

**Allitera Verlag**

**Musikpädagogische Schriften  
der Hochschule für Musik und Theater München**

Herausgegeben von  
Wolfgang Mastnak, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Stephan Schmitt

**Band 5**

Verena Seidl

**Musiklernen durch Gruppenimprovisation**

Eine Text- und Interviewstudie

Verena Seidl

# **Musiklernen durch Gruppenimprovisation**

Eine Text- und Interviewstudie

**Allitera** Verlag

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:  
[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

November 2016  
Allitera Verlag  
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München  
© 2016 Buch&media GmbH, München  
Printed in Germany · ISBN 978-3-86906-860-2

»O Probst, was für ein Schaf bist du!«, sagte Baworinski. »Er improvisierte da, verstehst du das nicht? Er hat sich das momentan so ausgedacht.«

»Wie kann er sich so viele Töne rechts und links auf einmal ausdenken«, verteidigte sich Probst, »und wie kann er sagen, es ist nichts, von etwas, was er doch spielt? Man kann doch nicht spielen, was es nicht gibt?«

»O doch«, sagte Baworinski sanft. »Man kann auch spielen, was noch nicht existiert.«

Und ich habe es noch im Ohr, wie ein gewisser Deutschlin, Konrad Deutschlin, ein Stämmiger, mit Stirnsträhne, hinzufügte:

»Es ist alles einmal nichts gewesen, guter Probst, was dann etwas geworden ist.«

»Ich kann Sie ... ich kann euch versichern«, sagte Adrian, »daß es wirklich nichts war, in jedem Sinn.«

(TH. MANN: *Doktor Faustus*, S. 153)

*Für meine lieben Eltern*

Alle männlichen Personenbezeichnungen sind grundsätzlich auch auf nicht männliche Personen zu beziehen und stehen stellvertretend des besseren Leseflusses wegen.

# Inhalt

## I. Orientierungen

1	Vorwort	11
2	Aspekte	13
2.1	Improvisieren im Kontext (musik)pädagogischer Intentionalität	13
2.1.1	Solistisch	14
2.1.2	Bewegung und Tanz	16
2.1.3	Musiktherapie	16
2.1.4	Theater	18
2.2	Gegenstand	19
2.3	Gruppe	26
2.4	Einzelne	29
3	Begriffe	32
3.1	Gruppenimprovisation	32
3.2	Anleitende	37
3.3	Musiklernen	42

## II. Daten und Auswertungen

1	Methodisches Konzept	55
2	Das Datenmaterial	59
2.1	Konzeptionen (Textcorpus 1)	59
2.2	Interviews (Textcorpus 2)	67
3	Auswertung	71
3.1	Auswertung 1 (Pilotstudie)	72
3.2	Auswertung 2 (Textcorpus 1 und 2 trianguliert)	77
3.2.1	Gruppen- / Improvisationsverständnis	77

3.2.2	Adressaten .....	81
3.2.3	Regeln / Material .....	82
3.2.4	Rolle der Anleitenden .....	86
3.2.5	Ziele .....	108
	1) Musikalische Ziele / fachliche Ziele, Musiklernen durch Gruppenimprovisation .....	109
	2) Personale Ziele / Ich / entwicklungspsychologisch .....	177
	3) Soziale Ziele / Wir / gruppendynamisch .....	192
3.3	Perspektivierende Zusammenfassungen .....	202
3.3.1	Zum Gruppen- / Improvisationsverständnis .....	202
3.3.2	Zu den Adressaten .....	203
3.3.3	Zu den Regeln und Materialien .....	203
3.3.4	Zur Rolle der Anleitenden .....	204
3.3.5	Zu den Zielen von Gruppenimprovisation .....	211
3.3.6	Fazit .....	223
4	Literaturverzeichnis .....	226
5	Anhang .....	242



## I. Orientierungen



# 1 Vorwort

Als Musikerin habe ich stets das Vergnügen gehabt, das Improvisieren, auch das Improvisieren in und mit der Gruppe, als erwartungsvolle, spannungsreiche und zugleich erfüllende Praxis zu erleben. Bei der kritischen Reflexion darüber fragte ich mich des Öfteren, warum Improvisation so und nicht anders angeleitet wird, welche Intentionen die Anleitenden im Einzelnen verfolgen, ob beim musikalischen Improvisieren nicht nur Vergnügen im Mittelpunkt steht, sondern vor allem auch ganz spezifische Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Schnell wurde mir klar, dass derlei Fragen mich zu Überlegungen führen mussten, die in musikpädagogischem Kontext angesiedelt sind. Hier werden seit geraumer Zeit dem Improvisieren für diesen Zusammenhang spezielle Qualitäten zugeschrieben, wird es für musikunterrichtliche Zwecke und Anliegen besonders empfohlen. Die Tatsache, dass diesbezügliche Aussagen vielstimmig und nicht nur auf den ersten Blick keineswegs deckungsgleich waren, weckte in mir das Interesse, mich mit dieser Thematik eingehender zu beschäftigen.

›Welche Überlegungen äußern Anleitende von Gruppenimprovisationen über Musikhören durch Gruppenimprovisation?‹ So formuliert, grenzt die Forschungsfrage den Blickwinkel auf das Thema ein. Da die musikalische Improvisation ein sprichwörtlich weites Feld ist, wird darauf verzichtet, es »in jedem Sinn«<sup>1</sup> zu erschließen. Versucht wird vielmehr, einen Teilausschnitt daraus, die Sparte der Gruppenimprovisation, näher zu konturieren und hier insbesondere den Standort des Anleitenden von Gruppenimprovisationen hinsichtlich seiner Rolle genauer zu fassen.

Dabei müssen naturgemäß zahlreiche andere Handlungssituationen mit ihren jeweiligen Zielsetzungen, in denen Improvisation bzw. improvisatorisches Handeln zum Tragen kommt, außen vor bleiben, wie z. B. sozialpädagogische, neuropsychologische und medizinische Perspektiven auf Improvisation. In der Fokussierung der Forschungsfrage wird das Augenmerk speziell auf die Begriffe ›Gruppenimprovisation‹, ›Anleitende‹ und ›Musikhören‹ gerichtet.

<sup>1</sup> MANN 1974, S. 153.

Dem zweiten Teil der Dissertation, in dem die von der Forschungsfrage ausgehende empirische Arbeit zur Darstellung kommt (einschließlich genauerer Hinweise zur angewandten Methodik), ist eine Umschau in Überlegungen zum aufgeworfenen thematischen Zusammenhang vorgeschaltet, wie er in der einschlägigen Literatur zu finden ist. Damit soll nicht nur die Verortung der Forschungsfrage im Fachdiskurs aufgezeigt werden, sondern zugleich auch eine Einführung in die Thematik erfolgen. Da es sich um einen facettenreichen und insbesondere terminologisch heterogenen Diskurs handelt, wird im Anschluss an diese Tour d'Horizon über die vorhandene Literatur der Versuch unternommen, die thematisch für diese Arbeit zentral gesetzten Begriffe ›Gruppenimprovisation‹, ›Anleitende‹ und ›Musiklernen‹ einer definitorischen Ordnung zuzuführen.

Ein besonderes Anliegen ist es mir, an dieser Stelle all denen zu danken, die mich bei der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Zum größten Dank verpflichtet bin ich meinem überaus geschätzten Doktorvater Prof. Dr. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, Hochschule für Musik und Theater München. Er hat mich zur Dissertation angeregt und während des Entstehungsprozesses auf das Vorzüglichste betreut. Seine Impulse, seine wohlwollende Kritik und der zugleich vertrauensvoll gewährte Freiraum haben mich beim Arbeiten stets aufs Neue motiviert.

Für wertvolle Hinweise, Auskünfte und sachliche Hilfe danke ich meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Constanze Rora, Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn-Bartholdy« Leipzig, dem Akademischen Direktor Klaus Mohr, Prof. Dr. Adina Mornell und Dr. Christine Zimmermann, Hochschule für Musik und Theater München, des Weiteren meinen Kollegen für die fruchtbaren Diskussionen, meinen Interviewpartnern für deren Offenheit und Bereitwilligkeit, auf meine Fragen Auskunft zu geben und der Hochschule für Musik und Theater München für die Gewährung des Stipendiums »Förderung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre«, das mir die Fertigstellung der Dissertation sehr erleichterte.

Mein innigster Dank gilt allen mir Nahestehenden.

## 2 Aspekte

Im Folgenden wird versucht, einen Überblick über das Schrifttum zum Thema zu geben, um einerseits Blickpunkte zu lokalisieren, die in bereits veröffentlichten Überlegungen genannt werden. Andererseits sollen Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit herausgearbeitet werden.

Blickpunkte in der Literatur liegen in größerer Zahl vor, wobei ein breites Spektrum von Ansätzen vorhanden ist. Insbesondere die Verwendung von Begriffen ist nicht einheitlich. Das geht so weit, dass unter ›Improvisation‹ oftmals auch das Improvisieren in der Gruppe verstanden wird, ohne dass es explizit bezeichnet wird. Daher ist auch Literatur zum Improvisieren berücksichtigt, bei der erst bei näherem Hinsehen zu erkennen ist, dass hier Gruppenimprovisation thematisiert ist. Berücksichtigt wurden Veröffentlichungen ab ca. 1995, dem Jahr der Publikation der großen Arbeit von Rainer Eckhardt, in der früher erschienene Literatur zur Darstellung gekommen ist.<sup>2</sup>

Im Folgenden wird in vier Schritten vorgegangen. Nach einer Umschau in dezidiert musikpädagogischen Improvisationskonzeptionen erfolgt – in der Darstellungsweise auf Blickbereiche selektierend – die Darstellung von Literatur, deren Fokus auf den Gegenstand, die (Gruppen-)Improvisation selbst, gerichtet ist. Im dritten geht es um Literatur, welche die Gruppe der Teilnehmenden besonders im Auge hat, bis im vierten auf Literatur Bezug genommen wird, die speziell das Individuum, d. h. einerseits Teilnehmende bzw. andererseits Anleitende von Gruppenimprovisationssituationen, thematisiert.

