

Sprache im musikalischen Handlungskontext

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der
Philosophischen Fakultät der
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von

Johanna Kehr

Kiel

21.07.2021

Erstgutachter: Prof. Dr. Markus Hundt
Zweitgutachter: Prof. Dr. Simon Meier-Vieracker

Tag der mündlichen Prüfung: 12.11.21

Durch den 2. Prodekan für Studium und Lehre, Prof. Dr. Jörg Kilian, zum
Druck genehmigt: 19.09.22

Danksagung

Für die Übernahme der Betreuung und des Erstgutachtens, die fachlichen Hinweise und die hilfreiche Beratung zum Thema sowie die menschliche Unterstützung im Promotionsprozess möchte ich mich sehr herzlich bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Markus Hundt bedanken. Weiterhin danke ich Prof. Dr. Karlheinz Jakob für die Betreuung in der Anfangsphase der Promotion, Prof. Dr. Simon Meier-Vieracker für die Übernahme des Zweitgutachtens sowie meinen Kolleginnen Ramona Plitt, Michaela Schnick, Dr. Marlene Rummel und Dr. Verena Sauer für den wertvollen Austausch und die kritische Durchsicht der Arbeit, womit sie wesentlich zum Gelingen des Dissertationsprojekts beigetragen haben.

Ein besonderer Dank gilt außerdem meinen Eltern Wolfgang und Gabriele Kehr, die mich bei meinem Ausbildungsweg unterstützt haben, sowie meinem Mann Torsten und meinen Kindern Florian und Simon für ihre Geduld und ihren Rückhalt in der Endphase der Promotion.

Berlin, September 2022

Johanna Kehr

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	vii
Tabellenverzeichnis	vii
Abkürzungsverzeichnis	viii
Einleitung	1
1 Einführung in die Thematik: Die Beziehungen zwischen Musik und Sprache	4
1.1 Musik als Sprache.....	5
1.1.1 Historische Positionen	7
1.1.2 Strukturelle Vergleiche der Zeichensysteme Musik und Sprache	9
1.1.3 Anwendung der Theorien von Nelson Goodman	15
1.1.4 Innermusikalischer Sinn und außermusikalischer Gehalt.....	18
1.2 Musik in Verbindung mit Sprache: Vokalmusik/Vertonungen	20
1.3 Sprechen über Musik.....	23
1.3.1 Modi des Sprechens über Musik.....	23
1.3.2 Zeigen versus Sagen	27
1.3.3 Sprachliche und ästhetische Musikvermittlung	29
1.4 Zusammenfassung	32
2 Forschungsstand zur musikalischen Fachsprache.....	34
2.1 Musik und Fachsprache.....	34
2.2 Untersuchungen musikbezogener Text- und Gesprächsarten	38
2.2.1 Terminologiearbeit	38
2.2.2 Empirische Arbeiten zur Metaphorik	42
2.2.3 Zur mündlichen Kommunikation unter ausübenden Musikern	46
2.2.4 Das Gespräch im Instrumentalunterricht	50
2.2.5 Arbeiten zur Bewertung, Wahrnehmung und Funktion musikbezogener Sprache	52
2.3 Zusammenfassung	56
3 Korpusbeschreibung und Kontextualisierung.....	58
3.1 Korpusbeschreibung.....	58
3.2 Institutioneller Kontext: Musikausbildung in Deutschland	60
3.3 Situativer Kontext im Einzelunterricht und die Rollen der Gesprächsteilnehmer	64
3.4 Zusammenfassung und Arbeitshypothesen	69
4 Theoretische Grundlagen.....	72
4.1 Gesprächsanalyse und qualitative Forschung.....	72
4.2 Multimodale Ansätze in der Gesprächsforschung.....	75
4.3 Metapherntheoretische Fundierung	80
4.3.1 Vergleichs- und Substitutionstheorie.....	81
4.3.2 Interaktionstheorie.....	84

4.3.3 Kognitive Metapherntheorie	86
4.3.3.1 Theoretische Grundlagen nach Lakoff/Johnson	86
4.3.3.2 Einschätzungen, Kritik, Weiterentwicklungen	94
4.3.3.3 Die Blending-Theorie	99
4.4 Zusammenfassung	104
5 Methodisches Vorgehen	106
5.1 Feldzugang und Datenerhebung	106
5.2 Selektion und Transkription	111
5.2.1 Transkription des Verbalteils nach GAT-2	112
5.2.2 Probleme und Möglichkeiten der Transkription nonverbalen Verhaltens	116
5.2.2.1 Linguistic Annotation System for Gestures	119
5.2.2.2 Konversationsanalytisches Verfahren	122
5.2.3 Transkriptionsentscheidungen für die Untersuchung	126
5.3 Datenauswertung und Interpretation	129
5.3.1 Analyseebenen	129
5.3.2 Analyse multimodaler Äußerungsformen	132
5.3.3 Untersuchung musikbezogener Konzeptualisierungen/Metaphernanalyse	133
5.4 Zusammenfassung	136
6 Beschreibung der Makrostruktur der Gespräche	138
6.1 Eröffnungs- und Beendigungsphase	140
6.2 Die Gesprächsmitte	154
6.2.1 IRE-Sequenzen	161
6.2.2 Abweichungen vom IRE-Muster	173
6.3 Zusammenfassung	180
7 Einsatz kommunikativer Ressourcen	182
7.1 Vorsingen und Vorspielen	182
7.1.1 Funktionale und strukturelle Integration von Vorsingen und Vorspielen	186
7.1.1.1 Funktionale Integration in deiktische Konstruktionen	189
7.1.1.2 Formen struktureller syntaktischer Integration	193
7.1.2 Spielbegleitendes Singen	198
7.2 Gestik	199
7.2.1 Referentiell-ikonische Gesten	202
7.2.1.1 Nachzeichnung von musikalischen Verläufen	203
7.2.1.2 Nachahmung von Instrumentalspiel	204
7.2.2 Referentiell-deiktische Gesten (Zeigegesten)	205
7.2.3 Embleme und rekurrente Gesten	211
7.2.3.1 Emblematische Dirigiergestik	213
7.2.3.2 Interaktionsspezifische rekurrente und emblematische Gesten	221

7.2.3.3 Alltägliche rekurrente und emblematische Gesten mit interaktionsspezifischer Funktion oder Bedeutung	239
7.2.3.4 Sonstige alltägliche rekurrente und emblematische Gesten	252
7.2.4 Strukturelle und funktionale Integration von Gesten	254
7.2.4.1 Koexpressive Gestik	254
7.2.4.2 Funktionale Integration in deiktische Konstruktionen	256
7.2.4.3 Strukturelle Integration	257
7.3 Zusammenfassung	258
8 Konzeptualisierung von MUSIK	263
8.1 Zielkonzepte	263
8.1.1 TEMPO/AGOGIK und RHYTHMUS/METRUM	268
8.1.2 DYNAMIK	282
8.1.3 KLANGFARBE	295
8.1.4 ARTIKULATION	309
8.2 Übergeordnete Quellkonzepte	317
8.2.1 ENTWICKLUNG	318
8.2.2 SPRACHE/ERZÄHLUNG	321
8.2.3 KUNST/GESTALTUNG	325
8.2.4 NATUR/ORGANISMUS	328
8.2.5 CHARAKTER/STIMMUNG	332
8.3 Innovativität und Konventionalität musikbezogener Metaphorik	336
8.3.1 Arten und Grade von Metaphorizität	336
8.3.2 Etablierte musikbezogene Konzeptualisierungen	340
8.3.3 Lexikalisierte und terminologisierte Metaphern	344
8.3.4 Kreative und innovative Metaphern	354
8.4 Multimodalität musikbezogener Metaphorik	361
8.5 Zusammenfassung	366
9 Ergebnisse und Ausblick	369
9.1 Instruktionshandlungen	371
9.2 Gebrauch kommunikativer Ressourcen	372
9.2.1 Singen und Spielen	372
9.2.2 Gestik	374
9.3 Musikbezogene Konzeptualisierungen	376
9.4 Fachsprachlichkeit	379
9.5 Beobachtungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis	381
9.6 Zusammenfassung	382
Literatur	385
Anhang I Datenschutzerklärung	I
Anhang II Erhebung Metadaten	III

Anhang III Einzelnachweise Verbalausdrücke	V
Anhang IV Transkripte	LXXIX
LGSD270114	LXXIX
LFSE100214	CXXVI
LHSR130214	CCVII
LRSE150514.....	CCLXXIX
LRSR140714.....	CCCXXI
LRSN100415	CCCLXXIV
LNSK060515	CDXXXVIII
LRSD080515	CDXCIII
Transkriptionskonventionen.....	DXLII

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Triadisches Zeichenmodell.....	6
Abb. 2 Musikalische Syntax im Thema von Beethovens Klaviersonate Nr. 1	11
Abb. 3 Musikalische Syntax im Thema von Mozarts Sinfonie Nr. 41, 1. Satz	24
Abb. 4 Kendon's continuum.....	117
Abb. 5 Transkription nach Mondada.....	124
Abb. 6 IRE-Sequenz.....	162
Abb. 7 Extended IRE-Sequence	163
Abb. 8 IRE-Sequenz in der instrumentalen Unterweisung.....	173
Abb. 9 Interaktionsspezifische Variation des IRE-Musters.....	180
Abb. 10 Redebegleitende Gesten.....	199
Abb. 11 Gestische Untersuchungskategorien	202
Abb. 12 Gestisches Kontinuum.....	212
Abb. 13 Schlagfiguren.....	215
Abb. 14 Einfaches Taktschlagen	216
Abb. 15 Abschlagfigur	220
Abb. 16 Betonungsbogen	224
Abb. 17 Stromgeste	227
Abb. 18 Intensitätsgeste.....	230
Abb. 19 Öffnende Geste.....	233
Abb. 20 Crescendogeste	236
Abb. 21 Decrescendogeste	237
Abb. 22 Symbolische Darstellung Crescendo/Decrescendo.....	238
Abb. 23 Rotierende Geste.....	240
Abb. 24 Weghaltende Geste	243
Abb. 25 Wegwerfende Geste.....	244
Abb. 26 Wegwischende Geste.....	244
Abb. 27 Varianten des Präzisionsgriffes	246
Abb. 28 Substanzgeste	248
Abb. 29 Variante Substanzgeste.....	248
Abb. 30 Aufforderungsgeste	251
Abb. 31 Primäre und sekundäre Parameter von Musik	265
Abb. 32 Konzeptualisierungen von TEMPO/AGOGIK.....	281
Abb. 33 Konzeptualisierungen von DYNAMIK.....	294
Abb. 34 Konzeptualisierungen von KLANGFARBE.....	308
Abb. 35 Konzeptualisierungen von ARTIKULATION	314
Abb. 36 Übergeordnete Quellkonzepte von MUSIK.....	335
Abb. 37 Arten von Metaphern nach Konventionalisierungsgrad	340
Abb. 38 Blending Beispiel 1	356
Abb. 39 Blending Beispiel 2	360
Abb. 40 Einflussfaktoren auf den hochschulischen Instrumentalunterricht	383

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Übersicht Untersuchungskorpus.....	60
Tab. 2 Transkriptionsanlage LASG.....	120
Tab. 3 Übersicht Gestikgebrauch	260
Tab. 4 Lexikalisierte Metaphern.....	346
Tab. 5 Terminologisierte Metaphern	349

Abkürzungsverzeichnis

CA	Conversational Analysis
CMT	Conceptual Metaphor Theory
EMCA	Ethnomethodological Conversational Analysis
fMRT	funktionale Magnetresonanztherapie
GAT	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
GAT-2	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2
HIAT	Halbinterpretative Arbeitstranskription
HmT	Handbuch der musikalischen Terminologie
IRE	Initiation Reply Evaluation
LASG	Linguistic Annotation System for Gestures
MGG	Die Musik in Geschichte und Gegenwart (Lexikon)
MIP	Metaphor Identification Procedure
NVK	Nonverbale Kommunikation
PUOH	Palm Up Open Hand Gestures
RML	Riemann Musiklexikon

Einleitung

„Sprache interpretieren heißt: Sprache verstehen; Musik interpretieren: Musik machen.“

(Adorno 1963, S. 12)

Theodor W. Adorno vertritt in diesem häufig zitierten Ausspruch eine Position, die die Diskussion über sprachliche Auseinandersetzungen mit Musik bis heute dominiert: Da die Verbalisierung musikalischer Inhalte nicht adäquat erscheint, muss für ihre Vermittlung auf das Musizieren selbst zurückgegriffen werden.

Der angesprochene Unsagbarkeitstopos wird in der Literatur meist mit dem Problem in Verbindung gebracht, dass Musik – anders als Sprache – nicht auf außermusikalische Inhalte referieren kann. Daran schließt sich die grundlegende Frage an, was in Bezug auf Musik überhaupt verbalisiert werden kann und soll und wie dies durch das sprachliche Zeichensystem möglich ist.

Trotzdem findet natürlich in verschiedenen Kontexten ein verbaler Austausch über Musik statt. Die Untersuchungen der Formen und Möglichkeiten der Versprachlichung haben sich in der Vergangenheit auf musikbezogene Textsorten fokussiert und sich vor allem ihrer Metaphorizität gewidmet. Demgegenüber hat die Erforschung des mündlichen Austauschs im musikalischen Handlungskontext bisher kaum eine Rolle gespielt. Diesen zu analysieren, ist jedoch gerade vor dem Hintergrund des genannten Verbalisierungsproblems besonders interessant: Zum einen bestehen in Anbetracht der gemeinsamen Arbeit an und mit Musik andere kommunikative Zwänge und Erfordernisse, zum anderen haben die Interaktanten im musikalischen Handlungskontext die Möglichkeit, auf das Musizieren zurückzugreifen und es als Alternative zu oder Ergänzung von Verbalisierungen zu nutzen. Dabei stellt sich die Frage, wann und wie sie von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, wie sie musikalische Äußerungsformen in ihre Verbaläußerungen integrieren und welche Ressourcen sie darüber hinaus für die Verständigung nutzen. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang auch, ob das aus musikbezogenen Textsorten bekannte Metaphernrepertoire auch für den mündlichen Austausch unter ausübenden Musikern relevant ist und wie mögliche Abweichungen zu begründen sind.

In dieser Arbeit wird der musikalische Handlungskontext im hochschulischen Instrumentalunterricht untersucht. Die zentrale Frage, wie die verbale und nonverbale Auseinandersetzung mit Musik erfolgt, muss entsprechend auch vor dem Hintergrund der institutionalisierten Vermittlungssituation gesehen werden. Damit sind einerseits die

institutionell vorgegebenen Rahmenbedingungen und dadurch festgelegten strukturellen Abläufe der Gespräche und andererseits die etablierten Rollenmuster und Traditionen instrumentalpraktischer Unterweisung an der Musikhochschule angesprochen. Anders als in anderen pädagogischen Kontexten stehen sich im hochschulischen Instrumentalunterricht zwei Experten¹ ihres Faches gegenüber, von denen der Lehrende zumeist gleichzeitig aktiver Orchestermusiker ist und entsprechend Erfahrungen und Kommunikationsmuster aus der Arbeitswelt des Orchesters in den Unterricht einfließen lässt. Die Untersuchung der Gespräche im hochschulischen Instrumentalunterricht erweist sich daher nicht nur in Anbetracht des Redegegenstandes Musik, sondern auch in Bezug auf die besonderen Bedingungen der instrumentalpraktischen Vermittlung als interessantes linguistisches Untersuchungsfeld.

Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der Interaktionstyp in der Forschung bisher nicht beschrieben wurde, wird für die Untersuchung ein qualitativer Zugang gewählt. Das Datenkorpus besteht aus acht circa sechzigminütigen Videoaufnahmen von instrumentalem Einzelunterricht, die zwischen Januar 2014 und Mai 2015 an verschiedenen deutschen Musikhochschulen aufgezeichnet wurden. Ihre Analyse orientiert sich methodisch am Instrumentarium der Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2008; Brinker/Sager 2010). Entsprechend der Grundsätze gesprächsanalytischer Forschung werden offene Untersuchungsfragen formuliert, die als Orientierung für eine primär datengeleitete Analyse dienen. Als wesentliche Charakteristika haben sich dabei Metaphorizität und der vielfältige Gebrauch nonverbaler Ressourcen herauskristallisiert. Die gesprächsanalytischen Ansätze werden daher um Erkenntnisse und Methoden der multimodalen Interaktionsanalyse (vgl. Deppermann 2013a; Mondada 2016) und der Gestenforschung (vgl. Müller/Bressem/Ladewig 2013) erweitert. Für die Beschreibung der Metaphern bildet – auch in Übereinstimmung mit der hier vertretenen multimodalen Sprachauffassung – die kognitive Metaphertheorie (vgl. Lakoff/Johnson 2003) sowie ihre Erweiterung in Form der Blending-Theorie (vgl. Fauconnier/Turner 2002) die Grundlage.

Die Arbeit weist einen dreiteiligen Aufbau auf: Der erste Teil widmet sich der bisherigen Forschung (Kapitel 1 bis 3), im zweiten Teil werden die theoretischen und methodischen Grundlagen erläutert (Kapitel 4 und 5) und der dritte Teil umfasst die Analyse (Kapitel 6-8). Ausgangspunkt ist die bestehende Forschung zur musikbezogenen Sprache, die sich vor allem mit den angesprochenen grundsätzlichen Fragen und Problemen des Sprechens über

¹ Die in dieser Arbeit gewählte maskuline Form bezieht sich auf Personen aller Geschlechter.

Musik befasst und die komplexen Beziehungen zwischen Sprache und Musik eruiert. Sie soll einführend vorgestellt werden (Kapitel 1), bevor auf die Ergebnisse bisheriger empirischer Untersuchungen musikbezogener Text- und Gesprächssorten eingegangen wird (Kapitel 2). Damit verbunden sind auch Überlegungen zum Status und Stellenwert der musikalischen Fachsprachenforschung, in die diese Arbeit einzuordnen ist. Nachfolgend werden das Untersuchungskorpus und die Ergebnisse bisheriger (nicht-linguistischer) Forschung zum hochschulischen Instrumentalunterricht vorgestellt (Kapitel 3), um die besonderen Bedingungen im instrumentalen Einzelunterricht zu erfassen und so die aufgenommenen Gespräche kontextuell einordnen zu können. Auf dieser Basis können im Anschluss an das Kapitel die Arbeitshypothesen für die Untersuchung aufgestellt werden.

Kapitel 4 widmet sich den genannten gesprächsanalytischen und metaphortheoretischen Grundlagen, die sich für die Untersuchung des beschriebenen Datenmaterials und hinsichtlich der formulierten Arbeitshypothesen als adäquate Zugänge erweisen. Das daraus resultierende methodische Vorgehen wird nachfolgend in Kapitel 5 beschrieben. Im Fokus stehen dabei Überlegungen zur Transkription und Interpretation nonverbaler Ressourcen, deren Untersuchung für die Gesprächsforschung eine besondere Herausforderung darstellt. Nach einer kritischen Reflexion der verschiedenen Möglichkeiten wird hier eine den vorliegenden Daten angepasste Vorgehensweise vorgestellt. Auch hinsichtlich der Metaphernanalyse werden in Abstimmung auf die Zielstellung der Arbeit Modellierungen gängiger Verfahren vorgenommen.

Die Analyse gliedert sich in drei Abschnitte: Zunächst werden die Makrostrukturen der Gespräche beschrieben (Kapitel 6), wobei sowohl auf die grobe Phasengliederung als auch auf die Sequenzstruktur innerhalb der Kernphasen der Gespräche eingegangen wird. Im Zentrum der Arbeit steht sodann die Untersuchung der verwendeten Gesprächsressourcen (Kapitel 7) und der musikbezogenen (metaphorischen) Konzeptualisierungen (Kapitel 8), die sich aus dem Gebrauch verbaler und nonverbaler Ressourcen ableiten lassen. Sie werden abschließend mit den Ergebnissen früherer Untersuchungen zur musikbezogenen Sprache in Beziehung gesetzt und hinsichtlich ihres Geltungsbereichs diskutiert.

Kapitel 9 fasst die Ergebnisse der Untersuchung zusammen und gibt einen Ausblick auf zukünftige Forschungsanliegen.

1 Einführung in die Thematik: Die Beziehungen zwischen Musik und Sprache

Musik und Sprache gehen vielfältige, sich gegenseitig beeinflussende Beziehungen miteinander ein,² wobei das Sprechen *über* Musik, das das Thema dieser Arbeit sein wird, in der bisherigen Forschung eine eher untergeordnete Rolle gespielt hat. Demgegenüber hat es eine lange Tradition, Musik *als* Sprache aufzufassen und zu untersuchen. Hier geht es um die „fundamentalphilosophische Wurzel von Musik und Sprache“ mit der zentralen Frage:

[I]st Musik so unabhängig von Sprache, daß [sic] man Musik als ein mit Sprache schlechterdings nicht zu tun Habendes bezeichnen muß [sic], oder ist Musik immer schon Sprache, weil sonst dem Menschen gar nicht zugänglich? (Bischof 1989, S. 13).

Die Auseinandersetzungen mit dieser Thematik gehen zurück bis in das Mittelalter und erreichen im 20. Jahrhundert einen Höhepunkt in den 1970er-Jahren, in denen prominente Sprach-, Musikwissenschaftler und Philosophen des 20. Jahrhunderts wie Theodor W. Adorno oder Hans Heinrich Eggebrecht sich mit dieser Frage beschäftigen.

Die Beurteilung des Sprachcharakters von Musik hat wiederum wesentlichen Einfluss auf die Verbindung von Musik *und* Sprache in den verschiedenen Formen der Vertonung. Denn je stärker die Musik als eine von der Sprache unabhängige eigenständige Kunstform begriffen wird, desto mehr kann sie als selbstständige bedeutungstragende Ebene in der Vokalmusik wirken. Wenn auch dieser Bereich vor allem Untersuchungsgegenstand der Musik- und Literaturwissenschaft ist, soll er hier aufgrund seiner engen Verbindung zu den anderen Bereichen und wegen seiner großen Bedeutung innerhalb der Musikwissenschaft kurz umrissen werden.

Das Sprechen *über* Musik als dritter Bereich ist ebenfalls abhängig von der Beurteilung der Beziehung zwischen Musik und Sprache: Zum einen spiegelt das Sprechen über Musik natürlich das vorherrschende Musikverständnis wider – hier sei auf kulturspezifische Konzeptualisierungen von Musik verwiesen, unter denen die Auffassung von Musik als Sprache eine prominente Rolle einnimmt.³ Zum anderen wird in der Literatur immer wieder betont, dass das Sprechen über Musik schwierig, wenn nicht gar unmöglich sei, da Musik im Gegensatz zur Sprache keinen verbal fassbaren Inhalt habe – und damit schließt sich der Kreis zum Vergleich zwischen Musik und Sprache.

² Eine systematische Übersicht gibt Bischof (vgl. Bischof 1989).

³ S. unter 8.2.

Im Folgenden sollen die drei genannten Beziehungen zwischen Musik und Sprache ausführlicher dargelegt werden.

1.1 Musik als Sprache

Musik als Sprache zu bezeichnen, kann als Allgemeinplatz gelten. So erklärt Theodor W. Adorno über das Verhältnis von Musik und Sprache: „Musik ist sprachähnlich. Ausdrücke wie musikalisches Idiom, musikalischer Tonfall, sind keine Metaphern.“ (Adorno 1963, S. 9).

Linguistisch betrachtet handelt es sich bei „Idiom“ und „Tonfall“ im gegebenen Kontext ohne Zweifel um Metaphern.⁴ Dass Adorno der Metaphorizität der Ausdrücke widerspricht, ist vielmehr so zu verstehen, dass diese Termini aus dem Bereich der Sprachbeschreibung sich seiner Meinung nach problemlos auf Musik anwenden lassen, Musik also ebenso wie Verbalsprache charakteristische komponisten- oder epochenspezifische Eigentümlichkeiten (Wendungen, Melodieführungen) ausbilden kann. Musik wird hier demnach als sprachähnlich bezeichnet, weil sie ebenso wie Sprache individueller Ausdruck und zugleich Zeugnis kultureller bzw. epochaler Prägung ist.

An diesen ersten Überlegungen zeigt sich bereits, dass die Bewertung des Verhältnisses zwischen Musik und Sprache von „dem theoretischen Ansatz, dem historischen und ästhetischen Verständnis von Musik einerseits und dem jeweiligen Gebrauch des Sprachbegriffs andererseits“ abhängig ist (Gruhn 1978, S. 52). Bezüglich des Musikverständnisses ist festzustellen, dass Sprachvergleiche sich – mal mehr, mal weniger expliziert – immer auf die abendländische Kunstmusik des 17. bis 19. Jahrhunderts beziehen, sie beginnen also mit der Etablierung der Instrumentalmusik und enden mit der Auflösung der Dur-Moll-Tonalität (vgl. Gruhn 1978, S. 10; 14).⁵ Was die Bestimmung des Sprachbegriffs betrifft, kann Sprache – wie es bis zur Zeit des Humanismus die vorherrschende Meinung war – als Ausdruckssystem aufgefasst werden, das von der kognitiven Ebene weitgehend losgelöst ist (vgl. Trabandt 2008, S. 175 f.); nach dieser Auffassung scheint es unproblematisch, Musik ebenfalls als Sprache anzusehen. Oder aber Sprache wird als Verbindung der Ausdrücke mit den jeweils zugehörigen Konzepten bzw.

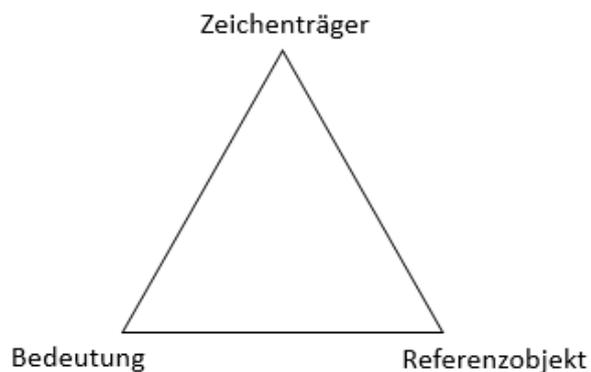
⁴ „Tonfall“ verweist auf die Konzeptualisierung von TON als OBJEKT, das sich im Raum bewegt, der Ausdruck ist somit notwendigerweise immer metaphorisch. Üblicherweise wird der Ausdruck „Tonfall“ genutzt, um charakteristische Intonationsschwankungen beim Sprechen zu beschreiben (vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021a); die Anwendung auf Musik ist somit zusätzlich metaphorisch. „Idiom“ beschreibt Sprachcharakteristika und/oder feste Wendungen mit holistischer Bedeutung (vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021b), in beiden Fällen ist die Anwendung auf den musikalischen Bereich metaphorisch.

⁵ S. dazu unter 1.1.1 und unter 8.

mental repräsentierten Bedeutungen verstanden – so die sprachwissenschaftliche Auffassung, die sich spätestens mit de Saussure durchgesetzt hat und die es überhaupt erst ermöglicht, die komplexen Beziehungen zwischen Sprache und Denken zu untersuchen (vgl. de Saussure 2001, S. 9 f. und 76 f.). Vergleicht man Musik mit Sprache in diesem Sinne, stellt sich die Frage, worin musikalische Bedeutung bestehen und wie diese mental repräsentiert sein könnte.

Für die Bestimmung der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke ist neben der individuellen Bedeutungsrepräsentation außerdem die referentielle Funktion, die ein Ausdruck in einer Sprachgemeinschaft erfüllt, relevant, denn nur durch den festgelegten Bezug auf die jeweiligen Referenzobjekte kann Sprache als interindividuelles Kommunikationsmittel überhaupt erst eingesetzt werden. Daher haben sich in der linguistischen Sprachbetrachtung, wie sie auch dieser Arbeit zugrunde liegt, die auf Peirce (1906) und Ogden/Richards (1923) zurückgehenden triadischen Zeichenmodelle durchgesetzt, in denen ein sprachlicher Ausdruck bzw. Zeichenträger, seine (kognitiv repräsentierte) Bedeutung und das Referenzobjekt miteinander verbunden sind (s. Abb. 1, vgl. Nöth 2000, S. 140).⁶

Abb. 1 Triadisches Zeichenmodell (Nöth 2000, S. 140)



Legt man diese Sprachauffassung dem Vergleich zwischen Musik und Sprache zugrunde, so stellt sich nicht nur die angesprochene Frage, wie musikalische Bedeutung mental abgebildet wird, sondern vor allem ist strittig, ob und inwiefern mit Musik Referenz hergestellt werden kann und ob musikalische Bedeutung somit auch interindividuell vermittelbar ist. In der nachfolgend dargestellten Diskussion um die Sprachähnlichkeit der Musik stehen diese beiden Punkte im Vordergrund, wobei mit „Sprache“ im Allgemeinen Verbalsprache in

⁶ Ob dabei zwischen Wortbedeutung und Konzept – den allgemeinen Vorstellungen und Assoziationen, die durch den Ausdruck hervorgerufen werden – unterschieden werden muss, diese zusammenfallen oder ob die Wortbedeutung einen Teil des Konzepts bildet, ist unter Linguisten indes umstritten. S. unter 4.3.3.1.

entweder gesprochener oder schriftlicher Form gemeint ist. Diese Perspektive soll in dieser Arbeit um multimodale Ansätze erweitert werden, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass menschliche Sprache nicht nur in gesprochener und geschriebener Form auftritt, sondern sich in weiteren Modalitäten wie Gestik oder Raumverhalten manifestiert.

1.1.1 Historische Positionen

Den Ursprung für die Analogiebildung zwischen Musik und Sprache sieht Wilfried Gruhn in der ursprünglichen Verbindung von Musik und Sprache im altgriechischen Vers:

Die Geschichte der abendländischen Musik ist nach dem Verlust dieser Einheit gekennzeichnet von dem Bestreben nach Musikalisierung der Sprache und Versprachlichung der Musik. (Gruhn 1978, S. 9 vgl. auch S. 95).

Musik und Sprache sind jedoch nicht nur kulturell eng miteinander verbunden, sondern auch onto- wie phylogenetisch besteht eine ursprüngliche Verbindung in Form von gestischen und klanglich-lautlichen Äußerungen, die der Verbalsprache vorausgehen.⁷ So liegt für Wolfram Ete

[d]er gemeinsame Ursprung von Musik und Sprache in der frühkindlichen Erfahrung. Es ist eine der Entwicklungspsychologie vertraute Tatsache, dass der Periode des Spracherwerbs im engeren Sinn, [...] eine mal mehr, mal weniger ausgedehnte Phase vorangeht, in der sich das Kind an den klanglichen Qualitäten des Gesprochenen orientiert. (Ete 2012, S. 46; vgl. auch Wellmer 2012, S. 196).

Die Vergleiche zwischen Musik und Sprache reichen zurück bis in das Mittelalter. Zumeist beziehen sie sich dabei auf strukturell-formale Aspekte der Musik (Gruhn 1978, S. 17). Denn dass Musik über eine sprachähnliche Syntax verfügt, wird in der abendländischen Musikgeschichte selten bezweifelt.⁸ Ob Musik hingegen eine der Verbalsprache vergleichbare, interindividuelle Bedeutung hat und ob sie in der Lage ist, einen außermusikalischen Inhalt zu bezeichnen, wird von jeher kritisch diskutiert. Diese Auseinandersetzung mit der musikalischen Semantik beginnt in dem Moment, wo Musik sich von Sprache löst und sich in Form von Instrumentalmusik selbstständig etabliert (vgl. Brandstätter 1990, S. 12). Dieser Prozess nimmt in der abendländischen Musikgeschichte im 13. Jahrhundert seinen Anfang und dauert formal betrachtet bis in das 17. Jahrhundert an, aber noch im 18. Jahrhundert muss die Instrumentalmusik um ihre gleichwertige Stellung

⁷ Dies zeigen unter anderem die umfangreichen Untersuchungen von Michael Tomasello, der aus der Beobachtung von Primaten und aus Ergebnissen der Spracherwerbsforschung ableitet, dass im Laufe der phylogenetischen Entwicklung ikonische Gesten und Lautierungen durch verbale Ausdrücke ersetzt wurden (vgl. Tomasello 2008).

⁸ Als musikalische Syntax werden dabei insbesondere die Prinzipien der Formen- und Themenbildung in der Musik des 17. bis 19. Jahrhunderts bezeichnet. Sie beschreiben auf abstrakter Ebene die Muster, die durch das Zusammenwirken insbesondere von Harmonie und Melodie gebildet werden – vergleichbar mit den Satzbauplänen einer Sprache (vgl. Kühn 1995a). S. unter 1.1.2.

kämpfen.⁹ Musik als Sprache zu bezeichnen kann daher auch als Versuch gelten, die Instrumentalmusik gegenüber der (geistlichen) Vokalmusik als Gattung zu rechtfertigen (vgl. Gruhn 1978, S. 27 f.). Die Debatte über die Bedeutung bzw. den Inhalt von Musik erreicht in der Auseinandersetzung zwischen Vertretern der Ausdrucks- und der Formalästhetik Ende des 19. Jahrhunderts ihren Höhepunkt: Als Extrempositionen gelten dabei die des Komponisten Richard Wagner und anderen Vertretern der Neudeutschen Schule¹⁰ auf der einen Seite und des Musikästheten und -kritikers Eduard Hanslick auf der anderen Seite. Wagner, als Vertreter der Ausdrucksästhetik, sieht die Entwicklung der reinen Instrumentalmusik als Irrweg an. Er spricht sich für die Wiederherstellung der ursprünglichen Verbindung von Dichtung und Musik im romantischen Gesamtkunstwerk aus, denn nur die Einheit der „Wortsprache“ und „Tonsprache“ könne den Menschen in seinem Inneren anrühren und seine Gefühle ausdrücken (Wagner 2008, S. 230/231). Für Wagner gibt es keine Musik ohne Inhalt, da Musik für ihn immer mit Verbalsprache verbunden ist (vgl. Wagner 2008, S. 34/35). Entweder wirkt die Sprache dabei unmittelbar in der oben genannten untrennbaren Verbindung mit Musik wie in der Oper oder aber assoziativ wie insbesondere bei der Programmmusik, bei der ein „außermusikalisches Sujet“ Grundlage für eine instrumentale Komposition ohne gesungenen Text ist (Altenburg 1997b, S. 1822).¹¹ In jedem Fall aber wird für die Vertreter der Ausdrucksästhetik durch Musik ein bestimmter Inhalt, ein Gefühl oder eine Idee zum Ausdruck gebracht. Für Hanslick, als Vertreter der Formalästhetik, erschöpft sich die Bedeutung der Musik hingegen in ihrer Form: „Musik besteht aus Tonreihen, Tonformen, diese haben keinen anderen Inhalt als sich selbst.“ (Hanslick 1982, S. 138) Er begründet dies damit, dass Form und Inhalt in der Musik – anders als in der Sprache oder in der bildenden Kunst, in der derselbe Inhalt in

⁹ Finscher legt den Prozess dar, wie die Instrumentalmusik „eine eigene Idiomatik und eigene Formen und Gattungen entwickelt hat“ und geht davon aus, dass formal betrachtet „um 1600 die Trennung von Instrumental- und Vokalmusik grundsätzlich vollzogen [ist]“ (Finscher 1996, S. 873), gleichwohl hat die Instrumentalmusik bis in das 19. Jahrhundert gegenüber der Vokalmusik untergeordnete Bedeutung (vgl. Gruhn 1978, S. 12–14).

¹⁰ Zur Neudeutschen Schule im engeren Sinne werden zumeist Hector Berlioz, Franz Liszt und Richard Wagner gezählt; sie forderten eine Neuausrichtung der Musik in der Nachfolge von Beethoven und sprachen sich insbesondere für eine Synthese der Künste und eine damit verbundene Aufwertung und Erneuerung der textgebundenen Musik aus (vgl. Altenburg 1997a, S. 66/67 und 69 f.).

¹¹ Altenburg definiert wie folgt: „Als Programmmusik wird zunächst im Sinne der Neudeutschen Schule seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ganz allgemein jede Art von selbstständiger Instrumentalmusik [...] bezeichnet, der ein ‚außermusikalisches‘ Sujet zugrunde liegt, auf das der Komponist in der Regel selbst hinweist. Entscheidend ist das Kriterium, daß [sic] das Sujet die musikalische Konzeption bestimmt oder zumindest beeinflusst [sic]. Der verbale Hinweis auf das Sujet wird als Programm bezeichnet.“ Umstritten ist, ob auch Werke als Programmmusik bezeichnet werden dürfen, denen der Komponist nicht selbst ein Programm zugeschrieben hat und ob überhaupt die rückwirkende Anwendung des Begriffs auf Werke vor Mitte des 19. Jahrhunderts möglich ist. Wie die Art der musikalischen Bezugnahme auf den außermusikalischen Inhalt geschieht, ist sehr verschieden (Altenburg 1997b, S. 1823).

unterschiedlicher Form erscheinen könne – einander nicht gegenübergestellt werden könnten, da sie nicht voneinander trennbar seien. Hanslick lehnt auch die Meinung ab, dass Musik Gefühle zum Inhalt habe. Dies sei deshalb nicht möglich, weil Gefühle durch ein komplexes Zusammenspiel von „Geistestätigkeiten“ in der menschlichen Seele entstünden, auf die die Musik gar keinen Zugriff hätte (Hanslick 1982, S. 50). Damit wendet er sich gegen eine ebenfalls populäre Haltung, die seit der Zeit der Empfindsamkeit im 18. Jahrhundert eine lange Tradition bis in die heutige Zeit hat, nämlich Musik als „Sprache der Gefühle“ anzusehen.¹²

1.1.2 Strukturelle Vergleiche der Zeichensysteme Musik und Sprache

Inbesondere in den 1970er-Jahren sind viele Veröffentlichungen zum Thema Musik und Sprache erschienen, in denen die Form-Inhalts-Debatte weiterhin eine zentrale Rolle spielt, daneben aber auch erstmals systematische Vergleiche zwischen den beiden Zeichensystemen vorgenommen werden.¹³ Eine dezidiert linguistisch ausgerichtete Analyse nimmt dabei Manfred Bierwisch vor. Sie greift die zentralen Punkte in der Diskussion über die Sprachähnlichkeit der Musik seit den 1970er-Jahren auf und soll daher hier ausführlicher vorgestellt werden:

Ähnlich wie schon Hanslick sieht Bierwisch den wesentlichen Unterschied zwischen den beiden Ausdrucksformen darin, dass bei Musik nicht zwischen Form und Inhalt getrennt werden könne, die Struktur von Form und Bedeutung sich also nicht grundsätzlich unterscheide, sondern isomorph sei (vgl. Bierwisch 1979, S. 28). Daraus resultiere, dass Musik keine denotative Funktion habe; dadurch sei sie auch nicht übersetzbar, könne keine Metasprache ausbilden und sei überhaupt in ihren Funktionen eingeschränkter als Sprache (vgl. Bierwisch 1979, S. 11 f.; Eggebrecht 1999, S. 9/10). Gleichwohl sieht Bierwisch beide als kommunikative Zeichensysteme an, die sich unter semiotischer Perspektive vergleichen lassen (vgl. Bierwisch 1979, S. 14/15): Beide Systeme sind primär akustisch, also bedingt

¹² Als beispielhaft kann hierfür die Aussage des Organisten und Musikwissenschaftlers Johann Forkel (1788) gelten; in seiner „Allgemeinen Geschichte der Musik“ schreibt er: „Musik ist in ihrer Entstehung, eben so [sic] wie die Sprache, nichts als tonleidenschaftlicher Ausdruck eines Gefühls. Sie entspringen beyde [sic] aus einer gemeinschaftlichen Quelle, aus der Empfindung. Wenn sich in der Folge beyde trennten, jede auf einem eigenen Wege das wurde, was sie werden konnte, nemlich [sic] die eine, Sprache des Geistes, und die andere, Sprache des Herzens, so haben sie doch beyde so viele Merkmale ihres gemeinschaftlichen Ursprungs übrig behalten [sic], daß [sic] sie auch sogar noch in ihrer weitesten Entfernung auf ähnliche Weise zum Verstande und zum Herze reden.“ (Forkel 2005, S. 2).

Die von Forkel vertretene Position ist bis heute populär (vgl. z. B. Thim-Mabrey 2001, S. 206 ff.).

¹³ Hier wären beispielsweise die Veröffentlichungen von Bierwisch (1979), Gruhn (1978) und Faltin (1973) zu nennen. In der jüngeren Forschung spielt die Diskussion nur noch am Rande eine Rolle und hat auch keine wesentlichen neuen Impulse erhalten; eine Ausnahme bildet die Anwendung der Theorien Nelson Goodmans auf die Musik (Brandstätter 1990, 2008; Mahrenholz 2000, 2004), s. dazu weiter unten.

durch den Ablauf in der Zeit und somit flüchtig. Sekundär haben Sprache wie Musik eine Schrift ausgebildet, die vor allem der Fixierung und Tradierung dient (vgl. auch Ette 2012, S. 44). Schriftlichkeit bedeutet zwar auch in Bezug auf Sprache eine Reduktion gegenüber dem Gesprochenen, für Musik ist die akustische Realisierung allerdings elementar für das Verstehen. So ersetzt der Notentext allein auch für ausgebildete Musiker allenfalls annähernd das Hörerlebnis (vgl. auch Eggebrecht 1999, S. 11/12). Bierwisch begründet dies mit einer Besonderheit im Prozess musikalischer Kommunikation: Während bei Sprache für die Wirkung des kommunikativen Aktes vor allem die Mitteilung selbst entscheidend sei, spiele bei Musik die Art und Weise der Übermittlung die zentrale Rolle; hier greifen die verschiedenen musikalischen Parameter wie Rhythmus, Tempo, Dynamik, Melodik oder Harmonik (vgl. Bierwisch 1979, S. 20; Schnebel 1999, S. 29).¹⁴ Ein weiterer Grund mag auch in der Komplexität musikalischer Äußerungen liegen: Während es in gesprochener Sprache für einen gelingenden Kommunikationsprozess notwendig ist, dass sich immer nur ein Sprecher zu einem Zeitpunkt äußert und Parallelsprechen zu Verständigungsproblemen führt, erklingen in der abendländischen Musik (seit der Renaissancezeit) zumeist mehrere Töne gleichzeitig, sodass ein komplexes System aus Harmonik und Melodik entsteht, dessen Klangwirkung durch das Lesen des Notentextes kaum vorstellbar ist (vgl. Schnebel 1999, S. 31).

Musik wie Sprache stellen nach Bierwisch – und damit vertritt er eine populäre Meinung in der Musikwissenschaft – beide rekursive Systeme dar, verfügen also über ein Inventar an Grundeinheiten und Regeln für ihre Verknüpfung.¹⁵ In der Sprache sind damit beispielsweise Morpheme und Wortbildungsregeln oder Satzglieder und Satzbaupläne angesprochen. In der Musik sind solche Regeln beispielsweise Muster, die beschreiben, wie aus Motiven Themen und aus Themen wiederum ganze Werkabschnitte gebildet werden. In Abbildung 2 sei dafür beispielhaft die Themenbildung in Beethovens Klaviersonate Nr. 1 dargestellt: Sie folgt der Struktur $A + A' + B$. Es wird ein thematischer Abschnitt vorgestellt (A) und anschließend melodisch sequenziert und harmonisch variiert (A'). Diesem sogenannten Vordersatz folgt ein ebenso langer Nachsatz (B), der zwar motivisch Elemente aus dem Vordersatz aufnimmt (s. markierte Tongruppe mit gestrichelter Linie), diese jedoch weiterentwickelt und mit neuen Elementen kombiniert (vgl. Kühn 1995a).

¹⁴ Die klanglichen Parameter spielen für die Bedeutungskonstitution bei gesprochener Sprache allerdings ebenfalls eine wichtige Rolle, s. dazu weiter unten.

¹⁵ Diese Auffassung findet beispielsweise auch bei Dürr (1994) und Gruhn (1978); sie schlägt sich auch in der verbreiteten Übernahme syntaktischer Termini für die Bezeichnung musikalischer Formen in der Musiktheorie nieder (vgl. Kühn 1995a).

Abb. 2 Musikalische Syntax im Thema von Beethovens Klaviersonate Nr. 1

The image shows a musical score for the first movement of Beethoven's Piano Sonata No. 1. It consists of two systems of staves. The first system (measures 1-4) is marked 'Allegro' and 'p' (piano). It shows a treble staff with a melodic line and a bass staff with a rhythmic accompaniment. A dashed line groups measures 2-4, and a dotted line groups measures 5-8. Labels 'A', 'A'', and 'B' are placed below the staves to indicate structural units. The second system (measures 5-8) is marked 'sf' (sforzando) and 'ff' (fortissimo). It shows a treble staff with a melodic line and a bass staff with a rhythmic accompaniment. A dashed line groups measures 5-8, and a dotted line groups measures 7-8. Labels 'A', 'A'', and 'B' are placed below the staves to indicate structural units.

Als kleinste Segmente entsprechen systemisch dabei den Phonemen auf der Sprachebene die Noten bzw. Einzeltöne auf der Musikebene (vgl. Bierwisch 1979, S. 37; Dürr 1994, S. 22). Bei der Verknüpfung zu Einheiten höherer Ordnung ergeben sich allerdings weniger deutliche Entsprechungen: Während Sprache aus Phonemen Morpheme und aus Morphemen Syntagmen und Phrasen bildet, ist die Strukturbildung auf musikalischer Ebene weniger geregelt. Walther Dürr sieht als Pendant zum Wort das Motiv, das er als „Verbindung von einzelnen Tönen zu einer kleinsten, bedeutsamen, sinntragenden [...] Gruppe“ definiert (Dürr 1994, S. 23). Allerdings gibt es im Gegensatz zu den morphologischen Strukturen der Sprache keine festen Regeln dafür, wie ein musikalisches Motiv aus einzelnen Tönen zu bilden ist. Es lassen sich musikalische Phrasen auch nicht zwingend in einzelne Motive untergliedern, sprachliche Syntagmen sind hingegen aber immer in verschiedene Morpheme zerlegbar (vgl. Bierwisch 1979, S. 41, 48). So ist beispielsweise im oben vorgestellten Thema aus Beethovens Klaviersonate Nr. 1 das mit gestrichelter Linie markierte Motiv durch die Wiederholung auf verschiedenen Tonstufen noch recht leicht als solches identifizierbar, weniger eindeutig ist dann jedoch schon die motivische Struktur in der zweiten Hälfte des Nachsatzes (mit gepunkteter Linie markiert); hier wäre ebenso denkbar die Melodieführung in Takt 7 und 8 in zwei Motive zu zerlegen wie die gesamte Phrase als motivische Einheit zu betrachten.

Die Formierung von größeren syntaktischen Einheiten geschieht wiederum über ähnliche Parameter: So grenzen sich Sätze in gesprochener Sprache ebenso wie musikalische Phrasen über Melodik, Dynamik und Zäsuren bzw. Pausen voneinander ab; in der Musik tritt außerdem die Harmonik als strukturgebendes Element hinzu ab (vgl. Dürr 1994, S. 24;

Bierwisch 1979, S. 41, 72). Die Ausprägung der Parameter ist auf der Musikebene zudem stärker und für die Bildung segmentübergreifender Einheiten von größerer Bedeutung. Dieter Schnebel betont außerdem die Bedeutung von Wiederholung und Variation als Mittel der Strukturbildung in der Musik: Natürlich wirkt auch in der Sprache Wiederholung als Kohäsionsmittel strukturbildend, Sprache kennt darüber hinaus jedoch noch viele weitere Mittel zur Herstellung von Bezügen,¹⁶ für die Musik ist sie hingegen das einzige Mittel, um Zusammenhänge herzustellen und spielt außerdem für die syntaktische Formenbildung eine wesentliche Rolle, so würde „ein noch so griffig formuliertes Thema, das im Fortgang nicht mehr erschiene, im Einmaligen verpuffen, für das Ganze keinen Sinn machen.“ (Schnebel 1999, S. 29).

Der Frage nach dem Inhalt von Musik nähert sich Bierwisch, indem er die drei Zeichenarten nach Charles Peirce – Index, Ikon und Symbol – auf Musik und Sprache bezieht.¹⁷ Ikonische Zeichen, also Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen musikalischen bzw. sprachlichen Strukturen und der außermusikalischen bzw. außersprachlichen Welt, gebe es zwar in beiden Zeichensystemen in Form von Laut-/Tonmalerei bzw. Imitation, sie spielen nach Bierwisch jedoch für beide insgesamt eine ungeordnete Rolle.¹⁸ Für Sprache gilt ansonsten, dass sie ein symbolisches Zeichensystem bildet, bei dem die Beziehung zwischen Form und Inhalt entsprechend arbiträr ist und auf Konvention beruht (vgl. Bierwisch 1979, S. 48; de Saussure 2001, S. 76 f.). In Bezug auf Musik vertritt Bierwisch die Meinung, dass Musik zwar bedeutungsvoll sein müsse, denn nur so ließe sich ihr Zeichencharakter rechtfertigen, dabei aber „ihre Bedeutung von der Art ist, daß [sic] sie mit der Form bereits gegeben ist“ (Bierwisch 1979, S. 49). Somit kommt er zunächst zu einem ähnlichen Schluss wie schon Hanslick, entfernt sich dann aber doch wieder von dessen Position, indem er die folgende These aufstellt:

Die Musik beruht als Zeichensystem auf dem Prinzip der Analog-Codierung, wobei die Merkmalsdimensionen der Zeichenformen auf bestimmte Weise den Dimensionen des Bedeutungsbereichs zugeordnet sind. Diese Zuordnung ist teils ikonischer, teil indexikalischer Natur und unterliegt gewissen konventionellen Eingrenzungen oder Spezialisierungen. (Bierwisch 1979, S. 49).

¹⁶ Hier sei auf die verschiedenen textlinguistischen Kohäsions- und Kohäsionskonzepte verwiesen (vgl. z. B. Rickheit/Schade 2000).

¹⁷ Symbole sind nach Peirce Zeichen mit arbiträrer und entsprechend konventionell festgelegter Beziehung zwischen Ausdruck (Bezeichnendem) und Inhalt (Bezeichnetem), bei Ikonen liegen Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen Ausdruck und Inhalt vor und bei Indizes eine symptomatische Beziehung, weshalb Indizes auch als Anzeichen bestimmt werden (vgl. Peirce 1993, S. 64–66).

¹⁸ In Bezug auf Sprache wären hier die Onomatopoetika zu nennen, in der Musik gibt es damit vergleichbare Lautimitationen, z. B. Vogelrufe oder Gewitter (z. B. in Beethovens Sinfonie Nr. 6, „Pastorale“). Für die Vertreter der Neudeutschen Schule ist eine solche Darstellung eines außermusikalischen Sujets durch die Musik indes essentiell und ihrer Meinung nach immer gegeben, s. o.

Sprache dient nach Bierwisch dem Ausdruck kognitiver Strukturen, dieser Ausdruck geschehe über ihre „logische Form“, die sich arbiträr zum ausgedrückten Inhalt verhalte – dies bezeichnet Bierwisch als digitale Codierung. Musik hingegen – und damit entfernt sich Bierwisch von Hanslick – drücke emotionale Strukturen über ihre „gestische Form“ aus: Ein musikalischer Gestus bilde die Struktur einer Emotion bzw. die zu ihr gehörenden (neuro-) physiologischen Symptome wie Atemfrequenz, Puls, Spannung der Muskulatur etc. ab (Bierwisch 1979, S. 55/56). Hierin besteht nach Bierwisch die oben genannte Analogiebeziehung. So drücke beispielsweise ein schnelles Tempo und ein kleinteiliger Rhythmus Aufregung aus, die sich auf physiologischer Ebene in einer hohen Atemfrequenz und einem schnellen Puls manifestiere.¹⁹ Die Art der Zuordnung ist für Bierwisch daher gleichzeitig indexikalisch wie ikonisch: Indexikalisch, da die musikalischen Merkmale Folge emotionaler Muster seien und ikonisch, da die Musik wiederum die Struktur dieser Emotionen abbilde (vgl. Bierwisch 1979, S. 57). Neben diesen engen physiologisch begründeten Verbindungen von Emotion und Lautmuster spielen – wie auch Dürr betont – außerdem epochale Kompositionstraditionen eine Rolle, als Beispiel wäre hier der Lamentobass, eine absteigende Quarte im Bass, zu nennen, der spätestens seit der Barockzeit ein typisches Mittel ist, um Leid und Trauer auszudrücken (vgl. Dürr 1994, S. 26). Entsprechend funktioniert das Verstehen von Musik auch nicht rein intuitiv, sondern bedürfe auch der Kenntnis kultureller Konventionen, denn „[j]e differenzierter die gestischen Strukturen werden, die musikalisch zu codieren sind, desto stärker tritt dieser kultur- und lernabhängige Anteil in den Vordergrund.“ (Bierwisch 1979, S. 57). Hier tritt also ein symbolischer Bedeutungsanteil hinzu.

Bierwisch stellt somit – wenn auch mit einigen Einschränkungen – das primär symbolische Zeichensystem der Sprache als Ausdruck des Denkens dem primär indexikalisch-ikonischen Zeichensystem der Musik als Ausdruck des Fühlens gegenüber. Dieser hier semiotisch begründete Gedanke, die Bedeutung der Musik in der durch sie ausgedrückten Gefühle zu sehen,²⁰ ist nicht neu: Wie bereits erwähnt, war er schon zur Zeit der Empfindsamkeit populär und lässt sich sogar noch weiter bis zur barocken Affektenlehre, die die systematische Zuordnung von auszudrückenden Affekten und bestimmten kompositorischen

¹⁹ Bierwisch räumt ein, dass in Bezug auf die Zeitdimension eine besonders offensichtliche Korrespondenz besteht, in Bezug auf Dynamik, Harmonik etc. sei die Zuordnung zwar weniger direkt, aber durchaus möglich (vgl. Bierwisch 1979, S. 56).

²⁰ Bierwisch betont jedoch, dass Musik nicht selbst Emotion sein kann, sondern diese stellvertretend ausdrückt, indem sie die Strukturen der Emotionen übernimmt, sie verbleibt damit wie alle künstlerischen Ausdrucksformen im „Als-ob-Modus“. (vgl. Bierwisch 1979, S. 63)

Mitteln zum Ziel hatte (vgl. Gruhn 1978, S. 137/138), zurückverfolgen.²¹ Bierwischs Gegenüberstellung ist aber dabei insofern problematisch, als dass ihr eine stark eingeschränkte Perspektive auf Sprache wie auch auf Kognition zugrunde liegt: Denn erstens ist die Trennung von Denken und Fühlen aus neurologischer bzw. psychologischer Sicht nicht haltbar. Vielmehr geht man davon aus, dass Emotionen dem Menschen überhaupt erst über ihre kognitive Verarbeitung in Form von Gefühlen zugänglich werden, Gefühle also wie das Denken kognitive Strukturen darstellen (vgl. Schwarz-Friesel 2008). Zweitens kann Sprache ebenso Gefühle zum Ausdruck bringen, und zwar nicht nur über den vermittelten Inhalt, sondern auch und vor allem über para- und nonverbale Äußerungsformen wie Gesten, Sprechtempo oder -lautstärke, die – so die hier vertretene Auffassung – wesentlicher Bestandteil von Sprache sind. So sind es gerade die Parameter, die Bierwisch für die Bedeutungskonstitution in der Musik als besonders wichtig ansieht (Tempo, Rhythmus, Dynamik), die auch in der gesprochenen Sprache eine entscheidende Rolle spielen, indem sie den verbalen Aspekt um wichtige metasprachliche, insbesondere emotionale Informationen ergänzen.²² Ette sieht in der Wortsprache daher „zwei nach Gegenstand und Art des Bedeutens divergierende Zeichensysteme miteinander überlappt und verbunden“ (Ette 2012, S. 46): Während der verbale Teil der Wortsprache über ein arbiträres Symbolsystem arbeitet, ist

das Klangzeichen mit dem, was es bedeutet, sozusagen metonymisch verwachsen. [...] Es stellt dar, was es bedeutet, es ist mit einem Wort, Ausdruck. Dieses ‚zweite‘ Zeichensystem [...] wird von der Musik ausgekoppelt und zu einer Ausdruckssphäre eigenen Rechts erklärt. (Ette 2012, S. 47).

Wortsprache arbeitet also nach Ette symbolisch und indexikalisch zugleich. Musik nutze die gleichen Mittel des Ausdrucks, setze diese aber verstärkt ein und ähnele dadurch den präverbalen Kommunikationsformen, über die Kinder vor dem Erwerb der Wortsprache verfügen (vgl. Ette 2012, S. 47).²³ Indem Ette der Verbalsprache neben symbolischer auch indexikalische Bedeutung zuspricht, wird er zwar der Komplexität sprachlicher

²¹ Die Affektenlehre ist damit auch ein Beispiel für die enge Verquickung von intuitiver und konventioneller Verbindung von musikalischen Mitteln mit emotionalen Zuständen, die durch sie ausgedrückt und ausgelöst werden sollen. Im 18. Jh. spielt dann außerdem der Gedanke, dass der Musiker von dem Affekt der Musik selbst ergriffen sein muss, um ihn auszudrücken, eine Rolle, hier kommt wiederum der indexikalische Charakter musikalischer Bedeutung zum Tragen.

²² Vgl. dazu die Ausführungen von Watzlawick et al.: Sie gehen davon aus, dass jede sprachliche Mitteilung einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt aufweist, d.h. eine inhaltliche Information und eine Metainformation, die darauf hinweist, wie der Inhalt zu verstehen ist und Teil der Beziehungsdefinition zwischen den Kommunikationspartnern ist (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1993, S. 53 f.).

Diese Bedeutung der non- und paraverbalen Kommunikation konnte durch die jüngere Forschung bestätigt werden (vgl. z. B. Argyle 2013, S. 96 f., 113 f.).

²³ Ette bezieht sich dabei auf frühkindliche Lautierungen, deren musikalische Eigenschaften (Intonationsverlauf, Lautstärke, Rhythmus etc.) als Anzeichen für die emotionale Verfassung angesehen werden können.

Bedeutungszuweisung besser gerecht und nähert die beiden Zeichensysteme so gleichzeitig einander an, erklärt dabei aber ebenso wenig wie Bierwisch, wie klangliche Eigenschaften – sei es in Form von Musik selbst, sei es in Form paraverbaler Merkmale – einerseits als Zeichensystem verstanden werden können, andererseits aber die zentrale Eigenschaft von Zeichen, ihre Stellvertreterfunktion, letztlich nicht gegeben ist, da Form und Inhalt nicht klar voneinander abzugrenzen sind, sondern zusammenfallen.²⁴ Für die musikalische Bedeutung heißt das gleichzeitig auch, dass diese letztlich innermusikalisch bleibt – eine Position, die die meisten Musikwissenschaftler seit den 1970er-Jahren einnehmen (vgl. Eggebrecht 1973, S. 48; Dahlhaus 1973, S. 38; Karbusicky 1989, S. 16 f.).²⁵

1.1.3 Anwendung der Theorien von Nelson Goodman

Eine weitere Möglichkeit, sich der Frage nach der musikalischen Bedeutung zu nähern, bieten die Theorien zu den Symbolfunktionen der Kunst von Nelson Goodman, die seit den 1990er-Jahren immer wieder für Untersuchungen zur musikalischen Semantik herangezogen wurden:²⁶

Goodman unterscheidet vier mögliche Symbolfunktionen, durch die Zeichen und Referenzobjekt miteinander verbunden sein können. Die verbale Beschreibung bzw. Benennung, durch die das Objekt über konventionelle Festlegungen eindeutig denotiert wird, die nonverbale Repräsentation, die Exemplifikation und den Ausdruck. Für die künstlerischen Ausdrucksformen spielen die letzten drei die entscheidende Rolle. Die nonverbale Repräsentation definiert Goodman als spezielle Art der Denotation, bei der Ähnlichkeit vorliegt: „Ähnlichkeit [ist] zwar keine hinreichende Bedingung für Repräsentation, aber gerade das Merkmal, das Repräsentation von anderen Arten der Denotation unterscheidet.“ (Goodman 2007, S. 17). Damit scheint die Repräsentation zunächst mit dem Konzept der Ikonizität bei Peirce vergleichbar. Goodman betont jedoch, dass es nicht um reale Ähnlichkeit, sondern vielmehr um den Eindruck von Ähnlichkeit gehe, denn „[n]icht nur wie, sondern auch was es [das Auge – J.K.] sieht, wird durch Bedürfnis und Vorurteil reguliert.“ (Goodman 2007, S. 19). Am Beispiel der Zentralperspektive weist er nach, dass die Ähnlichkeitsempfindung ein auf Konventionen

²⁴ Hiermit ist auf theoretischer Ebene der zweifelhafte Zeichencharakter von Indizes angesprochen, den schon Peirce selbst thematisiert hat: „Der Index ist mit seinem Objekt physisch verbunden; beide bilden ein organisches Paar, aber der interpretierende Geist hat mit dieser Verbindung nichts zu tun, außer daß [sic] er sie bemerkt, nachdem sie hergestellt ist.“ (Peirce 1965, S. 300; vgl. auch Nöth 2000, S. 139, 185).

²⁵ Ob Musik dennoch als Zeichensystem gelten darf, wird dabei unterschiedlich bewertet.

²⁶ Hier wären insbesondere die Ausführungen von Brandstätter (1990; 2008), Mahrenholz (2000; 2004) zu nennen.

beruhendes Konstrukt ist. Darüber hinaus sei Ähnlichkeit im Gegensatz zur Repräsentation stets bidirektional bzw. symmetrisch, so würden ein Mensch und Bild von diesem Menschen beide einander ähneln können, repräsentieren tue jedoch nur das Bild den Menschen (vgl. Goodman 2007, S. 15). Exemplifikation definiert Goodman als „Besitz plus Bezugnahme“ und legt dies am Beispiel der Stoffprobe dar (Goodman 2007, S. 61): Eine Probe veranschaulicht durch ihren Besitz Eigenschaften des Gegenstandes (z. B. eine Farbe oder ein Muster) und nimmt gleichzeitig auf ihn Bezug, dabei kann sie immer nur auf genau die Eigenschaften Bezug nehmen, die sie auch selbst besitzt. Ist dieser Besitz nun nicht wörtlich, sondern metaphorisch, so spricht Goodman von Ausdruck (vgl. Goodman 2007, S. 88): Wörtlicher Besitz wäre zum Beispiel in Bezug auf ein Bild eine tatsächlich verwendete Farbe wie „grau“, metaphorischer Besitz wäre hingegen eine durch das Kunstwerk ausgedrückte Eigenschaft wie „traurig“.

Ein Bild traurig zu nennen und es grau zu nennen stellen einfach verschiedene Weisen dar, es zu klassifizieren. Das heißt, auch wenn ein Prädikat, das auf einen Gegenstand metaphorisch zutrifft, nicht buchstäblich zutrifft, so trifft es doch nichtsdestoweniger zu. (Goodman 2007, S. 73).

Metaphorischer und wörtlicher Besitz lassen sich dadurch unterscheiden, dass metaphorischer Besitz nie real sein kann: So kann ein Bild nicht traurig sein im Sinne von „Traurigkeit empfinden“, denn Emotionen empfinden können nur Menschen (und Tiere), dennoch kann es Traurigkeit ausdrücken: „Die Anwendung eines Ausdrucks ist nur dann metaphorisch, wenn er in gewissem Umfang kontraindiziert ist.“ (Goodman 2007, S. 74). Die metaphorisch exemplifizierten Attribute sind aber nicht willkürlich zuzuschreiben, sondern stehen nun in Verbindung zu bestimmten buchstäblichen Eigenschaften und diese Beziehung ist über Konventionen geregelt. Ob ein Bild also als traurig oder fröhlich wahrgenommen wird, hängt von der Wahl malerischer Mittel ab, so wird z. B. „grau“ häufig mit „traurig“ assoziiert, dies wiederum liegt in Traditionen der abendländischen Malerei begründet (vgl. Goodman 2007, S. 91/92). In Bezug auf die Musik würde das bedeuten, dass konkrete Eigenschaften wie „laut“ und „leise“ auf metaphorischer Ebene – geregelt über Kompositions- und Hörtraditionen – in Verbindung zu bestimmten ausgedrückten Eigenschaften wie „aufgeregt“ oder „traurig“ stehen, diese würde die Musik jedoch nicht wörtlich, sondern metaphorisch besitzen (vgl. Brandstätter 2008, S. 31; Dürr 1994, S. 28).²⁷ Nach Simone Mahrenholz bietet Goodmans Theorie der Bezugnahme damit eine

²⁷ Auf der Ebene der Musikbeschreibung zeigt sich dies in kulturspezifischen Konzeptualisierungen von Musik, s. dazu unter 8.

Nach Daniel Hesselmann sind es gerade diese kulturellen Konventionen, die auch dazu führen, dass häufig nicht eindeutig zu entscheiden ist, ob Exemplifikation noch wörtlich oder schon metaphorisch ist. So sind beispielsweise „hoch“ und „tief“ so stark konventionalisierte Beschreibungen von Toneigenschaften, dass ihr metaphorischer Charakter nicht mehr auffällt, sondern sie im Sinne Goodmans eher als wörtliche

elegante wie einfache Lösung auf die Frage, ob und auf welche Weise abstrakte Phänomene wie reine Klänge oder nichtgegenständliche Bilder auf etwas außerhalb ihrer selbst Bezug nehmen. [...] Eben das genannte scheinbare Paradox – über eigene Strukturen hinaus auf anderes zu verweisen und zugleich nichts jenseits dieser Strukturen zu bedeuten – wird in diesem Konzept aufgehoben. (Mahrenholz 2000, S. 224).²⁸

Musik hat demnach keinen Inhalt bzw. keine Bedeutung, ist aber dennoch in der Lage, durch ihre formalen Strukturen auf außermusikalische Inhalte zu verweisen (vgl. auch Oberschmidt 2011, S. 40).²⁹ Das Verweisen geschieht dabei durch Veranschaulichung: „Exemplifikation“ und ihre metaphorische Unterart „Ausdruck“ sind also Formen des Zeigens, des Vorweisens.“ (Mahrenholz 2004, S. 57). Diese Tatsache erweist sich als relevant in Bezug auf die unter 1.3 diskutierte Frage nach der Verbalisierung musikalischer Sachverhalte. So gilt es zu klären, wie Formen des Zeigens durch das denotierende System der Verbalsprache zum Ausdruck gebracht werden können.

Nach Ursula Brandstätter, die ebenfalls die Theorien Goodmans auf Musik anwendet, spielt auch die Repräsentationsfunktion in der Musik eine Rolle. Sie unterscheidet dabei zwischen musikimmanenter und musiktranszendenter Repräsentation. Ersteres ist für sie die Bezugnahme auf kompositorische Traditionen und Muster, sie spricht hier in Anlehnung an de Saussure von der „Bezugnahme der ‚musique-parole‘ auf die ‚musique-langue‘“, was letztlich der Theorie von der innermusikalischen Bedeutung, wie Hanslick sie vertritt, ähnelt (Brandstätter 1990, S. 37; vgl. auch de Saussure 2001, S. 91/92).³⁰ Die musiktranszendente Repräsentation ist die Ähnlichkeit bzw. der konventionsbedingte Ähnlichkeitseindruck zwischen musikalischen und außermusikalischen Strukturen. Brandstätter geht dabei weit über den Aspekt der Tonmalerei, bei der diese Art der Bezugnahme recht unstrittig sein mag, hinaus und fasst unter Analogie auch beispielsweise die Nachahmung von Bewegung oder die Repräsentation allgemeiner Wahrnehmungsmuster wie Wiederholung versus Kontrast. Sie räumt allerdings ein, dass die Grenze zwischen Repräsentation und Ausdruck hier nur schwer zu ziehen ist: So sei häufig nicht zu unterscheiden, ob Eigenschaften durch Musik metaphorisch veranschaulicht oder nachgeahmt werden (vgl. Brandstätter 1990, S. 37 f.).

Exemplifikationen wahrgenommen werden, die wiederum mit anderen metaphorische Eigenschaften wie „freundlich“ oder „düster“ in Verbindung gebracht werden (vgl. Hesselmann 2015, S. 32).

²⁸ Mahrenholz weist darauf hin, dass die Theorie Goodmans so zwar erklärt, wie Bezugnahme durch Musik geschieht; warum allerdings bestimmte wörtliche mit bestimmten metaphorisch exemplifizierten Eigenschaften in Verbindung stehen, wird dadurch nicht beantwortet (vgl. Mahrenholz 2000, S. 231).

²⁹ Nach Mahrenholz müssen die so ausgedrückten Eigenschaften keineswegs immer nur Gefühle sein müssen, sondern dass prinzipiell jede Eigenschaft metaphorisch exemplifiziert werden könne (vgl. Mahrenholz 2000, S. 230).

³⁰ Problematischerweise bestimmt Brandstätter in ganz ähnlicher Weise auch die Exemplifikation in der Musik, indem sie sie als musikalische Zitate bzw. Verweise auf bereits Bestehendes definiert und von einer Art „sekundärem Spiel“ im Sinne einer Parodie, Verherrlichung oder Ironisierung eines anderen musikalischen Werkes spricht (Brandstätter 1990, S. 40).

Interessanterweise sieht Brandstätter in der Analyse der Metaphernverwendung in der musikbezogenen Sprache eine Möglichkeit, diese Frage zu beantworten:

Dort, wo wir bei der Beschreibung von Musik ausdrücklich mit Metaphern zu tun haben, können wir von der Ausdrucksfunktion sprechen. Demgegenüber stehen die eingebürgerten verblaßten [sic] Metaphern, die zur Darstellung der Repräsentationsfunktion dienen. (Brandstätter 1990, S. 39).³¹

Sie ergänzt als weiteren Bedeutungsaspekt außerdem noch die „Konnotationsfunktion“ von Musik: So löse Musik subjektive Assoziationen, häufig in Form von bildlichen Vorstellungen, aus, da sie häufig eng verknüpft ist mit persönlichen Erlebnissen und Stimmungen (vgl. Brandstätter 1990, S. 39). Brandstätter berücksichtigt damit einen wichtigen Aspekt, der in den sonstigen Auseinandersetzungen mit dem Thema musikalischer Bedeutung unbeachtet bleibt. Es ist allerdings anzumerken, dass zum einen das Konzept der Konnotation bei fehlender Denotationsfunktion problematisch ist und zum anderen auch hier die Grenze zu anderen Symbolfunktionen nach Goodman fließend zu sein scheint: So könnte man subjektive Assoziationen auch als Folge des Ausdrucks von Eigenschaften durch die Musik oder aber als Nachahmung außermusikalischer, hier persönlicher, Wirklichkeit und damit als Repräsentation verstehen.

1.1.4 Innermusikalischer Sinn und außermusikalischer Gehalt

Insgesamt dominiert bei Betrachtung der Veröffentlichungen zum Thema Musik und Sprache die Position, dass Musik zwar strukturell sprachähnlich, durch die fehlende Fähigkeit zur Referenz aber keine Sprache im eigentlichen Sinn darstellt; ihre Bedeutung bleibt für die meisten der Musikwissenschaftler letztlich innermusikalisch bzw. erschöpft sich in ihren formalen Strukturen. Zwei Ausnahmen werden dabei jedoch häufig gemacht: Zum einen werden immer wieder konventionalisierte musikalische Formeln mit einer durch Kompositionstraditionen festgelegten Bedeutung genannt,³² zum anderen der Aspekt der Tonmalerei bzw. Imitation von (Natur-)Geräuschen, deren Rolle innerhalb der Kompositionsgeschichte jedoch sehr unterschiedlich eingeschätzt wird.³³ Eine ungewöhnliche Position in Bezug auf die Frage nach der musikalischen Bedeutung vertritt Eggebrecht; diese soll hier abschließend noch kurz dargelegt werden: Er bezweifelt zwar genauso die denotative Funktion von Musik, hält aber die allgemeine Gegenüberstellung von Sprache und Musik für fehlerhaft, da Musik eine Kunst sei und man deswegen auch nur

³¹ Zur Bedeutung verblasster Metaphern für die Musikbeschreibung s. unter 8.3.1 und 8.3.3.

³² Diese reichen von Tonfolgen wie dem o.g. Lamentobass über Kadenzformeln bzw. -klauseln und bestimmte Harmoniefolgen.

³³ Vgl. diesbezüglich beispielsweise die Position Bierwischs (vgl. Bierwisch 1979, S. 48) gegenüber Brandstätter (vgl. Brandstätter 1990, S. 36 f.). Auch hier spielt Konvention natürlich eine Rolle, s. o.

poetische Sprache Musik gegenüberstellen dürfe und diese sei häufig ebenso vage und polysem in ihrer Aussage wie Musik. „Kunst funktioniert bürgerlich auf zwei [...] Ebenen: sie funktioniert (ästhetisch, autonom) in ihrem Inneren, damit sie (sozial) als Gegenwelt fungieren kann.“ (Eggebrecht 1973, S. 50). Entsprechend dürfe auch die Frage nach der Bedeutung künstlerischer Ausdrucksformen, hier Musik, nicht nur durch ihre isolierte Betrachtung erfolgen, sondern müsse auf zwei Ebenen beantwortet werden. Eggebrecht unterscheidet dabei die Begriffe „Sinn“ und „Gehalt“: Der Sinn von Musik ist innermusikalisch, er zeigt sich in Form von bestimmten kompositorischen, satztechnischen Normen und Konventionen und dem Umgang mit diesen. Darüber hinaus ist Musik, wie Kunst überhaupt, ein soziales Phänomen, das abhängig ist von der Welt, in der sie entsteht. So erlaubt die Analyse des Sinns von Musik Rückschlüsse auf ihren Gehalt, den Eggebrecht als das Ergebnis sozialer, gesellschaftlicher, emotionaler und psychologischer Prozesse definiert, die die Komposition beeinflusst und zur Ausprägung bestimmter Epochal- wie Individualstile geführt haben (vgl. Eggebrecht 1973, S. 52/53). Er kritisiert in diesem Zusammenhang auch die Fokussierung der Musikwissenschaft auf die Analyse des Sinns unter Vernachlässigung des Gehalts, denn

[w]er aber abstreitet, daß [sic] Kunst Inhalte hat, muß [sic] einen Teil ihrer ‚Wirklichkeit‘ streichen; und wer es nicht abstreitet, muß die Inhalte begreiflich machen, d. h. das zur Begriffslosigkeit Transformierte in die Begrifflichkeit zurückübersetzen oder auch das im Blick auf Kunst zum Begriff Gebrachte mit der konkreten Organisation von Kunst konfrontieren. (Eggebrecht 1973, S. 56).

Gleichwohl bleibt Eggebrecht genauere Aussagen dazu, wie solche Rückschlüsse auf den Gehalt gezogen werden könnten, schuldig.

Die bisherigen Ausführungen haben sich mit der Sprachähnlichkeit der Musik befasst. Es sei hier noch angemerkt, dass die Analogiebildung natürlich auch in umgekehrter Weise vorgenommen werden kann, indem Sprache musikalische Eigenschaften zugesprochen werden; auch dies hat eine lange Tradition. Wie oben bereits erwähnt, dienen in gesprochener Sprache die musikalischen Parameter wie Dynamik, Intonationsverlauf, Tempo und Rhythmus der syntaktischen Gliederung bzw. Strukturierung von Äußerungen einerseits und lassen auf metakommunikativer Ebene andererseits Rückschlüsse auf die emotionale Verfassung des Sprechers und die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer zu (vgl. Gruhn 1978, S. 91 f.). Daneben spielen die musikalischen Parameter vor allem in poetischer Sprache eine Rolle, also dort, wo die ästhetische oder poetische Funktion

gegenüber der darstellenden Funktion der Sprache in den Vordergrund tritt.³⁴ Sie werden hier formbildend für die Erzeugung von Versfuß und Reim verwendet, daneben wird vor allem seit der Zeit der Romantik die klangliche Qualität der Wörter bewusst eingesetzt (vgl. Brandstätter 1990, S. 33; Gruhn 1978, S. 95/96). Der „autonome Eigenwert“ der musikalischen Eigenschaften der Sprache spielt dann insbesondere in der modernen Lyrik des 20. Jahrhunderts eine Rolle (Gruhn 1978, S. 94). Hier kommt es vielfach zu einer „Entsemantisierung der begrifflichen Sprache“ und einem von der Bedeutung unabhängigen Einsatz des Lautwertes der Sprache, so zum Beispiel in dadaistischen Lautkompositionen (Gruhn 1978, S. 98).

1.2 Musik in Verbindung mit Sprache: Vokalmusik/Vertonungen

Musik und Sprache sind in der abendländischen Kultur von jeher eng aufeinander bezogen. Abgesehen von wenigen Ausnahmen ist Musik bis in das 16. Jahrhundert im europäischen Raum (geistliche) Vokalkomposition, bei der die Musik im Dienste des Textes steht (vgl. Finscher 1996, S. 873). Aber noch bis in das 19. Jahrhundert hinein wird die Vokalmusik in der zeitgenössischen musikästhetischen Diskussion als höherwertig gegenüber der Instrumentalmusik angesehen.³⁵ Entsprechend nehmen Untersuchungen zum Wort-Ton-Verhältnis in der Musikwissenschaft eine bedeutende Rolle ein. Es seien hier nur kurz die wichtigsten Möglichkeiten der Verbindung von Text und Musik genannt:³⁶

Die einfachste Form der Verbindung von Text und Musik besteht für Walther Dürr in der „naive[n] Deklamation“: „Eine musikalische Linie verbindet sich unreflektiert (oder auch vorgeblich unreflektiert), gleichsam naiv mit einem Text.“ (Dürr 1994, S. 29). Diese Art der Vertonung findet sich nach Dürr vor allem in Volks- und Kinderliedern. Es dominiert dabei die Struktur des Textes: Die Melodie passt sich dem Text rhythmisch an und die Sprachmelodie wird durch eine leicht singbare Stimmführung unterstützt. Textausdeutende

³⁴ Vgl. dazu auch Roman Jakobsons Ausführungen zur poetischen Funktion der Sprache: „Die *Einstellung* auf die Botschaft als solche, die Ausrichtung auf die BOTSCHAFT um ihrer selbst willen, stellt die POETISCHE Funktion der Sprache dar. [...] Die poetische Funktion stellt nicht die einzige Funktion der Wortkunst dar, sondern nur eine vorherrschende und strukturbestimmende und spielt in allen anderen sprachlichen Tätigkeiten eine untergeordnete, zusätzliche, konstitutive Rolle. Indem sie das Augenmerk auf die Spürbarkeit der Zeichen richtet, vertieft diese Funktion die fundamentale Dichotomie der Zeichen und Objekte.“ (Jakobson 1979, S. 92/93 Hervorhebungen im Original)

³⁵ Ein populäres Beispiel für die Einschätzung der Rolle der Instrumentalmusik im 18. Jahrhundert ist die Aussage des Flötisten und Komponisten Johann Quantz (1754): „Die Singmusik hat gewisse Vortheile [sic], deren die Instrumentalmusik entbehren muß [sic]. Bey [sic] jener gereichen die Worte, und die Menschenstimme, den Componisten [sic], sowohl in Ansehung der Erfindung, als der Ausnahme zum größten Vortheile.“ (Quantz 1992, S. 294)

³⁶ Gruhn weist darauf hin, dass eine pauschale Zuordnung von bestimmten Arten der Textbehandlung zu bestimmten musikalischen Gattungen nicht möglich ist, sich aber gewisse Tendenzen ausmachen lassen (vgl. Gruhn 1978, S. 129).

Elemente sind höchstens auf globaler Ebene möglich: So zeichnen sich beispielsweise Schlaflieder meist durch einen ruhigen, gleichförmigen Rhythmus und einen geringen Ambitus in der Singstimme aus, während Wanderlieder eher einen beschwingteren Rhythmus haben. Bezugnahmen der Musik auf einzelne Textpassagen widersprechen ansonsten zum einen der Einfachheit der Lieder und sind durch die in der Regel strophische Form auch gar nicht möglich, da sich sonst inhaltliche Widersprüche bei den folgenden Strophen ergeben würden (vgl. Dürr 1994, S. 29/30).

Als zweites nennt Dürr die „geregelte Deklamation“, bei der „[e]ine musikalische Linie einen Text nach bestimmten vorgegebenen Regeln [...] [deklamiert].“ (Dürr 1994, S. 30). Diese findet sich vor allem in den verschiedenen Formen des Rezitativs, das Anfang des 17. Jahrhundert mit der Oper entstanden ist und der erzählerischen Darlegung der Bühnenhandlung dient (vgl. Strohm 1998, S. 225/226).³⁷ Entsprechend liegt beim Rezitativ der Fokus auf der Textverständlichkeit. Es handelt sich um eine Zwischenform zwischen Gesang und Rede, wobei die Melodik sich an der natürlichen Sprechmelodie orientiert und eine syllabische Textverteilung vorherrscht, also einem Ton der Gesangsmelodie zumeist eine Silbe des vertonten Textes zugeordnet wird; Gruhn spricht hier von „Rezitationsmelodik“ (Gruhn 1978, S. 128). Es werden aber auch musikalische Mittel für die Textausdeutung gezielt eingesetzt: So können Wörter beispielsweise durch Dynamik, Länge, Positionierung im Akzentstufentakt, melodische Spitzentöne oder Harmoniewechsel in der Begleitung hervorgehoben werden. Im 17. Jahrhunderts haben sich für das Rezitativ außerdem feste Formeln etabliert, die die Textdeklamation bestimmten Regeln unterwerfen (vgl. Gruhn 1978, S. 120; Dürr 1994, S. 31).³⁸ Das Gegenstück zum Rezitativ bildet die Arie, die sich im 17. Jahrhundert als Bestandteil der Oper sowie anderer großer Vokalkompositionen wie Oratorien und Kantaten etabliert hat (vgl. Leopold 1994, S. 814 f.). In der Arie steht die Melodie im Vordergrund, der Text ist durch die häufig stark meslismatische Zerdehnung, bei der einer Silbe mehrere Töne zugeordnet werden, teilweise nur schwer verständlich.³⁹ Insbesondere seit dem 18. Jahrhundert liefert der Text nur noch die Grundidee für die Vertonung, z. B. die Darstellung eines Grundaffektes des Textes, ansonsten aber ist

³⁷ vgl. Strohm (1998), S. 225/226. Rezitativischer Stil existierte indes schon früher (vgl. Strohm 1998, S. 226/227).

³⁸ Hierunter zählen beispielsweise Schlussklauseln. Es sei hier auch auf die barocke Figurenlehre verwiesen, bei der bestimmten musikalischen Figuren in Anlehnung an die antike Rhetorik bestimmte Funktionen zugewiesen wurden.

³⁹ Dies gilt insbesondere für die Arie seit dem 18. Jahrhundert, in der sie zunehmend der Darstellung des virtuosen Belcanto-Gesangs dient (vgl. Lühning 1994, S. 816).

[d]er Komponist frei, mit den einzelnen Partikeln des Textes [...] nach Belieben zu verfahren, sie umzustellen, zu wiederholen, Sinnabschnitte zu verkürzen oder auch, in seltenen Fällen, zu erweitern. (Dürr 1994, S. 32).

Dürr spricht bei dieser Art der Vertonung daher auch von einer „Komposition ‚aus der Sprache““ (Dürr 1994, S. 32).

Eine besondere Stellung unter den Vertonungen nimmt in der Kompositionsgeschichte das romantische Sololied des 19. Jahrhunderts ein. Dürr sieht insbesondere hier den „Komponisten als Interpret“. Die musikalische Gestaltung kann natürlich zu unterschiedlichen Zeiten eine Textinterpretation darstellen,

[n]irgends aber erscheint der Komponist in gleicher Weise als Interpret der Dichtung wie im romantischen Sololied, versteht man es mit Hans Georg Nägeli als ein ‚polyrhythmisches‘ Kunstwerk, in dem Text, Gesang und Instrumentalpart in ausgewogenem Verhältnis zueinanderstehen [...], in dem der Text verständlich und wirksam bleibt, in dem aber [...] dem Komponisten verschiedene Möglichkeiten gegeben sind, eigene Akzente zu setzen. (Dürr 1994, S. 265).

Gruhn erklärt diese neue Qualität in der Vertonung damit, dass die Instrumentalmusik sich im 19. Jahrhundert „gegenüber der wortgebundenen Musik als eigenständige Sprache emanzipiert [hat]“ (Gruhn 1978, S. 13), durch diese Selbstständigkeit ergeben sich nun neue Möglichkeiten der Synthese mit der Sprache. Anders als bei der Arie, bei meist ein eigens dafür geschriebener Text die Grundlage bildet (Opernlibretto), wird im Sololied des 19. Jahrhundert zumeist ein lyrisches Werk vertont, das bereits für sich genommen ein literarisches Kunstwerk darstellt. Bei der Vertonung nutzt der Komponist die verschiedenen musikalischen Parameter wie Dynamik, Rhythmik, Melodik und Harmonik um einzelne Wörter, ganze Passagen oder Strukturen des Textes hervorzuheben, zu illustrieren⁴⁰ und zu deuten. Letzteres geschieht häufig dadurch, dass im Text bereits vorhandene Strukturen und Hervorhebungen bewusst nicht übernommen werden, sondern durch Setzung abweichender musikalischer Zäsuren und Akzente neue Sinnzusammenhänge geschaffen werden. Gerade diese Abweichung von den Strukturvorgaben des Textes und damit die Bildung einer zweiten semantischen Schicht wird als besonderes Merkmal des romantischen Kunstliedes angesehen (vgl. Dürr 1994, S. 265; Jost 1996, S. 1292 f.).

Gruhn führt als weitere Möglichkeit der Verbindung von Text und Musik die „Auflösung des Textes in einer analogen musikalischen Komposition“ an (Gruhn 1978, S. 135). Gemeint sind hier insbesondere die verschiedenen Formen der Programmmusik seit dem 19. Jahrhundert (vgl. Altenburg 1997b), bei denen es zu einer Fusion von Text und Musik

⁴⁰ Gemeint sind hier die unter 1.1.2 und 1.1.3 erwähnten lautmalerischen Aspekte, die bei der Textvertonung, aber auch in instrumentalen Gattungen insgesamt eine lange Tradition haben und kein spezielles Merkmal des romantischen Kunstliedes sind, so findet sich Lautmalerei in verschiedensten Vokal- wie Instrumentalwerken schon seit der Renaissance (vgl. Altenburg 1997b, S. 1827, 1834 f.).

kommt, die eine Trennung der Ebenen nicht mehr möglich macht, weil der eigentliche Text nicht mehr Teil der Komposition ist (vgl. Gruhn 1978, S. 148).

Im 20. Jahrhundert tritt zu den genannten Möglichkeiten der Wort-Ton-Verbindung noch die „Komposition ‚mit der Sprache‘“ hinzu (Dürr 1994, S. 33).⁴¹ Gruhn spricht hier auch von der „Dekomposition des Textes“ (Gruhn 1978, S. 131), dabei wird dieser nicht in seiner ursprünglichen Form verwendet, sondern einzelne Silben oder Phoneme werden neu arrangiert und dabei ihre musikalische Qualität genutzt. „In derartigen Lautkompositionen verliert Sprache ihre Eigenständigkeit völlig, sie wird selbst zu Musik.“ (Dürr 1994, S. 33). Vokalmusik und Lyrik weisen im 20. Jahrhundert somit starke Parallelen auf, spielen doch Fragmentierung und Entsemantisierung der Sprache auch in den Gedichten des Dadaismus oder der konkreten Poesie eine wichtige Rolle.

1.3 Sprechen über Musik

Bei der Auseinandersetzung damit, wie musikalische Sachverhalte verbalisiert werden, begegnet man in der Literatur vielfach der Ansicht, dass dies schlicht gar nicht oder nur auf unzulängliche Art und Weise möglich ist (vgl. Stegemann 1982, S. 4; Karbusicky 1989, S. 189/190; Gruhn 2004, S. 189/190). Ursächlich für diesen Unsagbarkeitstopos scheint vor allem die ungeklärte Frage zu sein, was in Bezug auf Musik überhaupt verbalisiert und damit auch verstanden und vermittelt werden kann und soll. Dies steht wiederum in direktem Zusammenhang mit dem oben ausgeführten Grundproblem musikalischen Inhalts.

1.3.1 Modi des Sprechens über Musik

Sieht man in der Tradition der Formalästhetik die Formen und Strukturen von Musik als ihren Inhalt an, so steht einem für die Versprachlichung ein festes Inventar an musikalischen Termini zur Verfügung.⁴² Die Verbalisierung scheint hier also zunächst einmal unproblematisch. Eine solche Art der Musikbeschreibung bezieht sich vor allem auf den Notentext und ist traditionellerweise Aufgabe der Musiktheorie bzw. Formenlehre. Als Beispiel sei hier ein Ausschnitt aus der Formenlehre von Clemens Kühn angeführt (zugehöriges Notenbeispiel s. Abb. 3):

Die Periode umfaßt [sic] modellhaft acht Takte. [...] Sie vereint zwei viertaktige Halbsätze: einen Vordersatz und einen Nachsatz. [...] Der Vordersatz exponiert zwei, oft gegensätzliche Motive (a, b);

⁴¹ Es ist allerdings anzumerken, dass diese nur eine im 20. Jahrhundert genutzte Möglichkeit der Liedkomposition ist, darüber werden vielfach Traditionen aus dem 19. Jahrhundert fortgeführt (vgl. Jost 1996, S. 1302 f.).

⁴² S. auch unter 2.2.

sie kehren im Nachsatz wieder. Harmonisch führt der Vordersatz von der Tonika (T) zum öffnenden Halbschluß [sic] der Dominante (D), der Nachsatz schließend [...]. (Kühn 2004, S. 55).

Abb. 3 Musikalische Syntax im Thema von Mozarts Sinfonie Nr. 41, 1. Satz (Kühn 2004, S. 56)

The image shows a musical score for the first theme of Mozart's Symphony No. 41, 1st movement, marked 'Allegro vivace'. The score is in 3/4 time and consists of two phrases. The first phrase (measures 1-4) is divided into a 'Vordersatz' (measures 1-2) and a 'Nachsatz' (measures 3-4). The second phrase (measures 5-8) is divided into a 'Vordersatz' (measures 5-6) and a 'Nachsatz' (measures 7-8). The harmonic analysis shows the first phrase starting on the tonic (T) and ending on the dominant (D), while the second phrase starts on the dominant (D) and ends on the tonic (T). The motif structure is labeled 'a' and 'b' for the first phrase, and 'a'' and 'b'' for the second phrase. The metric structure is labeled '2 T.', '4 T.', and '2 T.' for the first phrase, and '(8 T.)', '2 T.', '4 T.', and '2 T.' for the second phrase.

Es wird hier die syntaktische Struktur der Periode beschrieben. Sie ist vor allem typisch für Kompositionen der Wiener Klassik und hat einen zweiteiligen Aufbau, der melodisch (Motivstruktur) wie harmonisch (Ende des ersten Teils auf der 5. Stufe und Ende des zweiten Teils in der Grundtonart) gebildet wird. Ausdrücke wie „Periode“, „Vordersatz“, „Nachsatz“ oder „Halbschluss“ sind hier fest definierte musiktheoretische Termini. Vladimir Karbusicky spricht daher von der „theoretischen Wissenschaftssprache“, die sich durch Präzision, Eindeutigkeit und Objektivität auszeichnet; dieser stellt er als zweite Möglichkeit der Musikbeschreibung die „poetische Sprache“ gegenüber, deren Hauptmerkmal das metaphorische Sprechen sei (Karbusicky 1989, S. 10). Karbusicky berücksichtigt dabei allerdings nicht, dass viele musikwissenschaftliche Termini ebenfalls metaphorisch sind (im gegebenen Ausschnitt aus der Formenlehre von Kühn beispielsweise die Sprachmetaphern „Vordersatz“ und „Nachsatz“). (s. auch unter 2.1). Es scheinen hier demnach nicht Metaphern ganz allgemein gemeint zu sein, sondern Karbusicky bezieht sich bei der Bestimmung der „poetischen Sprache“ offenbar auf kreative und innovative Metaphern, nicht aber auf lexikalisierte bzw. terminologisierte Metaphern, bei denen die Bedeutungszuweisung konventionalisiert ist.⁴³

Die Einteilung in „zwei Redemodi über Musik“ (Neumann 1986, S. 223) hat sich trotz dieser definitorischen Unschärfe in der Fachliteratur durchgesetzt und wird dabei mit einer funktionalen Aufteilung assoziiert: Die poetische Sprache dient meist dazu, mittels

⁴³ Zur Unterscheidung verschiedener Konventionalisierungsgrade von Metaphern s. unter 8.3.1; zur musikalischen Terminologie s. auch unter 2.1.

Analogiebildung eine „Transformation“ musikalischer Sinngehalte in das System der Sprache vorzunehmen, während die theoretische oder terminologische Sprache vorwiegend für die „Dechiffrierung“ genutzt wird, also die metasprachliche Erklärung durch ein sekundäres Zeichensystem (z. B. musiktheoretische Modelle) darstellt (Hubig 1973, S. 191; vgl. auch Störel 1997, S. 19, 1998, S. 1335). Wie bereits angedeutet, wird die terminologische Sprache primär für die Notentextbeschreibung verwendet, denn durch die hohe Komplexität und Flüchtigkeit des musikalischen Erlebnisses, ist eine genaue Analyse letztlich nur am schriftlichen Material möglich. Wie unter 1.1.2 gezeigt wurde, bedeutet diese Verschriftlichung von Musik aber eine starke Reduktion der musikalischen Aussagekraft. Es ist daher fraglich, „inwieweit die Analyse eines bloß abbildenden [...] oder anweisenden [...] Notentextes die Substanz der im Notentext verschlüsselten Musik überhaupt trifft“ (Gruhn 2004, S. 189), erlaubt sie doch nur die Beschreibung eines Bruchteils der wirksamen Parameter, nämlich vorrangig melodischer und harmonischer Strukturen. Der theoretischen Wissenschaftssprache wird daher der Vorwurf gemacht, zwar eindeutig und präzise zu sein, die eigentliche Bedeutung der Musik aber nicht zu erfassen, sondern nur oberflächliche Formbeschreibung zu sein (vgl. Störel 1998, S. 1335). Wie oben ausführlich dargelegt wurde, ist umstritten, worin diese Bedeutung von Musik genau besteht, gleichwohl ist es für das Selbstverständnis der Musikwissenschaftler von großer Bedeutung, dass über die Form hinaus ein tiefergehender Inhalt von Musik existiert und Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Musik sein muss, möchte die Musikwissenschaft doch keine reine Strukturbeschreibung musikalischer Werke vornehmen und damit auf die Musiktheorie reduziert werden (vgl. Eggebrecht 1973, S. 57, 1979, S. 11, 19 f.; Dahlhaus 1973, S. 38 f.). Wie beschrieben, wird der Inhalt von Musik zumeist als innermusikalisch bestimmt wird. Es stellt sich daher die Frage, die auch den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung bildet, nämlich ob und wie dieser musikalische Inhalt durch das denotative System der Sprache beschrieben beziehungsweise noch grundlegender überhaupt begreifbar und erkannt werden kann.⁴⁴

Eggebrecht löst dieses Dilemma, indem er zwei Ebenen des Musikverstehens unterscheidet: Für ihn gibt es begriffliches bzw. erkennendes Musikverstehen, das sich auf die musikalische Analyse, das Erkennen von Strukturen und das Herstellen von Bezügen bezieht, und begriffsloses bzw. ästhetisches Musikverstehen, das nur durch die sinnliche Erfahrung von

⁴⁴ Verstehen als subjektiver Übersetzungs- und Anpassungsprozess an vorhandene Denkmuster wird im Allgemeinen als eng verknüpft mit Sprache angesehen (vgl. Brandstätter 2008, S. 17, 1990, S. 22 f.; vgl. Gruhn 2004, S. 189). Hiermit ist auch das komplexe und kontrovers diskutierte Zusammenspiel von Sprache, Wahrnehmung und Denken angesprochen. Einen Überblick über die zentralen Positionen diesbezüglich gibt z. B. Iwar Werlen (Werlen 2002).

Musik erreicht werden kann und Teil eines musikalischen Enkulturationsprozesses ist.⁴⁵ Dieses sinnlich-ästhetische Verstehen bildet für ihn die Grundlage, an die die Analyse immer zurückgebunden werden muss (vgl. Eggebrecht 1995, S. 13 f.). Will die Musikwissenschaft sich also einerseits bei der Musikanalyse nicht auf die musiktheoretischen Werkbetrachtungen beschränken, das ästhetische Musikverstehen andererseits aber nicht ausschließlich der Musikpraxis überlassen, so muss auch diese sinnliche Verstehensebene sprachlich expliziert werden. Wie Eggebrecht erklärt, erweist sich die terminologische Sprache hier als ungeeignet, denn die „emotionale, bildliche oder assoziative Gehaltlichkeit einer Musik kann aufgrund ihrer sinnlichen Seinsweise niemals exakt (eindeutig) benannt werden.“ (Eggebrecht 1999, S. 11). Hier kommt also die oben genannte „poetische Sprache“ zum Tragen, die nach Dahlhaus unabdingbar ist, da sie die Möglichkeit bietet, „eine musikalische Entwicklung fühlbar zu machen, die durch eine schlicht deskriptive Terminologie [...] nicht zu erfassen wäre.“ (Dahlhaus 1973, S. 45; vgl. auch Mahrenholz 2000, S. 221). Als Beispiel soll hier ein Ausschnitt aus einer CD-Rezension aus der Tageszeitung „Die Zeit“ dienen:

Bevor sie [die Geigerin Janine Jansen – J.K.] die E-Dur- und die c-Moll-Sonate zusammen mit ihrem Vater am fein webenden Cembalo zu einem niemals privatistischen, jedoch stets sehr persönlichen Gespräch werden lässt, unterhalten sich [...] der Solo-Oboist des Symphonieorchesters des Bayerischen Rundfunks, Ramón Ortega Quero, und Janine Jansen im rekonstruierten c-Moll Konzert 1060. (Weber 2013).

Schon dieser kurze Ausschnitt zeigt einen regen Gebrauch kreativer metaphorischer Musikbeschreibungen (beispielsweise „persönliches Gespräch“ oder „fein webendes Cembalo“), die als Hauptmerkmal dieses „Redemodus“ gelten. Für Musikwissenschaftler wie Dahlhaus und Eggebrecht ist diese Form des Sprechens über Musik legitim, die Metaphern erscheinen hier als Versuch der Versprachlichung eines sprachlich schwer fassbaren Inhalts, gerade in der älteren Diskussion ist diese Haltung jedoch eher selten. So beschreibt Peter Neumann den poetischen Sprachgebrauch als „zweiten Redemodus“ neben der terminologischen Sprache wie folgt:

Vokabeln der Innerlichkeit sind sehr gefragt. Leihgaben aus (meist älteren) Dichtersprachen. [...] Ein Hauch von Mystik flimmert um dieses Reden. Es ist prinzipiell unangemessen. Seine individuelle Dringlichkeit beweist sich als *inadequatio ad rem*. (Neumann 1986, S. 223).

Eine derart negative Wertung metaphorischen Sprechens über Musik findet sich weiterhin beispielsweise bei Karbusicky, der es als „schlechte Poesie“ bezeichnet (Karbusicky 1989,

⁴⁵ Eggebrecht stellt „begriffliches“ und „begriffsloses“ Verstehen einander gegenüber, definiert jedoch den Ausdruck „Begriff“ nicht genauer. Seinen Ausführungen ist zu entnehmen, dass er mit „begrifflichem Verstehen“ das verbale Verstehen meint, also jene Verstehensprozesse, die sich mit dem referentiellen Zeichensystem Sprache beschreiben lassen, s. auch unter 1.1.2.

S. 10), oder bei Stegemann, der von „subjektiv wuchernder Metaphorik“ spricht (Stegemann 1982, S. 5). Kritisiert wird, dass die poetische Art, über Musik zu schreiben, unsachlich bzw. nicht objektiv, vage und damit unwissenschaftlich und nicht allgemein verständlich sei (vgl. auch Thim-Mabrey 2001, S. 261 f.; Brandstätter 1990, S. 41). Da man sich aber gleichzeitig der funktionalen Eingeschränktheit der terminologischen Sprache bewusst ist, bleibt zumindest in Bezug auf die ästhetische Inhaltskomponente der Musik nur der generelle Verzicht auf die Versprachlichung mit all seinen Konsequenzen für die Standortbestimmung der musikwissenschaftlichen Disziplin (vgl. Gruhn 2004, S. 189/190; Karbusicky 1989, S. 9/10; Stegemann 1982, S. 4).

1.3.2 Zeigen versus Sagen

Mit Goodman lässt sich das Ausführen der Musik als Exemplifikation ihres Inhalts verstehen: Musik als nicht-denotatives Zeichensystem kann nicht eindeutig auf etwas referieren, sondern sie kann primär exemplifizieren bzw. ausdrücken, das heißt, sie veranschaulicht bzw. zeigt Eigenschaften, die sie selbst entweder wörtlich, wie „leise“ oder „laut“, oder metaphorisch, wie „traurig“ oder „geheimnisvoll“, besitzt.⁴⁶ Soll nun Musik interpretiert werden, so ist dies mit dem denotativen System der Sprache schwer möglich, da die Musik nicht auf außermusikalische Inhalte verweist und damit auch keine Bedeutungsinhalte für die sprachliche Reflexion zur Verfügung stellt. Es kann letztlich nur der Inhalt der Musik erfasst werden, wenn er veranschaulicht bzw. gezeigt wird und da Verbalsprache in ihrer primär denotativen Funktion kaum Möglichkeiten des Zeigens kennt,⁴⁷ bleibt nur die nonverbale Demonstration – also die praktische Ausführung bzw. das Hören. Mahrenholz sieht daher im Verbalisierungsproblem vielmehr ein Übersetzungsproblem zwischen einem zeigenden und einem denotierenden Symbolsystem:

Das Verhältnis zwischen Musik und Sprache ist vor diesem symboltheoretischen Hintergrund weniger als Grenze oder Mysterium zu verstehen denn als Übersetzungsproblem, oder genauer gesagt: Die Grenze zwischen Musik und Sprache, zugleich auch zwischen dem ästhetisch-musikalischen Phänomen und den Versuchen ihrer verbalen Beschreibung, ist eine Schwelle innerhalb unserer selbst, innerhalb unterschiedlicher Formen, wie wir uns und anderen unsere Vorstellungen, Dinge, Sachverhalte, Visionen, Modelle, Antizipationen etc. kommunizieren. (Mahrenholz 2004, S. 60, vgl. auch 2000, S. 219).

⁴⁶ S. unter 1.1.3. Nach Mahrenholz gehört dabei „beträchtliches Geschick und Erfahrung auf Seiten des Rezipienten dazu, zu unterscheiden, welche seiner Eigenschaften ein Kunstwerk nur *besitzt* und welche es *exemplifiziert*.“ (Mahrenholz 2004, S. 57 Hervorhebungen im Original), zum Problem der Abgrenzung von wörtlicher und metaphorischer Exemplifikation durch Musik vgl. auch Hesselmann (vgl. Hesselmann 2015, S. 32).

⁴⁷ Eine Ausnahme bildet, wie unter 1.1.2. erläutert, die poetische Sprache, bei die denotative Funktion in den Hintergrund rückt und es wiederum die musikalischen Mittel sind, die Eigenschaften exemplifizieren/ausdrücken. Außerdem ist hier anzumerken, dass Sprache in einem multimodalen Verständnis auch Formen des gestischen Zeigens miteinschließt. Diese sind für die textbasierten Untersuchungen von Mahrenholz nicht relevant sind, spielen aber für das hier untersuchte Korpus eine Rolle, s. unter 7.2.

Sie kommt somit ebenfalls zu dem Schluss, dass die Verbalisierung von Musik daher letztlich nicht zufriedenstellend möglich ist: „Wir können mit Worten nicht einmal annähernd ein Stück, eine Passage, eine Klangfarbe beschreiben.“ (Mahrenholz 2004, S. 60). Während für Mahrenholz Musik also vor allem durch sich selbst wirken muss, sieht Brandstätter mit Bezug auf die Theorien Goodmans noch eine weitere Möglichkeit, musikalische Strukturen zu veranschaulichen: So könne die Exemplifikation musikalischer Eigenschaften auch durch poetische Sprache geschehen, die sie auf diese Weise als Modus der Musikbeschreibung aufwertet und legitimiert: „Die Sprache als auch die Musik verfügen über vielfältige Symbolfunktionen, die leider oft beim Sprechen über Musik zu wenig berücksichtigt werden.“ Bei der Untersuchung von musikbeschreibenden Texten kommt sie daher zu dem Schluss, dass „[e]in besonderes Qualitätsmerkmal eines Textes in der Annäherung der darstellenden Sprache an die dargestellte Musik [besteht]“ (Brandstätter 1990, S. 183). Sprache erscheint hier also nicht als denotatives Zeichensystem, sondern in ihrer poetischen Funktion, in der sie musikalische Eigenschaften nicht beschreibt, sondern zeigt (vgl. auch Jakobson 1979, S. 92 f.).

Diese Forderung, über Kunst in kunstähnlicher Form zu sprechen, wurde schon in der Frühromantik formuliert und mit der Ästhetik des betrachteten Gegenstands begründet.⁴⁸ In der Praxis war die „Poetisierung der Musikbeschreibung“ bis in das frühe 20. Jahrhundert populär, was auch mit der bis zu dahin fehlenden Trennung der Berufe Literat und Musikwissenschaftler zusammenhängt (Oberschmidt 2011, S. 73; vgl. auch Störel 1992, S. 213). Seit dieser Zeit wurde das metaphorisch-poetische Sprechen über Musik zunehmend eher kritisch gesehen und als unwissenschaftlich gemieden, stattdessen überwog und überwiegt noch heute eine analytische Musikbetrachtung bzw. terminologische Musikbeschreibung (vgl. Thim-Mabrey 2001, S. 210 f.). So stellt Clemens Kühn fest:

Dominierend ist in unserem Fach, wenn ich recht sehe, ein strukturalistisches Denken. Denn die kompositionstechnische Gestaltung kann man gefahrlos da objektiv aufdecken; was dagegen Musik an Sinn, Bedeutung, Wirkung überträgt ist – auch – abhängig vom subjektiven Erleben. Persönliches aber gehört nicht zu Aussagen von ‚Theorie‘: Alles, was nicht gesichert scheint, habe Musiktheorie außen vor zu lassen; sie untersucht nur die Struktur – ‚wie es gemacht ist‘ (Schönberg) –, sonst nichts. (Kühn (2002) zitiert nach Oberschmidt 2011, S. 80/81).

Die von Kühn beschriebene Problematik mag auch ein Grund dafür sein, warum unter ausübenden Musikern eine ablehnende Haltung gegenüber wissenschaftlicher Beschäftigung mit Musik verbreitet ist und im Ausführen die einzig sinnvolle Interpretation von Musik gesehen wird. So führt die Musikwissenschaft als Teil der Instrumental- und

⁴⁸ So sprach sich beispielsweise Schumann für eine poetische Musikbeschreibung statt einer musiktheoretischen Analyse aus (vgl. Oberschmidt 2011, S. 88/89).

Vokalausbildung an der Musikhochschule häufig nach wie vor ein Schattendasein: „Das Fehlen der Praktikabilität musikwissenschaftlicher Analysen hat dazu geführt, sie zum erklärten Erbfeind aller ausübenden Musiker zu machen.“ (Stegemann 1982, S. 7), denn nach Stegemann kann die Musikwissenschaft weder mit „wuchernder, subjektiver Metaphorik“ noch mit „äußerlicher, vorgeblich objektiver Analyse“ die Musik sinnvoll beschreiben (Stegemann 1982, S. 8). Gerade wegen dieser verbreiteten ablehnenden Haltung gegenüber verbaler Auseinandersetzung mit Musik scheint es mir besonders lohnend, zu untersuchen, wie unter Musikern in einem praktischen Kontext wie dem Instrumentalunterricht, der für einen erfolgreichen Vermittlungsprozess eine gelungene Verständigung über den musikalischen Gegenstand erfordert, kommuniziert wird und wie dabei dem Verbalisierungsproblem begegnet wird.

1.3.3 Sprachliche und ästhetische Musikvermittlung

Im didaktischen Bereich wird ebenfalls seit langem diskutiert, wie die Auseinandersetzung mit Musik jenseits der Formbeschreibung geschehen soll. Ausgehend von der Annahme, dass Musikverstehen im Sinn Eggebrechts auch eine nicht-begriffliche ästhetische Komponente beinhaltet, wurde in der Vergangenheit immer wieder gefordert, das Musikhören und vor allem das aktive Musizieren gegenüber der Notentextanalyse stärker in den Fokus zu rücken. So erklärt beispielsweise Brandstätter, dass eine „meist ungenutzte Möglichkeit, die das Verstehen von Musik zu fördern vermag, im aktiven Nachvollzug der Musik [besteht].“ (Brandstätter 1990, S. 26). Sie sieht es als wesentliche „Aufgabe des Musikunterrichts [an], [...] ein Verstehen zu fördern, das diese sinnliche Komponente [...] einbezieht.“ (Brandstätter 1990, S. 17).⁴⁹

In jüngerer Zeit hat diese Forderung nach praktischem Musizieren im Musikunterricht eine lerntheoretische Untermauerung erfahren. So konnte gezeigt werden, dass die Unterscheidung von begrifflich-sprachlichem und nicht-sprachlichem Musikhören eine neurologische Realität hat: In seiner Veröffentlichung „Der Musikverstand“ definiert Gruhn „Lernen als den Prozess des Aufbaus von [mentalen] Repräsentationen in neuronalen Netzen“ (Gruhn 2014, S. 61) und unterscheidet beim musikalischen Lernen zunächst zwischen dem „begriffliche[n] Wissen *über* Musik“ (beispielsweise Musiktheorie oder auch Wissen über Komponisten, Epochalstilk etc.) und dem „prozedural erworbenen Handlungswissen“ (Gruhn 2014, S. 65 Hervorhebung im Original). Nur letzteres führt nach

⁴⁹ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Jank et al. zum aufbauenden Musikunterricht: Musikunterricht sollte nach Jank et al. immer von der subjektiven ästhetischen Erfahrung durch das eigene Musizieren ausgehen (vgl. Jank et al. 2005, S. 92 ff.).

Gruhn zu „genuin musikalische[n] Repräsentationen“, wobei er diese wiederum in figurale und formale Repräsentationen unterteilt: „Figural ist danach eine Vorstellung, bei der ein musikalischer Sachverhalt als konkrete Handlungsfolge vorgestellt wird und aus körperlich vollzogenen Aktionen (figures) besteht.“ (Gruhn 2014, S. 66). Figurale Repräsentationen werden also durch motorische Ausführung (Singen/Instrumentalspiel) erworben. Durch häufige Wiederholung der motorischen Muster findet dann ein Übergang zur formalen Repräsentation statt, sie ist erreicht, wenn eine Vorstellung musikalischer Abfolgen ohne konkrete Ausführung möglich ist, also zum Beispiel Aussagen über Strukturen von Melodien gemacht werden können, ohne diese noch einmal zu singen oder zu spielen (vgl. Gruhn 2014, S. 66/67). Eine Rückbindung an theoretisches Wissen ist dafür nicht zwingend notwendig, vielmehr ist das musikalische Wissen in Form von formalen Repräsentationen vergleichbar mit dem impliziten Wissen über die Muttersprache: Der Sprecher ist in der Lage, grammatisch korrekte Äußerungen zu bilden und Grammatikalitätsurteile zu fällen, ohne dass er dafür über explizites grammatisches Wissen verfügen müsste (vgl. Gruhn 2014, S. 190 f.). In Bezug auf Musik bedeutet Verstehen demnach das (Wieder-)Erkennen von Strukturen und Regeln, das „Erkennen *von etwas als etwas*“ (Gruhn 2014, S. 210 Hervorhebung im Original). Bildgebende Verfahren konnten nun zeigen, dass deklaratives Lernen gegenüber dem prozeduralen Lernen von Musik sich in unterschiedlichen neuronalen Vernetzungsmustern niederschlägt:

Begriffliches Lernen, das zum Strukturwissen über Merkmale führt, verstärkt die Aktivität in den linkshemisphärischen Verarbeitungszentren, während genuin musikalisches Lernen, [...], beidseitige Repräsentationen bewirkt. (Gruhn 2014, S. 72).

Die Tatsache, dass das Musizieren zu anderen neuronalen Vernetzungsmustern führt als die sprachlich-theoretische Auseinandersetzung mit Musik, legt nun nahe, dass für ein ganzheitliches Musikverstehen beide Formen berücksichtigt werden müssen. Sie ist außerdem der Beleg für Eggebrechts Annahme von zwei musikalischen Verstehensebenen – einer sprachlichen und ästhetischen und damit auch für die sprachliche wie nicht-sprachliche mentale Repräsentation musikalischer Inhalte (vgl. Gruhn 2014, S. 75 f.). Gruhn vermutet, dass die bessere Verteilung neuronaler Aktivitäten auch mit einer verbesserten Langzeitwirkung der Lernleistung einhergeht (vgl. Gruhn 2014, S. 72). Für das Musizieren in der Schule fordert er daher, das prozedurale dem begrifflichen Lernen immer voranzustellen, denn das theoretische Wissen erhält nur durch den Bezug zu vorhandenen mentalen Strukturen eine Bedeutung:

Im System einer Theorie lässt sich abstraktes Wissen ordnen und in seinen Zusammenhängen erkennen. Dazu muss man das, was in einem System geordnet werden soll, aber schon verstanden haben. Denn abstraktes Wissen kann nicht durch Lernen Bedeutung erhalten, sondern das Lernen von konkreten

Bedeutungen kann erst zum Wissen führen, in dem sich verallgemeinerte Erfahrung niederschlägt. Bedeutung gewinnt Musik erst im praktischen Umgang mit ihr. (Gruhn 2014, S. 215).

Ein Blick in die aktuellen Lehrpläne zeigt zwar, dass dem musikpraktischen Anteil heute zumindest auf der Ebene des Lehrplans mehr Raum gegeben wird.⁵⁰ Die Kritik, dass „oberflächliches Beschreiben formaler Strukturen häufig im Mittelpunkt des Musikunterrichts [steht], jedoch nicht im Zentrum des individuellen Musikerlebens.“, ist nach Oberschmidt aber nach wie vor berechtigt (Oberschmidt 2011, S. 92). Er fordert daher auch eine Aufwertung des metaphorischen Sprechens im didaktischen Kontext: Er sieht gerade in Bezug auf die schulische Musikvermittlung die Subjektivität dieser Sprachform nicht als Problem, sondern als Chance für die persönliche Annäherung an musikalische Werke an. Die Metapher sei dabei fruchtbar für den Lernprozess an, da sie subjektive „Wege des Verstehens“ eröffne (Oberschmidt 2011, S. 18; vgl. auch Hesselmann 2015, S. 15/16). Für ihn ist sie auch ein verbindendes Element zwischen Eggebrechts ästhetischer und kognitiver Verstehensebene von Musik. Die Metapher sollte dabei aber nicht nur eine Form der didaktischen Reduktion sein, bei der ein komplexer Sachverhalt durch ein bekanntes sprachliches Bild vereinfachend veranschaulicht wird. Vielmehr gelte es, phantasievolles, innovatives metaphorisches Sprechen zu fördern, da dies im Sinne der kognitiven Metaphertheorie zu neuen Konzeptualisierungen von Musik führe und damit einen subjektiven Erkenntnisgewinn bedeute. Metaphorisches Sprechen erscheint hier also nicht als vorübergehender „Behelfsschritt“ auf dem Weg zu einer präziseren, wissenschaftlicheren Ausdrucksweise, sondern als wesentlich für das Musikverstehen (vgl. Oberschmidt 2011, S. 38 f.).⁵¹ Erst nach einer differenzierten Betrachtung der durch die Metapher angestoßenen Assoziationen sollte dann nach Oberschmidt eine Rückführung auf konkrete musikalische Parameter erfolgen. Inwieweit dabei Fachbegriffe verwendet werden bzw. werden sollten, hänge von der musikalischen Vorerfahrung der Schüler ab (vgl. Oberschmidt 2011, S. 101).⁵² Oberschmidt spricht sich also für eine Mischung des poetisch-metaphorischen und des terminologischen Sprachgebrauchs aus: Die subjektive Wahrnehmung und ästhetische

⁵⁰ So heißt es z. B. im sächsischen Lehrplan zu den Zielen und Aufgaben des Faches Musik: „Musizierpraxis und handelnder Umgang mit Musik sind der Kern des Musikunterrichts. Fähigkeiten und Fertigkeiten im Singen, Musizieren und Bewegen zu Musik werden systematisch entwickelt und kontinuierlich geübt. Sie sind die Voraussetzung für den Erwerb von Wissen über Musik.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019, S. 2)

⁵¹ Zur kognitiven Metaphertheorie s. unter 4.3.3.

⁵² In ähnlicher Weise argumentiert Hesselmann (2015): Er geht dabei noch einen Schritt weiter als Oberschmidt und fordert auf Basis der Theorien Goodmans zur metaphorischen Exemplifikation und den Erkenntnissen der kognitiven Metaphertheorie, der zufolge Metaphorik letztlich auf körperlichen Erfahrungen basiert, eine zunächst nonverbale Annäherung an Musik (Malen, Bewegungsimprovisation u.Ä.), die dann Basis für ihre metaphorische Beschreibung ist, im letzten Schritt erfolgt dann die Rückbindung an musikalische Parameter (vgl. Hesselmann 2015, S. 198 ff.), s. unter 2.2.3.

Reflexion, beschrieben durch die kreative Metaphorik, wird dabei an die Analyse der musikalischen Parameter – in Form der terminologischen Sprache – zurückgebunden (vgl. Oberschmidt 2011, S. 19).

1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Verbalisierungsproblem in der Musikbeschreibung zum einen auf das Problem der eingeschränkten Aussagekraft des Notentextes, der aber wegen der Flüchtigkeit des Klangereignisses häufig im Zentrum der Musikbetrachtung steht, zurückgeht. Zum anderen beruht es auf der Schwierigkeit, den musikalischen Inhalt mit dem denotativen System der Sprache zu fassen. Beide Probleme scheinen eng miteinander zusammenzuhängen, muss doch die viel diskutierte innermusikalische Bedeutung, da sie offenbar durch die Notentextanalyse nicht zu erschließen ist, im Klangerlebnis verborgen sein.

Durchgesetzt hat sich Eggebrechts Unterscheidung zwischen sprachlichem und nicht-sprachlichem bzw. ästhetischem Musikverstehen, dessen lernpsychologische und neurologische Relevanz in jüngerer Zeit gezeigt werden konnte. Ersteres bezieht sich auf formale Aspekte, letzteres auf das ästhetische Erleben. Für die Beschreibung dieser beiden Bereiche des Musikverstehens haben sich nach gängiger Forschungsmeinung zwei Redemodi etabliert: Auf der einen Seite steht die terminologische Sprache, die sich für die Formanalyse eigne. Sie sei präzise und eindeutig, gehe aber über die Notentextbeschreibung nicht hinaus. Auf der anderen Seite steht die poetische Sprachform, die als Versuch gelten kann, die Inhalts- und Erlebnisebene von Musik zu verbalisieren. Sie gilt im Allgemeinen als subjektiv und zeichnet sich durch kreative Metaphorizität und Vagheit aus. Ob sie dennoch eine adäquate Möglichkeit der Musikbeschreibung darstellt, wird sehr unterschiedlich bewertet und ist primär davon abhängig, wie stark die Subjektivität der kreativen Metaphorik eingeschätzt wird und ob sie entsprechend als interindividuell verständlich angesehen wird oder nicht. Insbesondere im didaktischen Kontext an Schule und Hochschule wird ihr Potential betont und außerdem gefordert, beide Sprachformen sinnvoll miteinander zu verbinden, um beiden Verstehensebenen gerecht zu werden. Andererseits wird auch die Meinung vertreten, dass beide Sprachformen unzureichend sind. Dies führt zu der Feststellung, dass nur durch die Ausführung bzw. das Hören von Musik musikalisches Verstehen erreicht werden kann und auf die Verbalisierung verzichtet werden sollte. An die Stelle des Sprechens tritt hier das Zeigen bzw. die Exemplifikation musikalischer Eigenschaften und Inhalte.

Für die Untersuchung musikbezogenen Sprechens im praktischen Kontext stellt sich die Frage, ob und inwiefern dabei auf die genannten Sprachmodi zurückgegriffen wird oder ob nonverbale Formen des musikalischen Exemplifizierens gegenüber Verbalisierungen im Vordergrund stehen. Dabei gilt es letztlich auch kritisch zu hinterfragen, ob die in der Musikwissenschaft gängige Gegenüberstellung von vager metaphorischer Sprache gegenüber präziser Terminologie so überhaupt haltbar ist.

Um diese Fragen in Form von Arbeitshypothesen (3.4) weiter zu konkretisieren, gilt es zunächst, die Ergebnisse bestehender empirischer Untersuchungen zur musikbezogenen Sprache einzubeziehen und das vorliegende Korpus näher zu beschreiben.

2 Forschungsstand zur musikalischen Fachsprache

Unter 1.3 wurden die grundlegenden Möglichkeiten und Probleme des Sprechens über Musik aufgezeigt. Diese haben auch Konsequenzen für die wissenschaftliche Erforschung des Sprechens über Musik und damit für die Standortbestimmung der musikalischen Fachsprache. Bevor die Ergebnisse bisheriger empirischer Untersuchungen vorgestellt werden, soll daher einführend geklärt werden, was unter musikalischer Fachsprache überhaupt zu verstehen ist, wie ihr Forschungsstand zu beurteilen und wie entsprechend die hier vorgenommene Untersuchung einzuordnen ist.

2.1 Musik und Fachsprache

Obgleich die sprachliche Auseinandersetzung mit Musik schwierig zu sein scheint, gibt es nichtsdestotrotz verschiedene Bereiche, in denen über Musik in vielfältiger Weise gesprochen und geschrieben wird. Hans-Peter Reinecke unternimmt diesbezüglich einen Systematisierungsversuch und unterscheidet drei Kontexte des Sprechens über Musik: 1. die „allgemeine Umgangssprache“, 2. die „musikpraktische oder musikalische Umgangssprache“ und 3. die „musikwissenschaftliche Sprache“. Die „allgemeine Umgangssprache“ definiert er als „die Menge der sprachlichen Äußerungen des alltäglichen Umgangs mit Musik“, sie zeichnen sich seiner Meinung nach aus durch einen „sehr allgemeinen, vagen Charakter und lassen sich weitgehend als Stereotype interpretieren.“ Die „musikpraktische Umgangssprache“ wird nach Reinecke für die Verständigung im musikalischen Handlungskontext verwendet, „[h]ierher gehören die Sprachspiele der Musiker untereinander, z. B. innerhalb eines Orchesters, diejenigen der Musiktheorie im engeren Sinne oder etwa diejenigen der Komponisten.“ (Reinecke 1974, S. 29). Welche Merkmale diese „musikpraktische Sprache“ aufweist, lässt er allerdings offen. In der „musikwissenschaftlichen Sprache“ bestehe eine „gewollte – kritische – Distanz zu einem Objektbereich ‚Musik‘“: „Häufig gehört dazu der Aspekt des der konkreten Situation Enthobenseins, der Zeitlosigkeit und ein damit verwobener Eindruck von ‚Objektivität‘.“ (Reinecke 1974, S. 30). Abgesehen davon, dass es wenig logisch erscheint, die Sprache der Musiktheorie nicht zur „musikwissenschaftlichen Sprache“ zu zählen – schließlich wird in der Musiktheorie als Teilbereich der Musikwissenschaft ebenfalls *über* Musik kommuniziert und sie nicht praktisch ausübt⁵³ – beruht Reineckes Aufteilung weder auf empirischen

⁵³ Problematisch ist auch die Zuordnung der Sprache der Komponisten, da diese sowohl praktisch als auch musiktheoretisch arbeiten.

Untersuchungen noch auf sprachwissenschaftlichen theoretischen Modellen und ist somit eher als vorwissenschaftlich einzustufen. Schon mit Blick auf die bisherigen Ausführungen scheint eine Kategorisierung allein anhand der Äußerungskontexte grundsätzlich problematisch, da keine Zuordnung der genannten Redemodi zu den Kommunikationssituationen möglich ist. So bedient sich die Notentextanalyse zwar offenbar primär der terminologischen Sprachform, wie die Diskussion über die angemessene Verbalisierung musikalischer Sachverhalte gezeigt hat, schließen musikwissenschaftliche Untersuchungen insgesamt poetisches Sprechen aber keineswegs aus (vgl. auch Oberschmidt 2011, S. 72). Des Weiteren berücksichtigt Reinecke nicht den Bereich der Literatur, in der Musikbeschreibungen – insbesondere aufgrund der historisch engen Verbindung der Berufe Schriftsteller und Musikwissenschaftler – häufig zu finden sind.⁵⁴ Thomas Störel stellt diesbezüglich fest: „Wie die Fachkommunikation die Bildersprache einschließt, schließt die Dichtung das fachliche Sprechen nicht aus.“ (Störel 1992, S. 212). Auch er betont also, dass die Äußerungskontexte nicht zwangsläufig mit deutlichen Unterschieden in der Wahl der sprachlichen Mittel einhergehen. Dies führt zu der grundsätzlichen Frage, wie musikalische Fachsprache zu bestimmen ist und ob es sich dabei um eine oder eher mehrere Fachsprachen handelt. Denn

[d]ie Unterscheidung zwischen Wissenschafts-, Umgangs- und literarischer Sprache läuft nicht entlang der erwarteten Unterscheidung zwischen eigentlicher (begrifflicher) und uneigentlicher (metaphorischer) Sprache.“ (Oberschmidt 2011, S. 72).

Systemlinguistische Ansätze, nach denen Fachsprache über innersprachliche Merkmale bestimmt werden, erweisen sich daher als ebenso wenig nützlich wie pragmalinguistische Ansätze, die Fachsprache primär über ihr außersprachliches Bedingungsgefüge definieren (vgl. Roelcke 2010, S. 15, 18). Letzteres erweist sich schon deswegen als problematisch, weil „Fach“ in Bezug auf Musik (aber auch allgemein) kaum einheitlich bestimmt werden kann.

Nach Hartwig Kalverkämper kann „Fach“ 1. eine soziale Größe sein, die sich definiert über die Fachleute, die sich gegenüber den Laien abgrenzen (vgl. Kalverkämper 1998, S. 1/2), 2. kulturanthropologisch bestimmt werden, „Fach“ ist demnach die „Wirkwelt“ einer Gruppe von Menschen (Kalverkämper 1998, S. 3), 3. als Kommunikationsraum und Handlungsumfeld gedeutet werden, wobei die Bestimmung über gemeinsame kommunikative und soziokulturelle Rahmenbedingungen erfolgt oder 4. über seine referentielle Dimension definiert werden, d. h. über den „sozial gefestigten Konsens des

⁵⁴ Ein populäres Beispiel ist die Beschreibung der Beethoven-sonate op. 111 durch Thomas Mann im 8. Kapitel des Romans „Doktor Faustus“.

Verstehens, was sich im spontanen Aufzählen von Fächern zeigt“ (Kalverkämper 1998, S. 7). Kalverkämper spricht sich aufgrund dieser vielfältigen Aspekte für eine dynamische Definition aus und erklärt: Fach ist

was (a) als solches institutionalisiert ist, (b) von der (sozialen und sachlichen) Bedarfslage her sich als ganzheitlicher Komplex motiviert und (c) als identifizierbares Arbeitsfeld mit Effizienz funktioniert und (d) durch soziale Konvention (von welchen Gruppen auch immer) akzeptiert ist. (Kalverkämper 1998, S. 8).

Bei Anwendung dieser Definition auf den Musikbereich ergibt sich nun eine Vielzahl an Problemen: Zunächst einmal teilen ausübende und musikwissenschaftlich tätige Musiker nicht den gleichen Tätigkeitsbereich und verfügen auch nur teilweise über das gleiche Fachwissen. Auf der Ebene der Institution hat diese Trennung eine lange Tradition, so sind bis Ende des 20. Jahrhunderts die Konservatorien und Musikhochschulen für die Ausbildung der ausübenden Musiker zuständig, während die Musikwissenschaft eine universitäre Disziplin darstellt (vgl. Richter 1997, S. 1026 f.).⁵⁵ Entsprechend haben sich in der Musikwissenschaft verschiedene wissenschaftliche Textsorten etabliert (vgl. Störel 1998, S. 1336/1337), wohingegen die musikpraktische Kommunikation in der Regel nur mündlich erfolgt. Hinzu kommt, dass die Gruppen sich in ihrem Selbstverständnis deutlich voneinander unterscheiden:⁵⁶ Während die einen sich eher als Künstler verstehen, sehen sich die anderen als Wissenschaftler. Reineckes Unterteilung in die „musikpraktische“ und die „musikwissenschaftliche Sprache“ würde sich in dieser Hinsicht also als sinnvoll erweisen. Andererseits ist die musikwissenschaftliche Ausbildung seit Jahrzehnten Teil der praktischen Ausbildung und Musikwissenschaftler betätigen sich in der Regel auch praktisch, sodass von vielfältigen Überschneidungen auszugehen ist.

Eine Lösungsmöglichkeit für die beschriebenen Probleme bei der Bestimmung musikalischer Fachsprache bietet ein varietätenlinguistischer Ansatz, wie ihn Ekkehard Felder verfolgt (Felder 2016; vgl. auch Roelcke 2010, S. 16). Eine Varietät, bestimmt als Subsystem einer Sprache, wird dabei über inner- wie außersprachliche Merkmale definiert:

Innersprachliche Merkmale einer Varietät zeichnen sich durch charakteristische Spezifika auf phonetisch-phonologischer, graphematischer, morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und textueller Ebene aus. Sprachexterne Merkmale sind zur Erklärung von markierten Sprachphänomenen im Wesentlichen durch die Bestimmungsfaktoren des Arealen (z. B. die räumlich begrenzte Verbreitung von *heben* im Sinne von *halten*), des Sozialen (z. B. *chillen* als jugendsprachlicher Ausdruck) und des Fachlich-Funktionalen (z. B. die Verwendung des Fachworts *Angiographie*) bestimmt. (Felder 2016, S. 9).

⁵⁵ Die Ausbildung zum ausübenden Musiker umfasst zwar schon zur Zeit der Konservatorien im 18. und 19. Jahrhundert auch theoretische Disziplinen, musikwissenschaftliche Forschung findet jedoch nur an Universitäten statt, erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts wird musikwissenschaftliche Forschung auch an Musikhochschulen betrieben, ist aber nach wie vor auch Teil des universitären Fächerkanons (vgl. Richter 1997, S. 1026, 1031).

⁵⁶ Vgl. dazu die Bestimmung von „Fach“ bei Kalverkämper über die allgemeine Akzeptanz bei den Vertretern des Faches (vgl. Kalverkämper 1998, S. 8; Roelcke 2010, S. 27).

Genauer gilt es dabei die gefundenen sprachlichen Varianten im Hinblick auf vier Dimensionen zu untersuchen: 1. die „kommunikative Reichweite der Ausdrücke“ (fachliche, geographische oder soziale Eingrenzung), 2. die „funktionale Reichweite der Semantik/Inhalte“ (Verortung der Semantik auf einer Skala zwischen alltagsweltlich und fachspezifisch), 3. die „Medialität der vorkommenden Zeichentypen“ (mündlich, schriftlich, gemischt) und 4. die „historischen Zeitstufen“ (Felder 2016, S. 59; vgl. auch Becker/Hundt 1998, S. 124). Besteht nun eine nach diesen Dimensionen übereinstimmend beschreibbare signifikante Variantenhäufung, die sich primär durch funktionale Merkmale bestimmen lässt, so kann nach Felder von einem Funktiolekt bzw. einer Fachsprache gesprochen werden (vgl. Felder 2016, S. 75). Dabei bestimmt er „Fach“ in Anlehnung an Roelcke weder über die behandelten Inhalte bzw. Wissensbestände, noch über die soziale Gruppe, sondern

über den Tätigkeitsbereich, in welchen der Referenzbereich (also das fachliche Wissen), der Gruppenaspekt und der spezifische Sprachgebrauch als untergeordnete Aspekte einfließen oder münden. (Felder 2016, S. 75; vgl. auch Roelcke 2010, S. 15).

Berücksichtigt man die verschiedenen von Felder aufgeführten Dimensionen bei der Beschreibung einer Varietät, so sind in Bezug auf Musik (mindestens) zwei Fachsprachen anzunehmen: Die primär schriftlich manifestierte Fachsprache, die der Kommunikation im musikwissenschaftlichen Tätigkeitsbereich dient, und eine primär mündlich verwendete Varietät, die die Musiker im musikpraktischen Handlungskontext verwenden.⁵⁷ In der Forschung wurde eine solche Unterteilung bisher nicht theoretisch reflektiert und sie muss auch hier vorerst hypothetisch bleiben, da eine systematische Beschreibung der innersprachlichen Merkmale noch aussteht.⁵⁸ So wurde die Verständigung unter ausübenden Musikern bislang nicht auf konkrete sprachliche Merkmale hin untersucht und auch bezüglich der (bisher nicht systematisch abgegrenzten) Fachsprache der Musikwissenschaft existieren bisher nur Untersuchungen von Einzelaspekten musikbezogener Textsorten.⁵⁹ Auch Störel kommt daher zu dem Schluss, dass in der musikbezogenen Fachsprachenforschung sowohl „umfassende Darstellungen“ fehlen, als auch große „Defizite vor allem bei der empirischen Textuntersuchung auf verschiedenen Ebenen fachlicher Verständigung“ bestehen (Störel 1998, S. 1338). An dieser Tatsache hat sich auch über 20 Jahre später nicht signifikant etwas geändert und so lässt sich vermuten, dass die

⁵⁷ Darüber hinaus sind Vermittlungssprachen im didaktischen und literarischen Kontext denkbar.

⁵⁸ Lediglich Störel nimmt implizit eine solch Einteilung vor, indem er von der „Fachsprache der Musikwissenschaft“ spricht und sich damit indirekt vom musikpraktischen Kontext abgrenzt, letztlich verfolgt er die Trennung dann jedoch nicht konsequent, sondern bezieht Untersuchungen zur Sprachverwendung im musikpraktischen Kontext ebenso mit ein (vgl. Störel 1998, S. 1338).

⁵⁹ S. unter 2.2.

durchgehend geringe Beachtung musikalischer Fachsprache(n) in der Forschung in einem engen Zusammenhang mit den beschriebenen Problemen und negativen Bewertungen der Verbalisierungen musikalischer Sachverhalte steht.

Die vorliegende Arbeit möchte daher auch einen Beitrag zur empirischen Fachsprachenforschung leisten, indem sie sich der bisher kaum untersuchten Kommunikation im musikpraktischen Kontext widmet und die Ressourcen herausarbeitet, die für die mündliche Fachkommunikation unter Musikern genutzt werden.

2.2 Untersuchungen musikbezogener Text- und Gesprächsarten

In der bisherigen Forschung wurden nur einzelne Aspekte einiger weniger musikbezogener Text- und Gesprächsarten empirisch untersucht, relevant für diese Arbeit sind dabei vor allem die Untersuchung zur Terminologie, Metaphorik und zur mündlichen Kommunikation unter ausübenden Musikern.

2.2.1 Terminologiearbeit

Terminologiearbeit bestimmen Arntz et al. als „Erarbeitung, Bearbeitung oder Verarbeitung von Terminologie“ (Arntz/Picht/Mayer 2004, S. 3).⁶⁰ Es wird dabei im Allgemeinen zwischen deskriptiver und normender Terminologiearbeit unterschieden: Deskriptive Terminologiearbeit widmet sich der Erfassung des „sprachliche[n] Ist-Zustandes“ (Arntz et al. S. 5): Sie beschreibt den üblichen Gebrauch von fachsprachlichen Ausdrücken, indem sie diesen als Definition eine Paraphrase der in der Fachliteratur verbreiteten Wortbedeutung zuordnet (vgl. Roelcke 2010, S. 61/62).⁶¹ Sie geht der normenden Terminologiearbeit voraus, die die vereinheitlichende und verbindliche Festlegung der Bedeutungsinhalte zum Ziel hat (vgl. Arntz/Picht/Mayer 2004, S. 4/5; Roelcke 2010, S. 113). Nach Arntz et al. ist es dabei vom jeweiligen Fach abhängig, ob über eine deskriptive Terminologiearbeit hinaus auch eine Normung vorgenommen wird. So betreffe Normung primär naturwissenschaftliche und technische Fächer, in denen eindeutige Festlegungen – wie sie beispielsweise das Deutsche Institut für Normung (DIN) vornimmt – unabdingbar für die erfolgreiche Wissenschaftskommunikation sind. Demgegenüber scheint Normung den Gegenständen

⁶⁰ Terminologiearbeit ist dabei sowohl Gegenstand der jeweiligen Fachdisziplin als auch der (linguistischen) Fachsprachenforschung. Zum Spannungsfeld zwischen fachwissenschaftlicher Terminologielehre und universitärer linguistischer Terminologiearbeit vgl. Roelcke (2010), S. 114 f.

⁶¹ Roelcke weist allerdings darauf hin, dass diese Bedeutungszuweisung in der Terminologiearbeit der einzelnen Fachbereiche sehr unterschiedlich und in einem meist linguistisch weniger differenzierten Verständnis erfolgt, wobei vielfach keine eindeutige zeichentheoretische Differenzierung zwischen Ausdruck, Wortbedeutung und Referenzobjekt erfolgt (vgl. Roelcke 2010, S. 61).

geisteswissenschaftlicher Fächer in der Regel nicht angemessen, hier bleibe Terminologiearbeit eher deskriptiv und finde in dieser Form Eingang in deskriptiv ausgerichtete Fachwörterbücher (vgl. Arntz/Picht/Mayer 2004, S. 4). Dem ist jedoch entgegen zu halten, dass in geisteswissenschaftlichen Fächern zwar mehrere Gebrauchsvarianten eines Fachausdrucks möglich sein können, dies aber nicht bedeutet, dass die Verwendung willkürlich bzw. unabhängig von den deskriptiven Terminologien erfolgt. Es scheint hier also vielmehr eine weiter gefasste Norm vorzuliegen, als gar keine Norm vorhanden zu sein. So geht auch Torsten Roelcke davon aus, dass bei einer Terminologie Deskription und Präskription immer zusammenwirken:

Die Beschreibung, wie sprachliche Einheiten gebraucht werden, und die Vorschrift, wie dies Einheiten zu gebrauchen sind, sind überdies eher theoretisch als praktisch voneinander zu unterscheiden. Setzt doch eine Vorschrift in aller Regel an der Gebrauchsweise der betreffenden Einheit an und baut somit bis zu einem gewissen Grad auf deren Beschreibung auf, während eine Beschreibung wiederum durch die ausdrückliche Erläuterung der betreffenden Gebrauchsweise des Öfteren eine vorschreibende Wirkung entfaltet. (Roelcke 2010, S. 113).

Entsprechend definiert Roelcke Terminologie allgemein als den normierten Teil des Fachwortschatzes einer Fachsprache:⁶²

Die normierende Beschäftigung mit Fachsprachen bezieht sich auf den wissenschaftlichen, technischen oder institutionellen Wortschatz; dieser Wortschatz wird dabei in der Regel als Terminologie bezeichnet. (Roelcke 2010, S. 114).

Gleichwohl gilt es zu berücksichtigen, dass sich Normierung und damit auch der Stellenwert von Terminologie im geistes- und naturwissenschaftlich-technischen Bereich hinsichtlich ihres Geltungsbereiches und ihrer Verbindlichkeit stark unterscheiden.

Wie Arntz et al. anmerken, findet im geisteswissenschaftlichen Bereich Terminologiearbeit vor allem in Form der Erstellung von Fachwörterbüchern statt. In diesem Sinn bildet Terminologiearbeit seit Jahrhunderten einen wesentlichen Teil musikwissenschaftlicher Forschung.⁶³ Dabei ist allerdings die lexikographisch ohnehin schwierige und vieldiskutierte Unterscheidung zwischen sprachlich orientiertem (Fach-)Wörterbuch, das als Produkt von Terminologiearbeit im engeren Sinne gelten kann, und primär sachorientierter Enzyklopädie, in der begriffliche Fragen nur am Rande diskutiert werden, häufig nicht

⁶² Ein Fachwortschatz umfasst entsprechend nicht nur definierte Termini, sondern weitere lexikalische Einheiten (vgl. Roelcke 2010, S. 56); Wiegand unterscheidet diesbezüglich zwischen definierten Fachausdrücken (Termini) und „nicht definierten, pragmatisch eingespielten Fachausdrücken“ (Wiegand 1979, S. 44).

⁶³ Eines der ersten überlieferten Musiklexika ist das „Terminorum musicae diffinitorium“ von Johannes Tinctoris von 1495.

zweifelsfrei möglich (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008, S. 5 f.; Roelcke 2010, S. 130 f.).⁶⁴ So werden in musikalischen Fachwörterbüchern zumeist auch sachgeschichtliche Informationen aufgenommen und in Musiklexika bzw. -enzyklopädien ebenfalls definitorische und begriffsgeschichtliche Fragen thematisiert. Musiklexika werden zudem im fachwissenschaftlichen Kontext ebenso (wenn nicht sogar vorrangig) als Referenz bei terminologischen Fragen herangezogen. Entsprechend sollen sie hier ebenfalls als Produkt von Terminologiearbeit verstanden werden.

Als wichtigste terminologische Referenzwerke im musikalischen Bereich können im deutschsprachigen Raum das „Riemann Musiklexikon“ (RML) und „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“ (MGG) gelten. Das RML wurde 1882 durch Hugo Riemann begründet und umfasst in seiner 13. überarbeiteten und aktualisierten Auflage von 2012 fünf Bände mit über 9400 Sach- und Personenartikeln (Riemann 2012a). Die Arbeit an der MGG wurde in der Nachkriegszeit begonnen, die erste Ausgabe erschien in der Zeit zwischen 1949 und 1986 (Blume 1949). Die zweite Auflage (1994-2007) umfasst einen neunbändigen Sach- und siebzehnbändigen Personenteil (Finscher 1994a), die MGG gilt damit als eines der umfassendsten Musiklexika der Welt. Sie wird seit 2016 laufend überarbeitet und online unter www.mgg-online.de veröffentlicht.

Beide genannten Lexika enthalten sowohl sprachlich-definitorische wie umfangreiche sachgeschichtliche Informationen. In der Konzeption der MGG wird sogar explizit der Anspruch formuliert, lexikalische und enzyklopädische Arbeit in den Artikeln zu verbinden (vgl. Finscher 1994b, S. VII). Gemein ist außerdem beiden Werken die Berücksichtigung musikwissenschaftlicher wie musikpraktischer Termini aus den verschiedensten musikalischen Handlungskontexten, wodurch ein breiter Leserkreis angesprochen werden soll (vgl. Ruf 2012, S. 5; Finscher 1994b, S. VII).

Explizit dem Aufbau einer musikalischen Terminologie hat sich in der Nachkriegszeit Wilibald Gurlitt in seinem 1950 begründeten „Handwörterbuch der musikalischen Terminologie“ (HmT) gewidmet. Sein Ziel war dabei

eine umfassende Aufarbeitung und lexikalische Darstellung der musikalischen Begriffsprägungen in Geschichte und Gegenwart als Beitrag zur Klärung und Präzisierung der musikalischen Fachsprache und zu ihrer Erschließung nicht nur als Instrument des Verstehens der Wortbedeutungen in ihrer geschichtlichen Differenziertheit, sondern auch als Quelle des Erkennens der bezeichnungsgeschichtlichen Prozesse. (Eggebrecht/Riethmüller 1972, S. 2).

⁶⁴ Ein wesentlicher Grund dafür liegt auch in der semantisch komplexen Frage, ob zwischen sprachlichem Bedeutungswissen und allgemein-encyklopädischem Wissen unterschieden werden kann und sollte (vgl. Engelberg/Lemnitzer 2008, S. 7 f.; Roelcke 2010, S. 61).

Nach dem Tod Gurlitts wurde das Vorhaben ab 1965 von Hans Heinrich Eggebrecht fortgeführt, die Anlage jedoch als Loseblattsammlung und erscheinend als Periodikum neu konzipiert. Diese offene Form wurde gewählt, um die Möglichkeit zur fortlaufenden Erweiterung und Überarbeitung zu geben (Eggebrecht/Riethmüller 1972, S. 3). Die Artikel zu den einzelnen Begriffen wurden von einer Arbeitsgruppe aus mehreren Musikwissenschaftlern erarbeitet, darunter unter anderem Wolf Froebenius, Fritz Reckow und Erich Reimer (Eggebrecht/Riethmüller 1972, S. 6). In den Jahren 1972 bis 2006 erschienen als „Handwörterbuch der musikalischen Terminologie“ insgesamt 247 Artikel auf 3700 Seiten in sechs Ordnern in alphabetischer Ordnung. Die Artikel geben Auskunft über aktuelle und historische Bedeutungen musiktheoretischer wie musikpraktischer Termini und ihren Gebrauch inner- und außerhalb des Faches (vgl. Eggebrecht/Riethmüller 1972, S. 4). Ab 1999 übernahm nach dem Tod Eggebrechts Albrecht Riethmüller die Herausgeberschaft, 2005 wurde das Forschungsprojekt eingestellt, wenn auch nicht vollendet (Eggebrecht/Riethmüller 1972 Nachwort).

Gegenüber der Sammlung und Bestimmung von Termini in den Fachwörterbüchern und -lexika finden sich in der Forschung hingegen kaum systematisierende Darstellungen zur musikalischen Terminologie. Hier ist wiederum ein Zusammenhang mit den Schwierigkeiten bei der Verortung und Abgrenzung musikalischer Fachsprache(n) zu vermuten – so bleibt es häufig bei der unter 1.3.1 beschriebenen Gegenüberstellung von „terminologischer“ und „poetischer Sprache“, ohne dabei jedoch Terminologie genauer zu bestimmen oder einzuordnen (vgl. z. B. Karbusicky 1989; Neumann 1986). Bezeichnenderweise findet auch in den genannten Wörterbüchern und Lexika kaum eine Reflexion darüber statt, in welchem Verhältnis die aufgenommenen Termini zu der/den musikalische/n Fachsprache/n stehen.

Einen kurzen Überblick zur musikbezogenen Terminologie gibt Störel (1998): Demnach lassen sich die Termini inhaltlich unterteilen in Gattungs- und Formbezeichnungen, musiktheoretische Termini, Partitur- und Spielanweisungen und Bezeichnungen für Instrumente und ihre Spielarten bzw. Stimmlagen und Gesangstechniken. Sie gehen dabei teilweise bis in die Antike zurück und sind entsprechend griechischen oder lateinischen Ursprungs. Dies gilt insbesondere für musiktheoretische Termini zur Beschreibung des Tonsystems wie beispielsweise Intervall- bzw. Tonstufenbezeichnungen (z. B. „Oktave“ oder „Tonika“). Der Großteil der Termini wurde nach Störel jedoch im 18. Jahrhundert geprägt. Dabei entstammen Partitur- und Spielanweisungen wie auch Bezeichnungen von Spielarten und Gesangstechniken meist dem Italienischen (z. B. „con moto“, „adagio“,

„pizzicato“), Formbezeichnungen häufig auch dem Französischen (z. B. „Reprise“ oder „Rondo“). Daneben stehen einige deutsche und wenige englische Fachbegriffe. Wie es auch für andere Fachsprachen typisch ist, bestehen vielfach Überschneidungen mit Terminologien anderer Wissenschaften wie der Physik (Begriffe der Akustik), Physiologie (Begriffe für die Beschreibung von Stimme und Körper) und Sprachwissenschaft (Begriffe aus dem Bereich Grammatik/Syntax). Die Verwendung in Bezug auf Musik ist in diesen Fällen entsprechend (ursprünglich) metaphorisch, hat sich jedoch in Form von Fachbegriffen fest etabliert (vgl. Störel 1998, S. 1335/1336; Roelcke 2010, S. 74 f.).⁶⁵

2.2.2 Empirische Arbeiten zur Metaphorik

Die Metaphorizität musikbezogenen Sprechens wurde in verschiedenen Studien untersucht, hervorzuheben ist diesbezüglich insbesondere die umfangreiche empirische Arbeit von Störel (1997):

Störel hat 103 Texte aus den Jahren 1979 bis 1993 untersucht, es handelt sich dabei um eine Mischung aus 19 Aufführungs-, 23 Einspielungs- und 10 Kompositionskritiken, 10 Veranstaltungs- und 18 Einspielungseinführungen sowie 15 Texten aus Konzertführern, 5 Festschriften und 5 Lehrbuchtexten (vgl. Störel 1997, S. 52). Störel versteht seine Arbeit als Analyse musikwissenschaftlicher Fachsprache, grundsätzlich ist aber kritisch zu fragen, ob Musikkritiken überhaupt als musikwissenschaftliche Texte gelten können, da sie nicht primär der innerfachlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Musik dienen (vgl. Thim-Mabrey 2001, S. 36/37). Ähnliches gilt auch für die Einspielungseinführungen und Texte aus Konzertführern. Da der Anteil der untersuchten Texte aus Festschriften und Lehrbüchern demgegenüber verschwindend gering ist, lässt sich Störels Arbeit somit eher als Untersuchung zur Metaphorik in der Musikkritik oder in musikbezogenen Texten allgemein statt als Analyse musikwissenschaftlicher Fachsprache verstehen.

Metapherntheoretisch arbeitet er mit der von Harald Weinrich Ende der 1950er-Jahre in Anlehnung an die Wortfeldtheorie entworfenen Theorie des Bildfeldes. Er definiert die Metapher entsprechend als „Verbindung jeweils zweier Bedeutungsfelder“, einem spendenden und einem empfangenden Bild (Störel 1997, S. 26). Wie beim Wortfeld wird die Bedeutung der Metapher erst durch den Zusammenhang der Bilder bestimmt. Für Störel ist die Metapher ein primär semantisches Phänomen, dessen kognitive Relevanz er zwar nicht abstreitet, jedoch nicht weiter berücksichtigt, sondern die Metapher als sprachliche Darstellungsmethode, basierend auf Similarität oder Kontiguität, ansieht und in der

⁶⁵ Zur Metaphorik musikalischer Terminologie s. unter 8.3.3.

Nachbarschaft von Vergleich und Allegorie verortet (vgl. Störel 1997, S. 27 f.). Sein vorrangiges Ziel ist die Ermittlung fachtypischer Bildfelder, ihrer Häufigkeit und der Art ihrer sprachlichen Realisierung bzw. Entfaltung im Korpus. Daneben widmet er sich in einer kontrastiven Gegenüberstellung der literarischen Musikbeschreibung und betrachtet die diachrone Entwicklung der Bildfelder. Hauptergebnis der korpusbasierten Untersuchung ist, dass eine große Zahl der Metaphern einer kleinen Zahl an Quell- und Zielbereichen zugeordnet werden kann: So entstammen circa zwei Drittel der insgesamt 1096 gezählten Metaphern den sieben Quellbereichen Farbe/Licht (13,9%), Organismus/Mensch (11,4%), Sprache/Kommunikation (10,8%), Raum/Gestalt (10,6%), Architektur/Bauen (10,4%), Strömen/Fließen (6,3%) und Handwerk/Technik (3,2%) (vgl. Störel 1997, S. 54).⁶⁶ Als wesentliche Zielbereiche ermittelt Störel Musikwerk/Satz (22,3%), Instrument/Stimme (16,0%), Thema/Motiv (13,6%), Harmonie (13,3%), Melodie (7,4%), Komponist (5,7%) und Interpret/Interpretation (4,6%). Bezüglich der Verbindung von Quell- und Zielbereichen nimmt Störel keine systematische Zuordnung vor, sondern stellt fest, dass diese vor allem davon abhängig sei, welche Ebene des Musikwerks – Klangtext, Notentext, Werkaussage oder Werkstil – beschrieben werde. So bezögen sich Licht-/Farbmetaphern typischerweise auf den Klangtext, Architektur- und Raummetaphern sowie Strommetaphern auf den Notentext und Sprachmetaphern sowohl auf den Notentext als auch auf die Werkaussage und den Werkstil (vgl. Störel 1997, S. 61/62).

Die Dominanz bestimmter Quell- und Zielbereiche spricht nach Störel

einerseits für festausgeprägte Sichtweisen über Musik, andererseits aber auch für das Konsensbedürfnis der Autoren. Eine ins Bildfeld integrierte Metapher wird eher akzeptiert als eine avantgardistische, den Weltbezug entautomatisierende. (Störel 1997, S. 65).

Der Abgleich mit musikalischen Fachwörterbüchern zeige dabei, dass viele der Metaphern bereits in Form von Termini wie beispielsweise „Satz“ oder „Klangfarbe“ lexikalisiert und fest etabliert seien (vgl. Störel 1997, S. 65 f.).⁶⁷ Auch der diachrone Vergleich belegt nach Störel die starke Kontinuität in der Musikbeschreibung, so hätten insbesondere Metaphern aus dem Bereich der Architektur und der Sprache eine bis in das Mittelalter und noch darüber hinaus zurückreichende Tradition (vgl. Störel 1997, S. 96 f.).

Die Ergebnisse der diachronen Untersuchung von Störel decken sich hier weitgehend mit den umfangreicheren diachronen Studien von Heike Stumpf (1996): Stumpf hat in ihrer

⁶⁶ Als weitere Bereiche nennt Störel „Gesang“ (2,1%), Energetik (2,1%), Gewebe (2,0%), Militär/Kampf (2,0%), Transparenz (1,9%), Malerei (1,8%) und Wärme (1,5%); er weist darauf hin, dass die Zuordnung dabei nicht immer trennscharf möglich (vgl. Störel 1997, S. 56).

⁶⁷ Störel nennt hier zwar einige Termini als Beispiele, eine systematische Unterscheidung von lexikalisierten und nicht-lexikalisierten Metaphern nimmt er allerdings nicht vor, so bleibt auch unklar, ob lexikalisierte Metaphern mit in die Zählung der Metaphern eingegangen sind oder nicht.

Arbeit Musikkritiken aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts analysiert und arbeitet dabei ebenfalls mit der Bildfeldtheorie. Wie Störel stellt sie fest, dass

ein bestimmtes Repertoire von Bildern und Vergleichen immer wiederkehrt. Die als Konstanten erkennbaren Elemente metaphorischen Sprechens können verschiedenen bildspendenden Bereichen zugeordnet werden, die ihrerseits mit grundlegenden musikalischen und musikästhetischen Vorstellungen in Zusammenhang stehen. (Stumpf 1996, S. 47).

Sie ermittelt in teilweise von Störel abweichender Systematik nahezu die gleichen bildspendenden Bereiche: Raum/Architektur, Wasser⁶⁸, Licht, Organismus, Gewebe/Struktur, Sprache, darüber hinaus außerdem Geister/Übermenschliches, Feuer, akustische Analogien, personifizierte Gestalten, „die Komposition als Lebensbild“, Kampf und Tiere (vgl. Stumpf 1996, S. 50 f.).

Innovative Metaphorik ist demnach insgesamt selten, kommt aber vereinzelt vor, denn nach Störel „konkurriert das Bedürfnis, angepaßte [sic] Metaphern zu verwenden, mit dem Wunsch, neue, möglichst ausdrucksstarke Bilder aufzugreifen“ (Störel 1997, S. 92). So würden konventionelle Metaphern zwar das Textverständnis gewährleisten, gerade im Bereich der Musikkritik sähen sich die Autoren aber diesbezüglich auch mit dem Vorwurf konfrontiert, ideenlos und unkreativ zu sein (vgl. Stumpf 1996, S. 48; Störel 1997, S. 92/93). An dieser Stelle ist allerdings anzumerken, dass Störel wie auch Stumpf die Begriffe „konventionell“ und „innovativ“ nicht genauer definieren bzw. theoretisch reflektieren. So bleibt weitgehend unklar, ob zu den „konventionellen Metaphern“ auch lexikalisierte Metaphern gezählt werden oder ob die Bezeichnung „konventionell“ sich nur auf die Ebene der Bildfelder bezieht, was wiederum bedeuten würde, dass auch sprachlich kreative Metaphern als konventionell gelten könnten, sofern sie sich in das bestehende System der Bildfelder einordnen lassen. Gleiches gilt für die Bestimmung von „innovativ“, das ebenso auf die Zuordnung zu den Bildfeldern wie auf die sprachliche Ebene bezogen werden könnte. Die fehlende Systematisierung steht dabei auch im Zusammenhang mit dem theoretischen Verständnis der Metapher als primär sprachliches Phänomen.⁶⁹

Günther Kleinen hat sich in zwei Studien ebenfalls mit musikbezogener Metaphorik beschäftigt, allerdings nicht in Musikkritiken oder musikwissenschaftlichen Texten, sondern in Beschreibungen musikalischer Wahrnehmungen (Kleinen 1994, 1999). Im Gegensatz zu Störel und Stumpf arbeitet er dabei mit der auch dieser Arbeit zugrunde gelegten kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff/Johnson und versteht Metaphorik entsprechend

⁶⁸ Vgl. Der Bereich „Wasser“ könnte „Strom“ bei Störel entsprechen; Stumpf fasst Raum-/Weg-, Architektur- und Wassermetaphern zusammen unter „Musik als Raum- und Zeiterlebnis“ (Stumpf 1996, S. 67).

⁶⁹ Im Gegensatz dazu soll in dieser Arbeit Metaphorik als allgemein kognitives und erst sekundär sprachliches Phänomen angesehen werden, s. unter 4.3.3; zur Innovativität und Konventionalität von Metaphern auf konzeptueller und sprachlicher Ebene s. unter 8.3.

nicht als rhetorische Dekoration oder schmückendes Beiwerk [...], sondern als grundlegendes Prinzip der Linguistik. Musikalische Bedeutung und Musikverstehen sind auf Metaphern und Metaphorik angewiesen, weil diese Säulen des Symbolsystems sind, mit dem unsere Wahrnehmung arbeitet. (Kleinen 1994, S. 19).

Kleinen hat in zwei Studien in den Jahren 1994 und 1999 Probanden mittels offener Fragen dazu aufgefordert, ihre Eindrücke zu verschiedenen Musikbeispielen aus dem klassischen wie populären Musikbereich zu beschreiben.⁷⁰ Entgegen der üblichen Praxis in der Musikpsychologie und musikalischen Kognitionsforschung, wählt er also das Mittel der Sprache, um Rückschlüsse auf musikalische Wahrnehmungsprozesse zu ziehen, denn er geht davon aus, „daß [sic] die Art, wie wir unsere inneren musikalischen Erfahrungen in Worte fassen, analog zum Wahrnehmungsprozess verläuft.“ (Kleinen 1999, S. 55). Entsprechend sind die Metaphernbereiche, die er bei der Auswertung der schriftlichen Äußerungen der Probanden ermittelt, als Kategorien musikalischer Wahrnehmung zu verstehen. In Anlehnung an Lakoff/Johnson und dem damit verbundenen Experientialismus stellt er fest:

Den Ursprung bilden körperliche Empfindungen. Aus diesen entwickeln sich allgemeinere Vorstellungsschemata. Im weiteren Verlauf des kognitiven Prozesses bilden sich Metaphern heraus, die die Summe der körperlichen, emotionalen und mentalen Erfahrungen bilden, die durch die Musik hervorgerufen werden, und abstraktes musikalisches Denken ermöglichen. (Kleinen 1996, S. 60; vgl. auch Lakoff/Johnson 2003, S. 28).

Obgleich Kleinen bei der Auflistung der Metaphernbereiche weniger systematisch vorgeht⁷¹ und sich die zugrunde gelegte Metapherntheorien unterscheiden, zeigen sich viele Parallelen zu den Ergebnissen von Stumpf und Störel. So ermittelt Kleinen 1994 als wesentliche Metaphernbereiche Raum, Zeit, Natur, Wärme, Kraft, Licht, Farben, Fließen/Strömen, Sicherheit/Geborgenheit, Fliegen, Resonanz/Identifikation und Sprache (vgl. Kleinen 1994, S. 88). In seiner Arbeit von 1999 ordnet er die im Korpus gefundenen Metaphern acht wesentlichen Vorstellungsschemata zu: 1. Behälter/Körper/Gegenstand, 2. Gebäude/Architektur/Landschaft, 3. Resonanz, 4. Balance, 5. Strömen, 6. Schweben, 7. Anziehen/Abstoßen, 8. „Wirkung der Musik“, daneben nennt er den „Bereich der körperlichen Empfindungen“ und die Metaphernbereiche „Assoziationen, Emotionen, Raum und Zeit“ (Kleinen 1999, S. 57).⁷² Vergleicht man die Ergebnisse von Störel, Stumpf und

⁷⁰ In der Studie von 1994 hat Kleinen 28 Studierende der Musikpädagogik zu zwölf Musikbeispielen aus den Bereichen Klassik, Jazz und Pop befragt (vgl. Kleinen 1994, S. 75 f.). In der Studie von 1999 hat Kleinen 118 Oberstufenschüler zu vier Musikbeispielen aus den Bereichen Pop, traditionelle chinesische Musik, Klassik und Avantgarde befragt; die Fragen waren offener formuliert als in der Studie von 1994 (vgl. Kleinen 1999, S. 56 f.).

⁷¹ Die von Kleinen aufgeführten Bereiche überschneiden sich vielfach oder bilden Ober- bzw. Unterkategorien; außerdem bleibt teilweise unklar, ob es sich um Metaphernbereiche oder Vorstellungsschemata handelt (vgl. Kleinen 1999, S. 56/57).

⁷² Hier zeigt sich die z.T. undurchsichtige Systematik bei Kleinen, so wird z. B. nicht weiter konkretisiert, was mit „Wirkung der Musik“ gemeint ist und wieso diese als Vorstellungsschemata gilt; fragwürdig ist auch, ob „Emotionen“ tatsächlich einen Metaphernbereich darstellen und ob der „Bereich der körperlichen Empfindungen“ nicht auch zu den Vorstellungsschemata gehört.

Kleinen, so wird trotz Abweichungen in der Systematik erkennbar, dass Metaphern aus den Bereichen Raum, Architektur, Strömen/Fluss, Organismus/Körper, Sprache und Farbe/Licht in allen Untersuchungen eine wesentliche Rolle spielen. Sie sind somit nicht nur als eine Form der Textsortenkonvention zu verstehen, sondern können vermutlich als grundlegende, kulturspezifische Konzeptualisierungen von Musik gelten (vgl. auch Störel 1997, S. 79, 113).

Es ist somit anzunehmen, dass diese Metaphernbereiche auch für die Musikbeschreibung in den untersuchten Gesprächen relevant werden. Sollte sich diese Vermutung bestätigen, würde das wiederum ihre Bedeutung als medien- und kontextübergreifende Konzeptualisierungen von Musik untermauern.⁷³ Andererseits wäre auch denkbar, dass die gemeinsame Kommunikationssituation, die persönliche Beziehung, der musikpraktische Kontext und das gemeinsame Fachwissen vermehrt zu einer innovativen oder zumindest sprachlich kreativen Ad-hoc-Metaphorik führen.⁷⁴

2.2.3 Zur mündlichen Kommunikation unter ausübenden Musikern

Die erste Veröffentlichung zur mündlichen Fachkommunikation im Musikbereich stammt von Gunda Schneider aus dem Jahr 1983. Sie untersucht in ihrem Werk „Probensprache der Oper“ Gespräche zwischen den an einer Opernproduktion beteiligten Akteuren, dazu gehören insbesondere der Regisseur, der Dirigent und die Sänger, am Rande tauchen auch die Bühnentechniker und die Orchestermusiker auf. Die Arbeit ist methodisch in mehrfacher Hinsicht problematisch, so wurden die Gespräche wegen der Ablehnung einer Aufnahme durch die Beteiligten nur mitgeschrieben und retrospektiv kommentiert. Hinzu kommt ein zu dieser Zeit noch begrenztes gesprächsanalytisches Analyserepertoire.⁷⁵ Auch die Bewertung der Probensprache der Oper als eigenständige Fachsprache ist anzuzweifeln: Schneider bestimmt die „Fachsprache der Oper“ als „wissenschaftliche Fachsprache“, die der theoretischen, schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Fach dient, und stellt ihr die „Probensprache der Oper“ als „gesprochene Arbeitssprache“ zwischen den am Bühnengeschehen Beteiligten gegenüber (Schneider 1983, S. 16). Die Ausbildung einer mündlichen und einer schriftlichen fachsprachlichen Varietät ist zwar grundsätzlich denkbar (vgl. Felder 2016, S. 59), Schneider rechtfertigt die Unterteilung jedoch vor allem über Merkmale, die für Gespräche bzw. gesprochene Sprache ganz allgemein typisch sind (z. B.

⁷³ S. unter 8.

⁷⁴ S. auch unter 3.4; zur Abgrenzung von innovativen und kreativen Metaphern s. unter 8.3.1.

⁷⁵ Schneider orientiert sich an den Veröffentlichungen von Henne/Rehbock aus dem Jahr 1979 (vgl. Schneider 1983, S. 55).

Höreraktivitäten/Rückmeldeverhalten, Partikeln, Ellipsen etc. (vgl. Schneider 1983, S. 130 f.)) und sich somit nicht zur Bestimmung einer Fachsprache eignen. Die Abgrenzung einer eigenen Fachsprache der Oper ist aber auch grundsätzlich kritisch zu sehen, vielmehr wäre zu überlegen, ob es sich nicht um eine Mischung aus fachsprachlichen Elementen aus den Bereichen Musik, Theater und (Bühnen-)Technik handelt, da sich die kommunizierende Gruppe aus Fachleuten dieser drei Arbeitsgebiete zusammensetzt. So entstammt beispielsweise der Fachwortschatz, den Schneider ermittelt, größtenteils dem Musik- und teilweise dem Theaterbereich (vgl. Schneider 1983, S. 193 f.), scheint aber insgesamt nicht „opernspezifisch“ zu sein.

Ungeachtet dieser definitorischen und methodischen Unklarheiten zeigt Schneider bei ihrer Analyse aber einige interessante Merkmale der Kommunikation auf, die sich teilweise auch auf das hier untersuchte Korpus übertragen lassen:⁷⁶ Die Gesprächen zeichnen sich nach Schneider durch einen starken außersprachlichen Bezug aus: Sie finden im Kontext des Probengeschehens statt, wobei die Probe entweder für das Gespräch unterbrochen wird oder der Regisseur bzw. Dirigent parallel zur laufenden Probe spricht; in jedem Fall aber ist für die Kohärenzherstellung die Einbeziehung des musikalischen und/oder szenischen Geschehens notwendig (vgl. Schneider 1983, S. 182). Das Gespräch zu initiieren und zu beenden, sowie die Dialogpartner zu bestimmen, ist in erster Linie Aufgabe des Regisseurs, der aufgrund seiner Position als Leiter des szenischen Geschehens auch als Gesprächsleiter fungiere. Der Dirigent hat als musikalischer Leiter eine ähnlich dominante Position im Gespräch, ist dem Regisseur jedoch untergeordnet (vgl. Schneider 1983, S. 177).

Andere können oft nur ‚reagieren‘ und zwar in ziemlich eindeutiger Manier: Sie sind letztendlich verpflichtet, die Regieanweisungen (auch gegen ihren Willen) auszuführen. Folglich sind Probengespräche also hierarchisch ausgerichtet. (Schneider 1983, S. 173).

Die Hierarchie zeigt sich auch daran, dass Dirigent und Regisseur die Musiker und Sänger in der Regel duzen, und zwar auch dann, wenn dies im privaten Bereich nicht der Fall wäre (vgl. Schneider 1983, S. 47). Schneider ermittelt darüber hinaus vor allem zwei Faktoren, die sich besonders auf die gewählten sprachlichen Mittel auswirken würden: Zum einen ist dies Zeitknappheit, denn Probenzeit ist teuer und muss daher möglichst effektiv genutzt werden. Aus diesem Grund werden beispielsweise die Personen auf der Bühne nicht mit ihren eigentlichen Namen, sondern mit den Namen der gespielten Figur angesprochen, da diese als allgemein bekannt vorausgesetzt werden könne (vgl. Schneider 1983, S. 102 f.). Zum anderen ist es die Wahrnehmung aller am Bühnengeschehen Beteiligten als eine Gruppe von Künstlern, die sich nach außen hin abgrenzt (vgl. Schneider 1983, S. 183 f.). Sie

⁷⁶ Zur Korpusbeschreibung s. unter 3.

zeigt sich an der Selbstbezeichnung der Probengruppe als „wir“ durch ihre Mitglieder, am Gebrauch von Fachbegriffen aus dem Theater- oder Musikbereich, an der Verwendung eines spezifischen Jargons, der die Möglichkeit, „sprachlich die Verbundenheit zu betonen und die Distanz Außenstehenden gegenüber zu verstärken“ (Schneider 1983, S. 188) sowie an einer spezifischen Metaphorik. Für diese nennt Schneider jedoch nur einige Beispiele, nimmt aber keine systematische Untersuchung der Metaphern in ihrem Korpus vor (vgl. Schneider 1983, S. 122/123).⁷⁷

Wilfried Schütte hat sich in seinem Buch „Scherzkommunikation unter Orchestermusikern“ aus dem Jahr 1991 ebenfalls mit der mündlichen Kommunikation unter Musikern beschäftigt. Im Gegensatz zu Schneider interessiert er sich vor allem für die Perspektive des Orchestermusikers auf die Gespräche zwischen Dirigent und Orchester sowie die Kommunikation unter den Orchestermusikern. Zu diesem Zweck hat Schütte Proben- und Pausengespräche von Orchestermusikern aufgenommen sowie Interviews mit einzelnen Dirigenten und Musikern geführt, um einen Einblick in die Lebenswelt des Orchesters zu bekommen. Er stellt die Besonderheit des Arbeitsbereichs „Orchester“ heraus und sieht es als „Spezialfall einer besonders geschlossenen ‚professionellen Welt‘“ an (Schütte 1991, S. 21). Diese ergibt sich aus den strengen Aufnahmeregeln – angefangen von der Aufnahmeprüfung an der Musikhochschule bis hin zum Probespiel und der Probezeit im Orchester – sowie einem speziellen Erfahrungswissen. Ähnlich wie Schneider stellt er fest, dass das Orchester sich nach außen hin weitgehend abschottet, für Nichtmusiker kaum Einblicke in den Arbeitsbereich bestehen und sich so besondere kommunikative Praktiken herausbilden konnten (vgl. Schütte 1991, S. 22/23).

In der Probe zeichne sich das Gespräch durch „Exklusivität, Zwangsinteraktion und Hierarchie“ aus (vgl. Schütte 1991, S. 34): Der Dirigent als Probenleiter bestimmt nicht nur den Verlauf der Probe, sondern wählt durch Ansprache auch die am Gespräch Beteiligten aus. Daneben ist Verbalkommunikation zum einen wegen des strengen Zeitplans der Proben und zum anderen aufgrund der hierarchischen Organisationsstruktur bis auf wenige Ausnahmen nicht erwünscht und werde sanktioniert (vgl. Schütte 1991, S. 15, 24, 37 f.). Als exklusiv könne das Gespräch insofern gelten, als dass es sich fachsprachlicher Lexik bediene und außerdem neben der Verbalkommunikation weitere Kommunikationskanäle eine besondere Rolle spielen würden (vgl. Schütte 1991, S. 99 f.). Schütte nimmt an dieser Stelle jedoch keine systematische Analyse kommunikativer Ressourcen vor, sondern stützt seine

⁷⁷ Schneider zählt beispielsweise „springen“ (i.S. von „auslassen von Passagen“), „schleppen“ (i.S. von „zu langsam spielen“), „wegnehmen“ (i.S. von „Ton beenden“) auf.

Aussagen auf Einzelbeobachtungen. So setze der Dirigent Mimik und insbesondere Gestik – häufig in Form standardisierter Schlagmuster – ein, um seine musikalischen Intentionen mitzuteilen. Gestik sei außerdem unter den Orchestermusikern ein Mittel, um das gemeinsame Musizieren zu steuern. Daneben stelle das Musizieren selbst eine Kommunikationsform dar (vgl. Schütte 1991, S. 130 f., 321 f.).⁷⁸ Zuletzt nennt Schütte noch schriftliche Äußerungen in Form von Eintragungen in den Notentext, die allerdings zumeist nicht direkt kommunikativ eingesetzt werden, sondern eher als Erinnerungshilfe für den jeweiligen Musiker dienen (vgl. Schütte 1991, S. 101 f.). Er kommt bei seiner Analyse zu dem Ergebnis, dass die Verbalsprache gegenüber den anderen Kommunikationsformen insgesamt eine untergeordnete Rolle spielt:

Das Reden ist in zentralen berufsbezogenen Aktivitätsbereichen entweder Beschränkungen oder Normen unterworfen [...]. Oder aber die Musiker verzichten von sich aus auf ein Verbalisieren, weil sie es für funktional unterlegen gegenüber dem Musizieren selbst halten – das zeigt die Abneigung des Orchestermusikers gegen redselige Dirigenten. (Schütte 1991, S. 321).

Die Orchestermusiker würden stattdessen präferieren, dass der Dirigent seine Intentionen gestisch-mimisch und nicht verbal vermittelt und die Rückmeldung musikalisch erfolgt. Das heißt, sie spielen und Merkmal gelungener Kommunikation ist dann die ‚richtige‘ Ausführung nach den Vorstellungen des Dirigenten und das Fortschreiten zum nächsten Probenabschnitt (vgl. Schütte 1991, S. 321, 327).

Die Gespräche zwischen den Orchestermusikern außerhalb der Probe zeichnen sich nach Schütte vor allem durch scherzhafte Kommunikation aus. Diese diene dem Spannungsabbau, stelle eine Möglichkeit dar, spielerisch Kritik zu üben sowie sich vom Bühnengeschehen zu distanzieren. In Anlehnung an das anthropologische Konzept der „joking relationship“ nach Radcliffe-Brown sieht Schütte in der Scherzkommunikation eine Form der

Beziehungsarbeit in der Weise, daß [sic] eine ernsthafte Bearbeitung von Spannungen in Widersprüchen mit dem Ziel einer Auflösung verhindert werden soll; [...] Die Beteiligten demonstrieren einander mit einer scherzhaften Bearbeitung von Brüchen in der Selbstdefinition und von Widersprüchen der sozialen Welt, daß Interaktion weiterhin möglich ist, indem eine positive Kommunikationsbeziehung als gültig gesetzt wird – unabhängig von tatsächlich bestehenden Einschätzungen. (Schütte 1991, S. 338).

Mit den „Brüchen in der Selbstdefinition“ bezieht er sich auf den Zwiespalt zwischen „Künstler und Handwerker“, in dem der Orchestermusiker sich befindet (Schütte 1991, S. 361): Einerseits hat er ein künstlerisches Selbstverständnis, individuelle musikalische

⁷⁸ Als Formen der musikalischen Kommunikation nennt Schütte 1. „Musizieren als Ausfüllung der beruflichen Rolle“ (Spielen, was gerade in der Probe gefordert wird), 2. „Musizieren als (quasi metasprachliche) Mitteilungstechnik des Orchestermusiker“ (z. B. Demonstration von spielerischen Fähigkeiten beim Einspielen), 3. „Umdeuten von Zitaten aus dem Text musikalischer Werke“ (im Sinne von Scherzkommunikation), 4. „Sprechgesang, Glossolalien, Pfeifen“ als „Hilfstechniken, musikalische Verläufe ohne verbale Abstraktion darzustellen“ (Schütte 1991, S. 321/322).

Vorstellungen und interpretatorische Ideen und das ist insbesondere für das solistische Spielen auch durchaus erwünscht. Andererseits muss er sich in weiten Teilen seiner Arbeit unterordnen und anpassen. Er kann weder über Proben- noch über Programmgestaltung mitbestimmen und muss hinsichtlich der Interpretation primär die Erwartungen des Dirigenten erfüllen (vgl. Schütte 1991, S. 54 f.). Und obgleich diese Fremdbestimmtheit kritisiert wird, besteht gleichzeitig allgemeiner Konsens darüber, dass keine grundlegend andere Organisationsform für die effektive künstlerische Zusammenarbeit möglich ist.⁷⁹ Diese Spannung zwischen Künstlerdasein und Dienstleister entlädt sich nach Schütte in scherzhafter Kommunikation in den Pausengesprächen und in „subversiven Zwischenbemerkungen“ während der Probe (Schütte 1991, S. 42).

Die Untersuchungen von Schneider und Schütte sind für diese Arbeit insofern relevant, als dass mindestens ein Gesprächsteilnehmer der hier untersuchten Gespräche, nämlich der Professor, eben jener besonderen Arbeits- und Lebenswelt des Orchesters entstammt.⁸⁰ Es ist somit davon auszugehen, dass er die beschriebenen kommunikativen Praktiken nicht nur kennt, sondern sie auch in die Gespräche, die der musikalischen Lehre und Unterweisung, aber auch der allgemeinen Vorbereitung auf den Berufsalltag im Orchester dienen, mehr oder weniger bewusst hineinträgt.

2.2.4 Das Gespräch im Instrumentalunterricht

Dem musikalischen Lehrgespräch widmet sich Christiane Moritz in ihrer Arbeit „Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik“ von 2010. Ihr Ziel ist es,

fachspezifische Formen der face-to-face-Kommunikation im Klavierunterricht im realen Handlungsfeld der Instrumentalpädagogik (Klavier-Einzelunterricht) unter dem Blickwinkel der Dialogphilosophie M. Buber (1923) qualitativ-empirisch (Grounded Theory Methodology, Glasersche Variante) zu untersuchen. (Moritz 2010, S. 21).

Dafür hat sie über vier bis sechs Unterrichtswochen Videodaten von Unterrichtsgesprächen von zwölf Klavierlehrkräften mit unterschiedlichen Schülern an einer Musikschule in Baden-Württemberg erhoben, Ergebnisse aus Kurzfragebögen nach dem Unterricht und am Tagesende ausgewertet, Gruppendiskussion der Lehrkräfte einbezogen sowie Experteninterviews mit Methodikdozenten und Musikschulleitern geführt. Im ersten Teil ihrer Arbeit ermittelt sie über die Grounded Theory Methodology Beschreibungskategorien

⁷⁹ Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Beobachtung von Jungheinrich (1986), dass Orchestermusiker unfreundliche, aber fachlich kompetente Dirigenten gegenüber freundlichen, aber weniger kompetenten Dirigenten bevorzugen; Schütte sieht darin eine wenn auch implizite positive Erwartungshaltung gegenüber den verbreiteten „autoritär-hierarchischen Arbeitsformen“ (Schütte 1991, S. 41).

⁸⁰ Auch die Studierenden haben vielfach bereits Praktikanten-/Substitutenstellen oder Zeitverträge in Berufsorchestern gehabt. S. unter 3.3.

für den Instrumentalunterricht, die sie im „Dialogischen Kubus“ zusammenfasst (Moritz 2010, S. 81). Er setzt sich aus folgenden Ebenen zusammen: 1. der Aktivitätsebene, auf der die kognitiven, explikativen, körperlichen Aktivitäten und die „Resonanzphänomene“ (Moritz 2010, S. 116), das heißt, Empfindungen der Gesprächsteilnehmer, beschrieben werden, 2. der interpersonalen Ebene, die sich in Form von Konvergenz (gemeinsames Handeln), Unterstützung, Steuerung, Divergenz (gegeneinander Handeln) oder Separation (ausbleibende Orientierung am Gegenüber) gestalten kann und 3. der Bewusstseinssebene, gemeint ist hier, ob die ablaufenden Prozesse im Vordergrund oder Hintergrund des Bewusstseins der Beteiligten ablaufen (vgl. Moritz 2010, S. 115 f.). Im zweiten Teil ihrer Arbeit untersucht sie sodann die Ausprägung der Dimensionen des Kubusmodells in den vorliegenden Videodaten: Sie arbeitet heraus, dass die gleichzeitige Verfügbarkeit der verschiedenen Ebenen des Modells und die Konstruktion eines gemeinsamen Lebensraums, also die Überschneidung individueller Lebenswelten von Schüler und Lehrer, als besonders förderlich für den Unterrichtserfolg zu bewerten sind (vgl. Moritz 2010, S. 263/264, 356). Sind diese Bedingungen erfüllt, könne es zur Herausbildung von sogenannten „Kongruenzfeldern“ kommen, die sie wie folgt beschreibt:

[I]nnerhalb abgrenzbarer Zeitabschnitte lassen sich bei beiden Beteiligten in den Videoaufzeichnungen höher aktive Kommunikationshandlungen beobachten als zu anderen Zeiten, und zwar in der Gleichzeitigkeit der Handlungskomponenten (vertikale Kongruenz) und auch in der Dauer (horizontale Kongruenz). (Moritz 2010, S. 264).

Kongruenzfelder haben nach Moritz eine besondere Erlebnisqualität für Schüler und Lehrer und wirken sich somit besonders positiv auf die Motivation des Schülers aus.

Trotz der zu Beginn erklärten Zielsetzung, Merkmale der face-to-face-Kommunikation im Instrumentalunterricht herauszuarbeiten, erwähnt Moritz sprachliche bzw. kommunikative Merkmale nur am Rande. So nennt sie beispielsweise drei Möglichkeiten der Explikation im Unterricht – die verbale, die nonverbale und die musikalische – und spricht daher von „kommunikativer Gesamthandlung“ (Moritz 2010, S. 119). Eine genauere Beschreibung der Explikationsformen und ihrer Relevanz für das Datenkorpus erfolgt jedoch nicht. Sie stellt weiterhin fest, dass Metaphorik für die Gespräche eine wichtige Rolle spielt, gibt aber nur vereinzelt Beispiele dafür (vgl. z. B. Moritz 2010, S. 119, 129, 143). Insgesamt scheint es im Verlauf der Arbeit zu einer Verschiebung zugunsten didaktischer Fragestellungen zu kommen. So dienen die Kategorien des „Dialogischen Kubus“ eher einer Unterrichtsbeschreibung aus didaktischer Perspektive, eignen sich aber nicht für eine Herangehensweise aus linguistischer Sicht, zudem sie außerdem vielfach nur intro- und retrospektiv, nicht aber auf Basis der Gesprächsdaten beschrieben werden können – dies gilt

zum Beispiel größtenteils für die genannten Resonanzphänomene oder die Bewusstseinssebene. Für die vorliegende Arbeit sind die ermittelten Beschreibungskategorien und Ergebnisse somit nicht verwendbar.

2.2.5 Arbeiten zur Bewertung, Wahrnehmung und Funktion musikbezogener Sprache

Eine Vielzahl von Arbeiten zur musikbezogenen (Fach-)Sprache widmet sich der Bewertung und Wahrnehmung des Sprechens über Musik in verschiedenen Text- und Gesprächssorten und steht somit in engem Zusammenhang mit dem unter 1.3 beschriebenen Verbalisierungsproblem. Meist sind diese Arbeiten dabei nicht oder nur teilweise empirisch ausgerichtet, sondern diskutieren stattdessen eher allgemein die Probleme und Möglichkeiten des Sprechens über Musik und/oder verfolgen einen präskriptiven Ansatz, indem sie Handlungsanweisungen für das Verfassen „guter“ Texte bzw. Gespräche geben. Für die vorliegende Arbeit, die sich als empirische Studie mit dem Ziel einer wissenschaftlich-deskriptiven Sprachbeschreibung versteht, bilden sie somit keine Bezugspunkte und sollen daher abschließend nur kurz umrissen werden:

Die negative Bewertung und Wahrnehmung musikbezogener Sprache betrifft insbesondere die Textsorte Musikkritik, die daher im Zentrum mehrerer Arbeiten steht (vgl. z. B. Lesle 1981; Böheim 1987; Thim-Mabrey 2001). Insbesondere Christiane Thim-Mabrey setzt sich dabei detailliert mit Fragen der Textfunktion und den Textsortenerwartungen auf Seiten der Rezipienten auseinander, um den Ursachen für die negative Bewertung der Textsorte auf den Grund zu gehen und gleichzeitig ihren Fortbestand zu erklären (vgl. Thim-Mabrey 2001, S. 4 f.). In ihrer Analyse zeigt sie, dass es eine Reihe von konventionalisierten inter- und intratextuellen Verbalisierungs- und Semantisierungsmustern – unter anderem verweist sie hier auch auf etablierte Metaphorik – gibt, die dem Textproduzenten bei der Beschreibung musikalischer Ereignisse zur Verfügung stehen (vgl. Thim-Mabrey 2001, S. 221 f., 289 f.). Diese textsortenspezifischen Konventionen seien jedoch primär für die Textproduktion hilfreich, die Erwartung der Rezipienten, eine lebendige Vorstellung der musikalischen Erfahrung zu erhalten, könne durch diese gängigen Semantisierungsprozesse hingegen nicht erreicht werden. Ein wesentlicher Grund dafür ist nach Thim-Mabrey, dass die Bedeutungszuweisung letztlich individuell und kontextuell gebunden bleibe (vgl. Thim-Mabrey 2001, S. 319 f.).

Cornelia Alisch macht die Vorurteile gegenüber der „Fachsprache der Musikpädagogik“ zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchung.⁸¹ Diese werde als unverständlich, unpräzise und unattraktiv bewertet, was die Theoriebildung im Fach behindere und die innerfachliche Kommunikation erschwere (vgl. Alisch 1987, S. 46 f.). Durch ihre anschließende Textanalyse sieht Alisch diese Vorurteile weitgehend bestätigt. Als Gründe dafür ermittelt sie semantische Inkongruenzen, fehlerhaften oder übermäßigen, redundanten Adjektivgebrauch, unpräzisen oder falschen Einsatz von Termini bzw. fehlende Definitionen von Begriffen sowie mehrdeutige, unpräzise Komposita (vgl. Alisch 1987, S. 64 ff.). Zusammenfassend unterscheidet Alisch „zwei Arten unattraktiver Sprache“ in musikpädagogischen Veröffentlichungen, die „administrative“ und die „präntiöse“ Sprache (Alisch 1987, S. 101): Erstere zeichne sich durch Nominalstil, Passivkonstruktionen und lange komplexe Sätze aus, wodurch sie nüchtern und langweilig wirke, letztere diene primär der Selbstdarstellung des Autors und sei durch Inhaltsleere, redundante Adjektive und lange Aufzählungen charakterisiert (vgl. Alisch 1987, S. 102 f.). Stattdessen spricht sie sich für einen „spielerischen Umgang mit Sprache“ und bildhafte Beschreibung von Musik aus, denn nur so könne die Wirkungsseite der Musik beschrieben und gleichzeitig ein höheres Maß an Verständlichkeit der Texte erreicht werden (Alisch 1987, S. 117).

Neben der Tatsache, dass Alisch wenig wissenschaftliche Bewertungen wie „langweilig“ oder „unattraktiv“ vornimmt, kritisiert sie primär typische Merkmale von Fach- und Wissenschaftssprache wie Nominalstil oder komplexe Syntax (vgl. auch Roelcke 2010, S. 86 f.), was die grundsätzliche Frage nach der Angemessenheit ihrer Erwartungshaltung bei der Untersuchung fachsprachlicher Texte aufwirft. Hinzu kommt ein problematisches methodisches Vorgehen, da die Bewertung der Texte nur auf ihrem eigenen subjektiven Eindruck basiert. Sie richtet sich weder nach festen Kriterien, noch erfolgt eine Überprüfung durch andere Leser (vgl. Alisch 1987, S. 53 f.). Alischs Arbeit kann somit weniger als Beitrag zur wissenschaftlich fundierten empirischen Fachsprachenforschung angesehen werden, sondern vielmehr als Manifestation der allgemeinen Auseinandersetzung mit Möglichkeiten des Sprechens über Musik und ihrer Bewertung.

Eine ähnlich wertende Haltung gegenüber musikbezogener Sprache findet sich auch in den Untersuchungen von Brandsätter (1990), auf die bereits in Kapitel 1.1.3 und 1.3.2 eingegangen wurde:

⁸¹ Alisch definiert musikpädagogische Fachsprache als „diejenige Sprache, die Musikpädagogen verwenden, wenn sie über fachspezifische und fachrelevante Themen sprechen.“ (Alisch 1987, S. 11); es ist diesbezüglich allerdings kritisch zu hinterfragen, ob und inwiefern diese von anderen Formen musikbezogenen Sprechens abzugrenzen ist.

Brandstätter widmet sich in ihrem Theorieteil ausführlich den Fragen und Problemen des Musikverstehens und des musikalischen Inhalts und geht dabei besonders auf die Theorien Goodmans ein (vgl. Brandstätter 1990, S. 12 ff.). In ihrer anschließenden Analyse literarischer, journalistischer wie musikwissenschaftlicher Texte ist es ihr Ziel, aus der sprachlichen und inhaltlichen Darstellung musikalischer Sachverhalte abzuleiten, welche Auffassung von Musik und Musikverstehen die jeweiligen Verfasser vertreten. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass die sprachliche Gestaltung neben dem zugrundeliegenden Musikverständnis auch von der Zielsetzung und Zielgruppe sowie der Einstellung gegenüber Musik und ihrer möglichen Verbalisierung abhängt (vgl. Brandstätter 1990, S. 182). Brandstätter bezieht sich dabei auf die unter 1.3.1 vorgestellten Modi des Sprechens über Musik, von denen mal der eine und mal der andere präferiert würde oder aber beide Modi gemischt würden. Gleichzeitig bleibt sie an dieser Stelle aber vage und macht keine konkreteren Aussagen zu Korrelationen zwischen sprachlichen Mitteln und Zielstellung, Einstellung und Musikverständnis der Autoren (vgl. Brandstätter 1990, S. 65, 78). Stattdessen gibt sie – ähnlich wie Alisch – am Ende eine eher unwissenschaftlich anmutende Bewertung der Texte sowie implizite Handlungsempfehlungen ab:

Gute Texte zeichnen sich dadurch aus, daß [sic] sie aus den allzu vertrauten Bahnen des Denkens und Sprechens über Musik ausbrechen [...] und den Leser bzw. Hörer durch neue Weisen der Strukturierung der Wahrnehmung und des Denkens überraschen. (Brandstätter 1990, S. 182).

Brandstätter zielt damit vermutlich auf innovative Metaphorik ab und nennt als „besonderes Qualitätsmerkmal“ der Texte die „Annäherung der darstellenden Sprache an die dargestellte Musik“, denn „die durch Musikalisierung der Sprache herausgeforderte Lesehaltung kann indirekt die Hörhaltung der zur Sprache gebrachten Musik beeinflussen.“ (Brandstätter 1990, S. 182). Wie unter 1.3.2 dargelegt, wird hier also der Bogen zu Goodman geschlagen: Musikbezogene Sprache soll nicht nur denotieren, da so nicht alle Inhalte von Musik fassbar gemacht werden können, sondern auch exemplifizieren, indem sie musikalische Eigenschaften veranschaulicht. Wie diese Veranschaulichung konkret sprachlich umzusetzen ist, lässt Brandstätter allerdings offen.

In jüngerer Zeit sind außerdem die Arbeiten von Jürgen Oberschmidt und Daniel Hesselmann erschienen, die ebenfalls bereits unter 1.1.3 und 1.3.2 erwähnt wurden. Beide Autoren beschäftigen sich mit dem metaphorischen Sprechen über Musik im schulischen Kontext und heben die didaktischen wie lernpsychologischen Potenziale der Metapher im Musikunterricht hervor. Sie geben einen detaillierten Überblick über die Möglichkeiten und Probleme der sprachlichen Auseinandersetzung mit Musik in der Schule sowie über die

metapherntheoretische Diskussion und ihre Bedeutung für didaktische Kontexte, sind aber ebenfalls primär präskriptiv und nicht empirisch ausgerichtet.

Für Hesselmann bilden lediglich einige wenige Beispiele metaphorischen Sprachgebrauchs im schulischen Kontext den Ausgangspunkt seiner Überlegungen, die sich dann vor allem auf die Förderung metaphorischen Sprechens im Unterricht beziehen (vgl. Hesselmann 2015, S. 16). Er geht davon aus, dass Musikwahrnehmung primär eine körperlich-sinnliche Erfahrung darstellt. Musikunterricht müsse dieser Ebene entsprechend gerecht werden und dies sei vor allem über Metaphorik als „Grenzgängerin der Sprache“ möglich (Hesselmann 2015, S. 16). Auf Basis der Theorie von Goodman zur metaphorischen Exemplifikation und der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff/Johnson, spricht er sich für eine zunächst nonverbale Annäherung an Musik beispielsweise über Zeichnen oder Tanzen aus (vgl. Hesselmann 2015, S. 55, 117).⁸² Sie liefere die Basis für eine innovative metaphorische Musikeschreibung (vgl. Hesselmann 2015, S. 168 f.); erst im letzten Schritt solle eine Rückbindung der nonverbal und metaphorisch zum Ausdruck gebrachten subjektiven musikalischen Erfahrung an musikalische Parameter erfolgen (vgl. Hesselmann 2015, S. 211 f.).

Oberschmidt erhebt zwar einige Daten, das Korpus setzt sich jedoch aus einer eher unsystematischen Sammlung von Unterrichtsäußerungen und Schülertexten zusammen (vgl. Oberschmidt 2011, S. 20). Er ist neben einer umfangreichen theoretischen Auseinandersetzung mit Metaphorik und dem Sprechen über Musik im Allgemeinen ebenfalls interessiert an einer Aufwertung metaphorischen Sprechens im didaktischen Kontext (vgl. Oberschmidt 2011, S. 18). In diesem Sinne führt er verschiedene Vorteile und Funktionen der Metapher bei der Musikbeschreibung an, wobei er seine Ausführungen gelegentlich mit Beispielen aus seinem Korpus untermauert oder daran mögliche didaktische Vorgehensweisen demonstriert. Ähnlich wie Hesselmann sieht er den Vorteil metaphorischen Sprechens – und dabei vor allem von innovativer Metaphorik – darin, einen subjektiven Zugang zur Musik zu ermöglichen und der Erlebnisebene des Musikhörens gerecht zu werden (vgl. Oberschmidt 2011, S. 158).⁸³ Gleichzeitig bietet die Metapher nach

⁸² Widersprüchlich ist an dieser Stelle, dass Hesselmann mit der Verankerung von Metaphorik in körperlichen Erfahrungen einerseits eine wichtige These kognitiver Metapherntheorie aufgreift, andererseits aber die Metapher nicht im Sinne von Lakoff/Johnson als allgemeines kognitives Phänomen definiert, sondern als „Grenzgängerin der Sprache“ bestimmt. S. auch unter 4.3.3.

⁸³ Beide Autoren lassen dabei offen, ob es sich tatsächlich um innovative Metaphern im Sinne von neuartigen Konzeptverbindungen handelt oder ob auch sprachlich kreative, aber konzeptuell etablierte Metaphern dazu gezählt werden. Hesselmann ist an dieser Stelle zudem widersprüchlich, indem er zunächst erklärt, dass nur innovative Metaphern (von Hesselmann als „starke“ Metaphern bezeichnet) das Potenzial hätten, neue Sichtweisen auf Musik zu eröffnen, an späterer Stelle aber einräumt, dass auch konventionelle Metaphern

Oberschmidt die Möglichkeit, die Brücke zwischen sinnlich-ästhetischem und begrifflichem Musikverstehen zu schlagen (vgl. Oberschmidt 2011, S. 196/197).⁸⁴ Beide Autoren lassen dabei allerdings offen, wie ein subjektiver Zugang zur Musik mittels innovativer Metaphorik gelingen kann, die Metapher aber gleichzeitig sinnvolles Medium der Unterrichtskommunikation bleiben soll. Denn je subjektiver die Verbalisierung erfolgt, desto weniger interindividuell verständlich wird sie auch, was gleichzeitig die Frage aufwirft, wie dann die Rückbindung an konkrete musikalische Parameter noch möglich sein kann, die für beide Autoren den letzten Schritt im Prozess des Musikverstehens bildet.

2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich zum Forschungsstand der musikalischen Fachsprache festhalten, dass auf der theoretischen Ebene noch vielfach Unklarheiten hinsichtlich des Status‘ und der Standortbestimmung der musikalischen Fachsprache(n) bestehen. So erweist sich Musik als Fach ebenso wie musikalische Fachsprache als Mittel der fachinternen Kommunikation als wenig einheitlicher und gleichzeitig schwer abzugrenzender Bereich. Denkbar ist aufgrund der unterschiedlichen Tätigkeitsfelder der Interaktanten eine Unterteilung in eine musikpraktische und eine musikwissenschaftliche Fachsprache, empirische Nachweise stehen diesbezüglich aber noch aus.

Die bisherige empirische Forschung zur musikbezogenen Sprache hat sich neben Terminologearbeit vor allem auf die musikbezogene Metaphorik konzentriert. Trotz unterschiedlicher Untersuchungsdesigns können hier viele Übereinstimmungen ausgemacht werden, die nahelegen, dass es kontextunabhängige kulturspezifische Konzeptualisierungen von Musik gibt. So bilden Raum-, Architektur-, Strom-, Körper-, Sprach- und Farb- bzw. Lichtmetaphern den Grundstock metaphorischer Musikbeschreibung in den bisher untersuchten Textsorten.

Nur einige wenige Arbeiten beleuchten Aspekte der gesprochenen Sprache im musikalischen Handlungskontext. Betont wird darin zum einen der stark empirische Charakter der Gespräche und die Bedeutung von nonverbalen Handlungen wie Gestik, Musizieren und Singen, die als Kommunikationsmittel eingesetzt werden und die Bedeutung der gesprochenen Sprache zum Teil in den Hintergrund treten lassen. Zum anderen zeigen die Untersuchungen des Tätigkeitsbereichs von Musikern eine streng hierarchische Arbeits-

(„schwache Metaphern“) ein solches Potenzial entfalten könnten (vgl. Hesselmann 2015, S. 68 f.). Zur Abgrenzung innovativer und kreativer Metaphern s. auch unter 8.3.1.

⁸⁴ S. auch unter 1.3.3.

und Gesprächsorganisation, bei der das Rederecht vor allem beim Dirigenten bzw. Regisseur liegt, der den Probenprozess bewertet und Anweisungen gibt. Gleichzeitig findet aber auch eine Abgrenzung der am Probenprozess Beteiligten nach außen hin statt; sie verstehen sich als Gruppe von Künstlern und prägen eigene Kommunikations- und Interaktionsformen.

Für das hier untersuchte Korpus gilt es zu ermitteln, inwiefern dieses Selbstverständnis des Berufsmusikers sich in den Gesprächen niederschlägt und welche Ressourcen in den Gesprächen für die Verständigung über musikalische Sachverhalte genutzt werden – hier wird insbesondere zu klären sein, welche Formen und Funktionen nonverbaler Kommunikation bestehen und welche Rolle musikbezogene Metaphorik spielt.

3 Korpusbeschreibung und Kontextualisierung

Nachfolgend soll das Untersuchungskorpus beschrieben werden. Dafür gilt es, die Bedingungen und Merkmale der Aufnahmen, die Auswahl und Rollen der Gesprächsteilnehmer sowie den Kontext der Gespräche näher zu betrachten. Aus diesen Ausführungen und unter Berücksichtigung der bisherigen Forschungsergebnisse sollen anschließend unter 3.4 erste Arbeitshypothesen abgeleitet werden.

3.1 Korpusbeschreibung

Das Korpus setzt sich zusammen aus acht Videoaufnahmen von instrumentalem Einzelunterricht, aufgezeichnet an sechs deutschen Musikhochschulen⁸⁵ im Zeitraum zwischen Januar 2014 und Mai 2015. Aufgrund von allgemeinen Vorbehalten gegenüber Videoaufzeichnungen – insbesondere auf Seiten der Professoren – war eine Auswahl der Probanden nach vorher festgelegten Kriterien nur bedingt möglich, stattdessen erwies sich der durch die eigene musikalische Tätigkeit bestehende persönliche Kontakt als wesentliche Voraussetzung dafür, die Studierenden und die Professoren überhaupt für die Studie gewinnen zu können.⁸⁶ Gleichwohl wurde angestrebt, Aufnahmen von Professoren und Studierenden möglichst vieler unterschiedlicher Instrumente zu machen, um eventuell bestehende instrumentenspezifische Ergebnisse zu vermeiden. Mit zwei Studierenden an unterschiedlichen Hochschulen im Fach Klarinette und jeweils einem im Fach Horn, Oboe, Querflöte, Trompete, Fagott und Posaune konnte dies auch weitgehend erreicht werden. Dass es sich bei den Instrumenten ausschließlich um Blasinstrumente handelt, ist hingegen dem oben erwähnten persönlichen Zugang zum Forschungsfeld geschuldet. Aufgrund dieser Tatsache konnte auch keine ausgewogene Geschlechterverteilung erreicht werden, so sind unter den Studierenden drei männliche und fünf weibliche, unter den Professoren hingegen nur männliche Probanden.

Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie war weiterhin das Beherrschen der deutschen Sprache, um zu vermeiden, dass die ermittelten Gesprächsressourcen auf mangelnde

⁸⁵ Da die Instrumentalklassen an den Musikhochschulen meist nur ca. 10 Studierende umfassen, die sich deutschlandweit häufig von gemeinsamen Kursen und Konzertprojekten untereinander kennen, wird auf die Nennung der Musikhochschulen hier verzichtet, um so die Anonymität der Probanden zu wahren, s. dazu auch unter 3.2 und 5.1.

⁸⁶ Ich selbst bin Fagottistin und habe die Probanden im Studium oder bei gemeinsamen Orchesterprojekten kennengelernt; ohne vorherige Bekanntschaft erwies es sich leider als nicht möglich, Studierende und insbesondere Professoren für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen. Siehe dazu auch unter 5.1.

Sprachkompetenz zurückzuführen sind. Diese Voraussetzung wurde von allen Probanden erfüllt, alle teilnehmenden Professoren wie Studierenden sind deutsche Muttersprachler. Da das Ziel die Untersuchung von mündlicher Fachkommunikation im musikalischen Handlungskontext war, sollten die Probanden natürlich außerdem über fachsprachliche Kompetenz verfügen. Bei den Professoren ist aufgrund ihrer Berufserfahrung und Laufbahn davon auszugehen. Bei den Studierenden wurde dies dadurch gewährleistet, dass Studenten des Studiengangs „Künstlerische Ausbildung“ ausgewählt wurden. Insbesondere bei diesem Studiengang, der die praktische Musikausübung im Orchester, Ensemble oder als Solist als Berufsziel verfolgt, ist von einer jahrelangen, häufig schon in frühesten Kindheit beginnenden Vorbereitung auf das Studium auszugehen.⁸⁷ Entsprechend sind die Studierenden fachsprachlich sozialisiert und können – dies wird nicht zuletzt durch die Aufnahmeprüfung sichergestellt – bereits zu Beginn des Studiums als Professionelle in ihrem Fach angesehen werden. Die Studierenden der vorliegenden Studie waren bis auf eine Ausnahme im Studiengang „Künstlerische Ausbildung“ immatrikuliert, davon vier im Bachelorstudiengang ab dem 4. Semester, drei im Masterstudiengang und eine im Diplomstudiengang. Eine Studentin studierte im Masterstudiengang mit pädagogischer Ausrichtung, hatte aber zuvor bereits eine Diplomprüfung in der künstlerischen Ausbildung abgelegt. Vom Alter her bilden die Studierenden eine relativ homogene Gruppe, sie waren zum Zeitpunkt der Aufnahme zwischen 22 und 26 Jahren alt, bei den Professoren war die Altersspanne mit dem niedrigsten Alter bei 35 Jahren und dem höchsten bei 62 Jahren hingegen recht groß.⁸⁸

Die Gespräche wurden alle in den Räumen der jeweiligen Musikhochschule aufgezeichnet. Aus Platzgründen konnte nicht immer gewährleistet werden, dass beide Gesprächsteilnehmer gleichzeitig auf dem Bild zu sehen sind. In diesem Fall fiel die Entscheidung zugunsten des Lehrenden, da dieser – wie noch zu zeigen sein wird – den wesentlich größeren Redeanteil hat und von weit mehr Gesprächsressourcen Gebrauch macht.

Die Videoaufnahmen sind zwischen 47 und 61 Minuten lang. Dies ist zum einen mit der begrenzten Aufnahmekapazität der Kamera auf 61 Minuten zu begründen, zum anderen mit der Dauer des Unterrichts. Laut Studienrahmenplan erhalten die Musikstudenten 90 Minuten Unterricht in ihrem Hauptinstrument pro Woche,⁸⁹ in der Praxis wird dies jedoch sehr

⁸⁷ Zur genaueren Beschreibung des Studiengangs s. unter 3.2.

⁸⁸ Die Professoren gaben nicht immer Auskunft über das genaue Alter, sondern teilweise nur über einen Altersabschnitt, s. Tabelle 1.

⁸⁹ Siehe dazu beispielsweise die Studienrahmenpläne an der Musikhochschule Dresden (Hochschule für Musik Dresden 2017) und Weimar (Hochschule für Musik Weimar 2019a), s. auch unter 3.2.

unterschiedlich gehandhabt: Einige Dozenten erteilen beispielsweise zwei Mal pro Woche 45 Minuten Unterricht oder geben grundsätzlich nur 60 Minuten, dafür aber auch in der vorlesungsfreien Zeit. Häufig wechseln die Modalitäten auch mehrfach im Semester, je nach Kapazitäten der Professoren und aktuellen Anliegen der Studierenden – so erhalten Studenten nicht selten vor wichtigen Wettbewerben oder Prüfungen auch mehr Unterricht als eigentlich von der Studienordnung vorgesehen (vgl. auch Koch 2006, S. 88).

Die nachfolgende Tabelle 1 gibt abschließend einen Überblick über das erstellte Untersuchungskorpus:

Tab. 1 Übersicht Untersuchungskorpus

Aufnahme	Datum	Dauer (min)	Instrument	Probanden						
				Professor			Studierende/r			
				Kürzel	Geschlecht	Alter	Kürzel	Geschlecht	Alter	Semester/ Studien- gang
LGSD270114	27.1.14	47	Klarinette	LG	m	49	SD	m	24	5/ Bachelor
LFSE100214	10.2.14	60	Querflöte	LF	m	50	SE	w	25	1/Master
LHSR130214	13.2.14	53	Klarinette	LH	m	36	SR	w	25	8/Diplom
LRSE150514	15.5.14	61	Trompete	LR	m	40- 50	SE	w	25	2/ Master ⁹⁰
LRSR140714	14.7.14	52	Horn	LR	m	40- 50	SR	w	22	4/ Bachelor
LRSN100415	10.4.15	54	Fagott	LR	m	50- 60	SN	m	23	6/ Bachelor
LNSK060515	06.5.15	50	Oboe	LN	m	62	SK	w	26	2/Master
LRSD080515	08.5.15	54	Posaune	LR	m	35	SD	m	25	6/ Bachelor

Da für die Beschreibung der vorliegenden Gesprächssorte keine spezifischen Untersuchungen vorliegen, gilt es im Folgenden die Gesprächssituation unter Rückgriff auf Literatur und Studien zur institutionellen Musikausbildung, dem Berufsbild des professionellen ausübenden Musikers und zum Instrumentalunterricht zu charakterisieren und zu kontextualisieren. Auf dieser Basis sollen im Anschluss gesprächslinguistische Schlussfolgerungen gezogen und unter 3.4 Arbeitshypothesen formuliert werden.

3.2 Institutioneller Kontext: Musikausbildung in Deutschland

Die Ausbildung im klassischen Musikbereich findet in Deutschland primär an staatlichen Musikhochschulen statt, die sich Anfang des 20. Jahrhunderts aus den Konservatorien heraus entwickelt haben (vgl. Richter 1997, S. 1024/1025). Deutschland verfügt über 24 staatliche Musikhochschulen, die rechtlich-organisatorisch in der „Rektorenkonferenz der deutschen

⁹⁰ Die Studentin studiert im Master Instrumentalpädagogik.

Musikhochschulen“ (RKM) zusammengeschlossen sind. Im Zentrum steht an der Musikhochschule die musikpraktische Ausbildung, die auf die künstlerische und/oder pädagogische Berufspraxis vorbereiten soll. Hier sind insbesondere die künstlerischen und pädagogischen Instrumental- und Vokalstudiengänge sowie die Ausbildung in Dirigieren und Komposition zu nennen. Daneben bieten die meisten Musikhochschulen auch die Ausbildung für das Lehramt Musik an Allgemeinbildenden Schulen sowie in musikwissenschaftlichen Fächern an (vgl. Nimczik/Bäßler/Altenburg 2011, S. 2 f.). Obgleich die Musikhochschulen mit dem Hochschulrahmengesetz von 1976 den wissenschaftlichen Hochschulen formal gleichgestellt wurden und damit in der Regel auch über das Promotionsrecht verfügen, findet die Ausbildung in musikwissenschaftlichen Fächern nach wie vor bevorzugt an Universitäten statt (vgl. Koch 2006, S. 19; Richter 1997, S. 1031). In jüngerer Zeit haben sich an Musikhochschulen neben den genannten außerdem weitere musikbezogene Studiengänge wie Musikmanagement, Musikvermittlung oder Musiktherapie etabliert (vgl. Koch 2006, S. 23; Nimczik/Bäßler/Altenburg 2011, S. 7).

In ihrer Struktur und Organisation unterscheiden sich die Musikhochschulen trotz Vereinheitlichungs- und Angleichungsbemühungen wesentlich von Universitäten. Die Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums ist der Nachweis besonderer künstlerischer Begabung in Form einer Aufnahmeprüfung, deren Gestaltung den einzelnen Musikhochschulen unterliegt. Mit zum Teil weit über 100 Bewerbern pro Studienplatz besteht dabei starker Konkurrenzdruck und ein entsprechend hohes gefordertes Niveau, über das die Studienanwärter schon zu Beginn ihrer Ausbildung verfügen müssen. Daher geht dem Studium meist eine jahrelange professionelle Beschäftigung mit Musik voraus (vgl. Koch 2006, S. 25). „Diese Form der Begabungsauslese legitimiert sich auch aus den äußerst hohen Anforderungen, welche die spätere auf künstlerische Exzellenz ausgerichtete Berufspraxis fordert.“ (Nimczik/Bäßler/Altenburg 2011, S. 7) Dennoch besteht für die meisten Musikberufe ein ausgeprägtes Missverhältnis zwischen Absolventen- und Stellenzahlen und damit eine eher unsichere Berufsperspektive (vgl. Koch 2006, S. 28/29). Gleichzeitig ergibt sich so ein im Vergleich zu Universitäten kleiner exklusiver Kreis von Musikstudierenden mit selten mehr als 1000 Studierenden pro Musikhochschule (Deutscher Musikrat 2021). Im instrumentalen und vokalen Bereich unterrichtet ein Professor in der Regel nicht mehr als zehn Studierende, wobei die Ausbildung abgesehen von den musikwissenschaftlichen Fächern in Form von Einzelunterricht stattfindet (vgl. Koch 2006, S. 26). Entsprechend persönlich ist das Verhältnis zwischen den Lehrenden und Studierenden sowie auch unter den Studierenden, die sich zumindest innerhalb eines

Studiengangs meist persönlich kennen. Abgesehen von den musikwissenschaftlichen Fächern qualifizieren sich die Professoren an Musikhochschulen anders als an Universitäten nicht durch eine wissenschaftliche Arbeit, sondern durch ihre Tätigkeit als ausübende Künstler:

Zu Hochschullehrern an Musik-Hochschuleinrichtungen werden sie zumeist aufgrund ihrer künstlerischen Erfolge berufen; der pädagogischen Qualifikation wird erst in zweiter Linie und seit einige Zeit Bedeutung beigemessen. In dieser Berufspraxis spiegelt sich noch die Vorstellung der Meisterlehre. [...] Die an den Hochschulen engagierten Lehrer üben neben ihrer Lehrtätigkeit weiterhin künstlerische Tätigkeiten aus. Es gibt das Berufsverständnis von der engen Zusammengehörigkeit von Lehre und Praxis. (Richter 1997, S. 1026).

In Bezug auf die Orchesterinstrumente besteht dieser „künstlerische Erfolg“ zumeist in einer Anstellung in einem namhaften Orchester und häufig wird den Professoren durch eine flexible Vertragsgestaltung auch weiterhin diese praktische Berufsausübung ermöglicht (vgl. Koch 2006, S. 25).⁹¹

Wie bereits erwähnt, waren die Probanden der vorliegenden Studie zum Zeitpunkt der Aufnahme bis auf eine Ausnahme im Studiengang „Künstlerische Ausbildung“ eingeschrieben, der sich wie folgt beschreiben lässt:

Künstlerische Ausbildung bezieht sich im engeren Sinne zunächst auf die praktische Tätigkeit als Musiker im instrumentalen oder vokalen Bereich, [...]. Dem entsprechend hat diese Form der Ausbildung traditionell ihren Schwerpunkt in dem speziellen („Haupt“-) Fach bzw. („Haupt-“) Instrument, also z. B. als Klavier-, Violoncello, Horn-, Chorleitungs- oder Kompositionsstudium. (Nimczik/Bäßler/Altenburg 2011, S. 5).

Mit Blasinstrumenten sind die Hauptfächer der Probanden ausschließlich Orchesterinstrumente. Ziel der künstlerischen Ausbildung in einem Orchesterinstrument ist, ganz allgemein formuliert, die Qualifikation

für eine Beschäftigung in den verschiedensten, musikbezogen ausgerichteten Berufsfeldern; wie z. B. Theatern, Orchestern, Ensembles, Hochschulen, Musikschulen und im freischaffenden Bereich. (Hochschule für Musik Dresden 2016).⁹²

Aus Sicht der Studierenden wie der Professoren wird indes in der Regel eine feste Anstellung im Orchester angestrebt.⁹³ Entsprechend widmet sich der im Zentrum der künstlerischen Ausbildung stehende instrumentale Einzelunterricht neben der allgemeinen Verbesserung

⁹¹ Zum Teil führt dies zu großzügigen Zugeständnissen von Seiten der Musikhochschulen, da die Anstellung von berühmten Musikern sich positiv auf den Ruf der Hochschule auswirkt. Nicht selten geht dies aber auch mit Nachteilen für die Studierenden wie unregelmäßigem oder zu wenigem Unterricht einher (vgl. Amman 2013, S. 23; Ehrenfort 1999, S. 74).

⁹² In ähnlicher Weise auch in Studienordnungen anderer Musikhochschulen formuliert.

⁹³ Einer Befragung von Koch zufolge, streben die Studierenden des Studiengangs „Künstlerische Ausbildung“ überwiegend eine Orchesterstelle an und gehen davon aus, diese irgendwann auch zu erlangen (vgl. Koch 2006, S. 80; Bork 2010, S. 156).

Tatsächlich erreichen dies allerdings nur ca. 30% der Absolventen, der überwiegende Teil arbeitet hingegen freischaffend, häufig in einer Kombination aus freiberuflichem Orchesterspiel und Lehrtätigkeit oder kombiniert musikalische mit nichtmusikalischen Tätigkeiten (vgl. Gembris/Langner 2004, S. 8/9; Sinsch 2009, S. 14).

des technischen und musikalischen Niveaus primär der Vorbereitung auf Probespiele, die die Aufnahmeprüfung für eine Stelle im Orchester darstellen. Einerseits geschieht dies durch das Einstudieren von Sololiteratur für das jeweilige Instrument und andererseits durch die Arbeit an sogenannten Probespielstellen.⁹⁴ Es handelt sich dabei um Auszüge aus der Orchesterliteratur, häufig solistische Partien, die neben ausgewählter Sololiteratur bei Probespielen verlangt werden (vgl. z. B. Hepp/Rohde 2002). Ergänzt wird der in der Regel wöchentlich stattfindende Hauptfachunterricht durch weitere mit dem instrumentalen Hauptfach in Verbindung stehende Angebote wie beispielweise Korrepetition, die der Einstudierung von Sololiteratur mit Klavierbegleitung dient, Probespieltraining, Kammermusik und Orchesterspiel. Darüber hinaus besteht das Studium aus einer Vielzahl weiterer Nebenfächer wie Unterricht im Nebeninstrument (in der Regel Klavier) und (musik-) wissenschaftlicher Fächer wie Musiktheorie, Musikgeschichte, Gehörbildung und Akustik, die zumeist in Kleingruppen unterrichtet werden (vgl. Richter 1997, S. 1027/1028).⁹⁵ Gegenüber dem instrumentalen Hauptfach spielen die Nebenfächer im Allgemeinen eine untergeordnete Rolle und es wird seit langem immer wieder kontrovers diskutiert, inwieweit sie für das praktische Musizieren unterstützend und damit für eine erfolgreiche Karriere im Orchester überhaupt notwendig sind (vgl. Richter 1997, S. 1028; Schulte im Walde 2015, S. 25). Dies ist auch im Zusammenhang damit zu sehen, dass für die Aufnahme des Orchesterberufs einzig und allein das erfolgreiche Bestehen des Probespiels und des anschließenden Probejahres von Bedeutung ist, nicht aber ein erfolgreich absolviertes Hochschulstudium (vgl. Koch 2006, S. 86; Täuber 2009, S. 39 f.). Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde an den deutschen Hochschulen auch im Bereich der Künstlerischen Ausbildung eine Umstellung auf das Bachelor-Master-System vorgenommen, wobei für die Zulassung zum Masterstudium erneut eine Aufnahmeprüfung erforderlich ist. Der Bachelorstudiengang umfasst an den deutschen Musikhochschulen acht, der Masterstudiengang vier Semester. Inhaltlich unterscheiden sich der Bachelor- und Masterstudiengang bei der Künstlerischen Ausbildung vor allem durch die Anzahl der Nebenfächer, so werden die meisten Nebenfächer im Bachelorstudium absolviert, sodass im Masterstudium eine Konzentration auf den Hauptfachunterricht und ergänzende Angebote wie Probespieltraining oder Korrepetition erfolgen kann. Das Kernstück, der instrumentale

⁹⁴ Die Auswahl der Literatur im instrumentalen Einzelunterricht obliegt dem jeweiligen Hauptfachprofessor; kritisiert wird dabei immer wieder, insbesondere bei den Streichern, eine zu starke Konzentration auf Solo- gegenüber Orchesterliteratur (vgl. Gembris/Langner 2004, S. 10, 12).

⁹⁵ Vgl. hierzu auch beispielhaft die Studienablaufpläne für das Fach Künstlerische Ausbildung an der Musikhochschule Leipzig (Hochschule für Musik und Theater Leipzig 2020) oder Weimar (Hochschule für Musik Weimar 2019a).

Hauptfachunterricht, umfasst im Bachelor- wie Masterstudium 90 Minuten pro Woche.⁹⁶ Aufgrund seiner zentralen Bedeutung für das Instrumentalstudium und da dieser den situativen Kontext der aufgezeichneten Gespräche bildet, soll der instrumentale Einzelunterricht im Folgenden näher beschrieben werden.

3.3 Situativer Kontext im Einzelunterricht und die Rollen der Gesprächsteilnehmer

Der instrumentale Einzelunterricht steht im Zentrum der musikalischen Hochschulausbildung und kann als entscheidender Einflussfaktor für eine erfolgreiche musikalische Laufbahn gelten, so erklärt Shehan Campbell: „The making of a performing musician in the West is the result of events that transpire between student and teacher in the privacy of the studio lesson [...].“ (Campbell 1991, S. 276; vgl. auch Amman 2013, S. 1).⁹⁷ Er lässt sich auch heute noch durch das Konzept der „Meisterlehre“ beschreiben, das seit Jahrhunderten als zentrales Prinzip der Vorbereitung auf den Musikberuf gelten kann (vgl. Richter 1997, S. 1018). Es geht zurück auf die mittelalterlichen Stadtpfeifereien, die sich seit dem 13. Jahrhundert in Anlehnung an die Handwerkerzünfte entwickelte. Die Stadtpfeifer waren einerseits ausübende Musiker, zuständig für die musikalische Gestaltung bei gesellschaftlichen Anlässen wie Hochzeiten oder Beerdigungen und andererseits Lehrer, die die Nachwuchsausbildung übernahmen. Diese Verbindung von erfahrenem Praktiker und Lehrer ist wesentliches Merkmal des Meisterbegriffs, der ursprünglich dem Handwerk entstammt und dort auch heute noch für Fachleute mit herausragenden Leistungen einerseits und Ausbildungsbefähigung andererseits verwendet wird. Der Stadtpfeifer lehrte seinen Lehrling nicht nur alle für den Beruf wichtigen Fähigkeiten wie Instrumentalspiel, Musiklehre oder Aufführungspraxis, sondern war auch verantwortlich für eine allgemeine „lebenspraktische Erziehung“ (Richter 2012, S. 7), die sich schon dadurch ergab, dass der Lehrling in der Regel mit in seinem Haus wohnte. Der Meister stellte somit auf verschiedenen Ebenen ein wichtiges Vorbild für seine Schüler dar, die ihn bewunderten und ihm häufig nicht nur musikalisch, sondern auch menschlich nacheiferten (vgl. Bork 2010, S. 136 f.; Amman 2013, S. 4 f.). Auf der Ebene der musikalischen Ausbildung kann in der

⁹⁶ Vgl. hierzu beispielhaft die Studienablaufpläne von Bachelor und Master an der Musikhochschule München und Weimar (Hochschule für Musik Weimar 2019a; b; Hochschule für Musik München 2017a; b).

⁹⁷ Campbell (zitiert nach Amman (2013), S. 1).

Aufgrund der zentralen Bedeutung des Hauptfachunterrichts wählen die meisten Studierenden der Künstlerischen Ausbildung ihren Studienort auch nicht nach der Stadt oder der Hochschule, sondern allein nach dem unterrichtenden Hauptfachprofessor aus, zu dem sie meist schon vor Studienbeginn Kontakt aufnehmen (vgl. Koch (2006), S. 89 und Amman (2013), S. 17).

Meisterlehre weniger von geplanter pädagogischer Tätigkeit ausgegangen werden, stattdessen spielte einerseits das Imitationslernen eine zentrale Rolle, zum anderen wurden die Lehrlinge – anders als heute – schon früh praktisch in den Beruf mit eingebunden und traten gemeinsam mit ihren Meistern auf (vgl. Bork 2010, S. 138, 2012, S. 13; Richter 2012, S. 7). Seit dem 18. Jahrhundert verloren mit der Etablierung der Konservatorien im deutschen Raum die Stadtpfeifereien für die Musikausbildung immer mehr an Bedeutung. Die Lehre wurde verstärkt systematisiert und mit der Einführung eines breiteren Kanons an praktischen und theoretischen Fächern zunehmend ausdifferenziert (Richter 1997, S. 1021 f.). „Die ‚Meister-Schüler‘-Vermittlung blieb aber an den Konservatorien bestehen und wurde zielgerichteter strukturiert“ (Amman 2013, S. 5), was vor allem die Konzentration und Professionalisierung der Ausbildung auf nur noch einem Instrument bedeutete, welche durch die Entstehung der zunehmend virtuosen Kunstmusik und die dadurch gestiegenen instrumentalen Anforderungen notwendig geworden war. Im 20. Jahrhundert finden keine wesentlichen Umbrüche in der Musikausbildung mehr statt, sondern es setzen sich die Tendenzen aus dem 19. Jahrhundert fort: So kommt es mit der Gründung der staatlichen Musikhochschulen zwar einerseits zu verstärkten Vereinheitlichungs- und Professionalisierungstendenzen in der Musikausbildung, denen auf der Ebene des instrumentalen Einzelunterrichts aber nach wie vor das traditionelle Meisterlehrekonzept gegenübersteht (vgl. Bork 2010, S. 141; Richter 1997, S. 1021). So stellt Magdalena Bork fest:

Das prägendste Moment in der Ausbildung eines Musikers oder einer Musikerin scheint auch noch am Beginn des 21. Jahrhunderts die Begegnung und die künstlerisch-fachliche Unterweisung durch einen Meister seines Fachs zu sein. (Bork 2012, S. 12; vgl. auch Amman 2013, S. 2).

Das Nachwirken des traditionellen Meisterlehreprinzips lässt sich zunächst einmal an dem Selbstverständnis der Dozenten erkennen: Wie eine Absolventenstudie von Bork zeigt, verstehen sich die Professoren in der Regel in erster Linie als Musiker, also als erfahrene und anerkannte Praktiker, und nicht als Lehrer und werden von den Studierenden auch so wahrgenommen (vgl. Bork 2010, S. 134, 153 f.). Entsprechend folgt der Unterricht zumeist auch keinem klaren pädagogischen Konzept, sondern vielmehr steht nach wie vor das Imitationslernen bzw. das Lernen am Vorbild im Vordergrund. So kritisiert Ehrenforth, dass es „keine reflektierte Pädagogik der instrumentalen und vokalen Hochschulausbildung gibt“, sondern stattdessen die Instruktion vor allem unter Rückgriff auf persönliche Erfahrungen erfolge und damit einer „rationale[n] Fundierung“ entbehre (Ehrenforth 1999, S. 72).⁹⁸

⁹⁸ Obgleich die Studierenden insgesamt mit ihrem Hauptfachunterricht zufrieden sind (vgl. Gembris/Langner 2004, S. 10; Schulte im Walde 2015, S. 26), üben vor allem Musikstudierenden höherer Fachsemestern und

Durch die Wahrnehmung ihres Lehrers als bedeutenden Künstler fühlen sich die Studierenden häufig in einer stark unterliegenden Position, aus der heraus sie dem Lehrer mit Bewunderung und Respekt begegnen. Dieser wird häufig noch dadurch verstärkt und bis zur Angst gesteigert, dass nach wie vor von vielen Professoren neben hohen Leistungserwartungen auch Unterordnung und Gehorsam, wenn auch zumeist nicht explizit, gefordert werden und ein rauer Umgangston verbreitet ist. Von studentischer Seite werden solche menschlichen Defizite und problematischen Verhaltensweisen zumeist widerspruchslos hingenommen und häufig sogar mit der Künstlerpersönlichkeit und aus der Bewunderung dieser heraus entschuldigt (vgl. Bork 2010, S. 153 f., 174 f.). Diese Art der Unterordnung kann langfristig jedoch zu einer für den weiteren Werdegang problematischen Passivität und künstlerischen Abhängigkeit führen, die mit einer mangelnden Ausrichtung der Ausbildung auf die eigenen Ziele einhergeht bzw. verhindert, dass die eigenen Berufs- und Karrierewünsche überhaupt ausreichend reflektiert werden (vgl. Bork 2012, S. 14/15; Richter 2012, S. 8).

Neben dieser ausgeprägten, auf das traditionelle Meister-Schüler-Verhältnis zurückgehenden Asymmetrie besteht zeitgleich aber auch ein symmetrisches Verhältnis in Bezug auf die beidseitige Wahrnehmung als professionelle Musiker. Professoren wie Studierende haben einen ähnlichen Alltag, in dem die Beschäftigung mit dem Instrument im Vordergrund steht, teilen die Leidenschaft für die Musik und haben einen vergleichbaren Werdegang durchlebt. Sie sind sozialisiert in einer Fachwelt, die sich aufgrund ihrer strikten Aufnahmeregeln durch eine besondere Exklusivität auszeichnet und nach außen hin abgrenzt (vgl. Schütte 1991, S. 21).

Christa und Tilman Allert heben neben dieser Gleichzeitigkeit von Symmetrie und Asymmetrie außerdem einen weiteren wichtigen Aspekt des Lehrer-Schüler-Verhältnisses hervor:

The basic communicative framework for the specific pedagogical relationship is the master-pupil relationship, a theoretically idealized framing with an inbuilt implication of simultaneous symmetry and asymmetry, as well as an undeniable inbuilt of intimacy and quasi-therapeutic communication. (Allert/Allert 2012, S. 21).

Das Meister-Schüler-Verhältnis zeichnet sich durch ein hohes Maß an Intimität und Nähe aus. Dies ergibt sich schon allein dadurch, dass die Lehre in Form von wöchentlichem Einzelunterricht stattfindet – einem nicht unproblematischen „Setting, wie es sonst nur in

aus der Absolventenperspektive heraus Kritik an der fehlenden didaktischen Qualifikation der Lehrenden (vgl. Koch 2006, S. 135; Schulte im Walde 2015, S. 26).

Die Lehrenden sehen durchaus auch selbst die Defizite im Bereich ihrer pädagogischen Arbeit (vgl. Koch 2006, S. 190).

Psychotherapie oder der Paarbeziehung vorkommt“ (Dupuis/Emmenegger/Gisler 2000, S. 285) und das eine „implizit bedrohliche Form des Ausgeliefert-Seins“ (Bork 2010, S. 170) in sich trägt. Hinzu kommt, dass die Studierenden zumeist über viele Jahre hinweg vom gleichen Lehrer betreut werden, wodurch sich häufig auch ein enges persönliches Verhältnis entwickelt. Entsprechend groß ist der Einfluss der persönlichen Beziehung auf den Erfolg des Unterrichts (vgl. Bork 2012, S. 12; Richter 1997, S. 1027; Amman 2013, S. 1). Dabei spielt keineswegs nur die fachliche Betreuung, sondern auch und insbesondere die menschliche Begleitung durch den Hauptfachlehrer eine wichtige Rolle für eine erfolgreiche musikalische Laufbahn. Denn für das Bestehen von Probespiel und Probejahr spielen letztlich nicht nur spieltechnische Fähigkeiten eine Rolle, sondern beispielsweise auch Selbstvertrauen, Strategien der Stressbewältigung und ein guter Umgang mit körperlichen und seelischen Belastungen des Berufsalltags (vgl. Täuber 2009, S. 39 f.). An den Lehrenden besteht entsprechend – wie schon in der klassischen Meisterlehre – auch die Erwartungen, Vorbild und Berater in lebenspraktischen Fragen zu sein und an dieser Stelle sind die Studierenden – wie eine umfangreiche Befragung von Matthias Koch zeigen konnte – häufig rückblickend enttäuscht.⁹⁹

Die persönliche Nähe birgt außerdem die Gefahr, die nötige professionelle Distanz zu verlieren, sodass es zu einer problematischen Identifikation mit den eigenen Schülern kommen kann (vgl. Amman 2013, S. 20).¹⁰⁰ Gerade wenn die praktische musikalische Karriere mit zunehmendem Alter in den Hintergrund rückt, definieren sich viele Professoren verstärkt über die Erfolge ihrer Studierenden, was zu unreflektierten Übertragungen eigener Wünsche und Ziele führen kann. Die Folge ist dann häufig, dass die Studierenden sich in ihren eigenen Zukunftsvorstellungen nicht unterstützt fühlen und die Lehrer andererseits enttäuscht sind, wenn Studierende sich gegen den von ihnen vorgezeichneten Weg, zumeist eine Orchesterkarriere, entscheiden (vgl. Bork 2010, S. 162). Die fehlende Distanz zur eigenen Lehrerrolle zeigt sich nicht zuletzt darin, dass ein Lehrerwechsel meist mit starker persönlicher Kränkung einhergeht, an der gleichen Hochschule sogar von vielen Studierenden als „politisch fast unmöglich“ eingeschätzt wird (Koch 2006, S. 101). So

⁹⁹ Einer Studie von Gembris/Langner zufolge sind 83% der Absolventen mit der fachlichen Betreuung sehr zufrieden, mit der menschlichen hingegen nur 66,5%, 16% beurteilen die menschliche Betreuung sogar als schlecht bis sehr schlecht (vgl. Gembris/Langner 2004, S. 10). Die Studien von Koch und Bork zeichnen insgesamt ein noch negativeres Bild (vgl. Koch 2006, S. 134 f.; Bork 2012, S. 14).

¹⁰⁰ Amman weist in diesem Kontext auch auf die Häufung sexueller Übergriffe an Musikhochschulen hin, die mit der fehlenden pädagogischen Ausbildung im Umgang mit dem vertrauten Setting des Einzelunterrichts begründet werden (vgl. Amman 2013, S. 21).

kommt es auch, dass viele Musikstudenten sich gegen einen Lehrerwechsel entscheiden, obgleich sie ihn eigentlich aus persönlichen oder fachlichen Gründen für nötig halten.

Wie die Ausführungen gezeigt haben, weist die Meisterlehre als Modell der Musikvermittlung zahlreiche Probleme auf, sodass Bork kritisch hinterfragt, „ob diese Form des Lehrens und Lernens noch die Effekte hat, die heutzutage von der höchsten Ausbildungsstufe der MusikerInnen erwartet werden.“ (Bork 2012, S. 13) Gleichzeitig scheint für eine individuelle und intensive Vorbereitung auf den Berufsalltag des professionellen Musikers kaum eine andere Form als der Einzelunterricht bei einem erfahrenen Praktiker denkbar; so betont Richter als Vorteile dieser Vermittlungsform unter anderem die „Weitergabe persönlicher Erfahrung“ sowie das „Lernen am lebendigen Modell“ und durch die „unmittelbare Begegnung mit künstlerischen Können und Bemühen“; bei einer guten persönlichen Beziehung könne diese sich außerdem positiv auf den Lernprozess auswirken (Richter 2012, S. 8). Entsprechend plädieren auch die meisten Experten weniger für eine Abschaffung des traditionellen Meisterlehremodells als vielmehr für seine Reform, wobei im Wesentlichen drei Punkte gefordert werden: eine Öffnung für didaktische Konzepte, eine stärkere Anpassung der Lehre an die sich wandelnden studentischen Bedürfnisse und eine Verbesserung der Dialogfähigkeit der Professoren (vgl. Richter 2012, S. 10/11; Bork 2012, S. 15/16; Amman 2013, S. 28). Letzteres bezieht sich in erster Linie auf eine gleichberechtigte Behandlung der Studierenden im Gespräch und eine gemeinsame Auseinandersetzung mit musikalischen und instrumentalen Fragen auf Augenhöhe – insbesondere in den höheren Fachsemestern. Gemeint ist aber auch der Austausch mit Kollegen des gleichen Faches und damit verbunden eine verstärkte Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit.

Ein Grundproblem bei der Erneuerung des Meisterlehreprinzips nennt Amman:

Die stark auf Meisterlehre aufgebaute Vermittlungstradition in der »Klassik« findet ihre Parallele in der Organisation von Ensembles und Orchestern, denen in den Übungen, den Proben und den Konzerten jeweils ein Leiter oder eine Leiterin vorstehen (Repetitor, Dirigent etc.). Gemäss [sic] der oben erwähnten Definition von Kultur wird die »klassische« Musik von ihren Trägern und Machern sowohl gelebt als auch geformt und das in der Ganzheit ihrer kulturellen Bildung (*cultural literacy*). Dazu gehört der Respekt vor der geschichtlichen Entwicklung und somit vor der Meisterlehre als bedeutendem Element dieser Tradition. (Amman 2013, S. 25/26 Hervorhebung im Original).

Die Meisterlehre ist demnach eng eingebunden in den klassischen Musikbetrieb, der nach ähnlichen Mustern aufgebaut ist. Dies erschwert Veränderungen innerhalb der Hochschullehre und verstärkt gleichzeitig wiederum die Beharrungstendenzen im Klassiksektor, denn eine

Eigenheit der Meisterlehre ist ihre Jahrhunderte alte Tradition der Bewahrung und Weitergabe speziellen Wissens und Könnens bestimmter Schulen und Methoden, [...]. Neben fachlichem Können

und Wissen ist es oft eine bestimmte geistige Haltung, die auf diese sehr persönliche Art und Weise weitergegeben werden soll. (Bork 2010, S. 134).¹⁰¹

Die Studierenden werden somit nicht nur fachlich, sondern auch menschlich und in Bezug auf ihr Selbstverständnis als Musiker auf eine bestimmte Art und Weise sozialisiert, die sich im späteren Berufsalltag weiter verfestigt. Als Lehrende geben sie diese Umgangs- und Vermittlungsformen dann später häufig selbst weiter. Dies stützt die These Schüttes von einem „Spezialfall einer besonders geschlossenen ‚professionellen Welt‘“ der Orchestermusiker (Schütte 1991, S. 21), was sie gleichzeitig zu einem besonders interessanten linguistischen Forschungsgegenstand macht.

3.4 Zusammenfassung und Arbeitshypothesen

Für die vorliegende Untersuchung wurden acht Videoaufnahmen (47-61 Minuten) von instrumentalem Einzelunterricht an sechs deutschen Musikhochschulen im Zeitraum zwischen Januar 2014 und Mai 2015 aufgezeichnet. Die Studierenden waren zum Zeitpunkt der Aufnahme mindestens im 4. Semester des Studiengangs Künstlerische Ausbildung, der die professionelle praktische Musikausbildung zum Ziel hat, immatrikuliert. Sie sind alle Spieler von Blasinstrumenten. Fünf Studierende sind weiblich, drei männlich, ihr Durchschnittsalter liegt bei 24,4 Jahren, die Instrumentalprofessoren sind alle männlich mit einem Durchschnittsalter von ca. 47 Jahren.

Zum Kontext der vorliegenden Aufnahmen ist zusammenfassend Folgendes festhalten:

Es stehen sich in den Gesprächen zwei Professionelle ihres Faches gegenüber. Obgleich der Instrumentalprofessor über einen reicheren Erfahrungsschatz verfügt, kann der Studierende der Künstlerischen Ausbildung ebenso als Fachmann gelten: Er beschäftigt sich seit seiner Kindheit intensiv – in der Regel täglich mehrere Stunden – mit seinem Instrument, ist vertraut mit der musikalischen Vermittlung in Form von Einzelunterricht und kennt in aller Regel bereits die Arbeitswelt des Berufsmusikers.¹⁰² Da die Studierenden von ihren Lehrern schon seit mehreren Semestern unterrichtet werden und sich Studierender und Professor im Semester (und oft auch in den Semesterferien) wöchentlich im Einzelunterricht sowie bei weiteren Veranstaltungen oder Proben begegnen, ist davon auszugehen, dass sich bereits eine mehr oder weniger intensive persönliche Beziehung entwickelt hat. Es ist somit zum

¹⁰¹ Hiermit spricht Bork noch ein weiteres Problem an, nämlich die starke Bewahrungstendenz in Bezug auf bestimmte Inhalte und Spieltraditionen (z. B. Präferenz bestimmter Werke, Spieltechniken Klangvorstellungen etc.) durch das Prinzip der Meisterlehre (vgl. dazu auch Amman 2013, S. 17; Richter 1997, S. 1027).

¹⁰² Üblicherweise, so auch bei den Probanden dieser Untersuchung, haben Musikstudierende bereits zu Beginn ihres Studiums musikalische Gelegenheitsgeschäfte (sog. „Muggen“), im weiteren Verlauf haben viele dann sogar schon Zeitverträge oder Substitutenstellen in Berufsorchestern.

einen fachsprachliche Verständigung zu erwarten, welche neben allgemein musikalischer und instrumentenspezifischer Fachterminologie auch die Kenntnis und Verwendung fachtypischer Metaphorik umfasst.¹⁰³ Zum anderen ist eine persönlich-vertraute Kommunikationsebene anzunehmen. Durch das intensive gemeinsame Arbeiten wäre auch denkbar, dass sich kommunikative Rituale und Praktiken etabliert haben oder solche, die in der Welt des Orchesters üblich sind (vgl. Schütte 1991, S. 99 f.; Schneider 1983, S. 183 f.), in den Unterricht hineingetragen werden und es zu Verweisen auf gemeinsames Hintergrundwissen aus diesem Bereich kommt. Denn kennzeichnend für die instrumentale Ausbildung an Musikhochschulen ist, dass die Lehrenden der Arbeitswelt des Orchesters entstammen und dort auch weiterhin tätig sind.

