

Kreatives Musizieren in der Bläserklasse

Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und
experimentellem Klang

Ilka Siedenburg und Georg Harbig (Hrsg.)



Ilka Siedenburg und Georg Harbig (Hrsg.)

Kreatives Musizieren in der Bläserklasse



Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

Reihe XVIII

Band 8

Ilka Siedenburg und Georg Harbig (Hrsg.)

Kreatives Musizieren in der Bläserklasse

Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und
experimentellem Klang

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster

herausgegeben von der Universitäts- und Landesbibliothek Münster

<http://www.ulb.uni-muenster.de>



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Buch steht gleichzeitig in einer elektronischen Version über den Publikations- und Archivierungsserver der WWU Münster zur Verfügung.

<http://www.ulb.uni-muenster.de/wissenschaftliche-schriften>

Ilka Siedenburg und Georg Harbig (Hrsg.)

„Kreatives Musizieren in der Bläserklasse. Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und experimentellem Klang“

Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe XVIII, Band 8

Verlag readbox publishing GmbH – readbox unipress, Münster

<http://unipress.readbox.net>

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz vom Typ 'CC BY-NC-ND 4.0 International'

lizenziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Von dieser Lizenz ausgenommen sind Abbildungen, welche sich nicht im Besitz der Autoren oder der ULB Münster befinden.



ISBN 978-3-8405-0183-8

(Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:hbz:6-68119538215

(elektronische Version)

direkt zur Online-Version:

© 2018 Ilka Siedenburg und Georg Harbig

Alle Rechte vorbehalten

Satz:

Ilka Siedenburg

Titelbild:

Eva Kahlmann (pause beim klassenmusizieren, stock.adobe.com, Datei-Nr.: 6890241)

Umschlag:

ULB Münster



Inhalt

Ilka Siedenburg und Georg Harbig

Kreatives Musizieren in der Bläserklasse – Editorial.....1

Peter Klose

Musik als Praxis

Ein anderer Weg, Musikunterricht und Bläserklassen zu denken.....9

Ilka Siedenburg

Improvisation in der Bigbandklasse – A matter of Gender?

Ergebnisse einer Pilotstudie.....31

Jürgen Terhag

Improvisation im Gruppenunterricht

Live-Arrangement mit Stimme und Instrument.....53

Matthias Schwabe

explOHR kollektiv

Experimentelles Improvisieren mit Bläserklassen.....61

Angelika Sheridan

Improvisationsorchester – auch mit Bläserklassen möglich?83

Tobias Schütte

Komponieren mit einer Bläserklasse89

Autor*innen..... 105

Kreatives Musizieren in der Bläserklasse – Editorial

Bläserklassen werden heute vielerorts erfolgreich realisiert und treffen auf positive Resonanz. Als besondere Stärke dieser Angebote wird häufig die Möglichkeit der Förderung von Kreativität angeführt. Doch inwieweit kann kreativer Ausdruck – etwa durch eigenes musikalisches Gestalten beim Improvisieren oder Komponieren – im Rahmen einer Bläserklasse tatsächlich realisiert werden? In didaktischen Konzepten und Lehrwerken wurde dieser Aspekt bisher eher wenig berücksichtigt, und auch seitens der Forschung hat er kaum Aufmerksamkeit erhalten.

Diese Beobachtungen bildeten den Ausgangspunkt für das Symposium „Improvisation, Interaktion und Kreativität: Musikalisches Entdecken und Gestalten in der Bläserklasse“, das am 7. und 8. April 2017 am Institut für Musikpädagogik der Universität Münster stattfand. In einer Kombination aus Vorträgen und praxisbezogenen Workshops wurden sowohl Forschungsergebnisse diskutiert als auch konkrete Unterrichtsideen zum kreativen musikalischen Gestalten in der Bläserklasse erkundet und reflektiert.

Der vorliegende Band ist aus dieser Veranstaltung hervorgegangen und verfolgt das Ziel, die didaktische Entwicklung der Bläserklassenarbeit im Hinblick auf Improvisation und Kreativität weiter voranzubringen. Er richtet sich damit sowohl an schulische Musiklehrkräfte als auch an Instrumental- und Hochschullehrkräfte, musikpädagogisch Forschende und Studierende. Den Bedürfnissen dieser verschiedenen Zielgruppen entsprechend werden Theorie und Praxis nicht als Gegensätze, sondern als unterschiedliche Blickwinkel verstanden, die für eine Weiterentwicklung didaktischer und methodischer Ansätze gleichermaßen bedeutsam sind. Auf diese Weise sollen gleichzeitig Impulse für eine bessere Vernetzung der verschiedenen in die Bläserklassenarbeit involvierten Berufsgruppen gegeben werden.

Kreativität wird als Ideal und Ziel pädagogischer Bemühungen heute kaum in Frage gestellt (vgl. u.a. Reckwitz 2012). Gleichzeitig bleibt der Begriff oft unscharf und wird auch innerhalb der Musikpädagogik sehr unterschiedlich definiert (vgl. Lothwesen 2014). In diesem Band legen wir den Schwerpunkt auf das „Erfinden von Musik“ und fokussieren damit eine spezifische Form musikalischer Kreativität. Andere musikalische Handlungen, denen

zweifelsohne auch eine kreative Dimension innewohnt (wie z. B. das Hören oder das Interpretieren von Musik, vgl. Stöger 2008, S. 8ff.), werden hier trotz ihrer Relevanz für die Bläserklassenarbeit zugunsten des im schulischen Kontext unterrepräsentierten Bereichs der Improvisation ausgeklammert.

Betrachtet man die unterschiedlichen Bläserklassenmodelle, wird schnell erkennbar, dass man kaum von *der* Praxis als solcher sprechen kann. Vielmehr existieren unterschiedliche Praxen, die sich auf verschiedene musikalische Traditionen und Kulturen beziehen. So knüpft das Modell der Bigbandklasse an die Jazztradition an, während andere Bläserklassen eher am sinfonischen Blasorchester orientiert sind. Diese Bezugspunkte wirken sich nicht nur auf Besetzung und Repertoire der Klassenensembles aus, sondern auch auf die Art und Weise des Umgangs mit Musik. Es erfolgt unwillkürlich eine Einführung in spezifische musikalische Praktiken, die sich auch im Hinblick auf die Art und Weise des kreativen Gestaltens voneinander unterscheiden.

Peter Klose geht im ersten Beitrag diesem Gedanken nach. Er stellt eine praxeologische Perspektive vor, aus der Musik primär als Praxis bzw. menschliche Tätigkeit verstanden wird. Ausgehend von einem Beispiel aus der Probenarbeit einer Bigband legt er zunächst dar, dass die Qualität einer musikalischen Darbietung nicht unbedingt von den Kompetenzen der Musizierenden oder dem (vermeintlichen) Verstehen eines Musikstücks abhängig ist, sondern von der Vertrautheit mit einer spezifischen musikalischen Praxis. Er geht auf die unterschiedlichen Verwendungen des Praxisbegriffs in Musiksoziologie, Soziologie und Musikpädagogik ein und schafft damit die Basis für eine praxeologische Analyse des Bläserklassenunterrichts.

Anknüpfend an diese theoretischen Grundlegungen schlägt Klose alternative Arbeitsformen für die Bläserklasse vor. Anhand konkreter Beispiele legt er dar, auf welche Weise außerschulische musikalische Praktiken aus dem Jazz- oder Rockbereich aufgegriffen werden können, um es Schüler*innen so zu ermöglichen, die mit diesen Praktiken verbundenen kreativen Ausdrucksmöglichkeiten zu nutzen. Indem er eine Alternative zur notationsfixierten Ensemblearbeit aufzeigt, gibt Klose Anregungen zur Reflexion von gängigen Unterrichtspraxen und Arbeitsformen, die vielen Lehrkräften aufgrund ihrer eigenen musikalischen Sozialisation als selbstverständlich erscheinen. Damit zeigt er Wege zu einer didaktischen Neuorientierung auf, die auch einen höheren Anteil kreativer Praktiken im Musikunterricht mit sich bringen kann.

Der Beitrag von Ilka Siedenburg legt den Schwerpunkt auf die jazzorientierten Bigbandklassenmodelle und nimmt die Bedeutung von Gender für den Bereich Improvisation in den Blick. Dabei ergeben sich Berührungspunkte zur von Peter Klose vorgestellten Perspektive: Die Geschlechtszugehörigkeit kann einen Einfluss darauf haben, inwieweit bestimmte musikalische Praktiken Lernenden zugänglich sind. Darüber hinaus können musikalische Praktiken zur Konstruktion von Geschlecht genutzt werden. Siedenburg erläutert zunächst, auf welche Weise dies im Musikunterricht der Fall ist.

Nach einer kurzen Darstellung des Forschungsstands stellt sie Ergebnisse aus einer empirischen Pilotstudie vor, die sich mit den Geschlechterkonstruktionen in Bigbandklassen beschäftigt und auch den Bereich der Improvisation einbezieht. Die Daten zeigen auf, dass sich geschlechtsbezogene Zuschreibungen auf unterschiedliche Weise auf das Improvisieren in Bigbandklassen auswirken. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass die Gendereffekte weitaus geringer sind, als dies aufgrund der zuvor dargelegten Forschungsergebnisse zu erwarten war. Dies spricht dafür, dass hier ein musikalisches Praxisfeld vorhanden ist, in dem geschlechtsbezogene Zuschreibungen eine geringere Bedeutung haben als in anderen Lernkontexten des Jazz. Die Bigbandklasse scheint also in besonderer Weise geeignet zu sein, um auch Mädchen einen Zugang zur Improvisation und zum Jazz zu ermöglichen. Damit dieses Potenzial ausgeschöpft werden kann, sollten didaktische Konzepte entwickelt werden, die Einschränkungen aufgrund von Gender oder anderen individuellen und sozialen Faktoren entgegenwirken und damit die Voraussetzungen dafür verbessern, dass alle Schüler*innen ihr kreatives Potenzial entfalten können.

Auf diese theoretischen Annäherungen an das Thema folgen Beiträge, in denen verschiedene konzeptionelle Ansätze zum Improvisieren mit größeren Gruppen vorgestellt und für die Bläserklassenarbeit vorgeschlagen werden. Dabei wird ein Spektrum von der freien, experimentellen Improvisation bis zu rhythmisch und harmonisch gebundenen Formen abgedeckt, wie sie in der Populären Musik und im Jazz praktiziert werden.

Jürgen Terhag stellt das Live-Arrangement als Form der Improvisation im Gruppenunterricht vor und bewegt sich dabei im Bereich der Populären Musik. Er legt dar, wie während der Einstudierung aus den musikalischen Ideen der Gruppenmitglieder ein Stück entwickelt werden kann. Orientiert an oral tradierenden Musikkulturen, wird dabei auf eine Weise musiziert, die es

ermöglicht, flexibel auf unterschiedliche Konstellationen zu reagieren, heterogene Voraussetzungen der Beteiligten produktiv zu nutzen und die Aufmerksamkeit, die in anderen Kontexten für die Arbeit am Notentext erforderlich ist, auf kommunikative Vorgänge und verschiedene musikalische Aspekte zu richten. Neben dem Prozess der notenfreien Erarbeitung spricht Terhag auch dem Produkt – also dem Klangergebnis des Live-Arrangements – eine hohe Bedeutung zu. Dieses wird jedoch nicht durch Üben, sondern in allen Erarbeitungsphasen direkt beim gemeinsamen Musizieren erreicht.

Diese Arbeitsform stellt eine interessante Alternative zum in der Regel stark notationsorientierten Vorgehen in einer Bläserklasse dar. Schüler*innen ermöglicht sie, Erfahrungen mit unterschiedlichen musikalischen Praktiken zu machen, für Lehrer*innen ist sie ein geeigneter Weg zu mehr methodischer Flexibilität und erfolgreicher Binnendifferenzierung.

Matthias Schwabe widmet sich in seinem Beitrag dem experimentellen Improvisieren mit einer Bläserklasse. Er knüpft dabei an Improvisations-Spielregeln von Lilli Friedemann aus den 1970er Jahren an. Ein zentraler Aspekt von Schwabes Ansatz ist die Voraussetzungslosigkeit: Auch ohne musikalische Vorkenntnisse können Menschen aller Altersgruppen Musik erfinden. Nach Darstellung der Spielsequenz „Klangmischungen“ wird herausgearbeitet, welche Kompetenzen durch die verschiedenen Formen der Klangerkundung angesprochen werden. Der Fokus wird hier auf das Experimentieren, kreative Gestalten und Interagieren gelegt.

In der didaktischen Auswertung betont Schwabe, dass hier im Vergleich zu einem herkömmlichen Musikunterricht andere Schwerpunkte gesetzt werden. Im Mittelpunkt stehe der Erfahrungszuwachs und die Sensibilisierung innerhalb der genannten Kompetenzfelder, während traditionelle Kategorien wie handwerkliches Können und Wissen eher nebenbei berührt würden. Dass dies sich auch auf den kreativen (Lern-)Prozess auswirkt, legt er anhand seines Spiral-Modells künstlerischer Erkundung dar, das den Lernprozess als Zyklus von Setting, Erkundung und Reflexion beschreibt.

Wie bereits in den vorherigen Beiträgen zeigt sich auch hier, dass die Orientierung an einer musikalischen Praxis, die sonst im Musikunterricht eher am Rande berührt wird – in diesem Fall die der experimentellen Musik – eine grundsätzlich andere Herangehensweise an Musik mit sich bringen und bisherige Zielsetzungen in Frage stellen kann. Die von Schwabe beschriebenen

Schwierigkeiten, experimentelle Konzepte im Kontext von Schule umzusetzen und sie in der Musiklehrerausbildung zu verankern, lassen sich auch als Folge des Aufeinandertreffens divergierender Praktiken interpretieren.

Im nachfolgenden Beitrag schlägt Angelika Sheridan mit dem Improvisationsorchester einen weiteren Ansatz aus dem Bereich des experimentellen Musizierens für den Einsatz in der Bläserklasse vor. Damit greift sie Ideen auf, die in den 1980er Jahren von Butch Morris unter dem Begriff *Conduction* entwickelt wurden. Sie legt dar, dass bei dieser Spielform Vielfalt nicht als Hindernis, sondern als Potenzial zu sehen ist und Unterschiede im spieltechnischen Bereich nicht ins Gewicht fallen. Gerade für die Bläserklassenarbeit birgt dies Chancen, da hier Leistungsdifferenzen von vielen Lehrenden als große Herausforderung betrachtet werden.

Sheridan stellt eine Sammlung aus Dirigierzeichen vor, die in der Praxis erprobt wurden und als Basis für die Entwicklung eigener Varianten herangezogen werden können. Mit der Formulierung von Gelingensbedingungen bietet sie Lehrenden eine Orientierung im Hinblick auf die didaktische und methodische Strukturierung eines Improvisationsorchesters. Es wird verdeutlicht, auf welche Weise Dirigierende und Ensemblemitglieder jeweils dazu beitragen können, dass die Improvisation zu intensiven musikalischen Erfahrungen führt und die Qualität im Ensemble weiterentwickelt wird. Als zentraler Aspekt erweist sich dabei das Zusammenspiel aus individuellen Entscheidungen und kollektiver Gestaltung.

Während die bisher erwähnten Beiträge sich mit der Improvisation als Form des kreativen musikalischen Gestaltens beschäftigen, widmet sich Tobias Schütte der Komposition. Die von ihm vorgestellte Unterrichtsreihe für die Bläserklasse legt einen Schwerpunkt auf das Experimentieren mit Klängen und die Verklänglichung außermusikalischer Bilder. Dabei ergeben sich einige Parallelen zu den zuvor dargelegten Zugängen zur Improvisation. So bestätigt sich einmal mehr, dass die Grenzen zwischen Improvisation und Komposition als fließend zu betrachten sind und lediglich Unterschiede im Verhältnis zwischen festgelegten und spontan realisierten Anteilen beschrieben werden können.

Die Vorschläge von Tobias Schütte sind konkret auf die schulische Unterrichtssituation bezogen und lassen sich unmittelbar in die Praxis umsetzen. Dies gilt sowohl für die Anregungen zum experimentellen Einsatz der verschiedenen (Blas-)Instrumente als auch für den Aufbau der Unterrichtsreihe,

die die Phasen *Inspiration und Sensibilisierung*, *Experimentieren*, *Planen* und *Komponieren* durchläuft. Dabei wird ein Konzept entdeckenden Lernens erkennbar, das den Schüler*innen viel Freiraum lässt und sie immer wieder in die Situation versetzt, sich über ihre kreativen Arbeiten auszutauschen. Beispiele von Ergebnissen aus dem schulischen Alltag tragen zur Veranschaulichung der Arbeitsweise bei.

Wenngleich die verschiedenen Beiträge in der Auseinandersetzung mit dem kreativen Musizieren in der Bläserklasse unterschiedliche Schwerpunkte setzen, gibt es verschiedene Aspekte, die wiederholt auftauchen und damit als zentral betrachtet werden können: Zum einen wird die Bedeutung notenfreien Musizierens mehrfach betont. Sowohl für die in der afroamerikanischen Oraltradition verwurzelte Populäre Musik als auch für experimentelle Ansätze aus dem Bereich der zeitgenössischen Musik ist die Lösung von der traditionellen Notenschrift elementar für das kreative Musizieren. Dies gilt gerade auch in der Arbeit mit weniger erfahrenen Gruppen. Darüber hinaus wird wiederholt auf die besondere Rolle explorativer, entdeckender Zugänge verwiesen. Heterogenität wird als Potenzial betrachtet, spieltechnische Fragen werden zurückgestellt. Nicht zuletzt wird wiederholt die Orientierung an musikalischen Praxen erkennbar, die im Musikunterricht eher unterrepräsentiert sind. All diese Aspekte werden in der Bläserklassendidaktik bisher wenig thematisiert und können daher neue Impulse für die Unterrichtspraxis geben.

Das umfangreiche Thema kreativer Bläserklassenarbeit kann an dieser Stelle nur ausschnitthaft beleuchtet werden. Sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive als auch für die Praxis sind noch viele weitere Aspekte von Belang, die in diesem Band nicht berücksichtigt werden konnten. Dazu gehört zum Beispiel eine Analyse der Vorstellungen von musikalischer Kreativität und ihrer Auswirkungen auf die Musikpädagogik.¹ Darüber hinaus wäre auch eine Auseinandersetzung mit aktuellen Herausforderungen wie dem Umgang mit Inklusion, Migration und sozialer Differenz im Hinblick auf die kreative Bläserklassenarbeit notwendig. Schließlich erscheint es als sinnvoll, das Spektrum

¹ Dieser Aspekt wurde im Rahmen des Symposiums von Kai Lothwesen thematisiert. Der Beitrag konnte an dieser Stelle leider nicht aufgenommen werden. Einige der Überlegungen lassen sich in dem folgenden Aufsatz nachlesen: Lothwesen, Kai (2014): Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zum Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In: Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT, S. 183-212.

der Zugangsmöglichkeiten über die an dieser Stelle einbezogenen Perspektiven hinaus zu erweitern, etwa durch Ansätze aus der Elementaren Musikpädagogik, der Jazzpädagogik oder der Kompositionspädagogik. Dieser Lückenhaftigkeit bewusst, hoffen wir dennoch einige Impulse geben zu können und damit Lehrende und Forschende dazu zu motivieren, die Möglichkeiten kreativer Unterrichtskonzepte für Bläserklassen weiter zu erkunden.

Literatur

- Lothwesen, Kai (2014): Kreativität in der Musikpädagogik. Anmerkungen zum Begriffsverständnis und Thematisierungskontexten. In: Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens: Entstehung, Bedeutung, Gebrauch. Sitzungsbericht 2013 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT, S. 183-212.
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*, Berlin: Suhrkamp.
- Stöger, Christine (2008): Kreativität in der Musikpädagogik. Eine Selbstverständlichkeit? In: *mip-journal* 21, S. 6-11.

Musik als Praxis

Ein anderer Weg, Musikunterricht und Bläserklassen zu denken

1 Einleitung

Es ist das Anliegen dieses Bandes, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein Musizieren jenseits des reinen Repertoirespiels in die Unterrichtspraxis von Bläserklassen integriert werden kann. Jazz und Improvisation kommen einem dabei nicht zuletzt deshalb sofort in den Sinn, weil viele Instrumente aus der Bläserklassenbesetzung in dieser Musik zu Hause sind. Auf welche Weise kann im Rahmen des Bläserklassenunterrichts also etwa grundlegend in den Jazz eingeführt werden?

Die bloße Vermittlung von Beständen formal-deklarativen Wissens über Improvisationsskalen und ihre korrekte Anwendung auf komplexe Reharmonisationen von Jazz-Standards würde zu kurz greifen. So würde letztendlich wieder eine analytische Herangehensweise an Musik bestärkt, gegen die sich ja gerade Musiklassenkonzepte wie die Bläserklasse programmatisch richten.

Ebenso wenig, wie Jazz als Musik von Praktiken des Improvisierens zu trennen ist, sind diese von materiellen Voraussetzungen und der körperlichen Umsetzung zu trennen. Jazz spielen zu lernen erfordert also nicht (nur) eine bestimmte Denkweise über Rhythmus, Harmonik und Melodik – „die #11 beim alterierten Dominantseptakkord als Optionston auf den Off-Beat platzieren“ –, sondern auch das sprichwörtliche Know-how im Umgang mit Instrument, Noten, Aufnahmen, Mitmusiker*innen etc.

In diesem Beitrag möchte ich eine Sichtweise auf Musik vorstellen, die Musik weder als objekthaftes und fertiges Kunstwerk noch als abstrakt-analytische Struktur von Tönen erfasst, sondern primär als Praxis – als menschliche Tätigkeit. Das ist getragen von der Überzeugung, dass ein Nachdenken über Musik in solchen Begriffen den Blick für Aspekte schärfen kann, die bei hergebrachten Denkweisen und Ästhetiken nur sekundär scheinen. Gerade für didaktisch-methodische Inszenierungen von Unterricht erweisen sich aber

diese Aspekte als bedeutsam. Das möchte ich hier ausgehend vom Beispiel des Notenblattes skizzieren. Am Stellenwert der traditionellen Notation und des Umgangs mit ihr lassen sich die divergierenden Praktiken von Jazz und dem eher klassisch geprägten Spiel in einer Blesorchesterbesetzung aufzeigen.

Die am Ende skizzierten Vorschläge zur Integration in die Arbeit mit Bläserklassen sollen die Relevanz der grundlagentheoretischen, von soziologischen Begriffen gestützten Überlegungen für die tägliche Unterrichtspraxis plausibel machen. Sie sind im Sinne „relationaler Schulmusik“ (Wallbaum 2005) gedacht, die zwar nicht außerschulische Praktiken 1:1 in den Unterricht integrieren, aber in genauer Kenntnis derer eine eigenständige Praxis entwickeln kann (ebd., S.16).

2 Intro: *North Shore Morning*

Zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen möchte ich ein Beispiel aus meiner eigenen Erfahrung als Musiker und langjähriger Mitspieler in der Big Band Groove mbH der TU Dortmund machen. Das Stück *North Shore Morning* des Komponisten und Arrangeurs Matt Harris ist schon lange im Repertoire dieser Band. Der Anfang des Intros dieses Stücks besteht aus metrisch freien Arpeggien im Klavier, über die das erste Tenorsaxophon eine kleine Melodie spielt:



The image shows a musical score for the introduction of 'North Shore Morning'. It consists of three staves: a single treble clef staff for the Tenor Saxophone, and a grand staff (treble and bass clefs) for the Piano. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The piano part begins with a series of arpeggiated chords marked 'mp' and '6'. The tenor saxophone part enters with a melodic line marked 'mp' and 'mf', starting with a quarter note followed by eighth notes. There are repeat signs and first/second endings indicated by double bar lines and dots.

Beispiel 1: *North Shore Morning*, T.1-6 (Harris 1990, S. 2).

Über die Jahre hinweg haben viele verschiedene Tenorsaxophonisten diese Stelle gespielt, und ich habe die verschiedenen Interpretationen als unterschiedlich gelungen wahrgenommen. Besonders bei zwei Saxophonisten, die ich beide als sehr gute Musiker schätze, habe ich auch als Mitspieler schon

darüber nachgedacht, worauf man zurückführen könnte, dass einer der beiden die meiner Wahrnehmung nach gelungenere Version spielt.¹

Von den verschiedenen Mustern zur Erklärung dieses Unterschieds scheinen zwei besonders gängig und naheliegend zu sein. Einerseits könnte man sagen: Einer der beiden Saxophonisten hat das Stück besser verstanden als der andere. Andererseits ließe sich auch argumentieren, einer sei der bessere Musiker.

Im ersten Fall liegt der Schlüssel zur gelungenen Interpretation in letzter Konsequenz im Stück selbst. Man abstrahiert die Klänge vom Umgang mit ihnen – dies impliziert einen Verstehensbegriff sowie ein Werkverständnis in der Tradition der Ästhetik absoluter Musik. Eine solche Denkweise prägt z. B. die sogenannten objektorientierten Konzeptionen in der Musikdidaktik, für die gerne Michael Alts *Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk* (1973) als Extrembeispiel angeführt wird (vgl. Jank 2013, S. 42ff). Der Imperativ, der sich daraus für Musikunterricht und Musikhören ergibt, lautet: „Du musst so viele Stücke wie möglich kennen lernen.“ Der Weg dahin erscheint dabei sekundär.

Im zweiten Fall – man schreibt einem der beiden zu, ein besserer Musiker zu sein – abstrahiert man den Umgang von den konkreten Klängen, also vom Stück *North Shore Morning*. Auch diese Denkweise hat eine längere Tradition. 1969 formuliert Dankmar Venus „fünf vorrangige Verhaltensweisen gegenüber der Musik“: Reproduktion, Produktion, Rezeption, Transformation und Reflexion (Venus 1969, S. 21). Dieser Entwurf erweist sich gegenüber teils zeitgleich entstandenen, ähnlichen Modellen (auch von Alt – vgl. dazu Kaiser & Nolte 1989, S. 31ff) in den folgenden Jahrzehnten als der einflussreichste und prägt mit seiner Terminologie auch die aktuellen kompetenzorientierten Lehrpläne des Faches Musik. Die Fähigkeit, die einer der beiden Saxophonisten mutmaßlich besser beherrscht als der andere, entspräche z. B. dieser Kompetenzbeschreibung aus dem Kernlehrplan NRW für die Hauptschule:

„Die Schülerinnen und Schüler können unter einer leitenden Idee kontextbezogene Klangvorstellungen auf der Grundlage musikalischer Strukturen und Parameter entwerfen und gestalten.“ (MSW NRW 2013, S. 30)

¹ Ich bin als Hörer in diesem Fall natürlich auch aktiv beteiligt durch meine Konstruktion der Kategorien „gelungen“ und „nicht gelungen“ – das möchte ich in diesem Zusammenhang allerdings zurückstellen und nur den aktiven Anteil der beiden Musiker fokussieren.

Der auf dieser Basis zu formulierende Imperativ für Musikunterricht und Musiklernen lautet entsprechend: „Du musst möglichst viele Fähigkeiten erwerben.“ In diesem Fall ist zweitrangig, an welchen Klängen, welcher Musik, welchen konkreten Stücken dies geschieht.

Diese beiden – hier sehr grob skizzierten und auch überspitzt dargestellten – Positionen sind nicht die einzigen Denkmodelle zur Fundierung von Musikunterricht (vgl. Schatt 2007, S. 66; Jank 2013, S. 42, 50), sie können aber stellvertretend für eine immer noch aktuelle Diskussion stehen, in der sich das Plädoyer für einen Kanon bildungsrelevanter Werke und das Propagieren systematisch-aufbauenden Kompetenzerwerbs anscheinend unvereinbar gegenüberstehen (vgl. z. B. Kaiser 2001 sowie 2006; Bähr et al. 2003; Knigge & Lehmann-Wermser 2008).

Der nicht ohne Weiteres aufzulösende Widerspruch zwischen den beiden Positionen deutet aber auch auf die Besonderheit des Phänomens Musik hin, sich einer „scharfen Trennung von Stoff und Methode“ zu sperren (Antholz 1972, S. 136). Diesem seltsamen Doppelcharakter der Musik gerecht zu werden erfordert ein geeignetes begriffliches Instrumentarium, denn, wie Jürgen Vogt anmerkt, wird mit den benutzten Begriffen und der damit verbundenen Perspektive der Unterrichtsinhalt Musik gleichzeitig konstituiert (Vogt 2010, S. 12).

Der Praxisbegriff erscheint vielversprechend (vgl. auch Kaiser 1995, Wallbaum 2005). In Bezug auf die beiden beschriebenen Saxophonisten etwa lässt sich das unterschiedliche Gelingen einer Phrase nicht mit einem Verweis auf den besseren bzw. schlechteren Musiker greifen – beide sind, wie gesagt, auf ihre Art brillante Instrumentalisten. Tatsächlich haben sie aber verschiedene musikalische Lebensläufe, in denen sie unterschiedliche Praktiken intensiv gepflegt haben. Einer der beiden ist ein „Vollblut“-Jazzmusiker, der andere dagegen ursprünglich Klarinettist und hat stets auch Kammermusik und in Sinfonieorchestern gespielt. Inwiefern das bei der Interpretation der kleinen Melodie im Intro von *North Shore Morning* zum Tragen kommt, stelle ich später noch genauer dar.

Zunächst muss aber der Begriff Praxis selbst genauer gefasst werden. Dazu skizziere ich zunächst kurz seine Geschichte in Musiksoziologie und Musikpädagogik. Aktuelle soziologische Ansätze werden anschließend herangezogen, um den Begriff zu schärfen. Am Eingangsbeispiel zeige ich dann, wie sich verschiedene Praktiken des Musizierens in dieser Denkweise darstel-

len. Unter dem paradoxen Schlagwort „Praxis in der Praxis“ möchte ich beispielhaft skizzieren, welche Folgen diese (dem Wesen nach zunächst grundlagentheoretischen) Überlegungen für die musikpädagogische Praxis in der Schule haben können.

