

## Mit der Gitarre „zur Welt sein“: Über das Einüben und Ausgestalten in einer körperlich-praktischen Tätigkeit

**Zusammenfassung:** Im Beitrag wird die Besonderheit einer körperlich-praktischen Tätigkeit in Hinblick auf Erfahrungs- und Gestaltungsräume von Kindern untersucht. Am Beispiel des Gitarrenspiels bzw. des Erwerbs grundlegender Fertigkeiten des Gitarrenspiels werden bestimmte körperliche, materiale, räumliche und leibliche Dimensionen des Übens und Spielens beschrieben. Hierzu wird eine begrifflich-theoretische Einordnung vorgenommen, um die Dimensionen angemessen erfassen zu können. Die Begriffe des Körperwissens und des Körperschemas bilden ein Gerüst für eine analytische Unterscheidung: Die funktionale, physisch-räumliche Körperformung wird in einer ‚Draufsicht‘ mit dem Körperwissen gefasst, während die leiblich-ästhetische Ausgestaltung als ein Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty) des Selbst, als ein Selbstaussdruck und ein (Selbst-)Empfinden mit dem Körperschema umschrieben wird. Es wird versucht, zwischen dem Einüben von bestimmtem Körperwissen und konkreten Körpertechniken einerseits und dem ästhetisch-praktischen Ausgestalten im Sinne eines spontanen und variablen Spiels andererseits zu unterscheiden. Neben der Körperlichkeit und der Leiblichkeit des Kindes gilt der Materialität und Funktionalität der Gitarre ein besonderes Augenmerk. Die Gitarre ist als Werkzeug/Instrument in besonderer Weise an der Ausübung der körperlich-praktischen Tätigkeit und an den Möglichkeiten des (Selbst-)Ausdrucks beteiligt. Dem Beitrag liegt eine qualitative, phänomenologisch orientierte Forschungsarbeit zugrunde, die sich aus einer schulethnografischen Studie entwickelt hat und sich mit Ausschnitten aus dem schulischen Musikunterricht befasst.

**Schlüsselwörter:** *Phänomenologie, Musik, Körper, Materialität, Können*

**Abstract:** This article examines the specificity of a physical-practical activity in terms of children's experiential and creative spaces. Using the example of guitar playing, or the acquisition of basic guitar playing skills, certain physical, material, spatial, and bodily dimensions of practice and play are described. For this purpose, a conceptual-theoretical classification is made in order to adequately grasp the dimensions. The concepts of body knowledge (“knowing how”) and body schema provide a framework for an analytical distinction: The functional, physical-spatial shaping of the body is captured in an ‘overhead view’ with body knowledge, while the bodily-aesthetic shaping as a Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty) of the self, as a self-expression and a (self-)sensation is circumscribed with the body schema. An attempt is made to distinguish between the practice of certain body knowledge and concrete body techniques on the one hand and aesthetic-practical shaping in the sense of spontaneous and variable play on the other. In addition to the child's corporeality, special attention is paid to the materiality and functionality of the guitar. The guitar as a tool/instrument is involved in a special way in the exercise of physical-practical activity and in the possibilities of (self-)expression. The article is based on a qualitative, phenomenologically oriented research work, which emerged from a school ethnographic study and deals with excerpts from school music lessons.

**Keywords:** *phenomenology, music, body, materiality, skills*

### 1. Einleitung

In diesem Beitrag wird die Aneignung einer körperlich-praktischen Tätigkeit aus der Perspektive des Kindes untersucht. Am Beispiel von Kindern, die mit ihren Gitarren üben, spielen und sich auseinandersetzen, wird nach den Strukturen des Einübens und des Sich-Aneignens bestimmter Körpertechniken gefragt. Und es wird versucht zu beschreiben, welche Art von Gestaltungsräumen sich mit dem erworbenen Körperwissen eröffnen (lassen). Die Ausgangslage bilden (An-)Forderungen, die an die Kinder gestellt werden. Hierbei handelt es sich nicht um Anforderungen, die den

Kindern – wie in Schulkontexten üblich – in Form von Arbeitszielen, Kompetenzen oder angestrebten Fertigkeiten aufgegeben werden, sondern um Anforderungen, die sich in einer körperlich-praktischen Tätigkeit – zum Beispiel mit einer Gitarre – ergeben. Diese sind einerseits dem Instrument zuzuschreiben: Die Gitarre hat eingeschriebene Regeln, die über Machbares und Unmachbares entscheiden und die Tätigkeit des Kindes leiten und *herausfordern*. Andererseits sind (An-)Forderungen auf Seiten des Kindes auszumachen, die ebenso leitend, wie hindernd oder hilfreich am Geschehen einer Tätigkeit beteiligt sind: Der (funktionale) Körper, der positioniert, stabilisiert und kontrolliert werden ‚will‘ und das Selbst, welches (An-)Forderungen an die Klanggestaltung und den (Selbst-)Ausdruck beimischt. Es wird u. a. danach gefragt, wie die Kinder im Rahmen dieser Tätigkeit, dem Einüben und dem Ausgestalten, auf die unterschiedlichen (An-)Forderungen antworten.

Als Teil einer qualitativen, phänomenologisch orientierten Forschungsarbeit werden im Folgenden bestimmte körperliche, materiale und leibliche Dimensionen dieser praktischen Tätigkeit beschrieben und die Verhältnisse begrifflich-theoretisch eingeordnet. Nach einer Begriffsbestimmung zu *Körperwissen* und *Körperschema* (2.) wird der Forschungsgegenstand (3.) und die Ausgangslage für die Forschungsfrage (4.) vorgestellt. Nach einem kurzen Abriss zur Methode (5.) werden in zwei Abschnitten empirische Befunde sowohl zum Körperwissen (6.) als auch zum Körperschema (7.) dargestellt. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (8.).

## **2. Begriffliche Vorbestimmungen: Körper-Haben und Leib-Sein**

Mit der Unterscheidung zwischen Körper und Leib wird in Anlehnung an Helmuth Plessner davon ausgegangen, dass wir einen Körper *haben* und Leib *sind*.<sup>1</sup> Der Körper ist von außen wahrnehmbar und kann als Gegenstand, Rauming oder Objekt – auch unbelebt – untersucht werden. Im Kontrast dazu ist der Leib das Lebendige, welches nur im Inneren zugänglich und subjektiv wahrnehmbar wird und insbesondere den ‚Ort‘ für Empfindungen umfasst (vgl. Gugutzer, 2015, S. 20 f.). Die folgende Darstellung basiert auf dieser analytischen Trennung des Körper-*Habens* und des Leib-*Seins*.

### ***Körperwissen***

Wenn im Folgenden die Rede von Körperwissen ist, handelt es sich um eine Wissensform, die – im Unterschied zu dem geistigen/kognitiven Wissen –

---

<sup>1</sup> Diese analytische, philosophisch-anthropologische Unterscheidung geht auf Plessner und seine Schrift „Lachen und Weinen“ (1982) zurück. Aufschlussreich hierzu sind die Texte von Thomas Fuchs (2015) und Robert Gugutzer (2015, S. 12 ff.).

körpergebunden und nicht ohne Weiteres in Sprache übersetzbar ist.<sup>2</sup> Das Gedächtnis bildet hier der Körper als Ganzes oder einzelne Körperpartien, die durch (Ein-)Üben ein Wissen erlangen. Der Körper wird zum Träger und Speicher von Wissen (vgl. Klinge, 2017, S. 93 f.) und das Wissen kann für bestimmte Tätigkeiten abgerufen und stets angepasst, umgewandelt oder modifiziert werden.

