

Artikel erschienen in:

Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.)

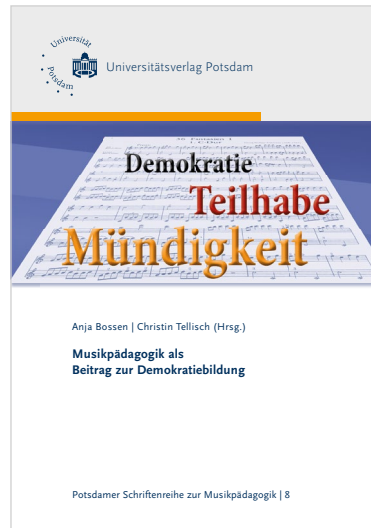
Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung.

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8

2020 – 208 S.

ISBN 978-3-86956-491-3

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47049>



Empfohlene Zitation:

Vinzenz Jander: Demokratielernen im Musikunterricht durch musikalische Gruppenimprovisation, In: Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 71–99.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-48776>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Demokratielernen im Musikunterricht durch musikalische Gruppenimprovisation

Vinzenz Jander

1 Einleitung: Musik verbindet

In einer Rede an der Universität Kairo im Jahr 2009 macht der damalige US-amerikanische Präsident Barack Obama deutlich: „Wahlen allein machen noch keine Demokratie.“ (Heumann 2009). Obama kritisiert in seiner Rede die in Ägypten vorherrschenden Menschenrechtsverletzungen. Außerdem spricht er in der gleichen Rede von der Schließung Guantánamos und der Abschaffung von Folter im eigenen Land. Auch der Demokrat und damalige Bundeskanzler Willy Brandt sieht in der Demokratie kein reines Ordnungsprinzip, sondern spricht von Demokratie als „Frage der Sittlichkeit“ (Brandt/Münkel 2000, S. 29). Als Sittlichkeit scheint die Demokratie aus heutiger Sicht mehr und mehr in Bedrängnis zu geraten. Extremistische und populistische Parteien verzeichneten in den letzten Jahren immer mehr Wahlerfolge. Im thüringischen Landtag sitzt der Abgeordnete Björn Höcke, der laut Gerichtsurteil als Faschist bezeichnet werden darf. Und der aktuelle US-amerikanische Präsident Donald Trump sieht Folter als probates Mittel in Verhören an. Diese Beispiele zeigen, dass Demokratie kein Selbstläufer ist und stets der Verteidigung bedarf. Dazu braucht es aber überzeugte Bürgerinnen und Bürger, die Demokratie als Ordnungsprinzip und als „Sittlichkeit“ verstehen. Echte Demokratie funktioniert nur in Verbindung mit einem Wertesystem, das sich an grundlegenden Menschenrechten orientiert. Diverse Institutionen haben den Ruf der Zeit verstanden. Der Europarat fordert in seiner Charta zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung Lehr- und Lernpraktiken, die den Werten und Grundsätzen der Demo-

kratie und Menschenrechte folgen und diese fördern (Europarat 2020). Die OECD-Bildungsminister verfolgen die gleichen Ziele (vgl. OECD 2003). In den Lehrplänen für Berlin und Brandenburg sind im Rahmen der fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung ebenso Demokratie- und Menschenrechtsbildung verankert. Alle Fachdisziplinen sind somit aufgefordert, demokratiefördernde Unterrichtsvorhaben zu entwickeln und durchzuführen.

Das Fach Musik bietet die Möglichkeit zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung, weil Musik auch als soziale Kunst gesehen werden kann (vgl. Gagel 2010). Zwischenmenschliche Interaktionsformen ermöglichen die Herausbildung und Entwicklung demokratieförderlicher Kompetenzen. Musik verbindet. Genau darin liegt die Kraft, mit der Heranwachsende nicht nur Leidenschaft für Musik entwickeln, sondern auch Demokratie lernen können. Wie aber werden die Potentiale dieser sozialen Kunst bestmöglich genutzt?

2 Demokratie als Erziehungs- und Bildungsauftrag

Der Politikwissenschaftler Gerhard Himmelmann unterscheidet zwischen Demokratie als Herrschaftssystem, als Gesellschaftsform und als Lebensform (Himmelmann 2010, S. 189 ff.). Demokratie als Herrschaftsform bezieht sich auf die Ebene der staatlichen Institutionen. Mit Demokratie als Gesellschaftsform ist die Existenz von gesellschaftlichem Pluralismus und Vielfalt, z. B. unterschiedliche Verbände, Vereine, Gruppen und Initiativen gemeint. Darüber hinaus geht es um die geregelten Formen ihres Miteinanders. Demokratie als Lebensform bezieht sich auf die Einstellungen, Bereitschaften und Verhaltensweisen im unmittelbaren Lebensumfeld. Dabei versteht Himmelmann Toleranz und Solidarität, Dialog- und Kooperationsbereitschaft, Respekt und angemessene Distanz, Zivilität im Benehmen, Auftreten und Umgang und die Anerkennung des Anderen als wichtige Werte (ebd., S. 212). In der Demokratiepädagogik hat sich dieser auf Werte basierende Demokratiebegriff etabliert. Wenn von Demokratie als Erziehungs- und Bildungsauftrag die Rede ist, ist immer eine auf Werten beruhende Erziehung und Bildung gemeint. In Anlehnung an den dreifachen Demokratiebegriff ließen sich didaktische

Schlussfolgerungen formulieren. Demokratiebildung müsse sich in dreifacher Form in der Schule bewähren:

1. In der Weitergabe bestimmter kognitiver Fähigkeiten,
2. In der Förderung spezifischer affektiv-moralischer Werte, Bereitschaften und Einstellungen,
3. In der Vermittlung praktisch-instrumenteller Fertigkeiten.
(Himmelman 2010, S. 195)

2.1 Die Bildung von kognitiven Fähigkeiten

In erster Linie geht es bei der Weitergabe bestimmter kognitiver Fähigkeiten um den Erwerb von Kompetenzen. Der Kognitionspsychologe Franz Weinert definiert den Begriff wie folgt:

„[Kompetenzen sind] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen¹ und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg hat im neuen Rahmenlehrplan (RLP) für Politische Bildung die Fähigkeit der Problemanalyse nach politik- und sozialwissenschaftlichen Kriterien als Voraussetzung eines reflektierten politischen Urteils beschrieben (MBJS 2015). Die Fähigkeiten des Analysierens, Urteilens und des Anwendens von Methoden bedingen demnach in Verbindung mit Konzeptwissen in Form von Fachkonzepten und politikwissenschaftlichen Kategorien politisch mündiges Handeln (ebd., S. 4). Konzeptwissen meint in dem Zusammenhang nicht enzyklopädisches Wissen, sondern steht in Verbindung mit Kontroversen und Problemen (ebd., S. 6). Ebenso wird die Fähigkeit zur Kommunikation im Fach Politische Bildung hervorgehoben und als eine Bedingung mündigen Handelns beschrieben. Kommunikative Kompetenz ist nach Heike de Boer, Professorin am Institut

1 „Volitional“ ist eine Bezeichnung für „durch den Willen bestimmt“.