3 Der Praxisbegriff in Musiksoziologie, Musikpädagogik und Soziologie

Christopher Small hat 1987 in *Music of the Common Tongue*, einem Buch, das sich im Schwerpunkt der afroamerikanischen Musik widmet, seine Idee einer prozeduralen Definition von Musik ausgearbeitet. Unter dem Titel *Musicking* hat er sein Konzept 1998 noch einmal ausführlicher am Beispiel des Sinfoniekonzertes dargestellt. Beide Bücher sind nicht zuletzt Kritiken an Auffassungen, Idealen und Ritualen der abendländisch-bürgerlichen Musikkultur – bisweilen auch polemisch im Tonfall. In der Sache allerdings lassen sich von Smalls Ideen aus Querverbindungen zur Musiksoziologie, Musikpädagogik und Soziologie ziehen. Drei zentrale Punkte Smalls sind:

„The fundamental nature and meaning of music lie not in objects, not in musical works at all, but in action, in what people do.“ (Small 1998, S. 8)

Musik ist also dem Wesen nach eine Tätigkeit (= *musicking*) – d. h., es sind immer Menschen in Aktion involviert. Klänge allein, Objekte, Werke sind noch keine Musik.

„To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing.“ (ebd., S. 9)

Musicking geht über das bloße Musizieren hinaus, insbesondere auch das Zuhören fällt unter den Begriff. Im Extremfall, sagt Small, könnte man sogar die Tätigkeit des Kartenabreißers im Konzertsaal unter *musicking* fassen. Dieser Gedanke mutet im ersten Moment absurd an, ist aber z. B. aus der Perspektive der soziologischen Praxistheorie durchaus sinnvoll (siehe unten).

„Music’s primary meanings are not individual at all but social. Those social meanings are not to be hived off into something called a »sociology« of music that is separate from the meaning of the sounds but are fundamental to an understanding of the activity that is called music.“ (ebd., S. 8)

Musik ist nach Small dem Wesen nach sozial: selbst, wenn man allein mit Kopfhörern vor dem Computer oder allein musizierend am Instrument sitzt, wird Musik fundamental von Beziehungen zwischen Menschen bestimmt.

Über soziale Eingebundenheit von Musik zu sprechen ist für Small also ein Kern der Beschäftigung mit Musik und nicht nur eine Nebendisziplin für spezielle Fragen. Damit ist er nicht allein: auch der Musiksoziologe Kurt Blaukopf betont 1982 die zentrale Bedeutung soziologischer Fragen für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit Musik (Blaukopf 1982, S. 15ff). Tia DeNora zeigt in *Music in Everyday Life* (2000) auf der Grundlage ethnographischer Forschung, auf welche Weise Musik aktiv handelnd von Menschen eingesetzt wird, um ihr Selbst und ihre Gefühle zu konstruieren (DeNora 2000, S. 46, 24). Selbst der eigene Körper erweist sich nicht als eine positivistisch gegebene Tatsache, die objektiv wahrgenommen wird, sondern wird im Rückgriff auf Ressourcen wie Musik von den Individuen aktiv konstruiert (ebd., S. 76). Dass Musik auch ordnendes Element bei der Gestaltung von Sozialität ist (ebd., S. 110), ist dann schon zwingend logische Folge. Die wichtigen Funktionen, die die Ressource Musik für den einzelnen Menschen und die Beziehungen zwischen Menschen erfüllen kann, machen plausibel, warum das Phänomen Musik eine anthropologische Konstante in der Geschichte des Menschen ist.

Heute erscheint Musik geradezu als omnipräsent. Insofern ist nicht verwunderlich, dass ähnliche Gedanken auch in der Musikpädagogik aufgegriffen werden, wenn es darum geht, musikalische Bildung zu legitimieren und zu fundieren. Besonders viel Resonanz erfuhr dabei David J. Elliotts *Music Matters* von 1995. Elliotts Entwurf einer *praxial philosophy of music education* (Elliott 1995, S. 14) wurde kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Elliott 2005, ein Sammelband kritischer Auseinandersetzungen, sowie Vogt 1999), so dass Elliott mit Marissa Silverman 2015 eine geänderte Neuauflage vorlegte.²

Elliott definiert Musik als Praxis ähnlich wie Small und nennt es *musicing* (allerdings ohne k). Für Elliott besteht aber der Kern von *musicing* vor allem aus Musizieren im (erweiterten) herkömmlichen Sinne: *Performing*, also das Spielen fremder Stücke, Improvisieren, Komponieren, Arrangieren und An-

² Für die deutschsprachige Musikpädagogik seien ergänzend Hermann Josef Kaiser (1995, 2010), Jürgen Vogt (2004) und Christopher Wallbaum (2005) genannt, die sich ebenfalls mit dem Praxisbegriff auseinandergesetzt haben. Bei Kaiser und Vogt wird – ebenso wie auch bei Elliott – ein Bezug zum Praxisbegriff Aristoteles' hergestellt; dies eröffnet zusätzlich eine ethische Dimension.

leiten bzw. Dirigieren (Elliott 1995, S. 49, 57, 215). Nach Elliott sollen Lernende im Fach Musik zwar auch an das Hören herangeführt werden; die unabdingbaren Grundlagen für verständiges Hören bilden für ihn aber musikalische Fähigkeiten im eben genannten Sinn (ebd., S. 102; vgl. auch Regelski 2005, S. 239).

Thomas A. Regelski ist gleichzeitig Mitstreiter und Kritiker Elliotts. Auch wenn er einen ähnlichen Ansatz praxialer Musikpädagogik vertritt, gibt es in seiner Theorie einige entscheidende Unterschiede zu *Music Matters*. Regelski fasst Musik als Praxis weiter als „more than what musicians usually understand as music“ (Regelski 2005, S. 233). Damit folgt er konsequenter Ideen, die auch Smalls *musicizing* zugrunde liegen. Auch in Genres oder Musiktraditionen, die bei Elliott im Fokus stehen (vgl. Elliott 1995, S. 215ff), erschöpft sich für Regelski das potentielle Repertoire verschiedener Praktiken nicht. So betont er beispielsweise, dass *audience listening* eine eigenständige Praxis sei, die gesondert erlernt werden müsse (Regelski 2005, S. 234, 239). Das heißt dann insbesondere, man bekommt Fähigkeiten im Zuhören nicht automatisch durch Erfahrungen im Musizieren als Beigabe gewissermaßen geschenkt, sondern erwirbt sie z. B. als Teil des Publikums einer musikalischen Aufführung.

Regelski bezieht Theorien aus der Soziologie mit in sein Denken ein (vgl. Regelski 2005, S. 227; Regelski 2016, S. 65ff). Dort hat sich im Rahmen eines „practical turn[s]“ (Schatzki et al. 2001) eine Denkrichtung entwickelt, die Praktiken als wesentliches Element menschlichen Miteinanders ansieht (Reckwitz 2003, S. 282; vgl. auch Schatzki 2002; Alkemeyer & Buschmann 2016; Hillebrandt 2014). Theodore Schatzkis Definition von Praktiken als „organized nexuses of actions“ (Schatzki 2002, S. 77) – also geordnete Verknüpfungen von Handlungen oder Aktionen – lässt sich mit einer Auffassung von Musik als menschlicher Tätigkeit in Einklang bringen. Die soziologische Praxistheorie fasst den Begriff der Praxis genauer, indem ihm verschiedene konstitutive Eigenschaften – oder, nach Frank Hillebrandt, Paradigmen – zugeschrieben werden (Hillebrandt 2014, S. 57ff; vgl. auch Reckwitz 2003). Diese kann man auf einen prozeduralen Musikbegriff anwenden, wodurch sich die Charakteristika von Musik als menschlicher Tätigkeit genauer fassen lassen. Auf drei Aspekte möchte ich näher eingehen: Praktiken existieren aus der Sicht der Soziologie nur in konkreten Ereignissen (Hillebrandt 2015, S. 28f). Auf die Musik übertragen heißt das: da es sich im konkreten Fall stets um ein konkretes Stück in einer spezifischen Situation handelt, lässt sich Musik nicht vollständig

durch Abstraktionen wie Kompetenzen (wie etwa in den Kernlehrplänen) oder Regeln beschreiben – hier geht Wittgensteins³ Regelregressargument ein (vgl. Hillebrandt 2014, S. 18).⁴

Praktiken werden des Weiteren von den darin eingebundenen Menschen und Dingen gleichermaßen bestimmt (Hillebrandt 2015, S. 23; vgl. auch Reckwitz 2003, S. 115f). Das erscheint Musiker*innen insofern schnell plausibel, als sie wissen, wie sehr das Instrument in ihrer Hand das Musizieren und die Klänge mitprägt. Aber auch Räume und Medien wie Notenpapier, CDs und Computer – von der Digital Audio Workstation bis hin zu YouTube – haben einen entscheidenden Einfluss auf die ausgeübte Praxis.⁵

Den Beitrag des Menschen sucht die Praxissoziologie allerdings ausschließlich in seinen körperlich-materiellen *doings* und *sayings*. Das heißt insbesondere, dass nicht Zwangsläufigkeiten im Sinne eines Strukturalismus oder Funktionalismus zur Ausprägung einer Praxis in einer bestimmten Weise führen, und genauso wenig individuelle Handlungsintentionen. Stattdessen ist jeder Vollzug der Praxis nur denkbar in Anknüpfung an vorangegangene Vollzugs-Ereignisse (Hillebrandt 2015, S. 17; Reckwitz 2003, S. 114f). Stefan Hirschauer spricht in diesem Zusammenhang von „Praktiken und »ihren« Partizipanden“ (zit. nach Alkemeyer & Buschmann 2016, S. 120; vgl. Hirschauer 2004, S. 76).

Was bedeutet das für die Musik? Viele Facetten musikalischer Praktiken sind vorgeprägt: Nicht nur, wie ein bestimmtes Stück auf diesem oder jenem Instrument zu spielen ist, wie man sich in einem Konzert verhält oder zu einer bestimmten Musik tanzt, auch die Frage, welche Klänge überhaupt als Musik aufzufassen sind und wie man sich darüber anerkennend oder auch abfällig

³ Die soziologische Praxistheorie speist sich ihrerseits ebenfalls aus verschiedenen Quellen; insbesondere bedient sie sich phänomenologischer und philosophischer Ansätze über die Welt-erfahrung des Menschen und seine Möglichkeiten, sich zur Welt in ein Verhältnis zu setzen. Schatzki etwa versteht seine Theorie als „Post-Wittgensteinian approach“ (vgl. Schatzki 2002).

⁴ Dies stellt übrigens auch die Expertengruppe um Eckhard Klieme nicht in Frage, die die Grundlage der kompetenzorientierten Lehrpläne in Deutschland erarbeitet hat. Dort heißt es nämlich: „Kompetenz kann nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden. Kompetenz [...] ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen.“ (BMFB 2007, S. 73)

⁵ Zu den Rückwirkungen von Medien bzw. Technologie auf Musizieren und Musikästhetik vgl. z. B. Gracyk 1996; Helms 2003; Katz 2010; Brockhaus & Weber 2010; Herbst 2016.

äußert. All dies beruht auf verschiedensten Formen des Knowing how in Anknüpfung an „musikkulturelle Verhaltens- und Umgangsweisen“ (Antholz 1972, S. 137), die ihrerseits „historisch gewachsen“ sind (Kaiser 1995, S. 22). Selbst da, wo wir uns kreativ wähnen, also etwa beim Improvisieren und Komponieren, bewegt sich unser individueller Beitrag meist innerhalb enger Grenzen. Dass wir aber dennoch nicht sklavisch an hergebrachte Regeln gebunden sind, sondern sie in unserem Tun jederzeit brechen und es anders machen können, begründet den Anspruch der Praxissoziologie, der „*Dynamik* und den *Regelmäßigkeiten* der Praxis gleichzeitig gerecht [zu werden]“ (Hillebrandt 2015, S. 33; Hervorhebungen im Original; vgl. auch Reckwitz 2003, S. 45ff).

Man könnte meinen, es sei schon erstaunlich genug, dass sich überhaupt wiedererkennbare Praktiken herausbilden, wenn sie potentiell jederzeit Änderungen unterworfen und nicht strukturell oder durch Handlungsintentionen determiniert sind. Hillebrandt sieht in der Bildung von Formationen den entscheidenden Prozess, der Praktiken dauerhaft stabilisiert (ebd., S. 32). In der Musik ist das nächstliegende Beispiel die wechselseitige Bezugnahme von Musiker*innen und ihrem Publikum aufeinander – ein Konzert im hergebrachten Sinn ist auf beide Seiten angewiesen. Darüber hinaus tragen auch Vermittlungs- und Vermarktungspraktiken dazu bei, bestimmte musikalische Praktiken auf Dauer zu etablieren. An dieser Stelle kommt Smalls Kartenabreißer wieder ins Spiel, weil seine Praxis selbstverständlicher und unabdingbarer Teil von Konzertereignissen ist.

Diese Darstellung einer Anwendung soziologischer Praxistheorie auf Musik ist notgedrungen verkürzt; für eine Vertiefung sei auf die genannten Autoren verwiesen. Sie genügt aber als Einblick, um nun anschließend das Eingangsbeispiel versuchsweise durch eine praxissoziologisch gefärbte Brille zu betrachten.

4 Reprise: *North Shore Morning*, praxeologisch betrachtet

Welche Praktiken kommen nun bei den zwei Saxophonisten aus dem Intro meines Beitrags bzw. des Stücks *North Shore Morning* zum Tragen?

Die kleine Melodie am Anfang fügt sich in Praktiken sogenannter klassischer⁶ Musiker*innen ein: Die Praxis des Übens oder Erarbeitens eines Stücks besteht darin, eine Auffassung oder Interpretation der Melodie zu entwickeln, die man anschließend durch die eigene Spielweise verdeutlicht: Man denkt über jeden Ton nach, überlegt z. B., wie man damit umgeht, dass das notierte *f* zwar als Ton auf Zählzeit 1 betont ist, durch die Struktur aber das *c* und das *e* quasi automatisch akzentuiert werden – arbeitet man durch deutliche Akzentuierung des *f* dagegen? Wie genau versteht man die Bindebögen im dritten Takt, wie genau gestaltet man den agogischen Verlauf? Da das Klavier kein klares Metrum impliziert, dient die eigene Spielweise auch dazu, ein Metrum zu etablieren – eventuelle Agogik muss daher logisch ausgearbeitet sein. All das ist Teil der Praxis des Übens, bei der ein klassischer Musiker gewöhnlich daheim vor seinem Notenständer mit einem Notenblatt sitzt, spielt, überlegt und probiert, bis er zufrieden ist und dann versucht, seine ausgearbeitete Lösung bei jedem Spielen des Stückes möglichst zuverlässig zu reproduzieren.

Die Spezifik der praxissoziologischen Sichtweise besteht hierbei darin, die Ereignishaftigkeit des Übeprozesses nicht zugunsten einer Abstraktion auszublenden, sondern ausdrücklich mit zu bedenken. Die körperlich-materielle Seite, in diesem Fall das Wechselspiel aus Lesen des Notentextes auf dem Notenständer und dem explorierenden Spiel auf dem Instrument, unterbrochen vom Einzeichnen von Fingersätzen, Phrasierungsbögen, Artikulationszeichen etc., ist für die Praxis zentral. Sie ist auch durch einen spezifischen Umgang mit dem Medium Notenpapier gekennzeichnet.⁷

Die spezifischen Praktiken von Jazzmusiker*innen sind dagegen andere als die im Intro von *North Shore Morning* erforderlichen. Sie spielen in der Regel zu einem gleichbleibenden Metrum, das implizit in den Köpfen aller Beteiligten und explizit in Schlagzeug und Bass schon existiert, bevor jemand anderes etwa mit einer Improvisation einsetzt. Im Jazz hat sich auch deshalb ein bestimmtes Ritual des Einzählens etabliert: „a-one, a-two, a-one-two-three-

⁶ In Ermangelung einer treffenderen griffigen Bezeichnung für die westliche Tradition komponierter Kunstmusik greife ich im weiteren Verlauf auf das unbefriedigende Kürzel „klassisch“ zurück und lasse das vorangestellte „sogenannte“ der besseren Lesbarkeit halber weg.

⁷ Die Ausführungen hier basieren auf den Erfahrungen des Autors auf beiden Gebieten; eine genauere Betrachtung des Übeprozesses in Jazz und Klassik würde selbstverständlich eine praxeographische Studie erfordern. Es wird aber schon deutlich, dass in der Praxissoziologie eher eine Präferenz ethnographischer Methoden des Beobachtens gegenüber etwa Formen der Befragung nach individuellen Interpretationen und Handlungsintentionen der Akteure herrscht.

four...“ oder ähnlich, manchmal auch durch längeres Markieren der Zählzeiten 2 und 4 durch Schnipsen noch vor dem eigentlichen Einzählen eingeleitet. Jazzmusiker*innen sind gut darin, Töne mit großer Genauigkeit in den Fluss des Metrums hinein zu platzieren – genau auf die Grundschläge oder auch mit bewussten kleinen Abweichungen, also *laid back* oder nach vorne gespielt. Anders als klassische Solist*innen etablieren sie das Metrum nicht primär mit den von ihnen gespielten Tönen.⁸

Auch mit einem Notenblatt gehen Jazzmusiker*innen im Regelfall anders um. Eine Notation eines Jazzstandards wie *All the Things You Are* wird zwar als grundlegende Information über den Verlauf der Melodie genutzt. Es wird aber erwartet, dass zumindest die rhythmische Struktur, ebenso aber auch die melodische Gestalt durch individuelle Änderungen belebt wird. Anders als in der Klassik erfolgt die Kontrolle vorrangig über das Ohr unter Zuhilfenahme der beschriebenen Fähigkeiten, Töne im Fluss des Metrums zu platzieren. Für Übeprozesse im Jazz spielt darum auch ein Metronom als Werkzeug eine andere Rolle als in der Klassik: Es dient nicht (nur) der Kontrolle der instrumentaltchnischen Genauigkeit, sondern repräsentiert den externen Fluss des Metrums und wird daher nicht zwangsläufig abgestellt, wenn das Geübte im technischen Sinne beherrscht wird. Gerne fassen Jazzmusiker*innen die Schläge des Metronoms als Backbeat – also als Zählzeiten 2 und 4 eines Vierviertelmetrums – auf, um einen Anhaltspunkt für die verschiedenen Ebenen der Swing-Phrasierung zu haben. Von ähnlicher Bedeutung für die Übeprozesse im Jazz sind daher Play-Along-Tracks wie die bekannte und inzwischen sehr umfangreiche Reihe von Jamey Aebersold (vgl. z. B. Aebersold 1996).

Die zentrale Rolle des Hörens bei der Erarbeitung von Jazz ist auch nicht zuletzt historisch gewachsen. Thelonious Monk und Charles Mingus sind Beispiele für Jazzmusiker, die sehr bewusst damit umgegangen sind und vielfach auf Notenblätter verzichtet haben. Mingus ist nach einer Phase komplex komponierter und -notierter Stücke in den 1950er Jahren dazu übergegangen, seinen Musikern ihre Stimmen nur noch am Klavier vorzuspielen (Gabbard 2016, S. 56). Der Posaunist Jimmy Knepper berichtet, Mingus habe dabei oft auch absichtlich undeutlich gespielt, um die Musiker dazu zu zwingen, sich die

⁸ Die Gegenüberstellung der Praktiken soll die Unterschiede verdeutlichen – dass es dennoch natürlich eine Menge Überschneidungen der Praktiken gibt, wird hier weder in Abrede gestellt noch vergessen, aber zugunsten der pointierten Darstellung zurückgestellt. Das Intro des Stücks *North Shore Morning* selbst ist ja ein gutes Beispiel für eine Überschneidung.

Musik zu eigen zu machen, eine eigene Auffassung zu erarbeiten (Priestley 1982, S. 77f). Thelonious Monk hat ebenfalls bewusst darauf verzichtet, den Musikern seine Stücke in ausnotierter Form vorzulegen, obwohl er sie auf Papier zur Verfügung gehabt hat. Dagegen hat er bisweilen neue Musiker auch direkt auf der Bühne eingearbeitet: sie mussten die Stücke bei Auftritten gleichzeitig durch Zuhören lernen und sofort mitspielen (Kelley 2009, S. 217ff, 243, 258).

Derjenige der beiden Tenorsaxophonisten aus dem Eingangsbeispiel, der neben den Praktiken des Jazz auch die der klassischen Musik beherrscht, ist also am Anfang von *North Shore Morning* klar im Vorteil. Die *chops*⁹ eines Jazzmusikers sind dagegen an der Stelle kaum gefragt.

5 Praxis in der Praxis

Welche Relevanz können solche eher grundlagentheoretischen Überlegungen für konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen haben? Bläserklassen etwa orientieren sich an spezifischen Praktiken des Ensemblespiels. Dies sind vor allem das Sinfonische Blasorchester und die amerikanisch geprägte Concert Band, eher selten die Big Band. Die üblicherweise eingesetzten *Band Methods* sind nach instrumentaldidaktischen Prinzipien gestaltet und beruhen (nicht zuletzt aus pragmatisch-methodischen Gründen) auf dem Spiel nach Noten.¹⁰ Die Nähe der Praxis einer Bläserklasse zu den zuvor skizzierten klassischen Praktiken ist größer als die zum Jazz.¹¹ Eine Hinführung einer Bläserklasse zum Jazz würde aber erfordern, dass die für diese Musik spezifischen Praktiken eingeübt werden, und zwar im körperlich-materiellen Sinn. Die radikale Vorgehensweise eines Thelonious Monk verbietet sich dabei im Allgemeinen ebenso aus methodischen wie pädagogischen Gründen. Wie könnte

⁹ Im Jazz-Jargon sowohl eine Bezeichnung für die Fähigkeiten von Musiker*innen als auch für die für das jeweilige Instrument entscheidenden körperlichen Voraussetzungen.

¹⁰ Vgl. Carmen Heß (2017): Sie untersucht Modelle des Klassenmusizierens mit Bläserklassen auf zugrunde gelegte Prämissen und angestrebte Ziele; der Frage nach außerschulischen Praktiken als Bezugsgrößen und Vorbilder der besprochenen Modelle kommt dabei allerdings eine untergeordnete Bedeutung zu. Jörg Sommerfeld (2016) dagegen entwirft begleitend zu seiner Bläserklassenschule *Addizjo* ein Modell, das die Praktiken des gemeinsamen Musizierens in der Bläserklasse mit dem Prinzip der Kompetenzorientierung vereint. Seine Schule unterscheidet sich insofern auch von letztlich strikt instrumentaldidaktisch strukturierten Vorbildern.

¹¹ Neben dem Umgang mit Noten betrifft dies natürlich noch weitere Aspekte wie die Rolle des Ensembleleitenden, das Repertoire, etc.

also eine didaktisch-methodische Umsetzung dieser Praktiken aussehen, die im Rahmen einer relationalen Schulmusik (s.o.) in der Schule realisierbar ist? Eine Orientierung an Praktiken des Jazz finge z. B. damit an, einen Klassiker wie Joe Zawinuls *Mercy Mercy Mercy* nicht nach einer vermeintlich exakten Notation zu spielen, wie sie sich etwa im *New Real Book* auf S.205f findet (Sher 1988, S. 205f). Um Schüler*innen trotzdem die Sicherheit einer Gedächtnisstütze zu bieten, könnte eine Notation aber z. B. so aussehen:

Mercy Mercy Mercy

Posaune Joseph Zawinul

A



B



C



D



E



F



G



Beispiel 2: Mercy Mercy Mercy, reduzierte Posaunenstimme für ein Head Arrangement in der Bläserklasse (Arr.: P. K.).

Hier sind die einzelnen Formteile des Stücks nur noch durch die Tonhöhen und ihre Abfolge repräsentiert¹²; der für den Jazz wichtige Parameter Rhythmus muss z. B. durch Vor- und Nachspielen à la Mingus erfasst und dann memoriert werden. Es ergibt sich auch ein weiterer jazztypischer Anspruch: Der Formablauf muss ebenfalls wie bei einem *Head Arrangement*¹³ erlernt und im Gedächtnis behalten werden. In der vorliegenden Notation kennzeichnet A das Bass-Riff, B ist der erste Teil des eigentlichen Themas. Die Teile D und E ergeben zusammen eine einfache Harmonisation eines Teils des Themas. Dieses strukturelle Memorieren ist in der klassischen Musik so nicht zwingend erforderlich und fällt klassisch geprägten Musiker*innen daher eher schwer.¹⁴ Für Jazz- und Rockmusiker*innen dagegen ist es eine fundamentale Fähigkeit. Anders als Jazzmusiker*innen, die in der Regel für bekannte Standards das *Real Book* benutzen, erlernen Rockmusiker*innen neue Stücke meist nach Gehör (vgl. Bennett 1980, S. 135ff.; Finnegan 1989, S. 136ff.; Green 2002, S. 60ff.; Tassin 2004, S. 218).

Die in den genannten Quellen beschriebene Praxis möchte ich anhand meiner Vorgehensweise bei der Erstellung des folgenden Notenbeispiels veranschaulichen, einer Transkription des Stücks *I'm Only Human After All* von John „The Ragin Cajun“ Jones (2016):

¹² In Teil B dieser für eine Bläserklasse geschriebenen Reduktion ist aus Gründen des Tonumfangs das klingende g in der Melodie ausgelassen worden.

¹³ Der Begriff bezeichnet die gemeinsam erarbeiteten, nur in den Köpfen der Musiker*innen und nicht auf Notenpapier existierenden Arrangements, wie sie im Kansas City Jazz der 30er Jahre etwa die Band Count Basies spielte (vgl. Shipton 2001, S. 309).

¹⁴ Dies konnte ich als Dozent eines Rocktutoriums bei Musikstudierenden immer wieder beobachten.



Beispiel 3: John „The Ragin Cajun“ Jones: *I'm Only Human After All*, Strophe (Transkription: P. K.).

Ich habe dazu mit einer Gitarre vor dem Computer gesessen, abwechselnd zur Aufnahme mitgespielt und die Melodie dann in Abschnitten im gleichzeitig geöffneten Notenschreibprogramm notiert. Das Spielen zur Aufnahme ermöglicht es mir, auch feinere Nuancen der Gestaltung des Sängers auf dem Instrument mit zu vollziehen. Die oben abgebildete Notation kann daher auch nur mit Einschränkungen exakt genannt werden: viele Abweichungen im Bereich des Mikrotimings oder Feinheiten von Artikulation und Intonation können in unserem Notensystem kaum verschriftlicht werden. Mir fiel bei der Selbstbeobachtung im Rahmen dieses Prozesses auf, wie sehr sich die Art meines Hörens zwischen dem ersten Schritt des Mitspielens und dem zweiten Schritt des Verschriftlichens unterscheidet. Insbesondere bin ich sehr schnell in der Lage, die Melodie inklusive zahlreicher Feinheiten mit dem Instrument mitzuspielen, brauche aber für den Schritt des Aufschreibens länger.

Üblicherweise besteht das Repertoire von Bläserklassen auch aus instrumental gespielten Stücken aus Rock und Pop. Meist werden dazu allerdings ausnotierte Arrangements verwendet. *I'm Only Human After All* bietet sich dagegen aufgrund seiner repetitiven Struktur an, nach der üblichen Praxis von Rockmusiker*innen mit Hilfe der Originalaufnahme erlernt und memoriert zu werden.

Diese Praxis lässt sich zwar im Prinzip 1:1 in die Schule übertragen, da sie sich formal in hergebrachte unterrichtliche Praktiken der Einzelarbeit –

Peter Klose

etwa als Hausaufgabe – integrieren lässt. Aber nicht nur aufgrund des langwierigen und streckenweise frustrierenden Lernprozesses lohnt sich der Gedanke einer anderweitigen didaktisch-methodischen Aufbereitung als Hinführung.

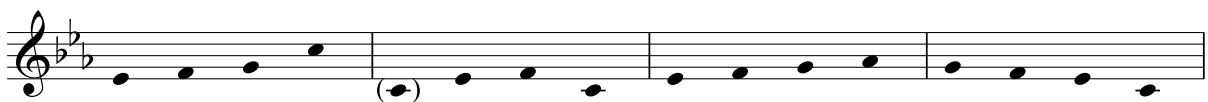
Kern des Verfahrens bleibt, Schüler*innen mit einer Aufnahme arbeiten zu lassen; dies könnte aber ebenfalls durch eine reduzierte Notation gestützt werden:



Beispiel 4: I'm Only Human After All, Version 1 einer reduzierten Notation der Strophe.

In Beispiel 4 sind alle Töne in korrekter Reihenfolge, aber unter Auslassung der meisten Informationen in puncto Rhythmus notiert. Das Resultat erinnert an die Notationsweise von Psalmen in kirchlichen Liederbüchern.

Ähnlich wie im vorhergehenden Beispiel könnte man die Notation aber auch noch weiter reduzieren und damit gleichzeitig den Anspruch an das Memorieren von Elementen erhöhen:



Beispiel 5: I'm Only Human After All, Version 2 einer reduzierten Notation der Strophe.

In Beispiel 5 sind nur noch die nötigen Töne der einzelnen Melodiephrasen angegeben, allerdings in einer sinnvollen Reihenfolge, die sich an der Melodie orientiert, und nicht etwa als aufsteigende Skala.

Lernt man die Melodie auf diese Weise, rücken beim Hören und Mitspielen andere Nuancen des Originals in den Vordergrund: Selbst, wenn man nicht alles tongetreu reproduziert, lassen sich Aspekte wie Phrasierung, Artikulation, Tongebung und allgemeiner Gestus viel enger an die Aufnahme anlehnen. Dies ist eine (und mit Sicherheit bei Weitem nicht die einzige) Möglichkeit, Praktiken von Rock- und Jazzmusiker*innen didaktisch-methodisch aufbereitet erfahrbar zu machen. Sie zeigt: Das Musizieren nach dem Medium Notenpapier resultiert in einer fundamental anderen Praxis als das Spiel nach dem Medium Tonaufnahme.

Nach Dietrich Helms (2003) begünstigt das Medium Notation den Vorrang des Parameters Tonhöhe vor allen anderen Parametern. Dies deckt sich mit meiner Erfahrung im Unterrichten von Improvisation: Anfänger*innen, besonders, wenn sie klassisch geprägt sind, sind stark auf die Frage nach dem richtigen Ton fixiert. Erfahrene Jazzmusiker*innen dagegen denken anders. Andreas Back hat im Jahr 2016 im Rahmen seiner Masterarbeit an der TU Dortmund die Band Filou im Rahmen eines Konzerts gefilmt und anschließend die Musiker in Video-Stimulated-Recall-Interviews befragt. Zu den Ergebnissen gehört die Feststellung, „dass die Improvisatoren hauptsächlich in Klangfarben denken und bewusste Entscheidungen über größere musikalische Strukturen treffen“ (Back 2016, S. 65; vgl. auch Berliner 1994, S. 192ff.; Figueroa-Dreher 2016). Die oben beschriebenen Beispiele oder ähnliche didaktisch-methodische Inszenierungen unter Vermeidung exakter Notation können in diesem Sinne auch als Hinführungen zur Praxis Improvisation dienen, weil sie das Primat der Tonhöhe gegenüber der Sensibilisierung für andere Ausdrucksmittel und Parameter der Musik entkräften helfen können.

