

Musikalische Improvisation als autonome Praxis? Assoziationsangebote als strukturierende Grundlage von Interaktion im Unterricht

1. Einleitung

Im Diskurs zur Didaktik musikalischer Improvisation wird der Umgang mit musikbezogenen Assoziationen, Metaphern und außermusikalischen Vorstellungen widersprüchlich diskutiert. Es lassen sich zwei gegensätzliche Positionen ausmachen: Einerseits gelten verbalisierte Bilder, Geschichten oder Imaginationen als hilfreiche Ausgangspunkte, um daraus musikalische Improvisationen entstehen zu lassen (Kaul/Terhag 2013, S. 13-14). So schreibt Matthias Schwabe, man könne sich durch ein Bild viele Erklärungen sparen:

„Abstrakte [Improvisations-]Regeln muß sich ein Spieler mühsam *merken*; sind die Details aber in ein Bild eingearbeitet, so geht eines aus dem anderen hervor und es ergibt sich ein erkennbar sinnvolles Ganzes“ (Schwabe 1992, S. 120-121).

Speziell in der Literatur zur freien musikalischen Gruppenimprovisation finden sich daher zahlreiche Praxisvorschläge, die Bilder und Vorstellungen zum Ausgangspunkt assoziativer improvisatorischer Praxis machen. Einige Beispiele: *Die regnende Wolke* oder *Der kranke König* (Friedemann 1983, S. 13-14, 52-53); *Landschaften raten* oder *Die Maschine* (Schwabe 1992, S. 43-44, 78-79); *Wer ist das? / Was ist das?* (Kaul/Terhag 2013, S. 16); die Spielanregungen in den Rubriken *Texte und Geschichten* sowie *Visuelle Anregungen* (Schlimp/Losert 2019, S. 61-121).

Andererseits formulieren Autor*innen – besonders in Hinblick auf die Arbeit mit musikalisch Fortgeschrittenen – auch den Anspruch, im Improvisationsunterricht ein Musizieren ohne explizite außermusikalische Bezüge anzustreben. Diese Forderung ist mit der Idee verbunden, dass Improvisationen, die ohne solche Bezüge auskommen, besser dazu geeignet seien, eine differenzierte musikalische Gestaltungsfähigkeit zu erlernen, welche sich gerade nicht im

Darstellen von etwas Außermusikalischem erschöpfe (Kaul/Terhag 2013 S. 12-15; Agrell 2008, S. 33-38). Damit folgen die Autor*innen einer auch außerhalb des Improvisationsunterrichts anzutreffenden Auffassung zur komplexen Eigenlogik von Musik, wie sie u. a. Peter Röbbke expliziert hat:

„Unabhängig davon, ob die Etikettierung von Musik ‚stimmt‘, unabhängig also von jeder semantischen Problematik, kann ein Musiker oder eine Musikerin in der hautnahen und unablässigen Befassung mit einem Stück damit wenig anfangen. Mag der sprachliche Aufwand auch noch so weit getrieben sein, mögen noch so viele Metaphern bemüht worden sein: Immer bleibt die Beschreibung grob, pauschal, undifferenziert angesichts der musikalischen Aufgabe, schon den einzelnen Ton zu beleben, die Spannung eines Intervalls zu erfühlen, die energetische Richtung einer Phrase zu erfassen, den Bogen eines Abschnitts zu ziehen, dem Duktus eines Satzes zu entsprechen“ (Röbbke 1998, S. 9).

Die beiden gegensätzlichen Positionen verweisen auf einen offenbar noch nicht hinreichend geklärten musikpädagogischen Fragenkomplex: Wie kann ein sinnvoller Umgang mit assoziativen Vorstellungen, Bildern oder Geschichten zu Musik im improvisationsorientierten Musizierunterricht aussehen? Wann ist der explizite Einsatz solch assoziativer Angebote hilfreich? Unter welchen Umständen kann bzw. sollte besser darauf verzichtet werden, weil dies den Feinheiten und der Eigenlogik musikalischer Praxis nicht gerecht wird? Mit dem vorliegenden Aufsatz möchten wir zur Klärung dieser Fragen beitragen. Hierzu untersuchen wir, wie assoziative Prozesse im Gruppenimprovisationsunterricht des von uns beforschten Projekts *ImproKultur* verlaufen. Hierbei gehen wir in drei Schritten vor:

- Wir erläutern Forschungsfeld sowie Methodik und theoretische Rahmung unserer Studie.
- Danach analysieren wir, welche didaktische Funktion der explizite Einbezug assoziativer Bilder und Vorstellungen im beforschten Unterricht hatte und rekonstruieren, wie das Unterrichtsgeschehen durch diesen Einbezug beeinflusst wurde.

