

Hochschule für Musik und Tanz Köln
WS 2018/19
Master of Arts Musikpädagogik
Masterarbeit
Gutachter: Prof. Dr. Heinz Geuen

Wie wird Improvisation gelehrt?

Eine theoretische und didaktische Annäherung

vorgelegt von

Benjamin Viale

vialetime@web.de

28.03.2019

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Persönliche Vorannahmen und erkenntnisleitendes Interesse	4
3. Forschungsstand	6
3.1. Aktuelle musikpädagogische Veröffentlichungen zum Thema Improvisation	6
3.2. Blick auf die musikalische Improvisation ab dem 20. Jahrhundert	7
4. Definitorische Annäherung und didaktische Grundfragen	9
4.1. Der Begriff der Improvisation in der Allgemeinen Enzyklopädie „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“	9
4.2. Aspekte von Improvisation in der Diskussion	12
4.3. Lerntypen nach Terhag	22
4.4. Methodische Ansätze zur Vermittlung von Improvisation	22
4.5. Zusammenfassung der definitorischen Annäherung	23
5. Differenzierung der Forschungsfrage	24
5.1. Fragen zu Vorgaben und Voraussetzungen von Improvisation	25
5.2. Fragen zu Gestaltung und Realisation von Improvisation	27
6. Beschreibung von didaktischer Literatur zum Improvisieren	29
6.1. Begründung für die Auswahl der didaktischen Veröffentlichungen	29
6.2. „Trommeln – Tanzen – Tönen“ von Lilli Friedemann	30
6.2.1. „Ikebana“	32
6.2.2. „Die regnende Wolke“	39
6.2.3. Philosophische Implikationen im Ansatz Friedemanns	44
6.3. „Ensemble & Improvisation“ von Wolfgang Rüdiger	45
6.3.1. Modell 1: „Klänge“	47
6.3.2. Modell 8 „Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen – Divisions on a Ground elementar“	54
6.3.3. Modell 20: „Die Entfaltung des Feuers – Bindfaden / String“	60
6.3.4. Philosophische Implikationen im Ansatz von Rüdiger	65
6.4. „Live Arrangement“ von Terhag/Winter	65
7. Zusammenfassung und Vergleich: wie wird Improvisation gelehrt?	71
7.1. Stichwort Heterogenität	71
7.2. Wie werden Aspekte von Improvisation gelehrt?	73
8. Ergebnisse und weiterführende Forschungsfragen	76
9. Coda	78
10. Literaturverzeichnis	79
11. Anhang	81
11.1. „Ikebana“	81
11.2. „Wie geht es dir?“	83
11.3. Bass-Ostinato des Pachelbel – Kanons	83
11.4. Tabellarischer Vergleich der Modelle	84
12. Erklärung	87

„Denn als ich mich entschloss, Musiker zu werden, war das ziemlich bitter, weil ich eigentlich immer kreativ war [...]. Wenn ich Musik mache, die ich eben lieber habe als die [bildende] Kunst, kann ich nicht schöpferisch sein. Dann habe ich eben doch zur Musik gegriffen, aber irgendwann ging das nicht mehr. Ich begegnete dann auch einzelnen Musikern, die ähnlich gestimmt waren wie ich, und in einer Tagung kam es sogar zur Sprache. Jemand sagte: ‚Jetzt sitzen wir alle zusammen und können doch nicht zusammen spielen, weil wir keine Noten haben. Das ist doch schlimm!‘“ (Lilli Friedemann 1987, S. 1)

1. Einleitung

In dieser Arbeit möchte ich mich dem Begriff der musikalischen Improvisation auf theoretischer Ebene annähern und Unterrichtsmaterialien zu diesem Thema erkunden.

Die übergreifende Forschungsfrage lautet: Wie wird Improvisation gelehrt?

Das Thema Improvisation ist im aktuellen Handbuch Musikpädagogik (Dartsch et al. 2018) zwischen den didaktischen Handlungsfeldern „Musikhören“ und „Komposition“ eingebettet, und tatsächlich gibt es zwischen den dreien Beziehungen bzw. Spannungsfelder, um die es später gehen wird.

Um die Forschungsfrage einzugrenzen, habe ich mich auf die Untersuchung didaktischer Lehrbücher zum Thema Improvisation konzentriert. Andere wichtige Perspektiven wurden ausgeklammert. Beispielsweise wäre es auch möglich gewesen, die Lehrerrolle bei der Vermittlung von musikalischer Improvisation zu untersuchen. Oder es hätte in einer Felduntersuchung die Praxis in verschiedenen improvisationspädagogischen Kontexten beleuchtet werden können. Unterschiedliche institutionelle und außerinstitutionelle Rahmungen und deren Auswirkungen auf den Lernprozess wären ebenfalls spannende Untersuchungsgegenstände gewesen.

Doch auch die Analyse didaktischer Literatur wirkte vielversprechend. Bei der Recherche konnte ich sehr unterschiedliche Veröffentlichungen wie „Live Arrangement“ von Jürgen Terhag/Jörn Kalle Winter und „Ensemble & Improvisation“ von Wolfgang Rüdiger, sowie die fast schon historische Arbeit Lilli Friedemanns, „Trommeln – Tanzen – Tönen“, kennenlernen.

Ein Ziel dieser Masterarbeit ist es, eine Handhabe zur Einordnung und Auswahl improvisationsdidaktischer Literatur bereitzustellen. Sie richtet sich vor allem an Lehrende und Lernende von musikalischer Improvisation.

Aufbau der Arbeit

Nach der Formulierung persönlicher Vorannahmen und dem erkenntnisleitenden Interesse (Kapitel 2) werde ich einige aktuelle theoretische Veröffentlichungen zum Thema Improvisation vorstellen und ein kurzes Schlaglicht auf die musikalische Improvisation im 20. Jahrhundert werfen (Kapitel 3).

Als erster Schritt der eigentlichen Untersuchung wird der Begriff Improvisation theoretisch in seinen verschiedenen Aspekten durchleuchtet (Kapitel 4). Anhand der daraus resultierenden Ergebnisse habe ich die Forschungsfrage in einen Fragenkatalog aufgefächert und auf diese Weise ein Werkzeug zur nachfolgenden Analyse der didaktischen Literatur erhalten (Kapitel 5). Mithilfe dieses Fragenkataloges werden dann die Veröffentlichungen von Friedemann, Rüdiger und Terhag/Winter beschrieben und interpretierend analysiert (Kapitel 6).

Die Interpretation kann dabei nicht frei von subjektiven Einschätzungen und Formulierungen sein, weshalb der Forschungsprozess auch persönlich gefärbt sein wird. Dinge, die mir wichtig erscheinen, könnten für jemand anderes ganz unwichtig sein und umgekehrt. Daher ist die hier vorgestellte Möglichkeit nur eine aus vielen, um zu Ergebnissen zu kommen.

Es geht auch keinesfalls um eine Bewertung der untersuchten Lehrbücher. Die Forschungsergebnisse (Kapitel 7 und 8) sollen vielmehr ein Beitrag zum Diskurs sein und auch zu Widerspruch einladen.

Diese Arbeit bildet den Abschluss meines Studiums „Master of Art Musikpädagogik“, das ich in den Jahren 2016-2019 an der Hochschule für Musik und Tanz in Köln absolvieren durfte. Mein Dank gilt Prof. Dr. Heinz Geuen und Prof. Dr. Natalia Ardila-Mantilla, sowie der Studiengangsleiterin Prof. Dr. Anne Niessen.

2. Persönliche Vorannahmen und erkenntnisleitendes Interesse

Die Untersuchung des Begriffes Improvisation und die kontroverse Debatte darüber, ob diese überhaupt gelehrt werden könnte, und wenn ja, wie, hat mich schon seit langer Zeit interessiert. Einerseits gibt es im institutionellen Rahmen viele praxisorientierte Initiativen, die sich mit dem Phänomen auseinandersetzen. Andererseits kann die theoretische Reflexion in künstlerisch orientierten Angeboten vielleicht noch etwas weitergeführt werden.

Aus eigener Erfahrung sowohl als Studierender als auch Lehrender bin ich überzeugt davon, dass Improvisation lehrbar ist. Allerdings kenne ich auch das Spannungsfeld zwischen Freiheit und Vorgaben, in dem sich sowohl die Lehrenden als auch die Schülerinnen und Schüler befinden. Als Lehrer finde ich es nicht einfach, herauszufinden, wie viel Freiheit für einen Schüler angemessen ist, und ab wann diese eher zu Verunsicherung führt. Das scheint sich dann auch noch von Person zu Person zu unterscheiden. Und auch die Schülerinnen und Schüler selber können sich überlegen, ob sie - beispielsweise in Ensembles - eher auf der sicheren Seite bleiben und vorgegebene Parts übernehmen wollen, oder sich trauen, eine improvisierte Begleitung oder sogar eine exponierte solistische Rolle mit größeren Improvisationsanteilen übernehmen möchten. Wie entwickelt man das Fingerspitzengefühl, um niemandem in seiner künstlerischen Persönlichkeit zu nahe zu treten oder zu einem Musizieren zu drängen, von dem die Person nicht selber überzeugt ist? „Einigen graut es davor, ohne die Hilfe von Noten allein gelassen zu werden, andere improvisieren munter wie ein Fisch im Wasser, haben aber Probleme mit dem Notenlesen“ (Terhag 2004, S. 224). Aber ist es überhaupt sinnvoll, zu versuchen, Schülerinnen und Schüler dazu zu drängen, improvisatorisch tätig zu werden? Gibt es didaktische Ansätze, die dazu eine Hilfestellung bieten?

Einige Male konnte ich Überraschungen erleben: ein Schüler, der im Instrumentalunterricht überhaupt nicht aus sich herauskommt, entpuppt sich als jemand, der zu Hause stundenlang zu Aufnahmen spielt. Er übt vielleicht niemals notierte Musik für den Unterricht, und wird von mir zunächst als eher schwach eingestuft. Wenn dann vielleicht zufällig seine „zweite musikalische Identität“ erscheint, kann es überraschend sein, über welche ungeahnten improvisatorischen Kompetenzen (hier das freie Spiel zu den Lieblingsaufnahmen) der Schüler auf seinem Instrument verfügt, wenn nur der äußere Rahmen stimmt. Als Lehrer habe ich mich dann geärgert, nicht schon früher einen anderen Weg gegangen zu sein, und stattdessen wochen- oder monatelang ein eigenes Konzept verfolgt zu haben – das den Schüler vielleicht dann irgendwann auch einmal zum Improvisieren befähigt hätte.

Mit Studierenden, Schülerinnen und Schülern konnte ich des Öfteren diskutieren, welchen Stellenwert Improvisation gegenüber Komposition hat, ob letztere nicht ernsthafter wäre und nur das Spielen von komponierten Stücken einen eigentlichen Wert besäße. In solchen Momenten scheint es mir sinnvoll, eine gute Argumentationsgrundlage zu haben, die mir hilft, von etwas zu überzeugen, das ich zwar unzweifelhaft aus eigener Praxis kenne, aber theoretisch noch nicht ganz durchleuchtet habe.

Soweit zu meinem persönlichen Forschungsinteresse; Gründe genug, Literatur zum Thema Improvisation und entsprechende didaktische Ansätze vergleichend gegenüberzustellen.

3. Forschungsstand

3.1. Aktuelle musikpädagogische Veröffentlichungen zum Thema Improvisation

Eine der aktuellsten theoretischen Veröffentlichungen zum Thema Improvisation im deutschsprachigen Raum findet sich wahrscheinlich im Handbuch Musikpädagogik (Krämer in: Dartsch et al. 2018, S. 319–326). In dem Beitrag werden Bestimmungen des Begriffes zusammengefasst, das musikpädagogische Potenzial von Improvisation erläutert, ein Überblick über den Stellenwert von Improvisation in der Geschichte der Musikpädagogik gegeben, sowie methodische Grundformen und Ansätze zum Thema vorgestellt.

Der Tagungsband „Improvisation erforschen – improvisierend forschen“ (Gagel und Schwabe 2016) vereint Beiträge von insgesamt 14 AutorInnen. Gagel plädiert dafür, Improvisation zu erforschen, um sie „substanziell zu hinterfragen und zu begründen“ (ebd., S. 10). Er verweist auf eine zunehmende Anzahl von Forschungsprojekten, wünscht sich allerdings auch eine wachsende und möglichst interdisziplinäre Forschung. Die Beiträge in dem Band widmen sich u.a.

- den Aspekten von Improvisation,
- einer Forschungsarbeit, die mittels Auswertung videografischer Daten und Interviews im Stil der Grounded Theory Methodology das Lernen von Improvisation erforscht,
- der Untersuchung neurologischer Vorgänge bei für die Improvisation typischen, „schnellen“ Entscheidungsprozessen,
- der Reflektion eigener Spielpraxen,
- der unterschiedlichen Rolle des Körpers bei interpretatorischen und improvisatorischen Spielbewegungen und
- der Performativität als Aspekt von Improvisation

Ein weiteres Buch ist im Anschluss an das Symposium „ImproVIsatIOn“ erschienen (Steffen-Wittek und Dartsch 2014). Die Beiträge beschäftigen sich mit Improvisationspraktiken auf der Bühne bzw. im performativen Rahmen und im außerschulischen Musikunterricht, wobei besondere Schwerpunkte auf Verbindungen von Improvisation zur elementaren Musikpädagogik und zur Tanz- und Bewegungspädagogik gelegt werden. Ein Kapitel von Marianne Wittek thematisiert performative

Improvisationspraxis seit 1960, zeichnet die künstlerischen Verbindungen zwischen Neuer Musik und Free Jazz nach, und gibt Einblicke in die wichtigsten Szenen auf dem Globus: Free Jazz in New York, Creative Music in Chicago und auch die europäischen Zentren improvisierter Musik. Besondere Erwähnung finden hier der Stadtgarten und das Loft in Köln. (ebd., S. 326-349).

Der Eintrag zum Stichwort Improvisation in „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“ (2008, S. 538-610) wird in dieser Arbeit gleich zu Beginn auszugsweise referiert, um eine erste theoretische Grundlage zu schaffen. Der größte Teil des enzyklopädischen Eintrags widmet sich historischen Erscheinungsformen von Improvisation in der europäischen Kunstmusik. Ich werde später vorwiegend auf den terminologischen Teil eingehen.

Die Dissertation von Corinna Eikmeier (Eikmeier 2016) beschäftigt sich mit der Feldenkrais-Methode und bringt diese in Zusammenhang mit improvisatorisch erworbenen Bewegungsmustern. „Nebenbei“ werden sehr ausführlich Aspekte von Improvisation erläutert.

Gagel (2015) betont in seinem Buch den sozialen Charakter von Improvisation. Er stellt die Interaktionen beim Improvisieren als das „schöpferische Moment, [...] das Art und Qualität des Schaffensprozesses“ bestimmt, in den Mittelpunkt. Musikalische Strukturbildung wird als „Konsequenz von Kommunikationen“ beschrieben. Die musikalische Qualität, die dabei entstehen kann, leitet sich dann aus der Qualität des Interaktionsprozesses, der gleichermaßen von Fühlen und Handeln geleitet ist, ab (ebd., S. 40).

Die existierende Forschungsliteratur wurde an dieser Stelle nur ausschnitthaft genannt. Dennoch sollte sie dazu geeignet sein, einen fundierten Hintergrund für die Untersuchung darzustellen, zumal im Verlauf der Arbeit weitere Quellen herangezogen werden.

Eine Besprechung und Gegenüberstellung von Gruppenimprovisationskonzepten wie denjenigen von Friedemann, Rüdiger und Terhag/Winter konnte ich in der Literatur nicht finden. Daher handelt es sich aller Wahrscheinlichkeit nach um ein Forschungsdesiderat.

3.2. Blick auf die musikalische Improvisation ab dem 20. Jahrhundert

Im Vergleich zu historischen Improvisationsformen haben sich die Bedingungen für Improvisation im 20. Jahrhundert unter dem Einfluss von zwei Aspekten geändert. Zum

einen führte die Auflösung der Dur-Moll-Tonalität in der Neuen Musik auch zu erweiterten Möglichkeiten für Improvisation. Zweitens änderte sich die Musizierpraxis unter dem Einfluss der technischen Entwicklung und der Entwicklung der Medien (Die Musik in Geschichte und Gegenwart 2008, S. 584–586). Durch die Möglichkeit der technischen Aufzeichnung ergab sich die Schwierigkeit, beim Hören einer Audioaufnahme zwischen Komposition und Improvisation zu unterscheiden. Das nachträgliche Transkribieren von Improvisationen erhöhte jedoch auch deren Wirksamkeit (ebd., S. 587). Ein Beispiel dafür sind Stücke Charlie Parker`s, die zunächst improvisiert, anschließend transkribiert, und dadurch zu schriftlich fixierten Kompositionen wurden.

In der europäischen Kunstmusik drifteten Komposition und Improvisation im 20. Jahrhundert zunehmend auseinander und die Improvisation wurde „in vielen Bereichen in Frage gestellt“ (ebd., S. 588).

Bereits in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zeigten sich daher improvisationspädagogische Ansätze, die „gegen die Herabstufung der Improvisation im Verhältnis zur Komposition opponierten“ (ebd.). Allerdings wurde dabei meist nicht auf frühere Formen der Improvisation rekurriert, sondern die Improvisation unter dem Produktionsbegriff genutzt, um „die musikalischen Grundelemente zu verdeutlichen, [...] und ‚zu musizieren, d. h., um selbsttätig in die Formen- und Gefühlswelt der Musik einzudringen‘“ (D. Stoverock in: ebd., S. 589).

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts versuchten Komponisten wie John Cage, den Widerspruch zwischen Komposition, Interpretation und Improvisation zu überwinden. Dazu änderten sie ihre „Kompositionstechniken [...] so, dass sie unbestimmte, [...] nicht im Voraus fixierte klangliche Resultate ergeben konnten“ (ebd., S. 590). Durch neue Formen graphischer und verbaler Notation ergaben sich für die Musiker Freiheiten, die improvisatorisch genutzt werden konnten. Diese musikalischen Entwicklungen begünstigten auch in der Musikpädagogik eine zunehmende Hinwendung zu Konzepten, die das improvisatorische Erfinden von Musik in den Vordergrund stellten (ebd., S. 593). In den 1960er-80er Jahren erschienen musikpädagogische Werke von zeitgenössischen KomponistInnen (z. B. Lilli Friedemann, von der noch die Rede sein wird), die das improvisierende Musizieren stark in den Vordergrund stellten.

Improvisation in verschiedenen Ausprägungen war in der europäischen Kunstmusik über lange Jahrhunderte hinweg ein selbstverständlicher Bestandteil des Musizierens. Es würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten, die musikalischen Entwicklungen in den gesellschaftlich-politischen Kontext des 20. Jahrhunderts zu stellen oder, die Ausbildung des musikpädagogisch-kanonischen Repertoires nachzeichnend, zu fragen, welche Auswirkungen diese Zeitläufte auf den Status der musikalischen Improvisation hatten.

4. Definitorische Annäherung und didaktische Grundfragen

In diesem Kapitel werde ich Definitionen und Beschreibungen des Begriffes Improvisation aus vorhandener Literatur referieren und gegenüberstellen, um herauszufinden, auf welche Art und Weise sich über didaktische Ansätze Zugang zur Improvisation verschafft werden kann. Der Eintrag „Improvisation“ in „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“ wird in Abschnitt 4.1. ausschnittsweise wiedergegeben und versucht, erste Schlussfolgerungen für die spätere Untersuchung didaktischer Literatur zu ziehen. In 4.2. werde ich Aspekte der musikalischen Improvisation aus der Sicht verschiedener AutorInnen diskutieren.

4.1. Der Begriff der Improvisation in der Allgemeinen Enzyklopädie „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“

Der Eintrag zum Stichwort Improvisation in „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“ ist in Abschnitte zur Terminologie und zur Historie der Improvisation unterteilt. Es wird darin darauf hingewiesen, dass es hier insbesondere um Improvisation in der europäischen Kunstmusik geht.

Improvisation ist „unvermutetes, unvorbereitetes [...], unvorhergesehenes Handeln“ (ebd., S. 538). Die Ergebnisse dieses Handelns erscheinen sowohl für die Handelnden als auch die von der Handlung betroffenen Personen unvorhergesehen. Bezogen auf Musik ist damit üblicherweise das Fehlen einer schriftlichen Vorlage gemeint. Daher ist der Begriff „im engeren Sinne“ nicht auf außereuropäische Musik wie z. B. Jazz, Neue Musik, Elektroakustische Musik und Populärmusik zu beziehen. Diese Aussage ist m. E. verwirrend, aber doch schlüssig, da es in den genannten Genres meistens schriftliche Vorlagen gibt. Allerdings wirkt es etwas fragwürdig, hier pauschal von „außereuropäischer“ Musik zu sprechen.

Improvisation wird von Komposition weiterhin dadurch unterschieden, dass in schriftlichen Aufzeichnungen mindestens ein „primärer Parameter“ (ebd., S. 539), also entweder Tonhöhe oder –dauer nicht festgelegt ist. Sekundäre Parameter wie Dynamikangaben etc. gehören zur Interpretation. Schriftlich fixierter Notentext und Improvisation schließen sich allerdings nicht aus: Es kann sich bei dem Notentext auch um ein Hörprotokoll einer Improvisation handeln. Demnach kann nicht immer eindeutig festgestellt werden, ob es sich bei einer schriftlichen Aufzeichnung um eine Komposition oder eine Improvisation

handelt. Darüber hinaus ist es auch möglich, innerhalb fixierter Notation durch schriftliche Anweisungen zur Improvisation aufzufordern.

Eine weitere Form von Improvisation liegt vor, wenn es zu unerwarteten oder unerwartbaren Ereignissen kommt, obwohl ein Notentext vorhanden ist. Dieser kann mangelhaft oder uneindeutig sein, wodurch es zu Verschiebungen in der Abgrenzung zwischen Interpretation und Improvisation kommen kann.

Voraussetzung von Improvisation ist die Gleichzeitigkeit der „Vorgänge der Erfindung und Ausführung“ (ebd., S. 540). In jeder musikalischen Live-Performance kann es zu unerwarteten und unerwartbaren Ereignissen kommen. Diese sind ebenfalls Improvisationen, wenn sie trotz vorliegender schriftlicher Komposition nicht voraussehbar sind. Auch das erste Erklingen einer Komposition ist eine Improvisation. Dieses ändert sich allerdings schon dann, wenn eine technische Aufzeichnung mehrfach gehört werden kann. Dann sind Improvisation und Komposition nicht immer unterscheidbar. Das Analysieren von aufgezeichneter improvisierter Musik ist fragwürdig, da die Live-Kommunikation nicht rekonstruiert werden kann. Es ist auch anhand einer Audioaufnahme nicht analysierbar, in welchem Umfang improvisiert oder interpretiert wurde.

Vorhersehbarkeit und Unvorhersehbarkeit können sich während der Improvisation verbinden. Dazu gibt es zwei Möglichkeiten: Improvisation ist vorhersehbar, wenn sie sich aus dem vorher Gehörten und vorhandenen Hörgewohnheiten (des Hörers oder Ausführenden) erschließen lässt. Auch die Kenntnis von Improvisationsvorgaben kann das Ergebnis vorhersehbar(er) machen.

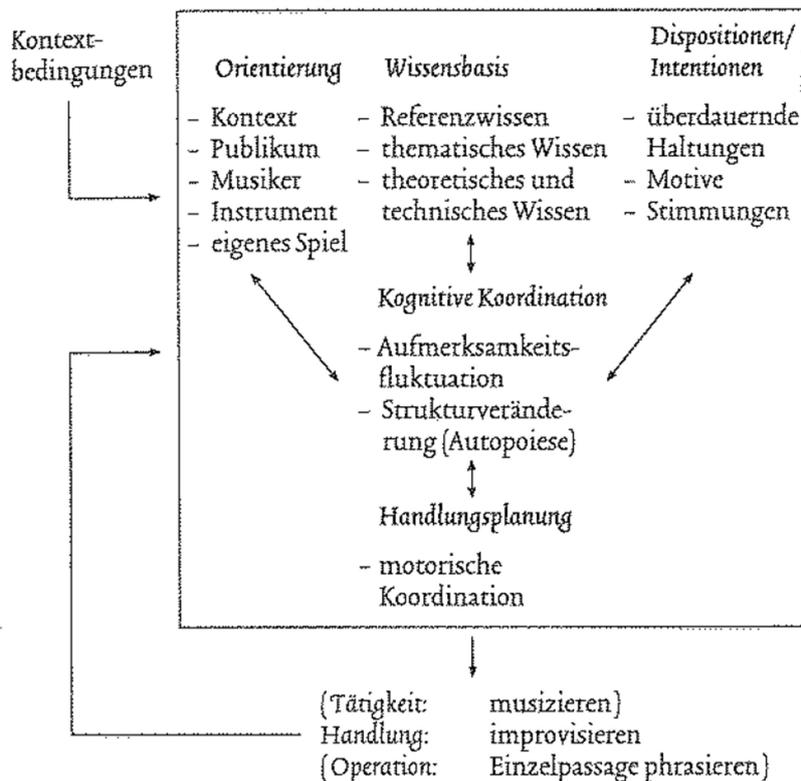
In der Definition von Improvisation in „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“ werden drei Spannungsverhältnisse sichtbar:

- Improvisation scheint einerseits unvorhersehbar, unvorhergesehen und unplanbar und damit vielleicht einer vorausplanenden Lehre schwer zugänglich zu sein. Andererseits kann es eben doch schriftliche Vorgaben geben, die beispielsweise nur einen musikalischen Parameter oder Anweisungen in Textform vorgeben. Wie könnten diese Vorgaben ausgestaltet sein, wie können sie „geübt“ und die Improvisation somit in einen didaktischen Kontext eingebunden werden?
- Durch bei Spielern oder Hörern existierende Hörerfahrungen kann die Improvisation durch das vorher Gespielte bzw. Gehörte vorbestimmt oder vorhersehbar werden. Hier lohnt es sich m. E. zu untersuchen, welche Hörerfahrungen das sein können und wie die Beteiligten damit umgehen. Beispielsweise können prädeterminierte solistische Fortsetzungen gespielt oder auch den Hörerwartungen widersprechende Wendungen gewählt werden. Wie

kann die Didaktik mit dem Phänomen des Hörens und der Interaktion mit dem Gehörten umgehen?

- Ein weiteres Spannungsverhältnis ergibt sich bei Betrachtung der angeblichen Gleichzeitigkeit von Erfindung und Ausführung in der Improvisation. Bei einer tatsächlichen „Null-Latenz“ hat das Bewusstsein bzw. die Ratio auf den ersten Blick keinerlei Möglichkeiten, in den Improvisationsvorgang zu intervenieren. Die Improvisation ist damit vollständig motorischen Reflexen und Emotionen ausgeliefert. Es kann jedoch auch sein, dass der Improvisierende hier einen Steuerungsspielraum hat, und reflektieren kann, in welchem Maße er sich emotional gesteuerten Impulsen hingibt oder doch bewusste Improvisationsentscheidungen trifft. Wie kann dieses bewusste Steuern trainiert und sogar so weit getrieben werden, dass emotionale und rationale Entscheidungen für den Außenstehenden nicht mehr auseinanderzuhalten sind und sogar für die Spielenden zu einer Einheit werden?

Der Prozess des Improvisierens wird auch anhand eines handlungstheoretischen Modells beschrieben:



Tab. 2: Handlungstheoretisches Modell der Improvisation

(aus: ebd., S. 597)

Laut diesem Modell kann eine „zentrale kognitive Koordinationseinheit des Gehirns“ (ebd.) Informationen aus vorhandenem Wissen, der Orientierung in der Performance-Situation, überdauernden Haltungen und situativen Emotionen flüssig verarbeiten, da sie

„austauschbar kodiert“ (ebd.) sind. Zusätzlich begünstigend wirkt die subjektive und selektive Ausrichtung der Aufmerksamkeit des Spielenden.

