S. 15).

Situation c): Vor dem Beginn der Liedeinführung stellt die Lehrerin die Klangschale als Instrument vor, indem sie über deren Klangcharakteristik spricht und diese mit einer Armbewegung veranschaulicht. Entsprechend Kaisers drittem Modus wird hier ‚etwas durch anderes‘ gezeigt, nämlich ein Klangverlauf durch eine Geste.

Wie wird gezeigt?

Die Lehrerin kann durch diese Art des Zeigens den Prozess konkretisierender Imagination der Kinder bereichern und anregen, indem sie etwas zwar prinzipiell Hörbares (den Ton der Klangschale), aber in diesem Moment nicht Anwesendes (die Klangschale wird nicht angeschlagen) durch eine visuelle Geste vergegenwärtigt. Zu einem späteren Zeitpunkt geschieht Vergleichbares, wenn die Lehrerin die Kinder auffordert, die Schwerpunkte des Liedes, passend zu seinem Charakter, durch Gehen im Raum darzustellen. Allerdings sind es dann wieder die Kinder, die ‚etwas durch anderes‘ zeigen. Lehren erfolgt hier, indem die Lehrerin – i. S. des direktiven Zeigens nach Prange/Strobel-Eisele – die Kinder auffordert, ihrerseits zu zeigen. Dabei verschränkt sich auch in dieser Situation das Zeigen der Kinder mit dem der Lehrerin, die die Musik am Klavier darstellt.

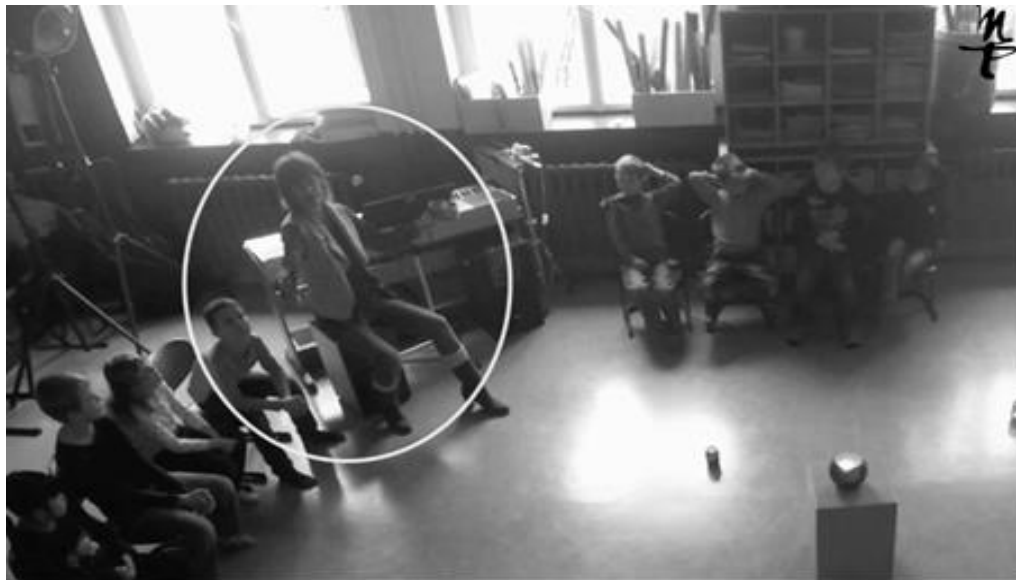


Abb.1: L. zeigt den Hallklang der Klangschale durch eine Geste



Abb.2: Die SuS übertragen den Gestus des Liedes in Bewegung

Die Anwendung der drei Modi auf Unterrichtssituationen verweist auf die Bedeutung des musikalisch-performativen Handelns der Lehrerin sowie auch der Kinder. Musikalisches Lehren i. S. eines Zeigens von Musik als etwas, das nicht gesagt werden kann, erfolgt in dem als Beispiel gewählten Unterricht als enger Zusammenhang zwischen musikalischer Darbietung der Lehrerin und dem Mitvollzug sowie der Mitgestaltung durch die SuS. Gerade die Momente gemeinsamen Zeigens machen deutlich, dass für das musikalische Lehren ein Ineinander der Aktivitäten des Lehrens und des Aneignens durch die SuS charakteristisch ist. Die beobachtete Lehre folgt den Aneignungshandlungen der Lernenden, passt sich diesen an, und die erklingende Musik – das gezeigte Nicht-Sagbare – wird durch die Situation mitgeformt.

