

Peter W. Schatt

## **Improvisation als Kunst der Performanz in musikalischen und unterrichtlichen Situationen: Künstlerische und pädagogische Perspektiven zum Unverfügbaren im Rahmen von Interaktion, Empathie und Emergenz**

„Das Wesentliche ist das Zufällige. Die Existenz ist nicht – wenn man sie definieren will – das Notwendige. Existieren, das heißt einfach: *da sein*. Die Existierenden erscheinen, sie lassen sich antreffen, aber niemals kann man sie *herleiten*.“

(Sartre, 1963, S. 139)

Die folgenden Ausführungen sind ein Ergebnis musikdidaktischen Denkens, das auf eine Ent-Didaktisierung gerichtet ist.<sup>1</sup> Sie können sich als eine konstruktive Utopie lesen lassen: konstruktiv insofern, als für eine aus guten Gründen realisierbar scheinende Veränderung des Musikunterrichts plädiert wird, und als Utopie, weil mit ihnen dessen historisch gewachsene und kulturell verankerte Rahmenbedingungen überschritten werden. Insofern ist dasjenige, was hier vorgeschlagen wird, denn doch nicht ‚u-topisch‘, sondern hätte seinen ‚Ort‘ – aber einen anderen als den konventionellen Lehrens und Lernens. Er könnte im Sinne des vorangestellten Zitats Jean-Paul Sartres „erscheinen“ und sich „antreffen“ bzw. wenn nicht als Notwendigkeit, so doch als Möglichkeit herleiten lassen.

Angelpunkt des Beitrags ist eine Praktik, die sowohl eine musikalische als auch eine dem Menschen prinzipiell zugängliche ist: die Improvisation. Wenn improvisieren heißt, etwas tun, was nicht vorhergesehen ist, so steht die Improvisation „in einem Gegensatz zur Planung eines Verlaufs, seiner Kalkulation und der damit einhergehenden Kontrolle“ (Bormann et. al. 2010, S. 7). Im Alltag wird normalerweise improvisiert, wenn ein regelhaftes Verhalten nicht möglich oder nicht erfolgversprechend ist – um den Preis, sich damit „auf Kontingenz und

---

<sup>1</sup> Hier sei auf die Ausführungen von Andreas Höftmann in diesem Band verwiesen. Im Übrigen knüpfe ich an meine eigenen Überlegungen zu einer „conception informelle“ an (Schatt 2008, S. 222-249).

das Unvorhersehbare als Faktoren der Situation und der Ereignisse“ einzulassen (ebd.). Regelmäßigkeit bildet somit eine Folie, vor deren Hintergrund sich Improvisation als solche überhaupt erst erkennen lässt.

Dies gilt auch für künstlerische Improvisation, sei es in der Musik, in der Malerei oder im Theater. Stimulans ist hier oft die Hoffnung, etwas Neues, Ungewöhnliches hervorzubringen, indem man „Prozesse an den Grenzen von Regeln, bis hin zum Regelbruch, der dann neue Formen und neue Spielräume des Handelns eröffnet“ (ebd., S. 9), verwirklicht. Im Folgenden sollen die dadurch zu gewinnenden Qualitäten am Beispiel musikalischer Improvisation herausgestellt und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf musikbezogene Unterrichtssituationen bedacht werden. Sie scheint nämlich in besonderer Weise zuzulassen, was dem Menschen weiterhilft: „Unvorhergesehenes, Unvorhersehbares, Unerwartetes, Unvermutetes, Unvorbereitetes“, da im Prozess ihres Vollzugs „der besondere Einfall und individuelle Spontaneität“ eine charakteristische Funktion erfüllen (Gagel 2010, S. 11), indem sie die Emergenz von etwas ermöglichen, was kausal nicht ableitbar ist.

Improvisation wurde aus musikpädagogischer Sicht bislang primär *im* Rahmen unterrichtlicher Unterweisung beachtet (Seidl 2016), weniger jedoch *als* deren Rahmen (eine Ausnahme bildet Orgass). Dazu hat Stefan Orgass bereits 2007 deutlich gemacht, dass und warum freie Gruppenimprovisation und didaktische Intentionalität von Unterricht keineswegs kompatibel sind. Mir geht es nun aber darum zu zeigen, was *jenseits* didaktischer – und auch individueller – Intentionalität in kommunikativen und interaktiven musikbezogenen Situationen entstehen kann, wodurch es entstehen kann und warum es entstehen sollte. Dabei greife ich auch auf persönliche Erfahrungen aus freier Improvisation neuer Musik, anderer musikalisch-künstlerischer Praxis und schulischem Musikunterricht zurück.

Anlass für meine Überlegungen war die Beobachtung, dass im Musikunterricht – folgt man den Kernlehrplänen zumindest des Landes Nordrhein-Westfalens – die Schüler\*innen primär u. a. beschreiben, vergleichen, formulieren, analysieren, interpretieren, erläutern und be-

urteilen (Kernlehrplan 2014, S. 45-48; lediglich im „Kompetenzbereich Produktion“ entwickeln sie Gestaltungsideen, erfinden und realisieren Musik; ebd., S. 49), um dem politisch erwünschten „Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung“ Folge zu leisten (ebd., S. 10). Ausgeblendet bzw. nicht thematisiert wird der gesamte Bereich ästhetischen Erlebens und dessen Konsequenz, der ästhetischen Erfahrung, durch die sich – folgt man Christian Rolle (1999, S. 5) – einschlägige Bildung vollzieht, sodass fraglich bleibt, ob die Aneignung der im Lehrplan genannten Kompetenzen wirklich „wesentliche Beiträge zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, die die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion der Vielgestaltigkeit von Kultur und Lebenswirklichkeit umfassen“, leistet (Kernlehrplan 2014, S. 11). Daraus entstand meine Erwartung, zumindest in Ergänzung zu der im Kernlehrplan entfalteten Didaktik in der Improvisation Anregungen für alternative Zugänge zur Musik – und dies besonders über die Eigenart der dabei gepflegten Interaktion – zu finden.