Für die Fragestellung nach der Lehrbarkeit von Improvisation scheint der Zugriff auf die „Wissensbasis“ (siehe obiges Modell) entscheidend. Auch die „Orientierung“, also der Umgang mit dem Kontext, Publikum, Musikern, dem Instrument und eigenen Spiel kann ein für musikpädagogische Bemühungen fruchtbares Feld darstellen.

4.2. Aspekte von Improvisation in der Diskussion

In der deutschsprachigen Literatur existieren divergierende Definitionen von Improvisation und keine allgemein anerkannte „Theorie der Improvisation“: „Eine Krise der improvisierten Musik, wie ich sie sehe, ist, dass wir im Prinzip einen Nachholbedarf haben in der Theorie. Wir haben eigentlich kein theoretisches Feld oder nur ein sehr mangelhaftes“ (Gagel und Schwabe 2016, S. 14).

Zur weiteren Annäherung an den Begriff sollen daher (zusätzlich zur Zusammenfassung des enzyklopädischen Artikels im vorigen Kapitel) Aspekte von Improvisation aus der Sicht mehrerer AutorInnen beschrieben werden, um den Begriff in seinen unterschiedlichen Dimensionen zu erfassen.

Das Unvorhergesehene und Unerwartete

Improvisation bezieht sich als allgemeiner Begriff zunächst auf alle Lebensbereiche. Beispielsweise kann man ohne Rezept aus vorhandenen Zutaten eine Speise für einen unerwarteten Gast „improvisieren“. Auch „alltägliche Situationen, wie das Warten im Supermarkt an der Kasse oder ein Gespräch am Küchentisch“ (Eikmeier 2016, S. 72) finden zu großen Anteilen improvisatorisch statt. Unvorhergesehen und unerwartet können improvisatorische Handlungen allerdings nur dann sein, wenn es einen Rahmen gibt, in dem andere Handlungen erwartet worden wären. Dieser Rahmen kann aus Erfahrungen und Wissen des Spielers bestehen und durch kulturelle Hintergründe geprägt werden (ebd., S. 73).

Unvorhergesehenes
Unerwartetes



Geplantes
Erwartbares

Improvisationsvorgaben

Vorgaben sollen die Spieler dazu bringen, ausgetretene Pfade zu verlassen und festgefahrene Spielgewohnheiten zu durchbrechen. Die Herausforderung bei der Gestaltung von Vorgaben ist es, dem „Spieler die Zuflucht zu seinen persönlichen Klischees“ zu versperren, „ohne ihn andererseits durch einen genauen Notentext kreativ zu entlasten“ (Wilson und Polaschegg 2014, S. 35).

Ein Beispiel für eine Improvisationsvorgabe ist die Einschränkung. Dabei kann das verwendbare Tonmaterial reduziert werden. In diesem Fall kann der Spieler die Artikulierung, Dynamik, Phrasierung, Rhythmisierung etc. in den Vordergrund stellen (Eikmeier 2016, S. 87).

Eine ganz andere Vorgabe ist eine verbale Spielanweisung, z. B. „*play like Coltrane!*“, die den Spieler vor eine Herausforderung, bzw. ein (hoffentlich) zu lösendes „Problem“ stellt (vgl. ebd., S. 88).

Auch außermusikalische Inspirationen können eine Form von Vorgaben sein. Beispielsweise können visuelle Reize in einer „musikalischen Adaption neuen Sehens“ (Wilson und Polaschegg 2014, S. 31) den Improvisierenden auf ungewöhnliche musikalische Ideen bringen. Das Vertonen von Bildern oder auch die musikalische Live-Begleitung eines Fußballspiels – das ja im Gegensatz zu einem Spielfilm auch erst „improvisiert“ wird - sind nur zwei Beispiele einer beliebig erweiterbaren Zahl von Möglichkeiten.

Lilli Friedemann bezeichnet Vorgaben als einen gleichbleibenden „Untergrund“, über dem man phantasieren kann. Beispielsweise kann man darüber abwechslungsreiche Melodien spielen oder mit einem Mitspieler in einen musikalischen Dialog treten: „Aus diesen Möglichkeiten kann man sehr sehr viele Spiele entwickeln“ (Friedemann 1987, S. 2). Vorgaben oder Improvisationsspiele können auch festgelegte Rollen aufbrechen. Beispielsweise können eher begleitende Musiker dazu gebracht werden, die Führung zu übernehmen und umgekehrt. Es kann auch zum Nachahmen oder zum bewussten Gegenspielen aufgefordert werden. Dann sind die Musiker nicht frei, sondern an das vorher Gespielte gebunden (vgl. ebd.).

Freie Improvisation *ohne Vorgaben* ist ein Extrempol, der kaum zu erreichen ist, da schon das Instrument an sich, der kulturelle Hintergrund des Musizierenden und seine persönliche Verfasstheit, sowie der äußere Rahmen Vorgaben darstellen. Eikmeier spricht zusätzlich von einem „Spannungsfeld zwischen der künstlerischen Freiheit des Improvisators und den musikalischen Gesetzmäßigkeiten“ (Eikmeier 2016, S. 113). Schon eine einzige gespielte Note erzeugt eine energetische Spannung, die den

Improvisierenden vor eine Herausforderung bezüglich seiner zukünftigen musikalischen Entscheidungen stellt (ebd., S. 119).

Improvisation mit enger Vorgabe ←—————→ freie Improvisation

Zeitnähe von Einfall und Ausführung

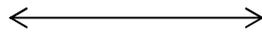
Eikmeier beschreibt zwei Improvisationshaltungen, die darauf hinweisen, dass Erfindung und Umsetzung in unterschiedlicher zeitlicher Distanz stattfinden können: Der Improvisierende kann mit dem Klang verschmelzen und durch die Entwicklung der „Spieltechnik aus einer Spielfreude heraus“ (ebd., S. S. 83) diese Spielfreude zum prägenden Faktor *vor* eine kompositorische Haltung stellen. Dann wird Spieltechnik häufig zum integralen Bestandteil der Improvisation, wie es bei unorthodox bedienten Instrumenten der Fall sein kann. Ähnlich äußert sich Friedemann: „Also für mich ist der Bewegungsimpuls das *eigentliche*, schöpferische Element gewesen. Also: was will *meine* Hand?“ (Friedemann 1987).

Eine andere Improvisationshaltung ist etwas distanzierter und versucht, einen kompositorischen Überblick über das Stück zu behalten, auch wenn der Spieler selber gerade nicht spielt. „Er sieht sich als Erstes in der Rolle des Komponisten und erst als Zweites in der Rolle des Spielers“ (Eikmeier 2016, S. 83).

Während der mit dem Klang verschmelzende Improvisator in Echtzeit erfindet und ausführt, kann der „komponierende Improvisator“ bewusst auf Distanz gehen, Spielpausen einlegen und Zeitfenster zwischen Einfall und Ausführung entstehen lassen. Die weiter unten ausführlich beschriebene Interaktion zwischen den Musikern führt zu einer Verschmelzung von Vergangenheit und Zukunft in Prozessen des „Aufeinander-Eingehens“. Friedemann beschreibt dies als „Leben im Augenblick“ (Lillie Friedemann in: Thomforde 2005, S. 62).

Durch ihre Vergänglichkeit und Unwiederbringlichkeit ist Improvisation „die Feier des Jetzt“ (Wilson und Polaschegg 2014, S. 34) und durch die „Gewissheit des Unwiederbringlichen“ verschmelzen Musizierende und Publikum zu einer „Gemeinde, die das Ritual Improvisation zelebriert“ (ebd.). Hier ist von einer besonderen Verbindung die Rede, die erst durch die Einmaligkeit des gemeinsamen Erlebnisses erzeugt wird und eng mit der Einheit von kreativem Moment und Spiel zusammenhängt. Denn durch diese Einheit ist es schlechterdings nicht möglich, die kreative Aufmerksamkeit in die Vergangenheit oder Zukunft zu richten - es kommt zu einer intensivierten Wahrnehmung der Gegenwart.

Einfall u. Ausführung fallen zusammen
Spontanes Spiel
Intensive Wahrnehmung der Gegenwart

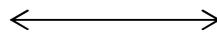


Zeitraum zw. Einfall u. Ausführung
Distanzierte Spielhaltung
Kompositorischer Überblick

Lernen von Spieltechnik durch Improvisation

Biesenbender (2005) fügt einen instrumentalpädagogischen Aspekt hinzu: „Befreit spielende, d. h. improvisatorisch bewegliche, fließende Bewegungen, die immer neue und spontane Antworten auf immer neue innere und äußere Bedingungen finden“ (ebd., S. 14). Er berichtet von seinen musikalischen Kontakten mit improvisierenden Musikern im Anschluss an sein klassisches Studium und die Entdeckung, dass seine „ordentlich“ eingeübten Bewegungsabläufe „die ungehinderte Umsetzung [seiner] Empfindungen“ (ebd., S. 16) einschränkten. Je mehr Bewegungen er ohne die Kontrolle durch einstudierte Muster zulassen konnte, desto mehr konnte er sich in seinem Spiel durch die Musik leiten lassen. Daraus lässt sich folgern, dass das Erlernen von Spieltechnik „improvisierend“, das heißt, im Zusammenspiel mit der Klangvorstellung und einer dadurch geleiteten Spielbewegung möglich ist. Diese These steht im Widerspruch zu einem von der Musik isolierten Einüben vorgeschriebener Bewegungsabläufe (vgl. ebd.).

Improvisatorisches Lernen von Spieltechnik



isoliertes Einüben von Technik

Intuitives oder kontrolliertes Musizieren

Beim Improvisieren, insbesondere im Ensemble, kann man - abgesehen von den Improvisationsvorgaben - nur zu einem gewissen Anteil Kontrolle über den Verlauf behalten. Improvisierende „brauchen Neugier und Offenheit“ (Eikmeier 2016, S. 84), um sich freiwillig der Situation auszusetzen. Hinderlich für die kreative Entfaltung sind „Sicherheitsbedürfnis oder festgefahrene Erwartungshaltungen, [die] unmittelbare Entscheidungen“ (ebd.) verhindern.

Wenn der Spieler zu genau weiß, was er macht, kann die Kreativität darunter leiden. Das Improvisieren kann mit dem Tanz auf einem Seil verglichen werden, der spannend ist, weil er mit einem Risiko verbunden ist (vgl. Friedemann 1987, S. 7). Eine Möglichkeit, Kontrolle abzugeben, ist es, der Intuition mehr Raum zu geben. Laut Eikmeier werden Improvisationsentscheidungen „aus dem Bauch getroffen“, wenn die „Komplexität zu hoch ist“ (Eikmeier 2016, S. 107). Intuitive Handlungen können zu „enormer Klarheit“ (ebd., S. 110) führen.

Intuitives Musizieren



Kontrollierter Spielverlauf

Emotionen

Der „Ausdruck frei improvisierter Musik wird regelmäßig als Protokoll momentaner emotionaler Befindlichkeit interpretiert, als akustisch artikulierter Affekt“ (Wilson und Polaschegg 2014, S. 25). Es handelt sich dabei in Wirklichkeit jedoch nicht um eine „emotionale Tagesform“ sondern eher um eine „Jahrzehnte gewachsene Haltung zum Klang“ (ebd.).

Hier kann man einwenden, dass beispielsweise Kinder noch auf der Suche nach ihrer eigenen Klangvorstellung sind, und die aktuelle emotionale Situation doch unreflektierter in das Spiel einfließt, als es bei gereiften Musizierenden der Fall ist. Und selbst erfahrende Improvisierende können sicher nicht ganz ihre persönliche Lebenssituation von der Musiziertätigkeit trennen. Vielleicht ist es sogar wünschenswert, wenn das Spiel durch aktuelle Emotionen mitgeformt wird, und kann dadurch eine größere Tiefe bekommen.

Gewachsene Emotionalität ←—————→ Spiel nach Tagesform

Interaktion mit den Musikern; Hörerwartungen und Anschlusshandlungen

Statt im Ensemble zu spielen, ist es auch möglich, solistisch zu improvisieren und es gibt Beispiele von KünstlerInnen, die einen Teil ihrer Karriere darauf aufgebaut haben (Evelyn Glennie, Albert Mangelsdorff, Keith Jarrett etc.).

Andere MusikerInnen wie Derek Bailey bevorzugen das Spiel im Ensemble:

„Das Solospiel ist eine Art Improvisation zweiter Klasse. Das wirklich Magische an Improvisation passiert zwischen den Spielern. [...] Es ist wie ein Gespräch, aber man kann auch gleichzeitig sprechen und so eine Aussage machen, von der man als einzelner nicht wusste, dass man sie machen kann.“ (ebd., S. 108)

Die improvisatorische Interaktion der Musizierenden beim Zusammenspiel im Ensemble kann als ein permanentes „Wechselspiel zwischen Ausgangs- und Anschlussaktionen“ beschrieben werden, für das es „verschiedene Strategien und Fragestellungen“ (Eikmeier 2016, S. 110) gibt:

- „Möchte ich verändern, was ich gerade spiele?
- Soll ich das Gleiche weiterspielen?
- Soll ich etwas Neues spielen?
- Soll ich aufhören, zu spielen?

- Soll ich einsteigen?
- Soll ich mich einfügen?
- Soll ich die Führung übernehmen?
- Soll ich einen neuen Impuls geben?“

(ebd., S. 91).

Jack deJohnette und Charlie Perry beschreiben vier Möglichkeiten der Interaktion mit anderen MusikerInnen:

- Das gleichzeitige Spiel: von diesem kann man sprechen, wenn ein Solist eine Phrase und ein Begleitmusiker diese Phrase zum gleichen Zeitpunkt spielen.
- Das Echo: in diesem Fall spielt der Solist eine Phrase und der Begleitmusiker wiederholt diese Phrase zu einem anderen Zeitpunkt.
- Die Antwort: wenn der Solist eine bestimmte Phrase und der Begleitmusiker zu einem anderen Zeitpunkt eine Variation dieser Phrase spielt, spricht man von einer Antwort.
- Das vom Mitspieler unabhängige Spiel: auch in diesem Fall spielt der Solist eine Phrase. Der Begleitmusiker spielt nun allerdings scheinbar unabhängig von dieser Phrase seine eigene Melodie, Rhythmik und Harmonisation. (Johnette und Perry 1989, S. 10–11).

Etwas losgelöster von konkreten musikalischen Begriffen stellt Wilson unter der Überschrift „Selbstverwirklichung – oder Selbstaufgabe im Kollektiv“ verschiedene Pole gegenüber:

- „Streben nach stilistischer Geschlossenheit, nach unverwechselbarem Gruppenklang [...] – oder Suche nach Brüchen, Absurditäten, [...] Polystilistik.
- Weben an einem gemeinsamen Klangteppich [...] – oder Streben nach Prägnanz der individuellen Gestalten [...].
- Der Klang als Kontinuum, als ständig neu gefärbtes [...] Band – oder als Universum scharf abgegrenzter Mikrogestalten: Klangverbund oder Pointillismus.
- Suche nach dem Organischen, dem Fluss – oder Inszenieren von Brüchen, harten Schnitten [...]“ (Wilson und Polaschegg 2014, S. 28).

Friedemann betont das bewusste Üben des Zusammenspiels mit anderen Musikern: „Wir aber arbeiten schwer daran, dass durch die Übung im Aufeinander-Hören und Gestalten nachher etwas herauskommt, das interessieren kann“ (Friedemann 1987, S. 8). Es geht darum, mit Sensibilität aufeinander zu reagieren, und versuchen, „zu spüren, was sich da entwickelt und dem dann nachzugehen“ (ebd.).

Aufgrund der Vielfalt an Interaktionsmöglichkeiten ist es hier nicht möglich, von einem Kontinuum mit zwei Polen, wie bei anderen Aspekten von Improvisation, zu sprechen.

Später soll untersucht werden, welche Rolle das Thema Interaktion in der didaktischen Literatur spielt.

Ethik in der Improvisationsszene

Wenn das Spiel der Improvisatoren so verschränkt ist, wie soeben beschrieben, betrifft das auch den persönlichen Umgang und die moralische Integrität der Beteiligten. Gerade aufgrund der Freiheiten, die das improvisatorische Musizieren ermöglicht, sind Disziplin, Verantwortung und eine gemeinsame Vertrauensbasis sowohl für das Spiel als auch für die Mitmusizierenden von Bedeutung. „Einfachheit, Integrität, Selbstlosigkeit, Toleranz, Bereit-Sein, Identifikation mit der Natur, Akzeptieren des Todes“ zitiert Wilson Cornelius Cardew (Wilson und Polaschegg 2014, S. 28).

Es gibt Auffassungen von improvisierter Musik, ein „publikes und publizistisches Zerrbild“ (ebd., S. 29), die den ethischen und moralischen, impliziten wie expliziten Regeln der Szene widersprechen. Das sensible Geflecht improvisierter Musik verlangt jedoch nach einem vertrauensvollen und integren zwischenmenschlichen Umgang. „Freiheit, die jeder hat, ist nicht eingeschränkt durch ein Verbot von vornherein, sondern nur eingeschränkt durch ein wachsendes Feingefühl für die Partner“ (Friedemann 1987, S. 5).

In Bezug auf die pädagogische Arbeit mit Kindern betont Gagel (2013) die Entscheidungsfreiheit über das eigene Spiel. Diese wird nur durch die anderen Gruppenmitglieder eingeschränkt, die eine Idee annehmen oder ablehnen können. Gagel sieht hier ein Modell für soziale Gruppenprozesse, das utopischen Charakter haben kann, jedoch auch dem Risiko des Scheiterns unterliegt, wenn sich beispielsweise „jemand in den Vordergrund spielt [oder] alle nur für sich oder sogar gegeneinander“ (ebd., S. 156) spielen. Die Kenntnis dieses Risikos kann Lehrende davon abhalten, das Mittel der Gruppenimprovisation im Unterricht zu nutzen. Voraussetzungen für die Gruppenimprovisation sind „Präsenz, Konzentration und Aufmerksamkeit für sinnliche Ereignisse“, die ein Lehrender erst einmal in einer Schülergruppe erreichen muss (ebd., S. 157). Im Erfolgsfall kann bei den Schülerinnen und Schülern eine reflektiertere Selbstwahrnehmung, ein intensiveres „Selbst-Bewusstsein“ über die eigene Rolle in der Gruppe erreicht werden (ebd., S. 160).

Interaktion mit den äußeren Rahmenbedingungen der Performance

Das improvisatorische Musizieren findet in einem Umfeld statt, das einen Einfluss auf die Spieler hat.

Dies können der Ort und Zeitpunkt, die Art der Situation (Konzert, Probe, Unterricht), die An- oder Abwesenheit eines Publikums und externe Geräuschquellen (Eikmeier 2016, S. 80) sein.

Wilson hebt hervor, dass improvisierte Musik sich den Raum aneignen und zunutze machen kann, wie es komponierter Musik nur in „Nuancen der Interpretation“ möglich ist. Aus diesem Grund erschließen Improvisierende sich auch immer wieder neue Räume: „Tiefgaragen, das Innere von Stauwauern, leergepumpte Wasserspeicher, Treppenhäuser, Gasometer, das Völkerschlachtdenkmal von Leipzig“ (Wilson und Polaschegg 2014, S. 36) sind Beispiele für entdeckte und erspielte Klang-Räume.

Stilistik und kulturelle Rahmenbedingungen

Improvisation findet sich in verschiedenen musikalischen Stiliksten in jeweils unterschiedlicher Ausprägung.

Eckhardt (1995, S. 211–213) benennt vier Hauptströmungen: Improvisation in

- historischer Musik bzw. europäischer Kunstmusik
- Volksmusik
- Jazz und jazzverwandter Musik
- Neuer Musik

Zusätzlich lassen sich als Beispiele für Musik mit expliziten Improvisationsanteilen die klassische indische Musik und auch die brasilianische Musik anführen. Diese Liste ließe sich fortführen.

Es spielt auch eine wichtige Rolle, ob Improvisation in der Performance stattfindet oder ein Mittel ist, um Kompositionen und Orchesterpartituren zu er-improvisieren.

In der später folgenden Untersuchung von Unterrichtsmaterialien soll untersucht werden, welche stilistisch-ästhetischen Ergebnisse bei bestimmten Improvisationsanweisungen zu erwarten sind.

Komposition und Improvisation

Die gängige Gegenüberstellung von Komposition und Improvisation könnte zumindest teilweise daher rühren, dass die beiden Konzepte in verschiedenen Genres eine jeweils unterschiedliche Gewichtung haben.

Der Begriff „Instant Composition“ als Synonym für Improvisation verrät die Nähe der beiden Handlungsformen. Dennoch fragt sich, wo denn genau die Unterschiede der Verfahren liegen. Laut Wilson ist die Bezeichnung „Instant Composing“ ein Hinweis auf den Wunsch der Improvisierenden, mit den KomponistInnen auf eine Stufe gestellt und nicht mehr als zweitklassig angesehen zu werden. Aufgrund der Möglichkeiten von

Improvisation ist dies jedoch nicht notwendig: „Momente des Unkomponierbaren, wie sie sich zumal in kollektiver Improvisation ereignen, Momente, in denen Improvisation alle Möglichkeiten des notatorisch Konstruierbaren transzendiert, sind aber nicht „instant composition“, sondern instantane Magie“ (Wilson und Polaschegg 2014, S. 26).

Die Unterscheidung von Komposition und Improvisation über das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen einer schriftlichen Vorlage greift laut Wilson zu kurz. Vielmehr ist es das Zustandekommen eines Werkes durch kollektive Gestaltungsprozesse, welches die Improvisation von der Komposition signifikant unterscheidet (ebd.).

Das Handbuch Musikpsychologie (Lehmann 2018) bezeichnet Komponieren und Improvisieren als Teil der „kreativen Tätigkeiten“ in der Musik. Diese Tätigkeiten werden in „Prozessabläufen“ beschrieben, die die entscheidenden Schritte der jeweiligen Verfahren offenlegen. Es handelt sich dabei um das

- Imaginieren
- Generieren
- Ausführen und
- Bewerten

von Musik. Auf der Ebene des Ausführens entscheidet sich dabei, welcher Weg eingeschlagen wird: der des „Spielens“ (Improvisation) oder der des „Schreibens“ (Komposition). (ebd., S. 353). Ähnlich wie bei Wilson wird für die Improvisation die Interaktion zwischen den Musikern als entscheidend identifiziert. Kompositionen zeichnen sich demgegenüber durch eher individuelle und „oft verschlungene Problemlösungsprozesse“ (ebd., S. 341) aus.

Improvisation und Komposition müssen kein Widerspruch sein. Komponisten der europäischen Kunstmusik wie Ludwig van Beethoven, Franz Liszt, Joseph Haydn etc. schätzten die „Vorzüge des freien Spielens als Inspirationsquelle für die Komposition“ (ebd., S. 343). Und Lilli Friedemann berichtet:

„Also bei Hindemith, da gab es eine Spielart, die nannte sich „Räuberorchester“: das bestand zum Teil daraus, dass wir das spielten und ausprobierten, was wir komponiert hatten, und andererseits haben wir da tatsächlich versucht, ein bisschen zu improvisieren“ (Lilli Friedemann 1987, S. 2).

Eine anthropologische Sicht auf die beiden Phänomene hat Wolfgang Suppan (Krieger 2007, S. 203–212) dargestellt. Zum einen betont er die Unterschiede in den Sinneswahrnehmungen: Das Komponieren und Interpretieren verlangt nach visueller Wahrnehmung beim Schreiben oder Blattspielen. Diese Betonung des Sehens hat einen Einfluss auf das Hören und verstärkt eine intellektuellere Wahrnehmung, beispielsweise beim Mitlesen einer Partitur. Beim Improvisieren tritt das Hören in den Vordergrund, die

Wahrnehmung kann sich Klängen, die über das Notierbare hinausgehen, widmen, und Emotionen mehr Raum geben (vgl. ebd., S. 204).

Die anthropologische Frage nach dem, was der Mensch ist und was er kann, beantwortet Suppan in Bezug auf Musik mit dem musikalischen „Sich-Ausdrücken und Sich-Mitteilen“, das über die Sinne „Hören, Sehen, Schmecken, Riechen, dem taktilen Verhalten“ (ebd., S. 206) geschieht. Sowohl bei Komposition als auch bei Improvisation geht es dann um die künstlerische Fähigkeit, ästhetische Wahrnehmung in den „Dienst der Kommunikation [...] und Nachrichtenübermittlung“ (ebd., S. 211) zu stellen. Beide Möglichkeiten sind im Menschen durch „angeborene Verhaltensprogramme und Auslösemechanismen“ angelegt, die im „vererbten genetischen Code“ (ebd.) weitergegeben werden.

Wie nahe die beiden Pole Interpretation und Improvisation sich kommen können, lässt sich auch an folgendem Zitat ablesen:

„So we would just try to play what was written down there, and then we would add onto that according to where our ears would take us because we didn't know anything about any kind of harmony. All I knew was to read the notes that were written there. Then, if you wanted to play something else, you just played whatever sounded good.

(Art Farmer in: Krieger 2007, S. 90)

Allerdings kann es aus instrumentalpädagogischer Sicht sinnvoll sein, das Interpretieren und Improvisieren voneinander abzugrenzen und die jeweiligen Herausforderungen zu benennen. Busch fordert, im Instrumentalunterricht „kontinuierlich Improvisationsanlässe zu schaffen“, um einen „spontanen, unbefangenen Umgang mit dem Instrument“ (Busch et al. 2016, S. 235) zu ermöglichen. Bei weniger improvisationserfahrenen Lernenden ist es sinnvoll, gezielt zum Spiel mit zunächst eher engen Improvisationsvorgaben aufzufordern (ebd.).

Das Interpretieren fordert Schülerinnen und Schülern dagegen ab, über eine Komposition zu reflektieren und diese mit höchster künstlerischer Sensibilität wiederzugeben. Für den Instrumentalunterricht bedeutet dies, dass „bereits kleinste musikalische Einheiten bedeutungstragend sind“ (ebd., S. 236) und entsprechende Aufmerksamkeit auf eine angemessene Umsetzung am Instrument gerichtet werden muss.

Eigenschaften von Improvisation ←————→ Eigenschaften von Komposition

4.3. Lerntypen nach Terhag

In diesem und dem folgenden Abschnitt nehme ich auch methodische/didaktische Aspekte von Improvisation in den Blick, um die improvisationspädagogischen Lehrbücher später daraufhin untersuchen zu können.

Terhag (2004) unterscheidet zwischen vier verschiedenen Lerntypen, die beim Improvisieren besonders deutlich sichtbar werden. Er legt nahe, auf deren individuelle Bedürfnisse einzugehen:

- Die Gehemmten sind oft diejenigen mit einer abendländischen Musikausbildung. Sie verfügen über gute Blattlesekenntnisse, können sich aber schwer zum Spiel ohne Noten überwinden und haben Bedenken, falsche Töne zu spielen.
- Die Ungeübten sind diejenigen mit musikalischer Vorerfahrung weder im Blattspiel noch im Spiel ohne Noten.
- Die Unbedarften sind beispielsweise Autodidakten, die z. B. über eine „Probenkeller-Sozialisation“ verfügen und in bestimmten Kontexten, z. B. in der Bluesform oder mit Pentatonik umstandslos improvisieren können. Allerdings fehlt ihnen oft die Flexibilität, in unterschiedlichen musikalischen Kontexten zu bestehen.
- Zu den Souveränen zählen diejenigen, die sowohl abendländisch-schriftlich als auch ohne Noten versiert musizieren können, und somit einerseits Zugang zur Erweiterung der musikalischen Kenntnisse und ihres Vokabulars über das Notenlesen haben, andererseits keine Schwierigkeiten haben, die Noten beiseitezulegen und „einfach zu spielen“

(ebd., S. 228).

Nach meiner Erfahrung kann es aber auch sein, auf Schülerinnen und Schüler zu treffen, die nicht diesen Lerntypen entsprechen. Beispielsweise gibt es abendländisch-schriftlich sozialisierte Schüler, die Improvisation als Ausbruch und Befreiung nutzen, um der Routine zu entkommen. Oder „Probenkeller-Sozialisierte“, die sich wünschen, endlich mal „ordentlich“ Technik und Blattspiel zu lernen, um ihre Ausdrucksmöglichkeiten systematisch zu erweitern.