Vor allem aufgrund dieser doppelten Rolle des Professors als Künstler und Lehrer lässt sich der Instrumentalunterricht an Hochschulen bis heute als Ausdruck klassischer Meisterlehre beschreiben, in der der Lehrer das Vorbild für den Schüler darstellt und das Lernen primär über die Imitation des „Meisters“ und weniger über Formen geplanter Instruktion erfolgt. Den genannten Studien zufolge (vgl. Koch 2006; Bork 2010) gilt auch heute noch, dass der Unterricht in der Regel keinem klaren pädagogischen Konzept folgt, sondern vielmehr Erfahrungswissen (mehr oder weniger reflektiert) weitergegeben wird. Es ist somit naheliegend, dass nonverbales Imitationslernen in Form von Vor- und Nachspielen eine wichtige Rolle einnimmt und möglicherweise verbale Instruktion in den Hintergrund treten lässt. Aufgrund der hohen instrumentalen Anforderungen ist dabei gleichzeitig nicht davon auszugehen, dass der Lehrer das geforderte Repertoire vollständig und ohne vorheriges Üben immer abrufen kann und will. Entsprechend sind vermutlich weitere verbale wie nonverbale Ressourcen notwendig, wobei es zu klären gilt, welche dies sind und in welchen Situationen sie eingesetzt werden.

Folge der Meisterlehre-Tradition ist nicht nur ein enges persönliches, sondern gleichzeitig ein meist stark asymmetrisches Verhältnis zwischen Studierendem und Lehrenden, das durch Respekt und häufig auch Angst gekennzeichnet ist. Es kann dabei auch als Reproduktion der Gesprächs- und Arbeitsorganisation im Orchester verstanden werden, die ebenfalls streng hierarchisch ist. Auf der Ebene der Gesprächsführung sind diesbezüglich ungleiche Redeanteile, vorrangig direktive Sprechakte der Lehrenden und passives Gesprächsverhalten auf Seiten der Studierenden zu erwarten. Diese sprachlichen Manifestationen der Beziehung zwischen Studierendem und Lehrenden sollen nicht im Fokus dieser Untersuchung stehen, einige unsystematische Beobachtungen diesbezüglich

¹⁰³ S. unter 2.2.2.

werden jedoch abschließend zusammengefasst und können so den Ausgangspunkt weiterer Forschung bilden.¹⁰⁴

Auf Basis der bisherigen Forschung zur musikbezogenen Sprache und zur hochschulischen Instrumentalbildung können folgende Arbeitshypothesen formuliert werden, die die Grundlage für die hier vorgenommene empirische Studie zur Sprache im Instrumentalunterricht an der Musikhochschule bilden sollen:

1. Die Gespräche sind Ausdruck mündlicher Fachkommunikation unter ausübenden Musikern und weisen entsprechend fachspezifische Terminologie und fachtypische Metaphorik auf.
2. Die beidseitige Fachkenntnis und die Situationsgebundenheit der Gespräche erlauben außerdem die Verwendung innovativer Ad-hoc-Metaphorik.
3. Die fachspezifische Sozialisation und der intensive persönliche Kontakt haben zur Herausbildung interaktionsspezifischer Rituale und Praktiken geführt. Diese überschneiden sich mit kommunikativen Mustern, wie sie im Berufsorchester üblich sind.
4. Bedingt durch den schwer fassbaren Gesprächsgegenstand, den allgemein empraktischen Charakter der Gespräche und aufgrund der Bedeutung von Imitationslernen, wird ein breites Repertoire an unterschiedlichen und miteinander verschränkten Gesprächsressourcen verwendet.

¹⁰⁴ S. unter 9.5.

4 Theoretische Grundlagen

Um der Tatsache gerecht zu werden, dass das Gespräch im hochschulischen Instrumentalunterricht bisher nicht linguistisch untersucht wurde, wird in dieser Arbeit ein qualitativer Ansatz verfolgt. Theoretische wie methodische Grundlage bildet dabei die linguistische Gesprächsanalyse. Das damit verbundene datengeleitete Vorgehen konnte zeigen, dass – wie schon in den Hypothesen vermutet – Metaphorik und der Gebrauch nonverbaler Ressourcen für das Korpus eine besondere Rolle spielen. Entsprechend wurde das gesprächsanalytische Instrumentarium um Erkenntnisse und Methoden der Multimodalitätsforschung und kognitiven Metapherntheorie erweitert. Die theoretischen Zugänge werden im Folgenden näher erläutert, um anschließend in 5. Kapitel das daraus resultierende methodische Vorgehen vorzustellen.

4.1 Gesprächsanalyse und qualitative Forschung

Die vorliegende Arbeit versteht sich als qualitative Studie mit gesprächsanalytischer Ausrichtung. Während quantitative Ansätze unter Nutzung statistischer Verfahren primär auf verallgemeinerbare Aussagen abzielen und „[i]ndividuelle Besonderheiten dafür zugunsten genereller Tendenzen ausgeblendet [werden]“, bieten qualitative Ansätze die Möglichkeit, eben gerade diese „individuelle[n] Besonderheiten herauszuarbeiten und zu analysieren, in welche Strukturen ein Einzelfall eingebettet ist“ (Meindl 2011, S. 26). Entsprechend eignen sich qualitative Verfahren, um wie im vorliegenden Fall bisher nicht untersuchte Strukturen und Zusammenhänge aufzudecken und in ihrer Komplexität erstmalig zu beschreiben. Statt einer deduktiven Herangehensweise, bei der theoriegeleitet Hypothesen festgelegt und an möglichst umfangreichem empirischen Material überprüft werden, wird bei qualitativen Zugängen eine induktive Methodik angestrebt, die vom Einzelfall ausgeht, wobei nicht die Menge der untersuchten Daten, sondern ihr Informationsgehalt und die Qualität der Auswertungsmethoden entscheidend ist (vgl. Flick 2012, S. 23; Meindl 2011, S. 26). Qualitative Forschung ist dabei bemüht, die „Methoden so offen zu gestalten, dass sie der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden können.“ (Flick 2012, S. 27). Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien ist daher ein wesentliches Gütekriterium qualitativer Forschung:

Hier wird der zu untersuchende Gegenstand Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden und nicht umgekehrt. Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variable zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht. Daher ist ihr Untersuchungsfeld auch nicht die künstliche Situation im Labor, sondern das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag. (Flick 2012, S. 27).

Für die in dieser Arbeit angestrebte Untersuchung der Kommunikation im Instrumentalunterricht an der Musikhochschule wurden daher die Videoaufnahmen im Rahmen der alltäglichen Kommunikations- und Handlungszusammenhänge an der Musikhochschule angefertigt: Die Aufnahme fand zu den üblichen Unterrichtszeiten und in den Räumen der jeweiligen Musikhochschule statt.¹⁰⁵ Für eine umfassende Analyse der nun vorliegenden videobasierten Gesprächsdaten soll im Folgenden ein gesprächsanalytischer Zugang die Basis qualitativer Beschreibungsmethodik bilden:

Die deutschsprachige linguistische Gesprächsanalyse versteht sich als qualitativ arbeitende Disziplin, was bereits mit ihrer Entstehung aus der angloamerikanischen ethnomethodologischen Konversationsanalyse, die wiederum einen wesentlichen Zweig qualitativer Sozialforschung bildet, zu begründen ist (vgl. Mroczynski 2014, S. 30 f.; Flick 2012, S. 86 f.). Arnulf Deppermann formuliert die wesentliche Aufgabe der Gesprächsanalyse in Anlehnung an die Begründer der Konversationsanalyse Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson wie folgt:

Sie untersucht, nach welchen Prinzipien und mit welchen sprachlichen und anderen kommunikativen Ressourcen Menschen ihren Austausch gestalten und dabei die Wirklichkeit, in der sie leben, herstellen. Diese Gesprächswirklichkeit wird von den Gesprächsteilnehmern *konstituiert*, d. h. sie benutzen systematische und meist routinisierte *Gesprächspraktiken*, mit denen sie im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren. (Deppermann 2008, S. 9 Hervorhebungen im Original).

In dieser allgemeinen Zielstellung werden bereits wesentliche Grundannahmen über Gespräche deutlich: So werden sie im Rahmen der gesprächsanalytischen Forschung als von den Gesprächsteilnehmern gemeinsam aktiv hergestellte Ereignisse verstanden, wobei die Sprecher auf kulturell etablierte Regeln zurückgreifen. Sie zeichnen sich weiterhin durch ihre Sequenzialität und ihre Interaktivität aus, bilden also Konstrukte aus aufeinander aufbauenden Beiträgen, die sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Deppermann 2008, S. 8). Die Analyse der sequenziellen Strukturen sowie ihrer Abhängigkeit von kontextuellen Faktoren wie Institutionen oder Teilnehmern bildet traditionellerweise einen Schwerpunkt gesprächsanalytischer Forschung. Einen weiteren Kernaspekt stellt die Untersuchung von Form-Funktions-Zusammenhängen dar, wobei Form sich auf die verwendeten Gesprächsressourcen und -verfahren bezieht und Funktion die interaktiv bearbeitete kommunikative Aufgabe meint (vgl. Deppermann 2008, S. 17).¹⁰⁶

In der Gesprächsanalyse dominieren materialgestützte Untersuchungsverfahren, wie sie allgemein typisch für qualitative Zugänge sind. Das heißt, Hypothesen werden nicht vorab

¹⁰⁵ Zum Feldzugang und zur Datenerhebung s. unter 5.1.

¹⁰⁶ Die einzelnen gesprächsanalytischen Arbeitsschritte und Auswertungsverfahren werden in den Kapiteln 5 vorgestellt.

endgültig festgelegt, sondern am Material entwickelt und gegebenenfalls modifiziert. So soll die nötige Offenheit gegenüber den empirischen Daten gewährleistet werden, um Neues überhaupt erkennen zu können, ohne den Blick auf das Material durch Theorien und Vorannahmen bereits einzuschränken. Gleichzeitig betont Deppermann jedoch, dass die Entwicklung von Forschungsfragen unumgänglich ist, um überhaupt das Untersuchungsfeld auszuwählen sowie eine zielgerichtete Datenaufbereitung und Analyse vornehmen zu können (vgl. Deppermann 2008, S. 18/19). Flick weist ebenfalls darauf hin, dass die in den Anfängen der qualitativen Forschung häufig geforderte vollkommene theoretische Offenheit, nach der der Forschungsprozess nicht mit Literatur- und Theoriestudium und der Bildung von Forschungsfragen, sondern mit Feldbeobachtungen beginnen sollte, heute als überholt gelten muss (vgl. Flick 2012, S. 72 f.). Es sei es „naiv anzunehmen, dass es noch Bereiche gibt, zu denen nichts publiziert wurde“ (Flick 2012, S. 72), was ein gründliches Studium der Literatur zum Untersuchungsgegenstand, wie es in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommen wurde, bereits vor Beginn der Felduntersuchungen unabdingbar mache. Nur so könne die Relevanz einer Studie überhaupt begründet sowie ihr Ergebnis im Verhältnis zu bestehender Forschung interpretiert und eingeordnet werden. Außerdem werde theoretische Literatur zum Untersuchungsgegenstand als „Kontextwissen relevant, um Aussagen und Beobachtungen im Feld besser einordnen zu können.“ (Flick 2012, S. 74). In diesem Sinne versteht sich das vorangegangene Kapitel 3 zur Kontextualisierung der untersuchten Kommunikationssituation. Weiterhin sei eine klare Fragestellung unabdingbar, um methodische Entscheidungen treffen und eine sinnvolle Dateninterpretation vornehmen zu können. Flick sieht an dieser Stelle ein grundlegendes Missverständnis bei der Interpretation des „vielzitierte[n] Prinzip[s] der Offenheit qualitativer Forschung (Hoffmann-Riem 1980)“ (Flick 2012, S. 133): So problematisiere dies die vorherige Festlegung von Hypothesen, wie dies in der quantitativen Forschung üblich sei, meine aber nicht den Verzicht auf Fragestellungen im Allgemeinen:

Entscheidend ist, dass der Forscher eine klare Vorstellung über seine Fragestellung entwickelt und dabei aber noch offen bleibt für neue und im besten Fall überraschende Erkenntnisse. (Flick 2012, S. 133).

Deppermann spricht sich daher für eine vage und möglichst offene Formulierung erster Forschungsfragen aus, die es dann gilt, in einem „spiralförmige[n] Verhältnis von Gegenstandskonstitution und Gegenstandsanalyse“ zu konkretisieren und zu modifizieren (Deppermann 2008, S. 20; vgl. auch Flick 2012, S. 126 f.). In diesem Sinne sind auch die unter 3.4 formulierten ersten Arbeitshypothesen zu verstehen. Hervorgegangen aus dem Literaturstudium sowie aus Beobachtungen aus dem persönlichen Feldkontakt, der durch das eigene Musikstudium bereits vor der Datenerhebung bestand, sollen sie eine erste

Orientierung für die Analyse bieten und das bestehende Erkenntnisinteresse verdeutlichen, darüber hinaus wird eine ergebnisoffene, datengeleitete Analyse angestrebt.

Wie die bisherigen Ausführungen verdeutlicht haben, erweist sich aufgrund der Zielstellung der Arbeit, einen bisher nicht in der Forschung berücksichtigten Interaktionstyp zu beschreiben, und aufgrund des gewählten empirischen Materials (eine geringe Anzahl von komplexen Gesprächsdaten), eine qualitative Herangehensweise und eine gesprächsanalytische Beschreibungsmethodik als angemessen und sinnvoll. Gleichzeitig gilt es aber auch, für die Interpretation weiterführende Theorien und Methoden einzubeziehen, wie dies in der jüngeren, verstärkt interdisziplinär ausgerichteten Gesprächsforschung verbreitet ist (vgl. Deppermann 2008, S. 15/16). Im Fall dieser Arbeit werden dabei vor allem metaphortheoretische Erkenntnisse und Methoden der multimodalen Interaktionsanalyse einfließen, um die verwendeten Gesprächsressourcen angemessen beschreiben zu können.¹⁰⁷ Des Weiteren sollen trotz der qualitativen Grundausrichtung der Arbeit auch vorsichtige Aussagen zu Häufigkeiten von Phänomenen im untersuchten Korpus gemacht werden, um Tendenzen aufzuzeigen und Vermutungen über Verallgemeinerungen bezüglich des untersuchten Interaktionstyps anzustellen.¹⁰⁸

4.2 Multimodale Ansätze in der Gesprächsforschung

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse wie auch die deutschsprachige Gesprächsanalyse widmen sich seit den 1970er-Jahren der Untersuchung der Sprachverwendung in der sozialen Interaktion. Nicht zuletzt aufgrund der begrenzten technischen Möglichkeiten, hochwertiges Videomaterial in größerem Umfang und mit vertretbarem Aufwand anzufertigen, stand dabei die Analyse von Audiodaten für Jahrzehnte im Vordergrund.¹⁰⁹ Begründet durch den technischen Fortschritt, aber auch durch eine allgemeine Verschiebung der Forschungsinteressen, sind seit Mitte der 2000er-Jahre, insbesondere aber seit 2010 zahlreiche Arbeiten erschienen, die sich mit der Interpretation von Videomaterial beschäftigen und dabei die Notwendigkeit eines integrativen Blicks auf die verwendeten verbalen wie nonverbalen Ressourcen in der Kommunikation betonen.

¹⁰⁷ S. unter 4.2 und 4.3

¹⁰⁸ Während in den frühen Phasen qualitativer Forschung vor allem die Gegensätze und Unvereinbarkeit von qualitativen und quantitativen Verfahren betont wurden, wird in jüngerer Zeit auch der Vorteil der Kombination von qualitativen und quantitativen Ansätzen betont (vgl. Flick 2012, S. 39 f.).

¹⁰⁹ Ausnahmen bilden diesbezüglich frühe Studien von Charles und Marjorie Goodwin sowie Harvey Sacks, Emanuel Schegloff und Gail Jefferson, die sich bereits in den 1970er-Jahren der Analyse von Videodaten widmeten. Als wichtige Pionierarbeiten im Bereich der Gestikforschung können außerdem die Untersuchungen von David McNeill und Adam Kendon gelten (McNeill 1981; Kendon 1990; vgl. auch Mondada 2014a, S. 139).

Gesprächsforscher wie Arnulf Deppermann und Lorenza Mondada sprechen daher von einem „turn“ in der Disziplin, den sie letztlich als notwendige Konsequenz aus der ursprünglichen Zielstellung der Konversationsanalyse ansehen:¹¹⁰

The turn to multimodal interaction is a consequential move for a discipline which aims at a comprehensive of human interaction and which sets as its goal to uncover the practices by which social interaction is produced. While CA [Conversational Analysis – J.K.] and its offspring Interactional Linguistics has already come a long way in showing how minute details of language use matter to the organization of interaction, we are now witnessing an increasing awareness of the relevance of the full array of visible and audible resources to social interaction and of its sensitivity to spatial environments populated with material objects. (Deppermann 2013a, S. 2; vgl. auch Mondada 2016, S. 341).

Die verschiedenen seither erschienenen Studien widmen sich unter der Perspektive der „Multimodalität“ des Zusammenspiels verschiedener Ressourcen, die kommunikativ eingesetzt werden, um interaktive Ziele zu erreichen. Mondada bestimmt den Begriff „Multimodalität“ dabei wie folgt:

[W]ithin CA [Conversational Analysis] the term has been used to refer to the various resources mobilized by participants for organizing their action – such as gesture, gaze, body postures, movements, prosody, lexis and grammar. The plurality of ‘modalities’ referred to in this term treats multimodality as constitutive and primary; moreover it considers that these modalities are constitutively intertwined. (Mondada 2014a, S. 138).

Wesentlich für die Definition sind demnach zwei Aspekte: Multimodalität meint die Manifestation von Sprache in unterschiedlichen Modalitäten wie Verbalsprache, Gestik oder Mimik; Ellen Fricke spricht hier von „code manifestation“ (Fricke 2013, S. 736). Anders als Multimedialität erfordert Multimodalität jedoch nicht nur das simultane Auftreten zweier Modi, sondern auch ihre strukturelle und funktionale Integration; auch bezeichnet als „code integration“ (Fricke 2013, S. 736). Gemeint ist damit das konstitutive und gleichberechtigte Zusammenwirken der Modalitäten auf syntaktisch-grammatischer, semantischer wie funktional-pragmatischer Ebene, wie es verschiedene Studien zeigen konnten.¹¹¹ Sie belegen damit gleichzeitig eine weitere wesentliche Grundannahme der Multimodalitätsforschung, nämlich dass die Äußerungsaktivitäten in verschiedenen Modalitäten letztlich auf den gleichen kognitiven Produktionsprozess zurückzuführen, verbale und motorisch-perzeptuelle Muster also miteinander verbunden sind (vgl. Kendon 2013, S. 20). Besonders deutlich zeigt sich dieses unter dem Begriff „Embodiment“ zusammengefasste Phänomen bei der Untersuchung von Gesten zugrundeliegenden Handlungsschemata, wie Jana Bressemer und Cornelia Müller sie beispielsweise anhand der „Away-Gestures“ vornehmen

¹¹⁰ Vgl. dazu auch die unter 4.1 formulierte Zielstellung der Gesprächsanalyse.

¹¹¹ Fricke zeigt beispielsweise die Übernahme attributiver Funktionen durch Gestik in Nominalphrasen in syntaktischer wie semantischer Hinsicht (vgl. Fricke 2013, S. 745 f.), Deppermann weist das funktional-pragmatische Zusammenwirken verschiedener Modalitäten bei der Konstruktion von Redebeträgen (turn-construction) nach (vgl. Deppermann 2013b).

(vgl. Bressemer/Müller 2013a):¹¹² Die „Away-Gestures“ bilden eine Gruppe von Gesten, die in Verbindung mit verbalsprachlichen Äußerungen genutzt werden, um Ablehnung ausdrücken. Typischerweise handelt es sich dabei um Handbewegungen, die dem Wegschieben oder Wegwerfen eines Objektes ähneln. Das bedeutet, dass das Konzept von „Ablehnung“ nicht nur verbalsprachlich, sondern auch und vor allem körperlich repräsentiert ist. Daher geht mit seiner Aktivierung nicht nur ein Verbalausdruck, sondern auch eine körperliche Ausführung einher, die gleichzeitig den Ursprung von „Ablehnung“ in einer physischen Alltagshandlung verdeutlicht, welche in der Geste nachvollzogen bzw. nachgeahmt wird. Das Beispiel der „Away-Gestures“ zeigt weiterhin, dass Redegegenstände wie Fragen, Bitten oder Angebote metaphorisch als Gegenstände konzeptualisiert werden, die dann im übertragenen Sinne „weggeschoben“ oder „weggeworfen“ werden; daher wird im Fall der „Away-Gestures“ auch von metaphorisch motivierten Gesten gesprochen (vgl. Müller/Bressemer/Ladewig 2013, S. 718 f.; vgl. auch Cienki/Müller 2013, S. 1768/1769).¹¹³

Die Gestikforschung kann inzwischen als etablierter Bereich der Multimodalitätsforschung gelten. So liegen bereits fundierte empirische Erkenntnisse zur Form- und Bedeutungsanalyse, Klassifikationsmöglichkeiten sowie diverse Theorien zum Zusammenwirken von Gestik und Verbalsprache vor (vgl. Bressemer 2013; Bressemer/Ladewig/Müller 2013; Müller/Bressemer/Ladewig 2013). In jüngerer Zeit wird indes verstärkt betont, dass für ein vollständiges Verständnis komplexer interaktiver Prozesse nicht nur Gestik, sondern die Gesamtheit multimodaler Ressourcen wie Blickverhalten, Körperausrichtung, Prosodie, Raumverhalten und Bewegungen des gesamten Körpers einbezogen werden müsste: So zeigt beispielsweise Mondada anhand der Deixisverwendung, dass die Entstehung der Gesamtbedeutung in der Interaktion sich nicht auf den bereits vielfach untersuchten Einsatz von Verbalsprache und Zeigegestik beschränkt, sondern mit komplexen Körperbewegungen, Objektmanipulationen und Blickverhalten einhergeht (vgl. Mondada 2016, S. 341 f.). Dabei werden die verschiedenen Ressourcen in spezifischer Abfolge eingesetzt, um die Aufmerksamkeit des Gesprächspartners zu steuern, aber auch um weitere interaktionale Ziele wie beispielsweise die Beibehaltung der Sprecherrolle zu erreichen. Mondada spricht in solchen von Fällen des Zusammenwirkens unterschiedlicher verbaler und nonverbaler Kommunikationsmittel von „multimodal gestalten“, deren Analyse sie als wesentliches Ziel einer multimodal ausgerichteten Konversationsanalyse ansieht (Mondada 2014b, S. 358, vgl. auch a, S. 140).

¹¹² Zu Begriff und Theorie des Embodiment s. auch unter 4.3.3.

¹¹³ S. auch unter 4.3.3.2.

Für die Gesprächsforschung eröffnet der Einbezug multimodaler Ressourcen neue Untersuchungsfelder wie beispielsweise die Analyse von Interaktionen, in denen Verbalsprache keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielt (vgl. Deppermann 2013a, S. 2; Mondada 2018, S. 98 f.). Gleichzeitig bedeutet eine multimodale Ausrichtung auch eine Neubetrachtung klassischer Felder der Gesprächsforschung wie die Untersuchung des Sprecherwechsels, die Verteilung von Sprecher- und Hörerrollen oder die Realisierung des Adressatenzuschnitts. So zeigt sich beispielsweise in Bezug auf das Sprecherwechselsystem, dass die sequentielle Abfolge von verbalen Sprecherbeiträgen durchkreuzt wird von simultan, aber nicht synchron ablaufenden nonverbalen Handlungen, welche die verbalen Handlungen häufig bereits antizipieren. Das Prinzip der sequenziellen Abfolge von Sprecherbeiträgen bedarf daher möglicherweise einer Revidierung (vgl. Deppermann 2013a, S. 3/4; Mondada 2016, S. 341). Die größte Herausforderung für eine multimodale Gesprächsforschung stellt allerdings die Aufzeichnung und Transkription der vielfältigen verwendeten Ressourcen dar. Hierbei gilt es, unterschiedliche Aspekte wie Genauigkeit, Zeitaufwand, Lesbarkeit von Transkripten und anzustrebende Objektivität in der Darstellungsweise zu berücksichtigen. Obgleich diese Punkte für Verbaltranskripte in der Vergangenheit bereits vielfach diskutiert wurden, erweisen sie sich in Bezug auf nonverbale Ressourcen aufgrund ihres weniger konventionalisierten Repertoires, ihrer Komplexität und Vielzahl sowie ihrer komplizierten zeitlichen Verflechtung als neue Herausforderungen. Eine vollständige Transkription größerer Datenmengen erscheint vor diesem Hintergrund unmöglich, stattdessen betont Mondada die Notwendigkeit, nonverbales Verhalten selektiv und in Abhängigkeit vom jeweiligen Untersuchungsziel zu transkribieren (vgl. Mondada 2018, S. 87 f.; Deppermann 2013a, S. 3 f.). Wichtig sei dabei vor allem die für die Konversationsanalyse immer wieder postulierte emische Perspektive einzunehmen:

The relevance of resources is locally achieved and established by the participants themselves in and for their situated action, exploiting and orienting to them as publicly available, meaningful, and providing the accountability of their actions. This constitutes the fundamental emic dimension of multimodal details, consistent with the emic view on language, action, and social interaction characteristic of EMCA [Ethnomethodological Conversational Analysis - J.K.]. (Mondada 2018, S. 88).¹¹⁴

Entscheidend ist demnach nicht, welche nonverbalen Kommunikationsmittel insgesamt verwendet werden, sondern welche für die Interaktanten an einer bestimmten Stelle kommunikativ relevant sind. Diesem Prinzip der Relevanzsetzung sollten sodann die

¹¹⁴ An dieser Stelle unterscheiden sich die Perspektiven auf Transkription in der Multimodalitätsforschung zum Teil deutlich voneinander: Explizit gesprächsanalytisch ausgerichtete Arbeiten wie jene von Deppermann, Goodwin, Streeck oder Mondada fordern eine Selektion nach dem beschriebenen Relevanzprinzip, während mehr auf die Untersuchung einzelner Gesten fokussierte Wissenschaftler wie Fricke, Bressemer oder Müller eine detailgenaue formbasierte Transkription mit einer strikten Trennung von Form- und Bedeutungsanalyse fordern (Bressemer/Ladewig/Müller 2013, S. 1100 f.); s. auch unter 5.2.

Festlegung der Untersuchungsinteressen und entsprechend die Selektionsentscheidungen bei der Transkription folgen. Entsprechend stellen Transkriptionen ganz allgemein, im Besonderen aber solche von multimodalen Ressourcen, immer bereits eine Interpretation des vorliegenden Materials dar. Deppermann weist in diesem Zusammenhang auch auf die Problematik hin, dass die Relevanzsetzungen durch die Interaktanten trotz detailgenauer Videoaufnahmen nicht immer für den Gesprächsforscher in Form von körperlichen Aufzeigeaktivitäten nachvollziehbar, sondern häufig auch implizit und/oder ambig sind. Dies mache ethnographisches Vor- und Hintergrundwissen, wie es für das vorliegende Setting insbesondere durch den persönlichen Feldkontakt gegeben ist und das in den Kapiteln 3.1 bis 3.3 näher beschrieben wurde, für die Interpretation unabdingbar (vgl. Deppermann 2013a, S. 3/4).

Für das hier untersuchte Material erweisen sich die dargelegten multimodalen gesprächsanalytischen Ansätze als geeigneter Zugang: Aufgrund des empraktischen Charakters der Kommunikationssituation, der häufig thematisierten Bedeutung des Imitationslernens für die instrumentale Ausbildung sowie auch vor dem Hintergrund des thematisierten Verbalisierungsproblems musikalischer Sachverhalte, lag es auf der Hand, dass neben Verbalsprache weitere Ressourcen wesentlich für die Interaktion sind. Eine erste Sichtung des Materials konnte diese These schnell bestätigen und machte die Berücksichtigung weiterer Kommunikationsmittel wie Singen, Gestik und Musizieren erforderlich. Insbesondere bei der Untersuchung musikbezogener Metaphorik, deren große Bedeutung für die Gespräche ebenfalls bereits vorab angenommen werden konnte, scheint eine integrative multimodale Perspektive hilfreich zu sein, um ihre Komplexität in Gänze zu erfassen. Es wird in dieser Arbeit indes keine vollständige multimodale Analyse der Gespräche angestrebt. Vielmehr gilt es, neben einem durchgehenden Verbaltranskript nach dem darlegten Relevanzprinzip exemplarisch Passagen für eine ausführlichere multimodale Analyse auszuwählen, um die besondere Ressourcennutzung in diesem speziellen kommunikativen Setting darzulegen.¹¹⁵ Im Vordergrund stehen dabei multimodale Instruktionshandlungen sowie multimodale Darstellungen musikalischer Sachverhalte, die Rückschlüsse auf die Konzeptualisierung von Musik erlauben. Demgegenüber werden allgemeine, in der Literatur bereits beschriebene Phänomene wie z. B. multimodales turn-taking oder multimodale Adressierungsverfahren, vernachlässigt bzw. nur am Rande erwähnt.

¹¹⁵ Zu den für das vorliegende Datenmaterial getroffenen Transkriptionsentscheidungen s. unter 5.2.

4.3 Metapherntheoretische Fundierung

Der Ausdruck „Metapher“ stammt aus dem Altgriechischen (μεταφορά, *metaphorá*) und lässt sich mit „Übertragung“ übersetzen (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 4). Er wurde in der antiken Rhetorik als erstes durch Aristoteles geprägt. Dieser beschreibt in seiner „Poetik“ die Metapher als „Übertragung eines Wortes (das somit in uneigentlicher Bedeutung verwendet wird)“ (Aristoteles 1994, S. 67), das heißt, es „wird auf einen Gegenstand bezogen, den es im Normalfall nicht bezeichnet.“ (Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 4). Er vertritt damit eine weite Auffassung von Metaphorik, die verschiedene Formen nicht-wörtlichen Sprechens einschließt. Nachfolgend unterscheidet er vier Arten der Übertragung, und zwar „entweder von der Gattung auf die Art oder von der Art auf die Gattung, oder von einer Art auf eine andere, oder nach den Regeln der Analogie“ (Aristoteles 1994, S. 67). Üblicherweise werden davon heute nur die letzten beiden Übertragungsarten zu den Metaphern gezählt, während erstere den Synekdochen oder Metonymien zugeordnet werden (vgl. Rolf 2005, S. 27).¹¹⁶

Aus linguistischer Sicht kann die Metapher nach Helge Skirl und Monika Schwarz-Friesel auf verbalsprachlicher Ebene als „besondere Form des nicht-wörtlichen Gebrauchs eines Ausdrucks in einer bestimmten Kommunikationssituation“ definiert werden (Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 4). Die konventionelle Bedeutung des Ausdrucks führe im gegebenen Kontext zu einer semantischen Inkompatibilität, stehe also in einem logischen Widerspruch zu den sie umgebenden Lexemen, was auf Seiten des Rezipienten einen Schlussprozess zur Ermittlung der metaphorischen Bedeutung auslöse (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 2; Spieß 2014, S. 37). Wie genau dieser Schlussprozess aussieht und welche Größen dabei miteinander in Beziehung gesetzt werden, ist indes umstritten, was zu einer unüberschaubaren Anzahl an Veröffentlichungen zur Metapher in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts geführt hat.¹¹⁷ Nach Eckard Rolf könne daher auch nicht von einer einheitlichen Metaphernforschung gesprochen werden, sondern von verschiedenen Metapherntheorien, deren systematische Darstellung er sich zum Ziel macht (vgl. Rolf 2005, S. 2). Er zählt dabei insgesamt 25 verschiedene Theorien, die er in zwei große Klassen einteilt: Die erste bilden die „semiosischen“ Theorien, die den metaphorischen Zeichenprozess selbst betreffen und sich der Beschreibung formaler und funktionaler Aspekte von Metaphorik widmen. Er unterteilt sie in die formbezogenen Ansätze, hierzu zählen beispielsweise die

¹¹⁶ Zur Abgrenzung der Metapher von der Metonymie s. auch unter 4.3.3.1.

¹¹⁷ Nach Rolf beginnt die theoretische Auseinandersetzung mit Metaphorik mit wenigen Ausnahmen nach dem 2. Weltkrieg, (vgl. Rolf 2005, S. 1).

Interaktionstheorie von Max Black oder die Bildfeldtheorie nach Harald Weinrich, und die funktionsbezogenen Ansätze, denen er beispielsweise die Metapherntheorie von Karl Bühler oder die Kognitive Metapherntheorie nach George Lakoff und Mark Johnson zuordnet. Die zweite Klasse bilden die „semiotischen“ Ansätze, sie betreffen nicht den metaphorischen Prozess selbst, sondern widmen sich dem theoretischen Kontext, in dem Metaphorik jeweils untersucht wird. Hier unterscheidet Rolf einerseits bedeutungsbezogene bzw. semantische Ansätze, wozu er zum Beispiel die Theorie des Merkmalstransfers von Samuel Levin zählt, und andererseits gebrauchsbazogene bzw. pragmatische Ansätze, zu denen unter anderem die Theorien von John Searle oder Paul Grice gehören (vgl. Rolf 2005, S. 16 f.). Während Rolf die verschiedenen Ansätze gleichwertig nebeneinander stellt und die Konzentration metaphorentheoretischer Forschung auf einige wenige Ansätze kritisiert, scheint es in der jüngeren sprachwissenschaftlichen Forschung zur Metapher insgesamt eine deutliche Präferenz der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff/Johnson zu geben (vgl. Rolf 2005, S. 10). So hat sich seit dem Erscheinen des zentralen Werkes „Metaphors we live by“ von Lakoff/Johnson im Jahr 1980 in der Sprachwissenschaft weitgehend die Auffassung durchgesetzt, dass Metaphern keineswegs nur ein sprachlich-stilistisches Phänomen sind, als das sie lange Zeit betrachtet wurden und damit primär Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung waren, sondern ein allgemein kognitives Prinzip darstellen, das unser tägliches Denken und Handeln bestimmt (vgl. Spieß 2014, S. 35). Ob und inwieweit für das Metaphernverstehen neben allgemein kognitiven auch spezifisch sprachliche Prozesse relevant sind, wird indes kontrovers diskutiert (vgl. Spieß/Köpcke 2015, S. 3).

Neben der kognitiven Metapherntheorie, die auch die Grundlage der Metaphernanalyse in dieser Arbeit bilden und ausführlicher unter 4.3.3 vorgestellt werden soll, werden in theoretischen Einführungen zur Metapher zumeist drei weitere Ansätze genannt: Die Vergleichs-, die Substitutions- und die Interaktionstheorie (vgl. z. B. Oberschmidt 2011, S. 29 f.; Störel 1997, S. 22 f.; Rolf 2005, S. 9 f.). Aufgrund ihrer forschungsgeschichtlichen Relevanz und Popularität, vor allem aber um demgegenüber den Neuerungswert der kognitiven Metapherntheorie zu verdeutlichen, sollen diese Theorien im Folgenden kurz umrissen und problematisiert werden.

4.3.1 Vergleichs- und Substitutionstheorie

Vergleichs- und Substitutionstheorie werden in Überblicksdarstellungen zur Metapher häufig gemeinsam genannt und zum Teil sogar synonym verwendet, was neben ihrer

theoretischen Nähe vermutlich auch mit ihrem gemeinsamen Ursprung in der antiken Rhetorik zu begründen ist. Die Substitutionstheorie geht nach Rolf auf Quintilian zurück (vgl. Rolf 2005, S. 32). Ihr zufolge kann ein metaphorischer Ausdruck in eine äquivalente nicht-metaphorische Paraphrase überführt werden. Eine Metapher wie „der Mann ist ein Schrank“ wäre demnach beispielsweise mit „der Mann ist groß und stark“ zu umschreiben. Da auch bei der Vergleichstheorie eine Überführung in eine andere sprachliche Form vollzogen wird, wird sie gelegentlich als Sonderform der Substitutionstheorie angesehen (vgl. Rolf 2005, S. 21). Der wesentliche Unterschied ist jedoch, dass bei einem Vergleich die sprachlichen Elemente der Metapher wieder aufgenommen werden, während bei der Paraphrase neues Sprachmaterial verwendet wird.

Die Vergleichstheorie geht davon aus, dass eine Metapher einen verkürzten Vergleich darstellt. Der metaphorische Ausdruck „der Mann ist ein Schrank“ wäre demnach überführbar in den Vergleich „der Mann ist wie ein Schrank“. Da ein Vergleich auf dem Abgleich von Ähnlichkeiten beruht, wird Aristoteles mit seiner oben genannten Definition, in der er von der Übertragung „nach den Regeln der Analogie“ spricht, meist als Begründer der Vergleichstheorie angesehen.¹¹⁸ Für ihn ist die Metapher dabei ein rein verbalsprachliches Phänomen, bei dem es zu einer unkonventionellen, „übertragenen“ Wortverwendung kommt.

Linguistisch gesehen unterscheidet sich ein Vergleich von einer Metapher dadurch, dass

[m]etaphorische Äußerungen der Form *A ist ein B* sprachlich explizit eine IST-Relation aus[drücken], die im Normalfall einen logischen Widerspruch ergibt. [...] Vergleiche der Form *A ist wie ein B* ergeben meist keinen logischen Widerspruch; die sprachlich explizit ausgedrückte IST WIE-Relation muss aber auch erst auf konzeptueller Ebene gedeutet werden. (Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 12 Hervorhebungen im Original).

Während Skirl/Schwarz-Friesel sprachlich einen deutlichen Unterschied zwischen Metapher und Vergleich ausmachen, sehen sie die Phänomene auf kognitiver Ebene in enger Nachbarschaft, in beiden Fällen würden zwei Konzepte miteinander in Verbindung gebracht werden. Auch auf der Ebene der Sprachverwendung zeige sich die enge Verbindung zwischen den Phänomenen, würden sie doch häufig im Sprachgebrauch gemeinsam auftreten (Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 12).

Während eine gewisse Nähe von Metapher und Vergleich unbestritten ist, erweist sich die Rückführung der Metapher auf den Vergleich hingegen in verschiedener Hinsicht als problematisch: Vergleichen bedeutet, nicht nur Ähnlichkeiten, sondern auch Unterschiede

¹¹⁸ Rolf wendet allerdings ein, dass Aristoteles selbst die Metapher an keiner Stelle explizit als elliptischen Vergleich bezeichnet, sondern den Vergleich als Unterform der Metapher aufführt, als eigentliche Vertreter der Vergleichstheorie sieht er daher Cicero und Quintilian an (vgl. Rolf 2005, S. 28 f.; auch Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 11).

hervortreten zu lassen. Bei einer Metapher kommt es jedoch offenbar zu einer Herausstellung bestimmter gemeinsamer Merkmale unter Vernachlässigung anderer, so wird bei dem oben genannten Beispiel „Der Mann ist ein Schrank“ offenbar auf die Eigenschaft „Größe“ Bezug genommen, denn jemand, der als „Schrank“ bezeichnet wird, beeindruckt zumeist durch seine Größe. Andere Merkmale wie zum Beispiel „Material“ oder „Farbe“, die bei einem Vergleich auch in Betracht gezogen werden müssten, werden hingegen nicht berücksichtigt (vgl. Rolf 2005, S. 31). Beim Vergleich stehen außerdem zwei Entitäten gleichwertig nebeneinander und werden miteinander in Beziehung gesetzt, während bei der Metapher eine gewisse Asymmetrie vorliegt: So stehen im obigen Beispiele die Eigenschaften des metaphorischen Ausdrucks „Schrank“ im Vordergrund, während die Eigenschaften des Redegegenstandes „Mann“ offenbar weniger relevant sind.¹¹⁹ Ein weiterer, häufig hervorgebrachter Kritikpunkt betrifft die Rolle, die der Ähnlichkeit in der Vergleichstheorie zukommt: So ist fraglich, ob tatsächlich Ähnlichkeit zwischen den Referenzobjekten die Grundlage der Metapher bildet oder ob sie nicht vielmehr ihre Folge darstellt (vgl. Rolf 2005, S. 32 f.; Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 5). Auch dies lässt sich am Beispiel gut nachvollziehen: Die Ähnlichkeit von Mann und Schrank scheint keineswegs auf der Hand zu liegen, so ist doch ein Mann einem anderen Menschen und sogar Tieren viel ähnlicher als einem Gegenstand wie einem Schrank. Es scheint also vielmehr die Metapher den Rezipienten erst dazu zu veranlassen, nach Ähnlichkeiten zu suchen und dafür bestimmte Merkmale von „Schrank“ auszuwählen, die sich auf „Mann“ anwenden lassen. Zuletzt ist ganz grundsätzlich zu fragen, ob eine Metapher überhaupt in eine andere sprachliche Form überführt werden kann, ohne dass sich die Bedeutung oder die kommunikative Funktion ändert. Dieser Kritikpunkt betrifft die Vergleichstheorie ebenso wie die Substitutionstheorie (vgl. Rolf 2005, S. 93 f.).¹²⁰ Bei der Substitutionstheorie besteht vor allem das Problem, dass weitgehend unklar bleibt, welche Merkmale bei einer Paraphrase explizit gemacht werden sollen, so kann die oben genannte Metapher „der Mann ist ein Schrank“ in „der Mann ist groß und stark“ aufgelöst werden, ebenso denkbar wäre aber auch die Umschreibung mit „der Mann ist mächtig und angsteinflößend“; Bedeutungsäquivalenz scheint bei der Substitution also kaum gegeben zu sein. Demgegenüber scheint der Vergleich zwar eher geeignet zu sein, die Bedeutung einer

¹¹⁹ Vgl. Rolf (2005), S. 93.

¹²⁰ Rolf macht hier außerdem auf ein Theoriedefizit aufmerksam, so werde die Substitutionstheorie zwar häufig im Kontext mit der Vergleichstheorie genannt, letztlich bleibe aber weitgehend unklar, wer sie vertritt und was sie im Einzelnen aussagt.

Metapher zu erfassen, ob seine kommunikative Leistung jedoch an die der Metapher heranreicht, ist sehr fraglich.¹²¹

4.3.2 Interaktionstheorie

Neben der Substitutions- und Vergleichstheorie hat die Interaktionstheorie der Metapher größere Popularität erlangt. Sie geht zurück auf Ivor Richards, der seine Ideen dazu erstmals 1936 formulierte, und wurde 1954 von Max Black wieder aufgegriffen und weiterentwickelt. Ihr Neuerungswert besteht vor allem in der Hervorhebung des innovativen, assoziativen und dynamischen Charakters von Metaphern. Die Grundidee ist, dass bei einer metaphorischen Äußerung zwei Vorstellungen gleichzeitig aktiv sind, miteinander interagieren und sich gegenseitig beeinflussen.

Nach Richards besteht die Metapher aus dem Zusammenwirken von „Tenor“ und „Vehikel“ (Richards 1996, S. 37), Black spricht von „Rahmen“ und „Fokus“ (Black 1996, S. 58), beide Autoren bleiben jedoch in der Folge sehr ungenau hinsichtlich der Frage, worin diese Elemente tatsächlich bestehen. Nach Rolf lässt sich aus Richards Ausführungen ableiten, dass mit „Tenor“ der Redegegenstand und mit „Vehikel“ das ihm zugeschriebene, metaphorische Prädikat gemeint ist (vgl. Rolf 2005, S. 35 f.). Black bezeichnet mit „Fokus“ den metaphorischen Ausdruck und mit „Rahmen“ den Satz, der diesen Ausdruck enthält (Black 1996, S. 58). An späterer Stelle wird allerdings deutlich, dass doch weniger der gesamte Satz, sondern vielmehr der Redegegenstand und der metaphorische Ausdruck zusammen die Metapher bilden (vgl. Black 1996, S. 70 f.).

Entscheidend und neu ist, dass Richards und Black von einer Interaktion zwischen den mit den sprachlichen Ausdrücken verbundenen Vorstellungen sprechen. Sie verorten die Metapher also nicht nur auf der Ebene des sprachlichen Materials, sondern verstehen sie als assoziatives Phänomen und erkennen in diesem Zusammenhang auch, dass die Metapher nicht als stilistisches Beiwerk angesehen werden kann, sondern einen allgegenwärtigen Charakter hat (vgl. Richards 1996, S. 33/34; Black 1996, S. 64 f.). In Abgrenzung zur traditionellen Vergleichs- und Substitutionstheorie erklärt Richards:

Die Metapher erschien dabei als eine auf Verschiebung und Verdrängung von Wörtern beschränkte Angelegenheit, wogegen sie doch in allererster Linie Austausch und Verkehr von *Gedanken*, eine Transaktion von Kontexten ist. *Denken* ist metaphorisch und verfährt vergleichend; daraus leiten sich die Metaphern der Sprache her. (Richards 1996, S. 35 Hervorhebungen im Original).

¹²¹ Skirl/Schwarz-Friesel betonen beispielsweise, dass die Metapher kommunikativ „stärker“ sei als der Vergleich (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 13).

Indem sie Metaphorik als allgemeines kognitives Phänomen erkennt, nimmt die Interaktionstheorie eine zentrale Grundannahme der Kognitiven Metaphertheorie nach Lakoff/Johnson vorweg.

Bei der Interaktion der Vorstellungen ist nach Black sowohl die Kenntnis der lexikalischen Bedeutung der betreffenden sprachlichen Ausdrücke, als auch das mit ihnen in Zusammenhang stehende enzyklopädische Wissen relevant (vgl. Black 1996, S. 70 f.). Obgleich Black anders als die spätere kognitive Metaphertheorie zwischen enzyklopädischem und sprachlichen Wissen unterscheidet, wird er mit der Betonung der Bedeutung von Weltwissen beim Metaphernverstehen, ihrem allgemein-assoziativem Charakter schon eher gerecht als die älteren Ansätze. Durch die Interaktion ergeben sich nun neue Implikationen für den Redegegenstand, wobei in der Interaktions- anders als in der Vergleichstheorie berücksichtigt wird, dass es bei diesem Prozess zu einer Selektion kommt, durch die einige Merkmale hervortreten, während andere in den Hintergrund rücken. Black spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „Filter“, als der die Metapher fungiere: Der Redegegenstand werde „durch den metaphorischen Ausdruck gesehen“ (Black 1996, S. 72). Im genannten Beispiel werden also nur bestimmte Eigenschaften von „Schrank“ wie „groß“ und „breit“ auf den Redegegenstand „Mann“ projiziert. Black nimmt damit vorweg, was Lakoff/Johnson später als „highlighting and hiding“ beschreiben und als wesentliche Merkmale konzeptueller Metaphern nennen (Lakoff/Johnson 2003, S. 18 f.).¹²² Die Tatsache, dass Black diese mit der Selektion verbundene Asymmetrie bei der Interaktion erkennt, steht allerdings im Widerspruch zu der Grundannahme der Interaktionstheorie, dass „die Komponenten einer Metapher [...] einen reziproken Einfluß [sic] aufeinander ausüben, der bei beiden Komponenten zu Bedeutungsveränderungen führt.“ (Rolf 2005, S. 47). So werden die Eigenschaften von „Schrank“ auf den Redegegenstand „Mann“ bezogen, aber nicht umgekehrt. Es entstehen Assoziationen zu einem Mann, der groß und breit wie ein Schrank ist, aber nicht solche, in denen einem Schrank menschliche Eigenschaften zugeschrieben werden. Die bedeutungsverändernde Wirkung betrifft demnach stärker den Redegegenstand als den metaphorischen Ausdruck.

Ein weiteres Problem der Interaktionstheorie ist, dass die Autoren zwar einerseits den Wert ihrer theoretischen Neuerung betonen, andererseits aber das Erklärungspotenzial ihrer Theorie auf innovative Metaphorik beschränken. Richards sieht eine Interaktion von „Tenor“ und „Vehikel“ nur gegeben, wenn zwei unterschiedliche Vorstellungen aktiv sind, ansonsten spricht er von einem wörtlichen Gebrauch, so beispielsweise bei

¹²² S. unter 4.3.3.1.

konventionalisierten metaphorischen Ausdrücken wie „Tischbein“ (vgl. Richards 1996, S. 43f.). Black unterscheidet zwischen „Substitutions- und Vergleichsmetaphern“ einerseits und „Interaktionsmetaphern“ andererseits: Bei ersterem sei eine Übersetzung in einen wörtlichen Ausdruck „ohne Verlust an kognitivem Gehalt“ möglich, nur bei „Interaktionsmetaphern“ komme es zur Interaktion von Vorstellungen nach dem genannten Prinzip der Selektion und Bedeutungsveränderung (Black 1996, S. 78).

Trotz dieser inneren Widersprüche und einiger terminologischer Schwächen markiert die Interaktionstheorie einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu einer modernen, kognitiv basierten Metapherntheorie.

4.3.3 Kognitive Metapherntheorie

Die kognitive Metapherntheorie nach Lakoff/Johnson (2003) bildet die theoretische Grundlage für die Untersuchung von musikbezogenen Konzeptualisierungen in dieser Arbeit. Sie hat in den letzten Jahrzehnten inner- wie außerhalb der Linguistik große Popularität erlangt. Gleichzeitig bestehen nach wie vor theoretische wie methodische Defizite bei ihrer Anwendung auf reale Sprachdaten. Nachfolgend sollen daher zunächst ihre Grundlagen erläutert werden, um anschließend auf Kritikpunkte und Weiterentwicklungen einzugehen.

4.3.3.1 Theoretische Grundlagen nach Lakoff/Johnson

Metaphorik ist aus Sicht der kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff/Johnson ein allgemein-kognitives Phänomen, das sich erst sekundär auf der sprachlichen Ausdrucksebene manifestiert. In Abgrenzung zu einer rein verbalsprachlichen Definition von Metaphorik, spricht man in der kognitiven Linguistik daher auch von „konzeptuellen Metaphern“ (vgl. Gibbs 2015, S. 168).¹²³ Unter Kognition verstehen Lakoff/Johnson die Gesamtheit mentaler Prozesse:

As is the practice in cognitive science, we will use the term *cognitive* in the richest possible sense, to describe any mental operations and structures that are involved in language, meaning, perception, conceptual systems, and reasons. (Lakoff/Johnson 2003, S. 12 Hervorhebung im Original).

Sie gehen davon aus, dass der Großteil dieser kognitiven Vorgänge unbewusst abläuft und dem Menschen auch nur partiell bewusst gemacht werden kann (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 13). Im Zentrum ihrer Untersuchung steht der kognitive Prozess der Konzeptualisierung: Ein Konzept besteht aus den mentalen Repräsentationen eines Bewusstseinsinhalts. Es stellt

¹²³ Die kognitive Metapherntheorie wird daher im angloamerikanischen Raum auch als Conceptual Metaphor Theory (CMT) bezeichnet.

eine kognitive Organisationseinheit dar, ist neuronal verankert und wird nach Lakoff/Johnson über die interaktionale Auseinandersetzung mit der Umwelt aufgebaut (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 139 f., 1999, S. 16 f.).¹²⁴ Konzeptualisierung ist also eng verbunden mit dem sensumotorischen System und entsprechend erfahrungsbasiert. Lakoff/Johnson prägen für dieses wesentliche Merkmal von Konzepten den Begriff „Embodiment“ und messen diesem eine zentrale Bedeutung in ihrer Theorie bei. Lakoff definiert wie folgt:

Thought is embodied, that is, structures used to put together our conceptual systems grow out of bodily experience and make sense in terms of it; moreover, the core of our conceptual systems is directly grounded in perception, body movement, and experience of a physical and social nature. (Lakoff 1991, S. xiv).

Die Abhängigkeit der Konzepte von körperlichen Mechanismen besteht nach Lakoff/Johnson dabei in zweifacher Hinsicht: Zum einen liege „phänomenologisches Embodiment“ vor, gemeint ist damit der beschriebene Aufbau konzeptueller Strukturen in Abhängigkeit von körperlichen Erfahrungen. Darüber hinaus sprechen sie von „neuronalem Embodiment“: Die neurologischen Vorgänge sorgen dafür, dass Umweltreize überhaupt erst verarbeitet werden können, auch hierin besteht also eine Abhängigkeit von körperlichen Prozessen (Lakoff/Johnson 1999, S. 36). Des Weiteren gehen Lakoff/Johnson davon aus, dass die gleichen neuronalen Strukturen für perzeptive wie für konzeptuelle Prozesse verantwortlich sind. Sie begründen ihre Auffassung von Embodiment mit neuronaler Ökonomie: Aufgrund der begrenzten Ressourcen sei die mehrfache Nutzung neuronaler Strukturen zwingend, ein Aufbau von Parallelstrukturen hingegen wenig plausibel. Weiterhin führen die Autoren zur Stützung ihrer These einige computerbasierte neuronale Modelle an, mittels derer gezeigt werden konnte, dass die gleichen Strukturen für die Verarbeitung von visuellem Input einerseits und für konzeptuelle Aufgaben wie Zuordnung und Benennung andererseits, genutzt werden können. Lakoff/Johnson räumen allerdings auch ein, dass hier noch empirische Nachweise ausstehen, es sei zukünftig vor allem zu zeigen, dass die sensumotorischen Areale, die für den Aufbau von Konzepten relevant waren, im aktuellen Denken auch weiterhin aktiv sind (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 40 f.).¹²⁵

¹²⁴ Konzepte beinhalten nach Lakoff/Johnson alle Inhalte, die für kognitive Operationen wie Denken und Sprache relevant sind. Es wird nicht zwischen konzeptuellem und sprachlichem Wissen unterschieden. In der kognitiven Linguistik wird dieser Ansatz als holistische Position bezeichnet. Ihm stehen die modularistischen Ansätze gegenüber, zu deren Vertretern beispielsweise Monika Schwarz-Friesel und Helge Skirl gehören. Sie gehen davon aus, dass neben konzeptuellem Wissen auch spezifisch sprachliches Wissen existiert, das bei der Sprachverarbeitung und -produktion von Bedeutung ist (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 10). Entsprechend verstehen Lakoff/Johnson die Metapher als allgemein kognitives Prinzip, während Vertreter der modularistischen Ansätze sie für ein primär sprachliches Phänomen halten, für dessen Verständnis neben allgemein-kognitiven auch spezifisch sprachliche Prozesse relevant sind (vgl. Ziem 2008, S. 43 f.).

¹²⁵ Bergen (2015) bezeichnet diese Auffassung von Embodiment, nach der sensumotorische Muster, die bei der Bildung von kognitiven Konzepten eine Rolle gespielt haben, im aktuellen Denken auch weiterhin aktiv

Als Beispiel für die Rolle von Embodiment beim Konzeptaufbau nennen Lakoff/Johnson unter anderem die Raumrelationen: So würden die Vorstellungen von Nähe und Distanz nicht über die Wahrnehmung von realen Entfernungen gebildet, sondern über die subjektive Interaktionserfahrung mit Objekten. Diese führe zum Aufbau von Bildschemata, innerhalb derer die Relationen zwischen Objekten und Raumgrenzen abgebildet werden. So beruht beispielsweise das Konzept der Präposition „in“ nach Lakoff/Johnson auf dem Bildschema eines Containers, das durch seine Begrenzungen („landmarks“), wie z. B. die Wände eines Hauses, und das in ihm befindliche Objekt („trajectory“), wie z. B. ein Mensch, definiert wird. Anhand dieses Schemas kann die Präposition „in“ erfahrbar gemacht werden und es erlaubt logische Schlussfolgerungen zur Lokalisierung von Objekten (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 31/32).

Lakoff/Johnson ziehen aus ihrer Erkenntnis, dass mentale Konzepte nicht auf realen Strukturen bzw. auf Reflexionen über diese Strukturen, sondern auf sensumotorischen Erfahrungen beruhen, weitreichende weltanschauliche Konsequenzen und sprechen von „embodied realism“ (Lakoff/Johnson 1999, S. 30): Sie halten die philosophische Position des Realismus, der zufolge die Realität auch außerhalb unseres Denkens besteht und mittels sprachlicher Begriffe adäquat beschrieben werden kann, vor dem Hintergrund der Theorie des Embodiments für nicht haltbar. Stattdessen sei die Realität nur mittelbar durch den Körper erfahrbar:

[T]he qualities of things as we can experience and comprehend them depend crucially on our neural makeup, our bodily interaction with them, and our purposes and interests. For real human beings, the only realism is an embodied realism. (Lakoff/Johnson 1999, S. 26).

Durch die Abhängigkeit des Denkens von individueller Erfahrung ist der Zugang zur Welt nach Lakoff/Johnson nicht nur körperabhängig, sondern auch immer subjektiv. Da Menschen einer Kulturgemeinschaft jedoch ähnliche Erfahrungen machen, weisen ihre konzeptuellen Strukturen interindividuelle Gemeinsamkeiten auf, wodurch eine geteilte Realitätswahrnehmung gewährleistet und gegenseitiges Verstehen möglich wird (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 6).

Der Tatsache, dass Menschen in der Lage sind, nicht nur Konzepte von sensumotorisch erfahrbaren Entitäten zu bilden, sondern auch über abstrakte Konzepte wie „Freiheit“ oder „Gerechtigkeit“ verfügen, werden Lakoff/Johnson gerecht, indem sie davon ausgehen, dass sich das Konzeptsystem aus wörtlichen und metaphorischen Konzepten zusammensetzt (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 71, 1999, S. 45). Wörtliche Konzepte sind dabei – wie oben

sind, als „online position“ (Bergen 2015, S. 12). Neuere Untersuchungen liefern empirische Evidenz für die These, siehe dazu unter 4.3.3.2.

dargelegt – über Interaktion und physische Erfahrung aufgebaut und werden durch Bildschemata repräsentiert, so beispielsweise alle Konzepte der Basisebene¹²⁶ und alle weiteren, die auf fundamentalen körperlichen Erfahrungen basieren, wie zum Beispiel Raum- oder Bewegungskonzepte (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 58). Metaphorische Konzepte werden hingegen durch andere Konzepte strukturiert:

Was die Verankerung unseres Konzeptsystems betrifft, behaupten wir, daß [sic] wir bezeichnenderweise das Nichtphysische *in Begriffen* des Physischen konzeptualisieren, das heißt, daß [sic] wir das weniger scharf Konturierte in Begriffen des schärfer Konturierten konzeptualisieren. (Lakoff/Johnson 2003, S. 74 Hervorhebung im Original).

Metaphorische Konzepte sind demnach vor allem abstrakte Konzepte, die über physische Konzepte beschrieben und somit mittelbar physisch erfahrbar werden.¹²⁷ Aus kognitiver Sicht handelt es sich bei der Metapher um die Verbindung von zwei Konzepten unterschiedlicher kognitiver Domänen, ein sogenanntes „cross domain conceptual mapping“ (Lakoff/Johnson 1999, S. 57): Ein meist konkretes Quellkonzept A wird auf ein meist abstraktes Zielkonzept B angewendet, die Strukturierung von B durch A erfolgt dabei nach Lakoff/Johnson systematisch und partiell: Systematisch ist sie, da nicht willkürlich einzelne, sondern miteinander in Verbindung stehende Elemente von A auf B übertragen werden. Partiiell ist sie, da nur einige Elemente herausgegriffen werden, sonst läge Bedeutungsgleichheit vor (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 21, 66 f.). Die Metapher lässt sich demnach formal wie folgt beschreiben: A ist wie B in Bezug auf die Merkmale Z. Durch die partielle Übertragung werden im Zielkonzept B entsprechend bestimmte Merkmale hervorgehoben, was gleichzeitig eine Vernachlässigung anderer bedeutet. Die Metapher bewirkt also – wie auch schon Max Black erkannt hat – eine Fokussierung und Perspektivierung, Lakoff/Johnson sprechen hier von „highlighting and hiding“ (Lakoff/Johnson 2003, S. 18). Sie betonen zudem ihren asymmetrischen Charakter: So werde Konzept B durch Konzept A strukturiert, nicht aber umgekehrt (vgl. Lakoff/Johnson

¹²⁶ Basiskategorien bzw. -konzepte bilden die Kategorienebene, auf der Menschen am schnellsten und zuverlässigsten Zuordnung und Unterscheidung gelingt. Auf konzeptueller Ebene stellen sie das höchste Kategorienlevel dar, bei dem die Repräsentation durch ein mentales Bild möglich ist. So sind beispielsweise HUND, KATZE und VOGEL Kategorien bzw. Konzepte der Basisebene, nicht aber die übergeordnete Kategorie LEBEWESSEN. Das meiste menschliche Wissen ist auf das Basisebene organisiert (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 99 f., 1999, S. 16 f., 27 f.; Löbner 2003, S. 272 f.).

Lakoff/Johnson nehmen dabei (wie andere Vertreter kognitiver Sprachtheorien) eine prototypische Konzeptstruktur an (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 85, 1999, S. 19/20). Die Kategorisierung erfolgt nach diesem Modell über den Abgleich mit dem besten Vertreter (dem sog. Prototypen) einer Kategorie bzw. eines Konzepts. Die Mitglieder einer Kategorie haben entsprechend nicht denselben Status, sondern definieren sich durch ihre Nähe bzw. Entfernung vom Prototypen; die Konzeptstruktur ist demnach abgestuft und die Konzeptgrenzen sind unscharf (vgl. Löbner 2003, S. 259 f.; Kleiber 1993, S. 31 f.).

¹²⁷ Zur Kritik an dieser Annahme s. unter 4.3.3.2.

2003, S. 128).¹²⁸ Folge der metaphorischen Strukturierung ist nach Lakoff/Johnson ein Eindruck von Ähnlichkeit zwischen den Konzepten A und B: Ähnlichkeit ist hier also – anders als in der Vergleichstheorie – nicht Grundlage der Metapher, sondern wird durch sie hergestellt. Gleichzeitig gehen die Autoren aber davon aus, dass eine zumindest partielle Ähnlichkeitserfahrung vorhanden sein muss, damit die Konzepte A und B überhaupt miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 171).

Die genannten Merkmale konzeptueller Metaphern sollen kurz am Beispiel ZEIT IST GELD verdeutlicht werden (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 15 f.):¹²⁹ ZEIT als abstraktes Konzept wird durch das konkrete Konzept GELD strukturiert, dadurch erscheint ZEIT ebenso wie GELD als eine quantifizierbare Ressource, die man in unterschiedlichem Umfang besitzen kann. Dies zeigt sich in Formulierungen wie „Zeit haben“, „Zeit verlieren“, „Zeit investieren“ etc. Ein weiteres Merkmal, das ZEIT durch diese metaphorische Strukturierung zugeschrieben wird, ist Wert; so spricht man in Bezug auf Zeit von „nutzen“, „lohnen“ und „sparen“. Die Merkmale stehen dabei in systematischer Beziehung zueinander: Zeit ist wie Geld eine begrenzte Ressource, die daher kostbar ist und mit der man entsprechend sorgsam umgehen muss. Gegenüber diesen systematisch übertragenen Merkmalen werden andere Aspekte von ZEIT hingegen ausgeblendet, zum Beispiel, dass Zeit kontinuierlich vergeht, andauernde Veränderung beziehungsweise Alterung bewirkt und letztlich – wenn auch nicht in der subjektiven Wahrnehmung – immer vorhanden ist. Das Konzept ZEIT wird also durch das Konzept GELD strukturiert, nicht aber umgekehrt, denn GELD werden hier keine Eigenschaften von ZEIT zugeschrieben. Die Konzeptualisierung von ZEIT durch GELD ist außerdem Ausdruck einer ganz bestimmten soziokulturell bedingten Auffassung von Zeit. In unserer Gesellschaft hängen Zeit und Geld eng miteinander zusammen: Vergütung erfolgt in der Regel pro Stunde, je mehr Zeit für Arbeit investiert wird, desto mehr Geld erhält der Arbeitnehmer entsprechend auch, Zeitstunden können demnach in Geldwert umgerechnet werden. Die Konzeptualisierung von ZEIT durch GELD gründet also in einer persönlichen (Ähnlichkeits-)Erfahrung, die Menschen in der westlichen Gesellschaft typischerweise in ihrem Arbeitsleben machen.

Von der Metapher ist die Metonymie zu unterscheiden, bei der ebenfalls zwei Konzepte miteinander in Beziehung gesetzt werden. Anders als bei der Metapher weisen die Konzepte dabei jedoch eine enge Verbindung zueinander auf und bilden somit eine gemeinsame

¹²⁸ Diese These ist allerdings umstritten, so ist zumindest in einigen Fällen auch von Rückkopplungseffekten auszugehen, s. unter 4.3.3.2.

¹²⁹ Um sie deutlicher hervorzuheben werden in Anlehnung an Lakoff/Johnson konzeptuelle Metaphern im Folgenden in Großbuchstaben geschrieben.

kognitive Domäne (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 46 f.).¹³⁰ Die Beziehung beruht auf einem raumzeitlichen Kontiguitätszusammenhang der Entitäten, die durch die Konzepte repräsentiert werden; so kann beispielsweise ein Teil für das Ganze (z. B. KOPF für MENSCH in „Wir brauchen hier neue Köpfe.“), das Produkt für den Erzeuger (z. B. AUTO für PRODUKTIONSFIRMA in „Er kauft einen Mercedes.“) oder ein Ort für eine dort befindliche Institution (BERLIN für BUNDESTAG in „Berlin hat das neue Rentengesetz verabschiedet.“) stehen (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 49; Barcelona 2015, S. 144).¹³¹ Es handelt sich bei der Metonymie nach Lakoff/Johnson ebenfalls um ein allgemeines kognitives Prinzip und kein rein verbalsprachliches Phänomen und auch für Metonymien gilt, dass sie der Perspektivierung und Hervorhebung bestimmter Aspekte dienen (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 48). Allerdings hat die Metonymie durch die enge Verbindung zwischen den Konzepten kognitiv weniger neustrukturierende und vermittelnde Funktion:

Die Metapher bietet vor allem die Möglichkeit, einen Sachverhalt im Lichte eines anderen Sachverhalts zu betrachten; ihre wichtigste Aufgabe besteht darin, einen Sachverhalt verstehbar zu machen. Die Metonymie andererseits hat in erster Linie die Aufgabe, eine Beziehung herzustellen, so daß [sic] wir eine Entität benutzen können, damit diese *für* eine andere Entität *steht*. (Lakoff/Johnson 2003, S. 47 Hervorhebungen im Original).

Gemeinsam ist wiederum beiden kognitiven Prinzipien die Begründung in individueller Erfahrung. Allerdings ist die

empirische Grundlage metonymischer Konzepte im allgemeinen [sic] sichtbarer als bei metaphorischen Konzepten, weil für gewöhnlich direkte physische oder kausale Assoziationen damit verbunden sind. (Lakoff/Johnson 2003, S. 50).

Dass konzeptuelle Metaphern erfahrungsbasiert sind, wird von Lakoff/Johnson immer wieder betont. Es gelte in besonderem Maße für die sogenannten primären Metaphern, denen die Autoren sogar universellen Charakter zuschreiben (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 46): Primäre Metaphern bestimmen sie als solche konzeptuellen Metaphern, die unmittelbar auf subjektiver körperlicher Erfahrung beruhen, davon unterscheiden sie komplexe Metaphern, die sich aus mehreren primären Metaphern zusammensetzen oder auf sie zurückzuführen sind (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 60 f.). Die Entstehung primärer Metaphern verorten Lakoff/Johnson in frühesten Kindheit: Zu diesem Zeitpunkt würden sensumotorische zusammen mit anderen Erfahrungen als undifferenziertes Gesamterlebnis abgespeichert

¹³⁰ Barcelona spricht sich aufgrund definitorischer Unschärfe für die Verwendung von „frame“ statt „domain“ aus. Als „frame“ definiert er in Anlehnung an Fillmore (1985) die Wissensstrukturen, über die die Konzepte miteinander in Verbindung stehen und dadurch kognitiv gemeinsam aktiviert werden. Bei der Metapher werden nach Barcelona zwei Einheiten unterschiedlicher frames miteinander in Beziehung gesetzt, bei der Metonymie zwei Einheiten des gleichen frames (vgl. Barcelona 2015, S. 147/148).

¹³¹ Auf neuronaler Ebene beruht die Verbindung nach Barcelona auf sogenannten „pragmatic functions“: Durch häufige gemeinsame Aktivierung von Konzepten entsteht eine stabile, im Langzeitgedächtnis gespeicherte Verbindung, die die erneute gemeinsame Aktivierung begünstigt (vgl. Barcelona 2015, S. 149).

werden („conflation“). Auf neuronaler Ebene komme es dabei zu einer gleichzeitigen Aktivierung sensumotorischer und anderer neuronaler Areale („coactivation“). In der Folge würden sich zwar separate Konzepte etablieren („differentiation stage“), zwischen ihnen bleibe aber eine dauerhafte Verbindung bestehen, die dann die Bildung primärer Metaphern zur Folge habe (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 48, 54/55). Als Beispiel führen Lakoff/Johnson die primäre Metapher MEHR IST OBEN an: Es gehöre zu den frühen kindlichen Erfahrungen, wie sie beispielsweise beim Schütten von Flüssigkeiten oder Stapeln von Gegenständen gemacht werden, dass „oben“ häufig auch „mehr“ bedeute. Die stabile Verbindung zwischen den Konzepten MEHR und OBEN, die Folge dieser elementaren Erfahrungen ist, schlage sich später in Formulierungen wie „hohe“ oder „niedrige“ Preise oder „steigende“ und „fallende“ Aktienkurse nieder (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 47). Da nun frühe sensumotorische Erfahrungen nach Meinung der Autoren überall auf der Welt vergleichbar sind, gehen sie davon aus, dass primäre Metaphern einen universellen Charakter haben: „When the embodied experiences in the world are universal, the corresponding primary metaphors are universally acquired.” (Lakoff/Johnson 1999, S. 56)¹³² Wie an den bisherigen Beispielen bereits deutlich wurde, sehen Lakoff/Johnson konventionalisierte bzw. lexikalisierte metaphorische Ausdrücke als Nachweise für konzeptuelle Metaphern an (vgl. Gibbs 2015, S. 168/169): Bei ihrem Vorgehen sammeln sie metaphorische Wendungen, die üblicherweise als wörtlich wahrgenommen werden,¹³³ und weisen sie einer übergeordneten Konzeptverbindung zu. So lassen sich nach Lakoff/Johnson zum Beispiel Konstruktionen wie „einen Gedanken fassen“, „eine Idee haben“ oder „einen Inhalt transportieren auf die konzeptuelle Metapher IDEEN SIND GEFÄSSE beziehen: Die abstrakte Zieldomäne IDEE wird dabei durch die konkrete Quelldomäne GEFÄSS konzeptualisiert (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 18). Die Tatsache, dass Formulierungen wie „eine Idee haben“ oder „einen Gedanken fassen“ im alltäglichen Sprachgebrauch üblicherweise nicht als metaphorisch wahrgenommen werden, zeigt nun nach Lakoff/Johnson, dass die Metapher ein kognitives Phänomen ist, das sich erst sekundär sprachlich niederschlägt und das, wie die meisten kognitiven Prozesse, weitgehend unterhalb der Bewusstseinssebene abläuft (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 14). Ein weiteres Beispiel, an dem sich die Omnipräsenz konzeptueller Metaphern nachvollziehen lässt, ist die

¹³² Am Beispiel der primären Metapher lässt sich besonders gut die enge Verbindung zwischen Metapher und Metonymie zeigen: Das frühkindliche Erleben der Korrelation von MEHR und OBEN ist eine metonymische Erfahrung, die dann als primäre Metapher verallgemeinert und auf andere Bereiche angewendet wird (vgl. auch Barcelona 2015, S. 153).

¹³³ Zur genaueren Definition von lexikalisierten Metaphern und der Frage ihrer kognitiven Präsenz s. unter 8.3.1.

Raummetapher GUT IST OBEN, der sich eine Vielzahl lexikalisierte metaphorischer Ausdrücke wie „niedergeschlagen sein“, „oben auf sein“, „Hochgefühl“, „Höhepunkt“, „Tiefpunkt“ oder „am Boden sein“ zuordnen lässt (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 23 f.). Die Metapher beruht nach Lakoff/Johnson auf der frühen menschlichen Erfahrung, dass mit Gesundheit und Vitalität ein aufrechter Gang verbunden ist, mit Krankheit hingegen ein gebeugter Körper oder Liegen einhergeht. Sie steht außerdem in systematischem Zusammenhang mit der oben genannten Metapher MEHR IST OBEN, also mit der Erfahrung, dass eine größere Menge mit der Raumrelation „oben“ verbunden ist; Quantität – man denke an Güter oder Geld – ist gesellschaftlich wiederum häufig positiv bewertet. Lakoff/Johnson sprechen daher bei der konzeptuellen Metapher GUT IST OBEN auch von einer sogenannten „Orientierungsmetapher“, bei der nicht nur ein einzelnes Konzept „von einem anderen her strukturiert wird, sondern bei denen ein ganzes System von Konzepten in ihrer wechselseitigen Bezogenheit organisiert wird“ (Lakoff/Johnson 2003, S. 22).

Ogleich Lakoff/Johnson sich also vor allem den lexikalisierten Metaphern widmen, betonen sie, dass ihre Theorie auch auf innovative Metaphorik anwendbar ist (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 161). Um innovative Metaphern handele es sich dann, wenn zwei bisher nicht miteinander in Verbindung stehende Konzepte kombiniert werden. Als Beispiel nennen sie die Konzeptualisierung von LIEBE als GEMEINSAM GESCHAFFENES KUNSTWERK mit möglichen Ableitungen wie „Liebe ist Arbeit“ oder „Liebe verlangt Kreativität“ (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 162). Von innovativen Metaphern sind entsprechend neue sprachliche Realisierungen etablierter konzeptueller Metaphern zu unterscheiden (vgl. Lakoff/Johnson 1999, S. 66/67). So wäre beispielsweise ein metaphorischer Ausdruck wie „der Mount Everest meines Lebens“ zur Beschreibung eines positiv erlebten Lebensabschnitts denkbar; obgleich die Lexikalisierung innovativ sein mag, ist sie der konventionellen konzeptuellen Metapher GUT IST OBEN zuzuordnen.¹³⁴ Grundsätzlich weisen innovative Metaphern die gleichen oben genannten Merkmale konzeptueller Metaphern auf, sind aber eben nicht Ausdruck soziokulturell etablierter Denkstrukturen, sondern

solche Metaphern, die der individuellen Phantasie und Kreativität entspringen. Metaphern dieser Art können dazu beitragen, daß [sic] wir unsere Erfahrung in einem neuen Licht sehen. (Lakoff/Johnson 2003, S. 161).

Hier verweisen Lakoff/Johnson also erneut auf die Perspektivierungsfunktion von Metaphorik und betonen, dass die Metapher dadurch auch zukünftige Erfahrungen beeinflusst. Wird also beispielsweise LIEBE als GEMEINSAM GESCHAFFENES

¹³⁴ Lakoff/Johnson (1989) konnten zeigen, dass es sich bei scheinbar innovativen Metaphern häufig um innovative Lexikalisierungen konventioneller Konzeptverbindungen handelt (vgl. auch Gibbs 2015, S. 170).

KUNSTWERK konzeptualisiert, präge dies auch das subjektive Erleben zukünftiger Liebesbeziehungen. Ob eine innovative Metapher auch von einer anderen Person als angemessen empfunden wird, hänge wiederum davon ab, ob die Konzeptverbindung im Einklang mit ihren persönlichen Erfahrungen und kulturell geprägten Ansichten steht (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 164/165).

4.3.3.2 Einschätzungen, Kritik, Weiterentwicklungen

Die kognitive Metaphertheorie nach Lakoff/Johnson hat innerhalb wie außerhalb der Linguistik eine sehr breite Rezeption erfahren und das allgemeine Interesse an Metaphernforschung stark befördert, was zu einer Vielzahl an Veröffentlichung nach 1980 geführt hat (vgl. Spieß/Köpcke 2015, S. 1/2). Die Theorie der konzeptuellen Metapher wurde dabei auf verschiedene Bereiche angewendet; unter anderem diente sie als Erklärung für Polysemie oder als Basis für das Verstehen von Idiomen in der Konstruktionsgrammatik (vgl. Gibbs 2015, S. 170). Da die Metapher entsprechend der Grundannahmen kognitiver Metaphertheorie nun nicht mehr nur als verbalsprachliches Phänomen galt, wurden konzeptuelle Metaphern in der Folge in verschiedenen kulturellen Praktiken untersucht.

Eine besondere Rolle nimmt dabei die oben beschriebene Multimodalitätsforschung ein, da sie die Thesen kognitiver Metaphertheorie stützt und ihre Grundannahmen teilweise empirisch bestätigen kann: Als Lakoff und Johnson 1980 und 1999 darlegten, dass sie von einer Begründung mentaler Konzepte in sensumotorischer Erfahrung ausgehen, konnten sie diese These zum Embodiment zwar plausibel begründen, nicht aber endgültig belegen. Die jüngere Multimodalitätsforschung konnte indes durch die Analyse redebegleitender Gestik zeigen, dass Konzepte nicht nur verbal, sondern auch in Form motorischer Muster repräsentiert sind, wie am Beispiel der „Away-Gestures“ unter 4.2 dargelegt wurde (vgl. Müller/Bressem/Ladewig 2013, S. 718). Zusätzlich konnten Studien mit funktionaler Magnetresonanztomographie (fMRT) bestätigen, dass bei der Ausführung motorischer Aufgaben die gleichen Hirnareale aktiv sind wie bei der Verwendung entsprechender sprachlicher Ausdrücke. Die Interaktion zwischen perzeptuellen und sprachlichen Mustern kann demnach als bewiesen gelten, unklar ist allerdings noch, warum es in einigen Fällen zu vereinfachender und in manchen in Fällen zu interferierender Verarbeitung kommt (vgl. Bergen 2015, S. 22).

Die Multimodalitätsforschung konnte außerdem gestische Metaphorik nachweisen. Dieses Erkenntnis ist nach Forceville/Urios-Aparisi zentral, denn sonst bestehe die Gefahr eines Zirkelschlusses in der kognitiven Metaphertheorie:

[M]etaphorists considering themselves adherents of the Conceptual Metaphor Theory [...] need to take seriously at least one crucial consequence of the tenet that ‘metaphor [is] not a figure of speech, but a mode of thought’ (Lakoff 1993: 210): that metaphor can occur in other modes than language alone. Indeed, they *must* do so, for if researching non-verbal and not-purely-verbal metaphor does not yield robust findings, this jeopardizes the Lakoff-and-Johnsonian presupposition that we think metaphorically. After all, in that case the supposedly metaphorical nature of human thinking would turn out to be a misconception: what has been presented as the CONCEPTUAL level of metaphor would then simply be verbal metaphor under a different name, [...]. (Forceville/Urios-Aparisi 2009, S. 4 Hervorhebung im Original).

Die jüngere Multimodalitätsforschung konnte somit beweisen, dass Metaphern nicht nur ein sprachliches, sondern ein allgemeines kognitives Prinzip darstellen. Dabei können Gesten auf unterschiedliche Weise als metaphorisch interpretiert werden (vgl. Cienki/Müller 2008, S. 484 f., 2013, S. 1767 f.): Zum einen kann auf Inhalte des Gesprächs metaphorisch durch Gesten Bezug genommen werden, beispielsweise wenn über eine schwierige Lebensphase gesprochen und gleichzeitig eine Abwärtsbewegung mit der Hand ausgeführt wird. Es handelt sich hier um die gestisch manifestierte konzeptuelle Metapher GUT IST OBEN, wobei die Raumorientierung genutzt wird, um metaphorisch auf die negativ erlebte Zeit zu referieren. Zum anderen können Redegegenstände selbst metaphorisch vergegenständlicht werden. Dies ist zum Beispiel bei den unter 4.2 beschriebenen „Away-Gestures“ der Fall, bei denen Gesprächsinhalte als Dinge konzeptualisiert werden, die beiseitegeschoben werden können. Ein anderes Beispiel für diese Art der diskursbezogenen metaphorischen Gesten wäre die sogenannte „Palm-up-open-hand“-Geste, bei der die offene, flache Hand mit der Handfläche nach oben zeigt. Sie wird häufig eingesetzt, um Redegenstände hervorzuheben oder zu verdeutlichen, auch hier wird ein Gesprächsinhalt als eine Sache konzeptualisiert, die metaphorisch auf der flachen Hand präsentiert wird (vgl. Cienki/Müller 2013, S. 1771). Alan Cienki und Cornelia Müller weisen außerdem auf die komplexen Beziehungen zwischen Verbalsprache und Gestik bei Metaphern hin, so kann eine Metapher situativ oder generell nur in der Gestik auftreten, sie kann sich in beiden Modalitäten manifestieren und es können sogar gleichzeitig unterschiedliche Metaphern in Gestik und Verbalsprache vorkommen (vgl. Cienki/Müller 2008, S. 487 f.). Von explizit multimodaler Metaphorik wird im Allgemeinen nur dann gesprochen, wenn Ziel- und Quellbereich in unterschiedlichen Modi vorliegen, so definiert Forceville: „In contrast to monomodal metaphors, multimodal metaphors are metaphors whose target and source are each represented exclusively or predominantly in different modes.“ (Forceville 2009, S. 24). Als Beispiel für eine multimodale Metapher nennt er dabei die visuelle Darstellung eines Tieres

mit den akustischen Eigenschaften eines anderen Tieres, zum Beispiel wenn eine Katze wie ein Hund bellt oder wie ein Elefant trompetet (vgl. Forceville 2009, S. 25).¹³⁵

Neben der Multimodalitätsforschung konnten auch verschiedene psycholinguistische Experimente die kognitive Realität konzeptueller Metaphern nachweisen: Es konnte beispielsweise gezeigt werden, dass Verbalmetaphern nach Priming durch konzeptuelle Metaphern schneller verarbeitet werden¹³⁶ (vgl. Pfaff/Gibbs/Johnson 1997) und dass die Verarbeitungszeit von Verbalmetaphern beim Wechsel der übergeordneten konzeptuellen Metapher signifikant höher ist gegenüber dem Verbleib in der gleichen konzeptuellen Metapher (vgl. z. B. Gentner/Imai/Boroditsky 2002; Matlock et al. 2011). Obgleich noch weitere Studien ausstehen, resümiert Raymond Gibbs: „All these experimental studies are consistent with the idea that conceptual metaphors are actively recruited during online verbal metaphor comprehension.” (Gibbs 2015, S. 181).

Trotz ihrer breiten Rezeption und weitgehenden Durchsetzung in der Linguistik, wird auch immer wieder Kritik an der kognitiven Metapherntheorie geübt:

Ein häufig genannter Schwachpunkt ist, dass Lakoff/Johnson ihre Aussagen über konzeptuelle Metaphern nicht aus der Analyse realer Sprachdaten ableiten, sondern mit exemplarischen Einzelbeispielen arbeiten (vgl. Gibbs 2015, S. 169). Die Metapher wird somit herausgelöst aus ihrem tatsächlichen kommunikativen Zusammenhang und erscheint als statisches Phänomen auf Wortebene. Cameron et al. sehen die Aussagekraft derartiger Metaphernanalysen stark eingeschränkt:

It [cognitive theory – J.K.] is more concerned with metaphor at the conceptual level across whole speech communities, than with the complex dynamics of real-world language use in social situations, and thus is of limited help in understanding the specifics of social issues. (Cameron/Maslen/Todd 2009, S. 64).

Nach Cameron et al. sind Rückschlüsse von der Metaphernverwendung auf das Denken und die Einstellungen der Sprecher nur auf Basis von Einzelfallanalysen realer Sprachdaten, nicht aber allgemein möglich. Durch die Vorgehensweise von Lakoff/Johnson bleibe letztlich unbewiesen, ob es sich bei den von ihnen ermittelten konzeptuellen Metaphern tatsächlich um verallgemeinerbare Phänomene handelt oder ob eventuell doch größere einzelsprachliche, kulturelle oder situative Abweichungen vorliegen (vgl. Cameron/Maslen/Todd 2009, S. 64).

¹³⁵ Zu multimodaler Metaphorik s. auch unter 8.4.

¹³⁶ Bei Priming-Experimenten wird ein Reiz (in diesem Fall eine konzeptuelle Metapher) einem anderen (hier eine Verbalmetapher) vorgeschaltet. Ergeben sich Abweichungen in der Reaktionszeit, so kann von Priming-Effekten gesprochen werden, dabei kann der vorangehende Reiz die Verarbeitung des zweiten Reizes begünstigen oder hemmen (vgl. Stadie et al. 2014, S. 28 f.).

Ein weiteres mit der isolierten Betrachtung von Metaphern in Zusammenhang stehendes Problem ist, dass ihre kommunikative Funktion durch Lakoff/Johnson weitgehend unberücksichtigt bleibt: Wie dargelegt wurde, leiten sie konzeptuelle Metaphern primär aus lexikalisierten und nicht mehr als metaphorisch wahrgenommenen Metaphern ab. Obgleich dies für den Nachweis der Metapher als kognitives Ordnungsprinzip von großer Bedeutung ist, vernachlässigt dieses Verfahren die Rolle, die Metaphorik im konkreten Kommunikationszusammenhang spielt. So sind es schließlich die innovativen und neu lexikalisierten Metaphern, die von den Sprechern bewusst eingesetzt werden und damit eine Funktion im konkreten Kommunikationskontext erfüllen (vgl. Gibbs 2015, S. 175).

Dieses von Cameron et al. und Gibbs kritisierte Empiriedefizit in der Theoriekonzeption von Lakoff/Johnson konnte in den letzten Jahrzehnten durch verschiedene Studien allerdings bereits deutlich reduziert werden. So weisen beispielsweise Jakob (1991) und Hundt (1995) anhand umfangreicher Textanalysen die Relevanz und Funktion metaphorischer Konzeptualisierungen im fachsprachlichen Kommunikationszusammenhang der Technik- bzw. Wirtschaftssprache nach. In jüngerer Zeit wurde außerdem verstärkt die Rolle der Metapher in der mündlichen Kommunikation untersucht. Dabei konnten Müller (2008) und Müller/Tag (2010) zeigen, dass Metaphern in Gesprächen über größere Abschnitte hinweg unter Einbezug verschiedener Modalitäten gemeinsam konstruiert und weiterentwickelt werden. Sie sprechen sich daher für eine dynamische Sicht auf Metaphorik aus, nach der diese nicht eine statische Eigenschaft lexikalischer Einheiten, sondern vielmehr ein dynamisches Produkt darstellt (vgl. Müller/Tag 2010, S. 85; auch Cienki/Müller 2013, S. 1773). Cameron et al. (2009) untersuchen außerdem die Rolle von Metaphern in größeren Zusammenhängen und weisen auf ihre diskursstrukturierende Funktion hin, wofür sie die Bezeichnung „systematische Metapher“ einführen (vgl. Cameron/Maslen/Todd 2009, S. 78). Bei der Anwendung der Theorie von Lakoff/Johnson in Form von Metaphernanalysen werden gleichzeitig weitere Probleme deutlich: Zum einen stellt sich erneut die Frage, wie mit lexikalisierten Metaphern umzugehen ist und ob sie gesondert von neuen sprachlichen Realisierungen und innovativen Metaphern behandelt werden sollen oder müssen. Zum anderen wird deutlich, dass trotz methodischer Bemühungen die Erkennung von Verbalmetaphern und ihre Zuweisung zu übergeordneten konzeptuellen Metaphern interpretatorische, nicht endgültig objektivierbare Vorgänge sind (vgl. Cameron/Maslen/Todd 2009, S. 72; Gibbs 2015, S. 174).¹³⁷ Gibbs sieht in dem zuletzt genannten Punkt das größte Problem kognitiver Metapherntheorie: So sei die Zuweisung

¹³⁷ Zu Methoden der Metaphernanalyse s. unter 5.3.3.

von Verbalausdrücken zu übergeordneten Konzepten letztlich willkürlich und könne somit auch nicht als Nachweis für die Existenz der Konzepte dienen:

The general question is whether cognitive linguistic analyses necessarily prove that certain conceptual metaphors, and not others, motivate the metaphoric meanings of different words and phrases. [...] Most obviously, there is no standard method for inferring the possible presence of conceptual metaphors within systematic clusters of conventional expressions, novel metaphors, polysemy, and nonlinguistic actions. (Gibbs 2015, S. 176).

In diesem Zusammenhang ist auch kritisch zu hinterfragen, ob bei konzeptuellen Metaphern tatsächlich immer abstrakte Konzepte durch erfahrungsbasierte Konzepte strukturiert werden. Forceville weist darauf hin, dass auch zwei konkrete Konzepte miteinander verbunden werden können, dies sei insbesondere bei visuellen Metaphern der Fall, da hier beide Konzepte abbildbar sein müssen (vgl. Forceville 2009, S. 27). Außerdem würde kulturelles Wissen gegenüber körperlichen Erfahrungen häufig eine ungleich größere Rolle spielen. Als Beispiel nennt Forceville eine niederländische Werbung für eine Fahrradmarke, bei der das Fahren eines solchen Fahrrads mit dem Reiten eines Dressurpferdes, dargestellt durch die berühmte niederländische Dressurreiterin Anky van Grunsven, in Beziehung gesetzt wird. Es scheint hier wenig plausibel, anzunehmen, dass Dressurreiten eine elementarere körperliche Erfahrung als Fahrradfahren ist, vielmehr spielt hier Allgemeinwissen eine Rolle: Einem guten Dressurreiter gehorcht das Pferd auch bei komplizierten Bewegungsausführungen, die zudem elegant aussehen. Übertragen auf das Fahrradfahren wird dem potentiellen Käufer also suggeriert, dass das Fahren des besagten Rads auch in schwierigem Gelände problemlos gelingt und außerdem noch elegant aussieht (vgl. Forceville 2009, S. 28). Auch Gibbs bezweifelt, dass konzeptuelle Metaphern immer erfahrungsbasiert sind, häufig sei die Erfahrung mit dem konkreten Konzept weniger präsent als die Erfahrung mit dem metaphorischen Begriff. Dies sei beispielsweise bei der von Lakoff/Johnson häufig zitierten Metapher ARGUMENTIEREN IST KRIEG der Fall. Hier sei kritisch zu fragen, ob das Erleben von Argumentationen in der westlichen Welt nicht viel elementarer ist als die Kriegserfahrung (vgl. Gibbs 2015, S. 176; auch Butters 1981).¹³⁸

Dorothy Holland meldet in diesem Zusammenhang außerdem Zweifel an der von Lakoff/Johnson vertretenen These der Unidirektionalität von Metaphern an: So werde möglicherweise nicht nur das Konzept ARGUMENTATION durch das Konzept KRIEG strukturiert, sondern ebenso sei denkbar, dass unser Verständnis von Krieg durch die Erfahrungen mit Argumentationen geprägt wird. Sie geht hier also von

¹³⁸ Interessanterweise merken Lakoff/Johnson an einer Stelle selbst an, dass physische Erfahrung nicht grundlegender sein muss als andere (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 173), dies steht jedoch in einem deutlichen Widerspruch zu ihren Grundannahmen über den Aufbau des Konzeptsystems und wird an keiner anderen Stelle ihrer Theorie wieder aufgenommen oder weiter diskutiert.

Rückkopplungseffekten aus (vgl. Holland 1982, S. 293). Denkbar scheint dies insbesondere für etablierte und gleichzeitig produktive Konzeptverbindungen wie beispielsweise jene von MENSCH und MASCHINE: So werden nicht nur häufig Maschinen über Körpermetaphern beschrieben (vgl. Jakob 1991, S. 62 f.), sondern es wird offenbar auch umgekehrt der KÖRPER als MASCHINE konzeptualisiert, was sich beispielsweise in Ausdrücken wie „das Gehirn einschalten“ oder „den Kreislauf ankurbeln“ zeigt.¹³⁹

Ogleich Studien die Existenz konzeptueller Metaphern belegen konnten, ist also bisher weitgehend unklar, welche Konzepte genau miteinander verbunden werden und warum gerade diese und nicht andere; so kommen verschiedene Forscher bei der Analyse konzeptueller Metaphern häufig zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen (vgl. Gibbs 2015, S. 176). Ein dynamisches Verständnis, nach dem konzeptuelle Metaphern keine festen Konzeptverbindungen sind, sondern individuell und kontextuell modifiziert werden, könnte auch hier hilfreich sein. David Ritchie schlägt vor, konzeptuelle Metaphern als komplexes Netz aus Schemata aufzufassen. Ein metaphorischer Ausdruck wird dabei nicht fest mit einem Quell- und einem Zielkonzept verknüpft, sondern ist mit vielen verschiedenen Schemata verbunden, die individuell und situativ unterschiedlich stark aktiviert sein können (vgl. Ritchie 2006). Beispielsweise kann ein Ausdruck wie „einen Standpunkt verteidigen“ je nach individueller Erfahrung und aktuellem Verwendungskontext mit Schemata wie KRIEG, WETTKAMPF, SPORT oder KONFLIKT in Verbindung stehen (vgl. auch Gibbs 2015, S. 177 f.). Inwieweit verallgemeinerbare Aussagen über metaphorische Konzeptualisierungen dann noch möglich sind, muss zukünftige Forschung zeigen, dabei sind umfangreiche multimodale Analysen realer Sprachdaten sicherlich ebenso von Bedeutung wie psycholinguistische Studien, die die neuronale Existenz konzeptueller Metaphern nachweisen.

4.3.3.3 Die Blending-Theorie

Eine wichtige theoretische Weiterentwicklung hat die Metaphertheorie nach Lakoff/Johnson in Form der Blending-Theorie von Gilles Fauconnier und Mark Turner erfahren. Ähnlich wie Lakoff/Johnson gehen Fauconnier/Turner davon aus, dass unserem alltäglichen Denken komplexe kognitive Prozesse zugrunde liegen, die aber weitgehend unbewusst sind. Sie nennen zunächst drei zentrale kognitive Operationen der Bedeutungskonstruktion: Die grundlegendste ist die „imagination“, also das Vorstellungsvermögen, das es dem Menschen ermöglicht, Wahrnehmungen und

¹³⁹ Zu den Rückkopplungseffekten bei Metaphern s. auch unter 4.3.3.3.

Erfahrungen mental abzubilden. „Integration“ bezeichnet das Vermögen, die imaginierten Konzepte miteinander in Beziehung zu setzen. Dies ermöglicht dann wiederum „identity“, das heißt, Dinge wiederzuerkennen, zu vergleichen und dadurch Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen. Obgleich dies natürlich auch bewusste Prozesse sein können, gehen Fauconnier/Turner davon aus, dass „imagination“, „integration“ und „identity“ zumeist unbewusst stattfinden (Fauconnier/Turner 2002, S. 6). Die genannten Operationen sind den Autoren zufolge Basis für viele kognitive Leistungen und ermöglichen es, aus einer Vielzahl von Sinnesreizen eine einheitliche Wahrnehmung zu konstruieren; beispielsweise könne so ein Mensch als die gleiche Person erkannt werden, obgleich er sich verändert und situativ unterschiedlich verhält (vgl. Fauconnier/Turner 2002, S. 13). Bei komplexeren Schlussfolgerungsprozessen – wie beispielsweise dem Metaphernverstehen – kommt es nach Fauconnier/Turner zum sogenannten „conceptual blending“, einer höheren imaginativen Integrationsleistung, die auf den zuvor beschriebenen kognitiven Operationen basiert (Fauconnier/Turner 2002, S. 18).¹⁴⁰ Beim Blending werden mehrere, mindestens aber zwei sogenannte „mental spaces“ bzw. „input spaces“ aktiviert und miteinander in Beziehung gesetzt. Fauconnier/Turner definieren sie als

small conceptual packets construed as we think and talk, for purposes of local understanding and action [...] In the neural interpretation of these cognitive process, mental spaces are sets of activated neuronal assemblies [...]. (Fauconnier/Turner 2002, S. 40).

Diese Definition entspricht in etwa der Beschreibung der kognitiven Domäne bei Lakoff/Johnson, die darunter miteinander in Verbindung stehende Konzepte verstehen.¹⁴¹ Aus den Input-Spaces werden nun selektiv Elemente in den sogenannten „blend“, einen mit beiden Input-Spaces verbundenen mentalen Raum, übernommen („projection“); gemeinsam bilden die Input-Spaces und der Blend so ein „mental web“ (Turner 2015, S. 212).¹⁴² Entscheidend ist nun, dass im Blend neben den übernommenen Elementen auch neue, emergente Merkmale auftauchen, wodurch das mentale Netz auch insgesamt neu strukturiert wird („emergent structure“). Der Blend ist also nicht einfach eine Auswahl von Elementen der Input-Spaces, sondern verdichtet die im mentalen Netz enthaltenen Informationen und erweitert sie um neue („compression and expansion“) (vgl. Turner 2015, S. 213/214). Die

¹⁴⁰ Den genaueren Zusammenhang zwischen Blending und den zuvor beschriebenen Operationen „Imagination“, „Integration“ und „Identity“ erläutern Fauconnier/Turner allerdings nicht, so bleibt weitgehend unklar, ob diese kognitiven Prozesse Grundlage oder Teil des Blendings sind.

¹⁴¹ S. unter 4.3.3.1.

¹⁴² In der ursprünglichen Konzeption werden die Elemente aus den Input-Spaces zunächst in einem „generic space“ zusammengeführt, im „blended space“ bzw. „blend“ kommt es dann zu der Vereinigung der Elemente und damit zur Herausbildung der emergenten Struktur (vgl. Fauconnier/Turner 2002, S. 47). Die Funktion des „generic space“ bleibt allerdings weitgehend unklar, vermutlich taucht er aus diesem Grund in der Übersichtsdarstellung von Turner (2015) nicht mehr auf.

Erweiterung gelingt über die Kombination der Elemente aus den Input-Spaces („composition“), durch Ergänzung („completion“) um weitere Informationen aus sogenannten „frames“, hintergründigen, etablierten Wissensstrukturen, und durch „elaboration“, den kreativen Umgang mit den gegebenen Informationen wie beispielsweise das imaginative Durchspielen von Szenarien (vgl. Fauconnier/Turner 2002, S. 42–44). Fauconnier/Turner fassen den Blending-Prozess wie folgt zusammen:

Building an integration network involves setting up mental spaces, matching across spaces, projecting selectively to a blend, locating shared structures, projecting backward to inputs, recruiting new structure to the inputs or the blend and running various operations in the blend itself. (Fauconnier/Turner 2002, S. 44).

Als prominentes Beispiel für Blending führen sie das Rätsel vom buddhistischen Mönch an (vgl. Fauconnier/Turner 2002, S. 39 f.): Ein Mönch geht bei Beginn der Dämmerung auf einen Berg zum Meditieren, nach einigen Tagen verlässt er ihn wieder in der Dämmerung und erreicht den Fuß des Berges bei Sonnenuntergang. Die Frage ist, ob es einen Ort auf dem Weg gibt, an dem der Mönch am Tag der Ankunft und am Tag der Abreise anzutreffen ist. Nach Fauconnier/Turner gelangt man zur Lösung des Rätsels, indem man sich vorstellt, dass der Mönch den Berg an einem Tag hinauf- und hinuntergeht und überlegt, ob er sich selbst begegnen würde. Auf Basis dieser Vorstellung komme man schnell zu dem Schluss, dass es einen solchen Ort geben muss. Es werden also die Informationen aus den „mental spaces“ zu Hin- und Rückweg integriert: Im Blend gibt es nun zwei Mönche, die an unterschiedlichen Punkten starten und sich dann beim Durchspielen des Szenarios begegnen, hierin besteht nach Fauconnier/Turner die emergente Struktur des Blends (vgl. Fauconnier/Turner 2002, S. 42, 44). Die konzeptuelle Integration bewirkt dabei eine Verdichtung der im „mental web“ dargestellten Zeitrelationen: Während in den Input-Spaces der Hinweg an einem Tag und der Rückweg an einem anderen Tag abgebildet sind, wird die zeitliche Relation im Blend komprimiert, wodurch die Begegnung der beiden Mönche an einem Tag und damit die Lösung des Rätsels möglich wird. „Compression“ kann verschiedene Relationen wie Zeit, Raum, Veränderung oder Ursache-Wirkung betreffen und ist eine wesentliche Funktion von Blending:¹⁴³ „It [blending – J.K.] makes us both efficient and creative. One of the most important aspects of our efficiency, insight, and creativity is the *compression* achieved through blending.“ (Fauconnier/Turner 2002, S. 92 Hervorhebung im Original).

¹⁴³ Fauconnier/Turner (2002) bezeichnen die Relationen, die durch Blending komprimiert werden als „vital relations“ (vgl. Fauconnier/Turner 2002, S. 92 f.; Turner 2015, S. 212).

Blending findet aber nicht nur beim Bearbeiten von Denkspielen wie dem oben genannten Rätsel statt, sondern ist nach Meinung von Fauconnier/Turner ein omnipräsentes, alltägliches Phänomen, was sie am Beispiel der Benutzeroberfläche von Computern zeigen (vgl. Fauconnier/Turner 2002, S. 23 f.): Die Bedienung von Desktop-Rechnern basiert auf der Übernahme von Elementen eines klassischen Büroarbeitsplatzes, so finden sich dort beispielsweise „Dokumente“, ein „Papierkorb“ und „Ordner“, die geöffnet und geschlossen werden können. Das Konzept ARBEITSPLATZ wird also in das Konzept BENUTZEROBERFLÄCHE integriert.¹⁴⁴ Dies wäre allerdings auch über die Theorie der konzeptuellen Metapher erklärbar: Ein abstraktes Konzept wird durch ein konkretes, erfahrbares Konzept strukturiert, wobei selektiv Elemente vom Quell- auf das Zielkonzept übertragen werden. Blending geht nach Fauconnier/Turner nun aber darüber hinaus, denn der Blend weist nicht nur übertragene Eigenschaften auf, sondern ermöglicht auch Betätigungen, die in traditioneller Büroarbeit nicht vorkommen, beispielsweise das Verschieben von Dokumenten mit der Maus. Es werden also Elemente des herkömmlichen Arbeitsplatzes mit den Möglichkeiten elektronischer Datenverarbeitung kombiniert, wodurch sich dann neue Handlungsmöglichkeiten ergeben, die ausschließlich im Blend vorkommen:

The desktop interface is an excellent example of conceptual integration because the activity of manipulating it can be done only in the blend, and would make no sense if the blend were not hooked up to the inputs. (Fauconnier/Turner 2002, S. 23).

Noch mehr als die kognitive Metaphertheorie nach Lakoff/Johnson berücksichtigt die Blending-Theorie demnach die kreative Leistung bei der konzeptuellen Integration, durch die neue Strukturen hervorgebracht werden, wodurch auch die erkenntnistheoretische Funktion von Metaphern stärker in den Fokus gerückt wird (vgl. auch Spieß 2014, S. 36). Gleichzeitig ist sie flexibler in ihren Anwendungsbereichen, so kann sie nicht nur zur Erklärung von Metaphorik, sondern von verschiedenen Formen imaginativen Denkens herangezogen werden (vgl. Turner 2015, S. 215).

Gibbs resümiert zum Verhältnis der beiden Theorien: „Most generally, blending theory extends conceptual metaphor theory by allowing for mappings that are not unidirectional between multiple domains [...]“ (Gibbs 2015, S. 171).¹⁴⁵ Nach Fauconnier/Turner kommt es also nicht zu einer Strukturierung eines Zielkonzepts durch ein Quellkonzept, sondern zu einem Zusammenwirken von Elementen aus beiden Inputs-Spaces im Blend, der dann

¹⁴⁴ Es handelt sich dabei um einen sogenannten „human-scale blend“, das heißt, es werden mentale Räume so aufeinander bezogen, dass ein abstraktes Konzept leichter verständlich wird, nach Turner ist dies eine wichtige Eigenschaft von Blending (vgl. Turner 2015, S. 213).

¹⁴⁵ Für einen genaueren Vergleich der beiden Theorien siehe bei Fauconnier/Lakoff (2013) und Tendahl (2008).

wiederum auf die Input-Spaces zurückwirkt. Diese Idee ist allerdings nicht ganz neu, sondern findet sich in ähnlicher Form schon bei Max Black, der davon ausgeht, dass bei der Metapher zwei Vorstellungen gleichermaßen aktiv sind und miteinander interagieren, sodass es bei beiden zu Bedeutungsveränderungen kommt.¹⁴⁶ Einerseits ließen sich die unter 4.3.3.2 angesprochenen Rückkopplungseffekte erklären, andererseits ist aber in Bezug auf die Interaktions- wie die Blending-Theorie kritisch zu fragen, ob sie den asymmetrischen Charakter der Metapher hinreichend berücksichtigen. So mag die konzeptuelle Integration der Input-Spaces zwar emergente Strukturen hervorbringen, von einem gleichmäßigen, wechselseitigen Einfluss beider mentaler Räume ist aber nicht auszugehen. Das Beispiel vom Desktop-Rechner zeigt dies ganz deutlich: Das Konzept BENUTZEROBERFLÄCHE wird durch das Konzept ARBEITSPLATZ strukturiert: Durch die Verwendung klassischer Elemente der Büroarbeit, gelingt es auch einem ungeübten Nutzer (relativ) problemlos, einen Desktop-Rechner zu bedienen. Umgekehrt funktioniert dies aber nicht: Für die Beschreibung klassischer Büroarbeit werden keine Elemente der Benutzeroberfläche von Computern aufgegriffen. Vielmehr ist der normale Computerbenutzer gar nicht in der Lage, die Benutzeroberfläche eines Computers ohne Rückgriff auf das Konzept ARBEITSPLATZ zu beschreiben, somit ist auch gar nicht klar, welche Elemente hier überhaupt für das Blending relevant werden könnten. Von einer symmetrischen Interaktion beide Inputspaces kann somit nicht ausgegangen werden. Dieser Einwand schmälert nicht die wesentliche Erkenntnis der Blending-Theorie, dass Metaphorik emergente Strukturen hervorbringen kann, lässt aber doch fragen, ob sie dem asymmetrischen Charakter von Metaphern gerecht wird.

Mehr noch als für die kognitive Metaphertheorie besteht für die Blending-Theorie außerdem das Problem, dass sie bislang nicht verifiziert werden konnte. So gibt es bisher weder Computersimulationen noch Experimente, die zweifelsfrei belegen können, dass kognitive Operationen über mentale Netze und Blending funktionieren (vgl. Turner 2015, S. 216/217). Daher gilt es nach Turner in Zukunft zum einen über psycholinguistische Untersuchungen die neuronale Existenz von Blending nachzuweisen und zum anderen zu zeigen, dass theoretische Vorhersagen der Blending-Theorie tatsächlich auch konsistent mit dem realen Verhalten sind; beispielsweise könnten bestimmte Verbalkonstruktionen oder Gesten als Bestätigung für die Aktivität eines Blends dienen (vgl. Turner 2015, S. 217/218).

¹⁴⁶ S. unter 4.3.2.

4.4 Zusammenfassung

Um die in der Forschung nicht berücksichtigte Interaktion im Instrumentalunterricht an der Musikhochschule angemessen in seiner Komplexität beschreiben zu können, wird in dieser Arbeit ein qualitativer, gesprächsanalytischer Ansatz verfolgt. Die Untersuchung wird dabei von den unter 3.4 formulierten Arbeitshypothesen geleitet, zeichnet sich aber gleichzeitig durch eine induktive, materialgestützte und somit ergebnisoffene Herangehensweise aus, die die allgemeinen „Gesprächspraktiken, mit denen sie [die Gesprächsteilnehmer – J.K.] im Gespräch Sinn herstellen und seinen Verlauf organisieren.“ (Deppermann 2008, S. 9), in den Blick nimmt. Wie die unter 2 vorgestellten Untersuchungen zur musikbezogenen Sprache und der unter 3 beschriebene Kontext der Gespräche bereits nahegelegt haben und wie eine erste Materialsichtung bestätigen konnte, spielen dabei einerseits nonverbale Ressourcen und andererseits musikbezogene Metaphern eine zentrale Rolle. Für die Analyse ersterer werden daher auch Erkenntnisse und Methoden der neueren Multimodalitätsforschung einbezogen, die davon ausgeht, dass Sprache sich in verschiedenen Modalitäten (Verbalsprache, Gestik, Mimik etc.) manifestiert, die bei der Konstruktion von Äußerungen funktional wie strukturell zusammenwirken. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass mentale Konzepte körperlich verankert sind (Embodiment) und beim verbalsprachlichen Zugriff auf diese Konzepte auch diese körperliche Repräsentation aktiv ist. Nachgewiesen werden konnte dies beispielsweise anhand von multimodalen Ablehnungshandlungen, bei denen wegschiebende oder weghaltende Gesten mit verbalsprachlicher Ablehnung kombiniert werden, was die körperliche Repräsentation des abstrakten Konzepts ABLEHNUNG belegt.

Multimodalitätsforschung konnte so gleichzeitig die zentrale Annahme der dieser Arbeit zugrunde gelegten kognitiven Metapherntheorie nach Lakoff/Johnson stützen, die ebenfalls davon ausgeht, dass ein großer Teil der Konzepte auf körperlichen Erfahrungen basiert. Diesen als wörtlich bezeichneten Konzepten stellen Lakoff/Johnson die abstrakten Konzepte gegenüber, deren Aufbau und Verstehen über die Metapher ermöglicht wird, indem ein (abstraktes) Zielkonzept durch ein (konkretes, physisch erfahrbares) Quellkonzept strukturiert und so mittelbar erfahrbar wird. Metaphorik ist demnach ein allgemein kognitives Prinzip, das das menschliche Denken (zumeist unbewusst) strukturiert und das sich erst sekundär in Verbalmetaphern niederschlägt. Dass Metaphorik sich auch in anderen Modalitäten manifestiert und somit tatsächlich ein allgemein kognitives Phänomen darzustellen scheint, ist wiederum ein Ergebnis der Multimodalitätsforschung und zeigt erneut den engen Zusammenhang zwischen den beiden Zugängen sowie ihre Eignung für

das vorliegende Untersuchungskorpus, in dem sowohl nonverbale Ressourcen als auch Metaphern eine zentrale Rolle spielen.

Eine wesentliche Weiterentwicklung hat die kognitive Metaphertheorie in Form der Blending-Theorie von Fauconnier und Turner erfahren. Sie gehen davon aus, dass bei metaphorischem bzw. allgemein bei imaginativem Denken mehrere Konzepte bzw. mentale Räume derart miteinander interagieren, dass es zur Hervorbringung emergenter Strukturen kommt, die zuvor nicht Teil der bestehenden Konzepte waren. Obgleich es noch an empirischer Evidenz mangelt, bietet die Theorie durchaus eine plausible Erklärung für kreative kognitive Leistungen, die über die Strukturierung eines Konzepts durch ein anderes hinausgehen. Für die vorliegende Studie gilt es daher an späterer Stelle zu diskutieren, ob sie möglicherweise einen adäquaten Erklärungsansatz für komplexere Metaphorik darstellt.¹⁴⁷

¹⁴⁷ S. dazu unter 8.4.

5 Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen in dieser Arbeit leitet sich aus den unter 4 beschriebenen theoretischen Grundlagen ab. Die Basis bildet das Instrumentarium der Gesprächsforschung, das um Methoden der multimodalen Interaktionsanalyse und Metaphernforschung erweitert wird. Außerdem werden methodische Modellierungen gängiger Verfahren vorgenommen, um dem vorliegenden Datenmaterial und dem formulierten Untersuchungsziel gerecht werden zu können.

5.1 Feldzugang und Datenerhebung

Wie bereits unter 3.1 dargelegt, bestand durch die eigene Tätigkeit als Musikerin und ehemals Studierende an mehreren deutschen Musikhochschulen ein persönlicher Zugang zum untersuchten Forschungsfeld. Über die bestehenden Kontakte zu den Professoren und Studierenden war es letztlich möglich, diese als Probanden zu gewinnen. Nach Spranz-Fogasy/Deppermann (2001) ist solch ein persönlicher und intensiver Feldkontakt für die ethnographisch orientierte Gesprächsforschung gerade bei Untersuchungen in Institutionen oder „gesellschaftlich geschlossenen Gruppen“ typisch und sinnvoll (Spranz-Fogasy/Deppermann 2001, S. 1009). Diese als „teilnehmende Beobachtung“ bezeichnete Methodik, in deren Zentrum die längere persönliche Anwesenheit des Forschers bei den Interaktionsereignissen steht, dient dabei nicht nur dazu, die Feldakteure von der Teilnahme an einer Studie zu überzeugen, sondern sie ist auch geeignet, um die Praktiken zu erkennen, die die Gespräche in einer bestimmten Gruppe konstituieren (vgl. Spranz-Fogasy/Deppermann 2001, S. 1008).

Darüber hinaus ist die intensive Feldkenntnis die Voraussetzung dafür, daß [sic] Kommunikationsformen oder -probleme bemerkt und zum Gegenstand eingehender Untersuchungen gemacht werden, die a priori nicht erwartet und in der Literatur noch nicht beschrieben worden sind. (Deppermann 2008, S. 22).

Der Gesprächsforscher erlangt durch den persönlichen Zugang also wichtiges Hintergrund- und Kontextwissen über das Forschungsfeld, das ihm die Einschätzung von Relevanz und Repräsentativität der gewonnenen Daten und ihre richtige Interpretation ermöglicht. Die teilnehmende Beobachtung ist damit nicht nur eine Erhebungsmethode der Gesprächslinguistik, sondern auch ein Mittel zur Gegenstandskonstitution und bildet den Interpretationsrahmen für die nachfolgende Analyse.¹⁴⁸ Üblicherweise ist dafür eine längere

¹⁴⁸ Nach Spranz-Fogasy/Deppermann ist allerdings auch kritisch zu hinterfragen, wie viel Feldwissen für die Interpretation überhaupt nötig ist und ob das Vorwissen tatsächlich durch Aufenthalte im Feld erworben

Präsenz des Forschers im Feld notwendig, während der er in Form von Feldnotizen und -tagebüchern seine Eindrücke festhält, und gleichzeitig die Akteure an seine Anwesenheit so weit gewöhnt, dass eine Aufnahme der Gespräche unter seiner Gegenwart unproblematisch ist und die Natürlichkeit der gewonnenen Daten nicht signifikant mindert (vgl. Spranz-Fogasy/Deppermann 2001, S. 1010 f.; Deppermann 2008, S. 23).

Bei der vorliegenden Studie bestand durch das eigene Musikstudium eine sehr gute Kenntnis des Forschungsfeldes, die bereits einige Hypothesen über relevante Forschungsinhalte wie Multimodalität und Metaphorik erlaubte. Die unsystematischen Feldnotizen wurden zusätzlich durch ein umfangreiches Literaturstudium ergänzt und das bestehende Feldwissen unter 3.2 und 3.3 ausführlich dargelegt. Ein längerer, kontinuierlicher Aufenthalt im konkreten Untersuchungssetting, hier dem jeweiligen Einzelunterricht, wie es die Methodik der teilnehmenden Beobachtung vorsieht, war hingegen nicht möglich, da dies von den Probanden nicht erwünscht war. Ob diese Tatsache Einfluss auf die Authentizität der gewonnenen Daten hat, gilt es vor dem Hintergrund des sogenannten „Beobachterparadoxons“ kurz zu diskutieren:

Grundsätzlich besteht für die gesprächsanalytische Forschung das Problem, dass sie einerseits auf möglichst detaillierte und umfangreiche Aufnahmen von natürlichen Gesprächen angewiesen ist, die Erhebung dieser aber gleichzeitig die Authentizität der Daten einschränkt, und zwar umso mehr, je genauer und damit auch aufwendiger und auffälliger die Aufnahmetechnik ist. Dieses Problem wurde erstmals von William Labov unter dem Begriff „Beobachterparadoxon“ formuliert:

[D]as Ziel der sprachwissenschaftlichen Erforschung der Gemeinschaft muß [sic] sein, herauszufinden, wie Menschen sprechen, wenn sie nicht systematisch beobachtet werden; wir können die notwendigen Daten jedoch nur durch systematische Beobachtung erhalten. (Labov 1971, S. 135).

Das Bewusstsein der Beobachtung kann bei den Akteuren beispielsweise auf der Äußerungsebene zu „Prestigevarietäten“ oder auf der Interaktionsebene zu „ideale[n] Kommunikationsnormen“ führen und somit das eigentliche Untersuchungsergebnis verfälschen (Schu 2001, S. 1016).

Da Natürlichkeit als wichtigstes Gütekriterium von Gesprächsdaten gelten kann, die Aufzeichnung als Überwindung der „Flüchtigkeit des Gesprochenen“ für eine wissenschaftliche Analyse gleichzeitig aber unverzichtbar ist (Redder 2001, S. 1038), gilt es, die bestehenden Verzerrungsfaktoren bestmöglich zu minimieren. Schu nennt dabei in Anlehnung an Schank an erster Stelle „echte Sprechanelassen“ (Schu 2001, S. 1016): Ein hohes

werden muss. Entscheidend sei vor allem, das Feldwissen hinreichend zu explizieren und seine Herkunft darzulegen (vgl. Spranz-Fogasy/Deppermann 2001, S. 1011).

Maß an Natürlichkeit werde schon dadurch erreicht, dass die aufgenommenen Gespräche nicht um ihrer selbst willen bzw. zu Forschungszwecken, sondern aufgrund von „alltagsweltliche[n] situationstypische[n] Sprechänläss[en]“ geführt werden und entsprechend in ihren üblichen zeitlichen und räumlichen Kontext eingebettet sind (Schu 2001, S. 1016). Diese Anforderung ist bei den vorliegenden Gesprächsdaten voll erfüllt: Die Gespräche wurden im Rahmen des wöchentlichen Instrumentalunterrichts geführt und entsprechend in den Räumen der jeweiligen Musikhochschule und zu den gewöhnlichen Unterrichtszeiten aufgenommen, die Situation bei der Aufnahme entsprach also jener außerhalb der Erhebung.

Weiterhin kann ein höheres Maß an Natürlichkeit erzielt werden, indem Art und Technik der Aufnahme variiert werden. Maximale Authentizität würde dabei durch eine verdeckte Aufnahme mit anschließender Einverständniserklärung zur Verwendung der Daten erreicht werden,¹⁴⁹ was jedoch – wie auch im vorliegenden Fall – aus organisatorischen und technischen Gründen häufig gar nicht möglich ist. Es bleibt somit der Einsatz möglichst unauffälliger Aufnahmetechnik, was wiederum zu Abstrichen bei Qualität und Umfang der Daten führt.¹⁵⁰ Gleichzeitig müssen auch die Untersuchungsziele und die individuellen Gegebenheiten der Aufnahmesituation berücksichtigt werden, durch die häufig nur der Einsatz bestimmter Technik überhaupt in Frage kommt. In Abwägung dieser verschiedenen Faktoren fiel die Entscheidung bei der vorliegende Studie auf den Einsatz einer mobilen Handkamera:¹⁵¹ Die Erstellung von Bild-Ton-Aufnahmen war aufgrund des Forschungsinteresses an multimodalen Interaktionen unverzichtbar, wenngleich aufwendiger und auffälliger als eine reine Audioaufnahme. Die Aufstellung mehrerer Kameras zur Abdeckung des gesamten Raumes, in dem sich die Probanden bewegen, war dabei aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht möglich, denn zum einen erfolgte die Zuweisung der Unterrichtsräume häufig kurzfristig, zum anderen waren die Professoren primär daran interessiert, dass der übliche Ablauf direkt aufeinanderfolgender Unterrichtsstunden nicht gestört wird. Um in den meist beengten räumlichen Verhältnissen bei gleichzeitiger Mobilität der Probanden dennoch ohne größeren Aufwand die Interaktionen möglichst umfassend aufzeichnen zu können, stellte die offene Aufnahme mit

¹⁴⁹ Eine verdeckte Aufnahme ohne Einverständnis ist ethisch nicht vertretbar und gesetzlich verboten (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 26 f.).

¹⁵⁰ Qualität und Natürlichkeit der Daten stehen in einem Spannungsverhältnis, häufig bedeuten höherqualitative Aufnahmen auch eine auffälligeren Technik, die dann wiederum die natürliche Gesprächssituation beeinflusst (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 37; Deppermann 2008, S. 25).

¹⁵¹ Eine Übersicht über die verschiedenen Aufnahmemöglichkeiten und -typen geben Brinker/Sager (2010), S. 32/33 und 36.

einer mobilen Handkamera die einzig sinnvolle Möglichkeit dar. Dies bedeutete allerdings auch, dass die Aufzeichnungen nur unter meiner Anwesenheit angefertigt werden konnten. Die Gegenwart des Beobachters stellt einen Verzerrungsfaktor dar, der vor allem über Gewöhnungseffekte minimiert werden kann (vgl. Schu 2001, S. 1018/1019).¹⁵² Daher sollte der Forscher im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung wiederholt und über längere Zeit der untersuchten Gesprächskonstellation beiwohnen (vgl. Spranz-Fogasy/Deppermann 2001, S. 1009; Deppermann 2008, S. 23), was jedoch – wie oben dargelegt – im vorliegenden Fall nicht möglich war. Nach welcher Zeit Gewöhnungseffekte einsetzen, ist nach Schu allerdings sehr unterschiedlich zu beurteilen:

Ob für die Gewöhnung einige Minuten ausreichen (Mattheier 1977, 57) oder ob Monate anzusetzen sind (Rath/Immesberger/Schu 1987, 355 f.), hängt ab von individuellen Dispositionen, vorangehenden Interaktionen oder der sozial-kulturellen Distanz zwischen Beobachteten und Beobachtern. (Schu 2001, S. 1019).

In Bezug auf die Situation instrumentalen Einzelunterricht an der Musikhochschule ist von eher schnellen Gewöhnungseffekten auszugehen, da es verbreitet und üblich ist, dass Zuhörer im Unterricht anwesend sind.¹⁵³ Dies können andere Studierende des Professors sein, die durch die Hospitation zusätzliche Lerneffekte erzielen wollen, oder auch potentielle Studienanfänger und Studierende anderer Hochschulen, die überlegen, ob sie bei dem jeweiligen Professor ein Studium aufnehmen möchten. Öffentliches Unterrichten ist Studierenden wie Professoren auch aus Meisterkursen¹⁵⁴ wohl bekannt und stellt daher eher den Alltag als eine Ausnahmesituation dar. Hinzu kommt, dass der Beruf des Musikers auch sonst mit der öffentlichen Präsentation der eigenen Person einhergeht. Trotz der unvorbereiteten Anwesenheit des Beobachters ist also bei den vorliegenden Aufnahmen aufgrund der zu erwartenden schnellen Gewöhnungseffekte, der Dauer der Gespräche von mindestens 45 Minuten und in Anbetracht des authentischen Sprechanlasses der Einfluss von Verzerrungsfaktoren insgesamt eher gering einzuschätzen.

Neben Qualität und Natürlichkeit der Daten nennt Deppermann Vollständigkeit als wichtiges Qualitätsmerkmal erhobener Daten: Es sollte keine Beschränkung auf den

¹⁵² Schu nennt daneben noch weitere Möglichkeiten wie Ablenkung der Probanden, z. B. durch Ansprechen emotionaler Themen, oder Verschleierung der Aufnahme oder der Rolle des Beobachters. Diese Verfahren sind jedoch häufig entweder aus zeitlich-organisatorischen Gründen nicht umzusetzen oder führen dazu, dass die Gespräche in ihrem thematischen Verlauf beeinflusst und so die Untersuchungsergebnisse verfälscht werden.

¹⁵³ Häufig waren neben meiner Person noch weitere Zuhörer anwesend, die jedoch nicht von der Kamera erfasst wurden.

¹⁵⁴ Bei Meisterkursen haben Studierende gegen Bezahlung die Möglichkeit, bei Professoren anderer Hochschulen Unterricht zu erhalten; meist werden sie vor einem geplanten Hochschulwechsel besucht oder um neue Perspektiven auf die eigene Spielweise zu bekommen. Sie dauern meist zwei bis drei Tage und bestehen neben öffentlichem Unterricht häufig zusätzlich aus Korrepetitions- und Kammermusikangeboten.

Gesprächskern erfolgen, sondern es sollten auch die Gesprächsränder berücksichtigt werden, da diese häufig wesentliche Informationen über die Gespräche und die Interaktanten beinhalten. Wie Deppermann selbst anmerkt, steht dies aber häufig im Konflikt mit praktischen Gegebenheiten, so werden häufig erst nach der Begrüßungssequenz die Aufnahmemodalitäten besprochen, sodass der Beginn des Gesprächs nicht aufgezeichnet werden kann (vgl. Deppermann 2008, S. 27). Dies war auch bei den vorliegenden Aufnahmen der Fall. Wie bereits erwähnt, fanden die aufgenommenen Unterrichtsstunden nicht isoliert, sondern in einer eng getakteten Abfolge statt: Im Unterrichtsraum, der erst gemeinsam mit dem jeweiligen Studierenden betreten werden konnte, lief zumeist noch die vorherige Unterrichtsstunde. Es folgte also parallel zur Begrüßungssequenz die Beendigung des vorherigen Unterrichtsgesprächs und die Verabschiedungssequenz. Während dieser Zeit galt es, die Kamera aufzubauen und die Einverständniserklärungen einzuholen, der Beginn der Gespräche konnte somit nicht aufgezeichnet werden, zumal dafür das Einverständnis des zuvor unterrichteten Studierenden notwendig gewesen wäre. Gleiches gilt auch für die Verabschiedungssequenz am Ende der aufgezeichneten Gespräche; aufgrund der engen zeitlichen Abfolge musste in der Regel schon vor der Verabschiedungssequenz die Kamera abgebaut werden.

In der zu Beginn der Unterrichtsstunde unterzeichneten Einverständniserklärung stimmten die Probanden der Erhebung sowie anonymisierten Speicherung, Verwendung und Veröffentlichung der Daten für wissenschaftliche Zwecke zu.¹⁵⁵ Die Genehmigung der Publikation bezog sich dabei ausdrücklich nur auf die schriftliche Transkription, nicht auf das Videomaterial selbst; diese Regelung war von Seiten der Probanden eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an der Studie. Zu erklären ist diese Zurückhaltung mit dem kleinen Personenkreis der professionellen Musiker, dem „Spezialfall einer besonders geschlossenen ‚professionellen Welt‘“, wie Schütte ihn bezeichnet (Schütte 1991, S. 21): Wie unter 3.2 beschrieben, gibt es an einer Musikhochschule pro Instrument häufig nur einen Professor,¹⁵⁶ der in der Regel circa zehn Studierende unterrichtet. Die ohnehin verhältnismäßig kleine Gruppe professioneller Musiker begegnet sich außerhalb der Hochschule bei Probespielen, Wettbewerben, Meisterkursen und vor allem bei verschiedenen musikalischen Gelegenheitsgeschäften und Orchesterprojekten. Daher muss damit gerechnet werden, dass sich zumindest die Musiker mit dem gleichen Hauptinstrument

¹⁵⁵ S. Anhang I. In der Regel waren dies Professor und Student, in Ausnahmefällen kamen weitere Personen wie Korrepetitoren hinzu.

¹⁵⁶ Dies gilt bei verhältnismäßig seltenen Instrumenten wie den meisten Blasinstrumenten; bei häufig gespielten Instrumenten wie Geige oder Klavier sind es in der Regel drei bis vier Professoren pro Instrument.

deutschlandweit untereinander kennen oder wenigstens voneinander wissen. Aus diesem Grund war die Veröffentlichung des Videomaterials von den Probanden nicht erwünscht. Um eine Rückführung der Äußerungen auf die jeweiligen Personen auszuschließen, wurde außerdem davon abgesehen, die jeweilige Musikhochschule, an der die Aufnahme angefertigt wurde, zu nennen. In den Metadaten zu jeder Aufnahme wurden lediglich Datum, Dauer und bezüglich der Probanden das gespielte Instrument, das Alter bzw. die Altersgruppe,¹⁵⁷ das Geschlecht und bei den Studierenden das Fachsemester festgehalten.¹⁵⁸

5.2 Selektion und Transkription

Gemäß dem Grundsatz gesprächsanalytischer Forschung, datengeleitete Analysen vorzunehmen, die sich weniger an Hypothesen als vielmehr am Untersuchungsmaterial selbst orientieren, bedarf es einer möglichst detailgetreuen Transkription unter Berücksichtigung aller verwendeten Ressourcen. Gleichzeitig erweist sich eine derart genaue Transkription zumeist (wenn überhaupt) nur für kleine Einzelfallstudien als realisierbar. Bei der Betrachtung größerer Datenmengen ist eine Selektion allein aus Zeitgründen unvermeidbar. Hinzu kommen Probleme bezüglich der Lesbarkeit der Transkripte, die bei Einbezug vieler Ressourcen häufig nicht mehr gegeben ist. Wie unter 4.2 dargelegt, gilt es daher im Rahmen der multimodal ausgerichteten Gesprächsanalyse die Transkriptionsentscheidungen gemäß dem Prinzip der Relevanzsetzung zu treffen: Festgehalten werden sollen immer jeweils die Gesprächsressourcen, die an einer bestimmten Stelle für die Interaktanten kommunikativ relevant werden (vgl. Deppermann 2013a, S. 3; Mondada 2018, S. 88). Dies gilt insbesondere für die komplexen multimodalen Ressourcen; für den Verbalteil wurde indes eine durchgehende Transkription nach GAT-2 (Basistranskript) gewählt. Zum einen war dies notwendig, um die bisher in der Forschung nicht berücksichtigte Gesprächssorte umfassend beschreiben zu können. So erlaubt nur eine durchgehende schriftliche Dokumentation Aussagen über den globalen Gesprächsverlauf. Zum anderen ist sie wichtig, um die kontextuelle Einbettung von beobachteten Phänomenen und ihre Entwicklung im Verlauf des Gesprächs adäquat beschreiben zu können.

¹⁵⁷ Einige Professoren wollten ihr genaues Alter nicht angeben, daher wird hier nur eine Altersspanne genannt.

¹⁵⁸ Einen Überblick über das erstelle Untersuchungskorpus liefert die Tabelle 1 unter 3.1. Der Erhebungsbogen für die Metadaten findet sich im Anhang II.

5.2.1 Transkription des Verbalteils nach GAT-2

Grundsätzlich besteht für jede Transkription eine „paradoxe Problemstruktur“:

Das Produkt des Transkribierens, das Transkript, dient der Situationsentbindung und Überlieferung im Wissenschaftsprozess [sic] und trägt daher Züge eines Textes, [...]; der Gegenstand des Transkribierens, also der fixierte Diskurs selbst, soll jedoch zugleich in seinen originalen, situationsgebundenen Mündlichkeitsmerkmalen so vollständig wie möglich durchsichtig bleiben. (Redder 2001, S. 1038).

Zu lösen ist dieses Problem nach Redder über die Festlegung von Gütekriterien für Transkriptionen und ihre genaue Explikation (vgl. Redder 2001, S. 1038). Dies darf allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass „[j]ede noch so detaillierte Transkription nur die Verschriftlichung der vom menschlichen Transkribenden wahrgenommenen und interpretierten Äußerungen sein [kann].“ (Selting 2001, S. 1060). Jede Transkription stellt also unvermeidbar auch immer schon eine erste Interpretation der vorliegenden Daten dar.

Im deutschen Raum haben sich zwei Transkriptionssysteme etabliert, die halb-interpretative Arbeitstranskription (HIAT) nach Ehlich/Rehbein (1976, 1979) und das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) Selting et al. (1998, 2009). Die Wahl des Transkriptionssystems ist dabei abhängig vom jeweiligen Analyseziel und Untersuchungsgegenstand (vgl. Selting 2001, S. 1060). Neben voneinander abweichenden Konventionen für die Darstellung von Merkmalen der gesprochenen Sprache, ist der Hauptunterschied zwischen den beiden Systemen, dass bei HIAT die Sprecherbeiträge in Partiturschreibweise und bei GAT in Textblöcken angeordnet werden: Bei der Partiturnotation wird für jeden Sprecher eine Zeile angelegt, die Zeitachse verläuft horizontal. Gleichzeitige Sprecherbeiträge werden entsprechend untereinander angeordnet und sind damit gut darstell- und erkennbar. HIAT eignet sich daher für Gespräche mit vielen Gesprächsteilnehmern und häufig wechselnden Sprecherrollen. Bei der Textnotation in GAT verläuft die Zeitachse vertikal, die Sprecherbeiträge werden untereinander angeordnet und es wird somit ihre Sequenzialität hervorgehoben, Parallelsprechen wird über Klammern oder Parallelstriche angezeigt. Die Textnotation ist entsprechend besser geeignet für Gespräche mit wenigen Teilnehmern und längeren Sprechbeiträgen, die in einer Partitur mühsamer zu lesen wären als im Textblock (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 42; Selting 2001, S. 1061). Aus diesem Grund wurde für die vorliegenden dyadischen Gespräche eine Transkription nach GAT in seiner 2. Version nach Selting et al. (2009) vorgenommen. Ein Argument für die Verwendung von GAT war auch seine formbezogene Grundausrichtung: Während HIAT eher für funktionsbezogene Analysen im Rahmen von handlungstheoretischen oder diskursanalytischen Ansätzen entwickelt wurde, versteht sich GAT als formbezogene, möglichst wenig interpretative Transkription wie sie vor allem für konversationsanalytische

Untersuchungen, wie die vorliegende, notwendig sind. Weitere Vorteile von GAT sind außerdem die leichte Lesbarkeit des Transkripts durch die ikonische Motivation der verwendeten Zeichen und die Möglichkeit, ein gängiges Textverarbeitungsprogramm zu nutzen (vgl. Selting et al. 2009, S. 354, 357).

Das gesprächsanalytische Transkriptionssystem sieht drei Detailliertheitsstufen der Transkription vor: Das Minimal-, das Basis- und das Feintranskript; eine Verfeinerung eines angefertigten Transkripts auf der nächsten Detailliertheitsstufe soll dabei ohne größeren Aufwand im Nachhinein möglich sein (vgl. Selting et al. 2009, S. 356). Im Minimaltranskript werden der Wortlaut und die Einteilung in Segmente, Überlappungen, Verzögerungen, Pausen, Ein- und Ausatmen, Lachen, kommunikativ relevante nonverbale Handlungen sowie schwer oder nicht Verständliches erfasst. Für linguistische Analysen ist zumeist nicht hinreichend detailliert und dient eher als Arbeitstranskript „zur Bestimmung von genauer zu transkribierenden Passagen“ (Selting et al. 2009, S. 359). Das Basistranskript, das von Selting et al. als linguistischer Mindeststandard angesehen wird, berücksichtigt zusätzlich prosodische Informationen, die notwendig sind, „um Missverständnisse hinsichtlich der semantischen Struktur und pragmatischen Funktion der Segmente im Gesprächskontext auszuschließen“ (Selting et al. 2009, S. 369). Dies bezieht sich insbesondere auf die Transkription von Intonationsphrasen: „[D]ie Intonationsphrase wird durch einen als kohäsiv wahrgenommenen Tonhöhenverlauf als eine zusammenhängende Einheit gestaltet“ (Selting et al. 2009, S. 370), enthält einen Fokusakzent, der in der Regel eine semantisch und/oder pragmatisch besonders relevante Information hervorhebt, und weist eine finale Tonhöhenbewegung am Ende auf. Sie bildet die Grundeinheit des Transkripts und wird in GAT-2 über die Verwendung syntaktischer Zeichen dargestellt (vgl. Selting et al. 2009, S. 370). Im Feintranskript werden die prosodischen Verläufe und Eigenschaften weiter aufgeschlüsselt und noch detaillierter dargestellt, so zum Beispiel Akzenttonhöhenbewegungen sowie Veränderungen im Register, der Tonhöhe und Lautstärke (Selting et al. 2009, S. 377 f.). In allen Transkriptionsstufen wird üblicherweise nach dem Prinzip der literarischen Umschrift transkribiert: Die Bezugsnorm bildet dabei die „bundesdeutsche gesprochen-standardsprachliche Realisierung“, die durch Standardorthographie wiedergegeben wird (Selting et al. 2009, S. 360). Abweichungen von dieser lautlichen Bezugsnorm werden entsprechend durch Abweichungen von der Standardorthographie dargestellt. So werden beispielsweise dialektale Varietäten in der literarischen Umschrift berücksichtigt, nicht aber

standardsprachliche Nebensilbenabschwächungen wie die Tilgung des Schwa-Lautes (vgl. Selting et al. 2009, S. 360).

Für das vorliegende Korpus wurde ein durchgehendes Basistranskript unter zusätzlicher Berücksichtigung auffälliger Veränderungen von Lautstärke, Register und Sprechgeschwindigkeit als Kompromiss zwischen möglichst detaillierten Informationen einerseits und vertretbarem Transkriptionsaufwand andererseits gewählt.

Das nachfolgende Beispiel aus dem Transkript LHSR130214 soll abschließend die verwendeten Transkriptionskonventionen für den Verbalteil verdeutlichen:¹⁵⁹

turn	S	Transkription nach GAT-2
16	LH	was steht ganz OBen?
17	SR	(--) [oh.]
18	LH	[als] Überschrift?
19	SR	oh=SHIT,
20		((Lachen))
21	SR	allegro amAbile ()?
22	LH	das HEISST?
23	SR	(.) ähm. alle - naja=amAbile is mit (.) so mit LIEbe,=oder? irgendwie [()]
24	LH	[hm_HM,]
25	SR	so:
26	LH	durchAUS, [geNAU,]
27	SR	[hm.]
28	LH	(--) in all seinen faCETten; (.) quasi hier.=ne?
29	SR	hm_HM,
30	LH	verBAUT. ja=WIRKlich,
31	SR	hm_HM,
32	LH	((hustet))
33	SR	wie überSETZT man denn <<dim>ambile eigentlich am besten?>
34	LH	(-) °hh GANZ genau? amAbile? mit (--) LIEB? LIEbevoll?
35	SR	lIEbevoll. ja,=oder? [()]
36	LH	[ja,]

¹⁵⁹ Alle Transkripte finden sich in vollständiger Form in Anhang IV.

lieblich is wieder was
 [ANderes,]
 37 SR [hm]
 38 LH <lent>amAbile>?
 39 SR na
 [GUT]
 40 LH [mit]
 MIT LIEbe
 auf jeden
 [Fall.]

Sprecher (S):

LH Professor (Klarinette), männlich, 36 Jahre
 SR Studentin (Klarinette), weiblich, ca. 25 Jahre

Transkriptionskonventionen:

[] Simultansprechen, auch verwendet für: simultanes Singen oder Spielen

Hörbares Ein- und Ausatmen

°h Einatmen ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
 h° Ausatmen ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
 °hh/hh° ein/aus ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
 °hhh/hhh° ein/aus ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.) Mikropause: bis ca. 0.2 Sek.
 (-) Kurze geschätzte Pause ca. 0.2-0.5 Sek.
 (--) Mittlere geschätzte Pause ca. 0.5-0.8 Sek.
 (---) Lange geschätzte Pause ca. 0.8-1.0 Sek.
 (3) Pausen ab einer Sekunde mit Angabe der Sekundenzahl

Dehnung

: ca. 0,2-0,5 Sek.
 :: ca. 0,5-0,8 Sek.
 ::: ca. 0,8-1,0 Sek.

Finale Tonhöhenbewegung (Abgrenzung von Intonationseinheiten)

? hoch steigend
 , steigend
 – gleichbleibend
 ; fallend
 . tief fallend

Sonstige prosodische und intonatorische Informationen:

= schneller Anschluss, intonatorisch angeschlossene Silbe
 GROSS Fokusakzent (hauptbetonte Silbe in einer Intonationsphrase)
 <<xx> > Lautstärke-, Tempo- und Registerveränderungen (sowie weitere prosodische Besonderheiten, z. B. „lachend“, „flüsternd“ etc.) mit Angabe der Ausdehnung
 t tieferes Register
 h höheres Register
 pp-ff pianissimo (sehr leise) bis fortissimo (sehr laut)
 leg legato (gebunden)

stacc	staccato (abgehackt)
cresc	crescendo (lauter werdend)
dim	diminuendo (leiser werdend)
lent	lento (langsam)
all	allegro (schnell)
acc	accelerando (schneller werdend)
rit	ritardando (langsamer werdend)

Verständlichkeit (vermutlich) ()	schwer verständlich (vermuteter Wortlaut) unverständlich
---	---

5.2.2 Probleme und Möglichkeiten der Transkription nonverbalen Verhaltens

Es sind im Wesentlichen drei Merkmale nonverbalen Verhaltens, die für die Transkription bestimmend sind und gleichzeitig ihre Schwierigkeit ausmachen: Erstens verläuft nonverbales Verhalten in einem zeitlichen Kontinuum, es ist weniger leicht als Verbalsprache in Einheiten wie Intonationsphrasen oder Wörter zu unterteilen (vgl. Sager 2001, S. 1075). Zweitens unterliegen nonverbale Ressourcen weniger stark als Verbalsprache einer Konventionalisierung, was die Beschreibung entsprechend aufwendig macht und auch eine Neubewertung der Frage nach der Trennung von Formbeschreibung und Interpretation erfordert. Drittens bilden die verschiedenen im Gespräch gebrauchten Ressourcen ein komplexes Geflecht: Die Anzahl möglicher multimodaler Ressourcen und Handlungen ist potentiell unbegrenzt, sie können von einfachen konventionalisierten Handgesten bis hin zu komplexen Objektmanipulationen reichen und schließen Bewegung im Raum ebenso wie die Ausrichtung des Blicks mit ein (vgl. Mondada 2018, S. 95). Ihre Verwendung erfolgt dabei häufig gleichzeitig und sie stehen zudem in einer komplexen Beziehung zur Verbalsprache (vgl. Kendon 2013, S. 12 f.).

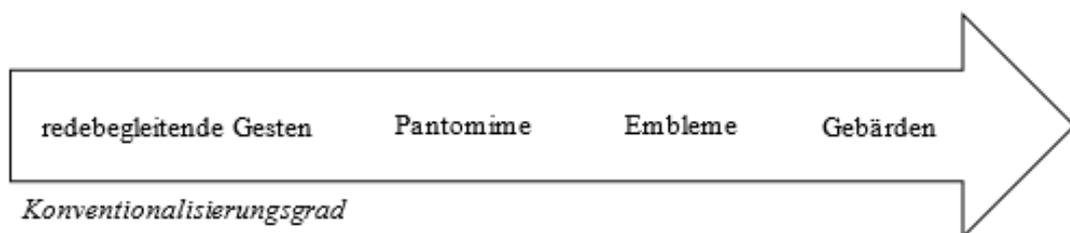
Die genannten Problemfelder sollen im Folgenden näher erörtert und Lösungsmöglichkeiten für die Transkription diskutiert werden:

In Bezug auf das Problem der Segmentierung von nonverbaler Kommunikation gibt es in der jüngeren Forschung einige neue Erkenntnisse, insbesondere die Untersuchungen von Adam Kendon (2004) können dabei als wegweisend gelten: Kendon konnte zeigen, dass für den Hörer – und entsprechend auch für den Analysierenden – eine Abgrenzung kommunikativer, intentional eingesetzter, von nicht kommunikativen Körperbewegungen zweifelsfrei möglich ist, da diese sich in ihrer Struktur deutlich voneinander

unterscheiden.¹⁶⁰ Kommunikative Körperbewegungen bzw. Gesten¹⁶¹ lassen sich nach Kendon durch einen deutlichen Anfang und ein deutliches Ende klar abgrenzen und weisen verschiedene Phasen auf: Sie beginnen und enden mit einer, häufig der gleichen, Ruheposition („rest position“), die in der Regel nah am Körper ist; die Bewegungen dazwischen bilden eine gestische Einheit („gesture unit“). Von der Ruheposition aus gehen die Hände zunächst in eine Vorbereitungsposition („preparation“), auf die dann der gestische Zug („stroke“), also die Bewegung folgt. Er endet mit einem kurzen Innehalten („hold“), anschließend folgt der Rückzug („retraction“) und schließlich wieder die Ruheposition (vgl. Kendon 2013, S. 10/11). „Stroke“ und „hold“ bilden die Kernphase der Geste, aus der sich nach Bressemer et al. (2013) die Bedeutung einer Geste ableiten lässt und die zumeist auch mit dem relevanten, intonatorisch hervorgehobenen Teil der gesprochenen Sprache zusammenfällt (vgl. Bressemer/Ladewig/Müller 2013, S. 1102 f.). Die Erkenntnisse Kendons zu den gestischen Einheiten und Phasen konnten vielfach bestätigt werden und werden daher in den meisten Ansätzen zur multimodalen Transkription berücksichtigt (vgl. auch Mondada 2018; Bressemer/Ladewig/Müller 2013).

Der umstrittenste Punkt bei der Transkription multimodaler Ressourcen ist zweifelsohne ihre Darstellung bzw. Beschreibung. Diese ist dabei umso schwieriger, je geringer der Grad der Konventionalität ist. McNeill (1992) unterscheidet bezüglich des Konventionalisierungsgrades verschiedene Gestenklassen und ordnet sie auf einer Skala an, die unter dem Namen „Kendon’s continuum“ bekannt geworden ist (vgl. McNeill 1992, S. 37, 2000, S. 1–7):

Abb. 4 Kendon’s continuum (in Anlehnung an McNeill 2000)



¹⁶⁰ Auch nicht-kommunikative Verhaltensweisen (wie beispielsweise Selbstberührungen) können für die Kommunikation relevant sein, indem sie beispielsweise Aussagen über die emotionalen Befindlichkeiten der Aktanten ermöglichen; ihre kommunikative Funktion für das aktuelle Gesprächsgeschehen ist aber eher gering, daher liegt der Fokus hier, wie in den meisten multimodalen Untersuchungen, auf kommunikativen, vom Hörer als intentional wahrgenommenen, nonverbalen Ressourcen (vgl. Kendon 2013, S. 8 f.).

¹⁶¹ Wie die meisten Untersuchungen zur Multimodalität beziehen sich die Untersuchungen von Kendon ausschließlich auf Gestik, also kommunikativ eingesetzte Bewegungen der Hände und Arme; erst in jüngerer Zeit wird eine Ausweitung der Untersuchung auf weitere Ressourcen in der Multimodalitätsforschung angestrebt (vgl. Mondada 2016, S. 341 f.).

Den rechten Pol auf der Skala bildet die Gebärdensprachen, die Fricke in Anlehnung an McNeill als „konventionalisierte sprachliche Systeme bei gleichzeitiger vollständiger Abwesenheit der vokalen Rede“ definiert (Fricke 2007, S. 148). An nächster Stelle stehen die Embleme; es handelt sich dabei um „partiell konventionalisierte Zeichen, die sich jedoch im Unterschied zu gebärdensprachlichen Zeichen nicht zu syntaktischen Einheiten höherer Ordnung kombinieren“ (Fricke 2007, S. 148), ein typisches Beispiel ist der aufgerichtete Daumen als Ausdruck für „gut“; Embleme können in Kombination oder losgelöst von Verbalsprache auftreten. Sowohl Gebärden als auch Embleme können aus zeichentheoretischer Perspektive als Symbole gelten. Es folgen die pantomimischen Gesten, die zwar nicht konventionalisiert sind, deren Bedeutung aber ohne den Einbezug von Verbalsprache durch den Nachvollzug der mimetischen Darstellung rekonstruierbar ist, entsprechend handelt es sich hier um ikonische Zeichen. Den linken Pol bilden die in alltäglichen Gesprächen am häufigsten auftretenden redebegleitenden Gesten, bei denen keine stabilen Form-Bedeutungs-Beziehungen vorliegen. Die jüngere Forschung konnte zwar auch bei den redebegleitenden Gesten wiederkehrende Muster nachweisen,¹⁶² gleichwohl kann die genaue Bedeutungszuweisung immer nur kontextgebunden erfolgen. Redebegleitende Gesten sind demnach ebenfalls ikonische Gesten, die aber in hohem Maße polysem sind, sodass für eine eindeutige Festlegung der Bedeutung die Semantik der Verbalsprache einbezogen werden muss (vgl. Müller/Bressem/Ladewig 2013, S. 711; Kendon 2013, S. 16; Mondada 2018, S. 86).

Da kein festes Inventar von Form-Funktions-Mustern besteht, ist die Beschreibung der redebegleitenden Gesten entsprechend kompliziert und aufwendig. Hierfür wurden in der Vergangenheit je nach Untersuchungsziel und methodischer Grundausrichtung verschiedenste Verfahren erprobt, die von einfachen Verbalparaphrasen über Piktogramme bis zur Integration von Bildern in den Transkriptionstext reichen.¹⁶³ Auf der einen Seite stehen dabei die starke Reduktion des visuellen Aussagegehalts und der hohe interpretative Anteil bei verbalen Umschreibungen, der die Belegkraft von Transkripten bei der Interpretation von Gesprächen letztlich einschränkt. Auf der anderen Seite besteht das Problem, dass die ausschließliche Verwendung von Bildern – also letztlich die Vermeidung einer Transkription – zum einen ungenau ist, insbesondere was das Zusammenwirken

¹⁶² Ladewig und Müller sprechen hier von sogenannten „recurrent gestures“; (vgl. Ladewig 2013, S. 1559), S. unter 7.2.

¹⁶³ Eine Übersicht über verschiedene Verfahren, die in Vergangenheit erprobt wurden geben Bohle (2013), Bressem (2013) und Sager (2001).

verschiedener Ressourcen betrifft, und zum anderen kaum erlaubt, wiederkehrende Formen bzw. Musterbildung zu erkennen. In jüngerer Zeit haben sich zwei gegensätzliche Ansätze etabliert, die mit der beschriebenen Problematik sehr unterschiedlich umgehen: das „Linguistic Annotation System for Gestures“ (LASG) nach Bressemer et al. (2013) und das konversationsanalytisch orientierte Verfahren nach Mondada (2018).

5.2.2.1 Linguistic Annotation System for Gestures

Bressemer et al. sind um eine detaillierte formbasierte Transkription bemüht, die sowohl die linguistische Analyse von Gestik allein, als auch in Relation zur Verbalsprache ermöglicht. Ihre Untersuchung zielt dabei weniger auf die soziale Interaktion im Gespräch ab, als vielmehr auf

- 1) a description of the structural and functional properties of gestures, that is a ‘grammar of gesture’ [...], and 2) an investigation of the relation of speech and gestures in conjunction from the perspective of a ‘multimodal grammar’ [...]. (Bressemer/Ladewig/Müller 2013, S. 1099).

Entsprechend der Maßgabe, eine rein formbasierte Transkription vorzunehmen, die interpretative Anteile vermeidet, arbeiten die Autoren nicht mit globalen Verbalparaphrasen, sondern beschreiben analytisch die verschiedenen gestischen Parameter; dies sind im Einzelnen gestische Einheiten und Phasen, Handform, -ausrichtung und -position, Bewegungsrichtung, -typ und -qualität, Repräsentationsmodus der Geste und zugrundeliegende Schemata. In Bezug auf die Verbalsprache werden Beginn und Ende von Sprecherbeiträgen (turns) sowie Intonationseinheiten und prosodische Informationen transkribiert, außerdem werden die komplexen zeitlichen und funktionalen Beziehungen zwischen Verbalsprache beschrieben. Letzteres bezieht sich auf die syntaktischen, semantischen und pragmatischen Funktionen, die eine Geste im Kontext der verbalsprachlichen Äußerung erfüllen kann (vgl. Bressemer/Ladewig/Müller 2013, S. 1109 f.). Die Angaben zu den Relationen zeigen beispielsweise, ob und wie eine Geste syntaktisch integriert ist bzw. welche syntaktische Funktion sie übernimmt, ob sie eine semantische Zusatzinformation enthält, sich ko-expressiv oder gar konträr zur Semantik der Verbalsprache verhält und als welcher Sprechakt sie fungiert, so kann Gestik referieren, repräsentieren, performativ eingesetzt werden oder perlokutionär wirken (vgl. Bressemer/Ladewig/Müller 2013, S. 1113). Das für die Beschreibung zu verwendende Vokabular ist teilweise standardisiert, teilweise ist die Formulierung aber auch frei wählbar.¹⁶⁴ Die verschiedenen gestischen und verbalsprachlichen Parameter werden in

¹⁶⁴ Siehe Tab. 2.

einzelnen Partiturzeilen, gesondert für jeden Sprecher aufgeführt; dafür ist die Verwendung von Transkriptionssoftware wie ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics 2020) oder ANVIL (Kipp 2017) vorgesehen, da die Anlage von Partituren in üblichen Textverarbeitungsprogrammen sehr aufwendig ist (vgl. Bresse/Ladewig/Müller 2013, S. 1100). Die Transkriptionsprogramme bieten auch den Vorteil, dass das zu transkribierende Videomaterial mit eingefügt und bearbeitet werden kann. Die Transkription erfolgt in ELAN bzw. ANVIL in Relation zur horizontal verlaufenden Zeitachse: Es wird jeweils ein Zeitabschnitt markiert und anschließend die darin stattfindende verbale oder nonverbale Aktivität bzw. ihre Funktion in der entsprechenden Partiturzeile annotiert, die entstehende Partiturfläche gibt so einen Überblick über die strukturelle und zeitliche Verflechtung von Gestik und Verbalsprache. Die folgende Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Anlage des Transkripts nach dem LASG:

Tab. 2 Transkriptionsanlage LASG (Bresse et al. 2013, S. 1101)

Level of Annotation		Name of Tier	obligatory/ optional	controlled vocabulary
Annotation of gestures	determining units	Gesture Unit	obligatory	
		Gesture Phases		
	annotation of form	Hand Shape	obligatory	
		Orientation		
		Position		
		Movement Type		
		Movement Direction		
	motivation of form	Movement Quality	obligatory	
		Mode of representation (MoR)		
Action				
Annotation of speech	annotation of speech (turn)	Motor pattern	obligatory	
		Image schema		
		Speech Turn		
		Speech Turn-translation		
	annotation of speech (intonation unit)	Speech Turn-Gesture Phases	obligatory	
		Speech Turn-Gesture Phases translation		
		Intonation Unit		
		Intonation Unit-translation		
		Intonation Unit-Gesture Phases		
		Intonation Unit-Gesture Phases translation		
Annotation of gestures in relation to speech	prosody	Final pitch movement	obligatory	x
		Accent (primary, secondary)	optional	
	Syntax	Word Class	obligatory	x
		Syntactic Function	optional	
		Integration		
	Semantics	Temporal Relation	obligatory	x
		Semantic Relation	optional	
		Semantic Function		
		Turn	obligatory	
	Pragmatics	Speech Act	optional	x
Pragmatic Function				
Dynamic Pattern				

Schon diese Übersicht macht deutlich, dass das LASG aufgrund seiner Detailliertheit und Komplexität nur für die Analyse einzelner Gesten anwendbar ist. Bei längeren Gesprächsabschnitten ist neben dem Zeitaufwand auch die Lesbarkeit des Transkripts ein Problem. Um die einzelnen Gesten dennoch vorstellbar für den Leser zu machen, sehen Bressemer et al. zusätzlich die Verwendung des Videos vor, was die Anwendung des Transkriptionsverfahrens bei sensiblen Daten, wie den vorliegenden, wiederum erschwert. Ein weiteres praktisches Problem bei der Transkription mit dem LASG ist das Ausgabeformat. So ist zwar die Anlage der Transkription in ELAN oder ANVIL einfach möglich, es existiert bisher jedoch kein adäquates Ausgabeformat, in dem die transkribierten Zeitrelationen und Überschneidungen auch abgebildet werden. Dies ist nicht nur für den Druck ein Problem, sondern auch für die Weiterarbeit mit gängigen Textverarbeitungsprogrammen.

Kritisch zu fragen ist aber vor allem, ob das erklärte Ziel der Autoren, eine rein formbasierte Transkription vorzunehmen, mit dem LASG tatsächlich erreicht wird: Während Bewegungsarten und Handformen noch relativ zuverlässig nach vorgegebenen Kriterien objektiv beschreibbar sind (vgl. Bressemer/Ladewig/Müller 2013, S. 1084 f.), bewegt man sich bei den Angaben zu den semantischen und pragmatischen Funktionen, insbesondere aber bei jenen zur Motivation der Gesten, eindeutig im Bereich der Interpretation. Hinsichtlich der pragmatischen und semantischen Funktionen machen Bressemer et al. zudem kaum Angaben, wie diese genau bestimmt werden und wie die Festlegungen legitimiert werden sollen. Umfassender widmen sich die Autorinnen hingegen der Bestimmung der „motivation of form“, hinter der sich letztlich eine Bedeutungsanalyse der Gesten verbirgt, die Müller et al. an anderer Stelle als „principles of meaning creation“ beschreiben (vgl. Müller/Bressemer/Ladewig 2013, S. 711 f.). Die Analyse geht dabei vom „Repräsentationsmodus“ aus, womit die mimetische Technik, die einer Körperbewegung zugrunde liegt, gemeint ist. Dahinter steht die Grundannahme, dass Gesten auf mimetischen Abstraktionsprozessen beruhen: „The basis for gestural meaning is – provided that gestures don't point – mimesis“ (Müller 2010, S. 48). Müller et al. unterscheiden die Modi „acting“, die schauspielerische Nachahmung einer Handlung, und „representing“, die Darstellung eines Objekts mit den Händen, wobei diese wiederum entweder modellierend („molding“) oder zeichnend („drawing“) sein kann (vgl. Müller/Bressemer/Ladewig 2013, S. 711 f.).¹⁶⁵ Semiotisch gesehen sind nach Müller et al. beide Repräsentationsmodi sowohl ikonischer

¹⁶⁵ Ähnliche Einteilungen machen schon McNeill (1992) und Kendon (2004).

als auch indexikalischer Natur. Insbesondere bei den schauspielerischen Gesten sehen sie einen hohen indexikalischen Anteil, da eine metonymische Teil-Ganzes-Relation vorliege: So würde eine Nachahmungshandlung ohne das betreffende Objekt ausgeführt, die aber Teil der realen Handlung mit Objekt sei (vgl. Müller/Bressem/Ladewig 2013, S. 714/715). Beispielsweise bei den bereits beschriebenen Away-Gestures werde ein nicht real vorhandenes Objekt weggehalten oder weggeschoben, weshalb die Handlung als Teil einer realen Ablehnungshandlung und damit als Index zu verstehen sei (vgl. Müller/Bressem/Ladewig 2013, S. 718). Dies mag zwar aus der Perspektive des Ausführenden, für den letztlich alle Gesten Ausdruck mentaler Konzepte und damit immer auch Indizes sind, zutreffen, für die Interpretation der Gesten ist indes der ikonische Charakter entscheidend.¹⁶⁶ Dies wird auch im nachfolgenden Schritt der Bedeutungszuweisung deutlich, der nach Müller et al. in der Bestimmung der den Repräsentationsmodi zugrundeliegenden Bild- oder Aktionsschemata besteht, was offensichtlich über ikonische Interpretation erfolgt.

Das Verfahren der Gestenanalyse, basierend auf der Rückführung von gestischen Ausdrucksformen auf (alltägliche) Handlungsmuster und/oder Vorstellungen, ist somit ohne Zweifel ein in hohem Maße interpretatorischer und keineswegs objektivierbarer Prozess. Dies ist zwar nicht an sich problematisch – schließlich ist die Ermittlung gestischer Bedeutung letztlich das Ziel der Analyse – gleichwohl müsste es von den Autorinnen expliziert werden und es steht im Widerspruch zu ihrem formulierten Ziel, eine rein formbasierte Transkription anzufertigen.

5.2.2.2 Konversationsanalytisches Verfahren

Der beschriebene Ansatz der Gestikforschung unterscheidet sich mit seiner Fokussierung auf die Formparameter einzelner Gesten deutlich von der gesprächsanalytischen Herangehensweise, so erklärt Deppermann zur multimodalen Transkription:

The visual richness of the video and requirements on the readability of transcripts obviously make the notion of “comprehensive video transcription” fictitious. The production of a multimodal transcript therefore is a thoroughly reflexive and interpretive accomplishment (...): Which phenomena are captured in which way depends on what participants make relevant in their activities and on the research question and analytical interests which in turn need to be adapted to the participants’ orientations. The same applies to the selection of stills to be included in transcripts and analyses. In this way, however, multimodal transcripts are much more a product of detailed analysis than its precondition. Much more radically than verbal transcripts, they are means to enable the reader to see what matters analytically, but they do not provide an uninterested objectivist view on the scene recorded, which would provide for a neutral ground to test the analysis in a strict sense. (Deppermann 2013a, S. 3).

¹⁶⁶ Nur symbolische und ikonische Zeichen ermöglichen aufgrund ihrer Stellvertreterfunktion letztlich auch eine Bedeutungszuweisung, demgegenüber ist der Zeichenstatus von Indizes anzuzweifeln (vgl. Peirce 1965, S. 300; Nöth 2000, S. 185).

Eine vollständige Transkription multimodaler Ressourcen wird in der Gesprächsanalyse also gar nicht angestrebt, sondern es erfolgt immer eine Selektion nach dem Prinzip der kommunikativen Relevanz und in Abhängigkeit von der Forschungsfrage (vgl. Mondada 2018, S. 88). Multimodale Transkriptionen verstehen sich demnach weniger als objektive Verschriftlichungen von Interaktionen, die als Belege bei anschließenden Interpretationen dienen, sondern sie bilden einen Teil des Analyseprozesses und helfen dem Leser gleichzeitig, diesen nachzuvollziehen. Für die Darstellung haben sich in der Gesprächsanalyse die Transkriptionskonventionen nach Mondada durchgesetzt (Mondada 2018, 2019):

Nach Mondada muss für die Rekonstruktion der Bedeutung körperlicher Aktivitäten ihre zeitliche Koordination bzw. Integration sowie ihre Form berücksichtigt und entsprechend transkribiert werden (vgl. Mondada 2018, S. 91). Wie im LASG werden dabei die verschiedenen gestischen Phasen im Transkript abgebildet, allerdings nicht in gesonderten Partiturzeilen, sondern mittels verschiedener Symbole, die in die an GAT-2 orientierte Verbaltranskription integriert werden und Beginn und Ende der verschiedenen Phasen anzeigen.¹⁶⁷ Darunter werden dann zusätzliche Zeilen eingefügt, in denen die Formbeschreibung der simultanen körperlichen Aktivitäten mittels nicht standardisierter Verbalparaphrasen erfolgt. Diese Kurzbeschreibungen dienen dabei nur der ersten Orientierung, eine genauere Beschreibung der nonverbalen Aktivitäten ist dann in der Analyse vorgesehen (vgl. Mondada 2018, S. 91).

Die Gesamtanlage der Transkription ist anders als beim LASG keine Partitur-, sondern eine Textnotation mit vertikal verlaufender Zeitachse. Für die Formbeschreibung muss der Transkribend nach Mondada eine emische Perspektive einnehmen, um die aus Sicht des Gesprächspartners relevanten Aspekte zu erfassen. Entscheidend ist dabei, dass nur visuell wahrnehmbares Verhalten beschrieben wird, aber keine Vermutungen über Intentionen oder mentale Zustände der Interaktanten mit in das Transkript einfließen (vgl. Mondada 2018, S. 90). Zusätzlich werden zumeist Standbilder in das Transkript integriert, um einen holistischen Eindruck der komplex miteinander verflochtenen multimodalen Aktivitäten zu vermitteln. Anders als für die oben genannten Ansätze aus der Gestikforschung, ist für die Gesprächsanalyse jede multimodale Ressource von Interesse, die in der sozialen Interaktion kommunikativ relevant wird, neben Gestik können das beispielsweise Blickrichtung,

¹⁶⁷ Die Anzahl der Zeilen variiert dabei je nachdem, wie viele der Sprecher wie viele nonverbale Aktivitäten parallel zur gesprochenen Sprache ausführen, s. Abb. 5.

Objektmanipulation oder Bewegungsverhalten im Raum sein.¹⁶⁸ Das nachfolgende Beispiel soll die Komplexität multimodaler Transkriptionen nach konversationsanalytischem Standard veranschaulichen:

Abb. 5 Transkription nach Mondada (2018, S. 91)

```

1      * (0.4) #
cus    #one lateral step twd eggs-->
cus    >>looks at SAL---->
sal    >>looks at CUS---->
fig    #fig.2

```



fig.2

```

2  CUS  'ben° j'vais †vous†s+ pr+end†re†# d+es †oeu°:fs,
      °well° I will take from you some eggs
      +....+points eggs+, ,+
      -->†....†turns head†, †looks in front->
      ->†pivots twd hard cheese->
      -----•looks eggs->>
3  sal
      °et †pi:†s,° ##
      °and †then°
4  SAL  †@m†h° ##
      †@nods°
      *walks tw eggs----->>
cus    -->†turns head tw eggs-->>
cus    †walks tw eggs-->>
fig    #fig.3

```



fig.3

Sprecher:

CUS = Customer

SAL = Saler

Transkriptionskonventionen (Mondada 2018, S. 106):

** Descriptions of embodied movements are delimited between

¹⁶⁸ Eine Ausweitung der Forschung auf alle eingesetzten multimodalen Ressourcen und ihr Zusammenwirken in Form von sogenannten „multimodal gestalten“ wird insbesondere von Mondada gefordert (vgl. Mondada 2014a, S. 140/141, 2016, S. 344 f.) Ob eine Ressource wie beispielsweise Laufen dabei holistisch beschrieben kann oder in ihre einzelnen Parameter (Bewegung der einzelnen Körperteile) zerlegt werden muss, ist nach Mondada dabei noch nicht hinreichend geklärt (vgl. Mondada 2018, S. 95).

++	two identical symbols (one symbol per participant's line of action) and are synchronized with corresponding stretches of talk/lapses of time.
*--->	The action described continues across subsequent lines
--->*	until the same symbol is reached.
>>	The action described begins before the extract's beginning.
-->>	The action described continues after the extract's end.
....	Preparation.
-----	Full extension of the movement is reached and maintained.
,,,,	Retraction.
ava	Participant doing the embodied action is identified when (s)he is not the speaker.
fig	The exact moment at which a screen shot has been taken is indicated
#	with a symbol showing its temporal position within turn at talk/segments of time.

Wie das Beispiel zeigt, entsteht die Vielschichtigkeit der Transkripte hier weniger durch die genaue Analyse einzelner Formparameter einer Geste, sondern vielmehr durch die Darstellung vieler verschiedener multimodaler Ressourcen und ihrer zeitlichen Koordination. Dies gilt insbesondere für Gespräche mit vielen Teilnehmern, bei denen sowohl das Anfertigen als auch das Lesen der Transkripte mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist. Aus diesem Grund ist auch hier eine durchgehende Transkription längerer Gesprächsabschnitte oder gar ganzer Korpora nicht möglich, sondern es erfolgen nur Einzelfallanalysen (vgl. Deppermann 2013a, S. 3). Durch die Transkription in Relation zur Verbalsprache ist zudem die Darstellung nonverbaler Aktivitäten ohne paralleles Sprechen – wie sie auch im vorliegenden Untersuchungskorpus häufig auftreten – ein Problem. Eine mögliche Lösung ist die Transkription von Pausenzeiten, die entsprechend der ausgeführten nonverbalen Handlungen segmentiert werden; die Aktivitäten werden dann wie gewöhnlich in den darunterliegenden Zeilen beschrieben. Diese Art der Transkription bedeutet allerdings eine Vermischung der Zeitrelationen: So folgen die Angaben zur Nonverbalität in Abhängigkeit von der Verbalsprache keiner genauen Zeitangabe, sondern vielmehr der „emic time“, also der subjektiven Zeitwahrnehmung, während nonverbale Handlungen ohne simultane Verbalsprache nach genauer Zeitmessung erfolgen („etic time“) (vgl. Mondada 2018, S. 100).¹⁶⁹ Hinzu kommt, dass diese Darstellungsweise schwer lesbar ist und außerdem einen verzerrten Eindruck von der Gesprächssituation vermittelt: Eine transkribierte Pause suggeriert, dass die Interaktion ruht, was bei Betrachtung der nonverbalen Ressourcen aber häufig gerade nicht der Fall ist; beispielsweise kann eine Geste so in die Verbalsprache integriert sein, dass sie redeersetzend syntaktische Funktionen übernimmt (vgl. Müller/Bressemer/Ladewig 2013, S. 709).

¹⁶⁹ Alternativ schlägt Mondada die Verwendung eines Transkriptionsprogrammes wie ELAN vor, bei dem die Zeitachse vorgegeben ist und somit auch der Verbalteil in seiner genauen zeitlichen Relation festgehalten wird. Ob die Konventionen in ELAN anzuwenden sind, ist allerdings fraglich, da zum einen durch die Partiturnotation in ELAN die Gesamtanlage verändert werden müsste und außerdem durch das Erfassen zeitlicher Relationen im Programm die integrierten Angaben im Verbalteil obsolet würden.

5.2.3 Transkriptionsentscheidungen für die Untersuchung

Für die hier vorgenommene Untersuchung erwiesen sich letztlich beide vorgestellten Transkriptionssysteme als ungeeignet. Insbesondere der hohe Zeitaufwand bei der Transkription ermöglicht bei beiden Verfahren nur die Betrachtung einzelner Gesten bzw. einzelner „multimodal gestalts“ (Mondada 2014b, S. 358), nicht aber die Untersuchung mehrerer längerer Gespräche, wie sie hier vorgenommen werden soll.

Vielmehr gilt es, die Transkriptionsentscheidungen gemäß dem formulierten Relevanzprinzip (vgl. Deppermann 2013a, S. 3; Mondada 2018, S. 88) vorzunehmen. Dabei erwies sich für die untersuchten Gespräche weder eine Konzentration auf Gesten, wie sie das LASG vorsieht, noch eine komplexe Analyse des interaktiven und zeitlichen Zusammenspiels von Verbalsprache, Gestik, Raum- und Blickverhalten, wie sie Mondada vornimmt, als zielführend. Denn eine erste Analyse konnte zeigen, dass der Ressourcengebrauch (abgesehen vom Instrumentalspiel der Studierenden) fast ausschließlich durch die Professoren erfolgt und der Fokus dabei auf Singen, Instrumentalspiel und Gestik liegt. Dabei sind die gebrauchten Ressourcen vor allem in zweierlei Hinsicht relevant für Gesprächspartner: Erstens übernehmen Singen und Spielen pragmatische, semantische und syntaktische Funktionen in den Verbaläußerungen,¹⁷⁰ zweitens werden bestimmte Gesten wiederkehrend rede- und spielbegleitend mit vergleichbarer Funktion und Bedeutung eingesetzt.¹⁷¹ Für die Analyse von ersterem ist die Beschreibung des zeitlichen Zusammenspiels mit der Verbalsprache schlicht nicht notwendig, da gleichzeitiges Singen/Spielen und Sprechen bei einem Sprecher nicht möglich ist und bei verschiedenen Sprechern zu akustischen Verständigungsproblemen führt und daher nur bei Unterbrechungen auftritt. Hier ist also eine einfache Angabe von Singen und Spielen im Basistranskript ausreichend. Für die angemessene Beschreibung der wiederkehrenden Gesten ist aufgrund der relativen Formstabilität keine wiederholte Beschreibung an jeder Stelle ihres Vorkommens notwendig. Hier reicht eine einmalige Klassifikation und Formbeschreibung aus, auf die im Basistranskript mit der entsprechenden Bezeichnung der Geste verwiesen wird.¹⁷²

¹⁷⁰ S. unter 7.1.

¹⁷¹ Daneben tauchen singuläre Gesten auf, die aber hier nicht im Fokus der Untersuchung stehen sollen und daher nur in einer kurzen Verbalparaphrase beschrieben werden, s. unter 7.2.

¹⁷² Die Beschreibung soll dabei unter Rückgriff auf das Instrumentarium des LASG erfolgen, s. unter 5.3.2. Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Zuweisung auftretender gestischer Ausdrucksformen zu abstrakteren Mustern und Klassen natürlich Teil der Interpretation ist, das Transkript bei der Gestikbeschreibung somit also auch interpretative Anteile enthält. Zu rechtfertigen ist dies wiederum über die emische Perspektive (vgl. Mondada 2018, S. 90): So ist davon auszugehen, dass auch die Gesprächspartner

Die oben beschriebene Verbaltranskription nach GAT-2 wurde entsprechend um Angaben zu Singen, Spielen und Gestik erweitert. Dabei wurde aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit und wegen des dargelegten Problems der sprachabhängigen Transkription nicht auf das konversationsanalytische Verfahren nach Mondada zurückgegriffen, sondern in Anlehnung an GAT-2 die redeersetzende nonverbale Kommunikation in Doppelklammern mit Angabe der Dauer im Transkripttext vermerkt (vgl. Selting et al. 2009, S. 368) und rede- bzw. sing-/spielbegleitende Gestik in einer zusätzlichen Spalte festgehalten, wobei Gleichzeitigkeit durch Unterstreichungen im Transkripttextes markiert wurde.¹⁷³ Das beschriebene gestische Verhalten bezieht sich dabei, wenn nicht gesondert angegeben, auf den Professor. Eine zusätzliche Kommentarspalte dient außerdem dazu, erste interpretatorische Anmerkungen festzuhalten.

Abschließend sei folgendes Beispiel aus LHSR130214 gegeben, um das angewendete Transkriptionsverfahren zu verdeutlichen:

turn	S	Transkription nach GAT-2	begleitende Gestik LH	Kommentar
98	LH	[naJA,] <u>es braucht diesen BOgen, über die pausen hinWEG, (dis) find ich machste GUT,</u>	zeigt in die Noten	
99	SR	hm_HM,		
100	LH	<u>(.) und aber noch nicht so offenSICHTlich. ich find des schon zu LAUT eigentlich.</u>	zeigt in die Noten	
101	LH	<u>((singt 1)) AUFbauen, ((singt 1)) und dann auf dem hohen intervall (.) so n bisschen AUSdruck. zumindest auf dem TON vielleicht auch.=ne? <<p>nochmal?></u>	Betonungsbögen, Nachzeichnung Melodieverlauf öffnende Geste öffnende Geste zeigt in die Noten	<i>Singen: Demonstration mehr Ausdruck/ Innerlichkeit</i>
102	SR	((spielt 12, bricht ab))		

eben solche Muster erkennen und nicht jede Geste singular wahrnehmen. Diese Perspektive gilt es bei der Analyse einzunehmen und zu explizieren. Eine rein formbasierte, durchgehende Gestiktranskription wäre letztlich auch nur scheinbar eine Lösung des Problems, denn abgesehen davon, dass detaillierte Formtranskriptionen schwer lesbar und kaum nachvollziehbar sind (wie das LASG zeigt), erfolgt letztlich auch hier im nachfolgenden Schritt die klassifizierende Interpretation, die für die Erkennung regelhaften Gestikgebrauchs notwendig ist.

¹⁷³ Das von Selting et al. (2009) vorgeschlagene Verfahren, nach dem redebegleitendes Verhalten durch Spitzklammern mit Markierung der Ausdehnung angegeben wird (vgl. Selting et al. 2009, S. 368), konnte dabei nicht angewendet werden, da häufig komplexe Parallelstrukturen von Singen, Spielen und Gestik auftraten, die sich durch das System nicht abbilden ließen.

naja=is jetzt n bisschen
 WEnig.=he?
 103 LH hm_HM,
 104 SR ((setzt an zum Spielen))
 105 LH und dyNAMisch, (.) ANfang,=find
 ich, darfste erstmal schon in n
RAUM stellen. (.) und dann bauste
 wieder AUF.
 ((spielt 8))
 und dann nach VORN.

Betonungsbögen

*Spielen:
 Demonstration*

Sprecher (S):

LH Professor (Klarinette), männlich, 36 Jahre
 SR Studentin (Klarinette), weiblich, ca. 25 Jahre

Transkriptionskonventionen:

[] Simultansprechen, auch verwendet für: simultanes Singen oder Spielen

Hörbares Ein- und Ausatmen

°h Einatmen ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
 h° Ausatmen ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
 °hh/hh° ein/aus ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
 °hhh/hhh° ein/aus ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.) Mikropause: bis ca. 0.2 Sek.
 (-) Kurze geschätzte Pause ca. 0.2-0.5 Sek.
 (--) Mittlere geschätzte Pause ca. 0.5-0.8 Sek.
 (---) Lange geschätzte Pause ca. 0.8-1.0 Sek.
 (3) Pausen ab einer Sekunde mit Angabe der Sekundenzahl

Dehnung

: ca. 0,2-0,5 Sek.
 :: ca. 0,5-0,8 Sek.
 ::: ca. 0,8-1,0 Sek.

Finale Tonhöhenbewegung (Abgrenzung von Intonationseinheiten)

? hoch steigend
 , steigend
 – gleichbleibend
 ; fallend
 . tief fallend

Sonstige prosodische und intonatorische Informationen:

= schneller Anschluss, intonatorisch angeschlossene Silbe
 GROSS Fokusakzent (hauptbetonte Silbe in einer Intonationsphrase)
 <<xx> > Lautstärke-, Tempo- und Registerveränderungen (sowie weitere prosodische Besonderheiten, z. B. „lachend“, „flüsternd“ etc.) mit Angabe der Ausdehnung
 t tieferes Register
 h höheres Register
 pp-ff pianissimo (sehr leise) bis fortissimo (sehr laut)
 leg legato (gebunden)

stacc	staccato (abgehackt)
cresc	crescendo (lauter werdend)
dim	diminuendo (leiser werdend)
lent	lento (langsam)
all	allegro (schnell)
acc	accelerando (schneller werdend)
rit	ritardando (langsamer werdend)

Verständlichkeit (vermutlich) ()	schwer verständlich (vermuteter Wortlaut) unverständlich
---	---

Nonverbales Verhalten ((spielt 5)) <u>unterstrichen</u>	redeersetzendes nonverbales Verhalten mit Angabe der Dauer rede-, sing- oder spielbegleitende Gestik
---	---

5.3 Datenauswertung und Interpretation

Die Interpretation der Daten erfolgt auf mehreren Analyseebenen, wobei die Beschreibung des Ressourcengebrauchs und der musikbezogenen Metaphorik auf der Meso- und Mikroebene im Fokus dieser Arbeit stehen sollen.

5.3.1 Analyseebenen

In der Gesprächsanalyse hat sich ein dreistufiger Aufbau der Analyse, wie ihn Helmut Henne und Helmut Rehbock in ihrer „Einführung in die Gesprächsanalyse“ 1979 erstmals beschreiben, weitgehend durchgesetzt (vgl. Henne/Rehbock 2001, S. 14 f.; Mroczynski 2014, S. 38): Sie unterscheiden die Makro-, Meso- und Mikroebene der Analyse. Auf der Makroebene gilt es, die übergeordneten Strukturen von Gesprächen zu beschreiben, im Wesentlichen sind dies die Eröffnungsphase, die Gesprächsmitte und die Gesprächsbeendigung (vgl. auch Brinker/Sager 2010, S. 99; Deppermann 2008, S. 75 f.). Auf der mittleren bzw. Mesoebene erfolgt die Analyse der Abfolge von Gesprächsschritten (turns) und auf der Mikroebene schließlich die Untersuchung der einzelnen turns nach verschiedenen möglichen linguistischen Parametern wie Lexik, Syntax, Phonologie oder Prosodie (vgl. Henne/Rehbock 2001, S. 14).

Die Sequenzanalyse auf der mittleren Ebene bildet nach Deppermann das Kernstück jeder Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2008, S. 53). Es gilt dabei zu klären, in welchem Zusammenhang die einzelnen turns der Sprecher stehen und wie der Sprecherwechsel abläuft. Dahinter steht die Grundannahme, dass jeder Gesprächsbeitrag den Kontext bildet, vor dem der nachfolgende verstanden werden muss:

Die unmittelbar vorangehende Äußerung bildet den Bezugsrahmen für die gegenwärtige Äußerung, sofern nicht ausdrücklich angezeigt wird, daß [sic] eine andere Äußerung den relevanten Kontext darstellt. (Deppermann 2008, S. 64).

Folge dieses „Sequenzialitätsprinzips“ ist zum einen die Herstellung lokaler Kohärenz, zum anderen die Entstehung von Folgeerwartungen und interaktiver Konsequenzen (Deppermann 2008, S. 64): Jede Äußerung schafft Voraussetzungen und macht damit eine bestimmte Folgeäußerung erwartbar. Brinker/Sager sprechen daher von dem „Prinzip der bedingten Erwartbarkeit“ (Brinker/Sager 2010, S. 84);¹⁷⁴ so folgt typischerweise auf einen Gruß ein Gegengruß oder auf eine Frage eine Antwort. Die Berücksichtigung dieser Erwartungen führt zur Bildung von Paarsequenzen, die Nicht-Beachtung kann hingegen zu Störungen im Gespräch oder sogar in der Beziehung zwischen den Interaktanten zur Folge haben (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 85 f.; Deppermann 2008, S. 68/69). Welche Reaktion auf einen Beitrag erwartet wird, wie die Äußerung vom Gesprächspartner verstanden und ob die Erwartung des Sprechers erfüllt wird, ist aus den nachfolgenden Gesprächsschritten der Interaktanten zu schließen.¹⁷⁵ Der Gesprächsforscher muss dafür eine emische Perspektive einnehmen, um die Positionen der Interaktanten bestmöglich nachvollziehen zu können, gleichzeitig darf sich seine Analyse aber nur auf sichtbare Äußerungsaktivitäten beziehen, um spekulative Interpretationen zu vermeiden (vgl. Deppermann 2008, S. 50/51; Mroczynski 2014, S. 34/35).

Die Sequenzanalyse gibt wesentlichen Aufschluss über die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, ihre gemeinsame Konstruktion von Bedeutung und das gegenseitige Verstehen der Äußerungen. Nach Deppermann ist daher

[d]ie Untersuchung der interaktiven Konsequenzen, also der *Reaktionen*, die auf eine fokale Äußerung erfolgen, wohl die *wichtigste Analyseaufgabe*. Interaktive Konsequenzen sind die *wertvollste Ressource* für die Rekonstruktion der Handlungs- und Interpretationspraktiken von Gesprächsteilnehmern, weil diese aufzeigen müssen, wie sie einander verstehen, wenn sie Verständigung und Handlungskoordination sicherstellen wollen. (Deppermann 2008, S. 70 Hervorhebungen im Original).

Ähnliches gilt nach Brinker/Sager auch für den Sprecherwechsel, auch dieser sei „nicht nur ein formales, äußerliches Merkmal von Gesprächen“, sondern gebe Aufschluss über die „grundlegenden[n] Interaktionsbedingungen“ (Brinker/Sager 2010, S. 68). So ist die Art und Form des Sprecherwechsels unter anderem abhängig vom Öffentlichkeitsgrad der Gesprächssituation, vom sozialen Status der Kommunikationsteilnehmer und vom Grad der

¹⁷⁴ Deppermann (2008) spricht in Anlehnung an Sacks et al. (1974) vom „Prinzip der konditionellen Relevanz“ und definiert es in ähnlicher Weise als Eigenschaft einer Äußerung, eine bestimmte Reaktion hervorzurufen (Deppermann 2008, S. 68).

¹⁷⁵ Deppermann (2008) spricht hier von der „second position“, dem Beitrag nach der fokalen Äußerung, aus dem die Interpretation dieser durch den Hörer zu schließen ist, und der „third position“, dem darauffolgenden Beitrag, aus dem hervorgeht, ob die Erwartungen des Sprechers erfüllt wurden (Deppermann 2008, S. 72/73).

Vorbereitetheit. Die Analyse des Sprecherwechsels gibt beispielsweise Auskunft über Symmetrie und Asymmetrie im Verhältnis der Gesprächspartner zueinander; so kann etwa bei einer ausgeprägten Hierarchie zwischen den Interaktanten der in der Hierarchie höher Stehende eher die Sprecherrolle durch Selbstwahl ergreifen oder sein Gegenüber unterbrechen, ohne dass er soziale Sanktionen befürchten muss (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 67; Henne/Rehbock 2001, S. 26/27).

An der Schnittstelle zwischen Makro- und Mesoebene steht die Bildung von Sequenzmustern: Aus den kommunikativen Aufgaben und/oder Themen, die in einem Gespräch bearbeitet werden, resultieren zusammenhängende Abschnitte. Sie bestehen aus einzelnen Gesprächsschritten, die wiederum nach den genannten Prinzipien der Sequenzialität und bedingten Erwartbarkeit miteinander verbunden sind. Für bestimmte Gesprächssorten bestehen typische Sequenzmuster wie z. B. Frage-Antwort-Muster in Interviews oder Lehrdialogen (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 60; Deppermann 2008, S. 75/76). Auf der Mikroebene wird schließlich die „Art und Weise, in der gesprochen wird“ untersucht (Deppermann 2008, S. 56), dies kann sich auf unterschiedliche Aspekte wie phonetische Phänomene, Intonationskurven, syntaktische Konstruktionen, Lexik, Stilistik oder nonverbales Verhalten beziehen. Nach Deppermann gilt es, die zu untersuchenden Phänomene in Abhängigkeit von der Forschungsfrage und vor allem ihrer Relevanz für den jeweiligen lokalen Gesprächskontext auszuwählen (vgl. Deppermann 2008, S. 57). Die Betrachtung des Umfeldes, in dem ein Phänomen auftritt, sowie vergleichende Untersuchungen innerhalb des Gesprächs sind allerdings Kategorien der Mesoebene, ein Nacheinander der Analyse auf Meso- und anschließend auf Mikroebene erweist sich somit als wenig sinnvoll. Deppermann schlägt stattdessen vor, mit der Analyse der Äußerungsgestaltung – also Kategorien der Mikroebene – einzelner, für den Gesprächsverlauf bedeutsamer Sequenzen bzw. Phänomene, sogenannter „fokaler Einheiten“, zu beginnen und dann ihren Verwendungskontext zu betrachten (Deppermann 2008, S. 54). So sollen Form-Funktionszusammenhänge aufgedeckt und damit geklärt werden, „welche Funktionen die Formen für Aufgaben, Probleme und Zwecke haben, mit denen Interaktanten in Gesprächen befaßt [sic] sind.“ (Deppermann 2008, S. 49). Die Betrachtung der Makrostrukturen kann nach Deppermann einleitend vor der detaillierten Sequenzanalyse oder am Schluss stehen (vgl. Deppermann 2008, S. 52).

Für die Analyse der vorliegenden Daten soll zunächst in Kapitel 6 eine Beschreibung der Gespräche auf der Makroebene erfolgen, um einen ersten Einblick in die Struktur und den Ablauf dieser bisher in der Forschung nicht berücksichtigten Gesprächssorte zu geben.

Dabei gilt es, nicht nur grobe Phasenunterteilungen vorzunehmen, sondern auch Sequenzmuster zu identifizieren, die die Gespräche weiter untergliedern.

Die nachfolgende Sequenzanalyse verfolgt entsprechend der unter 3.4 formulierten Arbeitshypothesen zwei übergeordnete Analyseziele: Erstens gilt es zu ermitteln, welche verbalen und vor allem nonverbalen Mittel für die Instruktionshandlungen im Unterrichtsgeschehen eingesetzt werden und welche Funktion sie dabei erfüllen (vgl. Kapitel 7). Im Zentrum der Arbeit steht zweitens die Untersuchung der (metaphorischen) Konzeptualisierung von Musik durch die Gesprächspartner (vgl. Kapitel 8). Wie Deppermann vorschlägt, soll bei der Analyse von fokalen Einheiten ausgegangen und analysiert werden, wie die Interaktanten kommunikative Ressourcen (nonverbales Verhalten, Metaphern) einsetzen, um sich über Musik zu verständigen. Anschließend gilt es auf der Mesoebene zu klären, in welchem Kontext die fokalen Einheiten auftreten und ob sich Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Gesprächen feststellen lassen.

Welche Verfahren bei der Beschreibung von nonverbalen Ressourcen und Metaphern bzw. Konzeptualisierungen angewendet werden sollen, wird abschließend kurz in 5.3.2 und 5.3.3 umrissen.

5.3.2 Analyse multimodaler Äußerungsformen

Die Analyse der multimodalen Äußerungsformen hat zum Ziel, die Form, Funktion und/oder Bedeutung der verwendeten kommunikativen Ressourcen in den Gesprächen zu beschreiben. Wie bereits erwähnt, sind für das hier untersuchte Korpus neben Verbalsprache insbesondere die Ressourcen Gestik, Singen und Instrumentalspiel von Bedeutung.

Singen und Instrumentalspiel sollen dabei primär hinsichtlich ihrer pragmatischen, semantischen und syntaktischen Funktion im Gespräch untersucht werden. Außerdem soll ihre Integration in die Gesamtäußerungen und die Kombination mit weiteren Ressourcen dargestellt werden. Eine detaillierte Beschreibung der Form, das heißt der Art und Weise des Singens und Spielens, erfolgt hingegen nicht. Sie wäre nur über eine Notentextanalyse zur Beschreibung von Melodik, Harmonik, Form sowie die Erfassung der einzelnen musikalischen Parameter (Dynamik, Tempo, Artikulation etc.) möglich, die im Rahmen dieser gesprächsanalytisch ausgerichteten Arbeit nicht geleistet werden kann, nicht zuletzt auch, weil diesbezüglich noch keine geeignete Transkriptions- und Analysemethodik zur Verfügung steht. Ziel ist es daher zunächst, diese bisher in der Forschung kaum berücksichtigten Ressourcen global zu erfassen und ihre Funktion und Integration im

Gespräch zu untersuchen – so wie dies in der Vergangenheit für Gesten bereits erfolgt ist (vgl. z. B. Fricke 2012).

Die hier vorgenommene Gestenanalyse bezieht sich, wie unter 5.2.2.3 erläutert, primär auf den regelhaften Gestikgebrauch, dem stabile Form-Bedeutungs-Muster zugrunde liegen. Dafür gilt es, die insgesamt im Korpus ermittelten Gesten zunächst zu klassifizieren. Für die anschließende Beschreibung und Bedeutungsanalyse soll auf das umfangreiche und detaillierte Instrumentarium des LASG zurückgegriffen werden. So sollen die Gesten zunächst formal unter Berücksichtigung der einzelnen Parameter Handform, Bewegungsart und -form und der verschiedenen gestischen Phasen analysiert werden.¹⁷⁶ Um die Gesten zusätzlich für den Leser besser vorstellbar zu machen, wurden außerdem Zeichnungen angefertigt.

Anschließend erfolgt die Interpretation unter Bezugnahme auf die von Müller eingeführten Repräsentationsmodi „acting“ (schauspielerisch-mimetische Nachahmung) und „representing“ (nachzeichnende/modellierende Darstellung), denen dann Überlegungen zu zugrundeliegenden Bild- und Aktionsschemata folgen (Müller/Bressem/Ladewig 2013, S. 711). Für die Interpretation der Bedeutung und Funktion werden außerdem die begleitende Verbalsprache und der kommunikative Kontext einbezogen.

5.3.3 Untersuchung musikbezogener Konzeptualisierungen/Metaphernanalyse

Wie unter 4.3.3.2 erläutert, stellt die Identifikation von Metaphern sowie ihre Zuweisung zu übergeordneten Konzepten ein zentrales Problem für die Metaphernforschung dar, da beides letztlich nicht nach objektiven Kriterien möglich ist. Weitere Schwierigkeiten bei der Metaphernanalyse bestehen außerdem im Umgang mit lexikalisierten Metaphern, deren metaphorischer Wert (scheinbar) nicht mehr wahrgenommen wird, und in der Abgrenzung von metaphorisch gebrauchten Einheiten, die in Form von Einzelwörtern vorliegen, sich aber auch über ganze Sätze erstrecken können (vgl. Cameron/Maslen/Todd 2009, S. 72).

In der Vergangenheit wurden verschiedene Versuche unternommen, um diesem Methodendefizit zu begegnen (vgl. z. B. Pragglejaz 2007; Cameron/Maslen/Todd 2009; Spieß 2014). Größere Bekanntheit und Verbreitung hat dabei insbesondere die „Metaphor Identification Procedure“ (MIP) der Pragglejaz Group (2007) erlangt (vgl. auch Gibbs 2015, S. 173):

¹⁷⁶ Zur besseren Verständlichkeit wird dabei jedoch nicht auf das von Bressem et al. vorgeschlagene standardisierte Vokabular zurückgegriffen (s. unter 5.2.2.1).

Während Lakoff/Johnson ihre Untersuchungen vor allem auf lexikalisierte Metaphern stützen und so Rückschlüsse auf etablierte Denkstrukturen ziehen, fokussiert sich Pragglejaz auf Ausdrücke, die im konkreten Verwendungskontext als metaphorisch gewertet werden können (vgl. Pragglejaz 2007, S. 2). Dafür werden im ersten Schritt lexikalische Einheiten voneinander abgegrenzt, denen sodann eine Kontextbedeutung zugeordnet wird. Anschließend wird überprüft, ob diese von der Grundbedeutung, die über den Abgleich mit aktuellen Wörterbüchern ermittelt wird, abweicht. Liegt zwischen der Grundbedeutung und der ermittelten Kontextbedeutung eine Analogiebeziehung vor, wird diese als metaphorisch markiert; es werden entsprechend weder Vergleiche noch andere Formen nicht-wörtlichen Sprachgebrauchs mit einbezogen (vgl. Pragglejaz 2007, S. 3 f.). Dem Problem, dass die Bewertung von Metaphorizität stets subjektiv ist, begegnet Pragglejaz, indem das Verfahren einerseits im Abstand von einigen Tagen wiederholt wird und andererseits von mehreren Forschern durchgeführt wird (vgl. Pragglejaz 2007, S. 17). Nach Abschluss der Analyse werden dann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Metaphernidentifikation durch die verschiedenen Forscher ermittelt und die Zweifelsfälle in einer abschließenden Ergebnispräsentation diskutiert. So könne zumindest eine gewisse Validität und Reliabilität der Ergebnisse erreicht werden, die mit der Korpusgröße und der Anzahl der Analysierenden steige (vgl. Pragglejaz 2007, S. 15, 25).¹⁷⁷

Für die hier vorgenommene Untersuchung ist das MIP aus verschiedenen Gründen nicht anwendbar. Dies liegt zum einen an der praktischen Durchführung, für die allein schon wegen der sehr aufwendigen Festlegung lexikalischer Einheiten und ihrer Kontextbedeutung, vor allem aber für die Validierung der Analyseergebnisse, eine Arbeit im Team erforderlich ist. Zum anderen konzentriert sich Pragglejaz auf kontextuellen metaphorischen Gebrauch, wohingegen in dieser Untersuchung zunächst die Konzeptualisierungen von Musik ganz allgemein ermittelt werden sollen, weshalb im ersten Schritt weder eine Beschränkung auf lexikalisierte Metaphern, noch auf kontextabhängigen metaphorischen Gebrauch erfolgen soll. Weiterhin werden dafür sowohl Vergleiche, die zwar kommunikativ nicht denselben Status wie Metaphern haben, gleichwohl aber auch Ausdruck der Beschreibung eines Konzepts durch ein anderes sind (vgl. Cameron/Maslen/Todd 2009, S. 67), einbezogen, als auch nicht oder nicht eindeutig metaphorische Konzeptualisierungen berücksichtigt. Denn wie zu zeigen sein wird, ist gerade in Bezug auf musikalische Zielkonzepte die Grenze zwischen metaphorischer und nicht-metaphorischer Referenz häufig fließend. Zudem ist die von Pragglejaz

¹⁷⁷ Zur Problematisierung dieses Verfahrens vgl. auch Pragglejaz 2007, S. 25 f.

vorgeschlagene Methode zur Ermittlung aktueller metaphorischer Bedeutung in zweierlei Hinsicht kritisch zu sehen: Zum einen weist die vorgeschlagene Wörterbuchmethode die Schwierigkeit auf, dass häufig nicht von einer einzigen Grundbedeutung ausgegangen werden kann. Vielmehr ist (über metaphorischen Gebrauch entstandene) Polysemie die Regel und dabei ist in vielen Fällen nicht eindeutig zu entscheiden, welche Bedeutungsvariante die „Grundbedeutung“ repräsentiert, offen bleibt entsprechend auch, wie mit den anderen, metaphorisch motivierten Varianten bei diesem Verfahren umgegangen werden soll. Zum anderen ist für die Bewertung von Metaphorizität nicht nur der verbale Gebrauchskontext, wie ihn Pragglejaz analysiert, entscheidend, sondern – wie zu zeigen sein wird – auch die multimodale Einbettung sowie das Vorwissen der Interaktanten.¹⁷⁸

In der hier vorgenommenen Untersuchung sollen daher zunächst alle verbalen und gestischen Bezugnahmen auf Musik bzw. auf musikalische Parameter erfasst und möglichen Quellkonzepten zugeordnet werden. Im Rahmen der Vorstellung der Konzepte gilt es dann zu diskutieren, ob und inwiefern die Ausdrücke als metaphorisch gelten können (8.1, 8.2). Dabei werden zunächst wiederum alle Arten und Grade von Metaphorizität berücksichtigt. Erst im darauffolgenden Analyseschritt soll nach der vorherigen Klärung definitorischer Fragen (8.3.1) geprüft werden, welche der Metaphern sprachlich konventionalisiert sind (8.3.3) und welche als innovativ bzw. kreativ gelten können (8.3.4). In Bezug auf sprachliche Konventionalisierung wird dabei zwischen lexikalisierten und terminologisierten Ausdrücken unterschieden. Da es sich im gegebenen Kontext jedoch um eine spezielle Form mündlicher Fachkommunikation handelt, ist nicht davon auszugehen, dass Lexikalisierung durch den Abgleich mit allgemeinen Wörterbüchern erfasst werden kann. Vielmehr gilt es zu prüfen, ob und inwiefern innerhalb des untersuchten Interaktionstyps eine sprachliche Konventionalisierung stattgefunden hat (vgl. auch Cameron/Maslen/Todd 2009, S. 68). Dies kann bei dem verhältnismäßig kleinen Korpus natürlich nur näherungsweise geschehen und bedarf der Überprüfung durch weitere Forschung. Von terminologisierten Metaphern wird ausgegangen, wenn die Metaphern nicht nur im Korpus bedeutungsstabil auftauchen, sondern zusätzlich auch in einem der unter 2.2.1 vorgestellten terminologischen Referenzwerke (MGG, RML, HmT) geführt werden. Abschließend soll die Manifestation von Metaphern in unterschiedlichen Modalitäten diskutiert werden (8.4).

¹⁷⁸ Zur näheren Erläuterung s. unter 8.3.1.

5.4 Zusammenfassung

Das methodische Vorgehen in dieser Arbeit orientiert sich an den unter 4 vorgestellten theoretischen Grundlagen und an den Besonderheiten bzw. Erfordernissen der Untersuchungssituation und des Untersuchungskorpus, wie sie unter 3 beschrieben wurden. Die Probanden wurden über den persönlichen Feldkontakt der Autorin gewonnen, der auch erste Vermutungen über relevante Untersuchungsgegenstände wie Multimodalität und Metaphorik ermöglichte. Da insbesondere auf Seiten der Professoren Vorbehalte gegenüber Videoaufnahmen bestanden, war eine strenge Anonymisierung ohne Nennung des Aufnahmeortes ebenso notwendig wie der Verzicht auf die Veröffentlichung von Videomaterial.

Die aufgezeichneten Gespräche fanden inmitten der üblichen, eng getakteten Abfolge von Unterrichtsstunden in den Räumen der Musikhochschule statt. Aufgrund der damit verbundenen geringen zeitlichen und räumlichen Flexibilität war nur eine Aufnahme mit einer Handkamera unter Anwesenheit der Autorin möglich. Da die Probanden mit Beobachtungssituationen aus ihrem Studien- und Berufsalltag aber vertraut sind, ist dennoch von eher geringen Verzerrungsfaktoren bzw. schnellen Gewöhnungseffekten bezüglich der Aufnahmesituation auszugehen.

Die Transkription des Verbalteils erfolgte nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT-2) nach Selting et al. (2009), das in der Gesprächsforschung als Standard gelten kann und sich insbesondere für Gespräche mit wenigen Teilnehmern, wie den hier vorliegenden, eignet. Die Transkription von nonverbalen Ressourcen stellt für die Gesprächsforschung eine besondere Herausforderung dar. Erschwerend kam in dieser Studie hinzu, dass kein Videomaterial verwendet werden durfte und somit auf zusätzliche Standbilder verzichtet werden musste. Die in der Multimodalitätsforschung verwendeten Transkriptionsverfahren nach Bressemer et al. (2013) und Mondada (2018) bieten zwar die Möglichkeit, detailliert das Zusammenspiel verschiedener Ressourcen festzuhalten, eignen sich jedoch nur für Einzelfallstudien, nicht aber für längere Gespräche, und gehen zudem mit großen Einbußen in der Lesbarkeit der Transkripte einher. Aus diesem Grund und unter Berücksichtigung des in der Gesprächsforschung geforderten Relevanzprinzips (vgl. Mondada 2018; Deppermann 2013a) wurde für das hier vorliegende Material eine Ergänzung des Basistranskripts nach GAT-2 um einfache Angaben zu Singen, Instrumentalspiel und Gestik vorgenommen. Diese Angaben dienen als Verweis auf detaillierte Analysen, welche in Bezug auf Singen und Instrumentalspiel primär in der Beschreibung der Integration und Funktion in den

Gesprächen bestehen (vgl. Kapitel 7.1), und in Bezug auf Gestik eine Form- und Bedeutungsanalyse unter Rückgriff auf das von Bressemer et al. (2013) und Müller et al. (2013) vorgestellte Instrumentarium umfassen (vgl. Kapitel 7.2). Neben der Untersuchung des Ressourcengebrauchs steht die Analyse musikbezogener Konzeptualisierungen im Zentrum dieser Arbeit (vgl. Kapitel 8). Dafür werden verbale und gestische Bezugnahmen auf Musik bzw. musikalische Parameter im Korpus ermittelt und Quellkonzepten zugeordnet. Nachfolgend werden Überlegungen zur Metaphorizität und zum Konventionalisierungsgrad der ermittelten Ausdrücke angestellt und es wird der Einbezug mehrerer Ressourcen bei der Metaphernverwendung untersucht.

Vorgelagert wird diesen Detailanalysen eine Untersuchung der Makrostrukturen der Gespräche, in der der übergeordnete Aufbau und Ablauf der Unterrichtsgespräche betrachtet werden soll (vgl. Kapitel 6).

6 Beschreibung der Makrostruktur der Gespräche

Die Untersuchung von Makrostrukturen hat einerseits eine lange Tradition in der gesprächsanalytischen Forschung, spielt dabei aber gleichzeitig bis heute eher eine untergeordnete Rolle. Grundlegend ist die Feststellung, die schon Sacks 1971 machte, dass in Gesprächen übergeordnete, kohärente Einheiten auszumachen sind, die sich aus mehreren turn-Sequenzen zusammensetzen (vgl. Robinson 2013, S. 257/258). Bei der Betrachtung ganzer Gespräche wird im Allgemeinen ein dreigliedriger Aufbau aus Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase angenommen (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 99 f.; Robinson 2013, S. 14; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1241).¹⁷⁹ Mit den verschiedenen Phasen werden bestimmte Aktivitäten bzw. kommunikative Aufgaben assoziiert, die in diesen Gesprächsabschnitten interaktiv bearbeitet werden und dadurch Kohärenzstiftend wirken; die Unterteilung erfolgt also nach handlungsorientierten Kriterien.¹⁸⁰ Die Eröffnungsphase dient vor allem der gemeinsamen Situationsdefinition und zeichnet sich durch zentrale Aktivitäten wie gegenseitige Identifizierung, Signalisierung von Gesprächsbereitschaft und Aushandlung von Aufgaben und Themen, die im weiteren Gesprächsverlauf bearbeitet werden sollen, aus (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 100 f.; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1247). Letzteres stellt dann bereits den Übergang zur Gesprächsmitte bzw. Kernphase dar: „Openings typically conclude with what Schegloff (1986) calls an anchor position, which is typically occupied with the interaction’s ‚first topic‘, often the ‚reason for‘ the interaction.“ (Robinson 2013, S. 263; vgl. auch Deppermann 2008, S. 76). Neben der Eröffnung gilt auch die Gesprächsbeendigung als ritualisiert und weist typische Elemente wie Resümee, Dank, Ausblick und Verabschiedung auf (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 104; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1248). Der Übergang von der Gesprächsmitte zur Beendigungsphase zeichnet sich häufig durch Wiederholungen und thematische Redundanz aus, auch hier gilt, dass es sich – insbesondere in dyadischen Gesprächen – um einen interaktiven Aushandlungsprozess handelt: Jeder Gesprächspartner hat die Möglichkeit, durch die Initiation neuer Themen, die Gesprächsbeendigung hinauszuzögern. Erst wenn alle Interaktanten signalisieren, dass alle für sie relevanten Aspekte besprochen wurden, wird ein „closing-relevant environment“ geschaffen, das eine Beendigung ohne negative Konsequenzen für die Beziehung ermöglicht (Robinson 2013, S. 277; vgl. auch Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1248). Obgleich

¹⁷⁹ Robinson weist darauf hin, dass sich eine Untergliederung in Phasen nicht nur auf ganze Gespräche beziehen muss, sondern auch Teilabschnitte hinsichtlich ihrer Makrostrukturen untersucht werden können. Vgl. Robinson (2013), S. 258/259 und 274 f., s. dazu auch weiter unten.

¹⁸⁰ Ob eine Zuordnung bestimmter Aktivitäten zu bestimmten Phasen allerdings tatsächlich immer zweifelsfrei möglich ist, ist umstritten (vgl. Robinson 2013, S. 259 f.; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1242).

Eröffnungs- und Beendigungsphase in Abhängigkeit von der Art der Interaktion und ihren Rahmenbedingungen wie beispielsweise Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner, Öffentlichkeitsgrad der Kommunikationssituation oder Zeitbudget in ihrer Länge und Struktur variieren können, können sie doch insgesamt als leicht identifizier- und abgrenzbare Einheiten gelten, die sich durch wiederkehrende Merkmale auszeichnen. Demgegenüber ist die Struktur der Kernphasen weniger allgemeingültig zu beschreiben, da die kommunikativen Aufgaben, die es in diesem Abschnitt des Gesprächs zu bewältigen gilt, primär von der spezifischen Kommunikationssituation abhängen, während am Anfang und Ende eines Gesprächs trotz kontextuell bedingter Variationen letztlich die immer gleiche kommunikative Frage zu klären ist, wie eine Interaktion im gegenseitigen Einvernehmen begonnen und wieder beendet werden kann (vgl. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1247; Robinson 2013, S. 261, 277). Die Beschreibung der Gesprächsmitte kann ebenfalls nach handlungsorientierten Kriterien erfolgen, Beispiele für solche Gliederungsmodelle wären das Konzept der „funktionalen Phasen“ nach Ehlich/Rehbein (1972/1979) oder das Konzept des „Handlungsschemas“ nach Kallmeyer/Schütze (1976/1985) (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 112). Gemeinsam ist diesen Modellen eine funktionale Strukturierung anhand der Ziele und Aufgaben, die die Interaktanten im Gesprächskern verfolgen und gemeinsam bearbeiten. Daneben bestehen themenorientierte Phasenmodelle, die im Wesentlichen auf das Konzept der „topics“ von Schegloff/Sacks (1973) zurückgehen und bei denen eine Strukturierung nach inhaltlichen Gesichtspunkten vorgenommen wird (vgl. Robinson 2013, S. 276; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1246). Dies ist jedoch insofern problematisch, als dass die Identifikation des Themas – auch in Abgrenzung zum Redegegenstand – häufig nicht zweifelsfrei gelingt und außerdem nicht von einer linearen Struktur ausgegangen werden kann (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 111; Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1246/1247). Andererseits erweisen sich die handlungsorientierten Modelle für primär themenorientierte Gespräche wie beispielsweise dyadische Privatgespräche als wenig hilfreich, da hier kaum einzelne Aufgaben für die Interaktion ausgemacht werden können. Spiegel/Spranz-Fogasy sehen daher letztlich sowohl die bestehenden handlungs- als auch themenorientierten Modelle als unzureichend für die Beschreibung der komplexen Struktur von Kernphasen an (vgl. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1249).

Robinson bemängelt 2013 noch immer diesbezüglich die spärliche Forschungslage und fasst zusammen:

About the overall structural organization of single occasions of interaction, we know very little more than what was proposed by Sacks (1992 [1970a]: 157) over 40 years ago, which is that it ,deals, roughly, with beginnings and endings, and how beginnings work to get from beginnings to something else, and

how, from something else, endings are gotten to. And also the relationship — if there is one — between beginnings and endings.’ (Robinson 2013, S. 275).

Abgesehen von der groben Unterteilung in Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase ist eine Anwendung etablierter Modelle zur Charakterisierung von Makrostrukturen also kaum möglich, was eine an den Untersuchungsgegenstand angepasste, individuelle Beschreibung von Musterbildung und Strukturierung notwendig macht. Das Ziel sollte dabei nach Deppermann die Erkennung kohärenter Sequenzmuster sein, die sich letztlich nach dem Prinzip der konditionellen Relevanz bilden (vgl. Deppermann 2008, S. 76 f.).¹⁸¹

6.1 Eröffnungs- und Beendigungsphase

Wie für andere Formen institutionalisierter Lehre gilt auch für die vorliegenden Gespräche, dass ihre Rahmenbedingungen und Interaktionsformen zu einem großen Teil durch die Institution vorgegeben sind (vgl. Sucharowski et al. 2001, S. 1566): Die Gespräche finden in den Räumen der jeweiligen Musikhochschule statt, ihre Dauer ist durch die Studienordnung und zumeist auch durch die Abfolge mehrerer Unterrichtsstunden vorgegeben und die Gespräche finden mit dem vorgeschriebenen Zweck der Instrumentalunterweisung statt. Dies hat unmittelbare Konsequenzen für ihre Makrostrukturierung: So ist durch den begrenzten Zeitrahmen sowie aufgrund der Zweckgebundenheit der Gespräche eine kurze Eröffnungs- und Beendigungsphase zugunsten einer längeren Gesprächsmitte zu erwarten; die Randphasen dienen wie bei anderen Formen institutioneller Kommunikation primär der Herauslösung des „institutionell geregelte[n] Kommunikationsablauf[s] aus dem Interaktionskontext“ (Gülich 1981, S. 426). Andererseits ist jedoch zu bedenken, dass es sich um dyadische Gespräche zwischen Personen handelt, die sich seit längerer Zeit kennen und in wöchentlichen Abständen intensiv zusammenarbeiten. Dies würde wiederum längere Begrüßungssequenzen mit gegenseitigen Erkundigungen nach dem Wohlbefinden und ausgedehntere, gemeinsam ausgehandelte Gesprächsbeendigungen nahelegen. Wie unter 3.1 dargelegt, verfahren die Professoren zudem flexibel und individuell an die aktuellen Bedürfnisse angepasst mit ihrem Zeitbudget und ihrer Lehrplanung, was ausgedehntere Eröffnungs- und Beendigungsphasen, wie sie für Privatgespräche typisch sind (vgl. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1247), ermöglichen würde. Insgesamt ist die besondere Stellung der Gespräche im Spannungsfeld zwischen institutionalisiertem Lehrgespräch einerseits und dyadischem Gespräch zwischen

¹⁸¹ S. auch unter 5.3.1.

miteinander vertrauten Personen andererseits bei der Analyse und Interpretation zu bedenken.

Wie unter 5.1 beschrieben, konnten die Gesprächsränder durch die enge zeitliche Taktung der Unterrichtsstunden nur teilweise aufgezeichnet werden. Die initiale Begrüßungssequenz fehlt bei allen Aufnahmen. Aus den Feldnotizen, die zusätzlich für jedes Gespräch angefertigt wurden, geht hervor, dass sie in der Regel eher kurz ausfällt, gelegentlich wird sie ergänzt durch Fragen nach dem Wohlbefinden, die zumeist knapp beantwortet werden; in einem Einzelfall kommt es zu einem kurzen Austausch über private Themen.¹⁸² Parallel zu den verbalen Aktivitäten in der Eröffnungsphase bauen die Studierenden ihr Instrument zusammen und bereiten es zum Spielen vor. In dieser Zeitspanne wurde auch die Aufnahmetechnik vorbereitet und die Einverständniserklärung eingeholt. In den meisten Gesprächen folgt nun eine turn-Sequenz, in der Absprachen hinsichtlich der Stücke, die in der aktuellen Unterrichtsstunde und gegebenenfalls darüber hinaus Gegenstand des Unterrichts sein sollen, getroffen werden. Solche Überlegungen zum Ablauf des Gesprächs sind ebenfalls typische Elemente von Eröffnungssequenzen und wurden auch für andere Formen des Unterrichts vielfach belegt (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 163; Brinker/Sager 2010, S. 100 f.). Mit ihnen beginnen die angefertigten Aufnahmen zumeist. Ein typisches Beispiel findet sich in Aufnahme LRSD08051:¹⁸³

```
1 LR norMalerweise gehen wir alle in die MASke vorher.
2 ((Lachen))
3 (3)
4 LR WAT wollten wir machen? wir hatten n konzEPT, ne? ehm:
5 SD [DAvid,]
6 LR [DAvid,] (.) nochmal ordentlich AUSputzen,
7 SD <<pp>hm_HM,>
8 LR so gegen viertel vor denken wa dran, dass noch zwei STELlen
   übrig waren.
9 (3)
10 SD ((stimmt mit dem Klavier))
   ((spielt mit Klavier 8:23 min))
```

¹⁸² Dies ist nur bei der LRSE150514 der Fall, hier unterhalten sich der Professor und die Studentin zu Beginn kurz über private Themen; dies ist allerdings nicht mit aufgezeichnet, sondern nur den Gesprächsnotizen vermerkt.

¹⁸³ Da im folgenden Gesprächsausschnitt kein kommunikativ relevantes, rede- oder spielbegleitendes nonverbales Verhalten zu verzeichnen ist, wurden die entsprechenden Transkriptspalten weggelassen; so auch im Folgenden.

Bei diesem Gespräch fehlt nur die initiale Sequenz aus Gruß und Gegengruß sowie die Vorstellung meiner Person und die Unterzeichnung der Einverständniserklärung, die Aufnahme beginnt dann mit einem Kommentar zur Aufnahme durch den Professor (LR), der hier einen scherzhaften Vergleich zu Fernsehaufzeichnungen zieht, die von dem Orchester, in dem er spielt, schon mehrfach gemacht wurden (1). Es folgt der genannte Austausch über das geplante Unterrichtsvorgehen: Professor und Student (SD) erinnern sich an eine offenbar in der vorherigen Unterrichtsstunde getroffene Vereinbarung, mit dem Concertino für Posaune und Orchester von Ferdinand David, hier nur mit „David“ (5-6) bezeichnet, zu beginnen. Im weiteren Verlauf sollen dann noch zwei „Stellen“ (8) behandelt werden, gemeint sind damit zwei Orchesterstellen, also Auszüge aus der Orchesterliteratur, die bei Probespielen vorgespielt werden müssen.¹⁸⁴ Anschließend spielt der Student einen langen Abschnitt aus dem genannten Konzert von David. Dies markiert den Eintritt in die Kernphase des Gesprächs, da nun die inhaltliche Phase, das heißt, die Auseinandersetzung mit musikalischen und spieltechnischen Inhalten beginnt.

In ähnlicher Weise verlaufen die Eröffnungssequenzen in den Gesprächen LFSE100214 und LRSR140714. In beiden Fällen folgt auf eine kurze Begrüßungssequenz und die Einverständniserklärung zur Aufnahme die Abstimmung über die nachfolgenden Unterrichtsinhalte. Die Aufnahme konnte bei diesen beiden Gesprächen erst inmitten dieser letzten Sequenz der Eröffnungsphase gestartet werden. In LFSE100214 lesen der Professor (LF) und die Studentin (SE) gemeinsam eine Probespieleinladung und tauschen sich über die geforderten Stücke und Probespielstellen aus. Die Studentin schlägt dann vor, dass sie mit dem Stück „Danse de la chèvre“ von Arthur Honegger beginnt (2), womit der Lehrer einverstanden ist (3). Während sie sich auf das Spielen vorbereitet, fragt der Professor nach, ob sie das Stück bereits behandelt haben oder nicht (5-13). Anschließend spielt sie einen längeren Abschnitt aus dem genannten Stück (14), was wiederum den Beginn der Kernphase markiert. In LSR140714 sprechen der Professor (LR) und Studentin (SR) vor Beginn der Aufnahme darüber, mit welcher Etüde begonnen werden soll, da der Lehrer es der Studentin freistellt, entscheidet sie sich für eine Etüde (2) und er gibt sein Einverständnis (3). Nachfolgend spielt sie einen langen Abschnitt (7).

In allen drei geschilderten Fällen stellt die Einigung auf den nachfolgenden ersten Unterrichtsinhalt den unter 6.1 genannten „anchor point“ (Robinson 2013, S. 263) dar, die Bemerkung zu den Orchesterstellen in LRSD08051 (8) sowie der kurze Austausch über das

¹⁸⁴ Siehe dazu unter 3.2.

Stück (5-13) in LFSE100214 stellen eher ‚Nachlaufelemente‘ dar, die die Zeit, in der sich der Schüler auf das Spielen vorbereitet, überbrücken.

Bei den Gesprächen LRSE150514, LGSD270114 und LHSR130214 fehlt die Eröffnungsphase auf der Aufnahme leider komplett, die Aufzeichnung beginnt jeweils mit der Präsentation eines längeren Werkabschnitts durch den Studenten bzw. in LRSE150514 mit einer Atemübung. Auf Basis der angefertigten Notizen kann jedoch rekonstruiert werden, dass die Eröffnungsphase in ähnlicher wie der geschilderten Art und Weise verlief. Eine Besonderheit findet sich in den Gesprächen LNSK060515 und LRSN100415: Hier folgt nach der Begrüßungssequenz, Vorstellung und Einverständniserklärung nicht die Absprache zu den Unterrichtsinhalten, sondern zuvor ein Austausch über die Mundstücke, die sogenannten „Rohre“, wie diese bei den Doppelrohrblattinstrumenten Oboe und Fagott genannt werden. Die Beschäftigung mit den Rohren ist ein wesentlicher Bestandteil des Oboen- und Fagottunterrichts, da die Bauart und Qualität des Rohrs entscheidend den Klang und die spielerischen Gestaltungsmöglichkeiten bestimmt. Die Mundstücke werden in der Regel von den Oboisten und Fagottisten selbst gebaut, da sie so der eigenen Spielweise und Klangvorstellung angepasst werden können. Dies zu lernen ist ein sehr langwieriger und mühseliger Prozess, der zumeist schon vor dem Studium begonnen wird und sich bis in höhere Fachsemester hinein erstreckt. Daher wird häufig – wie auch in den vorliegenden Fällen – am Anfang der Unterrichtsstunde zunächst sichergestellt, dass die Mundstücke funktionieren und den klanglichen Ansprüchen genügen. Der Austausch über die Rohre ist also einerseits ein Inhalt des Unterrichts und damit eher der Kernphase zuzuordnen, andererseits aber auch Voraussetzung und Vorbereitung für die nachfolgende musikalische Arbeit an den Werken und damit eher ein Bestandteil der Eröffnungsphase.

In LRSN100415 beginnt die Aufnahme mit dem Einspielen des Schülers (SN), woraufhin der Lehrer (LR) die Qualität des Rohres kommentiert und es dann selbst ausprobieren möchte. Es folgt ein kurzer Austausch über die Beschaffenheit des Materials und die Klangqualität:

- 1 SN ((spielt 18: Einspielen/ Rohr testen))
- 2 LR gib ma HER, dis is () ganz NEU
wahrscheinlich;
- 3 SN [(GANZ neu)]
- 4 LR [(irgendwie so)]
UNflexibel;
- 5 SN geNAU,

6 LR will nur mal selber REINspielen, dass ich das
beURteilen kann,

7 SN ja. reicht sein Fagott
[aber dis is ()] an LR

8 LR wie sich dis ANhört,

9 SN von der subSTANZ her
[()].

10 LR [((spielt 1: Rohr testen))]
((spielt 4))
ja:=irgendwie Unflexibel isses noch, gä?

11 SN ja_JA,

12 LR ((spielt 5))
na, alles (oKAY),
((spielt 7))
is ja auch von der intonation noch nich GANZ
hunderprozentig
[stabil,]

13 SN [ja.]

14 LR ((spielt 3))
naja, (ich sag mal da sin) einfach noch n
paar
[()]

15 SN [aber nur]
von (-) von der SCHWEre des (.) materials SN geht zu LR

16 LR ja.

17 SN is dis wo ich gern (.)

18 LR ja_JA, ich WEISS was du meinst.

19 SN HIN würd.

In ähnlicher Weise tauschen sich LR und SN über weitere Rohre aus (20-58). Anschließend folgen wie auch in den anderen Gesprächen die Absprachen zu den nachfolgenden Unterrichtsinhalten, die auf das nächste Probespiel abgestimmt werden:

59 LR solln wa schon in den jolivet REINGucken? oder was hast du dir
heute
[geDACHT?]

60 SN [dis könn]
wa MAchen,

61 (-)

62 SN ja=ich
[DACHte],

63 LR [hast du]

64 SN n paar stellen VORspielen,

65 LR GERne, (.) ja=wann is denn dein nächstes PRObespiel? <<p>also
wann
[is des?>]

66 SN HAMBurg, am
[SIEbenundzwanzigsten,]

67 LR [naja=GUCK mal,]
ja?

68 SN [()]

69 LR [()]

70 SN is noch n BISSchen hin; aber-

71 LR naJA, aber SO lang, und die LASSen ja, die WOLLen, die wollen ja
ziemlich blöde STELlen auch hören,=gä?

72 SN joa:.

73 LR mit mit dem MOZart da, diese COsi oder wie is des?

74 SN ne:_NE:

75 LR ne:?

76 SN dis is für SOlo;

77 LR ah:,

78 SN dis is die akadeMIE,¹⁸⁵

79 LR ah:, die akademie
[is dis gleiche]

80 SN [()]

81 wie junge DEUtsche.= gell?¹⁸⁶

82 SN [geNAU.]

83 LR [RIChtig.]
[ah:]

84 SN [nur]
TANnenhäuser noch.

85 LR (.) TANnhäuser.

86 SN ja=geNAU.

87 LR dann gucken ma -

88 SN da könnt ich in - (--)

¹⁸⁵ „Solo“ wird hier als Kurzwort für die Stelle des Solofagottisten im Orchester verwendet, „Akademie“ meint die Anstellung im Rahmen einer Orchesterakademie; Akademiestellen werden in großen Orchestern an Nachwuchsortestermusiker für einen befristeten Zeitraum vergeben; Voraussetzung ist für beide Stellen das Bestehen des Probespiels.

¹⁸⁶ „Junge Deutsche“ wird hier als Kurzwort für „Junge Deutsch Philharmonie“ verwendet.

89 LR jetzt SPIEL mir doch, spiel mir doch die STELlen, die die STELlen
kurz vor. dis wär scho sicher nich SCHLECHT.

In LNSK060515 ist der Austausch über die Rohre wesentlich kürzer. Hier begutachtet der
Lehrer seine eigenen Rohre und kommentiert dies, es schließt sich ein kurzer Dialog zu den
Mundstücken an:

1 LN dieses SOMmerwetter, dieses
PLÖTZliche sommerwetter,=ja?

2 SK ja,

3 LN die ALten rohre, die wollen
Ü(.)BER(.)HAUPT nich. dis is (.)
GANZ peinlich, (--) HÖR mal,
((spielt 4))
[((spielt 1))]

4 SK [()]

5 LN BITte?

6 SK dis sin MEIne auch.

7 LN ja, SIEHST du, ich hab dis jetzt
auch NUR gesagt, um dich zu
beRUhigen.

8 SK oke:.
[((lacht 2))]

9 LN [()]
nicht irgendwie (.) eh SCHLECHT
fühlst.

10 SK ((spielt sich ein 5))

11 LN hm_HM,

12 SK ((holt ihre Noten und geht zum
Notenständer 6))

13 LN ROHRschachtel machen wa aber macht Rohrschachtel
trotzdem lieber zu; <<p>DENK von SK zu
ich.>

14 SK ne:=diese gelben sind GANZ
[frisch.]

15 LN [ah:,]
die müssen, die
[müssen aus]

16 SK [die müssen]
bissen TROCKnen,=ne?

- 17 LN ich hatte nur SORge, dass da was geht durch den
DRANkommt, Raum und lehnt sich
an den Flügel
- 18 SK achso,
- 19 LN <<pp>aber sin ja DEIne,>
[((lacht 2))]
- 20 SK [<<lachend>ich HAB ja genügend.>]
- 21 LN oKAY,

Im Gegensatz zu dem Gespräch LRSN100415 bleibt die Beschäftigung mit den Mundstücken hier oberflächlich: Die Studentin und der Professor tauschen sich nicht über konkrete Eigenschaften der Rohre aus, sondern bemängeln nur allgemein Qualitätseinbußen wegen eines Wetterumschwungs. Dies hat eher den Charakter von Small Talk, der das Auspacken des Instruments und der Mundstücke in Vorbereitung auf den Unterricht begleitet. Insofern ist es naheliegend, diesen Abschnitt – anders als in LRSN100415 – noch der Eröffnungsphase zuzurechnen und das Ende dieser wiederum mit den Absprachen zum nachfolgenden ersten Unterrichtsinhalt festzusetzen, die unmittelbar an den obigen Gesprächsausschnitt anschließen:

- 22 SK ((blättert in ihren Noten 6))
((spielt sich ein 7))
- 23 LN also DU kannst entscheiden, BRAUCHST du noch n bisschen was
vorweg? oder oder können wa diREKT starten?
- 24 SK ja=vielleicht irgendwie so:, (.) so: ne KLEIne, KLEIne
- 25 LN ()studie?
- 26 SK ne:=irgendwie TONleiter
[oder]
- 27 LN [TON]leiter
is immer gut, dann MACH, (.) und wenns ce DUR is;
- 28 (2)
- 29 SK ((probiert einen Ton))
(2)
((spielt 16))

Die Beendigungsphase ist bei den vorliegenden Gesprächen weniger einheitlich zu beschreiben. Wie für andere institutionalisierte Lehrformen beispielsweise in der Schule oder Universität gilt prinzipiell auch hier, dass die Länge des Unterrichts einerseits vorgegeben ist, es aber andererseits dem Lehrer obliegt, die Unterrichtsstunde zu beenden (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 164). Wie bereits erwähnt, wird mit der

vorgeschriebenen Unterrichtszeit im Instrumentalunterricht an der Hochschule allerdings flexibel umgegangen, so kann von den in der Studienordnung festgeschriebenen 90 Minuten pro Woche mitunter stark abgewichen werden. Zumeist ist zwar mit den Studierenden abgesprochen, wie oft und wie lange pro Woche unterrichtet wird, die tatsächliche Dauer kann sich dennoch stark von der vereinbarten Unterrichtszeit unterscheiden. Häufig tritt gegen Ende des Unterrichts der nächste Student den Raum, packt sein Instrument aus und wartet, bis die vorherige Stunde beendet ist.¹⁸⁷ Ähnlich dem Stundenklingeln in der Schule kann das Betreten des Raumes durch den nächsten Studierenden somit als Signal verstanden werden, dass das Gespräch bald beendet werden muss. Typisch für Beendigungsphasen sind nach Brinker/Sager Zusammenfassungen, Ausblicke und schließlich Verabschiedungssequenzen (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 104). Dies gilt nach Becker-Mrotzek/Vogt auch für Unterrichtsgespräche in der Schule, in denen der Lehrer bemüht sei, seinen Handlungsplan für die Stunde so zu bearbeiten, dass das zeitliche Ende der Stunde auch mit dem Erfüllen des Plans zusammenfällt, sodass ein thematisch sinnvoller Abschluss erreicht wird. Gelingt dies nicht, sei der Lehrer dennoch bemüht, das Behandelte zusammenzufassen und eine inhaltliche Rahmung herzustellen. Anschließend gebe er dann zumeist einen Ausblick, welche Inhalte auf die nächste Unterrichtsstunde entfallen werden bzw. welches Thema an das behandelte anschließen wird. Schließlich folge dann mit der Verabschiedung die Auflösung der Unterrichtsöffentlichkeit durch den Lehrer (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 164/165; auch Mehan 1979a, S. 46). Eine ähnliche Struktur der Beendigungsphase wäre auch für den instrumentalen Einzelunterricht denkbar, da ja auch hier über mehrere Unterrichtsstunden hinweg didaktische Ziele verfolgt werden. Tatsächlich findet sich eine Beendigungsphase in dieser Gestalt aber nur in einem Teil der aufgenommenen Gespräche:

Ausführlich ausgestaltet ist sie in LNSK060515. In diesem Gespräch arbeiten Professor (LN) und Studentin (SK) intensiv an ihrer Körperhaltung und ihrem Ansatz¹⁸⁸ beim Spielen. Nach ca. 48 Minuten erreicht die Studentin das vom Professor anvisierte Klangergebnis, wofür er sie lobt (654). Damit ist für ihn das Stundenziel erreicht, wie sich aus der Aussage „jetzt ham wa n SCHÖnen bogen geschaffen“ (659) schließen lässt, die gleichzeitig den Beginn der Beendigungsphase markiert. Da nach Meinung des Professors nun ein inhaltlicher Abschluss gefunden ist, beendet er die Unterrichtsstunde vorzeitig¹⁸⁹ (659) und

¹⁸⁷ So zum Beispiel in LRSR140714, s. u.

¹⁸⁸ Mit „Ansatz“ ist die Position des Rohres im Mund gemeint, sie ist entscheidend für die Klangqualität und -gestaltung.

¹⁸⁹ Vermutlich war hier ein 60-minütiger Unterricht geplant.

gibt einen Ausblick und damit verbundenen Arbeitsauftrag (661 f.) an die Studentin; danach beendet er den Unterricht (671).¹⁹⁰

654	LN	es KLINGt, es STIMMT, (.) und <u>ist auch musikalisch</u> viel überZEUgender.	palm up open hand	
655	SK	bin jetzt auch wieder in meiner mitte <<lachend>ANgekommen.>		
656	LN	<u>ALso,</u> <u>und das haben wa sogar</u> <u>dokumentIERT, besser GEHTS doch</u> <u>gar nich.=Oder? vielleicht</u> darfst das video [dann mal sehen,=ja?]>	palm up open hand schaut zu VL	
657	VL	[sowieSO, auf jeden FALL,] ja=ja=ich SCHICK dir dis zu.		
658	SK	<u>SUper.</u>	zu VL	
659	LN	ja=GUT. also ICH finde, jetzt, jetzt ham wa n SCHÖnen bogen geschaffen. <u>jetzt wärs</u> <u>eigentlich DEIne sache, wie is</u> <u>von der ZEIT her, wir hätten</u> <u>noch n BISSchen zeit,</u> aber sag ma <u>diese theMATik,</u> is in SICH jetzt abgeschlossen. [<<pp>GLAUB ich.>]	schaut auf die Uhr formt einen Kreis/ Kugel mit beiden Händen	<i>„in sich abgeschlossen“ (vgl. „runde Sache“)</i>
660	SK	[ja.]		
661	LN	weil du DAS, was du jetzt <u>n</u> <u>PAAR mal, wiederHOLT hast,</u> das musst du jetzt für dich alleIne machen.	kreisende Bewegung mit einer Hand	<i>„Wiederholung“</i>
662	SK	ja.		
663	LN	jetzt GEHTS drum, ob du dich erINnerst, ob du das zu hause genau SO, ähm, wieder <u>zurückrufen kannst.</u>	kreisende Bewegung am Kopf (zum Körper hin)	<i>„sich erinnern“</i>
664	SK	ja.		

¹⁹⁰ Die finale Verabschiedungssequenz fehlt, da sie erst nach Abbau der Kamera erfolgte.

- 665 LN ja? aber das scheint mir ganz entSCHEIdend zu sein; und ähm, dann verSUCH mal, dass diese ANlaufstrecke, die jetzt ungefähr ne STUNde war, dass du die reduZIERST; dass du zu hause ne DREIviertelstunde brauchst, um in das geFÜHL zu kommen, zweiten tag vielleicht ne HALbe stunde, dann nur noch ne VIERTelstunde, (-) irgendwann nur noch fünf miNUTen, Minimierungsgeste „reduzieren“
- 666 SK <<p>ja.>
- 667 LN und irgendwann spielst du von anfang an gleich (.) in dieser EINStellung. hier oben LOCKer, lockert seine Schultern
(.) wippt mit dem Becken hin und her
hier unten fleXIbel, aber mit BODenkontakt, Stromgeste vom Bauch aus
und die luft FLIESST immer, und eGAL, was du SPIELST, du FREUST dich einfach auf deine töne.
- 668 SK ja.
- 669 LN so wie du jetzt STRAHLST,=ja? Zeigegeste mit offener Hand Richtung SK
so musst du SPIElen.
- 670 SK ja.
- 671 LN ja? SUper. also ich würd SAgen, palm up open hand *bestätigend*
dis is, is jetzt in sich, in sich ABgeschlossen. =ne?

Auch in LRSD080515 deutet der Professor mit einem allgemeinen Lob das Ende der Kernphase an, das gleichzeitig eine Art zusammenfassende Bewertung der Unterrichtsstunde darstellt: „nichtsdestoTROTZ, wir klagen auf erfreulich hohem niVEAU, ((klopft SD auf die Schulter)) dat kriegen wa HIN.“ (557). Anschließend fragt die ebenfalls anwesende Korrepetitorin nach dem Datum des nächsten Probespiels (558), womit sie den Blick auf die kommenden Unterrichtsinhalte wendet. In 571 gibt der Professor mit der Frage „oKAY?“ dem Studierenden die Möglichkeit, noch Fragen zu stellen oder Unklarheiten zu

thematisieren und so die Gesprächsbeendigung hinauszuzögern und zur Kernphase zurückzukehren. Der Studierende zeigt mit seiner bestätigenden Reaktion „hm_HM“ (572), dass von seiner Seite kein weiterer Gesprächsbedarf besteht und das Gespräch beendet werden kann. Die Beendigung wird also stärker als in LNSK060515 gemeinsam ausgehandelt. Danach fasst der Lehrer das Stundenergebnis zusammen und gibt einen Ausblick und einen Arbeitsauftrag (573-577). Er benutzt dafür die Metapher des Autobaus, genauer der Autolackierung, die im Laufe der Unterrichtsstunde bereits mehrfach verwendet wurde, um zu verdeutlichen, dass viele kleine Arbeitsschritte bis zu einer perfekten instrumentalen Leistungen notwendig sind.¹⁹¹ Das anschließende „oKAY?“ (580) der Korrepetitorin ist so zu interpretieren, dass sie wissen möchte, ob sie gehen kann oder noch „gebraucht“ wird. Der Lehrer signalisiert daraufhin in 581 mit „ja, (.) wegen MIR“, dass er die Stunde als beendet ansieht. Es folgt eine Danksequenz (582/583). Die Verabschiedungssequenz ist nicht mehr aufgezeichnet.

In LRSN100415 signalisiert der Lehrer, dass er die Stunde beenden möchte, indem er anschließend an eine Spielevaluation in 790 erklärt, dass ein erneutes Spielen jetzt nicht erfolgen soll, er die Kritik also nicht als Aufforderung zu einem neuen Versuch verstanden haben möchte. Stattdessen gibt er eine zusammenfassende Bewertung ab (792) und resümiert das für ihn relevante Unterrichtsergebnis, dass die innere Einstellung beim Spielen entscheidend für den Erfolg beim Probespiel ist (794-796). Anschließend gibt er ebenfalls einen Arbeitsauftrag (800-802) und wiederholt sein Lob (804). Die Verabschiedungssequenz ist nicht mehr aufgezeichnet.

Im Gespräch LRSE150514 deutet der Lehrer in 736 an, dass er das Gespräch beenden möchte: Er bestätigt die vorherige Evaluation des Gespielten durch die Studentin mit „dis is auf jeden Fall jetzt hier in die RICHTung.“ und macht anschließend eine Pause von zwei Sekunden. Dann spricht er über das bevorstehende Konzert, bei dem sie das behandelte Werk präsentieren soll; ihre Kondition dafür schätzt er gut ein und lobt sie somit indirekt auch (736). Er wendet seinen Blick hier also weg vom aktuellen Unterrichtsgeschehen und hin auf das Zukünftige, womit er zeigt, dass er die inhaltliche Ebene der Kernphase verlässt. Es folgt eine Zusammenfassung der wichtigsten Unterrichtsinhalte und der damit verbundene Arbeitsauftrag, weiter an der Luftführung zu arbeiten (740-742). Der Beitrag endet mit dem aufmunternden Ausblick „dann wird das NOCH leichter. (-) <<p>verSPRECH=ich.>>“ (742), was die Studentin lachend mit „ja=ich GLAUBS“ (743) annimmt. Das anschließende

¹⁹¹ Die Metapher bezieht sich dabei allerdings nicht auf Musik selbst, sondern auf den Perfektionsgrad beim Spielen, sie wurde in dieser Arbeit daher nicht genauer untersucht.

„ja?“ (744) des Lehrers ist weniger als Rückversicherung zum Verständnis anzusehen, da die Studentin ja bereits in 743 responsiv reagiert hat, sondern vielmehr gibt der Professor hier ähnlich wie in LRSD080515 der Studierenden die Möglichkeit, noch Fragen zu stellen oder weitere Themen anzusprechen. Die Studentin scheint jedoch ebenfalls die Stunde beenden zu wollen, denn sie reagiert darauf mit einem gedehnten „gu:t“. Der Lehrer gibt in 746 auch der Korrepetitorin zu verstehen, dass der Unterricht beendet ist. Es folgt noch eine Dankessequenz (751) und schließlich die Verabschiedungssequenz, die aber nicht mehr aufgezeichnet ist.

In den vier genannten Gesprächen finden sich also Beendigungsphasen mit typischen Elementen wie Zusammenfassungen, die häufig mit einer globalen Bewertung und/oder einem Lob kombiniert werden, einem Ausblick auf zukünftige Unterrichtsinhalte, der zumeist mit einem Arbeitsauftrag für das häusliche Üben verbunden ist, und Dankes- sowie Verabschiedungssequenzen, wobei letztere nicht mit aufgenommen werden konnten. In einem anderen Teil der aufgezeichneten Gespräche, fehlen diese Beendigungsaktivitäten, stattdessen wird das Gespräch mehr oder weniger abrupt abgebrochen:

In LHSR130214 scheint der Lehrer schlichtweg die Zeit vergessen zu haben: LH schlägt gerade vor, dass sie mit dem nächsten Satz des behandelten Werkes fortfahren (1034), als er bemerkt, dass die Unterrichtszeit bereits um ist und der nächste Student, der während der gesamten Zeit im Raum anwesend war und mit zugehört hat, wartet (1036). Offenbar sieht er zeitlich keinen Spielraum mehr für Zusammenfassungen, Ausblicke oder Aufgaben für das weitere Üben, denn er erklärt nur „Eigentlich sin wir hier am ende.“ (1038). Die Studentin packt daraufhin zusammen und verabschiedet sich, was jedoch nicht mehr Teil der Aufnahme ist.

Auffallend sind die Gesprächsbeendigungen in LGSD270114 und LRSR140714, da der Dialog in beiden Fällen von Seiten des Lehrers abrupt abgebrochen wird, ohne dass auf das Ende der Unterrichtszeit oder auf das Warten des nächsten Studierenden verwiesen wird. In LGSD270114 betritt nach etwa der Hälfte des Unterrichts der nächste Student den Raum. Es wird dabei aus dem Kontext nicht ersichtlich, ob ein längeres Zuhören im vorangehenden Unterricht geplant war oder ob die zeitliche Taktung der aufeinanderfolgenden Stunden durcheinandergelassen ist, sodass er länger warten muss. Das abrupte Ende scheint in jedem Fall nicht mit seiner Anwesenheit zusammenzuhängen, da dieser ja bereits lange wartet, auch wird die Unterrichtszeit nicht übermäßig überzogen – der Unterricht dauert insgesamt 47 Minuten, also zwei Minuten länger als die angesetzten 45 Minuten, die der Professor zwei Mal die Woche unterrichtet. Vielmehr scheint der Professor wenig Interesse

an einer gemeinsam ausgestalteten Beendigungsphase zu haben. Die inhaltliche Arbeit wird bis zum Schluss des Unterrichts fortgesetzt: Professor (LG) und Student (SD) arbeiten intensiv an einem Abschnitt aus einem Klarinettenkonzert, dabei kommt es zu einem schnellen Wechsel aus Vor- und Nachspielen bzw. Vorsingen und Nachspielen (460 f.). Das Spielen von LG dient dabei gelegentlich als Nachahmung der nicht gewünschten Spielweise von SD, zumeist aber als Präsentation der gewünschten Spielweise und ist damit gleichzeitig als Aufforderung an SD zu verstehen, nachfolgend diese Spielweise zu imitieren.¹⁹² So auch am Schluss: Hier unterbricht LG in 493 das Spielen von SD mit „ne:“ und spielt den betreffenden Abschnitt vor, als SD gerade zum Spielen ansetzen will (494), sagt LG aber plötzlich „oKAY name,¹⁹³ wir machen jetzt SCHLUSS,“ (495). SD geht daraufhin zu seinem Koffer und packt zusammen, es folgt nur noch die nicht mehr aufgezeichnete Verabschiedungssequenz:

```

488 SD ((spielt 2))
489 LG ja.
490 SD ((spielt 3))
491 LG ((spielt 2)) ( ) ((spielt Demonstration
2)) ja, ((bläst Wasser aus seiner
Klarinette 1))
492 SD ((spielt 1))
[ ((spielt 2)) ]
493 LG [ne:, ((spielt 1))]
((spielt 5))
494 SD [ ((setzt an zum Spielen)) ]
495 LG [oKAY name, wir machen jetzt
SCHLUSS, ]

```

Es gibt hier also weder eine Zusammenfassung, noch einen Ausblick oder Arbeitsauftrag, zudem wird die Gesprächsbeendigung nicht gemeinsam ausgehandelt, sondern ganz im Gegenteil initiiert LG einen turn von SD, bricht ihn dann aber noch vor der Ausführung ab und beendet das Gespräch.

