

Marianne Heiden Videoreflexion im
künstlerischen Einzelunterricht
an Hochschulen



Perspektiven musikpädagogischer Forschung

herausgegeben von
Prof. Dr. Jens Knigge
Prof. Dr. Ulrike Kranefeld
Prof. Dr. Anne Niessen
Prof. Dr. Christine Stöger

Band 8

Marianne Heiden

Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Hochschulen



Waxmann 2018
Münster • New York

Die Arbeit wurde von der Universität Hamburg
als Dissertation angenommen.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 8

Print-ISBN 978-3-8309-3772-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8772-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: © nys / fotolia.com

Druck: CPI Books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnisix

1. Einführung: Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht ... 1

1.1 Relevanz des Themas	1
1.2 Zielsetzung der Arbeit und Forschungsrahmen	3
1.3 Aufbau der Arbeit.....	7

2. Analyse musikalischer Könnerschaft.....9

2.1 Zielsetzung des künstlerischen Einzelunterrichts und theoretisches Vorverständnis.....	9
2.2 Implizites Wissen und Lernen als Grundlage von Könnerschaft (M. Polanyi) ...	15
2.2.1 Grundstruktur impliziten Wissens.....	16
2.2.2 Grundstruktur impliziter Lernprozesse	21
2.3 Reflexion in der Handlung als Teil professioneller Praxis (D. Schön).....	27
2.3.1 Reflexive Praxis und ihr Gegenstand im Kontext Musik.....	27
2.3.2 Reflexive Konversation mit der Situation im Kontext Musik.....	30
2.3.2.1 Multidimensionale Wahrnehmung und Bewertungsmaßstäbe.....	31
2.3.2.2 Das Experimentieren in der reflexiven Konversation mit der Situation.....	37
2.3.2.3 Reflexives Steuern verschiedener (Handlungs-)Zugänge	39
2.3.3 Anschlussfähigkeit und didaktische Folgerungen	45
2.4 Zwischenfazit zu Kapitel 2	48

3. Institutionalisierte Lehre musikalischer Könnerschaft49

3.1 Das Musikstudium als Rahmen des künstlerischen Einzelunterrichts.....	51
3.2 Forschungsstand zum künstlerischen Einzelunterricht	55
3.2.1 Repertoire und Repertoire-Arbeit.....	65
3.2.2 Soziale Interaktion	69
3.2.2.1 Setting	69
3.2.2.2 Feedback und Wege des Zeigens	71
3.2.2.3 Lehransätze und Anforderungen an Studierende	76
3.2.2.4 Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden und Rollen in der 1:1-Interaktion	80

3.3 Zwischenfazit zum Forschungsstand	85
3.3.1 Zusammenfassung, Kritik und Reformervartungen	85
3.3.2 Maßnahmen zur (Weiter-)Entwicklung	89
4. Entwicklungskern und videogestützter Reflexionsprozess.....	95
4.1 Konkretisierung des Entwicklungskerns	95
4.2 Spezifika des videogestützten Reflexionsprozesses	99
4.2.1 Videoaufnahmen aus dem künstlerischen Einzelunterricht.....	99
4.2.2 Implikationen der videogestützten Außenperspektive	101
4.2.3 Reflexive Tätigkeiten: Analyse und Integration.....	111
4.2.4 Reflexive Tätigkeiten: implizite und explizite Autokommunikation	115
4.3 Folgerungen auf Basis einer reflexiven (Selbst-)Beobachtung und Effekte	128
5. Entwicklung des Konzepts	141
5.1 Zielsetzungen.....	141
5.2 Handlungsleitende Prinzipien.....	143
5.3 Konstruktion und Funktionsweise	145
6. Implementation und empirische Erprobung des Konzepts	159
6.1 Implementation am LMZ Augsburg	159
6.1.1 Vorbereitungen, Projektteilnehmer/innen und Auswahl der Lernplattform	159
6.1.2 Projekteinführung und Betreuung	163
6.2 Empirische Erprobung des Konzepts.....	166
6.2.1 Zielsetzung	166
6.2.2 Konzeption der Erprobung	168
6.2.2.1 Auswahl der Erhebungsmethoden und -zeitpunkte im Projektverlauf.....	171
6.2.2.2 Konzeption der Interviewleitfäden.....	174
6.2.2.3 Durchführung der Interviews und Rahmenbedingungen	177
6.3 Datenanalyse	179
6.3.1 Quantitative Auswertung der Tracking-Daten	179
6.3.2 Qualitative Analyse der Videokommentare	181
6.3.3 Dokumentation und Analyse der Leitfadeninterviews	192
6.3.4 Methodisches Vorgehen bei Fallanalysen und Fallvergleich	199

7. Fallstudien: Ergebnisse und Diskussion	201
7.1 Umfang der Aktivitäten im Projektverlauf	202
7.2 Darstellung und Interpretation der (Einzel-)Fälle	211
Fall 1: Gesangsstudierende Mirjam und ihre Lehrende Frau Müller	212
Fall 2: Gesangsstudierende Simone und ihre Lehrende Frau Müller	217
Fall 3: Studierender Marco im Fach Gesang und seine Lehrende Frau Bauer	223
Fall 4: Studierende Carolin im Fach Gesang und ihre Lehrende Frau Bauer	229
Fall 5: Der Studierende Engelbert im Fach Gesang und seine Lehrende Frau Hummel	235
Fall 6: Studierende Yue im Fach Klavier und ihre Lehrende Frau Bamberg	239
Fall 7: Studierende Jiu im Fach Klavier und ihre Lehrende Frau Bamberg	245
Fall 8: Studierende Lu im Fach Klavier und ihre Lehrende Frau Bamberg	251
Fall 9: Studierender Jonas im Fach Klavier und sein Lehrender Herr Spielmann	258
Fall 10: Studierender Thorsten im Fach Jazz-Klavier und sein Lehrender Herr Enders	265
Fall 11: Studierende Lisa im Fach Querflöte und ihre Dozentin Frau Pinoir	271
Fall 12: Studierende Magda im Fach Querflöte und ihre Dozentin Frau Pinoir ..	279
Fall 13: Studierender Maxim im Fach Cello und sein Dozent Herr Lammert	285
Fall 14: Studierender John im Fach Cello und sein Dozent Herr Lammert	289
7.3 Fallvergleich	294
7.3.1 Umsetzung der didaktischen Rahmenbedingungen	294
7.3.2 Umsetzung der Reflexionsphase	300
7.3.3 Umsetzung der Transferphase	315
7.3.4 Fallkontrastierung und Fallgruppen	321
8. Interpretation und Folgerungen.....	332
8.1 Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse.....	332
8.2 Anpassungsbedarf infolge der Ergebnisse	339
9. Gestaltungsprinzipien und abschließende Empfehlungen.....	346

10. Schlussbetrachtung.....	364
10.1 Kernergebnisse in Bezug auf die Forschungsfragen.....	364
10.2 Kritische Würdigung und Desiderata	374
10.3 Ausblick: Videoreflexion außerhalb des künstlerischen Einzelunterrichts.....	382
Literatur	386
Abbildungsverzeichnis	415
Tabellenverzeichnis	416
Anhang.....	418

Abkürzungsverzeichnis

bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
DBR	Design-Based Research
ERP	„Educating the Reflective Practitioner“ von Donald Schön (1998)
ggf.	gegebenenfalls
HfMT	Hochschule für Musik und Theater
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
i.e.S.	im engeren Sinn
KB	„Knowing and being“ von Michael Polanyi (1969)
LMS	Learning Management System
LMZ	Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg
MIZ	Deutsches Musikinformationszentrum
PK	„Personal Knowledge“ von Michael Polanyi (1962)
RP	„The Reflective Practitioner“ von Donald Schön (2009)
TD	„The tacit dimension“ von Michael Polanyi (1966)

1. Einführung: Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht

1.1 Relevanz des Themas

In Deutschland sind derzeit über 18000 Studierende im Studienfach Musik an einer Musikhochschule eingeschrieben (MIZ-Statistik, 2015, Jacob, 2009, S. 60). Neben pädagogisch und wissenschaftlich ausgerichteten Musikstudiengängen werden dort künstlerische Studiengänge angeboten. Künstlerische Studiengänge sollen vorzugsweise auf ein solistisches Wirken oder eine Tätigkeit als Orchestermusikerin¹ vorbereiten (Jakoby, 2006, Jakoby & Kraus, 1999) – häufig fungieren diese als „Aushängeschild“ (Bitzan, 2015) der Musikhochschulen:

„[D]en Kunsthochschulen obliegt vor allem die Pflege der Künste auf den Gebieten der Musik, der darstellenden und der bildenden Kunst, die Entwicklung künstlerischer Formen und Ausdrucksmittel und die Vermittlung künstlerischer Kenntnisse und Fähigkeiten; sie bereiten insbesondere auf kulturbezogene und künstlerische Berufe sowie auf diejenigen kunstpädagogischen Berufe vor, deren Ausübung besondere künstlerische Fähigkeiten erfordert“ (Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg, 2005, § 2 Abs. 3²).

Aktuell gibt es mehr als 10000 Studierende in Deutschland, die ein solch künstlerisches Instrumental- oder Gesangsstudium absolvieren. Mit einem künstlerischen Instrumental-/Gesangsstudium verfolgen sie in aller Regel die Absicht, später in der Musik berufstätig zu sein, also ihr Leben als professionelle Künstlerinnen zu bestreiten (Thünemann, 2005, S. 1). Der wöchentliche Einzelunterricht im instrumentalen oder vokalen Hauptfach ist ein Hauptgrund für die Studienbewerberinnen, diese künstlerische Ausbildung an der Institution Musikhochschule zu vervollkommen (Kingsbury, 1988, S. 36). Er gilt als das Zentrum des künstlerischen Musikstudiums (Nerland, 2007). Der künstlerische Einzelunterricht bei einer „Meister-Pädagogin“ hat Priorität; dementsprechend hegen Studierende große Erwartungen an ihre Hauptfachdozentin: Sie erhoffen sich hochqualitativen Unterricht (Mills & Smith, 2003) und brennen darauf, in die Künste prominenter Musikerinnen eingeführt zu werden (Burt & Mills, 2006).

