

Durchs Improvisieren lernen – Musikpädagogische Ansätze im 20. Jahrhundert

Starting with the rhythmic of Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) and his pupils Anna Epping (1887–1977), Elfriede Feudel (1881–1966), Käthe Jacob (1898–1979), via the youth music movement with Fritz Jöde (1887–1970) and Ekkehart Pfannenstiel (1896–1986) and piano pedagogy in the Kestenberg era (Frieda Loebenstein (1888–1868), according to the intention, also in the "Schulwerk" of Carl Orff (1895–1981), and not least in the group music-making of Lilli Friedemann (1906–1991) improvisation was put into practice. While improvisation often remained marginal in its impact on music teaching, ideas for playing and the aesthetic horizon developed considerably further. An important example of the possible place of improvisation in a comprehensively conceived music didactics is the teaching work developed for Luxembourg by Martin Straus (1946–2019).

De la rythmique d'Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) et de ses élèves Anna Epping (1887–1977), Elfriede Feudel (1881–1966), Käthe Jacob (1898–1979), en passant par le mouvement musical de la jeunesse avec Fritz Jöde (1887–1970) et Ekkehart Pfannenstiel (1896–1986) et la pédagogie du piano à l'époque de Kestenberg (Frieda Loebenstein (1888–1868), par intention, l'improvisation était également pratiquée dans l'"œuvre scolaire" de Carl Orff (1895–1981), sans oublier la musique de groupe de Lilli Friedemann (1906–1991). Si l'improvisation est souvent restée marginale dans son impact sur l'enseignement musical, les idées de jeu et l'horizon esthétique se sont considérablement développés. L'ouvrage pédagogique de Martin Straus (1946–2019), développé pour Luxembourg, offre un exemple important de la place possible de l'improvisation dans une didactique musicale conçue de manière globale.

Von der Rhythmik Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) und seinen Schülerinnen Anna Epping (1887–1977), Elfriede Feudel (1881–1966), Käthe Jacob (1898–1979) über die Jugendmusikbewegung mit Fritz Jöde (1887–1970) und Ekkehart Pfannenstiel (1896–1986) und die Klavierpädagogik in der Kestenberg-Ära Frieda Loebenstein (1888–1868), der Intention nach auch im „Schulwerk“ Carl Orffs (1895–1981), und nicht zuletzt im Gruppenmusizieren Lilli Friedemanns (1906–1991) wurde das Improvisieren praktiziert. blieb die Improvisation auch in ihrer Ausstrahlung auf den Musikunterricht oft marginal, entwickelten sich Spielideen und der ästhetische Horizont wesentlich weiter. Ein wichtiges Beispiel für die möglichen Stellenwert der Improvisation in einer umfassend konzipierten Musikdidaktik bietet das für Luxemburg entwickelte Unterrichtswerk von Martin Straus (1946–2019).

»Die freie Improvisation kam nach dem Jahr 1850, als sich das Interpretationsparadigma durchsetzte, schnell aus der Mode und wurde nur noch von einigen Virtuosen beibehalten.«¹ Der französische Philosoph und Musikwissenschaftler Vladimir Jankélévitch hat die Spuren des Improvisatorischen in Kompositionen des 19. Jahrhunderts, namentlich Franz Liszts aufgezeigt. Im 20. Jahrhundert waren die Improvisationen aus dem Konzertsaal verschwunden. Aber nun hält das Improvisieren Einzug in die Klassenzimmer.

Die Zahl allein der deutschsprachigen Publikationen aus dem 20. Jahrhundert über Improvisation im Unterricht ist kaum zu überblicken. In der Auswahl des folgenden Vortrags wird es darum gehen, wie die Gruppenimprovisation als Bestandteil einer allgemeinen Musikpädagogik eingesetzt wurde. Spezielle instrumentaldidaktische Beiträge bleiben unberücksichtigt.