Einerseits wird (hier) der Begriff des Körperwissens verwendet, um die Räumlichkeit und die Formung des Körpers in einer bestimmten Tätigkeit zu beschreiben. Es wird eine Draufsicht eingenommen, die sich von einer subjektiven Innenansicht im Sinne des Erlebens und Erfahrens unterscheidet. Es geht um das Erfassen räumlicher Anordnungen des Körpers (bzw. bestimmter Körperpartien) und dessen relative Positionierung – vor allem in Bezug auf den Gegenstand, der in die Tätigkeit eingebunden ist und als Werkzeug verwendet wird –, der Weisen der (Um-)Formung des Körpers und der Hand(-)habungen zugunsten einer angestrebten Tätigkeit. Insofern ist es eine Sicht *auf* den Körper, der gewissermaßen instrumentalisiert wird. Mit Helmuth Plessner ist es das Körper-*Haben*, welches im Gegensatz zum Körper-*Sein* eine Distanzierung zum Selbst impliziert und einer objektiven Betrachtung (eher) standhält. Andererseits dient der Begriff einer analytischen Trennung gegenüber des Körperschemas, eines Begriffs, der sich der Innen(an)sicht annimmt und sich auf die Erfahrung, das Erleben und das (Sich-)Spüren bezieht (s. u.).

Es stellt sich beim Begriff des Körperwissens die Frage, inwiefern es ein körperliches oder praktisches Können ist. Im Verständnis der folgenden Auseinandersetzung mit empirischen Daten kann von einem Können im Sinne eines Beherrschens des eigenen Körpers und/oder des Instruments respektive Werkzeugs, von einem Kennen (vgl. Bollnow, 1978, S. 22) oder von einem „auf Tätigkeit bezogene[n] Wissen“ (vgl. Bollnow, 1978, S. 22)<sup>3</sup> gesprochen werden.

Im Unterschied zu (körper-)soziologischen Perspektiven auf das Körperwissen (vgl. Keller & Meuser, 2011) lässt sich mit Bollnow die Bezogenheit auf praktische Tätigkeiten und das Erwerben von Fertigkeiten fassen:

Ein Üben ist vielmehr dort und nur dort erforderlich, wo es sich um eine praktische Fertigkeit handelt, die der Mensch in sich ausbilden soll. Solche Fertigkeiten gibt es in der Beherrschung des Leibes, insbesondere [*sic*] beim Sport, oder als manuelle Fertigkeiten des Handwerks, als Hobeln, Sägen, Feilen usw. (Bollnow, 1978, S. 18)<sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> Auch das Denken und kognitive ‚Tätigkeiten‘ können als körperbasiert oder körpergebunden bestimmt werden (vgl. hierzu Alkemeyer & Brümmer, 2020).

<sup>3</sup> Zitiert aus Trübners Deutsches Wörterbuch, 4. Bd. S. 228 ff.

<sup>4</sup> Bollnow spricht hier von einer „Beherrschung des Leibes“, bezieht sich aber auf körperliche Tätigkeiten. Insofern ist hier – mit der analytischen Trennung nach Plessner – womöglich von der Beherrschung des

Hiermit wird deutlich, dass dieser Wissensbegriff (bzw. der *Kennensbegriff*) keine soziologische, sondern mitunter eine lerntheoretische, ding- und körper-bezogene, im weitesten Sinne eine kulturtechnische Dimension innehat. Denn es geht um das Einüben und Beherrschen von Fertigkeiten, u. U. mit einem Werkzeug/Instrument. Während man ein (explizites) „Wissen ... lehren und eine Einsicht zu erwecken versuchen [kann]“ und „[i]n beiden Fällen das Üben weder möglich noch notwendig [ist]“ (Bollnow, 1978, S. 19), ist das (Ein-)Üben der einzige Weg, sich ein praktisches Können zu eigen zu machen. Das wird beispielsweise beim Erlernen des Fahrradfahrens deutlich.

Befassen wir uns mit dem Körperwissen von Kindern, die sich ein Instrument zu eigen machen (wollen), es zugunsten eines Instrumentalspiels beherrschen lernen (wollen), wird vermehrt auch von Techniken gesprochen: Spieltechniken, Körpertechniken, Fingertechniken. Oder von Haltungen, die eingenommen werden (müssen): Körperhaltungen, Handhaltungen usw. Nick Crossley bezeichnet das Körperwissen als Körpertechnik (*body technique*) und bezieht sich konkret auf musikalische und instrumentale Tätigkeiten:

The ability to play a musical instrument or sing, for example, can be conceptualised as a body technique, or perhaps rather as a set of interlocking body techniques ... . Muscles must be strengthened (e.g. the embouchure of the saxophonist or the finger strength of the guitarist), dexterity and coordination sharpened, and detailed nuances of movement mastered. ... Learning to play an instrument is not learning to play particular songs by rote but rather mastering a set of transferable skills and principles. (Crossley, 2015, S. 479)

Hiermit wird gesagt, dass es um konkrete Fertigkeiten, kleinere und größere ‚Prinzipien‘ der Körperformung geht, die nicht nur voneinander getrennt, sondern insbesondere in ihrer Verschränkung und Relationalität eingeübt sein müssen, um ein Körperwissen als Basis des Spielens und Musizierens erlangen zu können. Crossley bezieht sich auf Gitarrist\*innen und deren Körpertechniken bzw. deren Körperwissen und schreibt: „A guitarist must usually be able to form a number of different chord shapes, for example, and move swiftly and smoothly between them. They need to be able to keep time ... [and] to use a variety of picking and strumming styles.“ (Crossley, 2015, S. 480) Auch wenn es sich hier um Körpertechniken bzw. das Körperwissen fortgeschrittener Musiker\*innen handelt, lässt sich die Art und Weise der Anforderungen zum Erwerb von Körperwissen auf beliebige Spielniveaus übertragen.

---

Körpers die Rede. An anderen Stellen spricht Bollnow in Bezug auf (erworbenes) Können mehrfach von einer „Körperbeherrschung“ (vgl. z. B. Bollnow, 1978, S. 37).

## ***Körperschema***

Der Begriff des Körperschemas geht im phänomenologischen Diskurs zurück auf Paul Schilder, einem Arzt und Psychiater, und sein gleichnamiges Werk „Das Körperschema“ aus dem Jahre 1923. Schilder spricht von einem „Raumbild[], das jeder von sich selber hat“ (Schilder, 1923, S. 2). Hier wird zwar (auch) von einem Raum(bild), einer räumlichen Disposition des Körpers gesprochen, es wird aber gleichzeitig auf die Selbstwahrnehmung, einem Bild von sich selbst hingewiesen, was sich als eine leibliche Dimension interpretieren lässt. Kerstin Andermann schreibt mit Verweis auf Schilder: „Die Existenz eines solchen Körperschemas wird als Bedingung einer Erfahrung angesehen, die diejenige des Körpers als einer zusammenhangslosen Anhäufung von Organen qualitativ überschreitet“ (Andermann, 2012, S. 353 f.). Der Körper, den wir *haben* und der sich vermessen lässt, ist – so Andermann – eine „zusammenhangslose Anhäufung“ (s. o.) unterschiedlicher Organe und Körperteile. Dieser (funktionale) Körper ist zwar essenziell und stets beteiligt, er ist aber hauptsächlich instrumentell in unser Tun und unser Handeln eingebunden (s. o. Körperwissen), während das Körperschema die Rolle eines Mediums vertritt und in der Erfahrung eine eigene Qualität annimmt. Weder messbar noch sicht- oder tastbar, handelt es sich hierbei um ein (vermittelndes) Medium, durch das (hindurch) wir uns *als etwas* in oder zu der Welt empfinden und wahrnehmen. Mit Plessner ist hier die Rede vom Leib-*Sein*, einer intentionalen Gerichtetheit sowohl nach innen als auch nach außen. Es kann von einer „Wahrnehmung des eigenen Körpers als ein einheitliches Ganzes“ (Andermann, 2012, S. 353) gesprochen werden, die insbesondere in Bewegungssituationen zu finden ist. In konkreten „Bewegungs- und Handlungssituationen“ wird das Körperschema zum „System“, einer Einheit, die als „Zur-Welt-sein“ des eigenen Leibes gespürt und empfunden wird (vgl. Brinkmann, 2012, S. 185 mit Verweis auf Merleau-Ponty). Mit Merleau-Ponty lässt sich das Körperschema noch etwas präziser fassen. Es hebt sich insofern vom Körperwissen ab, als es das „Vermögen“<sup>5</sup> – das bisher eingeübte Körperwissen – *sinnvoll* und *sinnhaft* einsetzt, damit eine „Gestalt“ annimmt und namentlich „spontane Akte“ verkörpert werden (können): „Der Leib im allgemeinen ist eine Gesamtheit schon vorgezeichneter Wege und schon ausgebildeter Vermögen, der bereits erworbene dialektische Boden [Körperwissen; I.W.], auf dem eine höhere Form von Gestaltung vor sich geht, und die Seele ist der Sinn, der sich alsdann etabliert“<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Wenn hier und im Folgenden Wörter in „Anführungszeichen“ stehen, beziehen sie sich auf Stellen in Merleau-Pontys Werken „Die Struktur des Verhaltens“ (1942/1976) und „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (1945/1966), die im Text zitiert und erläutert werden oder in ebendiesen Texten an benachbarter Stelle zu finden sind. Für eine bessere Lesbarkeit wird nicht bei jedem „Wort“ die entsprechende Seite angegeben.