### 2.1 Improvisieren im Kontext (musik)pädagogischer Intentionalität

Um eine großräumige Orientierung im thematischen Kontext zu geben, seien im Folgenden Hinweise zu ausgewählten Improvisationskonzeptionen aus Musikpädagogik, Tanzpädagogik, Musiktherapie und Theaterpädagogik gegeben, insbesondere solchen, in denen ein Improvisieren in Gruppen angesprochen ist.

<sup>2</sup> Vgl. ECKHARDT 1995, S. 17 ff.

Ziel ist dabei nicht eine umfassende Bestandsaufnahme von (Gruppen-)Improvisationskonzeptionen, zumal diesbezüglich auf die große historiografisch und systematisch angelegte Arbeit von Rainer Eckhardt<sup>3</sup> zurückgegriffen werden kann. Aufgezeigt werden soll die vielfältige, in pädagogischer Intentionalität vollzogene Bezugnahme zum Improvisieren in Gruppen. Die theaterpädagogische Blickrichtung findet Berücksichtigung, obwohl nicht dezidiert oder explizit musikalisch, weil hier das Agieren der Gruppe in Raum und Zeit sowie das Agieren der Anleitenden angesprochen wird, mithin eine Vergleichbarkeit von Blickpunkten im vorliegenden Zusammenhang gegeben ist.

### 2.1.1 Solistisch

In ihrem Lehrgang für die Improvisation mit einem beliebigen Instrument stellt Anna Epping dem Anleitenden zahlreiche Übungsaufgaben für einen Schüler zur Verfügung, die im Schwierigkeitsgrad ansteigend geordnet sind.<sup>4</sup> Während bei Epping noch an kein bestimmtes Instrument gedacht ist, sollen im Weiteren auch Autoren erwähnt werden, die Hinweise zum Improvisieren mittels eines speziellen Instruments geben. Zu Klavierschulen mit improvisatorischem Schwerpunkt zählen die von Günter Philipp<sup>5</sup> und Herbert Wiedemann<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Vgl. ebd.

<sup>4</sup> Vgl. EPPING 1954, S. 17.

<sup>5</sup> Vgl. PHILIPP 2003, S. 638: Philipp geht in *Klavierspiel und Improvisation* primär auf Soloimprovisation für den einzelnen Schüler ein, beschreibt aber in seinem Kapitel über Improvisation auch Kollektivimprovisation. Die meisten seiner 47 Übungen sind für die Improvisation an zwei Klavieren gedacht, denn »[d]ie schönste Sache habe ich mir bis hierher aufgespart: das Improvisieren zu zweit oder in Gruppen. Während die gemischte Ensembleimprovisation mit verschiedenen Instrumenten hier weitgehend ausgeklammert werden muss – leider, denn dieses Gebiet reizt mich ungemein –, darf ich noch einige Gedanken zum vierhändigen bzw. zweiklavierigen Improvisieren äußern. Die für den Klavier-Gruppenunterricht geltenden Grenzen haben beim Improvisieren keine Bedeutung. Hier können wir auf jeder Leistungsstufe arbeiten!« Dabei übernehme einen Part der Lehrer und den anderen der Schüler.

<sup>6</sup> Vgl. WIEDEMANN 1999, S. 6: Wiedemann bietet seinen solistischen Klavierspielern in *Impulsives Klavierspiel* Anreize zum elementaren Improvisieren am Klavier. Diese einzelnen Impulse sind stilistisch geordnet. »Das Erarbeiten einiger Improvisationsmodelle setzt eine ausgewogene Kommunikation von Lehrer und Schüler voraus. Gerade bei freien Spielformen würde sich eine einseitige Lehrer-Schüler-Konstellation negativ auswirken. Demgegenüber gibt ein partnerschaftliches Miteinander im Unterricht auch einem Lehrer ohne Improvisationserfahrung die Möglichkeit, sich selbst einen neuen Bereich beim Umgang mit seinem Instrument, im Sinne von ›Learning by doing‹, zu erschließen.« Die Aktivierung der Kommunikation auf Augenhöhe wird an dieser Stelle als hoher Wert angesehen.

Was heißt »gestisches Klavierspiel«<sup>7</sup>, könnte man wie Gertrud Meyer-Denkman fragen. Eine klavierspielerische Geste sei eine Bewegung des Körpers, die durch eine bestimmte Handlungsweise auf dem Klavier entstehe. Dieses gestische Klavierspiel setzt die Autorin ein, um »von den Gesten der Körpersprache zur Klanggeste«<sup>8</sup> zu gelangen. »Improvisation als Höraktionen«<sup>9</sup> schlägt Meyer-Denkman für zwei Klaviere vor und führt geeignete Literatur dafür an, z. B. »Ein Kinderspiel von Helmut Lachenmann.«<sup>10</sup> Damit scheint eine Nähe zu Irene Matz' Klangskizze im Gehörbildungsunterricht gegeben. Matz lässt Gehörtes von den Studenten am Klavier nachskizzieren, wenn man so will, die Klanggeste nachbilden.<sup>11</sup>

In diesem Zusammenhang sei noch eine besondere Form von Soloimprovisation v. a. am Klavier angesprochen. In seinem Gehörbildungslehrgang äußert sich Ulrich Kaiser zur Improvisation als sinnvoller Übedisziplin.<sup>12</sup> Hier soll

<sup>7</sup> MEYER-DENKMANN 1999, S. 22.

<sup>8</sup> Ebd., S. 23.

<sup>9</sup> Ebd., S. 24.

<sup>10</sup> Vgl. ebd.

<sup>11</sup> Vgl. KAISER 2004, S. 128: »Auf einer Fachtagung Musiktheorie / Hörerziehung (Neue Musik im Unterricht, Stuttgart 6.–8. Juni 1997) konnte ich [Ulrich Kaiser] jedoch eine Lehrdemonstration von Irene Matz erleben, die Gehörbildung mit Musik im 20. Jahrhundert auf eine sehr überzeugende Art und Weise thematisierte. Bei diesen »Klangskizze« genannten Übungen spielte sie den Studierenden kurze, komplexere Stücke vor (in dieser Demonstration aus Klavierwerken von G. Kurtág und J. M. Hauer), die anschließend von einem Studierenden am Klavier klanglich »nachgezeichnet« werden sollten. Die Anweisungen lauteten (zitiert aus dem Tagungspapier): »Spiele nicht unbedingt Ton für Ton. Bilde großzügig ab. Spiele das, was dir als wesentlich erscheint. Denke im Sinne einer Skizze, einer Klangskizze. Du kannst die Übungen als Nachimprovisation auffassen.« Darüber hinaus wurden genauere Anweisungen hinsichtlich der Hörstrategien zur Bewältigung des Zeitablaufs, der Klanglagen, der Dichte und der Gestik gegeben. Grundlegend schien mir vor allem, daß die Intervallstruktur für diese Art Musik nur in »Annäherungen« gedacht wurde, und es war faszinierend zu sehen, daß die Nachimprovisationen gestisch, formal und teilweise sogar bis in Details hinein dem Original so ähnlich wurden, daß sich in der »Klangskizze« ein angemessenes Verständnis der Studierenden für die vorgespilte Musik erkennen ließ.«

<sup>12</sup> Vgl. ebd., S. XII: »Spielen und Hören: Gehörbildung und Improvisation, Tonsatz und Analyse, die Kenntnis satztechnischer Sachverhalte, das Studium von Partituren am Klavier und das tägliche Hören von Musik mit und ohne Noten bieten eine gute Möglichkeit, das Hörvermögen zu steigern. Das spielerische Experimentieren mit Tönen und Klängen am Instrument ist daneben ein weiterer Weg, der in der Gehörbildung beschritten werden sollte. Die bei Musikstudierenden häufig anzutreffende Fähigkeit, »mit den Fingern zu hören« kann nicht nur durch Nachspielübungen, sondern auch in Form von kleineren Improvisationen in den Gehörbildungsunterricht integriert werden und zur Ausbildung ausgeprägterer Klang-

durch Improvisation und nicht Improvisieren an sich gelernt werden, vielmehr dient die damit verbundene Funktionalisierung von Improvisation als »Medium« dazu, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Fach Gehörbildung zu erwerben.

### 2.1.2 Bewegung und Tanz

Als typische Vertreter für tanzpädagogische Gruppenimprovisation gehen Barbara Haselbach und Tai Deharde nicht nur auf Ziele von Bewegungsimprovisation ein, sondern auch auf die Rolle, die dem Anleitenden dabei zufällt. Die von Haselbach übergeordneten Lernziele in Bewegungsimprovisationen (pragmatisch, sozial/kommunikativ, kreativ, emotional und kognitiv) können auch für den musikpädagogischen Bereich in Anspruch genommen werden.<sup>13</sup> Deharde befasst sich ebenfalls mit tänzerischer Improvisation, hier im Kontext ästhetischer Erziehung. Dabei kommt sie auch auf Gruppenimprovisation zu sprechen:

»In der Partner- und Gruppenimprovisation hat der Lernende dagegen die Chance, [...] die Tragfähigkeit eines Entwurfes im Wechselspiel von Aktion und Reaktion in mehrfacher Spiegelung zu erfahren.«<sup>14</sup>

### 2.1.3 Musiktherapie

Um musikpädagogische von musiktherapeutischer Gruppenimprovisation unterscheiden zu können, sollen zunächst zwei Perspektiven auf musiktherapeutische Gruppenimprovisation angeführt, dann deren Vorteile und schließlich der Musikbegriff im Rahmen von musiktherapeutischen Gruppenimprovisationssituationen thematisiert werden.

