

Gabriele Puffer, Andreas Becker, Franz Kördle, Kilian Sprau (Hrsg.)

Musik – Pädagogik – Professionalität

Festschrift für Bernhard Hofmann
zum 60. Geburtstag



Impressum

Redaktion: Lukas Christensen

Umschlagmotiv: Adobe Stock

Layout und Satz: Georg Toll, tollmedia, Innsbruck

Druck: Opolgraf SA, Opole

W8642

ISBN 978-3-99069-015-4

ISMN 979-0-50276-095-3

1. Auflage A1¹ / 2019

© 2019 HELBLING, Innsbruck · Esslingen · Bern-Belp

www.helbling.com

Dieses Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jegliche Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts bedarf der vorherigen schriftlichen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen wie Fotokopie, Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien sowie für Übersetzungen – auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke.

Inhalt

Vorwort 7

MUSIK – PÄDAGOGIK – PROFESSIONALITÄT: DREI SCHLAGLICHTER

Michael Weidenhiller
40 gute Jahre – Bernhard Hofmanns Wirken für die Musik
im Freistaat Bayern 11

Verena Weidner
Interdisziplinarität, Multidisziplinarität, Transdisziplinarität.
Wissenschaftstheoretische Beobachtungen
musikfachlicher Beziehungsmuster 19

Christian M. Schmidt
Ensemblesingen – eine Königsdisziplin und Schule fürs Leben 37

HISTORISCHE PERSPEKTIVEN

Martin Fogt
Der Münchner Liederkranz und sein Protektor König Ludwig I. 49

Günther Grünsteudel
Die Augsburgische Musikschule.
Vom Privatinstitut zum städtischen Konservatorium 65

David Hiley
Die liturgische Sequenz *Iubar lucis inoffense* zu Ehren
des heiligen Godehard von Niederaltaich 81

Kilian Sprau und Franz Körndle
„... und sonderlich ein herrlicher Pralltriller“.
Beiträge zur Erforschung künstlerischer „Schulenburg“ 91

MUSIKPÄDAGOGISCHE THEMEN DER GEGENWART

Mario Frei
Probing als unterstützende Methode bei der Entwicklung
eines Fragebogens.
Ein Anwendungsbericht aus dem Forschungsprojekt FALKE-Musik 121

Stefan Hörmann
Musikpädagogisches Hochschulpersonal gesucht –
Stellenausschreibungen unter terminologischer
und fachstruktureller Lupe **137**

Birgit Jank
„Natürlich möchte auch ich den Menschen nützlich sein“.
Gemeinsame Sichten auf das wirklich Wichtige
in der Musikpädagogik **161**

Hans Jünger
Verführerische Zeichen.
Zur Semantik der Werbemusik **175**

Martin D. Loritz
Klassenmusizieren mit Klavier **193**

Daniela Neuhaus
Konzepte zur Förderung von Reflexionsfähigkeit als Beitrag
zur Professionalisierung aus musikpädagogischer Sicht **207**

Gabriele Puffer
„Lieder nicht zu Hörbeispielen degradieren“.
Der Unterrichtsgegenstand „Musik“ in Stundennachbesprechungen
eines Theorie-Praxis-Seminars **221**

Sonja Stibi
„Ihr seid mit dem Körper die dritte Stimme“.
Musikalische Facetten von Instruktionen zur Tanzimprovisation **245**

KONZEPTE UND MODELLE FÜR SCHULE UND HOCHSCHULE

Franz Adam
Motown – Musik für weiß und schwarz, blau und grün ... **265**

Patrick Ehrich
„You Will Study Verbal Magic“.
Das Konzept Flow im Hip-Hop – analytische Zugriffe
für den Musikunterricht **277**

Monika Fröhlich-Schweiger
Singen, Sprechen, Präsentieren.
Kreatives Spiel mit und Reflexion über Formen
verbaler und nonverbaler Kommunikation **293**

Stefan Krauss und Gabriele Puffer
„Wurzeln“ und „Brüche“ in der Entwicklung eines Tonsystems.
Musik und Mathematik **303**

Anita Schilcher und Petra Kirchoff
Interkulturelles und literarisches Lernen mit der Musik der Beatles
im fachübergreifenden Unterricht **321**

Johann Winter
Professionalisierung in der Lehrerbildung.
Potenziale im Instrumentalunterricht **333**

ANHANG

Publikationen von Bernhard Hofmann **345**

Autorinnen und Autoren **359**



Sonja Stibi

„Ihr seid mit dem Körper die dritte Stimme“

Musikalische Facetten von Instruktionen zur Tanzimprovisation

„Okay, da is die Pause und ich bleib wirklich in der Pause und geh dann wieder weiter mit und ganz synchron zur Musik sozusagen. Also ihr seids mit dem Körper die dritte Stimme von dem Gesang.“ In diesem Ausschnitt aus einer Instruktion für eine sich anschließende Tanzimprovisation zu Musikeinspielung spiegelt sich das Thema dieses Beitrags wider. Im Mittelpunkt stehen musikalische Aspekte, die das Instruktionshandeln von Lehrenden in der Tanzimprovisation kennzeichnen. Das Zitat macht gleich mehrere Facetten des Themas deutlich:

- Musikeinsatz in der Tanzimprovisation
- Beziehung von Tanz und Musik
- Sprechen über Musik in Instruktionen

Die qualitative Videostudie zu multimodalen Instruktionsmustern in der Tanzimprovisation, von der hier berichtet wird (Stibi 2018), befasst sich mit der Rekonstruktion von Musterstrukturen, die das Instruktionshandeln von Lehrenden in der Tanzimprovisation kennzeichnen. Instruktionen wurden dabei als Sprechhandlungen des Typs Aufforderung mit handlungsinitierender, regulativer oder unterstützender Funktion aufgefasst, die in unterschiedlichen Modalitäten (verbal, nonverbal-tänzerisch, musikalisch) erfolgen können. In diesem Zusammenhang stellte sich vor allem die Frage nach der Vernetzung unterschiedlicher Modalitäten im Instruktionshandeln.

Der Beitrag fokussiert die musikalische Ebene: In welcher Weise wird Musik in Instruktionen in der Tanzimprovisation thematisiert? Dieser Frage wird nun aus dreierlei Blickwinkeln nachgegangen: Ausgangspunkt bilden Überlegungen zum Einsatz von Musik in der Tanzimprovisation (I). Tanz und Musik stehen in einem dialektischen Verhältnis,

welches eine Vielzahl an möglichen Beziehungen und Spannungsmomenten eröffnet. Jeder Musikeinsatz erfolgt funktional und ist von tänzerischen und didaktischen Aspekten geleitet. Daran anknüpfend werden musikalische Instruktionshandlungen von Lehrenden (II) und ausgewählte musikbezogene Instruktionismuster (III) beschrieben, die im Rahmen der Videostudie identifiziert werden konnten. Zielt Tanzimprovisation darauf, unterschiedliche Beziehungen von Tanz und Musik zum Thema zu machen, ist der Unterricht auf die Ebene der Sprache verwiesen. Abschließend werden daher Erkenntnisse zum Sprechen über Musik in der Tanzimprovisation (IV) vorgestellt.

