

Isabel Wullschleger

Zwischen Kind und Gitarre: Ein leiblich-materiales Antwortgeschehen

1. Einleitung

Im Rahmen der hier vorgestellten Forschungsarbeit werden Interaktionsprozesse in musikpädagogischen Settings unter besonderer Berücksichtigung der Instrumente untersucht. Die Instrumente – im Folgenden am Beispiel von akustischen Gitarren – mit ihren materialen, physikalischen und dinglichen Eigenschaften sind sowohl Teil der Auseinandersetzung zwischen Kind und Instrument, als auch Thema und Anlass sozialer Interaktionen. Sie formen und prägen die Erfahrungen der Kinder, die in einer Gruppe gemeinsam musizieren. Die Kinder spielen, üben, teilen sich mit, tauschen sich aus, reflektieren und diskutieren *über* das (Zusammen-)Spiel, *über* den Umgang mit ihrem Instrument, *über* das Hör- und Sichtbare und auch *über* ihre Erfahrungen und Empfindungen vor, während und nach dem Spiel.

Das Kind geht einerseits eine von Responsivität geprägte, leiblich-körperliche Beziehung mit dem Instrument als Ding ein und ist andererseits in ein soziales, interaktiv-musikalisches Gruppengeschehen eingebunden. Es stellt sich die Frage, wie sich die Erfahrungen der einzelnen Kinder in dieser mehrschichtigen Situation empirisch-rekonstruktiv beschreiben lassen. Im Unterschied zu anderen Forschungsarbeiten, die das (musikalische und musikbezogene) Handeln (u. a. Jank 2010), die Teilhabe innerhalb einer musizierenden Gruppe (Dietrich/Wullschleger 2019), musikalische Interaktionsformen (Mollenhauer/Dietrich 1996) oder das gemeinsame, koordinierte Musizieren (Hellberg 2019) mehrheitlich aus einer praxeologischen und/oder hermeneutischen Perspektive beschreiben und systematisieren, ist es ein Ziel meiner Arbeit, die Rolle(n) des Instruments *als* responsives Ding und *als* konstituierendes ‚Mit‘ innerhalb einer musizierenden Gruppe aufzusuchen und phänomenologisch zu beschreiben. Das Instrument als Ding ist nach meinen Analysen sowohl konstitutiv für die (leiblichen) Erfahrungen der Kinder, als auch für potentielle (ästhetische) Bildungsmomente. Es handelt sich um eine Arbeit, die sich insbesondere mit erziehungswissenschaftlichen Fragen

auseinandersetzt und dies konkret am Beispiel kindlicher Erfahrungen im schulischen Musikunterricht.

Im Folgenden wird der Ausgangspunkt erläutert (2.) und die Responsivität als theoretische Basis dargestellt (3.). Nach einer Vorbemerkung zu dem Gitarren-Ding werden zwei Relationen in der kindlichen Auseinandersetzung mit der Gitarre vorgestellt: Die Gitarre als Gegenüber (4.1.) und die Gitarre als Werkzeug (4.2.). Letztere wird nach einem Überblick zur Methode (5.) im Rahmen einer Feinanalyse ausgearbeitet (6.). Eine Konklusion schließt den Beitrag ab (7.).

2. Ausgangspunkt und Forschungsziel

Für die Beschreibung der dinglich-materialen und sozial-musikbezogenen Auseinandersetzungen des Kindes *mit* und *durch* die Gitarre sind die folgenden Fragen leitend: Welche Rolle(n) nimmt die Gitarre im Geschehen ein? Mit Worten der Phänomenologie: *Als was* erscheint die Gitarre im Geschehen bzw. *als was* zeigt sie sich? Und wie bzw. worauf antwortet das Kind in der Auseinandersetzung mit der Gitarre?

Dabei wird von einer Konstituierung der kindlichen Erfahrung durch die Gitarre als Ding ausgegangen. Es besteht, so die Annahme, eine Korrelation zwischen der Dingheit der Gitarre und der Erfahrung des mit der Gitarre agierenden Kindes, ähnlich – aber nicht gleich – wie es eine Korrelation zwischen dem kindlichen (intentionalen) Tun und dem physikalisch-klanglichen Antworten der Gitarre gibt. Insofern besteht ein Grundverhältnis zwischen Kind und Gitarre, welches mit der Theorie der Responsivität gefasst werden kann. Diese Theorie legt ein besonderes Augenmerk auf die Körperlichkeit, die Leiblichkeit und deren Verschränkung mit Räumen und Dingen. Mit der Unterscheidung zwischen Körper und Leib wird in Anlehnung an Helmuth Plessner davon ausgegangen, dass wir einen Körper *haben*, aber Leib *sind*. Der Körper ist von außen wahrnehmbar und kann als Objekt – auch unbelebt – untersucht werden. Im Kontrast dazu ist der Leib das Lebendige, welches nur im Inneren zugänglich und subjektiv wahrnehmbar wird und insbesondere den ‚Ort‘ für Empfindungen umfasst (vgl. Gugutzer 2015, S. 20 f.). Es gibt einige, insbesondere phänomenologische (pädagogisch-orientierte) Theorien, die diese Annahmen der