- Abschließend diskutieren wir, inwieweit sich unsere Ergebnisse auf andere musikpädagogische Situationen außerhalb des von uns beforschten Unterrichts übertragen lassen und formulieren Überlegungen zu didaktischen Implikationen unserer Forschung.

2. Forschungsfeld, Methodik, theoretische Rahmung

Das Feld der diesem Aufsatz zugrunde liegenden Forschung ist das Projekt *ImproKultur*, welches seit 2015 von der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover in Kooperation mit Hannoveraner allgemeinbildenden Schulen durchgeführt wird. Aktuell ermöglicht es Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationsgeschichte im Alter zwischen 7 und 17 Jahren in Gruppen von 10 bis maximal 16 Personen regelmäßig gemeinsam zu improvisieren. Angeleitet wird die 90-minütige wöchentliche Musizierpraxis von fortgeschrittenen Studierenden und Absolvent*innen der HMTMH (vorwiegend aus dem künstlerisch-pädagogischen Bereich), die den Unterricht in Dreierteams planen, vorbereiten, durchführen und reflektieren. Im Zentrum steht die musikalische Improvisation in einem weit gefassten, auch interdisziplinär verstandenen Sinn. So werden nicht nur formale, materialgebundene musikalische Übungen und Improvisationsspiele angeleitet, sondern auch Körperbewegung und Musik explorativ miteinander verbunden oder Geschichten und Bilder improvisatorisch verklanglicht (vgl. Welte 2016; Welte/Jachmann 2020).

Die vorliegende Studie zum Umgang mit Assoziationen ist Teil eines größeren Forschungsprojekts, welches das Unterrichtsgeschehen in *ImproKultur* auf Basis ethnographischer Methodologie (Hammersley/Atkinson 2007; Knoblauch 2001; Geertz 1973) untersucht. Zentrale Forschungsmethode ist die videogestützte teilnehmende Beobachtung (Wulf 2011, S. 23; Kellermann/Wulf 2011, S. 28-29), für die Feldnotizen, Videos des Unterrichtsgeschehens und mit Schüler*innen wie Lehrer*innen geführte ethnographische Interviews (Heyl 2007) trianguliert werden. Dabei geht es zum einen darum, den Unterricht möglichst unverfälscht und im Alltagskontext zu untersuchen. Zum anderen ermöglicht die Methodik, die komplexe

Unterrichtsrealität vielschichtig einzufangen und insbesondere die impliziten Anteile des Unterrichtsgeschehens in den Blick zu nehmen.

Die Daten, die diesem Aufsatz zugrunde liegen, wurden im Rahmen einer Forschungsphase erhoben, in der drei Unterrichtsgruppen über sechs Wochen im Unterricht begleitet wurden. Mit Lehrenden und Schüler*innen wurden in der Zeit 32 Interviews geführt, um ihre Perspektiven auf das Geschehen einzufangen. Im Zentrum der folgenden Analyse steht eine Unterrichtsstunde, anhand derer sich die rekonstruierten Umgangsweisen mit Assoziationen gut exemplarisch veranschaulichen lassen. Wir haben für diesen Aufsatz drei Improvisationen, die Schüler*innen in der Unterrichtsstunde aufgeführt haben, mit Blick auf die Handlungen der Musizierenden sowie auf den dabei entstehenden Klang verbalisiert. Im Text werden diese Verbalisierungen durch eingerückte Schrift kenntlich gemacht.