III

Nachdem der Begriff des musikalischen Lehrens i. S. des Zeigens geklärt und anhand von Beispielen veranschaulicht wurde, soll nun erkundet werden, zu welchen Beobachtungen und Differenzierungen die Anwendung des Begriffs in der didaktischen Analyse von Unterrichtssituationen führt. In den genannten Beispielsituationen vergegenwärtigt die performative Darstellung der Musiklehrerin Möglichkeiten des „Zeigens“, die Kaisers Modi wesentlich ergänzen und es nahelegen,

den Fokus auf die Interaktion zwischen den Beteiligten zu richten. Die Frage ist nun, wie die SuS auf das Zeigen von L reagieren, ob sie das Gezeigte mitvollziehen, d. h. ihrerseits zeigen können. Damit verbunden ist die Frage, welcher Modus des Zeigens, d. h. welche Form musikalischen Lehrens sich für welchen Unterrichtsgegenstand eignet. Betrachten wir noch einmal Stundenziel und Ergebnis.

Was soll gezeigt werden?

Die besondere Herausforderung in dieser Stunde liegt darin, den SuS das nicht-gegenständliche Phänomen „Metrum“ zugänglich zu machen. Die Lehrerin versucht, auf unterschiedliche Weise metrische Verhältnisse zu zeigen: durch gestische und klangliche Darstellung sowie direktiv durch die Aufforderung an die Kinder, das Metrum mitzuvollziehen und durch Bewegung (Patschen, Laufen) auszudrücken. Ihr Zeigen gibt den Kindern visuelle und auditive Anhaltspunkte für ihren Mitvollzug.

In den Versuchen der Lehrerin „das Metrum“ zu zeigen, offenbart sich jedoch eine grundlegende Problematik: Die Wahrnehmung eines regelmäßigen Pulsierens erfordert Aufmerksamkeit; das Erspüren eines Metrums, das musikalische Einheiten gliedert, verlangt zudem eine aktive Grenzziehung: Im Hören respektive Erspüren ist zu gewichten zwischen regelmäßig wiederkehrenden und in der Stärke variierenden Impulsen. Diese spürbaren Intensitäten sind wiederum von anderen, ebenfalls hör- und spürbaren rhythmischen Impulsen abzugrenzen. Darüber hinaus ist diese gliedernde Gewichtung grundsätzlich nicht festgelegt, sie ist eingebettet in ein bestimmtes kulturelles Wissen der Hörenden, um überhaupt als musikalische Gliederung wahrgenommen respektive ‚erspürt‘ werden zu können: Erst wenn Erspüren und Reflektieren zusammenfallen, tritt das musikalische Metrum als komplexes Emergenz-Phänomen in Erscheinung. Was an dieser Stelle nach musikwissenschaftlicher Finesse klingen mag, offenbart sich im Musizieren der Kinder.

Was wird gezeigt?

Die Lehrerin zeigt eine Klangschale, ihre Beschaffenheit und ihre Eigenschaften, flüstert den Text des *Nebelliedes* und veranlasst die Kinder, die Stimmung zu erspüren. Im zweiten Durchgang singt sie das Lied und richtet durch das Anschlagen des Instruments den Fokus auf

regelmäßige Folgen von Klangeinheiten, sie gliedert die Melodie dem Text entsprechend in zweitaktige Phrasen. Als die Lehrerin Melodie und Begleitung des ersten Teils am Klavier spielt, finden die Kinder auf die erste Anweisung, das Metrum zu patschen, einen gleichmäßigen Viertel-,Puls‘. Die Lehrerin unterbricht: „Wo sind die betonten Stellen? Sie gehen nicht durchgängig ... so ... [sie klatscht gleichmäßige Viertel], sondern sie gehen ... in einem anderen Rhythmus.“ Dazu zeigt sie stumm halbe Takte in großem Bogen: „Das, was ihr jetzt gemacht habt, ist nicht, wonach ich suche.“¹²

Sie spielt ein zweites Mal, wiederholt den Moll-Teil der Melodie mehrfach und betont die Zählzeiten 1 und 3 im Fortissimo, die Kinder patschen auf 1 und 3, klatschen aber zusätzlich auf 2 und 4. Die Lehrerin unterbricht wieder und kommentiert: „Das Klatschen war nicht gewünscht. Nur eine Schülerin [...] hat das Metrum gefunden.“ Dann instruiert sie die Kinder: „Schaut bitte alle zu Nina¹³.“ Über das Abgucken gelingt es den meisten SuS, halbe Takte zu patschen, sie werden gemeinsam lauter und die Lehrerin ruft hinein „Die Ruhe muss in dem Patschen zu hören sein.“

Beim dritten Mal lässt sie die Kinder aufstehen und am Platz gehen: „Wir verlagern das Metrum in die Füße. [...] Wer nicht sicher ist, schaut zu Nina.“ Die Kinder reagieren unterschiedlich, manche gehen im Viertel-Puls, manche in Halben, manche unregelmäßig.