Verschränkung stützen und die Wechselwirkung zwischen Kind und Ding respektive zwischen Kind und Welt bildungstheoretisch einordnen (Langeveld 1964; Meyer-Drawe 1999; Stieve 2008; Waldenfels 2010; Nohl 2011). Für mich stellt sich aber die Frage, inwiefern sich diese Zusammenhänge empirisch konkret aufzeigen lassen bzw. forschungsleitend inwiefern die Empirie weitere Aspekte ans Licht bringt, die in bestimmten theoretischen Ansätzen nicht oder nur am Rande zur Sprache kommen. Ich versuche zu beschreiben, wie und als was die Gitarren die Kinder ansprechen und herausfordern und inwiefern sie deren Verhältnis zur Welt verändern (können).

Vorerst werden keine allgemeinen, sondern qualitative, vielleicht exemplarische Aussagen getroffen. Das hat den Vorteil, dass im Besonderen, also Feldspezifischen – konkret im kindlichen Umgang mit einem akustischen Musikinstrument innerhalb einer musizierenden Gruppe – z. T. bereits bestehende theoretische Annahmen um die Spezifität der musikalischen und musikbezogenen Facetten erweitert werden können. Des Weiteren eröffnet sich ein Raum, in dem die theoretische Sicht auf den kindlichen Umgang mit (stofflichen) Dingen um die empirische Herleitung der Aspekte der sinnlich-ästhetisch fundierten Erfahrungen ergänzt werden kann. Letztere sind insbesondere bildungstheoretisch relevant.

3. Responsivität

Die Responsivität ist nach Bernhard Waldenfels ein „Grundzug des Verhaltens“ der Menschen (Waldenfels 2015, S. 19). Sie umfasst das Antwortgeschehen, welches nur im engsten Sinne als eine sprachliche Frage-Antwort-Ordnung zu verstehen ist. Die Theorie geht von einer Verschränkung der Menschen mit der Welt aus, wobei der Mensch in seinen Erfahrungen von Anderem (Menschen, Dinge) stets angesprochen und herausgefordert wird. Waldenfels spricht von Widerfahrnissen, welchen der Mensch nicht entgehen kann, sondern worauf er antworten *muss*. Das Antworten kann in unterschiedlichster Weise geschehen: „Antworten bedeutet, daß wir auf Fremdes eingehen, das sich nicht mit den vorhandenen Mitteln des Eigenen und Gemeinsamen bewältigen läßt“ (ebd.). Das bedeutet auch, dass wir in der Begegnung und Auseinandersetzung mit Neuem und Fremdem mit neuen

Umgangsweisen, (Körper-)Techniken und Strategien agieren und reagieren. „Worauf antworten wir, wenn wir etwas erfahren, sagen und tun?“ (Waldenfels 1994, S. 188) Wir antworten nicht nur auf Menschen, deren Äußerungen und Verhalten, sondern auch auf Dinge, die uns aufhorchen lassen, irritieren, stören und ‚ansprechen‘, indem wir auf sie eingehen, sie abweisen, sie in unser Tun verwickeln etc. Obwohl Dinge keine intentionalen, voluntativen oder handelnden Eigenschaften besitzen, sprechen sie Menschen an, fordern sie heraus und verändern deren Verhältnis zur Welt. Die akustischen Gitarren, die hier in ihrer Dingheit und als Teil der Lebenswelt der Kinder untersucht werden, sind – anders als z. B. „Naturdinge“ wie Steine, Bäume oder Wasser (vgl. Langeveld 1964, S. 151) – in bestimmender Weise responsive Dinge, weil sie für bestimmte Klangproduktionen und Resonanzen vorkonstruiert sind. Sie sollen *per se* auf Einwirkungen, z. B. das Zupfen der Saite, klingend reagieren und resonieren, anders ausgedrückt: physikalisch-klanglich antworten.

Bei der Responsivität geht es nicht um intentionale Handlungen, Aktivitäten oder Verhaltensweisen, die ihrerseits wieder Antworten hervorrufen oder herausfordern, sondern um Phänomene, die sich zwischen den Akteur*innen und den Dingen ereignen und (neue) Zwischenräume entstehen lassen. Unter einem „Zwischen“ versteht Waldenfels „ein *Geflecht*, als ein Ineinander von Eigenem und Fremden, das eine völlige Deckung ebenso ausschließt wie die völlige Disparatheit“ (Waldenfels 2015, S. 435 f.). In diesem Sinne wird mit der Theorie der Responsivität versucht, Kind und Ding in ihrer Verschränkung zu beschreiben und zu verstehen.