1 Um einer besseren Lesbarkeit willen wird hier und im Folgenden nur die weibliche Schreibweise verwendet. Diese schließt Musiker, Dozenten, Autoren oder Forscher stets mit ein. Wenn es möglich ist, wird eine genderneutrale Form gewählt. Eine Ausnahme wird sowohl bei feststehenden Begriffen als auch bei der Darstellung der Fallstudien gemacht (s. Kapitel 7 und 8).

2 URL: <http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW+%C2%A7+2&psml=bsbawueprod.psml&max=true> (26.09.2016)

Aber was macht den künstlerischen Einzelunterricht so wichtig, so besonders, was passiert hinter den Türen eines Unterrichtsraumes, dass Studierende wie auch Musikerinnen im Rückblick (Presland, 2005) dessen zentrale Bedeutung so hervorheben? Erst in den letzten Jahren (s. Kritik von Kopiez, 1997 und Jørgensen, 2009, S. 13 ff.) gehen Forscherinnen diesen Fragestellungen vermehrt auf den Grund (Gaunt, 2010, S. 178). Sie richten ihre Aufmerksamkeit u.a. auf thematische Schwerpunkte des Einzelunterrichts, Lehransätze von Musiklehrenden oder das Verhalten von Musikstudierenden und ihren (Meister-)Lehrenden. Auch, wenn nach wie vor großer Forschungsbedarf zum künstlerischen Einzelunterricht besteht (Hyry-Beihammer, 2010, S. 173), so üben zahlreiche Autorinnen aufgrund ihrer Forschungsergebnisse Kritik an dieser oft auch idealisierten Unterrichtspraxis (T. Allert, Vortrag auf der Jahrestagung des Netzwerks Musikhochschulen, 20. November 2015). Die Kritik bezieht sich insbesondere auf eine unkritisch-rezeptive Rolle von Musikstudierenden sowie ihre Abhängigkeit von den jeweiligen Hauptfachdozentinnen (Koopman, Smit, Vugt, Deneer, & Ouden, 2007, Gaunt, ebd., Gaunt, 2012, Dantrumont, 2003, Bitzan, 2015). Jene Autorinnen zeigen nebst dieser Kritik Entwicklungschancen für den künstlerischen Einzelunterricht auf. Aspekte, die sie dabei stets aufgreifen, sind eine stärkere Aktivierung Musikstudierender sowie eine intensivere Förderung kritischer (Selbst-)Reflexion in- und außerhalb des künstlerischen Einzelunterrichts. Dies steht im Lichte aktueller Ansätze der Instrumentalpädagogik, die eine kritische (Selbst-)Reflexion als notwendige Bedingung für die Entwicklung musikalisch-künstlerischer Eigenständigkeit betrachten (Green, 2010, S. 61).

Unabhängig von dieser Kritik am künstlerischen Einzelunterricht sehen Autorinnen, die sich mit Übemethoden und -werkzeugen für Musikerinnen auseinandersetzen, erheblichen Forschungsbedarf bei der Nutzung von *Videoaufzeichnungen* durch Musikstudierende (Gaunt, 2010, S. 195, Hochmuth, Kartsovnik, Vaas & Nistor, 2009, S. 247, McPherson & Zimmerman, 2002, S. 338):

„At present no research has been undertaken to explore the usefulness or otherwise of video recordings as part of the general learning process at this level and it would certainly be interesting to examine this further“ (Presland, 2005, S. 246).

Die Autorinnen haben hierbei Videoaufzeichnungen im Blick, mit denen Musikstudierende ihr eigenes Musizieren dokumentieren. Solche Aufzeichnungen werden zunehmend in ihrer Funktion als (*Lern-*)*Ressource* für Studierende und ihre Lehrenden diskutiert. Zentrale Chance solcher Videoaufzeichnungen ist den Autorinnen zufolge, dass sie vermögen, musikalische Praxis zu dokumentieren und eine kritische Selbstwahrnehmung und -bewertung der Musikstudierenden zu unterstützen (Presland, 2005, Bastian, 2012, S. 152, Koch, 2006, S. 224, McPherson & Zimmerman, 2002). Mittlerweile ist eine solche Nutzung von Videos aus technischer Sicht sehr gut praktikabel (Moritz & Kamper, 2015). Das Aufzeichnen von Videos wurde mit Smartphones denkbar einfach, für die Konvertierung von Videos gibt es zahlreiche, frei zugängliche Softwareanwendungen und Videos lassen sich darüber hinaus mithilfe unterschiedlicher Werkzeuge produktiv von Lernenden bearbeiten, sei es über ein Kommentieren von Videoszenen, die Vergabe von Schlagworten, das Einfügen von Hyperlinks, etc. (Vohle & Reinmann,

2012, S. 416). Insbesondere letztere Möglichkeit der Kommentierung von Videoszenen ist als innovatives Reflexionswerkzeug einzuschätzen, das den üblichen „Medienbruch“ zwischen einer videobasierten Selbstwahrnehmung und einer bspw. papierbasierten Sicherung von Reflexionsergebnissen überwindet. Reflektierende erzeugen bei einer Videokomentierung ein „neues“ Artefakt, in dem sie ihre Analysen und Bewertungen direkt auf einzelne Szenen, konkrete Bewegungsmomente, etc. im Video beziehen.

Eine Verbindung zwischen dem von Autorinnen dargestellten Entwicklungsbedarf des künstlerischen Einzelunterrichts und ihrer Forderung nach intensiverer (Selbst-) Reflexion Musikstudierender auf der einen und den Potenzialen einer (Lern-)Ressource Video einschließlich einer Videokomentierung auf der anderen Seite, erscheint daher denkbar. Sie wird bereits bei Hochmuth et al. (2009, S. 249) sowie Gaunt (2010, S. 195) andiskutiert:

„further research is needed to explore personal and professional planning, and the ways in which specific tools such as audio and video feedback, note taking, and reflection may enhance learning“.

Obwohl einige Modellversuche zur Aktivierung und Reflexionsförderung Musikstudierender dokumentiert wurden (s. Kapitel 3.3.2), so fand eine videogestützte (Selbst-) Reflexion bisher kaum Erwähnung – wengleich positive Effekte einer solchen in anderen, der Musik verwandten Kontexten bereits mehrfach berichtet werden (s. Kapitel 4.3). Im Schnittfeld „Förderung studentischer Reflexion im künstlerischen Einzelunterricht – Einsatz von Videos als Lernressource“ liegen keine umfassenden theoretischen Überlegungen und nur sehr vereinzelt empirische Untersuchungen oder didaktische Konzepte vor (u.a. Schlosser, 2011, Gearing & Forbes, 2013, Ribke, 1991). Hinsichtlich dieses Schnittfeldes besteht meines Erachtens sowohl Forschungs- als auch Entwicklungsbedarf. Mit beiden soll sich die folgende Arbeit befassen.

1.2 Zielsetzung der Arbeit und Forschungsrahmen

Die Arbeit setzt bei den aktuellen, eben geschilderten Bestrebungen an, den künstlerischen Einzelunterricht weiterzuentwickeln. Eine Möglichkeit für eine solche Weiterentwicklung stellt eine (Selbst-)Reflexion Musikstudierender mithilfe aufgezeichneten Videomaterials dar. Bisher wurde diese weder theoretisch noch empirisch in ihrer konkreten Umsetzung näher untersucht. Ziel der Arbeit ist es, hier eine Lücke zu schließen und die Methode einer Videoreflexion ausgehend von den Entwicklungsbedarfen und grundsätzlichen Lehr-Lern-Bedingungen des künstlerischen Einzelunterrichts zu entwickeln und im Kontext Musikhochschule zu erproben. So sollen Erkenntnisse über die Gestaltung dieser Methode einschließlich der Umsetzbarkeit der angestrebten Zielsetzungen gewonnen werden. Damit nimmt die Zielsetzung dieser Arbeit ihren Ausgangspunkt in der Gestaltung von Bildungspraxis an Musikhochschulen. Das Forschungsinteresse fällt folglich in das Feld gestaltungs- bzw. entwicklungsorientierter Bildungsforschung: Bei diesen (Forschungs-)Ansätzen wird das Ziel verfolgt, (Unterrichts-)

Maßnahmen zu entwickeln und zu erproben, um Probleme in der Bildungspraxis zu lösen und die Bildungspraxis zu verbessern (Reinmann, 2005, S. 62, Tulodziecki, Grafe & Herzig, 2013, Anderson & Shattuck, 2012, S. 16, Flechsig, 1979). Neben der Herausbildung problemlösender Konzepte oder Maßnahmen geht es auch darum, bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen Theorien zu entwickeln, die im Anwendungszusammenhang stehen (Sloane & Gössling, 2014, S. 138, Barab & Squire, 2004, S. 5 ff., Design-Based Research Collective, 2003, S. 7). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass ein Gegenstandsbereich oft erst nach der Herausbildung und Erprobung technologischer Konzepte theoretisch durchdrungen wird oder werden kann (Töpfer, 2010, S. 91). Der Anspruch gestaltungsorientierter Bildungsforschung, der sich hinter diesen Zielsetzungen verbirgt, wird durchaus kontrovers diskutiert. Auf allgemein gehaltene, wissenschaftstheoretische Diskussionen bspw. zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis und zu möglichen Wegen der Erkenntnis, d.h. Wissenschaftsparadigmen kann ich an dieser Stelle nur verweisen – sie wurden und werden bereits an anderer Stelle ausführlich geführt³. Diese rekurren auf das spannungsgeladene Feld einer grundlagenorientierten Anwendungs- bzw. anwendungsorientierten Grundlagenforschung (Reinmann, 2010, S. 248, Einsiedler, 2010, S. 63 ff.) und werden im Rahmen dieser Arbeit nur mit Bezug auf das konkrete Forschungsvorhaben behandelt (s. Kapitel 6).