Émile Jaques-Dalcroze

Den Anfang bildet aber ein französischsprachiger Vortrag von Émile Jaques-Dalcroze aus dem Jahre 1905:

Wenn wir wollen, dass der Musikgeschmack nicht nur in den höheren Klassen, sondern auch in den tieferen Schichten der Gesellschaft verankert wird, müssen wir hinzufügen, dass die musikalische Bildung – wie die wissenschaftliche und moralische Bildung – in der Schule vermittelt werden muss.²

Er fragt z.B., ob die Primarschüler lernen, Volkslieder fehlerlos vom Blatt zu singen, die Tonart einer gesungenen Melodie zu erraten, den Takt zu schlagen zu einer rubato gespielten Melodie.³ Und für Schüler der höheren Schule fragt er, ob die Hälfte von ihnen vier Takte in irgendeiner Tonart improvisieren könne.⁴

1 Gellrich (1992), S. 130.

2 Jaques-Dalcroze (1905), S. 7.

3 Ebd., S. 16: »Sind, nach drei- bis fünfjährigen Musikunterricht an unseren Primarschulen, die Schüler auch nur zur Hälfte imstande 1. Den Takt zu schlagen zu einer vom Lehrer rubato gespielten Melodie? 2. Die erste oder die zweite Stimme eines Volksliedes mit den Textworten fehlerlos und im Takt vom Blatte zu singen? 3. Zu erraten, ob eine Melodie, die man ihnen vorsingt, in C, in Fm in G oder in B gesetzt ist? Ob ihr Takt zwei-, drei- oder vierteilig ist? Ob sie in Dur oder in Moll steht?«

4 Ebd.: »Sind, nach fünf bis sechs Jahren höheren Unterrichts, die Schüler imstande: 1. den Forderungen, die wir für Primarschüler aufgestellt haben, zu genügen? Und ist die Hälfte von ihnen fähig: [...] 4. vier Takte in irgend einer Tonart zu improvisieren?«

Die Maßstäbe, die er anlegt, sind im Allgemeinen streng, nicht jedoch für die Improvisation. Als »die wesentlichen Elemente eines guten Schulmusikunterrichts« nennt er »die Entwicklung des Ohrs durch Hörübungen, die Entwicklung des rhythmischen Sinns durch Körperübungen und schließlich die Entwicklung der Individualität und des Urteilsvermögens durch Improvisations- und Analyseübungen.«⁵

In seiner Rhythmikausbildung in Hellerau hat die Improvisation einen festen Platz. Nina Gorter schreibt über die Zielsetzung des Improvisationsunterrichts von Jaques-Dalcroze:

Die formvollendete Synthese aber von Rhythmus, Melodie, Harmonie und Polyphonie bringt in der Methode erst der Improvisationsunterricht am Klavier. [...] Für den künftigen Lehrer der Methode ist es durchaus notwendig, daß seine Improvisation mühelos und tadellos aus dem Inneren fließe; für seine künftigen Schüler, daß diese Improvisation nicht nur ein fachgemäßes Erziehungsmittel sei, sondern daß sie einen gewissen künstlerischen Genuß während der Stunde zu bereiten imstande ist.⁶

Einschränkend muss allerdings mit Michael Kugler angemerkt werden, dass die »für Fortgeschrittene gedachte Improvisation eigenständiger Melodien [...] sich in der Realität aufgrund des vorgegebenen pedantischen Regelkanons in engen Grenzen bewegt haben«⁷ dürfte. Darauf lässt auch die Veröffentlichung von Improvisationsanleitungen schließen, die eine