Fritz Hegi spricht über musiktherapeutische Improvisation, indem er sie als Werkzeug, Quelle, Experimentierfeld, Methode, Technik und Wirkpotenz der Musiktherapie betrachtet.<sup>15</sup> Petra Sproten beschreibt die Vorzüge und Chancen von musiktherapeutischer Improvisation im schulischen Kontext:

»Zwei Prämissen machen die *musikalische Improvisation* zu einem wichtigen Bestandteil der musiktherapeutischen Arbeit: Zum einen ermöglicht das gemeinsame freie Spiel über die Musik als sinnlich-symbolische Aktionsform zwischenmenschliche Interaktion, zum ande-

vorstellungen herangezogen werden. Improvisationsaufgaben sind also nicht als verzichtbare Beigabe, sondern als wesentlicher Bestandteil der Gehörbildung anzusehen.«

<sup>13</sup> Vgl. HASELBACH 1976, S. 7 ff.

<sup>14</sup> DEHARDE 1978, S. 102.

<sup>15</sup> Vgl. HEGI 1990, S. 157.



ren gestaltet sich in diesem schöpferischen Prozess in der musikalischen Form das Seelische selbst. Durch das Mitspielen des Therapeuten intensiviert sich die Formenbildung (deshalb ist auch das *gemeinsame* Spiel so wichtig); sein Spielen gestaltet sich von dem her, was im Seelischen des Patienten auf Ausdruck drängt.«<sup>16</sup>

Ebenso wie Sproten und Hegi setzt sich Mary Priestley mit dem therapeutischen Nutzen von Improvisation in der Gruppe auseinander. Im Vordergrund stehe dabei das Kollektiv und der Wunsch, in diesem akzeptiert zu sein.<sup>17</sup>

Hartmut Kapteina beschreibt die Differenzen von Patienten und Therapeuten hinsichtlich des Musikbegriffs in der Musiktherapie und stellt fest, dass man die Lücke zwischen der Musikauffassung des Patienten und der des Therapeuten überbrücken müsse und als Therapeut in diesem Kontext musikpädagogische Arbeit leiste. Da Patienten auf für sie neue Art mit Musik umzugehen lernten, befänden sie sich in einem musikalischen Lernprozess<sup>18</sup>, d. h. dem Erlernen, Übernehmen und Handhaben einer neuen vorher noch nicht verfügbaren Musikpraxis.

Viola Spolin verbindet musiktherapeutische mit theaterpädagogischer Gruppenimprovisation. Dabei äußert sie sich zum Anleitenden.<sup>19</sup> Sie beschreibt darin par excellence den Balanceakt des Anleitenden zwischen ›Führen und Folgen‹. Wobei ›Führen und Folgen‹ im Kontext eines improvisatorischen Settings (Spielform) schon etwas anderes sei als in einem Unterricht mit Ostereididaktik, also lehrerseitig festgelegten Ergebnissen bzw. Erwartungen; die theatralisch oder auch musikalisch beim Improvisieren nicht (oder nicht so häufig) gegebene Orientierung auf ein ganz bestimmtes Ergebnis bzw. die hier anzutreffende Offenheit bezüglich des Ergebnisses (und insofern auch der Erwartung) lege es geradezu nahe, dass eine lehrerseitige Bestimmung über passt/passt nicht unpassend sei bzw. naheliegenderweise einem Kommunikationsvorgang zu überantworten sei.

<sup>16</sup> SPROTEN 2005, S. 32 (Hervorhebung im Original).

<sup>17</sup> Vgl. PRIESTLEY 1982, S. 59.

<sup>18</sup> Vgl. KAPTEINA 1992, S. 17.

<sup>19</sup> Vgl. SPOLIN 1985, S. 22 (Hervorhebung im Original): »Die an Beurteilungen ausgerichtete Erwartungshaltung verhindert freie Beziehungen innerhalb der Theatergruppen. Darüber hinaus kann der Lehrer nicht für andere Gutes von Schlechtem unterscheiden, denn *es gibt keinen absolut richtigen oder falschen Weg für eine Problemlösung*: ein Lehrer mit großer Erfahrung mag hundert Wege kennen, um ein bestimmtes Problem zu lösen, der Schüler kann jedoch mit der Lösung Nr. 101 aufwarten! Dies trifft besonders für den Bereich der Künste zu. Beurteilungen von seiten des Lehrers/Leiters begrenzen dessen eigenes Erleben und das des Schülers, denn im Prozeß der Beurteilung kapselt er sich gegen frische Erfahrungen ab.«

### 2.1.4 Theater

Keith Johnstone beschreibt die Reichweite von Theatersport; er würde »1. »stumpfsinnige« Leute in »brillante« Leute verwandeln, 2. zwischenmenschliche Fähigkeiten verbessern und zu einer lebenslangen Beschäftigung mit menschlicher Interaktion ermuntern, 3. das »Funktionieren« auf allen Gebieten verbessern (wie es auf Schlangenölfaschen immer heißt) [...]«.»<sup>20</sup> Die genannten Möglichkeiten können als potenzielle Lernfelder, also des improvisierten Theaterspiels in der Gruppe, aufgefasst werden. Neben »fachlich-theatralischen« Fähigkeiten, wie z. B. der Fähigkeit, eine Geschichte plausibel darstellen zu können, stehen auch soziale Fähigkeiten im Fokus wie das Interesse an zwischenmenschlicher Interaktion. Johnstone nennt nicht direkt die Kontexte, in denen seine Improvisationsanregungen angewendet werden sollen. Im pädagogischen Bereich scheinen sie auf alle Fälle ein fruchtbares Feld zur Umsetzung zu finden.

Bei Volkhard Paris und Monika Bunes theaterpädagogischer Anleitung wird zunächst große Aufmerksamkeit auf die Rolle des Anleitenden gerichtet. Der Spielleiter soll mit einer Spielvorlage die Improvisierenden sowohl anleiten als auch ihr Spiel lenken.<sup>21</sup> Außerdem habe die Spielleiterin<sup>22</sup>, so das Autoren-duo, neben der Rolle der »Organisatorin«<sup>23</sup> auch die der »Geheimnisträgerin«<sup>24</sup>, »Verbündete[n]«<sup>25</sup>, »Anwältin«<sup>26</sup>, »Darstellerin«<sup>27</sup>, »Bühnentechnikerin«<sup>28</sup> und der »Katalysatorin«<sup>29</sup> inne. Diese Funktionen könnten erst nach mehrjähriger Praxis flexibel beherrscht werden.<sup>30</sup>

Dough Nunn beschäftigt sich mit der Herausforderung, durch Improspiele und Schreibworkshopkonzeptionen<sup>31</sup> Jugendliche für die theatralische Arbeit im Comedybereich zu begeistern. Kreatives Arbeiten, so Nunn, bedeute zu experi-

<sup>20</sup> JOHNSTONE 2009, S. 32 f.

<sup>21</sup> Vgl. PARIS/BUNSE 1994, S. 22.

<sup>22</sup> Die Autoren wählen durchgehend weibliche Personenbezeichnungen.

<sup>23</sup> Ebd., S. 29 (Hervorhebung im Original).

<sup>24</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>25</sup> Ebd. S. 30 (Hervorhebung im Original).

<sup>26</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>27</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>28</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>29</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>30</sup> Vgl. ebd.

<sup>31</sup> Vgl. NUNN 1999, S. 26.

mentieren. Improvisatoren verbrächten ihre Zeit mit Unwichtigem, fänden aber dafür die für das Projekt geeigneten Dinge heraus und lernten durch ihre eigenen Fehler. Kindern sollte die Freiheit gegeben werden, Fehler beim Improvisieren und Schreiben machen zu dürfen.<sup>32</sup> Bemerkenswert an Nunns Konzeption ist die Kombination aus Schreiben und Theaterspielen.

Gunter Lösel thematisiert die systemische Intelligenz einer Improvisationstheatergruppe, in der die einzelnen Teilnehmer miteinander reziprok verbunden seien, wodurch sich Intelligenz bilde, die den Intellekt des Einzelnen übersteige. Gerade das System, das nach seinem Gleichgewicht, der sog. Homöostase, strebe, aus dem Lot, verlangten die Mitglieder nach Ausgleich.<sup>33</sup> Lösel nennt als Kernpunkt, den ein Teilnehmender an einer theatralischen Gruppenimprovisation erfüllen müsse, das Ungleichgewicht oder Gleichgewicht des Systems der Gruppe.

## Fazit

Zusammenfassend kann man festhalten, dass das Angebot an (Gruppen-)Improvisationskonzeptionen weit gefächert ist und für unterschiedlichste pädagogische Kontexte mögliche Handreichungen bietet. Die Zielsetzungen der einzelnen Konzeptionen unterscheiden sich je nach Anwendungsbereich.

## 2.2 Gegenstand

Dazu, was unter Improvisation verstanden wird, auch in Bezug auf den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bietet Rainer Eckhardts große Arbeit<sup>34</sup> reichhaltige und deutliche Anknüpfungspunkte in Hinsicht auf das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage, welche die vorliegende Dissertation untersucht. Im historiografischen Teil bespricht Eckhardt die Entwicklung der improvisationspädagogischen Ansätze, die er in ältere<sup>35</sup> und neuere<sup>36</sup> differenziert. Er wägt die Intentionen der neueren improvisationspädagogischen Ansätze gegen die Intentionen von Musikern und die Intentionen älte-

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 23.

<sup>33</sup> Vgl. LÖSEL 2004, S. 74 ff.

<sup>34</sup> Vgl. ECKHARDT 1995.

