

Erfahrung, Lernen, Metapher.

Aspekte einer angewandten Metaphorologie,

dargestellt am Beispiel von Raum- und Zeitmetaphern

im Instrumentalunterricht

Marco Agnetta (Innsbruck)

Abstract

The present article examines how the use of similes and metaphors, especially those relating to spatial and temporal concepts, can build, activate and modify knowledge in an instructional context. Music teachers consciously and unconsciously make use of the ability of linguistic images to support learning. On the basis of findings from Cognitive Metaphor Theory (cf. Lakoff/Johnson (1980), which is presented here as a theory of human experience, it will be shown to what extent music instruction regularly leads to situations in which the teacher's experiential knowledge, internalized over many years, is brought up and negotiated with the pupil. Questions relating to the learnability of virtuous skills (Plato) and the passing on of experiential knowledge in a dialogically oriented situation (Buber) play a prominent role here. Specifically, using the example of a series of online music tutorials on playing the viola da gamba, it is shown that experiential knowledge is verbalized via a dense network of different communicative strategies. This consists of (spatio-temporal) comparisons, metaphors, non-metaphorical formulations, gestures and pictorial elements. In the multimodal communication situation that music lessons represent, all of these communicative means are geared towards the goal of a change in thinking and behavior for the benefit of the student's learning progress.

1 Zur Einführung

Wenn die Grundthese der kognitiven Metapherntheorie wahr ist, nach der metaphorische Konzepte jegliches menschliche Denken, Fühlen und Handeln bestimmen, dann kann im Umkehrschluss eine gewollte Änderung dieses Denkens, Fühlens und Handelns durch die bewusste Anbringung neuer oder die Ersetzung gegebener (metaphorischer) Konzepte erwirkt werden. In diesem Fall müsste die Kommunikation in pädagogischen Situationen, in denen ein Lehrer¹ kraft seiner Kompetenz seinen Schüler in positiver Weise beeinflussen möchte, Strategien folgen, die dieses Umdenken und Modulationen im Fühlen und Handeln herbeiführen. In den folgenden Ausführungen steht das im Vordergrund, was die Metapher im Kontext des Instrumen-

¹ Der Autor entscheidet sich in diesem Beitrag gegen das Gendern. Damit ist keinerlei Form von Diskriminierung intendiert.

talunterrichts leistet und auf welchem Wege sie dies tut. Im Besonderen wird der Frage nachgegangen, inwiefern der Metapherngebrauch durch den Bezug auf räumliche und zeitliche Vorstellungen zu einer Aktivierung und Modifikation von Wissens- und Erfahrungsbeständen führt, die das Lernen auf diesem Gebiet begünstigen.

Die vorliegende Arbeit verortet sich in dem Bereich der musikbezogenen Instruktion. Eine Systematik der Musikinstruktion könnte auf einer ersten Unterscheidung von Probenarbeit und Musikpädagogik aufbauen, obwohl diese beiden Bereiche natürlich auch Überlappungen aufweisen (die Arbeit von Lehrern und Schülern an einem vorzuspielenden Programm rückt von den Kommunikationsmitteln her sicher in die Nähe der Probenarbeit). Die vorliegende Untersuchung ist dem letztgenannten Bereich zuzuordnen, zu der es bereits einige Artikel (cf. z. B. Barten 1998; Woody 2002; Wolfe 2019; Whalley 2024) und eine Dissertation gibt (cf. Kehr 2021).² Die pragmatischen Umstände der Musikpädagogik, welche den Metapherngebrauch affizieren können, sind vielfältig und können hier nicht annähernd vollständig beschrieben werden. Das Alter und die Fähigkeiten von Lehrer und Schüler, das Vorliegen bestimmter extrinsischer oder intrinsischer Motivationen und die Kooperativität der Situation sind nur einige der Faktoren, welche die Wahl der im Individualunterricht gebrauchten verbalen und nonverbalen Kommunikationsmittel bedingen und daher auch als Variablen fungieren können. Diese Interaktion folgt mit Blick auf das Fortkommen des (zahlenden) Schülers i. d. R. dem Prinzip der Effizienz, i. e. einer Logik der Minimierung des kommunikativen Aufwands bei zeitgleicher Maximierung der gewünschten Effekte. Worauf nachfolgend Wert gelegt wird, ist der Umstand, dass es sich beim privaten Musikunterricht um eine Form der zielgerichteten Interaktion zwischen zwei (oder gelegentlich mehreren) Personen handelt, in deren Rahmen die Erfahrungsmittlung eine zentrale Rolle spielt. Dabei stellt sich die Metapher als herausragendes Mittel zum Verweis auf eine geteilte Erfahrung heraus.

Der vorliegende Aufsatz stellt aber nicht im strikten Sinne eine Interaktionsanalyse dar, sondern möchte die Thematik der Musikinstruktion gezielt von einem sprachphilosophischen und metaphorologischen Standpunkt aus betrachten und auf diese Weise existierende, eher technisch vorgehende Ansätze auf diesem Gebiet um eine neue, genauso traditionsbewusste wie zukunftsweisende Perspektive ergänzen.³ Dass und „[w]ie Metaphern Wissen schaffen“, hat Olaf Jäkel (2003) in einsichtsvollen Modell-Analysen beschrieben. Inwiefern der Erfahrungsschatz der

² Zu kommunikativen Strategien im Rahmen der musikalischen Probe cf. Meissl et al. (2022) sowie Messner (2023). Eine Zusammenstellung einiger speziell von Nikolaus Harnoncourt in Proben geäußelter Metaphern findet sich in Gruber (2024).

³ Um diese Beobachtung zu veranschaulichen, sei ein Beispiel aus einer Interaktionsanalyse angebracht: Wenn z. B. Meissl et al. (2022: 2) in ihrer Analyse der gestischen Anzeige musikalisch-dynamischer Entwicklung durch einen Dirigenten vom „paradox of conductors coordinating the musical performance without actually having its production in their own hands“ sprechen, dann beschreiben sie die situationsbezogen zwar richtige, aber m. E. etwas triviale Beobachtung, dass der Orchesterleiter in Proben und der Performance kein Instrument in den Händen hält. Dass er in diesen Situationen dennoch mit seinem Dirigierstock „die Zügel in der Hand hält“ und das Orchester in den meisten Fällen gerade deswegen anzuleiten imstande ist, weil er vor seinem Dirigat unzählige Male gespielt, gesungen und dirigiert, Hürden bewältigt und Erfolge gefeiert, diese Erfahrungen also vollkommen internalisiert hat, legitimiert Studien wie die vorliegende, die sich eher den praktischen wie auch geistigen Bedingungen der Instruktion annehmen. Die prägnante Vermittlung der eigenen Erfahrung formt die musikalische Interpretation der in Unterricht und Proben Instruierten.

Metaphernnutzer und allgemein der Kollektive, in denen Metaphern zirkulieren, zentral ist, soll in der vorliegenden Studie in den Fokus rücken. Obwohl die Rolle der Erfahrung in einigen Studien bereits (beiläufig) Erwähnung findet (cf. z. B. Woody 2002: 214; Wolfe 2019: 281, 287–289; Whalley 2024: 39), wird dem Konzept selten größere Aufmerksamkeit geschenkt. In Abschnitt 2 werden daher zunächst drei m. E. zentrale Referenztexte als Teile eines *experientia*-Diskurses vorgestellt, die in jeweils eigener Weise einen besonderen Blickwinkel auf die Bedingungen, die Natur und die Konsequenzen des Musikunterrichts eröffnen. Der letzte – zu Lakoffs/Johnsons (1980) Metapherntheorie – fungiert als Bindeglied zur polysemiotischen bzw. multimodalen Metaphernanalyse in Abschnitt 3.

2 Zum Lernen als Aktivierung von Erfahrung

Metaphern im Musikunterricht sind bereits von Wolfe (2019: 280) in Anlehnung an Cortazzi/Jin 1999 als „bridges to learning“ bezeichnet worden, und Whalley (2024: 38) bezeichnet sie als Brücken zwischen Körper und Geist. Um Lernprozesse als Rückbindung des zu Lernenden an bereits erworbene Wissensbestände und Erfahrungsschätze zu konzeptualisieren, sei nachfolgend von einigen wenigen und in vielerlei Hinsicht auch heterogenen Schriften ausgegangen: von Platons *Menon* (siehe Abschnitt 2.1), Bubers *Ich und Du* (siehe Abschnitt 2.2) sowie Lakoffs/Johnsons (1980/⁸2003) *Metaphors We live By* (siehe Abschnitt 2.3). Die Auswahl dieser sprachphilosophischen Texte erfolgte mit Blick auf die Bedingungen, Merkmale und Zielsetzungen des Musikunterrichts: Anhand des *Menon* sollen Fragen rund um die sprachlich induzierte Erlernbarkeit bestimmter Fertigkeiten aufgeworfen werden. Aufbauend auf der in Bubers philosophischem Hauptwerk geprägten Dichotomie von Erfahrung und Beziehung wird argumentiert, dass der Musikunterricht eine Interaktionsform darstellt, in welcher beide Modi der Weltermächtigung wirksam, ja, gerade in der verbalen und nicht-verbalen Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler verbunden werden. Die Ausführungen des Zweiergespanns, bestehend aus einem Linguisten (George Lakoff) und einem Philosophen (Mark Johnson), werden sodann dazu genutzt, den bis dato wenig beachteten Umstand zu würdigen, dass es sich bei der Kognitiven Metapherntheorie um eine Theorie der menschlichen Erfahrung und ihrer Vermittlung handelt. Anders ausgedrückt: Die kognitive Metapher stellt eines der herausragendsten Bindeglieder dar, um Erfahrungen – die in der Forschung als elusives, i. e. schwer zu diskursivierendes, Wissen gelten (cf. Schaefer 2019: 2–6) – in Worte (und andere Ausdrucksmittel) zu fassen, zu vermitteln und auszuhandeln. Die ausgewählte Texttrias ermöglicht somit den Aufbau einer Argumentationskette, die antike sprachphilosophische Beobachtungen mit einem ganz angewandten Feld der Polysemiotizitätsforschung – der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler im Rahmen des privaten Musikunterrichts – verbindet.