Darüber hinaus ist es zweifelhaft, ob bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich schon eine solche Festlegung Sinn macht, da diese sich schnell wieder ändern kann bzw. die Gefahr besteht, Lernende durch Zuschreibung in konstruierte Schubladen zu stecken.

4.4. Methodische Ansätze zur Vermittlung von Improvisation

Improvisation kann zum einen selber als Methode eingesetzt werden: dabei werden „entweder musikalische, bewegungsmäßige oder allgemeinpädagogische Ziele verfolgt“ (Steffen-Wittek und Dartsch 2014, S. 10). Musikalische Ziele könnten sein, zu einer

individuellen Klangsprache zu kommen, die Instrumentaltechnik zu verfeinern, Formgefühl zu entwickeln, das musikalische Ausdrucksvermögen zu erweitern. Bei den bewegungsmäßigen Zielen kommt der Körper ins Spiel, die sinnliche Erfahrung und die Ausbildung motorischer Fertigkeiten. Bei allgemeinpädagogischen Zielen wie Stärkung der Kommunikationsfähigkeiten oder „Unbefangenheit und Spielfreude“ (ebd.) ist allerdings nicht immer nachweisbar, ob diese mit der Methode der Improvisation zu erreichen sind. Bei gelungener Improvisation kann diese die Spielenden darin bestärken, das Unvorhergesehene und Unerwartete in der Musik anzuerkennen.

Geeignete Methoden, um das eigene improvisierende Musizieren gezielt zu verbessern und zu einem objektiveren Urteil über die Qualität der eigenen Improvisation zu kommen, sind das Abhören von Aufnahmen eigener Improvisationen und das Führen eines Improvisationstagebuchs mit Notizen über Erfahrungen, die man beim Spiel sammeln konnte (Krämer in: Dartsch et al. 2018, S. 324). Allerdings sollte m. E. in Gruppen vorher eine Einigung über das Erstellen von Audioaufnahmen erzielt werden und diese keinesfalls ungefragt veröffentlicht werden. Es kann für Unerfahrene zudem recht ernüchternd und auch frustrierend sein, das eigene Spiel plötzlich aus Lautsprechern zu hören.

Die in Kapitel 4.2. beschriebenen Improvisationsvorgaben können gleichzeitig auch Methoden zum Üben von Improvisation sein. Dann sind es *Explorationsaufgaben* zum Erforschen von Klangmöglichkeiten auf Musikinstrumenten oder Alltagsgegenständen, *Improvisationsspiele* zur Übung musikalischer Kommunikation und Interaktion in der Gruppe oder *Gestaltungsaufgaben* mit außermusikalischen Impulsen wie visuellen Vorgaben, anleitenden Gesten oder Vertonung einer Grundstimmung (ebd., S. 324-325). Bei der Untersuchung der didaktischen Veröffentlichungen von Lilli Friedemann, Wolfgang Rüdiger und Jürgen Terhag/Jörn Kalle Winter im zweiten Teil wird die Frage nach der Methodik erneut aufgegriffen werden.

4.5. Zusammenfassung der definitorischen Annäherung

Die in den vorigen Abschnitten beschriebenen Aspekte von Improvisation sind vielfältig und stellen oft Spannungsfelder dar. Dafür möchte ich hier noch einige Beispiele geben. Wenn Improvisation zur Voraussetzung hat, unvorhergesehen und unerwartbar zu sein, kann dies im Konflikt mit der Improvisationsvorgabe stehen. Diese kann unterschiedliche Grade an Offenheit zulassen. Wieviel Unvorhergesehenes und Unerwartbares lässt die Vorgabe zu? Können Vorgaben auch *gleichzeitig* einschränkend *und* offen sein, beispielsweise in Bezug auf verschiedene musikalische Parameter?

Ähnlich verhält es sich mit der Spielhaltung bzw. der Zeitnähe von Einfall und Ausführung und den jeweiligen Handlungsmöglichkeiten, die zwischen spontanem Spiel und einer distanzierteren, reflektierenden Musizierhaltung changieren. In welche Richtung führen bestimmte Vorgaben oder Lehrkonzepte? Wie wird intuitives Spiel begünstigt, wie wird die Improvisation eher geleitet oder kontrolliert?

Ein weiterer facettenreicher Aspekt ist die Interaktion mit den MusikerkollegInnen. Deren Vielfalt steht im Zusammenhang mit der Spielhaltung, der eigenen Persönlichkeit, der musikalischen Sozialisation und wieder den Improvisationsvorgaben. Daher kann es dabei zu Reibungen und sogar Spannungen mit den anderen Spielern kommen. Wie wird damit in der Didaktik umgegangen, wie wird es thematisiert?

Dies führt wiederum zu ethischen und sozialen Fragen, die auf eine Improvisationshaltung hinweisen, welche auch Disziplin oder sogar Selbstaufgabe einfordert. Wie passt das aber zu der Idee der musikalischen Freiheit beim Improvisieren („ihr könnt spielen, was ihr wollt – aber bitte diszipliniert“)?

Musikalische Improvisation befindet sich nicht im leeren Raum, sondern verhält sich zu existierenden Genres und Stilistiken. Wie lässt sich eine Improvisation stilistisch einordnen? Entsteht überhaupt etwas Neues, Unvorhergesehenes oder werden Klischees reproduziert? Aber kann „Klischee“ überhaupt eine Bewertungsgrundlage sein?

Und schließlich der sprichwörtliche Gegensatz von Komposition und Improvisation: einmal mehr handelt es sich um ein Kontinuum, dessen Extrempole kaum zu erreichen sind. Kann es zwischen diesen Polen einen Treffpunkt geben, an dem die beiden Weisen des Musikschaftens sich vereinen und nicht mehr zu unterscheiden sind, bzw. eine Synthese eingehen?

Die zentrale Variable für die weitere Untersuchung ist die Improvisationsvorgabe. Sie entscheidet über die Ausprägung/Gestaltung/Realisation der anderen Aspekte von Improvisation. Hinzu kommen Vorgaben, auf die es nur eingeschränkte Einflussmöglichkeiten gibt wie Zielgruppe, musikalische Sozialisation der Teilnehmenden, kulturelles Umfeld, räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen.

5. Differenzierung der Forschungsfrage

Die in den vorigen Kapiteln kennengelernten Aspekte von Improvisation fasse ich in zwei Kategorien nach *Vorgaben und Voraussetzungen* und *Gestaltung und Realisation* zusammen. Daraus folgt ein erster Überblick:

Aspekte von Improvisation

Vorgaben und Voraussetzungen

Improvisationsvorgaben:

- Offene Notationsform
- Visuelle Vorgabe
- Verbale Vorgabe
- Offenheit eines musikalischen Parameters
- Stilistische Vorgabe
- Keine Vorgabe

Zielgruppe

Rahmenbedingungen Zeit und Ort

Musikalische Sozialisation

Lerntypen

Kulturelles Umfeld

Methodik

Ethische Implikationen

Gestaltung und Realisation

Unvorhergesehenheit und Unerwartbarkeit oder Planbarkeit und Kontrolle

Zeitnähe oder -distanz von Einfall und Ausführung

Interaktion mit den Musikern

Instrumentaltechnik entwickelt sich aus Improvisation oder konventionellem Üben

Musikalische Stilistik / Ästhetik

Intuition oder Kontrolle; Emotionen oder Rationalität

Improvisation oder eher Komposition?

Aus diesen Aspekten emergieren eine Reihe von Fragestellungen, die ich nun zu einem Katalog zusammenfassen werde. Dieser wird die Richtschnur bei der späteren Analyse der didaktischen Lehrbücher sein.

5.1. Fragen zu Vorgaben und Voraussetzungen von Improvisation

Welche Improvisationsvorgabe wird gemacht?

- Wie werden die Spieler dazu gebracht, Neues zu erkunden und sich von Spiel- und Hörgewohnheiten zu lösen?
- Werden verbale, notierte, visuelle oder imaginative Vorgaben gemacht?
- Kann die Vorgabe festgelegte Rollen aufbrechen und z. B. dazu anregen, eine musikalische Führungsrolle zu übernehmen?
- Wird zum Nachahmen oder zum Gegenspielen aufgefordert?
- Welchen Freiraum kann die Vorgabe eröffnen?
- Welcher Grad von Offenheit bzw. Unvorgesehenheit wird ermöglicht?

An welche Zielgruppe und welchen äußeren/institutionellen Rahmen richtet sich das Spiel?

- Wie wird mit unterschiedlicher musikalischer Sozialisation und dem kulturellen Umfeld umgegangen?
- Wird auf verschiedene Lerntypen eingegangen?
- Wie werden die äußeren Rahmenbedingungen berücksichtigt oder thematisiert?
- Um welchen institutionellen Rahmen handelt es sich?
- Sollen neue Räume „erobert“ werden?

Welche methodischen Ansätze lassen sich identifizieren?

Wird Improvisation als Methode eingesetzt?

- Wie sollen die Improvisationsvorgaben von den Schülern „geübt“ werden?
- Handelt es sich um eine Explorationsaufgabe, ein Improvisationsspiel oder eine Gestaltungsaufgabe?
- Geht es um die Verfeinerung von Instrumentaltechnik, um die Erweiterung des musikalischen Ausdrucksvermögens oder um außermusikalische Ziele?
- Welchen Stellenwert können dabei Störimpulse bekommen und wie anfällig ist die Vorgabe bzw. Methode für mangelnde Aufmerksamkeit bzw. Disziplin? Verliert sie dadurch an Attraktivität für die Lehrenden?
- Welche Ziele werden verfolgt, wenn Improvisation selber als Methode angewendet wird?

Verbergen sich philosophische Implikationen oder ethische Vorstellungen in den Konzepten? (Diese Fragen werden zusammenfassend zu den jeweiligen AutorInnen erörtert)

- Spiegelt sich eine bestimmte Ethik in den Methoden wider?
- Welche philosophischen Vorstellungen könnten dahinterstecken?
- Werden diese explizit zum Ausdruck gebracht oder lassen sie sich zwischen den Zeilen entdecken?
- Welche Hinweise weisen auf einen reflektierten Umgang mit Heterogenität, Selbstbestimmung und Freiheit?

5.2. Fragen zu Gestaltung und Realisation von Improvisation

Wie wird das Unvorhergesehene und Unerwartete sichtbar?

Wie zeitnah finden Einfall und Ausführung statt?

- Welche Räume nehmen das Unvorhergesehene bzw. das Festgelegte ein?
- Kann das Improvisationskonzept gleichzeitig Dinge festlegen und Spielräume eröffnen? Auf welchen musikalischen Ebenen kann dies geschehen?
- Wie wird ein unmittelbareres, in der Spielfreude aufgehendes Musizieren begünstigt?
- Oder wie wird – umgekehrt - eine bewusster, distanziertere und „kompositorischere“ Spielhaltung angeregt?

Wie ereignet sich musikalische Interaktion?

- Welche Interaktionsmöglichkeiten gibt es und wie werden diese durch die Vorgaben limitiert bzw. freigesetzt?
- Welche Handlungsmöglichkeiten werden im Rahmen des Gruppenprozesses angeregt und welche Fragen stellen sich dabei den Spielern?
- Wie können sich dabei musikalische Rollen entwickeln, wie wird das (Selbst-) Bewusstsein bzw. die Selbstwahrnehmung des Einzelnen in der Gruppe gefördert?
- Wie werden die Schüler zu einem Aufeinander-eingehen in der Gegenwart, einem ständigen musikalischen Geben und Nehmen und einer kreativen Präsenz animiert?
- Welche Konsequenzen können das unerwartete Agieren von den Spielern für die Mitspieler und Lehrenden haben?
- Welche Rolle spielen die vorhandenen Hörerfahrungen der Schüler und wie wird mit ihnen umgegangen?

Werden auch instrumentalpädagogische Aspekte berücksichtigt?

- Welche Hinweise werden gegeben, um zu einer eigenen, sich improvisatorisch entwickelnden Spieltechnik zu kommen? Oder bleibt es eher bei der herkömmlichen Bedienung der Instrumente mit *getrennt* vom Improvisieren zu erlernender Technik?

Um welche musikalische Stilistik bzw. Ästhetik handelt es sich?

- Ist überhaupt eine bestimmte Stilistik vorgegeben oder sind die Ergebnisse offen?
- Können die Resultate dadurch für Schülerinnen und Schüler eine motivierende Wirkung haben?

Weitere Lerninhalte und -ziele

- Wie werden musikalische Neugier und Offenheit geweckt?
- Welche Verlockungen gibt es für Lernende, musikalische Risiken einzugehen?
- Welche Räume gibt es, um Emotionen Ausdruck zu verleihen?
- Welche darüber hinausgehenden musikalischen Kompetenzen werden vermittelt?

Komposition und Improvisation

- Welches Verhältnis haben Komposition/Interpretation und Improvisation in den Konzepten zueinander? Dominiert eine bestimmte Seite?
- Wie werden die jeweiligen Stärken der beiden Pole berücksichtigt?
- Werden Interpretation und Improvisation als Widersprüche dargestellt oder gibt es eine Synthese?
- Welchen Raum nehmen das Hören und das Sehen jeweils ein und werden dadurch Emotionen und Intellekt der Spieler beeinflusst?

Aufgrund der Vielfalt von Aspekten ist dieser Fragenkatalog recht ausführlich geworden. Bei der nun anschließenden Untersuchung möchte ich anhand der Fragen die jeweiligen spezifischen Eigenheiten und Schwerpunkte der didaktischen Ansätze herausarbeiten. Ich rechne mit einer gewissen Komplexität, aus der ich erst in einem weiteren Schritt versuchen werde, zentrale Punkte zu destillieren (siehe Kapitel 7).

Schon hier wird erkennbar, dass musikalische Improvisation und ihre Vermittlung in äußerst vielfältiger Weise anzutreffen sein kann. Dies macht es wohl auch so schwer, von *der* Improvisation zu sprechen und eine abschließende, allgemeingültige Definition zu formulieren. Zu Unterschiedliches kann gemeint sein.

Doch jetzt endlich zur didaktischen Literatur.

6. Beschreibung von didaktischer Literatur zum Improvisieren

Dieses Kapitel widmet sich mithilfe des vorher erstellten Fragenkatalogs der Untersuchung von drei improvisationsdidaktischen Ansätzen.

- „*Trommeln – Tanzen – Tönen*“ von Lilli Friedemann
- „*Ensemble & Improvisation*“ von Wolfgang Rüdiger
- „*Live Arrangement*“ von Jürgen Terhag/Jörn Kalle Winter

6.1. Begründung für die Auswahl der didaktischen Veröffentlichungen

Lilli Friedemann gehörte im deutschsprachigen Raum zu den Pionieren der Improvisationsdidaktik, zumindest, was das Genre der Neuen bzw. Experimentellen Musik angeht. Sie war Gründerin des bis heute aktiven „Ringes für Gruppenimprovisation“, ein Zusammenschluss von improvisierenden Musizierenden und Lehrenden, der die Zeitschrift „Improfil“ (bis 2014 „Ringgespräch“) veröffentlicht, Tagungen veranstaltet, und über einen Onlinekalender auf Veranstaltungen zum Thema Improvisation hinweist.

Friedemann greift „Ideen der Avantgarde auf und bettet diese mit dem Ziel der musikalischen Sensibilisierung, Selbstverwirklichung und Kritikfähigkeit in pädagogische Kontexte ein“ (Krämer in: Dartsch et al. 2018, S. 323).

Ihr Ansatz ist auch von Interesse, da er sich an sehr unterschiedliche Zielgruppen wendet und sowohl zu therapeutischen Zwecken als auch zum professionellen Musizieren eingesetzt wird. Ihr letztes Heft „*Trommeln – Tanzen – Tönen*“ sollte eine besonders große Bandbreite an Lernenden ansprechen und ist entsprechend vielseitig konzipiert. Daher werden aus diesem Heft exemplarisch zwei Improvisationsspiele herausgegriffen und näher beschrieben.

„*Ensemble & Improvisation*“ von Wolfgang Rüdiger wurde zunächst gewählt, da es sich um eine aktuelle Veröffentlichung (erschienen 2015) zur Vermittlung von Improvisationsansätzen handelt. In dem Buch werden 20 Improvisationsmodelle vorgestellt, von denen die meisten direkt auf bestimmte Komponisten (z. B. John Cage, Karlheinz Stockhausen, Max E. Keller, Violeta Dinescu) zurückgehen. Es ist sozusagen ein didaktisches Zugänglichmachen von Improvisationsvorgaben, wie sie in der Musikszene tatsächlich existieren. Dies verleiht dem Heft eine besondere Fundierung und Glaubwürdigkeit, und die Möglichkeit, einen künstlerischen Einblick in die Welt der improvisierten Musik zu bekommen.

Da auch Friedemann ihre Wurzeln in der Neuen Musik hatte, ist „*Ensemble & Improvisation*“ mit „Gestaltungskonzepten, die sich an der jeweils aktuellen Neuen Musik orientieren“ (Dartsch et al. 2018, S. 323), eine Art Weiterführung ihrer Arbeit. Dabei ist

Rüdiger in den begleitenden didaktischen Reflektionen jedoch ausführlicher und man kann eine Evolution der Improvisationspädagogik nachvollziehen.

„*Live Arrangement*“ von Jürgen Terhag und Jörn Kalle Winter habe ich als Gegenpart zu den beiden anderen Büchern ausgewählt. Stilistisch ist es aufgrund der Pattern-Orientierung und Instrumentenwahl eher popularmusikalischer Provenienz. Hinzu kommt, dass Improvisation hier gar nicht explizit als vorrangiges Ziel genannt wird, sich jedoch im Live-Arrangement auf unterschiedliche Weisen ereignen kann. Vielleicht ist dieser Ansatz auch am leichtesten „verdaulich“, wenn mit abendländisch-popmusik-sozialisierten SchülerInnen gearbeitet wird.

Allen drei Lehrbüchern ist gemeinsam, dass man ihnen die Leidenschaft anmerkt, mit der sie geschrieben wurden. Auch die persönliche Handschrift der AutorInnen scheint hindurch und gibt den Büchern eine individuelle Note. Da ich Jürgen Terhag auch während des Studiums kennenlernen durfte, konnte ich förmlich sehen, wie er das Wort an mich richtet.

Daher ist die folgende Analyse und Schematisierung auch immer mit Selbstzweifeln verbunden: wie kann man den AutorInnen gerecht werden? Der Religionsphilosoph Martin Buber kritisiert: „In dieser Zeit herrscht ein analytisches, reduktives und ableitendes Blicken zwischen Mensch und Mensch vor. [...] Eine radikale Entgeheimnung wird heute zwischen Mensch und Mensch angestrebt. Die Personenhaftigkeit, das unablässig nahe Mysterium, einst der Beweggrund der stillsten Begeisterungen, wird eingegebenet“ (Buber 1979, S. 285)

Dieser Gedanke soll präsent bleiben, und nicht vergessen werden, dass es sich bei wissenschaftlicher Schematisierung um Stückwerk handelt, das lediglich eine Annäherungen an die Essenz der Untersuchungsgegenstände erlaubt.

Der Aufbau der folgenden Abschnitte ist immer identisch: Zunächst gebe ich einen Überblick über das jeweilige Buch, dann werden bestimmte Ausschnitte genauer beschrieben und diese *durch Analyse und Interpretation anhand der Fragestellungen aus dem vorigen Kapitel* kommentiert.

Jede Analyse wird tabellarisch zusammengefasst.

6.2. „Trommeln – Tanzen – Tönen“ von Lilli Friedemann

1983 erschienen, war „Trommeln – Tanzen – Tönen“ die letzte offizielle Veröffentlichung Lilli Friedemanns. (Ein weiteres geplantes Buch, „Erinnerungen“, ist nur als Fragment erhalten.) Das 65-seitige Heft erschien in der „Roten Reihe“ der Universal Edition. Schon

im Untertitel wird ein Hinweis auf die offene Zielgruppe gegeben: „33 Spiele für Große und Kleine“ (die von Friedemann verwendete Sprache könnte aus heutiger Perspektive einen etwas angestaubten Eindruck machen).

Nach Vorwort, Einführung und Hinweisen zum Instrumentarium folgen die drei Kapitel:

1. Trommeln (10 Spiele für Perkussionsinstrumente),
2. Tanzen (9 Tanzspiele) und
3. Tönen (14 Spiele für alle Instrumente).

Die Reihenfolge der Spiele richtet sich „etwa nach dem Grad des Anspruchs und der Schwierigkeit“ (Friedemann 1983, S. 5).

In der Einführung gibt Friedemann Hinweise auf die Verwendung des Heftes. Es geht dabei um mögliche Zielgruppen, erwünschte Kompetenzen der Gruppenleitung, und die Reihenfolge, in der die Spielanweisungen genutzt werden sollten.

Geeignetes Instrumentarium wird auf einer weiteren Seite aufgelistet. Fellinstrumente, Stabspiele, Metall- und Holzinstrumente (man kann hier wohl von den sogenannten Orff-Instrumenten sprechen), und „Klangzeug, [das] von Gruppenmitgliedern gerne entdeckt“ (ebd., S. 6) werden kann, sollen eingesetzt werden. Zu jeder Instrumentengruppe werden detaillierte Tipps gegeben, die möglichst vielfältige, aber auch ausgewogene Klangmischungen ergeben können. Beispielsweise sollen individuelle Handtrommeln den „serienhaft hergestellten“ vorgezogen werden, oder bei den Stabspielen die Auswahl der Schlägel und der Lage (Bass, Alt, Tenor) bedacht werden. Die Gruppenmitglieder sollen auch ihre eigenen Instrumente mitbringen können, ohne befürchten zu müssen, dass ihre Spieltechnik kritisiert wird.

Auf einer weiteren halben Seite skizziert Friedemann die fiktive Dramaturgie einer Unterrichtsstunde: Wenn ein Kind die Pauke spielen darf, können die anderen dazu tanzen. Um das trommelnde Kind dazu zu bewegen, die Schlägel weiterzugeben, kann die Gruppe applaudieren und somit einen Übergang zum nächsten Kind signalisieren. Nach dem Tanzen können die Kinder sich auf dem Teppich oder einer Decke ausruhen und „L.“ (mit diesem Buchstaben „Leitung“ gemeint – als Leser habe ich aber immer „Lilli“ gedacht) beginnen, ein Schlaflied zu spielen, bei dem auch andere Kinder freiwillig mitspielen dürfen. Friedemann bleibt auch hier bei der freien Improvisation: „An ein Zusammenspiel mit abgestimmten Tönen muss man dabei nicht denken. Leise und sanfte Töne vertragen sich ohnehin miteinander“ (ebd., S. 7).

Den Rest des Buches nehmen die je ca. zwei Seiten langen Spielbeschreibungen ein. Alle Spiele werden mit kurzen Hinweisen zur Zielgruppe, zum verwendbaren Material und zum Raum eingeleitet. Ausführlich werden danach der Ablauf des Spiels bzw. die Spielregel dargestellt. Ein kurzer didaktischer Kommentar über Lernziele und pädagogische Hilfestellungen schließt die Spiele ab.

6.2.1. „Ikebana“

Es ist in dieser Arbeit nicht möglich, alle 33 Spiele aus „Trommeln – Tanzen – Tönen“ zu besprechen. Daher untersuche ich zunächst nur „Ikebana“ (ebd., S. 62-63). Diese Auswahl wird getroffen, da es sich um ein Spiel handelt, das bis heute zitiert wird (vgl. Schwabe 2011, S. 12) und daher immer noch als aktuell gelten kann. In dem Band handelt es sich um das vorletzte Spiel.

Zusammenfassung der Spielbeschreibung:

Als Zielgruppe werden „kleine oder große Gruppen aus Jugendlichen oder Erwachsenen mit Freude am [...] musikalischen Gestalten“ genannt.

Es sollen gestimmte Instrumente, Rhythmusinstrumente und Gegenstände mit „fantasieanregendem Klang“ (ebd., S. 62-63) verwendet werden, also praktisch alle in der Einleitung des Heftes aufgezählten Instrumente.

Die räumliche Voraussetzung ist genügend Platz für einen Sitzkreis mit den Spielern und eingesetzten Instrumenten.

Die Spielbeschreibung: Zunächst wird ein Bild aus der japanischen Kunst des Blumensteckens imaginiert: „Ikebana“ bedeutet, in einer Schale drei Blumen oder Zweige so zusammenzustellen, dass sie sich in ihren Eigenschaften gegenseitig ergänzen und ihre Wirkung steigern. Dies betrifft sowohl die Formen als auch die Farben der Blumen und Zweige.

Dieses Bild soll nun mit musikalischen Mitteln dargestellt werden. Dazu hat jeder Spieler zwei bis drei Instrumente zur Verfügung. Ein Spieler beginnt und spielt die erste „Blume“ auf einem seiner Instrumente. Mit „Blume“ ist eine „prägnante musikalische Idee“ (ebd.) gemeint. Über diese Idee soll der Spieler eine Zeit lang improvisieren (was hier mit „improvisieren“ gemeint ist, wird nicht erläutert), ohne ihren Charakter zu verändern. Etwas später soll dann der zweite Spieler einsteigen und eine Idee beitragen, die sich von der ersten in Klangfarbe, Rhythmik und Lage eindeutig von der ersten unterscheidet. Nach einer Phase des Aufeinander-Einspielens kommt der dritte Spieler mit einer wiederum komplementären musikalischen Idee. Die drei sollen dann eine Weile weiterspielen, ohne ihre jeweiligen Ideen aufzugeben. Eine Angleichung soll lediglich in den Lautstärkeverhältnissen erfolgen.

Nachdem die drei zu einem Ende gekommen sind, beginnt ein nächster erster Spieler aus der Gesamtgruppe und zwei weitere steigen sukzessive ein, bis ein weiteres „Ikebana“ erklingt.

Wenn alle Gruppenmitglieder gespielt haben, schlägt Friedemann vor, die Ergebnisse zu besprechen. Es wird allerdings dazu geraten, dabei auf die „Verfassung“ der Gruppe zu

achten. Auch sollen zunächst die Spieler selber zu Wort kommen, bevor die Hörer kommentieren.

Das Zusammenspiel ist bei „Ikebana“ nicht als Angleichung oder Kopieren des Mitspielers gemeint, sondern als gleichzeitige Eigenständigkeit und Verbundenheit.

Didaktische Hinweise von Friedemann: Interessierte Gruppen können mit diesem Spiel an einem „Einstieg in den Umgang mit Dreistimmigkeit auf experimenteller Basis, der einer Kompositionslehre sehr nahe kommt“ (ebd., S. 63) arbeiten. Aber auch wenn die Gruppe gar nicht so weit gehen möchte, soll das Spiel zur Anregung der Phantasie, dem Einüben einer Form mit Pausen und der Konzentration auf die eigene musikalische Idee dienen.

Analyse und Interpretation von „Ikebana“

Um welche Art von Improvisationsvorgabe handelt es sich?

In Ikebana wird mit der Beschreibung der Kunst des Blumensteckens eine imaginative Improvisationsvorgabe gemacht.

An die Musizierenden wird durch die Aufforderung, etwas Komplementäres zu spielen, appelliert, eigene Gewohnheiten und eingeübte Spielweisen zu verlassen.

Der jeweils erste Spieler beginnt alleine, somit erklingt sein Spiel noch nicht im Kontext mit demjenigen der anderen Musizierenden. Weder Publikum noch Mitmusiker wissen, was zu hören sein wird. Der zweite und dritte Spieler sind ebenfalls frei von weiteren Vorgaben, sie sollen lediglich etwas Kontrastierendes beitragen.

Das Spiel „Ikebana“ ermöglicht somit, in jeder Runde voneinander abweichende Ergebnisse zu produzieren und besitzt damit einen sehr großen Grad an Offenheit. Wenig erfahrene Teilnehmende könnten durch diese Offenheit verunsichert werden. Insbesondere auf dem ersten Spieler lastet ein gewisser Druck, da er sich zunächst als Solist in exponierter Lage befindet. Aber auch die zweiten und dritten Spieler stehen unter einer Erwartungshaltung, da sie im Geiste etwas Komplementäres vorausdenken bzw. – hören müssen.