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>36</sup> Vgl. ebd.

rer improvisationspädagogischer Ansätze ab.<sup>37</sup> So dominieren im Bereich der »Methodenfunktionen«<sup>38</sup> das »Beherrschen musikalischer Elementaria«<sup>39</sup> in den älteren und die »[p]ropädeutischen Funktionen«<sup>40</sup> in den neueren Ansätzen.<sup>41</sup> In letzteren sei berücksichtigt, dass Kunstwerke dem Hörer nicht als festgefügte Objekte gegenübertraten, sondern vom Hörer wahrgenommen würden und dieser sich damit auseinandersetzen müsse.<sup>42</sup>

»Die Funktion der Improvisation, Schüler zum Musikkernen zu motivieren, ist im Unterschied zu manch anderem immerhin ansatzweise empirisch gestützt.«<sup>43</sup> Empirisch im Verständnis von Eckhardt meint, dass Lehrende solches aufgrund ihrer nicht näher aufgeschlüsselten Beobachtungen behaupten. Einzelne Aspekte des Musikkernens werden von ihm hingegen nicht benannt und auch zur Rolle des Anleitenden finden sich keine genaueren Hinweise.

Eckhardt formuliert als Ergebnis aus dem Vergleich älterer und neuerer improvisationspädagogischer Ansätze, dass kaum eine Veränderung in den Funktionen und den Arbeitsweisen der Improvisationsansätze feststellbar sei. Als zentrales Problem konstatiert er:

»So sehr sich die Autoren um neue Zielsetzungen bemüht haben, die zugleich Legitimationshilfen abgeben sollten, und so »euphorisch« diese formuliert wurden [...], so sehr wurde doch, besonders im Bereich der Verfahrensfunktionen, die Prüfung vernachlässigt, ob überhaupt

<sup>37</sup> Vgl. ebd., S. 245: »Genauso sind die werkorientierten und die künstlerischen Funktionen bereits in den Bemühungen der älteren Ansätze angelegt, über improvisatorische Musizierweisen Kunstverständnis anzubahnen.« (Didaktische Funktionen der älteren Ansätze: Beherrschen musikalischer Elementaria; Kunstverständnis; Lebendige musikalische Interpretation; Musikalisch-künstlerische Produktivität; Musikalisierung; Fähigkeit zur Improvisation; Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit; Entwicklung der schöpferischen Kräfte; Ganzheit; Vgl. ebd., S. 6.)

<sup>38</sup> Ebd., S. 6.

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Ebd.

<sup>41</sup> Vgl. ebd.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 245: »Ebenso gehen die musikalisches-produktiven Funktionen über die früher von H. Jacoby, Jöde und Friedemann der Improvisation zugeteilte Funktion der Förderung der musikalischen Ausdrucksfähigkeit um das Moment der bereichsspezifischen Kreativierung hinaus, insofern den reformpädagogischen Musikpädagogen zwar die Stärkung der »schöpferischen Kräfte« zentral war, aber deren wissenschaftliche Erfassung und bereichsspezifische Differenzierung, die nun teilweise zugrundegelegt werden, erst später erfolgten. Der Gedanke einer allgemeinen Musikalisierung, mit H. Jacoby verstanden als Bildung aller zu musikalischer Sprechfähigkeit, ist in dieser Intention aufgehoben.«

<sup>43</sup> Ebd., S. 247.

oder gegebenenfalls inwieweit sich diese Ziele über die Improvisation erreichen lassen und für welche konkreten Unterrichtsbedingungen dies gilt. Zwar stützen zumindest einige empirische Befunde die Annahme, die (Gruppen-)Improvisation und verwandte Musizierweisen seien erfolgreich einzusetzen, wenn die Aneignung des musikalischen Basiswissens und grundlegender Hörfähigkeiten intendiert ist, wenn der Zugang zu Musikwerken erleichtert und die musikbezogene Kreativität der Schüler gesteigert werden soll und wenn die Schüler nicht recht zum Musiklernen motiviert sind. Die übrigen Funktionen sind jedoch bislang als private Erfahrungen, persönliche Überzeugungen und Hoffnungen zu betrachten, deren übersubjektive Stimmigkeit und musikdidaktische Tragfähigkeit erst noch nachgewiesen werden müssten.«<sup>44</sup>

Um dieses Forschungsdesiderat nimmt sich die hier vorgelegte Arbeit an, indem die Perspektive der Anleitenden von Gruppenimprovisationen ins Zentrum gerückt wird.

Von herausragender Bedeutung für diese Forschungsarbeit ist der Umstand, dass »die methodische Anlage des improvisationspädagogischen Lernens in wichtigen Fragen noch ein Aufgabenfeld [bietet], zu dessen Bearbeitung bislang nur erste Schritte in Form von eher privaten, wissenschaftlich kaum begleiteten Unterrichtsversuchen unternommen wurden.«<sup>45</sup>

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist Eckhardts Fazit seiner Untersuchung:

»Aus der Sicht praktizierender Musikpädagogen gehört dazu [zum Einsatz von Improvisation] die Bereitstellung von Grundlagenwissen und damit von Rezeptionskriterien für die kritische Sichtung der Flut von Handlungsanleitungen in Form von Unterrichtsvorschlägen und didaktischen Konzepten. Die hier vorgelegte, umfassende Analyse ist als Beitrag dazu zu verstehen. [...] Bei dessen Inhalt [Unterrichtsinhalt], der Improvisation, handelt es sich um eine komplexe Form der Musikausübung, in der Exploration, Aneignung und Gestaltung des ›Stoffes‹, aus dem Musik gemacht ist, ineinander übergehen – und um eine der besten Möglichkeiten, musikalische Primärerfahrungen zu sammeln.«<sup>46</sup>

Was genau ›die Sicht praktizierender Musikpädagogen‹ enthält, sucht das Forschungsvorhaben der hier vorgelegten Dissertation mittels qualitativer Interviews zu erfassen, womit zugleich dem ebenfalls von Eckhardt konstatierten Desiderat bezüglich wissenschaftlicher Unterrichtsforschung entsprochen wird.

Die bei Eckhardt ablesbare psychologische Blickrichtung auf das Improvisieren in der Gruppe verfolgt auch Dorothee Graefe-Hessler und präsentiert Materialien für den kreativen Musikunterricht.<sup>47</sup> Sinn und Zweck dieser speziellen

<sup>44</sup> Ebd., S. 248.

<sup>45</sup> Ebd., S. 354 f.

<sup>46</sup> Ebd., S. 362.

<sup>47</sup> Vgl. GRAEFE-HESSLER 1997, S. 2: »Bei den vielfältigen Arbeitsvorschlägen dieser Handrei-

Reihe von didaktischen Modellen sei es, Schüler zum Komponieren zu führen.<sup>48</sup> Zur Lehrerrolle im RESPONSE ist zu bemerken, dass weniger das Expertentum des Lehrers als seine Bereitschaft zur Umsetzung der einzelnen Übungen gefordert ist.<sup>49</sup> Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei der Durchführung des RESPONSE-Konzepts scheinen möglich, denn neben musiktechnischen, kreativen und ästhetisch-künstlerischen Aspekten würden die Hörerziehung, die Differenzierung der musikalischen Fachsprache und das Sozialverhalten gefördert.<sup>50</sup>

Hinsichtlich des Zusammenspiels in Gruppenimprovisationssituationen warnt Niklas Wilson vor einem zu schnell getroffenen Qualitätsurteil über das gerade Erklungene bzw. eine Bewertung über das Hervorgebrachte.<sup>51</sup> Eine gewisse Blindheit der Improvisierenden in Bezug auf die Bandbreite an differierenden Verständnissen von Kommunikation sei bei Gruppenimprovisationen, so Wilson, nicht zu übersehen. Der Emergenzbegriff, den Reinhard Gagel (vgl. S. 27) bemüht, könnte diesem vielfach vereinnahmten Terminus eine Verständigungsbasis verschaffen.

Am Gegenstandsaspekt, genauer am Material<sup>52</sup>, orientiert sich Hans Schnei-

chung geht es immer wieder um Hörexperimente und um eine intensive Hörerziehung. Sie scheinen die Basis darzustellen für zeitgenössische Musikarbeit und Kompositionsversuche mit Schulklassen.«

<sup>48</sup> Vgl. ebd., S. 5 (Hervorhebung im Original): »Dieses Konzept stützt sich auf die Erfahrungen aus den seit 1990 an hessischen Schulen laufenden RESPONSE-Projekten, die mit Komponistinnen und Komponisten als anleitenden und beratenden Experten die kulturelle Praxis des Musikerfindens Kindern und Jugendlichen näher bringen. Das Projektkonzept stammt aus England und wird dort seit ca. 15 Jahren praktiziert. Seit 1995 ist es sogar fester Bestandteil des landesweiten musikpädagogischen Curriculums. Komponisten und professionelle Musiker arbeiten ein halbes Jahr praktisch in den Schulen, das sinnliche Erfahren von Klang und das Experimentieren mit ungewohntem Klangmaterial steht dabei im Vordergrund. Wie selbstverständlich gelangen die Schülerinnen und Schüler schließlich zum Komponieren, motiviert durch die unmittelbare Erfahrung dieser musikalischen Arbeit.«

<sup>49</sup> Vgl. ebd., S. 6: »Viele Musikkolleginnen und -kollegen fühlen sich aber selten kompetent, sie sind keine Experten oder Interpreten der zeitgenössischen Musikkultur, die Klang- und Ausdrucksvorstellungen der Schüler können sich wiederum kaum an Tonkonserven-Beispielen entzünden, denn eine unmittelbar erlebte Interpretation oder Improvisation vermittelt eine lebendigere Klangerfahrung, die eine weitere Auseinandersetzung mit diesem Klangmaterial oder -potential fördert.«

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S. 7 f.

<sup>51</sup> Vgl. WILSON 1999, S. 13.