I Funktionale Facette: „Ich geb uns noch ne Musik ...“ – zum Einsatz von Musik im Tanzunterricht

Ob in Performance, Alltag oder Unterricht, das Verständnis von Tanz ist untrennbar mit der (rhythmischen) Bewegung zu Musik verbunden. Epochenübergreifend lassen sich vielfältige Formen und unterschiedliche Beziehungen zwischen Tanz und Musik ausmachen (vgl. Sachs 2007).

Musik ist Begleitung, Inspiration und Ausgangspunkt von Tanz. Dabei wird Musik aller Art und Stilistik verwendet, welche alle Formen gestalteter Klänge und Geräusche einschließt (vgl. Blom und Chaplin 1988, S. 156ff.; Exiner und Lloyd 1973, S. 66ff.). Die eingespielte Musik hat einen wesentlichen Einfluss auf die Bewegung, sie fungiert nicht nur als *movens*, *stimulans*, sondern auch als Ordnungsfaktor. Jeder Sound, jede Musik ruft durch ihre eigene Dynamik und ihren spezifischen Aufforderungscharakter jeweils ganz unterschiedliche Bewegungen hervor (vgl. Barthel und Artus 2007, S. 237). Indem Musik läuft, hüpf, schreitet, schleicht oder fließt, zeigt sich Bewegung zugleich als ein musikimmanentes Phänomen (vgl. Leonhardmair 2014).

Im Wesentlichen lassen sich drei grundlegende Funktionen von Musik im Tanzunterricht unterscheiden (Stibi 2016, S. 76ff.):

- *Musik als Stimulans und Anregung* motiviert und strukturiert die Improvisation, unterstützt und intensiviert die Motorik. Sie gibt dem Tanz Farbe, kann innere Bilder hervorrufen, löst individuelle Bewegungsreaktionen aus und hat zugleich die Kraft, eine Gruppe durch ihren Rhythmus zu einen.
- *Musik als Begleitung und Untermalung der Exploration* kann ein Hilfsmittel sein, um räumliche, zeitliche, dynamische oder formale Bewegungserfahrungen zu sammeln. Sie schafft eine bestimmte Atmosphäre und stellt neue Impulse bereit, wenn sich Bewegungsmuster verfestigen oder die Improvisation stagniert.
- *Musik als Ausgangspunkt und Thema der Improvisation* evoziert die Frage der Beziehung von Tanz und Musik. Die Arbeit mit einem Musikstück erfordert eine

differenzierte Auseinandersetzung damit und das Nachdenken darüber, welche tanzbezogenen Potenziale die gewählte Musik beinhaltet.¹

Unabhängig davon, in welcher Funktion Musik zum Tanz eingespielt wird, „das Bewegungsverhalten einer ganzen Gruppe verändert sich schlagartig und ohne Aufforderung der Tanzpädagogin, wenn die eingespielte Musik ihren Charakter wechselt“, beschreiben Barthel und Artus (Barthel und Artus 2007, S. 237). Blom und Chaplin gehen noch weiter: „The relationship of dance to music is an intimate one. Music, through its pulse and rhythm, provides a driving force and an overall structure. Its influence can be either positive or negative“ (Blom und Chaplin 1988, S. 162).

Vor diesem Hintergrund finden sich im Kontext der Tanzimprovisation gleichermaßen Befürworter wie Gegner der Nutzung von Musik.

Verzicht auf Musik

Während Musik und Tanz aus phänomenologischer und anthropologischer Sicht häufig als genuine Einheit betrachtet werden, bildet der Tanz ohne Musik einen Topos des zeitgenössischen Kunsttanzes² und somit auch einen Ansatz in der Tanzimprovisation. Der dominante Einfluss der Musik wird als hinderlich für Bewegungskreativität angesehen. Zugunsten der Fokussierung auf den Körper und körpereigene Bewegungsrhythmen und -melodien wird daher auf Musik und die Stimulation durch einen externalen, außerkörperlichen Rhythmus verzichtet: „It is not dance without music, but a dance in silence. It is not a dance without rhythms, but a dance where the rhythms are pulsed in only one place, the body. [...] It is time [...] to see how good movement sings for itself“ (ebd., S. 156–157).

Zielgerichteter Musikeinsatz

Tanz und Musik können unterschiedliche Beziehungsformen eingehen: analog und kongruent, kontrastierend-kontrapunktisch oder unabhängig nebeneinander. „Use it for a purpose and let it add to the experience; don't use it as an incidental decoration, a numbing background, or taskmaster“ (ebd., S. 94). Dieser Appell von Blom und Chaplin an einen sensiblen Umgang mit Musik im Tanzunterricht lässt sich nur unterstreichen. Im Idealfall gelingt es, eine Synthese zwischen Tanz und Musik herzustellen, „when dance and music appear as one, mutually supportive, enhancing one another [...] and music becomes [...] the floor that the dancer dances upon“ (ebd., S. 162).

¹ Einen musikbezogenen Fragenkatalog zur Orientierung für die Erschließung eines Musikstücks bieten Barthel und Artus 2007, S. 237, sowie Tsakalidis 2010, S. 95ff. Verschiedene musikbezogene Aufgabenstellungen finden sich in Stibi 2016, S. 79.

² Siehe z.B. die Choreografie „Golden Hours (As You Like It)“ von Anne Teresa De Keersmaeker bei der Ruhrtriennale 2016, die weitgehend auf Musik verzichtet und die Sprache des Körpers in den Mittelpunkt rückt. URL: <https://www.ruhrnachrichten.de/Leben-und-Erleben/Anne-Teresa-De-Keersmaeker-zeigt-Tanz-ohne-Musik-72670.html> [20.02.2018].

II Modale Facette: Musikalische Instruktionshandlungen

Im Tanzunterricht sind Bewegungslernen und kreatives Verhalten maßgeblich von Instruktionen der Lehrenden beeinflusst. Insbesondere durch sprachliche Aktivitäten von Lehrenden wird das Unterrichtsgeschehen organisiert, inszeniert und moderiert, werden Voraussetzungen für tänzerische Bewegungshandlungen geschaffen.