2.1 *Menon* (400 v. Chr)

Der von Platon verfasste *Menon* stammt vermutlich aus dem Jahre 400 v. Chr. Es handelt sich um den fiktiven Dialog von Sokrates mit dem sich zu Besuch in Athen aufhaltenden Menon von Pharsalos (sowie einem Sklaven und dem Staatsmann und Menons Gastgeber Anytos). In diesem Dialog wird die Frage diskutiert, ob *areté* – i. e. Tugend oder Tüchtigkeit – erlernt bzw. eingeübt werden kann. Im Kontext dieses Gesprächs werden Äußerungen getätigt, die uns der Frage nach den kommunikativen Vorgängen im Rahmen einer Unterweisung näherbringen sollen.

In einem ersten Teil des Dialogs (Platon 400 v. Chr.: 70a–80d) von Sokrates mit Menon, hier zitiert nach der zweisprachigen Reclam-Ausgabe (Kranz 1994), wird eine Definition des ‚Gutsein‘ – so der Übersetzungsvorschlag von Margarita Kranz für *areté* (cf. ibd.) – angestrebt. Es wird versucht, sich dem Begriff über seine Intension und Extension zu nähern. Ergebnis dieser Suche ist allerdings das Eingeständnis, dass keiner der beiden Dialogpartner letztlich zu sagen weiß, worin genau ein tüchtiges Handeln besteht.

In einem zweiten Teil (80d–86c) legt Sokrates seine Anamnesis-These dar: Die menschliche Seele ist unsterblich (cf. 81b) und weiß aufgrund dieses Umstands alles (cf. 81c). Mit dem Eintritt in das irdische Leben geht dieses Wissen verschütt. Das Lernen eines Menschen zu Lebzeiten ist daher im Grunde eine Erinnerungstätigkeit: „Das Suchen und das Lernen sind also gänzlich Wiedererinnerung“ (81d). Dies möchte Sokrates Menon mit einem Experiment beweisen, in dessen Rahmen ein vorbeikommender Sklave geometrische Aufgabenstellungen nach anfänglicher Missinterpretation mithilfe von Sokrates’ Anleitung lösen soll. Der Sklave wird „nicht belehrt, sondern nur befragt“ (85d) und kommt über „schrittweises Erinnern“ (82e) zur richtigen Lösung der gestellten Aufgabe. Vorgeführt wird Menon hier die Technik einer sich im geschickten Fragen manifestierenden Gesprächsführung, die ohnehin bereits den gesamten Dialog (und andere sokratischen Dialoge) ausmacht und die damals wie heute unter dem metaphorischen Begriff der Sokratischen Mäeutik (= ‚Hebammenkunst‘) bekannt ist. Erster Schritt für ein solches Erinnern ist allerdings der Übergang des Gesprächspartners vom Zustand einer unbewussten Unkenntnis in einen Zustand des bewussten Nichtwissens, der eben zur Suche adäquater Antworten führt.

In einem dritten Teil (86c–100c) wird an die oben unterbrochenen Versuche zur Bestimmung des Gutseins angeknüpft und Menons ursprüngliche Frage nach dessen Lehrbarkeit wieder aufgegriffen. Gutsein muss prinzipiell lehrbar sein, wenn es sich um ein Wissen handelte (87c) – hier hegt Sokrates aber „berechtigte Zweifel“ (89d). Auch Menons Gastgeber Anytos wird befragt: Gibt es Lehrer für das Gutsein (90c)? Dieses verhält sich Sokrates zufolge nicht wie andere Fertigkeiten (z. B. dem Reiten oder dem Flötenspiel), die „eine Sache der Technik“ (94b) und auch deswegen eindeutig erlernbar sind, weil es einschlägig geschulte und praktizierende Lehrer auf dem jeweiligen Gebiet gibt (cf. 90d). Für die Tüchtigkeit hingegen gebe es keine Lehrer. Selbst die Sophisten, die genau dies für sich reklamierten, seien diesbezüglich keine ernstzunehmende Instanz. Die vorläufige Antwort auf die zentrale Frage lautet also: Es gibt Menschen, die auf der Grundlage einer richtigen Vorstellung (oder „wahren Meinung“, 97b) zur Tugendhaftigkeit gelangt sind. Diese richtigen Vorstellungen können, obwohl sie kein unumstößliches Wissen darstellen, trotzdem gute Handlungsrichtlinien darstellen (cf. 98c). Tüchtigkeit an sich könne aber einem Lernenden nicht vermittelt werden, weil sie eben kein Wissen darstellt. Der Dialog endet in einer Aporie, denn ohne die Definition des im Zentrum stehenden Terminus sei die Frage nach der Vermittlung nicht zu lösen.

Für die Fragestellung dieses Aufsatzes sind m. E. folgende Punkte wichtig: Die Erkenntnisgewinnung – das Lernen erfolgt für Platon grundsätzlich im Gesprächsmodus – ist also Ergebnis einer kommunikativen Leistung zwischen einem Hilfestellung leistenden Lehrer und einem diese Anleitungen klug umzusetzen wissenden Schüler. Die Dialogform seiner Ausführungen macht dies genauso deutlich, wie die Konstatierung dessen, dass es für das Erlernen einer *téchne* (einer Fertigkeit oder Kunst) unbedingt eines Lehrers bedarf. Die Autorität des Lehrers liegt in

seinem Wissensvorsprung begründet, der allein schon deswegen besteht, weil er – wie dies bei Sokrates der Fall ist – weiß, was der Schüler noch nicht kann, während jener gar nicht weiß, was zu wissen bzw. zu können er konkret anstreben soll. Der Lehrer kann durch verschiedene kommunikative Strategien das Lernen fördern, z. B. indem er das zu Lernende an bereits Bekanntes oder Erfahrenes anbindet. Die Metapher wird hierbei, wie wir sehen werden, eine nicht unwesentliche Rolle spielen. Die Anknüpfung an bereits Bekanntes oder Erfahrenes kann in jedem pädagogischen Setting als glückliche Methode angesehen werden, ohne zwangsläufig auch Platons bzw. Sokrates' Theorie des Lernens als erinnernde Tätigkeit einer unsterblichen, allwissenden und wiedergeborenen Seele oder allgemein einer Theorie der apriorischen Erkenntnis akzeptieren zu müssen. Erkenntnis bzw. Herausbildung einer Fertigkeit ohne Erfahrung ist nur schwerlich denkbar.

Für Platon ist eine Fertigkeit wie das Instrumentenspiel eine *téchne*. Deren Vermittlung ist deswegen möglich, weil es sich hierbei um ein klar umrissenes Wissen handelt, das weitergegeben werden kann, während etwas wie das Gut- bzw. Tüchtigsein sich jeder Definition entzieht. Diese trennscharfe Unterscheidung, die Platon in seinem *Menon*-Dialog vornimmt, erscheint allerdings wenig haltbar: Auch in der Musik ist ein Tüchtigsein nicht eindeutig umrissen und kann nach je nach existierender Schule auch abweichend definiert werden. Das ist der Grund dafür, dass es im Musikunterricht ganz unterschiedliche und individuelle kommunikative Strategien geben kann und infolgedessen auch ein stark variierender Metapherngebrauch zu beobachten ist.⁴ Die Konstante jedenfalls scheint zu sein: Die Dialogbereitschaft und die Lernerfolge des Schülers im Musikunterricht hängen zum großen Teil davon ab, wie sehr der Lehrer an dessen Erfahrungswelt anknüpfen und wieviel Input er gibt, die der Schüler zum systematischen Aufbau seiner kognitiven, physiologischen und physischen Fähigkeiten verwerten kann.

2.2 Buber (1923)

Der Begriff der Erfahrung kommt bei Martin Buber zunächst scheinbar nicht gut weg. In seiner vielleicht wichtigsten Schrift *Ich und Du* (Buber 1923), die von Krone (2009) als eines der „Hauptwerke der Pädagogik“ gewürdigt wird, werden Erfahrung (Ich-Es) und Beziehung (Ich-Du) als zwei gegensätzliche Herangehensweisen an das bzw. Haltungen gegenüber dem Sein konzeptualisiert.

Im Modus des Ich-Es(/Sie/Er) vollzieht Buber zufolge das Ich als aktiver Part eine Tätigkeit, die Etwas zum Gegenstand hat und dieses an das Selbst rückbindet. Wir befinden uns in dem Reich der Erfahrung, genauer: in dem Bereich der Wahrnehmung, Empfindung, Vorstellung, des Fühlens und Denkens (cf. Buber 1923/2021: 8 §4). Zur Erfahrung heißt es:

Man sagt, der Mensch erfahre seine Welt. Was heißt das? Der Mensch befährt die Fläche der Dinge und erfährt sie. Er holt sich aus ihnen ein Wissen um ihre Beschaffenheit, eine Erfahrung. Er erfährt, was an den Dingen ist.
Aber nicht Erfahrungen allein bringen die Welt dem Menschen zu.

⁴ Diese These muss in Folgeuntersuchungen noch beforscht werden. Aus dem Erfahrungswissen des Autors entstammt bspw. die Beobachtung, dass eine funktionale Gesangsschule, die an Beschreibung konkreter physikalisch-physiologischer Prozesse im Atem- und Stimmapparat interessiert ist, weniger oder zumindest andere Metaphern aktiviert als Lehrer, die sich der Gesangstechnik über Instruktionen mit sehr aufwändiger Metaphorik annähern.

Denn sie bringen ihm nur eine Welt zu, die aus Es und Es und Es, aus Er und Er und Sie und Sie und Es besteht.

Ich erfahre Etwas.

Daran wird nichts geändert, wenn man zu den »äußeren« die »inneren« Erfahrungen fügt, der unewigen Scheidung folgend, die der Begier des menschlichen Geschlechts entstammt, das Geheimnis des Todes abzustumpfen. Innendinge wie Außendinge, Dinge unter Dingen!

Ich erfahre etwas.

Und daran wird nichts geändert, wenn man zu den »offenbaren« die »geheimen« Erfahrungen fügt, in jener selbstsichern Weisheit, die in den Dingen einen verschloßnen Abteil kennt, den Eingeweihten vorbehalten, und mit dem Schlüssel hantiert. O Heimlichkeit ohne Geheimnis, o Häufung der Auskünfte! Es, es, es!