Theoretisch folgen wir in unserer Rekonstruktion einer Perspektive, die Musizierunterricht vor dem Hintergrund der Theorie der Performativität (Fischer-Lichte 2012) als performative Interaktion versteht. Dies bedeutet zum einen, dass wir Unterricht als ergebnisoffenen Konstitutionsprozess betrachten. Das heißt, es wird dort nicht etwas bereits Existierendes ‚gelernt‘. Wie der Unterricht letztlich verläuft und zu welchen Ergebnissen er führt, entwickelt sich erst aus dem Unterrichtsgeschehen. Zum anderen fassen wir dieses Unterrichtsgeschehen im Sinne des Interaktionsbegriffs (Adler/Adler/Fontana 1986) als ein kleinteiliges Wechselspiel gegenseitiger Bezugnahmen aller Beteiligten aufeinander auf: Die Personen im Unterricht liefern durch ihre Handlungen und Äußerungen Bezugspunkte, auf die andere Teilnehmer*innen reagieren und an die sie anknüpfen. Auf diese Weise spinnen alle Akteur*innen gemeinsam fortlaufend ein Netz an Handlungen und Äußerungen, in dem sich Unterrichtsergebnisse konstituieren.

3. Zum Umgang mit Assoziationen

3.1 Assoziationsangebote und ihre didaktische Funktion

Assoziationsprozesse im Zusammenhang mit dem eigenen musikalischen Improvisieren spielten in allen beobachteten Konstellationen häufig explizit eine Rolle. So stellten Grund-

schüler*innen ausgehend von Bildern Tiere musikalisch dar; Schüler*innen einer Sprachlernklasse an einer Gesamtschule erfanden zwischenmenschliche „Dialoge“ auf Xylophonen; Schüler*innen einer weiteren Klasse erfanden Musik zu diversen Filmen, u. a. zum Stummfilm *The Lion Cage* von Charlie Chaplin.

Die beobachteten Assoziationsprozesse verliefen grundlegend wie in Literatur zu Improvisationsunterricht beschrieben (z. B. Kaul/Terhag 2013, S. 13-14): Die Kreation und Formulierung von Bildern, Geschichten, Vorstellungen stand am Anfang und ermöglichte den Akteur*innen, darauf aufbauend gemeinsam Musik zu improvisieren. Assoziationen fungierten als Ideengeber. Sie boten einen Anlass und Startpunkt für das musikalische Erfinden, gaben inhaltliche Impulse und inspirierten die musikalische Gestaltung.

Dieses Potenzial wurde von den Lehrenden gezielt genutzt und eingesetzt: Häufig schlugen sie ‚Vorstellungswelten‘ vor, aus denen heraus die Lernenden Musik improvisieren konnten. So verhielt es sich bei Filmvertonungen (Charly Chaplin u. a.), aber etwa auch in einer Arbeitsphase mit dem Namen ‚Sommermusik‘: Hier sollten Schüler*innen einer Grundschule im Anschluss an ein Hörerlebnis mit Vivaldis *Vier Jahreszeiten* überlegen, was ihrer Meinung nach die Jahreszeit Sommer auszeichnet. Ausgehend von selbst gefundenen Begriffen wie Sonne, Blumen, Regenbogen u. a. erfanden sie dann in Kleingruppen eigene ‚Sommermusiken‘.

In all diesen Fällen bietet es sich unserer Meinung nach daher an, von *Assoziationsangeboten* der Lehrenden zu sprechen. Ziel der Lehrpersonen war es, die musikalische Improvisation und Gestaltung von Musik durch eine klar benennbare Vorstellung oder Geschichte anzustoßen: In Interviews äußerten mehrere Lehrende, es ginge darum, etwas musikalisch ‚vertonen‘ zu können. Die Schüler*innen griffen das Angebot in der Regel gerne auf und entwickelten daran anknüpfend das jeweilige Vorstellungsbild weiter. Die Assoziationen waren also keine Vorschriften, die genau zu befolgen waren oder klar vorhersagbare Auswirkungen hatten, sondern vielmehr Auslöser und Ideengeber für das sich anschließende freie gemeinsame Spiel.