Bei der Anleitung von Tanzimprovisation bedienen sich Lehrende unterschiedlicher verbaler, nonverbaler und musikalischer Mittel, um tänzerische Kreativität auszulösen, Bewegungsvorstellungen zu initiieren und tänzerische Qualitäten oder formale Strukturen zu veranschaulichen. Sowohl Sprechhandlungen der Lehrenden, Bewegungsakte und musikalische Handlungen als auch die Bewegungshandlungen der Lernenden formen ein Handlungsgesamt, das sich in Anlehnung an Wittgensteins Sprachspielkonzept als „Handlungsspiel“ bezeichnen lässt (vgl. Drexel 1975, S. 176). Im Lehrverhalten lassen sich dabei charakteristische Instruktionmuster ausmachen, die jeweils spezifische Modalitäten und Interaktionsprozesse umfassen.

Die folgenden Erkenntnisse basieren auf Teilergebnissen einer Videostudie, die aus Einzelfallanalysen und einem Vergleich dreier videografierter und mittels HIAT transkribierter Fallbeispiele von Tanzimprovisations-Unterricht mit Studierenden im siebten Studiensemester gewonnen wurden. Das methodische Vorgehen beruht auf einer Adaption der funktional-pragmatischen Diskursanalyse (Ehlich 2007, Rehbein 2001, Ehlich und Rehbein 1979) und nutzt als Kernkategorie das „multimodale Handlungsmuster“, durch welches regelhafte Ablaufstrukturen von Handlungssequenzen unter Berücksichtigung verschiedener Modalitätsebenen in einem formalen Ablaufschema von Handlungen und Handlungsalternativen abgebildet werden können.

Aus handlungsregulatorischer Sicht erfolgen Instruktionen vor und während, mitunter auch nach der Bewegungsausführung und beeinflussen somit präaktional, synaktional und postaktional das Bewegungsverhalten der Lernenden. An verschiedenen Stellen wirken sie dabei potenziell auf interne Entscheidungsprozesse der Tanzenden, deren Bewegungs-Handlungskonzept und somit auf den weiteren Verlauf des Improvisationsprozesses ein.

Musikalische Handlungen stellen ebenso wie motorisch-tänzerische Äußerungen der Lehrperson begleitende nonverbale Instruktionsformen dar, welche die verbalen Instruktionen ergänzen, unterstützen oder illustrieren, in einzelnen Fällen auch ersetzen können (vgl. Scherer 1979, S. 359–360). Als Handlungen mit sprachähnlicher oder sprachbegleitender und interaktionskonstituierender Funktion können sie sowohl isoliert als auch kontextorientiert interpretiert werden.

Musikalische Instruktionshandlungen im untersuchten Material umfassten insgesamt ein relativ breites Spektrum:

- *Musikeinspielungen vom Tonträger* als extraverbale akustische Instruktionsform
- *Metrische oder instrumentale Bewegungsbegleitung* als extraverbale, akustische Instruktionsform, die (melodisch-harmonisch bzw. rhythmisch-perkussiv) mit einem Instrument oder metrisch mit Klanggesten ausgeführt wird und je nach Intention entweder die rhythmische Ausführung der Bewegung stabilisiert oder atmosphärisch und bewegungsanregend wirkt
- *Vokale Sonifikation* als akustisch-vokale Instruktionsform. Eine lautklangliche, rhythmisierende Sprechweise wird genutzt, um dynamische Gestaltmerkmale der Bewegung zu akzentuieren und die rhythmische Struktur eines Bewegungsablaufs zu verdeutlichen (vgl. Scherer und Bietz 2013, S. 174). Gerade die vokale Sonifikation wird häufig in verbale und nonverbale Instruktionshandlungen eingeschoben, mit simultaner Bewegungsdemonstration kombiniert oder und mit anderen musikalischen Handlungen verwoben, wie z. B. simultanes Mitklatschen des Rhythmus, Mitspielen des Metrums mit den Füßen u. a.
- *Musik-Cues* im Rahmen von Stop & Go-Spielen
- Auch *Einsatzsignale* können im weiteren Sinne zu musikalischen Handlungen gezählt werden und erfolgen in verschiedenen Modalitäten: verbal (Signalworte, Einzählen), vokal (Zungenclicks, klingende Silben, rhythmisiertes Sprechen), nonverbal (Dirigiergesten) oder musikalisch (metrisches Klatschen, Instrumentalvorspiel) sowie in Kombination. Einsatzsignale waren interessanterweise nur in jenen Unterrichtssequenzen zu finden, in denen die Lehrperson selbst am Instrument begleitete.

Während Musikeinspielungen vom Tonträger, Bewegungsbegleitung und Einsatzsignale immer improvisationsbegleitend und synaktional zur Bewegungshandlung der Teilnehmenden verwendet wurden, wird die vokale Sonifikation auch sprachbegleitend im Rahmen präaktionaler Aufgabeninstruktionen eingesetzt. Das gesamte Spektrum findet nicht in jedem Fallbeispiel der Videostudie Verwendung. Vielmehr lassen sich Fallspezifika beobachten, wobei Korrelationen zwischen Unterrichtsthema und Instruktionsmodalitäten sowie verwendeten musikalischen Instruktionshandlungen erkennbar sind.

III Formal-temporale Facette: Musikbezogene Instruktionsmuster

Die oben beschriebenen musikalischen Instruktionshandlungen sind als Teilelemente in Handlungsmuster eingebettet und in der Regel mit verbalen und nonverbal-tänzerischen Äußerungen der Lehrperson verwoben. Folgende musikbezogenen Instruktionsmuster und Cluster ließen sich im Videomaterial identifizieren:

Cluster von Instruktionensequenzen mit Musikanteil

Ein in allen Fallbeispielen mehrfach vorhandenes Cluster ist die präaktionale Aufgabeninstruktion mit nachfolgender Improvisation zu Musikeinspielung oder metrischer bzw. instrumentaler Bewegungsbegleitung der Lehrperson. Dies wird vor allem in Explorationsphasen oder Vertiefungsphasen eingesetzt. Dabei macht die Lehrperson nicht mit, sondern bleibt beobachtend oder musikalisch begleitend am Rand, um die Teilnehmenden in ihrer Improvisation nicht zu stark zu beeinflussen.

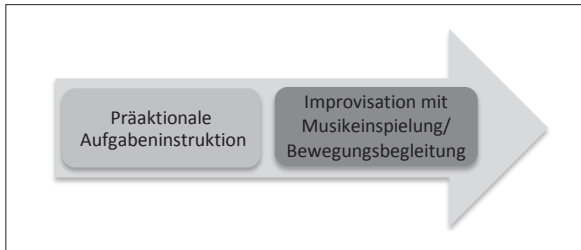


Abb. 1: PI-Dyade (Pre-Instruction – Improvisation)

Die „Cued Improvisation“ folgt auf eine präaktionale Aufgabeninstruktion und wird hauptsächlich in Erarbeitungs- und Übungsphasen verwendet. Musik-Cues wie Stop & Go und Signalwörter dienen als Einsatzzeichen für bestimmte Bewegungsaktionen und werden synaktional, d. h. simultan zur Bewegungsaktion der Teilnehmenden gegeben.