Im Gegensatz bspw. zur Experimentalforschung geben gestaltungsorientierte Forschungsansätze keine eindeutigen, verbindlichen Regeln für die Gestaltung von Forschungsdesigns vor (Sloane & Gössling, 2014, S. 136). Deswegen bezeichnet Reinmann (2014) diese eher als Forschungsrahmen denn -design – diesem Standpunkt schließe ich mich hier an. Nichtsdestotrotz liegen gestaltungsorientierten Forschungsansätzen, darunter auch der Design-Based Research und Modellversuchsforschung (insbesondere Programm reflexiver Praxis) umfangreiche methodologische Überlegungen zugrunde. Diese stehen in dieser Arbeit Pate für die Entwicklung der Methode, ihre Erprobung und Überarbeitung. Deshalb möchte ich im Folgenden beleuchten, welchen Verlauf ein gestaltungsorientiertes Forschungsvorhaben prinzipiell impliziert und wie sich dies im Aufbau dieser Arbeit niederschlägt.

Nach Reinmann und Vohle (2013, S. 22) besteht bzgl. des Verlaufs entwicklungsorientierter Forschung Konsens darüber, dass Entwürfe theoriegeleitet entwickelt, durch Erprobung und Evaluation überprüft werden und die gewonnenen Erkenntnisse in den Prozess der Entwicklung zurückfließen. Bei Bedarf erfolgt dieser Prozess in mehreren Zyklen aus formativer Evaluation und Re-Design (s. auch Sloane & Gössling, 2014, S. 139). Den Ausgangspunkt dieser Entwicklung bildet die *Exploration und Analyse* eines bedeutsamen Problems der Bildungspraxis (Herrington, McKenney, Reeves & Oliver, 2007, S. 4091 ff., Laur-Ernst, 2005, S. 85), das gleichzeitig auch eine theorie-

3 u.a. Heintel (2005) zur Axiomatik einer „klassischen“ und einer „anderen“ Wissenschaft in der Interventionsforschung, Kehrbaums (2009) methodologische Überlegungen zur Abduktion als Theorie neuer Erkenntnis im Kontext der Entwicklungs- bzw. Innovationsforschung oder Ukowitz (2012) zur Rolle von Praxispartnerinnen und Forscherinnen in der Interventionsforschung unter dem Stichwort „Transdisziplinarität“

relevante Fragestellung aufwirft (Tulodziecki et al., 2013, S. 189). Die Exploration und Analyse dieses (bildungs-)praktischen Problems kann entweder über eine empirische Untersuchung im anvisierten (Feld-)Kontext realisiert werden oder alternativ im Rahmen eines Forschungsstandes erfolgen, auf dessen Grundlage es sinnvoll erscheint, eine bestimmte Intervention für die anvisierte Gruppe zu entwickeln (Leutner, 2010, S. 64). Hierzu ist eine reiche Beschreibung des (Einsatz-)Kontextes notwendig, auf den die Intervention ausgerichtet werden soll (Pätzold, 1995, S. 63). Die Exploration und Analyse ist daher – auch in Anlehnung an Flechsig (1979) – sehr umfassend zu verstehen: Erkenntnisse allgemeiner Theorien zum Lernen und Lehren, empirische Merkmale des (Unterrichts-)Kontextes, dessen Normen und Zwecke sowie spezifische Erkenntnisse zu den Werkzeugen, die im Rahmen der zu entwickelnden Methode angewandt werden, sind zu bündeln. Sie dienen als Vorstrukturierung sowie Bezugsrahmen für den darauffolgenden Entwicklungsprozess – Flechsig (ebd., S. 45) bezeichnet diesen Bezugsrahmen als „Paradigma“ (s. hierzu auch McKenney & Reeves, 2012, S. 122 ff.).

Der Entwicklungsprozess, bei dem im Anschluss an die Exploration und Analyse eine Lösung in Form eines (Konzept-)Entwurfs erarbeitet (im Fall des Redesigns überarbeitet) wird, ist ein Kernmerkmal gestaltungsorientierter Forschungsansätze (Reinmann, 2005, S. 61, Reinmann & Vohle, 2013, Anderson & Shattuck, 2012). Die *Entwicklung dieses Entwurfs* hat insofern als besondere Herausforderung zu gelten, als sich Gestaltungsentscheidungen nicht linear aus dem vorliegenden Bezugsrahmen oder Befunden der Laborforschung ableiten lassen (Tulodziecki et al., 2013, S. 35, Flechsig, 1979, S. 15). Sie beinhalten stets ein Moment der Kreativität (Reinmann, 2014, S. 69). Gestaltungsentscheidungen müssen Forscherinnen in einem komplexen Wechselspiel aus wissenschaftlich begründeten Zielen, theoretischen Grundlagen sowie didaktischen Ansätzen und lehr-lern-theoretischen Annahmen treffen (Tulodziecki et al., ebd., Flechsig, ebd.). Reinmann (2010, S. 244) sowie Tulodziecki et al. (ebd.) betonen an dieser Stelle, dass bereits die Entwicklung von Bildungsmaßnahmen als wissenschaftlicher Akt zu werten ist, wenn diese auf Erkenntnissen bestehender Forschung aufbaut und an wissenschaftlich sowie pädagogisch begründeten Zielen ansetzt. Es wird vermehrt gefordert und gilt als Gütekriterium entwicklungsorientierter Bildungsforschung, dass gestaltende Forscherinnen ihre Argumentation für ein bestimmtes Konzept offenlegen und Prozesse bei der Konzeptentwicklung systematisch dokumentieren (Sloane & Gössling, 2014, S. 139, Einsiedler, 2010, S. 67, Anderson & Shattuck, 2012, S. 22). Zusammenhänge zwischen der zu verbessernden (Bildungs-)Praxis und dem vorgesehenen Lösungsansatz sind deshalb zu erläutern (Laur-Ernst, 2005, S. 85).

Eine *Erprobung des Konzeptentwurfs* erfolgt bei seiner ersten Implementation in die Praxis oder nach einem Re-Design. Weil gestaltungsorientierte Bildungsforschung verstärkt den Lehr-Lern-Kontext berücksichtigen möchte, setzt sie auf reale, authentische Lehr-Lern-Situationen im Erziehungsalltag (Reinmann, 2007), also gewissermaßen auf eine ökologische Einbettung der konzipierten Maßnahme (Pätzold, 1995, S. 64, Dehnbostel, 1995, S. 90). Sie erprobt im Praxisfeld unter möglichst natürlichen Bedingungen (Pätzold, ebd., S. 47, Krainer & Lerchster, 2012, S. 10) – und dies im Gegensatz zu

artifiziellen (Lern-)Umgebungen, die eine hohe methodische Kontrolle gewährleisten. Der Akt der Erprobung hat deshalb als exemplarische, wissenschaftlich konstruierte Veränderung der Praxis mit Modellcharakter zu gelten (Sloane, 1995, S. 15, Sloane, 2005, S. 659). Die Forscherin beeinflusst die Bildungspraxis mit den entwickelten Maßnahmen, interveniert (Reinmann, 2010, S. 244, Anderson & Shattuck, 2012). Bei dieser Intervention interagieren Methoden, Medien, Materialien mit Lehrenden und Lernenden des Kontextes, weswegen Reinmann (ebd.) betont, dass bei einer Konzepterprobung beobachtbar ist, wie ein betreffender Kontext die entwickelte Maßnahme selbst aufgreift, ko-produziert. Im Falle dieser Arbeit wird der Entwurf der Methode am Leopold-Mozart-Zentrum der Universität Augsburg mit Musikstudierenden und ihren jeweiligen Lehrenden in künstlerischen Studiengängen erprobt. Nähere Begründungen hierzu erfolgen an geeigneter Stelle (s. Kapitel 6).

Zweck der Erprobung ist zum einen, empirische Erkenntnisse über die Verbesserbarkeit der Intervention zu gewinnen, die der Weiterentwicklung des Entwurfes dienen (Herrington et al., 2007, S. 4093). Zum anderen ist es Ziel der begleitenden Forschung, Prozesse und exemplarische Veränderungen im Kontext zu beschreiben und zu reflektieren (Sloane, 1995, Laur-Ernst, 2005, S. 85) und die Frage zu beantworten, inwieweit diese in die intendierte Richtung gehen und/oder verbessert werden können. Veränderungen mit Bezug auf den jeweiligen (Implementations-)Kontext werden als „*integral and meaningful phenomena*“ umfassend untersucht, um Einsicht in Wirkungszusammenhänge der gestalteten bzw. zu gestaltenden (Bildungs-)Praxis zu gewinnen (Sloane & Gössling, 2014, S. 138, Herrington et al., ebd.). Insbesondere Einschätzungen derer, die die Intervention in ihrer Rolle als reflektierende Praktikerinnen jeweils adressiert, also subjektiv geprägte Erfahrungen und Deutungen, werden hierbei aufgegriffen (Pätzold, 1995, S. 48, Dehnbostel, 1995).

Abschließendes wissenschaftliches Ziel entwicklungsorientierter Bildungsforschung – und damit auch dieser Arbeit – ist es, Gestaltungsprinzipien zu generieren. Diese sollen auch in anderen Kontexten unter vergleichbaren Zielsetzungen für die Entwicklung von Interventionen von Relevanz sein (Reinmann, 2014). Es steht also nicht im Zentrum, fertige Produkte oder Interventionen zu übertragen (Sloane, 2005, Barab & Squire, 2004, S. 5 ff.), sondern die Gestaltbarkeit einer (Bildungs-)Praxis im Hinblick auf angestrebte Zielsetzungen (Sloane, 1995, S. 15, Reinmann, 2010, S. 242 zur Veränderungsforschung) zu reflektieren – auch aus einer didaktisch-konzeptionellen Perspektive:

„The knowledge claim of design-based research, and one that sets it apart from other research approaches, takes the form of design principles, that is, evidence-based heuristics that can inform future development and implementation decisions [...]. Design principles contain substantive and procedural knowledge with comprehensive and accurate portrayal of the procedures, results and context, such that readers may determine which insights may be relevant to their own specific settings“ (Herrington et al., 2007, S. 4094).