<sup>6</sup> Der Leib, wie er hier umschrieben ist, kann als Körperschema verstanden werden. Der Begriff ‚Körperschema‘ taucht bei Merleau-Ponty erst in der „Phänomenologie der Wahrnehmung“ wenige Jahre später auf, wo er die „Räumlichkeit des eigenen Leibes“ thematisiert (vgl. Merleau-Ponty, 1945/1966,

(Merleau-Ponty, 1942/1976, S. 244). Der Sinn, der in die „Gestalt“ des Leibes eingewoben („etabliert“) wird, enthält die (fungierende) Intentionalität und die Bedeutung einer jeden (sicht- oder unsichtbaren) Bewegung. Mit Merleau-Pontys Begriffen lässt sich das Körperschema als ein – räumliches und sensorisch-motorisches – „Zur-Welt-Sein“ (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 126) verstehen. Eine „Situationsräumlichkeit“ (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 125), die sich dadurch auszeichnet, dass die körperliche Anordnung nicht in ihrer (relativen) Positionierung von Bedeutung ist, sondern als ein situatives, mir leiblich verfügbares, zu Anderen und Anderem gerichtetes, „akzentuiertes“ (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 125) ‚System‘ erscheint.

Im Unterschied zum Körperwissen handelt es sich hierbei um eine Gestalt(ung) (und nicht um eine Formung), eine gerichtete Akzentuierung und Polarisierung des Selbst hin zur Welt und auf die Welt:

Letzten Endes kann mein Leib nur insofern eine ‚Gestalt‘ sein und kann es vor ihm nur ausgezeichnete Figuren aus gleichgültigem Untergrunde geben, als er auf seine Aufgabe hin polarisiert ist, *auf diese hin existiert* und auf sich selbst sich zusammennimmt, um sein Ziel zu erreichen; dann aber ist das Körperschema letztlich nur ein anderes Wort für das Zur-Welt-sein meines Leibes. (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 126)

Der Körper hebt sich also in bestimmter Weise von Anderem ab, rückt eine Gestaltung in den Vordergrund, indem er „akzentuiert“ wird, sich für eine bestimmte „Aufgabe“ zurechtbiegt oder „polarisiert“ ist (vgl. Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 125f.). Es ist stets eine Art, der Welt gegenüberzustehen (bzw. ihr *zuzustehen*), *zur Welt zu sein*. Die Begriffe der Akzentuierung und Polarisierung deuten an, dass es keine in sich abgeschlossenen Momente (oder Körpertechniken) sind, sondern dass das Körperschema stets dynamisch, situativ-spontan und fungierend ist. Eine Akzentuierung oder Polarisierung bedarf m. E. einer (inneren und äußeren) Bewegung<sup>7</sup>, die wie eine Linie oder eine Melodie *auf etwas zugeht*, also eine Richtung, eine Gerichtetheit und eine fungierende Intentionalität aufweist.

Je mehr wir uns mit Merleau-Ponty dem Lern- und Könnensbegriff nähern, desto deutlicher lässt sich die körperlich vollzogene und intentionale Tätigkeit als ein „Zur-Welt-Sein des Leibes“ (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 126), als Körperschema verstehen:

---

S. 123 ff.) und das Körperschema als „Zur-Welt-sein meines Leibes“ (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 126) versteht.

<sup>7</sup> ‚Bewegungen‘ sind hier (auch) im übertragenen Sinne gemeint: einerseits körperlich-motorische, (deutlich) sichtbare Bewegungen des Bewegungsapparates (Körper), dem Körper zuzuordnende, *äußere* Bewegungen, andererseits *innere* (leibliche) Bewegungen, die das Denken, das Sich-Artikulieren und Äußern, die Emotionen und Erregungen betreffen.

Erlernt ist eine Bewegung, wenn der Leib sie verstanden hat, d.h. wenn er sie seiner ‚Welt‘ einverleibt hat, und seinen Leib bewegen heißt immer, durch ihn hindurch auf die Dinge abzielen, ihn einer Aufforderung entsprechen lassen, die an ihn ohne den Umweg über irgendeine Vorstellung ergeht. (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 168)

Hier wird die Beziehung zwischen einer körperlich vollzogenen Tätigkeit und ihrer leiblichen, intentionalen ‚Gestalt‘ aufgezeigt: Eine Bewegung ist erlernt oder erworben – im Sinne eines Könnens – erst wenn sie Teil des Körperschemas ist. Nämlich dann, wenn die Person sich nicht um die Bewegung selbst kümmern muss, sondern durch diese „hindurch“ sich zur Welt sieht/spürt/erlebt und sich ggf. auch mit oder durch die Bewegung in bestimmter Weise ausdrücken *kann*. Der Leib muss sie „verstanden“ haben,<sup>8</sup> das heißt, die Person nimmt nicht die Bewegung als solche wahr, sondern sie erlebt sich als Person in und mit dieser (inneren und äußeren) Bewegung. Das *Abzielen auf die Dinge durch den Leib* (s. o.) meint dasselbe wie das weiter oben zitierte *auf die Aufgabe hin Existierende* und unterstreicht nochmals die Gerichtetheit mit und durch eine („einverleibte“ bzw. leiblich „verstandene“) Bewegung (vgl. Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 126, 174, 168).

Stellen wir uns ein Kleinkind vor und fragen, was ein Gehen-Können bedeutet. Mit den Überlegungen nach Merleau-Ponty stellt sich m. E. ein ‚Gehen-Können‘ erst ein, wenn das Kind sich nicht mehr auf das Gehen(-Können) konzentrieren muss, bzw. dabei stets umgeworfen oder verhindert wird, sondern wenn das Kind für einen bestimmten Zweck *geht*. Das bedeutet, dass das Gehen zum Medium wird, etwas tun zu können, wo hingehen zu können, etwas holen zu können, sich rum- und austoben zu können – „ohne den Umweg über irgendeine Vorstellung“ (s. o.) –, während das Gehen-Lernen (im Modus eines Noch-nicht-Könnens) in bestimmter Weise einen Selbstzweck hat und noch nicht als einverleibtes Können im Körperschema vorhanden ist. Insofern ist Lernen leiblich, weil es darauf abzielt, ein Körperwissen, eine Körper- oder Kulturtechnik als (potenzieller, einverleibter) Teil eines Körperschemas leiblich zu „verstehen“ (s. o.). Ein solches Können ist u. a. daran zu erkennen, dass jemand mit seinem (erworbenen) Körperwissen *umgehen* kann. Ein Umgang – im Sinne einer Gestalt(ung) –, der als ein Zur-Welt-Sein des Leibes gezielt, spontan, gerichtet – sprich fungierend – erscheint. Das Können kommt zum Vorschein, wenn mit dem vorhandenen ‚Vokabular‘ (Körperwissen) Sinn ausgesprochen und ausgestaltet werden kann, wenn mit den eingeübten Bewegungen *etwas* ausgedrückt wird. Und das wird – wie weiter unten gezeigt wird – dann sicht- und hörbar, wenn Kinder mit dem (sinnlich-ästhetischen oder

---

<sup>8</sup> „Verstehen“ heißt nach Merleau-Ponty „die Übereinstimmung erfahren zwischen Intention und Vollzug, zwischen dem, worauf wir abzielen, und dem, was gegeben ist ...“ (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 174) und ist keineswegs ein kognitives Phänomen.

musikalischen) Material variieren, Wiederholungen ändern und verfremden und verspielt oder spielerisch *spielen!*