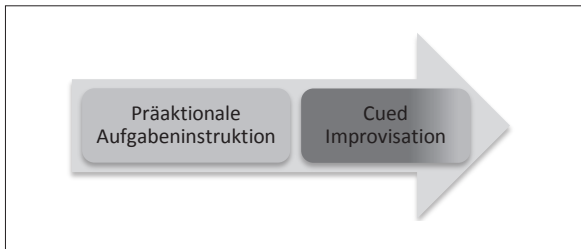


Abb. 2: PICI-Dyade (Pre-Instruction – Cued Improvisation)

Durch verbale und/oder musikalische Impulse wird die Aufmerksamkeit fokussiert, die Bewegungsausführung gelenkt oder modifiziert.

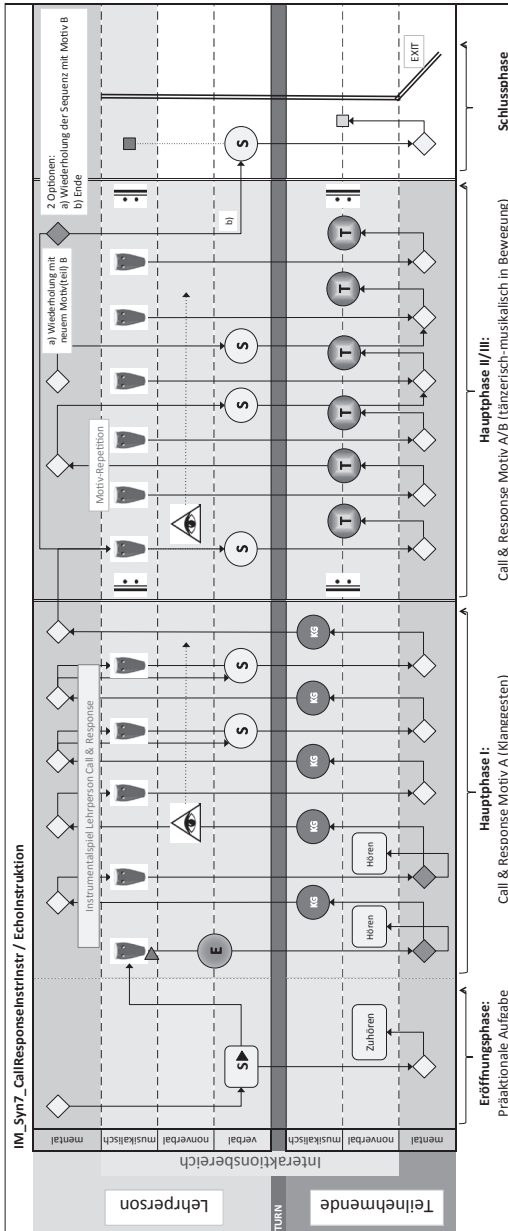
Synaktionale Instruktionmuster

Eigenständige synaktionale Instruktionmuster ohne vorangehende Aufgabeninstruktion sind die performative oder verbale Bewegungsanleitung mit Musikeinspielung, bei der die Lehrperson tanzend-verbal oder verbal-beobachtend anleitet. Diese werden hauptsächlich im Warm-Up verwendet.



Abb. 3: Synaktionale musikbezogene Instruktionmuster

Synaktionale multimodale Call & Response-Instruktion



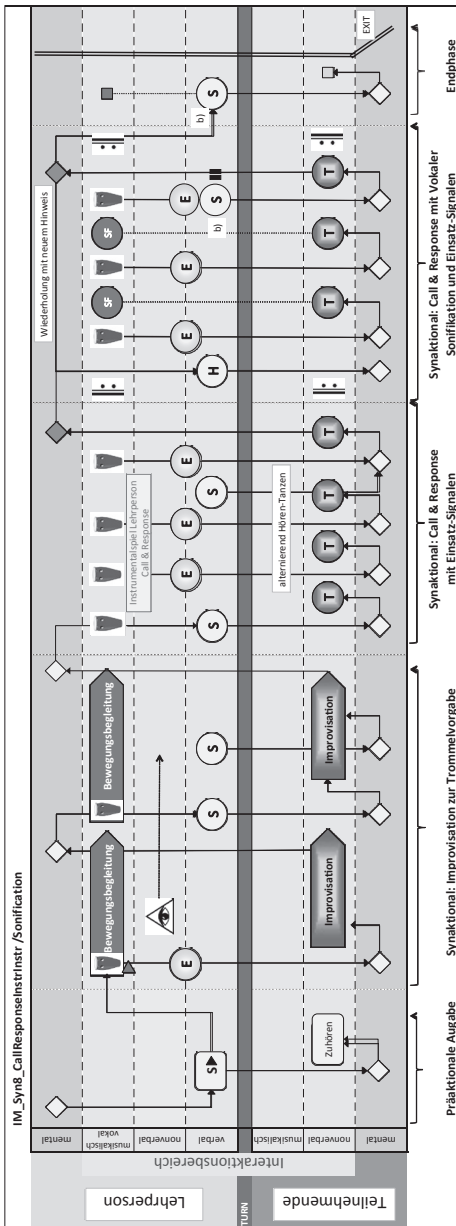
Ein fachspezifisches Instruktionsmuster einer „Cued Improvisation“, das auch im (elementaren) Musikunterricht Verwendung findet, ist die multimodale Call & Response-Instruktion.

„Sichtbare Musik – hörbare Bewegung“ ist das Thema der Unterrichtseinheit in Fallbeispiel C. Im Mittelpunkt stehen der hörbare Klang und die rhythmische Struktur von Bewegung sowie die Übertragung rhythmischer Patterns und musikalischer Elemente in Bewegung. Abbildung 4 zeigt als Multigraph in Partiturschreibweise, wie verschiedene Instruktionsmodalitäten innerhalb einer knapp fünfminütigen Instruktionsequenz miteinander kombiniert und ineinander verschachtelt werden.

Die Lehrperson leitet präaktional mit einer kurzen verbalen Aufgabe (S) mit Hinweis auf das Call & Response-Prinzip ein und beginnt dann, ein Pattern auf der Conga zu spielen. In die rhythmische Bewegungsbegleitung werden synaktional knapp formulierte Bewegungsaufgaben und verbale Cues (S) eingeflochten.