3.2. Assoziationsangebote als Grundlage für geteilte Intentionalität

Die nähere Analyse insbesondere der Videoaufnahmen zeigte, dass die tatsächlichen Bezüge zwischen Assoziationsangeboten und konkreten Improvisationen unterschiedlich eng waren. Die improvisierte Musik besaß in vielen Fällen eine relativ hohe Eigenständigkeit und Unabhängigkeit gegenüber dem, was vertont werden sollte bzw. die Improvisation ausgelöst hatte. Das Spektrum reichte von sehr plausiblen Bezügen zwischen Assoziationsangebot und konkreter Verklanglichung bis hin zu Situationen, in denen für Außenstehende nicht mehr nachvollziehbar war, welchen Einfluss das Assoziationsangebot auf die entstandene musikalische Darbietung hatte. Wir möchten dies anhand dreier Beispiele aus den genannten „Sommermusiken“ veranschaulichen. In der Stunde, die im Zentrum unserer Analyse steht, entwickelten die Grundschüler*innen ausgehend von verschiedenen zum Thema Sommer assoziierten Wörtern in Kleingruppenarbeit musikalische Improvisationen. Hierzu wählten sie Instrumente aus, um darauf in der Gruppe gemeinsam nach passendem Klangmaterial für ihre Improvisation zu suchen und ein eigenes Musikstück zu erfinden. Nach dem Ende dieser Arbeitsphase präsentierten sich die Gruppen gegenseitig ihre Ergebnisse. Im ersten Beispiel erfanden drei Schüler*innen auf einer Bongo, einem Xylophon und einer Rahmentrommel Musik, die einen „Regenbogen“ darstellen soll. Ein Bezug zwischen Assoziationsangebot und musikalischer Darbietung erscheint hier für uns als Forscher*innen gut nachvollziehbar:

Die drei Schüler*innen beginnen, auf Einsatz ihrer Lehrerin hin auf ihren Instrumenten zu spielen: Als erste setzt die Schülerin an der Bongo ein. Sie erzeugt mit einem Filzschlägel leise, unregelmäßige Klänge auf ihrer Trommel. Als zweiter setzt ihr Mitspieler am Xylophon ein. Er benutzt ebenfalls einen Filzschlägel und spielt damit eine leise, langsam aufsteigende Tonlinie, die vom eingestrichenen C aus beginnt und in regelmäßig schwingender Weise bis zum eingestrichenen H führt. Anschließend dreht er den Schlägel um, so dass er das Filzende in der Hand hält. Mit dem harten Griffende des Schlägels streicht er schnell

vom tiefsten bis zum höchsten Ton des Xylophons und lässt so ein strahlend erklingendes Aufwärtsglissando entstehen, das hell nachhallt. Als dritte setzt die Schülerin an der Rahmentrommel ein. In den Nachhall des Xylophons hinein beginnt sie, mit der rechten Hand kreisförmig auf dem Fell der Trommel zu streichen, so dass ein luftiges Rauschen erklingt. Ihr Mitspieler am Xylophon spielt in das Rauschen der Rahmentrommel hinein ein weiteres strahlendes Aufwärtsglissando. Dann dreht er den Schlägel wieder um und spielt wie zu Beginn eine langsam aufwärts schwingende Tonlinie vom C aus – diesmal bis zum höchsten Ton des Xylophons. Mit leichten Variationen wiederholt er die Klangfolge mehrfach, so dass sich das weiche Trommeln der Bongo, das luftige Rauschen der Rahmentrommel und die aufwärts schwingenden Tonlinien miteinander vermischen. Als die Lehrerin mit einer großen Armbewegung abwinkt, beenden die drei gemeinsam ihr Spiel.¹

In dieser musikalischen Aufführung lässt sich für uns ein nachvollziehbarer Bezug zum Assoziationsangebot „Regenbogen“ erahnen: Die regelmäßig schwingenden Aufwärtsbewegungen auf dem Xylophon lassen sich ebenso als Anmutung der Bogenform verstehen wie als musikalische Nachahmungen des Farbspektrums. Durch das leise, konstante Rauschen der Rahmentrommel und die leisen, schwingenden Töne von Bongo und Xylophon kann dabei ein Gefühl von luftiger Weite entstehen.

