

Die Aufmerksamkeit der Schüler*innen als selbstverständliche Folge des Lehrer*innenhandelns?

Abschied von einer didaktischen Illusion

Rezension zu:

Weuthen, K. (2025). *Aufmerksamkeitsoptionen aushandeln. Eine videobasierte Studie mit Lehrenden und Lernenden im instrumentalen und vokalen Einzelunterricht*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 21. Münster: Waxmann. 430 Seiten, broschiert, 44,90 €, ISBN 978-3-8309-4929-9

Peter Rübke

1. Die sinnliche Wahrnehmung und das Aufmerken als Ausrichtung darauf

Instrumentales Musizieren als multisensoriell basiertes Handeln zu verstehen, ist eine Selbstverständlichkeit im Diskurs der Instrumentalpädagogik. Dementsprechend fokussierten wir das (Zu)hören und auch – angeregt von den Arbeiten Edwin E. Gordons und Wilfried Gruhns (z. B. Gruhn, 2018) – das Audiieren, also das innere Hören als *thinking in music*. Autoren wie Joachim Geiger (1996) oder Wolfgang Rüdiger (z. B. 2018) richteten sich auf den Körper als Wahrnehmungsorgan, allein schon deswegen, weil Musizieren den spürenden Umgang mit Spannungsvorgängen impliziert. Überdies sind wir mit der visuellen Qualität von Notentexten oder grafischen Vorlagen konfrontiert und Instrumentalpädagog*innen legen allen Wert darauf, dass ihre Schüler*innen von Beginn an die Saiten, die Tasten oder die Griffflächen sensibel ertasten.

Jedoch:

„Man kann nur sehen [hören, berühren..., PR], worauf man seine Aufmerksamkeit richtet, und man richtet seine Aufmerksamkeit nur auf Dinge [Audiationen, energetische Muster, Instrumenteneigenschaften, Visualisierungen von Musik, PR], die bereits einen Platz im Bewusstsein einnehmen.“ (Alphonse Bertillon zit. nach Weuthen, 2025, S. 11).

Mit diesem Zitat eröffnet Kerstin Weuthen ihre fundamentale Studie, aber es ist nicht nur die allgemeine und undifferenzierte Unterbelichtung des Phänomens „Aufmerksamkeit“ selbst, die sie antreibt, sondern auch die als selbstverständlich erscheinende Annahme, Aufmerksamkeit sei doch ohnehin immer irgendwie gegeben: Nach der Lektüre von Weuthens Buch wird man sich von dieser Gewissheit verabschiedet haben und auf neue Weise auf die Aufmerksamkeit als „Willensausrichtung“ (Augustinus) oder „Intentionalität des Bewusstseins“ (Husserl) aufmerksam geworden sein. Denn wenn auch in vielen instrumentalpädagogischen Arbeiten etwa von Martin Widmaier (2016), Wolfgang Lessing (2018) oder Adina Mornell (2019) Spuren der Aufmerksamkeitsfokussierung zu finden sind:

„Trotzdem ist das Konzept von Aufmerksamkeit und seine Relevanz für das Lehren und Lernen im Instrumental- und Gesangsunterricht bislang noch nicht eingehend untersucht worden und auch im musik- und instrumentalpädagogischen Fachdiskurs findet sich kein einheitlicher und konsensfähiger Aufmerksamkeitsbegriff.“ (Weuthen, 2025, S. 11–12).

2. Wie sich der Aufmerksamkeit konzeptionell annähern?

Was die theoretische Grundlegung des Themas anbelangt, referiert Weuthen zwei Argumentationsstränge:

- In der Perspektive der ersten Person in der phänomenologischen Betrachtung nach Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty und Bernhard Waldenfels stellt sich Aufmerksamkeit als Intentionalität des Bewusstseins dar, als ein „eingekörpertes“ und leibseeleisches Geschehen, das sich im Wechselspiel von widerfahrendem Auffallen und aktivem Aufmerken ereignet und schließlich nicht aussortiert, sondern zu einem „Beachtungsrelief“ (Waldenfels, 2004, S. 102) führt, in dessen Erhebungen und Senken letztlich nichts verloren geht.
- Ganz anders der Zugriff einer Psychologie, die prinzipiell Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund begrenzter kognitiver Kapazitäten sieht, was Selektion unumgänglich macht. Die Bezeichnungen einschlägiger Theorien sprechen für sich, wenn die Rede ist vom Filter-Kanal-Modell (vulgo Flaschenhalsmodell), vom räumlich orientierten Spotlight-Modell (die Funktionen von Scheinwerfer und Zoom-Linse...) oder von der Cognitive Load Theory, die von der Begrenztheit des Arbeitsgedächtnisses ausgeht. Die Selektivität von Aufmerksamkeit ist dann sowohl die Grundlage für die Handlungssteuerung (selection-for-action) als auch – als *geteilte* Intentionalität – die Basis für Kommunikation und Kooperation (schon beim Affect Attunement in den ersten Beziehungen des Menschen), also für das gemeinsame Verfolgen von Zielen und die Entwicklung der menschlichen Kultur – und man darf schon hier verraten: Die prominente Bedeutung des ausgestreckten Fingers, also der *Zeigegeste*, als originäre Kommunikationsform bei Michael Tomasello (2017), aus der sich dann das Sprechen entwickeln wird, wird als zentrale methodische Option in der Instrumentalpädagogik Weuthen später noch außerordentlich beschäftigen!

Die Synthese zwischen dem ganzheitlichen Zugriff der Phänomenologie und dem selektierenden in der Psychologie findet die Autorin im Konzept der „attentionalen Horizonte“ von Maren Wehrle und Thiemo Breyer (2015), die „das Herausbilden eines ‚Beachtungsreliefs‘ wie Merleau-Ponty und Waldenfels (2004, S. 102) betonen, ohne die selektive Funktion der

Aufmerksamkeit zu negieren, und wie Tomasello die Bedeutung intersubjektiver Prozesse für die subjektive Aufmerksamkeit betonen“ (Weuthen, 2025, S. 36).