Abb. 4: Synaktionale Call & Response-Instruktion mit Instructional Cues³

³ Im Original ist das Transkript mehrfarbig, die Farbgebung entspricht der jeweiligen Instruktionsmodalität: verbal (weiß unterlegt, „S“), nonverbal/tänzerisch (grau, „T“), musikalisch (dunkelgrau, „KG“) bzw. Mischformen (mehrfarbig). Die dunkelgraue Raute symbolisiert einen Entscheidungsknoten, der Handlungsalternativen wie z. B. den Rückgang zu einer früheren Musterposition ermöglicht. Transkriptionsverfahren, die Transkripte in Farbe, genauere Rekonstruktionen und weitere Instruktionsmuster sind nachzulesen in Stibi 2018.



Das Call & Response-Prinzip bildet den Rahmen für die Bewegungsaufgabe und strukturiert die gesamte Improvisationsphase, die durch alternierende Hör- (Call) und Aktionsphasen (Response) gekennzeichnet ist. Während des Calls pausieren und hören die Teilnehmenden das Motiv, das als Response zunächst musizierend mit Klanggesten (KG), dann tänzerisch mit Schritten und Beinbewegungen sowie tänzerisch-musikalisch in einer Verbindung von Bewegung und Fußklängen (T) umgesetzt wird, bis sich ein tänzerisch-musikalisches Motiv herausformt.

Die Binnenrealisierung des Musters verläuft auf der verbalen Ebene komplett monologisch, da keine verbalen Turn-Wechsel stattfinden. Die Interaktion von musikalisch-verbalem Call und tänzerischer Response betreffend kann das Muster hingegen als dialogisch angesehen werden. In formaler Hinsicht bleibt die musikalische Ebene repetitiv, die verbale Ebene verläuft dagegen linear aufbauend, da die Aufgabe zunehmend komplexer wird.

Die sich anschließende Instruktionssequenz (Abbildung 5) ist noch komplexer strukturiert. In diesem multimodalen Instruktionsmuster greifen verbale, musikalische, vokale und nonverbale Modalität in besonderer Weise ineinander.

Abb. 5: Multimodale Call & Response-Instruktion mit vokaler Sonifikation, verbalen Hinweisen und Einsatz-Signalen

Auf die verbale Ankündigung (S) folgen ein Einsatzsignal (E) und perkussive Bewegungsbegleitung parallel zur Tanzimprovisation. Schließlich wechselt die Lehrperson wieder zurück ins Call & Response-Muster und nutzt einzelne Hinweise (S, H), Einsatz-Signale (E), die auftaktig am Ende eines Calls oder einer Response erfolgen, sowie vokale Sonifikation (SF) während der Response der Teilnehmenden. Diese unterstützt als vokale Bewegungsbegleitung

nicht nur das Behalten des Rhythmusmotivs und die dynamisch-energetische Ausführung und Phrasierung einer Bewegung, sondern auch die Entwicklung und Vertiefung der Bewegungsvorstellung als Klangfolge und akustische Abbildung der Bewegung (vgl. Effenberg 2000). Die Lehrperson begründet dies wie folgt:

Beim Call & Response-Teil habe ich, wenn die Teilnehmer rhythmisch unsicher waren, bzw. nicht ganz denselben Puls hatten, sie so unterstützt. Ich finde das hatte eine sichtbar interessante Wirkung auf die Teilnehmerinnen. [...] Die Akzentuierung der Stimme wurde auch sichtbar auf die Bewegung übertragen. (Reflexion C, S. 2)

IV Inhaltlich-semantische Facette: Sprechen über Musik in Tanz-Instruktionen

Während das Sprechen über Musik einen zentralen Gegenstand von Musikunterricht darstellt, für den unterschiedliche didaktische Ansätze vorliegen (Oberhaus 2015), nimmt das Reden über Musik im Tanzunterricht und in vielen tanzpädagogischen Publikationen eine eher untergeordnete Rolle ein. Sprechen über Musik war in den untersuchten Tanzimprovisationsstunden vor allem dann gegeben, wenn die wechselseitige Beziehung von Musik und Tanz als Unterrichtsthema im Zentrum stand. Bei der Rekonstruktion der Instruktionmuster ist daher auch von Interesse, welche musikalischen Aspekte in den verbalen Instruktionen überhaupt zur Sprache kommen. Folgende Kategorien des Sprechens über Musik in Instruktionen konnten ausgemacht werden:

Musik als Inspiration für Tanz

Instruktionen thematisieren die Aufnahme von Impulsen aus der Musik und deren Transformation in Tanz. Dies wird besonders deutlich, wenn wie in Fallbeispiel B ein einzelnes Musikstück mit Video den Hauptbezugspunkt für Instruktionen und Bewegungshandlungen darstellt:

Ich hab euch ein Lied und ein Video mitgebracht und möcht ganz viel mit der Musik und dem einen Lied äh ganz viel Zeit dafür verwenden, das heißt wir werden nur dieses Lied hören in dieser Zeit der Stunde. Lasst Euch drauf ein, ihr könnt Euch dran ärgern. Das kann – ja das ist kein Problem – das kann euch inspirieren oder ihr denkt kurz „wa“, aber wir bleiben nur bei dem Lied [...]. (z1–8, B_2)

[...] genau, in der ersten Runde bitte ich Euch, dass ihr die Musik aufnehmt. Guckt, was macht der Song, das Lied mit Euch. (z9, B_2)

Und wenn ihr eine Bewegung habt, bleibt dabei. Das ist so ein bisschen unsere Regel für heute. Wenn ich was hab, bleib ich da lang dabei, solange bis ich nicht mehr kann, oder bis die Musik sagt, „Hey, mach was Neues!“ Und, genau, versucht,

wahrzunehmen, was, was in der Musik auch so passiert. Die Struktur vielleicht in eure Bewegungen aufzunehmen [...]. (z16–18, B_2)

Schließt die Augen. Und lasst die Musik auf euch wirken. (z36, B_2)

In Fallbeispiel B geht es hauptsächlich darum, die Musik, ihre Struktur, Impulse, ihren Charakter auf sich und auf die Bewegung „wirken“ und sich von ihr inspirieren zu lassen. Musik dient hier als Ausgangspunkt für die Generierung von Bewegungsmaterial.

Während in musikbezogenen Tanzaufgaben spezifische musikalische Aspekte fokussiert werden können, wie z. B. Thema, Form und Struktur, Rhythmus, Charakter, Atmosphäre und Ausdruck, Instrumentierung, Tempo, Melodie, Kompositionsprinzip, Mehrstimmigkeit, Phrasierung und Artikulation etc., lässt die Lehrperson dies hier bewusst offen, ohne im Vorfeld Einschränkungen der musikalischen Wahrnehmung vorzunehmen.