6 Fazit

Musik als Praxis besteht aus einer Vielfalt von *doings*. Die Art und Weise, wie der menschliche Körper dabei in Wechselwirkung mit materiellen Dingen tritt, macht Musik zu einem Paradebeispiel für eine Praxis im soziologischen Sinn. Für die Inszenierung von Musikunterricht wäre es falsch, Unterschiede von Umgangsweisen mit Klängen als lediglich methodisch relevante Aspekte bezüglich des mehr oder minder optimalen Lernweges anzusehen. Denn zum einen sind Bildungsziele nicht zuletzt „Ziel[e] des Verhaltens“ (Robinsohn

1971, S. 29); zum anderen schreiben sich körperlich-materiell verankerte Praktiken auch in die Klänge ein (vgl. Hillebrandt 2015, S. 32).

Verschiedene musikalische Traditionen, Stile, Epochen etc. unterscheiden sich in ihren Praktiken. Deswegen wird man einer bestimmten Musik nicht näherkommen, wenn man lediglich versucht, ihre klangliche Struktur analytisch-abstrahierend zu erfassen. Es gilt, sich auch mit den *doings* zu beschäftigen, die diese Struktur geprägt haben.

Musikklassenkonzepte wie die Bläserklasse bieten genau hierfür eine gute Voraussetzung. Auch wenn der Umgang mit Musik in der Schule stets didaktisch-methodisch inszeniert ist, gilt: Außerschulische Praktiken aus dem Jazz- oder Rockbereich müssen nicht zwangsläufig 1:1 kopiert, können aber dennoch im Rahmen einer relationalen Schulmusik erfahrbar gemacht werden.

Literatur

- Aebersold, Jamey (Hrsg.) (1996): *Countdown to Giant Steps* (= Jamey Aebersold Play-A-Long, Vol. 75), New Albany: James Aebersold Jazz.
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In: Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, S.115-136.
- Alt, Michael (1973): *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*, 3. Aufl., Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, Heinz (1972): *Unterricht in Musik*, 2. Aufl., Düsseldorf: Schwann.
- Back, Andreas (2016): *Jazzimprovisation zwischen spontaner Erfindung und erlernten Modellen. Eine empirische Studie*, (Unveröffentlichte Master-Arbeit, TU Dortmund).
- Bähr, Johannes; Gies, Stefan; Jank, Werner; Nimczik, Ortwin (2003): Kompetenz vermitteln – Kultur erschließen. Musiklernen in der Schule. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 19, S. 26-39.
- Bennett, H. Stith (1980): *On Becoming a Rock Musician*, Amherst: University of Massachusetts.
- Berliner, Paul F. (1994): *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*, Chicago: The University of Chicago.
- Blaukopf, Kurt (1982): *Musik im Wandel der Gesellschaft. Grundzüge der Musiksoziologie*, München: Piper.
- Brockhaus, Immanuel; Weber, Bernhard (Hrsg.) (2010): *Inside the Cut. Digitale Schnitttechniken und Populäre Musik. Entwicklung – Wahrnehmung – Ästhetik*, Bielefeld: transcript.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Cohen, Sarah (1991): *Rock Culture in Liverpool*, Oxford: Clarendon.

- DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*, Cambridge: Cambridge University.
- Elliott, David J. (1995): *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, New York: Oxford University.
- Elliott, David J.; Silverman, Marissa (2015): *Music Matters. A Philosophy of Music Education*, 2. Aufl. New York: Oxford University.
- Figueroa-Dreher, Silvana K. (2016): *Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*, Wiesbaden: Springer VS.
- Finnegan, Ruth (1989): *The Hidden Musicians. Music-Making in an English Town*, Middletown: Wesleyan University.
- Gabbard, Krin (2016): *Better Git It In Your Soul. An Interpretative Biography of Charles Mingus*, Oakland: University of California.
- Gracyk, Theodore (1996): *Rhythm and Noise. An Aesthetics of Rock*, Durham: Duke University.
- Green, Lucy (2002): *How Popular Musicians Learn*, Aldershot: Ashgate.
- Harris, Matt (1990): *North Shore Morning*, Delevan: Kendor Music.
- Helms, Dietrich (2003): Auf der Suche nach einem neuen Paradigma: Vom System Ton zum System Sound. In: Thomas Phleps und Ralf von Appen (Hrsg.), *Pop Sounds. Klangtexturen in der Pop- und Rockmusik*, Bielefeld: transcript, S.197-228.
- Herbst, Jan-Peter (2016): *Die Gitarrenverzerrung in der Rockmusik. Studien zu Spielweise und Ästhetik*, Münster: LIT.
- Heß, Carmen (2017): *Konzeptionelle Spannungsfelder des Klassenmusizierens mit Blasinstrumenten. Eine Analyse divergenter Prämissen und Zielvorstellungen*, Münster: Waxmann.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer VS.
- Hillebrandt, Frank (2015): Was ist der Gegenstand einer Soziologie der Praxis? In: Franka Schäfer, Anna Daniel und Frank Hillebrandt (Hrsg.), *Methoden einer Soziologie der Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 15-36.
- Hirschauer; Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Karl H. Hörning und Julia Reuter (Hrsg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Bielefeld: transcript. S. 73-91.
- Jank, Werner (Hrsg.) (2013): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Kaiser, Hermann J. (2001): Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. In: *Musik & Bildung*, 33, Heft 3, S. 5-10.
- Kaiser, Hermann J. (Hrsg.) (2006): *Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion*. Regensburg: ConBrio.
- Kaiser, Hermann J. (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 9, S. 34-41.

Peter Klose

- Kaiser, Hermann J. (1995): Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. In: *Musikforum*, 83, S. 17-39.
- Kaiser, Hermann J.; Nolte, Eckhard (1989): *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen*, Mainz: Schott.
- Katz, Mark (2010): *Capturing Sound. How Technology Has Changed Music*. Berkeley: University of California.
- Kelley, Robin D. G. (2009): *Thelonious Monk. The Life and Times of an American Original*, New York: Free.
- Knigge, Jens; Lehmann-Wermser, Andreas (2008): Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 7, Sonderedition 2, S. 60-98.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hrsg.) (2013): *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Musik*, Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW.
- Priestley, Brian (1982): *Mingus. A Critical Biography*, New York: Da Capo.
- Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32, Heft 4. S. 282-301.
- Regelski, Thomas (2005): Curriculum. Implications of Aesthetic Versus Praxial Philosophies. In: David J. Elliott, (Hrsg.), *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*, Oxford: Oxford University. S. 219-248.
- Regelski, Thomas A. (2016): *A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*. New York, London: Routledge.
- Rosenbrock, Anja (2005): *Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen*, Münster: LIT.
- Schäfer, Hilmar (Hrsg.) (2016): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social life and Change*, University Park: Pennsylvania State University.
- Sher, Chuck (Hrsg.) (1988): *The New Real Book. C and Vocal Version*, Petaluma: Sher Music.
- Shipton, Alyn (2001): *A New History of Jazz*. London: Continuum.
- Small, Christopher (1987): *Music of the Common Tongue. Survival and Celebration in Afro-American Music*, London: Calder.
- Small, Christopher (1998): *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*, London: Wesleyan University.
- Sommerfeld, Jörg (2016): *Addizjo! Bläserklassenunterricht in Klassen, Gruppen und Ensembles. Lehrhandbuch*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

- Tassin, Damien (2004): *Rock et production de soi. Une sociologie de l'ordinaire des groupes et des musiciens*, Paris: L'Harmattan.
- Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*, Ratingen: Henn.
- Vogt, Jürgen (1999): David J. Elliotts „Praxiale Theorie der Musikerziehung“. Versuch einer kritischen Annäherung. In: *Musik & Bildung*, 31, Heft 3, S. 38-43.
- Vogt, Jürgen (2004): (K)eine Kritik des Klassenmusikanten. Zum Stellenwert Instrumentalen Musizierens in der Allgemeinbildenden Schule. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3, URL: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>, S. 1-19, abgerufen am 22.09.2018.
- Vogt, Jürgen (2010): Einleitung: Vom Nicht-Verschwinden der Inhalte aus der Musikdidaktik. In: Jürgen Vogt, Christian Rolle und Frauke Heß (Hrsg.), *Inhalte des Musikunterrichts. Sitzungsbericht 2009 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT. S. 6-13.
- Wallbaum, Christopher (2005): Relationale Schulmusik – eine eigene musikalische Praxis und Kunst. In: *Diskussion Musikpädagogik*, 26, S. 4-17.
- Witzel, Thomas G. (2000): Der musikalische Arbeitsprozess in Amateurbands – eine empirische Untersuchung im Gießener Raum. In: Helmut Rösing, Thomas Phleps, (Hrsg.), *Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs*, Karben: Coda, S. 73-90.

Diskographie:

- Jones, John „The Ragin Cajun“ (2016): *I'm Only Human After All* (Single). Ragin Cajun Media [ohne Vertriebskennung]; Download via iTunes am 04.04.2017.

Improvisation in der Bigbandklasse – A matter of Gender?

Ergebnisse einer Pilotstudie

1 Einleitung

Die Besetzung vieler schulischer Ensembles lässt es unmittelbar erkennen: Zu den vielen Faktoren, die einen Einfluss darauf haben, auf welche Weise sich Schüler*innen musikalisch betätigen, zählt auch die Kategorie Gender. Mit der Entscheidung für ein Instrument, den Gesang, eine Stilrichtung oder eine bestimmte Form der Spielpraxis positionieren sich Jungen und Mädchen stets auch im Hinblick auf ihre Geschlechtsrolle. Viele Kinder und Jugendliche bewegen sich dabei im Rahmen traditioneller oder stereotyper Vorstellungen von „geschlechtsadäquaten“ Tätigkeiten. Andere ordnen sich weniger deutlich zu oder entscheiden sich sogar bewusst für einen Bereich, der für ihr Geschlecht nicht typisch ist. Ob Schüler*innen sich auf bestimmte musikalische Erfahrungen einlassen, steht also auch im Zusammenhang damit, welche Genderkonnotationen diese für sie innehaben. In der sozialen Interaktion erlangen diese Zuschreibungen Bedeutung und werden dabei mal verstärkt, mal neu verhandelt.

In einer Pilotstudie haben wir Prozesse der Geschlechterkonstruktion im Kontext der Bigbandklasse untersucht (vgl. Siedenburg 2016). Dabei wurde auch der Bereich Improvisation einbezogen – ein Handlungsfeld, in dem bisherige Forschungen immer wieder Geschlechterdifferenzen ausgemacht haben. Diese Daten möchte ich im Folgenden in den Blick nehmen und dabei der Frage nachgehen, inwieweit Bigbandklassen einen geeigneten Rahmen dafür bieten, dass Mädchen und Jungen das Improvisieren gleichermaßen für sich entdecken können. Besonders interessant ist dies im Hinblick auf die Jazzimprovisation, denn gerade im Jazz ist die Beteiligung von Frauen nach

wie vor gering.¹ Die Studie gibt Auskunft darüber, inwieweit in Bigbandklassen alternative Entwicklungen zu beobachten sind.

2 Hintergrund

2.1 Musikklassen und Bigbandklassen

Musikklassen prägen heute das musikalische Profil vieler Schulen im deutschsprachigen Raum. Anknüpfend an die Tradition der Brassbands US-amerikanischer Highschools wird Schüler*innen hier die Möglichkeit gegeben, im schulischen Kontext ein Instrument zu erlernen und Erfahrungen im gemeinsamen Musizieren zu sammeln. Während in den Anfängen überwiegend Bläserklassen angeboten wurden, existieren inzwischen viele weitere Formen des Profilunterrichts im Fach Musik, unter anderem Streicherklassen, Chorklassen, Rockbandklassen oder Perkussionsklassen. Damit ergeben sich nicht nur unterschiedliche Instrumentenkonstellationen, auch hinsichtlich des Repertoires und des stilistischen Schwerpunkts werden jeweils andere Akzente gesetzt.

Der Begriff *Bigbandklasse* bezeichnet eine besondere Form der Bläserklasse. Während in herkömmlichen Bläserklassen das Repertoire und die Besetzung an das sinfonische Blasorchester angelehnt ist, orientiert man sich in Bigbandklassen eher an Jazz und Populärer Musik.² Die Besetzung ist an die einer klassischen Bigband angelehnt und umfasst damit Rhythmusgruppe, Trompeten-, Posaunen- und Saxophonsatz. In der Regel wird diese Konstellation um einen Flöten- und einen Klarinettensatz ergänzt, sodass eine Mischform entsteht, die sich klanglich zwischen der sinfonischen und der jazzorientierten Besetzung bewegt.

¹ Dies gilt insbesondere für Instrumentalist*innen im Professionalisierungsbereich: Im Bundesjugendjazzorchester liegt der Anteil der Instrumentalistinnen in den Jahren 2012 bis 2019 zwischen 3 und 15% (vgl. <http://www.bundesjazzorchester.de/ueber-uns/besetzung/>, abgerufen am 24.09.2018); Jazzstudiengänge verzeichneten 2016/17 einen Frauenanteil von 27% (inklusive Gesang, vgl. MIZ http://www.miz.org/downloads/statistik/10/10_Studierende_Musikberufe_Frauen_Auslaender.pdf, abgerufen am 22.09.2018).

² Populäre Musik wird hier als umfassender Oberbegriff für populärmusikalische Stilikategorien verstanden, die sich durch ihre afroamerikanische Prägung und mediale Verbreitung auszeichnen (vgl. u. a. Terhag 2004). Eine klare Abgrenzung zum Jazz ist an dieser Stelle kaum möglich, da häufig ein den Schülerinteressen entsprechendes populärmusikalisches Repertoire in einem jazzorientierten Bandsetting gespielt wird.

2.2 „Doing Gender“ im Musikunterricht

Während die Kategorie *Sex* biologische Differenzen zwischen den Geschlechtern betont, steht *Gender* für die kulturellen und sozialen Aspekte von Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Wetterer 2010). West & Zimmerman (1987) untersuchten die sozialen Interaktionen, in denen Geschlechtszugehörigkeit thematisiert und konstruiert wird und prägten den Begriff des *Doing Gender*. Damit änderte sich der Blickwinkel der Geschlechterforschung: Nicht die Differenzen selbst stehen nun im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Differenzierungsprozesse – also die Art und Weise, in der die Kategorie Geschlecht in einem sozialen Kontext relevant gemacht wird.

Für den Bereich Schule wurden diese Prozesse des *Doing* und *Undoing Gender* bereits aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erforscht (vgl. u.a. Faulstich-Wieland et al. 2009; Kessels 2002; Bidwell-Steiner & Kramer 2010). Die Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Jungen und Mädchen sich in ihren Interaktionen voneinander abgrenzen, Differenzen konstruieren und sich so ihrer Geschlechtszugehörigkeit vergewissern. Damit wird die Kategorie Geschlecht besonders betont, also „dramatisiert“. Parallel dazu sind jedoch auch Prozesse zu beobachten, in denen die Bedeutung von Gender zurücktritt und damit eine „Entdramatisierung“ (vgl. Faulstich-Wieland 2009, S. 215ff) stattfindet.

Ergebnisse musikpädagogischer Forschung lassen erkennen, dass auch in musikbezogenen Interaktionen vergleichbare Prozesse ablaufen. Eine Abgrenzung vom anderen Geschlecht kann beispielsweise durch die Positionierung gegenüber der Genderkodierung des Unterrichtsfaches erfolgen: Musik wird von Schüler*innen eher als „Mädchenfach“ betrachtet und dementsprechend von Mädchen deutlich häufiger als Lieblingsfach angegeben (vgl. u.a. Heß 2013 und 2015). Für den vertieften Musikunterricht in einer Musikklasse entscheiden sich ebenfalls mehr Mädchen als Jungen, sodass das feminine Fachimage auch hier Wirkung zeigt (vgl. Schmidtmeier 2012, S. 42).

Wie bereits erwähnt impliziert auch das Spiel vieler Instrumente eine Positionierung gegenüber geschlechtsbezogenen Normen und Zuschreibungen. Die Stereotypisierungen von Musikinstrumenten sind bereits relativ gut erforscht und erweisen sich auch in jüngeren Studien als weitgehend änderungsresistent (vgl. u.a. Siedenburg 2009; Hallam et al. 2008; Abeles 2009). Es ist daher davon auszugehen, dass die gängigen Genderkodierungen den meisten

Kindern und Jugendlichen bekannt sind und sie im Prozess der Instrumentenfindung einen Orientierungspunkt bilden. Findet die Instrumentenwahl innerhalb einer Schulklasse statt, kann Gender eine noch höhere Bedeutung haben, da neben den stereotypen Genderkonnotationen der Instrumente auch die oben genannten Abgrenzungsprozesse unter Gleichaltrigen wirksam werden (vgl. Oster 2014, S. 312f. und S. 360).

In Bigbandklassen ergibt sich für diese Vorgänge eine besonders interessante Situation, die durch die Wechselwirkungen von unterschiedlichen Genderkonnotationen bedingt ist: Während die im Fokus stehenden Stilistiken eher maskulin geprägt sind, hat der schulische Musikunterricht ein feminines Image. Im Kontext einer Bigbandklasse wird der weiblich konnotierte Rahmen „Musikunterricht“ also mit dem männlich konnotierten Inhalt „Jazz und Populäre Musik“ verknüpft. Im Hinblick auf das Anliegen, Schüler*innen Erfahrungsräume jenseits traditioneller geschlechtsbezogener Zuschreibungen zu eröffnen, birgt dies m. E. ein besonderes Potenzial: Jungen bietet sich die Möglichkeit, einer geschlechtstypischen Musikpraxis nachzugehen, dies aber innerhalb des von ihnen tendenziell weniger favorisierten Musikunterrichts zu tun. Mädchen können demgegenüber Erfahrungen mit Formen musikalischer Praxis sammeln, die für ihr Geschlecht weniger typisch sind. Dabei bewegen sie sich in einem Setting, das ihren geschlechtstypischen Lernpräferenzen entspricht.

2.3 Improvisation und Geschlecht

Sowohl innerhalb als auch außerhalb der Musik wird der Begriff Improvisation auf ein breites Spektrum unterschiedlicher Praktiken angewandt. Busch (1996, S. 15) verweist auf die Herkunft vom italienischen *ex improvviso*, das mit *aus dem Stegreif* übersetzt wird und bietet gleichzeitig eine Fülle weiterer Definitionsmöglichkeiten an (ebd., S. 13f). Auch Eckhardt (2005, S. 106ff.) betont die Vielfalt des Begriffs. Eine umfangreiche Erörterung definitorischer Probleme findet sich bei Kaul (2008, S. 133ff.), der in Anknüpfung an Weymann das Unvorhersehbare als Merkmal herausstellt und auf ein Spannungsfeld „zwischen subjektivem Ausdruckswillen und objektiven Gegebenheiten, zwischen Material und gegebener Situation“ (ebd., S. 139) verweist. Kaul legt dar, dass beim Improvisieren Bewusstes und Unbewusstes ineinandergreift, indem einerseits klare Strategien angewandt werden, andererseits die „Zensur im

Kopf“ ausgeschaltet werden und Offenheit für das Unvorhersehbare vorhanden sein müsse. Als wichtige Voraussetzung betrachtet er daher

„ein gewisses Interesse an unsicheren, unvorhergesehenen Situationen bzw. die Bereitschaft, sich solchen auszusetzen. Wer grundsätzlich mentale Probleme damit hat, sich aus freien Stücken aus sicheren Positionen heraus zu begeben und ‚unsicheres Fahrwasser‘ aufzusuchen, wird wahrscheinlich auch beim Improvisieren (die betrifft durchaus nicht nur den musikalischen Bereich) wenig Freude haben.“ (ebd., S. 142)

Improvisationen in den verschiedenen musikalischen Genres unterscheiden sich teilweise beträchtlich hinsichtlich des Umgangs mit dem Unvorhergesehenen bzw. ihres Grades an Planung. Während in der Gruppenimprovisation im Kontext experimenteller Musik freies Erkunden und Entdecken im Mittelpunkt steht, wird in der Jazzimprovisation durch tonale oder rhythmische Vorgaben in der Regel ein klarer Rahmen gesetzt. Die Improvisation ist dadurch etwas vorhersehbarer und damit unter Umständen weniger verunsichernd. Gleichzeitig ist jedoch auch der Umgang mit „Richtig“ und „Falsch“ ein anderer. Die Angst vor dem „falschen“ Ton hemmt daher gerade für Einsteiger*innen oftmals den Spielfluss.

Im Hinblick auf das Thema Gender stellt sich die Frage, ob Frauen sich möglicherweise durch unvorhersehbare Situationen stärker verunsichern lassen. Sofern dies der Fall ist, könnten sich daraus auch Differenzen hinsichtlich der Präferenz für verschiedene Formen von Improvisation ergeben. Letzteres scheint sich aufgrund bisheriger Forschung allerdings eher nicht zu bestätigen: Empirische Ergebnisse zur musikalischen Sozialisation von Musik-Lehramtsstudierenden (vgl. Siedenburg 2006 sowie 2009, S. 162f) weisen darauf hin, dass die befragten Studentinnen unabhängig von ihrer stilistischen Orientierung durchschnittlich über deutlich weniger Improvisationserfahrung verfügen als ihre Kommilitonen. Auch die allgemeine Unterrepräsentanz von Frauen im Jazz spricht dagegen, dass der möglicherweise höhere Grad an Vorhersehbarkeit der Improvisation in diesem Stilbereich Frauen und Mädchen den Zugang erleichtern könnte (vgl. FN 1). Diese Befunde stehen im Einklang mit Ergebnissen zur Bedeutung von Gender in amerikanischen Highschool- und College-Bands: Eine Studie von McKeage (2004) zeigt auf, dass weibliche Mitglieder in US-amerikanischen College-Jazzbands unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus steigen sie häufiger aus diesen Ensembles aus als ihre männlichen Kollegen und beenden damit ihre Aktivitäten im Jazz.

Die Gründe für diese Phänomene sind vielfältig und wurden bisher nur ansatzweise erforscht. Dennoch lassen sich bereits einige Wirkungsgrößen benennen. So weisen Ergebnisse einer Studie zur Jazzimprovisation darauf hin, dass geschlechtstypische Differenzen hinsichtlich der psychologischen Voraussetzungen vorhanden sind: Die Angaben der von Wehr-Flowers (2006) befragten Schüler*innen und Studierenden in US-amerikanischen Jazz-Programmen lassen tatsächlich auf ein geringeres Selbstvertrauen und eine stärkere Ängstlichkeit der weiblichen Befragten schließen. In einer späteren Analyse dieser Befunde zieht Wehr (2015) zur Erklärung unterschiedliche sozialpsychologische Theorien heran und benennt die männlich dominierte Lernumgebung, die durch dieses Umfeld erschwerten Bedingungen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit sowie das Problem der „Stereotypbedrohung“ durch die Betätigung in einem „typisch männlichen“ Handlungsfeld als Wirkungsfaktoren.

Eine weitere Erklärung für die Differenzen im Bereich Improvisation bieten geschlechtstypische Merkmale der Sozialisation. Neben den Prägungen, die sich durch eine allgemeine geschlechtstypische Sozialisation ergeben, kann die Auseinandersetzung mit musikbezogenen Genderkonnotationen einen Einfluss darauf haben, welchen musikalischen Aktivitäten bevorzugt nachgegangen wird. Darüber hinaus spielt auch die Nähe zu verschiedenen musikalischen Traditionen und die daraus resultierende unterschiedliche Vertrautheit mit schriftorientiertem und auralem Musizieren eine wichtige Rolle (vgl. Terhag 2004). Frauen und Mädchen sind häufiger durch schriftorientiertes Lernen im Kontext klassischer Musik geprägt und haben auch aufgrund dieser Tatsache teilweise größere Probleme mit dem freien Spiel (vgl. Siedenburg 2006).

Auch die Instrumentenwahl kann als Resultat der musikalischen Sozialisation betrachtet werden. Sie weist in der Regel eine deutliche Geschlechtstypik auf (vgl. Siedenburg 2009, Abeles 2009) und kann ebenfalls dazu beitragen, die Geschlechterdifferenzen in der Jazzimprovisation zu erklären: Wer ein „typisches Jazz-Instrument“ spielt – etwa Saxophon, Trompete oder Schlagzeug – hat bessere Möglichkeiten, sich in eine Jazzband einzubringen als eine Person, deren Instrument eher in der klassischen Musik zu Hause ist (vgl. Siedenburg 2016 sowie McKeage 2004).

Darüber hinaus bietet auch die Wirkung des „Kreativitätsmythos“ (vgl. Rosenbrock 2006, S. 70ff) eine Erklärung. Dieser wird zwar ursprünglich vor

allem im Zusammenhang mit dem Komponieren thematisiert, ist aber auch für das Improvisieren relevant. Wenngleich es deutliche Unterschiede zwischen beiden Formen des Musikschaffens gibt – z. B. im Hinblick auf den Grad an Vorausplanung und die Bedeutung von Spontaneität – sind die Grenzen zwischen ihnen fließend (vgl. u.a. Busch 1996, S. 15). Darüber hinaus werden beide Tätigkeiten oftmals auf Fähigkeiten zurückgeführt, die nur wenigen, besonders begabten Menschen gegeben sind. Diese Mystifizierung steht im Zusammenhang mit einem Künstlerbild der Romantik, das derartige Begabungen ausschließlich „Genies“ zuschreibt, die nahezu ausnahmslos männlichen Geschlechts sind (vgl. Mayhew 1999, S. 65ff). Eine Wirksamkeit dieser Vorstellung lässt sich bis in die Gegenwart hinein beobachten und ist teilweise auch in der Populären Musik und im Jazz erkennbar. Für Mädchen und Frauen erschwert dies den Zugang zum kreativen Musikschaffen.

Das breite Spektrum an Erklärungsansätzen lässt erkennen, dass keine eindeutige Ursache für Geschlechterdifferenzen im Bereich Improvisation auszumachen ist. Vielmehr greifen unterschiedliche Einflussgrößen wie psychologische Aspekte, Sozialisationsunterschiede und Kulturtraditionen ineinander. Im Hinblick auf die im Folgenden dargelegte Studie stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Faktoren in der musikalischen Praxis in Bigbandklassen und den Äußerungen von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften niederschlagen.

3 Ergebnisse der Pilotstudie

3.1 Forschungsdesign

Ausgangspunkt der bereits erwähnten Studie zu den Geschlechterkonstruktionen in Bigbandklassen ist das Anliegen, erste Erkenntnisse hinsichtlich der Bedeutung von Gender in diesem musikpädagogischen Praxisfeld zu gewinnen und Fragestellungen für die weitere Forschung zu entwickeln. Des Weiteren sollen Impulse für eine gendersensible Didaktik gegeben werden.

In der Studie kommen sowohl quantitative als auch qualitative Methoden zur Anwendung. Das Design setzt sich aus drei verschiedenen Bausteinen zusammen:

1. einer quantitativen Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens, in der die musikpraktischen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen,

2. einer Befragung von Schülerinnen und Schülern mit Hilfe qualitativer Interviews, in der es insbesondere um individuellen Präferenzen, Wahrnehmungen und Einschätzungen geht,
3. einer Befragung von Lehrkräften mit Hilfe qualitativer Interviews, in der ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen aus pädagogischer Perspektive thematisiert werden.

Die Erhebungen fanden im Juni 2015 statt. Im quantitativen Teil der Studie wurden 113 Jungen und Mädchen befragt, die zu diesem Zeitpunkt das sechste Schuljahr besuchten und seit zwei Jahren an einem Bigbandklassenangebot in Nordrhein-Westfalen teilnahmen. Ihr durchschnittliches Alter lag zum Befragungszeitpunkt bei knapp zwölf Jahren. 67% der Befragten sind weiblich, 60% besuchen ein Gymnasium, die übrigen eine Gesamtschule oder eine Realschule. Etwa 17% haben einen Migrationshintergrund.

In der qualitativen Schülerbefragung wurden leitfadengestützte Interviews mit sechs Mädchen und sechs Jungen durchgeführt. Die Lehrerbefragung bezieht vier Musiklehrer und drei Musiklehrerinnen mit ein. Drei Personen sind an einem Gymnasium tätig, drei an einer Gesamtschule und eine an einer Realschule. Die Auswertung erfolgte nach dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2014, S. 77ff.).

In der im folgenden dargestellten Teilauswertung gehe ich der Frage nach, welche Bedeutung Gender für das Improvisieren in der Bigbandklasse hat. Dabei werde ich zunächst die Bedeutung von Gender für die musikalischen Handlungen untersuchen und daraufhin die individuellen Präferenzen und Einschätzungen im Hinblick auf Geschlechterkonstruktionen analysieren.

3.2 Improvisationserfahrung und -präferenz

In der Befragungsgruppe haben 55% der Schülerinnen und Schüler bereits improvisiert. Von diesen improvisationserfahrenen Kindern geben 72% an, gerne zu improvisieren. Entgegen den Erwartungen ist der Anteil der Mädchen, die gerne improvisieren, ein wenig höher als der der Jungen. Diese tendenzielle Differenz ist jedoch nicht signifikant.³

³ Präferenz erhoben mittels einer vierstufigen Likert-Skala (t-Test: $p > .05$).

Improvisation in der Bigbandklasse – A matter of Gender?

Die qualitativen Daten geben zusätzlich Auskunft darüber, aus welchen Gründen die Kinder gern improvisieren. Ein wesentlicher Aspekt ist die empfundene größere Freiheit beim Spiel ohne Noten. So erläutert die Trompeterin Clara⁴:

„Also ich finde das irgendwie toll, weil man muss sich jetzt nicht so denken, ja gleich kommt die Note und die muss ich spielen, sondern einfach so ein bisschen freier und das was man ja so gerade möchte.“

Ähnlich äußert sich auch der Schlagzeuger Julian:

„[...] du spielst einfach frei und [man muss] da nicht immer auf die Noten gucken und sich konzentrieren, dass man die Noten richtig spielt.“

Noten werden hier als Begrenzung und Fehlerquelle empfunden, die Improvisation als Gegenpol dazu. Dies entspricht der Wahrnehmung vieler aural Sozialisierter (vgl. Terhag 2004). Die in anderen Kontexten gefundenen Geschlechterdifferenzen im Hinblick auf die Nähe zum auralen oder schriftorientierten Lernen (vgl. Siedenburg 2006) bestätigt das vorliegende Datenmaterial nicht.

