

IMPROVISATION ALS MERKMAL UND GEGENSTAND DES MUSIKUNTERRICHTS

STEFAN ORGASS

1. Die Kreativität des Handelns

Eine Szene des Films *In der Fremdenlegion*¹ spielt in einer Gefängniszelle, in der zwei von Stan Laurel und Oliver Hardy dargestellte Fremdenlegionäre eingesperrt sind. Auf einem der Betten sitzend spielt Stan versonnen mit den Fingern seiner rechten Hand an der Bespannung des Bettenrosts, dessen ersten drei ›Saiten‹ einen Durdreiklang ergeben. Dies ist für den Häftling Anlass genug, die gesamte Bespannung zu ›stimmen‹ und hernach ein Musikstück auf dieser ›improvisierten Harfe‹ seinem Zellengenossen vorzuspielen. ›Doof‹ hat sich – wie Karl-Heinz Brodbeck sagen würde – zur Kreativität entschieden (vgl. Brodbeck 1995).

Der kleine Filmausschnitt wirft Licht auf das Thema »Menschliches Handeln als Improvisation« aus (mindestens) zwei musikpädagogischen Perspektiven: Zum einen vollzieht sich menschliches Handeln in Situationen, deren unfallfreie und in sozialer Hinsicht keinen Anstoß nehmende Bewältigung Improvisation – als *Prinzip* – erfordert, als Anwendung vorhandener, bereits ausgebildeter passender Schemata auf unwägbare dingliche und/oder soziale Konstellationen. In der Fortsetzung der gezeigten Szene kommt es dann tatsächlich zu einem Unfall: die beiden Protagonis-

1 Vor Beginn des Vortrags im Essener Kulturwissenschaftlichen Institut am 18.01.2007, der dieser Arbeit zugrunde liegt, wurde der Anfang des 7. Kapitels (42:18 - ca. 45:15) aus dem Film *In der Fremdenlegion* (*The Flying Deuces*) (1939), DVD Kinowelt 500257) mit Stan Laurel und Oliver Hardy gezeigt.

ten verheddern sich in dem durch diese Slapstickaktion sodann zerstörten Bettenrost bzw. in der ›Harfe‹.² Die andere musikpädagogische Perspektive eröffnet sich durch folgende Deutung des Filmausschnitts: Der Häftling scheint tatsächlich solistisch zu improvisieren, also nicht einfach ein zuvor eingeübtes Musikstück auswendig vorzutragen, sondern dergestalt zu ›extemporieren‹, dass er eine offenbar feststehende Melodie im Sinne der Dur-Moll-Tonalität frei arpeggierend harmonisiert. Improvisation wird hier zum *Gegenstand* – für den Produzenten wie auch für den Rezipienten.

Um Improvisation unter diesen beiden Gesichtspunkten genauer zu durchdenken, soll nach der Erläuterung wichtiger Grundbegriffe *Kommunikativer Musikdidaktik* (2.) ausführlicher erörtert werden, was in vorliegender Arbeit unter Improvisation verstanden werden soll. Zwei ihrer Eigenschaften sollen als Lerngegenstände legitimiert und erörtert werden (3.). Die Auffassung von Improvisation als Artikulation musikalischer Bildung ist aber nicht unproblematisch, weil sich letztere einerseits auf prinzipiell unwägbare Weise ereignet – und insofern mit improvisatorischer Unwägbarkeit zu korrespondieren scheint –, sich aber andererseits durch ein reflexives Moment auszeichnet, das für Improvisation nicht kennzeichnend ist, jedenfalls nicht in der im Bildungszusammenhang virulenten Ausprägung. Überdies ist das Verhältnis zwischen didaktischer Intentionalität und musikalischer Bildung mit Blick auf die unterrichtliche Thematisierung musikalischer Improvisation zu bestimmen (4.).

2. Für die Thematik wichtige Grundbegriffe Kommunikativer Musikdidaktik

Im Folgenden kann Kommunikative Musikdidaktik nicht zur Gänze als Konzeption dargestellt werden. Es seien nur für den Gedanken-

-
- 2 Diese Anwendung von Schemata kann selbst in ästhetischer Einstellung erfolgen: Martin Seels Beispiel ist die Wahrnehmung von Verkehrsampeln nicht »als imperative Signalsysteme, sondern als Generatoren purer Erscheinungen«, was sich im Straßenverkehr als durchaus unfallträchtig herausstellen kann (vgl. Seel 1996: 47).

gang erforderliche Grundbegriffe erörtert, nämlich der Bedeutungs-, der Erfahrungs- und der Situationsbegriff.

a) Bedeutung

Zwei Aspekte einer wesentlich komplexeren Theorie³ seien hier genannt.

- Musikalische Bedeutung ist keine feststehende Größe, schon gar keine Eigenschaft des klingenden Substrats von Musik oder ihrer Niederschrift selbst, sondern sie ist ein Vollzug: Sie wird vom wahrnehmenden Individuum zugewiesen. Diese Zuweisungen beziehen sich auf Vergleiche zwischen gestalthaft wahrgenommenen Einheiten, also auf die Beziehungen zwischen Tönen, Klängen, Geräuschen und/oder Stille, die im Hören erfasst werden: Dieser Ton ist höher und kürzer als jener tiefere und längere, das erste Thema erklingt lauter als das zweite, das Saxophonspiel eines Charlie Parker klingt rauer als das eines Lee Konitz etc. Diesen Aspekt akzentuierte vor allem Peter Faltin in seiner syntaktischen Theorie musikalischer Bedeutung (vgl. Faltin 1985). Aber auch das Erfinden von Musik ist ein Zusammenhang von Handlungen, in dem musikalischem Material Bedeutungen zugewiesen werden, beim Komponieren eher im Rahmen einer Auseinandersetzung mit Form, beim Improvisieren eher durch Bedeutungen gleichsam ›in Echtzeit‹ zuweisende klangliche Gestaltung von Formung (durch das Anwenden von Formungsprinzipien wie Wiederholung, Abwandlung und Kontrast).⁴

- In musikbezogenen Interaktionen emergieren neue Möglichkeiten der Bedeutungszuweisung. Diese Emergenz ist eine Folge jener ›doppelten Kontingenz‹, von der alle Interaktionen und eben auch musikbezogene Interaktionen geprägt sind. ›Doppelte Kontingenz‹

3 Eine ältere Arbeit des Autors vorliegenden Beitrags mit dem Titel *Musikalische Bildung aus bedeutungs- und interaktionstheoretischer Sicht* (Orgass 2007a) wurde inzwischen durch situationstheoretische Überlegungen erweitert und erscheint noch im laufenden Jahr (Orgass 2007b: 9-123).

4 Zur Unterscheidung von Form und Formung vgl. Orgass 1995: 132-138; ferner Kühn ²1995. Kühn schlägt vor, über die Kategorien »verschieden« und »beziehunglos« das Ausmaß von Gleichheit und Ungleichheit zu charakterisieren: »Wiederholung (gleich) - Variante (ähnlich) - Verschiedenheit (anders) - Kontrast (gegensätzlich) - Beziehungslosigkeit (fremd).« (A.a.O.: Sp. 622)

meint jene »zirkuläre Unbestimmtheit«, die durch das gegenseitige Nichtwissen der Handlungsintentionen der Interaktionspartner und das Wissen der beteiligten Interaktanten um dieses gegenseitige Nichtwissen entsteht.⁵ Beim Versuch, diese Unbestimmtheit handhabbar zu machen, helfen in der Regel Konventionen, Institutionen, ein bestimmter Habitus, eine bestimmte kollektive Erinnerung, eine gemeinsame Lerngeschichte, die gemeinsam gesprochene Sprache etc. Aus dem Vollzug aller musikbezogenen Umgangsweisen in Interaktionen geht, da sich diese Unbestimmtheit in der Zeit entfaltet, Neues hervor: Im Zuge der interaktiven Interpretation von Musik entstehen notwendig neue Deutungen, weil kein Interaktant die Beiträge der anderen Interaktanten vorhersehen kann, vielmehr auf die unwägbareren Beiträge der anderen seinerseits in für ihn unwägbarer, jedenfalls nicht vorhersagbarer Weise reagiert. Bei der Gruppenkomposition können die Entscheidungen darüber, wie die Musik beginnen soll und wie sie fortzusetzen und zu beenden ist, nicht auf die Intention eines Interaktanten oder die Intentionen mehrerer einzelner Interaktanten zurückgeführt werden – Handlungen sind keine Atome von Interaktionen.⁶ Der Sinn einer Improvisation realisiert sich geradezu in der momentanen Entstehung des musikalisch Neuen, nicht ›Vorauszuhörenden‹.

b) Erfahrung

Während die Tätigkeit des musikbezogenen Zuweisens von Bedeutungen immer auf der Grundlage von bereits ausgebildeten Schemata erfolgt und daher auf einer Lerngeschichte beruht, mithin auf Vergangenes zurückgreift, soll der Begriff musikalischer Erfahrung konsequent auf eine Wahrnehmungsform bezogen werden, in der dem Individuum etwas musikalisch Neues und von ihm nicht Erwartbares widerfährt, das die Akkommodation der ›verwendeten‹ musikbezogenen Schemata nahe legt.⁷ Das Musiklernen ist jene Tä-

5 Vgl. Kieserling 1999: 87; hier auch genauere Erläuterungen zum Terminus ›doppelte Kontingenz‹.

6 Vgl. hierzu insbesondere Sutter 1997: 316; der Hinweis auf die in handlungstheoretischen Argumentationen bloß »halbierte doppelte Kontingenz« (a.a.O.: 319).

7 Vgl. die Nähe zu Wolfgang Schulz' Begriff ästhetischer Erfahrung (die kursive Hervorhebung im Original): »ästhetisch« nennt der Autor eine »Erfahrung«, »die wir so noch nicht gemacht haben und die uns gewissermaßen

tigkeit, in der dies intentional erfolgt. Das musikalisch zu Erfahrende kommt gleichsam von der Zukunft her auf das Individuum zu (vgl. Wingert 2001), während der Versuch von dessen Assimilation an vorhandene Schemata auf Vergangenes, eben auf die je eigene musikbezogene Lerngeschichte rekurriert.

c) Situation

In der Kommunikativen Musikdidaktik wird der Situationsbegriff eingeführt, weil durch ihn die ›Schnittstelle‹ zwischen den beteiligten kognitiven Systemen und dem Interaktionssystem in den Blick kommt und mit seiner Hilfe Unterricht als Abfolge von – durch die beteiligten Individuen wahrgenommenen – Situationen begriffen und beschrieben werden kann. Unterricht stellt eine ›Umgebung‹ für Individuen dar, aber vermag – im Unterschied zum Bewusstsein und zu Interaktionen – kein System auszubilden (was hier nur als soziologische Begründung für seine prinzipielle Unvorhersagbarkeit erwähnt sei; vgl. Markowitz 1979: 178). Im Zuge der Definition einer Situation ist die Wahrnehmung der Interaktion aus Sicht eines Individuums (eines »personalen Systems«, wie der Soziologe Jürgen Markowitz sagen würde)⁸ – und diese Sicht ist konstitutiv für das mit dem Begriff Gemeinte – lediglich eine von mehreren Bestimmungsgrößen. Weitere solcher Bestimmungsgrößen sind eine abgrenzbare Zeit, ein abgrenzbarer Raum, die Möglichkeit der Abstufung von Aufmerksamkeiten und Einflussmöglichkeiten wie auch – vor allem – die Erwartungen und die Vorbehalte, die das Individuum gegenüber der Interaktion hegt, dies alles wahrgenommen mit Hilfe des – u.a. durch die Lerngeschichte geprägten – kognitiven ›Haushalts‹ des Individuums. Insofern ist die Situation ein wahrgenommener Möglichkeitsbereich. (Die Komik im Laurel & Hardy-Beispiel kommt – nach Ansicht des Autors – u.a. durch den grotesken Kontrast zwischen der *restriktiven Situation* des Gefängnisses und der *Freiheit* des ästhetisch Wahrnehmenden und Handelnden zustande, die sich der Protagonist im Film nimmt.)

›aus dem Anzug (unserer Verarbeitungsschablonen) stößt‹: Wir hören, sehen, schmecken, tasten, riechen, fühlen etwas, dem wir nicht gerecht würden, wenn wir es in die Schubladen tun, die wir schon haben; [...] es verfremdet uns die bisherige Ordnung [...]« (Schulz 1997: 116f.).

- 8 Diese wenigen Hinweise beziehen sich in gedrängtester Form auf zwei Veröffentlichungen von Jürgen Markowitz (1979; 1986).

Der Soziologe Hans Joas hat im Rahmen seiner nicht-teleologischen Deutung der Intentionalität des Handelns den »konstitutive[n] und nicht nur kontingente[n] Situationsbezug des menschlichen Handelns« herausgestellt:

»Um handeln zu können, muss der Handelnde ein Urteil über den Charakter der Situation fällen. Jede Handlungsgewohnheit und jede Handlungsregel enthält Annahmen über den Typus von Situationen, in denen es angemessen ist, nach dieser Gewohnheit oder Regel zu verfahren. Unsere Wahrnehmung von Situationen beinhaltet im Regelfall bereits unser Urteil über die Angemessenheit bestimmter Handlungsweisen. So erklärt es sich, dass Situationen nicht nur das neutrale Betätigungsfeld für außersituativ konzipierte Intentionen sind, sondern schon in unserer Wahrnehmung bestimmte Handlungen hervorzurufen, zu provozieren scheinen.«⁹ (Joas 1996: 235)

Für jene Intentionalität, die auch den musikalischen Handlungen eines Individuums, das solistisch oder in einer Gruppe improvisiert, hat dies entscheidende, die Improvisation überhaupt erst ermöglichende Konsequenzen:

»Wenn Intentionalität [...] als die selbstreflexive Bewusstwerdung und Beurteilung vorreflexiver Quasi-Intentionen in konkreten Situationen zu denken ist, dann sind Motive und Pläne als Produkte solcher Reflexion aufzufassen und nicht als die real wirkenden Ursachen des Handelns.« (A.a.O.: 237)

Und als ob nicht die Rede von einer allgemeinen Handlungstheorie, sondern von musikalischer Improvisation wäre, heißt es weiter:

»Die Reflexion auf die vorreflexiven Quasi-Intentionen ist allerdings auf ein Medium angewiesen. In klassischer Weise hat C. Wright Mills die Brücke zwischen dem Handlungsmodell der pragmatistischen Philosophie und der empirischen Praxis soziologischer Motivforschung geschlagen. Was als Motiv angegeben wird, ist demnach immer schon auf ein standardisiertes Vokabular möglicher und legitimer Motive bezogen.« (Ebd.)

9 Dieses Zitat gehört zum Kapitel *Eine nicht-teleologische Deutung der Intentionalität des Handelns* (vgl. Joas 1996: 218-244).

Die Übertragung dieser Überlegungen auf eine handlungstheoretische Modellierung musikalischer Improvisation kann gelingen, weil sich die musikbezogenen Bedeutungszuweisungen im Rahmen von Improvisationen als »Motive« bzw. – freilich nur kurze Zeit verfolgte – »Pläne« im Sinne von Joas begreifen lassen, auf die das Individuum einerseits im Sinne von Schemata rekurrieren kann, die aber andererseits erst in der Situation der Improvisation virulent werden. Denn auch diese Bedeutungszuweisungen greifen auf ein musikbezogenes Handlungsrepertoire zurück, das sich z.B. im Jazz in den durch permanente Übung angeeigneten »scales«, »patterns« und »changes« konkretisiert. Improvisieren lässt sich als Umgang mit »Herausforderungen« begreifen:

»Unsere Wahrnehmung der Situation ist vorgeformt in unseren Handlungsfähigkeiten und unseren aktuellen Handlungsdispositionen; welche Handlung realisiert wird, entscheidet sich dann durch eine reflexive Beziehung auf die in der Situation erlebte Herausforderung.« (Joas 1996: 236)

Als Herausforderung für die musikalische Improvisation kann Vieles vom Individuum wahrgenommen werden: bisweilen ein Bettenrost in einem Gefängnis, im Rahmen solistischer Improvisation dann eher Improvisationskonzepte, aber auch Nicht-Musikalisches wie Werke der bildenden Kunst oder politische Ereignisse, im Rahmen einer Gruppenimprovisation neben den genannten »Phänomenen« vor allem die musikalischen »Äußerungen« der Mitspieler.

3. Können die von P. N. Wilson unterschiedenen Merkmale freier Improvisation im Musikunterricht zu Lerngegenständen werden?

Zur »gelenkten Improvisation« vermerkt Peter Niklas Wilson:

»Oft genug ist sie ein fauler Kompromiss. Hierarchie unter dem Deckmäntelchen der Freiheit. Ohne die Verbindlichkeit detaillierter Komposition, ohne die Offenheit des freien Spiels. Im Versuch, das beste bei der Welten zu haben, den Kuchen zu essen und ihn gleichzeitig zu be-

halten, wird das Wesentliche der beiden Arten des Musikmachens, die da vereint werden sollen – Komposition und Improvisation –, preisgegeben. Hätte man doch frei improvisiert. Oder konsequent komponiert.« (Wilson 1999: 23)

Wilson bestimmt hier nicht bloß ein Problem frei improvisierter Musik, die sich ausgehend von den Impulsen des Free Jazz und den systemsprengenden Impulsen der Neuen Musik nach der Hochblüte des Serialismus in den Vereinigten Staaten wie in Europa ausgebildet hat, sondern zugleich das musikpädagogische Kernproblem: In Entsprechung zur musikpädagogischen Musik, die Theodor W. Adorno kritisierte (Adorno ⁶1982: 99 und Kloppenburg 2002), ist insbesondere Improvisation im schulischen Unterricht in der permanenten Gefahr, den Anspruch, den man mit ihr in der Gegenüberstellung mit dem Komponieren verbinden muss, zu verniedlichen und damit zu verraten. Der Sinn des Improvisierens muss ein völlig anderer sein als der des Komponierens, sodass Versuche der Bestimmung des Begriffs der Improvisation, die unter ihr ein spontanes Komponieren »instant composition« (Wilson 1999: 12)¹⁰ begreifen oder lediglich ein Musizieren ohne Noten, das aber konzeptionell im Prinzip auch auf einer schriftlich niedergelegten Komposition beruhen könnte, abzulehnen sind.

Nun ist die Vielgestaltigkeit dessen, was als Improvisation bezeichnet wird, ausufernd, und es kann hier nicht einmal ansatzweise um eine Sichtung dieses Feldes gehen (vgl. Dahlhaus 2000; Eckhardt 1995: 174-213; Schwab 1991; Wallbaum 2000). Das ist auch vor dem Hintergrund der Absicht, Eigenschaften des Improvisierens vor allem kontrastiv zum Komponieren zu bestimmen, nicht nötig. Diese Differenzierung kann aber gut vor dem Hintergrund der Frage erfolgen, wer wann welche musikbezogenen Entscheidungen mit oder ohne Nachvollziehbarkeit durch andere trifft. Dabei wird deutlich, dass im Rahmen von Improvisationen die musikbezogenen Entscheidungen ad hoc und überdies in einer Weise getroffen werden können, die durch andere nur im Sinne unmittelbarer musikbezogener Bedeutungszuweisung nachvollziehbar sind (Begründungen ließen sich erst post hoc mit nicht-musikalischen – z.B. sprachlichen –

10 Nach Wilson prägte Jim Hall diesen Begriff, während Volker Biesenbender (1995: 3) die erste Verwendung des Begriffs »instant composing« Mischa Mengelberg (dem Sohn des Dirigenten Willem Mengelberg) zuschreibt.

Mitteln geben); Prozess und Produkt fallen also, was den Vorgang des Treffens von Entscheidungen angeht, für Beobachter zusammen. Demgegenüber treten Prozess und Produkt hinsichtlich dieses Kriteriums durch die zeitliche Trennung (bzw. Trennbarkeit) von Hervorbringungsprozess und Produkt im Falle von Kompositionen auseinander: Indem die Entscheidungen – einerlei, ob von einem Individuum oder im Rahmen von Gruppenkompositionen von mehreren Individuen getroffen, – im Vollzug des Komponierens von der fertigen Komposition – auch für Beobachter – getrennt werden können, weil das Produkt – z.B. ein Notentext – den Entscheidungsprozess überdauert, ergibt sich Begründbarkeit in der Interaktion. Diese Differenz ist entscheidend, wenn es um die Frage nach dem Sinn und den Möglichkeiten ›ästhetischer Kritik‹ mit Blick auf Kompositionen und Interpretationen geht (vgl. 4.).¹¹

Im Folgenden sollen Charakteristika jener frei improvisierten Musik benannt werden, die sich nach der Phase des Serialismus in den Vereinigten Staaten und auch in Europa ausgebildet hat, und zwar in Anlehnung an jene Beschreibung, die Peter Niklas Wilson vorlegte (vgl. Wilson 1999a).¹² Zu den von Wilson genannten Merkmalen der Improvisation gehört einerseits ein Komplex von Charakteristika, die der Autor mit den Stichworten »Ausdruck als Intro-Spektion«; »Individualisierung des Klangs«; »nicht-musikalische Inspiration«; »Emotion, Physis, Energie« (1/7/8/10) umreißt (Merkmalskomplex a), andererseits »Gruppenimprovisation als Kairos«;¹³ »multi-mindedness« (Evan Parker), Unbrauchbarkeit des Kriteriums ›Verzicht auf Schriftlichkeit‹ als Merkmal zur Unterscheidung zwischen improvisierter und komponierter Musik (6/18;

11 Da Christopher Wallbaum die Unterscheidung zwischen Komposition und Improvisation unberücksichtigt lässt, kommen bei ihm weder im Rahmen seiner Überlegungen zur ›ästhetischen Kritik‹ (Wallbaum 2000: 221-227), noch im Zuge der »Vergewisserung: Was heißt ›ästhetisches Produkt‹« (a.a.O: 230-247) diesbezügliche Differenzierungen zur Sprache.

12 Die Zahlenangaben im Klammern entsprechen der Durchnummerierung der Merkmale bei Wilson; die Seitenangaben im Haupttext beziehen sich auf diese Veröffentlichung Wilsons.

13 Also als ›günstiger Augenblick‹; gemeint ist, dass die Gruppenimprovisation eine ideale, ›mustergültige‹ Realisationsform von Improvisation darstellt, nicht zuletzt wegen der durch die Interaktion – im Vergleich zur solistischen Improvisation – potenzierten Unwägbarkeit bzw. Unvorhersagbarkeit.

Merkmalskomplex b).¹⁴ Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf diese beiden Merkmalskomplexe.

a) Ausdruck ergibt sich in der Improvisation nicht durch deren Nutzung als »emotionales Ventil«, sondern durch Intro-Spektion, die den Musiker von der emotionalen Nabelschau wegführt und von der Selbstfindung zur Selbst-Losigkeit fortschreitet.¹⁵ Improvisatoren verwenden individuelle Vokabularen: »Die Wörter haben sich verfestigt, doch es lassen sich noch neue Sätze bilden.« (Wilson 1999a: 11) Soweit diese Vokabularen als »Spiegel der Persönlichkeit« aufgefasst werden sollen, ist der individuelle Bildungsprozess also auf Individualisierung des musikalischen Ausdrucks und seiner ›materialen Träger‹ ausgerichtet. Dies kann unterschiedliche Formen annehmen, von der präparierten Gitarre (Keith Rows) bis zur Hörbarmachung der Klangwelt kleiner Haushaltsgegenstände per Kontaktmikrophon (Hugh Davies). Dabei meint Virtuosität in freier Musik etwas anderes als die Perfektionierung einer gegebenen Technik (ebd.: 17); sie hängt eher mit der Fähigkeit des Sich-Einlassens und Hervorbringens »instantaner Magie« zusammen.¹⁶

14 Die anderen Merkmale lauten c) instantane Magie, nicht ›instant composition‹; Ziellosigkeit als Stärke, offener Erlebnisraum; Zelebrieren des Jetzt; Retention statt Erinnerung; Offenheit der Lenkung (Beispiel: Cornelius Cardew: *Treatise* (2/11/12/14); d) Meta-Kommunikation über das Wie musikalischer Verständigung; Umgang mit verinnerlichten Verabredungen/gruppeneigenen Konventionen; Umgang mit Klischees und Idiomen (3/5/9); e) Tugenden; eine Lebenshaltung (Kontingenz des Vokabulars) (4/17). Ein vollständiges Referat der insgesamt 18 Punkte, die Peter Niklas Wilson (1999a) zur Charakterisierung der freien Improvisation anführt, hätte noch die – aus didaktisch-unterrichtspraktischer Sicht, welche Möglichkeiten eigener Erprobung ins Auge fasst, weniger relevanten – folgenden zwei Eigenschaften (bzw. Komplexe von Eigenschaften) zu berücksichtigen: f) Gegen-Ritual (B. Noglik: »private Angelegenheit von öffentlicher Bedeutung«); Erobern neuer Räume (Punkte 13 und 15; a.a.O.: 22f. und 24); g) Anlass für mediale Kreativität (Punkt 16; a.a.O.: 24f.). Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Eigenschaften (bzw. Bündeln von Eigenschaften) c) bis e) ist – neben den vorwiegend identischen Überlegungen zu a) und b) – in einer erweiterten Fassung vorliegenden Beitrags erfolgt (Orgass 2007: 707-770).

15 Vgl. das in der vorigen Anmerkung genannte Merkmal e).

16 Vgl. das in der vorvorigen Anmerkung genannte Merkmal c).

Individualisierung des Klangs kann durch die Anwendung von Verfahren aus anderen Künsten inspiriert sein und so neue Musik zeitigen: Keith Rowes versetzte die Saiten seiner Gitarre mit Stricknadeln, Linealen und Metallklammern in Schwingung und legte dieses Instrument auf den Boden, später auf den Tisch. Damit orientierte er sich an Robert Rauschenberg, der Metallgegenstände auf seine Bilder applizierte, und an Jackson Pollock, der die Leinwand auf den Boden legte und den Farbauftrag gestisch dynamisierte (ebd.: 18). Ob dann der Ausdruck durch hohen physischen Aufwand oder durch völlig zurückgenommene Energie als ein authentischer erscheint, ist nicht ohne den jeweiligen musikalischen Zusammenhang zu entscheiden, dessen Emotionalität im Falle von »Kraftmeierei« (Peter Brötzmann) wie auch im Falle von Fragilität (beim Posaunisten/Cellisten Günter Christmann, beim Gitarristen Derek Bailey) stimmig sein muss, d.h. musikalisch wie auch personenbezogen »plausibel« (ebd.: 20).

b) Gruppenimprovisation als Kairos; multi-mindedness (Evan Parker), Unbrauchbarkeit des Kriteriums »Verzicht auf Schriftlichkeit« als Merkmal zur Unterscheidung zwischen improvisierter und komponierter Musik (6/18).

Wenngleich Soloimprovisation ohnehin eine kaum geeignete Form des schulischen Musikmachens ist, sei doch kurz erwähnt, dass in der Gruppenimprovisation – im Vergleich zur Soloimprovisation – die aufregendere, die magische Seite des Improvisierens erfahren werden kann. Derek Bailey spricht in diesem Zusammenhang von der intuitiven, telepathischen Grundlage des Improvisierens, die am ehesten in einer Gruppen-Situation erkundet werden könne. Die möglichen musikalischen Dimensionen des Gruppenspiels gingen weit über die des Solospiels hinaus (ebd.: 16), worin sich ein weiteres Mal die Kraft »doppelter Kontingenz«, nunmehr in musikalischen – und nicht bloß musikbezogenen – Interaktionen, zeigt. Andererseits ist die solistisch erprobte Improvisation die Quelle der notwendigen Selbsterfahrung, auf die in Gruppenimprovisationen zurückgegriffen wird (ebd.: 17). Dies ist zumindest zu berücksichtigen, wenn im Musikunterricht Gruppenimprovisation zum Gegenstand werden soll.

»Multi-mindedness« ist nach dem Saxophonisten Evan Parker für frei improvisierte Musik entscheidender als das Fehlen von Schriftlichkeit, von Notation (die Unterscheidung oral–literat ist

nicht identisch mit jener zwischen improvisiert–komponiert). Es ist also nicht die Abwesenheit von Schriftlichkeit, die die freie Improvisation gegenüber komponierter Musik auszeichnet, sondern ihre Genese durch kollektive Entscheidungsprozesse. Mit dieser Bestimmung rückt, so Wilson, das improvisierte Solo mit seiner ›single-mindedness‹ wiederum ein Stück näher an den herkömmlichen Kompositionsprozess heran (ebd.: 26). Die Unterscheidung zwischen Prozess und Produkt, die in anderen Kontexten eher blass bleibt (s.o.), erweist sich nun als erkenntnisträchtig: Prozess und Produkt können in der Praxis solistischer Improvisation auseinander treten (sie müssen es freilich nicht), während sie in der Gruppenimprovisation notwendig zusammenfallen: Hier kann sich Planung seitens der einzelnen Mitspieler:in bzw. des einzelnen Mitspielers höchstens auf den Beginn der Improvisation beziehen.

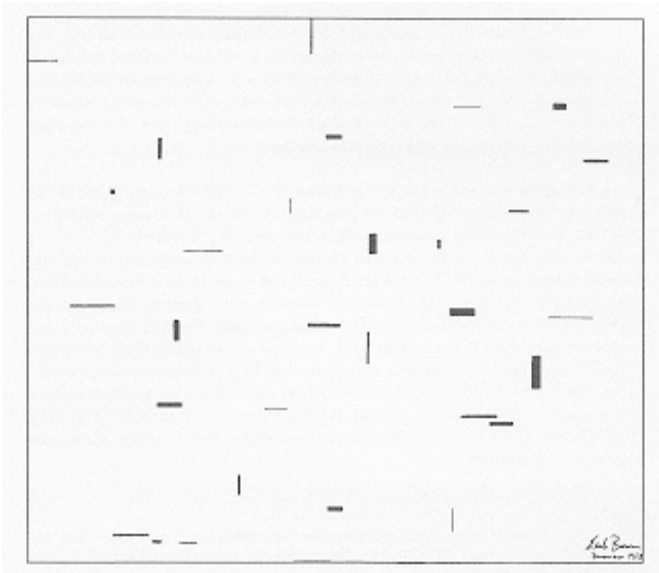
Herleitung einer didaktischen Idee für das Unterrichten von (Gruppen-)Improvisation aus Earle Browns »Folio (1952/53)«

Für den Unterricht bezieht sich die entscheidende didaktische Frage auf den Grad der Lenkung des zu Improvisierenden. Die differenzierte Beantwortung dieser Frage wurde in Earle Browns Zyklus *Folio (1952/53)*, zu dem das – gerade auch im schulischen Kontext oft thematisierte¹⁷ – Stück *December 1952* gehört, zum entscheidenden kompositorischen Gedanken. Auf dem Originalblatt von *December 1952* trug Brown ein virtuell dreidimensionales Koordinatensystem auf, auf dem jedem notierten Klangparameter eine eigene Achse zugewiesen ist. Dörte Schmidt führt aus:

17 Vgl. z.B. das Schulbuch *Musik um uns*, 11.-13. Schuljahr (²1983: 260f.), dessen Aussage, »musikalische Graphiken« wie Browns *December 1952* sollten »den Spieler mit bildästhetischen Qualitäten zu analogen Aktionen, zu analogen Klangbildern führen« (a.a.O.: 260), immer wieder aufgegriffen worden ist. In einer späteren Ausgabe desselben Unterrichtswerks heißt es noch weniger konkret: »Musikalische Grafik will die/den Spieler zu immer neuen kreativen musikalischen Aktionen anregen« vgl. *Musik um uns. Sekundarbereich II* (1996: 74).

»Brown bestimmt seinen Klangraum durch ein – in der Notation selbst nicht aufscheinendes, aber für die ihr zugrundeliegende Abstraktionsbewegung ebenso wie für die Partiturlektüre der Ausführenden konstitutives – virtuell dreidimensionales Koordinatensystem, auf dem jedem notierten Klangparameter eine eigene Achse zugewiesen ist. Zusätzlich zur vertikalen und horizontalen Achse führt er für die Dynamik nun noch eine imaginäre Tiefe ein. Dieses Koordinatensystem muss der Ausführende ergänzen, um die Partitur lesbar zu machen und entscheiden zu können, wie hoch, lang und laut ein Klangereignis sein soll.« (Schmidt 2000: 196f.)

Abbildung 1: Earle Brown: *December 1952*



Quelle: associated music publishers. Inc., New York 1961

Nach Dörte Schmidt ist Earle Browns *December 1952* also keine Anregung zur Improvisation, sondern zur je individuellen Komposition. Aber diese Einschätzung erscheint vor dem Hintergrund von Auszügen aus einem Gespräch, das John Yaffé am 25. September 1995 mit Earle Brown führte, zu rigide. Brown bemerkte dort:

»*December 1952* is a rarefied, simplified thing: just sounds in space, a kind of purist finality. I had this idealistic, romantic feeling that I could,

with a graphic score and classical musicians [...] I couldn't understand why classical musicians couldn't improvise, and why so many looked down on improvisation. The whole series of *October*, *November* and *December* was progressively trying to get them free of having to have every little bit of information before they had confidence enough to play. And I was convinced that, with this series, I could bring it about.«¹⁸

Zumindest lässt sich an der Auseinandersetzung mit diesem Stück etwas für die Improvisation Zentrales lernen: Es ist dies die Ernsthaftigkeit, mit der Bedeutungszuweisungen zu musikalischen Graphiken erfolgen sollten. D.h. gerade wenn *December 1952* als »Inspirationsquelle für spontanes Improvisieren« verwendet werden sollte, wenn also Browns Partitur im Sinne einer Vollendung der »Verallgemeinerung« des Schriftsystems« (Schmidt 2000: 207) durch Abwesenheit von »every little bit of information« betrachtet wird, käme es auf die Wahl einer Lesart an. Z.B. – und nicht notwendiger Weise in dieser Form – ließe sich ein »Denken in Neumen« oder ein »mathematisch bestimmtes Denken nach den Koordinaten der Planimetrie« in Anwendung bringen.¹⁹ Pierre Boulez hatte zwar mit diesen Hinweisen die graphische Umsetzung musikalischer Sachverhalte im Blick (Boulez 1985: 63; vgl. auch Schmidt 2000: 199), aber diese für den kompositorischen Akt relevanten Denkformen können auch als Denkformen der Lektüre einer graphisch notierten Musik begriffen werden. Jedenfalls wird im Falle einer solchen ernsthaften Auseinandersetzung sicherlich etwas anderes zu hören sein als das *Eulenspiegel*-Thema aus Richard Strauss' symphonischer Dichtung.²⁰

18 Brown 1996 (die kursive Hervorhebung der Titel im Original). John Yaffé ist der Produzent der im Literaturverzeichnis angegebenen CD (in den Angaben zu Brown 1996). Zu bedenken ist, dass *Folio* in der Rückschau eine Umdeutung durch seinen Komponisten erfahren haben mag.

19 Planimetrie ist die Messung und Berechnung der Flächeninhalte (Geometrie der Ebene).

20 Vgl. Vogt 1982: 147, hier folgender Bericht Erhard Karkoschkas über eine Realisation von *December 1952* (dort auch die kursive Hervorhebung): »Bei den Darmstädter Ferienkursen 1964 legte Brown dem Orchester dieses Blatt auf die Pulte und dirigierte. Es ist dabei wohl unbezweifelbar deutlich geworden, dass seine Arm- und Handbewegungen, nicht aber das Blatt die Musiker angeregt haben, zumal wellenartige Verläufe und sehr ausgedehnte

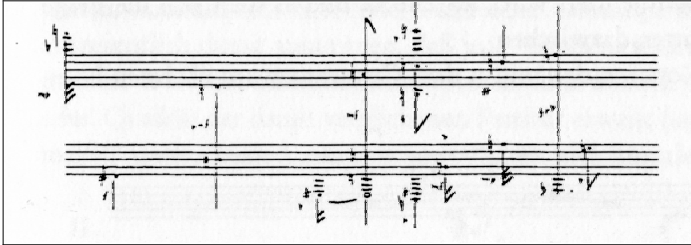
Brown hat aber, wie der Partitur zu entnehmen ist, vor allem an eine Aufführung gedacht, die von einem vierdimensionalen, räumlich-zeitlichen Sinn der Graphik von *December 1952* ausgeht bzw. diesen in die Partitur hineinliest, also von den Dimensionen »links–rechts«, »oben–unten«, »vorne–hinten« und »Bewegung« in der Zeit. Während in nur dreidimensional-flächiger Lesart die relative Dicke der Balken bzw. Striche (der »Ereignisse«) die relative Lautstärke und/oder den Umfang von Clusters (Tontrauben) meint, sollen in vierdimensional-räumlicher Lesart die hinsichtlich ihrer Dicke und Länge identischen »Ereignisse« als Funktionen ihrer konzeptionellen Position auf einer Ebene gedacht werden. So lassen sich mehrere parallele, »Ereignisse« anregende bzw. repräsentierende Flächen unterscheiden, von denen manche mehr im Vordergrund und manche mehr im Hintergrund stehen. Diese graphischen »Implikationen« sollen von jedem der Mitspieler musikalisch umgesetzt werden; Absprachen sollen sich nur auf die Dauer des gesamten Stücks beziehen. »Further defining of the events is not prohibited forever, provided that the imposed determinate-system is implicit in the score and in these notes« (Brown 1961, übersetzt durch den Verfasser vorliegender Arbeit). – In verallgemeinernder Zusammenfassung lässt sich sagen: Wer im Nachhinein nicht mehr beantworten könnte, welche Rolle eine ›Vorlage‹ *im Prinzip* bei einer Improvisation aus deren Anlass gespielt hat, sollte gar nicht erst beanspruchen, sich auf diese Vorlage zu beziehen. Nach Browns Aussage hätte er sie ja auch nicht mehr nötig.

Die eigentliche ›improvisationsdidaktische‹ Idee Browns artikuliert sich nun in dem Ansinnen, durch die fortschreitende ›Verallgemeinerung der Notation‹ in der Serie von *October*, *November* und *December* die Musiker von der Vorstellung zu befreien, sie seien auf einen noch so kleinen Informationsfetzen angewiesen, bevor sie genug Vertrauen zum Spielen haben könnten (Brown 1996): In *October 1952* fehlen die Notenschlüssel zu Beginn der beiden konventionellen fünflinigen Systeme – die Lesart als Klaviernotation mit Violinen- und Bassschlüssel ist naheliegend, aber nicht zwingend; in *November 1952* sind 50 Notenlinien gesetzt, wodurch »die Rolle

Crescendi nur mit einiger Phantasie aus dem Blatt herausgelesen werden können, die auch Strauss' *Eulenspiegel*-Thema herauslesen kann. Was auch tatsächlich geschehen ist.« Vgl. auch *Musik um uns* (1982: 261).

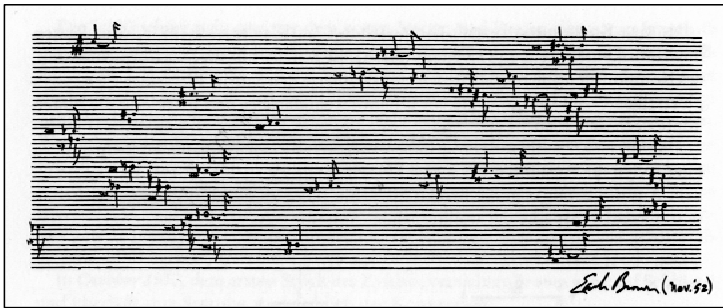
der Linien für die vertikale Orientierung [...] verlorengegangen« ist (Schmidt 2000: 194).

Abbildung 2: Earle Brown: *October 1952*, erstes System



Quelle: associated music publishers, Inc., New York 1961

Abbildung 3: Earle Brown: *November 1952*



Quelle: associated music publishers, Inc., New York 1961

Diese Idee der progressiven ›Befreiung‹ der Musiker von konventioneller Orientierung – so die These – kann helfen, entsprechende Lehr-/Lernprozesse im Hinblick auf die spezifischen, mit freier Improvisation zusammenhängenden Dimensionen Ausdruck (a) und »multi-mindedness« (b) zu strukturieren.

Didaktische Überlegungen zu den Merkmalskomplexen a) und b)

Die genannten Eigenschaften sind nunmehr unter der Frage zu betrachten, inwiefern sie im Rahmen einer unterrichtlichen Thematisierung frei improvisierter Musik virulent werden können bzw. sollten, wobei auf Möglichkeiten selbstständig durchgeführter freier Improvisation zu achten sein wird. Ihre unterrichtliche Behandlung, die sich bspw. auf das Hören einschlägiger Tonträger beschränkte, würde einer Eigenschaft freier Improvisation von vornherein nicht gerecht, nämlich der Einmaligkeit und Flüchtigkeit dieser Kunst. Obschon Tonträger seitens der Musiker, die frei improvisieren, geduldet werden, wenn sie als ›ehrliche Dokumente‹ ein »ungeschöntes Abbild einer Aufführung« bieten, bezeichnet Wilson es doch zu Recht als Verrat am »Primat des Hier und Jetzt«, wenn bspw. zu »bereits medial gefrorener Improvisation« improvisiert wird (Wilson 1999a: 24).

Die didaktische Reflexion kann gut vor dem Hintergrund der in den nordrhein-westfälischen Lehrplänen für das Fach Musik für die Sekundarstufe II vorgeschriebenen ersten beiden »Bereiche des Faches« (I und II) erfolgen (*Lehrpläne Musik NRW 1999*: 9 und 11f., hier die kursiven Hervorhebungen): »Musik gewinnt *Ausdruck* vor dem Hintergrund von *Gestaltungsregeln*« und »Musik erhält *Bedeutung* durch *Interpretation*«. Eine gewisse Kompatibilität dieser Bereiche des Faches mit den Anforderungen anderer bundesdeutscher Lehrpläne darf angenommen werden. Die didaktische Idee, die Earle Brown mit seinem Zyklus *Folio* verband, soll nun auf die Thematisierung der zu diskutierenden Eigenschaftsbündel a) und b) übertragen werden.

Zu a) Didaktische Überlegungen zum ersten Eigenschaftsbündel von Improvisation: Ausdruck als Intro-Spektion; Individualisierung des Klangs; nicht-musikalische Inspiration; Emotion, Physis, Energie.

Das von Wilson formulierte Ideal der Intro-Spektion des Ausdrucks sowie die damit zusammenhängende Individualisierung des Klangs lassen sich nicht ohne Weiteres unterrichtlich zur Geltung bringen: Weder ist klar, wie Freiräume für solche Intro-Spektion geschaffen werden sollen, noch kann eine Überprüfung durch Lehren-

de oder durch Mitschülerinnen und Mitschüler erfolgen, wenn nicht die Fähigkeit und der Wille zur Extro-Version bei dem Lernenden, der das Ergebnis einer Intro-Spektion vorführen möchte, als bereits ausgebildet vorausgesetzt werden kann. Die unterrichtliche Arbeit hätte sich wohl zunächst auf die Entwicklung dieser basalen Fähigkeit zu beziehen.

Der Status der Gestaltungsregeln, die im Sinne des ersten Bereiches des Faches der *Lehrpläne Musik NRW 1999* zu thematisieren sind, ist mit Blick auf die Improvisation, noch dazu der freien Improvisation, prekär: Sind solche Gestaltungsregeln nicht nur irgendwie bekannt, sondern verbinden sich mit ihnen auch konkrete Vorstellungen und Fähigkeiten zur Hervorbringung von ihnen entsprechenden Klanggebilden, so hat die auf sie bezogene unterrichtliche Arbeit eher mit dem Komponieren bzw. dem Erfinden von Musik im Sinne von Komposition zu tun. Zu denken wäre hier z.B. an Gestaltungsarbeiten zu ›äußeren‹ Ausdrucksqualitäten wie ›stürmisch‹, ›festlich‹ etc. oder ›innerlichen‹ Ausdruckqualitäten wie ›entspannt‹, ›traurig‹ etc. Sind aber solche Regeln den Lernenden unklar, so dürfte das Ergebnis ihrer improvisatorischen Tätigkeit eher völlig haltlos und aus der Sicht aller Beteiligten unbrauchbar sein – wenn es vor dem Hintergrund des jeweils individuellen Wissens um die fehlende Vorbereitung und der damit einhergehenden Ängste zum Improvisieren überhaupt kommt.

Die unterrichtliche Arbeit ist mit Blick auf das Problem des Ausdrucks in freien Improvisationen so lange haltlos, wie nicht – auch in der Zuordnung zum Bereich des Faches I! – zumindest in Ansätzen ausdrucksästhetische Fragen in historischer Dimensionierung thematisiert werden. Eine Theorie des Ausdrucks, die musikalischen Ausdruck im Rahmen von Improvisationen berücksichtigen könnte, müsste dergestalt handlungsorientiert sein, dass sie die Auseinandersetzung eines Individuums mit musikalischem Material ebenso im Blick hat wie die Interaktion mit anderen Individuen z.B. im Rahmen von Gruppenimprovisationen. Eine solche Theorie, die ebenso auf »konkrete situative Bezüge« abstellt wie sie die Vorstellung vom Ausdruck als Repräsentation (eines Äußeren im Sinne von Naturnachahmung oder von Darstellung der Affekte oder des Innersten des Individuums) durchbricht (vgl. Saxer 2004: 319), hat John Dewey formuliert:

»Der Ausdruck des Selbst in einem und durch ein Medium – was das eigentliche Kunstwerk ausmacht – ist an sich eine Verlängerung einer Interaktion von etwas dem Selbst Entstammenden mit konkreten Umständen – ein Prozess, in dem beide eine Ordnung und Form annehmen, die sie vorher nicht besaßen.« (Dewey 1980: 79)

Allerdings bezieht sich Dewey auf Kunstwerke, in Sachen Musik also auf Kompositionen: »Der Ausdrucksakt, aus dem sich ein Kunstwerk entwickelt, entsteht innerhalb einer bestimmten Zeitspanne, er ist keine momentane Äußerung.« (ebd.) Dennoch lässt sich Deweys Ausdruckstheorie auch auf Improvisationen anwenden. Das Kriterium hierfür gibt der Autor selbst an:

»Unmittelbarkeit und Individualität, die das konkrete Dasein kennzeichnen, ergeben sich aus augenblicklichem Anlass; Bedeutung, Gegenstand und Inhalt ergeben sich aus dem, was von der Vergangenheit im Ich verankert ist. Ich glaube nicht, dass man Singen und Tanzen – selbst bei kleinen Kindern – auf der Basis nichterlernter, ungeformter Reaktionen auf derzeit bestehende, konkrete Anlässe erklären kann. Selbstverständlich muss es in der Gegenwart etwas geben, das Glücksgefühle hervorruft. Doch ist die Handlung nur dann expressiv, wenn in ihr ein Gleichklang zwischen etwas aus vergangener Erfahrung Bewahrtem, also etwas Verallgemeinertem, und den gegenwärtigen Umständen besteht.« (A.a.O.: 87)

Damit nun das Improvisieren keinem »Wahn« erliegt, »in dem das Empfinden für ein geordnetes Schaffen subjektiv und halluziniert ist« (ebd.), empfiehlt sich die Arbeit an jenem vergangenheitsbezogenen Aspekt expressiver Handlungen, der mit der Geschichte musikalischen Ausdrucks und seiner ästhetischen Reflexion in den Blick kommt, unterrichtlich wie auch sonst selbstverständlich nur in repräsentativen Fokussierungen. Oder anders gewendet: Didaktische Intentionalität, die sich auf die Entwicklung der im Rahmen freier Improvisation erforderlichen Ausdruckskompetenzen bezieht, hat eher die »Gestaltung« als die »Hingabe« im Blick, um jene spannungsvoll im Spiel aufeinander bezogenen Dimensionen zu erwähnen, die Arnulf Rüssel in seiner Theorie des Kinderspiels unterschied.²¹

21 Vgl. hierzu Rora 2001: 64-70. Rora bezieht sich auf Arnulf Rüssel (²1965): *Das Kinderspiel. Grundlinien einer psychologischen Theorie*. Zu Unter-

Die einer Geschichte musikalischen Ausdrucks zugrunde liegende Zeitverlaufsvorstellung kann durch die Angabe eines *point de perfection* geprägt sein (vgl. Dahlhaus 1977: 225f. sowie 247f.), repräsentiert durch ein Ausdruckskonzept, das freier Improvisation zugrunde zu liegen vermag. Eine Fortschrittsgeschichte wäre dann vom barocken Ausdruck als Darstellung über den problembeladenen Ausdruck des Innersten eines Individuums im musikalischen Sturm und Drang, in der Wiener Klassik sowie in der musikalischen Romantik – jeweils in unterschiedlichen Ausprägungen – bis zu Deweys Konzept des Ausdrucks als Interaktion als dem *point de perfection* zu erzählen, gefolgt von einer Verfallsgeschichte, nämlich weiter bis zur Abkehr vom Ausdrucksparadigma in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (z.B. Strawinsky) und zu deren Radikalisierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (New York School).²²

Vor dem Hintergrund eines Wissens darum, wes Geistes Kind man ist, wenn man meint, etwas oder sich mit spezifischen Mitteln musikalisch auszudrücken, kann dann der Weg von »Musikalischen Gestaltungsspielen«, also im Sinne Constanze Roras von musikalischen Spielen mit Spielregeln, Spielmitteln, Spieltätigkeiten und sozialen Spielstrukturen (Rora 2001: 47-83), hin zur freien Improvisation beschritten werden. Dabei sollten die Entscheidungsmöglichkeiten der Mitspielerinnen und Mitspieler immer größer werden, z.B. hinsichtlich der Wahl der Materialien wie auch hinsichtlich der Möglichkeiten, auf Mitspieler zu reagieren. Hinsichtlich der Materialien unterscheidet Rora: »fertiges Material aufgreifen/reproduzieren; fertiges Material manipulieren (Muster variieren; neben einem Schema spielen; nur den Anfang spielen); nicht von fertigem Material ausgehen, sondern eine eigene Struktur ausdenken und verwirklichen (vorgestellte Kontur spielen; vorgestellten Ton oder Harmonie ansteuern); sich beim Ausdenken eigener Strukturen und Abläufe im Material beschränken« (a.a.O.: 111f.).²³ An Möglichkeiten, auf Mitspieler zu reagieren, nennt Vinco Globokar das »Imitieren, Integrieren (Folgen, im selben Sinne bewegen), Sich Zurück-

schieden zwischen »Musikalischen Gestaltungsspielen« und freien Improvisationen vgl. Rora 2001: 111ff.

22 Eine gute Grundlage hierzu bietet Saxer 2004.

23 Rora fasst hier eine umfangreichere Aufzählung Klaus-Ernst Behnes zusammen (vgl. Behne 1992: 47f.)

halten, das Gegenteil tun, etwas Verschiedenes machen« (Globokar 1971: 59ff.; vgl. Rora 2001: 112).

Damit wird mit Blick auf die unterrichtliche Thematisierung freier Improvisation eine aus didaktischer Sicht zu konstatierende grenzwertige Situation deutlich: In dem Moment, wo freie Improvisation von Lernenden selbst gestaltet werden kann, sind Lehrhandlungen sinnlos geworden. Dies müssen Lehrende hinsichtlich der Perturbationen, mit denen sie die Entwicklung von für freie Improvisation erforderlichen Kompetenzen ermöglichen wollen, von vornherein im Blick haben, wie auch Juliane Ribke feststellt: »Nicht auf überlegenes Wissen, sondern auf ihre ›Hebammenfähigkeiten‹ sollten die LehrerInnen sich besinnen [...] Ermutigung zur selbstbestimmten musikalischen Handlung rangiert vor der Forderung nach Materialbewältigung.« (Ribke 1999: 15)

Zu b) Didaktische Überlegungen zum zweiten Eigenschaftsbündel von Improvisation: Gruppenimprovisation als Kairos; multi-mindedness (Evan Parker), Unbrauchbarkeit des Kriteriums ›Verzicht auf Schriftlichkeit‹ als Merkmal zur Unterscheidung zwischen improvisierter und komponierter Musik.

Die diese Eigenschaft der freien Improvisation in den Blick nehmende unterrichtliche Arbeit kann auf Deweys Ausdruckstheorie unter besonderer Berücksichtigung jener Ausprägung »konkreter situativer Bezüge« zurückgreifen, die durch die Improvisation in der Gruppe gegeben ist.²⁴ Die unterrichtliche Interaktion schafft selbst jene Situationen, die musikbezogene Bedeutungszuweisungen konstituieren. Es lässt sich dies als unterrichtspraktische Wendung einer »Ästhetik des Situativen« begreifen, die Sabine Sanio in Anlehnung an entsprechende Überlegungen des Linguisten Roman Jakobson thematisiert hat und die mit Rudolf Michael Brandls Überlegungen zum konstitutiven Situationsbezug musikbezogener Bedeutungszuweisungen kompatibel ist (vgl. Sanio 2004: 362f.; Brandl 1998; Orgass 2007a: Kapitel 3.1., a.a.O.: 88-98; ders. 2007b: Kapitel 4.1., a.a.O.: 108-120). In Gruppenimprovisationen bringen die jeweils anderen Spielerinnen und Spieler klangliche Bestimmungsgrößen der musikalischen Situation hervor, auf die das an der Improvisation teilnehmende Individuum reagieren muss. In Entsprechung zur un-

24 Vgl. die obigen Ausführungen zu Deweys Ausdruckstheorie sowie Saxer 2004: 319.

terrichtlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte musikalischen Ausdrucks bzw. mit der Ausdrucksästhetik kann mit Blick auf die Relativierung des individuellen Ausdruckswillens durch den Gruppenbezug die Thematisierung der Genieästhetik und der mit ihr zusammenhängenden »Geniedämmerung« im 20. Jahrhundert, die mit der zunehmenden – ihrerseits problematischen – Dekonstruktion des Subjekts korrespondiert, sinnvoll und nützlich sein (Ortland 2004: 275).

Wenn erneut Earl Browns didaktische Idee aufgegriffen werden soll, so lässt sich eine in Anlehnung an Niklas Luhmanns Kunsttheorie (Luhmann 1997: 54, Anm. 65) zu konzipierende Methode der Gruppenkomposition modifizieren. In deren Rahmen werden die kontingenten Entscheidungen der Komponistin bzw. des Komponisten interaktiv rekonstruiert, um auf diese Weise den Versuch virtueller Objektivierung »doppelter Kontingenz«, als die das Kunstwerk und die Arbeit der Komponistin bzw. des Komponisten begriffen werden kann, in der Interaktion realiter nachzuvollziehen (vgl. Orgass 2007a: 63-68 und ders. 2007b: 45-50). Diese Methode lässt sich nun so modifizieren, dass die Erprobungen jeweiliger Fortsetzungsmöglichkeiten a) ein immer größeres Eigengewicht erhalten und b) in zunehmendem Maße sich vom kompositorischen Regelwerk emanzipieren, dem das »ursprünglich« hinsichtlich der zugrunde liegenden Entscheidungen zu rekonstruierende Werk gehorcht.

In diesem Prozess kann sich der Musikunterricht im Rahmen des Bereiches des Faches II der *Lehrpläne Musik NRW 1999* »Musik erhält *Bedeutung* durch *Interpretation*« so auf die zentrale Tätigkeit der Interpretation beziehen, dass diese sich anfangs in argumentierender, auf Nachvollziehbarkeit bedachter und daher am Notentext aufweisender Deutung vollzieht. In zunehmendem Maße realisiert sie sich aber im Gruppenmusizieren, das sich um so weiter vom Werk entfernt, wie die Bedeutungen gleichsam »in Echtzeit« – durch die Hervorbringung von Musik – den musikalischen »Äußerungen« der jeweiligen Mitspielerinnen und Mitspieler zugewiesen und also auch nicht mehr argumentativ gestützt werden. Auf diese Weise kann sich eine auf eine Komposition bezogene Improvisation immer mehr zu einer freien Improvisation entwickeln. – Lehrhandlungen sind in der Endphase dieses Prozesses wiederum nicht am Platze, allerdings umso mehr nach Beendigung der freien Improvisation: im Zuge der Reflexion dessen, was sich in diesem Prozess vom Interpretieren über eine Phase mit »Kollektiv-Kompositions-

Echtzeitcharakter« (Beins 2005: 10)²⁵ bis zum freien Improvisieren zugetragen hat. Dabei können auch bedeutungstheoretische Perspektiven, je nach dem Entwicklungsstand der Sprach- und Begründungskompetenzen der Lernenden, aufgezeigt werden. In der Phase mit »Kollektiv-Kompositions-Echtzeitcharakter« können sich Lehrhandlungen auf die materiale Differenzierung der »Module« der individuellen Klangsprache wie auch auf die kompositorischen »Echtzeit«-Entscheidungen beziehen.

4. Freie Improvisation als Artikulation musikalischer Bildung? - Überlegungen zu einem verantwortlichen unterrichtlichen Umgang mit gesteigerter Kontingenz

Durch die Thematisierung freier Improvisation im Unterricht wird nun nicht ohne weiteres musikalische Bildung ermöglicht. Denn zur Bestimmung des Begriffs musikalischer Bildung im Sinne der kommunikativen Musikdidaktik (Orgass 2007a; ders. 2007b) gehört, dass sie Reflexivität in mehrfacher Hinsicht als Merkmal jener interaktiven Prozesse einfordert, in denen sich musikalische Bildung als soziale Kategorie verwirklicht. Musikalische Bildung realisiert sich in der Reflexivität der differenten – durch die einzelnen Interaktanten einzubringenden – Wertbezüge; Fragen zur Sozialität der jeweiligen benennbaren Bedeutungszuweisungen zur Artikulation des Materials einer Musik, der gesellschaftlichen Bezüge einer Musik und von deren Rezeption(sbedingungen) sollen beantwortet werden; das musikalisch gebildete Individuum verfügt über jene musikalischen, musikbezogenen, sprachlichen und begründungsrelevanten Kompetenzen, die es ihm ermöglichen, an den beschriebenen in-

25 Burkhard Beins versteht darunter die Modifikation von »Modulen« der individuellen Klangsprache durch Provokation (z.B. durch das Unterlassen einer Reaktion auf soeben durch andere Musiker Gespieltes) während der Improvisation. »Indem wir Improvisation im Sinne eines Aufeinander-Reagierens zulassen, erhalten wir genau dieses Element der provozierenden Reaktion, das in der Komposition sonst nicht möglich ist.« (Beins 2005: 10) Die Frage nach der Unterrichtbarkeit solcher Musik wurde bislang noch kaum gestellt.

teraktiven Prozessen musikalischer Bildung teilzunehmen. Dies alles mag sich in Gruppen*kompositionen* mustergültig realisieren – die musikalischen (und eben nicht bloß musikbezogenen) Prozesse freier *Improvisation* selbst sind *nicht* durch diese reflexiven Dimensionen, zumindest nicht in intersubjektiv nachvollziehbarer Weise, gekennzeichnet.

Vor dem Hintergrund eines bedeutungstheoretisch fundierten Begriffs musikalischer Bildung erscheint freie Gruppenimprovisation mithin als so etwas wie eine ›Residualkategorie‹: Sie darf als Tätigkeit, in der musikalische Erfahrungen gemacht werden können, ein Nischendasein führen in einem Universum strukturell vergangenheitsbezogener Bedeutungen und Bedeutsamkeiten, die als Fluidum der Unterrichtskultur fungieren. Denn die Klangaktionen der anderen Improvisatoren, die gleichsam von der Zukunft her auf das Individuum zukommen und es möglicherweise auf existenziell relevante Weise mit etwas Neuem konfrontieren, können als Anlässe musikalischer Erfahrungen zwar – wie Bedeutungen und Bedeutsamkeiten – im Nachhinein zu Gegenständen der Reflexion und also thematisierbar werden; sie sind es aber nicht im Vollzug, also in ihrer Eigenschaft als Anlässe musikalischer Erfahrungen. Bestenfalls die Improvisationsübungen und musikalischen Spiele auf dem Weg zur freien Improvisation lassen sich als bildungsrelevante Praxen ausweisen, in denen musikbezogene Schemata modifiziert – im Sinne Earle Browns also ›verflüssigt‹ bzw. flexibilisiert – werden.

Aber andererseits – und dies ist das Entscheidende – wird die Arbeit an der Erweiterung, Differenzierung und ggf. Korrektur musikbezogener Bedeutungs- und Bedeutsamkeitszuweisungen als das unterrichtsbezogen Intendierbare und Wägbare erst im Kontext des Nicht-Intendierbaren und Unwägbaren, das in freier Improvisation virulent wird, sinnvoll bzw. – emphatisch formuliert – menschenwürdig: Ein Musikunterricht, der die Nicht-Trivialität der von ihm bestenfalls positiv beeinflussten Lern- und Hervorbringungsprozesse aus dem Auge verlore, würde nicht nur musikalische Bildung im erläuterten Sinne verhindern, sondern auch zum Dogmatisch-Totalitären verkümmern. Wenn aber die wägbaren musikbezogenen Lehr- und Lernprozesse ihren Sinn und ihre – vor dem Hintergrund der geforderten und zu fordernden Erziehung zur Demokratie auch politisch zu durchdenkende – Legitimation erst durch die unwägbaren musikbezogenen Erfahrungs- und Bildungsprozesse erhalten (vgl. Orgass 2007c: 54ff.), ist dieser Sinn auch für die Trägerinnen und

Träger jener Lehr- und Lernprozesse im Unterricht selbst erfahrbar zu machen, weil alle unterrichtlichen Tätigkeiten ansonsten von den Beteiligten als entfremdet erfahren würden. Eben diese Sinnerfahrung kann in freier Improvisation als einer hinsichtlich ihres Vollzugs nicht zu didaktisierenden, nicht unterrichtstechnologisch zu erfassenden Tätigkeit gemacht werden.

Das *Prinzip* der Improvisation wird in allen Interaktionen virulent, in denen z.B. Lehrende mit der Nicht-Trivialität der Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler improvisierend zurechtzukommen versuchen. Unterricht kann sich auf die Nicht-Trivialität von Bewusstseinen und also auch von Lernprozessen (vgl. von Foerster 1993: 245-252) in zwei Weisen beziehen, deren Unterschied sich an der jeweiligen Intention festmachen lässt. *Zum einen* kann die soziale Orientierung der Lernprozesse das Ziel des Umgangs mit jener Nicht-Trivialität sein, d.h. jene Kommunikation, durch die Bewusstseine in Kontakt miteinander treten können mit dem Ziel der Reduktion jener Komplexität, die durch die Anwesenheit vieler kognitiv autonomer Bewusstseine gegeben ist (vgl. Schmidt ²1996; Luhmann 1988). *Zum anderen* können im Unterricht auch Freiräume für (musikalische) Äußerungen der Beteiligten eröffnet werden, in denen sich die Nicht-Trivialität von zuvor absolvierten Lernprozessen im ›Ausspielen‹ »kognitiver Autonomie« zeigt. Die Steigerung von Komplexität im Sinne einer Vergrößerung jener Kontingenz, die sich aus der musikalischen Interaktion von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von Gruppenimprovisationen ergibt, korrespondiert dann mit der Unmöglichkeit, die individuellen Kognitionen gleichzeitig mit dem Vollzug jener Improvisation in sozialer Orientierung kommunikativ zu thematisieren.

Vor bildungstheoretischem Hintergrund erscheint es alternativlos, beide genannten Umgangsweisen mit der Nicht-Trivialität von Lernprozessen bzw. von musikbezogenen Kognitionen im Unterricht ebenso aufeinander zu beziehen, wie Lehren und Lernen auf die Ermöglichung von musikalischer (bzw. musikalisch-ästhetischer) Erfahrung und musikalischer Bildung bezogen bleiben müssen. Diese didaktische Entscheidung ist mit Klaus Schaller als eine »restdogmatische« zu bezeichnen (Schaller 1987: 88f. und 240f.; ders. 1996: 2). Die basalen Werte, die dieser Entscheidung zugrunde liegen, hängen mit der Geschichte Europas zusammen: »Parteinahme für Gemeinsamkeit« und »Achtsamkeit auf andere und Anderes«, als die sich die bürgerlichen Werte Solidarität und Ge-

rechtigkeit im Sinne von Schallers »Pädagogik der Kommunikation« reformulieren lassen. Hinsichtlich freier Gruppenimprovisation, aber auch mit Blick auf Improvisation als Eigenschaft des Musikunterrichts bezieht sich Achtsamkeit u.a. auf das Nicht-Wägbare, auf Phänomene der Emergenz im Zuge musikalischer und musikbezogener Interaktion, also in Gruppenimprovisationen einerseits und bspw. im Rahmen der Deutung von reproduzierter Musik oder ästhetischer Kritik von produzierter Musik andererseits. Partei soll im Zusammenhang mit Gruppenimprovisation insbesondere für jene Gemeinsamkeit ergriffen werden, die sich in der von Wilson genannten »Meta-Kommunikation über das Wie musikalischer Verständigung« (Wilson 1999a: 14) herauschälen kann, und in musikbezogener Interaktion im erwähnten Sinne bezüglich jener Gemeinsamkeiten im Bereich der Bestimmung von Sachverhalten, aufgrund derer Differenzen in strittigen Themen überhaupt wahrnehmbar werden,²⁶ sowie hinsichtlich anthropologischer Gegebenheiten, die sich in kulturell unterschiedlichen Ausprägungen artikulieren können.²⁷

26 Manfred Frank erläutert: »Widersprüche können in Argumentationen, die logisch korrekt gebildet sind, überhaupt nur auftreten in Form divergierender *Interpretationen* von Sachverhalten, die als dieselben von verschiedenen Interlokutoren gemeint sind.« (Frank 1988: 92, hier die kursive Hervorhebung)

27 Vgl. Orgass 2007 und Rösen 1998. Aus Rösens Idee, die »Spezifik einer Kultur als Kombination von Elementen« zu verstehen, »die von allen anderen Kulturen ebenfalls geteilt werden, dort aber anders konstituiert sind« (a.a.O.: 49) könnten Konsequenzen für die »Rekonstruktion« unterschiedlicher Konzepte von Gruppenimprovisation, wie sie bzw. im Jazz, im Bereich der Neuen Musik seit den 60er Jahren in Europa und in Amerika (der Gegenstand vorliegender Arbeit) und in nordindischer Râgamusik gegeben sind, gezogen werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (⁶1982 [¹1956]): »Kritik des Musikanten«. (1954) In: ders., *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 62-101.
- Behne, Klaus-Ernst (1992): »Zur Psychologie der (freien) Improvisation«. In: Walter Fähndrich (Hg.), *Improvisation*, Winterthur: Amadeus, S. 42-62.
- Beins, Burkhard (2005): [Gesprächsbeitrag in:] »Alte Fragen neu: Form und Inhalt. Ein Gespräch von Gisela Nauck mit Annette Krebs, Andrea Neumann, Serge Baghdassarians, Burkhard Beins und Axel Dörner«. In: Gisela Nauck (Hg.), *Positionen. Beiträge zur Neuen Musik 62: echtzeitmusik*, Berlin: Verlag Positionen, S. 8-13.
- Biesenbender, Volker (1995): »Anders üben, anders hören, anders bewegen. Vom improvisierenden Umgang mit Musik«. In: *Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXI November*, S. 3-8.
- Boulez, Pierre (1985): »Zeit, Notation und Kode«. (1980) In: ders., *Musikdenken heute 2*, hg. von Ernst Thomas (*Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik VI*), Mainz: B. Schott's Söhne, S. 63-69.
- Brandl, Rudolf M. (1998): »Ein ethnosemiotischer Ansatz zum ›Kontext als Text‹ aus musikanthropologischer Sicht«. In: Hermann Danuser und Tobias Plebuch (Hg.), *Musik als Text. Bericht über den Internationalen Kongress der Gesellschaft für Musikforschung, Freiburg i. Br. 1993 Bd. 1*, Kassel: Bärenreiter, S. 234-245.
- Brodbeck, Karl-Heinz (1995): *Entscheidung zur Kreativität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brown, Earle (1961): »Prefatory Note« zu »December 1952«. In: ders. (Hg.), *Folio (1952/53) and 4 Systems*, New York: Associated Music Publishers, Inc.
- Brown, Earle (1996): [Gespräch mit John Yaffé, im Booklet der CD:] *Earle Brown: Music For Piano(s) 1951-1995. David Arden, Pianist*. Castro/San Francisco: New Albion Records NA 082CD, ohne Seitenangabe.
- Dahlhaus, Carl (1977): *Grundlagen der Musikgeschichte*. Köln: Musikverlag Hans Gerig.
- Dahlhaus, Carl (2000): »Was heißt Improvisation?« (1979) In: ders., *Allgemeine Theorie der Musik I: Historik – Grundlagen*

- der Musik - Ästhetik*, hg. von Hermann Danuser in Verbindung mit Hans-Joachim Hinrichsen und Tobias Plebuch (*Gesammelte Schriften in 10 Bänden, Band 1*), Laaber: Laaber, S. 405-417 und S. 643f.
- Dewey, John (1980 [1934]): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Eckhardt, Rainer (1995): »Improvisation in der Musikdidaktik. Eine historiographische und systematische Untersuchung«. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.), *Forum Musikpädagogik Band 16*, Augsburg: Wißner.
- Faltin, Peter (1985): »Bedeutung ästhetischer Zeichen. Musik und Sprache«. In: Achim Eschbach u.a. (Hg.), *Aachener Studien zur Semiotik und Kommunikationsforschung Band 1*, Aachen: Rader.
- Foerster, Heinz von (1993): »Prinzipien der Selbstorganisation im sozialen und betriebswirtschaftlichen Bereich«. In: ders., *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*, aus dem Amerikanischen übersetzt von Wolfram Karl Köck, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 233-268.
- Frank, Manfred (1988): *Die Grenzen der Verständigung. Ein Geistergespräch zwischen Lyotard und Habermas*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Globokar, Vinko (1971): »Vom Reagieren«. In: *Melos 2*, S. 59ff.
- Joas, Hans (1996 [¹1992]): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kieserling, André (1999): *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kloppenburg, Josef (2002): »Pädagogische Musik als ästhetisches Konzept. Neue Musik und musikalische Praxis in der Schule«. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.), *Forum Musikpädagogik Band 52*, Augsburg: Wißner.
- Kühn, Clemens (²1995): »Form«. *Musik in Geschichte und Gegenwart, zweite neubearbeitete Ausgabe, Sachteil, Band 3*, Sp. 607-643.
- Lehrpläne Musik NRW (1999): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik* (1999). Hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach.

- Luhmann, Niklas (1988): »Wie ist Bewusstsein an Kommunikation beteiligt?« In: ders. ²2005 (¹1995), *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 38-54.
- Luhmann, Niklas (1997 [¹1995]): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Markowitz, Jürgen (1979): *Die soziale Situation. Entwurf eines Modells zur Analyse des Verhältnisses zwischen personalen Systemen und ihrer Umwelt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Markowitz, Jürgen (1986): *Verhalten im Systemkontext. Zum Begriff des sozialen Epigramms. Diskutiert am Beispiel des Schulunterrichts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Motte-Haber, Helga de la (Hg.) (2004): *Musikästhetik (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Band 1)*. Laaber: Laaber Verlag.
- Musik um uns*, 11.-13. Schuljahr (1983), 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, hg. von Bernhard Binkowski et al., Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Musik um uns. Sekundarbereich II* (1996), hg. von Ulrich Prinz et al., Hannover: Metzler.
- Orgass, Stefan (1995): »Vermittlung kategorialer Bildung durch Formanalyse im Musikunterricht der Sekundarstufe II? Zur musikdidaktischen Relevanz der bildungstheoretischen Konzeption Wolfgang Klafkis«. In: Peter W. Schatt (Hg.), *Form und Kultur. Studien zur musikalischen Bildung. Folkwang-Texte Band 11*, Essen: Die Blaue Eule, S. 119-178.
- Orgass, Stefan (2007): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive. Entwurf einer Kommunikativen Musikdidaktik*. Hildesheim et al.: Olms.
- Orgass, Stefan (2007a): »Musikalische Bildung aus bedeutungs- und interaktionstheoretischer Sicht«. In: Andreas Jacob (Hg.), *Musik – Bildung – Textualität*, Erlangen: Universitätsbund Erlangen-Nürnberg, S. 37-110.
- Orgass, Stefan (2007b): *Musikalische Bildung aus bedeutungs-, interaktions- und situationstheoretischer Sicht*. In: ders. 2007, S. 9-123.
- Orgass, Stefan (2007c): »Unwägbarkeit als Bedingung musikalischer Bildung«. In: Johannes Bilstein/Bettina Dornberg/Winfried Kneip (Hg.), *Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur (Pädagogik:*

- Perspektiven und Theorien, Band 8*), Oberhausen: Athena, S. 45-65.
- Ortland, Eberhard (2004): »Genieästhetik«. In: Helga de la Motte-Haber (Hg.), *Musikästhetik (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Band 1)*, Laaber: Laaber Verlag, S. 263-285.
- Ribke, Juliane (1999): »Spielpläne. Zur Improvisation«. In: *Üben & Musizieren 2/1999*, S. 14-21.
- Rora, Constanze (2001): »Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel«. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.), *Forum Musikpädagogik Band 46*, Augsburg: Wißner.
- Rüsen, Jörn (1998): »Theoretische Zugänge zum interkulturellen Vergleich historischen Denkens«. In: ders. et al. (Hg.), *Die Vielfalt der Kulturen. Erinnerung, Geschichte, Identität 4*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 37-73.
- Sanio, Sabine (2004): »Erfahrung statt Vergegenständlichung. Zum Begriff der Situation in der gegenwärtigen Ästhetik«. In: Helga de la Motte-Haber (Hg.), *Musikästhetik (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Band 1)*, Laaber: Laaber Verlag, S. 355-372.
- Saxer, Marion (2004): »Die Entdeckung der ›inneren Stimme‹ und die expressive Kultur«. In: Helga de la Motte-Haber (Hg.), *Musikästhetik (Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft Band 1)*, Laaber: Laaber Verlag, S. 300-329.
- Schaller, Klaus (1987): *Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen*. Sankt Augustin: Hans Richarz.
- Schaller, Klaus (1996): »Achtsamkeit auf andere und anderes«. *Musik & Bildung. Praxis Musikerziehung* 28. (87.) Jahrgang, Heft 3 Mai/Juni 1996, S. 2.
- Schmidt, Dörte (2000): »Schrift – Graphik – Bild. Zur Notation in Earle Browns December 1952 und dem Zyklus Folio«. In: Wolfgang Budday (Hg.), *Musiktheorie. Festschrift für Heinrich Deppert zum 65. Geburtstag*, Tutzing: Hans Schneider, S. 183-207.
- Schmidt, Siegfried J. (²1996 [¹1994]): *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schulz, Wolfgang (1997): *Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe*. Hg. von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz, Weinheim und Basel: Beltz.

- Schwab, Alexander (1991): *Improvisation und Komposition im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I. Ein Beitrag zur pädagogischen Elementarisierung ausgewählter Ansätze in der Neuen Musik nach 1945*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Seel, Martin (1996): »Ästhetik und Aisthetik«. In: ders., *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 36-69.
- Sutter, Tilmann (1997): »Rekonstruktion und doppelte Kontingenz. Konstitutionstheoretische Überlegungen zu einer konstruktivistischen Hermeneutik«. In: ders., *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 303-336.
- Vogt, Hans (³1982 [¹1972]): *Neue Musik seit 1945*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Wallbaum, Christopher (2000): »Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen«. In: Siegmund Helms und Reinhard Schneider (Hg.), *Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft Band 27*, Kassel: Bosse.
- Wilson, Peter Niklas (1999): *Hear and Now. Gedanken zur improvisierten Musik*. Hofheim: Wolke.
- Wilson, Peter Niklas. (1999a): »Improvisation – Stichworte zu einer flüchtigen Kunst«. In: ders., *Hear and Now. Gedanken zur improvisierten Musik*. Hofheim: Wolke, S. 1-26.
- Wingert, Lutz (2001): »Epistemisch nützliche Konfrontation mit der Welt?« In: ders./Klaus Günther (Hg.), *Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit. Festschrift für Jürgen Habermas*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 77-105.