In ähnlicher Weise erfolgt die Gesprächsbeendigung durch den Professor in LRSR140714. Hier betritt nach 50 Minuten des insgesamt knapp 53 Minuten langen Unterrichtsgesprächs der nächste Studierende den Raum. Obgleich dies als Signal verstanden werden kann, dass das Gespräch bald beendet werden muss, nutzt LR die verbleibende Zeit nicht für ein

¹⁹² Zur genaueren Analyse der Unterrichtssequenzen, siehe unter 6.2.1.

¹⁹³ Hier wird der Vorname des Studenten genannt.

Resümee, Ausblick oder ähnliches, sondern führt die inhaltliche Arbeit fort. SR und LR arbeiten am Ende des Unterrichts an der Gestaltung eines Trillers, von dem SR verschiedene Versionen präsentiert, die dem Professor aber alle nicht gefallen (483-496). Schließlich erklärt LR in 496-498 „da FEHLT was; machs zu deinem proJEKT“. Dies stellt einen Rückbezug zu 309 dar: An dieser Stelle erklärt der Professor, dass er im Spielen der Studentin ihren Willen zur individuellen Gestaltung vermisst und meint, sie müsse es mehr „zu ihrem Projekt“ machen. Gewissermaßen kann die Bemerkung in 498 somit als inhaltliche Rahmung bzw. sehr kurze Zusammenfassung des für LR wesentlichen Unterrichtsinhalts angesehen werden. Anschließend beendet er dann in 500 den Unterricht mit den Worten „okay=REICHT für heute.“, was die Studentin mit „oKAY“ kommentiert. Die anschließende Rückfrage „ja?“ von LR (502) könnte zwar einerseits als Rückversicherung verstanden werden, ob SR der Gesprächsbeendigung zustimmt, andererseits hat der Professor jedoch bereits von seinem Recht, das Unterrichtsgespräch zu beenden, Gebrauch gemacht, sodass die Studentin eigentlich keinen Handlungsspielraum mehr bei ihrer Reaktion hat; es handelt sich also vielmehr um eine Suggestivfrage. SR beantwortet die Frage nicht, sondern packt ihre Sachen zusammen; die Verabschiedungssequenz ist nicht mehr aufgezeichnet.

Im Gespräch LFSE100214 wurde die vereinbarte Unterrichtszeit so stark überzogen, dass das Aufnahmeband nicht ausreichte. Zur Gestaltung der Beendigungssequenz können bei diesem Gespräch keine Aussagen gemacht werden, da die Feldnotizen dafür nicht aussagekräftig genug sind.

6.2 Die Gesprächsmitte

Die Gesprächsmitte oder Kernphase bezeichnet Mehan in Unterrichtsgesprächen als „instructional phase“, in der der Transfer von akademischen Inhalten zwischen Lehrer und Schülern stattfindet – im beschriebenen Instrumentalunterricht ist dies entsprechend der Austausch über musikalische Inhalte und instrumentale Fertigkeiten (Mehan 1979a, S. 36). Wie bereits in 6.1 erwähnt, beginnt die Kernphase in nahezu allen untersuchten Gesprächen mit dem Vorspielen eines längeren Abschnitts durch den Studierenden. Es wird hier das Ergebnis des häuslichen Übens präsentiert, das dann die Ausgangsbasis für die folgende Arbeit bildet. In dieser ersten Präsentationsphase hält sich der Professor mit Kommentaren und nonverbalen Reaktionen während des Spielens in der Regel zurück. Zumeist wird der Student auch nicht unterbrochen, sondern kann einen musikalisch in sich geschlossenen Abschnitt vorspielen: In LRSD080515 spielt SD beispielsweise den gesamten 1. und 2. Satz

des Concertinos von David (10), so wie es auch in der Probespielsituation üblich ist. In LRSR140714 präsentiert die Studentin die gesamte vorbereitete Etüde (7), in LRSN100415 spielt SN die komplette Probespielstelle für Fagott aus der Mozartoper „Die Hochzeit des Figaro“ (110). Obgleich der Lehrer sich in dieser ersten Phase zurückhält, wird dennoch an einigen Beispielen deutlich, dass er es ist, der festlegt, wie lang der zu spielende Abschnitt sein soll: In LHSR130214 (1-5) und LGSD270114 (1-3) hören die Studierenden nach einem musikalisch Einschnitt im Stück von sich aus auf zu spielen, werden dann aber zum Weiterspielen aufgefordert; in LFSE100214 präsentiert SE einen Ausschnitt aus „Danse de la chèvre“, in Takt 34, nach dem im Stück ein Tempo- und Charakterwechsel folgt, bricht LF sie dann mit den Worten „[oKAY.=] DANke; machen mal erstmal bis DAhin.“ (15) ab. Auf die längere Präsentationsphase folgt dann zumeist zunächst eine globale Auswertung, die sich auf den gespielten Abschnitt insgesamt bezieht, zum Beispiel in LRSR140714 äußert sich LR in 8 allgemein über Klangqualität und Metrum:

- 7 SR ((spielt 1:18 min))
- 8 LR ((hustet)) ich fand das KLANGlich
 sehr sehr schön, aber es war WEder
 (.) wirklich rhythmisch, also wenn
 man jetzt SAgen würde, ich spiels
 einfach (mal) mit metroNOM, da würd
 es GAR nicht funktionieren, ((singt
 1)), s sind immer mal noten zu KURZ
 Taktschlagen, *Demonstration*
 schnipst
- 9 SR ja,

In LGSD270114 und LRSD080515 wird die Auswertung durch die Aufforderung der Studierenden zu einer Selbsteinschätzung angestoßen, wobei die Professoren ihre Ausgangsfrage nach einer Gesamteinschätzung in der Folge immer weiter konkretisieren, um genauere Antworten vom Studierenden zu erhalten:¹⁹⁴

- 10 SD ((stimmt mit dem Klavier))
 ((spielt mit Klavier 8:23 min))
- 11 (2)
- 12 LR okay=wie FANDste dat jetzt?
- 13 SD (-) ehm, INSGesamt, war ich ganz zuFRIEden, (-) ehm, am anfang
 (.) hats in bisschen geDAUert bis ich so:, also hätte am
 anfang n bisschen kräftiger SEIN können, aber

¹⁹⁴ In ähnlicher Weise in LGSD270114 3 ff.

- 14 LR inwieFERN? was?
- 15 SD na=AUSdrucksstärker, hätte es SEIN können. ich HAB, FAND, es hat dann, es is eher BESSer geworden mit der zeit.
- 16 LR (-) AUSdrucksstärker?
- 17 SD hm_HM,
- 18 LR (2) was MEINSte denn damit?
- 19 SD (--) naJA, n bisschen (-) größere chaRAKterunterschiede am anfang zu spielen. signal, und an der LEIsen stelle, (-) also diese (.) UNterschiedlichen teile.
- 20 LR (.) ja. (2) wenn du dat jetzt so als geSAMTding bewerten würdest, war dat BESSer als die fassung vom probespiel letzte woche? (-) oder GLEICH gut? oder (.) SCHLECHter? (.) wenn dus jetzt so WERTen würdest?
- 21 SD (1) ich würd SAgen ungefähr (-), also vielleicht n BISSchen besser. aber NICH viel also, (.) war schon ungefähr DAS, (.) was ich da AUCh gespielt hab.

In LHSR130214 wie auch in LFSE100214 (15 ff.) nehmen die Professoren die erste Präsentationsphase zum Anlass für allgemeine Ausführungen zum Charakter des Stückes, die Auswertung des Gespielten erfolgt hier also eher indirekt: In LHSR130214 verweist LH auf die Vortragsbezeichnung durch den Komponisten Johannes Brahms (16), der die Sonate mit „Allegro amabile“ überschrieben hat, was in etwa mit „lebhaft und lieblich“ zu übersetzen ist (vgl. Riemann 2012b; c).¹⁹⁵ Davon ausgehend erklärt er, wie der Grundcharakter seiner Meinung nach ausgedrückt werden sollte (43 ff.). In LFSE100214 geht der Professor vom Titel des Stückes „Danse de la chèvre“ (dt. „Ziegentanz“) aus (15 ff.), das seiner Meinung nach „an SICH [...] in seiner art und weise schon n bisschen ECKig angelegt“ ist (44). Die Vorstellung einer tanzenden Ziege sei „skurril“ (61), was durch die Spielweise zum Ausdruck gebracht werden müsse.

Etwas von dem beschriebenen Muster abweichend beginnt die Kernphase in LRSE150514 und LNSK060515: In LRSE150514 starten LR und SE mit einer Atemübung als Vorbereitung auf das eigentliche Spielen (1-103), anschließend spielt SE einige Passagen aus dem behandelten Stück, nicht aber wie in den anderen Beispielen einen längeren Abschnitt. Dies ist damit zu begründen, dass die Studentin und der Professor auf die Ankunft der Korrepetitorin warten und die Zeit bis dahin für Vorübungen nutzen; dies wird auch in dem metakommunikativen Kommentar von LR in 104-106 deutlich („machen wa noch n

¹⁹⁵ Nach Meinung des Professors ist die Übersetzung mit „lieblich“ allerdings unzutreffend, er schlägt stattdessen „liebevoll“ oder „mit Liebe“ vor (34).

paar TÖne, [...] ArutJUNjan,¹⁹⁶ einfach so zum WARM werden, NEHmen? bis die NAME¹⁹⁷ kommt?“). Die Präsentation eines langen Abschnitts mit anschließender ausführlicherer Auswertung wie in den anderen Beispielen erfolgt dann erst gemeinsam mit der Klavierbegleiterin in 333 f.. In LNSK060515 wird der übliche Ablauf, bei dem der Professor den Studierenden zunächst das Ergebnis des häuslichen Übens präsentieren lässt, dadurch gestört, dass die Studentin selbst ihr Vorspiel aufgrund von Fehlern abbricht (41). Eine globalere Beurteilung ist somit nicht möglich, sondern die Unterrichtsarbeit beginnt gezwungenermaßen sofort mit Detailarbeit, bei der sich LN und SK zunächst den technischen Problemen widmen, die dazu führen, dass SK die gespielte Probespielstelle nicht beherrscht (44 f.).

Die weitere Strukturierung der Gesprächsmitte lässt sich anhand der gespielten Werke bzw. Werkabschnitte vornehmen:¹⁹⁸ Nach der ersten Präsentations- und Auswertungsphase erfolgt in allen Gesprächen eine abschnittsweise Erarbeitung des gespielten Stücks bzw. der gespielten Stücke: Die Studierenden werden aufgefordert, unter Berücksichtigung der ersten Beurteilung noch einmal zu beginnen, der Professor bricht dann nach einem zumeist kurzen Abschnitt ab und evaluiert das Gespielte.¹⁹⁹ Anschließend wird der Ausschnitt so oft wiederholt und falls nötig auch noch weiter in Teilabschnitte untergliedert, bis das gewünschte musikalische, technische und/oder klangliche Ergebnis erzielt wird.²⁰⁰ Danach wird mit dem nächsten Werkabschnitt oder Werk fortgefahren, gelegentlich folgt nach einer längeren Erarbeitung kurzer Ausschnitte auch die Aufforderung, einen größeren Zusammenhang zu präsentieren.²⁰¹ Je nachdem, wie schnell das vom Professor gewünschte Ergebnis erreicht wird, ergeben sich Strukturabschnitte von einigen wenigen turns bis hin zu langen Sequenzen. So arbeiten beispielsweise in LGSD270114 der Professor (LG) und der Student (SD) von turn 38 bis 81 an dem gleichen Abschnitt, anschließend folgen dann kürzere Sequenzen von 81 bis 93 und von 93 bis 111.

38 LG ja=dann fang nochmal AN;
((setzt sich in seinen Sessel))
39 SD ((spielt 13))

¹⁹⁶ Die Studentin spielt das Trompetenkonzert von Alexander Arutjunjan.

¹⁹⁷ Hier wird der Vorname der Korrepetitorin genannt.

¹⁹⁸ Die Gesprächsstruktur folgt damit sowohl der außersprachlichen Handlungsfolge (Unterrichtsgegenstände) als auch der thematischen Gliederung, da die Werkabschnitte gleichzeitig das Gesprächsthema darstellen; thematische und handlungsorientierte Gliederung sind hier demnach nicht trennbar (vgl. Spiegel/Spranz-Fogasy 2001, S. 1249; Brinker/Sager 2010, S. 112).

¹⁹⁹ Vgl. z. B. LRSR140714 10, 12; LHSR130214 72, 74; LRSD080515 115, 123; LGSD270114 38, 40.

²⁰⁰ Vgl. z. B. LHSR130214 73-114, 118-132, 133-161 oder LRSN100415 464-494, 494-536, 536-557.

²⁰¹ Vgl. z. B. LRSN100415 125.

- 40 LG [((spielt 1))]
 [ja= pass AUF,](.)
 ich möchte jetzt nicht nochmal das
 GANze durchspielen lassen. (2)
 STÖRT dich noch was an der
 phrasenbildung, oder NICH?
 <<p>findst jetzt einfach BESSer;>
 was findest BESSer?
- 41 SD na=ich FINde, der ton isch besser
 geTROffen, aber isch trotzdem noch
 n bisschen (.) PLANlos.
- 42 LG was passiert denn am ende von jeder
 PHRase? (-) hör nochmal ZU. ((singt
 2)) was pasSIERT denn da? <<p>()
 also wenn du die ABSchnitte, die
 bögen beENdescht? HÖRST, SPIELSCHT
 nochma?
- 43 SD ((spielt 11))
 [((spielt 1))]
- 44 LG [so, das] war jetzt aber schon viel
 BESSer. (-) dis war nämlich VORher,
 (.) GANZ stark, dass es immer am
 ENde chchchch - TIERisch gerauscht
 hat. also so PLANlos; du lässt
 ALles los. (.) du spielscht bis zu
 dem Höhepunkt, und daNACH
 <<absinkend>eeeh>. a(-) lso dis
 zuRÜCKphrasieren, is LASCH. du
 muscht die - dis geht WEIter,
 ((spielt 27)) und so WEIter. ja?
 also du MUSST, du musst verSÜchen,
 dass du (.)GAR nicht mehr hier
packen, sondern deine ZUNge wird
 fest hier; deine LUFT stockt. (-)
 pass ma auf dass die NICHT stockt,
 wenn du zuRÜCKgesch.
- 45 SD [((spielt 13))]
- 46 LG [((singt 3)) <<ff> leiser>
 <<singend> ja so und u weiter ladi
 li> mach ma den PULS n bisschen (
)] dis is jetzt, dis NÄKste; is

*Singen:
 Identifikation*

absinkende
 Handgeste

*„zu wenig
 Spannung“*

*Geräusche:
 Imitationen*

absinkende
 Handgeste

Stromgeste

*Spielen:
 Demonstration*

fasst sich an
 die Lippen

einfaches
 Taktschlagen,
 schnipst, auch
 Betonung
 zeigend

*Unterstützung
 beim
 „vorwärtsgehen“*

jetzt is BESser, aber dis is eben
mit diesem LUFT, da PAUsenlos, dis
is wien BOgen, der plötzlich
STEHNbleibt. (.) PAUsenlos bleibt
die luft stehen. <<f> du darfscht
da LEIser werden, und auch FEIner
werden>, aber die darf nich
STEHNbleiben. und dis NÄKSte is,
dei dein PULS is ma vors, is gar
nicht existENT; dis GIBT es gar
nicht; also du dei, also deine
TEmpoführung is nu:r, eh is völlig
(.) ZUfällig; (.)

zeichnet
Bogen in die
Luft

[...]

80 SD ((spielt 18))

81 LG [((singt 16)) geNAU.]
ALso, (.) geNAU. MERKSCHT du?
damit schaffst du natürlich nen
ganz andern zuSAMmenhang; ja?

Taktschlagen,
Betonungsbögen

82 SD (-) [ja.]

83 LG [is]
dir NICH so
[klar?]

84 SD [is]
schon besser AUFgangen.

85 LG ja, als es is SEHR, sehr WICHtig
(jetzt hier), du MUSCHT dir, du
musst disch jetzt strukturell viel
besser AN(.)gucken; also was IS da
eigentlich geschrieben. (zum
BEIspiel,) ((singt 2)) DA löst
sichs erst auf. (.) nich ((singt
2)) (--) ALso, das heißt NICHT,
dass der jetzt LAUT (nich)
((spielt 8))
MACH nochma, ()

zeigt wichtige Stelle
mit ausgestrecktem
Zeigefinger an

Singen:
Identifikation
und
Demonstration

Singen:
Imitation

Spielen: erst
Imitation, dann
Demonstration

86 SD ((spielt 2))
[((spielt 1))]

[...]

92 SD [((spielt 5))]
 93 LG [((singt 3)) jaWOLL; (-)(ja,) wie Betonungsbögen
 is jetzt der
 SPANnungszusammenhang?]

In 38 fordert LG den Klarinettenstudenten SD nach der ersten globalen Beurteilung auf, noch einmal von vorne zu beginnen. Nach 13 Sekunden unterbricht er ihn und es schließt sich ein kurzer Austausch über die musikalische Phrasenbildung von SD an. LG möchte, dass SD selbst erkennt, was daran problematisch bzw. fehlerhaft ist (40, 42). Zu diesem Zweck imitiert er singend sein Spielen (42) und fordert SD dann auf, den betreffenden Abschnitt noch einmal zu spielen. In 44 bewertet LG die Präsentation mit „schon viel BESSER“, und erklärt, dass in der vorherigen Version das „Zurückphrasieren“ zu „lasch“ gewesen sei (44), also das Ende der musikalischen Sinneinheit seiner Meinung nach nicht schön ausgestaltet wurde. Um zu verdeutlichen, wie er sich die Interpretation der Stelle wünscht, spielt er den Abschnitt selbst vor. Anschließend folgt wieder eine Ausführung von SD (45), mit der LG sich zwar bezüglich der Phrasierung zufrieden zeigt (46), an der er aber nun die Luft- und Tempoführung kritisiert (46). Im weiteren Verlauf wiederholt SD in 47, 49, 51, 58, 64, 66 den Abschnitt immer wieder und wird von LG mit immer neuen Kritikpunkten unterbrochen, bis der Professor ihn in 80 schließlich weiterspielen lässt und erst nach einem etwas längeren Stück (18 Sekunden) unterbricht. Er hat an der Gestaltung des behandelten Abschnitts nun nichts mehr auszusetzen („Also, geNAU.“, 81) und fährt mit der Auswertung des nächsten Abschnitts fort (85). Dieser muss von SD in 86, 88, 90 und 92 wiederholt werden, bis LG mit dem Ergebnis zufrieden ist („jaWOLL“, 93). Wie schon am Ende der vorherigen Sequenz, lässt LG den Studenten in 92 schließlich weiterspielen, lobt dann die Ausführung des bearbeiteten Abschnitts und fährt mit der Evaluation des darauffolgenden fort (93).

Die an diesem Beispiel beschriebene Vorgehensweise ist typisch für alle untersuchten Gespräche: Die Studierenden werden in ihrem Spiel vom Lehrer abgebrochen, damit dieser seine Kritik äußern kann. Wird die Spielweise hingegen befürwortet, lässt der Professor den Studierenden so lange weiterspielen, bis er etwas für verbesserungswürdig hält – kürzere Anweisungen wie auch positive Evaluationen finden gelegentlich auch spielbegleitend statt.²⁰² Dieses Verfahren ist auch bei Proben im Orchester üblich, auch hier gilt es, so lange weiterzuspielen, bis der Dirigent – in der Regel primär nonverbal²⁰³ – unmissverständlich deutlich macht, dass er eine Unterbrechung wünscht, um sich über das Gespielte zu äußern,

²⁰² Vgl. z. B. LRSN100415 514, 516; LHSRS130214 130, 277 oder LNSK060515 184, s. auch unter 6.2.2.

²⁰³ Beim Dirigieren erfolgt dies zumeist durch konventionalisierte Gesten, s. dazu unter 7.2.3.1.

die Musiker stellen das Spielen grundsätzlich nicht von sich aus ein (vgl. Schütte 1991, S. 321, 327). Hier lässt sich also eine Parallele feststellen, die zeigt, dass Professor wie Student mit den Konventionen im Orchesteralltag vertraut sind. Eine Sequenzeinheit ist abgeschlossen, wenn die Gestaltung eines Abschnitts den Vorstellungen des Professors entspricht und keine weiteren Kritikpunkte folgen. Dabei kann dies durch eine positive Beurteilung zusätzlich markiert werden, oder aber es wird auf das Gespielte nicht mehr eingegangen wird, sondern gleich mit der Kritik am darauffolgenden Abschnitt fortgefahren.²⁰⁴ Das Ende einer Einheit und der Beginn einer neuen sind somit häufig überlappend.

Wie bereits im obigen Beispiel deutlich wurde, lässt sich die interne Struktur der Einheiten als wiederholte Abfolge von Aufforderung, Ausführung und Evaluation beschreiben. In der Forschungsliteratur wird dieses Muster als sogenannte IRE-Sequenz (Initiation – Reply – Evaluation) beschrieben. Da dieses Sequenzmuster sich als wesentlich für die Strukturierung der Gespräche erweist, soll es nachfolgend ausführlicher vorgestellt werden.

6.2.1 IRE-Sequenzen

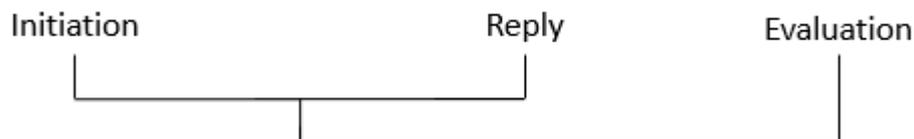
Instruktionshandlungen in Form von IRE-Sequenzen wurden erstmals durch Hugh Mehan (1979) als typisches Sequenzmuster in Lehrdialogen beschrieben und nachfolgend immer wieder zitiert und empirisch bestätigt (vgl. Mehan 1979a, S. 49 f.; Michaels/Sohmer/O'Connor 2006, S. 2356; Rees/Roth, S. 19). Der Lehrer stellt dabei im ersten Schritt eine Frage oder fordert die Schüler auf andere Art und Weise zu einer Reaktion auf („initiation“ (I)),²⁰⁵ der zweite turn ist die Reaktion des Schülers oder der Schüler („reply“ (R)), darauf folgt im dritten turn eine Bewertungshandlung durch den Lehrer („evaluation“ (E)). Der erste und der zweite turn sind nach dem Prinzip der konditionellen Relevanz miteinander verbunden, bilden also eine Paarsequenz. Das heißt, die Art der Lehrerfrage macht eine bestimmte Reaktion auf Seiten der Schüler erwartbar; eine Entscheidungsfrage provoziert beispielsweise eine Ja-/Nein-Antwort, eine Alternativfrage lässt nur zwei mögliche Antworten zu, während eine offene Frage komplexere Ausführungen erwarten lässt (vgl. Mehan 1979a, S. 50/51). Die Evaluation des Lehrers im dritten Schritt ist wiederum abhängig vom Schülerverhalten im zweiten Schritt, auch hier gilt also das „Prinzip der bedingten Erwartbarkeit“ (Brinker/Sager 2010, S. 84). Allerdings bezieht sich die

²⁰⁴ Vgl. z. B. LHSR130214 114/115.

²⁰⁵ Mehan (1979) gibt eine Übersicht über verschiedene Formen von Fragen und Aufforderungen, die als Initiation dienen können, typisch ist beispielsweise auch das Beginnen von Sätzen, die durch den Schüler beendet werden sollen (vgl. Mehan 1979a, S. 41 f.).

Evaluation – wie in Abb. 6 dargestellt – nicht nur auf den zweiten, sondern auf die Kombination von erstem und zweitem turn, da die Schülerantwort in Relation zur Frage beurteilt wird (vgl. Mehan 1979a, S. 54).

Abb. 6 IRE-Sequenz (Mehan 1979a, S. 54)



Als typisches Beispiel für ein IRE-Schema nennt Mehan das folgende (Mehan 1979b, S. 285):

Speaker A: What time is it, Denise?
Speaker B: 2:30.
Speaker A: Very good, Denise.

Der dritte turn im Sequenzmuster ist nach Mehan insofern entscheidend, als dass durch ihn ein normaler Informationsaustausch zu einem didaktischen Handlungsmuster wird:

In fact, the presence of an ‘evaluation’, which comments on a reply to a question, seems to be one of the features that distinguishes conversations that take place in classrooms and other educational settings from those that occur in everyday situations. (Mehan 1979b, S. 285; vgl. auch Lee 2007, S. 181).

So wäre in einem alltäglichen Kontext auf die obige Frage nach der Uhrzeit keine Bewertung der Antwort von Sprecher B zu erwarten, sondern ein Dank (Mehan 1979b, S. 285):

Speaker A: What time is it, Denise?
Speaker B: 2:30.
Speaker A: Thank you.

Yo-An Lee weist allerdings darauf hin, dass der dritte turn keineswegs nur für Bewertungen der vorangehenden Schülerantwort genutzt wird, sondern verschiedene Funktionen erfüllen kann (vgl. Lee 2007, S. 181). Einige dieser Varianten thematisiert auch schon Mehan und spricht dabei von „extended sequences of interaction“ (Mehan 1979a, S. 54 f.): So reagiert der Lehrer auf eine ausbleibende oder falsche Schülerantwort häufig nicht oder nicht nur mit einer Bewertungshandlung, sondern wiederholt oder modifiziert die Frage, zerlegt sie zur Vereinfachung in einzelne Komponenten oder gibt Tipps, um die gesuchte Antwort zu erhalten. Häufig wird dabei auch der Adressat gewechselt: Erhält der Lehrer vom zuerst ausgewählten Schüler keine Antwort, gibt er die Frage an einen anderen Schüler weiter (vgl. Mehan 1979a, S. 54 f., b, S. 287 f.; Lee 2007, S. 187 f.). Ein typisches Muster einer solchen

erweiterten Sequenz wird in Abbildung 7 dargestellt; den Abschluss bildet auch hier die positive Evaluation.

Abb. 7 Extended IRE-Sequence (Mehan 1979a, S. 62)

Initiation	Reply	Evaluation
T: <u>Elicits</u>	Ss: <u>Do not reply</u>	
T: <u>Repeats elicitation</u>	Ss: <u>Reply incorrectly</u>	
T: <u>Repeats elicitation</u>	Ss: <u>Reply incorrectly</u>	T: <u>Prompts</u>
T: <u>Repeats elicitation</u>	Ss: <u>Reply correctly</u>	T: <u>Accepts</u>

Wie auch im obigen Beispiel, erfolgt die Initiation im ersten Schritt der IRE-Sequenz nach Mehan typischerweise durch eine sogenannte „known information question“, also eine Frage, deren Antwort dem Fragenden bereits bekannt ist (vgl. Mehan 1979b, S. 285). Diese auch als „Regiefrage“ bezeichnete Form der Frage dient somit nicht dem Informationsaustausch, sondern fungiert vielmehr als Wissenstest beim Gesprächspartner (Ehlich/Rehbein 1986, S. 71). Nach Carol Rees und Wolff-Michael Roth ist sie nicht nur typisch für Dialoge im Schulunterricht, sondern kann als Teil des IRE-Schemas als kulturell etabliertes Muster gelten, das in verschiedensten Kontexten auftritt, in denen Wissen vermittelt wird – also beispielsweise auch in technischen Unterweisungen in Betrieben oder bei Führungen in Museen (vgl. Rees/Roth, S. 21; auch Lindwall/Lymer/Greifhagen 2015, S. 145). Aus pädagogischer Sicht wurden IRE-Sequenzmuster mit Regiefragen häufig kritisiert, da sie dem Antwortenden wenig Spielraum in seiner Reaktion ermöglichen (vgl. Michaels/Sohmer/O’Connor 2006, S. 2357/2358). Die Frage zielt in der Regel auf eine ganz bestimmte Information ab, die der Fragende für seinen weiteren Handlungsplan – zum Beispiel den geplanten Fortgang einer Unterrichtsstunde, an deren Ende der Lehrer ein bestimmtes inhaltliches Ziel erreichen möchte – „braucht“. Gelingt dies im ersten Versuch nicht, kommt es dann zu den oben genannten Erweiterungen des IRE-Schemas durch Hilfestellungen oder Vereinfachungen auf Seiten des Fragenden, und beim Antwortenden häufig zu einem typischen Such- oder Rateverhalten, bei dem er in mehreren Anläufen versucht, die gewünschte Antwort zu geben. Dies birgt die Gefahr, dass der Lehrer die richtige Antwort durch sein unterstützendes Verhalten letztlich schon selbst gibt und somit

weniger das Wissen des Schülers getestet wird, als vielmehr seine pragmatische Kompetenz im Umgang mit dem IRE-Schema:

As a result of the teacher's search for the one correct answer of the question, it is difficult to determine whether this child's answer stemmed from a mastery of the conceptual demands of the academic task, or stemmed from a mastery of the conversation demands of the questioning style. [...] One consequence, then, of the teacher's search for answers to known information questions, is that the student does not so much answer the teacher's question, as the teacher and student create the student's answer out of a number of tentative displays. (Mehan 1979b, S. 293).

Stärker als andere Formen des Unterrichtsgesprächs wie zum Beispiel die fragend-entwickelnde Methode²⁰⁶ oder die Gruppendiskussion unter den Schülern gibt das IRE-Schema in Kombination mit Regiefragen dem Lehrer die Möglichkeit, das Schülerverhalten zu steuern und den Unterricht in die von ihm gewünschte Richtung zu lenken. Es gilt daher als typisches Merkmal eines in den vergangenen Jahrzehnten immer stärker in die Kritik geratenen lehrerzentrierten Unterrichts, in dem die Schüler wenig Möglichkeiten haben, sich kreativ einzubringen. Becker-Mrotzek/Vogt sprechen daher in diesem Fall auch nicht von einem Unterrichtsgespräch, sondern von einem „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“, bei dem die Fragen an die Schüler primär dazu dienen, ihre Aufmerksamkeit zu sichern (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 66; vgl. auch Lemke 1990, S. 32 f., 100 f.; Michaels/Sohmer/O'Connor 2006, S. 2357 f.). An dieser Stelle muss allerdings zwischen dem IRE-Muster allgemein und seiner Kombination mit Regiefragen unterschieden werden: Wie auch Rees/Roth weisen Lindwall et al. darauf hin, dass IRE-Sequenzen zunächst einmal ein allgemeines Muster des Wissenstransfers darstellen und somit typisch wie auch notwendig für alle Arten von Instruktionshandlungen innerhalb und außerhalb des pädagogischen Kontextes sind (vgl. Lindwall/Lymer/Greifffhagen 2015, S. 154). Ihre Umsetzung mit „known information questions“ ist dabei nur eine mögliche, daneben kann die Initiation beispielsweise auch durch Aufforderungen oder Anleitungen realisiert werden. In der Schule lassen sich zum Beispiel bei Instruktionen zu nonverbalen Tätigkeiten wie Sportübungen, Handarbeitsaufgaben oder chemischen Experimenten Initiationen in Form von verbalen Anleitungen bei gleichzeitiger Demonstration der Tätigkeit beobachten (vgl. Lindwall/Lymer/Greifffhagen 2015, S. 148 f., 153/154; Mehan 1979a, S. 41 f.). Während die Kritik an der Dominanz von IRE-Sequenzen mit Regiefragen durchaus berechtigt zu sein scheint, lässt sich in Bezug auf das IRE-Muster allgemein mit Lindwall et al. durchaus kritisch fragen, ob die Wissensvermittlung in der Abfolge von Erklärung/Anleitung,

²⁰⁶ Beim fragend-entwickelnden Unterricht wird durch offene Fragen ein Reflexionsprozess beim Schüler angestoßen, der ein Problembewusstsein bzw. die Erkenntnis über das eigene Unwissen herbeiführen soll, die dann wiederum als Ausgangspunkt für die Diskussion von Lösungsansätzen dient (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 77 f.).

Ausführung und Beurteilung/Kritik immer problematisch sein muss und ob sie überhaupt sinnvoll ersetzt werden kann.

Da die untersuchten Gespräche in einem Kontext der Wissensvermittlung stattfinden, war das Auftreten von IRE-Sequenzen grundsätzlich zu erwarten. Es lassen sich jedoch unterschiedliche Arten der Umsetzung der einzelnen Elemente Initiation, Reply und Evaluation sowie Abweichungen von der typischen IRE-Struktur beobachten, die im Folgenden näher beschrieben werden sollen:

Gerade zu Beginn der Kernphase kommt es in mehreren der untersuchten Gespräche zu typischen IRE-Sequenzen mit „known information questions“. So beispielsweise in der Anfangssequenz von LGSD270114 (3 ff.), das auch insgesamt stark von Regiefragen dominiert wird:

- 3 SD ((spielt 1:05 min))
- 4 LG ja. (.) jetzt mach mal ne SELBSTkritik hier, (-) also was war GUT, was war NICH so gut. was würdscht verBESSern, (-) wie sollte das stück sein? was is dir davon geLUNgen, was NICH? so () ?
- 5 SD (1) nja also (.) ich komm einfach nicht richtig in diese (.) in diese feine (.) FARbe rein [(sondern dis is)]
- 6 LG [hm_HM, (.) joa, benenns] doch ma konKRET,
- 7 (3)
- 8 LG was sind so die GRUNDparameter von der musik? () du kannscht jetzt ne FARbe nehmen, un=aber was sind so die grundfa=paRAMeter, mit denen man so farben zusammenMIXT?
- 9 (2)
- 10 LG BASics?
- 11 SD ja=mit der LUFT, mit dem voKAL, und mh mit dem mit der FORM [vorne]
- 12 LG [joa, es] gibt jetzt auch noch ne musikAlische farbe, dis is jetzt so: sozusagen klarinetTISTisch gesehen, aber es gibt auch von der muSIK, sind die grundparameter ANders. luft ist kein grundparameter von muSIK. also, (.) nich von dem materiAL.
- 13 (2)
- 14 LG was sind grundparameter in der muSIK?
- 15 SD (-) MEtrum, RHYTHmik

16 LG ja,
[geNAU.]

17 SD [und]
meloDIE

18 LG ja_JA, geNAU

19 SD und ha=harmoniE
[()]

20 LG [ja, geNAU. <<f< ja >] (.) ehm (.) und, (.) wie sieht das
jetzt damit AUS? (--)

21 (2)

22 LG <<p>() (--) (dis kann man mit meloDIE ()
beschreiben.)>

23 SD (-) ja, also ich find
[durch]

24 LG [dyNAMik]
<<decrese>is auch noch so
[ne frage ()>]

25 SD [ja, disch] is halt alles SEHR, n bisschen arg EINTönig,
[()]

26 LG [ja:,]
dis STIMMT. geNAU.

27 SD Ehm

28 LG also dynamik gabs
[GAR nicht.]

Zunächst fordert LG den Studenten zu einer Selbstkritik auf, die jedoch offenbar nicht seiner Erwartung gemäß ausfällt, daher konkretisiert er seine Aufgabenstellung in 8 und stellt eine klassische Regiefrage („was sind so die GRUNDparameter von musik?“). In der Folge kommt es zu einer erweiterten IRE-Sequenz: SD beantwortet in 11 die Frage, LG erwartet jedoch eine andere Antwort, wie in 12 deutlich wird: Er gibt mit „joa“ zu verstehen, dass er noch nicht zufrieden ist und gibt anschließend Hilfestellungen, indem er erläutert, warum die Antwort noch nicht zutreffend ist. Als der Student darauf nicht von sich aus reagiert (13), stellt LG erneut die Frage nach den Grundparametern von Musik (14). SG gibt nun die gewünschte Antwort (15), was von LG positiv evaluiert wird (16). Anschließend nutzt er die gegebene Information als Ausgangspunkt für eine neue „known information question“ (20). Dies ist nach Ehlich/Rehbein eine typische Vorgehensweise: Die Verknüpfung der einzelnen IRE-Sequenzen erfolgt, indem das Rhema, also die neue Information, nach der zuerst gefragt wurde, in der nachfolgenden Frage zum Thema, also der gegebenen Information, wird. Auf

dieser Basis kann dann nach einem neuen Rhema gefragt werden (vgl. Ehlich/Rehbein 1986, S. 73 f.).

In LHSR130214 wird die erste Auswertungssequenz nach der Präsentationsphase ebenfalls über IRE-Muster mit Regiefragen strukturiert:

16	LH	<u>was steht ganz OBen?</u>	zeigt in die Noten
17	SR	(--) [oh.]	
18	LH	[als] Überschrift?	
19	SR	oh=SHIT,	
20		((lacht))	
21	SR	allegro amAbile ()?	
22	LH	das HEISST?	
23	SR	(.) ähm. alle - naja=amAbile is mit (.) so mit LIEbe,=oder? irgendwie [()]	
24	LH	[hm_HM,]	
25	SR	so:	
26	LH	durchAUS, [geNAU,]	
[...]			
43	LH	u::nd, (.) genauso soll der anfang schon SEIN.	
44	SR	hm_HM.	
45	LH	u:nd=äh, wie schaffst du dis auch eh harMONisch (.) oder, meLOdisch zu zeigen, (--) <u>welche MITtel hat der so?</u>	zeichnet Wellenbewegung in die Luft
46	SR	(.) na=geht SCHON durch alle register auch.=ne? also irgendwie	
47	SR	((hustet))	
48	LH	na=ich [find]	
49	SR	[()]	
50	LH	der ausdruck für für dieses LIEbevolle, fängt (ja) <u>schon an mit vier Tönen.</u> <u>((singt 2))</u>	schnelle Beats Betonungsbogen

Die erste Frage des Lehrers bezieht sich auf die Vortragsbezeichnung (16). Sie stellt zwar eine typische Regiefrage dar, da die Antwort jedoch offensichtlich ist, erfüllt sie hier weniger

die Funktion eines Wissenstests, sondern dient vielmehr dazu, die Studentin auf die vom Komponisten angegebene Spielanweisung aufmerksam zu machen. Es handelt sich hier also eher um eine indirekte Kritik des Lehrers an ihrer Gestaltung, mit der sie den Grundcharakter „allegro amabile“ seiner Meinung nach offenbar nicht getroffen hat. Ihre Reaktion „oh=SHIT“ (19) bestätigt, dass sie sich bisher keine Gedanken über die Vortragsbezeichnung gemacht hat, indirekt stimmt sie also der Kritik von LH zu. Es folgt nun eine zweite known information question, bei der LH fragt, wie die Vortragsbezeichnung zu übersetzen sei (22). Nach einer kurzen Diskussion über die Übersetzungsmöglichkeiten von „allegro amabile“ (27-42) folgt anschließend die nächste Regiefrage, die sich auf die konkrete Umsetzung der Spielanweisung mit musikalischen Mitteln bezieht (45). An dieser Stelle wird wiederum deutlich, dass known information questions auf eine ganz bestimmte Antwort abzielen und wenig Spielraum für den Befragten lassen: Zunächst zeigt die Reaktion von SR in 46, dass sie versucht, die richtige Antwort zu „raten“, denn sie formuliert ihre Antwort als Frage und verwendet Vagheitsausdrücke wie „irgendwie“ und „schon“. Obgleich ihre Antwort sachlich durchaus richtig ist, geht LH darauf aber nicht weiter ein, sondern äußert sich über den seiner Meinung nach wichtigsten Aspekt, auf den er offenbar hinauswollte: das Anfangsmotiv, dessen gewünschte Gestaltung er dann singend darlegt (50).

Auch der Lehrdialog zu Beginn von LFSE100214 ist von IRE-Sequenzen geprägt:

- 15 LF [oKAY.=]
 DANke; machen mal erstmal bis DAhin. (.) ehm, (--) kannst du mir mal im ZEITraffer einfach nur kurz stichwortartig schildern, was du über diese stück WEISST; (.) dass ich dich da nich mit informationen klei ZUKleister, die du schon KENNST.
- 16 SE (-) also=ich weiß nur erstmal was es beDEUTet, danse de la CHÈvre, (.) dis is tanz der ZIEge is
 [(sozusagen)]
- 17 LF [ja,=genAU,]
- 18 SE (.) und ehm (-) es räuspert sich was meinen sie jetzt mit SCHILdern? also was (eh) was ich mir VORstelle, was da pasSIERT? oder was ich WEISS? von FAKten sozusagen; (.) also was MEInen sie jetzt?
- 19 LF ja;=soWOHL, als AUCh.
- 20 SE hm:- (-) ich glaub bei FAKten hörts dann <<lachend> ziemlich bald auf, EHRlich
 [gesagt>]

- 21 LF [oKAY.=]
dann dann
[über]NEHM
- 22 SE [ehm]
- 23 LF ich jetzt einfach mal; die ehm, (-) ich lass die EINleitung
jetzt erstmal weg,
- 24 SE hm_HM,
- 25 LF ich fang an mit diesem ziegentanz an SICH. (.)
- 26 SE ja,
- 27 LF ja? und zwar einfach zum, erstma zum, WENN ich jetzt, wenn du
dir jetzt mal die ziege vor deinem geistigen AUge siehst, ich
WEISS nich, wann du letzte mal (.) ne ziege LEIBhaftig gesehen
hast,
- 28 SE im letzten SOMmer.
- 29 LF im letzten SOMmer,
- 30 SE [((räuspert sich 1))]
- 31 LF [oKAY.]
ALso; punkt EINS, sind das eleGANte tiere?
- 32 SE NICH unbedingt.
- 33 LF geNAU. sie zeichnen sich AUS, durch einen bisschen komischen
KÖRperbau,

LF fragt in 15 die Studentin nach dem Inhalt des Stückes „Danse de la chèvre“, damit er seine Erläuterungen auf ihren Kenntnisstand abstimmen könne. Die Frage stellt somit zwar keine Regiefrage dar, da LF das Vorwissen von SE und damit die Antwort auf die Frage tatsächlich nicht kennt. Gleichwohl ist sie Teil eines klassischen IRE-Schemas, mit dem LF die Gesprächsstruktur vorgibt. Als die Studentin daraufhin erklärt, dass sie nur die Übersetzung des Werktitels kenne (16-20), legt er dar, wovon das Werk seiner Meinung nach handelt (21).²⁰⁷ Dafür baut er in 27 und 31 zwei weitere Fragen ein, deren Antworten er wiederum als Ausgangspunkt für seine Erläuterungen bzw. Fragen nutzt.²⁰⁸ Obgleich in dieser Sequenz nur teilweise Regiefragen verwendet werden, zeigt sich auch hier, dass es sich um einen „Lehrervortrag mit verteilten Rollen“ handelt, den die studentischen

²⁰⁷ Der Titel des Stückes, dt. „Ziegentanz“, legt bestimmte inhaltliche Assoziationen nahe, da Musik aber nicht über ein symbolisches Zeichensystem verfügt, können letztlich keine gesicherten Aussagen zum Inhalt gemacht werden. Anders als LF es hier darstellt, besteht also durchaus Interpretationsspielraum. Der Komponist Arthur Honegger hat abgesehen vom Titel selbst keine inhaltlichen Beschreibungen vorgenommen.

²⁰⁸ In 31 stellt LF eine Regiefrage, in 27 handelt es sich zwar um eine „echte“ Frage, die Antwort ist jedoch – wie bei Regiefragen und wie auch in 16 – vorhersehbar und wenig relevant für den von LF vorgesehenen inhaltlichen Fortgang des Gesprächs.

Antworten zwar stützen, nicht aber inhaltlich oder strukturell beeinflussen (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, S. 66).

IRE-Sequenzen spielen jedoch nicht nur zu Beginn der Kernphasen eine Rolle, sondern prägen in nahezu allen Dialogen ihre gesamte Struktur – allerdings nicht in Kombination mit (Regie-) Fragen, sondern in Form von spieltechnischen Anweisungen, die dann ausgeführt und anschließend evaluiert werden.²⁰⁹ Dabei kommt ein wesentliches Merkmal von Instruktionshandlungen zum Tragen, das Lindwall et al. am Beispiel von Anleitungstexten für Handarbeit und Einzelhandarbeitsunterricht diskutieren, aber als Eigenschaft von Instruktionen allgemein ansehen: Instruktionen zeichnen sich durch Unvollständigkeit und Unterbestimmtheit aus (vgl. Lindwall/Lymer/Greifffhagen 2015, S. 146). Wie schon Harold Garfinkel 1967 in seinen „Studies in Ethnomethodology“ ausführt, können Instruktionen noch so explizit sein, ob und wie sie verstanden werden, zeigt sich in immer erst bei der Durchführung bzw. am Ergebnis der Handlung (vgl. Garfinkel 1967, S. 21/22). Für den Ausführenden entstehen dadurch „normal, natural troubles“, womit Garfinkel Unklarheiten meint, die nur durch die Ausführung beseitigt werden können (Garfinkel 1967, S. 191; vgl. auch Lindwall/Lymer/Greifffhagen 2015, S. 149). Für den Anweisenden bedarf es der „willingness to wait“, das heißt, er muss das Ergebnis abwarten und kann erst dann beurteilen, ob die Instruktion so verstanden wurde, wie sie von ihm gemeint war (Garfinkel 2002, S. 202). Dies gilt natürlich in besonderem Maße für schriftliche Anleitungen, da hier keine Überwachung und Korrektur durch den Instruierenden während der Ausführung möglich ist, aber auch bei Instruktionen zu nonverbalen Tätigkeiten wie in den vorliegenden Gesprächen muss zumindest ein Teil des Vollzugs abgewartet werden, bevor Aussagen über die Richtigkeit der Ausführung gemacht werden können.²¹⁰ Vorangehende verbale Rückmeldungen als Reaktion auf die Aufforderung oder Frage können entsprechend immer

²⁰⁹ Eine Ausnahme bilden die Gespräche LRSD080515 und LRSE150514. Beide Unterrichtsstunden finden unter Anwesenheit der Korrepetitorin statt. Dies ist zumeist dann der Fall, wenn Stücke bereits detailliert behandelt wurden und nun das Zusammenspiel im Fokus steht. Die gespielten Abschnitte sind daher wesentlich länger als in den anderen Gesprächen und es gibt weniger einzelne, konkrete Anweisungen, deren Umsetzung dann evaluiert wird. Stattdessen folgen auf das Spielen meist längere Auswertungsphasen, in denen viele verschiedene Aspekte thematisiert werden. Vgl. z. B. LRSD080515 12 f., 123 f., 184 f.; LRSE150514 334 f., 482 f., 515 f.

²¹⁰ Ob und inwiefern die Aussagen auch auf IRE-Sequenzen mit „known information questions“ zutreffen, kann sicherlich unterschiedlich beurteilt werden. Auch hier gilt natürlich, dass das Verständnis einer Frage durch den Hörer sich erst bei der Antwort offenbart, allerdings spielt hier die „willingness to wait“ kaum eine Rolle, zudem ist die Unterbestimmtheit bei Fragen sicherlich weniger ausgeprägt als bei Anleitungen zu nonverbalen Ausführungen. Lindwall et al. gehen auf dieses Problem nicht direkt ein, sondern erklären nur, dass die genannten Eigenschaften ihrer Meinung nach auf alle Arten von Instruktionen zutreffen (vgl. Lindwall/Lymer/Greifffhagen 2015, S. 153/154).

nur Ausdruck des vermuteten Verstehens sein, das tatsächliche Verständnis wird erst durch den Vollzug offenbart:

Such actions [such as ‘mhm’ and ‘okay’] can be characterized as *claims* of understanding, as distinct from the class of performances that in a given situation are treated as *exhibiting* or *displaying* understanding (...). (Lindwall/Lymer/Greifffhagen 2015, S. 151 Hervorhebungen im Original; vgl. auch Vehviläinen 2009, S. 187).

Nach Lindwall et al. ist die Zustimmung somit eher als Einverständnis zur Ausführung zu verstehen und nicht als Ausdruck von Verständnis der instruierten Handlung selbst.

In den untersuchten Gesprächen folgt auf die Spielanweisung (Initiation) im ersten turn zumeist unmittelbar die Ausführung durch den Studierenden im zweiten turn (Reply).²¹¹ Dies lässt sich möglicherweise damit erklären, dass die Studierenden mit der Kommunikationssituation vertraut sind und wissen, was von ihnen verlangt wird, dabei ist ihnen vermutlich auch bewusst, dass eine Verbalrückmeldung unzureichend und die Ausführung ohnehin notwendig ist, damit der Professor beurteilen kann, ob die Anweisung richtig verstanden wurde. Im dritten Schritt erfolgt die Bewertung des Gespielten durch den Professor (Evaluation). Wie Lindwall et al. anmerken, muss er dafür zumindest einen Teil der Ausführung abwarten, so lässt er den Studierenden entweder einen musikalischen Sinnabschnitt im Ganzen spielen lässt oder aber – und dies deutlich häufiger der Fall – er bricht den Studierenden ab, wenn er sich evaluierend äußern möchte.²¹²

- | | | | | |
|----|----|---|-------------------------|---------------------------------|
| 92 | LN | ja? baus mal wirklich LANGsam
auf; | | |
| 93 | | (1) | | |
| 94 | SK | ((spielt 1))
((bricht ab))
[<<seufzend>oa:.>] | | |
| 95 | LN | [ja,]
das is nich
[DICHT genug.] | | |
| 96 | SK | [((spielt 1))]
((spielt 2))
[((spielt 2))] | | |
| 97 | LN | <u>[stopp, (.) stopp,]</u> | hebt den
Zeigefinger | <i>Zeichen zum
Aufhören</i> |

²¹¹ Beispielsweise in den Gesprächen LRSN100415, LRSR140714 und LNSK060515 erfolgt bei jeweils über 50 Initiationen nur jeweils ein bis zwei Mal eine Verbalrückmeldung vor der Ausführung.

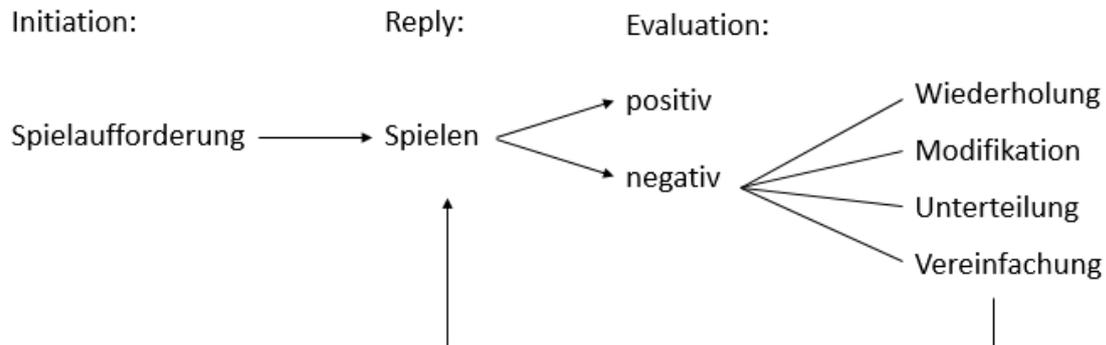
²¹² Das Spielen einer gesamten musikalischen Sinneinheit erfolgt in den Gesprächen nur in der ersten Präsentationsphase eines Werkes (s. unter 6.1) oder bei sehr kurzen Abschnitten wie Probespielstellen (z. B. in LRSN100415 oder in LNSK060515). Der Abbruch durch den Professor kann verbal und/oder nonverbal (z. B. durch das Heben der Hand, eine abwinkende Geste oder durch Spielen/Singen) erfolgen, vgl. z. B. LGSD270114 107/108; LNSK060515 49/50 oder LFSE100214, 605/606.

		das is nich DICHT genug. also auch HIER die idee haben, <u>dass</u> <u>du EINen EINzigen ton aushältst,</u> und (.) <u>der A:tem, wird</u> <u>verLÄNgert, oder verkÜRZT durch</u> <u>die finger,</u> aber du hast nich für jeden ton einen EIgenen atem.	Stromgeste	<i>Darstellung Luftstrom</i>
			zeigt unterschiedliche Längen auf seiner Oboe	<i>Demonstration der Verkürzung der Luftsäule</i>
98	SK	<u>((spielt 7))</u> [[((spielt 2))]]	Stromgeste, dann Betonungsbogen	
99	LN	[(ja=und jetzt brauch ich)] die dyNAMik,		

In diesem Abschnitt behandeln der Professor LN und die Studentin SK einen Abschnitt aus einer Probespielstelle, den die Studentin technisch nicht bewältigt. Daher gibt LN in 92 die Anweisung, die Stelle langsam zu spielen (Initiation). Sie beginnt daraufhin in 94 ohne vorherige Verbalrückmeldung mit der Ausführung (Reply). Da sie sich verspielt, bricht sie ab, woraufhin LN mit der Evaluation beginnt („das is nich DICHT genug“, 95). SK setzt jedoch in 96 zu einem zweiten Versuch an, wird dann von LN aber verbal („stopp, (.) stopp,“) und gestisch durch das Heben des Zeigefingers unterbrochen. LN führt nun seine Evaluation in 97 erneut aus. Mit „das ist nich DICHT genug“ bezieht er sich auf ihre Luftführung, die seiner Meinung nach zu wenig kontinuierlich und für die technischen Ungenauigkeiten verantwortlich ist. Daraus leitet er dann die nächste Spielanweisung ab und empfiehlt ihr, sich vorzustellen, dass sie nur „EINen EINzigen ton“ (97) aushält, was SK in einer erneuten Ausführung in 98 dann probiert (Reply). Das erneute Spielen bringt dann bezogen auf die modifizierte Aufgabenstellung in 97 das gewünschte Ergebnis, womit diese IRE-Sequenz abgeschlossen ist (99). Ähnlich wie es Mehan (1979a) für die erweiterten Sequenzen mit „known information questions“ beschreibt, werden die IRE-Sequenzen also auch hier durch Wiederholungen, Konkretisierungen oder Modifikationen so lange erweitert, bis das gewünschte Ergebnis erreicht ist und eine positive Evaluation erfolgt. Nachfolgend bemängelt der Professor nun die dynamische Gestaltung der Stelle (99), was auch der Grund für den erneuten Abbruch ist. Es beginnt damit eine neue IRE-Sequenz, die sich jedoch auf den gleichen gespielten Abschnitt bezieht, mit dem der Professor zwar in Bezug auf die Aufgabenstellung in 97, nicht aber insgesamt zufrieden ist. An dem Ausschnitt arbeiten LN und SK in Form mehrerer erweiterter IRE-Sequenzen noch bis turn 309, hier ist die übergeordnete makrostrukturelle Einheit dann abgeschlossen.

Die IRE-Sequenz für die instrumentale Unterweisung lässt sich abschließend wie in der nachfolgenden Abbildung 8 darstellen:

Abb. 8 IRE-Sequenz in der instrumentalen Unterweisung



6.2.2 Abweichungen vom IRE-Muster

Die IRE-Sequenzen treten in den untersuchten Gesprächen jedoch nicht immer in der beschriebenen vollständigen Form auf, sondern weisen auch Abweichungen auf. Eine häufige Variation ist dabei, dass die Evaluation allein den Ausgangspunkt für ein erneutes Spielen bildet, ohne dass dazu explizit mit einer modifizierten Aufgabenstellung aufgefordert wird; stattdessen muss die neue Spielanweisung aus der Beurteilung erschlossen werden. So beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LRSN100415:²¹³

115	LR	[...] komm, ein mal NUR die erste stelle, dis war äh		
116	SN	ja.		
117	LR	un und auch äh ganz LEIse lassen.		
118	SN	((spielt 5))		
119	LR	ja? dis haut n bissel AB. <u>((singt 2))</u>	Imitation Fingerbewegung	<i>Imitation dann Demonstration der gleichmäßigen Spielweise</i>
120	SN	[((spielt 1))] ((spielt 2)) [((spielt 1))]		
121	LR	[<<p>jaWOLL<>]		

²¹³ In ähnlicher Weise auch in LNSK060515 475; LFSE100214 221; LHSR130214 299.

		geNAU, is schon GUT, is sin die die		
122	SN	((spielt 2))		
123	LR	geNAU, ((sing 1)) das dis nich ABhaut.	Imitation Fingerbewegung	<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
124	SN	((spielt 2))		
125	LR	ja:=im GANzen?		
126	SN	((spielt 5))	rhythmisches Kopfnicken	<i>Unterstützung des gewünschten gleichmäßigen Spielens</i>
127	LR	<<p>ja, eh>		
128	SN	[naJA, is]		
129	LR	[ja mh eh] mach eh, die HALtepunkte, is n BISschen über die haltepunkte hinweggerutscht.		
130	SN	((spielt 5))		
131	LR	ja, viel BESser. einfach ((singt 1)) einfach die haltepunkte so UN so UNmerklich anpeilen.	minimale Beats	<i>Demonstration des gewünschten, gleichmäßigen Spielens</i>

In 115 fordert der Professor LR den Studenten SN auf (Initiation), einen Abschnitt aus der Probespielstelle „Die Hochzeit des Figaro“ von Mozart zu spielen. Das Gespielte in 118 (Reply) kommentiert LR in 119 mit „dis haut n bisschen AB.“ (Evaluation), womit er meint, dass SN das Tempo nicht stabil hält. Zur Verdeutlichung singt er die entsprechende Stelle vor, dabei imitiert er zunächst die fehlerhafte Spielweise von SN und demonstriert dann die von ihm gewünschte Ausführung. Noch während dieser nonverbalen Demonstration beginnt SN erneut zu spielen (120). Es bedarf also keiner expliziten neuen Anweisung, sondern die negative Evaluation stellt die wesentliche Information des turns von LR dar und ist ausreichend dafür, dass SN weiß, wie er sein Spielen verändern muss.²¹⁴ In 129/130 wiederholt sich das Muster: LR kommentiert das in 126 Vorgespielte mit „is n BISschen über die haltepunkte hinweggerutscht“ (129), womit er auf technische Ungenauigkeiten anspielt. Ohne dass eine konkretisierende Aufgabenstellung als neue Initiation nötig ist, präsentiert SN daraufhin in 130 erneut den Abschnitt, was LR in 131 positiv mit „ja, viel BESser.“ evaluiert.

²¹⁴ Die entstehende Überlappung von Reden und Spielen ist somit vergleichbar mit verbalsprachlichen Overlaps. Es handelt sich dabei nicht um Unterbrechungen, die Zeichen einer Störung im Gespräch sind, sondern um ein sozialkonformes Gesprächsverhalten, bei dem sich Redebeiträge an übergaberelevanten Stellen überschneiden (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974, S. 700/701).

Besonders ausgeprägt lässt sich die beschriebene Verkürzung des IRE-Musters in LRSR140714 beobachten. Hier muss die Studentin häufig nicht nur aus einer negativen Evaluation erschließen, was und wie verbessert werden muss, sondern es bleiben auch die positiven Evaluationen als Abschluss einer Sequenz aus, stattdessen fährt der Professor gleich mit dem nächsten Kritikpunkt fort:²¹⁵

452	SR	<u>((spielt 8))</u> [<u>((spielt 1))</u>]	schnipst im Takt	<i>Unterstützung beim rhythmisch richtigen Spielen</i>
453	LR	[<u>(ja, das klingt so n BISSchen,)</u>] so so als wenn du bei der POST arbeiten (musst); <u>((singt 2))</u> [<u>((Tür öffnet sich))</u>]		<i>Singen: Imitation (abgehackt; stark übertrieben)</i>
454				
455	LR	[<u><<zu XX>HALlo, kommt REIN;></u>]		
456	SR	<u>((spielt 3))</u> [<u>((spielt 1))</u>]		
457	LR	[<u>ah:,]</u> <u>((spielt 4))</u>	nimmt sein Horn hoch	<i>Zeichen zum Aufhören Demonstration</i>
458	SR	<u>((spielt 3))</u>		
459	LR	dis BE klingt nicht.		
460	SR	<u>((spielt 10))</u> [<u>((spielt 1))</u>]	z.T. rhythmische Kopfbewegungen	
461	LR	[es is] es is sehr gut ANgestoßen, <u>dis</u> <u>ERSte be:, (.) klemmt im KLANG,</u>	Hand in Greiform vor dem Gesicht	<i>„Ansatz“?</i>
462	SR	<u>((spielt 1))</u> [<u>((spielt 1))</u>]		
463	LR	<u>ja,</u> <u>((spielt 1))</u> ein bisschen mehr LUFT dahinter. <u>also, so n bisschen FEDernd; is</u> zu SEHR <u>((spielt 3))</u>	nimmt sein Horn hoch gestische Untermalung von „federnd“	<i>Zeichen zum Aufhören Spielen: Demonstration Spielen: erst Imitation, dann Demonstration</i>

In 453 kritisiert LR die Spielweise von SR, indem er sie mit dem Blasen eines Posthorns vergleicht und dies zusätzlich durch Vorsingen demonstriert. Es folgt aber keine genauere

²¹⁵ Vgl. dazu z. B. auch LRSR140714 144 ff.; in ähnlicher Weise auch in LHSR130214 364 f.

Anweisung, wie er sich eine Verbesserung vorstellt, dies muss von SR aus dem Vergleich mit dem Posthorn selbst ableiten. Offenbar gelingt dies jedoch nicht zufriedenstellend, denn LR unterbricht die nachfolgenden Ausführungen von SR in 456 und spielt ihr nun vor, wie er sich die Interpretation wünscht (457). Auf diese Initiation hin, versucht SR in 458 sein Spielen zu imitieren. LR kritisiert nun im nächsten Schritt den Klang eines einzelnen Tones (459), während er auf die zuvor thematisierten Aspekte nicht mehr eingeht, was entweder bedeuten kann, dass er mit der Interpretation nun zufrieden war, oder aber, dass der neue Kritikpunkt für ihn Priorität hat. Eine Initiation für das erneute Spielen in 460 bleibt auch hier aus. In 461 lobt LR zwar die Artikulation, der bereits kritisierte Klang des Einzeltons B gefällt ihm jedoch nach wie vor nicht, was er mit „dis ERSte be:, (.) klemmt im KLANG,“ kommentiert. Auch hier fehlt eine konkretisierende Anweisung oder ein Ratschlag, wie dieser verbessert werden könnte, stattdessen präsentiert SR in 462 wiederum eine neue Version des Abschnitts. LR ist jedoch mit dem Gespielten noch nicht zufrieden und greift daher in 463 wiederum auf Imitationslernen zurück: Er spielt den Abschnitt erneut vor und ergänzt dies durch Verbalexplikationen, außerdem imitiert er als Negativbeispiel ihre Spielversion, um im Kontrast noch einmal zu verdeutlichen, was er erwartet.

Wie das obige Beispiel aus LRSN100415 belegt auch dieser Ausschnitt, dass die Studierenden mit den Kommunikationsabläufen vertraut sind: Da sie wissen, was von ihnen verlangt wird, reagieren sie auf negative Evaluationen mit korrigiertem Spielen, ohne dass dafür modifizierte Aufgabenstellungen notwendig sind. Dieses Gesprächsverhalten ist auch Ausdruck ihres Professionalisierungsgrades: Sie sind zumeist in der Lage, ihr eigenes Spielen zu reflektieren und aus negativen Evaluationen abzuleiten, wie sie ihre instrumentalen Ausführungen anpassen müssen, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen, es muss dafür nicht unbedingt eine neue Initiation abgewartet werden. Das Beispiel aus LRSR140714 zeigt jedoch auch, dass dies nicht immer gelingt. Hier reichen die Negativevaluationen offenbar nicht für ein zufriedenstellendes Ergebnis aus, daher greift der Lehrer auf die Demonstration der gewünschten Spielweise durch Singen oder Spielen zurück und initiiert so Imitationsverhalten.

Eine weitere Abweichung vom klassischen IRE-Musters, die in allen Gesprächen mehrfach zu verzeichnen ist, ist die spielbegleitende Initiation, wie sie unter 6.2 bereits kurz angesprochen wurde:²¹⁶ Der Professor gibt dabei während des Spielens kurze verbale

²¹⁶ Vgl. z. B. LRSN100415 160f., 513 f.; LNSK060515 51 f., 537 f.; LRSE150514 731/732; LRSR140714 124/125, 134/135; LFSE100214 157/158, 526/527; LHSR130214 109f.; LGSD270114 345/346; nur nonverbal in LRSD080515, vermutlich, weil das Zusammenspiel von Posaune und Klavier für verbale Kommentare während des Spielens zu laut ist.

und/oder nonverbale Anweisungen, ohne dass der Studierende dafür sein Spielen unterbrechen muss bzw. soll:

695	LH	[hier] is es zwar ANders als bei (.) der der exposition, (-) aber wir ham WIEder <<singend>bomBOM>	fasst sich an die Brust	„Herzschlag“
696	SR	(.) oKAY, (-) ja:, (-) ja. hm_HM,		
697	LH	<u>das ändert sich SCHNELler als bei der exposition, s kriegt mehr nach VORwärts, eh VORwärtsdrang,</u>	zeigt in die Noten	
698	SR	ja.		
699	LH	a:ber,=ne?		
700	SR	hm_HM, <u>((spielt 4))</u> [((spielt 1))]	Betonungsbögen	
701	LH	[psch]		
702	SR	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
703	LH	[<u>AChtung,</u>] <u>((singt 2))</u> <u>punktTIERSte auch,</u>	zeigt in die Noten Taktschlagen zeigt in die Noten	Vorsingen des richtigen Rhythmus
704	SR	(.) oh=JA, dis STIMMT. ((spielt 1)) [((spielt 1))]		
705	LH	[psch]		
706	SR	((spielt 3)) [((spielt 4))]		
707	LH	<u>[bomBOM, (.) bomBOM, (.) bomBOM,]</u>	schlagende Gesten	Darstellung Herzschlag
708	SR	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
709	LH	[psss]		
710	SR	[((spielt 4))]		
711	LH	<u>[bomBOM, (.) bomBOM, (-) psch]</u>	schlagende Gesten	
		35: 52 is mir zu [offenSICHT]	Abwinken	Zeichen zum Aufhören
712	SR	[zu LAUT;]		
713	LH	zu offenSIV alles.		
714	SR	<<seufzend>oKAY,> ja.		

		((spielt 4))	
		[((spielt 2))]	
715	LH	[aber TROTZdem, <u>weiter pulSIeren</u> (im wahrsten sinne)]	kleines kreisendes Taktschlagen
716	SR	(<u>spielt 10</u>) [((spielt 1))]	kleines kreisendes Taktschlagen

In diesem Ausschnitt aus LHSR130214 bezieht sich der Professor LH auf einen früheren Gesprächsausschnitt (249 ff.), in dem er erklärt hat, dass der Komponist Brahms rhythmisch in der Klavierstimme auf einen Herzschlag referieren würde. Dies ist seiner Meinung nach „UNglaublich intim“ (267) und müsse beim Spielen durch einen besonders zarten, leisen Klang unterstützt werden (269). In diesem Ausschnitt wiederholt sich nun dieses rhythmische Muster, worauf LH in 695 aufmerksam macht und dann kurz die Unterschiede im Vergleich zur Parallelstelle thematisiert (697). Da das rhythmische Motiv an früherer Stelle bereits ausführlicher behandelt wurde, reichen diese Hinweise als Initiation aus und SR beginnt zu spielen. Parallel zum Spielen (706 f.) verweist LH nun an den betreffenden Stellen mit „bomBOM“ auf den thematisierten Herzschlag und verdeutlicht dies zusätzlich durch eine schlagende Geste. Damit unterstützt und initiiert er zugleich die gewünschte zarte, intime Spielweise. Gelegentlich gibt er außerdem noch mit „psch“ oder „psss“ (705, 709) spielbegleitend die Anweisung, leiser zu spielen. Die Umsetzung von SR entspricht jedoch noch nicht seinen Vorstellungen, weshalb der Professor sie in 711 mit einer abwinkenden Geste abbricht und erklärt, dass ihm die Interpretation noch zu „offenSIV“ sei (713). Diese Negativevaluation ist ausreichend dafür, dass SR daraufhin eine korrigierte Spielvariante präsentieren kann (714). In 715 greift LH dann wiederum parallel zum Spielen initiiierend ein und fordert SR auf „trotzdem weiter[zu]pulSIeren“. Das „trotzdem“ bezieht sich vermutlich auf die Dynamik, die nun offenbar leise genug ist, was aber dazu geführt hat, dass SR das Tempo verlangsamt hat. An dieser Stelle zeigt sich, was für die spielbegleitenden Instruktionen insgesamt typisch zu sein scheint:²¹⁷ Erfolgt eine korrekte Umsetzung der Anweisung, wird dies häufig nicht weiter thematisiert bzw. evaluiert, sondern der Professor lässt den Studierenden weiter spielen und fährt mit neuen Initiationen fort. So geht LH auf seinen Wunsch nach einer zurückhaltenden Spielweise im Folgenden nicht mehr ein, sondern fährt ab 715 mit Anweisungen zum Tempo fort. Auch diese befolgt SR offenbar so weit, dass er sie weiterspielen lässt (716). Dennoch hält er es scheinbar für

²¹⁷ Vgl. z. B. auch LRSN100415 160f., 513 f.; LNSK060515 51 f., 537 f.; LRSE150514 731/732; LRSR140714 124/125, 134/135; LFSE100214 157/158, 526/527; LHSR130214 109f.; LGSD270114 345/346.

notwendig, den in 697 angesprochenen „Vorwärtsdrang“ gestisch mit kleinen kreisenden Bewegungen zu verdeutlichen und so SR zu einem schnelleren Tempo zu animieren.

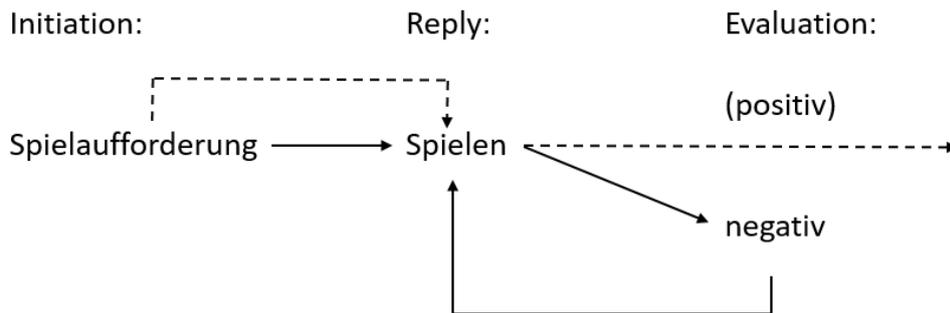
Anders als bei den klassischen IRE-Sequenzen wie sie oben dargelegt wurden, erscheint der Professor hier weniger als Lehrer, der Instruktionen gibt, ihre Ausführung abwartet und dann evaluiert, sondern er nimmt vielmehr die Rolle des Dirigenten ein, der das Spielen gestisch unterstützt und spielbegleitend anleitet. Wie bei der auf Effizienz ausgerichteten Probenarbeit im Orchester werden Abbrüche dabei nur bei gravierenderen Problemen vorgenommen, ansonsten werden fortlaufend – primär gestisch – Spielanweisungen parallel zur Ausführung gegeben, ohne dass ausführlichere Evaluationen erfolgen. Für den Studierenden gilt daher, dass er so lange weiterspielt, bis der Professor ihm verbal oder nonverbal signalisiert, dass er aufhören soll. Hier zeigt sich also erneut, dass der Professor – vermutlich größtenteils unbewusst – partiell Handlungsstrukturen aus seinem Arbeitsalltag im Orchester übernimmt. Da die Studierenden die Arbeitsweise aus ihrer eigenen Orchestererfahrung einerseits und aus dem langjährigen Instrumentalunterricht andererseits kennen, haben sie keine Schwierigkeiten, ihr zu folgen, obgleich dabei die besondere Herausforderung besteht, sich auf das eigene Spielen zu konzentrieren und gleichzeitig den spielbegleitenden Anweisungen Aufmerksamkeit zu schenken. Besonders deutlich zeigt sich die Übernahme der Rolle des Dirigenten durch den Professor am spielbegleitenden, betonenden Taktschlagen, das in nahezu allen Gesprächen zu beobachten ist:²¹⁸ Wie ein Dirigent auch, verdeutlicht der Professor dabei die metrische Struktur des Stücks, stabilisiert und synchronisiert das Spieltempo des Ausführenden und kann ihn gleichzeitig spielbegleitend agogisch animieren bzw. anleiten.²¹⁹

Die möglichen, interaktionsspezifischen Abweichungen vom dem unter 6.2.1 beschriebenen IRE-Muster sind abschließend in Abbildung 9 dargestellt: Auf die initiiierende Spielaufforderung folgt das Spielen, das zumeist durch negative Evaluationen unterbrochen wird, während positive Evaluationen ausbleiben können. Die negative Evaluation bietet den Ausgangspunkt für eine Wiederholung des Gespielten, erneute Initiationen sind nicht üblich. Möglich sind außerdem zumeist nonverbale Initiationen während des Spielens.

²¹⁸ Vgl. z. B. LFSE100214 59; LRSN100415 468; LHSR130214 357; LNSK060515 249; LRSE150514 258; LRSR140714 8 f., LGSD270114 48; die Ausnahme bildet das Gespräch LRSD080515, in dem kein dirigierendes Taktschlagen vorkommt.

²¹⁹ S. unter 7.2.3.1.

Abb. 9 Interaktionsspezifische Variation des IRE-Musters



6.3 Zusammenfassung

Die Makrostruktur der untersuchten Gespräche wird wesentlich von den institutionellen Vorgaben bestimmt, denen zufolge die Unterrichtsgespräche (meist) wöchentlich in vorgegebener Länge und zum Zweck der instrumentalen Unterweisung stattfinden. Entsprechend weisen sie eher kurze Eröffnungs- und Beendigungsphasen auf, die sich außerdem häufig mit der Beendigung bzw. Eröffnung des vorangehenden bzw. nachfolgenden Unterrichtsgesprächs überschneiden.

Die Eröffnungsphase enthält teilweise kurze Elemente von Small Talk, dient in den Gesprächen aber vor allem dazu, Absprachen zu den Unterrichtszielen und zur Stückauswahl zu treffen und zu klären, ob die instrumentenspezifischen Voraussetzungen für den Unterricht gegeben sind. Sie endet mit der Einigung auf den ersten Unterrichtsinhalt, auf die dann zumeist ein längeres Vorspiel des Studierenden folgt. Es stellt den Übergang zur Kernphase der Gespräche dar und dient der Präsentation der Ergebnisse des häuslichen Übens, die dann den Ausgangspunkt für die nachfolgende Arbeit bilden.

Die Gesprächsbeendigung obliegt wie auch in anderen Unterrichtsgesprächen dem Lehrenden, lässt sich für die vorliegenden Gespräche allerdings nur wenig einheitlich beschreiben. Teilweise zeichnet sie sich durch typische Elemente von Beendigungsphasen wie Resümee, Ausblick oder Dank aus, in einigen Gesprächen erfolgt sie aber auch abrupt und wird kaum vorbereitet oder interaktiv ausgehandelt. Häufig ist eine schnelle Gesprächsbeendigung auch wegen des Beginns der nachfolgenden Unterrichtsstunde notwendig.

Die Kernphase lässt sich anhand der behandelten Werke oder Werkabschnitte in größere Abschnitte unterteilen. Diese wiederum können als wiederholte Abfolge von Initiation (I), Reply (R) und Evaluation (E) (vgl. Mehan 1979a, S. 54) beschrieben werden, wobei die Initiation in einer Spielaufforderung besteht und die Reaktion darauf das Spielen darstellt,

das im darauffolgenden Schritt dann evaluiert wird. Fällt die Evaluation negativ aus, wird die IRE-Sequenz durch Wiederholungen oder Modifikationen der Initiation und erneute Ausführungen so lange erweitert, bis das gewünschte Ergebnis erzielt und abschließend positiv evaluiert wird (vgl. Mehan 1979a, S. 62). Eine interaktionsspezifische Abweichung besteht dabei darin, dass auf negative Evaluationen häufig unmittelbar ein erneutes Spielen des Studierenden folgt, ohne dass der Professor modifizierte Anweisungen oder Hilfestellungen gibt. Dies zeugt von einem hohen Professionalisierungsgrad der Studierenden, durch den sie in der Lage sind, aus der kritischen Bewertung Konsequenzen für die eigene Spieltechnik abzuleiten, um so eine Verbesserung zu erzielen. Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass positive Evaluationen ausbleiben können und der Professor den Studierenden stattdessen weiterspielen lässt, bis ein neuer Kritikpunkt Anlass für einen Abbruch ist. Diese Arbeitsweise ist auch im Berufsorchester üblich (vgl. Schütte 1991, S. 321, 327), wo sie mit Effizienz bei der Probenarbeit zu begründen ist und außerdem von den Musikern in der Regel auch so gewünscht wird, da diese sonst durch zusätzliche Abbrüche unnötig im musikalischen Gestaltungsprozess gestört würden. Ebenfalls der Arbeitswelt Orchester entstammen die in den Gesprächen häufigen spielbegleitenden Initiationen, die gelegentlich in kurzen Verbalanweisungen bestehen, zumeist aber gestisch erfolgen, wobei die Professoren auch auf etablierte Dirigiergestik zurückgreifen. Ein vielfältiger Ressourcengebrauch zeichnet die IRE-Sequenzen im Instrumentalunterricht auch insgesamt aus, er soll nachfolgend näher beschrieben werden.

7 Einsatz kommunikativer Ressourcen

Die Instruktionshandlungen in den untersuchten Gesprächen werden unter Nutzung verschiedenster Ressourcen wie Verbalsprache, Vorsingen, Vorspielen, spiel, sing- und redebegleitender Gesten sowie konventionalisierter Dirigiergestik realisiert. Im Folgenden wird näher beleuchtet, wann welche Ressource mit welcher Funktion eingesetzt wird und wie die verschiedenen Modalitäten dabei zusammenwirken.

7.1 Vorsingen und Vorspielen

Evaluationen und Initiationen werden in den untersuchten Gesprächen nicht nur verbal artikuliert, sondern auch durch Vorsingen, meist in Kombination mit Gestik, oder durch Vorspielen realisiert. Dies zeigt sich beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LGSD270114:

304	SD	[((spielt 2))]	
305	LG	[und DANN, ((singt 1)) HÖR mal,] ((spielt 4))	<i>Spielen: Demonstration</i>
306	SD	[((spielt 3))]	
307	LG	[((singt 3))] WEIter,	
308	SD	[((spielt 4))]	
309	LG	[((singt 2)) (-) (nein; stopp,) (-) bleib aufm Boden stehen, ma mach mam,] ((singt 2))	<i>Singen: Unterstützung Singen: Identifikation der Stelle</i>
310	SD	((spielt 1)) [((spielt 2))]	
311	LG	[nä. () dis DE:] is total dis ABge(würge), was du MACHSCHT; ((singt 3))	<i>Singen: Imitation (stark abwertend)</i>
312	SD	[((spielt 4))]	
313	LG	[((singt 2)) <u>noch viel mehr MUT,</u>] (-) Oben. [<<f>BLAsen]	Bogen in den Raum hinein schüttelt den Kopf
314	SD	[((spielt 1))] [((spielt 2))]	

315	LG	[((singt 1)) <f>so.> geNAU;] <u>und</u> <u>JETZT, (.) jetzt mehr DÄMpfen,</u>	fasst an sein Mundstück	<i>Verweis auf mehr Arbeit mit dem Ansatz</i>
-----	----	---	----------------------------	---

In 304 spielt SD einen Abschnitt, wird aber nach wenigen Sekunden von LG durch eine eigene Präsentation der Stelle unterbrochen. Der Student muss hier aus dem Vorspiel von LG erschließen, was verbessert werden soll und wie dies zu geschehen hat. Mit der anschließenden Umsetzung ist LG offenbar zufrieden, denn er fordert SD auf, weiterzuspielen. Wie unter 6.2.2 beschrieben, bleibt die positive Evaluation in solchen Fällen gelegentlich aus. Bei der folgenden Unterbrechung in 309 bemängelt der Professor nun die Körperhaltung von SD („bleib aufm BODen stehen,“) und fordert ihn auf, den aktuellen Abschnitt zu wiederholen (309), bricht ihn aber sogleich wieder ab und kritisiert nun den Klang des Spitzentons: „dis DE: is total dis ABge(würge), was du MASCHT“ (311). Um zu verdeutlichen, was er meint, imitiert er singend und gestisch die Spielweise von SD. Eine genauere Verbalinstruktion, wie eine Verbesserung der Klangqualität erreicht werden könnte, bleibt auch hier aus, stattdessen muss SD aus der Negativevaluation durch das Vorsingen Rückschlüsse ziehen. Dies scheint allerdings nur bedingt zu gelingen, denn LG unterbricht den Studenten in 313 erneut und erklärt, er müsse stärker und mit mehr Mut blasen. In 315 zeigt sich der Professor dann mit der Umsetzung zufrieden und evaluiert dies nun auch verbal positiv, die Unterbrechung erfolgt hier, da er nun auf den Ansatz eingehen möchte.

Durch das Vorspielen oder Vorsingen kann also die gewünschte Spielweise demonstriert und so Imitationsverhalten initiiert werden oder aber der Professor imitiert die fehlerhafte Spielweise des Studierenden, um sie negativ zu evaluieren. Ob das Singen bzw. Spielen die Funktion der Evaluation oder der Initiation einnimmt, kann dabei – sofern es nicht aus einem Metakommentar hervorgeht – nur aus der Art und Weise zu singen bzw. zu spielen erschlossen werden. Das Imitationsverhalten ist bei den Negativevaluationen dabei häufig stark übertrieben und tendiert ins Polemische, was an einigen Stellen auch so kommentiert wird.²²⁰ Ob für die Illustration der gewünschten bzw. nicht gewünschten Spielweise Singen oder Spielen gewählt wird, scheint primär von persönlichen Präferenzen abzuhängen, Zusammenhänge mit den jeweiligen Instruktionshandlungen lassen sich hier nicht ausmachen: Während in zwei der untersuchten Gespräche die Professoren ihr Instrument gar nicht auspacken und nur auf Vorsingen zurückgreifen, wird in zwei weiteren Aufnahmen zu

²²⁰ Vgl. dazu LFSE100214 109, 308 f. und LGSD270114 46.

ungefähr gleichen Teilen vorgespielt und vorgesungen.²²¹ Betrachtet man die Gesamtzahl der Fälle, lässt sich eine Präferenz für das Vorsingen feststellen – nur in einem Gespräch wird deutlich häufiger vorgespielt als vorgesungen.²²² Vermutlich spielt für die Wahl der Präsentationsform neben eigenen Vorlieben im Unterrichtsstil auch der Schwierigkeits- und Bekanntheitsgrad des Stückes eine Rolle. So bedeutet das Vorspielen schließlich immer auch, die eigenen Fähigkeiten zur Schau zu stellen, was bei technisch anspruchsvollen Werken und solchen, die dem Professor wenig vertraut sind, vermutlich eher gemieden wird. In diesem Sinne ist auch ein Metakommentar des Professors LF zu verstehen, der sein Vorspiel einer Stelle aus „Danse de la chèvre“ ironisch mit „frohes BLATTspielen“ (LFSE100214 565) kommentiert und damit auf die Probleme hinweist, vor die er sich angesichts des Vorspielens ohne vorherige Vorbereitung gestellt sieht.

An dem obigen Ausschnitt aus LGSD270114 lässt sich außerdem noch eine weitere Funktion des Vorsingens ablesen, die sich in allen Gesprächen wiederfindet: In 309 fordert LG den Studenten auf, eine Stelle zu wiederholen, dabei verweist er auf den entsprechenden Abschnitt, indem er ihn vorsingt. Das Singen dient hier also der Identifikation der entsprechenden Stelle im Stück bzw. als lokaldeiktischer Verweis und stellt somit eine Alternative zur Referenz auf den Notentext über Benennung oder gestisch-verbale Zeigehandlungen mittels Lokaldeiktika und/oder Zeigegesten in die Noten dar.²²³ Welche Form des nonverbalen Verweisens genutzt wird, scheint vor allem von den praktischen räumlichen Gegebenheiten und dem Bearbeitungsstand des Stückes abzuhängen: So wird das Zeigen in die Noten – häufig kombiniert mit Lokaldeiktika – in den untersuchten Gesprächen genutzt, wenn der Professor neben dem Studierenden am Notenständer steht und anhand des Notentextes Spieltechnik oder Interpretation erklärt oder Eintragungen in den Notentext vornimmt. Dies ist insbesondere in den Unterrichtsstunden der Fall, in denen ein Stück zum ersten Mal behandelt wird.²²⁴ Das Vorsingen eignet sich hingegen offenbar dann, wenn der Professor weiter entfernt im Raum sitzt und keinen Einblick in die Noten hat. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Werk bereits mehrfach Gegenstand des Unterrichts war und Eintragungen in den Notentext entsprechend eher die Ausnahme darstellen.²²⁵

²²¹ In LRSE150514 und LRSN100415 spielen die Professoren gar nicht auf ihrem Instrument, in LRSD080515 spielt und singt der Professor zu etwa gleichen Teilen (LRSD080515: 27x Singen, 26x Spielen); in LNSK060515 (9x Singen, 21x Spielen) und LGSD270114 (45x Singen, 60x Spielen) wird häufiger vorgespielt als vorgesungen. In den übrigen Gesprächen überwiegt deutlich das Vorsingen (LRSR140714: 52x Singen, 28x Spielen; LHSR130214 (55x Singen und 14x Spielen; LFSE100214: 69x Singen, 16x Spielen).

²²² Insgesamt wird in den Gesprächen 371 Mal vorgesungen und 187 Mal vorgespielt.

²²³ Auch Kombinationen der verschiedenen Verweismöglichkeiten sind möglich, vgl. z. B. LRSR140714 145; LFSE100214 890; LRSE150514 490.

²²⁴ So in LFSE100214 und LHSR130214.

²²⁵ So in LRSN100415 und LRSD080515.

Im Gegensatz zum illustrierenden Singen mit dem Ziel der Imitation oder Demonstration ist der gesungene Ausschnitt bei der verweisenden Funktion des Singens im Allgemeinen kürzer, weniger expressiv ausgestaltet und wird nicht oder nur wenig von Gestik begleitet.²²⁶ Insgesamt ist der Ressourcengebrauch bei den Verweisen also sparsamer als bei der Illustration der Spielweise. So ist auch zu erklären, dass Vorspielen in dieser Funktion seltener eingesetzt wird, denn es bedeutet mehr Aufwand, der dem Zweck offenbar nicht angemessen ist.²²⁷ Bei der Art des Singens gibt es keine funktionsabhängigen Differenzen, in beiden Fällen wird zumeist auf Silben wie „la“ oder „du“ gesungen.²²⁸ Insgesamt ist der Unterschied zwischen den Arten des Singens also eher ein gradueller als ein kategorialer, häufig erfüllt es auch gleichzeitig mehrere Funktionen, wird also als Verweis auf den Notentext eingesetzt und dient zugleich der Demonstration bzw. Imitation. Eine eindeutige funktionale Zuweisung ist in diesen Fällen nicht immer möglich, wie das folgende Beispiel aus LHSR130214 deutlich macht:²²⁹

702	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
703	LH	[<u>ACHTung</u> ,] <u>((singt 2))</u> <u>punktTIERSte auch,</u>	zeigt in die Noten Taktschlagen zeigt in die Noten	<i>Vorsingen des richtigen Rhythmus</i>
704	SR	(.) oh=JA, dis STIMMT.		

Die in allen Gesprächen durchgehend häufig verwendeten Verbalbeschreibungen von Stellen im Notentext erfolgen zumeist in Form von vagen Umschreibungen musikalischer Motive wie z. B. „der erste von den DREIern“ (LRSN100415 279) oder „diese TÖne, wo du HOCH einsteigst“ (LRSD080515 515), die durch den engen zeitlichen Bezug zum Gespielten oder Gesungenen aber für eine definitive Zuordnung ausreichen. Eine genauere Bezeichnung wird nur bei größerer zeitlicher Distanz zum Spielen der entsprechenden Stelle notwendig, so z. B. in LRSE150514 (387) oder LRSD080515 (368). Hier verwenden die Professoren nach längeren Besprechungen genaue Abschnittsbezeichnungen, um auf die Stelle zu verweisen, an der noch einmal begonnen werden soll.

²²⁶ Die gesungenen Abschnitte sind beim identifizierenden Singen im Schnitt ca. 2 Sekunden lang und dauern in der Regel nicht länger als 4 Sekunden (zwei Ausnahmen bestehen in LRSD080515 (73; 456), bei denen das Singen aber nicht nur identifizierend eingesetzt wird, sondern auch der Illustration dient). Das illustrierende Singen ist im Schnitt ca. 4 Sekunden lang, hier werden z.T. auch ganze musikalische Sinneinheiten durch den Professor präsentiert. Gestikgebrauch ist beim rein identifizierenden Singen kaum oder nur in sehr geringem Maß (z. B. kleine taktschlagende Bewegungen) zu verzeichnen, es sei hier aber auf die häufigen Mischformen verwiesen. Zur sing- und spielbegleitenden Gestik s. auch unter 7.2.

²²⁷ In den Gesprächen LRSE100214, LRSN100415, LGSD270114, LHSR130214 und LNSK060515 wird Spielen gar nicht mit identifizierender Funktion eingesetzt, in LFSE100214 ein Mal, in LRSR140714 3 Mal. Eine Ausnahme bildet LRSD080515, in dem von 16 Fällen mit lokaldeiktischer Funktion 6 auf das Spielen entfallen.

²²⁸ Bei der Wahl der Silbe spielen neben persönlicher Präferenz auch der Charakter der gesungenen Stelle im Stück und die Klangfarbe des Instruments eine Rolle. Eine genauere Untersuchung erfolgte im Rahmen dieser Arbeit nicht. In seltenen Fällen wird auch auf Text gesungen, vgl. z. B. LFSE100214 87 oder LGSD270114 442.

²²⁹ Von den insgesamt 558 Fällen, in denen im Unterricht vorgespielt bzw. vorgesungen wird, lassen sich 459 eindeutig der illustrativen Funktion und 72 eindeutig der identifizierenden Funktion zuordnen, in 27 Fällen erfüllt das Singen/Spielen beide Funktionen.

((spielt 1))
[((spielt 1))]

In 703 weist der Professor LH die Studentin SR darauf hin, dass sie einen falschen Rhythmus spielt. Zur Identifikation der Stelle singt er diese vor, allerdings nicht im von ihr gespielten, sondern im richtigen Rhythmus, unterstützt durch Taktschlagen zur Verdeutlichung der metrischen Struktur. Das Singen übernimmt hier also zum einen die Funktion, die entsprechende Stelle zu identifizieren und dient gleichzeitig der Demonstration der korrekten Spielweise; ergänzt wird es zudem durch den verbalen Hinweis auf den Fehler („punkTIERSte auch“). Neben der Multifunktionalität zeigt das Beispiel, dass das Singen bzw. Spielen nicht nur funktional-pragmatisch in die Äußerungen integriert, sondern auch Teil ihrer syntaktischen und semantischen Struktur ist; so ist die verbale Äußerung „ACHtung, punkTIERste auch“ nicht nur semantisch unterbestimmt, sondern auch syntaktisch unvollständig und kann nur unter Berücksichtigung des nonverbalen Ausdrucks verstanden werden.

Die verschiedenen Formen der Integration von Singen und Spielen in die Verbaläußerungen werden im nächsten Kapitel näher beschrieben.

7.1.1 Funktionale und strukturelle Integration von Vorsingen und Vorspielen

Wie im Kapitel 4.2 erläutert, liegt Multimodalität vor, wenn mehrere kommunikative Ressourcen in einer Äußerung konstitutiv zusammenwirken (vgl. Mondada 2014a, S. 138). Während Mondada dies nicht weiter spezifiziert, spricht Fricke bei Multimodalität in Abgrenzung zu Multimedialität von notwendiger struktureller und/oder funktionaler Integration der Modalitäten (vgl. Fricke 2013, S. 736). Eine genauere Definition von „strukturell“ und „funktional“ erfolgt dabei allerdings nicht. Fricke erläutert die multimodale Integration von Gestik in Verbalsprache am Beispiel von Nominalphrasen mit „so“ wie in „ich hätte gerne so einen/sonen Tisch“ (+ ikonische Geste) (vgl. Fricke 2013, S. 745 f., 2012, S. 213 f.). Funktionale Integration von Gestik liege hier vor, da die ikonische Darstellung des Tisches als gestisches Attribut zu „Tisch“ fungiere – funktional wird hier also syntaktisch definiert. Außerdem bestehe eine strukturelle Integration, da die Struktur der Äußerung eine gestische Spezifizierung erforderlich mache (vgl. Fricke 2013, S. 748/749). Dabei unterscheidet Fricke allerdings nicht weiter zwischen syntaktischer und semantischer Struktur, sondern sieht die Gestik bei Äußerungen mit „so ein/son“ als Bestandteil der syntaktischen Struktur an, da eine qualitative Spezifizierung notwendig sei. Hier scheint mir

eine Präzisierung sinnvoll, denn während der genannte Beispielsatz zwar semantisch unvollständig bzw. unterbestimmt ist, ist er syntaktisch vollständig.

Im Folgenden werden daher semantische und syntaktische Funktionen und Strukturen voneinander unterschieden. Eine funktionale Integration liegt vor, wenn eine nonverbale Ressource eine semantische oder syntaktische Funktion übernimmt, unabhängig davon, ob diese Funktion auch durch den Verbalteil abgedeckt wird oder nicht. Strukturelle Integration besteht, wenn eine nonverbale Ressource notwendiger Bestandteil einer semantischen oder syntaktischen Struktur ist, diese also ohne Berücksichtigung dieser Ressource unvollständig oder unterbestimmt wäre. Im oben beschriebenen Beispiel von Fricke erfüllt nach dieser Systematik die ikonische Geste in dem Satz „ich hätte gerne so einen Tisch“ die syntaktische Funktion des Attributs und dient semantisch der Spezifizierung der Qualität des Tisches (modaldeiktisch). Strukturell betrachtet, ist die Geste semantisch notwendig und damit integriert, auf syntaktischer Ebene handelt es sich aber um eine fakultative Ergänzung der verbalen Struktur.

Wie bereits im letzten Kapitel gezeigt wurde, erfüllt das Singen bzw. Spielen der Professoren im Instrumentalunterricht aus einer übergeordneten kommunikativ-pragmatischen Perspektive zwei Funktionen, die sich gelegentlich überschneiden können: Es wird entweder zur Identifikation einer Stelle im Stück oder zur Illustration (Vormachen/Nachmachen) im Rahmen von Evaluationen oder Initiationen eingesetzt, dabei ist das illustrative Singen im Korpus deutlich häufiger. Semantisch gesehen, handelt es sich in beiden Fällen um Formen des Verweisens, wobei das identifizierende Singen/Spielen einen lokalen Bezug herstellt, wohingegen sich das illustrative Singen/Spielen auf die Art und Weise des musikalischen Vortrags bezieht, also eine modale Funktion übernimmt.

Auf syntaktischer Ebene ist das Singen bzw. Spielen in der überwiegenden Zahl der Fälle nicht strukturell in die Verbalsprache integriert.²³⁰ Es ist also kein notwendiger Bestandteil der syntaktischen Struktur, kann aber dennoch vor, nach oder inmitten des Verbalteils positioniert werden und semantische wie syntaktische Funktionen übernehmen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

490 LR	<u>[so]</u>	
	<u>unter STROM stehst, und dort</u>	läuft durch den
	<u>geSPANNT reingehst, und dann halt</u>	Raum
	wirklich <u>DEUTlich auch</u>	Präzisionsgriff

²³⁰ Von den insgesamt 558 Fällen, in denen im Unterricht vorgespielt bzw. vorgesungen wird, ist das Singen/Spielen in 385 Fällen nicht in die syntaktische Struktur der Verbalsprache integriert.

		<u>aussprichst, ne? (und)</u>		
		zwischenDURCH gabs wieder <u>noch so</u>	Zeigegeste	<i>Singen: Identifikation der Stelle, gleichzeitig Verdeutlichung präziser Rhythmus</i>
		<u>n paar stellen,> vorhin hatten</u>	Richtung SE	
		wir dieses <u>((singt 1))</u>	rhythmisches	
		[(dieses)]	Schlagen	
491	SE	[hm_HM,]		
492	LR	(.) ACHtel, was dort einfach nur		
		so dazwischen ma so n BISSchen		
		(.) vernuschelt war. <u>und sowas</u>	zeigt in die	
		(.) <u>hab ich hier [DRÜben,]</u>	Noten	

Der Professor LR bemängelt hier die unpräzise Artikulation einer Achtelnote in dem von SE vorgespielten Abschnitt (483). Um auf die entsprechende Stelle im Stück Bezug zu nehmen (und gleichzeitig die präzise Artikulation zu demonstrieren), singt LR sie in 490 an und benennt sie zusätzlich mit „dieses ACHtel“ (492). Das Singen steht dabei zwischen dem Demonstrativartikel „dieses“ und dem Akkusativobjekt „ACHtel“, wobei der Demonstrativartikel vor dem verbalen Anschluss wiederholt wird. Es fungiert hier syntaktisch ebenfalls als Akkusativobjekt, ist also funktional integriert. Da diese Funktion aber auch von der Verbalsprache erfüllt wird, besteht auf syntaktischer Ebene keine strukturelle Integration. Semantisch betrachtet ist die Ergänzung hingegen notwendig: „Dieses Achtel“ ist für die Identifikation der betreffenden Stelle zu unpräzise, da der gespielte Abschnitt 46 Sekunden lang ist und viele Achtelpassagen enthält.

Im folgenden Beispiel aus LRSN150415 dient das erste Singen des Professors LR der Identifikation der Stelle im Notentext, während das zweite zu demonstrativen Zwecken eingesetzt wird. Das Singen ist in beiden Fällen nicht in die syntaktische Struktur integriert:

501	SN	<u>((spielt 6))</u>	öffnende Geste	
502	LR	ja:, GANZ gut, ga also sehr gut		
		verSTÄNDlich, auch am ANfang		<i>Identifikation</i>
		((singt 1)) BISSchen geradeaus,		
		<u>((singt 1))</u> weißt du dass man	Intensitätsgeste	<i>Demonstration</i>
		so erWARTungen weckt.		

Das erste Singen konkretisiert die lokale Angabe „am Anfang“, die zu ungenau ist, um die gemeinte Stelle, die LR als „BISSchen geradeaus“ kritisiert, identifizieren zu können.²³¹

²³¹ Die Beschreibung „BISSchen geradeaus“ bezieht sich auf eine zu „gerade“, also zu wenig kreativ gestaltete Spielweise.

Auch hier ist das Singen also semantisch, nicht aber syntaktisch notwendiger Bestandteil der Äußerung. Es erfüllt die gleiche lokaladverbiale Funktion wie „am Anfang“, ersetzt aber nicht das verbale Satzglied. Während das erste Singen inmitten der syntaktischen Phrase steht, ist es der zweiten vorangestellt. Der Professor demonstriert hier, wie die zuvor identifizierte Stelle musikalisch ausgestaltet werden sollte, anschließend umschreibt er den Charakter mit „dass man so erWARTungen weckt“. Das Singen ist hier syntaktisch weder funktional noch strukturell integriert. Semantisch gesehen erfüllt es dennoch eine wichtige Funktion, denn es stellt eine Verbindung zwischen der Verbalumschreibung des gewünschten Charakters und den konkreten musikalischen Parametern wie Dynamik, Artikulation und Agogik,²³² mittels derer dieser Charakter musikalisch dargestellt werden soll, her. So gesehen, verhalten sich musikalische Illustrationen nie redundant zu den Verbalerläuterungen, da die auf diese Weise vermittelten Informationen nicht zuletzt aufgrund der Unterschiede zwischen musikalischer und verbalsprachlicher Semantik nicht oder nur eingeschränkt durch Verbalsprache wiedergegeben werden können.²³³ Ob diese semantische Funktion des illustrativen Singens dabei für das Verstehen der Äußerungen notwendig, also auch Bestandteil der semantischen Struktur ist, kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht abschließend geklärt werden. Dafür sprechen zum einen die Häufigkeit, mit der Verbalerläuterungen und musikalische Illustrationen in den Instruktionshandlungen kombiniert werden, und zum anderen Fälle, in denen auf Imitationslernen zurückgegriffen wird, wenn vorherige Verbalinstruktionen nicht zum gewünschten Ergebnis geführt haben.²³⁴

7.1.1.1 Funktionale Integration in deiktische Konstruktionen

Eine besondere Form der syntaktischen wie semantischen Integration von Singen und Spielen liegt bei deiktischen Konstruktionen vor, deren multimodaler Charakter in der Forschung bereits vielfach untersucht wurde (vgl. Kendon/Versante 2003; Fricke 2007; Mondada 2012; Stukenbrock 2015). Einen systematischen Überblick gibt insbesondere die Arbeit von Anja Stukenbrock (2015) zur Deixis in der face-to-face-Interaktion. Stukenbrock unterscheidet in Anlehnung an Diessel und Fillmore endophorisch und exophorisch gebrauchte Deiktika (vgl. Stukenbrock 2015, S. 14–16): Unter ersteren subsumiert sie

²³² Zur Erläuterung der verschiedenen musikalischen Parameter s. unter 8.1.

²³³ S. unter 1.1.

²³⁴ So zum Beispiel in LNSK060515 200 f., LRSR140714 458 f. und LFSE100214 569 f. Bei dem letztgenannten Beispiel kommentiert der Professor dies auch und erklärt, dass er den Eindruck hat, dass seine Erläuterungen nicht zum Ziel führen und er daher auf Vorspielen zurückgreifen muss (vgl. LFSE100214 569). Vgl. auch LHSR130214 983.

anaphorischen und textdeiktischen Gebrauch sowie die Verwendung zur Einführung eines als bekannt vorausgesetzten Referenten. Exophorisch gebrauchte Deiktika dienen als Verweis auf den gemeinsamen Wahrnehmungs- oder konstruierten Vorstellungsraum, dabei unterteilt Stukenbrock in Anlehnung an Fillmore in gestischen und symbolischen Gebrauch. Eine symbolische Verwendung liegt vor, wenn das Deiktikon sich auf die aktuelle Kommunikationssituation bezieht, das Zeigeziel aber „den Beteiligten qua Teilhabe an der Situation“ bereits zugänglich ist und daher die Aufmerksamkeit des Hörers nicht explizit darauf gelenkt werden muss (Stukenbrock 2015, S. 11). Beim gestischen Gebrauch dient das Deiktikon der Aufmerksamkeitsfokussierung und steht in der Regel mit Fokusakzent; eine Zeigegeste ist in diesen Fällen zwingend erforderlich, um das Zeigeziel auszumachen (vgl. Stukenbrock 2015, S. 11, 16).²³⁵ Die nonverbale Ausdrucksform ist somit für die semantische Vollständigkeit der Äußerung erforderlich und damit auf semantischer Ebene strukturell und funktional integriert. Gestisch gebrauchte Deiktika sind nach Stukenbrock meist Demonstrativpronomen bzw. demonstrativ gebrauchte bestimmte Artikel, Lokaldeiktika, Personalpronomen der 1. und 2. Person sowie das Modaldeiktikon „SO“. Sie gibt anschließend eine detaillierte Übersicht über verschiedene Formen des Zeigens, die sie in Kombination mit den gestisch gebrauchten Deiktika empirisch ermitteln konnte. Dabei nennt sie neben verschiedenen Handgesten auch das Zeigen mit dem Blick, dem Kopf oder mithilfe von Objekten (vgl. Stukenbrock 2015, S. 98 f.).

Im hier untersuchten Korpus lassen sich an mehreren Stellen gestisch gebrauchte Demonstrativpronomen und Lokaldeiktika verzeichnen, die – wie in den von Stukenbrock beschriebenen Fällen – gemeinsam mit (zumeist in die Noten gerichteten) Zeigegesten gebraucht werden.²³⁶ Daneben gibt es aber auch Beispiele für ihren Gebrauch ohne gestische Formen des Zeigens, dafür aber in Kombination mit Singen bzw. Spielen.²³⁷ Das Zeigeziel wird in diesen Fällen akustisch realisiert, weshalb eine Zeigegeste obsolet ist.

²³⁵ In diesem Zusammenhang wird in Anlehnung an Harweg (1990) auch häufig von „Zeigegestennotwendigkeit“ gesprochen (vgl. Stukenbrock 2015, S. 9; Fricke 2007, S. 56 f.). Nach Fricke sind Zeigegesten grundsätzlich nur bei Lokaldeixis erforderlich, Fricke definiert daher die Demonstrativpronomen bzw. demonstrativ gebrauchten Artikel, die eine Zeigegeste erfordern als lokaldeiktische Demonstrativpronomen (vgl. Fricke 2007, S. 82).

²³⁶ Vgl. z. B. LHSR130214, 465; LNSK060515, 235; LFSE100214, 249.

²³⁷ Im gesamten Korpus finden sich insgesamt 26 Fälle, bei denen exophorisch-gestisch gebrauchte Deiktika in Kombination mit Singen/Spielen verwendet werden. Daneben gibt es auch einige Fälle, bei denen der Professor nur mit prosodisch hervorgehobenem Deiktikon auf das vom Studenten Gespielte Bezug nimmt, vgl. z. B. LNSK060515 219 und LRSD080515 429. In diesen Fällen scheint der Verweisraum durch die zeitliche Nähe ausreichend mental präsent für die Identifikation des Zeigeziels zu sein, sodass ein erneutes Vorsingen/Vorspielen durch den Professor nicht notwendig ist.

Im folgenden Ausschnitt aus LRSR140714 wird das prosodisch hervorgehobene Lokaldeiktikon „DA“ und das ebenfalls betonte Demonstrativpronomen „DER“ mit Vorspielen kombiniert:

177	LR	ja? und DA (is) ((spielt 4)) und DER is zu hoch.	<i>Identifikation der Stelle</i>
178	SR	ja; ((spielt 3)) [((spielt 1))]	

Der Professor LR möchte in diesem Ausschnitt die Studentin SR auf eine unsaubere Intonation aufmerksam machen. Dabei verweist er auf die entsprechende Stelle bzw. den betreffenden Ton mit „DA“ bzw. „DER“, was eine semantische Spezifizierung des Zeigziels erforderlich macht, die hier jedoch nicht gestisch (zum Beispiel durch Zeigen in die Noten), sondern musikalisch erfolgt.

Syntaktisch gesehen ist das Spielen dabei funktional, nicht aber strukturell integriert, die verbale syntaktische Phrase ist also vollständig.²³⁸ Der wesentliche Unterschied zu den Formen gestischen Verweisens in Kombination mit exophorisch-gestisch gebrauchten Deiktika ist, dass die synchrone Struktur multimodaler Zeigehandlungen hier gezwungenermaßen aufgebrochen wird und eine lineare Abfolge aus deiktischem Ausdruck und nonverbaler Zeigehandlung hergestellt wird.²³⁹

Eine andere Möglichkeit ist die Integration des Singens und Spielens über das modaldeiktische „SO“. Allgemein verweist das modaldeiktisch gebrauchte „so“ auf eine Eigenschaft oder Art und Weise, die semantisch noch näher bestimmt werden muss. Dies kann nach Fricke verbal oder nonverbal erfolgen (vgl. Fricke 2012, S. 213). So kann beispielsweise die verbale Äußerung „Ich hätte gerne so ein Eis“ mit dem verbalen Attribut „mit drei Kugeln und Schlagsahne“, in Form einer Zeigegeste auf ein entsprechendes Eis oder mittels einer ikonischen Darstellung des Eises vervollständigt werden (vgl. Fricke 2012, S. 220). In den beiden letztgenannten Fällen übernimmt die nonverbale Handlung dabei die

²³⁸ Formal gesehen handelt es sich um eine Anakoluthform, bei der die ursprüngliche Konstruktion „und DA ist es zu hoch“ abgebrochen und teilweise wiederholt als „und DER ist zu hoch“ fortgesetzt wird, vermutlich, weil dem Professor beim Vorspielen bewusstgeworden ist, dass es sich nicht um mehrere Töne, sondern nur um einen einzelnen Ton handelte (vgl. Schwitalla 2006, S. 119 f.).

²³⁹ Stukenbrock geht davon aus, dass simultan zum Deiktikon zunächst Fokussierungsaktivitäten ausgeführt werden, auf die dann die Zeigegeste folgt (vgl. Stukenbrock 2015, S. 33, 65); die zeitliche Struktur lässt sich nach Stukenbrock aber nicht allgemeingültig beschreiben (vgl. Stukenbrock 2015, S. 34). Fokussierungsaktivitäten (wie Blick- und Körperausrichtung) konnten bei den hier untersuchten Beispielen nicht ausgemacht werden, was sich mit dem akustischen Zeigziel erklären lässt, auf das kein visueller Aufmerksamkeitsfokus gelegt werden kann bzw. muss.

Funktion des Attributs und wird somit syntaktisch funktional integriert (vgl. Fricke 2013, S. 750).²⁴⁰ Stukenbrock stellt heraus, dass „so“ dabei prosodisch durch einen Fokusakzent hervorgehoben und häufig außerdem durch Körper- oder Blickausrichtung zum Gesprächspartner zur Fokussierung der Aufmerksamkeit begleitet wird (vgl. Stukenbrock 2015, S. 418/419, 440).

In den untersuchten Gesprächen lassen sich sowohl die von Stukenbrock und Fricke beschriebenen Konstruktionen von modaldeiktischem „SO“ mit obligatorischer Gestik als auch solche in Verbindung mit Singen oder Spielen und ohne begleitende Gestik verzeichnen.²⁴¹ Als Beispiel für Letzteres sei folgender Ausschnitt aus LGSD270114 gegeben:

196	SD	((spielt 4)) [((spielt 2))]	
197	LG	[aber JETZT, spielschdu hinderHER; jetzt spielscht SO,] ((spielt 16))	<i>erst Imitation dann Demonstration</i>

Der Student SD spielt an dieser Stelle mit Metronom. In 197 bricht ihn der Professor LG ab und kritisiert, dass er „hinderHER“ spielt. Gemeint ist damit, dass er nicht im vom Metronom vorgegebenen Metrum spielt, sondern zeitlich versetzt dazu. Um dies zu verdeutlichen, imitiert er die Spielweise von SD und demonstriert dann, wie die Stelle korrekt zu spielen ist. In der Äußerung „Du spielscht SO“ (197) wird „SO“ durch einen Fokusakzent hervorgehoben und bezieht sich auf das nachfolgende Spielen. Die verbale Äußerung ist für sich genommen syntaktisch zwar vollständig, semantisch aber unterbestimmt. Es bedarf hier also einer nonverbalen Konkretisierung, welcher Art das von LG angesprochene Spielen ist. Die nonverbale Demonstration übernimmt demnach die syntaktische Funktion eines Adverbs und ist auf diese Art funktional in die syntaktische Phrase integriert. Auch hier besteht der Unterschied zu den von Stukenbrock (wie auch von Fricke) untersuchten Beispielen darin, dass die nonverbale Handlung nicht synchron zur Verbalsprache realisiert werden kann, sondern im Anschluss stehen muss.²⁴²

²⁴⁰ Nach Fricke ist die Geste in diesen Fällen auch strukturell syntaktisch integriert, s. auch unter 7.1.1.

²⁴¹ „SO“ in Kombination mit gestischen Zeigehandlungen findet sich z. B. in LNSK060515 135 und LFSE100214 559. Weitere Beispiele für „SO“ in Kombination mit Spielen/Singen: LNSK060515 235; LGSD270114 214.

²⁴² Auch hier bleiben die von Fricke und Stukenbrock thematisierten Fokussierungsaktivitäten aus (vgl. Fricke 2007, S. 75 f.; Stukenbrock 2015, S. 440).

In den beschriebenen Fällen der Integration von Singen bzw. Spielen über deiktische Konstruktionen ist dies zwar notwendiger Bestandteil der semantischen Struktur der Äußerung und außerdem funktional-syntaktisch integriert, ersetzt jedoch keine syntaktische Funktion der Verbalsprache, wie dies bei den nachfolgenden Beispielen der Fall ist.

7.1.1.2 Formen struktureller syntaktischer Integration

Im Korpus können zwei Formen der strukturellen syntaktischen Integration von Singen und Spielen in die Verbalsprache nachgewiesen werden: Entweder die nonverbale Äußerungsform ersetzt einen Teil einer Nominalgruppe oder eine vollständige Nominalgruppe bzw. ein exophorisch-gestisch gebrauchtes Deiktikon.

Für das Singen bzw. Spielen als Teil einer Nominalgruppe sei folgendes Beispiel aus LRSE150514 gegeben:²⁴³

450	LR	und nach wie vor hier <u>wirklich</u> <u>AUFpassen, dass du nicht, (.)</u>	fällt die Fäuste Boxposition	Verweis auf zu starke Anspannung
451	SE	[ja,]		
452	LR	<u>[schon] drei takte SO, (--)</u> in aktION stehst. (-) jetzt, würd ich GERN, (-) das ruHIG, (-) <u>ja=eigentlich diREKT diese stelle</u> mit diesem <u>((singt 1))</u> nochma nehmen, und <u>weil ihr dis vorhin</u> <u>GUT getan hat</u> , SINGen wa das erstmal,	((Fortsetzung)) Zeigegeste Richtung Klavier kleines Taktschlagen Zeigegeste Richtung SE	Singen: Identifikation der Stelle

Der Professor LR kritisiert hier die Körperhaltung von SE, die seiner Meinung nach zu angespannt ist.²⁴⁴ Dann bittet er sie, einen Abschnitt noch einmal zu wiederholen. Um darauf Bezug zu nehmen, greift er in 452 auf das identifizierende Singen zurück: „diREKT diese stelle mit diesem ((singt 1)) nochma“. Mit dem Singen bezieht LR sich hier auf ein musikalisch prägnantes Motiv in dem betreffenden Ausschnitt. Syntaktisch betrachtet, ist es Teil der Nominalgruppe „mit diesem + X“, die wiederum das Attribut zum Akkusativobjekt „diese Stelle“ bildet. Anders als bei der oben beschriebenen Integration in eine deiktische Konstruktion ist „diesem“ unbetont und wird nicht pronominal, sondern als Artikel

²⁴³ Insgesamt entfallen von den 173 Fällen struktureller syntaktischer Integration 36 auf diese Form.

²⁴⁴ In diesem Ausschnitt findet sich gleichzeitig ein Beispiel für das gestisch gebrauchte Modaldeiktikon „SO“ in Kombination mit einer mimetischen Geste (s. o.).

gebraucht.²⁴⁵ Entsprechend ist das Singen hier nicht nur funktional, sondern auch strukturell integriert. Es bildet also einen notwendigen Bestandteil der syntaktischen Struktur, denn der Satz „jetzt würd ich GERN [...] diREKT diese Stelle mit diesem nochma nehmen“ wäre ungrammatisch.

Als syntaktische Funktion kann die Nominalgruppe mit integriertem Singen/Spielen auch das Subjekt oder Objekt des Satzes bilden. Dazu sei noch ein Beispiel aus LRSR140714 gegeben:

144	SR	((spielt 3)) [((spielt 3))]		
145	LR	[((singt 3)) (.) hm_HM,] <<p>WART mal,> (.) dieses ((singt 4)) hängt zuSAMmen; <<p>musikalisch, wie KLANglich.>	Betonungsbogen in den Raum zeigt in die Noten	<i>Singen zur Identifikation der Stelle</i>
146	SR	((spielt 3)) [((spielt 1))]		

In diesem Abschnitt erläutert LR am Notentext die Bildung einer musikalischen Phrase. Dabei singt er die betreffende Stelle zusätzlich vor, um einerseits die Identifikation zu erleichtern und andererseits den musikalischen Sinnzusammenhang zu verdeutlichen.²⁴⁶ Auch hier ist das Singen in eine Nominalgruppe mit Demonstrativartikel strukturell integriert, anders als im obigen Beispiel bildet sie hier aber das Subjekt des Satzes. Wie im letzten Beispiel steht die identifizierende Funktion des Singens im Vordergrund, eine Betrachtung aller Fälle dieser Art der syntaktischen Integration zeigt, dass dies kein Zufall ist, sondern eine Form-Funktions-Korrelation vorliegt: So handelt es sich bei 26 der insgesamt 33 Fälle der Integration in eine Nominalgruppe um Singen in seiner identifizierenden bzw. lokaldeiktischen Funktion.

Die häufigste Form der syntaktischen Integration im Korpus ist der Ersatz einer Nominalgruppe bzw. eines exophorisch-gestisch gebrauchten Deiktikons durch Singen oder Spielen,²⁴⁷ so im folgenden Beispiel aus LRSD080515:

²⁴⁵ Dieser Gebrauch entspricht dem endophorischen Gebrauch von Deiktika (vgl. Stukenbrock 2015, S. 15). Es ist allerdings anzumerken, dass im gegebenen Kontext der endophorische (textdeiktische und anaphorische) Gebrauch vom exophorisch-symbolischen Gebrauch häufig kaum trennbar ist, da der Verweisraum in beiden Fällen meist musikalisch und damit akustisch und flüchtig ist und deshalb in beiden Fällen zusätzliche nonverbale Verweise nötig sind.

²⁴⁶ Das Singen erfüllt hier demnach beide Funktionen, die lokaldeiktische wie auch die illustrierende.

²⁴⁷ Von den 173 Fällen struktureller syntaktischer Integration entfallen 137 auf diesen Typ.

203 SD hm_HM,
 204 LR und dis LETZte war dann ((spielt 6)),und wenn die dann daZU noch, *Spielen:
 Imitation*
 dieses tonverbinden von Eben,
 von dieser leichten stelle daZU
 kommt, ((spielt 2)) dann kriegts *Spielen:
 Imitation*
 direkt wieder sowas (.)
 maschi[NELles.]
 205 SD [hm_HM,]
 ja.

Der Professor LR kritisiert in 204 die Schlusstöne in einer von SD gespielten Phrase, die für sein Empfinden musikalisch zu wenig ausgestaltet wurden. Die Erläuterung wird dabei nur partiell verbal ausgeführt, die wesentliche Information ist aus dem Vorspiel zu erschließen. Dabei übernimmt das Spielen in der syntaktischen Phrase „und dis LETZte war dann ((spielt 1))“ die Funktion des Prädikativs (240). Da es in der Verbalsprache fehlt, ist das Singen hier strukturell wie funktional integriert; der Satz „und dis LETZte war dann“ ist syntaktisch unvollständig wie semantisch unterbestimmt. Denkbar wäre als verbales Prädikativ ein Adjektiv wie „abgehackt“ oder „hart“ („und dis LETZte war dann abgehackt/hart“) oder aber das Modaldeiktikon „SO“ („und dies LETZte war dann SO“), was eine zusätzliche musikalische Demonstration erforderlich machen würde. Die letztgenannte Konstruktion würde somit eine verkürzte Form der beschriebenen Integration in eine deiktische Konstruktion darstellen, das Singen also gleichzeitig das Deiktikon und das Zeigziel repräsentieren. Ebenso möglich ist der Ersatz eines Lokaldeiktikons bzw. einer Nominalgruppe mit lokaldeiktischer Funktion wie im folgenden Beispiel aus LRSN100415:

349 SN ((spielt 16))
 [((spielt 1))]
 350 LR [(mach NICHT,)] *Identifikation
 der Stelle*
 mach RÜhig nochmal von ((singt
 1))

Der Professor LR unterbricht SN hier wegen eines Fehlers und fordert ihn auf, den Abschnitt zu wiederholen. Um auf die zu spielende Stelle zu referieren, singt er diese vor. Alternativ wäre eine Realisierung mit „HIER/DA + Singen/Zeigen“, „diesem/dem + Singen“ oder aber ein verbales Lokaladverb wie „dem tiefen G“ denkbar. Das Singen übernimmt hier also die

Funktion des Lokaladverbs, das in der Verbalsprache gleichzeitig fehlt, es ist also funktional wie strukturell integriert. Im folgenden Beispiel aus LHSR130214 erfüllt das Singen erst eine lokale und anschließend eine modale Funktion:

759	LH	[enden <u>sin</u> zu LANG,]	Abschlagen	
760	SR	zu LANG?		
761	LH	BEIde male. (.) <u>mach dir son</u> <u>KOMma dahinter,</u> <u>[oder SOWas.]</u>	schreibt in die Noten	
762	SR	[hm_HM,] ja.		
763	LH	das is BLÖD, weil (.) ((<u>singt</u> <u>1</u>)) <u>sin</u> eher KURZ als lang. <u>((singt 1))</u> nich <u>((singt 1))</u>	Betonungsbogen, am Ende Abschlagen Betonungsbogen, am Ende Abschlagen Betonungsbogen, am Ende Fermatengeste	1. Singen: <i>Identifikation der Stelle</i> 2. Singen: <i>Demonstration</i> 3. Singen: <i>Imitation (zu lang)</i>
764	SR	[JA_ja,]		

Der Professor LH bemängelt hier von SR gespielte Schlusstöne. In 763 nimmt er zunächst identifizierend Bezug auf die gespielten Töne und stellt anschließend die gewünschte der nicht gewünschten Spielweise gegenüber. In allen drei Fällen ist das Singen syntaktisch strukturell wie funktional integriert. Wie an der Flexion des Verbs („sin“, 763) deutlich wird, ersetzt das erste Singen entweder eine rein verbalsprachliche Nominalgruppe wie „diese/die Achtel“, eine partiell musikalisch realisierte Nominalgruppe wie „diese/die + Singen“ oder das exophorisch-gestische Demonstrativpronomen „DIEse/DIE + Singen/Zeigen“. Das zweite und dritte Singen ist eher modaldeiktisch zu interpretieren: LH nimmt hier Bezug auf die Spielweise und stellt eine Demonstration einer Imitation gegenüber. Der Satz bleibt dabei elliptisch, da das Prädikat – denkbar wäre „spielen“ – fehlt. Ellipsen sind zwar in gesprochener Sprache ohnehin verbreitet (vgl. Schwitalla 2006, S. 107),²⁴⁸ dennoch ist auffallend, dass im Korpus das syntaktisch als Nominalgruppe/Deiktikon integrierte

²⁴⁸ Vgl. Schwitalla (2006), S. 107.

Singen/Spielen häufig in elliptischen Konstruktionen mit fehlendem Prädikat oder Prädikatsteil steht.²⁴⁹ So auch im folgenden Beispiel aus LRSR140714:

132	SR	<u>((spielt 5))</u> [<u>((spielt 1))</u>]	Betonungsbogen	
133	LR	[gu:t,] SEHR v, (.) SEHR viel besser. wenn de jetzt dieses ABphrasieren, diese EINS, nich KÖRperlich machst, sondern als SPRache; <u>((singt 1))</u> reicht vollKOMmen, du musst nicht <u>((singt 1))</u>	starke Bewegung des Oberkörpers	<i>gestische Erläuterung der Verbalerklärung</i>

Der Professor LR erläutert in 133, wie er sich die Abphrasierung, also die Gestaltung des Endes der musikalischen Phrase, an dieser Stelle vorstellt: Diese sollte seiner Meinung nach artikulatorisch erfolgen und nicht über eine Ausdrucksbewegung beim Spielen. Um dies zu verdeutlichen, singt er die betreffende Stelle mit der gewünschten Phrasenbildung vor. Anschließend stellt er sie der Spielvariante von SR gegenüber, indem er diese singend und gestisch imitiert. In dem Satz „((singt 1)) reicht vollKOMmen, du musst nicht ((singt 1))“ übernimmt das Singen die Funktion des Deiktikons, denkbar wäre hier sowohl das exophorisch-gestische Demonstrativpronomen „DIES/DAS“ mit Subjekt- bzw. Objektfunktion („DAS/DIES reicht vollkommen, du musst nicht DAS/DIES (machen).“) als auch das Modaldeiktikon „SO“ mit adverbialer Funktion („SO reicht vollkommen, du musst nicht SO (machen)“). Auch in diesem Beispiel fehlt der Prädikatsteil „machen“ oder „spielen“, der Bezug zum Spielen ist aber auch hier kontextuell gegeben.

Die größere Häufigkeit dieser Form der syntaktischen Integration gegenüber den zuvor beschriebenen lässt sich damit begründen, dass es sich um eine verkürzende und somit sprachökonomische Ausdrucksweise handelt, die längere Verbalumschreibungen sowie Kombinationen aus Verbalsprache und Singen/Spielen ersetzen kann und somit vermutlich auch hinsichtlich der kognitiven Verarbeitungszeit im Vorteil ist. Gegenüber Verbalumschreibungen bietet das Vorsingen bzw. Vorspielen außerdem den Vorteil, auf mehrere Aspekte gleichzeitig zu verweisen, und zwar nicht nur, eine Stelle zu identifizieren

²⁴⁹ In elliptischer Konstruktion bzw. ohne Prädikat/mit fehlendem Prädikatsteil steht das syntaktisch als Nominalgruppe/Deiktikon integrierte Singen/Spielen im Korpus insgesamt 48 Mal, was etwas mehr als ein Viertel der Fälle dieser Form der Integration ausmacht.

und zugleich eine Spielweise zu illustrieren, sondern auch die Komplexität eines musikalischen Abschnitts in ihrer Gesamtheit darzustellen.²⁵⁰

7.1.2 Spielbegleitendes Singen

Im vorangegangenen Kapitel wurde das illustrierende und identifizierende Singen vorgestellt. In dieser Funktion ist es im Rahmen von Evaluationen und Initiationen in den Spielpausen zu beobachten. Daneben wird das Singen von den Professoren aber auch begleitend zum Instrumentalspiel der Studierenden eingesetzt und ist damit Teil eines komplexen spielunterstützenden Verhaltens: Der Lehrer nimmt dabei eine dem Dirigenten vergleichbare Rolle ein, unterstützt den Studenten bei der Beibehaltung des Tempos, leitet ihn zu Variationen im Tempo oder in der Dynamik an und animiert ihn allgemein bei der musikalischen Gestaltung. In dieser spielunterstützenden Funktion tritt das Singen in circa einem Drittel der insgesamt zu verzeichnenden Fälle auf. In der Art und Weise unterscheidet es sich im Allgemeinen nicht vom illustrierenden und identifizierenden Singen. Auch hier handelt es sich um einfaches silbisches Singen auf Silben wie „du“, „dam“ oder „la“.

Das spielunterstützende Singen wird fast ausnahmslos mit gestischen Ausdrucksformen kombiniert.²⁵¹ Ihre genauere Betrachtung zeigt, dass die Professoren dabei auf ein gemeinsames gestisches Repertoire zurückgreifen, das teilweise Überschneidungen mit Dirigiergestik aufweist und teilweise an expressive Musiziergestik erinnert. Gleichzeitig sind die Gesten – ähnlich wie redebegleitende Gesten – vielfach Ausdruck metaphorischer musikbezogener Konzeptualisierung, bei denen der Klang beispielsweise als STROM oder OBJEKT aufgefasst wird. Die meisten der ermittelten gestischen Ausdrucksformen werden nicht nur spielunterstützend ausgeführt, sondern begleiten auch das illustrative Singen und/oder die verbalen Ausführungen der Professoren. Im Folgenden sollen daher nicht nur die spiel- und singbegleitenden Gesten untersucht werden, sondern es soll das gesamte gestische Repertoire betrachtet werden. Neben einer Form- und Funktionsanalyse gilt es dabei auch zu zeigen, welche Kombinationen von Gesten und Modalitäten typisch für das untersuchte Korpus sind.

²⁵⁰ Hier sei nochmals auf die fundamentalen Unterschiede zwischen musikalischer und verbalsprachlicher Semantik hingewiesen, so ermöglichen das Vorspielen/Vorsingen und das Erklären grundlegend unterschiedliche Zugänge zur Musik.

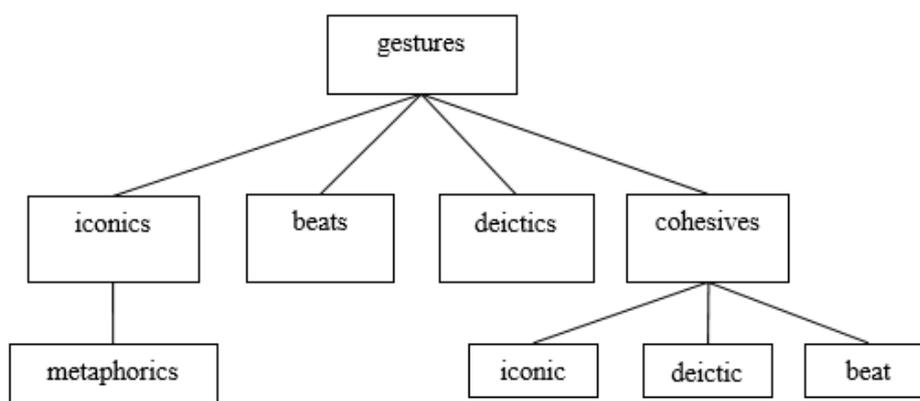
²⁵¹ 28,84% der Manifestation von „Singen“ im Korpus entfallen auf das spielbegleitende Singen (107 von 371 Fällen insgesamt), davon tritt das Singen in 93 der 107 Fälle in Kombination mit gestischen Ausdrucksformen auf.

7.2 Gestik

Um die im Korpus ermittelten Gesten im Folgenden systematisch beschreiben zu können, gilt es zunächst, sie in Kategorien einzuteilen. Unter 5.2.2 wurde dafür bereits die als „Kendon’s continuum“ bekannt gewordene Einteilung von Gesten nach ihrem Konventionalisierungsgrad vorgestellt (vgl. Abb. 4). Den einen Pol bilden dabei die Gebärden, also vollständig konventionalisierte und syntaktisch kombinierbare Zeichen, und den anderen Pol die redegleitenden Gesten, bei denen eine Bedeutungszuweisung nur kontextuell in Abhängigkeit von gesprochener Sprache möglich ist. Dazwischen positionieren sich von links nach rechts die pantomimischen Gesten, die durch Nachahmungshandlungen ohne begleitende Verbalsprache verständlich sind, und die sogenannten Embleme, deren Bedeutung konventionalisiert ist, die aber keine Syntax bilden (vgl. McNeill 1992, S. 37).

Für die Betrachtung von natürlichen, gesprochensprachlichen Dialogen wie den vorliegenden erweisen sich neben gelegentlichem Auftreten von Emblemen und pantomimischen Gesten vor allem die redegleitenden Gesten als relevant. Für die redegleitenden Gesten existieren wiederum zahlreiche verschiedene Klassifikationsschemata, bei denen die Einteilung nach unterschiedlichen formalen oder funktionalen Gesichtspunkten vorgenommen wird (vgl. Bohle 2013b, S. 1454 f.). Weite Verbreitung hat wiederum ein Klassifikationssystem von McNeill gefunden (s. Abb. 10). Er geht dabei nach formalen wie auch funktionalen Gesichtspunkten vor und unterscheidet Zeigegesten („deictics“), ikonische Gesten („iconics“), Beats und kohäsive Gesten („cohesives“) (vgl. McNeill 1992, S. 12 f.).

Abb. 10 Redebegleitende Gesten (McNeill 1992)



Zeigegesten referieren durch eine typische Hand- und Armgestik oder Berührungen und sind somit formal im Allgemeinen gut von anderen Formen redebegleitender Gesten abzugrenzen (vgl. McNeill 1992, S. 18). Ikonische Gesten stellen durch bildliche Darstellungen Bezüge zu realen Objekten her; eine Untergruppe bilden die metaphorischen Gesten („metaphorics“), bei denen abstrakte Redegegenstände konkret dargestellt werden, beispielsweise wenn eine Idee als greifbarer Gegenstand visualisiert (und damit auch konzeptualisiert) wird (vgl. McNeill 1992, S. 14). Bei den Beats handelt es sich um taktstockartige Gesten, die zur Hervorhebung von Redehalten dienen, sie sind somit nicht referentiell, sondern übernehmen eine diskurspragmatische Funktion. Problematisch ist McNeills Kategorie der kohäsiven Gesten (vgl. auch Bohle 2013b, S. 1457; Fricke 2007, S. 169 f.): Er versteht darunter Gesten, die der zeitlichen Strukturierung bzw. Visualisierung der Rede dienen, also ebenfalls eine diskurspragmatische Funktion erfüllen. Nach McNeill können sie wiederum ikonisch, metaphorisch, deiktisch oder taktstockartig sein. Während sich ikonische Gesten, Zeigegesten und Beats formal und funktional voneinander unterscheiden, wird bei der Definition der kohäsiven Gesten ein rein funktionales Kriterium angesetzt, mit dem formale Überschneidungen einhergehen. Dies führt zu einer problematischen Vermischung der Kategorisierungsebenen mit entsprechenden Zuordnungsproblemen. Vermutlich spielen die kohäsiven Gesten auch deshalb in McNeills eigener wie auch in der Forschung insgesamt in der Folge kaum mehr eine Rolle (vgl. Fricke 2007, S. 172). Auch die Kategorie der metaphorischen Gesten erweist sich bei näherer Betrachtung als fraglich, da es verschiedene Möglichkeiten gibt, Gestik einen metaphorischen Charakter zuzusprechen, der sich nicht allein auf ikonische Gesten beschränkt; so können beispielsweise auch Zeigegesten metaphorisch sein, wenn sie nicht auf reale Objekte Bezug nehmen (vgl. Cienki/Müller 2008, 2013).

Fricke (2007) unterscheidet in ihrer Weiterentwicklung von McNeills Klassifizierungssystem daher zunächst übergeordnet zwischen referentiellen und nicht-referentiellen Gesten. Erste umfassen die ikonischen und die deiktischen Gesten, die sie anschließend gemäß ihrer Funktion im Gespräch (diskursbezogen oder redegegenstandsbezogen) und ihrem figurativen Gehalt (figurativ vs. nicht-figurativ) weiter untergliedert. Die nicht-referentiellen Gesten, in denen größtenteils die von McNeill als „kohäsiv“ bezeichneten Gesten aufgehen, erfüllen eine rein diskurspragmatische Funktion. Zu ihnen zählt Fricke nicht nur die Beats, sondern auch die performativen Gesten, bei denen der performative Gehalt gegenüber der mimetischen oder ikonischen Referenz im Vordergrund steht sowie die ideographischen Gesten, die „Aspekte des Ideations- und

internen Sprachproduktionsprozesses abbilden“ (Fricke 2007, S. 219; vgl. auch Bohle 2013b, S. 1457).

Für die hier vorgenommene Untersuchung wird die von Fricke überarbeitete Systematik in Teilen übernommen, wobei jedoch wegen der teils kontrovers diskutierten Frage der Metaphorizität von Gestik nicht vorab in figurative und nicht-figurative Gesten unterteilt werden soll. Weiterhin sollen hier nicht nur redebegleitende, sondern auch emblematische Gesten berücksichtigt werden, da sich diese für das vorliegende Korpus als besonders relevant erwiesen haben.²⁵²

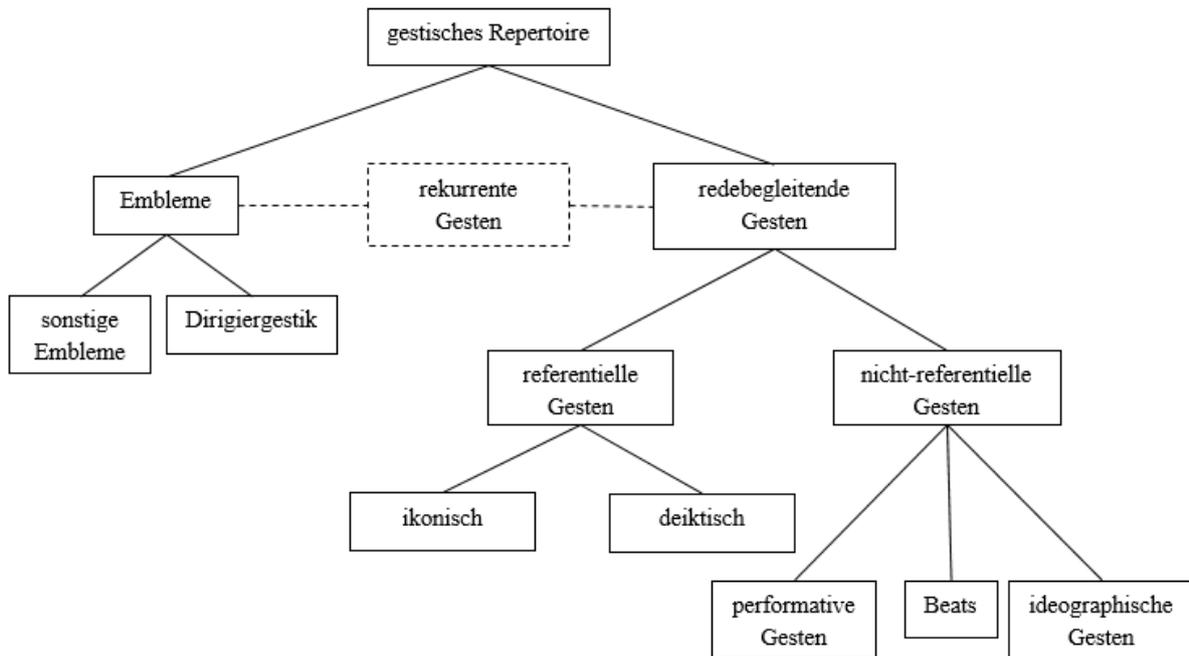
Wie Abbildung 11 zeigt, wird daher auf oberster Ebene zunächst eine Einteilung in die Kategorien Embleme und redebegleitende Gesten vorgenommen. Bei den Emblemen wird sodann zwischen emblematischer Dirigiergestik und sonstigen Emblemen, wie sie in der Alltagskommunikation vorkommen, unterschieden. Die redebegleitenden Gesten werden in Anlehnung an Fricke in referentielle und nicht-referentielle Gesten unterteilt, wobei erstere entweder deiktischer oder ikonischer Natur sein können. Die nicht-referentiellen Gesten werden aufgrund ihres geringen semantischen Gehalts in dieser Studie nicht weiter berücksichtigt. Ergänzt wird außerdem die Kategorie der „rekurrenten Gesten“, die hinsichtlich ihres Konventionalisierungsgrades eine Zwischenform zwischen den Emblemen und den redebegleitenden Gesten einnehmen.²⁵³ Grundsätzlich gilt es zu bedenken, dass es sich bei den Gestenklassen nicht um trennscharfe Kategorien handelt, weshalb McNeill (1992) auch von einem „Kontinuum“ spricht.²⁵⁴

²⁵² Pantomimische Gesten im Sinne McNeills tauchten im Korpus hingegen nicht auf und wurden daher nicht weiter berücksichtigt.

²⁵³ S. unter 7.2.3.

²⁵⁴ Im Rahmen dieser qualitativen Studie, die sich zum Ziel setzt, erstmalig das gestische Repertoire für diese bisher nicht untersuchte Gesprächsorte zu erfassen und zu beschreiben, wurden daher in Einzelfällen auch Zuordnungen zu zwei verschiedenen Kategorien vorgenommen.

Abb. 11 Gestische Untersuchungskategorien



Der Fokus der nachfolgenden Betrachtungen liegt auf dem interaktionsspezifischen und regelhaften Gestikgebrauch, also auf jenen nonverbalen Ausdrucksformen, für die sich stabile Form-Funktionsbeziehungen im gegebenen Untersuchungskontext ausmachen lassen. Singulär auftretende Gesten ebenso wie solche mit alltäglicher Verwendungsweise spielen demgegenüber nur am Rande eine Rolle.

7.2.1 Referentiell-ikonische Gesten

Die referentiell-ikonischen Gesten bilden mit 463 Nachweisen die zweitgrößte Untergruppe der im Korpus ermittelten Gesten. Die Bedeutungszuweisung erfolgt bei den ikonischen Gesten über das Prinzip der Ähnlichkeit zwischen gestischem Ausdruck und Referenzobjekt. Wie unter 5.2.2.1 dargelegt, können dabei nach Müller zwei grundlegende Techniken der Darstellung unterschieden werden: Die Gesten können entweder auf schauspielerischer Nachahmung (acting) oder ikonischer Nachzeichnung (representing) beruhen. Diesen Repräsentationsmodi liegen wiederum Aktions- und Bildschemata zugrunde, deren Zuweisung eine Rekonstruktion gestischer Bedeutung ermöglicht (vgl. Müller/Bressemer/Ladewig 2013, S. 711 f.). Neben zahlreichen singulär auftretenden ikonischen Gesten, deren Einzelanalyse nicht Ziel dieser Arbeit ist, konnten für das vorliegende Korpus zwei interaktionsspezifische Untergruppen ausgemacht werden, auf die jeweils knapp 20 Prozent der ikonisch-referentiellen Gesten insgesamt entfallen: einerseits

die Nachzeichnung musikalischer Verläufe, andererseits die Nachahmung von Instrumentalspiel.²⁵⁵

Da die Gesten beider genannter Gruppen in Form und Funktion variieren, werden sie hier als Unterkategorien der referentiell-ikonischen Gesten aufgeführt, nicht aber zu den stärker konventionalisierten rekurrenten Gesten gezählt, bei denen stabile Form-Bedeutungsbeziehungen vorliegen und die hier im Vordergrund stehen sollen.²⁵⁶

7.2.1.1 Nachzeichnung von musikalischen Verläufen

Bei der Nachzeichnung musikalischer Verläufe wird die Hand wie beim Halten eines Stiftes geformt und eine Linienbewegung ausgeführt, mit der Melodie-, Tempo- oder Dynamikverläufe dargestellt werden. Die Gesten können insofern als ikonisch angesehen werden, als dass eine Korrelation zwischen der Bewegungsgröße oder -qualität und der Zu- und Abnahme von Tonhöhe, Tempo oder Dynamik besteht.²⁵⁷ Sie treten zu etwa gleichen Teilen rede- und musikbegleitend auf²⁵⁸ und werden von den Professoren mit unterschiedlicher Funktion eingesetzt, zum Beispiel zur visuellen Unterstützung bei der Referenz auf Stellen im Notentext, wie im folgenden Beispiel aus LRSD080515:²⁵⁹

73	LR	genau=VORne eben diese, <u>dieser</u> <u>ABgang</u> , also <u>((singt 10))</u> da warn machmal so SACHen, die liefen noch NIT so ganz -	Abwärtsbewegung der Hand Nachzeichnen der Tonhöhe in der Luft	„Abgang“ <i>Singen:</i> <i>Identifikation der Stelle</i>
----	----	--	--	--

Außerdem werden die Nachzeichnungen musikalischer Verläufe im Kontext der Erläuterung einer musikalischen Entwicklung eingesetzt, so im folgenden Ausschnitt aus LHSR130214:²⁶⁰

102	LH	<u>((singt 1))</u> AUFbauen, <u>((singt 1))</u>	2 x Betonungsbogen,	<i>Singen:</i> <i>Demonstration</i>
-----	----	---	------------------------	--

²⁵⁵ Von den 463 Nachweisen für ikonische Gesten entfallen 88 auf die Nachzeichnung musikalischer Verläufe und 83 auf die Nachahmung von Instrumentalspiel.

²⁵⁶ S. unter 7.2.3.

²⁵⁷ Eine klare Abgrenzung zu den unter 7.2.3.2 beschriebenen rekurrenten Gesten „Betonungsbogen“ und „Stromgeste“ ist nicht immer möglich. Ändert sich die Dynamik oder Tonhöhe nicht kontinuierlich, sondern stufenweise, wird in einigen Fällen auch statt einer Nachzeichnung eine Abbildung der unterschiedlichen Stufen vorgenommen, wobei die Hand parallel zum Boden auf unterschiedlichen Höhen flach ausgerichtet wird, vgl. LSR140714 32; LNSK060515 221; LFSE100214 87, 170, 290.

²⁵⁸ Es liegen 19 Nachweise für den spielbegleitenden Einsatz, 26 Nachweise für den singbegleitenden Einsatz und 43 Nachweise für den redebegleitenden Einsatz vor.

²⁵⁹ Vgl. auch LRSD080515 73 oder LNSK060515 101.

²⁶⁰ Vgl. auch LGSD270114 65.

und dann auf dem	dann	
<u>hohen intervall</u> (.) so n	Nachzeichnung	
bissen <u>AUSdruck</u> .	Melodieverlauf	<i>mehr</i>
<u>zumindest auf dem TON</u>	öffnende Geste	<i>Ausdruck/</i>
<u>vielleicht auch.=ne?</u>	öffnende Geste	<i>Innerlichkeit</i>
<p>nochmal?>	zeigt in die Noten	

In dem gegebenen Gesprächsausschnitt erläutert der Professor LH die musikalische Gestaltung eines Abschnitts: Zunächst verdeutlicht er über den sogenannten Betonungsbogen die Zielpunkte der musikalischen Entwicklung,²⁶¹ danach zeichnet er die gewünschte dynamische Entwicklung durch linienartige Auf- und Abbewegungen nach. Die Entwicklung kulminiert dann auf dem „hohen intervall“, das nach LH besonders ausdrucksvoll gestaltet werden sollte, dafür nutzt er die sogenannte öffnende Geste.²⁶² Daneben besteht die Möglichkeit, die nachzeichnenden Gesten zur spielbegleitenden Unterstützung bei der Gestaltung der musikalischen Entwicklung einzusetzen.²⁶³

7.2.1.2 Nachahmung von Instrumentalspiel

Bei der Nachahmung von Instrumentalspiel wird die Spielhaltung und -bewegung ausgeführt, ohne das Instrument dabei tatsächlich zu verwenden. Häufig wird auch nur ein Teil der komplexen Bewegung dabei ausgeführt, zum Beispiel eine einzelne Hand- oder Kopfbewegung. Die Nachahmung von Instrumentalspiel erfüllt in den Gesprächen verschiedene Funktionen. Zumeist verweist der Professor damit auf ein fingertechnisches Problem oder eine fehlerhafte oder gewünschte Körperhaltung. Beides geschieht in der Regel im Kontext verbalsprachlicher Erläuterungen, ein musikbegleitender Einsatz der spielnachahmenden Gesten ist entsprechend selten.²⁶⁴ Als typisches Beispiel sei hier folgender Ausschnitt aus LRSN100415 angeführt:²⁶⁵

351	SN	<u>((spielt 3))</u> [<u>((spielt 2))</u>]	Richtungs-/ Stromgeste	
352	LR	[(jetzt () <u>den kleinen</u> <u>FINGER</u> ,) ja, geNAU. ALso, MACH ma]	Fingerbewegung	<i>Verweis</i> <i>Fingertechnik</i>

²⁶¹ S. unter 7.2.3.2.

²⁶² S. unter 7.2.3.2.

²⁶³ Vgl. z. B. LFSE100214 847 oder LGSD270114 158.

²⁶⁴ Es liegen 72 Nachweise für den redebegleitenden Einsatz, 8 für den singbegleitenden und 3 für den spielbegleitenden Einsatz vor.

²⁶⁵ Vgl. z. B. auch LRSD080515 377 oder LFSE100214 308.

nur n paar mal HIN und HER, dass
du da über die ROLlen
[kommst.]

Der Professor LR weist den Studenten SN hier auf eine fingertechnische Unsauberkeit hin und erläutert, wie er die entsprechende Stelle üben soll. Dafür führt er die Bewegung des kleinen Fingers parallel zu seiner Erläuterung ohne Instrument mimetisch aus.

Gelegentlich kommt es auch zur mimetischen Darstellung des Spielens von Instrumenten, die die Darstellenden nicht selbst professionell spielen. Dies ist meist dann der Fall, wenn auf klangliche Aspekte Bezug genommen wird und dafür ein Vergleich zum Klang anderer Instrumente gezogen wird,²⁶⁶ oder aber wenn auf eine von dem nachgeahmten Instrument gespielte Stimme Bezug genommen wird.²⁶⁷

7.2.2 Referentiell-deiktische Gesten (Zeigegesten)

Die zweite Untergruppe der referentiellen Gesten bilden die deiktischen Gesten bzw. Zeigegesten. Stukenbrock definiert die Zeigegeste als „Zeiginstrument, von dem aus ein linearer Vektor extrapoliert wird“ (Stukenbrock 2015, S. 67), der auf einen Suchraum hinweist, in dem sich wiederum das Zeigziel befindet. Wesentliches Merkmal der Zeigegeste ist nach Stukenbrock, dass sie der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf etwas außerhalb ihrer selbst dient (vgl. Stukenbrock 2015, S. 68). In den untersuchten Gesprächen lassen sich nach dieser Definition insgesamt 414 Zeigegesten verzeichnen.²⁶⁸ Die Zeigegeste ist damit nach den rekurrenten und den ikonischen Gesten der dritthäufigste durch die Professoren verwendete Gestentyp im Korpus. Sie tritt fast ausschließlich redegleitend auf und dient der Herstellung von Referenz auf verschiedene Unterrichts- und Redegegenstände im Kontext von spieltechnischen oder musikalischen Erläuterungen.²⁶⁹ In den meisten Fällen wird mit Zeigegesten auf die Noten bzw. den Notentext referiert, entweder um auf Angaben darin zu verweisen oder um auf eine Stelle Bezug zu nehmen, die gespielt oder Gegenstand weiterer Ausführungen werden soll.²⁷⁰ Weiterhin häufig zu beobachten ist das Zeigen auf

²⁶⁶ Vgl. z. B. LRSD080515 515 oder LRSR140714 89.

²⁶⁷ Vgl. z. B. LRSN100415 197.

²⁶⁸ Nicht berücksichtigt wurden die seltenen Fälle von Zeigegesten, die im Rahmen anderer ikonischer Gesten auftauchen, z. B. bei der ikonischen Darstellung einer Skala, auf der dann Abschnitte gezeigt werden. Nach Fricke handelt es sich dabei um zeichenbezogene Zeigegesten (vgl. Fricke 2007, S. 209/210). Sie wurden als Teil der ikonischen Gesten betrachtet und nicht gesondert gezählt.

²⁶⁹ Nur 9 der insgesamt 414 Zeigegesten im Korpus werden sing- oder spielbegleitend ausgeführt.

²⁷⁰ 161 der nachgewiesenen Zeigegesten entfallen auf das Zeigen in die Noten.

oder an Körperteile/n.²⁷¹ Die Professoren weisen dabei auf eigene Körperteile oder jene des Studierenden wie beispielsweise Finger, Hände, Hals, Lippen, Schultern, Arme oder Bauch, um auf Aspekte der Haltung, Finger-, Atem- oder Ansatztechnik aufmerksam zu machen. Das Zeigen an Körperteilen geht dabei in der Regel mit Berührungen einher, so auch im nachfolgenden Beispiel aus LGSD270114:²⁷²

- 320 SD ((spielt 1))
 [((spielt 2))]
- 321 LG [NUR dis ef (.) ((singt 1)) (-)
geNAU; ALso,] SPANnung, MACHSCH du; fasst SD an die Lippe
oder sag ma ma besser WIderstand, du schaltet das Metronom aus
 brauchschts ja irgendnen WIderstand,
 damit du dich mit deiner luft
 daGEgenlehnen [kannschts;]
- 322 SD [(dis hörscht)]
 sofort, ne?
- 323 LG DA is auch offen, (-) wie beim fasst SD an die Schläfe, fasst
GÄHnen, (--) sich selbst an die Schläfe
EINerseite, (.) gehschts du hier VOR zeigt auf sein Mundstück
bisschen, (.)
ANdererseite, von den SEIten <<atmet fasst sich an die Mundwinkel
 aus>fff>, VIEL spannung,
- 324 SD [((spielt 1))]

Das Beispiel zeigt deutlich den empraktischen Charakter der Sprechsituation: Erst durch den Einbezug der verschiedenen Zeigegesten wird deutlich, welche Bezüge im Gespräch hergestellt werden: Der Professor LG unterbricht den Studierenden SD in 321, indem er seine Ansatztechnik kritisiert. Die Berührung der Lippen von SD stellt dabei den Bezug zur Lippenspannung her, der aus der Verbalsprache selbst nicht hervorgeht. LG fordert SD auf, die Spannung in den Lippen und damit den Luftwiderstand zu erhöhen (321). Gleichzeitig soll SD den Kiefermuskel entspannen, was LG mit der Berührung der Schläfen bei gleichzeitigem verbaldeiktischem Verweis in „DA is auch offen“ verdeutlicht (323). Anschließend zeigt LG erst an seinem Klarinettenmundstück, wo die Lippen ansetzen sollen und erklärt dann, dass die Spannung im Ansatz durch Druck von den Seiten aus erzeugt

²⁷¹ 110 Nachweise für das Zeigen auf/an Körperteile/n.

²⁷² Nach der Systematik von Stukenbrock entspricht diese Art des Zeigens der Kategorie „Zeigen an Objekten“, bei der das Zeigziel „vom Zeigenden durch unmittelbare manuelle Berührung und Manipulation in den visuellen Aufmerksamkeitsfokus des Adressaten gerückt wird.“ (Stukenbrock 2015, S. 214).

Weitere Beispiele: LNSK060515 133; LHSR130214 660; LRSE150514 134.

werden muss, wofür er sich verdeutlichend an die Mundwinkel fasst. Das in dem gegebenen Beispiel ebenfalls zu verzeichnende Zeigen auf das Instrument dient dem Verweis auf spieltechnische Aspekte wie Griffe oder Ansatzpositionen am Mundstück, ist im Korpus insgesamt aber eher selten. In fünf der acht Gespräche ist es gar nicht vertreten.²⁷³

Häufig im Korpus vertreten sind außerdem Zeigegesten auf den Studierenden.²⁷⁴ Sie werden zum einen allgemein zur Herstellung von Aufmerksamkeit auf Redegegenstände eingesetzt, so im nächsten Beispiel aus LNSK060515:²⁷⁵

71	SK	((spielt 5)) [[((spielt 1))]]	
72	LN	[BESser,] <u>und jetzt ACHte noch drauf</u> , dass dein klang nicht so sehr OFFen wird; chaRAKter dieser stelle is ja, ((räuspert sich)), <u>so</u> <u>präluDIERN, <<p>ne?></u>	Zeigegeste zu SK Imitation Klavierspielen

Außerdem können sie der Herstellung von Referenz auf den Studierenden oder auf das von ihm Gespielte dienen.²⁷⁶ In letzterem Fall fungiert er metonymisch als visueller Stellvertreter für das nicht sichtbare akustische Zeigziel, wie das nächste Beispiel aus LFSE100214 zeigt:²⁷⁷

845	SE	<u>((spielt 2))</u> [[((spielt 1))]]	Emblem „leise“
846	LF	[<<mf>JETZT,> und <u>DAS</u> , und DAS] spiel jetzt mal elegant.	Zeigegeste zu SE

Der Professor LF unterbricht die Studentin SE in 846 und fordert sie auf, das Gespielte zu wiederholen und „elegant“ zu gestalten. Auf den gespielten Abschnitt referiert er dabei verbal mit dem exophorisch-gestisch gebrauchten Demonstrativartikel „DAS“. Wie unter 7.1.1.1 erläutert, erfordert ein solches Deiktikon eine Zeigegeste (oder eine andere Form des nonverbalen Verweisens wie Vorsingen oder Vorspielen). Der Professor führt die Geste hier

²⁷³ Insgesamt finden sich 13 Nachweise für Zeigen am oder auf das Instrument.

²⁷⁴ Es sind im Korpus 73 Zeigegesten auf den Studierenden und 50 Zeigegesten in Raumrichtungen zu verzeichnen; eine klare Trennung ist nicht immer möglich.

²⁷⁵ Weitere Beispiele: LHSR130214 359; LFSE100214 959; LRSD080515 155.

²⁷⁶ Eine Abgrenzung zu den Fällen, in denen sie allgemein der Herstellung von Aufmerksamkeit dienen, ist dabei nicht immer möglich.

²⁷⁷ Weitere Beispiele: LNSK060515 211; LRSD080515 53; LRSE150514 363.

synchron zum Verbaldeiktikon aus und richtet sie auf SE. Damit referiert er auf die Studentin stellvertretend für das von ihr Gespielte, die Zeigegeste kann somit als metonymisch interpretiert werden, da der Produzent hier für sein Produkt steht (vgl. Fricke 2007, S. 211). Weiterhin kann die Zeigegeste auf den Studierenden (zusätzlich) auch als nonverbales Mittel zur Unterbrechung des Spielens eingesetzt werden, also eine diskurspragmatische Funktion erfüllen. Dies lässt sich im folgenden Beispiel aus LHSR130214 beobachten:²⁷⁸

645	SR	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
646	LH	[ja,] lass dir n bisschen <u>zeit auf dem tiefen GE:</u> .	Zeigegeste zu SR zeigt nach unten	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>bezieht sich auf „tiefes G“</i>
647	SR	oKAY.		

Der Professor LH zeigt in diesem Beispiel zeitgleich zu dem Vorlaufelement „ja“ auf die Studentin und macht damit deutlich, dass er sich äußern möchte. Gleichzeitig kann die Zeigegeste als nonverbale Bezugnahme auf das Gespielte interpretiert werden, zu dem sich der Professor im Folgenden äußern möchte. Die beschriebene referierende Funktion auf das Gespielte und der diskurspragmatische Einsatz der Zeigegeste überschneiden sich hier also. Das Zeigen in Raumrichtung dient zumeist der Referenz auf Tonhöhe bzw. Intonation und ist entsprechend nach oben oder unten ausgerichtet, wobei sich die Geste in der Regel koexpressiv zur Verbalsprache verhält. Beispielhaft sei folgender Ausschnitt aus LRSE150514 gegeben:²⁷⁹

716	LR	[<<f>ja,> (da merkt man)] eben auch, dass erstens <u>dis be:</u> <u>dort oben</u> einfach <u>nur ANgestellt,</u> und dann <u>AUSgehalten is,</u>	zeigt nach oben dreht an einem fiktiven Schalter	Referenz Tonhöhe Darstellung „angeschaltet“
717	SE	[hm_HM,]	Fermatengeste	„ausgehalten“
718	LR	[dis] bewegt sich <u>für mich</u> zu WENig, (.) und dann (.) beHAUPT ich auch noch, dass du diesen LAUF, <u>der da</u> <u>unten bei dem GE: dort beginnt,</u>	zeigt auf seine Brust zeigt nach unten Aufwärtsbewegung	

²⁷⁸ Weitere Beispiele: LFSE100214 208; LRSD080515 491; LRSN100415 229.

²⁷⁹ 31 der 50 gezählten Zeigegesten in Raumrichtungen sind nach oben oder unten ausgerichtet; weitere Beispiele: LRSR140714 163; LRSD080515 224; LNSK060515 471.

zu dem <u>BE: rauf</u> , <u>UNten</u> relativ	
sparsam mit deiner luft umgehst,	zeigt nach unten
und <u>Oben</u> tatsächlich mehr luft	zeigt nach oben
verbrauchst.	

Der Professor LR kritisiert im Verlauf der Unterrichtsstunde immer wieder, dass die Studentin SE zu unflexibel in ihrer Luftführung sei. Darauf bezieht er sich auch hier, wenn er von „ANgestellt“ und „AUSgehalten“ spricht (716) und sich stattdessen „bewegt[e]“ Töne wünscht (718).

Grundsätzlich wird für die Hervorbringung tiefer Töne viel Luft (hoher Durchfluss), aber wenig Luftdruck benötigt, während es für hohe Töne umgekehrt wenig Luft, aber mehr Druck braucht.²⁸⁰ Wie in 718 deutlich wird, scheint die Studentin dies nicht zu beachten, worauf LR sie hier aufmerksam macht. Um auf die verschiedenen Tonhöhen Bezug zu nehmen, setzt LR zusätzlich zu seiner verbalen Beschreibung („unten bei dem GE:“, „zum dem BE: rauf“, „Oben“, 718) nach oben oder nach unten gerichtete Zeigegesten ein und stellt den Verlauf der Tonhöhe außerdem ikonisch dar (Aufwärtsbewegung).

Tonhöhe ist das Produkt unterschiedlicher Schwingungsfrequenzen, die Konzeptualisierung als RAUM (mit zugehörigen Konzepten wie HÖHE, HOCH, TIEF, OBEN, UNTEN) – und entsprechend auch die Zeigegeste in Raumrichtungen – ist somit metaphorisch. Tonraummetaphern gehören zu den gängigsten Metaphern in der Musikbeschreibung (vgl. Störel 1997, S. 65), was sich nicht zuletzt an terminologischen Lexikalisierungen wie „Tonhöhe“ zeigt.²⁸¹ Es ist daher nicht anzunehmen, dass die genannten Verbalmetaphern („oben“, „unten“, „rauf“) als solche wahrgenommen werden. Gleichzeitig findet aber durch die gestischen Ausdrucksformen ein Prozess der Remetaphorisierung statt, Müller/Tag (2010) sprechen von einer sogenannten „foregrounding activity“ (Müller/Tag 2010, S. 90): Der ursprüngliche metaphorische Gehalt wird dabei durch die Manifestation in weiteren Modalitäten – hier durch die nach oben oder unten gerichteten Zeigegesten – kommunikativ in den Vordergrund gerückt und damit kognitiv reaktiviert bzw. bewusst gemacht.²⁸²

Ähnliches gilt auch für die selteneren horizontal bzw. sagittal in den Raum gerichteten Zeigegesten, die sich meist auf den musikalischen Verlauf beziehen und somit ebenfalls Teil einer Raummetapher sind.²⁸³ Musik wird hierbei als Zeitkunst räumlich visualisiert, wobei

²⁸⁰ Vgl. dazu auch die Erläuterungen des Professors LRSE150514 720 ff.

²⁸¹ Zur Lexikalisierung und Terminologisierung von Metaphern s. unter 8.3.3.

²⁸² S. auch unter 8.3.1.

²⁸³ 11 der 50 Zeigegesten in den Raum sind horizontal bzw. sagittal ausgerichtet und dienen der Darstellung des zeitlichen Verlaufs; vgl. z. B. LHSR130214 347, 773, 808; LFSE100214 647, 1032; LRSE150514 81; LRSD080515 257, 459. Eine klare Abgrenzung zu der unter 7.2.3.2 beschriebenen „Stromgeste“ und zur

die Zeitachse entweder von links nach rechts (entsprechend der Leserichtung von Noten und Text in der westlichen Kultur) oder aber sagittal dargestellt wird. Bei letzterem wird auf das noch zu Spielende mit einer Zeigegeste in Blickrichtung und auf das bereits Gespielte mit einer der Blickrichtung entgegengesetzten Zeigegeste hinter den Körper verwiesen. Die beschriebene Art der Verräumlichung von Zeit bzw. die Auffassung von Zeit als Objekt, das sich durch den Raum bewegt, ist allerdings nicht musikspezifisch, sondern findet sich auch in vielen alltäglichen Sprechsituationen. Lakoff/Johnson beschreiben sie als ontologische Metapher, die auf der primären physischen Erfahrung von Raum und Bewegung basiert (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 54 f.). Im gegebenen Kontext manifestiert sich die Metapher meist nur auf gestischer Ebene. So auch im folgenden Beispiel, in dem zur Beschreibung des zeitlichen Verlaufs der nichtmetaphorische Ausdruck „gerade“ verwendet wird:

646	SE	((spielt 1)) [((spielt 2))]		
647	LF	[<u>SO. SE</u> - (.) *Name*, das is] SEHR gut, aber BRING die länge, die du jetzt <u>GErade</u> hattest, als ich dich ABgebrochen [habe]	weghaltende Geste (beide Hände) Zeigegeste hinter sich	<i>Zeichen zum Aufhören</i> „vorher“
648	SE	[hm_HM,]		
649	LF	schon diREKT, auf dem ALLerersten takt;		

An einigen Stellen werden Zeigegesten in Raumrichtungen außerdem dazu verwendet, um die Richtung anzugeben, in die der Student spielen soll. Das Zeigen bezieht sich in diesem Fall konkret auf die physische Ausbreitung von Schall im Raum und die damit verbundenen Klangeigenschaften, so im folgenden Ausschnitt aus LRSD080515, in dem der Professor den Studenten ermahnt, nicht „in den FUSSboden“ (185) zu spielen:²⁸⁴

185	LR	<u>wegen der aKUSTik hört man</u> natürlich auch alles doppelt und dreifach. (---) eh= <u>lass dich</u> <u>nich wieder in die defenSive</u>	zeigt nach unten Imitation Posaunenspiel, nach vorne gebeugt
-----	----	--	---

ikonischen Darstellung von Melodieverläufen (s. unter 7.2.1.1) ist dabei nicht immer möglich. Wesentlich für die Einordnung als Zeigegeste war neben der typischen Ausrichtung von Hand und Arm auch die Abwesenheit ikonischer Darstellungen.

²⁸⁴ Vgl. auch LRSE150514 356.

- drängen, und in den FUSSboden
spielen;
- 186 SD hm_HM,
187 LR das machts dann nämlich nur noch
SCHLIMmer.

Zusätzlich kann die Zeigegeste sich metaphorisch auf eine Vorstellung beim Spielen beziehen, die dem Studierenden bei der Klangerzeugung helfen soll, wie im nachfolgenden Beispiel aus LFSE100214 deutlich wird:

- | | | | | |
|-----|----|---|--|---|
| 294 | LF | ja?=so, (.) <u>jetzt mach nochmal da das LENT, und jetzt versuch mal wirklich n piAno;</u> was <u>DA</u> (.) ehm an der SCHRANKwand im piano ankommt. | zeigt in die Noten

geht rückwärts weg vom Notenständer

Zeigen Richtung Schrankwand | <i>mit mehr Richtung, mehr Intensität spielen</i> |
| 295 | SE | ((spielt 2)) | | |

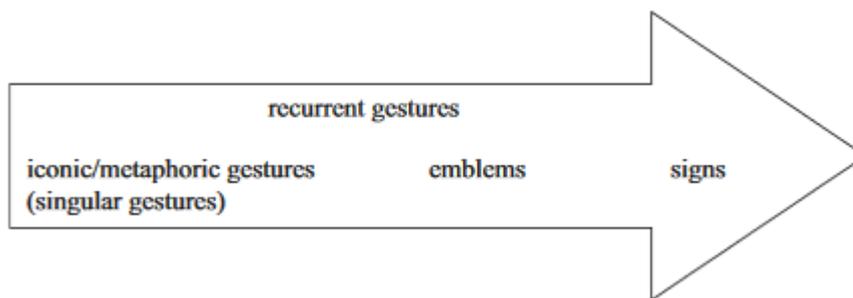
Der Professor bittet die Studentin SE einen Abschnitt („das LENT“) zu wiederholen und dabei zwar leise zu spielen, gleichzeitig aber mit so durchdringendem Charakter, dass es aus weiterer Entfernung gut wahrnehmbar ist. Dafür verweist er mit einer Zeigegeste auf die Schrankwand an der gegenüberliegenden Raumseite und erklärt, dass das Piano dort „ankomm[en]“ müsse (294). Der Studentin soll diese Vorstellung, für einen entfernten Zuhörer zu spielen, helfen, den gewünschten Charakter zu treffen.

7.2.3 Embleme und rekurrente Gesten

Embleme werden als Gesten mit konventionalisierter Form-Bedeutung-Beziehung definiert, die ohne zusätzliche Verbalsprache verständlich sind. Aus semiotischer Perspektive handelt es sich um symbolische Zeichen (vgl. Payrató/Clemente 2020, S. 42/43). Wie verbalsprachliche Symbole sind auch die Embleme entsprechend kulturabhängig, wenn auch häufig einzelsprachübergreifend. Ein typisches, in der westlichen Kultur allgemein verbreitetes Emblem ist beispielsweise der aufgerichtete Daumen mit der Bedeutung „gut“. Obgleich unumstritten ist, dass die Embleme eine eigene Gestenkategorie bilden, ist die Abgrenzung zu den redegleitenden Gesten nicht immer einfach, denn auch hier tauchen bestimmte Ausdrucksformen überindividuell und (relativ) bedeutungskonstant auf (vgl. Payrató/Clemente 2020, S. 42 f., 65 f.). Sie werden in der Gestikforschung als rekurrente

Gesten („recurrent gestures“) bezeichnet und als in unterschiedlichen Kontexten wiederkehrende gestische Ausdrucksformen mit interpersonal stabilem Form- und Bedeutungskern definiert, entsprechend liegt also auch hier ein Konventionalisierungsprozess vor, der jedoch noch nicht so weit fortgeschritten ist wie bei den Emblemen (vgl. Ladewig 2013, S. 1559; Müller/Bressemer/Ladewig 2013, S. 719; Payrató/Teßendorf 2013, S. 1533). In „Kendon’s continuum“ nehmen die rekurrenten Gesten daher nach Silva Ladewig eine Zwischenposition zwischen den redegleitenden Gesten und den Emblemen ein (s. Abb. 12).

Abb. 12 Gestisches Kontinuum (Ladewig 2013, S. 1570)



Anders als bei den Emblemen können Form und Bedeutung bei den rekurrenten Gesten kontextuell leicht variieren, zudem unterscheidet sich die Art der Bedeutungszuweisung. Ladewig beschreibt den zentralen Unterschied zwischen Emblemen und rekurrenten Gesten wie folgt:

However, although recurrent gestures have undergone processes of conventionalization they cannot be considered as emblems since their meaning is schematic rather than word-like [...]. Furthermore, the relation between the formational and the semantic core can be conceived as motivated that is the meaning of a recurrent gesture is derived from its form. This motivational link of form and meaning is still transparent which means that the semiotic base a gestural form is being derived from, as for instance an instrumental action, contributes to the meaning of a gesture [...]. This aspect differentiates recurrent gestures from emblems, amongst other things, as the link between form and meaning in emblems can in many cases not be reconstructed anymore and is very often considered to be opaque. (Ladewig 2013, S. 1560).

Der Bezug zu dem Bildschema oder der Handlung, auf der die Geste basiert, ist bei den rekurrenten Gesten demnach – wie bei den ikonischen Gesten – noch gut erkennbar, was aber nicht heißt, dass nicht auch Symbole ikonische Anteile haben können. Beispielweise kann in der oben genannten Geste mit aufgerichtetem Daumen zum Ausdruck von Gefallen oder Zustimmung durchaus auch ein Bezug zu der konzeptuellen Metapher „GUT ist OBEN“ gesehen werden.

Anders als Embleme werden rekurrente Gesten ausschließlich redegleitend eingesetzt, dabei können sie jedoch verschiedene Funktionen übernehmen und lassen sich nicht zweifelsfrei einer Unterkategorie zuordnen. So können sie sowohl nicht-referentiell mit primär performativer Funktion eingesetzt werden, also eine Sprachhandlung im kommunikativen Prozess vollziehen, andererseits aber auch der ikonisch-mimetischen Bezugnahme auf Redegegenstände dienen (vgl. Payrató/Teßendorf 2013, S. 1533; Ladewig 2013, S. 1559/1560). Gerade im gegebenen Kontext scheint diese Abgrenzung häufig nicht möglich, da in der musikbezogenen Kommunikation zwischen den (denkbaren) musikalischen Inhalten und dem musikalischen Produktionsprozess nicht hinlänglich unterschieden werden kann, wie aus den Erörterungen zur musikalischen Semantik deutlich wurde.²⁸⁵

In den untersuchten Gesprächen konnten neben alltäglichen Emblemen und rekurrenten Gesten, wie sie in der Forschung schon häufiger beschrieben wurden (vgl. z. B. Payrató/Clemente 2020; Bressemer/Müller 2013a), auch wiederkehrende gestische Ausdrucksformen ausgemacht werden, die auf den musikalischen Kontext beschränkt zu sein scheinen und/oder in diesem eine spezifische Bedeutung annehmen. Ob sie dabei emblematischen Charakter haben oder eher als rekurrente Gesten einzustufen sind, gilt es im Einzelfall zu diskutieren. Ein Vergleich mit Untersuchungen zur Dirigiergestik hat außerdem zahlreiche Gemeinsamkeiten im gestischen Repertoire gezeigt. Entsprechend gilt es, bei der nachfolgenden Beschreibung der einzelnen Gesten neben den allgemeinen Erkenntnissen der Gestikforschung auch die Ergebnisse dieser Studien mit einzubeziehen und so die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

7.2.3.1 Emblematische Dirigiergestik

Der Dirigent gibt dem Ensemble oder Orchester Anweisungen, wie, wann und was gespielt werden soll. Die Informationen beziehen sich dabei auf die verschiedenen musikalischen Parameter, insbesondere Tempo, Rhythmus und Dynamik. Darüber hinaus vermittelt er den expressiven Gehalt des Stücks und erläutert seine Strukturen. Poggi/Ansani beschreiben die Rolle des Dirigenten wie folgt: „The conductor’s job is a complex plan of action (Poggi, 2011) aimed at having an ensemble play in a masterly way to convey the enchantment of music.“ (Poggi/Ansani 2017, S. 111). Um dieses Ziel zu erreichen, setzt er verschiedene primär nonverbal Ressourcen ein, denn anders als bei verbaler Kommunikation erfolgt der kommunikative Output von Dirigent und Ensemble in weiten Teilen simultan, was

²⁸⁵ S. unter 1.1.

Mitteilungen über den akustischen Kanal kaum möglich macht. Ashley fasst die kommunikativen Bedingungen wie folgt zusammen:

Our overall framework is one of a closely time-coupled feedback or contribution system in which each participant's output is closely monitored by the other, who in turn modifies his/her activity and who contributes this modified output back to the interaction. (Ashley 2000, S. 2).

Der Dirigent überwacht also den musikalischen Output des Ensembles und modifiziert ihn simultan durch nonverbale Anweisungen, auf die wiederum die Ensemblemitglieder mit ihrer musikalischen Gestaltung reagieren. Um die Zusammenarbeit von Musikern und Dirigenten in wechselnden Konstellationen und über verschiedene nationale und kulturelle Grenzen hinweg zu ermöglichen, müssen diese nonverbalen Anweisungen natürlich ein gewisses Maß an Allgemeinverständlichkeit und damit Konventionalität aufweisen. In der Literatur zur Dirigiertechnik wie auch in empirischen Studien zur Dirigiergestik wird beschrieben, dass dabei zumeist eine funktionale Aufteilung zwischen rechter und linker Hand vorgenommen wird (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 128; Wöllner/Auhagen 2008, S. 129). Während die rechte Hand ein sogenanntes Schlagmuster ausführt, wird die linke Hand für expressive Gestik eingesetzt.

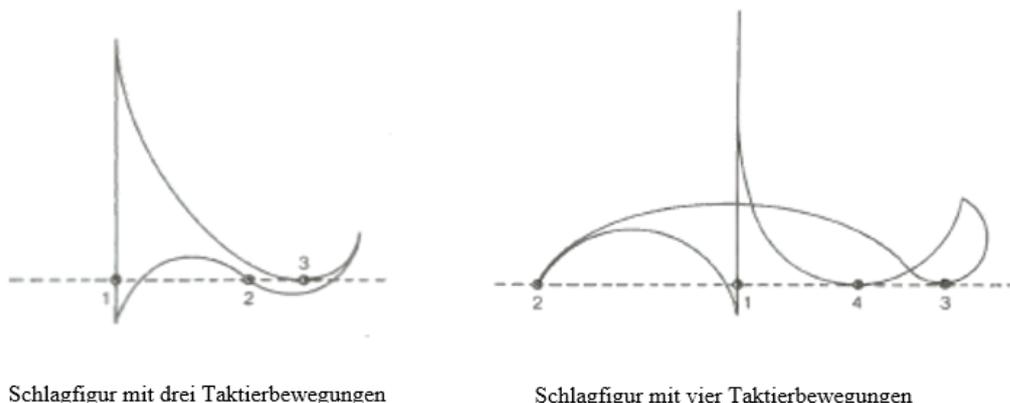
Schlagmuster und einfaches Taktschlagen

Schlagmuster geben die Zählzeiten des Taktes an. Sie dienen der Stabilisierung des Tempos und der Synchronisierung des Zusammenspiels. Außerdem ermöglichen sie dem Musiker eine Orientierung innerhalb der Taktstruktur (vgl. Dechant 1985, S. 185, 195/196; Bräm/Bräm 2004, S. 128). Sie können nicht nur aufgrund ihrer Konventionalität, sondern auch aufgrund der Arbitrarität zwischen Form und Bedeutung als Embleme angesehen werden, denn es besteht keine Ähnlichkeit zwischen den Zählzeiten im Takt und ihrer gestischen Darstellungen. Ihre Struktur orientiert sich an den Schwerpunkten, die die Zählzeiten typischerweise im Takt einnehmen.²⁸⁶ Die Ausführung erfolgt auf einer zweidimensionalen Ebene vor dem Körper des Dirigenten. Starke betonte Zählzeiten werden dabei durch vertikale Gesten, schwach betonte durch horizontale Gesten dargestellt; die nach rechts gerichteten horizontalen Bewegungen markieren in einer weiteren Abstufung die stärker betonten Zählzeiten als die nach links gerichteten (vgl. Dechant 1985, S. 195, 200/201). In der Literatur zur Dirigiertechnik werden die Schlagmuster typischerweise schematisch wie in Abbildung 13 dargestellt, entsprechend der vorgestellten Systematik ist

²⁸⁶ Die Abwärtsbewegung zur Markierung von Betonung kann dabei als Darstellung von Schwerkraft interpretiert werden, insofern besteht auch hier ein gewisser ikonischer Bedeutungsanteil (vgl. Dechant 1985, S. 200).

dabei die Eins die am stärksten betonte Zählzeit. In der Schlagfigur mit drei Taktierbewegungen ist die Zwei stärker betont als die Drei und in der Schlagfigur mit vier Taktierbewegungen ist die Drei stärker betont als die Zwei und die Vier.

Abb. 13 Schlagfiguren (Dechant 1985, S. 214, 219)



Schlagende Gesten zur Verdeutlichung von Metrum oder Rhythmus sind im Untersuchungskorpus mit 256 Nachweisen insgesamt häufig vertreten. Auf die beschriebenen Schlagmuster entfallen dabei jedoch nur 42 Fälle, die zudem aus nur zwei Gesprächen stammen.²⁸⁷ Bei der überwiegenden Zahl der Nachweise handelt es sich hingegen um einfaches Taktschlagen ohne Darstellung verschiedener Zählzeiten.²⁸⁸ Dies lässt sich damit erklären, dass für die Angabe von Tempo und Betonung das einfache Taktschlagen ausreichend ist, während das Schlagmuster den Musikern darüber hinaus eine Orientierung im Takt ermöglicht, welche sie insbesondere beim Zählen von Pausenzeit und beim Einsetzen benötigen. Da Letzteres im instrumentalen Einzelunterricht keine Rolle spielt, kann auf vollständige Schlagmuster meist verzichtet werden.

Das einfache Taktschlagen ist in sieben der acht untersuchten Gespräche zu verzeichnen und tritt bis auf wenige Ausnahmen spiel- und/oder singbegleitend auf.²⁸⁹ Es entspricht der Eins im Schlagmuster und zeichnet sich durch eine schwungvolle, zum Schwerpunkt hin schneller werdende Abwärtsbewegung und eine zum oben befindlichen Haltepunkt hin langsamer werdende Aufwärtsbewegung aus (vgl. auch Dechant 1985, S. 186). Häufig wird

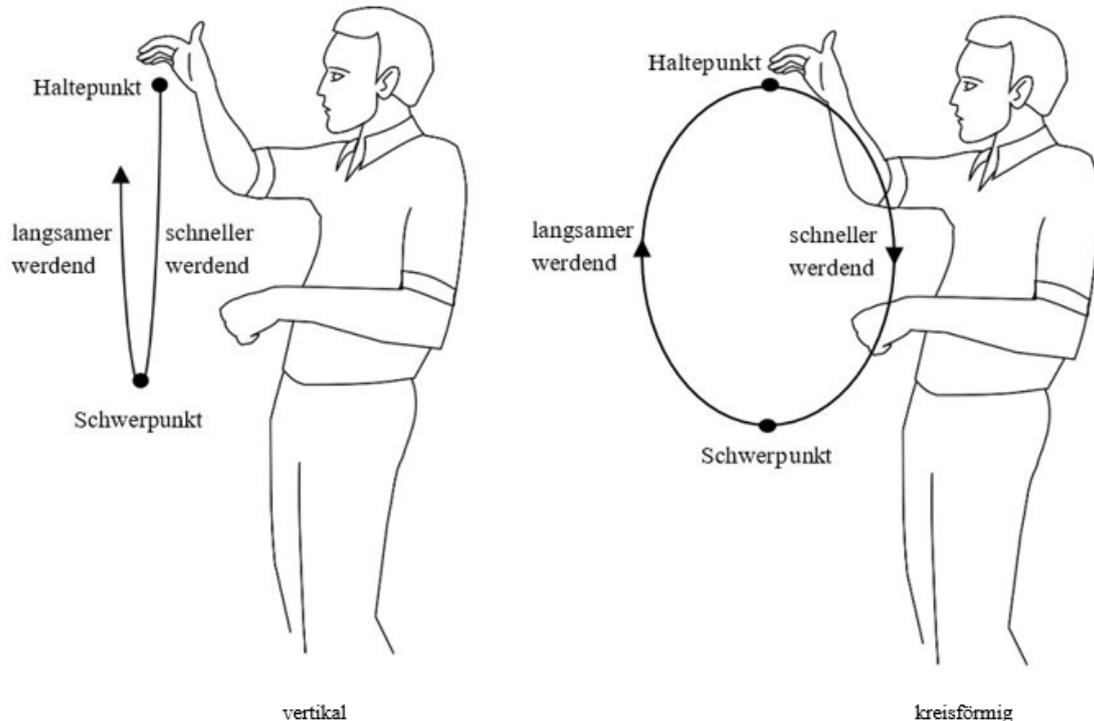
²⁸⁷ Insgesamt 42 Fälle, davon 37 in LFSE100214 und 5 in LRSR140714.

²⁸⁸ Einfaches Taktschlagen konnte 167 Mal nachgewiesen werden, die übrigen 47 emblematischen Dirigiergesten entfallen auf Vortakt, Abschlagen und Fermaten, s. weiter unten.

²⁸⁹ Es taucht nicht in LRSN100415 auf; insgesamt ist es 167 Mal nachweisbar, davon 113 Mal spielbegleitend, 49 Mal singbegleitend und 5 Mal redebegleitend.

die Bewegung dabei zu einer sagittalen Kreisform ausgeweitet, wie in Abbildung 14 rechts dargestellt.

Abb. 14 Einfaches Taktschlagen (Zeichnung: Dirk Sorge)²⁹⁰



Der Funktion des Dirigenten entsprechend setzen die Professoren das einfache Taktschlagen spielbegleitend ein, um die Studierenden bei der Beibehaltung oder Veränderung des Tempos sowie der Markierung von musikalischen Schwerpunkten zu unterstützen bzw. anzuleiten.²⁹¹ So beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LFSE100214:

157	SE	((spielt 1))		
		[((spielt 6))]		
158	LF	[((singt 1)) <u>(und) etwas nach</u>	läuft Richtung SE,	<i>Unterstützung</i>
		<u>VORne, nach VORne]</u>	dabei Taktschlagen	<i>beim</i>
			und Schnipsen	<i>Accelerando</i>

Die Studentin SE spielt hier einen Ausschnitt aus „Danse de la chèvre“, der zwar nicht vom Komponisten mit einer Tempoveränderung bezeichnet wurde, bei dem der Professor LF aber

²⁹⁰ Die nachfolgenden Zeichnungen wurden (sofern keine andere Quelle angegeben ist) von Dirk Sorge und Marie Langer eigens für diese Arbeit angefertigt und sind entsprechend bisher unveröffentlicht. Die Nutzungsrechte wurden erworben.

²⁹¹ Es wird im Korpus insgesamt 113 Mal spielbegleitend eingesetzt; weitere Beispiele: LGSD270114 285; LNSK060515 613; LRSR140714 34.

der Meinung ist, dass ein Accelerando, also eine Steigerung des Tempos, interpretatorisch angebracht wäre. Um dies anzuzeigen, nutzt er hier verbale wie nonverbale Ressourcen. Er zeigt die Tempoveränderung zum einen gestisch durch einfaches, schneller werdendes Taktschlagen an, das er zudem akustisch durch Schnipsen unterstützt. Gleichzeitig gibt er spielbegleitend den verbalen Hinweis „nach VORne“ (158) und meint damit, dass die Studentin das Spieltempo steigern soll.²⁹²

Weiterhin werden taktschlagende Gesten singbegleitend eingesetzt, um den Studierenden auf eine falsche rhythmische Spielweise oder ein unangemessenes Spieltempo aufmerksam zu machen oder den korrekten Rhythmus und das gewünschte Tempo zu demonstrieren;²⁹³ so im folgenden Beispiel aus LRSR140714:

8	LR	((hustet)) ich fand das KLANGlich sehr sehr schön, aber es war WEder (.) wirklich rhythmisch, also wenn man jetzt SAgen würde, ich spiels einfach (mal) mit metroNOM, da würd es GAR nicht funktionieren, ((singt 1)), s sind immer mal noten zu KURZ	Taktschlagen, schnipst	<i>Demonstration</i>
9	SR	ja,		
10	LR	((singt 6)), ja? ((hustet)) mach mal den (Anfang), und ich SCHNIPS (dabei),	Taktschlagen, schnipst	<i>Demonstration</i>
11	SR	((spielt 18)) [[((spielt 1))]]	Taktschlagen, schnipst	

Der Professor LR erklärt in 8 zunächst, dass der gespielte Abschnitt rhythmisch nicht korrekt war. Dies verdeutlicht er, indem er die Stelle vorsingt und gleichzeitig mit Taktschlagen und Schnipsen die Zählzeiten markiert, wodurch die falsche metrische Verteilung der Notenwerte offensichtlich wird. Anschließend demonstriert er in 10 singend und taktschlagend die rhythmisch korrekte Spielweise. Bei der darauffolgenden Wiederholung des Abschnitts durch die Studentin in 11 unterstützt er sie bei der Beibehaltung des Tempos dann spielbegleitend erneut durch Taktschlagen und Schnipsen.

Auf-/Vortakt

²⁹² Zu dem metaphorischen Ausdruck „nach VORne“ s. auch unter 8.1.1.

²⁹³ In Kombination mit illustrierendem Singen werden taktschlagende Gesten insgesamt 49 Mal im Korpus eingesetzt; weitere Beispiele: LHSR130217 703; LNKS060515 235; LFSE100214 435.

Ebenfalls zu den taktschlagenden Bewegungen und damit zur emblematischen Dirigiergestik zählen die 21 Mal im Korpus nachgewiesenen Auftaktgesten.²⁹⁴

Beim Dirigat hat die als Auf- oder Vortakt bezeichnete Bewegung

[...] die Aufgabe, die Mitwirkenden auf das gewünschte Tempo des Satzbeginns festzulegen. Hierzu bedient sich der Dirigent der unmittelbar vor der ersten Note liegenden leeren Zählzeit, die er mit einer Taktierbewegung entsprechender Richtung (bezogen auf die Schlagfigur des Taktes) ausfüllt. (Dechant 1985, S. 278).

Da die in den untersuchten Unterrichtsgesprächen gespielten Werke volltaktig beginnen, handelt es sich hier um aufwärts gerichtete Taktierbewegungen, im obigen Schlagmuster (Abb. 13) der Bewegung der Drei (links) bzw. Vier (rechts) entsprechend.

Wie die Dirigenten auch, nutzen die Professoren die Auftaktgeste, um den Studierenden bei der Festlegung des Spieltempos zu unterstützen bzw. um dieses mit den eigenen Tempovorstellungen zu synchronisieren. Gleichzeitig machen sie durch die Auftaktgeste auch deutlich, dass sie den verbalen Dialog beenden möchten und stattdessen zum Spielen auffordern. Im Unterschied zum Dirigenten wird die Auftaktgeste von den Professoren dabei in der Regel verbal durch „und“ und/oder durch das Nennen der vortaktigen Zählzeit ergänzt.²⁹⁵ Dies kann mit der besonderen Rolle des Professors begründet werden, der auch, aber nicht immer eine dem Dirigenten vergleichbare Rolle einnimmt. Während es für die Musiker bei einer Probe notwendig und selbstverständlich ist, die Gestik des Dirigenten dauerhaft zu beobachten, ist dies im Instrumentalunterricht nicht immer erforderlich, denn der Professor ist hier nicht darauf festgelegt, spielbegleitend gestische Anweisungen zu geben, sondern ist ebenso qualifizierter Zuhörer oder greift verbal erklärend ein. Somit liegt der Fokus der Studierenden nicht zwangsläufig den gestischen Äußerungsformen des Professors, weshalb eine zusätzliche verbale Ergänzung notwendig wird, um den Studierenden auf die Geste bzw. den gewünschten Spielbeginn aufmerksam zu machen. Die Kombination aus Gestik und Verbalanweisung ist den Studierenden offenbar geläufig, sodass sie in allen nachgewiesenen Fällen auf die Spielaufforderung reagieren.

Als Beispiel sei folgender Ausschnitt aus LGSD270114 angeführt:²⁹⁶

242 LG [WEIche zunge ((spielt 1))]
((spielt 10))

zeigt an seinem
Mundstück

Demonstration

²⁹⁴ Auftaktgesten konnten in vier der acht Gespräche nachgewiesen werden. Sie werden in 18 von 21 Fällen redebegleitend eingesetzt.

²⁹⁵ Ausnahmen: LGSD270114 340, 342, 398.

²⁹⁶ Weitere Beispiele: LHSR130214 279; LFSE100214 219; LGSD270114 244.

<u>ich ich geb hier mehr DÄmpfung,</u> <u>und DRÜCK aber (.) also a, und</u> <u>drück nur SO v viel,</u> dass ich geNAU (merk), <u>die LUFT,</u> <u>kann sich (jetzt) dazwischen</u> <u>ZWÄNgen, ich kann mich da</u> <u>REINlegen</u> (mit dem) gewicht - also nich mit m <u>PRESSen</u> , (sondern irgendwie) <u>((singt 1))</u> , REIN, und dann SCHWINGTS (-) <u>und</u> ,	Hand zur Faust, bogenförmige Bewegung in den Raum wiegt Oberkörper kraftvolle Stromgeste Stromgeste Auftakt	„Reinlegen“ „Pressen“
243 SD [((spielt 4))]		

In 242 unterbricht der Professor LG den Studenten SD und kritisiert seinen Ansatz und seine Luftführung. Anschließend demonstriert und erläutert er die von ihm gewünschte Spielweise. Am Ende seiner Verbalausführungen folgt auf eine kurze Pause eine Auftaktgeste parallel zum verbalen „und“, mit der er dem Studierenden signalisiert, dass dieser nun probieren soll, die verbalen Anweisungen umzusetzen, gleichzeitig gibt er damit vor, wie das ungefähre Spieltempo sein soll.

In einigen Fällen ist die Auftaktgeste auch auf ein betonendes Kopfnicken reduziert oder der Auftakt wird nur verbal durch „und“ oder ein deutlich hörbares Einatmen realisiert. Hier zeigt sich eine Parallele zum nonverbalen Repertoire beim gemeinsamen Musizieren: So ist es beim Zusammenspiel üblich, einen gemeinsamen Spielbeginn und das gleiche Spieltempo durch synchrones Einatmen, kombiniert mit einer betonenden Aufwärtsbewegung von Kopf und/oder Instrument, zu erreichen.²⁹⁷ Dieses Verhalten zeigt sich beispielsweise im folgenden Abschnitt aus LRS080515:²⁹⁸

521 LR könn wa dat noma grad MACHen, <u>((singt 3))</u> <u>ooh</u>	betonendes Kopfnicken Auftaktbewegung Kopf	<i>Identifikation der Stelle</i>
522 SD ((spielt mit Klavier 13))		

Fermaten und Abschläge

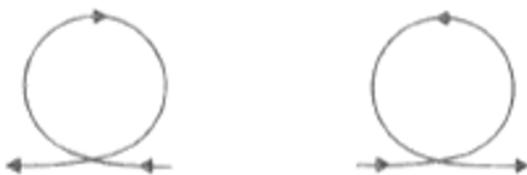
²⁹⁷ Nach Dahl et al. (2010) handelt es sich bei dieser Art von Gesten um „communicative gestures“ der ausübenden Musiker; sie werden zur Synchronisierung des Zusammenspiels eingesetzt und sind von Gesten, die der Klangproduktion („sound-producing gestures“) dienen, die Klangproduktion vereinfachen („sound-facilitating gestures“) oder die Klangproduktion expressiv begleiten („sound-accompanying gestures“), abzugrenzen (vgl. Dahl et al. 2010, S. 37, 48 f.; auch Ashley 2000, S. 1434 f.).

²⁹⁸ Weitere Beispiele: LRSR140714 344; LFSE100214 408; LGSD270014 344.

Zu den Taktierbewegungen zählen außerdem noch das Anzeigen von Fermaten und das sogenannte „Abschlagen“. Fermaten sind über die angegebene Notenlänge hinaus gehaltene Töne, sie werden durch das Stehenbleiben auf der letzten dirigierte Zählzeit angezeigt. Die Hand ist dabei geöffnet und sagittal oder mit der Handfläche nach oben ausgerichtet (vgl. Dechant 1985, S. 282). Ihre Form erinnert somit an das Halten eines Objekts, das hier auf das Aushalten bzw. Beibehalten eines Klangs übertragen wird – der Ursprung dieser konventionalisierten Dirigiergeste kann also als metaphorisch angesehen werden (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 134). Das Ende der Fermate kann dann entweder in einer Wiederholung der Schlagfigur, also einem Auftakt für die nächste Zählzeit, bestehen, oder – typischerweise am Ende des Werkes oder Werkabschnitts – durch einen Abschlag markiert werden, der anzeigt, wann der Ton beendet werden soll. Die Abschlagbewegung besteht aus einer gegenläufigen Kreisbewegung der Hände zueinander, die dabei gleichzeitig zur Faust geschlossen werden; eine Realisierung mit nur einer Hand ist ebenso möglich (vgl. Dechant 1985, S. 283; Ashley 2000, S. 3). Bräm/Bräm schreiben dieser Bewegung ebenfalls einen metaphorischen Charakter zu, da die Geste sich vom Wegnehmen eines Objekts aus dem Sichtfeld ableiten lasse (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 132). Der metaphorische Bezug erscheint hier aber weniger eindeutig als bei der

Fermatengeste, so wäre beim Wegnehmen eines Objektes eher eine wegwischende als eine kreisförmige Bewegung zu erwarten. Vielmehr scheinen hier auch praktische Aspekte eine Rolle zu spielen: So ist beim Abschlagen, anders als zum Beispiel bei einer wegwischenden Geste, zweifelsfrei auszumachen, wann der Ton beendet werden soll, nämlich genau dann, wenn der Kreis unten vollendet ist und die Hand zeitgleich geschlossen wird. Dechant stellt die Geste schematisch wie in Abbildung 15 dar:

Abb. 15 Abschlagfigur (Dechant 1985, S. 283)



Beide beschriebenen Gesten tauchen vereinzelt im Untersuchungskorpus auf; sie werden in fast allen Fällen spiel- und singbegleitend realisiert. Abschlagende Gesten mit 21 Nachweisen aus drei Gesprächen sind dabei häufiger als Fermatengesten mit nur 5 Nachweisen aus zwei Gesprächen. Das insgesamt seltene Auftreten beider Gesten ist damit

zu begründen, dass anders als bei einer Ensembleprobe zunächst einmal keine Notwendigkeit besteht, die Dauer und das Beenden von Klängen zu synchronisieren. Entsprechend werden die Gesten hier nur eingesetzt, wenn die Gestaltung von Schlußstönen oder Fermaten durch den Studierenden nicht den interpretatorischen Vorstellungen des Professors entspricht. Wie schon bei den Auftaktgesten beobachtet werden konnte, werden auch bei den Abschlag- und Fermatengesten die nonverbalen Ausdrucksformen mit verbalen Kommentaren kombiniert; so zum Beispiel im folgenden Ausschnitt aus LHSR130214:²⁹⁹

758	SR	[((spielt 1))]	
759	LH	[enden <u>sin</u> zu LANG,]	Abschlag
760	SR	zu LANG?	
761	LH	BEIde male. (.) <u>mach dir son</u> <u>KOMma dahinter, [oder SOWas.]</u>	schreibt in die Noten

Der Professor LH ist hier nicht zufrieden mit der von SR gespielten Tonlänge. Dies macht er deutlich, indem er die oben genannte abschlagende Handgeste vollzieht und dies gleichzeitig mit „enden sind zu LANG“ (759) kommentiert.

7.2.3.2 Interaktionsspezifische rekurrente und emblematische Gesten

Neben den beschriebenen Taktierbewegungen und Schlagfiguren konnten im Korpus wiederkehrende interaktionsspezifische Gesten mit stabiler Form-Bedeutungsbeziehung ausgemacht werden. Sie bilden mit 524 Nachweisen die größte Untergruppe gestischen Verhaltens in den untersuchten Gesprächen und weisen deutliche Parallelen zur expressiven Dirigiergestik auf.

Die expressiven Dirigiergesten werden vorwiegend mit der linken, nicht-dominanten Hand, gelegentlich aber auch mit beiden Händen ausgeführt. In der Forschung haben sie bisher insgesamt eher wenig Beachtung gefunden und werden auch in Dirigierschulen meist nur am Rande behandelt (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 128). Anders als die taktschlagenden Gesten, die primär die Funktion haben, das Zusammenspiel zeitlich zu synchronisieren, geben die expressiven Gesten unter anderem Anweisungen zu Dynamik, Artikulation und Klangfarbe. Ob ihre Bedeutung kontextunabhängig festgelegt ist, sie also emblematischen Charakter haben, oder in Abhängigkeit von der gespielten Musik interpretiert werden müssen, ist umstritten. Ashley geht davon aus, dass einige wenige der expressiven Dirigiergesten

²⁹⁹ Weitere Beispiele: LGSD270114 230; LFSE100214 231 und 450.

emblematisch sind, die anderen hingegen – vergleichbar mit den redebegleitenden Gesten – als „gesticulation of conducting“ bezeichnet werden müssten:

Many of the ‚expressive‘ gestures of conductors seem to fall into this category; there are relatively few standards of well-formedness at work. Rather, these kinds of gestures, which are the focus of McNeill’s research efforts, ‚...are free to incorporate only the alien and relevant aspects of the context. Each gesture is created at the moment of speaking and highlights what is relevant...‘ (McNeill [1992 – J.K.], p. 41). (Ashley 2000, S. 4; vgl. auch Wöllner/Auhagen 2008, S. 129).

Demgegenüber sind Poggi/Ansani der Meinung, dass die körperlichen Ausdrucksformen des Dirigenten zu einem hohen Maße konventionalisiert sind, mehr noch als jene von Musikern beim Spielen, denen sie ebenfalls eine Systematik zuschreiben:

The signals used during musical performance are not idiosyncratic but systematic and shared. Concerning a pianist’s body movements, a ‚lexicon‘ was outlined (Poggi 2006), i.e., a list of correspondences between signals and meanings. [...] Unlike the pianist’s body behaviors, the conductor’s body signals are all, by definition, communicative, and then more likely to constitute a systematic lexicon. (Poggi/Ansani 2017, S. 111).

Es liegen diesbezüglich bisher nur zwei kleine empirische Untersuchungen vor: die genannte Studie von Poggi/Ansani (2017) und eine weitere von Bräm/Bräm (2004). Die Grundlage der Pilotstudie zur Dirigiergestik von Penny und Thüring Bräm bildet die konzeptuelle Metaphertheorie nach Lakoff/Johnson.³⁰⁰ Wie in der aktuellen Gestenforschung üblich, führen Bräm/Bräm die expressiven Dirigiergesten auf Alltagshandlungen zurück, die ikonisch bzw. mimetisch dargestellt werden (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 130). Die Analyse dieser zugrundeliegenden Bild- und Aktionsschemata offenbart dabei die Konzeptualisierung von Musik bzw. Klang, die in der Regel metaphorisch ist. Bräm/Bräm gehen von der Form der ermittelten Gesten aus und ordnen sie unterschiedlichen Konzeptkategorien wie beispielsweise „manipulating objects“, „showing the path or form of an object“ oder „indicating direction“ zu (Bräm/Bräm 2004, S. 131). In einem weiteren Schritt beschreiben sie die Funktion, mit der die jeweiligen Gesten eingesetzt werden. Isabella Poggi und Alessandro Ansani wählen den umgekehrten Weg. Sie gehen von den Funktionen bzw. semantischen Inhalten aus, die die Dirigenten gestisch vermitteln wollen, wobei sie sich auf den Ausdruck von Dynamik beschränken. Anschließend ordnen sie den Funktionen verschiedene formale Umsetzungsmöglichkeiten zu. Dabei betonen auch sie den metaphorischen Charakter der ermittelten Gesten und beschreiben die ihnen zugrundeliegenden Aktionsschemata (vgl. Poggi/Ansani 2017, S. 111 f.).

³⁰⁰ S. unter 4.3.3.

Obgleich sich die Ergebnisse beider Studien nur auf die Beobachtung weniger Probanden stützen³⁰¹ und sich ihr Studiendesign unterscheidet, weisen beide für den Dirigierkontext neben Taktierbewegungen und aus der Alltagskommunikation bekannten Emblemen ein zumindest teilweise vergleichbares Repertoire wiederkehrender ikonisch bzw. mimetisch motivierter Gesten nach. Vor dem Hintergrund einer auf Effizienz ausgerichteten Probenkommunikation ist ein solcher Konventionalisierungsprozess nachvollziehbar wie erwartbar. Variationen in der Form, die meist evidente ikonische bzw. metaphorische Basis sowie die Gebundenheit an den musikalischen Kontext legen gleichzeitig nahe, die ermittelten Gesten nicht als Embleme, sondern als rekurrente Gesten einzustufen (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 131; Poggi/Ansani 2017, S. 113).

In den hier untersuchten Gesprächen konnten einige der von Poggi/Ansani und Bräm/Bräm ermittelten Gesten ebenfalls nachgewiesen werden, es zeigten sich dabei aber teilweise auch Abweichungen. Im Folgenden sollen die in diesem Korpus ermittelten interaktionsspezifischen rekurrenten Gesten nach den unter 5.3.2 vorgestellten Methoden beschrieben werden und dabei die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich mit der von Poggi/Ansani und Bräm/Bräm beschriebenen expressiven Dirigiergestik aufgezeigt werden.

Betonungsbogen

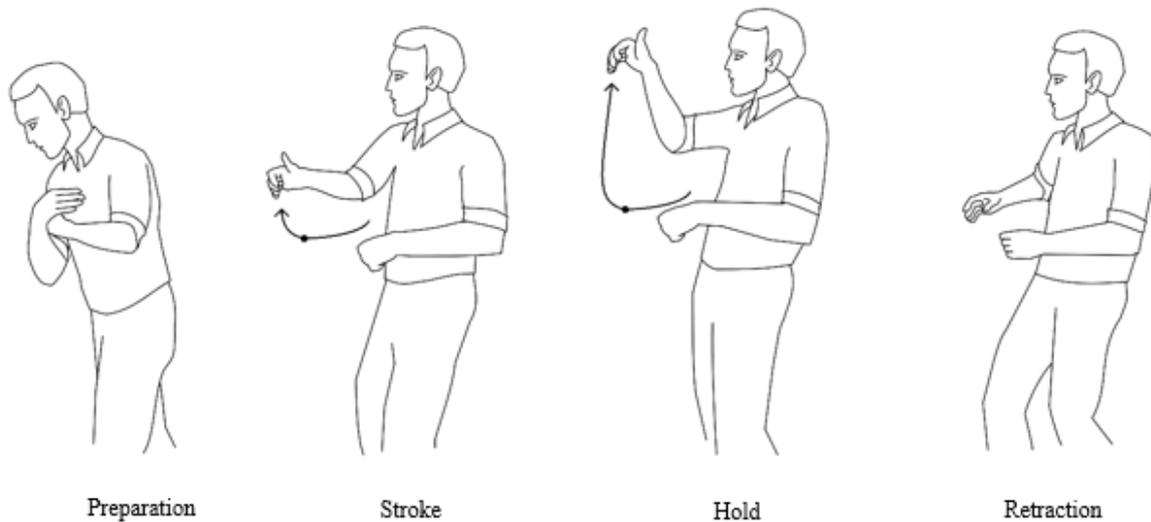
In allen untersuchten Gesprächen tritt in leichten Variationen eine Geste auf, die hier als Betonungsbogen bezeichnet werden soll. Sie ist die am häufigsten verwendete rekurrente Geste im Korpus. In der überwiegenden Zahl der Fälle tritt sie spielbegleitend auf, seltener singbegleitend und nur in einzelnen Fällen redebegleitend.³⁰²

Die gestischen Phasen des Betonungsbogens sind in Abbildung 16 dargestellt: Er beginnt mit der Vorbereitungsposition („preparation“), bei der sich die dominante (meist rechte) Hand in leicht geöffneter Form auf Brusthöhe, dicht am Körper und mit der Handfläche zu diesem zeigend, befindet. Beim nachfolgenden Zug („stroke“) wird eine bogenförmige Bewegung ausgeführt, die zunächst horizontal in den Raum geht und dann nach einem deutlichen Schwerpunkt, zu dem hin sie schneller wird, vertikal abgelenkt wird. In der höchsten Position befindet sich der Haltepunkt („hold“), anschließend folgt der Rückzug („retraction“) in die Ruheposition.

³⁰¹ Bräm/Bräm untersuchen die Dirigiergestik von zwei Dirigenten (Leonard Bernstein und Sergiu Celibidache) (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 127), Poggi/Ansani von 3 Dirigenten (Riccardo Muti, Leonard Bernstein und Alessandro Anniballi) (vgl. Poggi/Ansani 2017, S. 112).

³⁰² Der Betonungsbogen konnte 171 Mal spielbegleitend, 75 Mal singbegleitend, 22 Mal redebegleitend nachgewiesen werden.

Abb. 16 Betonungsbogen (Zeichnung: Dirk Sorge)



Der Betonungsbogen weist durch die Bogenform und den deutlichen Schwerpunkt Ähnlichkeiten zum kreisenden Taktschlagen auf, unterscheidet sich davon jedoch in zweifacher Hinsicht:³⁰³ Zum einen ist Bewegung stärker horizontal in den Raum gerichtet, zum anderen wird die Geste nicht zur Verdeutlichung des Metrums und somit auch nicht zyklisch wiederkehrend, sondern zur Markierung einer musikalisch bedeutsamen Stelle, die betonend hervorgehoben werden soll, eingesetzt.

Anders als bei der taktschlagenden Geste, die als Emblem ohne zweifelsfrei erkennbare ikonische oder mimetische Qualität eingestuft wurde, ist beim Betonungsbogen außerdem die Rekonstruktion einer gestischen Bedeutung nach ikonischen bzw. mimetischen Prinzipien möglich. Dabei kann er je nach zugeschriebenem Aktionsschema entweder dem schauspielernden oder dem repräsentierenden Modus zugeordnet werden:

Bräm/Bräm beschreiben in ihrem Untersuchungskorpus eine mit dem Betonungsbogen vergleichbare Gestenfamilie und stufen sie als mimetisch ein. Sie ordnen ihr das Handlungsschema „pushing an object“ zu:

‘Pushing an object’ which pushes the sound away (out in front, upwards or downwards) to where in the beat the point of playing, the attack, begins, and shows how strong the attack should be. (Bräm/Bräm 2004, S. 134).

Klang wird nach Bräm/Bräm beim Betonungsbogen also metaphorisch als Objekt konzeptualisiert, das weggeschoben wird; die Ausführung der gestischen Bewegung ist damit schauspielernd bzw. mimetisch. Eine andere mögliche Interpretation wäre, Klang

³⁰³ Die Grenze zwischen den Gesten ist allerdings fließend, eine Trennung ist in Einzelfällen nicht möglich.

bzw. Musik als Objekt aufzufassen, das sich durch den Raum auf ein Ziel zu bewegt. In diesem Fall bestünde die Geste aus einer Nachzeichnung des Weges und wäre somit ikonisch. Vor dem Hintergrund, dass wegschiebende Gesten üblicherweise mit Ablehnung assoziiert werden und zudem die Handform beim Betonungsbogen nicht zu einer wegschiebenden Bewegung passt (vgl. Bresse/Müller 2013a), erscheint letzteres naheliegender. Für diese Interpretation spricht außerdem, dass auch in den verbalsprachlichen Teilen der Unterrichtsgespräche die Konzeptualisierung von Musik als ENTWICKLUNG mit Ziel- bzw. Schwerpunkten eine wesentliche Rolle spielt. So werden die Studierenden immer wieder darauf hingewiesen, mit ihrem Spiel Zusammenhänge herzustellen und auf Zielpunkte hinzuspielen; so zum Beispiel im folgenden Ausschnitt aus LGSD100214:

46 LG [...] und dis NÄKSte is, dei dein
 PULS is ma vors, is gar nicht
 existENT; dis GIBT es gar nicht;
 also du dei, also deine
 TEMPoführung is nu:r, eh is völlig
 (.) ZUFällig; (.) wann du
 SCHNELler, und LANGsamer wirscht.
 ich hab NICH des gefühl, dass dis
 diriGIERT ist, dass da irgendeiner
 MITschwingen könnte, sondern dis
 IS, (.) ERStens deutlich zu
 langsam, insgesAMT, im SCHNITT, (-)
 und (.) es ist vor ALlem, was noch
 WICHTiger ist, es ist nicht
ZIELgerichtet; also weißt du ich
 kann die konseQUENZ dessen was du -
es ist halt immer von EINem (eh),
von EINem häufchen, zum ANDern so,
eh, du retttest dich
 <<absinkend>eeh>, näkst, ()
 BISschen. ich überTREIB jetzt. ja?
 aber dis SOLlte, der puls der
sollte auch DRÜber gehen. (.) ja?
(.) DRÜber gehen, heißt nicht immer
nur SCHNELL spielen, sondern dass
der, dass du ihn bewusst
moduLIERST, das dis KLAR ist, das

Betonungsbogen

zeichnet kleine
 Bögen mit
 Haltepunkten in
 der Luft nach

„keine
 durchgehende
 Entwicklung“

rotierende Geste,
 auch
 Nachzeichnen
 des
 Tempoverlaufs

„durchgehen“,
 „weitergehen“

dis eh, das dis eigentlich was
DURCHgängiges is, was DU:RCHaus mal
() langsamer und schneller sein
kann, aber was du in der HAND hast.
ja? nochMAL;

Der Professor LG kritisiert in diesem Ausschnitt, dass der Student SG in seinem Spiel zu viele kleine, vereinzelte Schwerpunkte setzt („von Einem häufchen zum ANdern“) und dadurch kein größerer musikalischer Zusammenhang erkennbar wird. LG wünscht sich stattdessen eine stringente Spielweise, die auf einen Zielpunkt zuläuft, was sich in Formulierungen wie „es ist nicht ZIELgerichtet“ oder „was DURCHgängiges“ manifestiert. Um seinen Wunsch nach Zielgerichtetheit gestisch zusätzlich zu unterstreichen, führt er den oben beschriebenen Betonungsbogen aus. Dieses redebegleitende Vorkommen belegt somit die obige Interpretation des Betonungsbogens als Ausdruck einer Konzeptualisierung von Musik als zielgerichtete ENTWICKLUNG.

Auch im folgenden Abschnitt aus LRSR140714 ist dem Betonungsbogen durch die verbalsprachliche Ergänzung eindeutig die beschriebene Funktion zuzuordnen: Der Professor setzt ihn hier spiel- und singbegleitend ein, um die Studentin bei der Markierung der Ziel- bzw. Schwerpunkte zu unterstützen. Als dies nicht hinreichend gelingt, unterbricht er sie und weist sie anhand des Notentextes auf die musikalischen Zusammenhänge zwischen den Phrasen hin.

144	SR	((spielt 3)) [[((spielt 3))]]		
145	LR	[<u>((singt mit 3))</u> (.) hm_HM,] <<p>WART mal,> (.) dieses ((singt <u>4)) hängt zuSAMmen;</u> <<p>musikalisch, wie KLANGlich.>	Betonungsbogen zeigt in den Noten	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>

In einigen Fällen wird der Betonungsbogen auf eine Kopf- und Oberkörperbewegung reduziert, auch hier ist das Vorkommen fast ausnahmslos spiel- und singbegleitend.³⁰⁴ Der oben beschriebene Weg der Handgeste wird dabei von Oberkörper und Kopf nachgezeichnet. Die Bewegung verläuft also zunächst in den Raum hinein und dann nach einem Schwerpunkt aufwärts und anschließend zurück in die aufgerichtete Ruheposition.

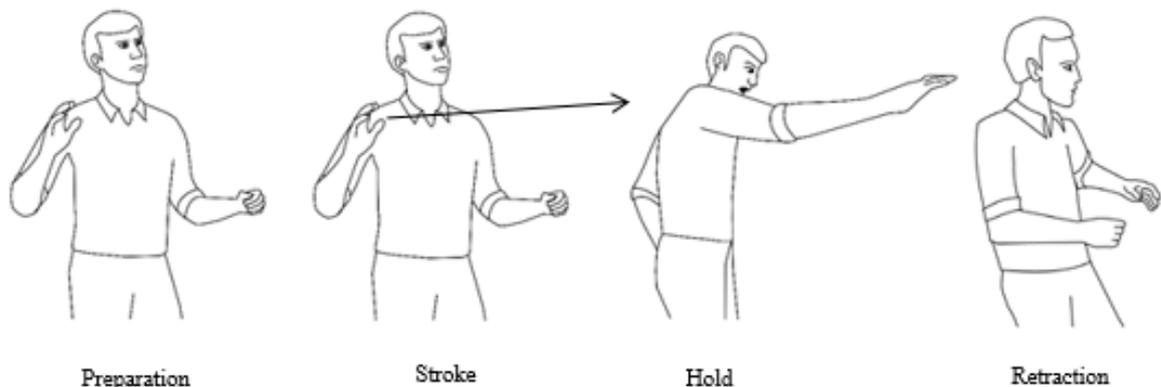
³⁰⁴ In seiner reduzierten Form konnte der Betonungsbogen 39 Mal nachgewiesen werden, dabei 26 spielbegleitend und 12 Mal singbegleitend; vgl. z. B. LRSD080515, 394 oder LRSN100415, 537.

Stromgesten

Verwandt mit dem beschriebenen Betonungsbogen ist die Stromgeste. Die Konzeptualisierung von Musik als STROM ist durch Störel in musikbezogenen Textsorten vielfach belegt worden. Es ist somit naheliegend, dass sie sich in einem Gesprächskontext auch gestisch manifestiert (vgl. Störel 1997, S. 65).

Wie der Betonungsbogen zeichnet sich auch die Stromgeste durch eine horizontal in den Raum gerichtete Bewegung aus (s. Abb. 17). Die Handfläche zeigt dabei jedoch nicht zum Körper, sondern ist sagittal oder nach unten ausgerichtet, die Handform ist zudem flach bzw. nur leicht gebeugt oder der Zeigefinger – ähnlich wie bei einer Zeigegeste – ausgestreckt. Von der nah am Körper befindlichen Vorbereitungsposition aus wird dann ikonisch ein Strom nachgezeichnet, indem eine linienartige, horizontale oder leicht aufwärts gerichtete Bewegung ohne erkennbaren Schwerpunkt und mit kontinuierlicher Geschwindigkeit vollzogen wird, die mit der vollständigen Streckung des Arms endet. Anschließend folgt der Rückzug in die Ruheposition.³⁰⁵

Abb. 17 Stromgeste (Zeichnung: Dirk Sorge)



Bräm/Bräm beschreiben im Dirigierkontext eine mit der Stromgeste vergleichbare Geste und ordnen sie einer Gruppe von Gesten zu, deren gemeinsames Merkmal sie in der Konzeptualisierung von Musik als WEG sehen: „Some gestures are indicators of musical paths in that they show where a musical development begins and in which direction it

³⁰⁵ Durch die Handform sowie durch ihre Funktion, eine Richtung anzuzeigen, weist die Stromgeste durchaus Parallelen zur Zeigegeste auf. Der Unterschied ist jedoch, dass sie nicht der Referenz auf eine Sache im Suchraum dient, sondern allgemein Richtungshaftigkeit bzw. Zielgerichtetheit darstellt.

develops.“ (Bräm/Bräm 2004, S. 135). Sie zählen dazu allerdings nicht nur die oben beschriebene Geste, sondern auch solche, bei denen melodische oder dynamische Verläufe auf der Horizontalen nachgezeichnet werden.³⁰⁶ Diese Gesten wurden hier indes gesondert betrachtet (s. unter 7.2.1.1), zum einen weil sie sich formal deutlich von der Stromgeste unterscheiden, zum anderen weil mit der Stromgeste weniger der musikalische Verlauf dargestellt wird, als vielmehr der Studierende zu einer stringenten Spielweise aufgefordert wird, die unabhängig vom Melodieverlauf ist. Anders als beim Betonungsbogen geht es dabei nicht um die Entwicklung hin zu einem Ziel- oder Schwerpunkt, sondern ganz allgemein um Kontinuität und Stringenz. Spieltechnisch wird dies primär durch das Spieltempo sowie durch eine gleichbleibende Luftführung erreicht: STROM ist hier also nicht nur eine metaphorische Konzeptualisierung, sondern kann sich auch konkret auf den Luftstrom beim Spielen des Blasinstrumentes beziehen. Ob die Geste sich auf den Höreindruck bezieht und somit metaphorisch zu verstehen ist, oder ob sie den konkreten Bezug zum Luftstrom herstellt und damit eher auf die Spieltechnik verweist, kann nur kontextuell ermittelt werden.³⁰⁷ Anders als der Betonungsbogen taucht die Stromgeste häufiger rede- als musikbegleitend auf,³⁰⁸ durch den möglichen Einbezug der Verbalsprache ist somit in den meisten Fällen eine eindeutige Bedeutungszuweisung möglich. Als Beispiel für die Stromgeste in ihrer Funktion zur Darstellung des Luftflusses sei folgender Abschnitt aus LNSK060515 angeführt:

96	SK	[((spielt 2))]		
97	LN	[<u>stopp, (.) stopp,</u>] das is nich DICHT genug. also auch HIER die idee haben, <u>dass</u> <u>du EINen EINzigen ton aushälst,</u> und (.) <u>der A:tem, wird</u> <u>verLÄNgert, oder verkÜRZT durch</u> <u>die finger,</u> aber du hast nich für jeden ton einen EIgenen atem.	hebt den Zeigefinger Stromgeste zeigt Abschnitte auf seiner Oboe	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>„Kontinuität im Luftstrom“</i> <i>Demonstration der Verkürzung der Luftsäule</i>
98	SK	(<u>(spielt 7)</u>) [((spielt 2))]	Stromgeste, dann Betonungsbogen	

³⁰⁶ Vgl. Bräm/Bräm (2004), S. 136.

³⁰⁷ Für die ikonische, nicht-figurative Stromgeste konnten insgesamt 99 Nachweise, für die metaphorische 71 Nachweise gezählt werden.

³⁰⁸ Insgesamt finden sich 170 Nachweise für Stromgesten im Korpus, davon sind 50 spielbegleitend, 21 singbegleitend und 99 redebegleitend.

Schon in 64 kritisiert der Professor LN die zu wenig kontinuierliche Luftführung von SK und erklärt: „das brauch MEHR stabilität im atem.“ In dem gegebenen Ausschnitt geht LN erneut auf diese Problematik ein und möchte der Studentin über die Vorstellung, „Einen EINZigen ton“ (97) auszuhalten, helfen, einen stabilen Luftstrom zu erzeugen. Parallel dazu führt er die beschriebene Geste aus, um den Luftstrom zusätzlich zu visualisieren. Bei ihrem anschließenden Spielen unterstützt er sie an der betreffenden Stelle erneut durch die gleiche Geste.

Im folgenden Beispiel aus LFSE100214 ist die Geste hingegen Ausdruck einer metaphorischen Konzeptualisierung von Musik als STROM:

<p>87 LF und das tempo sollte ungefähr so sein, dass man noch mit ner <u>RICHTung</u> spielen kann; dis war jetzt so n bisschen so <<singend><u>TON</u> (.) <u>TON</u> (.)<u>TON</u> (.)<u>TON</u> ></p>	<p>Stromgeste</p> <p>Darstellung von Stufen mit der horizontal ausgerichteten flachen Hand</p>	<p>„Richtung“</p> <p>„ohne Fluss“, „vereinzelt“</p>
--	--	---

Der Professor LF schlägt an dieser Stelle ein schnelleres Spieltempo vor, da dies eine Spielweise „mit Richtung“ (87) ermöglichen würde. Parallel dazu führt er die beschriebene Stromgeste aus, womit er zusätzlich den Wunsch nach Stringenz und Zielgerichtetheit unterstreicht.³⁰⁹ Die Geste wird hier also nicht genutzt, um den konkreten Luftstrom darzustellen, sondern ist Ausdruck einer Konzeptualisierung von Musik als STROM, der kontinuierlich fließt. Dieser Vorstellung stellt der Professor dann die Spielweise von SE gegenüber: Das von ihr gewählte Tempo würde dazu führen, dass die Töne zusammenhanglos wirken, was er demonstriert, indem er die Töne von Pausen unterbrochen vorsingt und gleichzeitig in Form von Stufen – als Kontrast zum zusammenhängenden Fluss bzw. Strom – visualisiert.

Intensitätsgeste

Zu den im Korpus nachgewiesenen rekurrenten Gesten zählt auch die im Folgenden als „Intensitätsgeste“ bezeichnete gestische bzw. multimodale Ausdrucksform. Sie dient dem Verweis auf Spannung und Intensität und wird auch von Poggi/Ansani als expressive Dirigiergeste beschrieben (vgl. Poggi/Ansani 2017, S. 114). Die Hand befindet sich dabei

³⁰⁹ Für den Eindruck von Zielgerichtetheit sind jedoch nicht nur agogische, sondern auch dynamische Aspekte entscheidend, weshalb die Stromgeste partiell auch dem übergeordneten Quellkonzept ENTWICKLUNG zugeordnet werden kann, s. unter 8.2.1.

auf Brusthöhe mit zum Körper oder nach oben gerichteter Handfläche (s. Abb. 18). Die Finger sind gekrümmt – Poggi/Ansani sprechen von einer Klauenform der Hand – und dabei stark angespannt, auch die Gesichtsmuskulatur wird häufig zusätzlich angespannt, was vor allem an heruntergezogenen Augenbrauen zu erkennen ist. Zumeist vibriert bzw. schwingt die Hand zusätzlich leicht zwischen der Ausgangsposition und dem Körper des Professors bzw. Dirigenten hin und her.

Abb. 18 Intensitätsgeste (Zeichnung: Dirk Sorge)



Die Intensitätsgeste erinnert an das angestrengte Festhalten eines Objekts. Sie wird eingesetzt, um die Kraft und die Anspannung zu vermitteln, die beim Spielen eingesetzt werden müssen, um einen intensiven und entsprechend meist auch lauten Klang zu erzeugen; das Vibrieren verweist dabei auf das Zittern von Muskeln, wie es bei übermäßiger Anstrengung auftritt. Die Geste kann somit als schauspielernd bzw. mimetisch angesehen werden, ist aber in den meisten Fällen nicht metaphorisch, da sie konkret auf die Muskelkraft, die für die Klangerzeugung nötig ist, referiert.

Die Intensitätsgeste taucht im Korpus zu etwa gleichen Teilen musik- und redegleitend auf,³¹⁰ auch hier können die redegleitenden Vorkommen die beschriebene Interpretation stützen, wie beispielsweise der folgende Ausschnitt aus LHSR130214 zeigt:

<p>183 LH und das (is) AUCH n grund, <u>dass</u> <u>mans hier</u> (.) <u>LAUFen lässt</u>. ((singt 1)) [((singt 1))]</p>	<p>zeigt in die Noten rotierende Geste „fließend“</p>
---	--

³¹⁰ 36 Nachweise insgesamt, davon 23 redegleitend, 8 singbegleitend und 5 spielbegleitend.

184	SR	[hm:]		
185	LH	(s hat) irgendwie son VORwärtsdrang. (-) schön=hier, also dran DENken, hier <u>ziemlich KRAFTvoll</u>	((Fortsetzung)) zeigt in die Noten Intensitätsgeste	„mit Kraft“

Der Professor LH erläutert anhand des Notentextes die Entwicklung von Tempo und Dynamik im gegebenen Werkabschnitt. In 185 erklärt er, dass die betreffende Stelle „KRAFTvoll“ gespielt werden müsse und führt parallel dazu die beschriebene Intensitätsgeste aus. Die Geste unterstützt somit die Semantik der Verbalsprache und ergänzt diese um den Aspekt der Spannung, der eindeutig aus der Geste abzulesen ist. „Kraftvoll“ zu spielen, bedeutet in der Konsequenz zwar auch, laut zu spielen. Wie auch Poggi/Ansani betonen, bezieht sich die Intensitätsgeste jedoch nicht nur auf die Dynamik, sondern auch auf eine bestimmte Art, den Klang zu produzieren:

The hand in *claw* shape, i.e., *open hand*, *fingers curved with high muscular tension*, beside conveying intensity, also indicates a specific way to produce the sound: the muscular tension of the conductor's fingers calls for tense movements by players or tense voice emission by singers. (Poggi/Ansani 2017, S. 115 Hervorhebungen im Original).

Eine Bedeutungsvariante besteht, wenn die Intensitätsgeste eingesetzt wird, um auf mentale Spannung bzw. Konzentration zu verweisen, nicht aber auf Kraft und damit verbundene Lautstärke; so beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LRSN100415:

792	LR	SUPER, (-) sehr GUT, (.) ja::=dis WIRD, also BITte, wei wei weißt du dis entSCHEIdende is, ich bin bei den probespielen ja nun NICH dabei.=ja? <u>also diese die diese ehm</u> <u>diese</u> , wie soll ich SAgen, der der, da muss man nix MACHen oder so, sondern des is die (.)	Intensitätsgeste	„mit Fokus“, „mit Spannung“
793	SN	ja.		
794	LR	des is die: (-) die determinaTION, <u>dass ma entSCHIEden is, dass eh so:</u> <u>eh</u> , wie soll ich SAgen, (-) IN ve (.) so <u>INnerlich intensiver</u> auch zu spielen.	Intensitätsgeste Intensitätsgeste	

Der gegebene Ausschnitt stammt vom Ende des Gesprächs. Der Professor LR zeigt sich sehr zufrieden mit den Ergebnissen der Unterrichtsstunde und gibt dem Studenten SN

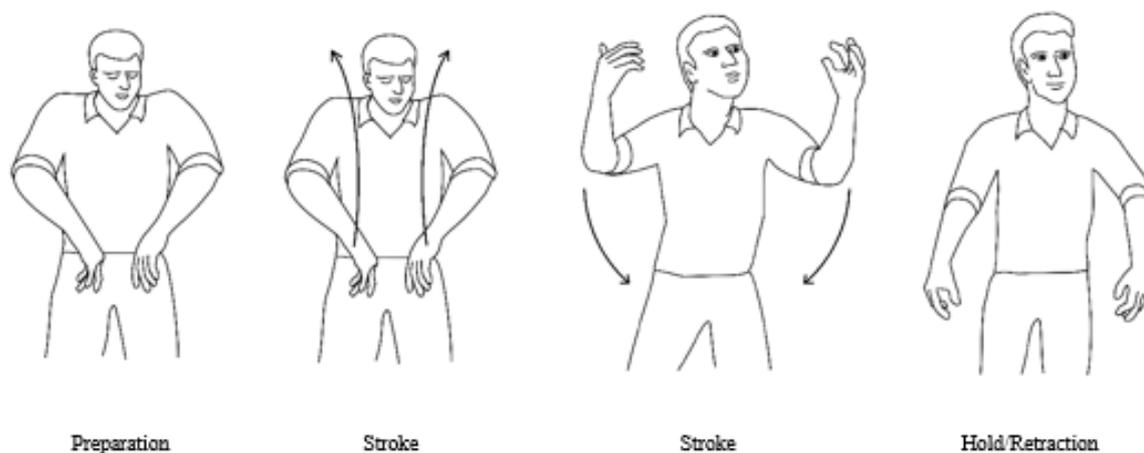
abschließend Ratschläge, wie es ihm gelingen könnte, auch in der Probespielsituation vergleichbare Leistungen zu erbringen. Schon in 792, wo LR nach einer passenden Formulierung sucht, führt er dabei die Intensitätsgeste aus, was zeigt, dass der konzeptuelle Inhalt bereits kognitiv präsent ist. In 794 erklärt er dann unter erneuter Verwendung der Geste, dass vor allem die innere Einstellung, „INnerlich intensiver auch zu spielen“, entscheidend für den Erfolg sei. Natürlich ist hier nicht gemeint, durchgehend laut und mit Kraft zu spielen, sondern der Ausdruck „intensiv“ sowie die zugehörige „Intensitätsgeste“ beziehen sich auf den mentalen Fokus und die Konzentration auf die musikalische Gestaltung. Das Bedeutungsspektrum von „intensiv“ deckt diesen Aspekt ab, so kann „intensiv“ sowohl mit „angestrengt und gründlich, tiefgehend“ also auch mit „von hohem Grade, stark, kräftig“ paraphrasiert werden (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2020a). Entsprechend liegt hier keine Verbalmetapher vor. Die Geste kann hingegen durchaus als metaphorisch angesehen werden, da die gestische Darstellung von Muskelkraft hier genutzt wird, um auf die mentale Gespanntheit zu verweisen.

Öffnende Geste

Die öffnende Geste als weitere rekurrente Geste bezieht sich primär auf die dynamische Entwicklung. Sie konnte im Korpus 24 Mal nachgewiesen, in den meisten Fällen redebegleitend.³¹¹ Wie aus Abbildung 19 hervorgeht, befinden sich bei der Vorbereitungsposition die Hände locker gebeugt auf Hüfthöhe. Sie sind sagittal orientiert und die Handrücken zeigen zueinander. Beim anschließenden gestischen Zug vollziehen die Arme parallel eine vertikale Kreisbewegung, die bis über den Kopf reicht. Der anschließende Haltepunkt entspricht dabei gleichzeitig der Ruheposition. Die Geste kann auch nur mit einer Hand ausgeführt werden. Als weitere Variation kann die Kreisbewegung auch schräg in den Raum gerichtet sein oder auf Brusthöhe beginnen.

³¹¹ Die Geste konnte im Korpus 17 Mal redebegleitend, 6 Mal spielbegleitend und 1 Mal singbegleitend nachgewiesen werden.

Abb. 19 Öffnende Geste (Zeichnung: Dirk Sorge)



Poggi/Ansani beschreiben eine vergleichbare Geste, die sie als „swelling movement“ bezeichnen (Poggi/Ansani 2017, S. 117; vgl. auch Bräm/Bräm 2004, S. 136). Als bedeutungstiftend sehen sie vor allem das Element der Vergrößerung an, mit dem metaphorisch auf die dynamische Steigerung Bezug genommen wird. Da die Geste im hier vorliegenden Korpus jedoch wiederholt zusammen mit dem verbalsprachlichen Ausdruck „öffnen“ auftritt,³¹² soll sie hier als öffnende Geste bezeichnet werden. Hinsichtlich des Repräsentationsmodus kann sie als ikonisch und zugleich metaphorisch angesehen werden, so erinnert die Darstellung an eine sich öffnende Blüte oder an einen sich aufrichtenden Menschen – womit das Merkmal „Vergrößerung“ gleichzeitig abgedeckt wäre. Wie auch Poggi/Ansani feststellen, wird die Geste eingesetzt, um eine dynamische Steigerung (Crescendo) anzuzeigen. Neben der Konzeptualisierung als GEFÄSS/OBJEKT, das sich vergrößert bzw. geöffnet wird,³¹³ spielt ähnlich wie beim Betonungsbogen auch bei der öffnenden Geste die Konzeptualisierung von Musik als ENTWICKLUNG eine Rolle. Sie schlägt sich im körperlichen Ausdruck von Wachsen und Aufblühen nieder. Die Steigerung der Dynamik erscheint dann eher als Konsequenz dieser Vorstellung und des damit verbundenen Spiel- und Körpergefühls und weniger als vorrangige Absicht. Dies zeigt sich beispielsweise im folgenden Gesprächsausschnitt aus LRSE150514:

³¹² Vgl. z. B. LHSR130214 159 oder LRSD080515 382.

³¹³ Ausgehend vom Bild der sich öffnenden Blüte wäre auch die Zuordnung zum Konzept ORGANISMUS/NATUR möglich.

31	LR	[du muss] mit diesen, (.) <u>mit diesem</u> <u>creSCENdo im laufe dieser</u> <u>intervalle</u> (). <<cresc>sch, sch, sch> eher <u>dieses geFÜHL haben, (.) FREIer</u> <u>zu werden, (-) als immer <<f>NOCH</u> <u>mehr, und NOCH mehr,> LAUTstärke</u> dort [irgendwie]	rotierende Geste rotierende Geste große öffnende Geste haut mit der Faust auf die andere flache Hand	<i>„weiterfließen“, mehr geben</i> <i>„freier werden“</i> <i>Verweis auf „Kraft“</i>
32	SE	[hm_HM,]		
33	LR	produzieren zu müssen.=ne?		

Dem Ausschnitt geht die Präsentation einer Übung der Studentin SE voraus, bei der sie wiederholt auf [f] ausatmet und dabei die Dynamik steigert. Der Professor LR empfiehlt ihr nun, bei der Umsetzung des Crescendos nicht primär an die zunehmende Lautstärke zu denken, denn dies würde dazu führen, dass die Luftführung zu forciert und damit zu angespannt ist, was er gestisch über die kraftvolle, schlagende Geste verdeutlicht. Stattdessen solle SE „dieses geFÜHL haben, FREIer zu werden“ (31), was er mit der öffnenden Geste näher beschreibt und damit statt auf Kraft auf Volumen als Mittel zur Erzeugung von Lautstärke Bezug nimmt.

Auch im nachfolgenden Ausschnitt aus LRSD080515 wird deutlich, dass sich das „Öffnen“ auch, aber nicht ausschließlich auf die dynamische Entwicklung bezieht:

381	KO	[((spielt 1))] <u>((spielt 1))</u> [((spielt 2))]	öffnende Geste	
382	LR	[Öffnen, (---) wie ein SÄNger,]		
383	SD	<u>((spielt mit Klavier 23))</u> [((spielt 2))]	öffnende Geste kleine Stromgesten Intensitätsgeste, leichte Beats	
384	LR	[oKAY=oKAY,] <u>EIgentlich ja schön, ne?</u> <u>MANCHeiner wär froh, aber</u> <u>IRgenwie, ich (.) die allererste</u> NOte schon, die könnte, DAS is zum beispiel, wo ich <u>ganz am</u>	zeigt in Richtung SD mehrere Beats	<i>Zeichen zum Aufhören</i>

		<u>anfang diese diesen</u>	ikonische
		<u>variaTIONSbandbreiten der der</u>	Darstellung
		<u>artikulation, dis könnte ja noch</u>	Bandbreite
		<u>viel WEIcher sein,</u>	
385	SD	hm_HM,	
386	LR	das der wirklich richtig schön,	Zeigegeste
		<u>dis klavier</u>	Richtung KO
		schwingt <u>AUS in halben, ((singt</u>	Dirigiergestik, dann
		<u>3))</u>	öffnende Geste
		das es WIRKlich,	
		<u>n ganzen takt lang AUFblüht,</u>	kleine öffnende
		<u>BIS zu in diesem be, und DEN dann</u>	Geste
		<u>erst kommen lassen.</u>	Intensitätsgeste
			schnelle kleine
			Beats

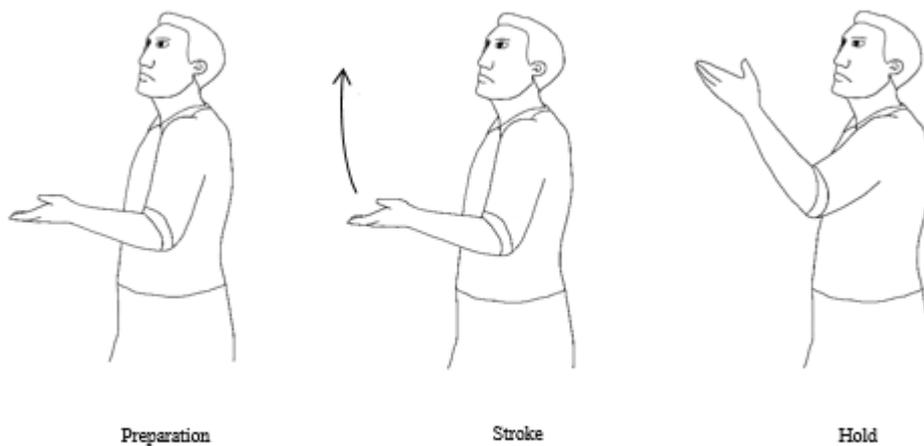
Auch in diesem Beispiel geht die gestische Realisierung der Verbalisierung voraus: In 381 führt LR die öffnende Geste bereits während des Klaviervorspiels, noch vor Einsetzen der Posaunenstimme aus. Nachdem SD dann begonnen hat, zu spielen, wiederholt er die Geste und ergänzt sie um die Verbalphrase „Öffnen, (---) wie ein SÄNger“ (382). Ähnlich wie im vorangegangenen Beispiel nimmt der Lehrer damit Bezug auf ein Körpergefühl, das er dem Studierenden vermitteln möchte: Um einen vollen Klang produzieren zu können, muss ein Sänger tief einatmen und sich aufrichten, um große Resonanzräume zu schaffen; diese Vorstellung soll SD übernehmen und sie soll ihm bei der Klangerzeugung helfen. Nachfolgend wiederholt LR die Geste während des Spielens (383) und erinnert SD so an die gewünschte Klangvorstellung. Nach 23 Sekunden bricht er ihn ab und kritisiert zunächst die Artikulation. Anschließend geht er in 386 auf die musikalisch-dynamische Gestaltung ein und wünscht sich, eine Entwicklung „BIS zu diesem be:“, dafür benutzt er wiederum die öffnende Geste und das Verb „aufblühen“. Dies bestätigt die oben vorgenommene Zuweisung des zugrundeliegenden Bildschemas und damit gleichzeitig die Bedeutung des Entwicklungsaspektes bei der Konzeptualisierung von Musik. Den angestrebten Zielton B soll SD dann kraftvoll und laut spielen, was LR durch die Nutzung der Intensitätsgeste untermauert.

Crescendo-/Decrescendogesten

Laute Passagen werden beim Dirigieren grundsätzlich durch große und leise Abschnitte durch kleine Taktierbewegungen angezeigt, entsprechend geht die Darstellung eines Crescendos (Zunahme der Lautstärke) mit Vergrößerung und eines Decrecendos (Abnahme

der Lautstärke) mit Verkleinerung einher (vgl. Dechant 1985, S. 305/306). Dieses Grundprinzip zeigt sich auch bei zwei Gesten, die sich zum Ausdruck von Crescendo und Decrescendo im Dirigierkontext etabliert haben (s. Abb. 20 und 21) und die auch im vorliegenden Korpus mehrfach nachgewiesen werden konnten. Sie werden – mit leichter Variation – von Poggi/Ansani, Bräm/Bräm und auch von Ashley beschrieben (vgl. Poggi/Ansani 2017, S. 117; Bräm/Bräm 2004, S. 136; Ashley 2000, S. 3). Ashley geht dabei davon aus, dass die Gesten im Dirigierkontext ein so hohes Maß an Allgemeinverständlichkeit erreicht haben, dass sie als emblematisch angesehen werden können. Dem steht jedoch der deutlich erkennbare ikonische Charakter gegenüber, der im Folgenden kurz beschrieben werden soll und aufgrund dessen die Gesten hier zu den rekurrenten Gesten gezählt werden sollen.