Andere Kinder fühlen sich beim Improvisieren weniger wohl. Die Klarinetistin Sandra führt aus:

„Eigentlich [mag ich das] schon aber ich habe halt bisschen trotzdem noch Angst ... weil man dann ja auch alleine spielt.“

Auch der Tenorsaxophonist Lasse fühlt sich beim Improvisieren nicht immer wohl:

„Ja, ich finde das immer, das ist immer ein bisschen peinlich, aber ja, also schon, würde ich auch schon mal machen.“

Der Altsaxophonist Mino hat ähnliche Schwierigkeiten und präsentiert sich nicht gern:

„Probieren schon, aber beim Auftritt zum Beispiel würde ich das überhaupt gar nicht machen.“

⁴ Bei diesem und allen nachfolgenden Namen von Schüler*innen und Lehrkräften handelt es sich um Pseudonyme.

Die von Wehr-Flowers erforschten Aspekte des Selbstvertrauens und der Ängstlichkeit spielen also auch in der Befragungsgruppe eine Rolle im Hinblick auf die Improvisation, jedoch lässt das vorliegende Datenmaterial auch hier keine Geschlechterdifferenzen erkennen.

Diese Diskrepanz zwischen den erhobenen Daten und bisherigen Forschungsbefunden zur Bedeutung von Gender wirft Fragen auf. Sie könnten auf die geringe Größe der Befragungsgruppe zurückzuführen sein, aber auch auf den speziellen sozialen Kontext der Bigbandklasse oder allgemeine Veränderungen hinsichtlich der Geschlechterrollen. Denkbar ist auch, dass die Einstellungen der befragten Zwölfjährigen sich von denen älterer Musiker*innen unterscheiden.

Der letztgenannten Vermutung konnte anhand des Datenmaterials weiter nachgegangen werden, da auch eine siebte Klasse⁵ mit demselben quantitativen Fragebogen befragt wurde. Diese Daten wurden nicht in die Gesamtauswertung aufgenommen, konnten aber herangezogen werden, um den vermuteten Alterseffekten weiter nachzugehen. In der Tat liefert ein Vergleich der Klassenstufen Hinweise auf eine Wechselwirkung von Alter und Geschlecht. Bei der siebten Klasse sind die Mittelwerte für die Improvisationspräferenz bei den Jungen höher, während die der Mädchen nicht nur unter denen ihrer Mitschüler, sondern auch deutlich unter denen der Sechstklässlerinnen liegen. Dieser Interaktionseffekt liegt zwar im signifikanten Bereich,⁶ kann jedoch aufgrund der Dateneigenschaften und fehlenden statistischen Voraussetzungen lediglich als Hinweis gewertet werden. Ob Veränderungen während der Pubertät tatsächlich Unterschiede im Improvisationsverhalten nach sich ziehen und möglicherweise auch den niedrigen Mädchen- und Frauenanteil im Jazz erklären können, muss in weiterer Forschung geklärt werden.

⁵ Es handelt sich um 15 Schülerinnen und 10 Schüler einer Gesamtschulklasse des Jahrgangs 7.

⁶ Präferenz erhoben mittels einer vierstufigen Likert-Skala.

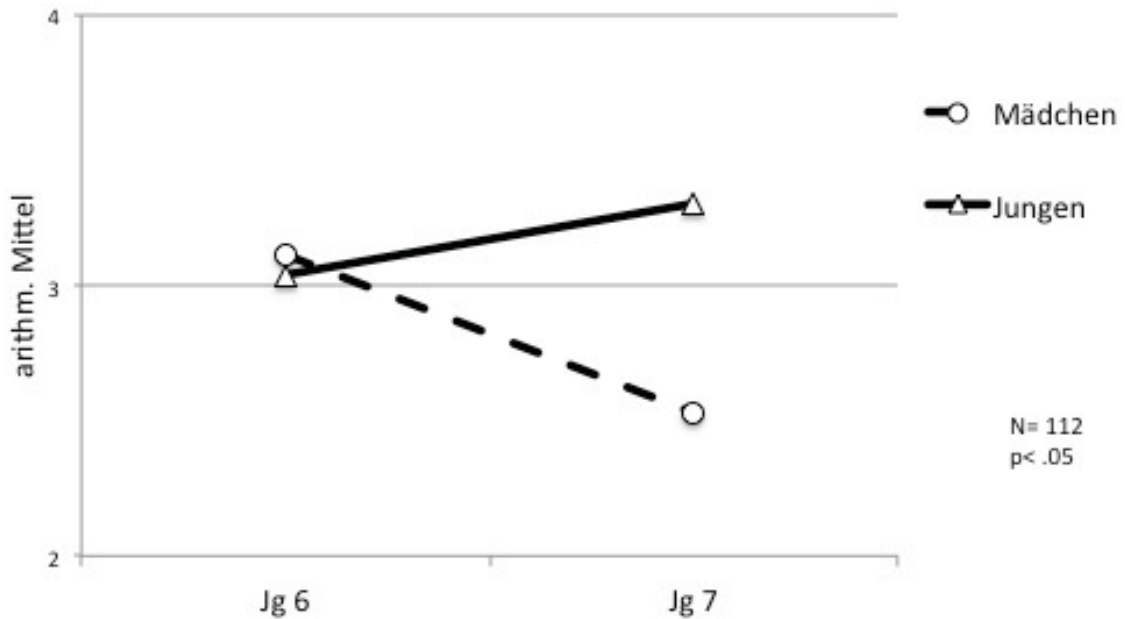


Abbildung 1: Interaktionseffekt „Präferenz von Improvisation“.

Insgesamt verweisen die Ergebnisse der Schülerbefragung auf eher geringe Geschlechterdifferenzen im Bereich Improvisation. Demgegenüber nehmen die Lehrkräfte durchaus Unterschiede im Improvisationsverhalten wahr. Einige berichten, dass die Mädchen lieber ausnotierte als improvisierte Soli übernehmen würden. Dies ließe sich mit dem oben erwähnten Forschungsbefund einer sozialisationsbedingt stärkeren Schriftorientierung von Mädchen und Frauen beim musikalischen Lernen erklären.

Andere Lehrkräfte beschreiben Differenzen im Selbstvertrauen. Ein Lehrer bezieht sich dabei auf stereotype Geschlechterbilder:

„Bei den Jungen sehe ich dann eher, ja, das, was es fürs Improvisieren auch braucht, die Überzeugung von sich selbst und [...] ja bisschen dieses [...] etwas Raue, Laute, Unbändige, im richtigen Moment mach ich jetzt mal Krach [...].“ (Herr Müller)

Ein anderer Kollege sieht ebenfalls Schwierigkeiten in der Startphase, hält diese aber für überwindbar:

„Ich glaube, zu Anfang waren die Jungs sicherlich die, die eher bereit waren, nach vorne zu gehen und auch mal zu improvisieren [...] Ein Solo zu übernehmen, heißt ja immer, alle gucken dann auf das, was man selber spielt. Das ist vielleicht für Jungs erst mal ein bisschen leichter [...] dies Gefühl, im Rampenlicht zu stehen [...] aber, wenn die Mädchen dann begriffen haben, dass sie [...] das auch hinkriegen, dann ist das sehr schnell auch bei ihnen möglich.“ (Herr Weber)

Herr Weber berichtet, dass er aufgrund dieser Erfahrungen von der fünften Klasse an mit den Kindern improvisiere und die Mädchen dabei gezielt fördere. Sein Kollege Herr Meier versucht insbesondere leistungsstarke Mädchen zu ermutigen, bei Auftritten zu improvisieren, um ihnen Erfolgserlebnisse zu vermitteln.

„[...] manchmal muss man die dann wirklich 'n bisschen – ja, zwingen wird's am Ende nicht sein, sondern überzeugen, dass sie [...] diesen Testlauf mal machen, und das löst natürlich dann auch wirklich Begeisterung aus beim Publikum, wenn das dann wirklich so toll klappt, wie ich das in der Probe wahrnehme.“ (Herr Meier)

Die Wahrnehmung von Geschlechterdifferenzen beeinflusst also das pädagogische Handeln beider Lehrer. Im Hinblick auf die Entwicklung einer gendersensiblen Didaktik ist dies von besonderem Interesse. Trotz der beschriebenen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen betonen die Lehrkräfte jedoch, dass die Differenzen im Improvisationsverhalten eher gering seien und sie keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf die improvisatorischen Leistungen sehen.

3.3 Wirkungsfaktor Instrumentenwahl

Natürlich ist es grundsätzlich möglich, auf jedem Musikinstrument zu improvisieren. Dennoch kann die Instrumentenwahl indirekt den Zugang zur Improvisation beeinflussen (vgl. 2.3). In Bigbandklassen wird die Standardbesetzung einer Bigband in der Regel um Querflöten und Klarinetten erweitert. Wenngleich auch diese Instrumente als ergänzende Klangfarben in traditionellen Bigbands zum Einsatz kommen, werden sie häufig eher mit klassischer, ausnotierter Musik in Verbindung gebracht als mit Improvisation und Jazz.

Im Kontext der Bigbandklasse dürfte das Spiel eines Instruments, das in der Standardbesetzung vorgesehen ist, daher die besten Voraussetzungen für die Improvisation bieten. Wer ein solches Instrument erlernt, kann beim Improvisieren auf Vorbilder und instrumentenspezifische Traditionen zurückgreifen. Darüber hinaus ist der Zugang zu einem Ensemble, in dem improvisiert wird – zum Beispiel zur schulischen Bigband –, oftmals leichter als für diejenigen, die ein Instrument spielen, das eher dem Bereich der klassischen Musik zuzuordnen ist.

Improvisation in der Bigbandklasse – A matter of Gender?

In der Befragungsgruppe ist die Verteilung auf die Instrumentengruppen hochsignifikant geschlechtstypisch geprägt.⁷ Mädchen sind an den Holzblasinstrumenten stark überrepräsentiert, während die Jungen eher ein Blechblasinstrument oder ein Instrument aus der Rhythmusgruppe spielen.

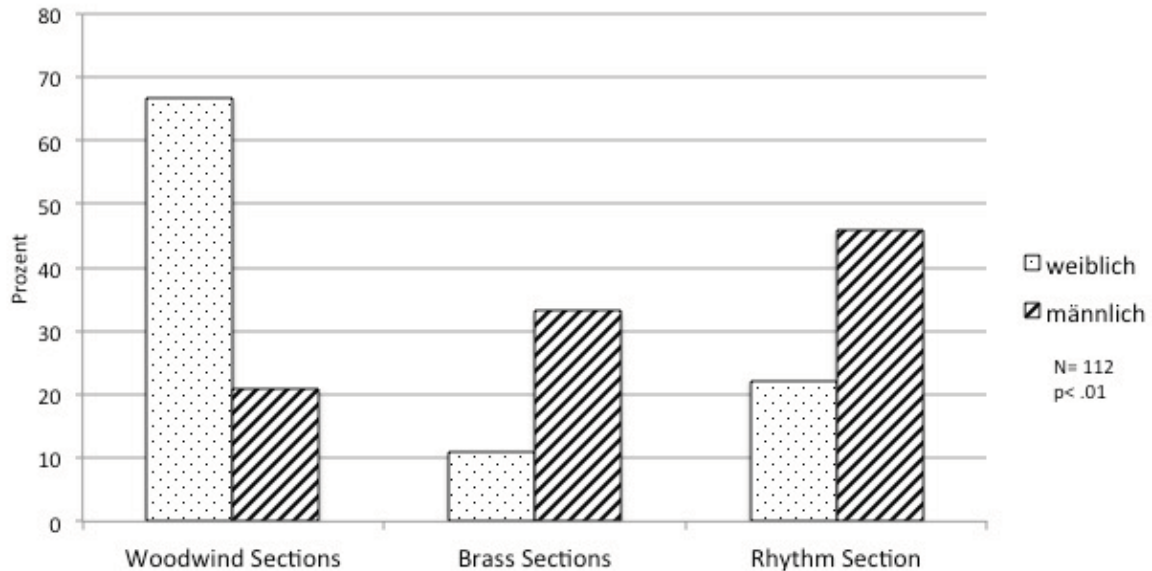


Abbildung 2: Instrumentenverteilung nach Instrumentengruppen und Geschlecht.

Abbildung 3 veranschaulicht die genaue Geschlechterverteilung an den einzelnen Instrumenten anhand absoluter Werte. Hier wird erkennbar, dass an der Querflöte eine besonders deutliche Differenz besteht: Sie wird von keinem einzigen Jungen gespielt, während sie bei Mädchen besonders beliebt ist. Auch an der Klarinette sind nur zwei Jungen vertreten. Die Mädchen spielen also häufiger ein Instrument, das nicht zur Standardbesetzung von Bigbands gehört.

⁷ Pearsons Chi-Quadrat: $p < .01$.

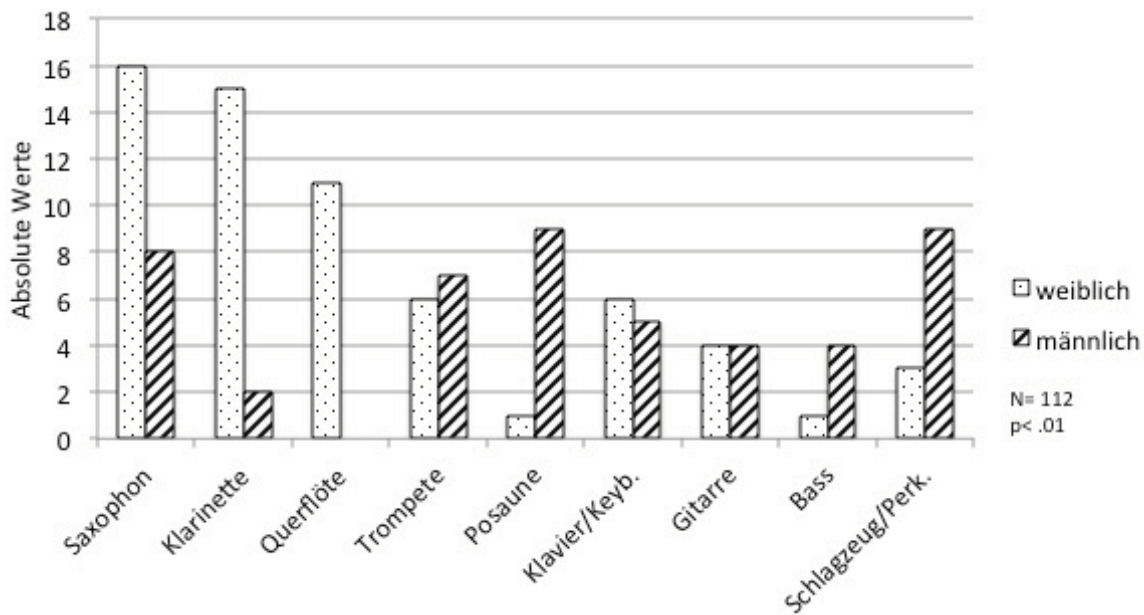


Abbildung 3: Instrumentenverteilung nach Geschlecht (absolute Werte).

Nichtsdestotrotz spielt ein beträchtlicher Anteil der Schülerinnen durchaus jazztypische Instrumente. So ist das Saxophon das am häufigsten von Mädchen gespielte Instrument. An den Blechblasinstrumenten und in der Rhythmusgruppe sind die Jungen in der Mehrheit, jedoch ergibt sich aufgrund des insgesamt höheren Anteils an weiblichen Befragten auch hier eine nennenswerte Anzahl von Mädchen. Nichtsdestotrotz erweist sich die Instrumentenwahl innerhalb der Befragungsgruppe als der Bereich mit den deutlichsten Geschlechterdifferenzen.

Angesichts dieser Befunde stellt sich die Frage, wie genau sich der Prozess der Instrumentenfindung gestaltet und auf welche Weise dabei Genderkonstruktionen wirksam werden. Sowohl die Erläuterungen und Einschätzungen der Lehrkräfte als auch die Äußerungen der Kinder können hier einen Einblick geben. Bei der Auswertung der Lehrerinterviews kristallisierten sich vier Gruppen von Faktoren als bedeutsam heraus.

Eine hohe Bedeutung wird den strukturellen Faktoren zugesprochen. Die Strukturen der Bigbandklasse sind besonders dadurch relevant, dass eine bestimmte Besetzung angestrebt und eine Einteilung der Instrumente vorgenommen wird. Nach einem Schnuppertag oder auch nach einer längeren Probierphase, in der in einem „Instrumentenkarussell“ verschiedene Stationen durchlaufen werden, können die Kinder drei Wünsche angeben. Die Einteilung erfolgt durch die Lehrkräfte, die dabei ihr Ziel realisieren, ein spielfähiges Ensemble zusammenzustellen. Dies scheint jedoch nicht dazu zu führen, dass die

Instrumentenwahl fremdbestimmt ist: In der befragten Stichprobe spielt mit ca. 76% ein erheblicher Anteil der Kinder das Erstwunschinstrument. Dieser Anteil ist unter denjenigen, die kein geschlechtstypisches Instrument spielen, nicht geringer als bei den übrigen. Es kommt offenbar nur selten vor, dass ein Mädchen nur deshalb Bass spielt, weil es nicht Querflöte spielen durfte oder ein Junge bei der Klarinette landet, weil das Schlagzeug schon besetzt war.

Neben diesen strukturellen Aspekten werden von den Lehrkräften individuelle Faktoren benannt, die einen Einfluss auf die Instrumentenwahl haben. Dazu zählen zunächst die Erfahrungen, die die Kinder beim Ausprobieren der Instrumente machen. Erfolgserlebnisse haben eine große Wirkung und können dazu führen, dass die Kinder ein Instrument wählen, das sie vorher nicht in Betracht gezogen haben. Wenn z. B. ein Kind, das zunächst Gitarre spielen wollte, auf der Posaune besonders erfolgreich ist, wird das seine Entscheidung unter Umständen beeinflussen.

Die Instrumentenwahl steht zudem im Zusammenhang mit den individuellen Sozialisationskontexten. Einige Kinder bringen bereits musikalische Vorerfahrungen mit und haben schon vor Eintritt in die Bigbandklasse eine klare Vorstellung, welches Instrument sie spielen wollen. Andere kennen viele Instrumente gar nicht und wählen daher eher eines, das ihnen bereits bekannt ist. Daneben können den Lehrkräften zufolge auch kulturelle Prägungen oder physische Voraussetzungen bei der Instrumentenwahl eine Rolle spielen.

Personen aus dem Umfeld der Kinder sind ein weiterer Faktor, der bei der Instrumentenwahl Orientierung geben kann. Von den befragten Lehrer*innen wird auf Instrumentallehrkräfte, schulische Musiklehrkräfte, ältere Kinder und Jugendliche, Freund*innen, Eltern oder mediale Vorbilder verwiesen. Im Hinblick auf die Vorbildfunktion von Lehrkräften ist zu berücksichtigen, dass die Daten der Studie einen geringen Anteil von Instrumentallehrerinnen in den Bigbandklassen erkennen lassen. Mädchen hatten also seltener die Möglichkeit, eine Instrumentallehrerin als gleichgeschlechtliches Vorbild zu wählen.

Wie genau die Kinder bei der Instrumentenwahl mit den ihnen zur Verfügung stehenden Vorbildern umgehen und welche Rolle dabei das Geschlecht spielt, wurde in der Studie nicht erfasst. Die Orientierung an Modellen in geschlechtstypischen Feldern könnte die gefundenen Differenzen erklären. Gleichzeitig lässt sich vermuten, dass sich einige Schüler*innen auch an

gegengeschlechtlichen Vorbildern orientiert oder den seltener vorhandenen alternativen Modellen subjektiv mehr Bedeutung gegeben haben.

Auch instrumentengebundene Faktoren werden von den befragten Lehrkräften als relevant für den Prozess der Instrumentenwahl betrachtet. Insbesondere das Image der Instrumente spielt hier eine Rolle. Saxophon, Bass oder Schlagzeug gelten als cool, während die Trompete und insbesondere die Posaune bei Mädchen wie bei Jungen weniger beliebt sind. Dass diese Images eine „Gender-Komponente“ beinhalten, ist aufgrund bisheriger Forschungsergebnisse anzunehmen (vgl. Abeles 2008). Darüber hinaus können auch optische Gründe oder die Funktion eines Instruments Einfluss auf die Wahl der Kinder haben.

Neben diesen Faktoren sind auch die Lehrkräfte selbst als Einflussgrößen zu nennen: Durch ihre Einschätzungen und Verhaltensweisen können auch sie Genderkodierungen von Musikinstrumenten in den Unterricht tragen. Das Interviewmaterial lässt im Hinblick auf die Instrumentenverteilung teilweise durchaus stereotype Zuschreibungen erkennen. So äußert ein Lehrer:

„Tenorsaxophon ist meistens ein Jungeninstrument, weil die einfach ein bisschen stämmiger sein müssen, weil das Instrument größer und schwerer ist“ (Herr Schmidt).

Durch die Verknüpfung mit vermeintlich körperlichen Faktoren tritt das *Doing Gender* hier deutlich zutage. Dies ist besonders eklatant, da es in der hier im Mittelpunkt stehenden Altersgruppe der Zehn- bis Zwölfjährigen kaum Unterschiede hinsichtlich der Körpergröße gibt.⁸

Ein anderer Lehrer verknüpft die Funktion der Instrumente mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen. Er bringt die Instrumentenwahl von Mädchen mit sozialen Aspekten in Verbindung:

„Klarinetten und Flöten sind die großen Gruppen, in denen man sich wohlfühlen, ein bisschen in der Gruppe schwimmen und, ja verstecken will ich gar nicht mal sagen, aber da hat man 'nen stärkeren sozialen Aspekt (...).“ (Herr Müller)

⁸ Eine leichte Differenz besteht dahingehend, dass Mädchen in diesem Alter durchschnittlich minimal größer (ca. 2 cm) und ein wenig schwerer (ca. 2 Kilo) sind als die Jungen, also vielleicht ein bisschen „stämmiger“ – nicht umgekehrt (vgl. Stolzenberg et al. 2007, S. 659).

Im Hinblick auf Jungen am Schlagzeug sieht er die Attraktivität des Instruments dagegen in einem lautstärkebedingten „Machtfaktor“ bedingt. Auch hier werden stereotype Zuschreibungen erkennbar.

Weiteren Aufschluss über das *Doing Gender* durch die Instrumentenwahl geben die Schülerinterviews. Auf die Frage, ob sie der Meinung sei, dass ihr Instrument zu ihr passe, antwortet die Querflötistin Milena:

„Ich bin auch nicht so der laute Typ und deswegen finde ich, dass Querflöte besser zu mir passt, weil die auch nicht so laut ist.“

Im Aspekt der Lautstärke sieht auch der Schlagzeuger Julian eine Übereinstimmung mit seiner Persönlichkeit: „Weil ich halt auch gerne Krach mache.“ Beide Kinder entsprechen damit stereotypen Vorstellungen eines vermeintlichen Geschlechtscharakters.

Demgegenüber grenzt sich die Schlagzeugerin Isabelle von weiblichen Stereotypen ab:

„Ja, weil ich bin jetzt nicht so eine, die jetzt Querflöte oder so etwas spielt [...] weil Querflöte einfach ein richtiges Mädcheninstrument ist [...] Ich bin, sagen wir mal, so ein bisschen anders als die Anderen [...] dass ich jetzt z. B. nicht so viel mit Mode am Kopf habe, sondern eher Fußball spiele oder so etwas.“
(Isabelle, Schlagzeug)

Isabelle benennt ausdrücklich die Genderkonnotationen und reproduziert damit traditionelle Geschlechterbilder, während sie sich selbst gleichzeitig davon distanziert. Damit wird deutlich, dass die geschlechtsbezogenen Zuschreibungen auf unterschiedliche Weise Relevanz erlangen: In einem Fall werden sie als Orientierungspunkt genutzt, im anderen zur Abgrenzung.

Um zu klären, auf welche Weise die geschlechtstypische Instrumentenwahl die Art der musikalischen Praxis tatsächlich beeinflusst, ist weitere Forschung erforderlich. Die Ergebnisse sprechen jedoch dafür, dass die Nähe zu musikalischen Praktiken wie der Improvisation und zu Stilistiken wie dem Jazz im Zusammenhang mit der Instrumentenwahl steht.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die Pilotstudie gibt Grund zu der Annahme, dass die Kategorie Gender für das Improvisieren in Bigbandklassen relevant ist. Dies ist jedoch weitaus weniger der Fall, als es aufgrund von Literaturbefunden zu erwarten war. Weder

hinsichtlich der Erfahrungen noch in der Präferenz für Improvisation sind signifikante Unterschiede zwischen den befragten Mädchen und Jungen des sechsten Schuljahrs festzustellen. Eine Ursache könnte in der speziellen Lernumgebung der Bigbandklasse liegen, die deutliche Unterschiede zu der der Jazzszene aufweist. Allein durch die Tatsache, dass Mädchen in diesen Klassen in der Regel die Mehrheit bilden, während sie anderenorts in Jazzkontexten deutlich unterrepräsentiert sind, ergeben sich andere Voraussetzungen. Vieles spricht dafür, dass die Mädchen unter diesen Bedingungen weniger Verunsicherung und Ängstlichkeit zeigen und so mehr Freude am freien Spiel entwickeln können.

Die Daten der ergänzend befragten siebten Klasse liefern Hinweise auf Alterseffekte. Die bei den Mädchen im Vergleich zum sechsten Jahrgang deutlich niedrigere und bei den Jungen höhere Improvisationspräferenz lässt auf Veränderungen während der Pubertät schließen. Dies könnte eine Erklärung dafür bieten, dass die Ergebnisse der Pilotstudie von früheren Forschungsarbeiten abweichen, welche mit älteren Befragungsgruppen durchgeführt wurden.

Die deutlichsten Geschlechterdifferenzen sind im Bereich der Instrumentenwahl vorhanden. Infolgedessen spielen Mädchen häufiger als Jungen ein Instrument, das nicht in der Standardbesetzung einer Bigband vorgesehen ist. Die Bedingungen für eine Fortsetzung der improvisatorischen Aktivitäten im Bereich Jazz sind für diese Instrumentalistinnen weniger gut.

Nimmt man die Jungen in den Blick, ist insbesondere ihr niedriger Anteil an der Gesamtstichprobe auffällig. Das feminine Image des Unterrichtsfachs Musik bietet eine Erklärung dieses Phänomens. Nichtsdestotrotz sollten die Ursachen für die Unterrepräsentanz von Jungen in musikalischen Profilklassen genauer erforscht werden. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten eine Grundlage für die Entwicklung von Strategien bilden, um die Bedürfnisse der Jungen stärker zu berücksichtigen und sie mit schulischen musikpädagogischen Angeboten besser zu erreichen. Die bisherigen Erkenntnisse geben Grund zu der Annahme, dass ein höherer Anteil an Improvisation im Unterricht eher förderlich als hinderlich ist, wenn man Jungen zum Musizieren ermutigen will.

Auch die Lehrkräfte sind in die Prozesse des *Doing Gender* involviert. In ihren Einschätzungen treten zum Teil stärkere Geschlechterpolarisierungen zutage als in den Selbstauskünften der Schüler*innen. Gleichzeitig ist in ihren

Äußerungen jedoch eine Reflexion der wahrgenommenen Geschlechterdifferenzen erkennbar, die teilweise als Grundlage für die Entwicklung individueller Handlungsstrategien im Improvisationsunterricht genutzt wird.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse der Pilotstudie dafür, dass Bigbandklassen das Potenzial haben, Jungen und Mädchen gleichermaßen einen Rahmen dafür zu bieten, das Improvisieren für sich zu entdecken. Damit können diese Angebote dazu beitragen, den Einfluss geschlechtsbezogener Zuschreibungen auf die musikalische Praxis zu reduzieren. Um dieses Potenzial noch besser zu nutzen als bisher, sollten in Anknüpfung an den Forschungsstand gendersensible Konzepte der Improvisationsdidaktik entwickelt werden. Fragen, denen in weiterer Forschung nachgegangen werden sollte, betreffen die Bedeutung der vermuteten Alterseffekte, aber auch den individuellen Umgang mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen oder den Übergang in weiterführende Jazzangebote. Nicht zuletzt ist zu bedenken, dass Gender stets in Wechselwirkung mit anderen Differenzkategorien steht, deren Bedeutung für die Improvisation ebenfalls berücksichtigt werden muss. Ziel ist die Entwicklung einer Improvisationsdidaktik, die die Bedingungen dafür verbessert, dass Kinder im Rahmen musikalischer Profilklassen unabhängig von Geschlecht, Alter, sozialer oder ethnischer Herkunft ihre individuellen kreativen Potenziale entdecken und entfalten können.

Literatur

- Abeles, Hal (2009): Are Musical Instrument Gender Associations Changing? In: *Journal of Research in Music Education*, 57, Heft 2, S. 127-139, doi: 10.1177/0022429409335878.
- Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hrsg.) (2010): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip: Sprache - Politik – Performanz*, Wien: Facultas.
- Busch, Sigi (1996): *Improvisation im Jazz. Ein dynamisches System*, Rottenburg: Advance Music.
- Eckhardt, Rainer (2005): „Improvisation“. In: Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hrsg.), *Lexikon der Musikpädagogik*, Kassel: Bosse, S. 106-109.
- Eckhardt, Rainer (2000): Nichts als Fragen? Musikalische Improvisation in der Schule. In: Jürgen Terhag, (Hrsg.), *Populäre Musik und Pädagogik 3*, Oldershausen: Lugert, S. 182-193.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (Hrsg.) (2009): *Doing Gender im heutigen Schulalltag: Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*, 2. Aufl., Weinheim u. a.: Beltz Juventa.