(Buber 1923/2021: 9)

Die Erfahrung ist eine auf die Welt der Dinge gerichtete Tätigkeit, mit der sich das Ich ein auf sich selbst bezogenes – und nur für ihn gültiges (?) – Wissen erarbeitet, das zumeist auch auf diskreten Eigenschaften des Betrachteten fußt. Die Erfahrung ist somit ein zerlegendes, ein analytisches Verfahren. Mit dem erarbeiteten Wissen kann sich das Ich, Weisheit für sich reklamierend, u. a. als Experte gerieren. Und doch ist seine Erfahrung ein u. U. distanzierter, unidirektionaler, für die Außenwelt letztlich folgenlos bleibender Akt der Weltermächtigung:

Der Erfahrende hat keinen Anteil an der Welt. Die Erfahrung ist ja »in ihm« und nicht zwischen ihm und der Welt.

Die Welt hat keinen Anteil an der Erfahrung. Sie läßt sich erfahren, aber es geht sie nichts an, denn sie tut nichts dazu, und ihr widerfährt nichts davon.

(Buber 1923/2021: 10f.)

In solchen und weiteren Formulierungen wird nun deutlich, dass die reine Erfahrung für Buber nicht genug ist, um die Welterschließung des Menschen zu beschreiben. Erst eine Überwindung des eigenen Solipsismus durch eine Relationierung zur Umwelt führt ihn aus einer vergänglichen Welt der Gegenstände in das Jetzt der Anteilnahme (cf. ibd.: 17f.), des wirklichen Lebens (cf. ibd.: 21f.). Im Modus des Ich-Du tritt das Ich in Beziehung zu Etwas oder Jemandem. Die Interaktion zwischen Ich und Du lässt sich als reziproke und performative beschreiben: Die Interaktanten verändern sich beide durch sie.⁵ Wir treten in eine Welt der Beziehung ein, in der die eigenen Bedürfnisse, gleichzeitig aber auch der Anspruch des Du wirksam werden. Diese Art von Relation kann sich nach Buber nur zwischen Wesenseinheiten, i. e. zwischen dem Ich und der Natur, dem Mitmenschen oder einem göttlichen Wesen einstellen. Als Emergenzphänomen erschafft eine solche Beziehung etwas Neues, Übersummatives.

Wie Buber am Beispiel des Umgangs mit einem Baum veranschaulicht, können die Haltung der Erfahrung und die der Beziehung auch von einem und demselben Subjekt eingenommen werden (cf. ibd.: 11f.): Im ersten Fall sind für dieses einzelne Charakteristika des Baumes relevant (seine Struktur, seine Funktion, seine Gattungszugehörigkeit etc.), im zweiten begegnet der Baum dem Ich in seiner unzerlegbaren Gestalthaftigkeit und Funktionalität. Im Modus des Ich-Du muss der erste (Ich-Es) nicht aufgegeben werden – jener umfasst diesen vielmehr. Obwohl die Erfahrung bei Buber mitunter negativ (weil mit ironisch-sarkastischen Mitteln)

⁵ Auch interaktionsanalytische Zugänge zur Orchesterprobe bestätigen den performativen Charakter dieser spezifischen musikinstruktiven Situation (cf. z. B. Meissl et al. 2022: 2 et passim).

beschrieben wird, so ist und bleibt die Erfahrung trotzdem ein unentbehrlicher Modus des In-der-Welt-Seins. Kann der Mensch nun ohne Unterbrechung in lediglich einer der beiden Haltungen, vorzugsweise in der Beziehung, verharren? Buber verneint dies, z. B. wenn er davon spricht, die Rückkehr vom Modus der Beziehung in den der Erfahrung bedeute eine „Entspannung“ (ibd.: 13). Ohnehin sei die Beziehung ein vergängliches Phänomen (cf. ibd.: 21), das der Erfahrung vor- oder nachgängig sein kann et vice versa.

Wie lässt sich nun Bubers Unterscheidung für die (Musik-)Pädagogik fruchtbar machen? Nicht nur ist das Verharren in nur einer der beiden Grundhaltungen laut Buber unmöglich – sowohl für das Lernen als auch für das Lehren ist gerade das Oszillieren zwischen dem Modus der Erfahrung und dem der Relationierung in jeder Hinsicht essentiell. Natürlich ist der Musikunterricht tatsächlich eine reziproke Beziehung zwischen einem Ich und Du, und dem Lehrer ist, wie Krone ausführt, in der dialogisch angelegten Interaktionssituation am Fortkommen seines Schülers in besonderer Weise gelegen:

Beziehungsfähigkeit, die dem Anderen als Anderen sein Eigenrecht jenseits aller Ver zweckungen und Festschreibungen zugesteht und ihm Raum für sein Sein und Werden jenseits meiner Vorstellungen zuspricht, wird damit nicht zu einem, sondern zu dem Ziel pädagogischer Bemühungen.

(Krone 2009: 64)

Und doch ist diese Beziehung, die naturgemäß immer wieder unterbrochen und in regelmäßigen Abständen neu aufgegriffen wird, ohne den Modus der Erfahrung nicht denkbar: Dies beginnt schon damit, dass ein Lehrer erst kraft seiner Erfahrung als solcher agieren kann und aufgesucht wird.⁶ Die eigene Beschäftigung mit den prosaischesten Elementen der Instrumentaltechnik (Instrument-, Körper- und Armhaltung), mit den eigenen Erfolgen und Irrwegen bei allen Aspekten des Übens, Performens und des individuellen Wachstums sowie die Relationierung mit anderen Schülern, die sich zu didaktischen Erfahrungen kondensiert, – dies alles sind Momente, in denen der Lehrer, womöglich in analytischer Kleinstarbeit mit sich und dem Es (Instrument/Musik/Menschsein) beschäftigt ist. Die Erfahrung des Lehrers, der sich im Instrumentenspiel versteht, ist aber nicht nur die Bedingung für das Zustandekommen des Unterrichts, sondern auch die direkt oder indirekt thematisierte Folie, vor deren Hintergrund sich die Interaktion überhaupt erst entfaltet: Was für den Lehrer funktioniert, kann in derselben oder einer modifizierten Form auch dem Schüler weiterhelfen. Schließlich wird der Schüler mit den Eindrücken des Unterrichts einer Phase des eigenen Erfahrungsmachens überantwortet, in der er sein eigenes Es (Instrument/Musik/Menschsein) mit Körper und Verstand erforscht, reflektiert und fühlt. Solange dieses Tun nicht auch als Modus der (transzendentalen bzw. gottähnlichen) Relation (Ich-Du) gewertet wird, liegt im (musik-)pädagogischen Kontext ein Fortkommen gerade im Wechsel der Modi begründet. Nur durch die gemeinsame und getrennte Arbeit,

⁶ Dies bestätigt – eine unterhaltsame Querverbindung zwischen den herangezogenen Quellentexten erstellend – auch Sokrates im *Menon*-Dialog, wenn er den hinzugekommenen Anytos fragt: „Für das Flötenspiel und andere musische Fertigkeiten gilt das doch auch, oder? [e] Es wäre wohl unvernünftig, wenn wir jemanden, den wir zum Flötenspieler machen wollten, nicht zu denen schicken wollten, die erklärtermaßen diese Fertigkeit lehren und Geld dafür nehmen, sondern stattdessen anderen Leuten damit zur Last fallen, daß jemand ausgerechnet bei ihnen lernen will, die weder behaupten, Lehrer zu sein, noch auch Schüler in diesem Fach haben, das er bei denen lernen soll, zu denen wir ihn schicken“ (90d–e).

durch die Diskursivierung von Erfahrung und die Tätigkeit des Erfahrungensammelns kann der Musikunterricht im Modus der Beziehung jener besonderen Effizienz folgen, die ihm und allen anderen Lehr-Lern-Situationen im besten Fall eigen ist.

2.3 Lakoff/Johnson (1980)

In ihrem Buch *Metaphors We Live By* (1980/⁸2003), das als Grundstein der kognitiven Metapherntheorie gilt, führen George Lakoff und Mark Johnson das menschliche Fühlen, Denken und Handeln auf Konzepte zurück, anhand derer sich Kollektive eine chaotische Umwelt systematisch erschließen.⁷ Diese systematische Welterschließung wird nicht jedes Mal von Neuem vorgenommen, sondern rekuriert in vielen Fällen auf bekannte Ordnungen und Logiken. Anhand von Konzepten strukturieren die Mitglieder einer Kultur etwas Neues, Unbekanntes oder Aktuelles, ausgehend von einem existenten Kenntnis- und Erfahrungsschatz, und nehmen ihm so die Macht des Unbekannten. Diese (mentalen), meistens auf eine kurze Formel zurückführbaren Konzepte (z. B. ARGUMENTATION IST KRIEG) finden vielfach Ausdruck in verbalen, aber auch nonverbalen Äußerungen (diese Beobachtung wird mit Blick auf die Analyse in Abschnitt 3 von zentralem Stellenwert sein). Mit der Betonung des genannten Übertragungsmechanismus rücken Lakoff/Johnson eine viel grundlegendere Leistung der Metapher in den Fokus, als dies *ornatus*-Theorien tun, die bildhafte Sprache hauptsächlich als Textausschmückung betrachten.

Die kognitive Metapherntheorie, wie sie Lakoff/Johnson beschreiben, ist unweigerlich auch eine Theorie der menschlichen Erfahrung. Allein schon der erste Satz des Vorworts zur Abhandlung macht dies deutlich: „This book grew out of a concern, on both our parts, with how people understand their language and their experience“ (Lakoff/Johnson ⁸2003: ix). Mit diesem „experientialist approach“ (ibd.: x) an die Metapher wollen der Linguist Lakoff und der Sprachphilosoph Johnson ein Schlüsselement einer Theorie des Bedeuten und des Verstehens gefunden haben. Ihnen zufolge fußt der Metapherngebrauch auf der menschlichen Erfahrung; er hat also ein „experiential grounding“ oder eine „experiential basis“ (ibd.: 17 und 19). Ein zu Verstehendes – im instruktiven Kontext: ein zu Lernendes – erschließt sich dem Schüler nur vermittelt bereits gemachter Erfahrungen: „The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another“ (ibd.: 5). Mit anderen Worten: Die Metapher ist das Bindeglied zwischen einer bildspender- und bildempfängerbezogenen Erfahrung (cf. so ähnlich auch ibd.: 20).

Das gesamte konzeptuelle System einer (Sprach-)Gemeinschaft basiert auf Erfahrungen aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen. In vielen Fällen liegen diese jedoch in der Leibhaftigkeit des Menschen, i. e. im Umgang mit seiner raum-zeitlichen Verortung, begründet. Am auffälligsten ist dies wohl in der von Lakoff/Johnson beschriebenen Kategorie der Orientierungsmetaphern: „Most of our fundamental concepts are organized in terms of one or

⁷ Meistens wird in der kognitiven Metapherntheorie auf die Sprachbilder in homogenen Sprachgemeinschaften eingegangen; es könnte aber auch auf andere Kollektive unterhalb und oberhalb der Sprachgrenze eingegangen werden, die sich ihre eigenen Metaphern stiften: Religionsgemeinschaften und Anhänger einer politischen Ideologie, Sportvereine, Betriebe u. v. m. Die Ausrichtung des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns auf ein strenges, mehr oder weniger umfassendes und kohärentes, aber stets konstruiertes System ist ja gerade Merkmal einer jeden Ideologie. Erst recht bei ideologischen Gruppierungen legt die Metapher das ganze pragmatische Spektrum zwischen Gefahr und Potential offen.

more spatialization metaphors“ (ibd.: 17).⁸ Wenn Glück, Erfolg und alles Gute in Wendungen wie *ein Hoch erreicht haben* OBEN angesiedelt sind, dann entspricht das der physikalisch-physiologischen Erfahrung des Gefühls einer aufrechten, selbstbewussten und expansiven Haltung, während UNTEN für gegensätzliche Gefühle verwendet wird (cf. ibd.: 17f.). Solche Beobachtungen machen deutlich, dass wir nicht nur in Metaphern leben – *Leben in Metaphern* ist der Titel der deutschen Ausgabe des hier zitierten Werks –, sondern auch immer in ihnen „leiben“. Auch bei einer weiteren Metaphernkategorie aus Lakoff/Johnsons Theorie, den sog. ontologischen Metaphern, die es ermöglichen, eine meist abstrakte Domäne durch den Vergleich mit konkreten sowie alltäglichen Gegenständen und Situationen zu strukturieren, ist die (leibliche) Erfahrung – wie wir sehen werden – zentral. Denn Orientierungs- und ontologische Metaphern können in pädagogischen Situationen bewusst eingesetzt werden, um das Lernen auf dem Gebiet voranzubringen.

3 Erfahrungsgel leitete Metaphernanalyse

Gewählt wird hier ein onomasiologischer Ansatz, gemäß dem die in einem bestimmten Feld – hier: im individuellen Instrumentalunterricht – verwendeten Metaphern im Vordergrund stehen (cf. Weinrich 1958/1976: 284f.; Jäkel 2003: 128). Es wird genauer danach gefragt, durch welche Metaphern eine abstrakte und komplexe Zieldomäne wie die der Musik/des Musizierens dem Musiklernenden nähergebracht wird und welche Rolle dabei räumliche und zeitliche Vorstellungen spielen.

Die im Instrumentalunterricht gebrauchten Metaphern scheinen sich in Abhängigkeit von der Domäne, in der sie gebraucht werden,⁹ in unterschiedliche, aber miteinander verbundene Kategorien gruppieren zu lassen:

1. Zum einen werden Metaphern verwendet, die sich in **allgemeinen Lehr-/Lernsituationen** wiederfinden können, da sie sich nicht auf das spezifisch zu Lernende, sondern vielmehr auf den Lernprozess und die Interaktanten selbst beziehen. Ein Beispiel hierfür ist die Konzeptualisierung LERNEN ALS VORANSCHREITEN AUF EINEM WEG.
2. Weitere Metaphern zielen auf die Erlernung von Kenntnissen in der **allgemeinen Musiklehre** ab, die für alle Akteure im musikalischen Bereich von Relevanz ist und die vor allem im theoretischen Wissen rund um den Aufbau, Bedeutung und Funktion von Musik gegründet ist. Der allgemein akzeptierten „Unidirektionalitätsthese“ (Jäkel 2003: 29, 41, 55) folgend, dienen Metaphern bei der Vermittlung solcher abstrakter und vielschichtiger Wissenbestände der Komplexitätsreduktion: Ein multidimensionaler Bildempfängerbereich (hier die Musiktheorie) wird durch Verweise auf Elemente eines einfacheren strukturierten

⁸ Cf. auch „[s]patial orientations like up-down, front-back, on-off, center-periphery, and near-far provide an extraordinarily rich basis for understanding concepts in orientational terms“ (Lakoff/Johnson 2003: 25) und „[t]he prime candidates for concepts that are understood directly are the simple spatial concepts, such as up. Our spatial concept up arises out of our spatial experience. We have bodies and we stand erect. Almost every movement we make involves a motor program that either changes our up-down orientation, maintains it, presupposes it, or takes it into account in some way. Our constant physical activity in the world, even when we sleep, makes an up-down orientation not merely relevant to our physical activity but centrally relevant“ (ibd.: 56).

⁹ Metaphern im Bereich der Musikinstruktion lassen sich aber auch nach anderen Kategorisierungsmöglichkeiten typologisieren, etwa nach der grammatischen Beschaffenheit der metaphorischen Ausdrücke (cf. Wolfe 2019: 284).

oder bekannteren Bildspenderbereichs verstehbar bzw. erfahrbar gemacht. Ein Beispiel für diese Kategorie wäre die Konzeptualisierung einer FUGE ALS JAGD oder ALS STAFFELLAUF.

3. Mannigfaltig sind auch die Metaphern der **Musikpädagogik**, welche die Erlernung musikalischer Fertigkeiten bezweckt und bestimmte „Techniken“ vermitteln möchte, etwa im Instrumentalspiel, Gesang, Dirigat etc. Angesichts dessen, dass viele Autoren den Gebrauch von Metaphern vornehmlich in der Erlernung und Wiedergabe eines spezifischen Ausdrucks bzw. Emotionsgehalts ansiedeln (siehe Kategorie Nr. 4), darf diese eher auf die Spiel-, Sing- oder Dirigat-Technik fokussierende Kategorie, wie im Folgenden gezeigt wird, nicht unterschätzt werden. Metaphern dienen hier weniger der Komplexitätsreduktion als der Gewährung eines intuitiven und unmittelbaren Zugangs zu motorischen und physiologischen Prozessen des Musizierens. Und doch stellen sich im Endeffekt Instruktionen, die auf Metaphern rekurren, auch als einfacher und damit effizienter heraus, als exakte anatomisch-motorische Anweisungen (cf. Barten 1998: 94f.). Solche Techniken können für einzelne Instrumente oder für ganze Instrumentengruppen gelten, wie z. B. Atemtechniken bei (Blech- und Holz-)Bläsern, die Armhaltung und Anschlagetechniken bei Tasten- und Schlaginstrumenten, die Bogentechnik bei den Streichern etc. Beispiele für Letztgenanntes finden sich in den nächsten Abschnitten zum Viola-da-Gamba-Spiel. Im Gesang hingegen wird die Stimme oft mit Masse gleichgesetzt, die in den hohen Lagen abgegeben werden muss: „Wenn Du in die Höhe willst, musst Du Stimmmasse abgeben. Wenn Du auf den Patscherkofel [sc. einen hohen Berg, M. A.] möchtest, nimmst Du ja auch nicht Deinen schwer gepackten Rucksack mit“ (die hier zitierte Metapher stammt aus dem eigenen Gesangsunterricht am 10.12.2021). Dieses Beispiel zeigt auch, wie kulturspezifisch und lokal verwurzelt die metaphorische Rede sein kann – ein Merkmal, das der Anbindung musikspezifischen Wissens an die Erfahrungswelt des Schülers sicher zuträglich ist.
4. Zu erwähnen ist nicht zuletzt die Ebene der **musikalischen Interpretation**. Metaphern in diesem Bereich zielen auf die allgemeinen, instrumentengruppen- oder instrumentenspezifischen Bedingungen und Strategien, um ein musikalisches Werk nach bestimmten Vorstellungen (z. B. der historischen Aufführungspraxis oder dem eigenen Gestaltungswillen) hervorzubringen. Gerade dem Emotionsgehalt von Stück und Performance wird sich über eine bildreiche Sprache genähert (cf. Woody 2002: et passim; Wolfe 2019: 281f., 288). Musikalische Proben sind, wie dies die oben erwähnte Dokumentation von Gruber (2024) zeigt, voll von diesen Metaphern und Vergleichen: Zu einem Dur-Passus im Mozart-Requiem bemerkt Harnoncourt etwa „Vollkommen entspannt: F-Dur – Weihnachten“ und zu einer deutlicher zu artikulierenden Stelle: „Nicht nur eine prächtige Marmelade, es muss sehr genau durchgeformt sein“ (Gruber 2024: 106f.).

Bevor zur konkreten Analyse übergegangen wird, sei vorher noch ein Satz zum Kreativitätsgrad der in der Musikpädagogik verwendeten Metaphern gesagt. In der kognitiven Metaphertheorie wird seit jeher auch den Bildern Aufmerksamkeit geschenkt, die ihre Uneigentlichkeit verloren haben und, mittlerweile vollständig lexikalisiert, Eingang in den alltäglichen Sprachgebrauch gefunden haben – also auch „nicht kühlen“ (Weinrich 1963/1976: 313), „gefrorenen“ (Goodman 1968/1973: 77), „schlafenden“ (Pielenz 1993: 110), „toten“ (Nöth 2000: 346) oder verblassten Metaphern, wie sie von anderen Autoren auch genannt werden. Lakoff/Johnson können solchen Charakterisierungen sicher nichts abgewinnen. Im Gegenteil: Gerade der alltägliche Gebrauch verleiht ihres Erachtens den Metaphern eine lebendige Produktivität: „They are

‘alive’ in the most fundamental sense: they are metaphors we live by. The fact that they are conventionally fixed within the lexicon of English makes them no less alive“ (Lakoff/Johnson⁸2003: 55). Mehr noch: Gerade die geläufigsten (sprachlichen) Konzepte sind als das Kondensat kollektiver Erfahrungen anzusehen (s. o.). Dies sei deswegen erwähnt, weil sich die Konzepte, welche die Vorstellungen von Musik, Instrumentalspiel, Musikinterpretation etc. bedingen, auch in konventionellen Formulierungen (z. B. „nicht zu früh kommen!“, „gemeinsam weitergehen!“), in dem einen oder anderen Verb (z. B. „**könnte** ich Takt 4 noch einmal **haben**?“), in der unscheinbarsten Präposition (z. B. „wir befinden uns **in** Takt 4, **auf** der zweiten Zählzeit“) etc. sprachlich manifestieren können.

Ein onomasiologischer Ansatz muss auf konkreten Text- und Kommunikatanalysen aufbauen, da nur so tatsächlich gebrauchte Metaphern zusammengetragen und systematisch beschrieben werden können. Dabei kann man sich auf unterschiedliche Text- und Kommunikationsorten berufen: Naheliegend, aber relativ aufwändig, ist natürlich der Besuch und die Aufnahme von Unterrichtseinheiten, die dann in Form von Audio- und Video-Dateien vorliegen, transkribiert und analysiert werden können (cf. z. B. Wolfe 2019; Kehr 2021: 58–60). Musikpädagogisches Material liegt aber auch in rein schriftlichen Anleitungen, in bebilderten Handreichungen und in Video-Tutorials vor. Auch Mitschriften der Instruierten und Notizen im (Notenmaterial) können in dieser Hinsicht ausgewertet werden (cf. Whalley 2024: 39). Ein vollständiges Bild der in der Musikpädagogik verwendeten Metaphern ergibt sich sicher aus der Konsultation möglichst unterschiedlichen Materials. Um der Komplexität des jungen Forschungsgegenstands gerecht zu werden, sind zunächst Einzeluntersuchungen zu leisten, die durch die Wahl eines möglichst homogenen Analysekorpus die möglichen Variablen im Zaum halten. Auf diese Weise können zumindest für einen kleinen Untersuchungsbereich Hypothesen formuliert werden, die es durch eine allmählich breiter werdende Perspektive zu bestätigen, justieren oder verwerfen gilt.

Die vorliegende Untersuchung widmet sich – aufgrund der relativ einfachen Korpuszusammenstellung sowie der klaren Nachnutzungsrechte – dem Video-Tutorial als spezifisch unidirektionaler Form des Musikunterrichts. Nichtsdestotrotz wird an einigen Stellen ein Seitenblick auf interaktivere Unterrichtssituationen gewagt. Ausgangspunkt der folgenden Abschnitte ist eine Serie von 19 Youtube-Tutorials von Sam Stadlen zum Viola-da-Gamba-Spiel (cf. YT, VdG_SS 01–03). Die einzelnen Videos haben eine durchschnittliche Länge von fünf Minuten und behandeln jeweils eine Besonderheit des Instrumentenspiels. Insofern können sie als getrennte Unterrichtseinheiten betrachtet werden. In dem hier herangezogenen Korpus kann der Metapherngebrauch nicht anders als „monologisch“ (Wolfe 2019: 290) sein. In Unterrichtssituationen, in denen Lehrer und Schüler kopräsent sind und interagieren, kann es durchaus zu Aushandlungsprozessen und (kreativen) Erweiterungen geäußerter Metapher kommen.¹⁰ Dies führte hier allerdings zu weit.

Wir beginnen nachfolgend mit einer Metapher der ersten oben erwähnten Kategorie, i. e. mit einer solchen, die sich immer wieder auch in allgemeinen Lehr-/Lernsituationen wiederfindet:

¹⁰ Zu solchen Aushandlungsprozessen, die zuweilen zu scheitern drohen, cf. Persson (1996).

DAS MUSIZIERENLERNEN IST EINE REISE.¹¹ Eine konkrete sprachliche Ausformung findet diese konzeptuelle Metapher bei Stadlen:

- (1) „It’s going to be a series of short videos on some core technical issues that I find that students and amateur players **encounter** in their **journey with the viol.**“

(YT, VdG_SS_01, 00:17–00:31)

Das Viola-da-Gamba-Spiel ist eine Reise des Spielers mit seinem Instrument. Bereits diese erste konzeptuelle Metapher bietet etliche Anknüpfungspunkte für unser Thema: Die Rede von der Reise verleiht der abstrakten Vorstellung vom Instrumentenspiel durch Rückbindung an eine alltägliche Erfahrung direkt eine innere Logik, die spezifische spatio-temporale Dimensionen mit einschließt. Eine Reise besteht grundsätzlich in einer gerichteten Bewegung von einem Ausgangspunkt (dem Laientum) hin zu einem vorausgesehenen Ziel (dem Spielkönnen bis hin zum Virtuositentum). Anfangs- und Endpunkt sowie der Weg dazwischen können unterschiedlichen Topographien entsprechen. Und u. U. verändert auch die Tätigkeit des Musizierens diese Topographie: Eine der Erinnerung des Autors entstammende, in Musikerkreisen bekannte Metapher vergleicht das stetige Üben etwa mit der Herausbildung eines Trampelpfads: Je häufiger geübt wird, umso sichtbarer und eingefahrener wird der anvisierte Weg.¹² Überdies weist das Instrumentenlernen genauso wie das Reisen eine gewisse Dauer auf.

Die von Stadlen hervorgebrachte Rede von einem gemeinsamen Reiseantritt eines die Tutorials konsumierenden Spielers mit der Viola da Gamba sowie die Begegnung von bestimmten (technischen) Herausforderungen gründet auf Personifizierungen des Instruments und der Schwierigkeiten und unterstreicht das gleichberechtigte Zusammentreffen zwischen dem lernenden Subjekt und einem anthropomorphisierten Gegenstück, mit und an dem er sich bewähren muss. Auf dieser Grundlage kann eine Beziehung im Sinne Bubers auch zwischen Spieler und Instrument angenommen werden. In diesem Falle müssten die konzeptuellen Metaphern DAS MUSIZIEREN(KÖNNEN) IST EINE REISE und EINE BEZIEHUNG IST EINE REISE eng miteinander zusammenhängen und analog strukturiert sein. Wie bei einer Reise sind auch beim Instrumentenlernen ein Start und ein Ende, sind womöglich Umwege und Pausen gegeben. Dabei kann es sein, dass mehrere und alternative Wege zum Ziel führen: Gerade im Instrumentalspiel, in dem es zuweilen etliche unterschiedliche Schulen gibt und bei dem jeder Spieler und jedes Instrument unterschiedlich beschaffen sein können und aufeinander eingestellt werden müssen, sind individuelle Lösungen nicht immer eins zu eins von dem einen auf den anderen Spieler übertragbar. Wenn Stadlen seinem Youtube-Publikum eine mögliche Bogenhaltung und dabei die Kontaktpunkte zwischen Bogen und (i. d. R. rechter) Hand erklärt, so erscheint es ihm wichtig, darauf

¹¹ Obwohl die Reise- oder Wegmetapher sehr geläufig ist, kann die Erlernung einer Technik auch in anderer Weise konzeptualisiert werden, die keinen oder geringen Bezug zur ersten aufweist (z. B. das Musiklernen ist ein Körper mit einem Kern und peripheren Bereichen: „short videos on some **core** technical issues“, YT, VdG_SS_01, 00:17–00:31) oder sogar entgegengesetzte Konnotationen aktivieren (z. B. eher statische Vorstellungen vom MUSIKLERNEN ALS EINEM BAUWERK MIT SOLIDER BASIS: „a **basic** technique for getting a good relaxed bow hold“, YT, VdG_SS_01, 01:03–01:12).

¹² Eine schnelle Google-Suche (20.03.2025) mit dem Suchbegriff „Üben als Trampelpfad“ ergab ca. 10.000 Treffer und zeigte, dass diese Metapher vor allem im Gewohnheitscoaching verwendet wird. In bestimmter Hinsicht könnte auch der Musikunterricht als solcher gewertet werden.

hinzuweisen, dass diese Position die für ihn günstigste darstellt, bei anderen aber auch abweichen kann. Bei der Versprachlichung dieses Umstands rekurriert er, die Reisemetapher aufgreifend, auf das Bild von den alternativen, aber gleichfalls zum Ziel führenden Routen:

- (2) But, of course, there is **no correct way** to do this and this is just how I do it so if you prefer a different positioning for both then that's fine, of course.

(YT, VdG_SS_01, 02:52–03:02)

- (3) **The way I approach this**—and again this is just my opinion, **it's not the right way**—what I prefer is [...].”

(YT, VdG_SS_02, 01:13–01:26)

Bei der Erlernung einzelner Elemente einer instrumenalen Technik gibt es also nicht den einen korrekten oder richtigen Weg, sondern es wird die Existenz mehrerer gangbarer Wege vorausgesetzt. Stadlens Herangehensweise an eine spezifische Herausforderung ist somit nur eine unter vielen möglichen.

Doch nicht nur die lebenslange Beziehung zu einem Instrument – auch jede einzelne Unterrichtsreihe bei einem Lehrer (cf. Bsp. 4), jede einzelne Musikstunde (cf. Bsp. 5), ja sogar jede einzelne Übung (cf. Bsp. 6) kann als mehr oder weniger lange Reise konzeptualisiert werden: Stadlen stellt seine Youtube-Reihe, wie bereits beobachtet, als Teilstrecke einer Reise, als einen Parcours dar, in dem nur bestimmte basilare technische Eigenheiten des Gambenspiels adressiert werden können. Für seine gesamte Serie wählt er die Bogentechnik als Startpunkt:

- (4) And so I thought it might be the useful **place to start** to look at a basic technique for getting a good relaxed bow hold.

(YT, VdG_SS_01, 01:03–01:12)

Jede Unterrichtsstunde beginnt Stadlen auch mit einem herzlichen Willkommensgruß, z. B.

- (5) **Welcome** to the first mini tutorial in this series

(YT, VdG_SS_01, 00:46–00:49),

mit dem er sich beim virtuellen Schüler bedankt, dass er den Weg zu diesem Kommunikationsangebot gefunden hat. Nicht nur im physischem Raum, sondern auch im virtuellen muss der Schüler den Lehrer aufsuchen und verlässt ihn wieder nach Abwicklung des Musikunterrichts.

Auch ganz spezifische Übungen zur Bewältigung technischer Herausforderungen haben einen Beginn („at this point that you might **start**“, YT, VdG_SS_01, 03:34), ein Ende („[t]hat's the **finished** bow hold“, ibd.: 03:04) und können unterschiedliche, aufeinander aufbauende Stationen aufweisen. Die kleinste Einheit des Fortkommens ist – wie sicher in den meisten pädagogischen Bereichen – die Aufteilung eines komplexen Handlungsablaufs in mehrere kleinere und (leicht) zu bewältigende Schritte:

- (6) First of all, [...]. **Step** two: [...]. The **next step** is simply [...]

(YT, VdG_SS_01, 01:21–02:42)

Anhand einer zweiten, diesmal instrumenten(gruppen)spezifischen Metaphorik sollen nachfolgend einige sowohl sprachliche als auch nonverbale Dimensionen des kommunikativen Handelns im Musikunterricht verdeutlicht werden: Da die involvierten Metaphern kreativ – i. e.

relativ unüblich – sind, muss zuerst aufgezeigt werden, wie diese sich herleiten.¹³ Stadlen beobachtet, dass (angehende) Gambisten gemeinhin zu viel oder zu wenig mit ihrer Bogenhand anstellen (cf. YT, VdG_SS_01, 00:54–01:03). Man könnte mit Buber sagen: Eine aus der Beobachtung gewonnene Erfahrung verleitet den Lehrer zu einer neuen Interaktion mit virtuellen Schülern. Er liefert ihnen folgende schrittweise vorgehende und durch einschlägige Gestik begleitete sprachliche Instruktionen:

- (7) First of all, take your bow in your left hand and then hold out your right arm palm-upwards so that your hand is really nice and [...] relaxed, it should be very, very floppy at the end of your arm like **I always describe it like a dead fish**. Step 2: Once **you've got**¹⁴ that *relaxation* is to rotate your forearm 90 degrees to your left like that. And you should see that your hand is still really floppy [...]. And that is your basic bowing position. And that **level of relaxation** shouldn't ever change. [...] Again your wrist is still nice and relaxed so there's no [...] tension involved at all. [...] And that's it. That's the finished bow hold you'll feel that you can push down on your middle finger on the hair with [with] your middle finger and by simply by rotating your forearm to your left (we'll talk about that in the next video in a bit more detail) but you should feel that you can push down on [the] your [middle] middle finger and that at the same time your palm pushes up on the hair at the other side. [...] That's it for the first part. In the next part we're going to look at actually bowing, moving the bow and the process that is involved in that but for now just remember that *wrist should stay very, very loose and very relaxed*.

(YT, VdG_SS_01, 01:21–04:15; Hervorh.: M. A.)

- (8) In the first session we looked at establishing a relaxed bow hold and now I'd like to talk about starting to move the bow. Often, as I said in the previous video people do either too much or too little with the bow hand and the bow on and by that I mean that quite often the wrist is either rigid and really tense and that results in a very **hard sound**. [...] The way **I approach this**—and again this is just my opinion, it's **not the right way**—what I prefer is to have a wrist that is *almost inactive*, a wrist that is essentially just passive the whole time. We talked in the last video about having a very, very relaxed hand such that it's **a bit like a dead fish flapping** at the end of your arm. And I think what happens is that a lot of students or amateur players look at professional players and they see a lot of movement like this and they think: "Ah, ok, so they are changing the bow by moving the wrist." But I think a lot of the time what's actually happening is that they are interpreting the passive movement of the wrist as a deliberate flicking motion or bending motion. If the wrist is nice and relaxed then what happens is it **acts as a buffer** between both strokes. So if I do¹⁵ a push bow and then turn it into a pull bow [Musik] you can see that my wrist is moving at the end of each post stroke but that movement is entirely passive. **It's a little bit like the bristles of a paintbrush. If you imagine the [...] wrist and the hand as the bristles and the forearm as the stick, then [...] when you paint a line of paint along a piece of paper with a brush [...] the only part that is under your control, your direct control is the stick. That's the bit you're holding and moving. The bristles move by themselves, you don't move the bristles. The bristles are passive so if you put the bristles on, you move the**

¹³ In den folgenden Beispielen sind die Metaphern durch Fettdruck hervorgehoben, während die zu deren Aufschlüsselung und Verständnis wichtigen, aber wörtlich aufzufassenden Formulierungen unterstrichen sind.

¹⁴ Auf die etlichen anderen (lexikalisierten) Metaphern in den Sequenzen kann nicht detailliert eingegangen werden. Hier sei lediglich auf die sehr gebräuchliche konzeptuelle Metapher ETWAS KÖNNEN IST ETWAS HABEN verwiesen.

¹⁵ Eine weitere sowohl im privaten Musikunterricht als auch in angeleiteten Ensembleproben sehr gebräuchliche konzeptuelle Metapher ist MUSIKMACHEN IST ETWAS PRODUZIEREN.

stick, you change direction, and the bristles [...] change direction after the arm has changed its direction. They move passively. It's the same with the wrist. [...] And then if I was to do a push bow into a pull bow, again, I start the push bow with [my forearm] the inside of my forearm, and then when I get it to the pull bow the note is started by the outside of my forearm and the wrist follows that. It **doesn't lead**, it doesn't flick, I'm **not moving it deliberately**. Any movement you see is **just passive**. [Musik]

YT, VdG_SS_02, 00:12–03:55; Hervorh.: M. A.)

- (9) All you need to do is **rotate your forearm to the left** and this can cause some confusion I have come across some students finding this [...] hard to interpret. So what I say is this **if you imagine walking up to your front door or to a front door that has a doorknob you grab the doorknob and you don't move your wrist to turn the doorknob you simply rotate your arm to the left**. So [there's a] there's a rotation of the whole of the forearm and that motion, that doorknob motion, as I'll call it, is how you apply weight or pressure through the middle finger putting down and the palm pushing up on the hair.

(YT, VdG_SS_03, 00:54–01:37; Hervorh.: M. A.)

Diese drei etwas ausführlicher zitierten Videosequenzen aus den ersten drei Tutorials von Sam Stadlen zum Viola-da-Gamba-Spiel sollen Folgendes aufzeigen: Die musikpädagogische Lehre ist durchzogen von bildhafter Rede (Vergleiche, Metaphern, Synästhesien etc.), die an das Erfahrungswissen des Schülers appellieren und ihm auf diese Weise einen erleichterten Zugang zum Lerninhalt gewähren soll. Zwischen den metaphorischen und nichtmetaphorischen Komponenten existiert eine auffällige Kohärenz, die auf der Textoberfläche durch (partielle) Rekurrenzen und damit durch eine dem Lernen zuträgliche Redundanz erwirkt wird.

In den drei aufeinander aufbauenden Videos bildet jeweils ein Vergleich oder eine Metapher den bildhaften Fluchtpunkt, auf den diese kohärenten Kommunikatteile ausgerichtet sind. Im ersten Video (siehe Bsp. 7) ist es der Vergleich einer möglichst entspannten bzw. inaktiven Bogenhand mit einem toten Fisch („I always describe it like a dead fish“). Man kann davon ausgehen, dass die Anbringung dieses Tropus nicht allein die Gestik des Lehrers doppelt, der die Handhaltung über einen bestimmten Zeitraum ausführt und durch ein mehrmaliges lockeres Schütteln seines Handgelenks die vielfach verwendeten Lexeme *relaxed*, *floppy*, *loose*, *inactive* und *passive* (in den Bsp. 7–9 unterstrichen) und deren Derivate (z. B. *relaxation*) aufgreift (siehe Abbildung 1):¹⁶



Abbildung 1: Bogenhaltung: „like a dead fish“ (YT, VdG_SS_01, 01:27)

¹⁶ Zum Verhältnis von Gestik und Metaphorik cf. Cienki (2017).

Vielmehr vermittelt dieser Vergleich dem Schüler ein starkes, unterhaltsames und damit auch einprägsames Bild, an das von beiden Interaktanten fortan innerhalb und außerhalb des Unterrichts angeknüpft werden kann. Auf eine entspannte Grundhaltung der Bogenhand ist schließlich immer wieder zurückzukommen: „And that level of relaxation shouldn’t ever change“ (02:00). Man beachte diesbezüglich auch das in der Formulierung des Lehrers kondensierte Erfahrungswissen, das auf die vermutlich erfolgreiche Anbringung des Vergleichs bei anderen Schülern zurückgeht: „I always describe it [...]“. Damit entspricht Stadlen einer von Whalley (2024: 40) formulierten Anforderung an den guten Musiklehrer: „It is of utmost importance for educators to uphold their teaching practices based on the diverse patterns of knowledge acquisition observed over time, recalling what has proven effective in similar situations and adapting accordingly“. So ist es nicht verwunderlich, dass Stadlen im zweiten Tutorial noch einmal einen Verweis auf dieses Bild anbringt („a bit **like a dead fish flapping** at the end of your arm“, YT, VdG_SS_02, 01:27). Aus dem Vergleich kann in einer interaktiven Unterrichtssituation übrigens sehr schnell eine Metapher werden, wenn bspw. der Lehrer dem spielenden Schüler in elliptischer Weise zuruft: „toter Fisch!“ und eigentlich meint: „Denk an unseren Vergleich mit dem toten Fisch: Halte deine Bogenhand stets entspannt und locker!“ Dieser Umstand könnte mit dem Begriff der „interactional history“ in Verbindung gebracht werden, den Schmidt/Depermann (2023) geprägt haben: Ein knapper Zuruf des Lehreres genügt, damit der Schüler sich über die nun zu inferierenden Begriffe und Vorstellungen an bereits zuvor – in der gleichen oder einer anderen Unterrichtseinheit – diskutierte Themen, etwa eine gelernte Armposition, erinnert. Die im Tutorial 1 erwähnte Rotation des Unterarms („rotate your forearm 90 degrees to your left“, 01:42) nimmt zudem bereits die Türgriff-Metapher aus Tutorial 3 vorweg. Solche explizite Antizipationen („we’ll talk about that in the next video in a bit more detail“, YT, VdG_SS_01, 03:20) und Rückbezüge („as I said in the previous video“, YT, VdG_SS_02, 00:24) sollen einerseits die inhaltliche Stringenz einer portionsweise aufbereiteten Unterrichtseinheit wahren und zugleich andererseits den Sinn und die Anschlussfähigkeit einer Vor- oder Zwischenübung in Aussicht stellen.

Im zweiten Video wird von einer entspannten Armhaltung zu einer ebensolchen Bewegung übergegangen (siehe Bsp. 8). Stadlen geht von geschmeidigen Bewegungen am Ende jedes Auf- und Abstrichs aus und pocht auch bei diesem Schritt auf dem Weg zu einer leichtgängigen Bogenführung auf eine möglichst geringe Aktivität des Handgelenks. Dieses bleibt relativ passiv und folgt lediglich dem nach innen bzw. nach außen gerichteten Impuls von Oberarm und Ellbogen. Um den genauen Bewegungsablauf zu veranschaulichen, vergleicht er den Bogenarm mit einem Pinselstiel und die Hand mit dem Haarbesatz (02:28–03:09): Bei einem Pinselstrich folgen die Borsten – bei einem Richtungswechsel (etwas zeitverzögert) – der Bewegung des Stiels, der vom Künstler geführt wird. An dieser Stelle nutzt Stadlen die Möglichkeiten, die ihm das filmische Medium des Tutorials zur Verfügung stellt: Nicht mehr er und sein Instrument sind zu sehen, sondern es wird, den Vergleich unmittelbar aufgreifend, die Aufnahme eines auf Papier malenden Pinsels eingeblendet, dessen Borsten sich der Bewegungsrichtung und dem Richtungswechsel fügen (siehe Abbildung 2):

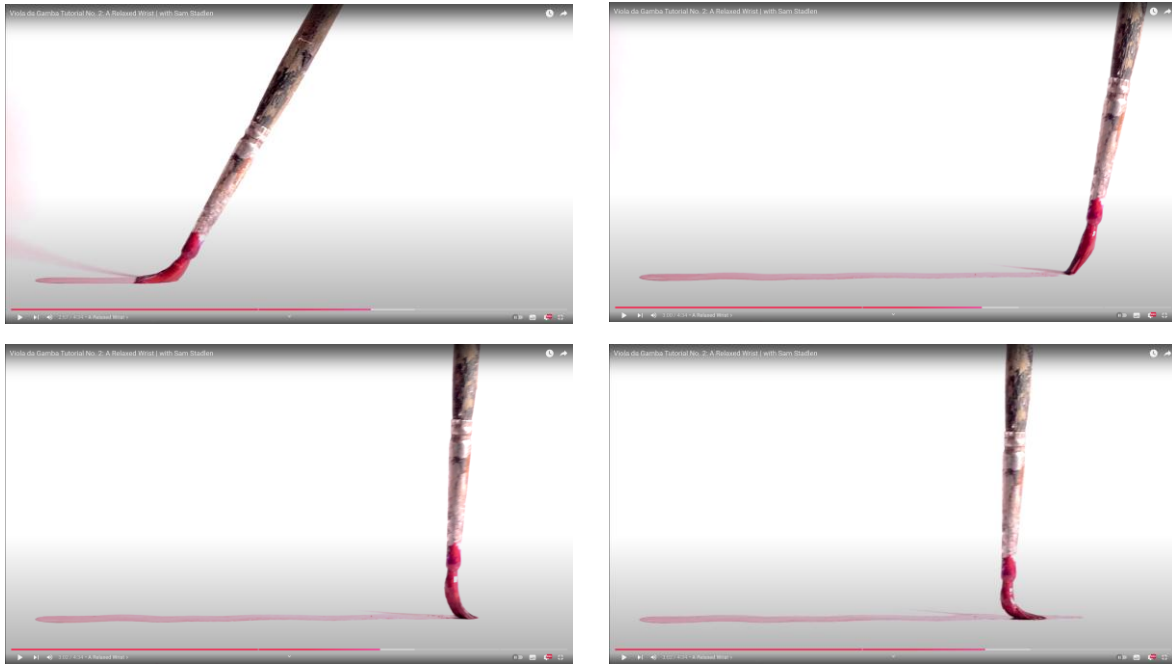


Abbildung 2 (a–d): Bogenführung „like the bristles of a paintbrush “ (YT, VdG_SS_02, 02:55–03:09)

Dem Rezipienten des Tutorials wird der Vergleich unmittelbar vor Augen geführt; auch hier fungiert also die Metapher als „Scharnierelement“ (Agnetta 2024: 116) zwischen unterschiedlichen, i. e. verbalen und piktorialen Ausdrucksmitteln. In einer ansonsten bewusst schlicht gehaltenen Bildlichkeit (weißer Hintergrund, dezenter Pinselstiel), binden vornehmlich die in roter Farbe getauchten Pinselborsten die Aufmerksamkeit des Zuschauers. Sie symbolisieren das im Zentrum des Tutorials stehende Handgelenk der Bogenhand. Pinselvergleich und bildliche Darstellung erscheinen in diesem Kontext deshalb indiziert, weil sie in anschaulicher Weise die räumliche und temporale Vorstellung eines lockeren, passiven und zeitversetzt auf die Richtungsänderung des Armes antwortenden Handgelenks vermitteln. Diese zentrale Information findet sich – wie so oft in Lehr-Lern-Kontexten – doppelt und dreifach kodiert: Nichtmetaphorische Sprache, Metapher, Lehrgestik und zusätzliches Videomaterial treten gemeinsam als ein bewusst auch Redundanzen produzierendes polysemiotisches Ganzes auf. Es ist anzunehmen, dass spätere Rekurse auf diese Lernsituation immer effizienter werden und dass eventuell monosemiotische Verweise genügen, um das in polysemiotischer Weise Gelernte zu aktivieren.

Das letzte Beispiel stammt aus dem dritten Tutorial und baut ebenso auf den in den vorangegangenen Videos erläuterten Elementen der Bogentechnik auf (siehe Bsp. 9). Nach der Haltung der Bogenhand im Ruhezustand und bei der Bogenführung geht es nun darum, den notwendigen Kontakt mit der zu spielenden Saite herzustellen und die gewünschte Übertragung eines bestimmten Drucks von Bogenarm und -hand auf diese zu erzielen. Die hierzu notwendige Bewegung entsteht durch Rotation des Bogenarms nach innen. Stadlen erzählt aus seiner Unterrichtserfahrung und legt dar, dass etliche Schüler Schwierigkeiten damit haben, die notwendige, i. e. aus dem Unterarm und nicht etwa durch Abknicken der Hand rührende Bewegung, zu vollziehen. Seine Strategie rekuriert wieder auf einen Vergleich, mit dem eine ähnliche Bewegung aus dem Erfahrungsschatz des Schülers evoziert werden soll. Dies geschieht, anders als im vorangegangenen Tutorial, diesmal ohne auf zusätzliches Bildmaterial zurückzugreifen. Stadlen lädt seine Schüler ein, bei der Ausführung der Rotationsbewegung an die

Betätigung eines Türknaufs zu denken. Die Vorstellung von einer runden, mit einem lockeren Handgriff umschließbaren Form eines Türknaufs, der durch seine Anbringung an einer Tür zusätzlich auch das für das Viola-da-Gamba-Spiel förderliche Hängenlassen des Oberarms und die Aktivität des Unterarms voraussetzt, soll eine möglichst ergonomische Bewegung hervorrufen.

Die Bedeutung der Vergleiche und Metaphern ist Sam Stadlen in seiner Youtube-Unterrichtsserie wohl bewusst. Indizien hierfür sind der mehrfache, auch videoübergreifend erfolgende Rekurs auf die bildhafte Rede, das stets explizierte Bewusstsein Stadlens für ihre Notwendigkeit im musikpädagogischen Kontext sowie die prominente Rolle, die der Verweis auf die Metaphern einnimmt: etwa durch Nennung im Titel (YT, VdG_SS_03: „Articulation (with a door knob!)“) oder durch die Wahl des Pinselbilds als Thumbnail für das zweite Tutorial (cf. Abbildung 3):

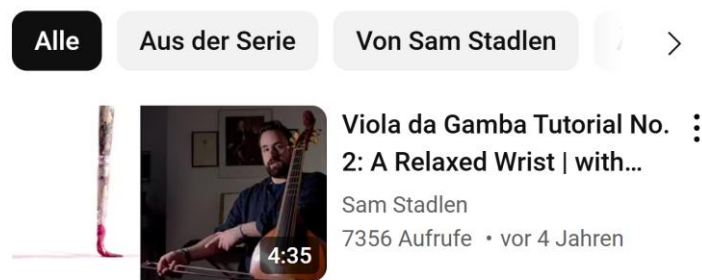


Abbildung 3: Thumbnail zum zweiten Tutorial (YT, VdG_SS_02)

Die bei Stadlen zu beobachtende Metaphernpluralität (DAS MUSIZIERENLERNEN IST EINE REISE, DIE HAND IST EIN TOTER FISCH, DIE HANDGELENKSBEWEGUNG IST EIN PINSELSTRICH, DIE BOGENFÜHRUNG IST EIN TÜRKNAUFÖFFNEN), die von Wolfe (2019: 286) „clustering“ genannt wird, entspricht seiner Vorstellung eines schrittweise voranschreitenden Programms. Es ließen sich aber auch konkurrierende Metaphern finden: Ein anderer Lehrer etwa könnte einen lebendigen und agilen, der Wasserströmung folgenden Fisch als Bild für die Führung der Bogenhand viel reizvoller finden. Dies mag durch den Vergleich verschiedener Lehrstile, unterschiedlicher Schulen,¹⁷ aber auch dort evident werden, wo der Schüler mit einem Bild nichts anzufangen weiß und der Lehrer durch ein neues Abhilfe verschafft. Solche Hypothesen bedürfen weiterer systematischer Forschungsarbeit.

4 Fazit

Die Erfahrung von bzw. mit Raum und Zeit bestimmt von klein auf unser menschliches Wesen – ob diese auf einer Reise, beim Führen eines Pinsels oder (heute wohl eher seltener) beim Bedienen eines Türknaufs erworben wurde. Dieses Erfahrungsschatzes kann man sich im pädagogischen Kontext bedienen, um zu lernende Inhalte und Fertigkeiten an bereits

¹⁷ Es gibt z. B. Klaviertechniken, nach denen die Finger einmal als tragende und stabile Säulen konzeptualisiert werden, und andere, in denen sie als flexible Stoßdämpfer fungieren sollen. Diese Beispiele aus Musikerforen (cf. Stackexchange und Musiker-board beide am 20.03.2025 konsultiert) legen nahe, dass unterschiedliche Vorstellungen vom Soll-Zustand einer bestimmten Handhaltung auch unterschiedliche Bewegungsabläufe ermöglichen oder verhindern. Damit ist die unmittelbare Auswirkung von Kommunikationsmitteln wie die Metapher auf konkrete physiologisch-physikalische Größen angesprochen.

vorhandene kognitive Strukturen und somatische Verhaltensweisen anzubinden und so ihre Aneignung durch den Lernenden zu favorisieren. Dies geschieht auch im privaten Musikunterricht, in dem ein Lehrer die Entwicklung seines Schülers begleitet und durch gezielte verbale sowie nonverbale Kommunikation zu steuern sucht. Als sprachliches Element, das von paraverbalen Strukturen mitgetragen wird und – etwa im filmischen Medium – als Scharnierelement zu nonverbalen Zeichen fungiert, stellt sich die Metapher als eines der wichtigsten didaktischen Mittel heraus, um ebenjene in der Pädagogik immer wieder beschworene Anbindung des Neuen an bereits bestehendes Wissen und gegebene Erfahrungen zu vollziehen. Zwar stellen Metaphern und Vergleiche, die spatio-temporale Implikationen mittragen, nur eine Kategorie in dem Netz an vielfältigen kommunikativen Strategien im musikalisch-instruktiven Kontext dar; sie müssen jedoch aufgrund der zentralen Zielsetzung des Musikunterrichts, effizient vorzugehen und großen Fortschritt (i. e. eine lange Wegstrecke) in kurzer Zeit zu erzielen, als zentrale Elemente einer geteilten Erfahrung in Musikerkollektiven angesehen werden.