<sup>52</sup> Vgl. SCHNEIDER 2000, S. 22: »Ein wesentliches Material dieser Anleitung besteht darin, ein ganz beschränktes und einfaches Ausgangsmaterial zu verwenden. Den [sic] [...] musikalischen

der.<sup>53</sup> Er verortet Reflexion als wichtiges Element im Rahmen von Gruppenimprovisationen auf fünf Ebenen, nämlich bei der Diskussion der bewussten Auswahl von Material, der schriftlichen Fixierung des Improvisierten, der Komposition in einer kleinen Gruppe, der Aufführung des in der Kleingruppe Komponierten und schließlich beim Improvisieren in der großen Gruppe.<sup>54</sup> Diese von Schneider vorgenommene deutliche Differenzierung von Reflexionsmomenten in Gruppenimprovisationssituationen sowie der Materialbegriff versprechen nach Auswertung des Datencorpus dieser Arbeit erweiterte Perspektiven für die Darstellung der gebildeten Kategorien (vgl. »verbale Reflexion«, S. 172 ff.).

schen Ausgangsgestalten fließen durch die bestimmenden Faktoren wie zeitlicher Rahmen, musikalische Klangcharakteristik, Wiederholbarkeit und die Einbettung in einen größeren musikalischen Zusammenhang – Vorstellungsrunde, selbstbestimmter Prozess in der Kleingruppe und Großgruppe – einer Konkretion zu. Diese Bestimmtheit erhält das Material durch das Insistieren auf der Beschränkung und ist versinnbildlicht in der Wiederholbarkeit. Durch die Übertragung auf die Stimme erhält es neue Facetten und gewährt einen anderen Blick auf ein und dieselbe Sache, aber bleibt in der Grundkonsistenz unverändert. Mit wenig Abweichungen wird nur mit dem Ausgangsmaterial gearbeitet, im ersten Gestaltungsprozess in der Kleingruppe wie auch im folgenden in der Großgruppe.«

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S. 5 ff.

<sup>54</sup> Vgl. ebd., S. 23 f.:

»Erste Ebene: Das bewusste Auswählen und die Vorgabe der Wiederholbarkeit beinhalten eine erste Reflexion, die noch durch die Etablierung des Materials im Kontext mit allen anderen musikalischen Gestalten verstärkt wird.

Zweite Ebene: Mit der Verschriftlichung des Ausgeführten erfolgt, da das Gespielte und Gehörte in ein anderes Medium übertragen wird, ein zweiter Reflexionsschritt. Diese Transformation erfordert eine neuerliche und andere Vergegenwärtigung des Materials.

Dritte Ebene: Der Kompositionsprozess in der Kleingruppe bringt einen »kommunikativen« Reflexionsprozess mit sich.

Vierte Ebene: Nach den Aufführungen erklären die einzelnen Gruppen ihre Musikstücke, verweisen auf Besonderheiten im strukturellen Aufbau, erläutern den Ablauf, geben Einblick in den Entstehungsprozess und stellen sich den Fragen der anderen Teilnehmer. In der anschließenden Diskussion werden etwaige andere Realisierungsmöglichkeiten besprochen, Verbesserungsvorschläge gemacht und eventuell auch Wertungen vorgenommen. (Hier besteht schon die Möglichkeit, Fragen zur Ästhetik oder ästhetischen Wahrnehmung zu diskutieren.)

Fünfte Ebene: Diese betrifft den Prozess in der Großgruppe. Alle Einzelgestalten sind nach wie vor präsent (manchmal im Original, manchmal mehr oder weniger variiert, verfremdet usw.). Neue Konstellationen ermöglichen andere Blickwinkel:

Die Reflexion sowohl des Ganzen als auch jedes Details ist unbedingt notwendig, damit weder Beliebigkeit noch Oberflächlichkeit den ästhetischen Wert der musikalischen Gestaltung vermindern können. Und diese bewusste Reflexion ist deshalb möglich und konkret, da alle Teilnehmer mit einer identen Arbeitsaufgabe beginnen, idente Arbeitsschritte befolgen und die entsprechenden Regeln kennen.«

Christopher Wallbaum nimmt u. a. auf Aston / Paynters *Klang und Ausdruck* sowie auf Meyer-Denkmanns *Struktur und Praxis neuer Musik im Musikunterricht* Bezug. Beide Gruppenimprovisationskonzeptionen liegen neben anderen dem Datencorpus dieser Arbeit zugrunde. Im Hinblick auf eine ästhetische Theorie konstatiert der Autor bei Aston / Paynter, dass sich deren Konzeption sowohl Begründungen auf didaktischer Ebene als auch den »Gestaltungsprinzipien dieses Jahrhunderts« aufgrund ihrer Vielfalt<sup>55</sup> enthalte und sich damit keine ästhetische Theorie herauskristallisiere.<sup>56</sup> Bei Meyer-Denkmanns Gruppenimprovisationskonzeptionen stellt Wallbaum hingegen eine »prozessorientierte [...] Didaktik sowie ästhetische [...] Theorie«<sup>57</sup> fest.

Rudolf Frisius grenzt durch den Verweis auf die Verschriftlichung von Musik musikalisches Denken und musikalisches Improvisieren voneinander ab. Dass eine Improvisation im Nachhinein notiert werde, widerspreche der Eigenart von improvisierter Musik:

»Der Begriff der Improvisation, der dem Wortsinne nach auf *Unvorhersehbarkeit* zielt und im allgemeinen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch häufig mit *Spontaneität* in Verbindung gebracht wird, scheint, vor allem wegen des letzteren Aspekts, auf Erfahrungsbereiche zu zielen, in denen vorherige *schriftliche Fixierung* nicht stattgefunden hat (womöglich sogar, aus welchen Gründen auch immer, gar nicht hat stattfinden können): Die schriftlich vorbereitete erscheint als Kontrastmodell zur improvisierten Rede, die im voraus notierte Musik als Kontrastmodell zur musikalischen Improvisation.«<sup>58</sup>

Natürlich kann man bei Frisius das Abarbeiten an bestimmten Vorstellungen von Musik herauslesen, in denen Schriftlichkeit synonym mit Gedachtheit / Reflektiertheit aufscheint, was mit »Werkhaftigkeit« korrespondiert und dann (von diesem Paradigma aus) ein bestimmtes Verständnis von »musikalischem Material« hervorbringt. Andererseits gilt, dass auch beim Improvisieren (egal ob in der Rede oder in der Musik) auf Vorhandenes, Vorgängiges (in einem weiten und schwer beobachtbaren Sinne) Bezug genommen wird, also etwas, das bei Frisius als »Material« gedacht wird.

Constanze Rora nähert sich aus erzieherisch-ästhetischer Perspektive verschiedenen Gruppenimprovisationskonzeptionen. Sie untersucht u. a. Meyer-Denkmanns *Klangexperimente*, Friedemanns *Trommeln – Tanzen – Tönen* sowie Schwabes *Musik spielend erfinden* jeweils unter dem Aspekt des Spiels

<sup>55</sup> WALLBAUM 2000, S. 76 (Hervorhebung im Original).

<sup>56</sup> Vgl. ebd.

<sup>57</sup> Ebd., S. 112.

<sup>58</sup> FRISIUS 2001, S. 92 (Hervorhebung im Original).



und der ästhetischen Erfahrung, die diesbezüglich gemacht werden könne<sup>59</sup>, und geht dabei auf die theoretisch impliziten psychologischen und ästhetischen Annahmen ein, analysiert und systematisiert diese und stellt sie in den Zusammenhang einer ästhetischen Bildungstheorie.<sup>60</sup> Rora ordnet Meyer-Denkmanns *Klangexperimente* ebenso wie die drei zuvor angesprochenen Gruppenimprovisationskonzeptionen unter »Experimentell-orientierte Konzeptionen«<sup>61</sup> ein. Mit Blickrichtung auf das Spielen konstatiert sie, dass der Vorgang des Spielens als spontaner, lustvoller Vorgang bei Meyer-Denkmann in den Hintergrund rücke zugunsten einer zielgerichteten, ergebnisorientierten Arbeitsweise.<sup>62</sup>

Von Interesse für die hier vorgelegte Forschungsarbeit ist Roras Charakterisierung der drei Autoren und ihrer Konzeptionen (Meyer-Denkmanns *Klangexperimente*, Friedemanns *Trommeln – Tanzen – Tönen* sowie Schwabes *Musik spielend erfinden*) als experimentell-orientiert<sup>63</sup>.

Probleme bei der Unterscheidung von Improvisation und Komposition erwähnen die Autoren Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez in Bezug auf ihr Forschungsprojekt, da beide Tätigkeitsformen zielgerichtet ein ästhetisches und geordnetes Kunstwerk schafften, das klanglich nicht auf die jeweilige Tätigkeitsform schließen lasse.<sup>64</sup>

Davon ausgehend versuchen sie Analyseebenen zu finden, die es unter Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrunds der jeweiligen Musikpraxis ermöglichen, Improvisation im Jazz und im Barock miteinander zu vergleichen.<sup>65</sup> Vom fertigen kreativen Produkt rückschauend werden Komposition und Improvisation als Lösungsstrategien verstanden, die durch Versuch und Irrtum zur besten Lösung führen. Improvisatoren seien durch unmittelbares Feedback, die Komponisten durch weniger direktes Feedback geleitet, das bei den einen zu Sicherheit, bei den anderen dagegen zu Verunsicherung führe.<sup>66</sup>

<sup>59</sup> Vgl. RORA 2001, S. 7.

<sup>60</sup> Vgl. ebd.

<sup>61</sup> Ebd., S. 27.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., S. 33.

<sup>63</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>64</sup> Vgl. LEHMANN/KOPIEZ 2002, o. S.: »A clear distinction of improvisation and composition is difficult because both activities fulfill a similar function, namely the intentional creation of an aesthetically pleasing and structured artifact, and it is virtually impossible for the audience to distinguish between them.«

<sup>65</sup> Vgl. ebd.