Ausgehend von der leitenden Zielstellung der Arbeit, die Methode einer Videoreflexion für den künstlerischen Einzelunterricht zu entwickeln, zu erproben und deren Gestaltung zu reflektieren ergeben sich drei übergeordnete Forschungsfragen für diese Arbeit:

Zunächst wird die Frage gestellt, wie auf Basis einer umfangreichen Exploration und Analyse ein Konzept zur Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht gestaltet werden kann. Weiter gilt es innerhalb einer Erprobung bzw. mehrerer kleinerer Erprobungszyklen zu untersuchen, wie Studierende und Lehrende in der Hochschulpraxis dieses Konzept nutzen und welchen Mehrwert sie dem Konzept im Hinblick auf seine Zielsetzungen zuschreiben – insbesondere die Bezüge zwischen Reflexionsarbeit und musikalischer Erarbeitung sowie Weiterentwicklung sind hier von Belang. Darüber hinaus sollen die Erkenntnisse zur didaktischen Umsetzung in übergeordnete Gestaltungsprinzipien zur Videoreflexion Musikstudierender gegossen und damit die Frage beantwortet werden, wie eine Videoreflexion vor dem Hintergrund leitender Zielvorstellungen und der Erkenntnisse aus der Hochschulpraxis didaktisch begleitet werden sollte und wie Studierende und Lehrende dabei unterstützt werden können, sich die Potenziale der Methode zunutze zu machen.

Die drei übergeordneten Forschungsfragen lauten wie folgt:

- 1. Wie kann ein didaktisches Konzept zur Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht prinzipiell gestaltet werden?**
- 2. Wie nutzen Musikstudierende und -lehrende ein didaktisches Konzept zur Videoreflexion im Laufe eines Studienjahrs?**
- 3. Wie sollte eine Videoreflexion des künstlerischen Einzelunterrichts auf Basis dieser Erkenntnisse didaktisch gestaltet werden?**

1.3 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau dieser Arbeit orientiert sich am gestaltungsorientierten Anliegen, das im vorangegangenen Kapitel skizziert wurde. Zunächst ist es für die Entwicklung der Methode der Videoreflexion erforderlich, das Lernen und Lehren im künstlerischen Einzelunterricht einschließlich seiner Normen, Zwecke und Rahmenbedingungen näher zu analysieren. Hierzu erscheint es insbesondere notwendig, die leitende Zielsetzung des künstlerischen Einzelunterrichts – nämlich professionelle Musikerinnen auszubilden – näher zu konturieren: Aus diesem Grund wird mit einer Analyse musikalischer Könnerschaft begonnen (s. Kapitel 2): Hierbei gelangt die Grundstruktur von Könnertwissen und impliziter Lernprozesse in den Fokus; im Anschluss wird die Reflexion in der Handlung als zentraler Bestandteil professioneller musikalischer Praxis herausgearbeitet. Für diese Analysen werden Modellvorstellungen zur Könnerschaft einschließlich ihrer professionellen Praxis der (wissens-)philosophisch ausgerichteten Autoren Michael Polanyi (1891-1976) und Donald Schön (1930-1997) herangezogen. Diese dienen als theoretisches Vorverständnis und sind richtungsweisend für die Ausführungen der gesamten Arbeit.

In einem zweiten Schritt wird in Kapitel 3 die Weitergabe musikalischer Könnerschaft im institutionalisierten Kontext einer Musikhochschule beleuchtet. Unter Zuhilfenahme des theoretischen Vorverständnisses werden (kontext-)spezifische Prozesse des Lehrens und Lernens musikalischer Könnerschaft näher untersucht – Ergebnisse aktueller Untersuchungen aus dem Kontext Musikhochschule flankieren diese allgemeinen Überlegungen und verdeutlichen darüber hinaus den aktuellen Entwicklungsbedarf des künstlerischen Einzelunterrichts, der in der Einleitung erstmals angedeutet wurde.

Die theoretischen Vorarbeiten und Untersuchungsergebnisse werden sodann in Kapitel 4.1 zum Anlass genommen, eine erste Vision zu formulieren, wie sich die Methode einer Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht grundsätzlich ausgestalten ließe und welche Potenziale mit dem Einsatz der Methode im Hinblick auf den geschilderten Entwicklungsbedarf verknüpft sein könnten.

Im Anschluss an diese Vision werden detaillierte Vorüberlegungen zu Spezifika einer Videoreflexion angestellt: Sie richten sich sowohl auf grundlegende Eigenschaften einer (Selbst-)Reflexion von Musikerinnen als auch auf mögliche methodische Vorgehensweisen, insbesondere die der Videokommentierung einschließlich ihrer kontextspezifischen Implikationen (bspw. Außenperspektivierung, Funktionen des Sprechens über Musik, etc.). Darauf aufbauend werden sämtliche Vorarbeiten zu ersten handlungsleitenden Prinzipien gebündelt und es wird ein erster Konzeptentwurf samt Annahmen zur Funktionsweise des Konzeptes vorgestellt (s. Kapitel 5.2 und 5.3).

Anschließend rückt das Vorgehen bei der Implementation des Entwurfs an einer Hochschule, dem LMZ Augsburg im Studienjahr 2011/2012, in den Fokus (s. Kapitel 6.1). Die Anlage der empirischen Erprobung samt dem Vorgehen bei der Datenanalyse wird erläutert (Fallstudien zu Studierenden mit ihren Hauptfachlehrenden und anschließender Fallvergleich, s. Kapitel 6 und 7). Die Ergebnisse aus dem Einsatz der Methode werden in Kapitel 7 in Form von Einzelfalldarstellungen präsentiert – hier kommen u.a. die Anpassungen innerhalb der drei kleinen Erprobungszyklen zum Tragen. In einer Zusammenschau werden die Ergebnisse aus den Fallstudien vergleichend analysiert. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse aus der Konzepterprobung abschließend interpretiert (s. Kapitel 8). Die daraus resultierenden Erkenntnisse münden einschließlich der theoretischen Vorarbeiten zur musikalischen Könnerschaft in Gestaltungsprinzipien und Empfehlungen zum Einsatz der Videoreflexion im künstlerischen Einzelunterricht an Musikhochschulen (s. Kapitel 9).

2. Analyse musikalischer Könnerschaft

2.1 Zielsetzung des künstlerischen Einzelunterrichts und theoretisches Vorverständnis

Das Musikstudium und insbesondere der künstlerische Einzelunterricht im instrumentalen oder vokalen Hauptfach sind auf den künftigen Beruf einschließlich der musikalischen Tätigkeiten ausgerichtet (Richter, 2001). Von professionellen Musikerinnen wird im Beruf die Fähigkeit erwartet, auf künstlerisch hohem Niveau ihr Instrument spielen oder singen zu können (Jacob, 2009, S. 62). Insbesondere letztere Fähigkeit werde ich im Rahmen dieser Arbeit genauer in den Blick nehmen. Aufgrund dieses Fokus werden andere Aspekte professionellen Könnens im Musikbereich, wie z.B. Einstellungen, Wissen über das professionelle Umfeld, personale Kompetenzen, etc. in der Untersuchung ausgeklammert. Berufsmusikerinnen werden insbesondere an ihrer Fähigkeit gemessen, ob sie Musikstücke gleichermaßen überzeugend wie herausragend aufführen können (Gruber & Lehmann, 2007, S. 6, Neuweg, 2001, S. 399). In der klassischen Stilrichtung geht es dabei meist darum, Musikstücke auswendig (z.B. Solistinnen) oder mit Noten (z.B. Orchestermusikerinnen) aufzuführen, die vorher eingehend geübt und erarbeitet wurden (McPherson & Zimmerman, 2002). Wird bewertet, ob ein Konzertvortrag überzeugend war, so kommen nach Allert (Vortrag auf der Jahrestagung des Netzwerks Musikhochschulen, 20. November 2015) und Kingsbury (1988, S. 128 und S. 137) in der klassischen Stilrichtung drei verschiedene Ebenen des Musizierens zum Tragen: a) technische Operationalität, b) werkstimmige Interpretation und c) Authentizität.

Vortragsanforderungen Zunächst fällt ins Gewicht, ob a) das zu spielende, meist hoch virtuose Repertoire weitgehend fehlerfrei umgesetzt wurde, ob also dem Vortrag eine (instrumental-/gesangs-)technische Operationalität zugeschrieben werden kann. Ausgeprägte spiel-/gesangstechnische Fähigkeiten sind hierfür die Voraussetzung: Sie betreffen sämtliche körperliche Fähigkeiten einer Musikerin, die sie benötigt, um das Instrument zu beherrschen, bspw. eine feine Steuerung der Haltung des Körpers oder bestimmter Gliedmaßen sowie der Atmung, die feine Koordination verschiedenster Bewegungen oder eine (extrem) schnelle Ausführung von Bewegungen (Burwell, 2006, S. 335, Kingsbury, 1988, S. 98 und S. 137, Altenmüller, 2006, S. 47). Außerdem wird bewertet, ob b) die musikalische Interpretation des Werkes stimmig erscheint, d.h., eine zum Stil sowie zur Komponistin passende Tonqualität, Dynamik⁴, Artikulation⁵, Ago-

4 Dynamik bezeichnet die musikalischen Klang- und Tonstärkegrade (Ruf & van Dyck-Hemming, 2012, S. 36-37, Bd. 2).

5 Artikulation steht für die musikalische Redeweise (Richter, 2011, S. 416), also „die Verbindung oder Trennung der einzelnen Töne“. Die Artikulation beeinflusst den Charakter der Töne (Ruf & van Dyck-Hemming, 2012, S. 97, Bd. 1).