Es folgt die Anweisung „In diesem Metrum schreitet ihr jetzt durchs Zimmer, ganz vorsichtig zwischen den Kerzen lang.“ Die Lehrerin betont weiter die halben Takte, die Bewegungen der SuS wirken ungenau. Nach und nach gewinnen die Kinder an Sicherheit, indem sie immer betonter beginnen zu marschieren. Zum Spiel am Klavier ruft die Lehrerin schließlich laut: „Und keine Armee sind wir. Der Nebel macht alles leise.“ Während sie weiterspielt, fordert sie die Kinder auf, leise an ihren Platz zurückzukehren und singt selbst das Lied vollständig von Beginn an bis zum Ende.

¹² Die Transkription des Unterrichtsvideos erfolgte durch die Verfasserinnen.

¹³ Name der Schülerin geändert.

Was zeigen die Kinder?

Die Kinder haben im Gespräch gezeigt, dass sie die Atmosphäre von Nebel mit „langsam“ und „leise“ assoziieren. Sie hören im Sitzen zunächst aufmerksam zu und versuchen, die Instruktionen der Lehrerin umzusetzen. Sucht am Anfang jedes Kind für sich, entsteht durch eine allmähliche Verstärkung des Klangs eine stabilisierende Gruppendynamik. Diese wird im Stehen und Gehen verstärkt, die Kinder übersetzen die Impulse in den ganzen Körper. Dadurch aber geraten sie in einen Konflikt: Einerseits sollen sie vorsichtig durch den Nebel schleichen, andererseits werden sie durch die starken Betonungen zum Marschieren animiert. Im Musizieren zeigen sie zunächst, dass sie einen gleichmäßigen Puls erkannt, dann, dass sie die ‚betonten Stellen‘ gefunden haben – das jedoch zeigen sie so deutlich, dass die Atmosphäre des Nebelliedes dabei verloren geht. Übrig bleibt trotz des Engagements der Lehrerin letztlich Verwirrung bei den Kindern. Als die Kinder im Folgenden aufgefordert werden, ihre Triangeln halbtaktig anzuschlagen, passiert Gleiches nochmal.

Was hat die Lehrerin erreicht?

Die Lehrerin hat erreicht, dass die Kinder den Charakter des Nebelliedes erkennen und im Klang regelmäßige Impulse wahrnehmen konnten – das Stundenziel, metrische Verhältnisse und v. a. ihre Funktion in diesem Lied zu erspüren, wurde jedoch, streng genommen, verfehlt: Wird das Metrum mithilfe eines Instruments veranschaulicht, wie die Lehrerin es hier praktiziert, erhält es eine zusätzliche Klangqualität, die es sonst nicht besitzt. Durch das regelmäßige Anschlagen der Klangschale und die Verstärkung der Zählzeiten 1 und 3 am Klavier offenbart es sich als rhythmische Gestalt. Die Lehrerin hat das musikalische Phänomen ‚Metrum‘, das sich nur indirekt zeigen kann, auf einem direkten Weg angesteuert und dadurch auf eine Dimension reduziert. Das ‚Erspüren‘ hat sich dadurch in das Erlernen einer rhythmischen Begleitung gewandelt, die jedoch dem mysteriösen Charakter des Liedes widerspricht: Das Faszinierende dieser Komposition liegt gerade darin, dass den regelmäßigen Impulsen, deren animierender Bewegung die Zuhörenden sich kaum entziehen können, eine harmonische Gleichförmigkeit entgegensteht, die quasi auf der Stelle tritt. Somit zeigen die Kinder sowohl in ihrer Unsicherheit als auch in ihrem Marschieren, dass sie dieses unauflösbare Spannungsgefüge sehr

wohl als spezifische Komplexität des Liedes erfasst und gerade nicht ‚das Metrum‘ isoliert betrachtet haben in der Form, wie es die Lehrerin gewünscht hatte.

Was hätte sie zeigen können?