<sup>66</sup> Vgl. ebd.

Matthias Duderstadt hebt auf Vorlagen für musikalische Improvisationsvorhaben ab, die »immanenter (musikalischer), verbaler, graphischer, gestischer, multimedialer, imaginärer und alltäglicher bzw. (scheinbar) banaler Natur sein [können]. Prinzipiell kann also mit allem oder fast allem improvisiert werden.«<sup>67</sup> Dabei ordnet Duderstadt musikalische Improvisation keinem speziellen Bereich, z. B. dem musikpädagogischen, zu, was die Schlussfolgerung zulässt, dass sie in seinem Verständnis einer ästhetischen Bildung sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Rahmen ihren Platz findet.

Albert Kaul entwickelt für den Instrumentalunterricht »[d]ie Differenzbildung als Didaktikmodell«<sup>68</sup>. Dabei sei der Einsatz von Improvisationsspielen deshalb so gewinnbringend, da man als Lehrer flexibel reagieren könne. Voraussetzung für geeignete Improvisationsspiele seien »klare Begrenzungen, Ergebnisoffenheit und Gelegenheit zur Differenzerfahrung.«<sup>69</sup>

## 2.3 Gruppe

Ove Volquartz erforscht den eigenen Unterricht und nimmt dabei seinen Kurs »Improvisation und Komposition«<sup>70</sup> genauer in den Blick, den er im Rahmen eines Leistungskurses einer gymnasialen Oberstufe 1994/95 an einer Gesamtschule durchgeführt hat. Bei der Untersuchung der Stundenverläufe kommt Volquartz zu Ergebnissen wie beispielsweise das bessere Kennenlernen der Schüler untereinander.<sup>71</sup> Insbesondere der Befund, dass die Lehrerrolle immer mehr zu einer Beraterfunktion mutiere bzw. der Lehrer zum Teilnehmenden werde<sup>72</sup>, lässt sich durch die Datenauswertung in dieser Forschungsarbeit verifizieren (vgl. 3.3.4 Zur Rolle der Anleitenden, S. 179 ff.).

Jacqueline de Jong untersucht den Aufführungsaspekt bei Gruppenimprovisationen. Dazu trifft sie eine Unterscheidung zwischen dem individuell musikalisch Talentierten von Geburt an und dem musikalisch Talentierten, der sein Talent seiner Umwelt verdankt.<sup>73</sup> Sie entwickelt dabei eine Theorie des

<sup>67</sup> DUDERSTADT 2003, S. 147.

<sup>68</sup> KAUL 2008, S. 154.

<sup>69</sup> Ebd., S. 154 f.

<sup>70</sup> VOLQUARTZ 1999, S. 91.

<sup>71</sup> Vgl. ebd., S. 206.

<sup>72</sup> Vgl. ebd.

<sup>73</sup> Vgl. DE JONG 2006, S. 22 ff.

»supporting collective talent. Extended interfaces invite their users to participate in and maintain a musical conversation. This enables the production of SCCs [strongly connected collectives] that are able to modify the language that guides and constrains collective music production. This quality is crucial to improvisation and the emergence of collective talent.«<sup>74</sup>

Ilka Siedenburg kommt bei ihrer Befragung von Studierenden für das Lehramt Musik auch auf Improvisation zu sprechen. Gefragt wird nach Erfahrungen in diesem Bereich, nach der Bandbreite an Improvisationsstilen und nach Kontexten der Improvisation.

»Die Studentinnen haben deutlich weniger Improvisationserfahrung als ihre Kommilitonen. Studierende, die Populäre Musik im Ensemble spielen, improvisieren häufiger als diejenigen, die ausschließlich in Kunstmusikensembles oder in keinem Ensemble spielen. Die Studentinnen improvisieren in den einzelnen Stilistiken etwas weniger gern als die Studenten. Das gilt auch für diejenigen, die über ausreichend Improvisationserfahrung verfügen. Gleichzeitig sind sie weniger auf Populäre Musik festgelegt. Die Studenten wenden ihr Können häufiger im Ensemble oder bei Konzerten an.«<sup>75</sup>

Siedenburg macht hier auf Geschlechtsspezifika beim Improvisieren aufmerksam. Obwohl sie nicht direkt nach Gruppenimprovisation fragt, legt das genannte Teilergebnis einen Genderaspekt auch beim Improvisieren in der Gruppe nahe.

Zu bedenken ist allerdings, dass eine derartige geschlechterspezifische Abweichung, wie sie Siedenburg improvisierenden Frauen und Männern attestiert, in den in dieser Dissertation erhobenen Daten nicht festgestellt werden konnte.

Reinhard Gagel nähert sich dem Phänomen der Improvisation systemtheoretisch und hebt in diesem Zusammenhang auf den Begriff der Emergenz ab:

»Indem wir Improvisieren aus der Sicht der Emergenz betrachten, haben wir für die Kunst des Unvorhergesehenen und Unerwarteten eine wirksame Perspektive gefunden. Mit den aus der Systemtheorie abgeleiteten Begrifflichkeiten lässt sich verstehen, dass und wie musikalische Struktur aus der Wechselwirkung ihrer Elemente entsteht. Damit ist der ›schöpferische Moment‹, also Art und Qualität des improvisatorischen Schaffensprozesses, als eine Folge von Operationen, nämlich der in diesem System stattfindenden Interaktionen zu erklären. Wir haben damit begonnen, ein Betriebssystem der Improvisation zu entwickeln.«<sup>76</sup>

Auch ohne vorgeschalteten Abgleich erscheint dieser Blickpunkt mit dem in der hier vorgelegten Arbeit vergleichbar und wird an späterer Stelle genutzt.

In Luzern wurden Musikstudenten Workshops zur freien Improvisation mit

<sup>74</sup> Ebd., S. 144.

<sup>75</sup> SIEDENBURG 2009, S. 165.

<sup>76</sup> GAGEL 2010, S. 39.

der Methodik »Spielen, Hören, Analysieren«<sup>77</sup> angeboten. Lernziele waren dabei u. a. die Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Fähigkeit, musikalische Prozesse zu steuern und zu gestalten, die Weiterentwicklung der Verantwortung in das eigene musikalische Tun usw.<sup>78</sup>

Claudia Cerachowitz legt ihrem Verständnis von praktischem Musizieren u. a. die bei Werner Jank genannten fünf »Weisen« im Unterricht zu Grunde, mittels derer man gemeinsam musizieren könne.<sup>79</sup> Dabei setzt sie sich mit Gruppenimprovisation auseinander: Deren

»wesentlicher Vorteil scheint die unmittelbar mögliche musikalische Kommunikation zu sein. Auch werden zunächst keine Kenntnisse in den Bereichen Melodik, Harmonik, Formenlehre oder gar Satztechnik erwartet. Umgekehrt allerdings sind diese durch Erfahrungen der Improvisation vermittelbar.«<sup>80</sup>

Cerachowitz sieht das voraussetzungslose Musizieren bzw. das Musizieren mit geringen Voraussetzungen im schulischen Kontext kritisch und warnt vor Aktionismus und zu wenig spieltechnischer Finesse. Systematische Übungen zur Erweiterung spieltechnischer Fähigkeiten seien im Musikunterricht auch im Rahmen von Gruppenimprovisation nötig, »um einen musikbezogenen Lernfortschritt zu ermöglichen«<sup>81</sup>:

»Darüber hinaus läuft die Gruppenimprovisation in diesem Rahmen immer wieder Gefahr, Musik allein als Mittel der Gestaltung außermusikalischer Inhalte (z. B. von Bildern, Geschichten) zu verstehen. Bei der Konzeption der jeweiligen Improvisationsmodelle muss dies berücksichtigt werden.«<sup>82</sup>

In der hier vorgelegten Forschungsarbeit wird musikalisches Handeln der Teilnehmenden an Gruppenimprovisationssituationen näher beleuchtet und der Versuch unternommen, dieses Handeln im Rahmen von Gruppenimprovisationssituationen genauer zu benennen (vgl. »handlungsorientiert«, S. 114 ff.).

<sup>77</sup> BAUMANN / MÄDER / MEYER 2011, S. 61.

<sup>78</sup> Vgl. ebd.

<sup>79</sup> Vgl. CERACHOWITZ 2012, S. 21 f.:

- » ■ ausführen (instrumental und vokal)
- komponieren
- arrangieren
- improvisieren
- einstudieren und leiten«.

<sup>80</sup> Ebd., S. 27.

<sup>81</sup> Ebd.

<sup>82</sup> Ebd.

## 2.4 Einzelne

In Bezug auf den Teilnehmenden bemerkt Bert Noglik, dass selbstbestimmtes Improvisieren mit Selbstdarstellung der eigenen Identität verbunden sei.<sup>83</sup> Hier wird die Selbstdarstellung zum wichtigen Handlungsantrieb erklärt und jeder Teilnehmende als selbstbestimmtes Individuum wahrgenommen, das über die Intention der Selbstdarstellung zur Emergenz, zum gemeinsamen Hervorbringen in einem Prozess, beiträgt.

Johannella Tafuri untersuchte 132 Kinder, die insofern als normabweichend charakterisiert werden können, als sie aus Familien stammten, deren Lebensweise man allgemein (orientiert an einer bestimmten Normalvorstellung) als »schwierigen Hintergrund« bezeichnet und die keine musikalische Vorbildung besaßen; diese Probanden improvisierten solistisch auf einem Glockenspiel und einem Tamburin.<sup>84</sup> Die Improvisationen wurden transkribiert und nach einem detaillierten Kategoriensystem ausgewertet.<sup>85</sup> Als Schlussfolgerung stellt die Forscherin fest, dass Lehrstrategien stärker berücksichtigt werden müssen. Dabei schlägt sie vor, Lehrer sollten ihren Schülern Bedingungen für die Realisierung ihres individuellen Potenzials schaffen wie z. B. das Entdecken von Klängen oder Improvisation mit bestimmten Aufgaben.<sup>86</sup>

Robert Lang untersuchte in seiner Studie 26 Realschüler der siebten Jahr-

<sup>83</sup> Vgl. NOGLIK 1992, S. 124.