gik⁶, etc. gewählt wurde. Die vorliegenden Noten sind hierfür nur eine passive Ressource; so reicht es nicht aus, Tondauern, -höhen einschließlich der Tempovorgaben zu erfüllen, um eine (werk-)stimmige Interpretation zu erreichen, die der musikalischen Intention der Komponistin gerecht wird bzw. werden könnte (Kingsbury, 1988, S. 92). Die Intention einer Komponistin muss vor dem Hintergrund des eigenen Vorwissens zu musikalischen Stilen und Traditionen, über das die Musikerin verfügt, rekonstruiert werden (Burwell, 2006). Schließlich gilt c) die Authentizität der Interpretation als eine weitere Anforderung: Mit Authentizität verbinden Künstlerinnen nach Brater, Freygart, Rahmann und Rainer (2011, S. 87 ff.) den Anspruch, einen eigenen Stil zu finden und – trotz der geforderten Treue zum Stil und zum Werk – eine eigenständige Interpretation des Werkes zu vermitteln. Nach Kingsbury (ebd., S. 98) ist insbesondere eine ausdrucksstarke, expressive Präsentation im Konzert ein Indikator für Authentizität. Letztlich lässt sie sich durch eine eigenständige Auslegung des künstlerischen Frei-raums erklären: Auch, wenn Vorgaben durch Noten und den jeweiligen Stil zu beachten sind (Kingsbury, ebd., S. 167), besteht Ermessensfreiheit bei Gruppierungen, Akzenten, Tonqualität, Dynamik, Tempo, Rubato⁷, etc. (ERP, S. 175, Kingsbury, ebd., S. 108). In Werken treten widersprüchliche Bedeutungsaspekte auf, die der Interpretin die freie Wahl lassen, wie sie die Konkurrenz von Melodik, Kontrapunkt, Harmonik, Rhythmik und Tempo auslegt und welche Seite der Musik sie in den Vordergrund stellen möchte (Röbke, 2000, S. 204, Baumgartner, 1993, S. 237 ff.). Unter den gleichen Randbedingungen sind daher verschiedene Umsetzungen möglich und erlaubt (Brater et al., 2011, S. 272). Im Hinblick auf eine künstlerische Eigenständigkeit ist es erwünscht, diese Gestaltungsspielräume gezielt auszunutzen. Professionelle Musikerinnen sind deshalb gefordert, mit unterschiedlichen Klangidealen umzugehen und zu reflektieren, wo sie sich einerseits positionieren möchten, um ihrer Interpretation eine eigenständige Note zu verleihen und andererseits positionieren können, um noch seitens des Publikums verstanden zu werden (Kingsbury, ebd., S. 45, Grimmer, 2010).

Zu diesen drei Komponenten technische Operationalität, Werkstimmigkeit und Authentizität kommt der Anspruch an professionelle Musikerinnen hinzu, zu überzeugenden Vorspielen in den unterschiedlichsten Musiziersituationen – also dauerhaft und nicht singulär – in der Lage zu sein. Sie müssen mit unterschiedlichen Instrumenten (z.B. im Fall von Pianistinnen, Organistinnen), unter variablen akustischen Gegebenheiten sowie in verschiedenen Situationen wie bspw. Orchester-, Kammer- oder Solomusizieren angemessen agieren können (Gruber & Lehmann, 2007, S. 6). Trotz stark differierender Situationen des Vorspielens oder -singens wird ein gleichbleibendes Leistungsniveau erwartet. Scharf (2007, S. 144) sieht deshalb in der hohen Flexibilität ein zentrales Merkmal professionellen, musikalischen Könnens.

6 Unter Agogik [griech. „Temponuancierung“] werden „die durch einen lebendigen Ausdruck bedingten kleinen, im Notenbild nicht vermerkten Modifikationen des Tempos“ verstanden (Ruf & van Dyck-Hemming, 2012, S. 32, Bd. 1).

7 Rubato bezeichnet das willkürliche Beschleunigen und Zurücknehmen des Tempos (Ruf & van Dyck-Hemming, 2012, S. 207, Bd. 5).

Selbst wenn dies, was von Berufsmusikerinnen erwartet wird, nur sehr reduziert vorgebracht wurde, so wurde zumindest ein erster Eindruck davon vermittelt, was ihr musikalisches Können auszumachen scheint: Zunächst charakterisiert es sich durch eine hohe Spezialisierung, sei es auf ein bestimmtes Instrument oder den Gesang (Jacob, 2009). Weiter zeichnet es sich durch Vielschichtigkeit aus: Musikerinnen müssen auf verschiedenen Ebenen des Musizierens gleichermaßen überzeugen. Darüber hinaus äußert es sich in einer hohen (Leistungs-)Stabilität trotz variabler Konzertsituationen. Alles in allem sind die musikalischen Anforderungen an professionelle Musikerinnen deshalb als sehr hoch, der Gegenstand ihrer Tätigkeit, das Konzertieren mit seinen gleichermaßen technischen wie künstlerisch-gestaltenden Anforderungen, als hoch komplex einzustufen (Mornell, 2010, S. 92, Vitouch, 2005, S. 659, Altenmüller, 2006, S. 47).

Bezug zu Zielsetzungen des künstlerischen Einzelunterrichts Die hohen musikalischen Anforderungen, die hier skizziert wurden, spiegeln sich deutlich in den übergeordneten Zielsetzungen des künstlerischen Musikstudiums und insbesondere des Einzelunterrichts im Hauptfach wieder: Es ist erklärtes Leitziel der Hochschulen, die Studierenden zu hochqualifiziertem Spiel in den verschiedensten Konzertkonstellationen zu befähigen (Richter, 1993, S. 541 ff., Hyry-Beihammer, 2010, S. 171, HRK, 2011b, S. 223). Passend zu den drei Ebenen eines überzeugenden Konzertvortrages soll der Unterricht den Studierenden dazu verhelfen, ihr Instrument technisch immer noch besser zu beherrschen und „*individuelle künstlerische Ausdrucksformen*“ (Jacob, 2007, S. 43) zu entwickeln. Was technische Fähigkeiten anbelangt, so ist es erklärtes Ziel der Ausbildung, dass Studierende die spiel-/gesangstechnischen Anforderungen des Repertoires möglichst effizient, also entspannt und unter minimalem Energieverbrauch meistern (Zhuikov, 2008, S. 163, Heuser, 2012, S. 181). Was die Entwicklung individueller Ausdrucksformen angeht, so sollen Studierende die Hochschule als künstlerisch eigenständige Musikerinnen mit einem eigenen künstlerischen Profil verlassen (Jacob, 2009, S. 62, Mills & Smith, 2003, S. 8, Burwell, 2005, S. 202):

„Einerseits gibt es gerade beim Instrumentalunterricht einen unbestreitbaren Anteil an handwerklich-technischen Fähigkeiten, die zu erlernen und deren Übetchniken zu vermitteln sind. Andererseits liegt das Hauptziel des Unterrichts darin, den Studierenden in die Lage zu versetzen, sich eigenständig künstlerisch zu entfalten und zu äußern“ (Jacob, 2009, S. 63).

Im Gegensatz zu früheren, eher handwerklich geprägten Ausbildungsformen bspw. bei den „Stadtspfifern“ (14.-18. Jahrhundert) wird heutzutage neben einer hohen instrumentaltechnischen also eine künstlerisch-gestaltende Qualität professioneller Musikerinnen angestrebt. Richter (1993, S. 541 ff.) bringt dies in der Zielsetzung des Musikstudiums „*selbständig[e] und frei[e] Instrumentalisten*“ auszubilden zum Ausdruck. Diese geht einher mit der eingangs skizzierten Anforderung der Authentizität des musikalischen Vortrages.

Bedarf eines theoretischen Vorverständnisses Um dem, was professionelle Musikerinnen (auf das Musizieren bezogen) augenscheinlich können und Musikstudierende an der Hochschule und insbesondere im künstlerischen Einzelunterricht lernen bzw. perfektio-

nieren sollen, näher auf den Grund zu gehen, bedarf es theoretischer Vorüberlegungen. Diese bilden mit Flechsig (1979) einen ersten, wichtigen Bestandteil des Bezugsrahmens für die Entwicklung einer Methode für den künstlerischen Einzelunterricht, wie die Videoreflexion eine ist (s. auch Neuweg, 2001, S. 44 zu philosophischen Prämissen didaktischer Konzepte). Erst auf Basis solcher Überlegungen lässt sich genauer analysieren, von welcher Qualität das, was angehenden Musikerinnen vermittelt werden soll, ist, und was dies a) für die Art und Weise des Vermittelns von Können im Allgemeinen und b) im speziellen Fall einer Videoreflexion impliziert.

Im folgenden Kapitel wird daher das Ziel verfolgt, ein theoretisches Vorverständnis aufzubauen, das zum künstlerischen Einzelunterricht und seiner eben skizzierten (Leit-) Zielsetzung passt (vgl. Argumentation Baumgartner, 1993, S. 6 ff., Moritz, 2010, S. 50). D.h., das theoretische Vorverständnis sollte insbesondere den vielschichtigen Anforderungen des zu vermittelnden, musikalischen Könnens gerecht werden. Darüber hinaus sollte es ein Fundament dafür liefern, Spezifika der Vermittlung im künstlerischen Einzelunterricht konsistent darzustellen und zu diskutieren. Zunächst läge es nahe, auf bestehende, allgemeine Überlegungen aus der Instrumental- und Vokalpädagogik zurückzugreifen, da Autorinnen dieser Disziplin den Einzelunterricht durchaus umfassend beleuchten (Karlsson & Juslin, 2008, S. 311, Ernst, 1999 und 2007, Mantel, 2001 und 2006, Röbbke, 2000, Neuhaus, 1969, Moritz, ebd., Weigelt-Liesenfeld, 2010, Busch, 2016, etc.).

Problematisch in Anbetracht der Anforderungen an das theoretische Vorverständnis erscheint aber, dass die spezielle Situation an Hochschulen sehr selten – und wenn, dann nicht tiefergehend theoretisch – zum Tragen kommt. Dies ist aufgrund der sehr spezifischen Ausbildungsziele und -bedingungen im Hochschulbereich, die mit der Anforderung einer Professionalisierung einhergehen, kritisch zu werten: Sie lassen zahlreiche Parallelen zum Kontext Musikschule sowie allgemeinbildender Schule gerade eben *nicht* zu. Aus diesem Grund äußert Gruhn (2012, S. 623) die Forderung, für die Wissensaneignung in künstlerischen Studiengängen eine eigene theoretische Konzeption heranzuziehen. Für die Zielsetzung dieser Arbeit wird deshalb ein theoretisches Vorverständnis zu musikalischer Könnerschaft entwickelt. Dies ist als typisches Vorgehen zu werten: Die Musikpädagogik ist eine Querschnittsdisziplin, die Ergebnisse anderer Grundlagenwissenschaften aufbereitet und Methoden anderer Wissenschaften anwendet (Schatt, 2007, S. 29) und seit langem auf Außerfachliches, bspw. einen philosophisch begründeten Rahmen zurückgreift (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975, S. 65). Bei der Bearbeitung (musik-)pädagogischer Fragestellungen werden in der Regel zusätzliche Anleihen genommen, z.B. aus der Psychologie (z.B. bei Fragen der auditiven Wahrnehmung, der Expertisierung, der Motive von Musikerinnen) oder der Soziologie (z.B. in Bezug auf die kulturelle Prägung von Hör- und Musiziergewohnheiten) – so auch in dieser Arbeit.