Spontan durch die Musik und ihre Elemente ausgelöste Bewegungen werden jedoch im weiteren Verlauf als Materialpool für sich anschließende Improvisationsaufgaben verwendet. Die Wirkung der Musik auf die Bewegung bildet zudem den Kern postaktionaler mentaler Selbstreflexionen:

Und geht zumindest in Gedanken kurz für euch durch, was ist jetzt gewesen. [1s]
Was hat die Musik in mir ausgelöst? (z4, B_4)

Subjektive Bewegungserfahrungen und musikalische Wahrnehmungen werden in der Reflexion mental erinnert und reaktiviert, um davon ausgehend die nächste Improvisationsaufgabe einzuführen.

Wirkung und Funktion der Musik für die Improvisation

Der enormen Beeinflussung der Bewegung durch die Musik sind sich sowohl Lehrende als auch Teilnehmende bewusst. Lehrperson A initiiert in der Vertiefungsphase gezielt einen Wechsel durch eine andere Musikeinspielung mit schnellem Tempo:

[...] wir brauchen den Wechsel von lalalalalalala, weil natürlich die Bewegungen von der Musik ziemlich beeinflusst werden, jetzt kommt der krasse Gegensatz. (z1/6, A_10)

Lehrperson B nutzt die Musikeinspielung im Warm-Up zunächst als Untermalung und Begleitung:

Uuund [*], ich mach vor, leit Euch an und ihr macht einfach mit. Geb uns noch ne Musik. (z7, B_1a)

Im weiteren Verlauf ist ein Musikstück mit zugehörigem Video thematischer Ausgangspunkt für die Improvisation (siehe oben).

Improvisation mit oder ohne Musikeinspielung

Auch bei den Teilnehmenden zeigt sich ein Bewusstsein über die Wirkung und Funktion der Musik auf die tänzerische Improvisation. Folgender Dialog wird durch die Selbstinitiative Turn-Ergreifung einer Teilnehmerin initiiert:

40	L_v:	Echt?	Hemmend? Echt?
41	T2v:	Voll cool. Kann ich fragen, ich weiß nicht ob Euch die Musik voll hilfreich ist oder hemmend.	Für mich ist sie jetzt nicht so variantenreich wie die Nudel.
42	L_v:	Okay. Gut. <hohe Stimme>	
43	Lnv:	/wendet sich ab, geht zu Laptop mit Rücken zu TT	
44	T2v:	Also ich, ich bin tendenziell immer ohne Musik,	
45	L_v:		Wir können auch was anderes versuchen. Ein anderes Lied einfach.
46	Lnv:	/mit Rücken zu TT //dreht sich zu TT	/Abwendung zu Laptop
47	T2v:	aber ich weiß nicht wie es Euch so geht	Okay. Dann passt es für mich.
48	T3v:	Also ich, ich find sie eigentlich, mir hilft sie eigentlich.	
49	L_v:		Gut, wenns für den Großteil passt, dann mach mer weiter.
50	Lnv:	/mit Rücken zu TT/ /dreht sich kurz um, dann wieder Rücken zu TT/	
51	T2v:	Aber wenns für den Großteil passt, dann... <nickt mehrfach>	
52	T1v:	(...)	
53	T3v:		Aber...

Abb. 6: Transkript-Ausschnitt A_13

Die Teilnehmenden artikulieren divergente Sichtweisen und Wahrnehmungen hinsichtlich der Bedeutung und Funktion der Musikeinspielung für die Bewegungsgenerierung und -kreativität. „Hilfreich“ und „hemmend“ bilden zwei kontrastierende Gegenpole. Die Lehrperson hält sich zurück und überlässt die Diskussion den Teilnehmenden, bevor sie das Angebot macht, ein anderes Stück einzuspielen. Das Thema wird später nochmals aufgegriffen, als die Lehrperson die Musikeinspielung nach wenigen Sekunden abbricht und anbietet, nun ohne Musik zu improvisieren:

Ach so, wolln wirs mal ohne Musik versuchen? Weil s vorher des Ding war? Weil sonst... Sonst beeinträchtige ich wieder eure Kreativität. (z119/123, A_15)

Zudem bietet die Lehrperson später nochmals eine Musikeinspielung an:

Ist der Wunsch nach Musik da, oder passt's noch? Sonst geb ich euch was rein. (z20, A_18)

Die Frage der Improvisation mit oder ohne Musik wird zudem in Fallbeispiel C im Zuge der Schlussgestaltung angesprochen, als die Lehrperson den Wunsch der Teilnehmenden nach Musikeinspielung aufgreift:

Ähm, eigentlich hab ichs mir ohne Musik gedacht [...] aber i glaub i werd euch ähm da zwischendrin trotzdem die Musik mal rein spielen, wenna ihr des megts. (z31–40, C_14)⁴

Synchronisation von Bewegung und Musik

Eine Möglichkeit der Beziehung von Musik und Tanz ist die direkte Umsetzung von Musik in Bewegung in Fall C:

Ähm, dann wer mag derf si kurz hinsetzen. Ich werd Euch jetzt eine, ein kurzes Musikstück vorspielen. Und ihr dürfts gerne für Euch ähm mit den Händen oder den Armen auch mit der Musik mitgehen. Oder nur mit den Fingern, mit den Zehen. Genau. (z1–7, C_5)

Im zweiten Durchgang sollen dann Oberkörper, Arme und Kopf aktiv werden:

Ähm [***], ihr dürft gerne – wir hören es nochmal – und ihr derfts gern dazu aufstehen und ähm im Stand ähm versuchen, des aufm hauptsächlich mit dem Oberkörper und mit die Arme oder mit dem Kopf versuchen mitzugehen, was jetzt scho mit die Hände und Finger gmacht habts. (z1, 4, 7, C_7)

Davon ausgehend greift die Lehrperson auf die Imaginationsfähigkeit der Teilnehmenden zurück und fordert sie auf, sich den tanzenden Körper als „dritte Stimme“ des Vokalstücks vorzustellen:

Und dann versuchts a bissl mit dem Gedanken ihr seids sozusagen vielleicht die dritte Stimme, die da mitsingt, mit dem Körper. (z1, C_8)

Dabei soll die Bewegung genau mit der Musik synchronisiert werden:

Okay, da is die Pause und ich bleib wirklich in der Pause und geh dann wieder weiter mit und ganz synchron zur Musik sozusagen. Also ihr seids mit dem Körper die dritte Stimme von dem Gesang. (z4–6, C_8)

Das Konzept der „Music Visualisation“ wird von zeitgenössischen Choreografen allerdings durchaus kritisch betrachtet. Eine zu enge Synchronisation, auch „Mickey Mousing“ genannt, wird eher als begrenzend eingeschätzt, da zu große Analogien kaum Spannung zwischen den Künsten erlauben (vgl. Postuwka 2006, S. 156).