Eine erste Definition des zentralen Begriffs der Arbeit ist nun möglich, in der abschließenden Theoriebildung wird sich dann der Kreis schließen: „Aufmerksamkeit“ ist ein „Doppel- und Zwischenereignis“ (Waldenfels), das durch Begriffsoptionen wie

- willkürlich – unwillkürlich,
- aktiv – passiv,
- mental – korporal,
- subjektive Wahrnehmung – intersubjektive Kooperation und Kommunikation,
- Fremdführung – Selbstführung,
- selektiv-fixierend – integrativ-fluktuierend

gekennzeichnet werden kann. Und weiterhin werden auch Aufmerksamkeitszuwendung und Affordanz (das, was seitens des Gegenstands zur Aufmerksamkeit einlädt) definiert; die „Aufmerksamkeitsoption“ kommt erst im 2. Teil von Weuthens „Studienergebnissen“ als emergierendes Ergebnis des konkreten Forschungsprojekts ins Spiel.

3. Aufmerksamkeit als Mittel zum Zweck? Die instrumentalpädagogische Diskussion

Bei Weuthens Blick auf den State of the Art in der Instrumentalpädagogik zum Thema „Aufmerksamkeit“ führt nun kein Weg an Gerhard Mantels einflussreichem Konzept des Übens mit rotierender Aufmerksamkeit (Mantel, 1994) vorbei, aber es gilt, was schon zu Beginn dieses Textes in Bezug auf die Vernachlässigung der Aufmerksamkeit als solcher angedeutet wurde: Wir waren und sind zwar fasziniert von den zwölf Aspekten der Überosette bei Mantel und vertrauten darauf, dass das Gesamtergebnis in diesem rotierenden Üben zwanglos wie ein Foto im Fixierbad allmählich Konturen annehmen würde – die sich diesen Dimensionen überhaupt erst einmal zuwendende Aufmerksamkeit selbst aber bleibt im Dunkeln und war nur Mittel zum Zweck effektiven Übens! Mantel geht faktisch von den erwähnten Kapazitätstheorien aus, thematisiert das aber genauso wenig wie Wolfgang Rüdiger in seiner Auffassung des Übens als Hin- und Herpendeln der Aufmerksamkeit zwischen Körper, Instrument und Musik, die tatsächlich in einer phänomenologischen Sicht gründet, diese aber auch nicht expliziert.

Und auch in anderen Ansätzen in der Instrumentalpädagogik, etwa in Andreas Doernes (2002) spirituellem Zugang, in dem Aufmerksamkeit zur Achtsamkeit mutiert, oder der instrumental-motorischen Forschung, die „Joint attention“ als Basis musikalischen Gruppenmusizierens herausarbeitet, wird Aufmerksamkeit allenfalls am Rande mitbeforscht. So resümiert Weuthen: „Bisher operiert der instrumental- und vokalpädagogische Fachdiskurs mit einem Aufmerksamkeitsbegriff, der nicht theoretisch geklärt wurde und für den es keine empirische Evidenz gibt“ (Weuthen, 2025, S. 59).

Diese Lücken versucht die Autorin nun durch die Beantwortung ihrer zentralen Forschungsfrage zu schließen: „Wie reflektieren Lehrende und Lernende die Aufmerksamkeitsprozesse der Lernenden im Instrumental- und Gesangsunterricht?“ (ebd., S. 60).

4. Kein methodisches Pflichtkapitel

Folgt nun – so wäre zu fürchten – das obligatorische und ein wenig langweilige Methodik-Kapitel? Aber nein: „Methodologie“, das ist in diesem Buch mehr als „die Lehre über die Vorgangsweise“ und ganz weit entfernt von einer Pflichtübung.

Kerstin Weuthen legt eine Arbeit vor, die sich methodisch eng an die Grounded Theory Method nach Anselm Strauss & Juliet Corbin (2015) sowie an deren reflexionsbezogene Ergänzung durch Breuer anlehnt. Dabei referiert die Autorin nicht nur Punkt für Punkt die sattem bekannten Essentials der (R)GTM, sondern es gelingt ihr überdies, deren innigen Bezug aufeinander zu entfalten und dabei Grundsätze der Forschungshaltung herauszuarbeiten wie etwa ein immerwährendes Eingebettetsein in *hermeneutische* Zirkel, einen durchweg *interpretativen* Zugang zu den Daten, die ständige Bereitschaft für den „*abduktiven Blitz*“, also für die plötzliche und überraschende Erkenntnis oder die Verbindung von allgemeinen Forschungsprinzipien mit der Entfaltung von *kreativen* und zutiefst *persönlichen* Forschungsstrategien.

Weuthen schreibt hier konsequenterweise aus der Ich-Perspektive und lädt ihre Leser*innen ein, ihrem konkreten persönlichen Forschungsweg zu folgen, mitsamt dessen Wegscheiden und Hindernissen. Der Rezensent gesteht, einem solchen „Methoden-Kapitel“ kaum je begegnet zu sein, und er hört schon die kritischen Fragen des Publikums: Muss ich mich in solcher Ausführlichkeit etwa mit dem Sampeln der befragten Personen oder Weuthens Memo-Vielfalt auseinandersetzen, warum gibt es so viele veranschaulichende Grafiken, Faksimiles von Memos, Kommentare zu transkribierten Texten, Listen von Codes etc., warum legt Weuthen so ausführlich Rechenschaft ab, wie sie als ehemalige Geigenlehrerin und Musikschulleiterin Distanz zu ihrem Forschungsfeld gewonnen hat?

Und dann dämmert die Einsicht, dass Weuthen nicht (nur) einen Text für die informierten akademischen Kolleg*innen vorlegt, sondern auch für angehende Forscher*innen und zudem für die *reflective practioners* an Musikschulen, ja, sie lädt auch diese in ihre Werkstatt ein, indem sie ihren Forschungsweg zugleich anschaulich, nachvollziehbar und zur Nachahmung auffordernd darstellt. Diese Seiten stellen ein Lehrbeispiel für Forschung im GTM-Stil dar, sie verfolgen auch eine implizite didaktische Intention!