4. Vorbemerkung zum Ding

Das Ding ist hier die Gitarre. Dabei handelt es sich aber nicht um irgendeine Gitarre und auch nicht um *die* Gitarre. Es ist weder eine Gitarre, die zu Dekorationszwecken an einer Wand hängt, noch eine Gitarre, die in einem schwarzen Koffer an einer Schulter gehalten wird, noch eine Gitarre, die man im Kaufhaus über die Lautsprecher begleitet von anderen Klängen hören kann. Sondern es ist eine Gitarre, die all das ist, was sie in der Situation jeweils nicht *nicht* ist. „Jedes Ding ist nur das, was es ist, durch all das, was es nicht ist“ (Parmentier 2001, S. 108). Die Untersuchung erfordert eine Konkretisierung dessen, was

die Gitarre als Ding ist oder nicht ist. Für die weitere Analyse wird sie *als etwas* Bestimmtes benannt bzw. von anderen möglichen Bedeutungsstrukturen unterschieden, um die Charakteristik ihrer Erscheinung als Teil des Erfahrungsraumes des Kindes fassen zu können. Im Wissen, dass noch viele weitere Differenzierungen zu Dingen gemacht werden können (z. B. Heidegger 1984; Stieve 2008), nehme ich eine Gegenüberstellung zweier Erscheinungsweisen der Gitarre vor, die sich aus meinen Analysen ergeben haben und sich für die Untersuchung meines hier vorgestellten Forschungsgegenstandes anbieten. Erstens eine Gitarre, die sich *als* Gegenüber des Kindes zeigt und *als* Gegenstand einer wechselseitigen Begegnung verstanden werden kann (4.1.). Hierbei würden nicht-phänomenologische Ansätze u. U. von einer herkömmlichen Subjekt-Objekt-Konstellation sprechen. Und zweitens eine Gitarre, die *als* Werkzeug in die Tätigkeit des Kindes verwickelt und in einen *Um-Zu-Zusammenhang* eingebunden ist (4.2.). Beide Gitarren-Dinge werden im Folgenden beschrieben und je von einem Standbild begleitet.

4.1. Die Gitarre *als* Gegenüber



Abb. 1: Die Gitarre *als* Gegenüber

Die Gitarre steht hier als Gegenstand gegenüber dem Kind – respektive liegt in dessen Blick- und Tastfeld – und lenkt die Aufmerksamkeit des Kindes auf deren Eigenschaften und Dinghaftigkeiten (Abb. 1). Sie ist für das Kind sichtbar, spürbar, tastbar und in vieler Hinsicht erforschbar und überprüfbar. Beispielsweise kann geprüft werden, inwiefern die gespannten Saiten einem Ziehdruck standhalten. Oder es können Vermutungen über die Beschaffenheit anhand bestehendem Erfahrungswissen angestellt werden. Sie ist im weitesten Sinne Teil der Welt, die das Kind möglicherweise zu erkunden und zu verstehen sucht. In dieser Perspektive kann die Gitarre als Objekt der vom Kind (Subjekt) ausgehenden Untersuchung, Begutachtung, u. ä. gesehen werden. Sie ist allerdings in keiner Weise ‚stumm‘ oder ‚tot‘. Sie hat in ihrer Dingheit eine Disposition, die sie überhaupt zum responsiven Gegenstand einer kindlichen Aufmerksamkeit macht. Mit ihrer Eigentümlichkeit in Form, Materialität und physikalisch-akustischer Responsivität fordert sie das Kind auf, sie anzuschauen, zu mustern, abzutasten, anzufassen und hinzuhorchen. Die Gitarre hebt sich in diesem Moment von anderen möglichen Aufmerksamkeitszielen ab und zieht die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich. Es sind Appelle (Langeveld 1964; Stieve 2008; Waldenfels 2015), die die Gitarre ausstrahlt und das Kind zum Antworten auffordert (Waldenfels 1994). Insofern lässt sich hier festhalten, dass die Gitarre ein Gegenüber im Sinne eines Anderen, Fremden, Unbekannten ist, welches vom Kind entdeckt wird.