Bereits beim ersten Nachdenken kommen allerdings Zweifel an der Sinnhaftigkeit dieses Vorhabens auf: Keineswegs lassen sich ohne Weiteres Strukturen künstlerischen Handelns auf unterrichtliches Handeln übertragen, ist doch Ersteres weitestgehend von der Prämisse der Freiheit bestimmt, Letzteres dagegen als ein Vorgang zu fassen, bei dem zumindest im institutionellen Rahmen Wissen und Können sich als „Macht- und Gestaltungsinstanz[en] zur Beherrschung und Kontrolle des Anderen“ gerieren können (Pazzini et. al. 2013, S. 7). Dies zeigt sich unverblümt z. B. bei Lehrproben oder Unterrichtsrevisionen, bei denen eine präzise Planung und Festschreibung von Inhalten, darauf bezogenen Kompetenzen und den entsprechenden Operatoren ein Korsett bilden, aus dem es kein Entrinnen gibt und der bloße Versuch, dies zu überwinden, nur selten nicht als Scheitern, sondern als besondere kreative Leistung gewertet wird. Insofern kann mit Recht in Hinsicht „auf den Musikunterricht [...] gefragt werden, inwiefern sich unterrichtliches Lehren und Lernen nicht per se als eine Disziplinierungstechnik realisiert [...]“ (Heß et. al. 2020, S. 8).

Im künstlerischen Handeln dagegen – und zwar insbesondere beim Komponieren und Improvisieren – spielt neben allem Planbaren noch

etwas anderes eine Rolle, das zwar zugänglich, aber nicht ohne Weiteres verfügbar ist. Dieses Unverfügbare, von dem hier die Rede sein soll, ist nicht identisch mit dem, was z. B. im Rahmen einer Improvisation bloß unvorhersehbar ist (s. o.). Während Ersteres sich jedweder Planung entzieht, kann die Emergenz des Letzteren durchaus zu einem Plan gehören, der aufgrund einschlägiger Erfahrung darauf zielt, dass es sich einstellen wird, auch wenn man nicht im Voraus weiß, wie es konkret beschaffen sein wird. Insbesondere das Unverfügbare ist für künstlerische Prozesse oft geradezu notwendig, sperrt sich aber naturgemäß gegen Vermittlung, sodass es für Prozesse zielgerichteter Unterweisung, wie sie für Unterrichtssituationen üblicherweise charakteristisch sind, nicht brauchbar zu sein scheint. Insoweit aber diese Prozesse darauf gerichtet sind, dass etwas „vollständig gewusst, geplant und beherrscht“ wird, zielen sie – folgt man Hartmut Rosa – auf „eine tote Welt“, denn nur „aus der Begegnung mit dem Unverfügbaren [entstehen] Lebendigkeit, Berührung und wirkliche Erfahrung“ (Rosa 2019, S. 8). Zwar befindet man sich mit dieser Einsicht, nimmt man sie in der von Rosa formulierten Ausschließlichkeit ernst, auf dem schmalen Grat zu Irrationalismus und Vernunftfeindschaft. Da aber Unterricht nicht nur um Wissen, Planen und Beherrschen kreist, sondern wesentlich auf lebendiger Interaktion beruht, ist denn doch zu fragen, ob nicht auch etwas nicht oder noch nicht Artikuliertes, ein das Artikulierte oder zu Artikulierende Umrahmendes, Einbettendes, das durch Interaktion zu Geltung gebracht und durch Spüren wahrgenommen werden kann, eine sinnstiftende Funktion für Unterricht bzw. eine auf diesem beruhende Bildung haben könnte.

Diese Frage ist berechtigt, weil das erste Nachdenken zu wenig die Kontingenz sowohl künstlerischer als auch unterrichtlicher Prozesse berücksichtigte: Einerseits lässt die Art und Weise, wie Theodor W. Adorno von der „Tendenz der musikalischen Mittel“ (Adorno 1949/1998, S. 38) und deren Eigenart, „bündig [zu verlangen, dass man deren] historischen Implikationen Rechnung trage“ (ebd., S. 39), Zweifel an der unbedingten Freiheit musikalisch-künstlerischen Schaffens entstehen; andererseits verweisen musikpädagogische Anliegen wie die Förderung von musikalisch-ästhetischer Erfahrung sowie Kreativität und Selbsttätigkeit darauf, dass die Lösung von Macht-

und Kontrollstrukturen durchaus zu den handlungsleitenden Ideen für Unterricht gehören können.

Noch andere Überlegungen führen zu Zweifeln an der Relevanz der Kategorie des Unverfügbaren für Unterricht und Musik. So soll es zum einen im Unterricht um Bewahrung und Tradierung des Bewährten gehen und nicht darum, dem Ungewissen Raum zu verschaffen; als Plädoyer dafür dürfte Sibylle Vollmers These gelten, dass „wirklich Neues eben nur auf dem Boden des Bekannten und über dieses hinaus wachsen kann“ (Vollmer 1982, S. 328). Zum anderen scheint sich gegen das Unverfügbare zu sperren, was mit dem Musikbegriff selbst verbunden ist. Anders als Christopher Wallbaum, der noch 2011/12 verlauten ließ, niemand wisse genau, „was Musik ist“ (Schlothfeldt & Vandr  2018, S. 37), wissen Sch ler\*innen dies sehr genau: Immer wieder ist bei der Begegnung mit Neuer Musik die Einschätzung zu hören: „Das ist doch keine Musik“, und unter ‚Moderner Musik‘ wurde zumindest noch in den 1980er-Jahren von Sch ler\*innen keineswegs die Kunst eines Stockhausen, Kagel oder Ligeti verstanden, sondern die Hervorbringungen u. a. von AC/DC oder Madonna. Dies zeigt, dass in den Jugendkulturen zwar andere als in den einschlägigen Kulturen der Erwachsenenwelt, aber klare Vorstellungen dessen, was unter ‚Musik‘ und ‚modern‘ zu verstehen sei, ausgehandelt und mit konkreten klingenden Inhalten verbunden und anerkannt worden waren. Selbst wenn man aber vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen einen offenen Musikbegriff konzipiert, der „Musik als unterschiedlichste Inszenierungen eines Prozesses [auffasst], bei dem im Medium des Klanges – oder dessen Auslassung – Geltungsansprüche hinsichtlich möglicher Bedeutungen und Bedeutsamkeit in Kraft gesetzt und im Felde musikalisch-ästhetischer Wahrnehmung sowie des entsprechenden Verstehens erwogen werden“ (Schatt 2017, S. 191), setzt sich die Rede vom „Unverfügbaren“ in Bezug auf Musik dem berechtigten Verdacht aus, zwar geistreich, aber haltlos zu sein, da auch in diesen Prozessen der Aushandlung Ansprüche, Erwartungen, ja Forderungen in Anschlag gebracht werden.