Um dieses theoretische Vorverständnis zu entwickeln, möchte ich in erster Linie Modellvorstellungen von zwei Autoren heranziehen, nämlich von Michael Polanyi (1891-1976), einem ungarisch-britischen Wissenstheoretiker und Erkenntnisphilosoph und

Donald Schön (1930-1997), einem amerikanischen Lerntheoretiker und Philosoph. Ihre Modellvorstellungen stehen im Zentrum des kommenden Kapitels; ergänzt werden sie durch Interpretationen weiterer Autoren und Autorinnen, bspw. Michael Neuweg, Peter Baumgartner, Rineke Smilde, Michael Brater, Sandra Freygartner, Elke Rahmann und Marlies Reiner. Michael Polanyis Arbeiten erscheinen dafür geeignet, die grundlegende Beschaffenheit von Könnerschaft zu verstehen, bspw. die Unmöglichkeit, diese zu formalisieren, ihre hohe Verlässlichkeit trotz höchster Anforderungen und ihren „körperlichen“ Charakter. Polanyi setzte sich intensiv mit Könnerschaft, im Originalwortlaut „Connoisseurship“ (PK, S. 54) und deren Ursprung auseinander und seinen Überlegungen wird nach wie vor großes konzeptuelles Potenzial zugesprochen (Baumgartner, 1993, S. 162 ff., Zhenua, 2008, S. 126) – auch im Bereich der Musikpädagogik (Smilde, 2012, S. 295). Dies ganz im Gegensatz zu theoretischen Modellen aus dem klassischen Kognitivismus, die weniger Hilfestellung beim Verstehen von Könnerschaft geben und der Erfahrungsebene des handelnden Subjekts sowie der Körperlichkeit des Lernens und Lehrens im Einzelunterricht oft nicht gerecht werden (Hopsicker, 2009, S. 77, Schönwitz, 2008, S. 122, Weigelt-Liesenfeld, 2010). Deshalb wende ich Polanyis Annahmen zur Struktur und zum (Er-)Lernen von Könnerschaft auf den Gegenstand dieser Arbeit an (s. Kapitel 2.2).

Weiter erweisen sich die Arbeiten von Schön in besonderem Maße hilfreich dafür, das künstlerisch-gestaltende Erarbeiten – das neben dem Konzertieren die Haupttätigkeit von professionellen Musikerinnen im und außerhalb des künstlerischen Unterrichts ist – in seiner spezifischen Ausprägung zu charakterisieren. Schön befasste sich in zwei Monografien „The reflective practitioner“ und „Educating the reflective practitioner“⁸ mit intelligentem, gestaltendem Handeln von Könnerrinnen; unabhängig von der gestaltenden Disziplin, also gleich ob es sich um Architektinnen, bildende Künstlerinnen oder auch Musikerinnen handelt, spricht er von „*design*“ (z.B. „*Musical performance is a kind of designing*“, ERP, S. 175). Schön (RP) arbeitete heraus, dass bei diesen Design-Prozessen reflexive und performative Elemente ineinander verwoben sind. Damit etablierte er ein neues Verständnis reflexiver Praxis und schloss eine wichtige Leerstelle – seine Arbeiten wurden in englischsprachiger Literatur zu professioneller Praxis intensiv rezipiert (Tripp & Rich, 2012, Clegg, 2002, S. 4, West, 2012, S. 12, Del Carlo, Hinkhouse & Leah, 2009, Hartman, 2009). Schöns Überlegungen zu reflexiver Praxis wurden zudem seitens musikpädagogischer Autorinnen aufgegriffen und bestärkt (Hallam, 2001b, S. 27, Zembylas, 2012, S. 209, Smilde, 2012, S. 289, Rostvall & West, 2003, S. 215, Jørgensen, 2000, S. 69, West, ebd.): So stellt Clegg (ebd.) plakativ fest, dass Reflexion einen zentralen Bestandteil (musikalischer) Kunstfertigkeit und musikalischen Kunstschaffens darstellt: „*In performance-based subjects such as dance and music, reflection is a key component of the artistry*“. Weiter fasst der Musikpädagoge und -philosoph David Elliott (zit. n. Harnischmacher, 2008, S. 230) den Erwerb sowie

8 Donald Schöns Monografien „The Reflective Practitioner“ (2009) und „Educating the Reflective Practitioner“ (1998) werden bei der Zitation mit „RP“ und „ERP“ abgekürzt. So können Leserinnen differenzieren, auf welche seiner Schriften verwiesen wird.

die Anwendung musikalischen Könnens im Sinne Schöns als reflektierte Aktivitäten auf – dies in Übereinstimmung mit Autorinnen aus Instrumental- und Musikpädagogik, die zwar etwas andere begriffliche Umschreibungen nutzen, sich aber dennoch auf dasselbe beziehen (Varró, 1929, S. 181, Schwarzenbach & Bryner-Kronjäger, 1993, S. 53, Harnischmacher, 2008, S. 155ff., Mantel, 2001, S. 26, Smilde, 2012, Clegg, 2002, Lebler, 2007). Übergreifender Tenor – auch in musikpädagogischen Schriften – ist, dass Schön sich um seine Konzeption einer reflexiven Praxis, bei der Handeln und Reflexion miteinander verwoben sind, verdient gemacht hat; bspw. würdigt Bresler (2012, S. 603) explizit die Analyse von künstlerischen Gestaltungsprozessen, die Schön vorgenommen hatte. Schöns Ausführungen lassen sich in vielerlei Hinsicht in Verbindung zu Polanyis Vorstellungen von Könnerschaft setzen (Baumgartner, 1993, S. 233, Moon, 2007, S. 42, Zembylas, 2012), die ein knappes, halbes Jahrhundert älter sind. So stützt sich Schön auf Prämissen, die auch Polanyi zugrunde legt (Eraut, 1995, S. 13). Im Gegensatz zu Polanyi geht Schön aber weiter, indem er beschreibt, wie Reflexion und Handeln sich in der professionellen Praxis verschränken und gleichzeitig im intelligenten, anpassenden Tun vorzufinden sind (RP, S. 77). Aus diesem Grund werden seine Überlegungen zu professioneller, reflexiver Praxis ergänzend zu Polanyi aufgearbeitet (s. Kapitel 2.3) – gerade sie vermögen es, den künstlerisch-gestaltenden Anteil, den insbesondere eine werkstimmige und gleichermaßen authentische Interpretation erfordert, zu charakterisieren.

Erste Prämissen Abschließend werden erste Prämissen im Sinne eines „common ground“ vorgestellt, die Michael Polanyi und Donald Schön zu Könnerschaft und ihrer reflexiven Praxis aufführen. Sie zeigen exemplarisch auf, dass sich die Überlegungen der Autoren ergänzen und auf den Gegenstand dieser Arbeit anwenden lassen:

a) Könnerschaft wird im kompetenten Handeln und Urteilen von professionellen Praktikerinnen sichtbar (Baumgartner, 1993, S. 12, RP zu „knowing-in-action“, S. viii). Dies ist in Deckung zu bringen mit Überlegungen bspw. der Musikpädagogen Scharf (2007, S. 45) und Gruhn (2009, S. 99), denen zufolge Profimusikerinnen ihr Können v.a. in der Performanz zeigen können.

b) Könnwissen ist an die Person selbst, an die jeweilige Könnlerin gebunden. Es lässt sich *nicht* in Form von Regeln oder auf Textbasis explizieren (PK⁹, S. 54, Allen, 2000, S. 58, RP, S. 138), weil Könnerrinnen keine Handlungsregeln im herkömmlichen Sinne anwenden (Ablehnung von Deduktionslogik, RP, S. 138, Altrichter, 2000, S. 214). Dies formulieren auch die Musikpädagogen Schönwitz (2008, S. 136), Kingsbury (1988, S. 31) und Greuel (2010, S. 1): Ihnen zufolge sind Fähigkeiten einer Musikerin „verkörpert“, in die Person „eingeschmolzen“ und daher zunächst nicht bericht- oder beschreibbar.

9 Grundlage für die Ausführungen zu Polanyi sind seine Monografie „**Personal Knowledge**“ (1962) und die zwei darauf folgenden Aufsatzsammlungen „**The Tacit Dimension**“ (1966) und „**Knowing and Being**“ (1969). Auch sie werden bei der Zitation anstatt des üblichen Veröffentlichungsjahres mit „PK“, „TD“ und „KB“ abgekürzt.

c) Reflexion darf bei professionellen Praktikerinnen nicht als vorwiegend sprachbasierte, geistige Übung verstanden werden. Eine solche Auffassung entstammt einer stärker geisteswissenschaftlich geprägten Konzeption von Reflexion (Arendt, zit. n. RP, S. 275), die zum einen beinhaltet kann, dass Reflexion und Handeln sich gegenseitig ausschließen oder zumindest empfindlich stören und zum anderen, dass es nicht möglich ist, dem Qualitätsanspruch einer Reflexion im Sinne einer Ursachen- und Annahmenprüfung im Handeln gerecht zu werden. Vielmehr ist es erforderlich, Reflexion passend zum Empfinden von Könnern, d.h. phänomenologisch orientiert zu beschreiben und damit den Reflexionsbegriff eigens zu akzentuieren (RP, S. 280, Hopsicker, 2009).

d) Bei der Entwicklung und Vermittlung von Könnerschaft einschließlich ihrer reflexiven Praxis spielen *handelnd*-lehrende Expertinnen eine entscheidende Rolle (KB, S. 126, S. 142, Neuweg, 2001, S. 378, ERP, S. 96) – trotz oder gerade auch wegen einer hohen Schwierigkeit bei der Vermittlung von Könnerschaft. Dieses spezifische Merkmal eines Instrumentalunterrichts heben auch Musikpädagoginnen hervor (Rauhe et al., 1975).

