

Zum Unvorhersehbaren in der improvisationspädagogischen Praxis

Aurelia Lampasiak

Schlagworte: *Musikpädagogik; Improvisation; Praxistheorien; Interaktion; Ethnographie*

Playing with the unpredictable is a central didactic principle within the practice of improvisation education. A variety of methodical possibilities open up musical exploration and creative spaces that arise spontaneously and from the moment. In addition to this ‘intended unpredictability’, numerous moments of irritation also occur in this teaching practice due to the nature of human interaction. They take the course of the lesson in unpredictable directions, both musically and socially. Everyone involved shows different approaches to dealing with such situations and shaping them continuously. This can be demonstrated by the excerpts from ethnographic data from the ImproKultur project. Based on these results, this text explains why improvisation pedagogical practice produces specific situations of unpredictability. Against the background of praxeological theory, musical group improvisation is reflected as a practice of subjectivation. The conclusions provide an insight into how the current didactic understanding of the unpredictable could be supplemented.

Einleitung

Die Planbarkeit von Unterricht ist begrenzt. Es sind verschiedene Komponenten, die eine Unterrichtssituation unvorhersehbar beeinflussen und sowohl das Handeln von Schüler*innen als auch Lehrenden bestimmen (Keller-Schneider 2018, S. 232). Besonders die Interaktion aller Beteiligten hält potenzielle Überraschungen bereit, kann das vorab geplante Unterrichtsgeschehen irritieren und in eine unvorhersehbare Richtung treiben. Dennoch ist das Planen von Unterricht erforderlich. In diesem Prozess können Ideen

entwickelt, didaktische Ziele festgelegt und methodische Wege eingeschlagen werden, um die jeweils fachspezifische Unterrichtspraxis umzusetzen. Der tatsächliche Verlauf dieser Praxis ist dann jedoch oft anders als geplant.

Laut Bähr et al. (2019) sind es besonders Momente der Irritation, die zu transformatorischen Bildungsprozessen¹ führen können. Irritation wird hier als ein Geschehen definiert, bei dem »routinierte Selbstverständlichkeiten, Erwartungen und eingespielte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster« in Frage gestellt werden (ebd., S. 5). Irritation entsteht einerseits durch den performativen Charakter von Unterricht von selbst. Andererseits kann ein bewusstes Inszenieren von »irritationsfreundlichen Situationen« – z.B. durch die Konfrontation mit Unfertigem, Neuem und Unvorhersehbarem – Teil einer Unterrichtsdidaktik werden (ebd., S. 9).

Im fachspezifischen Kontext der Musikpädagogik kann die Praxis musikalischer Gruppenimprovisation herausgegriffen werden, um der Frage nach der Beschaffenheit irritationsfreundlicher Situationen nachzuspüren. Musikalische Improvisation stellt im Feld der Musikpädagogik eine Praxis dar, die sich explizit mit dem Phänomen der Unvorhersehbarkeit auseinandersetzt, diese zulässt und sogar ganz bewusst herzustellen versucht (Gagel 2010, S. 137–46). Unvorhersehbares musikalisches Handeln in verschiedenen Abstufungen kann als Kern didaktischer Zielsetzungen verstanden werden, aus denen im besten Fall emergente musikalische Ereignisse und Erfahrungen entstehen (ebd., S. 11–17). Dabei stehen Planung und Unvorhersehbares im Unterrichtsgeschehen häufig in einem Wechselspiel (ebd., S. 148–50).

Interessant an der Praxis musikpädagogischer Gruppenimprovisation erscheint insbesondere ein Merkmal, das als Doppelspiel der Unvorhersehbarkeit bezeichnet werden kann. Dieses wird an dem Modell *Unterricht als reflektierte Improvisation* von Gagel (ebd., S. 150) sichtbar. Die Unvorhersehbarkeit musikalischer Improvisationsprozesse verzahnt sich hier mit der grundlegenden Unvorhersehbarkeit der Unterrichtssituation. Dies hat zur Folge, dass sogenannte Irritationen nicht als Störungen gedeutet werden, sondern Impulsgeber für Variationen und Neustrukturierungen sind (ebd., S. 149–50).

¹ Bähr et al. (2019, S. 8) zufolge steht u.a. der »starke Erfahrungsbegriff« (in Abgrenzung zum schwachen Erfahrungsbegriff), wie Waldenfels ihn thematisiert, im Zusammenhang mit einem transformatorischen Bildungspotenzial. Demnach können Erfahrungen als stark gedeutet werden, wenn durch sie nicht nur bestehende Vorannahmen bestätigt oder entkräftigt werden, sondern wenn sie bewirken, den ganzen Menschen und seine Welt zu verändern.

Dieser Text setzt sich zum Ziel, das Doppelspiel der Unvorhersehbarkeit innerhalb der Praxis musikalischer Gruppenimprovisation mittels ethnographischer Zugänge empirisch nachvollziehbar zu machen. Denn im ethnographischen Forschungsprozess wird der kleinteilige Verlauf einer Praxis unmittelbar miterlebt und kann innerhalb eines größeren Zusammenhangs reflektiert werden (Jachmann und Welte 2021, S. 16).

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst ein Verständnis von Praxis dargestellt, das die Reproduktion und Transformation des Sozialen gleichermaßen einbezieht (2). Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses der Stabilität und Instabilität von Praxis wird Subjektivierung erklärt. Aufbauend darauf wird eine Perspektive auf musikpädagogische Praxis entfaltet, die Subjektivierung in der Interaktion aller Beteiligten verortet (3). Der Abschnitt zur musikalischen Gruppenimprovisation als Praxis der Subjektivierung reflektiert den improvisationsdidaktischen Begriff der Interaktion und bezieht ihn auf ein soziologisches Verständnis von Praxis. Dabei wird begründet, warum diese Praxis spezifische Momente der Unvorhersehbarkeit hervorbringt und auf welche Weise sich Subjektivierungsprozesse vollziehen (4). Der Abschnitt über ethnographische Zugänge zu improvisationspädagogischer Praxis zeigt auf, wie innerhalb dieser Forschungsstrategie Momente der Unvorhersehbarkeit in den Fokus geraten. Eine Unterrichtsszene aus dem improvisationspädagogischen Projekt *ImproKultur* veranschaulicht diese Ausführungen (5). Schließlich fasst das Fazit die wichtigsten Erkenntnisse des Artikels zusammen und gibt einen Ausblick, welche Bedeutung diese für weitere Forschungsfragen haben können (6).

Praxis im Spannungsfeld von Stabilität und Instabilität

Praxistheorien verfolgen das Anliegen, empirisch sichtbar zu machen, wie »soziale Ordnungen im praktischen Zusammenspiel von Körpern, Dingen und Artefakten erzeugt, aufrechterhalten und verändert werden« (Alkemeyer und Buschmann 2016, S. 116).

Dabei lassen sich zwei Pole identifizieren, die von Alkemeyer und Buschmann (ebd.) als Makro- und Mikroebene bezeichnet werden: Während die Makro-Perspektive durch eine panoramaähnliche Linse die verhaltensbestimmenden Strukturen und Systeme einer Praxis in den Blick nimmt, fokussiert die Mikro-Perspektive die Interaktion des Individuums, aus der sowohl Muster als auch Verschiebungen und Neues entstehen können (ebd., S. 118).

Im ersten Fall werden Praktiken als Einheiten (*practice-as-entity*) betrachtet, die in einem spezifischen historischen Zusammenhang stehen und an deren Anforderung und normative Erwartung sich Mitspieler*innen anpassen. Der Blick richtet sich auf Gleichförmigkeit und Stabilität des Sozialen (ebd., S. 119). Dabei bleiben individuellen Ausführungen der Mitspieler*innen für die beobachtende Person im Hintergrund (ebd., S. 126).

Im zweiten Fall hingegen liegt der Fokus darauf, die Standpunkte und Beältigungsstrategien der einzelnen Mitspieler*innen einer Praxis sowie ihre Bezugnahmen auf das Verhalten anderer Mitspieler*innen nachzuvollziehen (ebd.). Praxis wird als ein performatives Aufführungsgeschehen (*practice-as-performance*) aufgefasst, in deren Zentrum die Offenheit und Instabilität des Sozialen stehen (ebd., S. 119).

Die Trennschärfe zwischen Makro- und Mikroebene als Beobachtungsperspektive ist laut Alkemeyer und Buschmann (ebd., S. 117) in Frage zu stellen und durch eine »Methode systematischen Perspektivwechsels« zu überwinden. Denn beide Perspektiven machen jeweils für sich bestimmte Aspekte sozialer Ordnungsbildung sichtbar und blenden andere aus. In der Verbindung beider Perspektiven erweitert sich das Verständnis von Praxis dahingehend, dass sich Praxis immer in einem Spannungsfeld von Stabilität und Instabilität, von Routine und Erneuerung, entfaltet. Diese Annahme soll durch den folgenden Absatz ausgeführt und begründet werden.

Hilmar Schäfer (2013) richtet in seiner theorievergleichenden Analyse den Blick auf das Phänomen der Verschiebung von Normen im Sozialen. Er greift Judith Butlers *Wiederholungskonzept* als besonders anschlussfähig heraus, um Praxis als ein grundsätzlich transformatives Geschehen zu begreifen. In Bezug auf Jacques Derridas *Iterabilitätskonzept* (Derrida 1999, S. 325–51) definiert Butler Wiederholung als ein radikal offenes Geschehen für (politisch wirksame) Verschiebung und vertritt somit ein dynamisches Wiederholungsverständnis (Schäfer 2015, S. 103–106). Jede Wiederholung unterliegt somit stets der Chance einer Veränderung (ebd., S. 243).² Ein performatives Wiederholungskonzept ist der Auffassung, dass sich in der Wiederholung sowohl Gleches als auch Ungleiches ereignet und sich stets Bedeutungsverschiebungen vollziehen können (Gebhard 2020, Abschnitt 4).

² Dass sich dieser performative Akt nicht nur sprachlich, sondern besonders auch körperlich vollzieht, wird in *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung* (Butler 2016) herausgearbeitet.

Praxis ist also als eine Gleichzeitigkeit von Stabilität und Instabilität zu verstehen. Beide Beobachtungsperspektiven greifen ineinander, wenn es darum geht, die performative Hervorbringung sozialer Ordnung in den Blick zu nehmen (Schäfer 2013, S. 242).

Dieser Prozess der sozialen Ordnungsbildung kann auch als Subjektivierung bezeichnet werden. Alkemeyer, Buschmann und Michaeler (2015) bezeichnen das Subjekt als aus der kollektiven Praxis entstehend und sich über körperliche Vollzüge konstituierend. Denn durch die »Gleichzeitigkeit von Passivität und Aktivität, von Geformtwerden und Selbstformung« (ebd., S. 29) entsteht eine Beziehung zwischen Praxis und Subjekt, die die Ausformung und Veränderung von Strukturen und den Vollzug von Mitspielfähigkeit in einem ambivalenten Zusammenspiel prägt. »Subjektivität und Praktiken sind [demnach] als ein ko-konstitutiver Verweisungszusammenhang zu denken« (ebd., S. 26).

Zur Kritik an der pädagogischen Perspektive auf das Individuum

Das Verständnis von musikpädagogischer Praxis ist vielschichtig. Einen Beitrag zur Identifizierung musikpädagogischer Perspektiven auf Praxis leistet aktuell Samuel Campos (2019), indem er die Relevanz von praxis- und subjekttheoretischen Ansätzen für die musikpädagogische Wissenschaft empirisch herausarbeitet.

Ausgehend von drei gängigen musikpädagogischen Konzeptionen – der *verständigen Musikpraxis*, der *Prozess-Produkt-Didaktik* und dem *aufbauenden Musikunterricht* – zeichnet er bestehende Verständnisse von Musikpraxis nach (Campos 2019, S. 15–52). Was allen drei Konzepten gemein ist und im Wesentlichen in Campos' Kritik gerät, ist die Selbstbestimmtheit und Autonomie des Individuums, von der sie ausgehen. Auf Grundlage seiner empirischen Untersuchungen fügt Campos diesen Konzeptionen eine weitere Dimension, jenseits des autonomen Individuums, hinzu. Diese bezieht historische, strukturelle und normative Bedingungen sowie Interaktionsdynamiken gleichermaßen als Auslöser für Bildungsprozesse mit ein (ebd., S. 231).

Im Geflecht von Vorstrukturiertheit und kontextbezogenem Interaktionsgeschehen erklärt Campos Musikunterricht zum »Schauplatz von Subjektivierung« (ebd., S. 223). Musikpädagogische Praxis wird demnach gleichzeitig als ein »bestätigendes wie auch stiftendes, als disziplinierendes wie ermöglichendes« (ebd., S. 117) Geschehen verstanden, in dem sich Subjekte in Bezug auf

bestimmte Normen konstituieren und diese ggf. überschreiten und transformieren. So entsteht eine Perspektive auf musikpädagogische Praxis, die weniger den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in den Vordergrund rückt, sondern danach fragt, welche (musikalischen) Subjektpositionen durch musikalische Praxis zugewiesen und möglicherweise auch transformiert werden können (ebd., S. 118).

Campos' praxeologischer Blick auf Musikpädagogik führt im Wesentlichen zu drei Erkenntnissen dahingehend, wie die Konstitution von Subjekten verläuft:

1. Bildungsprozesse in Form von Selbstreflexionen entstehen nicht aus eigener Initiative heraus, sondern aus der Interaktion und Auseinandersetzung des Individuum mit Anderen. Im musikpädagogischen Kontext können diese »Anderen« sowohl Mitschüler*innen, Lehrpersonen als auch abstrakte Objekte wie z.B. gesellschaftliche Normen, symbolische Ordnungen und kulturelle Bezugssysteme sein (Campos 2019, S. 232).
2. Praktiken sind Effekte einer historischen Entwicklung. Verstrickt in gesellschaftliche Machtprozesse äußern sich diese in Form von musikpädagogischen Moden. Dadurch werden praxisspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge möglich (ebd., S. 232–34).
3. Musikpädagogische Situationen stellen eine soziale Organisationsform dar, die durch gegenseitige Adressierung einerseits hervortritt und Wirklichkeit wird. Andererseits bringt dieses Adressierungsgeschehen die soziale Organisationsform fortwährend in einen Prozess der Überschreitung und Transformation (ebd., S. 236).

Campos versteht demnach Interaktion als Grundphänomen von Musikunterricht und jede Form von Interaktion kann im Rahmen sozialer Praktiken Auslöser für Subjektivierungsprozesse werden (Campos 2019, S. 227). So werden Menschen in einem ambivalenten Zusammenspiel von Stabilität und Instabilität zu Subjekten.

Musikalische Gruppenimprovisation als Praxis der Subjektivierung

In der Improvisationspädagogik wird Interaktion als eine spezifische Dimension improvisatorischen Handelns begriffen (Treß 2022, S. 21). Dabei steht der Umgang mit Unvorhersehbarem im Mittelpunkt (Gagel 2010, S. 11–17;

Krämer 2018, S. 319). Durch ihren Anspruch, den (musikalischen) Umgang mit dem Unbekannten zu fördern, beabsichtigt die Improvisationspädagogik eine Form von Interaktion, die Emergenz³ hervorbringt. Musikalische Interaktion gilt also als »Triebfeder für Emergenzphänomene« (Treß 2022, S. 24). Es entsteht eine stilistisch nicht festgelegte Klanglichkeit (Gagel 2010, S. 196).

Dass musikalische und gesellschaftliche Normen für das musikalische Handeln auch beim Improvisieren unweigerlich eine Rolle spielen und die Subjektivierung der Teilnehmenden mitbestimmen, wird in der Improvisationsdidaktik kaum reflektiert. Da aber davon auszugehen ist, dass musikpädagogische Praxis immer unter den Vorzeichen eines bestimmten normativen Horizonts stattfindet (Campos 2019, S. 50), kann auch die Praxis der Gruppenimprovisation nicht von dieser Tatsache befreit sein. Als musikalische Norm kann z.B. die »Haltung des Improvisierens« (Gagel 2010, S. 51–56) identifiziert werden, die häufig mit Wahrnehmungsfähigkeiten, Empathie und Akzeptanz (Krämer 2018, S. 320) in Verbindung steht. Über didaktische Formulierungen hinaus zeigt sich ein normatives Bezugssystem vor allem kontextspezifisch. Es wird von den jeweiligen Mitspieler*innen vor Ort bestimmt und kann durch gegenseitige Adressierung stabilisiert und überschritten werden.

Aus praxeologischer Perspektive betrachtet, beabsichtigt Improvisationspädagogik die Inszenierung von Unterrichtssituationen, die besonders die Instabilität von Praxis fokussieren und gesetzte Normen überschreiten. Dieser didaktische Schwerpunkt führt zu der (kritischen) Frage, ob das soziale Mit-einander in Gruppenimprovisationen besonders offene und transformative Subjektivierungsprozesse zulässt. Wie sich diese Ausrichtung kontextspezifisch verhält und einlöst und auf welche Weise Teilnehmende einer Praxis interagieren, die auf Ergebnisoffenheit und Selbstorganisation setzt, kann nur durch einen Blick in die Praxis beantwortet werden.

3 Unter Emergenz beim Improvisieren kann bezeichnet werden, was aus dem gemeinsamen musikalischen Spiel mit Unvorhersehbarem entsteht. Das Klanggebäude, das sich als System aus dem Unbekannten in Echtzeit herausbildet, fußt maßgeblich auf den Interaktionen aller Beteiligten (Treß 2022, S. 24). Abgesehen von zwischenmenschlichen Interaktionsprozessen wird dieses »Produkt des Spielens« (Figueroa-Dreher 2016, S. 298) von unterschiedlichen Faktoren wie z.B. der Anzahl der Spieler*innen, den räumlichen Gegebenheiten, zeitlichen Strukturen und der Art und Weise der Planung beeinflusst (Gagel 2010, S. 104).

Ethnographische Zugänge zu improvisationspädagogischer Praxis

Um sowohl die stabilen als auch die instabilen Aspekte einer Praxis nachvollziehbar zu machen, bedarf es eines Forschungsdesigns, das sowohl die Makro- als auch die Mikroebene (siehe Kapitel 2) einer Praxis zu betrachten versteht. Ein ethnographischer Forschungsansatz ist eine von mehreren Möglichkeiten, um diesen empirischen Zugang zu erhalten.

Ethnographie ist eine qualitative Forschungsstrategie und wird im Wesentlichen von vier Charakteristika geprägt (Breidenstein et al. 2020, S. 36–41):

1. *Soziale Praktiken* geraten als Forschungsgegenstand ins Zentrum. Situationen und Szenen werden auf ihre eigene Ordnung und Logik untersucht, ohne dabei für die Sozialstruktur einer ganzen Gesellschaft herzuhalten (ebd., S. 36). Ein ethnographisches Erkenntnisinteresse zielt darauf ab, »implizite[s] Wissen, den Vollzug und die Darstellung von Praktiken, Fragen der Lösung von Handlungsproblemen und der Handlungskoordination zu explizieren« (ebd., S. 37).
2. *Unmittelbare Erfahrungen in Form von Feldforschung* ist eine Prämissse ethnographischen Methodenzuschnitts (ebd.). Dabei werden Beobachtungsgegenstände in ihrer natürlichen Umwelt aufgesucht, um Daten über deren authentisches Verhalten zu gewinnen (ebd.). Die Beobachtungen im Feld gelten als Zentrum der Ethnographie und werden in der Regel mit »Interviews, technischen Mitschnitten und Dokumenten aller Art« (ebd., S. 38) kombiniert und ergänzt.
3. Ethnographie kann als ein *integrierter Forschungsansatz* bezeichnet werden, der sich eines sogenannten »Methodenopportunismus« bedient (ebd.). Hierfür ist ein »offenes und gelegenheitsgetriebenes« Vorgehen gefragt, um im Forschungsprozess herauszufinden, welche feldspezifischen Informationen und Logiken durch welchen Datentyp am aufschlussreichsten erhoben werden (ebd., S. 38–39).
4. Schließlich ist das *Schreiben und die Versprachlichung des Sozialen* insofern maßgeblich kennzeichnend für ethnographische Forschungsprozesse, da über dieses Instrument eine Erschließung des Sozialen stattfindet, das bisher noch gar nicht in sprachlicher Form vorliegt (ebd., S. 40).

Die forschende Person ist in der Rolle der Verbalisierenden, und das Schreiben wird zu einer komplexen soziologischen Kulturtechnik (Hirschauer 2001, S. 430). Diese Art der Datengewinnung bedarf einer gründlichen Reflexion.

Denn das ethnographische Schreiben ist eine Konstruktionsleistung, die die stummen Praktiken des Sozialen zur Sprache bringt (ebd., S. 439). Dabei ist Subjektivität nicht zu vermeiden, mehr noch, sie ist methodisch gewollt. Nur so kann der Zugang zu Daten gelingen, die sich in einem alltäglichen Geschehen offenbaren und in anderer Form wie z.B. Interviews auf diese Weise nicht erschließbar sind (ebd., S. 446). Es gilt also, sich dem Problem der Verschriftlichung zu stellen, es als ein Transformationsgeschehen anzuerkennen und auszuloten, wie durch den Einsatz unterschiedlicher Kulturtechniken des Schreibens Unsagbares in Sprache gefasst werden kann (ebd., S. 447).

Besonders um die stabilen und instabilen Aspekte einer Praxis zu erforschen, braucht es eine kleinteilige Erfassung performativer Akte. Hierfür erscheint das ethnographische Beobachten und Verschriftlichen geeignet.

Der folgende Ausschnitt aus einem *Protokoll* (Breidenstein et al. 2020, S. 103–24) basiert auf der Grundlage von *Feldnotizen* (Hammersley und Atkinson 2007, S. 140–47). Er vermittelt einen Einblick, auf welche Weise sich improvisationspädagogische Praxis versprachlichen lässt. Das Protokoll ist während eines Feldaufenthalts im Zeitraum von März bis Juli 2022 in dem Projekt *ImproKultur*⁴ entstanden. Durch die Szene wird das Doppelspiel der Unvorhersehbarkeit innerhalb der Praxis musicalischer Gruppenimprovisation mittels ethnographischer Zugänge empirisch nachvollziehbar gemacht.

Unterrichtsszene: musikalische Improvisationsgespräche als Raum für Unvorhersehbares

*Die Stühle und Tische des Klassenzimmers sind zur Seite geschoben worden. Anwesend sind zwölf Schüler*innen einer Sprachlernklasse an einer Realschule in Hannover und*

4 *ImproKultur* ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) und derzeit verschiedenen allgemeinbildenden Schulen und einer Musikschule in Hannover. Seit seinem Bestehen 2015 setzt sich das Projekt zum Ziel, eine kreative Musizierpraxis in sozial und kulturell diversen Kontexten zu stärken und künstlerisch-musikalische Zugänge zu ermöglichen (Mischke und Welte 2022; Welte und Eikmeier 2021; Welte und Jachmann 2020; Welte 2016). Studierende der musikpädagogischen Studiengänge bzw. Alumna*e der HMTMH und Schüler*innen verschiedener Schulformen bzw. einer Musikschule treffen sich wöchentlich für 90 Minuten zum gemeinsamen Musizieren und Improvisieren. Unter dem Titel *Everyone can improvise* (ECI), wurde das Projekt ab Herbst 2023 als Kooperationsprojekt auf europäische Ebene überführt und wird im Erasmus+ Programm innerhalb der Förderlinie *Cooperation Partnerships in Higher Education* gefördert.

drei Lehrpersonen des Projekts *ImproKultur*. Alle Anwesenden haben Kleininstrumente wie z.B. Rasseln, Claves, Handtrommeln, Tamburine und Triangeln in der Hand.

Die Aufgabe ist es, durch den Raum zu gehen. Wenn man jemandem begegnet, spielt eine Person etwas auf ihrem Instrument vor – die andere Person versucht zu imitieren. Aus dieser Aufgabenstellung ergeben sich sehr spontane und unterschiedliche Interaktionen: die Schüler*innen nutzen diesen Raum zum Musizieren, Improvisieren, zum Ausprobieren neuer Spieltechniken, es wird viel gelacht (...).

In einem zweiten Schritt erweitert sich die Aufgabenstellung zu einem ›musikalischen Gespräch‹. Wenn man sich also im Raum begegnet, fängt eine Person an z.B. einen Rhythmus zu spielen. Die andere Person antwortet spontan mit einem anderen rhythmischen Motiv. Zwei Lehrpersonen erklären die Aufgabenstellung, indem sie ein exemplarisches Beispiel vormachen. Sie stehen sich gegenüber und improvisieren abwechselnd auf ihren Instrumenten.

In der Beschreibung der folgenden Schlüsselszene richtet sich mein Fokus auf den Schüler Milan⁵: Milan hat soeben seine Kuhglocke gegen ein Tamburin ausgetauscht. Er schaut sich das Tamburin kurz an und schlägt ein paar Mal auf das Fell. Während er mit dem Tamburin rasch durch den Raum läuft, fängt er an zu spielen, indem er das Instrument mit der rechten Hand hochhält und ziemlich schnell hin und her schüttelt. Den linken Arm verschränkt er hinter dem Rücken. Er geht dabei rhythmisch in die Knie, es sieht aus, als würde er Tanzschritte andeuten. Er stellt sich, nun auf der Stelle tanzend, ziemlich nah zu dem Schüler Anton und einer Lehrerin. Die beiden sind gerade dabei, sich ›musikalisch zu unterhalten‹. Während die Lehrerin weiterzieht, fordert Milan Anton, mit der Hand an seinem Arm ziehend, dazu auf mitzutanzen. Dieser lächelt verlegen, aber folgt ihm, ebenfalls tanzend, durch den Raum. Milan grinst begeistert. Er scheint eine Idee zu haben, denn er steuert tanzend geradewegs auf den Schüler Samir zu und fordert ihn auf, seine Handtrommel zu spielen. Als dieser mit einem langsamen Puls beginnt, führen Milan und Anton ihren Tanz weiter aus, indem sie sich an der Hand halten und dazu abwechselnd das rechte und das linke Bein nach vorne werfen. Es sieht für mich aus wie die Andeutung eines traditionellen Kreistanzes. Der Schüler Mirko steigt ein. Nun treten auch zwei Lehrerinnen hinzu. Eine Lehrerin fordert Mirko dazu auf, aus dem Tanz auszusteigen und wieder das musikalische Gespräch aufzugreifen: »Komm, wir beide!«, sagt sie mit einer winkenden Geste und hält ihr Instrument hoch. Mirko folgt ihr widerwillig und zeigt dabei auf die beiden weiterhin tanzenden Mitschüler, stellt sich dann aber doch bereitwillig der Lehrerin gegenüber, um das ›musikalische Gespräch‹ mit ihr aufzugreifen. Die andere Lehrerin schaut dem Tanz noch einen Moment zu, bis sich

⁵ Die Namen der Schüler*innen wurden pseudonymisiert.

die Szene von allein auflöst und sowohl Milan und Anton als auch Samir mit der Lehrerin wieder in die ›musikalischen Gespräche einsteigen.

Die beschriebene Unterrichtsszene gibt einen Einblick, wie improvisationspädagogische Didaktik einen Spielraum zwischen Aufgabenstellung und Freiraum eröffnen kann. Ein Blick in die schriftliche Planung der Lehrpersonen dieser Unterrichtsstunde zeigt, dass die Aufgabenstellung recht detailliert geplant wurde und zudem Ziele wie z.B. Instrumentenkunde, Koordination, Wahrnehmungsfähigkeit und Hörschulung vorab formuliert wurden. Überraschende Interaktionsdynamiken, wie sie in dieser Tanzszene zu beobachten waren, wurden nicht – zumindest nicht in schriftlicher Form – explizit mitgedacht. Für mich als Ethnographin aber wird gerade diese unerwartete Szene des gemeinsamen Tanzes zu einer Schlüsselszene des Unterrichts. Anhand dieser Beobachtung ergeben sich viele Fragen: Durch welche Faktoren entsteht diese Situation? Welche Normen bestimmen diese Situation? Welche Subjekte konstituieren sich? Wie gehen Lehrpersonen mit einer unvorhersehbaren Szene wie dieser um?

Die Szene startet in meiner Beobachtung mit Milan und dem Tamburin. Dieses Instrument inspirierte ihn dazu, Tanzschritte auszuführen, die er möglicherweise aus einem anderen Kontext bereits kannte. Schließlich motiviert Milan seine Mitschüler, bei seiner Idee mitzuspielen, indem er Anton zum Tanz auffordert und Samir als Musiker adressiert. Dies geschieht vornehmlich non-verbal und durch anstiftende Gesten.

Die Aufgabenstellung als gesetzte Norm wird in diesem Moment auf zwei Ebenen überschritten. Anstelle des ›musikalischen Gesprächs‹, bei dem man sich abwechselt – so hatten es sich zumindest die Lehrpersonen gedacht – entsteht hier eine Gleichzeitigkeit von Tanz und Musik. Zudem wird auf ein Medium zurückgegriffen (Tanz), das nicht Teil der Aufgabenstellung war.

Die Lehrpersonen reagieren sehr unterschiedlich auf diese unerwartete Szene. Die Referenz ist hier vermutlich die Aufgabenstellung. Während eine der Lehrerinnen versucht, durch die Aufforderung eines einzelnen Schülers (Mirko) zur ursprünglichen Aufgabenstellung zurückzufinden, beobachtet die andere Lehrerin, ohne zu intervenieren. Beide Reaktionen haben ihre Berechtigung, denn jede Art der Reaktion ist als eine Bezugnahme zu verstehen, die vor dem Hintergrund eines bestimmten normativen Horizonts performt wird. Der einen Lehrerin ist es in dem Moment wichtig, zu ihrem Verständnis der Aufgabenstellung zurückzukehren. Die andere Person möchte nicht unterbrechen und entscheidet, sich auf den unerwarteten Verlauf einzulassen

und zunächst zu beobachten. Durch die unterschiedliche Reaktion der beiden Lehrerinnen haben sich die Subjektpositionen der beteiligten Schüler wiederum verändert. Während Mirko durch das Einschreiten der einen Lehrerin aus der Interaktion aussteigt und ihrer Forderung folgt, bestätigt er so ihre Subjektrolle als Lehrperson und ihre Idee der Aufgabenstellung als normativen Bezugsrahmen. Milan, Anton und Samir führen die gemeinsame Idee zu Ende. Durch das Nicht-Einschreiten der Lehrerin wurde die ursprüngliche Aufgabenstellung von ihr als flexibel und nicht festgelegt bestätigt. Die vier beteiligten Schüler hatten – zumindest für den Zeitraum der Szene – eine neue soziale Ordnung geschaffen, die sich aus spontanen, musikalischen Interaktionen heraus ergab.

Fazit

Ausgangspunkt für diesen Artikel war die Frage, welche Rolle Unvorhersehbarkeit in der improvisationspädagogischen Praxis spielt und auf welche Weise Teilnehmende einer Praxis damit umgehen. Dafür scheinen ethnographische Forschungsstrategien besonders aufschlussreich zu sein, da soziale Interaktion durch die unmittelbare Teilnahme sehr dicht nachvollzogen werden kann. Durch die Versprachlichung dieser stummen Vorgänge wird etwas in Worte gefasst, das bei anderen Datentypen, beispielsweise bei solchen der Verbalisierung durch Feldteilnehmenden (z.B. Interviews) verborgen bleibt. Der Ausschnitt aus dem Protokoll zeigt, wie auf diese Weise ein Fokus auf unvorhersehbare Momente einer Praxis gerichtet werden kann. So kann eine Perspektive auf Improvisationsunterricht entstehen, innerhalb derer sich Subjekte aus der Interaktion heraus im Spannungsfeld von Stabilität und Instabilität konstituieren und verändern. In der beschriebenen Szene ist davon auszugehen, dass keine der beteiligten Personen zuvor gewusst oder beabsichtigt hatte, dass man gemeinsam tanzen und musizieren würde. Demnach kann die Szene als Sinnbild dafür verwendet werden, dass Subjekte nicht aus sich selbst heraus entstehen, sondern vor allem durch die gegenseitige Bezugnahme auf andere (Campos 2019, S. 232). Und da diese Bezugnahme ein unvorhersehbarer Prozess ist, ist die Entstehung von Subjekten auch immer mit einer Möglichkeit zur Veränderung verbunden. Gruppenimprovisationen scheinen einen spezifischen Raum zu eröffnen, in dem Brüche und Verschiebungen durch das gemeinsame musikalische Gestalten explizit erwünscht sind, zumindest wird das so aus improvisationspädagogischer Perspektive

formuliert. Denn das methodisch-didaktische Konzept von Gruppenimprovisation basiert darauf, möglichst viel Unvorhersehbares zuzulassen. Den Unterricht entsprechend dieser Intention zu planen, scheint das eine zu sein. Etwas anderes ist der praktische Umgang mit Unvorhersehbarem. Unvorhersehbarkeit zeigt sich in der improvisationspädagogischen Praxis in unterschiedlichen Facetten. Einerseits ist sie Kerngeschäft improvisationspädagogischer Didaktik, die darauf abzielt, den musikalischen Umgang mit Unvorhersehbarem methodisch zu inszenieren. Andererseits geschieht Unvorhersehbares über Aufgabenstellungen hinaus durch die Interaktion der Beteiligten. Unvorhersehbares zeigt sich also nicht unbedingt nur im beabsichtigten Moment und kann zu einer pädagogischen Herausforderung werden. Das zumindest konnte die beschriebene Szene verdeutlichen. Die Lehrpersonen reagierten unterschiedlich auf die überraschende Tanzszene. Die Art, wie Lehrpersonen mit Unvorhersehbarem umgehen, scheint nur zu einem gewissen Teil auf didaktische Zielsetzungen aufzubauen. Denn wo die Grenzen des Unvorhersehbaren liegen und wann die Ausführung der gestellten Aufgabe überschritten wird, entscheidet sich nicht nur durch didaktische Formulierungen. Vermutlich wird der Umgang auch von dem persönlichen normativen Bezugssystem beeinflusst. Dieses bringt man als Lehrperson unweigerlich in eine pädagogische Situation mit. Hier stellt sich die Frage, wie ein bewusster Umgang mit diesem eigenen normativen Bezugssystem auszusehen hat und welchen Einfluss dieser auf pädagogische Reflexionsprozesse und vor allem auf das Handeln in der Praxis hat.

Der Artikel kann als ein Plädoyer dafür verstanden werden, das didaktische Ziel des Umgangs mit Unvorhersehbarem zu erweitern. Dazu zählt z.B. die pädagogische Kompetenz, Emergenz durch das sehr unterschiedliche Mitwirken der Schüler*innen situationsspezifisch und über den Gegenstand Musik hinaus wahrzunehmen und mit dem eigenen normativen Horizont in Abgleich zu bringen.

Es ist davon auszugehen, dass sich auch die Schüler*innen in ihrem musikalischen Handeln nicht nur aufeinander beziehen, sondern auch normative Bezugssysteme in die Interaktion hineinspielen. Demnach wäre es interessant herauszufinden, ob der Tanz wirklich in der Situation erfunden wurde, oder ob er sich auf ein kulturelles Bezugssystem bezieht, das den vier beteiligten Schülern bereits bekannt war.

Festzustellen ist, dass sich die Tanzszene in dieser Situation als ein Irritationsmoment herausstellen lässt, da die ursprüngliche Aufgabenstellung auf verschiedenen Ebenen überschritten wurde. So wurden nicht nur Instru-

mente genutzt, sondern auch das Medium Tanz mit einbezogen. Es handelte sich nicht um einen Dialog zwischen zwei Personen, wie von den Lehrpersonen formuliert, sondern es waren vier Schüler an der Situation beteiligt. Die Interaktion wurde auch nicht so gestaltet, dass man sich dialogisch abwechselt und aufeinander reagiert, sondern der Tanz und die Musik wurden gleichzeitig ausgeführt. Ob diese Szene nun Bähr et al. (2019) zufolge als transformativer Bildungsmoment eingeschätzt werden kann, bedarf das Einbeziehen weiterer ethnographischer Daten. *Ethnographische Interviews* (Flick 2021, S. 220–21) sowohl mit Schüler*innen und Lehrpersonen könnten ergänzend zu der Beobachtung aufschlussreich sein, um die Komplexität der Szene noch tiefgehender zu entschlüsseln. Davon ausgehend könnten ggf. weitere Schlussfolgerungen zur Rolle des Unvorhersehbaren in der improvisationspädagogischen Praxis getroffen werden.

Meine Ausführungen sind ein Ausgangspunkt, aus dem sich offene Fragen ergeben. Besonders die Überlegungen im Fazit sollen deutlich machen, dass es sich um den Anfang einer ethnographischen Studie handelt, die im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses (Flick 2021, S. 122–130) zukünftiger Ergänzung und Entwicklung bedarf.

Literatur

- Alkemeyer, Thomas und Nikolaus Buschmann. 2016. »Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis«. In *Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*, herausgegeben von Hilmar Schäfer, 115–36. Bielefeld: transcript.
- Alkemeyer, Thomas, Nikolaus Buschmann und Matthias Michaeler. 2015. »Kritik der Praxis: Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien«. In *Praxis denken*, herausgegeben von Thomas Alkemeyer, Volker Schürmann, und Jörg Volbers, 25–50. Wiesbaden: Springer.
- Bähr, Ingrid, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch und Wolfgang Sting. 2019. »Irritation im Fachunterricht: Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse«. In *Irritation als Chance*, herausgegeben von Ingrid Bähr, Ulrich Gebhard, Claus Krieger, Britta Lübke, Malte Pfeiffer, Tobias Regenbrecht, Andrea Sabisch, und Wolfgang Sting, 3–39. Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, Georg, Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand. 2020. *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. 3. Aufl. München: UVK.

- Butler, Judith. 2016. *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin: Suhrkamp.
- Campos, Samuel. 2019. *Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht*. Wiesbaden: Springer.
- Derrida, Jacques. 1999. »Signatur Ereignis Kontext«. In *Randgänge der Philosophie*, herausgegeben von Jacques Derrida. 2. Aufl., 325–51. Wien: Passagen.
- Figueroa-Dreher, Silvana K. 2016. *Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, Uwe. 2021. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 10. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gagel, Reinhard. 2010. *Improvisation als soziale Kunst: Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität. üben & musizieren – texte zur instrumentalpädagogik*. Mainz: Schott.
- Hammersley, Martyn und Paul Atkinson. 2007. *Ethnography: Principles in practice*. 3. Aufl. London, New York: Routledge.
- Hirschauer, Stefan. 2001. »Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen: Zu einer Methodologie der Beschreibung«. *Zeitschrift für Soziologie* 30 (6): 429–51.
- Jachmann, Jan und Andrea Welte. 2021. »Ethnographie und ihr Potenzial für musikpädagogische Forschung«. In *Wege und Perspektiven in der musikpädagogischen Forschung*, herausgegeben von Valerie Krupp, Anne Niessen, und Verena Weidner, 15–30. Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung Band 42. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, Manuela. 2018. »Es genügt nicht mehr, einfach zu unterrichten«. In *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*, herausgegeben von Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider, und Arno Combe, 231–54. Wiesbaden: Springer.
- Krämer, Oliver. 2018. »Improvisation als didaktisches Handlungsfeld«. In *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen – Forschung – Diskurse*, herausgegeben von Michael Dartsch, Jens Knigge, Anne Niessen, Friedrich Platz, und Christine Stöger, 319–25. Münster: Waxmann.
- Losert, Martin und Karen Schlimp. 2019. *Klangwege: Improvisation anregen – lernen – unterrichten*. Einwürfe: Praxis Musikpädagogik Band 1. Wien: LIT.
- Mischke, Felicia und Andrea Welte. 2022. »Gehversuche des kreativen Musizierunterrichts im digitalen Raum mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration«. In *Vielfalt: Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren*, herausgegeben von Heike Henning und Kai Koch, 300–26. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik Band 6. Münster: Waxmann.

- Pfeiffer, Malte. 2013/2012. »Performativität und Kulturelle Bildung«. *Kulturelle Bildung Online*. Zugriff 14.09.2021. <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung>.
- Schäfer, Hilmar. 2013. *Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Göttingen: Völker Wissenschaft.
- Schäfer, Hilmar. 2015. »Symbolische Herrschaft und soziale Iterabilität: Die sprachliche Reproduktion sozialer Differenzen bei Pierre Bourdieu und Judith Butler«. *LiZheS. Zeitschrift für Literatur- und Theatersoziologie* 8 (12): 96–108.
- Treß, Johannes. 2022. *Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiiieren und rekonstruieren*. Wiesbaden: Springer.
- Welte, Andrea. 2016. »ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität: Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen«. In *Vielfalt im Musizierunterricht: Theoretische Zugänge und praktische Anregungen*, herausgegeben von Katharina Bradler, 247–60. Üben & Musizieren – texte zur instrumentalpädagogik. Mainz: Schott Music.
- Welte, Andrea und Jan Jachmann. 2020. »Transformationen im Musikimprovisationsunterricht: Wie Schüler*innen und Lehrer*innen aus kultureller Differenz heraus Musikkultur verändern«. In *Interkulturalität – Musik – Pädagogik*, herausgegeben von Thade Buchborn, Eva-Maria Tralle, und Jonas Völker, 189–200. Schriften der Hochschule für Musik Freiburg Band 8. Hildesheim: Georg Olms.
- Welte, Andrea und Corinna Eikmeier. 2021. »Musical Improvisation with young Immigrants in Germany: Opportunities and challenges«. In *Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 7. Multidisciplinary Crossroads, Researches in Music Education Proceedings of the Seventh International Symposium of Music Pedagogy*, herausgegeben von Sabina Vidulin, 485–506. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Muzička akademija.