Diese Improvisationsvorgabe erfordert von den Teilnehmenden konzentriertes Zuhören und die instrumentale Fantasie und Kompetenz, entsprechende Ideen zu generieren. Eine weitere Voraussetzung ist die Sicherheit, eigene Ideen auch entgegen vorhandener Hörgewohnheiten „durchzuziehen“. In der Spielbeschreibung heißt es: „Weniger Erfahrene werden anfangs oft unbewusst in das Imitieren eines Partners hineingeraten“. Ob dies anschließend im Gespräch thematisiert werden soll, hängt laut Friedemann von „Interesse und Verfassung“ der Gruppe ab.

An welche Zielgruppe(n) und äußeren/institutionellen Rahmen richtet sich das Spiel?

Angesprochen werden „kleine oder große fortgeschrittene Gruppen von Jugendlichen und – oder – Erwachsenen, mit Freude an anspruchsvollerem musikalischen Gestalten“, wie es im Spiel heißt. Es wird nicht weiter erklärt, was mit „fortgeschritten“ und „anspruchsvoller“ gemeint ist. Auch genauere Altersangaben fehlen. Allerdings kann man davon ausgehen, dass die Spieler insofern fortgeschritten sein sollen, als dass sie vorher leichtere Improvisationsspiele aus dem Heft durchgegangen sind. Es gibt darüber hinaus keine Aussagen über den Stand der Spieler in instrumentaltechnischer oder interpretatorischer Hinsicht.

Die Anzahl der Teilnehmenden ist variabel, da in jedem Fall Dreiergruppen gebildet werden.

Auf Lerntypen bzw. die musikalische Sozialisation der Teilnehmenden und die kulturellen Rahmenbedingungen wird nicht explizit eingegangen.

Zum institutionellen Rahmen heißt es in der Einleitung von „Trommeln - Tanzen – Tönen“ summarisch, die Spiele könnten in

- Kinder- und Jugendheimen,
- Sozialpädagogik,
- Kirchen,
- öffentlicher Jugendarbeit,
- Seniorengruppen
- Altersheterogenen Familien
- Heime mit psychisch Erkrankten

eingesetzt werden. Es wird betont, dass die Spiele auch in die Schule gehören, da sie ein „kreatives Handeln unter sinnvollen Ordnungen“ ermöglichen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass für „Ikebana“ nur allgemeine Angaben zur Zielgruppe gemacht werden. Es wird nicht auf die möglichen Hör- und Musiziererfahrungen bzw. die individuelle musikalische Sozialisation oder unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Schülerinnen und Schüler eingegangen, und praktisch keine Hinweise darauf gegeben, wie man diese im Unterricht nutzen könnte. Aber: die innovative Form „Spiel“ kann einen sinnstiftenden und Heterogenität überbrückenden Charakter haben. Zudem wird durch die offene Form ein didaktischer Spielraum für die Gruppenleitung eröffnet, um trotzdem zielgruppengerecht zu arbeiten.

Welche methodischen Ansätze lassen sich identifizieren?

Wird Improvisation als Methode eingesetzt?

Das Üben geschieht „live“, im Moment des Spielens. Es gibt keine vorbereitenden Übungen. Es handelt sich um eine Gestaltungsaufgabe (Vertonung eines imaginierten Bildes) und ein Improvisationsspiel (Interaktion mit den anderen Musikern). Im Anschluss an die Spielrunden sollen die gemeinsamen Erfahrungen im Gespräch reflektiert werden, um herauszufinden, was verbessert werden kann.

Um eine Verfeinerung der Spieltechnik geht es dabei nicht primär.

Aufgrund der großen musikalischen Freiheit ist die Situation m. E. anfällig für Störungen. Lehrende werden sich wahrscheinlich genau überlegen, ob dieses Modell für eine Gruppe angemessen und in der Realität umsetzbar ist. Gefahren sind eine Überforderung der Spieler und ein Abgleiten in die Beliebigkeit. Dies kann dann wiederum zum Nachlassen der Aufmerksamkeit führen. Je nach persönlicher Auffassung vom gemeinsamen Musizieren kann es auch problematisch sein, den TeilnehmerInnen den Sinn des Spielens von Gegensätzen zu vermitteln. Jedoch: wenn es gelingt, „bietet dieses Spiel einen Ansatzpunkt für das Verständnis von Mehrstimmigkeit innerhalb der experimentellen Musik“ (Schwabe 2011, S. 12).

Wenn Improvisation hier als Methode eingesetzt wird, sollen durch die Fokussierung auf das Spielerische auch außermusikalische Ziele wie „Gemeinschaft, Lösung, Schwung, Fantasiebetätigung und Ichstärkung“ (Friedemann 1983, S. 4) erreicht werden.

Wie wird das Unvorhergesehene und Unerwartete sichtbar?

Wie zeitnah finden Einfall und Ausführung statt?

Dem Unvorhergesehenen und Unerwarteten wird viel Raum gegeben, da die Spieler fast gänzlich frei agieren können. Gleichzeitig sind Form und Ablauf festgelegt, wodurch Disziplin und ein Sinn für musikalische Struktur eingefordert werden.

„Ikebana“ begünstigt eine bewusstere, distanziertere und „kompositorischere“ Spielhaltung, da die Spieler nicht gleichzeitig beginnen sollen, sondern sich zunächst aufmerksam zuhören. Sie haben Zeit, sich eine komplementäre Idee zu überlegen und diese innerlich zu reflektieren, bevor sie tatsächlich mitspielen.

Die Vorgabe, auf die Mitmusiker zu hören und eine eigene ergänzende Idee zu finden, regt zu einer Präsenz im Augenblick und wachem Zuhören an.

Wie ereignet sich musikalische Interaktion?

Die Spieler setzen bei Ikebana nacheinander ein. Dadurch spielt der erste zunächst eine Zeitlang als Solist. In diesem Moment gibt es nur die Interaktion zwischen einem Spieler und dem Publikum. Da gleich ein weiterer Spieler eine komplementäre Idee spielen soll, ist dieser beim Zuhören besonders gefordert. Mit welchem Klang, welcher Melodie und Rhythmik, welcher musikalischen Idee soll er einsteigen? Er hat eine gewisse Zeit, zu überlegen und muss dann sein Glück versuchen. Erst dann wird sich herausstellen, ob seine vorher im Geiste durchgegangene Idee sinnvoll im Rahmen der Spielvorgabe funktioniert. Ähnliches gilt für den dritten Spieler, der seine zwei Mitspieler in einer noch nie vorher gehörten Zusammenstellung musikalischer Ideen hört, und darauf eine Antwort finden muss.

Durch die festgelegte Reihenfolge und das Wissen um die Rolle, die man jeweils als erster, zweiter und dritter spielt, kann eine Spannung entstehen, die im günstigen Fall zu besonders gelingenden musikalischen Ergebnissen führen kann. Allerdings ist das Risiko der Überforderung oder einer zu großen Anspannung gegeben. Vielleicht kann man sogar von Leistungsdruck sprechen? Je nach Vorkenntnissen, musikalischer Variabilität und Reaktionsvermögen kann das Zusammenspiel gelingen oder scheitern.

Bei sehr heterogenen Gruppen mit unterschiedlichen musikalischen Präferenzen könnte es z. B. passieren, dass die Ideen zu sehr voneinander abweichen oder von den Spielern auf eingetübte Klischees zurückgegriffen wird, die höchstens einen Unterhaltungswert haben.

Werden auch instrumentalpädagogische Aspekte berücksichtigt?

Im Kapitel zum Instrumentarium am Beginn des Heftes gibt es Bedienungshinweise, die aber sehr allgemein gehalten sind und etwas überholt wirken: „das zweihändige Trommeln ist [...] für die Entwicklung der Intelligenz [...] wichtig“ (ebd., S.6). - Allerdings handelt es sich auch um keine Instrumentalschule.

Weitere Anmerkungen zur Instrumentaltechnik werden nicht gemacht. Lediglich die Aufforderung, auch eigene Instrumente mitzubringen und angstfrei einzusetzen, suggeriert, dass vorher eingeübte Spieltechniken der Improvisation nicht im Weg stehen sollen.

Um welche musikalische Stilistik bzw. Ästhetik handelt es sich?

Lillie Friedemann hat selber musikalische Wurzeln in der Experimentellen bzw. Neuen Musik. Und auch ihre Spielregeln zur Improvisation sollen einen Zugang zu dieser Musik eröffnen, indem sie deren „Entstehungsprozesse von innen heraus erlebbar machen“ (Schwabe 2011, S. 13).

In „Trommeln – Tanzen – Tönen“ finden sich keine Hinweise auf eine bestimmte musikalische Stilistik bzw. Ästhetik. Auch bei der Spielvorgabe „Ikebana“ sind die Ergebnisse offen.

Die Offenheit wird durch die musikalische Sozialisation und Vorkenntnisse der TeilnehmerInnen, sowie die äußeren Umstände (eingesetztes Instrumentarium, kulturelle Rahmenbedingungen) eingeschränkt. Der Umgang mit diesen nicht zu umgehenden Vorgaben wird letztlich der Gruppenleitung überlassen.

Auch kann es zu einer ästhetischen Beliebigkeit kommen, wenn die bei Ikebana improvisierten Ideen sich in ihrer Gegensätzlichkeit nicht auch ergänzen. Dies wird sichtbar, wenn man ein fiktives „Ikebana“ in der Phantasie durchgeht:

- Erster Spieler: improvisiert am Piano eine atonale Melodie ohne festgelegtes Metrum;
- Zweiter Spieler: improvisiert rhythmische Variationen mit Dreiklangsbrechungen auf dem Saxophon;
- Dritter Spieler: improvisiert Klangteppiche mit verschiedenen Percussion-Sounds.

Dieses Beispiel zeigt, dass es Uneinigkeit darüber geben kann, ob ein Ergebnis ästhetisch gelungen ist oder nicht. Im Rahmen einer konventionellen Popästhetik wird man wahrscheinlich von einem Scheitern sprechen. Wenn es sich um Neue Musik handelt, kann das Resultat wiederum als überzeugend wahrgenommen werden.

Weitere Lerninhalte und –ziele

Aus der Einführung von „Trommeln . Tanzen – Tönen“: „Jedes Einhalten einer Ordnung ist natürlich schon ein Lernvorgang, und jedes Reagieren auf Rhythmen, Klänge, Töne, die man vom Partner hört, ist schon musikalische „Übung““ (Friedemann 1983, S. 4). Es wird betont, dass kein Leistungsdruck durch Bewertungen entstehen und es bei echtem Spiel bleiben soll. Hier gibt es ein Spannungsfeld, dessen einer Pol das Einhalten einer Ordnung und das Reagieren auf die Mitspieler ist. Der Gegenpol sind die Abwesenheit von Bewertungen und Leistungsdruck, sowie musikalische Freiheit.

Komposition und Improvisation

Durch die imaginative Spielvorgabe und große musikalische Offenheit liegt der Schwerpunkt eindeutig auf den improvisatorischen Anteilen. Allerdings wird als ein weiterführendes Ziel des Spieles die Hinführung zu einer experimentellen Kompositionslehre genannt, ohne dass genauer beschrieben wird, wie dieser Weg weitergeführt werden könnte.

Das Hören spielt eine dominante Rolle, da die Spieler darauf angewiesen sind, um komplementäre Ideen zu finden. Es gibt keinen schriftlichen Notentext, der das Auge beschäftigen würde, und die Improvisationsvorlage selbst entsteht durch Imagination im Geiste der Spieler.

Zusammenfassung „Ikebana“

Die musikalische Verantwortung liegt beim Improvisationsspiel „Ikebana“ zum allergrößten Teil bei den Musizierenden. Ein Dirigent oder steuernde Eingriffe von außen sind nicht vorgesehen, und die drei Spieler eines „Ikebana“ sind ganz aufeinander angewiesen und gleichberechtigt. Mich erinnert es an ein Sinnbild für eine demokratische Gemeinschaft mit möglichst flacher Hierarchie und großer individueller Freiheit – aber auch Verantwortung. Das künstlerische Ziel des Spieles, die Verwirklichung eines „klingenden Blumengesteckes“, ist dabei sinnstiftend.

In methodischer Hinsicht wird die Anforderung, heterogenen bzw. unterschiedlich sozialisierten Lerngruppen gerecht zu werden, nicht unbedingt erfüllt. Durch den hohen Anspruch des Spiels gibt es die Gefahr des Scheiterns oder nachlassender Aufmerksamkeit.

	<i>Ikebana</i>
<i>Vorgaben und Voraussetzungen</i>	
<i>Improvisationsvorgaben</i>	<i>Imaginative Vorgabe große musikalische Offenheit festgelegte Form</i>
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>Fortgeschrittene im Improvisieren auf musik. Sozialisation wird nicht eingegangen; kein festgelegter institutioneller Rahmen</i>
<i>Methodische Ansätze</i>	<i>Reflektion der Ergebnisse im Gespräch; Gestaltungsaufgabe und Improvisationsspiel</i>
<i>Improvisation als Methode</i>	<i>Außermusikalische Ziele wie „Gemeinschaft, Lösung, Schwung, Fantasiebetätigung und Ichstärkung“</i>

Gestaltung und Realisation	
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	<i>Das Unvorhergesehene kann sich ereignen distanziertere und kompositorische Spielhaltung wird begünstigt</i>
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	<i>Sehr ausgeprägt, konzentriertes Zuhören ist erforderlich; sowohl intuitives als auch kontrolliertes Agieren ist möglich</i>
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	<i>Keine Angaben</i>
<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	<i>Abhängig von der musikalischen Sozialisation der Gruppenmitglieder; schwer voraussehbar</i>
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	<i>musikalische Kreativität, Einhalten einer Form</i>
<i>Komposition und Improvisation</i>	<i>Schwerpunkt auf Improvisation; mögliche Hinführung zu einer experimentellen Kompositionslehre</i>
Anmerkungen	
	<i>Gefahr von Überforderung oder stilistischer Beliebigkeit; wenig Handhabe für musikalisch heterogene Gruppen; dadurch anfällig für Störungen</i>

6.2.2. „Die regnende Wolke“

Da ich „Ikebana“ ziemlich anspruchsvoll und als eher für erfahrenere Spieler geeignet empfinde, möchte ich noch „Die regnende Wolke“ von Lilli Friedemann beschreiben. Dieses Spiel richtet sich an eine andere Zielgruppe und hat einen kollektiveren Charakter als das vorige Spiel. Zudem wird diesmal eine bestimmte Klangvorstellung vorgegeben.

Zusammenfassung der Spielbeschreibung

Die Zielgruppe kann sich aus mindestens neun Teilnehmenden jeden Alters ab zehn Jahren zusammensetzen. Das Spiel eignet sich in vereinfachter Form auch für Menschen mit Behinderung.

Die Instrumente sollen aus Fell- und Schlaginstrumenten bestehen, die mit den Fingern gespielt werden können. Auch selber gebaute Instrumente oder Pappkartons sind möglich.

Für das Spiel wird ein Raum mit großer Länge oder Diagonale benötigt.

Die Spielbeschreibung: Alle Teilnehmer sitzen auf zwei sich versetzt gegenüberstehenden parallelen Stuhlreihen.

Die Spieler sollen sich nun eine Wolke vorstellen, die an einem Ende der Reihe zu tröpfeln beginnt. Dieses Tröpfeln oder Regnen wird von den Spielern auf ihren Instrumenten hörbar gemacht. Die Wolke zieht langsam über die Köpfe der Spieler hinweg. Dort, wo sie sich gerade befindet, fängt es an, zu regnen. Wenn ein Spieler merkt, dass die Wolke sich ihm nähert, mischt er sich unmerklich in das Spiel ein, während diejenigen hinter der Wolke langsam aufhören, zu spielen. In einer Gruppe mit Menschen mit Behinderung kann die Wolke auch von einem Spieler verkörpert werden, der langsam neben der Gruppe hergeht. Dieser kann auch anzeigen, wie stark es gerade regnet. Erwachsene oder Fortgeschrittene können selber durch ihr Spiel anzeigen, ob der Regen gerade stärker wird oder nachlässt. Die Veränderungen sollen langsam und gleichmäßig vor sich gehen, wie es auch in der Natur der Fall sein würde. Die Spieler sollen nicht „eigenwillig“ plötzliche Änderungen in der Regenstärke vornehmen. Das Spiel kann durch Richtungsänderung der Wolke, sowie Platz- und/oder Instrumententausch variiert werden.

Didaktische Hinweise von Friedemann: Durch das Spiel soll „eine ruhige konzentrierte Atmosphäre“ (ebd., S.14) geschaffen werden. Ein Ziel ist das Hören auf die Mitspieler und die sich gleichmäßig verändernden Klänge. Die Spielleitung soll nur möglichst knappe Anweisungen (z. B.: „Wir stellen sitzend dar, wie eine über uns ziehende kleine Wolke klingen würde“) geben, und die Ausgestaltung den Spielern überlassen.

Analyse und Interpretation von „Die regnende Wolke“

Welche Improvisationsvorgabe wird gegeben?

Auch diesmal handelt es sich um eine imaginative Improvisationsvorgabe, die jedoch mit einer ganz bestimmten Klangvorstellung (Regen) verbunden ist. Der Grad der Freiheit ist niedrig, da die Spieler sich immer in einem Kollektiv befinden, das einer bestimmten Klangidee verpflichtet ist und aus diesem nicht ausbrechen sollen. Lediglich langsame Steigerungen oder Reduzierungen des Regens können sie durch die wechselnde Dynamik ihres Spiels anzeigen.

An welche Zielgruppe und äußeren/institutionellen Rahmen richtet sich das Spiel?

Ähnlich wie in „Ikebana“ werden auch in „Die regnende Wolke“ keine genaueren Angaben zur Zielgruppe gemacht. Das Mindestalter (10 Jahre) und die maximale Gruppengröße werden genannt. Der Hinweis auf die Möglichkeit, das Spiel auch mit Menschen mit Behinderung zu spielen, weist auf Flexibilität in der tatsächlichen Spielgestaltung hin.

Welche methodischen Ansätze lassen sich identifizieren?

Wird Improvisation als Methode eingesetzt?

Übe- und Variationsmöglichkeiten sind die Änderung der Sitzordnung, Instrumententausch oder eine Richtungsänderung der Wolke.

Da das Ziel ist, Regengeräusche zu erzeugen, handelt es sich um eine *Gestaltungsaufgabe*.

Als durch die Improvisation zu erreichendes Ziel kann das Zusammengehörigkeitsgefühl und klangliche Verschmelzen mit den anderen Spielern benannt werden.

Ob das Spiel auch für heterogene Gruppen mit sehr verschiedenen Interessen geeignet, oder ob es einem Wunsch der Spieler nach größerer musikalischer Individualität gerecht werden kann, ist aufgrund der klar vorgegebenen Klangvorstellung und dem Aufgehen im kollektiven Klang eher fraglich. Je nach Gruppe könnte sich die gewünschte beruhigende Wirkung des Spiels mit der Zeit abnutzen und Störungen durch Unterforderung aufkommen.

Wie wird das Unvorhergesehene und Unerwartete sichtbar?

Wie zeitnah finden Einfall und Ausführung statt?

Mit unvorhersehbaren oder unerwartbaren Ereignissen ist eher nicht zu rechnen.

Das Spiel unterliegt einem gewissen vorhersehbaren Rhythmus, der von der Gruppe vorgegeben wird und in dem die Wolke vorbeizieht. Dadurch wird auch vorhersehbar, wann ein Spieler „dran“ ist, sich am Regen zu beteiligen.

Wie ereignet sich musikalische Interaktion?

Interaktion geschieht, indem gehört werden soll, wo die Wolke sich befindet und ab wann der richtige Zeitpunkt zum Einstieg bzw. Aufhören gegeben ist. Die Aufmerksamkeit richtet sich darauf, ab wann der richtige Zeitpunkt zum Einsteigen und wieder Aufhören ist. Diese Übergänge sollen durch möglichst gleichmäßiges crescendo und decrescendo gestaltet werden

Da immer mehrere gleichzeitig spielen, wird die Verantwortung für das Funktionieren des Spiels auch immer von mehreren Spielern übernommen, wodurch eine Entlastung der einzelnen TeilnehmerInnen gegeben ist. Dies kann ein Zusammengehörigkeitsgefühl, vielleicht sogar Geborgenheit in der Gruppe vermitteln. Andererseits sind die Anforderungen so gering, dass auch ein Abgleiten in die Träumerei möglich ist, und gerade keine improvisatorisch-kreative Präsenz aufkommt.

Werden auch instrumentalpädagogische Aspekte berücksichtigt?

Die Spieltechnik kann sich an dem erwünschten Klangergebnis orientieren. Als Hinweis wird gegeben, dass die Instrumente mit den Fingern getrommelt werden sollen und bei unterschiedlicher Klangfarbe eine ähnliche Lautstärke entwickeln sollen. Dies entlastet von dem Einsatz einer komplexeren Spieltechnik. Das Bewegen der Finger kann sich ganz nach dem Zeitpunkt des Vorbeiziehens der Wolke richten.

Um welche musikalische Stilistik bzw. Ästhetik handelt es sich?

Man könnte bei diesem Spiel von einer Klangmalerei sprechen. Das angestrebte Ergebnis ist relativ festgelegt und es sind keine weiteren Variationen vorgesehen. Bei zu häufiger Wiederholung kann das Spiel etwas eintönig werden.

Weitere Lerninhalte und –ziele

Durch das Spiel in der Gruppe und das Ziel eines homogenen Klanges wird den Spielern einerseits Sicherheit gegeben. Andererseits gibt es wenige Anreize, musikalische Risiken einzugehen. Emotionen können nur sehr eingeschränkt Ausdruck verliehen werden.

Komposition und Improvisation

Friedemann schlägt vor, das Spiel auch mit geschlossenen Augen zu spielen. Doch auch mit geöffneten Augen wird es überwiegend durch das Hören gesteuert. Dadurch kann es sehr weit von der Interpretation einer schriftlichen bzw. komponierten Vorlage entfernt sein. Da sich sowohl Unvorhergesehenes und Unerwartetes als auch musikalische Interaktion nur in geringem Masse ereignen können, fehlen allerdings auch wichtige Charakteristika von Improvisation.

Zusammenfassung „Die regnende Wolke“

Bei diesem einfachen Spiel geht es weniger um möglichst kreative improvisatorische Entfaltung als vielmehr um eine Vertiefung des Gruppengefühls und ein Verschmelzen im gemeinsamen Klang. Alle Teilnehmenden tragen gleichermaßen Verantwortung für ein Gelingen, und dies kann individuelle Differenzen überbrücken. Gleichzeitig kann man kritisieren, dass alle Gruppenmitglieder die gleiche Aufgabe haben und sich entsprechend anpassen müssen. Einige Aspekte von Improvisation wie unvorhergesehene Aktionen,

spontanes Spiel nach einem Einfall, abwechslungsreiche Interaktion mit den anderen Musikern, treten in den Hintergrund.

	„Die regnende Wolke“
Vorgaben und Voraussetzungen	
<i>Improvisationsvorgaben</i>	<i>Imaginative Vorgabe geringe Offenheit vorgegebener Klang und festgelegte Form</i>
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>Anfänger und Kinder auch für Menschen mit Behinderung geeignet niederschwelliger Zugang; kein festgelegter institutioneller Rahmen</i>
<i>Methodische Ansätze</i>	<i>Üben durch einfache Variationen im Ablauf Gestaltungsaufgabe</i>
<i>Improvisation als Methode</i>	<i>Erzeugung eines Zusammengehörigkeitsgefühls, Entlastung von Einzelverantwortung</i>
Gestaltung und Realisation	
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	<i>wenig Raum für Unerwartbares distanzierte und kompositorische Spielhaltung wird begünstigt</i>
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	<i>Nicht sehr vielfältig; kann zu Geborgenheit in der Gruppe, aber auch zu Träumerei führen</i>
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	<i>Wenige Angaben („mit den Fingern trommeln“)</i>
<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	<i>Klangmalerei mit vorgegebenem Ergebnis</i>
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	<i>Hören eines Gesamtklangs, Gestaltung einer bestimmten Stimmung; wenig Möglichkeiten zu emotionalem Spiel, Verbleib im Kollektivklang</i>
<i>Komposition und Improvisation</i>	<i>Man kann auch von einer einfachen imaginativen Komposition sprechen, da einige Aspekte von Improvisation nicht verwirklicht werden</i>
Anmerkungen	
	<i>Wenige Möglichkeiten für musikalisch heterogene Gruppen und individuellen Ausdruck</i>

(Der Vergleich von „Ikebana“, „Die regnende Wolke“ und den weiteren vorgestellten Unterrichtsmaterialien erfolgt im Anschluss an die Einzelanalysen.)

6.2.3. Philosophische Implikationen im Ansatz Friedemanns

In Texten und Interviews von Friedemann habe ich immer wieder philosophisch gefärbte Anmerkungen gefunden, die zum Verständnis dazu beitragen können, vor welchem gedanklichen Hintergrund ihre Lehrbücher entstanden sind.

Friedemann kritisiert die Herrschaft des „Sollens“ über unser Leben und die Gewohnheit, dem zu entsprechen, was von uns gefordert wird. Eine Quelle der Kreativität besteht demnach darin, das zu tun, was unbedingt heraus muss und sich nicht nur dafür zu entscheiden und das zu tun, was man gewohnt ist. Auch in Bezug auf Musik muss es demnach erlaubt sein, das Kreative herauszulassen, auch wenn es vielleicht nicht dem Gewohnten entspricht.

Das soll aber nicht mit unregelter Freiheit zu verwechseln sein, sondern im Fall von Gruppenimprovisation, bei der man auf die Mitspieler reagiert, mit einer Konzentration darauf, was man in einem bestimmten Augenblick für richtig hält. Es ist kein Gehorsam gegenüber einer höheren Instanz, sondern die eigenständige Wahl eines Weges, den man für richtig hält (vgl. Friedemann in: Thomforde 2005, S. 62).

Friedemann deutet auch einen Zusammenhang ihrer Arbeit mit den politischen Verhältnissen Ende der 1960er Jahre an: „Das war eine Zeit, wo politisch wahnsinnig viel geschah“ (ebd., S. 63). Mit ihrer Hinwendung zur improvisierten Musik wurde sie selber „mit einem Schlag“ politisch: „Ich interessierte mich wahnsinnig dafür und zugleich hatte ich eine Improvisationsgruppe“ (ebd.).

Ob man den Ansatz Friedemanns als Methode bezeichnen kann, ist fraglich. Sie selber sieht die Gruppenimprovisation als zu frei dafür an. Aus heutiger Sicht würde ich jedoch sagen, dass man, alleine aufgrund der vielfältigen institutionellen Lehrangebote für freie Improvisation, mittlerweile doch von einer etablierten Methode sprechen kann.

Noch einmal zu „Ikebana“: Hier wird in der imaginativen Improvisationsvorgabe Bezug auf die japanische Kunst des Blumensteckens genommen. Diese gehört zu den traditionellen Künsten, die ein Schüler beginnen kann, um sich dem Zen-Buddhismus anzunähern (vgl. Herrigel 2011).

Ich kann kaum nachweisen, inwiefern Friedemann einen persönlichen Bezug zur Zen-Mystik hatte, zumal diese durch einen expliziten Hinweis geradezu konterkariert würde.

Dennoch ist Friedemanns Wahl für dieses Improvisationsspiel sicher kein Zufall und deutet darauf, dass Friedemann einen Sinn für Spiritualität hatte.

Beide Improvisationsspiele – „Die regnende Wolke“ und „Ikebana“ wirken m. E. ideologisch etwas aufgeladen. Die Regenwolke kann auch als Bild einer grauen und einheitlichen Ansammlung gleicher Regentropfen gedeutet werden, in der individuelle Unterschiede dem Kollektiv geopfert werden. Im Spiel selber ordnen sich alle Teilnehmenden ebenfalls einer kollektiven Klangvorstellung unter. Allzu individuelle oder besonders kreative Beiträge können sich hier nicht entfalten.