In den folgenden Kapiteln werden diese Prämissen nun genauer erläutert. Trotz der Relevanz im Hinblick auf den Gegenstand der Arbeit gibt es Einschränkungen, die bei der Anwendung von Polanyis und Schöns Modellvorstellungen jeweils vorzunehmen sind. Sie werden am Ende der Kapitel 2.2 und 2.3 besprochen.

2.2 Implizites Wissen und Lernen als Grundlage von Könnerschaft (M. Polanyi)

Michael Polanyi, Michael Neuweg (2000, 2001) und Peter Baumgartner (1993) arbeiten mit dem Begriff Könnerschaft, wenn sie sich mit dem Können von Experten, z.B. auch Profi-Musikerinnen, auseinandersetzen. Dieser sollte daher in seiner grundlegenden Ausrichtung näher bestimmt werden. Ich möchte mich hier am Verständnis von Lewis (2012) orientieren, der eine aktuelle Interpretation Polanyis Überlegungen vornimmt und mit Scardamalia und Bereiter (2006) übereinstimmt, die sich ebenfalls mit der Tradition von Wissen in Praktikergemeinschaften auseinandersetzen. Lewis (ebd.) nimmt vor dem Hintergrund Polanyis Theorie eine Gegenüberstellung von explizitem und „tacit“, stillschweigenden oder auch impliziten Wissen vor. Basierend auf dieser Gegenüberstellung beinhaltet Könnerschaft nach Lewis (2012, S. 160) *beide* Wissenstypen, nämlich faktisches, explizites oder auch (Inhalts-)Wissen *und* prozedurales, „tacit“ oder auch (Prozess-)Wissen:

„The skills involved in the cognitive or knowing dimension [...] operate at both tacit and explicit levels, dealing with matters of both content and process”.

Diese Sichtweise vertreten auch Scardamalia und Bereiter (2006, S. 100 ff.); für sie impliziert Könnerschaft, also das Wissen einer Sache („knowledge of“), neben einer Handlungsfähigkeit auch Wissen über Regeln (s. auch Rambow & Bromme, 2000,

S. 247). Autorinnen aus dem Kontext Musik unterscheiden ebenfalls diese zwei Typen von Wissensformen und gehen von deren Ergänzung in musikalischer Könnerschaft aus (Gruhn, 2009, Mornell, 2009, Greuel, 2010). Sie erklären übereinstimmend, dass das „implizite“ (Greuel, ebd., S. 1, Gruhn, ebd., S. 108) oder „prozedurale“ Wissen (Mornell, ebd., S. 282) den maßgeblichen Teil musikalischer Könnerschaft ausmacht. Aus diesem Grund gehe ich im Kommenden genauer auf diesen impliziten Teil von Könnerschaft ein.

2.2.1 Grundstruktur impliziten Wissens

Für Polanyi ist „tacit knowledge“ für alle Formen theoretischen und praktischen (Köner-) Wissens konstitutiv (Baumgartner, 1993, S. 162):

„[A]ll knowledge is either tacit or rooted in tacit knowledge“ (KB, S. 144).

Er selbst spricht nicht von implizitem Wissen, sondern gebraucht die Begriffe „tacit knowledge“, „tacit knowing“ oder auch „personal knowledge oder knowing“. Auf Deutsch erscheint es jedoch sinnvoll, von implizitem statt stillschweigendem Wissen zu sprechen (s. Baumgartners Übersetzung¹⁰), da Polanyi „tacit knowledge“ explizitem Wissen gegenüberstellt (KB, S. 144 ff.) und implizites Wissen in der jüngeren Fachliteratur gebräuchlicher ist (Lewis, 2012, S. 161, Hopsicker, 2009, Ray, 2008). Mit seiner axiomatischen Formulierung zum „tacit knowledge“ distanziert sich Michael Polanyi deutlich von Erkenntnistheorien, die die Existenz von Bewusstsein einschließlich impliziter Prozesse verneinen (also von seinen behavioristisch ausgerichteten Zeitgenossen) oder die davon ausgehen, Wissen sei vollständig objektivier-, entkörperbar (positivistische Philosophien; Ray, ebd., S. 249 ff.). Ausgangspunkt für die hohe Bedeutung impliziten Wissens ist für Polanyi das von Sokrates vorgetragene Menon-Paradoxon (TD, S. vii ff.). Es stellt den Kontrast zwischen einer explizit verfügbaren Wahrheit und der nicht formalisier- oder erklärbaren, impliziten Suche nach dieser Wahrheit als Paradoxon heraus (KB, S. ix). Polanyis Standpunkt zu diesem Paradoxon ist, dass Menschen implizit mehr wissen als sie vollständig intellektuell verstehen oder bspw. mithilfe entsprechender Lösungsregeln verbalisieren können (TD, S. 4 ff., KB, S. ix und S. 133).

Um diesen Standpunkt theoretisch zu begründen, arbeitet Polanyi zwei unterschiedliche, aufeinander bezogene Formen von Aufmerksamkeit heraus, die aus seiner Sicht menschliche Erkenntnis und menschliches Handeln ausmachen (Zhenua, 2008, S. 126). Er spricht von „focal“ und „subsidiary awareness“ (PK, S. 59). Während „focal awareness“ für den momentanen Fokus („immediate consciousness“ nach Ray, 2008, S. 247) oder den Brennpunkt der Aufmerksamkeit steht (Baumgartner, 1993, S. 165), meint er mit *subsidiary awareness* das unterstützende Bewusstsein außerhalb unseres Fokus („outside immediate consciousness“, Ray, ebd.), eine unterschwellige Wahr-

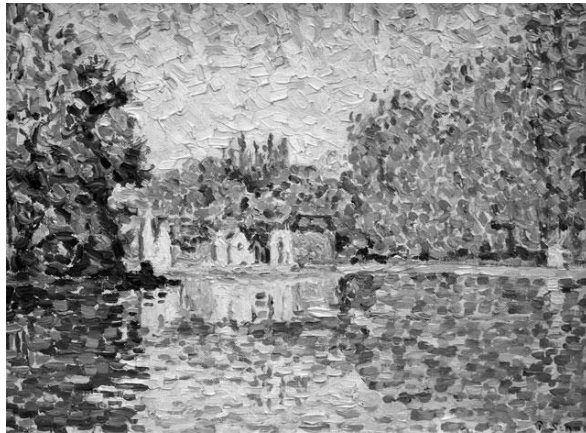
10 Peter Baumgartner (1993, S. 12) verwendet statt explizitem und implizitem Wissen die Termini propositional formulierbares Wissen und Hintergrund des Wissens. Der Hintergrundbegriff stammt vom Philosophen Searle und nimmt ebenfalls Bezug auf Polanyis Theorie (s. weiterführende Überlegungen bei Hopsicker, 2009, S. 78).

nehmung des Hintergrundes eines fokussierten Moments (Baumgartner, 1993, S. 165). Diese zwei Formen der Aufmerksamkeit konstituieren Bewusstseinsprozesse nach Polanyi in einer von-zu-Struktur, und zwar *von* unterstützend, unterschwellig wahrgenommenen Einzelheiten, einem *proximalen Term*, zum Ziel der Aufmerksamkeit, dem *distalen Term* gerichtet (TD, S. xvii). Während der proximale Term in der Regel auch der körperlich nähere Term ist, der auf biologischen Möglichkeiten des menschlichen Körpers und Kulturtechniken beruht, ist der distale Term das, worauf sich der Geist richtet (ebd., S. 52 ff.), z.B. beim Lösen einer schwierigen Aufgabe. Polanyi unterstreicht hier, dass es keinen Unterschied zwischen der Intensität der Wahrnehmung des proximalen und distalen Terms gibt („*not two degrees of attention*“), sondern nur zwei unterschiedliche Funktionen impliziert sind („*two kinds of attention*“, KB, S. 128, S. 194): Der proximale Term oder der Hintergrund – um mit Baumgartner zu sprechen – fungiert als Hinweis, um das zentrale Objekt der Aufmerksamkeit, den distalen Term zu erschließen (Baumgartner, ebd.). Das Erschließen des Objekts zentraler Aufmerksamkeit, des distalen Terms, gelingt mittels einer *Integration* des unterstützend wahrgenommenen Hintergrundes, also mittels einer Integration des proximalen Terms. Als paradigmatischer Fall für eine Integration des proximalen Terms gilt Polanyi die visuelle Wahrnehmung von *Gestalten* (KB, S. 138 ff., Ray, 2008, S. 245). Um eine Gestalt wahrnehmen zu können, richten Menschen ihre Aufmerksamkeit von einer Menge subsidiär wahrgenommener Elemente einer Gestalt auf eine ganze Gestalt, sie integrieren (PK, S. 57, KB, S. 134). Die Gestaltelemente gelangen dabei nicht in den Fokus, was einem Fokalbewusstsein entspräche, sondern werden in ihrer gestaltkonstituierenden Funktion wahrgenommen, was Polanyi als Distalbewusstsein bezeichnet:

„In the first [...], we may say that we are aware of the particulars focally [Fokalbewusstsein]; in the second, that we notice them subsidiarily in terms of their participation in a whole [Distalbewusstsein]“ (KB, S. 128).

Ein Beispiel für dieses Distalbewusstsein wäre das Erkennen von Personen und Gegenständen auf Gemälden des Pointilismus, die letztlich nur aus farblich differenzierten Einzelpunkten bestehen und ohne gestaltbildende Verbindungslinien auskommen (s. Abbildung 1 auf der nächsten Seite).