Es geht der Forscherin nicht darum, die mentale Blackbox der Aufmerksamkeitsvorgänge selbst zu öffnen, sondern ihre Proband*innen dazu zu bringen, über ihr inneres Erleben dieses Phänomens zu sprechen:¹ Weuthen stimuliert dies durch geeignete Ausschnitte aus den von ihr aufgenommenen Unterrichtsvideos und bezieht sich in weiterer Folge nur auf das, was ihre je sieben Lehrenden *und* Lernenden² zu diesen je drei bis fünf das Gespräch anregenden Auszügen ausführen: Weuthen fokussiert somit in *video-stimulated recall interviews* deren je „individuelle Beschreibung, Reflexion und Einordnung von Aufmerksamkeitsprozessen“ (Weuthen, 2025, S. 13).

¹ Vor einer ähnlichen Herausforderung stand Corinna Eikmeier (2016), als sie den Zusammenhang von Improvisation und Körperwahrnehmung untersuchte: Sie wählte dann die Methode des Qualitativen Experiments, also eine Untersuchungssituation in der natürlichen Lebenswelt, in der systematisch in das Zusammenspiel der Aspekte eingegriffen und die sich daraus ergebende Veränderung beobachtet und analysiert wird.

² In Bezug auf die Bedeutung der Perspektive von Schülerinnen und Schülern im empirischen Arbeiten schließt Weuthen an die Bläserklassenstudie von Michael Göllner (2017) an: Sie versteht – wie auch ihr abschließendes Plädoyer zeigt – ihre Arbeit prinzipiell als Argument dafür.

Dabei werden die Gespräche zeitnah zur Unterrichtshospitation abgehalten, dem Problem des Gegenwartsmoments (Stern, 2026)³ und der nachträglichen Rationalisierung (Neuweg, 2015)⁴ kann sie natürlich nicht ganz entkommen.

5. Abschied von der Illusion, die Aufmerksamkeit der Lernenden sei die pure Folge des Handelns der Lehrenden

Der/die Leser*in ist der Autorin nahegerückt, hat begonnen, sich mit ihr zu identifizieren und eine Bereitschaft zu entwickeln, mit ihr nun durch ganze 262 Seiten der Darlegung der Forschungsergebnisse zu wandern, durch viele Seiten, die einen guten Gebrauch von den im ersten Teil entwickelten theoretischen Werkzeugen machen, deren klare Strukturierung dem Prozess der Kategorienbildung folgt, die aber auch von den Früchten vertiefender Lektüre bereichert werden und überdies „dichte Passagen“ kennen, sind sie doch von „O-Tönen“ durchsetzt, die durchaus gewisse Präsenzeffekte auslösen: Die Ergebnisse sind buchstäblich greifbar.

Dies setzt wiederum dem Referieren und Rezensieren gewisse Grenzen: Man wird Weuthen lesen müssen, um der Fülle und Prägnanz des Textes gewahr zu werden. Es ist erstaunlich, was sie aus den „aufgebrochenen“ Daten herausholt, manchmal ist es vielleicht ein wenig Zuviel des Guten, die Resultate weisen natürlich unterschiedliche Grade an Relevanz auf.

Gleich zu Beginn der Betrachtung dieses ausladenden Teils muss gesagt werden, dass man sich nach dessen Lektüre von der Vorstellung verabschieden wird, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen sei eine pure Folge der Aufgabenstellung und der impliziten Aufmerksamkeitsforderung durch die Lehrkraft, als würde deren Hinleitung auf ein Thema wie von selbst den/die Schüler*in an dieses binden. Wir lassen auch die didaktische Illusion hinter uns, durch das Lehrer*innenhandeln könne eine klare Grenze zwischen der Konzentration auf das Eigentliche und der vermeintlichen Ablenkung oder gar der Zerstreuung gezogen werden: Viele Aufmerksamkeitsoptionen können von den Schüler*innen realisiert, d. h. in unterschiedlicher Stärke aus deren Bewusstseinsstrom herausgehoben werden, solche die im intersubjektiven Raum zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen aufscheinen wie auch Aspekte und Objekte als affizierende Gegenstände, deren Aufforderungs- und Angebotscharakter, also deren Affordanz wirksam wird: Dabei handeln die Schüler*innen jeweils vor einem spezifischen attentionalen Horizont, sei dieser nun ein leiblich-habitueller, der eher zu automatisierten Orientierungen führt, oder ein personaler Interessenshorizont, der die Handlungen bewusst leitet.

A priori ist also kaum zu sagen, welche nun die effektivste oder zielführendste Option sei, deren jeweilige Relevanz ist vielmehr auszuhandeln! Und hier nähern wir uns schon der Pointe der Arbeit, hier kann bereits auf die abschließende Theorie und den Titel der Publikation hingewiesen werden.

³ In der zuvor erwähnten Schrift nimmt Eikmeier (2016) etwa durchgängig Daniels Sterns Mahnung ernst, das in Interviews Berichtete nicht mit dem Geschehen selbst zu verwechseln, ist doch Beides einem je spezifischen Gegenwartsmoment verpflichtet. Vgl. dazu auch Stern (2026).

⁴ „Die Interviewaussagen der Lehrenden beziehen sich meist stärker auf ein nachträgliches Reflektieren ihres eigenen Handelns in der Unterrichtssituation, das eher intuitiv abzulaufen scheint, und weniger auf methodisch geplantes Vorgehen und intentional eingesetzte Verfahren und Methoden.“ (Neuweg, 2015, S. 279).