Im zweiten Beispiel ist es für uns bereits schwieriger, einen klaren Bezug zwischen der Improvisation und dem ihr zugrunde liegenden Begriff auszumachen. Zwei Schülerinnen spielen hier auf Bongos eine Improvisation, die sie ausgehend vom Wort „Blumen“ entwickelt haben:

Auf Einsatz der Lehrerin beginnen beide Schülerinnen, gleichzeitig auf ihren Bongos zu spielen. Sie lassen ihre Hände auf den Trommelfellen mit großem Druck und hoher Geschwindigkeit kreisen, so dass ein konstantes, durchdringendes Rauschen

¹ Audiodatei Improvisation „Regenbogen“,
<https://www.youtube.com/watch?v=uv94LwsyJY>

erklingt. Nach einigen Sekunden brechen beide gemeinsam ab und beenden so ihre Aufführung.²

Einen Bezug dieser musikalischen Improvisation zum Wort „Blumen“ konnten wir weniger klar nachvollziehen: Unter Umständen könnten die kreisförmigen Bewegungen der Hände eine bildliche Nachahmung runder Blumen darstellen. Ein Zusammenhang lässt sich für uns allerdings nicht klar ausmachen.

Im dritten Beispiel konnten wir keinen Bezug zwischen Assoziationsangebot und Musik herstellen. Dort spielen eine Schülerin auf einer Rahmentrommel und ein Schüler auf einem Guiro. Grundlage ihrer Improvisation soll das Wort „Sonne“ sein:

Beide beginnen beinahe gleichzeitig zu spielen. Die Schülerin schüttelt ihre Rahmentrommel unregelmäßig mit der rechten Hand, so dass die Schellen im Rahmen klingeln. Ihr Mitspieler streicht mit dem harten Griffende eines Schlägels ebenso unregelmäßig über die Rillen des Guiros, so dass ein unrhythmischer Schnarren entsteht. Der Klang beider Instrumente mischt sich auf eine unregelmäßige, unruhig erscheinende Weise.³

Wir als Forscher*innen konnten hier keinen nachvollziehbaren Bezug zwischen der musikalischen Darbietung und dem ihr zugrunde liegenden Begriff erkennen. Ähnlich erging es offenbar einer Schülerin, die die Improvisation der beiden als Zuhörer*in verfolgte. Sie fragte in das Spiel hinein „Was habt ihr [für ein Wort]?“ und machte so deutlich, dass sie ohne ein Wissen des Ausgangswortes keinen klaren Bezug zu einem Begriff herstellen konnte. Ähnliches ließ sich auch in anderen Situationen beobachten, in denen Schüler*innen den Bezug zwischen assoziativem Angebot und daraus entwickelter Musik im Nachhinein erfragen mussten.

Die hohe Eigenständigkeit der entstandenen Musiken und der häufig geringe oder kaum nachvollziehbare Einfluss der Assoziations-

² Audiodatei Improvisation „Blumen“,
<https://www.youtube.com/watch?v=76gjIV96SAA>

³ Audiodatei Improvisation „Sonne“,
<https://www.youtube.com/watch?v=oSSj85TbEb0>

angebote können nach unserer Ansicht damit erklärt werden, dass die improvisatorischen Musizierprozesse eine Eigenlogik hatten, welche unterschiedlich hoch mit den Assoziationsangeboten korrelierte. Wesentliche Einflussfaktoren auf diese Eigenlogik waren dabei die Möglichkeiten der jeweils zur Verfügung stehenden Instrumente und der situative Kontext. Anhand der beispielhaft beschriebenen Improvisationen lässt sich dies veranschaulichen. Die Eigenlogik der „Regenbogen“-Improvisation korrelierte relativ eng mit dem zugrunde liegenden Assoziationsangebot: Für die Schüler*innen dieser Gruppe war das Xylophon noch relativ unbekannt. Sie probierten es im Rahmen ihrer Gruppenarbeitsphase aus, entdeckten dabei die Möglichkeit, mithilfe des Schlägelgriffs das strahlende Glissando zu erzeugen und zeigten sich fasziniert von diesem neu gefundenen Klang. Zugleich konnten sie durch die entdeckte Spieltechnik Musik mit klarem Bezug zum „Regenbogen“ erzeugen. Die Instrumente, auf denen die Schüler*innen Musik zu „Blumen“ und „Sonne“ improvisierten, ermöglichten dagegen keine ähnlich eindeutigen Bezüge.