- Hallam, Susan; Rogers, Lynne; Creech, Andrea (2008): Gender differences in musical instrument choice. In: *International Journal of Music Education*, 26, Heft 1, S. 7-19, doi: 10.1177/0255761407085646.
- Heß, Frauke (2015): Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht. Ergebnisse der Studie „Musikunterricht aus Schülersicht“. In: Juliette Wedl, Annette Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*, Bielefeld: transcript, S. 313-336.
- Heß, Frauke (2013): Musikunterricht - ein Mädchenfach? Das Image des Faches Musik aus Sicht von Jugendlichen. In: *Musik und Unterricht*, 110, S. 56-60.
- Kaul, Albert (2008): *Musikalische Bildung der Differenz: Ein musikdidaktisches Modell*, Köln: Dohr.
- Kessels, Ursula (2002): *Undoing gender in der Schule: eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim: Juventa.
- Mayhew, Emma (1999): Women in Popular Music and the Construction of Authenticity. In: *Journal of Interdisciplinary Gender Studies: JIGS*, 4, Heft 1, S. 63-81.
- McKeage, Kathleen M. (2004): Gender and Participation in High School and College Instrumental Jazz Ensembles. In: *Journal of Research in Music Education*, 52, Heft 4, S. 343-356, doi: 10.1177/002242940405200406.
- Oster, Martina (2014): *Musik und Geschlecht: Eine empirische Studie zu Orientierungsmustern von Grundschulkindern* (= Hildesheimer Schriftenreihe zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit, Band 21), Hildesheim: Olms.
- Rosenbrock, Anja (2006): *Komposition in Pop- und Rockbands: Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen* (= Beiträge zur Musikpsychologie, Band 6), Hamburg: LIT.
- Schmidtmeyer, Nathalie (2012): Bläserklasse – und dann? Eignet sich die Bläserklasse, um Interesse und Freude an der Musik dauerhaft zu wecken? In: Martina Oster, Martina (Hrsg.), *Zur Nachhaltigkeit von Bläserklassen an allgemeinbildenden Schulen. Eine empirische Studie*, Hildesheim: Olms, S. 35-52.
- Siedenburg, Ilka (2009): *Geschlechtstypisches Musiklernen: eine empirische Untersuchung zur musikalischen Sozialisation von Studierenden des Lehramts Musik*, Osnabrück: epOs Music (Osnabrücker Beiträge zur Musik und Musikerziehung).
- Siedenburg, Ilka (2006): Lesende Frauen, hörende Männer? Geschlechtstypische Aspekte im Lernfeld Improvisation: Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden. In: Niels, Knolle (Hrsg.), *Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik* (= Musikpädagogische Forschung, Band 27), Essen: Die Blaue Eule, S. 13-41.
- Stolzenberg, Heribert; Kahl, Heidrun; Bergmann, Karl E. (2007): Körpermaße bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys

Improvisation in der Bigbandklasse – A matter of Gender?

KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz* 50 (5-6), Humboldt-Universität zu Berlin, S. 659-669, doi: 10.1007/s00103-007-0227-5.

- Terhag, Jürgen (2004): Vertraute Noten, fremde Improvisation und umgekehrt? Musikbezogene Fähigkeitsprofile bei mündlich und schriftlich sozialisierten Lerntypen. In: Meinhard, Ansohn und Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikkulturen - fremd und vertraut* (= Musikunterricht heute, Band 5), Oldershausen: Lugert, S. 224-231.
- Wehr, Erin L. (2016): Understanding the experiences of women in jazz: A suggested model. In: *International Journal of Music Education*, 34, Heft 4, S. 472-487, doi: 10.1177/0255761415619392.
- Wehr-Flowers, Erin (2006): Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation. In: *Journal of Research in Music Education*, 54, Heft 4, S. 337-349, doi: 10.1177/002242940605400406.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. In: *Gender & Society*. 1, Heft 2, S. 125-151.
- Wetterer, Angelika (2010): Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Ruth Becker und Beate Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (Geschlecht und Gesellschaft, Band, 35), Wiesbaden: VS, S. 126-136.

Improvisation im Gruppenunterricht

Live-Arrangement mit Stimme und Instrument

1 Einleitung

Die Entscheidung, den Instrumentalunterricht nur noch in Gruppen zu erteilen ist weit verbreitet, aber nicht immer unproblematisch, denn für vieles ist der Einzelunterricht nach meiner Erfahrung unverzichtbar. Die Zuwendung einer einzigen Lehrperson ist zugegebenermaßen extrem aufwändig (und teuer!), aber für zahlreiche Bereiche des musikalischen Lernens unersetzbar. Querflöte, E-Bass, Cello oder Popgesang ausschließlich in Kleingruppen zu unterrichten wird besonders dann problematisch, wenn in diesem Unterricht nahezu ausschließlich Einzelunterricht-Methoden angewendet werden, was im Extremfall zur Zerstückelung einer Gruppenunterrichtsstunde in fünfzehnminütige Einzelunterrichte führt.

So unverzichtbar der Einzelunterricht aus instrumental- und vokaldidaktischer Sicht ist, so unverzichtbar ist unter künstlerischen und sozialen Aspekten der Unterricht und das Spiel in Gruppen. Musik ist auch und vor allem ein Gruppenerlebnis! Hat eine Lerngruppe also nicht nur zwei oder drei, sondern fünfzehn, zwanzig oder sogar mehr Mitglieder, wird der Unterricht nicht nur pädagogisch und musikalisch, sondern auch ökonomisch sinnvoll. Daher sollte kein Fach ausschließlich einzeln unterrichtet werden, denn das Musizieren und Lernen in der Großgruppe ist durch nichts zu ersetzen.

Mittlerweile sind zahlreiche praktikable Methoden für den Gruppenunterricht entstanden, nicht zuletzt durch neue Kooperationsmöglichkeiten zwischen Musikschule und allgemeinbildender Schule. So sind viele Methoden und Inhalte für das Klassenmusizieren mit teilweise winzigen Modifikationen auf den Gruppenunterricht übertragbar. Eine dieser Methoden stellt das Live-Arrangement (Terhag & Winter 2011) dar, das durch seinen gruppenzentrierten Ansatz viel mit dem Thema „Improvisation“ zu tun hat, wobei nicht nur

die Lernenden improvisieren lernen, sondern auch die Lehrenden, funktioniert doch die methodische Improvisation nach denselben Gesetzen wie die musikalische...

2 Was ist ein Live-Arrangement?

Das Live-Arrangement verbindet eine improvisierende Kompositions- und Arrangiertechnik mit den pädagogischen Erfordernissen des Unterrichtsalltags. Hierbei werden Musikstücke für unterschiedlichste Zielgruppen während der Einstudierung entwickelt und permanent so variiert, dass sie in allen Unterrichtsphasen der unterschiedlichen Leistungsfähigkeit in einer heterogenen Lerngruppe gerecht werden. Dazu wird ein Musikstück in der Unterrichts- oder Probensituation ‚live‘ erfunden (komponiert) und immer wieder neu an die unterschiedlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse einer bestimmten Lerngruppe angepasst (arrangiert), womit der Übergang zwischen einem Live-Arrangement und einer angeleiteten Gruppenimprovisation fließend ist.

Auf diese Weise entsteht beispielsweise aus einem Notenblatt mit Melodiestimme und Akkordsymbolen ein Arrangement für den Gruppenunterricht in einer ungewöhnlichen oder häufig wechselnden Besetzung, es werden musiktheoretische Grundkenntnisse spielerisch erfahrbar gemacht, die Unterrichtsstunde lässt sich stufenlos und äußerst differenziert vom Warmup (Terhag 2009) bis zur Erarbeitung eines kompletten Musikstücks gestalten – und nicht zuletzt können Live-Arrangements bis zur aufführungsreifen Performance ausgebaut werden, für die ein Instrumental- oder Vokalsatz mit der Gruppe während des Unterrichts entwickelt und Schritt für Schritt mehr festgelegt wird, bis am Ende ein Arrangement entsteht, das perfekt auf eine ganz bestimmte Gruppe in einer ganz bestimmten Situation zugeschnitten ist.

3 Heterogenität als Potenzial statt als Problem

Zahlreiche Probleme des Gruppenunterrichts entstehen durch die starke Heterogenität einer jeden Gruppe im Zusammenhang mit der mangelnden Flexibilität von Notentexten. So bleibt das Musizieren nach Noten oft weit hinter den Möglichkeiten einer Gruppe zurück, weil es verhindert, dass die in jeder Gruppe schlummernden musikalischen Potenziale aktiviert werden, kann doch ein festgelegtes Arrangement kaum die individuell unterschiedlichen und häu-

fig wechselnden Bedingungen einer konkreten Gruppe genügend berücksichtigen. Vor allem in Anfängergruppen klingen live arrangierte Musikstücke daher meist wesentlich besser als das hier nur mühsam aus Noten Buchstabierte, da sich die in jeder Gruppe vorhandenen besonderen Fähigkeiten Einzelner aufgreifen und flexibel in das musikalische Geschehen integrieren lassen.

Eine Notenvorlage, die Anfänger*innen beispielsweise hoffnungslos überfordert, kann gleichzeitig viele Fortgeschrittene total unterfordern, was in beiden Fällen zum Absinken der Motivation führt. Zudem erschweren unterschiedliche Vorerfahrungen oder Lerntempi häufig das individuell wirksam werdende Unterrichten. Das daraus resultierende permanente Abändern von Notenmaterial zusammen mit dessen generell aufwändiger Vorbereitung in Form von Erstellen und Kopieren schreckt daher viele vom Unterrichten in veränderlichen Großgruppen ab. Dies ist jedoch nicht nötig, wenn man Heterogenität als Chance statt als Problem betrachtet: Selbstverständlich lässt sich in jeder Besetzung Gruppenunterricht durchführen, wenn man in der Lage ist, das musikalische Potenzial dieser Gruppe zu entdecken und systematisch zu fördern. So lässt sich beispielsweise aus einer Etüde oder einem Spielstück, das ein Gruppenmitglied gerade übt, nach und nach ein Live-Arrangement entwickeln, das allen instrumentenspezifische Aufgaben stellt.

4 Notenfrees Musizieren und Unterrichten

Das Live-Arrangement orientiert sich an notenfrees Vermittlungsprozessen in oral tradierenden Musikkulturen (vgl. Ott 1995), was auch in unserem Kulturraum etliche Vorteile bietet.

- Ermöglicung von Flexibilität: Wenn kein fixes musikalisches Endprodukt vorgeschrieben wird, ist der Weg des Musizierens ein variabler Prozess, der ständig an die Erfordernisse und Leistungen einer Gruppe angepasst werden kann: Die Trompete hat heute die Grippe, dafür ist aber eine Altblockflöte dabei – alles kein Problem, wenn alle nicht nur einfach leiser spielen, sondern ihren Part so gestalten, dass statt der Trompete die Flöte hörbar bleibt.
- Abfedern von Heterogenität: Für praktisch jedes musikalische Niveau lässt sich beim notenfrees Musizieren eine Stimme (er)finden. Nur auf diese Weise lässt sich der Heterogenität beim Musizieren zufriedenstel-

lend begegnen. Problematisch sind hier übrigens zumeist nicht die Anfänger*innen, die allein durch das Mitspielen schon motivierende Erfolgserlebnisse haben, sondern diejenigen, die viel Erfahrungen im notengebundenen Musizieren mitbringen und sich vom freien Spielen einerseits überfordert und von zu geringer technischer Anforderung andererseits unterfordert fühlen. Aber Langeweile gilt nicht: Wenn jemand sich über Langeweile beschwert, kann und muss beim Live-Arrangement die Antwort sein: „Dann spiel interessanter“...

- Verbesserung der Kommunikation: Der Verzicht auf das Notenblatt macht die Augen frei für Zeichen, Blicke und Aufmerksamkeit auf die Gesamtgruppe. Gerade in einer größeren, unerfahrenen Gruppe ist dies ein riesiger Vorteil. Die Zeichen müssen dabei übrigens nicht immer von den Anleitenden vorgegeben werden, sondern können – je nach Spielregel – auch aus der Gruppe kommen.
- Lenkung der Aufmerksamkeit: Die Fixierung durch Notation suggeriert eine Einteilung in wichtige musikalische Parameter wie z. B. Tonhöhe und -länge, die im Notat erscheinen und unwichtige wie z. B. Feinrhythmik, Groove, Phrasierung o. Ä., die meist nur ansatzweise notiert werden. Da diese Unterteilung beim notenfreien Musizieren nicht so stark ins Gewicht fällt, wird die Konzentration auf all jene mindestens ebenso wichtigen Parameter erleichtert, die durch Notenschrift weniger genau oder gar nicht geregelt werden.

Hier wird der Weg deutlich: Bevor man beispielsweise ein musikalisch überschaubares Sprechstück, ein Rhythmical o. Ä. in Noten aufschreibt, wäre es viel einfacher, Methoden zu nutzen, mit denen sich aus einer geeigneten musikalischen Keimzelle heraus jedes Sprechstück oder Rhythmical entwickeln und – angepasst an die vorhandene Lerngruppe – live arrangieren lässt. Die notenfreien Musizierformen des Live-Arrangements sind damit also weder dafür geeignet noch dazu gedacht, eine vereinfachte Version von Mozarts Kleiner Nachtmusik zu realisieren – wohl aber dazu, aus deren Anfangsmotiven, der Dreiklangsbrechung, ein neues, eigenes Stück zu entwickeln. Wenn man sich erst einmal zum notenfreien Musizieren durchgerungen hat, stellt es kein Problem mehr dar, sondern erleichtert und ermöglicht die musikalische Arbeit ganz enorm!

Es gibt sehr unterschiedliche Wege der notenfreien Vermittlung; die wichtigsten seien hier kurz zusammengefasst.

- **Wiederholungstechniken:** In afro-amerikanischen Musikstilen wie dem Blues oder Soul wird häufig die Call-Response-Technik genutzt: Ein Instrument oder Sänger gibt eine Phrase vor, die dann von einer anderen festgelegten oder improvisierten Phrase anderer Instrumente oder Gruppenmitglieder beantwortet wird. Dieses Prinzip findet sich historisch auch im Wechsel von Vorsänger*in und Gemeinde im Gospel. Für musikpädagogische Zwecke hiervon abgeleitet ist die Call-Call-Technik, bei der ein rhythmisches Pattern, eine melodische Phrase o. Ä. vorgegeben und von der Gruppe wiederholt wird. Entscheidend dabei ist, dass das Tempo stets genau gleich bleibt und die Phrasen bzw. Patterns nahtlos ineinander greifen. Auf diese Weise entsteht bereits der Eindruck eines periodisch organisierten Musikstücks. Gleichzeitig wird einer der problematischsten Aspekte des Musizierens in Gruppen immer wieder vorentlastet, nämlich das Aufeinanderhören und die Wahrnehmung sowie Gestaltung einer stabilen rhythmisch-metrischen Basis.
- **Zeichen:** Zeichen sind ein wichtiges Mittel zur Anleitung von Live-Arrangements. Sie können von Gruppenleiter*innen und -mitgliedern frei vereinbart werden, müssen aber immer klar und eindeutig sein. Es ist nicht sinnvoll, die vereinbarten Zeichen ständig zu wechseln; man sollte aber auch nicht dogmatisch an ihnen festhalten, wenn sie sich nicht bewährt haben oder bessere Alternativen gefunden wurden.
- **Bodypercussion/Vocussion/Singen:** Die Anleitenden müssen im Grunde alles, was sie von der Gruppe verlangen, auch selbst realisieren können. Da sie aber selbstverständlich nicht jedes Instrument beherrschen – dazu ist der ergänzende Einzelunterricht gedacht –, können die körpereigenen Instrumente wie Bodypercussion, Vocussion und Singen genutzt werden, um eine musikalische Gestalt mit Stimme und Körper zu verdeutlichen. Dazu muss man sich unter Umständen erst überwinden, was sich jedoch lohnt! Meist ist es auch in Instrumentalgruppen sinnvoll und sehr hilfreich, vor dem Benutzen von Instrumenten die entscheidenden Bestandteile eines Musikstücks in der Gesamtgruppe mittels Stimme und Körper zu realisieren.
- **Sprache:** Neben der Einführung und Nutzung von Fachvokabular sollte man versuchen, eine bildhafte Sprache zu nutzen, um die Vorstellungswelt der Mitspielenden zu öffnen, z. B. „Wie ein Sonnenaufgang“, „Voller Wut“, „Wie eine Autobahn“ o. Ä.

Der häufig zu hörende, kulturhistorisch jedoch äußerst erstaunliche Satz „Mit einer noten-unkundigen Gruppe kann man nicht musizieren“ müsste also allenfalls lauten „Mit einer noten-unkundigen Gruppe kann ich nicht musizieren“ – und auch in dieser Form trifft er nur noch so lange zu, bis man den Mut gefunden hat, einen Anfang mit dieser Art des Unterrichtens zu machen...

Die Arbeit mit dem Live-Arrangement kommt zwar in weiten Teilen ohne Noten aus, sie ist jedoch ein gutes Mittel zur Vorbereitung der Notenschrift und zur Motivation zum Notenzulernen, denn die schriftliche Fixierung von Musik beginnt hier ganz organisch erst dann, wenn das musikalische Material zu komplex für das hörend-erinnernde Musizieren geworden ist. Die Notenschrift wird dabei in aller Regel von der Gruppe eingefordert („Sollen wir das nicht mal aufschreiben?“), wodurch dieser Prozess einer allmählichen Verschriftlichung beispielsweise über einfache Formverläufe (ABA), grafische Notation, Akkordsymbole, Tonhöhenverläufe bis zum Fünfliniensystem durchaus einige Prozesse der Entwicklung von Notenschrift unterrichtlich nachvollzieht. Hierbei wird gerade im Anfangsunterricht das Erlernen der Notenschrift nicht vor den Prozess des Musizierens gesetzt, sondern erhält seinen auch historisch richtigen Platz als Ergebnis des Musizierens.

5 Orientierung am Prozess und am Produkt

Obwohl beim Live-Arrangement nicht ein durch Noten vorab fixiertes Produkt im Vordergrund steht, sondern die Entwicklung eines Musikstücks als Prozess, ist es stets auch produktorientiert, weil zu möglichst jedem Zeitpunkt ein ansprechendes, präsentables Ergebnis erklingen soll. Zur kritischen Bewertung dieses Ergebnisses hat sich das *Imaginäre Publikum* (Terhag & Winter 2011, S. 120) als eine wirksame Richtschnur für das ästhetische Bewusstsein von Lehrenden und Lernenden bewährt. Gemeint ist eine innere Kontrollinstanz für Anleitende und Gruppenmitglieder, mittels derer uninspiriertes Herumgrooven im stilistischen Niemandsland oder belangloses Geklimper vermieden werden kann. Alle versetzen sich möglichst häufig in die Rolle eines (wohlwollend-kritischen...) Publikums und überprüfen, wie die Musik in dieser Hörhaltung klingt: Ist sie abwechslungsreich, stilistisch möglichst authentisch, groovt sie? Oder ist sie banal oder nervtötend?

Alle Phasen des Gruppenunterrichts sollten so gestaltet werden, dass die Kontrolle durch das Imaginäre Publikum für sämtliche Beteiligte möglichst zufriedenstellend ausfällt. Für Lehrende bedeutet dies, ab und zu bewusst zu lauschen und das Erklingende innerlich zu bewerten – also nicht nur stolz auf das Erreichte zu sein („Für die zweite Gruppenunterrichtsstunde klingt das doch bereits ganz gut.“) sondern sich auch kritisch zu fragen, ob sie sich das Erklingende auch freiwillig anhören würden. Diese Forderung klingt je nach Blickwinkel banal, überflüssig oder utopisch, hilft aber bei strikter Beachtung entscheidend dabei, die Qualität der erklingenden Musik selbstverantwortlich zu steuern und darüber hinaus bei einiger Übung Gespräche über musikalische Prozesse und deren Qualität in Gang zu bringen.

6 Fehlerfreies Musizieren statt Üben

Beim Live-Arrangement wird nicht zwischen Üben und Musizieren unterschieden, sondern aus Sicht der Gruppe praktisch durchgängig musiziert. Das zur Verbesserung des klingenden Ergebnisses selbstverständlich erforderliche Üben wird auf allen Stufen des Lernprozesses versteckt, wodurch sich der Zusammenhang zwischen Üben und Musizieren praktisch umkehrt: Es wird nicht geübt, um (später) musizieren zu können, sondern das vom ersten Ton an möglichst lustvolle Musizieren soll zum (späteren) Üben motivieren.

Jeder Musizier- und Lernprozess muss demnach so gestaltet sein, dass er die Motivation zum Üben durch Musizieren zunächst weckt und dann durch permanente Weiterentwicklung über einen möglichst langen Zeitraum wach hält, statt die Motivation zum Musizieren auf andere Lerninhalte wie z. B. das Notenlernen umzuleiten. Bekanntlich ist dieser Missbrauch von Motivation ein geradezu sicheres Mittel, sie zu gefährden.

Zum Erhalt der Motivation und zur Erzeugung einer angstfreien Atmosphäre muss ein Live-Arrangement so gestaltet sein, dass es in jedem (!) Stadium der musikalischen Arbeit fehlerfrei funktioniert. Besonders Anfängergruppen haben häufig eine sehr geringe Frustrationstoleranz und reagieren daher oft sehr empfindlich auf eigene Fehler. Das bedeutet einerseits, dass die musikalische Keimzelle eines Live-Arrangements von allen beherrschbar sein muss und andererseits, dass beispielsweise rhythmisch falsch wiederholte, aber stilistisch, tonal und vom Tempo her passende Patterns nicht korrigiert wer-

den, denn mittels Live-Arrangement können alle auftauchenden Fehler spielerisch, stimmig und für die Gruppenmitglieder unmerklich aufgegriffen und evtl. weiterentwickelt werden. Häufig geben solche „Fehler“ einer musikalischen Gestaltung eine völlig neue Richtung, die auch für die Anleitenden überraschend sein kann. Im richtigen Tempo gespielt oder gesungen, verbessern sie das Niveau eines Live-Arrangements im Vergleich zur unsicher reproduzierten Vorgabe erheblich.

Für das fehlerfreie Musizieren „haften“ somit also die Anleitenden! Wenn beispielsweise bei der Nutzung der Call-Call-Technik die Gruppe ein Pattern fehlerhaft wiederholt, habe ich das falsche (nämlich ein zu kompliziertes) Pattern vorgegeben. Das bedeutet wiederum, dass ein ganz entscheidender Teil der Arbeit mit Live-Arrangements das Zuhören ist: Die Anleitenden müssen stets darauf achten, in welcher Qualität bzw. Stabilität ein Pattern wiederholt wird und erst dann – „live“ in der Lernsituation – entscheiden, welches Pattern als nächstes vorgegeben werden muss.

Dies alles liest sich in Papierform zunächst kompliziert, vielleicht verwirrend und eher „theoretisch“, wenn man jedoch den Mut aufbringt, einmal von einer Keimzelle (Terhag & Winter 2011, S. 15f.) aus ein Live-Arrangement zu starten, lernt man dieses wunderbar flexible Umgehen im Prozess des Machens, denn das Live-Arrangement ist nicht nur für Lernende fruchtbar, sondern auch und vor allem – wie alle (musik)pädagogischen Prozesse – für Lehrende. Die angeführte Literatur kann einen ersten Impuls und zahlreiche Ideen dazu liefern und zum ersten Schritt ermutigen, den zweiten muss man dann allerdings selbst gehen, weil der sich in jeder Unterrichts- und Gruppensituation bereits anders gestaltet – viel Mut und Erfolg dazu!

Literatur

Ott, Thomas (1995): Der Körper als Partitur. Erfahrungen mit Musik und Musikern aus Westafrika. In: *Musik und Bildung* 27, S. 14-19.

Terhag, Jürgen (2009): *Warmups. Musikalische Übungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene*, Mainz: Schott.

Terhag, Jürgen; Winter, Jörn-Kalle (2011): *Live-Arrangement. Vom Pattern zur Performance*, Mainz: Schott.

explOHR kollektiv

Experimentelles Improvisieren mit Bläserklassen

1 Einleitung

Musik zu erfinden scheint eine heikle Angelegenheit zu sein. Während man Kindern im Kindergartenalter ganz selbstverständlich zutraut, eigene Bilder zu malen und für Kunststudierende die Eigenproduktion zeitgenössischen Schaffens im Mittelpunkt ihres Studiums steht, ist es in der Musik ebenso selbstverständlich, dass Studierende ihre Hochschule mit einem möglicherweise bravourös bestandenen Konzertexamen verlassen, ohne auch nur den Versuch gemacht zu haben, eigene Musik zu erfinden.

Insbesondere in der klassischen Musik wird Musikerfinden auf einem sehr hohen Niveau angesiedelt und entsprechend an die wenigen in Komposition ausgebildeten Spezialist*innen delegiert. Im Jazz ist das zwar anders, aber auch hier wird ein hohes Maß an Vorkenntnissen vorausgesetzt, bevor eigenständig Musik erfunden werden „darf“.

Umso notwendiger ist es, sich mit Konzepten zu befassen, die das Musikerfinden auf einem quasi alltagssprachlichen Niveau betreiben und damit für Zielgruppen unterschiedlicher Niveaus zugänglich machen. Vorliegender Beitrag versteht sich als Plädoyer für eine Form des Improvisierens in der Gruppe, die sich dadurch auszeichnet, dass keinerlei Vorkenntnisse seitens der Teilnehmer*innen erforderlich sind und daher jegliche Altersgruppen – bei entsprechender Modifikation sogar Kleinkinder – angesprochen sind.

Diese Arbeitsweise ist keinesfalls neu, ich werde mich teilweise auf Improvisations-Spielregeln von Lilli Friedemann aus den 1970er Jahren beziehen. Allerdings ist dieser Ansatz einerseits immer noch aktuell, andererseits weitaus weniger verbreitet – möglicherweise auch in Vergessenheit geraten –, als er es verdient. Daher halte ich eine detaillierte Betrachtung seiner Beson-

derheiten und Stärken für hilfreich und lohnend. Ich werde dazu eine Spielsequenz ausführlich beschreiben und anschließend analysieren, und zwar hinsichtlich

- der darin erfahrbaren Inhalte und Kompetenzen sowie
- der zugrunde liegenden methodisch-didaktischen Prinzipien.

Dabei beziehe ich mich auf die Zielgruppe Bläserklassen, allerdings ist das Beschriebene auch für andere Instrumente zutreffend.

2 Spiel-Sequenz „Klangmischungen“¹

2.1 Klänge finden

Die Gruppe sitzt im Kreis, alle haben ein Blasinstrument spielbereit. Die Teilnehmer*innen haben einige Minuten Zeit, ihr Instrument zu erkunden, um darauf ungewöhnliche Klänge oder Geräusche zu finden und sich für einen dieser Klänge² zu entscheiden. Dafür kann die Vorstellung hilfreich sein, am Strand besonders geformte Muscheln, Steine oder andere „Schätze“ zu sammeln: ungewöhnliche Fundstücke, die es lohnt, den anderen zu zeigen.

Anschließend stellen alle reihum ihren jeweiligen Lieblings-Klang vor. Dies geschieht ohne Sprechen, so dass nur die Klänge zu hören sind.

2.2 Klänge nach Lautstärke abbauen

Nun spielen alle zugleich ihren Klang, entweder kontinuierlich oder als Wiederholung. Dabei sollte auf metrische Rhythmen verzichtet werden, vergleichbar beispielsweise mit der Meeresbrandung, die zwar ein sich rhythmisch wiederholender Klang ist, jedoch keinem regelmäßigen Grundschlag folgt.³ Außerdem sollen alle Klänge ihre einmal gewählte Lautstärke beibehalten.

Es entsteht ein großer – vermutlich sehr chaotisch wirkender – Zusammenklang. Welche einzelnen Klänge sind zu hören, welche nicht? Alle lauschen intensiv. Wer am lautesten zu sein glaubt, hört als erstes auf. Erneutes

¹ Vgl. Friedemann 1973, S. 39ff.

² Der Begriff Klang ist hier explizit weit gefasst und beinhaltet alles, was klingt, also auch Geräusche.

³ Der Grund dafür ist, dass es bei dieser Spielregelsequenz um den Umgang mit Klangfarben und Klangbewegungen geht. Wenn metrische Motive im Spiel sind, dominiert bei den folgenden Aufgaben erfahrungsgemäß die Logik des metrischen Zusammenspiels, während die anderen Parameter in den Hintergrund treten.

Lauschen auf den nunmehr veränderten Zusammenklang. Wer glaubt, jetzt am lautesten zu sein, hört ebenfalls auf usw. So werden es immer weniger Klänge, indem der jeweils lauteste Klang aufhört. Dies setzt sich so lange fort, bis auch der letzte Klang endet. Dabei ist zu empfehlen, dass die Gruppe sich Zeit lässt, damit alle hörend verfolgen können, wie die Klangzusammensetzung sich ändert und die leisen Klänge zunehmend hörbar werden. Meist ist der erste Versuch zu schnell und mehrere Klänge hören gleichzeitig auf. Dann lohnt sich ein zweiter Versuch mit expliziter Konzentration darauf, dass möglichst alle den Abbauprozess verfolgen können.

Anschließend werden Beobachtungen ausgetauscht. Wie war das? Wie leicht oder schwierig war es, sich zu einigen? Zwei Fragen sind im Nachgespräch besonders wichtig:

- Ist der lauteste Klang auch der, den man am deutlichsten hört? Oder spielen dafür noch andere Aspekte eine Rolle?

Hier kommen die Parameter Klangdichte und Tonhöhe ins Spiel. Ein dicht repetierter Klang steht deutlich mehr im Vordergrund als ein selten repetierter Klang derselben Lautstärke. Ebenso gibt es Tonhöhen – besonders hohe oder besonders tiefe –, die auffällig hervortreten, vor allem dann, wenn keine anderen Klänge ähnlicher Tonhöhe vertreten sind. Diese Beobachtungen auszutauschen ist wichtig für den weiteren Verlauf.

- War es möglich, den eigenen Klang richtig einzuschätzen? Es ist tatsächlich ausgesprochen schwierig wahrzunehmen, wie laut ich selbst im Vergleich zu den anderen bin. Meinen eigenen Klang höre ich meist lauter als die Klänge derer, die mir gegenüber sitzen.

Nachfolgende Variante macht den Unterschied zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sinnlich nachvollziehbar.