6. Die Fülle der Aufmerksamkeitsoptionen ordnen

Weuthen ordnet die große Fülle der Optionen drei Gruppen zu und macht zugleich deutlich, dass diese nicht isoliert, sondern in Clustern auftreten, deren Komplexität durchaus zu Überforderungsgefühlen und Aufmerksamkeitskonflikten führen kann. Die Autorin führt an

- die intrapersonalen Aufmerksamkeitsoptionen, also etwa innere Bilder des Stücks oder innere Stimmen des Selbstzweifels,
- die interpersonalen Aufmerksamkeitsoptionen, also z. B. das non-verbale Verhalten der Lehrkraft während des Vorspiels der Hausaufgabe sowie
- die extrapersonalen Aufmerksamkeitsoptionen, also etwa Raum Aspekte und Objekte des Unterrichts.

Der zugestandene Umfang dieser Rezension setzt der Berücksichtigung aller Optionen Grenzen, man erlaube daher dem Rezensenten eine ganz persönliche Blütenlese. Mich berührt besonders,

- die Bedeutung der Metapher in den musizierbezogenen inneren Imaginationen (S. 112–115),
- der Konflikt zwischen den inneren Stimmen des Kritikers und des Unterstützers (S. 115–118); da muss ich an „Selbst 1“ und „Selbst 2“ im einstigen Kultbuch *The Inner Game of Music* von Barry Green und Timothy Gallwey (Green & Gallwey, 2015) denken,
- in welchem Ausmaß sich eine Aufmerksamkeitsfixierung auf den Fehler und eine einfache Richtig-Falsch-Dichotomie vor das innere Hören und Spüren schieben können (s. u. die Aufmerksamkeitsmagnete),
- wie stark Schüler*innen während des Vorspielens die Gestik und Mimik der sich unbeobachtet fühlenden Lehrkraft als Bewertung wahrnehmen (S. 131–132),
- dass Stücke, die Aufmerksamkeit generieren können, nicht unbedingt solche sein müssen, die auf Anhieb gefallen (S. 138).

7. Was die Aufmerksamkeit magnetisch anzieht

Aber *warum* wenden sich Schüler*innen dann den einen Aufmerksamkeitsoptionen mehr, den anderen weniger zu? Diese können mit einer besonderen individuellen Bedeutung aufgeladen und mit starken Emotionen verbunden sein – auch im Wechselspiel mit musikalischen Selbstkonzepten und Hintergrundgefühlen, die wie ein Filter wirken – und dann ziehen tatsächlich manche Aspekte die Ausrichtung der Schüler*innen darauf gerade magnetisch an.

An erster Stelle rangiert hier der Aufmerksamkeitscluster „Fehler“, vor allem als Ausdruck des *Versagens*, also als etwas, das zu fürchten, zu vermeiden oder zu bemänteln ist, seltener als willkommene *Informationsquelle*, also als Indiz der Differenz zwischen Zielvorstellung und erreichtem Stand, das dann dem weiteren Üben die Richtung weisen würde. Die Rede ist hier von einem Cluster in der Verbindung von Spielfehler, innerem Monolog (bis hin zur Selbstbeschimpfung) und erwarteter Reaktion der Lehrkraft, der eng verbunden ist mit der Orientierung auf einen als autoritativ empfundenen und als komplexe Aufgabe angesehenen Notentext.

Dem Rezensenten scheint, dass die Arbeit hier an einen kritischen Punkt kommt, weil sich der Möglichkeitsraum der Optionen dadurch verengt, dass *eine* bestimmte Musizierpraxis,

nämlich die Reproduktion von notierter Werkmusik, so dominiert, dass damit verbundene Versagensängste und Blockaden das schöne Spiel des Wahrnehmens und Aufmerkens verschiedener Aspekte behindern: Weuthens In-Vivo-Codes belegen, dass der Popularmusiker Dominik eigentlich ständig etwas anderes sagt als die „Klassiker*innen“, und wie sähe erst das Erleben aus, wenn Improvisation, Elementares Musizieren, das Spiel von Weltmusik, DJing oder Metal im Zentrum stünden (und noch immer scheint die Musikschule die Gralshüterin der westlichen klassischen Kunstmusik und der mit ihr verbundenen Praktiken zu sein ...).⁵

Man könnte hier eine kultur- und institutionskritische Debatte fordern, die Autorin spürt ebenfalls ein Diskussionsbedürfnis und fügt den Exkurs „Die Lernendenperspektive im Spiegel des wissenschaftlichen Diskurses“ ein, bleibt disziplinar zunächst im Bereich der Lernpsychologie, und kein Wunder ist es, dass in diesem Abstecher wiederum die Fixierung auf den Fehler das zentrale Thema ist! Aus gutem Grund führt Weuthen die Arbeiten von Oser und Spychiger an, geht es doch darin darum, an die Stelle von Angst, Wut und Scham den Umgang mit Fehlern als „Kreativitätsampeln“ und als Chance zum Aufbau „negativen Wissens“ zu setzen. Und immerhin findet sich auch in Weuthens Daten, dass Fehler nicht nur Anlass für affektive und hinderliche Selbstbeschämung, sondern Impulse für eine konstruktive Handlungsadaptivität, für die Entwicklung zielführender Strategien im Umgang mit ihnen sein können.

In diesem Exkurs erreicht die Autorin mit dem Abschnitt „Aufmerksamkeitskonflikte als Bruchstellen der Erfahrung“ auch die Bildungstheorie – in ihrem Ausblick am Ende des Buches wird sie dann auch auf „Aufmerksamkeitskonflikte als transformative Lernanlässe“ verweisen. Ich bin hier etwas vorsichtig: Mag die Differenz, die Bruchstelle, der Konflikt oder die Dissonanz auch Anlass für *Veränderung* (schlicht im Sinne von Lernen) sein, so ist doch nicht jede Veränderung eine *Transformation grundlegender Selbst- und Weltverhältnisse* im Sinne von Hans-Christoph Koller (2018). Der Begriff Transformation unterliegt gegenwärtig einer gewissen inflationären Verwendung, man sollte also seinen aufs Existenzielle gerichteten Kern nicht übersehen.