Bemerkenswert erscheint uns ferner die Tatsache, wie stark Unvorhersehbares und der kreative Umgang der Schüler*innen damit die Improvisationsergebnisse prägte. So entstand vieles ungeplant in der improvisatorischen Praxis. Individuelles und gemeinsames Tun waren dabei verschränkt. Zum Beispiel nahm in einer anderen Unterrichtsstunde ein bestimmter Rhythmus im gemeinsamen Spielprozess in einem flexiblen Hin und Her zwischen verschiedenen Spielenden allmählich Gestalt an, verfestigte sich und wurde schließlich in eine improvisatorische Aufführung eingebaut, ohne dass ein*e Akteur*in dies beabsichtigt hätte.

Unabhängig davon, inwieweit die Assoziationsangebote tatsächlich die improvisierte Musik prägten, hatten sie noch andere positive Effekte auf die Interaktion, die die Lehrpersonen oft nicht explizit angestrebt hatten:

- Sie lieferten ein gemeinsames Narrativ für alle Beteiligten, in das die musikalischen Handlungen und Äußerungen eingebettet werden konnten.
- Die Lehrenden konnten den Unterricht anhand des Narrativs strukturieren und auch Aufgaben darin einbetten, die nichts mit der Verklanglichung der Assoziationen selbst zu tun hatten. Wir kommen zur Veranschaulichung noch einmal auf die Sommermusik zurück: Die Schüler*innen sollten Vivaldis „Der Sommer“ anhören, um diese Musik kennenzulernen und allgemein ihr Hörrepertoire zu erweitern; sie sollten erste Erfahrungen auf neuen Instrumenten sammeln und „Material“ entwickeln, wie die Lehrenden selbst sagten. Und schließlich führten die Lehrenden im Rahmen dieser Unterrichteinheit auch die Technik des Dirigierens ein.
- Die Assoziationsangebote ermöglichten den Musizierenden und ihren Zuhörenden, ihre Musik als etwas „Bestimmtes“ aufzuführen und wahrzunehmen. Eine Aufführung, die sich aus dem Explorieren von Instrumenten ergab, konnte durch die explizite Einigung auf das Thema Sommer erst zum Regenbogen werden.
- Die Assoziationsangebote bildeten Ausgangspunkte für weitere, daran anschließende Assoziationen.

Wir schlagen daher vor, Assoziationsangebote nicht nur als unmittelbare Impulse für konkrete Verklänglichungen, sondern auch in einem größeren Rahmen zu begreifen. Ein mögliches Erklärungsmodell hierfür bildet das Konzept der *Geteilten Intentionalität*⁴ nach Michael Tomasello (2008, S. 1-12). Tomasello argumentiert, dass zwischenmenschliche nonverbale Kommunikation nur funktioniert, wenn Menschen wissen, welche Intentionen ihre Gegenüber damit verfolgen (ebd., S. 3-7). Hierfür benötigten sie eine *gemeinsame konzeptionelle Grundlage*.⁵ Beispielsweise werde eine Zeigegeste erst

⁴ Im englischen Original *shared intentionality*.

⁵ Im englischen Original *common conceptual ground*.

dadurch kommunikativ erfolgreich, dass zeigende wie adressierte Person sie gedanklich ähnlich verstehen.

Musikalisch-improvisatorische Assoziationsangebote lassen sich im Sinne Tomasellos als Grundlegungen für eine gemeinsame Intentionalität der Kooperierenden und geteilte konzeptionelle Grundlage für die Unterrichtsinteraktion verstehen. Sie können den Handlungen und Äußerungen der Beteiligten einen Sinn verleihen, den alle Beteiligten nachvollziehen können.

So ermöglichte das beschriebene Assoziationsangebot der „Sommermusik“ den Schüler*innen, nicht einfach nur Musik von Vivaldi anzuhören, sondern die Musik auf ihre ‚Sommermerkmale‘ hin zu rezipieren, um daraus später selbst Sommermusik machen zu können. Im weiteren Stundenverlauf erlaubten Assoziationsangebote den Schüler*innen, ihre Instrumente im Prozess der Exploration gezielt daraufhin zu untersuchen, wie sich „Sommerphänomene“ darauf realisieren lassen, um in der Folge Sommermusik zu entwickeln.

Auch erhielten die Improvisationen im Unterricht durch die Assoziationsangebote einen Sinn für die Musizierenden und ihre Zuhörenden – unabhängig davon, wie mittelbar oder unmittelbar die Bezüge zwischen Assoziationsangebot und Aufführung waren. So konnte ein Glissando auf dem Xylophon erst durch das gemeinsame Wissen aller Akteur*innen um den Ausgangsbegriff „Regenbogen“ als Darstellung eines Regenbogens aufgeführt und verstanden werden.

4. Schluss: Überlegungen zu Verallgemeinerbarkeit und didaktischen Implikationen

Wir haben in diesem Aufsatz argumentiert, dass die von den Lehrenden im *ImproKultur*-Unterricht explizierten Vorstellungen und Bilder sich als Assoziationsangebote begreifen lassen, die den Schüler*innen ermöglichten, Ideen für ihre musikalischen Improvisationen zu generieren. Weiter haben wir argumentiert, dass solche Assoziationsangebote im beforschten Unterricht eine geteilte Intentionalität und gemeinsame konzeptionelle Grundlage schufen, welche den Handlungen und Äußerungen der Akteur*innen einen Sinn verliehen.

Inwieweit sich die für unser Forschungsfeld *ImproKultur* rekonstruierten Prozesse auch in anderen improvisationsorientierten musikpädagogischen Formaten wiederfinden lassen, ist nicht empirisch gesichert zu sagen. Wir nehmen allerdings an, dass sich Ähnliches in einer großen Zahl an Unterrichtsformaten und Praktiken beobachten ließe. Hierfür spricht zum einen, dass ähnliche Assoziationsangebote, wie wir sie beobachtet haben, vielfach in der Praxisliteratur beschrieben werden (Friedemann 1983, S. 13-14, 52-53; Schwabe 1992, S. 43-44, 78-79; Kaul/Terhag 2013, S. 16; Schlimp/Losert 2019, S. 61-121). Zum anderen lässt sich mit Tomasello argumentieren, dass Instrumentalmusik im Allgemeinen und die instrumentale Improvisation im Besonderen auf geteilten Intentionalitäten und gemeinsamen konzeptionellen Grundlagen beruhen müssen, um als nonverbale Kommunikationsformen, die sie sind, zu funktionieren. Damit besäßen Assoziationsangebote im Improvisationsunterricht zwangsläufig das Potenzial, diese gemeinsamen gedanklichen Grundlagen des Improvisierens zu beeinflussen.

Daher erscheint es uns angebracht, anknüpfend an unsere Ergebnisse einige generelle Überlegungen zur Didaktik musikalischer Improvisation zu formulieren:

- Assoziationsangebote können nicht nur als Impuls für konkrete improvisatorische Vertonungen, sondern umfassender begriffen werden: als Grundlegung einer geteilten Intentionalität und geteilten konzeptionellen Grundlage im Unterricht.
- Es sollte reflektiert werden, inwieweit sich assoziative improvisationspädagogische Angebote mit Zielsetzungen des Unterrichts und aktuellen Aufgabenstellungen vertragen und wie sie zur allgemeinen didaktischen Strukturierung genutzt werden können.
- Musikbezogene Assoziationsangebote gemeinsam mit allen Akteur*innen auszubauen und weiterzuentwickeln, ist eine lohnende Aufgabe. Dabei ist es besonders förderlich, Assoziationen von Schüler*innen nicht nur willkommen zu heißen, sondern sie zu fördern, dezidiert aufzugreifen und didaktisch im Blick auf die ganze Gruppe zu nutzen.

Das Konzept der geteilten Intentionalität kann sich bei genauerer Überlegung auch als sinnvolle Brille zur Betrachtung von Musizierunterricht über improvisationsorientierte Formate und Praktiken hinaus erweisen. Es macht darauf aufmerksam, dass Musizierunterricht auf bestimmten geteilten Absichten und Zielsetzungen sowie gemeinsamen gedanklichen Grundlagen basiert, die gegebenenfalls erst entwickelt werden müssen. Ein Beispiel ist das Wissen darum, dass und wie Musizierende Emotionen künstlerisch zum Ausdruck bringen können.

Lehrende streben im Musizierunterricht ein gemeinsames Lernen auf der Basis einer geteilten Intentionalität an, die sich im Unterrichtsgeschehen etabliert. Daher sollten sie nach unserer Ansicht eine Kompetenz (Mahlert 2011, S. 81-83) darin ausbilden, den kontinuierlichen Entstehungsprozess gemeinsamer gedanklicher Grundlagen des Musizierens sensibel wahrzunehmen, um darauf pädagogisch reflektiert Einfluss nehmen zu können. Wir erkennen hier mehrere Teilkompetenzen: Lehrende sollten reflektieren, welche eigenen impliziten Annahmen über Musik und das Musizieren sie in den Unterricht hineintragen und diesen damit – teilweise ungewollt – prägen. Sie sollten weiter begründete Einschätzungen dazu entwickeln, welche Aspekte gedanklicher Grundlagen des Musizierens sie für essenziell halten und daher an ihre Schüler*innen vermitteln wollen. Dabei sollten sie zugleich bereit sein, diese Einschätzungen in Frage stellen zu lassen und ggf. zu verändern. Schließlich sollten sie ein Interesse dafür entwickeln, welche gedanklichen Grundlagen ihre Schüler*innen in den Unterricht hineintragen und wie diese die gemeinsame Arbeit prägen können.

Literatur

Adler, Patricia/Adler, Peter/Fontana, Andrea (1986): Everyday Life Sociology, in: Annual Review of Sociology 13, S. 217-235.

Agrell, Jeffrey (2008): Improvisation Games for Classical Musicians. A collection of Musical Games with Suggestions for Use, Chicago: GIA Publications.

Fischer-Lichte (2012): Performativität. Eine Einführung, Bielefeld: transcript.

Friedemann, Lilli (1983): Trommeln – Tanzen – Tönen. 33 Spiele für Große und Kleine, Wien: Universal.

Geertz, Clifford (1973): Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture, in: Geertz, Clifford: The Interpretation of Cultures, New York: Basic Books, S. 3-30.

Hammersley, Martyn/Atkinson, Paul (2007): Ethnography: Principles in Practice (3., aktualisierte Ausgabe), London/New York: Routledge.

Heyl, Barbara Sherman (2007): Ethnographic Interviewing, in: Paul Atkinson/Amanda Coffey/Sara Delamont/John Lofland/Lynn Lofland: Handbook of Ethnography, Los Angeles/London/Neu Delhi/Singapur: Sage Publications, S. 369-383.

Kaul, Albert/Terhag, Jürgen (2013): Improvisation. Elementare Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Mainz: Schott.

Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie, in: Sozialer Sinn 2/1, S. 123-141.

Kellermann, Ingrid/Wulf, Christoph: Gesten in der Schule. Zur Dynamik körperlicher Ausdrucksformen, in: Christoph Wulf/Birgit Althans/Kathrin Audehm/Gerald Blaschke/Nino Ferrin/Ingrid Kellermann/Ruprecht Mattig/Sebastian Schinkel (Hg.): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien, Wiesbaden: VS Verlag, S. 27-82.

Mahlert, Ulrich (2011): Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht, Mainz: Schott.

Röbke, Peter (1998): Ausdrucksvoll Musizieren, in: üben & musizieren 15/3, S. 6-12.

Schlimp, Karen/Losert, Martin (2019): Klangwege. Improvisation anregen – lernen – unterrichten, Wien: LIT Verlag.

Schwabe, Matthias (1992): Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene, Kassel: Bärenreiter.

Tomasello, Michael (2008): *Origins of Human Communication*, Cambridge/London: MIT Press.

Welte, Andrea (2016): *ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität. Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*, in: Katharina Bradler (Hg.): *Vielfalt im Musizierenunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen*, Mainz: Schott, S. 247-260.

Welte, Andrea/Jachmann, Jan (2020): *Transformationen im Musikimprovisationsunterricht. Wie Schüler*innen und Lehrer*innen aus kulturellen Differenzen heraus Musikkultur verändern*, in: Thade Buchborn/Eva-Maria Tralle/Jonas Völker (Hg.): *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, Hildesheim: Olms, S. 189-199.

Wulf, Christoph (2011): *Einleitung*, in: Christoph Wulf/Birgit Althans/Kathrin Audehm/Gerald Blaschke/Nino Ferrin/Ingrid Kellermann/Ruprecht Mattig/Sebastian Schinkel (Hg.): *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Feldstudien*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 7-26.