Die deutlichen metrischen Verhältnisse, auf welche die Lehrerin verweisen möchte, entstehen in diesem Lied durch die halbtaktige harmonische Gewichtung von d-Moll als Grundtonart und der fünften Stufe a-Moll, die jedoch kaum dominantische, sondern, dem Nebel-Charakter entsprechend, eher schwebende Wirkung entfaltet.¹⁴ Richtet man den Fokus auf die Atmosphäre und ein ‚Erspüren‘, wie es der Lehrerin zu Beginn gelingt, hätte sich angeboten, dieses Spüren zunächst zuzulassen und in Körperbewegungen übersetzen zu lassen, z. B. durch ein freies Ausprobieren verschiedener Gangarten im Raum: In welcher Weise lässt sich das Gehörte gliedern, geht jemand in gleicher Weise und wie lässt sich beschreiben, was gefunden wurde? Der Vergleich einer starken und einer schwachen dominantischen Wirkung oder einer Dur- und Moll-Variante der Melodie, wie sie im Lied selbst vorkommt, hätte für die Stimmung im *Nebellied* weiter sensibilisieren können. Auch eine Partnerarbeit wäre denkbar gewesen, um die Spannung von Impuls und ‚Hallklang‘ spürbar zu machen (z. B. ein Gehen im Viertel-Puls und ein Ziehen eines Fadens durch den Raum in unterschiedlichen musikalischen Einheiten, oder eine Kombination aus Perkussions- und Streichinstrumenten). In dieser Art Übungen hätten Kinder und Lehrerin versucht, metrische Verhältnisse in ihrer Einzigartigkeit in diesem spezifischen Lied zu spüren und durch die Bewegung zu zeigen, anstatt ‚das Metrum‘ im Sinne eines begrifflichen Faktums festzustellen. Auf diese Weise hätten sie zudem nicht nur ein individuelles, leibliches Feedback erhalten, sondern sich interagierend über Kriterien einer ‚richtigen‘ Ausführung – und über spezifische Eigenschaften anderer Lieder – austauschen können.

Zeigen im Musikunterricht. Fazit

Für die Analyse der ausgewählten Unterrichtssituation erweist sich die Anwendung des erweiterten, leiblich-gestischen Zeigebegriffs als

¹⁴ Zu Beginn begleitet die Lehrerin zeitweise sogar nur über dem Orgelpunkt d.

wertvoll, indem sie den Blick für grundlegende Probleme des lehrenden Umgangs mit Musik öffnet. Kaisers Modi eines didaktisch motivierten ‚Zeigens‘ lassen sich konkretisieren und ergänzen. Bei der Wahl einer Form des Zeigens ist – ungeachtet einer Trennung zwischen Lehren und Lernen – zu berücksichtigen, dass insbesondere musikalisch-performatives Zeigen selbst als Interaktion verstanden werden muss:

1. Im gemeinsamen Musizieren vollziehen die Kinder nicht nur mit, sondern sie gestalten die musikalische Situation. Sie öffnen das musikalische Feld und zeigen auf ihre je individuelle Weise, wie sie was verstehen.
2. Die Performanz einer Lehrerin, ihre Verkörperung verschiedener Dimensionen des Zeigens, bietet die Möglichkeit, Facetten der Musik mit didaktischem Fokus zu betonen. Im gemeinsamen Prozess kann sie auf das, was die SuS als Feedback zeigen, unmittelbar reagieren.
3. Nimmt man ernst, was die Beteiligten zeigen, wird die ungreifbare Vielschichtigkeit des musikalischen Gegenstands sichtbar: Auf diese Weise zeigt sich das Nicht-Gegenständliche des Musikalischen aus immer neuen Perspektiven und bewahrt gerade darin seinen ungreifbaren Kern.

Um emergierende Eigenschaften des Metrums (wie auch z. B. harmonische Gewichtungen, Leittöne, etc.) zu zeigen, kommt daher nur der Modus 3 in Frage, der durch eine leiblich-gestische Dimension der Interaktion erweitert wird: Nicht-Gegenständliches lässt sich nur ‚durch etwas anderes‘, d. h. auf indirektem Weg ansteuern. Lehrende und Lernende sind herausgefordert, das Sich-Zeigende im Zeigen zu halten (Figal) und sinnlich zu erfassen, was sich nur selbst zeigen kann.

Greift man die in Abschnitt I genannten Dimensionen des Zeigens im Unterricht noch einmal auf, lässt sich zusammenfassen: Formen non-verbaler Interaktion sind kein zusätzlicher, sondern ein grundlegender Bestandteil menschlicher Kommunikation. Ein absichtsvolles Zeigen in Lehr-Lern-Situationen ist jedoch grundsätzlich an eine Eigenaktivität der Beteiligten gebunden, die versuchen zu verstehen und wiederum in leiblich-gestischer Interaktion zeigen, wie sie etwas verstanden

haben.¹⁵ Eine ‚Vermittlung von Welt‘ kann daher nur durch Mitvollzug geschehen, öffnet aber gerade deshalb Räume individueller Assoziation, die ins ‚unverfügbare‘ Reich der Fantasie hineinragen. In musikalischen Unterrichtssituationen offenbaren sich Schwierigkeiten didaktischen Zeigens in besonderer Weise: Eine deutliche Demonstration dessen, was in musikalischen Kontexten gehört werden *soll*, verstellt mitunter den Blick auf das erklingende Phänomen selbst. Ein Zeigen durch Verlangsamten, Zerteilen, Wiederholen etc. fördert die Aneignung musikalischer Sachverhalte, wenn *sich* darin zeigt, was die Hörenden in faszinierender Weise ergreifen und zum Mitvollziehen bewegen kann.