Die responsive Verschränkung von Kind und Ding hat in dieser Auseinandersetzung zur Folge, dass einerseits die Gitarre als Ding thematisch wird und quasi eine Verdinglichung konstatiert werden kann. Andererseits wird für das Kind dessen Wesen als erfahrendes und empfindendes Selbst thematisch, unter anderem dann, wenn in der Auseinandersetzung der eigene Körper (ungewohnt) angesprochen und ‚hervorgehoben‘ wird. Dietrich et al. beschreiben diese Art von Selbstaufmerksamkeit folgendermaßen: Es lässt sich erkennen,

„wie das jeweilige Subjekt nicht nur auf das Gehörte oder Gelesene [Gespürte, Gesehene; IW] aufmerksam wird, sondern gleichzeitig auf sich selbst, auf das was mit ihm, während und mit dem Hören oder Lesen [Spüren, Tasten, Sehen; IW] geschieht. Es wird durch

seine eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen gleichsam überrascht und muss sich nicht nur zum jeweiligen ‚Text‘ [Ding; IW] in ein Verhältnis setzen, sondern auch zu sich selbst als jemandem, der diesen Text [dieses Ding; IW] erlebt, mit ihm Erfahrungen macht und gemacht hat. Das eigene Wahrnehmen und Empfinden wird thematisch“ (Dietrich et al. 2013, S. 15).

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass in der kindlichen Auseinandersetzung mit der Gitarre *als* Gegenüber ein Zwischen entsteht, welches sowohl das Ding als auch das Kind in ihrer Bezüglichkeit verändert. Auf Seiten des Kindes können wir von sinnlich-leiblichen Erfahrungen und ästhetischen Erlebnissen ausgehen (vgl. ebd.).



Abb. 2: Gitarre als Werkzeug

4.2. Die Gitarre *als* Werkzeug

Die Gitarre wird hier zu einem Ding im engeren Sinne und dient dem Kind *als* Werkzeug. Sie wird dann zum Werkzeug, wenn sie in einen

Um-Zu-Zusammenhang eingebunden wird (vgl. Heidegger 1967, S. 68 ff.; Stieve 2008, S. 25 ff.) und ihre Eigenschaften im Sinne ihrer kulturellen (oder einer anderen) Verwendung zur Anwendung kommen, sprich, wenn die Gitarre als Musikinstrument zur Hervorbringung bestimmter Töne eingesetzt wird (Abb. 2). Wird die Gitarre als Werkzeug benutzt, „so ist [sie] nicht Gegenüber des Handelns, ein Ding der Erforschung, sondern Medium“ (Stieve 2008, S. 26), mit dem z. B. ein Ton zum Erklingen gebracht werden kann, bzw. *um* etwas zum Erklingen *zu* bringen. Der lateinische Begriff *instrumentum* (= Werkzeug) verrät, weshalb wir mit *Instrumenten* musizieren: Wir haben hochspezialisierte Werkzeuge (Musikinstrumente), die uns als ‚Medien‘ dienen, um bestimmte Klänge zu erzeugen.

In diesem Zusammen wird die Gitarre als Werkzeug Teil einer konkreten bzw. gezielten Tätigkeit und teilt sich mit dem Kind einen Raum aus Körper, Leib und Ding, in dem Neues entsteht und erklingt. Innerhalb dieses vielschichtigen Raumes – Dingraum, Leibraum, Tastraum, Sichtraum, Hörraum, Spürraum, Resonanzraum – wird eine Zuordnung bestimmter Ereignisse schwierig: Etwas Erklingendes kann weder einer bestimmten Zupfbewegung, einer Greifposition noch einer schwingenden Saite oder einer Luftbewegung im Resonanzkörper zugeordnet werden. Vielmehr scheinen es (Raum-)Überlappungen zu sein, Anteile des Kindes respektive dessen Tuns und der Gitarre (und des Luftraumes), die zusammen akustische Ereignisse hervorbringen. Die Grenzen zwischen Kind und Instrument werden schwammig, weil das Kind mit dem Werkzeug *zusammen* etwas tut. Merleau-Ponty spricht von einer Einrichtung in die Dinge und beschreibt dieses Phänomen des Zusammens mit Gegenständen, die – ähnlich wie die Gitarre – für einen bestimmten Zweck an oder um den Körper genommen werden, folgendermaßen: „Sich an einen Hut, an ein Automobil oder an einen [Blinden-]Stock gewöhnen heißt, sich in ihnen einrichten, oder umgekehrt, sie an der Voluminosität des eigenen Leibes teilhaben lassen“ (Merleau-Ponty 1966, S. 173). Das Einrichten *in* die Gitarre ist nicht unbedingt sichtbar, aber, insbesondere für Zuhörende, hör- und für das Kind spür- und erlebbar.

Das Zusammen im Sinne eines ‚Um-Zu‘, um bestimmte Töne zum Erklängen zu bringen, lässt einen Zwischenraum entstehen, in dem etwas Neues hervorgebracht wird. Es ist naheliegend, dass sich diese Hervorbringung nicht un(ein)geübt ereignet, sondern dass sie bzw. die Gitarre einen bestimmten Umgang auf Seiten des Kindes einfordert und nicht nur Produkte (vorgesehene Klangergebnisse), sondern auch (weniger angenehme) Nebenprodukte wie z. B. Schmerzen entstehen können. Im Folgenden wird – nach einer kurzen methodischen Verortung – anhand einer Video-Sequenz auf diese Randerscheinungen und die konkreten Erfahrungen eines Mädchens eingegangen.