8. Vor allem das Zeigen: die Handlungsmuster der Lehrkraft im Umgang mit den Aufmerksamkeitsoptionen der Schüler*innen

Sich von der Illusion zu verabschieden, die Aufmerksamkeit der Schüler*innen folge automatisch auf das Handeln der Lehrenden, verdammt diese allerdings nicht zur Tatenlosigkeit, sondern es zeigen sich vielfältige Weisen, mit den Aufmerksamkeitsoptionen der Schüler*innen umzugehen. Aus der Auswertung der Daten der Interviews mit den Lehrenden ergeben sich die Handlungsmuster

- des *Reagierens* auf Aufmerksamkeitsoptionen, in dem diese aus dem Schüler*innenverhalten heraus erschlossen, gedeutet und aufgegriffen werden können,
- des *Beeinflussens* der Aufmerksamkeitsoptionen, etwa durch eine entsprechende Stückauswahl, die Möglichkeiten kreiert, oder durch die klassische Weise der Reduktion von Schwierigkeiten einer schweren Stelle,

⁵ Eikmeier (2016) erkannte in ihrer bereits erwähnten Schrift, dass Effekte von Körperarbeit auf die Freie Improvisation ganz andere sind als solche bei der Werkinterpretation.

- des operativen *Zeigens* von Optionen, um diese den Schüler*innen überhaupt erst bewusst zu machen (später werden diese Praktiken mit Bezug auf Prange als pädagogische Grundoperationen oder Grundgebärden des Erziehens bezeichnet werden.)

Dass der Rezensent im Folgenden auf das Handlungsmusters des *Zeigens* (das auch immer ein *Sich-Zeigen* der handelnden Personen ist) fokussiert, hat seinen Grund auch darin, wie Weuthens Buch endet: Sie macht in ihrem abschließenden Ausblick deutlich, dass die Praktiken des *Zeigens* nicht nur in der Funktion des Aufmerksam-Machens aufgehen, sondern – als *Formen der stummen Weitergabe praktischen Wissens* – das Zeug haben, als Gegenentwurf zur „klassischen Lernfeld-Didaktik“ zu fungieren. Dies berührt sich mit Positionen im instrumentaltpädagogischen Diskurs, die ein „gemeinsam handelndes Üben“ fordern (Lessing, 2014)⁶ oder dazu aufrufen, in einem künstlerischen Habitus Musizier- und Lernräume auszuloten (Aigner-Monarth & Ardila-Mantilla, 2016)⁷. In den Sinn kommen einem bei der „stummen Weitergabe praktischen Wissens“ auch die Arbeiten Georg Hans Neuwegs zum impliziten Handlungswissen von Lehrkräften.⁸

Jedenfalls – so Weuthen – ersetzt die *referenzielle*, also sach- und gegenstandsbezogene Intention des *Zeigens*, die wohl näher an „spezifischen musikalischen Aspekten bleibt“, die deziert auf ein Ziel gerichtete *didaktische* Intention:

„Zudem eröffnet ein solcher Ansatz Räume für Partizipation und ‚musical agency‘ und schafft eine Unterrichts-atmosphäre, in der Lernende wie Lehrende sich auf der gleichen Ebene – in der Sphäre der gemeinsam geschaffenen Musik – begegnen können, ohne dass die Lehrenden ihren Erfahrungsvorsprung und die sich daraus ergebende Expertise leugnen müssen.“ (Weuthen, 2025, S. 404)

Das korreliert nicht nur mit der Art des musikalischen Arbeitens und Lernens beim Üben oder in Ensembleproben, sondern es entspricht auch exakt der Dynamik, die in musikalischen ‚Communities of Practice‘ zwischen Noviz*innen und Expert*innen herrscht und das Lernen zu einem *learning as belonging* macht.

⁶ Vgl. Lessing (2014), der sich in diesem Text an Richard Sennetts Handwerksbegriff anlehnt.

⁷ Vgl. Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla (2016), die in diesem Text das Modell eines Unterrichts entwerfen, der zwischen didaktisch geplanter Abfolge und musikalischem Fluss oszilliert: Dies wäre im Sinne Weuthens als fundamentaler Wechsel der Aufmerksamkeitsoptionen der Protagonist*innen interpretierbar, geht es doch weniger um unterschiedliche Unterrichtsrealitäten an und für sich als um die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten darauf. Auch der Autor dieser Zeilen hat in zahlreichen Veröffentlichungen dazu aufgefordert, sich schon im Unterricht „jenseits der Didaktik“ i. e. S. auch der Unverfügbarkeit des Musizierflusses auszusetzen.

⁸ Besonders Neuweg (2015); Neuweg bezieht sich grundsätzlich auf Michael Polanys Theorie des „tacit knowledge“ und zitiert etwa dessen Beschreibung der „stummen Weitergabe“, die der Meisterlehre verhaftet scheint und umgehend die Frage nach Machtverhältnissen aufwirft (das wird auch von Weuthen thematisiert, s. u.): „Man folgt seinem Meister, weil man seinen Vorgangsweisen vertraut, auch wenn man deren Effektivität im Detail nicht analysieren und erklären kann. Indem der Lehrling dem Meister zusieht und seinem Beispiel nacheifert, erwirbt er unbewusst die Regeln der Kunst, jene eingeschlossen, die der Meister selbst explizit nicht kennt. Diese impliziten Regeln können nur durch eine Person erworben werden, die sich der Imitation einer anderen Person unkritisch ausliefert“ (Polanyi, zit. nach Neuweg, 2015, S. 37).