für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, als Teil-dimension sozialer Kompetenz zu begreifen (de Boer 2014, S. 32). Einen weiteren Bestandteil stellt die emotionale Kompetenz dar (ebd.). De Boer sieht die lokale Situation mit je unterschiedlichen Bedingungen als eine für die Gesprächskompetenz entscheidende Komponente an. Die Kenntnis der eigenen Rolle und die an die Situation geknüpften Erwartungen seien dafür notwendig (ebd., S. 33). De Boer verweist in diesem Zusammenhang auf die Gesprächskompetenz, die der Gesprächsforscher Martin Hartung wie folgt definiert:

„[Gesprächskompetent ist derjenige, der] zu einem beliebigen Zeitpunkt in einem Gespräch zu einer angemessenen Einschätzung der aktuellen Situation und der lokalen Erwartungen der Gesprächspartner [kommt], auf dem Hintergrund dieser Einschätzung eine den eigenen Interessen und den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten angemessene Reaktion mit hoher Erfolgswahrscheinlichkeit [findet] und diese Reaktion der eigenen Absicht entsprechend körperlich, stimmlich und sprachlich zum Ausdruck bringt.“ (Hartung 2004, S. 50)

Emotionale Kompetenz ist als eine Dimension sozialer Kompetenz auch situationsspezifisch zu betrachten. Sie wird nach de Boer innerhalb von Beziehungen gelernt (de Boer 2014., S. 34). De Boer bezieht sich dabei im Zuge ihrer Überlegungen auf eine Definition emotionaler Kompetenz der Psychologin Carolyn Saarni:

„[Von emotionaler Kompetenz spricht man,] wenn eine Person auf eine emotionsauslösende soziale Transaktion reagiert und sich erfolgreich ihren Weg durch den interpersonalen Austausch bahnt und dabei gleichzeitig die eigenen emotionalen Reaktionen wirksam reguliert, dann hat diese Person ihr Wissen über Emotionen, Ausdrucksverhalten und emotionale Kommunikation in strategischer Weise angewandt.“ (Saarni 2002, S. 10)

Fachwissen in Form von Konzeptwissen, die Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen angemessen zu kommunizieren, und die Fähigkeit, Emotionen anderer zu erkennen, zu deuten und eigene Emotionen zu regulieren, sind Bestandteile sozialer Kompetenz. Sie sind zudem Voraus-

setzungen für die Bildung von reflektierten und kritischen Urteilen und damit essenziell für demokratische Gesellschaften.

Doch neben notwendigen kognitiven Fähigkeiten sollten moralische Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden, denn *„Politik ohne Bezug zu moralischen Gründen wäre zynisch, die Verabsolutierung moralischer Überzeugungen ohne fachlich-sachliches politisches Denken und Urteilen wäre weltfremd.“* (Reinhardt 2010, S. 213)

Werte und politisches Denken sind unmittelbar miteinander verknüpft. Die Wirklichkeit wird an moralischen Kriterien gemessen. Als wichtigstes moralisches Kriterium steht in der Verfassung der BRD die Unverletzlichkeit der menschlichen Würde.

2.2 Werteerziehung und das Prinzip der Gemeinschaft

Im Grundgesetz (GG) der BRD ist folgende leitende und bindende Idee verankert:

„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ (GG, Art. 1, Abs. 1)

Konkretisiert wurde dieses Ideal mit dem Prinzip der staatsbürgerlichen Gleichheit vor dem Gesetz und der sozialen Gleichberechtigung. Unabhängig von sozialen Merkmalen wie Geschlecht, Bildung, Herkunft, Religion, ethnischer Zugehörigkeit und individuellem Verdienst soll jedem die Teilhabe am politischen System gewährt werden (vgl. GG, Art. 3, Abs. 3/Art. 38). Staatsbürgerliche Gleichheit und soziale Gleichberechtigung können als grundlegende Werte der BRD angesehen werden.

Tatsächlich aber beeinflussen unterschiedliche Faktoren, ob und wie viel Teilhabe einem Menschen ermöglicht wird. Das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital hat einen entscheidenden Einfluss auf die reale Gleichheit und Chance auf Teilhabe (Bourdieu 1987).

Reinhardt sieht Demokratie-Lernen als ein Ziel der Politischen Bildung (Reinhardt 2010, S. 210). Die verfassten Werte können durch die Politische Bildung real werden. Einstellungen und Verhaltensweisen werden durch Demokratielernen grundlegend verändert, und ein demokratischer Habitus kann sich entwickeln. Den Wertebegriff definiert Reinhardt wie folgt:

„Werte sind Vorstellungen des Wünschenswerten, also Ideen oder Ideale, die der Beurteilung von Wünschen dienen. Sie sind nicht mit den erstrebten Objekten gleichzusetzen, sondern Maßstäbe zu deren Bewertung. Deshalb ermöglichen sie die Unterscheidung zwischen tatsächlich vorhandenen und rechtfertigten Wünschen.“
(Reinhardt 2010, S. 211)

Werte erhalten erst dann Bedeutung, wenn sie über unterschiedliche Situationen und Konflikte hinweg Bestand haben und eine Zeitlang überdauern. Individuen erlangen Werte über Tradition und Zugehörigkeit. Sie müssen zudem von jedem selbst angenommen werden und können nicht von außen aufgetragen werden (vgl. Reinhardt 2010, S. 212). Ein System wie der Staat kann Wertebezüge durch Regelungen und Gesetze verkörpern. Die Soziale Marktwirtschaft ist dafür ein Beispiel: Der Staat zwingt das Individuum, zum Wohle der Allgemeinheit seine persönlichen Interessen zurückzunehmen (ebd.).

In verschiedenen Teilbereichen von Politik und Gesellschaft werden Werte wie die der sozialen Gerechtigkeit unterschiedlich interpretiert. Der Interpretations- bzw. Konkretisierungsvorgang eines Wertes führt zu Konflikten zwischen Werten, sozialen Gruppen, Überzeugungssystemen und Mitgliedern innerhalb einer sozialen Gruppe. Damit ein Wert systemische Relevanz bekommt, bedarf es einer politischen Entscheidung. Reinhardt schlussfolgert deshalb, dass das politische System einen Grundkonsens zur Austragung dieser Konflikte benötigt (ebd.). Zusammenfassend braucht ein politisches System Wege zur Kanalisierung der Auseinandersetzungen und zur Entscheidungsfindung, eine politische Kultur des zivilen Streits, die geteilte Überzeugung der Werthaltigkeit der Demokratie und die Anerkennung sozialer Differenzen (ebd., S. 213). Kritisch hervorzuheben ist, dass Reinhardts Konzept zum Demokratielernen den Willen eines jeden Menschen voraussetzt, Teil einer Gemeinschaft zu sein. Denn nur dieses übergeordnete Prinzip der Gemeinschaft kann einen Menschen dazu bringen, demokratische Werte zu verinnerlichen bzw. Demokratie zu lernen.