Trotz der Existenz einsichtsvoller Untersuchungen befindet sich die Erforschung der (Musik-)Instruktion mit Fokus auf die Pädagogik, insbesondere im Hinblick auf die Rolle, die Metaphern in diesem Kontext einnehmen können, weiterhin in den Kinderschuhen. Diesem Verhältnis von Erfahrung, Lernen und Metapher konnte in dem vorliegenden Artikel durch den summarischen Blick auf verschiedene Quellen theoretisch beigegeben werden. In Platons *Menon* wird das Lernen als Produkt einer dialogischen Handlung vorgeführt. Statt es aber – wie Sokrates dies tut – als Erinnerung an ein apriorisches Wissen zu konzeptualisieren, wird es hier als Ergebnis der Fortführung gemachter Erfahrung betrachtet. Durch einen Blick auf Martin Bubers (1923/2021) *Ich und Du* wurde klar, dass sich das Lernen keineswegs nur im Dialog des mäeutisch vorgehenden Lehrers mit seinem Schüler erschöpft, sondern auf beiden Seiten auch Phasen der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Instrument und dem Selbst, i. e. Phasen der körperlichen wie seelischen Erfahrung, bedarf. Da konzeptuelle Metaphern, wie Lakoff/Johnson (1980⁸/2003) in *Metaphors We Live By* sagen, eine kognitive Systematik aufbauen und bedienen, von der u. a. die gesamte situationsspezifische Interaktion zehrt, sind Metaphern nicht losgelöst von ihrem nichtmetaphorischen Ko- und Kontext zu betrachten. Insbesondere in der polysemiotischen bzw. multimodalen Gesamtheit, die der Musikunterricht darstellt, greifen nicht-metaphorische Rede, der Gebrauch von Metaphern (unterschiedlichster Bildspenderbereiche), gestische und piktoriale Elemente ineinander; sie werden vorbereitet, korrigiert und auf sie wird, sind sie einmal gefestigt, innerhalb und außerhalb einer Unterrichtssituation sowie bei unterschiedlichen Schülern immer wieder zurückgegriffen. Dies wurde anhand von Beispielen aus einer Serie von Video-Tutorials zum Viola-da-Gamba-Spiel von Sam Stadlen veranschaulicht.

Die hiesigen Ausführungen haben auf der Grundlage einiger prägnanter Beispiele auf die Bedingungen einer erfahrungsbasierten Kommunikation im Musikunterricht hingewiesen. Die beschriebenen (und sicher ergänzbaren) Ebenen des Metapherngebrauchs (allgemeine Lehr-/Lern-Situationen, Musiklehre, instrumenten(-gruppen-)spezifisches Lernen und Musikinterpretation) können einen ersten Anknüpfungspunkt für Folgeuntersuchungen bieten, die sich mit der Metaphernfrequenz, Metaphernpluralität und den bedingenden Faktoren in diesen Unterbereichen annehmen möchten (Alter und Erfahrung des Lehrers, Alter und Stand des

Schülers, Musikgenre etc.). Die drei gegebenen Beispiele sollten zeigen, dass der fortgeführten Interaktion zwischen Lehrer und Schüler ein dichtes Netz an heterogenen und doch aufeinander bezogenen metaphorischen und nichtmetaphorischen kommunikativen Mitteln zugrundeliegt. Interaktions- und gesprächsanalytische Ansätze, wie sie im musikinstruktiven Bereich der Probenarbeit durchgeführt wurden, können in ihrer Detailliertheit und Systematizität wertvolle Ergänzungen zu einer solchen beispielgestützten Analyse liefern. Und dennoch sollte bei dieser mitunter minutiösen Arbeit an abgeschlossenen Interaktionssituationen der Blick für Größen offenbleiben, die dieser Interaktionssituation vor- und nachgelagert sind (eben z. B. die Erfahrung) – auch wenn sich diese in selbiger Situation immer ein Stück weit verändern. Jedenfalls ist und bleibt das Forschungsfeld rund um die Musikinstruktion offen für weitere Fragestellungen. So gilt auch bezüglich der Erforschung dieses Gegenstands der Ausspruch, den Sam Stadlen am Ende seiner Tutorials anbringt: “I hope you found it useful. **Stay tuned** for the next one” (YT, VdG_SS_02: 03:56–04:00).

Literaturverzeichnis

- Agnetta, Marco (2024): „Die Metapher als Scharnierelement zwischen den semiotischen Systemen, dargestellt am Beispiel der barocken Gleichnisarie in Antonio Vivaldis frühem Operschaffen“. *metaphorik.de* 35: 115–145. metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/35-2024-05_agnetta.pdf [12.12.2024].
- Barten, Sybil S. (1998): “Speaking of Music: The Use of Motor-Affective Metaphors in Music Instruction”. *The Journal of Aesthetic Education* 32/2: 89–97.
- Buber, Martin (1923/2021): *Ich und Du*. Mit einem Nachwort und Anmerkungen von Bernhard Lang. Ditzingen: Reclam.
- Cienki, Alan (2017): “Analysing metaphor in gesture: a set of metaphor identification guidelines for gesture (MIG-G)”. In: Semino, Elena/Demjén, Zsófia (eds.): *The Routledge handbook of metaphor and language*. London/New York, Routledge: 131–147.
- Cortazzi, Martin/Jin, Lixian (1999): “Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language”. In: Cameron, Lynne/Low, Graham (eds.): *Researching and applying metaphor*. Cambridge, Cambridge University Press: 149–176.
- Goodman, Nelson (1968/1973): *Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie*. Aus dem Englischen von Jürgen Schlaeger. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gruber, Sabine M. (2024): *Unmöglichkeiten sind die schönsten Möglichkeiten. Die Sprachbilderwelt von Nikolaus Harnoncourt*. Salzburg/Wien: Residenz.
- Jäkel, Olaf (2003): *Wie Metaphern Wissen schaffen. Die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Kehr, Johanna (2021): *Sprache im musikalischen Handlungskontext*. Dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Kranz, Margarita (ed.): *Platon: Menon*. Aus dem Griechischen übersetzt von Margarita Kranz. Stuttgart: Reclam. S. 4–93
- Krone, Wolfgang (2009): „Martin Buber: Ich und Du“. In: Seichter, Sabine/Fuchs, Birgitta/Böhm, Winfried (eds.): *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn, Brill: 63–64.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago/London: University of Chicago Press.

- Lakoff, George/Johnson, Mark (⁸2003): *Metaphors we live by. With a new afterword*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Meissl, Katharina/Sambre, Paul/Feyaerts, Kurt (2022): “Mapping musical dynamics in space. A qualitative analysis of conductors’ movements in orchestra rehearsals”. *Frontiers in Communication* 7: 1–19. doi: 10.3389/fcomm.2022.986733.
- Messner, Monika (2023): *Die Interaktion zwischen Dirigent:in und Musiker:innen in Orchesterproben. mehrsprachige und multimodale Interaktionsmuster zwischen Worten, und Tönen, Händen und Füßen*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Musiker-board: musiker-board.de/threads/kraft-in-die-letzten-beiden-finger-bekommen.222452/ [23.05.2025].
- Nöth, Winfried (²2000): *Handbuch der Semiotik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Persson, Roland (1996): “Brilliant performers as teachers: a case study of commonsense teaching in a conservatoire setting”. *International Journal of Music Education* 28: 25–36.
- Pielenz, Michael (1993): *Argumentation und Metapher*. Tübingen: Narr.
- Platon (400 v. Chr.): Kranz, Margarita (ed.): *Platon: Menon*. Aus dem Griechischen übersetzt von Margarita Kranz. Stuttgart, Reclam: 4–93.
- Schaefer, Christina (2019): „*Esperienza*. Zur Diskursivierung von Erfahrungswissen in Leon Battista Albertis Libri della famiglia“. *Working Paper des SFB 980 Episteme in Bewegung* 15: 1–4. refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/26563 [03.09.2025].
- Stackexchange: music.stackexchange.com/questions/73173/fingers-bending-when-playing-the-piano-what-to-do [23.05.2025].
- Weinrich, Harald (1958/1976): „Münze und Wort. Untersuchungen an einem Bildfeld“. In: Idem (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart, Klett: 276–290.
- Weinrich, Harald (1963/1976): „Semantik der kühnen Metapher“. In: Idem (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart, Klett: 295–316.
- Whalley, J. Harry (2024): “Metaphor in Music Pedagogy and Its Connection to Embodiment Consciousness”. *Empirical Musicology Review* 19/1: 38–40.
- Woody, Robert H. (2002): “Emotion, Imagery and Metaphor in the Acquisition of Musical Performance Skill”. *Music Education Research* 4:2: 213–224. doi: 10.1080/1461380022000011920.
- Wolfe, Jocelyn (2019): “An investigation into the nature and function of metaphor in advanced music instruction”. *Research Studies in Music Education* 41/3: 280–292.
- YT, VdG_SS_01: “Viola da Gamba Tutorial No. 1: Relaxed Bow-Hold | with Sam Stadlen”. 05.04.2020. youtube.com/watch?v=tloRQ0fh1-4, 04:23 [12.12.2024].
- YT, VdG_SS_02: “Viola da Gamba Tutorial No. 2: A Relaxed Wrist | with Sam Stadlen”. 07.04.2020. youtube.com/watch?v=J0LobIVnZ-w, 04:34 [12.12.2024].
- YT, VdG_SS_03: “Viola da Gamba Tutorial No. 3: Articulation (with a door knob!) | with Sam Stadlen”. 09.04.2020. youtube.com/watch?v=n_1UGp8wPGc, 05:48 [12.12.2024].