Zu klären bleibt indessen die Frage, wie im Rahmen solcher Prozesse dasjenige realisiert werden soll, was Adorno gegen Ende seines Schaffens als die „Gestalt aller künstlerischen Utopie heute“ kennzeichnete:

„Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind“ (Adorno 1961/1998, S. 540). Im Zusammenhang damit bestätigten mir drei Beobachtungen im Rahmen produktionsdidaktischer Prozesse in der Schule die Sinnhaftigkeit meines Ansatzes:

1. Beim Versuch, einen Rhythmus zu finden, der für eine Komposition im Sinne der Minimal Music geeignet sein sollte, experimentierten die Schüler zunächst ratlos auf Schlaginstrumenten, bis sich zwar erwünscht, aber und nicht in dieser konkreten Form intendiert und plötzlich ein geeignet erscheinender Rhythmus ergab.

2. In einer anderen Situation entstand gerade durch eine fehlerhafte Ausführung eines rhythmischen Verlaufs ein musikalisches Phänomen mit einem tieferen Sinn, als die Schüler\*innen selbst geahnt hatten – der geplante Rhythmus wurde nicht regelhaft gleichzeitig, sondern in Stauchung und Spreizung ausgeführt, war aber stets vorhanden, sodass er dem Text entsprechend symbolisieren konnte, „was die Welt im Innersten zusammenhält“ (Goethe, *Faust I*, Vers 382-383; Schatt 2009, S. 90-92).

3. In einer anderen Situation erwuchs die Idee zu einer szenischen Gestaltung zur Musik aus dem unkontrollierten und eigentlich undisziplinierten, gerade darin aber „performativen“ Herumtollen einiger Schüler\*innen und der dabei realisierten Mimik und Gestik.

Insgesamt verweisen diese Beobachtungen darauf, das ‚Unverfügbare‘ wie auch den ‚sedimentierten Geist‘ (Adorno 1949/1998, S. 39) nicht in der Musik bzw. im Material, sondern zwar im Zusammenhang damit, aber anderenorts zu suchen. Dies soll im Folgenden geschehen.

Die Fragen, warum der Mensch sich um etwas „Unverfügbares“ bemühen sollte und warum ein solches Bemühen im Medium Musik besonders erfolgversprechend sei, ist im Laufe der abendländischen Musikentwicklung zwar kaum explizit gestellt, jedoch immer wieder neu und immer wieder anders durch musikalische Produktion und Rezeption beantwortet worden. So war z. B. die Kunst der ‚Alten Niederländer‘ – und später z. T. auch die Kunst Johann Sebastian Bachs – auf eine Weise dem Göttlichen gewidmet, die selbst zwar rational organisiert, den ‚Vernehmenden‘ (Bessler 1959, zit. nach Dopheide 1978,

S. 13) aber nicht zugänglich war, wohl aber eine Ahnung des Göttlichen bzw. eine Teilhabe daran ermöglichen sollte und dies auch leistete (Schatt 2003, S. 9). Völlig anders von den Mitteln her, vergleichbar aber in ihren Absichten war die ‚Absolute Musik‘ des 18. und 19. Jahrhunderts darauf gerichtet, Zugänge zum Transzendenten zu öffnen, die auf anderem Wege nicht zu haben waren. In den 1960er-Jahren sollte Karlheinz Stockhausens Verbalkomposition *Aus den sieben Tagen* die Interpret\*innen für Intuitionen öffnen, die jenseits ihrer Erfahrungen lagen und durch rationale Intentionalität nicht verfügbar waren. Explizit ergeht eine solche Anweisung in der Komposition *Es*. In Stockhausens *Spiral* endlich wurde die ausführende Person dazu aufgefordert, in Auseinandersetzung mit dem tönenden Material sich zu Aktionen zu steigern, deren Möglichkeit sie vordem nicht einmal geahnt hätte. Offenbar sollte mit solchen ‚Inszenierungen‘ eingelöst werden, was Adorno als aktuelle „künstlerische Utopie“ (s. o.) bezeichnet hatte.

Vier Aspekte haben diese Beispiele gemeinsam:

1. entsteht das Unverfügbare stets in einem situativen Rahmen, in dem alles, was anwesend ist, nämlich Ausführende, Rezipierende und das tönende Etwas im Bewusstsein der Anwesenden eine bedeutungskonstitutive Funktion ausübt. Insofern spielt dabei die performative Praktik ‚Musik‘ zwar eine entscheidende Rolle, ist aber nicht der einzige Faktor, durch den dasjenige, was entsteht, generiert wird. Vielmehr ist immer in allen interaktiven Situationen allein „durch die leibliche Ko-Präsenz ein Moment der Unverfügbarkeit im Spiel“ (Krause-Benz 2020, S. 21).
2. entsteht das Unverfügbare weder zwangsläufig noch absichtlich, sondern es geht aus der performativen Situation hervor, ohne präzise vorhersehbar zu sein – es emergiert.
3. ist die Ursache der Emergenz zwar in den fundamentalen Momenten des Performativen, nämlich Anwesenheit, Situation, Handlung und Bedeutung (Orgass 2007, S. 712-716), zu suchen, aber letztlich nicht eindeutig bestimmbar.

4. ist festzuhalten, dass in allen Fällen die Emergenz auf Regelmäßigkeit angewiesen ist. Diese besteht jedoch nicht in normativen Vorgaben, sondern in einer allgemeinen Rahmung oder ergibt sich aus dem kommunikativen und interaktiven Prozess durch Praktiken wechselseitiger Anerkennung. Ein solcher Rahmen ist selbst in Stockhausens Anweisungen zur ‚Intuitiven Musik‘ vorhanden. Allerdings ordnet er nicht den musikalischen Verlauf, sondern bildet eine allgemeine Maßgabe, vor deren Hintergrund die musikalischen Einzelheiten sich flexibel aus dem Handlungsprozess ergeben sollen. Entscheidend für das Gelingen dürfte dasjenige sein, was an den Elementen des Prozesses Anerkennung von den am Prozess Beteiligten findet. Letztlich entsteht aus solchen Anerkennungsvorgängen ein für eine improvisierende Gruppe geltendes, nicht formuliertes, informelles Regelwerk, bestehend aus einem Netz von Anerkanntem.

Auf diese Prozesse wechselseitiger Anerkennung ist Improvisation grundsätzlich angewiesen. Ihre Kriterien ergeben sich aus dem, was von den Beteiligten als gültig akzeptiert wurde. So resultieren z. B. die Maßgaben für eine liturgische Improvisation aus dem situativen Rahmen, da die Musik von den Teilnehmenden als zum Ritual passend akzeptiert werden muss; die ‚Leadsheets‘ für eine Jazz-Improvisation sind keine für alle und alles verbindlichen Vorgaben, sondern eher Richtlinien für das Musizieren, was sich im Übrigen in Kooperation von Menschen ereignet, die voneinander wissen, dass sie derselben Stilrichtung folgen; auch die ‚freie‘ Improvisation im Rahmen Neuer Musik ist zwar nicht normativ, wohl aber regelhaft: Ihre Regeln sind nicht explizit, sondern ergeben sich aus einer Art antizipierter Anerkennung, weil alle an solchen Improvisationen Beteiligten dieselbe Art von Musik hervorbringen wollen.

Freilich ist all dies keine Garantie für ein Gelingen: Bei aller Regelmäßigkeit scheint Emergenz selbst sich nicht nur im Rahmen von Improvisation, sondern generell der Verfügbarkeit zu entziehen, nimmt man die Rede von der ‚instanten Magie‘, die wesentlich zum Gelingen einer Improvisation beitrage, ernst (ebd., S. 722-725). Auch der von Orgass diesbezüglich eingeführte Begriff des ‚Kairos‘ verweist in diese Richtung (ebd., S. 721 und 742), da er den Mythos bemüht:



Zumindest die Ikonologie stellt den Kairos – dasjenige, was alltags-sprachlich als ‚Geistesblitz‘ oder als ‚Eingebung‘, in religiösen Kontexten als ‚Erleuchtung‘, von Stockhausen als „Intuition“ – bezeichnet wird, in die Nähe von Hermes, dem schnellen Botschafter, von Tyche, die für den Zufall verantwortlich war, und von Nemesis, die für rächende Gerechtigkeit sorgte. Schnelligkeit, Zufälligkeit und Ausgleich von Disparatem sind in der Tat Merkmale dessen, wodurch Emergenz entsteht und was das Emergierende auszeichnet: die Zusammenballung und Fokussierung von Denkbewegungen, von denen wir wissen, dass niemand sie „eingibt“ oder durch eine wie auch immer geartete ‚Erleuchtung‘ hervorruft, sondern dass sie autopoietisch erzeugt werden. Dies mag man neurobiologisch als unkontrollierbare Neuerschaltung neuronaler Netze oder mit Deleuze/Guattari als Eruptionen aus den „in sich selbst vibrierende[n] Intensitätszonen“ der Rhizome (Deleuze/Guattari 1992, S. 37) oder mit Holger Schulze als „syrrhetisches“ Verschmelzen verschiedener Gedankenströme (Schulze 2012, S. 17-20) auffassen: Allen Erklärungsmodellen ist die Tendenz gemeinsam, etwas Nicht-Greifbares und Unverfügbares in den Blick zu nehmen, nämlich die Eigenart des Prozesses des Emergierens.

Gerade in dem Moment des Unverfügbaren aber liegt der Wert dessen, seine Relevanz nicht nur für Kunst, sondern für den Menschen schlechthin (dazu auch Orgass 2007b, S. 765). Wenn man nämlich mit Ernst Cassirer „die Kultur als den Prozeß der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen beschreiben“ möchte (Cassirer 1944/1990, S. 345), dürfte gerade in der Öffnung für das Unverfügbare ein Akt der Befreiung liegen: der Befreiung von ungerechtfertigten oder zumindest unreflektierten gesellschaftlichen Geltungsansprüchen, vorgefertigten Meinungen, Stereotypen und Klischees. Solche Akte der Befreiung aber sind letztlich Anliegen und Aufgabe von Bildung, und diese beruht auf Emergenz: „Musikalische Bildung vollzieht sich in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Bedeutungszuweisung [...] sowie in der Emergenz neuer und neuartiger (Möglichkeiten) musikbezogener Zuweisung von Bedeutsamkeit(en) in (zwischenleiblichen) musikalischen und musikbezogenen Interaktionen“ (Orgass 2007a, S. 118).

Die genannten Momente von Befangenheit, die Bildung notwendig erscheinen lassen, sofern man dem Leitbild des aufgeklärten und emanzipierten Menschen folgt, können natürlich auf viele Weisen überwunden werden. Allerdings gibt es Situationen, die in besonderer Weise das Unvorhersehbare, Freie im Handeln und damit die Emergenz des Unverfügbaren fördern. Auf die Eigenart solcher Situationen wird im Folgenden am Beispiel der musikalischen Improvisation insbesondere in der Gruppe eingegangen.<sup>2</sup>

Bereits bei der Bestimmung dessen, was für wen als Musik gelten kann, wurde die konstitutive Funktion der Interaktion und der Kommunikation als Teilmomente des Sozialen, in dessen Rahmen Hervorbringung, Geltungsanspruch, Anerkennung und Aneignung oder Ablehnung und Verweigerung von Bedeutungen und Bedeutsamkeiten sich ereignen, hervorgehoben. Diese Prozesse und ihre Gehalte sind bei allen musikalischen Inhalten, aber auch bei allen Praktiken, insbesondere aber bei der Improvisation in Anschlag zu bringen: „Aber improvisieren bedeutet, sich mit der Welt zu verbinden und zu vermischen“ (Deleuze/Guattari 1980/1992, S. 425).

Dabei geht es wie bei jeder Teilhabe an Musik um die Auseinandersetzung mit musikalischen Bedeutungen und die Hervorbringung musikbezogener Bedeutsamkeiten. Deren Eigenart jedoch steht insoweit nicht fest, als musikalischen Zeichen ein nicht-repräsentationaler Charakter zu eigen ist: Sie verweisen im Erklingen selbstreferenziell auf nichts anderes als auf sich selbst, wenn sie auch in der Wahrnehmung auf Anderes – auf musikbezogene Bedeutsamkeiten – bezogen werden können (Rustemeyer 2009, S. 9; Orgass 2017, S. 122). Die selbstreferenziellen Bezugnahmen werden u. a. beim Komponieren und Improvisieren produziert und bei der Realisation und Rezeption von Musik reproduziert und gedeutet.

Die musikalische Praxis des Komponierens ist untrennbar mit der des Notierens verbunden: Nur durch sie kann das Hervorgebrachte in seiner unverwechselbaren Einmaligkeit fixiert, erhalten und anderen

---

<sup>2</sup> Dabei soll der Aspekt der Förderung von Improvisation durch Unterricht (Kratus 1991; 1995) hier ausgeblendet bleiben.

„Bewahrenden“ (Heidegger (1936) 2005, S. 80-81) in seiner Originalgestalt mitgeteilt werden, nur dadurch können die beim Komponieren entfalten musikalischen Bedeutungen von Reproduzierenden in authentischer Weise in Klang umgesetzt werden. Zugleich wird die komponierte Musik durch Notation für andere verfügbar und kann nicht nur aufgeführt, sondern auch als Grundlage für Nachahmung oder aber weitere Entwicklungen des Erdachten fungieren. Auf diese Weise konstituierte sich im Laufe der Zeit der Kunstcharakter abendländischer Musik. Die Notation trägt aber wesentlich auch zum Materialcharakter von Musik bei, indem sie die kompositorischen Entscheidungen dokumentiert und ein für allemal festschreibt – bei aller Offenheit für Spielräume der Interpretation bei der Ausführung wie auch bei Aussagen zum Sinn des Erdachten.

Allerdings darf nicht übersehen werden, dass die beim Komponieren und Notieren vollzogenen Akte keineswegs ausschließlich der rationalen Kontrolle unterliegen, sondern in nicht geringem – wenn auch von Mensch zu Mensch unterschiedlichem – Maße Ergebnisse performativer Vollzüge sind: In der Performanz sowohl musikalischen Denkens als auch des Notierens können Bedeutungen und Bedeutsamkeiten emergieren, die unvorhersehbar und unverfügbar sind. Die Schaffensprozesse bei z. B. Adriana Hölszky und Hans-Joachim Hespos beruhen insoweit auf solcher Emergenz, wie vor der eigentlichen Notation grafisch-bildhafte Skizzen als Mittel des musikalischen Denkens angefertigt werden. Der Verfügbarkeit sind die einschlägigen Bedeutungen und Bedeutsamkeiten in dem Maße entzogen, wie nicht-rationale Momente in der Situation wirksam sind. Diese Momente sind als Leiblichkeit, Resonanz und Gespür bezeichnet worden: als Faktoren, die zur Wahrnehmung der „Atmosphäre“ einer Situation beitragen (Hellberg 2019, S. 185). Diese Wahrnehmung beruht maßgeblich auf dem „Gespür“: Durch das Gespür empfinden wir, „wie eine Atmosphäre beschaffen ist, wie ein Ort sich verhält, wie unser Instrument in diesem Moment wohl zu handhaben wäre“ (Schulze 2012, S. 15). Es verleiht dem Menschen die Fähigkeit, „die Umgebung, all ihre ephemeren Eigenschaften und angedeuteten Neigungen, die Abneigungen anderer Menschen sowie den Charakter derer (sic!) Handlungen unwillkürlich [...] in jedem Moment wahr[zunehmen]“ (ebd.). Dabei geht es um propriozeptive Wahrnehmung, deren Gehalt sich

darstellt als „eine körperlich geahnte Bedeutung, ein leiblich gespürter Sinn, ein sinnhaftes Gefühl“ (ebd., S. 14), wobei das Gespür – anders als der Verstand – auf Gegenwärtigkeit gerichtet ist, und zwar u. a. auf *Geistesgegenwärtigkeit* (ebd., S. 31) – und damit auf eine notwendige Bedingung für Improvisation wie auch für gelingende Kommunikation und Interaktion.

Dies gilt insbesondere, wenn man einer Bestimmung des Verhältnisses zwischen Musik und Mensch folgt, die Ulrich Pothast getroffen hat. Er hat die vorrationale leibliche Sinnbestimmung als den „Innengrund“ menschlichen Handelns bezeichnet und es mit Hegel als „die besondere Fähigkeit und Aufgabe [der Musik], durch ihre tönende Bewegung eine korrespondierende Bewegung des Innengrundes bei den Hörenden hervorzubringen“ erkannt (Pothast 2012, S. 84). Indem sie „mittels ihrer Tonsprache Inhalte, die gewöhnlich als konfrontierte Gegenstände da sind [...], als] Zuständlichkeiten des Innengrundes [...] lebendig werden“ lässt (ebd.), trägt sie – wie auch die Atmosphäre der Situation – wesentlich zur Möglichkeit der Emergenz des Unverfügbaren bei.

Improvisation ist eine der Bemühungen um derartige Emergenz. Sie zielt darauf, anstelle nur dessen, was dezidiert geplant und erwartet wird sowie dann festgeschrieben werden kann, etwas zu gewinnen, über das der Einzelne nicht zu verfügen vermag, sondern was nur in der Interaktion mit anderen entstehen kann und was im Fluss der Zeit wieder vergeht: Sie zielt auf jenes Neue, Unvorhergesehene, Einmalige, Originelle sowie Authentische, das sich nur in der erlebten Gegenwart einstellt und diese mit Leben füllt. Sie kann sich in dem manifestieren, was unvorhergesehen sich aus der zwischenmenschlichen Interaktion hinsichtlich des Materials ergibt: z. B. in Klängen, die mit Bedeutung aufgeladen sind oder werden und die den Inhalt des Austausches in leiblicher Aktion bilden, ohne dass über diese Bedeutungen gesprochen wird.

Bei der musikalischen Improvisation werden Ergebnisse des Denkens in Musik und musikalische Vorstellungen unmittelbar in Klänge umgesetzt. Natürlich sind dabei wie bei jeder verantworteten Handlung die Kräfte des wachen Bewusstseins wirksam: Auch sie beruht auf Wahrnehmung, Unterscheidung und Entscheidung über Inhalt und

Äußerung, unablässiger Prüfung der Viabilität, der Tragfähigkeit und Angemessenheit der musikalischen und musikbezogenen Gedanken gegenüber Anderen in der Kommunikation und Interaktion. Insoweit sich aber das Denken während der Improvisation als performative Praxis im Medium des musikalischen Materials bei situativer Rahmung realisiert, reagiert nicht nur das Bewusstsein, sondern auch das Empfinden auf alles, was die Situation bestimmt: dasjenige, was zu hören, zu sehen und zu spüren ist – und bezieht damit alle Momente leiblicher Anwesenheit ein. Zugleich agiert jedes an der Interaktion teilnehmende Subjekt in Antizipation solcher Reaktionen bei den Anderen. Bei diesen Aktionen und Reaktionen ist zum einen Empathie von entscheidender Bedeutung: die Fähigkeit, sich mit Denken und Empfinden in den Anderen hineinzusetzen. Hinzu kommt unabdingbar eine Art „Resonanz“ mit dem tönenden Material: Nur wenn der improvisierende Mensch sich mit dem auseinander- und in eins setzt, was an gestalterischen Absichten am Hörbaren wahrzunehmen ist, kann eine Improvisation gelingen. Letztlich wird dabei das Eigene in Erwartung von Passung und Resonanz auf das Andere projiziert, die indessen nur durch die Reaktion sowohl des Anderen wie auch wiederum des Eigenen erfahrbar sind. Bedingung für diesen Prozess ist eine wechselseitige Offenheit, die geübt werden kann und muss, um zur positiven Erfahrung von Sinnhaftigkeit nicht nur des Ergebnisses, sondern auch der Interaktion selbst führen zu können.

Die *musikalischen* Inhalte von Aktion und Reaktion sind nur zum Teil planbar: Insbesondere durch das leibliche, spontane Involvement der Interagierenden findet eine „Syrrhese“ tönender Elemente statt, ein Zusammenfluss, wie er nur im „wenig ruhmreichen, ganz körperlichen, schmutzigen Mischen, Kneten und Vermengen, im Verkochen der Rohstoffe“ zu finden ist (Schulze 2012, S. 17-18). Durch sie kann auch das Unvorhergesehene emergieren und zur Geltung gelangen. In der Hoffnung, dieses zu gewinnen, besteht der zentrale Grund dafür, dass überhaupt improvisiert wird. Eine solche Hoffnung könnte auch zum Tragen kommen, wenn für Kommunikation über Musik im Unterricht nicht nur Analyse, sondern auch Narration zugelassen würde: Im syrrhetischen Mischen von Sinnesdaten, Assoziationen und Empfindungen in einem zutiefst metaphorischen Sprechen oder anderen Formen metaphorischer Darstellung (Oberschmidt 2011) könnten

Schichten des „Innengrundes“ bei der Kommunikation und Interaktion relevant werden, die für die Verständigung und Teilhaben an der Position Anderer wesentlich sind.<sup>3</sup>

Sofern im Unterricht die Ermöglichung von einschlägiger Bildung – ein Vorgang, von dem traditionell angenommen wird, dass er der Freiheit von den Zwängen des Notwendigen bedarf – angestrebt wird, dürfte es wünschenswert sein, auch hier durch Offenheit und Empathie Räume für die Emergenz unvorhergesehener Bedeutungen zu schaffen und dadurch zur Erfahrung der Sinnhaftigkeit von Unterricht beizutragen. Von daher wäre eine Kunst des Unterrichtens zu konzipieren, die sich an der Kunst des Improvisierens orientiert. Dabei wäre Improvisation nicht für Musik-Lernen zu instrumentalisieren wie bei den Unterrichtsunternehmungen, die Verena Seidl untersucht hat (Seidl 2016); vielmehr ginge es darum, die dabei waltenden Funktionen auf das gesamte Unterrichtsgeschehen zu transferieren.

Sie könnte sich an dem orientieren, was Hartmut Rosa als Bedingungen für die Ermöglichung des Unverfügbaren skizzierte. Sinnvoll erscheint dies, weil wesentliche Momente von Bildung – beispielhaft seien hier nur Kreativität und ästhetische Erfahrung genannt – zu den Weisen menschlicher Weltzuwendung gehören, die für den Menschen wichtig sind, jedoch nur gefördert und unterstützt, nicht aber gewaltsam hervorgerufen werden können. Richtig ist zweifellos, dass „regelmäßige Verhaltensroutinen“ (Rosa 2019, S. 9) das Eintreten des Unverfügbaren erleichtern können. Es scheint ausschlaggebend zu sein, das Gefühl einer lebendigen Verbindung zur Welt, eine innere Beziehung, wie sie insbesondere durch die „Resonanz“ (Rosa 2016) mit Anderen und Anderem durch Kommunikation und Interaktion entstehen können – und wie sie eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen

---

<sup>3</sup> Im Programmheft zur Aufführung der *Zauberflöte* an der Staatsoper Unter den Linden in Berlin 1994 legte August Everding seine Vorstellung eines Menschenbildes dar, das den Menschen letztlich als „syrrhetisches“ Geschöpf auffasst: „Der Mensch besteht doch aus einem denkenden und phantasierenden Kopf, aus einem liebenden und enttäuschten Herzen, aus einem hungrigen und satten Magen, aus einem zielgerichteten und ziellosen Geschlechtstrieb“ (Everding 2018, S. 9). Einem solchen Menschenbild trage die *Zauberflöte* in ihrer Vielschichtigkeit Rechnung.

einer musikalischen Improvisation ist –, auch im Unterrichtsgeschehen zu fördern. Insofern bliebe zu überlegen, in welchen Hinsichten und in welchem Maße sowie durch welche konkreten Lernarrangements für den Gewinn des Unverfügbaren in unterrichtlichen Situationen Raum geschaffen werden kann und sollte.

Da im Unterricht wie bei der Improvisation „Anerkennungsbeziehungen realisiert“ werden (Bertram 2010, S. 22), diese aber in der Regel – wie in der Musik – im Verborgenen bleiben, dürfte es in dem Maße, wie an der Verwirklichung des Bildes eines emanzipierten, selbstständigen und offenen Menschen gearbeitet werden soll, notwendig sein, dass immer wieder die „Möglichkeit der Thematisierung von Anerkennungsbeziehung“ (ebd.) eingeräumt wird. Freilich sind die „Praktiken der Thematisierung [...] jeweils spezifisch und individuell“ und damit auch in ihrer Relevanz und Tragweite unvorhersehbar; insoweit sie aber in neue Praktiken münden, zeigt sich ihre Geltung durch Anerkennung in der jeweiligen Praktik, „die sich jeweils aufs Neue in Anschlussaktionen entscheidet“ (ebd., S. 36) – seien diese musikalischer, seien sie musikbezogener Art.

Auf die Möglichkeit der Emergenz musikalischen Sinns in produktionsdidaktisch angelegten Unterrichtssituationen habe ich oben bereits verwiesen. Ergänzend sei von zwei ganz anderen Fällen berichtet: So bettete ein Schüler der gymnasialen Oberstufe während des *Lohengrin*-Vorspiels den Kopf in den Armen auf dem Tisch, statt beobachtbar die Aufgabe zu bearbeiten, nämlich auf den Klangfarbenverlauf zu achten; nachdem die Musik erklungen war, seufzte er auf: „Ach war das schön...“ Ich habe damals dieser offenkundigen Emergenz einer ästhetischen Erfahrung Raum gewährt und nicht auf der Lösung der Aufgabe bestanden. Da weder der Handlungsverlauf der Oper noch die Biografie des Komponisten bekannt waren, kann man davon ausgehen, dass diese Erfahrung nicht durch Empathie mit den Personen der Handlung oder mit der Person des Komponisten, sondern primär auf einer unbestimmten Resonanz mit dem Strom des Erklingenden beruhte.

Eine auf reiner Performanz beruhende Emergenz konnte ich selbst beim Üben der Komposition *Hypotosis* von Karl Gottfried Brunotte beobachten. Der höchst komplexe Notentext stellt Anforderungen, die

nicht nur das Maß des auch in neuer Musik Bekannten überschreiten, sondern deren präzise Ausführung gar nicht möglich ist: So sind z. B. gleichzeitig ein Accelerando und ein Ritardando zu realisieren, und zwar bei abenteuerlichen Sprüngen in komplexen Rhythmen sowie bei einem rasanten Ausgangstempo. Irgendwann habe ich versucht, die gewohnten Übestrategien aufzugeben, loszulassen von einem strengen Regelwerk zugunsten einer neuen, ungewohnten, ‚performativen‘ Spielweise: nämlich mich dem Strom der Resonanz mit dem jeweils Erklingenden zu überlassen und dabei weitestgehend eine enge Empathie mit der ‚intentio operis‘ zu pflegen. Legitimiert wurde dies durch die mündliche Anweisung des Komponisten: „Komponiert ist, was erklingt“.

Fraglos kann dies nicht die Regel für jedes Üben sein – ebenso wenig wie improvisatorische Freiheit die Regel für jeden Unterricht. Wenn aber eine Regelmäßigkeit geschaffen werden könnte, die offen ist für Formen der Interaktion, bei der das Unverfügbare emergieren kann, wäre für die Utopie eines bildungsoffenen Unterrichts viel gewonnen. Dazu wäre zu prüfen, ob und inwieweit es Chancen für kreative und ästhetische Aneignungsformen „in den Zwischenräumen der Institutionen“ gibt, wo man „Zeit miteinander und mit den Themen verbringen [könnte], ohne festgelegte Ziele und Zeitpläne“ (Sternfeld 2019, S. 25). Eine der Voraussetzungen dafür könnte sein, Unterricht – auch und besonders in Musik – als „Form der ‚produktiven Verwicklung‘ zu begreifen“ (Sachsse 2020) und ihn zumindest u. a. als „gestaltenden und produktiven Umgang mit Unbestimmtheit“ (Allert/Assmussen 2017) fachdidaktisch zu formatieren. In diese Richtung tendiert auch eine Devise, die unlängst im Programmheft der Hamburger Staatsoper dem Regisseur Frank Castorf zugeschrieben wurde: „Improvisiere, halte das Ding am Laufen, pack noch mal ein Pfund drauf, denn der hysterische Diskurs könnte zur Wahrheit führen. Verausgabung als Fahrplan zur Erkenntnis“ (Blum 2020, S. 3). Auch wenn dies nicht einfach auf Unterricht abgebildet werden kann bzw. sollte, und auch wenn es nicht um Wahrheit geht, sondern nur um „viable Kommunikate“ (Rusch 2000, S. 361; Schatt 2021): Zumindest scheint sich hier die Erfahrung anzudeuten, dass Improvisation zu etwas führen kann, das sonst ‚unverfügbar‘ ist. Wünschenswert bleiben indessen se-



riöse wissenschaftliche Studien, die verlässliche Auskunft darüber geben, welchen Erfolg derartige Maßnahmen für wen, in welcher Hinsicht und mit welcher Reichweite haben.

## **Literatur**

Adorno, Theodor W. (1949/1998): Philosophie der neuen Musik (= Gesammelte Schriften Bd. 12, hg. v. Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss & Klaus Schultz), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Adorno, Theodor W. (1961/1998) : »Vers une musique informelle«, in: Ders., Quasi una fantasia. Musikalische Schriften II, (= Gesammelte Schriften, 16: Musikalische Schriften I-III, hg. v. Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss & Klaus Schultz), Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 493-540.

Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017) : Bildung als produktive Verwicklung, in : Heidrun Allert/Michael Asmussen/Christoph Richter (Hg.), Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse, Bielefeld : transcript, S. 9-23.

Bertram, Georg W. (2010): Improvisation und Normativität, in: Hans-Friedrich Bormann/Gabriele Brandstetter/Annemarie Matzke (Hg.), Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis, Bielefeld: transcript, S. 21-39.

Bessler, Heinrich (1959). Das musikalische Hören der Neuzeit (=Berichte über die Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, philologisch-historische Klasse, Bd. 104, Heft 6), Berlin: Akademie Verlag.

Blum, Johannes (2020): Ligeti, Brahms, Händel, Weill. Neue Abenteuer! In: Hamburgische Staatsoper (Hg.), Programmheft zu molto agitato, Hamburg: o.V., S. 2-13.

Bormann, Hans-Friedrich/Brandstetter, Gabriele/Matzke, Annemarie (2010): Improvisieren: eine Eröffnung, in: Dies. (Hg.), Improvisieren.

Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst – Medien – Praxis, Bielefeld: transcript, S. 7-19.

Cassirer, Ernst (1944/1990). Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Englischen von Reinhard Kaiser, Frankfurt a. M.: S. Fischer (Original: An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of human Culture, New Haven: Yale University Press).

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie, Berlin: Merve.

Dopheide, Bernhard (1978): Musikhören. Hörerziehung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Everding, August (2018): Brühl, Schinkel und »Die Zauberflöte«. August Everding, Fred Bernd und Dorothee Uhrmacher im Gespräch mit Bernhard Konermann, in: Staatsoper Unter den Linden (Hg.), Die Zauberflöte (= Programmheft der Neuinszenierung 1994), 2. Auflage, Berlin: o. V.

Gagel, Reinhard (2010): Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität, Mainz: Schott.

Heidegger, Martin (1936/2005): Der Ursprung des Kunstwerks, Stuttgart: Reclam.

Hellberg, Bianca (2019): „Jetzt greift es wirklich ineinander“. Koordinationsprozesse beim Musizieren im Instrumentalen Gruppenunterricht. Münster/New York: Waxmann.

Heß, Frauke/Oberhaus, Lars/Rolle, Christian (2020): Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Einführende Überlegungen, in: Dies. (Hg.), Subjekte musikalischer Bildung im Wandel. Sitzungsbericht 2019 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (=Wissenschaftliche Musikpädagogik, 9, S. 9-18). Online verfügbar unter <https://zfk.m.org/wsmp20-tagungsband2019.pdf> [13.09.2020]

Kaiser, Hermann J. (1998): Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Ders. (Hg.), *Ästhetische Theorie und musikpädagogische Theoriebildung (= Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik 1994/1995)*, Mainz: Schott, S. 98-114.

Krause-Benz, Martina (2020): Musikunterricht als Raum des Performativen, in: Peter W. Schatt (Hg.), *Musik – Raum – Sozialität (= Studien zur Musikkultur, 1, hg. von der Gisela und Peter W. Schatt Stiftung, Münster/New York: Waxmann, S. 13-29.*

Oberschmidt, Jürgen (2011): *Mit Metaphern Wissen schaffen. Erkenntnispotentiale metaphorischen Sprachgebrauchs im Umgang mit Musik*, Augsburg: Wißner.

Orgass, Stefan (2007a): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik (=Folkwang Studien, 6)*, Hildesheim: Olms.

Orgass, Stefan (2007b): *Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts*, in: Ders., *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik (= Folkwang Studien, 6)*, Hildesheim u. a.: Olms, S. 707-770.

Orgass, Stefan (2017): *Ein System als Teil einer Theorie. Überlegungen zum Abgrenzungskriterium einer reflexionslogischen Wissenschaftstheorie der Musikpädagogik*, in: Alexander J. Cvetko/Christian Rolle (Hg.): *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (= Musikpädagogische Forschung, 38)*, Münster/New York: Waxmann, S. 119-136.

Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/Tyradellis, Daniel (Hg.) (2013): *Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung*, Zürich: diaphanes.

Pothast, Ulrich (2012): *Bewusstes Leben und Innengrund*, in: Holger Schulze (Hg.), *Gespür – Empfindung – kleine Wahrnehmungen. Klanganthropologische Studien*, Bielefeld: transcript, S. 79-87.

Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse (=Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, 24)*, Kassel: Bosse.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin: Suhrkamp.

Rosa, Hartmut (2019, 3. Auflage): Unverfügbarkeit, Wien – Salzburg: Residenz Verlag.

Rusch, Gebhard (2000). Verstehen. Zum Verhältnis von Konstruktivismus und Hermeneutik, in: Hans R. Fischer und Siegfried J. Schmidt (Hg.), Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman, Heidelberg: Carl Auer, S. 350-363.

Rustemeyer, Dirk (2009): Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie, Weilerswist: Velbrück.

Sartre, Jean-Paul (1963): Der Ekel, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Sachsse, Malte (2020): Zwischen Kompensation und Implementation. Zur Konstruktion digitaler Lern- und Erfahrungswelten in musikpädagogischer Literatur. Exposé zum Vortrag im Rahmen der Tagung „Fachliche Bildung und digitale Transformation. Fachdidaktische Forschung und Diskurse“ der GFD. Ms.

Schatt, Peter W. (2003): MusikBilder. Berührungen zwischen Musik und Malerei (=Thema Musik Sekundarstufe II, hg. v. O. Nimczik), Schülerband Leipzig: Klett. Lehrerband zum download unter [www.klett-verlag.de](http://www.klett-verlag.de)

Schatt, Peter W. (2008): Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos, Mainz u. a.: Schott. Schatt, Peter W. (Hg.) (2009): „Unser Faust: meet the composer“. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen: Bericht – Evaluation – Dokumentation, Regensburg: ConBrio.

Schatt, Peter W. (Hg.) (2009): „Unser Faust: meet the composer“. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen: Bericht – Evaluation – Dokumentation, Regensburg: ConBrio.

Schatt, Peter W. (2017): „...das Wörtlein: und“: Überlegungen zur Erkundung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen Musikpädagogik und Kulturwissenschaft, in: Alexander Cvetko/Christian Rolle (Hg.),

Musikpädagogik und Kulturwissenschaft (=Musikpädagogische Forschung, 38), Münster/New York: Waxmann, S. 181-196.

Schatt, Peter W. (2021, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.): Einführung in die Musikpädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Schlothfeldt, Matthias/Vandré, Philipp (Hg.) (2018): Weikersheimer Gespräche zur Kompositionspädagogik, Regensburg: ConBrio.

Schulze, Holger (2012): Empfindungsgenauigkeit. Eine Syrrhese, in: Ders. (Hg.), Gespür – Empfindung – kleine Wahrnehmungen. Klanganthropologische Studien, Bielefeld: transcript, S. 9-23.

Seidl, Verena (2016): Musiklernen durch Gruppenimprovisation: Eine Text- und Interviewstudie, München: Allitera.

Sternfeld, Nora (2019): Wessen Kultur und wessen Bildung?, in: Birgit Althans/Kathrin Audehm (Hg.), Kultur und Bildung – kulturelle Bildung (=Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 2/2019), Bielefeld: transcript.

Vollmer, Susanne (1982): Der Begriff der Kreativität in musikpädagogischer Literatur, in: Musica, 36, Heft 4, S. 327-330.

#### Internetquellen:

Kratus, John (1991): Growing with improvisation. Music Educators Journal, Volume: 78 issue: 4, page(s): 36-40. First Published December 1, 1991. <https://doi.org/10.2307%2F3398335> [02.11.2019]

Kratus, John (1995): A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. International Journal of Music Education. Volume: os-26 issue: 1, page(s): 27-38. First Published November 1, 1995. <https://doi.org/10.1177/025576149502600103> [02.11.2019]

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf (Hg.) (2014). Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Musik. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/55/KLP\\_GOSt\\_Musik.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/55/KLP_GOSt_Musik.pdf) [02.11.2019]