2.3 *Spiel-Variante mit „großem Ohr“*

Diesmal steht eine Person als „großes Ohr“ in der Mitte des Kreises. Wieder spielen alle gemeinsam ihren Klang und wieder geht es darum, dass die Klänge der Lautstärke nach aufhören. Aber dieses Mal zeigt das „große Ohr“ durch Handzeichen die Reihenfolge an. Die Instrumentalist*innen verfolgen dabei, ob die durch eine „objektive“ Person ausgewählte Reihenfolge ihrer eigenen Wahrnehmung entspricht.

Anschließend tauscht die Gruppe sich wieder über das Erlebte aus. War die Reihenfolge für das „große Ohr“ eindeutig? Wo gab es Zweifel? Wie haben

die anderen den Zeitpunkt empfunden, als sie „ausgemischt“ wurden? Entsprach dies der eigenen Wahrnehmung?

Es kann in diesem Gespräch nicht um eine objektiv „richtige“ Reihenfolge gehen. Dazu sind die beteiligten Faktoren zu subjektiv. Vielmehr geht es um eine geschärfte Wahrnehmung, um ein intensives Lauschen und um den Austausch darüber, was dabei erfahren wurde.

2.4 Klänge mischen

Während einer mehrminütigen Probiierphase wählen alle einen neuen interessanten Klang aus. Reihum werden zunächst alle Klänge nacheinander vorgestellt.

Dann wird wieder eine Person als „großes Ohr“ in die Mitte gebeten, die allerdings diesmal eine andere Aufgabe hat, nämlich die, aus den angebotenen Klängen eine Lieblings-Klangmischung auszuwählen.

Zunächst spielen wieder alle zugleich. Die Klangmischerin darf nun durch Handzeichen Klänge „ausmischen“, bei Bedarf ihre Entscheidung aber auch wieder rückgängig machen und Klänge wieder „einmischen“. Auf diese Weise kann sie verschiedene Klang-Kombinationen ausprobieren, soll sich dann aber auf eine festlegen, die sie am meisten überzeugt. Wenn diese gefunden ist, setzt sie sich auf ihren Platz, zum Zeichen dafür, dass ihre Aufgabe beendet ist. Diejenigen, die noch im Spiel sind, fahren einige Zeit lang unverändert fort, so dass alle in Ruhe das gewählte Resultat anhören können. Dann finden sie eigenständig ein Ende, also ohne weitere Handzeichen durch die Klangmischerin.

Wichtig ist das folgende Nachgespräch. Die Klangmischerin berichtet, wie sie vorgegangen ist. Gab es Kriterien, denen sie gefolgt ist? Welche besonderen Qualitäten hatte die gewählte Klangzusammenstellung? Warum gerade so und nicht anders? Bei Bedarf können hier gezielte Fragen helfen: War das Ergebnis eher homogen, also eine Mischung ähnlicher Klänge? Oder wurden gezielt unterschiedliche, vielleicht sogar gegensätzliche Klänge ausgesucht? Wurde eine bestimmte Stimmung gewählt, beispielsweise besonders ruhige oder besonders wilde Klänge? War das Resultat eher transparent oder eher ein undurchdringliches Gebüsch? Hat sich eine bildhafte Vorstellung ergeben, beispielsweise eine Dschungel-Szene oder eine Maschinenhalle (beides wird häufig genannt)?

Wie hat den anderen das Ergebnis gefallen? Für diese Frage ist es wichtig, klar zu stellen, dass es keine „richtige“ oder „falsche“ Mischung gibt, noch nicht einmal eine „bessere“ oder eine „schlechtere“. Es ist das Recht einer jeden Klangmischerin, die Klangzusammenstellung zu wählen, die ihr gefällt, selbst wenn alle anderen diese unerträglich finden. Entscheidend ist dabei einzig die Frage: Warum hast du genau diese Kombination ausgewählt?

Das Klänge mischen sollte mehrmals wiederholt werden, jeweils mit anderen Klangmischer*innen.

Dabei stellt sich zunächst die Frage, ob jemand Interesse hat, aus demselben Angebot von Klängen eine ganz andere Mischung auszuwählen. Andernfalls wählen die Spieler*innen neue Klänge und stellen diese zur Auswahl.

2.5 *Klanggarten*

Aufbauend auf den vorherigen Erfahrungen haben alle Spieler*innen noch einmal einige Minuten Zeit, sich mit verschiedenen Klangmöglichkeiten auf dem eigenen Instrument zu beschäftigen. Sicherlich gab es zahlreiche Spielweisen, die andere eingebracht haben und die auf dem eigenen Instrument in gleicher oder ähnlicher Weise ausprobiert werden können.

Dem folgenden Spiel liegt das Bild eines Gartens zugrunde, in dem es zahlreiche ungewöhnliche, „skurrile“ Pflanzen gibt, repräsentiert durch entsprechende Instrumental-Klänge. Außerdem agiert dort ein Mitglied der Gruppe als Gärtner. Die „Pflanzen“ verteilen sich so über den gesamten Raum, dass dieser gleichmäßig ausgefüllt ist: Es sollen sich also auch Pflanzen in der Mitte und in den Ecken befinden.

Diesmal beginnt das Spiel mit Stille, alle außer dem Gärtner schließen die Augen. Der Gärtner geht nun leise (ggf. Schuhe ausziehen) im Raum umher und tippt einzelne Spieler*innen an der Schulter an, zum Zeichen, dass diese erklingen sollen. Tippt er eine Pflanze zum zweiten Mal an, hört sie wieder auf, kann aber wieder neu ein- und ausgeschaltet werden. Auf diese Weise gestaltet der Gärtner einen Ablauf, der mit Stille beginnt und mit Stille endet und in dessen Verlauf ganz unterschiedliche Kombinationen von Klängen zu hören sind. Freundlicherweise sollten alle anwesenden Pflanzen mindestens einmal an die Reihe kommen.

Wer als Pflanze zum Klingen gebracht wird, wählt einen Klang bzw. eine musikalische Idee (d. h. einen Klang oder eine Klangfolge mit einer bestimmten Bewegungsart), die zu den im Raum bereits erklingenden anderen Pflanzen

passt und behält diese Idee bei. Varianten sind aber durchaus erlaubt. Wer ein zweites Mal zum Klingen gebracht wird, kann einen neuen Klang wählen, wiederum passend zu den anderen Klängen.

Der Gärtner hat wohl gemerkt keinerlei Einfluss darauf, welche Klänge ertönen, er kann nur die Zeitpunkte des Ein- und Aussetzens bestimmen. Nach dem ersten Durchgang berichtet zunächst der Gärtner, wie er vorgegangen ist. Dann erzählen die Pflanzen, was sie erlebt haben. Passten die Klänge zueinander? War die Musik abwechslungsreich? Hat der Ablauf überzeugt? Es können weitere Versuche mit anderen Gärtner*innen erfolgen.

2.6 *Klanggarten ohne Gärtner*

Als letzte Phase dieser Spiel-Sequenz bietet sich eine Klanggarten-Variante an, in der auf den Gärtner verzichtet wird. Das heißt, dass die Spieler*innen nicht nur eigenständig entscheiden, welche Klänge sie spielen, sondern auch, wann sie damit einsetzen und wieder aufhören. In einer großen Gruppe kann es überdies sinnvoll sein, zu vereinbaren, dass jede Pflanze nur je drei klingende Phasen haben darf.

Dabei erinnere ich gerne an zwei Phänomene, die beim Klanggarten mit Gärtner von alleine auftraten. Zum einen wurden dort die Klänge sehr allmählich aufeinander aufgebaut, weil der Gärtner Wege zwischen den Spielenden zurückzulegen hatte. Ohne Gärtner können zwar alle gleichzeitig einsetzen, aber die Option, sich Zeit zu lassen, erst einen Klang auszukosten, dann das Zusammenspiel zwischen zwei Klängen, dann das Zusammenspiel zwischen drei Klängen usw. kann durchaus sinnvoll sein.

Zum anderen waren in der Variante mit Gärtner die Klangphasen in der Regel recht lang. Das ist schon deshalb hilfreich, weil sich dann die neu hinzukommenden Klänge verbindlich darauf beziehen können. Auch hier gilt: dies kann sinnvoll sein, wenngleich in Einzelfällen kurze Phasen durchaus denkbar sind.

Wieder sollte das Stück aus der Stille heraus beginnen und am besten mit geschlossenen Augen durchgeführt werden, damit die Spieler*innen ihre Aufmerksamkeit auf das Hören und nicht auf das Sehen richten.

Diese Spielvariante ist eine – weitgehend – freie Improvisation, weil alle Beteiligten selbst wählen, wann sie spielen und was sie spielen. Die einzige Vorgabe besteht darin, dass ein einmal gewählter Klang gleich bleibt, damit die anderen sich verbindlich darauf beziehen können.

3 Auswertung der Erfahrungen und Kompetenzen

Für die nachfolgende Auswertung möchte ich der zentralen Fragestellung nachgehen, welche Erfahrungen die beschriebene Spiel-Sequenz ermöglicht und welche Kompetenzen dabei angesprochen werden. Diese werde ich nach den zentralen Kompetenzbereichen sortieren, welche die hier vorgestellte Herangehensweise charakterisieren.

Im groben Überblick lässt sich sagen, dass die Spiel-Sequenz vom Experimentieren und einer ersten Anregung zur Kreativität (1. Klänge finden) über das Lauschen und Kommunizieren (2./3. Klänge nach Lautstärke abbauen) bis zu kompositorischen Aufgabenstellungen (4. Klänge mischen, 5./6. Klanggarten) reicht.

3.1 Kompetenzbereich 1: Experimentieren

Das Experimentieren, also das eigenständige Erkunden, nimmt einen zentralen Stellenwert in dieser Arbeitsweise ein. Es ist einerseits methodisches Grundprinzip, andererseits eine notwendige Kompetenz, die es zu wecken, zu kultivieren und auszubauen gilt.

In der beschriebenen Spielregel-Sequenz tritt das Experimentieren in mehrfacher Weise auf:

- als eigenständige Erkundung des Instruments, welche die Instruktion durch eine Lehrperson ersetzt
- als eigenständige Erkundung des Phänomens Klang
- als Erkundung der Wahrnehmungsmöglichkeiten im Raum und in der Gruppe
- als Erkundung von Zusammenklängen (*Klänge mischen* und *Klanggarten*)
- als Erkundung von musikalischen Verläufen (*Klanggarten*).

Den Einstieg in das Experimentieren bildet das Erkunden von Klangmöglichkeiten auf dem Instrument, das am Beginn aller beschriebenen Spielphasen steht. So sind die Teilnehmer*innen immer wieder von Neuem aufgefordert, sich ihr Klangmaterial *eigenständig* zu suchen.

Als Lehrperson Klänge vorzuführen, die dann von allen nachgeahmt werden, wäre aus mehreren Gründen kontraproduktiv. Zum einen ist das Erkunden des eigenen Instrumentes eine geeignete niedrigschwellige Aufgabe zum Anregen von Kreativität. Zweitens verschafft das Selbst-Entdecken Erfolgserlebnisse. Am wichtigsten aber ist, dass das Erkunden eine grundlegende

Haltung für die hier beschriebene Art des Lernens ist. Genau deshalb sind Spielsituationen wichtig, die von Anfang an leicht bewältigbare Erkundungssituationen bieten.

Hilfreich dafür ist auch, als Lehrer*in mit gutem Beispiel voran zu gehen und auf dem eigenen Instrument lustvoll zu experimentieren. Dies gibt den Teilnehmer*innen die Möglichkeit, nicht so sehr die Klänge, sondern vor allem diese besondere Herangehensweise ans Musizieren zu imitieren. Entscheidend ist, dass sich in der Gruppe eine Lust am Experimentieren ausbreitet, von der sich auch die Zurückhaltenderen anstecken lassen.

3.2 Kompetenzbereich 2: Kreativität

Kreativität ist eng verbunden mit dem Experimentieren. Experimentieren bezeichnet eher den Suchvorgang – und der ist für uns die entscheidende Strategie –, während es sich bei Kreativität um die Fähigkeit handelt, tatsächlich Neues zu (er-)finden.

Kreativität lässt sich nicht erzwingen. Es lassen sich aber Bedingungen schaffen, die sie unterstützen. In der hier beschriebenen Arbeitsweise geschieht dies durch:

- explizite Freiräume zum Explorieren
- geeignete anregende Spielregeln bzw. das Herbeiführen von inspirierenden Situationen, wie bei den Übungen *Klänge mischen* und *Klanggarten*. Aber bereits die Situation, dass alle reihum einen Klang vorstellen, kann ausgesprochen anregend sein, wenn dort Überraschendes und Ungewöhnliches vorgestellt wird, was wiederum zu eigenen neuen Ideen inspiriert oder zumindest die Lust am Ausprobieren steigert.

Ganz generell haben wir es in der Ensemble-Improvisation mit einem Prozess kollektiver Kreativität zu tun, weil die Ideen der Spieler*innen sich gegenseitig anregen und anspornen. Insofern ist die Gruppe ein zentrales Moment der Kreativitäts-Ermöglichung.

Wichtig erscheint mir der Hinweis, dass Kreativität mit kleinen Entdeckungen beginnt: einem besonderen Klang, einer ungewöhnlichen Klangkombination, einem überraschenden Motiv. All das ist wertvoll und ermutigend auf dem Weg zu neuen Ideen.

3.3 Kompetenzbereich 3: Hören bzw. Lauschen

Die Bereitschaft und Fähigkeit, intensiv zuzuhören, gehört zu den zentralen Voraussetzungen für gelingendes improvisatorisches Zusammenspiel. Deshalb ist es sinnvoll, einerseits explizite Hör-Spiele anzubieten und andererseits Gestaltungsaufgaben so zu konzipieren, dass das Lauschen im Vordergrund steht.

So waren die Spielphasen 2. und 3. (Klänge nach Lautstärke abbauen in zwei Versionen) genau dafür konzipiert, dass die Gruppe sich auf das intensive Lauschen fokussiert. In diesem Fall wurden einige besondere Lausch-Kompetenzen thematisiert, nämlich

- Hör-Sensibilisierung (genau hinhören)
- Hör-Differenzierung (Unterschiede hören)
- sich selbst zuhören
- den anderen bzw. der ganzen Gruppe zuhören
- den eigenen Klang in Relation zur Gruppe hören. Hier: Wann bin ich am lautesten?
- Unterschied zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung (*Spiel-Variante mit „großem Ohr“*)

Aber auch das jeweilige Setting der beiden folgenden Spielregeln stellte das Hören in den Vordergrund.

- Beim *Klänge mischen* waren von Beginn an alle zur Auswahl stehenden Klänge zu hören. So konnte die Klangmischerin zu jedem Zeitpunkt nach ihrem Höreindruck entscheiden, welche Klänge sie aus- oder wieder einmischt, und zwar so lange, bis der Höreindruck „passte“.
- Beim *Klanggarten* gab es zwar eine Art „Dirigent“, der aber ganz ausdrücklich nicht mit visuellen Zeichen agierte, sondern über Berührung. Daher konnten – und sollten! – die Spieler*innen die Augen schließen und sich ganz auf den Höreindruck konzentrieren. Bei Spielaufgaben mit einem visuellen Dirigenten, der mit Handzeichen agiert, sind die Spieler*innen häufig so sehr auf das Auge fokussiert, dass sie den Klängen nicht mehr angemessen zuhören.

Beim *Klänge mischen* agiert die Klangmischerin zwar auch visuell, aber dort sind die Klänge zum Zeitpunkt des Dirigats bereits ausgewählt. Dennoch ist auch hier manchmal zu beobachten, dass die Aufmerksamkeit der Spieler*innen für

den eigenen Klang nachlässt. Dann kann man vereinbaren, dass die Schlusssituation wieder mit geschlossenen Augen gespielt wird.

Genau wie das Experimentieren ist auch das Lauschen – im Sinne eines intensiven Hörens – eine zentrale Grundhaltung improvisatorischen Musikerfindens.

3.4 Kompetenzbereich 4: Kommunizieren, Interagieren

Das wache Kommunizieren ist die dritte unabdingbare Grundhaltung beim Improvisieren in einer Gruppe. Während es problemlos möglich ist, dass 20 Personen gleichzeitig nebeneinander malen, ohne sich zu stören, ist ein Nebeneinander von 20 Musizierenden nur dann zu ertragen, wenn sie sich aufeinander einstellen, in welcher Weise auch immer. In der musikalischen Praxis tun deshalb entweder alle das Gleiche, indem sie beispielsweise dasselbe Lied singen, egal ob zu zweit oder mit 100 anderen. Oder aber ein vorgefertigtes Konzept, nämlich eine Komposition, sorgt dafür, dass die verschiedenen Stimmen zueinander passen.

In der (Ensemble-)Improvisation setzen wir dagegen einerseits auf individuelle Beiträge, verzichten aber andererseits auf eine präzise Vorausplanung. Was wir daher brauchen, ist die wache Kommunikation und Interaktion, die sicherstellt, dass unsere individuellen Ideen im Zusammenklang Sinn ergeben.

Tatsächlich liegt hierin ein Phänomen, das man geradezu als sozialpolitische Utopie bezeichnen könnte: eine Gruppe von Menschen agiert ohne vorherige Absprache so, dass alle eine ihnen eigene Aussage machen, zugleich aber ein überzeugendes gemeinsames Resultat entsteht. Einen solchen Prozess zu erleben, ist ausgesprochen eindrucksvoll. Wie kann das möglich sein?

Aus meiner Sicht gibt es drei Aspekte, die für das Gelingen von musikalischer Interaktion verantwortlich sind.

- Zum einen bedarf es der Bereitschaft, die Gruppe mit allen Sinnen wahrzunehmen, also nicht nur hörend. Welche Rolle das Auge dabei spielt, mag unterschiedlich bewertet werden. Vor allem geht es um eine generelle Wachheit, ein Aktivieren aller zur Verfügung stehender Antennen.
- Zweitens wirkt die Gruppe nicht nur herausfordernd, sondern auch stimulierend: Wie bereits beschrieben, speisen sich eigene Ideen oft aus Anregungen der anderen Mitspieler*innen. Wir alle kennen das aus gelungenen Gesprächen mit mehreren Personen, die gemeinsam etwas planen und sich mit ihren Ideen gegenseitig zu inspirieren in der Lage sind.

- Drittens ist das gemeinsame künstlerische „Produkt“ etwas, was einer eigenen inneren „Logik“ folgt, deren Kenntnis wir teilweise unserer musikalischen Sozialisation verdanken oder die wir im Laufe der musikpädagogischen Arbeit erkundet haben. Was braucht es, damit dieser Zusammenklang überzeugend wird? Wohin kann jene musikalische Entwicklung führen? Egal, ob wir dieser Logik bewusst oder unbewusst folgen, sie ist eine Leitlinie, die uns hilft, musikalisch gemeinsam Sinn zu schaffen.

3.5 *Kompetenzbereich 5: Musik gestalten und kompositorische Kompetenzen erwerben*

Diese musikalische Logik gilt es, sich zunehmend zu eigen zu machen, also ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie musikalische Gestaltung „Sinn“ macht, was auch immer das heißt. Dies bedeutet nicht etwa, tradierten Vorschriften zu folgen, so wie das in festgelegten musikalischen Stilen der Fall ist, die sich durch ihr jeweiliges Regelwerk definieren und dadurch ihre Identität und Erkennbarkeit gewährleisten. Vielmehr geht es darum, verschiedene Gestaltungsdimensionen zu erkunden, um Musik als eine Art universelle Sprache immer weiter zu durchdringen und die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit den Gestaltungsmöglichkeiten von Musik würde ich als „kompositorisches Handwerk“ bezeichnen, denn genau darum geht es im eigentlichen Wortsinn: um das Zusammensetzen – lateinisch: componere – von Klängen.

In der beschriebenen Spiel-Sequenz werden drei Dimensionen erkundet, die ich für die entscheidenden halte.

- Materialfindung und -charakterisierung

Woraus besteht Musik? Die anfängliche Spielanweisung, sich auf die Suche nach Klängen zu machen, hilft dabei, das musikalische Material jenseits der üblichen Pfade zu suchen. Es geht nicht um Skalentöne, Harmonien oder metrische Rhythmen. Vielmehr ist alles möglich, was irgendwie klingt.⁴

Ohne dass man darauf hinweisen müsste, wird jeder dieser Klänge bereits gestaltet, nämlich in Form einer musikalischen Bewegungsart. Der

⁴ Genau genommen gehört dazu auch die Stille, die ja explizit nicht klingt. Dieser Aspekt wird allerdings in diesem Spiel nicht thematisiert, zumindest nicht im Kontext musikalischen Materials.

eine macht vereinzelte Klangpunkte, die andere einen kontinuierlichen Klang, jemand drittes gestaltet eine kurze Figur, jemand viertes spielt ein Flimmern aus rasend schnell aufeinander folgenden Punkten usw.

In der 2. und 3. Spielanweisung, wenn es darum geht, nacheinander aufzuhören, werden die verschiedenen Klangideen auf ihre Eigenschaften und deren Wirkung hin hörend analysiert, in diesem Fall unter dem Gesichtspunkt, wie gut hörbar sie im Vergleich zueinander sind. Im Vordergrund steht dabei natürlich der Aspekt der Lautstärke. Wie bereits erwähnt, können aber auch die Klangdichte und die Tonhöhe eine Rolle spielen.

Das zunächst intuitive Finden eines eigenen Klanges und das Kennenlernen der Klänge der anderen wird also ergänzt durch eine erste Bewusstmachung dessen, was diese Klänge ausmacht, sie charakterisiert.

- Zusammenklang („Vertikale“)

Sobald mehrere Personen zusammen spielen, stellt sich die Frage, ob bzw. wann ihre Klänge zueinander passen. Genau das wird beim *Klänge mischen* thematisiert. Diese Spielregel dient dazu, im Experiment Erfahrungen mit der Gestaltungsebene *Zusammenklang* zu machen.

Da die Klangmischerin in ihrem eigenen Tempo ausprobieren und ihre Entscheidungen auch nach Belieben revidieren kann, ist es ihr möglich, verschiedene Lösungen zu erkunden und irgendwann „ihren“ Zusammenklang zu finden.

Dafür gibt es keine objektiven Kriterien. Was zählt, ist einzig das Ohr der Klangmischerin bzw. ihre intuitive subjektive Entscheidung.

Allerdings ist es wichtig und lohnend, im Nachgespräch herauszufinden, welche unbewussten Kriterien dieser Entscheidung zugrunde lagen. Dabei können Begriffe wie Transparenz, Balance, „Harmonie“, Einheitlichkeit, Gegensätzlichkeit, Vielfalt der Klänge, aber auch gewisse erwünschte Stimmungen (ruhig, entspannt, aufregend, wild) oder bestimmte bildhafte Vorstellungen eine Rolle spielen. Alle diese Gründe sind legitim!

Wichtig ist zudem, dass mehrere Klangmischer*innen zu Werke gehen und dadurch deutlich wird, welche Vielfalt von Entscheidungsmöglichkeiten es gibt. Diese Spielregel zielt also nicht darauf, zu „lernen, wie man so etwas macht“, sondern will vielmehr für das Thema Zusammenklang sensibilisieren, vermittelt erste praktische Erfahrungen und motiviert dazu, die Wahrnehmungsantennen entsprechend auszurichten.

- Zeitverlauf („Horizontale“)

Auch wenn der beim *Klänge mischen* gefundene Zusammenklang längere Zeit hörbar ist, so handelt es sich musikalisch doch um einen einzigen Zusammenklang, der quasi angehalten und genau betrachtet wird. Die für die Musik wichtige Dimension des musikalischen Zeitverlaufs kommt erst in der Spielregel *Klanggarten* zum Zug.

In diesem Fall wird ein bestimmtes Konzept des Zeitverlaufs vorgegeben: Alle Spieler arbeiten mit gleichbleibenden Klangideen, die übereinandergeschichtet werden. Veränderung entsteht dadurch, dass die Zusammensetzung sich ändert, bestimmte Klänge enden und dafür neue ins Spiel kommen.

Diese Vorgabe bewirkt eine große Ruhe des musikalischen Verlaufs. Somit können sich die Spieler*innen auf ein gewisses Maß an Kontinuität verlassen, sich lauschend in die Musik vertiefen und verfolgen, wie der Gesamtklang sich allmählich verändert.

Auch hier ist ein anschließendes Gespräch wichtig. Manche Spieler*innen werden vielleicht kritisieren, dass es nie einen Ausbruch gab. Das Sprechen darüber könnte – nicht müsste – Mut machen, beim nächsten Versuch daran etwas zu ändern.

Auch hier gilt: Es geht um Erfahrungen, um das Kennenlernen von Möglichkeiten und um das Ausrichten der Antennen, in diesem Fall darauf, wie die Musik sich mit der Zeit verändert.

3.6 Kompetenzbereich 6: Präsenz, Intensität (performative Kompetenz)

Es gibt noch einen Kompetenzbereich performativer Art, der sich auf die Präsenz und Intensität beim Spielen bezieht. In der beschriebenen Spiel-Sequenz wird dies nicht ausdrücklich thematisiert, wenngleich Aspekte wie Fokussierung, Verlangsamung, konzentriertes Hören, aber auch Spiel dafür zumindest förderlich sind. Präsenz und Intensität sind wichtige Voraussetzungen für überzeugendes Musizieren und seien deshalb an dieser Stelle der Vollständigkeit halber ebenfalls genannt.

4 Methodisch-didaktische Auswertung

Auf vieles, was die methodisch-didaktische Seite des experimentellen Improvisierens ausmacht, wurde schon mehr oder weniger ausführlich eingegangen.

Ich möchte nachfolgend die wichtigsten Aspekte unter verschiedenen Schwerpunktsetzungen zusammenfassen.

4.1 *Inhalte*

Betrachtet man die beschriebenen Erfahrungen und Kompetenzen als Ganzes, dann fällt auf, dass sie besondere Eigenheiten aufweisen.

- Sie sind von grundsätzlich anderer Art als die Kompetenzen, die traditionellerweise im Mittelpunkt von Musikunterricht stehen. Beim Hören geht es nicht darum, konkrete Intervalle oder Akkorde identifizieren zu können, sondern um die Schärfung und Ausrichtung der Wahrnehmung. Beim Umgang mit dem eigenen Instrument steht nicht die „richtige“ Spielweise im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, immer wieder neue Ideen zu entwickeln, wie dem Instrument Klänge zu entlocken sind. Und was die kompositorischen Kompetenzen betrifft, werden nicht etwa bewährte Gestaltungsprinzipien und -modelle erlernt, sondern die Spieler*innen sammeln praktische und sinnliche Erfahrungen mit den Dimensionen musikalischer Gestaltung. Sie lernen diese als zentrale offene Fragestellungen kennen, denen es Aufmerksamkeit zu widmen gilt. Traditionelle Kategorien wie handwerkliches Können und Wissen spielen dabei also keine entscheidende Rolle, treten eher nebenbei, sozusagen als Kollateral-Nutzen auf. Was erworben wird, sind vielmehr
 - eine innere Ausrichtung auf die genannten Kompetenzen
 - ein ständig wachsender Erfahrungsschatz im praktischen Umgang mit ihnen sowie
 - zunehmende Sensibilisierung hinsichtlich ihrer vielfältigen Teilaspekte.
- Ziel ist nicht die Befähigung, bestimmte festgelegte Vorgaben zu erfüllen, also etwas „richtig“ auszuführen. Vielmehr geht es darum, in offenen Situationen eigenständige Entscheidungen treffen zu können, die „sinnvoll“ sind. Sinnvoll steht wohlgernekt in Anführungszeichen, weil es dafür keine verbindlichen und allgemeingültigen Kriterien gibt. Denn kreatives Schaffen lebt davon, dass es ergebnisoffen ist.
- Hilfreiche Voraussetzung für ein solch offenes Konzept ist die Offenheit des Materials. Wo feste Regeln gelten, die es – wie im Fall von Stil-Improvisation – zu erfüllen gilt, wird die Aufmerksamkeit der Spieler

davon absorbiert, alles „richtig“ zu machen. Dies ist in mehrfacher Hinsicht kontraproduktiv:

- Etwas „richtig“ machen zu wollen, ein vorgegebenes Muster einzuhalten, ist als innere Haltung das Gegenteil von Kreativität.
- Etwas „richtig“ machen zu wollen, zieht überdies die Aufmerksamkeit von dem ab, worum es eigentlich geht: die künstlerische Gestaltung.
- Ein zentrales Merkmal des Improvisierens, nämlich das spontane eigenständige Entscheiden, wird vom Kriterium des „Richtig-Machens“ überlagert.

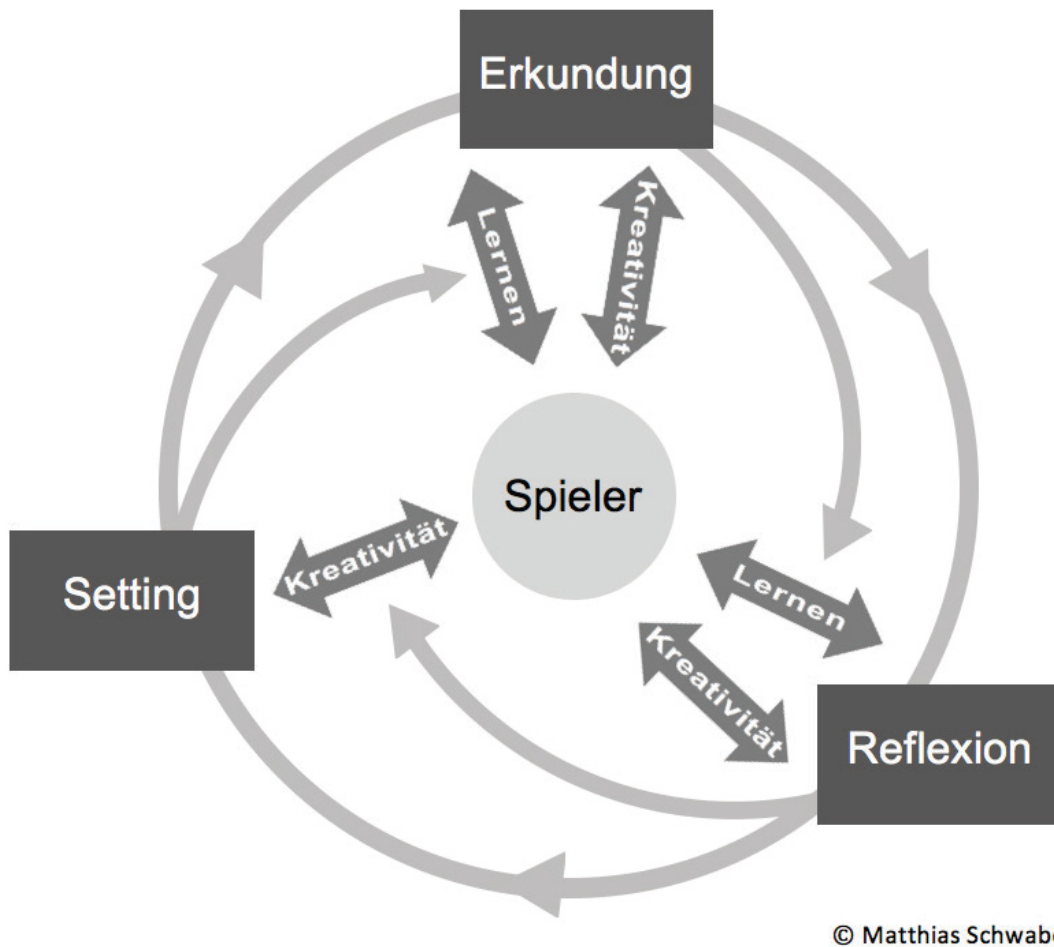
Aus all diesen Gründen ist es sinnvoll, mit musikalischem Material zu arbeiten, das sich den Kriterien von „Richtig“ und „Falsch“ entzieht. Deshalb wird ganz gezielt auf vorgegebene Skalen, Harmonie-Schemata, metrisch-rhythmische Modelle und Ähnliches verzichtet.