### **3. Forschungsgegenstand: Kinder(körper) und Gitarren**

Der Forschungsgegenstand, der diesem Beitrag zugrunde liegt, besteht aus Kindern und Gitarren. Genauer aus Kinderkörpern, die von und mit Gitarrenkörpern herausgefordert werden. (Leib-)Phänomenologisch betrachtet handelt es sich hierbei um eine Verschränkung von Körpern, von Körperdingen, aber auch von Leib und Ding, die Merleau-Ponty als eine gegenseitige oder wechselseitige „Einrichtung“ bezeichnet. Dieses Zusammen mit Gegenständen, die – ähnlich wie die Gitarre – für einen bestimmten Zweck an oder um den Körper genommen werden, beschreibt er folgendermaßen: „Sich an einen Hut, an ein Automobil oder an einen [Blinden-]Stock gewöhnen heißt, sich in ihnen einrichten, oder umgekehrt, sie an der Voluminosität des eigenen Leibes teilhaben lassen“ (Merleau-Ponty, 1945/1966, S. 173). Das Einrichten in die Gitarre ist nicht unbedingt sichtbar, aber, insbesondere für Zuhörende, hörbar und für das Kind spür- und erlebbar. Es ist eine andere Formulierung eines Zur-Welt-Seins des eigenen Leibes, wobei der Leib das Medium und eine Art Membran (Husserl spricht von einer „Umschlagstelle“<sup>9</sup>) verkörpert, durch die hindurch Erlebbares geteilt werden kann, sowohl zwischen Menschen als auch zwischen Mensch und Welt, zwischen Mensch und Ding.

#### ***Kinder und ihre Gitarren***

Die Kinder einer fünften Klasse (Oberschule) – vom Forschungsteam über mehrere Monate ethnografisch begleitet<sup>10</sup> – erarbeiteten im Musikunterricht gemeinsam ein *Band*-Stück mit Schlagzeugen, Keyboards, Gitarren und einem Gesangspart. Die Probe der Gitarrist\*innen fand jeweils in einem kleinen Nebenraum statt. Mit einem Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll wird vorgestellt, wie das Setting räumlich-materiell gegeben ist und was dieses für den Erwerb eines spezifischen Körperwissens bedeutet:

Im Nebenraum sind wieder alle Gitarrenspieler\*innen versammelt. Wieder haben alle *ihre* Gitarren, also dieselben, die sie bereits letzte und vorletzte

---

<sup>9</sup> Husserl beschreibt den Leib als eine „Umschlagstelle von geistiger Kausalität in Naturkausalität“ (Husserl, 1952, S. 286); oder etwas konkreter als „Umschlagpunkt“: Auf der einen Seite die „[v]on ‚innen‘ her gesehen[e] ... Inneneinstellung‘ ..., mittels [derer] das Subjekt die Außenwelt erfährt“ und auf der anderen Seite die von außen betrachtete „Außeneinstellung“, in der der Leib als „materielles Ding“ erscheint und „in kausalen Beziehungen zur realen Außenwelt steh[t]“ (vgl. Husserl, 1952, S. 161). Waldenfels befasst sich mit dem Leib als Umschlagstelle in „Das leibliche Selbst“ (Waldenfels, 2000, S. 246 ff.).

<sup>10</sup> Die Datenerhebung erfolgte innerhalb des vom BMBF geförderten Verbundprojekts „Kulturelle Bildung und Inklusion“ unter der Leitung von Prof.in Dr. Cornelia Dietrich, Laufzeit 2017–2019, an der Leuphana Universität in Lüneburg.



Woche spielten. ... Sie setzen sich wieder in einen Kreis, erneut nicht einen so runden, vollständigen wie bei der ersten Probe. Ein Junge sitzt wieder auf dem Tisch, da zu wenig Stühle vorhanden sind. ... Es beginnt jedes Kind für sich, mit der eigenen Gitarre die Töne wiederzufinden (Gitarrenbünde 11-4-7-9).<sup>11</sup>

Es sind drei wesentliche Aspekte des (Ein-)Übens erkennbar. Erstens das Moment des Wiederkehrens der Situation, als Situation des Übens im Sinne eines (wiederkehrenden bzw. aufbauenden) Prozesses: Die Kinder sind „wieder“ unter sich im Nebenraum, haben „wieder“ ihre eigenen Gitarren bei sich, sitzen „wieder“ im Kreis, ein Junge sitzt „wieder“ auf dem Tisch und die Töne (von der letzten Übungsstunde) werden „wieder“ gefunden. In mehrfacher Hinsicht ist es ein Wiederaufnehmen (räumlich, materiell, thematisch). Es kann aber davon ausgegangen werden, dass *weitergeübt* und nicht etwa *wieder gespielt* wird. Das heißt, etwas wird aus der Vergangenheit übernommen, aber es verändert sich etwas, nämlich die Art der Auseinandersetzung mit dem Instrument, das Ziel verfolgend, etwas auf bestimmte Weise zusammen mit der Gitarre tun zu können, sie in bestimmter Weise hand(-)haben zu können und das Erklingen der Gitarre bestimmen zu können. Es handelt sich also um eine wiederkehrende, gleichwohl aufbauende Tätigkeit, in der Körperwissen aufgebaut und ein bestimmter Umgang mit der Gitarre zu eigen gemacht wird. Zweitens die Zuordnung der Kinder zu *ihren* Gitarren, die über mehrere Wochen dieselbe ist, sprich, während des Übungsprozesses eine Konstante darstellt: Die Gitarre, die ein jedes Kind bei sich hat und in seine Tätigkeit einbindet ist keine beliebige, sondern immer „dieselbe“, also *seine* persönliche Gitarre. Im Anschluss an den erstgenannten Aspekt, den des wiederkehrenden Moments, lässt sich sagen, dass die über mehrere Wochen andauernde (individuelle) Auseinandersetzung sich auf eine bestimmte Gitarre bezieht, dass das Üben immer wieder an *derselben* Gitarre (und *ihren* Herausforderungen) erfolgt und anknüpft,<sup>12</sup> dass es also ein Kind-Gitarre-Duo ist, welches *sich* ‚einübt‘. Und Drittens die Vorgabe des zu spielenden bzw. zu übenden Tonmaterials, der Tonfolge, die als Gitarrenpart eingeübt werden soll: Es handelt sich um eine Tonfolge von vier Tönen, die nach ihren Bündeln benannt sind (11-4-7-9),<sup>13</sup> und ebenso wie die räumlichen und materiellen Komponenten aus den bisherigen Übungsstunden übernommen werden. Es ist ein Spielen und ein Üben (auch ein Töne-Suchen) einer bestimmten Tonfolge (Spielvorgabe), was sowohl individuell als auch im Kollektiv erfolgen kann. Bestimmte Töne sollen in einer bestimmten Reihenfolge (11-4-7-9) (ein-)geübt und gespielt

---

<sup>11</sup> Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll.

<sup>12</sup> Es sind unterschiedliche Gitarren im Spiel: größtenteils klassisch gebaute Gitarren (die sich in der Größe und Farbe leicht unterscheiden), Westerngitarren und je eine halbakustische Gitarre und eine E-Gitarre (ohne Verstärker).

<sup>13</sup> Feldwissen: Bei dieser Vorgabe handelt es sich um die Akkordtöne Cis-Fis-A-H der Akkordfolge *fis-h-D-E*, die bei einer um einen Ganzton nach unten korrigierten, tiefsten Saite, klingend D, den Bündeln 11-4-7-9 entsprechen. Jeder Bund unterscheidet sich vom nächsten um einen Halbton.

werden. Hierfür müssen Arme und Finger koordiniert werden, ein Körperwissen dieser Koordination an den Gitarren(saiten) wird erworben.

Diese drei Aspekte – das wiederkehrende Moment, die beständige Zuordnung von Kind und Gitarre und die vorgegebene Tonfolge – bilden die Ausgangslage für das *Üben*, als ein wiederkehrendes, aufbauendes Einüben und Festigen bestimmter Körperbewegungen und Körper(um)formungen zugunsten eines sich entwickelnden Körperwissens, eines Könnens im Sinne eines Beherrschens und (praktischen) Vermögens. Sie lassen sich von dem Fallbeispiel lösen: Insbesondere der erste Aspekt ist konstitutiv für ein Einüben bestimmten Körperwissens, unabhängig von der Art der körperlichen Tätigkeit. Der zweite Aspekt ist spezifisch, lässt sich aber auch auf andere Bereiche übertragen: Wird Fahrradfahren geübt (bzw. will/soll Fahrradfahren gelernt werden), ist es naheliegend, dass vorerst an einem und demselben Fahrrad das Aufsteigen, das in die Pedalen Treten, das Lenker-Greifen, das Steuern, das Sitzen, das Balancieren und das Gleichgewicht-Halten eingeübt wird, um stets an das bereits erworbene kleine und größere Körperwissen anknüpfen zu können. Im Anschluss lässt sich das Körperwissen bei Bedarf mit anderen (Fahr-)Rädern modifizieren. Der dritte Aspekt ist ebenso wenig auf die in diesem Setting geltende Vorgabe beschränkt. Eine Vorgabe im Sinne eines Ziels, eines angestrebten Könnens – sowohl von außen aufgetragen, pädagogisch inszeniert als auch selbst-gewählt oder gar suchend – ist beim (Ein-)Üben einer bestimmten Tätigkeit und eines Körperwissens stets gegeben oder ergibt sich im Prozess, auch wenn sie sich ändern kann.

### ***Die Anforderungen der Gitarre***

Die Gitarre ihrerseits hat eine Geschichte, die von ihrer Entstehung bis zur Gegenwart reicht und schreibt mit ihrem Bauplan eine bestimmte Umgangsweise vor, es sei denn, sie dient als Dekoration, als Ausstellungsstück, als Gegenüber einer materiellen Untersuchung oder Ähnlichem. Wird sie als Musikinstrument (bzw. als Werkzeug zur gezielten Klangerzeugung) ein(-)gesetzt, werden die in ihr eingeschriebenen Regeln zu ‚machtvollen Strukturen‘<sup>14</sup>. Es war zwar einst der Mensch, der sie konstruierte, darüber entschied, wie sie zu funktionieren hat, aber, will man sie als dieses bestimmte kulturelle Artefakt verwenden, ist *sie* diejenige, die bestimmt, wie das Spiel funktioniert, wie etwas erklingt bzw. erklingen kann, welche Möglichkeiten des Klangerzeugens in ihr stecken. Ihre Bauweise entscheidet über bestimmte Möglichkeiten und Grenzen des (Un-)Machbaren. „Die Hand muss in ihren Aktionen zur Tonerzeugung den physikalischen Charakteristika des Instruments gerecht werden“, schreibt Christoph Wagner zur „Anpassung“ an das Instrument (Wagner, 2005, S. 22). Diese Anpassung

---

<sup>14</sup> ‚Machtvoll‘ wird hier als stark, unnachgiebig, wegweisend oder widerständig verstanden.

besteht nach ihm aus „Grundforderungen“ (Wagner, 2005, S. 24), die das Instrument an den oder die Anwender\*in stellt und die von den Anwender\*innen geleistet werden sollen/müssen: „Was immer die Hand im Einzelnen am Instrument bewirken kann, jedes der Instrumente stellt an die Anpassung vonseiten des Spielers [*sic*] bestimmte, nahezu unveränderliche Grundforderungen.“ (Wagner, 2005, S. 24) Dazu gehört beim Gitarrenspiel beispielsweise die konkrete Forderung an die linke Hand: „Die Saite muss unmittelbar oberhalb des Bundes heruntergedrückt werden, womit das Zielfeld der Finger eng umgrenzt ist.“ (Wagner, 2005, S. 56) Aus der Beobachtung und Miterfahrung vor Ort, wo die Kinder sich (mehrheitlich erstmals) mit einer Gitarre auseinandersetzen, lassen sich die (An-)Forderungen der Gitarren an die Kinder weiter ausführen: Die mit Metalldraht umspinnene Saite muss mit einer bestimmten Ziehkraft aus ihrer Ruheposition gezogen werden, damit die Schwingung für die Erzeugung eines (stabilen) Tons ausreicht. Ansonsten bleibt das akustische Feedback bei ‚Nebenprodukten‘, bei Geräuschen. Das Zupfen muss außerdem mit dem Greifen derselben Saite koordiniert sein, wenn ein bestimmter Ton, ungleich der leeren Saite, erklingen soll. Hierfür müssen die Finger der linken Hand die Saite so sehr an den Gitarrenhals andrücken, dass die Saite dem Druck unterliegt. Weiter muss die Saite während des Zupfens zwischen Finger und Griffbrett eingeklemmt bleiben, ansonsten ‚scheppert‘ der Ton. Die ‚herkömmliche‘<sup>15</sup> Spielweise erfordert außerdem, dass der rechte Arm über den Gitarrenkorpus gelegt wird, um von oben bzw. vorne an die gespannten Saiten zu gelangen. Die Gitarre soll auf dem rechten Oberschenkel, mehr oder weniger gegenüber dem rechten Ellenbogen/Oberarm aufliegen. So ist sie zwischen dem rechten (Ober-)Arm und dem rechten Oberschenkel in der Vertikalen einigermaßen eingeklemmt. Die Korpuswölbung soll an der Unterseite der Gitarre mit der Rundung des Oberschenkels zusammenfallen, sodass die Gitarre auch in der Horizontalen mehr oder weniger fixiert ist.

#### **4. Forschungsfrage: Wie antworten die Kinder auf die (An-)Forderungen?**

Ausgehend von der eben geschilderten Ausgangslage – derjenigen der Kinder(körper) und der Gitarren – kann nun die Frage gestellt werden, *wie* die Kinder auf die (An-)Forderungen und „Ansprüche“<sup>16</sup> der Gitarren und ihrer Selbst antworten, wie sie damit umgehen. Wie sie die Gitarrensaiten zupfen, anschlagen, zum Schwingen bringen, worin sich ihre Handhabungen unterscheiden und welche Tendenzen einer

---

<sup>15</sup> ‚Herkömmlich‘ bezieht sich auf die kulturell etablierte, meist über Lehrpersonen vermittelte ‚korrekte‘ Spielweise der klassischen Gitarre.

<sup>16</sup> „Anspruch“ wird hier im Sinne Waldenfels‘ als Teil eines Antwortgeschehens (Responsivität) verstanden: „Was hier mit dem schillernden Ausdruck ‚Anspruch‘ benannt wird, ist dem Antworten [der Kinder; I.W.] selbst zu entnehmen als das, worauf die Antwort geht und wem sie gilt“ (Waldenfels, 1994, S. 193).

gegenstandsbezogenen Körperführung, Körper(um)formung und gegebenenfalls der machtvollen Struktur der Gitarre unterworfenen Körper*f*ügung zu finden sind. Damit lassen sich Aussagen darüber treffen, was es für das Kind körperlich bedeutet, eine Gitarre *als* Instrument zu nutzen, sie so *handzuhaben*, dass bestimmte Töne erklingen, sprich das entsprechende Körperwissen zu erwerben. Und weiter lässt sich schlussfolgern, was es für das Kind leiblich bedeutet, sich mit und durch das erworbene Körperwissen zu Anderen und Anderem in ‚Szene zu setzen‘.

Die Antwort auf die Forschungsfrage wird auf zwei Ebenen beantwortet: Es wird erstens aufgezeigt, wie die Kinder körperlich auf die (An-)Forderungen und „Ansprüche“ antworten, indem sie ihren Körper instrumentalisieren, ihn formen und umformen und konkretes Körperwissen erwerben. Und zweitens wird gezeigt, wie die leibgebundene Antwort aussehen kann, indem der Leib respektive das einverleibte Körperwissen als Medium zwischen Leib und Welt fungiert und ein Raum des Spielens im Sinne eines zweckbefreiten Ausdrückens und Gestaltens entsteht.

## **5. Zur Methode**

Die diesem Beitrag zugrunde liegende Forschungsarbeit basiert auf einer schulethnografischen Studie. Die Datengewinnung und -aufarbeitung folgte einem Forschungsdesign der ethnografischen Feldforschung (Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013) mit videogestützten Beobachtungen, konkret einer „fokussierten Ethnografie“ (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou, 2013, S. 308), die im Rahmen des Forschungsprojektes „Kulturelle Bildung und Inklusion“ durchgeführt wurde (vgl. Dietrich & Wullschleger, 2019; Dederich et al., 2020). Das in diesem Beitrag vorgestellte und analysierte Datenmaterial stammt einerseits aus der teilnehmenden Beobachtung (Breidenstein et al., 2020, S. 83 ff.) bzw. der teilnehmenden Erfahrung (vgl. Kosica, 2020, S. 150 ff.) und andererseits aus erhobenem Videomaterial (Standbilder). Die Feinanalysen ausgewählter Sequenzen wurden als dichte Beschreibungen nach Clifford Geertz (1973), bzw. im Anschluss an die pädagogisch-phänomenologische Videographie nach Malte Brinkmann und Severin Sales Rödel (2018), sowie als „exemplarische Deskriptionen“ nach Winfried Lippitz (2019) ausgearbeitet und mit (leib-)phänomenologischen und bildungstheoretischen Konzepten interpretiert. Sowohl die deskriptiven als auch die begrifflich-theoretischen Ausarbeitungen sind mit einem phänomenologischen Forschungsansatz gerahmt: körperliche, leibliche, dingliche und räumliche Dimensionen werden ebenso wie Sprachliches berücksichtigt.

## 6. Körperlich-praktisches Antworten (Empirie zum Körperwissen)

Das Halten der Gitarre ist nicht bei allen gleich, manche probieren verschiedene Haltungen aus, wie's ist, wenn sie die Saite mit dem Daumen von hinten drücken, ob das einfacher (weniger schmerzvoll) geht.<sup>17</sup>

Wie vor Ort beobachtet werden konnte, ist die Art und Weise des Haltens bzw. Handhabens der Gitarre unterschiedlich. In Verbindung mit dem Schmerzempfinden – darauf verweist die Klammerbemerkung – wurde festgestellt, dass es unterschiedliche Handhabungen gibt, und dass (wegen des Schmerzes) alternative Spielweisen ausprobiert werden, um allenfalls dem Schmerz auszuweichen.<sup>18</sup> Das Ausprobieren verschiedener Haltungen impliziert, dass es – rein praktisch – Spielräume gibt. Weder die Kinder noch die Gitarren scheinen auf einer bestimmten Haltung, Handhabung und Vorgehensweise zu beharren. Die Spielräume respektive Handlungs- und Handhabungs(frei)räume werden allerdings nur den Kindern zugeschrieben. *Ihre* Haltungen sind unterschiedlich, *sie* probieren aus, *sie* drücken die Saite von der anderen Seite (*sie*, die Kinder, nicht die Gitarren). Agieren (bzw. sich (um-)formen) tun also vordergründig die Kinder. Sie tun dies aber, *um* eine bestimmte Tonfolge spielen zu können und sind auf die Gitarre als Werkzeug angewiesen, die wiederum ihrerseits die Möglichkeiten und Grenzen vorgibt. Das Kind befindet sich somit eher in einem Reaktionsmodus, in einem Reagieren bzw. Antworten auf die (An-)Forderungen der Gitarre, zugunsten einer ‚funktionierenden‘ und befriedigenden, auf Körperwissen beruhenden Fertigkeit.

### ***Unterschiedliche Hand(-)habungen und Körperformungen***

Auf den ausgewählten Videostandbilder lassen sich Spielräume in Hinblick auf die Positionierung der Gitarre *am* Kind ausmachen: Es scheint, dass insbesondere die Ausrichtung und Haltung des rechten Beines/Oberschenkels darüber entscheidet, wie die Gitarre liegt. Sind die Oberschenkel nahe aneinander (Beispiel *c* und *d*, Abb. 1), ist die Gitarre in der Horizontalen relativ parallel zum Oberkörper, während bei (leicht) gespreizten Beinen (Beispiel *a* und *b*) die Gitarre mit einem spitze(re)n Winkel zum Oberkörper mit dem Gitarrenhals leicht nach vorne zeigt. Auch in der Vertikalen gibt es leichte Unterschiede: In Beispiel *b* ist die Gitarre ziemlich genau im rechten Winkel zum Boden gehalten – was mit einer nach vorne und zur Gitarre gerichteten Oberkörperhaltung zusammenfällt –, während bei Beispiel *c* eine deutliche Neigung der Gitarre zu sehen ist. Das scheint in umgekehrter Weise, als ob die Gitarre der etwas

---

<sup>17</sup> Auszug aus einem Beobachtungsprotokoll.

<sup>18</sup> In einem anderen von der Autorin jüngst veröffentlichten Beitrag wird näher auf den Moment des Schmerzes eingegangen (siehe Wullschleger, 2022).

aufrechteren Oberkörperhaltung angepasst würde. Das überschlagene Bein (Beispiel *b*) könnte als zusätzliche Stabilisierung gedeutet werden: Der Oberschenkel ist weniger zum Boden geneigt – im Unterschied zum anderen Bein deutlich sichtbar – und bildet dadurch eine stabilere/waagrechtere Unterlage für den Gitarrenkorpus. Im Gegensatz dazu kann vermutet werden, dass in Beispiel *c* die linke Hand mit einem leichten Ziehen zum Körper hin ein Wegrutschen der Gitarre über der leicht geneigten Oberschenkeloberfläche verhindert.



Abbildung 1. Vier Weisen des Zupfens, Haltens und Handhabens, a), b), c) und d) (Videostandbilder, Quelle: eigenes Material).

Ein ähnlicher Effekt wie beim überschlagenen Bein ist in Beispiel *d* zu sehen bzw. zu vermuten: Die Füße sind so auf die Stuhlbeine gesetzt, dass die Oberschenkel etwas erhöht positioniert sind, was – ähnlich wie in Beispiel *b* – einen Vorteil in der Haltung und Stabilisierung der Gitarre ausmachen könnte, weil der Winkel zur Gitarrenzarge geschlossen(er) ist. Die Gitarre liegt an der Stelle ihrer Einwölbung (Zarge) fast vollständig auf dem Oberschenkel auf.

Gemeinsam ist den individuellen Handhabungen Folgendes: Es geht erstens um ein Positionieren und Stabilisieren der Gitarre als Gegenstand um und am Körper, zweitens um ein Positionieren, Stabilisieren und Kontrollieren bestimmter Körperteile auf, am und um das Instrument und drittens um eine Freilegung von bestimmten Körperteilen zugunsten einer möglichst zielorientierten Flexibilität der äußersten Extremitäten, der Hände und Fingerspitzen. Diese genannten Punkte zeigen in ihrer Bezüglichkeit auf, dass das Einüben eine Abwägung und ein Ausbalancieren zwischen einer Stabilisierung und Festigung einerseits und einer Flexibilität und Beweglichkeit andererseits bedeutet. Die Gitarre wird zwar auf dem Oberschenkel gemittet und zwischen Bein und Arm ‚gehalten‘, aber sie hat in allen abgebildeten Spiel-Positionen ein Bewegungspotential und könnte leicht zur Seite schaukeln bzw. geschaukelt werden, ohne dabei ihre Berührungspunkte (Oberschenkel, Arm/Ellenbogen, Hand) bedeutend zu ändern. Das Schaukeln würde das Spiel nicht verhindern, aber womöglich irritieren oder erschweren. Die Gitarre ist also nicht vollständig fixiert, aber auch nicht labil/lose, sondern befindet sich in einer leicht flexiblen Positionierung, die – so scheint es – stets

kontrolliert und in Schach gehalten werden muss. Diese Zusammenhänge können in ihrer Spezifität verdeutlicht werden, wenn sie in Kontrast zu anderen Instrumentalspielen gesetzt werden. So ist bspw. das Bespielen eines Klaviers fundamental anders in der Art und Weise, wie man seinen Körper zum Instrument (ver-)hält bzw. (ver-)halten muss: Das Klavier (wie auch das Schlagzeug oder das Standmikrofon als ein Instrument im weitesten Sinne) muss nicht gehalten werden, weil es auf dem Boden steht. Der Körper muss lediglich *hingehalten* werden und beim Bespielen wird nicht zusätzlich noch ein Positionieren, Festhalten, Stabilisieren oder Ausbalancieren des Instruments verlangt. Damit wird deutlich, dass das Halten und gleichzeitige Bespielen einer Gitarre für den Körper, dessen Führung und das Körperwissen (mindestens) zwei Komponenten haben, die parallel verlaufen (müssen) und sich gegenseitig nicht stören sollten: Das Halten, Festhalten, Positionieren der Gitarre, eine Art An-sich-Nehmen des Werkzeugs und das konkrete, feinmotorischere, zweihändige Agieren *mit* der Gitarre, das Bespielen des Instruments mit gezielten und durchaus kontrollierten Bewegungen.

## **7. Leiblich-ästhetisches Antworten (Empirie zum Körperschema)**

Am Material kann weiter gezeigt werden, dass die Kinder den Spiel- und Freiraum in der Auseinandersetzung mit der Gitarre als Ausdrucksraum nutzen (wollen):

Damian beginnt unverzüglich und spielt die Tonfolge vier Mal in Folge (die anderen vor ihm haben die Tonfolge lediglich zweimal gespielt). Er spielt die Tonfolge in einem schnelleren Tempo (als seine Vorgänger\*innen), er eilt durch die Lagenwechsel und beschleunigt zusätzlich. Während des Spiels wirkt Damian zunehmend gehetzt. Sara meldet sich im Anschluss an sein Spiel, ebenso unverzüglich: „Damian, das- , du bist zu schnell!“. Er erwidert mit einem schelmischen Lächeln: „Ja, ich kann auch langsam“, gleitet mit der Greifhand mehrmals über das Griffbrett ....<sup>19</sup>

In diesem Beispiel aus einer Videoaufzeichnung wird deutlich, dass der Junge das Spiel variiert und aus der vorgegebenen Tonfolge etwas Neues kreiert. Sein Spiel unterscheidet sich von dem seiner Mitschüler\*innen mehrfach: Er verdoppelt die Anzahl der Durchgänge (vier anstatt deren zwei), beginnt die Tonfolge in einem leicht schnelleren Tempo und beschleunigt stetig. Mit der Beschleunigung der Anschläge muss er auch die Lagenwechsel beschleunigen, was geeilt wirkt. Durch diese beiden Veränderungen (Verdoppelung und Beschleunigung), die er in sein Spiel integriert, passiert Folgendes: Sein Beitrag wird – im Vergleich zu den Beiträgen seiner Mitschüler\*innen – einerseits verlängert, ausgedehnt und zeitlich vergrößert,

---

<sup>19</sup> Auszug aus einer Videodeskription. Die Namen der Kinder wurden anonymisiert.

andererseits im Charakter verändert, indem sein schnelleres und insbesondere beschleunigtes Spiel womöglich virtuoser, überlegen(er), kompetitiv und exklusiv hervortritt. Mit anderen Worten: Das, was Damian tut, sein Spiel mit der Gitarre, ist länger, zeitlich größer, nimmt mehr (oder anderen) Raum ein. Und gleichzeitig wirkt Damian als agierender Mensch, als Gitarristen – zumindest auf mich als Beobachterin und Forscherin – schneller, virtuoser, überlegen(er), kompetitiv und sich von den Anderen absetzend (exklusiv). Das, was Damian *in* seinem Spiel *zeigt* bzw. zum Ausdruck bringt, ist eine (Aus-)Gestaltung, eine Ausdrucksweise, eine Artikulation, die aus der Sicht des Jungen als Körperschema, als ein bestimmtes Zur-Welt-Sein seines Leibes interpretiert werden kann. Er zeigt sich mit und durch sein Gitarrenspiel *als* jemanden und bringt neue Bedeutungen hervor (vgl. Waldenfels, 2002, S. 28). Sein erworbenes Körperwissen, welches er hier im Moment modulierend, sprich fungierend intentional als Teil des Körperschemas präsentiert, ist ein Können im Sinne eines leiblichen Verstehens und Teil seines Selbst Gewordenen, ein Medium des Selbstausdrucks.

Es kann aber auch sein, dass der genannte Eindruck nicht von langer Dauer ist und dass das, was auf mich „zunehmend gehetzt“ wirkt, keinen virtuoseren Gitarristen, sondern ggf. einen leicht überforderten Schüler zeigt, der sich unter Umständen selbst überschätzt und von der selbst inszenierten ‚Show‘ oder auch der zunehmenden Schwierigkeit der körperlichen Koordination eingeholt wird. Dann, so ließe sich schlussfolgern, ‚schlitterte‘ der Junge von einem beherrschten Spiel, dem Können und einverleibten Körperwissen, dem *Spielen* der (ursprünglichen) Tonfolge, in ein Nicht-mehr-Können bzw. in ein Scheitern dessen, was er (in Einzelteilen) gerade noch zu können vermochte. Das heißt, dass das Sich-,Heraus‘-fordern aus dem bereits Gekonnten zu einem (neuen) Widerstand, zu einer Irritation des Selbst-Welt-Verhältnisses führen kann/würde. War er (bisher) mit *einem* Tempo vertraut, konnte er die Hand- und Fingerführungen wiederholen und diese in den Wiederholungen festigen, sprich das Körperwissen sättigen. Wählt er ein schnelleres und beschleunigtes Tempo, sind die Bewegungsabläufe zwar noch immer dieselben, allerdings in der Zeit verkürzt und zeitlich enger/dichter aneinandergereiht, was technische Konsequenzen und Schwierigkeiten mit sich bringt. Die Abläufe benötigen eine bestimmte Zeit, um ausgeführt zu werden, sodass sich in einem schnelleren Tempo die koordinierten Bewegungen zeitlich (und auch räumlich!) u. U. überschlagen können, sodass ‚Umwege‘, (Nach-)Justierungen und Feinabstimmungen nicht mehr drin liegen.

Beiden Lesarten – derjenigen des virtuoseren und exklusiv erscheinenden Gitarristen und derjenigen des überforderten Schülers – ist gemein, dass dem (gezielten) Variieren und Verfremden ein Können im Sinne eines leiblichen Verstehens vorausgeht. Der Junge äußert sich reflektiert zu seinem Können: „Ja, ich kann auch langsam“, erwidert er auf



die beurteilende, aufklärende Reaktion einer Mitschülerin zu seinem „zu schnellen“ Spiel (s. o.). Er zeigt sich einsichtig, aber weiterhin in einer Rolle, die sich von denjenigen seiner Mitschüler\*innen abhebt. Er scheint implizit sagen zu wollen, dass er nicht nur das kann, was eigentlich angedacht ist (nicht zu schnell spielen), sondern dass er eben auch schneller und beschleunigend spielen *kann*, dass er sowohl beschleunigen als auch verlangsamen, sprich temporal variieren *kann*. Er hebt sich von dem, was erwartet wird, ab und zeigt im Spiel eine Individualität, geradezu ein Charakter(spiel). Darin zeigt sich weiterhin eine von ihm für sich initiierte Herausforderung – was noch nicht bedeutet, dass er dieser Herausforderung gewachsen ist –, es zeigt sich aber auch Mut und Experimentierfreude, Grenzen zu suchen, auszuloten oder neu zu setzen. Und das wiederum spricht dafür, dass er ein Bedürfnis hat, nicht lediglich die Tonfolge korrekt spielen gelernt zu haben, sie zu beherrschen, sondern dass er darüber hinaus das Spiel *als etwas* spielen möchte, dass er – zusammen mit der Tonfolge respektive zusammen mit der Gitarre – ein Bild von sich, ein „Raumbild“ (Schilder, 1923, S. 2) gestalten will. In dieser Weise lässt sich das Körperschema des Jungen verstehen und die hierfür bedeutsame Charakteristik aufzeigen: Während das Körperwissen als eine strategisch gewählte Körperformung personenübergreifend ähnlich sein kann – z. B. wenn mehrere Kinder sich entscheiden, das Bein unter der Gitarrenzarge zu überschlagen – ist es undenkbar, ein Körperschema eines anderen Menschen zu übernehmen, zu imitieren oder zu kopieren. Die Variation und Verfremdung, die wir hier bei Damian ausgestaltet sehen, ließen sich zwar von Anderen übernehmen, aber es ließe sich nicht ebenso verlässlich das Gefühl des leiblichen Zur-Welt-Seins auf einen anderen Menschen übertragen.