<sup>84</sup> Vgl. TAFURI 2006, S. 143.

<sup>85</sup> Vgl. ebd., S. 141.

<sup>86</sup> Vgl. ebd., S. 152 f.: »The findings also pave the way for new research. Teaching strategies need more study, and other aspects, including the role of awareness (facilitated by teachers) in the activity of improvisation, merit further attention. Some investigation could also be conducted of what children consider common or new in music. [...] If teachers are convinced of the importance of creativity not only in music but in life, they should offer the appropriate conditions for the realization of the creative potential of each individual. In order to attain this goal, I suggest promoting:

- explorational activity of sound (voice, instruments, objects, electronic production);
- improvisational activity with specific tasks;
- analysis of process and results, made individually and collectively, in order to acquire more awareness;
- assessment of compliance with the instructions, and of the internal coherence necessary for the meaningfulness of the action / product;
- work on different technical-formal properties, encouraging decisions that can lead to transformations and changes;
- knowledge of different decisions made by other authors (listening to repertoire);
- increasing awareness in subsequent improvisations.«

gangsstufe, die über keinerlei Vorkenntnisse in Harmonielehre verfügten. Die Testpersonen sollten den Dreiklang lernen: »[Die Improvisationen] werden zum Playback des von der Schulklasse selbst zuvor aufgenommenen Shantys *What shall we do with the drunken sailor* ausgeführt, dem bekanntermaßen nur zwei Akkorde zugrunde liegen (z. B. d-Moll/C-Dur):«<sup>87</sup> Von der Hypothese ausgehend, dass der Erwerb musiktheoretischen Wissens für das Improvisieren zusätzliches Lernpotenzial eröffne, das schon kurzfristig nachweisbar sei, erhoß Lang in vier Improvisationen Daten, die in Form eines MIDI-Files vom Keyboardspiel, in Form eines Videos und in Form von Fragebögen ausgewertet wurden.<sup>88</sup> Bei diesen Daten handelt es sich um die Ergebnisse einer pädagogischen Intervention, bei der vor einem bestimmten musiktheoretischen Hintergrund speziell ausgewählte Töne als Bezugspunkte für das improvisatorische Spiel eingeführt wurden. Die Beobachtungen dazu wurden unter dem Gesichtspunkt der Effizienz geordnet bzw. wurde eine solche sowohl in Bezug auf das Spiel sog. ›richtiger Töne‹ als auch in Bezug auf ›individuelles Gestalten‹ aufgezeigt.

Helmut Bieler-Wendt setzt sich mit der Frage auseinander, wie man improvisieren / improvisierend lernen könne, und bemerkt: »Kinder brauchen Kunst!«<sup>89</sup> Das grundsätzlich künstlerisch begabte Kind wird vorausgesetzt. Die Improvisierenden erleben durch Kunst eine neue Zugangsweise zur Welt, die Bildungs- und Verständigungschancen bietet.<sup>90</sup> »Im Idealfall finden alle Kinder, aber auch LehrerInnen und eventuell auch die Familien der Kinder, entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen individuelle Zugänge zur Kunst und Kultur ihres Lebensraumes. Also: improvisieren(d) lernen!«<sup>91</sup> Auf diese emphatische Art und Weise wird – ohne dass dieses Wort fällt – die Vermutung zum Ausdruck gebracht, dass man durch Improvisieren lernt, was in seiner Bedeutung nicht hoch genug zu schätzen ist.

## Fazit

Als Resümee des Literaturberichts ist hervorzuheben, dass die inhaltliche Komponente von (Gruppen-)Improvisation, das Improvisieren selbst (vgl. I.2.2), bislang am meisten Berücksichtigung gefunden hat. Die Gruppe der Teilneh-

<sup>87</sup> LANG 2010, S. 257 (Hervorhebung im Original).

<sup>88</sup> Vgl. ebd., S. 256 ff.

<sup>89</sup> BIELER-WENDT 2011, S. 4.

<sup>90</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>91</sup> Ebd.

menden (vgl. I.2.3) wurde im Vergleich zum Improvisieren als solchem weniger häufig ins Zentrum wissenschaftlicher Überlegungen gerückt. Die geringste Beachtung hat in diesem Zusammenhang das Individuum (vgl. I.2.4), d. h. der einzelne Teilnehmende bzw. der Anleitende von Gruppenimprovisationen, gefunden.

Hier setzt diese Untersuchung an, indem sie ihr Augenmerk, wie bereits einleitend erläutert, auf den Anleitenden richtet.

## 3 Begriffe

### 3.1 Gruppenimprovisation

Um den Bedeutungen, die mit dem Begriff ›Gruppenimprovisation‹ verknüpft werden, näherzukommen, wird der Nutzung der Wortbestandteile ›Gruppe‹ und ›Improvisation‹ in der Literatur nachgegangen mit dem Ziel, nach einer Sichtung eine eigene, genauere und handhabbare Definition anzuschließen.

In Bezug auf ›Gruppe‹ wird in der für die vorliegende Themenstellung relevanten Fachliteratur zwischen Klein- und Großgruppen unterschieden, jedoch dabei die Anzahl von Teilnehmern, je nach Autor, verschieden bestimmt. So bietet es sich an, im Folgenden der Einfachheit halber unter ›Gruppe‹ ein Ensemble von mindestens zwei Personen zu verstehen.

Häufig erfolgt die Herleitung des Begriffs ›Improvisation‹ aus dem Lateinischen. So gibt der *Georges* für das Adjektiv »improvisus, a, um«<sup>92</sup> (aus der Präposition »in« und dem Verbum »providere« gebildet) die Wortbedeutungen »nicht vorausgesehen, unvermutet«<sup>93</sup> an sowie eine Belegstelle für »de od[er] ex improviso«<sup>94</sup>, was so viel heißt wie »unversehens, unvermutet, so wie von ungefähr«<sup>95</sup>.

Die Fülle von Begriffsverständnissen von ›Improvisation‹ aus unterschiedlichen Blickrichtungen, auf die nachfolgend hingewiesen wird, illustriert, wie weit zum einen dieser Terminus gefasst ist, zum anderen aber einen allen gemeinsamen Kern aufweist. Denn neben dem Moment des Unvorhergesehenen ist in sämtlichen definitorischen Varianten der Aspekt eines gerichteten, gemeinsamen Tuns enthalten. Insgesamt lässt sich zudem sagen, dass die allgemein und disziplinär nicht genauer lokalisierten Bestimmungen grosso modo auch für die Nutzung des Begriffs in musikbezogenen Kontexten passen.

<sup>92</sup> GEORGES 1951, Band II, Sp. 117.

<sup>93</sup> Ebd.

<sup>94</sup> Ebd.

<sup>95</sup> Ebd.



Aus musikwissenschaftlicher Perspektive akzentuiert Carl Dahlhaus den Begriff der Improvisation als »abgegriffene Vokabel«<sup>96</sup>. Dieser kranke an dem Mangel, durch den Gegensatz zum Begriff der Komposition eine primär negativ bestimmte Kategorie zu sein. So erscheint Dahlhaus der Terminus Improvisation als

»Sammelname für musikalische Phänomene, die man aus dem einen oder anderen Grunde nicht Komposition nennen möchte und darum einem Gegenbegriff zuschiebt, unbekümmert darum, ob sie untereinander durch gemeinsame Merkmale verknüpft sind oder nicht.«<sup>97</sup>

Da die Reduktion des Begriffs »Improvisation« auf »Nicht-Komposition« für sein Dafürhalten zu kurz greift, führt Dahlhaus den Begriff »Spontaneität« ein, unter dem er »Originalität und Neuheit«<sup>98</sup> versteht; er sieht aber eine Bestimmung von Improvisation allein durch Spontaneität als nicht ausreichend an. In einem weiteren Ausgriff charakterisiert er die Idee einer »absoluten Improvisation« als eine »ästhetische Utopie«, die als regulatives Prinzip gelten könne, aber unerreichbar sei.<sup>99</sup>

Hans Schneider versucht dagegen eine musikologisch-kompositionsästhetische Annäherung an den Begriff »Improvisation«.<sup>100</sup> Er greift in seiner Definition von aktueller Improvisation, die auch die Entwicklungsgeschichte miteinbezieht, den Handlungsaspekt in Bezug auf Hören, Finden, Erfahren und Entdecken auf, betont die Wichtigkeit der Verarbeitung von Improvisationen in Form von Reflexionen als herausstechendes Moment und zeigt, dass die extremen Pole von Improvisation als Spiel innerhalb bestimmter Grenzen, Muster und Regeln, wie sie typisch sind für sog. klassische Stilikonen des Jazz, und die regellose freie Improvisation vor ca. 50 Jahren auf der einen und interaktionistische, therapeutische und politische Aspekte auf der anderen Seite an Dogmenhaftigkeit verloren haben und heutzutage jeweils ausgewählt werden können.<sup>101</sup> Erst die Vielzahl von Improvisationsverständnissen und damit verbunden ihre voneinander abweichende Aufstellung von Regeln ermöglicht solch differenziertes Vorgehen, das (mit aller Vorsicht) als methodisch eklektizistisch bezeichnet werden kann.

<sup>96</sup> DAHLHAUS 1979, S. 9.

<sup>97</sup> Ebd.

<sup>98</sup> Ebd., S. 10.

<sup>99</sup> Vgl. ebd., S. 16.

<sup>100</sup> Vgl. SCHNEIDER 2000, S. 188 f.

<sup>101</sup> Vgl. ebd.