Literatur

Aebli, Hans (⁷1971): Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode, Stuttgart: Klett.

Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (2020): Zeigen, Stuttgart: Kohlhammer.

Brinkmann, Malte (2019): Aufmerken und Zeigen. (2016) Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattenti-onalität, in: Ders. (Hg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Figal, Günter (2009): Verstehensfragen. Studien zur phänomenologisch-hermeneutischen Philosophie, Tübingen: Mohr Siebeck.

Hirsch, Markus (Hg.) (2016): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen, Münster: Waxmann.

¹⁵ Diese Verbindung zwischen sichtbarer Aktivität und Verstehen unterstellt, dass die SuS, wenn sie kein Verstehen zeigen, auch nicht im Verstehen begriffen sind. Ob dies mit der Schwierigkeit der Aufgabe zu tun hat oder auf andere Faktoren, z. B. auf soziale Bedingungen der Unterrichtssituation, zurückzuführen ist, muss die Lehrperson versuchen herauszufinden.

Landweer, Hilge (2010): Zeigen, Sich-zeigen und Sehen-lassen. Evolutionstheoretische Untersuchungen zu geteilter Intentionalität in phänomenologischer Sicht, in: Karen van den Berg/Hans Ulrich Gumbrecht (Hg.): Politik des Zeigens, München: Wilhelm Fink, S. 29-60.

Kaiser, Hermann J. (2003): Zeige es! Ein Beitrag zur Theorie musikalischen Lehrens, URL <http://www.zfkm.org/03-kaiser.pdf> vom 30.5.2021.

Orgass, Stefan (2007): Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik, Hildesheim: Georg Olms Verlag.

Prange, Klaus (2010): Machtverhältnisse in pädagogischen Inszenierungen, in: Karen van den Berg/ Hans Ulrich Gumbrecht (Hg.): Politik des Zeigens, München: Wilhelm Fink, S. 61-72.

Prange, Klaus/Strobel-Eisele, Gabriele (²2015): Die Formen des pädagogischen Handelns, Stuttgart: Kohlhammer.

Röbke, Peter (2016a): Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik, in: Peter Röbke et al. (Hg.): Herzstück musizieren, Mainz: Schott, S. 45-64.

Röbke, Peter (2016b): Von Widerständen und Widerfahrnissen im Instrumentalspiel, in: Markus Hirsch (Hg.): Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen, Münster: Waxmann, S. 109-122.

Tomasello, Michael (³2014): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt: Suhrkamp.

Vogel, Matthias (2007): Nachvollzug und die Erfahrung musikalischen Sinns, in: Alexander Becker/Matthias Vogel (Hg.): Beiträge zu einer Philosophie der Musik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 314-368.

Nebel, Nebel

Detlev Jöcker

Musical score for the song "Nebel, Nebel" by Detlev Jöcker. The score is written in 4/4 time and consists of three staves of music. The first staff (measures 1-4) has chords Dm, Am, Dm, Am, Dm, Am, Dm, Am. The second staff (measures 5-8) has chords F, C, F, C, F, C, F, C. The third staff (measures 9-12) has chords Gm, Dm, Am, Dm. The lyrics are: "Ne - bel, Ne - bel ist um mich her, ich se - he nur noch Ne - bel und sonst nichts mehr. Ne - bel, Ne - bel und nichts zu seh'n, drum muss ich durch den Ne - bel be - hut - sam geh'n, drum muss ich durch den Ne - bel be - hut - sam geh'n!"

Ne - bel, Ne - bel ist um mich her, ich se - he nur noch Ne - bel und sonst nichts mehr.

5 Ne - bel, Ne - bel und nichts zu seh'n, drum muss ich durch den Ne - bel be - hut - sam geh'n, drum

9 muss ich durch den Ne - bel be - hut - sam geh'n!

Nebel, Nebel

Text: Rolf Krenzer, Musik: Detlev Jöcker

© Menschenkinder Verlag und Vertrieb GmbH, Münster
c/o Melodie der Welt GmbH & Co. KG, Frankfurt am
Main