Und obwohl es in „Ikebana“ eine sehr große musikalische Offenheit gibt, ist auch Disziplin durch die strenge formale Vorgabe erforderlich. Das Dreierensemble agiert zwar musikalisch selbstbestimmt und muss die volle Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Dabei bleibt jedoch eine übergeordnete Vorschrift, die ideologisch anmuten *kann* – nämlich gegensätzliche musikalische Ideen zu spielen – leitend und limitiert die Spielverläufe auf das gemeinsame Ziel einer bestimmten Darstellung des „Ikebana“.

Auch wenn diese Interpretation vielleicht etwas zugespitzt wirkt, scheint mir der Gedanke vom musikalischen Kollektiv bei beiden Improvisationsvorgaben Friedemanns sehr präsent.

6.3. „Ensemble & Improvisation“ von Wolfgang Rüdiger

Nach dem eher historischen Ansatz von Lilli Friedemann gehe ich nun auf eine aktuelle Veröffentlichung zur Vermittlung von Improvisation ein.

„Ensemble & Improvisation“ erschien 2015 und beinhaltet 20 „Musizieransätze für Laien und Profis von Jung bis Alt“, wie es in einer gewissen Analogie zu Friedemann im Untertitel heißt. Es gibt 21 Kapitel, von denen das erste die Einleitung ist. Bei den anschließenden 20 „Modellen“ ist auf den ersten Blick keine bestimmte Gliederung erkennbar, daher liegt es nahe, mit dem ersten zu beginnen.

Doch zunächst zur Einleitung. Der Ansatz des Bandes ist es, „mit allem, was in der Welt ist“ (Rüdiger 2015, S. 9), zu spielen und musikalisch zu improvisieren. Dies betrifft den Körper, die Stimme, Musikinstrumente, überhaupt alle Gegenstände auf tonaler, rhythmischer, klanglicher und gestischer Ebene. Unter den 20 Improvisationsvorgaben befinden sich stilgebundene mit tonalem Zentrum und offenere, die der Neuen Musik zugerechnet werden können. Rüdiger fordert dazu auf, auch Alltagsgeräusche, Stimm- und Atemklänge bewusst als immerwährende Improvisation wahrzunehmen, denn: „wer

weiß schon, was der andere sagen und tun wird?“ (ebd.). Dementsprechend gibt es Improvisationskonzepte, die sich aus der Klangnatur des Menschen entwickeln lassen.

Ein ganz anderes Improvisationskonzept lässt sich laut Rüdiger entwickeln, wenn man von einer vorhandenen Komposition ausgeht, und deren spezifische Eigenschaften in eine Improvisationsvorgabe verwandelt. Wenn man sich genau anschaut, „mit welchem Material sie arbeitet, welche Formgehalte sie verwirklicht“ (ebd., S. 9), kann man davon etliche Ideen für Improvisationen ableiten. Auch die ohnehin zum Improvisieren geeigneten Kompositionen von Stockhausen, Cage etc. lassen sich neu denken und variieren.

Davon wird abgeleitet, dass Komposition und Improvisation keine Gegensätze sind. Zudem kann weder beim Spiel einer Partitur alles festgelegt, noch eine Improvisation ganz frei von Vorgaben sein.

Es wird vorgeschlagen, auch die im Band vorliegenden Improvisationsmodelle weiter zu verändern und um eigene Ideen zu bereichern.

Die 20 Improvisationsmodelle „spannen sich [...] zwischen den Polen 0 und 100: nichts/wenig vorgegeben und manches/vieles vorgegeben“ (ebd., S. 11). Improvisationen, bei denen nur die „persönlichen Sprachen“ zur Geltung kommen, stehen stilgebundenen und tonalen Formen entgegen.

Als Möglichkeiten zur Umsetzung eines offenen Improvisationsbegriffes werden der Einbezug neuer Klangmaterialien, das Spielen mit nicht erlernten Instrumenten, das Umgehen von musikalischen Klischees oder die Begrenzung des Materials genannt. Dies bedeutet aber auch, dass *jeder Mensch* in der Lage ist, zu improvisieren, wenn er über Neugierde und „Widerstandsgeist gegen das allzu Normierte“ (ebd.) verfügt.

Improvisation ist laut Rüdiger eine Haltung oder inneren Einstellung, zu der es einiger Tugenden bedarf:

Das Hören auf sich selbst und die Mitspieler, das „Wahrnehmen der Klänge unserer Welt“, Achtsamkeit gegenüber den Mitmusikern, geistige Beweglichkeit und Wandlungsfähigkeit, Sensibilität, Öffnung, Selbstrelativierung, das Zurücktreten und zuhören, um „Durchhörbarkeit und Dichte, Stille und Fülle, Reduktion und Rasanz“ (ebd., S. 12) hervorzubringen. Dies alles sind Voraussetzungen für eine künstlerische Intensität, in der man sich selbst, des Raumes und der Anderen bewusst werden kann. Ziel ist eine „Produktivität unter Gleichen, die stets andere sind“ (ebd.).

Die Improvisationsvorgaben in dem Band richten sich an Musiker, Laien und Nicht-Instrumentalisten, sowie Menschen unterschiedlicher Herkunft, Alter, Sozialisation.

Auch Lehrende und ihre Schüler an allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen, sowie Studierende und Orchestermusiker sollen angesprochen werden.

In Anlehnung an Goethes *Freisinn* fordert Rüdiger die Lesenden auf:

„Wohlan denn, in den Sattel! – raus aus den Hütten vorgeschriebener Musik, auf in die Weiten neuer Klanglandschaften, ins Offene, Ferne, Ungewisse, geleitet alleine von den Gestirnen, ins Abenteuer mit Anderen, die uns anregen und verändern – lasst uns zusammensetzen, die Wirklichkeit erfinden, mit Klängen spielen, an jedem Ort, zu jeder Zeit!“ (ebd., S. 14)

6.3.1. Modell 1: „Klänge“

Wie schon in „Trommeln – Tanzen – Tönen“ befinden sich in „Ensemble und Improvisation“ zu viele Improvisationsspiele, als dass diese hier alle beschrieben werden können. Daher beginne ich mit dem ersten Modell „Klänge“. Diese Auswahl treffe ich auch, da es sich um eine der Improvisationsvorgaben handelt, die versuchen, möglichst keine Vorgaben zu machen.

Zusammenfassung der Spielbeschreibung:

Die Zielgruppe soll aus 3 bis 30 Spielern bestehen. Es müssen zumindest elementare Instrumentalfertigkeiten vorhanden sein. Das Spiel ist dann für alle Stufen spieltechnischer Fertigkeiten geeignet. Es kann bei Improvisationsworkshops, Klassenunterricht, Schülervorspielen und professionellen Konzerten gespielt werden.

Die Instrumentierung kann sich aus klingenden Materialien aller Art sowie Melodieinstrumenten, Stimme, Körperklängen, Harmonie- und Rhythmusinstrumenten zusammensetzen.

Es gibt keine Angaben über räumliche Voraussetzungen. Stattdessen werden Hinweise zum zeitlichen Rahmen gegeben: das Spiel lässt sich ohne vorherige Proben durchführen, und kann dann nach Belieben geprobt werden. Es dauert je nach Spielerzahl ca. 5 – 10 min.

Die Spielbeschreibung ist minimalistisch: „Klänge“ besteht aus drei Anweisungen, die um eine vierte ergänzt werden können:

„1.) Mache mit deinem Instrument, mit deinem Körper oder mit deiner Stimme einen Klang, bei dem du dich wohlfühlst.

2.) Imitiere einen Klang, den du hörst.

3.) Mache nichts, sondern lausche und achte auf alles, was geschieht.

Ihr könnt noch eine Regel ergänzen:

4.) Spiele den Klang, bei dem du dich wohlfühlst, mehrmals und jedes Mal ein wenig anders“ (ebd., S. 15)

Didaktische Hinweise von Rüdiger: Diese sind sehr ausführlich und nehmen nach jedem Spiel mehrere Seiten ein. Inhalte sind der Hintergrund der Spiele, die Erarbeitung mit verschiedenen Zielgruppen, mögliche Erweiterungen und Variationen, Tipps für die Umsetzung im Rahmen eines Konzertes, sowie ein weiterführendes Literaturverzeichnis. Nachfolgend eine kompakte Zusammenfassung:

Das Spiel „Klänge“ stammt ursprünglich von Pauline Oliveros, einer Komponistin und Improvisationsmusikerin. Laut Rüdiger ist es der beste und spannendste Einstieg in die Gruppenimprovisation, gleich welchen Levels, wenn man *vor* diesem Spiel mit dem Improvisieren *ganz* ohne Vorgaben beginnt. Statt einer Vorgabe soll jede/r etwas von seiner Person einbringen, das sich auf die Mitspieler auswirkt.

Gespräche soll man mit Fragen nach dem, was gemacht und gehört wurde, einleiten. Anschließend soll man danach fragen, was sich anders machen lässt. An *dieser* Stelle könnte man dann erst das Spiel „Klänge“ mit den drei Regeln (siehe oben) einführen.

Bei der Arbeit mit Kindern können diese Improvisationsanweisungen laut Rüdiger trotz ihrer Einfachheit schwierig und komplex werden. Der erste Punkt, „Spiele, was du möchtest!“, lässt sich noch einfach umsetzen und führt bei Kindern zwischen 7 und 11 Jahren oft zu einem nicht versiegenden Spielfluss, einem „rauschenden Gesamtklang voller Spielfreude“ (ebd., S. 16).

Auch die zweite Regel, nicht zu spielen, ist noch realisierbar. Das aktive Zuhören jedoch bedarf einiger Übung.

Bei der Aufforderung, Klänge zu imitieren, sollen Kinder darauf hingewiesen werden, dass sie diese nicht exakt nachmachen müssen, sondern sich eher an der Dauer, Dynamik, dem Rhythmus und Ausdruckscharakter orientieren können. Das Ziel ist es, in den nächsten Durchgängen zu einem „Weniger ist mehr“ zu kommen und in den Nachgesprächen zu ästhetischen Fragestellungen hinzuführen.

Es wird vorgeschlagen, das Improvisationsspiel zu variieren, indem das Material begrenzt wird: Nur einen Klang zu spielen, oder diesen mit längeren Pausen zu unterbrechen und nur leicht zu verändern, kann eine solche sein. Oder Pausen zu machen und zu „horchen“. Im Gespräch soll diskutiert werden: „Was kann man an einem Klang alles verändern? [...] wie viele Klänge sollte jede/r in der vereinbarten Dauer maximal spielen, damit das Klangbild durchsichtig bleibt [...]?“ (ebd., S. 17).

Das Entscheidende an dem Konzept ist laut Rüdiger - neben dem Spiel ohne Vorgaben - das Einander zuhören. Durch das Gespräch und die Reflektion ergeben sich Qualitätskriterien, die sich auf das Pausieren, die Stille, das aufeinander Eingehen und imitieren, aber auch das „gegen den Strich spielen“ etc. beziehen können.

Diese Qualitäten sind, so der Autor, für *jeden* Musiker, also auch den nicht improvisierenden, essentiell.

Ergänzend wird noch eine weitere Übung formuliert, die auf den „improvisatorischen Umgang mit Klängen jenseits aller vertrauten Muster, auf innere Veränderungen und neue Bewusstseinszustände zielt. Improvisation als Forschungsreise zu den Klängen, zu sich selbst, zu anderen:

Spiele deinen eigenen Ton.
Lasse ihn klingen.
Spiele ihn immer wieder.
Tauche in ihn ein.
Singe ihn, Sage ihn. Seufze ihn.
Höre seine Wandlungen.
Erspüre, wie du dich veränderst.“
(ebd.)

Es wird vorgeschlagen, das vorgestellte Improvisationskonzept „Klänge“ an jedem Ort, in professionellen Konzerten, im Unterricht, bei Schülervorspielen, mit Kindern oder Erwachsenen jeden musikalischen Levels einzusetzen.

Analyse und Interpretation von „Klänge“

Welche Improvisationsvorgabe wird gegeben?

Es handelt sich bei „Klänge“ um eine verbale Improvisationsvorgabe mit drei bzw. vier Handlungsmöglichkeiten:

- einen Klang zu erzeugen, bei dem man sich „wohlfühlt“,
- einen gehörten Klang zu imitieren, oder
- nichts zu machen und den anderen zuzuhören.
- Eine weitere Möglichkeit ist, den eigenen Klang mehrmals mit Variationen zu spielen.

Das Imitieren von Mitspielern kann die Teilnehmenden dazu bringen, neue Spiel- und Ausdrucksweisen zu erkunden und ausgetretene Wege zu verlassen.

Der Grad der Offenheit empfinde ich als sehr groß, es handelt sich um eine Vorgabe, die möglichst keine Einschränkungen machen möchte.

An welche Zielgruppe und äußeren/institutionellen Rahmen richtet das Spiel sich?

Zur Zielgruppe wird angegeben, das Spiel für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis ab 7 Jahren einzusetzen. Voraussetzungen sind lediglich geringe Kenntnisse am Instrument. Auch Stimme und selbst gebaute Instrumente können verwendet werden. Heterogene

musikalische Sozialisierungen der Schülerinnen und Schüler werden insofern berücksichtigt, als der Autor prognostiziert, dass Anfänger ohne Improvisationserfahrungen zunächst in Klischees und ihnen bekannte Motive und Muster verfallen. Es wird vorgeschlagen, dies in den Nachgesprächen zu thematisieren und daraus abzuleiten, mehr aufeinander zu hören oder auch Pausen beim Spielen zu machen.

Der äußere bzw. institutionelle Rahmen wird offen gehalten, da die Realisierung bei Workshops, in Schule, Musikschule und professionellen Konzertsituationen möglich ist. Die Aufführungsmöglichkeit „an jedem Ort“ kann dazu einladen, neue performative Räume zu erschließen.

Welche methodischen Ansätze lassen sich identifizieren?

Wird Improvisation als Methode eingesetzt?

In Gesprächen zwischen den Improvisationsrunden soll herausgefunden werden, wie weit es tatsächlich gelungen ist, eine zuhörende Aufmerksamkeit zu schaffen. Auch weitere Übungen, wie das Hören auf die Stille und die Klänge der Umgebung werden vorgeschlagen.

Aspekte von einer *Explorationsaufgabe* und einem *Improvisationsspiel* sind vorhanden: Die Spieler können erforschen, bei welchem Klang sie sich wohlfühlen. Bei der Anweisung, einen gehörten Klang zu imitieren, wird es ein *Improvisationsspiel*, da hier musikalische Kommunikation bzw. Interaktion hinzukommen.

Die erste Handlungsoption, „Spiele einen Klang, bei dem du dich wohlfühlst“, kann bei Kindern zu einem nicht versiegenden Spielrausch führen (so prognostiziert auch Rüdiger). Ob die Musik dann als störend empfunden wird, hängt von der Perspektive ab.

Mehrmals nennt Rüdiger als wichtigstes Ziel von „Klänge“ das Einander zuhören. Durch die Handlungsoptionen, nichts zu tun und zuzuhören oder einen Mitspieler zu imitieren, wird dies auch explizit gefordert.

Wie wird das Unvorhergesehene und Unerwartete sichtbar?

Wie zeitnah finden Einfall und Ausführung statt?

Die offene Improvisationsvorgabe begünstigt unvorhergesehene und unerwartete Aktionen.

Von den möglichen Spielhaltungen – unmittelbar, aus Freude am Instrumentalklang oder distanziert, mit kompositorischer Verantwortung – wird durch dieses Improvisationsmodell keine Seite begünstigt. Die drei Handlungsmöglichkeiten bieten sowohl Raum für aktives,

spontanes Spiel und das Aufkommen eines Spielflusses, als auch für ein abwartendes, zuhörendes, reflektierendes Agieren.

Wie ereignet sich musikalische Interaktion?

Aufgrund der drei Handlungsmöglichkeiten haben die Spieler die Freiheit, entweder nicht mit den Mitspielern zu interagieren oder durch Imitation direkt auf Gehörtes zu reagieren.

Die erste Handlungsoption, nämlich das zu spielen, bei dem man sich wohlfühlt, kann zu einer intensiveren Selbsterfahrung führen. Dadurch, dass das eigene Gefühl zum leitenden Maßstab für den musikalischen Ausdruck wird, kann das Selbstbewusstsein des Spielers unterstützt werden. Auch können vorhandene Hörerfahrungen in das eigene Spiel einfließen.

Die Interaktionsmöglichkeiten bleiben jedoch trotz der großen Offenheit eingeschränkt. Beispielsweise sollen die Spieler in keinen weiterführenden musikalischen Dialog treten. Sie können bei ihrer Entscheidung bleiben, etwas Eigenes zu spielen, zu imitieren, oder auszusetzen, ohne dass sie das Spiel der Mitmusiker weiter verarbeiten müssten. Daher ist keine Entwicklung zu einem längeren Stück zu erwarten.

Die einfache Vorgabe hat m. E. aber auch einen entlastenden Charakter, indem sich jeder das aussuchen kann, was er spielen möchte - Interaktion ist kein „Muss“.

Werden auch instrumentalpädagogische Aspekte berücksichtigt?

Das Thema Instrumentaltechnik wird nicht explizit erwähnt. Lediglich instrumentale Grundkenntnisse werden als Voraussetzung genannt. Bei Gruppen mit unterschiedlichen instrumentalen Niveaus könnte das zu einem spielbestimmenden Faktor werden. Denn die Option, Mitspieler zu imitieren, lässt sich nur von Schülern umsetzen, die überhaupt dazu in der Lage sind.

Als Hilfestellung wird dazu geraten, nicht genau zu imitieren, sondern Eigenschaften wie Dauer, Dynamik, Rhythmus, Ausdruckscharakter des anderen nachzuempfinden. Dennoch würde ich hier die Gefahr sehen, dass Spieler sich über- oder unterfordert fühlen könnten.

Um welche musikalische Stilistik bzw. Ästhetik handelt es sich?

Prinzipiell gibt es hier keine Vorgaben, jedoch besteht aufgrund der großen Offenheit die Gefahr der musikalischen Beliebigkeit. Wie der Autor schon selber schreibt, könnte es bei dieser Improvisationsvorgabe zu einer „Flucht“ in musikalische Klischees kommen. Deren Identifizierung als solche und ihre Bewertung können in Bezug auf heterogene

Gruppenkonstellationen problematisch sein. Hier trägt die Gruppenleitung eine Verantwortung, in den Gesprächen über das Gespielte eine verschiedenen musikalischen Spielweisen gegenüber wertschätzende Haltung einzunehmen.

Weitere Lerninhalte und -ziele

Die Improvisationskompetenz, Risiken einzugehen und etwas Neues auszuprobieren, wird durch die drei Handlungsoptionen ermöglicht. Darüber hinaus bietet das Spiel aber auch die Möglichkeit, zurückhaltend und abwartend zu agieren. Am Improvisieren interessierte Spieler können sich weiterentwickeln, wenn sie die Offenheit der Vorgabe ausschöpfen.

Komposition und Improvisation

Einerseits wird das freie Improvisationsspiel begünstigt. Unvorhergesehenes kann geschehen und weitere Aspekte von Improvisation können sich entfalten.

Darüber hinaus gibt es aber auch kompositorische Ansätze im Umgang mit der Vorgabe: Rüdiger schlägt vor, mit Kindern das musikalische Material beispielsweise auf einen einzigen Klang zu begrenzen. Dann sollen Fragen gestellt werden: „Was kann man an einem Klang alles verändern?“ (ebd.); welche Klang- /Spieldauer bei der Ensemblegröße ist sinnvoll? Wie bleibt es durchhörbar und wird nicht zum „Klangbrei“? Wie hat das Stück gefallen? Was kann man verändern?

Es wird auch angeregt, das Stück aufzunehmen, und beim Abhören zu überlegen, was verbessert werden könnte.

Damit wird in die ästhetische Diskussion eingetreten und Techniken, die auch beim Komponieren erforderlich sind, eingeführt. Das wiederholte Abhören wandelt die Improvisation geradezu in eine Komposition. Außenstehende können dann beim Hören der Aufnahme nicht mehr sagen, um welche der beiden Formen des Musikschaftens es sich gehandelt hat.

Zusammenfassung „Klänge“

Bei diesem Improvisationsmodell wird mit einem Minimum an Vorgaben gearbeitet. Dies beschert den Spielenden entsprechend große Freiheit. Eine Gefahr ist bei Anfängern, dass es zunächst zu „Chaos“ kommt, wenn alle ihren aktuellen Emotionen folgen. Vielleicht lohnt es trotzdem, sich darauf einzulassen? Nach einer Phase des Freispielens und individuellen Ausdrucks können die Teilnehmenden durch reflektierende Gespräche

zu einem bewussteren, kompositorischen Spiel kommen und ihre Fähigkeiten im Aufeinander Eingehen und der musikalischen Interaktion verbessern.

Es existiert ein Spannungsfeld zwischen großer improvisatorischer Freiheit und musikalischer Stringenz. Als widersprüchlich nehme ich trotz dieser Freiheit die geringe Wahrscheinlichkeit musikalischer Interaktion wahr – obwohl die Möglichkeit nicht ganz ausgeschlossen ist, dass es dazu kommt.

	„Klänge“
Vorgaben und Voraussetzungen	
<i>Improvisationsvorgaben</i>	<i>Verbale Vorgabe; große Offenheit; offene Form</i>
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>Für alle Levels geeignet; kein festgelegter institutioneller Rahmen</i>
<i>Methodische Ansätze</i>	<i>reflektierende Gespräche in der Gruppe über ästhetische Aspekte; Explorationsaufgabe und Improvisationsspiel;</i>
<i>Improvisation als Methode</i>	<i>Einander zuhören, Reflektion des eigenen Spiels, Kennenlernen von Gestaltungs- und Kompositionstechniken</i>
Gestaltung und Realisation	
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete</i>	<i>Unvorhergesehenes kann sich ereignen</i>
<i>Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	<i>Raum für spontanes Agieren (Spielen nach Gefühl) aber auch für eine abwartende, distanziertere Spielhaltung (Imitieren, Zuhören) ist gegeben</i>
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	<i>„Imitieren“ der Mitspielenden; Längere musikalische Dialoge und Bögen sind eher unwahrscheinlich</i>
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	<i>Für verschiedene Niveaus geeignet, keine weiteren Einschränkungen</i>
<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	<i>kaum vorhersehbar</i>
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	<i>durch Emotionen bestimmtes Spiel wird explizit gefordert; kontrolliertes Spiel ist ebenfalls möglich</i>
<i>Komposition und Improvisation</i>	<i>Die Diskussion des Gespielten und das Erstellen und Abhören von Audioaufnahmen können das ästhetische Urteilsvermögen schärfen und Kompositionstechniken vermitteln</i>
Anmerkungen	
	<i>Bei instrumentaltechnisch sehr heterogenen Gruppen könnte die Vorgabe des „Imitierens“ misslingen; Gefahr der musikalischen Beliebigkeit, Klischeebildung und evtl. Störanfälligkeit</i>

6.3.2. Modell 8 „Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen – Divisions on a Ground elementar“

Die achte Improvisationsanweisung in „Ensemble & Improvisation“ basiert auf einem traditionellen Ostinato, der Basslinie des Pachelbel-Kanons. Dieses Modell habe ich ausgewählt, da es sich hier erstmals um eine tonal und rhythmisch gebundene Improvisationsvorgabe handelt.

Zusammenfassung der Spielbeschreibung:

Zielgruppe sind fünf bis zwölf Spieler ab ca. acht Jahren. Instrumentalisten sollen „grundlegende Spielfertigkeiten im Fünfton- bis Oktavraum“ (ebd., S. 51) haben; Notenkenntnisse sind erwünscht; es können auch Nichtinstrumentalisten mitspielen. Das Spiel soll bei Improvisationskursen sowie im Klassenunterricht eingesetzt werden.

Die Instrumentierung kann aus Stimme, Körper, allen Musikinstrumenten und Alltagsgegenständen bestehen.

Als zeitliche Voraussetzung werden zwei bis drei Proben veranschlagt. Das Stück kann zwischen 3-8 Minuten dauern.

Spielbeschreibung: Die Grundlage dieses Improvisationsmodells ist die Basslinie des Kanons in D-Dur von Johann Pachelbel (1653-1707). Diese wird als achttaktiges Ostinato eingesetzt (Noten dazu siehe Anhang).

Darauf aufbauend werden zwölf Spielanweisungen gegeben, die hier auszugsweise wiedergegeben sollen:

- Die Ensembleleitung spielt die Bassmelodie und alle singen und spielen nach Gehör dazu. Das Ostinato wird an die Tafel geschrieben.
- Die Gruppe wird in Instrumentalisten und Nichtinstrumentalisten/Vokalisten geteilt. Die Instrumentalisten spielen weiter die Melodie, während die andere Gruppe mit Füßen (1 & 3) und Händen (Klatschen/Schnipsen auf 2 & 4) dazu spielt.
- Die Nichtinstrumentalisten sprechen nacheinander einen rhythmisierten Text: „Ich bin [Name] und komme aus [Herkunft] und spiele gerne [Instrument]“ (ebd.). Währenddessen spielen die Instrumentalisten weiter die Melodie, steigen aber aus, wenn sie an der Reihe sind, und sprechen ebenfalls den Text.
- Die Silben des eigenen Namens sollen unterschiedlich rhythmisiert werden, in die Länge gezogen, verkürzt, zerstückelt, verdoppelt, in verschiedenen Stimmungen etc. Es ist auch möglich, gleichzeitig mit mehreren Teilnehmern die verschiedenen Textversionen zu rappen.

- Die Vokalisten pausieren, während die Instrumentalisten ausprobieren, welche anderen Töne noch zur Bassmelodie passen. Aus diesen können im weiteren Verlauf kleine Motive erfunden werden.
- Über die Grundtöne werden Dreiklänge gebildet und von den Instrumentalisten aufgebrochen bzw. in Arpeggien gespielt. Daraus können sich kleine Soli entwickeln.
- Später können noch Takt- und Tonart, Dynamik und Ausdruckscharakter verändert werden. Auch das Ausprobieren von eigenen Basslinien ist möglich.

Didaktische Hinweise: Rüdiger weist darauf hin, dass die Basslinie des Pachelbel-Kanons bis heute in einer Vielzahl an Musikstücken, auch aus dem populären Bereich, verwendet wird. Als Beispiel nennt er „Scatman`s World“, ein Stück, das man dem Genre der elektronischen Popmusik zurechnen kann.

Die Unterteilung der Basslinie in kürzere Notenwerte und das Erfinden kontrapunktischer Melodielinien nennt man „Divisions on a Ground“. Für diese Improvisationspraxis gibt es historische Vorbilder.

Man kann diese Musizierform mit aktuellen Stilstiken, z. B. mit Rap, Vocussion, Bodypercussion variieren. Als Vorteil wird der Zugang für heterogene Gruppen, die aus unterschiedlich fortgeschrittenen Instrumentalisten und Nichtinstrumentalisten bestehen, genannt. Daher nennt Rüdiger dieses Musiziermodell „einen integrativen und progressiven Weg“ (ebd., S. 53). Durch den Beginn mit dem rhythmisierten Text können direkt Instrumentalisten und Nichtinstrumentalisten teilnehmen. Fortgeschrittene können sich ohne oberes Limit in der „Improvisationskomposition“ von kontrapunktischen Melodien über die Basslinie entfalten.

Das Modell soll auf Improvisationsworkshops und im Klassenunterricht eingesetzt werden. Es stellt eine Verbindung zwischen historischen und zeitgenössischen Improvisationspraxen dar.

Analyse und Interpretation von „Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen – Divisions on a Ground elementar“

Welche Improvisationsvorgabe wird gegeben?

Es handelt sich um eine tonal und rhythmisch gebundene Vorgabe. Die Herausforderung, etwas Neues auszuprobieren oder sich von gewohnten Spielweisen zu lösen, ist in diesem Improvisationsmodell nicht zwingend angelegt. Es ist möglich, Eingebühtes zu spielen, ohne dabei falsch zu liegen. Allerdings kann es durch die emotional stimulierende

Wirkung des Bass-Ostinatos zu einem Spielfluss („Flow“) kommen, der neue Ideen gebiert.