Auch der deutsche Philosoph und Pädagoge Paul Natorp geht in seiner Sozialpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts von einer Gesetzmäßigkeit im menschlichen Leben aus, die auf dem Prinzip der Gemeinschaft beruht, wenn er schreibt:

„Der Mensch wird zum Mensch allein durch menschliche Gemeinschaft.“ (Natorp1899, S. 68)

Natorp begreift zusätzlich die Gerechtigkeit als eine Soziantugend der Gemeinschaft. Er spricht sich in den Bereichen Wirtschaft und Politik für mehr Gerechtigkeit aus und sieht in der Erziehung und Bildung ein wichtiges Element von Demokratie. Die soziale und gemeinschaftliche Gestaltung der drei Bereiche Wirtschaft, Politik und Erziehung und Bildung ist die Voraussetzung für eine gelingende Demokratie:

„Alle jeweils im Handlungsprozess Beteiligten sollen – in dezentraler Autonomie – gleichberechtigt an allen zu treffenden Entscheidungen beteiligt werden. Eine solche solidarische Handlungsweise ermöglicht erst die Voraussetzungen für ein gelingendes Leben aller, die eine bloße Demokratie als Regierungsform bei Beibehaltung feudaler Strukturen in Wirtschaft, Politik sowie Erziehung und Bildung eben nicht oder nur begrenzt garantiert und gewährleistet.“ (Mührel/Birgmeier2013, S. 228)

Beteiligungsgerechtigkeit und Solidarität sind Werte, die Natorp für ein gelingendes Leben in der Gemeinschaft als grundlegend begreift. Die von Natorp und Reinhardt formulierten Werte und Ideale entwickeln sich aus diesem Prinzip der Gemeinschaft heraus. Die Soziologin und Friedensnobelpreisträgerin Jane Addams sucht den Ursprung von Werten nicht in einem übergeordneten Gemeinschafts-Prinzip, sondern in der empirischen Wirklichkeit:

„[Die] Entwicklung der Moralität und einer individuellen wie gesellschaftlichen, sozial und solidarisch ausgerichteten Lebensweise [ergibt sich] aus empirischen Fakten, die es über Polarisierung in der öffentlichen Meinung – de facto induktiv – zu sozialen Handlungen der Gesamtgesellschaft zu transformieren gilt.“ (Mührel/Birgmeier 2013, S. 235)

Die Aufarbeitung von individuellen und gemeinschaftlichen Leidenserfahrungen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit bricht die kulturelle Selbstzufriedenheit und zieht eine veränderte individuelle und

soziale Ethik nach sich. Das Individuum verändert seine Welthaltungen, und gesellschaftliche Institutionen erneuern ihr Verständnis für Gerechtigkeit (ebd., S. 235 f.).

Der Sozial- und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Edelstein (2009, S. 9) nennt drei Dispositionen, die ich für die Demokratiebildung als wichtige Werte begreife. Sie stellen eine Empfehlung dar, die als Prinzipien für die Gestaltung des Unterrichts und zur Ausrichtung von Lehrerhandeln dienen sollten:

1. *Anerkennung*
ist die Akzeptanz von Vielfalt und Unterschiedlichkeit in allen den Menschen betreffenden Lebensbereichen.
2. *Überzeugung eigener Wirksamkeit*
ist das Bewusstsein für Auswirkungen der eigenen Handlungen auf das eigene Umfeld.
3. *Verantwortungsbereitschaft*
ist die Bereitschaft, für das eigene Handeln einzustehen und die Bereitschaft, Verantwortung in einer Gemeinschaft zu übernehmen.

2.3 Partizipationsräume

In der Schriftenreihe der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung *Demokratie lernen und leben* äußert der Erziehungswissenschaftler Heinz Schirp, dass es zu einer Doppelmoral führe, wenn sich Ziele und Ansprüche nicht in der schulischen Praxis und in den Verhaltensweisen der Beteiligten widerspiegeln würden (Schirp 2004, S. 5).

„Es geht letztlich um den Zusammenhang der beiden für die Entwicklung von Wertebewusstsein entscheidenden Konstrukte Vorleben (im Sinne von Lernen an personenbezogenen und/oder strukturbezogenen Modellen) und Nachdenken (im Sinne einer moral-kognitiven Aufarbeitung und differenzierten Begründung von Werteentscheidungen).“ (Schirp 2004, S. 6)

Innerhalb von Partizipationsräumen können Schülerinnen und Schüler Erfahrungen im Sinne des Vorlebens und Nachdenkens machen. Her-

mann Josef Abs, Professor für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen sieht einen Zusammenhang im Vorleben und Nachdenken von und über wertebasierende Modelle. Abs ist der Auffassung, dass in der aktuellen politischen Bildung die Aufklärung über Rechte und Pflichten zur politischen Teilhabe mehr im Vordergrund steht als die Förderung von Partizipationsbereitschaft. Die freie Entscheidung des Individuums, nicht zu partizipieren, habe demnach eine größere Bedeutung als die aktive Partizipation (Abs 2010, S. 177).

Nach der Definition für Mündigkeit der Bundeszentrale für politische Bildung, agieren mündige Bürger selbstbestimmt und urteilsfähig. Sie übernehmen für sich, für Andere und für Staat und Gesellschaft Verantwortung. Mündige Bürger interessieren und engagieren sich und sind bereit, politisch im Staat mitzuwirken (Schneider/Toyka-Seid 2013). Mündigkeit besteht aus den sich wechselseitig bestimmenden Komponenten *kritische Urteilsfähigkeit* und *aktive Teilhabe an politischen, gesellschaftlichen und sozialen Prozessen*. Beide Komponenten müssen in der politischen Bildung Beachtung finden und miteinander in Beziehung gesetzt werden (vgl. Abs 2010, S. 178).

3 Der Beitrag von Gruppenimprovisation zur Demokratiebildung

3.1 Improvisation fördert die kommunikative Kompetenz

„Vorbereitet-Sein“ (vgl. Figueroa-Dreher 2016, S. 221) ist für Improvisierende eine wesentliche kognitive Fähigkeit. Sie impliziert nicht ausschließlich die situationsangemessene Verwendung musikalischen Materials in Form von Erinnerungen oder Phantasiegebilden, sondern ebenso kommunikative wie emotionale Kompetenzen. Diese wiederum sind wesentlich für eine kritisch-reflektierte Urteilsbildung.

Reinhard Gagels Abhandlung über Gruppenimprovisation (2010) trägt den Titel *Improvisation als soziale Kunst*. Gagel ist der Auffassung, dass Improvisation den gemeinsamen Schaffensprozess demokratisiere. Die Parallelen musikalischer und verbaler Kommunikation sind zudem unverkennbar. Gagel hält fest:

„Improvisation ist als Möglichkeit von Musikausübung auf Basis musikalischer Kommunikation wiederzuentdecken.“ (Gagel 2010, S. 194)

Vergleichbar einem politischen Diskurs stellt sich die freie Improvisation als Einigungsprozess dar, bei dem jedoch nicht über politische Inhalte, sondern über das musikalische Material verhandelt wird. Während der Improvisation geben die Musizierenden in Form von individuellen musikalischen Handlungen Antworten auf das musikalische Material der anderen. Es müssen gemeinsam Strategien entwickelt werden, um Probleme zu lösen. Unterschiedliche Klangspektren oder fehlende Funktionsdefinitionen der Instrumente können z. B. dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler benachteiligt fühlen: Bei einem Instrument mit großem Klangspektrum sind die Gestaltungsmöglichkeiten vielseitiger als bei einem Instrument mit kleinem Klangspektrum. Das Nichtfestlegen von z. B. Begleit- oder Führungsfunktionen von Instrumenten kann zudem dazu führen, dass sich ausschließlich erfahrener oder expressive Personen durchsetzen. Personen mit weniger Erfahrung oder zurückhaltende Personen könnten benachteiligt werden. Die persönlichen Erfahrungen während Improvisationen und die Auseinandersetzungen mit entstandenen Problemen in Form von reflektierenden Gruppengesprächen können zusätzlich musikalische wie auch kommunikative Kompetenzen stärken.