Abbildung 1: Gemälde von Paul Signac (© Bayerische Staatsgemäldesammlungen)



Integrieren impliziert, die Teile oder Elemente eines Ganzen in ihrem *funktionellen Zusammenhang* zu betrachten, ihre gemeinsame Bedeutung in den Blick zu nehmen. Ausgehend von der visuellen Gestaltwahrnehmung wendet Polanyi das Prinzip der Integration von Elementen auf verschiedenste Formen der Erkenntnis und des Handelns an (KB, S. 140). Die Integration greift bei Wahrnehmungsprozessen neben dem Sehen bspw. auch beim Hören auditiver „Prozessgestalten“ im Kontext Musik, wie sie Harnischmacher (2008, S. 112) benennt. Auch für die Koordination (komplexer) körperlicher Bewegungen, sei es bei der Nutzung von Werkzeugen oder im Leistungssport, sind nach Hopsicker (2009, S. 78) Integrationsprozesse verantwortlich; er bezeichnet jene Bewegungen entsprechend Polanyis Ansatz als „*muscular gestalts*“. Ferner etabliert Integration auf der Ebene höherer kognitiver Prozesse Kohärenz (KB, S. 139), so beim Verstehen von Sprache, der Verbalisierung oder der Anwendung von Theorien auf bestimmte Fragestellungen (TD, S. 16). Je nach Anwendungskontext spricht Polanyi neben Integrieren auch davon, die Einzelelemente eines Ganzen zu internalisieren, einzuverleiben („*incorporate*“) oder ihnen innezuwohnen („*indwelling*“), um von ihnen aus auf ihre gemeinsame Bedeutung, ihren Zusammenhang oder gemeinsamen Sinn schließen zu können (KB, S. 146 ff.). Polanyi betrachtet die Integration als eine Folge der Absicht von Menschen, bei der Wahrnehmung ihrer Umgebung Sinn zu schaffen (PK, S. 98).

Wie Personen von den unterstützenden Elementen nun zu einer Ganzheit gelangen, lässt sich nach Polanyi nicht durch Gesetzmäßigkeiten, Regeln oder mathematische Algorithmen auf Basis der Elemente herleiten. Die Ganzheit wird in der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf ein wie auch immer geartetes Ziel *erschaffen*, integriert und ist nicht regelgeleitet vorhersagbar, nicht formalisierbar (PK, S. 123 ff.). Integrieren ist daher nicht als klassische Schlussfolgerung oder Inferenz zu verstehen (Baumgartner, 1993, S. 210). Höhere Operationen, z.B. das Erschließen von musikalischer Folgerichtigkeit beim Hören komplexer, polyphoner Musik, können nicht durch Gesetze, die die

jeweils niedrigere Operation bestimmen, also z.B. das Wahrnehmen, Abzählen und Verrechnen einzelner Töne realisiert werden (KB, S. 155). Auch eine (werk-) stimmige und authentische musikalische Interpretation lässt sich nicht durch das korrekte Spiel der Noten ableiten (Rom, 2009, S. 144, s.o.), obwohl dieses ihre notwendige Voraussetzung ist:

„While a musical performance does have a relationship to the score, that relationship is in no way fixed, explicit, or determinate. On the contrary, the relationship between performance and score is fundamentally indeterminate and problematic“ (Kingsbury, 1988, S. 92).

Eine analoge Situation wäre die Inszenierung eines Dramas von Shakespeare (ebd., S. 170). Zwischen dem Wissen um Einzelheiten und ihrer gemeinsamen Bedeutung im Gesamtzusammenhang ist ein qualitativer Unterschied von Nöten. Auch wenn ein Struktur- oder Organisationsprinzip aus den einzelnen Elementen gebildet wird, so lässt es sich nicht daraus erschließen bzw. darauf zurückführen (Baumgartner, 1993, S. 188). Daraus folgt mit Baumgartner (ebd., S. 231), dass die Integration ein heuristischer, schöpferischer Akt ist. Auch das Hervorbringen von Sinn und (auditiven wie auch motorischen) Gestalten beim Hören von und Handeln in Musik möchte ich vor dem Hintergrund Polanyis Überlegungen als schöpferischen, integrierenden Akt werten – der Musikpädagoge Schönwitz (2008, S. 132) spricht hierbei in Übereinstimmung mit Scardamalia und Bereiter (2006, S. 103) von Prozessen der Emergenz. Entscheidend ist, dass Personen dieses Erfinden und Erfassen sinnhafter Gestalten *selbst* leisten müssen (Baumgartner, ebd., S. 192) – ein qualitativer Sprung der Integration lässt sich nicht erzeugen oder erzwingen, weil er nicht auf Basis bestimmter Prozeduren vorhersagbar ist. Trotz dieser Unberechenbarkeit des Integrationsprozesses ist er aber nach Polanyi weder unbewusst noch beliebig; er erfolgt, wenn eine Person ihre Aufmerksamkeit von subsidiären, unterstützenden Elementen auf ein distales Ziel orientiert (KB, S. xii ff.); Baumgartner (ebd., S. 267) subsumiert diese Zielorientierung unter „Motiviertheit“ einer Integration bzw. des impliziten Wissens.

In diesen zielorientierten Integrationsprozessen entsteht nach Polanyi implizites oder stillschweigendes Wissen, das er als persönliche Erkenntnis der jeweils schöpferisch integrierenden Person auffasst (KB, S. xii ff. und PK, S. 62). Für Baumgartner (1993, S. 193) überwindet diese persönliche Erkenntnis, also das persönliche Wissen das Konzept von subjektiv und objektiv. Dieses Wissen ist weniger als gegeben, denn als impliziter Prozess einer von-zu-Orientierung aufzufassen („*process of knowing*“, KB, S. 132). Aus diesem Grund spricht Polanyi meist von „*knowing*“ statt „*knowledge*“ (s. z.B. KB, S. xi und S. 141). Im Deutschen ist es jedoch nicht möglich, zwischen dem Wissen als Prozess, also Verb („*knowing*“) und dem Wissen als Inhalt oder Gegenstand („*knowledge*“) zu unterscheiden. In den folgenden Ausführungen zu strukturellen Aspekten impliziten Wissens ist dessen Prozesseigenschaft daher zu subsumieren.

Funktionaler Aspekt Implizites Wissen ist vorrangig in seiner Funktion „um-zu“ greifbar. Musikerinnen beachten zunächst nicht fokal, welche Muskeln sie wie betätigen und welche Finger-/Körperbewegungen daraus folgen, sondern das Ergebnis, das sie her-

vorbringen, also das Körperempfinden und den Klang dieser Bewegungen in einer Anwendungssituation (Neuweg, 2001, S. 392 ff.). Elemente von Bewegungen sind den Spielerinnen und Sängerinnen im Hinblick auf ihr gemeinsames Ziel (KB, S. 145), z.B. die Produktion eines Fortissimo-Akkordes¹¹ bewusst (Distalbewusstsein) und von diesem Ziel nicht loszulösen. Polanyi (TD, S. 9-10) geht davon aus, dass Könnerrinnen „*particulars*“, Einzelheiten bspw. einer Bewegung oder einer musikalischen Phrase nur in der Orientierung auf den distalen Term kennen:

„But we know the [...] producing particulars only by relying on our own awareness of them for attending to something else, [...] and hence our knowledge of them remains tacit. [...] And I would say, likewise, that we are relying on our awareness of a combination of muscular acts for attending to the performance of a skill. We are attending from these elementary movements to the achievement of their joint purpose, and hence are usually unable to specify these elementary acts.“

Aus diesem Grund können sie jene Einzelheiten weder exakt identifizieren noch objektiv benennen. Im Falle musikalischen Könnens wäre es eine unmögliche Anforderung, sämtliche Einzelheiten z.B. einer Spielbewegung zu spezifizieren. Könnerrinnen ist es zwar möglich, Einzelheiten ihrer Fertigkeit ex post begrifflich zu belegen, aber diese werden durch die propositionale Formulierung isoliert und verlieren ihre Erscheinung und Funktion im Kontext, ihren Gestaltzusammenhang (KB, S. 124, PK, S. 87 ff.). Der funktionale Aspekt impliziten Wissens ist mit Polanyi eine Ursache dafür, dass sprachliche Erläuterungen das, was professionelle Praktikerinnen, darunter auch Musikerinnen können, nicht vollständig zu repräsentieren vermögen. Natürlich lassen sich Maximen und grobe Parameter formulieren – sie übergehen aber häufig das funktionale Zusammenspiel der Elemente (Neuweg, 2001, S. 393):

„Although the experts [...] can indicate their clues and formulate their maxims, they know many more things than they can tell, knowing them only in practice, as instrumental particulars, and not explicitly, as objects“ (PK, S. 88).

Phänomenaler und semantischer Aspekt Darüber hinaus sieht Polanyi einen phänomenalen Aspekt impliziten Wissens: Musikerinnen selbst und auch den von außen Beobachtenden erscheinen Spielbewegungen oder Töne nicht elementenhaft oder schrittweise aneinandergereiht, sondern als *eine Gestalt*, ein gesamtes Bewegungsmuster, z.B. eine Glissando-, Rotations- oder Staccatobewegung oder eine fortlaufende Melodie (KB, S. xi ff., Neuweg, 2001, S. 380, Baumgartner, 1993, S. 173). Da anstatt der Einzelteile ihre gemeinsame Bedeutung betrachtet wird, also die Aufmerksamkeit auf ihrer gemeinsamen Bedeutung liegt, hat implizites Wissen aus Sicht von Polanyi zusätzlich eine semantische Dimension (*semantischer Aspekt*, TD, S. 12, KB, S. xi ff., Baumgartner, ebd., S. 179). Anfänglich bedeutungslose Gefühle bspw. im Kontakt mit Tasten,

11 „Forte“ bedeutet auf Italienisch „stark“, „laut“ und ist als Vortragsbezeichnung der dynamische Gegenpol zu zart und leise (Ruf & van Dyck-Hemming, 2012, S. 154, Bd. 2). „fortissimo“ stellt den Superlativ der Dynamik „forte“ dar und meint aus diesem Grund sehr stark, am stärksten. Mit Akkord wird der „*Zusammenklang mehrerer (wenigstens drei[er]) Töne verschiedener Tonigkeit*“ bezeichnet (ebd., S. 38, Bd. 1).