5. Zur Methode

Die Auswertungsarbeiten werden mit einem phänomenologischen Forschungsansatz gerahmt. Körperliche, leibliche, dingliche, mediale und räumliche Aspekte werden ebenso wie Sprachliches in die Auswertung eingebunden.¹ Die Phänomenologie geht explizit von der Wahrnehmung der Forschenden aus. Denn „[d]as Sehen eines Phänomens gründet auf unserer Wahrnehmung, das Verstehen auf unserer Erfahrung und die Beschreibung auf der Grammatik unserer Sprache“ (Brinkmann 2017, S. 34). Es gibt – so der Ansatz – keinen anderen Zugang, als den über den Leib der involvierten Forscher*innen.

Dieser Forschungsansatz, der ursprünglich auf Edmund Husserls Phänomenologie zurückgeht, hat zum Ziel, „zu den Sachen selbst“ (Zahavi 2007, S. 26 ff.) vorzudringen und uns durch das Andere und (uns) Fremde irritieren und einnehmen zu lassen. Dieses Vordringen gelingt, indem mit der forschungsstrategischen Epoché (altgriechisch ἐποχή (epoché) = Zurückhaltung seines Urteils) die Aspekte, die in unserer „natürlichen Einstellung“ (ebd. S. 21 ff.) zum beobachteten Gegenstand vorerst Überhand nehmen (können), eingeklammert werden. Damit wird versucht, in einem nächsten Schritt der Beobachtung

¹ Die Analysen wurden als dichte Beschreibungen nach C. Geertz (1973), respektive im Anschluss an die pädagogisch-phänomenologische Videographie nach Brinkmann und Rödel (2018) verfasst und im Rahmen (leib-)phänomenologischer und bildungstheoretischer Konzepte interpretiert. In diesem Artikel kann aufgrund der Länge kein umfassender Einblick in die Analysearbeit ermöglicht werden.

die „Sachen“ sich zeigen zu lassen, die die Situation, die Menschen und Dinge in Raum und Zeit (mit-)konstituieren. Konkret lässt sich das am Beispiel darstellen, welches nachfolgend analysiert wird: Wenn wir auf einer Video-Aufnahme Gitarren spielende Kinder sehen und beobachten, können wir feststellen, dass die Gitarren *als* Werkzeuge ‚benutzt‘ werden, dass *mit* ihnen (‚herkömmlich‘) musiziert wird und dass sie Medien des Klangerzeugens sind. Es befinden sich acht Kinder in einem kleinen Nebenraum und üben gemeinsam einen Gitarrenpart (siehe Abb. 3).² Das, was sich während des Spiels ereignet, könnten wir erstens aus einer musik- oder instrumentalpädagogischen Perspektive analysieren: Wir könnten beschreiben, was das Kind spielt, wie es die Tonfolge spielt, was dabei erklingt und wie das zu anderem im Raum Erklingendem passt oder ‚un‘passt. Und wir könnten darüber ‚urteilen‘, wie das Kind die Gitarre hält und zum Klingen bringt, welche Fingertechnik angewandt wird etc. Indem wir uns in die Situation des sichtbaren, wahrnehmbaren und erklingenden Gitarrenspiels versetzen, könnten wir zweitens Vermutungen anstellen, wie sich das Spiel aus der Sicht und dem Gespür der Kinder anfühlen könnte. Und drittens könnten wir das Erklingende musikwissenschaftlich und wahrnehmungspsychologisch analysieren. Die hieraus resultierenden ‚Urteile‘ würden im Verhältnis zu meinen bisherigen Erfahrungen (z. B. als Musikpädagogin) gefällt und wären gewissermaßen normativ. Ziel der phänomenologischen Epoché ist nun, diese möglichen ‚Urteile‘ einzuklammern, um die Erfahrungsräume der betroffenen Kinder freizulegen, ihr individuelles Zur-Welt-Sein zu beschreiben, also die ‚Sachen selbst‘ (s. o.) zur Sprache zu bringen. Es geht nicht darum, darzustellen, was die Kinder tun und wie sie dies tun, sondern darum, (besser) zu verstehen, was ihre Erfahrungen während des Tuns sind und sein können.