⁴ Der bayerische Dialekt wurde bei der Transkription bewusst übernommen, um die Authentizität der Äußerungen zu erhalten, da diese durch die Übertragung ins Hochdeutsche sowohl in ihrem Charakter als auch in ihrer atmosphärischen Färbung verändert würden.

Musik als Signal und Strukturierung

Bei Stop & Go-Spielen wird Musik als Signal für bestimmte Bewegungsaktionen verwendet. Dabei werden Musikeinspielung und -stop mit spezifischen Spielregeln gekoppelt und dies von der Lehrperson explizit artikuliert und demonstriert:

Stoppt die Musik, loopt ihr die Bewegung, die ihr als letzter hattet und loopt sie so lange, bis alle anderen Teilnehmer diese auch loopen. (z9/11, A_12)

Musikeinspielungen bilden zudem den Rahmen für improvisierte Gestaltungsabläufe, die Phasen mit und ohne musikalische Begleitung beinhalten:

[...] genau dann derfts erst mal ohne Musik scho mal damit beginnen und irgendwann kimmt die Musik rein, ihr kennts drauf einsteigen. (z36/40, C_14)

An anderer Stelle dienen instrumentale Signale als Einsatzzeichen:

Ähm, ich werd mit der Conga ein Takt voraus spielen, dann derfts mitmachen. Und ich werd mit der Conga ausfaden, dass koa Conga nimmer do is, dann hads ihr aich selbst überlassen und kennts entscheiden, wanns ihr wechselt. (z27–30, C_16)

Bewusst wird das Ende der Bewegungsbegleitung aber nicht mit dem Ende des Tanzens gekoppelt.

Nicht-Koordination von Improvisation mit Musikende

Endet die Musikeinspielung, führt dies insbesondere bei Laien oftmals dazu, dass die Tanzenden ihre Improvisation ebenfalls beenden. Diese intuitive Kopplung von Musikende und Improvisationsende ist aber im zeitgenössischen Tanz und in der Tanzimprovisation selten gewünscht. Die Lehrpersonen artikulieren dies an einigen Stellen explizit:

Genau. Nicht aufhören mit der Musik. (z35, A_5)

sowie

Macht ruhig weiter. Nicht aufhören. (z35, B_10a).

Ähnliches wünscht sich die Lehrperson C im Rahmen der Schlussgestaltung:

Ähm, dann ähm, würd i sagen [...] also äh noch die die Musik aus is, lass i euch no kurz ähm, da derfts no kurz im Stillen weiter improvisieren. Einfach nachspüren bei der Musik [...]. (z8–13, C_16)

Rhythmische Strukturierung der Bewegung durch Bewegungsbegleitung

In Fallbeispiel C ist die rhythmische Strukturierung eines Bewegungsmotivs von Bedeutung. Die Lehrperson nutzt hierzu nicht nur die verbale Erläuterung, sondern gestaltet ihre Instruktion multimodal, indem sie den Rhythmus durch vokale Sonifikation, Klanggesten und Bewegung verdeutlicht:



26	L_v: Ähm, eine Bewegung, also (**) i sags euch glei ähm, des äh wär nachher dann in ((1s)) äh zwei Schläge quasi lang. Also
27	Lnv: /steht bei Musikanlage____//geht auf T2 zu, Hände seitlich erhoben____//zieht Linie mit Händen//Hände erhoben//  klopft in li Handfläche, zeigt  /
28	L_v: Z-click da dap, dam da dam. Eins zwo drei vier <♪♪♪♪>. Da-da-da-da <♪♪♪♪> So ist die Länge.
29	Lnv: /OK-Arm-Bewegung im Achtelrhythmus/
30	L_m:  ♪ ♪ ♪ ♪ / ♪ ♪ ♪ ♪ /

Abb. 7: Transkript-Ausschnitt C_9

In vergleichbarer Weise nutzt die Lehrperson solche performativen Zeigemodi, um an anderer Stelle das Tempo für ein zu fixierendes Bewegungsmotiv in multimodaler Weise durch Klatschen, Metrum in der Ferse und vokale Sonifikation zu etablieren:



6	L_v: Des Tempo	dam-ba dam-ba dam jetzt.	Click-click-click-click click <Z-Clicks>
7	Lnv: /deutet schnipsen an 4x ♪♪♪♪ Metrum in li Ferse //	Öffnet Hände/ // Metrum in li Ferse	Metrum in li Ferse
8	L_m:	 ♪ ♪ ♪ ♪ Pause/	 ♪ ♪ ♪ ♪ Pause/
9	T1m:	initiiert Rhythmus auf OS patschend	
10	T3m:	patscht Metrum mit re Hand auf OS mit in ♪	
11	T2v:	(beide).	

Abb. 8: Transkript-Ausschnitt C_10

Reflexion: Verbalisierung von Höreindrücken

Das „Reden über Musik“ findet vornehmlich in postaktionalen Unterrichtsgesprächen statt, indem die Lehrpersonen einen Austausch über die wahrgenommene Musik initiieren:

Vielleicht will jemand von euch kurz teilen. Ich weiß nicht wie's euch geht. Wollt ihr kurz über das Video oder die Musik sprechen? Ein bisschen was in den Raum werfen, von dem was in euch drin soo [**] los war, oder wollt ihr's für euch behalten erst? (z1, B_8)

Hm. Ja, jetzt denkt mal, was sind für euch so die Elemente da drinnen, was ähm sehr herausstechen. Oder was... genau, was ähm [**] was des Stück zu dem machen, was sann, irgendwas des Besondere da dran is. Genau. (z1-7, C_6)

Während das Gesprächsangebot von Lehrperson B ganz offen gehalten ist für individuelle Wahrnehmungen und Empfindungen zu Musik und Video, greift Lehrperson C auf eine Regiefrage als didaktisches Steuerungselement zurück. Davon ausgehend entwickelt sich

ein Gespräch über den Parameter Artikulation und den Kontrast von Staccato- und Legato-Elementen sowie unregelmäßigen Pausen in der Musik, welches die Lehrperson unter Nutzung vokaler Sonifikation zusammenfasst:

Ähm, ja, jetzt also wenn wir zusammenfassen. Also die Pausen machen des irgendwie, is a wichtiges Element. A des staccato, des „da-a-a-a“. Aber dann a des „iiuuui“. (z50/51, C_6)

Fazit

Die Lehrpersonen verwenden Musikeinspielungen, Bewegungsbegleitung und vokale Sonifikation mit unterschiedlicher Funktion. Musik ist dabei Stimulans und Anregung, Unterstützung bei der Exploration sowie auch Ausgangspunkt und Thema der Improvisation.