3.2 Improvisation fördert die emotionale Kompetenz

Emotionale Kompetenz ist dann gefordert, wenn die Schülerinnen und Schüler während einer Improvisation Benachteiligung erfahren und wie im angeführten Beispiel als ungerecht empfinden. Den Improvisierenden wird abverlangt, dass sie sich in die Lage der anderen hineinversetzen und empathisch sind, um auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. auf Zurückhaltung oder Expressivität anerkennend, bewusst und verantwortungsvoll reagieren zu können. Sie sind zudem gefordert, die eigenen Emotionen und die der anderen zu erfassen, zu deuten und angemessen darauf zu reagieren. Gagel beschreibt diesbezüglich eine emotionale Energie, die von den Musizierenden ausgeht und sich auf die Improvisation auswirkt (Gagel 2010, S. 36 f.). Stefan Orgass nennt die Introspektion als geeignetes Mittel, um in ein selbstloses Musizieren zu ge-

langen (Orgass 2008, S. 192). Zuerst müssen die Spielenden ihre eigenen Emotionen und Vorstellungen erkennen, um sich dann auf den Ausdruck der Mitspielenden einlassen zu können (ebd.).

3.3 Improvisation stärkt die kritisch-reflektierte Urteilsfähigkeit

Beim Improvisieren kommen Menschen ständig mit Unbekanntem und Unvorhersehbarem in Berührung. Dadurch werden die eigenen Erfahrungen und Bedeutungszuweisungen in Frage gestellt. Das Neue und Unbekannte gewinnt an Bedeutung, während es mit den bereits vorhandenen Erfahrungen in Beziehung gesetzt wird. Gagel umschreibt diesen Prozess mit dem Begriff Selbstorganisation (Gagel 2010, S. 16). Anders als die Selbstorganisation von Gruppen bezieht er sich auf das sich selbst organisierende Individuum. Die Fähigkeit, sich auf Anderes einzulassen und das Eigene zu hinterfragen, kann als wichtiger Bestandteil kritisch-reflektierter Urteilsfähigkeit verstanden werden.

Um kritisch urteilen zu können, wird Konzeptwissen benötigt, das sowohl Sachwissen als auch Wissen um seine Vor- und Nachteile sowie um mögliche Kontroversen enthält. Während der Improvisation lernen Schülerinnen und Schüler nicht die Merkmale eines musikalischen Ideals kennen, sondern nehmen die Komplexität eines musikalischen Systems und seine Veränderung in Echtzeit wahr. Ästhetische Vorurteile können nach einer Improvisation ausgetauscht, diskutiert und hinterfragt werden. Ebenso können auf der Metaebene Interaktionen zwischen den Improvisierenden analysiert werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Handlungsmöglichkeiten in einem System der Wechselwirkungen besser wahrzunehmen. Dadurch wird auch das eigene Handlungsrepertoire erweitert. Orgass verweist in diesem Zusammenhang auf folgende Wahrnehmungsbereiche: Interaktion, Zeit, Raum, Aufmerksamkeit, Einfluss, Erwartungen und Vorbehalte (Orgass 2008, S. 287 f.).

3.4 Die Improvisationssituation bietet Raum zur Partizipation

Die Improvisationssituation kann als Partizipationsraum gestaltet werden. Ein geringer Grad an Vorstrukturiertheit erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation und sozialer Kooperation. In Phasen der Selbstorganisation müssen sich die Schülerinnen und Schüler beraten und Entscheidungen treffen. Diese Entscheidungen müssen anschließend auch von ihnen repräsentiert werden.² Die Schülerinnen und Schüler lernen dabei, Verantwortung für das eigene musikalische und soziale Handeln zu übernehmen. Sie erfahren Anerkennung für eingebrachtes musikalisches Material oder für das eigene soziale Verhalten. Zudem lernen sie, musikalisches Material bewusst einzusetzen, sowie bewusst sozial zu interagieren. Das ist wesentlich für eine Stärkung der Überzeugung eigener Wirksamkeit.

3.5 Improvisation stärkt das Gemeinschaftsgefühl

Ein wichtiges Merkmal musikalischer Improvisation ist die Emergenz. Die Erfahrung, dass aus Gruppeninteraktionen neue Strukturen und Eigenschaften hervorgehen können, kann sich positiv auf das Gemeinschaftsgefühl auswirken. Das Prinzip der Gemeinschaft wird innerhalb der Improvisationssituation erfahrbar gemacht.

Jane Addams sieht den empirischen Beweis für das Prinzip der Gemeinschaft in der historischen Aufarbeitung der menschlichen Leidenserfahrungen (vgl. Mührel 2013, S. 235 ff.). Der Wille zur Gemeinschaft kann sich innerhalb von Improvisationssituationen offenbaren, wenn negative wie positive Improvisationserfahrungen auch in der Jetztzeit aufgearbeitet werden. Regeln, Konventionen, ein bestimmter Habitus, eine kollektive Erinnerung oder eine gemeinsame Lerngeschichte machen eine Gruppe von Menschen zu einer Gemeinschaft. Auf diese Gemeinsamkeiten müssen sich Improvisierende zunächst besinnen, um sich innerhalb der Unbestimmtheit von Improvisation zu orientieren.

² Die Selbstorganisation mit ihren Komponenten der Beratung, Entscheidungsfindung und Repräsentation erfordert ein hohes Maß an Partizipationsbereitschaft.

4 Vorbereitung von Gruppenimprovisationen im Musikunterricht

Das Unvorhersagbare motiviert die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Gruppenimprovisation zum sozialen Miteinander und letztendlich zum Demokratielernen. Der unterrichtliche Rahmen, indem Improvisationen stattfinden, benötigt indes klare Strukturen. Im Folgenden habe ich dazu einige Aspekte zusammengetragen:

a) Stuhlkreis

Die Lehrkraft und die Schülerinnen und Schüler sitzen zu Beginn und zum Ende der Unterrichtsstunde in einem Stuhlkreis. Der Stuhlkreis bietet gute Bedingungen, um innerhalb von Gruppen zu kommunizieren. Jede Person ist in der Lage, jede andere Person direkt und mit visuellem Kontakt anzusprechen. Bei Gruppenimprovisationen ermöglicht die Kreisanordnung, alle an der Improvisation Beteiligten wahrzunehmen, um auf Impulse der anderen bestmöglich reagieren zu können.

b) Gruppenzusammensetzung

Die Improvisationsphasen sollten in Kleingruppen von 4–5 Personen stattfinden. Kleine Gruppengrößen erleichtern die interpersonelle Kommunikation. Die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einer Gruppe sollte freiwillig stattfinden. Schülerinnen und Schülern, die sich kennen und vielleicht befreundet sind, fällt die soziale Interaktion leichter. Sie werden vermutlich auch schneller eine höhere Interaktionsintensität während der Improvisation verspüren. Eine zufällige Gruppenzusammensetzung oder eine nach Sozialkriterien vorgenommene Gruppenbildung kann ebenso sinnvoll sein, steht doch beispielsweise im Anfangsunterricht der 7. Klasse das Erlernen sozialer Kompetenzen in einem besonderen Fokus. Der musikalische Erfolg darf aber nicht außer Acht gelassen werden und muss auch das Ziel von Gruppenimprovisation sein.

c) Instrumente und Räume

Für jedes Ensemble sollte ein eigener Raum zu Verfügung stehen. Nach Möglichkeit werden diese im Vorhinein mit Instrumenten ausgestattet.