- Wenn sich zu einem späteren Zeitpunkt die Fähigkeiten zur Gestaltung stabilisiert haben und kreatives Handeln zur Selbstverständlichkeit geworden ist, lassen sich auch festgelegte improvisatorische Stile erschließen. Ich würde allerdings auch in solchen Fällen einer explorativen Methodik den Vorrang geben und das Material, beispielsweise konventionelle Skalen und harmonische Modelle, zur experimentellen Erkundung freigeben. Entscheidend wäre also, den kreativen Umgang mit solcherart vorgegebenem Material in den Vordergrund der Aufmerksamkeit zu stellen und nicht das Einhalten starrer Regeln oder das Einüben von festen Modellen.

4.2 *Formen des Lernens*

- **Lernen durch Erkundung**

Aus all dem Gesagten wurde längst deutlich, dass beim experimentellen Improvisieren Erfahrungslernen im Vordergrund steht. Der genaue Lernvorgang lässt sich anhand des Modells der „Erkundungs-Spirale“ beschreiben (vgl. Schwabe 2016). Kurz gesagt handelt es sich dabei um einen Prozess, der die drei Schritte Setting – Erkundung – Reflexion spiralförmig durchläuft und dabei Kreativität freisetzt sowie Lernvorgänge einleitet.



© Matthias Schwabe

Abbildung 1: Das Spiral-Modell künstlerischer Erkundung.

- Das Setting bildet den Rahmen für die nachfolgende Erkundungs-Situation. Darin Kreativität zu ermöglichen, besser noch zu generieren, und relevante Lernvorgänge zu initiieren, sind die Qualitäten, die ein gelungenes Setting ausmachen. Ein Setting beinhaltet vielerlei relevante Aspekte. Schon der Raum ist von Bedeutung: Ist er groß oder klein, voll oder leer, „trocken“ oder mit Nachhall? Wie verteilt sich die Gruppe in diesem Raum? Als Sitzkreis? Verstreut im Raum? Mit dem Rücken zueinander (was sehr inspirierend sein kann!)? Auch die Zusammensetzung der Gruppe ist wichtig: Sind alle auf einem ähnlichen Niveau? Und wenn ja: auf welchem? Oder ist die Gruppe sehr heterogen? Welche Instrumente sind im Spiel? Sind sie ungefähr gleich stark? Oder stehen sehr leise neben sehr lauten Instrumenten bzw. Spieler*innen? Vielleicht werden auch unbekannte und

anregende klingende Materialien zur Verfügung gestellt (was beispielsweise für die Arbeit mit Kleinkindern ergiebig ist).

Es ist denkbar, dass sich ein Setting auf die Organisation dieser Gegebenheiten beschränkt. In den meisten Fällen wird es aber zusätzlich noch eine verbale Anweisung geben, die durchaus sehr sparsam sein kann, beispielsweise „zehn kurze Stücke“ oder „eine Stunde Improvisation“. Oder auch für eine Besetzung von zwei Saxophonen und zwei Flöten: „Alle sollen immer hörbar sein.“

- Als eine mögliche Form haben sich „Spiel“-Anweisungen bewährt, wie die in diesem Beitrag beschriebene Spiel-Sequenz. Das Spielen eignet sich insofern besonders gut als Setting, als wir alle es in unserer Kindheit als wichtige „Methode“ der Weltaneignung praktiziert haben. Besonders bemerkenswert ist, dass im Spiel lustvolles Tun, Leichtigkeit und Spielfreude sich mit Konzentration, Ernsthaftigkeit und Vertieftheit verbinden, eine Kombination, die auch für kreatives Schaffen sehr fruchtbar ist (vgl. Schwabe 2008).
- Die künstlerische Erkundung steht im Mittelpunkt des gesamten Vorgangs. Hier werden kreative Prozesse gezündet, Lernvorgänge in Gang gesetzt und Erfahrungen gesammelt.
- Für die anschließende Reflexion sind zweierlei Schwerpunkte denkbar. Allein das Erinnern, ohne jegliche Interpretation, ist wertvoll, weil es die Erfahrungen vertiefen kann. Dann wird das gegenseitige Berichten im Vordergrund stehen, der Austausch von Wahrgenommenem, von Eindrücken und von Erlebtem sowie der Versuch, dafür Worte zu finden. Die zweite Form der Reflexion hat eher analytischen Charakter. Hierbei geht es um das Bewusstmachen und damit um ein Lernen durch Verstehen. Dazu helfen gezielte Fragen, beispielsweise nach Homogenität oder Heterogenität, nach Transparenz, nach Besetzungswechseln oder anderen Aspekten, die Beachtung verdienen. Auch der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit ist ein lohnendes Reflexionsthema: Worauf habt Ihr Euch am meisten konzentriert? Auf das Zusammenspiel? Auf das Erfinden von Klängen? Beide stehen bisweilen im „Wettbewerb“ miteinander.

Natürlich muss das Nachgespräch dem Alter angemessen sein. Für viele Altersgruppen bewährt haben sich Ratespiele. Wenn sich mehrere Kleingruppen gegenseitig Landschaften vorspielen (vgl. Schwabe 1992: S. 43), dann kann der Versuch, zu erraten und zu begründen, um welche Landschaft es sich gehandelt hat, ein guter Anlass sein, das Gehörte zu erinnern und dessen Charakter und besondere Merkmale auf den Punkt zu bringen.

Die Reflexion hilft einerseits, das Erlebte zu vertiefen oder zu analysieren. Es dient andererseits dazu, Erkenntnisse für ein neues Setting zu sammeln. Ob dieses Setting von der Gruppe gemeinsam entwickelt wird oder aber von einer Person, die die Gruppe anleitet, ist dabei egal.

Wohlgemerkt muss nicht jedes neue Setting eine Steigerung des vorherigen sein. Es könnte auch sinnvoll sein, einen Schritt zurück zu gehen, um fehlende Grundlagen-Erfahrungen nachzuholen. Oder man schafft einen Kontrast, indem beispielsweise auf eine sehr ruhige Phase eine energetische folgt.

In dieser Weise kann die Erkundungs-Spirale beliebig fortgesetzt werden.

- **Lernen durch Imitation (mimetisches Lernen)**

Eine Lernform, die bei dieser Art des Unterrichtens leicht aus dem Fokus gerät, obwohl sie erheblich zum Lernerfolg beiträgt, ist das Lernen durch Imitation. Dabei ist nicht das klassische Vor- und Nachmachen gemeint, sondern vielmehr die Funktion der leitenden Person als *role model*. Mit Begeisterung spielen, lustvoll experimentieren, originelle Einfälle beitragen, mit großer Empathie musikalisch auf andere eingehen: all das lässt sich am besten durch eigenes Tun zeigen und anregen. Es ist immer eine lohnende Erfahrung mit einer Person zu musizieren, die mehr Erfahrung hat als man selbst. Diese Erfahrung sollte man den Spieler*innen nicht vorenthalten.

Zum *role model* gehört wohlgerne auch ein souveräner Umgang mit Misserfolgen. Auch als Leiter darf ich beispielsweise bei Spielidee 3 (*Klänge nach Lautstärke abbauen, Variante mit „großem Ohr“*) erzählen, dass ich meine Lautstärke falsch eingeschätzt habe und verblüfft war, an welcher Stelle das „große Ohr“ in der Mitte mich auswinkte.

4.3 *Prämissen und deren Wirkung*

Wenn ich Menschen „zumute“, auf ihren Instrumenten eigenständig Klänge zu entdecken und aus diesen – ohne weitere Anleitung! – sinnvolle Zusammenklänge zu gestalten, dann gehe ich davon aus, dass sie entsprechende Ressourcen und Potenziale besitzen. Diese Überzeugung, die sich in der Praxis immer wieder bestätigt, ist die Grundlage für das Lernen durch Erkundung.

Als Spiel-Leiter ist es immer wieder überraschend, wie kompetent gerade Menschen, die sich selbst als „unmusikalisch“ einschätzen, sich beispielsweise in der beschriebenen Spiel-Sequenz verhalten. Improvisation „unterrichten“ heißt daher zuallererst, die Spieler*innen darin zu unterstützen, ihre eigenen Potenziale zu entdecken und freizusetzen.

Eine solche Überzeugung hat Auswirkungen auf die Teilnehmer*innen. Ob ich Menschen etwas zutraue oder nicht, macht für sie einen großen Unterschied. Beim Improvisieren lernen durch Erkundung trauen wir den Spieler*innen zu, dass sie

- durch eigene Erfahrungen und Erkenntnisse lernen können,
- im künstlerischen Erkundungsprozess kompetente Gegenüber sind, deren Beobachtungen und Einschätzungen wichtig zu nehmen sind,
- in der Lage sind, zunehmend verantwortlich zu handeln, und zwar sowohl für sich selbst, als auch für die Gruppe, als auch für den gemeinsamen künstlerischen Prozess,
- kreative und
- musikalische Kompetenzen besitzen.

In diesem Zutrauen drückt sich Anerkennung aus. Und das wiederum stärkt sie.⁵

4.4 *„Lehrer*innen“-Rolle*

Zunächst sei daran erinnert, dass die klassische Sitzordnung dieser Arbeitsweise der Kreis ist. Schon in dieser Anordnung liegt ein Verzicht auf eine exponierte Leitungsrolle. Im Englischen gibt es das Wort *facilitator*: Ermöglicher*in. Es trifft am besten, worum es beim Initiieren kreativer Prozesse geht. Dabei sind allerdings durchaus verschiedene Facetten zu beobachten.

⁵ Nach meiner Erfahrung ist dies insbesondere in der Arbeit mit Jugendlichen wichtig, die sich zu Recht häufig von Erwachsenen nicht ernst genommen fühlen.

- Persönlich beschreibe ich meine Rolle gerne als die eines Reiseleiters. Ich führe meine Teilnehmer*innen an spannende Orte, die es meiner Erfahrung nach wert sind, aufgesucht zu werden, weil dort wichtige Erlebnisse möglich sind.
Welche Erfahrungen die Teilnehmer*innen letztlich machen, ist aber allein ihre Sache.
- Ein anderer, ebenfalls wichtiger Aspekt, ist die Rolle des gleichberechtigten Mitspielers. Solange ich eine Spielregel ansage, bin ich noch der Reiseleiter. Sobald das Spiel beginnt, werde ich zum gleichberechtigten Mitspieler. Dadurch bin ich als Gegenüber greifbar, werde Teil des kreativen Kollektivs. Vor allem aber habe ich keine Sonderrolle mehr, bin weder außenstehender Beobachter noch in irgendeiner Weise gegenüber den anderen hervorgehoben.
- Zugleich bin ich, ob ich will oder nicht, *role model* für die Mitspieler*innen. Sinnvoll ist das nur, wenn ich mir keine Sonderrolle anmaße, sonst werden einige Spieler*innen genau dies imitieren. Vielmehr ist eine Person, welche all die Kompetenzen, über die hier berichtet wurde, praktisch vorlebt, eine große Bereicherung für das Erleben der Spieler*innen.
- Viele Kursleiter*innen, deren Arbeit ich sehr schätze, verzichten bewusst darauf, selbst mitzuspielen, weil sie von außen die musikalischen Prozesse besser beobachten können. Dies ist ein triftiger Grund, den ich gut nachvollziehen kann. Letztlich muss jede*r für sich abwägen, was wichtiger ist bzw. in welcher Situation welche Rolle besser geeignet ist.
- Schließlich bin ich als Leiter auch Moderator für die Reflexionsphase. Hier gilt es, passende Fragen zu stellen, die den Spieler*innen helfen, das Erlebte zu erinnern und geeignete Worte dafür zu finden. Dies wurde beispielsweise beim Klänge mischen bereits beschrieben.
Denkbar ist auch die Moderation einer gemeinsamen Findungsphase für das nächste Setting, sofern die Gruppe dies selbst entwickeln möchte.

5 Experimentelles Improvisieren in der Schule

Vieles spricht dafür, experimentelles Improvisieren im schulischen Kontext zu verankern: die Voraussetzungslosigkeit, die Möglichkeit, sich von vornherein als praktizierende Musiker*innen und Musik-Erfinder*innen zu erleben,

der Erwerb zahlreicher Kompetenzen, die letztlich für jede Art des Musizierens hilfreich sind, das Sammeln musikalischer Erfahrungen, die zu einem Musik-Verstehen „von innen heraus“ führen (nicht zuletzt für Zeitgenössische Musik), das Anregen kreativer Prozesse, der Umgang mit verantwortlichen Entscheidungen, die lernmethodische Kompetenz des Erkundens, um nur die wichtigsten zu nennen. Nicht nur in musikpädagogischer Hinsicht, sondern auch im Sinne der Erziehung zur Selbständigkeit ist diese Arbeitsweise geradezu paradigmatisch.

Auf der anderen Seite steht sie diametral entgegengesetzt zu manchem, was nach wie vor den Charakter der meisten Schulen prägt. Das betrifft in erster Linie die Bedeutung von Leistungserfolgs-Kontrollen sowie deren Bewertung nach den Kategorien von „Richtig“ und „Falsch“. Diese Kategorien dringen auch in das Denken der Schüler*innen ein, so dass es bisweilen geradezu einer Art „Umerziehung“ bedarf, um mit ihnen kreative Prozesse zu gestalten, die wertfrei sind.

Hinderlich ist aber auch das Ausbildungsdefizit in den Institutionen zur Musikausbildung. Im Jahr 2017 führt das zeitgenössische Schaffen dort immer noch ein Schattendasein, ausgebildete Lehrer*innen weisen darin in der Regel nicht annähernd dieselbe Kompetenz auf wie im Umgang mit anderen Stilen, es sei denn, sie setzen gezielt entsprechende Schwerpunkte. Noch weniger Bedeutung im Ausbildungskanon hat das Fach Improvisation, das immerhin seit einigen Jahren an vermutlich allen deutschen Musikhochschulen angeboten wird, teils obligatorisch, teils optional, meist in ein-oder zweisemestriger Form, ohne Möglichkeit einer Vertiefung, die der Komplexität des Faches und seiner Didaktik gerecht würde. Hier Abhilfe zu schaffen, wäre ein wichtiger Schritt.

6 Zum Schluss ...

... möchte ich gerne Lilli Friedemann (1906-91) zu Wort kommen lassen, Pionierin in der Entwicklung von Konzepten, die zum Improvisieren anregen. Ich hatte das große Glück und Privileg, sie während der letzten zehn Jahre ihres aktiven Schaffens als ihr Schüler und musikalischer Spielpartner zu erleben.

„Das ist eines unserer großen Probleme: das Sollen herrscht über unser Leben, wir tun von morgens bis abends, was wir sollen. (...) In der Gruppenimprovisation tun wir nicht, was wir sollen, sondern das, was wir im Augenblick für

Matthias Schwabe

richtig halten. Und etwas für richtig zu halten und richtig zu reagieren, das ist nicht leicht. Das ist ja keine absolute Freiheit, sondern das ist Konzentration. Ich bin nicht gehorsam, ich gehe den Weg, den ich für richtig halte“ (Friedemann, zit. n. Moscovici 1991, S. 119 f.).

Sie formulierte diese Sätze im Bezug auf das Musizieren. Aber bei ihr schwan- gen auch immer sozialpolitische Aspekte mit – immerhin hatte sie zwei Welt- kriege erlebt. Ihrem letzten Buch über Gruppenimprovisation, das sie leider nur geplant, aber nicht mehr geschrieben hat, sollte als Motto voranstehen: „Ord- nung ohne Herrschaft – nur ein Traum? Hier ist es möglich, im kleinen Raum.“

Literatur

- Friedemann, Lilli (1973): *Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation* (= Rote Reihe, Band 50), Wien: Universal-Edition.
- Friedemann, Lilli (1983): *Trommeln – Tanzen – Tönen* (= Rote Reihe, Band 69), Wien: Universal Edition.
- Gagel, Reinhard (2010): *Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität*, Mainz: Schott Music.
- Gagel, Reinhard; Schwabe, Matthias (2013): *expressiv & explorativ, Musikalische Improvisation in der Schule*, Norderstedt: Books on Demand.
- Kieseritzky, Herwig; Schwabe, Matthias (2001): Musikalische Gruppenimprovisation als musika- lische Basisarbeit. In: Rudolf-Dieter Kraemer und Wolfgang Rüdiger (Hrsg.), *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis*, Augsburg: Wißner, S. 155-174.
- Moscovici, Hadassa K. (1991): *Vor Freude tanzen, vor Jammer halb in Stücke geben. Pionierinnen der Körpertherapie*, Hamburg: Luchterhand.
- Schwabe, Matthias (1992): *Musik spielend erfinden*, Kassel: Bärenreiter
- Schwabe, Matthias (2008): Intensiv, ernsthaft, hingegen, lustvoll. Lernen im Spiel. In: *Üben & Musizieren 1*, S. 12-16.
- Schwabe, Matthias (2012): Improvisation als Basiskompetenz im Musikunterricht. In: Michael Pabst-Krueger und Jürgen Terhag (Hrsg.), *Musikunterricht heute 9. Musizieren mit Schulklassen. Praxis – Konzepte – Perspektiven*, Berlin: Lugert, S. 106-113.
- Schwabe, Matthias (2016): Exploring Improvisation – Exploring Music. Künstlerische Erkundun- gen im improvisatorischen Alltag (dt./engl.). In: Reinhard Gagel, Matthias Schwabe (Hrsg.), *Improvisation erforschen – improvisierend forschen, Beiträge zur Exploration musikalischer Improvisation*, Bielefeld: transcript, S. 357-390.

Improvisationsorchester – auch mit Bläserklassen möglich?

1 Einleitung

Will man mit einer Bläserklasse improvisieren, erscheint dies auf den ersten Blick als große Herausforderung. Schließlich wird in einer Gruppe von 20 bis 30 Personen das freie Zusammenspiel schnell sehr komplex – besonders dann, wenn man tatsächlich allen Beteiligten Raum für kreatives Gestalten und musikalisches Interagieren geben will. Als zusätzliche Hürde werden oftmals die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen empfunden, denn sowohl in den instrumentalen Fertigkeiten als auch im Hinblick auf Hörerfahrungen und Motivationen besteht in der Regel eine große Spannweite. Somit stellt sich die Frage, auf welche Weise unter diesen Bedingungen kreative Prozesse initiiert werden und interessante Klangergebnisse entstehen können.

Ein Verfahren, das sich als besonders geeignet erwiesen hat, um diese Ziele zu erreichen, ist das Improvisieren nach Dirigat. Dadurch wird z. B. an der Hochschule für Musik und Tanz Köln im Rahmen der Instrumentalpädagogik für Studierende aller Instrumentalklassen die Arbeit im Improvisationsorchester ermöglicht.

Bereits in den 1980er Jahren entwickelte der New Yorker Musiker Butch Morris ein System von Dirigiergesten und realisierte damit eine von ihm als *Conduction* bezeichnete Form der improvisatorischen Arbeit. Sein Konzept wurde von anderen Ensembles wie dem London Improvisers Orchestra und dem Wuppertaler Improvisationsorchester aufgegriffen und weiterentwickelt. Die daraus hervorgegangenen Konzeptionen zeichnen sich durch eine stärkere Demokratisierung aus: Indem die Dirigate von den Ensemblemitgliedern abwechselnd übernommen werden, wird die hierarchische Struktur klassischer Orchester überwunden und der Gestaltungsspielraum der einzelnen erhöht.

Für musikpädagogische Kontexte bieten diese Modelle interessante Impulse. Im außerschulischen Bereich hat sich die dirigierte Improvisation bereits als sehr ergiebig für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen erwiesen (vgl. Meyer 2016). Besonders aufgrund der Tatsache, dass Vielfalt nicht als

Hindernis, sondern als Potenzial betrachtet wird, erweist sich das Konzept auch für den schulischen Musikunterricht als besonders interessant: Es bietet die Chance, auch in der Bläserklasse die jeweiligen Potenziale der Lernenden zu nutzen und allen die Möglichkeit zu bieten, diese weiter zu entwickeln. Darüber hinaus stellt es eine methodische Alternative zum Frontalunterricht dar, der gerade in der Bläserklasse häufig sehr viel Raum einnimmt, wenn in Anlehnung an traditionelle Orchesterarbeit das gemeinsame Musizieren durchgehend von der Lehrkraft angeleitet und dirigiert wird.

Das Improvisieren nach Dirigat ermöglicht es, Improvisationen zu strukturieren und gleichzeitig Freiräume für den individuellen musikalischen Ausdruck bereit zu stellen. Sowohl die dirigierende Person als auch die Instrumentalist*innen entwickeln eigene musikalische Vorstellungen und experimentieren mit klanglichen Möglichkeiten. Während die dirigierende Person die Zeichen nach Belieben auswählen, verändern oder neu kreieren kann, haben die Instrumentalist*innen die Freiheit, die Zeichen ihren Vorstellungen und Möglichkeiten entsprechend umzusetzen und dabei ihr Instrument zu erkunden. Schließlich können die Schüler*innen sich auch als Ensemble musikalisch weiterentwickeln, indem sie das Klangergebnis gemeinsam reflektieren und Strategien erproben, um die klanglichen Möglichkeiten der jeweiligen Besetzung optimal auszuschöpfen.

2 Dirigierzeichen

Die in den Abbildungen dargestellten Zeichen haben sich in der Praxis bewährt und können daher als Basis einer improvisatorischen Arbeit mit der Bläserklasse herangezogen werden. Aus dem spontanen Agieren der dirigierenden Schüler*innen ergeben sich in der Regel jedoch auch Abwandlungen oder neue Zeichen. Oft entsteht gerade dadurch eine besonders hohe Motivation und ein eigener Ensembleklang.

Improvisationsorchester – auch mit Bläserklassen möglich?



Abbildung 1: Dirigierzeichen (1)



© Claudia Meyer, Angelika Sheridan

Abbildung 1: Dirigierzeichen (2)

3 Gelingensbedingungen

Damit die dirigierte Improvisation gelingt, haben sich einige Bedingungen und Herangehensweisen als besonders hilfreich erwiesen. Diese können von Kindern und Jugendlichen mit wenig musikalischer Erfahrung ebenso realisiert werden wie von erfahrenen Musiker*innen. Lehrkräften bieten sie eine Orientierung, auf welche Weise an der dirigierten Improvisation gearbeitet werden kann, damit das, was manchen Schüler*innen vielleicht zunächst als spaßige Abwechslung zur Arbeit am Notentext erscheint, zu Lernfortschritten und intensiven musikalischen Erfahrungen führt.

3.1 Die dirigierende Person ...

- hat klare musikalische Ideen und ist zugleich offen für Impulse aus dem Ensemble,
- kann voraus- und zuhören, den musikalischen Prozess aufnehmen, weiterentwickeln und nicht stören,
- behält den Überblick, damit alle Ensemblemitglieder einen angemessenen Raum erhalten (auch wenn sie z. B. sehr leise oder reduziert spielen).

Improvisationsorchester – auch mit Bläserklassen möglich?

Ein Kriterium für die Entscheidung, wer wann in das Spiel involviert ist, darf jedoch nicht außermusikalisch im Sinne einer „Quotierung“ geschehen, sondern sollte an der Musik und Intensität orientiert sein.

3.2 *Die Ensemblemitglieder ...*

- übernehmen Verantwortung für das eigene Spiel. Wenn eine kollektive Improvisation entstehen soll, ist die anleitende Person auf musikalische Impulse aus dem Ensemble angewiesen. Jedes Mitglied ist also gefordert, konzentriert zuzuhören, sich aktiv einzubringen und volle Verantwortung für das eigene Spiel zu übernehmen. Ähnlich wie bei der anleitenden Person ist es notwendig, ständig die eigene musikalische Vorstellung mit der gerade stattfindenden musikalischen Entwicklung zu konfrontieren und flexibel mit der eigenen Idee umzugehen, ohne dabei an Klarheit zu verlieren.
- bleiben trotz Dirigat flexibel. Bei aller Kontrolle und allen Spielregeln sollte sich das Ensemblemitglied immer wieder fragen, ob es Regeln und Vorgaben im Spiel loslassen konnte und sich von der Situation und Musik hat leiten lassen.
- begreifen sich als Teil des Ganzen und übernehmen Mitverantwortung für die Musik, wobei Präsenz eine zentrale Rolle spielt. Diese Präsenz kommt auch dann zum Tragen, wenn man selbst gerade nicht spielt – sei es, dass man sich bewusst dagegen entschieden hat, weil der eigene Part die Musik nicht weiter trägt, oder weil man von der leitenden Person temporär aus dem Geschehen genommen wurde. Wichtig ist, dass jedes Ensemblemitglied klare Entscheidungen im Rahmen des musikalischen Ganzen trifft und dazu steht.
- entwickeln einen Fundus an Material, der technisch auf dem Instrument umgesetzt werden kann. Jedes Ensemblemitglied ist aufgefordert, über einen solchen Fundus zu verfügen, herauszufinden, was musikalisch mit dem eigenen Instrument umsetzbar ist. Dabei ist es notwendig, intensive Klangexplorationen über die traditionellen Spielweisen hinaus vorzunehmen, um eine eigene Klangsprache zu entwickeln, die flexibel einsetzbar ist. Anregungen können aus Werken der zeitgenössischen Musik gewonnen werden, die einen Zugang zu erweiterten Spiel- und Klangmöglichkeiten eröffnet.

Die Lust am Entwickeln von neuen Spieltechniken und Ausdrucksmöglichkeiten birgt zugleich die Gefahr eines allzu engagierten oder gar selbstverliebten Einsatzes. Daher ist es wichtig, dass das Ensemblemitglied bereit ist, die erworbene Materialfülle wieder zu reduzieren, um Präzision zu ringen, Überflüssiges zu verwerfen und sich im Sinne von Transparenz einem „Weniger-ist-mehr-Prinzip“ zu verpflichten. Auch hier gilt die Forderung nach einer klaren musikalischen Entscheidung, die einerseits der Autonomie des spielenden Ensemblemitglieds verpflichtet ist, aber andererseits auch der Mitverantwortung innerhalb des Ensembles.

Aus meiner Sicht sind die genannten Punkte Voraussetzungen, damit das Zusammenspiel zwischen individuellen Entscheidungen und kollektiver Qualität gelingen kann. Über die Klärung der Rollen mitspielender und anleitender Personen hinaus halte ich es für wichtig, dass Improvisationsensembles insgesamt an der Weiterentwicklung der musikalischen Qualität arbeiten und diese nicht dem Zufall überlassen. Auf diese Weise können auch in der Bläserklasse Spielformen für die Bühne entwickelt werden, die geeignet sind, um das nächste Schulkonzert durch klanglich vielfältige und kreative Präsentationen zu bereichern.

Literatur

- Meyer, Claudia; Sheridan, Angelika (2014): Improvisationsorchester – Elementare Musikpraxis. Zusammenspiel individueller Entscheidungen und kollektiver Qualität. In: Marianne Steffen-Wittek und Michael Dartsch (Hrsg.), *Improvisation – Reflexionen und Praxismodelle aus Elementarer Musikpädagogik und Rhythmik*, Regensburg: ConBrio, S. 207-221.
- Meyer, Claudia (2016): Freiheit zur Vielfalt: Heterogenität im Monheimer Improvisationsorchester. In: Katharina Bradler, (Hrsg.), *Vielfalt im Musizierenunterricht: theoretische Zugänge und praktische Anregungen* (Üben und Musizieren: Texte zur Instrumentalpädagogik: Texte zur Instrumentalpädagogik), Mainz: Schott Music, S. 187-198.
- Seeghers, Stephanie; Buss, Pauline (2015): Mischen possible – ein Orchester dirigiert sich selbst! URL: <http://www.instrumentaler-unterricht.de/menschen/schuelerinnen-und-schueler/mischen-possible-ein-orchester-dirigiert-sich-selbst>, abgerufen am 26.5.2017.