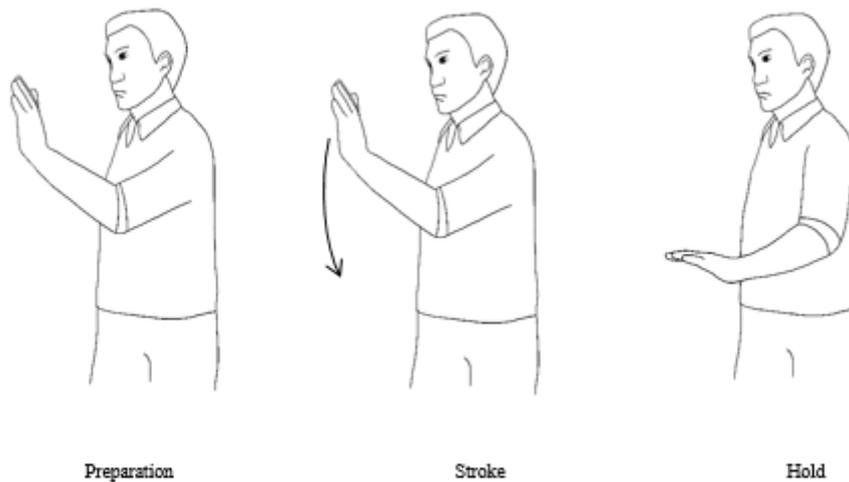
Abb. 20 Crescendogeste (Zeichnung: Marie Langer)



Bei der Crescendogeste ist die Hand flach, horizontal in den Raum gerichtet, die Handfläche zeigt nach oben. Beim Stroke wird sie langsam nach oben, teils auch schräg in den Raum hinein bzw. vom Körper weg bewegt.³¹⁴

³¹⁴ Poggi/Ansani gehen davon aus, dass auch beim Crescendo die Handfläche leicht gekrümmt und nach unten ausgerichtet ist (vgl. Poggi/Ansani 2017, S. 117).

Abb. 21 Decrescendogeste (Zeichnung: Marie Langer)



In umgekehrter Weise wird bei der Decrescendogeste die flache Hand mit der Handfläche nach unten ausgerichtet und dann abwärts bewegt bzw. zum Körper herangezogen.

Mit der Crescendogeste wird ähnlich wie mit der öffnenden Geste, der sie auch formal ähnelt, mimetisch wie metaphorisch auf das Aktionsschema WACHSEN Bezug genommen, das sich auch im italienischen Fachterminus „crescendo“ widerspiegelt, der im Deutschen mit „wachsen“ übersetzt werden kann. In umgekehrter Weise liegt der Decrescendogeste wie auch dem Terminus „decrecendo“ das Aktionsschema SCHRUMPFEN zugrunde. Sowohl WACHSEN als auch SCHRUMPFEN beziehen sich auf Größenveränderungen von Objekten bzw. Lebewesen aus und können somit als Ausdruck der Konzeptualisierung von Dynamik als OBJEKT und/oder ORGANISMUS verstanden werden.³¹⁵

Im Korpus konnten die Crescendo- und Decrescendogesten insgesamt 22 Mal nachgewiesen werden. Der überwiegende Teil tritt dabei spiel- oder singbegleitend auf, wird also als spielbegleitende Anweisung oder unterstützend beim illustrierenden Singen eingesetzt. Letzteres ist beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LRSN100415 der Fall:

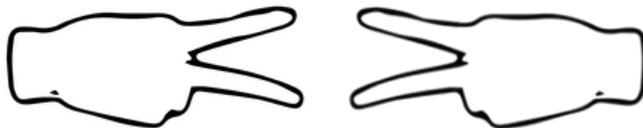
<p>754 LR [ja=geNAU.] dann würd ich noch n [eh eh ich ich würd]</p> <p>755 SN [((spielt 2))]</p> <p>756 LR noch n BISSel später leise werden. <u>((singt 3))</u> dass DA noch n, de de eh</p>	<p>Nachzeichnung dynamischer Verlauf, Decrescendogeste</p>	<p><i>Demonstration</i></p>
---	--	-----------------------------

³¹⁵ S. unter 8.1.2.

[eh]
 757 SN [ja.]
 758 LR dass DA noch n zauber entsteht.
 [ja?]

Eine andere Möglichkeit zur nonverbalen Referenz auf Crescendo bzw. Decrescendo ist die gestische Darstellung des in der Notenschrift verwendeten Crescendo- (<) bzw. Decrescendosymbols (>) mit Zeige- und Ringfinger (s. Abb. 22).

Abb. 22 Symbolische Darstellung Crescendo/Decrescendo (Akayeu 2020)



Die Geste wird von Poggi/Ansani für den Dirigierkontext beschrieben und konnte im vorliegenden Korpus ebenfalls vereinzelt nachgewiesen werden (vgl. Poggi/Ansani 2017, S. 117).³¹⁶ Das Crescendo- bzw. Decrescendozeichen hat zwar einen ikonischen Anteil, da sich das Element von Zu- bzw. Abnahme in der Form der Linienführung widerspiegelt, gleichwohl handelt es sich beim graphischen wie gestischen Zeichen eindeutig um ein Symbol bzw. Emblem, da die Bedeutung per Konvention festgelegt ist und der ikonische Anteil für die Bedeutungszuweisung nicht ausreicht, sondern spezifisches Wissen erforderlich ist.

Die Geste dient als Verweis auf die gewünschte Dynamik, kann jedoch – anders als die zuvor beschriebenen Crescendo-/Decrescendogesten – nicht den Verlauf der dynamischen Entwicklung anzeigen bzw. begleiten. Entsprechend ist es wenig verwunderlich, dass sie in den Gesprächen ausschließlich redebegleitend eingesetzt wird; so zum Beispiel im folgenden Ausschnitt aus LFSE100214, in dem der Professor LF die Studentin SE bittet, im gespielten Abschnitt zunächst lauter und dann wieder leiser zu werden. Die Referenz auf das Crescendo bzw. Decrescendo erfolgt dabei ausschließlich nonverbal bzw. gestisch:

650 SE ((spielt 4)) Betonungsbögen
 [((spielt 1))]

³¹⁶ Insgesamt 5 Nachweise, davon alle redebegleitend eingesetzt.

651 LF	[<<p>so, (.) und JETZT>,] (gib mir mal) son <<h>KLEInes bisschen,> <u>son <<f>KLEInes> bisschen.</u>	hebt die Hand/weghaltende Geste Crescendosymbol mit zwei Fingern	Zeichen zum Aufhören
--------	---	--	-------------------------

7.2.3.3 Alltägliche rekurrente und emblematische Gesten mit interaktionsspezifischer Funktion oder Bedeutung

Neben den beschriebenen rekurrenten und emblematischen Gesten, die sich im gegebenen Untersuchungskontext des Instrumentalunterrichts und/oder im Zusammenhang des Dirigierens etabliert haben, lassen sich im Korpus außerdem rekurrente und emblematische Gesten nachweisen, die auch in der Alltagskommunikation vorkommen, im gegebenen Kontext aber (zusätzlich) eine interaktionsspezifische Funktion übernehmen.

Rotierende Geste

Die in Abbildung 23 dargestellte rotierende Geste ist zwar auch in der Alltagskommunikation zu beobachten, in den hier untersuchten Gesprächen kommt sie mit 56 Nachweisen allerdings gehäuft vor. Aufgrund ihrer konventionalisierten, wortähnlichen Bedeutung sowie ihrem primär performativen Charakter, ist ihre Zuordnung umstritten: Während Bressemer/Müller sie als rekurrent beschreiben, betonen Bräm/Bräm ihren emblematischen Charakter (vgl. Bressemer/Müller 2013b, S. 1578 f.; Bräm/Bräm 2004, S. 139). Bräm/Bräm bezeichnen sie als „keep moving gesture“, die im alltäglichen Verwendungskontext allgemein als Aufforderung zum Weitermachen eingesetzt wird und mit holophrastischen Äußerungen wie „Vorwärts!“ oder „Weiter!“ umschrieben werden kann. Sie kann sich dabei auf jegliche Art von Handlungen beziehen und wird häufig auch metakommunikativ eingesetzt, um Personen zum thematischen Fortgang aufzufordern oder von unnötiger Weitschweifigkeit abzuhalten. Im Dirigierkontext dient sie dazu, die Musiker dazu anzuhalten, schneller zu spielen bzw. nicht langsamer zu werden (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 139).

Abb. 23 Rotierende Geste (Zeichnung: Marie Langer)



Formal zeichnet sich die rotierende Geste durch eine in der Regel mehrfach wiederholte, sagittale Kreisbewegung auf Brusthöhe aus; die Hand ist dabei leicht gebeugt und die Handfläche zum Körper gerichtet. Die Geste erinnert an ein sich drehendes Rad oder ein sich durch den Raum bewegendes Objekt wie beispielsweise eine Kugel. Es wird somit ikonisch Fortbewegung und die damit verbundene Konzeptualisierung von Musik als BEWEGUNG ausgedrückt. Durch den konkreten Bezug zur Bewegung von Fingern oder Luft beim Spielen eines Blasinstruments ist dieses Konzept – ähnlich wie auch STROM – nur teilweise als metaphorisch anzusehen. Wie auch die nachfolgenden Beispiele zeigen werden, spielt der ikonische Charakter der rotierenden Geste im musikalischen Kontext somit eine größere Bedeutung als in der Alltagskommunikation, in der die Geste in der Regel metaphorisch zu verstehen ist.

Im Korpus konnte die rotierende Geste in allen Gesprächen nachgewiesen werden, dabei ist ihr Einsatz zu etwa gleichen Teilen musik- und redebegleitend.³¹⁷ Sie erfüllt in den Gesprächen eine vergleichbare Funktion wie im Dirigierkontext, wird also primär eingesetzt, um zu einem schnelleren bzw. gleichbleibendem Spieltempo anzuhalten, so zum Beispiel im folgenden Ausschnitt aus LRSD080515:³¹⁸

³¹⁷ Von den 56 Nachweisen entfallen 31 auf den redebegleitenden, 20 auf den spielbegleitenden und 5 auf den singbegleitenden Gebrauch.

³¹⁸ Weitere Beispiele: LGSD270114 46; LRSE150514 136 und LFSE100214 292.

- 547 LR (--) verSTEHSte? ich würd mich
davor HÜten, ZU viele ZU große
kisten zu machen.
- 548 SD ja.
- 549 LR lieber dass es sich VORwärts rotierende Geste „vorangehen“,
bewegt. weil dann, (.) ne schöne „weitergehen“
WELlenbewegung zu haben, die du zeichnet Wellenlinie
geSTALten kannst, is dann
wahrSCHEINlich, (.)
- 550 SD ja.
- 551 LR also für MEIne (.) ohren,
charMANter.

Der Professor LR ermahnt den Studierenden SD in 547, nicht „ZU viele ZU große kisten zu machen“. Mit der idiomatischen Wendung „eine Kiste machen“ ist im musikalischen Handlungskontext gemeint, eine Passage musikalisch durch Agogik besonders ausdrucksvoll zu gestalten, sie also durch zeitliche Verzögerungen oder Dehnungen hervorzuheben. Folgen nun – wie in der Darbietung von SD – zu viele Halte- und Schwerpunkte in kurzen Abständen aufeinander, kann es passieren, dass das Grundtempo instabil wird und damit der größere Zusammenhang nicht mehr wahrnehmbar ist. Entsprechend wünscht sich der Professor für die Gestaltung der betreffenden Passage, „dass es sich VORwärts bewegt“ (549), also das Tempo nicht zu stark variiert und unterstützt dies durch die rotierende Geste. Gleichwohl soll SD nicht völlig auf expressive Ausgestaltung verzichten, was LR mithilfe des Bildes von der Wellenbewegung beschreibt und damit gleichzeitig die Nähe zur Strommetapher herstellt: Wie bei einem Fluss bzw. Strom, der schneller und langsamer fließende Abschnitte hat, sind agogische Schwankungen möglich und erwünscht, die Zielrichtung der Bewegung bleibt dabei jedoch erkennbar.

Mit der rotierenden Geste selbst wird zwar primär der Aspekt der BEWEGUNG fokussiert, wie aber schon das letzte Beispiel gezeigt hat, besteht eine konzeptuelle Nähe zu STROM und ENTWICKLUNG, die sich in wiederholten Kombinationen der rotierenden Gesten mit der verbalen Strommetapher niederschlägt, beispielweise auch im folgenden Abschnitt aus LHSR130214:³¹⁹

- 168 SR [ich hab=glaub ich]
insgesamt noch ne

³¹⁹ Vgl. dazu auch LGSD270114 46.

[zu (.)]

169 LH [(andere)]

170 SR LANGsamere vorstellung irgendwie
[aber]

171 LH [hm_HM,]
geNAU.

172 SR n bisschen ZU langsam.

173 LH ((hustet 1)) das passiert (.) OFT, Beats
oder VIElen.=find ich. ähm (.)
viele wollen dieses amAbile extrem
[rausholen]

174 SR [also so]
SINGen.=ne?

175 LH RAUSholen find ich gut, aber

176 SR hm_HM,

177 LH es muss trotzdem noch FLIEssen. rotierende Geste „vorwärts“

178 SR ja=klar.

179 LH sonst hätt er nicht alLEgro hebt die Hand, lässt
geschrieben, sondern anDANTE oder sie auf seinen
so. Oberschenkel fallen

Ähnlich wie im vorrangegangenen Beispiel fordert der Professor LH die Studentin SR hier zu einem kontinuierlicheren und insgesamt schnelleren Spieltempo auf. Die Vorgabe „amabile“(lieblich) (173) verführt seiner Meinung nach dazu, ein langsames Tempo zu wählen, um den lieblichen Charakter stärker agogisch hervorheben zu können. Er weist indes darauf hin, dass das Stück auch mit „Allegro“ (fröhlich) überschrieben ist, weshalb es „trotzdem noch FLIESsen“ (177) müsse: Die Kontinuität in der Bewegung dürfe also trotz der musikalischen Ausgestaltung nicht verloren gehen, was er hier verbal durch die Metapher vom Fließen und nonverbal durch die rotierende Geste vermittelt.³²⁰

Away-Gestures

Die Gestenfamilie der Away-Gestures wurde ausführlich von BresseM und Müller beschrieben (BresseM/Müller 2013a; Müller/BresseM/Ladewig 2013, S. 717 f.). Es handelt sich dabei um eine Gruppe rekurrenter Gesten, die in der Alltagskommunikation eingesetzt werden, um Ablehnung oder Verneinung auszudrücken, und damit eine primär performative

³²⁰ Wie die Strommetapher wird die rotierende Geste nicht nur auf die Kontinuität im Spieltempo bezogen, sondern in einigen Fällen auch zum Verweis auf einen kontinuierlichen Luftstrom beim Spielen des Blasinstruments; vgl. LGSD270114 266, 390, 443.

bzw. pragmatische Funktion übernehmen. Die Gesten sind mimetisch, der gemeinsame Form-Bedeutungs-Kern basiert dabei auf dem Aktionsschema einer körperlichen Ablehnungshandlung, bei der ein Objekt weggehalten, weggeschlagen, weggewischt oder weggeworfen wird. Die Ablehnungshandlung wird also in den Bereich der Kommunikation übertragen und metaphorisch auf Redegegenstände bezogen: „In this process of practical actions become metaphorical actions performed upon speech [...].“ (Müller/Bresse/Ladewig 2013, S. 719). Mit den formalen Variationen gehen dabei auch leichte semantische Unterschiede einher:

So wird bei der weghaltenden Geste (s. Abb. 24) der ausgestreckte oder leicht angewinkelte Arm angehoben, die Hand ist flach und die Handfläche zeigt nach vorne oder leicht nach unten; die flache Hand kann zusätzlich durch Drehung des Handgelenks hin- und herbewegt werden.

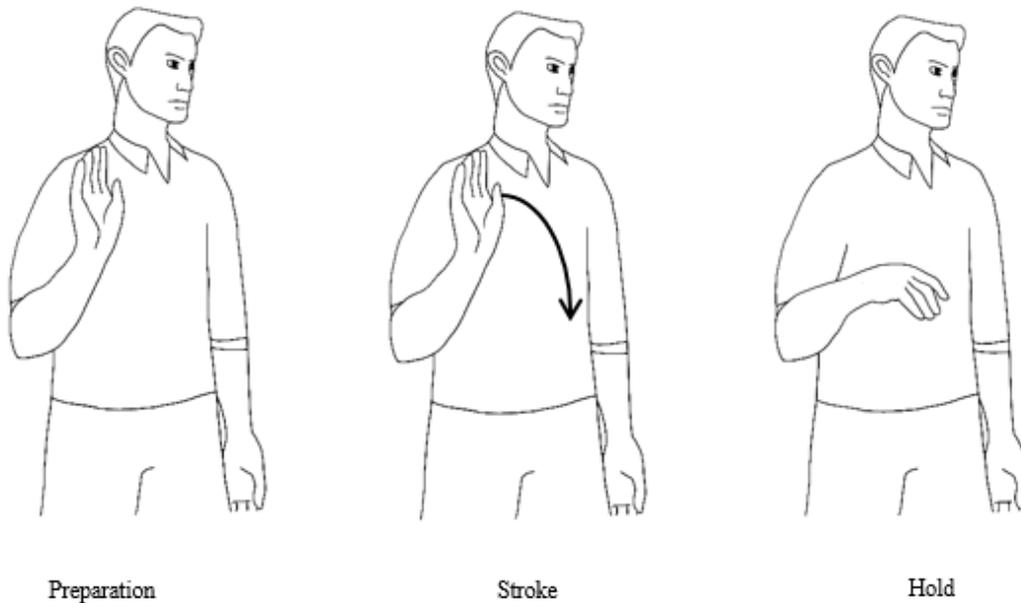
Abb. 24 Weghaltende Geste (Zeichnung: Marie Langer)



Die Geste erinnert an das Von-sich-Fernhalten eines Objekts und dient dem Ausdruck von Ablehnung und Zurückweisung eines Redegegenstandes, wird aber auch eingesetzt, um jemanden im Gespräch zu unterbrechen bzw. in seinen Ausführungen zu stoppen.

Bei der wegwerfenden Geste (s. Abb. 25) ist die Hand ebenfalls flach mit der Handfläche nach vorne ausgerichtet, der Arm aber angewinkelt, beim anschließenden Stroke werden Handgelenk und Arm wie beim Wegwerfen eines Objekts schnell nach vorne gekippt.

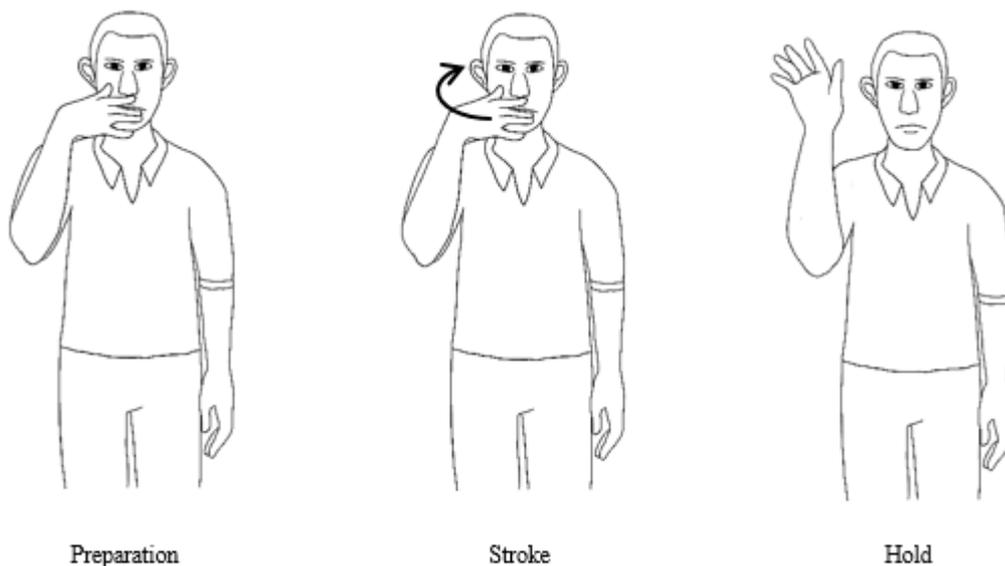
Abb. 25 Wegwerfende Geste (Zeichnung: Marie Langer)



Die Geste dient ebenfalls dem Ausdruck von Ablehnung, wird aber eher verwendet, wenn ein kommunikativer Gegenstand negativ beurteilt wird.

Zuletzt zählen zu der Familie der Away-Gestures noch die wegwischende Geste (s. Abb. 26) und die wegfegende Geste, die sich stark ähneln.

Abb. 26 Wegwischende Geste (Zeichnung: Marie Langer)



Bei beiden wird die flache, mit der Handfläche zum Körper zeigende Hand aus dem Handgelenk gedreht, bei der wegwischenden Geste dabei auf Kopf- bis Brusthöhe, wie beim Wegschieben eines lästigen Objekts aus dem Sichtfeld, bei der wegfegenden Geste eher wie

beim Säubern einer Oberfläche auf Bauchhöhe. Ihre Funktion ist jedoch weitgehend identisch mit der der wegwerfenden Geste (vgl. Bressen/Müller 2013a, S. 1580–1582).

Im vorliegenden Korpus werden die Away-Gestures einerseits redebegleitend mit den beschriebenen alltäglichen Funktionen und Bedeutungen eingesetzt. Sie tauchen also auf, wenn Redegegenstände negativ beurteilt, missbilligt oder abgewiesen werden. Darüber hinaus erfüllen sie aber im gegebenen Kontext auch eine spezifische Funktion, indem sie als gestisches Mittel zur Unterbrechung des Spielens gebraucht werden:³²¹ Dabei wird in circa zwei Dritteln der Fälle die weghaltende Geste verwendet, was insofern naheliegend ist, als dass sie auch in der Alltagskommunikation häufig zur Unterbrechung eingesetzt wird. Das übrige Drittel entfällt auf die wegwerfende und wegwischende Geste, eine klare Abgrenzung ist dabei auch wegen der häufig reduzierten Form der Geste in vielen Fällen nicht möglich, weshalb die beiden Gesten hier unter „Abwinken“ subsummiert wurden.³²² Die unterbrechenden Away-Gestures treten in nahezu allen Fällen in Kombination mit Verbalsprache auf, wobei der Professor entweder parallel zur Geste durch Vorlaufelemente wie „ja“, „so“ oder „okay“ verdeutlicht, dass er sich äußern möchte, oder aber direkt mit seinen Ausführungen über das Gespielte beginnt – mit dem Problem, dass der Anfang häufig durch das parallele Spielen akustisch nicht verständlich ist.

Als typisches Beispiel für den unterbrechenden Einsatz der Away-Gestures kann der folgende Ausschnitt aus LRSE150514 gelten:

439	SE	((spielt mit Klavier 6)) [[((spielt 1))]]		
440	LR	[<u>(oKAY, ja,)</u>] (-) <u>DA hör ich immer noch so</u> <u><<krächzend>ah:-da-da (.) da-ga-</u> <u>da-da:></u> [son]	weghaltende Geste	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
			fasst sich an den Hals	<i>„Verspannung im Hals“</i>
441	SE	[ja:,]		
442	LR	<u>(--)</u> <u>STAU im hals.</u>	Hand zur Faust, kleine Bewegungen nach vorne	<i>„Widerstand“</i>
			fasst sich an den Hals	

³²¹ In alltäglicher Funktion konnten die Away-Gestures 33 Mal nachgewiesen werden, in ihrer interaktionsspezifischen Funktion zur Unterbrechung des Spielens wurden sie ebenfalls 33 Mal eingesetzt.

³²² Für weghaltende Geste bzw. das Heben des Arms/der Hand zur Unterbrechung liegen 22 Nachweise vor, für das Abwinken 10 Nachweise. Eine Abgrenzung der abwinkenden Geste zum unter 7.2.3.1 vorgestellten Abschlagen ist nicht immer zweifelsfrei möglich. Eine Besonderheit besteht im Gespräch LRSR140714. Hier wird die weghaltende Geste häufig mit Schnipsen zur akustischen Verdeutlichung der Unterbrechung kombiniert.

Der Professor unterbricht in 440 die Studentin SE, indem er die weghaltende Geste ausführt und gleichzeitig mit den Vorlaufelementen „okaY, ja“ verdeutlicht, dass er sich äußern möchte. Anschließend kritisiert er den Klang und verweist auf mögliche Anspannungen im Hals.

Präzisionsgriff

Die in Abbildung 27 dargestellten Varianten des Präzisionsgriffs (auch Ringgeste oder Pinzettengriff genannt) werden nach BresseM/Müller im alltäglichen Kontext zum Ausdruck von Genauigkeit bei der Referenz auf Redegegenstände eingesetzt:

Used for marking the precision of arguments. The precision grip is used for specification, clarification, and emphasis of the speaker's utterance (metacommunicative function). (BresseM/Müller 2013b, S. 1583)

Abb. 27 Varianten des Präzisionsgriffes (Akayeu 2020)



Beim Präzisionsgriff berühren sich Daumen und Zeigefinger und formen einen Ring oder ein Oval, die anderen Finger sind gebeugt und dabei entweder leicht abgespreizt oder anliegend. Gemeinsam ist den verschiedenen Variationen der Geste das zugrundeliegende Aktionsschema, bei dem ein kleiner, schmaler Gegenstand wie beispielsweise eine Nadel oder ein Faden gehalten wird. Während im alltäglichen Kontext die mimetisch ausgedrückten Eigenschaften „genau“ oder „präzise“ auf den Kommunikationsprozess bezogen werden, werden sie im gegebenen musikalischen Handlungskontext zumeist zur Beschreibung einer rhythmisch und/oder artikulatorisch präzisen Spielweise gebraucht. Nach Bräm/Bräm gilt dies auch für den Dirigierkontext, in dem sie der Geste die gleiche Funktion zuschreiben (vgl. Bräm/Bräm 2004, S. 135). Im Korpus konnte der Präzisionsgriff in seiner interaktionsspezifischen Funktion insgesamt 25 Mal nachgewiesen werden, dabei

taucht er zu etwa gleichen Teilen rede- und musikbegleitend auf.³²³ Im alltäglichen Kontext wird der Präzisionsgriff nach BresseM/Müller entweder gehalten oder es werden damit Beats ausgeführt (vgl. BresseM/Müller 2013b, S. 1583). Bezüglich des redebegleitenden Vorkommens gilt dies auch für die hier untersuchten Gespräche, beim sing- und spielbegleitenden Einsatz werden außerdem taktschlagende Gesten und Betonungsbögen damit vollzogen. Als Beispiel für den typischen Einsatz der Geste im Korpus soll folgender Abschnitt aus LRSN100415 dienen:

- 261 LR ja:=FAST. (.) einer bissel BREIT
dazwischen, und einer da da,
daZWischen is einer bisschen BREIT Präzisionsgriff
geworden, ja? (richtig/nicht)
geMERKT?
- 262 SN WELcher?
- 263 LR äh:, in der ZWEITen ((singt 2)) *Identifikation
der Stelle*
ZWEIter, DRITter, im zweiten und
dritten eh VIERerpack, <<p>wos
[RUNtergeht>]
- 264 SN [hm_HM,]
- 265 LR komm=spiels NOCHmal,
- 266 SN ((spielt 5)) rhythmische
Kopfbewegung
- 267 LR geHÖRT?
[()]
- 268 SN [((spielt 1))]
((spielt 2))
[((spielt 1))]
- 269 LR [((singt 1))] Beats mit
((singt 1)) Präzisionsgriff
- 270 SN der ERSte, oder?
- 271 LR ja. [...]

Dem Gesprächsausschnitt geht die Präsentation der Probespielstelle „Die verkaufte Braut“ durch den Studenten SN voraus. Der Professor LR bemängelt nun in der Evaluation die Artikulation eines Tones, der ein „bisschen BREIT“ gewesen sei (261). Spieltechnisch bedeutet dies, dass der Zungenstoß nicht hart und schnell genug erfolgt ist. Parallel zu

³²³ Insgesamt konnte der Präzisionsgriff 33 Mal nachgewiesen werden, davon entfallen 8 Nachweise auf den alltäglichen Gebrauch und 25 auf den musikspezifischen Gebrauch, wovon wiederum 13 redebegleitend, 8 singbegleitend und 4 spielbegleitend gebraucht werden.

„bisschen BREIT“ führt LR den Präzisionsgriff aus. Die Geste verhält sich hier also komplementär zur verbalsprachlichen Semantik und ergänzt sie um Informationen zur gewünschten, präzisen Spielweise. LR bittet nun SN, die gespielte Probespielstelle erneut zu spielen (265). Da dieser den artikulatorischen Fehler aber offenbar selbst nicht bemerkt, greift LR bei einer weiteren Wiederholung singend an der betreffenden Stelle ein (269) und führt zeitgleich den Präzisionsgriff aus, mit dem er die entscheidenden Töne zusätzlich mit Beats markiert.

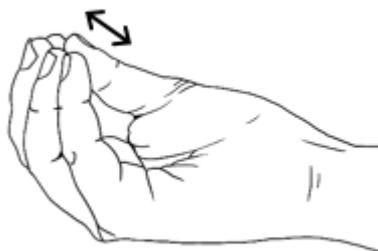
Substanzgeste

Bei der hier als „Substanzgeste“ bezeichneten Handgeste werden Daumen und Zeigefinger aneinander gerieben (Abb. 28), die anderen Finger sind angewinkelt, angelegt oder zur Faust geformt. Alternativ kann auch der Daumen mit den Spitzen aller anderen Finger zusammengeführt und eine reibende Bewegung ausgeführt werden (Abb. 29).

Abb. 28 Substanzgeste (Akayeu 2020)



Abb. 29 Variante Substanzgeste (Zeichnung: Marie Langer)



Der Geste liegt das Erfühlen einer Substanz – beispielsweise einer Stoff- oder Papierqualität – zwischen den Fingerspitzen als Aktionsschema zugrunde. Sie ist auch in der Alltagskommunikation zu beobachten, erfährt im gegebenen Kontext aber eine semantische Spezifizierung, indem sie ausschließlich auf musikalische oder klangliche Eigenschaften bezogen wird. Es findet demnach eine metaphorische Übertragung aus dem taktilen in den akustischen Bereich statt. Bräm/Bräm beschreiben ebenfalls Gesten, die eingesetzt werden, um klangliche Merkmale metaphorisch über Substanzeigenschaften zu beschreiben. Sie subsumieren unter „feeling a substance“ aber verschiedene Gesten mit unterschiedlichen Formeigenschaften:

‘Feeling a substance’ such as moving the hand through flour, honey, water, kneading bread dough, squeezing clay, etc. to elicit specific sound qualities as ‘feather-light’, ‘sticky’, ‘thick’, ‘fur-like’, etc. (Bräm/Bräm 2004, S. 134).

In den hier untersuchten Gesprächen waren indes ausschließlich die oben beschriebenen Variationen der Substanzgeste zu beobachten. Sie konnten insgesamt elf Mal im Korpus nachgewiesen werden, in zehn Fällen davon redebegleitend. Der Einbezug der Verbalsprache hat dabei keine einheitliche und eindeutige Bedeutungszuweisung zugelassen. So wird die Geste einerseits verwendet, um auf zarten Klang zu referieren, andererseits aber auch, um die musikalische Intensität einer Passage zu beschreiben:

Der Professor LN setzt sie in LNSK060515 beispielsweise ein, als er von der Studentin SK einen feinen, weichen Klang fordert:

146	SK	((spielt 3)) [((spielt 1))]		
147	LN	[hm,] ((spielt 9)) <u>GANZ zart und weich den ton</u> [()].	Substanzgeste	„weich“, „zart“
148	SK	[((spielt 4))]		

Anders im Gespräch LHSR130214, hier wird die Substanzgeste von LH eingesetzt, um auf die musikalische Intensität einer Passage hinzuweisen:

311	LH	kommt dis anfangsthema WIEder, <u>ton Höher, (.) und TROTZdem; da</u> <u>PASsiert doch was,</u> <u>((singt 1))</u>	zeigt nach oben Substanzgeste Betonungsbogen	„Ton höher“ „intensiv“
-----	----	---	--	---------------------------

er schreibt diminuENDO über n zeigt in die Noten
paar takte, und dann passiert
dort ein magischer moMENT
<<p>fast schon>;

Betrachtet man das zugrundeliegende Aktionsschemas, so lassen sich die verschiedenen Funktionen der Geste möglicherweise über unterschiedliche formale Merkmale erklären, die je nach Kontext im Vordergrund stehen: Das Aneinanderreiben der Fingerspitzen könnte somit der Darstellung von Dichte und Intensität dienen, die metaphorisch auf die Klangproduktion oder musikalische Gestaltung bezogen wird; im Vordergrund stünde hier also die ausgeführte Bewegung bzw. der enge Kontakt der Fingerspitzen. Bei der Verwendung mit der Bedeutung „fein“ oder „zart“ läge der Fokus hingegen auf der feinen Substanz oder Materialqualität, die über die Geste fiktiv erfühlt und metaphorisch auf die Klangqualität übertragen wird.

Aufforderungsgeste

Die hier als Aufforderungsgeste bezeichnete Handgeste wird in der Alltagskommunikation üblicherweise performativ eingesetzt, um jemanden zum Herkommen aufzufordern. Ihre Bedeutung lässt sich mit „Komm her!“ umschreiben. Sie kann als feststehend und allgemeinverständlich angesehen werden, weshalb die Aufforderungsgeste in Gestenklassifikationen in der Regel den Emblemen zugeordnet (vgl. Poggi 2013, S. 1490; Harold/Ekman/Friesen 1975, S. 346).

Abb. 30 Aufforderungsgeste (Zeichnung: Marie Langer)



Die Hand ist bei der Vorbereitungsposition locker geöffnet und die Handfläche zeigt nach oben, der Arm ist leicht ausgestreckt. Bei der anschließenden Bewegung werden alle Finger außer dem Daumen mehrfach schnell Richtung Handballen gekippt; als Variante kann der Zeigefinger auch in ausgestreckter Position verbleiben und es werden nur Mittelfinger, Ringfinger und kleiner Finger gemeinsam zum Handballen bewegt; umgekehrt kann auch nur der Zeigefinger bewegt werden, während die anderen Finger in gebeugter Position verbleiben (s. Abb. 30).

Konzeptuell kann in der Geste die Nachzeichnung des Weges eines Objekts gesehen werden, das sich auf den Sprecher zubewegt. Eindeutiger noch als bei der rotierenden Geste tritt aber der ikonische Charakter der Aufforderungsgeste gegenüber der performativen Funktion in den Hintergrund, auch bei ihrer Verwendung im musikalischen Kontext.

Poggi/Ansani weisen die Geste für den Dirigierkontext nach und beschreiben ihre Bedeutung wie folgt:

[The gesture – J.K.], which means for laypeople encouraging the interlocutor to come closer ('come on, come here'), in conduction may be a request for 'forte' for two reasons: first, it conveys encouragement: it means 'you are strong, don't be afraid, do dare', hence, finally, 'don't be shy, play/sing forte!'; second, since the closer a sound is to your ears, the louder you hear it, requesting 'come closer' implies 'make your sound be heard louder'. (Poggi/Ansani 2017, S. 114).

Die Aufforderung zum Herkommen wird hier also einerseits metaphorisch auf den Klang bezogen, der als Objekt konzeptualisiert wird, das sich zum Dirigenten hinbewegt. Andererseits fungiert die Geste als allgemeine Ermunterung, selbstbewusster und lauter zu

spielen. Mit der gleichen Bedeutung und Funktion tritt die Geste vereinzelt und dabei zumeist spielbegleitend auch in den untersuchten Gesprächen auf, wenn die Studierenden aufgefordert werden, selbstsicherer und im Forte zu spielen.³²⁴

7.2.3.4 Sonstige alltägliche rekurrente und emblematische Gesten

In den Gesprächen lassen sich außerdem auch alltägliche Embleme und rekurrente Gesten ohne interaktionsspezifische semantische und/oder funktionale Abweichungen nachweisen. Sie sollen im Folgenden der Vollständigkeit halber kurz erwähnt werden.

Palm Up Open Hand Gestures

Die Palm Up Open Hand Gestures (PUOH) bilden eine Familie rekurrenter Gesten, die ausführlich von Cornelia Müller beschrieben wurde (vgl. Müller 2004). Das gemeinsame Formmerkmal ist die geöffnete Hand mit (leicht) ausgetreckten Fingern, die Handfläche zeigt nach oben; häufig wird zusätzlich eine leichte Abwärtsbewegung ausgeführt oder die Geste findet aus einer Drehung des Handgelenks heraus statt (vgl. Bressemer/Müller 2013b, S. 1582). Das zugrundeliegende Aktionsschema ist nach Müller das Zeigen bzw. Präsentieren eines Objekts, zumeist metaphorisch übertragen auf Redegegenstände und damit metakommunikativ eingesetzt (vgl. Müller 2004, S. 236). Die PUOH werden zumeist verwendet

[...] in contexts of presenting some kind of discursive object to an interlocutor, where this object may be offered for inspection or suggested as candidate for agreement, hence where the gesturer invites the listener to share a proposed perspective on something. (Müller 2004, S. 241).

Die PUOH gehören nach Payrató/Teßendorf zu den meistverbreiteten Gesten in der Alltagskommunikation (vgl. Payrató/Teßendorf 2013, S. 1535), so ist es nicht verwunderlich, dass die Geste auch im Untersuchungskorpus zu verzeichnen ist. Sie wurde 14 Mal in der beschriebenen Funktion redebegleitend nachgewiesen.

Unsicherheitsgesten

Die Unsicherheits- oder Vagheitsgesten bilden ebenfalls eine Familie rekurrenter Gesten (vgl. Bressemer/Müller 2013b, S. 1587). Die Hand kann flach oder locker geöffnet sein, sie wird in den Raum gerichtet, die Handfläche zeigt nach vorne oder nach unten, die Hand wird leicht aus dem Handgelenk heraus hin und her gedreht. Die Geste dient dem Ausdruck von

³²⁴ Insgesamt konnte die Aufforderungsgeste 7 Mal nachgewiesen werden, dabei 5 Mal spielbegleitend und 2 Mal redebegleitend.

Unsicherheit oder wird eingesetzt, wenn Einschätzungen nur näherungsweise gegeben werden können (vgl. Bresse/Müller 2013b, S. 1581).

Häufig wird die Handgeste zusätzlich durch Wiegen des Kopfes unterstützt, das sie als reine Kopfgeste auch ersetzen kann. Im Korpus kommt sie als Kopf- und/oder Handgeste in der beschriebenen Funktion insgesamt 15 Mal vor, davon 14 Mal redebegleitend.

Pianogeste

Als verbreitetes Emblem kann auch die Pianogeste angesehen werden (vgl. auch Harold/Ekman/Friesen 1975, S. 346). Dabei wird der Zeigefinger aufgerichtet vor den Mund gelegt, um damit seinen Verschluss ikonisch darzustellen. Die Geste hat ebenfalls eine feststehende holophrastische Bedeutung, die mit „Sei leise!“ beschrieben werden kann; sie wird entsprechend performativ eingesetzt. Im Untersuchungskorpus kommt sie aufgrund der musikalischen Tätigkeit, bei der häufig Anweisungen zur Lautstärke des Gespielten gegeben werden, mit 19 Nachweisen relativ häufig vor; ihre Verwendung ist zu etwa gleichen Teilen spiel- wie redebegleitend.³²⁵

Zustimmungsgeste

Die Zustimmungsgeste kann wohl – auch wegen ihres häufigen Einsatzes in den sozialen Medien – als das am weitesten verbreitete Emblem im westlichen Kulturkreis gelten (vgl. Teßendorf 2013, S. 82). Der Daumen wird dabei nach oben gestreckt, die anderen Finger sind angelegt.

Wie bereits unter 7.2.3 erwähnt, kann in der Zustimmungsgeste ein Bezug zur konzeptuellen Metapher GUT IST OBEN gesehen werden, der jedoch als weitgehend verblasst gelten kann. Im Vordergrund steht die holophrastische Bedeutung, die mit „Mag ich!“ oder „Gut!“ umschrieben werden kann.

Im Korpus konnte die Geste als Ausdruck von Zustimmung sieben Mal, in allen Fällen redebegleitend, nachgewiesen werden.

Minimierungsgeste

Bei der Minimierungsgeste befindet sich ein kleiner Abstand zwischen Zeigefinger und Daumen, wie beim Halten eines kleinen Objekts, die restlichen Finger sind angelegt. Im Gegensatz zum Präzisionsgriff berühren sich die Finger jedoch nicht, sondern es besteht eine

³²⁵ Im Korpus finden sich 8 Nachweis für den redebegleitenden und 11 Nachweise für den spielbegleitenden Gebrauch.

Lücke zwischen Daumen und Zeigefinger. Während mit dem Präzisionsgriff das Erfühlen einer Substanz dargestellt wird, wird die Minimierungsgeste eingesetzt, um die Bedeutung „wenig“ oder „klein“ auszudrücken. Sie ist somit ebenfalls wortähnlich und kann auch aufgrund ihrer Konventionalität als Emblem angesehen werden. Im Korpus konnte sie mit entsprechender Funktion fünf Mal redegleitend nachgewiesen werden.

7.2.4 Strukturelle und funktionale Integration von Gesten

Die strukturelle und funktionale Integration von Gesten in die Verbalsprache wurde bereits vielfach untersucht und ist in der Forschungsliteratur ausführlich beschrieben worden (vgl. z. B. Fricke 2012; Mondada 2014; Stukenbrock 2015). Die Beobachtungen in diesem Korpus konnten die bestehenden Forschungsergebnisse weitgehend bestätigen und sollen daher nur zusammenfassend anhand einiger Beispiele dargelegt werden.

7.2.4.1 Koexpressive Gestik

Den häufigsten Fall (ca. 77%) bilden im Korpus redegleitende Gesten, die sich semantisch redundant oder komplementär zur Verbalsprache verhalten und nicht strukturell integriert sind. Die Gesten werden dabei synchron zur korrespondierenden verbalsprachlichen Einheit ausgeführt oder gehen ihr zeitlich leicht voraus, was in der Multimodalitätsforschung als Nachweis für einen gemeinsamen kognitiven Produktionsprozess von Äußerungen gedeutet wurde (vgl. Mondada 2018, S. 93/94; Bresse/Ladewig/Müller 2013, S. 1111). Sie verstärken die verbale Aussage oder geben eine zusätzliche Information (funktional-semantische Integration), sind aber nicht notwendiger Bestandteil für eine inhaltlich und/oder syntaktisch vollständige Äußerung (strukturelle Integration).³²⁶ Als Beispiel sei folgender Ausschnitt aus LRSD080515 gegeben:

- 149 LR GUCK mal, bei der, bei dem eh, bei der
AUToparallelele zu bleiben, das sin jetzt
im moment noch die spaltmaße von peuGOT
oder von citroEN.
- 150 SD hm_HM,
- 151 LR noch nit die von AUdi.=ne?
- 152 SD <<lachend, pp>ja.>

³²⁶ Es sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass die Entscheidung, ob etwas inhaltlich notwendig für das Verständnis ist oder nicht, nicht immer zweifelsfrei und objektiv getroffen werden kann. Die Grenzen zwischen semantisch strukturell integrierten und nicht integrierten Gesten ist entsprechend fließend, s. auch unter 7.1.1.

153	LR	<u>also dat is eh: sin</u> manchmal SO, erKENNT man noch, (.) bei dem SPALTmaß, <u>also weißte wo wo der der NICHT</u> wohlmeinende zuhörer, noch den HEbel ansetzen kann, um dat auseinANder zu kriegen.	Unsicherheitsgeste Benutzung eines imaginären Hebels
-----	----	--	--

Der Professor LR gibt in diesem Ausschnitt eine globale Bewertung des Vorgespielten von SD ab. Dabei vergleicht er den technischen Perfektionsgrad mit jenem in der Herstellung verschiedener Automarken (149). Innerhalb dieses Bildes setzt er den „NICHT wohlmeinenden zuhörer“ (153) mit dem Mechaniker in Beziehung, der den Hebel ansetzt und bei schlechter Qualität die Konstruktion auseinanderbiegen kann. Dem Verbal Ausdruck „Hebel“ geht dabei die mimetische Ausführung einer hebelnden Bewegung zeitlich voraus. Die Geste verhält sich semantisch redundant zur Verbalsprache, syntaktisch erfüllt sie wie der Verbal Ausdruck die Funktion des Akkusativobjektes des Nebensatzes, ist aber nicht strukturell integriert, da dieses auch verbal realisiert wird.

Am nachfolgenden Ausschnitt aus LNSK060515 wird deutlich, dass die redegleitenden Gesten auch zusätzliche semantische Aspekte thematisieren können, die so nicht Teil der Semantik der Verbalsprache sind:³²⁷

205	SK	((spielt 3)) [((spielt 4))]		
206	LN	[is schon sehr konkret, (-) SCHAFFST du <u>s noch n bisschen,</u> <u>bissen an GRENZbereichiger,</u>]	abdeckende Bewegung (Hand leicht gewölbt, Handfläche nach unten, leichte Bogenbewegung)	„ <i>abgedeckter</i> “, „ <i>leiser</i> “, „ <i>dunkler</i> “

Der Professor LN wünscht sich an dieser Stelle eine leisere Dynamik. Um dies auszudrücken verwendet er in der Verbalsprache den Ausdruck „grenzbereichig“, bezieht sich also auf den Grenzbereich des akustisch Wahrnehmbaren. Gestisch führt er dabei eine bogenförmige Bewegung mit leicht gewölbter, horizontal ausgerichteter Handfläche aus, die an das Abdecken eines Objekts erinnert. Er referiert damit nicht nur auf eine leise Dynamik, sondern auch auf eine dunkle, gedeckte Klangfarbe, die er schon an früherer Stelle als Klangideal thematisiert hatte (72 f.). Die Geste fügt der Verbaläußerung somit eine weitere

³²⁷ Weitere Beispiele: LHSR130214 114; LRSR140714 135; LRSE150514 348.

Information hinzu, strukturell ist sie ebenso wie im vorangegangenen Beispiel nicht integriert.

7.2.4.2 Funktionale Integration in deiktische Konstruktionen

Wie bereits unter 7.1.1.1 erwähnt, finden sich im Korpus zahlreiche Beispiele für die Integration von Zeigegesten in deiktische Konstruktionen.

Eine mögliche Realisierung ist dabei die Kombination von Zeigegesten mit gestisch gebrauchten, exophorischen Deiktika, wie sie Stukenbrock (2015) ausführlich untersucht hat. Die Verwendung einer Zeigegeste stellt dabei eine notwendige semantische Ergänzung eines intonatorisch hervorgehobenen Deiktikons dar (vgl. Stukenbrock 2015, S. 11). Diese Form der Integration konnte im Korpus bei ca. 7% der ermittelten Gesten nachgewiesen werden, so beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LNSK060515:³²⁸

384	LN	das HEISST, <u>wenn DAS hier funktioniert,</u> bist <u>du HIER nich so fest,</u> und dann ist <u>auch deine ANsatzmuskulatur nich so FEST.</u>	zeigt an seinem Körper herunter	„lockere Haltung“
			fasst sich an den Bauch	„Stütze“
			fasst sich an die Lippen	„Ansatz“
385	SK	ja.		

Im gegebenen Beispiel thematisiert der Professor LN die von ihm gewünschte entspannte Körperhaltung, mit der seiner Meinung nach eine zu feste Bauch- wie Ansatzmuskulatur vermieden werden kann. Für die Referenz auf die Körperhaltung benutzt er dabei das betonte Demonstrativpronomen „DAS“ und zeigt gleichzeitig an seinem Körper herunter. Nachfolgend nutzt er das Lokaldeiktikon „HIER“, das von einer Berührung des Bauchs begleitet wird. In beiden Fällen stellen die Zeigegesten eine semantisch notwendige Ergänzung einer sonst inhaltlich unvollständigen Äußerung dar. Sie sind jedoch nicht in die syntaktische Struktur integriert, sondern verhalten sich auf syntaktischer Ebene redundant zur Verbalsprache. Im letzten Teil des Satzes bezieht sich LN dann auf die Lippenspannung, wobei er den Ausdruck „Ansatzmuskulatur“ in Kombination mit einer Berührung der Lippen verwendet. Die Geste verhält sich hier somit koexpressiv zur Semantik der Verbalsprache und ist weder syntaktisch noch semantisch strukturell integriert.

³²⁸ Weitere Beispiele: LRSD080515 467; LHSR130214 86, 601; LFSE100214 290, 361.

Häufiger noch ist im Korpus der Gebrauch von Zeigegesten in Kombination mit exophorisch-symbolischen oder endophorischen Deiktika (ca. 11%). Die Verwendung von Zeigegesten ist nach Stukenbrock bei deiktischen Konstruktionen dieser Art nicht zwingend notwendig, weil der Bezug durch die geteilte Kommunikationssituation oder den Gesprächskontext bereits hergestellt ist (vgl. Stukenbrock 2015, S. 11, 16).³²⁹ Diese Feststellung gilt aber offensichtlich nicht für akustische und flüchtige Bezugsgrößen bzw. Zeigeeziele: Im Untersuchungskorpus, in dem in der überwiegenden Zahl der Fälle auf musikalische Ereignisse deiktisch referiert wird, muss der verbale Verweis auch bei den exophorisch-symbolischen und endophorischen Deiktika um eine Zeigegeste in den Notentext – oder wie unter 7.1.1.2 beschrieben durch Vorsingen/Vorspielen der entsprechenden Stelle – ergänzt werden, um Eindeutigkeit in der Referenz herzustellen.³³⁰ So beispielsweise im nachfolgenden Ausschnitt aus LHSR130214:³³¹

152	SR	<u>((spielt 8))</u>	Betonungsbögen, auch mit betonendem Vorbeugen des Oberkörpers
153	LH	geNAU; <u>auch diese pause bitte überBRÜCKEn,</u>	zeigt in die Noten
154	SR	hm_HM.	

Der Professor LH bittet die Studentin LR an dieser Stelle, einen musikalischen Zusammenhang zwischen zwei, durch eine Pause getrennten Passagen herzustellen, was er mit den Worten „diese Pause bitte überBRÜCKEn“ (153) umschreibt. Da SR zuvor einen 8-sekündigen Abschnitt gespielt hat, ist die Referenz nicht hinreichend eindeutig, weshalb eine zusätzliche Zeigegeste in die Noten zur Spezifizierung von „diese pause“ notwendig ist.³³²

7.2.4.3 Strukturelle Integration

In Einzelfällen (ca. 1%) lassen sich Gesten nachweisen, die nicht nur semantisch, sondern auch syntaktisch strukturell wie funktional integriert sind.³³³ Sie werden in allen nachgewiesenen Fällen mit paraverbalen Lautäußerungen kombiniert und dienen im

³²⁹ S. unter 7.1.1.1.

³³⁰ Eine Ausnahme besteht, wenn auf etwas zuvor Gespieltes direkt im Anschluss Bezug genommen wird und dabei Mehrdeutigkeiten in der Referenz ausgeschlossen werden können, da das Referenzobjekt im gespielten Abschnitt nur einmalig vorkommt. Eine andere Möglichkeit zur Herstellung eindeutiger Referenz ist die Verbalumschreibung des Gespielten.

³³¹ Vgl. auch LGSD270114 143; LHSR130214 157; LFSE100214 65.

³³² Die Herstellung von Referenz durch Zeigegesten kann auch in nicht-deiktischen Konstruktionen notwendig sein, vgl. z. B. LFSE100214 75; LHSR130214 120; LGSD270114 283.

³³³ Vgl. z. B. LRSR140714 102; LFSE100214 99, 119; LRSE150514 132, 440.

Rahmen dieser multimodalen Gesamthandlung als Imitation einer nicht gewünschten Spielweise, so beispielsweise im nachfolgenden Ausschnitt aus LGSD270114:

44	LG	[so, das] war jetzt aber schon viel BESser. (-) dis war nämlich VORher, (.) GANZ stark, dass es immer am ENde <u>chchchch</u> - TIERisch gerauscht hat. also so PLANlos; du lässt ALles los. (.) du spielscht bis zu dem Höhepunkt, und daNACH <u><<absinkend>eeeh></u> . a(-) lso dis zuRÜCKphrasieren, is LASCH. [...]	absinkende Handgeste (Kippen des Handgelenks)	absinkende Handgeste (Kippen des Handgelenks)	„zu wenig Spannung“ Geräusche: Imitationen
----	----	--	--	--	---

Im gegebenen Ausschnitt kritisiert der Professor LG die Gestaltung der Phrasenenden durch SD, die seiner Meinung nach mit zu wenig (musikalischer wie muskulärer) Spannung erfolgen. Dies demonstriert er, indem er die zunächst sagittal aufgerichtete Hand im Handgelenk kippt und spannungslos herabsinken lässt. Beim ersten Mal begleitet er diese Geste mit einer Lautäußerung, die das Rauschen im Spielen von SD imitiert. Hier ist die Kombination aus Gestik und Lautäußerung funktional in Form einer semantischen Spezifizierung der Art und Weise, nicht aber strukturell integriert. Beim zweiten Mal hingegen ist die Kombination aus Gestik und Lautäußerung, die hier den Spannungsverlust durch ein Absinken der Intonation lautmalerisch darstellt, notwendiger Bestandteil der syntaktischen Struktur. Der Satz „du spielscht bis zu dem Höhepunkt, und daNACH“ wäre ohne ihre Berücksichtigung ungrammatisch und semantisch unvollständig.

7.3 Zusammenfassung

In den untersuchten Unterrichtsgesprächen werden neben Verbalsprache verschiedene nonverbale Ressourcen für die Verständigung über musikalische Inhalte und ihre Vermittlung eingesetzt. Neben gestischen Ausdrucksformen sind dies vor allem Vorsingen und Vorspielen. Sie dienen auf pragmatischer Ebene der Identifikation von Stellen im Notentext (18%) oder der Illustration musikalischer Eigenschaften (82%), wobei zwischen der Demonstration einer gewünschten Spielweise, die sodann imitiert werden soll, und der Nachahmung des Spielens der Studierenden mit dem Ziel der Negativevaluation, unterschieden werden kann. Während für die Illustration sowohl Singen als auch Spielen eingesetzt werden, wird für den Verweis auf Stellen im Notentext in der Regel das Vorsingen gewählt, da es gegenüber dem Spielen mit geringerem Aufwand verbunden ist. Im Gegensatz zum illustrierenden Einsatz wird das Singen dabei außerdem weniger expressiv

ausgestaltet, nicht oder nur wenig von unterstützender Gestik begleitet und ist im Allgemeinen kürzer. Es erfüllt die Funktion eines lokaldeiktischen Verweises und stellt so eine Alternative zu einer Verbalumschreibung oder einer Zeigehandlung in die Noten dar, die besonders dann genutzt wird, wenn der Professor sich weiter entfernt im Raum befindet und den genauen Notentext nicht auswendig kennt. Außerdem bietet das Singen gegenüber dem gestischen Zeigen die Möglichkeit, gleichzeitig auf musikalische Aspekte aufmerksam zu machen, die identifizierende also mit der illustrierenden Funktion zu verbinden.

Vorsingen wird auch parallel zum Instrumentalspiel der Studierenden eingesetzt. Es erfüllt dabei eine unterstützende und animierende Funktion und wird meist mit Gesten kombiniert, die in ähnlicher Form auch im Dirigier- bzw. Probenkontext nachgewiesen wurden (Bräm/Bräm 2004; Poggi/Ansani 2017). Neben konventionellen taktschlagenden Gesten (emblematische Dirigiergestik) handelt es sich dabei um referentiell-ikonische Gesten, die Überschneidungen mit expressiver Dirigiergestik und/oder mit alltäglichen rekurrenten Gesten aufweisen und interaktionsbezogen als rekurrent bis emblematisch eingestuft werden können. Sie dienen ebenfalls der Anweisung, lassen aber gleichzeitig durch den ikonischen Charakter auch Schlüsse über musikbezogene Konzeptualisierungen zu und werden in den Gesprächen nicht nur musik-, sondern auch redebegleitend eingesetzt. Sie bilden im Korpus die größte Gestenkategorie. Daneben stellt im Bereich der referentiell-ikonischen Gesten die Nachzeichnung musikalischer Verläufe und die Nachahmung von Instrumentalspiel eine interaktionsspezifische Besonderheit dar. Referentiell-deiktische Gesten (Zeigegesten) werden vor allem zum Verweis auf den Notentext sowie auf Körperteile zum Verweis auf Spielhaltung oder -technik verwendet und werden fast ausschließlich redebegleitend verwendet.

Obgleich diese qualitative Studie nur Tendenzen bezüglich der Häufigkeiten aufzeigen kann, wird bei Betrachtung des gesamten gestischen Repertoires (Tab. 3) eine Dominanz der konventionalisierten gestischen Ausdrucksformen (rekurrente Gesten und Embleme) gegenüber singulären redebegleitenden Gesten deutlich. Dies zeugt zum einen von einer effizienten Kommunikation und belegt zum anderen das hohe Maß an Spezialisierung und Professionalisierung der Gesprächsteilnehmer. Die zahlreichen Überschneidungen zwischen dem gestischen Repertoire der Professoren mit jenem von Dirigenten sind außerdem Ausdruck der Sozialisation der Professoren als Orchestermusiker und zeigen gleichzeitig, dass die Professoren im Instrumentalunterricht häufig die Rolle von Dirigenten einnehmen und so wiederum zur Sozialisierung der Studierenden im Kreis der Orchestermusiker beitragen.

Tab. 3 Übersicht Gestikgebrauch

Gesten-kategorie	Untergruppe	Modalität			alle Modalitäten	gesamte Kategorie
		spiel-begleitend (+ Singen)	sing-begleitend	rede-begleitend		
Referentiell-ikonische Gesten	Darstellung von Redehalten	11	8	273	292	463
	Nachzeichnung musikalischer Verläufe	19	26	43	88	
	Nachahmung von Instrumentalspiel/Haltung	3	8	72	83	
Referentiell-deiktische Gesten	in/auf die Noten	1	0	160	161	411
	an/auf Körperteile/n	1	1	108	110	
	auf den Studierenden	3	2	68	73	
	in Raumrichtungen	1	0	49	50	
	auf/am Instrument	0	0	13	13	
	auf Raumobjekte	0	0	7	7	
Emblematische Dirigiergestik	einfaches Taktschlagen	113	49	5	167	256
	Schlagmuster	25	3	14	42	
	Auftakt/Vortakt	0	3	18	21	
	Abschlagen	15	5	1	21	
	Fermate/Halten	4	0	1	5	
Interaktions-spezifische rekurrente und emblematische Gesten	Betonungsbogen	171	75	22	268	525
	Stromgesten	50	21	99	170	
	Intensitätsgeste	5	8	23	36	
	öffnende Geste	6	1	17	24	
	Crescendo-/Decrescendogeste	6	8	8	22	
	symbolische Darstellung von Crescendo/Descrescendo	0	0	5	5	
Alltägliche rekurrente und emblematische Gesten mit interaktions-spezifischer Bedeutung/Funktion	rotierende Geste	20	5	31	56	102
	Away-Gestures (Unterbrechung)	3	0	30	33	
	Präzisionsgriff (Artikulation/Rhythmus)	4	8	13	25	
	Substanzgeste	1	0	10	11	
	Aufforderungs-geste	5	0	2	7	
Alltägliche rekurrente und emblematische Gesten ohne funktionale/semantische Variation	Away-Gestures (Ablehnung)	0	0	33	33	101
	PUOH	0	0	14	14	
	Unsicherheits-gesten	0	1	14	15	
	Pianogeste	11	0	8	19	
	Präzisionsgriff (Genauigkeit)	0	0	8	8	
	Zustimmungs-geste	0	0	7	7	
	Minimierungs-geste	0	0	5	5	

Gesten und Singen/Spielen sind im Korpus funktional wie strukturell eng mit der Verbalsprache verflochten. Während die Integration von Gesten in die Verbalsprache in der Vergangenheit bereits mehrfach belegt werden konnte (vgl. z. B. Fricke 2012), liegen zur Verwendung von Singen und Spielen in Verbindung mit Verbalsprache bisher keine Untersuchungen vor. Die Analyse konnte diesbezüglich zeigen, dass Singen/Spielen im häufigsten Fall wie die gestischen Ausdrucksformen eine semantische und/oder syntaktische Funktion übernehmen, aber keine strukturelle Integration besteht (64% bei Singen/Spielen; 77% bei Gestik). Das heißt, die nonverbalen Ausdrucksformen spezifizieren, ergänzen oder unterstützen die verbale Aussage, sind jedoch kein notwendiger struktureller Bestandteil der Äußerung, ohne den sie ungrammatisch oder semantisch unterbestimmt wäre.³³⁴

Eine Integration in die semantische Struktur besteht bei exophorisch-gestisch gebrauchten Deiktika (pronominaler Gebrauch mit intonatorischer Hervorhebung). Nach Stukenbrock (2015) ist hier die Verwendung einer Zeigegeste für eine semantisch vollständige Äußerung obligatorisch. Im gegebenen Kontext besteht die Besonderheit darin, dass das Zeigeeziel häufig das Gespielte darstellt, das akustischer und flüchtiger Natur ist. Der Verweis erfolgt in diesem Fall entweder durch eine Zeigegeste auf die entsprechende Stelle im Notentext, in metonymischer Stellvertretung auf den Studierenden oder aber ohne Zeigegeste und stattdessen durch eine akustische Realisierung des Zeigeeziels in Form von Vorsingen und Vorspielen, wobei die synchrone Struktur von Zeigehandlung und Deiktikon gezwungenermaßen aufgebrochen werden muss.

Eine weitere Besonderheit in der Verwendung von Deixis besteht im Korpus außerdem darin, dass aufgrund der akustischen Redegegenstände – anders als in Kontexten mit visuellen Zeigeezielen – auch bei exophorisch-symbolischem und endophorischem Gebrauch von Deiktika zusätzliche Verweise notwendig sind, um eine eindeutige Referenz herzustellen; dies gilt insbesondere dann, wenn eine größere zeitliche Distanz zwischen dem Gespielten und der Bezugnahme besteht. Diese Verweise können (neben Verbalumschreibungen des Notentextes) entweder durch Zeigegesten in die Noten oder durch identifizierendes Vorsingen/Vorspielen erfolgen. Singen/Spielen sind in diesem Fall zumeist nicht nur funktional, sondern auch strukturell-syntaktisch als Teil einer Nominalgruppe integriert, während die Zeigegesten in die Noten parallel zur Verbalsprache ausgeführt werden und damit nicht obligatorischer Teil der syntaktischen Struktur sind.

³³⁴ Ob die nonverbalen Ausdrucksformen zwingend für das Verständnis erforderlich sind oder nur eine zusätzliche, wichtige Information darstellen, ist allerdings häufig nicht eindeutig zu bestimmen, die Grenze zwischen funktionaler und struktureller semantischer Integration verläuft entsprechend fließend.

Insgesamt zeigt sich, dass Singen und Spielen gegenüber gestischen Ausdrucksformen wesentlich häufiger auch strukturell-syntaktisch integriert sind (31% bei Singen/Spielen gegenüber 1% bei Gestik). Dies rührt zum einen von der besonderen Bedeutung und Funktion und der damit verbundenen Häufigkeit des Einsatzes dieser Ressourcen in den untersuchten Gesprächen her. Es lässt sich zum anderen mit der akustischen Realisierung begründen, die anders als bei Gestik eine gleichzeitige Ausführung zur Verbalsprache unmöglich macht. In jedem Fall aber spricht es dafür, Spielen und Singen – wie es für Gestik in der Multimodalitätsforschung bereits etabliert ist – ebenfalls als vollwertigen Modus anzusehen, der für das Verständnis der Interaktion im untersuchten Kontext unverzichtbar ist.³³⁵

³³⁵ S. auch unter 8.4.

8 Konzeptualisierung von MUSIK

Die Analyse des Gestikgebrauchs und der ihm zugrundeliegenden Bild- und Aktionsschemata in den vorangegangenen Kapiteln hat bereits eine Reihe musikbezogener Konzeptualisierungen wie beispielsweise die Auffassung musikalischer Entwicklung als STROM oder die Assoziation von dynamischer Steigerung mit Konzepten wie WACHSEN oder ÖFFNEN aufgezeigt. Im Folgenden soll nun nach dem unter 5.3.3 beschriebenen Vorgehen auch die Verbalsprache in diese Betrachtungen mit einbezogen und geprüft werden, ob und inwiefern sich einzelne verbale wie gestische Metaphern zu übergeordneten Konzepten zusammenfassen lassen. Bei einer solchen Zuordnung gilt es nicht nur zu klären, welche Quellkonzepte vorliegen – also wie und als was Musik in den Gesprächen aufgefasst wird – sondern auch, welche Aspekte von Musik mit diesen Konzeptualisierungen überhaupt beschrieben werden. Solch eine Analyse der Zielkonzepte spielt in den vorliegenden Untersuchungen zur musikbezogenen Sprache bisher kaum eine Rolle. Thomas Störel unterscheidet in seiner Studie zur Metaphorik in musikbezogenen Textsorten zwar verschiedene Zielbereiche, nimmt jedoch keine systematische Zuordnung von Quell- und Zielkonzepten vor (vgl. Störel 1997, S. 53 f.). Heike Stumpf bezieht die von ihr ermittelten Bildfelder in der Musikkritik des 19. Jahrhunderts nur ganz allgemein auf Musik (vgl. Stumpf 1996) und Günther Kleinen geht in seiner Untersuchung zwar stärker eingegrenzt auf Beschreibungen musikalischer Wahrnehmungen ein, spezifiziert dann jedoch auch nicht weiter die verschiedenen Aspekte dieser Wahrnehmungen (vgl. Kleinen 1994, 1999). Die hier vorgenommene Analyse musikbezogener Konzeptualisierungen konnte jedoch zeigen, dass bestimmte Quellkonzepte im Untersuchungskorpus typischerweise für die Beschreibung bestimmter Zielkonzepte genutzt werden, weshalb im Folgenden zunächst eine genauere Beschreibung der konzeptualisierten Einzelaspekte von Musik vorgenommen werden soll.

8.1 Zielkonzepte

Betrachtet man die Beschreibung von Musik, so zeigt sich, dass dabei unterschiedlichste Aspekte des Hörereignisses bzw. der Komposition Ziel dieser Darstellungen bzw. Konzeptualisierungen sein können.

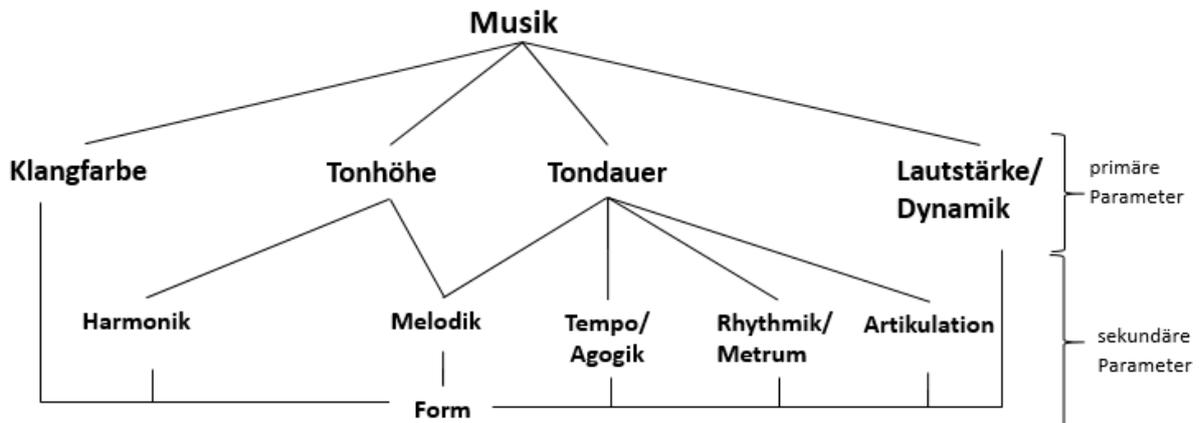
Physikalisch lässt sich ein Hörereignis durch die messbaren Größen des Einzeltons, Tonhöhe, Dauer, Lautstärke und Klangfarbe, beschreiben. Klangfarbe nimmt dabei eine Sonderrolle ein, da sie als Produkt der anderen Größen bezogen auf die einzelnen Teil- bzw.

Obertöne, die bei der Tonerzeugung durch ein spezifisches Instrument entstehen, gelten kann (vgl. von Blumröder 1985, S. 2; vgl. auch Deutsch 1996).³³⁶ Die Beschreibung von Musik in Form physikalischer Parameter geht ursprünglich auf die serielle Kompositionstechnik und die frühe Computermusik der 50er-Jahre zurück, bei der die akustischen Merkmale von Tönen separat beschrieben und dann kombiniert werden sollten. Seit den 60er-Jahren hat der Begriff „Parameter“ in der Musikwissenschaft dann eine Bedeutungserweiterung erfahren und wird zunehmend nicht mehr nur für die genannten physikalisch messbaren Größen verwendet, sondern auf „übergeordnete Struktureinheiten der Komposition“ wie beispielsweise Harmonik, Rhythmus oder Melodik bezogen (vgl. von Blumröder 1985, S. 1). Gemeint sind nunmehr ganz allgemein die Mittel, die dem Komponisten als Variablen zur Verfügung stehen; im Wesentlichen sind dies neben Klangfarbe und Lautstärke die Parameter Harmonik, Melodik, Artikulation, Rhythmik bzw. Metrum und Tempo. Bei Orchester- und Ensemblewerken ist außerdem auch die Instrumentation zu berücksichtigen, wobei diese wiederum in direkter Beziehung zur Klangfarbe steht. Diese sogenannten sekundären Parameter ergeben sich einerseits durch die Abfolge und/oder Kombination mehrerer Töne und sind andererseits Produkt des Zusammenwirkens der genannten physikalischen Größen der Einzeltöne (Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke), die somit als primäre Parameter bezeichnet werden können (s. Abb. 31). So lässt sich beispielsweise Harmonik als Fortschreiten der Zusammenklänge mehrerer Töne beschreiben (vgl. Rummenhölter 1996a) und Melodik als Abfolge von Tönen unterschiedlicher Höhe und Dauer fassen (vgl. Dahlhaus 1997). Die unterschiedlichen Parameter wirken dann wiederum zusammen und bilden so musikalische Strukturen bzw. Formen:

Musikalische Form ist das Resultat all dessen, was ein Musikwerk ausmacht und in ihm zusammenwirkt, vom kleinen satztechnischen Detail bis zum großen Zusammenhang, in der Abfolge, den Übergängen, der Beziehung und der jeweiligen Funktion der musikalischen Vorgänge und Teile. Beschreibung, Deutung und Lehre der musikalischen Form bilden daher die krönende und anspruchsvollste musiktheoretische Disziplin, weil sie sämtliche Teilmomente eines Satzes einschließt und zusammenführt. Denn jedes Teilmoment – wie Harmonik, Kontrapunkt, Melodik, Rhythmik, Dynamik – entfaltet erst in Abhängigkeit von und in Verbundenheit mit den anderen Momenten seinen vollen musikalischen Sinn (Kühn 1995b).

³³⁶ S. auch unter 8.1.3.

Abb. 31 Primäre und sekundäre Parameter von Musik



Ogleich die Musikbeschreibung nach einzelnen Parametern insbesondere im pädagogischen Kontext weite Verbreitung gefunden hat, ist sie auch nicht unproblematisch. Zum einen hängen die Parameter – wie auch aus dem obigen Zitat von Clemens Kühn hervorgeht – zusammen und sind sowohl wahrnehmungspsychologisch als auch als Teil des Kompositionsprozesses häufig gar nicht getrennt voneinander zu beschreiben. So erklärt beispielsweise Thiemel über den Parameter Dynamik:

Eine strenge Trennung der Dynamik von den anderen formbildenden Parametern kann, streng genommen [sic], nur in der Analyse oder im Rahmen systematischer Forschungen unternommen werden, da alle Parameter interdependent sind. [...] Das relative Lautstärkeverhältnis einander folgender Klänge wirkt als ein (oft unbewußt [sic] angewendetes und aufgefaßtes [sic]) Bezugssystem (...); nicht immer wird dabei ausreichend beachtet, ‚wie untrennbar die ‚Dimensionen‘ der Höhe, Intensität und Dauer zusammenwirken‘ (K. Stockhausen, Texte, Bd. 1, K. 1963, S.63). (Thiemel 1995).

Zum anderen sind nicht alle beschriebenen Kategorien auch für jede musikalische Epoche relevant; so existierte beispielsweise in der Musik vor 1600 noch keine harmonische Betrachtungsweise, wie sie sich danach über den Generalbass bis zur Zeit der Wiener Klassik etablierte (Rummenhöller 1996b).³³⁷ Dass die genannten Parameter für das Untersuchungskorpus dennoch relevant sind, zeigt sich einerseits daran, dass ihnen unterschiedliche Quellkonzepte zugeordnet werden können und andererseits daran, dass die Gesprächsteilnehmer sich wiederholt auf sie beziehen, was die kognitive Präsenz der Kategorien und ihre Relevanz für den Instrumentalunterricht belegt.³³⁸ In dem Gespräch LGSD2700114 wird sogar ganz konkret über die verschiedenen Parameter von Musik, die es bei der Interpretation zu berücksichtigen gilt, reflektiert:

³³⁷ Anzuwenden ist die Musikbeschreibung in Form einzelner Parameter außerdem nur auf klassische Musik des abendländischen Kulturkreises, s. dazu weiter unten.

³³⁸ Vgl. dazu z. B. LRSR140714 302; LHSR130214 45, 522; LGSD270114 22f; LFSE100214 46, 65, 245; LRSR080515 317, 388. S. auch die Einzelnachweise in Anhang III.

8 LG was sind so die GRUNDparameter von der musik? () du
kannst jetzt ne FARBE nehmen, un=aber was sind so die
grundparameter, mit denen man so farben zusammenMIXT?

9 (2)

10 LG BASics?

11 SD ja=mit der LUFT, mit dem voKAL, und mh mit dem mit der FORM
[vorne]

12 LG [joa, es]
gibt jetzt auch noch ne musikalische farbe, dis is jetzt
so: sozusagen klarinetTistisch gesehen, aber es gibt auch
von der muSIK, sind die grundparameter ANders. luft ist
kein grundparameter von muSIK. also, (.) nich von dem
material.

13 (2)

14 LG was sind grundparameter in der muSIK?

15 SD (-) MEtrum,
RHYTHmik

16 LG ja,
[geNAU.]

17 SD [und]
melodie

18 LG ja_JA, geNAU

19 SD und ha=harmoniE
[()]

20 LG [ja, geNAU. <<f< ja >] (.) ehm (.) und, (.) wie sieht das
jetzt damit AUS? (--)

21 (2)

22 LG <<p>() (--) (dis kann man mit melodie ()
beschreiben.)>

23 SD (-) ja, also ich find
[durch]

24 LG [dyNAMik]
<<decresc>is auch noch so
[ne frage ()>]

25 SD [ja, disch] is halt alles SEHR, n bisschen arg EINTönig,
[()]

26 LG [ja:,]
dis STIMMT. geNAU.

27 SD ehm

28 LG also dynamik gabs

Dass die musikalischen Parameter gleichzeitig eng miteinander zusammenhängen, schlägt sich zum einen in Überschneidungen bei den Quellkonzepten der Einzelaspekte und zum anderen in metaphorischen Beschreibungen nieder, die sich auf verschiedene Parameter gleichzeitig beziehen und mit denen eher übergeordnete Strukturen und Zusammenhänge thematisiert werden. Insbesondere diese übergeordneten Quellkonzepte erlauben Rückschlüsse auf das Musikverständnis der Interaktanten, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass in allen untersuchten Unterrichtsstunden Werke der abendländischen Klassik und/oder (Spät)Romantik behandelt werden, Aussagen zu musikbezogenen Konzeptualisierungen sich also immer nur auf Musik aus dieser Zeit beziehen können.³³⁹

Im Folgenden sollen die Zielkonzepte, das heißt die einzelnen musikalischen Parameter, und die Quellkonzepte, die jeweils für ihre Beschreibung genutzt werden, näher beschrieben werden. Dabei stehen die Zielkonzepte AGOGIK/TEMPO, METRUM/RHYTHMUS, DYNAMIK und KLANGFARBE sowohl von der Bandbreite der (metaphorischen) Lexikalisierungen her als auch quantitativ bezogen auf die Gesprächszeit, die diesen Parametern in den Unterrichtsstunden gewidmet wird, eindeutig im Fokus.³⁴⁰ Nach der Betrachtung der einzelnen musikalischen Parameter sollen die übergeordneten Quellkonzepte vorgestellt werden, die zur Konzeptualisierung von Musik als Ganzes genutzt werden (8.2).

Grundsätzlich gilt es bei der nachfolgenden Aufstellung zu bedenken, dass sich sowohl Quell- als auch Zielkonzepte überschneiden können. So stellen Konzepte keine trennscharfen Kategorien dar, sondern weisen eine prototypische Struktur mit unscharfen Grenzen auf.³⁴¹ Hinzu kommt das unter 4.3.3.2 diskutierte Problem, dass Konzeptzuordnungen kaum zu validieren sind. Die hier vorgenommene Einteilung bildet daher letztlich nur eine mögliche Zuordnung.

Wie unter 5.3.3. erläutert, soll bei der nachfolgenden Analyse die Frage der kognitiven Präsenz metaphorischer Konzepte zunächst unberührt bleiben, sie wird in Verbindung mit

³³⁹ Der Fokus auf Kompositionen ab der Generalbasszeit (um 1600) bis zur Auflösung der (Dur-Moll-) Tonalität im frühen 20. Jahrhundert kann als repräsentativ nicht nur für das an Musikhochschulen unterrichtete Repertoire, sondern auch für das Aufführungsrepertoire klassischer Ensembles gelten. Entsprechend ist auch von einer größeren Verbreitung der hier ermittelten Konzeptualisierungen klassischer Musik auszugehen.

³⁴⁰ Neben den genannten musikalischen Parametern bzw. Einzelaspekten spielt außerdem die häufig mit diesen eng in Verbindung stehende Spieltechnik in den Gesprächen eine Rolle. Da es sich dabei jedoch nicht um musikbezogene Konzeptualisierungen im engeren Sinne handelt, wird der Bereich „Spieltechnik“ hier nicht weiter betrachtet, sondern wird nur der Vollständigkeit halber im Anhang III mit aufgeführt.

³⁴¹ S. unter 4.3.3.1.

Überlegungen zu Fragen der Lexikalisierung von Metaphern im nachfolgenden Kapitel 8.3 diskutiert.

8.1.1 TEMPO/AGOGIK und RHYTHMUS/METRUM

Mit dem ursprünglich italienischen Ausdruck „tempo“ [Zeit, Dauer] (vgl. PONS GmbH 2021a) wird seit dem 18. Jahrhundert die Ablaufgeschwindigkeit eines Musikstücks bezeichnet. Dabei geht es jedoch zumeist nicht nur um die in Schlägen pro Minute messbare, absolute Geschwindigkeit, sondern auch um ein dem Charakter des Musikstücks angemessenes Spieltempo (vgl. Froebenius 1998a). So entsteht der Eindruck von Schnelligkeit nicht nur durch die Anzahl der Schläge pro Minute, sondern auch durch die Melodieführung, den Rhythmus und die dynamische Gestaltung. Der enge Zusammenhang zwischen dem Charakter eines Stücks und dem Spieltempo schlägt sich auch in zahlreichen Vortragsbezeichnungen nieder, die ursprünglich eine Wesensart beschreiben, heute aber primär als Tempobezeichnung verbreitet sind.³⁴²

Unabhängig davon, ob unter Tempo ein empfundenes oder absolutes Zeitmaß verstanden wird, ist vom Grundtempo eines Stücks die sogenannte „Agogik“ zu unterscheiden. Sie bezieht sich auf Abweichungen vom Grundtempo zur Hervorhebung besonders ausdrucksvoller Stellen im Notentext und hat sich insbesondere als interpretatorische Freiheit für die Musik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts etabliert (vgl. Froebenius 1998b). Weiterhin sind die Parameter Tempo und Tempoführung bzw. Agogik eng benachbart mit den Kategorien Rhythmus und Metrum, die ebenfalls aus dem primären Parameter Tondauer hervorgehen. In einem modernen Verständnis ist mit Rhythmus die Strukturierung der musikalischen Zeit durch die Dauer der Einzeltöne gemeint (vgl. Seidel 1998a). Für die Musik zwischen dem 17. und dem Ende des 19. Jahrhunderts wird Rhythmus im Allgemeinen in Abhängigkeit vom Metrum bestimmt: Das Metrum ist dabei die regelmäßige Betonungsstruktur, die zumeist in Form der Taktart vorgegeben ist, vor diesem Hintergrund bildet sich dann die rhythmisch variable Struktur einzelner musikalischer Phrasen oder Motive ab (vgl. Seidel 1998b). Während Metrum und Rhythmus sich demnach auf die Zeit- und Betonungsstrukturen der Einzeltöne in Relation zueinander beziehen, betreffen Tempo und Agogik die Spielgeschwindigkeit insgesamt, also unter Beibehaltung der metrischen und rhythmischen Strukturen. Im konkreten Gesprächszusammenhang sind die Redegegenstände Tempo, Agogik, Metrum und Rhythmus häufig jedoch nicht zu trennen.

³⁴² So heißt es beispielsweise über „allegro“ im Riemann Musiklexikon: „Allegro [ital.], Abk.: All, heiter, lustig; als Tempobezeichnung hat es jedoch die Bedeutung von schnell erhalten.“ (Riemann 2012c, vgl. auch d). S. unter 8.3.3.

Werden beispielsweise Passagen agogisch ausgestaltet und damit Einzeltöne verzögert, so verschiebt sich auch die metrische Struktur und es werden Töne „vor“ oder „nach dem Schlag“, also dem metrischen Impuls, gespielt. Entsprechend werden die genannten Parameter hier zu einer Gruppe zusammengefasst. Für die Konzeptualisierung der Parameter TEMPO/AGOGIK und RHYTHMUS/METRUM sind insbesondere die Quellkonzepte BEWEGUNG/STROM und OBJEKT maßgeblich. Sie sollen nachfolgend näher erläutert werden.

BEWEGUNG/STROM

Bei den Aussagen zur Zeitstruktur (Rhythmus, Metrum, Tempo) und zur Tempoführung (Agogik) dominieren im Korpus Konzeptualisierungen als STORM und BEWEGUNG. Dies ist naheliegend, da insbesondere das Konzept BEWEGUNG nicht nur als metaphorisch einzustufen ist, sondern sich zumindest partiell auch konkret auf das Musizieren beziehen lässt: So wird ein höherer Grad an melodischer Aktivität nicht nur als schnell wahrgenommen (vgl. Busch/Auhagen 1998), sondern geht auch tatsächlich mit schnelleren Finger-, Lippen- oder Zungenbewegungen einher. Die Ausdrücke „schnell“, „langsam“ bzw. „schneller werden“, „langsamer werden“ sowie die entsprechenden italienischen Termini³⁴³ können daher als nichtmetaphorisch betrachtet werden.³⁴⁴

Metaphorischer Natur sind hingegen Lexikalisierungen mit Bewegungsverben wie „gehen“, „laufen“, „fließen“, „bremsen“ oder „stehen bleiben“, da ihr lexikalisches Bedeutungsspektrum nicht auf das Spieltempo bezogen werden kann, ohne dass sich semantische Inkongruenzen ergeben.³⁴⁵ Bewegungsverben werden in allen untersuchten Gesprächen für die Beschreibung von TEMPO/AGOGIK verwendet. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Auffassung von TEMPO als kontinuierliche BEWEGUNG oder STROM, was sich in Ausdrücken wie „fließen lassen“ oder „weitergehen“ widerspiegelt. Das individuell gewählte Spieltempo ist in diesem Bild Teil eines Stroms und sollte diesen weder unterbrechen, noch ihm vorangehen. Dies zeigt sich auch in negativ konnotierten

³⁴³ Wie unter 2.2 dargelegt, sind die meisten Spielanweisungen italienische Termini. Die Entsprechungen zu den genannten deutschen Ausdrücken sind „presto“ [schnell] (vgl. PONS GmbH 2021b), „adagio“ [langsam] (vgl. PONS GmbH 2021c), „accelerando“ [schneller werden/beschleunigen] (vgl. PONS GmbH 2021d), „ritardando“ [verlangsamen/verzögern] (vgl. PONS GmbH 2021e), s. auch Anhang III.

³⁴⁴ Für die Konzeptualisierung als STROM gilt dies nur eingeschränkt: Zwar spielt der Luftstrom bei den Blasinstrumenten eine zentrale Rolle, seine Geschwindigkeit ist jedoch nicht für die Zeitgestaltung, sondern für die Dynamik relevant.

³⁴⁵ Einzelnachweise s. Anhang III.

Verben wie „schwingen“ oder „fließen“ können zwar auf den Luftstrom/die Luftsäule bezogen werden und haben insofern auch nichtmetaphorische Bedeutung (vgl. 7.2.3.2/Stromgeste), hier besteht jedoch kein Zusammenhang zwischen der Schnelligkeit (Anzahl) der Schwingungen oder der Größe der Luftsäule und dem Spieltempo; sondern die Anzahl der Schwingungen definiert die Tonhöhe und ihre Amplitude die Lautstärke.

Lexikalisierungen wie „stecken bleiben“, „stehen bleiben“ oder „versacken“ für eine nicht gewünschte Verlangsamung und „weglaufen“, „abhauen“ oder „eilen“ für ein zu schnelles Spieltempo.³⁴⁶

Als beispielhaft für die Konzeptualisierung als STROM und/oder BEWEGUNG kann folgender Ausschnitt aus LGSD270114 gelten:

<p>45 SD [((spielt 13))]</p> <p>46 LG [((singt 3)) <<ff> leiser> <<singend> ja so und u weiter <u>ladi li> mach ma den PULS n</u> bisschen ()] dis is jetzt, dis NÄKste; is jetzt is BESser, aber dis is eben mit diesem LUFT, da PAUsenlos, <u>dis is wien BOgen, der</u> <u>plötzlich STEHNbleibt.</u> (.) PAUsenlos bleibt die luft stehen. <<f> du darfscht da LEIser werden, und auch FEIner werden>, aber die darf nich STEHNbleiben. und dis NÄKSte is, dei dein PULS is ma vors, is gar nicht existENT; dis GIBT es gar nicht; also du dei, also deine TEMpoführung is nu:r, eh is völlig (.) ZUfällig; (.) wann du SCHNELler, und LANGsamer wirscht. ich hab NICH des gefühl, dass dis diriGIERT ist, dass da irgendeiner MITschwingen könnde, sondern dis IS, (.) ERStens deutlich zu langsam, insgeSAMT, im SCHNITT, (-) und (.) es ist vor ALlem, was noch WICHtiger ist, <u>es ist nicht ZIELgerichtet;</u> also weißt du ich kann die konseQUENZ dessen was du - <u>es ist</u> <u>halt immer von EINem (eh), von</u> <u>EINem häufchen, zum ANdern so,</u> <u>eh, du rettetest dich</u></p>	<p>einfaches Taktschlagen, schnipst, auch Betonung zeigend</p> <p>zeichnet Bogen in die Luft</p> <p>Betonungsbogen</p> <p>zeichnet kleine Bögen mit Haltepunkten in der Luft nach</p>	<p><i>Unterstützung beim „Vorwärtsgehen“</i></p>
---	---	--

³⁴⁶ Einzelnachweise s. Anhang III.

<<absinkend>eeh>, nächst, ()
 BISSchen. ich überTREIB jetzt.
 ja? aber dis SOLlte, der puls der
sollte auch DRÜber gehen. (.) ja?
(.) DRÜber gehen, heißt nicht
immer nur SCHNELL spielen,
sondern dass der, dass du ihn
bewusst moduLIERST, dass dis KLAR
ist, dass dis eh, das dis
eigentlich was DURCHgängiges is,
was DU:RCHaus mal () langsamer
und schneller sein kann, aber was
 du in der HAND hast. ja? nochMAL;

rotierende Geste, „vorwärts gehen“,
 auch „nicht stehen
 Nachzeichnen bleiben“
 des
 Tempoverlaufs

In dem gegebenen Ausschnitt geht der Professor LG ausführlich auf Probleme in der Tempoführung von SD sein: Er kritisiert zum einen das gewählte Grundtempo („zu langsam, insgeSAMT, im SCHNITT“), zum anderen aber vor allem die fehlende Kontinuität im Spieltempo („dass dis KLAR ist, [...], dass dis eigentlich was DURCHgängiges is“) und damit zusammenhängend das zu wenig erkennbare Metrum („dein Puls is [...] gar nicht existENT“, „ich hab NICH des gefühl, dass dis diriGIERT ist, dass da irgendeiner MITschwingen könnte“). Für die Bezugnahme auf das gewünschte kontinuierliche Tempo verwendet er verschiedene Bewegungsmetaphern wie „nicht stehenbleiben“, „drübergehen“, und „Durchgängiges“.³⁴⁷ Auf gestischer Ebene werden außerdem die rotierende Geste, die ebenfalls dem Konzept STROM/BEWEGUNG zugeordnet werden kann,³⁴⁸ und der Betonungsbogen eingesetzt. Wie unter 7.2.3.2 erläutert, ist der Betonungsbogen Ausdruck der Konzeptualisierung von Musik als ENTWICKLUNG. Dieses Konzept steht zwar in enger semantischer Nachbarschaft zu BEWEGUNG, geht aber noch darüber hinaus, denn die gewünschte Zielgerichtetheit als Merkmal von ENTWICKLUNG wird nicht nur über die Tempoführung, sondern auch über die dynamische Gestaltung erreicht, weshalb der Betonungsbogen nur mit Einschränkung zum Konzept BEWEGUNG gezählt werden kann.³⁴⁹

Neben der Forderung nach Kontinuität wird in dem Ausschnitt gleichzeitig auch deutlich, dass das Tempo agogisch durch den Interpreten gestaltet werden soll („bewusst

³⁴⁷ Auch „Puls“ kann im weiteren Sinn zum Konzept BEWEGUNG gezählt werden, wobei hier auch das Konzept ORGANISMUS eine Rolle spielt, s. u.

³⁴⁸ S. unter 7.2.3.2.

³⁴⁹ S. unter 8.2.1.

moduLIERST“, „was du in der HAND hast“). Diese Vorstellung findet sich in fast allen Gesprächen wieder. Für diese gewünschten Tempomodulationen stellt das Quellkonzept BEWEGUNG ebenfalls Lexikalisierungen wie beispielsweise „voran/nach vorne gehen“, „Fahrt aufnehmen“ oder „(an)laufen lassen“ bereit, sie finden sich zum Beispiel im folgenden Ausschnitt aus LFSE100214:

<p>179 LF ja? (.) so. (.) jetzt gehen wir NOCHmal auf, ehm, (-) ja,=warum <u>bin ich nach VORne gegangen? weil</u> <u>HIER steht, (.) céder légèrement,</u> und da kannst du n <u>BISSchen</u> - (.) da kann <u>die musik</u> einfach bisschen ZUG haben;=ne?</p>	<p>zeigt in die Noten 2x Stromgeste von links nach rechts</p>	<p><i>Darstellung „Zug“ (Richtung, schneller werden)</i></p>
---	---	--

Der Professor LF erläutert hier die dem Ausschnitt vorangegangene spielbegleitende Aufforderung (158), „nach vorne“ zu gehen, also das Tempo leicht zu steigern. Er begründet dies nun mit der nachfolgenden Spielanweisung des Komponisten „céder légèrement“, zu übersetzen mit „leicht (im Tempo) nachgeben“, also etwas langsamer werden: Diese Tempoverlangsamung will LF offenbar durch eine vorherige Beschleunigung besser zur Geltung bringen. Die gewünschte Tempoveränderung wird hier mit der Bewegungsmetapher „nach vorne gehen“ und „Zug haben“ umschrieben. Weiterhin wird die Verbalmetapher gestisch durch die Stromgeste unterstützt, die ebenfalls dem Konzept STROM/BEWEGUNG zugehörig ist.³⁵⁰

OBJEKT

Neben der Bewegungsmetaphorik spielen für die Beschreibung von AGOGIK Objektmetaphern eine wichtige Rolle. Tempoführung wird dabei als Umgang mit einem Objekt konzeptualisiert, das beispielsweise „genommen“, „gegeben“, „gefangen“, „geschoben“ oder „geholt“ werden kann.³⁵¹ Die Metaphern stehen dabei zumeist in enger Beziehung zu den Bewegungsmetaphern, wie in der folgenden Passage aus LRSD080515 deutlich wird:

³⁵⁰ S. unter 7.2.3.2.

³⁵¹ Einzelnachweise s. Übersicht Anhang III.

440	LR	und EIne sache übrigens, dat war schönes beispiel für dit wat ich meinte, UNrund, ne vor dem ((spielt 3)) du hast den <u>ABgefangen</u> , sodass quasi <u>diese dieses dieses äh:</u> (2) [morDENT schlonz,]	Geste ähnlich dem Fangen eines Balls Imitation Posaunenspiel (schnelle Zugbewegung)	<i>Spielen: Identifikation der Stelle</i>
441	KO	[()]		
442	LR	wie auch immer wir dat NENnen, ((spielt 2)) und dann haste DEN aber <u>im tempo wieder, einen auf schneidig PREUSSsich gemacht</u> , [du hast]	2x schlagende Geste mit der Faust	<i>Spielen: Identifikation der Stelle</i> <i>Verdeutlichung „schneidig preußisch“</i>
443	KO	[((lacht))]		
444	LR	((spielt 2)) irgendwie - DAS kam ungefähr dabei raus.		<i>Spielen: Nachmachen</i>
445	SD	[oKAY.]		
446	LR	[war jetzt] überTRIEben.		
447	SD	ja.		
448	LR	aber wenn du <u>verBREIterst, dann muss du auch verbreitert WEIterspielen</u> , du kannst es dann ja <u>wieder ANziehen</u> , KLAR, aber du kannst nit, (.) quasi <u>DEHnen</u> und <u>dann [wieder ANders rein]</u>	Beats schnelle Vorwärtsbewegung der Hand weg vom Körper Hin- und Herbewegung der Hand in den Raum und wieder an den Körper ran Beat mit Hand zur Faust	<i>„Anziehen“ (schneller werden)</i> <i>„Dehnen“</i> <i>Verdeutlichung des plötzlich veränderten Charakters</i>

Der Professor LR kritisiert an dieser Stelle, dass die agogische Gestaltung von SD wenig nachvollziehbar sei, so hätte dieser erst das Tempo reduziert („ABgefangen“, 440), dann aber die nachfolgende Verzierung („morDENT schlonz“, 440)³⁵² wieder schnell gespielt

³⁵² Ein Mordent ist ein Triller mit einmaliger Bewegung zwischen Hauptnote und darunterliegender Wechselnote (vgl. Gutknecht 1998a).

(„schneidig PREUSSisch“, 442).³⁵³ Stattdessen müsse nach einer Temporeduktion aber auch das nachfolgende Motiv agogisch ausgestaltet und so ein unmotivierter Tempowechsel vermieden werden (448). Das Grundtempo und damit zusammenhängend auch das Metrum erscheinen hier, wie oben beschrieben, als kontinuierliche Bewegung bzw. als Strom/Fluss, in dem man sich befindet („im Tempo“ 442). Aus diesem Fluss können nun einzelne Töne oder Passagen herausgenommen und individuell gestaltet werden, LR spricht hier von „abfangen“ (440), „verbreitern“ oder „dehnen“ (448). Die agogische Gestaltung – konzeptualisiert als OBJEKT – wird also vor dem Hintergrund eines konstanten Tempos bzw. Metrums – konzeptualisiert als STROM/BEWEGUNG – gesehen, letzteres muss erkennbar bleiben und zu ihm gilt es entsprechend auch wieder zurückzukehren.

In ähnlicher Weise wird auch im folgenden Beispiel aus LRSR140714 die Konzeptualisierung als OBJEKT mit Bewegungsmetaphorik kombiniert:

<p>156 SR [((spielt 1))] [((spielt 1))]</p> <p>157 LR [ja:, und dann (.) verschiebt sich der LAUF auch nich.] (spielt 6)) und ruhig ein (.) diesen lauf ein <u>BISschen festhalten</u>, und dann (.) <u><<pp> LAUFen lassen></u>.</p>	<p>Greifbewegung, dann schwungvolle Bewegung in den Raum</p>	<p><i>Spielen: Demonstration</i></p> <p>„festhalten“ – „laufen lassen“</p>
---	--	--

Der Professor LR erläutert hier, wie er sich die Tempoführung des gespielten Achtellaufs wünscht: SR soll zu Beginn leicht verzögern und dann das Grundtempo wieder aufnehmen. Auch hier erscheint das Grundtempo als natürliche kontinuierliche Bewegung, die der Interpreten durch „[F]esthalten“ (157) unterbrechen kann, zu der er dann aber zurückkehrt, indem er wieder „laufen lässt“ (157).

³⁵³ Die Metapher „schneidig preußisch“ lässt sich in das vorgestellte Konzeptsystem für die Beschreibung von Tempo/Agogik nicht einordnen und kann somit als innovativ gelten. Sie wird durch den Professor kommunikativ eingebettet, indem er sie mit den erläuternden Worten „und dann haste DEN aber im tempo wieder“ (442) einführt und anschließend durch Vorspielen verdeutlicht, wie sie aufzufassen ist. So stellt er sicher, dass die Metapher trotz ihrer Neuartigkeit durch den Studierenden SD problemlos verstanden wird. S. unter 8.3.

ARCHITEKTUR/GEOMETRIE

Das Quellkonzept ARCHITEKTUR soll hier weit gefasst werden, um verschiedene Arten der Beschreibung von Objektformationen erfassen zu können, dabei werden neben typischen Eigenschaften von Gebäuden auch Elemente der Statik und Geometrie einbezogen. Es steht in entsprechend enger Beziehung zu den beschriebenen Objektmetaphern, Überschneidungen können in Bezug auf das Zielkonzept TEMPO/AGOGIK beispielsweise bei Lexikalisierungen wie „verbreitern“ oder „nachgeben“ gesehen werden. Insgesamt steht bei den Objektmetaphern aber eher der Umgang mit den Objekten – also mit der Zeitgestaltung bzw. Tempoführung – im Vordergrund, während sich die Architekturmetaphern primär auf das durchgehende Grundtempo bzw. Metrum beziehen. Hier kommt in metaphorischen Beschreibungen wie „stabil“ oder „gleichmäßig“ wiederum der Wunsch nach Kontinuität im Spieltempo zum Ausdruck. Diesem wird wiederum der gleichzeitig gewünschte kreative flexible Umgang mit dem Tempo gegenübergestellt. So kann Stabilität ein negatives wie positives Merkmal sein, wie die Gegenüberstellung der folgenden beiden Ausschnitte zeigt:

- 113 LR da war noch n kleiner HAKler drin;
also ICH würd dis am anfang äh,
ich würd da jetzt nich gleich beim
ersten mal dies ÄUSSerste tempo
nehmen. ich fand dis tempo sehr
GUT, und dann dis tempo staBIL
halten.
- 114 SN ja.
- 115 LR weil in DEM moment, wo dis n Imitation Veranschaulichung
BISschen nach vorne geht oder so, Fingerbewegung Koordination
wird die koordinaTION, wird die
koordinaTION schwierig. (-) komm,
ein mal NUR die erste stelle, dis
war äh
- 116 SN ja.
- 117 LR un und auch äh ganz LEIse lassen.

Im gegebenen Ausschnitt aus LRSN100415 ermahnt der Professor LR den Studenten SN bei der technisch anspruchsvollen Probespielstelle aus „Die Hochzeit des Figaro“, das Tempo nicht zu schnell zu wählen und vor allem „staBIL [zu] halten“ (113), agogische

Tempovariationen sind hier nicht erwünscht, da sonst „die koordinaTION schwierig“ werden würde, also die Stelle technisch nicht mehr zu bewältigen wäre (115).

Demgegenüber ist Stabilität im folgenden Abschnitt aus LHSR130214 negativ bewertet. Hier fordert LH mehr Agogik („nach vorne gehen“, 840) und weniger rhythmische Gleichmäßigkeit (848), damit das Stück (die Klarinettensonate von Brahms) nicht langweilig klingt (850):

840	LH	[ja_JA,] <u>WEISST</u> du, was ich oft dis geFÜHL hab, das is ne MUTfrage. (.) den MUT wirklich so nach vorne zu spielen. ham VIEle [nich.]	Zeigegeste Richtung SR
841	SR	[hm_HM.]	
842	LH	man will ja nich NEgativ auffallen, ausm RAHmen, und TEMpo nich verlassen, und SO - °h is bei brahms auch n RIEsen trugschluss.	
843	SR	°hh	
844	LH	man DARF dis, so die musik SCHREIT doch danach, entSCHULdigung,	
845	SR	also BISSchen-	
846	LH	((singt 1)) er SCHREIBTS [doch,]	
847	SR	[hm_HM]	
848	LH	er komponIERTS doch, (.) wenn ich des jetzt ZU rhythmisch spiel <u>((singt 3))</u> is es [()]	Taktschlagen mit flacher Hand <i>„metrisch genau“, Demonstration der nicht gewünschten Spielweise</i>
849	SR	[ja.]	
850	LH	staBIL und LANGweilig.	

Wiederkehrend sind außerdem Lexikalisierungen mit „Bogen“ oder „Linie“, die sich ebenfalls dem Quellkonzept ARCHITEKTUR zuordnen lassen. Sie drücken neben Kontinuität im Spieltempo auch den Wunsch nach Zusammenhang und Zielgerichtetheit in

der musikalischen Gestaltung aus.³⁵⁴ Diese Verwendungsweise deckt sich mit der übertragenen Bedeutung dieser Ausdrücke in Idiomen der Alltagssprache wie „eine Linie verfolgen“³⁵⁵ oder „einen Bogen schlagen“³⁵⁶.

Wie bereits im Zusammenhang mit dem Betonungsbogen erläutert, ist die Herstellung von Zusammenhängen und Zielgerichtetheit aber nicht nur eine Frage der Agogik bzw. des Tempos, sondern ein komplexes Zusammenspiel aus dynamischer und agogischer Gestaltung. Dies lässt sich beispielsweise aus dem folgenden Abschnitt aus LHSR130214 ableiten:

90	LH	[geNAU=ja.] (-) <<p>gut.> <u>dis war jetzt fast</u> <u>schon zu:: (.) verBLÜMT.=find ich.</u> <u>((singt 2))</u> [schon zu VIEL,=also]	zeigt in die Noten zeichnet kleine Kreise in die Luft, dreht dabei die Hand, schaut nach oben	„verblümt“ ³⁵⁷
91	SR	[((lacht))]		
92	LH	wenn du schaffst in diesem <u>alLEgro</u> , er schreibt (doch/dort) immer noch <u>alLEgro</u> ,	Beats	
93	SR	ja.		
94	LH	wenn du <u>SCHAFFST</u> , innerhalb dessen (.) innerhalb diesen <u>FLOTteren</u> tempos das zu [zeigen,]	Beats	
95	SR	[hm_HM.]		
96	LH	is es GUT. also es <u>braucht diesen</u>	zeichnet Bogen in die Luft	<i>Vorwegnahme Verbalteil (98)</i>
97	SR	is noch n bisschen la LANGsam <<dim>auch [(vielleicht)?>]		
98	LH	[naJA,] <u>es braucht diesen BOgen, über die</u> <u>pausen hinWEG, (dis) find ich</u> <u>machste GUT,</u>	zeigt in die Noten	
99	SR	hm_HM,		

³⁵⁴ „Linie“ kann außerdem als Eigenschaft der Melodie angesehen werden, s. unter 8.1.5.

³⁵⁵ „Eine Linie verfolgen“ wird im DWDS paraphrasiert mit „eine Richtung, die bei einem bestimmten Vorhaben eingeschlagen wird“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2020b).

³⁵⁶ „Einen Bogen schlagen“ bedeutet laut DWDS im übertragenen Sinn „einen Zusammenhang herstellen“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021c).

³⁵⁷ Die Metapher „verblümt“ kann in das bestehende Konzeptsystem nicht eingeordnet werden und kann als innovativ gelten. Entsprechend wird sie zur Sicherung des Verständnisses durch Vorsingen konkretisiert und anschließend zusätzlich paraphrasiert („schon zu VIEL“, 90).

100	LH	<u>(.) und aber noch nicht so</u> <u>offenSICHTlich. ich find des schon</u> <u>zu LAUT eigentlich.</u>	zeigt in die Noten	
101	SR	oKAY.		
102	LH	<u>((singt 1)) AUFbauen, ((singt 1))</u> und dann auf dem <u>hohen intervall</u> (.) so n bisschen <u>AUSdruck.</u> <u>zumindest auf dem TON vielleicht</u> <u>auch.=ne? <<p>nochmal?></u>	Betonungsbögen, Nachzeichnung Melodieverlauf öffnende Geste öffnende Geste zeigt in die Noten	<i>Singen:</i> <i>Demonstration</i> <i>Ausdruck/</i> <i>Innerlichkeit</i>

Der Professor LH erklärt in diesem Ausschnitt zunächst, dass die gespielte Stelle einerseits musikalisch expressiv gestaltet werden müsse, andererseits aber das vom Komponisten vorgegebene Grundtempo („allegro“)³⁵⁸ anzustreben sei (90-94). Auf die entsprechende Rückfrage von SR in 97 („is noch n bisschen la LANGsam <<dim>auch (vielleicht)?>) folgt dann in 98 f. eine Erläuterung, aus der hervorgeht, dass der gewünschte Zusammenhang („BOgen“, 98) nicht nur über die Tempoführung hergestellt werden muss, sondern auch über den dynamischen Aufbau, den er in 100 f. beschreibt: SR solle nicht zu früh laut spielen, sondern zunächst leise anfangen, um dann die Dynamik bis zum Spitzenton („hohen intervall“, 102) steigern zu können. Wie der hier ebenfalls eingesetzte Betonungsbogen lässt sich also auch die verbale Bogenmetapher nicht nur auf das Zielkonzept TEMPO/AGOGIK beziehen, sondern betrifft als Teil des Konzepts ENTWICKLUNG auch übergeordnete Strukturen der Musikbeschreibung.³⁵⁹

ORGANISMUS

Das Konzept ORGANISMUS beinhaltet verschiedene Merkmale von Lebewesen bzw. Menschen, wobei körperliche Merkmale im Vordergrund stehen, Charaktermerkmale hingegen nur selten verwendet werden. Für die Beschreibung von AGOGIK/TEMPO spielt es insgesamt eine eher untergeordnete Rolle.

Dem Konzept ORGANISMUS lassen sich beispielsweise Lexikalisierungen wie „lebhaft“, „pulsieren“, „entspannt“ oder „ruhig“ zuordnen, die alle als Eigenschaften oder Aktivitäten

³⁵⁸ „Allegro“ ist wörtlich mit „fröhlich“, „heiter“, „lustig“ zu übersetzen (vgl. PONS GmbH 2021f), die Vortragsbezeichnung bezieht sich somit in ihrem ursprünglichen Sinn nicht auf das Tempo, sondern auf den Charakter (s. unter 8.2.6). Wie auch an der Bedeutungszuweisung des Professors LH in dem gegebenen Ausschnitt deutlich wird, ist damit in der Regel ein eher schnelles Spieltempo assoziiert; die ursprüngliche Bedeutung von „allegro“ tritt demgegenüber zumeist in den Hintergrund (vgl. Riemann 2012c).

³⁵⁹ S. unter 8.2.1.

eines Lebewesens angesehen werden können.³⁶⁰ Alle zum Konzept ORGANISMUS gehörigen Metaphern weisen enge Beziehungen zu anderen Quell- und oder Zielkonzepten auf: „Pulsieren“ steht beispielsweise in enger Nachbarschaft zum Konzept BEWEGUNG, so wird „Puls“ als „leichter, an manchen Stellen fühlbarer Stoß in den Arterien“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2020c) verursacht durch den Herzschlag, also die rhythmische Bewegung des Herzmuskels. Auch „ruhig“ und „entspannt“ sind nicht zweifelsfrei einzuordnen: Sie beziehen sich in den Gesprächen zwar primär auf das Spieltempo,³⁶¹ verweisen jedoch auch auf die übergeordnete Stimmung bzw. den Charakter des Stücks und betreffen somit nicht ausschließlich den Parameter TEMPO/ANGOGIK, sondern auch beispielsweise DYNAMIK oder KLANGFARBE.³⁶² Diese Mehrdeutigkeit lässt sich im folgenden Ausschnitt aus LRSD080515 nachvollziehen:

227	SD	<u>((spielt mit Klavier 55))</u> [<u>((spielt 1))</u>]	Betonungsbögen und leichtes rhythmisch- betonendes Kopfnicken	
228	LR	[oKAY,] (---) DEN könnt ich mir auch <u>noch n kleines bisschen, (.)</u> <u>RUhiger ausrollen lassen,</u>	linienartige Bewegung in den Raum mit flacher Hand	<i>Darstellung Ausrollenlassen</i>
229	SD	hm_HM,		
230	LR	also <u>dass es vielleicht n</u> <u>kleines bisschen FRÜher, und</u> <u>dafür n kleines bisschen</u> <u>graduELler, (.) AB ABsteigt.</u>	((mehrfache Wdh., leicht variiert))	<i>Darstellung des allmählichen Ruhiger- und Leiserwerdens</i>
231	SD	ja.		
232	LR	<<p>dit MEIN ich nämlich,> und jetzt is es MANCHmal so, immer wenn du - (.) <u>da kommen ja oft</u> <u>so HOhe noten, die dann wieder</u> <u>((singt 3)) die könnten manchmal</u> für meinen geschmack n bisschn LEIChter sein. ((singt 1)) [<u>((singt 1))</u>]	Nachzeichnung Tonhöhenverlauf Singen: gepresst, starkes cresc., dabei Stromgeste mit geballter Faust	<i>Singen: Nachmachen (zu forciert)</i> <i>Singen: Vormachen</i>

³⁶⁰ Einzelnachweise s. Anhang III.

³⁶¹ Vgl. z. B. LRSD080515 474f.; LNSK060515 90, 295; LHSR130214 913.

³⁶² S. auch unter 8.2.5.

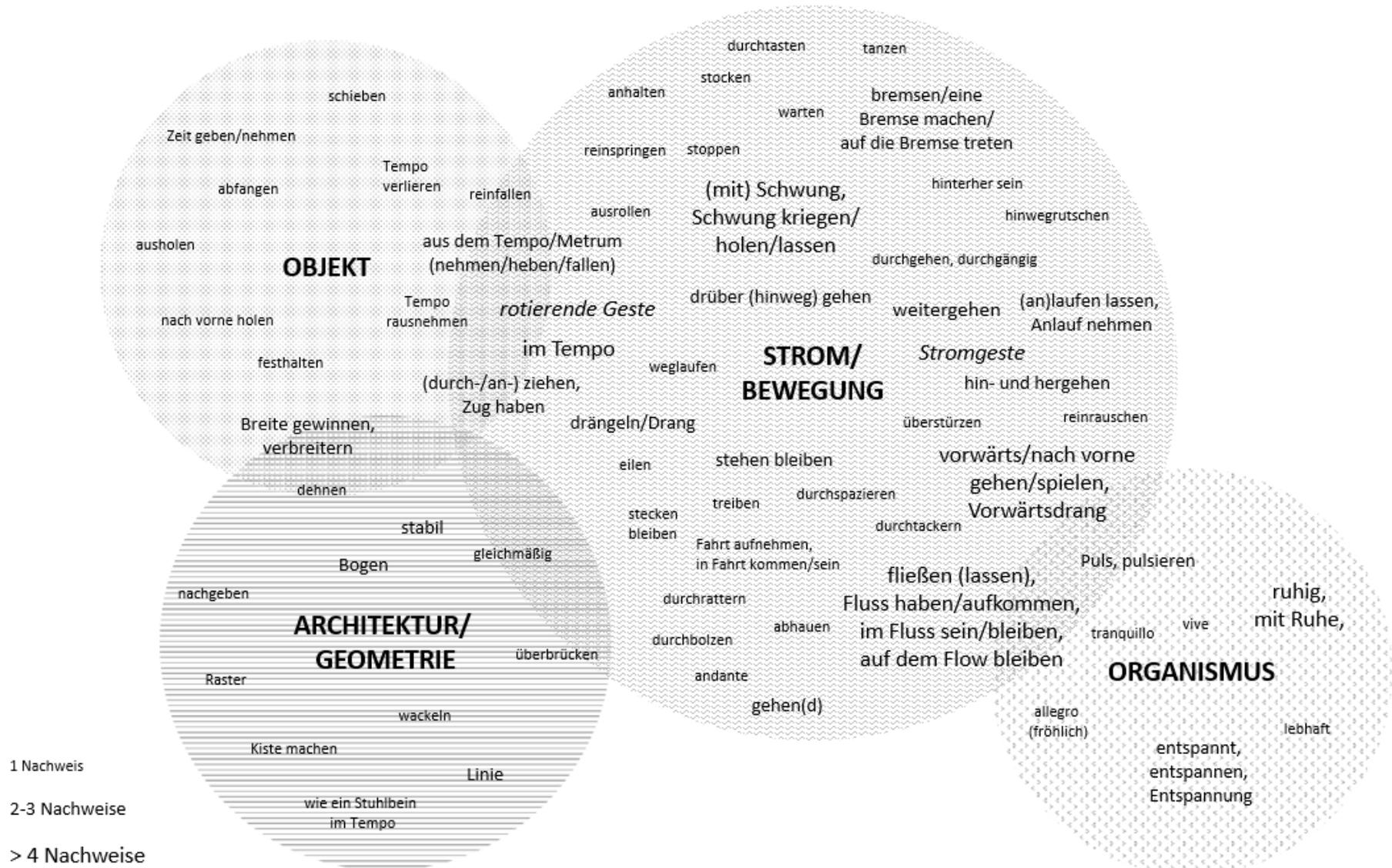
Der Professor LR unterbricht hier den Studenten SD und wünscht sich, dass dieser die gespielte Phrase „ruhiger ausrollen lässt“ (228), also das Phrasenende durch eine Temporeduktion markiert; die Kombination von „ruhig“ mit der Bewegungsmetapher „ausrollen“ macht dabei den Bezug zum Spieltempo deutlich. Im nachfolgenden turn zeigt sich dann aber, dass für die Phrasierung auch dynamische Aspekte relevant sind: so spricht LR hier von „graduelle[m] ABsteig[en]“ (230) und meint damit eine Reduktion der Lautstärke, wie auch das nachfolgende Vorsingen in 232 belegt.³⁶³ Diese Mehrdeutigkeit ist bereits im Bedeutungsspektrum von „ruhig“ angelegt, das akustische („geräuschlos“, „ohne Lärm“), motorische („unbewegt“) wie auch charakterliche („innerlich ausgeglichen“) Aspekte umfasst (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2020d).

Die nachfolgende Abbildung 32 gibt zusammenfassend die Konzeptualisierungen von TEMPO/AGOGIK im Untersuchungskorpus wieder. Die Kreise symbolisieren die verschiedenen Quellkonzepte. Darin befinden sich die diesem Konzept zugeordneten Verbalausdrücke und Gesten, die Schriftgröße zeigt dabei die Anzahl der Nachweise an (s. Legende). Überschneidungen der Kreise stellen die Schnittmengen der Konzepte dar.³⁶⁴

³⁶³ Für die Beschreibung der Dynamik werden hier wiederum andere Konzepte relevant, so lässt sich „absteigen“ dem Konzept BEWEGUNG und „leicht“ dem Konzept OBJEKT zuordnen, s. unter 8.1.2.

³⁶⁴ Die Systematik der Darstellung gilt auch für die nachfolgenden Abbildungen 33-36.

Abb. 32 Konzeptualisierungen von TEMPO/AGOGIK



8.1.2 DYNAMIK

Der Ausdruck „Dynamik“ geht auf das altgriechische „dynamikós“ zurück, das mit „vermögend“, „wirkend“, „mächtig“ oder „stark“ übersetzt werden kann (Pfeifer 1993a). In der Physik bezeichnet Dynamik die Lehre von der Bewegungsänderung. Auch in der alltäglichen Verwendungsweise spielt das Element der Bewegung für die Bestimmung von „Dynamik“ eine Rolle, hier kann die Bedeutung mit „vorwärtstreibende Kraft“ oder „innere Bewegung“ als Wesensmerkmal von Personen wie auch Vorgängen beschrieben werden (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021d).

Bezogen auf Musik versteht man unter „Dynamik“ in einem engeren Sinn die Lautstärke, dabei gilt jedoch wie auch beim Parameter „Tempo“, dass die Wahrnehmung von Lautstärke von weiteren musikalischen Merkmalen und Gestaltungsmitteln abhängig ist. So sind unter Dynamik nach Thiemel in einem weiteren Sinne ganz allgemein die „vorwärts- oder zielgerichtete[n] Spannungsentwicklungen“ in der Musik zu verstehen, wobei neben der physikalisch definierten Lautstärke – dem in Dezibel gemessenen Schalldruck – auch Tonhöhe, Tondauer und Klangfarbe eine entscheidende Rolle spielen; beispielsweise werden Randlagen lauter wahrgenommen als Töne in mittlerer Tonlage (Thiemel 1995).

Neben Tempo/Agogik bildet die Dynamik einen zentralen Redegegenstand in den untersuchten Unterrichtsgesprächen. Für ihre nichtmetaphorische Beschreibung stehen die Ausdrücke „leise“, „laut“ bzw. „leiser werden“ und „lauter werden“ zur Verfügung.³⁶⁵ Die ebenfalls häufig für die Angabe von Dynamik bzw. Dynamikveränderungen verwendeten italienischen Termini „forte“, „piano“, „crescendo“ und „decrescendo“ bzw. „diminuendo“ haben indes eine metaphorische Bedeutung und werden deshalb bei den entsprechenden metaphorischen Quellkonzepten aufgeführt.³⁶⁶

Die Beschreibung von DYNAMIK erfolgt primär über die Quellkonzepte GEFÄSS/OBJEKT, BEWEGUNG, KAMPF, ORGANISMUS und ARCHITEKTUR. Dabei erweisen sich zwei Vorstellungen als elementar: Größe bzw. Größenveränderung und Kraft.

BEWEGUNG

Dass Bewegungsmetaphern auch für die Charakterisierung von musikalischer DYNAMIK relevant sind, ist bei Betrachtung des oben beschriebenen Bedeutungsspektrums wenig verwunderlich. Sie zeigen sich beispielsweise in Lexikalisierungen wie „weggehen“,

³⁶⁵ Einzelnachweise s. Anhang III.

³⁶⁶ S. unter Anhang III. Gleichwohl ist die kognitive Präsenz der Metaphorik dieser Termini anzuzweifeln, da sie – gerade im pädagogischen Kontext – häufig nichtmetaphorisch mit den oben genannten Ausdrücken „laut“, „leise“, „lauter“ und „leiser werden“ übersetzt werden, (vgl. Riemann 2012d), s. unter 8.3.

„kommen (lassen)“ oder „rauf-“/„runtergehen“ und machen erneut das enge Zusammenwirken der Parameter Tempo/Agogik und Dynamik im musikalischen Kontext deutlich.³⁶⁷

Trotz dieser Überschneidungen gibt es aber auch Unterschiede in der Perspektivierung von Bewegung: Während für die Konzeptualisierung von TEMPO/AGOGIK die Kontinuität der Bewegung im Vordergrund steht, liegt beim Zielkonzept DYNAMIK der Fokus auf der Richtung der Bewegung. Dies lässt sich mit den elementaren Erfahrungen hinsichtlich des Zusammenhangs von Nähe und Lautstärke erklären. So sind Geräusche lauter, wenn man sich näher an der Schallquelle befindet und leiser, wenn man sich von ihr entfernt. Entsprechend beschreiben „hingehen“/„kommen“ eine Zunahme und „weg-“/„zurückgehen“ eine Abnahme der Lautstärke,³⁶⁸ so beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LRSN100415:³⁶⁹

155	LR	[ICH] find FAST, du könntest, von den tönen noch n bisschen mehr WEGgehen. <u>((singt 7))</u> auch so (.) so von der <u>ABstufung,</u>	Wiederholung Intensitätsgeste, leichtes rhythmisches Hin- und Herbewegen Descrescendogeste	<i>Singen:</i> <i>Demonstration</i> <i>der</i> <i>gewünschten</i> <i>Spielweise</i> <i>(descrescendo</i> <i>auf den langen</i> <i>Tönen)</i>
-----	----	--	---	---

LR erläutert hier mittels einer Kombination aus Verbalmetaphorik und Gestik, wie er sich die dynamische Gestaltung der behandelten Probespielstelle aus Ravels „Bolero“ vorstellt: Auf den langen Tönen soll er ein Decrescendo machen, was er hier mit der Bewegungsmetapher „weggehen“ sowie der Architekturmetapher „Abstufung“³⁷⁰ umschreibt und zusätzlich durch Vorsingen sowie gestisch mit der Descrescendogeste verdeutlicht.

Weiterhin spielen für die Darstellung dynamischer Entwicklungen solche Bewegungsmetaphern eine Rolle, aus denen sich Größen- bzw. Höhenveränderungen ableiten lassen wie beispielsweise „raufgehen“/„steigern“ (lauter werden), „(ab)springen“ (plötzliche Lautstärkesteigerung mit anschließendem Decrescendo) oder

³⁶⁷ Einzelnachweise s. Anhang III.

³⁶⁸ Zu diesem Konzept gehört entsprechend auch der italienische Terminus „decrecendo“, der mit „zurückgehend“ übersetzt werden kann, eine andere Übersetzungsmöglichkeit ist „verringern“/„abnehmend“ (vgl. PONS GmbH 2021a), das wiederum eine Zuordnung zum Konzept GEFÄSS/OBJEKT nahelegen würde.

³⁶⁹ Es gilt dabei immer zu bedenken, dass „hingehen“ und „weggehen“ immer auch agogische Aspekte betreffen können, s. unter 8.2.1.

³⁷⁰ S. u.

„runtergehen“/„absteigen“ (leiser werden).³⁷¹ Sie beruhen auf der ebenfalls physisch erfahrbaren Verbindung von Größe und Lautstärke, so sind die Bewegungen größerer Gegenstände oder Lebewesen in der Regel auch lauter als jene von kleinen. Da Größe wiederum eine Objekteigenschaft ist, weist das Konzept BEWEGUNG hier entsprechend Überschneidungen mit den Konzepten GEFÄSS/OBJEKT bzw. ARCHITEKTUR auf.

GEFÄSS/OBJEKT

Bei der Konzeptualisierung von DYNAMIK als OBJEKT sind zwei Aspekte entscheidend: zum einen die beschriebene Kontiguitätserfahrung von Größe (und damit verbundenem Gewicht) und Lautstärke und zum anderen die Vorstellung eines auf irgendeine Art gefüllten Objektes bzw. Gefäßes.

Ersteres schlägt sich auf gestischer Ebene in der Vergrößerung bzw. Verkleinerung darstellenden Crescendo- bzw. Decrescendogeste³⁷² nieder und zeigt sich auf verbalsprachlicher Ebene in metaphorischen Umschreibungen von Objekteigenschaften wie beispielsweise „schwer“, „leicht“ oder „größer werden“.³⁷³ Allerdings sind auch hier Überschneidungen mit anderen Zielkonzepten festzustellen, so dienen „leicht“ bzw. „legero“ und „schwer“ auch zur Beschreibung des übergeordneten Charakters eines Werkes,³⁷⁴ der neben Dynamik außerdem durch Agogik, Klangfarbe und Artikulation erzeugt wird. Dies wird beispielsweise im folgenden Abschnitt aus LRSN100415 deutlich:³⁷⁵

460	LR	[und] dann, <u>((singt 1)) das is GANZ LEICHT, ((singt 7))</u> [und]	Decrescendogeste mit leichter Fingerbewegung öffnende Geste	<i>Singen: piano, staccato</i> <i>Singen: laut, expressiv</i>
461	SN	[ja.]		
462	LR	dann überGEben. ja? proBIERN?		

LR wertet hier den von SN vorgespielten Ausschnitt aus dem Fagottkonzert von Mozart aus. Bei der in 460 zuerst vorgesungenen Stelle wünscht er sich mehr Leichtigkeit, dabei wird aus dem Vorsingen und der begleitenden Gestik deutlich, dass „leicht“ hier primär auf die

³⁷¹ Einzelnachweise s. Anhang III.

³⁷² S. unter 7.2.3.2.

³⁷³ Hier sind auch die italienischen Termini „crescendo“ [wachsend, größer werden], „piano“ [flach, eben] sowie „decrecendo“ [abnehmen] und „diminuendo“ [verkleinern] zu erwähnen., s. Anhang III.

³⁷⁴ S. unter 8.2.5.

³⁷⁵ Vgl. auch LRSR140714 423f.

Dynamik (Decrescendogeste, leises Singen), daneben aber auch auf die Artikulation (kurzes Staccato) referiert.

Die Gefäßmetapher manifestiert sich außerdem in der Verwendung von Verben wie „öffnen“, „auspacken“, „ausbrechen“, „viel/wenig (geben)“ oder „schließen“.³⁷⁶ Entsprechend existiert bei diesen Objektmetaphern immer auch eine Bewegungskomponente, da die Verben die jeweilige Art des Umgangs mit dem Objekt beschreiben. Dynamische Entwicklung erscheint dabei als Substanz oder Masse, die in einem Gefäß enthalten ist und in unterschiedlicher Menge herausgelassen wird oder aus dem Gefäß wie eine Naturgewalt „herausbricht“. In diesem Bild ist mit der Öffnung des Gefäßes also gleichzeitig auch eine Zunahme an Volumen bzw. eine Vergrößerung verbunden, was die Zusammengehörigkeit der Objekt- mit der Gefäßmetaphorik verdeutlicht. Wie bereits im Zusammenhang mit der öffnenden Geste beschrieben, werden die Studierenden mit Hilfe dieser Metaphern nicht nur zu einer Steigerung der Lautstärke aufgefordert, sondern sie erhalten gleichzeitig auch eine Hilfestellung hinsichtlich der Erzeugung von Lautstärke, die in diesem Fall nicht über Kraft bzw. Druck, sondern über große Resonanzräume erfolgen soll. Entsprechend verweist die Gefäßmetapher neben dynamischen auch auf klangliche Aspekte, wie das nächste Beispiel aus LRSN100415 zeigt:

782	LR	wenns so - aber ich habs geHÖRT, dass du die FREIheit, die FREIheit hattest. und das <u>des CE:</u> , dis war mir son bisschen, hat n bisschen wenig [so::]	öffnende Geste	„mehr geben“
783	SN	[ja,]		
784	LR	<u>so wenig RUNdung gehabt</u> . das muss nich LAUT sein, <u>aber so:</u> , son voLUMen haben,	öffnende Geste öffnende Geste	
785	SN	ja.		
786	LR	<u>wo daher auch die ganzen andern</u> <u>BLÄser, die oBOen, die HÖRner</u> , mit REIN können. ja?	öffnende Geste	
787	SN	ja.		
788	LR	weil son, wenn du dis so LEIse spielst, dann hört sich vom fagott NIX, un wenn DIE nich gut sind,	schnelle Linienbewegung in den Raum,	„Akzent“

³⁷⁶Einzelnachweise s. Anhang III.

		<<f>BAF>, dann sitzen die so FETT	dabei Öffnung der
		da drin. dis is immer	Hand
789	SN	[ja.]	
790	LR	[dis]	
		is immer dann BLÖD. (.) gut,	
		brauchen wir aber nich nochmal	
		[MA]chen.	

Der Professor LR kritisiert an dieser Stelle die Gestaltung eines Einzeltons („CE:“, 782). Er erläutert, dass dieser mehr „RUNdung“ und „voLUmen“ (782) haben müsse. Dabei erscheint Volumen zunächst als Gegensatz zu Lautstärke: „das muss nich LAUT sein, aber so:, son voLUmen haben,“ (782). Nachfolgend wird dann aber deutlich, dass es auch um größere Lautstärke geht, denn in 786/788 erläutert LR, dass der Ton nicht zu leise gespielt werden dürfe, da das Fagott sonst im Verhältnis zum begleitenden Orchester nicht ausreichend durchdringe. Die Spielweise des Orchesters umschreibt LR dabei mit „fett“ (788), also ebenfalls mit einer Objektmetapher, und referiert damit auf eine (zu) laute Dynamik.

Die Erzeugung von Lautstärke soll im Spiel von SN demnach nicht im Vordergrund stehen, gleichzeitig aber Produkt einer „voluminösen Klangproduktion“ sein. Diese umfasst neben dynamischen auch Aspekte der Klangfarbe, die „rund“ (784) sein soll.³⁷⁷ Bezeichnenderweise kombiniert LR die Ausführungen zur gewünschten Dynamik und Klangfarbe mit der öffnenden Geste, die – wie unter 7.2.3.2 erläutert – ebenfalls zum Konzept GEFÄSS/OBJEKT gezählt werden kann.

ARCHITEKTUR

Wie bereits in Bezug auf das Zielkonzept TEMPO/AGOGIK erläutert wurde, weisen die Konzepte ARCHITEKTUR und OBJEKT zahlreiche Überschneidungen auf, weiterhin besteht eine Überlappung mit Bewegungsmetaphern. So lassen sich beispielsweise Lexikalisierungen wie „aufbauen“ oder „Anstieg“ dem Konzept ARCHITEKTUR zuordnen, gleichzeitig drücken sie Größenveränderungen von OBJEKTEN aus und können auf die mit dieser Vergrößerung verbundenen BEWEGUNGEN bezogen werden. Mit den Architekturmetaphern wird dabei der Fokus auf die Art und Richtung der Größenveränderung gelegt, so beziehen sich Ausdrücke wie „aufbauen“, „Anstieg“ oder „Stufe“ im Konzept ARCHITEKTUR immer auf Veränderungen der Höhe, nicht aber der

³⁷⁷ „Rund“ stellt ebenfalls eine Objektmetapher dar, die sich hier aber auf die Klangfarbe bezieht, s. unter 8.1.3.
286

Breite, da Verbreiterung bereits mit der Angabe von Tempoveränderungen belegt ist.³⁷⁸ Lexikalisierungen wie „Stufe“, „Schräge“ oder „Treppe“ machen außerdem auch eine Aussage über die Art der Veränderung, also ob diese abrupt (Stufe, Treppe) oder kontinuierlich (Schräge) in Form eines allmählichen Crescendos bzw. Decrescendos erfolgen soll. Sie lassen sich allerdings nicht nur auf die Dynamikentwicklung beziehen, sondern können auch zur Beschreibung der Veränderung anderer Parameter wie Agogik/Tempo, Melodik oder Artikulation verwendet werden.³⁷⁹ Häufig beschreiben sie auch die Entwicklung mehrerer musikalischer Aspekte gleichzeitig, wie beispielsweise der folgende Ausschnitt aus LNSK060515 nahelegt.³⁸⁰

- 109 LN [((schüttelt den Kopf 1))
(nicht) SAÜber,]
wir machen ma so die äh, immer, (- Zeigegeste
--)immer der ERStE einer Richtung SK
dreiergruppe,=ja? das FIS (.) is zeigt in die Noten
der lauteste, das de: is LEIser,
das a: is NOCH leiser. kannst du zeigt mit flacher
dis ma nur ((singt 1)) Hand Tonstufen an *Singen:*
Vormachen
der Übung
- 110 SK ((spielt 1))
[((spielt 3))]
- 111 LN [WEniger, (.) NOCH -] Nachzeichnung
((wiegt den Kopf hin und her)) Tonhöhen- und
dis A: is genau wies DE: gewesen. Dynamikverlauf
mach ma RÜCKwärts, dis a: is dis
[LEISes]
- 112 SK [((spielt 1))]
[((spielt 1))]
- 113 LN [is SEHR gesund,]
<<p>FIND=ich.>
- 114 SK ((spielt 1))
[((spielt 1))]
- 115 LN [geht da]
WEniger?
- [...]
- 221 LN ja? (.) gut.

³⁷⁸ Einzelnachweise s. Anhang III. Zu den Verbalmetaphern aus dem Bereich ARCHITEKTUR zählt auch der italienische Terminus „piano“, der mit „flach“, „platt“ übersetzt werden kann (PONS GmbH 2021g), s. Anhang III.

³⁷⁹ Vgl. beispielsweise die Bezeichnung „Temposprung“ (LGSD270114, 145).

³⁸⁰ Vgl. auch LFSE100214, 168 und 290f.

((spielt 10))

vielleicht kannst du auch so in
drei STUfen die dynamik zeigen.

hält die Oboe
erst hoch, dann
mittig, dann
niedrig

Spielen:
Vormachen der
Übung (cresc./
decresc.)

In 109 erläutert der Professor LN eine Übung, die den nachfolgenden Unterrichtsabschnitt bestimmt. SK soll die Tonfolge A, D, Fis spielen und dabei die Dynamik steigern bzw. verringern. Wie LN in 109 und 221 auch gestisch verdeutlicht, soll die Dynamikveränderung dabei nicht kontinuierlich, sondern in „Stufen“ (221) erfolgen, also in einer Abfolge von piano, mezzoforte und forte, bezogen auf die drei Töne A, D, Fis. Die gestische Darstellung der Stufen in 109, 111 und 221 entspricht dabei jedoch gleichzeitig auch der melodischen Entwicklung bzw. dem Tonhöhenverlauf, weshalb anzunehmen ist, dass „Stufe“ hier nicht nur auf die dynamische Entwicklung bezogen wird.

ORGANISMUS

Im Zentrum des Quellkonzepts ORGANISMUS zur Beschreibung von DYNAMIK stehen einerseits Metaphern, die Kraft und Stärke ausdrücken, wie beispielsweise „gesund“, oder „kraftvoll“.³⁸¹ Sie lassen sich aus der ursprünglichen Bedeutung von Dynamik ableiten und sind auch in semantischer Nähe zum Konzept KAMPF zu verorten, das ebenfalls für die Charakterisierung von DYNAMIK relevant ist. Als Beispiel sei folgender Ausschnitt aus LHSR130214 gegeben:

185 LH (s hat) irgendwie son VORwärtsdrang. (-) rotierende Geste
schön=hier, also dran DENKen, hier
ziemlich KRAFTvoll zeigt in die Noten
Intensitätsgeste

LH erläutert zunächst eine agogische Gestaltung des gespielten Abschnitts mittels verbaler wie gestischer Bewegungsmetaphorik. Anschließend geht er auf die gewünschte laute Dynamik an der Stelle ein und verwendet dafür den Ausdruck „kraftvoll“ sowie die Intensitätsgeste, die – wie unter 7.2.3.2 erläutert – auf Spannung und Kraft referiert und damit ebenfalls dem Konzept ORGANISMUS zugeordnet werden kann.

Andererseits gehören zu diesem Konzept wiederum auch solche Metaphern, aus denen Größenveränderungen abgeleitet werden können und die entsprechend benachbart sind zu den beschriebenen Objekt- bzw. Architekturmetaphern. Dies sind auf verbalsprachlicher

³⁸¹ Vgl. auch „forte“ [kräftig, stark], s. Anhang III.

Ebene beispielsweise Ausdrücke wie „aufblühen“ oder „wachsen“ bzw. „crescendo“³⁸² und auf gestischer Ebene die öffnende Geste, wie sie auch im folgenden Beispiel aus LRSD080515 verwendet wird:

<p>386 LR dass der wirklich richtig schön, <u>dis</u> <u>klavier</u> schwingt <u>AUS</u> in halben, ((singt <u>3))</u> dass es WIRKlich, <u>n ganzen takt lang AUFblüht</u>, <u>BIS</u> zu <u>in diesem be</u>, und <u>DEN</u> dann <u>erst</u> <u>kommen lassen.</u></p>	<p>Zeigegeste Richtung KO</p> <p>Dirigiergestik, dann große öffnende Geste</p> <p>Wdh öffnende Geste (reduziert)</p> <p>Intensitätsgeste schnelle kleine Beats</p>
---	--

In diesem Ausschnitt erläutert LR die gewünschte dynamische Entwicklung: Zunächst soll es einen „ganzen takt lang AUFblüh[en]“ bis zum Spitzenton B, den der Student dann „kommen lassen“ soll (386). Die gewählte Naturmetapher „aufblühen“ wird hier also der Bewegungsmetapher „kommen lassen“ gegenübergestellt. „Aufblühen“ beschreibt dabei entsprechend dem Bild einer sich langsam öffnenden, zarten Blüte eine allmähliche und weniger starke dynamische Entwicklung, während „kommen lassen“ eine kraftvollere, schnellere Steigerung charakterisiert. Übereinstimmend mit diesen Unterschieden in der Verbalmetaphorik wird auch die Gestik gewählt: So wird mit „aufblühen“ die öffnende Geste kombiniert, der – wie unter 7.2.3.2 dargelegt – das Bildschema einer sich öffnenden Blüte zugrunde gelegt werden kann. Synchron zu „kommen lassen“ wählt LR hingegen die auf Kraft und Spannung verweisende Intensitätsgeste.

KAMPF

Die Metaphern des Quellkonzepts KAMPF stehen in enger Nachbarschaft zum Konzept ORGANISMUS. Sie betonen dabei über das Merkmal Kraft bzw. Stärke hinaus den Aspekt der Aggression. Dies wird zum Beispiel in Ausdrücken wie „offensiv“, „mit Schmackes“ oder „draufhauen“ deutlich.³⁸³ Häufig beziehen sich die Kampfmetaphern dabei nicht nur auf große Lautstärke, sondern auch auf abrupte Lautstärkeveränderungen, die vergleichbar sind mit der Plötzlichkeit eines Schlages. So beispielsweise auch im folgenden Ausschnitt aus LFSE100214:

³⁸² Als Gegenstück wird beispielsweise „zart“ verwendet, insgesamt dominieren aber Ausdrücke zur Beschreibung von Lautstärke und Steigerung gegenüber solchen zur Beschreibung von Verringerung der Lautstärke bzw. leisem Spiel. Einzelnachweise s. Anhang III.

³⁸³ Einzelnachweise s. Anhang III.

669	LF	ja? dass du es dann wirklich <<f> <u>SUbito</u> >, und <u>DAS musst du üben;</u> <u>MACH mal (.) langsam</u> <u>((singt 1))</u> <u><<f>SUbito lautes ef.></u> (geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer 1))	schlägt mit der rechten flachen Hand in die geöffnete linke Hand zeigt in die Noten Singen: pp, Taktschlagen Beats	„plötzlich“ Singen: Vormachen
670	SE	((spielt 3))		
671	LF	ja=DAS [(musste üben.)]		
672	SE	[(is KURZ geworden;)] <u>((spielt 3)) (-) ((spielt 2))</u> laut genUG?=oder - [((spielt 1))]	schnelle Stromgeste	
673	LF	[mh: -]		
674	SE	((spielt 2))		
675	LF	mach doch ma [(FOLgendes,)]		
676	SE	[((spielt 1))] eigentlich is [auch KURZ]		
677	LF	[(spiel)]		
678	SE	eigentlich,=oder? (.) (aber) ich WEISS nich.		
679	LF	(es geht das k) kannste das ef HELler spielen? (-) es [(und die ANdern) und LEIser;]		
680	SE	[((spielt 2))]		
681	LF	<<f>und LEIser,> k (.) LEIser, KÜRzer,		
682	SE	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
683	LF	[und jetzt <u>HELL</u> ;] <u>ja,=und das EF muss</u> <u>[dann]</u>	schnelle Stromgeste läuft zu SE	
684	SE	[((spielt 1))]		
685	LF	[als würd ich (dir da) eben so] <u>VOLle lotte auf n fuss treten.</u>	tut so, als würde er SE auf den Fuß treten	

686	SE	<u>((spielt 2))</u>	schnelle Stromgeste, stampft dabei mit dem Fuß auf	
687	LF	HEller,		
688	SE	<u>((spielt 2))</u>		
689	LF	also wenn ich überTREIbe,		
690	SE	<u>[((spielt 1))]</u>		
691	LF	[is der ton] <u>((spielt 4))</u> mehr <u>FASsung</u> , mehr mehr <u>Obertöne</u> ; (als WÄRS), (.) also, (-) nich von der düse <u>SO</u> , sondern <u>FLAcher</u> .	Greifbewegung vorm Mund formt rechte Hand zu runder Öffnung und dann zu flacher	<i>Spielen: erst Nachahmung (matter Ton), dann Vormachen (hellerer, klarerer Ton)</i>

In dem hier von SE gespielten Ausschnitt ist ein starker Dynamikkontrast vom Komponisten vorgeschrieben: Wie LF in 669 erläutert, soll ein Ton durch einen Akzent hervorgehoben werden („SUBito lautes ef“). Um diesen Effekt zu erzielen, empfiehlt LF ihr, nicht nur die Lautstärke des entsprechenden Tons zu steigern, sondern auch die Töne davor leiser und kürzer (681) und den betreffenden Ton außerdem „HELLer“ (679) zu spielen. Der Akzent entsteht also über eine Veränderung von Artikulation, Lautstärke und Klangfarbe, was wiederum zeigt, dass die Wahrnehmung von Lautstärkeunterschieden nicht nur vom Schallpegel abhängig ist. LF vergleicht den Effekt dann damit, jemanden auf den „fuss [zu] treten“ (685).³⁸⁴ Diese Konzeptualisierung als KAMPF verweist auf die Kraft und Stärke, mit der der Dynamiksprung erzeugt werden soll und steht somit im Kontrast zu der oben beschriebenen Veränderung von Lautstärke durch Volumen. Unterstützt wird diese Assoziation auch durch die wiederholt verwendete schnelle Luftstromgeste, die auf das kraftvolle, starke Blasen verweist.

VISUELLES

Eine kleinere Gruppe der zur Beschreibung von Dynamik verwendeten Metaphern stammt außerdem aus dem Bereich der visuellen Synästhesie. So werden dynamische Prozesse beispielsweise als „vordergründig“ oder „offensichtlich“ bezeichnet.³⁸⁵ Lautstärke erscheint hier also als etwas Sichtbares, das im Vorder- oder Hintergrund stehen kann. Da Sichtbarkeit letztlich auch immer an konkrete Objekte gebunden ist, weist das Konzept der visuellen Synästhesie entsprechend Überschneidungen zur Objektmetaphorik auf. Als Beispiel für die

³⁸⁴ Es handelt sich hier um einen Vergleich, nicht eine Metapher, gleichwohl ist dieser ebenso Ausdruck der Konzeptualisierung von DYNAMIK als KAMPF, s. auch unter 5.3.3.

³⁸⁵ Einzelnachweise s. Anhang III.

Visualisierung dynamischer Prozesse kann der folgende Ausschnitt aus LRSN100415 dienen:

233	SN	[((spielt 1))] [((spielt 1))]		
234	LR	<u>[ja=un]</u> <u>un hau mal</u> [NICH]	Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
235	SN	[((spielt 1))]		
236	LR	mach mal dis crescendo nich so VORDERgründig, <u>((singt 2))</u> eher mit den RÄUmen das crescendo machen. <u>dass dis hier nich ABhaut.</u>	fasst sich an die Lippe	<i>Demonstration der gewünschten Spielweise „Ansatz“</i>

Der Professor LR benutzt an dieser Stelle verschiedene Konzeptualisierungen zur Beschreibung der dynamischen Gestaltung, wovon die visuelle Metaphorik nur einen Bereich darstellt. Das gespielte Crescendo empfindet LR offenbar als zu stark, was er zunächst mit der Kampfmetapher „hau mal NICH [drauf]“ (234) umschreibt. Als Folge des so angesprochenen zu großen Krafteinsatzes sei das Crescendo zu „vordergründig“, wie LR in 236 weiter erklärt. Lautstärke wird nun als konkrete visuelle Erscheinung konzeptualisiert, die gegenüber anderen klanglichen Aspekten zu sehr hervorgehoben wird. Der entstehende forcierte Klang sei zu vermeiden, indem das Crescendo über die Öffnung von Resonanzräumen (236) bzw. die Vorstellung einer Volumenzunahme erzeugt wird statt über Kraft und Druck. So würden auch ansatztechnische Probleme vermieden werden, die durch zu starken Luftdruck entstehen können. Auf diesen Zusammenhang bezieht sich LR am Ende des turns in 236 mit der Äußerung „dass dis hier nicht abhaut“, die von einer Zeigegeste auf die Lippen begleitet wird.

NATUR

Am Rande und in Nachbarschaft zu den Organismus- und Kampfmetaphern spielt auch das Konzept NATUR bei der Beschreibung von DYNAMIK eine Rolle. Dynamik erscheint dabei als Naturgewalt, was sich beispielsweise in Ausdrücken wie „rausdonnern“, „qualmen“, „schroff“ oder „rausplatzen“ zeigt.

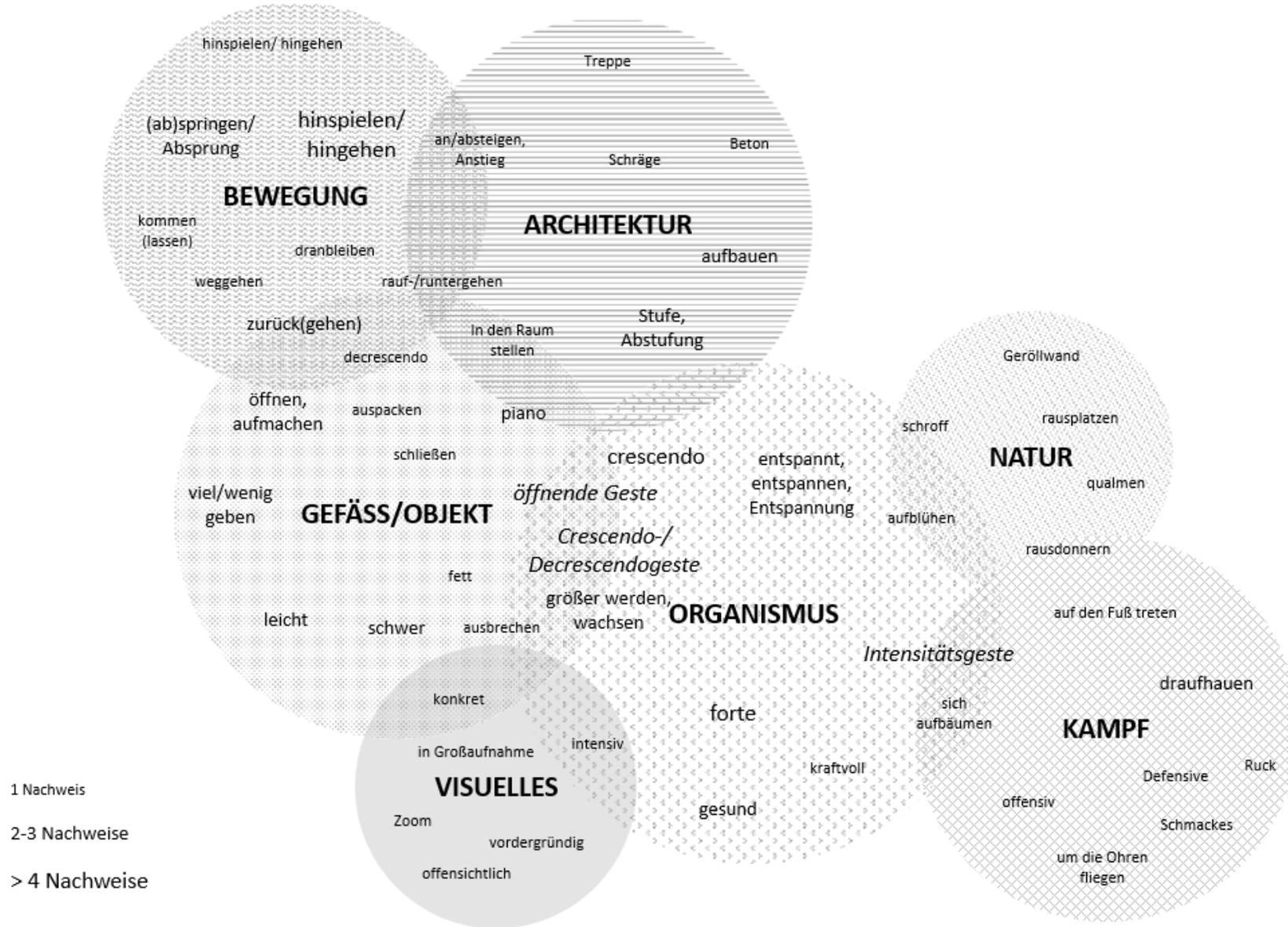
Als Beispiel sei folgender Ausschnitt aus LFSE100214 gegeben:

458	LF	<u>nochmal von DA</u> , (--) einfach die (.) geRÖLLwand, <u>((singt 3))</u> wenn du STEhen bleibst;=ja? (.) <u>eins, zwei, drei, vier,</u>	geht einen Schritt zum Notenständer, zeigt in die Noten zeichnet mit der rechten flachen Hand eine Schräge, dann ruckartiges Stoppen, beide Hände flach mit Handfläche nach unten	<i>Darstellung „Geröllwand“, dann plötzliches Ende</i>
459	SE	<u>[((spielt 3))]</u>	Schlagmuster Schlagmuster, letzter Schlag ruckartig	
460	LF	(-) ja=kannst du BISSen <u>SCHROFF</u> er aufhören?	Beat	
461	SE	((spielt 3)) [((spielt 1))]	Schlagmuster, letzter Schlag ruckartig und mit Kopfnicken	
462	LF	<u>[geNAU.]</u>	ruckartiges Kopfnicken beim letzten Ton	

Der Professor LF fordert die Studentin SE in diesem Ausschnitt auf, eine Phrase abrupter, also ohne eine vorbereitende Reduktion der Lautstärke, enden zu lassen. Dafür benutzt er das Bild der Geröllwand (458), die steil abfällt und plötzlich endet, und verdeutlicht den musikalischen Bezug durch Vorsingen und eine gestische Darstellung der beschriebenen Geröllwand. Als LF mit der nachfolgenden Ausführung in 459 noch nicht zufrieden ist, spezifiziert er seine Anweisung noch einmal und benutzt dafür den Ausdruck „schroff“ (460), der sich auf dasselbe Bild bezieht und steil aufragende bzw. abfallende Felsen bezeichnet.

Die nachfolgende Abbildung 33 gibt zusammenfassend die Konzeptualisierungen von DYNAMIK im Untersuchungskorpus wieder.

Abb. 33 Konzeptualisierungen von DYNAMIK



8.1.3 KLANGFARBE

Der musikalische Parameter Klangfarbe weist eine hohe Komplexität auf. Wie unter 8.1. beschrieben, entsteht die Klangfarbe von Einzeltönen durch das Zusammenwirken der Parameter Tondauer, Lautstärke und Tonhöhe bezogen auf das instrumentenspezifische Frequenzspektrum. Klangfarbe kann in diesem Sinn als der klangliche Unterschied bestimmt werden, der wahrgenommen wird, wenn verschiedene Instrumente einen Ton gleicher Lautstärke und Tonhöhe spielen (vgl. Deutsch 1996). Darüber hinaus spielt für die Klangfarbenwahrnehmung beim Zusammenspiel mehrerer Instrumente und/oder mehrerer gleichzeitig gespielter Töne außerdem die Instrumentation sowie die Tonhöhe und Lautstärke der gespielten Einzeltöne im Zusammenklang eine Rolle. Klangfarbe ist demnach in einem weiter gefassten Sinn als

Ergebnis einer Zusammenfassung aller jener klingenden Gegebenheiten von Musik [zu] umschreiben, die nicht als Melodie, Harmonie (Akkordfortschreitungen) oder Rhythmus wahrgenommen werden, sehr wohl aber im physikalisch-akustischen Sinn ›objektiv‹ nachweisbar sind (Rösing 1996).

Aufgrund dieser Komplexität entzieht sich der Parameter Klangfarbe weitgehend einer „kognitiv-analytischen Sichtweise“, was dazu geführt hat, dass er in der musikwissenschaftlichen Forschung eher ein Schattendasein führt (vgl. Rösing 1996).

Auf sprachlicher Ebene zeigt sich die Mehrdimensionalität von Klangfarbe daran, dass für ihre Beschreibung so gut wie keine objektiven, auf einzelne physikalische Größen bezogenen und damit nichtmetaphorischen Ausdrücke zur Verfügung stehen.³⁸⁶ Dies manifestiert sich schon am Kompositum „Klangfarbe“ selbst, das bereits auf das produktive Quellkonzept VISUELLES verweist und somit gleichzeitig Quell- und Zielkonzept bezeichnet. Für eine systematische Zuordnung von Quell- und Zielkonzepten ist dies irreführend, da Klangqualitäten auch über Quellkonzepte vermittelt werden können, die nicht der visuellen Synästhesie angehören. Da sich der Ausdruck Klangfarbe jedoch in der musikwissenschaftlichen Forschung als Terminus etabliert hat, soll er hier dennoch verwendet werden. Es gilt aber zu beachten, dass mit KLANGFARBE immer das Zielkonzept bezeichnet wird.

Ein weiteres Problem bei der Beschreibung von Klangfarbe ist die Tatsache, dass ihre Wahrnehmung an weitere Parameter, insbesondere Tonhöhe und Lautstärke, gebunden ist und eine isolierte Beschreibung somit häufig gar nicht möglich ist. Dies konnte unter anderem eine Untersuchung von Horst-Peter Hesse zeigen: In einer Analyse der Beschreibungen von Toneigenschaften konnte Hesse nachweisen, dass die Eigenschaften

³⁸⁶ Im Untersuchungskorpus kann allein der Ausdruck „mehr Obertöne“ (LFSE100214, 694) als nichtmetaphorische Beschreibung von Klangfarbe genannt werden.

Tonhöhe, Lautstärke und Klangfarbe interdependent sind und mit bestimmten Kombinationen der Parameter spezifische Zuschreibungen einhergehen: So werden hohe und laute Klänge häufig als hart und spitz beschrieben, tiefe und laute hingegen als voluminös und schwer. Hohe leise Töne werden als leicht und dünn wahrgenommen, tiefe und leise Töne als weich und diffus (vgl. Hesse 1972, S. 155 f.).

Bezüglich der relevanten Konzepte zur Beschreibung von Klangfarbe ist außerdem eine Studie von Wolfgang Thies zu erwähnen. Thies hat dabei das Vokabular zur Beschreibung von Klangfarben untersucht und folgende relevante Bereiche ausmachen können: körperhafte Merkmale (34 %), Lautmalerei (33 %), Bewegung/Aktivität (17 %), Intensität, Deutlichkeit, Räumlichkeit (10 %), Material (6 %) (vgl. Thies 1982, S. 43 f.). Trotz abweichender Systematik bei der Einteilung decken sich die von Thies ermittelten Bereiche in weiten Teilen mit den für dieses Korpus relevanten Quellkonzepten, wie im Folgenden zu zeigen sein wird. Auffallend im Vergleich zur Konzeptualisierung von DYNAMIK und TEMPO/AGOGIK ist vor allem die synästhetische Beschreibung von KLANGFARBE, bei der auf visuelle, akustische und taktile Sinneswahrnehmungen zurückgegriffen wird. Außerdem ist für das hier untersuchte Korpus festzustellen, dass Beschreibungen von Klangfarbe häufig untrennbar verbunden sind mit Aspekten der Klangerzeugung, was sich beispielsweise in Zuschreibungen wie „angespannt“ oder „angestrengt“ manifestiert, die sich sowohl auf den Klangeindruck als auch auf die Tonproduktion beziehen.

GEFÄSS/OBJEKT

Wie auch für die beschriebenen Parameter TEMPO und DYNAMIK spielt auch für Klangfarbenbeschreibung das Quellkonzept GEFÄSS bzw. OBJEKT eine Rolle. Es weist dabei die genannten Überschneidungen mit dem Konzept ARCHITEKTUR/GEOMETRIE auf, welches für die Klangfarbenbeschreibung allerdings nur eine untergeordnete Rolle spielt.³⁸⁷ Weiterhin überlappt es sich mit dem Konzept MATERIAL/SUBSTANZ, da Materialbeschaffenheit auch als Objekteigenschaft angesehen werden kann.

Bei der Konzeptualisierung von Klang als OBJEKT dominieren Beschreibungen der äußeren Gestalt, die sich beispielsweise in Adjektiven wie „rund“, „eckig“ oder „flach“ niederschlagen.³⁸⁸ Insbesondere „rund“ wird in vielen der untersuchten Gespräche als positive, erstrebenswerte Eigenschaft des Klangs angeführt. Vergleichbar mit dem ebenfalls metaphorischen Einsatz von „rund“ in der Alltagssprache im Sinne von „vollkommen“ oder

³⁸⁷ Das Konzept ARCHITEKTUR/GEOMETRIE wird daher in Bezug auf Klangfarbe nicht gesondert vorgestellt, sondern nur in der graphischen Übersicht mit abgebildet, s. Abb. 34.

³⁸⁸ Einzelnachweise s. Anhang III.

„vollendet“ (vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2020e), referiert es dabei auf einen wohlgeformten, angenehmen Klang. Darüber hinaus bezieht sich es sich in einigen Fällen gleichzeitig auch nichtmetaphorisch auf die ansatztechnische Erzeugung dieser gewünschten Klangqualität, für die – insbesondere bei den Doppelrohrblattinstrumenten Oboe und Fagott – eine O-förmige, runde Umfassung des Mundstücks mit den Lippen notwendig ist. Die Relevanz beider Bedeutungsaspekte wird beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LNSK060515 deutlich:

286	SK	((spielt 1))		
287	LN	((spielt ein paar Töne auf dem Klavier 2)) () auch wieder HOCH wenn man das WEISS, kann man versuchen, <u>den klang insgesamt noch RUNder zu machen.</u> ((spielt 4)) [((spielt 1))]	spielt begleitend ein paar Töne auf dem Klavier	<i>Überprüfung Intonation</i> <i>Vormachen einer Tonübung (Veränderung der Ansatztechnik, dadurch Veränderung der Intonation)</i>
288	SK	[((spielt 1))] <u>((spielt 2))</u> [((spielt 3))]	runde Formung der Hand vor dem Mund	
289	LN	[(RICHTig.) (-) <u>und wenss zu TIEF is, kannste n bisschen mehr LUFT geben.</u>]	fasst sich an den Bauch, dann Linienbewegung in den Raum mit ausgestrecktem Zeigefinger (Stromgeste)	<i>Verweis Luftstrom</i>

Der Professor LN spielt zu Beginn des gegebenen Ausschnitts einige Töne auf dem Klavier, um die Intonation von SK zu prüfen. Als er so feststellt, dass diese zu hoch ist, empfiehlt er ihr, die Klangfarbe insgesamt „RUNder“ (287) zu gestalten. Wie dies geschehen soll, demonstriert er mit der anschließenden Übung, bei der er die Lippen rund um das Mundstück legt. Als SK die Übung in 288 nachahmt, nimmt LN dann noch einmal gestisch Bezug auf die gewünschte runde Lippenform. Es wird somit deutlich, dass ein „runder Klang“ hier in direkter Verbindung zu einem „runden Ansatz“ steht. Beides zusammen bewirkt dann auch eine korrekte Intonation. Denn wie aus 289 hervorgeht, ist die Intonation durch die empfohlene Lippenformung tiefer, was SK bei Bedarf durch einen stärkeren Luftstrom kompensieren könne.

Weiterhin werden Klangeigenschaften über Gefäßmetaphern wie „offen“, „gedeckt“ oder „mit Volumen“ beschrieben.³⁸⁹ Der Ausdruck „offen“ wird dabei in mehreren Unterrichtsstunden verwendet und kann positiv wie negativ konnotiert sein. In drei Gesprächen bezieht sich „offen“ im positiven Sinn auf einen Klang, der durch einen ungehinderten Luftstrom entsteht. Dies wird beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LGSD270114 deutlich, in dem der Professor LG den Studierenden SD ermahnt, die Schwingung des Luftstroms nicht durch „Zubeißen“ (354) zu verhindern, sondern den Klang „Offen“ (356) zu lassen:

- 354 LG [`<<f>so:;>` (-) `<<f>` nich ZUbeißen, nich schüttelt den Kopf
ZUbeißen,>] (.) dann LASS den doch erstma, wo
er GUT klingt.
- 355 SD ((spielt 1))
[((spielt 1))]
- 356 LG [`ne:;`] lass ihn ganz OFFen, lasses RAUSchen; Abwinken
((spielt 2)) erst die LUFT, dann die
kontROLLe.

Im Gegensatz dazu ist „offen“ im folgenden Ausschnitt aus LNSK060515 eine negative Klangeigenschaft:

- 76 LN DAMit fängt dis stück überhaupt palm up open hand
an, (-) und es is SOfort
oboensolo; es gibt NIX vorher, schnelle
KEInen, KEIne zeit zum Abwärtsbewegung „nichts“, „keine“
einspielen. (.) SOfort der flachen Hand
oboensolo, und das MUSS ((Wdh.))
natürlich tragen. `<<f>`Aber,>
wir ham schon ÖFter drüber
gesprochen, ehm:, der chaRAKter Zeigefinger Emblem für
sollte pianissimo sein. (--) ermahnend nach „Achtung“
und bei dir is der ton oben
WAHNSinnig offen, öffnende Handbewegung
- 77 SK [hm_HM,]
- 78 LN [im augenblick]

³⁸⁹ Einzelnachweise s. Anhang III.

		gerade, ja? und dadurch WIRKT		
		es viel lauter, als du		
		wahrscheinlich BIST,		
79	SK	ja,		
80	LN	aber verSUCH, n <u>BISSchen</u>	Handfläche leicht	
		<u>gedecktere farbe</u> zu kriegen.	gewölbt, kleine	„Abdecken“
		[...]	Bogenbewegung	

LN bezeichnet die Klangfarbe von SK hier als „WAHNSinnig offen“ und wünscht sich stattdessen eine „gedecktere farbe“. Letzteres unterstreicht er mit einer Handgeste, die an das Abdecken eines Objektes bzw. Gefäßes erinnert. „Offen“ erscheint hier demnach als Gegensatz zu „geschlossen“ und „rund“ während es im obigen Beispiel eher im Sinne von „frei“ und „ungehindert“ zu verstehen ist und damit eine vergleichbare Bedeutung hat wie die ebenfalls auf Klangfarbe bezogenen Ausdrücke „mit Weite“ oder (negativ konnotiert) „eng“. Gleichzeitig steht „gedeckt“ in enger Verbindung zur visuellen Metaphorik, so wird der Ausdruck in der Alltagssprache meist zur Beschreibung dunkler oder matter Farben verwendet (vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021e). In dem Beispiel wird außerdem die beschriebene Verflechtung von Lautstärke und Klangfarbe durch die Aussage von LN in turn 78 bestätigt: So erklärt er, dass durch die gewählte Tonqualität von SK der Eindruck von ungewollt starker Lautstärke entstünde, die wiederum nicht zum Charakter des Stücks passe.

Das Zusammenspiel von Klangfarbe, Lautstärke und übergeordnetem Charakter zeigt sich auch bei Ausdrücken wie „leicht“ oder „schwer“, die sich – wie oben erläutert – auch auf die Klangfarbe beziehen, insgesamt aber eher einen übergeordneten Charakter beschreiben statt der Ausgestaltung eines einzelnen Parameters.³⁹⁰

SUBSTANZ/MATERIAL

Bei der Konzeptualisierung von KLANGFARBE als MATERIAL bzw. SUBSTANZ werden verschiedene taktile Synästhesien relevant.

Eine erste Gruppe bilden Lexikalisierungen zur Umschreibung klanglicher Flexibilität bzw. Elastizität wie beispielsweise „schwingen“, „bewegt“ oder „federnd“ mit ihren Gegenstücken „fest“, „unflexibel“ oder „starr“.³⁹¹ Sie weisen Überschneidungen mit dem Konzept BEWEGUNG auf, allerdings wird Bewegung hier – anders als bei den

³⁹⁰ S. unter 8.2.5.

³⁹¹ Einzelnachweise s. Anhang III.

Zielkonzepten DYNAMIK und TEMPO/AGOGIK – nicht als zielgerichtete, mit Veränderung einhergehende Entwicklung aufgefasst, sondern im Sinne von Beweglichkeit primär als Materialeigenschaft verstanden.³⁹²

Was sich hinter der geforderten klanglichen Flexibilität verbirgt, wird meist nicht konkret benannt, es lässt sich aber aus Aussagen wie im nachfolgenden Abschnitt (LRSR140714) ableiten, dass der Klangeindruck mit den muskulären Aktivitäten bei der Erzeugung des Luftstroms in Verbindung steht und auch mit dynamischer Variabilität einhergeht:

460	LR	dis BE klingt nicht.		
461	SR	((spielt 10)) [((spielt 1))]	z.T. rhythmische Kopfbewegungen	
462	LR	[es is] es is sehr gut ANgestoßen, <u>dis</u> <u>ERSte be:, (.) klemmt im KLANG,</u>	Hand in Greiform vor dem Gesicht	„Ansatz“?
463	SR	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
464	LR	[<u>ja,</u>] ((spielt 1)) ein bisschen mehr LUFT dahinter. <u>also, so n bisschen FEdernd; is</u> zu SEHR ((spielt 3))	nimmt sein Horn hoch hüpfende Handbewegung	Zeichen zum Aufhören Vormachen „federnd“ erst Nachahmung, dann Vormachen

In dem gegebenen Ausschnitt behandeln der Professor LR und die Studentin SR eine Tonrepetition. LR kritisiert, dass der Ton „nicht klingen“ (460) bzw. „klemmen“ (462) würde und stattdessen mehr „federn“ (464) müsse, was durch „mehr LUFT dahinter“ erreicht werden könne. Er bezieht sich hier demnach auf die Blastechnik bzw. Luftführung, was auch in seinem Vorspiel in 464 deutlich wird: Er stellt dabei der Spielweise von SR eine eigene Version gegenüber, bei der die Tonfolge durch einzelne, starke Luftstöße charakterisiert ist. „Federnd“ bezeichnet somit nicht nur einen Klangeindruck, sondern beschreibt auch die den Luftstrom erzeugende Bewegung des Zwerchfells.³⁹³ Das Spiel von LR unterscheidet sich außerdem durch ein deutliches wahrnehmbares Crescendo. Als Gegensatz zu „statisch“ scheint „federnd“ in der Konsequenz also auch dynamische Aspekte mit einzubeziehen. Zweitens werden mit Ausdrücken wie „zart“, „weich“, „hart“ oder „dolce“ [weich, mild, sanft] (PONS GmbH 2021h) Klangeindrücke über Substanz- bzw. Materialmetaphern

³⁹² BEWEGUNG wird hier daher nicht gesondert als Konzept vorgestellt.

³⁹³ In ähnlicher Weise bezieht sich auch „fest“ in LGSD270114 30 sowohl metaphorisch auf die Klangqualität als auch auf die konkrete muskuläre Anspannung.

beschrieben, die sich aus einem Zusammenspiel von Klangfarbe, Dynamik und Artikulation ergeben, wie der Professor LR im folgenden Ausschnitt aus LRSD080515 erläutert:³⁹⁴

47	LR	[...] im IDEALfall, würd ichs mir halt wirklich PERlig vorstellen, und <u>äh</u> (.) <u>jeden ton für sich einzeln mit</u> <u>ner schönen runden</u>	Präzisionsgriff	„einzeln“
		ge[STALT,]		
48	SD	[hm_HM,]		
49	LR	mit ner weichen KLANGqualität zwischen <u>anfang und ende</u> , aber aber TROTZdem alle gleich, und alle <u>sehr präGNANT</u> ; die sin jetzt son bisschen <u>HART</u> , und <u>FEST</u> ,	Zeigen von Abstand mit Zeigefinger	„Anfang und Ende“
		[son]	Intensitätsgeste	
			Beat mit Hand zur Faust	„hart“
50	SD	[hm_HM,]		
51	LR	<u>bisschen SEHR deutlich vorne.</u>	((Fortsetzung))	
52		(2)		
53	LR	und MANCHmal, wenn wir so phrasen haben, eh:: grad n BEIspiel ausdenken, (3) <u>was ich zum</u> <u>beispiel</u> SEHR schön fand, war war buchstabe BE: ,=ne? ((spielt 5)) genau DAS zum beispiel, ((spielt 14)) <u>is wird hier immer immer HÄRter</u> <u>eigentlich</u> ;	zeigt auf SD	Verweis auf das Spielen von SD
			kleine Beats auf einer Linie in den Raum	Spielen (beide): Identifikation der Stelle
				Darstellung Verlauf und „immer härter“
54	SD	hm_HM,		
55	LR	und <u>es is ne ganze weile WEICH</u> , <u>und dann isses plötzlich HART.</u>	Hand auf der Skala (vgl. 39) erst links, dann plötzlich rechts	gestische Darstellung von plötzlichem Wechsel
56	SD	hm_HM,		
57	LR	<u>aber (.) das is WIRKlich, (-) ehm</u> <u>(--) RELativ zur zum dynamischen</u> <u>anstieg, RELativ zum</u>	Beats mit sich öffnende Händen	

³⁹⁴ Einzelnachweise s. Anhang III. Insbesondere „dolce“ in seiner Übersetzung mit „sanft“ oder „lieblich“ (vgl. PONS GmbH 2021h; vgl. auch Riemann 2012e) kann auch als übergeordnete Charakterzuschreibung und nicht nur als Klangfarbeneigenschaft angesehen werden, s. auch unter 8.2.5.

charakterlichen, zur
chaRAKterlichen veränderung, dass
alle parameter sich synCHRON
verändern.

[...]

65	LR	na ALso, ich MEIN, dis sin halt manche parameter sin halt eben einfach verBUNden. <u>also LAUT is</u> <u>halt unter umständen HART, und</u> <u>LEIse is halt WEICH.</u> das ich kann nit <u>einfach nur LAUter werden,</u> aber <u>genauso WEICH bleiben,</u> ich muss dann auch <u>diesen STOSS</u> verändern, sonst machts irgendwie keinen SINN.	Darstellung von zwei Blöcken Stromgeste Hand zur Faust	<i>einerseits- andererseits- Geste</i> <i>„Stoß“</i>
----	----	---	---	---

Der Professor LR beginnt seine Ausführungen mit dem Wunsch nach „runden“, „perlig[en]“³⁹⁵ Tönen (47), die eine weiche Klangfarbe haben und deutlich, aber nicht zu hart artikuliert werden (49 f.). Anschließend erläutert er den oben angesprochenen Zusammenhang: Für einen homogenen Klangeindruck müsse eine leise Dynamik mit einer weichen Klangfarbe und einem sanften Zungenstoß kombiniert werden, während laute Passagen eines härteren Klangs und einer prägnanteren Artikulation bedürften (57 f.). Für eine nachvollziehbare musikalische Entwicklung müssten die verschiedenen Parameter sich dann entsprechend „synCHRON verändern“ (57), eine harte Artikulation bei einer gleichzeitig weichen Klangfarbe und leisen Dynamik, wie LR es in 49 kritisiert hat, sei demnach nicht stimmig und störe den Höreindruck.

Ausdrücke wie „zart“, „weich“ und „hart“ lassen sich also nicht ausschließlich auf die Klangfarbe beziehen, sondern beschreiben verschiedene Parameter und damit letztlich – wie auch LR es in 57 anspricht – einen allgemeinen, übergeordneten Charakter.

Zuletzt wird mittels des Konzepts MATERIAL/SUBSTANZ in den Gesprächen an verschiedenen Stellen der Wunsch nach einem dichten, homogenen Klang geäußert, der durch einen kontinuierlichen Luftstrom erzeugt wird, wie beispielsweise der Professor LN im folgenden Abschnitt aus LNSK060515 erklärt:

95 LN [ja,]
das is nich
[DICHT genug.]

³⁹⁵ „Perlig“ kann hier den visuellen Metaphern zugeordnet werden, s. u.

96	SK	[[<u>((spielt 1))</u>] <u>((spielt 2))</u> [[<u>((spielt 2))</u>]]		
97	LN	[<u>stopp, (.) stopp,</u>] das is nich DICHT genug. also auch HIER die idee haben, <u>dass du EINen</u> <u>EINzigen ton aushälst,</u> und (.) <u>der</u> <u>A:tem, wird verLÄNgert, oder</u> <u>verKÜRZT durch die finger,</u> aber du hast nich für jeden ton einen EIGenen atem.	hebt den Zeigefinger Stromgeste zeigt unterschiedliche Längen auf seiner Oboe	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>Darstellung Luftstrom</i> <i>Demonstration der Verkürzung der Luftsäule</i>

ORGANISMUS

Das Konzept ORGANISMUS ist vergleichbar mit dem von Thies ausgemachten Bereich der „körperhaften Merkmale“ (Thies 1982, S. 52). Im Vordergrund steht dabei in den untersuchten Gesprächen die Gegenüberstellung von Anspannung und Entspannung, die sich in Lexikalisierungen wie „angespannt“ oder „angestrengt“ einerseits und „entspannt“ oder „losgelöst“ andererseits manifestiert.³⁹⁶ Ähnlich wie bei den Materialmetaphern „fest“ oder „federnd“ beziehen sich die Ausdrücke dabei auf den Klang ebenso wie auf die muskuläre Aktivität bei der Klangerzeugung. Entsprechend haben sie auch nur teilweise einen metaphorischen Wert. Dies macht beispielsweise der nachfolgende Ausschnitt aus LRSE150514 deutlich, in dem der Professor LR sich eine weniger „anstrengend[e]“ Melodie wünscht, womit einerseits der Charakter und Höreindruck und andererseits das konkrete Körpergefühl bei der Tonproduktion angesprochen werden:

147	LR	jaWOLL, mal nur diesen LETZten, (-) <u>diese LETZte, DRITte phrase</u> <u>sozusagen, nochmal NEHmen, und mit</u> <u>diesen acceleRANdo, und creSCENdo,</u> wird deine melodie <u>LEICHter,</u> und nicht (.)	zeigt in die Noten kleine Stromgesten	
148	SE	SCHWE[rer.]		
149	LR	[<u>SCHWE</u>]rer. und ANstreichender.	Beats mit geballter Faust	<i>„anstrengend“, zu „kraftvoll“</i>

³⁹⁶ Einzelnachweise s. Anhang III.

„Spannung“ ist zwar in Bezug auf die agogische und dynamische Entwicklung ein wesentliches und gewünschtes Element musikalischer Gestaltung,³⁹⁷ angewendet auf den Parameter KLANG wegen der Verbindung mit muskulärer An- bzw. Verspannung aber zumeist negativ konnotiert, wie beispielsweise der folgende Abschnitt aus LRSD080515 zeigt, in dem der Professor den Klang als „verspannt“ bezeichnet und seinen Höreindruck durch singendes Nachahmen verdeutlicht:

<p>164 LR <<p, all> wenn ich HÖR,> ((singt 2)) irgendwie dann is es halt eben irgendwo noch n bisschen zu verSPANNT.</p>	<p><i>Singen: Nachahmung (laut, abgehackt, gepresst)</i></p>
--	--

Außerdem steht „Spannung“ in enger Nachbarschaft zu „Druck“, da durch die Anspannung der an der Atmung beteiligten Muskeln der Luftdruck entsteht, der zum Spielen eines Blasinstruments notwendig ist. Lexikalisierungen wie „pressen“ oder „drücken“, die gleichzeitig zu den Konzepten ORGANISMUS wie OBJEKT/GEFÄSS zählen, sind somit ebenfalls nur teilweise metaphorischer Natur, da die Lunge auch konkret ein Behältnis darstellt, aus dem die Luft beim Spielen „herausgedrückt“ wird. Die Erzeugung von zu viel Druck bzw. der Einsatz von zu viel Kraft hat dann die entsprechenden (negativen) Konsequenzen für den Klang, der in der Folge „gedrückt“ oder „gepresst“ wirkt, wie im folgenden Abschnitt aus LRSR140714 beschrieben wird:

<p>448 SR ((spielt 6)) [((spielt 1))]</p> <p>449 LR [schönen] HORNklang, nicht einfach RAUSdrücken; ((singt 1)) [((singt 1))]</p>	<p><i>Singen: Vormachen</i></p>
---	-------------------------------------

GERÄUSCHE

Die Konzeptualisierung von KLANGFARBE als GERÄUSCH entspricht dem von Thies ausgemachten Bereich „Lautmalerei“, dem er in seiner Untersuchung ein Drittel der

³⁹⁷ Vgl. z. B. den von LG geforderten „Spannungszusammenhang“ (LGSD270114 89), die auf Spannung referierende Intensitätsgeste oder auch die Äußerungen von Thieme zu den Spannungsentwicklungen in der Musik (vgl. Thieme 1995).

Klangfarbenbeschreibungen zuschreibt (vgl. Thies 1982, S. 51). KLANG als GERÄUSCH zu beschreiben ist dabei nur bedingt metaphorisch, da die Konzepte eng benachbart sind und sich teilweise überlappen. Physikalisch gesehen gelten Geräusche gegenüber Klängen als akustische Phänomene ohne periodische Schwingung und damit ohne eindeutig definierbare Tonhöhe. Allerdings haben alle auf Musikinstrumenten erzeugten Töne auch Geräuschanteile, weshalb eine strikte Trennung zwischen Klang und Geräusch nach Rösing letztlich nicht möglich ist, sondern von einem Kontinuum ausgegangen werden muss (vgl. Rösing 1996).

Bei Geräuschmetaphern wie „knallen“ oder „quäken“ zur Beschreibung von Klangeindrücken bestehen somit viel größere Ähnlichkeiten zwischen Quell- und Zielkonzept als bei den anderen beschriebenen Quellkonzepten. Die Geräuschmetaphern überlappen sich außerdem häufig mit den Naturmetaphern, da die bezeichneten Geräusche aus der Natur oder von einem Lebewesen stammen, so zum Beispiel „plärren“, „schreien“ oder „Lachen“.³⁹⁸

Insbesondere bei den Doppelrohrblattinstrumenten Oboe und Fagott ist die Klangfarbe im Wesentlichen abhängig von der Qualität und Bauart des Mundstücks, des sogenannten Rohrs. Daher werden klangliche Eigenschaften häufig auch direkt diesem zugeschrieben, so beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LNSK060515:

- 118 SK ((spielt 2))
 ((bricht ab))
 oh=es GEHT nich,
- 119 LN is ROHRsache?
- 120 SK ja:, es MACHT irgendwie, nach UNTen (.) SK schaut auf das
piano, und nach Oben irgendwie nich. Rohr und drückt
 [<<pp>()>] daran herum
- 121 LN [aHA, aHA,]
 haste vielleicht noch n (.) LEICHteres?
 [was ()]
- 122 SK [ja:, aber]
 dis SCHREIT halt (leider) so,
 ((geht zu ihrer Rohrschachtel und sucht ein
 Rohr))
- 123 LN dann versuch mit BLÄserischen mitteln, das
 SCHREIen zu vermeiden;

³⁹⁸ Einzelnachweise s. Anhang III.

- 124 SK ((holt ein anderes Rohr aus ihrer Schachtel, geht zurück zum Notenständer und probiert es aus))
- 125 LN es geht ja NUR um relation, es geht ja nicht um Absolute lautstärke, sondern nur [um ()]
- 126 SK [((spielt 1))]
- 127 LN s quäkt,

FARBE/VISUELLES

Die Zuschreibung von Licht- und Farbassoziationen zu Klängen hat eine bis in die Antike zurückreichende Tradition, die sich nicht zuletzt im etablierten Terminus „Klangfarbe“ niederschlägt (vgl. Jewanski 1995). Umso erstaunlicher ist es, dass Thies visuelle Metaphern nicht als eigenen Bereich der Klangfarbenbeschreibung abgrenzt, während beispielsweise Störel in seiner unter 2.2 vorgestellten Untersuchung zur musikbezogenen Metaphorik Farb- und Lichtmetaphern als wichtigsten bildspendenden Bereich für die Beschreibung des Klangereignisses nennt (vgl. Störel 1997, S. 54 und 65 f.). Im hier untersuchten Korpus spielen visuelle Synästhesien für die Klangcharakterisierung zwar eine Rolle, rücken gegenüber Material-, Gefäß- und Organismusmetaphern jedoch eher in den Hintergrund. Farbwörter werden in den Unterrichtsgesprächen zur Klangbeschreibung nicht genannt, wohl aber visuelle Eindrücke wie „hell“, „dunkel“, „intensiv“ oder „gedeckt“.³⁹⁹ In Analogie zum Lichtstrahl wird eine Klangfarbe dabei als „hell“ oder „grell“ beschrieben, wenn sie als durchdringend und hervorstechend wahrgenommen wird, was kontextabhängig positiv wie negativ konnotiert sein kann. So kritisiert beispielsweise LR im folgenden Abschnitt aus LRSN100415, dass einzelne Töne durch ihre grelle Farbe herausstechen würden:

- | | | | | |
|-----|----|---|---|-------------------|
| 454 | LR | <u>das heißt, es warn zu vie, so paar KLEInigkeiten, die KLANGlich so n bisschen rausgefallen (sin).</u>
((singt 1)) wenn man jetzt GANZ genau is, | Hände in Greifform, rotierend/ modulierend vor dem Mund | „Klang“, „Ansatz“ |
| 455 | SN | ja, | | |
| 456 | LR | diese VORschläge zum beispiel. <u>die warn in ganz kleines bisschen, die warn in ganz kleines bisschen GRELL zum beispiel.</u> also wenn ma, | Minimierungsgeste | „ein bisschen“ |

³⁹⁹ Einzelnachweise s. Anhang III.

wenn ma, wenn ma DAS jetzt sagen
will. un un un dann war einfach
die äh äh, die, ich finde die
BANDbreite von von von der
 charakterISTik, die war MIR jetzt
 persönlich, fast n bisschen zu
 beSCHEIden.

Hand in Greiform
 vor dem Mund

„*runder*
Klang“

Hände auseinander
 bewegend

Darstellung
von
Bandbreite

Im Gegensatz dazu wünscht sich LF in nachfolgendem Gesprächsausschnitt aus LFSE100214 eine hellere Klangfarbe, um den geforderten durchdringenden und lauten Charakter des gespielten Tons noch zu verstärken:

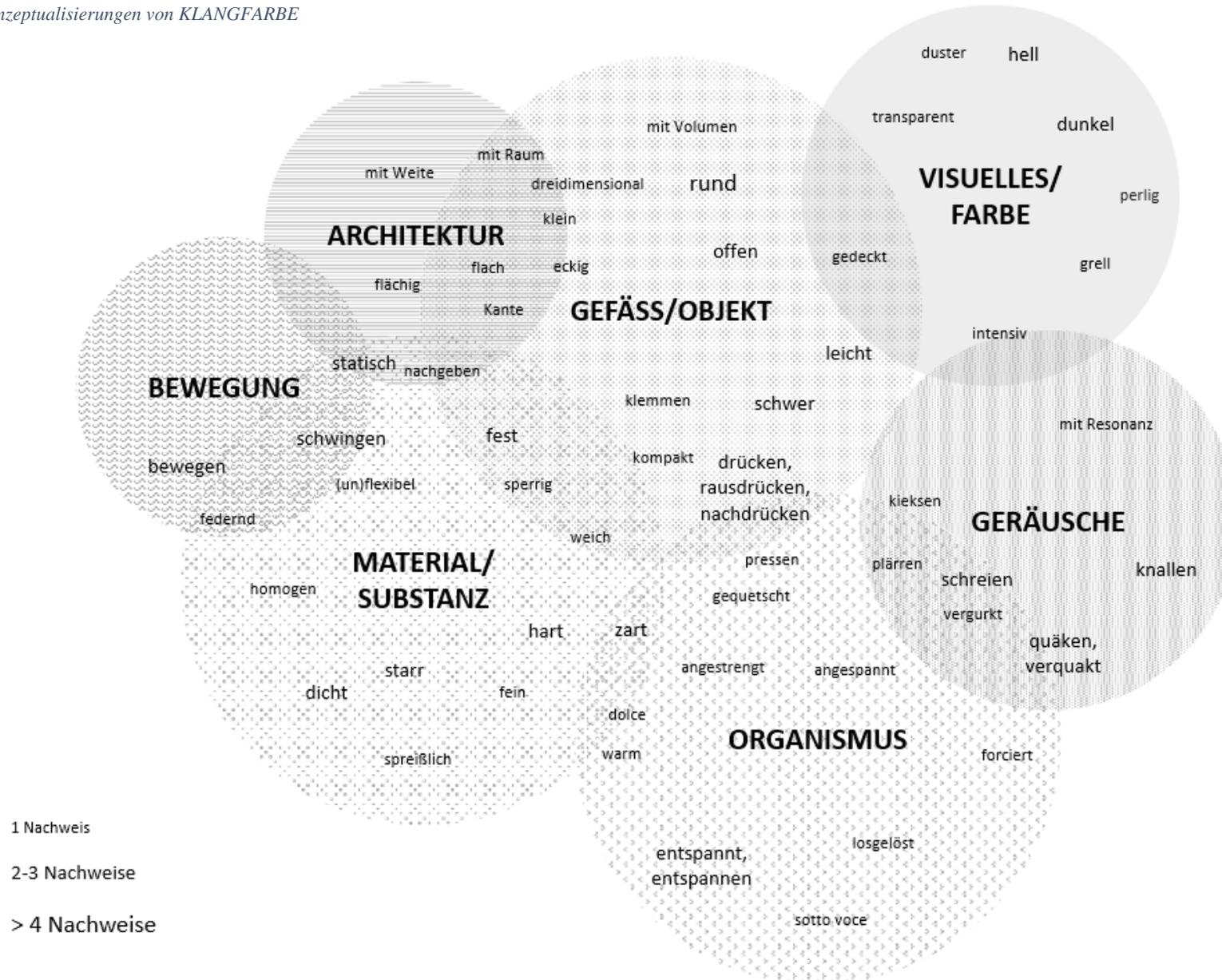
- | | | | |
|-----|----|--|--|
| 683 | LF | [und jetzt <u>HELL</u> ;]
<u>ja,=und das EF muss</u>
<u>[dann]</u> | schnelle Stromgeste
läuft zu SE |
| 684 | SE | [((spielt 1))] | |
| 685 | LF | [als würd ich (dir da) eben so]
<u>VOLle lotte auf n fuss treten.</u> | tut so, als würde er SE auf den
Fuß treten |
| 686 | SE | <u>((spielt 2))</u> | schnelle Stromgeste, stampft
dabei mit dem Fuss auf |
| 687 | LF | HELLer, | |
| 688 | SE | <u>((spielt 3))</u> | schnelle Stromgeste |

Eine „dunkle“ Klangfarbe wird nicht nur mit Zurückhaltung und angenehmem Klangeindruck, sondern häufig auch mit „runder“ Form assoziiert, wie das folgende Beispiel aus LRSN100415 zeigt:

- | | | | | |
|-----|----|---|---------------------------------|------------------------------------|
| 727 | LR | [DANke. ()]
geNAU. ja:, gar nich SCHLECHT.
aHA, auch HIER gucken, <u>dass dis</u>
<u>dass dis von den klangfarben geNAU</u>
<u>gleich bleibt.</u> ((singt 1))
<u>[((singt 1))]</u> | große
Betonungsbögen | <i>Singen:</i>
<i>Vormachen</i> |
| 728 | SN | [ja.] | | |
| 729 | LR | <<singend>und dis EF> <u>AUCH dunkel,</u>
dis dis de: <u>AUCH rund,</u> ja? | modelliert runden
Gegenstand | „ <i>rund</i> “ |

Die nachfolgende Abbildung 34 stellt zusammenfassend die Konzeptualisierungen von KLANGFARBE im Untersuchungskorpus dar.

Abb. 34 Konzeptualisierungen von KLANGFARBE



8.1.4 ARTIKULATION

Der Parameter Artikulation leitet sich vorrangig aus dem primären physikalischen Parameter Tondauer ab, steht aber auch in Beziehung zur Klangfarbe. Während der in der Notenschrift angegebene Notenwert die zeitliche bzw. rhythmische Relation zum nächsten gespielten Ton angibt, bezieht sich die Artikulation auf den Längeneindruck, der durch die Tonerzeugung einerseits und die Art der Verbindung zum nächsten gespielten Ton andererseits entsteht. Sarabèr definiert wie folgt:

Unter Artikulation wird erstens die instrumental- oder stimmtechnische Tonerzeugung und zweitens eine bestimmte Verbindungsart von Ton zu Ton in der melodischen Linie verstanden. [...] In der Musik bezieht sich der Begriff im ersten Sinne [...] auf den Einzelton, der unabhängig vom Instrument oder von der Lautstärke, einerseits rau, hart oder scharf, andererseits klar, weich oder zart herausgebracht bzw. getönt werden kann, [...]. Der Begriff im zweiten [...] Sinn bezieht sich auf die spezifische Art des Anbindens (legato) oder Absetzens (non legato, staccato) der Töne in ihrer Aufeinanderfolge [...]. Beide Bedeutungen werden häufig zusammengedacht, auch von Seiten der Komponisten, deren Vorstellungen aus den verwendeten Artikulationszeichen oft nicht zweifelsfrei herausgelesen werden können. (Sarabèr 2011, S. 220).

Bei Blasinstrumenten erfolgt die Artikulation über den Zungenstoß am Mundstück, mit dem der Luftstrom begonnen wird (womit der erste Bedeutungsaspekt angesprochen ist) oder unterbrochen wird, wodurch der genannte Unterschied zwischen legato (gebunden) und staccato (getrennt, abgesetzt) entsteht. Je nach Härte des Zungenstoßes sind dabei Abstufungen in der Qualität des Staccato bzw. Nonlegato auszumachen, die wiederum auch mit unterschiedlichen Klangfarbeneindrücken einhergehen (vgl. Riemann 2012f).⁴⁰⁰ Artikulatorische Gestaltung ist ein wesentliches Mittel der Phrasierung und wird von den Komponisten je nach epochaler Zugehörigkeit in unterschiedlichem Ausmaß vorgeschrieben; auch die Umsetzung und Interpretation von gesetzten Artikulationszeichen geschieht in Abhängigkeit vom Epochalstil (vgl. Sarabèr 2011, S. 220).

Gegenüber den zuvor beschriebenen Zielkonzepten spielt ARTIKULATION in den untersuchten Gesprächen eher eine untergeordnete Rolle. Die Konzeptualisierung von ARTIKULATION ist außerdem in vielen Fällen nicht metaphorischer Art; so können viele der im Folgenden genannten Lexikalisierungen konkret auf die physischen Eigenschaften des Zungenstoßes oder auf den Luftstrom bezogen werden.

OBJEKT

Auch für die Beschreibung artikulatorischer Vorgänge stehen Konzeptualisierungen als OBJEKT im Vordergrund. Mit Verben wie „stoßen“, „trennen“, „binden“, „absetzen“ und

⁴⁰⁰ Vgl. z. B. die Ausführungen von LR in LRSD080515 39 f. zur „BANDbreite von artikulatorischer Vielfalt“.

den entsprechenden italienischen Termini „staccato“ [getrennt] (vgl. PONS GmbH 2021i) oder „legato“ [gebunden] (vgl. PONS GmbH 2021j) wird dabei der Umgang mit dem entsprechenden Objekt beschrieben, wodurch immer auch das Element der Bewegung enthalten ist. Die meisten dieser Ausdrücke sind außerdem nicht metaphorisch zu verstehen, sondern beschreiben konkret die Bewegung der Zunge, die an das Mundstück stößt, oder den Luftstrom, mit dem verschiedene Töne verbunden werden können oder der getrennt bzw. abgesetzt wird.⁴⁰¹ Auch die Bezeichnungen „lang“ oder „kurz“ beziehen sich konkret auf die Tondauer. Als metaphorisch können hingegen Objekteigenschaften wie „leicht“ oder „breit“ gelten, da sie sich nicht auf den Artikulationsvorgang selbst, sondern auf den daraus resultierenden Klangeindruck beziehen.⁴⁰² Wie bereits unter 8.1.2 beschrieben, spielen insbesondere für die Beschreibung einer Spielweise als „leicht“ noch weitere Parameter wie Dynamik oder Klangfarbe eine Rolle.

MATERIAL/SUBSTANZ

Das Konzept MATERIAL/SUBSTANZ überschneidet sich sowohl mit dem Konzept OBJEKT (Materialeigenschaften als Objekteigenschaften) als auch mit dem Konzept SPRACHE (Wahrnehmung der Oberflächenbeschaffenheit bei der Artikulation) (s. Abb. 35). Materialeigenschaften wie „hart“, „weich“, oder „explosiv“ können dabei sowohl als konkrete Beschreibungen des Zungenstoßes und der damit verbundenen taktilen Wahrnehmung an der Zungenspitze als auch als metaphorische Charakterisierungen des Klangeindrucks aufgefasst werden und weisen dann entsprechend Überschneidungen mit dem Zielkonzept KLANGFARBE auf.⁴⁰³ Dies zeigt sich beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LHSR130214:

526 LH [also]
 auch die die GRUNDtonart is aufgelöst. zeigt in die Noten
 (.)mach doch vielleicht hier einfach ne wei
ne NOCH weichere farbe als hier am anfang,
 (.) <<p>ja? das> mach mal den unterschied
HIER, von HIER nochmal? (.) und dann hier was
ganz ANderes.

⁴⁰¹ Eine Sonderrolle nimmt demgegenüber „tenuto“ [gehalten] (vgl. PONS GmbH 2021k) ein. Hier wird der Ton, also ein Klangereignis, metaphorisch als Objekt konzeptualisiert, das gehalten wird; gemeint ist eine Artikulation, bei der die Töne nicht verkürzt, sondern „nach ihrem vollen Wert nach ausgehalten werden sollen“ (Riemann 2012a).

⁴⁰² Einzelnachweise s. Anhang III.

⁴⁰³ Einzelnachweise s. Anhang III.

527 SR ((spielt 3))
528 LH AUCH über die artikulation. fasst sich an die Lippen
529 SR ((spielt 2))
530 LH hm_HM,
531 SR ((spielt 2))
532 LH jetzt WEICH;
533 SR ((spielt 4))
[[((spielt 1))]
534 LH [()]
535 SR ((spielt 2)) Betonungsbogen
536 LH geNAU. (.) geNAU,
[schon]
537 SR [hm_HM,]
538 LH ham wir n RIEsen unterschied;
539 SR ja.
540 LH artikulaTION, dyNAMik, Aufzählgeste
541 SR ((schreibt in den Noten 8))
[[((schreibt in den Noten 2))]
542 LH [also WEICH heißt auch mehr tenuto einfach.]

In dem gegebenen Ausschnitt wünscht sich der Professor LH zur Kontrastierung zwei aufeinanderfolgender Werkabschnitte eine „weichere farbe“ (526). Nachfolgend wird dann deutlich, dass der Gesamteindruck von Weichheit aber nicht nur über die Klangfarbe selbst, sondern auch über die Artikulation (528) und die Dynamik (540) erreicht werden soll. In Bezug auf die Artikulation konkretisiert er außerdem in 542, dass „weich“ sich nicht nur auf den Beginn mit dem Zungenstoß, sondern auf das längere Aushalten der Töne (tenuto) bezieht.

SPRACHE

Für die Beschreibung von ARTIKULATION ist außerdem das Konzept SPRACHE von Bedeutung, das trotz seiner immer wieder betonten Relevanz für die Musikbeschreibung bei der Konzeptualisierung der bisher genannten Parameter in den untersuchten Gesprächen sonst kaum eine Rolle spielt. Dass es für die Beschreibung von ARTIKULATION nun relevant wird, ist naheliegend, da bei Blasinstrumenten die gleichen Organe für die sprachliche wie musikalische Laut- bzw. Tonerzeugung genutzt werden. So wird Artikulation in den Gesprächen auch als „Sprechen“ bezeichnet und mit Attributen wie

„deutlich“, „prägnant“, „sauber“ oder „vernuschelt“ beschrieben bzw. bewertet.⁴⁰⁴ Als Beispiel kann dafür folgender Ausschnitt aus LRSE150514 dienen:

486	LR	und du MERKST ja auch, dass dich dann deine ZUNGe=dann, wenn die luft ein mal so: <u>(.) in bewegung</u> IST, und <u>eben schon VORbereitet sich bewegt</u> , beVOR du, mit deiner zunge SPREchen musst, die zunge sichs dann auch LEISTen kann, <<decresc>da REINzusprechen.=ne?>	Handfläche nach oben, schnelles Bewegen der Finger Wdh., dabei gleichzeitig Nachzeichnung Luftstrom vom Mund aus	<i>Darstellung „Bewegung der Luft“</i>
487		(1)		
488	LR	ALso, <u>an diese VORbereitung, mit der HALtung denken</u> , dass <u>du dann nich</u>	große kreisende Bewegung zum Körper hin, mit beiden Händen geballte Fäuste, Boxposition	<i>Verweis auf zu angespannte Haltung</i>
489	SE	ja, dass ich da [nich]		
490	LR	<<läuft durch den Raum>[so] unter STROM stehst, und dort geSPANNT reingehst,> und dann halt wirklich <u>DEUTlich auch aussprichst</u> , ne? <<läuft zu SE>(und) zwischenDURCH gabs wieder <u>noch so n paar stellen</u> ,> vorhin hatten wir dieses <u>((singt 1))</u> [(dieses)]	Präzisionsgriff Zeigegeste Richtung SE rhythmisches Schlagen	<i>Singen: Identifikation der Stelle, gleichzeitig Verdeutlichung präziser Rhythmus</i>
491	SE	[hm_HM,]		
492	LR	(.) ACHtel, was dort einfach nur so dazwischen ma so n BISSchen (.) vernuschelt war. <u>und sowas (.) hab ich hier [DRÜben,]</u>	zeigt in die Noten	
493	SE	[geNAU.]		
494	LR	<u>jetzt hier AUCH gehabt.</u>	((Fortsetzung))	

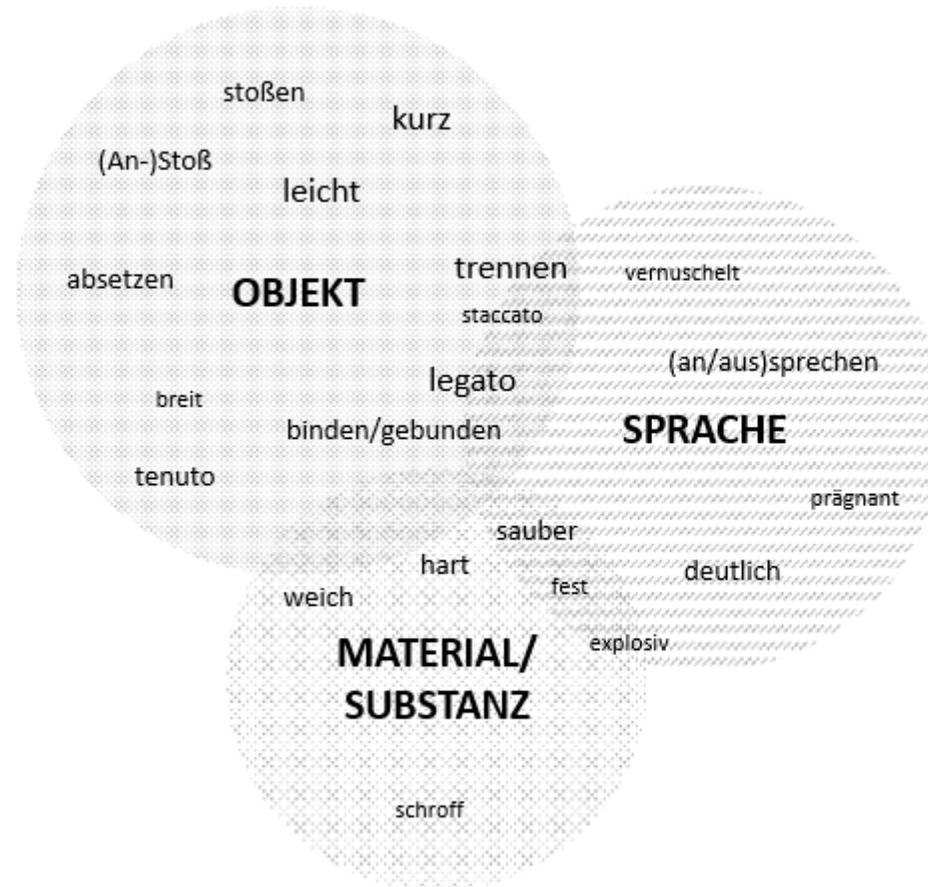
Der Professor LR nutzt in diesem Ausschnitt gleich mehrfach Sprachmetaphern zur Beschreibung der Tonerzeugung und erläutert dabei den Zusammenhang zwischen Luftführung, Körperhaltung und Artikulation: SE soll eine entspannte Körperhaltung

⁴⁰⁴ Einzelnachweise s. Anhang III.

einnehmen (488, 490), diese ermögliche einen kontinuierlichen Luftfluss (486), der wiederum die Zungenbewegung erleichtere (486). So sei dann eine deutliche Artikulation möglich, auf die die Studentin achten soll (490, 492).

Die nachfolgende Abbildung 35 stellt zusammenfassend die Konzeptualisierungen von ARTIKULATION im Untersuchungskorpus dar.

Abb. 35 Konzeptualisierungen von ARTIKULATION



1 Nachweis

2-3 Nachweise

> 4 Nachweise

Die nachfolgend beschriebenen Parameter Melodik, Harmonik und Form nehmen im Untersuchungskorpus eine untergeordnete Bedeutung ein. Dies lässt sich damit begründen, dass sie im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Parametern nicht der künstlerischen Gestaltungsfreiheit unterliegen, sondern als kompositorische Strukturmerkmale gelten können. Diese sind üblicherweise primär Gegenstand musikwissenschaftlicher oder musiktheoretischer Betrachtungen und werden in den untersuchten Gesprächen nur gelegentlich genutzt, um interpretatorische Entscheidungen bei der Wahl und Gestaltung von Tempo, Dynamik, Klangfarbe oder Artikulation zu begründen. Entsprechend ist die Bandbreite an Konzeptualisierungen und Lexikalisierungen wesentlich geringer, in den meisten Fällen handelt es sich um konventionalisierte Fachtermini.⁴⁰⁵

8.1.5 MELODIK

Die Melodik beschreibt im engeren Sinne die horizontale Abfolge von Tönen unterschiedlicher Höhe. Von einer bloßen Tonfolge unterscheidet sich eine Melodie dabei durch ihre Gestalthaftigkeit, das heißt, sie wird als zusammengehörig und einprägsam empfunden und kann auf unterschiedliche Tonstufen transponiert werden. Nach Dahlhaus ist die Wahrnehmung und Beschreibung von Melodik dabei untrennbar mit Raum- und Bewegungsmetaphern verbunden. So werden Frequenzunterschiede von Tönen üblicherweise als Höhenunterschiede konzeptualisiert und die Verbindungen zwischen Tönen unterschiedlicher Höhe entsprechend als Schritte oder Sprünge bezeichnet.⁴⁰⁶ Darüber hinaus betont Dahlhaus: „Ein Melos hat einen Richtungssinn, bewegt sich in einem Tonraum.“ Neben der Überwindung von Höhenunterschieden wird daher auch von Anfangs-, End-, Ziel- und Haltepunkten einer melodischen Bewegung gesprochen (Dahlhaus 1997). Die Aussagen von Dahlhaus konnten bei der Untersuchung der Instrumentalunterrichtsgespräche bestätigt werden: Neben nicht oder verblasst metaphorischen Termini zur Beschreibung melodischer Bewegungen wie Chromatik, Intervall oder Triller⁴⁰⁷ finden sich fast ausschließlich Metaphern, die den Konzepten RAUM bzw. ARCHITEKTUR und BEWEGUNG zugeordnet werden können. Zu ersteren zählen beispielsweise Ausdrücke wie „hoch“, „tief“, „Linie“, „Stufe“ oder „Lage“, zu letzterem

⁴⁰⁵ S. auch unter 8.3.

⁴⁰⁶ Neben Melodik wird auch Intonation über Tonraummetaphern beschrieben, da es sich bei intonatorischen Veränderungen um minimale Tonhöhenbewegungen handelt. Da Intonation jedoch im Sinne des „Einhalten[s] der vorgegebenen Tonhöhe während des Vortrags“ (Riemann 2012g) primär um einen Aspekt der Spieltechnik und nicht der gespielten Musik handelt, wird sie nur der Vollständigkeit halber im Anhang III mit aufgeführt.

⁴⁰⁷ Zur genaueren Bestimmung der Termini s. Anhang III, zur Frage ihres metaphorischen Werts s. unter 8.3.

Lexikalisierungen wie „Abgang“, „Aufgang“ oder „Lauf“, die ebenfalls größtenteils als konventionalisiert gelten können.⁴⁰⁸

Der von Dahlhaus angesprochene Richtungs- und Entwicklungscharakter von Melodik ist hingegen, wie er selbst anmerkt, nicht nur eine Eigenschaft der Tonhöhenfolge, sondern entsteht auch durch die darunterliegende Harmonik, den Rhythmus sowie die dynamische und agogische Gestaltung (vgl. Dahlhaus 1997). Er kann somit eher als übergeordnet aufgefasst werden, zumal eine musikalische Entwicklung nicht zwangsläufig mit dem Abschluss einer melodischen Linie endet. Entsprechend soll er als übergeordnetes musikbezogenes Konzept unter 8.2.1 vorgestellt werden.

8.1.6 HARMONIK

Die Ausdrücke „Harmonie“ und „Harmonik“ wurden im Verlauf der Musikgeschichte in sehr unterschiedlicher Weise gebraucht. Die Begriffsgeschichte beginnt in der griechischen Antike, in der „harmonia“ zumeist synonym zu „musica“ verwendet wird und sich auf die „zahlengesetzliche Ordnung nach Intervallproportionen“ bezieht. In der einstimmigen Musik des Mittelalters ist „harmonia“ dann sowohl ein Melodie- als auch als Intervallbegriff. Erst mit der Entwicklung und Etablierung der mehrstimmigen Musik ab dem 16. Jahrhundert erhält „Harmonie“ allmählich seine heute verbreitete Bedeutung als „akkordische oder homophone Satzweise“ und bezeichnet damit das vertikale Gegenstück zur horizontal verlaufenden Melodie (Hüschen/von Naredi-Rainer 1996; vgl. auch Rummenhölter 1996a). Wie bereits erwähnt, sind harmonische Betrachtungsweisen vorrangig Gegenstand musiktheoretischer Betrachtungen, in den untersuchten Gesprächen wird nur an wenigen Stellen auf die Harmonik Bezug genommen. Es werden dabei ausschließlich Fachtermini wie „Trugschluss“, „Tonalität“ oder „Vorhalt“ gebraucht.⁴⁰⁹ Durch die geringe Anzahl der verwendeten Ausdrücke konnte dabei keine systematische Zuordnung zu verschiedenen Konzepten vorgenommen werden.

8.1.7 FORM

Wie unter 8.1 dargelegt, kann musikalische Form als Ergebnis des Zusammenwirkens aller anderen musikalischen Parameter gelten. Gemeinsam erzeugen sie eine Gliederung und Strukturierung musikalischer Werke, die dem Hörer eine Orientierung bieten und ihn Muster (wieder-)erkennen lassen (vgl. Kühn 1995b).

⁴⁰⁸ Einzelnachweise s. Anhang III, s. auch unter 8.3.

⁴⁰⁹ Einzelnachweise s. Anhang III.

Bis zum Ende des 16. Jahrhunderts dominiert in der abendländischen Kultur die Vokalmusik, die ihre Struktur primär über den Text erhält. Erst mit der Etablierung der Instrumentalmusik bis zum 18. Jahrhundert entwickelte sich auch die systematische Untersuchung und Beschreibung musikalischer Formen, wie sie die heutige Formenlehre zum Gegenstand hat:

Ein ausdrückliches Bewußtsein [sic] für Form und die Notwendigkeit von Formtheorie und Formenlehre konnte also erst da entstehen, wo Musik auf sich selbst gestellt war, ohne Stütze eines sinnstiftenden Textes, ohne eine außermusikalische Funktion, ohne ein lenkendes Programm (Kühn 1995c).

Die Tradition, musikalische Formen an sprachlichen Strukturen festzumachen, lebt dabei in zahlreichen Sprachmetaphern zur Beschreibung musikalischer Formen fort (vgl. Kühn 1995d). Neben SPRACHE wird außerdem ARCHITEKTUR bestimmend für die Konzeptualisierung von FORM (vgl. Kühn 1995e).

Beides gilt auch für das hier vorliegende Korpus, in dem alle Ausdrücke zur Umschreibung musikalischer Formen diesen beiden Konzepten zugeordnet werden können. Zu ersterem lassen sich beispielsweise „Einleitung“, „Phrase“, „Satz“ oder „Thema“ zählen, zu letzterem „Aufbau“, „Form“ oder „Struktur“.⁴¹⁰ Wie bereits eingangs erwähnt, wird jedoch nur am Rande, zumeist bei der Begründung interpretatorischer Entscheidungen, auf formale Aspekte der gespielten Musik Bezug genommen.⁴¹¹

8.2 Übergeordnete Quellkonzepte

Nachfolgend sollen die übergeordneten Quellkonzepte beschrieben werden. Sie werden an jenen Stellen relevant, an denen Musik in ihrer Gesamtheit betrachtet wird oder auf musikalische Ereignisse Bezug genommen wird, die mehrere Parameter gleichzeitig betreffen, woraus sich zum Teil Überschneidungen mit untergeordneten Quellkonzepten ergeben.

Während die Konzeptualisierungen der einzelnen Parameter häufig in enger Beziehung zu ihrer spieltechnischen Umsetzung und der damit verbundenen Körperempfindung stehen – so zum Beispiel bei der Beschreibung von Klangfarbe als „entspannt“ oder bei der Assoziation von Dynamiksteigerung mit der Zunahme an Volumen – lassen die übergeordneten Quellkonzepte Rückschlüsse auf die allgemeine Musikauffassung der Professoren zu. Im Vordergrund stehen im Korpus die Quellkonzepte ENTWICKLUNG, SPRACHE/ERZÄHLUNG, NATUR/ORGANISMUS und CHARAKTER/STIMMUNG.

⁴¹⁰ Einzelnachweise s. Anhang III.

⁴¹¹ Vgl. z. B. LHSR130214, 695 f.; oder LRSR140714, 473 f.

8.2.1 ENTWICKLUNG

Zentral für alle untersuchten Gespräche ist der Gedanke, dass Musik eine ständige Entwicklung im Sinne eines „Voranschreitens in einem Prozess“ darstellt (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021f). Dies hat sich bereits bei den Ausführungen zu den Parametern Dynamik und Tempo/Agogik gezeigt, die für die spieltechnische Umsetzung des Entwicklungscharakters vor allem maßgeblich sind. ENTWICKLUNG kann demnach als übergeordnetes Quellkonzept angesehen werden, das im Wesentlichen die Aspekte Richtungshaftigkeit, Veränderung und Zielgerichtetheit umfasst. So wird von den Studierenden immer wieder verlangt, ihr Spielen durch Ziel- und Haltepunkte zu strukturieren, musikalisch etwas aufzubauen, oder umgekehrt, einen Abschnitt zu Ende zu führen sowie Zielstrebigkeit und Stringenz mit ihrem Spiel zu vermitteln.⁴¹² Negativ bewertet wird im Gegenzug maschinelles, monotones oder mechanisches Spielen, dem eben dieser Entwicklungscharakter fehlt. Sekundär spielt Entwicklung auch in anderen, untergeordneten Quellkonzepten eine Rolle, so beinhalten insbesondere die Bewegungsmetaphern häufig auch das Element der Veränderung oder Zielgerichtetheit (erkennbar beispielsweise an Ausdrücken wie „nach vorne gehen“, „hingehen“ oder „weitergehen“), sodass eine klare Zuordnung hier zum Teil nicht möglich ist. Eindeutig dem Konzept Entwicklung zuzuordnen sind beispielsweise Ausdrücke wie „zielgerichtet“, „Haltepunkt“, „Richtung“, „hinspielen“ oder „sich entwickeln“⁴¹³ und auf gestischer Ebene insbesondere der unter 7.2.3.2 beschriebene Betonungsbogen, der häufig singbegleitend eingesetzt wird, um die gewünschten Zielpunkte einer Phrase zu verdeutlichen.

Als Beispiel für die Entwicklungsmetaphorik soll der nachfolgende Ausschnitt aus LGSD270114 dienen:

```
112 SD ((spielt 2))  
      [((spielt 1))]  
113 LG [wohin GEHTS?](singt 2) Identifikation  
114 SD ja, zur (.) zur nächsten EINS,  
115 LG geNAU. du spielscht aber Nachahmung  
      ((spielt 4))  
116 SD [((spielt 10))]
```

⁴¹² Vgl. z. B. LFSE100213 85 f., LRSN100415 131, LRSE150514 532.

⁴¹³ Einzelnachweise s. Anhang III.

117	LG	[((singt 7)) WIEder ((spielt 2))] ((spielt 2))		<i>unterstützendes Singen, dann Demonstration</i>
118	SD	[((spielt 8))]		
119	LG	[((singt 3)) ja=geNAU. ((singt 3)) (.) verSTEHSchdu,] man kann spielen ((singt 2)) und wennde und jetzt beim ZWEIten mal (würd ich) ((singt 3)) weil dis, jetzt ja n da wirklich die entSPANnungsfunktion betonen, weil ab es wird ja <u>jetzt LAUder</u> ; wenn du spielscht ((singt 2)) is die) ((singt 3)) also DADurch hinspielen (auf den ton,) dass man (den) bisschen <u>länger HÄLT</u> , und dann kann man <u>wieder AUFmachen</u> ; <<p>(von dem PUNKT).> ja, [BEsser.]	Betonungsbögen Betonungsbögen, dann Nachzeichnung Dynamikverlauf Nachzeichnung Dynamikverlauf betonendes Kopfnicken abgeschwächter Betonungsbogen Fermatengeste öffnende Geste	<i>Demonstration möglicher Spielweise, dann gewünschter Spielweise „zu starke Betonung“ Demonstration</i>
120	SD	[((spielt 1))]		

Schon die Frage des Professors „wohin GEHTS?“ (113) zu Beginn des Ausschnitts verdeutlicht die beschriebene Auffassung von Musik als ENTWICKLUNG bzw. BEWEGUNG, die auf strukturierende Ziel- und Haltepunkte zuläuft. In 119 verdeutlicht LG dann zunächst singend und gestisch die gewünschte Phrasenführung und erläutert anschließend, durch welche musikalischen Mittel dieses „Hinspielen“ – in diesem Fall auf die Eins des nachfolgenden Takts – erreicht werden kann. Zum einen soll der Zielton länger gehalten werden, womit die Tempoführung angesprochen ist, zum anderen soll durch die Dynamikgestaltung zunächst ein Entspannungsmoment erreicht werden, um dann ab der angesprochenen Eins mittels dynamischer Steigerung eine neue musikalische Phrase („es wird ja jetzt LAUder“, „wieder AUFmachen“, 119) beginnen zu können.

Wenn auch auf formale Aspekte in den Gesprächen nur am Rande eingegangen wird, spielt die formale Werkstruktur der gespielten Musik für ihre Konzeptualisierung als ENTWICKLUNG eine zentrale Rolle. So ist Entwicklung nach Clemens Kühn ein zentrales formbildendes Prinzip in der abendländischen Kunstmusik, insbesondere in und ab der Wiener Klassik (vgl. Kühn 1995f). Der Entwicklungscharakter ist demnach schon in der

Werkstruktur angelegt und muss durch die interpretatorische Gestaltung herausgearbeitet werden. Einen Hinweis auf diesen Zusammenhang geben beispielsweise die folgenden Ausführungen des Professors LR in LRSR140714:

<p>247 LR wenn de dis ganze noch mehr VERbindest; tak, tak, tak, tak, klingt n bisschen wie n russisches maSCHInengewehr; brauchen wa nich ganz, aber ERSTma, chapeau für die DEUTlichkeit, (-) <<p>ja?> aber wenn du auch den den lauf harMONisch n bisschen wahrnehmen würdest, würdest du MERken, hm_HM, DIEse note is wichtiger als DIEse. ((spielt 10)) ja? und du machst <u>immer am anfang GANZ wichtig, oben</u> <u>is nich GANZ so wichtig, ich würds</u> n bisschen RUMdrehen,</p>	<p>betonende Kopfgeste</p> <p>wiegt den Kopf (abwertend)</p>	<p><i>Spielen: Verdeutlichen der harmonisch wichtigen Töne (langsam und übertriebenes Betonen der wichtigen Töne)</i></p>
---	--	--

Der Professor LR empfindet die Spielweise von SR an dieser Stelle als zu maschinell bzw. gleichförmig und zieht dafür den Vergleich mit einem russischen Maschinengewehr heran, womit er gleichzeitig auf dynamisch-agogische wie artikulatorische Aspekte referiert.⁴¹⁴ Er wünscht sich größere Unterschiede bei der Gewichtung der Töne innerhalb des Laufs und so die Herstellung von hörbaren Zusammenhängen bzw. Entwicklungen. Dafür müsse SR „den lauf harMONisch n bisschen wahrnehmen“ (247), also die zugrundeliegende Akkordstruktur und damit formal-strukturelle Aspekte der Musik berücksichtigen. Daran wäre dann erkennbar, welche Töne „wichtig“ wären und entsprechend als Zielpunkte angepeilt werden müssen.

Dass MUSIK in den untersuchten Gesprächen als ENTWICKLUNG konzeptualisiert wird, steht vermutlich auch damit in Zusammenhang, dass in allen Unterrichtsstunden Werke der klassischen oder romantischen Epoche behandelt werden. Eine Allgemeingültigkeit dieser Konzeptualisierung ist eher nicht anzunehmen, insbesondere für die Beschreibung von Werken aus der Zeit vor dem Barock und nach Auflösung der Tonalität im 20. Jahrhundert

⁴¹⁴ „Maschinengewehr“ kann dabei dem Konzept KAMPF zugeordnet werden, der mit dem Maschinengewehr assoziierte, negativ konnotierte Höreindruck des Maschinell-Gleichförmigen ist wiederum Teil des übergeordneten Quellkonzepts ENTWICKLUNG.

sind Entwicklungsmetaphern nicht erwarten, hier wären aber weiterführende Untersuchungen notwendig.

8.2.2 SPRACHE/ERZÄHLUNG

Während bei der Konzeptualisierung von ARTIKULATION als SPRACHE Aspekte der Sprachproduktion fokussiert werden,⁴¹⁵ sind bei der übergeordneten Konzeptualisierung von MUSIK als SPRACHE inhaltliche Aspekte relevant, weshalb hier die Konzepte SPRACHE und ERZÄHLUNG gemeinsam betrachtet werden sollen. Sie stehen dabei in enger Verbindung zur beschriebenen Entwicklungsmetaphorik. So ist Entwicklung ein wesentliches Merkmal von Erzählungen, die sich entsprechend in Abschnitte unterteilen lassen, Bezüge, Zusammenhänge und unterschiedliche Ereignisse wie Ziel-, Höhepunkte oder Überraschungsmomente aufweisen. Mit Musik etwas „zu erzählen“ bedeutet demnach vor allem, sie durch Spannungsmomente interessant zu gestalten.⁴¹⁶ In der konkreten Umsetzung betrifft dies unterschiedliche Parameter wie Dynamik, Tempoführung, Artikulation oder Klangfarbe. Welche musikalischen Gestaltungsmittel eingesetzt werden sollen, muss von den Studierenden allerdings zumeist selbst erschlossen werden. Dies zeigt sich beispielsweise im folgenden Ausschnitt aus LRSE150514:

- | | | | |
|-----|----|--|--|
| 528 | LR | <u>mit diesen (.) LANGen (.) tönen einfach</u>
<u>immer so am phrasenENde,</u> | zeigt in die Noten |
| 529 | SE | ja: , | |
| 530 | LR | erZÄHLST du nichts mehr, da
[hörst du <u>ihr</u>] | Zeigegeste Richtung KO |
| 531 | SE | [<<flüsternd>(ah=FERTig.)>] | |
| 532 | LR | nur noch
[ZU,] | |
| 533 | SE | [((lacht))]
<<lachend>ja. (.) ja=dis STIMMT.> | |
| 534 | LR | und es GIBT ne möglichkeit, WIRKlich,
dass <u>du mit deinem TON</u> , <u>ihre melodie</u>
eigentlich TREIBST, und sie spielt dann
für DICH; | rotierende Geste
Zeigegeste Richtung KO |
| 535 | SE | ((nickt))
[hm_HM] | |
| 536 | LR | [WEISST=du] | |

⁴¹⁵ S. unter 8.1.4.

⁴¹⁶ Einzelnachweise s. Anhang III.

		du, du HÄLST jetzt den ton gerade nur so	klopft auf die Noten
		aus, <u>weils halt noch DAsteht</u> . und du	schwungvolles
		musst dis MACHen, eigentlich <u>würdeste</u>	Fallenlassen beider
		<u>viel lieber mal AUSatmen, aber</u>	Arme
537		((Lachen))	
538	LR	du muss da den TON halt noch irgendwie so	
		-	
539	SE	den TON noch aushalten.	
540	LR	NOCH aushalten.=oder?	

Der Professor LR kritisiert hier im Spiel von SE, dass sie am Ende musikalischer Sinneinheiten, die hier ebenfalls mit einer Sprachmetapher als „Phrasen“ (529) bezeichnet werden, nichts mehr „erzähl[en]“ (530), sondern dem Klavierspiel der Korrepetitorin „nur noch ZU[hören]“ (532) würde. Gemeint ist damit vermutlich, dass die Töne keine dynamische Entwicklung mehr aufweisen, was den engen Zusammenhang zwischen Sprach- und Entwicklungs- bzw. Bewegungsmetaphorik verdeutlicht. Denn LR erklärt weiter, dass SE die Melodie im Klavier mit ihrem Ton „treib[en]“ könne (534), statt diesen einfach „nur aus[zu]halten“ (536), womit zwar die formalen Anforderungen des Notentextes erfüllt sind, das Gespielte aber langweilig und wenig individuell gestaltet klingt („weils halt noch DAsteht“, 536). Die bestätigende Reaktion der Studentin SE in 531 ff. zeigt dabei, dass sie die Metapher versteht und dem Wunsch, zu „erzählen“, musikalische Gestaltungsmittel zuordnen kann.

Teil des Konzepts SPRACHE/ERZÄHLUNG ist darüber hinaus die Vorstellung einer Aussage bzw. eines Inhalts, der dem Zuhörer musikalisch vermittelt werden muss. Der Interpret muss dafür den vom Komponisten zugrunde gelegten Inhalt nachvollziehen, um ihn dann angemessen mit den ihm zur Verfügung stehenden musikalischen Mitteln darstellen zu können. Die Wichtigkeit dieser Inhaltsvermittlung wird beispielsweise im folgenden Abschnitt aus LRSR140714 betont:

87	LR	<u>((singt 4))</u> als es sind so n paar SACHen, die wir voneinander TRENnen müssen; das EIne is, ((hustet)) musiKAlisch kann ich noch nicht, oder zu WEnig erkennen, ehm, welchen INhalt dieses stück (.) hat; <u>und da</u> <u>red ich mal NUR davon, ehm, TRAUrig,</u> <u>FRÖHlich, verLIEBT, NICHT verliebt,</u>	klopft kleine Notenwerte auf seinen Oberschenkel	<i>Demonstration richtiger rhythmischer Spielweise</i>
			palm up open hand, horizontal hin	

		wie soll des a: oben SEIN? ((singt 1)) (.) vom KLANG; von dem STÜCK her? ((singt 1)) (--) is des LAUT, LEIse?		<i>Singen: Identifikation</i>
53	SD	nja=also is scho eher n LEIser charakter am anfang.		
54	LG	hm. also dis a: LEIser, als dis CE: (unten), Oder? ((singt 4))	Betonungsbogen	<i>Singen: Demonstration</i>
55		(5)		
56	SD	ja, dis [<<f> ()>]		
57	LG	[<<f>()>] nein, es ist EINFach, ich hab des a: nich verSTANDen. (verSTEHSCHT?) man kann wirklich verschiedenes MACHen, aber was DU gemacht hast, ich hab ((singt 1)) gut verSTANDen, ((singt 1)) jetzt kommt IRgendwas. ich WEISS jetzt nich, was du WILLSCHT. ich verSTEH des nich.	Betonungsbogen Absinken der Hand, dann Unsicherheitsgeste	<i>Singen: Identifikation, auch Nachahmung Singen: Imitation</i>

Ähnlich wie im vorangegangenen Beispiel kritisiert der Professor LG in diesem Gesprächsabschnitt, dass die musikalische Intention zu wenig erkennbar sei. Dabei geht es ihm nicht darum, dass SD eine bestimmte Interpretation vornimmt („man kann wirklich verschiedenes MACHen“, 57), sondern darum, dass die Spielweise für den Zuhörer verständlich sein müsse, womit wiederum eine Sprachmetapher verwendet wird.⁴¹⁹ Welche musikalischen Mittel für die Umsetzung dabei relevant sind, geht zumindest teilweise aus den Ausführungen in 52 hervor, hier spricht LG von Klangfarbe und Dynamik. Außerdem bezieht er sich mit „vom STÜCK her“ auf formale Aspekte, auf die er in 69 ff. dann ausführlicher eingeht. Hier begründet er mit dem „satztechnischen Unterschied“ (69) zwischen Dreiklang und Chromatik die notwendige gestalterische Kontrastierung der in 51 gespielten Abschnitte.

⁴¹⁹ Ob die Studierenden bei ihrer Interpretation allerdings tatsächlich so frei sind, wie es LG hier behauptet, ist fragwürdig, so scheinen die Professoren doch an vielen Stellen auf die Übernahme ihrer Gestaltungsvorschläge zu bestehen.

8.2.3 KUNST/GESTALTUNG

Als weiteres übergeordnetes Quellkonzept kann KUNST/GESTALTUNG gelten. MUSIK wird dabei als Produkt eines gestalterischen Aktes angesehen, das dem Willen und der individuellen Gestaltungsfreiheit des Künstlers unterliegt. Diese Konzeptualisierung schlägt sich beispielsweise in Ausdrücken und Formulierungen wie „in der Hand/im Griff haben“, „führen“, „mit Entschiedenheit“, „bewusst machen“, „gestalten“ oder „formen“ nieder.⁴²⁰ In mehreren Gesprächen erscheint das aktive, absichtsvolle Gestalten geradezu als Fazit und zentrales Ziel des Unterrichts, so beispielsweise in LRSD080515:

- | | | |
|--|---|---|
| <p>167 LR ehm:, (2) und die die triolen un
was, ich weiß nich ob dis beWUSST
war, aber dis fand ich jetzt
SCHÖner, eben schöner artikuLIERT.</p> <p>168 SD hm_HM,</p> <p>169 LR es war jetzt geWOLLter.</p> <p>170 SD hm_HM,</p> <p>171 LR (-) vielleicht liegt der hase auch
DA im pfeffer, dass du wirklich die
ganze zeit ständig irgenwas WOLLen
musst.</p> <p>172 SD <<p>ja,></p> <p>173 (1)</p> <p>174 LR weiß nich ob ich zu DIR gesagt hab
am diensttag, oder irgend n kolLEGe
von mir, der immer, (-) der den
SPRUCH gemein, wo er gemeINT hat, er
hat dit geFÜHL, wenn einer SPIELT,
<u>dass der EINFach, (.) jeden ton in
der HAND hatte;</u></p> <p>175 SD hm_HM,</p> <p>176 LR oder dat man dat so TAKTweise,
manche dann so <u>TAKTweise,</u>
<u>PHRAsenweise, SO hab ichs geübt, und</u>
<u>dann legt man so die STÜCKe ab, (.)</u>
und das wirkt dann halt eben einfach
nicht so <u>geSTALtet, oder nicht so</u>
<u>geFÜHRT</u>, im VORtrag.</p> | <p>Greifbewegung
beider Hände</p> <p>Hände flach, mit
etwas Abstand
parallel
ausgerichtet</p> <p>Greifbewegung
der Hände,
Handfläche
nach oben, hin-
und her bewegt</p> | <p><i>Darstellung
„jeden Ton
in der Hand
haben“</i></p> <p><i>„Stücke“</i></p> <p><i>„gestaltet“,
„geführt“</i></p> |
|--|---|---|

⁴²⁰ Einzelnachweise s. Anhang III.

Zentral für eine gelungene Darbietung ist den Ausführungen von LR zufolge also die hörbare Absicht des Interpreten, der jeden Ton bewusst spielt und nichts dem Zufall überlässt.

In ähnlicher Weise sieht auch der Professor im Gespräch LRSN100415 den Willen zur Gestaltung als Schlüssel zum Erfolg als Musiker an:

- 534 LR auf GEHTS, (--) eh weißt, is ja auch ne frage Intensitätsgeste
von der ener[GIE]
- 535 SN [ja,]
- 536 LR von der eh wie man von der dispositiON, dass Intensitätsgeste
man des auch WIRKlich, dass ma so ne, wie soll Intensitätsgeste
ich SAgen, son WILlen zum ausdruck hat.
(spielt auf Akkorde auf dem Klavier))

Und an späterer Stelle führt er weiter aus:

- 794 LR des is die: (-) die determinaTION, dass ma Intensitätsgeste
entSCHIEden is, dass eh so: eh, wie soll ich
SAgen, (-) IN ve (.) so INnerlich intensiver Intensitätsgeste
auch zu spielen.
- 795 SN ja.
- 796 LR weil dis unterscheidet einen oft von der von
von den ANdern wieder, weil das
[musst]

Da sprachliche Gebilde wie Erzählungen ebenfalls künstlerische Ausdrucksformen darstellen, überschneiden sich die Konzepte KUNST/GESTALTUNG und SPRACHE/ERZÄHLUNG, so lassen sich beispielsweise „Ausdruck“, „Inhalt“ oder „Verständlichkeit“ beiden Konzepten zuordnen. Auch das Ziel, mit dem Gespielten eine individuelle Aussage zu treffen, passt zu beiden Konzeptualisierungen. Besonders deutlich formuliert der Professor im Gespräch LRSR140714 diesen Wunsch nach Individualität und Selbstaussdruck im Gespielten:

- 309 LR ehm, (--) (es is immer) ganz (-) ganz
interesSANT, ihr spielt alle sehr GUT; gibt so
ne blöde werbung vom vom vom Obi, GLAUB ich,
machs zu DEInem projekt, (-) ja? ehm, man hat

NIE dis gefühl, dass die konzerte die ihr spielt, Euer projekt, euer Euer baby, SO wi, SO wollt ihr dis gestalten, so so, (-) °h herr NAME hat gesagt, (ich) solls n bisschen SO machen, so, und der eine spielt n bisschen SO, aber es NIE Euer projekt, man hat NIE das gefühl, es is eine pasSION für dich, dieses konzERT zu spielen; (sondern) (-) die noten sind RICHTig, (eigentlich) kann man mir nichts VORwerfen, vielLEICHT krieg ich auch mal ne stelle. ne:, du wirst erst SEHR gut werden, wenns DEIN projekt is, wenns DEIN konzert is.<<p> ja?> [...]

Intensitätsgeste,
damit Beats

Als Gegenstück zur geforderten individuellen Interpretation und bewussten Gestaltung erscheint einerseits der negativ konnotierte Eindruck von Zufälligkeit, wie er beispielsweise im nachfolgenden Ausschnitt aus LFSE100214 beschrieben wird:

- | | | | | |
|-----|----|--|--|---|
| 914 | LF | [((legt seine Flöte auf den Flüge, stellt sich wieder neben SE 2)) ja. <u>SEHR gut</u> . geNAU.]
und jetzt die NÄCHste bitte is, <u>das war VORhin bei der ersten stelle AUCH</u> ,
dass du dir überl geNAU mathematisch überlegst, wo dieser VORSchlag hinkommt, ((spielt 4))
wennde DAS (.) schneckenLANGsam ((spielt 5))
<u>[[((spielt 1))]</u> | abwinkende Geste

holt seine Flöte

tippt den Takt mit Fuß | <i>Zeichen zum Aufhören</i>

<i>Spielen:
Vormachen
Spielen:
Vormachen
der Übung
(erst ganz langsam,
dann immer schneller)</i> |
| 915 | SE | [KLANGs wie -] | | |
| 916 | LF | ja=eh, is nich so ganz KLAR, | geht zum Flügel | |
| 917 | SE | hm_HM? | | |
| 918 | LF | ((legt seine Flöte auf den Flügel 1))

man HAT das gefühl,
[er erEIGnet sich] | | |
| 919 | SE | [[((spielt 1))] | | |

TSCHULdigung,

920 LF er ereignet sich ZUFällig,
 921 SE hm_HM,
 922 LF aber nicht beWUSST.

8.2.4 NATUR/ORGANISMUS

Die Konzepte NATUR und ORGANISMUS, deren Relevanz bereits bei der Beschreibung einzelner musikalischer Parameter deutlich wurde, spielen auch bei der übergeordneten Betrachtung musikalischer Zusammenhänge ohne Referenz auf einzelne Gestaltungsmittel eine Rolle und wirken dabei eng zusammen: MUSIK wird als natürliches Gebilde verstanden, das eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt und eine innere Logik aufweist, die der Interpret berücksichtigen muss und nicht mit seiner Interpretation überformen darf.⁴²¹ Der geforderte Ausdruckswille, der sich aus der Konzeptualisierung von MUSIK als KUNST/GESTALTUNG ablesen ließ, darf demnach nicht dazu führen, dass die gegebene Werkstruktur bei der Gestaltung übergangen wird und somit der Eindruck des Unnatürlichen oder Unorganischen entsteht. Dass der Grat zwischen künstlerischer Freiheit und Künstlichkeit dabei schmal zu sein scheint, zeigt sich beispielsweise im folgenden Unterrichtsabschnitt aus LRSN100415, der in Teilen bereits unter 8.2.3 angeführt wurde:

534	LR	auf GEHTS, (--) eh weißt, <u>is ja</u> <u>auch ne frage von der ener[GIE]</u>	Intensitätsgeste	
535	SN	[ja,]		
536	LR	<u>von der eh wie man von der</u> <u>dispositiON, dass man des auch</u> <u>WIRKlich, dass ma so ne, wie</u> <u>soll ich SAgen, son WILlen zum</u> ausdruck hat. ((spielt auf Akkorde auf dem Klavier))	Intensitätsgeste Intensitätsgeste	
537	SN	<u>((spielt 24))</u>	Betonungsbewegung en Kopf/Oberkörper, Emblem „leise“, Betonungsbögen, einfaches Taktschlagen, öffnende Geste Fingerbewegung	<i>Zeigen der Zielpunkte und Charaktere</i>
538	LR	ja:, <u>AUFpassen mit dem</u> <u>nachschlag, der der der der</u> NACHschlag is son bissel (.)	starker Beat	<i>Verweis auf finger- technisches Problem</i>

⁴²¹ Einzelnachweise s. Anhang III.

		RAUSgerutscht, u:nd der allererste ANfang, <<singend>BING> der war jetzt fast bisschen ÜBERmotiviert;	
539	SN	<<lachend>ja>	
540	LR	<u>GAR nicht schlimm, gar nicht</u> <u>SCHLIMM</u> , des stört mich überHAUPT nicht. <u>aber aber so von</u> <u>der, vom vom impULS</u> war dis jetzt, war war dis jetzt PRIma. es war nur n kleines bisschen <u>geMACHT</u> . [ja?]	Abwinken Intensitätsgeste palm up open hand

Zunächst wünscht sich der Professor in dem bereits beschriebenen Ausschnitt 534 bis 536 einen stärkeren „WILlen zum Ausdruck“ (536). In seinem nachfolgenden Spielen (537) scheint es SN mit dem Einsatz musikalischer Gestaltungsmittel dann aber offensichtlich übertrieben zu haben. So bewertet LR es in der nachfolgenden Evaluation als „übermotiviert“ (538) und „gemacht“ (539). Der Wunsch nach Ausdrucksstärke hat also dazu geführt, dass der offenbar ebenfalls anvisierte Eindruck von Natürlichkeit verloren gegangen ist.

Auch im nachfolgenden Beispiels aus LFSE100214 wird der Wunsch nach Natürlichkeit deutlich, so soll die Studentin „nicht zu viel machen“ (104) und „das Besondere“ (103) herausnehmen, sich bei der Gestaltung also eher zurückhalten, um die Musik möglichst für sich selbst sprechen zu lassen:

103	LF	so; <u>versuch doch NOCHmal</u> , (3) und nimm ma son bisschen das beSONdere raus.	läuft ein paar Schritte weg vom Notenständer	
104	SE	wie? also (.) das beSONdere? also jetzt nicht zu viel MACHen wollen; oder [was,]		
105	LF	[<<f>jâ.>] EINFach, SPIEL einfach mal, so sag mal <u>GEhende viertel</u> ,	läuft zwei Schritte vor und zurück	<i>Verdeutlichung des gewünschten Tempos über das eigene Laufen</i>
106	SE	hm_HM,		

107 LF ja? und (.) einfach auf auf den Betonungsbogen
ZWEIten takt hin;

Auf die Konzeptualisierung von MUSIK als natürlichen ORGANISMUS mit einem Eigenleben weisen auch die zahlreichen Formulierungen mit „lassen“ wie in „schwingen lassen“, „laufen lassen“, „kommen lassen“ oder „klingen lassen“ hin.⁴²² So zum Beispiel im folgenden Ausschnitt aus LRSR140714:

157	SR	[[<u>(spielt 1)</u>]] [[<u>(spielt 1)</u>]]		
158	LR	[ja:, und dann (.) verschiebt sich der LAUF auch nich.] (<u>spielt 6</u>) und ruhig ein (.) diesen lauf ein <u>BISschen festhalten</u> , und dann (.) <u><<pp> LAUFen lassen</u> >.	Greifbewegung schwungvolle Bewegung in den Raum	<i>Singen:</i> <i>Demonstration</i> „festhalten“ „laufen lassen“

Die Musik erscheint hier als lebendiger Organismus, in dessen Eigenbewegung der Interpret/die Interpretin eingreift, indem sie erst „festgehalten“ und dann wieder „laufen gelassen“ wird.⁴²³ Die Gestaltungsfreiheit bei diesen „Eingriffen“ ist dabei eingeschränkt durch die Erfordernisse, die sich aus der kompositorischen Struktur ergeben. Der dahinterstehende (mutmaßliche) Wille des Komponisten wird dabei in Form einer Personifizierung der Musik beschrieben; so auch im folgenden Beispiel aus LHSR130214:

840	LH	[ja_JA,] <u>WEISST du</u> , was ich oft dis geFÜHL hab, das is ne MUTfrage. (.) den MUT wirklich so nach vorne zu spielen. ham VIEle [nich.]	Zeigegeste Richtung SR
841	SR	[hm_HM.]	
842	LH	man will ja nich NEgativ auffallen, ausm RAHmen, und TEMpo nich verlassen, und SO - °h is bei brahms auch n RIEsen trugschluss.	

⁴²² Einzelnachweise s. Anhang III

⁴²³ Dabei bestehen auf untergeordneter Ebene Überschneidungen mit der Konzeptualisierung als OBJEKT, das festgehalten und wieder losgelassen wird.