Die Lehrkraft kann so die Instrumentenwahl beschränken oder auch bewusst Probleme durch unterschiedliche Klangspektren provozieren. Die Schülerinnen und Schüler sind in diesem Fall gezwungen, eigene Lösungsstrategien zu entwickeln und kreativ zu werden.

5 Improvisationsspiele – Konkretisierung der Lehr- und Lernziele

Im Mittelpunkt des Musikunterrichts, der Gruppenimprovisation zum Gegenstand hat, steht das Erlernen sozialer und demokratiefördernder Kompetenzen. Fachspezifisches Musizieren im Sinne der Entwicklung musikbezogener Kompetenzen findet zwar statt, allerdings kann in einem Prozess, der durch Emergenz gezeichnet ist, nur jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler selbst wissen, welches musikalische Material dafür ursächlich ist.

Die Schülerinnen und Schüler improvisieren nach Regeln, die das jeweilige Improvisationsspiel vorgibt. Es ist erlaubt, von ihnen abzuweichen und eigene Regeln zu kreieren. Die Lehrkraft kann durch die Wahl des Spiels den Lernfokus lenken. Trotzdem bleibt das Lernergebnis unspezifisch. In dem Spiel *Memories*³ sollen die Schülerinnen und Schüler rhythmische Motive ständig wiederholen. Der Fokus wird in diesem Spiel auf die Rhythmusebene gelegt. Zwangsläufig werden die Lernenden z. B. aufgrund von unterschiedlichen Instrumenten, verschiedenen spieltechnischen Fähigkeiten der Teilnehmenden oder aufgrund unterschiedlicher emotionaler Befindlichkeiten nicht ausschließlich mit rhythmischen Veränderungen reagieren. Die Musizierenden reagieren u. a. mit dynamischen Abweichungen, verändern das Tempo oder die Klangfarbe. Die Lehrkraft kann den Lernfokus lenken und so neue Erfahrungsbereiche eröffnen, sie kann das tatsächliche Lernergebnis aber nicht voraussagen. Zusammenfassend ist zu den Lehr- und Lernzielen bei freier Gruppenimprovisation als Gegenstand zu sagen: Es werden soziale Kompetenzen gestärkt, das musikalische Zusammenspiel gefördert und musikbezogene Differenzenerfahrungen ermöglicht.

3 Eine Auswahl von Improvisationsspielen findet sich am Ende des Beitrags.

Methodisch-didaktische Überlegungen

Zur Durchführung eines Improvisations-Unterrichts schlage ich in Anlehnung an Figueroa-Dreher (2016) ein Drei-Phasen-Modell vor, um einerseits den Bedingungen von Schule und Unterricht und andererseits den genannten Lernzielen zu entsprechen. Dieses Modell wurde bereits erprobt. Ich empfehle dafür 45-Minuten-Intervalle. Je nach zu Verfügung stehender Unterrichtszeit kann dieses Modell jedoch auch angepasst werden. Die drei aufeinander aufbauenden Phasen gliedern sich in eine Organisations- und Motivationsphase, eine Tun-und-Entdecken-Phase und eine Phase der Reflexion.

Phase I: Organisation und Motivation

Zu Beginn befinden sich alle am Unterricht beteiligten Personen im Stuhlkreis. Die Klasse wird von der Lehrkraft begrüßt. Als Einstieg bietet sich ein Brainstorming zum Thema Improvisation an. Die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an einen Improvisationsunterricht können so erkennbar werden. Im Gespräch erfahren die Schülerinnen und Schüler außerdem, was die Lehrkraft unter Improvisation versteht. Persönliche Erfahrungen und das Improvisieren eines Jeden in verschiedenen Situationen des Alltags geben Anlass für Gespräche und können motivierend wirken.

Eine erste Klangimprovisation mit allen Schülerinnen und Schülern ist ebenso sinnvoll. Das Spiel *Raumsinfonie*⁴ ist z. B. geeignet, um mit Großgruppen zu improvisieren. In der anschließenden Reflexion können Schülerinnen und Schüler ihre ersten Improvisationserfahrungen miteinander teilen. Zunächst erhält jede Schülerin und jeder Schüler die Möglichkeit, sich zum Geschehen zu äußern. Wortwiederholungen sind ausdrücklich erlaubt, damit auch ähnliche Erfahrungen anerkannt werden. Ebenso ist zu akzeptieren, wenn sich jemand überhaupt nicht zum Geschehen äußern möchte. Damit Selbstwirksamkeit erfahren werden kann, ist es notwendig, dass Schülerinnen und Schüler aus eigenem Antrieb gewillt sind, sich zum Geschehnis zu äußern. Die Lehrkraft stellt für die Re-

4 Siehe Kap. *Auswahl von Improvisationsspielen* am Ende des Beitrags.

flexion geeignete Impulsfragen.⁵ Da die Schülerinnen und Schüler später in Kleingruppen improvisieren, hat der Einstieg mit einem Improvisationsspiel den Vorteil, dass der Ablauf des Gruppenarbeitsprozesses bereits geprobt wird. Das ermöglicht ihnen ein ähnliches Vorgehen auch in der späteren Arbeitsphase.

Nach dem Einstieg wird den Schülerinnen und Schülern der Ablauf während der Gruppenarbeitsphase erklärt. Sie sollen Improvisationsspiele umsetzen und in der Gruppe reflektieren. Der Ablauf während der Gruppenarbeitsphase ist wie folgt:

1. Eine Person liest die Spielregeln laut vor.
2. Es wird improvisiert, ohne viel vorher abzusprechen.
3. Nach der ersten Improvisation kann ein kurzer Austausch erfolgen und die Improvisation wird anschließend wiederholt.
4. Die letzten 10 Minuten werden für eine größere Reflexion genutzt.⁶ Dazu werden die Fragen auf dem Gruppenreflexionsbogen gemeinsam beantwortet.

Die Improvisationsspiele und Reflexionsbögen werden an die Gruppen verteilt. Die Ensembles werden den Arbeitsräumen zugewiesen.

Phase II: Tun und Entdecken

Die Schülerinnen und Schüler finden sich in den Gruppen zusammen. Wenn Spielerinnen und Spieler mit für sie noch unbekanntem Instrumenten konfrontiert werden, kann vor Beginn des Improvisationsspiels eine Experimentier- und Probierphase vorangestellt werden. So können z. B. Klangfarben, dynamische oder spieltechnische Besonderheiten ausgelotet werden. Die Schülerinnen und Schüler können dann in der gruppenimprovisatorischen Umsetzung auf musikalisches Material zurückgreifen, das sie beim bereits Experimentieren kennengelernt haben.

Der Ablauf der Gruppenarbeitsphase findet wie zuvor beschrieben statt. Jedes Gruppenmitglied muss die Regeln und eventuelle Veränderungen dieser Regeln vor der Improvisation verstanden haben. Die Spielregeln bieten Orientierung innerhalb der Unbestimmtheit von Improvi-

⁵ Ein Katalog *Impulsfragen* am Ende des Beitrags.