Komponieren mit einer Bläserklasse

1 Einleitung

Das Wort „komponieren“ leitet sich vom lateinischen „componere“ ab. Dies bedeutet „zusammenfügen, -stellen“ und meint damit vom reinen Wortsinn her nicht ausschließlich das Erschaffen von Musik. „Komponieren“ kann sich demnach auf fast jede kreative Tätigkeit beziehen. Gerade beim Komponieren mit einer Bläserklasse ist ein sehr weitgefasster Kompositionsbegriff zielführend, ermöglicht er doch einen sehr freien und kreativen Umgang mit Tönen und Instrumenten. Diese Haltung ist essenziell, will man sich ganzheitlich einem Kompositionsprozess vor allem mit Schüler*innen widmen. In der Bewertung von Unterrichtsergebnissen gibt es daher grundsätzlich kein „Richtig“ oder „Falsch“, sondern nur ein „Warum“, verbunden mit der Frage: „Entspricht das Ergebnis euren Vorstellungen?“

2 Kompositionstechniken

Ich unterscheide – vereinfacht gesagt – vier Arten von Kompositionstechniken mit Schüler*innen:

2.1 *Reproduzierendes Komponieren (Klasse 5/6)*

- Verklänglichen von bereits Gehörtem; konkretes Umsetzen („imitieren“) eines Geräusches/Klanges aus der direkten Wahrnehmung des eigenen Umfeldes (s. die später vorgestellte Unterrichtsreihe)

2.2 *Emotional beeinflusstes Komponieren (Klasse 6/7)*

- Der Versuch des Ausdrückens von Emotionen mit Musik (durchführbar beispielsweise im Rahmen einer Unterrichtsreihe zur Verklänglichung von Bildern oder Skulpturen)

2.3 *Computergestütztes Komponieren (Klasse 7/8)*

- Komponieren mit *Garage Band* oder *Muse Score* (tonales Komponieren unter Zuhilfenahme technischer und digitaler Hilfsmittel)

2.4 *„Tonales“ Komponieren (auch mit Hilfsmitteln, Klasse 8/9)*

- Komponieren mit *Muse Score*
- Komponieren (=kombinieren) von vorgegebenen „Melodieschnipseln“
- Komponieren (=kombinieren) von vorgegebenen „Akkordschnipseln“

3 Das Konzept der Unterrichtsreihe

Gegenstand der nachfolgend stichpunktartig beschriebenen Unterrichtsreihe soll das *reproduzierende Komponieren* sein. Es eignet sich sehr gut als Einstieg in die Welt des kreativen Umgangs mit Tönen und Instrumenten in einer Bläserklasse. Wenn die Unterrichtsreihen *Werkhören* und/oder *Instrumentenkunde* bereits vorweg behandelt wurden, erleichtert das die Arbeit.

Meiner Erfahrung nach empfiehlt es sich, diese Reihe nach den Osterferien zu beginnen. Die Bläserklassen fünf und sechs können dann bereits aufgrund ihres Instrumentalniveaus miteinander musizieren.

Die Reihe *Komponieren mit einer Bläserklasse* basiert auf vier Stufen. Zunächst muss, wie bei allen kompositorischen Vorhängen, in einer ersten Phase Inspiration geschaffen werden. Um darauffolgend diese Inspiration möglichst detailreich in ein künstlerisches Ergebnis überführen zu können, ist ein umfangreiches kompositorisches Vokabular von Vorteil. Dieses zu finden ist Gegenstand der zweiten Phase. Danach beginnt der eigentliche Kompositionsvorgang mit der genauen Planung (Phase 3) und Umsetzung (Phase 4). Das Kompositionsvokabular generiert sich sowohl aus den bereits im Unterricht erarbeiteten allgemeinen Fähigkeiten des Instrumentalspiels als auch aus dem kreativen Umgang mit Instrumenten und Tönen jenseits des gebräuchlichen Klangrepertoires.

Vorangestellt sei eine Liste mit kreativen Verwendungsmöglichkeiten der gängigen Instrumente einer Bläserklasse als Kompositionsvokabular. Die Schüler*innen sollen im Verlauf der Reihe selbst auf diese kreativen Spiel- und Verfremdungsmöglichkeiten in Experimentierphasen stoßen. Diese Liste soll lediglich Aufschluss darüber geben, was tendenziell möglich ist. Hier sind der Kreativität von Lehrenden und Schüler*innen keine Grenzen gesetzt, die Liste kann beliebig ergänzt werden.

Blechblasinstrumente

- Auf Trompete, Posaune, Tuba oder Tenorhorn wären folgende Spieltechniken möglich:
 - das Blasen nur auf dem Mundstück
 - das Blasen des Instrumentes ohne Mundstück
 - das Blasen des Instrumentes mit einem (Haushalts-)Trichter nach dem Stimmzug
 - das Blasen auf dem Schaft des Mundstücks (ähnlich dem Blasen auf einem Flaschenhals)
 - das Blasen ohne Stimmzug
 - das Blasen des Instrumentes unter Herausnahme einem oder mehrerer Ventilstimmzüge (bei Trompete, F-Horn oder Tenorhorn)
 - das Streichen mit einem Geigenbogen über den Schallbecherrand
 - das Spielen bei gleichzeitigem Singen
 - das Klopfen mit der Hand oder mit Mallets verschiedener Arten und Härten auf den Schallbecher oder das Mundstück des Instrumentes
 - das Nutzen der Flatterzunge
 - das Pusten von Luft durch das Instrument (auch bei gleichzeitigem Betätigen der Ventile)

Holzblasinstrumente

- Klarinette: Möglich wäre ...
 - das Blasen nur auf dem Mundstück und der Birne, dabei kann man unter Zuhilfenahme des Zeigefingers ein „glissando“ entstehen lassen
 - das Nutzen der Flatterzunge
 - das Spielen bei gleichzeitigem Singen (das bietet sich in höheren Klassen an, Stichwort „Klezmerklang“)
 - das Pusten von Luft durch das Instrument (auch bei gleichzeitig schnellem Drücken der Klappen)

Tobias Schütte

- das Erzeugen von Klappengeräuschen ohne die Zuhilfenahme von Luft
- Flöte: Möglich wäre ...
 - das Blasen nur auf dem Schaft des Mundstücks (ähnlich dem Blasen auf einem Flaschenhals)
 - das Blasen nur auf dem Mundstück, dabei kann man unter Zuhilfenahme des Zeigefingers ein „glissando“ entstehen lassen
 - das Erzeugen von Klappengeräuschen ohne die Zuhilfenahme von Luft
 - das Pusten von Luft durch das Instrument
 - das Spielen bei gleichzeitigem Singen
- Saxophon: Möglich wäre ...
 - das Blasen von einfachen „Multiphonics“ (Saxophonschule „Magic Saxophone“, Barbara Strack-Hanisch)
 - der Einsatz der selben Spieltechniken wie auf der Klarinette

Schlagzeug

- Möglich wäre ...
 - das Fallenlassen von vielen Tischtennisbällen (aus einer Schüssel) auf eine Snare Drum, ein Metallophon oder anderes Orffsches Instrumentarium
 - das Streichen eines Beckens mit einem Geigenbogen
 - das Spielen eines umgekehrt auf der Snaredrum liegenden Crash-Beckens mit Mallets – z. B. wie bei einem Beckenwirbel.

Selbstgebaute Instrumente und Geräuscherzeuger:

- Möglich wäre ...
 - das Bauen einer Gartenschlauch-Trompete mit Gartenschlauch, Blechblasmundstück, Trichter (auch schwenk- und drehbar). Der Schlauch sollte – je nach Mundstück – unterschiedlich dick sein.
 - Schlauch drehen, dabei entstehen singende Windgeräusche

- das Knistern mit Cellophanpapier bei gleichzeitigem Knacken kleinen Holzes (klingt wie ein kleines Feuer)
- der Einsatz von Fahrradklingeln und Fahrradhupe
- der Einsatz von Tontrommeln

4 Verlauf der Unterrichtsreihe zum Thema „Komponieren mit einer Bläserklasse“

4.1 Erste Phase: „Inspiration und Sensibilisierung“

Unternehmen Sie mit der Klasse einen Spaziergang durch den Wald/durch die Stadt (30 Minuten). Teilen Sie die Klasse in Gruppen und lassen Sie die Schüler*innen leise und konzentriert die Geräusche während der Wanderung wahrnehmen und notieren.

- Was genau hören sie?
- Welchen Verlauf hat das Geräusch genommen? Wichtig sind auch Parameter wie „Dynamik“ oder „Art und Weise“ der Geräusche.
- Was war vermutlich der Erzeuger?
- Gab es eine Dramaturgie des Spaziergangs? (Beginn: laut und chaotisch durch z. B. Stadt- und Schulgeräusche; bei Eintritt in den Wald: leise, meditativ durch z. B. Tiergeräusche oder entfernt vorbeifahrende Autos; mit der Rückkehr zur Schule: umtriebiger, chaotischer durch wieder lautere Verkehrsgeräusche und Schulgeräusche).
- Gab es plötzliche Ereignisse (zum Beispiel die Sichtung eines Tieres oder das Fällen eines Baumes)?

Lassen Sie die Schüler*innen eine grafische Notation für die wahrgenommenen Geräusche erfinden, ausgehend von der Frage, wie man ein Geräusch in ein Zeichen fassen kann, so dass auch andere Menschen vom Symbol Rückschlüsse auf das Geräusch ziehen können. Diskutieren Sie mit den Schüler*innen die Unterrichtsergebnisse und wählen Sie gemeinsam die schlüssigsten Symbole und Grafiken aus. Zeichnen Sie diese auf große Pappen und hängen Sie sie im Klassenraum oder im Musikraum auf. Lassen Sie diese Skizzen von jeder Schülerin/jedem Schüler ins eigene Heft übertragen.

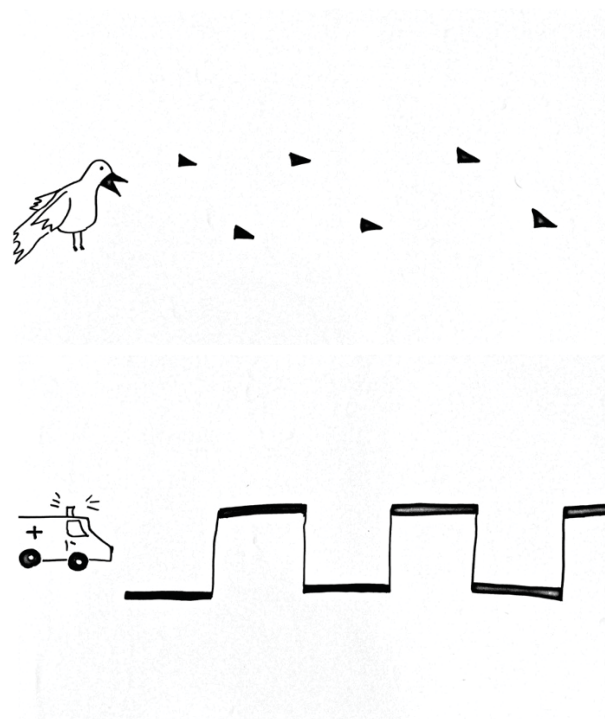


Abbildung 1: „Kuckuck“ / kl. Terz (oben); „Martinsborn“ / Quarte (unten).

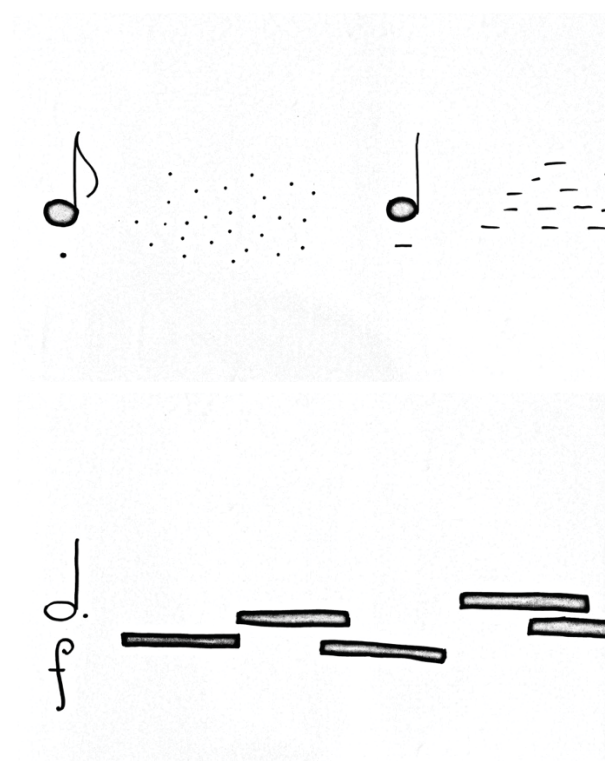


Abbildung 2: „lange und kurze Töne beliebiger Tonhöhe“ (oben); „lange und laute Töne beliebiger Tonhöhe“ (unten).

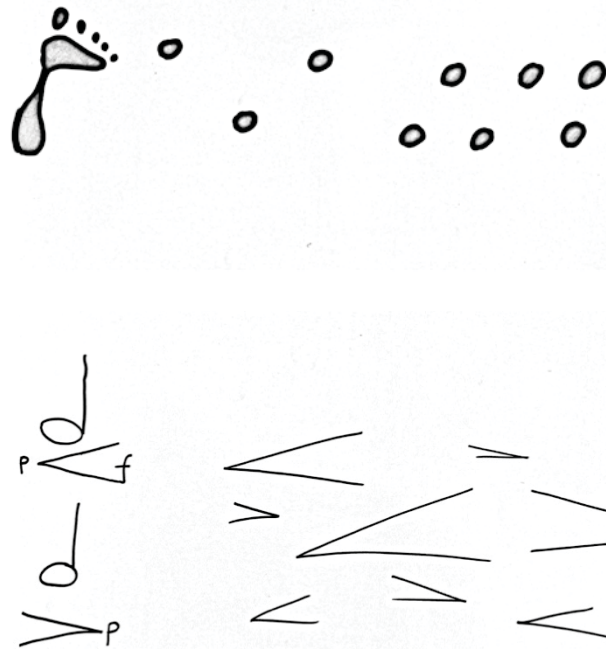


Abbildung 3: „Schritte“ (oben); „lauter werden, leiser werden“ (unten).

Die Dichte der Punkte oder Striche bestimmt über die Anzahl und Intensität der zu spielenden Noten.

4.2 Zweite Phase: „Experimentieren“ (Finden des „Kompositionsvokabulars“)

Ziel dieser Phase ist es, möglichst viel Vokabular für die spätere Vertonung der Wanderung zu gewinnen. Es kann sinnvoll sein, den Schüler*innen dieses Ziel bereits jetzt zu nennen. Dies hängt stark davon ab, wie kreativ und lustvoll sie experimentieren. Der Nachteil dieses Vorgehensweise könnte jedoch eine zu starke Fokussierung allein auf das Finden der passenden Geräusche für die Wanderung sein und damit eine kreative Einschränkung darstellen. Ich versuche immer, die Schüler*innen möglichst unvoreingenommen experimentieren zu lassen.

Lassen Sie die Schüler*innen ihre Instrumente aufbauen. Fordern Sie sie auf, ganz unvoreingenommen zu versuchen, auf eine andere als die eigentlich gewöhnliche Art und Weise Töne (gleich welcher Art) auf ihrem Instrument zu erzeugen. Manchmal ist es nötig, kleine Hilfestellungen zu geben. Ich halte diese auf Nachfrage der Schüler*innen bereit, um Frust vor fehlenden Erfolgserlebnissen trotz längeren Experimentierens zu vermeiden. Teilen Sie hierzu

die Klasse in Gruppen à fünf bis sechs Schüler*innen (in der instrumentalen Zusammensetzung möglichst heterogen) auf. Jeder Gruppe sollte im Optimalfall ein eigener Raum zugewiesen werden. Wiederholen Sie kurz die „Sicherheitsregeln“ in Bezug auf die Benutzung der Instrumente und erinnern Sie daran, was an einem Instrument leicht beschädigt werden kann, da die Schüler*innen unbedingt selbstständig arbeiten sollen.

Jede Gruppe stellt den jeweils anderen die neu gewonnenen Erkenntnisse nach einer Experimentierzeit von 20-25 Minuten im Plenum vor. Lassen Sie die Schüler*innen die Ergebnisse diskutieren. Wie klingen die neuen Töne? Wie kreativ waren die einzelnen Gruppen? Was könnten die neuen Töne ausdrücken? Welche Stimmung geht von ihnen aus? Halten Sie die Ergebnisse als Tafelbild fest.

Es kann sinnvoll sein, an diesem Punkt eine weitere Experimentierphase folgen zu lassen. Das hängt von der Qualität der gewonnenen Ergebnisse ab. Erläutern Sie dann die Möglichkeit, dass auch andere Hilfsmittel zur Erzeugung neuer Töne auf dem eigenen Instrument erlaubt sind. So kann der Einsatz eines Geigenbogens im Schlagzeugregister (zeigen Sie kurz die Anwendung eines solchen Bogens) oder die Kombination von „Bauteilen“ zwischen Holz- und Blechblasinstrumenten (z. B. ein Blechblasmundstück auf einer Klarinette) zu ganz neuen Ergebnissen führen.

Lassen Sie die Schüler*innen wieder in den Gruppen experimentieren. Geben Sie auch Trichter, Schläuche etc. zum kreativen Spiel mit. Wiederholen Sie auch hier grundlegende Verhaltens- und Sicherheitsregeln. Halten Sie die im Anschluss im Plenum präsentierten Gruppenergebnisse auf einer schuleigenen Kamera mit Einverständnis der Schüler*innen fest.

Wenn das Zeitmanagement es erlaubt, kann das Experimentieren mit Geräuschen, die mit Alltagsgegenständen entstehen können (Rascheln von Cellophanpapier, Rasseln von Ketten, Rascheln von Laub...) sinnvoll sein.

4.3 *Dritte Phase: „Planen“*

- Holen Sie die Pappen mit den Visualisierungen aus der ersten Phase wieder hervor. Schauen Sie die Ergebnisse der letzten Phase von der Videokamera an.
- Lassen Sie die Schüler*innen in Gruppen einen Plan entwickeln, wie die grafische Notation mit den Instrumenten der Bläserklasse, den Ergeb-

nissen der letzten Phase und den zusätzlich, kreativ „erfundenen“ Instrumenten umgesetzt werden können. Lassen Sie auch hier den Schüler*innen Zeit zum Nachdenken.

- Erstellen Sie eine Tabelle. Die folgende Tabelle stammt aus meiner letzten Unterrichtsreihe. In dieser haben sich die Schüler*innen so entschieden: ☺

| Geräusch | Umsetzung |
|--------------------------|--|
| Tiefes Verkehrsgrummeln | tiefe Blechbläseröne, tiefe „Glissandi“ in den Posaunen (vielleicht mit herausgezogenem Stimmbogen), tiefe Klarinettriller, leiser Wirbel auf der „Großen Trommel“ |
| Vogelgezwitscher | hohe Flöte, Glockenspiel |
| Wind | Drehen von Schläuchen, Pusten durch die Instrumente |
| Leise Schritte im Wald | leise Schritte von Schüler*innen im Sitzen auf der Bühne, leise Schläge auf der Trommel mit Mallets |
| Vorbeifahrende Autos | mehrere Glissandi auf der Posaune |
| Vorbeifahrende Fahrräder | Fahrradklingeln |
| Bachlauf | Ocean Drum, absteigende Läufe auf der Klarinette |
| Krankenwagen | Quarte aufwärts |
| Kuckuck | kl. Terz abwärts |
| Regen | Regenmacher, Ausgießen von Tischtennisbällen auf eine Snare |
| Schleichen | Reiben von zwei Schmirgelpapierblättern aneinander |

Tabelle 1: Beispiel eines Schülerergebnisses

4.4 Vierte Phase: „Komponieren“ (Finden des „Kompositionsvokabulars“)

Teilen Sie die Schüler*innen erneut in die alten Gruppen ein. Nun sollen sie ihren eigenen, fiktiven musikalischen Spaziergang erfinden. Was passiert auf dem Spaziergang und wann? (Waldbrand? Wilde Tiere? Stichwort: Dramaturgisches Konzept). Lassen sie die Schüler*innen Art und Dauer des jeweiligen

Ereignisses in einem Zeitstrahl festlegen. Dieser Spaziergang soll ausdrücklich **nicht** die originalgetreue Wiedergabe des bereits erlebten aus der ersten Phase sein. Sie sollen sich jedoch von diesem Erlebnis inspirieren lassen. Geben Sie den Hinweis, dass die besten Ergebnisse im Konzert aufgeführt werden sollen. Lassen Sie die Schüler*innen danach ihren Ereignissen die Klänge und die damit verbundene Spielart zuordnen. Hier hilft die Tabelle aus Phase 3.

Arbeitsblatt „Die eigene Partitur“

- Teilen Sie das Arbeitsblatt „Die eigene Partitur“ (siehe „Abbildung 4: Arbeitsblatt“ am Ende dieses Beitrags) aus und lassen Sie die Schüler*innen ihre eigene Partitur in der Gruppe erstellen.
- Die Zeitachse verläuft horizontal. Die in Klammern stehenden Zahlen hinter den Sekundenangaben sind eine als Dirigent*in mit den Fingern anzuzeigende Orientierungshilfe für die spätere Aufführung.
- Die Gruppen spielen sich die Stücke gegenseitig vor.
- Können die jeweils anderen Gruppen die Besonderheiten der Spaziergänge heraushören?
- Können die jeweils anderen Gruppen die Geschichte in etwa nacherzählen? Regen Sie eine Diskussion an.
- Die von den Schüler*innen für geeignet befundenen Ergebnisse können im Konzert mit der ganzen Bläserklasse aufgeführt werden.
- Was sind die Vorteile, was die Nachteile der grafischen Notation? Für welche Stücke ist diese gut geeignet, für welche weniger?

Vom Ende dieser Reihe sind verschiedene Weiterführungen möglich. Sie könnten beispielsweise Vergleiche mit einer „tradierten“ Partitur anstellen oder ein weiteres Stück komponieren.

Sie finden drei Unterrichtsergebnisse am Ende dieses Unterrichtsentwurfs. Die ersten beiden sind in der Klasse 6 entstanden. Speziell das erste Arbeitsblatt „Nachtwanderung 1“ stellt das von mir beispielhaft beschriebene Unterrichtsergebnis einer vertonten Wanderung während der Schulzeit dar. Sie wurde später von den Schüler*innen aus dramaturgischen Gründen in die Nacht verlegt. Circa bei Sekunde 65 erscheint ein wildes Tier, welches die Klasse „aufschreckt“. Dies sollte auch musikalisch zur Geltung kommen. Die ganze Komposition wurde letztendlich auf dieses Ereignis ausgerichtet, die Zeit davor dient zum musikalischen Spannungsaufbau.

Einige tonale Schnipsel im Notensystem sind der Komposition ebenfalls hinzugefügt. Gerade die Kombination aus grafischer und nicht grafischer Notation von Musik sensibilisiert die Schüler*innen für die Vor- & Nachteile beider Notationswelten.

Das dritte Unterrichtsbeispiel („Stadterwachen und schlafen“) ist etwas abstrakter und war Unterrichtsgegenstand in Klasse 8. Dieses hatte die tagtägliche akustische Umgebung der einzelnen Schüler*innen im Verlauf eines Tages zum Thema.

5 Fazit

Dieser Entwurf stellt lediglich eine Anregung dar und ist stark auf meinen persönlichen Erfahrungen basiert. Experimentieren Sie selbst und seien Sie nicht frustriert, wenn diese sehr anspruchsvolle Unterrichtsreihe nicht so gleich beste Ergebnisse hervorbringt. Es kann auch sinnvoll sein, die Reihenfolge der Phasen anzupassen. So könnte man beispielsweise die ersten beiden Phasen vertauschen, so dass man zuerst gemeinsam mit den Instrumenten experimentiert, um dann später auf eine Wanderung zu gehen.

Im Konzert habe ich die Erfahrung gemacht, dass eine durch die Schüler*innen vorgenommene Moderation als vorangestellte Erläuterung für das Publikum sehr hilfreich sein kann.

Solche Unterrichtsreihen sensibilisieren die Schüler*innen für ergebnisoffene kreative Vorgänge und nehmen ihnen eine im Schulleben immer wieder anzutreffende diffuse Angst, „Fehler“ bei kreativen Aufgaben zu machen. Zudem sind die Kompositionen oft sehr gut und daher auch bei den Eltern am längsten im Gedächtnis bleibenden Konzerterlebnisse.

Die eigene Partitur

Zeiteiste (ungefähre Angaben)

| | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| Schüler: _____ | | | | | |
| Schüler _____ | | | | | |
| Schüler _____ | | | | | |
| Schüler _____ | | | | | |
| Schüler _____ | | | | | |

Copyright © TS

Abbildung 4: Arbeitsblatt.

Nachtwanderung I

Klasse 6b

Zeitpunkte (ungefähre Angaben)

| | 20" (1) | 40" (2) | 60" (3) | 80" (4) |
|---|--------------|------------|----------------|----------------------|
| 1. Gruppe Klarinetten, Tenorhörner | Rascheln | | | |
| 2. Gruppe Saxophone, Waldhörner, Trompeten | Luft | | Nur Altsax | Luft mit Klappen |
| 3. Gruppe Posaune, Tuba | | Töne | | |
| 4. Gruppe Flöte, Oboe | | Flühen | | |
| 5. Gruppe Percussion, Drumset | Schritte | | | |

Copyright © Klasse 6b

Abbildung 5: Schülerpartitur 1 (Klasse 6)

Klangkollage 1

| Zeiliste | 20" (1) | 40" (2) | 60" (3) | 80" (4) |
|--|---------------------------------|----------|---------|---------------|
| 1. Gruppe Klarinetten, Tenorhorn | | | | |
| 2. Gruppe Saxophone, Waldhorn | Zunfuehrendes Instrument | | | |
| 3. Gruppe Posaune, Tuba | Luft durch das Instrument | | | |
| 4. Gruppe Flöte, Oboe | | | Flirren | Nur noch Luft |
| 5. Gruppe Percussion, Drumset Glockenspiel | Ocean Drum | Rascheln | | Ocean Drum |

Klasse 6b

Copyright © Klasse 6b

Abbildung 6: Schülerpartitur 2 (Klasse 6)

Stadterwachen und schlafen

Klasse 8b

| Zeitleiste | 20" (1) | 40" (2) | 60" (3) | 80" (4) |
|--|---------|---------|---------|---------|
| 1. Gruppe Klarinetten, Posaune | | | | |
| 2. Gruppe Waldhörner Trompete | | | | |
| 3. Gruppe Tenorhörner, Tuba | | | | |
| 4. Gruppe Flöte, Oboe | | | | |
| 5. Gruppe Percussion, Drumsel Glockenspiel | | | | |

Klasse 8b

Tenorhorn, Tuba, Horn in F, Trompete: Min. 1 Stimmung entfernen
Pos.: Den Stimmung auf der Seite des Schallbechers herausziehen

Copyright © Klasse 8b

Abbildung 7: Schülerpartitur 3 (Klasse 8)

Autor*innen

Georg Harbig ist seit 2010 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Musikpädagogik der Universität Münster tätig. In der Lehre beschäftigt er sich unter anderem mit Populärer Musik und ihrer Didaktik, Musik und Medien sowie mit Didaktik und Methodik des Musikunterrichts in der Grundschule. Im Rahmen seiner Dissertation forscht er zu Stellenwert und Konzepten von Medienbildung im Lehramtsstudium Musik. Zuvor studierte er Musik und Deutsch für das Lehramt und unterrichtete in Grundschulen.

Peter Klose ist Lehrer am Mallinckrodt-Gymnasium in Dortmund. Von 2012 bis 2018 war er wissenschaftlicher Mitarbeiter am Musikinstitut der TU Dortmund und lehrte in den Bereichen Musikdidaktik, Klassenmusizieren sowie Theorie, Praxis und Didaktik von Jazz und Populärer Musik. Er arbeitet an einem Dissertationsprojekt zum „Rockmusiker sein“ als Praxis aus didaktischer Perspektive. Zuvor war er seit 2002 im Schuldienst in den Schulformen Gymnasium und Gesamtschule.

Tobias Schütte ist gelernter Kunstschmied und studierte klassische und Jazz-Posaune sowie Komposition/Arrangement und Blasorchesterdirigat. Neben seinem Mitwirken in diversen Ensembles und Bandformationen arbeitet er als Lehrer, Dirigent und musikalischer Leiter sowohl bei Theaterproduktionen als auch für Blasorchester und Big Bands. Er ist Lehrbeauftragter an der Universität Dortmund im Fachbereich Musik.

Matthias Schwabe ist Gründer und Leiter des Zentrums für improvisierte Musik *exploratorium berlin* sowie freiberuflicher Komponist, Improvisator, Musikpädagoge und Musikpädagogik-Autor. Nach einem Kompositions- und Musiktheoriestudium widmete er sich – u. a. als Mitarbeiter von Lilli Friedemann – der Musikalischen Gruppenimprovisation. In seinen Tätigkeiten als Hochschuldozent, im Fortbildungsbereich und in der freien Szene beschäftigt er sich weiterhin mit der künstlerischen und pädagogischen Praxis Freier Improvisation.

Angelika Sheridan arbeitet als freischaffende Flötistin in den Bereichen Improvisation, experimentelle und Neue Musik. Sie ist Lehrbeauftragte der Hochschule für Musik und Tanz Köln für Flöte, Improvisation, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik sowie Lehrkraft an der Musikschule der Stadt Monheim am Rhein.

Ilka Siedenburg ist seit 2014 Professorin für Musikpädagogik an der Universität Münster. Zuvor war sie als Instrumentalpädagogin, Musiklehrerin, Hochschullehrerin und Musikerin tätig. Ihr Studium absolvierte sie in Oldenburg (Lehramt Musik & Deutsch) und Frankfurt am Main (Instrumentalpädagogik Jazzsaxophon). Zu ihren musikpädagogischen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören die Themen Musikalische Sozialisation, Gender, Populäre Musik und Improvisation.

Jürgen Terhag ist Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik und Tanz Köln. Zu seinen künstlerisch-praktischen Schwerpunkten gehören u.a. das Klassenmusizieren, die Ensemblepraxis und die Improvisation. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich u. a. mit Fragestellungen aus der Interkulturellen Musikpädagogik, der Didaktik und Methodik Populärer Musik sowie dem Bereich der musikalischen Jugendkulturen.

Kreatives Musizieren in der Bläserklasse

Ilka Siedenburg und Georg Harbig (Hrsg.)

Bläserklassen werden heute vielerorts erfolgreich realisiert und treffen auf positive Resonanz. Als besondere Stärke dieser Angebote wird häufig die Möglichkeit der Förderung von Kreativität angeführt. Doch inwieweit kann kreativer Ausdruck – etwa durch eigenes musikalisches Gestalten beim Improvisieren oder Komponieren – im Rahmen einer Bläserklasse tatsächlich realisiert werden? Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich, wenn das kreative Musizieren in den Mittelpunkt gestellt wird?

Die verschiedenen Beiträge des Bandes nähern sich diesen Fragen mal aus wissenschaftlicher Perspektive, mal aus der Praxis heraus. Sie bieten damit sowohl theoretische Grundlegungen für Innovationen in der Bläserklassendidaktik als auch konkrete Unterrichtsideen zum kreativen Musizieren mit Blasinstrumenten.

15,70 €

ISBN 978-3-8405-0183-8