Trotzdem bleibt ein sehr großer Grad von Offenheit erhalten. Weder rhythmische Variation noch Tonauswahl der SolistInnen werden vorgegeben. Selbst ein ganz freies Spiel über dem Bass-Ostinato ist möglich, womit auch Teilnehmende, die im landläufigen Sinn als unmusikalisch gelten würden, eine Chance haben.

An welche Zielgruppe und äußeren/institutionellen Rahmen richtet das Spiel sich?

Neben den klaren Altersangaben und Einsatzmöglichkeiten wird hier erstmals auf verschiedene Lerntypen eingegangen. Instrumentalisten mit und ohne Notenkenntnissen können teilnehmen. Darüber hinaus können diese klassisch-abendländisch ausgebildet sein, oder über eine „Probekellersozialisation“ (Terhag 2004, S. 229) mit improvisatorischen Vorkenntnissen verfügen. Auch Nichtinstrumentalisten haben die Möglichkeit, mitzusingen oder zu rappen.

Der institutionelle Rahmen ist nicht festgelegt, jedoch werden als mögliche Verwendung Improvisationskurse, Klassenunterricht und Schülervorspiele genannt.

Welche methodischen Ansätze lassen sich identifizieren?

Wird Improvisation als Methode eingesetzt?

Das schrittweise Üben von Improvisation über dieses Modell wird in den Spielanweisungen angeleitet. Es gibt Hinweise zu möglichen Arrangements, Sprechrhythmen, passenden Tönen und Harmonien etc.

Durch die vielen Möglichkeiten kann es sich sowohl um *Explorationsaufgaben* (passende Töne und Rhythmen suchen), *Improvisationsspiele* (musikalische Konversation bei abwechselndem/gleichzeitigen Spiel) und *Gestaltungsaufgaben* (Erfindung von Melodien und Rap, musikalische Darstellung von Stimmungslagen) handeln.

Für Lehrende kann das Spiel eine hohe Attraktivität haben, da durch das Einbinden aller musikalischen Levels und auch Geschmäcker die Chance gegeben ist, das Interesse am Mitmachen zu wecken. Dadurch kann Motivation geweckt und die Gefahr von Störimpulsen gemindert werden.

Das übergreifende Ziel von „Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen“ ist laut Rüdiger ein „aufbauendes Zusammenspiel von Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten“ (Rüdiger 2015, S. 53). Es ist über den Beginn mit dem rhythmisierten Text bzw. Rap möglich, direkt alle Teilnehmenden einzubinden. Fortgeschrittene Die Spieler sollen sich durch solistisches Spiel und Erfindung kontrapunktischer Melodien entfalten können.

Wie wird das Unvorhergesehene und Unerwartete sichtbar?

Wie zeitnah finden Einfall und Ausführung statt?

Bei diesem Improvisationsspiel wird das Unvorhergesehene in einer „milden“ Form inszeniert. Mit dem durchgehend gespielten Bass ist die tonal-rhythmische Grundlage immer präsent. Dadurch bleibt dieses musikalische Element über die Dauer des ganzen Stückes vorhersehbar. Das Unvorhergesehene geschieht dann eher auf Ebene der jeweiligen Vokal- und InstrumentalsolistInnen. Für die Spieler kann das ein Sicherheit vermittelnder Faktor sein.

Dieser sichere Bass-Grund kann dazu verleiten, spontan und unmittelbar zu Musizieren. Die Bassmelodie kann einen mitreißenden Effekt haben und Blockaden auflösen.

Wie ereignet sich musikalische Interaktion?

Diese findet auf folgenden Ebenen statt: alle Teilnehmenden treten zunächst in musikalische Interaktion mit dem vom Gruppenleiter gespielten Bass-Ostinato. Der erste Schritt (Viertel mit Füßen und Händen angeben) ist noch angeleitet und produziert ein erstes rhythmisches Geflecht. Der darüber gesprochene rhythmisierte Text ist dann frei gestaltbar und interagiert wiederum mit dem weitergespielten Fuß-Hand-Geflecht. Wenn die VokalistInnen sich überschneiden bzw. ihre Beiträge übereinander geschichtet werden, sind Call & Response-Interaktionen möglich.

Beim Suchen passender kontrapunktischer Melodietöne interagieren die Instrumentalisten mit dem Ostinato bzw. den entstehenden Harmonien.

Allerdings bietet das Modell auch die Option, nicht mit den anderen Teilnehmenden in Interaktion zu treten. Es gibt kein Kriterium, das ausschließt, relativ losgelöst vom Ensemble zu agieren. Auch hier ist Interaktion also kein „Muss“.

Die vorhandenen Hörerfahrungen der Teilnehmenden können eingebracht werden, indem die Improvisationen diesen Ausdruck verleihen oder das Bass-Ostinato an unterschiedliche Stile angepasst wird.

Werden auch instrumentalpädagogische Aspekte berücksichtigt?

Die beiden Ansätze zur Entwicklung der Spieltechnik werden in diesem Modell gleichermaßen ermöglicht. Das heißt, es ist ein spontanes Spiel mit wenigen eingeübten technischen Bewegungsabläufen möglich, oder auch das weitere Aufbauen vorhandener Instrumentaltechnik.

Um welche musikalische Stilistik bzw. Ästhetik handelt es sich?

Die Basslinie kann in der Stilistik ihrer Entstehungszeit aufgefasst, oder stattdessen eine zeitgenössische Interpretation angestrebt werden. Durch Veränderung der Rhythmik lässt sich ein breiter stilistischer Rahmen abdecken. Auch die Harmonisierung mit Akkordtönen ist variabel. Um den Spannungsverlauf interessant zu gestalten, und ein ganzes Musikstück daraus zu machen, können Absprachen getroffen werden, die ebenfalls nicht festgelegt sind.

Durch die Interpretation der Basslinie in unterschiedlichen Stilistiken (die auch während *einer* Darbietung wechseln kann), ist es möglich, das Stück an verschiedene Zielgruppen anzupassen. Beispielsweise kann durch die Einführung von Punktierungen ein Hip-Hop-Groove entstehen etc. Damit lassen sich andere musikalische Geschmäcker ansprechen, als bei der ebenfalls möglichen Interpretation auf historischen Instrumenten, die versucht, dem Original möglichst nahe zu kommen.

Allerdings bleibt es immer bei einer metrisch und tonal (Basslinie) gebundenen Improvisationsvorgabe. Durch die gleichbleibende musikalische Basis besteht vielleicht auf Dauer die Gefahr von Abnutzung und Gleichförmigkeit.

Weitere Lerninhalte und -ziele

Es bleibt bei den Spielern, ob sie musikalische Risiken eingehen, oder eher zurückhaltend und auf Sicherheit agieren. Die immer weiter führenden „Bass-Gleise“ können jedoch eine motivierende Wirkung haben und Halt vermitteln, so dass auch unerfahrene Teilnehmende sich trauen, neue Spielweisen auszuprobieren.

Komposition und Improvisation

Es gibt offensichtlich eine genaue Abgrenzung von komponierten und improvisierten Anteilen. Die Töne der Basslinie wurden komponiert. Alle dazu sprechenden, singenden und spielenden Teilnehmer haben dann die Möglichkeit, darüber zu improvisieren. Durch Improvisation kann aber auch das Komponieren und Festlegen von kontrapunktischen Melodien erfolgen. Komposition und Improvisation bilden dann keinen Widerspruch, sondern gehen eine Synthese ein.

Das Spielen nach Gehör ist ebenso möglich wie das Blattspiel bzw. das Notieren von zur Basslinie passenden Harmonietönen. Letztere können durch Improvisation entdeckt werden und zu einer Reharmonisation des Pachelbel-Kanons führen.

Zusammenfassung „Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen – Divisions on a Ground elementar“

Dieses Modell bietet sich für heterogene Gruppen mit Instrumentalisten und Nichtinstrumentalisten an. Es kann auf jedem Level improvisiert werden, und auch ein individueller Ausdruck mit unerwarteten Wendungen ist möglich. Interaktion kann sich zwischen Spielenden und Bassfigur sowie unter den Musizierenden ereignen. Dazu im Widerspruch sehe ich jedoch eine gewisse Gefahr der Abnutzung durch die Wiederholung des Ostinatos. Ganz freies Spiel ist nicht zu erwarten und die Spielenden übernehmen nicht die ganze Verantwortung für das Ergebnis, da die durchgehende Bassfigur das Stück zusammenhält.

	„Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen“
Vorgaben und Voraussetzungen	
<i>Improvisationsvorgaben</i>	<i>Metrisch-tonale Vorgabe; große Offenheit; festgelegte Form</i>
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>Für InstrumentalistInnen und Nichtinstrumentalisten; Gruppen mit unterschiedlich sozialisierten Teilnehmenden sollen integriert werden; kein festgelegter institutioneller Rahmen</i>
<i>Methodische Ansätze</i>	<i>schrittweise Annäherung und praktische Übehinweise Explorationsaufgabe, Improvisationsspiel und Gestaltungsaufgabe;</i>
<i>Improvisation als Methode</i>	<i>„aufbauendes Zusammenspiel“ von Instrumentalisten und Nichtinstrumentalisten als übergreifendes Ziel</i>
Gestaltung und Realisation	
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete</i>	<i>Unvorhergesehenes kann sich auf vokaler und instrumentaler Ebene über den „Bass-Gleisen“ entfalten. Diese bleiben unverändert;</i>
<i>Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	<i>Spontanes Spiel und Aufgehen im „Flow“ wird begünstigt; jedoch ist auch eine analytische, suchende Spielhaltung (z. B. nach passenden Harmonietönen) möglich</i>
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	<i>Interaktion wird durch Call & Response und sich gegenseitig ergänzende Harmonietöne ermöglicht, ist aber kein „Muss“</i>
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	<i>Die Instrumentaltechnik kann sich improvisatorisch entwickeln oder auf vorhandenen Fertigkeiten basieren</i>

<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	<i>Je nach rhythmischer Gestaltung des Bass-Ostinatos und Art und Weise von Rap und Instrumentalimprovisation variabel</i>
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	<i>Bass-Ostinato kann Sicherheit geben und emotional stimulieren; dies kann dazu verleiten, musikalische Risiken einzugehen</i>
<i>Komposition und Improvisation</i>	<i>Komponierter Anteil (Ostinato) und improvisierter Anteil. Die Spielenden können kontrapunktische Melodien oder Reharmonisationen "improvisierend komponieren"</i>
Anmerkungen	
	<i>Gefahr von Abnutzung und Gleichförmigkeit</i>

6.3.3. Modell 20: „Die Entfachtung des Feuers – Bindfaden / String“

Dieses Improvisationsmodell stelle ich vor, da es eine Synthese aus Komposition und Improvisation darstellt. Es ist das abschließende Modell aus dem Heft von Wolfgang Rüdiger und wird von mir als sehr anspruchsvoll eingestuft.

Zusammenfassung der Spielbeschreibung:

Das Stück „Die Entfachtung des Feuers – Bindfaden / String“ ist für drei bis zwölf Spieler ab zwölf Jahren geeignet. Notenkenntnisse und fortgeschrittene Spielfertigkeiten werden vorausgesetzt.

Die Instrumentierung soll aus Stimme, Melodie-, Harmonie- und Rhythmusinstrumenten bestehen. Zusätzlich soll ein Gong oder ein Tamtam vorhanden sein.

Es sollen bis zu fünf Proben angesetzt werden, wobei das Stück nach Angaben der Komponistin zwischen drei und 30 Minuten dauern kann.

Mögliche Einsatzgebiete sind Improvisationskurse, Klassenmusizieren und professionelle Konzerte.

Spielbeschreibung: Die Grundlage dieser Improvisationsvorgabe ist eine Komposition von Violeta Dinescu mit dem Titel „Bindfaden /String“ (2013). Bei dieser werden grafische Notationsformen und herkömmliche Noten kombiniert. Dazu gibt es das Foto eines Hinweisschildes mit in Frakturschrift gedruckter Aufschrift:

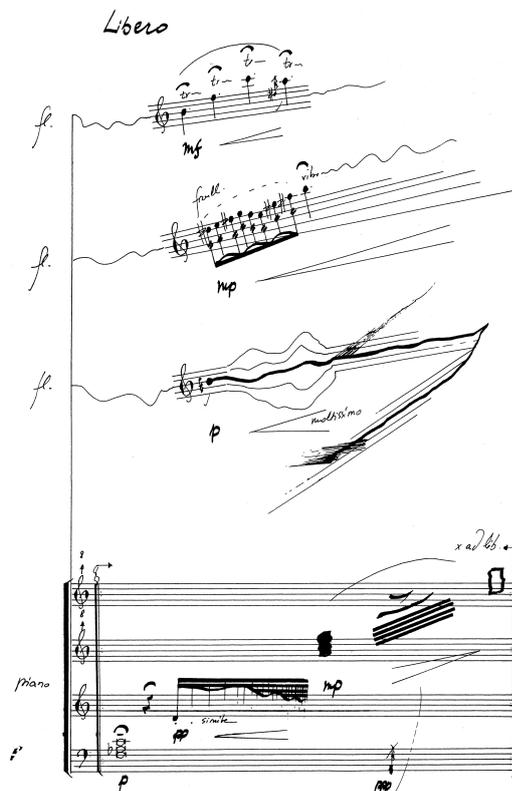
„Bei Entdeckung eines Feuers nehme man den Apparat vermittelst der Tragriemen auf den Rücken, eile möglichst nahe an die Brandstelle und öffne dann den Hahn, wobei der Bindfaden zerrissen wird, und halte den Strahl ins Feuer. Jeder Missbrauch des Apparats wird bestraft“.

Um das Hinweisschild herum und dieses bedeckend sind in roter Farbe drei Notensysteme mit jeweils einem musikalischen Motiv platziert.



■ Violeta Dinescu, *Bindfaden/ String* (2013)

Hier die reine Notenfassung des zugrunde liegenden Stückes „Bindfaden“ (2008) mit einer zusätzlichen Klavierstimme:



■ Violeta Dinescu, *Bindfaden* (2008) für Flöte und Klavier – *Libero*

(Rüdiger 2015, S. 125)

Zu dieser schriftlichen Vorlage gibt es Aufgaben und Erläuterungen für die Spieler. Im gemeinsamen Gespräch sollen Fragen formuliert werden: Was löst das Bild aus, welche Atmosphäre schafft es, welche Klänge werden damit in Verbindung gebracht? Der Text auf dem Hinweisschild soll hinterfragt werden: Um welche Situation und welchen Apparat und Strahl geht es?

Anschließend sollen die drei musikalischen Motive von den Teilnehmenden beschrieben und in einen Zusammenhang mit dem Text gestellt werden.

Nach dieser vorbereitenden Annäherung werden einige Spielmöglichkeiten vorgeschlagen, z. B.

- das „Schaffen einer Atmosphäre: Stille, Atem, Luft, Knistern“ (ebd., S. 124) mit experimentellem Spiel an den Instrumenten für einige Minuten;
- das „Entfachen des Feuers“ mit der Improvisation um das dritte Motiv, crescendo, glissando, Wechsel verschiedener Instrumente/Klangfarben, Steigerung etc.;
- das „Auf lodern des Feuers“ mit Motiv 1 und später Motiv 2, Vermischung der Motive, die improvisatorisch umspielt werden, weitere Steigerung und Ausbruch/Fortissimo;
- abschließend Darstellung der „verglühenden Glut“ mit solistischem Spiel von Motiv 3 und Motiv 1;
- Verklängen in die erste Atmosphäre.

In den didaktischen Hinweisen beschreibt Rüdiger zunächst die ihm von der Komponistin geschilderte Entstehungsgeschichte des Stückes: Es geht dabei um Assoziationen, die verschiedene Kunstformen überbrücken können. Beispielsweise verbinden sich Formen oder Skulpturen mit bestimmten Klangvorstellungen. Drahtkonstruktionen werden zu „transparenten musikalischen Fäden“, die als „Klangwesen“ zum Leben erwachen und parallele oder konfrontative Klangräume bilden oder auch verschmelzen können. Die drei Instrumente werden zu „Charakteren in einem imaginären Klangtheaterstück“ (ebd., S. 126). Daraus kann ein Drama mit dem Titel „Die Entfachung des Feuers“ entstehen.

Rüdiger empfiehlt, die einzelnen Motive zunächst gut zu üben, und dann gemeinsam den Spielaufbau zu gliedern. Dabei wird betont, dass die Dramaturgie ganz unterschiedlich gestaltet und die Interpreten alle Freiheit haben können. Trotzdem sollten die drei Motive deutlich erkennbar sein.

Es wird vorgeschlagen, das Stück auch fächerübergreifend mit dem Kunst- oder Naturwissenschaftsunterricht, beispielsweise in AGs, zu spielen (ebd.).

Analyse und Interpretation von „Die Entfaltung des Feuers – Bindfaden / String“

Dieser Abschnitt fällt hier weniger detailliert als in den vorigen Kapiteln aus, um nur die wichtigsten Besonderheiten des Improvisationsmodells hervorzuheben.

Die Vorgabe ist in diesem Fall sowohl visuellen als auch schriftlichen Charakters. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Spieler im Gespräch einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Eindrücken herstellen sollen. Vor dem Spielen soll das „Notenblatt“ analysiert und interpretiert werden, um anschließend einen musikalischen Zugang zu schaffen. Dies erinnert stark an die Interpretation einer Komposition, bei der ebenfalls die Botschaft des Komponisten entschlüsselt und ihr Ausdrucksgehalt gesucht wird. Dennoch gibt es auch bei diesem Modell einen sehr großen Grad an Offenheit: die drei notierten Motive können frei mit der Feuerlöscher-Anleitung in einen Kontext gestellt werden. Die Notation ist nicht eindeutig, weder Metrum, noch exaktes Tempo oder Tonart sind vorgegeben. Dadurch ist es trotz Vorausplanung möglich, während des Spielens improvisatorisch zu agieren.

Die Zielgruppe ist bei „Die Entfaltung des Feuers“ genau umrissen. Das Modell richtet sich an fortgeschrittene und professionelle InstrumentalistInnen und SängerInnen im Rahmen von Improvisationskursen, Schülervorspielen und Konzertsituationen. Aufgrund des Umgangs mit Noten werden eher klassisch sozialisierte Musizierende angesprochen. Die Spieler können eigene Versionen entwerfen und ausprobieren (*Explorationsaufgabe*), miteinander interagieren (*Improvisationsspiel*) und das Bild musikalisch darstellen (*Gestaltungsaufgabe*).

Hinzu kommt, dass schon vor dem Spiel geplant und vorhergesehen wird, was später erklingen soll. Dadurch entfällt in gewisser Weise der für Improvisation typische Charakter des Unvorhergesehenen und Ungeplanten.

Stilistisch rechne ich aufgrund der Notation mit einem experimentellen musikalischen Ergebnis. Ob beispielsweise ein bestimmter „Neue-Musik-Klang“ zustande kommt, lässt sich schwer vorhersagen und ist von der jeweiligen Interpretation der Gruppe abhängig. Hier spielen wieder die musikalische Sozialisation bzw. der kulturelle Hintergrund der Teilnehmenden eine Rolle.

Zusammenfassung „Die Entfaltung des Feuers – Bindfaden / String“

Dieses Improvisationsmodell ist nach meiner Meinung dazu in der Lage, Schüler abzuholen, die eher das klassische Spiel nach Noten gewohnt sind. Es wird ein Weg angeboten, mit Notenmaterial variabler als üblich umzugehen. Dies kann eine entlastende Funktion haben und gleichzeitig unterstreichen, dass hier trotz allem eine Komposition gespielt wird. Räume für Improvisation sind gegeben, und die Spieler können selbst

entscheiden, wie weit sie diese nutzen. Die Gegensätze zwischen den Bildern des dramatischen Feuersausbruchs und des fragilen Bindfadens können zu außergewöhnlichen musikalischen Aktionen verleiten.

In methodischer Hinsicht habe ich wenige Ansätze zum Umgang mit musikalisch heterogenen Gruppen gefunden, da das Modell sich eher an InstrumentalistInnen mit Notenkenntnissen richtet. Auch ein gewisser Widerspruch zu der Improvisationsanforderung des Unvorhergesehenen und Unerwarteten lässt sich nicht leugnen.

	„Die Entfachtung des Feuers - Bindfaden / String“
Vorgaben und Voraussetzungen	
<i>Improvisationsvorgaben</i>	<i>Visuelle / verbale und notierte Vorgabe; Form wird gemeinsam festgelegt; Offenheit bei der tatsächlichen Umsetzung</i>
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>Fortgeschrittene klassisch sozialisierte Teilnehmende; kein festgelegter institutionelle Rahmen</i>
<i>Methodische Ansätze</i>	<i>Üben der ausnotierten Motive; Reflektion der Umsetzung im Gespräch</i>
<i>Improvisation als Methode</i>	<i>Explorationsaufgabe, Improvisationsspiel und Gestaltungsaufgabe; Kreativer Umgang mit innovativer Notationsform; atmosphärisches Spiel mit großer Bandbreite</i>
Gestaltung und Realisation	
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete</i> <i>Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	<i>das Unvorhergesehene und Unerwartete ist durch die Vorausplanung im Gespräch eingeschränkt; beim Spielen aber viele Freiheiten für die Musizierenden; Während des Spiels Möglichkeiten von spontanen assoziativen Aktionen, da durch die Notation nicht viel festgelegt ist</i>
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	<i>Findet im gemeinsamen Analysieren der Vorlage und während des Spielens statt; kann die Qualität der Performance steigern</i>
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	<i>Fortgeschrittene Instrumentalkenntnisse sollen vorhanden sein</i>
<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	<i>Die Improvisationsvorgabe weckt Assoziationen zu experimentellen Musizierformen; viel bleibt den Spielenden überlassen</i>
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	<i>Emotionales Spiel wird durch die Dramaturgie der Vorgabe angeregt</i>
<i>Komposition und Improvisation</i>	<i>Eigenschaften von Komposition (Interpretation der Vorlage, Üben der Motive) gehen eine Synthese mit Improvisation ein</i>

Anmerkungen	
	<i>Weniger geeignet für musikalisch heterogene Gruppen; Interesse an experimentellen Musizierformen erforderlich</i>

6.3.4. Philosophische Implikationen im Ansatz von Rüdiger

Der Autor selbst äußert sich dazu bereits in der Einleitung. Die Gruppenimprovisation ist laut Rüdiger ein Mikrokosmos der Gesellschaft. Sie bildet ein „Modell des freien Miteinanders“ (ebd., S. 13) ab, in dem gemeinsame Regeln gestaltet und verändert oder neu geschaffen werden. Es gibt immer mehrere Handlungsoptionen und das Ich formt sich erst aus der Reibung mit dem Du, aus der Beziehung. Dies eröffnet die Chance auf ein „flexibles und gleichwohl zentriertes Ich, das angstfrei seine eigene Vielfalt lebt und die der anderen annimmt“ (ebd.). Es geht um offenes Annehmen des Anderen, des Schülers oder Lehrers, der selber zum Schüler und Lernenden werden kann.

Durch diesen Raum, in dem Musik im Hier und Jetzt entstehen kann, ist die Wahrnehmung für die Entstehung der Welt im Miteinander sensibilisiert. Improvisation „erweist sich so als Sinnbild und Schule des Lebens“ (ebd., S. 14).

Tatsächlich finde ich in den drei Improvisationsmodellen „Klänge“, „Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen“ und „Die Entfaltung des Feuers - Bindfaden / String“ Hinweise auf Entfaltungsmöglichkeiten für das Individuum:

In „Klänge“ wird gezielt dazu aufgefordert, beim Spielen den eigenen Emotionen zu folgen.

„Rhythmus – Reisen“ bietet mit seiner großen Offenheit für heterogene Gruppen, die sich aus Instrumentalisten und Nichtinstrumentalisten sowie unterschiedlich sozialisierten Personen zusammensetzen können, ein Rahmen mit vielen Spielräumen für den individuellen Ausdruck über den „Bass-Gleisen“.

Und auch „Die Entfaltung des Feuers“ ermöglicht auf verschiedenen Ebenen Freiheiten: einerseits in der Begegnung beim vorbereitenden Gespräch und der Spielplanung; andererseits animiert die dramaturgisch-spannungsgeladene Vorlage zu musikalischen Ausbrüchen, die von persönlichen Gedanken und Gefühlen geleitet werden können.

6.4. „Live Arrangement“ von Terhag/Winter

Als dritte Veröffentlichung stelle ich nun noch „Live Arrangement“ von Jürgen Terhag und Jörn Kalle Winter vor. Wie der Titel schon andeutet, geht es hier nicht in erster Linie um Improvisation, sondern um eine bestimmte Arrangiertechnik. Es handelt sich dabei um eine

„originäre Musizierform auf der Grenze zwischen Komposition und Improvisation, die in der musikpädagogischen Praxis eine Rolle spielt, bei der unter Anleitung und innerhalb eines fest abgesteckten musikalischen Rahmens ein teilweise improvisatorisches Handeln der Beteiligten möglich wird“ (Dartsch et al. 2018, S. 320).

Da die Improvisation hier nicht im Mittelpunkt steht, wäre es nicht angemessen, nach den gleichen Kriterien wie vorher vorzugehen. Abweichend betrachte ich hier die Basis, auf der improvisiert werden kann, nämlich das Arrangement, genauer. Es soll gefragt werden, um welche Musizierform es sich handelt, wie die Anleitung stattfindet und wie Improvisation sich darin ereignen kann.

In „Live Arrangement“ wird darauf hingewiesen, dass die vorgestellten Konzepte sich „auf alle Formen des Musizierens in großen Gruppen übertragen“ (Terhag und Winter 2011, S. 4) lassen. Das Arrangement soll dabei ein vorher für eine bestimmte Gruppe und Situation aufgeschriebenes Arrangement ersetzen und „live“, das heißt, „während des Musizierens und durch das Musizieren“ (ebd.) entstehen. Damit soll sich die Unterrichtsvorbereitung weg vom aufwändigen schriftlichen Arrangieren hin zu didaktischen Fragestellungen bewegen.

Durch „Live Arrangement“ sollen die Kompetenzen zum spontanen Arrangieren in Echtzeit vermittelt werden. Es soll möglichst ohne Noten gearbeitet werden und es ist - da die Arrangements meist Pattern-orientiert sind – eine Voraussetzung, dass die Lehrenden hier über stilistische Kenntnisse und Variabilität verfügen.

Die Methode soll die Möglichkeit bereitstellen, auf unterschiedliche Stärken und Schwächen innerhalb heterogener Gruppen einzugehen. Um von Anfang an gemeinsam Musizieren zu können, ist es daher notwendig, die Einzelstimmen des Arrangements „an die instrumentalen und vokalen Fähigkeiten Einzelner sowie an die Stimmungslage in der Gesamtgruppe“ (ebd., S. 5) anzupassen.

Als Ziel wird formuliert, ein „ansprechendes musikalisches Ergebnis“ (ebd.) und möglichst erfülltes Musizieren zu ermöglichen.

Wie entstehen die Arrangements?

Kurz gefasst kann man sagen, dass diese in den meisten Fällen ein rhythmisches Pattern als Grundlage haben sollen. Dieses wird zunächst durch Bodypercussion oder Vocussion (rhythmisierete Silben) zum Erklingen gebracht. Das Pattern kann vorgegeben oder von den Teilnehmenden gesucht werden. Als Beispiele werden phonetische Übungen wie die Rhythmisierung von Namen oder kurzen Sätzen gegeben.

Darauf aufbauend können diese Patterns mit bestimmten Tönen verbunden oder auf Rhythmusinstrumente verteilt werden.

In einem weiteren Schritt werden dann Harmonisierungen mittels gängiger Akkordverbindungen (z. B. Turnarounds) auf Gitarre, Klavier, Melodieinstrumenten, oder durch mehrstimmigen Gesang eingeführt.

Es wird die Notwendigkeit betont, jeden Arrangierschritt so im Schwierigkeitsgrad anzupassen oder auf mehrere zu verteilen, dass ihn alle Teilnehmenden fehlerfrei auf ihrem jeweiligen Instrument umsetzen können.