⁶ Siehe Phase III.

sationssituationen. Wenn die Gruppenmitglieder gemeinsam von dieser Grundlage abweichen und sich im Prozess auf Veränderungen einigen, dann ist das ein Zeichen gemeinschaftlicher Kreativität und Ausdruck sozialen Verhaltens. Regelveränderungen sind Bestandteil der Gruppenarbeit und stellen kein Fehlverhalten dar. Die Mitglieder stellen z. B. fest, dass ihre Position im Raum einen großen Einfluss auf ihr persönliches Lautstärkeempfinden hat. Die Regel, dass nacheinander immer der Lauteste aufhört zu spielen, kann für die Gruppe nicht zufriedenstellend ausgeführt werden. Eine mögliche Regeländerung könnte in diesem Fall sein, dass die Mitspielenden mit ihren Klangerzeugern näher zusammenrücken.

Bei Verständnisproblemen kann die Lehrkraft als Ansprechpartner fungieren. Sie muss interpretatorische Äußerungen aber möglichst vermeiden, außer wenn sie selbst Teil der improvisierenden Gruppe ist. Die Gefahr, die durch eine Beeinflussung der Gruppenarbeit ausgeht, möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen: Filmaufnahmen von einem Gruppenarbeitsprozess während meines Unterrichts zeigten, dass die Gruppenmitglieder sich bereits darauf geeinigt hatten, während der Improvisation auf das Klavier zu verzichten. Ein Schüler spielte während der bereits stattfindenden Reflexionsphase trotzdem weiter auf dem Klavier. Währenddessen kam der Lehrer in den Raum und nahm sofort Bezug auf den Pianisten. Die Klänge, die der Schüler produzierte, seien sehr interessant und könnten doch mit in die Improvisation einfließen. Die zunächst gemeinschaftliche und demokratisch gefällte Entscheidung, auf das Klavier zu verzichten, wird hier zu Gunsten einer selbstbezogenen Entscheidung eines Einzelnen herabgewertet. Die gemeinschaftliche Improvisation war bereits beendet und die Gruppe befand sich in der Reflexionsphase. Das unsoziale Verhalten des klavierspielenden Schülers wird durch die Lehrkraft bekräftigt.

Phase III: Reflexion

Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen dreigliedrigen Reflexionsbogen zur Auswertung und Reflexion ihrer Improvisation. Die erste Frage „Wie habt ihr die Improvisation wahrgenommen und erlebt?“ ermöglicht den Teilnehmenden, ihre individuellen Improvisationserfahrungen zu äußern. Die Frage ist offen formuliert, weil alle Beiträge innerhalb der

Gruppenreflexion ihren eigenen Wert besitzen. Eine weniger offene Frage, wie z. B. „Wie habt ihr die rhythmischen Veränderungen wahrgenommen?“ bezieht sich deutlich auf die rhythmische Ebene. Eine Äußerung zur Lautstärke wäre diesbezüglich falsch. Da die unterschiedlichen Voraussetzungen der Gruppenmitglieder während einer Improvisation immer verschiedene Fokussierungen zu Folge haben, sollte eine Reflexion der Improvisation ebenso alle möglichen Äußerungen zulassen. Die Lehrkraft kann sich nach Möglichkeit an der Reflexion beteiligen und weitere tiefergehende Fragen stellen. Während meines Unterrichtsversuches stellte ich fest, dass die meisten Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, zu beschreiben, was bezüglich unterschiedlicher musikalischer Parameter geschehen ist. Was dazu führt, dass sich diese Parameter während der Gruppenimprovisation verändern, wurde dabei oft nicht berücksichtigt. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, dass sie z. B. in einem Moment lauter geworden sind, weil der Nachbar mit seiner grellen Klangfarbe viel stärker heraussticht, können sie das Wissen darüber in einer nächsten Situation anwenden und so bewusst auf Improvisationsprozesse Einfluss nehmen. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es also, den Blick der Improvisierenden auf den Ursprung der musikalischen Handlungen zu lenken. Sie muss dabei spontan mit geeigneten Impulsfragen auf Äußerungen reagieren können. In Vorbereitung auf ähnliche unwägbarere Reflexionssituationen können Fragen schon im Vorhinein entworfen werden. Reinhard Gagel hat diesbezüglich einen Fragenkatalog entworfen.⁷

Die zweite Frage auf dem Reflexionsbogen ist: „Was habt ihr für euch gefolgert, mitgenommen, euch vorgenommen?“ Nachdem die Erfahrungen ausgetauscht wurden, sollen die Schülerinnen und Schüler sammeln, inwiefern Änderungen für eine nächste Improvisation notwendig sind. Während meines Unterrichtsversuches beschrieben einige die Improvisation oft als chaotisch bzw. als Wirrwarr oder als Durcheinander. Die Improvisationsgruppe muss einen gemeinsamen Weg finden, um aus diesem Chaos herauszutreten. Dazu überlegt sie sich neue Spielregeln und verändert oder beseitigt die alten. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich dabei auf einem schmalen Grat zwischen Chaos und Ordnung und sollen einen Weg finden, mit dem möglichst alle Beteiligten zufrieden sind. Reinhard Gagel bezeichnet diesen schmalen Grat als Komplexität (vgl. Gagel 2010, S. 54). Ich möchte die Suche nach Komplexität an

7 Siehe *Katalog Impulsfragen* am Ende des Beitrags.

einem Beispiel veranschaulichen: Nach einer Improvisation, die die meisten der Beteiligten als zu chaotisch und zu durcheinander beschrieben, einigte sich die Gruppe darauf, dass eine Person ein Metrum vorgibt, das eine Taktart erkennen lässt. Die Gruppe improvisierte erneut. Die meisten empfanden diese Improvisation als angenehmer als die erste. Während der Reflexion sagte jedoch eine Person, dass sie sich zu sehr eingeschränkt gefühlt habe und deshalb eher unzufrieden mit dem Ergebnis sei. Ich fragte die Gruppe, wie diesem Problem begegnet werden könnte. Ein Gruppenmitglied machte den Vorschlag, zwar das Metrum beizubehalten, aber phasenweise auszusetzen, um einzelnen Mitgliedern zu ermöglichen, frei zu improvisieren. Das Beispiel zeigt, dass die Einführung von Regeln zwar für mehr Ordnung und Sicherheit sorgt, aber nicht automatisch zur Annahme oder Akzeptanz der neuen Regeln führen muss. Ordnung ist kein Zustand, in dem sich Menschen automatisch wohl fühlen. Die Teilnehmenden müssen sich einander solidarisch verhalten und wollen, dass jede Person gleichberechtigt an der Improvisation teilhaben kann. Dazu müssen sie die Vor- und Nachteile von Freiheit und Sicherheit gegeneinander abwägen. Nur so sind sie in der Lage, Regeln zu finden, die *alle* Beteiligten akzeptieren und annehmen können.

Die dritte Reflexionsfrage lautet wie folgt: „Was wollt ihr und was könnt ihr tun?“. Nachdem Veränderungsvorschläge gesammelt wurden, legt die Gruppe konkrete Regeländerungen fest. Oft sind nicht alle Regeln umsetzbar. Verschiedene Regeln lassen sich vielleicht aber auch miteinander kombinieren. Manchmal muss eine Regel geändert werden, um etwas Bestimmtes zu bezwecken, und manchmal braucht es eine ganze Reihe an neuen Regeln. Letztlich liegt es aber an der gemeinschaftlichen und demokratischen Entscheidung der Gruppe, ob Regeln verändert, verworfen oder neu eingeführt werden. Der Unterricht kann nach der Reflexion beendet oder es kann eine weitere Improvisation begonnen werden. Ich habe erfahren, dass Schülerinnen und Schüler schnell ihre Motivation verlieren, wenn die Improvisation am Ende einer Stunde unreflektiert stehen bleibt. Sie sind vielleicht unzufrieden mit der Improvisation und müssen deshalb Gelegenheit bekommen, ihren Unmut und eventuelle Änderungswünsche zu äußern.