9. Die Praktiken des Zeigens und deren kategoriale Bedeutung für die Instrumentalpädagogik

Die Titel der Abschnitte im Unterkapitel „Aufmerksamkeitsoptionen zeigen: wie Lehrer:innen aufmerksam machen“ heißen etwa: „Lernen durch Vorspielen ist ja für mich das ZENTRALE: etwas vormachen“ oder „Eine richtige musikalische Konversation haben: gemeinsam musizieren“. Und zusammen mit den aufschlussreichen Gesprächszitaten ergibt sich ein Bild, das sich mit dem Befund berührt, zu dem Wolfgang Rüdiger beim Blick auf die aktuelle Situation des Instrumentalunterrichts gelangte:

„Seitdem konkretes (Miteinander-)Musizieren – wozu auch aktiv resonierendes Zuhören zählt – im Medium der Klänge (auch jenen von Sprache), ohne Unterbrechung durch Worte in den Fokus gerückt ist, verlaufen Fachdidaktik-Seminare und Videolehrproben anders, auch wenn sie am Leitfaden der Berliner Didaktik orientiert vorbereitet wurden. Es wird mehr musiziert im Unterricht und die Idee des Künstlerischen als Schwellenphänomen und Kippfigur verfolgt, in der stets beides präsent ist: Musik machen und besser Musik machen, Spielen bzw. Singen und spezielles Üben musikalischer Details, das stets auf musikalisch-menschlichen Sinngehalt und persönliche Empfindung bezogen bleibt“ (Rüdiger, 2024, S. 184).

Das instruktive Vorspielen und Zusammenspielen und das gemeinsame Musizieren, das musikalische Nuancen verdeutlichen kann, die sich der Beschreibung entziehen, sind die bevorzugten Handlungsmodi, die ein Lernen im Musizieren⁹ möglich machen, und es ist bemerkenswert, dass die befragten Lehrkräfte selbst ihre verbalen Erklärungsmodi kritisch hinterfragen (Weuthen vermutet sogar ein wirksames instrumentalpädagogisches Dispositiv des nonverbalen Unterrichtens).

In der Diskussion II, die das ganze Großkapitel „Handlungsmuster der Lehrenden“ beschließt, erweist sich, wie passgenau sich die typischen Zeigepraktiken der instrumentalpädagogischen Situation deren Systematisierung nach Klaus Prange und Gabriele Strobel-Eisele (2015) zuordnen lassen; ja mir scheint, dass der Abschnitt „Praktiken des Zeigens als Formen operativen Zeigens nach Prange“ eine Art *Herzstück* des ganzen Buches ist: Dem „ostensiven [also anschaulich machenden] Zeigen als handelndem Üben“ lässt sich das zur mimetischen Anverwandlung und „Mit-Ahmung“ anregende Zusammen-Musizieren subsumieren, beim „repräsentativen Zeigen als exemplarische Darstellung“ muss man an Erklären, vor allem aber an Vorspielen und Vorsingen denken, das „direktive Zeigen als auffordernder Hinweis“ umfasst sowohl den kurzen verbalen Hinweis während des Spielens als auch die Anregung, selbst etwas zu entdecken (auch Einsätze geben und andere dirigentische Impulse gehören in dieses Feld), schließlich umschließt das „reaktive Zeigen als konkrete Rückmeldung“ sowohl mimisches wie gestisches als auch fokussiertes verbales Feedback (einschließlich der Aufforderung, sich selbst zu bewerten).

Ob nur die Lehrkräfte oder auch ihre Schüler*innen „zeigen“, ist eine offene Frage, und zugleich drängt sich – können doch die beschriebenen Praktiken durchaus das traditionelle Bild der Meisterlehre evozieren! – die Frage nach Hierarchien und Machtverhältnissen auf: Weuthen führt hier das Beispiel eines Gesangslehrers an, der seine Schülerin dadurch stärken will, in dem er immer darauf verweist, dass sie die Schönste und Beste sei ...

Dass die Autorin in der instrumentalpädagogischen Diskussion eine Fülle von Anknüpfungspunkten findet (besonders Widmaiers Konzept des differenziellen Übens wird hier sub

⁹ Vgl. Röbbke (2025).

specie ostentationis beleuchtet), ist nicht überraschend, wurde doch schon oben der Bezug auf Wolfgang Lessing oder Elisabeth Aigner-Monarth und Natalia Ardila-Mantilla erwähnt: Sie macht aber dem Fach grundsätzlich den bedenkenswerten Vorschlag, „die Praktiken des Zeigens als eine mögliche übergeordnete und strukturierende Kategorie instrumental- und vokalpädagogischer Methoden und instrumental- und vokalpädagogischen Handelns zu nutzen“ (Weuthen, 2025, S. 286).

10. Wie Lehrende mit den Aufmerksamkeitsmagneten bei ihren Schüler*innen umgehen (und wieder: der Fehler...)

Professionelle Überzeugungen fungieren – wie bei den Schüler*innen deren Selbstkonzepte – bei den Lehrenden als Filter für die Wahrnehmung der Optionen und die eigenen Handlungsmuster, beim Umgang mit Aufmerksamkeitsmagneten tun sich allerdings Unterschiede auf: In der Regel versuchen die Lehrenden ein Verhältnis zum Fehler als „Kreativitätsampel“ zu etablieren (sie sind dabei nicht unbedingt erfolgreich), es tauchen aber auch (hilflose) Versuche der emotionalen Abschwächung oder gar der Tabuisierung des Fehlergeschehens auf. Und beim Umgang mit dem komplexen Notentext steht zunächst wie ein Fels im Raum, man möge doch bitte das spielen, was im Text steht. In diesem Zusammenhang steht Herr Deinert, der Vertreter der Popularmusik, recht einsam da (wie an anderer Stelle sein Schüler Dominik): Seine klassischen Kolleg*innen sehen zwar durchaus das, was „nicht in den Noten steht“, Deinerts Ausführungen zum auditiven Lehren und Lernen, seine Qualifizierung des Notentextes als Hilfsmittel oder die Betrachtung der Tabulatur als grobes musikalisches Skelett finden keine Entsprechungen in den Äußerungen der Kolleg*innen.¹⁰