## **8. Zusammenfassung und Ausblick**

Im Beitrag wurden zwei dem empirischen Material angemessene Begriffe – *Körperwissen* und *Körperschema* – vorgestellt und in Beziehung zur anthropologisch-phenomenologischen Unterscheidung des Körper-*Habens* und des Leib-*Seins* gestellt. Einerseits kann das Körperliche als Teil der physisch-räumlichen Körperformung beschrieben werden: Der Körper wird instrumentalisiert, um mit der Gitarre gezielt etwas tun zu können. Dabei wird deutlich, dass der Körper (um-)geformt, angepasst, in gewisser Weise eingesetzt und eingeübt wird bzw. in Hinblick auf die angestrebte Tätigkeit werden muss. Hier kann vor allem das Körperliche, das (deutlich) Sichtbare, ‚vermessbare‘ gefasst werden: die Positionierung und die Koordination von Körperteilen (bzw. der Gitarre) sowie Greif- und Zupftechniken. Es handelt sich um ein Körperwissen als ein Wissen des Körpers, welches sich jemand durch (Ein-)Übung aneignet. In der Darstellung wird deutlich, welche Ambivalenz im Erwerb von Körperwissen steckt: Kontrolle und Stabilität versus Beweglichkeit und Flexibilität. Andererseits kann das

Leibliche als ein spezifisches Zur-Welt-Sein (Merleau-Ponty) mit und durch die Gitarre verstanden werden. Am Material wird deutlich, dass die Kinder das Instrument und auch ihr (erworbenes, einverleibtes) Körperwissen als Medium des ästhetischen (Selbst-) Ausdrucks verwenden (wollen). Hierzu können Räume (Spielräume) beschrieben werden, in denen sich den Kindern (potentielle) sinnlich-ästhetische Erfahrungen zuschreiben lassen.

Innerhalb dieser Doppelstruktur der körperlich-leiblichen Auseinandersetzung mit der Gitarre als Musikinstrument befindet sich das Kind – mehr oder weniger intensiv – in einem Spielraum<sup>20</sup> des Übens, Einübens, Sich-Aneignens und Umübens, des Gestaltens und Sich-Ausdrückens. Dieser Spielraum kann als ‚Körper-Leib-Spielraum‘ bezeichnet werden, weil er sich zwischen dem Erwerb konkreter Bewegungen und Formungen bestimmter Körperteile einerseits und dem leiblichen Zur-Welt-Sein als ein Spürraum der (Selbst-)Empfindung, Ausgestaltung und (Selbst-)Wahrnehmung andererseits aufspannt. Eine dritte Komponente ist schließlich die Gitarre selbst, als Gegenstand und als Werkzeug mit eigentümlicher Materialität und spezifischen „Ansprüchen“ (Waldenfels). Sie ist mit ihren eingeschriebenen Regeln und den geradezu ‚machtvollen Strukturen‘ mitbestimmend für Körper und Leib, ein responsiver Gegenstand, der sowohl den Körper als auch den Leib adressiert, beim Instrumentalspiel als Konstituens im Körperwissen verwickelt ist und im Körperschema fungiert.

Die in diesem Beitrag vorgestellten begrifflich-theoretischen Einordnungen in Bezug auf empirisches Material können insofern für weitere Forschungsarbeiten fruchtbar sein, als sie körperliche und körperbezogene Tätigkeiten/Praxen in einer fundamentalen und ausführlichen Weise erfassen können. Beispielsweise in der empirischen Bildungsforschung, in der Lehr-Lern-Forschung oder in der Inklusionsforschung sind meines Erachtens die Bemühungen, körperliche (und leibliche) Vollzüge in ihren Besonderheiten zu verstehen, nach wie vor eher dünn gesät. Es ließen sich diesbezüglich Bemühungen anstellen, noch näher am Geschehen und dichter an der Perspektive des Kindes und dessen Körper(lichkeit) heranzukommen sowie Räume des Erfahrens und Wahrnehmens, des Sich-Aneignens, Empfindens und Ausgestaltens zu erfassen.

---

<sup>20</sup> Spielraum im doppelten Sinne: Einmal im metaphorischen Sinne eines Freiraumes, Möglichkeits- oder Machbarkeitsraumes und einmal im wörtlichen Sinne eines Mikroräumchen, in dem Gitarre gespielt und geübt wird.

## Literaturverzeichnis

- Alkemeyer, T., & Brümmer, K. (2020). Körper und informelles Lernen. *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. <https://doi.org/10.3262/EEO23200432>
- Andermann, K. (2012). Schema (Körperschema). In S. Günzel (Hrsg.), *Lexikon der Raumphilosophie* (S. 353–354). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bollnow, O. F. (1978). *Vom Geist des Übens: Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung* (Originalausgabe). Herder.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. (3., überarbeitete Auflage). UVK Verlag.
- Brinkmann, M. (2012). *Pädagogische Übung: Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Ferdinand Schöningh.
- Brinkmann, M., & Rödel, S. S. (2018). Pädagogisch-phänomenologische Videographie: Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S. 521–547). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1\\_28](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15894-1_28)
- Crossley, N. (2015). Music Worlds and Body Techniques: On the Embodiment of Musicking. *Cultural Sociology*, 9(4), 471–492. <https://doi.org/10.1177/1749975515576585>
- Dederich, M., Dietrich, C., Nitschmann, H., & Wullschleger, I. (2020). Ästhetische Bildung und Inklusion. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 45–59). Waxmann.
- Dietrich, C., & Wullschleger, I. (2019). Als Teil genommen sein. Ästhetische Bildung und Inklusion. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Verkörperungen* (S. 109–129). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27491-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27491-7_6)
- Friebertshäuser, B., & Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage, S. 301–322). Beltz Juventa.
- Fuchs, T. (2015). „Körper haben oder Leib sein“. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, 3/15, 144–150.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (S. 3–30). Basic Books.
- Gugutzer, R. (2015). *Soziologie des Körpers* (5., vollst. überarb. Auflage). transcript.
- Husserl, E. (1952). *Husserliana: Gesammelte Werke, Bd. IV. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. 2. Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*. (M. Biemel, Hrsg.). Martinus Nijhoff.
- Keller, R., & Meuser, M. (Hrsg.). (2011). *Körperwissen*. VS Verlag.
- Klinge, A. (2017). Vom Wissen des Körpers und seinen Bildungspotenzialen im Sport und im Tanz. In L. Oberhaus & C. Stange (Hrsg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik* (S. 91–104). Transcript.
- Kosica, S. (2020). *Im Dazwischen bewegen: Ein phänomenologischer Zugang zur Schulraumforschung*. Beltz Juventa.
- Lippitz, W. (2019). Exemplarische Deskription (1984). Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung. In M. Brinkmann (Hrsg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*. (S. 315–336). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0_15)
- Merleau-Ponty, M. (1945/1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (R. Boehm, Übers.; 6. Aufl.). De Gruyter.
- Merleau-Ponty, M. (1942/1976). *Die Struktur des Verhaltens* (B. Waldenfels, Übers.). De Gruyter.
- Plessner, H. (1982). Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens (1941). In *Ausdruck und menschliche Natur* (S. 201–387). Suhrkamp.

- Schilder, P. (1923). *Das Körperschema. Ein Beitrag zur Lehre vom Bewusstsein des Eigenen Körpers*. Springer.
- Wagner, C. (2005). *Hand und Instrument: Musikphysiologische Grundlagen—Praktische Konsequenzen*. Breitkopf & Härtel.
- Waldenfels, B. (1994). *Antwortregister*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2000). *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002). *Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Suhrkamp.
- Wullschleger, I. (2022). Zwischen Kind und Gitarre: Ein leiblich-materiales Antwortgeschehen. In J.-P. Koch, K. Schilling-Sandvoß, & A. Welte (Hrsg.), *Interaktion* (S. 108–125). Shaker.

## **Autor:in**

**Isabel Wullschleger** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin. Sie forscht im Schnittfeld zwischen Allgemeiner (phänomenologischer) Erziehungswissenschaft, Ästhetischer Bildung und Musikpädagogik. Kontakt: wullschchi@hu-berlin.de