6 Fazit

Die Gruppenimprovisation als Unterrichtsgegenstand eröffnet Lehrenden und Lernenden einen Weg zum Demokratielernen. Darüber hinaus bietet sie aufgrund ihrer Strukturen Gelegenheit, demokratische Werte zu erfahren:

1. Kommunikative Kompetenz

Der politische Diskurs ist ein wichtiges Moment innerhalb moderner Demokratien. Wertekonflikte werden dort ausgetragen, und einige Diskussionen führen zu politischen Entscheidungen. Die Gruppenimprovisation kann mit ihm verglichen werden. Bei beiden führen die Ideen des Einen zu neuen Gedanken bei einer anderen Person. Aus der Diskussion und aus der Improvisation geht etwas Neues hervor oder es werden nur die alten Standpunkte bekräftigt. Während der Gruppenimprovisation verzichten Teilnehmende auf sehr laute Äußerungen, wenn ein anderer gerade leise spielt. Sie steuern aber auch bewusst dagegen, um sich am Ende dann doch auf einen Kompromiss einzulassen. Genauso wird bei einer Diskussion auf Äußerungen verzichtet, die eine andere Person verletzen kann. Trotzdem wird die eigene Meinung vertreten und begründet. Innerhalb der Gruppenimprovisation werden unterschiedliche musikalische Vorstellungen angeboten, ohne jemanden einschüchtern zu wollen. Im Gespräch werden Ich-Botschaften gesendet, um zu signalisieren, dass Aussagen unterschiedlicher Personen gleichberechtigt nebeneinander existieren. Im Diskurs versuchen Menschen, sich in andere hineinzusetzen, um deren Standpunkte zu verstehen. Sie versuchen, während der Gruppenimprovisation unterschiedliche musikalische Vorstellungen, das dahinterstehende Material und die dahinterstehenden Emotionen zu erkennen, um sie mit den eigenen in Einklang zu bringen. Statt über politische Inhalte zu streiten, streiten die Beteiligten über musikalisches Material, erlernen dabei Regeln angemessener Kommunikation und stärken ihre kommunikative Kompetenz. Beim Sprechen über die Improvisation, z. B. in Form einer gemeinsamen Reflexion, können ebenso die kommunikative Kompetenz gestärkt und es können wertvolle demokratierelevante kommunikative Erfahrungen gemacht werden.

2. Emotionale Kompetenz

Emotionen können die musikalischen Handlungen von Improvisierenden entscheidend beeinflussen. Schülerinnen und Schüler müssen deshalb lernen, empathisch auf ihre Mitmenschen zu reagieren. Des Weiteren müssen sie lernen, die eigenen Emotionen zu erfassen, zu deuten und zu kontrollieren. Sind Menschen in der Lage, die Emotionen ihrer Mitmenschen nachzuvollziehen und zu verstehen, kann das die Bereitschaft fördern, sich solidarisch zu verhalten. Sind sie in der Lage, die eigenen Emotionen zu deuten und zu kontrollieren, kann sich das positiv auf die Produktivität von Diskussionen auswirken. Das Potential zum Erwerb emotionaler Kompetenz während der Gruppenimprovisation ist ersichtlich. Trotzdem gibt es keine Gewissheit, dass Menschen die bei einer Gruppenimprovisation emotionale Kompetenz zeigen, sich im Sinne eines Transfers auch außerhalb der Improvisation so verhalten.

3. Kritisch-reflektierte Urteilsfähigkeit

Neben den Emotionen der Mitspielenden, die sich zwangsläufig auf die Gruppenimprovisation auswirken, hat auch die Wahl des musikalischen Materials einen erheblichen Einfluss auf die musikalischen Handlungen. Durch Gruppenimprovisation kann kritisches Hören erlernt und so die kritisch-reflektierte Urteilsfähigkeit gestärkt werden. Die eigenen Erfahrungen und Bedeutungen werden durch neues musikalisches Material, z. B. neue Klangfarben und musikalische Strukturen, ständig in Frage gestellt. Persönliche ästhetische Urteile müssen stets überprüft und neuen Gegebenheiten angepasst werden.

4. Verantwortung, Anerkennung, Selbstwirksamkeit und Gemeinschaft

Die Unbestimmtheit der Improvisationssituation erfordert ein hohes Maß an Selbstorganisation und sozialer Kooperation. Dabei spielt die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und für die Gemeinschaft eine bedeutende Rolle. Die Improvisationssituation bietet Raum, um Anerkennung und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Zudem stärkt sie das Gemeinschaftsgefühl, denn: Musik verbindet!

7 Auswahl an Improvisationsspielen

Gruppenraum-Sinfonie⁸

1. Alle gehen im Raum umher und suchen interessante Klänge. Es darf nicht gesprochen werden! Wer seinen Klang gefunden hat, bleibt dort stehen und wartet, bis die anderen soweit sind.
2. Nacheinander stellt jede/r seinen/ihren Klang der Gruppe vor.
3. Auf Zeichen spielen alle gleichzeitig und in freier Wiederholung immer wieder ihren Klang. Nach einer Weile hört der lauteste Klang auf und die anderen spielen weiter. Dann hört wieder der lauteste Klang auf – und so weiter, bis schließlich der leiseste Klang übrig bleibt, der das Stück beendet.

Schwarmbildung⁹

1. Alle entscheiden sich für ein Perkussionsinstrument. Auch Alltagsgegenstände oder der eigene Körper können Perkussionsinstrument sein.
2. Die Spielerinnen und Spieler improvisieren zum Thema Regen. Vom leichten Tröpfeln bis zum böigen Schauer ist alles erlaubt. Anfang und Ende werden von der Gruppe bestimmt. Niemand übernimmt die Führung. Jede Einzelentscheidung findet in Wahrnehmung des Gesamtverlaufs statt.

Memories¹⁰

1. Alle entscheiden sich für ein Instrument. Auch Alltagsgegenstände oder der eigene Körper können Instrument sein.
2. Jeder findet während der Improvisation sein eigenes rhythmisches Motiv, das immer wieder wiederholt wird. Die Schülerinnen und Schüler können das Motiv auch leicht variieren.

⁸ Vgl. Kaul/Terhag 2013, S. 47.

⁹ Vgl. Gagel 2010, S. 103 ff.

¹⁰ Vgl. Gagel 2010, S. 103 ff.

Zweibisdrei¹¹

1. Ein beliebiger Spieler beginnt ohne Metrum zu spielen, als würde er durch seine Trommel sprechen.
2. Ein weiterer beliebiger Spieler kommt hinzu. Beide Spieler unterhalten sich.
3. Ein dritter beliebiger Spieler kommt hinzu, wenn er der Meinung ist, dass das wichtigste im Gespräch bereits gesagt wurde. Die Zeit des ersten Spielers ist um. Es liegt an ihm, wann er sich zurückzieht.
4. Wenn auch der letzte Spieler sein Zwiegespräch geführt hat, setzen alle ein und finden ein gemeinsames Ende.