11. Warum Aushandlungsprozesse nicht friktionsfrei verlaufen: das Thema Interaktion

Aufmerksamkeitsoptionen, die zumeist nur in der Bündelung auftreten, sind immer auch in Interaktionen eingebettet: Das Ziehen der jeweiligen optionalen Karte und die korrespondierende Lehrendenaktivität sind wechselseitig aufeinander bezogen (ohne zu ignorieren, dass auf beiden Seiten auch Selbstkonzepte als Filter wirken, die diese Beziehung durchlöchern können). Das Thema Interaktion war also immer präsent, wird aber jetzt noch genauer unter die Lupe genommen, sodass daraus die Kernkategorie der Arbeit, nämlich das *Aushandeln* von Aufmerksamkeitsoptionen emergieren kann. Im Kern haben die Aushandlungsprozesse, die das Ziel verfolgen, Aufmerksamkeitsoptionen zu teilen,¹¹ also jene zirkulären Prozesse von Aufmerksam-Machen und Aufmerksam-Werden, mit der Lösung von „Perspektivenproblemen“ zu tun: Die am Unterrichtsgeschehen Beteiligten „durchdringen“ dieses unweigerlich mit unterschiedlichem Blick (per-spicere...), mithin löst dieses Faktum Vorgänge des interaktiven

¹⁰ Eine besondere Rolle spielen im Sample der Untersuchung auch Gesangslehrkraft und -schülerin, allein schon, was die Arbeit am Liedtext als Ausgangspunkt, aber auch Fragen der Gestaltung einer Beziehung, in der kein Instrument objektivierend wirkt, angeht. Das Sample erreicht in diesen beiden Fällen eine Grenze, diese Fälle kontrastieren so stark, dass die Bildung umfassender Kategorien eine Herausforderung ist.

¹¹ Weuthen folgt hier den Konzepten der Pädagogischen Interattentualität nach Malte Brinkmann (2018) und der *joint attention* nach Tomasello (2017).

Annäherns, des Ab- und Angleichens von Perspektiven, des Austauschens oder Aushaltens widersprüchlicher Blicke auf die Realitäten, aber auch des Ausweichens oder gar des Abwehrens und Abwendens aus, und je nach Grad der Übereinstimmung variiert dann auch die Intensität des Aushandelns: Starke Abweichungen erzeugen einen höheren Aushandlungsbedarf! Weuthen belegt diese spannungsreichen Abläufe materialreich, in aussagekräftigen In-Vivo-Codes wie in instruktiven Mikroanalysen von mehr oder weniger konflikthaltigen bzw. emotionalen Szenen.¹²

Aus ihrem Datenmaterial kann die Autorin typisierte Muster des Teilens von Aufmerksamkeitsoptionen ablesen, die zeigen, dass die Aushandlungsprozesse alles andere als friktionsfrei sind. Sie führt an

- kontinuierlich geteilte Optionen (die Anstöße dafür gehen eher von den Lehrenden aus),
- intermittierend geteilte (hier kommen individuelle Fokussierungen der Schüler*innen, etwa durch das Eigenstudium von Youtube-Tutorials, durchaus auch produktiv in die Quere),
- fragmentarisch geteilte (weil kaum ein Austausch über die jeweiligen didaktischen oder persönlichen Ziele stattfindet) und
- vermeintlich geteilte (wenn nicht realisiert wird, dass das Gegenüber eine komplett andere Aufmerksamkeitsoption verfolgt, etwa auf den Fehler fokussiert ist, während man selbst dem Musiziermoment verpflichtet ist: Die Schnittmenge der Interattentionalität ist dann recht klein).

So wie oben musikalische Selbstkonzepte der Lernenden und professionelle Überzeugungen der Lehrenden als Filter für Aufmerksamkeitsoptionen und Handlungsmuster fungierten, so ist es nun die grundlegende pädagogische Beziehung und sind es namentlich die unterschiedlichen Rollen, die Schüler*innen ihren Lehrkräften zuschreiben, die als Filter und Bedingung für die beschriebenen Aushandlungsprozesse wirken: Wer seine Lehrkraft als eine freundschaftliche *Bezugsperson* beschreibt, mit der man gemeinsam musiziert, wird anders in die Interaktion gehen als jemand, der diese vor allem als *Instanz* sieht, die aus ihrer Expertise heraus vorgibt und schlussendlich entscheidet.¹³

12. Die gegenstandsbasierte Theorie

Längst schon hat sich die gegenstandsbasierte Theorie als Ziel der Untersuchung durch das Papier gedrückt, und an diesem Punkt nun ist es weder sinnvoll noch möglich, diese Verdichtung weiter zu verdichten, der Autorin wird das Wort gegeben:

„1. In jeder Unterrichtseinheit des instrumentalen und vokalen Einzelunterrichts können die Schüler:innen ihre individuelle Aufmerksamkeit potenziell vielfältigen Optionen zuwenden.“

¹² Man beachte, dass diese szenischen Rekonstruktionen nur möglich sind, weil Weuthen sowohl Schüler*innen wie Lehrer*innen befragt hat und durch das Dreieck der Betrachtung die Dynamik auf der „Unterrichtsbühne“ erscheinen lassen kann.

¹³ Bemerkenswert, dass vor allem bei kontinuierlich geteilten Optionen Lehrende von ihren Schüler*innen als *Instanz* und als *Bezugsperson* gesehen werden!

2. Die an der Unterrichtseinheit beteiligten Protagonist:innen gehen mit den Aufmerksamkeitsoptionen der Schüler:innen aktiv handelnd um: Die Schüler:innen fokussieren Aufmerksamkeitsoptionen, die für sie subjektiv relevant erscheinen, sich durch spezifische Qualitäten auszeichnen oder als ‚Aufmerksamkeitsmagnete‘ mit besonders hoher Affordanz ihre Aufmerksamkeit binden und beeinflussen. Ihre Lehrer:innen verfolgen individuelle methodische Handlungsmuster im Umgang mit den Aufmerksamkeitsoptionen ihrer Schüler:innen.
3. Im Versuch, Aufmerksamkeitsoptionen miteinander zu teilen, werden diese zwischen Lehrer:in und Schüler:in in zyklischen Interaktionsprozessen zwischen Aufmerksammachen und Aufmerksamwerden ausgehandelt.“ (Weuthen, 2025, S. 371)

Immer schon war diese komplexe und differenzierte Arbeit auf Fasslichkeit ausgelegt: Entsprechend veranschaulicht Weuthen das theoretische Substrat an zwei Fallbeispielen. Und der Kreis zu der in der konzeptionellen Vorarbeit entwickelten vorläufigen Definition von „Aufmerksamkeit“ (ebd.) schließt sich, wenn die Autorin diese abschließend als „systembedingtes dynamisches und diskontinuierliches Zwischengeschehen“ qualifiziert, das immer wieder neu hervorgebracht werden muss und dabei „von mehrdimensionalen, wechselwirkenden und dichotomen Faktoren beeinflusst wird, zwischen denen sie kontinuierlich oszilliert“ (ebd., S. 396).