In allen Fallbeispielen wird Musik als Untermalung beim Warm-Up eingesetzt. Während Musik und Video in Fallbeispiel B als Inspirationsquelle für Explorations- und Gestaltungsaufgaben dienen, fokussiert Fallbeispiel C die Transformation musikalischer Elemente und Rhythmen in Bewegung. In Fallbeispiel A verwendet die Lehrperson Musik zunächst als Untermalung und Musik-Cues bei der Exploration, verzichtet dann aber aufgrund der Beeinflussung bewusst auf Musik zugunsten einer Fokussierung auf Körper und Material.

Andere Bezugsmöglichkeiten von Tanz und Musik wie Dialog, Kontrast und Kontrapunkt oder völlige Eigenständigkeit beider Künste kommen in den Instruktionen nicht zur Sprache.

Auffällig ist zudem, dass die Lehrpersonen in ihren Instruktionen kaum Äußerungen über Charakter, Form und Struktur oder Aussage der gewählten Musikbeispiele machen. Es wird jeweils nur sehr allgemein von „der Musik“ gesprochen. Qualitative Merkmale und Eigenheiten einer Musik werden als Hörwahrnehmung ausschließlich in postaktionalen Gesprächsreflexionen verbalisiert.

Einordnung der Facetten in den Gesamtkontext der Studie

Die beschriebenen Facetten sind Teilergebnisse einer qualitativen Videostudie, die sich mit der Rekonstruktion und Beschreibung multimodaler Instruktionsmuster in der Tanzimprovisation befasst (Stibi 2018). Die Musteranalyse konzentriert sich weniger auf einen inhaltsanalytischen als auf einen diskursanalytischen Zugriff auf Instruktionen und Interaktionsabläufe. Da das WIE einer Instruktion aber wesentlich durch das WAS bestimmt ist, also durch Thema und Gegenstand der Instruktion, werden im Zuge der Musterbeschreibungen beide Aspekte in ihrer Wechselwirkung berücksichtigt.

Musikalische Handlungen stellen ebenso wie demonstrierende Bewegungshandlungen in bestimmten Instruktionsmustern bedeutsame Bestandteile von Instruktionsmustern dar und sind als Zeige-Handlungen (vgl. Prange und Strobel-Eisele 2015) mit performativem Charakter anzusehen, die eigene kommunikative Qualitäten zu Ausdruck, Darstellung und Sinnerzeugung bereitstellen.

Die hier beschriebenen Ergebnisse sind als Ausschnitt aus einem Dissertationsprojekt natürlich etwas aus dem Kontext gerissen und durch die geringe Fallzahl sowie die Gesamtanlage der Videostudie in ihrer Reichweite begrenzt. Angesichts des Forschungsdefizites in der Tanzpädagogik bilden sie dennoch einen ersten Zugang und mögen Anlass sein, das Reflexionsvermögen von Tanzlehrenden für diese Thematik zu stärken, mit dem Ziel, im Tanzunterricht nicht nur einen bewussteren Umgang mit Musik und musikbezogenen Aufgaben zu erreichen, sondern auch ein differenziertes Sprechen über Musik anzubahnen.

Literatur

- Barthel, Gitta und Hans-Gerd Artus. 2007. *Vom Tanz zur Choreographie. Gestaltungsprozesse in der Tanzpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Blom, Lynne Anne und Tarin Chaplin. 1988. *The Moment of Movement. Dance Improvisation*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Drexel, Gunnar. 1975. „Sprechhandlungen des Lehrers im Sportunterricht. Sprachtheoretische Betrachtungen zur Sportlehrersprache und Skizze einer handlungstheoretischen (sprechakttheoretischen) Konzeption der Sportlehrersprache“. In: *Sportwissenschaft* 5 (2), S. 162–184.
- Effenberg, Alfred O. 2000. „Der bewegungsdefinierte Sound: Ein akustisches Medium für die Darstellung, Vermittlung und Exploration motorischer Prozesse“. In: *Medien im Sport – zwischen Phänomen und Virtualität*, hrsg. von Katja Schmitt, Helmut Altenberger, Arturo Hotz und Udo Hanke, S. 67–76. Schorndorf: Hofmann.
- Ehlich, Konrad. 2007. „Funktionale Pragmatik – Terme, Themen und Methoden“. In: *Sprache und sprachliches Handeln*, Bd.1, *Pragmatik und Sprachtheorie*, S. 29–46. Berlin: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein. 1979. „Sprachliche Handlungsmuster“. In: *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, hrsg. von Hans-Georg Soeffner, S. 234–274. Stuttgart: Metzler.
- Exiner, Johanna und Phyllis Lloyd. 1973. *Teaching Creative Movement*. Oxford: Oxford University Press.
- Leonhardmair, Teresa. 2014. *Bewegung in der Musik: Eine transdisziplinäre Perspektive auf ein musikimmanentes Phänomen*. Bielefeld: transcript.

- Oberhaus, Lars. 2015. „Über Musik reden. Darstellung und Vergleich von fünf Ansätzen musikbezogenen Erzählens im Unterricht“. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, Sonderedition 3. <http://www.zfkm.org/sonder15-oberhaus.pdf> [17.10.2018].
- Postuwka, Gabriele. 2006. „Musik und Bewegung“. In: *Themenfelder der Sportwissenschaft*, hrsg. von Herbert Haag und Dorothee Alfermann, S. 147–159. Schorndorf: Hofmann.
- Prange, Klaus und Gabriele Strobel-Eisele. 2015. *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*, 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rehbein, Jochen. 2001. „Das Konzept der Diskursanalyse“. In: *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, hrsg. von Klaus Brinker u. a., S. 927–945. Berlin: de Gruyter.
- Sachs, Curt. [1933] 2007. *Eine Weltgeschichte des Tanzes*. Berlin: Dietrich Reimer. Reprint, Berlin: Olms.
- Scherer, Klaus. 1979. „Nonverbale Kommunikation“. In: *Lewin und die Folgen*, hrsg. von Annelise Heigl-Evers u. a., S. 358–366. Zürich: Kindler.
- Scherer, Hans-Georg und Jörg Bietz. 2013. *Lehren und Lernen von Bewegungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stibi, Sonja. 2016. „Tanzende Verbindungen. Tanzimprovisation in der EMTP. Künstlerische und didaktische Perspektiven“. In: *Die Kunst der Verbindung. Reflexionen und Praxisberichte zur elementaren Musik-, Tanz- und Bewegungspädagogik in Österreich*, hrsg. von Ruth Schneidewind und Manuela Widmer, S. 61–87. Innsbruck: Helbling.
- Stibi, Sonja. 2018. *Tanzimprovisation anleiten. Eine beschreibende Systematik multimodaler Instruktionmuster*. Diss., Universität Augsburg. <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/38577> [17.10.2018].
- Tsakalidis, Konstantin. 2010. *Choreographie. Handwerk und Vision*. Konstanz: Stage.