Wahlkampf¹²

1. Auf der Podiumsdiskussion kommen nacheinander verschiedene Politiker zu Wort. Das Publikum geht mit, mal beiläufig, mal empört, mal mit einzelnen Zwischenrufen.
2. Der Politiker ist deutlich lauter als das Publikum, kann aber kurzfristig übertönt werden.
3. Das Publikum reagiert mehr oder weniger heftig, wenn der Politiker mit seinem Beitrag am Ende ist (empört, höflich, gelangweilt usw.).
4. Das Spiel endet, wenn alle Spieler einmal an der Reihe waren.

Silhouette¹³

1. Einer beginnt in gleichbleibender Lautstärke zu trommeln (wie gleichbleibender Regen). Alle anderen Spieler setzen mit genau derselben Lautstärke ein. Die Gruppe muss als Einheit zu hören sein (eventuell mehrere Wiederholungen als Vorübung).

¹¹ Vgl. Schwabe 2016, S. 16 f.

¹² Vgl. Schwabe 2016, S. 17 f.

¹³ Vgl. Schwabe 2016, S. 15 f.

2. Die Schülerinnen und Schüler stellen die Silhouette eines Gebirges dar. Mal geht es bergauf oder bergab und dann plötzlich steil nach unten oder nach oben. Steigungen können auch zu Ebenen werden.
3. Wenn einer ausbricht, um zu provozieren, müssen die anderen Spieler reagieren, damit der Gesamtklang homogen bleibt.

8 Katalog Impulsfragen

Momentanes Strukturieren

- Gab es eine vorformulierte Aufgabe, eine Spielregel, eine Konzeption? Wurde diese umgesetzt? Welche Abweichungen haben sich ergeben und haben sie zu einer Struktur beigetragen? Bereichern Abweichungen den musikalischen Prozess? Können sie deshalb toleriert werden?
- Wurden Klangmaterial und Spieltechniken eingebracht, die dem musikalischen Geschehen entsprachen? War den Spielern möglich, dieses zu verstehen und darauf einzusteigen? Welche Kriterien werden gefunden, ob es passt oder nicht?
- Wurden Klischees, Zitate, Floskeln verwendet? Wurde stilistisch gecovert?
- Waren explizite Interaktionsmuster zu erkennen? War jemand zurückhaltend? Hat jemand die Initiative ergriffen oder haben alle erwartet, dass jemand die Initiative ergreift? Hat jemand die anderen dominiert, die Führung an sich gerissen, sich in den Vordergrund gespielt? Gab es Spieler, die „gestört“ haben und so die anderen behindert haben?

Momentane Einfälle

- Hat sich für die Beteiligten (und für das musikalische Geschehen) Überraschendes ergeben? Waren die Spielaktionen originell?
- Haben sich die Spieler während der Improvisation „in ihrem Körper zuhause gefühlt“? Haben sie Aktionen und Bewegungen bewusst gespielt? War das Spiel- und Bewegungsrepertoire vielseitig und vor allem angenehm? Waren die Spieler körperlich durchlässig und konnte Atem und Energie fließen?
- Konnten die Spieler das, was sie in der Situation ausdrücken wollten, auf ihrem Instrument umsetzen?
- Haben die Spieler den Eindruck, dass ein Energiefluss (Flow) entstanden ist, oder war das musikalische Geschehen zaghaft, zäh oder unterbrochen?

Fragen zum Hören

- Welche Klangnuancen wurden von Einzelnen oder der Gruppe fokussiert, das heißt standen im Zentrum der Aufmerksamkeit?
- Auf welche Eigenschaften richten sich der eigene Hör-Fokus und der der Gruppe?
- Welche Rollenverteilung innerhalb entstehender musikalischer Strukturen war zu hören? Wer war z. B. Haupt- oder Nebenstimme?
- Gab es Stille? Gab es Pausen und wie sind sie entstanden?

Literatur

Abs, H. J. (2010): Gelegenheitsstrukturen zur Partizipation in Schulen und Partizipationsbereitschaft von Schülern/Schülerinnen.

In: Schubarth, W./Speck, K./Lynen von Berg, H. (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune: Bilanz und Perspektiven, S. 177–188.

Boer, H. de (2014): Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen – ein komplexer Prozess. In: Rohlf, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.) (2014): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. 2014. Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brandt, W./Münkel, D. (2000): Berliner Ausgabe. Bonn: Dietz.

Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Europarat (2010): Charta des Europarats zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung. Verabschiedet im Rahmen der Empfehlung CM/Rec (2010) des Ministerkomitees. <https://www.ew.uni-hamburg.de/forschung/europahandreichung/files/edc-hre-charta.pdf> (Letzter Zugriff am 15. 04. 2020).

Figuroa-Dreher, S. K. (2016): Improvisieren. Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

Gagel, Reinhard (2010): Improvisation als soziale Kunst. Grundlagen für den künstlerischen und didaktischen Umgang mit dem Unerhörten. Mainz: Schott.

Hartung, M. (2004): Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln? Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis. In: Mrotzek-Becker, M./Brünner, G. (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, S. 47–66.

Heumann, P. (2009): Obamas großes Versprechen. <http://www.handelsblatt.com/politik/international/barack-obama-obamas-grosses-versprechen-seite-3/3191220-3.html> (Letzter Zugriff am 19. 04. 2020).

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

MBS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg) (Hrsg.) (2015): Rahmenlehrplan Teil C. Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7–10. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf (Letzter Zugriff am 19. 04. 2020).

Mührel, E. (2013): Menschenrechte und Demokratie als *soziale Ideale*. Zur Aktualität zur Sozialpädagogik und des Sozialidealismus Paul Natorps. Mit einem Exkurs zu Jane Addams' „*Democracy and Social Ethics*“. In: Mührel, E./Birgmeier, B. (Hrsg.): Menschenrechte und Demokratie. Perspektiven für die Entwicklung der Sozialen Arbeit als Profession und wissenschaftliche Disziplin. Wiesbaden: Springer VS, S. 219–244.

Natorp, P. (1899): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft Stuttgart: Fromman.

OECD (Hrsg.) (2003): Pisa und die Definition von Schlüsselkompetenzen. <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Letzter Zugriff am 19. 04. 2020).

Orgass, Stefan (2008): Improvisation als Merkmal und Gegenstand des Musikunterrichts. In: Kurt, R. (Hrsg.): Menschliches Handeln als Improvisation. Sozial- und musikwissenschaftliche Perspektiven. Bielefeld: Transcript.

Reinhardt, S. (2010): Werte-Bildung und politische Bildung. In: Schubarth, W./Speck, K./Berg, H. Lynen von (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Saarni, C. (2002): Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: Salisch, M. von (Hrsg.): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in der Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3–30.

Schirp, H. (2004): *Werteerziehung und Schulentwicklung. Konzeptuelle und organisatorische Ansätze zur Entwicklung einer demokratischen und sozialen Lernkultur*. Berlin: BLK.

Schneider, G./Toyka-Seid, C. (2013): *Mündigkeit*. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/161431/muendigkeit> (Letzter Zugriff am 19. 04. 2020).

Schwabe, M. (2016): *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene*. 3. Aufl. Kassel: Bärenreiter.

Weinert, F. (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz.