

# VOM SINN DER IMPROVISATION ALS SPIEL

CONSTANZE RORA

Spiele einen Ton  
Höre auf, wenn Du spürst, dass Du aufhören sollst.  
Und immer so weiter.  
Ob Du aber spielst oder aufhörst,  
höre immer den anderen zu.  
Probe nicht.  
Karlheinz Stockhausen

## Sinnzuschreibungen

Die Rede von Improvisation ist nicht selten verbunden mit Erwartungen und Wertungen, die es rechtfertigen, von einem ›Mythos der Improvisation‹ zu sprechen (Erwe 2004). Im argumentativen Kontext dieser hohen Wertschätzung erscheint Improvisation als ein musikalisches Ereignis, das spontan und unwiederholbar, also einmalig gestaltet wird und das von Kommunikation der Ausführenden untereinander und mit dem Publikum bestimmt ist.

Den Charakter mythischer Verklärung hat dabei zweifellos die Vorstellung, Improvisation sei »voraussetzungslose Entwicklung musikalischer Kreativität« (Erwe 2004: 181), da sie verkennt, dass die Improvisation in einem Idiom (wie dem Jazz) immer Übung und Spieltechnik voraussetzt.

Daran anknüpfend stellt sich die Frage, ob es eine nicht-idiomatische (>non-idiomatic<) Improvisation geben kann, wie dies von Vertretern des Freejazz und der freien Improvisation proklamiert wird. Während Erwe diesbezüglich skeptisch bemerkt, »ob nicht auch der Freejazz – trotz aller gegenteiliger Bekundungen – dazu tendiert, wiederum ein eigenes musikalisches Idiom auszuprägen, einen Stil, an dem sich die Improvisationen ausrichten« (Erwe

2004: 185), plädiert Peter Niklas Wilson dafür, an dem Begriff einer nicht-idiomatischen Improvisation festzuhalten. Er hebt die Individualität improvisatorischer Idiome hervor, deren Addition in der Gruppenimprovisation unvorhersehbare Ergebnisse schafft:

»Die Vorstellung einer ›nicht-idiomatischen‹ (non-idiomatic) Musik [...] meinte nicht das Neu-Erfinden des eigenen Spiels bei jedem Anlaß, die permanente tabula rasa, sondern zielte auf das vorab Unkategorisierbare des Zusammentreffens mehrerer Musiker, die ihre eigenen, oft inkompatiblen Sprachen sprechen. Mag auch jeder sein persönliches Idiom mitbringen, so ist das kollektive Ergebnis doch keineswegs vorprogrammiert.« (Wilson 1999: 18)

Aus seiner Sicht ist die freie Improvisation somit durchaus eine Situation, in der aus dem Augenblick heraus unmittelbar etwas Neues, Einmaliges ›kreiert‹ wird.

Die folgenden Überlegungen zur Funktion der freien Improvisation in pädagogischen Kontexten lehnen sich an Wilsons ›Gedanken zu improvisierter Musik‹ an. Seine Bezugnahme auf den Sprachbegriff bringt die Improvisation in Zusammenhang mit Selbstaussdruck und Kommunikation. In der Improvisation als einer subjektgebundenen Sprechweise – so die implizite These – äußert sich über die musikalische Gestaltung hinaus bzw. mit ihr die Persönlichkeit des Improvisators. Wilson bringt deshalb an anderer Stelle Improvisation mit Sprache und Lebenshaltung zusammen: »Improvisation ist eine Lebenshaltung, eine Sprache mit individuellen Vokabularen. Die Wörter haben sich verfestigt, doch es lassen sich noch neue Sätze bilden.« (Wilson 1999: 11)

Wie die bei Wilson in Gesprächen erfassten Äußerungen improvisierender Musiker zeigen, liegt die Motivation für ihre musikalische Tätigkeit zu nicht unwesentlichen Teilen in diesen kommunikativen Aspekten, die als Bereicherung für das persönliche Leben auch außerhalb der musikalischen Praxis gesehen wird. Bezüge zwischen Kunst und Leben werden von den Improvisatoren vielfältig angesprochen und reichen von Statements zu den Möglichkeiten sozialen Lernens, zur Persönlichkeitsentwicklung bis zu Hinweisen auf biographische Konstellationen, die sich aus oder mit der Improvisation entwickelt haben.

So äußert sich der Saxophonist Evan Parker in einem Interview mit Wilson über Lernprozesse beim Improvisieren:

»Man muß auch eine Fähigkeit entwickeln, potentiell verletzende Erfahrungen zu verarbeiten. Es muß einen Willen geben, der spürt, dass die Fortsetzung der musikalischen Koexistenz wichtiger ist als jede andere Überlegung. Man muß lernen, sich auf die Eigenarten und Schwächen der anderen einzustellen, und das bedarf einer bestimmten charakterlichen Einstellung.« (Parker in Wilson 1999: 126)

Der Schlagzeuger Tony Oxley betont die Bedeutung der Improvisation für die Entwicklung der Persönlichkeit:

»Ich glaube, dass man lange suchen müsste, um ein Medium oder eine Ausdrucksform zu finden, die Dir so viel Freiheit erlaubt wie die Improvisation, was die Möglichkeit angeht, das zu finden, was Deiner eigenen Persönlichkeit entspricht, und daran ernsthaft zu arbeiten.« (Oxley in Wilson 1999: 140)

Und der Pianist Paul Bley hebt bezogen auf seine biographische Situation in den 60er/70er Jahren die Einheit von musikalischem und privatem Zusammenwirken hervor:

»Carla und Annette sind zwei Frauen, mit denen ich je sieben Jahre zusammengelebt habe, und da ließ sich dann kaum noch trennen, welche Idee von wem kam. Wir tauschten unsere musikalischen Gedanken aus, und unsere Wohnung war eine wahre Brutstätte musikalischer Ideen. Ständig kamen Musiker vorbei, und wir diskutierten über die Zukunft des Jazz, der sich damals in den Sechzigern so rasend schnell veränderte. Wir konnten uns also am Mittwoch etwas ausdenken, am Donnerstag auftreten, am Freitag eine Platte machen, und am Samstag waren wir bereit, eine neue Bewegung zu gründen.« (Bley in Wilson 1999: 163)

Die Annahme eines Zusammenhangs von Kunst und Leben, d.h. der Gedanke, dass Improvisation über die musikalische Situation hinaus einen Einfluss auf die alltägliche Lebensgestaltung und -bewältigung des Improvisierenden hat, ist eine vielfach anzutreffende wiederkehrende Grundbehauptung, die zu dem ›Mythos Improvisation‹ beiträgt und für die Begründung von Improvisation in der Musikpädagogik keine unwichtige Rolle spielt.<sup>1</sup>

---

1 Ähnlich äußert sich Vinco Globokar: »[Der improvisierende Musiker, d.V.] bereichert sich ständig durch Experimente, lernt zu reagieren, zu erfinden, Initiative zu ergreifen, sich beeinflussen zu lassen, die ganze Verantwortung

## Erwartungen an die freie Improvisation in der Musikpädagogik

Auf die freie Improvisation wird seit den 70er Jahren in der Musikpädagogik immer wieder Bezug genommen. Insbesondere ihre kommunikativen Aspekte weisen die freie Improvisation als besonders geeignetes Verfahren für den Musikunterricht aus. So stellt Lilli Friedemann das Musizieren von Jugendlichen im Rahmen einer Orchesterprobe dem Musizieren in einem Improvisationsensemble gegenüber, um zu verdeutlichen, wie viel mehr an Selbstbestimmung und intrinsischer Motivation im zweiten Fall zum Tragen kommt:

»Die erste Art: [...] Die Spieler sitzen dem Dirigenten zugewandt; hierdurch und durch die Notenpulte sind die Kontaktmöglichkeiten unter den Spielern erheblich vermindert. Der Beginn des Musizierens wird durch den Dirigenten bestimmt. Man spielt und rechnet damit, dass der Dirigent öfter abklopft, um etwas zu korrigieren. [...]

Die zweite Art: [...] Binnen kurzem ist eine Improvisation in konzentrierter Kommunikation unter allen Beteiligten im Gang. Man weiß kaum, wann sie begann, und noch weniger, wie lange sie dauern wird. Es gibt weder Plan noch Anführung, weder Worte noch Reflexionen verbaler Art, nur ein musikalisches Gespräch, besser gesagt: einen Zusammenschluss aller Spieler zu einer klingenden Aussage.« (Friedemann 1974: 16)

Indem die Improvisationssituation als Gruppensituation über die musikalische Gestaltung hinaus reflektiert wird, deutet sich ein Argumentationszusammenhang an, der die Zielperspektiven des Verfahrens der freien Improvisation in musikpädagogischen Kontexten betrifft. Eckhardt, der die Vielfalt musikdidaktischer Improvisationsansätze umfassend sichtet, unterscheidet vier Gruppen außermusikalischer Funktionen, die in neueren Ansätzen mit Improvisation im Unterricht verbunden werden (vgl. Eckhardt 1995: 237ff.):

---

zu übernehmen für das, was er produziert. Er entwickelt sich nicht nur musikalisch, sondern besonders auch menschlich.« (Eckhardt 1995: 222)

- *Kreativierende Funktionen:* Die musikpädagogischen Erwartungen richten sich auf die Aneignung und Steigerung einer allgemeinen Fähigkeit zur Kreativität. Anhand des Improvisierens sollen Fähigkeiten zum problemlösenden Denken, zur Umstrukturierung, zur Entdeckung von Neuem etc. entwickelt werden.
- *Soziale Funktionen:* In diesem umfassenden Funktionsbereich werden von Eckhardt noch Untergruppen unterschieden. Zum einen wird die Bedeutung von Improvisation für die Verbesserung von Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung, und Selbsterkenntnis des improvisierenden Schülers hervorgehoben (*Ich-Funktion*). Zweitens wird auf die in der Improvisation zu entwickelnde Fähigkeit zur *Interaktion* hingewiesen. Drittens wird auf die Entwicklung von *Gruppensensitivität* verwiesen und schließlich wird viertens auf die Dimension einer *utopischen Funktion* hingewiesen, innerhalb derer Gruppenimprovisation als Modell demokratischen Verhaltens aufgefasst wird.
- *Rekonvaleszenzfunktionen:* In den hierzu gehörenden Argumentationslinien wird davon ausgegangen, dass Improvisieren als eine Form ganzheitlichen Handelns die Entwicklung der ›gesunden‹ ausgeglichenen Persönlichkeit fördert.
- *Unterrichtsoptimierende Funktionen:* Unter dieser Funktion finden sich bei Eckhardt die Bestrebungen von musikpädagogischen Ansätzen, die die Improvisation in ihrer humanisierenden motivierenden Wirkung als wichtiges Element des Unterrichts zur institutionellen Bedingungen von Schule auffassen.

Die Verbindung von Improvisation mit außermusikalischen Zielsetzungen, die zu nicht unwesentlichen Anteilen aus den Erfahrungen von Musikern mit freier Improvisation abgeleitet werden, ist aus verschiedenen Gründen problematisch. Abgesehen davon, dass Transfereffekte musikalischer Improvisation bisher nur unzureichend empirisch bestätigt werden konnten, stellt sich die Frage, welchen Einfluss die jeweilige musikalische Qualität der musikpädagogisch initiierten Improvisationen auf die Erfüllung der hochgesteckten Erwartungen hat. Lilli Friedemann sieht in der Vernachlässigung des musikalischen Qualitätsanspruchs das Eintreten positiver außermusikalischer Effekte gefährdet:

»Als Persönlichkeitsverwirklichung werden oft schon die simpelsten Improvisationsbeiträge hierin Unerfahrener angesehen, unabhängig da-

von, wieweit die Improvisierenden in geistiger Hinsicht entwickelt und zu Differenzierungen fähig sind. Daß sich mit der neuen Musik auch eine Art neuer Sprache entwickelt und Versuche, ohne vorausgehende musiksprachliche Übungen und Klärungen gemeinsam frei zu improvisieren, nur eine vage und undifferenzierte Form der musikalischen Kommunikation bedeuten können, wird dabei nicht erkannt. Auch wird häufig übersehen, dass gerade die von jungen Menschen neu postulierten Werte wie Kreativität, Sensibilisierung, geistige Selbständigkeit, musikalische Mündigkeit und nicht zuletzt soziale Einordnung bei einer lediglich als Befreiung von Zwängen und Aggressionen aufgefassten Gruppenimprovisation niemals entwickelt werden können. [...] Sobald die Faszination des Neuen wegfällt und die musikalische Freiheit zur Gewohnheit geworden ist, ohne dass sich dafür in sachlicher Beziehung etwas erkennbar Neues auftut, schlägt die Begeisterung leicht in klägliche innere Leere um.« (Friedemann 1973: 8)

Auch Gertrud Meyer-Denkman stellt pädagogisch motivierte Improvisationspraktiken hinsichtlich ihres ästhetischen Anspruchs in Frage. Dabei setzt sie den Begriff des Spiels als Gegenbegriff zur Improvisation ein, indem sie die kritisierten Praktiken als ›Spielkonzepte‹ brandmarkt, die hauptsächlich zur Illustration von Bildern und Geschichten angewendet werden:

»Diese Vorliebe für musikalische Bildbeschreibungen scheint auf jene Ratlosigkeit hinzuweisen, die nicht weiß, was denn nun mit all den neuen Klangexperimenten und improvisatorischen Freiheiten anzufangen sei, Freiheiten, die sich weder an einer üblichen Melodik und Harmonik, einem durchgehenden Beat noch am beliebten Blues-Schema orientieren wollen. Sollen Improvisationen aber über eine musische Spielbetulichkeit und ein ›anything goes‹ hinausgehen, müssen allerdings ihre musikpädagogischen Funktionen, ihre adäquaten Klangorganisationen und schülerbezogenen Anwendungsbereiche reflektiert werden.« (Meyer-Denkman 1996: 32)

In beiden Fällen wird an pädagogisch motivierten Improvisationspraktiken kritisiert, dass sie nicht ernsthaft, gründlich, sorgfältig genug den musikalischen Ansprüchen der Situation begegnen. Vielmehr wird festgestellt, dass die außermusikalischen Intentionen die musikalischen überlagern und hinsichtlich der musikalischen Gestaltung eine gewisse Anspruchslosigkeit zu beobachten ist.

## Nähe zum Kinderspiel

Während die Bezugnahme auf das Spiel bei Meyer-Denkman eher ablehnend erfolgt, und sie eine deutliche Differenz zwischen ›Spielbetulichkeit‹ und ›adäquater Klangorganisation‹ sieht, hebt Friedemann bei ihrer positiven Bezugnahme auf den Spielbegriff die Nähe von Improvisation zu kindlicher Spieltätigkeit hervor. In ihrer Darstellung einer Unterrichtssequenz mit Fünfjährigen erscheint Improvisation als Form des Kinderspiels, zu der kleine Kinder einen quasi naturwüchsigen Zugang haben:

»In der dritten Phase der Musikstunde dürfen sie zum ersten Mal in ihrem Leben an Xylophone und Glockenspiele herangehen und darauf, mit Schlegeln in beiden Händen, klingende Glocken darstellen. Sie werden von niemandem dirigiert, beginnen neugierig alle zugleich, begleiten ihr Spiel mit Jubeln und Lachen und spielen weiter und weiter. Da die Leiterin der Musikstunde es als roh empfände, dieses Musizieren abubrechen, will sie abwarten, bis die Kinder von selbst aufhören. Aber dies erweist sich als hoffnungslos; die Kinder hören einfach nicht mehr auf.« (Friedemann 1974: 17)

In diesem Beispiel rückten die spontane Reaktion der Kinder auf das Instrumentarium und ihre Unermüdlichkeit das improvisatorische Geschehen in die Nähe des Kinderspiels. Entsprechend ihrer Überzeugung von der Verwandtschaft zwischen Spiel und Improvisation und der Möglichkeit durch die Vorgabe von Spielregeln das Improvisieren von Kindern und musikalischen Laien ästhetisch befriedigend zu gestalten, beschreibt Friedemann viele ihrer Anleitungen zu Improvisationen als Spiele.

Einen engen Bezug zwischen Spiel und Improvisation sehen auch Herwig von Kieseritzky und Matthias Schwabe.<sup>2</sup> In ihren Erläuterungen zu den Möglichkeiten, Grundschüler mithilfe von Spielvorschlägen zu Gruppenimprovisation anzuleiten, heben Kieseritzky und Schwabe die Voraussetzungslosigkeit als Merkmal und besonderen Vorzug der freien Gruppenimprovisation hervor:

»Klänge und Geräusche lassen sich ohne Vorkenntnisse im Experiment entdecken und musikalisch handhabbar machen. Dadurch entfällt das

---

2 Schwabe gibt seinem improvisationspädagogischen Ansatz den Titel: *Musik spielend erfinden* (Schwabe 1992).

leidige Problem der Vermittlung komplizierter Instrumentaltechnik. Klangmöglichkeiten aufzufinden wird vielmehr zu einem lustvollen Prozess.« (Kieseritzky/Schwabe 2001: 112)

Der hier von der Seite musikpädagogischer Reflexion hervorgehobene Aspekt der Voraussetzungslosigkeit weist auf den vielleicht markantesten Unterschied zwischen der improvisierenden Tätigkeit von Kindern und dem Improvisieren von Musikern hin. Die Freiheit von Vorgaben im Sinne tradierter Strukturen, klischeehafter Wendungen ist für die Musiker ›freier‹ Improvisation dezidiertes Ziel. Dennoch weisen sie in den Gesprächen mit Wilson auf die Notwendigkeit des Übens und des musikalischen Arbeitens hin. So wendet sich Tony Oxley zum Beispiel gegen die Missverständnisse, die das Wort ›frei‹ umgeben:

»Es gibt eine Menge Dinge, die ich nicht tue, und andere Dinge, die ich sehr wohl tue. Diese Dinge werden von mir bewusst gewählt, und ich habe viele Jahre an ihnen gearbeitet. Daher kann ich mich mit der Bedeutung, die das Wort ›free‹ schließlich angenommen hat, nicht identifizieren, da sie dem Ausmaß von Arbeit und Reflexion, die in der Musik steckt, die ich spiele, nicht gerecht wird.« (Oxley in Wilson 1999: 140)

Gegen ein falsch verstandenes Attribut der Freiheit wendet sich auch der niederländische Komponist und Improvisator Misha Mengelberg, der die Möglichkeit ›freier‹ Musik grundsätzlich bezweifelt und davon ausgeht, dass das Maximum an Freiheit erreicht ist, wenn der Improvisierende seine Beschränkung sieht und daraus seinen eigenen Spielraum ableitet. Im günstigen Fall ist er nur an seine eigenen Spielregeln gebunden, die er auch wechseln kann (vgl. Wilson 1999: 151).

Während die Improvisatoren einerseits das Durchbrechen von Strukturen, d.h. die Überwindung traditioneller Improvisationsstile intendieren und als Ausdruck persönlicher musikalischer Entwicklung sehen sowie die Offenheit des Improvisationsprozesses als Wert hervorheben, weisen sie andererseits darauf hin, dass Üben und musikalische Arbeit als Voraussetzung notwendig sind. Auch die freie oder ›befreite‹ Improvisation ist somit nicht voraussetzungslos bzw. strebt nicht zwangsläufig Voraussetzungslosigkeit an.

Dies führt zu der Frage, ob und wie sich Musiker auf die Improvisation vorbereiten, wie sie üben. Derek Bailey unterscheidet ver-

schiedene Arten des Übens. Neben dem allgemeinen Üben auf dem Instrument stellt er »eine Art des Übens, die mit Improvisation zu tun hat«, die das Ziel hat »mehr Gewandtheit in der Sprache zu erreichen, in der man gerade spricht.« (vgl. Wilson 1999: 108) Ähnlich beschreibt Alexander von Schlippenbach das Üben für die Improvisation:

»Ich habe bestimmte Positionen für beide Hände auf dem Klavier gefunden, in denen Sechstonreihen möglich sind, die ich dann in Akkordfolgen herausgeschrieben habe. [...] Ich will natürlich nicht einige festliegende Dinge immer wieder spielen, sondern ich will dieses Material, das ich da in den Fingern habe – das wird ja da sozusagen gespeichert – parat haben, um damit wiederum in vollkommen unterschiedlichen Konstellationen, unterschiedlichen Tempi, unterschiedlichen Lagen und auch Zusammenhängen improvisieren zu können. [...] Ein freies Verfügen über das Material, das man sich erst erarbeiten muß.« (von Schlippenbach in Wilson 1999: 148)

In pädagogischen Kontexten geht die Improvisation vergleichsweise voraussetzungslos vonstatten. Entsprechend tritt die Eingrenzung der improvisatorischen Freiheit durch das Vorhandensein eingeübter Muster nicht als Problem in Erscheinung. Allerdings bedarf es im Allgemeinen der Anleitung durch Gestaltungsaufgaben, um eine Improvisation zu initiieren bzw. ein Umschlagen von der Freude an den freien Gestaltungsmöglichkeiten in ›Leere‹ zu verhindern (s.o. Zitat Friedemann 1973: 8).

Es scheint angesichts dieser Gegenläufigkeit der Perspektiven gerechtfertigt davon zu sprechen, dass Schüler und Musiker das Reich der freien Improvisation durch zwei einander diametral entgegengesetzte Türen betreten: Die Musiker von der Seite konventioneller Strukturen, die sie überwinden wollen, die Kinder und Jugendlichen von der Seite eines Defizits an Vorkenntnissen und instrumentalen Spieltechniken.

Ausgehend von der Annahme zweier Pole, von denen aus Laien und Musiker sich der freien Improvisation annähern, entsteht die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, eine prinzipielle Vergleichbarkeit der Erfahrungsmöglichkeiten von Schülern und Musikern in der freien Improvisation anzunehmen. Sind wir berechtigt davon auszugehen, dass sich Kinder und Jugendliche bei der Realisierung von Improvisationsaufgaben als ausdrucksvoll und kommunikativ erfahren? Ist ihre spontane musikalische Gestaltung ›Spiegel der Persön-

lichkeit, wie Wilson dies mit Blick auf einen ausgeprägten Personalstil von der Improvisation bekannter Musiker behauptet? (Wilson: 1999: 11)

Die Vergleichbarkeit ebenso wie die Unterschiede zwischen der Improvisation von Laien und geübten Improvisatoren lassen sich darstellen, wenn man sie unter dem Begriff des Spiels analysiert. Das Spiel ist eine Form menschlichen Handelns, die nicht auf das Kindesalter beschränkt ist. Auch Erwachsene spielen. Wie die improvisationspädagogischen Bezugnahmen auf den Spielbegriff zeigen, verläuft der Übergang zwischen Spiel und Improvisation fließend, wobei auch gerade das Alter der Spielenden oder Improvisierenden keinen Hinweis darauf gibt, welcher Begriff der Situation angemessener ist.

## **Verwandtschaft zwischen Improvisation und Spiel**

Der Entwicklungspsychologe Rolf Oerter gibt auf der Grundlage allgemeiner Spieltheorien sowie empirischer Untersuchungen des Kinderspiels eine handlungstheoretische Beschreibung des Spiels. Ausgehend von den beiden grundlegenden Merkmalen jeder Handlung – Intention und Gegenstandsbezug – kommt er zu drei Merkmalen, die für das Spiel als besondere Art des Handelns kennzeichnend sind: *Wiederholung*, *Zweckfreiheit* und *Wechsel des Realitätsbezugs*. Diese drei Merkmale sind kennzeichnend für das Spiel im Allgemeinen und werden von Oerter anhand von Beobachtungen des Kinderspiels konkretisiert (vgl. Oerter 1997).

### **Wiederholung**

Das Kleinkind, das immer wieder ein Spielzeug aus dem Kinderwagen wirft und aufheben lässt, freut sich an der Wiederholung des Effekts, den es produziert. In dem Bewirken dieses Effekts liegt die Motivation für sein Spiel. Oerter sieht in der Intention, einen Effekt zu erzielen und zu wiederholen, ein Merkmal des Spiels in allen Altersgruppen. Die Eigenart des Spiels, immer neue Wiederholungen hervorzubringen, findet ihre negative Ausprägung in dem Phänomen der Spielsucht. Durch sie kann das Spiel zu einem lebensbe-

drohlichen Medium werden, indem der Spielende über das Spiel seine soziale Realität vergisst.

»Die Freude am Effekt gibt es in allen Altersstufen, besonders im Zusammenhang mit der Meisterung von Leistungen. So will man immer wieder Bewegungsabläufe, die einen Erfolg zeitigen, durchführen: mit dem Tennisschläger den Ball übers Netz bringen, den Fußball ins Tor schießen, die Kugel in einem Geschicklichkeitsspiel zum Endpunkt befördern. Viele Partnerspiele der frühen Kindheit führen erst bei längerem Anlauf zum Effekt, sie steigern die Spannung bis zu einem Höhepunkt, dem ein plötzlicher Abfall folgt (Hoppe-hoppe Reiter, Guckguck-Spiel, Hochwerfen des Kindes). Das Kind fordert aktiv die Wiederholung des Spiels, solange bis die Bewegung abbricht oder das Kind selbst ermüdet.« (Oerter 1997: 15f.)

Nach Oerter ist es als Entwicklungsschritt zu werten, wenn aus der einfachen Wiederholung eines Effektes ein Spiel mit Varianten wird. Während bei den Übungsspielen der frühen Kindheit der Ablauf immer gleich ist, leiten ältere Kinder aus einer Spielidee viele unterschiedliche Verläufe ab.

»Bei komplexeren Spielen, wie den Rollenspielen im Vor- und Grundschulalter, werden Szenen mit festgelegten Handlungsabfolgen [...] oft phantasievoll variiert. So verändert ein neunjähriges Mädchen seine Rolleninterpretation im Verkaufsspiel, indem es einmal eine schwatzhafte Kundin, eine anspruchsvolle, präziöse Kundin und ein fünfjähriges Kind als Käufer spielt.« (Oerter 1997: 16)

Was bedeutet nun der Aspekt der Wiederholung für die Improvisation? Improvisation als unwiederholbares musikalisches Ereignis ist scheinbar mit diesem Merkmal kaum in Übereinstimmung zu bringen. Lediglich die Ausgangslage oder der Handlungsrahmen, *dass* improvisiert wird, ist wiederholbar. Auf allgemeiner Ebene wäre so gesehen Improvisieren – ebenso wie reproduktives Musizieren – eine wiederholbare Handlung, deren Verlauf jedes Mal anders ist. Der Effekt einer solchen wiederholten Handlung des miteinander Musizierens liegt im gemeinsamen Klangergebnis, welches in der Improvisation für die Musizierenden vermutlich überraschender und weniger vorhersehbar ist, als in Situationen der Reproduktion.

Auf der konkreten Ebene eines improvisierten Musikstücks wäre zu unterscheiden, ob es ein von der Situation ablösbares Konzept

gibt, indem bestimmte Regeln festgelegt werden. Ein Beispiel für ein solches Konzept bildet der diesem Text vorangestellte Improvisationsvorschlag von Stockhausen. Er stellt einen wiederholbaren Rahmen dar, der das konkrete klangliche Ergebnis offen lässt. Vorgaben wie diese sind Spielregeln vergleichbar und rücken die improvisatorische Handlung nahe an das Regelspiel.

## Zweckfreiheit

Der Aspekt der Zweckfreiheit der Spielhandlung, die wie Oerter formuliert »eine Handlung um der Handlung willen« darstellt, lohnt im Hinblick auf die Spezifik des Improvisierens genauer betrachtet zu werden. Der Selbstzweck-Charakter des Spiels, der besonders von Kant und Schiller hervorgehoben wurde, lässt sich in Bezug setzen zum Gedanken der Autonomie von Kunst. Das autonome Kunstwerk steht für sich selbst, es hat keine festgeschriebene Funktion, seine Struktur folgt keinen Gesetzen praktischer Verwendbarkeit oder Anwendung, sondern allein ästhetischen Gesichtspunkten.

Diese Loslösung von Musik aus rituellen und repräsentativen Funktionen ist das Ergebnis einer kulturhistorischen Entwicklung, die um 1800 auf ihrem Höhepunkt ist und in engem Zusammenhang mit dem humanistischen Menschen- und Bildungsideal steht (vgl. Dietrich 1998: 10). Schillers Gedanken zur ästhetischen Erziehung des Menschen verdeutlichen diesen Zusammenhang, indem das Spiel, d.h. die ästhetische Gestaltungstätigkeit des Menschen, hier zum Ausdruck menschlicher Freiheit wird: Der Mensch spielt, weil er frei ist. Das Spielvermögen des Menschen deutet auf die Möglichkeit einer Lebensführung, die weder allein auf sinnlich-emotionalen Bedürfnissen noch allein auf rationalen Überlegungen gründet, sondern im Sinne einer ganzheitlichen Versöhnung zwischen den widerstreitenden Kräften einen Ausgleich herstellt.

Innerhalb der prinzipiell zweckfreien Sphäre von Kunst lassen sich aber hinsichtlich der Absicht des künstlerisch Handelnden noch Unterscheidungen treffen. Im Hinblick auf das herzustellende Werk handelt der Künstler zweckvoll: Er *arbeitet* an ihm, d.h. die Handlung des Komponierens beispielsweise lässt sich nicht als »Handlung um der Handlung willen« beschreiben, sondern erfolgt zu dem Zweck, eine Komposition herzustellen. Diese Feststellung ist für die Frage einer Grenzziehung zwischen (Kinder-)Spiel und künstlerischer

scher Tätigkeit eines Komponisten, Malers, Bildhauers etc. von Bedeutung.

In Untersuchungen zum Kinderspiel wird gelegentlich zwischen dem *Werkschaffen* des älteren Kindes und dem planlosen *Spiel* (mit Material) des kleinen Kindes unterschieden. Der Spielpsychologe Arnulf Rüssel schreibt zu dem Unterschied zwischen Spiel und Arbeit bzw. Werkschaffen:

»Das objektiv sich [im Kinderspiel, d.V.] ergebende Werk, das Bauwerk, die Legung, die geknetete Form ist entweder überhaupt unbeabsichtigt entstanden und findet gar nicht oder höchstens nachträglich die Würdigung des spielenden Kindes, oder es liegt im Spielverlauf nur eine relativ vage und wenig bedeutsame Richtung auf ein Werk vor. Denn die Werkgerichtetheit und Werkbeachtung wird weitgehend zurückgedrängt durch das gestalterische Tun selbst und die Freude des Kindes an ihm.« (Rüssel 1965: 14)

Das Merkmal ›Handeln um des Handelns willen‹ lässt sich auch als Fehlen einer Intention oder Zielausrichtung beschreiben. Der Begriff der *Absichtslosigkeit* wird im Zusammenhang mit diesem Spielmerkmal oft gebraucht. Arnulf Rüssel zufolge korrespondiert die Absichtslosigkeit des Kinderspiels mit seiner Unkonventionalität. Im Unterschied zu den konventionellen Gestaltungen, um die sich das ältere Kind im ›Werkschaffen‹ – nicht im Spiel – absichtsvoll und planend bemüht, sind die Spielergebnisse des kleinen Kindes von subjektiven Impulsen und Zufällen bestimmt.<sup>3</sup>

Die Improvisation steht zwischen Werkschaffen und Spiel, da das Werk von dem hervorbringenden Handlungsprozess nicht ablösbar ist. Mit dem Beenden des Improvisierens ist auch die Improvisation verklungen. Das Hier und Jetzt der Improvisation ist mit dem Merkmal des Selbstzwecks verbunden, da die Improvisation Hörer wie Spieler ohne materiell fundierte Rückstände entlässt. Insofern scheint die Improvisation bei der Anwendung des Spielbegriffs auf das Musizieren von besonderer Relevanz zu sein.

Hingegen scheint der Zusammenhang von Spiel und Improvisation dort in Frage gestellt, wo die Improvisation in den Dienst des Broterwerbs gestellt und mit einem Zweck in Verbindung gebracht

---

3 Zu den Spielmerkmalen der Absichtslosigkeit und Nicht-Konventionalität vgl. Rora 2001: 94ff.

wird. Dies wird für den professionellen Fußballspieler ebenso in Anschlag gebracht wie es für den bezahlten Musiker gilt. Aus vergleichbaren Gründen will Oerter die Musikausübung von Kindern nicht als Spiel gelten lassen. Da das Musizieren für Kinder häufig mit Arbeit und Lernen verbunden ist, wird es von ihnen weniger als andere Tätigkeiten als Spiel wahrgenommen (vgl. Oerter 1997: 294).

## Wechsel des Realitätsbezugs

Im Kinderspiel scheint zunächst ganz offensichtlich, was mit dem Wechsel des Realitätsbezugs gemeint ist. Kinder leiten ihr Rollenspiel gern mit Formulierungen wie ›du wärest jetzt mal...‹ ein. Damit schaffen sie eine ›als ob Situation‹. Wie aber lassen sich Spiele wie Hüpfspiele oder Reigenspiele mit diesem Merkmal verbinden? Oerter gibt als Beispiel das Kinderspiel *Häschen in der Grube* und arbeitet heraus, dass es sich bei der in diesem Spiel enthaltenen Steigerung um eine *Steigerung des Selbsterlebens* handelt: »Solche Spiele heben es [das Kind, d.V.] aus der Alltagswelt und Alltagserfahrung heraus, sie formieren eine Art überhöhte oder besondere Realität, die nur vorübergehend existiert.« (Oerter 1997: 11) In Äußerungen von Musikern wird das Heraustreten aus der Alltagswelt gelegentlich als veränderte Art des Zeiterlebens beschrieben. Der Gitarrist Keith Rowe z.B. beschreibt einen Zustand tranceartiger Zeitlosigkeit beim Improvisieren:

»Es ist die einzige Zeit meines Lebens, wo ich mich völlig auf das konzentriere, was ich tue. Auf der einen Ebene weiß ich, wann zwei Stunden um sind, fast auf die Minute, und auf einer anderen Ebene habe ich die Zeit völlig vergessen.« (Rowe in Wilson 1999: 136)

Auch Malcolm Goldstein hebt die Zeitlosigkeit des Improvisierens hervor:

»Und wenn ich improvisiere, kümmere ich mich überhaupt nicht um die Zeit. Ich gehe einfach von Moment zu Moment. Es geht mir um die Geste des Körpers, die Gegenwart, das Klingen-Lassen.« (Goldstein in Wilson 1999: 173)

Ein anderer Aspekt des geänderten Realitätsbezugs in der Improvisation liegt in der Abbildfunktion des Spiels. Kinder bilden Alltagssituationen und Ereignisse, die sie miterleben, in ihrem Spiel ab und passen sie ihrem Wunschdenken an. Diese Anpassung an das Wunschdenken tritt besonders dann in Erscheinung, wenn konflikthafte oder unangenehme Situationen im Spiel nachempfunden werden. Das Kind verarbeitet im Spiel seine Erlebnisse, indem es zum Beispiel einen Rollenwechsel vornimmt, und die Rolle, die es in der Wirklichkeit hatte, eintauscht gegen eine attraktivere. Spiel birgt damit »Möglichkeiten zur Regulation des psychischen Innenraums« (Fritz 1993: 22).

Matthias Schwabe hebt die Abbildfunktion von Improvisation hervor:

»Das Eigene finden ohne mich zwangsweise an Vorbilder lehnen zu müssen, mit der Vergänglichkeit leben, Erlebtes nicht wiederholen können und doch daraus Erfahrungen für die Zukunft sammeln, Fehler zu akzeptieren und ins Positive wenden: das sind ganz elementare Merkmale nicht nur der Improvisation, sondern des realen, ganz alltäglichen Lebens. Improvisieren ist sozusagen eine Kunstform, die in ihrer ganzen Vorgehensweise das Leben abbildet wie keine andere.« (Schwabe 1997: 26)

## Vom Sinn der freien Improvisation als Spiel

Die Anwendung des Spielbegriffs auf die Improvisation ergibt eine Schnittmenge gemeinsamer Merkmale, die hier ausgehend von der Darstellung Oerters als *Wiederholung*, *Zweckfreiheit* und *Wechsel des Realitätsbezugs* bezeichnet werden. Mit der partiellen Gleichsetzung von Improvisation und Spiel wird es möglich, die Frage nach dem Sinn von Improvisation in pädagogischen Kontexten von einer anderen Seite her aufzurollen als zuvor, da die Improvisation unter dem Spielbegriff aus der begrenzten Perspektive einer Musizierform in den Horizont alltäglicher Handlungsformen gerückt wird.

Wie die umfangreiche Literatur zur Spielpädagogik zeigt, ist auch das Spiel ein Phänomen, an das sich eine Vielzahl pädagogischer Annahmen, Hoffnungen, Funktions- und Wirkungszuschreibungen anlagern. Ebenso wie in der improvisationspädagogischen

Literatur bleibt auch hier der Nachweis dieser Zuschreibungen problematisch. Gegenüber einer eindimensionalen Vereinnahmung des Kinderspiels unter dem Aspekt seiner Nützlichkeit schlägt Jürgen Fritz vor, eher von Potentialitäten auszugehen, die sich im Spiel entfalten (vgl. Fritz 1993: 17f.). Um Potentialitäten und nicht um nachweisbare Transfereffekte handelt es sich bei den Wirkungszuschreibungen an das Spiel deshalb, weil die Handlungsmöglichkeiten, die das Spiel bereitstellt, zunächst nur innerhalb des Spiels selbst zur Realisierung kommen. Damit diese Handlungsmöglichkeiten auch außerhalb des Spiels dem Kind zur Verfügung stehen, das Spiel also auf die Lebenswirklichkeit übergreifen kann, bedarf es anderer Einflüsse als die des Spiels selbst. Übertragen auf die Improvisation bedeutet dies, dass die persönliche Bedeutsamkeit von Improvisation für Musiker ihr nicht wie ein pädagogisch verwertbares Gütesiegel anhaftet, sondern lediglich auf Erfahrungsmöglichkeiten hindeutet.

Zur Bestimmung des pädagogischen Wertes von Improvisation scheint es vielmehr sinnvoll, auf den Anteil an spielerischen Qualitäten zu achten. Was darunter jeweils zu verstehen ist, entscheidet nicht zuletzt die Motivationslage der Spieler. Ob die Improvisation aber eine Erfahrung bewirkt, die über den Moment des Improvisierens hinaus Bedeutung hat, lässt sich ausgehend von der Improvisation nicht beeinflussen. Die Improvisation erfordert Fantasie, Spontaneität und Kooperationsfähigkeit und ihre Wiederholung gibt Gelegenheit, diese Fähigkeiten im Zusammenhang mit den musikalischen Anforderungen der Improvisationssituation zu entwickeln. Die Übertragung dieser musikalischen Erfahrungen und Fähigkeiten auf die alltägliche Praxis der Lebensbewältigung bleibt Aufgabe und Teil des individuellen Selbstbildungsprozesses.

## Literatur

- Dietrich, Cornelia (1998): *Wozu in Tönen denken. Historische und empirische Studien zur bildungstheoretischen Bedeutung musikalischer Autonomie*. Kassel: Gustav Bosse.
- Eckhard, Rainer (1995): *Improvisation in der Musikdidaktik. Eine historiographische und systematische Untersuchung*. Augsburg: Wißner.

- Erwe, Hans-Joachim (2004): »Vom Mythos der Improvisation im Jazz«. In: Claudia Bullerjahn/Wolfgang Löffler (Hg.), *Musikermythen. Alltagstheorien, Legenden und Medieninszenierungen*, Hildesheim: Olms, S. 163-190.
- Friedemann, Lilli (1973): *Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation*. Wien: Universal Edition.
- Friedemann, Lilli (1974): »Musizieren als unwiederholbares Geschehnis«. In: Franz Blasl (Hg.), *Experimente im Musikunterricht. Eine Sammlung von Protokollen*, Wien: Universal Edition, S. 16-19.
- Fritz, Jürgen (1993): *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Kieseritzky, Herwig von/Schwabe, Matthias (2001): »Musikalische Gruppenimprovisation – Musik spielend erfinden«. In: Gundel Mattenklott/Constanze Rora (Hg.), *Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis Musisch-Ästhetischer Erziehung. Band 1: Perspektiven*, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 107-138.
- Meyer-Denkman, Gertrud (1996): »Klangexperimente und Improvisationspraktiken. Einige kritische Anmerkungen«. *Musik und Unterricht* 39, S. 32-34.
- Oerter, Rolf (1997): *Psychologie des Spiels*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Rora, Constanze (2001): *Ästhetische Bildung im musikalischen Gestaltungsspiel*. Augsburg: Wißner.
- Rüssel, Arnulf (1965): *Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Schwabe, Matthias (1992): *Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene*. Kassel: Bärenreiter.
- Schwabe, Matthias (1997): »Risiko als Chance. Über die künstlerische und pädagogische Wirkung von Gruppenimprovisation«. *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXII April*, S. 23-26.
- Wilson, Peter Niklas (1999): *Hear and Now. Gedanken zur improvisierten Musik*. Hofheim: Wolke.