Gestik, Mimik, Körperhaltung und Sprachausdruck sind Elemente, mit denen wir die Erfahrung eines Menschen entschlüsseln können. In der Phänomenologie wird von „Verkörperungen“ gesprochen, wenn

² Das von mir erhobene Videomaterial entstammt der schulethnografischen Untersuchung „Kulturelle Bildung und Inklusion“, einem inzwischen abgeschlossenen BMBF-Verbundprojekt unter der Leitung von Prof.in Dr. Cornelia Dietrich und Prof. Dr. Markus Dederich.

das aus der Beobachtungsperspektive Sicht- und Wahrnehmbare auf eine vor-sprachliche bzw. vor-reflexive Erfahrung zurückgeht (vgl. Brinkmann 2019, S. 150 f.). Für eine phänomenologische Rekonstruktion sind folglich vor- und nicht-sprachliche, parasprachliche und verbalsprachliche (Ent-)Äußerungen aufschlussreich für mögliche Erfahrungen und leibliche Empfindungen.



Abb. 3: Acht gemeinsam musizierende Kinder einer 5. Klasse, links im Bild Sara

6. Abdruck und Ein(-)druck

Für die Feinanalyse wird eine Sequenz unmittelbar nach einem Spielabbruch analysiert, weil dort das (leibliche) Antwortgeschehen – im Gegensatz zum koordinierten, ‚inszenierten‘ Zusammenspiel – unmittelbar in Erscheinung tritt. Vor diesem Spielabbruch wurde zusammen unisono eine Tonfolge von 4x2 Tönen in Schlaufe, ohne Unterbrechung während ca. 45 Sekunden gespielt. Daraus ergaben sich ca. 90 Zupfeinheiten der jeweils rechten Hand und ca. 50 Greif- und Lagewechsel der linken Hand. Anhand von sechs aufeinanderfolgenden Standbildern (Abb. 4 und 6) analysiere ich ein Kind, Sara, und frage: Wie und worauf antwortet das Mädchen? In der Frage ist implizit *ihre* Gitarre enthalten, die entweder als Werkzeug oder *als etwas*, was sich unmittelbar aus dem Spiel ableiten lässt, präsent ist.



Abb. 4: Sara unmittelbar nach dem Spielabbruch: Standbild (i), (ii) und (iii).

Im Moment des Spielabbruchs setzt Sara ihre linke Hand zum letzten Mal auf das Griffbrett, drückt die Saite ein letztes Mal gegen den Gitarrenhals. Dann richtet sie ihren Oberkörper in einer schnellen Bewegung auf und nimmt die Hand vom Gitarrenhals weg zu sich, die offene Hand zum Gesicht gedreht. Sie schaut sich ihre Hand von innen an, wendet sich ihrem Körper zu und verweilt kurz in dieser Position (Abb. 4 (i)).

Dass Sara ihren Finger unmittelbar nach dem Spielabbruch in ihr Blickfeld zieht, spricht dafür, dass sie vor-rational, vor-reflexiv *auf etwas* reagiert. Etwas scheint sie zu dieser Geste, zu diesem Anschauen veranlasst zu haben. Was ist es, was sie am oder im Finger sieht? Wir können einen (ab)klärenden und kontrollierenden Blick in Saras Gesicht ausmachen: Ist da noch alles in Ordnung? Wie sieht denn dieser Finger nach dem langen Spiel aus? Sieht er so aus, wie er sich anfühlt? Welche Spuren hinterließ das Spiel an dem Finger? Diese abklärend-kontrollierenden Fragen weisen eventuell darauf hin, dass Sara etwas empfindet, was sie in Abgleich mit einer äußerlich wahrnehmbaren ‚Realität‘ bringen möchte. Es scheint, als ob sie wissen wollte, in welcher Form der (Ab-)Druck oder eventuell der Schmerz, welchen sie leiblich erfährt, äußerlich sichtbar ist.

Ihr Gesichtsausdruck wechselt mit einer Öffnung des Mundes in eine angespannte Mimik, die Nase etwas hochgezogen, die Zahnreihe ist gut sichtbar, das Kinn nach unten gezogen, am ehesten lesbar als verzerrtes Gesicht. Ein offener Mund – allerdings nicht zum Reden – sie

schaut noch immer lautlos ihren Finger an (*ii*). Dieser Gesichtsausdruck würde zu einem angestregten „Ahh!“-Ausstoß passen, der als Verkörperung eines Schmerzempfindens zu interpretieren wäre. Obwohl der „Ahh!“-Ausstoß ausbleibt, ist er als Verkörperung von Schmerz oder Unwohlsein zu lesen. Durch das Gitarrenspiel wurde der Finger abgedrückt und die Saite in das Fingerfleisch eingedrückt. Der Zwischenraum wird zu einem Schmerzraum, der sich genau an der Schwelle der räumlichen Verschränkung des Kindes und der Gitarre auf tut und ausweitet.