843 SR °hh

844 LH man DARF dis, so die musik SCHREIT
doch danach, entSCHULDigung,

845 SR also BISSchen-

846 LH ((singt 1)) er SCHREIBST
[doch,]

847 SR [hm_HM]

848 LH er komponIERTS doch, (.) wenn ich Taktschlagen „metrisch
des jetzt ZU rhythmisch spiel mit flacher genau“
((singt 3)) ist es Hand Demonstration
[()] nicht
gewünschter
Spielweise

849 SR [ja.]

850 LH staBIL und LANGweilig.

Die Zuschreibung von Sinn und innerer Logik zu musikalischen Werken kann als Teil der Konzeptualisierung als ORGANISMUS angesehen werden, lässt sich gleichzeitig aber auch dem Konzept GESTALTUNG sowie als Merkmal von ERZÄHLUNGEN einordnen. Als Beispiel dafür kann folgender Ausschnitt aus LRSD080515 dienen, in dem der Professor den Zusammenhang zwischen verschiedenen musikalischen Parametern erläutert, der für eine überzeugende, sinnhafte Darbietung berücksichtigt werden müsse:⁴²⁴

65 LR na ALso, ich MEIN, dis sin halt
manche parameter sin halt eben
einfach verbUNDen. also LAUT is Darstellung von „einerseits-
halt unter umständen HART, und zwei Blöcken andererseits“
LEIse is halt WEICH. das ich kann
nit einfach nur LAUTer werden, Stromgeste „werden“
aber genauso WEICH bleiben, ich Hand zur Faust „Stoß“
muss dann auch diesen STOSS
verändern, sonst machts irgendwie
keinen SINN.

Eine Überschneidung der Konzepte ENTWICKLUNG, GESTALTUNG und ORGANISMUS liegt außerdem vor, wenn es um die bereits mehrfach erwähnte Vermeidung von monotonem, maschinell oder mechanischem Spiel geht. Es steht sowohl dem Wunsch nach künstlerischer Kreativität als auch dem Gebot der Natürlichkeit und dem

⁴²⁴ Vgl. auch LGSD270114, 79; LHSR130214, 137; LRSD080515, 461.

Entwicklungscharakter der in den analysierten Unterrichtsstunden gespielten Musik entgegen.

8.2.5 CHARAKTER/STIMMUNG

Als übergeordnetes Quellkonzept sei zuletzt noch CHARAKTER/STIMMUNG genannt. Es weist Überschneidungen mit dem Konzept ORGANISMUS auf, da letzteres auch den menschlichen Organismus einschließt, der wiederum gleichzeitig Träger von Charaktermerkmalen ist. Beim Konzept ORGANISMUS stehen jedoch körperhafte Merkmale von Lebewesen im Vordergrund, während CHARAKTER/STIMMUNG sich auf geistige Wesenszüge bezieht, die außerdem meist auch auf atmosphärische Eindrücke bezogen werden können.

Die Beschreibung mithilfe von Charaktermerkmalen oder Stimmungseindrücken betrifft ebenfalls gleichzeitig mehrere musikalische Parameter. Bei der Umsetzung scheinen Zuschreibungen wie „frech“, „heiter“, „himmlisch“ oder „elegant“ sogar noch weit mehr Interpretationsspielraum bei der Wahl der musikalischen Mittel zuzulassen als beispielweise die genannten Entwicklungs- oder Naturmetaphern. Sie unterscheiden sich von den bisher beschriebenen musikbezogenen Metaphern auch dadurch, dass sie eher „statischer“ Natur sind, sich also mehr auf einen Gesamteindruck als auf den musikalischen Verlauf beziehen. Charaktermerkmale für die Beschreibung musikalischer Werke oder Werkabschnitte zu verwenden, hat sich seit dem späten 18. Jahrhundert etabliert. Im 19. Jahrhundert haben sie sich dann in Form von zumeist italienischen Vortragsbezeichnungen wie beispielsweise „dolce“ [lieblich, sanft] (vgl. PONS GmbH 2021h; vgl. auch Riemann 2012e), oder „espressivo“ [ausdrucksvoll] (vgl. PONS GmbH 2021i; Riemann 2012h) terminologisiert. In den untersuchten Gesprächen werden diese italienischen Ausdrücke durch die Interaktanten ebenso verwendet wie ihre deutschen Übersetzungen und weitere nicht terminologisierte Charakter- und Stimmungszuschreibungen.⁴²⁵

Hermann Danuser macht anhand der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts häufig verwendeten Spielanweisung „espressivo“ die Veränderung im Verständnis von Musikinterpretation seit der Mitte des 18. Jahrhunderts deutlich:

Wie immer sich das Ineinandergreifen von dynamischen, agogischen und klanglichen Momenten des espressivo-Vortrags seit der Wiener Klassik auch gewandelt hat, in jedem Fall ist es ihm um eine erhöhte Freisetzung der Persönlichkeit des Interpreten zu tun. Seine Subjektivität darf sich in stärkerem Maße als gewohnt zur Geltung bringen, die Musik mit größerem Nachdruck ›Ich‹ sagen (Danuser 1998).

⁴²⁵ Einzelnachweise s. Anhang III.

Hier besteht also ein Zusammenhang zwischen der Auffassung von MUSIK als KUNST/GESTALTUNG, die Ausdruck der Persönlichkeit ist, und der Konzeptualisierung von MUSIK als CHARAKTER/STIMMUNG. Weiterhin lassen sich Gemeinsamkeiten mit dem Konzept SPRACHE/ERZÄHLUNG ausmachen, da auch verbale Beschreibungen hinsichtlich ihrer emotionalen Wirkung oder Stimmung als „traurig“, „romantisch“ oder „grotesk“ charakterisiert werden können.

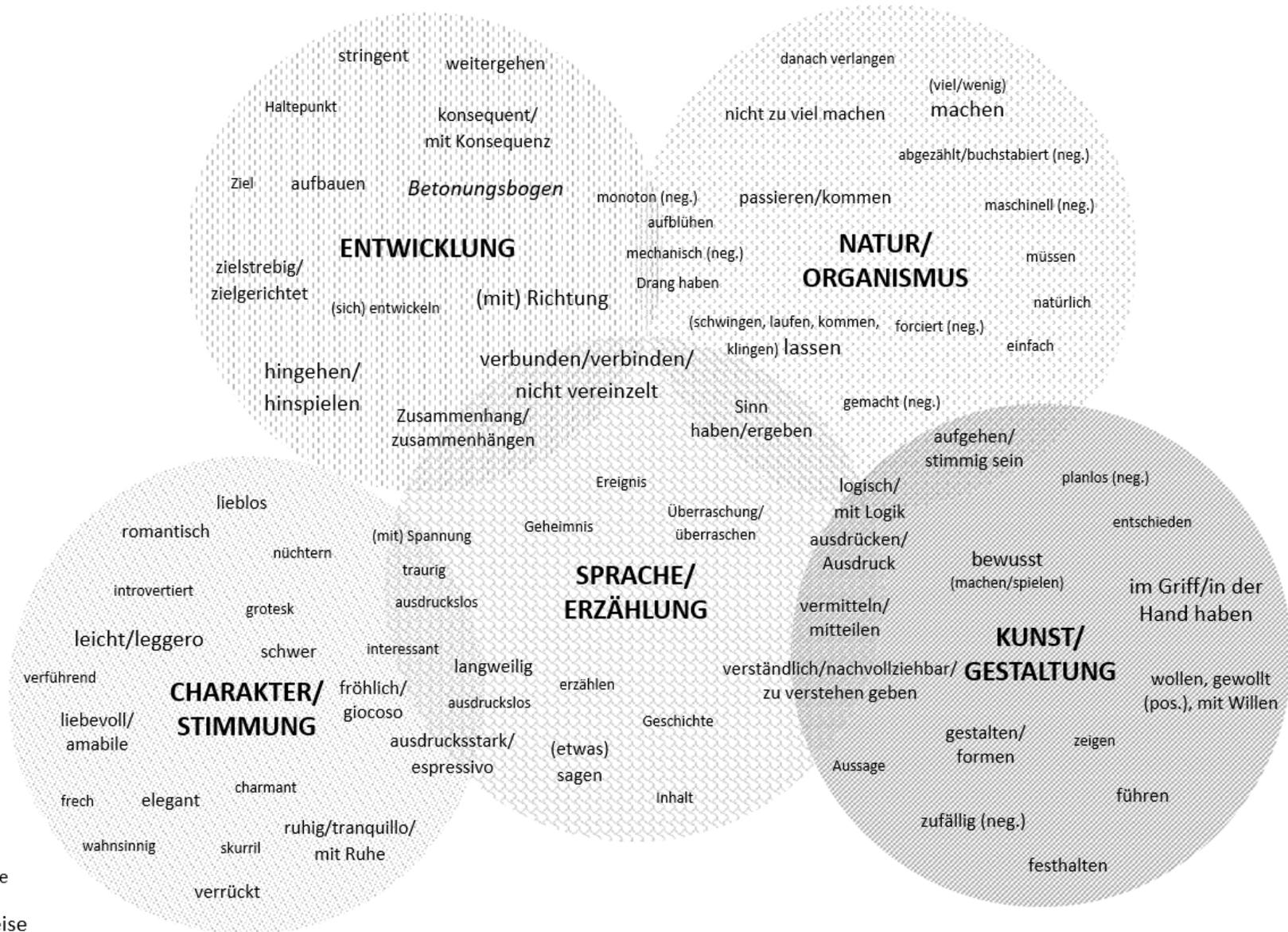
Abschließend sei für die Zuschreibung von Charaktermerkmalen folgendes Beispiel aus LHSR130214 gegeben:

825	SR	((spielt 4)) ((spielt 1))		
826	LH	[?hm.] das schreibt er extra HIN wiederum. er is da GANZ genau, (.) <<desc>MOLto dolce ()>		
827	SR	hm_HM.		
828	LH	für MICH is dis ne stelle, <u>wie</u> <u>hh°</u> (.) von ENgeln <u>[runtergeblasen.=ne?]</u>	Zeigegeste mit der geöffneten Hand nach oben	„Himmel“
829	SR	[ja:.]		
830	LH	HIMMlisch, (.) nach dem creSCENdo, super [efFEKT,]		
831	SR	[hm_HM,]		
832	LH	((spielt 14))		<i>Demonstration</i>
833	SR	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
834	LH	<u>[ne:,]</u> (.) dis is zu SCHWER,	Zeigegeste Richtung SR	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
835	SR	[oKAY,]		
836	LH	[zeig] die RICHTung. <u>((singt 3))</u> <u>und dann ZEIT.</u>	rotierende Geste, größer werdend (cresc.) flache Hand absinkend (Decrescendogeste)	„vorwärts gehen“, „lauter werden“ „zurückgehen“

In dem gegebenen Ausschnitt weist der Professor LH zunächst auf die Spielanweisung „molto dolce“ (826) hin, die mit „sehr sanft“ oder „sehr lieblich“ (PONS GmbH 2021h; vgl. auch Riemann 2012e) übersetzt werden kann. Anschließend ergänzt er diese Charakterzuschreibung des Komponisten um die eigenen Stimmungseindrücke „wie [...] von ENgeln runtergeblasen“ (828) und „HIMMlisch“ (830). Wie die musikalische Umsetzung dieser Attribute geschehen soll, lässt er dabei aber offen. Offenbar soll die Studentin durch das Nachempfinden der angesprochenen Stimmung selbst die notwendigen gestalterischen Mittel herausfinden, was jedoch nicht gelingt, wie die Reaktion des Professors in 834 deutlich macht: Hier unterbricht er mit den Worten „ne:, (.) dis is zu SCHWER“ und gibt sodann verbale wie gestische Anweisungen zur gestalterischen Umsetzung, so soll die Studentin zunächst mit einem Crescendo und Accelerando auf einen Zielpunkt hinspielen, was LH insbesondere durch die sich vergrößernde rotierende Geste deutlich macht. Im Anschluss wünscht er sich eine zeitliche Verzögerung („ZEIT“, 836) und eine Verringerung der Lautstärke, auf die er mit der Drescendogeste (836) verweist. Auch hier wird also deutlich, dass Charakter- und Stimmungsmerkmale wie „dolce“ oder „himmlisch“ durch ein Zusammenwirken verschiedener Parameter musikalisch umgesetzt werden.

Die nachfolgende Abbildung 36 fasst die übergeordneten Quellkonzepte von MUSIK abschließend zusammen.

Abb. 36 Übergeordnete Quellkonzepte von MUSIK



8.3 Innovativität und Konventionalität musikbezogener Metaphorik

Im Rahmen der Vorstellung der kognitiven Metaphertheorie (4.3.3.1) wurde bereits kurz auf die Unterscheidung zwischen innovativer und konventioneller Metaphorik eingegangen. Sie soll im Folgenden ausführlicher diskutiert und anschließend auf die unter 8.1 und 8.2 ermittelten Konzepte und Metaphern angewendet werden.

8.3.1 Arten und Grade von Metaphorizität

Nach Lakoff/Johnson zeichnen sich innovative Metaphern durch neue Konzeptverbindungen aus, während bei konventionellen Metaphern auf bestehende Konzeptverbindungen zurückgegriffen wird. Innovative Metaphern ermöglichen es demnach, Erfahrungen neu zu strukturieren oder unter einer neuen Perspektive zu betrachten, während konventionelle Metaphern Ausdruck soziokulturell etablierter Denkstrukturen sind (vgl. Lakoff/Johnson 2003, S. 161).

Da die Metapher nach Lakoff/Johnson ein allgemein kognitives und erst sekundär ein sprachliches Phänomen darstellt, muss dabei die konzeptuelle Ebene von der sprachlichen Realisierung der Metaphern unterschieden werden. Pielenz weist darauf hin, dass Lakoff/Johnson diese Unterscheidung zwar selbst vornehmen, indem sie sprachliche Metaphern übergeordneten Konzepten zuordnen, sie aber nicht konsequent einhalten. Denn mit ihrer Einteilung in „innovativ“ und „konventionell“ würden sie die Wirkungsebene von Metaphern auf der konzeptuellen Ebene beschreiben, die jedoch grundsätzlich nur am konkreten sprachlichen Material untersucht werden könne, da die Zuordnung zu übergeordneten Konzepten einen Abstraktionsvorgang darstelle (vgl. Pielenz 1993, S. 113). Pielenz bezieht „innovativ“ oder „konventionell“ daher nur auf die sprachlichen Metaphern und verwendet für die Beurteilung der Konzeptverbindung die Bezeichnungen „neu“ und „alt“. Dieser Unterscheidung soll hier gefolgt werden.

Während mit neuen Konzeptverbindungen zwingend auch eine innovative bzw. idiosynkratische Sprache einhergeht, können konzeptuell alte Metaphern durchaus sprachlich neuartig erscheinen. So wäre beispielsweise der Ausdruck „Finanzrinnsal“ denkbar, der der verbreiteten Konzeptualisierung von GELD als FLÜSSIGKEIT zuzuordnen wäre, die sich beispielsweise in gängigen Metaphern wie „Finanzstrom“ oder „flüssig sein“ niederschlägt. Solche neuen sprachlichen Realisierungen bestehender Konzeptverbindungen werden auch als „kreative“ (Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 30) oder „okkasionelle Metaphern“ (Pielenz 1993, S. 110/111) bezeichnet. Die Frage, ob bei einer Metapher eine

neue Konzeptverbindung eingegangen wird, oder ob es sich nur um eine sprachliche Innovation handelt, ist allerdings häufig nicht eindeutig zu klären (vgl. Forceville 2009, S. 26) Dies hängt zum einen mit dem empirischen Problem zusammen, dass für den Nachweis innovativer Metaphorik unüberschaubar große Datenmengen ausgewertet werden müssten (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 32). Vor allem ist es aber mit der bereits angesprochenen Problematik bei der Zuordnung von Metaphern zu Konzepten zu begründen, die letztlich nie zweifelsfrei und objektiv möglich ist (vgl. Gibbs 2015, S. 176): Je nachdem, ob Konzepte enger oder weiter gefasst werden, sind sprachlich neuartige Metaphern als Teil einer neuen Konzeptverbindung oder als zugehörig zu einer bestehenden Konzeptverbindung anzusehen.⁴²⁶

Betrachtet man die Funktion und Bedeutung der Metaphern im Gesprächszusammenhang, so spricht dies ebenfalls dafür, innovative und kreative Metaphern als eng benachbarte Phänomene zu betrachten: Beide werden bewusst eingesetzt und als solche wahrgenommen und bei beiden bedarf es für ihr Verständnis komplexerer Schlussprozesse, durch die sie sich von konventionellen Metaphern unterscheiden. Entsprechend ist es sowohl bei innovativen als auch bei kreativen Metaphern nötig, sie im Gesprächskontext mittels verbaler oder nonverbaler Erläuterungen kommunikativ einzubetten, um sicherzustellen, dass sie vom Gegenüber verstanden werden (vgl. Gibbs 2015, S. 174/175).

Das Gegenstück zu den innovativen und kreativen Metaphern bilden die sogenannten lexikalisierten Metaphern, die „zur konventionellen Sprachverwendung [gehören] und [...] im Lexikon der Sprache bereits gespeichert [sind]“ (Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 28). Bei den lexikalisierten Metaphern wird demnach nicht nur auf etablierte Konzeptverbindungen zurückgegriffen, sondern es handelt sich auch um Verfestigungen konkreter sprachlicher Erscheinungsformen konzeptueller Metaphern. Da diese Konventionalisierung einen allmählichen Prozess der Übernahme und Verbreitung metaphorischer Ausdrücke durch die Sprechergemeinschaft darstellt (vgl. Waldenberger 2017, S. 266), werden zwischen kreativen und lexikalisierten Metaphern häufig noch weitere Zwischenstufen wie „klischeehafte Metaphern“ (Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 29) oder „usuelle Metaphern“ (Kjär 1991, S. 194) angenommen. Sie beschreiben metaphorische Ausdrücke, die zwar (noch) kein fester Bestandteil des Lexikons sind, die aber häufiger gebraucht werden und somit auch sprachlich bereits als konventionell gelten können. Die Übergänge zwischen

⁴²⁶ Auf theoretischer Ebene lässt sich dieses Zuordnungsproblem mit der prototypischen Konzeptstruktur und den entsprechend unscharfen Konzeptgrenzen begründen, die Überschneidungen zwischen benachbarten Konzepten ermöglichen. Vor diesem Hintergrund ist auch die Grenze zwischen innovativen und kreativen Metaphern als fließend anzusehen. S. auch unter 4.3.3.1.

kreativen und usuellen wie auch zwischen usuellen und lexikalisierten Metaphern ist dabei entsprechend fließend.

Je enger eine Metapher im Laufe des Lexikalisierungsprozesses an einen sprachlichen Ausdruck gebunden wird und je häufiger dieser gebraucht wird, desto geringer ist der kommunikative bzw. kognitive Aufwand, der beim Vermitteln bzw. Verstehen der Metapher nötig ist. Dies führt häufig dazu, dass der metaphorische Charakter lexikalisierter Metaphern irgendwann nicht mehr erkannt wird. Lexikalisierte Metaphern werden daher auch als „verblasste“ oder „tote“ Metaphern bezeichnet (vgl. Pielenz 1993, S. 110) oder aber „tote Metaphern“ werden als diejenige Untergruppe lexikalisierter Metaphern definiert, deren metaphorischer Wert nicht mehr erkennbar ist (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 28). Die allgemeine Bezeichnung einer Metapher als „tot“ oder „verblasst“ ist jedoch insofern kritisch zu sehen, als dass Aussagen zur kognitiven Präsenz von Metaphern nicht allgemein getroffen werden können und letztlich immer hypothetisch bleiben müssen. Denn ob ein Ausdruck als Metapher erkannt wird oder nicht, hängt vom sprachlichen Hintergrundwissen der Interaktanten und dem kommunikativen Kontext ab und kann daher immer nur im Einzelfall entschieden werden (vgl. Gibbs 2015, S. 175). So kann beispielsweise der Ausdruck „begreifen“ mit der Bedeutung „verstehen“ verwendet werden, ohne dass die metaphorische Herkunft aus dem Bereich der taktilen Wahrnehmung präsent ist (vgl. Pfeifer 1993b). Es sind aber auch Kontexte denkbar, in denen die Metaphorizität des Ausdrucks bewusst wird – beispielsweise, wenn Kleinkinder über die Manipulation von Objekten Zusammenhänge erfassen und so Probleme lösen, das Verstehen also durch das taktile „Begreifen“ ermöglicht wird.

Bei der Betrachtung des Kontextes sind auch Erkenntnisse der Multimodalitätsforschung einzubeziehen; so konnte beispielsweise Müller zeigen, dass sich scheinbar tote Metaphern in gestischen Ausdrucksformen niederschlagen und damit durchaus als kognitiv präsent erweisen können (vgl. Müller 2008). Müller/Tag (2010) sprechen in diesem Zusammenhang von sogenannten „foregrounding activities“, durch die Metaphern in unterschiedlichem Ausmaß aktiviert und kognitiv präsent gemacht werden können. Dazu zählen neben der Anzahl der Modalitäten, in denen sich eine Metapher manifestiert, auch ihre kommunikative Einbettung bzw. Hervorhebung (zum Beispiel durch die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus‘ mittels Blickkontakt oder durch metakommunikative Hinweise oder Erläuterungen) und ihre syntaktische und semantische Integration in die Äußerung. Je mehr Reize also auf die Metapher hinweisen und je enger verbale und nonverbale Modalitäten dabei miteinander verknüpft sind, desto stärker rückt sie kommunikativ in den

Vordergrund und desto höher ist auch die anzunehmende kognitive (und affektive) Aktivierung (vgl. Müller/Tag 2010, S. 94 f.). Entsprechend plädieren Müller/Tag für eine dynamische Sicht auf Metaphorik, nach der Metaphorizität ein graduelles, kontextabhängiges und interaktiv wie multimodal konstruiertes Phänomen darstellt (vgl. auch Cameron/Maslen/Todd 2009; Müller/Ladewig 2013):

The dynamic view on sleeping and waking metaphors proposes that metaphoricity is a property, which can be dynamically activated, where activation is an achievement of co-participants in a conversational interaction and hence depends on a particular context of use. (Müller/Tag 2010, S. 93).

Aus den genannten Gründen soll Metaphorizität auch in dieser Arbeit nicht als binäre, sondern als graduelle und dynamische Eigenschaft verstanden werden (vgl. auch Pielenz 1993, S. 111) Auf einer Skala (s. Abb. 37) bilden innovative Metaphern dabei den linken Pol, sie verbinden neue Konzepte und sind somit notwendig auch sprachlich innovativ. Es folgen die kreativen Metaphern, die sich zwar sprachlich durch Neuartigkeit abheben, sich aber keiner neuen Konzeptverbindung bedienen. Den rechten Pol bilden die lexikalisierten Metaphern, die sprachlich konventionell sind und damit notwendigerweise auch auf bestehende Konzeptverbindungen zurückgreifen. Ob ihr metaphorischer Wert dabei erkennbar ist oder nicht, ob sie also „lebendige“ oder „tote“ Metaphern darstellen, kann dabei – wie dargelegt – nur im Einzelfall unter Beachtung des Kontextes und der verwendeten Modalitäten bestimmt werden. Zwischen den kreativen und den lexikalisierten Metaphern positionieren sich zuletzt noch die „klischeehafte[n] Metaphern“ (Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 29) oder die „usuelle[n] Metaphern“ (Kjär 1991, S. 194), die Ausdruck eines andauernden sprachlichen Konventionalisierungsprozesses sind. Die ebenfalls verbreitete Bezeichnung „konventionelle Metapher“ ist insofern problematisch, als dass sie in der Forschungsliteratur mal auf die konzeptuelle und mal auf die sprachliche Ebene bezogen wird. Zudem ist sie unspezifisch, da sowohl usuelle/klischeehafte als auch lexikalisierte Metaphern als sprachlich konventionell gelten können – wenn auch in einem unterschiedlichen Ausmaß. Hier soll der Ausdruck „konventionelle Metapher“ entsprechend der oben dargelegten Trennung von konzeptueller und sprachlicher Ebene nur auf die sprachlichen Metaphern angewendet werden und dabei als Überbegriff für usuelle wie lexikalisierte Metaphern dienen.

Abb. 37 Arten von Metaphern nach Konventionalisierungsgrad



8.3.2 Etablierte musikbezogene Konzeptualisierungen

Trotz der beschriebenen Probleme, die bei der Zuordnung von sprachlichen (und gestischen) Ausdrücken zu Konzepten bestehen, konnte die unter 8.1 und 8.2 dargelegte Untersuchung zeigen, dass musikalische Inhalte bzw. Parameter in den untersuchten Gesprächen wiederkehrend ähnlich konzeptualisiert werden. Nach der hier vorgenommenen Systematik erweisen sich dabei vor allem die Quellkonzepte GEFÄSS/OBJEKT, BEWEGUNG, ARCHITEKTUR, ORGANISMUS, SPRACHE und MATERIAL/SUBSTANZ als relevant. Wird Musik in ihrer Gesamtheit beschrieben bzw. wird auf mehrere Parameter gleichzeitig referiert, spielen im Korpus außerdem die Konzepte ENTWICKLUNG, CHARAKTER/STIMMUNG und KUNST/GESTALTUNG eine Rolle.

Im Rahmen dieser qualitativen Studie mit einem kleinen Korpus an Gesprächsdaten können allgemeingültige Aussagen zur Relevanz dieser Konzepte für die Musikbeschreibung allgemein natürlich nicht getroffen werden. Die Regelmäßigkeit, mit der in allen Gesprächen auf die oben genannten Konzepte zurückgegriffen wird, lässt aber vermuten, dass sie auch für andere Kontexte des mündlichen Austauschs unter professionell ausübenden Musikern – insbesondere unter Bläsern – von Bedeutung sind.⁴²⁷ Um die Ergebnisse in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, sollen sie mit den unter 2.2 vorgestellten früheren Untersuchungen zur musikbezogenen Metaphorik verglichen werden, die dafür noch einmal kurz zusammengefasst werden sollen:

Thomas Störel hat in einer korpusbasierten Studie Musikkritiken, Konzertführer, Festschriften und Lehrbuchtexte analysiert und dabei Farbe/Licht, Organismus/Mensch, Sprache/Kommunikation, Raum/Gestalt, Architektur/Bauen, Strömen/Fließen und

⁴²⁷ Hier sei allerdings erneut darauf hingewiesen, dass in allen untersuchten Gesprächen Werke zwischen dem 17. und dem Ende des 19. Jahrhunderts behandelt werden; sowohl für Musik vor der Barockzeit als auch für jene nach Auflösung der Dur-/Moll-Tonalität sind andere Konzeptualisierungen denkbar. Zu untersuchen wäre außerdem, ob die hier ermittelten Quellkonzepte instrumentenspezifisch sind, also Spieler von Streich-, Schlag- oder Tasteninstrumenten Musik bzw. musikalische Parameter anders konzeptualisieren.

Handwerk/Technik als wesentliche Quellbereiche⁴²⁸ ermittelt (vgl. Störel 1997, S. 54 f.). Heike Stumpf untersucht in ihrer Arbeit Musikkritiken aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Als bildspendende Bereiche musikbezogener Metaphorik konnte sie dabei Raum/Architektur, Wasser, Licht, Organismus, Gewebe/Struktur, Sprache, Geister/Übermenschliches, Feuer, akustische Analogien, personifizierte Gestalten, „die Komposition als Lebensbild“, Kampf und Tiere ausmachen (vgl. Stumpf 1996, S. 50 f.). Günther Kleinen ordnet in seiner ersten Studie zur Beschreibung von Musikwahrnehmungen die ermittelten Metaphern zunächst den Bereichen Raum, Zeit, Natur, Wärme, Kraft, Licht, Farben, Fließen/Strömen, Sicherheit/Geborgenheit, Fliegen, Resonanz/Identifikation und Sprache zu (vgl. Kleinen 1994, S. 88). In einer späteren Untersuchung nimmt er eine Einteilung nach Vorstellungsschemata vor und unterscheidet Behälter/Körper/Gegenstand, Gebäude/Architektur/Landschaft, Resonanz, Balance, Strömen, Schweben, Anziehen/Abstoßen und „Wirkung der Musik“ (Kleinen 1999, S. 57).⁴²⁹

Ein Vergleich der hier ermittelten Quellkonzepte mit den Ergebnissen der genannten Studien erweist sich in mehrfacher Hinsicht als problematisch: Neben Unterschieden bei der zugrunde gelegten Metapherntheorie – Stumpf und Störel arbeiten mit der Bildfeldtheorie nach Weinrich – bestehen vor allem große Abweichungen in der Systematik, mit der die gefundenen Metaphern (Quell-)Konzepten bzw. Bereichen zugeordnet werden, was wiederum auf ein grundsätzliches Problem bei der Anwendung von Metapherntheorien verweist. Darüber hinaus bleibt weitgehend unklar, wie die Metaphern bei den Textanalysen von Störel, Stumpf und Kleinen erkannt wurden und ob beispielsweise lexikalisierte Metaphern mit einbezogen wurden oder nicht. Auch Differenzierungen dahingehend, welcher Aspekt von Musik überhaupt mit den Metaphern beschrieben wird, werden in den genannten Untersuchungen kaum vorgenommen. Lediglich Störel unterscheidet verschiedene Zielbereiche, die er dann aber nicht systematisch den ermittelten Quellbereichen zuordnet.⁴³⁰

⁴²⁸ Stumpf und Störel arbeiten mit der Theorie des Bildfeldes von Harald Weinrich, daher werden die Bereiche hier nicht als Konzepte bezeichnet und entsprechend nicht durch Großschreibung markiert; s. auch unter 2.2.

⁴²⁹ Worin der Unterschied zwischen Vorstellungsschema und Metaphernbereich genau besteht und was zu „Wirkung der Musik“ gezählt wird, wird bei Kleinen nicht ersichtlich.

⁴³⁰ An Zielbereichen unterscheidet Störel Musikwerk/Satz, Instrument/Stimme, Thema/Motiv, Harmonie, Melodie, Komponist und Interpret/Interpretation. Die Zielbereiche ordnet Störel jedoch nicht den Quellbereichen zu, sondern führt als weitere Kategorisierungsebene die „Werkebene“ ein und führt darunter Klangtext, Notentext (strukturell oder prozessual betrachtet), Werkaussage oder Werkstil auf. Anschließend ordnet er den genannten Werkebenen die ermittelten Quellbereiche zu (vgl. Störel 1997, S. 58 f.). Das Verhältnis zwischen Werkebene und Zielbereich bleibt dabei unklar. Auch scheinen einige Zielbereiche bei Betrachtung der genannten Werkebenen zu fehlen, beispielsweise legt die Kategorie „Klangtext“ nahe, dass es auch den Zielbereich Klangfarbe (o.ä.) geben muss, der jedoch nicht aufgeführt wird. S. auch unter 2.2.

Wenn auch ein systematischer Vergleich also nicht möglich ist, da dafür eine Analyse des von Stumpf, Störel und Kleinen untersuchten Materials nach den hier zugrunde gelegten Kriterien nötig wäre, sollen dennoch einige vorsichtige Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Konzeptualisierung von Musik angestellt werden.

Für alle untersuchten Korpora spielen offenbar Raum- und Architekturmetaphern, Wasser- und Strommetaphern, Zuschreibungen von Merkmalen von Lebewesen und/oder Natur sowie Sprachmetaphern und visuelle Synästhesien eine Rolle. Ihre relative Unabhängigkeit vom schriftlichen oder mündlichen Kommunikations- und Handlungskontext spricht dafür, dass die dahinterstehenden Konzepte RAUM/ARCHITEKTUR, STROM, NATUR, ORGANISMUS, SPRACHE und VISUELLES Konstanten in der abendländischen Musikbeschreibung seit dem 19. Jahrhundert darstellen. Andererseits erweisen sich für das hier untersuchte Korpus aber auch Konzepte als relevant, die in den anderen Studien gar nicht oder nur am Rande erwähnt werden: Dies betrifft vor allem die im Korpus häufigen Konzeptualisierungen als OBJEKT/GEFÄSS und BEWEGUNG. Erstere werden nur von Kleinen genannt, letztere finden in keiner der genannten Studien Erwähnung, wobei jedoch erneut darauf hingewiesen sei, dass dies auch eine Folge abweichender Systematik sein kann; so wäre durchaus denkbar, dass Bewegungsmetaphern zumindest teilweise den Bereichen Wasser (Stumpf) oder Fließen/Strömen (Kleinen, Störel) zugerechnet wurden und Objektmetaphern im Bereich Architektur (Stumpf, Störel, Kleinen) und Gestalt (Störel) aufgegangen sind. Dennoch scheint gegenüber den anderen Korpora in den hier untersuchten Gesprächen eine stärkere Dominanz von Bewegungs- und Objektmetaphern zu bestehen, die Folge des musikalischen Handlungskontextes sein könnte: Während in den von Störel, Stumpf und Kleinen untersuchten Textsorten Musik als Hörerlebnis oder Notentext beschrieben wird, wird sie in den gegebenen Gesprächen ausgeübt und interpretiert. Dafür scheint es naheliegend, Musik als OBJEKT/GEFÄSS zu konzeptualisieren, das in seiner Größe (vor allem zur Beschreibung von Dynamik, vgl. z. B. „wachsen“), Form (vor allem zur Beschreibung von Klangfarbe, vgl. z. B. „rund“), Substanz (vor allem zur Beschreibung von Artikulation und/oder Klangfarbe, vgl. z. B. „weich“) oder Bewegungsart bzw. -geschwindigkeit (vor allem zur Beschreibung von Tempo/Agogik, vgl. z. B. „stehen bleiben“) moduliert bzw. gestaltet wird, womit neben den Objekt- auch die Bewegungs- und Substanzmetaphern sowie die übergeordneten Entwicklungsmetaphern angesprochen wären. Die Dominanz von Gefäß- und Objektmetaphern könnte außerdem in Zusammenhang mit den gespielten Instrumenten stehen: So fungiert der Körper bei Bläsern als Behältnis für die Luft, deren Abgabemenge, -druck, -geschwindigkeit und -art

(Ansatzform) insbesondere für die Gestaltung insbesondere von Dynamik und Klangfarbe maßgeblich ist.

Die Bedeutung des übergeordneten Quellkonzepts KUNST/GESTALTUNG ist ebenfalls im Zusammenhang mit der Rolle der Interaktanten als Musikinterpreten zu sehen. Beim Vergleich mit den genannten Untersuchungen zu musikbezogener Metaphorik ist allerdings zu bedenken, dass die hier ermittelten Konzeptualisierungen von MUSIK als KUNST/GESTALTUNG nicht immer metaphorisch sind. So zeugen beispielsweise Ausdrücke wie „mit Überzeugung spielen“, „sich ausdrücken“ oder „aktiv gestalten“ von einer bestimmten Auffassung von Musik, sind aber nicht unbedingt als Metaphern zu werten. Gleiches gilt auch für die im Korpus häufige Konzeptualisierung von Musik als CHARAKTER/STIMMUNG, zu der beispielsweise Zuschreibungen wie „traurig“ oder „fröhlich“ zählen, deren metaphorischer Wert zumindest angezweifelt werden kann. Es ist somit nicht davon auszugehen, dass die für dieses Korpus ermittelten Konzepte KUNST/GESTALTUNG und CHARAKTER/STIMMUNG für die von Störel, Stumpf und Kleinen untersuchten Korpora grundsätzlich irrelevant sind, sondern vielmehr liegt die Vermutung nahe, dass sie wegen des Fokus‘ auf den Metapherngebrauch in den genannten Untersuchungen nicht erfasst wurden.⁴³¹

In umgekehrter Weise spielen für das hier untersuchte Korpus einige Konzepte nur eine untergeordnete Rolle, die in den Studien von Störel, Stumpf und Kleinen stärker ins Gewicht fallen. Dies gilt insbesondere für den Bereich der visuellen Synästhesie (Farbe/Licht (Störel), Licht (Stumpf, Kleinen), Farben (Kleinen)), den Störel sogar als den größten bildspendenden Bereich für sein Untersuchungskorpus ausmacht und als wesentlich vor allem für die Beschreibung des „Klangtextes“ ermittelt (vgl. Störel 1997, S. 54). Dass visuelle Eindrücke im hier untersuchten Instrumentalunterricht nur gelegentlich genutzt werden, lässt sich zunächst einmal damit begründen, dass im gegebenen Kontext solistisch gespielt wird, also keine Zusammenklänge mehrerer Instrumente auftreten, weshalb auch die Bandbreite der Beschreibung von Klangqualitäten bzw. -farben insgesamt geringer ist. Hinzu kommt, dass der Fokus eher auf der Tonproduktion liegt, was eine Dominanz von körperbezogenen Beschreibungen (vgl. z. B. „entspannt“ oder „gequetscht“) und Substanzmetaphern (vgl. z. B. „weich“ oder „starr“) zur Folge hat. Auch die von Stumpf und Störel ermittelten Metaphernbereiche Handwerk/Technik (Störel) und Gewebe/Struktur (Stumpf, Störel)

⁴³¹ Denkbar ist auch, dass die Ausdrücke, die hier dem Konzept CHARAKTER/STIMMUNG zugordnet wurden, bei Störel im Quellbereich „Organismus/Mensch“ und bei Kleinen in der nicht weiter definierten Kategorie „Wirkung der Musik“ wiederzufinden sind; hier zeigt sich erneut das Problem geringer Vergleichbarkeit aufgrund unterschiedlicher Systematik in der Zuordnung.

spielen für das Untersuchungskorpus kaum eine Rolle. Dies ist wiederum im Zusammenhang mit dem instrumentalpraktischen Handlungskontext zu sehen, in dem analytische Betrachtungen des Notentextes – für die die genannten Metaphernbereiche nach Störel vorrangig verwendet werden (vgl. Störel 1997, S. 62) – nur am Rande eine Rolle spielen.⁴³²

8.3.3 Lexikalisierte und terminologisierte Metaphern

Unter 8.3.1 wurden lexikalisierte Metaphern in Anlehnung an Skirl/Schwarz-Friesel als solche Metaphern bestimmt, die Teil des Lexikons einer Sprachgemeinschaft geworden sind (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 28). Dabei gilt es zu beachten, dass dieser Definition ein weites Verständnis von Lexikalisierung zugrunde liegt, das den konventionalisierten metaphorischen Gebrauch jeder Art von Metapher – gleich ob Kompositum, Simplex oder Wortverbindung – einschließt. Diese Auffassung scheint in der Metaphernforschung verbreitet zu sein und wird im Allgemeinen nicht weiter expliziert (vgl. z. B. Spieß 2017, S. 99; Keller/Kirschbaum 2003, S. 36), weicht aber von gängigen Lexikalisierungsdefinitionen anderer Forschungsrichtungen und -kontexte ab (vgl. auch Waldenberger 2017). So dominiert in der Grammatikalisierungsforschung eine engere Auffassung von Lexikalisierung, wie man sie beispielsweise bei Szczepaniak (2009) und Himmelmann (2004) findet: Lexikalisierung wird dort als Prozess der Entstehung neuer Lexeme definiert, der auf Idiomatisierung (Verlust der morphologischen und semantischen Transparenz von Komposita), Univerbierung (Zusammenwachsen von syntaktischen Wortverbindungen) oder Fossilisierung (Verlust der Produktivität von Derivationsaffixen) beruht (vgl. Szczepaniak 2009, S. 27/28). In Bezug auf Metaphern würde das bedeuten, dass Lexikalisierung nur dann vorläge, wenn die Metaphern Komposita darstellen oder aus Wortverbindungen bestehen. Nicht eingeschlossen wären hingegen Simplicia, deren metaphorischer Gebrauch sich als Polysem in einer Sprachgemeinschaft etabliert hat, da mit der neuen Bedeutungsvariante kein neues Lexem entsteht. Die etablierte metaphorische Bedeutungsvariante von „Ziel“ („etwas, das man als Ergebnis seines Handelns anstrebt“ (Pfeifer 1993c)), die von Skirl/Schwarz-Friesel als typisches Beispiel für eine lexikalisierte Metapher genannt wird (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2007, S. 29), wäre demnach keine Lexikalisierung im Sinne von Szczepaniak und Himmelmann.

⁴³² Gleichzeitig sind Überschneidungen der genannten Bereiche „Gewebe/Struktur“ und „Handwerk/Technik“ mit dem hier aufgeführten Konzept ARCHITEKTUR denkbar.

Um alle Fälle konventionalisierten Metapherngebrauchs im Korpus zu berücksichtigen, wird dieser Untersuchung ebenfalls eine weite Definition von Lexikalisierung zugrunde gelegt, die sowohl neue Lexeme als auch Polyseme als Folge metaphorischen Gebrauchs einschließt.

Für Waldenberger, die ebenfalls eine weite Auffassung von Lexikalisierung vertritt (vgl. Waldenberger 2017, S. 274/275), sind zwei Faktoren ausschlaggebend, um von Lexikalisierung sprechen zu können: (1) Einem Lexem wird eine neue Bedeutung bzw. Inhaltsseite zugeordnet, (2) das Lexem wird in dieser Bedeutung durch eine Sprechergemeinschaft aufgegriffen und verwendet (vgl. Waldenberger 2017, S. 266). Ersteres ist die Grundvoraussetzung für Lexikalisierungsprozesse, letzteres umschreibt die Aufnahme des neuen Lexems bzw. seiner neuen Bedeutungsvariante in das mentale Lexikon einer Sprechergemeinschaft und unterscheidet Lexikalisierung von Ad-hoc-Bildungen bzw. kontextabhängigen Bedeutungszuweisungen. Mit der Lexikalisierung gehen auch Veränderungen in der Referenz einher: Während okkasionelle Bildungen bzw. Bedeutungen spezifische Referenten haben, entwickelt sich im Verlauf des Lexikalisierungsprozesses eine generische Bedeutung. Die Aufnahme in ein Wörterbuch stellt dann den möglichen Endpunkt dieser Entwicklung dar, kann aber nicht als Nachweis für Lexikalisierung dienen, da Wörterbücher nicht mit dem mentalen Lexikon der Sprachgemeinschaft gleichzusetzen sind. Ob und wie viele Sprachverwender tatsächlich ein Lexem in einer bestimmten Bedeutung verwenden bzw. verstehen, kann letztlich nur durch empirische Einzelfallanalysen bestimmt werden. Entsprechend definiert Waldenberger Lexikalisierung als graduelle Eigenschaft lexikalischer Einheiten, die in qualitativen Untersuchungen kontextuell bestimmt werden muss (vgl. Waldenberger 2017, S. 260 f.).

Die von Waldenberger vertretene Auffassung und vorgeschlagene Herangehensweise soll für die hier vorgenommene Untersuchung übernommen werden. Denn gerade bei der hier untersuchten mündlichen Interaktionsform mit ihrem spezifischen und kleinen Sprecherkreis kann Lexikalisierung nur durch Einzelfallanalyse der Verwendungskontexte nachgewiesen werden. Eine Aufnahme der Lexeme oder Bedeutungsvarianten in allgemeine Wörterbücher ist hingegen kaum zu erwarten; entsprechend handelt es sich hier um interaktionsspezifische Lexikalisierungen, die primär mündlich geprägt sind.

Unter interaktionsspezifisch lexikalisierten Metaphern sollen nachfolgend solche Lexeme und Wortverbindungen verstanden werden, die in mindestens zwei der untersuchten Gespräche mit der gleichen, durch metaphorischen Gebrauch von der konventionellen lexikalischen Bedeutung abweichenden Bedeutung verwendet werden; als Referenz für die

lexikalische Bedeutung wird dabei das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache herangezogen.⁴³³ Als Mittel zur Verifizierung der so ermittelten interaktionsspezifisch lexikalisierten metaphorischen Bedeutung wird außerdem auf die fachsprachlichen Kenntnisse der Autorin zurückgegriffen. Aufgrund der schmalen Datenbasis können Aussagen zur Gültigkeit dieser Lexikalisierungen für die mündliche Fachkommunikation unter ausübenden Musikern dennoch nur unter Vorbehalt getroffen werden; hier wären weitere Untersuchungen notwendig.

Nachfolgend in Tabelle 4 aufgelistete lexikalisierte Metaphern konnten im Korpus ermittelt werden.⁴³⁴

Tab. 4 Lexikalisierte Metaphern

Ausdruck	Paraphrase	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
absetzen	trennen, nicht binden, mit kurzer Pause	ARTIKULATION	OBJEKT ⁴³⁵
abspringen, Absprung	kurzer Ton mit anschließend akzentuiertem Ton, zumeist in anderer Lage	DYNAMIK	BEWEGUNG
aufbauen	lauter werden, auf einen Zielpunkt hingehen	DYNAMIK (AUCH TEMPO/AGOGIK) MUSIK ALLGEMEIN	ARCHITEKTUR ENTWICKLUNG
aus dem Tempo/Metrum nehmen/heben/fallen/spielen	nicht im Tempo/Metrum spielen, sondern durch agogische Verzögerung hervorheben	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT STROM/ BEWEGUNG
ausspielen	durch langsames Spielen hervorheben	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM
breit	weich artikuliert, lang	ARTIKULATION	OBJEKT
dicht, mit Dichte	mit kontinuierlichem Luftstrom	KLANGFARBE (SPIELTECHNIK)	SUBSTANZ/ MATERIAL
draufhauen	plötzlich laut spielen, mit Akzent	DYNAMIK	KAMPF
drunter sein	intonatorisch zu tief	INTONATION	ARCHITEKTUR/ RAUM
dunkel	diffuser, weicher, runder Ton	KLANGFARBE	VISUELLES
eng	nicht voluminös, eingeengt, nicht frei schwingend	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT
fließen (lassen), Fluss (haben/aufkommen), im Fluss bleiben, auf dem Flow bleiben	im Tempo bleiben, leicht nach vorne gehen, nicht im Tempo stehen bleiben/verzögern	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM
gerade, geradeaus, kerzengerade	ohne Tempovariation	TEMPO/AGOGIK	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE
gesund	laut	DYNAMIK	ORGANISMUS
halten, aushalten	Ton beständig weiterspielen (bis zum Ende des gegebenen Notenwertes)	ARTIKULATION	OBJEKT

⁴³³ Hier sei auch darauf hingewiesen, dass die konventionelle lexikalische Bedeutung dabei auch eine ursprünglich metaphorische sein kann, die jedoch bereits als Bedeutungsvariante ins Lexikon eingegangen ist.

⁴³⁴ Einzelnachweise s. Anhang III.

⁴³⁵ Wie bereits unter 8.1 erläutert, besteht bei Verben, die dem Konzept OBJEKT oder ARCHITEKTUR zugeordnet werden zumeist auch eine Bewegungskomponente, da die entsprechenden Verben wie „absetzen“, „aufbauen“ oder „nachdrücken“ den Umgang mit den betreffenden Objekten bzw. Objektformation beschreiben.

Ausdruck	Paraphrase	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
hart (neg.)	unangenehm, unflexibel im Klang	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL
hell	durchdringend und klar im Klang (pos. wie neg. konnotiert)	KLANGFARBE	VISUELLES
hin- und hergehen	im Tempo schwanken	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM
hingehen	mit Richtung spielen, dynamisch-agogische Steigerung zu einem Punkt hin	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG
hinspielen	mit Richtung spielen, dynamisch-agogische Steigerung zu einem Punkt hin; vgl. hingehen	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG
hinterher sein/spielen, hinter dem Schlag sein/spielen	zeitlich versetzt hinter dem metrischen Puls bzw. Schlag	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM
hoch (hohe Lage)	von hoher Frequenz (hoher Ton)	MELODIK	ARCHITEKTUR/ RAUM
<u>im</u> Tempo	Spielen im vorgegebenen Tempo	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT STROM/ BEWEGUNG
klein (neg.)	beengt, nicht frei schwingend, nicht voluminös, mit zu wenig Luft	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT
kraftvoll, kräftig	laut (vgl. „forte“)	DYNAMIK	ORGANISMUS
Linie (mit Linie spielen)	stringent spielen, im Tempo kontinuierlich; auch: melodisch zusammenhängender Abschnitt	TEMPO/AGOGIK MELODIK	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE
nachschieben/ nachdrücken	(ungewollte/s, unpassende/s) Crescendo/Betonung	DYNAMIK	OBJEKT
oben	hohe Lage	MELODIK	ARCHITEKTUR/ RAUM
offen	frei, ungehindert	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT
öffnen, aufmachen	lauter werden, mit voluminösem Klang	DYNAMIK (KLANGFARBE)	GEFÄSS/OBJEKT
quaken/quäken, verquakt (neg.)	unangenehm im Klang, wie quaken	KLANGFARBE	GERÄUSCH ORGANISMUS
Richtung, mit Richtung spielen, Richtung haben/machen	dynamisch-agogisch entwickelnd, auf Zielpunkte hinspielen, betr. primär Agogik/Tempo	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG
ruhig, mit Ruhe	in gemäßigttem Tempo, auch: leise; betrifft auch die allg. Stimmung	TEMPO/AGOGIK (DYNAMIK) MUSIK ALLGEMEIN	ORGANISMUS CHARAKTER/ STIMMUNG
rund, mit Rundung	positive Klangeigenschaft, auch im Sinne von „vollkommen“	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT
schreien (neg.)	grell, laut, unangenehm im Klang	KLANGFARBE (DYNAMIK)	ORGANISMUS GERÄUSCH
sprechen (gut, deutlich -)	deutlich artikulieren	ARTIKULATION	SPRACHE
stehen bleiben	zu langsam spielen, ohne Richtung	TEMPO/AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	BEWEGUNG/ STROM ENTWICKLUNG
tief, tiefe Lage	von niedriger Frequenz (tiefer Ton)	MELODIK	ARCHITEKTUR/ RAUM
unten	in tiefer Lage	MELODIK	ARCHITEKTUR/ RAUM
verbreitern, Breite gewinnen	verlangsamend, langsamer werdend (vgl. „ritardando“)	TEMPO/AGOGIK	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE

Ausdruck	Paraphrase	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
viel/mehr/wenig/er geben/spielen	lauter/leiser spielen	DYNAMIK	OBJEKT
vorwärts/nach vorne (gehen/spielen)	schneller werden	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM
wachsen	lauter werden, sich entwickeln (vgl. „crescendo“)	DYNAMIK (MUSIK ALLGEMEIN)	ORGANISMUS OBJEKT (ENTWICKLUNG)
weggehen	(schnell) leiser werden	DYNAMIK	BEWEGUNG
weich	runder, angenehmer Klang betrifft meist auch Dynamik (leise) (vgl. „dolce“)	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL
weitergehen	im Tempo kontinuierlich weiterspielen, auch: stringent spielen, mit Richtung, betr. auch Dynamik und weitere Parameter	TEMPO/AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	BEWEGUNG/ STROM ENTWICKLUNG
ziehen, (Tempo) anziehen, durchziehen, Zug haben	im Tempo durchspielen, ohne Verzögerungen, mit leichtem accelerando; stringent spielen, mit Richtung, betrifft auch Dynamik (vgl. „stringendo“)	TEMPO/AGOGIK DYNAMIK MUSIK ALLGEMEIN	BEWEGUNG/ STROM GEFÄSS/OBJEKT ENTWICKLUNG
zurück(gehen)	leiser werden (vgl. „decrescendo“)	DYNAMIK	BEWEGUNG

Aufgeführt wurden an dieser Stelle nur eindeutig interaktionsspezifisch lexikalisierte Metaphern, daneben bestehen zahlreiche Zweifelsfälle, bei denen entweder der Status als interaktionsspezifische Metapher strittig ist, so zum Beispiel bei „Spannung“ oder „Schwung“, deren Bedeutungsspektrum die Anwendung auf den musikalischen Verwendungskontext abdecken könnte,⁴³⁶ oder aber deren Status als lexikalisiert hier nicht eindeutig nachgewiesen werden konnte. Dies ist beispielsweise bei den Ausdrücken „ausmusizieren“ [ausspielen, agogisch verzögern] oder „eine Kiste machen“ [dynamisch-agogisch ausgestalten/hervorheben] der Fall, die im Korpus jeweils nur ein Mal nachgewiesen werden konnten, nach Erfahrung der Autorin aber gängige Metaphern im musikalischen Handlungskontext darstellen.

Der Großteil der lexikalisierten Metaphern dient der Beschreibung der Zielkonzepte AGOGIK/TEMPO, DYNAMIK und KLANGFARBE, die auch insgesamt im Korpus dominieren. Auffallend ist, dass es sich bei einigen Ausdrücken um die Übersetzungen italienischer Termini handelt, zum Beispiel „wachsen“ [crescendo] oder „weich“ [dolce]. Denkbare wären dafür zwei Erklärungen: Entweder handelt es sich tatsächlich um

⁴³⁶ Wie das Beispiel „Spannung“ zeigt, kann es sich dabei aber um lexikalisierte Metaphern im alltäglichen Sprachgebrauch handeln: „Spannung“ bezog sich ursprünglich auf das Spannen oder Straffen von Seilen oder Stoff. Durch metaphorischen Wandel hat sich davon die Bedeutungsvariante „auf etw. Zukünftiges gerichtetes starkes Interesse, erregte Erwartung, Beschaffenheit, die Aufmerksamkeit, Interesse, Teilnahme erregt“ herausgebildet (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021g), die aber bereits lexikalisiert und damit Teil des konventionellen Bedeutungsspektrums von „Spannung“ geworden ist. In dieser Bedeutung kann „Spannung“ (weitgehend) ohne semantische Diskrepanzen auch auf den Musikbereich angewendet werden, weshalb der Ausdruck hier nicht zu den interaktionsspezifischen Lexikalisierungen gezählt wird.

Übersetzungen der italienischen Ausdrücke, die sich neben den italienischen Termini etabliert haben. Das würde bedeuten, dass der metaphorische Wert der italienischen Termini – zumindest im Moment der Übersetzung – bewusst war und es sich entsprechend nicht um tote Metaphern handelt(e). Oder aber die Konzeptualisierung ist in den verschiedenen Sprachgemeinschaften so ähnlich, dass sie zu den gleichen Lexikalisierungen geführt hat. Von den in Tabelle 4 aufgeführten interaktionsspezifisch lexikalisierten Metaphern sind jene metaphorischen Ausdrücke abzugrenzen, die auch in musikalischen Fachwörterbüchern bzw. -lexika aufgeführt werden.⁴³⁷ Sie sind ebenfalls lexikalisiert, darüber hinaus aber – wie unter 5.3.3 erläutert – auch terminologisiert.

Als lexikalisierte und zusätzlich auch terminologisierte Metaphern konnten die in Tabelle 5 aufgeführten Ausdrücke nachgewiesen werden. Im Vergleich zu den oben genannten interaktionsspezifischen Lexikalisierungen dominieren bei den terminologisierten Metaphern Ausdrücke zur formalen Beschreibung von Musik bzw. zur Referenz auf Merkmale der Komposition wie Melodik, Harmonik, Rhythmus/Metrum und Form. Demgegenüber werden die interaktionsspezifischen Lexikalisierungen primär genutzt, um gestalterische bzw. interpretatorische Aspekte wie Agogik, Dynamik und Klangfarbe zu beschreiben. Ihr metaphorischer Charakter ist dabei zumeist noch gut erkennbar, während für die Rekonstruktion der terminologisierten Metaphern – insbesondere bei Ausdrücken mit fremdsprachlicher Herkunft wie „Konzert“, „Rhythmus“ oder „Takt“ – häufig spezifisches sprachgeschichtliches Wissen erforderlich ist. Ihr metaphorischer Charakter ist den meisten Sprechern ohne zusätzliche Verweise oder Erklärungen vermutlich nicht präsent, die (ursprünglichen) Quellkonzepte wurden in diesen Fällen in Klammern gesetzt.

Tab. 5 Terminologisierte Metaphern

Ausdruck	Definition/Verweis	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
Akzent	ursprgl. Begriff aus der antiken griech. Sprachtheorie; bezeichnet in der europäischen Musik ab dem 16. Jh. die dynamische Hervorhebung einzelner Töne, die neben der regulären Schwerepunktbildung im Takt durch besondere Zeichen angezeigt wird (z. B. sf, >, ^) (vgl. Riemann 2012i)	DYNAMIK	(SPRACHE)
allegro [it]	ursprgl. „heiter“, „lustig“ (PONS GmbH 2021f) „als Tempobezeichnung hat es jedoch die Bedeutung von schnell erhalten“ (Riemann 2012c)	TEMPO/ AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	(ORGANISMUS) (CHARAKTER/ STIMMUNG)

⁴³⁷ Als terminologische Referenzwerke wurden dabei die „Musik in Geschichte und Gegenwart“ (MGG), das „Riemann Musiklexikon“ und das „Handwörterbuch der musikalischen Terminologie“ (HmT) herangezogen, s. unter 2.2.1 und 5.3.3.

Ausdruck	Definition/Verweis	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
amabile [it]	„liebenswert“, „lieblich“ (PONS GmbH 2021m); „mit liebenswürdigem, lieblichem Vortrag“ (Riemann 2012b)	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG
andante [it]	„laufend“, „mittelmäßig“ (PONS GmbH 2021n), mittleres Tempo, weder schnell noch langsam (vgl. Riemann 2012j)	TEMPO/ AGOGIK	(BEWEGUNG)
Ansatz (Ansatz- muskulatur)	„beim Blasinstrument die Stellung der Lippen beim Blasen“ (Riemann 2012k)	SPIELTECHNIK	(SPRACHE)
Artikulation (artikulieren, artikulatorisch)	Bildung der sprachlichen Laute; in der Musik bezeichnet Artikulation die Verbindung oder Trennung der Töne, bei Blasinstrumenten wird sie vor allem durch den Zungenstoß erreicht (vgl. Riemann 2012f)	ARTIKULATION	(SPRACHE)
Auftakt	zu Takt (von lat. „tactus“: „Tastsinn, Berührung“ (Pfeifer 1993d)); „Anfang einer mus. Sinneinheit auf unbetontem Taktteil“ (Riemann 2012l)	RHYTHMUS/ METRUM	(BEWEGUNG)
Blatt	schwingender Teil des Mundstücks der Klarinette, wird vor dem Spielen in das Mundstück eingesetzt (vgl. auch Riemann 2012m)	SPIELTECHNIK	(NATUR)
Chromatik, chromatisch	von altgriech. „chroma“ (Farbe); „Umfärbung diatonischer Stufen“; Abfolge von Halbtonschritten auf Basis der diatonischen Tonleiter (Riemann 2012n)	MELODIK	(VISUELLES)
crescendo [it] (crescendieren)	„wachsend“, „zunehmend“; „mus. Anweisung für lauter werden, an Schallstärke zunehmen“ (Riemann 2012o)	DYNAMIK	(OBJEKT) (ORGANISMUS)
decrescendo [it]	„zurückgehen“, „abnehmen“ (PONS GmbH 2021o), „abnehmend (an Schallstärke)“ (Riemann 2012p)	DYNAMIK	(BEWEGUNG) (OBJEKT)
diminuendo [it]	„verringemd“, „verkleinernd“ (PONS GmbH 2021p), in der Lautstärke abnehmend, vgl. „decrescendo“ (vgl. Riemann 2012q)	DYNAMIK	(OBJEKT)
dolce [it]	„sanft“, „süß“, „mild“, „weich“ (PONS GmbH 2021h), „als Vortragsbezeichnung süß, lieblich“ (Riemann 2012e)	KLANGFARBE DYNAMIK (MUSIK ALLGEMEIN)	SUBSTANZ/ MATERIAL ORGANISMUS
Dur	von lat. „durum“ (hart), „1) Dreiklang mit der großen Terz; 2) diatonische Skala mit Halbtonschritten zwischen der 3. und 4. sowie 7. und 8. Stufe; 3) eines der beiden Tongeschlechter der funktionalen D.-Moll-Tonalität“ (Riemann 2012r)	HARMONIK	(SUBSTANZ/ MATERIAL)
Durchführung	Verarbeitung des thematischen Hauptgedankens in einer Komposition; Bezeichnung für den Mittelteil der Sonatenhauptsatzform (vgl. Riemann 2012s)	FORM	(OBJEKT?)
Durchgang	„ein harmoniefremder Ton, der zwei akkordeigene Töne melodisch durch Sekundschritte verbindet“ (Riemann 2012t)	MELODIK	BEWEGUNG
Dynamik (dynamisch)	von altgriech. „dynamikós“ („vermögend“, „wirkend“, „mächtig“), (vgl. Pfeifer 1993a); der Begriff wurde ursprünglich in der Physik verwendet, seit Anfang des 19. Jahrhunderts als Bez. für „die mus. Klang- und Tonstärkegrade als physisch unterschiedliche Größen bzw. psychisch	DYNAMIK	(ORGANISMUS) (BEWEGUNG)

Ausdruck	Definition/Verweis	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
	verarbeitete, differenzierte Ausprägungen von Spannungsintensitäten“ (Riemann 2012u); D. betrifft somit primär den Schallpegel, für die Wahrnehmung von Lautstärkeunterschieden spielen aber auch weitere Parameter wie Tempo und Klangfarbe eine Rolle (vgl. Thiemel 1995)		
espressivo [it]	„ausdrucksvoll“ (PONS GmbH 2021i), mit viel dynamisch-agogischer Variation (vgl. auch Riemann 2012h)	MUSIK ALLGEMEIN	(CHARAKTER/ STIMMUNG)
Exposition	von lat. „expositio“: Darlegung, Schilderung; Vorstellung des Themas in der Komposition, erster Teil der Sonatenhauptsatzform (vgl. Riemann 2012v)	FORM	SPRACHE/ ERZÄHLUNG
Fermate	von it. „fermata“: „halten“; Haltezeichen, das angibt, dass die betr. Note länger als durch ihren Wert angegeben ausgehalten werden soll (vgl. Riemann 2012w)	MELODIK	(OBJEKT) ⁴³⁸
Figur (Einspielfigur)	„melodisch-rhythmische Formel“ (Riemann 2012x)	MELODIK	(ARCHITEKTUR/ RAUM)
forte [it]	„stark“, „kräftig“, „laut“ (PONS GmbH 2021q); „als Vortragsbez. der dynamische Gegenpol zu piano“ (Riemann 2012y)	DYNAMIK	(ORGANISMUS)
gegenläufig	Bewegung zweier Melodien in entgegengesetzter Richtung, vgl. „Gegenbewegung“ (Riemann 2012z)	MELODIK	BEWEGUNG
Intervall	von lat. „intervallum“ (Zwischenraum), bezeichnet den „Abstand als auch das Verhältnis zweier nacheinander (sukzessiv) oder gleichzeitig (simultan) erklingender Töne.“ (Riemann 2012aa)	MELODIK	(ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE)
Kanon, kanonmäßig	von altgriech. „kanōn“ („Maßstab“), in der mehrstimmigen Musik bezeichnet K. eine imitatorische Satztechnik (vgl. Riemann 2012ab)	FORM	(ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE)
Koloratur	von lat. „colorare“ (färben); „Verzierung einer Gesangsstimme“ (Riemann 2012ac)	MELODIK	(VISUELLES)
Konzert (Solo-, Name*-)	von it. „concerto“, ursprgl. vom lat. „certāre“: kämpfen, mit Worten wetteifern (vgl. Pfeifer 1993e); „seit dem späten 18. Jh. ein meist dreisätziges Werk [...] für Soloinstrument(e) und Orchester“ (Riemann 2012ad)	FORM	(KAMPF)
Lage (Lagenausgleich)	Kurzwort für Stimmlage, übertragen aus dem Bereich der Vokalmusik: „Ausschnitt aus dem Tonvorrat der Stimme“ (Riemann 2012ae)	MELODIK SPIELTECHNIK	ARCHITEKTUR RAUM
leggiero [it]	„leicht“ (PONS GmbH 2021r); „Vortragsart zwischen staccato und legato, ein perlendes, lockeres Spiel“ (Riemann 2012af)	KLANGFARBE ARTIKULATION (MUSIK ALLGEMEIN)	OBJEKT
Metrum	von altgriech. „métron“. Maß; ursprgl. auf Sprache bezogen zur Bezeichnung des Versmaßes (vgl. Riemann 2012ag); in der Musik: regelmäßige Betonungsstruktur, i.A.	RHYTHMUS/ METRUM	(ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE) (SPRACHE)

⁴³⁸ Bei Verben, die dem Konzept OBJEKT oder ARCHITEKTUR zugeordnet werden, besteht zumeist auch eine Bewegungskomponente, s. o.

Ausdruck	Definition/Verweis	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
	vorgegeben durch die Taktart (vgl. Seidel 1998b)		
Nachschlag	„eine oder mehrere Verzierungsnoten, die an die vorangehende Hauptnote angebunden sind und deren Wert entsprechen verkürzen, [...], beim Triller die Schlussbildung mit der unteren Nebennote“ (Riemann 2012ah)	RHYTHMUS/ METRUM	(BEWEGUNG) (KAMPF)
Parameter	von altgriech. „paramétréo“ (messen); math. Größe, in der Musik ursprünglich zur Bezeichnung physikalischer Klangkomponenten in der Seriellen Musik, seither auch allgemein verwendet für verschiedene kompositorische Mittel wie Dynamik, Tempo, Klangfarbe etc. (vgl. von Blumröder 1985)	VERSCHIED.	(ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE)
Phrase (phrasenweise, Phrasenanfang/- ende)	von altgriech. „phrásis“: „Sprechen, Ausdruck“; in der Sprachwissenschaft zur Bezeichnung einer Wortgruppe; in der Musik „Gruppe von Tönen, die rhythmisch und melodisch eine Einheit bilden“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021h; vgl. auch Riemann 2012ai)	MELODIK FORM	SPRACHE
Phrasierung (phrasieren, ab- /zurückphrasieren, Phrasenbildung, Phrasenführung)	„Phrasierung“ bezeichnet die „sinnvolle Gliederung des mus. Geschehens in einzelne Abschnitte (und diese wiederum in Unterabschnitte), die in der Kompos. nicht oder nur andeutungsweise angezeigt, beim angemessenen Vortrag jedoch fassbar wird“ (Riemann 2012ai); für die Gliederung werden verschiedene Parameter relevant	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG
piano [it]	flach, eben, auch: langsam, leise (vgl. PONS GmbH 2021g), als Vortragsbezeichnung mit der Bedeutung „sanft“, „leise“ (vgl. Riemann 2012aj)	DYNAMIK	(ARCHITEKTUR)
Puls, pulsieren	ursprgl. Bez. für den fühlbaren Stoß in den Arterien durch den Herzschlag; in der Musik: rhythmisch-metrisch konstante Folge von Schlägen (durchgängiges Metrum) (vgl. Riemann 2012ak)	RHYTHMUS/ METRUM	ORGANISMUS
Reprise [fr]	„Wiederaufnahme“; „Wiederkehr eines Satzteils innerhalb einer Komposition“ (Riemann 2012al)	FORM	(OBJEKT)
Rhythmus (rhythmisch)	von altgriech. <i>rhythmós</i> : „Strömen“, „Strom“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021i); Zeitmaß bzw. Zeitgestaltung in der Musik, gekennzeichnet einerseits durch Gleichförmigkeit (festes Zeitmaß; Metrum) und andererseits durch variable rhythmische Gruppierung (vgl. Seidel 1998a)	RHYTHMUS/ METRUM	(BEWEGUNG/ STROM)
Satz (satztechnisch)	im Bereich der Sprache: in sich grammatisch und intonatorisch abgeschlossene Einheit (vgl. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021j); in der Musik: 1. Abschnittsbezeichnung (auch: Werkabschnitt); 2. harmonisch-melodischer Aufbau, Setzart (vgl. Riemann 2012am)	FORM	SPRACHE

Ausdruck	Definition/Verweis	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
Schlag (auf/nach dem Schlag)	hervorgegangen aus dem ahd. „slag“: „kurze, schnelle Bewegung“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021k); in der Musik: Angabe des Zeitmaßes (Metrum) zur Synchronisierung des Zusammenspiels, zumeist in Form von Taktarten (vgl. Riemann 2012an)	RHYTHMUS/ METRUM	BEWEGUNG KAMPF
Schweller	Schwellton/„messa di voce“ [it]: schnelles lauter und dann wieder leiser Werden auf einem längeren Ton (vgl. Riemann 2012ao)	DYNAMIK	(ARCHITEKTUR) (ORGANISMUS)
sotto voce [it]	„unter der Stimme“, „Vortragsanweisung die ähnlich wie mezza voce einen gedämpften Ton bei äußerster Zurückhaltung in Dynamik und Ausdruck fordert, ohne gleichbedeutend mit piano zu sein“ (Riemann 2012ap)	DYNAMIK	SPRACHE ORGANISMUS
Stimme	abgeleitet von der menschlichen Singstimme, bezeichnet „Stimme“ auch allgemein den „horizontalen Verlauf von Tönen“ (Riemann 2012aq), in diesem Sinne im Korpus für den jeweiligen Instrumentalpart verwendet	MELODIK FORM	SPRACHE
Stoß (stoßen)	Kurzwort für „Zungenstoß“: Artikulationstechnik zur Realisierung des staccato bei Bläsern; es werden dabei mit der Zunge das Mundstück oder der Zahnkranz angestoßen und so Silben wie „de“/„di“ oder „te“/„ti“ gesprochen (s. auch Riemann 2012ar)	ARTIKULATION SPIELTECHNIK	(OBJEKT)
Synkope	von altgriech. „synkopé“: „Zusammenziehen“, in der Grammatik zur Bezeichnung einer unterdrückten Silbe, in der Musik definiert als Verschiebung der Betonung gegenüber der üblichen metrischen Betonungsstruktur (vgl. Riemann 2012as)	RHYTHMUS/ METRUM	(SPRACHE)
Takt (taktweise, Taktzeit, Takthälfte, Taktmitte)	von lat. „tactus“: „Tastsinn, Berührung“ (Pfeifer 1993d) 1. Teil der Notenschrift zur Synchronisierung des Zusammenspiels 2. Metrische Gliederung von Kompositionen, Angabe von Betonungsstrukturen (vgl. Riemann 2012an)	RHYTHMUS/ METRUM	(ORGANISMUS)
tenuto [it]	„gehalten“; Ton seinem vollen Wert nach ausgehalten (vgl. Riemann 2012a)	ARTIKULATION TEMPO/AGOGIK	(OBJEKT)
Thema (Themenkopf)	von altgriech./lat. „théma“: „Behauptung, Ausspruch“; in der Musik: „ein mus, Gedanke mit einer charakteristischen Physiognomie, der gut wiedererkennbar ist (auch bei Umformungen) und daher in einem größeren mus, Zusammenhang (Abschnitt, Satz, Werk) als prägende Substanz fungieren kann.“ (Riemann 2012at)	FORM	SPRACHE/ ERZÄHLUNG
Tonleiter	„Folge von Tonschritten, die der Tonhöhe nach geordnet sind und durch Rahmentöne begrenzt werden, jenseits derer die Tonfolge in der Regel wiederholbar ist.“ (Riemann 2012au)	MELODIK HARMONIK	ARCHITEKTUR

Ausdruck	Definition/Verweis	Zielkonzept(e)	Quellkonzept(e)
Triller	von it. „trillo“: „klingeln“; „im engeren Sinne eine Verzierung, die in einem mehr oder wenigen schnellen Wechsel zwischen einer Note und ihrer oberen [...] Nebennote besteht.“ (Riemann 2012av)	MELODIK	(GERÄUSCH)
Trugschluss	„Schlussbildung, bei der alle Stimmen regelmäßig verlaufen bis auf den Bass, der eine Stufe steigt, statt vom Dominant- zum Tonikagrundton fortzuschreiten“ (Riemann 2012aw); durch die vorherige Stimmbewegung wird ein anderer Schluss erwartet, weshalb sich der Name „Trugschluss“ etabliert hat	HARMONIK	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG)
Verzierung (Verzierungs- element)	Ausschmückungen einer musikalischen Figur, Zusätze zur Melodie; diese können dabei vom Komponisten vorgegeben oder Teil der Aufführungspraxis sein (vgl. Gutknecht 1998b)	MELODIK	ARCHITEKTUR
Vorhalt (Vorhaltston)	„der um eine große oder kleine Ober- bzw. Untersekunde verzögerte Eintritt eines Akkord- oder Melodietons“ (Riemann 2012ax); Vorhaltstöne sind dissonant und streben nach Auflösung	HARMONIK	(OBJEKT)
Vorschlag	„Verzierungen, deren gemeinsames Merkmal in der Einschiebung von einem oder mehreren Tönen zwischen zwei Melodietönen besteht. Man unterscheidet den V. auf den Schlag, der auf den Zeitpunkt der folgenden Note fällt und somit deren Wert entsprechend verkürzt, und den V. vor dem Schlag, der die Dauer der vorangehenden Note verkürzt“ (Riemann 2012ay)	MELODIK (RHYTHMUS/ METRUM)	(BEWEGUNG) (KAMPF)

Die Ergebnisse zu den terminologisierten Metaphern decken sich mit den Forschungsergebnissen zur musikalischen Terminologie, wie sie unter 2.2 dargelegt wurden (vgl. Störel 1998, S. 1336): Ein großer Teil der Termini ist aus dem Altgriechischen und Lateinischen entlehnt oder entstammt dem Italienischen. Ersteres gilt vor allem für musiktheoretische Termini zur Beschreibung von Form, Harmonik, Melodik und Rhythmus. Letzteres bezieht sich primär auf Spielanweisungen bzw. Vortragsbezeichnungen, die entweder Angaben zu Tempo/Agogik, Dynamik oder zum allgemeinem Charakter des Stücks machen (vgl. auch Riemann 2012d). Die deutschen terminologischen Ausdrücke, die die dritte Gruppe bilden, dienen ebenfalls größtenteils der Beschreibung formaler Kategorien.

8.3.4 Kreative und innovative Metaphern

Wie unter 8.3.1 erläutert, erfordern kreative und innovative Metaphern komplexere Schlussprozesse und müssen im Gesprächszusammenhang kommunikativ eingebettet bzw.

eingeführt werden, um problemlos verstanden zu werden. Dies erklärt, warum in der auf Effizienz ausgerichteten Unterrichtskommunikation kreative bzw. innovative Metaphern eher selten verwendet werden.⁴³⁹ Es bedeutet gleichzeitig aber auch, dass kreative und innovative Metaphern durch die verbalen und nonverbalen Hinweise und Erläuterungen in den Gesprächen meist eine prominente Rolle einnehmen, also vom Professor bewusst eingesetzt und vom Studierenden als relevante Information im Unterrichtsgeschehen wahrgenommen werden (vgl. Müller/Tag 2010, S. 93 f.). Nachfolgend sollen exemplarisch zwei prägnante Beispiele für kreative bzw. innovative und gleichzeitig kommunikativ vordergründige Metaphern vorgestellt werden.

Das erste Beispiel entstammt dem Gespräch LRSR140714:

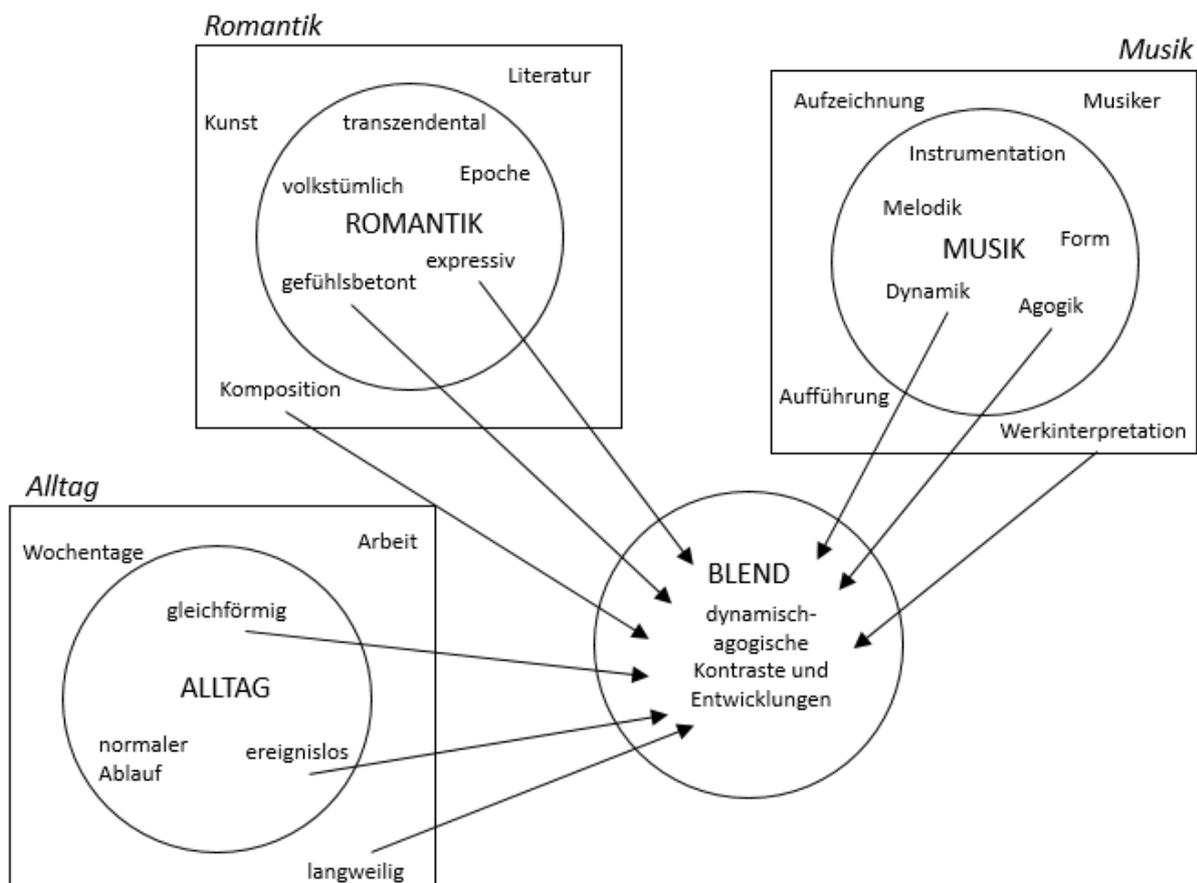
254	SR	((spielt 3)) [((spielt 1))]		
255	LR	[((räuspert sich))] du TÄUSCHST immer etwas vor, was (.) was sehr SCHADE is; ich HOFF, dass de dis im leben AUCH nich machst, so, du (.) täuschst romANTik vor, ((singt 2)) und dann geht man dir auf n LEIM, und dann is so (.) ALLtag. <u>((singt 2))</u>	ausdrucksvolles Singen, schnipst im Takt, Betonungsbogen Abwinken abgehacktes Singen	<i>Nachahmung zur Darstellung des Kontrasts im Spielen von SR</i>
256	SR	<u>((spielt 3))</u> [((spielt 1))]	betonendes Kopfnicken	<i>Unterstützung</i>

Der Professor LR setzt die musikalische Interpretation der Studentin SR hier metaphorisch mit den Konzepten ROMANTIK und ALLTAG in Beziehung. Die Zuschreibung „romantisch“ ist in Bezug auf Musik nicht unüblich, die Gegenüberstellung von Romantik und Alltag im gegebenen Kontext hingegen unkonventionell, sodass es eines aufwendigeren Schlussprozesses bedarf, um zu verstehen, auf welche musikalischen Merkmale der Professor sich hier bezieht. Für die Explikation dieses Schlussprozesses erweist sich die unter 4.3.4 vorgestellte Blending-Theorie als hilfreiches Instrument: Aus den Input-Spaces MUSIK, ROMANTIK und ALLTAG werden dabei selektiv Elemente übernommen und im Blend so miteinander in Beziehung gesetzt, dass neue, emergente Strukturen entstehen, die

⁴³⁹ Von insgesamt 277 nachgewiesenen Verbalmetaphern konnten 18 bis 22 als kreativ bis innovativ eingestuft werden, Einzelnachweise s. Anhang III.

dann Aufschluss über die gewünschte Spielweise geben. Elemente aus dem Konzept ROMANTIK wären beispielsweise „gefühlbetont“ oder „expressiv“ und aus dem Konzept ALLTAG zum Beispiel „gleichförmig“ und „ereignislos“. Beim Inputspace MUSIK erweisen sich vor allem die gestalterischen Mittel bzw. musikalischen Parameter als relevant. Die Elemente werden nun im Blend kombiniert („composition“), verdichtet („compression“) und verschiedene Kombinations- und Anwendungsszenarien durchgespielt („elaboration“), wobei auch hintergründige Wissensstrukturen („frames“) aktiviert und einbezogen werden („expansion“) – im gegebenen Kontext beispielsweise Wissen zur Musikinterpretation, Kenntnisse romantischer Kompositionen und Alltagserfahrungen. So entstehen schließlich emergente Strukturen, die den Rückschluss erlauben, dass eine dynamisch-agogisch abwechslungsreiche und stärker kontrastierende Spielweise statt eines gleichförmigen Tempos und einer einheitlichen Dynamik gewünscht ist (vgl. Abb. 38).

Abb. 38 Blending Beispiel 1



Dass dieser Schlussprozess nicht selbstverständlich und die Metapher damit auch nicht als konventionell, sondern zumindest als kreativ einzustufen ist, ist auch an ihrer kommunikativen Einbettung abzulesen: Zum einen wird die Gegenüberstellung von

ROMANTIK und ALLTAG in einen größeren Kontext eingebunden, indem sie mit Erfahrungen in anderen Lebensbereichen in Verbindung gebracht wird („ich HOFF, dass de dis im leben AUCH nich machst“, 255). Zum anderen werden die musikalischen Merkmale, auf die die Metapher abzielt, zusätzlich durch gestisch und mimisch unterstütztes Vorsingen verdeutlicht. So kontrastiert der Professor in seinem Singen die gewünschte expressiv-romantische Gestaltung mit der kritisierten nüchtern-monotonen Spielweise. Dass er dabei von „Vortäuschen“ spricht, ist vermutlich so zu verstehen, dass die Studentin die gewünschte expressive Spielweise zunächst verfolgt, dann aber nicht konsequent weiterführt, sondern an Ausdrucksstärke nachlässt, sodass der Eindruck entsteht, die musikalisch dargestellten Gefühle seien nicht „wahrhaftig“, sondern nur „vorgetäuscht“.

Auch beim nachfolgenden Beispiel aus LFSE100214 erweist sich die Blending-Theorie als hilfreiches Erklärungsmodell für die Erschließung innovativer Metaphorik. Gleichzeitig wird hier auch deutlich, wo die Grenzen und Probleme beim Einsatz innovativer Metaphern liegen:

97	LF	ja? und ehm (--) dass jetzt IRgendwie - (.) wie soll ich dis Sagen, (.) ich würde da keine philosophIE draus machen, sondern einfach sagen, liebe LEUTE, dis is ne komische <u>TONfolge</u> , und man kann se nich SINGen, und eh (.) ich <u>MACH</u> (jetzt), ich <u>ZEIGS</u> einfach, so wie se <u>IS</u> ;	palm up open hand wiederholt palm up open hands (Beats)	<i>Zeigen von „nichts“</i>
98	SE	hm_HM,		
99	LF	(-) ja? <u>so. (.) BLAU, is BLAU.</u> ja? aber nich <u>so °hhh A: . ja?</u>	Zeigen auf die Farbe seiner Jacke auffälliges Zeigen mit der gespreizten Hand auf die Farbe seiner Jacke	
100		((Lachen 1))		
101	LF	ja,=is ja praktisch nur die <u>EINleitung</u> , kannste auch SAGEN, oKAY, da is jetzt natUR, (hier is halt) ein BERGpanorama, ja? die ziege tanzt ja meist in den BERgen, und da kann man halt wenn man so <u>BERGwipfel sieht</u> , da KANN	palm up open hand, Schulterzucken Nachzeichnen der Bergwipfel	<i>„nichts weiter“ Verdeutlichung seiner inhaltlichen Interpretation</i>

- man halt jetzt <<dim>erstmal
(irgendwie) nix erKENnen.>
- 102 SE <<nickend>hm_HM,>
- 103 LF so; versuch doch NOCHmal, (3) läuft ein paar
und nimm ma son bisschen das Schritte weg vom
beSONdere raus. Notenständer
- 104 SE wie? also (.) das beSONdere? also
jetzt nich zu viel MACHen wollen;
oder
[was,]
- 105 LF [<<f>jâ.>] Verdeutlichung
EINFach, SPIEL einfach mal, so läuft zwei Schritte des
sag mal GEhende viertel, vor und zurück *gewünschten
Tempos über
das eigene
Laufen*
- 106 SE hm_HM,
- 107 LF ja? und (.) einfach auf auf den Betonungsbogen
ZWEIten takt hin;

Der Professor LF fordert die Studentin SE im gegebenen Ausschnitt zu einer natürlicheren, schlichteren Gestaltung des gespielten Ausschnitts auf. Die Konzeptualisierung von MUSIK als NATUR ist zwar etabliert, wird hier jedoch nicht direkt aufgerufen. Stattdessen setzt LF die musikalische Interpretation negativ mit dem Konzept PHILOSOPHIE in Beziehung. Diese Metapher ist unkonventionell und bedarf daher einer aufwendigeren kommunikativen Einbettung bzw. Erläuterung, die sich über einen längeren Gesprächsabschnitt (97-107) hinzieht:

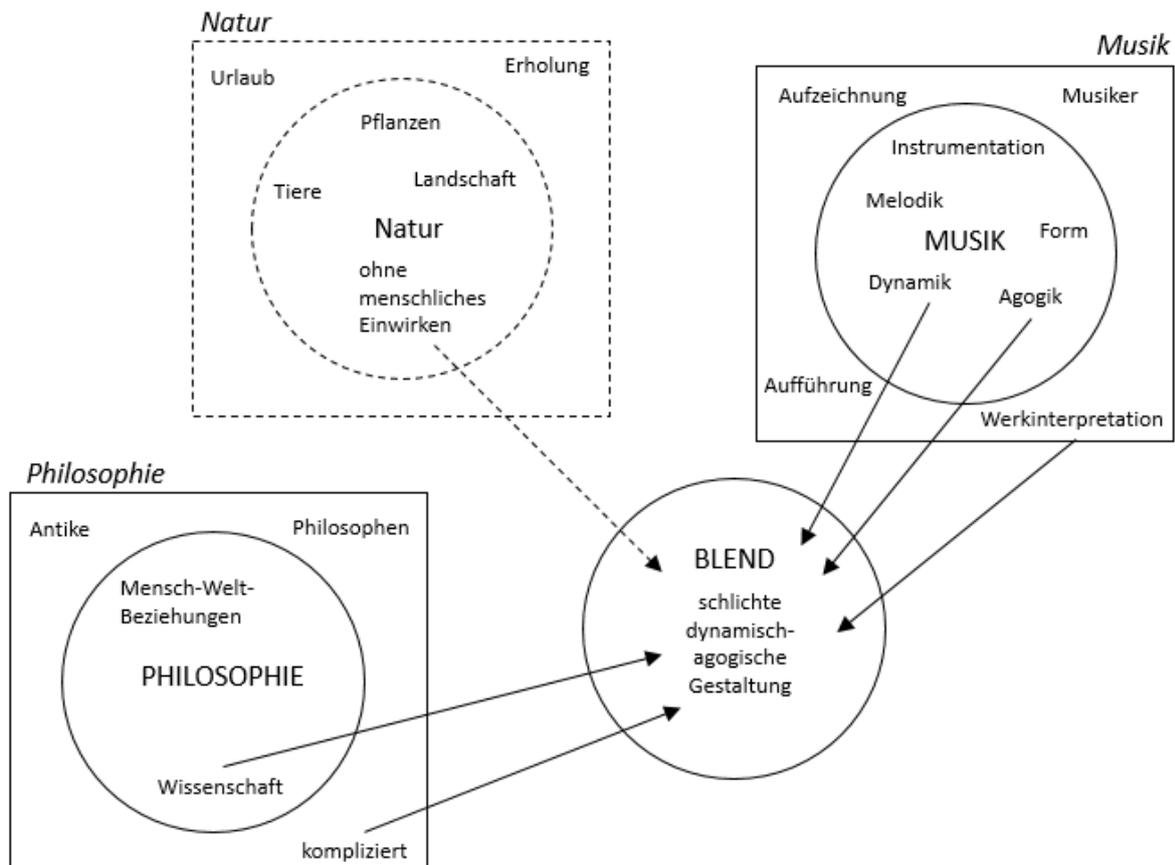
Zunächst wird die Metapher metakommunikativ mit „wie soll ich dis SAgen“ (97) eingeleitet, was bereits auf ihre kommunikative Relevanz einerseits und Erklärungsbedürftigkeit andererseits hinweist. Anschließend erklärt LF, dass „keine philoSOPHIE“ aus dem Gespielten gemacht werden solle, sondern die Tonfolge zu zeigen sei, „wie sie ist“ (97). Relevantes Merkmal von PHILOSOPHIE könnte dabei „wissenschaftlich“ sein und aus dem Hintergrundframe außerdem die Information aktiviert werden, dass die Philosophie als Wissenschaft von den komplexen Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt komplex und auch kompliziert ist. Der Zusatz „ich ZEIGS einfach, so wie se IS“ verweist außerdem auf das nicht direkt angesprochene Konzept NATUR, dessen relevantes Merkmal hier vor allem „ohne menschliches Einwirken“ wäre. Der Gegensatz von Philosophie und Natur wird nachfolgend durch eine gestische Metapher, bei der die musikalische Gestaltung als ZEIGEN konzeptualisiert wird, nochmals verdeutlicht: LF zeigt

erst durch einfaches Anfassen und anschließend durch eine auffällige, übertriebene Zeigegeste auf die Farbe seiner Jacke (99),⁴⁴⁰ übertragen auf die musikalische Interpretation verweist dies auf eine favorisierte schlichte Demonstration der musikalischen Inhalte gegenüber ihrer komplizierten Ausdeutung. Danach nimmt er Bezug auf den (mutmaßlichen) Inhalt des Stückes, den er bereits an früherer Stelle im Gespräch aus dem programmmusikartigen Titel „Danse de la chèvre“ abgeleitet hat (vgl. LFSE100217 27 f.), um so erneut seine Forderung nach Einfachheit zu bekräftigen: So sei auf dem der Einleitung zugrundeliegenden Bild zunächst „nix [zu] erKENnen“ (101), womit LF vermutlich wiederum auf eine schlichte musikalische Gestaltung anspielt. Abschließend fordert LF die Studentin auf, den gespielten Ausschnitt zu wiederholen und dabei „das beSONdere“ herauszunehmen (103).

Als Inputspaces können hier somit MUSIK und PHILOSOPHIE und MUSIK und NATUR gelten, wobei NATUR als Konzept nur negativ erschlossen werden kann, nicht aber explizit erwähnt wird (Darstellung mit durchbrochener Linie, s. Abb. 39). Ähnlich wie im zuvor beschriebenen Beispiel muss anschließend im Blend MUSIK mit PHILOSOPHIE und mit NATUR so in Beziehung gesetzt werden, dass Rückschlüsse auf die konkreten gestalterischen Mittel bzw. musikalischen Parameter möglich sind:

⁴⁴⁰ Die nonverbale Metapher ist hier außerdem durch das hinweisende Deiktikon „so“ in die Äußerung semantisch integriert, was nach Müller/Tag als weitere „foregrounding activity“ zu werten ist (vgl. Müller/Tag 2010, S. 96).

Abb. 39 Blending Beispiel 2



Trotz dieser aufwendigen kommunikativen Einbettung und Ausgestaltung der Metapher wird das Anliegen von LF offenbar für SE nicht hinreichend deutlich. Denn auf die Aufforderung in 103 reagiert sie mit der Rückfrage „wie? also (.) das beSONdere?“ (104) und übersetzt die unkonventionelle komplexe Metapher dann in die vereinfachende Aussage „also nich zu viel MAchen wollen“ (104), die LF in 105 bestätigt. Dem größeren assoziativen Gehalt und Eigenwert kreativer bzw. innovativer Metaphern steht also das Problem ihrer Verständlichkeit und damit dem kommunikativen Pragmatismus entgegen, was ihre Seltenheit im Untersuchungskorpus erklärt.

Häufiger als die beschriebenen kreativen bzw. innovativen Metaphern sind solche metaphorischen Ausdrücke nachzuweisen, die weder als lexikalisiert noch als usuell nachgewiesen werden konnten, deren Grad an Kreativität aber gleichzeitig gering einzuschätzen ist, da sie in enger Nachbarschaft zu lexikalisierten Metaphern stehen und/oder sich gut in bestehende Konzeptstrukturen einfügen.⁴⁴¹ Dies ist beispielsweise bei

⁴⁴¹ Es wurden 144 dieser nicht-lexikalisierten, aber auch nicht als innovativ bzw. kreativ zu wertenden Metaphern im Korpus nachgewiesen.

„auspacken“ (dynamische Steigerung, vgl. „öffnen“), „grell“ (Klangfarbenbeschreibung, vgl. „hell“), „anhalten“ und „stecken bleiben“ (starke Temporeduktion, vgl. „stehen bleiben“) oder „Anstieg“ (dynamische Steigerung, vgl. „wachsen“, „größer werden“) der Fall.⁴⁴² Komplexere Schlussprozesse sind hier nicht zu erwarten und werden auch nicht durch aufwendigere metakommunikative Einbettungen nahegelegt. Denkbar ist daher auch, dass es sich in einigen dieser Fälle bereits um usuelle oder möglicherweise sogar lexikalisierte Metaphern handelt, die als solche im Rahmen dieser Studie aber nicht nachgewiesen werden können.

8.4 Multimodalität musikbezogener Metaphorik

Die Untersuchungen unter 7.2 und 8. haben gezeigt, dass sich die musikbezogenen Metaphern im gestischen sowie im verbalsprachlichen Modus manifestieren, wobei einige – wie beispielsweise die Richtungs- oder Öffnungsmetapher – sich in beiden Modalitäten in festen sprachlichen und gestischen Mustern konventionalisiert haben. Dass eine Metapher in verschiedenen Modi auftritt, macht sie aber noch nicht zu einer multimodalen Metapher, sondern, wie unter 4.3.3.2 erläutert, wird von multimodaler Metaphorik nur dann gesprochen, wenn der Quell- und der Zielbereich einer Metapher unterschiedlichen Modalitäten entstammt (vgl. Forceville 2009, S. 24), die Modi also bei der Konstruktion einer Metapher direkt zusammenwirken. In der Alltagskommunikation treten multimodale Metaphern typischerweise auf, wenn ein verbal beschriebener abstrakter Redegegenstand (Zielbereich) durch eine bildhaft-konkrete Geste (Quellbereich) dargestellt wird (vgl. Cienki/Müller 2013, S. 1770). Ein Beispiel dafür wäre die Konzeptualisierung von ZEIT als RAUM in Form einer nach vorne gerichteten Zeigegeste bei gleichzeitigem verbalen Redegegenstand „Zukunft“.

Hinsichtlich der musikbezogenen Metaphern ist die Beurteilung, in welchen Fällen multimodale Metaphern vorliegen, abhängig davon, ob Musik als eigenständiger Modus angesehen wird oder nicht. Forceville definiert „Modus“ als Zeichensystem: „As a first approximation, let us say that a mode is a sign system interpretable because of a specific perception process.“ (Forceville 2009, S. 22). Musik wertet er dabei ebenso als eigenständigen Modus wie Verbalsprache, Gesten, Bilder, Geräusche, Berührungen oder Gerüche. Er räumt aber gleichzeitig ein, dass die Modi in ihrem Status als Zeichensystem nur partiell miteinander vergleichbar sind und sich zudem überschneiden können. Daher

⁴⁴² Einzelnachweise s. Anhang III.

kommt er zu dem Schluss, dass eine allgemeingültige und abschließende Definition von „Modus“ nicht möglich ist (vgl. Forceville 2009, S. 22/23). Gegen die Wertung von Musik als Modus spricht zwar, dass Musik – wie ausführlich unter 1.1 dargelegt – aufgrund der beschränkten Möglichkeit zur außermusikalischen Referenz nur mit Einschränkungen als vollwertiges Zeichensystem anzusehen ist. Andererseits haben die Untersuchungen unter 7.1 gezeigt, dass musikalische Äußerungen wie Singen oder Instrumentalspiel in die Verbaläußerungen integriert und für ihr Verständnis unverzichtbar sind. Aus diesem Grund soll Musik hier als eigenständiger, von anderen akustischen Erscheinungen wie Geräuschen abzugrenzender Modus betrachtet werden, der zwar durch die fehlende denotative Funktion keinen Quellbereich von Metaphern beschreiben kann, der aber die Zielbereiche musikbezogener Metaphern wie Dynamik, Agogik/Tempo oder Melodik exemplifiziert⁴⁴³ und so einen notwendigen Teil musikbezogener Metaphern bildet.⁴⁴⁴

In diesem Sinn können alle im Korpus ermittelten musikbezogenen Metaphern als multimodale Metaphern bestimmt werden, da ihr Zielbereich immer musikalischer und ihr Quellbereich entweder gestischer oder verbaler Natur ist. So wird beispielsweise beim Betonungsbogen das gestisch dargestellte Quellkonzept ENTWICKLUNG auf die musikalisch realisierten Zielkonzepte DYNAMIK und AGOGIK bezogen oder mit dem Ausdruck „rund“ verbal das Quellkonzept OBJEKT/GEFÄSS mit dem musikalischen Zielkonzept KLANGFARBE verbunden. Verbinden sich dabei Gestik und Musik zu einer multimodalen Metapher (wie beim spielbegleitend ausgeführten Betonungsbogen), so geschieht dies im Allgemeinen zeitlich synchron, werden hingegen Verbalsprache und Musik miteinander zu einer multimodalen Metapher verbunden, so geschieht dies notwendigerweise asynchron vor oder nach dem Instrumentalspiel oder Singen, da das Sprechen während des Spielens nicht verständlich bzw. nicht möglich wäre.

Ebenso verbreitet wie diese „einfache“ Art multimodaler Metaphern sind im Untersuchungskorpus solche, die nicht nur zwei, sondern drei Modi miteinander verbinden, indem gleichzeitig gestisch und verbalsprachlich auf musikalische Zielkonzepte Bezug genommen wird, was wiederum notwendigerweise asynchron zur gespielten/gesungenen Musik geschieht. Die Verbindung von Gestik und Verbalsprache zur metaphorischen

⁴⁴³ S. auch unter 1.1.

⁴⁴⁴ Die Abgrenzung ist schon allein deswegen notwendig, weil nur Musik alle genannten musikalischen Parameter ausbilden kann und sich entsprechend durch einen spezifischen Perzeptionsprozess auszeichnet. So können andere Lautäußerungen wie Geräusche, Einzellaute etc. zwar in unterschiedlicher Dauer und Lautstärke auftreten, bilden aber beispielsweise keine Melodien, Harmonien oder Formen, s. dazu auch unter 8.1.3/GERÄUSCHE.

Referenz auf Musik lässt sich beispielsweise am nachfolgenden Ausschnitt aus LRSD080515 nachzuvollziehen:

381	KO	[<u>((spielt 1))</u>] <u>((spielt 1))</u> [<u>((spielt 2))</u>]	<u>öffnende Geste</u>	<i>Vorwegnahme Verbalteil</i>
382	LR	[Öffnen, (---) wie ein SÄNger,]		
383	SD	<u>((spielt 23))</u>	öffnende Geste kleine Stromgesten Intensitätsgeste, leichte Beats	

Der Professor LR animiert den Studenten SD im gegebenen Ausschnitt zu einem voluminösen Klang, den er sowohl gestisch als auch verbal mit der Gefäßmetapher „öffnen“ umschreibt. Die metaphorische Geste führt er dabei während des Klaviervorspiels der Korrepetitorin aus, sie geht also der Verbalmetapher, die er kurz vor dem Instrumentaleinsatz von SD positioniert, voraus. Diese Form der gestischen Antizipation von Verbalsprache wurde bereits vielfach in der Multimodalitätsforschung beschrieben und kann als typisch für die multimodale Konstruktion im Allgemeinen und für multimodale Metaphern im Speziellen gelten (vgl. z. B. Mondada 2018, S. 93/94; vgl. Cienki/Müller 2008, S. 10). Semantisch betrachtet verhalten sich Gestik und Verbalsprache redundant bzw. koexpressiv zueinander; die Geste unterstreicht auf der visuellen Ebene die verbalsprachliche Aussage und vereinfacht so die Aufnahme der Information. Semantische Redundanz stellt bei den multimodalen Metaphern in den untersuchten Gesprächen somit den Normalfall dar. Wie auch Cienki/Müller in einer exemplarischen Analyse zeigen, ist es aber möglich, dass in Verbalsprache und Gestik unterschiedliche Metaphern vorliegen, die Informationen aus den beiden Modalitäten sich also komplementär zueinander verhalten (vgl. Cienki/Müller 2008, S. 8 f.; vgl. auch Bresse/Ladewig/Müller 2013, S. 1111).⁴⁴⁵ Im Korpus konnte diese Art komplementärer multimodaler Metaphorik in Einzelfällen nachgewiesen werden. Dabei fanden sich einerseits Metaphern, bei denen die gestische Metapher durch Fokussierung anderer Aspekte im selben Konzept nur eine geringfügig andere Akzentuierung der Verbalmetapher herbeiführt. Andererseits ließen sich multimodale Metaphern nachweisen, bei denen die gestische und verbale Metapher unterschiedlichen Konzepten entstammen und somit eine größere semantische Differenz

⁴⁴⁵ S. auch unter 4.2.2.3.

aufweisen. Als Beispiel für ersteren Fall soll der folgende Ausschnitt aus LHSR130214 dienen:⁴⁴⁶

<p>411 LH [sonst is] alles GUT, auch mit intonaTION, mach dich NICH verrückt; (klingt alles WUNderbar.) ((schaut in die Noten 1)) jetzt <u>wieder AUSpacken.</u></p>	<p>öffnende Geste</p>	<p><i>Verweis auf lauter, mehr Ausdruck</i></p>
<p>412 SR ((spielt 5)) ((bricht ab)) oh=SORry.</p>	<p>Betonungsbogen, beginnend mit Zeigegeste nach unten, dann aufsteigend</p>	

Der Professor nutzt in diesem Ausschnitt die Verbalmetapher „AUSpacken“ (413) sowie zeitlich synchron dazu die öffnende Geste, um die Studentin SR zu einer dynamischen Steigerung aufzufordern. Beide Metaphern entstammen dem Quellkonzept GEFÄSS/OBJEKT, betonen jedoch unterschiedliche Aspekte: Wie unter 7.2.3.2 beschrieben, erinnert die öffnende Geste in ihrer Form an einen sich aufrichtenden Menschen oder eine sich öffnende Blüte, die Darstellung verweist also nicht nur auf das Element der Öffnung, sondern auch auf den Aspekt der Vergrößerung. Demgegenüber wird mit dem Verbal Ausdruck „auspacken“ eher die Assoziation mit einem Gefäß hergestellt, aus dem etwas herausgeholt und so sichtbar gemacht wird. Es werden somit zwei unterschiedliche Aspekte des gleichen Konzepts aufgerufen, um Lautstärkeentwicklung metaphorisch zu beschreiben.

Im nachfolgenden Ausschnitt aus LRSD080515 werden hingegen zwei unterschiedliche Konzeptualisierungen in Gestik und Verbalsprache genutzt, um Anweisungen zur musikalischen Gestaltung zu geben:⁴⁴⁷

<p>87 LR <u>is auch MANCHmal so</u>, wenn du dann irgendwie was, in <u>anführungszeichen BINden</u> willst, oder WEICH spielen willst, dass</p>	<p>zeigt rechts davon in die Luft malt Anführungszeichen in die Luft</p>	<p><i>Bezug auf „rechte“ Seite der Noten</i></p>
--	--	--

⁴⁴⁶ Vgl. z. B. auch LGSD270114 189; LFSE100214 112.

⁴⁴⁷ Vgl. z. B. auch LHSR130214 275; LGSD270114 126.

	dann auch die die <u>verBINDung</u> von den tönen plötzlich <u>wieder</u> <u>statisch werden</u> . (.) ne? (.) also eh ((spielt 3)) das is zu eh (.)	Handflächen aneinander gerade Linie mit flacher Hand (saggital) weg vom Körper	„Verbindung“ „statisch“ Spielen: Nachahmen
88	SD [hm_HM,]		
89	LR [<u>DURCH</u>]gedrückt, [(lieber,)]	schiebt Hand nach vorne, Handfläche senkrecht (Schieben eines Objekts)	„durchgedrückt“
90	SD [hm_HM,]		
91	LR <u>dass die töne auch IM bogen</u> , ((spielt 8)) <u>also dass die auch DA drin</u> <u>irgenwie ne chance haben</u> , (-)	rotierende Geste rotierende Geste	„weitergehen“, „im Fluss“ Spielen: Vormachen
92	SD ja.		
93	LR sich ABzulegen.		

Der Professor LR kritisiert im gegebenen Ausschnitt, dass die gespielten Töne zu „statisch“ seien (87), also zu wenig Entwicklung aufweisen und entsprechend „DURCHgedrückt“ (89) klingen würden. Stattdessen wünscht er sich, dass die Töne einen „bogen“ (91) bilden und so ein dynamisch-agogischer Zusammenhang bzw. Spannungsverlauf entsteht. Zeitgleich zu der verbalen Bogenmetapher führt LR in 91 die rotierende Geste aus. Wie unter 7.2.3.2 erläutert, wird diese eingesetzt, um mittels der ikonischen Darstellung eines sich vorwärts bewegenden Objekts zu einem schnelleren, durchgehenden Tempo zu animieren. Die gestische Metapher liefert somit die zusätzliche Information, dass nicht nur ein größerer musikalischer Zusammenhang hergestellt werden soll, sondern auch ein schnelleres, durchgehendes Spieltempo zu wählen ist. Dabei sind die beiden metaphorisch vermittelten Spielanweisungen nicht losgelöst voneinander: So lässt sich mit einem zügigeren Tempo auch leichter eine musikalische Entwicklung darstellen; wirken die Töne durch ein zu langsames Tempo hingegen vereinzelt, ist auch nur schwerlich ein Zusammenhang herzustellen und die Töne klingen statisch – wie LR in 87 bemängelt. Entsprechend ist es plausibel, hier nicht von zwei voneinander unabhängigen multimodalen Metaphern mit jeweils zwei Modi, sondern von einer komplexen multimodalen Metapher auszugehen, die den gestischen, den verbalen und musikalischen Modus einschließt. Sie ermöglicht es dem Professor in nur einer kommunikativen Handlung, mehrere Informationen zu vermitteln und zeugt entsprechend von einer effizienten Unterrichtskommunikation. Für den Studierenden

besteht dabei die Anforderung, unterschiedliche Informationen aus verschiedenen Modalitäten gleichzeitig aufzunehmen, daher ist anzunehmen, dass komplexe multimodale Metaphern auch mit einer erhöhten kognitiven Präsenz einhergehen (vgl. Müller/Tag 2010).

8.5 Zusammenfassung

Die Untersuchungen zur musikbezogenen Konzeptualisierung haben gezeigt, dass im Kontext des Instrumentalunterrichts Musik zumeist nicht in ihrer Gesamtheit beschrieben wird, sondern auf einzelne musikalische Parameter Bezug genommen wird. Im Vordergrund stehen dabei die Zielkonzepte DYNAMIK, AGOGIK/TEMPO, KLANGFARBE und ARTIKULATION. Dies ist im Zusammenhang mit der Rolle der Interaktanten als Musikinterpreten zu sehen, so unterliegen die genannten Parameter stärker der musikalischen Gestaltungsfreiheit als beispielsweise Melodik oder Harmonik, die fixe Eigenschaften der Komposition beschreiben. Als Quellkonzepte dominieren OBJEKT/GEFÄSS, BEWEGUNG/STROM, ARCHITEKTUR/ RAUM, ORGANISMUS, SPRACHE und MATERIAL/SUBSTANZ. Eine systematische Gegenüberstellung dieser Ergebnisse mit jenen früherer Untersuchungen zur musikbezogenen Metaphorik (Störel 1997; Stumpf 1996; Kleinen 1994) ist aufgrund von Abweichungen im Studiendesign nur bedingt möglich. Insbesondere die letztlich nicht vollständig objektivierbare Zuordnung von Metaphern zu übergeordneten Konzepten bzw. Bereichen erweist sich dabei als Grundproblem in der Anwendung von Metapherntheorien.⁴⁴⁸ Dennoch legt ein vorsichtiger Vergleich nahe, dass die Konzepte STROM, ORGANISMUS, SPRACHE, ARCHITEKTUR/RAUM und VISUELLES Konstanten abendländischer Musikbeschreibung in unterschiedlichen Handlungskontexten bilden. Kontextbedingt scheint hingegen der häufige Einsatz von Gefäß-/Objekt- und Bewegungsmetaphern im Korpus zu sein. Sie werden vorrangig zur Beschreibung von Tempo- und Dynamikveränderungen verwendet und nehmen dabei in vielen Fällen gleichzeitig auf konkrete instrumentenspezifische und körperliche Prozesse wie Luftführung oder Fingerbewegungen Bezug.

Neben der Fokussierung auf einzelne musikalische Parameter thematisieren die Professoren auch übergeordnete musikalische Strukturen, die mehrere musikalische Gestaltungsmittel gleichzeitig betreffen. Diese übergeordneten Quellkonzepte erlauben Rückschlüsse auf die zugrundeliegenden Musikauffassungen. So wird Musik in den untersuchten Gesprächen

⁴⁴⁸ Dies gilt nicht nur für die hier zugrunde gelegte kognitive Metapherntheorie, sondern ebenso für die Bildfeldtheorie nach Weinrich, an der Störel und Stumpf sich orientieren.

häufig als ENTWICKLUNG oder ERZÄHLUNG konzeptualisiert, die Spannungsverläufe mit Höhe- und Zielpunkten aufweist. Darüber hinaus erscheint Musik einerseits als natürliches Gebilde (NATUR/ORGANISMUS), das eine eigene Logik und Struktur aufweist, die durch den Interpreten nicht mit gestalterischen Mitteln überdeckt werden dürfe. Andererseits wird deutlich, dass Musik als Kunstwerk aufgefasst wird (KUNST/GESTALTUNG), das bewusst geformt werden muss und das Ausdruck künstlerischer Individualität ist. Außerdem werden Musik häufig Charakter- und Stimmungsmerkmale zugeschrieben (CHARAKTER/ STIMMUNG), die durch unterschiedliche musikalische Mittel wie Dynamik, Agogik, Artikulation oder Klangfarbe gestalterisch umgesetzt werden müssen.

Die musikbezogenen Konzeptualisierungen manifestieren sich in verbalsprachlichen wie gestischen Metaphern. Auffallend ist dabei ein hohes Maß an Konventionalisierung, das sich nicht nur in den genannten etablierten Konzeptverbindungen, sondern auch in einem festen Repertoire verbaler und nonverbaler Metaphern niederschlägt. Auf gestischer Ebene sind damit die schon unter 7.2 beschriebenen rekurrenten und emblematischen Gesten, auf verbalsprachlicher Ebene interaktionsspezifische Lexikalisierungen und terminologisierte Metaphern angesprochen. Während sich erstere nur in der mündlichen Interaktion zwischen ausübenden Musikern konventionalisiert haben, sind letztere auch in fachspezifischen Wörterbüchern und Lexika definiert. In den Unterrichtsgesprächen dienen die interaktionsspezifischen Lexikalisierungen dabei primär der Beschreibung gestalterischer Aspekte, demgegenüber werden die terminologisierten Ausdrücke vor allem für die Bezugnahme auf strukturelle und/oder theoretische Aspekte des gespielten Werks genutzt. Gegenüber den konventionellen Metaphern stellen kreative und innovative Metaphern im Korpus eine Seltenheit dar, was sich mit einer auf Effizienz ausgerichteten Unterrichtskommunikation begründen lässt. Durch ihre notwendigerweise aufwendigere kommunikative Einbettung – beispielsweise in Form von metakommunikativen Erläuterungen oder zusätzlichem Vorsingen bzw. Vorspielen – sind innovative bzw. kreative Metaphern andererseits aber auch kommunikativ vordergründig und werden somit als besonders relevante Information wahrgenommen.

Musikbezogene Metaphern verbinden einen verbal oder gestisch beschriebenen Quellbereich mit einem musikalischen Zielbereich und können somit als multimodale Metaphern gelten. Häufig werden im Korpus dabei drei Modalitäten – Gestik, Verbalsprache und Musik – zur Konstruktion multimodaler Metaphern gebraucht, wobei die semantische Beziehung zwischen Gestik und Verbalsprache redundant oder komplementär gestaltet sein

kann. In letzterem Fall kann eine ergänzende Information durch die Hervorhebung eines anderen Aspekts im gleichen Konzept oder durch eine abweichende Konzeptualisierung gegeben werden. Multimodale Metaphern ermöglichen so eine ökonomische Informationsvermittlung und zeichnen sich gleichzeitig durch eine hohe Komplexität aus.

9 Ergebnisse und Ausblick

Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit war die Frage, wie im hochschulischen Instrumentalunterricht die Verständigung über den Gegenstand *Musik* erfolgt und welche kommunikativen Ressourcen dafür genutzt werden. Diese Fragestellung ist dabei vor dem Hintergrund des Verbalisierungsproblems musikalischer Sachverhalte zu sehen, das im Zentrum der Forschung zur musikbezogenen Sprache steht. Die Schwierigkeiten bei der Musikbeschreibung werden dabei vor allem mit dem Problem, die ästhetische Erlebnisebene von Musik durch das denotative System der Sprache zu erfassen, begründet. Sie münden nicht selten in der Feststellung, dass dies gar nicht möglich sei und stattdessen auf das Exemplifizieren musikalischer Inhalte durch das Musizieren selbst zurückgegriffen werden müsse. Demgegenüber scheint es allgemein unproblematisch zu sein, formale Strukturen musikalischer Werke zu beschreiben. Nach gängiger Forschungsmeinung haben sich daher zwei Redemodi über Musik etabliert: auf der einen Seite die terminologische Sprache, die sich durch fachsprachliche Terminologie und Präzision auszeichnet und der Beschreibung formaler Strukturen dient, auf der anderen Seite die poetische Sprache, die als verbale Annäherung an die Inhalts- und Erlebnisebene von Musik gelten kann und mit der vor allem Subjektivität und kreative Metaphorik in Verbindung gebracht werden.

Ob diese Aufteilung so haltbar ist und ob sie sich in realen Sprachdaten niederschlägt, ist in der empirischen Forschung allerdings bisher wenig beleuchtet worden. Ungeklärt ist auch, inwieweit Unterschiede hinsichtlich der Verbalisierung in verschiedenen Interaktionskontexten bestehen und ob musikalische Fachsprache überhaupt einheitlich beschrieben werden kann oder ob nicht vielmehr (mindestens) eine musikpraktische und eine musikwissenschaftliche Fachsprache anzunehmen sind.

Neben allgemeinen Abhandlungen hat sich die empirische Forschung zur musikbezogenen Sprache bislang eher Einzelaspekten, vor allem der Terminologearbeit und der musikbezogenen Metaphorik, gewidmet. Eine Sichtung bestehender Forschungsergebnisse konnte dabei zeigen, dass Raum-, Architektur-, Strom-, Körper-, Sprach- und Farb- bzw. Lichtmetaphern als Grundstock der Musikbeschreibung in musikbezogenen Textsorten gelten können. Zur mündlichen Kommunikation unter Musikern liegen bisher nur zwei ältere Arbeiten vor. Sie untersuchen den Probenkontext und stellen dabei insbesondere die Exklusivität des Sprecherkreises, Besonderheiten in der Rollenverteilung zwischen den Gesprächsteilnehmern sowie den empraktischen Charakter und den damit verbundenen Gebrauch nonverbaler Ressourcen in den Gesprächen heraus.

Für den bisher nicht sprachwissenschaftlich untersuchten hochschulischen Instrumentalunterricht stellte sich vor dem beschriebenen Hintergrund die zentrale Frage, wie die Interaktanten dem genannten Verbalisierungsproblem begegnen und ob dabei die angenommenen Redemodi, die fachtypischen Konzeptualisierungen und/oder Termini relevant werden. Dabei ist zu bedenken, dass der Interaktionstyp sich durch den mündlichen Modus sowie den Vermittlungscharakter grundlegend von den bisher untersuchten textlichen Formen der Verständigung über Musik unterscheidet. Zum einen bietet die mündliche Nahkommunikation vielfältige Möglichkeiten der kontextuellen Referenz und der Verwendung verschiedener para- und nonverbaler Ressourcen, wie sie in den Arbeiten zur mündlichen Kommunikation unter Musikern angesprochen, wenn auch nicht näher ausgeführt werden. Zum anderen erfordert der pädagogische Kontext eine effizientere Kommunikation und gezieltere Verständnissicherung beim Gegenüber als sie beispielsweise beim Verfassen von Musikkritiken (die zumeist im Zentrum der Textuntersuchungen standen) nötig ist. Weiterhin sind Besonderheiten der Rollenverteilung der Interaktanten als Einflussfaktor zu bedenken. Diese befinden sich einerseits in einer pädagogischen Vermittlungssituation, können aber gleichzeitig beide als Professionelle ihres Faches gelten. Die Professoren verstehen sich zudem meist nicht primär als Lehrer, sondern vielmehr als Künstler, die in der Welt des Orchesters sozialisiert und meist auch weiterhin Teil davon sind.

Ausgehend von bestehenden Forschungsergebnissen zur musikbezogenen Sprache und den Vorkenntnissen und -annahmen zum Untersuchungskorpus konnte die Ausgangsfrage in Form von vier Arbeitshypothesen konkretisiert werden, die an dieser Stelle noch einmal wiederholt werden sollen:

1. Die Gespräche sind Ausdruck mündlicher Fachkommunikation unter ausübenden Musikern und weisen entsprechend fachspezifische Terminologie und fachtypische Metaphorik auf.
2. Die beidseitige Fachkenntnis und die Situationsgebundenheit der Gespräche erlauben außerdem die Verwendung innovativer Ad-hoc-Metaphorik.
3. Die fachspezifische Sozialisation und der intensive persönliche Kontakt haben zur Herausbildung interaktionsspezifischer Rituale und Praktiken geführt. Diese überschneiden sich mit kommunikativen Mustern, wie sie im Berufsorchester üblich sind.

4. Bedingt durch den schwer fassbaren Gesprächsgegenstand, den allgemein empirischen Charakter der Gespräche und aufgrund der Bedeutung von Imitationslernen, wird ein breites Repertoire an unterschiedlichen und miteinander verschränkten Gesprächsressourcen verwendet.

Die Analyse, welche theoretisch und methodisch auf den Erkenntnissen der kognitiven Metaphertheorie, der Gesprächsanalyse sowie der Multimodalitätsforschung aufbaute, konnte die Hypothesen bestätigen. Ihre zentralen Ergebnisse sollen im Folgenden zusammenfassend dargelegt und in Bezug auf die Ausgangsfragen, den Forschungsstand und die zugrunde gelegten theoretischen und methodischen Ansätze diskutiert werden:

9.1 Instruktionshandlungen

Die Kernphase der untersuchten Gespräche lässt sich strukturell als wiederholte Abfolge von den aus anderen Vermittlungskontexten bekannten IRE-Sequenzen (Initiation – Reply – Evaluation) beschreiben. Die Initiation besteht dabei zumeist in einer Spielaufforderung, die Reaktion darauf stellt das Spielen dar, das im darauffolgenden Schritt dann evaluiert wird. Wie von Mehan (1979a) für den schulischen Kontext beschrieben, werden dabei auch in der instrumentalen Unterweisung die Sequenzen so lange durch Wiederholungen erweitert, bis das gewünschte Ergebnis erzielt ist. Es lassen sich dabei jedoch interaktionsspezifische Besonderheiten ausmachen:

Während in den von Mehan beschriebenen erweiterten Sequenzen auf negative Evaluationen zumeist Wiederholungen oder Modifikationen der Aufgabenstellung folgen, reagieren die Studierenden in den untersuchten Gesprächen meist unmittelbar auf die negative Bewertung mit einer neuen Spielvariante des gleichen Abschnitts. Dies zeugt von ihrem hohen Professionalisierungsgrad, der sie in die Lage versetzt, aus einer negativen Evaluation eigenständig Verbesserungsmöglichkeiten abzuleiten.

Weiterhin können auch die positiven Evaluationen als Abschluss einer IRE-Sequenz ausbleiben. Stattdessen ist es üblich, dass der Professor den Studierenden über den behandelten Abschnitt hinaus weiterspielen lässt, wenn er keine weiteren Verbesserungswünsche hat, und erst wieder unterbricht, wenn er sich erneut kritisch äußern möchte. Dieses Verhalten deckt sich mit der Arbeitsweise des Dirigenten im klassischen Orchester, der ebenfalls nur für Kritik unterbricht und ansonsten größere Sinneinheiten spielen lässt, um den musikalischen Gestaltungsprozess nicht unnötig zu stören. Grundsätzlich liegt es in der Hand des Dirigenten, das Spielen zu beenden, die Orchestermusiker sind indessen angehalten, es bis zu einer Unterbrechung fortzusetzen, aber

nicht von sich aus einzustellen. Während eine solche hierarchische Organisation des Probenprozesses in Anbetracht der Anzahl der Beteiligten nachvollziehbar ist, wäre im instrumentalen Einzelunterricht durchaus auch eine abweichende Arbeitsweise denkbar. So wäre auch vorstellbar, dass die Studierenden ihr Spielen abbrechen, wenn sie Fragen oder Anmerkungen haben, oder aber der Professor darum bittet, nur einen bestimmten Abschnitt zu spielen und dies anschließend evaluiert. Es zeigte sich jedoch, dass die Professoren die Arbeitsweise aus ihrem Berufsalltag im Orchester übernehmen. Obgleich dies vermutlich nicht Folge geplanter Instruktion ist, kann es als Teil des Enkulturations- und Sozialisationsprozess der Studierenden in der Welt des Orchesters betrachtet werden. Offenbar sind sie mit dem Umgang auch bereits vertraut, denn sie verhalten sich zumeist dem beschriebenen Muster entsprechend.

Eine interaktionsspezifische Besonderheit stellt zudem der Einsatz nonverbaler Ressourcen im Rahmen von Evaluationen und Initiationen dar; er soll im Folgenden zusammenfassend vorgestellt werden.

9.2 Gebrauch kommunikativer Ressourcen

In den Gesprächen konnte ein vielfältiges Repertoire an kommunikativen Ressourcen nachgewiesen werden, wobei mit Ausnahme des Instrumentalspiels der Gebrauch nonverbaler Ressourcen fast ausschließlich durch den Professor erfolgt. Dieser ergänzt einerseits seine verbalsprachlichen Ausführungen um (gestisch unterstütztes) Vorsingen und Vorspielen und setzt andererseits Gestik und Singen parallel zum Instrumentalspiel der Studierenden ein, um diese zu unterstützen oder ihnen Anweisungen zu geben.

9.2.1 Singen und Spielen

Beim Einsatz in Spielpausen dienen Singen und Spielen zum einen der Identifikation von Stellen im Notentext und erfüllen somit die Funktion eines lokaldeiktischen Verweises, der eine Alternative zu Zeigegesten in die Noten oder Verbalbeschreibungen von Notentextstellen darstellt. Zum anderen und häufiger noch werden Singen und Spielen für die Illustration musikalischer Eigenschaften genutzt, wobei zwischen demonstrativem Einsatz mit dem Ziel des Nachspielens und imitierendem Einsatz zum Zweck der Negativevaluation unterschieden werden kann. Singen und Spielen stellen in diesen Funktionen eine notwendige Ergänzung verbaler Erläuterungen dar, was sich nicht nur auf funktional-pragmatischer, sondern auch auf semantischer und syntaktischer Ebene nachweisen lässt. So sind Singen und Spielen – wie es in der Vergangenheit für Gesten

bereits gezeigt werden konnte – in vielen Fällen auch Teil der syntaktischen und/oder semantischen Struktur der Äußerungen, die ohne Berücksichtigung dieser nonverbalen Ausdrucksformen syntaktisch unvollständig und/oder semantisch unterbestimmt wären.

Interpretiert man dieses Ergebnis aus Sicht der Multimodalitätsforschung, bedeutet diese funktionale und strukturelle Integration in die Verbalsprache, dass musikalische Ausdrucksformen, wie sie hier in Form von Singen und Spielen vorliegen, als vollwertiger Modus anzuerkennen sind, da der Einbezug für das Verstehen der Äußerungen unverzichtbar ist. Der musikalische Modus ist dabei von anderen akustischen Modi wie Geräuschen oder gesprochener Sprache aufgrund seines spezifischen Perzeptionsprozesses abzugrenzen und als eigenständig zu bestimmen. Denn während Geräusche sich primär durch Lautstärke, Dauer und Art der Erzeugung definieren, zeichnen sich musikalische Ausdrucksformen durch weitere, charakteristische Parameter wie insbesondere Melodik, Harmonik und Form aus. Für gesprochene Sprache sind zwar weitgehend die gleichen akustischen Parameter relevant, sie erlangen jedoch keine entsprechende Ausprägung und erfüllen zudem keine vergleichbare strukturbildende Funktion.⁴⁴⁹

Hinsichtlich des genannten Verbalisierungsproblems bestärkt das Ergebnis die These, dass die Vermittlung von Musik bzw. das Erfassen ihrer ästhetischen, über die formale Struktur hinausgehenden Inhalte durch Verbalsprache nur unzureichend möglich ist und die Exemplifikation musikalischer Eigenschaften durch Vorsingen und Vorspielen im Gegenzug unverzichtbar ist. Andererseits sind hier aber die besonderen Bedingungen und die Geschichte der Instrumentalausbildung an Musikhochschulen zu bedenken, die bis heute der Tradition der Meisterlehre verhaftet ist. Wie unter 3 beschrieben, gehen damit ausgeprägte Bewahrungstendenzen einher, welche auch die Interpretation zulassen, dass aufgrund mangelnder pädagogischer Reflexion am Imitationslernen festgehalten wird, obgleich andere Formen der Vermittlung möglicherweise effektiver wären. In diesem Fall wäre die zentrale Bedeutung musikalischer Illustrationen nicht auf die grundsätzliche Schwierigkeit, musikalische Inhalte verbalsprachlich zu erfassen, sondern eher auf Eigenheiten in der Instrumentalausbildung zurückzuführen. Das jahrhundertelange Festhalten an tatsächlich ineffektiven Methoden ist gleichwohl eher unwahrscheinlich, denkbar ist vielmehr, dass sich Imitationslernen eben gerade wegen des verbalsprachlich schwer beschreibbaren Gegenstandes so lange in der Instrumentallehre halten konnte. Eine

⁴⁴⁹ So wird durch die akustischen Parameter in der gesprochenen Sprache keine den musikalischen Formen entsprechende Struktur gebildet; ein wesentlicher Unterschied ist außerdem, dass in der Musik Zusammenklänge gebildet werden können, die wiederum die Ausbildung harmonischer Fortschreitungen ermöglichen. S. auch unter 1.1.2.

abschließende Klärung dieser Frage bedürfte jedoch einer umfassenderen Untersuchung unter Einbezug (instrumental)didaktischer Untersuchungsansätze.

9.2.2 Gestik

Der Gestengebrauch der Professoren zeichnet sich durch Übernahmen aus dem gestischen Repertoire von Dirigenten bei der Probenarbeit aus. Zum einen handelt es sich dabei um taktschlagende Gesten und zum anderen um rekurrente referentiell-ikonische Gesten, die im Dirigierkontext als expressive Dirigiergesten bekannt sind.

Taktschlagen dient bei der Probenarbeit vor allem der Synchronisation des Spieltempos, dem Anzeigen von Betonungen und der Orientierung im Takt. Im Untersuchungskorpus beschränken sich taktschlagende Gesten zumeist auf einfaches Taktschlagen ohne Schlagmuster zur Angabe der Taktart, was der Tatsache geschuldet ist, dass eine Orientierung im Takt beim solistischen Spiel, wie es im Instrumentalunterricht stattfindet, nicht nötig ist. Die taktschlagenden Gesten werden von den Professoren vor allem dann verwendet, wenn die Studierenden zu einem anderen Spieltempo animiert oder bei rhythmisch korrektem Spiel durch Anzeigen des Metrums unterstützt werden sollen. Anders als beim Dirigieren werden taktschlagende Gesten entsprechend auch nicht durchgehend, sondern nur partiell eingesetzt.

Die expressiven Dirigiergesten überschneiden sich formal teilweise mit alltäglichen rekurrenten Gesten, übernehmen im gegebenen Kontext jedoch eine musikspezifische Funktion. Sie stellen musikalische Entwicklungen oder Eigenschaften bildhaft dar, können also im Allgemeinen als ikonisch und zugleich metaphorisch gelten und lassen über die Bestimmung zugrundeliegender Bild- und Aktionsschemata Rückschlüsse auf musikbezogene Konzeptualisierungen zu. Diese wiederum dienen den Musikern als Hilfestellung bei der Interpretation und Gestaltung. Die expressiven Gesten werden von Dirigenten zumeist mit der nicht-dominanten linken Hand parallel zum Taktschlagen der rechten Hand ausgeführt. Im Korpus treten sie hingegen sowohl rede-, als auch sing- und spielbegleitend auf. Die Analyse des Zusammenspiels mit der Verbalsprache hat dabei gegenüber bestehenden Forschungsergebnissen zur expressiven Dirigiergestik zum Teil zu Abweichungen bei der Zuordnung der Bildschemata aufgezeigt. Besonders häufig sind in den Gesprächen referentiell-ikonische Gesten, die die Konzeptualisierung von TEMPO/AGOGIK als BEWEGUNG/STROM und von DYNAMIK als Eigenschaften und/oder Veränderungen von OBJEKTEN ausdrücken. Da bislang keine Untersuchungen zur Häufigkeit und Verteilung der expressiven Dirigiergesten im Probenkontext vorliegen,

waren vergleichende Betrachtungen zur Relevanz der verschiedenen Gesten für den jeweiligen Gebrauchskontext an dieser Stelle jedoch nicht möglich.

Auffallend ist im gestischen Repertoire der Professoren zudem das häufige Auftreten von Zeigegesten, die im Korpus unterschiedliche Funktionen erfüllen: Zeigegesten werden zur konkreten Bezugnahme auf Notentextstellen und Körper- bzw. Instrumententeile genutzt, metaphorisch zur Referenz auf Tonhöhe bzw. musikalische Verläufe eingesetzt, metonymisch verwendet, indem sie auf den Studierenden stellvertretend für das von ihm Gespielte gerichtet werden und können zudem eine diskurspragmatische Funktion erfüllen, indem sie zur Unterbrechung oder Aufmerksamkeitsfokussierung eingesetzt werden. Die Häufigkeit von Zeigehandlungen ist dabei nicht nur durch den empraktischen Charakter der Gespräche begründet, sondern ist auch mit der Flüchtigkeit des Redegegenstandes Musik zu erklären, der anders als visuelle Zeigeeziele nicht dauerhaft präsent bleibt. Die Referenz muss daher entweder durch einen exakten verbalen Verweis (z. B. das Nennen einer Taktzahl) oder durch Zeigehandlungen immer wieder hergestellt werden. Nonverbal kann dies durch Zeigegesten oder aber durch identifizierendes Singen/Spielen realisiert werden kann. Die gängige Forschungsmeinung, nach der nonverbale Zeigehandlungen bei endophorischem und exophorisch-symbolischem Gebrauch von Deiktika nicht zwingend notwendig sind, muss vor dem Hintergrund akustischer Zeigeeziele bzw. Referenzobjekte entsprechend ebenso revidiert werden wie die Vorstellung, dass nonverbale deiktische Referenz immer durch Zeigegesten erfolgt.

Eine Gesamtbetrachtung des gestischen Repertoires in den untersuchten Gesprächen zeigt, dass interaktionsspezifisch konventionalisierte gestische Ausdrucksformen gegenüber den in Alltagsgesprächen üblicherweise überwiegenden, singulären redegleitenden Gesten dominieren. Redegleitende Gesten zeichnen sich durch Polysemie aus, weshalb eine eindeutige Bedeutungszuweisung nur unter Einbezug der begleitenden Verbalsprache möglich ist. Dass sie hier eine insgesamt untergeordnete Rolle spielen, lässt sich somit einerseits durch den nonverbalen Handlungskontext begründen, in dem auf Verbalsprache vielfach verzichtet wird. Es zeugt aber auch von einer auf Effizienz ausgerichteten Unterrichtskommunikation, in der eindeutige Bedeutungszuweisungen in der gestischen Referenz gegenüber individuellem Ausdruck bevorzugt wird. Es lässt sich weiterhin als Folge der beschriebenen Orientierung am nonverbalen Repertoire von Dirigenten verstehen, die in Anbetracht internationaler und häufig wechselnder Besetzungen in Orchestern auf ein feststehendes gestisches Repertoire angewiesen sind.

9.3 Musikbezogene Konzeptualisierungen

Dass für die Beschreibung von Musik in den Gesprächen metaphorische Konzepte genutzt werden, war in Anbetracht des vieldiskutierten Verbalisierungsproblems und vor dem Hintergrund bestehender Forschung zu erwarten. Eine differenzierte Betrachtung, wie sie in der Vergangenheit bisher nicht vorgenommen wurde, konnte zeigen, dass dabei je nach musikalischem Zielkonzept unterschiedliche Quellkonzepte für die Beschreibung relevant werden. Im Vordergrund stehen die Zielkonzepte TEMPO/AGOGIK, DYNAMIK, KLANGFARBE und ARTIKULATION, was damit zu begründen ist, dass diese musikalischen Parameter stärker der musikalischen Gestaltungsfreiheit unterliegen als MELODIK, HARMONIK oder FORM, die als Struktureigenschaften von Kompositionen gelten können. Sie spielen in den Gesprächen nur am Rande eine Rolle, wenn interpretatorische Entscheidungen mit kompositorischen Merkmalen begründet werden. Als Quellkonzepte werden OBJEKT/GEFÄSS, BEWEGUNG/STROM, ARCHITEKTUR/RAUM, ORGANISMUS, SPRACHE, MATERIAL/SUBSTANZ und VISUELLES verwendet. Auffallend ist, dass insbesondere die im Korpus sehr produktiven Konzepte OBJEKT/GEFÄSS, BEWEGUNG/STROM und ORGANISMUS dabei nicht nur metaphorisch zu verstehen sind, sondern häufig auch konkret auf instrumentale und körperliche Prozesse beim Spielen referieren. So ist beispielsweise die Konzeptualisierung von musikalischem TEMPO als BEWEGUNG in Bezug auf das akustische Ereignis zwar metaphorisch zu werten, beim Spielen geht schnelleres Tempo aber auch konkret mit schnelleren Zungen- und/oder Fingerbewegungen einher. Ähnliches gilt auch für die Beschreibung von DYNAMIK als Größe bzw. Volumen (Eigenschaften von OBJEKTEN/GEFÄSSEN) und Kraft (Eigenschaften von ORGANISMEN), so ist für eine Steigerung der Lautstärke eine Erhöhung der Muskelkraft ebenso notwendig wie eine Vergrößerung des Luftvolumens bei der Tonerzeugung bei Blasinstrumenten. Die Konzeptualisierungen sind auf diese Weise für die Studierenden nicht nur assoziativ hilfreich, sondern auch eine konkrete Hilfestellung bei der Ausgestaltung der entsprechenden musikalischen Parameter.

Ein Vergleich der Ergebnisse mit bestehenden Untersuchungsergebnissen zu musikbezogener Metaphorik ist aufgrund abweichender Methodik und Systematik nur bedingt möglich,⁴⁵⁰ lässt aber dennoch vermuten, dass die Konzepte STROM,

⁴⁵⁰ Auf methodischer Ebene bestätigt die Untersuchung auch das grundsätzliche Problem der kognitiven Metaphertheorie, bei deren Anwendung bislang kein objektives Verfahren zur Identifikation und Zuordnung von Metaphern zu übergeordneten Quellkonzepten besteht (vgl. Gibbs 2015, S. 175/176).

ORGANISMUS, SPRACHE, ARCHITEKTUR/RAUM und VISUELLES Konstanten der Beschreibung abendländischer Musik aus der Zeit des 17. bis 20. Jahrhunderts bilden. Die Dominanz der Zielkonzepte OBJEKT/GEFÄSS, BEWEGUNG und ORGANISMUS im Korpus scheint demgegenüber durch den Fokus auf Blasinstrumente und die damit verbundenen körperlichen Prozesse bedingt zu sein.

Die Analyse konnte außerdem zeigen, dass Musikbeschreibungen sich im Korpus nicht nur auf einzelne musikalische Parameter, sondern auch auf übergeordnete musikalische Strukturen beziehen können, die mehrere Gestaltungsmittel involvieren. Im Vordergrund stehen bei diesen übergeordneten Quellkonzepten ENTWICKLUNG, ERZÄHLUNG, NATUR/ORGANISMUS, KUNST/GESTALTUNG und CHARAKTER/STIMMUNG. Zentral ist die Vorstellung, dass Musik eine Entwicklung darstellt, die auf Ziel- und Haltepunkte zuläuft, sich also durch einen individuellen Aufbau und Spannungsverlauf auszeichnet, wie er ebenso für Erzählungen typisch ist. Relevant für die Gespräche ist außerdem die Konzeptualisierung von MUSIK als NATUR auf der einen und KUNST auf der anderen Seite, anhand der sich das Spannungsverhältnis manifestiert, in dem musikalische Interpretation stattfindet. So soll der Musiker durch seine Interpretation der Musik einen individuellen Ausdruck verleihen, sie aber andererseits für sich sprechen lassen, ohne die ihr innewohnende Logik zu überformen. Zuletzt spielen für alle Gespräche Zuschreibungen von Charaktereigenschaften und atmosphärische Eindrücke eine Rolle.

Ordnet man diese Ergebnisse metaphortheoretisch ein, so zeigt sich, dass die genannten Quellkonzepte einzelner musikalischer Parameter als Basiskonzepte gelten können, also in einem engen Zusammenhang mit elementaren physischen Erfahrungen stehen. Dies bestätigt zunächst die zentrale Annahme der konzeptuellen Metaphertheorie, der zufolge Konzepte primär über körperliche Aneignung der Umwelt aufgebaut und dann wiederum zur metaphorischen Strukturierung von physisch nicht erfahrbaren Konzepten genutzt werden. In Bezug auf den gegebenen Interaktionskontext gilt dies sogar in besonderem Maße, da hier offensichtlich nicht nur allgemeine physische Umwelterfahrungen auf die Beschreibung von Musik übertragen werden, sondern auch die spezifischen körperlichen Erfahrungen beim Musizieren relevant sind, die dann metaphorisch auf den – offenbar weniger konkret fassbaren – Höreindruck bezogen werden. Im musikalischen Handlungskontext, in dem Höreindruck und Spielerfahrung immer miteinander verbunden sind, liegen konkrete und metaphorische Konzeptualisierungen somit besonders nah beieinander und es kommt zu genannten Überschneidungen.

Für die übergeordneten Quellekonzepte gilt indessen, dass diese kaum an konkrete Erfahrungen und Handlungen anknüpfen, sondern eher als abstrakt einzustufen sind. Entsprechend hoch ist auch die Anforderung an die Studierenden, aus Zuschreibungen wie „logisch“, „gewollt“, „konsequent“ oder „elegant“ Vorstellungen über die konkreten musikalischen Gestaltungsmittel abzuleiten. Die Konzeptualisierungen beruhen hier offenbar weniger auf Körperlichkeit als vielmehr auf musikalischer Sozialisation und einem damit verbundenen, etablierten Musikverständnis. Dieses scheint vor allem in der Zeit der Wiener Klassik verwurzelt zu sein, in der sich zentrale, bis in die Musik des 20. Jahrhunderts hinein gültige Prinzipien wie der Entwicklungscharakter (vgl. Kühn 1995f) oder der musikalische Individualstil (vgl. Danuser 1998) etablierten. Dieses Ergebnis bestätigt wiederum Erkenntnisse der jüngeren Metaphernforschung, dass nicht nur körperliche Erfahrung, sondern auch soziokulturelle Prägung und Vorwissen bei der Verbindung von Konzepten eine Rolle spielen (vgl. Forceville 2009). Dass den Studierenden die musikalische Umsetzung dieser abstrakten Konzeptverbindungen gelingt, zeigt wiederum das Ausmaß ihrer musikalischen Sozialisation und Professionalisierung.

Die ermittelten Konzeptualisierungen schlagen sich in den Gesprächen in unterschiedlichen Modalitäten nieder, wobei der Zielbereich musikalisch realisiert wird und der Quellbereich verbal und/oder gestisch dargestellt wird. Wie frühere multimodale Studien bereits bestätigen konnten, belegt dieses Ergebnis, dass Metaphern kein rein sprachliches, sondern ein allgemein-konzeptuelles Phänomen darstellen, dass sich entsprechend in unterschiedlichen Modalitäten manifestiert. Eine Besonderheit im gegebenen Interaktionskontext ist jedoch, dass regelmäßig nicht nur zwei, sondern drei Modalitäten – Verbalsprache, Gestik und Musik – an der Konstruktion multimodaler Metaphern beteiligt sind. Dabei ist Musik beschränkt auf die nonverbale Veranschaulichung des Zielkonzeptes, während Verbalsprache und Gestik bei der Darstellung des Quellkonzeptes koexpressiv oder komplementär zusammenwirken oder aber Elemente unterschiedlicher Quellkonzepte darstellen, um verschiedene Aspekte des Zielbereiches zu thematisieren. Solche komplexen multimodalen Metaphern zu erfassen, stellt entsprechend eine spezielle Anforderung an die Studierenden dar und bedarf einer erhöhten Aufmerksamkeit, die zudem häufig parallel zum eigenen Spielen aufgebracht werden muss. Auch am Umgang mit komplexen multimodalen Metaphern zeigt sich somit der Professionalisierungsgrad sowie die Vertrautheit der Studierenden mit interaktionstypischen Konzeptualisierungen und ihren Ausdrucksformen.

9.4 Fachsprachlichkeit

Die Analyse hat gezeigt, dass sich der überwiegende Teil der verbalen und nonverbalen musikbezogenen Ausdrücke im Untersuchungskorpus in ein stabiles Konzeptsystem einordnen lässt, während eindeutig innovative Metaphern nur in Einzelfällen nachgewiesen werden konnten. Konventionalisierung liegt jedoch nicht nur auf Konzept-, sondern auch auf Ausdrucksebene vor. Dies zeigt sich auf gestischer Ebene in der genannten Häufung interaktionsspezifischer rekurrenter und emblematischer Gestik und auf der verbalsprachlichen Ebene in interaktionsspezifischen Lexikalisierungen sowie Rückgriffen auf musikspezifische Terminologie. Gegenüber den Termini sind die interaktionsspezifischen Lexikalisierungen dabei zwar bedeutungskonstant innerhalb des Korpus, jedoch nicht in Fachterminologien festgehalten. Daneben kann ein großer Teil der verwendeten Metaphern als usuell bezeichnet werden, fügt sich also unproblematisch in das bestehende Konzeptsystem und steht in enger Nachbarschaft zu lexikalisierten Ausdrücken. Das insgesamt hohe Maß an interaktionsspezifischer Konventionalisierung in den Gesprächen spiegelt das Bedürfnis der Interaktanten nach eindeutiger und ökonomischer Ausdrucksweise wieder. Es spricht für ihre Fachkenntnis bzw. Professionalisierung und damit für die Einordnung der Gespräche als Fachgespräche. Entsprechend sind auch nicht nur die Termini, sondern ebenso die interaktionsspezifischen Lexikalisierungen als Teil des Fachwortschatzes zu werten.⁴⁵¹ Funktional betrachtet, werden die pragmatisch eingespielten Fachausdrücke im Korpus primär genutzt, um auf interpretatorische, gestalterische Prozesse zu referieren, während die Termini vor allem der Strukturbeschreibung der Komposition dienen.

Die immer wieder postulierte These, dass über formale Aspekte von Musik in terminologischer Sprache und die Erlebnisebene betreffend in poetisch-metaphorischer Sprache gesprochen wird, kann durch die Analyse gleichwohl nicht bestätigt werden und ist vor dem Hintergrund der ermittelten Ergebnisse grundsätzlich kritisch zu bewerten:

Zum einen muss der metaphorische Ursprung der Termini bedacht werden, der die Gegenüberstellung von Terminologie und Metaphorik grundsätzlich fragwürdig erscheinen lässt. Denn obgleich der metaphorische Charakter durch die lange fachspezifische Verwendungstradition der Termini nicht vordergründig ist, kann eine Beurteilung von Metaphorizität aus Sicht der modernen Metaphernforschung nur unter Berücksichtigung

⁴⁵¹ Sie können in Anlehnung an Wiegand (1979) als „pragmatisch eingespielte Fachdrücke“ verstanden werden. Diese sind nicht in schriftlichen Definitionen fixiert, gleichwohl aber fester Bestandteil der Fachkommunikation und machen gemeinsam mit den Termini die Gesamtheit der Fachausdrücke aus (vgl. Wiegand 1979, S. 44).

kontextueller Faktoren wie „foregrounding activities“ (Müller/Tag 2010) und sprachlichem Hintergrundwissen der Interaktanten erfolgen.

Zum anderen erfolgt die Beschreibung der Gestaltungs- und Erlebnisebene von Musik nicht primär über subjektiv gefärbte, kreative und innovative Metaphern, wie sie der „poetischen“ Sprachform zugeschrieben werden, sondern über usuelle und lexikalisierte Metaphern. Dies ist vor dem Hintergrund der fachsprachlichen Vermittlungssituation nachvollziehbar. Schließlich zielen die Anweisungen der Professoren auf eine bestimmte musikalische Umsetzung ab, eine zu subjektive und vage Ausdrucksweise mit großem Interpretationsspielraum wäre hier entsprechend kontraproduktiv.

Obleich für einige textliche Kommunikationsformen – insbesondere in der häufig untersuchten Textsorte Musikkritik – ein größerer Spielraum für kreative Sprachformen bestehen mag, wäre auch in Bezug auf die musikbezogenen Texte zu fragen, ob die verwendeten Metaphern tatsächlich so kreativ und innovativ sind, wie in der Forschung vermutet. So wäre auch hier denkbar, dass jenseits der Verwendung von Terminologie sprachliche Konventionalisierung stattgefunden hat. Dass diese bisher nicht untersucht wurde, steht auch damit im Zusammenhang, dass in der bisherigen Forschung zu musikbezogenen Textsorten keine systematische Trennung von konzeptueller und sprachlicher Ebene vorgenommen wurde. So beschränken sich die bestehenden Untersuchungen auf die Ermittlung von übergeordneten Metaphernbereichen,⁴⁵² machen aber keine Aussagen zu den konkreten sprachlichen Realisierungsformen. Diese genauer zu untersuchen, wäre auch insofern nötig, als dass bislang noch weitgehend ungeklärt ist, wodurch sich die „poetische“ und die „terminologische“ Sprachform jenseits des Gebrauchs von kreativer und innovativer Metaphorik einerseits und Terminologie andererseits auf linguistischer Ebene auszeichnen. Sofern hier keine weiteren Merkmale ermittelt werden können, wäre auch denkbar, dass sich die „terminologische Sprache“ und die „poetische Sprache“ letztlich als Extrempole eines Kontinuums der Metaphernverwendung zwischen „terminologisiert“ und „innovativ“ entpuppen, wie es im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt wurde.⁴⁵³

Hinsichtlich der Standortbestimmung der musikalischen Fachsprache legen die Gemeinsamkeiten des Verhaltensrepertoires der Professoren mit jenem von Dirigenten nahe,

⁴⁵² Die beiden umfangreichen Arbeiten zu musikbezogener Metaphorik von Störel (1997) und Stumpf (1996) haben die Bildfeldtheorie nach Weinrich als theoretische Grundlage. Entsprechend verwenden sie nicht den Ausdruck „Konzept“, sondern die Bezeichnung „Feld“ oder „Bereich“. Die Vorgehensweise der Zuordnung von Einzelausdrücken zu übergeordneten Bereichen ist jedoch weitgehend identisch mit der Ermittlung von Quellkonzepten.

⁴⁵³ S. unter 8.3.1.

dass die hier ermittelten interaktionsspezifischen Lexikalisierungen bzw. pragmatisch eingespielten Fachausdrücke auch Gültigkeit im Bereich des Proben- und Dirigierkontextes haben. Könnte zukünftige Forschung dies bestätigen, würde das für die Existenz einer musikpraktischen Fachsprache sprechen, die die Fachkommunikation unter ausübenden Musikern beschreibt. Ob und inwiefern auf der anderen Seite eine einheitliche musikwissenschaftliche Fachsprache besteht, ist allerdings ebenfalls noch weitgehend ungeklärt. Hier wäre weitere empirische Forschung nötig, die stärker als bisher am verwendeten sprachlichen Material anknüpft und zudem unterschiedliche Kommunikationskontexte und Fachtextsorten berücksichtigt.

9.5 Beobachtungen zum Lehrer-Schüler-Verhältnis

Die sprachliche Ausgestaltung der Beziehung zwischen Professor und Studierendem war nicht Teil dieser Untersuchung. Gleichwohl konnten diesbezüglich einige interessante Beobachtungen gemacht werden, die den Ausgangspunkt für weitere Forschung zum untersuchten Interaktionstyp bilden könnten und daher kurz zusammenfassend beschrieben werden sollen.

Auffallend ist in allen Gesprächen die dominante Rolle des Professors auf der einen Seite und das zurückhaltende bis passive Verhalten des Studierenden auf der anderen Seite. Die Rollenasymmetrie manifestiert sich am augenscheinlichsten an den ungleichgewichtigen Redeanteilen, weiterhin am ungleichen Ressourcengebrauch und am Einfluss auf die Gesprächssteuerung. Insbesondere letzteres kann als Merkmal von Dominanz gewertet werden (vgl. Linell 1990).⁴⁵⁴ Dazu zählt beispielsweise die Festlegung des Themas sowie das Recht zur Unterbrechung, Eröffnung, Beendigung und Gliederung des Gesprächs.

Dass der Professor im gegebenen Kontextes eine dominante Gesprächsrolle einnimmt, ist in Anbetracht seiner institutionell festgeschriebenen Rolle als Vermittler an sich nicht überraschend. Auffallend ist dennoch einerseits das Ausmaß der Dominanz und andererseits die Art und Weise ihrer sprachlichen Umsetzung. Insbesondere in den Gesprächen LRSR140714 und LGSD270114 ordnen sich die Studierenden nicht nur unter, sondern verfallen in eine passive Rolle, in der sie ausschließlich musikalische Anweisungen ausführen, aber über weite Strecken gar nicht verbalsprachlich agieren. Auch in LFSE100214 erfolgt eine verbale Reaktion auf die Ausführungen des Professors häufig nur auf explizite Aufforderung hin und ist – wie auch in den anderen Gesprächen – ausnahmslos

⁴⁵⁴ Zum komplexen Verhältnis zwischen Dominanz bzw. Hierarchie als Rolleneigenschaft und Asymmetrie als gesprächsstrukturelles Merkmal vgl. Brock/Meer (2004).

zustimmend.⁴⁵⁵ Eine Aushandlung von Inhalten sowie das Ergreifen der Initiative im Gespräch ist lediglich ansatzweise, meist in den Gesprächen LRSE150514, LRSN100415 und LHSR130214, zu beobachten. Diese geringe Beteiligung ist insofern erstaunlich, als dass die Studierenden sich in höheren Fachsemestern befinden und – wie gezeigt werden konnte – über ein hohes Maß an Professionalisierung verfügen, dass sie durchaus in die Lage versetzt, sich eine eigene fundierte Meinung zu gestalterischen Möglichkeiten zu bilden. Eine gemeinsame Erarbeitung musikalischer Inhalte und die Berücksichtigung der studentischen Meinung wären hier also durchaus denkbar (und aus didaktischer Sicht sicher auch sinnvoll, schließlich müssen die Studierenden später auch in der Lage sein, selbstständig interpretatorische Entscheidungen zu treffen). Bezeichnenderweise wird die vom Professor vorgeschlagene musikalische Gestaltung häufig auch nicht als eine mögliche Interpretation, sondern als die einzig akzeptable Spielweise dargestellt.⁴⁵⁶ Auf diese Weise besteht von vornherein kein Spielraum mehr für Vorschläge zur musikalischen Umsetzung durch die Studierenden.

Insbesondere in den Gesprächen LGSD270114 und LRSR140714 sowie teilweise im Gespräch LFSE100214 fällt außerdem der raue Umgangston und das häufig herabsetzende Verhalten auf Seiten der Professoren auf. Dazu gehören beispielsweise polemische Übertreibungen bei den Imitationen studentischen Spielens,⁴⁵⁷ Generalisierungen bei negativen Verbalbeurteilungen⁴⁵⁸ sowie der unbegründete Wechsel der Kommunikation auf die Beziehungsebene, verbunden mit imageverletzenden Äußerungen.⁴⁵⁹

Diese Beobachtungen scheinen somit in erster Annäherung auf linguistischer Ebene die Einschätzung von Bork (2010, 2012) und Koch (2006) zu bestätigen, nach denen der hochschulische Instrumentalunterricht nach wie vor durch eine ausgeprägte Hierarchie gekennzeichnet ist, mit der auf Seiten der Studierenden Unterordnung, Respekt und häufig auch Angst verbunden sind.

9.6 Zusammenfassung

Betrachtet man die Ergebnisse insgesamt, so können Multimodalität/Gebrauch nonverbaler Ressourcen, Metaphorizität, Fachsprachlichkeit und Instruktionshandeln als wesentliche Merkmale der untersuchten Gespräche gelten. Sie lassen sich auf ein komplexes

⁴⁵⁵ Vgl. z. B. LFSE100214 89 f.

⁴⁵⁶ Vgl. z. B. LGSD270114 79 f.

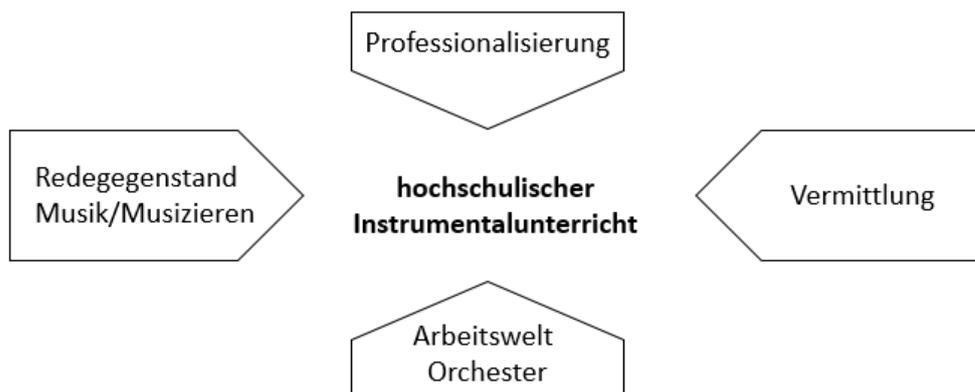
⁴⁵⁷ Vgl. z. B. LFSE100214 308 f.

⁴⁵⁸ Vgl. z. B. LGSD270014 28.

⁴⁵⁹ Vgl. z. B. LRSR140714 255.

Bedingungsgefüge zurückführen, dessen hauptsächliche Einflussgrößen der Redegegenstand Musik bzw. das Musizieren, die Arbeitswelt Orchester, die Professionalisierung der Gesprächsteilnehmer und der (institutionelle) Vermittlungskontext sind (s. Abb. 40).

Abb. 40 Einflussfaktoren auf den hochschulischen Instrumentalunterricht



Die bestimmenden Redegegenstände in den Gesprächen sind die musikalischen Parameter und Strukturen sowie ihre instrumentalpraktische Umsetzung auf den verschiedenen Blasinstrumenten. Sie bedingen ein stabiles Inventar musik- und instrumentenspezifischer, primär metaphorischer Konzeptualisierungen sowie einen spezifischen Gebrauch nonverbaler Ressourcen. Ihr Einsatz ermöglicht es den Lehrenden, die flüchtigen und verbalsprachlich schwer fassbaren Inhalte erfolgreich im Rahmen von Instruktionssequenzen zu vermitteln. Die Fachspezifik und die Konventionalisierung des Ressourcengebrauchs zeugen dabei von der Professionalisierung beider Gesprächsteilnehmer und damit auch von der Fachsprachlichkeit ihrer Kommunikation. Gleichzeitig zeigen die Überschneidungen mit dem Verhaltensrepertoire der Akteure im Berufsorchester die Sozialisation der Gesprächsteilnehmer in dieser Arbeitswelt. Auf Seiten des Professors führt dies auch zu einer Vermischung der Rollen als Lehrender und als ausübender Musiker, wie sie typisch für die Meisterlehre ist und die sich so als noch immer als bestimmendes Prinzip der instrumentalpraktischen Vermittlung im Hochschulkontext erweist.

Aufgabe zukünftiger Forschung wäre es, diese Ergebnisse durch umfangreichere, quantitative Studien abzusichern und so zu prüfen, inwiefern die ermittelten Merkmale sich als einerseits generalisierbar und andererseits spezifisch für den Interaktionstyp erweisen. Dabei wäre insbesondere zu untersuchen, inwiefern Abweichungen im Gebrauch verbaler

und nonverbaler Ressourcen bei Spielern anderer Instrumentengruppen sowie anderer Musikstile und -epochen bestehen. Weiterhin wäre genauer zu eruieren, ob sich die Überschneidungen mit dem Ressourcengebrauch im Probenkontext auch auf die verbale Ebene beziehen und so allgemeinere Aussagen zu einer musikpraktischen Fachsprache möglich sind.

Eine genauere Betrachtung der verschiedenen Kontexte, in denen über und mit Musik kommuniziert wird, würde so ein differenziertes Bild musikalischer Fachsprache(n) entstehen lassen sowie gesicherte Aussagen zu allgemeinen Prinzipien der Musikbeschreibung zulassen.

Literatur

Adorno, Theodor (1963): Fragment über Musik und Sprache. In: Adorno, Theodor (Hg.): *Quasi una fantasia* - Musikalische Schriften II. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 9–17.

Alish, Cornelia (1987): *Mit falscher Felder. Untersuchung zur Fachsprache in musikpädagogischen Veröffentlichungen*. Frankfurt am Main, Bern, New York: Peter Lang. (= Europäische Hochschulschriften 11).

Allert, Christa/Allert, Tilman (2012): *Das Arkanum der Institution: Die Musikhochschule als Ort der Professionalitätsschulung*. In: *Musik und Ästhetik* 64, S. 5–21.

Altenburg, Detlef (1997a): *Neudeutsche Schule*. In: Finscher, Ludwig (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter. S. 66–75.

Altenburg, Detlef (1997b): *Programmmusik*. In: Finscher, Ludwig (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter. S. 1821–1844.

Amman, Raymond (2013): *Exzellenzkriterien für die <Meister-Schüler>-Beziehung im Musikunterricht*. Forschungsbericht der Hochschule Luzern. Luzern: Hochschule Luzern.

Argyle, Michael (2013): *Körpersprache & Kommunikation: nonverbaler Ausdruck und soziale Interaktion*. 10. Aufl. Paderborn: Junfermann.

Aristoteles (1994): *Poetik*. Übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann. Griechisch/ Deutsch. Stuttgart: Reclam.

Arntz, Reiner/Picht, Heribert/Mayer, Felix (2004): *Einführung in die Terminologiarbeit*. 5. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms. (= Studien zu Sprache und Technik 2).

Ashley, Richard (2000): *The pragmatics of conducting: Analyzing and interpreting conductors' expressive gestures*. Online unter: <https://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Sun/Ashley.htm>.

Barcelona, Antonio (2015): *Metonymy*. In: *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 143–167. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 39).

Becker, Andrea/Hundt, Markus (1998): *Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung*. In: *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 118–133. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14).

Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. 2., überarbeitete und aktualisierte. Tübingen: Niemeyer.

Bergen, Benjamin (2015): *Embodiment*. In: *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 10–30. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft).

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2020a): *intensiv*. In: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/intensiv>.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2020b): *Linie*. In: *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Linie>.

- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2020c): Puls. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Puls>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2020d): ruhig. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/ruhig>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2020e): rund. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/rund>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021a): Tonfall. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Tonfall>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021b): Idiom. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Idiom>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021c): Bogen, Wortprofil. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wp/Bogen>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (2021d): Dynamik. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Dynamik>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021e): gedeckt. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/gedeckt>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (2021f): Entwicklung. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Entwicklung>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021g): Spannung. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Spannung>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021h): Phrase. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Phrase>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021i): Rhythmus. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Rhythmus>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (2021j): Satz. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Satz>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021k): Schlag. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Schlag#d-1-5>.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (2021l): Trugschluss. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Trugschluss>.
- Bierwisch, Manfred (1979): Musik und Sprache. Überlegungen zu ihrer Struktur und Funktionsweise. In: Klemm, Eberhardt (Hg.): Jahrbuch Peters 1978. Leipzig: Edition Peters. S. 9–102.
- Bischof, Rainer (1989): Grundsätzliche Betrachtungen zum Verhältnis Musik und Sprache. In: Wort und Ton im europäischen Raum. Gedenkschrift für Robert Schollum. Wien, Köln, Graz: Böhlau. S. 13–22.
- Black, Max (1996): Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hg.): Theorie der Metapher. Studienausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 55–79.
- Blume, Friedrich (Hg.) (1949): Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik. Unter Mitarbeit zahlreicher Musikforscher des In- und Auslandes. 17 Bände. Kassel, Basel, London u.a.: Bärenreiter/Metzler.

- Böheim, Gabriele (1987): *Zur Sprache der Musikkritik. Ausdrucksmöglichkeiten der Bewertung und Beschreibung*. Innsbruck: Universität Innsbruck.
- Bohle, Ulrike (2013a): *Approaching notation, coding, and analysis from a conversational analysis point of view*. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter. S. 1453–1461. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 18).
- Bohle, Ulrike (2013b): *Contemporary classification systems*. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter. S. 1453–1461. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).
- Bork, Magdalena (2010): *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst*. Mainz, London, Berlin: Schott.
- Bork, Magdalena (2012): *Jenseits von „gut“ und „böse“: Meisterlehre im 21. Jahrhundert. Erkenntnisse aus einer Wiener AbsolventInnen-Studie*. In: *Üben & Musizieren* 3, S. 12–16.
- Bräm, Penny/Bräm, Thüring (2004): *Expressive gestures used by classical orchestra conductors*. In: Müller, Cornelia/Posner, Roland (Hg.): *The semantics and pragmatics of everyday gestures. Proceedings of the Berlin conference April 1998*. Berlin: Weidler. S. 127–143.
- Brandstätter, Ursula (1990): *Musik im Spiegel der Sprache. Theorie und Analyse des Sprechens über Musik*. Stuttgart: Metzler.
- Brandstätter, Ursula (2008): *Grundfragen der Ästhetik: Bild – Musik – Sprache – Körper*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Bressemer, Jana (2013): *A linguistic perspective on the notation of form features in gestures*. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1079–1098. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).
- Bressemer, Jana/Ladewig, Silva/Müller, Cornelia (2013): *Linguistic Annotation System for Gestures*. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter. S. 1098–1124. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 38).
- Bressemer, Jana/Müller, Cornelia (2013a): *The family of Away gestures: Negation, refusal, and negative assessment*. In: *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1592–1604. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).
- Bressemer, Jana/Müller, Cornelia (2013b): *A repertoire of German recurrent gestures with pragmatic functions*. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter. S. 1575–1591. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).
- Brinker, Klaus/Sager, Sven (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. 5. neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt. (= Grundlagen der Germanistik 30).
- Brock, Alexander/Meer, Dorothee (2004): *Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen*. In: *Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5 (04), S. 184–209.

- Busch, Veronika/Auhagen, Wolfgang (1998): Zeit, Musikpsychologische Aspekte, Tempo, Erkennen von Tempounterschieden. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/374910>.
- Butters, Ronald (1981): Do “Conceptual Metaphors” Really Exist? In: Southeastern Conference on Linguistics Bulletin 5 (3), S. 108–117.
- Cameron/Maslen, Robert/Todd, Zazie (2009): The Discourse Dynamics Approach to Metaphor and Metaphor-Led Discourse Analysis. In: Metaphor and Symbol 24 (2), S. 63–89.
- Campbell, Shehan (1991): Lessons from the world. New York: Schirmer Books.
- Cienki, Alan/Müller, Cornelia (2008): Metaphor, gesture and thought. In: Gibbs, Raymond (Hg.): Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press. S. 483–501.
- Cienki, Alan/Müller, Cornelia (2013): Ways of viewing metaphors in gesture. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 1766–1781. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 38).
- Dahl, Sofia/Bevilacqua, Frédéric/Bresin, Roberto/Clyton, Martin/Leante, Laura/Poggi, Isabella/Rasamimanana, Nicolas (2010): Gestures in Performance. In: Godøy, Rolf/Leman, Marc (Hg.): Musical Gestures. Sound, Movement, and Meaning. New York, London: Routledge. S. 36–68.
- Dahlhaus, Carl (1973): Das „Verstehen“ von Musik und die Sprache der musikalischen Analyse. In: Faltin, Peter/Reinecke, Hans-Peter (Hg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln: Arno Volk. S. 37–45.
- Dahlhaus, Carl (1996): Konsonanz- Dissonanz. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/17234>.
- Dahlhaus, Carl (1997): Melodie. Systematisch, Melos und Melodie. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/15213>.
- Dahlhaus, Carl (1998): Tonalität, Begriffsbestimmung. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/28328>.
- Danuser, Hermann (1998): Vortrag, Historische Etappen, 19. Jahrhundert, Vortragsästhetischer Ausdruck. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/369976>.
- de Saussure, Ferdinand (2001): Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. 3. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Dechant, Hermann (1985): Dirigieren. Zur Theorie und Praxis der Musikinterpretation. Wien, Freiburg, Basel: Herder.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Aufl. Opladen: Leske + Budrich. (= Qualitative Sozialforschung 3).
- Deppermann, Arnulf (2013a): Multimodal interaction from a conversation analytic perspective. In: Journal of Pragmatics 46, S. 1–7.
- Deppermann, Arnulf (2013b): Turn-design at turn-beginnings: Multimodal resources to deal with tasks of turn-construction in German. In: Journal of Pragmatics 46, S. 91–121.

- Deutsch, Werner (1996): Klangfarbe, Psychoakustische Grundlagen, Psychoakustische Definition. In: MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/48707>.
- Deutscher Musikrat (2021): Studierende an Hochschulen für Musik und Theater. Online unter: http://www.miz.org/downloads/statistik/11/11_Studierende_Musikhochschulen.pdf.
- Dupuis, Monique/Emmenegger, Barbara/Gisler, Priska (2000): Anmachen – Platzanweisen: Soziologische Untersuchung zu sexueller Belästigung in der höheren Ausbildung. Bern: Paul Haupt.
- Dürr, Walther (1994): Sprache und Musik. Geschichte, Gattungen, Analysemodelle. Kassel, Basel, London: Bärenreiter. (= Bärenreiter-Studienbücher Musik 7).
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1973): Über begriffliches und begriffsloses Verstehen von Musik. In: Faltin, Peter/Reinecke, Hans-Peter (Hg.): Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption. Köln: Arno Volk. S. 48–57.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1979): Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse. Wilhelmshaven: Heinrichshofen. (= Taschenbücher zur Musikwissenschaft 58).
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1995): Musik verstehen. München, Zürich: Piper.
- Eggebrecht, Hans Heinrich (1999): Musik und Sprache. In: Riethmüller, Albrecht (Hg.): Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung. Laaber: Laaber. S. 9–14. (= Spektrum der Musik 5).
- Eggebrecht, Hans Heinrich/Riethmüller, Albrecht (Hg.) (1972): Handwörterbuch der musikalischen Terminologie. Loseblattausgabe. Stuttgart: Steiner.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: Linguistische Berichte 45, S. 21–41.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1979): Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT2). In: Linguistische Berichte 59, S. 51–75.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehrenfort, Karl Heinrich (1999): Abschied vom Meister? Musikverstehen als dialogischer Prozeß. In: Bastian, Hans Günther (Hg.): Musik be-greifen. Künstlerische Ausbildung und Identitätsfindung. Mainz, London, Madrid: Schott. S. 72–80.
- Engelberg, Stefan/Lemnitzer, Lothar (2008): Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. 3. Aufl. Tübingen: Stauffenburg. (= Stauffenburg Einführungen 14).
- Ette, Wolfram (2012): Thesen zur Sprachähnlichkeit der Musik. In: Grüny, Christian (Hg.): Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses. Weilerswist: Velbrück. S. 43–50.
- Fauconnier, Gilles/Lakoff, George (2013): On Metaphor and Blending. In: Cognitive Semiotics 5 (1–2), S. 393–399.
- Fauconnier, Gilles/Turner, Marc (2002): The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books.
- Felder, Ekkehard (2016): Einführung in die Varietätenlinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (= Germanistik kompakt).
- Finscher, Ludwig (Hg.) (1994a): Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem

- Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter/Metzler.
- Finscher, Ludwig (1994b): Vorwort. In: Fischer, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London u.a.: Bärenreiter/Metzler. S. VII–X.
- Finscher, Ludwig (1996): Instrumentalmusik. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter/Metzler. S. 873–911.
- Flick, Uwe (2012): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Aufl. Hamburg: Rowohlt.
- Forceville, Charles (2009): Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. In: Forceville, Charles/Urios-Aparisi, Eduardo (Hg.): Multimodal Metaphor. Berlin, New York: De Gruyter. S. 19–42. (= Applications of Cognitive Linguistics 11).
- Forceville, Charles/Urios-Aparisi, Eduardo (2009): Introduction. In: Forceville, Charles/Urios-Aparisi, Eduardo (Hg.): Multimodal Metaphor. Berlin, New York: De Gruyter. S. 3–17. (= Applications of Cognitive Linguistics 11).
- Forkel, Johann Nikolaus (2005): Allgemeine Geschichte der Musik. Reprint der Ausgabe Leipzig 1788. Mit einer Einführung von C. M. Knispel. Laaber: Laaber.
- Fricke, Ellen (2007): Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen. Berlin, New York: De Gruyter.
- Fricke, Ellen (2012): Grammatik multimodal. Wie Wörter und Gesten zusammenwirken. Berlin, Boston: De Gruyter. (= Linguistik - Impulse & Tendenzen 40).
- Fricke, Ellen (2013): Towards a unified grammar of gesture and speech: A multimodal approach. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction. Berlin, New York: De Gruyter. S. 733–754. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).
- Froebenius, Wolf (1998a): Tempo, Historisch, Zum Begriff. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/47254>.
- Froebenius, Wolf (1998b): Tempo, Historisch, Historischer Überblick, Von der Zeit Beethovens bis zur Gegenwart. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/47264>.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheims Aphorism. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Gembris, Heiner/Langner, Diana (2004): Was machen Streicher und Bläser nach dem Studium? In: Das Orchester. Magazin für Musiker und Management 6, S. 6–14.
- Gentner, Dedre/Imai, Mutsumi/Boroditsky, Lera (2002): As time goes by: Understanding time as spatial metaphor. In: Language and Cognitive Processes 17, S. 537–565.
- Gibbs, Raymond (2015): Metaphor. In: Dabrowska, Ewa/Divjak, Dagmar (Hg.): Handbook of Cognitive Linguistics. De Gruyter. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 39).
- Goodman, Nelson (2007): Sprachen der Kunst: Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Gruhn, Wilfried (1978): Musiksprache - Sprachmusik - Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text. Frankfurt am Main, Berlin, München: Moritz Diesterweg. (= Schriftenreihe zur Musikpädagogik).
- Gruhn, Wilfried (2004): Musikanalyse ohne Sprache? In: Berger, Christian (Hg.): Musik jenseits der Grenze der Sprache. Freiburg im Breisgau: Rombach. S. 189–199. (= Freiburger Beiträge zur Musikwissenschaft 6).
- Gruhn, Wilfried (2014): Der Musikverstand: neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. 4. Aufl. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.
- Gülich, Elisabeth (1981): Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.): Dialogforschung. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1980. Düsseldorf: Schwann. S. 418–456.
- Gutknecht, Dieter (1998a): Verzierungen, Die Verzierungen, »Wesentliche Manieren«, Triller. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/47971>.
- Gutknecht, Dieter (1998b): Verzierungen, Definition und Problematik der Ausführung. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/28748>.
- Hanslick, Eduard (1982): Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst. Leipzig: Reclam.
- Harold, Johnson/Ekman, Paul/Friesen, Wallace (1975): Communicative Body Movements: American Emblems. In: Semiotica 15 (4), S. 335–353.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. 4., durchgesehene und bibliographisch ergänzte Auflage. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hepp, Heinz/Rohde, Albert (Hg.) (2002): Orchester-Probespiel Klarinette. Sammlung wichtiger Passagen aus der Opern- und Konzertliteratur. Leipzig: Edition Peters.
- Hesse, Horst-Peter (1972): Die Wahrnehmung von Tonhöhe und Klangfarbe als Problem der Hörtheorie. Köln: Arno Volk. (= Veröffentlichungen des staatlichen Instituts für Musikforschung preußischer Kulturbesitz VI).
- Hesselmann, Daniel (2015): In Metaphern über Musik sprechen. Grundlagen zur Differenzierung metaphorischer Sprache im Musikunterricht. Köln: Dohr.
- Hochschule für Musik Dresden (2016): Studienordnung für den künstlerischen Bachelorstudiengang Musik. Online unter: https://www.hfmd.de/fileadmin/user_upload/Studiendokumente/Bachelor_kuenstlerisch/BA-SO.kuenstlerisch.pdf.
- Hochschule für Musik Dresden (2017): Studienablaufplan Schwerpunkt Orchesterinstrumente; Online unter: https://www.hfmd.de/fileadmin/user_upload/Studiendokumente/Bachelor_kuenstlerisch/Studienablauf_Orchesterinstrumente.pdf.
- Hochschule für Musik München (2017a): Studienablaufplan Bachelor künstlerisch. Online unter: http://website.musikhochschule-muenchen.de/de/images/PDFs/studium/Studentafeln/Bachelor/Music/Kuenstlerisch/NeueVersion/Fagott_SP.pdf.
- Hochschule für Musik München (2017b): Studienablaufplan Master künstlerisch. Online unter: http://website.musikhochschule-muenchen.de/de/images/PDFs/studium/Studentafeln/Master/Music/NeueVersion/Fagott_SP.pdf.

- Hochschule für Musik und Theater Leipzig (2020): Studienablaufplan Blasinstrumente/ Schlagzeug. Online unter: https://www.hmt-leipzig.de/hmt/downloads/fileaccess_item_59786/view/sap/ba_bs_sap_201125.pdf.
- Hochschule für Musik Weimar (2019a): Studienverlaufsplan Bachelor Blasinstrumente/Schlagwerk. Online unter: https://www.hfm-weimar.de/fileadmin/user_upload/Studienplaene_und_Ordnungen/Studienplaene/SP_BMus_Blasinstrumente_Schlagwerk.pdf.
- Hochschule für Musik Weimar (2019b): Studienverlaufsplan Master Orchesterinstrumente. Online unter: https://www.hfm-weimar.de/fileadmin/user_upload/Studienplaene_und_Ordnungen/Studienplaene/SP_MMus_Orchesterinstrumente.pdf.
- Holland, Dorothy (1982): All is Metaphor: Conventional Metaphors in Human Thought and Language. In: *Reviews of Anthropology* 9, S. 287–297.
- Hubig, Christoph (1973): Zum Problem der Vermittlung Sprache - Musik: Versuch eines systematischen Problemaufrisses mit den sich daraus ergebenden Ansätzen zur Lösung. In: *Musikforschung* 26, S. 191–204.
- Hundt, Markus (1995): Modellbildung in der Wirtschaftssprache: zur Geschichte der Institutionen- und Theoriefachsprachen der Wirtschaft. Tübingen: Niemeyer. (= Germanistische Linguistik 150).
- Hüsch, Heinrich (1997): Melodie, Begriffsgeschichte, Etymologie. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): *MGG Online*. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/28529>.
- Hüsch, Heinrich/von Naredi-Rainer, Paul (1996): Harmonie, Begriffsentfaltung in der klingenden Musik. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): *MGG Online*. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/51819>.
- Jakob, Karlheinz (1991): Maschine, mentales Modell, Metapher. *Studien zur Semantik und Geschichte der Techniksprache*. Tübingen: Niemeyer. (= Germanistische Linguistik 123).
- Jakobson, Roman (1979): Linguistik und Poetik. In: Holenstein, Elmar/Schelbert, Tarcisius (Hg.): *Roman Jakobson. Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Jank, Werner/Bähr, Johannes/Gies, Stefan/Nimczik, Ortwin (2005): *Aufbauender Musikunterricht*. In: *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Mainz: Schott. S. 92–122.
- Jewanski, Jörg (1995): Farbe-Ton-Beziehungen. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): *MGG Online*. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/12003>.
- Jost, Peter (1996): Lied. In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter. S. 1259–1328.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Fach und Fachwissen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert (Hg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1–23. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14).
- Karbusicky, Vladimir (1989): Verbalisierung musikalischer Sinngehalte: zwischen „schlechter Poesie“ und dem „Gemachten am Werk“? In: Kolleritsch, Otto (Hg.): *Verbalisierung und Sinngehalt. Über semantische Tendenzen im Denken in und über Musik heute*. Wien, Graz: Institut für Wertungsforschung. S. 9–27.
- Keller, Rudi/Kirschbaum, Ilja (2003): *Bedeutungswandel. Eine Einführung*. Berlin, New York: De Gruyter.

Kendon, Adam (1990): *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon, Adam (2004): *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon, Adam (2013): Exploring the utterance roles of visible bodily action: A personal account. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter. S. 7–28. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 38).

Kendon, Adam/Versante, Laura (2003): Pointing by Hand in "Neapolitan". In: *Pointing. Where Language, Culture, and Cognition Meet*. Mahwah/ New Jersey: Erlbaum. S. 109–137.

Kipp, Michael (2017): ANVIL [Computer Software].

Kjär, Uwe (1991): Die Übersetzung von Verbalmetaphern. In: *Babel* 37 (4), S. 193–202.

Kleiber, Georges (1993): *Prototypensemantik: eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr. (= Narr Studienbücher).

Kleinen, Günther (1994): *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*. Gustav Bosse. (= Perspektiven zu Musikpädagogik und Musikwissenschaft 21).

Kleinen, Günther (1996): Subjektive Sinngebung des Hörsinns über die Metapher. *Musikpsychologie und neuere Linguistik*. In: Institut für Integrative Musikpädagogik und polyästhetische Erziehung (Hg.): *Polyaisthesis. Jahrbuch*. München, Salzburg: Emil Katzbichler. S. 58–65.

Kleinen, Günther (1999): Die Leistung der Sprache für ein Verständnis musikalischer Wahrnehmungsprozesse. In: Behne, Klaus-Ernst/Kleinen, Günther/de la Motte-Haber, Helga (Hg.): *Musikpsychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe. S. 52–68. (= Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie 14: Wahrnehmung und Rezeption).

Koch, Matthias (2006): *Qualitätsverbesserung an Musikhochschulen. Entwicklung eines Evaluierungsansatzes, empirische Anwendung und Ableitung von Handlungsempfehlungen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Kühn, Clemens (1995a): Form, Zentrale Modelle, Syntaktische Bauweisen. In: MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/45834>.

Kühn (1995b): Form. Begriff, Bestimmungen. In: MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/14973>.

Kühn, Clemens (1995c): Form, Begriff, Form als Gegenstand. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/15093>.

Kühn, Clemens (1995d): Form, Beschreibungen, Analogien. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/46847>.

Kühn, Clemens (1995e): Form, Beschreibungen, Metaphern. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/383010>.

Kühn, Clemens (1995f): Form, Formungsprinzipien, Verknüpfungen. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/45407>.

Kühn, Clemens (2004): *Formenlehre der Musik*. 7. Aufl. Kassel, Basel, London: Bärenreiter.

- Labov, William (1971): Das Studium der Sprache im sozialen Kontext. In: Klein, Wolfgang/Wunderlich, Dieter (Hg.): Aspekte der Soziolinguistik. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Ladewig, Silva (2013): Recurrent gestures. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 1558–1574. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).
- Lakoff, George (1991): Women, Fire and Dangerous Things: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1989): More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1999): Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2003): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Aus dem Amerikanischen Übersetzt von Astrid Hildebrand. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
- Lee, Yo-An (2007): Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. In: Journal of Pragmatics 39, S. 180–206.
- Lemke, Jay (1990): Talking Science. Language, Learning and Values. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Leopold, Silke (1994): Arie. II. 17. Jahrhundert. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter. S. 813–816.
- Lesle, Lutz (1981): Notfall Musikkritik. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.
- Lindwall, Oskar/Lymer, Gustav/Greifhagen, Christian (2015): Sequential Analysis of Instruction. In: The Handbook of Classroom Discourse and Interaction. West Sussex, Chichester: Blackwell. S. 142–157.
- Linell, Peter (1990): The Power of Dialogue Dynamics. In: Marková, Ivana/Foppa, Klaus (Hg.): The Dynamics of Dialogue. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf. S. 147–177.
- Löbner, Sebastian (2003): Semantik. Eine Einführung. Berlin, New York: De Gruyter.
- Lühning, Helga (1994): Arie III. 18. Jahrhundert. In: Finscher, Ludwig (Hg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter. S. 816–823.
- Mahrenholz, Simone (2000): Musik-Verstehen jenseits der Sprache. Zum Metaphorischen in der Musik. In: Polth, Michael/Schwab-Felisch, Oliver/Thorau, Christian (Hg.): Klang – Struktur – Metapher. Musikalische Analyse zwischen Phänomen und Begriff. Stuttgart, Weimar: Metzler. S. 219–236. (= M&P Schriftenreihe für Wissenschaft und Forschung. Musik).
- Mahrenholz, Simone (2004): Sein oder Sagen? Struktur und Referenz in Musik und Sprache. In: Berger, Christian (Hg.): Musik jenseits der Grenze der Sprache. Freiburg im Breisgau: Rombach. S. 47–62. (= Freiburger Beiträge zur Musikwissenschaft 6).
- Matlock, Teenie/Holmes, Kevin/Srinivasan, Mahesh/Ramscar, Michael (2011): Even abstract motion influences the understanding of time. In: Metaphor and Symbol 26, S. 260–271.

- Max Planck Institute for Psycholinguistics (2020): ELAN [Computer Software].
- McNeill, David (1981): Action, thought, and language. In: *Cognition* 10, S. 201–208.
- McNeill, David (1992): *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, David (2000): Introduction. In: McNeill, David (Hg.): *Language and Gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehan, Hugh (1979a): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh (1979b): „What Time Is It, Denise?“ Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. In: *Theory into Practice* 18, S. 285–294.
- Meindl, Claudia (2011): *Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen: Gunter Narr. (= Narr Studienbücher).
- Michaels, Sarah/Sohmer, Richard/O’Connor, Mary (2006): Discourse in Classroom. In: *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 2351–2366. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3).
- Mondada, Lorenza (2012): Deixis: an integrated interactional multimodal analysis. In: Bergmann, Pia/Brenning, Jana/Pfeiffer, Martin/Reber, Elisabeth (Hg.): *Prosody and Embodiment in Interactional Grammar*. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 173–206.
- Mondada, Lorenza (2014a): The local constitution of multimodal resources for social interaction. In: *Journal of Pragmatics* 65, S. 137–156.
- Mondada, Lorenza (2014b): Bodies in action: Multimodal analysis of walking and talking. In: *Language and Dialogue* 4, S. 357–403.
- Mondada, Lorenza (2016): Challenges of multimodality: Languages and the body in social interaction. In: *Journal of Sociolinguistics* 20 (3), S. 336–366.
- Mondada, Lorenza (2018): Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. In: *Research on Language and Social Interaction* 51 (1), S. 85–106.
- Mondada, Lorenza (2019): Conventions for multimodal transcription. Online unter: <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>.
- Moritz, Christine (2010): *Dialogische Prozesse in der Instrumentalpädagogik. Eine Grounded Theory Studie*. Essen: Die Blaue Eule. (= Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule 89).
- Mroczynski, Robert (2014): *Gesprächslinguistik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Müller, Cornelia (2004): Forms and uses of the palm up open hand: A case of a gesture family? In: Müller, Cornelia/Posner, Roland (Hg.): *The Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures*. Berlin: Weidler. S. 233–256.
- Müller, Cornelia (2008): *Metaphors Dead and Alive, Sleeping and Waking: A Dynamic View*. Chicago: University of Chicago Press.
- Müller, Cornelia (2010): Wie Gesten bedeuten. Eine kognitiv-linguistische und sequenzanalytische Perspektive. In: *Sprache und Literatur* 41, S. 37–68.

Müller, Cornelia/Bressem, Jana/Ladewig, Silva (2013): Towards a grammar of gestures: A form-based view. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 707–733. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).

Müller, Cornelia/Ladewig, Silva (2013): Metaphors for Sensorimotor Experiences: Gestures as Embodied and Dynamic Conceptualizations of Balance in Dance Lessons. In: Borkent, Michael/Dancygier, Barbara/Hinnell, Jennifer (Hg.): *Language and the Creative Mind*. Stamford: Stanford University Press. S. 295–324.

Müller, Cornelia/Tag, Susanne (2010): The dynamics of metaphor. Foregrounding and activation of metaphoricality in conversational interaction. In: *Cognitive Semiotics* 6, S. 85–120.

Neumann, Peter (1986): Warum reden wir über Musik? In: *Musik und Bildung* 18, S. 223–224.

Nimczik, Ortwin/Bäßler, Hans/Altenburg, Detlef (2011): Ausbildung für Musikberufe. In: Deutsches Musikinformationszentrum. Online unter: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_baessler_altenburg.pdf.

Nöth, Winfried (2000): *Handbuch der Semiotik*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage mit 89 Abbildungen. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Oberschmidt, Jürgen (2011): Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik. Augsburg: Wißner Verlag. (= Forum Musikpädagogik 98).

Payrató, Luís/Clemente, Ignasi (2020): *Gestures We Live By. The Pragmatics of Emblematic Gestures*. Berlin, Boston: De Gruyter.

Payrató, Luís/Teßendorf, Sedinha (2013): Pragmatic gestures. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter. S. 1531–1539. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).

Peirce, Charles (1965): *Grand Logic. The Art of Reasoning*. 3. Aufl. Harvard: Harvard University Press. (= *Collected Papers* 2. *Elements of Logic*).

Peirce, Charles (1993): *Phänomen und Logik der Zeichen*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (= *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft* 425).

Pfaff, Kerry/Gibbs, Raymond/Johnson, Michael (1997): Metaphor in using and understanding euphemism and dysphemism. In: *Applied Psycholinguistics* 18, S. 59–83.

Pfeifer, Wolfgang (Hg.) (1993a): *Dynamik*. In: *Etymologisches Wörterbuch*. Berlin: Akademie-Verlag. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Dynamik>.

Pfeifer, Wolfgang (1993b): *begreifen*. In: *Etymologisches Wörterbuch*. Berlin: Akademie-Verlag. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/begreifen>.

Pfeifer, Wolfgang (Hg.) (1993c): *Ziel*. In: *Etymologisches Wörterbuch*. Berlin: Akademie-Verlag. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Ziel#d-1-1-4>.

Pfeifer, Wolfgang (1993d): *Takt*. In: *Etymologisches Wörterbuch*. Berlin: Akademie-Verlag. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Takt>.

- Pfeifer, Wolfgang (1993e): Konzert. In: Etymologisches Wörterbuch. Berlin: Akademie-Verlag. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Konzert>.
- Pfeifer, Wolfgang (1993f): Harmonie. In: Etymologisches Wörterbuch. Berlin: Akademie-Verlag. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Harmonie>.
- Pfeifer, Wolfgang (Hg.) (1993g): Intonation. In: Etymologisches Wörterbuch. Berlin: Akademie-Verlag. Online unter: <https://www.dwds.de/wb/Intonation>.
- Pielenz, Michael (1993): Argumentation und Metapher. Tübingen: Gunter Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 381).
- Poggi, Isabella (2013): Semantics and pragmatics of symbolic gestures. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. Berlin: De Gruyter. S. 1481–1496. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 38).
- Poggi, Isabella/Ansani, Alessandro (2017): Forte, piano, crescendo, diminuendo. Gestures of intensity in orchestra and choir conduction. In: Paggio, Patrizia/Navaretta, Constanza (Hg.): *Proceedings of the 4th European and 7th Nordic Symposium on Multimodal Communication (MMSYM 2016)*. Linköping: Linköping University Electronic Press. S. 111–119.
- PONS GmbH (Hg.) (2021a): tempo. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/tempo?bidir=1>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021b): presto. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: PONS. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/presto?bidir=1>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021c): adagio. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: PONS. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/adagio?bidir=1>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021d): accelerare. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/accelerando>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021e): ritardare. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: PONS. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/ritardando?bidir=1>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021f): allegro. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/allegro>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021g): piano. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/piano>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021h): dolce. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/dolce>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021i): staccato. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: PONS. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/staccato?bidir=1>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021j): legato. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/legato?bidir=1>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021k): tenuto. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: PONS. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/tenuto>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021l): espressivo. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/espressivo>.

- PONS GmbH (Hg.) (2021m): amabile. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/amabile>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021n): andante. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/andante>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021o): decrescere. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/decrescere>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021p): diminuire. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/diminuire>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021q): forte. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/forte>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021r): leggiero. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/leggiero>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021s): giocoso. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/giocoso>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021t): lent. In: Wörterbuch Französisch-Deutsch, Deutsch-Französisch. Stuttgart: PONS. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/franz%C3%B6sisch-deutsch/lent>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021u): secret. In: Wörterbuch Deutsch-Englisch, Englisch-Deutsch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/englisch-deutsch/secret>.
- PONS GmbH (Hg.) (2021v): tranquillo. In: Wörterbuch Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch. Stuttgart: PONS. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/italienisch-deutsch/tranquillo>.
- PONS GmbH (2021w): vif, vive. In: Wörterbuch Französisch-Deutsch, Deutsch-Französisch. Stuttgart: Klett. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/franz%C3%B6sisch-deutsch/vif>.
- Pragglejaz (2007): MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. In: *Metaphor and Symbol* 22 (1), S. 1–39.
- Quantz, Johann (1992): Versuch einer Anweisung, die Flöte traversière zu spielen. Reprint der Ausgabe Berlin 1752. Mit einem Vorwort von H.-P. Schmitz und einem Nachwort, Bemerkungen, Ergänzungen und Registern von H. Augsbach. Kassel, Basel, London: Bärenreiter.
- Redder, Angelika (2001): Aufbau und Gestaltung von Transkriptionssystemen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter. S. 1038–1059. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 16).
- Rees, Carol/Roth, Wolff-Michael: Interchangeable Positions in Interaction Sequences in Science Classrooms. In: *Dialogic Pedagogy. An Interactional Online Journal* 5, S. 18–36.
- Reinecke, Hans-Peter (1974): Die Sprachebenen über Musik als Hierarchie relationaler Systeme. Überlegungen zu Wittgensteins „Sprachspiel“-Modell. In: Eggebrecht, Hans Heinrich (Hg.): *Zur Terminologie der Musik des 20. Jahrhunderts. Bericht über das zweite Collquium der Walcker-Stiftung 9.-10.März 1972 in Freiburg*. Stuttgart: Musikwissenschaftliche Verlagsgesellschaft. S. 22–33.
- Richards, Ivor (1996): Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hg.): *Theorie der Metapher*. Studienausgabe. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 31–54.
- Richter, Christoph (1997): Musikausbildung. In: Finscher, Ludwig (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden,

Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter. S. 1016–1035.

Richter, Christoph (2012): Meister-Unterricht. Prinzipien der Meisterlehre früher und heute. In: *Üben & Musizieren* 3, S. 6–11.

Rickheit, Gert/Schade, Ulrich (2000): Kohärenz und Kohäsion. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 275–282. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16).

Riemann, Hugo (2012a): tenuto. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 209.

Riemann, Hugo (2012b): amabile. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 59.

Riemann, Hugo (2012c): Allegro. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 52.

Riemann, Hugo (2012d): Vortragsbezeichnungen. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 382–383.

Riemann, Hugo (2012e): dolce. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 510.

Riemann, Hugo (2012f): Artikulation. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 97.

Riemann, Hugo (2012g): Intonation. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 452.

Riemann, Hugo (2012h): espressivo. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 81.

Riemann, Hugo (2012i): Akzent. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 41.

Riemann, Hugo (2012j): Andante. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 66.

Riemann, Hugo (2012k): Ansatz. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 72.

Riemann, Hugo (2012l): Auftakt. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 110.

Riemann, Hugo (2012m): Doppelrohrblatt. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 10.

Riemann, Hugo (2012n): Chromatik. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 388.

Riemann, Hugo (2012o): crescendo. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 434.

Riemann, Hugo (2012p): decrescendo. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 464.

Riemann, Hugo (2012q): *diminuendo*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 494.

Riemann, Hugo (2012r): *Dur*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 28.

Riemann, Hugo (2012s): *Durchführung*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 30.

Riemann, Hugo (2012t): *Durchgang*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 30.

Riemann, Hugo (2012u): *Dynamik*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 36.

Riemann, Hugo (2012v): *Exposition*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 89.

Riemann, Hugo (2012w): *Fermate*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 113.

Riemann, Hugo (2012x): *Figuration*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 123.

Riemann, Hugo (2012y): *forte*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 154.

Riemann, Hugo (2012z): *Gegenbewegung*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 211.

Riemann, Hugo (2012aa): *Intervall*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 451–452.

Riemann, Hugo (2012ab): *Kanon*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 5.

Riemann, Hugo (2012ac): *Koloratur*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 86.

Riemann, Hugo (2012ad): *Konzert*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 103–104.

Riemann, Hugo (2012ae): *Lage*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 148.

Riemann, Hugo (2012af): *leggiero*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 177.

Riemann, Hugo (2012ag): *Metrum*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 353–354.

Riemann, Hugo (2012ah): *Nachschlag*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 479.

Riemann, Hugo (2012ai): *Phrasierung*. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): *Riemann Musiklexikon*. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 156–157.

- Riemann, Hugo (2012aj): piano. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 158.
- Riemann, Hugo (2012ak): Puls. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 227.
- Riemann, Hugo (2012al): Reprise. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 301.
- Riemann, Hugo (2012am): Satz. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 412.
- Riemann, Hugo (2012an): Takt. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 184–185.
- Riemann, Hugo (2012ao): messa di voce. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 346.
- Riemann, Hugo (2012ap): sotto voce. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 73.
- Riemann, Hugo (2012aq): Stimme. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 112–113.
- Riemann, Hugo (2012ar): Zungenstoß. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 489.
- Riemann, Hugo (2012as): Synkope. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 171.
- Riemann, Hugo (2012at): Thema. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 214–215.
- Riemann, Hugo (2012au): Tonleiter. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 238.
- Riemann, Hugo (2012av): Triller. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 255–257.
- Riemann, Hugo (2012aw): Trugschluss. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 271–272.
- Riemann, Hugo (2012ax): Vorhalt. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 380–381.
- Riemann, Hugo (2012ay): Vorschlag. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 381–382.
- Riemann, Hugo (2012az): à tempo. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 103.
- Riemann, Hugo (2012ba): accelerando. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 22.
- Riemann, Hugo (2012bb): Adagio. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 1. S. 23.

- Riemann, Hugo (2012bc): Dreiklang. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 2. S. 16.
- Riemann, Hugo (2012bd): legato. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 3. S. 177.
- Riemann, Hugo (2012be): Teiltöne, Partialtöne. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 200.
- Riemann, Hugo (2012bf): Oktave. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 39.
- Riemann, Hugo (2012bg): Überblasen. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 289.
- Riemann, Hugo (2012bh): Quarte. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 234.
- Riemann, Hugo (2012bi): Quinte. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 246.
- Riemann, Hugo (2012bj): ritardando. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 4. S. 337.
- Riemann, Hugo (2012bk): Sekunde. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 13.
- Riemann, Hugo (2012bl): Solo. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 63.
- Riemann, Hugo (2012bm): Sonate. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 65–66.
- Riemann, Hugo (2012bn): staccato. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 92.
- Riemann, Hugo (2012bo): Stimmung. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 114–115.
- Riemann, Hugo (2012bp): Tempo. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 206–207.
- Riemann, Hugo (2012bq): Tonart. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 235.
- Riemann, Hugo (2012br): Tritonus. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 262.
- Riemann, Hugo (2012bs): Tristanakkord. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 261.
- Riemann, Hugo (2012bt): Vorspiel. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 382.
- Riemann, Hugo (2012bu): Wechselnote. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. Band 5. S. 410.
- Ritchie, David (2006): Context and Connection in Metaphor. Basingstoke: Palgrave.

- Robinson, Jeffrey (2013): Overall Structural Organization. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): Handbook of Conversational Analysis. Sussex: Blackwell. S. 257–280.
- Roelcke, Thorsten (2010): Fachsprachen. 3., neu bearbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt. (= Grundlagen der Germanistik 37).
- Rolf, Eckard (2005): Metaphertheorien: Typologie - Darstellung - Bibliographie. Berlin, New York: De Gruyter.
- Rösing, Helmut (1996): Klangfarbe, Wahrnehmungspsychologische Aspekte, Multidimensionalität des Klangfarbenbegriffs. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter.
- Ruf, Wolfgang (2012): Vorwort. In: Ruf, Wolfgang (Hg.): Riemann Musiklexikon. 13., aktualisierte Neuauflage in 5 Bänden. Mainz: Schott. S. 5–6.
- Rummenhüller, Peter (1996a): Harmonielehre, Definitionsversuche und Terminologie. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/15923>.
- Rummenhüller, Peter (1996b): Harmonielehre, Zur Methodik. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/49223>.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): Lehrplan Gymnasium. Fach Musik. Online unter: http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2353_lp_gy_musik_2019_final.pdf?v2.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel/Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: Language 50, S. 696–735.
- Sager, Sven (2001): Probleme der Transkription nonverbalen Verhaltens. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: De Gruyter. S. 1069–1085. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16).
- Sarabè, Egon (2011): Methode und Praxis der Musikgestaltung. Clausthal-Zellerfeld: Papierflieger-Verlag.
- Schnebel, Dieter (1999): Echo – einige Überlegungen zum Wesen der Musik. In: Riethmüller, Albrecht (Hg.): Sprache und Musik. Perspektiven einer Beziehung. Laaber: Laaber. S. 23–36. (= Spektrum der Musik 5).
- Schneider, Gunda (1983): Probensprache der Oper. Untersuchungen zum dialogischen Charakter einer Fachsprache. Tübingen: Niemeyer. (= Germanistische Linguistik 47).
- Schu, Joseph (2001): Formen der Elizitation und das Problem der Natürlich von Gesprächen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin: De Gruyter. S. 1013–1021. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16).
- Schulte im Walde, Christoph (2015): „Weniger Tonsatz – mehr Probespieltraining!“ Die Sicht der Studierenden. In: Das Orchester. Magazin für Musiker und Management 5, S. 24–27.
- Schütte, Wilfried (1991): Scherzkommunikation unter Orchestermusikern. Tübingen: Gunter Narr. (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 67).
- Schwarz-Friesel, Monika (2008): Sprache, Kognition und Emotion: Neue Wege der Kognitionswissenschaft. In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig (Hg.): Sprache - Kognition - Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung. Berlin, New York: De Gruyter. (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2007).

- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Seidel, Wilhelm (1998a): Rhythmus, Metrum, Takt, Zur Definition des Prinzips. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): *MGG Online*. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/14044>.
- Seidel, Wilhelm (1998b): Rhythmus, Metrum, Takt, Geschichte, Klassik und Romantik, Kultur des Metrums. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): *MGG Online*. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/16003>.
- Selting, Magret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. In: *Linguistische Berichte* 173, S. 91–122.
- Selting, Magret (2001): Probleme der Transkription verbalen und paraverbalen/ prosodischen Verhaltens. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter. S. 1059–1068. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16).
- Selting, Magret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2. In: *Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402.
- Sinsch, Sandra (2009): Das Leben nach dem Musikstudium. In: *Das Orchester. Magazin für Musiker und Management* 4, S. 13–15.
- Skirl, Helge/Schwarz-Friesel, Monika (2007): *Metapher*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik 4).
- Spiegel, Carmen/Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Aufbau von Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter. S. 1241–1251. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16).
- Spieß, Constanze (2014): Diskurslinguistische Metaphernanalyse. In: Junge, Matthias (Hg.): *Methoden der Metaphernforschung und -analyse*. Wiesbaden: Springer VS. S. 31–58.
- Spieß, Constanze (2017): *Metaphern*. In: *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft*. Berlin, Boston: De Gruyter. (= Handbücher Sprachwissen 19).
- Spieß, Constanze/Köpcke, Klaus-Michael (2015): Metonymie und Metapher - Theoretische, methodische und empirische Zugänge. Eine Einführung in den Sammelband. In: Spieß, Constanze/Köpcke, Klaus-Michael (Hg.): *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*. Berlin, München, Boston: De Gruyter. S. 1–21. (= Empirische Linguistik 1).
- Spranz-Fogasy, Thomas/Deppermann, Arnulf (2001): Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter. S. 1007–1013. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16).
- Stadie, Nicole/Drenhaus, Heiner/Spalek, Katharina/Wartenburger, Isabell (2014): Forschungsmethoden der Psycholinguistik. In: Höhle, Barbara (Hg.): *Psycholinguistik*. 2. Aufl. Berlin: Akademie-Verlag. S. 23–38.
- Stegemann, Michael (1982): „Milch gegen Gift“ oder: Von der Schwierigkeit, Töne in Worte zu fassen. In: *Neue Zeitschrift für Musik* 12, S. 4–8.
- Störel, Thomas (1992): Metaphern für musikalische Einblicke in Wissenschaft und Dichtung. In: Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig (Hg.): *Kontrastive Fachsprachenforschung*. Tübingen: Gunter Narr. S. 211–220.

- Störel, Thomas (1997): *Metaphorik im Fach. Bildfelder in der musikwissenschaftlichen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr. (= Forum für Fachsprachenforschung 30).
- Störel, Thomas (1998): *Die Fachsprache in der Musikwissenschaft*. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert (Hg.): *Fachsprache*. Berlin, New York: De Gruyter. S. 1334–1340. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14).
- Strohm, Reinhard (1998): *Rezitativ*. In: Finscher, Ludwig (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart: allgemeine Enzyklopädie der Musik*; 26 Bände in zwei Teilen; Sachteil in neun Bänden, Personenteil in siebzehn Bänden; mit einem Register zum Sachteil und einem Register zum Personenteil, begründet von Friedrich Blume. Kassel, Basel, London: Bärenreiter. S. 224–242.
- Stukenbrock, Anja (2015): *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin, München, Boston: De Gruyter. (= *linguae & litterae* 47).
- Stumpf, Heike (1996): „... wollet mir jetzt durch die phantastisch verschlungenen Kreuzgänge folgen!“: *Metaphorisches Sprechen in der Musikkritik der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (= *Bonner Schriften zur Musikwissenschaft* 2).
- Sucharowski, Wolfgang/Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven (2001): *Gespräche in Schule, Hochschule und Ausbildung*. In: *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter. S. 1566–1576. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16).
- Szczepaniak, Renata (2009): *Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto. (= *Narr Studienbücher*).
- Täuber, Sara (2009): *Über die Kunst der gewinnbringenden Selbstdarstellung. Kleiner Leitfaden für angehende Orchestermusiker*. In: *Das Orchester* 1, S. 39–42.
- Tendahl, Markus (2008): *A Hybrid Theory of Metaphor*. Basingstoke: Palgrave.
- Teßendorf, Sedinha (2013): *Emblems, quotable gestures, or conventionalized body movements*. In: Müller, Cornelia/Cienki, Alan/Fricke, Ellen/Ladewig, Silva/McNeill, David/Teßendorf, Sedinha (Hg.): *Body - Language - Communication. An International Handbook on Multimodal in Human Interaction*. De Gruyter. S. 82–100. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. 38).
- Thiemes, Matthias (1995): *Dynamik, Vorbemerkungen*. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): *MGG Online*. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/28928>.
- Thies (1982): *Grundlagen einer Typologie der Klänge*. Hamburg: Verlag der Musikalienhandlung Wagner. (= *Schriftenreihe zur Musik* 20).
- Thim-Mabrey, Christiane (2001): *Grenzen der Sprache – Möglichkeiten der Sprache. Untersuchungen zur Textsorte Musikkritik*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang. (= *Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft B, Untersuchungen* 79).
- Tomasello, Michael (2008): *Origins of human communication*. Cambridge: MIT Press.
- Trabant, Jürgen (2008): *Was ist Sprache?* München: Beck. (= *Beck'sche Reihe* 1844).
- Turner, Mark (2015): *Blending*. In: Dabrowska, Ewa/Divjak, Dagmar (Hg.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 211–232. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 39).
- Vehviläinen, Sanna (2009): *Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision*. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 53 (2), S. 185–201.

- von Blumröder, Christoph (1985): Parameter. In: Eggebrecht, Hans Heinrich/Riehtmüller, Albrecht (Hg.): Handwörterbuch der musikalischen Terminologie. Stuttgart: Steiner. Online unter: <https://daten.digitale-sammlungen.de/0007/bsb00070513/images/index.html?fip=193.174.98.30&seite=3&pdfseite=>.
- Wagner, Richard (2008): Oper und Drama. Stuttgart: Reclam.
- Waldenberger, Sandra (2017): Überlegungen zur Beobachtbarkeit von Lexikalisierungsprozessen. In: Oehme, Florentine/Schmid, Hans Ulrich/Spranger, Franziska (Hg.): Wörter. Wortbildung, Lexikologie und Lexikographie, Etymologie. De Gruyter. S. 253–278. (= Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte 8).
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet/Jackson, Don (1993): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Aufl. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Weber, Mirko (2013): Freischwimmen mit Bach. Janine Jansen entdeckt sich neu in den Köthener Violinwerken. In: Zeit online. Online unter: <http://www.zeit.de/2013/51/klassik-bach-janine-jansen>.
- Wellmer, Albrecht (2012): Über Musik und Sprache. Variationen und Ergänzungen. In: Grüny, Christian (Hg.): Musik und Sprache. Dimensionen eines schwierigen Verhältnisses. Weilerswist: Velbrück. S. 195–226.
- Werlen, Iwar (2002): Sprachliche Relativität. Eine problemorientierte Einführung. Tübingen: Francke.
- Wiegand, Herbert (1979): Kommunikationskonflikte und Fachsprachengebrauch. In: Mentrup, Wolfgang (Hg.): Fachsprachen und Gemeinsprachen. Düsseldorf: Schwann. S. 25–58. (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 46 Sprache der Gegenwart).
- Wolf, Uwe (1997): Notation, 17. bis 19. Jahrhundert, Die Notation der musikalischen Zeitdauer, Taktvorzeichnungen, Tempostufen, Tempoworte. In: Lütteken, Laurenz (Hg.): MGG Online. Kassel, Stuttgart, New York: Bärenreiter. Online unter: <https://www.mgg-online.com/mgg/stable/393280>.
- Wöllner, Clemens/Auhagen, Wolfgang (2008): Perceiving conductor's expressive gestures from different visual perspectives. An exploratory continuous response study. In: Music Perception 26 (2), S. 129–144.
- Ziem, Alexander (2008): Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. New York: De Gruyter. (= Sprache und Wissen 2).

Anhang I Datenschutzerklärung

Datenschutzerklärung zum Dissertationsprojekt

„Sprache im musikalischen Handlungskontext“

(Johanna Kehr)

Hiermit erkläre ich mich einverstanden

1. mit der audiovisuellen Aufzeichnung der heutigen Instrumentalunterrichtsstunde,

ja nein

2. mit der Speicherung der erhobenen Daten in anonymisierter Form sowie ihrer anonymisierten Verschriftlichung für ausschließlich wissenschaftliche Zwecke,

ja nein

3. mit der Verwendung der erhobenen Daten in anonymisierter, verschriftlichter Form für ausschließlich wissenschaftliche Zwecke,

ja nein

4. mit der Veröffentlichung der erhobenen Daten in anonymisierter, verschriftlichter Form für ausschließlich wissenschaftliche Zwecke.

ja nein

.....

Datum und Unterschrift des Probanden

Anhang II Erhebung Metadaten

Metadaten zur Aufnahme

Kürzel:

Datum:

Länge:

	Proband Professor	Proband Studierende/r
Name		
Kürzel		
Geschlecht		
Alter/ Sem.		
Instrument		

Anhang III Einzelnachweise Verbalausdrücke

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
à tempo	wörtlich „zum Tempo“; „Wiederaufnahme des vorangegangenen [...] unterbrochenen Hauptzeitmaßes“ (Riemann 2012az)	TEMPO/AGOGIK					x	LRSD080515 545
abfangen	früh im Metrum	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x				LRSD080515 440
Abgang	melodische Abwärtsbewegung	MELODIK	BEWEGUNG	x		(x) ⁴⁶¹		LRSD080515 73, 147, 155, 202, 271, 615
abhauen	zu schnell spielen (neg.)	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG	x				LRSN100415 119, 123, 235
absetzen	trennen, nicht gebunden, mit kurzer Pause	ARTIKULATION	OBJEKT	x		x		LHSR130214 400 LRSN100415 384
absichtlich, mit Absicht	hörbar entschieden in der Interpretation	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG					LFSE100214 567, 979
abspringen, Absprung	kurzer Ton mit anschließend akzentuiertem Ton, zumeist in anderer Lage	DYNAMIK	BEWEGUNG	x		(x)		LFSE100214 55, 495 LRSD080515 226, 234, 251, 370
absteigen	leiser werden	DYNAMIK	ARCHITEKTUR BEWEGUNG	x				LRSD080515 230
abzählen (neg.)	ohne dynamisch- agogische Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG NATUR/ ORGANISMUS	x				LHSR130214 749

⁴⁶⁰ metaph. = metaphorisch; inn. = innovativ; lex. = lexikalisiert; term. = terminologisiert

⁴⁶¹ Klammern geben Zweifelsfälle an.

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
			KUNST/ GESTALTUNG					
accelerando [it]	„schneller werdend“, „beschleunigend“ (PONS GmbH 2021d; vgl. auch Riemann 2012ba)	TEMPO/AGOGIK					x	LRSR140714 26 LFSE100214 214, 247, 452, 912 LRSE150514 147
Achtel (Achtelnote, Achtelpause)	relativer Notenwert, Bezugsgröße ist die ganze Note, alle anderen Notenwerte werden als Bruchteile von ihr angegeben (vgl. Wolf 1997)	RHYTHMUS/ METRUM					x	LGSD270114 185, 187, 189, 193 LHSR130214 371, 623 LFSE100214 934, 1001 LRSR140714 83, 315 LRSN100415 251 LRSE150514 288, 492
adagio [it]	„langsam“, „gemächlich“ (PONS GmbH 2021c; vgl. auch Riemann 2012bb)	TEMPO/AGOGIK					x	LRSR140714 70 LFSE100214 85
aktiv am Machen sein	individuell musikalisch interpretieren	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LRSD080515 132
Akzent	ursprünglich Begriff aus der antiken griechischen Sprachtheorie; bezeichnet in der europäischen Musik ab dem 16. Jh. die dynamische Hervorhebung einzelner Töne, die neben der regulären	DYNAMIK	(SPRACHE)	(x)		x	x	LHSR130214 407 LRSR140714 151 LFSE100214 417, 437, 708 LNSK060515 50, 54 LRSN100415 281

VIII

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Schwerpunktbildung im Takt durch besondere Zeichen angezeigt wird (z. B. sf, >, ^) (vgl. Riemann 2012i)							
allegro [it]	„heiter“, „lustig“ (PONS GmbH 2021f) „als Tempobezeichnung hat es jedoch die Bedeutung von schnell erhalten“ (Riemann 2012c)	TEMPO/AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	(ORGANISMUS) (CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)		x	x	LHSR130214 21, 92, 179, 478, 777
Alltag (neg.)	langweilig in der Gestaltung	MUSIK ALLGEMEIN	?	x	x			LRSD140714 255
als wenn man bei der Post arbeiten würde	zu wenig musikalisch gestaltet	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	x	x			LRSR140714 453
am Tempo <u>drehen</u>	Tempo variieren	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x				LFSE100214 614
amabile [it]	„liebenswert“, „lieblich“ (PONS GmbH 2021m); „mit lebenswürdigem, lieblichem Vortrag“ (Riemann 2012b)	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x		x	x	LHSR130214 21, 23, 34, 38, 173, 604, 965, 973
andante [it]	„laufend“, „mittelmäßig“ (PONS GmbH 2021n), mittleres Tempo, weder schnell noch langsam (vgl. Riemann 2012j)	TEMPO/AGOGIK	(BEWEGUNG/ STROM)	x		x	x	LHSR130214 179

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
angestrengt	zu starrer, wenig flexibler Klang, bezieht sich auch auf die konkrete Tonerzeugung	KLANGFARBE SPIELTECHNIK	(ORGANISMUS)	(x)				LRSD080515 355 LRSE150514 12
anhalten	im Tempo stark verzögern	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x				LRSD080515 459
Ansatz, Ansatzmuskulatur	„beim Blasinstrument die Stellung der Lippen beim Blasen“ (Riemann 2012k)	SPIELTECHNIK	(SPRACHE)	(x)		x	x	LGSD270114 436 LNSK060515 133, 384 ,471, 477, 481, 483, 485, 523, 536, 554 LFSE100214 740, 936
ansprechen	Ton zum Schwingen bringen, anblasen	ARTIKULATION	(SPRACHE)	x		x		LFSE100214 267, 722
Anstieg	lauter werden	DYNAMIK	ARCHITEKTUR BEWEGUNG	x				LRSD080515 57
Artikulation, artikulieren, artikulatorisch	Bildung der sprachlichen Laute; in der Musik bezeichnet Artikulation die Verbindung oder Trennung der Töne, bei Blasinstrumenten wird sie vor allem durch den Zugenstoß erreicht (vgl. Riemann 2012f)	ARTIKULATION	(SPRACHE)	(x)		x	x	LHSR130214 528, 540, 941, 990, 991 LRSR140714 302 LRSD080515 39, 71, 85, 167, 317, 384 LRSN100415 231 LRSE150514 290 LGSD270114 199 LFSE100214 46
auf den Fuß treten	plötzlich laut, überraschend	DYNAMIK	KAMPF	x				LFSE100214 685

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
aufbauen	lauter werden, auf einen Zielpunkt hingehen	DYNAMIK MUSIK ALLGEMEIN	ARCHITEKTUR ENTWICKLUNG (SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	x		(x)		LGSD270114 230, 234 LHSR130214 102, 961
aufbäumen	laut, lauter werden	DYNAMIK	KAMPF ORGANISMUS KAMPF	x				LHSR130214 979, 993
aufblühen	allmählich lauter werden, nicht zu stark	DYNAMIK	ORGANISMUS NATUR	x				LRSD080515 386
Aufgang	melodische Aufwärtsbewegung	MELODIK	BEWEGUNG	x		(x)		LRSD080515 529
aufgehen	in der musikalischen Gestaltung nachvollziehbar, organisch, natürlich	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LGSD270114 85 LRSR140714 26
aufgesetzt (neg.), von außen draufgesetzt (neg.)	unnatürlich in der musikalischen Gestaltung	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSN100415 546, 558
aufgeweicht	nicht (mehr) in einem gleichmäßigen Tempo/ Rhythmus	TEMPO/AGOGIK	MATERIAL/ SUBSTANZ?	x	(x)			LFSE100214 1001
Auftakt	zu Takt (von lat. „tāctus“: „Tastsinn, Berührung“ (Pfeifer 1993d)); „Anfang einer mus. Sinneinheit auf	RHYTHMUS/METRU M	(BEWEGUNG)	(x)		x	x	LRSR140714 342 LRSD080515 192

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	unbetontem Taktteil“ (Riemann 2012l)							
aus dem Tempo/Metrum nehmen/ heben/ fallen/spielen	nicht im Tempo/ Metrum spielen, sondern durch agogische Verzögerung hervorheben	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM	OBJEKT STROM/ BEWEGUNG	x		x		LRSN100415 398 LHSR130214 1009 LRSD080515 529 LFSE100214 784
ausbrechen	starkes Crescendo	DYNAMIK	GEFÄSS/OBJEKT	x				LHSR130214 544
Ausdruck, (sich) ausdrücken	mit hörbare interpretatorische Intention, Verwendung vieler gestalterischer Mittel	MUSIK ALLGEMEIN	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG) (KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LRSR140714 229, 264 LRSN100415 536 LHSR130214 50, 102, 275, 472, 564
ausdruckslos (neg.)	zu wenig musikalisch gestaltet	MUSIK ALLGEMEIN	(CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)				LRSR140714 220
ausdrucksstark	musikalisch ausdrucksvoll gestaltet, mit viel dynamisch-agogischer Variation; vgl. espressivo	MUSIK ALLGEMEIN	(CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)		(x)		LRSD080515 15, 16, 209
ausdrucksvoll	musikalisch ausdrucksvoll gestaltet, mit viel dynamisch-agogischer Variation; vgl. espressivo	MUSIK ALLGEMEIN	(CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)		(x)		LHSR130214 468
ausgebadet	ausgespielt, agogisch verzögert	TEMPO/AGOGIK	?	x	x			LHSR130214 775
ausholen	Tempo variieren	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x				LFSE100214 782

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
ausmusizieren	durch langsames Spielen hervorheben, vgl. ausspielen	TEMPO/AGOGIK	?	?		x		LFSE100214 636
auspacken	lauter werden	DYNAMIK	GEFÄSS/OBJEKT	x				LHSR130214 411
ausrollen (lassen)	langsamer werden (auch leiser werden)	TEMPO/AGOGIK (DYNAMIK)	BEWEGUNG/ STROM	x				LRSD080515 228
aussagen, mit Aussage, eine Aussagen machen/ haben	mit hörbarer interpretatorischer Intention	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG (KUNST/ GESTALTUNG)	x				LRSN100415 153, 492, 706
ausspielen	durch langsames Spielen hervorheben	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		x		LRSD080515 143 LHSR130214 337, 479
Batterie leer (neg.)	verlangsamen (neg.)	TEMPO/AGOGIK	TECHNIK	x				LFSE100214 792
bedeuten	musikalischer Inhalt, der ausgedrückt werden soll	MUSIK ALLGEMEIN	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG) (KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LGSD270114 77, 175
beschleunigen	schneller werden	TEMPO/AGOGIK	(BEWEGUNG/ STROM)	(x)		x		LNSK060515 90
Beton rausnehmen	leiser spielen	DYNAMIK	ARCHITEKTUR	x				LFSE100214 898
bewegen (bewegt, mit Bewegung)	flexibel, auch die konkrete Luftführung betreffend	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL	x				LRSE150514 179, 189, 193, 262, 301, 423, 486, 526, 712, 718 LNSK060515 588
bewusst, mit Bewusstsein spielen/ machen	hörbar individuell musikalisch interpretieren und gestalten	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG					LFSE100214 922 LRSE150514 290, 468 LRSR140714 198, 371

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
								LGSD270114 46
binden, gebunden, (Ver-) Bindung	legato, auf einen Luftstrom, ohne Unterbrechung durch Zungenstöße	ARTIKULATION						LRSD080515 87, 87, 204 LNSK060515 271, 523
Blatt	schwingender Teil des Mundstücks der Klarinette, wird vor dem Spielen in das Mundstück eingesetzt (vgl. auch Riemann 2012m)	SPIELTECHNIK	(NATUR)	(x)		x	x	LGSD270114 31, 34, 166, 334
Bogen, im Bogen	musikalisch Zusammenhang herstellen, in kontinuierlicher Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG (ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE)	x		(x)		LRSD080515 27, 91 LHSR130214 98 LGSD270114 46
brauchen	eine dem Stück angemessene Interpretation wählen, dem Charakter des Stücks entsprechend (Musik personifiziert)	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS	(x)				LHSR130214 96, 98, 866 LFSE100214 200 LGSD270114 79
breit	weich artikuliert, lang	ARTIKULATION	OBJEKT	x		x		LRSN100415 261
bremsen, auf die Bremse treten/ eine Bremse machen	Tempo plötzlich reduzieren	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	(x)		(x)		LRSD080515 138, 543 LFSE100214 235, 239, 486, 499

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
								LRSE150514 629
Brodeln		KLANGFARBE	NATUR?	x	(x)			LRSE150514 572
buchstabiert	ohne dynamisch- agogische Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG SPRACHE/ ERZÄHLUNG	x				LHSR130214 923
charmant		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSD080515 551
Chromatik, chromatisch	aus dem Altgriechischen von „chroma“ (Farbe); „Umfärbung diatonischer Stufen“; Abfolge von Halbtönen auf Basis der diatonischen Tonleiter (Riemann 2012n)	MELODIK	(VISUELLES)	(x)		x	x	LGSD270114 77, 79, 228
clean (neg.)	zu wenig individuell gestaltet, monoton	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG NATUR/ ORGANISMUS	x				LRSR140714 249
crescendo [it], crescendieren	„wachsend“, „zunehmend“; „mus. Anweisung für lauter werden, an Schallstärke zunehmen“	DYNAMIK	(GEFÄSS/OBJEKT) (ORGANISMUS)	(x)		x	x	LRSN100415 235, 241 LHSR130214 506, 508, 737, 830 LRSR140714 87, 106, 135, 268, 489 LRSE150514 31, 147, 462 LFSE100214 69, 89, 109, 195, 413, 493, 722, 840, 951

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
das Besondere herausnehmen	dem Charakter des Stücks entsprechend, ohne viel interpretatorischen Zusatz	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS	x	(x)			LFSE100214 103, 104, 150
dass einem das Herz aufgeht	gefühlvoll gestaltet	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 406
dass einem das Herz platzt vor Sehnsucht	expressiv, gefühlvoll gestaltet	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 360
decrescendo [it]	„zurückgehen“, „abnehmen“ (PONS GmbH 2021o), „abnehmend (an Schallstärke)“ (Riemann 2012p)	DYNAMIK	(BEWEGUNG) (GEFÄSS/OBJEKT)	(x)		x	x	LFSE100214 284, 667
defensiv, in die Defensive drängen lassen	leise, zurückhaltend spielen	DYNAMIK	KAMPF	x				LRSD080515 186
dehnen	mit ritardando, Ton/ Töne länger gehalten	TEMPO/AGOGIK	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	x				LRSD080515 448, 545
deutlich, Deutlichkeit	präzise artikuliert, mit hartem Stoß	ARTIKULATION	(SPRACHE)	(x)		x		LRSR140714 247, 344 LRSD080515 51 LFSE100214 876 LRSE150514 219, 475
dicht, mit Dichte	mit kontinuierlichen Luftstrom	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL	x		x		LNSK060515 95, 97, 293 LRSN100415 326

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
diminuendo [it]	„verringerd“, „verkleinernd“ (PONS GmbH 2021p), vgl. „decrecendo“	DYNAMIK	(OBJEKT)	(x)		x	x	LHSR130214 311, 323, 685 LRSR140714 106, 489 LFSE100214 111, 217, 263, 452, 776, 786, 888, 890, 924, 1001, 1026
Dissonanz	von lat. „dissonatia“: „Auseinandertönen“; Intervall mit höherem, komplizierterem Schwungsverhältnis; in der abendländischen Musik zumeist als spannungsgeladen und nach Auflösung in Konsonanzen strebend wahrgenommen (vgl. Dahlhaus 1996)	HARMONIK MELODIK					x	LHSR130214 64
dolce [it]	„sanft“, „süß“, „mild“, „weich“ (PONS GmbH 2021h), „als Vortragsbezeichnung süß, lieblich“ (Riemann 2012e)	KLANGFARBE DYNAMIK (MUSIK ALLGEMEIN)	SUBSTANZ/ MATERIAL ORGANISMUS	x		x	x	LRSD080515 97 LHSR130214 118, 826

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Dominoeffekt	stringent im Tempo, musikalisch aufeinander aufbauend	TEMPO/AGOGIK (MUSIK ALLGEMEIN)	ENTWICKLUNG?	x	x			LRSR140714 109
Doppelzunge	Unterbrechung des Luftstroms durch Zungenstoß und Gaumenstoß in schnellem Wechsel (vgl. auch Riemann 2012ar)	ARTIKULATION SPIELTECHNIK					x	LRSR140714 469 LFSE100214 481 LRSE150514 228, 254, 279, 292
dranbleiben	dynamische Entwicklung (cresc.) fortführen, betr. auch Agogik (hinspielen auf Höhe-/Zielpunkte)	DYNAMIK (TEMPO/ AGOGIK)	BEWEGUNG	x				LFSE100214 973
drängeln (Drang, Vorwärtsdrang)	mit leichtem accelerando	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		x		LRSE150514 621 LHSR130214 185
draufhauen	plötzlich laut, mit Akzent	DYNAMIK	KAMPF	x		(x)		LFSE100214 828 LRSN100415 233
dreidimensional	voluminös	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT GEOMETRIE	x				LRSN100415 690, 702
Dreiklang, Dreiklangsbrechung	„ein aus zwei Terzen zusammengesetzter dreitöniger Akkord“ (Riemann 2012bc); Dreiklangsbrechung: Abfolge der						x	LGSD270114 72, 74, 98 LNSK060515 265

XVIII

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Dreiklangstöne, nacheinander gespielt							
drüber (hinweg)gehen	ohne Verzögerung/ Hervorhebung, im Tempo	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		(x)		LGSD270114 46 (pos.) LHSR130214 554, 648 (neg.)
drücken. raus-, durchdrücken (neg.)	mit zu viel Luftdruck, angespannt, unflexibel, auch in der Dynamik; betrifft auch Luftführung	KLANGFARBE	(ORGANISMUS) (GEFÄSS/ OBJEKT)	(x)				LRSD080515 89, 234 LRSR140714 449 LGSD270114 166, 214
drunter sein	intonatorisch zu tief	MELODIK/ INTONATION	ARCHITEKTUR/ RAUM	x		x		LRSE150514 562
dunkel	diffuser, weicher, runder Ton	KLANGFARBE	VISUELLES	x		x		LRSN100415 730
Dur	von lat. drurum („hart“), „1) Dreiklang mit der großen Terz; 2) diatonische Skala mit Halbtöne zwischen der 3. und 4. sowie 7. und 8. Stufe; 3) eines der beiden Tongeschlechter der funktionalen D.-Moll- Tonalität“ (Riemann 2012r)	HARMONIK	SUBSTANZ/ MATERIAL	(x)		x	x	LRSD080515 271 LNSK060515 27 LRSE051514 228
Durchführung	Verarbeitung des thematischen Hauptgedankens in einer	FORM	OBJEKT?	x		x	x	LRSR140714 276, 358

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Komposition; Bezeichnung für den Mittelteil der Sonatenhauptsatzform (vgl. Riemann 2012s)							
Durchgang	„ein harmoniefremder Ton, der zwei akkordeigene Töne melodisch durch Sekundschritte verbindet“ (Riemann 2012t)	MELODIK	BEWEGUNG	x		x	x	LGSD270114 74
durchgehen, durchgängig	stabiles Metrum und Tempo	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM	BEWEGUNG/ STROM	x				LGSD270114 46
durchrattern, durchbolzen, drechtackern	in einem Tempo durchspielen, ohne Agogik	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM KAMPF	x				LRSN100415 251 LFSE100214 891 LRSD080515 324
durchspazieren	in einem Tempo, ohne viel Tempomodulation	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x				LFSE100214 154
durchtasten	langsam spielen (auch leise, vorsichtig)	TEMPO/AGOGIK (DYNAMIK)	BEWEGUNG/ STROM	x				LFSE100214 85
duster (neg.)	wie „dunkler Klang“, aber negativ konnotiert, zu dumpf, zu wenig durchdringend	KLANGFARBE	VISUELLES	x				LFSE100214 656
Dynamik, dynamisch	von altgriech. „dynamikós“	DYNAMIK	(ORGANISMUS) (BEWEGUNG)	(x)		x	x	LGSD270114 24, 28

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	(„vermögend“, „wirken“, „mächtig“, (vgl. Pfeifer 1993a); der Begriff wurde ursprünglich in der Physik verwendet, seit Anfang des 19. Jahrhunderts als Bez. für „die mus. Klang- und Tonstärkegrade als physisch unterschiedliche Größen bzw. psychisch verarbeitete, differenzierte Ausprägungen von Spannungsintensitäten“ (Riemann 2012u); D. betrifft somit primär den Schallpegel, für die Wahrnehmung von Lautstärkeunterschieden spielen aber auch weitere Parameter wie Tempo und Klangfarbe eine Rolle (vgl. Thiemel 1995)							LHSR130214 106, 522, 540, 578 LRSD080515 57, 388, 398 LRSR140714 288, 339, 358 LFSE100214 65, 138, 235, 706 LNSK060515 74, 90, 99, 105, 197, 221, 235, 298 LRSN100415 652, 666
eckig (neg.)	nicht rund, nicht angenehm im Klang	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x				LRSD080515 519
eilen	zu schnell spielen	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		(x)		LRSN100415 762

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
eine Blume machen	agogisch ausgestalten	TEMPO/AGOGIK	NATUR	x	x			LHSR130214 251
eine Kiste machen	agogische Verzögerung	TEMPO/AGOGIK	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	x		x		LRSD080515 413, 456, 459, 472, 539, 547
einfach	dem Charakter des Stücks entsprechend, ohne viel interpretatorischen Zusatz	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS)	(x)				LFSE100214 97
Einleitung, Einleitungsteil	Werkabschnitt mit einleitendem Charakter, häufig in langsamerem Tempo	FORM	SPRACHE/ ERZÄHLUNG	x		x		LRSD080515 124 LNSK060515 410 412 414 LRSE150514 162, 168, 170, 279, 348 LFSE100214 23, 79, 101
einzel, vereinzelt (neg.)	Musik als organisches Ganzes, großer Zusammenhang, der dargestellt werden muss	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS ENTWICKLUNG SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)				LGSD270114 240 LRSD080515 27
elegant, mit Eleganz		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 141 LFSE100214 846 LRSD080515 47
eng	nicht voluminös, eingeengt, nicht frei schwingend	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x		x		LRSD080515 497 LNSK060515 527

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
entschieden, mit Entschiedenheit	individuell musikalisch interpretieren und gestalten	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG					LRSN100415 544, 794
entspannt, mit Entspannung, entspannen	1. in gemäßigttem Tempo 2. mit angenehmem Klang 3. mit entspanntem Charakter: ohne größere dynamisch-agogische Spannungsentwicklung	1. TEMPO/AGOGIK 2. KLANGFARBE 3. MUSIK ALLGEMEIN	ORGANISMUS CHARAKTER/ STIMMUNG	x		(x)		1. LHSR130214 616, 913, 1001 LNSK060515 90 2. LRSD080515 353, 355 3. LGSD270114 79, 118, 220, 436
entstehen, etwas Entstehendes	Teil der natürlichen musikalischen Entwicklung (Musik personifiziert)	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS ENTWICKLUNG)	(x)				LRSN100415 544, 758
entwickeln (sich -)	dynamisch-agogisch gestalten, auf einen Zielpunkt hinspielen	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG (SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	x				LRSN100415 690
Ereignis, mit Ereigniswert, ereignisreich	musikalisch interessant gestalten, mit Ziel- und Höhepunkten	MUSIK ALLGEMEIN	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG ENTWICKLUNG)	(x)				LRSN100415 444, 446, 522, 526

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
erzählen	musikalisch interessant gestalten, mit Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG ENTWICKLUNG	x				LRSE150514 128, 428, 496, 530
espressivo [it]	„ausdrucksvoll“ (PONS GmbH 2021), mit viel dynamisch-agogischer Variation (vgl. auch Riemann 2012h)	MUSIK ALLGEMEIN	(CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)		x	x	LHSR130214 197, 289, 544 LFSE100214 951, 985
etwas zu seinem Projekt machen	individuell gestalten, mit eigener Interpretation und Selbstausdruck	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG)	(x)	(x)			LRSR140714 309, 498
explosiv	harter Anstoß	ARTIKULATION	SUBSTANZ/ MATERIAL SPRACHE	x				LRSD080515 41
Exposition	von lat. „expositio“: Darlegung, Schilderung; Vorstellung des Themas in der Komposition, erster Teil der Sonatenhauptsatzform (vgl. Riemann 2012v)	FORM	SPRACHE/ ERZÄHLUNG	x		x	x	LHSR130214 695, 697
Fahrt aufnehmen, in Fahrt kommen/sein	in zügigem Tempo spielen	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x				LRSD080515 257, 449, 531
federnd	flexibel, auch Luftführung betreffend	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL	(x)				LRSR140714 463

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
fein	nicht voluminös, aber mit kontinuierlichen Fluss, auch: leise	KLANGFARBE (DYNAMIK)	SUBSTANZ/ MATERIAL	x				LGSD270114 5, 46, 175, 176, 189
Fermate	von it. „fermata“: „halten“; Haltezeichen, das angibt, die betr. Note länger als durch ihren Wert angegeben ausgehalten werden soll (vgl. Riemann 2012w)	MELODIK	(OBJEKT)	(x)		x	x	LFSE100214 965, 975
fest	angespannt, eng, auch konkret Atemmuskulatur/ Ansatz betreffend	KLANGFARBE ARTIKULATION SPIELTECHNIK	SUBSTANZ/ MATERIAL	(x)				LRSD080515 49, 238 LGSD270114 30, 160, 442
festhalten	verzögern, halten	TEMPO/AGOGIK AUCH: MUSIK ALLGEMEIN	OBJEKT	x				LRSR140714 157
fett	laut	DYNAMIK	GEFÄSS/OBJEKT	x		(x)		LRSN100415 788
Figur, Einspielfigur	„melodisch-rhythmische Formel“	MELODIK	ARCHITEKTUR/ RAUM	x		x	x	LNSK060515 48, 56, 74, 105, 291, 293 LHSR130214 957
flach	nicht voluminös	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x				LRSN100415 698, 706
flächig	weich, nicht beengt (?)	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x				LHSR130214 672
flexibel/ unflexibel	(ohne/mit) klangliche Variationsmöglichkeit, betrifft auch konkret die	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL	(x)				LRSN100415 4, 10, 25, 629, 630 LNSK060515 519

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Luftführung und Mundstück/ Ansatz							LGSD270114 252
fließen (lassen), Fluss (haben/ aufkommen), im Fluss bleiben, auf dem Flow bleiben	im Tempo bleiben, leicht nach vorne gehen, nicht im Tempo stehen bleiben/ verzögern	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		x		LRSD080515 545 LHSR130214 112, 177 LRSN100415 346, 348 LNSK060515 586, 588, 594, 667 LGSD270114 190, 443
flockig		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSD080515 219, 277
forciert (neg.)	klanglich angestrengt, mit zu viel Druck	KLANGFARBE	(ORGANISMUS)	(x)				LRSD080515 202
formen (geformt klingen)	individuell musikalisch interpretiert	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	x				LRSN100415 199, 706
forte [it]	„stark“, „kräftig“, „laut“ (PONS GmbH 2021q); „als Vortragsbez. der dynamische Gegenpol zu piano“ (Riemann 2012y)	DYNAMIK	ORGANISMUS	x		x	x	LHSR130214 199, 586, 604, 685, 741 LNSK060515 548 LRSR140714 87 LFSE100214 65, 786, 794, 873, 874
frech		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSN100415 516
fröhlich, Fröhlichkeit		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	(x)				LRSR140714 87, 264, 265

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
früh/ spät (bringen/ spielen)	vor oder nach dem Schlag spielen	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM						LRSR140714 433 LRSN100415 145, 147, 191, 316, 318, 466, 476
frühlingshaft		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 147
führen, Führung (Melodie-, Tempo-, Luft-/Atem-, Phrasen-)	bewusst gestaltet	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	x		x		LRSD080515 176 LGSD270114 46, 266 LRSN100415 324 LNSK060515 426, 523 LRSE150514 235
Ganze, ganze Note	relativer Notenwert, Bezugsgröße ist die ganze Note, alle anderen Notenwerte werden als Bruchteile von ihr angegeben (vgl. Wolf 1997)	RHYTHMUS/ METRUM					x	LFSE100214 965
gedeckt	abgedeckt, dunkel	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT VISUELLES	x				LNSK060515 80
gegenläufig	Bewegung zweier Melodien in entgegengesetzter Richtung, vgl. „Gegenbewegung“ (Riemann 2012z)	MELODIK	BEWEGUNG	x		x	x	LHSR130214 238, 239
gehend	in einem durchgängigen, mäßigen Tempo	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		(x)		LFSE100214 105

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Gemachtes (neg.)	unnatürlich in der musikalischen Gestaltung	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS)	(x)				LRSN100415 544
gequetscht (neg.)	zu eng, mit zu viel Druck, betrifft auch Luftführung und Ansatz	KLANGFARBE	(ORGANISMUS)	(x)				LGSD270114 352
gerade, geradeaus, kerzengerade	ohne Tempovariation	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	x		x		LRSN100415 502 LFSE100214 965 LHSR130214 902
Geröllwand	laut, mit abruptem Ende	DYNAMIK	NATUR	x	(x)			LFSE100214 458
Geschichte	musikalischer Inhalt, der ausgedrückt werden soll	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG	x				LFSE100214 645, 985
gestalten, gestaltet, nach (Individual-) Gestaltung klingen	individuell musikalisch interpretieren	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	(x)				LRSD080515 130, 176, 198, 515 LGSD270114 142 LRSR140714 309
gesund	laut	DYNAMIK	ORGANISMUS	x		x		LNSK060515 113 LHSR130214 757
gezielt, mit Ziel	mit Richtung spielen, mit dynamisch-agogischer Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG	x				LGSD270114 124, 287
giocoso [it]	„vergnügt“, „fröhlich“, „scherzhaft“ (PONS GmbH 2021s)	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x		x	(x)	LRSD080515 83
gleichmäßig	im Rhythmus und Tempo kontinuierlich	RHYTHMUS/ METRUM	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	(x)				LRSN100415 133 LRSD050815 155, 162

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Glocken (wie Glocken klingen)	mit schnellem Crescendo und Decrescendo	DYNAMIK	GERÄUSCH?	(x)	(x)			LFSE100214 109
grell (neg.)	hell, unangenehm durchdringend im Klang	KLANGFARBE	VISUELLES	x				LRSN100415 456
grenzbereichig	sehr leise	DYNAMIK	VISUELLES?	x	x			LNSK060515 205
größer werden	lauter werden	DYNAMIK	OBJEKT ORGANISMUS	x		x		LRSN100415 558
grotesk		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 276
Halbe	relativer Notenwert, Bezugsgröße ist die ganze Note, alle anderen Notenwerte werden als Bruchteile von ihr angegeben (vgl. Wolf 1997)	RHYTHMUS/ METRUM					x	LFSE100214 226, 386
halten, aushalten	Ton beständig weiter spielen (bis zum Ende des Notenwertes)	ARTIKULATION (TEMPO/AGOGIK)	OBJEKT	x		x		LGSD270114 432 LNSK060515 80, 139, 346, 372, 374 LRSE150514 523, 536, 539, 540, 542, 550, 593, 613, 664, 716 LRSN100415 145 LFSE100214 959
Haltepunkte anpeilen	auf Zielpunkt hinspielen	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG	x				LRSN100415 129, 131

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Harmonie, Harmonik, harmonisch	von altgriech. „harmonia“: Verbindung, Übereinstimmung (vgl. Pfeifer 1993f); ursprünglich angewendet auf die Intervallproportionen, mit der Entwicklung der mehrstimmigen Musik ab dem 16. Jahrhundert zunehmend im heute üblichen Sinn verwendet für die „akkordische oder homophone Satzweise“ (Hüschel/von Naredi- Rainer 1996; vgl. auch Rummenhöller 1996a)	HARMONIK					x	LGSD270114 70, 79, 101 LHSR130214 45, 516
hart	1. unangenehm, unflexibel im Klang (neg.) 2. hart angestoßen, staccato	1. KLANGFARBE 2. ARTIKULATION	SUBSTANZ/ MATERIAL	x		(x)		1. LNSK060515 129 LRSD080515 49, 55, 65, 202 2. LRSD080515 41, 65 LRSN100415 368, 370 LRSE150514 228, 250
häusliche Fassung, visualisierte Fassung	konventionell vs. unkonventionell,	MUSIK ALLGEMEIN	?	x	x			LFSE100214 612, 620

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	programmatisch interpretiert							
hell	durchdringend und klar im Klang (pos. wie neg. konnotiert)	KLANGFARBE	VISUELLES	x		x		LRSN100415 22 LFSE100214 349, 423, 525, 679, 683, 687, 689, 690, 987
himmlisch		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LHSR130214 830, 862, 870, 874
hin- und hergehen	im Tempo schwanken	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		x		LGSD270114 124 LRSD080515 545
hingehen	mit Richtung spielen, dynamisch-agogische Steigerung zu einem Punkt hin	MUSIK ALLGEMEIN (DYNAMIK, TEMPO/ AGOGIK)	ENTWICKLUNG (STROM/ BEWEGUNG)	x		x		LGSD270114 79, 112 LHSR130214 993 LRSR140714 268
hinspielen	mit Richtung spielen, dynamisch-agogische Steigerung zu einem Punkt hin; vgl. hingehen	MUSIK ALLGEMEIN (DYNAMIK, TEMPO/ AGOGIK)	ENTWICKLUNG	x		x		LGSD270114 118, 220 LRSR140714 286 LFSE100214 107
hinterher sein/ spielen, hinter dem Schlag sein/ spielen	zeitlich versetzt hinter dem metrischen Puls bzw. Schlag	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		x		LRSE150514 686 LGSD270114 142, 143, 197
hinwegrutschen, über die Haltepunkte -	im Tempo nicht stabil	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM	BEWEGUNG/ STROM	x				LRSN100415 129
hoch (hohe Lage)	von hoher Frequenz (hoher Ton)	MELODIK/ INTONATION	ARCHITEKTUR/ RAUM	x		x		LHSR130214 102, 374, 379, 387, 399

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
								LRSD080515 224, 232, 515 LRSR140714 93, 177, 181 LFSE100214 961 LNSK060515 172, 287, 469, 483, 493, 523 LRSN100415 169, 175, 334, 335 LRSE150514 102, 694
im Griff haben	kontrolliert spielen	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	(x)				LRSN100415 151, 283 LNSK060515 90, 168
<u>im</u> Tempo	vgl. à tempo	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT STROM/ BEWEGUNG	x		x		LHSR130214 94, 147, 808 LRSD080515 155, 442, 507 LRSE150514 254 LFSE100214 233, 1017 LGSD270114 124, 132 LNSK060515 90, 293, 648
in den Raum stellen	lauter, selbstbewusster spielen	DYNAMIK	ARCHITEKTUR	x				LHSR130214 106
in der Hand haben	kontrolliert spielen	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	(x)				LGSD270114 46 LRSD080515 134

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Inhalt	musikalischer Inhalt, der ausgedrückt werden soll	MUSIK ALLGEMEIN	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)				LRSR140714 87
insistieren(d)	beständig laut und schnell, ohne nachzulassen	DYNAMIK TEMPO/AGOGIK	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSN100415 247
intensiv, mit Intensität	mit kontinuierlichem Luftstrom, mit Richtung, mit dynamischer Entwicklung	KLANGFARBE DYNAMIK	VISUELLES	(x)				LRSN100415 684, 460, 794
interessant, uninteressant	musikalisch abwechslungsreich, mit Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)				LRSE150514 181 LFSE100214 612, 737
Intervall	von lat. „intervallum“: „Zwischenraum“, bezeichnet den „Abstand als auch das Verhältnis zweier nacheinander (sukzessiv) oder gleichzeitig (simultan) erklingender Töne.“ (Riemann 2012aa)	MELODIK	ARCHITEKTUR	(x)		x	x	LHSR130214 102, 313, 468, 999 LNSK060515 471, 527, 529, 531, 568, 578 LFSE100214 81, 83, 168 LRSE150514 31, 100
intim		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LHSR130214 267
Intonation, intonatorisch, intonationsmäßig	von lat. „intonare“: „mit donnernder Stimme ertönen“ (Pfeifer 1993g);	SPIELTECHNIK					x	LGSD270114 166 LHSR130214 373, 411, 658

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	„das richtige Angeben eines Tones und das Einhalten der vorgegebenen Tonhöhe während des Vortrags, sowohl im Instrumentalspiel als auch im Gesang“ (Riemann 2012g)							LRSN100415 12 LRSR140714 179, 185 LRSD080515 27 LNSK060515 330 LRSE150514 502, 562
introvertiert		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 475
Kanon, kanonmäßig	von altgriech. „kanón“ („Maßstab“), in der mehrstimmigen Musik bezeichnet K. eine imitatorische Satztechnik (vgl. Riemann 2012ab)	FORM	(ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE)	(x)		x	x	LHSR130214 242
Kante (neg.)	nicht rund	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x				LHSR130214 668
keine Philosophie daraus machen	dem Charakter des Stücks entsprechend, ohne viel interpretatorischen Zusatz	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS?	x	x			LFSE100214 97
kieksen (neg.)	ungewolltes Quietschen	KLANGFARBE	ORGANISMUS GERÄUSCH	x		x		LNSK060515 158
klebrig (klebrige Töne) (neg.)	zu langsam	TEMPO/AGOGIK	MATERIAL/ SUBSTANZ	x	x			LRSD080515 321

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
klein (neg.)	beengt, nicht frei schwingend, nicht voluminös, mit zu wenig Luft	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x		x		LGSD270114 30 LRSR140714 415
klemmen (neg.)	nicht frei, ungehindert	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x				LRSR140714 461
knallen (neg.)	unangenehm laut und hart	KLANGFARBE (DYNAMIK)	(GERÄUSCH)	(x)		(x)		LNSK060515 229 LGSD270114 293
Koloratur	von lat. „colorare“ (färben); „Verzierung einer Gesangsstimme“ (Riemann 2012ac)	MELODIK	(VISUELLES)	(x)		x	x	LRSR140714 235, 239
kommen (lassen), den Ton -	allmählich lauter werden	DYNAMIK	BEWEGUNG	x				LRSD080515 386, 503
kompakt	dominant, durchdringend, auch: laut	KLANGFARBE (DYNAMIK)	SUBSTANZ/ MATERIAL	x				LFSE100214 351
konkret	laut	DYNAMIK	VISUELLES	x				LNSK060515 205
konsequent, Konsequenz	in der Gestaltung nachvollziehbar, strukturgebend (Ziel- und Haltepunkte)	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG KUNST/ GESTALTUNG	(x)		(x)		LGSD270114 46 LHSR130214 862
Konzert (Solo-, Name*-)	von it. „concerto“, ursprgl. vom lat. „certāre“: kämpfen, mit Worten wetteifern (vgl.	FORM	(KAMPF)	(x)		x	x	LRSR140714 57, 74, 183, 300, 309 LRSD080515 213, 306, 421

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Pfeifer 1993e); „seit dem späten 18. Jh. ein meist dreisätziges Werk (...) für Soloinstrument(e) und Orchester“ (Riemann 2012ad)							
kraftvoll (kräftig)	laut	DYNAMIK	ORGANISMUS	x		x		LHSR130214 185 LRSD080515 13
kurz	Ton kurz aushalten und/ oder artikulieren (= staccato)	ARTIKULATION TEMPO/AGOGIK	(OBJEKT)	(x)		x		LRSN100415 292 LHSR130214 763 LFSE100214 160, 519, 630, 643, 672, 676, 798, 853 LRSR140714 8
Lage (Lagenausgleich)	Kurzwort für Stimmlage, übertragen aus dem Bereich der Vokalmusik: „Ausschnitt aus dem Tonvorrat der Stimme“ (Riemann 2012ae)	MELODIK SPIELTECHNIK	ARCHITEKTUR/ RAUM	x		x	x	LHSR130214 187, 303, 578, 689 LSRS140714 74
lang	Ton lang aushalten und/ oder artikulieren (= tenuto)	ARTIKULATION TEMPO/AGOGIK	(OBJEKT)	(x)		x		LHSR130214 333, 759, 760, 763 LFSE100214 46, 57, 470, 472, 636, 643, 798, 801 LGSD270114 108

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
								LRSE150514 528 LRSN100415 145, 189, 247 LRSR140714 99,0321
langsam		TEMPO/AGOGIK						LGSD270114 46, 124, 130, 132, 149, 438 LHSR130214 172, 283, 773 LRSD080515 202, 346, 350 LRSN100415 400, 648, 650 LNSK060515 44, 90, 235, 402, 644, 648 LFSE100214 85, 200, 476, 669, 914, 955 LRSE150514 354, 498, 647 LRSR140714 83
langsamer werden		TEMPO/AGOGIK						LGSD270114 46 LHSR130214 317 LRSD080515 525, 407
langweilig	musikalisch wenig ansprechend, inspirierend	MUSIK ALLGEMEIN	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)				LHSR130214 449, 850, 991

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
lassen (schwingen, laufen, fließen, kommen, klingen -)	natürlich in der Gestaltung, die musikalische Struktur unterstützend, aber nicht überformend	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS	x		(x)		LRSE150514 102 LFSE100214 499 LRSD080515 124, 157, 228, 386, 503 LRSN100415 159, 764 LRSR140714 52, 147, 157, 467 LHSR130214 112, 285, 951
Lauf	lineare Melodiebewegung auf- oder abwärts	MELODIK	BEWEGUNG	x		x		LRSR140714 141, 157, 185, 247, 409, 411, 477 LRSE150514 692, 694, 718
laufen/ anlaufen (lassen), Anlauf nehmen	erst verzögern und dann zurück ins Tempo gehen	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		x		LHSR130214 951 LRSR140714 157 LFSE100214 50, 499
laut		DYNAMIK						LGSD270114 52, 85, 418 LHSR130214 100, 108, 321, 582, 711 LRSD080515 41, 65 LRSR140714 335 LFSE100214 85, 142, 206, 224, 228, 527, 669, 672, 712, 813

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
								LNSK060515 78, 101, 109, 246, 566 LRSN100415 678, 784 LRSE150514 24, 81, 692, 694
lauter werden		DYNAMIK						LGSD270114 432 LRSD080515 65 LRSR140714 342 LFSE100214 663 LRSE150514 25, 27, 50, 60
lebhaft	schnell	TEMPO/AGOGIK	ORGANISMUS	x		x		LFSE100214 71
legato [it]	„gebunden“ (PONS GmbH 2021j); Verbinden der Töne (auf einen Atem oder Bogen) (vgl. Riemann 2012bd)	ARTIKULATION					x	LGSD270114 102 LRSR140714 329 LNSK060515 261, 322, 527 LHSR130214 377
leggiero [it]	„leicht“ (PONS GmbH 2021r); „Vortragsart zwischen staccato und legato, ein perlendes, lockeres Spiel“ (Riemann 2012af)	KLANGFARBE ARTIKULATION (MUSIK ALLGEMEIN)	OBJEKT	x		x	x	LRSR140714 344, 423 LRSD080515 81
leicht	unangestrengt, ohne Druck, s. auch „leggiero“	KLANGFARBE ARTIKULATION MUSIK ALLGEMEIN	GEFÄSS/OBJEKT CHARAKTER/ STIMMUNG	x		x	(x)	LRSN100415 462 LRSE150514 147

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
								LRSD080515 206, 209, 232
leise		DYNAMIK						LGSD270114 52, 53, 54, 418, 420 LHSR130214 120, 134, 263, 325 LRSD080515 19, 65, 124 LRSR140714 475 LFSE100214 177, 206, 249, 270, 417, 506, 508, 679, 681, 983, 987, 1019, 1033 LNSK060515 54, 109, 111, 200 LRSN100415 117, 788
leiser werden		DYNAMIK						LGSD270114 46 LFSE100214 296 LRSN100415 756
lent [fr]	langsam (vgl. PONS GmbH 2021t)	TEMPO/AGOGIK					x	LFSE100214 85
liebevoll		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	(x)		(x)		LHSR130214 34, 35, 50 LRSD080515 517
lieblos		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	(x)		(x)		LRSR140714 315 LRSN100415 714

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Linie	stringent spielen, im Tempo kontinuierlich; melodisch zusammenhängender Abschnitt	TEMPO/AGOGIK MELODIK	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	x		x		LRSN100415 257, 706 LRSD080515 269, 539 LHSR130214 199, 478, 588
logisch sein, mit Logik	in der musikalischen Gestaltung nachvollziehbar	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS KUNST/ GESTALTUNG SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)				LGSD270114 79 LHSR130214 137 LRSD080515 463, 474
losgelöst		MUSIK ALLGEMEIN	(CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)				LRSN100415 165
lustig		MUSIK ALLGEMEIN	(CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)				LRSR140714 265, 269, 275
lyrisch, Lyrik	gefühlvoll	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSN100415 602
magisch		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG					LHSR130214 311
maschinell (neg.)	ohne dynamisch-agogische Entwicklung, monoton	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG NATUR/ ORGANISMUS KUNST/ GESTALTUNG	x				LRSD080515 204
Maschinengewehr (neg.)	ohne dynamisch-agogische Entwicklung, monoton	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG KAMPF GERÄUSCH	x	(x)			LRSR140714 247

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
matt	intonatorisch zu tief, betr. auch Klangfarbe	MELODIK/ INTONATION	VISUELLES	x				LHSR130214 299
mechanisch (neg.)	ohne dynamisch- agogische Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG NATUR/ ORGANISMUS KUNST/ GESTALTUNG	x				LRSR140714 220, 223
Melodik, Melodie, melodisch	von altgriech. „melodía“; Singweise, Gesang (vgl. Hüschen 1997); bezeichnet eine Folge von Tönen unterschiedlicher Tonhöhe, wobei sich eine Melodie von einer bloßen Tonfolge durch ihre Gestalthaftigkeit unterscheidet (vgl. Dahlhaus 1997)	MELODIK					x	LGSD270114 22 LHSR130214 45 LFSE100214 245 LRSE150514 147, 534
Metrum	von altgriech. „métron“. Maß; ursprgl. auf Sprache bezogen zur Bezeichnung des Versmaßes (vgl. Riemann 2012ag); in der Musik: regelmäßige Betonungsstruktur, i.A. vorgegeben durch die	RHYTHMUS/ METRUM	(ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE) (SPRACHE)	(x)		x	x	LRSD080515 75, 157 LGSD270114 15

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Taktart (vgl. Seidel 1998b)							
mit dem Tempo <u>spielen</u>	Tempo variieren	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x				LHSR130214 504
mit etwas spielen (Ton/ Tempo)	individuell gestalten, entwickeln, variieren	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	(x)				LGSD270114 124 LRSN100415 175 LHSR130214 504
mit Raum	voluminös	KLANGFARBE	(GEFÄSS/OBJEKT) (ARCHITEKTUR)	(x)				LRSN100415 235
mit Resonanz	voluminös, laut	KLANGFARBE		(x)				LRSN100415 243, 498
mit Schmelz	romantisch, ausdrucksstark	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSN100415 153, 460
mit Überzeugung machen	individuell musikalisch interpretieren und gestalten	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG					LRSN100415 652
mit Volumen	runder Klang, auch: laut	KLANGFARBE (DYNAMIK)	(GEFÄSS/ OBJEKT)	(x)				LRSN100415 784
mit Weite	rund, frei, ungehindert im Klang	KLANGFARBE	(GEFÄSS/ OBJEKT) (ARCHITEKTUR)	(x)				LRSN100415 686
mitteilen	musikalischen Inhalt ausdrücken	MUSIK ALLGEMEIN	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG) (KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LRSE150514 159
monoton	ohne dynamisch- agogische Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	(ENTWICKLUNG NATUR/ ORGANISMUS)	(x)				LHSR130214 991

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
			KUNST/ GESTALTUNG)					
Mordent	Triller mit einmaliger Bewegung zwischen Hauptnote und darunterliegender Wechselnote (vgl. Gutknecht 1998a)	MELODIK					x	LRSD080515 440
nach dem Motto die Welt umarmen	mit liebevollem Charakter	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG?	x	x			LHSR130214 287
nach vorne holen	vor dem Schlag spielen	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM	OBJEKT	x				LFSE100214 858
nachgeben	1. verlangsamen 2. flexibel, nicht fest, angespannt, starr, betrifft auch reale Schwingung der Luftsäule/ des Mundstücks	1. TEMPO/AGOGIK 2. KLANGFARBE	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE (SUBSTANZ/ MATERIAL)	1. x 2. (x)				1. LFSE100214 162 2. LRSD080515 97
nachschieben/ nachdrücken	(ungewollte/s, unpassende/s) Crescendo/ Betonung	DYNAMIK	OBJEKT	x		x		LRSE150514 64, 461 LRSR140714 208, 262
Nachschlag	„eine oder mehrere Verzierungsnoten, die an die vorangehende Hauptnote angebunden sind und deren Wert	RHYTHMUS/ METRUM	BEWEGUNG KAMPF	(x)		x	x	LRSN100415 538, 562, 570, 572, 586

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	entsprechen verkürzen, [...], beim Triller die Schlussbildung mit der unteren Nebennote“ (Riemann 2012ah)							
nachvollziehbar sein/ spielen	in der musikalischen Gestaltung	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG SPRACHE/ ERZÄHLUNG	(x)				LRSR140714 26
natürlich	dem Charakter des Stücks entsprechend, ohne viel interpretatorischen Zusatz	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS	x				LRSN100415 346
nebulös		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LHSR130214 939
Nerv drin lassen, nervig sein	ohne dynamisch-agogisch nachzulassen, durchgehend laut/ schnell	DYNAMIK TEMPO/AGOGIK	ORGANISMUS	x				LRSN100415 249, 251
Notenname* (A, B, C, D, E...)	Ton-Namen	MELODIK HARMONIK	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)		x	x	LGSD270114 106 LHSR130214 365, 387, 415, 856 LFSE100214 228, 263, 296, 298, 636, 669, 679, 683, 828, 899, 963 LRSD080515 271, 272, 283 LNSK060515 80, 101, 109, 111, 139, 200, 202,

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
								322, 374, 461, 483, 513, 523, 527, 554, 566 LRSR140714 161, 181, 327, 417 LRSN100415 171, 253, 335, 570, 512, 572, 608, 730 LRSE150514 179, 187, 290, 631, 692, 694, 712, 716, 718, 733
nüchtern (neg.)	zu wenig musikalisch gestaltet	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSN100415 328
oben	hohe Lage	MELODIK	ARCHITEKTUR/ RAUM	x		x		LGSD270114 52, 313, 317 LRSD080515 257 LRSR140714 159, 163, 247 LFSE100214 776 LNSK060515 105, 120, 190, 390 LRSE150514 716, 718, 722
Obertöne	auch: Teiltöne/ Partialtöne; die Töne, die bei der instrumentalen oder vokalen Erzeugung	KLANGFARBE INTONATION					x	LFSE100214 694

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	eines Tons mitschwingen (Teilschwingung), (vgl. Riemann 2012be)							
offen	frei, ungehindert	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x		x		LRSN100415 257 LNSK060515 72, 76, 129, 135, 137 LGSD270114 356 LNSK150514 448
offensichtlich	laut	DYNAMIK	VISUELLES	x				LHSR130214 100, 711
offensiv	laut, dominant	DYNAMIK	KAMPF	x				LHSR130214 713
öffnen, aufmachen	lauter werden, voluminöser Klang	DYNAMIK (KLANGFARBE)	GEFÄSS/OBJEKT	x		x		LHSR130214 159 LRSD080515 382 LGSD270114 118
ohne Knochen	ohne erkennbares durchgehendes Metrum	RHYTHMUS/ METRUM	ORGANISMUS	x	x			LGSD270114 126
ohne Veredelung	dem Charakter des Stücks entsprechend, ohne viel interpretatorischen Zusatz	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS	x				LFSE100214 404
Oktave	Intervallbezeichnung, 8. Tonstufe der diatonischen Skala (vgl. Riemann 2012bf)	MELODIK					x	LNSK060515 32 LNSK150514 714
oktavieren	Überblasen eines Tons, sodass er eine Oktave höher erklingt (vgl. Riemann 2012bg)	SPIELTECHNIK					x	LNS060515 213,0215

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Oktavklappe	Klappe auf der Oboe zur leichteren Oktavierung in die obere Lage	SPIELTECHNIK					x	LNSK060515 483
ordentlich (neg.)	zu wenig individuell gestaltet	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG NATUR/ ORGANISMUS	x				LRSN100415 526
Parameter	von altgriech. „paramétréo“ (messen); math. Größe, in der Musik ursprünglich zur Bezeichnung physikalischer Klangkomponenten in der Seriellen Musik, seither auch allgemein verwendet für verschiedene kompositorische Mittel wie Dynamik, Tempo, Klangfarbe etc. (vgl. von Blumröder 1985)	VERSCHIED.	(ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE)	(x)		x	x	LGSD270114 8, 12, 14 LRSD080515 57, 65
passieren, etwas passiert	Teil der natürlichen musikalischen Entwicklung (Musik personifiziert)	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS ENTWICKLUNG SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)				LHSR130214 197, 229, 307, 311 LRSD080515 469, 535 LFSE100214 18, 94
perlig	rund, angenehm, zart	KLANGFARBE	VISUELLES	x				LRSD080515 47, 269, 527

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Phrase, phrasenweise, Phrasenanfang/-ende	von altgriech. „phrásis“: „Sprechen, Ausdruck“; in der Sprachwissenschaft zur Bezeichnung einer Wortgruppe; in der Musik „Gruppe von Tönen, die rhythmisch und melodisch eine Einheit bilden“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021h)	MELODIK FORM	SPRACHE	x		x	x	LGSD270114 42 LRSD080515 53, 176 LHSR130214 860 LRSN100415 394, 760, 776 LRSE150514 130, 147, 392, 528 LFSE100214 181
Phrasierung, phrasieren, ab- /zurückphrasieren, Phrasenbildung, Phrasenführung	„Phrasierung“ bezeichnet die „sinnvolle Gliederung des mus. Geschehens in einzelne Abschnitte (und diese wiederum in Unterabschnitte), die in der Kompos. nicht oder nur andeutungsweise angezeigt, beim angemessenen Vortrag jedoch fassbar wird“ (Riemann 2012ai); für die Gliederung werden verschiedene Parameter relevant	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG	x		x	x	LGSD270114 40 LRSN100415 324 LRSR140714 89, 133, 173

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
piano [it]	flach, eben, langsam, leise (vgl. PONS GmbH 2021g), als Vortragsbezeichnung mit der Bedeutung „sanft“, „leise“ (vgl. Riemann 2012aj)	DYNAMIK	ARCHITEKTUR	x		x	x	LRSR140714 87 LFSE100214 65, 79, 85, 139, 294, 349, 464 LNSK060515 120, 548, 550
planlos (neg.)	ohne erkennbare musikalische Richtung	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	(x)				LGSD270114 41, 44
plärren (neg.)	grell, laut, unangenehm im Klang	KLANGFARBE (DYNAMIK)	ORGANISMUS GERÄUSCH	x				LGSD270114 166
prägnant	deutlich artikuliert, mit hartem Stoß	ARTIKULATION	(SPRACHE)	(x)		x		LRSD080515 49
pressen, gepresst (neg.)	klanglich angestrengt, mit zu viel Druck, betrifft auch konkret die Luftführung	KLANGFARBE	(ORGANISMUS)	(x)		(x)		LRSD080515 192 LGSD270114 242
Puls, pulsieren	ursprgl. Bez. für den fühlbaren Stoß in den Arterien durch den Herzschlag; in der Musik: rhythmisch-metrisch konstante Folge von Schlägen (durchgängiges Metrum) (vgl. Riemann 2012ak)	RHYTHMUS/ METRUM	ORGANISMUS	x		x	x	LRSN100415 189, 540 LHSR130214 251, 253, 498, 715 LGSD270114 46, 48, 50, 142, 148, 160

L

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Punch Drama (neg.)	zu laut, zu forciert	DYNAMIK	KAMPF	x				LRSD080515 517
quaken/ quäken, verquakt (neg.)	unangenehm im Klang, wie quaken	KLANGFARBE	GERÄUSCH ORGANISMUS	x		(x)		LNSK060515 127 LGSD270114 262
qualmen	laut	DYNAMIK	NATUR ORGANISMUS	x				LFSE100214 870
Quarte	Intervallbezeichnung, 4. Tonstufe der diatonischen Skala (vgl. Riemann 2012bh)	MELODIK					x	LFSE100214 81, 290
Quinte	Intervallbezeichnung, 5. Tonstufe der diatonischen Skala (vgl. Riemann 2012bi)	MELODIK HARMONIK					x	LRSE150514 228
Raster	ohne Tempovariation, stabil im Metrum	RHYTHMUS/ METRUM	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	x				LRSN100415 478
raufgehen/ runtergehen	lauter werden, leiser werden	DYNAMIK	BEWEGUNG ARCHITEKTUR	x				LFSE100214 170, 437, 589, 616, 638
rausbringen, rausholen	dynamisch-agogisch musikalisch hervorheben	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG (OBJEKT/ GEFÄSS)	x		(x)		LHSR130214 175, 347, 450, 476
rausdonnern	laut, forciert	DYNAMIK	KAMPF NATUR	x				LRSE150514 102
rausplatzen	(plötzlich) laut	DYNAMIK	NATUR ORGANISMUS GERÄUSCH	x				LNSK060515 566

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
reinfluten	tendenziell zu früh spielen, ohne agogische Verzögerung die nächste Eins spielen	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM	OBJEKT	x		(x)		LFSE100214 928
reinrauschen	tendenziell zu früh spielen, ohne agogische Verzögerung die nächste Eins spielen	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM	BEWEGUNG/ STROM	x				LHSR130214 444
reinspringen	das Tempo des Orchesters/ Klaviers aufnehmen	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM OBJEKT	x				LRSD080515 539
Reprise [fr]	„Wiederaufnahme“; „Wiederkehr eines Satzteils innerhalb einer Komposition“ (Riemann 2012a)	FORM	(OBJEKT)	(x)		x	x	LHSR130214 632
Rhythmus/ rhythmisch	von altgriech. <i>rhythmos</i> : „Strömen“, „Strom“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021i); Zeitmaß bzw. Zeitgestaltung in der Musik, gekennzeichnet einerseits durch Gleichförmigkeit (festes	RHYTHMUS/ METRUM	(BEWEGUNG/ STROM)	(x)		x	x	LGSD270114 189 LRSE150514 621 LHSR130214 241, 283, 848 LRSN100415 478 LNSK060515 44, 90 LFSE100214 59, 208 LRSR140714 8, 38, 149, 302

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Zeitmaß; Metrum) und andererseits durch variable rhythmische Gruppierung							
Richtung, mit Richtung spielen, Richtung haben/ machen	dynamisch-agogisch entwickelnd, auf Zielpunkte hinspielen, betr. primär Agogik/ Tempo	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG	x		x		LFSE100214 78 LHSR130214 820, 836, 988 LNSK060515 556 LRSE150514 523, 621
ritardando [it]	„verzögern“, „verlangsamen“ (PONS GmbH 2021e), allmähliche Verlangsamung des Tempos (vgl. Riemann 2012bj)	TEMPO/AGOGIK				x	x	LHSR130214 74, 590, 630, 636, 926, 933, 977, 988, 995, 1013 LRSD080515 267, 467, 539 LGSD270114 65 LFSE100214 164, 231, 259, 934
Rohr	Kurzwort für „Doppelrohrblatt“: Mundstück von Oboe und Fagott (s. auch Riemann 2012m)	SPIELTECHNIK	(NATUR?)	(x)			x	LRSN100415 30, 51, 612, 623, 626, 638, 642 LNSK060515 3, 119, 135, 149, 156, 172, 188, 240, 355, 481
romantisch, Romantik	gefühlbetontes Spielen, ausdrucksstark; auch Bez. für eine musikgeschichtliche	MUSIK ALLGEMEIN	(CHARAKTER/ STIMMUNG)	(x)				LRSR140714 93, 255, 265, 266, 268, 276, 309

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Epoche, im Korpus aber nicht mit dieser Bedeutung verwendet							
Ruck	(ungewollter) Akzent	DYNAMIK	KAMPF	x				LFSE100214 117
ruhig, mit Ruhe	in gemäßigtem Tempo, auch: leise; betrifft auch die allg. Stimmung	TEMPO/AGOGIK (DYNAMIK) MUSIK ALLGEMEIN	ORGANISMUS CHARAKTER/ STIMMUNG	x		x	x	LRSD080515 228, 474, 476 LGSD270114 158 LNSK060515 90, 295
rund, mit Rundung	positive Klangeigenschaft, auch im Sinne von „vollkommen“	KLANGFARBE	GEFÄSS/OBJEKT	x		x		LGSD270114 160 LRSN100415 20, 41, 201, 436, 608, 700, 730, 784 LHSR130214 327 LRSD080515 47, (71, 147, 155, 440), 527 LNSK060515 287, 465, (471), 473, (481, 527, 554, 566)
ruppig	harter Anstoß	ARTIKULATION	ORGANISMUS?	x	(x)			LRSD080515 41
sagen, etwas sagen mit der Musik, etwas zu sagen haben	mit hörbarer interpretatorischer Intention	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG (KUNST/ GESTALTUNG)	x				LRSR140714 87 LRSN100415 530 LHSR130214 919
Satz, satztechnisch	im Bereich der Sprache: in sich grammatisch und	FORM	SPRACHE	x		x	x	1. LHSR130214 898

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	intonatorisch abgeschlossene Einheit (vgl. Berlin- Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 2021j); in der Musik: 1. Abschnittsbezeichnung (auch: Werkabschnitt); 2. harmonisch-melodischer Aufbau, Setzart (vgl. Riemann 2012am)							LRSR140714 64, 276, 475 LRSN100415 428, 648, 650 LNSK060515 447 2. LGSD270114 69 LRSR140714 20
sauber	präzise, deutlich in Rhythmus, Artikulation oder Intonation	ARTIKULATION RHYTHMUS/ METRUM MELODIK/ INTONATION	SPRACHE	(x)		(x)		LNSK060515 109 LGSD270114 199, 352 LRSD080515 317 LRSR140714 179, 185
scherenschnittmäßig	kontrastreich in der musikalischen Gestaltung	MUSIK ALLGEMEIN	VISUELLES	x	x			LFSE100214 1028
schieben	in der Tendenz schneller werdend, mit Drang nach vorne	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x				LGSD270114 189
Schlag (auf/ nach dem Schlag)	hervorgegangen aus dem ahd. „slag“: „kurze, schnelle Bewegung“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der	RHYTHMUS/ METRUM	BEWEGUNG KAMPF	x		x	x	LRSR140714 350

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Wissenschaften 2021k); in der Musik: Angabe des Zeitmaßes (Metrum) zur Synchronisierung des Zusammenspiels, zumeist in Form von Taktarten (vgl. Riemann 2012an)							
schließen	decrescendo, betrifft auch Agogik (verlangsamen)	DYNAMIK (AGOGIK)	GEFÄSS/OBJEKT	x				LRSD080515 388
Schmackes (mit -)	laut, mit Schwung (betr. auch Agogik)	DYNAMIK (TEMPO/ AGOGIK)	KAMPF	x				LHSR130214 415
schneidig preußisch	ohne Tempovariation/ Agogik	TEMPO/AGOGIK	CHARAKTER?	x	x			LRSD080515
schnell		TEMPO/AGOGIK						LRSD080515 364 LNSK060515 90, 297, 320, 410, 412, 416 LFSE100214 85, 208 LRSR140714 331 LRSN100415 145, 149 LHSR130214 777, 1003 LRSE150514 162, 690 LGSD270114 46, 126, 153, 214
schneller werden		TEMPO/AGOGIK						LGSD270114 199
Schräge	kontinuierlich lauter/leiser werden	DYNAMIK	ARCHITEKTUR	x				LFSE100214 173, 290

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
schreien (neg.)	grell, laut, unangenehm im Klang	KLANGFARBE (DYNAMIK)	ORGANISMUS GERÄUSCH	x		(x)		LRSN100415 173, 205 LNSK060515 122, 123
schreien nach	eine dem Stück angemessene Interpretation wählen, dem Charakter des Stücks entsprechend (Musik personifiziert)	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS	x				LHSR130214 844
Schritt (Sekund-)	melodische Bewegung um einen Ganz- oder Halbton (als Gegensatz zu „Sprung“)	MELODIK	BEWEGUNG	x		x	(x)	LNSK060515 265
schröff	laut mit abruptem Tonende	DYNAMIK	NATUR	x				LFSE100214 460
Schüttelfrost (neg.)	Triller ohne dynamische- agogische Gestaltung	DYNAMIK AGOGIK/ TEMPO	ORGANISMUS	x	x			LRSR140714 489
Schweller	Schwellton/ „messa di voce“ [it]: schnelles lauter und dann wieder leiser Werden auf einem längeren Ton (vgl. Riemann 2012ao)	DYNAMIK	ARCHITEKTUR ORGANISMUS?	x		x	x	LHSR130214 137, 452, 462, 608, 683, 687, 773
schwer	dominant, laut, hervortretend	KLANGFARBE DYNAMIK MUSIK ALLGEMEIN	GEFÄSS/OBJEKT CHARAKTER/ STIMMUNG	x		(x)		LHSR130214 834 LRSE150514 149, 282
schwingen(d)	klanglich flexibel, ohne Anspannung, betrifft auch	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL	(x)				LRSN100415 39, 159, 704

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
(durch-), schwingen lassen	reale Schwingung der Luftsäule und des Mundstücks		(BEWEGUNG)					LRSR140714 467 LRSD080515 124 (LGSD270114 31, 34, 242, 334)
Schwung holen/kriegen, mit Schwung (spielen)	im Tempo vorangehen, Spannung durch Tempovariation und Dynamik erzeugen	TEMPO/AGOGIK (DYNAMIK)	BEWEGUNG/ STROM	(x)		(x)		LRSE150514 60, 279 LRSR140714 147 LRSN100415 398, 400 LFSE100214 55
Sechzehntel	relativer Notenwert, Bezugsgröße ist die ganze Note, alle anderen Notenwerte werden als Bruchteile von ihr angegeben (vgl. Wolf 1997)	RHYTHMUS/ METRUM					x	LRSD080515 155 LNSK060515 46, 68, 244 LRSR140714 187, 189, 195, 233, 245, 268, 315, 344 LRSE150514 392, 631
secret [eng]	Geheimnis (PONS GmbH 2021u), mit geheimnisvollem Charakter	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LFSE100214 645
Sekunde	Intervallbezeichnung, 2. Tonstufe der diatonischen Skala (vgl. Riemann 2012bk)	MELODIK					x	LNSK060515 265
sich die Freiheit nehmen	individuell gestalten	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LRSD080515 145

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
sich selbst einbringen	individuell gestalten	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG					LRSR140714 216
Sinn ergeben/ haben	in der musikalischen Gestaltung nachvollziehbar, organisch, natürlich	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS SPRACHE/ ERZÄHLUNG KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LRSR140714 89 LRSD080515 65, 497
Skelett	Haupttöne, melodisches Gerüst	MELODIK	ORGANISMUS	x				LGSD270114 293
skurril		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LFSE100214 73, 565
Solo [it] (Solostelle, Solokonzert, Solostimme, Instrument*-)	„allein“; Alleinvortrag, Passage oder Stück, bei der/ dem ein Instrument gegenüber den anderen hervortritt (vgl. Riemann 2012b); im Korpus auch Kurzwort für „Solofagott“ (Position des 1. Fagotts im Orchester, das normalerweise die Soli spielt)	FORM					x	LSRN100415 76, 111 LRSD080515 306, 421, 511 LSNK060515 76, 390, 584
Sonate	von ital. „sonata“: „Klingstück“; „eigenständige, seit Mitte des 17. Jj. in der Regel	FORM					x	LHSR130214 235

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	mehrsätzig und zyklisch angelegte Instrumentalkomposition in kleiner oder solistischer Besetzung“ (Riemann 2012bm)							
sotto voce [it]	„unter der Stimme“, „Vortragsanweisung die ähnlich wie mezza voce einen gedämpften Ton bei äußerster Zurückhaltung in Dynamik und Ausdruck fordert, ohne gleichbedeutend mit piano zu sein“ (Riemann 2012ap)	DYNAMIK	SPRACHE ORGANISMUS	x		x	x	LHSR1302014 196, 199, 209, 418, 454, 465
Spannung	mit Entwicklungscharakter, ereignisreich, hingehen auf Höhe-/ Zielpunkte	MUSIK ALLGEMEIN	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG) (ENTWICKLUNG)	(x)		(x)		LGSD270114 78, 230 LHSR130214 594 LRSN100415 774, 776 LRSR140714 197
sperrig	nicht flexibel, starr	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL	x				LRSN100415 25
sprechen (gut, deutlich -)	deutlich artikulieren	ARTIKULATION	SPRACHE	x		(x)		LRSN100415 40, 245, 279 LRSE150514 490

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
spreilich/ spreißend (neg.)	nicht flexibel, nicht homogen/ rund, diffus im Klang	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL	x				LRSN100415 436, 608
spritzig	schwungvoll, in Tempo eher schnell	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 278
stabil	ohne Tempovariation, im Metrum	TEMPO/AGOGIK RHYTHMUS/ METRUM	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	x		x		LHSR130214 850 LRSN100415 478
staccato [it]	„getrennt“ (PONS GmbH 2021i), „Vortragsbezeichnung, die fordert, dass die Töne nicht gebunden, sondern deutlich getrennt werden“ (Riemann 2012bn), bei Bläsern durch Zungenstoß	ARTIKULATION					x	LNSK060515 34
starr (neg.)	unflexibel	KLANGFARBE	SUBSTANZ/ MATERIAL	x				LRSD080515 97 LRSE150514 480, 712
statisch (neg.)	unflexibel, mit wenig Entwicklung (betr. auch Dynamik)	KLANGFARBE (DYNAMIK)	SUBSTANZ/ MATERIAL	x				LRSD080515 87 LNSK060515 560, 588
stecken bleiben (neg.)	zu langsam spielen, ohne Richtung	TEMPO/AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	BEWEGUNG/ STROM ENTWICKLUNG	x				LRSN100415398
Stecker rausziehen	verlangsamen (neg.)	TEMPO/AGOGIK	TECHNIK/ ENERGIE	x	(x)			LFSE100214 191

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
stehen bleiben	zu langsam spielen, ohne Richtung	TEMPO/AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	BEWEGUNG/ STROM ENTWICKLUNG	x		(x)		LRSN100415 734 LGSD270114 46
Stimme	abgeleitet von der menschlichen Singstimme, bezeichnet „Stimme“ auch allgemein den „horizontalen Verlauf von Tönen“ (Riemann 2012aq), in diesem Sinn im Korpus für den jeweiligen Instrumentalpart verwendet	MELODIK FORM	SPRACHE	x		x	x	LRSD080515 511, 539 LRSN100415 91, 411
stimmen	zu „Stimmung“, auch „Intonation“: „die theoretisch und praktische Festlegung von absoluten und relativen Tonhöhen, vor allem bei Musikinstrumenten“ (Riemann 2012bo); also das Spielen mit korrekter Intonation	INTONATION SPIELTECHNIK	(SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)		x	(x)	LRSR140714 183
stoppen	unmotivierte Verzögerung, auch: zu	TEMPO/AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	BEWEGUNG/ STROM ENTWICKLUNG	x		(x)		LGSD270114 65, 220

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	wenig kontinuierlicher Luftfluss							
Stoß/ stoßen	Kurzwort für „Zungenstoß“: Artikulationstechnik zur Realisierung des staccato bei Bläsern; es werden dabei mit der Zunge das Mundstück oder der Zahnkranz angestoßen und so Silben wie „de“/ „di“ oder „te“/ „ti“ gesprochen (s. auch Riemann 2012ar)	ARTIKULATION SPIELTECHNIK	(OBJEKT)	(x)		x	x	LRSD080515 65 LRSE150514 228, 230, 233, 234, 235, 254 LRSN100415 368, 370, 746 LRSR140714 335, 461
stringent, Stringenz	mit Richtung spielen, in der musikalischen Gestaltung nachvollziehbar	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG KUNST/ GESTALTUNG SPRACHE/ ERZÄHLUNG	x				LRSN100415 490 LRSD080515 529, 843
strukturell	den musikalischen Aufbau betreffend	FORM	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	x				LGSD270114 85
Stufe, Abstufung	lauter/leiser werden, diskontinuierlich, in Stufen	DYNAMIK	ARCHITEKTUR	x		(x)		LRSN100415 155 LFSE100214 290 LNSK060515 221
Synkope	von altgriech. „synkopé“: „Zusammenziehen“, in der Grammatik zur	RHYTHMUS/ METRUM	(SPRACHE)	(x)		x	x	LRSR140714 197, 431

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Bezeichnung einer unterdrückten Silbe, in der Musik definiert als Verschiebung der Betonung gegenüber der üblichen metrischen Betonungsstruktur (vgl. Riemann 2012as)							
Takt, taktweise, Taktzeit, Takthälfte, Taktmitte	von lat. „tactus“: „Tastsinn, Berührung“ (Pfeifer 1993d) 1. Teil der Notenschrift zur Synchronisierung des Zusammenspiels 2. Metrische Gliederung von Kompositionen, Angabe von Betonungsstrukturen (vgl. Riemann 2012an)	RHYTHMUS/ METRUM	(ORGANISMUS)	(x)		x	x	LRSD080515 176, 222, 373, 386, 456, 459, 545 LRSE150514 371, 415, 452, 455, 547, 603 LHSR130214 197, 311, 482 LGSD270114 189, 210, 264 LRSN100415 466 LRSR140714 259 LFSE100214 245, 433, 480, 649, 663, 936
tanzen	variabel in der Tempoführung	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x				LFSE100214 535
Tempo [it]	„Zeit“, „die Ablaufgeschwindigkeit eines Musikstücks, die	TEMPO/AGOGIK					x	LRSN100415 113, 149, 209, 211, 346, 398

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	sich aus der absoluten Dauer der Notenwerte ergibt.“ (Riemann 2012bp)							LHSR130214 94, 147, 163, 335, 337, 504, 506, 616, 719, 842, 882, 1009 LRSD080515 155, 161, 202, 348, 442, 529, 545 LRSE150514 254 LFSE100214 71, 87, 125, 175, 233, 234, 249, 253, 261, 614, 622, 784, 1017 LGSD270114 46, 124, 132, 145, 151 LNSK06051590, 293, 648
Tempo <u>rausnehmen</u>	langsamer werden	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x				LRSD080515 202
Tempo <u>verlassen</u>	langsamer werden	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x				LHSR130214 842, 882
Tempo <u>verlieren</u>	langsamer werden (neg.)	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x				LHSR130214 337, 719
tenuto [it]	„gehalten“; Ton seinem vollen Wert nach ausgehalten (vgl. Riemann 2012a)	ARTIKULATION TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x		x	x	LHSR130214 542 LFSE100214 290, 545, 582
theatralisch		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 197
Thema, Themenkopf	von altgriech./ lat. „théma“: „Behauptung,	FORM	SPRACHE/ ERZÄHLUNG	x		x	x	LHSR130214 808 LRSN100415 478, 482

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Ausspruch“; in der Musik: „ein mus, Gedanke mit einer charakteristischen Physiognomie, der gut wiedererkennbar ist (auch bei Umformungen) und daher in einem größeren mus, Zusammenhang (Abschnitt, Satz, Werk) als prägende Substanz fungieren kann.“(Riemann 2012at)							
tief, tiefe Lage	von niedriger Frequenz (tiefer Ton)	MELODIK/ INTONATION	ARCHITEKTUR/ RAUM	x		x		LGSD270114 329, 346, 348, 392, 402, 440, 447 LHSR130214 118, 646 LRSR140714 74 LNSK060515 215, 289, 380, 390, 493, 517, 519, 523, 542, 544, 546, 554 LRSN100415 778
Ton melken	allmählich dynamisch entwickeln	DYNAMIK	NATUR?	x	x			LRSD080515
Tonalität	T. beschreibt im weiteren Sinn ganz allgemein die Beziehungen zwischen	HARMONIK					x	LFSE100214 83

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Tönen einer Skala, häufig im engeren Sinne für die Dur-Moll-Tonalität des 17. bis 19. Jh. gebraucht (vgl. Dahlhaus 1998)							
Tonart	„Die Bez. T. ist dem lat. Wort <i>modus</i> nachgebildet und wird seit dem 18. Jh. verwendet; seit dem 19. Jh. bedeutet sie die Bestimmung eines Tongeschlechts (Dur oder Moll) auf einer bestimmten Tonstufe.“ (Riemann 2012bq)	HARMONIK					x	LHSR130214 526, 789
Tonfolge	Folge von Tönen, ähnlicher einer Melodie, aber mit wenig singbarem bzw. einprägsamem Charakter	MELODIK	(BEWEGUNG)	(x)				LFSE100214 97
Tonleiter	„Folge von Tonschritten, die der Tonhöhe nach geordnet sind und durch Rahmentöne begrenzt werden, jenseits derer die Tonfolge in der Regel	MELODIK HARMONIK	ARCHITEKTUR	x		x	x	LNSK060515 26

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	wiederholbar ist.“ (Riemann 2012au)							
Tonwurst (neg.)	zu wenig dynamisch- agogisch gestaltete Tonfolge	TEMPO/AGOGIK DYNAMIK	?	x	x			LRSD080515 249
tragisch (neg.)		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 197
tranquillo [it]	„ruhig“ (PONS GmbH 2021v), bezieht sich i.a. auf Tempo und Lautstärke: leise und in gemäßigtem Tempo	TEMPO/AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	ORGANISMUS CHARAKTER/ STIMMUNG	x		x	(x)	LHSR130214 900, 975
transparent	hell, klar	KLANGFARBE	VISUELLES	x				LRSD080515 267
traurig		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	(x)				LRSR140714 87, 264
treiben/ vorantreiben	stringent im Tempo, leichtes Accelerando	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		(x)		LRSE150514 534
trennen	Töne artikulatorisch voneinander absetzen	ARTIKULATION				x		LRSN100415 325 LRSR140714 411 LFSE100214 290, 413 LRSE150514 39
Treppe	lauter/leiser werden, diskontinuierlich, in Stufen	DYNAMIK	ARCHITEKTUR	x				LFSE100214 170, 437
Triller	von it. „trillo“: „klingeln“; „im engeren Sinne eine Verzierung, die in einem	MELODIK	GERÄUSCH	(x)		x	x	LGSD270114 463 LRSN100415 556, 558, 572, 584

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	mehr oder wenigen schnellen Wechsel zwischen einer Note und ihrer oberen (...) Nebennote besteht.“ (Riemann 2012av)							LRSR140714 348, 483, 489
Triole, Triolenviertel	von fr. „triolet“, „eine Figur von drei gleichen (Riemann 2012br)Noten, deren Gesamtlänge zwei bzw. vier Noten desselben Typs entsprechen“	RHYTHMUS/ METRUM MELODIK					x	LHSR130214 337, 1002, 1003 LRSD080515 167, 319 LRSE150514 570
Tristanakkord	Klang aus f, h, dis ¹ ,gis ¹ ; funktionsharmonisch mehrdeutig und Merkmal einer Abkehr von der traditionellen Akkord- Terzschichtung (vgl. Riemann 2012bs)	HARMONIK					x	LHSR130214 56
Tritonus, Tritonusmotiv	lat. „Dreiton“; „Intervall aus drei Ganztönen“	MELODIK					x	LFSE100214 81, 290
Trugschluss	aus der Argumentationstheorie; „naheliegender, auf den ersten Blick richtig erscheinender falscher	HARMONIK	SPRACHE/ ERZÄHLUNG	x		x	x	LHSR130214 432, 444, 792, 797, 802

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	Schluss“ (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften 20211); Terminus in der Musiktheorie: „Schlussbildung, bei der alle Stimmen regelmäßig verlaufen bis auf den Bass, der eine Stufe steigt, statt vom Dominant- zum Tonikagrundton fortzuschreiten“ (Riemann 2012aw); durch die vorherige Stimmbewegung wird ein anderer Schluss erwartet, weshalb sich die Bezeichnung „Trugschluss“ etabliert hat							
überbrücken	musikalischen Zusammenhang herstellen	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG	x				LHSR130214 153
Übergang	Überleitung zwischen formalen Abschnitten einer Komposition	FORM	BEWEGUNG	x				LRSD080515 491

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Überraschung, überraschen	mit Ereignischarakter, dynamisch-agogisch hervorgehoben ohne Vorbereitung	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG ENTWICKLUNG	x				LFSE100214 189, 253, 464
überstürzen	zu früh spielen (Timing)	RHYTHMUS/ METRUM	BEWEGUNG	x				LRSE150514 570, 577
um die Ohren fliegen	laut	DYNAMIK	KAMPF	x				LRSN100415 253
unerbittlich	im Charakter insistierend	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LHSR130214 556
unten	in tiefer Lage	MELODIK	ARCHITEKTUR/ RAUM	x		x		LGSD270114 54, 396 LRSD080515 202 LRSR140714 159, 165, 348 LFSE100214 708 LNSK060515 120 LRSN100415 251, 346 LRSE150514 572. 718
unter der Decke hängen (neg.)	intonatorisch zu hoch	MELODIK/ INTONATION (SPIELTECHNIK)	ARCHITEKTUR	x				LNSK060515 190
verarschend, Verarsche	scherzhaft im Charakter	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 87, 276
verbinden	Musik als organisches Ganzes, großer Zusammenhang, der dargestellt werden muss	MUSIK ALLGEMEIN	(NATUR/ ORGANISMUS ENTWICKLUNG SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)				LRSR140714 32, 247 LFSE100214 947,
verblümt	mit (zu viel) agogischer Ausgestaltung	TEMPO/AGOGIK	NATUR?	x	(x)			LHSR130214 90, 371

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
verbreitern, Breite gewinnen	langsamer werdend, vgl. ritardando	TEMPO/AGOGIK	ARCHITEKTUR/ GEOMETRIE	x		x	(x)	LRSD080515 319, 448 LGSD270114 189
verführend, verführen		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 87, 276
vergurkt (neg.)	unangenehm im Klang, nicht sauber in der Intonation	KLANGFARBE	GERÄUSCH ORGANISMUS	x				LGSD270114 262
verliebt		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 87
vermitteln	musikalischen Inhalt ausdrücken	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG KUNST/ GESTALTUNG	(x)				LFSE100214 996
vernuschelt (neg.)	undeutlich artikuliert	ARTIKULATION	SPRACHE	x				LRSE150514 492, 496
verraten	nicht mit musikalischen Mitteln andeutend	MUSIK ALLGEMEIN	SPRACHE/ ERZÄHLUNG	(x)				LFSE100214 257
verrückt		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LHSR130214 241, 502 LFSE100214 645
versacken	zu viel ritardando	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x				LFSE100214 792, 944
verspannt	zu starrer, wenig flexibler Klang, bezieht sich auch auf die konkrete Tonerzeugung	KLANGFARBE SPIELTECHNIK	(ORGANISMUS)	(x)				LRSD080515 164
verständlich machen, zu verstehen geben	in der musikalischen Gestaltung nachvollziehbar	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG) (SPRACHE/ ERZÄHLUNG)	(x)				LGSD270114 57 LRSD080515 291 LRSN100415 502 LNSK060515 105

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
verzaubert, zauberhaft, Zauber, zaubern	musikalisch besonders, aber vorsichtig hervorheben	MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSN100415 758 LHSR130214 309, 325, 602, 753 LFSE100214 200, 989
Verzierung, Verzierungselement	Ausschmückungen einer musikalischen Figur, Zusätze zur Melodie; diese können dabei vom Komponisten vorgegeben oder Teil der Aufführungspraxis sein (vgl. Gutknecht 1998b)	MELODIK	ARCHITEKTUR	x		x	x	LGSD270114 293, 296 LRSD080515 472, 474, 478
viel/ mehr/ wenig/er geben/ spielen	lauter/ leiser spielen	DYNAMIK	OBJEKT	x		x		LHSR130214 90, 277, 307, 358, 359 LNSK06051574, 103, 111, 115, 200, 202, 248, 550 LFSE100214 141
Viertel	relativer Notenwert, Bezugsgröße ist die ganze Note, alle anderen Notenwerte werden als Bruchteile von ihr angegeben (vgl. Wolf 1997)	RHYTHMUS/ METRUM					x	LHSR130214 339 LFSE100214 105, 433, 934, 1001 LRSD080515 456 LRSE150514 570

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
vif, vive [fr]	„lebhaft“, auch: „schnell“ (PONS GmbH 2021w)	TEMPO/AGOGIK	ORGANISMUS	x		x	(x)	LFSE100214 71, 249, 253, 261, 874
vordergründig	laut	DYNAMIK	VISUELLES	x				LRSN100415 235, 241
Vorhalt, Vorhaltston	„der um eine große oder kleine Ober- bzw. Untersekunde verzögerte Eintritt eines Akkord- oder Melodietons“ (Riemann 2012ax); Vorhaltstöne sind dissonant und streben nach Auflösung	HARMONIK	OBJEKT	x		x	x	LHSR130214 56, 64, 112, 347, 428, 554, 604, 608, 785 LRSR140714 264, 268, 276
Vorschlag	„Verzierungen, deren gemeinsames Merkmal in der Einschiebung von einem oder mehreren Tönen zwischen zwei Melodietönen besteht. Man unterscheidet den V. auf den Schlag, der auf den Zeitpunkt der folgenden Note fällt und somit deren Wert entsprechend verkürzt, und den V. vor dem Schlag, der die Dauer der	MELODIK (RHYTHMUS/ METRUM)	(BEWEGUNG) (KAMPF)	(x)		x	x	LFSE100214 914 LRSE150514 580

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
	vorangehenden Note verkürzt.“ (Riemann 2012ay)							
Vorspiel (Klavier-)	im weiteren, hier gebrauchten Sinn: Orchestereinleitung vor dem Einsatz der Solostimme; im engeren Sinn bezogen auf Wagner-Opern, die keine klassische Ouvertüre mehr aufweisen (vgl. Riemann 2012bt)	FORM					x	LRSE150514 558
vorwärts/ nach vorne (gehen/ spielen)	accelerando	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		x		LHSR130214 106, 185, 562, 570, 572, 697, 840 LRSD080515 549 LRSE150514 185, 187, 189, 290 LFSE100214 158, 179, 208, 209, 212, 292, 413 LGSD270114 258
wachsen	lauter werden, sich entwickeln	DYNAMIK MUSIK ALLGEMEIN	ORGANISMUS ENTWICKLUNG	x		x		LHSR130214 253 LFSE100214 168
Wahnsinn		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LHSR130214 428, 484
warm	angenehm, weich	KLANGFARBE	ORGANISMUS	x		x		LRSR140714 362

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Wechselnote	„die obere oder untere (dissonante) Nebennote eines Akkord- bzw. Melodietons“ (Riemann 2012bu)	MELODIK					x	LNSK060515 265
weggehen	(schnell) leiser werden	DYNAMIK	BEWEGUNG	x		x		LRSN100415 155 LRSD080515 257
weglaufen	zu schnell spielen	TEMPO/AGOGIK	BEWEGUNG/ STROM	x		(x)		LRSD080515321
weich	1. runder, angenehmer Klang betrifft meist auch Dynamik (leise) 2. weicher Anstoß	1. KLANGFARBE 2. ARTIKULATION	SUBSTANZ/ MATERIAL	1. x 2. (x)		x		1. LHSR130214 422, 526, 532 LNSK060515 147, 523 LRSD080515 49, 55, 202 2. LHSR130214 542 LRSD080515 39, 65, 87, 384 LRSN100415 221
weitergehen	im Tempo kontinuierlich weiterspielen, auch: stringent spielen, mit Richtung, betr. auch Dynamik und weitere Parameter	TEMPO/AGOGIK MUSIK ALLGEMEIN	BEWEGUNG/ STROM ENTWICKLUNG	x		x		LRSE150514 132, 480 LGSD270114 44 LRSD080515 539 LRSR140714 111

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
Wert legen auf	musikalisch hervorheben (verschied. Parameter)	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LRSR140714 28
wichtig (nehmen)	musikalisch hervorheben (verschied. Parameter)	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LHSR130214 446, 492, 494 LRSR140714 247
wie ein Stuhlbein im Tempo	ohne Tempovariation	TEMPO/ AGOGIK	ARCHITEKTUR?	x	x			LFSE100214 233
wie von Engeln		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LHSR130214 828
wie von Gott		MUSIK ALLGEMEIN	CHARAKTER/ STIMMUNG	x				LRSR140714 402
Wille zum Ausdruck	hörbar entschieden in der Interpretation, dynamisch- agogisch ausgestaltet	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LRSN100415 536
wollen, gewollt klingen (pos.)	hörbar entschieden in der Interpretation	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LRSD080515 162, 169, 171 LFSE100214 217
Zählzeit* (Eins, Zwei, Drei, Vier...)	Angabe der Schläge im Takt	METRUM					(x)	LGSD270114 48, 180, 199, 210, 226, 230, 266, 268, 270, 281, 283, 285 LHSR130214 86, 494, 496, 784, 786 LFSE100214 121, 154, 185, 202, 231, 235, 239, 247, 433, 439, 444, 450, 458, 464, 466, 478, 491, 499, 517, 537, 658, 663,

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
								780, 794, 796, 821, 828, 840, 842, 880, 898, 932, 934, 938, 947, 949, 973, 987
zart	rund, weich, angenehm, betrifft auch Dynamik: leise	KLANGFARBE DYNAMÍK	SUBSTANZ/ MATERIAL ORGANISMUS	(x)		(x)		LNSK060515 147 LHSR130214 367, 405, 588
zeigen	musikalische Schwerpunkte setzen, bewusst gestalten	MUSIK ALLGEMEIN	KUNST/ GESTALTUNG	x		(x)		LHSR130214 94, 444, 460, 915 LFSE100214 97, 404, 977
Zeit geben/nehmen	verzögern	TEMPO/AGOGIK	OBJEKT	x		(x)		LHSR130214 191, 446, 462, 733, 794, 822, 864
Zeit lassen	verzögern	TEMPO/AGOGIK	(NATUR?)	(x)		x		LFSE100214 708 LHSR130214 646 LRSE150514 571
ziehen, (Tempo) anziehen, durchziehen, Zug haben	im Tempo durchspielen, ohne Verzögerungen, mit leichtem accelerando; stringent spielen, mit Richtung, betrifft auch Dynamik	TEMPO/AGOGIK DYNAMIK MUSIK ALLGEMEIN	BEWEGUNG/ STROM OBJEKT ENTWICKLUNG	x		x		LRSD080515 157, 448, 545 LFSE100214 113, 123, 156, 179, 385, 934, 951, 955
zielgerichtet	mit Richtung spielen, mit dynamisch-agogischer Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG	x				LGSD270114 46

Ausdruck	Paraphrase/ Übersetzung	Zielkonzept	Quellkonzept	metaph. 460	inn.	lex.	term.	Nachweise
zielstrebig	mit Richtung spielen, mit dynamisch-agogischer Entwicklung	MUSIK ALLGEMEIN	ENTWICKLUNG	x				LRSD080515 507
Zittern (neg.)	zu schnelles Vibrato	KLANGFARBE	ORGANISMUS	x				LRSD080515 497
zu viel machen (neg.)	nicht zu viel dynamisch-agogische Mittel einsetzen	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS					LRSN100415 652 LFSE100214 104
zufällig, Zufall (neg.)	ohne nachvollziehbare musikalische Gestaltung	MUSIK ALLGEMEIN	(KUNST/ GESTALTUNG)	(x)				LGSD270114 46 LFSE100214 920 LRSE150514 603
Zug	Kurzwort für „Posaunenzug“, Teil der Posaune, der für tiefe Töne herausgezogen und für hohe Töne eingefahren wird	SPIELTECHNIK		x		x	x	LRSD080515 348
zurück(gehen)	leiser werden (vgl. decrescendo)	DYNAMIK	BEWEGUNG	x		x		LHSR130214 612, 614, 642, 770 LFSE100214 415, 421, 437,
zusammenhängen, Zusammenhang haben	Musik als organisches Ganzes mit innerer Struktur die dargestellt werden muss	MUSIK ALLGEMEIN	NATUR/ ORGANISMUS ENTWICKLUNG SPRACHE/ ERZÄHLUNG	(x)				LGSD270114 81, 89, 93 LRSR140714 139, 145

Anhang IV Transkripte

LGSD270114

SD: Student, Klarinette

LG: Professor, Klarinette

turn	S	Transkription nach GAT-2	begleitende Gestik/NVK LG	Kommentar
1	SD	((spielt 1:10 min)		
2	LG	WEIter -		
3	SD	((spielt 1:05 min)		
4	LG	ja. (.) jetzt mach mal ne SELBSTkritik hier, (-) also was war GUT, was war NICH so gut. was würdscht verBESsern, (-) wie sollte das stück SEIN? was is dir davon geLUNgen, was NICH? so () ?		
5	SD	(1) nja also (.) ich komm einfach nicht richtig in diese (.) in diese feine (.) FARbe rein [(sondern dis is)]		
6	LG	[hm_HM, (.) joa, benenns] doch ma konKRET,		
7		(3)		
8	LG	was sind so die GRUNDparameter von der musik? () du kannscht jetzt ne FARbe nehmen, un=aber was sind so die grundfa=paRAMeter, mit denen man so farben zusammenMIXT?		
9		(2)		
10	LG	BAsics?		

11 SD ja=mit der LUFT, mit dem voKAL, und mh mit dem mit der
FORM
[vorne]

12 LG [joa, es]
gibt jetzt auch noch ne musIKAlische farbe, dis is jetzt
so: sozusagen klarinetTISTisch gesehen, aber es gibt auch
von der muSIK, sind die grundparameter ANders. luft ist
kein grundparameter von muSIK. also, (.) nich von dem
materiAL.

13 (2)

14 LG was sind grundparameter in der muSIK?

15 SD (-) MEtrum,
RHYTHmik

16 LG ja,
[geNAU.]

17 SD [und]
melODIE

18 LG ja_JA, geNAU

19 SD und ha=harmonIE
[()]

20 LG [ja, geNAU. <<f< ja >] (.) ehm (.) und, (.) wie sieht
das jetzt damit AUS? (--)

21 (2)

22 LG <<p>() (--) (dis kann man mit melODIE ()
beschreiben.)>

23 SD (-) ja, also ich find

- [durch]
- 24 LG [dyNAMik]
 <<decresc>is auch noch so
 [ne frage ()>]
- 25 SD [ja, disch] is halt alles SEHR, n bisschen arg EINTönig,
 [()]
- 26 LG [ja:,]
 dis STIMMT. geNAU.
- 27 SD ehm
- 28 LG also dynamik gabs
 [GAR nicht.]
- 29 SD [(dis)]
 irgendwie aus der klarinette RAUSzuquälen.
- 30 LG mhm - so ISSes. jetzt KOMma mal, eh darauf AN, du
 MERKSCHT ja einfach, dass es dass du in der höhe total
 FEST bist, (.) und dass es eher KLEIN klingt, und
 trotzdem stark RAUSCHT. (--) woran könnt des LIEgen?
- 31 SD dass das blatt einfach nicht frei SCHWINgen kann.
- 32 LG gib HER,
- 33 SD ((reicht Klarinette zu LG))
- 34 LG ja; das es nicht FREI schwingen kann, dis STIMMT.
 ((spielt 12))
 ich find dis macht es nicht gerade LEICHter, aber es
 GEHT. es geht schon Eher ()
- 35 ((das Telefon von LG klingelt, LG telefoniert für einige
 Minuten und verlässt dafür den Raum))

streckt den Arm zu SD aus

nimmt die Klarinette von SD
 entgegen

*probiert das Blatt aus, spielt
 verschiedene Phrasen aus
 Stücken etc.*

36	LG	<u>so; (sin wa noch) daBEI, ALso,</u>	kommt in den Raum
37	SD	also ich hab jetzt n ANderes blatt (ge), ich glaub dis GEHT jetzt	
38	LG	ja=dann fang nochmal AN; ((setzt sich in seinen Sessel))	
39	SD	((spielt 13)) [((spielt 1))]	
40	LG	[ja= pass AUF,](.) ich möchte jetzt nicht nochmal das GANze durchspielen lassen. (2) STÖRT dich noch was an der phrasenbildung, oder NICH? <<p>findst jetzt einfach BESser;> was findst BESser?	
41	SD	na=ich FINde, der ton isch besser geTROFFen, aber isch trotzdem noch n bisschen (.) PLANlos.	
42	LG	was passiert denn am ende von jeder PHRAse? (-) hör nochmal ZU. ((singt 2)) was pasSIERT denn da? <<p>() also wenn du die ABSchnitte, die bögen beENdescht? HÖRST, SPIELSCHT nochma?	<i>Singen: Identifikation</i>
43	SD	((spielt 11)) [((spielt 1))]	
44	LG	[so, das] war jetzt aber schon viel BESser. (-) dis war nämlich VORher, (.) GANZ stark, dass es immer am ENde <u>chchchch</u> - TIERisch gerauscht hat. also so PLANlos; du lässt ALles los. (.) du spielscht bis zu dem HÖhepunkt, und daNACH <<absinkend>eeeh>. a(-) lso dis	absinkende Handgeste (Kippen des Handgelenks) „zu wenig Spannung“ <i>Geräusche: Imitationen</i>

LXXXIV

zuRÜCKphrasieren, is LASCH. du muscht die - dis geht WEIter, ((spielt 27)) und so WEIter. ja? also du MUSST, du musst verSUchen, dass du (.)GAR nicht mehr hier packen, sondern deine ZUNge wird fest hier; deine LUFT stockt. (-) pass ma auf dass die NICHT stockt, wenn du zuRÜCKgesch.

absinkende Handgeste (Kippen des Handgelenks)
Stromgeste

fasst sich an die Lippen

Spielen: Demonstration

45 SD [((spielt 13))]

46 LG [((singt 3)) <<ff> leiser> <<singend> ja so und u weiter ladi li> mach ma den PULS n bisschen ()] dis is jetzt, dis NÄKste; is jetzt is BESSer, aber dis is eben mit diesem LUFT, da PAUsenlos, dis is wien BOgen, der plötzlich STEHNbleibt. (.) PAUsenlos bleibt die luft stehen. <<f> du darfscht da LEIser werden, und auch FEIner werden>, aber die darf nich STEHNbleiben. und dis NÄKSte is, dei dein PULS is ma vors, is gar nicht existent; dis GIBT es gar nicht; also du dei, also deine TEMpoführung is nu:r, eh is völlig (.) ZUfällig; (.) wann du SCHNELler, und LANGsamer wirscht. ich hab NICH des gefühl, dass dis diriGIERT ist, dass da irgendeiner MITschwingen könnde, sondern dis IS, (.) ERStens deutlich zu langsam, insgesAMT, im SCHNITT, (-) und (.) es ist vor ALlem, was noch WIChtiger ist, es ist nicht ZIELgerichtet; also weißt du ich kann die konseQUENZ dessen was du - es ist halt immer von EINem (eh), von EINem häufchen, zum ANdern so, eh, du rettetest dich <<absinkend>eeh>, nächst, () BISSchen. ich überTREIB

einfaches Taktschlagen, schnipst, auch Betonung zeigend

Unterstützung beim „vorwärtsgehen“

zeichnet Bogen in die Luft

Betonungsbogen

zeichnet kleine Bögen mit Haltepunkten in der Luft nach

„keine durchgehende Entwicklung“

		jetzt. ja? aber <u>dis SOLlte, der puls der sollte auch</u> <u>DRÜber gehen. (.) ja? (.) DRÜber gehen, heißt nicht immer</u> <u>nur SCHNELL spielen, sondern dass der, dass du ihn</u> <u>bewusst modULIERST, das dis KLAR ist, das dis eh, das dis</u> <u>eigentlich was DURCHgängiges is, was DU:RCHaus mal ()</u> <u>langsamer und schneller sein kann, aber was du in der</u> HAND hast. ja? nochMAL;	rotierende Geste, auch Nachzeichnen des Tempoverlaufs	„durchgehen“, „weitergehen“
47	SD	((spielt 2)) [[((spielt 2))]]		
48	LG	[ja, aber verSUCH mal, die Atmung (schon in) dem PULS] <u>eins, °°h</u>	Taktschlagen	
49	SD	[[((spielt 2))]]		
50	LG	[[((singt 1)) so. also nich ATmen,] FESThalten, weißt du du ATmest, <u>STAUSCHT erstmal und</u> <u>eeeh, AUS dem stau fängsch du an. du MÜSCHtest, vorher</u> ist der PULS schon da, <u>u:n</u>	Hand zur Faust, dann Bewegung weg vom Körper wie gegen einen Widerstand Auftakt, schnipst	
51	SD	[[((spielt 2))]]		
52	LG	[<<singend> drauf set zen, ua:> geNAU.] geNAU. und jetzt dis A:, wie soll des a SEIN?] wie soll des a: oben SEIN? ((singt 1)) (.) vom KLANG; von dem STÜCK her? ((singt 1)) (-- is des LAUT, LEIse?	Taktschlagen	Singen: Identifikation der Stelle
53	SD	nja=also is scho eher n LEIser charakter am anfang.		
54	LG	hm. also dis a: LEIser, als dis CE: (unten), Oder? <u>((singt 4))</u>		
55		(5)	Betonungsbogen	Singen: Demonstration

56	SD	ja, dis [<<f> ()>]		
57	LG	[<<f>()>] nein, es ist EINFach, ich hab des a: nich verSTANden. (verSTEHSCHT?) man kann wirklich verschiedenes MACHen, aber was DU gemacht hast, ich hab <u>((singt 1))</u> gut verSTANden, <u>((singt 1))</u> jetzt kommt IRgendwas. ich WEISS jetzt nich, was du WILLSCHT. ich verSTEH des nich.	erstes Singen: Betonungsbogen, zweites Singen: Absinken der Hand, dann Unsicherheitsgeste	<i>erstes Singen: Identifikation der Stelle, auch Nachahmung zweites Singen: Nachahmen der nicht gewünschten Spielweise</i>
58	SD	[<u>((spielt 4))</u>]		
59	LG	[<u>((singt 3))</u> ja, (.) ja, oKAY.] also	Taktschlagen, Betonungsbogen	
60	SD	ja, dis war [n bissl DÜNN jetzt, aber -]		
61	LG	[n RIE:sen ritardando.] ja?		
62	SD	nein.		
63	LG	NOCHmal?		
64	SD	[<u>((spielt 4))</u>]		
65	LG	[<u>((singt 3))</u> so, das hat mir schon BESser gefallen. weil JETZT hab i] jetzt <u>((singt 2))</u> , man könnt es auch UMgedreht <u>((singt 2))</u> aber das, dis find ich völlig legiTIM, die SAche, die du geMACHT hascht. was jetzt vor ALlem besser war, ist dass du bei dem EF nicht gestoppt hascht, nicht <u>((singt 4))</u>	Betonungsbogen beide Male: Nachzeichnen Dynamikverlauf Nachzeichnung Melodieverlauf	<i>Singen: Nachahmung (Zeigen, wie LG die Phrase jetzt verstanden hat), zweites Mal: mögliche Alternativinterpretation drittes Singen: erst Demonstration der nicht- gewünschten, dann der gewünschten Spielweise</i>

66	SD	[((spielt 6))]		
67	LG	[((singt 4)) ja, jetzt pass ma AUF, (.) is es WIRKlich so? ((singt 2)) (--) was ist der unterschied zwischen ((singt 2)) und ((singt 2))?	Taktschlagen , Betonungsbögen	<i>Singen als Unterstützung</i> <i>Singen: Nachahmung</i> <i>Singen: Identifikation der Stellen</i>
68	SD	na=disch erschte is die FRAge und des zweite isch die ANTwort.		
69	LG	hm:.. nö. (---) vielleicht AUCH, aber di is (), es gibt n viel konKREteren, SATZtechnischen unterschied; (.) den du GAR nicht beachtet hascht.	Unsicherheitsgeste (Kopf)	
70	SD	das wahrscheinlich ne andere harmoNIE drunter is.		
71	LG	((schüttelt den Kopf)) was is ((singt 2))?		<i>Identifikation der Stelle</i>
72	SD	na, n DREIklang.		
73	LG	und was is ((singt 3))?		<i>Identifikation der Stelle</i>
74	SD	na, n DURCHgang; (--) oder auf jeden fall KEIne dreiklangsbrechung;		
75	LG	ja, is doch eh, fehlt mir n WORT. ce:, ha:, be:,		
76	SD	ja, chro[MAtisch.]		
77	LG	<<f> [chroMA]tisch, genau.> chroMATik. (.) was is, was is, was beDEUtet chromatik?		
78	SD	meistens SPANnung.		
79	LG	ja, (dis is) weil noch nicht KLAR is, ((singt 2)) harmonisch wohins GEHT; kann überall HINGehen. <u>DREI</u> klang,	Unsicherheitsgeste Hände Nachzeichnung Melodieverlauf	<i>Singen (1. u 2.): Demonstration</i> <i>Singen (3., 4.): Imitation</i>

LXXXVIII

		((singt 1)) wird gefESTigt eigentlich erstma. dis muss i SPÜren, das heißt wenn du ((singt 1)) (und jetzt) ((singt 1)), is nich RICHTig; ((singt 1)). verSTEHSchdu? weil dis ja im NICH entspannt nur. also im DREIklang ehm is des ne gewisse logik, weil dis <u>dis wird gefESTigt,</u> <u>dis braucht auch nich jeden EINzelnen (),</u> weil dis KLAR is; <u>aber DA:, in der chroMATik,</u> ne chromatik muscht du ANders spielen. ja? (--) nochMAL?	Betonungsbogen Betonungsbogen Nachzeichnung Melodieverlauf Nachzeichnung Melodieverlauf Beats mit Hand zur Faust Unsicherheitsgeste Hand	<i>Singen (5): Demonstration Verdeutlichung</i> <i>„Kraft“</i>
80	SD	((spielt 18))		
81	LG	(((singt 16)) geNAU.) ALso, (.) geNAU. MERKSCHT du? damit schaffst du natürlich nen ganz andern zuSAMmenhang; ja?	Taktschlagen, Betonungsbögen	
82	SD	(-) [ja.]		
83	LG	[is] dir NICH so [klar?]		
84	SD	[is] schon besser AUFgangen.		
85	LG	ja, als es is SEHR, sehr WICHTig (jetzt hier), du MUSCHT dir, du muscht disch jetzt strukturell viel besser AN(.)gucken; also was IS da eigentlich geschrieben. (zum BEIspiel,) ((singt 2)) DA löst sichs erst auf. (.) nich <u>((singt 2))</u> (--) ALso, das heißt NICHT, dass der jetzt LAUT (nich) ((spielt 8)) MACH nochma, ()	zeigt wichtige Stelle mit ausgestrecktem Zeigefinger an	<i>Singen: Identifikation und Demonstration</i> <i>Singen: Imitation</i> <i>Spielen: erst Imitation, dann Demonstration</i>

86	SD	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
87	LG	[ne:,,] ((spielt 2)) ALso, (.) VIEL luft [geben.]		<i>Vormachen</i>
88	SD	((spielt 1))] [((spielt 4))]		
89	LG	[((singt 2)) so:, ALso ()] du kannscht mit der luft so nen SPANnungszusammenhang, ganz klar DAdurch machen, dass <u>du hier dis LÖckerscht, wie beim GÄHnen, den</u> kiefern AUShängscht, und () <u>GU:T die luft reingibscht,</u> und vorne ABdämpfst, ((singt 2)) dann is AUtomatisch n zusammhang.	Betonungsbögen fasst sich an den Kiefer Stromgeste Stromgeste	
90	SD	[((spielt 3))]		
91	LG	[((singt 2)) so, genau. ((singt 2))] und () jetzt wieder AUShängen; ((singt 2))	Betonungsbögen, Hand in Greiform	<i>Singen: Vormachen</i>
92	SD	[((spielt 5))]		
93	LG	[((singt 3)) jaWOLL; (-)(ja,) wie is jetzt der SPANnungszusammenhang?]	Betonungsbögen	
94		(2)		
95	LG	((singt 1)) jetzt bei der STELle? (---) ((singt 4))	Betonungsbogen Betonungsbogen	<i>Identifikation der Stelle</i>
96	SD	dis geht alles bis zu dem CIS.		
97	LG	geNAU; und was is eh dis ((singt 3)) [((singt 1))]?]		<i>Identifikation der Stelle</i>
98	SD	[is] WIEder dreiklangs[()].		

- 99 LG [DREI]klang. geNAU; und was is da WIChtig? vor allem so
eh virtuOS eigentlich is?
- 100 (2)
- 101 SD ja=dass es wieder (.) geFESTigt is, Oder? (-) ehm wieder
KLAre harmo[nie]
- 102 LG [ja,]
aber du musst n gescheites leGAtO haben; im moment isch
((spielt 2)) *Imitation*
[((spielt 1))]
- 103 SD [((spielt 1))]
[((spielt 4))]
- 104 LG [((singt 3)) so; (geNAU). also] WIEder;] du muscht wieder *Greifbewegung der Hand*
LOgern, du kannschda moduLIERN, aber du darfst nich
BEISSen nach dem erschten ((spielt 1)) *fasst sich an den Mund*
[((spielt 3))]
- 105 SD [((spielt 3))]
- 106 LG ((spielt 7)) (komm), dis CIS is natürlich sehr wichtig
(jetzt).
[ja?]
- 107 SD [((spielt 1))]
((spielt 2)) *unterbrechendes Spielen von*
[((spielt 3))]
- 108 LG [ja nich LANG, ((spielt 2))]
((spielt 6)) *Vormachen*
also bis zu diesem [()]
- 109 SD [((spielt 1))]

		[[((spielt 4))]]		
110	LG	<u>[[((singt 4))]]</u>	Betonungsbögen, nach oben ausgerichtet	
111	SD	((spielt 2)) [[((spielt 1))]]		
112	LG	[wohin GEHTS?](singt 2))		<i>Identifikation der Stelle</i>
113	SD	ja, zur (.) zur nächsten EINS,		<i>Nachahmung</i>
114	LG	geNAU. du spielscht aber ((spielt 4))		
115	SD	[[((spielt 10))]]		
116	LG	[[((singt 7)) WIEder ((spielt 2))] ((spielt 2))		<i>erst spielunterstützendes Singen, dann Demonstration</i>
117	SD	[[((spielt 8))]]		
118	LG	<u>[[((singt 3)) ja=geNAU. ((singt 3)) (.) verSTEHSchdu,</u> man kann spielen <u>((singt 2))</u> und wennde und jetzt beim ZWEIten mal (würde ich) <u>((singt 3))</u> weil dis, jetzt ja n da wirklich die entSPANnungsfunktion betonen, weil ab es wird ja <u>jetzt LAUder;</u> wenn du spielscht <u>((singt 2))</u> is die) <u>((singt 3))</u> also DAdurch hinspielen (auf den ton,) dass man (den) bisschen <u>länger HÄLT</u> , und dann kann man <u>wieder AUfmachen;</u> <<p>(von dem PUNKT).> ja, [BEsser.]	Betonungsbögen 3.: Betonungsbögen, dann beim 4. Singen descresc und Nachzeichnung Dynamikverlauf Nachzeichnung Dynamikverlauf 5.: betonendes Kopfnicken 6.: abgeschwächte Betonungsbewegung Fermatengeste öffnende Geste	<i>Demonstration möglicher Spielweise, dann gewünschter Spielweise</i> <i>„zu starke Betonung“</i> <i>Demonstration</i>
119	SD	[[((spielt 1))]] [[((spielt 13))]]		
120	LG	[[((singt 7)) sehr GUT, ((singt 4))]]		
121	SD	((spielt 3))		

- 122 LG [((spielt 2))]
 [ja. und jetzt pass AUF;]
jetzt MÜSS ma no mal, wo is mein metronOM, sprich mein HANdy?
 steht auf und geht zum Tisch
- 123 SD ich hab AU n metronom
 [da.]
- 124 LG [(aber)]
 mein handy IS mein metronom. ja, pass AUF, no=ma.
 ((setzt sich wieder hin))
 nimmt sein Handy
 ehm. (.) es ist JETZT, FIND ich, vom bläserischen BESSer;
 (-) vom BLAStechnischen. ich FIND aber, dass jetzt dieser
 PUNKT, du müsstest dis ding jetzt einfach nochma Üben, eh
 dis is mir einfach, dis geht mir zu sehr hin und HER;
 deswegen WÄR jetzt einfach die sache, einmal mit m mit m
 eh mit m metronOM, (.) Üben, (.) und dann (.) alles in
 einem TEMpo spielen, vielleicht n bisschen LANgsamer, und
 dann schon WISSen, oKAY, da BRAUCH ich dann n bisschen
zeit, und da NICH, das es dann geZIELter is.
 verSTEHSchdu?
 Hin- und Herbewegung der Hand
 angedeutete einerseits-andererseits-Geste (flache Hand hin und herbewegt)
 Beat
- 125 SD [hm_HM,]
- 126 LG [dass du] jetzt schon ma phraSIERSCHT, und dann auch
 weischt, oKAY, da brau i nachher MEHR zeit als mit m
 metronom, aber das dis das dis is im moMENT, is des noch
 alles ohne ohne ohne KNOchen n bisschen. (jetzt) jetzt
 SCHAUN ma mal (guck ma)
 stellt an seinem Metronom/
 Handy

((stellt sein Metronom an)) ja oh GOTT, (.) wie geht dis
AUS? ((LG stellt am Metronom herum))
 wie schnell hasch dus geMACHT?
 127 SD ich habs nich mit metronom geÜBT, den erschten (.)
 anDANTeteil.
 128 LG oKAY. dis muscht AU ma mit metronom machen. stellt an seinem Metronom/
 Handy
 129 SD [ja.]
 130 LG [jetzt] MACH mal. (-) dis MERKT man übrigens, gell?
 ((stellt das Metronom aus))
 weil weil weil dis weil dis VIEL zu sehr hin und her
 geht; (dis is) - und ich würde des jetzt ruhig n bisschen
 LANGsamer machen,
 ich
 131 SD [hm_HM]
 132 LG [ich] stellts n bisschen LANGsamer ein,
dass man sozusagen jetzt noch nicht ganz im TEMpo machen, stellt am Metronom
 das mans einfach mal, aber das dis dieses LANGsame tempo rotierende Geste „fließen“ (folgt im Verbalteil)
 vielleicht n bisschen fließt, ja?
 [(ich machs mal)]
 133 SD [(nochmal) von VORne?]
 134 LG ja_JA, geNAU.
 135 SD ((spielt 3))
 [((spielt 4))]
 136 LG [((singt 4))]
 137 SD ((spielt 28)) betonendes Kopfnicken

- 138 LG [((spielt 2))]
 [geNAU; und jetzt MERKSCHST schon, jetzt), jetzt
 merkscht du geNAU,] an welchen stellen du dich UNsi (.)
 UNwohl fühlscht; zum beispiel ((singt 2))
 [((singt 1))]
- 139 SD [ja, dis] war jetzt
 [() zu]
- 140 LG [ja,]
- 141 SD schnell ANfangen.
- 142 LG ALso, dis wär jetzt geNAU dieser (), am ANfang,
natürlich kann man da dann auch n bisschen fleXIbler den
 puls gestalten hinderher, aber JETZT is des erstma
 wichtig, dass du MERKSCHT, wo bin ich geh ich eigentlich
 immer zu schnell LOS? also also sozuSagen, wo ich ten, du
 musst WISsen mit dem metronom, wo muss ich tendenZIELL,
 eh, also du muscht eigentlich mit dem metronom schon SO
 spielen, dass es (sich) EINigermaßen normal anfühlt, und
 dazU muscht du wissen, wo muss ich tendenZIELL, wenn ich
was MACHen will, HINders metrnom, und wo VORS metronom;
 143 LG und wenn du da=a was du MACHSCHST, eh soFORT, schnell
VORM metronom (bischt), isch FALSCH; HINterm metronom,
dann eher VORM
metronom;
- 144 SD hm_HM.
- 145 LG verSTEHSch du? aber eh, sozuSagen, aber SO drum rum
spielen, dass es noch funktionIERT; DANN merkst du, oh
- stellt das Metronom aus
- rotierende Geste
- steht auf und stellt sich neben
SD zum Notenständer
- zeigt in die Noten
- flache Hand hin und her bewegt
fasst sich ans Kinn
- Singen: Imitation*
- gestische Erläuterung von mal
etwas vor und mal etwas nach*

		moMENT, des funktionIERT ne, also spielt man die stelle einfach NOCHmal; ja? also du SPIELSCHT, <u>also es LÖST sich</u> <u>zwar hier,</u> aber dis darf nich sofort nen TEMposprung geben,=ja? ((spielt 26)) ALso, <u>ich spiel</u> <u>[jetzt]</u>	zeigt in die Noten	<i>dem Schlag spielen (vgl. Umfahren von etwas)</i>
			flache Hand hin und her bewegt	<i>Vormachen</i>
146	SD	[ja,]		
147	LG	<u>son bisschen RECHTS und LINKS</u> vom metronom, ja?	((Fortführung))	
148	SD	aber [() bleibt das PULSgefühl da.]		
149	LG	[<<f>aber is letztendlich ZIEMlich, ZIEMlich, ZIEMlich, wir bleiben ZIEMlich)>, komm; also disch kannschde sogar NOCH n bisschen langsamer machen, viel BRAUchen [wirs gar ()]		<i>häufig schnell lautes Parallelsprechen, LG lässt SD häufig nicht zu Wort kommen</i>
150	SD	[()]		
151	LG	ich hab dis jetzt SIEben, also SECHS, mach mal zw SECHundsiebzig; dis is aber n ganz gudes [TEMpo,]		
152	SD	[((spielt 1))] ((spielt 2)) [((spielt 1))]		
153	LG	[viel zu SCHNELL.] schau, ((spielt mit Metronom 4)) du darfst nich früh auf dem A: sein, ((spielt 14))		<i>Vormachen</i> <i>Vormachen</i>
154	LG	und,		
155	SD	((spielt 6)) [((spielt 1))]		
156	LG	[ja, NOChmal?] is NICH gut,		

157	SD	[((spielt 8))]		
158	LG	[ja, ((singt 5)) eh, nich PLÖTZlich; (ALso,) der anfang war VIEL besser, <u>aber</u>] BLEIB ruhig	rotierende Geste	<i>„im Fluss bleiben“</i>
			rotierende Geste	
159	SD	[((spielt 4))]		
160	LG	[((singt 3)) so. un JETZT, hat dis] wahnsinnig viel auch mit diesem STAUen zurück (.) zu tun. du machscht <u>immer SCHNELL</u> , und dann isses wirds FEST; du muscht sozusagen den PULS, und die LUFT, <u>RUND lassen</u> ; (.) VERSTEHSchdu? schon drum RUM spielen; <u>also SCHON, dis muss SCHON</u> , also is es geht jetzt NICH drum, <u>bei so nem stück ALles genau drauf zu haben</u> ; aber an den entSCHEIdenen punkten schon, und <u>RUND</u> dis machen; also du musst <u>dis SO ausprobieren, dass es schon ganz gut funktionIERT</u> . (-) NOCHma? war viel BESSer, noch EINmal, dann kriegschde auch des ENde [(hin).]	rotierende Geste, leichte Betonungsbögen ruckartige Bewegung des ganzen Körpers Darstellung von „rund“ Hin- und Herbewegen der Hand Takt schlagen mit flacher Hand runde Formung der Hand Hin- und Herbewegen der Hand	<i>„nicht gerade“, „nicht auf dem Schlag“ „gerade“, „auf dem Schlag“</i>
161	SD	[((spielt 1))] ((spielt 5)) [((spielt 2))]		
162	LG	[ja die LUFT wird (), schau,] ((spielt 8)) und BLAsen. ((spielt 9)) ja? <<p>komm,>		<i>erst Nachahmung, dann Vormachen</i>
163	SD	((spielt 2)) [((spielt 7))]		
164	LG	[<u>du drückscht (da)</u> ; ((singt 6)) NOCHmal, (MACH nochmal,)]	fasst SD an das Schlüsselbein	

165	SD	[((spielt 9))]	Nachzeichnung Melodieverlauf, auch Betonungen zeigend	
166	LG	[nicht DRÜCKen, <u>((singt 4))</u> nicht, (pass AUF (.) nein, du MUSCHT -)] du wirsch des bei der AUFnahme, wenn du <u>((singt 1))</u> dis darf nicht SEIN; also die, dis is auch DISCH, was, (eh) (.) du wirsch des noch HÖren, also was intonaTIONSmäßg denn einfach, auch noch vom KLANglichen, dass dir die töne so entGLEIsen; nich so PLÄRren, nich so FREI geben, (wenn dort) <u>((singt 1))</u> du <u>MACHSCHST</u> immer, gibsch des BLATT frei, und machschst n <u>kopf RUNder</u> . und du solldescht den kopf geRAde halten und des <u>blatt nur nur nach und NACH freigegeben, nich so VIEL</u> , mit mit dem - nochMAL? [und ehm -]	Nachzeichnung Melodieverlauf, kleine Betonungsbögen, auch mit Intensitätsgeste starkes cresc., Hand ruckartig linienartig nach vorne (Nachzeichnung Dynamik-/ Intonationsverlauf)	
			Nachzeichnung Dynamikverlauf	
			fasst sich an den Mund	
			Kopf runter	
			fasst sich an den Mund	
167	SD	[((spielt 1))] ((spielt 2)) [((spielt 8))]		
168	LG	[<u>((singt 7))</u> geNAU, ja?] also MEHR dämpfen, <u>luft geht DRAN</u> , und nicht den <u>kopf RUNter</u> immer [(und)]	Nachzeichnung Melodieverlauf, auch Betonung anzeigend, auch Intensitätsgeste, beim Triller Hand, schnell zitternd	<i>Imitation Geigespielen</i>
169	SD	[((spielt 1))] [((spielt 2))]	Kopf runter	
170	LG	[WEIter, WEIter jetzt]		
171		((weiterer Student kommt herein und setzt sich))		

XCVIII

172 SD ((spielt 2))
[[((spielt 2))]]

173 LG [SCHAU ma, WIE soll, wie is, wie soll] der chaRAKter
sein? von der STELle? INSGesamt?

174 SD ganz FEINfühlig.

175 LG hm_HM,
((stellt das Metronom aus))
und was bedEUtet des feine? für die LUFT?

176 SD na=das die AUCH nicht, (.) halt FEIN gebündelt wird;

177 LG hm_HM; und was is da im orCHEster? oder im klaVIER?

178 SD (1) <<pp> WEIß ich nicht an der stelle.>

179 LG SOLLtest du aber wissen; (--) und was, wie isses VORher?

180 SD (1) ja, so relativ einfache beGLEitung, immer auf EINS
und auf VIER;

181 LG ((Nachahmung Klavierspielen auf eins und vier))

182 SD ne:. is mehr so ((singt 1))

183 LG geNAU. und WIE, und WA, also was IST das?

184 SD also Offene nachschläge; (-) ehm -

185 LG ACHtel; dis (nennt man)
[einfach]

186 SD [ja]

187 LG DURCHlaufende achtel.

188 SD oKAY.

*Demonstration des Vorschlags
von SD*

Nachahmung Klavierspielen

C

200 LG hm_HM, und da noch n anderer unterschied,
 201 (2)
 202 LG STIMMT aber; ja, (-) ich habs in bisschen FREI gespielt,
 bisschen drum RUM, ja? is noch n ANderer unterschied;
 203 (2)
 204 LG n ganz WICHTiger; (-) spiels DU nochma; ich spiels dir
 VOR; so lang bisch (des) noch MERKSCHT. (---) vielleicht
 spielscht ja jetzt schon richtig,
 [()]
 205 SD [((spielt 1))]
 [((spielt 4))]
 [((spielt 1))]
 206 LG [ja, ich spiel mal]
 zwei verSIONen vor. (-) DEIne erst, verSUCH
 [i erst,]
 207 SD hm_HM,
 208 LG und dann MEIne,
 ((spielt 16))
 209 SD ja, dis klingt so dyNAMisch, und von der LUFT, mehr so ne
 KURve;
 [()]
 210 LG [absoLUT.]
 du STAUSCHT deine luft nach jeder eins; nach jeder
 SCHWEren taktzeit, HÄLT die luft total
 [fe(st).]
 211 SD [((spielt 0,5))]

*erst Nachahmung, dann
 Vormachen*

Greifbewegung in der Luft

		[[((spielt 6))]]		
212	LG	[[((singt 4)) <u>nich</u> () ((spielt 1))]] ((spielt 3)) [[((spielt 1))]]	Modulations-/ Betonungsbögen	<i>Vormachen, spielt mehrfach die gleiche Stelle</i>
213	SD	[[((spielt 1))]] ((spielt 2)) [[((spielt 10))]]		
214	LG	[ja, <u>nich DRÜCKen</u> ; ((singt 8)) und <u>nich so</u> (SCHNELL) (-) ja, SCHAU mal,] ich mach NICH, du MACHSCHT so jetzt ((spielt 1)) (bricht ab und pustet Wasser aus seiner Klarinette)) du machscht SO ((spielt 5))	einfaches Taktschlagen	<i>vorangehen, nicht stehen bleiben (Unterstützung)</i> <i>Nachahmung</i>
215	SD	hm_HM,		
216		(2)		
217	SD	((spielt 3)) <<p> ja, is immer noch nich so [GANZ.>]		
218	LG	[[((spielt 1))]] ((spielt 4)) [[((spielt 1))]]		
219	SD	[[((spielt 1))]] [[((spielt))]]		
220	LG	[[((singt 4)) (-) entSPANnen, ((singt 1)) (-) ja. (-) des (.) du muscht EINFach diese, (.) diese] <u>modulATIOnen</u> , die da drin sin; mit <u>deinen voKAlen machen</u> . mit (langen) voKAlen, und die LUFT, darf <u>AUCH stärker und weniger stark WERden</u> , aber	Betonungs-/ Modulationsbögen Hin- und Herdrehen der Hand fasst sich an den Hals vor- und zurückbewegen der Hand	<i>„Veränderung“</i> <i>„mehr und weniger“</i>

		sie darf nicht <u>STOPpen</u> , du darfscht nich irgendwo HINspielen, und dann STOPpen; (-)	Beat mit flacher Hand	„Stoppen“
221	SD	hm_HM,		
222	LG	mit der LUFT; oder oder STAUen, stoppen TUT se ja nich, aber [STAUen ().]		
223	SD	[((spielt 1))] [((spielt 2))] [((spielt 2))]		
224	LG	[(<<f, all>schau, schau, schau,) stop,> du MACHSCHT] <u>((singt 5))</u>	Nachzeichnung Tempoverlauf, Betonungsbogen	<i>Imitation, dann Demonstration</i>
225	SD	[((spielt 8))]		
226	LG	<u>[((singt 8))]</u> zwei, und,	Betonungs-/ Modulationsbögen	
227	SD	((spielt 1)) [((spielt 2))]	Auftakt	
228	LG	<u>[() is WIEder chromatisch.]</u> ((singt 0,5)) [((singt 0,5))]	Nachzeichnung Melodieverlauf	
229	SD	[((spielt 0,5))] [((spielt 8))]		
230	LG	<u>[((singt 2)) zwei,</u> <u><<f>weg,></u> <u>((singt 4))</u> aber NIEmals ((spielt 1))] ((spielt 1))	Nachzeichnung Melodieverlauf Abschlagen Betonungs-/ Modulationsbögen zeigt in die Noten	<i>Spielen: Imitation</i>

der is eher zu FRÜH, du musst dran DENken, dass du dis
wieder AUFbauen muscht; du muscht hier ganz viel SPANnung
aufb, bis daHIN; ja? nochma von HIER.

231	SD	[((spielt 10))]		
232	LG	[((singt 9)) weg,]	Betonungsbögen, dann Abschlagen	
233	SD	[((spielt 7))]		
234		[((singt 6)) ne, bis, mit der ZEIT aufbauen; nich zu] FRÜH. ((singt 5)) [((singt 1))]	Betonungsbögen Betonungsbögen	
235	SD	[((singt 1))]	SD: Betonungsbogen	<i>Demonstration</i>
236	LG	(nich) ((singt 2))	Hand zur Faust, Beats	<i>Imitation</i>
237	SD	((spielt 1)) (bricht ab))		
238	LG	und,		<i>Auftakt</i>
239	SD	((spielt 1)) [((spielt 4))]		
240	LG	[() nich EINzeln ((spielt 4))] ((spielt 3)) [((spielt 1))]		<i>spielt mehrfach den gleichen Ton</i>
241	SD	[((spielt 1))] ((spielt 1)) [((spielt 2))]		
242	LG	[WEIche zunge ((spielt 1))] ((spielt 10))		<i>Demonstration</i>

zeigt an seinem Mundstück

CIV

		<u>ich ich geb hier mehr DÄmpfung, und DRÜCK aber (.) also</u>	Hand zur Faust, bogenförmige	
		<u>a, und drück nur SO v viel,</u>	Bewegung in den Raum	
		dass ich geNAU (merk), <u>die LUFT, kann sich (jetzt)</u>	wiegt Oberkörper	„Reinlegen“
		<u>dazwischen ZWÄNgen, ich kann mich da REINlegen</u> (mit dem	kraftvolle Stromgeste	
		gewicht - also nich mit m <u>PRESSen</u> , (sondern irgendwie)	Stromgeste	„Pressen“
		<u>((singt 1)), REIN, und dann SCHWINGTS (-) und,</u>	Auftakt	
243	SD	[((spielt 4))]		
244	LG	[((singt 2)) (und jetzt) (.) und jetzt noch EInen tipp;]	rotierende Geste	„weitergehen“, „weiterfließen“
	29:	atme ein und atme <u>schon VORher</u> aus; ALso,	Hand geöffnet vorm Mund	„Atem“
	06	<u>((geräuschhaften Ausatmen auf sch 1)) (-)</u>	Stromgeste	
		<u>und -</u>	Auftakt	
245	SD	[((spielt 12))]		
246	LG	[((singt 1)) <<singend>geNAU (.) nich schle-> aber du	Stromgeste	
		<u>luft is ((singt 2)) und <<singend> aus at(.)men></u> ALso,	Stromgeste	
		ja. ALso, MERKSCH du dis, WEISCH du, dass dis immer <u>n</u>		
		<u>AUSatmen</u>		
		[is,]		
247	SD	[hm.]		
248		dis is dieses STAUen hat		
		[halt des]		
249	SD	[()]		
250	LG	ja, des is immer immer WEIter; und auch schon VORher; (.)		<i>Spielen: Demonstration</i>
		EINFach ((spielt 36)) also, i mach jetzt (.) schon		
		[VIEL;]		

251 P SD [ja, ()]

252 LG <<f> aber, aber, aber,> <<all> dis ja e, verSTEH,> man
kann ja au mal n bisschen experimentIERN, versUCHS
nochmal; aber immer ne flexible LUFT;

253 SD ((spielt 3))
[((spielt 2))]

254 LG [(<f>ne:;> (dis eh - stop)] (du dis is SO,) ((singt 2)) anstatt
((singt 2)) mehr musIKAlisch, als BLÄserisch.

255 SD ((spielt 6))

256 LG [und ((singt 4)) () du KANNST]
die SPAN, den ton zuRÜCKhalten, und SPÄT bringen, ohne
die LUFT zu stauen;

257 SD hm,

258 LG (dis) hat NIX miteinander zu tun, also ich mein jetzt
nicht immer VORwärts spielen;
((singt 2)) [((singt 1))]

259 SD [((singt 1))]

260 LG ((singt 2)) da ISSa. hat NIX miteinander zu tun;

261 SD ((spielt 1))
[((spielt 1))]

Abwinken

Zeichen zum Aufhören

1. Singen: plötzliche
Betonungsbewegung der Hand
nach unten (Demonstration
nicht gewünschter zu starker
Betonung)
2. Singen: Decrescendogeste
zum Körper hin

*Singen: Imitation (zu starke
Betonung), dann Demonstration*

Betonungs-/ Modulationsbögen

Stromgeste

„vorwärts“

Nachzeichnung Melodieverlauf
SD macht Bewegung von LG
mit
Nachzeichnung Melodieverlauf

CVI

262	LG	[NICH, ()] dis is so n richtig verGURkter, verquakter TON gewesen; OHne ausatmen;		
263	SD	[((spielt 5))]		
264	LG	[((singt 3)) ne:, ((singt 1))] WEISCH du, in DEM moment, wo du die neu die zweite TAKThälfte machscht, <u>machsch du</u> <u>ANders</u> ((singt 3)) <u>nich</u> ((singt 3))	rotierende Geste Greifbewegung vorm Mund Decrescendogeste zum Körper hin, dann starker Betonungsbogen (mit dem ganzen Körper)	„weiterfließen“ „Zubeißen“ <i>erst Demonstration dann Imitation (stark abwertend)</i>
265	SD	[((spielt 15))]		
266	LG	[<u>und</u> ((singt 9)) <u>jetzt führt die Luft <<singend> zwei, da</u> <u>di, zwei></u> ((singt 3))] viel BESSer; (-)	rotierende Geste	<i>Luft soll weiterfließen</i>
267	SD	[((spielt 2))]		
268	LG	[<<singend> <u>und,></u> ((singt 1)) <u>nich zu viel EINatmen]</u> <<singend> eins, zwei, drei, eins> °°h	fasst SD an den Arm	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
269	SD	[((spielt 2))]		
270	LG	[((singt 1)) <u>schon AUSatmen davor; proBIERS ma,</u>] <<singend> <u>eins-zwei also eins></u> <geräuschhaftes Ausatmen> [dscho>]	Stromgeste kleine Dirigierbewegung Stromgeste	<i>Zeigen des Luftstroms</i>
271	SD	[((spielt 1))] [((spielt 1))]		
272	LG	[((singt 1)) <u>ja, NOCHma,</u>] (dis war GAR nich)	fasst SD an den Arm	<i>Zeichen zum Aufhören</i>

273	SD	[((spielt 2))]		
274	LG	[schau, ()] ((spielt 3))	spielt mehrfach einen Ton vor	<i>Vormachen der gewünschten Anblastechnik</i>
275	SD	<u>((spielt 5))</u>	Stromgeste	
276	LG	[<<f>jâ,> (.) <u>und</u> <u>((singt 2))</u> aber (trotzdem die) <<f> STÜtze,>,>]	Auftakt rotierende Geste	<i>„weiterfließen“</i>
277	LG	((spielt 2)) nich ((spielt 2)) (.) dis kracht AB. <u>((singt 1))</u>	kreisförmiges Taktschlagen	<i>Vormachen, dann Nachahmen (stark übertrieben und abwertend, absacken des Tons)</i>
278	SD	[((spielt 1))]		
279	LG	[nein,]		
280	SD	<<mit Klarinette im Mund>() JETZT?>		
281	LG	<u>eins, zwei;</u> MACHT nichts, (komm, proBIERS ma [aus])	kreisförmiges Taktschlagen	
282	SD	[((spielt 3))]		
283	LG	[nich, <u>nich FESThalten</u> , WEISCH du, dis entSCHEIdende is ei] eins (.) <u>((singt 3))</u> [((singt 1))]	stupt SD an die Schulter Stromgeste	<i>Verweis auf Verspannung</i> <i>Darstellung Luftstrom Singen: Demonstration</i>
284	SD	[((spielt 1))] [((spielt 10))]		
285	LG	[<u>((singt 8))</u> <singend>zwei,> (-) ah, da wars wieder AUS.] ((singt 1)) [((singt 1))]	kreisendes Taktschlagen, am Ende Nachzeichnung des gewünschten Intonationsverlauf	<i>„nicht absacken“ (leichte Aufwärtsbewegung)</i>
286	SD	[((spielt 1))] [((spielt 4))]		
287	LG	[<u>((singt 3))</u> so, is BESser;] du m, oft wenn du zum ZIEL kommscht, dis ((singt 1)), dis war SCHÖN, ((singt 1))	kreisförmiges Taktschlagen	<i>1. Singen: Unterstützung</i>

CVIII

		<u>hoch</u> , und dann ISSes, e STAUTS; WEISCH du, ((spielt 2)), ALso, ((spielt 9)) ((bricht ab)), ne:, ((spielt 2)), es warn zwei falsche Töne drin, ge? beim DURCHspielen.	zieht die Schultern hoch	2. Singen: Identifikation der Stelle 3. Singen: Identifikation der Stelle
288	SD	((spielt 2))		<i>Spielen: Demonstration spielt die betreffende Stelle richtig</i>
289	LG	geNAU; n BE:, kein HA:; ((läuft ein paar Schritte durch den Raum)) hm?		
290	SD	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
291	LG	[NOCHmal, ((singt 1))]		
292	SD	((spielt 1)) [((spielt 2))]		
293	LG	[<u>nein; (.) dis be:] knallt toTAL; wie wie is der, wie is dis, eh die, dis skeLETT? also was is verZIERung, und was is des HAUPT - (-) gewicht? (.) ((singt 1))</u>	schüttelt den Kopf zeigt in die Noten	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
294	SD	dis HA: isch n ton, und dis CE: isch n [ton, dazwischen]		
295	LG	[genau, (also du)]		
296	SD	isch verZIERung.		
297	LG	((spielt 3)) also NICH, ((spielt 2))		1. Spielen: Zeigen der wichtigen Haupttöne (ohne Verzierung) 2. Spielen: Spielen mit Verzierung, Nachahmung der nicht gewünschten Betonung Singen: Auftakt
298	SD	[((spielt 4))]		

299	LG	[<u>((singt 4))</u> genau; wenn du dis beim spielen DENken würdescht, würd es auch (.) KLAPpen. aber DU denkst, SCHEISse, jetzt kommt dis DE:;	kreisförmiges Taktschlagen, am Ende Heben der geöffneten Hand (Nachzeichnung gewünschter Intonationsverlauf)
300	SD	((grinst und nickt))	
301	LG	und damit DENKSCHT, [()]	
302	SD	[()] [[<u>((lacht 2))</u>]]	
303	LG	[verSTEHSdu, in dem moMENT,] ja? (.) darfscht nich DENken,	
304	SD	[[<u>((spielt 2))</u>]]	
305	LG	[und DANN, ((singt 1)) HÖR mal,] ((spielt 4))	<i>Spielen: Demonstration</i>
306	SD	[[<u>((spielt 3))</u>]]	
307	LG	[[<u>((singt 3))</u>]] WEIter,	
308	SD	[[<u>((spielt 4))</u>]]	
309	LG	[[<u>((singt 2))</u>] (-) (nein; stopp,) (-) bleib aufm BODen stehen, ma mach mam,] ((singt 2))	1. Singen: Unterstützung 2. Singen: Identifikation der Stelle
310	SD	((spielt 1)) [[<u>((spielt 2))</u>]]	
311	LG	[nä. () dis DE:] is total dis ABge(würge), was du MACHSCHT; ((singt 3))	<i>Singen: Imitation (stark abwertend)</i>
312	SD	[[<u>((spielt 4))</u>]]	
313	LG	[[<u>((singt 2))</u>] <u>noch viel mehr MUT,</u>] (-) Oben.	Bogen in den Raum hinein

		[[<<f>BLAsen>]]	schüttelt den Kopf	
314	SD	[[((spielt 1))] [[((spielt 2))]]		
315	LG	[[((singt 1)) <f>so.> geNAU;] <u>und JETZT, (.) jetzt mehr DÄMpfen,</u>	fasst an sein Mundstück	<i>Verweis auf mehr Arbeit mit dem Ansatz</i>
316	SD	<u>ja:,</u>	SD fasst sich an die Lippen	
317	LG	jetzt mehr DÄMpfen; ((spielt 2)) und, <u>mehr von Oben,</u>	fasst sich an die Oberlippe	<i>Spielen: Vormachen</i>
318	SD	[[((spielt 4))]]		
319	LG	[[((singt 2)) nicht so viel BEISsen. 111((spielt 1))] ((spielt 6)) mal dis BE:, [EF,]	fasst SD an die Oberlippe	<i>LG unterbricht durch Spielen, macht vor</i>
320	SD	[[((spielt 1))] ((spielt 2))]		
321	LG	[NUR dis ef (.) ((singt 1)) (-) <u>geNAU; ALso,</u>] SPANnung, MACHSCH du; <u>oder sag ma ma besser</u> WIderstand, du brauchscht ja irgendnen WIderstand, damit du dich mit deiner luft daGEgenlehnen [kannscht;]	fasst SD an die Lippe schaltet das Metronom aus	
322	SD	[(dis hört)] sofort, ne?		
323	LG	<u>DA is auch offen,</u> (-) <u>wie beim GÄHnen,</u> (--) <u>EINerseite,</u> (.) <u>gehscht du hier VOR bisschen,</u> (.) <u>ANdererseite, von</u> <u>den SEIten</u> <<atmet aus>fff>, VIEL spannung,	fasst SD an die Schläfe fasst sich selbst an die Schläfe zeigt auf sein Mundstück	<i>technische Erläuterung der Metapher</i>
324	SD	[[((spielt 1))]]	fasst sich an die Mundwinkel	

325	LG	[<u>ne nee von DA.</u>]	fasst SD an die Lippen	<i>distanzloses Verhalten</i>
326	SD	[((spielt 2))]		
327	LG	[<<f>mehr, - (-) eh BLAsen; (.) du muscht] IMmer blasen.		
328	SD	[((spielt 5))]		
329	LG	[((singt 1)) <u>und da DRAN gehen, wenss zu TIEF (is); is zu TIEF, <u>dis sackt total RUNter;</u></u>]	fasst sich an die Mundwinkel	<i>„sackt runter“</i>
			Nachzeichnung Intonationsverlauf	
330	LG	((spielt 2)) <u>geh n bisschen HOCH, und natürlich AU n bisschen</u> mit m kiefer ran; nich total	fasst an sein Mundstück	<i>Vorspielen</i>
		[()]	fasst sich den Mund	
331 V	SD	((spielt 2))		
332	LG	<<f>ja, und die LUFT ran,>		
333	SD	((spielt 2))		
334	LG	<u>gib mal HER, ((spielt 7)) muscht den PUNKT, (.) GUCK mal, wo is der PUNKT, wie weit muss ich DRÜCKen, is es tatsÄCHlich ja nich, (.) auch nich SO, du darscht nich einfach nur GAR nich drücken; dis geht AUCH nich; du muscht SO viel drücken, dass diese LUFT (.) <u>dis blatt beQUEM zum schwingen (bringt), und du dich mit REINlegen kannscht; <u>dis muscht mal proBIERN;</u></u> einfach indem du den ton ANbläscht n paar mal; und eh</u>	nimmt die Klarinette von SD zeigt am Mundstück	<i>Spielen: Probieren der gewünschten Spieltechnik auf der Klarinette von SD, gleichzeitig auch Vormachen</i>
			schlagende Bewegung, Hand dabei zur Faust	<i>„gegen Widerstand“?</i>
			gibt SD seine Klarinette zurück	<i>„und“: Auftakt</i>
335	SD	[((spielt 3))]		
336	LG	[<<f>und mehr LUFT, (-) geNAU:,>] (--)		
337	SD	((spielt 2))		

		[[((spielt 2))]]		
338	LG	und verSUCH mal, möglichst wenig SPANnung,] in die ZUNgenspizte zu kriegen. ((spielt 3))		
339	SD	((spielt))		
340	LG	<u>so und mehr spannung HIER, (-) <<ff>geNAU:, (-) genau:, die luft muss nach vorne> ((singt 1)) (dis eh, ne:, dis) macht immer ((singt 1)), und dann gehts RUNter. ((singt 1)) ((singt 1))</u>	fasst SD an die Lippe kraftvolle Luftstromgeste 2x Nachzeichnung Intonationsverlauf	<i>Darstellung Luftstrom („mit Widerstand“ 2./3. Singen: Imitation „absacken“</i>
341	SD	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]	Auftakt	<i>4. Singen: Auftakt</i>
342	LG	[ne:=bleib <u>HINder (mit dem)], die ZUNge is falsch; ((singt 1)) [[((singt 1))]]</u>	fasst sich an den Hals	<i>Singen: Auftakt</i>
343	SD	[[((spielt 1))]] [[((spielt 3))]]		
344	LG	<u>[u:nd, (-) NOCHmal,]</u>	fasst SD an den Hals	
345	SD	((spielt 2)) [[((spielt 1))]]		
346	LG	[is zu TIEF,]		
347	SD	((spielt 2))		
348	LG	also es fängt <u>[HOCH an, und geht TIEF;]</u>	Hand oben, dann unten	<i>gestische Verdeutlichung „hoch“ und „tief“</i>
349	SD	[<<p>(ich weiß) vor lauter] BEISsen und alles mögliche, nich was [ich MACHen]] soll;>		

350	LG	[NOCHmal,]((spielt 2))		Vormachen
351	SD	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
352	LG	[nein, der ton muss <u>ganz SAUber, nich geQUETSCHT</u> anfangen, schau, ((spielt 3)) viel weiter nach VORne mit [().]	schüttelt Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger hin und her	„nein“
353	SD	[((spielt 1))] [((spielt		
354	LG	[<<f>so:;> (-) <<f> <u>nich ZUbeißen, nich ZUbeißen,></u>] (.) dann LASS den doch erstma, wo er GUT klingt.	schüttelt den Kopf	
355	SD	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
356	LG	[ne:;] lass ihn ganz OFFen, <u>lasses RAUschen;</u> ((spielt 2)) erst die LUFT, dann die kontROLle.	Abwinken	
357	SD	((bläst Luft 2)) [((bläst Luft 1))]		
358	LG	[und,]		
359	SD	((bläst Luft 2)) [((bläst Luft 1))]		
360		zunge LOcker?		
361	SD	((bläst Luft 2)) [((bläst Luft 2))]		
362	LG	[ja. n BISSchen was soll schon kommen;]		
363	SD	((spielt 2)) [((spielt 4))]		

364	LG	und jetzt direkt ma so ANfangen; n PAAR mal so () und, <u>((singt 1))</u> (-) und NOma, so HALten; so <u>((singt 1))</u>	Stromgeste	„und“= Auftakt
365	SD	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
366	LG	[<u>der geht IMmer zurück, MERKSCH du?</u>] <u>((singt 3))</u> <<singend>WEIter,>	Nachzeichnung Intonationsverlauf	<i>Demonstration der Schwankungen des Tons</i>
			Singen: Nachzeichnung Intonationsverlauf, dann Stromgeste	<i>Singen: Imitation, dann Demonstration</i>
367	SD	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
368	LG	[<u>so hälscht FEST,</u>] <u>((singt 1))</u> () LUFT, viel MEHR; ((spielt 2))	fasst SD an den Arm	<i>Singen: Demonstration</i>
369	SD	((spielt 1)) [((spielt 2))]	Stromgeste	<i>Spielen: Demonstration</i>
370	LG	[<u>ja; hier isses WAHNsinnig hart;</u>]	fasst SD an den Hals	
371	SD	[ja:,]		
372	LG	[<u>die zunge</u>] <u>is WAHNsinnig hart;</u> du MUSCHT also;(.) ehm machs, GÄHN nochmal,	fasst sich selbst an den Hals	
373	SD	((gähnt 1))		
374	LG	ja, dis is NICH gegähnt; <u>keiner zieht die SCHULtern</u> beim gähnen hoch.	zieht die Schultern hoch	
375	LG	((gähnen 2))		
	SD			
376	LG	<<p> ja,>		
377	SD	((gähnen 2))		

LG
 378 LG un gar nich so viel LUFT reinnehmen.
 379 SD ((gähnen 2))
 LG
 380 LG geNAU. und jetzt GÄHN nochma, und DIS, (.) der KIEfer is fasst sich an den Kiefer
 wichtig, dass er so BLEIBT. und, (-) und die zunge
 daHIN(ter) ((singt 1)) *„und“: Auftakt
 Singen: Vormachen,
 Unterstützung und Auftakt*
 381 SD ((spielt 3))
 [((spielt 2))]
 382 LG [ja, und jetzt BLEIB dran, ((singt 1))]
 Substanzgeste, Handfläche
 nach oben
 383 SD ((spielt 1))
 [((spielt 1))]
 384 LG [ZUNge nicht fest.]
 385 SD ((spielt 1))
 [((spielt 2))]
 386 LG [((spielt 2))]
 ((spielt 2)) nimm ma den DRUCKpunkt weiter
[nach vorne, und] zeigt an seinem Mundstück
 387 SD [ja =ich verSUCHS;]
 388 LG n bisschen mehr DRÜCken einfach WEIter (), u:nd, ((Fortsetzung)) *„und“ = Auftakt*
 389 SD ((spielt 1))
 [((spielt 15))]
 390 LG [und auch ma in die ANdere richtung; probiers einfach ma
 AUS, wo er gut SITZT. (-) ((hustet 1)) ÄNder was,
 verSTEHSchdu? (.)genau. ((hustet 1)) so:. dis is ja schon

CXVI

BESser auf jeden fall; (-) aber immer die LUFT blasen;
 was du was du jetzt auch MACHSCHT ((singt 1)) ne:= nich
 KLEIN anfangen,]
 aus dem RAUschen anfangen. ((spielt 3)) ((hustet 1))

rotierende Geste

„weiterfließen“

Singen: Unterstützung

Spielen: Demonstration

- 391 SD ((spielt 1))
 [((spielt 5))]
- 392 LG [((hustet 1)) luft? ja, ((hustet 1)) und Höher, is
 einfach zu TIEF; also mehr BEISsen. ((hustet 1))]
- 393 SD ((spielt 1))
 [((spielt 2))]
- 394 [aber an der RIChtigen Stelle beißen.]
wenn du HIER n bisschen mehr druck gibsch, dann GEHTS,
klemmts NICH so leicht ab, als wenn du HIER zu viel druck
gibsch. ((hustet 1))
- 395 SD ((spielt 5))
 [((spielt 2))]
- 396 LG [nach MÖGlichkeit, sollte der ton] nich von UNten kommen;
 der
 [kommt immer von UNten;]
- 397 SD [ja, der müsste im rauschen]
 schon die richtige TONhöhe
 [(finden).]
- 398 LG [absoLUT.] ((hustet 2)) und ((singt 1))
- 399 SD ((setzt an))

fasst an sein
 Klarinettenmundstück

zeigt auf sein
 Klarinettenmundstück

und + Singen: Auftakt und
 Demonstration

400	LG	(dis) liegt auch an der ATmung. GÄHN noch mal, und, ((singt 1)) (-) [und (KLEIneren) vokal denken (parallel zum Spielen) ((hustet 2)) ()]		<i>„und“ = Auftakt Singen: Demonstration</i>
401	SD	[((spielt 4))]		
402	LG	((setzt sich hin)) ((singt 1)) <<p>gib mir mal HER,> <u>mein HALS</u> - ((hustet 2)) ((spielt auf Klarinette von SD 1)) wie MACHSCHS=des, dass des so TIEF is? weiß ich [(gar nich)]	nimmt die Klarinette von SD	<i>Singen: Demonstration Spielen: versucht Problem von SD auf dessen Klarinette herauszufinden</i>
403	SD	[weiß ich] au net,		
404	LG	((spielt auf Klarinette von SD 5)) ja. mach ma <u>folgende Übung</u> ; (--) HEchel mal, ((hechelt 2)) und jetzt machsche n LANGsames hecheln, und mit jedem AUSstoß, (.) ein TON. ((spielt 4))	reicht die Klarinette zurück an SD	<i>((Fortsetzung)) Demonstration der Übung</i>
405	SD	<u>((spielt 4))</u> [((spielt 1))]	nickt im Rhythmus dazu	
406	LG	[so. da HASCH des.]		
407	SD	<u>((spielt 4))</u> [((spielt 1))]	nickt im Rhythmus dazu	
408	LG	[(un) immer (LOSlassen).]		
409	SD	<u>((spielt 3))</u> [<u>((spielt 2))</u>]	nickt und öffnet im Rhythmus die Hand mit kleiner Bewegung nach vorne in den Raum	<i>Demonstration schneller Luftstöße</i>

CXVIII

410	LG	<u>[(hustet 1) so;]</u>	((Fortsetzung))	
411	SD	<u>((spielt 2))</u> <u>[(spielt 2)]</u>	((Fortsetzung))	
412	LG	<u>[ha, da ISsa; (-) so; (was IS der)]</u> also dis is jetzt ne Übung, die du MACHen kannscht; dass es funktio[NIERT.]	((Fortsetzung))	
413	SD	[ja.]		
414	LG	<u>((hustet)) kannschdu NOCH läng(er)? also <<singend>ha:</u> <u>(.) ha:> und immer langsamer, (.) und irgendwann wirds</u> <u>[dann n] blasen vom TON; ja?</u>	Wiederholung der öffnenden Handbewegung, aber langsamer und länger	<i>Demonstration Luftstoß</i>
415	SD	[ja ()]		
416	LG	ja=ich MEIN, dis war ja jetzt GUT; dis war [(so a)]		
417	SD	<u>[(spielt 1)]</u> <u>((spielt 1))</u> <u>[(spielt 12)]</u>		
418	LG	<u>[ha, ha, (.) na=HEcheln; ne:, jetzt HEchelscht nich mehr;</u> <u>jetzt BLÄSCHte nur noch rein. (-) ha, genau:; (-) un</u> <u>jetzt länger HALten, a, (-) a, (.) und la la, HEcheln;</u> <u>(dis) is zu LAUT,] is zu LAUT. LEIse.</u>	((Wdh. Demonstration Luftstoß, immer bei jedem Tonanstoß von SD))	<i>Unterstützung bei den einzelnen Tonausstößen, Demonstration der Luftstroms (dazu dient auch „ha“/ „a“)</i>
419	SD	<u>((spielt 1))</u> <u>[(spielt 10)]</u>		
420	LG	<u>[ha, (.) aber HEcheln, ha, (.) ha, (-) LEIser, aber</u> <u>HEcheln, LEIser, (.) ja; NOCH leiser, so:. un jetzt</u> <u>HALden so, (-) ha,]</u>	nickt im Rhythmus zu jedem Tonanstoß	

421	SD	<u>((spielt 1))</u> <u>[((spielt 5))]</u>	Wdh. der öffnenden Handbewegung, stärker linienartig in den Raum hinein (Stromgeste)	<i>Darstellung Luftstrom</i>
422		<u>[<<f> ja::; viel BESser schon,> (-) ja:,]</u>		
423	SD	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
424	LG	[ja,] [und], hm_HM,		
425	SD	[ja:.]		
426	LG	((spielt 3))		<i>Vormachen der gewünschten Spieltechnik (bläst einen Ton leise an)</i>
427	SD	((spielt)) [((spielt 1))]		
428	LG	[ja:, ()]		
429	SD	((spielt 2)) [((spielt 2))]		
430	LG	[aber (dann nich DURCH)]; pass ma AUF;] dis is jetzt gar nich so SCHLECHT. ALso, eh; (.) dis is dis HEcheln, (.) würd ich einfach n paar mal MACHen, und [dann, (-)]		
431	SD	[<<p>()]		
432	LG	[du musst] SELber entdecken, weil DA, triffst du die tonhöhe GUT; und dis is auch oKAY. <u>und denn den zu HALten</u> , und ma GUCKen, was ÄNDert sich, wie könnt ich des anders	flache Handbewegung parallel zum Boden	<i>Darstellung von „halten“</i>

HINkriegen. einfach so n bisschen unterSUCHen. da will ich jetzt auch GAR nich weiter (.) (gucken); dis muschdu für dich SELber, muschdu wissen, oKAY, TONhöhe, bedeutet des HEcheln; es is nur WICHTig, dass du jetzt nich bei dem HEcheln ((räuspert sich)) immer LAUter wirscht dann.
(-)

[verSTEHsCH] du?

433 SD [hm_HM,]

434 LG auf n KOPF treffen, und diREKT, aber nich ((spielt 4))
[((spielt 3))]

435 SD [((spielt 3))]
((spielt 2))

[((spielt 1))]

436 LG [so:; und JETZT,]

da kannschdu jetzt ma GUCKen, WIE is eigentlich, weil weil was du JETZT machschst, ist ja immer entSPANnen, und immer wieder [ANsatz,]

437 SD [hm_HM,]

438 LG KIEfer, ZUNge, eigentlich in ner guten art BILden. also; (-) es greift jetzt genau an die richtige stelle ZU; und dann kannscht des n bisschen LANGsamer machen, und DANN kannscht dich au ma fragen, was MACH ich eigentlich, also des MACHen, und GUCKen, was IS da eigentlich, (-) was passIERT da, (wenn ich) was was bewegt sich NICH, was beWEGT sich; und dann, (--) fängscht noma v, (.) mit DEIner (art) an, (merkscht,) oh da mach ich ja was ganz

Beats mit flacher Hand

*Demonstration nicht
gewünschter Spielweise, dann
gewünschter Spielweise*

fasst sich an den Mund

((Fortsetzung)
Greifbewegung vor dem Mund

„Ansatz“

fasst sich an den Kiefer

		ANders, als DA, was funktionNIERT. ja? (-) also DIS is [jetzt,]		
439	SD	[hm_HM,]		
440	LG	eh dis wär jetzt erstma wichtig für für diesen ANfang; grad für die hohen TÖne, (-) für ALle töne eigentlich. du KANNSCHT auch, wenn du n TIEfen ton machscht, ((spielt 4)) also GÄHnen, ((spielt 5)) <<singend>u:nd>		<i>Spielen: wiederholt die Anblasübung auf einem tiefen Ton (Vormachen), spielt dann kleine Melodie (Vormachen der gewünschten Blastechnik)</i>
441	SD	((spielt 4)) [((spielt 10))]		<i>„und“: Auftakt</i>
442	LG	[<<singend> ja:, (_____) da is der (_____),> so, (.) dann, DAdurch (kriegscht du die _____) jetzt, (.) un JETZT is, (.) was was jetzt viel besser is als VORher, (.) is,] dass der ton VORne sitzt; dass es nich mehr so ((greift mit der Hand vor dem Mund)) dass die <u>BÜNdelung nich dazu führt, dasch du alles mögliche FEST machscht. WEISCH du, wenn du BÜNdel, weil dis auch die, diese, dis, die beWEGung die du machscht, is mir viel zu FEST.</u> <u>wa:o:</u>	Intensitätsgeste fasst sich an den Hals verkrampfte Greifbewegung mit beiden Händen in der Luft Stromgeste	<i>Verweis auf verkrampfte Bewegung</i>
	SD	[((spielt 15))]		<i>(Demonstration)</i>
443	LG	[<u>das muss aus m FLUSS; also ne richtige bewegung für BÜNdeln, wär SOWas, das heißt den fluss der LUFT, is auch (wie) ((singt 2)) ne eh joa=geNAU; ((singt 1)) (-) und DANN, und DANN, die luft dann nich ANhalten;]</u>	Stromgeste Stromgeste rotierende Geste	<i>Singen: Demonstration und Unterstützung</i>

		((spielt 9)) und nicht zu weit RUNter gehen.		<i>Spielen: Demonstration</i>
		[(hier is dis) ((bläst Wasser aus seiner Klarinette))]		
444	SD	[((spielt 2))] ((spielt 2)) [((spielt 3))]		
445	LG	[nich HÄNgen. ((spielt 2))] ((spielt 12)) NOCHma? u:nd,		<i>Spielen: Demonstration (unterbricht damit SD) „und“ = Auftakt</i>
446	SD	[((spielt 12))]		
447	LG	[((singt 10)) nich, nich TIEF;] ((singt 1))	kreisendes Taktschlagen, gemischt mit Luftstromgesten und Modulationsbögen, dabei Schnipsen	<i>Singen: Identifikation der Stelle?</i>
448	SD	[((spielt 5))]		
449	LG	[((singt 2)) HEcheln (mehr), <<ff>jâ:..]	((Whd.))	
450	SD	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
451	LG	[DENK doch] mal, dis (mehr) HEcheln; ((singt 1)) wenn wenn die töne so Ä:: klingen bei dir; dann is nich geHEchelt; ((singt 2))	kleine Linienbewegung in den Raum	<i>Nachahmung, stark abwertend Singen: Identifikation der Stelle</i>
452	SD	[((spielt 3))]		
453	LG	[((singt 1)) mal ((singt 1))] ((singt 1))	kreisendes Taktschlagen	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
454	SD	((spielt 1)) [((spielt 2))]		
455	LG	[und JETZT, ((singt 1)) is zu WEnig;] ((singt 1))	kreisendes Taktschlagen, auch erweitert zu Stromgesten starke Stromgeste	<i>Singen: Unterstützen Singen: Vormachen</i>

456	SD	[((spielt 2))]		
457	LG	<u>[((singt 2))]</u> nochmal,	kreisendes Taktschlagen, große Bewegung	
458	SD	((spielt 1))		
459	LG	((spielt 3)) also dis A ES [()]		<i>erst Nachahmung, dann Vormachen</i>
460	SD	[((spielt 1))] [((spielt 2))]		
461	LG	[((spielt 2))] ((spielt 7))		<i>Spielen: Vormachen</i>
462	SD	((spielt 1)) [((spielt 5))]		
463	LG	<u>[((singt 3)) ne:,]</u> eh am schluss wird der triller entARTet,	Aufforderungsgeste	<i>„mehr geben“</i>
464	SD	[((spielt 6))]		
465	LG	<u>[((singt 3)) DAS war richtig; ((singt 2)) geNAU.]</u> <<singend>genau>	kreisendes Taktschlagen mit Betonungsbögen	
466	SD	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
467	LG	[<u>ne:=eh, VIEL zu fest die finger.</u>] ((spielt 4)) [((spielt 2))]	fasst SD an die Hand	<i>Spielen: erst Imitation (stark abwertend), dann Demonstration</i>
468	SD	[((spielt 2))] ((spielt 3)) [((spielt 2))]		
469	LG	[((spielt 2))] ((spielt 5)) [((spielt 4))]		
470	SD	[((spielt 4))] ((spielt 3)) [((spielt 3))]		

471	LG	[geNAU:, (-) oKAY, (-) ehm,]		
472	SD	((spielt 3)) [[((spielt 4))]]		
473	LG	[(und eh da) GAS geben; (-) SCHAdE, () ((singt 2))]		
474	SD	[[((spielt 5))]]		
475	LG	[[((singt 2)) LANgen vokal; (.) der wird KURZ] der vokal. ((singt 3)) das es nach UN, [INnen geht]	Stromgeste, kombiniert mit Intensitätsgeste Stromgeste, Intensitätsgeste	<i>Singen: Demonstration</i>
476	SD	[[((spielt 1))]] ((spielt 2)) [[((spielt 4))]]		
477	LG	[nach INnen; ((singt 2))]	Stromgeste, nah am Körper	„nach innen“?
478	SD	((spielt 2))		
479	LG	((spielt 6)) ((bricht ab)) oh, ((spielt 6)) [[((spielt 3))]]		<i>Demonstration</i>
480	SD	((spielt 2)) [[((spielt 3))]]		
481	LG	[[((singt 3))]]	Stromgeste, nah am Körper	
482	SD	((spielt 2)) [[((spielt 1))]]		
483	LG	[ich hör FOLgendes,] ((singt 3))		<i>Imitation (abwertend)</i>
484	SD	[[((spielt 5))]]		
485	LG	[[((singt 4)) <<f>BESser.> NOCHmal, nochMAL,] und,	Nachzeichnung Melodie- und Dynamikverlauf	<i>und: Auftakt</i>
486	SD	[[((spielt 6))]]		

487 LG [((singt 5)) jawo:ll:] Nachzeichnung Melodie- und
 488 SD ((spielt 2)) Dynamikverlauf
 489 LG ja.
 490 SD ((spielt 3))
 491 LG ((spielt 2)) () ((spielt 2)) ja, ((bläst Wasser
 aus seiner Klarinette 1)) *Demonstration*
 492 SD ((spielt 1))
 [((spielt 2))]
 493 LG [ne:, ((spielt 1))]
 ((spielt 5))
 494 D SD [((setzt an zum Spielen))]
 495 LG [oKAY name, wir machen jetzt SCHLUSS,]

LFSE100214

SE: Studentin, Querflöte

LF: Professor, Querflöte

turn	S	Transkription nach GAT-2	begleitende Gestik/NVK LF	Kommentar
1		((SE, LF schauen gemeinsam auf eine Probespieleinladung))		
2	SE	<<pp>is dies SINNVoll? NICHT sinnvoll?> fang ich mal mit danse de la CHÈvre vielleicht an.		
3	LF	ja,=oKAY.		
4		((SE geht zum Notenständer, LF stellt sich mit dem Rücken an den ca. zwei Meter entfernten Tisch 10))		
5	LF	ham wir dis schon mal geMACHT?		
6	SE	ne:.,=also ich habs (-)		
7	LF	oder [()]		
8	SE	[(natürlich)] schon oft geHÖRT, und (-)		
9	LF	im unterricht ZUgehört?		
10	SE	selbst (es/dis) schon geSPIELT, aber is (schon)		
11	LF	achSO.		
12	SE	wir hams noch NICH zusammen gemacht.		
13	LF	wir hams noch NICH zusammen gemacht. ((setzt sich auf den Tisch))		
14	SE	((spielt 1:46 min))		

[spielt 1]

15 LF [oKAY.=]
 DANke; machen mal erstmal bis DAhin. (.) ehm, (--)
 kannst du mir mal im ZEITraffer einfach nur kurz
 stichwortartig schildern, was du über diese stück
 WEISST; (.) dass ich dich da nich mit informationen
 klei ZUkleister, die du schon KENNST.

16 SE (-) also=ich weiß nur erstmal was es beDEUtet, danse de
 la CHÈvre, (.) dis is tanz der ZIEge is
 [(sozusagen)]

17 LF [ja,=genAU,]

18 SE (.) und ehm (-) es räuspert sich was meinen sie jetzt
 mit SCHILdern? also was (eh) was ich mir VORstelle, was
 da pasSIERT? oder was ich WEISS? von FAKten sozusagen;
 (.) also was MEInen sie jetzt?

19 LF ja;=soWOHL, als AUCh.

20 SE hm:- (-) ich glaub bei FAKten hörts dann <<lachend>
 ziemlich bald auf, EHRlich
 [gesagt>]

21 LF [oKAY.=]
 dann dann
 [über]NEHM

22 SE [ehm]

23 LF ich jetzt einfach mal; die ehm, (-) ich lass die
 EINleitung jetzt erstmal weg,

24 SE hm_HM,

CXXVIII

25 LF ich fang an mit diesem ziegentanz an SICH. (.)
26 SE ja,
27 LF ja? und zwar einfach zum, erstma zum, WENN ich jetzt,
wenn du dir jetzt mal die ziege vor deinem geistigen
AUge siehst, ich WEISS nich, wann du letzte mal (.) ne
ziege LEIBhaftig gesehen hast,
28 SE im letzten SOMmer.
29 LF im letzten SOMmer,
30 SE [((räuspert sich 1))]
31 LF [oKAY.]
ALso; punkt EINS, sind das eleGANte tiere?
32 SE NICH unbedingt.
33 LF geNAU. sie zeichnen sich AUS, durch einen bisschen
komischen KÖRperbau,
34 SE hm_HM,
35 LF sie ham relativ dünne BEIne, ham n (.) kräftigen
Oberkörper, struppiges FELL, was irgendwie auch son
bisschen strengen EIgengeruch hat, wie ZIEgenmilch,
oder ziegenKÄse,
36 SE hm_HM,
37 LF ja? dann ham sie diese HÖRner und haben diese AUgen, so fasst sich an die Augen
eher son bisschen GLUPSCHAuigig,=ne?
38 SE ((nickt und räuspert sich 1))
39 LF also besonders HÜBsche tiere sind es nich; (--) genAU.
und ehm, (-) und jetzt is die diese verbindung von
ZIEge, und TANZ, eigentlich schon n widerspruch in

		SICH; denn wennde die ziegen durchs geBIRge klettern siehst, die könn die können ja wahnsinnig gut STEIgen, aber es is eher son SPRINgen, aber son <u>eleGANT eleGANte</u> <u>bewegung</u> is dis nich.	Imitation Laufen der Raubkatze mit beiden Händen	
40	SE	hm_HM,=ja.		
41	LF	jedenfalls nich sone <u>elegante bewegung wie ne</u> <u>RAUBkatze</u> ; (.)	((Wdh.))	
42		zum beispiel oder ne norMAle katze.		
43	SE	hm.		
44	LF	also, (.) dieser ziegentANZ, an SICH ist schon (--) in der in seiner art und weise schon n bisschen ECKig angelegt.		
45	SE	hm_HM,		
46	LF	ja? und wenn du jetzt da mal, ich weiß nich, <u>wie wie</u> <u>NEU deine ausgabe is, die du da HAST</u> , (-) ehm, (.) ja; wenn du da mal genAU in die artikulation gehst, is die ERStE lang. <<singend>dam-da-da- <u>LA:NG</u> -da-di-da-di dam- da-da- <u>LA:NG</u> -da-di-da-di-da>	geht zum Notenständer und schaut in die Noten betonendes Nicken	
47	SE	hm,		
48	LF	ja?		
49	SE	ja.		
50	LF	kannst du dir ja VORstellen, dass die ziege irgendwie <u>ANlauf nimmt</u> , und <u>IRgendwie in der luft hängt</u> , mit m mit BEIden mit EINem beinen vom boden is, (.) [mit eins zwei vier BEInen,]	Imitation Anlauf und Sprung der Ziege	<i>komplexe Visualisierung der Musik (vgl. Programmmusik), bestimmend für die folgenden Ausführungen</i>
51	SE	[((lacht 2))]		

CXXX

52	LF	mit ALlen vier beinen vom boden is,		
53	LF	und dann wieder <u>RUNterkommt</u> , [wieder]	Imitation Aufkommen der Ziege nach Sprung	
54	SE	[hm_HM,]		
55	LF	<u>SCHWUNG holt</u> , <u>WIEder springt</u> ;	Imitation Anlauf und Sprung der Ziege	
56	SE	hm_HM,		
57	LF	(nich?) <u>deswegen auch diese LANge note</u> , macht dann <u>SINN</u> .	zeigt in die Noten	
58	SE	hm_HM,		
59	LF	<u>((singt 2))</u> so. (-) hinZU kommt, dass du wenn du WILLST, das auch ein (.) ein bisschen (.) UNrhythmisch spielen darfst, kannst, magst; also wenn du <u>((singt 3))</u> das is (.) zwar genau dis was DAsteht, [aber es]	Imitation Anlauf und Sprung der Ziege einfaches Taktschlagen mit flacher Hand	<i>Vormachen: Verdeutlichung des Ziegen-Bildes/ der Interpretation</i> <i>Singen: Imitation metrisch (zu) korrektes Spielen</i>
60	SE	[((räuspert sich 1))]		
61	LF	is irgendwie nich so richtig skurrIL.		
62	SE	hm_HM,		
63	LF	<u>((singt 4))</u> ich würde dis eher n bisschen in DIEse richtung anlegen.	Imitation Anlauf und Sprung der Ziege	<i>Vormachen der gewünschten Spielweise (mit acc. und rit, cresc., decresc.)</i>
64	SE	oKAY;		

65	LF	ja? (.) <u>dann ham wir einen GANZ klaren dynamik(.)SPRUNG, (-) also der (.) anfang piAno, und hier MEZzoforte;</u>	zeigt in die Noten	
66	SE	ja.		
67	LF	und das SOLlte - kann man sagen - auch visualisiERT, (.) wir ham <u>son BILD</u> , und da is so n kleiner hüpfender PUNKT, das is die <u>ZIEge</u> , kann man kaum erKENnen, und auf einmal (.) <u>PACK</u> (.) in GROSSaufnahme.	Nachzeichnen des Bildes mit beiden Händen Zeigen auf Punkte im fiktiven Bild Händen parallel aufgerichtet, Handflächen nach innen	„Bild“ „Großaufnahme“
68	SE	hm_HM,		
69	LF	ja? (.) aber dis wird nich durch n creSCENdo oder durch n <u>ZOOM</u> - um beim BILD zu bleiben - (.) ehm VORbereitet.	öffnende Handbewegung	„Zoom“
70	SE	hm.		
71	LF	ja? dann würd ich dis TEMpo, dieses danse VIve - (.) ehm, du hast jetzt DANse gemacht, aber ohne VIve, in bitten, in bitten viel LEBhafter anlegen;		
72	SE	hm_HM,		
73	LF	WEILS irgendwie so so skurril is. (-)		
74	SE	[ja.]		
75	LF	[ja?]		

(.) so. (-) das erstmal daHIN, (---) und (.) ehm, wenn du beim BILD bleibst, (.)GANZ weit weg, (.) Relativ nah, (.)

zeigt in die Noten

[GROSSaufnahme.]

76 SE [(jetz is sie DA.)]

77 LF GROSSaufnahme, ja?

78 SE hm_HM,

79 LF so. die einleitung an SICH; da steht da, lent, LANGgsam, und dann steht da piAno.

läuft durch den Raum

80 SE hm_HM,

81 LF so; jetzt komm wa mal zu den interVALlen; das sind TRITonüsse und QUARten,

82 SE hm_HM,

83 LF ja? also NICHT intervalle, die sich auch (.) leicht SINGen lassen. (---) ja? also er verMEIdet da, wenn irgendwie GEHT, ne tonalITÄT;

84 SE ja.

85 LF ja? und, (---) hh°, man erlebt es OFT (.), dass LEUte, (.) da <<all>so so so > sich irgendwie so VORsichtig durchtasten; (--) nach dem motto, BLOSS nicht so laut und BLOSS nicht zu schnell, da steht ja LENT, also LANGsam, und da steht ja auch piAno; ja? aber ich würde eben DENken, (.) es steht LENT da, es heißt aber nicht dass es aDAGio sein muss,

tastende Bewegung mit beiden Händen

„durchtasten“

86 SE hm_HM,

87	LF	und das tempo sollte ungefähr SO sein, dass man noch mit ner <u>RICHTung</u> spielen kann; dis war jetzt so n bisschen so <<singend> <u>TON</u> (.) <u>TON</u> (.) <u>TON</u> (.) <u>TON</u> >	Stromgeste	„ <i>Richtung</i> “
			Darstellung von Stufen unterschiedlicher Höhe mit der horizontal ausgerichteten flachen Hand	„ <i>vereinzelt</i> “, „ <i>ohne Fluss</i> “
88	SE	hm_HM,		
89	LF	ja? und wenn du verSUCHST, () ((singt 3)) so auch mit nem kleinen <u>creSCEndo</u> arbeiten;	Stromgeste	<i>Singen: Demonstration</i>
			zwei Finger geformt zu crescendo-Zeichen	
90	SE	[ja.]		
91	LF	[ja?]		
92		(3)		
93	SE	is in meinem SINne;=ja.		
94	LF	ja? dis wäre SICHerlich irgendwie hilfreich; dass dann eben (.) weil am anfang pasSIERT halt nichts.		
95		(2)		
96	SE	ja,		
97	LF	ja? und ehm (--) dass jetzt IRgendwie - (.) wie soll ich dis SAgen, (.) ich würde da keine philoSOPHIE draus machen, sondern einfach sagen, liebe LEUte, dis is ne komische <u>TONfolge</u> , und man kann se nich SINGen, und eh (.) ich <u>MACH</u> (jetzt), ich <u>ZEIGS</u> einfach, so wie se <u>IS</u> ;	palm up open hands	
			Wdh. palm up open hands (Beats)	
98	SE	hm_HM,		
99	LF	(-) ja? <u>so. (.) BLAU, is BLAU. ja?</u> aber nich <u>so °hhh</u> A: . ja?	Zeigen auf die Farbe seiner Jacke	

			auffälliges Zeigen mit der gespreizten Hand auf die Farbe seiner Jacke	
100		((Lachen 1))		
101	LF	ja,=is ja praktisch nur die <u>EINleitung</u> , kannst du auch Sagen, oKAY, da is jetzt natUR, (hier is halt) ein BERGpanorama, ja? die ziege tanzt ja meist in den BERgen, und da kann man halt wenn man so <u>BERGwipfel</u> <u>sieht</u> , da KANN man halt jetzt <<dim>erstmal (irgendwie) nix erKENnen.>	palm up open hands, Schulterzucken	Nachzeichnen der Bergwipfel
102	SE	<<nickend>hm_HM,>		
103	LF	so; <u>versuch doch NOCHmal</u> , (3) und nimm ma son bisschen das beSONdere raus.	läuft ein paar Schritte weg vom Notenständer	
104	SE	wie? also (.) das beSONdere? also jetzt nich zu viel MAchen wollen; oder [was,]		
105	LF	[<<f>jâ.>] EINFach, SPIEL einfach mal, so sag mal <u>GEhende viertel</u> ,	läuft zwei Schritte vor und zurück	<i>Verdeutlichung des gewünschten Tempos über das eigene Laufen</i>
106	SE	hm_HM,		
107	LF	ja? und (.) einfach auf auf den <u>ZWEIten takt</u> hin;	Betonungsbogen	
108	SE	((spielt 2)) [((spielt 10))]		
109	LF	[<<cresc> (.) <u>und</u> , (-) <u>und</u> , (---) <u>creSCENdo</u> ,> (---) <u>und</u> , (-) <u>und</u> , (---) ja, (.) oKAY.das is BESSer,]	betonendes Kopfnicken Richtungs-/ Stromgeste mit Oberkörperbewegung, am Ende wedelnde Handbewegung, dann Abschlagen	<i>wedelnde Bewegung: Vibrato</i>

		(-) KANNST du versuchen, wenn ich jetzt überTREIbe, (--) kann ich SAgen, SO wie du spielst, klingt das wie GLOCKen, die ANgeschlagen werden.		
110	SE	[hm_HM,]		
111	LF	[ja? (is)] immer n ANschlag, und diminuENdo;		
112	SE	nach jedem TON?		
113	LF	hm_HM,=nicht VIEL, is MINimal, aber versUCH mal <<singend, leg, cresc>do-i-a> das wirklich so <u>so</u> <u>durchgezogen</u> is;	Stromgeste (streicht dabei mit einer Hand über die andere)	
			Wdh. Stromgeste	
114	SE	((spielt 2)) [spielt]		
115	LF	[ja;=und <u>das KANNST du schon, (.) TSCHULDigung;</u>] das kannst du schon <u>rein DAMit,</u>	geht auf SE zu zeigt auf Finger von SE	
116	SE	achso;=DEN da lassen;		
117	LF	<u>lass den um HIMMels willen da;</u> das gibt keinen SONderpreis; das gibt dann nämlich immer <u>son</u> <u>[son RUCK,]</u>	geht zurück zum Tisch ruckartiges Greifen mit beiden Händen in die Luft	<i>Darstellung „Ruck“</i>
118	SE	[ja=geNAU.]		
119	LF	das gibt diesen <u>EH, (--)</u> <u>DAS.</u>	drei ruckartige Vorwärtsbewegungen der Hände (abwechselnd rechts und links)	<i>Darstellung „Ruck“</i>
120	SE	ja. ((setzt an zum Spielen))		
121	LF	und,=entsCHULDigung, es is ne EINS; also (n) diriGENT würde, dis is nich irgendwie SO, (-) aus dem <u>NICHTS,</u> sondern <u>DREI, (.) VIER, (.) und,</u>	ruckartige Abwärtsbewegung Schlagmuster	<i>zu plötzlicher Beginn, zu wenig Vorbereitung</i>

*Unterstützung gut vorbereiteter
Beginn, etwas schwerer*

- 122 SE [spielt]
- 123 LF [(.) und, (-) weiter - (---)
vibrato, (-) vibrato, (-)
und, (--) weg. (.)
und, (-) und, ziehen; <<f>ne:,> (.) also; (.)]
[<<schüttelt den Kopf>der,>]
- 124 SE [ah=ja.]
<<p>tschuldigung.>
- 125 LF ja;=also die (.) Töne (.) zwei bis (.) fünf, das is
extREM gut gelungen. das heißt jetzt NICHT, dass DAS
das ENDtempo sein muss; [aber]
- 126 SE [hm_HM;]
- 127 LF diesen chaRAKter, dass du praktisch EInen ton aus dem
ANderen rausziehst -
- 128 [gibt]
- 129 SE [hm_HM,]
- 130 LF ja auch LEUte die sagen, die musik findet ZWIsehen den
tönen statt.
- 131 SE ja. (--> <<lachend>oKAY,>
- 132 LF ((geht ein Stück rückwärts Richtung Tisch))
ja?
versuch das WIRKlich, dies einen aus dem anderen
RAUSzuziehen.
- Schlagmuster
Stromgeste
wedelnde Handbewegung
Fermatengeste, dann
Abschlagen
Schlagmuster
Stromgeste
- Abwinken
- legt rechte Hand auf linke, streicht
dann mit der rechten über die
linke und über diese hinaus in die
Luft
- „einen aus dem anderen
rausziehen“*
- zieht fiktiven Faden mit der
rechten Hand zu sich heran
- ((Fortsetzung))*

133	SE	nochmal den ANfang? <<p>oder,>		
134	LF	ja=GERne. ((läuft ein paar Schritte rückwärts))		
135	SE	((spielt 3)) [((spielt 10))]	Betonungsgeste Oberkörper, Stromgeste	
136	LF	[<<singend>VI-BRA-TO> (--) <u>und, (.) hoch, (--)</u> <u>weg. (.) und, (.) und (.)</u> <<f>ja,=oKAY. SO,> jetzt,] (-) das (-) ist v (.) VIEL besser, BIS auf die allererste note;	wedelnde Bewegung mit der Hand zeigt nach oben Abschlagen Taktschlagen	<i>Vibrato</i> <i>Verweis Intonation</i>
137	SE	hm_HM.		
138	LF	(-) was hat die für dich für ne dyNAMik?		
139	SE	(--) <<p>mh,> <<lachend>piAno?>		
140	LF	ja= [aber (SPIEL mal)]		
141	SE	[<<all>aber es is] wahrscheinlich zu WENig im vergleich zu den ANderen tönen,= [oder wie?>]		
142	LF	[SPIEL doch,] weißte, SPIEL doch mal einfach mit dem anfang; (.) SPIELS doch mal dass du (denkst), <<h>ach,=jetzt isses eigentlich zu LAUT.> (.) weil es is so BISSchen so dieses so () (--) SCHWER.	hebt beide Hände vor sich in die Luft (Halten eines fiktiven Objektes), dann Greifbewegung	<i>„verkrampft“, „angestrengt“</i>
143		((Lachen 1))		
144	SE	oKAY. [()]		

CXXXVIII

145	LF	[ja?] einfach so BISSen so diese selbstverSTÄNDlichkeit; wenn jetzt da im probespiel ne zweite GEIge [sitzt,]	
146	SE	[räuspert sich]	
147	LF	die hat doch keine keine AHnung, ob jetzt der ton nun irgendwie (.) SCHWER is oder NICHT.	
148	SE	ja; (-) (dis) will man auch nich WISSen.=ja.	
149	LF	ne:.=und dann mach dich mal <u>hier UNTen rum n bisschen</u> <u>LOckerer,</u>	Vormachen Haltung: geht etwas in die Knie, schüttelt seine Beine aus
150		(.) ja? (.) das MEIN ich, nimm mal das beSONdere raus.	
151	SE	((räuspert sich 1))	
152	LF	ja?	
153	SE	hm_HM,	
154	LF	spaZIER da durch. EINS, (.) ZWEI, (.) DREI, und LAU(.)ter	
155	SE	((spielt 10)) [((spielt 7))]	Richtungs-/ Stromgeste, am Ende der Linie wedelnde Handbewegung, Fermatengeste einfaches Taktschlagen
156	LF	[unde (--)] <<f>ZIEhen, <u>WEIter ziehen, WEIter ziehen, (---)</u> <u>das war GUT,>]</u>	Stromgeste (streicht mit der einen Hand über die andere) „ziehen“ (vgl. 132)
157	SE	((spielt 1)) [((spielt 6))]	Zeigegeste Richtung SE
158	LF	[[singt 1]] <<singend, läuft zu SE>(und) <u>etwas nach</u> <u>VORne, nach VORne>]</u>	läuft Richtung SE, dabei Taktschlagen und Schnipsen im Takt <i>Unterstützung beim acc.</i>

159	SE	<u>((spielt 2))</u> <u>[((spielt 1))]</u>	((Fortsetzung))	
160	LF	[((singt 1)) <u>kurz</u>] (.) GUCK mal, (-) du machst jetzt, (-) da steht céder lé <u>LÉgèrement,</u>	ruckartige Abwärtsbewegung zeigt in die Noten	„kurz“ (letzte Note)
161	SE	[hm_HM,]		
162	LF	[ja?] und ehm, also WEnig nachgeben, (.) und du hast dich dafür entSCHLOSsen, ähm (-) [°h h°]		
163	SE	[grinst]		
164	LF	<u>MOLto MOLto ritardando,</u> und dann noch dieses DE kilometer lang; <u>((singt 2))</u>	zeigt in die Noten Linienbewegung in den Raum	<i>Singen: Nachahmung (stark übertrieben)</i> <i>Darstellung „langes D“</i>
165	SE	<<lachend, pp> oKAY.>		
166	LF	und ich würde Eher <u>((singt 1))</u> den <u>wirklich die PAUse</u> <u>mit, die PAUse mitnehmen.</u>	Taktschlagen, beim letztem Schlag ruckartiges Ausstrecken zur flachen Hand zeigt in die Noten	„kurzes D“
167	SE	hm_HM,		
168	LF	<u>hier,=DIEse</u> intervale, ha: e:, sind beide male wirklich SUpEr gelungen; <u>das wirklich (ein), das E</u> <u>wächst aus dem HA raus.</u>	zeigt in die Noten legt rechte Hand auf linke, streicht mit der rechten über die linke	„herauswachsen“, vgl. auch „herausziehen“/ „ziehen“ (vgl. 132)

CXL

- 169 SE <<p>ja.>
- 170 LF wenn du DAS bei DIEsen dingern noch hinkrist, mein, du zeigt in die Noten
gehst da irgendwie noch (.) sone TREPpe runter; oder
treppe RAUF, Imitation Laufen von Treppenstufen (zwei laute Schritte) *Darstellung „stufig“ statt „Linie“/ „herausziehen“*
- 171
- 172 SE hm_HM,
- 173 LF aber es müsste sone (.) sone SCHRÄge sein. legt rechte Hand auf linke, streicht mit der rechten über die linke *„herausziehen“/ „ziehen“ (vgl. 132)*
- 174 SE ja,=oKAY,
- 175 LF ja? das musste einfach son bisschen Üben, und da kommste einfach HIN, indem du das TEMpo zum üben modifizierst, und auch die LAUTstärke;
- 176 SE ja;
- 177 LF und wenn dus dann WIRKlich so leise, oder GANZ leise spielen willst, kannst du das gerne TUN, (-) aber vermeiden dass dis (-) <<singend> A (.) A (.) A (.)> SO abgehackte kleine Abwärtsbewegungen mit gespreizten Händen *Singen: Demonstration nicht gewünschter Spielweise (zu abgehackt)*
geht.
- 178 SE <<p> ja.>
- 179 LF ja? (.) so. (.) jetzt gehen wir NOCHmal auf, ehm, (-) zeigt in die Noten
ja,=warum bin ich nach VORne gegangen? weil HIER steht,
(.) céder légèrement, und da kannst du n BISSchen - (.)
da kann die musik einfach bisschen ZUG haben;=ne? 2x Stromgeste von links nach rechts *Darstellung „Zug“ (Richtung, schneller werden)*
- 180 SE ja,
- 181 LF mach nochma HIER die zweite phrase, zeigt in die Noten
((geht zwei Schritte weg vom Notenständer 1))

182	SE	((spielt 2)) [((spielt 2))]		
183	LF	[<<cresc>und (.) und (.) und>]	betonendes Kopfnicken	
184	SE	((spielt 2)) [((spielt 4))]	geht auf SE zu, dabei Stromgeste Taktschlagen	<i>Unterstützung beim Tempo anziehen</i>
185		[<<cresc>eins und drei, (-) eins, (.) ZWEI und, DREI und, VIER und, eins,>]	Taktschlagen	
186	SE	((spielt 2)) [((spielt 2))]	am Ende: Abschlagen	
187	LF	[((singt 1))] (.) ja;] SCHAU=mal, ((singt 2)) versuch [doch]	rhythmisches Schlagen rhythmisches Schlagen	<i>Unterstützung beim Rhythmus und Tempo Singen: Vormachen</i>
188	SE	[hm_HM,]		
189	LF	einfach mal das mehr so als überRASchung. ne?		
190	SE	hm_HM,		
191	LF	DAS klingt so wie ziege batterie leer; (.) ja?	Zeigegeste in den Raum	
192	SE	lacht [hm_HM,]		
193	LF	[einfach] du hast da, we wenn wir mal bei dem <u>BILD</u> bleiben, da so nen HOPsenden punkt. (.)	zeigt mit geöffneter Hand auf imaginären Punkt, wedelnde Bewegung der Hand	<i>Verweis auf das Bild mit der Ziege (vgl. 69) Darstellung „hopsende Ziege“</i>
194	SE	hm_HM,		
195	LF	und ehm, (.) komm, gib mir das doch nochMAL, <u>und MACH</u> <u>das crescendo</u> doch erstmal DA, was STEHT,	zeigt in die Noten	

196	SE	<<p>ja. (.) gut.>	
197		((LF geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer, SE setzt an zum Spielen))	
198	LF	und ich (.) was ich jetzt (.) beWUSST übertreibe, ist dieses DURCHzählen mit dem und,	
199	SE	hm_HM,	
200	LF	<u>weil das stück is an sich</u> RELativ genau bezeichnet, wo er ETwas langsamer, und so WEIter, und so FORT, je NEUer die ausgaben sind, desto präZIser sind sie ja auch, ehm, (-) aber dann verSUCH nicht (.) jetzt, (.) diREKT am anfang, schon da IRgendwo was HINzuzaubern, wos vielleicht gar nichts BRAUCHT;	läuft Richtung SE
201	SE	ja.	
202	LF	<u>ja? (--)</u> eins, (.) zwei, (.) drei, (.) VIER <u>und,</u>	geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer Auftakt, auch Kopfnicken
203	SE	[[<u>((spielt 1))</u>]]	
204	LF	<u>[(.) und]</u>	Taktschlagen
205	SE	<u>((spielt 4))</u> <u>[[<u>((spielt 5))</u>]]</u>	kleine Strom-/ Stromgeste
206		<u>psss (-) <<f>LEIse (.) bleiben, bleib LEIse, is zu</u> <u>LAUT> (.)</u>	Emblem „leise“ Abwinken Emblem „leise“
207		<u>((spielt 3))</u> <u>[[<u>((spielt 3))</u>]]</u>	kreisendes Taktschlagen

208	LF	<u>[etwas <<singend> nach vorne GEHN, und> ja, (-) entSCHULdigung, (.) und] das ist dann rhythmisch einfach zu SCHNELL;</u>	((Fortsetzung)) geht mit ausgestrecktem Arm zwei Schritte zum Notenständer	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
209	SE	ja, (.) (hab gedacht) nach VORne gehen, aber es war zu VIEL;	geht mit ausgestrecktem Zeigefinger auf SE zu	
210		((SE und LF schauen in die Noten 6))		
211	SE	[ne:],		
212	LF	[also] <u>ich würde mit dem nach VORne gehen, ich würde DA NICHT mehr nach vorne gehen; (.) sondern EINFach nur die wiederho ((singt 9))</u>	zeigt in die Noten, beim Singen dann Taktschlagen mit der anderen Hand, später eher rhythmisches Schlagen	<i>Singen: Vormachen (Verdeutlichung der Tempoveränderungen)</i>
213	SE	ja STIMMT, weil die NOTenwerte sind ja schon schneller, da klingts KOMisch, (.) wenn man dann noch (-) [()]		
214	LF	[ja,=vielleicht (wollen die)] wenn dis accelerANdo mit		
215		[nem (.)]		
216	SE	[hm_HM,]		
217	LF	STARken diminuendo kom kombinierst, <u>das klingt nicht,</u> <u>(.) das klingt nich geWOLLT oder, klingt <u>nich</u></u> <u>überZEU[gend;]</u>	zeigt in die Noten geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer	
218	SE	[ja.]		
219	LF	mach nochMAL, (-) drei, (.) <u>VIER und,</u>	Auftakt	
220	SE	[((spielt 2))]		
221	LF	<u>[(.) <<p>(und)> <<f>nee, dein ANfang,>]</u>	Taktschlagen, läuft dabei durch den Raum	

	(.) (also) dein ANfang is nich klar;			
222	(-) drei, (.) <u>VIER und,</u>		bleibt abrupt stehen und dreht sich zu SE um	
223	SE ((setzt zum Spielen an, bricht ab)) <<pp>?hm. (sorry.)>		Auftakt	
224	LF spiel einfach LAUter, (-) drei, (.) <u>VIER und,</u>		Auftakt (klein)	
225	SE [((spielt 2))]			
226	LF [(.) <<f>jâ> (-) (du hast ja geMERKT, das war WIEder [((singt 1))]		Decrescendogeste	
227	SE [((spielt 1))] ((spielt 2)) [((spielt 2))]		Zeigegeste Richtung SE	<i>bestätigend („das ist es“)</i>
228	LF [() dis fis müsste LAUter sein;]			
229	(-)			
230	SE ((spielt 2)) [((spielt 8))]		Taktschlagen	
231	LF [<u>und JETZT; (.) <<f>KOMM,></u> <u>schhh:, eins, und, zwei, ((singt 1)) <<singend></u> <u>EINS und, ZWEI und, VIER und,> ((singt 2))]</u> jetzt mach mal <u>FOLgendes</u> , das dun geFÜHL kriegst für <u>dieses céder ge LÉgèrement</u> , (-) einfach mal <u>KEIN le</u> , äh, KEIN ritardando;		Taktschlagen	<i>Unterstützung beim Tempo anziehen</i>
			Emblem „leise“ teils rhythmisches, teils Taktschlagen, am Ende ruckartiges Abwinken	<i>Emblem „leise“</i> <i>Unterstützung beim Tempo anziehen, letzter Ton soll kurz sein</i>
			Zeigegeste Richtung SE	
			zeigt in die Noten	
232	SE hm_HM,		wegwischende Geste	<i>„kein“</i>

233	LF	einfach mal (.) wie n STUHLbein im tempo. <u>von HIER;</u> ((singt 1))((geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer 1))	zeigt in die Noten	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
234	SE	[((spielt 8))]		
235	LF	[(-) <<f>zwei, (.) drei, (.) vier, (.) eins, (.) zwei, (.) drei, (.) vier,>(.)] so jetzt nimmste einfach mal die dyNA die dyNAMik mit, <u>aber (-) KEIne bremsE.</u>	Taktschlagen und Schnipsen zeigt in die Noten	
236	SE	hm_HM,		
237	LF	NOCHma, (.) drei, (.) <u>vier</u> , (.)	Auftakt	
238	SE	[((spielt 8))]		
239	LF	[<u>eins, (.) zwei, (.) drei, (.) vier, und EINS, (.)</u> <u>zwei, (.) drei, (-)]</u> ja; (.) und jetzt MERKST du nämlich, wie du ((singt 1)), so ne große BREMse drauf machst, du machst schon eigentlich viel zu VIEL.	Schlagmuster, dann einfaches Taktschlagen stockende lineare Handbewegung	<i>Singen: Nachmachen (zu viel rit), dabei Darstellung „Bremse“</i>
240	SE	MACH ich, hab ich JETZT schon was gemacht?		
241	LF	ne:, JETZT nich, aber [VORhin;]		
242	SE	[hm_HM,] hm_HM,		
243	LF	ja? (.) also IMmer mal als verGLEICH, (.) dis tempo GAR nich ändern, damit du WEISST, wie viel WEnig ist.		
244	SE	[ja.]		
245	LF	[<<lachend>h°>]		

CXLVI

ja? so;=ehm (2) wenn du jetzt (-) MERKST, dass wenn ich
jetzt hier den TAKT zähle, der passt überhaupt nicht
zur meloDIE;

246 SE ja;

247 LF ja? (.) NOCH so ne skurriliät. (-) ja? und du krist
aber wenn du das OHNE instrument machst, sehr gut RAUS
indem du diesen EINS und, ZWEI und, DREI und, bekommst
dun gefühl fürn gleichmäßiges Accelerando, und
gleichmäßiges RALlento.
[=ja?]

Taktschlagen

Darstellung „acc.“ und „rall“

Linienbewegung in den Raum,
Bewegung wieder zum Körper ran

248 SE [hm_HM,]

249 LF ja? da halten wir uns jetzt aber jetzt nich mit AUF,
wir kommen direkt von HIER, ((singt 2)) mit jetzt mit
(.) LÉgèrement und dann kommt SUbito das tempo vive;
und DAS müsste wirklich dann (.) ne spur LEIser sein.

zeigt in die Noten

Singen: Identifikation der Stelle

250 SE <<p>hm_HM.>

251 LF ((geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer))

252 SE ((spielt 7))

253 LF so.=und jetzt überrasch mal die KAMERA mit diesem tempo
vive.

254 SE ((grinst 1))

255 LF also nicht so, <<f, >ACHtung, (.) jetzt,> sondern
einfach, (.) <<pp und flüsternd>bam-ba-ba-PI: pa-pa-pa-
pa> (.) <<pp> ww wo WAR da was? wo WAR was?>

Heben und Senken des Kopfes
(Auftakt)

dreht den Kopf schnell von rechts
nach links

„suchend“

256 SE ((spielt 7))

[[((spielt 1))]]

257	LF	<u>[<<f>ne:,>]</u> (.) <u>nicht</u> , (.) <u>ne: GAR nichts</u> , (.) <u>NICHTS verraten</u> , (durch) <u>KEInerlei</u> [bewegung;]	schüttelt den Kopf
258	SE	[((spielt 1))] ((spielt 5))	
259	LF	um HIMMELswillen, KEIN ritardando; (.)	
260	SE	mh.	
261	LF	NOCHmal das tempo vive,	
262	SE	((spielt 3))	
263	LF	<<f, nickt>ja.>=super. (-) so:; jetzt hab ich <u>eine</u> <u>ALlerletzte bitte</u> , (-) <u>wenn (wir) nochmal HIER anfangen</u> , <u>(-) verSUCH doch mal, diese ATmung nicht durch ein</u> <u>diminuendo auf dem E: zu betonen.</u>	geht zum Notenständer zeigt in die Noten geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer
264	SE	hm_HM,	
265	SE	((spielt 12)) <u>((spielt 6))</u>	Betonungsgeste Oberkörper, geht zwei Schritte auf SK zu, Emblem „leise“
266	LF	BESser. (.) ne? [(wenn du)]	
267	SE	[(also=eh)] <<all>es könnte SCHNELler sein,=ne? mit diesem TEMp, aber ich hab dis geFÜHL, es spricht irgendwie überhaupt nicht AN, wenn (ichs [SPIEle).>]	
268	LF	[ja,]	

CXLVIII

		und JETZT, (.) ja,=aber		
		[(EICH das)]		
269	SE	[(spielt 1)]		
270	LF	spiel dis doch mal ganz LEIse, (.) so LEIse du kannst;		
271	SE	((spielt 3))		
272	LF	ja; das würde		
		[doch REIchen;]		
273	SE	[(spielt 1)]	öffnende Geste	
		<u>((spielt 2))</u>		
274	LF	ja,=aber GEH, hör mal		
275	SE	[(spielt 1)]		
276	LF	[<u>Oben auf</u> ;]	öffnende Geste	<i>bezieht sich hier primär auf das Spielgefühl/ -haltung</i>
277	SE	((spielt 1))		
278	LF	<<f>jâ.>		
279	SE	((spielt 2))		
280	LF	nicht	Zusammenfallen des Oberkörpers, Absinken von Armen und Händen (Handfläche nach unten)	<i>Demonstration der nicht gewünschten Spielhaltung</i>
		[<u>SO</u> ,]		
281	SE	[ja.]		
282	LF	sondern <u>SO</u> aufhören.	öffnende Geste	
283	SE	ja.		
284	LF	ja? so. <u>und (au) der NÄGSte, der NÄGSte punkt zu weihnachten is, dass du das DEcrescendo wirklich da machst, wos STEHT;</u>	zeigt in die Noten	
		[un un]		
285	SE	[is (.) zu SPÄT?]		

		oder-		
286	LF	<u>du machst es</u> [DA;]	zeigt in die Noten	
287	SE	[ja.]		
288	LF	ja? (.) <u>O:kay.</u> (-) so. wir Hören jetzt ja, <u>dann hier in</u> <u>der dritten zeile zum DRITten mal, deswegen stehts in</u> <u>der dritten ZEile, dieses (.)</u>	geht einen Schritt rückwärts	
289		((Lachen 1))	zeigt in die Noten	
290	LF	dieses WAHNSinnig gesangliche, QUARten, TRITonusmotiv, und DANN kommt es aber, <u>einmal nicht legGato, sondern</u> <u>als teNUto;</u> (.) und das würd ich wirklich MEHR trennen; wir ham geSACHT, <u>HIER</u> , is <u>die SCHRÄge</u> , und <u>DA</u> würd ich <u>wirklich die STUfen nehmen, ((singt 2))</u>	zeigt in die Noten zeigt in die Noten Hand schräg ausgerichtet	<i>Darstellung Schräge</i>
			zeigt in die Noten Darstellung Stufen (Hand parallel zum Boden ausgerichtet), Wdh. beim Singen	<i>Darstellung Stufen</i> <i>Singen: Vormachen der gewünschten Spielweise</i>
291	SE	hm_HM,		
292	LF	ja? auch mit <u>nem LEICHten</u> , (.) mit nem LEICHten zug nach vorne;	rotierende Geste	<i>„weiter fließen“</i>
293	SE	<<nickt>ja.>		
294	LF	ja?=so, (.) <u>jetzt mach nochmal da das LENT,</u> <u>und jetzt versuch mal wirklich n piAno;</u> was <u>DA</u> (.) ehm an der SCHRANKwand im piano ankommt.	zeigt in die Noten geht rückwärts weg vom Notenständer	<i>mit mehr Richtung, mehr Intensität spielen</i>
295	SE	((spielt 2)) [spielt]	Zeigen Richtung Schrankwand	

CL

296	LF	[<<f>ja, <u>WUNderbar; NAME, WUNderbar;</u>] jetzt verSUCH doch einfach mal, das CE: war WELTKlasse, und in LETZter sekunde, (.) wird es LEIser, und dann kommt dis FIS. ((geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer))	geht auf SE zu und faltet die Hände	<i>flehende Geste</i>
297	SE	[((spielt 3))]		
298	LF	[(PENdel) mal; <u>zwischen ce: und fis; WIEder ce: ; (-)</u> <<p, all> ne:, (.) MACH nochmal,>] MACH=mal, <<singend> <u>CE:, FIS,> NUR die zwei [noten,]</u>	Imitation Spielen mit der rechten auf der linken flachen Hand Imitation Spielen	<i>Verweis auf „Griffwechsel</i>
299	SE	[((spielt 1))] <u>((spielt 2))</u> [((spielt 2))]	Imitation Spielen	
300	LF	und ACHte jetzt mal drauf, (-) <u>DANke; (.)</u> man is ja intellektuELL jetzt da nicht überFORDert;	Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
301	SE	((lacht 1))		
302	LF	dass <u>die (.) dass das LUFTBAND,</u>	umfasst mit etwas Abstand den Hals mit beiden Händen, dann Bewegung der Hände in dieser Position nach vorn vor den Körper	<i>Nachzeichnung Luftstrom</i>
303	SE	hm_HM,		
304	LF	konzenTRIER dich da mal drauf, dass das wirklich sich (.) nicht ANsatzweise verändert; weil du ja <u>nur</u> die zwei FINger hebst, sonst musst du [ja nix MACHen, (.) mit der STÜTze nix,]	kurze Griffbewegung mit Zeige- und Mittelfinger rechts in der Luft (Imitation Spielen)	
305	SE	[((spielt 2))] ((spielt 8))		
306	LF	[so,]		

307	SE	[<<all>WACKelt] immer noch n bisschen rum, ne?>		
308	LF	ja,=da is n KNICK drin, <u>sag ma, wo ich dich jetzt so - (-) also ich übertreibe</u> <u>jetzt mal, so wie du stehst, is im augenblick,</u> <u>[(-) so; (.)]</u>	schaut von der Seite an SE hoch und runter geht zwei Schritte zur Seite und stellt sich ins Hohlkreuz	<i>starke Übertreibung (abwertend)</i>
309	SE	[lacht] <<lachend>na(ja) <u>GU:T.></u>	wiegt den Kopf hin und her	
310	LF	übertreibung macht ANschaulich; <u>KIPP das becken doch</u> <u>mal n bisschen nach vorne;</u> und guck mal ob das hilft, <u>[(.) also (.),]</u>	kippt das Becken nach vorne und federt dann in dieser Position kippt das Becken zurück und vor	<i>Demonstration der nicht gewünschten Haltung, dann Vormachen der gewünschten Haltung</i>
311	SE	[((lacht 1))] <<lachend>sieht aber sehr (aus)>		
312	LF	<u>ja=(is is) so n bisschen nach nach entenHAUsen aus;=ja?</u>	geht einige Schritte durch den Raum	
313	SE	lacht		
314	LF	(ich will auch gar nicht oder) ich sachs mediZInisch, <u>weniger HOLHkreuz.</u>	geht auf SE zu	
315	SE	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
316	LF	[<<f>aHA,]		
317	SE	((spielt 3)) [((spielt 1))]		
318	LF	[fascht gut,] is beDEUtend besser,		
319	SE	((lacht 1))		

CLII

		(ich brauch) ich ka brauch n BISSchen mehr fürs fis, oder? bisschen mehr- (.) irgendwie; <u>VORher n bisschen -</u>	SE: kleine Luftstrombewegung	
320	LF	hm_HM,=genAU;		
321	SE	<<p>hm_HM,>		
322	LF	das also NICHT dass es dis <u>((singt 1))</u> nicht so diesen (.) <u>AUFschwung</u> [gibt;]	Zeigefinger waagrecht, kleine Ab-Auf-Bewegung (Wdh. mit größerer Auslenkung nach unten)	<i>Demonstration der nicht- gewünschten Spielweise (Betonung)</i>
323	SE	<u>[((spielt 2))]</u> ((spielt 1)) [((spielt 1))]	Stromgeste von rechts nach links nach	<i>mehr Linie, keine Betonung</i>
324	LF	[wir machen <u>mal FOLgendes,</u>] (-) du häl bleibst mit <u>der hand DA,</u> tu <u>DIE hand</u> mal weg;	stellt sich hinter SE zeigt erst die linke und dann auf die rechte Hand von SE	
325	SE	((lacht 1))		
326	LF	<u>so.</u> und dann WEISST du nämlich nicht, wann der WECHsel kommt.	greift statt SE die rechte Hand auf der Flöte	
327		((SE setzt an zum Spielen, LF macht sich kleiner, um mit der rechten Hand nach der Flöte greifen zu können))		
328	SE	<<lachend> <u>ich kann auch so</u> > <u>[((lacht 1))]</u>	stützt die Flöte mit der linken Hand zusätzlich ab, nimmt sie dann aber wieder weg	
329	LF	[(nein is eGAL] is mir) schießeGAL, ich muss halt -		
330		((SE bläst, LF greift auf der Flöte 11))		
331	LF	ja,=und jetzt (da), jetzt ist diese <u>beule</u> NICHT drin;	zeichnet Beule in die Luft	
332	SE	stimmt.		
333	SE	[<<lachend>würdest du mir bitte assistIERen;>]		

334 LF [<<läuft durch den Raum>also man kann dis stück,]
man kann das (.) man kann das stück nur zu ZWEIT
spielen.>

335 ((Lachen 2))

336 LF ne:,
[aber]

337 SE [gibt bestimmt]
LEUte, <<all>die dis geSPIEL, also irgendwie (solche)
scherze verANstaltet haben,>
[=ne?]

338 LF [(ja)]
natürlich, da schüttelt den Kopf

339 ((Lachen 1))

340 LF ne:,,=also DAS (-) das kannste aber SEL das
[MU]

341 SE [das]
muss eigentlich SELber gehen, ne?

342 ((Lachen 2))

343 LF <<lachend>ja:,,=wär SCHÖN,> (-) wie kann man das jetzt
verbalisiSIEren;
[((lacht 1))]

344 SE [((spielt 1))]
((spielt 9)) geht zu SE und fasst an ihre Flöte
[spielt]

345 LF ((dreht die Flöte leicht und hält sie fest))
ma nochMA, kleines bisschen RAUS, *Veränderung des Ansatzes durch LF*

346	SE	[[<u>(spielt 4)</u>]] [[<u>(spielt 1)</u>]]	geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer	
347	LF	[ja,=also diese (.) die,]		
348	SE	[mh. (bin immer noch)] ganz GLÜCKlich bin ich noch nicht.		
349	LF	besser ISses, (.) ehm (.) die KLANGfarbe die du jetzt hast; es wird jetzt n bisschen HELler, das ergibt dann automatisch n besseres piAno, als [wenn]		
350	SE	[hm_HM,]		
351	LF	du son (.) <u>komPAKten otto</u> dahin[stellst,]	beide Hände zu Fäusten, kurze Abwärtsbewegung vorm Körper	<i>typische Darstellung „zu viel Kraft“, zu stark</i>
352	SE	[hm_HM,]		
353	LF	ja? <u>oKAY. also=so SCHÖN</u> find ich (.) die stelle nicht, dass wir uns da verHEIraten wollen, <u>aber ehm</u>	geht zum Notenständer und zeigt in die Noten zeigt in die Noten	
354	SE	ja; in DIEsem sinne;		
355	LF	ne:.,=da musste WIRKlich, also auch <u>mal HIER n bisschen mit der (-) also, (--)</u> denk, also ich DENK mal, <u>der erste SCHRITT is,</u> dass du nicht so die: <u>(.) die KNIE durchdrückst;</u>	kippt seine Hüfte vor und zurück und schüttelt seine Beine aus (Vormachen Haltung) drückt seine Knie durch	
356	SE	ja.		
357	LF	<u>ja? (--)</u>	federt leicht in die Knie	
358		(-)		
359	SE	ich GLAUbe dis is bisschen, dass	verlagert ihr Gewicht vom einen Bein auf das andere	

		[ich verSUche, nicht irgendwie (.) mit <u>meinen BEInen</u> <u>irgendwas zu machen, was ja auch]</u>	
360	LF	[((LF geht zum Flügel, stellt sich hinter SE))]	
361	LF	<<p>()stellt dich doch <u>mal DA</u> dran;	klopft mit der Hand auf den Flügel
362	SE	und, (.) <u>aber dis is</u> [natürlich der <u>UMkehrschluss,</u>	geht rückwärts und lehnt sich mit dem Rücken an den Flügel
363	LF	[FÜSse, mit dem HINtern dran,] und füße bisschen nach VORne, [denn du kannst, du RUTSCHT nicht weg, oder?]	
364	SE	<u>ne:.</u>	schiebt die Füße noch etwas weiter nach vorne
365	LF	ja.	
366	SE	aber dis is <u>zu VIEL</u> ,=oder?	rutscht mit ihren Füßen wieder etwas an den Flügel
367	LF	<<f>ne: NE: ne::=is RICHTig;> () du SOLLST ja nicht aufrecht stehen; sondern du sollst ja <u>HIER</u> wirklich n konTAKT haben. so.=jetzt versuch nochmal die ersten beiden TÖne, die gehen natürlich dann <u>in DIE</u> <u>richtung;</u>	fasst sich mit beiden Händen an die Lenden zeigt mit dem Daumen hinter sich
368	SE	((spielt 6))	
369	LF	<<f>ja:.> ah der den <u>LETZten</u> ,	zustimmendes Kopfnicken
370	SE	[((spielt 2))]	
371	LF	[<u>der LETZte, (-) <<f>jâ:,></u> ,]	geht zwei Schritte durch den Raum, dreht sich zu SE um
372	SE	((spielt 2)) ((bricht ab)) na, (.) mh.	
373	LF	<<f>nê:>	

- 374 SE ne:?
[mh.]
- 375 LF [nich] nich ja NA, sondern JA:,
376 SE [((spielt 2))]
377 LF [haste geMERKT? oder MERKSte den unterschied?]
378 SE ((spielt 6))
jetzt ist wieder n KNICK drin; VORhin wars mal
[(nicht,=ne?)]
- 379 LF [also VORhin,]
VORhin war einer, der war zum NIEderknien. der war
(.) SENSationell. (.) mach dich unten rum mal n
bisschen LOCKer,
- 380 SE ((schüttelt kurz ihre Beine aus 1))
((spielt 2))
[((spielt 2))]
- 381 LF [<<f>ja.>]
du musst HIER oben, (.) psychoLOgisch arbeiten,] dass
du die luft RAUSziehst, wie son [FAden.]
- 382 SE [((spielt 1))]
((spielt 3))
[((spielt 1))]
- 383 LF ziehs RAUS,]
- 384 SE ((spielt 1))
(bricht ab)
((spielt 2))
- schüttelt den Kopf
- schüttelt seine Beine aus
- schiebt beide Hände mit der Handfläche nach vorne
ausgerichtet nach vorn/
(Schieben eines fiktiven Objektes)
- fasst sich mit der rechten Hand
an die Schläfe
- zieht imaginären Faden aus
seinem Mund
(Fortsetzung)
- Darstellung konstanter Luftstrom*
- Verweis auf „Denken“*
- geht duch de Raum, stellt sich mit
etwas Abstand hin

		[[((spielt 1))]]		
385	LF	[NICH, (.) GLEICHmäßig ziehen]		
386		(2)		
387	SE	((spielt 8))		
		[[((spielt 1))]]		
388	LF	[<<f>ja,>]		
		<u>ja. ja. sowas macht natürlich ü extREM kein spaß, aber</u>	nickt	
		es is die EINzige chance; weil DAS jetzt funktioniert.	läuft auf SE zu	
389	SE	[[((räuspert sich 1))]]		
390	LF	[und wenn ich dann]		
		<u>so (.) STEhen</u>		
		[<u>sehe, (.) besonders wenn du dir MÜhe gibst, (-)]</u>	stellt sich stramm hin und blickt	
			an sich herunter (Nachahmung	
			Haltung)	
391	SE	[[((schüttelt ihre Beine aus und geht dann einige		
		Schritte vor zum Notenständer))]]		
392	LF	ja?		
393	SE	[<<p>mh.>]		
394	LF	[hab]		
		<u>ich das g (--)</u> SIEHT es einfach zu FEST aus.	sieht an sich erneut herunter und	
			stampft mit einem Fuß auf	
395	SE	ja;		
396	LF	und jetzt als du <u>DA</u> =ehm, die die guten ZUFälle die sich	schaut in Richtung Flügel	
		da ereignet haben, wenn man da so <u>mehr oder weniger am</u>		
		<u>FLÜgel (.) lehnt,</u>	legt seinen Oberkörper etwas	
			zurück und stampft dann mit dem	
			Fuß auf	
397	SE	hm_HM,		
398	LF	(.) (du) musst versuchen DIEses gefühl (.) <u>da beim beim</u>	schaut mit leichtem Kopfnicken in	
		<u>SPIElen</u> zu übernehmen.	Richtung Notenständer	<i>gemeint ist das Gefühl, dass SE</i>
				<i>beim Stehen am Flügel hatte,</i>
				<i>dieses soll sie für das Spielend</i>
				<i>es Stückes übernehmen</i>

CLVIII

399	SE	mh;	
400	LF	oder dich da vorher drauf zu programMIERen;	
401	SE	ja.	
402	LF	und das MEINT ich auch dann, nimm das beSONdere da raus;	
403	SE	hm_HM,	
404	LF	es IS einfach <u>KOmisch</u> und (-) verEdle es nicht, <u>ZEIGS</u> <u>einfach so wies IS.</u>	schüttelt leicht den Kopf geht zum Notenständer
405	SE	hm_HM.	
406	LF	<<f>so,> (.) <u>DRITte zeile.</u> (geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer)	zeigt in die Noten
407	SE	((spielt 2)) [((spielt 5))]	
408	LF	[<<f>gu:t,> (-) <<cresc> <u>und</u> , (-) <u>und</u> ,>]	betonendes Kopfnicken/ gibt Aufakte mit dem Kopf
409	SE	[((spielt 2))]	
410		[((geht zwei Schritte vor Richtung SE))]	
411	LF	<u>vier und</u> ,	Auftakt (Kopf)
412	SE	<u>((spielt 5))</u>	
413	LF	<<cresc, acc> <u>und</u> , <u>(-)</u> trennen, <u>(-)</u> und, <u>(-)</u> nach <u>VORne</u> , creSCENdo,>	ruckartige schlagende Gesten mit <i>Darstellung „trennen“</i> der flachen Hand
414	SE	<u>((spielt 2))</u> [((spielt 2))]	Taktschlagen mit Schnipsen
415		[<<f> <u>zuRÜCK</u> ,> (-) <u>STOP</u> , (-) <u>stop stop</u> >] <u><<decresc>stop stop stop;</u> >	Emblem „leise“ zeigt in die Noten

416	SE	ah.	
417	LF	<u>da steht n akZENT drauf></u> und dann heißt das dass du da	zeigt in die Noten
		LEIser weiterspielst. (.) <u>nochmal DA,</u>	zeigt in die Noten
418	SE	[((spielt 1))]	
419	LF	[(.). <u>und,</u>]	Taktschlagen
420	SE	<u>((spielt 2))</u>	Taktschlagen und Betonungsbögen
		[((spielt 1))]	
421	LF	<<f>zuRÜCK,>	
422	SE	<u>((spielt 2))</u>	Betonungsbögen
		[((spielt 1))]	
423	LF	[<<f>HELler;>]	
424	SE	<u>((spielt 4))</u>	rhythmisches Schlagen
425	LF	ja. ja,=da MUSSte, [<<geht zum Notenständer>WENNde da,>]	
426	SE	[((spielt 1))] [((spielt 1))]	
427	LF	[((schreibt in die Noten 1))] [((schreibt in die Noten 2))]	
428	SE	[<<p>also (.) ich HAB schon geguckt; <u>ab m (-), es sin</u>	SE zeigt in die Noten
		<u>ACHT, ab m (.) AS, (und dann wieder _____)</u>	
429	LF	<u><<p, schüttelt den Kopf>?hm ?hm. ?hm ?hm.></u>	
430	SE	ne:?	
431	LF	ABgelehnt.	
432	SE	<<lachend>ABgelehnt?>	
433	LF	<u>eins, zwei, drei, vier, (.) ich hab was mit ZWÖLfen im</u>	zeigt und schreibt in die Noten
		<u>kopp. eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, SIEben,</u>	

CLX

acht, neun, zehn, (.) elf, (.) zwölf, (.) DREIzehn, (.)
VIERzehn, FÜNfzehn, SECHSzehn, SIEBzehn, ACHTzehn. es
sind ACHTzehn, na=GUT; ich zieh das mit zwölf zuRÜCK,
((singt 3)). (-- <<p>wie viel viertel SIN das denn?)
(---) wir haben einen (.) vierVIERteltakt.=ne? (-) hier
is der LETZte, (-- ja,=is ja völlig LOGisch, drei mal
SECHS; (-) ((singt 2)) EINS zwei drei, VIER fünf
sechs; (-) eins, (.) zwei, (.) drei, (.) vier fünf
SECHS, (-- eins, (.) zwei, (.) drei, (.) VIER fünf
sechs,=ja. (.) du hast HIER; den viervierteltakt

Singen: Identifikation der Stelle

Singen: probiert rhythmische Einteilung

			geht rückwärts weg vom Notenständer	
434	SE	<<p>ah=ja. oKAY.>		
435	LF	<u>((singt 4))</u>	Taktschlagen mit Schnipsen (acc)	<i>Vormachen der gewünschten Spielweise bzw. rhythmischen Einteilung des Laufes</i>
436	SE	ja=STIMMT.		
437	LF	ne? GEHT doch. (-) <u>so.=direkt DA, noch ma die TREPpe</u> <u>raufgehen, (.) und wirklich nach auf dem akZENT, (.)</u> zuRÜCK.	zeigt in die Noten	
438	SE	((spielt 4)) [[((spielt 4))]]	geht rückwärts weg vom Notenständer	
439	LF	[<u>vier, (-) <<acc, cresc>eins, (-) zwei, (.) drei, vier,</u> <u>eins, zwei, drei, vier,>]</u> <u>so;=KOMM, jetzt MACHen wa das mal</u> <u>[zuSAMmen]</u>	Taktschlagen und Betonungsbögen	Schlagmuster mit acc und größer werdend
440	SE	[[((spielt 1))]]	geht auf SE zu	

441	LF	jetzt bin ich mal IRgendwie (.) carlos KLEIber, und <u>jetzt SPIELste mal so wie ich diriGIEre; ja? und NICH</u> <u>irgendwie so nach privATorgie. also von HIER;</u>	zeigt in die Noten zeigt in die Noten	
442	LF	<u>drei, (.) vier,=und (.)</u>	Schlagmuster, Auftakt (auch Kopf)	
443	SE	[((spielt 12))]		
444	LF	<u>[eins, (.) zwei,=und, drei,=und, vier,=und, eins, (.)</u> <u>zwei, (.) drei, (.) vier, (.) <<acc>eins, (.) zwei,</u> <u>(.), drei, vier, eins, zwei, drei, vier;>]</u>	Schlagmuster, Schnipsen, acc und größer werdend	
445		(1)		
446	LF	[NOCHmal?]		
447	SE	[ja;] ich hab blöd geAtmet; ()		
448	LF	<u>drei, (.) vier,=und,</u>	Schlagmuster Auftakt (auch Kopf)	
449	SE	[((spielt 12))]		
450	LF	<u>[eins, (.) zwei, (.), drei (.), vier (.), eins, (.)</u> <u>zwei, (.) drei, (.) vier, (.) eins, (.) zwei, (.)</u> <u><<acc> drei, (.) vier, eins, zwei, drei, vier;]</u>	Schlagmuster, acc und größer werdend, Abschlagen	
451		(--)		
452	LF	geNAU; (-) und dann <u>KEIN accelerando hier. äh (.) tse,</u> <u>kein diminuENdo;</u> <u>((singt 3)), ja?</u>	Zeigen in den Noten schüttelt den Kopf, abwinkende Handgeste Taktschlagen	
453	SE	hab ich eins geMACHT?		<i>Singen: Vormachen</i>

454	LF	<u>hh°</u>	geht zum Notenständer und zeigt in den Noten
455	SE	<<pp>(kleines BISSchen?)	
456	LF	((knetet die Hände und wiegt den Kopf hin und her 1))	Unsicherheitsgeste Kopf
457	SE	<<lachend> okay;=ich <u>FRAG</u> nich weiter>	SE: abwinkende Geste
458	LF	<u>nochmal von DA</u> , (--) einfach die (.) <u>geRÖLLwand</u> , <u>((singt 3))</u> wenn du <u>STE</u> hen bleibst;=ja? (.) <u>eins, zwei, drei, vier,</u>	geht einen Schritt zum Notenständer und zeigt in den Noten zeichnet mit der rechten flachen Hand eine Schräge abwärts nach, dann ruckartiges Stoppen, beide Hände flache mit Handfläche nach unten <i>Darstellung „Geröllwand“, dann plötzliches Ende</i>
459	SE	<u>[((spielt 3))]</u>	Schlagmuster Schlagmuster, letzter Schlag ruckartig
460	LF	(-) ja=kannst dun <u>BIS</u> sen <u>SCHRO</u> ffer aufhören?	Beat
461	SE	((spielt 3)) <u>[((spielt 1))]</u>	Schlagmuster, letzter Schlag ruckartig und mit Kopfnicken
462	LF	<u>[geNAU.]</u>	ruckartiges Kopfnicken beim letzten Ton
463	SE	<u>[((spielt 1))]</u>	ruckartiges Kopfnicken beim letzten Ton
464	LF	(-) und jetzt kommt als GRO:ße überraschung, <u>piAno</u> ; (- -) <<p> <u>eins, zwei, drei,></u> <u>((singt 1))</u>	Emblem „leise“ Schlagmuster
465	SE	ah=entSCHULdigung.	
466	LF	<<p> <u>eins, zwei, drei,></u>	Schlagmuster
467	SE	((spielt 1)) <u>[((spielt 2))]</u>	((Fortsetzung))

468	LF	[dis=eh, (.) so; achso=oKAY>]	geht zwei Schritte weg vom Notenständer in den Raum hinein (mit dem Rücken zu SE)	
469	SE	ja,=dis war (leider) ziemlich [LANG]weilig,		
470	LF	[äh ()] mit den langen NOten, (-) MACHST du TÛ: tü tü TÛ:?	dreht sich zu SE um	
471	SE	na=TÛ: dödü (.) TÛ: (MACH ich)	Kopfnicken bei jeder Silbe Kopfnicken (SE)	
472	LF	(na) tü dödü TÛ: d; aber - (.) ja;=weil du DEN lang machst, du MACHST tü tü DÜ: (-)	Kopfnicken zeigt in die Noten	
473	SE	[tü]	Kopfnicken	
474	LF	[tü] dödü TÛ: tetetete; tü dödü tü dödü TÛ: tetete dü	federnde Bewegungen mit der Hand	<i>Verweis auf springende Ziege</i>
475	SE	[((spielt 4))] [((spielt 1))]	Betonungsbewegungen Oberkörper und Aufstampfen mit dem Fuß	
476	LF	ja. (),] is mir VIE:L zu langsam; ((singt 2)) [((singt 1))]	betonendes Kopfnicken	<i>Singen: Vormachen gewünschtes Tempo und Betonungen</i>
477	SE	[ja;]		
478	LF	((singt 2)) <<all>eins, zwei, drei,>	betonendes Kopfnicken Schlagmuster	
479	SE	[((spielt 4))]		
480	LF	[((singt 3)) so:.] jetzt MACHSte ma so zur TAKTmitte [mal crescendo.]	Taktschlagen und Betonungsbögen Betonungsbogen	<i>auch in Anlehnung an das Springen der Ziege</i>

- 481 SE [(dis) mit]
 DOPpelzunge
 GEHT dis aber nicht, oder? (-) <<p>de-ge-de, dis geht
 nicht
 [()].]
- 482 LF [ich eh-] (-)
 wie BEETHovens sieben; TÛ: dÛdÛ TÛ: dÛdÛ TÛ: dÛdÛ TÛ:
 dÛdÛ,
 [TÛ dÛdÛ]
- 483 SE [hm_HM,]
- 484 LF TÛ dÛdÛ TÛ dÛdÛ TÛ dÛdÛ is - ((schüttelt den Kopf 1))
 weil dieses TÛ dÛ dÛ TÛ dÛ dÛ, dis hat sone GANZ
KLEIne, KURze bewegung, ((schüttelt den Kopf 1))
 bewegt die flache Hand (Handfläche nach unten) vor und zurück *Darstellung Zungenbewegungen beim Spielen*
- 485 SE ja,
- 486 LF und da darfst du auch um HIMMELswillen, ich WEISS auch
 warum dis bremst, <<p> (aber dis) kannst du dann später
 im FERNsehen sehen.>
 zeigt in die Noten
 Abwinken
- 487 ((Lachen 1))
- 488 SE [<<lachend>()>]
- 489 LF [<<lachend>(Sagen sie)]
jetzt nichts, und wenn sie leichte SCHMERzen auf der
NAse haben, dann bin ICH das gewesen, da hab ich
nämlich DRAUFgehauen, mit ALLer kraft, die ich HATte;>
 geht vor und zurück
- 490 ((Lachen 2))
- 491 LF eins, (.) zwei, (.) drei, (.)
- 492 SE [((spielt 3))]

493	LF	[(.) <<ff>JEY:, (.) creSCENdo,> (-) ja;(.) SO:. SCHAU=mal, (.) dis BILD;] die <u>musik geht nach Oben</u> und <u>wieder RUNter</u> ;	starke Betonungsbögen, Aufrichtung/ Strecken des ganzen Körpers Zeigegeste Richtung SE hebt beide Arme nach oben und senkt sie wieder	<i>Verweis auf Sprung der Ziege</i> <i>Zeichen zum Aufhören</i>
494	SE	hm_HM,		
495	LF	also ((singt 3)) <u>praktisch die:-</u> (.) wenn du <u>ABspringen</u> willst, (.)	federndes Heben der Arme, Senken der Arme, federndes Heben der Arme	<i>Verweis Sprung der Ziege,</i>
496	SE	((nickt 1))		
497		DAfür brauchst du die ennergie; <u>RUNter</u> kommste von alleine.	bewegt beide Arme ruckartig nach unten	<i>„runter“</i>
498	SE	ja.		
499	LF	<<lachend>hh°> ja? <u>desWEgen, DAS</u> einfach LAUfen lassen, aber NICHT bremsen; <u>eins, zwei, <<f>und></u> ,	zeigt in die Noten	
500	SE	<u>((spielt 1))</u> <u>[[((spielt 3))]</u>	dirigiert rhythmisches Schlagen und Betonungsbögen	
501	LF	[[((singt 2)) (.) SO. (.) <u>jetzt überTREIB</u> mal,] <u>jetzt überTREIB</u> mal, <u>dass das WIRKlich</u> - (--) wir HAM doch gesagt, sone ziege IST nicht elegant, (.) [warum]	streckt Arm Richtung SE aus/ weghaltende Geste zeigt in die Noten	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
502	SE	[hm_HM,]		
503	LF	MACHST <u>dis jetzt alles so irgendwie alles so</u> wunderSCHÖN? (-) [NEIN,]	Betasten/ Modellieren eines fiktiven Objekts vorm Körper	<i>„wunderschön“, „gestaltet“</i>
504	SE	[<<p>hm_HM.>]		

505	LF	<u>((singt 2))</u> [[<u>((singt 2))</u>]]	beidhändige betonende federnde Bewegung	<i>Singen: Vormachen der gewünschten Spielweise</i>
506	SE	[ich wills halt LEIse (haben, aber SPI aber trotzdem);]		
507	LF	BITte?		
508	SE	LEIse will ichs halt haben; aber [trotzdem (.)]		
509	LF	[na=GUT, also] [<u>nich</u> , nicht,]	Abwinken	„nicht“
510	SE	[SPITZ; (.) (irgendwie)]		
511	LF	verSUCH mal, (.)		
512	SE	[[<u>((setzt an, bricht gleich wieder ab))</u>]]		
513	LF	[<u>nicht</u>] zwei sachen auf EINmal; ERSTma den <u>(.) ehm (.)</u>	Abwinken Aufzählgeste	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
514	SE	GEStus.		
515	LF	krieg ERSTma den chaRAKter [hin.]		
516	SE	[hm_HM,]		
517	LF	ja? (-) <u>eins, zwei, drei,</u>	Schlagmuster	
518	SE	((spielt 1)) [[<u>((spielt 1))</u>]]	Betonungsbogen mit Strecken des Oberkörpers	
519	LF	[<<f>der is zu KURZ,>] (-) spiel noMA,		
520	SE	[[<u>((spielt 2))</u>]]		
521	LF	[[<u>((singt 2))</u>]] (und jetzt)	Stromgeste, am Ende Fermatengeste	
522	SE	((spielt 2))	Stromgeste, am Ende Fermatengeste	

523	LF	und Ohne vibrato?		
524	SE	[[((spielt 2))]]	Stromgeste, am Ende Fermatengeste	
525	LF	kannst dis CE in bisschen HELler machen?		
526	SE	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]	Stromgeste, am Ende Fermatengeste	
527	LF	[und <<f>LAUter,>] (.) und [LAUter.]		
528	SE	<u>[[((spielt 1))]]</u> <u>[[((spielt 1))]]</u>	((Wdh., kleiner))	
529		[<<f>DER ist GU:T;>] ja.=SCHAU ma, dis is <u>ne <<f>ZIE(.)GE;></u>	dreht sich zu SE und formt mit beiden Händen die Hörner der Ziege am Kopf	<i>Darstellung Ziege</i>
530	SE	((lacht 1))		
531	LF	ja? (.) <<lachend>un und kein STUbenpuma;>		
532	SE	((lacht 1))		
533	LF	eine ZIEge,=ja? <u>((singt 3))</u> [ja?]	Imitation Anlauf und Sprung der Ziege	<i>Verweis auf das Bild von der Ziege</i>
534	SE	[hm_HM,]		
535	LF	dann auch wirklich <u>TANzen</u> , sieht total be <u>SCHEU</u> ert aus, aber ich <u>TANze</u> , ne?	macht Tanzbewegung Abwinken Tanzbewegung	<i>„Tanzen“</i>
536	SE	hm_HM.		
537	LF	<u>eins, (.) zwei, (.) <<f>und,> (.)</u>	Schlagmuster	
538	SE	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]	rhythmisches Schlagen/ Betonungsbögen	<i>vgl. auch Sprung Ziege</i>

CLXVIII

539 LF [ne:, (ja=STOP)]

540 SE [((spielt 2))]

541 LF [((beugt sich vor zum Notenständer und schaut in die
Noten))
also,]

542 SE ()

543 LF also sagen wa mal SO; (---) von diesem STÜCK gibt es ja
(-)

544 SE fünfmillionen AUSgaben.

545 LF geNAU. und, (-) wenn wir genau HINGucken, ist dieser
erste teNUTOstrich is in KLAMMern, oder? (-) zeigt in die Noten

546 SE ja:? SE beugt sich vor und schaut in
die Noten

547 LF ja,=oder ALle diese dinger sind in klammern, zeigt in die Noten

548 SE das heißt nicht unbedingt ERNST zu nehmen;

549 LF WEISS ich nicht; (.) das müsste im im
fünfundneunzigseitigen NACHwort auf seite zwölf unten
stehen,

550 SE ((lacht 1))

551 LF wo dieser, wo dieses DING herkommt; aber DAS (is)
unstrittig. zeigt in die Noten

552 SE ja, (.) oKAY. ((setzt zum Spielen an 1))

553 LF <<p,>und im ENDeffekt, für PRObespiel, kräht kein HAHN
nach; (-) ja?> schüttelt den Kopf

554 SE ((räuspert sich 1))

555 LF was MEINste, wenn da die FLÖten, (.) GLAUBST doch nicht
 allen ernstes, dass die sich extra ne neue AUSgabe von
 dem stück kaufen.

556 SE ne:.

557 LF ich weiß nicht wie ALT die herrschaften sind; die
 kommen mit ihrer AUSgabe an.

558 SE ja.

559 LF und dann werden se sich bestimmt nicht SO über die
 noten setzen, dann sagen nämlich alle, kennen die dis
STÜCK nicht?

560 SE [ja.]

561 LF [(sehr) WITzig;]
 <<lachend>legen n STÜCK vor, was se gar nicht KENnen.>

562 ((Lachen 1))

563 SE ja;

564 SE ((spielt 17)) a:h,=SORry, ((spielt 6)) na:;=dis war
IRgendwie noch jetzt
[(neu)];

565 LF [is eGAL.]
 MACH dich, MACH dich, ich MERK jetzt, dass ich mit
 meiner verbalsierung nich WEIterkomme,
 ((geht mit seiner Flöte zu SE 1))
 so. (-) <<p> () frohes BLATTspielen;> es geht um
 FOLgendes, du musst dieses - (-) um dies (.) - also
 WENN du dis (.) das stück skurril FINdest, diesen
 tanz; wenn du meinem gedankengang FOLgen kannst;

flache Hände als fiktives
 Notenblatt vor sich, schaut hinein

beugt sich nach vorn zu SE und
 legt dreht den Kopf zur Seite

LF geht zum Tisch und packt
 seine Flöte aus

CLXX

566	SE	ja=doch, das KANN ich.		
567	LF	DANke. dann <<lachend>MUSST du den -> is ja schonmal n erster SCHRITT. dann MUSST du das aber irgendwie (.) überTRIEbener DARstellen, dass die leute kapIeren, dass du ABSichtlich übertreibst, (und das) nich IRgendwie -		
568	SE	aus verSEHEN ist;		
569	LF	ja=(is is so) (.) im AUgenblick <u>((spielt 10))</u>	beim Nachahmen: eher steife Körperhaltung, keine Bewegung, beim Vormachen: starke Betonungsbewegungen mit dem Oberkörper	<i>Spielen: erst Nachahmung, dann Vormachen</i>
570	SE	[hm_HM,]		
571	LF	[<<all>(und WENN du da)>] <u>((spielt 3))</u>	Nicken auf jedem Taktschlag	<i>Nachahmen (zu metrisch)</i>
572	SE	<<p>hm HM,	SE: nickt und grinst	
573	LF	also=ich würde diese (.) <u>die DRITT, dis DRITte drittel</u> würd ich ich einfach, <u>(---)</u>	zeigt in die Noten wegwerfende Geste	<i>Darstellung „unwichtig“</i>
574	SE	hm_HM,		
575	LF	<u>(--)</u> ja?	wegwerfende Geste	
576	SE	<u>((spielt 3))</u> <u>[((spielt 1))]</u>	Betonungsbögen	<i>auch in Anlehnung an den Sprung der Ziege</i>
577	LF	<<f>JA. <u>DAS wars;</u> >	zeigt in Richtung SE	
578	SE	<u>((spielt 2))</u> <u>[((spielt 1))]</u>	Betonungsbögen	
579		[<<f>JA;> (-) ja,=und <u>DA is es eben NICHT mehr. ne?</u>]	zeigt in die Noten	
580	SE	[() da nich, ne?]		
581	LF	<u>[so.]</u>	zeigt in die Noten	

		und <u>DA:</u> , dann HASTe nämlich einmal schon mal, (.) DREI mal, <u>((spielt 18))</u> (--) ja? [e:hm]	bei Betonung Strecken, auf die Zehenspitzen, Heben des Kopfes (stark übertriebene Betonungsbewegungen)	<i>Verweis auf Ziegentanz Spielen: Vormachen</i>
582	SE	[ja.= (ich glaub)] <u>diese teNUtostriche, die irriTIeren mich da n bisschen</u> <u>am anfang;</u> ich muss mir dis IRgendwie -	SE zeigt in die Noten	
583	LF	ja, aber DU - (.) ja.		
584	SE	weil is BLÖD,		
585	LF	<u>DENKse dir,</u> DENKse dir einfach weg,	Abwinken	
586	SE	ja.		
587	LF	also ich finde DAS <u>((spielt 2))</u> <<p>also> (.) PLASTischer als <u>((spielt 3))</u>	Betonungsbogen mit Strecken, auf die Zehenspitzen, Heben des Kopfes ((Wdh. 595))	<i>Spielen: Vormachen (vgl. Ziegensprung)</i>
588	SE	((nickt 1)) ja.	betonendes Kopfnicken bei jedem Schlag	<i>Spielen: Nachahmen (nicht gewünschte Spielweise)</i>
589	LF	<u>((spielt 2))</u> und wenn du auch zum Üben mal <u>((spielt 2))</u> einfach mal <u>WIRKlich mit rauf und runter,</u>	Wdh. Betonungsbogen mit Strecken des gesamten Körpers	<i>Spielen: Vormachen</i> <i>Spielen: Vormachen, übertrieben</i>
590	SE	mh=ja;	verstärkt: bei Betonung starkes Strecken, auf die Zehenspitzen, Heben des Kopfes	
591	LF	<u>könnt mir VORstellen, dass dis NICH schadet; (.)</u> <u>verSUCH mal,</u>	Strecken und Beugen des Oberkörpers, dabei Heben und Senken der Arme	<i>„rauf und runter“ (vgl. Ziegensprung)</i>
			legt seine Flöte auf den Flügel	

592	SE	((spielt 1)) (bricht ab) <<p>?hm.>		
593	SE	<u>[[((spielt 4))]</u> <u>[[((spielt 3))]</u>	LF geht parallel zu SE bei Betonung auf die Zehenspitzen	<i>vgl. Ziegensprung</i>
594	LF	<u>[HEY, : (.) und <<f>HO:CH.> (.) <<f>JA. (.) JA>]</u>	((Fortsetzung))	
595	SE	(bricht ab) [uah]		
596	LF	[das] kriecht doch viel mehr geSICHT;		
597	SE	[[((spielt 1))]		
598	LF	[(-) ja. (.) eheheh,] <u><<gepresst>hrr:></u> ich hab nur gesagt auf die <u>Zehenspitzen</u> ;	hält fiktive Flöte und dreht sich ausladend hin und her (Nachahmung Haltung) geht auf die Zehenspitzen	
599	SE	((lacht 1))		
600	LF	NICH noch mit der dreifachen <u>SCHRAUbe und</u> (.) ((lacht 1)) kombinieren.	hält fiktive Flöte und dreht sich ausladend hin und her (Nachahmung Haltung)	
601	SE	<u>((spielt 2))</u> <u>[[((spielt 1))]</u>	geht parallel zu SE bei Betonung auf die Zehenspitzen, hebt die Arme dazu	<i>vgl. Ziegensprung</i>
602	LF	[(-) <<f>Oben,> (_____)]		
603	SE	<u>((spielt 1))</u> <u>[[((spielt 2))]</u>	((Fortsetzung))	
604	LF	<u>ja. (--) ja.</u>	((Fortsetzung))	
605	SE	<u>((spielt 3))</u> <u>[[((spielt 1))]</u>	((Fortsetzung)), auch Takt schlagen, läuft außerdem durch den Raum	

606	LF	[so. (PRIma.)] jetz machen wa mal n schönen TEST; <<p>(wir HAM ja,)> <u>sie KENNen</u> das stück nich,=ne?	geht auf SE zu, hebt die Hand/ weghaltende Geste zeigt Richtung VL	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
607	VL	doch;		
608	LF	doch? SIND sie flötistin?		
609	VL	nein.		
610	LF	[aHA.]		
611	VL	[aber] ich KENN dis stück.		
612	LF	sie KENNen das stück, oKAY. aber, (-) selbst, is ja auch GUT, dass sie den text KENNen, WAS is interesSANter zu Hören? wir spielen mal einfach die (.) die die HÄUSliche fassung,		
613	SE	was is die HÄUSliche [fassung?]		
614	LF	[die HÄUSliche] fassung, <u>so wies einfach DA steht;</u> also Ohne da am tempo zu drehen.	zeigt in die Noten	
615	SE	achSO.		
616	LF	ohne dies rauf und RUNter, einfach so wies da STEHT;		
617	SE	((spielt 5)) [((spielt 1))]		
618	LF	[oKAY,] so stehts DA, [und]		
619	SE	[hm_HM,]		

620	LF	jetzt machste mal dieses (.) diese (.) visualisierte fassung;		
621	SE	also <u>MIT (-)</u> ,		deutet Strecken auf Zehenspitzen an
622	LF	<u>ja:</u> , [und mit TEMpo]		deutet Strecken auf Zehenspitzen an
623	SE	[<<lachend>mit ALlem drum und dran;>]		
624	LF	[ja=JA, mit ALlem,]		
625	SE	[((lacht 1))]		
626	LF	einmal dis komPLETTpaket. (-) <<lachend>h°>		
627	SE	<u>[(spielt 3)]</u> <u>[(spielt 2)]</u>	Betonungsbögen	<i>vgl. auch Ziegensprung</i>
628	LF	<u>LÄNger, (-) ja.</u>	((Fortsetzung))	
629	SE	<u>[(spielt 1)]</u> <u>[(spielt 3)]</u>	rhythmisches Schlagen	
630	LF	[kurz, (-) kurz, (--) JA.=so. (-) <u>IS doch (.) dis IS doch,</u> SELBST wenn man sacht, <u>dis IS, ehm, ja, is ja nicht GANZ genau der text,</u> sagen aber fünf leute is doch viel überZEUgender?	palm up open hand zeigt mit der rechten Hand in die Handfläche der linken	<i>Lesen eines fiktiven Textes</i>
631	VL	ja. (.) auf JEden fall.		
632	LF	JA. (-) und geNAU DAS is das, da in DIEser richtung musste HIN, KANNST sogar sagen, <u>dis STEHT im text.</u>	zeigt in Richtung Noten	
633	SE	ja. (-) überZEUGT; [((lacht 1))]		
634	LF	[GOTTseidank.]	Kopfnicken	

		also jetzt BIN ich ja (-) erleichtert; (-) ja?		
635	SE	ja.		
636	LF	aber AUFpassen wie n schießhund, HIER ((öffnet und schließt schnell hintereinander den Mund 1)) ja? weil DAS, SACH=ich mal, diesen <u>hh°</u> (.), ich sach mal SO:, diese liebevolle überTREIBung, dass du dieses ce: so LANge machst, (-) dieser (.) h° überZEUGungsvorsprung, (-) das is nämlich da auch ne sache wo man HINhört, was man (SIEHT), das bricht zuSAMmen, wenn du auf dem dritten TAKTdrittel auf der DREI ((singt 1)) das dann <<lachend>AUSmusiziert;>	nachdenklicher Blick zur Decke	<i>Verweis auf Ansatztechnik?</i>
637	SE	<<p>mh; [ja.>]		
638	LF	[ja?] du musst WIRKlich irgendwie dir dieses, deswegen auch beim Üben dieses <<steigend>RAUF,> und <<fallend>RUNter>. <<steigend, f>RAUF,> und RUNter kommste ja <u>WIRK</u> lich von alleine,	geht auf die Zehenspitzen und wieder nach unten, dabei parallel Heben und Senken der Hände wieder auf die Zehenspitzen Fallenlassen beider Hände	
639	SE	ja;		
640	LF	aber nich <<steigend >RAUF>, <<fallend >RUNter>, [<<lachend>h°>]	geht auf die Zehenspitzen und wieder nach unten, stockende Bewegung, dabei die Hände parallel zueinander mit Daumen nach oben	<i>„Fahrstuhl“</i>
641	SE	[hm_HM,] (.) kein FAHRstuhl,		

		[[((lacht 1))]]			
642	LF	[ja: -] <u>na=also NICH, eh, (.)</u>	((Wdh.))		
643		ja. und=ehm, (-) dann HASTe nämlich immer, <u>lang lang lang</u> , und auf einmal <u>((singt 2)) <<all,>kurz, kurz, kurz, kurz,></u>	zeigt in die Noten Takt schlagen		
644	SE	ja,	zeigt in die Noten		
645	LF	so. machen wir <u>die GANze geschichte</u> nochmal, (jetzt) is aber so n <u>KLEInes</u> (<<engl.>secret>). <u>(-) geNAUso verrückt, Aber (.) <<engl.>SEcret></u> ;	zeigt in die Noten hält die Hand vor den Mund geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer		<i>„geheimnisvoll“, „bedeckt“, „leise“</i>
646	SE	((spielt 1)) [[((spielt 2))]]			
647	LF	[<u>SO. SE - (.) NAme, das is</u> SEHR gut, aber BRING die länge, die du jetzt <u>GErade</u> hattest, als ich dich ABgebrochen [habe]	weghaltende Geste (beide Hände) Zeigegeste hinter sich		<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>„vorher“</i>
648	SE	[hm_HM,]			
649	LF	schon diREKT, auf dem ALlerersten takt;			
650	SE	((spielt 4)) [[((spielt 1))]]	Betonungsbögen		
651	LF	[<<p> <u>so</u> , (.) und JETZT>, <u>(gib mir mal) son <<h>KLEInes bisschen,> son <<f>KLEInes> bisschen.</u>	hebt die Hand/ weg haltende Geste Crescendosymbol mit zwei Fingern		<i>Zeichen zum Aufhören</i>
652	SE	((spielt 1))			

		((bricht ab))		
		[ah:.]		
653	LF	[<<f>JÄ,>]		
		<u>DAS war aber,</u>	Zustimmungsgeste	
654	SE	((spielt 1))		
		[((spielt 1))]		
655	LF	[(-) <u>das (.) ne:=STOPP. DAS war,</u>]	Zeigegeste Richtung SE	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
656		<u>DAS war klanglich was ich brauchte. ich schreib jetzt</u>	schreibt in die Noten	
		<u>einfach da mal n PFEIL drauf; vielleicht HILFT dis ja.</u>		
		<u>(-) RAUS mit der kanne, RAUS. wenn das CE zu DUster</u>		
		<u>ist, kannst du (.) MACHen was du willst.</u>	zeigt in die Noten	
657	SE	hm_HM,		
658	LF	und zähl WIRKlich, <u>eins, zwei, und,</u>	dirigiert (Schlagmuster)	
659	SE	((spielt 12))	starke Betonungsbögen, dann rhythmisches Schlagen; dann Emblem „leise“ dann wieder starke Betonungsbögen	<i>vgl. auch Sprung Ziege</i>
660	SE	ah,		
		[(jetzt hab ich die)]		
661	LF	[MACHT nichts,]		
662	SE	NOTen nich mehr gesehen.		
663	LF	<u>SO. HIER, (-) es ist NICHT verboten, (.) WENN du da, an</u>	zeigt und schreibt in die Noten	
		<u>diesen ersten <<all>eins zwei drei vier fünf> takten</u>		
		<u>LAUter wirst, KANN ja passieren;</u>		
664	SE	hm_HM,		
665	LF	<u>ne? auf ALle fälle -</u>	schreibt in die Noten	

CLXXVIII

- 666 SE zuRÜCKgehen.
- 667 LF MEIN gott, (.) meine NERven sind am ende; <<lachend>h° schreibt in die Noten
diese WELlenlinie, soll ein DEcrescendo sein;>>
- 668 SE ((lacht 1))
- 669 LF ja? dass du es dann wirklich <<f>SUbito>, und DAS schlägt mit der rechten flachen „plötzlich“
musst du üben; <<zeigt in die Noten>MACH mal (.) Hand in die geöffnete linke Hand
langsam ((singt 1)) <<f>SUbito lautes ef.> (90°-Winkel)
((geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer 1)) zeigt in die Noten
Singen: pp, dabei kleine *Singen: Vormachen*
Taktschalgende Bewegung
Beat
- 670 SE ((spielt 3))
- 671 LF ja=DAS
[(musste üben.)]
- 672 SE [(is KURZ geworden;)]
((spielt 3)) (-) ((spielt 2)) laut genUG?=oder - schnelle Strom-/ Stromgeste *Zeigen von Länge und Betonung*
[((spielt 1))]
- 673 LF [mh: -]
- 674 SE ((spielt 2))
- 675 LF mach doch ma
[(FOLgendes,)]
- 676 SE [((spielt 1))]
eigenlich is
[auch KURZ]
- 677 LF [(spiel)]
- 678 SE eigentlich,=oder? (.) (aber) ich WEISS nich.

679	LF	(es geht das k) kannste das ef HELLer spielen? (-) es [(und die ANdern) und LEIser;]		
680	SE	[((spielt 2))]		
681	LF	<<f>und LEIser,> k (.) LEIser, KÜRzer,		
682	SE	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
683	LF	[und jetzt <u>HELL</u> ; <u>ja,=und das EF muss</u> <u>[dann]</u>	schnelle Strom-/ Stromgeste läuft zu SE	
684	SE	[((spielt 1))]		
685	LF	[als würd ich (dir da) eben so] <u>VOLle lotte auf n fuss treten.</u>	tut so, als würde er SE auf den Fuß treten	
686	SE	<u>((spielt 2))</u>	schnelle Stromgeste, stampft dabei mit dem Fuss auf	
687	LF	HELLer,		
688	SE	<u>((spielt 3))</u>	schnelle Stromgeste	
689	SE	wie HELL?=also -		
690	LF	<u>HELLer;</u>	geht zum Flügel und holt seine Flöte	
691	SE	((spielt 2))		
692	LF	also wenn ich überTREIbe,		
693	SE	[((spielt 1))]		
694	LF	[is der ton] ((spielt 4)) mehr <u>FASSung</u> , mehr mehr <u>Obertöne</u> ; (als WÄRS), (.) also, (-) nich von der düse <u>SO</u> , sondern <u>FLAcher</u> .	Greifbewegung vorm Mund formt rechte Hand zu runder Öffnung und dann zu flacher	<i>Spielen: erst Nachahmung (matter Ton), dann Vormachen (hellerer, klarerer Ton)</i>
695	SE	aHA. ((spielt 3))	Zeigegeste Richtung SE	<i>bestätigend</i>

		[[spielt 1)]]		
696	LF	[GEHT doch. (-)] <u>GE:HT> doch,</u>		läuft zum Flügel und legt seine Flöte ab
697	SE	[(habs IRgenwie grad)]		
698	LF	frau NAME, GEHT doch.		
699	SE	[[spielt 4)]]		
700	LF	<<f> JA;> das is n, WEISST du		
701	SE	[[spielt 1)]]		
702	LF	[es GEHT drum, dass <u>DA</u> (.) ein wahrnehmbarer unterschied rauskommt;		zeigt in Richtung VL
703	SE	((räuspert sich und nickt 1))		
704	LF	<<p>und DAS wars jetzt. >		
705	SE	ja;		
706	LF	und den kriste auch HIN, nich nur durch die dyNAMikveränderung, auch durch die FARbe;		
707	SE	ja,		
708	LF	ja? (.),<<f>SO. oKAY.> (-) <u>das ÜBST du, das ÜBST du,</u> (-) ä:hm (3) (vor allem) jetzt lass dir <u>da UNTen auf dem</u> <u>AKzent da n bisschen zeit, ((singt 3))</u> also wenn du		schaut in die Noten zeigt in die Noten betonendes Kopfnicken
709	SE	hm_HM,		
710	LF	wenn du dich dann SIcherer fühlst. (.) eh (.) wo SOLLen=wa? <u>von HIER?</u> ((singt 1)) ((geht einen Schritt rückwärts weg vom Notenständer 1))		zeigt in die Noten <i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
711	SE	<u>[[spielt 7)]]</u> [[spielt 2)]]		betonendes Kopfnicken

712	LF	<<f>JA,> und DAS müsste dann - JA, <u>und DA musste dann sehen, DASS du dann wirklich, (-)</u> <u>die ZIEge in (voller) GROSSaufnahme, und wirklich LAUT</u> <u>bist. RIChtig laut.</u>	geht zum Flügel, holt seine Flöte und läuft zurück	
713	SE	ja.		
714	LF	und DAS, musste mal UNabhängig voneinander üben. (.) EInerseits, ((spielt 4)), und ((spielt 4))		<i>spielt eine Stelle erst leise, dann laut (Vormachen der Dynamikunterschiede)</i>
715	SE	[hm_HM,]		
716	LF	[kann] man natürlich noch BESser machen.		
717	SE	hm_HM,		
718	LF	ja? das du EINFach <u>diese, DIEse drei dinger</u> mal nebeneinANder stellst,	zeigt drei Abschnitte in der Luft	„drei Dinger“
719	SE	<<nickt>ja.>		
720	LF	das du WEISST, aHA, (.) SO. (-) SO=ungefähr muss ich dis MACHen. (.) e:hm (--) und SCHAU mal, ((spielt 6)) wenn du [DA]		<i>Spielen: Nachahmung nicht gewünschter Spielweise</i>
721	SE	[hm_HM,]		
722	LF	noch mit <u>m creSCENdo runter(.)stocherst</u> , ist die wahrSCHEINlichkeit groß, dass das CE (.) nicht mit dir spricht. (--) ja? (-) oder du kannst auch n bissche PFUschen, (.) du kannst FOLgendes machen, (.) guck mal auf <u>DEN=hier</u> , ((spielt 6)) also <u>VORher</u> <u>[umsteigen,]</u>	stochernde Bewegung	<i>Spielen: Vormachen</i>
723	SE	[((spielt 1))]	hebt seinen Finger führt Griffbewegung an der Flöte aus	

724	LF	<u>SIEHST du,</u>	legt seine Flöte auf den Flügel	
725	SE	joa ((spielt 2)) (NE:, SO noch nicht) ((spielt 2)) [((spielt 1))]		
726	LF	[NE:,=] <u>entSCHULDige, darf ich dir mal, (-) BLEIB mal so.</u>	legt rechten Zeigefinger unter das Kinn von SE	<i>Korrektur Ansatz</i>
727	SE	<u>((spielt 6))</u>	hält rechten Zeigefinger unter das Kinn von SE	
728	LF	GEHT doch.		
729	SE	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
730	LF	[() SO,] (.) und jetzt NIMM mal, <u>als als Übezelle, ce:, ce:, ce:, nur ((singt 1))</u>	zeigt in die Noten	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
731	SE	<u>((spielt 4))</u> [((spielt 1))]	hält rechten Zeigefinger unter Kinn von SE	
732	LF	[GEHT doch,] GEHT doch.		
733	SE	ja;		
734	LF	ja? also wirklich in <u>KLEIne</u> , (-) das übel direkt in in in <u>KLEINster</u> einheit [bekämpfen,]	Zeigen eines kleinen Abschnitts mit flach zueinander ausgerichtete Händen	<i>„klein“</i>
			Minimierungsgeste	<i>„klein“</i>
735	SE	[((nickt 1))]		

736	LF	und dann einfach DA analysieren. (.) SO,=und <u>da WÜRD</u> <u>ich</u> , FÄND ich das auch interessANter <u>((singt 2))</u> und nich <u>((singt 2))</u>	zeigt in die Noten betonendes Kopfnicken	<i>Singen: Vormachen, dann Nachahmen (zu viel crescendo)</i>
737	SE	hm_HM,		
738	LF	das mag auf m klaVIER gut gehen, aber auf der FLÖte, ehm, das (.) ergibt (---) BAUstellen;=ja?		
739	SE	[hm_HM,]		
740	LF	[und] <u>AUFpassen,</u> dass du <u>DA nich noch zufällig</u> (.) durch eine (.) gut <u>gemeinte KÖRperbewegung</u> , (oder die) <u>KIPPbewegung</u> den ansatz zerstörst.	zeigt in die Noten Kopfnicken, dabei Kippen des rechten Handgelenks zum Körper hin (mehrfach)	
741	SE	<<pp>hm_JA,>		
742	LF	ä:h - wir gehen WEIter. ((zeigt in die Noten)) von DA. ((geht zwei Schritte rückwärts weg vom Notenständer 1))		
743	SE	((spielt 10)) [[((spielt 1))]]		
744	LF	[[((singt 1)) oKAY.]		
745	SE	(zu VIEL? oder)		
746	LF	ne:.,=da BISTe so [(),]		
747	SE	[()]		
748	LF	SCHAU=mal; <u>((singt 4))</u> [[((singt 1))]]	Taktschlagen	<i>Vormachen der Tempoentwicklung</i>
749	SE	[ja.=(eigentlich is DA erst)]		
750	LF	<u>((singt 2))</u> ja? SO:.. (.) ehm,	((Fortsetzung)) zeigt in die Noten	

ich bin DAmit noch nicht so ganz glücklich, (-) ((singt 2)) und nicht ((singt 3))

betonendes Kopfnicken

Singen: Vormachen, dann Nachahmen (letzte Töne der Phrase zu lang, verdeutlicht durch das Strecken des Kopfes)

Strecken des Kopfes nach rechts oben

751 SE hm_HM,
 752 LF ja?
 753 SE ((spielt 2))
 754 LF MACH=nochma,
 755 SE ((spielt 1))
 756 LF <<p>(hm_HM,)>
 757 SE ((spielt 1))
 wieSO? was MACH ich (jetzt)?
 758 LF WEISS=ich nicht;
 759 SE [((spielt 3))]
 760 LF [((geht zum Flügel und holt seine Flöte))]
 JA. ich würd SCHON=ma (n bisschen) ((spielt 2))
 <<all>ALso,> du versuchst es
 [SCHÖN]
 761 SE [((spielt 1))]
 ((spielt 2))
 762 LF JA.
 763 SE [((spielt 1))]
 764 LF [(du ve), ALso,]
 765 SE nicht SCHÖN
 [<<lachend>spielen.>]
 766 LF [<<f>ja=Eben,>]

Spielen: Vormachen

tastende Bewegung

		du MACHST das so, WEISSte, du nimmst ALles, <u>was son</u> <u>BISschen an ecken und kanten is, das hast du sorgfältig</u> <u>RAUSpoliert,</u> und dadurch verliert die ganze sache aber son bisschen charAKter, (.)	Kreisen mit der flachen Hand	<i>Abtasten von „Ecken und Kanten“ „polieren“</i>
		[ja?]		
767	SE	[<<nickt>hm_HM,>]		
768	LF	weil <<f>SCHÖN> <<p> wirds dann DA.>	zeigt in die Noten	
769	SE	<<lachend>ja.>		
770	LF	<u>also FAST schön;</u> <<p>=ja.>	legt seine Flöte auf den Flügel	
771	SE	[()]		
772	LF	[MACH] nochma. <u>((singt 3))</u> is ja nich beSONders, ehm, (.)	Taktschlagen mit beiden Händen, läuft dabei auf SE zu	
773	SE	((räuspert sich))		
774	LF	kompos, hat er sich kompositorisch nich verAUSgabt. (-- -) und EIN, (.) und,	Taktschlagen/ gibt Auftakt	
775	SE	<u>((spielt 3))</u> [((spielt 2))]	Taktschlagen	
776	LF	[JA. SO. <u>NOCH ne sache.</u> ((schüttelt den Kopf))] <u>GUCK=ma. (.) also wir HAM ((singt 2)) Echo. (.) wenn du</u> <u>HIER nach oben hin diminuENdo machst,</u>	geht zum Notenständer zeigt in die Noten	<i>Singen: Identifikation der STelle</i>
777	SE	<<p>MERKT mans nich.>		
778	LF	<<f>NE:> dann dann is da dieser e efFEKT verschenkt; <u>also deswegen mach ich das ma SO:., (.)</u> und um HIMMelswillen, <u>((singt 4)),</u> ne?	zeigt und schreibt in die Noten Singen: Taktschlagen mit beiden Händen und Stampfen mit dem	<i>Vormachen: Dynamikunterschied und Tempo</i>

			Fuß, dann leises Singen und kleine taktschlagende Bewegung	
779	SE	<<p>hm_HM,>		
780	LF	<u>eins, zwei, drei,</u>	Schlagmuster	
781	SE	((spielt 6)) [((spielt 2))]	Taktschlagen, Emblem „leise“	<i>Emblem „leise“</i>
782	LF	[((singt 1)) () ja=SCHAU mal,] ((singt 1)) <u>bissen</u> (AUSholen)	2x starker Betonungsbogen (geht dabei in die Knie und streckt sich dann)	<i>Singen: Vormachen</i>
783	SE	((spielt 1)) [((spielt 7))]	starker Betonungsbogen (geht dabei in die Knie und streckt sich dann)	
784	LF	[((singt 6)) JA. (-) JA,=so. (.)] also da MUSste einfach mal <u>wirklich mal Ohne</u> , (.) Ohne flöte, dir einfach mal <u>beWUSST</u> machen, wo du UNabsichtlich schon ausm tempo fällst.	Taktschlagen mit Schnipsen wegwischende Geste	<i>„ohne“</i>
785	SE	mh=JA,		
786	LF	(.) ja? und natÜrlich, (.) <u>hier steht FORte, ich</u> <u>schreib das hier Oben nochma HIN zur sicherheit</u> , (-) und <u>dieses diminuENdo is dann sicher nicht POCO</u> ,	zeigt in die Noten schreibt in die Noten zeigt in die Noten	
787	SE	<<pp>hm_HM,>		
788	LF	ja?=oder ich würde sagen		
789	SE	bis zum ENde des (.) der zeile.		
790	LF	lass uns das mal EINKlammern;	schreibt in die Noten	
791	SE	hm_HM,		
792	LF	ja=wenn du DA schon den stecker rausziehst, dann verSACKST du ungläublich.		

793	SE	[ja.]		
794	LF	[so.]		
		letzte MAL, (.) <u>von HIER, und nur, nur das ist NUR</u>	zeigt in die Noten	
		<u>mezzoforte, ne? (.) eins, zwei, drei,</u>		
795	SE	<u>((spielt 4))</u>	Taktschlagen	
		<u>[((spielt 2))]</u>	Taktschlagen	
796	LF	<u>eins, zwei, NE:]</u>	weghaltende Geste	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
		<u>((singt 1))</u>	Taktschlagen	
		<u>[((singt 1))]</u>		
797	SE	<u>[((spielt 1))]</u>	Taktschlagen	
		<u>((spielt 2))</u>		
		<u>[((spielt))]</u>		
798	LF	[<<f>JA:, SUpEr.> weißte,]	weghaltende Geste	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
		SCHAU mal, (.) du, (2) wie soll ich dis SAgen, (-) du		
		(.) doch (-- du vers (.), DAdurch, dass du verSUCHST,		
		(-) alle noten (.) so gut klingend wie MÖglich zu		
		spielen, eGAL ob sie lang oder kurz sind, verLIERST <u>du</u>	dreht seine Hand schnell hin und	<i>„bisschen“</i>
		<u>n bisschen die</u> (.) <u>SPRAche</u> , die er HAben möchte;	her	<i>„Sprache“ (Artikulation)</i>
			waagerechte Bewegung der	
			rechten Hand weg vom Mund	
799	SE	hm_HM,		
800	LF	ja? DAdurch		
		[dass du]		
801	SE	[es dauert]		
		<u>zu lang, mit diesem</u> ((singt 1)), oder	zeigt in die Noten	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
		[was?]		
802	LF	[ja=]	zeigt in die Noten	

CLXXXVIII

die haben zu viel KLANG;
 803 SE mh_HM?
 804 LF er will HAben ((singt 4)) Taktschlagen *singt die Hauptöne, integriert dann die Verzierung*
 805 [und]
 806 SE [<<p>hm_HM,]
 807 LF nich ((singt 2)) *Nachahmung der nicht-gewünschten Spielweise*
 [((singt 1))]
 808 SE [((spielt 1))]
 ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
 809 LF [ne:.] Taktschlagen
 SAG ma, sag mal PA:-kada, PA:-kada, PA:-kada
 810 SE <<p>PA:-kada, PA:-kada, PA:-
 [kada>]
 811 LF [ja.=] Taktschlagen
 aber, <<f>PA:>kada
 812 SE PA:-
 [kada]
 813 LF [also]
 dis <<f>PE:> - (.) PE lauter.
 814 SE [PA:-kada] Taktschlagen
 [PA:-]
 815 LF [PA:-] Taktschlagen
 816 SE [kada, PA:-kada, PA:-kada, PA:]
 817 LF ja,=geNAU. (-) PA:-kada, Taktschlagen
[PA:-kada, PA:-kada, PA:-kada, PA:]

818	SE	[PA:-kada, PA:-kada, PA:-kada, PA:]	Taktschlagen
819	LF	SO. HOLLändisch stufe zwölf.	
820	SE	[((lacht 2))]	
821	LF	[<<lachend>so.=und jetzt] (.) und jetzt SPIELste dis geNAU so, nachher interessiert mich dis GAR nich, ob du die töne jetzt TRIFFST und WIE de se triffst. (.) ja? (-) <u>eins, zwei,</u> <u>drei,</u>	zeigt in die Noten abwinkende Geste zeigt in die Noten geht rückwärts weg vom Notenständer Schlagmuster Taktschlagen
822	SE	[((spielt 1))]	
823	LF	[NE:, ne:,] [()]	
824	SE	[((lacht 1))] <<lachend>(SO wenig) interessiert sie dann doch nich>	
825		((Lachen 1))	
826	LF	<<lachend>so. (.) nimm ma, nimm mal beim spielen> den GAUner aus m mund,	
827	SE	[((lacht 1))]	
828	LF	ja? auf auf das ha: <u>DRAUFhauen,</u> (.) <u>eins, zwei, drei,</u>	Beat
829	SE	((spielt 1)) ((bricht ab)) âh:.	Schlagmuster Taktschlagen, stampft im Takt mit dem Fuß
830	LF	((singt 1)) [((singt 1))]	

CXC

831	SE	[((spielt 1))]		
832	LF	[((singt 1))]	betonendes Kopfnicken	
833	SE	<<p>(ich KANN dis irgendwie nich mehr)>		
834	LF	so, LASS mal die		
835	SE	[((spielt 1))]		
836	LF	[(<u> LASS doch mal</u>)] <u>LASS (doch/ das) mal weg. spiel mal ((singt 1))</u>	zeigt in die Noten Taktschlagen	<i>Singen: Vormachen der Übung (nur Haupttöne)</i>
837	SE	<u>((spielt 2))</u>	Schlagmuster	
838	LF	ja,=und JETZT [(sin wa) ma (.)]		
839	SE	[()]		
840	LF	ganz gemein, <u>und spielen fast n creSCENdo</u> dahin. <u>eins,</u> <u>zwei, drei,</u>	zeigt in die Noten geht rückwärts weg vom Notenständer und dirigiert Taktschlagen	
841	SE	<u>((spielt 6))</u> [((spielt 3))]		
842	LF	[((singt 2)) ja,=so:.] und JETZT, verSUCHste dis einfach mal, aber mit DIEsem gestus; (.) <u>eins, zwei, drei,</u>	Taktschlagen, rit dirigiert	<i>Singen: Unterstützung beim rit</i>
843	SE	<u>((spielt 8))</u> [((spielt 2))]	Taktschlagen	
844	LF	[((singt 2))]	Taktschlagen, weicher und kleiner werdende Bewegungen (rit.)	<i>Unterstützung, Verdeutlichung rit</i>
845	SE	<u>((spielt 2))</u> [((spielt 1))]	Emblem „leise“	

846	LF	[<<mf>JETZT,> und <u>DAS</u> , und DAS] spiel jetzt mal elegant.	Zeigegeste Richtung SE	
847	SE	<u>((spielt 2))</u>	modellierende, aufsteigende Bewegung	„elegant“?
848	LF	<u>((singt 1))</u>	((Fortsetzung))	
849	SE	((spielt 4)) [[((spielt 2))]]		
850	LF	<u>[[((singt 1)) <<f>ne:,=ahahah,>]</u>	schnelle wegwischende Geste	<i>Darstellung „kurz“?</i>
851	SE	[(?)]		
852	LF	[<u>was STEHT</u>] <u>da? auf diesen beiden NOTen?</u>	zeigt in die Noten	
853	SE	kurz.		
854	LF	ja.		
855	SE	((spielt 1))		
856	LF	<<f>JA.>		
857	SE	((spielt 1)) [[((spielt 2))]]		
858	LF	[(und <u>JETZT</u> , <u>jetzt HOL den doch</u>)] <u>jetzt HOL den mal</u> vom timing n bisschen nach VORne, (-) weil dieser [(witz)]	Greifen und Heranziehen eines fiktiven Objektes zu sich	„nach vorne holen“ (früher spielen)
859	SE	[<<p>hm_HM,>]		
860	LF	((singt 4)) (-) das hat dann [(mehr)]		<i>Singen: Vormachen, dann Nachahmung</i>

			hebt beide Arme (Handflächen flach, nach oben) und geht dabei auf die Zehenspitzen
875	SE	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]	
876	LF	[<<f>NÊ:>] (-) ta, ta, ta, ta, is mir zu DEUTlich.	
877	SE	<u>((spielt 1))</u> [[((spielt 2))]]	((Wdh.))
878	LF	[<<f>JA.> (.) <<ff>HO:CH,>]	((Wdh.))
879		((spielt 2)) [[((spielt 7))]]	
880		[<<f> <u>eins, (.) zwei, (.) drei, (.) eins, (.) zwei, (.)</u> <u>drei, (.) eins, (.) zwei, (.) drei, (.) vier, (.)</u> <u>eins,>]</u>	dirigiert
881		((spielt 2)) [[((spielt 4))]]	
882	LF	<u>[[((singt 4))]]</u>	rhythmisches Schlagen, Nachzeichnung Melodiverlauf
883	SE	aHA.	
884	LF	[ja?]	
885	SE	[(war schon)] fertig	
886	LF	und, (-) ehm, wenn wir GANZ ehrlich sind, steht da KEIN rallentando,	
887	SE	(_____)	SE zeigt mit der Flöte in die Noten
888	LF	[äh,=äh,]	

CXCIV

		<u>kei kein diminuENDO. SO.</u>	Abwinken	
889	SE	achSO,=stimmt. <<pp>hm_HM,>		
890	LF	wenn wir GANZ ehrlich sind. denn daNACH hoppelt die ziege ja wieder aus m bild; (--) versuch nochmal <u>von HIER, (.) ((singt 1))</u> ob man das HINKriegen [ohne, OHNE diminuendo.]	zeigt in die Noten	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
891	SE	[BIS zum BIS zum ende] da DURCHbolzen? <<p> ich WEISS nich; mh.>		
892	LF	ja,=verSUCH doch einfach mal.		
893	SE	[[((spielt 8))]]		
894	LF	[[((singt 8))]]	zunächst Taktschlagen, dann rhythmisches Schlagen und Nachzeichnen Melodieverlauf (nach oben)	<i>Unterstützung bei der Tempoentwicklung (insb. rit am Ende)</i>
895	SE	(-) ((spielt 1)) [[((spielt 6))]]		
896	LF	[<<f> LAU:T,> (-) ((singt 5)) so.] jetzt ham <u>wa DAS total vergessen.</u>	Taktschlagen zeigt in die Noten	
897	SE	ja.=SCHEIße. ja.		
898	LF	SO. (--) (verSUCH ma) nochmal, <u>jetzt nimm ma n BISSchen diesen beTON aus der stelle raus, (--) eins, zwei,</u>	zeigt in die Noten geht rückwärts weg vom Notenständer Schlagmuster	
899	SE	(vom E: da,=ne?)		
900	LF	hm_HM,		
901	SE	((spielt 4)) [[((spielt 1))]]		

902	LF	<u>[ne=FRAge,]</u> (.) KANN man einfach, KANNste einfach mal versuchen, (--) dass du nich <u>((singt 4))</u>	geht mit ausgestrecktem Zeigefinger auf SE zu Taktschlagen	<i>erst Nachahmung, dann Vormachen</i>
903	SE	hm_HM,		
904	LF	verSUCH das mal. <u>direkt von DA</u> , ((läuft rückwärts weg vom Notenständer))	zeigt in die Noten	
905	SE	((spielt 1)) ((bricht ab)) ach=QUATSCH. zu LANGsam, oder?		
906	LF	nö:, [KANNste ruhig machen]		
907	SE	[((spielt 1))] ((bricht ab)) ?hm. <u>((spielt 6))</u> [<u>((spielt 6))</u>]	rhythmisches Schlagen, dann Taktschlagen	
908	LF	[<u>((singt 3))</u>] <u>psch.</u> (--) <u>((singt 2))</u>] WARTen,	starker Betonungsbogen mit Aufrichtung/ Strecken des ganzen Körpers Emblem „leise“	<i>vgl. auch Ziegensprung</i>
909	SE	<u>((spielt 1))</u> ((bricht ab)) ah. <u>((spielt 1))</u> [<u>((spielt 3))</u>]	rhythmisches Schlagen, dann starres Verharren Nachezeichnung Melodieverlauf Nachezeichnung Melodieverlauf	<i>„warten“</i>

CXCVI

- 910 LF [ja, ja, und JETZT () (-),]
 ÄH, das is PRIma, aber verSUCH doch jetzt mal, nich
 ((spielt 2)), ich überTREIbe, sondern ((spielt 4))
- 911 SE <<pp>hm_HM,>
- 912 LF dieses
 [ACcelerando,]
- 913 SE [((spielt 1))]
 [((spielt 3))]
- 914 LF [((legt seine Flöte auf den Flüge, stellt sich wieder
 neben SE 2)) ja. SEHR gut. geNAU.]
 und jetzt die NÄCHste bitte is, das war VORhin bei der
 ersten stelle AUCH,
 dass du dir überl geNAU mathematisch überlegst, wo
 dieser VORschlag hinkommt, ((spielt 4))
 wennde DAS (.) schneckenLANGsam ((spielt 5))
[((spielt 1))]
- 915 SE [KLANGs wie -]
- 916 LF ja=eh, is nich so ganz KLAR,
- 917 SE hm_HM?
- 918 LF ((legt seine Flöte auf den Flügel 1))
 man HAT das gefühl,
 [er erEIGNet sich]
- 919 SE [((spielt 1))]
 TSCHULdigung,
- holt seine Flöte
- Spielen: Nachmachen, dann
 Vormachen*
- [LF geht zum Flügel, legt seine
 Flöte ab und kommt zurück zum
 Notenständer
- abwinkende Geste
- Zeichen zum Aufhören*
- holt seine Flöte
- Spielen: Vormachen
 Spielen: Vormachen der Übung
 (erst ganz langsam, dann immer
 schneller)*
- tippt den Takt mit Fuß
- geht zum Flügel

920	LF	er ereignet sich ZUfällig,		
921	SE	hm_HM,		
922	LF	aber nicht beWUSST.		
923	SE	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
924	LF	[eh,] SEHR, (.) dis war n TOLles [diminuendo.]	legt den rechten Zeigefinger vor den Mund	
925	SE	((spielt 3)) [[((spielt 1))]]		
926	LF	[ja, WIRK-]		
927	SE	[[((spielt 3))]]		
928	LF	[[((singt 2)) (gut, ja, SCHAU mal)] was SCHAdE is, <u>((singt 2)) nich da REINfallen.></u>	kreisendes Taktschlagen zeigt in die Noten fällt mit dem Oberkörper nach vorn, dabei lineare Bewegung mit dem rechten Zeigefinger nach vorn zeigt in die Noten	<i>Singen: Nachmachen (nicht erwünschte zu starke Betonung und acc.)</i>
929	SE	((spielt 1)) [[((spielt 3))]]		
930	LF	[[((singt 3))]]	Taktschlagen, Betonungsbögen, rhythmisches Schlagen	
931	SE	((spielt 2)) [[((spielt 6))]]		
932	LF	[[((singt 3)) <u>eins, zwei, drei, (.) WEIter, (.)</u> ne:ne:ne:=KOMM]	Schlagmuster	

CXCVIII

- MACH, (.) da steht ja nur n Atmenzeichen, zeigt in die Noten
 [aber nich]
- 933 SE [((spielt 1))]
 [((spielt 11))]
- 934 LF [((singt 2)) eins, zwei, drei, (.) ((singt 1)) eins,
zwei, drei, (.) ((singt 1)) eins, zwei, drei, (.)
((singt 3)) von DRAUßEn,
((singt 2)) (-) eins, (.) zwei, (.) drei, (.) ja?
 also=verSUCH mal einfach] Schlagmuster
- DIEses ritardando, (--) einfach bis DAhin wirklich zeigt in die Noten
DURCHzuziehen; dass wir einfach SAgen, DIEses
ritardando, aus DIEsem (.) aus DIEsen normalen ACHteln
werden VIERTel.
- 935 SE hm_HM,
- 936 LF in DIEsem takt; zeigt in die Noten
- 937 SE hm_HM,
- 938 LF ((singt 2)) eins, zwei, drei, eins, (.) zwei, (.) drei. Schlagmuster
(.)
- 939 SE hm_HM,
- 940 LF oKAY?
- 941 SE ja.
- 942 LF versUCH dis mal. (-) (nochmal) von HIER, zeigt in die Noten
- 943 SE ((räuspert sich 1))
- 944 LF ((geht einen Schritt rückwärts weg vom Notenständer 1))
 DENK n bisschen, wenn du an () denkst,=ne? auch
 am_SCHLUSS nich toTAL versacken;

945	SE	hm_HM,	
946		<u>((spielt 4))</u>	(kreisendes) Taktschlagen
		<u>[((spielt 3))]</u>	
947	LF	[((singt 1)) EINS-zwei-drei (.) ((singt 1)) so, (warte,)]	
		<u>verBINde doch mal;</u>	
		<u>[verBINde]</u>	zeigt in die Noten
948	SE	<u>[((spielt 1))]</u>	((Fortsetzung))
		<u>[((spielt 15))]</u>	
949	LF	[((singt 2)) eins, zwei, drei, ((singt 2)) eins, zwei, drei, ((singt 2)) eins, zwei, drei, (.) ((singt 3))] NICHT bewegen, (-) zwei, (-) at(.)men	((Fortsetzung))
950	SE	((spielt 6))	
951	LF	<u>[und, (.) und, (.) ziehn, creSCENdo, espresSIvo,]</u>	Taktschlagen, dann Betonungsbögen
952	SE	((spielt 2)) [((spielt 1))]	
953	LF	[vier weg, (--)] <u>und jetzt NICHTS mehr,</u>	Fermatengeste
			<i>„nicht bewegen“, „so bleiben“</i>
954	SE	[((spielt 4))]	
955	LF	<u>[nich zu LANGsam, <<cresc>zwei, (.) ei, n BISschen,></u> <u>ziehen,]</u>	Schlagmuster
956	SE	<u>((spielt 3))</u>	Betonungsbogen
957	LF	<u>drei, und, vier, und, (.)</u>	Schlagmuster
958	SE	[((spielt 4))]	

959	LF	[<u>OHne daumen, OHne daumen, (.) ((singt 1)) (.) und jetzt hältste bis ACHT,</u>]	Zeigegeste Richtung SE	
960	SE	((spielt 4)) [((spielt 2))]	Fermatengeste (Fortsetzung)	„halten“
961	LF	[ja, machste (); mach n (ma/ wa) nochMAL,] <u>also dis is, (-) du MERKST, der is graNaten zu hoch, ja?</u>	zeigt in die Noten	
962	SE	hm_HM,		
963	LF	<u>minus eins LINKS, und den kannst du dann bequem in DIEsem, mit dem ansatz vom HA: spielen,</u>	schreibt in die Noten	
964	SE	hm_HM,	Hand in Greifform vorm Mund	Verweis „Ansatz“
965	LF	SPIELste den, is ja ne (.) ganze note mit ner ferMAtE, vier schläge kerzengerAde, und dann <u>machste (-) DEN da,</u>	zeigt Fingergriffkombination in der Luft (Vormachen)	
966	SE	hm_HM,		
967	LF	zählst im kopf bis ACHT, und hast dann (-), wenn de dann unter stress nur SECHS spielst, is das schon BESser, als nur ZWEI.		
968	SE	<<lachend> ja.>		
969	LF	so, <u>nochmal von DA?</u> ((geht rückwärts weg vom Notenständer 1)) <u>zwei, (.) drei, (.) vier, (.) und,</u>	zeigt in die Noten	
970	SE	((spielt 3))	kleine Dirigierbewegung	
971	LF	[<u>(.) und, (.) und,</u>]	Kopfnicken im Takt	
972	SE	((spielt 2)) [((spielt 23))]		
973	LF	<u>[eins <<p>(und)>, zwei <<p>(und)>, drei<<p>(und)>, vier und, (.) eins, (.) DRANbleiben, (.) DRANbleiben,</u>	kleines Taktschlagen	
			Fermatengeste	

		<u>DRANbleiben, (-) und jetzt FÜNF, jetzt (.) SECHS, (.)</u>		
		<u>SIEben, (.) acht, (--)</u> guck ma <u>HIER, hier war der</u>		Taktschlagen/ Beats
		<u>diriGENT, ((lacht 1))]</u>		Abschlagen
974	SE	ja;		
975	LF	ja? gut; (3) ja. was du AUCh noch machen kannst, <u>diese</u>		
		<u>ferMAtE, wirklich</u>		zeigt in die Noten
976	SE	((räuspert sich))		
977	LF	(.) ZEIGen, (--) <u> mach nochma</u>		zeigt in die Noten
		<u>[von hier.]</u>		
978	SE	[WIE d n?]		
979	LF	ja, <u>mit DEM. (-) dem, (.) nach demo MOTto, is jetzt</u>		zeigt Richtung VL in den Raum
		kein ZUfall, dis is ABsicht.		„für das Publikum“
980	SE	((spielt 1))		
		[((spielt 1))]		
981	LF	[ne:, (entsch), (.)]		
		nich zu LEIse,		
		[du]		
982	SE	[hm_HM,]		
983	LF	willst ja daNACH noch leise. norMAL, (.) EInfach, jetzt		
		KOMMT was, <u>was ihr alle schon</u>		Abwinken
		<u>[KENNT.]</u>		
984	SE	[((spielt 1))]		
		[((spielt 4))]		
985	LF	[die geschichte geht jetzt zuENde; (-) ESpressivo,]		
986	SE	<u>((spielt 8))</u>		Betonungsbögen, betonendes Kopfnicken

CCII

		[[spielt 8)]]		
987	LF	[das ist KLASse; HELler, BLEIB so hell, (.) das is WUNderbar. (--) <u>DREI und, VIER und - (---) zwei is zu LEIse, (--) vier, (.) eins, (.) zwei, (.) drei, (.) vier,]</u>	Taktschlagen Taktschlagen, Fermatengeste	
988		(--)		
989	LF	<u>WELTklasse;</u> (.) ja? und, SCHAU mal, (-) wenn er geWOLLT hätte, <u>das man am SCHLUSS, da irgendwie noch großartig RUM, RUMzaubert,</u>	modellierende Geste mit beiden Händen schaut auf seinen Ärmel, nimmt eine gelösten Knopf und legt ihn auf den Notenständer	„rumzaubert“
990	SE	<<lachend>zaubern sie sachen aus dem Ärmel, (oder was)?>		
991	LF	<<lachend>nach dem MOTto, ja, gleich geht der aLARM los.> ehm, (-) <u>mach einfach geNAU das,</u> was DAsteht, und <u>das HAT ne wirkung.</u>	Abwinken zeigt in die Noten	„nicht zu viel Gedanken machen“
992	SE	ja=WAR dis jetzt so:? hat man dis verSTANden?		
993	LF	ich fand JA; kam <u>dis da AN?</u>	Zeigegeste Richtung VL	
994	VL	ja, auf jeden FALL.		
995	LF	ja GUT, dis is, und DAS ist einfach, <u>was DA is,</u> und da SAGT man, ja, <u>is SUpEr;</u> aber wenn de da <u>irgendwie so (-), ja?</u> [und du]	palm up open hand Schulterzucken, lässt Hände sinken	
996	SE	[man darf] halt nich (.) irgendwie den EINdruck vermitteln,	tastende Bewegung mit beiden Händen	„suchen“

- [dass mans irgendWIE macht, oder SO, ne? also so:, (-)
dass (irgendwie), dass dis zerBRÖselt am ende;]
- 997 LF [(läuft zum Flügel und holt seine Flöte)]
ne:, nich irgendWIE, sondern es darf NICH der eindruck
entstehen, liebe LEUTE, ich würd es gern ANders machen, Zeigegeste nach oben
aber ich hab SO stress, bis hier oben HIN, ich KANN
nicht anders.
- 998 SE hm_HM,
- 999 LF ja? deswegen gibts auch LEUTE, die würden das GEL, die
würden dieses stück nich für alles geld in der WELT
öffentlich spielen.
- 1000 ((Lachen 1))
- 1001 LF ja? und jetzt KANNST du vor allen dingen, du hast jetzt
AUCH so n bisschen gemogelt, weil du HAST, was STEHT n zeigt in die Noten
da? (.) dis is doch von der schreibweise UNgewöhnlich,
n viertel mit m angebundenen ACHtel, und dann ne
achtelpause mit ferMAtE; du hast das etwas AUFgeweicht,
weil du hast auf diesem E:, n diminuENdo gemacht. 2x Diminendosymbol
- 1002 SE hm_HM,
- 1003 LF aber WENN du jetzt, einfach mal im sinne von strawINSky *Insider?*
dis spielen würdest, SPIEL dis doch, oder soll ICH dis zeigt in die Noten
mal spielen? im sinne von strawINSky,
- 1004 SE spielen<<lachend>SIES dis mal im sinne von strawinsky>.
- 1005 LF ((spielt 10))
(-) ja? eben DIEsen, das du den KLAR wegnimmst. zeigt in die Noten

1006	SE	hm_HM,		
1007	LF	((spielt 4)) (<<p>was IS n dis?) drei, und, ((spielt 3)) <u>wie</u> (.). das [MAchen]	Imitation schneiden mit einer Schere (Zeige und Mittelfinger)	wie „abgeschnitten“, plötzlich beenden
1008	SE	[hm_HM,]		
1009	LF	wir ja sonst nicht; [aber]		
1010	SE	[hm_HM,]		
1011	LF	dis is überZEUgender als ((spielt 3)) verSUCH dis doch mal;		<i>Spielen: Demonstration nicht-gewünschter Spielweise (ausklingen lassen, diminuendo)</i>
1012	SE	hm_HM,		
1013	LF	<u>weil DA</u> durch natürlich auch dieser, <u>diese fortsetzung im piaNISsimo</u> , noch viel PLAStischer rauskommt;	legt seine Flöte auf den Flügel modellierende Geste mit beiden Händen	„plastischer“
1014	SE	((spielt 1)) ((bricht ab)) eh. <u>((spielt 4))</u> [((spielt 3))]	Betonungsbogen	
1015	LF	<u>[drei, (.) vier, weg.]</u>	Taktschlagen, Abschlagen	
1016	SE	((spielt 1)) [((spielt 3))]		
1017	LF	[WELTklasse. (-) TROTZdem im tempo, (.) so, NAmE, nochMAL,] also dis is n WAHNSinniger effekt. <<zu VL>(-) also FINde ich.>	Zustimmungsgeste	

1018	SE	((lacht 1))	
1019	LF	ja? aber WENN du dann, nich dieses LEIse, wenn du dann SUpEr leise in dieser farbe spielst, is das geNUG, aber dann nich noch [LANGsamer;]	
1020	SE	[nein.]	
1021		((Lachen 1))	
1022	LF	aber (.) DAS, (.) WEISST du, das, wenn <u>man DAS</u> , also ich find das <<h>TOLL.>	Zeigegeste in den Raum
1023	SE	<<p>mh.>	
1024	LF	ja? man KANN jetzt zwar sagen, hej, <u>aber aber nu eh</u> <u>bisschen arch überTRIEben</u> , aber es steht doch DA. [und]	Unsicherheitsgeste Kopf
1025	SE	[hm_HM,]	
1026	LF	honegger WAR ja in der lage, diminueno zu SCHREIben, wenn er das WOLLte.	
1027	SE	ja.	
1028	LF	ja? und DAS mein ich jetzt auch, wenn du jetzt diese SCHLUSSwirkung, was wir da so, <u>is so n bisschen</u> <u>SCHERenschnittmäßig</u> , was wir da MACHen, <u>DAS</u> jetzt auf den anfang übertragen.	Imitation Schneiden mit einer Schere Zeigegeste Richtung SE
1029	SE	ja;	
1030		(2)	
1031	LF	ja? [(MACH nochma,)]	
1032	SE	[(is im grunde)]	

UMgekehrt, (.) ne? sozuSagen. <<p>(einfach jetzt;)>
also so wie ich jetzt hier ANkomme, (.) fang ich hier
AN.

Zeigegeste von rechts nach links

- 1033 LF ne:, (dis is), also du hörst dann leiser AUF, als du
vorne ANfängst;
- 1034 SE <<p>na=GUT; oke:..>
- 1035 LF ja? (nein/ mach) einfach DAS, mach einfach DAS, was
DAsteht,

LHSR130214

SR: Studentin, Klarinette

LH: Professor, Klarinette

Anm.: weiterer Student XX ist anwesend und hört zu

turn	S	Transkription nach GAT-2	begleitende Gestik/NVK LH	Kommentar
1	SR	((spielt 1:34 min))		
2		WEIter? oder -		
3	LH	hm=noch n BISSchen,		
4	SR	((spielt 34)) [((spielt 1))]		
5	LH	[<<lent>hm_HM,>] (.) GU:T, bis daHIN mal?		
6	SR	oKAY, ((lacht 1)) ja, ((hustet 1))		
7	LH	((probiert sein Blatt 1)) ((hustet 1))		
8	LH	spielst du (die heute) das erste MAL?		
9	SR	ja.		
10	LH	oKAY,		
11	SR	ja=die hab ich (jetzt) noch GAR nicht gemacht.		
12	LH	(.) also vor meiner zeit AUCH nicht,		

CCVIII

13 SR ich hab die ERSten (brahms) gemacht. die zweiten NICH.
 14 LH hm_HM. (-) <<pp>okay.>
 15 LH ((läuft zu SR, schaut mit in die Noten))
 ((hustet))
 16 LH was steht ganz OBen? zeigt in die Noten
 17 SR (--)
 [oh.]
 18 LH [als]
 Überschrift?
 19 SR oh=SHIT,
 20 ((Lachen))
 21 SR allegro amAbile ()?
 22 LH das HEISST?
 23 SR (.) ähm. alle - naja=amAbile is mit (.) so mit
 LIEbe,=oder? irgendwie
 [()]
 24 LH [hm_HM,]
 25 SR so:
 26 LH durchAUS,
 [geNAU,]
 27 SR [hm.]
 28 LH (--) in all seinen facETten; (.) quasi hier.=ne?
 29 SR hm_HM,
 30 LH verBAUT. ja=WIRKlich, blättert in den Noten
 31 SR hm_HM,
 32 LH ((hustet))

33 SR wie überSETZT man denn <<dim>ambile eigentlich am besten?>

34 LH (-) °hh GANZ genau? amAbile? mit (--) LIEB? LIEbevoll?

35 SR lIEbevoll. ja,=oder?
[()]

36 LH [ja,]
lieblich is wieder was
[ANderes,]

37 SR [hm]

38 LH <lent>amAbile?>

39 SR na
[GUT]

40 LH [mit]
MIT LIEbe
auf jeden
[Fall.]

41 SR [hm_HM,]
hm_HM,

42 SR ((hustet))

43 LH u::nd, (.) genauso soll der anfang schon SEIN.

44 SR hm_HM.

45 LH u:nd=äh, wie schaffst du dis auch eh harMONisch (.)
oder, meLOdisch zu zeigen, (--) welche MITtel hat der
so?

46 SR (.) na=geht SCHON durch alle register auch.=ne? also
irgendwie

zeichnet Wellenbewegung in
die Luft

CCX

47	SR	((hustet))		
48	LH	na=ich [find]		
49	SR	[()]		
50	LH	der ausdrück für für dieses LIEbevolle, fängt (ja) <u>schon</u> <u>an mit vier Tönen.</u> ((singt 2))	schnelle Beats Betonungsbogen	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
51	SR	hm_HM,		
52	LH	oder NICH?		
53	SR	((nickt))		
54	LH	<u>((singt 2))</u>	Betonungsbogen	<i>Singen: Identifikation der Stelle (Zeigen der besonders liebevoll zu gestaltenden Töne)</i>
55	SR	<<p>hm_HM,>		
56	LH	<u>das is n NON ACHT vorhalt, (.) TRistanakkord und so</u> <u>[weiter.]</u>	zeigt in die Noten	
57	SR	[hm_HM,]		
58	LH	da (.) ne?		
59	SR	[ja.]		
60	LH	[kommt] OFT.		
61	SR	hm_HM,		
62	LH	und [überHAUPT,]		
63	SR	[<<p>okay,>]		
64	LH	<u>VORhalts eh geschichten; VORhaltstöne; dissoNANzen;</u> <u>((singt 2))</u>	Beats mit Aufzählgeste Betonungsbögen, auch Takt schlagen	<i>Singen: Identifikation der Stelle und Demonstration</i>

65	SR	ja.		
66	LH	<u>((singt 4))</u>	((Fortsetzung))	((Fortsetzung: Demonstration))
67	SR	hm_HM.		
68	LH	((hustet 1))		
69	LH	genAU. das ist das THEma.		
70		(-)		
71	SR	[hm_HM,]		
72	LH	[proBIER] mal.		
73	SR	((spielt 19))		
74	LH	hm_HM, (.) oKAY, nur mal so zum FACHlichen, <u>du machst jetzt hier n ritarDANdo, wos nich, GAR nicht dasteht,</u>	zeigt in die Noten	
75	SR	ja.		
76	LH	brahms is sehr geNAU.=ja? wenn das (.) h° (.) ja?		
77	SR	hm_HM,		
78	LH	<u>wenn er schreibt MACHste es, wens NICH steht, dann machs deZENT.</u>	zeigt in die Noten	
79	SR	oKAY.		
80	LH	(.) kann man schon MACHen. das is (dann) <u>deine interpretaTION,</u>	Zeigegeste Richtung SR	
81	SR	hm_HM.		
82	LH	aber es is [schon]		
83	SR	[zu VIEL.]		
84	LH	zu VIEL.		
85	SR	oKAY.		

86	LH	<u>du fängst HIER schon an, auf der EINS,</u> <u>((singt 2))</u>	zeigt in die Noten	<i>Imitation: starkes rit</i>
			einfaches Taktschlagen	
87	SR	hm=ja.		
88	LH	ganz MIni, ((singt 2)) (-) das würde REIchen.	einfaches Taktschlagen, Betonungsbogen	<i>Demonstration: wenig rit</i>
89	SR	(ja=reicht zum luft also) in ruhe LUFT holen.=ne? nur DAfür und nich [()]		
90	LH	[geNAU=ja.] (-) <<p>gut.> <u>dis war jetzt fast schon zu:: (.)</u> <u>verBLÜMT.=find ich. ((singt 2))</u> [schon zu VIEL,=also]	zeigt in die Noten zeichnet kleine Kreise in die Luft, dreht dabei die Hand, schaut nach oben	<i>„zu verblümt“</i>
91	SR	[((lacht))]		
92	LH	wenn du schaffst in diesem <u>alLEgro</u> , er schreibt (doch/dort) immer noch <u>alLEgro</u> ,	Beats	
93	SR	ja.		
94	LH	wenn du <u>SCHAFFST</u> , innerhalb dessen (.) innerhalb diesen <u>FLOTteren</u> tempos das zu [zeigen,]	Beats	
95	SR	[hm_HM.]		
96	LH	is es GUT. also es <u>braucht diesen</u>	zeichnet Bogen in die Luft	<i>Vorwegnahme Verbalteil (s. 98)</i>
97	SR	is noch n bisschen la LANGsam <<dim>auch [(vielleicht?)>]		
98	LH	[naJA,] <u>es braucht diesen BOgen, über die pausen hinWEG, (dis</u> <u>) find ich machste GUT,</u>	zeigt in die Noten	

99	SR	hm_HM,		
100	LH	<u>(.) und aber noch nicht so offensICHTlich. ich find des schon zu LAUT eigentlich.</u>	zeigt in die Noten	
101	SR	oKAY.		
102	LH	<u>((singt 1)) AUFbauen, ((singt 1)) und dann auf dem hohen intervall (.)</u> <u>so n bisschen AUSdruck.</u> <u>zumindest auf dem TON vielleicht auch.=ne? <<p>nochmal?></u>	Singen: 2x Betonungsbogen, Nachzeichnung Melodieverlauf öffnende Geste öffnende Geste zeigt in die Noten	<i>Singen: Demonstrator</i> <i>mehr Ausdruck/ Innerlichkeit</i>
103	SR	((spielt 12, bricht ab)) naja=is jetzt n bisschen WEnig.=he?		
104	LH	hm_HM,		
105	SR	((setzt an zum Spielen))		
106	LH	und dyNAMisch, (.) ANfang,=find ich, <u>darfste erstmal schon in n RAUM stellen.</u> (.) und dann bauste wieder AUF. (spielt 8) und dann nach VORN.	Betonungsbögen	<i>Spielen = Demonstration</i>
107	SR	hm_HM,		
108	LH	<<p>erster ton LAUter.>		
109	SR	<u>((spielt 8))</u> [((spielt))]	Crescendogeste	
110	LH	[()]		
111	SR	<u>((spielt 2))</u> [((spielt 2))]	((Fortsetzung))	
112	LH	<u>[<<singend>vorhalt di-dam> (-) und FLIEssen lassen.]</u>	rotierende Geste	<i>„fließen lassen“, „weitergehen“</i>

113	SR	<u>((spielt 3))</u>	((Fortsetzung))	
114	LH	<u>und jetzt ganz andere Farbe,</u>	Emblem „leise“	
115	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
116	LH	[<<dim>pss>]	((Fortsetzung))	
117	SR	((spielt 3)) [[((spielt 1))]]		
118	LH	[hm,] das machen VIEle so. <u>man traut sich nicht SUbito auf den tiefen ton (.) DOLce zu spielen; aber er schreibts GANZ genau.=ne?</u>	zeigt in die Noten Beat	
119	SR	ja.		
120	LH	piu piAno, WIRKlich, <u>ganz LEIse, und dann</u> <<dim>SUbito mehr.> <u>((singt 2))</u> <u>[[((singt 1))]]</u>	zeigt in die Noten, Emblem „leise“ zeigt in die Noten schnelle Vorwärtsbewegung der Hand in den Raum	<i>Betonungsgeste, „plötzlich“</i>
121	SR	[oKAY.]	Singen: kleine rotierende Geste, dann öffende Geste	<i>Singen: Demonstration</i>
122	LH	<u>[[((singt 1))]] (.)diREKT?</u>	((Fortsetzung)) zeigt in die Noten	
123	SR	((setzt an))		
124	LH	den Anfang, (.) SCHÖN.		
125	SR	hm_HM,		
126	SR	((spielt 3)) [[((spielt))]]		

127	LH	[(und,)] ((hustet 1)) AUSnahmsweise, <u>NICH</u> nicht ÄUßerlich.	öffnende Geste	
128	SR	ja. ((spielt 2)) [((spielt))]		
129	LH	[(jetzt) DOLce.]	Betonungsbogen	
130	SR	((spielt 3))		
131	LH	ganz GU:T. weiter?		
132	SR	((spielt 2))		
133	LH	spiel <u>GANZ</u> (.) konkret, [was er geSCHRIEben]	Präzisionsgriff	„genau“
134	SR	[(noch) leiser;=hm?]		
135	LH	hat,		
136	SR	ja.		
137	LH	also diese schweller in der mitte sin (.) <u>scheinbar</u> <u>UNlogisch</u> , weil man MÖCHte spielen <u>((singt 2))</u> aber er schreibt (dis) <u>ganz OFT</u> ,	palm up open hand zwei Betonungsbögen Beat	<i>Singen: Identifikation der Stelle/ Imitation der nicht- gewünschten Spielweise</i>
138	SR	hm_HM,		
139	LH	auch in seinen sinfonIEN überall, <u>((singt 2))</u> er will oft den zuhörere so n bisschen STÖren. mit seiner (.) seiner mit seinem empFINden. [=glaub ich.]	zwei Betonungsbögen	<i>Singen: Demonstration der korrekten Spielweise</i>
140	SR	[ja. hm_HM,]		
141	LH	(dis) is GANZ bewusst.		
142	SR	jaJA.=dis kommt ja auch (.) <u>jaJA</u> .	SR zeigt in die Noten	

143	LH	kommt ganz [OFT.]		
144	SR	[hm_HM]		
145	LH	mach ma diREKT, [<u>((singt 1))</u>]	Betonungsbogen	<i>Identifikation Stelle und Demonstration</i>
146	SR	[<u>((spielt 2))</u>] [<u>((spielt 1))</u>]	Betonungsbögen	<i>Unterstützung bei der korrekten Spielweise</i>
147	LH	[zwo, und, (.) und trotzdem im TEMpo,]	Nachzeichnung Melodieverlauf, vermischt mit Takt schlagen	
148	SR	ja. ((spielt))		
149	LH	(.) mach das über die LUFT, <u>mach es nicht über (.) h° muskuläre SAchsen</u> , die es da so - ja?	starke Oberkörperbewegung	<i>Nachahmung der nicht- gewünschten Bewegung/ Haltung beim Spielen</i>
150	SR	((nickt))		
151	LH	<u>((singt 1))</u> <u>leichte schnelle LUFT.</u> <u>((singt 1))</u>	Betonungsbogen Luftstromgesten Betonungsbogen	<i>Singen: Demonstration</i> <i>Darstellung Luftstrom (sehr ähnlich Betonungsbogen, nur schneller)</i>
152	SR	<u>((spielt 8))</u>	Betonungsbögen, auch mit betonendem Vorbeugen des Oberkörpers zeigt in die Noten	<i>Singen: Demonstration</i>
153	LH	geNAU; <u>auch diese pause bitte überBRÜCKen</u> ,		
154	SR	hm_HM.		
155	LH	<u>((singt 3))</u>	Betonungsbögen	<i>Demonstration</i>
156	SR	hm_HM,=war war noch NICH so?		
157	LH	<u>noch NOCHmal von hier</u> ,	zeigt in die Noten	

158	SR	<u>((spielt 10))</u>	Betonungsbögen	
159	LH	und so wie du jetzt RAUS kamst, machste WEIter, (.) ja? <u>Öffnen, Öffnen,</u>	große öffnende Geste	„mehr geben“ (mehr Luft, mehr Raum)
160	SR	<u>((spielt 11))</u> [[((spielt 1))]]	((Fortsetzung)) Intensitätsgeste, dann übergehend in Betonungsbogen	Zeichen für Intensität
161	LH	[[gut,]]		
162	SR	((spielt 1)) [[((spielt1))]]		
163	LH	[ja, dis fiel mir vorhin AUCH auf, dass du da (.) quasi so n neues TEMpo anfängst.		
164	SR	zu LANGsam?		
165	LH	ja:.		
166	SR	ja.		
167	LH	<u>((singt 1)) und dann ((singt 1))</u> [[((singt 1))]]	Nachzeichnung Tempoverlauf (langsamer werdend)	<i>Demonstration gewünschter Tempoführung:</i> 1. Singen: rit 2. Singen: à tempo
168	SR	[ich hab=glaub ich] insgesamt noch ne [zu (.)]	einfaches Taktschlagen	
169	LH	[(andere)]		
170	SR	LANGsamere vorstellung irgendwie [aber]		
171	LH	[hm_HM, geNAU.		
172	SR	n bisschen ZU langsam.		

CCXVIII

173	LH	((hustet 1)) das passiert (.) OFT, oder VIElen.=find ich. ähm (.) <u>viele</u> wollen dieses <u>amAble</u> extrem [rausholen]	Beats	
174	SR	[also so] SINgen.=ne?		
175	LH	RAUSholen find ich gut, aber		
176	SR	hm_HM,		
177	LH	es muss trotzdem <u>noch FLIEssen</u> .	rotierende Geste	„vorwärts“
178	SR	ja=klar.		
179	LH	sonst hätt er <u>nicht alleGro geschrieben</u> , sondern andANTE oder so.	hebt die Hand und lässt sie auf seinen Oberschenkel fallen	
180	SR	ja.		
181	LH	und da wärs <u>n ganz anderes STÜCK</u> ,=ne?	zuckt mit den Schultern	
182	SR	hm_HM,		
183	LH	und das (is) AUCH n grund, <u>dass mans hier</u> (.) <u>LAUfen</u> <u>lässt. ((singt 1)) [((singt 1))]</u>	zeigt in die Noten rotierende Geste	<i>Tempo, im Fluss bleiben</i> <i>Singen: Demonstration</i>
184	SR	[hm;]		
185	LH	(s hat) <u>irgendwie son VORwärtsdrang</u> . (-) <u>schön=hier, also dran DENKen</u> , hier <u>ziemlich KRAFTvoll</u>	((Fortsetzung)) zeigt in die Noten Intensitätsgeste	<i>Zeichen für Intensität</i>
186	SR	hm_HM=oKAY.		
187	LH	auf der BLÖden lage,		
188	SR	ja,		
189	LH	MACH mal,		

190	SR	((spielt 8)) [((spielt 1))]	rotierende Geste, auch Nachzeichnung Tempoverlauf (Verlangsamung)	<i>Zeichen für „fließen“, Tempoverlauf wird durch Gestik nachgezeichnet</i>
191	LH	[ja,=da] kannste mehr UNterschied machen. ((spielt 5)) auch n bisschen ZEIT geben hier,		<i>Vorspielen</i>
192	SR	((spielt 4)) [((spielt 1))]	Betonungsbögen	
193	LH	[ja=dies,] ALso, <u>warum SAG ich jetzt, äh nicht ÄUSSerlich?</u> spiel dis nich <u>ÄUSSerlich</u> . waRUM? (.) was STEHT da?	legt Finger an die Lippen Beat	
194	SR	piAno?		
195	LH	und?		
196	SR	sotto VOce?		
197	LH	geNAU. (.) also <u>chaRAKterlich passiert hier was ganz anderes. wir warn vier takte daVOR noch,</u> [espresSivo,]	Beats 2x öffnende Geste	<i>Zeichen für „öffnen“, starker Ausdruck</i>
198	SR	[hm_HM,]		
199	LH	<u>FORte</u> , eh eh, <u>GROSse linie</u> , keine AHnung; und auf EINmal, (.) sotto VOce.	2x öffnende Geste	
200	SR	hm_HM,		
201	LH	du WEISST was dis heißt,		
202	SR	ja. (.) also volle STIMme, (.) voll(.)er KLANG?		
203	LH	<<lachend>he?>		
204	SR	Oder?		
205	LH	<<lachend>nein.>		

206 SR <<f>nein?>
 207 LH nein, genau das GEgenteil.
 208 SR <<f>oh:> ups, <<lachend>oKAY.>
 209 LH SOTto und SATT, verwechselt man GERne mal.
 210 ((Lachen))
 211 LH na=GUT, wir sind ALle keine italiener. (.)
 [äh]
 212 SR [()]
 PEINlich.
 213 LH [geDÄMPFT,]
 geDÄMPFte stimme,
 214 SR geDÄMPFT,
 215 LH [dann ha]
 216 SR [<<lachend>oKAY,>]
 217 LH dann hast du ja RICHTig gespielt, wie du falsch palm up open hand
 überSETZT
 [hast]
 218 SR [falsch]
 geDACHT hab.
 219 LH aber, kreisförmige Zeigegeste „genau anders herum“
 220 SR ja. oKAY.
 221 LH geDÄMPFte stimme. deswegen NICHT äusserlich, sondern eher Emblem „leise“ „gedämpft“
 ((singt 1)) Singen: p
 [((singt 1))]
 222 SR [oKAY.] Singen: Demonstration

223 LH ((singt 2)) ((Fortsetzung: Emblem „leise“), dann kleiner Betonungsbogen

224 SR hm_HM,

225 LH MACHmal, diREKT,

226 SR ((spielt 10)) Betonungsbögen, auch
[((spielt 1))] leichtes Taktschlagen

227 LH [(und ZWEI,)]

228 SR ((spielt 10)) ((Fortsetzung))
[((spielt 1))]

229 LH [oKAY,] (.) auch HIER, was passiert n hier im klavier? zeigt Richtung SR

230 SR (-) hm:, (--) ich hab mir dis klavier noch nich so ganz
<<lachend>genau ANgeguckt>

231 LH oKAY.

232 SR ähm,

233 LH dis ist übrigens bei; (.) wir hatten gestern ne ()
von () mit BRAHMSquintett.

234 SR ja.

235 LH ich find bei BRAHMS ist der klavierpart, also überHAUPT
bei ner soNate, aber (.) unFASSbar wichtig

236 SR [ja.]

237 LH [weil]
im vergleich zu anderen SCHWÄcheren komponisten auch
aber, (.) hm, natürlich des zu WISsen hilft enorm.

238 SR naJA=ich bin mir jetzt nich SIcher, aber kann dis sein Hände gegeneinander
dass dis GEgen, GEgenläufig is?

239 LH is GEgenläufig, geNAU,

- 240 SR [()]
- 241 LH [is nich]
in DEInem rhythmus, (.) u:nd, wenn man sich KLAR macht,
WAS dis, WAS er da komponiert hat, is eigentlich
verRÜCKT.
- 242 SR (.) <<f>achSO, eh moMENT,> dis is ehm, (.) ehm=so: ehm
KANonmäßig, oder?
- 243 LH [ne:]
- 244 SR [dis is]
verSETZT?
[is dis]
- 245 LH [ne:]
- 246 SR woANDERS?
<<p>oKAY.>
- 247 LH ((räuspert sich 1))
() n HERZschlag hat er komponiert.
- 248 SR [achWAS.]
- 249 LH [bomBOM,]
(.) bomBOM, (.) bomBOM, (.) bomBOM,
- 250 SR oKAY,
- 251 LH das HEISST; wenn du jetzt daDRüber kommst, und hier ne
BLUme machst und DA ne blume, is eigentlich überhaupt
nich der sinn von dem STÜCK, (-) es pulSIERT
- 252 SR <<pp>hm.>
- 253 LH es pulSIERT, es äh, es WÄCHST vielleicht auch. ((singt
2)) <<singend>bomBOM, bomBOM>

klopft im Rhythmus auf seine
Brust

zeichnet kreisartige Formen in
die Luft, Blick nach oben „Blume“ (vgl. 90)

rotierende Geste, dann kleine
Schläge im Herzschlag-
Rhythmus „fließen lassen“

254	SR	hm_HM,		
255	LH	<u>((singt 2))</u> [[<u>((singt 1))</u>]]	rotierende Geste	„fließen lassen“
256	SR	[ach=STIMMT,] [<<pp>()>]		
257	LH	[geNAU,] und es is alles in einem piaNIssimo(.)farbe komponiert, sprich dis is, <u>WEG von äußerlich, von phantaSIE,</u>	Beats	
258	SR	hm_HM,		
259	LH	hm?		
260	SR	hm_HM.		
261	LH	<u>MACH mal. ab HIER nochmal.</u>	zeigt in die Noten	
262	SR	((spielt 1)) [[<u>((spielt 6))</u>]]		
263	LH	[<u>das LETZte mal, und dann LEIse. (-) bomBOM, (.) bomBOM,</u> <u>(.) bomBOM, (.) bomBOM,</u>]	Nachzeichnung Dynamikverlauf	<i>Darstellung Dynamikverlauf</i>
264	SR	<u>((spielt 10))</u>	rotierende GEste (Fortsetzung)	<i>Darstellung Herzschlag</i>
265	LH	auf keinen fall MEHR klang.		
266	SR	hm_HM.		
267	LH	ich find s <u>UNglaublich intim</u> ,=und auch n bisschen KRASS, son HERZschlag reinkomponieren zu wollen.	fasst sich an die Brust	„mit Emotion“
268	SR	(.) hm_HM,		
269	LH	ja? also <u>bring dis RÜber,</u>	Beats mit Intensitätsgeste	„intensiv“, „gefühlvoll“
270	SR	hm_HM,		
271	LH	<u>und DANN, (.) Ändert sich die sachlage.</u>	zeigt in die Noten	

272	SR	<u>((spielt 8))</u>	Betonungsbögen, vermischt mit Taktschlagen	
273	LH	hm_HM,		
274	SR	<u>((spielt 1))</u> [[<u>((spielt 1))</u>]]		
275	LH	<u>[AUSdruck,]</u>	öffende Geste	„starker Ausdruck“, „mehr geben“
276	SR	<u>((spielt 5))</u> [[<u>((spielt 1))</u>]]	Betonungsbögen	
277	LH	[<u>() viel MEHR,</u>]	zeigt nach unten	„tiefe Lage“
278	SR	ja. eh, <u>((spielt 3))</u>	starke Betonungsbögen	
279	LH	<u>und,</u>	Auftakt	
280	SR	<u>((spielt 2))</u>	((Wdh.))	
281	LH	pause zu LANG,		
282	SR	[<<p>oh.>]		
283	LH	[und] rhythmus n bisschen zu LANGsam. <u>((singt 2))</u> und <u>((singt 2))</u>	Singen: zwei Betonungsbögen, dann aufsteigende Bewegung	Singen: Demonstration
284	SR	hm_HM,		
285	LH	fließen lassen. is nich SO wichtig.		
286	SR	ja. (-) ja.		
287	LH	gu:t, <u>also DIEse sache hier,</u> ist für mich <u>nach dem motto</u> <u>die WELT umarmen.</u>	zeigt in die Noten öffnet die Arme	vgl. „die Welt umarmen“
288	SR	hm_HM; (.) ja.		
289	LH	UNglaublich espressiv,		
290	SR	ja.		

291	LH	((spielt 4)) mach noch EINmal, weils so SCHÖN is.		<i>Demonstration</i>
292	SR	((spielt 2, bricht ab))		
293	LH	<u>und, WIRKlich so so, so nach AUSsen wie möglich.</u>	Intensitätsgeste, schwingend öffnende Geste	<i>Zeichen für Intensität</i> <i>„öffnen“, „Innerlichkeit“</i>
294	SR	((spielt 10))	Betonungsbögen	
295	LH	<u>und,</u>	Taktschlagen/ Auftakt	
296	SR	((spielt 2))		
297	LH	gut, (.) <u>[is]</u>	zeigt in die Noten	
298	SR	[ja.] ((spielt 1))		
299	LH	n bisschen MATT,=ne?		
300	SR	ja.=irgendwie		
301	LH	der ton an SICH,		
302	SR	((spielt 1))		
303	LH	ja. wegen, <u>ich sag dis ja nur wegen LAgenausgleich.</u>	bewegt Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger hin und her	<i>„Lagenausgleich“ (die eine Lage - die andere Lage)</i>
304	SR	ja.		
305	LH	DU weißt bescheid?		
306	SR	ja.		
307	LH	((singt 1)) <u>im klavier passiert VIEL, das heißt=ähm, du musst VIEL geben,</u>	Wdh. verstärkt, Nachzeichnen des Melodieverlaufs zeigt in die Noten	<i>Demonstration gewünschte Spielweise</i>
308	SR	hm_HM;		
309	LH	hm_HM, und DANN, <u>bring hier mal n zauberhaften momMENT.</u>	zeigt in die Noten	

310	SR	hm_HM,		
311	LH	kommt dis anfangsthema WIEder, <u>ton Höher</u> , (.) und TROTZdem; <u>da PASsiert doch was</u> , <u>((singt 1))</u> <u>er schreibt diminuENdo über n paar takte</u> , und dann passiert dort ein magischer moMENT <<p>fast schon>;	zeigt nach oben Substanzgeste Betonungsbogen zeigt in die Noten	„Ton höher“ „intensiv“?
312	SR	((spielt 2)) ((bricht ab, richtet ihr Blatt)) ((spielt 3)) ((bricht ab)) he?		
313	LH	<u>SCHÖnes, schöneres interVALL?</u>	reibt Daumen und andere Finger aneinander (Substanzgeste) vereinzelt kreisendes Taktschlagen und Betonungsbögen	„dichter“?
314	SR	<u>((spielt 15))</u> [[((spielt 1))]]		
315	LH	[(nicht DRÜcken,)]		
316	SR	<u>((spielt 7))</u> [[((spielt 1))]]	((Fortsetzung))	
317	LH	[(nicht LANGsamer werden,)]		
318	SR	((spielt 5))		
319	LH	<<pp>hm_HM,>		
320	SR	hm_HM,		
321	LH	vielleicht KANN man hier, <u>schreib n wa mal REIN, LAUter</u> <u>anfangen, sonst is es piAno pianISSimo, was MACHSte dann</u> <u>hier noch? ja?</u>	schreibt in die Noten	

322	SR	ja.		
323	LH	<u>also MINdestens mezzopiano, <<p> () hier</u> <u>diminuENdo, is man hier UNgefähr bei pianissimo.</u>	schreibt in die Noten	
324	SR	hm_HM,		
325	LH	und das MEIN ich mit zauberhaft. also er, er <u>MÖCHte</u> hier n pianissimo, das is schon KRASS leise dann.=ne?	Beat	
326	SR	hm_HM,		
327	LH	<u>proBIER nochmal? bisschen geSÜNder, und diese enden</u> <u>immer schön ((singt 1)) RUND, ((singt 1))</u>	zeigt in die Noten Singen: dim., am Ende Abschlagen	<i>Singen: Demonstration, weiches Wegnehmen des Tons</i>
328	SR	[(spielt 3)]		
329	LH	[((singt 3))]	Abschlagen am Ende	
330	SR	jetzt hab ich ()		
331	LH	geNAU.		
332	SR	<u>((spielt 3))</u> [((spielt 1))]	Abschlagen am Ende	
333	LR	[nicht zu LANG die obere note,]		
334	SR	<u>((spielt 10))</u> [((spielt 1))]	kreisendes Taktschlagen, z.T. auch Betonungsbögen	
335	LH	<u>vorsicht=TEMpo.]</u>	zeigt in die Noten	
336	SR	oh.		
337	LH	du verlierst durch <u>die TRIole</u> , du willst sie schön <u>AUSspielen</u> , verlierste n bisschen <u>TEmpo</u> .	Beats	
338	SR	hm_HM,		
339	LH	((spielt 6))	Hand von links nach rechts	<i>Spielen: Demonstration</i>

CCXXVIII

		<u>GANZ am ende</u> , kannst n BISSchen was machen, aber dis is	Substanzegeste	„Zeitverlauf“, „Ende“
		die LETzte viertel;		
340	SR	((spielt 2)) [[((spielt 1))]]	kreisende Taktschlagen	
341	LH	[()]		
342	SR	((spielt 1))		
343	LH	bisschen MATT. kannst <u>MEHR da, insisTIERN?</u>	Intensitätsgeste	Verweis auf „Intensität“
344	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
345	LH	[mehr LUFT,]		
346	SR	((spielt 3)) [[((spielt 1))]]	Betonungsbogen	
347	LH	[und SCHAU mal, immer diese (.) <u>VORhalte, bitten RAUSbringen.</u> ((spielt 2)) nich ((spielt 2))	2x Zeigegeste von links nach rechts (auch Nachzeichnung Melodieverlauf)	Darstellung „Vorhalt“? Demonstration Imitation
348	SR	ja.		
349	LR	((spielt 2)) ((bricht ab nach Quietscher)) uh ((spielt 4))		Demonstration
350	SR	hm_HM, ((spielt 5)) [[((spielt 1))]]		
351	LH	<u>[nur GANZ (am ende)]</u>	Zeigegeste Richtung SR	Zeichen zum Aufhören

		<<zu XX>Name, kannst du <u>die ANmachen? oder IS die an?></u>	Drehbewegung der Hand, dann Zeigegeste Richtung Heizung	<i>Darstellung Heizung anmachen</i>
352	XX	ich denk SCHON,		
353	LH	echt?		
354	XX	ja.		
355	LH	n bisschen MEHR? geht? (.) DANke. <<zu SR>(.) ähm, (.) mach NOCHmal,>		
356	SR	((spielt 4)) [((spielt 1))]		
357	LH	<u>[LASS mal noch,]</u> <u>ALso, mach mal BIS, BIS zur letzten,</u> wirklich nur so ne <u>((singt 3))</u> [()]	Taktschlagen schreibt in die Noten Nachzeichnen des Tempoverlaufs (erst schnellere kreisende Bewegung, dann langsamer, ausschweifend)	<i>Singen: Demonstration, (ritardando nur am Ende)</i>
358	SR	[(war noch zu VIEL,)]		
359	LH	zu FRÜH, <u>[nich zu VIEL]</u>		
360	SR	[((spielt 1))]		
361	LH	du machst dis EINFach, [()]		
362	SR	[JA_ja] hm_HM <u>((spielt 4))</u> [((spielt 1))]		
363	LH	[gut. reicht.]		
364	SR	((spielt 6))		
				Zeigegeste Richtung SR
				kreisendes Taktschlagen

		[[spielt 1)]]		
365	LH	[s KANN, s KANN helfen] vor dem CE: nich zu atmen.		
366	SR	hm_HM;		
367	LH	<u>damit is sehr ZART is.</u>	Präzisionsgriff, leichte Drehung der Hand SR schreibt in die Noten	<i>Bezug auf „zart“</i>
368	SR	<u>ja.</u>		
369	LH	<u>mach nochma HIER,</u>	zeigt in die Noten	
370	SR	<u>((spielt 3))</u> [[spielt 1)]]	Taktschlagen und Betonungsbögen	
371	LH	<u>[(also) deine ACHtel]</u> <u>(-) (spiel) se nich zu verBLÜMT. ((singt 1)) (.) und,</u> <u>((singt 1))</u>	Achtelschlag kreisendes Taktschlagen	<i>Singen: Demonstration</i>
372	SR	<u>((spielt 9))</u>	kreisendes Taktschlagen	
373	LH	wie war die intonaTION auf dem ce:?		
374	SR	<<p>zu HOCH=glaub ich> (.) he, <<lachend>ich RA:te mal> (räuspert sich 1))		
375	LH	<<p>(spiels NOCHmal,)>		
376	SR	<u>((spielt 2))</u>	Betonungsbögen	
377	LH	SCHÖnes [legato,]		
378	SR	[[spielt1)]] ((spielt 2)) ((bricht ab)) ah		
379	LH	SO wars vorhin auch. (.) war NICH [hoch.]		

380 SR [wie?]
 (.) achSO, achSO, (wegen), achsO (wegen FINGern), (.) oh

381 LH achSO, du hast komplett den FINGER drauf? greift auf ihrer Klarinette
 greift auf seinerKlarinette

382 SR ja_JA,=eigentlich SCHON;
 383 LH ah=JA.
 384 SR ähm,
 385 LH mach mal diREKT nur dis ce:, Zeigegestung Richtung SR
 386 SR ((spielt 1))
 [((spielt 1))]
 387 LH [is der,]
 is der so hoch auf der BE? ich dachte dis war n A:
 klarinetten problem?
 388 SR ne:, BE: auch.
 389 LH BE auch,
 390 SR ((spielt 1))
 [((spielt 1))]
 391 LH [ich finds]
 total oKAY,
 392 SR ja=ja, ja.
 393 LH nimm dis nochmal MIT, daVOR, greift auf seiner Klarinette
 394 SR ((spielt 7))
 ((bricht ab))
 jetzt NICH mehr.
 [((spielt 1))]
 395 LH [()]
 396 SR ((spielt 2))

- ((bricht ab))
 <<seufzt>ha>
- 397 LH ja, is is also is ALles gut, du kannst eigentlich ganz normal SPIElen=find ich. ne? palm up open hand und Schulterzucken
- 398 SR ja.
- 399 LH (NICH zu hoch;)
- 400 SR ((spielt 2))
 ((bricht ab))
 ich glaub is LEICHter, wenn ich da ABsetze=irgenwie, SR: Präzisionsgriff, leichte Drehung der Hand „genau“, „präzise“
dann kann ich dis CE besser (.) dann weiß ich mehr
 [(wo das SITZT.)]
- 401 LH [deswegen hab ich]
 des gesagt unter VORSicht. ich weiß dass es LEUTE gibt, die BRAUchen das.
- 402 SR ja. (.) fällt mir glaub ich LEICHter.
- 403 LH ja? KANN sein.
- 404 SR ((spielt 6))
 ((bricht ab))
- 405 LH ich hab NIX dagegen, solange du dis so ZART behandelst.
- 406 SR ja.
- 407 LH durch die ATmung entsteht halt oft n akzent.=ne?
- 408 SR ja=man muss ja nicht ATmen, man kann ja nur irgenwie - fasst sich an die Lippe Verweis auf Ansatztechnik
ja. (.) aber ich weiß was du MEINST.
 SR schreibt in die Noten
- 409 LH hm_HM?
- 410 SR hm_HM,
 <<p>gut.> <<lachend>ja>

		[hm_HM,]		
411	LR	[sonst is] alles GUT, auch mit intonaTION, mach dich NICH verrückt; (klingt alles WUNderbar.) ((schaut in die Noten 1)) jetzt <u>wieder AUSpacken.</u>	öffnende Geste	<i>Verweis auf lauter, mehr Ausdruck</i>
412	SR	((spielt 5)) ((bricht ab)) oh=SORry.	Betonungsbogen, beginnend mit Zeigegeste nach unten, dann aufsteigend	
413	LH	hm_HM,		
414	SR	((spielt 6)) ()	Betonungsbögen	
415	LH	mehr schmackes zum DE: runter,		
416		((Tür öffnet sich, ein Student schaut kurz hinein))		
417	SR	((spielt 12))	Betonungsbogen, dann kreisendes Taktschlagen	
418	LH	sotto VOce,		
419	SR	((spielt 2)) ((spielt 1))		
420	LH	[()]		
421	SR	((spielt 43)) [((spielt 1))]	zu Beginn Betonungsbögen	
422	LH	[(hm,)] EIgentlich schön, du hast so ne SCHÖne weiche farbe; die kommt dem stück sehr zuGUtE=find ich.		
423	SR	hm.		
424	LH	aber in den moMENTen, wo wo die liebe vielleicht nicht immer nur (.)		

425	SR	mehr,=ne?		
426	LH	ZART und NETT is, <<seufzend>boa=ja> UNbedingt,		
427	SR	hm_HM,		
428	LH	<u>((singt 3)) vielleicht SCHMERZhaft, keine AHnung.</u> <u>((singt 3)) NUR vorhalte, EIner nach dem anderen. is</u> <u>doch, is doch WAHNSinn.</u>	kleine kreisende Betonungsbögen mit Hand zur Faust	<i>Darstellung der Vorhalte Singen: Demonstration (mehr Intensität)</i>
429	SR	hm_HM. <u>((spielt 3))</u> [<u>((spielt 1))</u>]	fasst sich an den Kopf Betonungsbögen	<i>Verweis auf „Wahnsinn“</i>
430	LH	[jetzt,]		
431	SR	<u>((spielt 7))</u> [<u>((spielt 1))</u>]		
432	LR	<u>[TRUGschluss.]</u>	hebt die Hand (geöffnet, Handfläche nach unten)	<i>„in der Luft hängen“ (Trugschluss), nicht schwer nach unten</i>
433	SR	((hält inne))		
434	LR	<u>ne? hier,</u>	((Fortsetzung: hält Hand weiter in der Position))	
435	SR	ja, [<u>((lacht 1))</u>]		
436	LR	<u>[<u>(ich SAGS schon,)</u>]</u> WOLLT ich, hätt ich FRAGEN müssen. aber - (.)	fasst sich an den Kopf	
437	SR	[<u>((lacht))</u>]		
438	LR	[haste eigentlich] ganz gut verKAUFT, nu:r irgendwas [()]		

		<u>DIEse stelle, parallelstelle sotto voce, geht ja ganz anders</u>		
		[WEIter]		
455	SR	[hm_HM,]		
456	LH	als vorher.		
457	SR	hm_HM,		
458	LH	[<<pp>GUCK mal,>]		
459	SR	[()]		
460	LH	<u>und DIEse veränderung würd ich zeigen.</u>	zeigt in die Noten	
461	SR	hm_HM,		
462	LH	<u>VIEL schweller, vielleicht bisschen ZEIT nehmen, ((singt 3)) dann kommt wieder ne ANDre stimmung.</u>	zeigt in die Noten	<i>Singen: Demonstration</i>
			großer Betonungsbogen, Nachzeichnung Tempoverlauf	
463	SR	hm_HM,		
464	LH	DREI takte spä - VIER takte später.		
465	SR	<u>das heißt DAS müsste eigentlich mehr als DAS,=ja? wenn</u>	SR zeigt in die Noten	
		das		
		[sotto VOce is?]		
466	LH	[naTÜRlich,]		
467	SR	[(ja)]		
468	LH	[dis sin]		
		wieder die <u>AUSdrucksvollen in eh interVALle</u> oder <u>((singt 3))</u>	reibt Daumen und andere Finger aneinander (Substanzgeste), Handfläche nach oben	<i>Zeichen für Intensität und Substanz?</i>
			Betonungsbögen	
469	SR	hm_HM		
470	LH	immer wieder dis GLEIche. mach nochma HIER,		

471	SR	((spielt 4)) [[((spielt 1))]]	Taktschlagen und Betonungsbögen	
472	LH	[AUSdruck,]		
473	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]	((Fortsetzung))	
474	LH	[jetzt (_____)]		
475	SR	((spielt 6)) [[((spielt 1))]]	((Fortsetzung))	
476	LH	[gut.] kannste dis <u>WEsentliche</u> rausholen? nämlich ((singt 2))	Beat Betonungsbogen	<i>Identifikation der Stelle und Demonstration</i>
477	SR	hm_HM, ((spielt 3))	Betonungsbogen	
478	LH	geNAU. und die SCHWIERigkeit is, immer wieder (.) <u>sich</u> <u>zu erINnern, aHA, alLEgro.</u> vor lauter LIEbe, wir verGESsens ganz gern, <u>TROTZdem linien.</u> ((singt 1)) [[((singt 1))]]	fasst sich an den Kopf zeichnet Linien in der Luft nach Betonungsbögen	<i>Verweis auf „erinnern“ Singen: Demonstration</i>
479	SR	[<<lachend>man kann AL] <u>ALles ausspielen.></u>	SR: große Kreisgeste	<i>„alles“</i>
480	LH	geNAU.		
481	SR	verSUCH [verSUCH (_____)]		
482	LH	[[((spielt 1))]] ((spielt 8)) <u>und schon WIEder andre farbe</u> [vier takte]	palm up open hand	<i>Demonstration</i>

CCXXXVIII

483	SR	[hm_HM,]		
484	LH	später. (.) schon [WAHNsinn,=ne?]		
485	SR	(hm_HM,]		
486	LH	((spielt 4))		<i>Demonstration</i>
487	SR	hm_HM, (.) <u>soll ich von HIER?</u>	SR zeigt in den Noten	
488	LH	ja.=EINS nachm Andern. zuERST diese - geNAU,		
489	SR	<u>((spielt 6))</u> [[<u>((spielt 1))</u>]	Betonungsbögen, auch vermischt mit Taktschlagen	
490	LH	[<u>()</u>]		
491	SR	<u>((spielt 10))</u>		
492	LH	ja, es is noch zu WI zu WICHtig, was <u>also</u> [DIEse]	zeigt in die Noten	
493	SR	[hm_HM;]		
494	LH	<u>DIEse töne sin mir zu wichtig. HIER. anstatt die EINS.</u> ich hör, ich hör n bisschen mehr DAS, ((spielt 2))	((Fortsetzung))	<i>Nachahmung</i>
495	SR	hm_HM,		
496	LH	aber <<mit Klarinette im Mund> <u>(aber mehr dann) die</u> <u>EINS.></u> ((spielt 5))	Zeigegeste	<i>Demonstration</i>
497	SR	hm_HM. ((spielt 5))		
498	LH	<u>WEIter pulsieren,</u>	Taktschlagen mit dem Zeigefinger	

499	SR	((spielt 4)) [[((spielt 1))]]	kreisförmige Betonungsbögen, vermischt mit Taktschlagen	
500	LH	[(jetzt) ANdere farbe.]		
501	SR	((spielt 13))	Betonungsbögen	
502	LH	hm_HM, ich finde DA, darf n bisschen verRÜCKter sein.		
503	SR	(.) oKAY. BISSchen -		
504	LH	bisschen mit m <u>TEMpo auch spielen, also WEISST du, is</u> <u>nur ne WÜRze,</u> [aber]	reibt Daumen und Zeigefinger aneinander (Substanzgeste)	„spielen“, „Würze“
505	SR	[hm_HM,] [[((lacht 1))]]		
506	LH	[<u>bisschen</u>] mit m <u>TEMpo, creSCENdo, ((singt 2))</u> [[((singt 1))]]	zeigt in die Noten zeichnet Tempo-/ Melodieverlauf mit der Hand nach	<i>Singen: Demonstration</i>
507	SR	[hm_HM.]		
508	LH	<u>((singt 2))</u> das darf auch MEHR crescendo sein; U:ND wieder abfallen <u>((singt 1))</u> [[((singt 1))]]	Betonungsbogen und Nachzeichnung Melodie (Aufwärtsbewegung der Hand) Nachzeichnung Melodie (Abwärtsbewegung)	<i>Singen: Demonstration</i>
509	SR	[hm_HM;] hm_HM,		
510		(-)		
511	SR	((spielt 4)) ((bricht ab)) ah=JA. [[((spielt 1))]]		

CCXL

512	LH	[(mit der) LUFT]	
513	SR	<u>((spielt 6))</u>	Betonungsbögen, Luftstromgeste
514	LH	ANdere farbe,	
515	SR	<u>((spielt 6))</u> [((spielt 1))]	Betonungsbögen, öffnende Geste
516	LH	[ja -] wenn du DIE zwei harmonien (.) GLEICHsetzt	zeigt in die Noten
517	SR	[ja.]	
518	LH	[was] du jetzt MACHST, KLANGlich so; dis find=ich extREM schade.	
519	SR	naJA, ich hab SCHON versucht, aber [()]	
520	LH	[WAS versucht?]	
521	SR	das ANders zu spielen. (.) das dis, JA:, dis MUSS ne andere farbe sein.=ja.	
522	LH	HELf dir doch über die (.) dynamik=auch.	
523	SR	hm_HM,	
524	LH	(.)ich MEIN, allein das NOTenbild;=ja? (.) AUFgelöst; (.) [alles.]	
525	SR	[ja, ja,] [ja.]	
526	LH	[also] auch die die GRUNDtonart is aufgelöst. (.) <u>mach doch vielleicht hier einfach ne wei ne NOCH weichere farbe als hier am anfang, (.) <<p>ja? das> mach mal den</u>	zeigt in die Noten

unterschied HIER, von HIER nochmal? (.) und dann hier was ganz ANderes.

527	SR	((spielt 3))		
528	LH	AUCH über die <u>artikulation.</u>	fasst sich an die Lippen	
529	SR	((spielt 2))		
530	LH	hm_HM,		
531	SR	((spielt 2))		
532	LH	jetzt WEICH;		
533	SR	((spielt 4)) [((spielt 1))]		
534	LH	[()]		
535	SR	<u>((spielt 2))</u>	Betonungsbogen	
536	LH	geNAU. (.) geNAU, [schon]		
537	SR	[hm_HM,]		
538	LH	ham wir n RIEsen unterschied;		
539	SR	ja.		
540	LH	<u>artikulaTION, dyNAMik,</u>	Aufzählgeste	
541	SR	((schreibt in den Noten 8)) [((schreibt in den Noten 2))]		
542	LH	[also WEICH heißt auch mehr tenuto einfach.]		
543	SR	<u>hm HM; hm_HM, (-) nochMAL?=oder,</u>	SR schreibt in die Noten	
544	LH	ne:, gut, (.) <u>auch DIEse, n bisschen AUSbrechen;</u> in KURzer zeit. ((spielt 13)) ja? <u>extREM, espresSivo. MACH mal;</u>	zeigt in die Noten	<i>Demonstration (sehr expressiv gespielt)</i>

545	SR	hm_HM, ab HIER?	Zeigegeste Richtung SR	
546	LH	hm_HM,		
547	SR	<u>((spielt 9))</u> ((bricht ab)) ja.	betonendes kreisendes Taktschlagen	
548	LH	<<p>hm_HM,>		
549	SR	<u>äh:=nur DA? oder (.) kann ich DA vielleicht (nochmal ansetzen)?</u>	SR zeigt in die Noten	
550		(2)		
551	SR	<u>vielleicht nur DA? (.) Oder?</u>	SR zeigt in die Noten	
552	LH	geNAU. hm. ((schreibt in den Noten 1))		
553	SR	((spielt 3)) [[((spielt 1))]]		
554	LH	[Aber-] entSCHULdigung, spiel über KEInen der vorhalte einfach drüber weg.		
555	SR	ja.		
556	LH	WIRKlich. das IS ja das typisch brahmssche. du erINnerst dich auch ans trio, <u>((singt 2))</u> sowas UNerbittliches.	Betonungsbögen (eher Beats) mit Hand zur Faust	<i>Verdeutlichung der expressiven Vorhalte</i>
557	SR	hm_HM.		
558	LH	DAS unterscheidet ja brahms von von <u>AL,</u> oder von den <u>MEISten</u> anderen komponisten; dass er <u>UNglaublich</u> tief geht.	Beats mit Intensitätsgeste	<i>auch Zeichen für Substanz, Intensität</i>
559	SR	hm_HM,		

		[ja. hm.]		
560	LH	[<u>JEde</u> note] is verdammt wichtig. diREKT?	Beat	
561	SR	((spielt 6)) [((spielt 1))]	Betonungsbögen/ Beats	
562	LH	[bisschen nach VORne,=auch]		
563	SR	((bricht ab)) BOa. [()]		
564	LH	also <u>WENN</u> du diesen ausdruck suchst, ich <u>HOFfe</u> du suchst [ihn]	Beats	
565	SR	[ja,]		
566	LH	so wie ICH		
567	SR	[ja,=JA]		
568	LH	oder du <u>emPFINDest</u> ihn so wie ich,	Beat	
569	SR	ja,		
570	LH	dann (.) <u>NICH ganz metrisch spielen. es MUSS nach vorne.</u> <u>es MUSS einfach.</u>	Beats mit flacher Hand Stromgeste	<i>typisches Zeichen für „genau im Metrum“ Darstellung von „nach vorne“</i>
571	SR	(ich hab) keine LUFT.		
572	LH	des <u>HILFT</u> , wenn du nach VORne gehst.	Zeigegeste Richtung SR	
573	SR	ja. <u>((spielt 7))</u>	Betonungsbögen	

		[[<u>(spielt 1)</u>]]		
574	LH	[u:nd]		
575	SR	<u>((spielt 3))</u>	Betonungsbögen	
576	LH	gut:,		
577	SR	<u>((spielt 1))</u>	Betonungsbögen	
		[[<u>(spielt 1)</u>]]		
578	LH	[(viel) dyNAMik in der lage,]		
579	SR	<u>((spielt 1))</u>	Betonungsbögen	
		[[<u>(spielt 1)</u>]]		
580	LH	[und WEIter,]		
581	SR	<u>((spielt 9))</u>	Betonungsbögen	
		ja. jetzt		
		[().]		
582	LH	[GANZ gut.]		
		<u>immernoch LAUT hier, dieses CE:, ES.</u>	zeigt in die Noten	
583	SR	oKAY,		
584	LH	<u>((singt 1))</u>	Betonungsbogen	<i>Demonstration</i>
585	SR	((spielt 1))		
586	LH	und <u>DA:NN im piano.</u> (-) (was) n UNterschied vom forte zum piano.=ne?	Emblem „leise“	
587	SR	ja. ((spielt 1)) [[<u>(spielt 2)</u>]]		
588	LH	[zart, (.) <u>WUNderbar linie,</u>]	zeichnet Linie in der Luft	
589	SR	<u>((spielt 4))</u>	Betonungsbögen	
		[[<u>(spielt 1)</u>]]		

590	LH	auch <u>HIER</u> , <u>NAme</u> , mach dis ritardANdo, wenn du dis ritardando so FRÜH machst,		
591	SR	<<lachend>hm=ja.>		
592	LH	du <u>WILLST</u> musik machen, ich <u>honoRIER</u> dis, aber	Beats	
593	SR	ja.		
594	LH	<u>WENN</u> dus zu früh machst, nimmst du die <u>SPANnung</u> vorweg.	Beats	
595	SR	ja.		
596	LH	dis is SCHAdE.		
597	SR	((spielt 12)) [[spielt 1)]]		
598	LH	[gut= <u>dis KENnen wir</u> ,] dis HATten [wir,]	Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
599	SR	hm_HM,		
600	LH	im grunde ändert sich NICHTS, <<p> <u>außer HIER</u> .>	zeigt in die Noten	
601	SR	hm_HM, (.) <u>na=HIER is neu,=ne?</u>	SR zeigt in die Noten	
602	LH	auch ne ZAUberhafte stelle. also wie geSAGT, KRASse kontraste, <u>ich schreibs jetzt hier extra nochmal</u> [HIN,]	schreibt in die Noten	
603	SR	[ja.]		
604	LH	<u>FORte</u> , (-) und dann passieren auch so kleine <u>WUNderschöne sachen</u> , (-) (hier/ die) dis aMAbile hervorheben, (-) ((setzt an zum Spielen)) <u>ja?</u> <u>immer wieder einfach dis SELBE thema</u> . VORhalt, VORhalt.	schreibt in die Noten zeigt in die Noten hebt die Hand (gespreizt) auf Kopfhöhe	

605	SR	hm_HM,		
606	LH	[[spielt 1]]		
607	SR	[ja.]		
608	LH	SCHWELler, <u>SCHWELler</u> , VORhalt ((spielt 11)) ((bricht ab)) und so WEIter.	zeichnet Hügel in die Luft	<i>Spielen: Demonstration</i>
609	SR	hm_HM,		
610	LH	proBIER nochmal die stelle,		
611	SR	<u>((spielt 2))</u> [[spielt 1]]	Betonungsbogen	
612	LH	[und zuRÜCK,]		
613	SR	((spielt 3)) ((bricht ab))		
614	LH	<<p>() MEHR zurück.>		
615	SR	<u>((spielt 11))</u> [[spielt 1]]	Betonungsbögen	
616	LH	[oKAY,] hast du <u>wieder VIEL gemacht</u> .=ne? viel TEMpo, ähm (.), entSPANnung, [[räuspert sich]]	Zeigegesten auf die Noten	
617	SR	[(wo?)]		
618	LH	<u>du machst das HIER schon</u> ; [(singt 1)]	zeigt in die Noten	
619	SR	[darf ich erst ab dem GE?]		
620	LH	[ja, ab dem GE,]		

621	SR	[((lacht))]		
622	LH	((singt 1)) EIgentlich, der moment kommt erst HIER.	Betonungsbogen	<i>Demonstration</i>
623	SR	<u>also EIgentlich nur auf dem letzten achtel so groß.</u>	SR zeigt in die Noten	
624	LH	((wiegt den Kopf, nickt))		
625	SR	(<<pp>um also ->)		
626	LH	<u>ich MEIN,</u>	palm up open hand	
627	SR	ich fang beim [CE an.]		
628	LH	[wir reden] jetzt über KUNST,=ne? äh, un das in WORte zu fassen, is extREM schwer.		
629	SR	(<<p>ja=JA, klar.>)		
630	LH	<u>er schreibt auf jeden fall KEIN ritardando.</u>	Präzisionsgriff, Beats	
631	SR	ja.		
632	LH	so:, und ALles, was wir JETZT machen, ist is auch deine interpretation, (-) <u>ähm ich FIND allerdings, wenn du dies</u> <u>diese FARbe,</u> ja oder diesen moMENT zur reprise vorwegnimmst, <u>ZU früh vorwegnimmst,</u> dann is es so bisschen STERben auf raten=findich.	zeigt in die Noten zuckt mit den Schultern	
633	SR	ja.		
634	LH	((singt 3))		<i>Imitation (Demonstration der nicht-gewünschten Spielweise, übertrieben, zu viel und langes ritardando)</i>
635	SR	<<lachend>ja>		
636	LH	dis is (.) aber geneRELL in der musik, wenn man das ritardando zu FRÜH macht,		

637	SR	ja. ja.		
638	LH	MAG ichs nich.		
639	SR	ja. (.) [hm_HM.]		
640	LH	[ja?]		
641	SR	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
642	LH	[(<<p>und zuRÜCK>)]		
643	SR	<u>((spielt 14))</u> [((spielt 1))]	vereinzelt Betonungsbögen	
644	LH	[()]		
645	SR	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
646	LH	<u>[ja,]</u> lass dir n bisschen <u>zeit auf dem tiefen GE:.</u>	Zeigegeste zu SR zeigt nach unten	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>bezieht sich auf „tiefes G“</i>
647	SR	oKAY.		
648	LH	<u>gehst jetzt so drüber WEG.</u>	wegwischende Geste	<i>„drüber weg“</i>
649	SR	hm_HM,		
650	LH	<u>[(singt 1)]</u>	Betonungsbogen	<i>Demonstration/ Auftakt</i>
651	SR	[(spielt)] <u>((spielt 9))</u> [((spielt 1))]	Betonungsbögen	
652	LH	<u>[äh]</u>	Emblem „leise“	
653	SR	zu VIEL?		
654		(-)		
655	SR	<<lachend>och MANN.>		

656	LH	<u>((singt 1))</u> [un POCO.]	Nachzeichnung Melodieverlauf	
			reibt Daumen mit anderen Fingern aneinander (Substanzgeste)	
657	SR	[((spielt 1))] <u>((spielt 5))</u> [((spielt 1))]	Betonungsbögen	
658	LH	[pscht,] intonaTION,		
659	SR	<u>((spielt 7))</u> ((bricht ab)) uah, ((spielt 3)) ((bricht ab)) ((spielt 4))	Betonungsbögen	
660	LH	<u>mach dis bitte nur auf der LUFT. ich seh viel MUSkelbewegung.</u>	fasst sich an den Bauch	„Stütze“
			bewegt den Oberkörper hin und her, geht zwei Schritte und hebt Hände in Position wie beim Boxen	<i>Nachahmung der starken Oberkörperbewegung/ Haltung, „Muskelkraft“</i>
661	SR	<<lachend>ja.> ja_JA,		
662	LH	<u>AUSfallschritt, ah:</u>	geht in Position wie beim Boxen	
663	SR	hm=ja.		
664	LH	[KAMPFstellung,]	((Fortführung))	
665	SR	[((lacht))] [((spielt 1))]		

CCL

666	LH	[von HIER]		
667	SR	((spielt 6)) [[((spielt 1))]]		
668	LH	[ne:] <u>da is so ne KANte hier,</u> [()]	zeigt in die Noten	
669	SR	[ja,]		
670	LH	haste dis geHÖRT?		
671	SR	ja_JA.		
672	LH	GANZ flächig spielen. <u>((singt 1))</u>	Betonungsbogen, kreisförmig ausladend	<i>Demonstration</i>
673	SR	[[((spielt 1))]]		
674	LH	<u>[[((singt 1))]]</u>	Betonungsbogen	
675	SR	((spielt 4))		
676	LH	oKAY,		
677	SR	<u>((spielt 6))</u> ((bricht ab)) oh=SORry, ((spielt 3)) ((bricht ab)) <u>((seufzt))</u>	Betonungsbögen	
678		((Lachen))		
679	LH	ja, VIEle vorzeichnen.=ne?		
680	SR	<<lachend>ja.>		
681	LH	((singt 2))=ne?		<i>Singen: Identifikation der Stelle, Klärung der richtigen Noten</i>
682	SR	((spielt 5))		

		[[<u>(spielt 1)</u>]]		
683	LH	[<u>SCHWEL</u> ler, (.) MEHR, MEHR]		Betonungsbogen
684	SR	ja.		
		[[<u>(spielt 1)</u>]]		
685	LH	[<u>ne:</u> ,=im <u>FOR</u> te,]		Zeigegeste in Richtung SR <i>Zeichen zum Aufhören</i>
		<u>ahja</u> , <u>ja</u> =GUT, im diminuENdo, aber		Unsicherheitsgeste Hand
		[TROTZdem]		
686	SR	[ja.]		
687	LH	viel schweller.		
688	SR	<u>((spielt 13))</u>		Betonungsbögen
		((bricht ab))		
		uah,		
		<<seufzend> oh=SORry.>		
		((spielt 3))		
		[[<u>(spielt 1)</u>]]		
689	LH	[<u>ne:</u>]		
		dis GE:, is so ne blöde LAge, (.) mehr LUFT,		
690	SR	[[<u>(spielt 2)</u>]]		
691	LH	[[<u>(singt 2)</u>]]		Betonungsbogen
692	SR	((spielt 3))		
		[[<u>(spielt 1)</u>]]		
693	LH	[<u>?hm_?HM.</u>]		
		(-)		
694	SR	<<pp>was		
		[IS?>]		
695	LH	[hier]		

CCLII

		is es zwar ANders als bei (.) der der exposition, (-) aber wir ham WIEder <<singend>bomBOM>		
696	SR	(.) oKAY, (-) ja:, (-) ja. hm_HM,	fasst sich an die Brust	<i>„Herzschlag“</i>
697	LH	<u>das ändert sich SCHNELler als bei der exposition, s</u> <u>kriegt mehr nach VORwärts, eh VORwärtsdrang,</u>	zeigt in die Noten	
698	SR	ja.		
699	LH	a:ber,=ne?		
700	SR	hm_HM, <u>((spielt 4))</u> [((spielt 1))]	Betonungsbögen	
701	LH	[psch]		
702	SR	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
703	LH	[ACHtung,] <u>((singt 2)) punkTIERSte auch,</u>	zeigt in die Noten Taktschlagen zeigt in die Noten	<i>Vorsingen des richtigen Rhythmus</i>
704	SR	(.) oh=JA, dis STIMMT. ((spielt 1)) [((spielt 1))]		
705	LH	[psch]		
706	SR	((spielt 3)) [((spielt 4))]		
707	LH	<u>[bomBOM, (.) bomBOM, (.) bomBOM,]</u>	schlagende Gesten	<i>Darstellung Herzschlag</i>
708	SR	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
709	LH	[psss]		

710	SR	[((spielt 4))]		
711	LH	[<u>bomBOM, (.) bomBOM, (-) psch]</u>	schlagende Gesten	
	35:	is mir zu	Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
	52	[offenSICHT]		
712	SR	[zu LAUT;]		
713	LH	zu offenSIV alles.		
714	SR	<<seufzend>oKAY,> ja. ((spielt 4)) [((spielt 2))]		
715	LH	[<u>aber TROTZdem, weiter pulSIERen (im wahrsten sinne)]</u>	kleines kreisendes Takt schlagen ((Fortsetzung))	
716	SR	<u>((spielt 10))</u> [((spielt 1))]		
717	LH	[hm_HM, (.) wenn den klavierpart GUT [kennst,]		
718	SR	[<<p>TEMpo] nich verlieren=ja.>		
719	LH	darfste WIRKlich nich tempo verlieren.		
720	SR	ja.		
721	LH	is jetzt iner tenDENZ=ja. (.) WEIter?		
722	SR	hm_HM, ((spielt 7))		
723	LH	hm_HM,		
724	SR	(<<pp>falsch geSPIELT,>)		
725	LH	ja=geNAU, du weißt sowieso -		
726	SR	((spielt 3))		

CCLIV

- 727 LH <<lachend>geNAU,
[()>]
- 728 SR [hä?]
- 729 LH <<p>eh,> auf JEden fall viel
[luft.]
- 730 SR [ja.]
- 731 LH ((singt 2)) großer Betonungsbogen, *Demonstration*
übergehend in Luftstromgeste
- 732 SR ((spielt 2))
[((spielt 1))]
- 733 LH [ja,
aber natürlich nicht so Üben, weil sonst nimmste dir ZU
viel zeit;
- 734 SR oKAY.
- 735 LH ((singt 2)) großer Betonungsbogen, auch
Luftstromgeste
- 736 SR ((spielt 3)) großer Betonungsbogen, auch
Luftstromgeste
- 737 LH ich FIND für, (.) für ALle leute, die das immer so
SPIElen, °°h <<seufzend> eh> VIEL früher crescendo, zeigt in die Noten
- 738 SR oKAY?
- 739 LH ((singt 2)) großer Betonungsbogen, auch
Luftstromgeste
- 740 SR [ja.]
- 741 LH [du]
BIST hier eigentlich schon am forte. zeigt in die Noten
- 742 SR [hm_HM,]
- 743 LH [DAS]
is eigentlich quatsch.

744	SR	oKAY. <u>((spielt 2))</u> <u>[((spielt 1))]</u>	großer Betonungsbogen, auch Luftstromgeste
745	LH	[(KOMmen,)]	
746	SR	((spielt 4))	
747	LH	geNAU. und DIE lässte n bisschen laufen.	
748	SR	[ja.]	
749	LH	[NICH] abzählen. <u>((singt 2))</u> SONdern <u>((singt 1))</u> <u>[((singt 1))]</u>	Taktschlagen mit flacher Hand „im Metrum“ schwungvolle, sich hin und herwindende „frei gestaltet“ Aufwärtsbewegung
750	SR	[hm_HM,]	
751	LH	FREUdenschrei.	
752	SR	<u>((spielt 19))</u>	kreisendes Taktschlagen später vereinzelt Betonungsbögen
753	LH	hm_HM, (.) ZAÜber wieder so n schönen übergang,	
754	SR	((spielt 1))	
755	LH	<u>MEZzopiano</u> <u>[ham wa gsagt,]</u>	Zeigegeste Richtung SR
756	SR	[((spielt 1))] [((spielt 1))]	
757	LH	[<u>((singt 1))</u>] geSUND,=ja,	Betonungsbogen
758	SR	<u>((spielt 2))</u> [<u>((spielt 1))</u>]	Betonungsbögen
759	LH	[enden <u>sin zu LANG,</u>]	Abschlagen

760	SR	zu LANG?		
761	LH	BEIde male. (.) <u>mach dir son KOMma dahinter,</u> <u>[oder SOWas.]</u>		schreibt in die Noten
762	SR	[hm_HM,] ja.		
763	LH	das is BLÖD, weil (.) <u>((singt 1))</u> sin eher KURZ als lang. <u>((singt 1))</u> nich <u>((singt 1))</u>	Betonungsbogen, am Ende Abschlagen	1. Singen: Identifikation der Stelle
			Betonungsbogen, am Ende Abschlagen	2. Singen: Demonstration
			Betonungsbogen, am Ende Fermatengeste	3. Singen: Imitation (zu lang)
764	SR	[JA_ja,]		
765	LH	[Oder?]		
766	SR	<<pp>hm_HM, (.) <u>da.></u>		SR zeigt in die Noten
767	LH	[MEZzo,]		
768	SR	[((spielt 1))] aHA, <u>((spielt 26))</u> [((spielt 1))]		Betonungsbögen, auch Nachzeichnung Tempoverlauf
769	LH	[()]		
770	SR	((spielt 1)) ((bricht ab)) zu FRÜH zurück, =ne?		
771	LH	und, <u>geNAU</u> , (.) <u>geNAU</u> . <u>BIS</u> zum ende,		palm up open hand Beat
772	SR	ja.		

773	LH	hm_HM, (.)eh: <u>die, dis proBLEM is oft, (-) so man MACHT</u> <u>diese schweller dann, (.) die sin dann schon (---) zu</u> <u>LANGsam.</u>	zeigt in die Noten Zeigegeste hinter die Schulter	<i>Darstellung „zu langsam“ bzw. „hinterher“</i>
774	SR	oKAY.		
775	LH	also zu <u>AUSgebadet.</u>	öffnende Geste	
776	SR	ja.		
777	LH	IN diesem allegro schnell machen, <u>((singt 3))</u> , [ja?]	Betonungsgesten	<i>Demonstration (der Schweller)</i>
778	SR	[hm_HM.]		
779		((Tür öffnet sich, ein Student schaut rein))		
780	LH	HALlo,		
781		((Tür wird wieder geschlossen))		
782	LH	NOCHmal?		
783	SR	<u>((spielt 20))</u> [<u>((spielt 1))</u>]	vereinzelt Betonungsbögen	
784	LH	[<u>was IS</u>] <u>da auf der eins?</u>	Zeigegeste Richtung SR	
785	SR	VORhalt?		
786	LH	nein,= auf der, HIER auf der eins?		
787	SR	achSO.		
788	LH	was pasSIERT da?		
789	SR	eh: (--) neue TONart,		
790	LH	<u>(-) so kann mans AUCH nennen.</u>	schaut in die Noten	
791	SR	((lacht 1))		
792	LH	AUCH n trugschluss.		
793	SR	WIRKlich?		

CCLVIII

- 794 LH ja=KLAR, (-) ehm, (.) du machst es ja RICHTig, du nimmst zeigt in die Noten
dir n BISSchen zeit,
((singt 2)) Nachzeichnung Tempoverlauf
- 795 SR hm_HM,
- 796 LH Aber, (.) ich hatte so den EINdruck, du hast es nich so
GANZ ins letzte empfunden, so nach dem MOTto,
[()]
- 797 SR [ne:,]
TRUGschluss war mir nich so
[klar]
- 798 LH [ja.]
ich hab so geSPÜRT, (.) JA:, (.) eh MACHT man halt so.
- 799 SR [((lacht))]
- 800 LH [ANdere spielen es auch so;]
- 801 SR <<lachend>ja,>
- 802 LH aber du hast da nicht abgespeichert TRUGschluss
- 803 SR [ja.]
- 804 LH [und]
des macht natürlich vom empfinden n bisschen n [riesen Intensitätsgeste
UNterschied,]
- 805 SR [ja. ja.]
- 806 LH ja?
- 807 SR hm.
- 808 LH ganz GUT, (.) gut. WEIter? Das de hier im TEMpo bleibst, zeigt in die Noten
dieses THEma, beim ersten mal übrigns AUCh, (.) ((singt Zeigegeste bogenförmig nach
1)) links
Verweis auf „vorher“ (das erste Mal)
Singen: Demonstration

809 SR dis IS (.) das geht so RICHTig gegen den strich,
irgenwie -

810 LH [toTAL,]

811 SR [dis is]
SCHWIErig.

812 LH dis is WIEder brahms, vor allem für die ZUhörer, nich
für die SPIEler.=aber-

813 SR ja=NE:,

814 LH er will STÖRN, (.) MANCHmal.

815 SR ((spielt 3))
dis
[IS so?]

816 LH [ja:,]
dis IS (.) s SCHEINT
[unnatürlich.]

817 SR [((lacht))]
aber is (.) RICHTig so.=ja?

818 LH hm_HM,=WEIter?

819 SR ((spielt 4))

820 LH oKAY, versUCH mal mit bisschen richtung, BIS zu dem punkt
zu spielen, wo du subito piAno spielst.
((spielt 5))
[((spielt 1))]

821 SR [hm,]

822 LH und dann nimmste ZEIT;

Betonungsbogen

Betonungsbogen

Stromgeste

Spielen: Demonstration

CCLX

823	SR	((spielt 3)) [((spielt 1))]	Betonungsbogen	
824	LH	[und ZEIT,]	Hand flach, parallel zum Boden, langsam absinkend	<i>typisches Darstellungsmittel für „warten“, „innehalten“</i>
825	SR	((spielt 4)) ((spielt 1))		
826	LH	[?hm.] das schreibt er extra HIN wiederum. er is da GANZ genau, (.) <<desc>MOLto dolce ().>		
827	SR	hm_HM.		
828	LH	für MICH is dis ne stelle, <u>wie hh° (.) von ENgeln</u> [runtergeblasen.=ne?]	Zeigegeste mit der geöffneten Hand nach oben	<i>„Himmel“</i>
829	SR	[ja:.]		
830	LH	HIMMLisch, (.) nach dem creSCENdo, super [efFEKT,]		
831	SR	[hm_HM,]		
832	LH	((spielt 14))		<i>Demonstration</i>
833	SR	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
834	LH	[ne:,] (.) dis is zu SCHWER,	Zeigegeste Richtung SR	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
835	SR	[oKAY,]		
836	LH	[zeig] die RIChtung. <u>((singt 3)) und dann ZEIT.</u>	rotierende Geste, größer werdend (cresc.) flache Hand absinkend	<i>„vorwärts gehen“, „lauter werden“ „Zeit nehmen“</i>

837	SR	<u>((spielt 3))</u> [<u>((spielt 1))</u>]	größer werdende rotierende Bewegung (cresc.)	
838	LH	[fast.]		
839	SR	<u>((spielt 7))</u> (bricht ab) ah:, (-) ich hab's noch nicht <u>genau verSTANden glaub ich.</u> <u>[hie:r-]</u>	größer werdende rotierende Bewegung (cresc.)	
840	LH	[ja_JA,] <u>WEISST du,</u> was ich oft die gefÜHL hab, das ist ne MUTfrage. (.) den MUT wirklich so nach vorne zu spielen. ham VIEle [nich.]	SR zeigt in die Noten Zeigegeste Richtung SR	
841	SR	[hm_HM.]		
842	LH	man will ja nicht NEgativ auffallen, ausm RAHmen, und TEMpo nicht verlassen, und SO - °h ist bei Brahms auch nicht RIEsen trugschluss.		
843	SR	°hh		
844	LH	man DARF die, so die Musik SCHREIT doch danach, entsCHULdigung,		
845	SR	also BISSchen-		
846	LH	<u>((singt 1))</u> er SCHREIBST [doch,]		
847	SR	[hm_HM]		
848	LH	er komponIERTS doch, (.) wenn ich das jetzt ZU rhythmisch spiel <u>((singt 3))</u> ist es	Taktschlagen mit flacher Hand	<i>Zeichen für „metrisch genau“ Singen: Demonstration der nicht gewünschten</i>

		[()]		<i>Spielweise (zu metrisch genau, langweilig)</i>
849	SR	[ja.]		
850	LH	staBIL und LANGweilig.		
851	SR	ja. hm_HM,		
852	LH	nur DESwegen sag ich des. <u>((singt 3))</u> und [dann]	kreisendes Taktschlagen, größer werdend	<i>Demonstration</i>
853	SR	[()]		
854	LH	SUbito piano, (.) ich MEIN-		
855	SR	ja. hm_HM, <u>((spielt 3))</u> [[<u>((spielt 1))</u>]]	Betonungsbögen/ Taktschlagen	
856	LH	[ja, (.) es is GUT,=ja? am ende dieser MUT, BIS zum be:,		
857	SR	hm_HM,		
858	LH	BIS zu dem punkt,		
859	SR	<u>((spielt 6))</u> [[<u>((spielt 1))</u>]]	((Wdh.))	
860	LH	[hm.] SCHAU mal, wenn du DIEse phrase spielst, <u>mal so in den HIMmel</u> oder so. HAB mal, so <u>WIRKlich die vision - h°</u>	hebt Arm (weghaltende Geste) zeigt gen Himmel (mit geöffneter Hand)	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
861	SR	oKAY.	((Wdh., leicht variiert))	
862	LH	noch, (.) könnte HIMMLischer sein. Übrigens, GUT=gut=gut, <u>also dis war jetzt KONsequent</u> <u>[gespielt]</u>	schreibt in die Noten	
863	SR	[hm_HM,]		

864	LH	<u>und dann NIMM doch zeit, (.) geNAU dazwischen,</u>	((Fortsetzung))
865	SR	ja.	
866	LH	dieser schockmoment BRAUCHT halt zeit.	
867	SR	(-) ähm äh-	
868	LH	NACH dem be;	
869	SR	((schreibt in den Noten)) <u>HIER,=ne? so.</u>	SR schreibt in die Noten
870	LH	ja, hm_HM, (-) geNAU, noch EINmal und DANN, (.) <u>HIMMLisch;</u>	zeigt in die Noten
871	SR	((spielt 15)) ((bricht ab)) ((lacht 1))	
872	LH	was?	
873	SR	eh WAS? ((lacht 1)) (--) ENde war n bisschen doof,	
874	LH	ne_NE:, is KEIN problem, (.) ich FRAG (mich nur), is, is jetzt schon himmlisch geNUG?	
875	SR	is schon HIMmel? ((lacht 1)) oKAY, (NOCH mehr himmel. moMENT.)	
876	LH	((spielt 7)) ((bricht ab))	<i>Demonstration</i>
877	SR	(-) ja.	
878	LH	andre FARbe;	
879	SR	<u>((spielt 12))</u>	Betonungsbögen, auch kreisendes Taktschlagen mit Nachzeichnung des Dynamikverlaufs
880	LH	hm,=is GUT, hm_HM	

881 SR hm.

882 LH trotzdem nich ZU sehr dis tempo verlassen,

883 SR hm_HM,

884 LH <<p>()>

885 SR ((schreibt in den Noten))
<pp>irgenwas mach ich immer> HIER? SR zeigt in die Noten

886 LH (-) was MACHST du da? hab
[NIX gehört.]

887 SR [<<pp>()>]

888 LH achSO:. ja_JA. (-) hm.

889 SR naJA. <<p>()>

890 LH <<pp>(MInimal.)>

891 SR hm_HM,

892 LH was dis fürn UNterschied is.=ne?

893 SR ja.

894 LH hm? zeigt in die Noten

895 SR hm_HM,
((spielt 8))
[((spielt 1))]

896 LH [(ich GLAUbe,)]
du hast was übersehen. zeigt in die Noten

897 SR RUhiger?
((spielt 13))
[((spielt 1))]

898 LH [hm.]
palm up open hand

ich MEIN, stell dir VOR, dieser relativ lange erste satz
geht jetzt (.) dem ENde zu;=ja?

- 899 SR ja.
- 900 LH er schreibt tranQUILlo drüber;
- 901 SR hm_HM,
- 902 LH ähm, (--) muss man dis so GERAd e spielen?
- 903 SR ne:, ja.
- 904 (--)
- 905 LH hm?
- 906 SR auf der ANder en seite, is auch nich wie DA, ne? is geht zeigt in die Noten
nicht so richtig in den -
- 907 LH DA hat ers nich geSCHRIEben,=ja.
- 908 SR wo man denkt so, OH: (--) also KLAR, es geht daHIN, aber öffnende Geste mit beiden
is nich so - Händen *Verweis auf besonders
ausdrucksvolle Stelle?*
- 909 LH es geht dem ENde zeigt in die Noten
[zu]
- 910 SR []
- 911 LH ja.
- 912 SR hm_HM,
[aber auch NICH]
- 913 LH [is für MICH so]
ne ganze nummer entSPANnter.
- 914 SR oKAY.
- 915 LH um eben zu ZEIGen es geht jetzt dem ende zu, (.) ich palm up open hand
MEIN äh- (.) kann man ja nich unbedingt WISSen.

- 916 SR ((spielt 13))
 [(spielt 1))]
- 917 LH [oKAY,]
 (-) diese stelle is, für die MEISTen, UNfassbar
 schwierig; (.) weil man mit eh-
- 918 SR ja.
- 919 LH weil man mit WEnig tönen (.) so viel sagen MUSS, oder-
 (.) ja?
- 920 SR oder vor allem
- 921 LH KANN,
- 922 SR [<<pp>GUcKen, dass>]
- 923 LH [SO ne stelle]
 klingt halt unglaublich schnell buchstaBIERT.
- 924 SR ja.=hm_HM,
- 925 LH u:nd, alles ANdere als das solls natürlich sein.
 (-) ((spielt 15))
- 926 SR <<lachend>jetz HASTe aber ritardando gemacht.>
- 927 LH ne:=ich hab, ich hab NUR,
- 928 SR ja.
 [ja.]
- 929 LH [ich]
hab NUR dieses DING he hervorgehoben, was ich DA
natürlich vielleicht nochmal MEHR mach. also
 [STIMMT,]
- 930 SR [hm_HM]

Demonstration

zeigt in die Noten

931	LH	<u>man kann kritisieren-</u>	((Fortsetzung))	
932	SR	nein_NEIN, << lachend>nur <u>HIER.</u> >	SR zeigt in die Noten	
933	LH	((singt 3)) hab ich RICHTig ritar, RICHTiges ritardando [gemacht?]	Taktschlagen, am Ende abflachend zu Linie (+ rit., descrec.)	
934	SR	[oder denk] ich noch zu SCHNELL?		
935	LH	((singt 2)) EIgenlich gar nicht RIEsig.	Taktschlagen, am Ende abflachend zu Linie (+ rit., decresc.)	
936	SR	[ja. oKAY.]		
937	LH	[<u>is nur so:-]</u> (-) DENK ich mal jetzt.=aber GUT.	kleiner Abstand zwischen Zeigefinger und Daumen	<i>Emblem für „wenig“</i>
938	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
939	LH	[ne] <u>nebuLÖS</u> , trifft ganz gut. ((singt 1)) [[((singt 1))]]	flache Hand, Wackeln mit den Fingern (Wdh., dabei leichtes Hin- und Herdrehen der ganzen Hand) (Wdh.)	„Nebel“ <i>Singen: Demonstration</i>
940	SR	[[((spielt 1))]] ((spielt 4)) [[((spielt 1))]]		
941	LH	[<<f>und,> GUT=gut=gut,] also diese artikulaTION is jetzt gut, un jetzt (.) eh, <u>verSUCH</u> , <u>Über die pausen hinweg</u> . du denkst immer noch die <u>PAUse</u> , und dann, <u>öh (.) LOCH</u> . [[((singt 1))]]	Beat mit flacher Hand zeichnet Bogen in die Luft Beat mit flacher Hand schnelle absinkende Bewegung nach unten	„zu sehr im Metrum“? „über die Pausen hinweg“ <i>Darstellung „Loch“</i>
942	SR	[ne: eigentlich NICH,]		

- 943 LH ((singt 1)) also, kommt so AN, SCHULdigung.
- 944 SR ja. hm_HM,
- 945 LH ((singt 4)) Nachzeichnung Melodieverlauf *Demonstration*
- 946 SR hm_HM,
((spielt 5))
[((spielt 1))]
- 947 LH [<<p>und DANN,>]
vielleicht als IDEE,
- 948 SR <<pp>() GLEICHmäßiger?>
- 949 LH vielleicht (.) nich GLEICHmäßiger, sondern
[mehr]
- 950 SR [ne_NE:,]
es war ZU gleichmäßig
- 951 LH also, geNAU, bisschen mehr ANlaufen lassen. rotierende Geste
„vorwärts gehen“
- 952 SR hm_HM.
- 953 LH ((spielt 9)) *Demonstration (mehr
Tempoveränderungen)*
- 954 SR hm_HM,
((spielt 4))
[((spielt 1))]
- 955 LH [oKAY.]
nochmal als eh:
- 956 SR hm.
- 957 LH MACH doch ma:l, (.) moMENT, (--) MACH doch mal einfach, schaut in die Noten
du denkst jede figur für SICH, HÖR ich so. <<pp>MACH
doch mal, ()> schreibt in die Noten
- 958 SR hm_HM,

		<u>((spielt 2))</u>	2x Stromgeste	<i>„mit Richtung“, „mehr Zusammenhang“</i>
		<u>[((spielt 1))]</u>		
959	LH	[(und WIEder,)]		
960	SR	<u>((spielt 3))</u>	((Fortsetzung))	
		<u>[((spielt 1))]</u>		
961	LH	<<cresc>und jetzt NOCHmal aufbauen,>		
962	SR	<u>((spielt 6))</u>	kreisendes Taktschlagen, auch Nachzeichnung Tempo- und Dynamikverlauf	
963	LH	GU:T,		
964	SR	((spielt 12)) (bricht ab) oh, () ((spielt 13)) ja. hm. (schreibt in den Noten))		
965	LH	wo is des aMabile hin?		
966	SR	<<lachend>ja>		
967	LH	verFLOgen.		
968		((Lachen))		
969	LH	dis is SO n schönes ende,		
970	SR	<<lachend>JA=ja=ja.> ich MACHS,		
971	LH	MACH mal.		
972	SR	[<<lachend>()>]		
973	LH	[JETZT noch mal] mit amabile.=oKAY,		

- 974 ((Lachen))
- 975 LH also überHAUPT, auch so TEMPomäßig=ja? das is ja IM
tranquillo, nich verGESsen; vielleicht lags DARan; du
WARST jetzt glaub ich schon wieder so n bisschen,
<<h>ah:, mein GRUNDtempo is so und so>, (.) NE:, wir
SIND im
[tranquillo]
- 976 SR [hm_HM,]
- 977 LH UND nochmal (.) ritardando. un POco.
- 978 SR oKAY.
- 979 LH UND dann diese letzte, dis letzte AUFbäumen,=da, was
auch Immer;=ja? hebt die Hand über den Kopf, „aufbäumen“
vgl. auch öffnende Geste
- 980 SR hm_HM,
- 981 LH HIER, (.) UND abfallen; und DAS mit zeit, (--) muss man
ja alles erstmal verKRAFTen, zeigt in die Noten
Absinken der Hand „abfallen“
- 982 SR <<lachend>() is GANZ schön viel,>
((spielt 4))
((bricht ab)) vereinzelt Betonungsbögen
((spielt 10))
[((spielt 1))]
- 983 LH [hm_HM,]
(--) ich sag jetzt mal NIX, ich spiels ein mal vor wie
ich spielen WÜRde, Abwinken
- 984 SR [hm=JA,]
- 985 LH [und]
du sagst, was der Unterschied is.

986 SR hm_HM,
987 LH ((spielt 19))
WAS is der unterschied?
988 SR NA, (.) du machst SCHON, ZIEMlich richtung hier,ne? und SR zeigt in die Noten
dann eben (-)
[ritardando]
989 LH [<<p>geNAU]
990 SR HIER, und bisschen mehr mit artikulaTION, SR zeigt in die Noten
991 LH geNAU, über artikulaTION kann man ja machen, (.) wenn
sie ZU monoton is, is eigentlich immer LANGweilig, will
[man]
992 SR [hm_HM,]
993 LH ja verMEIden, (-) äh:m, und dann hier eben auf DIEsen Zeigegeste in den Raum,
punkt hin, so für mich is es n letztes AUFbäumen, aufwärts steigend *Darstellung „aufbäumen“*
994 SR hm_HM,
995 LH WEIL, ritardando un poco fängt ja HIER erst an, zeigt in die Noten
[()]
996 SR [ja.]
997 LH also IRgenwie hab ich ja, ich WEISS nich genau, wann
ichs (.) HAben will,
998 SR hm_HM,
999 LH aber (.) ich (will) schon diese interVALle hier Betonungsbögen
unterstützten. ((singt 3))
1000 SR hm_HM.
[()]
1001 LH [(und DANN,)]

- entSPANnen,
[find=ICH]
- 1002 SR [hm_HM.]
und hier sin ja auch triOLen dann. hm_HM, also
[(<<p> >)] SR zeigt in die Noten
- 1003 LH [geNAU.]
also rein matheMATisch gesehen, war deine version hier
zu SCHNELL im vergleich zu den triOLen. zeigt in die Noten
- 1004 SR ja:, oKAY.
[hm_HM,]
- 1005 LH [<<p>ziemlich]
KLAR.> nochMAL?
- 1006 SR ((spielt 6))
[((spielt1))]
- 1007 LH [und DAS is,]
GUT, ganz GUT, (.) für mich isses fast schon zu VIEL.
- 1008 SR [()]
- 1009 LH [zu viel]
aus m TEMpo.
- 1010 SR (-) achSO,
- 1011 LH ((singt 2)) BLEIB noch n bisschen im rahmen. Betonungsbögen *Demonstration*
- 1012 SR oKAY.
((spielt 7))
((bricht ab))
is zu SCHNELL=gell?
- 1013 LH ja:, (.) zumal wir jetzt eben ritardANdo machen.

1014 SR hm=ja.

1015 LH ja?

1016 SR ((spielt 12)) Takt schlagen, auch
 [((spielt 1))] Nachzeichnung Tempoverlauf

1017 LH [NOCH später]

1018 SR ((spielt 1))
 [((spielt 1))]

1019 LH [MINdestens]

1020 SR ((spielt 1))
 [hm_HM]

1021 LH ja, ja.

1022 SR hm_HM, ja.

1023 LH ich mein dies is das ALte thema; wir ham heutzutage
 proBLEme, sone muSIK, (.) SO zu spielen, wie sie früher
 AUtomatisch gespielt wurde.=ne? (-) LOgischerweise.

1024 (2)

1025 LH wir leben halt in der anderen ZEIT, wir ham POPmusik,
 easy LIStening, und so WEIter.

1026 SR hm_HM,
 [()]

1027 LH [wir]
 ham dadurch proBLEme, ne? das is der PUNKT, (--) wir
 ALle.

1028 SR [hm_HM,]

1029 LH [ne?]
 (--) also sei geNAU, zeigt in die Noten

1030 SR hm_HM.
1031 LH u:nd, ja:,
1032 SR hm_HM,
1033 (3)
1034 LH WEIter? blättert die Seite um
1035 SR ja,
1036 LH oder KOMMT, (.) NAmE wartet schon in den startlöchern; schaut auf die Uhr
1037 SR [achSO]
1038 LH [EIgentlich]
sin wir hier am ende.
1039 SR <<lachend>ja.>

LRSE150514

SE: Studentin, Trompete

LR: Professor, Trompete

KO: Korrepetitorin, Klavier

turn	S	Transkription nach GAT-2	begleitende Gestik/NVK LR	Kommentar
1	LR	wenn das so funktioNIERT, kannst du auch HINterher, sofort		
2	SE	[ja=Lösen]		
3	LR	[SCHNELL] ja,		
4	SE	ja, [gut,]		
5	LR	[ne:,,] eben [nicht]		
6	SE	[jetzt]		
7	LR	nur Lösen, sondern eben [SCHNELL die luft wieder einatmen.]		
8	SE	[()]		
9	LR	eben dieses SCHNAPpen.=ne?		
10		(2)		
11	SE, LR	<u>((Atemübung: schnelles Ausatmen auf sch 5, dann schnelles Einatmen))</u>	Stromgeste, andere Hand in die Seite gestützt (beide)	<i>Gestik zur Unterstützung der Übung (schnelles Ausatmen), Hand am Bauch dient des Nachspürens der Stütze</i>

CCLXXVI

- 12 LR jaWOLL, das SCHNAPpen funktioniert sehr sehr gut, das
Zischen ist jetzt schon wieder, son bisschen
 [ANgestrengter] **Stromgeste** *Verweis auf vorangegangene Übung*
- 13 SE [KRAFTaufwand,]
 oKAY,
- 14 LR gewesen. (.) die runde daVOR war deutlich ANgenehmer,
 15 (2)
- 16 SE, ((Atemübung: schnelles Ausatmen auf sch 5, dann
 LR schnelles Einatmen)) **Stromgeste (beide)**
- 17 LR JAwohl, (-) das is so ne iDEAL(.)variante=glaub ich
 gewesen, gerade, und JETZT, brauch ich die
 lokomoTive=noch von gestern.
- 18 SE ((lacht))
 <<lachend>oh=ja:.>
- 19 (2)
- 20 SE, ((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 3))
 LR **Arme in die Seite gestützt (um die Stütze zu spüren)**
- 21 LR oKAY,
- 22 SE ich glaub dis strengt mich AUCh hinten raus zu sehr an;
- 23 LR (-) GENau,
- 24 SE aber ich krieg das irgendwie nich LAUter, hab ich dis
 geFÜHL, wenn ich mich NICH anstreng; und es soll ja ne
 STEIgerung sein,
- 25 LR ja, (1) du versUCHST das, hier Oben lauter werden zu
lassen, und hast KEInen, **streicht am Hals entlang** *„hier oben“*
 [KEInen]

26	SE	[hm_HM,]			
27	LR	boden drunter. (-) du musst dieses, <u>dieses</u> <u>LAUterwerden, dieses LOSfahren</u> von der eisenbahn, (-) eher <u>hier nach UNten empfinden.</u> [so wie]	2x Stromgeste	Zeigegeste Richtung Füße	„nach unten“
28	SE	[<<p>()>]			
29	LR	<u>so wies dir geLUNgen is</u> , mit <u>diesem EINmal zischen</u> , (-) <u>ebend diese RICHTung, hier aus dem HALS</u> rauzukriegen.	Zeigegeste Richtung SE Stromgeste rotierende Geste	fasst sich an den Hals	„mehr geben“
30	SE	[hm_HM,]			
31	LR	[du muss] mit diesen, (.) <u>mit diesem creSCENdo im laufe dieser</u> <u>intervalle ()</u> . <<cresc>sch, sch, sch> eher <u>dieses geFÜHL haben, (.) FREIER zu werden, (-) als</u> immer <<f> <u>NOCH mehr, und NOCH mehr,</u> > LAUTstärke dort [irgendwie]	rotierende Geste rotierende Geste	große öffnende Geste	„weiterfließen“, mehr geben „freier werden“
32	SE	[hm_HM,]			
33	LR	produzieren zu müssen.=ne?			
34		(2)			
35	SE, LR	<u>((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 4))</u>	Stromgeste, dann öffnende Geste		
36	LR	ja? (-) fehlt noch son bisschen n ZENtrum, aber es is auf jeden fall schon LEICHter gewesen.			
37		(2)			
38	SE, LR	<u>((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 4))</u>	Stromgeste dabei einzelne Stöße für jedes „sch“, am Ende länger		

CCLXXVIII

- 39 LR jaWOLL, können war die mal n bisschen mehr TRENnen
voneinander?
- 40 SE hm_HM, =oKAY,
41 (1)
- 42 SE, ((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 5))
LR Stromgeste dabei einzelne
Stöße für jedes „sch“, am Ende
länger
- 43 LR JETZT komm ma langsam, langsam ins geSCHÄFT;
- 44 SE oKAY.
- 45 LR Oder?
- 46 SE ja.
- 47 LR noch ein mal alleIne?
48 (1) Zeigegeste Richtung SE *auffordernd*
- 49 SE ((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 4))
Stromgeste dabei einzelne
Stöße für jedes „sch“, am Ende
länger
- 50 LR jaWOHL, vielleICHT hilft es dir, wenn ich dir SAge, du
musst nich LAUter werden, (-) sondern du musst deiner
luft mehr SCHWUNG geben;
schwungvolle Stromgeste in den
Raum
- 51 SE oKAY.
- 52 LR ja? dadurch WIRD dann die übung lauter werden,
- 53 SE hm_HM,
- 54 LR ja? das nehmen wir GERN in kauf.
- 55 SE (--) oKAY.
- 56 (2)
- 57 SE, ((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 4))
LR Stromgeste dabei einzelne
Stöße für jedes „sch“, am Ende
länger

58	LR	jaWOLL, (--) der, der wechsel von <u>dem ERSten zu dem ZWEIten</u> zischer, IS=glaub ich, in der RIChtigen linie, und dann <u>gibst du</u> [GAS,]	Aufzählgeste Stromgeste mit Hand zur Faust	 „zu viel Kraft“
59	SE	[hm_HM,]		
60	LR	weil du LAUter werden willst. (-) <u>beWAHR dir einfach nur diesen schwung,</u>	rotierende Geste	„weiterfließen“, <i>schwungvoll</i>
61		(1)		
62	SE	((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 4))		
63	LR	[ja,]		
64	SE	[bis] auf den LETZten. der war wieder n bisschen (NACHgedrückt,)		
65	LR	ja, und ISSes, (-) die übung heißt lokomoTive, und da hat man das gefühl <u>dass die lokomotive WEGfährt</u> ,=ne?	Linienbewegung von links nach rechts (Weg der fiktiven Lokomotive)	<i>komplexe Lokomotiven- Metapher</i>
66	SE	hm_HM,		
67	LR	<u>und wenn du schon drei zischer HATtest, is die lokomotive schon HIER, und DANN, musst du doch deine luft AUSwringen,</u>	zeichnet Weg der Lokomotive mit beiden Händen nach	
68	SE	hm.		
69	LR	<u>damit du irgendwie diese lokomotive noch erREICHST;</u> (.) so SEH ichs jetzt hier bei dir.	((Fortsetzung))	
70	SE	oKAY,		
71	LR	und ICH brauch von dir, MEHR die lokomotive, <u>die HIER in deinem becken irgendwelche kreise rumfährt.</u> =ne?	kreisende Bewegung vorm Bauch von SE	

CCLXXX

72	SE	[<<p>oKAY.>]		
73	LR	[die] (.) <u>die verLÄSST dich nich</u> ; <u>die BLEIBT da</u> ,	Linienbewegung von rechts nach links	<i>Nachzeichnung des Weges der fiktiven Lokomotive</i>
74	SE, LR	((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 4))	zeigt auf den Bauch von SE Stromgeste dabei einzelne Stöße für jedes „sch“, am Ende länger	
75	LR	zumindest funktioniert dieses BILD,		
76	SE	ja= [BESser,]		
77	LR	[im] überTRagenem sinne, SEHR viel, SEHR viel besser jetzt.		
78	SE	hm_HM,		
79	LR	MERKSte dis?		
80	SE	ja,		
81	LR	weil du nämlich diesen NÄCHSten, LAUteren zischer, <u>noch mehr wieder bei DIR hast</u> , un <u>nich (-) WEGgefahren bist</u> .	tippt sich an den Bauch zeigt in den Raum hinein	<i>„bei dir“ „weggefahren“</i>
82	SE	((nickt)) ja.		
83	LR	Oder?		
84	SE	ja.		
85	LR	noch einmal OHne meine hilfe?		
86	SE	((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 4))	Stromgeste dabei einzelne Stöße für jedes „sch“, am Ende länger	
87	LR	jaWOHL, und kannst du <u>SELBST</u> noch mehr das gefühl haben, dass mit dem LETZten zischer; am ziel ANgekommen bist,	Zeigegeste Richtung SK	

88	SE	((Atemübung: wiederholtes Ausatmen auf sch 5))	Stromgeste dabei einzelne Stöße für jedes „sch“, am Ende länger	
89	LR	au=JA.		
90		(2)		
91	SE	((nickt)) oKAY,		
92	LR	DIeSe, we wenn dir DAS gelingt, diese richtung SELBST erstmal in diese übung zu bekommen, dann wirst du auch n geSPÜR dafür entwickeln, (.) was du deinen lieben SCHÜlern. (-) zur verbesserung dieser <<descresc>geschichte dort einfach (.)		
93	SE	hm_HM,		
94	LR	mit auf n WEG geben kannst.=ne?		
95	SE	geNAU.		
96	LR	aber WIChtig is, glaub ich WIRKlich, dieses geFÜHL einfach, (.) dass wir ja die luft <u>für uns beWAHren müssen</u> . wir müssen die <u>nich ABgeben</u> , sondern wir (.) <u>beHALten</u> die; und wir beWEgen die in uns; wir beSCHLEUnigen die, oder (.) wir verÄNdern die;	fasst sich an den Bauch Stromgeste federnde Abwärtsbewegung der flachen Hand	<i>Luft bei sich „bewahren“</i> <i>Luft „abgeben“</i> <i>Luft „behalten“</i>
97	SE	((nickt))		
98	LR	ab er mit diesem abgebfühl wirds immer ANstregend. da is, (.) <u>hast du schon mit diesem [EINFachen]</u>	Stromgeste	<i>Luft „abgeben“</i>
99	SE	[hm_HM,]		

- 100 LR zischer gemerkt, und wenn du den jetzt in solchen
interVAllen wiederholst, wird das auch komplIZIERT,
<<dresc>wenn das immer (.) weiter DRAUßen is.>
[<<krächzend>°hh>]
- 101 SE [geNAU.]
- 102 LR und das is ja auf der trompete AUCH nich anders; wenn
du nachher den ArutJUNjan spielst, und irgend nen hohen
TON dort, noch irgendwie RAUS(.)donnern willst, is das
VIEL schwieriger, als wenn du den (--) EIgentlich
behältst.=ne? und, (.) nur so aus dir heraus KLINGen
lässt.
- 103 SE ((nicht))
hm_HM,
- 104 LR machen wa noch n paar TÖne,
- 105 SE ja.
- 106 LR ArutJUNjan, einfach so zum WARM werden, NEHmen? bis die
NAme kommt?
- 107 SE ((holt ihre Trompete))
GLEICH aus dem stück?
- 108 LR ja? gern,
- 109 (4)
- 110 SE ((spielt 13))
- 111 LR ja[WOLL,]
- 112 SE [ja:,]
das GEHT, es geht mit noch WEniger aufwand.
- Zeigegeste Richtung Decke
- Fingerspitzen berühren sich,
Handfläche nach oben gerichtet,
federnde Bewegung vorm
Bauch
- öffnende Geste
- Zeigegeste Richtung SE
- „hoher Ton“
- Verweis auf „Luft behalten“,
Stütze
- „aus dir heraus“, „frei“ (vgl.
auch 31)

113	LR	geNAU. und um das sich beWUSST zu machen, [()]		
114	SE	[((pustet Wasser aus ihrer Trompete))]		
115	LR	gleich erst nochmal als LUFTübung.		
116		(2)		
117	SE	((Luftübung: atmet die Luft im Rhythmus des Stückes auf f aus 5)) [((Luftübung 1))]		
118	LR	[oKAY,] is		
119	SE	viel zu VIEL,=oder?		
120	LR	ja, und vor allen dingen so, so ÄUßerlich und geMACHT; ich brauch das mehr <u>hier UNten</u> , ().	Hände mit Handflächen nach oben, auf Höhe des Unterbauchs, Finger hin und her bewegend Zustimmungsgeste	<i>Verweis auf Stütze</i>
121	SE	<u>((Luftübung (vgl. 117) 4))</u> [((Luftübung 1))]		
122	LR	[und] <u>dir VORstellen, wie der TON jetzt klingt,</u>	Hand am Ohr	<i>„klingen“</i>
123	SE	hm_HM,		
124		(3)		
125	SE	<u>((spielt 11))</u>	Betonungsbögen	
126	LR	beGINN, VIEL viel angenehmer,		
127	SE	ja. (.) und dann BEIbehalten.		
128	LR	ja, (-) und auch nich so diese gefühl haben, oh ich muss den nächsten TON spielen, <u>sondern dass das son (--</u> <u>-) erZÄhlen</u> , eher son beDÜRfnis is.	rotierende Geste	<i>„weiterfließen“</i>

129	SE	oKAY.		
130	LR	das IS, das mit dem beDÜRfnis, <u>würd ich jetzt hier in der ersten PHRAsen unterschreiben wollen</u> , und auch in der ZWEITen war das noch <u>(-) °h nahezu so</u> ,	zeigt in die Noten	
131	SE	hm_HM,		
132	LR	und dann kommt immer mehr, je LÄNger du gespielt hast, immer mehr <u><<gepresst>mh:></u> , <u>ich oh=es MUSS jetzt weitergehen.</u> (.) lass dich auch MEHR noch drauf ein, auf sone (-), wenn du son (.), <u>ne iDEALfassung spürst</u> , und SAGST, ja JETZT fühl ich mich wohl, das geFÄLLT mir, (.) dann halt das <u>nich FEST</u> , (.) sondern <u>bau das AUS</u> ,	krümmt seinen Oberkörper leicht nach vorne	„angespannt“, „angestrengt“
			kleine Stromgesten	„weitspielen“
			Greifbewegung der Hand	„festhalten“
			Hand in Greiform, Handfläche nach oben, Bewegen der Finger	„ausbauen“?
133	SE	hm_HM.		
134	LR	das is nämlich immer die ganz große geFAHR,=ne? wenn man DENKT, oh, oh jetzt hab ich aber <u>ne schöne ansatzpositiON</u> gefunden, und dann <u>setzt man nicht mehr AB</u> , oder IRgendwas, [ne?]	fasst sich an die Lippe	„Ansatzposition“
			Imitation Trompetenspiel	
135	SE	[((<<p>lacht>))]		
136	LR	nein, <u>du MUSST ja, (1) beWEGT bleiben.</u> =ne?	rotierende Geste	„weiterfließen“, „bewegen“
137		(2)		
138	LR	EIN mal nehm wa noch den ganzen anfang.		
139		(2)		
140	SE	((spielt 2))] [((spielt 1))]		
141	LR	[<u>(ne:,)</u>]	abwinkende Geste	Zeichen zum Aufhören

		(1)		
142	SE	ja:,		
143	LR	du spielst NUR mit der luft, die du gerade brauchst zur TONerzeugung. und <u>ich brauch</u> <u>reSER[ven]</u>	Aufforderungsgeste	
144	SE	[ja.]		
145	LR	drunter. und um die zu aktIVIERN, nehm wa s gern nochmal als LUFTübung, (-) <u>DA unten,</u>	zeigt auf den Bauch von SE	
146	SE	<u>((Luftübung (vgl. 117) 17))</u>	begleitet Luftstöße mit kleinen Stromgesten, z.T. auch nur angedeutet (Beats)	
147	LR	jaWOLL, mal nur diesen LETZten, (-) <u>diese LETZte,</u> <u>DRITte phrase sozusagen, nochmal NEHmen, und mit diesen</u> <u>acceleRANdo, und creSCENdo, wird deine melodie</u> <u>LEICHter, und nicht (.)</u>	zeigt in die Noten kleine Stromgesten	
148	SE	SCHWE[rer.]		
149	LR	[SCHWE]rer. und ANstregender.	Beats mit geballter Faust	„anstrengend“, zu „kraftvoll“
150	SE	((Luftübung (vgl. 117) 6)) [[Luftübung 1)]]	begleitet Luftstöße mit kleinen Stromgesten	
151	LR	[ja, (.) und das geht verRÜCKterweise auch auf der trompete. <<p>ich verSPRECHS.>		
152		(2)		
153	SE	<u>diREKT die stelle?</u> oder mit dem [ANfang?]	zeigt auf die Noten	
154	LR	[ne:,]		

- mit dem ANfang.
- 155 (3)
- 156 SE ((spielt 23)) Stromgeste, Beats, rotierende Geste
- 157 LR Süper. Oder?
- 158 SE ja. (-) geht dann LEICHter.
- 159 LR und SO, hab ich auch nich mehr das geFÜHL, dass du jetzt hier irgendwas ARbeiten musst auf deiner trompete, und, die töne KLINGen so, als, naJA, wärs dir in beDÜRfnis irgendwie, (.) dich so MITzuteilen. (-) die trompete is dein instrUMENT, und (.) bringt DICH letztendlich dann zum klingen.=ne?
- fasst sich ans Ohr „klingen“
- öffnende Handbewegung vorm Mund „mitteilen“
- 160 SE <<lachend, p>h°°>
- 161 (2)
- 162 LR so, komm wa gerne ins geSCHÄFT. (-) reicht mir so zu dieser EINleitung, ich würd gern noch den beginn von dem schnellen TEIL, AUCH so pflegen.
- 163 (2)
- 164 LR nehm wa auch gleich erstmal als LUFTübung?
- 165 SR ((lacht 1))
<<lachend>besser IS,>
((lacht 1))
- 166 LR da SPARN, sparen wir uns einen MISSerfolg,=oder?
((lacht 1))
- 167 SE geNAU,
(1)
((Luftübung (vgl. 117) 7))

- 168 LR [((Luftübung 1))]
 [oKAY,]
 wenn du das verGLEICHST, mit deiner zuvor gemachten LUFTübung, jetzt mit dem, (.) in dem EINleitungsteil, fällt dir da jetzt irgendwie n UNterschied irgenwas auf? (-) war das geNAUso?
- 169 SE (-) jetzt mit dem ERSten versuch? oder mit dem GUTen versuch des [einleitungsteils?]
- 170 LR [mit dem]
 GUTen versuch des einleitungsteils,
- 171 SE ((läuft zwei Schritte vor und zurück)) tja. ((lacht 1))
 (1) ähm:, (2)
 [WEISS ich nich,]
- 172 LR [MACHS nochmal,]
MACHS nochmal,
- 173 SE ich könnt das vielleicht noch SPARSamer machen einfach.
- 174 LR (--) SPARSamer?
- 175 SE ALso, (.) mit WEniger aufwand, sagen wa s mal SO,
- 176 LR oKAY,
- 177 (2)
- 178 SE ((Luftübung 6))
 [((Lufübung 1))]
- 179 LR [<<nickt>hm_HM,>]
 (2)
- Kreisbewegung mit Zeigegeste „vorher“
 dreht Hand hin und her, Abstand zwischen Daumen und Zeigefinger *einerseits-andererseits-Geste*
- Abwinken
- Zahlgeste
- Singen: Nachahmen*

CCLXXXVIII

		ich hab <u>ZWEI</u> behauptungen, die du mir gern widerLEgen kannst. ich behAUPTe, deine luft bewegt sich <u>((singt 2))</u> . (2) runter zum dem <u>ef wirds (-)</u>	geht erste einen Schritt vor, dann einen Schritt zurück	
			zieht Arme kreisförmig zu sich heran	<i>abbauende Geste (nicht nach außen)</i>
180	SE	oKAY,		
181	LR	<u>UNinteressanter,</u>	((Fortsetzung))	
182	SE	(-) hm_HM,		
183	LR	<u>ebend so RÜCKwärts dieses spiel,</u>	((Wdh.))	
184	SE	hm_HM,		
185	LR	<u>wir gehen aber sonst im leben immer VORwärts,</u>	geht auf SE zu, dabei Beats mit flachen Händen	
186	SE	hm_HM,		
187	LR	<u>das heißt das ef muss (-)</u>	Stromgeste	<i>„mit Richtung“</i>
188	SE	mit VORwärts [gehen]		
189	LR	[mit] VORwärts gehen. dann bewegt sich deine LUFT, GLAUB ich, ANders.		
190	SE	(.) hm_HM,		
191	LR	und DANN, hab ich AUCH das gefühl wieder, dass die luft einfach <u>eher nur ANgestellt is einfach. (---) und mit der luft die DA ist, SPIELste halt,</u> (Luftübung 3) [((Luftübung 1))]	abwinkende Gesten	<i>Luftübung: Nachahmung</i>
192	SE	[hm.]		
193	LR	und ICH will, dass <u>die luft STÄNDig</u> (---) sich bewegt, und verÄNDern darf; verändern SOLL;	rotierende Geste	<i>„im Fluss“</i>

194	SE	hm_HM.		
195	LR	und <u>dann hört sich deine luftübung nämlich SO an,</u>	Zeigegeste Richtung SE	<i>auffordernd</i>
196	SE	((Luftübung 9)) ja. (.) ja.	Stromgeste, BetonungsBeats, schnelle rotierend Geste	
197	LR	oKAY?		
198	SE	oKAY.		
199		(1)		
200	LR	[und SO]		
201	SE	[()]		
202	LR	so, <<lachend>ja>		
203		((Lachen))		
204	LR	GE _{nau} . (.) SO würd ichs mir auch gern mal anhören auf der trompete.		
205	SE	((spielt 5)) [((spielt 1))]		
206	LR	<u>[hm,]</u>	Unsicherheitsgeste Kopf	
207	SE	nein. <u>nach VORN</u> , (.) ja. nochMAL,	Stromgeste	
208	SE	((spielt einen Ton, bricht ab))		
209	LR	hm:, (-) pass ma AUF,		
210	SE	ich muss mir vorher das VORstellen, wenn ich sonst, sonst komm ich da nich REIN.		
211	LR	ja, und (.) du bemühst dich jetzt noch HINter deinem instrument, (.) VORwärts zu gehen, und dann musst du noch DURCH durch die trompete. (-) <u>und ICH meine</u> <u>vorwärts, HIER,</u>	geht zu SE bewegt seine Hand, als ob er etwas aus der Trompete herausziehen würde	

CCXC

212	SE	hm.		
213	LR	<u>aus der trompete heRAUSspielen.</u>	((Fortsetzung))	
214	SE	<u>((spielt 8))</u> [[((spielt 1))]]	Stromgeste, BetonungsBeats, schnelle rotierend Geste	
215	LR	<u>[ja,]</u>	greift in der Luft wie beim Trompetespielen	<i>Verweis auf Fingertechnik</i>
216	SE	ja.		
217	LR	jetzt laufen nur FINGER und ZUNge nich ganz synchron;=ne?		
218	SE	ja:=dis, [dis]		
219	LR	[aber] der start is so DEUTlich (.) mehr in so nem <u>((Luftübung 2))</u>	Stromgeste	
220	SE	hm_HM.		
221	LR	is übrigens auch bei dieser LUFTübung so, wenn du deine luft beWEGST, is, <u>befindest sich die luft auch immer sofort schon DRAUSsen, (--)</u> und nich <<krächzend>gr> (Luftübung 1) so halb auf der auf der ZUNge, oder im HALS <<p> sogar>.	kleine Stromgesten mit dem Zeigefinger vom Mund aus fasst sich an den Hals	<i>Luftübung: Demonstration der nicht-gewünschten Spielweise</i>
222	SE	hm_HM,		
223	LR	EIN mal nehm wa s noch,		
224		(1)		
225	SE	((spielt 13))	vereinzelte Betonungsbögen	
226	LR	jaWOLL,		
227		(2)		

228	LR	um diese DOPpelzunge noch n bisschen mehr in schwung zu bekommen, könn wa erstma diese VORübung nochma nehmen, mit diesem HARTen gaumenstoß. könn wa ma einfach <u>ne ge</u> <u>dur QUINte</u> einfach <<singend>di:-gi:-di:-gi:>	Greifbewegung wie beim Trompetespielen	Beats, wechselnd weich und schnell/ hart	<i>Darstellung weicher t- und harter g-Stoß</i>
229	SE	<u>((spielt 20))</u>	Beats, wechselnd weich und schnell/ hart, dann herausziehende Bewegung aus der Trompete (vgl. 211)		<i>Unterstützung bei Doppelzungen-Übung</i>
230	LR	geNAU. WArum sollst du hinten diesen gaumenstoß so derart			
231	SE	damit die zunge <u>nach VORne rutscht,</u>	SR: Vorwärtsbewegung der Hand in den Raum		<i>„nach vorne“</i>
232	LR	<<singend>BAM> damit die zunge nach VORne rutscht. warum soll die zunge nach VORne rutschen?			
233	SE	damit ich <u>nich im HALS anstoß,</u> ((lacht))	SR: zeigt auf ihren Hals		
234	LR	<<lachend, zuckt mit den Achseln>warum sollst du nich im HALS anstoßen?>			
235	SE	naJA, weil dis dann (.) <u>viel SCHWERer is, auf der LUFT zu bleiben.</u> ALso, ich <u>ich kapsel mir ja dann die luftführung quasi jedes mal</u> (.) AB, und muss <u>die dann mit jedem neuen stoß VORne, wieder ANstellen;</u> (1) und dann is dis ja wesentlich mehr AUFwand,	SR: rotierende Geste	Greifbewegung in der Luft	<i>„fließende Luft“</i>
			Beats		<i>„abkapseln“</i>
236	LR	(--) und warum is dis hinten im hals mehr AUFwand?			
237	SE	(1) weil ich die luft jedes mal wieder ANstellen muss. ((lacht 1))			
238	LR	(--) weil du sie mit eben einer ebend <u>größer werdenden ZUNgenbewegung,</u> wenn die <u>weiter nach</u>	zeigt auf seinen Hals, bewegt seinen Zeigefinger hoch und runter		<i>„größer werden“</i>

		<u>[HINten]</u>		
239	SE	[hm_HM,]	schiebt seinen Zeigefinger weiter nach hinten	
240	LR	<<krächzend>gr> arbeitet, <u>muss die</u> <u>[()]</u>	((Wdh. Bewegung des Zeigefingers))	<i>verdeutlicht mit dem Geräusch die nicht erwünschte Unterbrechung des Luftstroms</i>
241	SE	<u>[richtig ab]</u> <u>(.) ab -</u>	Greifbewegung (Schließen der Hand)	<i>Darstellung der Unterbrechung des Luftstroms</i>
242	LR	AUSstellst.		
243	SE	ja.		
244	LR	ja?		
245	SE	geNAU.		
246	LR	DIR is das klar, MIR ist das klar, aber WIE formuliert mans?		
247	SE	ja,		
248	LR	ja?		
249	SE	ja.		
250	LR	das sind ja halt immer immer so die, die fragen die uns UMtreiben. über dieses <u>extREM harte <<f>K (.) K></u> MUSS diese bewegung (.) weiter vorne sein. <u>wenn das weiter</u> <u>HINten is</u> , KRIEGST dus nich so raus.	fasst sich an den Hals fasst sich tiefer an den Hals	<i>„weiter hinten“</i>
251	SE	ja.		
252	LR	ja?		
253	SE	((nickt))		
254	LR	<u>und wenn das so funktionNIERT</u> , wie das <u>jetzt die</u> <u>allerMEISten</u> von deinen varianten einfach funktioniert	Zeigegeste Richtung SE	<i>Singen: Identifikation der Stelle aus dem Stück, die auch mit Doppelzunge gespielt wird</i>

	hat, DANN kannst du eben auch <u>((singt 2))</u> einfach so auf nem ton wiederholungen spielen, und die kannst du <u>ebend auch GERN (.) im. (.) im vergleich zu ner EINFACHZUNGE,</u> einfach wirklich VIEL in dem tempo (.) bewegen, wo du noch EINFACH das ganz stoßen kannst, und <u>dann aber auch geNAU, übers gleiche HÖREMPFINDEN, mit der DOPPELZUNGE dich bewegen kannst. (-) und jetzt NEHM wa hier diese, (.) diese (.) DOPPELZUNGEN(.)stelle hier, dieses</u> [[singt 1]]	Taktschlagen dreht die Hand hin und her ((Wdh., variiert))	<i>Darstellung einerseits-andererseits (Einfach- vs. Doppelzunge)</i>
255	SE [hm_HM,]		
256	LR aber auf jedem ton ZWEI mal praktisch.		
257	SE hm,		
258	LR <u>((singt 2))</u>	Taktschlagen	<i>Vormachen der gewünschten Übung</i>
259	SE ((spielt 3)) <<mit Trompete am Mund>(mach ma nochMAL,)>		
260	LR ja,		
261	SE ((spielt 3))		
262	LR jaWOHL, dis funktioniert gar nicht SCHLECHT, (.) prüf nochmal deine LUFT, (.) ob die sich <u>beWEGT</u> , oder ob die ANgestellt is.	schnelle kleine Handbewegung	<i>„bewegt“</i>
263	(2)		
264	SE ((spielt 3))		
265	LR ((lacht 1)) ich hör <u>n UNterschied</u> ,	fasst sich ans Ohr	<i>„hör“</i>
266	SE ja=ich AUCH,		
267	LR und du SPÜRST den wahrscheinlich; (.) ja?		
268	(2)		

CCXCIV

- 269 LR das sind so MEIne, MEIne spielchen.
- 270 SE h°° geNAU.
- 271 LR die ich halt gern SPIELE.
- 272 SE ((nickt))
- 273 LR und es macht SPASS, wenn dis so
[funktioNIERT.]
- 274 SE [wenn dis]
erGEBnis dann so
[rauskommt=ja:,]
- 275 LR [ja=geNAU,]
- 276 SE dis s GUT,
- 277 LR geNAU.
- 278 SE ((lacht))
- 279 LR ne? wenn dis so eins zu eins dann so funktioNIERT, (2)
<<p>macht mir das zumindest (). und, (-)
bei DIR, bringts auf jeden fall SCHWUNG. (-) EIN mal,
hätt ich diese einleitung nochmal als LUFTübung, und du
kümmerst dich vor allen dingen an dieser
DOPpelzungenstelle, dass du an diese bewegte LUFT, und
nich an irgendwelche ANderen akrobatiken denkst.
- 280 (2)
- 281 SE ((Luftübung 2))
[((Luftübung 2))]
- 282 LR [<<flüsternd> das is mir zu SCHWER,>]
- 283 SE h°°, <<lachend>oKAY,>
((Luftübung 8))

Zeigegeste auf SE, dann auch
sich

*Verweis auf gut
funktionierende UR-
Kommunikation*

bewegt seine Finger wie beim
Trompetespielen (Imitation)

Verweis Fingertechnik

Zeigegeste Richtung SE

			rhythmisches Taktschlagen, z.T. auch Anzeigen von Betonung, am Ende Daumen hoch	<i>Emblem für „gut“</i>
284	LR	SO isses,		
285	SE	((nickt)) hm_HM, ((spielt 12)) [ah:]		
286	LR	[()]		
287	SE	ja. jetzt warn die finger zu LANGsam.		
288	LR	ich stell jetzt NOCH, NOCH ne wagehalsige behAUPtung auf; ich SAG, wenn deine, (.) deine erste ACHtelnote, dieses ((singt 2)) dieses CE:,	rhythmisch-betonendes Schlagen	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
289	SE	hm_HM,		
290	LR	nich einfach nur so <u>an dem be DRANhängt</u> , und, <u>vielleicht sogar vorwärts zum EF dort weitergeht</u> , sondern wie son AUftakt, GANZ bewusst, ((singt 2)) GANZ bewusst, <u>FORMuliert</u> , <u>ARTikuliert</u> , <u>AUSgesprochen</u> wird,	deutet Bogen an Stromgeste rhythmisch-betonendes Schlagen mit Präzisionsgriff	<i>„dranhängt“ „weitergehen“ Singen: Vormachen gewünschter Spielweise</i>
			3x Stromgeste mit greifend-schließende Bewegung der Hand (als würde etwas aus dem Mund herausgezogen)	<i>„Artikulation“, etwas wird „ausgesprochen“ (kommt aus dem Mund heraus)</i>
291	SE	hm_HM,		
292	LR	dann bist du auch wieder <u>mit deiner SPRACHE</u> , mit deinem <u>sprachartikulaTIONSinstrument</u> , <u>nämlich deiner ZUNge</u> ,= <u>einfach schon aktiVIERT</u> , und musst nich erst in aktTION treten, <u>wenn dann irgendwann mal DOPpelzunge</u> oder irgendwas kommt.	zeigt auf seinen Mund, steckt die Zungenspitze heraus wedelnde Handbewegung fasst sich ans Kinn	<i>„Zunge“ „Zungengelenkbewegung“ „Artikulationsbewegung“</i>

CCXCVI

schnelles Hin- und Herbewegen
der Hand in den Raum und
zurück zum Mund

*Darstellung der „Aktion“ bei
der Doppelzunge*

- 293 SE hm_HM,
294 (1)
295 LR verSTEHSte?
296 SE ja.
297 (2)
298 SE ((spielt 8))
[[((spielt 1))]]
299 LR [ja,]
300 SE ((wiegt den Kopf hin und her))
[ah:]
301 LR [BEInahe,]
DAdurch, dass ich jetzt dir was von deiner ZUNge
erzählt hab, (-) gerät deine bewegte luft wieder ins
HINtertreffen, (.)
nich Ärgerlich, dis is GANZ normal,
302 ((Tür öffnet sich, KO kommt herein))
303 KO [DA: seid ihr.]
304 LR [guten TACH.]

rhythmisch-betonendes
Schlagen

rotierende Geste

Zeigefinger nach oben

Abwinken

Emblem „Achtung“

((Gespräch zwischen KO, LR, SE über außermusikalische Inhalte, Absprachen, Persönliches etc., ca. 1:20 min))

305 LR <<verrückt den Notenständer im Raum>ich stell dich ma
lieber HIER n bisschen hin, dass du SIE nich so
anbläst, sondern lieber MICH.>
((läuft durch den Raum, stellt sich einige Meter von
SE entfernt an die Wand))

306 SE gut, (.) <<nimmt ihren Dämpfer aus der Tasche und
läuft zum Notenständer>achSO, der (), nehm ich
mal schon MIT, auch wenn du bestimmt sowieso gleich
abbrechen wirst,>

307 LR so KENNST du mich ja.

308 SE ((lacht 1))

((SE bereitet sich aufs Spielen vor, schraubt an ihrer Trompete, KO und LR unterhalten sich kurz über Persönliches, ca. 1 min))

309 SE <<zu KO> ein DE, (.) BITte,>
310 ((Lachen 1))

311 KO wenns nur DAS is,
312 ((Stimmen 4))

313 SE is der ANders?
((lacht 1))

314 KO kann schon SEIN,
((spielt nochmal das d))
sind NICH dreiundvierzig,

315 SE ((stellt an ihrer Trompete))
ganz NEU is der?

316 KO hm_HM,
317 ((Stimmen))

CCXCVIII

318 SE war bissel VIEL, he?
 ((stellt an ihrer Trompete))
 <<pp>()
 gut.

319 KO und es BLEIBT dabei, wir spielen nur DAS?

320 LR [ja.]

321 SE [wir]
 ham ja nich mehr ZEIT,

322 LR ja.

323 KO gut,

324 SE an dem DREIßigsten.

325 LR geNAU.

326 SE gibts eigentlich ne UHRzeit? mal schon so geFRAGT?

327 LR irgendwas
 NACH[mittags]

328 KO [NACHmittags=ja.]

329 LR vierzehn DREIßig,=oder sowas,

330 SE [oKAY.]

331 KO [<<pp>SO in]
 dem dreh.

332 (3)

333 SE ((spielt mit Klavier 5:28 min))
 [((spielt 2))]

vereinzelt:

2x Aufforderungsgeste

„mehr geben“

betonendes Kopfnicken/
 Neigen des Oberkörpers

rotierende Gesten

334 LR [((winkt ab))]
 335 SE IRgendwie, hab ich des geFÜHL, mit der zunge is alles
 SCHLIMmer geworden; <<lachend>als VORher. dis klappt
 überHAUPT
 [nicht,]>
 336 LR [hm_HM,]
 [<<lachend, flüsternd>(SCHEISSdreck/SCHEISSding),>
 337 SE [((lacht))]
 338 KO [den eindruck hatt=ich]
 jetzt NICHT unbedingt, aber
 339 LR hm?
 340 KO den eindruck hatt ich jetzt aber NICHT,
 341 SE ja=aber IRgendwie, IRgendwie, WESS=ich nich, als wär n
 KNOTen drin oder so, (---) also geNAU jetzt hier diese
 stellen, die hab ich ja WIRKlich jetzt, <<lachend>die
 letzten zwei wochen,> nachdem wir die dis letzte mal
 nochmal so auseinANdergenommen
 [haben,>]
 342 LR [ja,]
 343 SE und jetzt FLIEGT dis hier alles weg, dis is SCHON

kleine Betonungsbögen,
 betonende Schläge

zwischendrin läuft LR zu SE
 und stellt den Notenständer
 etwas weiter in den Raum,
 geht dann zurück auf seinen
 vorherigen Platz

Zeigegeste Richtung LR

- [ärgerlich.]
- 344 LR <<läuft zu SE>[(bis daRAN,)]
hats du doch aber, RELativ anständig gespielt gehabt,
oder?>
- 345 SE ja:, bis daHIN gings schon. bis auf so n paar KLEIne
[stellen,]
- 346 LR [ja:=geNAU.]
- 347 SE <<p>(die ich) ANders (hätt) machen können.>
- 348 LR so in der EINleitung, war die luft nicht so GANZ ideal Stromgeste
geflossen,
- 349 SE ganz am ANfang?
- 350 LR ja,
[und]
- 351 SE [hm,]
- 352 LR du hast GUT die kurve gekriegt. und du hast WEIter
gekämpft. deswegen hab ich geDACHT, ne:=KOMM, lass sie
erstmal weiter SPIELN, nicht immerzu (.) REINlabern.
(1) geNAUso hat sichs auch mit diesem nächsten
[TECHnischen] abwinkende Geste
hebt beide Hände,
Handflächen aufgestellt *Emblem: „ich mache nichts“
(Hände hoch)*
- 353 SE [hm_HM,]
- 354 LR teil verhalten, (-) in dem ANderen, LANGsamen teil,
hab ich mich dann schon mal n bisschen beWEGenderweise
mit eingemischt. obWOHL du dort, schon, GLAUB ich,
auch durch diese andere position n bisschen aus dieser
deckung hier RAUSgekommen bist. rotierende Geste
zeigt in den Raum hinein *bezieht sich auf das Verrücken
des Notenständers*
Darstellung „Deckung“
- [du hast]

355	SE	[hm_HM,]		
356	LR	in den <u>ERSten beiden teilen</u> , viel zu sehr auch, (.) <u>ZUM klavier gespielt</u> ,		stellt sich etwas in die Ecke und stellt Hände abwehrend vor sich auf
357		(2)		Aufzählgeste
358	SE	oKAY, ((lacht))		Zeigegeste Richtung Klavier
359	LR	KLAR [is dis,]		
360	SE	[gut.]		
361	LR	<u>son miteinander kommuniZIERN=einfach</u> , aber ich hab dich so sehr <u>hinten DRANhängend</u> wahrgenommen.		mehrfaches aneinander vorbeibewegen der Hände Imitation „dranhängen“ an das Klavier
362	SE	oKAY. hm_HM,		<i>Darstellung des Kommunikationsweges zwischen SE und KO</i>
363	LR	dis is jetzt <u>in diesem kanTABlen teil</u> , für mich ANgenehmer geworden=einfach, <u>dann kann SIE</u> dir auch anders folgen. vielleicht hängt dis hier auch mit der positiON n bisschen zusammen. und <u>jetzt mit DIEser</u> <u>stelle=hier</u> , wo du SAGST, <<f, mit verzerarter Stimme>ey ich hab jetzt SUpEr geübt, und ah:>		zeigt auf die Noten Zeigegeste Richtung KO Zeigegeste Richtung SE
364	SE	<<lachend>() GEHT das nich.>		ballt die Fäuste, Boxbewegung
365	LR	du hast <u>hier ab GE ungefähr</u> , <u>schon</u> <u>[HIER gestanden]</u> ,		<i>Verweis auf zu starke Anspannung</i>
366	SE	[(lacht))] oKAY,		zeigt in die Noten ballt die Fäuste, Boxposition

- [vielleicht wars]
- 367 LR [WIE ein] ((Fortsetzung))
- 368 SE bisschen FRÜH.
- 369 LR WIE ein flitzebogen. ((Fortsetzung))
- 370 (1)
- 371 LR und auch DANN, daNACH, nachdem de die erste stelle ((Fortsetzung))
verSCHOSsen hattest, haste ja AUCH nochma zwei takte
pause.
- 372 (2)
- 373 SE ((lacht 1))
[[((lacht 1))]]
- 374 LR [<<mit verzerrter Stimme>ich hab SUpEr geübt>] ((Fortsetzung))
- 375 (1)
- 376 SE <<f>ja:, oKAY>
- 377 LR <<f>ja:,>
- 378 SE es war vielleicht bisschen viel DRUCK für die zunge.
- 379 ((Lachen))
- 380 (1)
- 381 LR KANNST du ihr gar nicht übel palm up open hand, beide
[nehmen.] Hände
- 382 SE [ja,]
- 383 LR wir KÖNNten jetzt die übungen hier wieder machen.=ne? Wdh. geballte Fäuste,
und einfach so mal EINatmen, wenn dis hier alles so nebeneinander gehalten, stark
schön verSPANNT is, angespannt
- 384 (1)
- 385 LR brauchen wa NICH

		[machen.]		
386	SE	[brauchen]		
		wa NICH. (.) WEISS ich, was RAUSkommt.		
387	LR	geNAU. und wir nehmen es einfach ab GUSTAV nochmal.=ja?		
388	KO	GERne.		
389	LR	((läuft durch den Raum, stellt sich wieder an vorherige Position 2)) <u><<mit verzerrter Stimme>bist zu beREIT?></u>	Wdh. Boxposition (366 f.)	<i>Witz</i>
390		((Lachen))		
391	SE	<u>((spielt mit Klavier 1:40 min))</u> [[((spielt 2))]]	2x Aufforderungsgeste betonendes Kopfnicken/ Neigen des Oberkörpers 3x rotierende Geste kleine Betonungsbögen, betonende Schläge Substanzgeste	
392	LR	[[((läuft zwei Schritte auf SE))] so is das schon sehr viel ANgehmer geworden, trotzdem hab ich noch n bisschen meine BAUCHschmerzen, weil du immer erst mit deinen sechzehnteln (.) die [nächste phrase beginnst.]		
393	SE	[gehts erst los,] [hm_HM,]		
394	LR	[ja,]		
395		(1)		

396 LR und dis spielt sich VIEL leichter, wenn du (.) baga-
dam-dam spielst, und nicht <<mit Druck>DAga-dam-bam>
h°

397 SE (--) hm_HM,
398 (--)

399 LR ja?

400 SE ((nickt))

401 LR aus DEM grund würd ich gern, dass ebend AUCH,
praktisch hier auch kurz vor ihrem ersten
EINsatz=einfach, (.) noch einmal vom klaVIER haben,
aber du spielst mal NICH auf deiner trompete, sondern
mal nur, digi-di-di-digi-di-di-di, einfach dass dus
SPRICHST
[dazu,]

402 SE [hm_HM,]

403 LR aber dass du immer das geFÜHL hast schon, digi-di-di-
di, schon AN zu sein, und nich <<mit Druck>DA-ga-da-
da> h°

404 SE oKAY.

405 KO <<pp>(GUCK ma, das wäre HIER?)>
[()]
[((spielt ein paar Töne))]

406 LR äh, VOR, vor GUS[tav,]

407 SE [vor,]
[ne:=ALso, ne:, bei, also=IN>]

Stromgeste

Hand zur Faust geballt,
plötzliche kleine
Vorwärtsbewegung*zu viel Druck*

zeigt in die Noten

Zeigegeste Richtung KO

abwinkende Geste

kleine BetonungsBeats

Stromgeste

Hand zur Faust geballt,
plötzliche kleine
Vorwärtsbewegung*schon an den Luftfluss denken
nicht zu plötzlich, mit zu viel
Druck, besser vorbereiten (s.
398)*

zeigt in die Noten

SE schaut zu KO in die Noten

408	LR	[also richtig der beGINN] von dem	
409	SE	gustav, und dann irgendwie DA,	
410	LR	((läuft zum Klavier, schaut zu KO in die Noten))	
411	KO	also nochmal dasSELbe?	
412	SE	<<p>geNAU.>	
413	LR	<u>ge,</u> <u>[geNAU, also es]</u>	zeigt in die Noten von KO
414	KO	[ah, ja, oKAY,]	
415	LR	<u>REICHT=hier,</u> [was weiß ICH, so zwei TAKte]	((Fortsetzung))
416	KO	[((singt 1))]	<i>Identifikation der Stelle</i>
417	LR	oder irgendwas,=oder?	
418	KO	oKAY. (.) hm_HM, ((spielt 3))	
419	SE, LR	<u>((sprechen silbisch zum Klavier auf di-gi-di 5))</u>	rhythmisch-betonendes Schlagen
420	KO	[((spielt 2))]	
421	LR	<u>[kriest du auf]</u> <u>der PAUse, die daZWischen,</u> <u>[hier,]</u>	Handfläche nach oben, bewegt die Finger „weiter bewegen“, s. 423 zeigt in die Noten
422	SE	[hm_HM,]	
423	LR	noch mehr (.) <u>dieses weiter beWEgen (.)</u>	Wdh. Handfläche nach oben, bewegt die Finger zeigt in die Noten
424	SE	hm_HM,	
425	LR	hin? (.) <u>GLEIche stelle?</u>	Zeigegeste Richtung KO

440	LR	[oKAY, ja,)] (-) <u>DA hör ich immer noch so <<krächzend>ah:-da-da (.)</u> <u>da-ga-da-da:></u> [son]	weghaltende Geste fasst sich an den Hals	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>„Verspannung im Hals“</i>
441	SE	[ja:,]		
442	LR	(--) <u> STAU im hals.</u>	Hand zur Faust, kleine Bewegungen nach vorne fasst sich an den Hals	<i>„Widerstand“</i>
443	SE	[oKAY,]		
444	LR	[()]		
445	SE	ja:=also [HIER,]	SE zeigt in die Noten	
446	LR	[daVOR]		
447	SE	<u>an der einen STELle</u> , beim ANfang, und dann nochmal weiter HINten; wars auf jeden fall -	((Fortsetzung))	
448	LR	geNAU. (.) daVOR die runden, <u>würd ich jetzt erstmal so</u> <u>STEHNlassen</u> , das is <u>auf jeden fall OFFen gebliebener</u> , als, als dis daVOR war.	zur Seite schiebende Geste Stromgeste	<i>„stehen lassen“, beiseite legen</i> <i>Luft konnte gut fließen</i>
449	SE	hm_HM,		
450	LR	und nach wie vor hier <u>wirklich AUFpassen</u> , dass du <u>nicht</u> , (.)	fallt die Fäuste Boxposition	<i>Verweis auf zu starke Anspannung</i>
451	SE	[ja,]		
452	LR	[schon] <u>drei takte SO</u> , (--) in aktTION stehst. (-) jetzt, würd ich GERN, (-) das ruHIG, (-) ja= <u>eigentlich</u> <u>diREKT diese stelle</u> mit diesem <u>((singt 1))</u> nochma	((Fortsetzung)) Zeigegeste Richtung KO kleines Taktschlagen	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>

CCCVIII

	nehmen, und weil ihr dis vorhin GUT getan hat, SINGen wa das erstmal,			
453	KO [hm_HM,]			
454	LR also SPREchen wirs wieder [nur <u>zu dir</u>]			
455	KO [wollen wir] wieder zwei takte daVOR?			
456	LR ja, [GERne,]			
457	SE [hm_HM,]			
458	SE, ((sprechen silbisch zum Klavier auf di-gi-di 1)) LR			
459	KO [((spielt 2))]			
460	LR [<u>ja, oKAY, sorry=sorry=</u> sorry=sorry, <u>wir nehmen die stelle NOCH einmal</u> , ich hör immer noch so ein ((singt 1))			
461	SE son NACHschieben?			
462	LR ja, na, son, immer als würd es so <u>kleine creSCENdis</u> <u>drin geben, oder SOWas.</u>			
463	SE [oKAY,]			
464	LR [dis kann] doch <u>((singt 2))</u>			
		Zeigegeste Richtung SE		
		Zeigegeste Richtung KO		
		rhythmisch-betonendes Schlagen		
		abwinkende Geste zu KO	<i>Zeichen zum Aufhören</i>	
		Zeigegeste von rechts nach links	<i>Verweis auf „davor“</i>	
		Singen: schnelle kleine Stromgesten	<i>Singen: Nachmachen (Nachdrücken)</i>	
		zeigt Crescendo mit zwei Fingern		
		deutliches Taktschlagen mit Präzisionsgriff zum Beginn des Singens	<i>Vormachen gewünschter Spielweise: deutlicher Beginn, nicht dann erst stärker werden</i>	

465	SE	oKAY.		
466	LR	oder <u>((singt 1))</u>	deutliches Taktschlagen mit Präzisionsgriff	
467	SE	hm_HM,		
468	LR	ich brauch MEHR <u>(-)</u> , <u>beWUSSTsein auf dem ersten ton,</u> und <u>daVOR,</u> in der pause einfach dieses (ANbleiben)=schon. ((zeigt zu KO))	schlägt mit der flachen Hand im 90°-Winkel auf die andere Hand zeigt in die Noten Hand zur Faust drehende Zeigegeste	<i>mehr Deutlichkeit</i> <i>Verdeutlichung „Bewusstsein“, vgl. auch Verbalteil 472 („Biss“)</i> <i>„davor“</i> <i>Zeigegeste zu KO: Zeichen für Beginn</i>
469	SE, LR	((sprechen silbisch zum Klavier auf di-gi-di 9))	rhythmisch-betonendes Schlagen	
470	KO	[((spielt 1))]		
471	LR	[SEHR=gut,] und SO hast du <u>((schnalzt))</u>	Intensitätsgeste	
472	SE	hm_HM,		
473	LR	BISS. mit tromPEte wieder.		
474	SE	((spielt mit Klavier 10))	rhythmisch-betonendes Schlagen Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
475	LR	<u>[jetzt]</u> is ALL das, was wir jetzt gerade beSPROchen haben, mit <u>diesen Anfängen,</u> DEUTlich korrekter gewesen,	klopft auf das Klavier	
476	SE	[hm_HM,]		
477	LR	[spielt sich]	Zeigegeste Richtung KO	

CCCX

		<u>VIEL leichter mit ihr</u> zusammen, °hh jetzt muss ich nur die LUFT wieder <u>noch weiter</u> (-)	kreisende Bewegung	„weiter fließen“, „bewegen“
478	LR	be[WEgen] lassen.=ne?		
479	SE	[beWE]gen.		
480	LR	und da die jetzt <u>so STARR</u> wurde, <u>gings irgendwann einfach nicht mehr WEIter</u> . aber <u>die ANfänge=glaub</u> ich, sin so VIEL viel angenehmer. ((zeigt auf KO))	Hand starr in Greifbewegung stockende Vorwärtsbewegung klopft aufs Klavier	„starr“ „nicht mehr weitergehen“
481	SE	((spielt mit Klavier 25)) [[(spielt 1)]]	rhythmisch-betonendes Schlagen, rotierende Geste Betonungsbögen	<i>Zeigegeste zu KO: Zeichen für Beginn</i> „weiter fließen“, „in Bewegung bleiben“
482	LR	[ti TI:]		
483	SE	((spielt mit Klavier 46)) [[(spielt)]]	Betonungsbögen, rotierende Geste	
484	LR	<u>[jo,]</u> jaWOLL, so in diese RIChtung, würd ich das auf jeden fall WEIter [(pflegen)]	Zeigegeste, palm up open hand	<i>bestätigend, gleichzeitig Zeichen zum Aufhören</i>
485	SE	[hm_HM,]		
486	LR	und du MERKST ja auch, dass dich dann deine ZUNge=dann, wenn die luft ein mal <u>so: (.) in bewegung</u> IST,	Handfläche nach oben, schnelles Bewegen der Finger	<i>Darstellung „Bewegung der Luft“</i>

	und <u>eben schon VORbereitet sich bewegt</u> , beVOR du, mit deiner zunge SPREchen musst, die zunge sichs dann auch LEISTen kann, <<decresc>da REINzusprechen.=ne?>	Wdh., dabei gleichzeitig Nachzeichnung Luftstrom vom Mund aus	
487	(1)		
488	LR <u>ALso, an diese VORbereitung, mit der HALtung denken, dass du dann nich</u>	große kreisende Bewegung zum Körper hin, mit beiden Händen	
		geballte Fäuste, Boxposition	<i>Verweis auf zu angespannte Haltung</i>
489	SE ja, dass ich da [nich]		
490	LR [so] <u>unter STROM stehst, und dort geSPANNT reingehst, und dann halt wirklich DEUTlich auch aussprichst, ne?</u> (und) zwischenDURCH gabs wieder <u>noch so n paar stellen, vorhin hatten wir dieses ((singt 1))</u> [(dieses)]	läuft durch den Raum Präzisionsgriff Zeigegeste Richtung SE rhythmisches Schlagen	<i>Singen: Identifikation der Stelle, gleichzeitig Verdeutlichung präziser Rhythmus</i>
491	SE [hm_HM,]		
492	LR (.) ACHtel, was dort einfach nur so dazwischen ma so n BISSchen (.) vernuschelt war. <u>und sowas (.) hab ich hier [DRÜben,]</u>	zeigt in die Noten	
493	SE [geNAU.]		
494	LR <u>jetzt hier AUCH gehabt.</u>	((Fortsetzung))	
495	SE ((nickt 1))		

- 496 LR und das machts so ungeheuer viel LEICHTer eigentlich,
wenn man WEIter hier so am erzählen is, weil die luft
dann einfach ja auch viel leichter DRAUSsen bleibt,
und nich <<krächzend>da:-da-da-da>. und so ne
verNÜschelte zunge,
- 497 SE hm_HM,
- 498 LR is die zunge VIEL, äh die LUFT viel schneller wieder
da hinter. wir gucken WEIter in den langsamen teil.
- 499 LR ((geht zwei Schritte rückwärts))
so, mit m klavier zuSAMmenspiel, merk ich jetzt hier
überhaupt eigentlich gar keine großen (.)
[komplikaTIONen.]
- 500 KO [()]
- 501 SE also=JA, ((lacht 1)) <<lachend>()>
- 502 LR selbst intonaTIONSmäßig (.) is
[das]
- 503 KO [hm_HM,]
- 504 LR also über die allermeisten strecken SEHR
[gut.]
- 505 SE [na, es]
sind dann manchmal so einzelne TÖne, die dann so aus m
RAHmen fallen; das liegt dann aber - also meistens
kenn ich
<<lachend>[dann die URsache] schon.>
- Hand im Präzisionsgriff,
mehrfach weggeführt vom
Mund in den Raum
- Rotierende Geste vorm Mund
- bewegt Finger auf und ab
„Zunge“
- fasst sich an den Hals
Verweis auf „zu eng im Hals“
- Zeigegeste in den Mund hinein
„dahinter“
- Zeigegeste Richtung KO
- zeigt schnell zwischen SE und
KO hin und her
„Zusammenspiel“
- zeigt auf sein Ohr

506 LR [nich an]
nich, nich an der
[GRUNDstimmung.]

507 SE [<<lachend>(nich am klaVIER.)]
geNAU.

508 LR, [((lachen 2))]
SE

509 KO [(<<lachend>nich am klaVIER, geNAU.>)]
510 ((Lachen 2))

511 LR [<<lachend>das liegt dann meistens NICH am Klavier.>]
512 SE [((lacht 1))]

513 KO so:, machen wa ma kurz VORher,
514 SE ((spielt mit Klavier 2:09 min))
[((spielt 2))]

515 LR [hm_HM, ich würde gern]
ma noch was
AUS[probiern.]

516 SE [ich hab]
mich grad VOLL veratmet,
((lacht 1))
dis war jetzt ANstrengend; ich musste mal AUSatmen,
und ich hatte keine ZEIT zum ausatmen. weil
[ich]

517 LR [ja,]
518 SE musste ja auch wieder EINatmen.
[((lacht und atmet schwer 5))]

Betonungsbögen,
Aufforderungsgeste

- 519 LR [ja, (.) ja, (.) und für mich als,]
für mich als ZUhörere isses so, geht einen Schritt auf SE zu
- 520 SE dis klingt dann so geKLEMMT,=oder? also ich hab dann
 SELber so dis gefühl.
- 521 LR ja, (--) so wie ihr miteinander SPIELT, geFÄLLT mir
 das eigentlich schon, ihr habt euch SCHON, EINiges zu
sagen, bloß, wenn du dann deine töne immer nachdem du zeigt zwischen SE und KO hin
 und her
 ((Wdh.))
 irgendwelche bewegungen HATtest, (.) so aushälst wie Zeigegeste Richtung KO
 jetzt GRAde, (-) geht das immer wieder so
 verLORN=einfach, und sie muss dann immer alleIne
 irgendwie weitermachen;
- 522 SE hm_HM,
- 523 LR du KANNST=glaub ich, deine töne SO aushalten, dass SIE
einfach nur noch mit, dass DU IHR die richtung mit Zeigegesten
 deinem ausgehaltenen ton sagst.
- 524 (2)
- 525 SE [hm_HM]
- 526 LR [sprich,]
 du musst aktIver bleiben. und dann wirst du nämlich
 auch deine luft LOS, und muss nicht mehr AUSatmen,
 weil du dann nämlich einfach wieder luft beWEGST.
- 527 SE ja. rotierende Geste
- 528 LR mit diesen (.) LANGen (.) tönen einfach immer so am
phrasenENde, zeigt in die Noten
- 529 SE ja:,

530 LR	erZÄHLST du nichts mehr, da [hörst du <u>ih</u> r]	Zeigegeste Richtung KO	
531 SE	[<<flüsternd>(ah=FERTig.)>]		
532 LR	nur noch [ZU,]		
533 SE	[((lacht))] <<lachend>ja. (.) ja=dis STIMMT.>		
534 LR	und es GIBT ne möglichkeit, WIRKlich, dass <u>du mit</u> <u>deinem TON, ihre melodie</u> eigentlich TREIBST, und sie spielt dann für DICH;	rotierende Geste Zeigegeste Richtung KO	
535 SE	((nickt)) [hm_HM,]		
536 LR	[WEISST=du,] du, du HÄLST jetzt den ton gerade nur so aus, <u>weil</u> <u>halt noch DAsteht.</u> und du musst dis MACHen, eigentlich <u>würdste viel lieber mal AUSatmen,</u> aber	klopft auf die Noten schwungvolles Fallenlassen beider Arme	<i>Darstellung „Ausatmen“</i>
537	((Lachen))		
538 LR	du musst da den TON halt noch irgendwie so -		
539 SE	den TON noch aushalten.		
540 LR	NOCH aushalten.=oder?		
541 SE	hm_HM,		
542 LR	und eben dieses AUShalten, is [ja im]		
543 SE	[hm.]		
544 LR	deutschen schon ANders belastet=auch, ne?		
545 SE	((nickt, wiegt den Kopf hin und her))		

546	LR	<u>darf ichs nochmal HÖRN?</u>	Zeigegeste vom Ohr in den Raum	„hören“
547	KO	zwei takte VORher?		
548	LR	ja.		
549	SE	hm_HM, ((spielt mit Klavier 38)) [((spielt 2))]	betonendes Kopfnicken, Betonungsbögen	
550	LR	[(_____)] das (wirkt/wird) so VIEL viel angenehmer. also die ausgehaltenen Töne, gefallen mir jetzt SUpEr, jetzt is bloß die bewegung halt immer <u>so n bisschen so (.)</u> unter	Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
551	SE	UNterbelichtet.		
552	LR	ja. (-) Oder?		
553	SE	jetzt sollte die bewegung wieder so sein wie VORher, PLUS die töne;=ne? ((lacht))		
554	LR	<u>frauen sind so raffi</u> [NIERT,]	palm up open hand	
555	SE	[ich] bin so CLEver.=geNAU. [((lacht 1))]		
556	LR	[im kombiNIERN,]		
557		((Lachen))		
558	LR	das is erSCHRECKend. ALso. kannst du deine LUFT schon wieder bewegen, wenn <u>sie das VORspiel</u> macht?	Zeigegeste Richtung KO	
559	SE	hm_HM,		

		((spielt mit Klavier 53))		
		[((spielt 3))]		Betonungsbögen/ Richtung anzeigend, dabei auch Neigung des Oberkörpers;
				Intensitätsgeste
				rotierende Geste
560	LR	[<f>aber JA:,>]		
561	SE	((spielt 1:49 min))		((Fortsetzung))
		[((spielt 1))]		
562	LR	[<<nickend>hm_HM,>]		
		jetzt am ENde musste aufpassen, dass de nicht intonationsmäßig nicht DRUNter [bist,]		
563	SE	[ja:,]		
		dat war jetzt bissel -		
564	LR	<u>ZWEI sachen</u> würd ich gern einfach nur vom zusammenspiel nochmal haben wollen,		Zahlgeste
565		((Tür wird geöffnet))		
566	XX	entSCHULDigung,		
567	LR	<<zu XX> wir brauchen noch ZEHN minuten ungefähr,>		
568	XX	oKAY.		
569		((Tür wird geschlossen))		
570	LR	ähm, (--) <u>dieser einsatz jetzt hier</u> mit dieser ((singt 1)) ähm, musste, du überstürzt plötzlich die (.) LETZte, das letzte triOlenviertel.		Zeigegeste Richtung KO
571	SE	oKAY, (.) da ZEIT lassen?		<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>

- 572 LR ja, (.) geNAU. (---) da is im klavier glaub ich noch son, irgendwie son, son BROdeln, was da unten aus der, aus der linken
[HAND]
Imitation Klavierspielen
- 573 KO [()]
((spielt die Stelle an 1))
- 574 LR ja=Aber, dis is so (.) die eins von ihr
VORbereitend=glaub ich. also so HÖR ich dis
[jedenfalls.] <<p>(immer)>
Zeigegeste Richtung KO
wischende Linienbewegung in den Raum „vorbereiten“? (wie Teppich ausrollen?)
- 575 KO [hm_HM,]
- 576 SE ((wiegt den Kopf hin und her 1))
oKAY.
- 577 LR u:nd, du (.) FÄNGST immer schon dann, du WÜRdest, du MERKST das, dass das LOSgeht und (-)
[(überSTÜRZT das.)]
schnelle Linienbewegung in den Raum, Zeigefinger ausgestreckt
Darstellung „überstürzter Beginn“

(Wdh.)
- 578 KO [() kann SEIN,]
dass du auf den BASSton schon reagierst.
[()]
- 579 LR [ja?]
- 580 KO DURCHgestrichener (.) vorschlag,
- 581 SE oKAY,
- 582 LR is noch ne klaVIERgurke vorher,
- 583 SE [gu:t,]
- 584 LR [((lacht 1))]
- 585 KO [(so könnte mans -)]

	keine AHnung, wies im orCHEster is, (), (-)		
	vielleicht is da irgendne		
	[SCHLAGzeug, PAUke, IRgendwas, (
)]		
586	LR [müsst ich jetzt auch NACHschauen, (
)]		
587	(--)		
588	LR <u>diREKT</u> die ecke?	Zeigegeste Richtung KO	
589	KO ein takt daVOR?		
590	SE [hm_HM,]		
591	LR [ja,]		
592	SE <u>((spielt mit Klavier 12))</u>	Betonungsbögen	
	[((spielt 3))]		
593	LR [()]		
	und SO, möchte ich auch den ALLerersten anfang, deine	flache Hand im 90°-Winkel auf	<i>Darstellung „Präzision“,</i>
	ALLererste beWEGung, noch EINmal einfach so, wie se	andere Hand	<i>„genau“</i>
	<u>tatsächlich geDRUCKT dasteht, mal hören, du hältst</u>		
	<u>immer deinen ersten ton (.) n MY länger.</u> dadurch	Substanzgeste	<i>„musikalische Würze“,</i>
	entsteht natürlich <u>musiKALisch (-) etwas,</u>		<i>„Spannung“?</i>
594	SE hm_HM,		
595	LR was ich dir nich AUSreden will, ich wills trotzdem <u>EIN</u>	legt den Zeigefinger im 90°-	<i>„Präzision“</i>
	<u>mal mit dir gemacht haben,</u> einfach dass du WEISST,	Winkel auf die andere Hand	
	dass es EIgentlich <u>((singt 2))</u> diese bewegung aus dem	Betonungsbogen	
	(.) <u>mit dieser klaVIERbewegung,</u> eigentlich n bisschen	Imitation Klavierspiel	<i>Singen: Vormachen der</i>
	PÜNKTlicher sein müsste.		<i>rhythmisch korrekten</i>
596	SE bei EM jetzt meinst du?		<i>Spielweise</i>

CCCXX

597	LR	<u>bei:(.) EM, geNAU.</u>	steht auf und schaut in die Noten von SE	
598	SE	oKAY.		
599	LR	((setzt sich wieder hin))		
600	SE	<<lachend>DANN,>		
601	KO	nochmal EM?		
602		(-)		
603	LR	ja, <u>diese zwei TAKte</u> , einfach nochMAL. das is (.) eben ja NUR bei der ersten bewegung, (-) und da hab ich son BISSchen so das gefühl, dass <u>das eher son, (.) immer son ZUfall</u> , und eben son, (.) son verSPäteter start is, und [nicht so]	Zeigegeste Richtung KO Unsicherheitsgeste Hand	
604	SE	[oKAY.]		
605	LR	nicht so GANZ aus deinem (.) innersten.		
606		(1)		
607	SE	((spielt mit Klavier 10)) [[((spielt 2))]]	kreisendes Taktschlagen	
608	LR	[(_____)] ja,	hebt den Arm/ weghaltende Geste	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
609	SE	jetzt fühl ich mich aber geHETZT. (lacht 1) also, (.) WEISS nich,		
610	LR	ja, das klavier hat ja drunter diesen <u>((singt 1))</u> [[((singt 1))]]	Imitation Klavierspiel	<i>Singen: Identifikation der Stelle (singt Klavierrhythmus)</i>
611	SE	[hm_HM,]		

612	LR	((singt 2))	Betonungsbögen	
613	SE	hm_HM. (-) h° hm_HM. (-) s fällt halt AUF, wenn ich den LÄNger halt.		
614	LR	[ja:,]		
615	SE	[((lacht 1))]		
616	LR	du, du KANNST, <u>bei jedem NÄCHSten mal</u> , kannst du sie ZWINGen. (.) aber beim ERSten mal, musst du ihr erstmal GLAUben.=ne?	Kleine kreisende Bewegung mit ausgestrecktem Zeigefinger	Verweis „nächstes Mal“
617	SE	oKAY, ((lacht 1))		
618	KO	[((spielt 7))]		
619	LR	[<u>dis macht sie ja schon LÄNger</u> . WEISSte? ()]	Zeigegeste Richtung KO	
620	SE	((spielt mit Klavier 5)) [((spielt 1))]	kreisende Taktschlagen	
621	LR	[<<f>ja,>] jetzt gehn wa ma einfach so schritt WEIter=einfach, und du fühlst dich mal einfach nich so sehr geDRÄNgelt, und du <u>nimmst SIE</u> mit ihrem rhythmus mit, weil du SAGST, ICH geh voran <<decresc> jetzt dort an der stelle.> also <u>ICH, ICH sag dir (.) die richtung</u> .	Zeigegeste Richtung KO	
622	SE	[()]	Stromgeste	
623	KO	[wenn] es dir zu SCHNELL vorkommt, kannst du ja SO lösen, [indem du]		
624	SE	<<schüttelt den Kopf>[es is]		

nur die eine STELle,>

[also]

625 KO [ja_JA,]

626 SE sonst kam mir dis NICH zu schnell vor.

627 LR [()]

628 SE [((lacht 1))]

629 KO du hast nur eine chance mich zu BREMSen, wenn du
pünktlich auf die VIER kommst, wo

stellt Zeiten im Takt mit
horizontal verschobener
flacher Hand dar

[dein]

630 LR [ja.]

631 KO sechzehntel DE: is,

((Fortsetzung))

632 LR ja,

633 KO [wenn]

634 SE [hm_HM,]

635 KO du aber zu SPÄT kommst, dann klingt das so als hättest
du nich richtig

((Fortsetzung))

ge[ZÄHLT.]

636 LR [ja,]

637 SE hm,

638 KO verSTEHSte?

639 SE hm.

640 KO und

[dann]

641 SE [oKAY.]

642 KO MUSS ich ja zwangsläufig mit meiner eins warten, dann
sag ich mir GUT,<<p>(mach ichs) LANGsamer,>

643 LR hm_HM,
 644 SE oKAY.
 645 LR und dann sagste OH, ich muss ATmen,
 646 SE ((lacht 1))
 [((lacht 2))]
 647 LR [<<f>warum spielen wir das so LANGsam,>]
 ((lacht 1))
 648 KO geNAU,
 [()]
 649 LR [noch]
 EIN mal bitte, ja?
 650 SE ((spielt mit Klavier 15))
 [((spielt 2))]
 651 LR [()]
 652 SE ((spielt mit Klavier 5))
 [((spielt 2))]
 653 LR [()]
 654 SE oKAY. (-) gut, da muss ich drauf ACHten, weil dis is
 so DRIN, dass ich dann (--) da ANders
 655 LR ja,
 656 KO aber du hörst SCHON den schlag,=oder?
 657 LR [ja?]
 658 SE [((nickt))]
 659 KO [()]
 660 LR [und du bist,]
 661 SE [((lacht 1))]

Abwinken

Zeichen zum Aufhören

- 662 LR [bist jetzt]
einfach auch mit ner andern
aktivITÄT auch
[schon auf]
- 663 SE [hm_HM,]
- 664 LR dem gehaltenen ton daVOR=einfach. <<p>un DANN,
665 KO hm.
666 LR gibts gar keine FRAge mehr.> das tut dem stück, GLAUB
ich, GUT. (.) jetzt nehm wa den SCHLUSS nochmal,
667 KO <<pp>()>
668 LR <<p>hm? ja=ich GLAUB, bis um EINS hatten wa den (
)>
- 669 KO DANN, mache ich (.) eh, wie am ANfang,=ne?
670 LR [ja, (.) geNAU.]
671 SE [((nickt))]
((spielt mit Klavier 1:30 min))
(bricht ab))
ah=SCHEISS, zu FRÜH.
(lacht 2))
verDAMMT
- 672 LR ((lacht 2))
673 SE ah
674 LR rrrh
675 SE ich hab VORher, noch drüber NACHgedacht,
[dass es]
676 LR [das hat]
- Handfläche nach oben,
schnelle Fingerbewegung
- Verweis „Aktivität“
- klopft auf seinen Oberschenkel
- rhythmisch-betonendes
Schlagen
rotierende Geste
Stromgesten
Taktschlagen

man richtig
[geSEhen,]

677 SE [((lacht 1))]
678 KO [()]
679 SE <<lachend>dann hab ich (.) nach geFÜHL gespielt.>
<<p>dis war n bisschen (.)>

680 LR hm=JA,
681 SE ich mach gleich DORT?
682 LR ja,
683 SE DIE stelle? +#
((SE spielt mit Klavier 17))

684 LR hm_HM, ich brauch den SCHLUSS nochmal; bis dort RAN,
biste ja relativ geSCHICKT unterwegs, ne?

685 SE hm_HM,
686 LR gabs eigentlich nur diese, (.) in diesem ((singt 2))
wo du mal (.) son BISSchen hinterher warst, da war
[die linke] rotierende Geste

687 SE [<<seufzend>ja,>]
688 LR [HAND] Imitation Klavierspielen mit der
linken Hand

689 KO hm,
690 LR von ihr, beRECHtigterweise schneller gewesen;
((lacht 1))
ja?

691 SE ja.
692 LR ehM:, hier in dem SCHLUSS, is eigentlich SCHÖN, da Zeigegeste in den Raum
schließt sich dann der kreis zu unserer Atemübung, mit

	der wir den unterricht beGONnen haben; (.) fängst du diesen LAUF, zu diesem BE: <u>dort so an, wie deinen ersten ZIscher, <<p>wo du SAGST,> <<krächzend> der MUSS laut sein,></u>	ballt die Fäuste	<i>„zu viel Kraft“, zu angespannt</i>
	[<<p>und JETZT>]		
693	SE [oKAY,]		
694	LR willst du nen lauf zu nem BE: spielen, und das soll <u>HOCH, UND laut sein;</u>	Aufzählgeste	
	[<<krächzend>ah::>]	ballt die Fäuste	<i>„zu viel Kraft“</i>
695	SE [<<krächzend>ah::>]		
	[((lacht 1))]		
696	LR [<<lachend>geNAU,>]		
697	SE gut,		
698	LR mehr brauch ich		
	[jetzt]		
699	SE [also,]		
700	LR nich SAgen,		
	[weil wir]		
701	SE [ja,]		
702	LR dis bei der LUFTübung geklärt haben.<<p>ne?>		
703	SE (.) geNAU.		
	((nickt))		
	nochMAL die stelle,		
704	LR ja, (---) aber <u>(---)</u>	Rotierende Geste, dann Stromgeste	
705	SE hm,		
706	LR hm:,		

707 SE	((spielt 15)) ehm: [is]	betonend-rhythmisches Schlagen	
708 LR	[hört]		
709 SE	bloß wieder [RUN]tergegangen,		
710 LR	[ja,] ja, du SPIELST jetzt, schon deutlich besser BIS zu dem be:,		
711 SE	hm_HM,		
712 LR	aber das be: SELBST, ist dann schon wieder eben so STARR, und [UN]bewegt;	bewegt seine Finger hin und her	„bewegt“
713 SE	[ja,] hm_HM,		
714 LR	(und) du musst <u>WEItersingen</u> , in die <<decresc>nächste UNtere Oktav wieder rein.> könn was EINmal, den SCHLUSS, als LUFTübung machen? <u>MIT dem klavier</u> , also du fängst AN mit diesem ((Luftübung: <u>rhythmisches Ausatmen auf f 2</u>))	rotierende Geste Zeigegeste Richtung KO bewegt Finger hin und her	
715 SE	((Luftübung mit Klavier 7)) [((Luftübung 2))]	betonende Schläge	#
716 LR	[<<f>ja,> (da merkt man)] eben auch, dass erstens <u>dis be: dort oben</u> einfach <u>nur ANgestellt</u> , und dann <u>AUSgehalten is</u> ,	zeigt nach oben dreht an einem fiktiven Schalter	<i>Referenz Tonhöhe</i> „angeschaltet“

CCCXXVIII

717	SE	[hm_HM,]	Fermatengeste	„ausgehalten“
718	LR	[dis] bewegt sich <u>für mich</u> zu WEnig, (.) und dann (.) beHAUPT ich auch noch, dass du diesen LAUF, <u>der da</u> <u>unten bei dem GE: dort beginnt, zu dem BE: rauf,</u> <u>UNten</u> relativ sparsam mit deiner luft umgehst, und <u>Oben</u> tatsächlich mehr luft verbrauchst.	zeigt auf seine Brust zeigt nach unten Aufwärtsbewegung zeigt nach unten zeigt nach oben	
719	SE	[<<p>hm_HM,>]		
720	LR	[wir] WISsen ja aber, [dass TIEfe töne viel luft brauchen]	Luftstrombewegung nach unten	„viel Luft“, „unten“
721	SE	[is UMgekehrt,=ja. hm_HM,]		
722	LR	<u>und oben einfach nur geSCHWINdigkeit</u> von nöten is.	kleine schnelle Stromgesten auf Augenhöhe mit ausgestrecktem Zeigefinger	<i>schneller Luftstrom bei hohen Tönen</i>
723	SE	((nickt))		
724	LR	<u>NOCH einmal</u> das gleiche spiel,	Zeigegeste in den Raum	
725	SE	((Luftübung mit Klavier 9)) [((Luftübung))]	schnelle rotierende Gesten Stromgeste	„schneller Luftfluss“
726	LR	[<<f>DAS isses,>] <u>MERKST</u> du dis?	palm up open hand	<i>bestätigend</i>
727	SE	hm_HM,		
728	LR	und die HALbe arbeit,=oder?		
729	SE	ja:, das auf jeden FALL,		
730		(3)		
731	SE	<u>((spielt mit Klavier 11))</u>	Betonungsbögen und -schläge	

[((spielt 2))]
 732 LR [<<f>und HIER,]
 733 SE ((spielt 3))
 ah=jetzt (dis BE: kann) noch n bisschen mehr luft dann
 [(vertragen,=aber -)]
 734 LR [ja, (.) ja,]
 dis is auf jeden fall
 [jetzt hier]
 735 SE [hm_HM,]
 736 LR die RICHTung. (2) trotz aller wiederHOLungen, die wir
 jetzt hier geMACHT haben=einfach, und
 basteLEI=einfach, BIST du, GLAUB ich, also
 konditionNELL so aufgestellt, dass du dir da keine
 geDANKen machen
 [musst.]
 737 SE [ne:,]
 <<lachend>ich muss den dann ja nur EIN mal [spielen,>]
 738 LR [ja,]
 (.) aber
 739 SE ja.
 740 LR KÜMmer dich wirklich, dass du dir über diese (.)
MANgelgeschichten, die da einfach in deiner
 [LUFT]
 741 SE [hm_HM,]
 742 LR immer wieder noch SIND, und wo du dir das leben
 unnötig SCHWER machst auf deiner trompete, (.) dass du

rotierende Geste

malt Anführungszeichen in die Luft

CCCXXX

dort nen ANdern, nen andern SPRUNG, in n anderes LEben
dort reinkrist. (.) dann wird das NOCH leichter. (-)
<<p>verSPRECH=ich.>

743 SE <<lachend>ja=ich GLAUBS,>

744 LR ja?

745 SE gu:t,

746 LR <<zu KO>bis HIER?>

747 KO <<pp>()>

748 LR ((stehen auf))

KO

749 SE gu:t

750 LR ((klopft sich auf die Oberschenkel und richtet sich
auf))

751 SE <<zu KO>vielen DANK,>

LRSR140714

SR: Studentin, Horn

LR: Professor, Horn

turn	S	Transkription nach GAT-2	begleitende Gestik/NVK LR	Kommentar
1	LR	((hustet))		
2	SR	(dann spiel ich) die nummer SIEben.		
3	LR	<<p>ok.>		
4	SR	((stellt an ihrem Horn 4))		
5	LR	<<zu VL>und wenn sie FRAGEN haben, FRAGEN sie einfach, oKAY?>		
6	VL	((nickt))		
7	SR	((spielt 1:18 min))		
8	LR	((hustet)) ich fand das KLANGlich sehr sehr schön, aber es war WEder (.) wirklich rhythmisch, also wenn man jetzt SAGEN würde, ich spiels einfach (mal) mit metroNOM, da würd es GAR nich funktionieren, <u>((singt 1))</u> , s sind immer mal noten zu KURZ	Taktschlagen, schnipst	<i>Demonstration</i>
9	SR	ja,		
10	LR	<u>((singt 6))</u> , ja? ((hustet)) mach mal den (Anfang), und ich SCHNIPS (dabei),	Taktschlagen, schnipst	<i>Demonstration</i>
11	SR	<u>((spielt 18))</u> [[((spielt 1))]]	Taktschlagen, schnipst	
12	LR	[ja, (is es WIRKlich)] ((singt 1)) oder is (), welcher notenwert STEHT da?		<i>Imitation der nicht- gewünschten Spielweise (metrisch nicht korrekt)</i>

13	SR	na dis ha (.) bissel (mit dran);		
14	LR	((singt 1))		<i>Identifikation der Stelle</i>
15	SR	[achso DAS, ()]		
16	LR	[[((singt 1))]]		
17	SR	[achSO:, is ne äh] VIERTel, mit (-) PAUse da[nach.]		
18	LR	[Okay,] aber es is ne VIERTel[note,]		
19	SR	[ja,]		
20	LR	is ((hustet)) in DEM moment, wo (du) die ACHtelnote (spielst), <u>ähm, funktioniert der SATZ nicht mehr.</u>	legt die Hände im 90 Grad Winkel aufeinander	<i>„Passgenauigkeit“ „Präzision“</i>
21	SR	ja,		
22	LR	<u>((singt 1))</u> (MACH mal/NOCHmal) <u>((singt 2))</u>	Taktschlagen, schnipst	<i>Demonstration der gewünschten, rhythmischen Spielweise</i>
23	SR	<u>((spielt 4))</u> <u>[[((spielt 2))]]</u>	Taktschlagen, schnipst	<i>Identifikation der Stelle</i>
24	LR	<u>[[((singt 2))]]</u>		<i>Unterstützung bei der korrekten rhythmischen Spielweise</i>
25	SR	<u>((spielt 2))</u> <u>[[((spielt 1))]]</u>		
26	LR	[oKAY,] viel BESser. jetzt machste die ()stelle nochMAL, (.) und jetzt kreierst du mal dein EIgenes rubato, dein		

		eigenes accelerANdo und das ganze sollte möglichst aber AUFgehen, ne? du darfst machen was du MÖCHtest, aber es muss NACHvollziehbar sein. ((hustet))		
27	SR	((spielt 19))		
28	LR	nur ne KLEInigkeit, SEHR schön. horNISTisch gibts überhaupt nichts zu sagen; aber jetzt (.) legst du VIEL wert, wert drauf auf die ((singt 2))		<i>Identifikation der Stelle und Imitation</i>
29	SR	hm_HM,		
30	LR	((spielt 1)) () da DRÜben,=ne?		
31	SR	((zeigt in den Noten 1))		
32	LR	((spielt 6)) die sind NUR dazu da, <u>((singt 2))</u> zu verBINden. ((spielt 20)) <<p>ja? proBIER=nomal.>	zeigt in der Luft die Tonstufen	<i>erstes Spielen: Demonstration Verbindung von Spitzentönen durch die die Durchgangsnoten Singen: Identifikation der Stelle; zweites Spielen: Demonstration</i>
33	SR	((spielt 2)) [[((spielt 5))]]		
34	LR	<u>[[((singt 4))]]</u> ((hustet))	Taktschlagen, singt auf immer gleicher Silbe	<i>Unterstützung und Demonstration des zu spielenden Rhythmus (in time)</i>
35	SR	((spielt 4)) [[((spielt 5))]]		
36	LR	<u>[[((singt 5))]]</u>	Taktschlagen und schnipst	<i>Unterstützung und Demonstration des Rhythmus'</i>
37	SR	((spielt 4)) [[((spielt 1))]]		

CCCXXXIV

38	LR	[(<u>aber</u>)] ((singt 1)) is nich RHYTHmisch.		<i>Identifikation der Stelle durch Singen</i>
39	SR	[((spielt 4))]		
40	LR	[((<u>singt 4</u>))]	Taktschlagen, schnipst	<i>Unterstützung/ Demonstration korrekter Rhythmus</i>
41	SR	((spielt 4)) [((spielt 2))]		
42	LR	[eins, zwei, ((singt 1))]		<i>Demonstration Rhythmus</i>
43	SR	((spielt 39)) [((spielt 1))]		
44	LR	[((<u>singt 1</u>))]	Betonungsbogen	<i>„Entwicklung“</i>
45	SR	((spielt 7)) [((spielt 1))]		
46	LR	[ja, AUfpassen,] <u>du gibst ein bisschen zu sehr die SEIte auf,</u>	fasst sich an die Mundwinkel	<i>„ansatztechnisches Problem“</i>
47	SR	ja.		
48	LR	<u>und man sieht wies anfängt zu WACkeln; (.) schön ((singt 1))</u> mehr auf Ü das ganze	fasst sich an die Mundwinkel, singt auf „dü“	<i>Demonstration gewünschter Ansatz</i>
49	SR	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
50	LR	[<<f>ja.]		
51	SR	((spielt 8))		
52	LR	ja:, BESSer, <u>aber (.) verKLINGen</u> lassen.	zeichnet decrescendo-Symbol	
53	SR	[ja,]		
54	LR	[()], ne? (-) oKAY, MOZart?		
55	SR	jo,		

56 LR wir müssen auch so n BISSchen mal besprechen, was wa (.)
als nächste proGRAMM (.) machen.

57 SR ich würd gern PAUer konzert spielen;

58 LR ja? (.) strauss zwei MÜSsen wa anfangen,

59 SR ja;

60 LR ja? dis is einfach DRAN, (-) ehm,
[[(hustet)]]

61 SR [()] ich hab (dis) auch schon mal geMACHT, strauss
ZWEI.

62 LR naJA, aber no nie VORgespielt.

63 SR ja.

64 LR (aber nur) den dritten SATZ; wir haben nie den ZWEIten
gemacht, oder?

65 SR doch,

66 LR aber nich VORgespielt,=hm? also für MICH?

67 SR doch, (ja),

68 LR aber, (.) kann ich mich nich erINnern, (.) oKAY.

69 SR ((lacht 1))
[<<lachend>is schon e weile HER.>]

70 LR [(also) also das,]
das machen wir RICHTig, ehm, (.) () aDagio, und
alLEgro, <<pp>(müssen wir ANfangen),>

71 SR hm_HM,

72 LR ehm, (2) ALpha, von duPRÉ,

73 SR hm_HM,

CCCXXXVI

74	LR	is im SCHRANK, kopiert, (.) ehm, (--) und PAUerkonzert, gern, ja? und dann brauchen wir (noch) was für die TIEfe lage. da musste Üben, ne?		
75	SR	ja,		
76	LR	oKAY. (hustet)		
77		(3)		
78	SR	<u>((spielt 1:10 min))</u> [[((spielt 1))]	z.T. betonendes Kopfnicken	
79	LR	[moMENT,] (.) <u>((singt 3))</u>	klatscht	<i>Nachahmung falscher Rhythmus</i>
80	SR	oKAY,		
81	LR	[fast] doppeltes TEMmpo, funktioniert nich GANZ, he?		
82	SR	((spielt 7)) [[((spielt 1))]		
83	LR	<u>[jetzt sinds]</u> jetzt machst du die achtel LANGsamer, (.) NOCH langsamer, (sind) IMmernoch (), <u>((singt 2))</u>	schüttelt den Kopf schnipst	<i>Demonstration der richtigen rhythmischen Spielweise</i>
84	SR	((spielt 5)) [[((spielt 4))]		
85	LR	<u>[[((singt 4))]</u> hm,	dirigiert (Schlagmuster), singt nicht gespielte Schläge hinein	<i>Unterstützung bei rhythmisch korrektem Spiel</i>
86	SR	((spielt 5))		

- 87 LR ((singt 4)) als es sind so n paar SACHen, die wir voneinander TRENnen müssen; das EIne is, ((hustet)) musIKalisch kann ich noch nicht, oder zu WEnig erkennen, ehm, welchen INhalt dieses stück (.) hat; und da red ich mal NUR davon, ehm, TRAUrig, FRÖHlich, verLIEBT, NICHT verliebt, et CEtera pe pe. ja? also das man so n GRUNDcharakter (.) hat, was WILL er, (.) was will MOZart uns sagen, was möchtest du über MOZart sagen; ehm, (-) für MICH, perSÖNlich is dieses stück, zwischen verFÜHrend und (.) verARschend; <<decresc>>SAG ich mal.> da is sehr viel SPASS da drin, (.) ehm, (.) das hört man zu WEnig, (.) vom musIKalischen (seite), mal abgesehen DAVon, dass man nich wirklich gut MITbekommt, piAno, FORte, creSCENdo, (.) ehm, und (.) bei MOZart, in der KLASsischen musik musst du schauen, dass der (.) dass die KLANGfarbe, sich nich groß verÄNdert.
- 88 SR ja;
- 89 LR ja? das ANdre is, ((hustet)) wenn du GEIge spielen würdest, is mir ZU viel, (.) erstmal geguckt dass der TON richtig (is), und dann der BOgen dazu. ja? und das hört man ZU sehr, (.) is müsste, müsste KLArer sein. ((spielt 7))
auch dieses ABphrasieren, sollte einen SINN ergeben;
- 90 SR [ja.]
- 91 LR [ne?]
- klopft kleine Notenwerte auf seinen Oberschenkel *Demonstration richtiger rhythmischer Spielweise*
- palm up open hand, horizontal hin und her bewegt
- palm up open hand
- palm up open hand
- Nachahmung Geigespielen
- Präzisionsgriff
- „präzise artikuliert“?

CCCXXXVIII

		ob es eben nur ((spielt 4)) oder obs dann <u>sprach</u> <u>SPRACHlich</u> is; <<singend>es ist ja SO O schön (.) <u>SO O schön</u> >, dass dieses <u>wort</u> noch beSTätigt wird, ne?	Betonungsbogen mit Hand im Präzisionsgriff	
			Beat mit Präzisionsgriff	
92	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
93	LR	[(<u> </u>)] SCHLECHT, a:, is dis be zu HOCH, für für MEIne verhältnisse, ((singt 1)) und fängt zu UNromantisch an.	Abwinken	<i>Demonstration der nicht- gewünschten Spielweise (zu laut, zu grell)</i>
94	SR	[[((spielt 1))]]	Betonungsbogen	
95	LR	[ja,]		
96	SR	[[((spielt 1))]]		
97	LR	[<u>jam.</u>]	Betonungsbogen	
98	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
99	LR	[oKAY.] viel BESser. wenn du jetzt die LANgen noten mal repetierst, dann kommst du auch zu den ACHteln besser hin.		
100	LR	((spielt 6))		<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
101	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
102	LR	[ja, (und DIS),] DIS wär jetzt als geige <u>eh eh eh</u>	Nachahmung Geigenspiel nach (kleine Bogenbewegungen)	<i>Imitation „zu abgehackte Spielweise“</i>
103	SR	[[((spielt 2))]]		
104	LR	[[((singt 2))]]	Nachahmung Geigenspiel (mehr Schwung, legato)	<i>Demonstration gewünschten Spielweise</i>

105	SR	((spielt 4))		
106	LR	was du JETZT machst, (.) müssen wir uns drüber unterHALten, können wir uns STREIten, <u>machst ein creSCENdo, DIminuendo</u> ((singt 6))	Crescendosymbol	
			Nachzeichnung Dynamikverlauf	<i>Imitation der nicht-gewünschten Spielweise</i>
107	SR	((spielt 2)) [[((spielt 2))]]		
108	LR	<u>[<<f>creSCENdo,> ((singt 1))]</u>	großer Betonungsbogen	
109	LR	<u>und jetzt kann man dich LOben, und und gleichzeitig SAgen, deine anstöße sind ALle wunderbar, aber sie haben mit der musik natürlich NICHTS (zu tun). hör nomal ZU, (-) was DU machst, is,</u> ((spielt 2)) (.) ((spielt 4)) <u>ein ton muss immer ein DOminoeffekt haben.</u>	Beats mit Präzisionsgriff Beats mit Präzisionsgriff Stromgeste	<i>Spielen: Imitation (kurzes, trockendes stacc.), dann Demonstration (weicher, viel cresc)</i>
110	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
111	LR	[ja:,=entSCHULdigung),] der ERSte, und ZWEIte, DRITte note, gehen nich WEIter, (die sind) ((spielt 8))		<i>Imitation der nicht-gewünschten und der gewünschten Spielweise</i>
112	SR	[[((spielt 2))]]		
113	LR	<u>[ja:, (_____)]</u>	großer Betonungsbogen	
114	SR	((spielt 2)) [[((spielt 1))]]		
115	LR	[oKAY,] jetzt nehm wir die ZWEI noten;		
116	SR	<u>((spielt 3))</u>	großer Betonungsbogen	

CCCXL

117	LR	<p>[[spielt 1]]</p> <p>[hm_HM,]</p> <p>is ne HANDwerkliche sache, man HÖRT nicht, dass die erste note <u>((singt 2))</u></p>	großer Betonungsbogen	
118	SR	<p>((spielt 1))</p> <p>[[spielt 2]]</p>		
119	LR	<u>[und <<f>da:nn,>]</u>	großer Betonungsbogen	<i>unterstützt durch Verbalaussage „und dann“</i>
120	SR	<p><u>((spielt 2))</u></p> <p>[[spielt 1]]</p>	((Fortführung))	
121	LR	<p>[oKAY.]</p> <p>merkste am MUND?</p>		
122	SR	ne:.		
123	LR	<p>hör nochmal ZU.</p> <p>((spielt 6))</p>		<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
124	SR	<p><u>((spielt 2))</u></p> <p><u>[[spielt 2]]</u></p>	großer Betonungsbogen	
125	LR	<u>[klang, komm::,]</u>	((Fortführung))	
126	SR	<p>((spielt 1))</p> <p>[[spielt 1]]</p>		
127		<p>[oKAY,]</p> <p>und jetzt OHne,</p>		
128	SR	[[spielt 1]]		
129	LR	[das is] ((singt 1))		<i>Nachahmung der nicht gewünschten Spielweise (Akzent)</i>
130	SR	[[spielt 1]]		

131	LR	<u>[((singt 1)) <<f>ja,>]</u>	Stromgeste	<i>Unterstützung bei gewünschter Spielweise (cresc.)</i>
132	SR	<u>((spielt 5))</u> [((spielt 1))]	Betonungsbogen	
133	LR	[gu:t,] SEHR v, (.) SEHR viel besser. wenn de jetzt dieses ABphrasieren, diese EINS, nich KÖRperlich machst, sondern als SPRAche; ((singt 1)) reicht vollKOMmen, du musst nicht <u>((singt 1))</u>	starke Oberkörperbewegung	
134	SR	((spielt 1)) [((spielt 4))]		
135	LR	[<f> <u>SPAren</u> , und <u>jetzt crescendo</u> ,> <<ff> <u>zwei, drei, vier</u> > <u>((singt,f 1))]</u>	Decrescendogeste Betonungsbogen Schlagmuster, vergrößernd	
136	SR	((spielt 2))		
137	LR	SEHR viel besser;		
138	SR	((spielt 13)) [((spielt 1))]		
139	LR	[<u>(hm HM,)</u>] SEHR schön, du hast (.) RECHT schöne läufe gespielt, (.) die noch zu wenig zusammenhängen, <<p>find=[ich.>]	Abwinken	
140	SR	[ja.]		
141	LR	ja? und jetzt, (.) kommt die ne NÄCHste abteilung, (-) wo du spielst ((spielt 7)) <u>ALso, RELativ elegant und leicht</u> ; <<p>(un jetzt kommt)> <u>((spielt 3))</u> du änderst schon wieder n STILmittel;	drehende Handbewegung	<i>„Tanz“</i>

			bewegt den Kopf betonend hin und her	<i>Imitation der nicht- gewünschten Spielweise (abwertend)</i>
142	SR	ja.		
143	LR	<<pp>oKAY?>		
144	SR	((spielt 3)) [((spielt 3))]		
145	LR	[[<u>((singt mit 3))</u>] (.) hm_HM,] <<p>WART mal,> (<u>.) dieses ((singt 4))</u> hängt zuSAMmen; <<p>musikALisch, wie KLANglich.>	Betonungsbogen zeigt in den Noten	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
146	SR	((spielt 3)) [((spielt 1))]		
147	LR	[² hm_ ² hm=ne:,] (--) auch DA, BLEIB doch bei der sprache, wenn das jetzt n SATZ wäre, könnt wa uns irgendwas AUSdenken, <<singend>es <u>ist ja SO O schön (.) ja a SO O schön (.) e></u> aber eigentlich is die musik (so), (würd SAgen), so n bisschen FRÜHlingshaft, <<singend>es ist ja SO O schön (.) dass I <u>ICH bin></u> , immer SCHWUNG lassen.	betonendes Kopfnicken zur Seite Betonungsbögen	<i>erst Vorsingen der nicht- gewünschten Spielweise, dann der gewünschten Spielweise (mehr crescendo, mehr Richtung)</i>
148	SR	((spielt 4)) [((spielt 1))]		
149	LR	[hm, AUFpassen,] die erste NOte, (-) hat keinen rhythmus im EINatmen; du machst FOLgendes, ((spielt 2)) <<flüsternd>eins, zwei, drei> ((spielt 1))		<i>Imitation der nicht- gewünschten, dann Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
150	SR	((spielt 1)) [((spielt 3))]		

151	LR	[[<u>((singt 2))</u>] und jetzt der (Akzent da);]	kreisendes Taktschlagen und Betonungsbögen	
152	SR	((spielt 3)) [[<u>((spielt 1))</u>]]		
153	LR	[hm,] geh wir (mal) wieder ans HANDwerk, ((spielt 2)) mal NUR dis ((singt 1)) [[<u>((singt 1))</u>]]		<i>Demonstration der gewünschten Spielweise durch Spielen und Singen</i>
154	SR	[[<u>((spielt 1))</u>]] ((spielt 2))		
155	LR	dis be is Höher als v (.) [vorher.]		
156	SR	[[<u>((spielt 1))</u>]] [[<u>((spielt 1))</u>]]		
157	LR	[ja:, und dann (.) verschiebt sich der LAUF auch nich.] ((spielt 6)) und ruhig ein (.) diesen lauf ein <u>BISschen festhalten,</u> und dann (.) <<pp> <u>LAUfen lassen</u> >.	Greifbewegung, dann schwungvolle Bewegung in den Raum	<i>„festhalten“ „laufen lassen“</i>
158	SR	((spielt 1)) [[<u>((spielt 2))</u>]]		
159	LR	[hm. dis BE, be klingt FURCHTbar. ()] (dis BE), (.) hat so n (.) von Oben, nach UNTen; und deswegen (wirds so) ((singt 1)) ((spielt 2)) mehr SPAN[nung]		<i>Singen: Imitation der nicht gewünschten Spielweise</i> <i>Spielen: erst gewünschte Spielweise, dann Nachahmung, wie der Ton nicht klingen soll</i>

- 160 SR [((spielt 0,5))]
((spielt 1))
[((spielt 1))]
- 161 LR [dein Oberes]
be: is traumhaft schön;
- 162 SR ((spielt 1))
- 163 LR spiel Oben, zeigt nach oben
- 164 SR ((spielt 0,5))
[((spielt 1))]
- 165 LR [ja, jetzt]
geNAUso unten.
- 166 SR ((spielt 0,5))
[((spielt 1))]
- 167 LR [BESser,]
aber nich SCHÖN.
- 168 SR ((spielt 1))
[((spielt 1))]
- 169 LR [<<f>ja:,> was machste ANders?]
- 170 SR ja ich geb weniger LUFT.
[ALso -]
- 171 LR [oKAY,]
- 172 SR ((spielt 4))
[((spielt 1))]
- 173 LR [ja, (die)] *nachahmendes Singen*
ABphrasierung, und die EINS mit abphrasierung, ritardIERe.
((singt 1))

174	SR	[((spielt 5))]		
175	LR	<u>[((singt 5))]</u>	rotierende Geste dazu rhythmisches Singen auf Silben	„vorwärts“, „kein Tempo verlieren“
176	SR	((spielt 3))		
177	LR	ja? und DA (is) ((spielt 4)) und DER is zu hoch.		<i>Identifikation der Stelle</i>
178	SR	ja; ((spielt 3)) [((spielt 1))]		
179	LR	[(VOrsicht,)] ((singt 1)) (.) <<p>intonation is nich sauber.>		<i>Identifikation der Stelle</i>
180	SR	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
181	LR	[ne:, dis GE, EF is zu hoch.]		
182	SR	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
183	LR	[((singt 1))] ((singt 2)) STIMMT nicht, ((singt 1)) und dann <<decresc>verreißt (dir konzert wenn man es mal wirklich ERNST nimmt, es sind aber die LEICHten sachen, die dir SCHWER fallen.		<i>Identifikation der Stelle</i>
184	SR	ja,		
185	LR	den LAUF, überHAUPT kein problem; (es is) nur, ((spielt 13)) das musste intonationsmäßig SAUber [sein.]		<i>Identifikation der Stelle und Demonstration der gewünschten, sauberen Spielweise (dabei Auslassen von Läufen)</i>
186	SR	[((spielt 1))]		

CCCXLVI

		((spielt 12))		
187	LR	NOCHmal, und jetzt (.) <u>geNAU</u> so musik, also also richtig, OHNE, OHne zu testen, <u>als muSIK</u> , OHne die sechzehntel.	rotierende Geste Betonungsgeste	
188	SR	((spielt 4)) ((bricht ab)) ((spielt 7))		
189	LR	oKAY, (.) jetzt nimmste die sechzehntel mit REIN,		
190	SR	((spielt 2)) ((bricht ab))		
191	LR	((hustet)) <u>eins, zwei, drei, vier, eins, zwei, drei, vier, tan, tan,</u> <u>tan, tan, tan, tan</u>	Schlagmuster	
192	SR	<u>((spielt 10))</u>	Schlagmuster, z.T. erweitert zur Betonungsbewegung	
193	LR	WEIter -		
194	SR	((spielt 18)) [[((spielt 1))]]		#
195	LR	[sehr SCHÖN; sehr SCHÖN,] ich würde (.) NACH den sechzehnteln, (.) NICHT, (.) so ein bisschen (.) ruBAto spielen wollen.		
196	SR	oKAY.		
197	LR	<u>((singt 5))</u> weil er fängt schon wieder an zu LAchen, <<singend>ha-ha-ha-ham> ja? sonst haste immer so n theaTRAlischen, und dann (.) kommt so ne synKOpe, wo man DENKT, oKAY, die hat mehr SPANnung, aber es is jetzt keine (.) TRAgische; ja?	Taktschlagen, dann erweitert zu großem Betonungsbogen mit crescendo	<i>Singen als Nachahmung der nicht-gewünschten Spielweise</i>

198 LR ((spielt 3)) und auch DIE, könnten (.) beWUSster gespielt werden. (man hat) als ZUhörer hat man dis gefühl, mal GUCken, was die LIppen heute hergeben. spiel sie von INnen, SING sie innerlich,
((spielt 21))
ja?

199 SR ((spielt 1))
[((spielt 1))]

200 LR [ne:.]

201 SR ((spielt 5))
[((spielt 1))]

202 LR [((räuspert sich)) fin]
FIND doch mal, drei WORte, die du dort zu SPREchen würdest;

203 SR (--) ich, bin, da, <<singend>ich bin da>

204 LR oKAY, <<singend>ich-bin-da (.) ich bin da> jetzt FIND dis, wie wies KLINGen muss. **wiegt den Kopf beim ersten Mal betonend hin und her**

205 SR ((spielt 1))
[((spielt 1))]

206 LR [<<f>ja:,>]

207 SR ((spielt 29))
[((spielt 1))]

208 LR [(auf eh auf AUfhören,)]
ehm, (-) KLANG is okay, deine LÄNgeren noten, ham immer mal so n bisschen so n NACH[drücker;]

Demonstration der gewünschten Spielweise, bricht aber schon vor der eigentlichen Stelle ab

Demonstration der gewünschten Spielweise

Nachahmung (übertrieben, gelehrt, abwertend), dann Vormachen

CCCXLVIII

209	SR	[ja.]		
210	LR	<u>((singt 3))</u>	Nachzeichnung Intonations- / Dynamikverlauf	<i>Nachahmung</i>
211	SR	((spielt 5)) [[((spielt 1))]]		
212	LR	[oKAY,]	Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
22:23		du hast eben so WUNderschön diesen sehr kreativen, (.) eh, ich bin DA, eh (.) geSPROchen, (.) überTRAG dis doch ma, <u>((singt 1)), <<singend>ich bin da und geh></u>	Betonungsbogen	<i>Vormachen</i>
213	SR	<u>((spielt 1))</u> [[((spielt 1))]]	crescendo und starker Betonungsbogen Betonungsbogen	
214	LR	[<<f>ja:,>]		
215	SR	((spielt 2)) [[((spielt 1))]]		
216	LR	[ja, (.) und SCHON is,] schon is da etwas von DIR drin; [()]		
217	SR	[[((spielt))]] ((spielt 1))] [(spielt 1))]		
218	LR	[<<singend, cresc> ich>]		<i>Nachahmung der nicht- gewünschten Spielweise (Nachdrücken)</i>
219	SR	((spielt 13)) [[((spielt 1))]]		
220	LR	[ja,]		

		jetzt is mir dis, (.) NICH schlecht gespielt, aber (es) wird wird irgendwie so n bisschen (.) AUSdruckslos, meCHANisch.		
221	SR	ja,		
222		(-)		
223	LR	ne? (.) ich fands eben besser, <<singend>ich bin da und <u>gehe jetzt zu dir</u> > (-) ja? oder KOMme jetzt zu dir, oder IRgendwas; ja? (.) aber, (-) dis ZWEIte ce is schon wieder - ((spielt 28)) dis is NUR sprache, ja? und in DEM moment, wo du meCHANisch horn spielst, hast du KEIne chance. NOCHmal? ((räuspert sich))	Betonungsbögen	Vormachen Vormachen <i>Sprachmetapher: Erzählen (Inhalt) vs. Technik</i>
224	SR	((spielt 13))		
225	LR	VIEL besser.		
226	SR	((spielt 9)) [[((spielt 1))]]		
227	LR	<u>[NUR ne]</u> kleinigkeit, SEHR schön, ((singt 4)) und schon versaut [dir]	schnipst	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>Singen: Imitation</i>
228	SR	[hm_HM,]		
229	LR	diese KLEIne note versaut dir den (ausdruck);		
230	SR	((spielt 1)) [[((spielt 4))]]		
231	LR	<u>[[((singt 2)) <<singend>ach ja es ist ja so schö hö>]</u>	Mischung aus Taktschlagen und Betonungsbögen, dabei schnipsen	<i>Unterstützung und Hinweis auf Spielen im richtigen Metrum</i>
232	SR	((spielt 3)) [[((spielt 1))]]		

CCCL

233	LR	[oKAY,] jetzt müsste man für die sechzehntel AUCh noch etwas finden,		
234		(4)		
235	LR	ja? is ja n so ne art koloratur, die wir dann <u>((singt 4))</u> mir fehlt o <u>ganz oft in den PAUsen, dass du dis orchester</u> <u>[WEI]terempfindest;</u>	Taktschlagen mit Betonungsbögen (und cresc beim Singen) und Schnipsen	<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
236	SR	[ja.]	2x linienförmige Bewegung von links nach rechts	<i>„weiterempfinden“ (Zeitverlauf)</i>
237	LR	((singt 6)) ja? dis is, ALso,	Taktschlagen, Schnipsen und bei cresc. Erweiterung zu Betonungsbögen, bei der Koloratur hin- und herwackeln der Hand, Handfläche zum Körper	<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
238	SR	<<pp>hm_HM,>		<i>„Vibrato“?</i>
239	LR	koloratur als Lachen,		
240	SR	((spielt 6)) [((spielt 2))]		
241	LR	[<<f>ha-ha-ha-ha-ha, (.) ja:,>]		<i>Unterstützung bei der gewünschten Spielweise (wie Lachen)</i>
242	SR	((spielt 6)) [((spielt 1))]		
243	LR	[jetzt,] musst du nur GUcKen; (.) nach diesem ersten ((singt 3 (.) <u>singt 1 (.) singt 2)</u>) (.) sin dieSELben, ham wa schon FÜNFzwanzig mal gespielt.	schnipst beim letzten Singen: mit Betonungsbogen mit Schnipsen beim Zielton	<i>Zeichen zum Aufhören Singen erst zur Identifikation der Stelle, dann Nachahmung der nicht gewünschten Spielweise, dann</i>

*Demonstration der
gewünschten Spielweise*

- 244 SR ((spielt 2))
[[((spielt 15))]]
- 245 LR [ha ha ha ha ha:, ((singt 2)) ha ha ha ha ha:, ha (.) ha
(.) ha (.) ((singt 4)) <<f>ja,> nur ne] Takt schlagen mit
Schnipsen, ausschweifend
zu Betonungsbögen an
wichtigen Stellen *Mitsingen zur Unterstützung
und Demonstration des
gewünschten Charakters
(„Lachen“: dargestellt durch
ha)*
KLEInigkeit; ehm, SEHR gut, EIgentlich, also man hört jede
sechzehntel für SICH, (.) perFEKT; ja? ehm,
[[((wiegt den Kopf hin und her 1))]]
- 246 SR [[(grinst 1)]]
- 247 LR wenn de dis ganze noch mehr VERbindest; tak, tak, tak,
tak, klingt n bisschen wie n russisches maSCHInengewehr;
brauchen wa nich ganz, aber ERSTma, chapeau für die
DEUTlichkeit, (-) <<p>ja?> aber wenn du auch den den lauf
harMONisch n bisschen wahrnehmen würdest, würdest du
MERken, hm_HM, DIEse note is wichtiger als DIEse. ((spielt
10)) ja? und du machst immer am anfang GANZ wichtig, oben
is nich GANZ so wichtig, ich würds n bisschen RUMdrehen,
betonende Kopfgeste
wiegt den Kopf (abwertend)
- 248 SR ((spielt 3))
[[((spielt 1))]]
- 249 LR [joa,]
is sehr CLEAN; ((singt 2))
- 250 SR [[((spielt 3))]]
- 251 LR [<<singend >ich-bin-jetzt-da] Takt schlagen, Schnipsen,
z.T. erweitert zu
Betonungsbögen

*Spielen: Verdeutlichen der
harmonisch wichtigen Töne
(langsam und übertriebenes
Betonen der wichtigen Töne)*

*nachahmendes Singen
(abwertend)*

252	SR	<u>((spielt 2))</u> [[<u>((spielt 13))</u>]]		
253	LR	[<u>ha ha ha ha ha:</u> , (-) <u>COOL bleiben</u> , (--) <u><<singend>(AUFpassen/ AUFlassen,)> ((singt 4))</u>]		
254	SR	((spielt 3)) [[<u>((spielt 1))</u>]]		
255	LR	[[<u>((räuspert sich))</u>]] du TÄUSCHST immer etwas vor, was (.) was sehr SCHADE is; ich HOFF, dass de dis im leben AUCH nich machst, so, du (.) täuschst roMANTik vor, <u>((singt 2))</u> und dann geht man dir auf n LEIM, und dann is so (.) <u>ALLtag</u> . <u>((singt 2))</u>	Singen mit crescendo, schnipst im Takt, Betonungsbogen	<i>Nachahmung: erst schön gesungen, dann abgehackt und trocken gesungen, beides gestisch-mimisch unterstützt</i>
256	SR	<u>((spielt 3))</u> [[<u>((spielt 1))</u>]]	Abwinken	
257	LR	[()] <u>((singt 3))</u> SCHÖN leicht.	abgehacktes Singen	
258	SR	((spielt 9))	betonendes Kopfnicken	<i>Unterstützung</i>
259	LR	<u>[[<u>((singt mit 8)) ja:,]</u></u> ja, (-) das proBLEM is, ich kann dir natürlich nich jeden takt BEIbringen, (.) ja? und schon gar nich seit vier JAHren. das muss, da muss MEHR kommen. SELber, SELBSTständig, und wenn, (.) also <<singend>ich> ich bin DA, ja? dis is jetzt nich dis allerkreaTIVSte; vielleicht auch für MOZart gar nich so geeignet, aber es funktioNIERT,	Schnipsen, Taktschlagen, auch mit Ausweitung zu Betonungsbögen	<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
260		(2)		
261	SR	((spielt 4))	Schnipsen, Taktschlagen, auch mit Ausweitung zu Betonungsbögen	<i>Unterstützung</i>

		[[spielt 1)]]		
262	LR	[()] ((singt 1)) nicht NACHDrücken,	cresc, öffnende Handgeste	<i>Nachahmung Nachdrücken</i>
263	SR	((spielt 19))		
		[[spielt 1)]]		
264	LR	[ja,]	hebt die Hand/ weghaltende Geste	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
		(jetzt is n) bisschen UNausgegoren dort; wir ham, (.) ehm, wir ham diesen VORhalt ((singt 3)) und jetzt wirds immer so n bisschen TRAUrig, (.) dann kommt mal wieder so n bisschen FRÖhlichkeit, was willst du AUSdrücken?	Singen: Taktschlagen und schnipsen, dann Beat-Bewegung auf jeder Note und ausdrucksloses Singen	<i>Singen: Mischung aus Identifikation der Stelle und Nachahmung (Ausdruckslosigkeit)</i>
265	SR	also ich finds sehr roMANTische stelle; davor find ichs immer irgendwie LUSTig, also vorher is FRÖhlich, LUSTig, u:nd ab E:, also ab (.) <u>DER stelle,</u> isses halt sehr roMANTisch; <<p>FIN ich.>	zeigt in die Noten	
266	LR	oKAY, (--) ehm, (---) WIRKliche romantik? so so das man [sagt]		
267	SR	[also] eher so ZWEIsamkeit;		
268	LR	(-) und warum, warum kommen immer diese LACHER drin vor? also auch, es sind ja NOTen dabei, ALso, we wenn er SCHREIben würde ((spielt 4)) und wenn ich das, <u>ja:</u> , aber er SCHREIBT ja ((spielt 3)) ja? und er, er macht nich eine SECHzehntel, er macht wirklich n VORhalt, u:nd ((spielt 7)) und (.) wenn dus auf naTURhorn spielen würdest, würdest du MERken, oKAY, es geht n crescendo HIN; wir, wir SPIElen natürlich immer, weil wir nur ((spielt 3)) das, (.) von der musikalität genau	spielt die Stelle ohne Vorhalt spielt die Stelle mit Vorhalt schürzt die Lippen, zuckt mit den Schultern spielt die gesamte Stelle spielt die Stelle ohne crescendo	<i>Identifikation der Stellen, die dann verbal erläutert werden</i> <i>Demonstration</i> <i>Imitation</i>

CCCLIV

ANdersrum, (.) und er schreibt ACHtel; er schreibt also
LEICHte noten, MIT punkt; (-) hab ich selten in romantik
erLEBT;

269 SR ja, also ICH finde ja=ehm, dass da irgendwie so so n WITZ,
also ICH find ja, (.) bei ner beziehung is ja auch was
LUStiges dabei;

270 LR [hm_HM,]

271 SR [oder]
etwa NICH? (.) es is ja
[nicht]

272 LR [scho;]

273 SR ALles, (-) alles roMANTik, sondern auch, (-)

274 LR ja_[JA:,]

275 SR [auch] was
[LUStiges.]

276 LR [nur, nur,] nur, es is, ehm, ehm, ich HOFfe, das mir das
NICH passiert, und dir AUCh nicht, dass man mir ne
romantische LIEbeserklärung macht, und anschließend sofort
n WITZ erzählt, dann DENK ich auch, was WILL der typ? oder
was will diese FRAU von mir, ALso - <<f>ich GLAUbe>, dass
mozart in diesem GANzen ersten satz (.) einen SCHAbernak
treibt, wie so OFT; und zwar er versucht zu verFÜHren, und
gleichzeitig geht er WEG. also es is immer ein <<len>RAN>,
(.) und <<all>WEG>; es is WIRKlich, also für (is das ne)
REIne verarsche, und (es) is nich grad FREUNdlich. SPäter
is diese (-) äh, in der DURCHführung, da is es wirklich

Vor- und Zurückbewegung
des Oberkörpers

zeigt in die Noten

		romANTik, (-) ob ER oder SIE dort leidet, is noch nicht geKLÄRT, aber (finde es)((spielt 20)) und dann kommt WIEder dieser vorhalt; also ich würde dis relativ groTESK gegeneinander stellen, auch vom NOTenbild, wenn man nich grad diese KLINgerausgabe hat, ehm (-), hat er <u>dieses, (.)</u> <u>immer ACHtel, auf EINmal viertel, <<singend>jam-pam-pa (.)</u> <u>ach-es-ist-ja-so-se-her-schön-dass-ich-jetzt-bin (.)</u> ha- ha-ha> also (es) is so n bisschen ZAUberflöte, (is) so n bisschen ehm, FIgaro, (.) ich GLAUbe, da is noch nich groß romantik ANgesagt;			<i>Spielen zur Demonstration der gewünschten Interpretation</i>
277	SR	((spielt 5)) [[((spielt 2))]		zeigt in die Noten	
278	LR	[ich find diese (ZWEIte)] könnte mehr <u>SPRITzig</u> sein; [()]		Betonungsbogen, dann Imitation Lachen, dabei palm up open hand	<i>Singen zur Demonstration der gewünschten Spielweise und des Kontrasts zwischen scheinbar romantisch und Lachen</i>
279	SR	[[((spielt 1))] (spielt 2)) [[((spielt 6))]			
280	LR	[<<singend>ha ha ha ha ha ha ha:>] <u>((singt Zwischenspiel 2))</u>		ruckartiges Öffnen der Hand	„spritzig“ ?
281	SR	[[((spielt 3))]			
282	LR	[<<singend>ha ha ha:> ja, und und] DA: würd ich <u>die die die VIERTelnoten (viel mehr)</u> <u><<singend>ach-es-ist-ja></u>		starker Betonungsbogen, dann Taktschlagen	<i>imitiert das Lachen, Unterstützung der gewünschten Spielweise</i>
283	SR	((spielt 2)) [[((spielt 2))]		Beats mit Präzisionsgriff	<i>((Fortführung)) „präzise“</i>

284	LR	<u>[((singt 2))]</u>	starker Betonungsbogen, cresc im Singen	
285	SR	((spielt 2)) [((spielt 4))]		
286	LR	<u>[<<singend>ja ha ha ha ha ha ha ha> und]</u> da würd ich HINspielen, <u>((singt 3))</u>	kreisendes Taktschlagen Betonungsbogen, cresc	<i>Imitation Lachen</i>
287	SR	[((spielt 3))]		
288	LR	<u>[((singt 3)) (ja)]</u> könnte musikalisch n größ, dynamisch n größeren UNterschied haben.	Betonungsbogen, cresc	
289	SR	((spielt 3))		
290	LR	na, hör nochmal ZU, <u>((spielt 25))</u> INSgesamt, also du spielst SEHR schön, (-) es es <u>fehlt</u> <u>immer noch so n SCHRITT, vom LAIenschauspieler</u> zum wirklich professionELLEN schauspieler.	leichte Betonungsgesten linienförmige Bewegung weg vom Körper, dabei schnelles Öffnen der Hand	<i>Spielen: Demonstration der gewünschten Spielweise</i> <i>Verweis auf größer werdend? mehr beim professionellen Schauspieler?</i>
291	SR	((spielt 0,5)) [((spielt 0,5))]		
292	LR	[<<f>ja:,]		
293	SR	((spielt 3)) [((spielt 1))]		
294	LR	[SEHR schön,] (singt Zwischenspiel 2))		
295	SR	[((spielt 2))]		
296	LR	[((singt 2))]		
297	SR	((spielt 4)) [((spielt 1))]		
298	LR	[<<f>ja:,>]		

299	SR	((spielt 6)) [[((spielt 1))]]		
300	LR	[ja,=(aber) jetzt] spielst du eins der HIGHlightsstellen in diesem konzert, (-) <u>also ich HÖRS jetzt noch</u> , (.) im großen [SAAL]	Schulterzucken, palm up open hand	
301	SR	[oKAY.]		
302	LR	würde mans NICH hören, und man hört vor allen dingen die FREUde nich, (dis is) <u>((singt 2))</u> TECHnisch gut, RHYTHmisch fast gut, ja? artikulation ziemlich herVORragend, (.) musikalisch FÜNF.	singt abgehackt, leiernd, klopft dabei bei jedem Schlag abwechselnd auf die Oberschenkel und lehnt die Oberkörper hin und her	
303	SR	((spielt 0,5)) [[((spielt 0,5))]]		
304	LR	[nä,]		
305	SR	((spielt 3)) [[((spielt 1))]]		
306	LR	[(SCHAU mal,)] ((spielt 3))	spielt nur die Haupttöne, ohne Verzierungen	<i>Zeigen der wichtigen Töne, die SR beachten soll</i>
307	SR	((spielt 9))		
308		(2)		
309	LR	ehm, (--) (es is immer) ganz (-) ganz interesSANT, ihr spielt alle sehr GUT; gibt so ne blöde werbung vom vom vom Obi, GLAUB ich, machs zu DEInem projekt, (-) ja? ehm, man hat NIE dis gefühl, dass die konzerte die ihr spielt, EUer projekt, <u>euER EUer baby</u> , SO wi, SO wollt ihr dis gestalten, so so, (-) °h herr NAME hat gesagt, (ich) solls n bisschen SO machen, so, und der eine spielts n	Intensitätsgeste, damit Beats	<i>„intensiv“, „mit Energie“</i>

CCCLVIII

bisschen SO, aber es NIE Euer projekt, man hat NIE das gefühl, es is eine passION für dich, dieses konzERT zu spielen; (sondern) (-) die noten sind RIChtig, (eigentlich) kann man mir nichts VORwerfen, vielleICHT krieg ich auch mal ne stelle. ne:, du wirst erst SEHR gut werden, wens DEIN projekt is, wens DEIN konzert is.<<p> ja?> und wenn du mir widerLEgen kannst, dass s (.) eh DOCH romantische musik ist, weil SO und so; und weil (du die STILmittel kennst), (.) GANZ oft, weichst du noch AB in, in, in, (-) einer qualiTÄT der noten, (da) machst du eigentlich kaPUTT; (--) meine (großmutter) findets IMmernoch toll, aber die is schon TOT, (.) s HILFT uns nix, <<p>ne?> Aber, (.) dis is, du hast (.) die WAHL bei, sag mal jetzt diesen ACHtelnoten, ((spielt 5)) also (ich, also dis) waren jetzt nur mal vier oder f KLÄNge, die man so WÄHlen könnte; <<pp>ja?> SUCH den klang aus, der deiner muSIK hilft; NOCHmal?

((Whd.))

spielt mehrfach den gleichen Ton in unterschiedlicher Artikulation

Demonstration verschiedener möglicher Varianten

Intensitätsgeste

310 SR

((spielt 8))
[[((spielt 1))]]

311 LR

[viel]
BESser.
<<p>KLEInigkeit;> dis EINatmen, sollte schon eine FORM haben von der musik, die ANschließend (rauskommt). was du MACHST, RIChtig machst, du holst viel LUFT; stell dir vor du stehst auf ner BÜHne, und die sängerin macht so °hh, und dann singste irgendwie (so) papaGENa an, ((hustet))

- 312 SR ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
- 313 LR [((nimmt sein Horn hoch))]
 ((spielt 3)) *erst Nachahmung (Akzent auf
 erstem Ton), dann Vorspielen*
- 314 SR ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
- 315 LR [(is nich SCHÖN,)]
 SECHzehntel sind viel besser als die ACHtel, die achtel
 sind LIEBlos,
- 316 SR ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
- 317 LR [spiels mal]
 ganz LANGsam,
 [()]
- 318 SR [((spielt 1))]
 [((spielt 1))]
- 319 LR [()]
 z ZWEIte note klingt schon nicht,
- 320 SR ((spielt 1))
 [((spielt 1))]
- 321 LR [(hm,) das is DAs,]
 was du auf langen noten MACHST, ((singt 2))
[((singt 1))] *Nachzeichnung
 Dynamikverlauf (ruckartige
 Linienbewegung),
 beim Vormachen mit
 Betonungsbogen und cresc* *erst Nachahmen
 (Nachdrücken), dann
 Vormachen*
- 322 SR [((spielt 1))]
 ((spielt 1))
 [((spielt 1))]

CCCLX

- 323 LR [ja:=KOMM,] nochMAL?
- 324 SR ((spielt 2))
- 325 LR ich höre (ZU viel), ((spielt 4)) *erst Nachahmen, dann Vormachen*
- 326 SR ((spielt 3))
- 327 LR unterschied zwischen dem EF, und dem GE: EF horn, is zu GROSS.
- 328 SR ((spielt 3))
- 329 LR kannst du leGA, (.) leGato?
- 330 SR ((spielt 2))
[[((spielt 1))]]
- 331 LR [VIEL] schöner,
jetzt SCHNELler? ((singt 2)) *Betonungsbogen (Mischung aus Taktschlag und Betonungsbogen), cresc, Schnipsen ((Fortsetzung))* *Singen zur Angabe des gewünschten Tempos*
- 332 SR ((spielt 2)) (-)
[[((spielt 2))]]
- 333 LR [[((singt 2))]](-)
- 334 SR ((spielt 1))
[[((spielt 1))]]
- 335 LR [geNAU,]
<<f>LAUT, und geSTOSsen?> *((Fortsetzung))*
- 336 SR ((spielt 2))
- 337 LR DANke, so NEHM was.
- 338 SR ((spielt 10))
- 339 LR man HÖRT noch, (.) du könntst mit dynamik noch MEHR erreichen.
- 340 LR ((spielt 9))

- 341 SR ((spielt 2))
[[((spielt 1))]]
- 342 LR [das is]
ein AUftakt, der KAUM lauter wird bei dir. hebt die Hand (weghaltende Geste) und schnipst *Zeichen zum Aufhören*
- 343 SR ((spielt 8))
[[((spielt 1))]]
- 344 LR [°h (ja,=GUT,]
versuch mal die SECHzehntel ein bisschen mehr le, ALso, so
DEUTlich lassen, aber ein bisschen mehr leGEro.
°h Beat mit Präzisionsgriff
lockern der Hand *Einatmen als Auftakt; (ohne Geste)*
- 345 SR ((spielt 2))
[[((spielt 2))]]
- 346 LR [<<f>ja:.> (.) SEHR viel besser]
- 347 SR ((spielt 2))
- 348 LR triller nach UNten orientiert. ((singt 2))
nich nach *singt Triller vor wie er gespielt werden soll*
[(Oben)]
- 349 SR [[((spielt 1))]]
((spielt 2))
[[((spielt 1))]]
- 350 LR [hm,]
(-) und eh NACH m schlag, ALso, (.) es mir macht mir heut
SPASS dich zu unterrichten, man könnt ALle, ALles sagen;
WEniger wär mir lieber. ja?
- 351 SR ((spielt 9))
[[((spielt 1))]]

352	LR	<u>[((singt 1))]</u>	mit Betonungsbogen und cresc.	<i>Unterstützung</i>
353	LR	okKAY, (.) WEIter?		
354		(2)		
355	SR	((spielt 47)) [((spielt 2))]		
356	LR	<u>[(unterlippen staBIL lassen.)]</u>	fasst sich an die Unterlippe	
357	SR	((spielt 5)) [((spielt 1))]		
358	LR	[ja, auch] DA, ehm, s sind NUR kleinigkeiten, der LAIe würd dis nicht hören, <u>((singt 2))</u> klingt GUT, <u>((singt 2))</u> machst du wieder kaPUTT. (.) ehm, spiel nochmal die durchführung nochMAL, und geh noch MEHR <u>an die grenze, auch dyNAMisch,</u> ich FIND, es KÖNNte, (.) noch viel <u>viel mehr - (-) ja,</u> intensiTÄT haben. <u>wo HAM wir dis?</u>	singt erst schön, dann spannungslos-geleiert Hand locker in Greiform Intensitätsgeste schaut in die Noten SR zeigt in die Noten	<i>Nachahmung</i>
359	SR	<u>hier.</u>		
360	LR	((spielt 36)) ja? das du (eh) WIRKlich, dir das <u>HERZ platzt</u> , vor, vor SEHNsucht;	gestische Darstellung von „platzt“ (schnelle Bewegung weg vom Körper)	
361	SR	((spielt 6)) [((spielt 1))]		
362	LR	[NICH] schlecht, kannst dis horn (.) WÄRmer ausfüllen?		
363	SR	[((spielt 1))] [((spielt 1))]		
364	LR	[<<f>ja, ja]		

365 SR ((spielt 1))
 [((spielt 1))]

366 LR [((hebt Hand und schnipst)) was] weghaltende Geste Zeichen zum Aufhören
 machst du ANders?

367 SR (--) ich geb mehr LUFT;

368 LR warum machst du nicht GLEICH so? (-) nein, nicht immer
 ANsetzen, und WEIter, ich brauch manchmal ANworten; und
 du brauchst die eigentlich für DICH, (.) weil sonst fang
 wa ja nächste stunde WIEder so an;

369 SR ja,

370 LR warUM? (-) is kein VORwurf, ich würds nur nur gern
 verSTEHen als lehrer.

371 SR (.) ich glaub manchmal is ma einfach nicht beWUSST, obwohl
 mans WEISS.

372 LR (.) oKAY, (.) ja,

373 SR also, dass ma (.) so (.) wieder in so alte MUster
 (ver)fällt.

374 LR oKAY. vielleicht finsde ja MUster in deinem leben, die
 vielleicht so ÄHNlich sind. vielleicht kannst du
 AUstauschen? (--) also ich bin n sehr ein sehr MASSloser
 mensch, mir fällt dies sehr LEICHT;=ja? ich ESse gern, ich
 LIEbe gern, ich TRInke gern, <<p> ich RAUche gern,> (.)
 ja? ähm, und da fehlt mir manchmal das MASS, (-) aber (.)
 GOTTseidank, fehlts mir in der musik (--) AUCh. (.)
 <<pp>ja?> und bei DIR hat man dis gefühl, vielleicht
 vielleicht finds du paralleLEn, schau mal NACH, wie bist

du privAT? bist du ein sehr disziplINIERTer mensch, für
 DICHT SELber, bist du ein mensch der (.) sehr (.) (vi)
 LEIcht sagen kann, ich bin GLÜCKlich, A:CH mir gehts
 GUT,=ja? oder, (.) JEder, das musst du mir nich
 beANTworten, beantwortetes DIR, vielleicht findest du ja
 paralLElen (dazu); (--) ja?

- 375 SR (4) hm;
 376 (3)
 377 SR ((spielt 3))
 [((spielt 1))]
 378 LR [ja:.]
 379 SR ((spielt 18))
 [((spielt 1))]
 380 LR [<<f>SEHR gut,>]
 381 SR ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
 382 LR [()]

 383 SR ((spielt 4))
 [((spielt 2))]
 384 LR [() <<f>ja:.>]
 385 SR ((spielt 16))
 [((spielt 3)]
 386 LR [<<singend>klang,> (-) ja:;]
 ja, viel viel BESser. (-)

Betonungsbogen

gehts dir MANchmal so, dass du muSIK hörst, und GÄNsehaut
bekommst? oder

[dass]

- 387 SR <<schüttelt den Kopf[²hm_] ²HM.>
388 LR ne:?
389 SR (hat ich) noch NIE.
390 LR SCHAdE.
391 SR ich hat noch nie GÄNsehaut bei musik.
392 LR SCHAdE.
393 SR <<pp>IS so.>
394 LR dann wirds SCHWIErig wahrscheinlich.
395 SR (.) naja=also ich krieg halt so, also ich krieg nich
GÄNsehaut, aber wenn ich zum beispiel irgendwie BRUCKner
oder oder so dann, (-) is wie als ob man adrenaLINSchub.
396 LR (.) ja,
397 SR aber so
[GÄNsehaut,]
398 LR [aber GIBTS auch]
mu musik, so wenn du in die in die Oper gehst, weiß nich
OB du in die oper gehst, (also) (.) ähm (1) gute pucCIni
oper, (passiert) dass man HEULT? (dis gefühl), °hh
<<höher> es is SO: schön>. KENnst du das?
399 SR ja.
400 LR oKAY.
401 SR [ja.=aber]

SR: schnelle linienartige „Schub“
Bewegung weg vom Körper

CCCLXVI

		es is (also es krie) es is NICH so, dass ich äh (.) irgenwie nich empFÄNGlich wär, aber ich krieg einfach kei GÄNsehaut. dis is, aber vom gefühl her is ÄHNlich, aber		
402	LR	oKAY. versuch doch ma diesem gefühl NACHzugehen, wenn du SELber musik machst. dass man, <<all>also i für mi> ich bin jetzt kein weinerlich eh weinerlicher MENSCH, aber ich finde dass es dass es <u>TONverbindungen gibt,</u> <u>akKORDverbindungen gibt,</u> <<all, p>wo ich manchmal DENK>, (-) <u>das muss der liebe GOTT</u> (geschenkt/geschickt) haben, <<dim> diese muSIK>.	Intensitätsgeste	zeigt nach oben
403	SR	ja=wos HERZ aufgeht.		
404	LR	<<f>ja. [ja.>]		
405	SR	[also] [von mir]		
406	LR	[()] beOBachte es; (.) weil, (.) <u>in (deinem) SPIEL, geht mir zu</u> <u>wenig das HERZ auf. nich weil du nicht KANNST,</u> sondern, weil (ich den eindruck hab), irgendwas hält was FEST, oder (.) <u>sie WEISS gar nicht, was sie da MACHT.</u> =<<p>ja?> (.) WEIter?	Beats mit Intensitätsgeste	„intensiv“, „mit Emotion“
			Mischung aus Beat und Abwinken	abschätzige Geste
407		(3)		
408	SR	((spielt 15)) [((spielt 1))]		
409	LR	<u>[spiel doch]</u> den lauf einfach ma <u>musiKAlisch;</u> nicht TECHnisch.	hebt die Hand (weghaltende Geste)	Zeichen zum Aufhören

410	SR	((spielt 29)) [[((spielt 1))]]	schnipst	
411	LR	[oKAY.] (die) läufe sind nich SCHLECHT. ich würde die läufe ein bisschen mehr trennen in (.) in VIER noten, und vorher (.) ZWEI. ((singt 3)) oder vorher (.) DREI, und dann <<pp>(vorher dann vier.=ja?)> ähm, jetzt hast du diese LAUFkette gespielt, als ob, (wieder) verKAUFT als, hey=das leben is COOL, is LEICHT, ((singt 3))	hebt die Hand/ weghaltende Geste	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>Demonstration der gewünschten Trennung der Läufe</i>
412	SR	((spielt 0,5)) [[((spiel 1))]]	ausdruckslos gesungen, gelangweilte Mimik, wackelt mit dem Kopf hin und her	<i>Nachahmung, abwertend</i>
413	LR	[()]		
414	SR	((spielt 1))		
415	LR	(du musst NICH, ich würd,) die luftsäule is zu KLEIN; (.) für diesen ton. (spielt 4))		<i>erst Nachahmung, dann Vormachen (ausreichend Luft)</i>
416	SR	((spielt 3))		
417	LR	NUR das be: spielen,		
418	SR	((spielt 13)) [[((spielt 3))]]		
419	LR	[<<singend>ich-bin-da> () ja.]		
420	SR	((spielt 6))		
421	LR	[()] (singt 5)) für mich is das	hebt die Hand/ weghaltende Geste	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>erst Nachahmen, dann Vormachen</i>

CCCLXVIII

		[TANzen.]		
422	SR	[[<u>((spielt 1))</u>] [[<u>((spielt 5))</u>]]		
423	LR	[[<u>((singt 3))</u>] (<u>leGERo</u> , ((summt 1)) ein bisschen <u>LEICHter</u> . ((summt 1))]	kreisendes Taktschlagen, Schnipsen, z.T. ausweitert zu Betonungsbögen	
424	SR	<u>((spielt 10))</u> [[<u>((spielt 1))</u>]]	((Fortführung))	
425	LR	[[<u>((nimmt sein Horn hoch))</u>]] ((spielt 2)) <u>ha ha ha HA:;</u> da dis is nun wirklich Lachen. <u>ha ha ha HA:</u>	Stromgeste mit offener Hand, Handfläche nach oben	<i>Singen: Demonstration der gewünschten Interpretation „weiter gehen“?</i>
426	SR	[[<u>((spielt 1))</u>]] [[<u>((spielt 5))</u>]]		
427	LR	[[<u><<singend>HA: (. ha ha ha HA: (. ha ha ha (. HA:> (.</u> <u><<nimmt sein Horn hoch>ja,></u>]] ((spielt 9)) ja?	Taktschlagen, Schnipsen, z.T. Betonungsbogen	<i>zusätzliches Zeigen von Schwung</i> <i>Spielen: Demonstration</i>
428	SR	[[<u>((spielt 3))</u>]] [[<u>((spielt 3))</u>]]		
429	LR	[<u>mehr</u> , ((summt 2))]	Betonungsbogen	
430	SR	[[<u>((spielt 4))</u>]]		
431	LR	die synKOpe is ein bisschen zu () (.) <u>((singt 3))</u>		<i>Nachahmung (gestisch unterstützt: vermutlich meinte er „zu früh“), dann Vormachen</i>
432	SR	[[<u>((spielt 2))</u>]] [[<u>((spielt 3))</u>]]		
433	LR	[[<u>((singt 2))</u>] ja=is zu FRÜH.] <u>((singt 3))</u>	Taktschlagen auf Horn	<i>Unterstützung Vormachen</i>

434	SR	((spielt 2)) [[((spielt 4))]]		
435	LR	<u>[[((singt 3))</u> SEHR gut.]	Taktschlagen, am Ende erweitert zu Betonungsbogen	
436	SR	(--) ((spielt 16)) [[((spielt 1))]]		
437	LR	[ja=da (bereite doch)] den ton besser VOR. der obere ist sehr [SCHÖN.]		
438	SR	[[((spielt 1))]] [[((spielt 1))]]		
439	LR	<u>[[<<singend>jetzt vorbereiten mh:>]]</u>	großer Betonungsbogen nach unten	<i>bezieht sich evtl. auch auf den Oktavsprung (Bewegung nach unten)</i>
440	SR	((spielt 6))		
441	LR	also ((singt 2)) sind zwei unterschiedliche BES.		<i>Singen: Identifikation</i>
442	SR	((spielt 3))		
443	LR	hm_HM,		
444	SR	((spielt 8))		
445	LR	<u>staBIL sein</u> im kinn,	fasst sich ans Kinn	
446	SR	((spielt 1)) [[((spielt 1))]]		
447	LR	[ja.]		
448	SR	((spielt 6)) [[((spielt 1))]]		
449	LR	[schönen]		

CCCLXX

		HORNklang, nicht einfach RAUSdrücken; ((singt 1))		<i>Singen zum Vormachen</i>
		[[((singt 1))]]		
450	SR	[[((spielt 1))]]		#
		[[((spielt 3))]]		
		[[((spielt 1))]]		
451	LR	[SEHR gut.]		
452	SR	<u>((spielt 8))</u>	schnipst im Takt	<i>Unterstützung beim rhythmisch richtigen Spielen</i>
		[[((spielt 1))]]		
453	LR	[[ja, das klingt so n BISSchen,)]		
		so so als wenn du bei der POST arbeiten (musst); <u>((singt 2))</u>		<i>Singen: Imitation (abgehackt; stark übertrieben)</i>
454		[[((Tür öffnet sich))]]		
455	LR	[<<zu XX>HALlo, kommt REIN;>		
456	SR	((spielt 3))		
		[[((spielt 1))]]		
457	LR	[<u>ah:.</u>]	nimmt sein Horn hoch	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
		((spielt 4))		<i>Demonstration</i>
458	SR	((spielt 3))		
459	LR	dis BE klingt nicht.		
460	SR	<u>((spielt 10))</u>	z.T. rhythmische Kopfbewegungen	
		[[((spielt 1))]]		
461	LR	[es is]		
		es is sehr gut ANgestoßen, <u>dis ERSte be:.</u> (.) klemmt im <u>KLANG,</u>	Hand in Greifform vor dem Gesicht	<i>„Ansatz“?</i>
462	SR	((spielt 1))		

463	LR	<p>[[((spielt 1))] <u>ja,</u> ((spielt 1)) ein bisschen mehr LUFT dahinter. <u>also, so n bisschen</u> <u>FEdernd; is zu SEHR</u> ((spielt 3))</p>	<p>nimmt sein Horn hoch gestische Untermalung von „federnd“</p>	<p><i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>Demonstration</i> <i>erst Imitation, dann</i> <i>Demonstration</i></p>
464	SR	<p>((spielt 1)) [[((spielt 1))]]</p>		
465	LR	<<f>ja:.>		
466	SR	<p>((spielt 3)) [[((spielt 1))]]</p>		
467	LR	<p>[()] <u>((singt 2))</u> mehr kl mehr KLANG, mehr SCHWINGen lassen.</p>	schnipst im Takt	<p><i>Demonstration</i> <i>(Verdeutlichung rhythmisch</i> <i>korrekte Spielweise, verbal</i> <i>erst in 476)</i></p>
468	SR	<p>((spielt 3)) ((bricht ab))</p>		
469	LR	<p>nicht retarDIERen; <u>((singt 2))</u> nimmst du DOPpelzunge? oder EINFache zunge?</p>	schnipst im Takt	<p><i>Demonstration</i> <i>(Verdeutlichung rhythmisch</i> <i>korrekte Spielweise)</i></p>
470	SR	einfach.		
471	LR	hm, wird auf dauer <u>nich funktioNIERN</u> .	wiegt Kopf hin und her (Unsicherheitsgeste)	
472	SR	<p><u>((spielt 5))</u> [[((spielt 1))]]</p>	betonendes Kopfnicken	
473	LR	<p>[(hebt die Hand)] dis is hier (.) <u>einer der HÖhepunkte=ja?</u></p>	weghaltende Geste vergrößernde Handgeste	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
474	SR	ja,		

CCCLXXII

- 475 LR abschluss des ersten SATzes; ähm, und du bist eigentlich
am LEIsesten; und am am introvertIERtesten.
- 476 SR ((spielt 5))
[[((spielt 1))]]
- 477 LR [()]
LAUF is sehr gut; ((singt 2)) äh wirklich (.) als wenn du
Opern, MOZartopern hörst, oder sinfoNIEN wenigstens,
würdest du IMmer wieder diese <<dim>STILmittel hören>.
- 478 SR [[((spielt 3))]]
- 479 LR [((singt 2)) <<nimmt sein Horn hoch>()>]
((spielt 5))
- 480 SR ((spielt 8))
- 481 LR ((singt 6))
- 482 SR ((spielt 2))
[[((spielt 2))]]
- 483 LR [()]
mir gehts NUR darum, (halt) ob der triller nich genügend
umdREHungen hat=ne?
- 484 SR ja.
- 485 LR ob der SCHÖN genug ist,
((spielt 4))
- 486 SR ((spielt 2))
- schnipst im Takt, mit
starken
Betonungsbewegungen zur
Synkope
- schnipst
- Taktschlagen und
Schnipsen, auch
Erweiterung zu
Betonungsbögen
- Unterstützung für mehr
Schwung*
- Nachahmen (einzelne Töne
laut, sonst leise), dann
Vormachen*
- erst piano, ausdruckslos,
dann laut und mit starken
Betonungsbögen, auch mit
Hand in Greiform
- Nachahmen, dann
Vormachen*
- Rotieren der Hand
- kleine abwinkende Geste

		[[spielt 1)]]		
487	LR	[[schnipst)]] <u>((singt 3))</u>	schnipst im Takt	<i>Zeichen zum Aufhören Vormachen (korrektes Timing)</i>
488	SR	<u>((spielt 5))</u>		
489	LR	[() ja.] dis musst du noch KLären, (soll) ob der triller (.) crescenDIeren soll? oder DIMinuieren soll? so is dis son son SCHÜTtelfrost,	zuerst Schnipsen (Verdeutlichung Takt), dann Betonungsbogen	
490	SR	((spielt 4))		
491	LR	hm. nicht wirklich BESser,=gel?		
492	SR	²hm_²HM.		
493	LR	ANdere variante?		
494	SR	((spielt 4))		
495	SR	(ja:=auch) nich BESser.		
496	LR	da FEHLT was;		
497	SR	((lacht 1))		
498	LR	machs zu deinem proJEKT,		
499	SR	ja,		
500	LR	okay=REICHT für heute.		
501	SR	oKAY.		
502	LR	ja?		

LRSN100415

SN: Student, Fagott

LR: Professor, Fagott

Anm.: weiterer Student XX ist anwesend und hört zu

turn	S	Transkription nach GAT2	begleitende Gestik/NVK LR	Kommentar
1	SN	((spielt 18: Einspielen/ Rohr testen))		
2	LR	gib ma HER, dis is () ganz NEU wahrscheinlich;		
3	SN	[(GANZ neu)]		
4	LR	[(irgendwie so)] UNflexibel;		
5	SN	geNAU,		
6	LR	will nur mal selber REINspielen, dass ich das beURteilen kann,		
7	SN	<u>ja.</u> [aber dis is ()]	reicht sein Fagott an LR	
8	LR	wie sich dis ANhört,		
9	SN	von der subSTANZ her [()].		
10	LR	[((spielt 1: Rohr testen))] ((spielt 4)) ja:=irgendwie Unflexibel isses noch, gä?		
11	SN	ja_JA,		
12	LR	((spielt 5))		

na, alles (oKAY),
 ((spielt 7))
 is ja auch von der intonation noch nich GANZ
 hunderprozentig
 [stabil,]

13 SN [ja.]

14 LR ((spielt 3))
 naja, (ich sag mal da sin) einfach noch n paar
 [()]

15 SN [aber nur] SN geht zu LR
von (-) von der SCHWEre des (.) materials

16 LR ja.

17 SN is dis wo ich gern (.)

18 LR ja_JA, ich WEISS was du meinst.

19 SN HIN würd.
 [((läuft zu seiner Rohrschachtel und holt ein
 anderes Rohr))]

20 LR [((spielt 6))]
 ja_JA, is is äh es is RUND, n RUNder klang.

21 SN geNAU,

22 LR es is ni nich so HELL,=also -

23 SN geNAU. SN geht zu LR
 [()]

24 LR [inSofern,]
 inSofern, geht dis geht dis in die richtige
 RIChtung. musste bloß immer gibt SN das Mundstück

- 25 SN ich HAB auch welche, die nich so SPERRig sind,
sondern die da fleXIbler sind. geht zu seiner Rohrschachtel
und packt das Rohr ein
- 26 LR (--) ja=dis MACHT ja nix.
[()]
- 27 SN [ich hab] ((Fortsetzung))
LIEber eins, das UNbearbeitet is,
- 28 LR natÜrlich, wenn du mirs
[da,] (kann ich viel besser)
- 29 SN [ähm,]
das SCHWErer is, (.) auch wo ich noch n bisschen was
dran MACHen kann als dass es sofort zu LEICHT is.
weil dis geht mir immer n bisschen auf n SACK.
- 30 LR dis geht einem dann auf die NERven.=ne? wenn die
rohre dann schon zu LEICHT sind,
[kannste]
- 31 SN [geNAU.]
- 32 LR NICH mehr, kannst se ABschneiden, dann is ja aber
schon der ganze (.) der ganze MIST
[schon] im GANge.
- 33 SN [ja.]
- 34 LR dis is n reicht das Fagott zurück an SN
[komproMISS,]
- 35 SN [geNAU,]
- 36 LR und was haste jetzt HIER? is dis AUCH n neues?
- 37 SN das is AUCH n neues. (.) dis is allerdings n steckt ein anderes Mundstück
bisschen> ((reicht sein Fagott zu LR)) ANders.
auf

38 LR ((spielt 7))
dis is ja AUCH gut,
is sehr [AN]genehm.=gä?

39 SN [ja.]
ja dis SCHWINGT halt n
[bisschen mehr.]

40 LR [((spielt 1))]
((spielt 5))
ja=es SPRICHT auch sehr gut, also ZEICHnet sehr
[gut,]

41 SN [is halt]
nich SO rund;

42 LR ((spielt 5))]

43 SN sin beides nich die BESTen, die ich geBAUT hab, weil
die heb ich mir AUF, aber- ((nimmt sein Fagott von
LR entgegen)) (-)

44 LR PASST schon,
45 SN auf jeden fall-
46 ((läuft mit seinem Fagott zum Notenständer und
blättert in seinen Noten))

47 LR doch=doch, () dis geht in ne SEHR
48 SN geNAU.

49 LR äh also dis, mit dem kann man GUT spielen,
[()]

50 SN [((spielt 1))]
((spielt 2))

CCCLXXVIII

- 51 LR aber dis is AUCH so, dass dis wirklich IMmer, äh
also, wie wie (wie soll man so) an die GRENzen
gehen, wenn die ROHre nich mitmachen.=ja?
- 52 SN ja.
- 53 LR weil da is man WAHNSinnig einge äh, is man
wahnsinnig EINgeengt;
- 54 SN geNAU.
- 55 LR [hm_HM,]
- 56 SN [ich glaub] da kann ich noch VIEL, VIEL rausholen.
- 57 LR ja. vor ALlem was stabilität angeht.
- 58 SN ja;
- 59 LR solln wa schon in den jolivet REINGucken? oder was
hast du dir heute
[geDACHT?]
- 60 SN [dis könn]
wa MACHen,
- 61 (-)
- 62 SN ja=ich
[DACHte],
- 63 LR [hast du]
- 64 SN n paar stellen VORspielen,
- 65 LR GERne, (.) ja=wann is denn dein nächstes PRObespiel?
<<p>also wann
[is des?>]
- 66 SN HAMBurg, am
[SIEbenundzwanzigsten,]

67 LR [naja=GUCK mal,]
ja?

68 SN [()]

69 LR [()]

70 SN is noch n BISschen hin; aber-

71 LR naJA, aber SO lang, und die LASsen ja, die WOLlen,
die wollen ja ziemlich blöde STELlen auch hören,=gä?

72 SN joa:.

73 LR mit mit dem MOZart da, diese COsi oder wie is des?

74 SN ne:_NE:

75 LR ne:?

76 SN dis is für SOlo;

77 LR ah:,

78 SN dis is die akadeMIE,

79 LR ah:, die akademie
[is dis gleiche]

80 SN [()]

81 wie junge DEUtsche.= gell?

82 SN [geNAU.]

83 LR [RIChtig.]
[ah:]

84 SN [nur]
TANnenhäuser noch.

85 LR (.) TANnhäuser.

86 SN ja=geNAU.

87 LR dann gucken ma -

- 88 SN da könnt ich in - (--)
- 89 LR jetzt SPIEL mir doch, spiel mir doch die STEllen,
die die STEllen kurz vor. dis wär scho sicher nich
SCHLECHT.
- 90 SN ja. gut.
- 91 LR äh:, bei dem jolivet bräucht ich auch die
klaVIERstimme, haste die daBEI?
- 92 SN ne:.
- 93 LR ja=so hats keinen, dann (.)
dann machen wa des
[NÄCHste woche]
- 94 SN [ich hab mir die NOten]
noch nich gekauft. <<p>DIS is die sache.>
- 95 LR aHA.
- 96 SN und die gibts äh (.) gibts, die hab ich in der BIB
[kopiert.]
- 97 LR [()] <<schaut sich nach einer Wespe um>was
kommt HIER ins spiel?>
- 98 SN <<p>WESpe.>
- 99 LR die WESpe sollten wir vielleicht (.) irgendwie
eleminieren.>
wie können wa die s
[RAUstransportieren?]
- 100 SN [MICH stört se nich.]
- 101 LR NEIN, nich -
- 102 SN ((lacht))
- steht auf und nimmt ein
Notenheft in die Hand
- läuft mit dem Heft in der Hand
durch den Raum

- 103 LR vielleicht HIER einfangen; die setzt sich ((Fortsetzung))
[irgendwann HIN)]
- 104 SN [((spielt 1))]
- 105 LR oder wir können sie schiebt die Wespe mit dem Heft
RAUstransportieren, jajajajaja, jaja=GUCK vor sich her und aus dem
maloh=WUNderbar. der EINFachste Fenster
[weg.>]
- 106 SN []
werden TIEre umgebracht.
- 107 LR nein_NEIN, bin AUCH kriegsdienstverweigerer. geht zum Klavier und setzt sich
paziFIST. ()
((lacht))
gut. du darfst
[ANfangen.]
- 108 SN [()]
- 109 LR mit was du MAGST.
- 110 SN ((spielt 50: Probespielstelle „Figaro“)) Betonungsbogen *spielunterstützend*
- 111 LR SEHR gut, PRIma. hast auch, hast die GUT
unterschieden, die SOlostelle und die piAnostelle.
die ERStE pianostelle, da war noch n kleiner
- 112 SN ja.
- 113 LR da war noch n kleiner HAKler drin; also ICH würd dis
am anfang äh, ich würd da jetzt nich gleich beim
ersten mal dies ÄUSserste tempo nehmen. ich fand dis
tempo sehr GUT, und dann dis tempo staBIL halten.
- 114 SN ja.

115	LR	<u>weil in DEM moment, wo dis n BISSchen nach vorne geht oder so, wird die koordinATIION, wird die koordinATIION schwierig. (-) komm, ein mal NUR die erste stelle, dis war äh</u>	Imitation Fingerbewegung	<i>Veranschaulichung Koordination</i>
116	SN	ja.		
117	LR	un und auch äh ganz LEIse lassen.		
118	SN	((spielt 5))		
119	LR	ja? dis haut n bissel AB. <u>((singt 2))</u>	Imitation Fingerbewegung	<i>Imitation dann Demonstration der gleichmäßigen Spielweise</i>
120	SN	[[((spielt 1))] ((spielt 2)) [[((spielt 1))]]		
121	LR	[<<p>jaWOLL<> geNAU, is schon GUT, is sin die die		
122	SN	((spielt 2))		
123	LR	geNAU, <u>((singt 1))</u> das dis nich ABhaut.	Imitation Fingerbewegung	<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
124	SN	((spielt 2))		
125	LR	ja:=im GANzen?		
126	SN	<u>((spielt 5))</u>	rhythmisches Kopfnicken	<i>Unterstützung des gewünschten gleichmäßigen Spielens</i>
127	LR	<<p>ja, eh>		
128	SN	[naJA, is]		
129	LR	[ja mh eh] mach eh, die HALtepunkte, is n BISSchen über die haltepunkte hinweggerutscht.		
130	SN	((spielt 5))		

131	LR	ja, viel BESSer. einfach ((singt 1)) einfach die haltepunkte so UN so UNmerklich anpeilen.	minimale Beats	<i>Demonstration des gewünschten, gleichmäßigen Spielens</i>
132	SN	ja.		
133	LR	aber (.) eh dis HILFT auch für die, für die GLEICHmäßigkeit. also <u>HIER so, vom gefÜHL her,</u> is es PRIma.	fasst sich an die Lippe	
134	SN	ja.		
135	LR	<u>ts</u> is halt auch immer son moMENT;=gä? is bleibt bleibt immer son [BISsel]	wiegt den Kopf hin und her (Unsicherheitsgeste)	
136	SN	[ja,]		
137	LR	ne: - (.)		
138	SN	die STELlen sind auch noch nicht fertig geübt.		
139	LR	ja=ALso, dann WEISSte, [was de da noch zu TUN hast.]		
140	SN	[()] is keine AUSrede, aber -		
141	LR	nein=aber is doch GUT, deshalb (.) deshalb deshalb MACHen wirs ja, dass ma (.) das dann noch AUSarbeiten [()].		
142	SN	ja.		
143	LR	WEIter?		
144	SN	((spielt 42: Probespielstelle „Bolero“))		
145	LR	AUFpassen, dass die letzte zeile NICH (.) eh eh, ja haste n BISschen schneller gespielt; diese langen		

		töne waren NICH GANZ ausgehalten. ja? ja, dis warn TICK, (.) warn TICK früh, aber [ALle]		
146	SN	[ja,]		
147	LR	warn n bissl früh.		
148	SN	ja,		
149	LR	deshalb äh <u>hatt ich den EINdruck</u> , dass dis dass de dass dis TEMpo, (.) dass du eher da dis tempo <<p> n BISschen schnell im ohr [hast.>]	rotierende Geste auf Kopfhöhe	„zu schnelles Tempo“
150	SN	[ja.]		
151	LR	der anfang war PRIma; der anfang war PRIma, man MERKT auch, dass du dis GUT im griff hast, aber es fehlt noch der [die]		
152	SN	[()]		
153	LR	es fehlt noch der SCHMELZ, ja? so <u>diese (.) dieses</u> ähm (.) a a auch die, wie soll ich SAgen, diese <u>diese AUSSage, von ner LIEbeserklärung.=ja?</u>	Greifbewegung in der Luft auf Kopfhöhe, Handfläche zum Gesicht gerichtet (Intensitätsgeste)	<i>metaphorische Darstellung von Substanz, Aussage, Musik als etwas Greifbares, Bedeutungsvolles</i>
154	SN	[<<p>ja.>]		
155	LR	[ICH] find FAST, du könntest, von den tönen noch n bissel mehr WEGgehen. <u>((singt 7))</u> auch so (.) so von der <u>ABstufung,</u>	Wiederholung Intensitätsgeste, leichtes rhythmisches Hin- und Herbewegen der Hand in der greifenden Form; Descrescendogeste	<i>Singen: Demonstration der gewünschten Spielweise (descrescendo auf den langen Tönen)</i>
156	SN	ja,		

157	LR	<u>((singt 9))</u> ja? das dis so ne, dass dis GAR nich, nicht den HAUCH hat von äh von VORbehalt, ob dis auch WIRKlich funktionieren könnte.	Wdh. Intensitätsgeste, rhythmisch bewegt zum Singen, dann öffnende, Geste	<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i>
			Wdh. öffnende Geste	„frei“, „groß“
158	SN	ja.		
159	LR	dass du SOWas von drüberstehst, wies (.) wies mehr GAR nicht geht. proBIER nochmal, dis kriegst du, kriegst du GAran GARantiert hin. SCHWINGen lassen,		
160	SN	<u>((spielt 6))</u> [((spielt 1))]	Emblem „leise“	
161	LR	[<<p> GANZ weg>]		
162	SN	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
163	LR	[(JETZT) weg]		
164	SN	<u>((spielt 5))</u> [((spielt 2))]	schwingende Armbewegung	
165	LR	[SEHR gut. (.) geNAU.] geNAU. <u>ALso, was ich JETZT hör, ähm was ich JETZT hör, is dieses LOSgelöste;</u>	reduzierte Wiederholung öffnende Geste	„losgelöst“
166	SN	ja.		
167	LR	<u>((singt 2))</u> das man MERKT, du kannst MACHen was du willst.	Intensitätsgeste	
168	SN	[ja.]		
169	LR	[bist] du nicht EINgeschränkt, durch irgendwelche TECHnischen, oder äh durch <u>Atemtechnische,</u>	Stromgeste Imitation Fingerbewegung	

		<u>oder (.) oder weil dis</u>		
		<u>zu HOCH is, oder SONST was. EIN mal noch ((spielt</u>	Zeigen auf den Mund	<i>Klavierspiel: Identifikation der</i>
		<u>auf dem Klavier und singt 2))</u>		<i>Stelle</i>
170	SN	<u>((spielt 1))</u>	Betonungsbogen	
		<u>[((spielt 1))]</u>		
171	LR	[ja,]	runde Formung der Hand	<i>„runder Klang“, „runder</i>
		jetzt GUCK mal, dass dis CIS auch		<i>Ansatz“</i>
		[ganz]		
172	SN	[()]		
173	LR	kein bisschen, kein bisschen SCHREIT,		
174	SN	<u>((spielt 5))</u>	Betonungsbogen	
		<u>[((spielt 1))]</u>		
175	LR	[geNAU, (.) geNAU]	fasst sich an die Lippe	<i>„Ansatz“</i>
		<u>un un un jetzt ver (EINFach) versuchen mit dem mit</u>	Fingerbewegung	<i>„spielen“</i>
		<u>dem hohen DES noch zu bissel spielen.</u>		
176	SN	ja.		
177	LR	<u>((singt 6))</u> dass die nich	Intensitätsgeste, leicht hin- und	<i>Demonstration der</i>
		<u>((singt 2))</u> dass die nich GLEICH klingen.	herbewegt	<i>gewünschten Spielweise</i>
		[ja?]	deutliche, große Beats auf den	<i>Nachahmung (zu starke,</i>
			Schlägen	<i>rhythmische Schwerpunkte)</i>
178	SN	[()]		
179	LR	sondern da n, <u>dass man diese (.) diese, is ja keine</u>	Betonungsbögen	
		<u>GROSse, ne MINimale entwicklung,</u>		
180	SN	ja.		
181	LR	dass man dis HÖRT, ja? NOMal?		
182	SN	<u>((spielt 1))</u>	Betonungsbögen	
		<u>[((spielt 3))]</u>		

183	LR	<u>[((singt 3))]</u>		
184	SN	<u>((spielt 4))</u> <u>[((spielt 2))]</u>		
185	LR	[SO is gut, (_____)]		
186	SN	<u>((spielt 18))</u> <u>[((spielt 1))]</u>	formt seine Lippen zu einem „o“ und rundet seine Hand noch stärker	„ <i>runder Klang</i> “, „ <i>runder Ansatz</i> “
			klopft Schlag auf dem Flügel mit	<i>Taktschlagen als Vorwegnahme der Aussage von 189</i>
187	LR	[(_____)]		
188	SN	<u>((spielt 3))</u>	rotierende Geste	<i>Darstellung von Entwicklung, Voranschreiten, Vorwärtsspielen „spielen in time“</i>
189	LR	jaWOLL, <u>(.)</u> und <u>UNbedingt den puls</u> auf den langen tönen,	klopft sich auf die Brust	
190	SN	ja.		
191	LR	jetzt warn die davor, eh warn, vielleicht höchstens zum LETZten noch n bissel früh, sonst waren alle GUT.		
192	SN	ja.		
193	LR	von MEIner empfindung; des is ja AUCH immer sowas, dass ma, das is ja au das <u>BLÖde bei der stelle, alle</u> <u>sitzen da un KLOPFen, (_____)</u> denkt ma, und JEder hat da aber n anderes gefühl.=ja?	Klopfen auf den Oberschenkel	
194	SN	ja.		
195	LR	für SICH. und dis eh macht die stelle (.) n bisschen blöd bei PRObespielen, ja? wenn du [da]		

CCCLXXXVIII

- 196 SN [ja.]
- 197 LR den ((singt 3)) wenn du da den, wenn du die kleine
TROMMEL dabei hast, und SICHER bist, ist des VIEL
 einfacher.
 Imitation Trommelspielen *Verweis auf Orchesterpart*
beim „Bolero“
- 198 SN ja;
- 199 LR ((zuckt mit den Achseln))
 <<f>gu:t,> aber des WIRD schon, ALSO, eh TENDenziell
von der klangfarbe immer gucken, dass die, auch dis
DES, dis war jetzt viel BESSER am schluss, dass der
immer geFORMT,
 Hand in Greifform vorm Mund,
 leicht hin- und herbewegt, z.T.
 auch Beats in dieser Form *„geformter Ansatz“*
- 200 SN [ja]
- 201 LR [dass]
 der RUND bleibt. ja?
- 202 SN ja.
- 203 LR also der muss son bissen mit deiner, musste dir n
bissel dei die KLANGvorstellung im (.) in der
 VORstellungen=äh, im=im=im kopf n bisschen äh bewUSST
 machen; sagen wir mal SO.
 rotierender Zeigefinger an der
 Schläfe *„nachdenken“*
 fasst sich an den Kopf
- 204 SN ja.
- 205 LR weil SONST, sonst (.) tendiert zum SCHREIen. was
 wollen sie NOCH hören?
- 206 SN verkaufte
 [BRAUT,]
- 207 LR [braut,]
 hab i mir schon gedACHT,
- 208 SN ja,

209 LR mach ma NICH dis, mach nich gleich s Äußerte tempo.
 210 SN heißt?
 211 LR na=son TEMpo, wo wiegt den Kopf hin und her
 [()]
 212 SN [(lacht 1)]
 213 LR na=wenn dus verANTworten
 [kannst,]
 214 SN [SCHAUN]
 wa mal,
 215 LR geNAU. halt das es funktionIERT.
 216 SN ((spielt 8: Probespielstelle „Verkaufte Braut“))
 (-)
 ich WEISS,
 [()]
 217 LR [ZWEItes]
 fagott wollen die wahrscheinlich
 [hören.]
 218 SN [die]
 ham nix HINGeschrieben, also kanns sein dass sie
 ALles hören wollen; ich kann auch mal ALles spielen,
 aber -
 219 LR na dis is doch GUT,
 220 SN ((lacht))
 ((spielt 2))
 ((bricht ab))
 ah:

CCCXC

		((spielt 14))		
221	LR	<u>also pass AUF, dis eh, wenn die die MÜSsen, BRAUCHST du, musst du n geNAUen sitz finden; ((singt 2)) ja? ah eh die sin so n bissel LOCKer, son bissel [WEICH,]</u>	Präzisionsgriff vorm Gesicht, dann Beats mit Präzisionsgriff	<i>Darstellung von „genau“</i>
222	SN	[in] der MITte oder die am ANfang?		
223	LR	ja=ne:, die jetzt in der MITte.		
224	SN	((spielt 3))		
225	LR	und die am ANfang?		
226	SN	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
227	LR	<u>[ja. DIE mein ich.]</u> <u>die MEIN ich.</u>	zeigt in Richtung SN	<i>Verweis auf die gespielte Stelle</i>
228	SN	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
229	LR	<u>[so.]</u> verSUCH mal, dass [die]	zeigt in Richtung SN	<i>Zeichen zum Abbruch</i>
230	SN	[((spielt 1))]		
231	LR	<u>dass dass ALle genau gleich; ((singt 2)) dass ALle gleich artikuliert sin, die werden immer n bissel [BREIter]</u>		
232	SN	[((spielt 1))] [((spielt 1))]		

233	LR	[ja=un]	Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
	13:	<u>un hau mal</u>		
	33	[NICH]		
234	SN	[((spielt 1))]		
235	LR	mach mal dis crescendo nich so VORdergründig, ((singt 2)) eher mit den RÄUmen das crescendo machen. <u>das dis hier nich ABhaut.</u>	fasst sich an die Lippe	<i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i> <i>„Ansatz“</i>
236	SN	((spielt 4)) [((spielt 2))]		
237	LR	[(_____), so is viel]	Abwinken	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
	13:	BESser.		
	43			
238	SN	[ja.]		
239	LR	[so] is viel BESser.		
240	SN	[(_____)]		
241	LR	[un mir] is dis immer am schluss noch n bissel wil, in bissel so:: VORdergründig dis crescendo, also [(_____)]		
242	SN	[da] das is n forTISsimo hingeschrieben.		
243	LR	ja, ja=JA, aber versuch TROTZdem, dass dis <u>mit</u> <u>resoNANZ</u> is.=ja?	Intensitätsgeste	<i>„intensiver Klang“?</i>
244	SN	ja.		

CCCXCII

245	LR	<p><u>aber die ERSten zwei sin scho</u>, dann kannst du sowieSO machen, was du (.) was du WILLST, aber wenn DIE ((singt 2)) <u>wenn DIE genau, wenn die genau</u> [SPREchen]</p>	<p>Beat mit Präzisionsgriff</p> <p>Beat mit Präzisionsgriff</p>	<p>„präzise artikuliert“</p>
246	SN	<p>[ja.]</p>		
247	LR	<p>dann kommste, dann kommste besser REIN, (-) <<f>so,> jetzt am ANfang, <u>ehm die die LANgen töne</u> äh gehen mir n bisschen zu weit zurück; ((singt auf <u>Silben, f 1)</u>) die sin mir so FAST n bisschen zu wenig insistierend,=ja? [also]</p>	<p>Intensitätsgeste, damit Beats</p> <p>lautes Singen, starke Betonungsbögen mit Hand fast zur Faust</p>	<p><i>Darstellung von Substanz und Intensität</i></p> <p><i>Demonstration der gewünschten Spielweise</i></p>
248	SN	<p>[ja,]</p>		
249	LR	<p><u>versUCH mal, versuch mal</u> am anfang <u>den NERV</u> da drin zu lassen, ja?</p>	<p>Intensitätsgeste, damit Beats</p>	<p><i>Darstellung von Substanz und Intensität</i></p>
250	SN	<p>((spielt 6))</p>	<p>rhythmisches Bewegen des Kopfes</p>	
251	LR	<p>geNAU, du kommst dann auch FREIer, <u>dis war jetzt wirklich viel BESser</u>, äh wenn du, du kommst da ganz frei in diese ACHtel rein, und dann hast du VIEL mehr chancen, dass des eh, dass des DURChratterert <<p>(bis da unten)>; dis war jetzt ZIEMlich gut, der ERStE war gut, der zweite war MITtelgut und dann warn se wieder WEG. ((singt 2)) WEISST du, dass dieses dass dis immer NERVig is, eh ((singt 3)) SOWas hör ich gerade. ((singt 1)) <u>proBIER</u> mal, ob du eh ob du [die]</p>	<p>Intensitätsgeste, damit Beats</p> <p>wackelt mit dem Kopf hin und her, beim Singen Betonung nur einzelner Töne, ansonsten leise und viel decrescendo</p>	<p><i>Darstellung von Intensität etc.</i></p> <p><i>Demonstration der nicht-gewünschten Spielweise</i></p>

252	SN	[ja,]		
253	LR	<u>noch n BISSchen eh:, dass da du, dass dis ce: um die OHren fliegt.</u>	hin- und herwedelnde Handbewegung	<i>„Um-die-Ohren-Fliegen“</i>
254	SN	((spielt 6))	rhythmische Kopfbewegung	
255	LR	geNAU so. un jetzt ENter drücken, NIE mehr anders spielen,		
256	SN	ja.		
257	LR	dis war WIRKlich, dis war GUT, na merkst du den UNterschied? weil in dem moment wo dis nich so zuRÜCK fällt, da bleibts auch <u>Offen</u> . und wenns <u>Offen</u> bleibt, da kommst du VIEL besser durch die äh durch die eh, durch die eh LInie durch, ja? jetzt direkt so WEIter, mit DIEser energie weiter, so so KLAPPT dis [auch]	öffnende Handbewegung	
258	SN	[ja.]		
259	LR	mit den repetitionen,		
260	SN	((spielt 6))		
261	LR	ja:=FAST. (.) einer bissel BREIT dazwischen, und einer da da, daZWischen is einer <u>bisschen BREIT</u> geworden, ja? (richtig/ nicht) geMERKT?	Präzisionsgriff	
262	SN	WELcher?		
263	LR	äh:, in der ZWEIten ((singt 2)) ZWEIter, DRITter, im zweiten und dritten eh VIErerpack, <<p>wos [RUNtergeht>]		<i>Identifikation der Stelle</i>
264	SN	hm_HM,		
265	LR	komm=spiels NOCHmal,		

266 SN ((spielt 5)) rhythmische Kopfbewegung
 267 LR geHÖRT?
 [()]
 268 SN [((spielt 1))]
 ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
 269 LR [((singt 1))] Beats mit Präzisionsgriff
 ((singt 1))
 270 SN der ERSte, Oder?
 271 LR ja. Eh
 272 SN ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
 273 LR [((winkt ab))]
 brauchst gar nich WEIter spielen,
 274 SN ja.
 275 LR ((singt 2)) Beats mit Präzisionsgriff
 276 SN ja,
 277 LR ((singt 1)) Beats mit Präzisionsgriff
 [((singt 1))]
 278 SN [ja,]
 279 LR das dis GUT spricht, dass du NICH so die, dass nich
 der erste von den DREIern, dass dis n AUftakt is,
 NICH das der so,
 280 SN ja.
 281 LR dass der son son akZENT kriegt.=ja?
 282 SN ja.

283 LR also=pass AUF, du hast dis GUT im griff, du kriegst
dis GUT hin,
[jetzt müssen]

284 SN [dis is noch
überhaupt nich geÜBT,

285 LR ahJA, ALso. dis kriegst du dann auch SELber, da
müssen wir jetzt nich unsere ZEIT (.)

286 SN ne:_NE:,

287 LR da brauchen wir nich unsere ZEIT vergeuden=also.
gut.

288 SN aber ich spiel TROTZdem weiter,

289 LR ahJA, WEITer spielen wir,=gell?

290 SN ((spielt 6))

291 LR <<p>na=ALso, () war oKAY bis auf den
letzten.> WEITer,

292 SN ((spielt 5))
((bricht ab))
ah:=MIST, (.) ja, (.) aber die ERSten (.) waren auch
zu kurz oder wieder?

293 LR BISSchen, aber eh

294 SN ((spielt 4))
((bricht ab))
ah:
ich mag die irgendwie viel WEniger als die o unten,

295 LR als die als die
[UNtere?]

- 296 SN [muss ich]
aber auch noch Üben.
- 297 LR ja, kriegst du HIN. komm, wir MACHen jetzt
[mal ()]
- 298 SN [ich spiel nochmal]
die Obere.
- 299 LR auf kei keinen KOPF machen, dis wär BLÖD,
300 (2)
- 301 SN ((spielt 7))
- 302 LR ((lacht 1))
<<lachend>die is eigentlich SCHWIERiger, gell?>
- 303 SN JA:=ja=ja.
- 304 LR ((lacht 1))
so IS des manchmal, wenn man mit dem, wie mans gerne
MAG, gell?
- 305 SN ja.
- 306 LR [den SCHLUSS noch?]
- 307 SN [() ich spiels]
aber jetzt NICH so,
- 308 LR nur den SCHLUSS, <<singend>BUM-bo-bo-BUM>
- 309 SN ((spielt 11))
ah=MIST.
[()]
- 310 LR [aber da] Abwinken
hab ich verTRAUen, das kriegst du
- 311 SN ja,

- 312 LR das kriegst du HIN. des brauchen wir jetzt NICH, des brauchen wir jetzt NICHT auseinandernehmen. dis wär ZEITver, dis wär ZEITverschwendung. (-) vierte tschaiKOWsky ham die noch wahrscheinlich?
- 313 SN RIChtig.
- 314 LR disponIERN, beVOR du spielst, jetzt dirs zuRECHTlegen, und dann (.) EIN mal spielen, und das richtig SCHÖN.
- 315 SN ((spielt 44): Probespielstelle „Tschaikowsky“) Betonungsbögen
- 316 LR GANZ gut, der schluss war GUT, aufpassen dass nicht zu FRÜH die eh eh:, dass LUFT drin bleibt, Luftstromgeste
- 317 SN [ja]
- 318 LR [das]
dis RAUSchen, kam jetzt n BISSchen, kam jetzt n BISSchen früh. (.) SEHR gute, sehr gute verSION, (.) BISSchen wenig fasst sich ans Herz
[herz.=ja?]
- 319 SN [ja:, ja:,]
- 320 LR also BISSchen wenig diese (.) äh äh tschaikowsky Intensitätsgeste
<<mit russischem Akzent>roMANTische seele>; ja?
- 321 SN ja.
- 322 LR dis du musst du GAR nich sp, dis musst du GAR sp, Abwinken
dis musst du nich MACHen, dis musst du WIRKlich nur
fühlen;
- 323 SN ja.

CCCXCVIII

- 324 LR gar, eh AUCH diese, auch diese Ph, diese: PHRAsenführung, (((singt 1))) Betonungsbogen
- 325 SN [ja=es war] *Reaktion bestätigt*
n bisschen geTRENNT, oder? *Verständnis der Geste als*
Darstellung für Entwicklung,
Phrase bzw. Richtung
- 326 LR geNAU. auch die ganzen TON, dass es ganz DICHT is. Substanzgeste
(((singt 4)) WEISST du, so ne atmosphäre wie am
SCHLUSS Intensitätsgeste, dann großer
Betonungsbogen
- 327 SN ja.
- 328 LR du hast ja am schluss wu, ne SCHÖne atmosphäre abwiegende Handgeste
gehabt, und vorher wars gut geSPIELT, aber von der
atmosphäre n bisschen NÜCHtern;
- 329 SN ja.
- 330 LR proBIER mal,
- 331 SN (((spielt 34))) Betonungsbögen,
Descrescendogeste, Emblem
„leise“
- 332 LR GU:T, VIEL besser jetzt von der, jetzt von der, auch
von der empFINDung,
- 333 LR [<<spielt einen Ton auf dem Klavier>letzte>]
- 334 SN [BE: war n bisschen hoch, ich WEISS.]
- 335 LR letzte be: war n bisschen HOCH, geNAU. (.) gut. fasst sich mit beiden Händen
ans Herz
ALso, aber auch beim Üben immer so, gleich so in
die, in die,
- 336 SN ja.

337	LR	weil du so, SPIElen kannst du dis ja. ja=aber dis wird GUT, <<p>()> gut.	Abwinken
338	SN	<u>TANNhäuser</u> und BRAHMS,	blättert in den Noten
339	LR	geNAU.	
340	SN	<<pp>vioLINKonzert.>	
341		(2)	
342	LR	würd erstmal TANNenhäuser machen.	
343	SN	ja_JA. ((spielt 11)) ((bricht ab)) <u>h°°</u> ich spiels NOCHmal,	schüttelt den Kopf
344	LR	pass ma AUF,	
345	SN	ja:,	
346	LR	GUCK ma, <u>dass der, dass du immer auf diesem GANZ ganz natürlichen FLOW bleibst.</u> (bis) jetzt hats ja plötzlich das TEMpo da unten auch verändert.	Betonungsbogen, öffnende Geste
347	SN	<u>((spielt 11))</u> [[((spielt 1))]]	Stromgeste
348	LR	[FLIESsen lassen,]	
349	SN	((spielt 16)) [[((spielt 1))]]	
350	LR	[(mach NICHT,)] mach RUhig nochmal von ((singt 1))	<i>Identifikation der Stelle</i>
351	SN	<u>((spielt 3))</u>	Richtungs-/ Stromgeste

- 352 LR [((spielt 2))]
 [(jetzt () den kleinen FINGER,) ja, geNAU. Fingerbewegung *Verweis Fingertechnik*
 ALso, MACH ma]
 nur n paar mal HIN und HER, dass du da über die
 ROLlen
 [kommst.]
- 353 SN [((spielt 1))]
 [((spielt 3))]
- 354 LR [geNAU, (-) dass du son geFÜHL hast für - geNAU. son Hände auf einander gelegt, zeigt
gefühl gewünschte Fingerbewegung
für die KLAPpen.
- 355 SN ja.
- 356 LR also ((singt 1)) eine geht AUF, und die andere geht ((Fortführung))
ZU. wenn man des genau
 [FÜHLT]
- 357 SN [((spielt 1))]
 ((spielt 4))
 [((spielt 1))]
- 358 LR [ja,] Präzisionsgriff, wiegt Hand hin *Verweis auf kleinen, aber*
und jetzt auch diese zwei unterschiedlichen und her *wichtigen Unterschied*
KLANGfarben, dass man des son *zwischen den zwei Tönen*
 [bisschen AUSgleichen kann mit der fasst sich an die Lippen *Verweis Ansatz*
- 359 SN [((spielt 2))]
 [((spielt 1))]
- 360 LR [so:,]
- 361 SN ((spielt 2))

		[[spielt 1)]]		
362	LR	[so:, ja:=so is GUT.]		
363	SN	((spielt 1))		
364	LR	einfach n BISSchen,		
365	SN	((spielt 1))		
366	LR	un WIRKlich, äh äh		
		[also]		
367	SN	[ja.]		
368	LR	ich find bei der stelle <u>sollten die ANstöße gar nicht hart sein.</u>	streichende Bewegung	„weicher Anstoß“
369	SN	ja.		
370	LR	((singt 4)) je HÄRter einzelner die anstöße sin, desto riskANter		Vormachen des Anstoßes, Vorsingen mit weichem d- Anstoß (düdü)
		[isses]		
371	SN	[ja.]		
		[()]		
372	LR	[()]	Greiform vor dem Mund	Verweis auf Ansatz
		und dann isses halt wirklich mit der ROLle, dis muss man TATSächlich, da de da muss man sich n bisschen damit beSCHÄftigen, <u>dass man da son,</u> dass man da so n HANDling kriegt. weil		
		[dis is SCHON]		
373	SN	[kann ich den] zweiten teil nochmal SPIElen?		
374	LR	ja=GERne. weil dis scho <u>riskant, wenn dis so</u>	Bewegung des kleinen Fingers	Verweis auf fingertechnisches Problem
375	SN	[ja,]		

CDII

- 376 LR [wenn] ((Fortführung)) *Verweis auf fingertechnisches Problem*
die, wenn die nicht ganz gleich AUF und ZU geht, dann
haste ne haste ne FRAGE.
- 377 SN ((spielt 5))
[((spielt 1))]
- 378 LR [gut.]
- 379 SN ((spielt 1))
[((spielt 1))]
- 380 LR [SEHR gut.]
- 381 SN ((spielt 2))
[((spielt 2))]
- 382 LR [fließen bis zum SCHLUSS,] Stromgeste
- 383 SN ((spielt 3))
[((spielt 1))]
- 384 LR [NICH absetzen.]
- 385 SN ((spielt 2))
[((spielt 2))]
- 386 LR [bisschen VORbereiten, dis HA:]
- 387 SN ((spielt 3))
- 388 LR ja=dis war jetzt viel, Fingerbewegung *Verweis auf fingertechnisches Problem*
[diese Übergänge]
- 389 SN [ja_JA,]
- 390 LR warn jetzt VIEL
[besser]
- 391 SN [muss ich]
au nochmal GUT auschecken.

392	LR	ja,		
393	SN	die STELle.		
394	LR	ja:, <<p>die is au -> also=was HILFreich is, wenn du immer, wenn du immer die PHRAsen siehst.		
395	SN	ja		
396	LR	<u>((singt 14))</u> [dis]	Betonungsbogen	
397	SN	[ja.]		
398	LR	hilft sehr VIEL, <u>RUHIG auch mal, wenn ma wenn man MERKT, man bleibt so n bisschen STECKen, (.) einfach mal ganz, ganz aus m TEMpo raus spielen; eh raus NEHmen. und SO spielen, dass de, dass man einfach den <u>SCHWUNG kriegt</u> man dann besser rein.</u>	rotierende Gese Imitieren einer Spielbewegung Betonungsbogen	
399	SN	ja.		
400	LR	<u>un den SCHWUNG dann, den man sich DA geholt hat, auf dis bissel LANGsamere übertragen, weil dis is WIRKlich, is AUCh noch, <u>ich find</u> die stelle ehrlich gesagt auch noch n bisschen äh:m herRAUSfordernder [wie wie]</u>	Betonungsbogen zeigt auf sich	„Schwung“
401	SN	[(<<p>()] <u>brahms is irgendwie (.) SCHON leichter.</u>	blättert in den Noten	
402	LR	[ja:,]		
403	SN	[also] DIE mag ich jetzt nich unbedingt spielen.		
404	LR	BRAUCHST nicht. BRAUCHST nicht. (.) <<f>äh,> hast du dich jetzt vor allem mit dem (.) mit dem jolivET		

beschäftigt? oder was, oder hättest du SONST noch was?

- 405 SN ja.
- 406 LR weil sonst (nämlich ja) auch so, blöd dass du die NOten jetzt nich da hast, weil - oder eh dis muss [ich]
- 407 SN [kann] auch, wir könn auch MOZart machen, und richtig AUSbohren;
- 408 LR (.) für dis PRObespiel,
- 409 (3)
- 410 LR dann machen wa NÄCHste woche da eh, da eh wär MIR ehrlich gesagt lieber. ha HAST du die noten? oder HASTE se noch gar nicht? (.) eh von dem jolIVET,
- 411 SN na=die klavierstimme NICHT,
- 412 LR ah die hast du überHAUPT nich, hast NÄCHste woche auch net.
- 413 SN ne:.
- 414 LR achSO,
- 415 SN [<<p>wahrSCHEINlich nich.>]
- 416 LR [(<<p> >)]
- 417 SN kann se natürlich bestELlen.
- 418 LR (.) naja, brauchst sowieso, oder is sie, is sie NICH in der bibliothek?
- 419 SN <<p>doch_DOCH,> kann sie auch AUSleihen;
- 420 LR geNAU.

421 SN dann MACH ich dis
[zur nächsten]

422 LR [MACHST du dis]
bis nächste woche.

423 SN <<p>ja.>

424 LR is GUT, dann gehen wir noch, gehen wir noch,
((spielt einen Akkord auf dem Klavier)) gehen wir
noch in dem MOZart rein.
[((spielt einen gebrochenen Akkord auf dem Klavier
1))]

425 SN [()]

426 LR BITte?

427 SN WELchen mozart?

428 LR sollen wir mit den ZWEITen satz zuerst machen?
[((spielt gebrochene Akkorde auf dem Klavier 3))]

429 SN [ne:, ERStEr is gut.=oder? (oder WIE viel)]

430 LR ja=GERne,

431 SN wir HAM doch noch ne halbe stunde, oder?

432 LR () von der ZEIT her? LÄSsig.

433 SN ja, dann machen wir SCHON den ersten,

434 LR gut.

435 SN ((geht ein paar Schritte rückwärts und macht sich
bereit zum Spielen))

436 LR geNAU, (.) dispoNIERen, (.) lauter RUNde klänge,
heut ein RUNder mozart, ja? kein (.) SPREISSelnder
mozart, ((singt 1))

CDVI

		((spielt auf dem Klavier Ende des Vorspiels))		
437	SN	((spielt 15))		schwungvolle Betonungsbögen
438	LR	((singt Orchesterzwischenpiel 6)) ((spielt Schlussakkorde auf dem Klavier))		einfaches Taktschlagen
439	SN	((spielt 47))		rhythmische Kopfbewegung, dann großer Betonungsbogen über den Kopf
440	LR	((spielt auf dem Klavier Zwischenpiel und singt dazu 1))		
441	SN	((spielt 25))		Greifbewegung vorm Mund, Mund zum o geformt, leichte Beats
				<i>Verweis auf intensiven, runden Ton?</i>
442	LR	PRIma. ALso. die GRUNDstruktur is wirklich, äh: SO, dass du dich auch, HÖRT man, dass du dich auch ganz SICher, schon ganz sicher FÜHLST;=ja? ALso. ICH würd jetzt eher noch mehr in die äh in den in des genießen von den KLÄNgen rein reingehen.=ja?		Stromgeste
443	SN	hm_HM,		
444	LR	was du EINFach, äh wie soll ich SAGen, ähm, nich nur auf SICHerheit spielst, sondern auf erEIGNis. ja? also DIS hat mir [jetzt]		Intensitätsgeste, damit z.T. Beats
445	SR	[ja.]		
446	LR	WENNS was auszusetzen gab, fürs PROBespiel is dis eigentlich, (.) schon so dass man denkt, oKAY, für die ERStE runde, der KANN, der KANN was. ja? aber (.) ähm, der erEIGNis, der erEIGNiswert noch nich		Intensitätsgeste Abwinken

- aus, noch nicht wirklich überRagend, dass man denkt,
DAS is mein kandidat.
- [ja?]
- 447 SR [<<p>ja.>]
- 448 LR das muss man beim, das is immer die, das is immer
 die ausrichtung in der ersten RUNde, dass man gleich
 SON eindruck hinterlässt, dass die sich nicht nur
EIN sternchen machen, sondern ZWEI sternchen.
- 449 SN [ja.]
- 450 LR [ZWEI]
 sternchen kriegen immer nur vier leute oder so, DREI
 vier leute, norMalerweise. die man dann schon im
 AUge hat, und dis wei, dis WEISS man dann in der
 zweiten runde. DAmit
 [hat]
- 451 SN [ja.]
- 452 LR man schon n vorsprung in der zweiten runde, kann
 IMmer alles passieren. und dis is die AUFGabe, also
 wenn du so SPIELST, würd ich, würd ich, hätt ich
 dich jetzt auch in die zweite runde WEIter gelassen;
 aber noch NICH jetzt so, wo ich denke oioioi
 [DONnerwetter]
- 453 SN [ja.]
- 454 LR das heißt, es warn zu vie, so paar KLEInigkeiten,
die KLANGlich so n bisschen rausgefallen (sin).
 ((singt 1)) wenn man jetzt GANZ genau is,
- zeigt auf SN
- malt Sternchen in die Luft
- Hände in Greifform, rotierend/
 modulierend vor dem Mund
- „Klang“, „Ansatz“

CDVIII

455	SN	ja,		
456	LR	diese VORschläge zum beispiel. <u>die warn in ganz kleines bisschen, die warn in ganz kleines bisschen GRELL zum beispiel. also wenn ma, wenn ma, wenn ma DAS jetzt sagen will. un un un dann war einfach die äh äh, die, ich finde die BANDbreite von von von der charakterISTik, die war MIR jetzt persönlich, fast n bisschen zu besCHEIden.</u>	Minimierungsgeste	„ein bisschen“
			Hand in Greifform vor dem Mund	„runder Klang“
			Hände auseinander bewegend	Darstellung von Bandbreite
457	SN	ja.		
458	LR	ja? also <u>nich der erste TON</u> jetzt, dis war schon GUT, aber sch schon dis <u>((singt und spielt auf dem Klavier 2))</u>	Zeigefinger hin und her bewegend	„nicht“
			Hand ans Herz	„Emotion“
459	SN	ja.		
460	LR	DES zum beispiel <u>hat mir, hat mir schon die der der SCHMELZ</u> oder die intensiTÄT gefehlt.	Intensitätsgeste	
461	SN	[ja.]		
462	LR	[und] dann, <u>((singt 1)) das is GANZ LEICHT, ((singt 7))</u> [und]	Decrescendogeste mit leichter Fingerbewegung, dann öffnende Geste	„leicht“, dann „intensiv“, „laut“
463	SN	[ja.]		
464	LR	dann überGEben. ja? proBIERN? ((singt 1)) ((spielt Schlussakkorde des Vorspiels auf dem Klavier))		
465	SN	<u>((spielt 3))</u>	öffnende Geste	

		[[<u>(spielt 1)</u>]]		
466	LR	[DANke,] du kommst in BIS, als für MICH, kommst du in bissl FRÜH. ANfang nich, aber dann ZWEITen takt. <u>((singt 8))</u> der kommt n GANZ bitten [früh,]	abwinkende Geste	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
467	SN	[ja=oKAY,]		
468	LR	((spielt auf dem Klavier und singt 2))		
469	SN	<u>((spielt 2))</u> [[<u>(spielt 2)</u>]]	taktschlagähnliche Gestik mit Präzisionsgriff	<i>Vorsingen der nicht- gewünschten und der gewünschten Spielweise (rhythmisch präzise)</i>
470	LR	[[<u>(singt 1)</u>]]		
471	SN	<u>((spielt 3))</u> [[<u>(spielt 2)</u>]]	Taktschlagen mit Präzisionsgriff	
472	LR	[[<u>(singt 2)</u>]]		
473	SN	<u>((spielt 6))</u>	Stromgeste, dann Decrescendogeste	
474	LR	SEHR gut. SEHR gut. SCHON was anderes. <u>((singt 2))</u> auch nich <u>((singt 0,5))</u> [[<u>(singt 0,5)</u>]]	Neigen des Kopfes und öffnende Handgeste, anschließend runtergezogene Augenbrauen und Beat mit Hand zur Faust, am Ende große öffnende Geste	<i>Demonstration der unterschiedlichen Charaktere der Musik (lieblich, dann insistierend-entschlossen), abschließend Darstellung der Entwicklung auf dem langen Ton (Schwung nicht verlieren)</i>
475	SN	[ja.]	Hand in Greifform vor dem Mund	<i>„runder Klang“</i>
476	LR	war AUCH in bissel früh.		
477	SN	[ja.]		

CDX

478	LR	<u>[ALso,] eh hm wenn ich da GANZ stabiles rhythmisches eh RASter habe, dann eh und des im THEmenkopf, eh Höre, dann verLASS ich mich schon drauf.</u>	beide Hände flach, im 90 Grad Winkel zueinander: Beats	<i>Verdeutlichung von „Raster“ und Präzision (Genauigkeit im Timing)</i>
479	SN	[ja.]		
480	LR	[wenn] dis NICH der fall is, dann hör ich die GANze zeit, ach wie is in jetzt an DER stelle, wie is an der DER stelle,		
481	SN	[ja,]		
482	LR	<u>[wie] is an der DER stelle. deshalb is der themenkopf SO, so entSCHEIdend. auch für ein SELber, wenn man da gleich n gutes SPIELgefühl reinkommt, dann de dann hat mans nachher viel LEICHter, als wenn man sich, wenn man sich da zwei drei HAKen einfährt,</u>	Zeigen auf verschiedene Stelle in der Luft ausschweifende öffnende Geste kleine Stromgesten Fingerbewegung	<i>„verschiedene Stellen“ „frei“, „offen“ (bezogen auf Spielgefühl) „leicht fließend“? Verdeutlichung von „zwei, drei“</i>
483	SN	[ja,]		
484	LR	[dann] biste schon wieder son bisschen in der DEFensive. gleich NOCHmal, KOMM, (.) mit ALlen, (.)		
485	SN	ja,		
486	LR	ALlen details. ((spielt auf dem Klavier und singt 1))		
487	SN	((spielt 15))	z.T. einfaches Taktschlagen, Stromgesten und öffnende Geste Daumen hoch	<i>emblematisch für „gut“</i>
488	LR	<u>SUper, (.) SUper, wie FÜHLS, wie hat sich DES angefühlt?</u>		
489	SN	gut,		

490	LR	ziemlich [strinGENT]		<i>mit Richtung</i>
491	SN	[gut, aber] ich glaub dis a: war schon WIEder zu früh, habs diesmal [geMERKT]		
492	LR	[BISSchen,] BISSchen, ja=aber INSGesamt, es hatte für mich jetzte ne (.) ne=ne sehr, sehr <u>überZEUgende</u> aussage.	Intensitätsgeste	
493	SN	ja.		
494	LR	WEIter?		
495	SN	<u>((spielt 1))</u> [[((spielt 1))]]	schlagende Geste mit Faust	<i>Verdeutlichung des insistierenden Charakters</i>
496	LR	[ja, nochMAL,] was is mit dem ersten ((singt 1))?	Singen auf bä, grell und laut	<i>Verdeutlichung der nicht- gewünschten Spielweise</i>
497	SN	ja:,		
498	LR	((singt 1)) nimm resonANZ mit,	Singen auf bo mit viel Resonanz	<i>Verdeutlichung der gewünschten Spielweise, bestätigt durch Verbalteil („resonanz“)</i>
499	SN	<u>((spielt 20))</u> [[((spielt 1))]]	schlagende Geste zu Beginn Betonungsbogen nur Oberkörpergeste Descrescendogeste	
500	LR	[(jetzt) viBRAtO,]		
501	SN	<u>((spielt 6))</u>	öffnende Geste	
502	LR	ja:, GANZ gut, ga also sehr gut verSTÄNDlich, auch am ANfang ((singt 1)) BISSchen geradeaus, <u>((singt 1))</u> weißt du dass man so erWARTungen weckt.	Intensitätsgeste	<i>Identifikation Demonstration</i>

- 503 SN [ja.]
- 504 LR [(singt 1)]
 ((singt 10))
 so n bisschen AUFgeregt, und DANN, (.) kommt was GANZ,
dann kommt wieder was ganz HOrizontales,
 505 SN hm_HM,
 506 LR ((singt 2)) dass ma auch diesen UNterschied zwischen
 vertikal un horizontal, dass du den, du musst den
nur
wahr[HAF]tig
 507 SN [ja.]
 508 LR in deiner körpermitte emPFINDen. dann kommt dis auch ((Fortführung))
 RAUS,
 509 SN [ja.]
 510 LR [gleich]
 NOma,
 511 SN den
 [(?)]
 512 LR [von ef ef]
 ja,
 ((spielt einen Ton auf dem Klavier))
 513 SN ((spielt 7))
 (((spielt 1)))
 514 LR [überRAschend,]
 515 SN ((spielt 2))
 (((spielt 2)))
- Crescendogeste
 Descrescendogeste
- große horizontale Bewegung
 (Streichen mit beiden Händen) „horizontal“
- zunächst Wdh der horizontalen
 Bewegung, dann öffnende
 Geste
- zeigt auf seine Körpermitte „Gefühl“/ „Herz“
- Betonungsbogen
 öffnende Geste

516	LR	[un jetzt FRECH,]		
517	SN	<u>((spielt 15))</u>	Wechsel aus Händen zur Faust, schlagend oder Bewegung vom Körper weg und zurückziehende Bewegung zum Körper mit Falten der Hände	<i>Darstellung der zwei Charaktere (frech vs. lieblich)</i>
			dann bei entsprechender Stelle: Wdh der horizontalen Bewegung, anschließend öffnende Geste	
518	LR	SÜber, also dis fand ich VIEL besser <<p> ehrlich gesagt>. <<zu VL gewendet> ich weiß NICH, also wie is es jetzt für DICH? wie war dis für DICH?>		
519	VL	((bestätigendes Handzeichen))		
520	LR	<<zu VL>UNter, SCHON n unterschied, gell?> also dis is so WEnig, (.) es is eigentlich, eh eh, es is nich jetzt dass dis vorher SCHLECHT gewesen wär oder so, GAR nich,		
521	SN	ja.		
522	LR	aber es is n ANderes ereignis. (.) und des weiß ich NICH ganz genau, dis musst du dir hinter die, eh, dis is <u>WIRKlich nur ne ne HALtung,</u>	Intensitätsgeste, damit Beat	
523	SN	[ja,]		
524	LR	[die] man da EINnimmt, dass man sich da: (.) entSCHEIdet, dass wirklich <u>JEdes mal</u> so zu spielen.		
525	SN	ja.	Intensitätsgeste, damit Beat	

537	SN	<u>((spielt 24))</u>	Betonungsbewegungen Kopf/ Oberkörper Emblem „leise“ Betonungsbögen einfaches Takschlagen öffnende Geste Fingerbewegung	<i>Zeigen der Zielpunkte und Charaktere</i>
538	LR	ja:, <u>AUFpassen mit dem nachschlag</u> , der der der der NACHschlag is son bissel (.) RAUSgerutscht, u:nd der allererste ANfang, <<singend>BING> der war jetzt fast bissel ÜBERmotiviert;	starker Beat	<i>Verweis auf fingertechnisches Problem</i>
539	SN	<<lachend>ja>		
540	LR	<u>GAR nicht schlimm, gar nicht SCHLIMM</u> , des stört mich überHAUPT nicht. <u>aber aber so von der, vom vom impULS</u> war dis jetzt, war war dis jetzt PRIma. es war nur n kleines bissel <u>geMACHT</u> . [ja?]	Abwinken Intensitätsgeste palm up open hand	
541	SN	[ja.]		
542	LR	<u>also dis is eh, dis war jetzt für MICH</u> , zum vom ZUhören, <u>wir wir befinden uns da schon auf ner sehr</u> <u>differenZIERten, se sehr differen</u> , zwischen den letzten zehn proZENT, <<p>muss ma schon ZUgeben.=ja?> un un dis aber DAS steckt, da da TRENnen sich [die]	rotierende Geste? Minimierungsgeste	<i>„ein bisschen“</i>
543	SN	[ja.]		
544	LR	die, da TRENNT sich die spreu vom WEIzen=ehrlich gesagt. und wenn man DES schafft, das man diese <u>entSCHIEDenheit</u> in ne SELBSTverständlichkeit, in ne	Beat mit beiden Händen	<i>Demonstration „Entschiedenheit“</i>

		in ne in nich in <u>was geMACHtes</u> , sondern in <u>was eh eh entSTehendes</u> reinbringt, (.) da biste deutlich, [dann]	modellierende Geste mit beiden Händen	„Gemachtes“ (Geformtes)
545	SN	[ja.]		
546	LR	biste deutlich im VORteil.=ja? weils jetzt war grad noch son bisschen, (.) tendenziell AUFgesetzt. ja?=noch EIN mal? ((spielt Akkorde auf dem Klavier))	Linienbewegung in den Raum hinein	„Entstehendes“
547	SN	((spielt 25))		
548	LR	<u>oKAY, oKAY, <<decre>oKAY, oKAY.></u>	große Betonungsbögen, an leisen Stellen auch kleine Bewegung mit Präzisionsgriff, dann wieder Betonungsbögen Unsicherheitsgeste Kopf	
549	SN	[naJA.]		
550	LR	[dis] war jetzt genau <u>auf der ANderen seite.</u> =ja? also eh <u>von, war jetzt wieder richtung SIcherheit.</u> aber so <u>IS das.</u> es is doch auch in [ORD]nung.	zeigt Abschnitte in der Luft palm up open hand	Darstellung „einerseits“ – „andererseits“
551	SN	[ja.]		
552	LR	ja=also [eh]		
553	SN	[ja.]		
554	LR	aber du SIEHST, wie wie wie, wie entSCHEIdend, wie entSCHEIdend es is, die dispositiON, darauf kommts eigentlich drauf AN.		
555	SN	ja.		

556	LR	mit m TRILler am schluss, mit m TRILler aufpassen; [dass der eh eh]		
557	SN	[ja=muss ich nochmal] MAchen.		
558	LR	dass der ((singt 2)) dass der, dass der KLANG, dass der klang sich so von INnen raus, auch beim TRILlern, <u>der klang von INnen raus größer wird,</u> nich so <u>von außen DRAUFgesetzt.</u> machen wa ma von dem <<singend> CE:>	Stromgeste varriert (eine Hand streicht über die andere) öffnende Geste setzt fiktivem Objekt von oben etwas auf	„Richtung“, „Entwicklung“ „von innen raus“ „draufgesetzt“
559	SN	((spielt 4)) ((bricht ab))	öffnet den Mund zu einem „o“, Hand in Greifform vorm Mund	Verweis auf Ansatz, „runder Klang“
560	LR	ja,		
561	SN	((spielt 4))		
562	LR	ja, und jetzt ma ma n extra [(NACHschlag)]		
563	SN	[(spielt 2)] ((spielt 1)) [(spielt 2)]		
564	LR	[(singt 2)] hm, [(singt 2)]		
565	SN	[()]		
566	LR	((singt 2))		Vorsingen (Timing des Nachschlags)
567	SN	((spielt 2))		

CDXVIII

568	LR	((singt 2)) [<u>((singt 2))</u>]	Imitation Greifen auf dem Fagott	<i>Vorsingen (Timing des Nachschlags)</i>
569	SN	[((spielt 1)) ((spielt 2))]		
570	LR	so ISses, dass du vom EF, dass du für den ef, den NACHschlag vom ef aus machst, und dann ((singt und spielt auf dem Klavier 2)) ((spielt ein paar Töne auf dem Klavier 2)) vom GE [aus (natürlich),]		<i>Vorsingen/ Vorspielen auf dem Klavier (Timing des Nachschlags)</i>
571	SN	[()]		
572	LR	entSCHULDigung. der triller is von GE:, A: ((spielt auf dem Klavier und singt 4)) und auch dass de dass <u>der NACHschlag, aus dem klang vom GE: rauskommt,</u> und nich <u>((singt 2))</u> proBIER ma,	zieht mit der linken Hand fiktiv etwas aus der rechten Hand heraus Imitation Fagottspielen, dann plötzliche Stromgeste in den Raum	<i>Vorsingen/ Vorspielen auf dem Klavier (Timing des Nachschlags)</i> „herauskommen“ <i>Darstellung plötzlicher Klangfarbenwechsel</i>
573	SN	ja.		
574	LR	((singt 2))	Stromgeste	<i>Vormachen: Triller</i> <i>Darstellung Gleichmäßigkeit</i>
575	SN	((spielt 3))		
576	LR	so is BESser,		
577	SN	[((spielt 3))]		
578	LR	[()] geNAU,		
579	SN	((spielt 3))		

580	LR	dis is von der [vom WEG]		
581	SN	[()]		
582	LR	richtig, und der letzte darf jetzt nich so lang STEHen bleiben. <u>((singt 2))</u>	Imitation Fagottspielen	<i>Vormachen Triller</i>
583	SN	[ja.]		
584	LR	[also] is kein BAUCHtriller, [sondern]		
585	SN	[ja_ja=]geNAU.		
586	LR	aber <u>so is RICHTig</u> . so so so is der, so ist der nachs Schlag mit [EIN]gebunden.	Zeigegeste Richtung SN	
587	SN	[ja.]		
588	LR	jetzt NOma, vom CE:,		
589	SN	<u>((spielt 5))</u> ah, is [()]	Betonungsbogen, dann öffnende Geste	
590	LR	[der war] GARantiert keine vier schläge.		
591	SN	[((spielt 2))]		
592	LR	[<<p>eins, zwei, drei, vier<>]	einfaches Taktschlagen	
593	SN	<u>((spielt 3))</u>	((Fortsetzung))	
594	LR	gut.		
595	SN	ja=ich WEISS aber, wie ichs MACHen muss.		
596	LR	FINdeste		

CDXX

597	SN	[()]		
598	LR	[FINdeste] schon raus.		
599	SN	[()]		
600	LR	[MACHT] nix, MACHT nix, (.) s geht DARum, dass wenn ich WEISS, da hab ich verTRAUen, dis findest du RAUS. (.) so jetzt BITte, (.) GLEICH, ((spielt einen Ton auf dem Klavier 1)) an dieses		
601	SN	ja.		
602	LR	<u>((spielt einen Ton auf dem Klavier 1)) an dieses (</u> <u>) an diese LYrik denken,</u>	verzerrt schmerzvoll das Gesicht	„Emotionsausdruck“
603	SN	<u>((spielt 6))</u>	große Betonungsbögen	
604	LR	gu:t,		
605	SN	((spielt 35))	Emblem „leise“	
			Hand in Greifform vorm Mund (Mund zu „o“ geformt)	Verweis „Ansatz“
			Betonungsbögen	
606	LR	SEHR gut. PRIma. AUfpassen mit dem ef=jetzt, mit dem LETZten ef, hast [geMERKT?]		
607	SN	[war n bisschen] SCHARF=ne?		
608	LR	hm_HM, geNAU. is wieder <u>son bisschen eh eh</u> <u>SPREISSlich geworden</u> , aber TROTZdem, sonst sehr GUT,	Greifbewegung in der Luft	
			öffnende Bewegung	

		also jetzt diese <u>EF eh war immer, ich hab extra</u> <u>REINgehört, auch bei den ((singt 1)) die warn</u> Alle, die warn alle RUND jetzt. dis [is]	singt mit Mund stark zu „o“ geformt	„Ansatz“, „runder Klang“
609	SN	[ja.]		
610	LR	PRIma. (.) würd ich <u>würd ich jetzt NICH viel dran</u> <u>ändern,</u>	Abwinken	
611	SN	[naJA,]		
612	LR	[und] es kommt natürlich auch auch DA kommst wieder aufs rohr natürlich [wie des]		
613	SN	[ja, ich] muss da WIRKlich [()]		
614	LR	[hm_HM,]		
615	SN	ich krieg dis NICH, sonst nich so in GRIFF irgendwie.		
616	LR	<<nickt>geNAU.> oder du musst zu viel AUFwand [dafür]		
617	SN	[geNAU,]		
618	LR	() DRAN denken, DASS dis hinkriegst.		
619	SN	geNAU.		
620	LR	und DIS is [natürlich]		

- 621 SN [also ich]
 ich hab mir überLEGt, es wär gut auf SO welchen zu
 üben, damit ich dis NICH, damit ich nich einfach
 verGESS, zu FORmen,
- 622 LR ja,
- 623 SN weil mir dis rohr da ZU sehr entgegenkommt, und dann
 - (-)
- 624 LR ((wiegt den Kopf hin und her 1))
 aber denk nicht
 [kompliZIERT]
- 625 SN [()]
 irgendwie,
- 626 LR des is WIRKlich, ich ich ich ich glaub du,
 entSCHEIdend is, dass du eh eh, dass du auch auf
 rohren SPIELST, die n bissel SCHWERer sind.
- 627 SN ja;
- 628 LR dass du mal in ne RICHTung gehst, und dann SIEHSte
 ja od, dass du GRENzen findest, wos (.) äh wo wos
noch äh ANgenehm is, wo dis noch GUT is, zeigt Abschnitte auf einer Skala „Grenzen“
 fasst sich an die Lippe Verweis auf Ansatz
- 629 SN [wos noch fleXIbel is.]
- 630 LR [wos noch form,]
 wos noch flexibel is, ja.
- 631 SN ja.
- 632 LR und dass du DA dann so den, so äh die die äh
RICHTung, die dem <<decresc> der Stromgeste
 SELBSTverständlichkeit

[()]>

633 SN [ja.]

634 LR ähm dis ANdere kannst du ja. Abwinken

635 SN ja.

636 LR so schnell verlier, dis verlernst du NICH so schnell.

637 SN ja.

638 LR dis verlernst du ERST, also verlernen tust du sowieso nich, aber die de eh, wenn du ZU lang, auf ZU schweren rohren spielst.

639 SN ja.

640 LR des is eigentlich Eher die gefahr. aber wenn du JETZT dis ausprobierst, wenn du du, du hast ja da verschiebt flache Hände horizontal auf einer Skala *Darstellung „verschiedenes ausprobieren“*
jetzt n, bist du auch auf m richtigen WEG.

641 SN ja.

642 LR aber ich würd Eher mal probiern auf rohren, die FAST noch n bisschen, n bisschen SCHWERER sind, und DANN versuchen, ob ich die flexibilität auf DIE rohre übertragen kann.

643 SN ja, (.) nee=das GEHT noch, auf denen die, auf den schwereren die ich geBAUT hab jedenfalls.

644 LR geNAU.

645 SN das is noch platz nach Oben.

646 LR ALso, also GUT. ja? also einfach des mal son BISSchen,

647 SN ja,

CDXXIV

648	LR	son BISSchen ausprobiern. sollen wir langsamen SATZ?		
649	SN	ja,		
650	LR	so, und JETZT beim langsamen satz, <u>den den den</u> <u>möchte ich jetzt eher fast n bisschen Ü, also äh von</u> <u>vornherein eher n bisschen weiter auseinANdergezogen</u> als zu WEnig hören.=ja?	öffnende Geste von der Körpermitte aus	„mit viel Ausdruck“
651	SN	ja.	öffnende Geste	
652	LR	dass du RUhig die dynamik, die dynamik AUSkostest, NICH machst, <u>von INNen rauskommen lässt</u> , aber eher an die grenze vom (.) vom überTRIEbenen gehen, als SCHMALspur.	öffnende Geste	
653	SN	ja.		
654	LR	bin i mal geSPANNT, was dabei RAUSkommt. ((spielt Ende des Vorspiels auf dem Klavier 3))		
655	SN	<u>((spielt 22))</u>	Betonungsbögen, betonendes Kopfnicken und Vorbeugen des Oberkörpers Schlagmuster	
656	LR	<u>((singt Zwischenspiel 2))</u>		
657	SN	((spielt 12))	Betonungsgesten (Oberkörper, Kopf, Betonungsbögen)	
658	LR	((singt Zwischenspiel 2))		
659	SN	<u>((spielt 9))</u> [[((spielt 3))]]	Betonungsbögen	
660	LR	[[((singt Orchesterstimme dazu 3))]]		
661	SN	<u>((spielt 18))</u> [[((spielt 26))]]	Betonungsbögen	
662	LR	[[((spielt zur Überprüfung der Intonation einige Töne auf dem Klavier mit 26))]]		

663 (-)

664 LR PRIma. also MIR kam dis jetzt eherlich gesagt NICH
übertrieben vor, <<zu XX> un DIR?>

665 XX überTRIEben?
[()]

666 LR [von der]
dyNAMik;

667 XX (.) den ANfang fand ich, (.) fand ich eh, was heißt
überTRIEben? den fand ich SCHÖN, und DANN, (.) dann
NICH mehr (.) so übertrieben.

668 LR [((lacht))]

669 SN [<<lachend>()>]

670 LR <<zu VL>und DU?>

671 VL hm:, ich fands SCHÖN, aber ich fands übertrieben
eher in die LAUte richtung, als in die LEIse.

672 LR ja, aHA, gut=also SIEHST du sin
[die]

673 SN [ja.]

674 LR ja_JA, aber

675 ((Lachen))

676 LR geNAU. es war so interesSANT, es is interSSANT, un
<<zu SN>wie hast DUS empfunden?>

677 SN wär schon noch in beide richtungen PLATZ gewesen.
also GANZ arg übertrieben wars auf jeden fall nich,

678 LR geNAU, des fand i AUCh, des fand ich ehrlich gesagt
AUCh. aber is schon RIChtig, dass es von der, von

der, von der überLEgenheit jetzt auch nich LAUter
sein musste. MÜSSte. und des is aber des is ne GÜte
nachricht.

679 SN [ja.]

680 LR [des]

is n GÜtes zeichen. das HEISST, du kannst dich da
wirklich, du kannst dich wirklich FREI, du kannst
dich FREI bewegen. WO mann sich jetzt noch drüber
unterhalten könnte, is eh, über dis viBRato
natürlich.=ja? weil dis war jetzt n bisschen wenig
EINGesetzt sagen wa mal
[so,]

681 SN [ja,]

682 LR des is jetzt einfach so geKOMmen, wies geKOMmen is,
des hat schön geKLUNgen, s war jetzt NICH, dass ma
da, dass ma da: eh, dass dis jetzt irgendwie de sehr
defizITÄR gewesen wär, aber es war sich n bisschen
SELber überlassen. (.) und da find ich kann man noch
n BISSchen, da kannste auch noch die n bisschen
RUNde, äh mh mh bisschen
[RUNde]

rund modellierende Geste mit
beiden Händen

Darstellung „rund“

683 SN [ja.]

684 LR klangfarbe noch bisschen reinkriegen. das (.) und DES
is wahrscheinlich, was du geMEINT hast, de du mir
hat auch n bisschen die RUhe, die RUhe gefehlt.=ja?
dass dis dann son bisschen eh, dis hab ICH jetzt aus

kreisförmig-öffnende Bewegung
über den Kopf

		<u>euern meldungen</u> so n bisschen RAUSgehört, aus BEIden, als conCLUsio=sozusagen. verSUCH mal, eh ve verSUCH mal, dass mit dem (.) ehm <u>AUCH mit der</u> <u>intensivierung</u> , nur ans vibrato zu DENken. den pa[RA]meter	Zeigegeste Richtung VL, XX	
685	SN	[ja,]		
686	LR	mit einzubauen. MEHR gar nich. ((setzt an zum Klavierspielen)) und DANN, o o und DANN dis <u>eh noch von INnen raus=so</u> <u>mit viel ruhe und weite</u> <u>[AN]zufüllen.</u>	2x öffnende Geste	
687	SN	[ja.]		
688	LR	ja? ((spielt Ende des Vorspiels auf dem Klavier))		
689	SN	((spielt 10)) [((spielt 1))]		
690	LR	[ja=DANke,] SEHR gut, also dis ERSte ce: , <u>fand ich jetzt SCHÖN wie der sich entwickelt hat.</u> GANZ schön, <u>aber am SCHLUSS von dem, schon am</u> <u>SCHLUSS von der ((singt 1)) war viBRato,</u> <u>oder die DREIdimensionalität sag ich lieber, von dem</u> KLANG, schon (.) schon WEG.	weghaltende Geste öffnende Geste verkleinernde Handbewegung (ähnlich Decrescendogeste) Hände weit auseinander, rechts und links vom Körper	<i>Zeichen zum Aufhören</i> „Zunahme“ „kleiner Klang“ <i>Singen: Identifikation der Stelle</i> „Dreidimensionalität“
691	SN	ja,		
692	LR	verSUCH mal <u>((singt 2))</u> [((singt 2))]	singt mit Formung des Mundes zum „o“, dabei Hand in Greiform vorm Mund	„Ansatz“, „runder Klang“

CDXXVIII

693	SN	[ja ich will] nich BEIde vibrieren halt.		
694	LR	nein=MUSST du auch nicht. deshalb ich hab EXtra nich [von vibrato]		
695	SN	[ja=geNAU,]		
696	LR	gesprochen, ganz [beWUSST,]		
697	SN	[ja_JA,]		
698	LR	ja was (.) ich hab dis sehr wohl gehÖRT, dass dus vibrato eh <u>bissel WEGgenommen hast, (</u> <u>)</u> , <u>aber es darf dadurch NICH, es darf dann nich</u> <u>FLACH</u> werden.=ja?	verkleinernde Handgeste (Decrescendogeste)	
699	SN	ja.	bewegt Daumen und andere Finger (flach) aufeinander zu	<i>Darstellung „flach“</i>
700	LR	dis is eigentlich eh ehm dass du <u>in dieser</u> , dass du <u>in dieser RUNden klangfarbe</u> bleibst,	öffnende Geste	<i>„offen“</i>
701	SN	ja,	modelliert runden Gegenstand	<i>„rund“</i>
702	LR	von der DREIdimensionalität. ich HAB, ich lass dir FREIheiten		
703	SN	[ja,]		
704	LR	[im] vibrato, so is des NICH, musste nich FESTlegen, aber ich möcht dass DURCHschwingt. ((spielt Ende des Vorspiels auf dem Klavier 3))		
705	SN	<u>((spielt 17))</u> [<u>((spielt 2))</u>]	kreisförmig-öffnende Bewegung vom Mund aus über den Kopf nach unten	<i>Anzeigen von Offenheit, runder Klangfarbe, aber auch Betonungsgeste</i>
706	LR	[DANke. JA:=ganz SCHÖN.]		

		ja, ((singt 2)) war FLACH am schluss.=gä? haste geMERKT? da is dir die <u>is dir die LInie</u> <u>weggerutscht</u> , sonst fand ich des SCHÖN jetzt mit dem vibrato. fand ich GUT. ich fan den den ZWEITen ((singt 1)) wunderbar der ERStE. der ZWEITe war mir jetzt n ganz kleines bisschen eh h° WENig aussage irgendwie. der ERStE fand ich wunderbar. auch den Übergang. <u>fand den zweiten n bisschen WENig geformt</u> , Ehrlichgesagt.	Hand in Greifform vorm Mund, Mund zu „o“ geformt	<i>Singen: Identifikation der Stelle, auch Vormachen</i>
			Stromgeste	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
			modellierende Handgeste	<i>„geformt“</i>
707	SN	ja.		
708	LR	so im vergleich jetzt zum ERsten. <u>proBIER=mal, dis</u> <u>is so WICHtig, diese diese ANschlüsse</u> , dass da auch KEIne, dass da überhaupt keine HEKtik aufkommt. weil du hast jetzt den erste SO schön, so so schöne RUhe, versuch MAL, diese ruhe BEIzubehalten. EIN mal noch, ((spielt Ende des Vorspiels auf dem Klavier und singt dazu 3))	zeichnet großen Bogen in die Luft	<i>„Zusammenhang“, „Fluss“</i>
709	SN	((spielt 13)) [[((spielt 1))]]	Betonungsbögen, Decrescendogste, dann wieder Betonungsbögen	
710	LR	[JETZT vibrato,]		
711	SN	((spielt 10))		
712	LR	GUT:, GANZ schön, dis fand i jetzt GANZ schön, nur auf den allerLETZten, ((singt 2)) WEG, ((singt 2)) <u>WEG,=ja? dass du dass du den WIRKlich bis zu dem eh</u> <u>so so: son Übergang, wo dis FIS dann kommt</u> , dass der (.) eh eh dass	Betonungsbögen und Stromgesten	<i>Singen: Vormachen</i>

		[die]		
713	SN	[ja:,]		
714	LR	abschlussstöne nich LIEBlos sind. sondern GA, jetzt HATte, ich FIND, jetzt war noch n bisschen mehr RUhe drin.		
715	SN	[ja,]		
716	LR	[ich]		
		WEISS nich, wie dus empFUNden hast. des is IMmer,		
717	SN	[doch_DOCH.]		
718	LR	<u>[ne entscheidene]</u> entscheidend ist IMmer, wie ma - weißt, dass des so wahrHAftig, dass man des innerlich wahr[HAF]tig	fasst sich an die Brust	Verweis „Innerlichkeit“
719	SN	[ja.]		
720	LR	empfindet. dann kommts beim ZUhörer, wenn <u>der Offen ist dafür, na da da trifft dis GANZ</u> , dann hatts die CHANce, <u>dass es auch wieder von HERZ zu HERZ geht.</u>	öffnende Geste Hand ans Herz	„offen“ „ins Innerste treffen“
			zeigt in den Raum, dann wieder Hand ans Herz	„von Herz zu Herz“
721	SN	[ja.]		
722	LR	[un] u:nd, <u>wenn einer nich ZUhört</u> , und nur EINSchläft, dann is sowieso, dann kannst sowieso nix machen. Aber, mann kann des interesse auch WECKen.=ja? WEIter, (spielt einen Ton auf dem Klavier)	Abwinken	

		schön ZIEHN, dis EF,		
723	SN	((spielt 13))	vereinzelt Betonungsbögen	
724	LR	((singt Zwischenspiel 1))		
725	SN	((spielt 5))		
		[((spielt 13))]		
726	LR	[((spielt eine Ton auf dem Klavier mit)) ((singt 5)) (.) mh: un jetzt richtig KLANGvoll, (--) GLEIche klangfarbe,]	öffnende Geste, Betonungsbögen	
727	SN	((spielt 2))	einfaches Taktschlagen	
		[((spielt 2))]		
728	LR	[DANke. ()] geNAU. ja:, gar nicht SCHLECHT. aHA, auch HIER gucken, <u>dass dis dass dis von den klangfarben geNAU</u> <u>gleich bleibt. ((singt 1))</u> <u>[((singt 1))]</u>	große Betonungsbögen	<i>Singen: Vormachen</i>
729	SN	[ja.]		
730	LR	<<singend>und dis EF> <u>AUCH</u> dunkel, dis dis de: <u>AUCH</u> <u>rund, ja?</u>	modelliert runden Gegenstand	<i>„rund“</i>
731	SN	[ja.]		
732	LR	hm_HM, un=JETZT, VORher aufpassen; is n <u>BISS</u> <u>[chen]</u>		
733	SN	[ja,]		
734	LR	<u>stehengeblieben, ((singt 2))</u> dass dis über diese [rep]etitionen -	schwungvolle Linienbewegung/ Stromgeste	<i>„vorwärts gehen“, „weiter gehen“</i>
			Betonungsbogen, kreisförmiges Taktschlagen	
735	SN	[ja,]		

- 736 R diREKT da anfangen <decresc>bitte,>
((spielt die gewünschte Stelle auf dem Klavier))
- 737 SN ((spielt 1)) Betonungsbogen
[[((spielt 1))]]
- 738 LR [ja=]
MERKST du
[da de ()]
- 739 SN [ja:=dis war]
- 740 LR fut fut fut fut Greifbewegungen (Imitation
Fagottspielen)
- 741 SN ((spielt 13)) betonendes Kopfnicken, dann
[[((spielt 2))]] öffnende Geste
- 742 LR [()]
- 743 SN ((spielt 10)) ((Fortsetzung))
[[((spielt 3))]]
- 744 LR [[((spielt einige Töne auf dem Klavier mit))]]
- 745 SN ((spielt 2))
[[((spielt 2))]]
- 746 LR [ja, (.) gu:t, jaWOLL,]
SEHR gut, dis war jetzt PRIma. aber jetzt () diese anstöße müssen halt immer GLEICH sein.
((singt 1)) fasst sich an den Mund „Ansatz“
[[((singt 1))]] Vormachen
- 747 SN [ja,]
- 748 LR is natürlich auch wie die reaGIERN, ich weiß SCHON, fasst sich an den Mund
dass dis dass dis nich immer nur
[()]

749	SN	[[((spielt 1))] ((spielt 2)) [[((spielt 2))]]		
750	LR	[[((singt 2))]]	kleiner Betonungsbogen mit Hand im Präzisionsgriff	
751	SN	((spielt 3)) [[((spielt 2))]]		
752	LR	[(),,]		
753	SN	<u>((spielt 2))</u> [[((spielt 1))]]	Decrescendogeste	„ <i>leise</i> “, „ <i>gedeckt</i> “
754	LR	[ja=geNAU.] dann würd ich noch n [eh eh ich ich würd]		
755	SN	[[((spielt 2))]]		
756	LR	noch n BISsel später leise werden. <u>((singt 3))</u> dass DA noch n, de de eh [eh]	Nachzeichnung dynamischer Verlauf, Decrescendogeste	<i>Singen: Vormachen</i>
757	SN	[ja.]		
758	LR	dass DA noch n zauber entsteht. [ja?]		
759	SN	[ja.]		
760	LR	musste eh musste aber die ganze PHRase machen.		
761	SN	<u>((spielt 3))</u> [[((spielt 3))]]	Betonungsbögen	
762	LR	[ja:, gut, (.) gut=gut=gut, (.) gut aber NICH,] <u>((singt 2))</u> AUCH nich <u>jetzt eilen</u> oder so.	kleine kreisende Bewegung der Zeigefinger umeinander	„ <i>eilen</i> “ <i>Singen: Nachahmen</i>
763	SN	ja.		

764	LR	((singt 1)) (.) KLINGen lassen. ((jemand kommt herein))	öffnende Geste	<i>Singen: Vormachen</i>
766	LR	<<zu XY>HALlo, (.) <<zu SN>NOma,>		
767	SN	((spielt 3)) [((spielt 2))]	öffnende Geste	
768	LR	[((spielt Töne auf dem Klavier mit))]		
769	SN	((spielt 10)) [((spielt 2))]	Betonungsbögen, bei leiser Stelle: Decrescendogeste	
770	LR	[un jetzt KOMmen,]		
771	SN	((spielt 5)) [((spielt 4))]		
772	LR	[((spielt auf dem Klavier mit))]		
773	SN	[((spielt 1))]		
774	LR	[(_____)] gu:t, ja=dass die SPANnung,	Stromgeste	
775	SN	<<pp>ja.>		
776	LR	dass <u>die SPANnung</u> noch weit über die Phrase reicht; (.) PRIma, ()? ((spielt eine Ton auf dem Klavier)) geHEIMnissvoll,	Stromgeste	
777	SN	((spielt 3)) [((spielt 20))]	Greifbewegung vorm Mund Betonungsbögen und öffnende Geste	<i>„Ansatz“, „runder Klang“</i>
778	LR	[((spielt vereinzelt Töne auf dem Klavier mit))] gu:t. dis tiefe CE:, ich würd ich würd dis fast n bisschen MEHR machen, weil DA zwei oboen und zwei		

		hörner dazu kommen. vorher sin ja <u>NUR die streicher</u> mit <u>me eh mit</u> , nur die streicher mit [DÄM]pfer.=ja?	Imitation Geigespielen	
779	SN	[ja.]		
780	LR	<u>s war SEHR schön</u> , SEHR schön, auch diese, auch wie die harmonien SEHR gut, <u>muss ma REINhorchen</u> , kann ma <u>natürlich NUR</u> [wenns]	Zeigegeste Richtung SN	<i>bestätigend</i>
781	SN	[ja.]		
782	LR	wenns so - aber ich habs geHÖRT, dass du die FREIheit, die FREIheit hattest. und das <u>des CE:</u> , dis war mir son bisschen, hat n bisschen wenig [so::]	bewegt die Hand vorm Ohr hin und her	<i>„Reinhorchen“</i>
783	SN	[ja,]		
784	LR	<u>so wenig RUNdung gehabt</u> . das muss nich LAUT sein, <u>aber so:</u> , son voLUmen haben,	öffnende Geste	<i>„mehr geben“</i>
785	SN	ja.	öffnende Geste	
786	LR	<u>wo daher auch die ganzen andern BLÄser</u> , die oBOen, <u>die HÖRner</u> , mit REIN können. ja?	öffnende Geste	
787	SN	ja.		
788	LR	weil son, wenn du dis so LEIse spielst, dann hört sich vom fagott NIX, un wenn DIE nich gut sind, <u><<f>BAF></u> , dann sitzen die so FETT da drin. dis is immer	schnelle Linienbewegung in den Raum, dabei Öffnung der Hand	<i>„Akzent“</i>
789	SN	[ja.]		
790	LR	[dis]		

is immer dann BLÖD. (.) gut, brauchen wir aber nich
nochmal

[MA]chen.

791 SN [ja,]

792 LR SUpEr, (-) sehr GUT, (.) ja::=dis WIRD, also BITte,
wei wei weißt du dis entSCHEIdende is, ich bin bei
den probespielen ja nun NICH dabei.=ja? also diese
die diese ehm diese, wie soll ich SAgEn, der der, da
muss man nix MACHen oder so, sondern des is die (.)

Intensitätsgeste

„mit Fokus“, „mit Spannung“

793 SN ja.

794 LR des is die: (-) die determinATIOn, dass ma
entSCHIEden is, dass eh so: eh, wie soll ich SAgEn,
(-) IN ve (.) so INnerlich intensiver auch zu
spielen.

Intensitätsgeste

Intensitätsgeste

795 SN ja.

796 LR weil dis unterscheidet einen oft von der von von den
ANdern wieder, weil das
[musst]

797 SN [ja,]

798 LR du erstmal KÖNnen, un du BIST jetzt schon auf nem
niveau, das ZIEMlich, das ziemlich GUT is.=ja? (.)
u:n (.) auf dem darf man sich eben NICHT ausruhen.
((lacht 1))

799 SN <<p>ne:..>

800	LR	sondern dis is dis die AUFGabe is, <u>dis wei eh</u> <u>WEIterzuentwickeln.=ja?</u> dass ma in so ne SELBSTverständlichkeit rein kommt. dass man dis [SELBST]verständlich	rotierende Geste	<i>„weitergehen“, „vorangehen“?</i>
801	SN	[ja.]		
802	LR	so abliefern. NACHTS um zwölf am besten, das ham, dass man dann soFORT so <u>ne (.) haltung</u> hat. PRIma, [dis]	Aufrichtung des Oberkörpers, Hände in Greifforn mit etwas Abstand vom Körper	<i>Darstellung „Haltung“</i>
803	SN	[ja.]		
804	LR	wird schon RICHTig. (.) SUpEr.		
805	SN	((nimmt seine Noten und geht zu seinem Koffer))		

LNSK060515

SK: Studentin, Oboe

LN: Professor, Oboe

turn	S	Transkription nach GAT-2	begleitende Gestik/NVK LN	Kommentar
1	LN	dieses SOMmerwetter, dieses PLÖTZliche sommerwetter,=ja?		
2	SK	ja,		
3	LN	die ALten rohre, die wollen Ü(.)BER(.)HAUPT nich. dis is (.) GANZ peinlich, (--) HÖR mal, ((spielt 4)) [[((spielt 1))]]		<i>demonstriert seinen Rohrklang</i>
4	SK	[()]		
5	LN	BITte?		
6	SK	dis sin MEIne auch.		
7	LN	ja, SIEHST du, ich hab dis jetzt auch NUR gesagt, um dich zu beRUhigen.		
8	SK	oke:. [[((lacht 2))]]		
9	LN	[()] nicht irgendwie (.) eh SCHLECHT fühlst.		
10	SK	((spielt sich ein 5))		
11	LN	hm_HM,		
12	SK	((holt ihre Noten und geht zum Notenständer 6))		

13	LN	<u>ROHRschachtel machen wa aber trotzdem lieber zu;</u> <<p>DENK ich.>	macht die Rohrschachtel von SK zu
14	SK	ne:=diese gelben sind GANZ [frisch.]	
15	LN	[ah:,] die müssen, die [müssen aus]	
16	SK	[die müssen] bissen TROCKnen,=ne?	
17	LN	<u>ich hatte nur SORge, dass da was DRANKommt,</u>	geht durch den Raum und lehnt sich an den Flügel
18	SK	achso,	
19	LN	<<pp>aber sin ja DEIne,> [((lacht 2))]	
20	SK	[<<lachend>ich HAB ja genügend.>]	
21	LN	oKAY,	
22	SK	((blättert in ihren Noten 6)) ((spielt sich ein 7))	
23	LN	also DU kannst entscheiden, BRAUCHST du noch n bisschen was vorweg? oder oder können wa diREKT starten?	
24	SK	ja=vielleicht irgendwie so:, (.) so: ne KLEIne, KLEIne	
25	LN	()studie?	
26	SK	ne:=irgendwie TONleiter [oder]	
27	LN	[TON]leiter	

CDXL

is immer gut, dann MACH, (.) und wenns ce DUR is;
28 (2)
29 SK ((probiert einen Ton))
(2)
((spielt 16))
30 LN ((spielt einen Akkord auf dem Klavier))
hm_HM,
((spielt einen Akkord auf dem Klavier))
31 SK ((spielt 18))
32 LN oKAY, und über ZWEI oktaven.
((spielt einen Akkord auf dem Klavier))
33 SK ((spielt, LN begleitet auf dem Klavier 11))
34 LN und stacCato.
35 SK ((spielt, LN begleitet auf dem Klavier 10))
36 (3)
37 LN jetzte biste EINGespielt,
38 SK ja.
((lacht))
39 LN DA:NN lass ich mich überraschen, was JETZT kommt.
((nimmt seine Oboe in die Hand und setzt sich auf
den Klavierhocker 5))
40 (5)
41 SK ((spielt 10))
((bricht ab))
<<seufzend>hm.>

Überprüfung Intonation

42	LN	hm_HM, ich kann geradezu den <u>stress mit HÄNden greifen,</u>	Greifbewegung der Hand	„Stress mit Händen greifen“
43	SK	(--) ja.		
44	LN	bring als <u>erstes RUhe</u> in diese stelle. (-) spiel sie EIN mal langsamer; (.) die muss zuNÄCHST, (-) <u>RHYTHmisch ganz einwandfrei sein.</u>	Hand flach, Handfläche nach unten Beat mit der Hand in dieser Position	„ruhig“, „gleichmäßig“?
45	SK	hm_HM,		
46	LN	<u>((singt 7))</u> SECHzehntel gleich SECHzehntel.	klopft den Takt auf den Flügel	<i>Singen: Demonstration rhythmisch gleichmäßiger Spielweise</i>
47	SK	((spielt 3)) ((bricht ab))		
48	LN	Aber (), an der figUR?		
49	SK	((spielt 3)) [((spielt 3))]		
50	LN	[ne:, <u>((spielt 2))</u>] <u>((spielt 5))</u> viel mehr [akZENT,]		Vormachen
51	SK	[((spielt 1))] ((spielt 1)) [((spielt 1))]		
52	LN	<u>[mit LUFT, mit LUFT]</u>	Zeigegeste Richtung SK	
53	SK	((spielt 2)) [((spielt 3))]		
54	LN	<u>[und den rest LEIser,</u> den akZENT stärker,]	Hand flach	„weniger“ („abdecken“)
55	SK	((spielt 2))		

CDXLII

56	LN	RIChtig. und DANN, <u>noch diese ERStE figur</u> ; die die, du spielst DREI töne, und ich hör drei verSCHIEDene töne.	bewegt Zeigefinger hin und her dreht Hand hin und her, wackelt mit den Fingern	„vorher“? „verschiedene“
57	SK	[hm_HM,]		
58	LN	[und ich] FINde, ich könnte <u>EInen klang haben</u> , und dieser klang der geht <u>RAUF</u> , und <u>RUNter</u> .	Nachzeichnung Melodieverlauf	
59	SK	ja,		
60	LN	ja?		
61	SK	((spielt 3)) [((spielt 1))]		
62	LN	[(BESser.)]		
63	SK	((spielt 4)) ((bricht ab))		
64	LN	das <u>BRAUCH</u> , das brauch MEHR stabilität im Atem.	Hand flach, parallel zum Boden, Handfläche nach unten, leichte Abwärtsbewegung	„Fundament“/„Stütze“?
65	SK	[((spielt 1))]		
66	LN	[<u>MEHR festhalten</u> ;]	((Wdh.))	
67	SK	((spielt 2)) [((spielt 4))]		
68	LN	[ne:, ((schüttelt den Kopf)) is TECHnisch] technisch nicht in ORDnung, (--) ähm:, (--) <u>du eh</u> , <u>du musst dir</u> (.) <u>jedes sechzehntel</u> eigentlich LÄNger vorstellen;	steht auf, geht zu SK Präzisionsgriff	„jedes“, „einzel“
69	SK	ja.		
70	LN	mit MEHR klang,		Vormachen

		((spielt 7))		
71	SK	((spielt 5)) [[((spielt 1))]]		
72	LN	[BESser,] und <u>jetzt ACHte noch drauf</u> , dass dein klang nicht so sehr OFFen wird; chaRAKter dieser stelle is ja, (räuspert sich)), <u>so präluDIERN</u> ,<<p>ne?>	Zeigegeste Richtung SK Imitation Klavierspielen	
73	SK	hm,		
74	LN	so ne EINspielfigur. (.) dyNAMik vom komponisten, piaNISsimo, in WAHRheit, VIEL mehr, [weil es,]		
75	SK	[hm_HM,]		
76	LN	DAmit fängt <u>dis stück überhaupt an</u> , (-) und es is SOfort oboensolo; <u>es gibt NIX vorher</u> , <u>KEInen, KEIne zeit zum einspielen.</u> (.) <u>SOfort oboensolo</u> , und das MUSS natürlich tragen. <<f>Aber,> wir ham schon ÖFter drüber gesprochen, ehm:, <u>der chaRAKter</u> sollte pianissimo sein. (--) und bei dir is der <u>ton WAHNSinnig offen</u> ,	palm up open hand schnelle Abwärtsbewegung der flachen Hand (Wdh.) Zeigefinger ermahnend nach oben öffnende Handbewegung	„nichts“, „keine“ <i>Emblem für „Achtung“</i>
77	SK	[hm_HM,]		
78	LN	[im augenblick] gerade, ja? und dadurch WIRKT es viel lauter, als du wahrscheinlich BIST,		
79	SK	ja,		

CDXLIV

<p>80 LN aber versUCH, n <u>BISSchen gedecktere farbe</u> zu kriegen. zum beispiel am ANfang, würd ich mir DENken, ich halt nur n a: AUS. ((spielt 9)) und wenn ich die FINger bewege, <u>halt ich NUR dis a aus.</u></p> <p>81 SK hm.</p> <p>82 LN ich geh nich auf jeden ton EIN,</p> <p>83 SK ((spielt 4)) [[((spielt 1))]]</p> <p>84 LN [gu:t,]</p> <p>85 SK ((spielt 2))</p> <p>86 LN <u>wie fühlt sich das AN?</u></p> <p>87 SK gut,</p> <p>88 LN SUpEr. DAS, das wäre jetzt die RIChtung. in die ich dir VOR[schlagen] würde.</p> <p>89 SK [ja.]</p> <p>90 LN und, jetzt hast du auch viel entSPANNTer gespielt, viel RUhiger, ich würd das so WIRKlich, erstmal LANGsam üben, und im LANGsamen tempo, ALles richtig machen, <u>RHYTHmisch, und dyNAMisch. (.) UND auch klangliche ausgeglichenheit. also DIEse drei komponenten, (.) ((räuspert sich))</u> müssen geÜBT werden, und, wenn du im LANGsamen tempo kannst, kannst du beSCHLEUnigen. wenn du IMmer wieder schnell versuchst, <u>wirst du IMmer wieder, irgendwo</u></p>	<p>abdeckende Handbewegung</p> <p>Stromgeste</p> <p>Emblem „gut“</p> <p>Zeigegeste mit geöffneter Hand Richtung SK</p> <p>Aufzählgeste</p>	<p><i>Nachahmung wie Deckel auf ein Gefäß</i></p> <p><i>macht Übung vor (Ziel: mehr auf einen Luftstrom)</i></p> <p><i>Demonstration Luftstrom</i></p> <p><i>bestätigend</i></p>
---	--	--

		eh kleine AUSsetzer haben, und kriegst sie einfach nich n GRIFF.	Hand geöffnet, Handfläche nach unten, suchend hin und her bewegt	<i>Darstellung „irgendwo“</i>
91	SK	hm_HM,		
92	LN	ja? baus mal wirklich LANGsam auf;		
93		(1)		
94	SK	((spielt 1)) (bricht ab) [<<seufzend>oa:..>]		
95	LN	[ja, das is nich [DICHT genug.]		
96	SK	[((spielt 1))] ((spielt 2)) [((spielt 2))]		
97	LN	[<u>stopp, (.) stopp,</u>] das is nich DICHT genug. also auch HIER die idee haben, <u>dass du EINen EINzigen ton aushälst,</u> und (.) <u>der A:tem, wird verLÄNgert, oder verkÜRZT durch die</u> <u>finger,</u> aber du hast nich für jeden ton einen EIGenen atem.	hebt den Zeigefinger Stromgeste zeigt Abschnitte auf seiner Oboe	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>„Kontinuität im Luftstrom“</i> <i>Demonstration der Verkürzung der Luftsäule</i>
98	SK	((spielt 7)) [((spielt 2))]	Stromgeste, dann Betonungsbogen	
99	LN	[(ja=und jetzt brauch ich)] die dyNAMik,		
100	SK	((spielt 2)) [((spielt 1))]		

CDXLVI

- 101 LN [ja, GUCK mal,
 schon VORher, äh, diese LANge (.) zeile ((singt 1)), is ein STETiges crescendo; da kommst du von GANZ alleine beim lautereren fis an.
- 102 SK ((spielt 2))
 [((spielt 4))]
- 103 LN [mehr, (-) mehr, (--) und WEG. (-) mehr, (.) und WEG]
- 104 SK ((spielt 3))
 [((spielt 1))]
- 105 LN [ne:, ()]
HÖR ma auf die figur da oben; (-) mach die dynamik VIEL deutlicher; die MUSS, dis muss SO sein, dass jemand der das stück NICH kennt, jemand der NICHT in die noten guckt, dass der verSTEHT was da steht.
- 106 SK ja,
 107 (2)
- 108 SK ((spielt 1))
 [((spielt 3))]
- 109 LN [((schüttelt den Kopf 1))
 (nicht) SAUÜber,]
wir machen ma so die äh, immer, (---) immer der ERStE einer dreiergruppe,=ja? das FIS (.) is der lauteste, das de: is LEIser, das a: is NOCH leiser.
 kannst du dis ma nur ((singt 1))
- Nachzeichnung Melodieverlauf
- zeigt in die Noten
- Zeigegeste Richtung SK
- zeigt in die Noten
- zeigt mit flacher Hand hohe Tonhöhe an (Kopfhöhe)
- Singen: Identifikation der Stelle*
- Singen: Vormachen der Übung*

110	SK	((spielt 1)) [[((spielt 3))]		
111	LN	[WEniger, (.) NOCH -] (wiegt den Kopf hin und her) dis A: is genau wies DE: gewesen. mach ma RÜCKwärts, dis a: is dis [LEISes]	zeigt mit flacher Hand absteigend die abnehmende Tonhöhe und abnehmende Dynamik	
112	SK	[[((spielt 1))] [[((spielt 1))]		
113	LN	[is SEHR gesund,] <<p>FIND=ich.>		
114	SK	((spielt 1)) [[((spielt 1))]		
115	LN	[geht da] WEniger?		
116	SK	((spielt 1))		
117	LN	<u>ganz LOCKer bleiben in den beinen. GANZ normales</u> <u>a:,</u>	wippt in den Knien Stromgeste	<i>Demonstration lockere Haltung</i>
118	SK	((spielt 2)) (bricht ab) oh=es GEHT nich,		
119	LN	is ROHRsache?		
120	SK	<u>ja:, es MACHT irgendwie, nach UNTen (.) piano, und</u> <u>nach Oben irgendwie nich.</u> [<<pp>()>]	SK schaut auf das Rohr und drückt daran herum	
121	LN	[aHA, aHA,]		

CDXLVIII

- haste vielleicht noch n (.) LEICHTeres?
 [was ()]
- 122 SK [ja:, aber]
 dis SCHREIT halt (leider) so,
 ((geht zu ihrer Rohrschachtel und sucht ein Rohr))
- 123 LN dann versuch mit BLÄserischen mitteln, das SCHREIen
 zu vermeiden;
- 124 SK ((holt ein anderes Rohr aus ihrer Schachtel, geht
 zurück zum Notenständer und probiert es aus))
- 125 LN es geht ja NUR um relation, es geht ja nich um
 Absolute lautstärke, sondern nur
 [um ()]
- 126 SK [((spielt 1))]
- 127 LN s quäkt,
- 128 SK ((spielt 6))
 [((spielt 1))]
- 129 LN [darf ich]
 mal proBIERN? (.) klingt so OFFen, und HART,
- 130 SK [ja,]
- 131 LN [ich]
 finds UNangenehm im klang,
 [((spielt 1))]
- 132 SK [()]
- 133 LN ((spielt 16))
 also=wenn du MICH fragst, (--)du MUSST, dich noch
mit m ANsatz n bisschen beschäftigen.

probiert Rohr aus

probiert Rohr aus, spielt sich ein

nimmt die Oboe von SK

*probiert Rohr von SK aus, spielt
 mehrfach die zuvor gespielte
 Stelle*

gibt die Oboe zurück und
 fasst sich an die Lippen

„Ansatz“

134	SK	ja.		
135	LN	und ZWAR, ((räuspert sich)) sollte das ZIEL sein, <u>dass du deine lippen SO um das rohr legst, dass es auf der EInen seite, frei SCHWINGen kann, auf der ANdern seite aber, kontrollLIERT werden kann. (-) und DIEse kontrolle, die HÖR ich im augenblick nich. ne? das klingt <u>bei dir SO offen, als hättest du gar nicht die MÖglichkeit mit den lippen, das rohr zu umSCHLIEssen;</u></u>	Hand rund geformt (Finger zusammenlaufend), am Mund lässt Hand schwingen mehrfache Greifbewegung Zeigegeste zu SK umfasst mit seiner Hand das Rohr seiner Oboe (Greifbewegung)	„runde Lippenform“ „frei schwingen“ „Kontrolle“ „Lippenform“
136		(2)		
137	LN	ja? dieses OFFen würd ich gerne wegkriegen.		
138		(2)		
139	LN	vielleicht könn wa ma so a: <u>ANblasen, und AUShalten.</u>	kleine Stromgeste	
140	SK	((spielt 3)) [((spielt 4))]		
141	LN	[hm_HM, pass ma AUF, <u>jetzt machen wa ma FOLgendes,</u>] ich SEhe, dass du im augenblick des ANblasens die lippe bewegst. (-) beWEG ma die lippe nich, blas ma OHne zunge an, [und]	Zeigegeste Richtung SK	
142	SK	[((spielt 1))] ((spielt 1)) [((spielt 2))]		
143	LN	[hm_HM, such den] <u>kontakt, such den kontakt HIER unten,</u>	fasst sich an die Unterlippe	

CDL

144	SK	((spielt 1)) [[((spielt 2))]		
145	LN	[gut=und JETZT, hab das geFÜHL, <u>dass NUR dein atem (.) entscheidend is.</u>	Stromgeste	
146	SK	((spielt 3)) [[((spielt 1))]		
147	LN	[hm, ((spielt 9)) <u>GANZ zart und weich den ton</u> [()].	Substanzgeste	„weich“, „zart“ (<i>fein</i>)
148	SK	[[((spielt 4))]		
149	LN	[<u>ja, (.) <<f>ja JA,> (-)</u> das is der moMENT, wo dis rohr EINSchwingt,]	Zeigegeste in Richtung SK	<i>bestätigend</i>
150	SK	((spielt 2))		
151	LN	<u>komm,</u> kannst gern ma auf DEM auch spielen, dis is aber abgeLUTSCHT, also ich mein abgeBLAsen;	reicht seine Oboe an SK und nimmt ihre	
152		(2)		
153	SK	((spielt 3)) [[((spielt 2))]		
154	LN	[da GEHTS, da gehts ()] BESser. ((spielt 6)) da gehts aber AUCH. [(beSCHÄFtige dich)]		<i>probiert Rohr von SK aus</i>

155	SK	<u>ja=aber] de:r (.) de:r (.) der PUNKT is da bei dem halt später, und bei dem isses halt gleich so (--),</u> VOLL [rein,]	nimmt seine Oboe, gibt SK ihre zurück SK: Zeigegeste Richtung Oboe von LN SK zeigt auf ihre Oboe/ ihr Rohr SK: schnelle, heftige Stromgeste	
156	LN	[nimm] ma dis rohr n BISSchen weiter rein. (.) <u>also wenn mans DRAUSsen hat, also wie ichs geWOHNT bin,</u>	fasst sich an die Lippen (Finger gebündelt)	„zu laut“, „zu stark“ „Ansatz“
157	SK	[((spielt 6))]		
158	LN	[dann drückt es sofort ZU; dann KIEKST es; BISSchen weiter rein?]	schließende Handbewegung	„zudrücken“
159	SK	((spielt 3))		
160	LN	ja?		
161	SK	((spielt 1))		
162	LN	<u>geNAU,</u>	Zeigegeste Richtung SK	
163	SK	[((spielt 2))]		
164	LN	[und LOCK, LOCK, LOCKer stehen,] GANZ, GANZ natürlich stehen, und <u>das gefÜHL haben,</u>	wippt in den Knien fasst sich mit der Hand auf den Bauch	„locker stehen“
165	SK	[((spielt 2))]		
166	LN	[<u>du bestimmst jetzt mit deiner] Atemstütze, WANN es, wann es LOSgeht.</u>	vom Bauch aus Bewegung in den Raum (ähnlich Stromgeste)	
167	SK	hm_HM,		
168	LN	ja? <<all>ich FINde,> <u>du musst DEN punkt</u> erst richtig im griff haben.	Beat mit Präzisionsgriff	„Punkt“

179	LN	geNAU, (.) ja? Also, wichtig <u>is die AUFlage hier unten, aber <u>nich RUNDum fest machen, sondern NUR unten,</u></u>	fasst sich an die Unterlippe	
			Hand in Greifform	<i>Darstellung Ansatz/ Lippenform um das Rohr herum</i>
180	SK	[<<pp>hm_HM,>]	fasst sich an die Unterlippe	
181	LN	[<u>rundum</u>]	greift mehrfach um seine Lippen	
		<u>eher noch n BISSchen, n BISSchen mehr so - (--)</u>	schürzt die Lippen	
		<u>SCHNUte machen.</u>		
182		(2)		
183	SK	((spielt 2))		
		[(spielt 1)]		
184	LN	[<u>WUNderbar.</u>]	zeigt Richtung SK	
185	SK	((spielt 2))		
186	LN	ich find JETZT hast n besser in der mitte,		
187	SK	<<pp>ja: ,=aber ()		
		[nich so]		
188	LN	[ja: , aber du musst, du musst auch aus DEM, auch aus nem SCHLECHten rohr einfach; eh: <u>dis</u>	Greifbewegung mit der Hand, Handfläche nach oben	<i>Darstellung „rauskitzeln“</i>
		<u>ZUverlässige</u>		
		<u>raus[kitzeln.]</u>		
189	SK	[hm_HM,]		
190	LN	dis GEHT schon, also VORher hatt ich dis gefühl, <u>der ton hängt da oben an der DECKe,</u>	zeigt Richtung Decke	
191	SK	ja,=ich war jetzt halt		
		[(irgendwie)]		
192	LN	[<u>und jetzt</u>]	runde Handform	<i>„mittig“, „rund“</i>
		<u>isser</u>		

CDLIV

- 193 SK gewohnt auf dem ANdern zu spielen, dis hat halt
irgendwie mehr Widerstand son
[bisschen] schlagende Bewegung mit der
Faust „Widerstand“
- 194 LN [ja,]
- 195 SK und man kann es irgendwie definiERN, wann der punkt
LOSgeht, und dis is bei DEM irgendwie so, (---) dis
KOMMT halt so gleich. also im verGLEICH zum
andern=halt.<<p>=aber -> SK: schnelle Öffnung der Hand „zu unvermittelter Beginn“, „zu
laut“
- 196 LN ich hab NICHTS dagegen, wenn du dis ANdere, wenn du
dich auf dem andern WOHLer
[fühlst,]
- 197 SK [ne:,]
da geht halt dyNAMisch dann
[nix]
- 198 LN [ja.]
- 199 SK dis hat ja AUCH keinen sinn.
- 200 LN ja_JA,=geNAU. (---) ALso, (1) ehm:, (-) gehen wa
nochmal, (.) die iDEE war, dis a: is der LEIseste
ton, dis de: zeigt in die Noten
[is MEHR,]
- 201 SK [hm_HM,]
- 202 LN dis fis is NOCH mehr.
- 203 (1)
- 204 SK ((spielt 3))
[((spielt 4))]

205	LN	[is schon sehr konkRET, (-) SCHAFFST dus <u>noch n bisschen, bitten an GRENZbereichiger,]</u>	abdeckende Bewegung (Hand leicht gewölbt, Handfläche nach unten, leichte Bogenbewegung, vgl. 80)	„ <i>abgedeckter</i> “, „ <i>leiser</i> “, „ <i>dunkler</i> “
206	SK	((spielt 2))		
207	LN	((spielt 2))		Vormachen der gewünschten Anblas- und Spieltechnik
208	LN,	((spielen abwechseln und parallel 6))		
	SK			
209	LN	stell [dir]		
210	SK	[((spielt 1))] ((spielt 1)) [((spielt 1))]		
211	LN	[DAS] is doch super. wir ham schon mal drüber geSPROchen, baROCKoboe,	Zeigegeste Richtung SK	
212	SK	ja,		
213	LN	oktavieren OHne oktavklappe;		
214	SK	ja.		
215	LN	<u>du musst dir den widerstand SELber machen,</u> durch SCHNUte, dann wird der <u>ton TIEfer,</u> dann <u>kannste mehr STÜTzen,</u> und dann <u>oktaVIERT der.</u>	Greifbewegung vorm Mund absinkende Handbewegung Stromgeste Linienbewegung nach oben, Zeigefinger ausgestreckt	Verweis auf Ansatz „ <i>tiefer</i> “ „ <i>mehr blasen</i> “, „ <i>mehr stützen</i> “ „ <i>oktavieren</i> “ (nach oben)
216	SK	((spielt 1))		
217	LN	<<p>perFEKT.>	Zeigegeste Richtung SK	<i>bestätigend</i>
218	SK	((spielt 1))		

CDLVI

219	LN	und DAS is die farbe, die FARbe, die ich hier mal brauch.		
220	SK	hm_HM,		
221	LN	ja? (.) gut. ((spielt 10)) vielleicht kannst du auch so <u>in drei STUfen die dynamik zeigen.</u>	hält die Oboe erst hoch, dann mittig, dann niedrig	<i>Spielen: macht gewünschte Übung vor (cresc. / decresc.)</i>
222	SK	((spielt 3))		
223	LN	ja? ja?		
224	SK	((spielt 1))		
225	LN	ja, die idee war schon GUT.		
226	SK	[[((spielt 1))]]		
227	LN	[()]		
228	SK	<u>((spielt 3))</u>	Crescendo-, dann Decrescendogeste	
229	LN	ja:=und das a: [KNALLen.]	schnelle öffnende Handbewegung in den Raum hinein	<i>Darstellung „knallen“ vgl. 153/195</i>
230	SK	[[((spielt 1))]] ((spielt 2))		
231	LN	BESser.		
232	SK	ja.		
233	LN	ja?		
234	SK	ja.		
235	LN	<u>jetzt spiel bitte ab DA nochmal, mit dyNAMik, und SO langsam ((singt 4))</u>	zeigt in die Noten leichtes Taktschlagen (kleine Bewegung)	<i>Demonstration des gewünschten Spieltempos</i>
236	SK	((spielt 3))		

		[[((spielt 1))]]	
237	LN	[dis is] <u>dis is keine gute</u> [TECHnik,]	schüttelt den Kopf
238	SK	[[((spielt 1))]]	
239		(1)	
240	LN	schieb nich alles aufs ROHR, dis rohr GEHT schon,	
241	SK	nein, GAR nich,	
242	LN	<<lachend>dis is eh,> dis is sone ehm: (.), TECHnisch nich nich in ordnung.	
243	SK	<<p>ja.>	
244	LN	JEdes sechzehntel, is VIEL länger, als du DENKST,	
245	SK	<u>((spielt 5))</u> [[((spielt 1))]]	zeigt dynamische Steigerung über Heben der Hand, dann Betonungsbogen, dann Descrescendogeste
246	LN	[<<f>laut,>]	
247	SK	<u>((spielt 5))</u> [[((spielt 2))]]	((Fortsetzung))
248	LN	[WEniger, (.) no, (.) ja:.]	
249	SK	<u>((spielt 13))</u> (bricht ab) BOa:,	Taktschlagen
250		(2)	
251	LN	die stelle STRESST n bisschen. gell?	
252	SK	ich hab die SO viel geübt, echt. also die [WOche]	

CDLVIII

- 253 LN [ja,]
Aber, ((räuspert sich))
[dis glaub]
- 254 SK [un IRgenwie]
- 255 LN ich GLAUB dir, dass du ganz viel geÜBT hast, aber
du hast dich irgendwie in ne richtung REINgeübt, wo
de jetzt aus der ecke nicht mehr
RAUS[kommst.] Stromgeste „Richtung“
- 256 SK [ja.]
un es is ja wirklich SCHLECHter geworden im
vergleich zu letzter
[woche.]
- 257 LN [ja,]
<<p>RICHTig.>
- 258 SK ((lacht 1))
- 259 LN dann übeste vielleicht mal eine woche GAR nich,
- 260 SK [hm.]
- 261 LN damit du wieder auf n NULLpunkt kommst. also was,
was nich funktioNIERT, is, ehm:, dis leGato an
sich.
- 262 SK ja,
- 263 LN das merkt man an DIEser stelle, die eigentlich
SPASS macht. ((spielt 8)) Vormachen
- 264 SK ja.
- 265 LN ((spielt 8)) Vormachen einer Übung
(Betonung einzelner Töne)

		vielleicht HILFTS ja, wenn du, wenn du eh, <u>dis sind</u> alles seKUNdschritte, aber HIER, haste is n <u>DREIklang ((singt 7))</u> , wenn du dis beWUSST als dreiklang wahrnimmst, und dis ANdere, <u>dis KREIST</u> <u>immer so um einen ton.</u> immer WECHselnote,	zeigt in die Noten		<i>Singen: Identifikation der Stelle (Zeigen von Sekundschritt vs. Dreiklang)</i>
266	SK	ja.			
267	LN	<u>((spielt 5))</u>			<i>Vormachen einer Übung (Dreiklang vs. Wechselnote)</i>
268	SK	<u>((spielt 7))</u> [[<u>((spielt 1))</u>]]			
269	LN	[hm_HM,] (1) WEISST du, was was eigentlich die URsache is? dafür das nich gut funktionIERT? <u>dass die FINGER,</u> warum auch IMmer, ich WEISS es jetzt nich, du spielst viel SCHWERere sachen viel BESser, <u>aber</u> <u>dass deine finger einfach UNpräzise sind.</u>	dreht Hand im Präzisionsgriff leicht hin und her		
					<i>Verweis auf Grifftechnik</i>
			greift auf seiner Oboe, schaut auf seine Finger		
			greift auf seiner Oboe		
270	SK	ja.			
271	LN	die bindungen funktionieren NICH wirklich gut; SO als, als wollten die finger MACHen, was, was ihnen gerade EINFällt.			
272	SK	ja.			
273	LN	du <u>kontrollIERST</u> das nich mehr.=und, vielleICHT, weil du DAS merkst, das es nicht so LÄUFT, wie dus eigentlich gerne HÄTtest, BLÄST du nich genug,			
274	SK	<<p>ja.>	Beat mit flacher Hand auf Kopfhöhe saggital in den Raum		<i>Verweis auf „kontrolliert“ (vgl. klarer Blick nach vorne)</i>

CDLX

- 275 LN weil du das nich HÖRbar machen willst, was du an
 (.) UNgenauigkeit (.) schon mitkrist. ja? aber wenn
 du nich BLÄST, dann kriegst du auch keine stabilen
 TÖne, also das is ne spiRAle, die sich jetzt gerade **zeichnet Spirale**
 in bisschen nach <<decresc>UNten
 [ent]wickelt.
- 276 SK [ja,]
- 277 LN inSofern, ähm:, pauSIERN mit der stelle,
- 278 SK ((nickt))
- 279 LN und wenn du sie WIEder spielst, (--) WIRKlich äh:,
 wie wie FINgerübung. hm? (2) **Spielen: macht Fingerübung vor**
 ((spielt 10))
 einfach FÜhlen, dass dein atmen GANZ ganz ganz **Hand auf den Bauch, dann**
gleichmäßig **langsam aufwärts bis zum Mund**
[geht.] **und weiter in den Raum**
- 280 SK hm_HM,
- 281 LN SEI so gut, dis dis proBIERN wir mal, im moMENT;
 fängst du an mit dem HA:, und bewegst immer einen
 finger MEHR. FINgerübung.
- 282 SK ((spielt 4))
 [((spielt 1))]
- 283 LN [OHne zunge,]
- 284 SK ((spielt 4))
 [((spielt 2))]
- 285 LN [achte auf deinen Atem,] **Stromgeste** **Verweis auf gleichmäßigen**
Atem
- 286 SK ((spielt 11))

287	LN	((spielt ein paar Töne auf dem Klavier 2)) () auch wieder HOCH wenn man das WEISS, kann man versuchen, <u>den klang insgesamt noch RUNder zu machen.</u> ((spielt 4)) [((spielt 1))]		<i>Überprüfung Intonation</i>
			spielt begleitend ein paar Töne auf dem Klavier	<i>Vormachen einer Tonübung (Veränderung der Ansatztechnik, dadurch Veränderung der Intonation)</i>
288	SK	[((spielt 1))] <u>((spielt 2))</u> [((spielt 3))]	runde Formung der Hand vor dem Mund	
289	LN	[(RICHTig.) (-) <u>und wenns zu TIEF is, kannste n bisschen mehr LUFT geben.</u>]	fasst sich an den Bauch, dann Linienbewegung in den Raum mit ausgestrecktem Zeigefinger (Stromgeste)	<i>Verweis Luftstrom</i>
290	SK	((spielt 3))		
291	LN	((spielt 13)) und aus <u>DER übung heraus dann</u> , nochmal an diese figur [RANgehen.]	rotierende Geste	<i>Vormachen der Fingerübung „weitergehen“ („aus der Übung heraus“)</i>
292	SK	[hm_HM,]		
293	LN	magst noch ein mal proBIERN? ein mal FINgerübung? und dann diese figur in dem GLEIchen tempo, und mit dem <u>GLEIchen gefühl von</u> [(dichte,)]	schiebt Hand vorwärts in den Raum	<i>Verweis auf Luftstrom und dichten Klang</i>
294	SK	[((spielt 23))]		
295	LN	<<pp>ja.> ne? DAS würd ich dir empfehlen. GANZ ganz ruhig die stelle [auf]bauen.		

- 296 SK ja.
- 297 LN ich glaube du hast sie, schon SEHR lange gespielt,
aber immer bisschen zu SCHNELL; mit viel
UNgenauigkeiten.
- 298 SK ja=ich habs dann auch ganz LANGsam gemacht, und hab
dann auch wirklich auf die dynamik geACHTet, aber
irgendwie - (.) also is jetzt irgendwie seit zwei
TAgen, dass die nich <<lachend> mehr (
)>
- 299 LN gut. dann,
- 300 SK son bisschen überREIZT ist.
- 301 LN ja=geNAU. wenn du sagst überREIZT, das is genau
RIChtig. also lass sie mal einfach WEG.
- 302 SK ja.
- 303 LN ich glaub wir komm im augenblick auch nich WEIter
damit, aber, ((räuspert sich)) BEHALT einfach in
deinem kopf, dass dass äh, dass es hier um
GRUNDlagen geht.
- 304 SK ja.
- 305 LN [gar]
nich um die STELle, sondern um GRUNDlagen, DIE du,
da gerade nich ABrufen
[kannst.]
- 306 SK ja.
- 307 LN ja? verSUCH, immer bei proBLEmen, erstmal auf das
Allereinfachste zurückzugreifen.

wegwischende Geste

Verweis auf: erstmal weglegen

308 SK ja.
309 (2)
310 LN gehen wir mal an ne ANdere stelle,
311 SK (-) oke:, (--)ich wollte dann noch die seidene
LEIter nochmal machen,
312 LN aHA, (.) gut,
313 (2)
314 SK ja;
315 LN sehr SCHÖN,
316 (5)
317 LN ((setzt sich hin))
318 (8)
319 SK ((spielt 58))
[[((spielt 2))]]
320 LN [achte mal auf deinen linken FUSS,]
während du den letzten ton SPIELST, (-) wir
brauchen jetzt noch den den SCHNELlen teil
vielleicht noch nich; beSCHÄftigen wir uns n
[bisschen]
321 SK [hm_HM,]
322 LN mit dem dem leGATo. mir is AUFgefallen, dass du
FAST permanent, mit deinen fersen WEG bist vom
boden.
((stellt sich hin und geht auf die Zehenspitzen))
GUCK ma,

blättert in den Noten

bewegt den Zeigefinger hin und her (Arm liegt auf dem Flügel) *Abwinken („nicht“)*

Spielen: Nachmachen

		((spielt, bewegt sich dabei auf die Zehenspitzen 3))		
		(--) mach dis ma abSICHTlich, jetzt. dis DE:, und beim ge: bist du [auf den]		
323	SK	[((spielt 4))] [((spielt 1))]		
324	LN	[so, jetzt spielst dis gleich NOCHmal, und jetzt <u>stämmst</u> <u>du deine fersen mal WIRKlich in den boden.</u>	stemmt seine Fersen in den Bogen, wippt etwas in den Knien	<i>Demonstration der gewünschten Spielhaltung</i>
325	SK	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
326	LN	[hm_HM,]		
327	SK	((spielt 3))		
328	LN	also ich muss geSTEHN, der unterschied is kaum HÖRbar, das das is eigentlich, eigentlich GAR kein richtiger unterschied. und TROTZdem, ähm:, vom physioLOgischen her, ist das UNfug;		
329	SK	ja.		
330	LN	wenn ich, wenn ich <u>einen Atem, einen geSTÜTZten</u> <u>atem</u> geben will, und mich auch <u>noch auf die</u> <u>intonaTION konzentrieren will</u> , un auf klangSCHÖNheit, <u>dass ich dass ich DANN den boden</u> <u>verlasse</u> , das is UNfug;	fasst sich auf den Bauch Hand in Greiform mit etwas Abstand vorm Ohr geht auf die Zehenspitzen, schaut an sich herunter	„gestützter Atem“ „Intonation“
331	SK	ja.		
332	LN	da stimmste mir ZU, ja?		

333	SK	[ja=geNAU,]		
334	LN	[und trotzdem] MACHStes die ganze zeit. das is natürlich UNbewusst,		
335	SK	ja.		
336	LN	Aber, ich glaube dass du SICHerheit kriegen wirst, wenn <u>du mal NICH an das stück denkst</u> , sondern <u>deinen KÖRper</u> <u>beobach[test.]</u>	Zeigegeste auf die Noten schaut an sich herunter	<i>Verweis auf „Stück“ (Noten)</i>
337	SK	[ja.]		
338	LN	ja?		
339	SK	ich, soll ich nochmal ALles spielen,=oder?		
340	LN	ja, GERne, [GERne,]		
341	SK	[()]		
342	LN	WEISST du, was was SINNVoll is, ähm, WENN du, (.) ((räuspert sich)), <u>nich FEST werden willst, also</u> <u>gerade wenn die stütze nich FEST werden soll, so</u> bauchmuskulatur <u>zwar ARbeiten soll</u> , aber aber (.) eh ohne geWALT, so ohne ohne VERspannung,	fasst sich auf den Bauch Greifbewegung in den Raum	<i>Verweis auf „Stütze“ „Arbeiten“</i>
343	SK	[ja,]		
344	LN	[ein]fach nur °hh ne gute DEHnung haben soll, dann isses GUT, dass man drauf ACHtet, dass <u>das becken</u> <u>nich FEST wird. ja? da geNÜGT es aber, dass du dich</u> <u>hin und her PENdelst,</u>	bewegt Hände vom Bauchraum aus nach außen in den Raum, Handflächen nach außen fasst sich an sein Becken verlagert sein Gewicht vom einen Bein auf das andere	<i>Verweis auf Stütze beim Einatmen Vormachen der Übung</i>

CDLXVI

- 345 SK ja.
- 346 LN ja? und Immer, und wenn ein fuß LEICHT is, kannst du so paar zentimeter zuRÜCKziehen. mach dis ma auf m parKETT am besten, (-) einfach nur so n bisschen SCHWANken, wie so ne große BLUme, oder n BAUM im wind, und immer wenn ein bein LEICHT wird, ziehst du n ganz bisschen zuRÜCK. aber NICH heben, gerade SEH ich, du HEBST wieder. versuch den kontakt zum boden zu behALten, und nur zu SCHLURfen; (--) und jetzt halt ma n TON aus, <<spricht mit Oboe am Mund> (egal, nehm wa mal n mittleres CE:,)> (1) ((spielt 7)) und beWEG dich dabei (mal) in dieser ENten[bewegung.]
- 347 SK [(spielt 1)]
[(spielt 2)]
[(spielt 3)]
- 348 LN SCHLURfen, (.) nich (), SCHLURfen,
- 349 SK [(spielt 2)]
[(spielt 1)]
- 350 LN [ja,]
- 351 SK [(spielt 2)]
- 352 LN wie fühlt sich das AN?
- 353 SK (-) gut,
- 354 LN bisschen anders
[als vorher,]
- verlagert Gewicht, zieht Fuß zurück
- hebt zusätzlich seinen Arm und lässt den Unterarm aufgestellt hin und herschwanken
- hebt einen Fuß
- ((Fortsetzung der Übung))
- Vormachen der Übung
- ((Fortsetzung))
- ((Fortsetzung))
- LN und SK machen beide die Übung (Wanken und dabei Füße leicht zurückziehen)

355 SK [ich find]
einfach, dis ROHR, dis geht echt GAR nich grad.
<<lachend> dis is IRgendwie so> geht zu ihrer Rohrschachtel

356 LN hm:.

357 SK ((nimmt ein anderes Rohr und geht zurück zum
Notenständer 5))

358 (3)

359 SK ((probiert ihr Rohr aus 1))
NICH (.) glücklich machend.

360 LN also ich finde SCHON, dass der körper sehr viele
sigNAle
[aussendet,]

361 SK ((probiert ihr Rohr aus 1))

362 LN ob du dich beim spielen WOHLfühlst, oder
[NICHT.]

363 SK [ja.]

364 LN ja? denn letztENDlich, dass was du MACHST, dass was
KLINGT, is dein Atem;

365 SK [ja.]

366 LN [und] dein atem wird geSTEUert natürlich, (.) aus
dem körper heRAUS. fasst sich erst auf den Bauch,
dann Nachzeichnung des
Luftwegs über den Mund bis in
den Raum (vgl. 279)

367 SK [((spielt 1))]
[((spielt 2))]

368 LN is aber ganz schön masSIV; <<pp>entSCHULdigung,>
aber is doch viel zu SCHWER,

probiert ihr Rohr aus

CDLXVIII

- 369 SK ((schaut ihr Rohr an 3))
 ((spielt 6)) *probiert ihr Rohr aus*
- 370 LN fühlste dich mit dem WOHLer?
- 371 SK ja, ich DENK schon.
- 372 LN oKAY. (--) ((räuspert sich)) ALso, jetzt HALten wa
 mal, jetzt fang wa vielleicht n bisschen weiter da
vorne läuft zum Notenständer und
 [AN,] zeigt an eine Stelle
- 373 SK [hm_HM,]
- 374 LN vielleicht HIER,> neben dem paPIERkorb, und jetzt ((Fortsetzung)) *Vormachen der Übung*
gehst du RÜCKwärts, mit diesen leicht SCHLURfenden
schritten, und halt noch mal ein CE: aus. Schwanken, leichtes
 Rückwärtsgehen
 Schwanken, leichtes
 Rückwärtsgehen
- 375 SK [((spielt 4))]
- 376 LN [(.) FERsen bleiben unten, (.) NUR schwanken,]
- 377 SK [((spielt 3))] ((Fortsetzung))
 [((spielt 2))]
- 378 LN [(ja:geNAU.)]
- 379 SK ((spielt 3))
 [((spielt 2))]
- 380 LN [() n bisschen]
 TIEfer als vorher.
- 381 SK ja.
- 382 LN (--) und du hast AUCH gemerkt, am anfang hastes ein Zeigegeste Richtung SK
 mal korrigIERT, du musst tatsächlich mehr LUFT
 geben.

383	SK	<<nickend>ja.>		
384	LN	das HEISST, <u>wenn DAS hier funktioniert,</u> bist du <u>HIER</u> nicht so fest, und dann ist <u>auch deine ANsatzmuskulatur nicht so</u> <u>FEST.</u>	zeigt an seinem Körper herunter fasst sich an den Bauch fasst sich an die Lippen	„Verweis auf lockere Haltung“ „Stütze“ „Ansatz“
385	SK	ja.		
386	LN	<u>FOLge, du (.) musst VIEL bewusster</u> (=- luft geben. <u>((spielt 9))</u> <u>und auch n viBRato,</u> wär jetzt SUper leicht möglich.	Zeigegeste Richtung SK Gewichtsverlagerung und leichtes Rückwärtsschlurfen	<i>Spielen: macht Übung erneut vor</i>
387	SK	<u>((spielt 3))</u> <u>[((spielt 2))]</u>	palm up open hand Gewichtsverlagerung und leichtes Rückwärtsschlurfen, dabei Spielen eines Tons	
388	LN	[SCHULtern fallen lassen,]		
389	SK	<u>((spielt 5))</u>	Zeigegeste Richtung SK	<i>bestätigend</i>
390	LN	und jetzt machen wir daraus das SOlo; <u>((spielt 20))</u> ich war jetzt SO entspannt, dass ich oben n klein bisschen zu TIEF war. Aber, lass uns als erstes mal wirklich den KLANG finden.	Wdh. der Pendelübung	<i>spielt vor/ macht Übung vor</i>
391		(1)		
392	SK	<u>((spielt 10))</u> <u>[((spielt 5))]</u>	Wdh. der Schlurf-/ Pendeübung	
393	LN	[KEIne schritte, NUR schlurfen, (.) ja=GUT, () (--) ja:]		
394	SK	<u>((spielt 2))</u>		

CDLXX

395 LN, ((spielen gemeinsam, LN spielt zweite Stimme 50))
 SK

396 LN ((setzt sich ans Klavier und spielt zwischendrin rotierende Geste „vorwärts“
 Orchestervorspiel 15))

397 SK ((spielt mit Klavier 18))

398 LN BRAvo. Emblem „gut“

399 SK ja=EInen, EInen, EINS hab ich
 ver[(murkst).]

400 LN [ach,]

401 SK ((lacht 1))

402 LN aber INSGesamt, schon der LANGsame teil, (.) DAS Emblem „gut“
 war doch jetzt richtig gut,
 [Oder?]

403 SK [ja:.]

404 LN hast selber AUCH so gefühlt,

405 SK ja.
 ja
 [auch]

406 LN [und,]

407 SK von der LUFT her,

408 LN ((räuspert sich))
 [ja:,]

409 SK [()]
 ja, ich hab mich auch viel WOHLer gefühlt.

410 LN und nach dieser EINleitung, war auf einmal die
 SCHNELle stelle, KEIN

		pro[blem.]		
411	SK	[ja.]		
412	LN	FAZit, (.) wenn du, wenn du die, äh die EINleitung versemmelst, (.) <u>dann bist du ANgespannt,</u> (.) <u>deswegen wollt ich den schnellen teil auch gar</u> <u>nicht HÖRen.</u>	Intensitätsgeste schüttelt den Kopf	„angespannt“ (negativ)
413	SK	((lacht 1))		
414	LN	wenn die einleitung		
415	SK	ja.		
416	LN	<u>GUT is, weil du FREI bist, weil du °hh dich</u> <u>WOHLfühlst, weil du dich (.) in deiner HAUT, und</u> mit deinem KLANG wohlfühlst, und dich damit indenfi, identifiZIEren kannst, dann fühlst du dich <u>SO locker, dass dis schnelle gar kein proBLEM</u> [is.]	mehrfach öffnende Bewegung von der Körpermitte aus leicht nach unten (beide Hände) palm up open hands	„locker“
417	SK	[ja.]		
418	LN	<<p>SUpEr. GANz toll, ja?> <u>und dis GANze, hat NUR</u> <u>funktioniert, weil du dein KÖRpergefühl gefunden</u> hast.	Beats mit Zeigegeste Richtung SK fasst sich mit beiden Händen an den Bauch	
419	SK	[ja.]		
420	LN	[durch] <u>diese GANZ einfache übung.</u>	((Fortsetzung)), verlagert Gewicht vom einen Fuß auf den anderen (Pendelübung)	<i>macht Übung nochmals vor</i>
421	SK	ja.		
422	LN	<u>ja? (-) was du NIE machen darfst, is (-) füße</u> <u>HEben.</u>	Fortsetzung, dann bei „heben“: hebt Fuß	
423	SK	hm_HM,		

CDLXXII

- 424 LN und wenn du nur n KLEInen schritt machst. ja?
schritt WILL ich nich, ich will NUR schlurfen. NUR
[schlur]fen. ((Fortsetzung: hebt Füße, dann
wieder Pendelübung))
- 425 SK [ja.]
- 426 LN füße bleiben KOMplett unten, werden nur entLAsTet,
und DIEses gefühl, das, (.) das, das macht dich
hier GANZ weich, und trotzdem bist du in der lage,
GANZ gut deinen atem zu führen. ((Fortsetzung Pendelübung))
legt Hände auf den Bauch
Stromgeste
- 427 SK ja. ja=viel BESser.
- 428 LN (.) gar keine FRAge. es war auch musiKAlisch
dadurch einfach viel besser, und es war auch VIEL
ausgegliche[ner.]
- 429 SK [ja.]
- 430 LN ANdere stelle noch?
- 431 SK ähm::, also ich hab auch den oTELlo geübt, aber das
s natürlich (.)
[()]
- 432 LN [oTELlo,]
is wie: coup äh
tomBEAU, [ne?]
- 433 SK [ja:=]
geNAU.
- 434 (3)
- 435 LN ((läuft zu SK, schaut mit in die Noten))
- 436 SK hm:=JA, (---) dann:
- 437 LN was was MÖCHtete denn noch

[spielen?]

438 SK [würd=ich]
 ähm, eigentlich lieber (.) MOZart und (
) noch machen.

439 LN hm_HM, (.) dis probespiel IST? am
 FÜNfundzwanzigsten
 [mai.]

440 SK [geNAU.]

441 LN also da haste noch n bisschen ZEIT
 [<<p>bis dahin.>]

442 SK [ja, ich hab]
 jetzt eben die ganzen schweren technikstellen
 VORgegriffen,

443 LN gut.

444 SK [<<p>(und)]

445 LN [darf]
 ich mir was WÜNschen?

446 SK joa:

447 LN mozart ZWEIter satz,

448 SK oKAY.

449 LN ja? um auf (.)äh, DIEsem gefühl aufzubauen, was du läuft durch den Raum
gerade HATtest.

450 SK hm,

451 LN und, jetzt spielste mal den MOZart, (-) auch, (.) Pendelübung *macht Übung nochmals vor*
mit dieser (.) TECHnik.

452 SK <<pp>hm.>

- 453 LN ((setzt sich ans Klavier 2))
ich geb dir mal ne KLANGvorlage, ja?
((spielt Klaviervorspiel 15))
- 454 SK ((spielt mit Klavier 2:32 min))
- 455 LN hm_HM, ((räuspert sich)) gut, fand den ANfang, SEHR schön, steht auf und geht ein Stück auf SK zu
- 456 SK ja.
- 457 LN DANN wurdest du, ich hab deine BEIne leider nicht Zeigegeste Richtung SK
sehen können, durch den FLÜgel, aber du wurdest
immer HÖher,
- 458 SK ja,
- 459 LN ((räuspert sich)) ich konnts leider nicht SEHen, tritt von einem Bein auf das *Verweis auf Pendelübung*
aber ich hatte das gefÜHL, nach dem was ich VORher
von dir mitgekriegt habt, dass DAS nicht mehr so
selbstverständlich funktioniert hat. mit dem (.)
RUMschlurfen, also mit lockerem BECKen.
wiederholt Übung im Ansatz
fasst sich an den Unterbauch,
bewegt sein Becken hin und her
- 460 SK ja.
- 461 LN war so mein EINdruck. (.) hm? am ANfang, warst du hebt sein Hand, Handfläche
SUpEr drauf, (.) und dann erste der EIne ton, mal nach oben
son CE: zwischendurch, und plötzlich ALles viel
höher. „höher“
- 462 SK ja.
- 463 LN ALso, das HEISST, letzt, das hat sich als sehr
positiv RAUSgestellt, jetzt schieb vielleicht

einfach mal so zwei drei übetage ein, wo du ALles,
was du machst, auf DAS hin kontrollierst.

464 SK ja.

465 LN ne? (-) ähm, (--) es geht, es geht DARum, dass du:,
(.) eh: IMmer n runden klang erzeugen kannst.
Dadurch, dass IMmer dein atem ganz kontrolliert
fließt.

Stromgeste vom Bauch aus

466 SK ja.

467 LN es darf nie FEST werden, der atem darf nicht
STEHenbleiben. (.) ne?

Beat mit flacher Hand

Luftstrommetapher

468 (2)

469 LN ähm:, SONST, (.) ich MEIN, dass dass is beKANNT das
stück, du machst s musikALisch auch sehr gut, da is
also überhaupt, überhaupt nich eh: groß zu MECKern.
nur, dass es eben, dass dass es immer zu HOCH
[wird;]

470 SK [ja:.]

471 LN dass es nich so ganz PASST. hm? (--) und äh:, dis
EINFachste is, wenn du da wirklich intervall für
intervall überPRÜFST, ob es dir geLINGT, mit dem
ansatz immer RUND zu bleiben.

geht zum Klavier

spielt einen Akkord auf dem
Klavier und hält ihn mit dem
Pedal

((spielt 8))

wenn du in die HÖhe gehst, WEISSt du ja, da das
MUSS höher sein. versuch ma nich übern ANsatz zu
machen, sondern durch MEHR luft,

zeigt nach oben

„höher“

fasst sich an die Lippe

„Ansatz“

Stromgeste

472	SK	<<p>ja ().>		
473	LN	für CE:, <u>GANZ runder ton.</u>	Greifbewegung der Hand, bringt Hand in runde Form (Daumen und andere Finger laufen aufeinander zu) (Fortsetzung)	Verweis auch auf „gedeckt“?
474	SK	((spielt 3)) [((spielt 1))]		
475	LN	[<u>das PASST</u>] schon nicht,	Zeigegeste Richtung SK	
476	SK	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
477	LN	[(GLEIcher) ANsatz,]		
478	SK	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
479	LN	[ja=(TRAU dich)]		
480	SK	((spielt 1)) [((spielt 1))]	Zeigegeste nach oben	„höher“
481	LN	[hm_HM, und dis] war zu wenig LUFT für dis rohr. wenn du den <u>RUNden ansatz vom</u> [ce: nimmst]	((Wdh. 473: runde Handform))	„runder Ansatz“? „runder Ton“?
482	SK	[((spielt 1))]		
483	LN	und musst mit <u>DIEsem ansatz</u> n hohes a: spielen. dann geht dis <u>eigentlich WIE auf der barockoboe.</u> ((spielt 2)) da muss <u>die luft richtig RAUSSchießen,</u> damit dis ohne oktavklappe funktioNIERT.	fasst sich an die Lippen fasst sich an den Bauch schnelle Stromgeste	„Ansatz“ „Stütze“ Spielen: Vormachen
484	SK	((spielt 2))		

		((bricht ab))		
		oa:.		
485	LN	stellt dich ma vorn <u>SPIEgel</u> , (.) und (.) äh, <u>SCHAU</u> ma auf deine lippe; und GUCK mal, ob du EIN ansatz findest, der soWOHL für ef, WIE für ce:, GUT is.	zeigt Richtung Spiegel geht mit SK zum Spiegel	
486	SK	((spielt 2)) [((spielt 1))]		
487	LN	[du TRAUST] dich nich. du TRAUST dich nicht,		
488	SK	[((spielt 1))]		
489	LN	[()]		
490	SK	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
491	LN	[ja, aber nich] BEISsen, [() jetzt BEISSt du,]		
492	SK	[((spielt 1))] ((spielt 1)) [((spielt 1))]		
493	LN	[BESser,] aber IMmer noch ne bewegung zu sehen. ((spielt 3)) ich komm <u>Eher zu tief raus</u> , <u>hab aber DANN die</u> <u>möglichkeit</u> , <u>HOCH zu stützen</u> . und wenn du zu HOCH bist, (.) kannst mit <u>stützte nichts mehr</u> <u>AUSrichten</u> . also eher mehr SCHNUte machen.	Zeigegeste nach unten tippt sich ach den Bauch zeigt nach oben	„zu tief“ „Stütze“

CDLXXVIII

- 494 SK ((spielt 2))
 [((spielt 2))]
- 495 LN [hm, (.) () mehr an der SPITze.]
- 496 SK ((spielt 1))
 [((spielt 1))]
- 497 LN [<<f>RICHTig,> (.) du KENNST doch,]
 du KENNst mein blöde übung da, Oder?
- 498 SK ja.
- 499 LN ((spielt 8))
- 500 SK ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
- 501 LN [ne:, du machst (.)]
REIN, RAUS, (.) REIN, RAUS, ich würde aber SAgen,
 äh:, SEIte zur MITte,
- 502 ((Tür öffnet sich, XX schaut herein, SK sagt kurz
 etwas Unverständliches zu XX)
- 503 LN SEIte, MITte, SEIte, MITte, (). ((Fortsetzung))
- 504 SK ((spielt 2))
 [((spielt 1))]
- 505 LN [()]
- 506 SK ((spielt 2))
- 507 LN hm_HM, sag ma Ü:,

*macht vor: spielt „Für Elise“,
 dabei Erzeugung der ersten
 Tonwechsel nur über Rein- und
 Rausbewegung der Oboe (ohne
 Klappen)*

führt den Finger näher zum
 Mund und wieder zurück

Imitation Bewegung der Oboe

fasst sich an die Mundwinkel,
 drückt sie zusammen und
 schiebt sie wieder auseinander

508	SK	<<p>ü:>		
509	LN	geNAU, und dann sagste DE:, ü:, de:, [ü:]		<i>Darstellung der gewünschten Lippenbewegung durch das Sprechen der Silben</i>
510	SK	[(spielt 1)] [(spielt 1)]		
511	LN	[RIChtig,]		
512	SK	((spielt 2))		
513	LN	geNAU, <<spricht mit Oboe am Mund>und JETZT machst du,> ((spielt 2)) und dann GUCKSte, was fürn CE: bei rauskommt.		<i>macht vor (gewünschte Übung)</i>
514	SK	((spielt 2))		
515	LN	STIMMT sogar,		
516	SK	[(spielt 1)]		
517	LN	[<u>(kann NOCH tiefer,)</u>]	Zeigegeste nach unten	<i>„tiefer“</i>
518	SK	((spielt 1)) [(spielt 1)]		
519	LN	[dis war sogar genau] RIChtig jetzt dis ce:. aber ich MÖCHte, <u>dass du</u> <u>noch TIEfer bist mit dem ce. NOCH flexibler wirst.</u>	Zeigegeste nach unten	
520	SK	((spielt 2)) [(spielt 1)]		
521	LN	[()]		
522	SK	((spielt 2)) [(spielt 2)]		
523	LN	[<u>DAS is gut, jetzt MERKST du,</u>] <u>hier WEIT bleibst, HIER weit, (.)</u>	Zeigegeste Richtung SK	<i>Verweis auf Stütze?</i>

CDLXXX

und dass du luft einfach noch VIEL mehr führen
musst.
 und was jetzt passieren KANN, und auch passieren
 SOLLte, dass du MERKST, oKE:, jetzt bin ich zwar zu
 TIEF, aber die BINDung is da;
 und das funktioNIERT, und der klang is WEICH, das
 ce: is zwar zu TIEF, Aber es bindet.
und jetzt kann ich durch mehr (.) luftDRUCK,
über FFH:T, über <<p>STÜTze>,
 KANN ich, das ce: HOCH kriegen.
 Aber, darf nich im ANsatz <<decresc>hoch gehen.>

öffnende Bewegung vom
 Bauchraum aus nach außen
 „Luft führen“
 Stromgeste mit flacher Hand
 „Bindung“
 zeichnet Bogen in die Luft
 ((Wdh.))
 „zu tief“
 Abwärtsbewegung
 vgl. „Luft führen“
 Luftstromgeste vom Bauch aus
 Verweis auf Stütze
 öffnende Bewegung vom
 Bauchraum aus nach außen
 „hoch“
 zeigt nach oben
 „Ansatz“
 zeigt auf seine Lippen

524 SK hm_HM,
 525 LN ja? (.) und DA, solltest du erstmal verTRAUen
 aufbauen, dass
 [DAS,]
 526 SK [<<p>hm,>]
 527 LN was für dich gerade so UNgewohnt is, das dis aber
 doch SEHR gut funktioniert, ((spielt 6)) ja? dann
 kommst du DAhin, dass du, (-) bei EF eigentlich
runder spielen kannst, als geWOHNT; und dass du
 beim ce: viel mehr LUFT geben kannst, als geWOHNT.
 und Daraus resultiert, es gibt EIne einstellung,
 mit der BEIde töne funktionieren.

formt Hand rund vorm Mund
 Vormachen der Übung
 „runder Ansatz“
 Stromgeste
 hält Daumen und Zeigefinger in
 Abstand zueinander
 „Einstellung“?
 Nachzeichnung
 Tonhöhenverlauf
 „Intervall abwärts“

		du muss also in DEM augenblick, wo du GREIFST, und das <u>interVALL</u> spielst,	fasst sich an die Lippen	„Ansatz“
		musst du <u>Überhaupt nichts verändern</u> . denn gerade dieses <u>SUchen, nach ner neuen EINStellung,</u>	Hand in Greiform	„Einstellung Ansatz“
		und dann die n, die die die <u>iDEE, dass jeder ton so seine eigene EINStellung hat,</u>	greift an verschiedenen Stellen in die Luft	„verschiedene Einstellungen“
		FÜHRT dazu, dass es, (.) dass es ABgehackt wird, <u>nich schön leGAtO,</u> und KLANGlich einfach viel zu eng.	kleine rotierende Geste	„weiterfließen“?
528	SK	ja.		
529	LN	ja? und ich würde WIRKlich, mal GANZ radikal da drangehen; (.) um DIEsen teufelskreis zu durchbrechen. du kommst sonst nicht WEG. mach einfach <u>n SCHNITT</u> und sage, AB sofort, ÜB ich das. ich Übe intervale. eGAL, was ich SPIELE;	Beat mit flacher Hand	„Schnitt“
530	SK	hm_HM.		
531	LN	((spielt 17)) als ALles, was du MACHST, <u>über diese SCHNUte.</u> <u>zurück zu MOZart.</u> ((singt 1)) DIS intervall nochmal.	fasst sich an die Lippe	<i>Spielen: spielt verschiedene Stellen vor mit der gewünschten Ansatz- und Blastechnik</i>
			Zeigegeste Richtung SK	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>
532		(1)		
533	SK	<u>((spielt 10))</u>	am Ende: Zeigegeste in Richtung SK mit palm up open hand	<i>bestätigend</i>
534	LN	das war doch n gutes BEIspiel, wies GEhen kann.		
535	SK	ja.		

536 LN ja? jetzt hast du den GLEichen ansatz für DREI töne fasst sich an die Lippen „Ansatz“
gehabt. jetzt kannst du auch brahms vioLINKkonzert
spielen.

537 SK hm.
((spielt 2))
[((spielt 1))]

538 LN [TRAU dich, TRAU dich,]

539 SK ((spielt 3)) Betonungsbogen
[((spielt 1))]

540 LN [jetzt AUF lassen,]

541 SK ((spielt 1))
[((spielt 1))]

542 LN [NOCH tiefer das ce:,]

543 SK ((spielt 1))
soll ich
[(NOCH mal dis)]

544 LN [NOCH tiefer,]

545 SK das machen?

546 LN noch TIEfer das ce:

547 SK [((spielt 1))]

548 LN [aber nich FORte,]
piAno,

549 SK [((spielt 1))]

550 LN [noch, piAno,]
BISSchen weniger. Decrescendogeste „fein“
Substanzgeste

551	SK	((spielt 7)) [[((spielt 1))]]		
552	LN	[(_____)] ((spielt 8)) [[((spielt 1))]]	fasst sich an den Hals	„zu eng im Hals“? macht Tonübung vor (gleicher Ansatz für zwei Töne)
553	SK	[[((spielt 1))]] ((spielt 2)) oh:,		
554	LN	ALso, FOLgendes, FOLgendes, ähm:, dis kannst du auf JEdem (Ton) mal machen. WENN du, (.) in dem fall jetzt GE: CE: spielst, du kannst auf dem GE:, (.) mit m ansatz den ton TIEfer machen. wirst RUNder, ge:, wird TIEfer, du kannst es mit mehr LUFT ausgleichen.	umfasst seine Lippen ((Wdh.)) Nachzeichnung Tonhöhenverlauf (Absinken) Stromgeste vom Bauch aus (vgl. 279)	„Ansatz“ (zeigen der gewünschten Ansatzform) „tiefer“ Luftstrom
555	SK	hm_HM,		
556	LN	ne? IRgendwo is ne grenze, <u>da stürzte dann AB</u> , das kannst nich AUSgleichen. aber wenn du jetzt <u>mehr luft gegeben HAST</u> , und <u>hier RUND bist</u> , dann geh mal ins CE:. ((spielt 8)) ((umfasst seine Lippen 1)) der ton hat viel RIChtung,	schnelle Handbewegung nach unten (Nachzeichnung Tonhöhenverlauf) fasst sich an den Bauch Stromgeste	„abstürzen“ „Stütze“ Verweis gewünschter Ansatz Spielen: spielt Intervall auf gewünschte Weise vor
557	SK	((spielt 6))		
558	LN	(_____) wasser muss RAUS,		
559	SK	((pustet Wasser aus ihrer Oboe 1))		

CDLXXXIV

560	LN	Aber, das gibt Sicherheit, dass du, dass die <u>du</u> <u>beWEgung in der luft</u> hast, wenn du <u>STATisch</u> bist, wenn die LUFT steht, dann SUCHST du jeden ton;	Stromgeste	
			Beat mit flacher Hand	
561	SK	hm_HM,		
562	LN	aber ich möchte dass du <u>AUS der bewegung heraus</u> kriegste den ton. <u>((singt 2))</u>	Stromgeste	
			Wdh. Stromgeste	<i>Singen: Vormachen der gewünschten Luftbewegung beim Spielen des Intervalls</i>
563	SK	<u>((spielt 3))</u>	Wdh. Stromgeste	
564	LN	und das WUNder[bare is,]		
565	SK	<u>[[((spielt 1))]]</u>		
566	LN	man KÖNNte doch denken, wenn man jetzt hier <u>RUND</u> <u>macht</u> , mehr <u>AUFmacht</u> , und <u>dann noch mit viel mehr</u> <u>luft NACHstützt</u> , dann muss das ce: RAUSplatzen, und viel zu LAUT sein, ((zuckt mit den Achseln)) aber es PASST; ((spielt 14))	umfasst seine Lippen Stromgeste vom Bauch aus	<i>Verweis „Ansatz“ Spielen: Demonstration, dass die Spielweise vorteilhaft ist</i>
567	SK	<u>((spielt 4))</u> ja:.	Zeigegeste Richtung SK, dabei palm up open hand	<i>bestätigend</i>
568	LN	das KLINGT jetzt, als hättest du <<p>gar keine ANGST vor dem intervall.>		
569	SK	hm=JA.		
570	LN	und VORher hab ich immer diese <u>°hhh</u> , diese reserVIERTheit bei dir ge[spürt.]	weghaltende Geste	<i>Ablehnung</i>

571 SK [ja.]

572 LN ja? du musst also (.) dir selber so n bisschen LUST
machen auf die töne. und richtig, (.) richtig
REINgehen; Stromgeste

573 SK ja.

574 LN NUR wenn dein atem fließt, wirst du SPASS haben. (- Stromgeste
) ja?

575 SK ja.

576 LN (.) gu:t. (.) MACH mal, ähm: ((singt 2)) fiDElio; Singen: Identifikation der Stelle
(.) der is da AUCH drauf, blättert in den Noten

577 SK <<pp>hm,>

578 LN ((blättert in den Noten 2))
da brauchste jetzt natürlich kondiTION, (--) aber
das MACHT nichts. ((räuspert sich 1)) es geht um
die interVALle; setzt sich ans Klavier

579 SK <<pp>hm_HM,>

580 LN ((spielt Klaviervorspiel 7))

581 SK ((spielt mit Klavier 19))
[((spielt 1))]

582 LN [luft,]

583 SK ((spielt 9))

584 LN mehr LUFT, dis is n SOlo, (--) SOlo, SOlo, SOlo.
(.) anfang war GUT,
[((spielt einen Akkord auf dem Klavier))]

- [() nochMAL,]
- 585 SK ((pustet Wasser aus ihrer Oboe 1))
- 586 LN teil deine luft GUT ein, und und, SPÜR mal in läuft zu SK
deinen körper rein, um zu sehen dass die luft
wirklich immer FLIESST, fließt, fließt, fließt, Stromgeste vom Bauch aus (vgl.
fließt. die bleibt NIE stehen, 279)
- 587 SK [ja.]
- 588 LN [es] Greifbewegung in die Luft, „Statik“
gibt keine STATik, Finger gespreizt
es gibt nur beWegung, (--) WEISST du, dass der alte zeichnet Bogen in die Luft „Bewegung“
heraKLIT mal als spruch geprägt hat? PANTa RHEI,
alles FLIESST.
- 589 SK hm_HM,
- 590 LN ja? dis gilt auch für UNS. er hats zwar ANders
[gemeint, aber,]
- 591 SK [((lacht 1))]
- 592 LN äh:, äh ja=warum nich auch auf DAS?
- 593 SK [hm_HM,]
- 594 LN [aufs] „Fluss“
oBOespielen <<p>ausgelegt.> PAN is, alles FLIESST, mehrfache kleine Stromgesten
alles is ständig in beWegung. legt Handflächen aufeinander, „Bewegung“
bewegt dann rechte Hand nach
rechts weg
- 595 SK ja.

596	LN	eine sekunde SPäter, ist schon NICH mehr alles so, wie wie gerade Eben. ja? du bist ja auch nich die gleiche wie vor einer miNUte.		
597	SK	ja.		
598	LN	ALso,		
599	SK	((spielt 3)) [[((spielt 2))		
600	LN	füße bleiben auf m BOden, (.) <<f, all>füße bleiben UNten,>		
601	SK	<u>((spielt 2))</u> [[((spielt 1))]	LN verlagert Gewicht von einem Bein auf das andere, schaut dabei auf die Füße von SK	<i>vgl. obige Übung</i>
602	LN	[<<f>jâ:.>]		
603	SK	((spielt 2)) [[((spielt 2))]		
604	LN	[und LUST am klang, LUST.]		
605	SK	<u>((spielt 1))</u> [[((spielt 2))]	Substanzgeste	<i>„fein“, „differenziert“</i>
606	LN	[du hast ALle zeit der welt,]		
607	SK	<u>((spielt 1))</u> [[((spielt 2))]	Betonungsbogen	
608	LN	[<<singend>ze:i::t, <u>AUSkosten,>]</u>	Leichte Betonungsbögen mit Hand im Präzisionsgriff	
609	SK	<u>((spielt 14))</u> [[((spielt 1))]	kurzes kreisendes Taktschlagen	<i>Unterstützung beim Halten des Tempos (nicht zu schnell)</i>
610	LN	[()]		

CDLXXXVIII

611	SK	[[<u>(spielt 3)</u>]]		
612	LN	[zeit, zeit, <u>((singt 1))</u>]	Taktschlagen	<i>Stabilisierung Tempo</i>
613	SK	<u>((spielt 2))</u>	kreisendes Taktschlagen	<i>((Fortsetzung))</i>
614	LN	<u>((singt 1))</u>		
615	SK	((spielt 1)) [[<u>(spielt 2)</u>]]		
616	LN	[UNten bleiben, ((singt 1))]		
617	SK	((spielt 1)) [[<u>(spielt 1)</u>]]		
618	LN	[B0den spüren;]		
619	SK	<u>((spielt 11))</u>	vereinzelt Betonungsbögen	
620	LN	((singt auf Silben Zwischenspiel 2))		
621	SK	<u>((spielt 4))</u>	kreisende Taktschlagen	
622	LN	schön,		
623	SK	<u>((spielt 5))</u> [[<u>(spielt 2)</u>]]	z.T. kreisendes Taktschlagen und Betonungsbögen	
624	LN	[UNten bleiben, (.) SCHLURfen nur,]		
625	SK	((spielt 1))		
626	LN	SEHR schön,		
627	SK	<u>((spielt 9))</u>	vereinzelt Betonungsbögen	
628	LN	eins, zwo, drei, vier, <<cresc>zwei, zwo, drei, vier> ((schnipst))	zählt Pausentakte gibt mit Schnipsen Auftakt	

629	SK	((spielt 1)) [((spielt 2))]		
630	LN	[() (-) nochMAL,] eins, zwo, drei, vier, <<f>eins,>	zählt Pausentakte	
631	SK	[((spielt 1))]		
632	LN	[((singt 1))]		
633	SK	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
634	LN	[ja:, und das] nochmal doppelt so KRÄF[tig,]		
635	SK	[ja.]		
636	LN	<<singend>ha ha ha ha ha ha ha> GANZ viel luft,	fasst sich auf den Bauch	<i>Vormachen der gewünschten Spielweise (schnelle kräftige Luftstöße), Verweis auf Stütze</i>
637	SK	((spielt 2))		
638	LN	((spielt 2)) () <u>VIEL mehr schnute</u> , dass da mehr LUFT durchgeht.	umfasst seine Lippen	<i>Vormachen „runder Ansatz“</i>
639	SK	<u>((spielt 2))</u> <u>[((spielt 3))]</u>	Aufforderungsgeste	<i>„mehr geben“</i>
640	LN	[ja:=und STEH, STEH dazu, WEISSte?] <u>WENN mehr luft durchgeht</u> , dann STEH dazu,	Hand in Greifform vor dem Mund	<i>„runder Ansatz“, „Schnute“</i>
641	SK	ja,		
642	LN	das SIND die richtigen töne, du KANNST das,		

CDXC

643 SK ((spielt 2))
 ((bricht ab))
 oh:
 [((spielt 1))]

644 LN [LANGsam,]

645 SK ((spielt 1))
 [((spielt 2))]

646 LN [geNAU. (.) WAS dich,]
 davon ABgehalten hat, hunderprozent LUFT zu geben,
 war dass du nich ganz sicher warst mit den FINGern.

647 SK ja.

648 LN also nochmal im LANGsamen tempo die richtigen
 finger,

649 SK ((spielt 2))
 ((spielt 1))]

650 LN [gut,]

651 SK ((spielt 2))

652 LN [jetzt, es KLINGT gut,]
 palm up open hand *bestätigend*

653 SK ja.

654 LN es KLINGt, es STIMMT, (.) und ist auch musikalisch
 palm up open hand
 viel überZEUgender.

655 SK bin jetzt auch wieder in meiner mitte
 <<lachend>ANgekommen.>

656 LN ALso,
 palm up open hand
 schaut zu VL

		<u>und das haben wa sogar dokumentIERT, besser GEHTS</u>		
		<u>doch gar nich.=Oder?</u> vielleicht darfst das video		
		[dann mal sehen,=ja?]		
657	VL	[sowieSO, auf jeden FALL,]		
		ja=ja=ich SCHICK dir dis zu.		
658	SK	<u>SUper.</u>	zu VL	
659	LN	ja=GUT. also ICH finde, jetzt, jetzt ham wa n		
		SCHÖnen bogen geschaffen. <u>jetzt wärs eigentlich</u>	schaut auf die Uhr	
		<u>DEIne sache, wie is von der ZEIT her, wir hätten</u>		
		<u>noch n BISSchen zeit, aber sag ma diese theMATik,</u>		
		is in SICH jetzt abgeschlossen.	formt einen Kreis/ Kugel mit	„in sich abgeschlossen“
		[<<pp>GLAUB ich.>]	beiden Händen	
660	SK	[ja.]		
661	LN	weil du DAS, was du jetzt n <u>PAAR mal, wiederHOLT</u>	kreisende Bewegung mit einer	„Wiederholung“
		<u>hast</u> , das musst du jetzt für dich <u>alleIne</u> machen.	Hand	
662	SK	ja.		
663	LN	jetzt GEHTS drum, ob du dich erINnerst, ob du das		
		zu hause genau SO, ähm, wieder <u>zurückrufen kannst.</u>	kreisende Bewegung am Kopf	„sich erinnern“
			(zum Körper hin)	
664	SK	ja.		
665	LN	ja? aber das scheint mir ganz entSCHEIdend zu sein;		
		und ähm, dann versUCH mal, dass diese	Minimierungsgeste	„reduzieren“
		ANlaufstrecke, die jetzt ungefähr ne STUNde war,		
		dass du die <u>reduZIERST</u> ; dass du zu hause ne		
		DREIviertelstunde brauchst, um in das gefÜHL zu		
		kommen, zweiten tag vielleicht ne HALbe stunde,		

CDXCII

dann nur noch ne VIERtelstunde, (-) irgendwann nur noch fünf miNUten,

666 SK <<p>ja.>

667 LN und irgendwann spielst du von anfang an gleich (.) in dieser EINstellung. hier oben LOCKer, (.) hier unten fleXIbel, aber mit BOdenkontakt, und die luft FLIESST immer, und eGAL, was du SPIELST, du FREUST dich einfach auf deine töne.

lockert seine Schultern
wippt mit dem Becken hin und her
Stromgeste vom Bauch aus

vgl. durchgeführte Übung

668 SK ja.

669 LN so wie du jetzt STRAHLST,=ja? so musst du SPIElen.

Zeigegeste mit offener Hand
Richtung SK

670 SK ja.

671 LN ja? SUper. also ich würd SAgen, dis is, is jetzt in sich, in sich ABgeschlossen. =ne?

palm up open hand

bestätigend

LRSD080515

SD: Student, Posaune

LR: Professor, Posaune

KO: Korrepetitorin, Klavier

turn	S	Transkription nach GAT-2	begleitende Gestik/ NVK LR	Kommentar
1	LR	norMalerweise gehen wir alle in die MASke vorher.		
2		((Lachen))		
3		(3)		
4	LR	WAT wollten wir machen? wir hatten n konZEPT, ne? ehm:		
5	SD	[DAvid,]		
6	LR	[DAvid,] (.) nochmal ordentlich AUSputzen,		
7	SD	<<pp>hm_HM,>		
8	LR	so gegen viertel vor denken wa dran, dass noch zwei STELlen übrig waren.		
9		(3)		
10	SD	((stimmt mit dem Klavier)) ((spielt mit Klavier 8:23 min)		
11		(2)		
12	LR	okay=wie FANDste dat jetzt?		
13	SD	(-) ehm, INSgesamt, war ich ganz zuFRIEden, (-) ehm, am anfang (.) hats in bisschen geDAUert bis ich so:,		

CDXCIV

also hätte am anfang n bisschen kräftiger SEIN
können, aber

- 14 LR inwieFERN? was?
- 15 SD na=AUSdrucksstärker, hätte es SEIN können. ich HAB,
FAND, es hat dann, es is eher BESser geworden mit der
zeit.
- 16 LR (-) AUSdrucksstärker?
- 17 SD hm_HM,
- 18 LR (2) was MEINSte denn damit?
- 19 SD (--) naJA, n bisschen (-) größere
chaRAKterunterschiede am anfang zu spielen. sigNAL,
und an der LEIseN stelle, (-) also diese (.)
UNterschiedlichen teile.
- 20 LR (.) ja. (2) wenn du dat jetzt so als geSAMTding
bewerten würdest, war dat BESser als die fassung vom
probespiel letzte woche? (-) oder GLEICH gut? oder
(.) SCHLECHter? (.) wenn dus jetzt so WERTen würdest?
- 21 SD (1) ich würd SAgen ungefähr (-), also vielleicht n
BISSchen besser. aber NICH viel also, (.) war schon
ungefähr DAS, (.) was ich da AUCh gespielt hab.
- 22 LR hm_HM, (3) jetzt mal grad zur verwirrung ne GANZ
andere frage, ham wir schon LIEder zusammen gespielt?
SCHUbertlieder?
- 23 SD wir ham dis ein mal geMACHT=ja.
- 24 LR das müssen wa noch MEHR machen.
- 25 SD hm_HM,

- 26 LR viel mir eben AUF. oder DACHte ich mir.
((räuspert sich))
<<zu KO>wie fandest DUS denn?>
- 27 KO ich fands gar nicht SCHLECHT, am ANfang wirklich noch
son bisschen, ja:, wieder so n bisscehn so verEINzelt
die töne, also dass man nich son großen BOgen gehört
hat. (1) aber intonaTION fand ich ausgesprochen
schön.=also DEIne.
- 28 LR (2) hh° man kann sich hier leider net aus m FENster
stürzen, gä?
- 29 KO hm_HM,
- 30 LR (2) das grausige MISTding,
- 31 (2)
- 32 KO hm_HM,
- 33 LR ich FRAG mich, ob man dat ding überhaupt noch stimmen **zeigt auf den Flügel**
KANN, (.) naJA. (2)
ehm, man könnt dat jetzt wieder deTAILmäßig komplett
auseinandernehmen, wenn man WÖLLte, (1) im prinZIP
fand ichs eigentlich auch gar nit SCHLECHT. es is
schon SCHÖN, (2) jetzt unter dem PRObespielaspekt,
(1) wenn ich jetzt RATen müsste, würd ich SAgen,
davon müssteste jetzt mindestens auch fünfundneunzig
prozent ABrufen, wenn du ne CHANce haben willst.
- 34 SD <<p>ja.>
- 35 (2)

CDXCVI

36 LR jetzt würd ICH mir aber wünschen, dat ACHTzig prozent reichen würden. und FÜNfundachtzig prozent, für ne gewisse eh eh SICHerheit. im moMENT würd ich sagen, fünfundneunzig prozent für ne gute CHANce.

37 SD hm_HM,

38 (2)

39 LR ehm, es sin halt einfach MANche dinge, die für mich jetzt noch nicht so ZWINGend sind. was mich zum beispiel im ersten satz ganz oft gestÖRT hat, wenn ich mir jetzt die BANDbreite von artikulatorischer vielfalt vorstelle, ja?

ja=so von ehm, (--) hellGRÜN is eh (.) ein SCHÖner, BUTterweicher, quasi aus dem N ein quasi wie ein al NIENnte ansprechen, und dunkelROT auf der anderen seite, WEISSTE so [wie]

40 SD hm_HM,

41 LR wenn man ne aufstellung von (.) enerGIEeffizienzkrAm, von nem HAUS=sieht, wär jetzt der r RUPpigste, HÄRtteste, und explosivste TE: laut, den ich mir VORstellen kann,

42 SD hm_HM,

43 LR dann benutzt hier auf DEM balken, ungefähr DAS hier un DAS hier.

Hände flach, parallel ausgerichtet weit auseinander

„Bandbreite“

2x linke Hand an gleiche Position

zeigt auf den anderen imaginären Pol

Wdh. Darstellung Bandbreite

zeigt wieder auf den anderen Pol

Wdh. Darstellung Bandbreite

zeigt mit beiden Hände mit Daumen und Zeigefinger zwei kleine Abschnitte auf der vorher gezeigten Gesamtskala

CDXCVIII

51	LR	<u>bisschen SEHR deutlich vorne.</u>	((Fortsetzung))	
52		(2)		
53	LR	und MANCHmal, wenn wir so phrasen haben, eh:: grad n BEIspiel ausdenken, (3) <u>was ich zum beispiel SEHR</u> schön fand, war war buchstabe BE: ,=ne? ((spielt 5)) genau DAS zum beispiel, ((spielt 14)) <u>is wird hier immer immer HÄRter eigentlich;</u>	zeigt auf SD	<i>Verweis auf das Spielen von SD Spielen (beide): Identifikation der Stelle</i>
54	SD	hm_HM,	kleine Beats auf einer Linie in den Raum	<i>Darstellung Verlauf und „immer härter“</i>
55	LR	und <u>es is ne ganze weile WEICH, und dann isses</u> <u>plötzlich HART.</u>	Hand auf der Skala (vgl. 39) erst links, dann plötzlich rechts	<i>gestische Darstellung von plötzlichem Wechsel,</i>
56	SD	hm_HM,		
57	LR	<u>aber (.) das is WIRKlich, (-) ehm (--)</u> RELativ zur <u>zum dynamischen anstieg, RELativ zum charakterlichen,</u> <u>zur chaRAKterlichen veränderung, das alle parameter</u> <u>sich synCHRON verändern.</u>	Beats mit sich öffnende Händen	
58	SD	hm_HM,		
59		(1)		
60	LR	dis is mir manchmal irgendwie zu HOLperig.		
61	SD	hm_HM,		
62	LR	klings jetzt vielleicht n bisschen verKOPFT, aber da resultiert dann eben in so nem geSAMTeindruck, der (.) <u>eh NETT is, aber nicht WIRKlich, RICHTig präzise.</u>	Beats	
63	SD	hm_HM,		
64		(1)		

65 LR na ALso, ich MEIN, dis sin halt manche parameter sin
halt eben einfach verbUNden. also LAUT is halt unter
umständen HART, und LEIse is halt WEICH. das ich kann
nit einfach nur LAUter werden,
aber genauso WEICH bleiben,
ich muss dann auch diesen STOSS verändern, sonst
machts irgendwie keinen SINN.

66 SD hm_HM,
67 (1)

68 LR kannst du mir FOLgen?

69 SD ja.
70 (1)

71 LR ehm, (2) deswegen hab ich mit den LIEdern angefangen,
um einfach nochmal son bisschen mit der artikulaTION
zu spielen. un dann sind manchmal so technischen
FEINheiten, die so GANZ kleines bisschen unrund sind.

72 SD hm_HM,
73 LR genau=VORne eben diese, dieser ABgang,
also ((singt 10)) da warn machmal so SACHen, die
liefen noch NIT so ganz -

74 SD hm_HM,
75 LR also da hats ein son bisschen aus m MEtrum gehoben;
76 SD hm_HM,
77 LR (--) und halt die die die SCHÖNste aller stellen,
HINter der cantilene, (-) wo dis dis triOlengefuddel
anfängt; der ganze KRAM.

Darstellung von zwei Blöcken *einerseits-andererseits-Geste*

Stromgeste „werden“

Hand zur Faust „Stoß“

Nachzeichnung Melodieverlauf „Abgang“

Nachzeichnen Melodieverlauf *Singen: Identifikation der Stelle*

D

78 SD hm_HM,
 79 LR dis KÖNNte halt eben auch noch einfach (---), also
 mein mein ZIEL wär, das wenn wir FERTig sind, in der
 anmutung dis einfach viel EINFacher klingt.
 80 SD hm_HM,
 81 LR im moment siehts noch n bisschen nach ARbeit aus,
 STRECKenweise; s wär halt SCHÖN, wenns einfach viel
 (---) äh (.) die musikausdrücke piu legGERo,
 82 SD hm_HM,
 83 LR piu gioCOso, (3) im moment isses n bisschen zu zu
 geHALten, es sieht nach zu viel AUFwand, oder es
 WIRKT (.) wie zu viel
 auf[WAND,]
 84 SD [ja.]
 85 LR bisschen. (--) die große PREISfrage, was könn wa
 jetzt da dran MACHen, so auf die SCHNELle? (-) zwei,
 <<f>achSO,> und ehm (2) artikulaTION, ich hab jetzt
 immer nur von der LINKen seite der nö der noten
gesprochen, wos ANfängt, ne?
 86 SD hm_HM,
 87 LR is auch MANCHmal so, wenn du dann irgendwie was, in
anführungszeichen BINDen willst, oder WEICH spielen
 willst,
 dass dann auch die die verBINDung von den tönen
 plötzlich wieder statisch werden. (.) ne? (.) also eh
 ((spielt 3))

zeigt mit dem Finger in der Luft

zeigt rechts davon in die Luft
 malt Anführungszeichen in die
 Luft

*Bezug auf „rechte“ Seite der
 Noten*

Handflächen aneinander

„Verbindung“

gerade Linie mit flacher Hand
 (saggital) weg vom Körper

„statisch“

Spielen: Nachahmen

		das is zu eh (.)		
88	SD	[hm_HM,]		
89	LR	[DURCH]gedrückt, [(lieber,)]	schiebt Hand nach vorne, Handfläche senkrecht (vgl. Schieben eines Objekts)	vgl. „durchgedrückt“
90	SD	[hm_HM,]		
91	LR	<u>dass die töne auch IM bogen,</u> ((spielt 8)) <u>also dass die auch DA drin irgendwie ne chance haben,</u> (-)	rotierende Geste rotierende Geste	„weitergehen“, „im Fluss“ Spielen: Vormachen
92	SD	ja.		
93	LR	sich ABzulegen.		
94		(2)		
95	LR	<u>das is mir zum beispiel gerade im ZWEIten satz,</u> in der, im DOLceteil vom zweiten satz (--) aufgefallen;	zeigt Richtung SD	Verweis auf gespielte Stelle
96	SD	[hm_HM,]		
97	LR	[wo=ich] geDACHT hab, <u>es könnte dann irgendwie (--)</u> , weil DA, da geht dann son bisschen das dolce (.) FLÖten, wenns halt eben die die töne <u>STARR</u> bleiben, und nicht NACHgeben.	bogenförmige Bewegung mit beiden Händen in den Raum vom Bauch aus Greifbewegung beider Hände, Handfläche nach oben („starr“)	weicher, nicht zu starr/ gerade nach vorn Darstellung von „starr“
98	SD	hm_HM,		
99		(2)		
100	LR	aber dir fällt vielleicht AUF, wir befinden uns jetzt sehr in der deTEAILarbeit, was ja eigentlich sehr SCHÖN is, das HEISST ja, dat die groben sachen alle irgendwie einigermaßen im LACK sind.		

DII

- 101 SD <<pp>ja.>
- 102 LR ALso, von WO du nach WO spielen willst, die BÖgen, wo du se AUFhängst, dat find ich eigentlich alles ganz SCHICK. (-) und so die GROSSen probleme sin ja jetzt NIT mehr da. (1) aber fürs (.) so (-) die GANZ große tolle fluffige wirkung, müssten wa jetzt diese deTAILS noch -
- 103 SD hm_HM,
- 104 LR (-) ich würd sagen von, DENK, von notwendigen ZWANzig politurschichten, sind wa jetzt bei ACHTzehn, der unbedarfte endnutzer mag es jetzt schon GUT finden, aber fürn PREmiumprodukt brauch ma dann nach den zwanzig noch fünf.
- 105 SD hm_HM,
- 106 KO ((lacht 1))
- 107 SD ja.
- 108 LR verSTEHSte? also wir sin wir sin jetzt bei nem, wir beFINDen uns jetzt bei nem (--), ich SACH mal, vau we montag NACHmittag.
- 109 SD ((grinst 1))
- 110 LR schon GU:T,=ne? geFÄLLT auch bestimmt vielen, KANN gut funktionieren, (-) aber is noch nit so ganz KRIsensicher.=ne?
- 111 SD <<pp>hm.>
- 112 LR ((räuspert sich))
mir wärn mittwoch vormittag merCEdes lieber.

113 SD <<pp>hm_HM,>
114 (4)
115 LR °hh, könn wa einfach nochmal vorne ANfangen? und dann
dann unteBRECH=ich mal hin un wieder, nur um, (.)
also ich denk mal da macht jetzt keinen SINN, da
dran, du du musst selber ANhören, selber dran MACHen.
ich würd dich jetzt einfach nur gerne an n paar
stellen
DRAN[stoßen.]=ne?

116 SD [hm_HM,]
jo.
117 ((jemand kommt herein))
118 LR <<zu XX gewandt>wat IS? könn wa dir?
119 XX nix.
120 ((Lachen))
121 ((XX geht durch den Raum und holt etwas aus dem
Schrank))
122 SD ((spielt mit Klavier 33))
[((spielt 2))]

123 LR [<<f, all>oKAY, oKAY,>] weghaltende Geste *Zeichen zum Aufhören*
grad bis da HIN. (.) wie fands n jetzt DES?

124 SD (1) jo, (.) also ich hab versucht bei dem (-) bei dem
LEIsen, nach der EINleitung, bisschen mehr die töne
(.) SCHWINGen zu lassen, und dis hat (.) eigentlich
ganz GUT funktioniert,
125 LR also dir hats geFAlLen,

DIV

126	SD	(.) joa, also MANche sachen fand ich besser.		
127		((XX verlässt den Raum))		
128	SD	aber diese TECHNischen, eh (.) fand ich immer noch nich so GANZ (.) perfekt. <<pp>sagen wa mal SO.>		
129		(2)		
130	LR	GRUNDSätzlich, was eh, MIR hat des grad eigentlich sehr sehr gut gefallen, vor ALlen dingen, eh (--) es wirkte auf mich <u>jetzt deut (.) deutlich geSTALTeter.</u>	Greifbewegung, Handfläche nach oben (Intensitätsgeste?), leichte Beats	„intensiv“?, eher „gestalten“, „formen“
131	SD	hm_HM,		
132	LR	also jetzt als als beOBachter, meine also die WAHRnehmung, <u>dass du gerade AKTiv das am machen bist.</u> (.) DAS fand ich sehr sehr schön, das solltest du auf keinen fall verLIERN,	modulierend-greifende Bewegung in der Luft	„Gestalten“, „am Machen“
133	SD	hm_HM,		
134	LR	also da SIN wa jetzt, da sin wa jetzt in dem bereich der (.) der tatsächlichen solistischen DARbietung. (-) <u>dat war hab ich bis jetzt bei dir noch NIT so</u> <u>wahrgenommen, dass dus WIRKlich in der hand hast.</u> und, (.) jetzt, (.) <u>dat war jetzt der GRAD</u> , wo du (.) wirklich Oberwasser bekommst,	zeigt auf SD Wdh. Greifbewegung (Intensitätsgeste?), Handfläche nach oben	„in der Hand haben“
135	SD	hm_HM,	Präzisionsgriff	
136	LR	von dem stück, also <u>wo du nich mehr geTRIEben wirst,</u> sondern <u>wo dus in der HAND hast,</u>	Hin- und Herbewegung der Hand mit ausgestrecktem Zeigefinger Wdh. Greifbewegung in der Luft	„getrieben“

genau wieder der ABgang, na dat verträgt noch n
bisschen FEINpolitur.

148 SD hm_HM,

149 LR GUCK mal, bei der, bei dem eh, bei der AUtoparallelele
zu bleiben, das sin jetzt im moment noch die
spaltmaße von peugOT oder von citroEN.

150 SD hm_HM,

151 LR noch nit die von AUdi.=ne?

152 SD <<lachend, pp>ja.>

153 LR also dat is eh: sin manchmal SO, erKENNT man noch,
(.) bei dem SPALTmaß, also weißte wo wo der der NICHT
wohlmeinende zuhörer, noch den HEbel ansetzen kann,
um dat auseinANder zu kriegen.

Unsicherheitsgeste

Benutzung eines imaginären
Hebels

154 SD hm_HM,

155 LR (.) also da könnt man einfach jetzt behAUPten, hinten
der ABgang, die sechzehntel warn einfach nit
GLEICHmäßig, und nit RUND. dat heißt überHAUPT nich,
dass die im gleichen TEMpo sein müssen,

Zeigegeste Richtung SD

156 SD hm_HM,

157 LR also (.) wenn ich MEIN, dat is ja jetzt DENKbar, dat
wirklich im METrum, ((spielt 2)) das einfach RUNter
zu zu tackern=oder WAS, ob man dat jetzt SCHÖN
findet, is ne ANdere frage, ((spielt 2)) <<all,
pp>ich sag mal> oder n bisschen ANzieh n oder sogar
AUSschwingen lassen,

1. Spielen: Demonstration einer Spielvariante (strikt im Metrum)
2. Spielen: Demonstration anderer Spielmöglichkeit (mehr ausgestaltet)
3. Spielen: weitere Spielvariante

		((spielt 2)) <u>m mag alles n Lösung sein</u> , die nach geschmack und beliebigen irgendwo - nimmt man da überhaupt n unterschied WAHR? wenn ich dat jetzt so SPIEL=frag ich mich		zuckt mit Schultern, lässt die Hände auf die Oberschenkel fallen	
		[grad,]			
158	SD	[der] letzte ton war jetzt LÄNger, [=aber]			
159	LR	[ja.]			
160	KO	[((lacht 3))]			
161	SD	[dis tempo war glaub ich IMmer <<lachend>noch gleich.>]			
162	LR	wurscht. (-) dit dit mag marginal sein, aber DIS is halt eben dann wurscht, nur <u>sie müssen so KLINGen</u> , als ob se <u>geWOLLT gleichmäßig gekommen</u> sind.		Abwärtsbewegung Handflächen parallel zueinander ausgerichtet	„gleichmäßiger Abgang“
163	SD	ja.			
164	LR	<<p, all> wenn ich HÖR,> ((singt 2)) irgendwie dann is es halt eben irgendwo noch n bisschen zu verSPANNT.			Singen: Nachahmung (laut, abgehackt, gepresst)
165	SD	hm_HM,			
166		(2)			
167	LR	ehm:, (2) und die die triolen un was, ich weiß nich ob dis beWUSST war, aber dis fand ich jetzt SCHÖner, eben schöner artikuLIERT.			
168	SD	hm_HM,			
169	LR	es war jetzt geWOLLter.			
170	SD	hm_HM,			

DVIII

- 171 LR (-) vielleicht liegt der hase auch DA im pfeffer,
dass du wirklich die ganze zeit ständig irgenwas
WOLlen musst.
- 172 SD <<p>ja,>
173 (1)
- 174 LR weiß nich ob ich zu DIR gesagt hab am diensttag, oder
irgend n kolLEGe von mir, der immer, (-) der den
SPRUCH gemein, wo er geMEINT hat, er hat dit gefÜHL,
wenn einer SPIELT, dass der EINFach, (.) jeden ton in
der HAND hatte;
- 175 SD hm_HM,
- 176 LR oder dat man dat so TAKTweise, manche dann so
TAKTweise, PHRAsenweise, SO hab ichs geübt, und dann
legt man so die STÜCke ab, (.) und das wirkt dann
halt eben einfach nicht so geSTALtet, oder nicht so
geFÜHRT, im VORtrag.
- 177 SD hm_HM,
- 178 LR dis fand ich jetzt AUCH besser.
- 179 SD hm_HM,
- 180 LR eh, könn wa einfach WEItermachen?
181 (1)
- 182 LR ((hustet 1))
- 183 SD ((spielt mit Klavier 42))
[[((spielt 1))]]
- 184 LR [()]

Greifbewegung beider Hände
(Umfassen eines
Gegenstandes), an mehreren
Stellen (Verrücken des
Gegenstandes)

*Darstellung „jeden Ton in der
Hand haben“*

mehrfach Hände flach, mit
etwas Abstand parallel
ausgerichtet

Zeigen von „Stücken“

Greifbewegungen der Hände,
Handfläche nach oben, hin-
und herbewegt

*Darstellung „gestaltet“,
„geführt“*

weghaltende Geste

Zeichen zum Aufhören

dat würd ich gern NOCHma machen, (.) jetzt ham wa
viel geQUATSCHT, deswegen war vorne dat glaub ich
grad net so
[EIN]fach.

185 SD [ja.]

186 LR wegen der aKUSTik hört man natürlich auch alles
doppelt und dreifach. (---) eh=lass dich nich wieder
in die defenSIve drängen, und in den FUSSboden
spielen;

zeigt auf den Boden

*Bezug auf den Raum, in dem
sie sich befinden*

Imitation Posaunenspiel, nach
vorne gebeugt

187 SD hm_HM,

188 LR das machts dann nämlich nur noch SCHLIMmer.

189 SD hm_HM,

190 LR unter UMständen. zum beispiel grad

((spielt 3))

dat war jetzt wieder VORwärtsverteidigung, und die
dinge einfach zuSAMmgedrückt.

[ne?]

beugt sich dabei nach vorne

*Imitation nicht gewünschte
Spielweise*

schnelle linienartige Bewegung
nach vorne in den Raum,
Handfläche aufgestellt

„zusammengedrückt“

191 SD [hm_HM.]

192 LR die könntest du halt eben auch ABnehmen,

((spielt 2))

wenn dis n AUFTakt is,

((spielt 2))

den einfach nur REINzupressen, is ja nur EIne
variante,

bewegt sich beim Spielen stark
nach vorne

Spielen: Vormachen

*Spielen: Nachmachen (nicht
gewünschte Spielweise)*

Wdh. Bewegung in den Raum
(„zusammengedrückt“)

193 SD hm_HM,

194 LR und vielleicht net zwingend die DOLLste.

((Wdh.))

die waren dann (-) HART, und da bekams für MEIne ohren, wenn man pingelig HINGehört hat, bissschen was forCIERTes.

203 SD hm_HM,

204 LR und dis LETZte war dann ((spielt 6)),
und wenn die dann daZU noch, dieses tonverbinden von Eben, von dieser leichten stelle dazU kommt, ((spielt 2))
dann kriegts direkt wieder sowas (.)
maschi[NELles.]

Spielen: Imitation

Spielen: Imitation

205 SD [hm_HM,]

ja.

206 LR ne? also die die könnten, ich könnt mir DA zum beispiel vorstellen, LASS die doch leicht.

palm up open Hand Richtung
SD

207 (1)

208 SD [ja,]

209 LR [weil]

ich mein LETZtenendes, es klingt doch viel virtuOser,
und viel AUSdrucksst, oder viel viel ULkiger, wenns halt wirklich LEICHT klingt,

210 SD hm_HM,

211 LR ja, jetzt SPIEL ich, jetzt proll ich mal n bisschen auf dem arPEggio rum. ((singt 2)) und AUS. ich mein virtuOS is es ja, wenn du was ganz unFASSbares machst, und dat klingt so als obs NÜSCHT wär.

Singen: allegro, dabei Imitation
Posaunespielen

Darstellung von „virtuos“

212 SD hm_HM,

- 213 LR also n n GEIger, der EINgeht im ersten satz vom
mendelssohn violinkonzert, wird net viel appLAUS
kriegen.
- 214 1 (1)
- 215 LR BEIspielsweise.
[=ne?]
- 216 SD [hm_HM,]
- 217 LR also könnt ich mir f (.) einfach (-)
- 218 SD hm_HM,
- 219 LR <<hessisch>FLOckischer, (.) wie der HESse sacht,>
<<p>vor[stellen.>]
- 220 SD [ja,]
- 221 LR (-) Könn wa, MACH doch einfach nochma grad, zeigt Richtung SD
- 222 KO <<zu SD>() drei TAKte,ja?>
- 223 SD ja,
((spielt mit Klavier 8))
[((spielt 1))]
- 224 LR [(könn wa)] weghaltende Geste Zeichen zum Aufhören
dis NOCHma grad machen? dit GE:, sie zu dass du HOCH
genug bist, und atme vielleicht mal FRÜher
[ein.] zeigt mit dem Daumen nach oben
- 225 SD [hm_HM,]
- 226 LR versuchs dir eher in HALben zu denken=oder was, dass
n GÜten schwerpunkt als absprung hast. lässt Arm schwungvoll fallen und wieder hochschnellen „Schwerpunkt“/ „Absprung“
- 227 SD ((spielt mit Klavier 55))
[((spielt 1))]
- ((Wdh. als SD die betreffende Stelle spielt))

228	LR	[oKAY,] (---) DEN könnt ich mir auch <u>noch n kleines bisschen,</u> (.) <u>RUhiger ausrollen lassen,</u>	Betonungsbögen und leichtes rhythmisch-betonendes Kopfnicken	linienartige Bewegung in den Raum mit flacher Hand	<i>Darstellung Ausrollenlassen</i>
229	SD	hm_HM,			
230	LR	also <u>dass es vielleicht n kleines bisschen FRÜher,</u> und dafür <u>n kleines bisschen graduELler, (.) AB</u> <u>ABsteigt.</u>	((mehrfache Wdh., leicht variiert))		<i>Darstellung des allmählichen ruhiger/ leiser Werdens</i>
231	SD	ja.			
232	LR	<<p>dit MEIN ich nämlich,> und jetzt is es MANCHmal so, immer wenn du - (.) <u>da kommen ja oft so HOhe</u> <u>noten, die dann wieder</u> <u>((singt 3)) die könnten manchmal für meinen geschmack</u> n bisschn LEICHter sein. ((singt 1)) [[((singt 1))]]	Nachzeichnung Tonhöhenverlauf	Singen: gepresst, starkes cresc., dabei Stromgeste mit geballter Faust	<i>Singen: Nachmachen (zu forciert)</i> <i>Singen: Vormachen</i>
233	SD	[hm_HM,]			
234	LR	<u>((singt 3)) weil wenn ich die DURCHdrücke,</u> und dann hinten <u>den ABSprung markieren</u> will,	kleine schnellere, schwungvolle Betonungsbögen	Sprungbewegung	<i>Singen (Fortsetzung): Vormachen (gewollte Spielweise: leichter, weniger forciert)</i> <i>Darstellung Absprung</i>
235	SD	hm_HM,			
236	LR	<u>((singt 4))</u>	((Wdh. Stromgeste mit geballter Faust, am Ende Betonungsbewegung))		<i>Nachahmung: zu forciert</i>
237	SD	ja,			

DXIV

238	LR	<u>oder wenn ich dis</u> zumindest DENken will, dann krieg ich n <u>proBLEM</u> ; dann werd ich immer FESter.	((Wdh., angedeutet))	
239	SD	hm_HM.		
240	LR	eh:, dat könnten wa ma grad <u>proBIERN</u> , <u>bevor eh ich</u> <u>hier weiter mein TEXT</u> [aufsag; <<zu KO> wo]	zeigt in Richtung KO	
241	KO	[von WO?]		
242	LR	<u>komm wa n daREIN?</u>	schnippst mit ausgestrecktem Arm Richtung KO	
243	KO	((spielt 1)) [((spielt 1))]		
244	LR	[geNAU=ja.]	Zeigegeste Richtung SD	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
245	KO	<<zu SD> ja? fängste AN?>		
246	SD	((spielt mit Klavier 1)) [((spielt 1))]		
247	LR	[<u>achSO, Übrigens,</u>] der AUCH, <u>((singt 5))</u>	zeigt Richtung SD erst starke Stromgeste (forciert), dann kleine schwungvolle Betonungsbögen (leicht)	<i>Zeichen zum Aufhören</i> <i>Singen: erst Nachahmung, dann Vormachen</i>
248	SD	hm_HM,		
249	LR	denk da vielleicht net <u>einfach nur eh ne TONwurst</u> , sondern <u>((singt 1))</u> [((singt 3))]	Stromgeste mit flacher Hand Wdh. kleine schwungvolle Betonungsbögen	<i>„Tonwurst“ (zu wenig individuell gestaltet, vgl. 198)</i> <i>Singen + Gestik: Vormachen gewünschter Spielweise</i>
250		[((Lachen))]		
251	LR	n klang <u>der AUSSchwingt</u> , und <u>nochma n ABSprung</u> ;	bogenförmige Bewegung in den Raum, dann Betonungsbogen	<i>Darstellung „Ausschwingen“ und „Absprung“</i>

252	SD	aHA,		
253	LR	machen wa vielleicht <u>den Oberen auch noch grad mit;</u> ((pfeift 1))	zeigt nach oben	<i>Pfeiffen: Identifikation der Stelle</i>
254	KO	den ERSten?		
255	LR	ja_JA,		
256	SD	<u>((spielt mit Klavier 16))</u> [((spielt 2))]	vereinzelt Betonungsbögen und betonendes Kopfnicken	
257	LR	[für meine] ohren REICHT dat. <u>weil an der stelle IS nix.</u> aLso, (.) du MUSST da net, im GEgenteil, indem du <u>die</u> <u>töne da oben HINhängst, un WEGgehst,</u> bist du <<lachend> <u>FREI, zu früh WEIterzuspielen,></u> und FAHRT aufzunehmen, und dis klingt wirkt viel leBENdiger,	palm up open Hand, Beats abwinkende Handgeste ((Wdh.)) Zeigegeste nach links	<i>Verweis auf „zu früh“</i>
258	SD	hm_HM,		
259	LR	<u>((singt 2))</u> das kost dich einfach nur KRAFT, und is geFÄHRlicher, und du HAST, ich SEH nich, was man da fürn VORteil von [haben soll]	Wdh. der Stromgeste mit geballter Faust	<i>Nachmachen der nicht- gewünschten Spielweise (zu forciert)</i>
260	KO	[ja=es IS] aber ((spielt 2)) [()]		
261	LR	<u>[UND, UND]</u> <u>man hört dis klavier plötzlich.</u>	zeigt Richtung KO	
262	SD	hm_HM,		

DXVI

263 LR <<zu KO>oder war dat für dich jetzt grad UNangenehm?>

264 KO ne:, ich find das GUT so,

265 LR es is
[viel]

266 KO [ja,]

267 LR es is transpaREnter, und es - und dein ritarDANdo, Abspreizen der Finger vor dem *Demonstration „transparent“*
Ohr
zeigt zu SD
fand ich jetzt auch absolut AUSreichend;

268 SD [hm_HM,]

269 LR [ja=wat]
soll da SEIN? spielst halt schön perlig deine LInie 2x Stromgeste
da aus, und FERTig,

270 SD hm_HM,

271 LR komm geNUG ecken zum angeben. also da muss man nit
auf so nem UNSchuldigen, wat IS das? BE: dur? ES dur
abgang, ne?

272 KO <<p>ja. BE: dur.> ((singt 1)) *Identifikation der Stelle*
[((spielt den Abgang auf dem Klavier))]

273 LR [n A]
was auch IMmer.

274 KO hm_HM,

275 (-)

276 KO ja=daVOR, das klingt jetzt entSPANNTer, das klingt
einfach
[()]

277 LR [ja=jetzt]

klingts halt FLOCKig. sonst, du verpulverst nur
 un[nötig]

278 SD [ja.]

279 LR auch KÖRner, des BRAUCHSte nit.

280 SD hm_HM,

281 LR eh:

282 KO NOCHmal?

283 LR ehm:, ja=aber fangen <<geht zu KO>wa RUhig nochmal
 be: an,
 [oder so,]>

284 KO [()]

285 LR und da
 [VORne]

286 KO [()]
 im zuSAMmenhang,

287 LR aber wir KÖNnen da vielleicht, achSO, dis fand ich
 jetzt BESser, den EINstieg;

288 SD hm.=ja.

289 LR war vielleicht nur bissel UNgelenk, musst dir einfach
 was, du musst dich einfach entSCHEIden, wie du da
 ATmen willst.

290 SD hm_HM,

291 LR im ZWEIfelsfall musst du mal, musst du SCHAFfen, über
 das klavier DRÜberzustehen, und dann spielste halt n
 bissel SPÄter. (--) also wenn du, (.) IRgendwie, (.)
 ich sag mal jetzt in der gefECHTssituation, <<p>(

DXVIII

mal) wenn du (ne UNbekannte korrepetitorin)
 hast.=ne?> und man verSTEHT nit, was da VOR sich
geht, dis passt nit zu deinem ATmungskzept, dann
 musst in KAUF nehmen, dass deine eins eben woANDers
 is, als die vom piaNISTen.

fasst sich an sein Ohr

*bezieht sich auf das Spiel der
 „unbekannten Korrepetitorin“*

292 SD [hm_HM,]

293 KO [hm_HM,=]

ja, muss ma sowISO, ich find immer je SELBSTbewusster
 die leude spielen,

[desto]

294 LR [naJA,]

der spielt dann schon MIT,

[()]

295 KO [ja, desto]

einfacher ist dis auch zum MITspielen. wenn jemand so
 VORSichtig is, und dann WARTet, und dann wartet man
 AUCH, und dann (-) eh eh

[eh:]

296 LR <<holt seine Posaune>[ja un]

sonst (-)>

297 KO fängts an zu WAckeln.

298 LR die die, ich SAG ja, und sonst die die NOTfalllösung,
ne?

((setzt an zum Spielen))

°°h

299 ((Lachen))

stellt sich an den Platz von SD

mit Blick zu KO, gibt
 demonstrativ Auftakt

300	LR	dis is einfach - ((legt seine Posaune zurück)) der liebe gott hat dir <u>zwei AUgen</u> gegeben, ne?	zeigt mit 2. und 3. Finger auf seine Augen und dann damit auf KO	
301	KO	((lacht))		
302	LR	aber der, deswegen, im moMENT, du verSUCHST das immer, hab ich den EINdruck, <u>mit der muSIK</u> <u>übereinander zu bringen.</u>	zeigt auf KO	
303	SD	[hm_HM,]		
304	LR	[is im] prinzip <<lachend> ein LÖBliches ansinnen,> nur du darfst net zulassen dass dir dis da technisch (in die) paRAde fährt.		
305	SD	oKAY,		
306	LR	((hustet 1)) is ja auch n SOlokonzert. der dirgent würde da die ganze zeit auf DICH gucken, und schau wo du wo du SPIElen willst.		
307		(---)		
308	KO	nochma diesen BE einsatz, ja?		
309	LR	<<p>(ich GUCK ma grad, _____) UND, dann hör ich auf <u>zu STÖRN,> ehm du hast ja dann auch DA,=ne? ((singt</u> <u>5))</u> auch DIE, die müssen ja net <u>alle DURCHgeführt</u> sein,	blättert in den Klaviernoten schwungvolle Betonungsbögen Stromgeste mit Hand zur Faust	<i>Singen: zunächst Identifikation der Stelle, dann Vormachen der gewünschten Spielweise</i>
310	SD	hm_HM,		
311	LR	vorne AUCh schon, <u>((singt 2))</u> den spielste ja AU net so.	((Wdh. Stromgeste mit Hand zur Faust)), Singen: f	<i>Singen: Demonstration der nicht-gewünschten Spielweise</i>

- 312 SD ja.
- 313 LR ne?
 ((räuspert sich 1))
 ((setzt sich wieder hin 2))
- 314 SD ((spielt mit Klavier 51))
 [((spielt 2))]
- 315 LR [oKAY, dat is] kleine Zeigegeste Richtung SD
 nochmal ne gelegenheit zum experimentIERen, diesen
ABgang,=ne? Nachzeichnung Melodieverlauf
- 316 SD hm_HM,
- 317 LR paar sachen fand ich sehr SCHÖN,=und Übrigens, zum
 thema artikulaTION, geNAU, eh *Spielen: Identifikation der*
 ((spielt 6)) *Stelle*
 genau DIE dinger, dat die wieder rhythmisch SAÜber
 sin,=ne?
- 318 SD hm_HM,
- 319 LR ((spielt 3)) *Vormachen der gewünschten*
 da da is manchmal die die triole will zu BREIT sein. *Spielweise*
- 320 SD (-) oKAY. hm_HM,
- 321 LR natürlich nich WEGlaufen, aber auch net *Nachahmung (Triole zu breit)*
((spielt 3))
 und () wenn die töne dann zu zu KLEbrig
 werden, streicht flächig in die Luft
„klebrig“
- 322 SD ja,
- 323 LR dass es immer nach leBENdigkeit klingt, und (-) weil Intensitätsgeste
 [sie ()]

324	KO	[na weil dis] hier DURCHtackert, ((spielt 3))		
325	LR	<u>[((singt 3))]</u> <u>[((singt 1))]</u>	Singen: singt Anfang Mendelssohn 4. Sinfonie, dabei Taktschlagen	<i>als Vergleich zu dem gerade gespielten Stück</i>
326	SD	[ja,]		
327	LR	((singt 4)) (.) <u>((singt 2)) unten DRUNter.</u>	1. Singen: ((Fortsetzung)) 2. Singen: Imitation Streicherstimme bei Mendelssohn 4, dabei gestische Imitation Cellospielen	
328	KO	hm_HM,		
329	LR	genau der gleiche GAG eigentlich, also		
330	SD	hm_HM,		
331	LR	schon fast schoCKIERT, der kerl hat Ü: (.) BER (.) ALL abgeschrieben.		
332	KO	DER hier? [ja=ja.]		
333	LR	[()]		
334	KO	aber er hats GUT gemacht.		
335	LR	<<stark ausatmend>a f:> <u>wärs von MIR</u> , ich wär STOLZ,	zeigt auf sich	
336	KO	[((lacht))]		
337	LR	[((ich kann des NET;))]		
338		(1)		
339	KO	gibt auch VIEle, die ham SCHLECHT abgeschrieben.		

- 340 LR ja=oh:, (2) ich war letztens bei irgend nem STRAUSS
stück, war ich wieder entSETZT, weil IRgendwie, der
hat ja so HEMmungslos geklaut auch,
- 341 KO na=aber, (-)
[()]
- 342 LR [und dann]
selber die GEma gründen,=ne? der GANGster.
- 343 ((Lachen 2))
- 344 LR wat WARN dit nochmal (--)
- 345 KO [()]
- 346 LR [(eigentlich)]
WURSCHT, ehm:, (2) bevor ich dit vergESse, ich will
ja wat konstruktIves sagen, also WIRKlich einfach,
BLEIB, ich hoffe dat <<lachend>dus geMACHT hast>,
aber WIRKlich, einfach LANGsam mit metronom spielen,
und wirklich VIEL zu langsam, so
[halbes]
- 347 SD [ja,]
- 348 LR TEMpo, oder NOCH drunter, um echt die Abläufe, auch
GERne auswendig, selber aufn ZUG gucken, und
kontrollIERN,
- 349 SD hm_HM,
- 350 LR also vergegenWÄrtigen, AUSputzen, AUSpolieren, immer
und IMmer wieder, JEdes mal von vorne, und immer
wieder GANZ langsam;
- 351 SD hm_HM,

langames Taktschlagen

Nachzeichnung Tempoverlauf
(absinkend)

Imitation Posaunenspiel

Imitation Posaunenspiel

Beat

352 (2)

353 KO aber ich finde sobald du LANge töne, wirklich auch
mal FALlen lässt, und LOcker lässt, klingt das auf
ein mal VIEL (.) entspannter,=und
[nicht so]

354 SD [hm_HM,]

355 KO ANgestrengt irgendwie. ALso, Eher so, wenn man wenn
mans jetzt verGLEICHT, so die TASTeninstrumente,=ja?
nich so () wien ORgelton, so <<krkrkrkr>,
sondern eher son klaVIERTon, der ABSchwingt.

356 SD hm_HM,

357 LR vielleicht ni net ausgerechnet n CEMbalo,
[<<singend>PLÖNG>]

358 KO [na dis]

359 ((Lachen))

360 LR <<lachend>weg ISser,>
[((hustet 1))]

361 KO [()]

362 LR <<singend>klampf (.) klampf (.) klampf>

363 KO <<p>ja=dafür () dann VIEle töne
spielen.>
[()]

364 LR [((hustet 1))]
dit find ich so SCHÖN, bei diesen schnelle couperIN
suiten oder so, wo man eigentlich nur noch

Imitation Cembalospie
Imitation Cembalospie

<<singend>frapfrapfrapfrap>, is nur noch so
perCUSSION effekt eigentlich;

- 365 KO <<lachend>naJA, dis kommt (aber auch) aufs CEMbalo
 an.>
- 366 LR <<geräuschhaft>ft ft>
- 367 KO ()
- 368 LR <<p>(ja hab letztens) auch wieder so son (.)
 NEgativbeispiel vernommen;> (3) wolln wa mal die
 cantiLEne noch machen?
- 369 KO hm_HM,
- 370 LR hier, und guck dir doch mal diese ABsprünge an,=ne?
 ich mein dit SIN je net so viele. also VORne halt,
der ANfang, buchstabe BE, das dieser GE einstieg,
- 371 SD hm_HM,
- 372 LR die würden alle nochmal einfach nur son bisschen zur
 vergegenWÄrtigung,
- 373 KO <<zu SD>vier TAKte, ja?>
- 374 SD hm_HM,
 ((spielt mit Klavier 18))
 [((spielt 2))]
- 375 LR [(<<geflüstert> GRAde hinstellen>)]
 ALso, (-) stell di mal gerade HIN, GUCK mal, diese
 dieses wunderschöne WÖLKchen cantlinenen ding, häng
 dit doch auch mal wirklich in den HIMmel.
- 376 SD hm_HM,

Aufzählgeste

lässt Hände nach oben
 schnellen

*Verdeutlichung „gerade
 hinstellen“*

377	LR	<u>UND, du machst jetzt so ne so ne miles davis</u> <u>FUSSbodennummer=irgendwie</u> <u>[draus.]</u>	Imitation Posaunenspiel nach vorne gebeugt, Blick auf den Boden	<i>Nachahmung nicht gewünschter Spielweise</i>
378	SD	[oKAY.]		
379	KO	[((lacht))]		
380	LR	dit is - [(ALso,]		
381	KO	[((spielt 1))] <u>((spielt 1))</u> [((spielt 2))]	öffnende Geste	<i>Vorwegnahm Verbalteil</i>
382	LR	[Öffnen, (---) wie ein SÄNger,]		
383	SD	<u>((spielt mit Klavier 23))</u> [((spielt 2))]	öffnende Geste kleine Stromgesten Intensitätsgeste, leichte Beats zeigt in Richtung SD	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
384	LR	<u>[oKAY=oKAY,]</u> <u>EIgentlich ja schön, ne? MANCHeiner wär froh, aber</u> <u>IRgenwie, ich (.) die allererste NOte schon, die</u> <u>könnte, DAS is zum beispiel, wo ich ganz am anfang</u> <u>diese diesen</u> <u>variaTIONsbandbreiten der der artikulation, dis</u> <u>könnte ja noch viel WEIcher sein,</u>	mehrere Beats zeigt Bandbreite (vgl. 39)	
385	SD	hm_HM,		
386	LR	das der wirklich richtig schön, <u>dis klavier</u> schwingt <u>AUS in halben, ((singt 3))</u> das es WIRKlich, <u>n ganzen takt lang AUFblüht,</u> <u>BIS zu in diesem be, und DEN dann erst kommen lassen.</u>	Zeigegeste Richtung KO Dirigiergestik, dann große öffnende Geste Wdh öffnende Geste (reduziert)	

			Intensitätsgeste schnelle kleine Beats	
387	SD	hm_HM,		
388	LR	auch DA noch n, vielleicht sogar noch n <u>BISSchen mehr</u> dynamik, einfach dass <u>es MEHR aufgeht</u> , und sich <u>SCHLIESST</u> ,	Minimierungsgeste	„bisschen“
			modulierende Bewegung mit beiden Händen, öffnend und schließend	<i>Unterstützung</i> <i>Verbalmetapher (Bezug auf</i> <i>Dynamikverlauf)</i>
389	SD	hm_HM,		
390	KO	((spielt Klaviervorspiel 8))		
391	SD	((spielt 1)) ((bricht ab)) [<<lachend>gleich NOCHmal,>]		
392	LR	[((lacht))] aber dit [hab ich jetzt, ich hab gar nich HINgeguckt, und trotzdem hab ich gemerkt, dat du zu spät VORbereitest,]		
393	KO	[((spielt Klaviervorspiel 5))]		
394	SD	<u>((spielt mit Klavier 28))</u> [((spielt 1))]	Betonungsgesten Kopf	
395	LR	[ja, (1) merkt du für dich da jetzt n UNterschied?		
396	SD	(.) naJA:=ich habs noch nich so richtig HINgekriegt, den er also - (-)		
397	LR	aber es passiert SCHON irgendwie was, würdest du Sagen?		

398 SD jo, na ich hab versucht mehr dyNAMik gleich am anfang
zu machen <<pp>(auf jeden fall.)> (--)
[aber den ERSten,]

399 LR [ich find es könnt]
irgendwie noch (-)

400 SD der könnte noch

401 LR VORführeffekt im kalten, aber dit is irgendwie (--)
ich proBIER
[(einfach) mal.]

402 KO [((spielt 2))]
((spielt 6))

403 LR ((spielt mit Klavier 33))
((bricht ab))
oKAY, dis war jetzt, hab ich grad, also du kannst dir
die aufmerksamkeit auch wirklich HOLEn,

404 SD hm.

405 LR (-) also DIS, zum BEIspiel, weil im zweifel, gut,
kommt AUCh vor, dass einer komplett an einem
vorBEIspielt, und der raffst überHAUPT net, ham wa
AUCH alles erlebt, aber norMAlerweise passiert das
nit, ne? ich glaub du kannst dich da noch VIEL mehr,
weiter aus m FENStEr lehnen, (-) also dis, aber is es
dir zu KITSCHig so?

406 SD das is mir (.) WIRKlich n bisschen zu (.) kitschig,
und zu LANGsam=auch. ALso, ich find
[()]

Zeigegeste Richtung KO

wegwischende Geste

„an einem vorbei“

abwinkende Geste

öffnende Geste

mehr Ausdruck, nicht zu starr

DXXVIII

- 407 LR [ich habs]
grad auch bin auch noch LANGsamer geworden,
schockierender
[weise]
- 408 SD [ja,]
- 409 LR also auf, ich WEISS, es is n bisschen GROB, ich musst
mich auch sehr überWINDen am anfang, aber es hat
funktionNIERT,
- 410 KO <<lachend>hast getestet ob ich das MITmache?>
- 411 LR BITte?
- 412 KO das war n test ob ich das MITmache?
[((lacht))]
- 413 LR [äh nit so GANZ, ZWEI kisten,]
die warn ich hab mich auch verATmet gleich am anfang,
(.) weiß nit ob de dis geMERKT hast?
[ich hab vollkommen]
- 414 SD [der EINstieg war auch]
- 415 LR ich hab VOLLkommen unpassend, dann irgendwo
mittenrein dann LUFTholen müssen, weil ich woanders
dit verGESsen hab, aber du kannst einfach noch MEHR
MAchen, also mir
[gings]
- 416 SD [hm_HM,]
- 417 LR jetzt nur drum n paar mal, also es war jetzt auch
definitiv zu oft viBRato, NUR um mal zu zeigen, GUCK
mal, jeden TON davon, könnte man eigentlich NEHmen.

abwinkende Geste

Handflächen parallel (wie beim
Tragen einer Kiste), nach
vorne geschoben

*Darstellen des „Nehmens“
der Töne*

418	SD	hm_HM,		
419	LR	du hast bis jetzt noch GAR keinen genommen.		
420	SD	hm_HM,		
421	LR	also wenigstens EInen, (-) und ich mein es is n romantisches SOlokonzert, also WANN, wenn nicht JETZT.		
422	SD	hm_HM,		
423	LR	(--) <u> also so n n</u> BISSchen kitsch könnt schon mal irgendwo an der stelle -	öffnende Geste	„Innerlichkeit“?
424	KO	((lacht))		
425	LR	denk an die HOLZbläser in der jury,		<i>Holzbläser als kitschliebende Musiker</i>
426		(2)		
427	LR	((hustet 1))		
428	SD	<u>((spielt mit Klavier 37))</u> [[((spielt 1))]]	Betonungsbögen und Stromgesten	
429	LR	[oKAY,] wie fandste jetzt DAS?		
430	SD	war ne ganz (.) schöne verSION,		
431	LR	(1) <u>fands dus überTRIEben?</u>	schaut auf die Uhr	
432	SD	nein.		
433	LR	kannst du MEHR?		
434	SD	(-) KÖNNte, ja,		
435	LR	(--) <u> also es is noch LANge</u> nich übertrieben, was ANkommt, das EINzige, irgendwo haste EIN vibrato gehabt, das war an der grenze so zum ehm zum <u>nach JOdeln klingen.</u>	wackelt mit seiner Hand hin und her	„Vibrato“

- 436 SD aHA,
 437 ((Lachen))
 438 LR wir sind grad so schön DRIN, ich würde lieber jetzt
 damit WEItermachen, ich mag jetzt nich STELlen
 machen, weil wir sind grad so schön DRAN,
 439 SD ja.
 440 LR und EIne sache übrigens, dat war schönes beispiel für
 dit wat ich meinte, UNrund, ne vor dem
 ((spielt 3))
 du hast den ABgefangen,
 sodass quasi diese dieses dieses äh: (2)
 [morDENT schlonz,]
 441 KO [()]
 442 LR wie auch immer wir dat NENnen,
 ((spielt 2))
 und dann haste DEN aber im tempo wieder, einen auf
schneidig PREUSSsich gemacht,
 [du hast]
 443 KO [((lacht))]
 444 LR ((spielt 2))
 irgendwie - DAS kam ungefähr dabei raus.
 445 SD [oKAY.]
 446 LR [war jetzt]
 überTRIEben.
 447 SD ja.

Geste ähnlich des Fangens
eines Balls

*Spielen: Identifikation der
Stelle*

Imitation Posaunenspiel
(schnelle Zugbewegung)

2x schlagende Geste mit der
Faust

*Spielen: Identifikation der
Stelle*

*Verdeutlichung „schneidig
preußisch“*

Spielen: Nachmachen

448 LR aber wenn du verbREIterst, dann muss du auch verbreitert WEIterspielen,
 du kannst es dann ja wieder ANziehen, KLAR, aber du
 kannst nit, (.)
 quasi DEHnen und dann
[wieder ANders rein]

449 SD [hm, ich wollt]
 ich wollte eigentlich n bisschen (.) fahrt AUFnehmen,
 eigentlich
 [()]

450 LR [ja. aber]
WEISST du, was ich MEIne?

451 SD ja.

452 LR weil DIS kommt dann zum beispiel so als so, ua:., als
 als KLEIner, ich weiß nich ob man, vielleicht nimmt
 man das nicht mal beWUSST wahr, aber es is so n
 KLEIner, son son ((stampft mit dem Fuß auf))

453 SD hm_HM,

454 LR ein tritt in den STILhintern irgendwie so. nit
 besonders FEST, aber doch irgendwie SPÜRbar.

455 SD hm_HM,

456 LR und dit is relativ LEICHT irgendwie zu machen, dass
also so ECKen, das MEIN ich, dat man sich das erleben
 einfach SPART. (.) ausgerechnet DA sich zu entblößen.
 (-) wie WÄR dat n sonst? wo komm wan da REIN?

Beats

schnelle Vorwärtsbewegung der Hand weg vom Körper „Anziehen“ (schneller werden)

Hin- und Herbewegung der Hand in den Raum und wieder an den Körper ran „Dehnen“

Beat mit Hand zur Faust Verdeutlichung des plötzlich anderen Charakters

Zeigegeste zu SD

dreht den Oberkörper weg, als wäre er geschlagen worden Verdeutlichung des Schocks über den unpassenden Stilwechsel

Beats

Spielen: Identifikation der Stelle

Spielen: Vormachen

466	KO	[((spielt 5))]		
467	LR	[((singt Posaunenstimme 5))] (weil) <u>eigentlich bereitet man ja HIER das ritardando vor, net HIER, (.) DA muss es schon stehn,</u>	bei besonders betonter Stelle: Intensitätsgeste, schnelles Schwingen	<i>Singen: Vormachen der gewünschten Interpretation</i>
468	KO	<<pp>hm.>	zeigt in die Noten	
469	LR	<<zu SD>weil außer dir pasSIERT ja nix mehr,>		
470	SD	ne:=will ich auch gar nich MACHen, war gar nicht meine (.) ABSicht.		
471	KO	<<pp>oKAY,>		
472	LR	geNAU. (weil des, wie des) lieber so n bisschen durch - wirklich nur de verZIERung, keine KISte,		
473	SD	ja=ne:,		
474	LR	((hustet 1)) und, die v die verzierung einer RUhigen scene, <u>sollte logischerweise WIE sein? (2) RUhig, (-) verSTEHSte?</u>	läuft zurück zum Stuhl und setzt sich palm up open hand (einerseits-andererseits), dann Schulterzucken	
475	SD	ne:, <<p>ich weiß jetzt NICH, was ->		
476	LR	naJA, wenn der charakter <u>RUhig</u> is, und du möchtest dis <u>verZIERen</u> ,	Beat	
477	SD	hm_HM,		
478	LR	also den charakter unterSTREIchen, (-) dann wirst du ja dies verzierungselement <u>AUCH</u> in dem charakter machen; nich in nem <u>ANdern</u> .	Beats	
479	SD	ja.		
480	LR	(-) <u>verSTEHSte?</u> [also]	fasst sich an den Kopf	„verstehen“

DXXXIV

481	SD	[ja.]		
482	LR	ich glaub das is DAT, wo eh is mir eben AUCH mal so, wos dann ebenso PLÖTZlich, kommt da so <u>ne kleine</u> <u>eckige beWEGung da rein,</u>	imitiert Posaunenspiel	<i>Nachahmung der schnellen Bewegung</i>
483	SD	hm_HM,		
484	LR	und dat is dann son		
485	SD	ja.		
486	LR	wie <u>ein ETwas zu großer</u> schönheitsfleck auf einem schönen gesicht.	Minimierungsgeste	„klein“
487	SD	ja.		
488	LR	machen wirs ruhig <u>NOCHmal</u> , (.) also du kannst GERne auch mal ne übertriebene version probiern. ich SACH dir dann schon, wens SCHEUSSlich is.	Zeigegeste Richtung SD	
489	KO	((lacht 1))		
490	SD	<u>((spielt mit Klavier 52))</u> [[((spielt 1))]]	zu Beginn öffnende Geste, dann Stromgesten und Betonungsbögen	„Innerlichkeit“?
491	LR	<u>[oKAY,]</u> nochma grad dieser Übergang,	Zeigegeste Richtung SD	<i>Zeichen zum Aufhören</i>
492	SD	hm_HM,		
493	LR	hast du da jetzt beWUSST n paar n vibrato verwendet? in der cantilene?		
494	SD	ja,		
495	LR	(2) nimm dir dis nochmal AUF, und hör dis dis nochmal AN. dit is jetzt auch geSCHMACKsache, für <u>MICH</u> <u>persönlich</u> , ich finds n KLEInes bisschen <u>zu eng und</u> <u>zu schnell</u> .	zeigt auf sich Substanzgeste	„zu eng“

496	SD	hm_HM,		
497	LR	weißte <u>dann dann klingts nach ZITtern, oder -</u> WIRKlich=mein, wenn, der SINN is ja, <u>das der ton leBENdig gemacht wird und irgendwie (.)</u>	Hand zur Faust, leicht zitternd Hand leicht geöffnet, Handfläche nach oben, mehrere beatartige Bewegungen, dabei z.T. auch Schütteln der Hand aus dem Handgelenk heraus	„angestrengt“? „Vibrato“
498	SD	ja.		
499	LR	RIChtung bekomt. und dafür fang IMmer mit dem gerade ton, geh immer vom GRAden ton, <u>((singt 2))</u>	((Fortsetzung)) Richtungs-/Stormgeste, dann Schütteln aus dem Handgelenk heraus (vgl. Geigespielen)	Vormachen des gewünschten Vibratos
500	SD	[ja.]		
501	LR	[NIE]mals <u>((singt 2))</u> <u>gleich gleich so REIN,</u>	Richtungs-/Stromgeste und Oberkörper, dabei Schütteln der Hand aus dem Handgelenk heraus Wdh. der Oberkörperbewegung	Vormachen der nicht- gewünschten Spielweise (Vibrato gleich von Beginn an)
502	SD	ja.		
503	LR	<u>mit der tür ins HAUS,</u> dit (.) IMmer <u>zuerst mal den ton kommen lassen,</u> und DANN <u>erst den ton bewegen.</u>	Imitation Öffnen einer Tür Schütteln Handgelenk modulierende Bewegung beider Hände	„Ton umfassen und bewegen“
504	SD	ja.		
505	LR	muss ich immer an das zitat von <<englisch>be be KING> denken.=ne? der sprach immer von ton MELken.		

		(.) is ja AUCH, dass man <u>FÜHlen, ZIEhen, und DANN</u> <u>erst.</u> nit erst <u>direkt ROPpen.</u> [ALso,]	Imitation Melkbewegung, ruppige, schnelle Melkbewegung	
506	SD	[ja.]		
507	LR	ausZUzeln. (3) GRAD wenns übergeht, <u>((singt 4))</u> da hättste für meine ohren <u>ZIELstrebiger</u> wieder in dem tempo sein können, da [gings]	Nachzeichnung Melodieverlauf, dann Imitation Posaunenspiel Beat mit flacher Hand	<i>Singen: Identifikation der Stelle (und Vormachen)</i> „zielstrebig“
508	SD	[hm_HM,]		
509	LR	<u>((singt 3))</u> und <u>DANN</u> warste da, [ne?]	Imitation Posaunenspiel Takt schlagen	<i>Singen: Nachmachen (zu langsames Tempo)</i>
510	SD	[ja.]		
511	LR	als dis fänd ich zum beispiel SCHÖN, <u>((singt 4))</u> dis wär halt son ding <u>wo DU auch dein, den primat der</u> <u>Solostimme</u> (-)	Singen: rit, dabei zwei beatartige Betonungsbögen; dann allegro und kleine kreisend-hüpfende Handbewegungen, Handfläche nach oben, parallel ausgerichtet (Pferdereiten)	<i>Singen: Vormachen der gewünschten Interpretation</i>
512	SD	hm_HM,	zeigt in Richtung SD	
513	LR	(-) äh irgendwie EINFordern könntest,		
514	SD	ja,		
515	LR	und was dann <u>wieder nach geSTALTung</u> klingt. <u>und dann diese Töne,</u> wo du <u>HOCH einsteigst,</u> <u>((singt 2))</u> der ton n bisschen	Zeigegeste Richtung SD Zeigegeste Richtung SD zeigt nach oben Nachzeichnung Melodieverlauf	<i>Singen: Identifikation der Stelle</i>

		<u>mehr ähm (--)</u>		<i>gewünschte Spielweise: sanfte Betonung, mit Gewicht, nicht mit Kraft</i>
516	SD	die war zu: (.) [()]	Imitation Geigenspiel, sanfte betonende Geste	
517	LR	<u>[LIEbevolles]</u> drama, nich <u>PUNCH drama</u>	Imitation Geigenspiel, sanfte betonende Geste boxt in die Luft	
518	SD	hm_HM,		
519	LR	die warn <u>so n bisschen Eckig</u> irgendwo.	Hände zu Fäusten	<i>zu hart</i>
520	SD	ja.		
521	LR	könn wa dat noma grad MACHen, <u>((singt 3)) °°h</u>	betonendes Kopfnicken	<i>Identifikation der Stelle und evtl. vormachen</i>
522	SD	<u>((spielt mit Klavier 13))</u> [((spielt 2))]	Auftaktbewegung Kopf Betonungsbögen, z.T. gemischt mit Imitation Posaunenspiel	
523	LR	[[läuft zum Flügel und schaut in die Noten]]		
524	SD	((spielt mit Klavier 56))		
525	LR	oKAY, jetzt ham wa n bisschen was geSPIELT, jetzt wirds langsam <u>so n bisschen</u> (-)	Greifbewegung am Mund	<i>„Ansatz“</i>
526	SD	ja.		
527	LR	UNrund,=ne? weil da geht jetzt die PERligkeit flöten.		
528	SD	ja.		
529	LR	<u>da könnt ich mir INSGesamt</u> , ((holt seine Posaune 3)) ich könnt mir halt VORstellen, dass man n kleines bisschen stringenter DRAN bleibt. ((schaut die Noten 2)) ehm, (.) auch diese diese AUFgänge,=ne? du setzt die jetzt ziemlich aus m TEMpo, ((spielt 8))	blättert in den Noten	<i>Spielen: Nachmachen</i>

DXXXVIII

dann musste wieder komplett neu ANfangen,
 530 SD hm_HM,
 531 LR vielleicht isses LEICHter, wenn man einfach n
 bisschen mehr in FAHRT bleibt.
 532 SD [oKAY,]
 533 LR [<<zu KO>(spielen)]
 wa mal grad da Oben, (-) fang ma einfach AN, drei,
 vier>
 ((spielt mit Klavier 44)) worum es mir GEHT is, wenn
 du ZU viel machst, wo du alleIne bist,
 534 SD hm_HM,
 535 LR schaffst du UNsicherheit darüber, wie der KONtext is.
 (.) wenn du, IMmer wenn du n EINstieg spielst, is
 klar was PASSiern soll;
 536 SD hm_HM,
 537 LR (wenn) ma grad hier REINGuckt, komm ma grad HER,
 bevor ich mir hier den MUND fusselig rede,
 538 SD ((läuft zum Klavier und schaut mit in die Noten))
 539 LR hier steht ((singt 2)) du musst ja hier in diese
linie () REINspringen. wenn hier immer UNklar
 is, wos WEItergeht, was heißt UNklar, aber wenn diese
 dinger auseinANdergehen, und man da irgendwo KISTen
 macht, is dieser anschluss SCHWIERig, wenn du FRÜH
 anfängst, vollkommen WURSCHT, (---) hauptsache dis
ding geht irgendwie RAUS.

*Spielen: Vormachen der
 gewünschten Spielweise*

Beats

blättert in den Noten

zeigt in die Noten
 Dirigiergestik
 zeigt in die Noten

abwinkende Handgeste

„rausgehen“

zeigt in die Noten

		<u>wenn du hier oben immer diese diese KISTen machst,</u>		
		<u>ich mein hier drin steht ja ritardANdo, und a TEMpo,</u>		
		<u>in unserer stimme STEHTS ja gar net.</u>		
540	SD	hm_HM,		
541	LR	du bist ja sowieso allein.		
542	SD	hm,		
543	LR	nur wenn du ausgerechnet DA auf die bremsen trittst, ich find <u>es wirkt so von der stringenz</u> (.) UNdeutlich.	Unsicherheitsgeste (Hand)	
544	SD	hm_HM,		
545	LR	und letztenEN, und dann is auch wieder AUFführungsstrategisch, wenn du im probispiel <u>bis da</u> <u>unten hin SPIELST</u> , (-) und dat hört mit eh rezitativcharakter AUF, jetzt fangen wa HIER, dehnen wa n bissl, ziehn ma wieder AN, und dann dehnen wa HIER wieder, dann ziehn wa DA wieder an, (wenn) in acht takten dis FÜNF mal hin und hergegangen is, <u>is</u> <u>kommt einfach kein FLUSS auf.</u>	zeigt in die Noten Beats	
546	SD	hm_HM,		
547	LR	(--) verSTEHSte? ich würd mich davor HÜten, ZU viele ZU große kisten zu machen.		
548	SD	ja.		
549	LR	<u>lieber dass es sich VORwärts bewegt.</u> weil dann, (.) ne <u>schöne WELlenbewegung zu haben, die du gestALTen</u> <u>kannst</u> , is dann wahrSCHEINlich, (.)	rotierende Geste zeichnet Wellenlinie	„vorangehen“, weitergehen
550	SD	ja.		

DXL

551 LR also für MEIne (.) ohren, charMANter.
552 SD hm_HM,
553 LR und eh, also erFAHrungsgemäß auch schlicht und
ergreifend, auch EINFacher. du sparst viel mehr
KRAFT, als wenn du jedes mal neu ANfangen musst;
554 SD hm_HM, (-) ja.
555 LR (-) verSTEHSte?
556 SD hm_HM,
557 LR nichtsdestoTROTZ, wir klagen auf erfreulich hohem
niVEAU, ((klopft SD auf die Schulter)) dat kriegen wa
HIN.
558 KO wann IS denn das probespiel?
559 LR s DAUert noch,
[=oder?]
560 SD [dis is]
[()]
561 LR [(läuft durch den Raum, legt seine Posaune hin)]
kosmische Oper is dat
[nächste, GLAUB=ich.]
562 KO [()]
563 SD dis war jetzt nur quasi NACH(.)besprechung.
564 KO NACHbesprechung? VORwehen fürs nächste,=hm_HM,
565 LR JA=aber, WIE war dit? NACH dem turnier, is VOR dem
turnier,=ne?
566 KO nach dem SPIEL, ist VOR dem spiel.
567 KO ((lacht 1))

568 LR (<<p>is doch dit SELbe.>)
569 LR ((hustet 1))
570 KO hm_HM,
571 LR <<zu SD>oKAY?>
572 SD hm_HM,
573 LR (.) also mit andern WOrten, eigentlich WEIter so,
wieder n paar neue KLEInigkeiten, mach einfach IMmer,
immer WEIter. DAUert noch ne weile, aber WIRKlich,
dis wird immer
574 SD ja.
575 LR denk an die poliTURsache.=ne?
576 SD [ja.]
577 LR [je]
öfter du ABpfeilst, und wieder neuen LACK drauf
machst, und NOCHmal abschleifen, und NOCHmal lack,
und NOCHmal schleifen,
578 SD hm_HM,
579 LR jo.
580 KO oKAY?
581 LR ja, (.) wegen
[MIR]
582 SD <<zu KO>[DANke]
erstmal,
583 KO BITte, GERN geschehen,

Transkriptionskonventionen

[] Simultansprechen, auch verwendet für: simultanes Singen oder Spielen

Hörbares Ein- und Ausatmen:

°h Einatmen ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
h° Ausatmen ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh/hh° ein/aus ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh/hhh° ein/aus ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen:

(.) Mikropause: bis ca. 0.2 Sek.
(-) Kurze geschätzte Pause ca. 0.2-0.5 Sek.
(--) Mittlere geschätzte Pause ca. 0.5-0.8 Sek.
(---) Lange geschätzte Pause ca. 0.8-1.0 Sek.
(3) Pausen ab einer Sekunde mit Angabe der Sekundenzahl

Dehnung:

: ca. 0,2-0,5 Sek.
:: ca. 0,5-0,8 Sek.
::: ca. 0,8-1,0 Sek.

Finale Tonhöhenbewegung (Abgrenzung von Intonationseinheiten):

? hoch steigend
, steigend
– gleichbleibend
; fallend
. tief fallend

Sonstige prosodische und intonatorische Informationen:

= schneller Anschluss, intonatorisch angeschlossene Silbe
GROSS Fokusakzent (hauptbetonte Silbe in einer Intonationsphrase)
<<xx> > Lautstärke-, Tempo- und Registerveränderungen (sowie weitere prosodische Besonderheiten, z. B. „lachend“, „flüsternd“ etc.) mit Angabe der Ausdehnung
t tieferes Register
h höheres Register
pp-ff pianissimo (sehr leise) bis fortissimo (sehr laut)
leg legato (gebunden)
stacc staccato (abgehackt)
cresc crescendo (lauter werdend)
dim diminuendo (leiser werdend)
lent lento (langsam)
all allegro (schnell)

acc	accelerando (schneller werdend)
rit	ritardando (langsamer werdend)

Verständlichkeit:

(vermutlich)	schwer verständlich (vermuteter Wortlaut)
()	unverständlich

Nonverbales Verhalten:

((spielt 5))	redeersetzendes nonverbales Verhalten mit Angabe der Dauer
<u>unterstrichen</u>	begleitende Gestik (Erläuterung in eigener Spalte)