Um welche Musizierform handelt es sich dabei?

Obwohl in „Live-Arrangement“ darauf hingewiesen wird, dass jede Art von Musik entstehen kann, liegt der Schwerpunkt auf metrisch und tonal gebundener Musik. Die Beschreibung der eingesetzten Instrumente und ihrer Spielweisen bezieht sich primär auf Bass, Schlagzeug, Keyboard, Gitarre und Klavier, womit eine typische Band-Rhythmusgruppe zusammengestellt wäre. Und auch einige Beispielpartituren am Ende des Buches veranschaulichen gängige Spielarten populärer Musik (Latin, Funk, Soul, Hip-Hop, Ballade und Reggae). Allerdings werden in einem Kapitel mit praktischen Beispielen auch offenere Musiziermöglichkeiten vorgestellt, und es gibt einen grafischen Überblick, der zeigt, wie das Konzept des Live-Arrangements zu schulmusikalischen Praxisfeldern wie Percussion-Ensemble, Schulband, Impro-Ensemble, Orchester, Chor, A-Capella-Gruppe und Sprechchor hinführen kann.

Welche methodischen Aspekte spielen bei der Anleitung eine Rolle?

Terhag und Winter betonen, dass die Lehrenden selber die Möglichkeit haben, sukzessive in die Methode hineinzuwachsen und sich während der Anwendung die entsprechenden Kompetenzen anzueignen. Zentrale Punkte hierbei sind die „Fähigkeit zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen und zur Schaffung einer angstfreien Lernatmosphäre“, die „Kenntnis notenfreier Vermittlungsprozesse“ (ebd., S. 14), Fähigkeit zur musikalischen und methodischen Improvisation, Erfahrung in Pattern-orientierter Musik, Variabilität in der Veränderung musikalischer Parameter, und Grundlagen der Spieltechnik verschiedener Instrumente.

Zum Einstieg in das „Live-Arrangement“ wird ein Warm-Up aus Vocussion und/oder Bodypercussion empfohlen. Dieses sollte sich inhaltlich schon an der nachfolgenden Spielsituation orientieren.

Anschließend soll eine „Keimzelle“, d. h. beispielsweise ein Pattern auf die Rhythmusinstrumente übertragen werden, dann eine Bassbegleitung gesucht, Harmonien

an Klavier und Gitarre darüber gelegt werden, und am Schluss Melodieinstrumente oder Sologesang dazu kommen.

Laut Terhag/Winter ist das „Ziel dieses Verfahrens der nahtlose Übergang vom sicheren Kollektiv-Musizieren zum Solo-Part, [...] denn diese Reihenfolge befördert Sicherheit und minimiert Versagensängste“ (ebd., S. 15).

Mehrmals wird nahegelegt, möglichst auch Verantwortung und Leitungsaufgaben auf andere Gruppenmitglieder zu übertragen.

Die dem Arrangement zu Grunde liegende Keimzelle soll einfach und von allen beherrschbar sein. Sie wird im Verlauf variiert, reduziert und ergänzt. Dies kann mit und ohne Instrumente geschehen und soll zu bestimmten musikalischen Stilistiken hinführen, als Beispiel wird die Entwicklung einer einfachen Keimzelle zu einem polyrhythmischen Latin-Groove beschrieben. Die verschiedenen von den Instrumenten übernommenen Stimmen sollen in ihrem Schwierigkeitsgrad an die jeweiligen Spieler angepasst werden. Dadurch wird laut Terhag/Winter ein fehlerfreies Musizieren ermöglicht, für das „die Anleitenden haften“ (ebd., S. 12).

Wie kann sich Improvisation darin ereignen?

Eine Möglichkeit, improvisatorisch innerhalb eines Live-Arrangements tätig zu werden, ist es, mehrtaktige Pausen bzw. Breaks in die rhythmischen Patterns zu integrieren und solistische Einwüfe von mehreren oder einzelnen Teilnehmenden in die Breaks spielen zu lassen. Diese improvisierten Einwüfe sollten einen Auftaktcharakter haben und zur nächsten „1“, bei der das Pattern von der Gruppe weitergespielt wird, hinführen.

Fortgeschrittene Spieler können auch längere Improvisationen über das weitergespielte Pattern versuchen. Dabei kann die „Gruppe als akustisches Versteck“ (ebd., S. 28) dienen, um weniger sicheren Teilnehmenden eine zu exponierte Situation zu ersparen. Der Gruppenleitung kommt es zu, herauszufinden, welche der Spielenden für improvisatorische Aktionen bereit sind.

Terhag/Winter geben in einem anderen Kapitel noch zwei Beispiele für offenere Improvisationsvorgaben. Diese sind jedoch nicht charakteristisch für das überwiegend Pattern-orientierte Live-Arrangement.

Analyse und Interpretation des Improvisationsansatzes in „Live Arrangement“

Wie schon gesagt, steht die Improvisation bei „Live Arrangement“ nicht im Mittelpunkt. Wenn der Fragenkatalog nun trotzdem in kompakter Form angelegt wird, ergibt sich folgendes Bild:

Das Arrangement ist hier die Basis des Musizierens, somit bildet es auch einen wichtigen Bestandteil der Improvisationsvorgabe. Diese ist rhythmisch und tonal gebunden. Improvisationen sind in begrenztem Rahmen innerhalb mehrtaktiger Breaks, aber auch durch Spielen über das „darunter“ weiterlaufende Arrangement möglich. Die Leitung soll möglichst herausfinden, wer sich einen solistischen Part zutraut und die Gruppe die Funktion eines „akustischen Versteckes“ (ebd., S. 28) haben. Dadurch sollen auch zurückhaltende Teilnehmende zum Improvisieren motiviert werden.

Bestimmte Zielgruppen und Lerntypen werden durch die Methode des Live-Arrangements adressiert und musikalisch heterogene Gruppen können durch das Finden individuell spielbarer Stimmen integriert werden.

Ein bestimmter institutioneller Rahmen wird nicht vorgegeben. Auf der beiliegenden DVD finden sich Beispiele für Chorarbeit, Lehrerbildung, Schulklassen verschiedenen Alters, und eine Studierendenband.

Als Übermöglichkeiten werden zunächst Improvisationsversuche innerhalb kurzer Breaks angeregt, und darauf aufbauend das Ausprobieren längerer Soli. Wie gesagt – Improvisation steht hier nicht im Mittelpunkt, daher hängt es eher vom Interesse der Teilnehmenden ab, wie weit hier beispielsweise neue Spielweisen ausprobiert werden.

Improvisation wird auch dazu eingesetzt, die Hierarchien flacher zu gestalten: „Ein zentraler Aspekt des Live-Arrangements ist die Übertragung der Leitungsverantwortung auf einzelne Gruppenmitglieder, was die anfängliche Lehrerzentriertheit schrittweise aufhebt und [...] in die selbstbestimmte Gruppenimprovisation weist“ (ebd., S. 14).

Die musikalische Interaktion auf der Basis von Improvisation spielt keine große Rolle. Jedoch soll Wert darauf gelegt werden, dass bei Improvisationen „das richtige Maß zwischen effektiv oder zu dicht“ (ebd., S. 28) im Zusammenhang mit dem Gesamtklang gefunden wird.

Ein Kapitel von „Live-Arrangement“ beschreibt grundlegende Spieltechniken an den Bandinstrumenten Bass, Drums, Gitarre, Keyboard, Klavier sowie Gesang und Bodypercussion, um auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Dabei geht es nicht um besonders ausgefeilte oder explizit improvisatorische Spieltechniken, sondern eher um ein „banddienliches“ Spiel im Rahmen der gefundenen Arrangements.

Bezüglich der musikalischen Ästhetik weisen Terhag und Winter darauf hin, dass die verwendeten Patterns möglichst zu bestimmten Stilen hinführen sollen, damit es zu keinem Musizieren im „stilistischen Niemandsland“ (ebd., S. 11) kommt. Als Beispiele werden Latin, Funk, Soul, Ballade, Hip Hop, Reggae genannt.

Der Schwerpunkt der Methode liegt eher auf einem kompositorischen Ansatz. Allerdings handelt es sich nicht um festgelegte Stücke, sondern um Musik, die durch das Arrangieren einer Grundidee bzw. Keimzelle entsteht.

Zusammenfassung „Live Arrangement“

Diese Methode stellt das Improvisieren nicht in den Mittelpunkt, da es vorrangig um den Arrangierprozess geht. Dieser kann sich - im Rahmen von poplarmusikalischen Stilen und dem Finden individueller Parts - Teilnehmenden mit unterschiedlicher Vorbildung und Sozialisation anpassen. Vielleicht kann gerade das Musizieren innerhalb vertrauter Klangmuster Begeisterung und Sicherheit vermitteln, und dadurch einen ersten Zugang zur Improvisation eröffnen?

Der Aspekt von Improvisation, Unerwartetes und Unvorhergesehenes zu spielen, ist bei dieser Methode weniger ausgeprägt, da sich die erklingende Musik innerhalb von bestimmten musikalischen Stilen bewegen soll. Auch die durch Improvisation mögliche musikalische Interaktion ist kein zentraler Aspekt des Konzepts.

	„Live Arrangement“
Vorgaben und Voraussetzungen	
<i>Improvisationsvorgaben</i>	<i>Tonal-rhythmisch gebundenes Arrangement mit Improvisationsmöglichkeit in Breaks oder über das Arrangement</i>
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>Heterogene Gruppen sollen durch die Arrangiermethode angesprochen werden; kein festgelegter institutioneller Rahmen</i>
<i>Methodische Ansätze</i>	<i>erste Improvisationsversuche über kurze Breaks, später über das Arrangement; Gruppe als „akustisches Versteck“;</i>
<i>Improvisation als Methode</i>	<i>Übertragung der Leitung auf Gruppenmitglieder; flache Hierarchien</i>
Gestaltung und Realisation	
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	<i>Steht nicht im Mittelpunkt der Methode, kann jedoch geschehen</i>
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	<i>Improvisation sollen zum Arrangement passen und das richtige Maß an Dichte und Effektivität besitzen</i>
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	<i>Die Methode vermittelt Spieltechniken für Bandinstrumente, um die Arrangements umsetzen zu können</i>
<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	<i>Pattern-orientierte Musik, die zu Stilen der Populärmusik hinführen kann; dies kann motivierend wirken</i>
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	
<i>Komposition und Improvisation</i>	<i>Komposition, die im Arrangierprozess entsteht, und individuell auf die Gruppe und die Fähigkeiten ihrer Mitglieder zugeschnitten ist</i>

Anmerkungen	
	<i>Improvisation ist nur das „Sahnehäubchen“ (Terhag und Winter 2011, S. 27), nachdem das Arrangement erarbeitet wurde</i>

7. Zusammenfassung und Vergleich: wie wird Improvisation gelehrt?

Die vergleichende Betrachtung der vorgestellten Improvisationsliteratur kann unter verschiedenen Gesichtspunkten durchgeführt werden. Unterschiede habe ich beispielsweise beim Vergleich des Umgangs mit heterogenen Gruppen festgestellt (7.1.). Auf die jeweilige Berücksichtigung weiterer Aspekte von Improvisation gehe ich in 7.2. ein.

7.1. Stichwort Heterogenität

Ein Unterscheidungsmerkmal zwischen der untersuchten Literatur ergibt sich aus einer methodischen Fragestellung: *Wie wird mit unterschiedlicher musikalischer Sozialisation und dem kulturellen Umfeld umgegangen?*

Die *musikalische Sozialisation* wird durch verschiedene Akteure und Akteurinnen geprägt. Dies sind das Individuum selber, das entscheiden kann, welchen Musiken und musikalischen Praxen es sich zuwendet; die Familie, formelle Bildungsinstitutionen wie Kindergarten, Schule, Hochschule, Musikschule, private Initiativen wie Musikvereine, Chöre und Bands, der Freundeskreis („Peergroups“), sowie die traditionellen (Tonträger, Printmedien, Radio, Fernsehen) und neuen (Internet, soziale Netzwerke) Medien (vgl. Olbertz in: Dartsch et al. 2018, S. 124–131).

Das *kulturelle Umfeld* wird durch „übergeordnete, kulturell geprägte Maßstäbe, die sich z. B. in der Palette der üblichen Harmonien, Rhythmen, Instrumente niederschlagen“ (ebd., S. 124) geformt.

Bei einer solchen Anzahl an Einflüssen auf die persönliche Entwicklung liegt es auf der Hand, dass Gruppen sich meist aus unterschiedlich sozialisierten Mitgliedern zusammensetzen; daraus ergibt sich die Frage, wie mit dieser Situation im pädagogischen Kontext umgegangen werden kann.

Im Folgenden werde ich zwei der beschriebenen Improvisationsvorgaben unter diesem Aspekt vergleichen:

Das Improvisationsmodell „Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen – Divisions on a Ground elementar“ ist ein Beispiel für eine Improvisationsvorgabe, die sich schon in den

Erläuterungen des Autors selber das Ziel setzt, heterogenen Gruppen gemeinsames improvisierendes Musizieren zu ermöglichen.

Dies wird angestrebt, indem es sich sowohl für fortgeschrittene InstrumentalistInnen als auch für NichtinstrumentalistInnen anbietet. Auch sind das zugrundeliegende Bass-Ostinato und die darüber spielbaren Improvisationen sehr variabel, da das Modell sich in so gegensätzlichen Genres wie Alte Musik oder auch Techno umsetzen lässt. Damit ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass das Modell seinem Anspruch, einen „integrierenden und progressiven Weg“ (Rüdiger 2015, S. 53) zu gehen, tatsächlich gerecht wird.

Überrascht hat mich, dass es sich dabei nicht um eine Vorgabe mit möglichst großer Freiheit handelt, sondern um ein tonal und rhythmisch gebundenes Improvisationsmodell. Dennoch können sich alle weiteren Aspekte von Improvisation entfalten: Interaktion zwischen den Musikern durch Call & Response, das Spielen von unvorhergesehenen und unerwarteten Einfällen, spontanes oder distanzierteres Spielen, Aufgehen in einem emotional stimulierenden „Flow“, aber auch kompositorische Aspekte, wie das Suchen nach passenden kontrapunktischen Melodien, sind möglich. Um Improvisation in all ihren Facetten zu ermöglichen, ist es demnach nicht unbedingt entscheidend, möglichst viele Freiheiten zu gewähren oder gar keine Vorgaben zu machen.

Wie wird dem gegenüber das Improvisationsspiel „Ikebana“ heterogenen Gruppen gerecht?

Auch in diesem Spiel kann sich Improvisation auf vielfältige Weise ereignen. Musikalische Interaktion ist eine Anforderung, die explizit durch die Vorgabe gestellt wird, und Unvorhergesehenes geschieht mit sehr großer Wahrscheinlichkeit. Der Grad der musikalischen Freiheit ist sehr groß.

Allerdings ist fraglich, ob das Spiel mit sehr heterogenen Gruppen umsetzbar ist. Die Form ist sehr anspruchsvoll und erfordert ein hohes Maß an Disziplin, und es sollte innerhalb der Gruppe Einigkeit über die Plausibilität der vorgegebenen Aufgabe (gleichzeitig gegensätzliche Ideen zu spielen) bestehen. Mit dieser Improvisationsvorgabe können Teilnehmende mit abweichenden Vorstellungen vom gemeinsamen Musizieren nicht erreicht werden, obwohl in musikalischer Hinsicht viel größere Freiheiten als bei „Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen“ gegeben sind.

Aus dieser Gegenüberstellung wird schon ersichtlich, dass die Aspekte von Improvisation in den Improvisationsvorgaben jeweils in unterschiedlicher Gewichtung verwirklicht werden. Dabei können auch Überraschungen zu Tage treten. Wie soeben gesehen, bedeutet eine Improvisationsvorgabe mit großer musikalischer Freiheit („Ikebana“) nicht zwingend, dass sie für heterogene Gruppen eine besonders integrierende Wirkung haben muss.

Auch eine etwaige Annahme, dass Improvisation in jedem Fall ein Schlüssel zur Nutzung des Potentials heterogener Gruppen ist, lässt sich nicht nachweisen. Vielmehr wird die Notwendigkeit erkennbar, zu reflektieren, wie mit improvisationsdidaktischem Material gearbeitet werden kann, welche Gesichtspunkte dabei im Mittelpunkt stehen, und welche Ziele erreicht werden sollen.

7.2. Wie werden Aspekte von Improvisation gelehrt?

Bei der Gegenüberstellung der untersuchten Modelle konnte ich feststellen, dass die Aspekte von Improvisation in unterschiedlicher Gewichtung vermittelt werden:

- Beim imaginativen Improvisationsspiel „**Ikebana**“ dominiert die explizit in der Spielanweisung enthaltene Aufforderung zur musikalischen Interaktion mit den anderen Musizierenden. Der Vergleich mit dem Idealbild einer selbstbestimmt und demokratisch agierenden Gruppe weist auf philosophische oder politische Dimensionen hin.
- „**Die regnende Wolke**“ ist als Anfängerspiel konzipiert und kann zu einem Aufgehen in der Gruppe, der gemeinsamen Übernahme von Verantwortung für das Ergebnis, und einer Vertiefung von Gemeinschaftsgefühl leiten. Damit wird ebenfalls auf die ethischen und philosophischen Aspekte von Gruppenimprovisation verwiesen.
- Das Improvisationsmodell „**Klänge**“ bietet aufgrund der Offenheit seiner verbalen Vorgabe besonders viel Raum für unvorhergesehene und spontane Aktionen. Die Musizierenden können sich nach Wunsch entfalten, und es wird explizit auf die Emotionen als spielbestimmenden Faktor Bezug genommen. Musikalische Interaktionen ereignen sich hier nicht zwingend, sind aber auch nicht ausgeschlossen. Durch den verbalen Austausch zwischen den Improvisationsrunden und das gemeinsame Hören eigener Audiomitschnitte können die Improvisationen reflektiert und auch erste Kompositionstechniken kennengelernt werden.
- „**Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen – Divisions on a Ground elementar**“ entpuppt sich als eine Improvisationsvorgabe, die mehrere Aspekte nebeneinander ermöglicht. Unvorhergesehenes kann sich ereignen, Interaktion zwischen den Musikern ist möglich, Instrumentaltechnik kann sich improvisatorisch entwickeln, die Stilistik lässt sich im Rahmen des Bass-Ostinatos genreübergreifend variieren, die „Bass-Gleise“ können emotional stimulierend wirken und dazu verleiten, neue Spielweisen auszuprobieren. Dies wird durch eine tonal und rhythmisch gebundene Vorgabe erreicht, die einerseits einen Zusammenhang stiftet, andererseits die Teilnehmenden von Verantwortung und Selbständigkeit entbindet.

- Die Improvisationskomposition „**Die Entfaltung des Feuers – Bindfaden / String**“ kann zu einer Synthese von interpretatorischem und improvisatorischem Spiel führen. Die Vorgabe besteht aus visuellen, ausnotierten und verbalen Anteilen. Dabei regt die visuelle Vorgabe zu assoziativem Spiel an, die notierten Stimmen geben Spielmaterial vor, und die verbalen Hinweise geben Anregungen zum Umgang mit dem Material. Die ausnotierten Motive sind fragmentarisch und bieten genug Raum für improvisatorische Erweiterungen, unerwartete Aktionen und interaktive Momente. Emotionen und Phantasie werden durch die visuelle Vorgabe angeregt, und die Offenheit des Improvisationskonzepts wird durch die Teilnehmenden in Teamarbeit und im Gespräch erschlossen. So können auch die jeweiligen Anteile interpretatorischen bzw. improvisatorischen Spiels vor der Umsetzung diskutiert werden.
- „**Live Arrangement**“ ist eine bestimmte Arrangiermethode und stellt die Improvisation nicht in den Mittelpunkt. Das Konzept empfinde ich jedoch als interessant, da gezielt heterogene Gruppen angesprochen werden. Dies geschieht über die Art und Weise des Arrangierprozesses, der sich an die einzelnen Gruppenmitglieder anpassen lässt. Stilistisch ist die Methode im Genre der Populärmusik zu verorten, wodurch evtl. mehr Teilnehmende erreichbar sind, als durch Musik, die z. B. bei „Ikebana“ entstehen kann. Unvorhergesehene und ungeplante Aktionen können in bestimmtem Rahmen geschehen, und auch die musikalische Interaktion ist innerhalb stilistischer Vorgaben möglich.

Wenn Improvisationsmodelle beim Musikhören genutzt werden, kann die Gruppenleitung nun nach verschiedenen Kriterien aus dem didaktischen Material wählen und dazu Fragen stellen:

- Welche Ziele möchte die Gruppe erreichen?
- Wie heterogen ist die Gruppe, welche Voraussetzungen, Interessen und musikalischen Sozialisationen gibt es? Welches Improvisationsmodell eignet sich diesbezüglich besonders gut?
- Welche Aspekte von Improvisation sollen gelernt werden bzw. im Vordergrund stehen?
- Welche methodischen Ansätze passen zu der Gruppe?
- Welche übergreifenden Ziele sollen verfolgt werden, die mit Improvisation als Methode erreicht werden können?

Anhand dieser Fragen lassen die Modelle sich nach ihren Prioritäten ordnen. (Die folgenden Reihenfolgen sind immer von weiteren Faktoren, insbesondere der tatsächlichen Umsetzung, der Gruppenleitung und der Gruppe etc. abhängig und können sich entsprechend ändern. Daher sind sie keinesfalls als unumstößlich anzusehen.)

Welche Modelle sind für heterogene Gruppen geeignet?

„Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen“	<i>Gruppen mit unterschiedlich sozialisierten Teilnehmenden sollen durch das Modell integriert werden</i>
„Live-Arrangement“	<i>Heterogene Gruppen werden durch die Arrangiermethode angesprochen</i>
„Klänge“	<i>Bei instrumentaltechnisch sehr heterogenen Gruppen kann die Vorgabe misslingen</i>
„Die Entfaltung des Feuers“	<i>Weniger geeignet für musikalisch heterogene Gruppen</i>
„Die regnende Wolke“	<i>Wenige Möglichkeiten für musikalisch heterogene Gruppen und individuellen Ausdruck</i>
„Ikebana“	<i>Wenig Handhabe für musikalisch heterogene Gruppen; dadurch anfällig für Störungen</i>

Mit welchem Modell kann musikalische Interaktion sich voraussichtlich entfalten?

„Ikebana“	<i>Sehr ausgeprägte Interaktion wird explizit gefordert, konzentriertes Zuhören ist erforderlich; sowohl intuitives als auch kontrolliertes Agieren ist möglich</i>
„Die Entfaltung des Feuers“	<i>Interaktion findet im gemeinsamen Analysieren der Vorlage und während des Spielens statt; sie kann die Qualität der Performance steigern</i>
„Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen“	<i>Interaktion wird durch Call & Response und sich gegenseitig ergänzende Harmonietöne ermöglicht, ist aber kein „Muss“</i>
„Klänge“	<i>Interaktion durch „Imitieren“ der Mitspielenden; Längere musikalische Dialoge und Bögen sind eher unwahrscheinlich</i>
„Live-Arrangement“	<i>Improvisation sollen zum Arrangement passen und das richtige Maß an Dichte und Effektivität besitzen</i>
„Die regnende Wolke“	<i>Vielfältige Interaktion ist wenig wahrscheinlich; das Spiel kann zu Geborgenheit in der Gruppe, aber auch zu Träumerei führen</i>

Weitere Kriterien, nach denen die untersuchten Improvisationsvorgaben sich vergleichen und auswählen lassen, sind

- die Wahrscheinlichkeit, dass Unvorhergesehenes und Unerwartetes geschieht
- die Positionierung der Modelle auf dem Kontinuum zwischen Komposition und Interpretation
- die angesprochenen Zielgruppe
- das Methodenrepertoire
- die übergreifenden Ziele, wenn Improvisation als Methode genutzt wird
- instrumentalpädagogische Aspekte

- das Ziel von unmittelbarer / spontaner oder distanzierter / kompositorischer Spielhaltung
- die Wahrscheinlichkeit von musikalischer Kreativität, Risiko und neuen Spielweisen

Um einen Überblick zu ermöglichen, sind die Tabellen im Anhang mit den untersuchten Aspekten nebeneinandergestellt.

8. Ergebnisse und weiterführende Forschungsfragen

Ergebnisse

In dieser Arbeit habe ich das Phänomen der musikalischen Improvisation theoretisch beleuchtet. Mittels der dabei ermittelten Aspekte von Improvisation habe ich einen Fragenkatalog erstellt, anhand dessen drei didaktische Veröffentlichungen zum Thema Improvisation untersucht wurden.

Dabei konnte ich die jeweiligen Schwerpunkte der Improvisationsmodelle herausarbeiten. Die so erfolgte Analyse von Improvisationsmodellen bzw. –vorgaben kann eine Hilfestellung bei der Auswahl einer bestimmten Methode und der Beantwortung didaktischer Fragen sein:

- Welche Ziele werden mit der Gruppe verfolgt, und welche Methode eignet sich dafür?
- Welchen Aspekten von Improvisation soll besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden?
- Welche Methode erscheint in heterogenen Gruppen besonders vielversprechend?
- Welche übergreifenden Ziele sollen mit Improvisation als Methode vermittelt werden und
- welche Rolle spielt die durch das Lehrwerk vermittelte übergreifende Botschaft?

Für die hier untersuchten didaktischen Veröffentlichungen finden sich Antworten auf diese Fragen in den Beschreibungen der einzelnen Improvisationsmodelle und in den zusammenfassenden Tabellen (siehe Anhang).

Im Hinblick auf die Forschungsfrage lässt sich sagen, dass das Phänomen der musikalischen Improvisation so facettenreich und auch widersprüchlich ist, dass es sich nicht mit einer einzigen Lehrmethode in all seinen Aspekten erschließen lässt. Es lohnt sich daher - neben der Berücksichtigung methodischer Fragestellungen – unbedingt zu beachten, welche Aspekte mit einem bestimmten Improvisationsmodell tatsächlich durchdrungen werden können.

Weiterführende Forschungsfragen

Viele Umstände, die beim Lehren und Lernen von Improvisation eine Rolle spielen, wurden in dieser Untersuchung nicht thematisiert. Daher möchte ich einige anknüpfende Fragestellungen formulieren:

- Welche Rolle spielen die Lehrenden bei der Vermittlung musikalischer Improvisation?
- Was passiert *wirklich*, wenn die kennengelernten Modelle in die Praxis umgesetzt werden?
- Wie findet die Vermittlung von Improvisation jeweils an institutionellen und außerinstitutionellen Lernorten statt?
- Welche Faktoren haben darüber hinaus noch einen Einfluss auf das Lehren und Lernen von Improvisation?

Anmerkung zum „Cultural Turn“

Beim Vergleich der den Konzepten innewohnenden Botschaften habe ich eine Entwicklung von Friedemanns eher kollektiven bzw. einer bestimmten Idee verpflichteten Modellen hin zu Rüdigers stärker am Individuum und persönlichen Wahrnehmungen/Emotionen ausgerichteten Improvisationsvorgaben entdeckt (diese Entwicklung lässt sich aber nicht ohne weiteres verallgemeinern, da ich auch bei Friedemann Spiele gefunden habe, die explizit das Individuum in den Mittelpunkt stellen, z. B. „Wie geht es dir?“, siehe Anhang). Hier möchte ich an eine Anregung von Geuen und Stöger in Bezug auf den „Cultural Turn“ anknüpfen:

„Schülerinnen und Schüler [sollten] viel selbstverständlicher als Akteure im kulturellen Feld anerkannt werden, der Erfahrungsbegriff einer wechselseitigen Aneignung kultureller Zeichen zum Ausgangs- und Zielpunkt von Musikunterricht werden, die soziale Dimension des Ästhetischen – im Sinne eines kollektiven und individuellen Aushandlungsprozesses – ernst genommen, die existenzielle Verbindung von Identität und ästhetischen Praxen [...] und die gerade auch in der Schule wirkenden Machtverhältnisse [...] reflektiert werden“ (Geuen und Stöger in: Dartsch et al. 2018, S. 76).