Einen Augenblick später dreht Sara ihre Hand um, sodass die Handinnenfläche zu ihrer Mitschülerin drei Plätze neben ihr zeigt. Ihren Blick wendet sie von ihrer Hand ab, sie schaut zu dem Mädchen hin und sagt: „(...) sieht voll eklig aus“ (*iii*). Mit diesen Worten teilt Sara mit, was sie sieht – und nicht, was sie spürt oder empfindet. Sie hätte auch sagen können: „Autsch, tut das weh!“. Anstelle einer ‚direkten‘ Mitteilung dessen, was sie empfindet, übersetzt sie ihre Empfindung an der Schwelle zum Außen in andere, für ihre Mitschülerin eventuell zugänglichere Medien: in den Sichtraum und in den Sprachraum. Sie zeigt ihren Finger und versprachlicht einen ihrer (visuellen) Eindrücke. Sie teilt der Mitschülerin etwas mit, verweist auf die sichtbaren Spuren auf ihrem Finger und auf das, was sie an ihrem Finger gesehen haben mag. Die drei Aspekte zusammen – Blick zur Mitschülerin, geöffnete Hand und Sprachausdruck – sind drei Hinweise dafür, dass Sara ihre Aufmerksamkeit von ihrem Leib-Körper-Fokus (vorübergehend) loslöst und in ein ‚Gespräch‘ mit einer zweiten Person wechselt. Das *Etwas*, was in dem Finger ‚eingedrückt‘ ist, die Spur, die das Gitarrenspiel in Saras Körper hinterlassen hat, ihre Empfindung: All das wird Teil einer Mitteilung, einer Entäußerung und einer geteilten Situation. Es entsteht eine Art ‚Interaktionsdreieck‘ zwischen Sara, dem anderen Mädchen und der Hand (Abb. 5).



Abb. 5: ‚Interaktionsdreieck‘, initiiert durch Sara

Kurz darauf dreht Sara ihre Hand wieder zu sich zurück und berührt den Greiffinger mit dem Daumen. Sie drückt die beiden Finger mehrmals aneinander (Abb. 6 (iv)). Zurück im Leib-Körper-Fokus scheint sie mit dem Finger-Gegendruck zu überprüfen, wo und wie sie Schmerz empfindet, wie sich der Finger wo anfühlt. Danach ballt sie für einen kurzen Moment die ganze Hand zu einer Faust und hält sie auf die andere Seite ihres Kopfes in die ihrem Blick entgegengesetzte Richtung (v). Das Ballen der Hand und das Wegdrehen könnte nach dem Sprichwort „Aus den Augen, aus dem Sinn“ interpretiert werden: Als ob mit dem Schließen und dem Wegdrehen der Hand ihr auch die Empfindung und die Erinnerung entfliehen würden.

Zum Schluss öffnet sie sich zu den anderen Kindern hin und sagt: „So(?), ich würde sagen, wir versuchen das nochmal“ (vi). Sie findet, es könne weitergespielt werden und leitet die nächste Übe-Einheit ein. Das Wegdrehen der Hand und die Initiative zum Weiterspielen weisen darauf hin, dass Sara den Schmerz und den „ekligen“ Finger als Teil des Spiels annimmt und sich dieser Sache gewissermaßen unterwirft. Sie könnte das Weiterspielen auch verweigern oder sich ob des Schmerzes beklagen. Sie scheint den Schmerz im wörtlichen Sinne überspielen zu können bzw. ihr (empfindsames) Selbst als Teil der Tätigkeit unterordnen zu wollen.



Abb. 6: Sara direkt im Anschluss an (iii): Standbild (iv), (v) und (vi).

7. Konklusion

Die Ausgangsfrage lautete: Wie und worauf antwortet das Kind in der Auseinandersetzung mit der Gitarre? Die Analyse zeigt, dass die unmittelbar nach dem Gitarrenspiel in Erscheinung tretenden Ereignisse Aufschlüsse über das Antwortgeschehen zwischen Kind und Gitarre liefern. Die „Ansprüche“ (Waldenfels 1994, S. 187 ff.), *worauf* das Mädchen antwortet, sind in diesem Beispiel konkret folgende: Der Abdruck der Saite als eine sicht- und offensichtlich spürbare Einkerbung am Finger, der Ein(-)druck in den Körper, die Irritation, das Ungewohnte. Es entsteht ein Schmerzmoment, welches als Widerfahrnis auf das Mädchen einfällt und in dessen Leib haften bleibt. Die Frage nach dem *Wie* des Antwortens kann vierfach beantwortet werden: Erstens zeigt sich eine Hinwendung zum eigenen Körper, ein Körper-Leib-Fokus, in dem sich das Mädchen dem Sicht- und Spürbaren seines Selbst hingibt. Diese Selbstaufmerksamkeit steht in Kontrast zu der (mehr) auf die Gitarre gerichteten Aufmerksamkeit während des Spiels. In der Folge ist zweitens eine Öffnung und Initiation einer sozialen Interaktion zu sehen: Das Mädchen äußert sich, indem es sich, sein Erleben und Empfinden mitteilt, sich artikuliert. Das geschieht, wie gezeigt wurde, mit Wortsprache, Gestik und Mimik bzw. Blickkontakt. Dietrich et al. umschreiben diese Form der Artikulation in Hinblick auf eine mögliche ästhetische Erfahrung folgendermaßen: „Alle Formen des nach außen hin artikulierten Beeindrucktseins mün-

den [...] in eine Praxis der Verständigung über das Gesehene und Gehörte [oder Gespürte; IW]“ (Dietrich et al. 2013, S. 30). Drittens sind unterschiedliche Weisen der (Selbst-)Vergewisserung zu erkennen: Das Mädchen vergewissert sich seines Spürens, Sehens und Empfindens, sowohl in dem Körper-Leib-Fokus als auch in der sozialen Interaktion. Und viertens kann dem Mädchen eine Art Unterwerfung gegenüber der Sache zugeschrieben werden, weil es den Schmerz und die (Haut-)Irritation in Kauf nimmt und sich zum Weiterspielen bereit erklärt.

Zusammenfassend lässt sich vermuten, dass das Mädchen im Antwortgeschehen mit der Gitarre abwechselnd zu sich und zu Anderem, der Welt, ausgerichtet ist. Die Öffnung und (Wieder-)Schließung zeigen ein Changieren zwischen Selbst- und Weltbezug, zwischen Selbstaufmerksamkeit, Fremdbezug und sozialer Ausrichtung. Der Ein(-)druck bzw. die Einkerbung am Finger markiert eine doppelte Schwelle, einerseits zwischen dem Innen und dem Außen (zwischen Leib und Körper), andererseits zwischen Eigenem und Fremdem.

Literatur

Brinkmann, Malte (2017): Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Ein systematischer Überblick von ihren Anfängen bis heute, in: Malte Brinkmann/Marc Fabian Buck/Severin Sales Rödel (Hg.): Pädagogik – Phänomenologie. Verhältnisbestimmungen und Herausforderungen (Bd. 3), Wiesbaden: Springer VS, S. 17-45.

Brinkmann, Malte (2019): Pädagogisches (Fremd-)Verstehen. Zur Theorie und Empirie einer interkorporalen Ausdruckshermeneutik, in: Malte Brinkmann (Hg.): Verkörperungen: (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern, Wiesbaden: Springer VS, S. 131-158.

Brinkmann, Malte/Rödel, Severin Sales (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie: Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität, in: Christine Moritz/Michael Corsten (Hg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 521-547.

Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung (2. Aufl.), Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Dietrich, Cornelia/Wullschleger, Isabel (2019): Als Teil genommen sein. Ästhetische Bildung und Inklusion, in: Malte Brinkmann (Hg.): Verkörperungen (Bd. 9), Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 109-129.

Geertz, Clifford (1973): Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture, in: The Interpretation of Cultures: Selected Essays, New York: Basic Books, S. 3-30.

Gugutzer, Robert (2015): Soziologie des Körpers (5., vollst. überarb. Aufl.), Bielefeld: transcript.

Heidegger, Martin (1967): Sein und Zeit (11. unveränderte Aufl.), Tübingen: Max Niemeyer.

Heidegger, Martin (1984): Die Frage nach dem Ding. Zu Kants Lehre von den Transzendentalen Grundsätzen. (P. Jaeger, Hg.; Bd. 41), Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Hellberg, Bianca (2019): Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht (Bd. 11), Münster: Waxmann.

Jank, Werner (2010): Lernende: Objekte des Lehrens? Subjekte ihres Lernens?, in: Christopher Wallbaum (Hg.): Perspektiven der Musikdidaktik: Drei Schulstunden im Licht der Theorien, Hildesheim: Georg Olms, S. 133-156.

Langeveld, Martinus Jan (1964): Das Ding in der Welt des Kindes, in: Studien zur Anthropologie des Kindes (2. Aufl., Bd. 1), Tübingen: Max Niemeyer, S. 142-156.

Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung (6. Aufl.), Berlin: Walter de Gruyter.

Meyer-Drawe, Käte (1999): Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß, in: Zeitschrift für Pädagogik 45/3, S. 329-336.

Mollenhauer, Klaus/Dietrich, Cornelia (1996): Musikalische Interaktion, in: Grundfragen ästhetischer Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim und München: Juventa, S. 101-121.

Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Parmentier, Michael (2001): Dinghermeneutik, in: Christian Rittelmeyer/Michael Parmentier: Einführung in die pädagogische Hermeneutik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 104-124.

Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen: Die Gegenstände unserer Kindheit, München: Wilhelm Fink.

Waldenfels, Bernhard (1994): Antwortregister, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel: Modi ästhetischer Erfahrung, Berlin: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität: Modi sozialer Erfahrung, Berlin: Suhrkamp.

Zahavi, Dan (2007): Phänomenologie für Einsteiger, Paderborn: Wilhelm Fink.