Eine alternative Perspektive rückt Rainer Eckhardt in den Fokus. Er begreift ›Improvisation‹ u. a. als eine exzellente Möglichkeit für Teilnehmende, musikalische Ersterfahrungen zu sammeln.<sup>102</sup> Außerdem sieht er in der Improvisation eine komplexe Form, Musik auszuüben, die darüber hinaus im Unterricht mit einigen anderen Lernbereichen verknüpft werden kann.

Bei der Suche nach einer genaueren Bestimmung des Begriffs ›Gruppenimprovisation‹ würde es zu kurz greifen, nähme man an, es genüge, lediglich die Definition von ›Gruppe‹ den bereits angeführten Darlegungen zum Improvisationsbegriff quasi als Präposition voranzustellen.

Als Synonym zu ›Gruppenimprovisation‹ soll in diesem Zusammenhang die Bezeichnung ›Kollektivimprovisation‹ genannt werden. Von einer Differenzierung in ›Gruppenimprovisation‹ und ›Kollektivkomposition‹, wie bei Sabine Feißt weiter verfolgt, wird hingegen Abstand genommen.<sup>103</sup> Die dort vertretene Form

<sup>102</sup> Vgl. ECKHARDT 1995, S. 362 f.: »Aus der Sicht praktizierender Musikpädagogen gehört dazu die Bereitstellung von Grundlagenwissen und damit von Rezeptionskriterien für die kritische Sichtung der Flut von Handlungsanleitungen in Form von Unterrichtsvorschlägen und didaktischen Konzepten. Die hier vorgelegte, umfassende Analyse [in seiner Dissertation] ist als Beitrag dazu zu verstehen.

Sie richtet sich auf einen Lernbereich des Musikunterrichts, der in der musikdidaktischen Diskussion der letzten Jahrzehnte eine wesentliche Rolle gespielt hat. Bei dessen Inhalt, der Improvisation, handelt es sich um eine komplexe Form der Musikausübung, in der Exploration, Aneignung und Gestaltung des ›Stoffes, aus dem Musik gemacht ist‹, ineinander übergehen – und um eine der besten Möglichkeiten, musikalische Primärerfahrungen zu sammeln. Da sie sich im Unterricht mit anderen Lernbereichen auf vielfältige Weise verknüpfen läßt (Musikhören, Analyse und Musiktheorie, Reflexion, Reproduktion, Komposition und Transposition) und außerdem die Überwindung der Grenzen zu den anderen ästhetischen Fächern nicht ausschließt, bietet sie sich für die zukünftige musikpädagogische Praxis an, um einen der wichtigsten Lernbereiche des Musikunterrichts zu konstituieren – die notwendigen Verbesserungen seiner Rahmenbedingungen und die aus der weiteren, durch die hier formulierten Fragen vorgezeichneten Forschung zu gewinnende Aufklärung vorausgesetzt.«

<sup>103</sup> Vgl. FEISST 1997, S. 35: Feißt führt in ihrer Dissertation eine Unterscheidung von Gruppenimprovisation und Kollektivkomposition nach Luca Lombardi an:

»Er [Lombardi] unterscheidet zwischen der Kollektivkomposition und der Gruppenimprovisation als einer ›komponierten oder gelenkten Improvisation‹ und der musikalischen Graphik als einer Kompositionsform, die von improvisatorischen Elementen durchdrungen wurde. Luca Lombardi stellt Gruppenimprovisation und Kollektivkomposition ebenfalls auf die gleiche Stufe: ›Bei Gruppen, die ohne ausgeschriebene Vorlage frei spielen, ist kollektive Komposition die einzig adäquate Form der Arbeit.‹ Die Kollektivkomposition spielt Lombardi gegen die Improvisationsvorlagen einzelner Autoren aus, welche unrechtmäßig ›für die Erfindung anderer signieren.‹ In dieser Hinsicht erscheint der Komponist fragwürdig und überflüssig.«

des gemeinsamen Hervorbringens eines Musikstücks ohne ausnotierte Vorlage, die Kollektivkomposition genannt wird, erscheint als Facette von Gruppenimprovisation und soll in dieser Arbeit unter den Begriff der Gruppenimprovisation subsumiert werden. Denn »ausnotierte Vorgaben« ist eine so unscharfe Formulierung, dass darunter auch grafische Aufbereitungen von musikalischen Formdarstellungen eines Gruppenimprovisationsverlaufs oder optische Improvisationsimpulse fallen können. Daher wird die von Feißt rezipierte und so beibehaltene Unterscheidung in dieser Arbeit nicht weiter genutzt.

Aus der Perspektive des Ensembles definieren Herwig von Kieseritzky und Matthias Schwabe Kollektivimprovisation bzw. Gruppenimprovisation als eine besondere Form des Ensemblespiels, bei der das musikalische Ergebnis aus der Interaktion der Teilnehmer miteinander entstehe. Außerdem wird der Aspekt der Kreativität im Rahmen von Gruppenimprovisationen akzentuiert und Gruppenimprovisation als Ereignis im Feld der Komponenten Kreativität, Individuum, Gruppe und Musik verortet.<sup>104</sup>

Hartmut Kapteina benennt sechs Dimensionen von Gruppenimprovisation, nämlich »die ästhetische, die pädagogische, die politische, die sozialpsychologische, die tiefenpsychologische und die spirituelle.«<sup>105</sup> Die für diese Arbeit interessante pädagogische Dimensionierung von Gruppenimprovisation beschreibt er insofern, als Musiklernen dabei im praktischen Vollzug, in der Einheit von innerer Vorstellung, Auseinandersetzung mit dem Instrument, seinen Möglichkeiten und Grenzen, in der körperlichen Aktion, im Hören, im darüber Reflektieren geschehe.<sup>106</sup> Deutlich wird hier die ursprünglich musiktherapeutische Provenienz in Kapteinas Perspektivierung, in dem er Gruppenimprovisation als ein schöpferisches musikalisches Vorgehen konturiert, bei dem musikalisches Handeln und Lernen mit seelischem und sozialem Erleben unauflösbar verknüpft, entwickelt und reflektiert wird.<sup>107</sup>

Eine genauere Unterscheidung von typisch musikpädagogischer und dezidiert musiktherapeutischer Gruppenimprovisation soll an dieser Stelle nicht getroffen werden, da letztere genuin andere Ziele als musikpädagogische Gruppen-

<sup>104</sup> Vgl. KIESERITZKY/SCHWABE 2005, S. 155.

<sup>105</sup> KAPTEINA 1999, S. 3.

<sup>106</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>107</sup> Vgl. ders. 2005, S. 603.

improvisation verfolgt. Nur so viel sei gesagt: Der Rekurs auf seelisches und soziales Erleben, auf psychische Entwicklung und spirituelle Orientierung, auf momentanes Befinden und auf die Lebensweltlichkeit stehen in musiktherapeutischen Settings mehr im Fokus als in musikpädagogischen Zusammenhängen.

Helmut Schaarschmidt kategorisiert die in den Achtzigerjahren aktuellen Gruppenimprovisationskonzeptionen hinsichtlich der Hinführung und auf die Auseinandersetzung mit Neuer Musik unter den Aspekten der polyästhetischen Erziehung, der Entfaltung von Kreativität im Musikunterricht und der handlungsorientierten Unterrichtsmethode hin.<sup>108</sup> Der letztgenannten fühlt sich Schaarschmidt selbst verpflichtet.

### Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass den sogenannten Umschreibungen des Begriffs ›Gruppenimprovisation‹ neben der sozial-kommunikativen auch eine handlungsorientierte Komponente zu eigen ist.

Über die ›Orte‹ von Gruppenimprovisationen wird dabei wenig ausgesagt. Daher soll eine Verständigung über die Begrifflichkeiten in Bezug auf Gruppenimprovisation in dieser Arbeit über den musikpädagogischen Rahmen erfolgen, in dem in der Gruppe improvisiert wird. Gemeint ist hier Gruppenimprovisation in musikpädagogischen Kontexten, d. h. es werden darunter schulische und außerschulische, aber gleichwohl musikpädagogische Gruppenimprovisationssituationen subsumiert. Diese Eingrenzung auf den musikpädagogischen Bereich schließt eine konzertante Aufführung von Gruppenimprovisationen in eben diesem Feld nicht aus.

Die Fokussierung von Gruppenimprovisation durch den musikpädagogischen Rahmen ermöglicht wiederum einen weiter gefassten Musikbegriff, nämlich die Verwendung jeglichen Instrumentariums, auch der Stimme oder z. B. von Papier, und die Vielfalt von musikalischen Stilstiken, in denen improvisiert wird.

Auf die Unterscheidung zwischen freier und gebundener Gruppenimprovisation wird bewusst verzichtet, um eine Limitierung durch das Material zu vermeiden, d. h. jegliche Form von materieller Grundlage für Gruppenimprovisationen wie z. B. Spielregeln, Bilder und Gegenstände ist zugelassen.

Im Anschluss an Vorausgegangenes wird in dieser Arbeit folgende Definition von Gruppenimprovisation zu Grunde gelegt:

<sup>108</sup> Vgl. SCHAARSCHMIDT 1984, S. 104.

## DIESES BUCH BESTELLEN:

per Telefon: 089-13 92 90 46

per Fax: 089-13 92 9065

per Mail: [info@allitera.de](mailto:info@allitera.de)

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm  
unter:

[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

[www.facebook.com/AlliteraVerlag](http://www.facebook.com/AlliteraVerlag)

### Allitera Verlag

Allitera Verlag • Merianstraße 24 • 80637 München  
[info@allitera.de](mailto:info@allitera.de) • fon 089-13 92 90 46 • fax 089-13 92 90 65 •  
[www.allitera.de](http://www.allitera.de) • [www.facebook.de/AlliteraVerlag](http://www.facebook.de/AlliteraVerlag)