Wie kann das Lehren, Lernen und Erforschen von Improvisation dieser Forderung gerecht werden und einen Beitrag zum Diskurs um den „normativen Anspruch der Hegemonialkultur“ und die „Ausrichtung auf die so genannte westliche Hochkultur“ (ebd., S. 74) leisten? Wie kann es darüber hinaus zu einer Selbstverständlichkeit werden und

sich gegenüber der Vermittlung von allgemein anerkannter europäischer Kunstmusik oder dem Kopieren von Popsongs behaupten?

9. Coda

Wolfgang Rüdiger zitiert das Improvisationsmodell: „Treffpunkt“ von Karlheinz Stockhausen, aus dessen Zyklus „Aus den sieben Tagen, Kompositionen“ (Mai 1968). Die Spielanweisung lautet:

„TREFFPUNKT
Alle spielen denselben Ton
Führe den Ton, wohin Deine Gedanken
Dich auch führen
Verlasse ihn nicht, bleibe bei ihm
Komme immer wieder
Zum gleichen Ort zurück“

(zit. nach Rüdiger 2015, S. 44)

In der Interpretation des Stückes wird auf die vielfältige Bedeutung des Wortes „Ton“ hingewiesen: Es kann ein bestimmter Ton, z. B. „d“ gemeint sein, ein bestimmter „Tonfall“ oder Ausdruck des Ensembles, ein Ton, der sich aus den verschiedenen Farben der Instrumente zusammensetzt, etc. Der Widerspruch zwischen der Aufforderung, den Ton durch die Gedanken zu führen, ihn aber gleichzeitig nicht zu verlassen, kann ein Bild dafür sein, dass wir vielleicht gar nicht immer über unsere Gedanken verfügen, sondern diese ein Eigenleben haben, welches zwischen Bewusstem und Unbewusstem wechselt (vgl. ebd.).

Als weitere Assoziation möchte ich eine Überlegung von Joachim Ernst Berendt hinzufügen: „Hindurchtönen heißt, lateinisch, *personare*. Voilà: Der Idee der *Person* – der Idee dessen, was einen Menschen erst zum eigentlichen Menschen macht, zur unverwechselbaren, einmaligen Per-sön-lichkeit – liegt eine klangliche Vorstellung zugrunde: ‚durch-den-Ton‘“ (Berendt 1990, S. 221).

10. Literaturverzeichnis

Berendt, Joachim-Ernst (1990): Nada Brahma. Die Welt ist Klang. Überarb. Neuausg., 69. - 78. Tsd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rororo, 7949 : rororo Transformation).

Biesenbender, Volker (2005): Aufforderung zum Tanz oder was hat klassische Musik eigentlich mit Improvisieren zu tun? Sieben Variationen über ein brennendes Thema ; Vorträge und Essays. 1. Aufl. Aarau/Schweiz: HBS Nepomuk.

Buber, Martin (1979): Das dialogische Prinzip. 4. Aufl. Heidelberg: Schneider.

Busch, Barbara; Altenmüller, Eckart; Dartsch, Michael (Hg.) (2016): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Breitkopf und Härtel. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel. Online verfügbar unter <http://api.vlb.de/api/v1/asset/mmo/file/7ffa783c-c834-4544-b654-2b586152a07f>.

Dartsch, Michael; Knigge, Jens; Niessen, Anne; Platz, Friedrich; Stöger, Christine (Hg.) (2018): Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen - Forschung - Diskurse. Uni-Taschenbücher GmbH; Waxmann Verlag. Münster, New York: Waxmann (UTB Musikpädagogik, 5040).

Die Musik in Geschichte und Gegenwart (2008). Kassel, Basel, London, New York, Prag: Bärenreiter.

Eckhardt, Rainer (1995): Improvisation in der Musikdidaktik. Zugl.: Köln, Univ., Diss., 1995. Wissner, Augsburg.

Eikmeier, Corinna ([2016]): Bewegungsqualität und Musizierpraxis. Dissertation. Musikverlag Burkhard Muth, Musikautorenverlag, Fernwald.

Friedemann, Lilli (1983): Trommeln, Tanzen, Tönen. 33 Spiele für Grosse und Kleine. [Partitur]. Wien: Universal-Ed (Rote Reihe, H. 69).

Gagel, Reinhard (2015): Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität. Mainz: Schott Music.

Gagel, Reinhard; Schwabe, Matthias (Hg.) (2013): *expressiv & explORativ*. Musikalische Improvisation in der Schule. Norderstedt: Books on Demand.

Gagel, Reinhard; Schwabe, Matthias (Hg.) (2016): Improvisation erforschen - improvisierend forschen. Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation = Researching improvisation - researching by improvisation : essays about the exploration of musical improvisation. Bielefeld: transcript (Musik und Klangkultur).

Herrigel, Eugen (2011): Zen in der Kunst des Bogenschießens. Neuausg. Frankfurt, M.: Barth.

Johnette, Jack de; Perry, Charlie (1989): The art of modern jazz drumming. Third printing. North Bellmore: D.C. Publ.

Krieger, Franz (Hg.) (2007): Franz Kerschbaumer. Festschrift zum 60. Geburtstag. Unter Mitarbeit von Franz Kerschbaumer. Graz/Austria: Akad. Dr.- und Verl.-Anst (Jazzforschung, 39).

Lehmann, Andreas C. (Hg.) (2018): Handbuch Musikpsychologie. Verlag Hans Huber. 1. Auflage. Bern: Hogrefe Verlag.

Rüdiger, Wolfgang (2015): Ensemble & Improvisation. 20 Musizieransätze für Laien und Profis von Jung bis Alt. Regensburg: ConBrio.

Steffen-Wittek, Marianne; Dartsch, Michael (Hg.) (2014): Improvisation. Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik. Regensburg: ConBrio (ConBrio-Fachbuch, Bd. 18).

Terhag, Jürgen (2004): Vertraute Noten, fremde Improvisation und umgekehrt? Musikbezogene Fähigkeitsprofile bei mündlich und schriftlich sozialisierten Lerntypen. In: Musikkulturen - fremd und vertraut. Oldershausen: Lugert, S. 224–231.

Terhag, Jürgen; Winter, Jörn Kalle (2011): Live-Arrangement. Vom Pattern zur Performance ; [DVD - 180 Minuten Live-Arrangement]. 1. Aufl. 1. Dr. Mainz: Schott.

Thomforde, Gesine (2005): Lilli Friedemann und ihre Bedeutung für die Musiktherapie. Ein Beitrag zur Geschichte der Musiktherapie nach 1945. @Hamburg, Hochsch. für Musik und Theater, Diplomarbeit, 2005. Hamburg.

Wilson, Peter Niklas; Polaschegg, Nina (2014): Hear and Now. Gedanken zur improvisierten Musik. 2., überarb. und erw. Aufl. Hofheim: Wolke.

Online-Quellen:

Friedemann, Lilli (1987): Tänzerin auf dem Seil, Interview, online verfügbar unter: <https://www.lilli-friedemann-stiftung.de/interview-taenzerin-auf-dem-seil/>, zuletzt abgerufen am 25.12.2018.

Schwabe, Matthias: Lilli Friedemanns Wege zur experimentellen Improvisation, 04/2011, online: <https://impro-ring.de/wp-content/uploads/2013/09/RG2011-Schwabe1.pdf>, zuletzt abgerufen am 18.12.2018.

Thomforde, Gesine: Diplomarbeit vom 31.07.2005, Anhang: Erinnerungen von Lilli Friedemann, online: http://mugi.hfmt-hamburg.de/upload/Lilli_Friedemann/FriedemannThomforde.pdf, zuletzt abgerufen am 11.12.2018.

11. Anhang

11.1. „Ikebana“



- GRUPPENART:** *kleine oder große fortgeschrittene Gruppen aus Jugendlichen und – oder – Erwachsenen, mit Freude an anspruchsvollerem musikalischen Gestalten.*
- MATERIAL:** *wie bei „Der Vogel“; zusätzlich nach Belieben noch Rhythmus-Instrumente.*
- RAUM:** *für einen Sitzkreis mit Platz für viele Instrumente.*

SPIELIDEE: *„Ikebana“ bedeutet eine aus Japan stammende Kunst des Blumensteckens; in einer „Schale“ werden nur drei Blumen bzw. Zweige zusammengestellt, die sich im Charakter so voneinander unterscheiden, daß sie sich gegenseitig in der Wirkung steigern. Beispielsweise können zu einer kompakten stengellosen Blume am Schalenrand zwei Blumenstiele oder Zweige verschiedener Form und Höhe gesteckt werden. Auch die Farben werden aufeinander abgestimmt.*

Etwas Entsprechendes soll nun mit musikalischen Mitteln versucht werden:

Jeder Spieler hat sich mit zwei bis drei Instrumenten oder Klangquellen, die bequem greifbar sind, versehen, um jeweils etwas „Passendes“ beitragen zu können. Bei sehr großen Gruppen genügt auch pro Spieler ein „Instrument“. Wenn nach dem Ausprobieren und Stimmen Ruhe eingetreten ist, beginnt ein beliebiger Teilnehmer das Spiel mit der Darstellung einer „Blume“, also mit einer prägnanten musikalischen Idee, über die er eine Zeitlang mit vielen Variationen improvisiert, ohne ihren Charakter zu ändern. (Für diese Art der Fortführung einer musikalischen Idee sollte man sich durch das Spiel „Bewegungsarten raten“ vorbereitet haben.) Ein zweiter Spieler mischt sich mit einer neuen musikalischen Idee ein, die sich in Klangfarbe, Bewegungsart und Oktavlage gut von der ersten abhebt. Wenn die beiden ersten Spieler sich mit ihren Ideen aufeinander eingespielt haben, kommt ein dritter Spieler mit einer wiederum ergänzenden Idee dazu und man musiziert so zu dreien ohne gegenseitige Angleichung, außer etwa in der Dynamik, solange es für Spieler und Hörer „spannend“ ist.

Hierauf folgt eine deutliche Pause – natürlich ohne Reden – ehe ein neuer „erster Spieler“ das nächste Ikebana-Spiel beginnt. Wenn hierbei immer wieder andere Spieler und andere Klangbereiche zu Wort kommen, kann man viele verschiedene Ikebanas hintereinander improvisieren, ohne daß die Aktivität nachläßt. Wichtig ist dabei, daß nach jedem Dreierspiel die lange ruhige Pause eingehalten wird; dies ermöglicht den Beteiligten ein immer neues konzentriertes Hören und Erfinden.

Auf diesem Gebiet noch wenig Erfahrene werden anfangs oft unbewußt in das Imitieren eines Partners hineingeraten. Es ist selbstverständlich, daß man während einer Reihung von Dreierspielen alles unbesprochen geschehen läßt. Ob, wann und wie man gegebenenfalls nachträglich die ersten Ikebana-Versuche miteinander besprechen sollte: das hängt vom Interesse und der Verfassung der Gruppe ab! Wenn die Gruppe es verkraften kann, daß man an dieser Improvisationsart „arbeitet“, so wird sie dabei – über einen Abbau der Imitationsgewohnheiten hinaus – viele Einsichten gewinnen.

Zusammenspiel heißt hier also nicht Angleichung; es besteht vielmehr gerade im bewußten Sich-Zuspielen von Ergänzungen oder Gegensätzen.

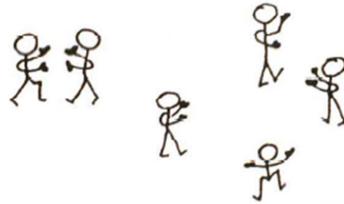
Die Spieler können sich bei einem „Ikebana“ ebensogut abwechselnd etwas zurufen wie sich gegenseitig „ins Wort fallen“ oder auch ihre Spielarten gleichzeitig erklingen lassen. Bei der letzteren Form des Zusammenspiels wird man erfahren, daß die Spieler sich durch kleine oder große Pausen etwas „Luft lassen“ sollten; dies ist vor allem bei an sich durchgehenden Bewegungsarten wichtig.

Ein mehrstimmiges Improvisieren mit „reinen“ Tönen kann hier ein grundsätzliches Problem aufdecken: es ist nicht nur unmöglich, beim Improvisieren „skalierte“ Töne bewußt auf harmonischen oder disharmonischen Zusammenklang abzustimmen: es ist auch nicht leicht, allein eine Ikebana-Idee mit „reinen“ Tönen zu improvisieren. Darum sollte unter den drei Spielern jeweils höchstens einer eine Erfindung aus „reinen“ Tönen bringen; die anderen finden ihren Ausdruck durch Klangfarbe und – möglichst ametrische – Bewegungsart. Das Wort „arbeiten“ kann Angst machen, wenn man es falsch versteht. Arbeiten darf beim Improvisieren nie dahin ausarten, daß man die Improvisierenden unterbricht. Es ist meistens möglich, eine kurze Improvisation noch im Nach-Hinein gemeinsam unter die Lupe zu nehmen, und, ehe die Hörer kritisieren, sollen die drei Spieler davon sprechen, wie sie sich und ihr Spiel empfunden haben.

Das Ikebana-Spiel kann für die Beteiligten einen Einstieg in den Umgang mit Dreistimmigkeit auf experimenteller Basis bedeuten, der einer Kompositionslehre sehr nahe kommt. Mit Gruppen, die sich auf solch eine Sachbezogenheit nicht einlassen mögen, betrachte man das Spiel lediglich als fantasie-anregenden Vorgang ohne besondere Ansprüche außer der Einhaltung von Pausen zwischen den Dreierspielen und dem konsequenten Beibehalten der eigenen Idee.

(Siehe auch „Ikebana-Tanzen“ auf Seite 33.)

11.2. „Wie geht es dir?“



GRUPPENART: 4 bis 9 Spieler jeden Alters ab Pubertät.

MATERIAL: für jeden eine Trommel ohne Schlegel (oder auch für jeden eine selbstgewählte Klangquelle).

RAUM: für Sitzkreis.

Dieses Spiel hat seinen Platz in Situationen des Wiedertreffens oder des Neubeginns (z. B. am Morgen) in bereits bestehenden Improvisations-Gruppen. Es ist nur für Erwachsene und Jugendliche, eventuell schon ab 14 Jahren, gedacht, da für echte Kinder die Titelfrage meist eine leere und lästige Floskel bedeutet. Ob das Spiel sich auch in einer Gruppe von geistig leicht Behinderten oder auch mit psychisch belasteten Kindern bewährt, sollte ausprobiert werden.

Es tut gut, das Spiel – zur Erwärmung – mit einer gemeinsamen freien Trommelei einzuleiten, bei der man nach Belieben auf sich selbst bezogen bleibt oder sich in der Gruppe locker etwas zuspiziert.

SPIELABLAUF: Der erste Spieler sieht einen der Partner an und fragt ihn wortlos durch eine kurze getrommelte Geste: „Wie geht es Dir?“ Der Befragte stellt nun auf seinem Instrument seine augenblickliche Stimmung dar, nicht etwa Vorgänge, die sich zuvor abgespielt hatten. Wenn er sich über seine Stimmung selbst nicht klar sein sollte, läßt er „absichtslos“ seine Finger auf der Trommel antworten.

Man kann dabei oft feststellen, daß die Finger oder Hände besser Bescheid wissen, wie es einem geht, als der Kopf; denn unser seelisches Befinden ist immer auch leiblich gegenwärtig.

Nach einem deutlichen Ende seiner getrommelten Antwort und kurzer Zäsur befragt der betreffende Spieler wiederum wortlos einen anderen Spieler, dieser trommelt eine Antwort usw. Man muß hierbei darauf achten, daß der Spieler, der als erster „fragte“, als Letzter befragt wird, damit jeder der Beteiligten während des Ablaufs je einmal „fragen“ und einmal „antworten“ konnte.

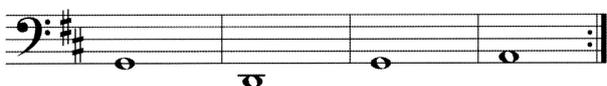
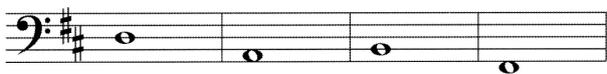
Jeder Spieler sollte hierbei wenigstens die musikalische Antwort des von ihm befragten Spielers im Gedächtnis behalten, denn nach Ablauf des wortlosen Spiels soll das Gehörte in klarer Folge verbal ausgedeutet werden. Jeder deutet am besten die Antwort des von ihm Befragten als **E r s t e r** aus. Die andern beteiligen sich dann nach Belieben an der Ausdeutung. Erst als Letzter gibt der, dessen Darstellung gemeint war, kund, ob und wie weit ihn die andern verstanden haben.

Erfahrungsgemäß darf man dieses Spiel innerhalb eines engeren Zeitraums nicht zu oft wiederholen. Es „verbraucht“ sich leicht.

Fußnote: Einmal wurden anschließend an dieses Spiel zwei Stücke Bach auf dem Cembalo vorgespielt; danach spielte die Gruppe das „Wie geht es Dir?“ ein zweites Mal vollständig durch. Der Unterschied zum ersten Mal war frappierend: unter anderem wurde aus der Aussage „Nervosität“ „Benüßigung“ und aus „Lasschheit“ „Aktivität“ bei den jeweils gleichen Befragten.

*Siehe dazu die Anmerkung des Herausgebers auf Seite 5.

11.3. Bass-Ostinato des Pachelbel – Kanons



11.4. Tabellarischer Vergleich der Modelle

In den folgenden Tabellen werden die Modelle schematisch nebeneinandergestellt.

	<u><i>Ikebana</i></u>	<u><i>„Die regnende Wolke“</i></u>
Vorgaben und Voraussetzungen		
<i>Improvisationsvorgaben</i>	<i>Imaginative Vorgabe große musikalische Offenheit festgelegte Form</i>	<i>Imaginative Vorgabe geringe Offenheit vorgegebener Klang und festgelegte Form</i>
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>Fortgeschrittene im Improvisieren auf musik. Sozialisation wird nicht eingegangen; kein festgelegter institutioneller Rahmen</i>	<i>Anfänger und Kinder auch für Menschen mit Behinderung geeignet; niederschwelliger Zugang; kein festgelegter institutioneller Rahmen</i>
<i>Methodische Ansätze</i> <i>Improvisation als Methode</i>	<i>Reflektion der Ergebnisse im Gespräch; Gestaltungsaufgabe und Improvisationsspiel Außermusikalische Ziele wie „Gemeinschaft, Lösung, Schwung, Fantasiebetätigung und Ichstärkung“</i>	<i>Üben durch einfache Variationen im Ablauf Gestaltungsaufgabe Erzeugung eines Zusammengehörigkeitsgefühls, Entlastung von Einzelverantwortung</i>
Gestaltung und Realisation		
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	<i>Das Unvorhergesehene kann sich ereignen distanziertere und kompositorische Spielhaltung wird begünstigt</i>	<i>wenig Raum für Unerwartbares distanzierte und kompositorische Spielhaltung wird begünstigt</i>
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	<i>Sehr ausgeprägt, konzentriertes Zuhören ist erforderlich; sowohl intuitives als auch kontrolliertes Agieren ist möglich</i>	<i>Nicht sehr vielfältig; kann zu Geborgenheit in der Gruppe, aber auch zu Träumerei führen</i>
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	<i>Keine Angaben</i>	<i>Wenige Angaben („mit den Fingern trommeln“)</i>
<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	<i>Abhängig von der musikalischen Sozialisation der Gruppenmitglieder; schwer voraussehbar</i>	<i>Klangmalerei mit vorgegebenem Ergebnis</i>
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	<i>musikalische Kreativität, Einhalten einer Form</i>	<i>Hören eines Gesamtklangs, Gestaltung einer bestimmten Stimmung; wenig Möglichkeiten zu emotionalem Spiel, Verbleib im Kollektivklang</i>
<i>Komposition und Improvisation</i>	<i>Schwerpunkt auf Improvisation; mögliche Hinführung zu einer experimentellen Kompositionslehre</i>	<i>Man kann auch von einer einfachen visuellen Komposition sprechen, da einige Aspekte von Improvisation nicht verwirklicht werden</i>
Anmerkungen		
	<i>Gefahr von Überforderung oder stilistischer Beliebigkeit; wenig Handhabe für musikalisch heterogene Gruppen; dadurch anfällig für Störungen</i>	<i>Wenige Möglichkeiten für musikalisch heterogene Gruppen und individuellen Ausdruck</i>

	<u>„Klänge“</u>	<u>„Rhythmus-Reisen auf Bass-Gleisen“</u>
Vorgaben und Voraussetzungen		
<i>Improvisationsvorgaben</i>	Verbale Vorgabe; große Offenheit; offene Form	Metrisch-tonale Vorgabe; große Offenheit; festgelegte Form
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	Für alle Levels geeignet; kein festgelegter institutioneller Rahmen	Für InstrumentalistInnen und Nichtinstrumentalisten; Gruppen mit unterschiedlich sozialisierten Teilnehmenden sollen integriert werden; kein festgelegter institutioneller Rahmen
<i>Methodische Ansätze</i> <i>Improvisation als Methode</i>	reflektierende Gespräche in der Gruppe über ästhetische Aspekte; Explorationsaufgabe und Improvisationsspiel; Einander zuhören, Reflektion des eigenen Spiels, Kennenlernen von Gestaltungs- und Kompositionstechniken	schrittweise Annäherung und praktische Übehinweise Explorationsaufgabe, Improvisationsspiel und Gestaltungsaufgabe; „aufbauendes Zusammenspiel“ von Instrumentalisten und Nichtinstrumentalisten als Ziel
Gestaltung und Realisation		
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete</i> <i>Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	Unvorhergesehenes kann sich ereignen Raum für spontanes Agieren (Spielen nach Gefühl) aber auch für eine abwartende, distanziertere Spielhaltung (Imitieren, Zuhören) ist gegeben	Unvorhergesehenes kann sich auf vokaler und instrumentaler Ebene über den „Bass-Gleisen“ entfalten. Diese bleiben unverändert; Spontanes Spiel und Aufgehen im „Flow“ wird begünstigt; jedoch ist auch eine analytische, suchende Spielhaltung (z. B. nach passenden Harmonietönen) möglich
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	„Imitieren“ der Mitspielenden; Längere musikalische Dialoge und Bögen sind eher unwahrscheinlich	Interaktion wird durch Call & Response und sich gegenseitig ergänzende Harmonietöne ermöglicht, ist aber kein „Muss“
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	Für verschiedene Niveaus geeignet, keine weiteren Einschränkungen	Die Instrumentaltechnik kann sich improvisatorisch entwickeln oder auf vorhandenen Fertigkeiten basieren
<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	kaum vorhersehbar	Je nach rhythmischer Gestaltung des Bass-Ostinatos und Art und Weise von Rap und Instrumentalimprovisation variabel
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	durch Emotionen bestimmtes Spiel wird explizit gefordert; kontrolliertes Spiel ist ebenfalls möglich	Bass-Ostinato kann Sicherheit geben und emotional stimulieren; dies kann dazu verleiten, musikalische Risiken einzugehen
<i>Komposition und Improvisation</i>	Die Diskussion des Gespielten und das Erstellen und Abhören von Audioaufnahmen können das ästhetische Urteilsvermögen schärfen und Kompositionstechniken vermitteln	Komponierter Anteil (Ostinato) und improvisierter Anteil. Die Spielenden können kontrapunktische Melodien oder Reharmonisationen „improvisierend komponieren“
Anmerkungen		
	Bei instrumentalmäßig sehr heterogenen Gruppen könnte die Vorgabe des „Imitierens“ misslingen; Gefahr der musikalischen Klischeebildung und evtl. Störanfälligkeit	Gefahr von Abnutzung und Gleichförmigkeit

	„Bindfaden / String“	„Live Arrangement“
Vorgaben und Voraussetzungen		
<i>Improvisationsvorgaben</i>	<i>Visuelle / verbale und notierte Vorgabe; Form wird gemeinsam festgelegt; Offenheit bei der tatsächlichen Umsetzung</i>	<i>Tonal-rhythmisch gebundenes Arrangement mit Improvisationsmöglichkeit in Breaks oder über das Arrangement</i>
<i>Zielgruppe / äußere Rahmenbedingungen</i>	<i>Fortgeschrittene klassisch sozialisierte Teilnehmende; kein festgelegter institutionelle Rahmen</i>	<i>Heterogene Gruppen sollen durch die Arrangiermethode angesprochen werden; kein festgelegter institutioneller Rahmen</i>
<i>Methodische Ansätze</i>	<i>Üben der ausnotierten Motive; Reflektion der Umsetzung im Gespräch</i>	<i>erste Improvisationsversuche über kurze Breaks, später über das Arrangement;</i>
<i>Improvisation als Methode</i>	<i>Explorationsaufgabe, Improvisationsspiel und Gestaltungsaufgabe; Kreativer Umgang mit innovativer Notationsform; atmosphärisches Spiel mit großer Bandbreite</i>	<i>Gruppe als „akustisches Versteck“; Übertragung der Leitung auf Gruppenmitglieder; flache Hierarchien</i>
Gestaltung und Realisation		
<i>Das Unvorhergesehene und Unerwartete</i>	<i>das Unvorhergesehene und Unerwartete ist durch die Vorausplanung im Gespräch eingeschränkt; beim Spielen aber viele Freiheiten für die Musizierenden;</i>	<i>Steht nicht im Mittelpunkt der Methode, kann jedoch geschehen</i>
<i>Zeitnähe von Einfall und Ausführung</i>	<i>Während des Spiels Möglichkeiten von spontanen assoziativen Aktionen, da durch die Notation nicht viel festgelegt ist</i>	
<i>Interaktion mit den Musikern</i>	<i>Findet im gemeinsamen Analysieren der Vorlage und während des Spielens statt; kann die Qualität der Performance steigern</i>	<i>Improvisation sollen zum Arrangement passen und das richtige Maß an Dichte und Effektivität besitzen</i>
<i>Instrumentalpädagogische Aspekte</i>	<i>Fortgeschrittene Instrumentalkenntnisse sollen vorhanden sein</i>	<i>Die Methode vermittelt Spieltechniken für Bandinstrumente, um die Arrangements umsetzen zu können</i>
<i>Musikalische Stilistik und Ästhetik</i>	<i>Die Improvisationsvorgabe weckt Assoziationen zu experimentellen Musizierformen; viel bleibt den Spielenden überlassen</i>	<i>Pattern-orientierte Musik, die zu Stilen der Populärmusik hinführen kann; dies kann motivierend wirken</i>
<i>Weitere Lerninhalte und -ziele</i>	<i>Emotionales Spiel wird durch die Dramaturgie der Vorgabe angeregt</i>	
<i>Komposition und Improvisation</i>	<i>Eigenschaften von Komposition (Interpretation der Vorlage, Üben der Motive) gehen eine Synthese mit Improvisation (Freiheit im Umspielen und Zusammensetzen der Motive, unklare Notation) ein</i>	<i>Komposition, die im Arrangierprozess entsteht, und individuell auf die Gruppe und die Fähigkeiten ihrer Mitglieder zugeschnitten ist</i>
Anmerkungen		
	<i>Weniger geeignet für musikalisch heterogene Gruppen; Interesse an experimentellen Musizierformen erforderlich</i>	<i>Improvisation ist nur das „Sahnehäubchen“ (Terhag und Winter 2011, S. 27), nachdem das Arrangement erarbeitet wurde</i>

12. Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorgelegte schriftliche Arbeit persönlich und selbständig verfasst habe. Außerdem erkläre ich, dass die vorgelegte Arbeit zuvor weder von mir noch – soweit mir bekannt ist – von einer anderen Person an dieser oder einer anderen Hochschule oder Universität eingereicht wurde. Ich habe – einschließlich eventuell beigefügter Abbildungen und Skizzen – keine anderen als die im Literaturverzeichnis angegebenen Quellen, Darstellungen und Hilfsmittel benutzt. Dies gilt in gleicher Weise für gedruckte Quellen wie für Quellen aus dem Internet. Ich habe alle Passagen und Sätze der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Stelle ihrer Herkunft (Literatur mit Seitenangabe bzw. Angabe der Internet-Quelle) deutlich als Entlehnung gekennzeichnet.

Datum

Unterschrift