13. Kurzes Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Weuthen eine methodisch fundierte und theoretisch umfassend abgesicherte, präzise argumentierte und schön geschriebene Arbeit vorlegt, die/den Leser*in mitnimmt und dessen/deren Lektüre durch generelle Anschaulichkeit (der angenehm geglätteten und subtil kommentierten O-Töne, der Fallbeispiele, der Mikroanalysen) sowie durch instruktive Zusammenfassungen im Text und ansprechende Grafiken gut unterstützt, allerdings der Rezeption durch die Gründlichkeit der Analyse einiges abverlangt.

Der Anspruch, das Konzept von Aufmerksamkeit eingehend zu untersuchen und so einen zustimmungsfähigen Aufmerksamkeitsbegriff zu entwickeln, wird umfassend eingelöst, und mit dem „Aushandeln von Aufmerksamkeitsoptionen“ setzt Weuthen unwiderruflich und nachhaltig ein neues Handlungsfeld auf die instrumentaldidaktische Agenda und bereichert zugleich die Diskussion darüber, wie eine Didaktik des künstlerischen Unterrichts angesichts des Primats des Zeigens auszusehen hätte. Ihr Vorschlag, die Praktik des Zeigens im instrumentalpädagogischen Diskurs als strukturierende Kategorie zu verwenden, verdient Gehör.

Literatur

- Aigner-Monarth, E. & Ardila-Mantilla, N. (2016). Musizerräume-Lernräume-Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln im instrumentalen Gruppenunterricht. In N. Ardila-Mantilla, C. Stöger, B. Wüsthube & P. Röbbke (Hg.), *Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis* (S. 33–44). Schott Music.
- Brinkmann, A. (2018): Didaktische Relationen. Geteilte Aufmerksamkeit als unterrichtliche Praxis des Zeigens. Ergebnisse aus der pädagogisch-phänomenologischen Videographie des Unterrichts. *Beiträge zum chineisch-deutschen Didaktik-Dialog*, 114–133.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures of grounded theory* (4. Auflage). Sage.

- Doerne, A. (2002). *Es spielt: Das Geheimnis des Musizierens und seine Vermittlung*. Die Blaue Eule.
- Eikmeier, C. (2016). *Bewegungsqualität und Musizierpraxis. Zum Verhältnis von Feldenkrais-Methode und musikalischer Improvisation*. Musikverlag Burkhard Muth.
- Geiger, J. (1996). *Körperbewusstsein und Instrumentalpraxis. Methoden und Möglichkeiten von Körpererfahrung im Unterricht, beim Üben und beim Spielen*. Wißner.
- Green, B. & Gallwey, W. T. (2015). *The Inner Game of Music*. Pan Macmillan
- Gruhn, W. (2018). Audiation – Grundlage und Bedingung musikalischen Lernens. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 94–109). Helbling.
- Göllner, M. (2017). *Perspektiven von Lehrenden und SchülerInnen auf Bläserklassenunterricht. Eine qualitative Interviewstudie*. Perspektiven musikpädagogischer Forschung, Band 6. Waxmann.
- Koller, H. C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2., aktualisierte Auflage). Kohlhammer.
- Lessing, W. (2014). Versuch über Technik. In J. P. Hiekel & W. Lessing (Hg.), *Verkörperungen der Musik. Interdisziplinäre Betrachtungen* (S. 13–60). transcript.
- Lessing, W. (2018). Üben als Handeln. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 70–93). Helbling.
- Mantel, G. (1984). Üben schwerer Stellen nach dem Prinzip der rotierenden Aufmerksamkeit. *üben & musizieren*, 2(3), 147–151.
- Mornell, A. & Wulf, G. (2019). Adopting an external focus of attention enhances musical performance. *Journal of Research in Music Education*, 66(4), 375–391.
- Neuweg, G. H. (2015). *Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen*. Waxmann.
- Prange, K. & Strobel-Eisele (2015). *Die Formen des pädagogischen Handelns* (2. Auflage). Kohlhammer.
- Röbbke, P. (2025). Musizierendes Lernen. Das Ensemble als innovativer Lernort. *üben & musizieren*, 42(3), 16–21.
- Rüdiger, W. (2018). Körperlichkeit als Grunddimension des Lernens. Begründungen und Beispiele. In W. Gruhn & P. Röbbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen* (S. 130–154). Helbling.
- Rüdiger, W. (2024). Im Medium der Klänge. Musik, Leben und Lernen im Instrumentalunterricht. In H. Lindmaier & P. Röbbke (Hg.), *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht*. wiener reihe musikpädagogik, Band 5 (S. 169–208). Waxmann.
- Stern, D. (2026). *Der Gegenwartsmoment. Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag* (7. Auflage). Brandes & Apsel Verlag.
- Tomasello, M. (2017). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation* (4. Auflage). Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Suhrkamp.
- Wehrle, M. & Breyer, T. (2015). Attentionale Horizonte zwischen Phänomenologie und Psychologie. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hg.), *Aufmerksamkeit: Geschichte-Theorie-Empirie* (S. 371–386). Springer.
- Widmaier, M. (2016). *Zur Systemdynamik des Übens: Differenzielles Lernen am Klavier*. Schott Music.

Peter Röbbke

em. Univ.-Prof. an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw)

Institut für musikpädagogische Forschung und Praxis

Lothringer Straße 18

1030 Wien

Österreich

E-Mail: roebke@mdw.ac.at