5 Ebd., S. 48.

6 Gorter (1918/19), S. 6f.

7 Kugler (2000), S. 133–134, fasst den Regelkanon mit Bezug auf »Methode Jaques-Dalcroze (Deutsche Ausgabe), 3. Teil: Tonleitern und Tonarten, Phrasierung und Nüancierung« Bd. 2, S. 90–96. so zusammen: »1. In einer gut gebildeten Melodie müssen aufsteigende, absteigende und liegende Bewegungen im richtigen Verhältnis miteinander abwechseln. 2. Bei der Melodiebildung muß zu häufige Wiederholung desselben Rhythmus vermieden werden. [...] 3. Man singt unmittelbar nacheinander nicht zwei Intervalle, welche größer sind als eine auf- und absteigende Terz. 4. Folgen sich die Töne auf der vierten und siebenten Stufe einer Tonart, so muß der zweite dieser Töne in der Regel eine halbe Stufe höher resp. Tiefer geführt (aufgelöst) werden. 5. Zwei Intervalle, die zusammen eine Septime ausmachen, dürfen nur aufeinanderfolgen, wenn eines derselben eine Sekunde ist. [6. Die Zahl der Takte einer Melodie ... muß durch zwei teilbar sein. Die Symmetrie der Melodie ist eine klassische Eigenschaft und wir verlangen sie vom Schüler während der ersten Studienjahre. 7. Eine viertaktige Melodie muß aus zwei zweitaktigen melodischen Gruppen bestehen. [...] 8. Eine achttaktige Periode muß in zwei viertaktige Gruppen geteilt werden können, deren erste eine Frage, die zweite eine Antwort darstellt. Sechstaktige Perioden müssen entweder in zwei dreitaktige Gruppen zerlegt werden können, deren erste als die Frage, die zweite als Antwort erscheint oder aber in drei zweitaktige Gruppen, deren erst die Frage darstellt, die von der zweiten Gruppe verlängert (oder wiederholt) wird, während die dritte antwortet.«

Fülle von Material präsentiert, nach Kadenzharmonik sortiert, die Didaktik der Improvisation jedoch ausspart.

Der Unterricht von Jaques-Dalcroze wird als lebendig und inspirierend dargestellt; so überrascht eine Formulierung, die die Improvisation in eine direktive Unterrichtsweise einbindet:

20. Improvisation. (Pflege der Phantasie.)

Der Schüler muß auf Verlangen des Lehrers eine Reihe von 2- 3- 4- 5- oder 6 teiligen Takten improvisieren . . . rhythmische Gebilde mit Verwendung gegebener Elemente erfinden, mit oder ohne Auftakt, mit pathetischen Akzenten, Pausen, Synkopen usw., ferner ganze Perioden und Phrasen wie auch kombinierte Rhythmen.⁸

Improvisatorische Freiheit spielt noch kaum eine Rolle.

Otto Blensdorf

Das zeigt insbesondere eine frühe Publikation eines Schülers von Jaques-Dalcroze: 1913 veröffentlicht Otto Blensdorf einen ausführlichen Lehrplan für den Gesangunterricht für Volks- und höhere Schulen. Jahrgang für Jahrgang soll die Methode Jaques-Dalcroze in der Schule umgesetzt werden. Und weil der räumliche und institutionelle Rahmen die Verbindung von Musik und Bewegung kaum zulässt, treten Rhythmus- und Dirigierübungen in den Vordergrund. Der Titel der Publikation *Erziehung zur Selbsttätigkeit*, ein wichtiges Stichwort der damaligen Reformpädagogik, verspricht mehr, als der dargestellte Unterricht einzulösen vermag. Offensichtlich beschränkt sich Selbsttätigkeit auf das bloße Tätigwerden, dem enge Grenzen gesetzt werden. Wo von Improvisation die Rede ist, geht es um die Möglichkeit, Reihenfolgen von vorgegebenen Tonlängen zu ändern, Anfangstöne für Sequenzbildungen neu zu bestimmen. Erst in der Oberprima werden nach und nach die Regeln der Melodiebildung nach Jaques-Dalcroze eingeführt. Die musikalische Praxis bleibt auf das Singen innerhalb der Dur-Molltonalität in festgelegtem Taktrahmen beschränkt. Die durchaus anspruchsvollen Aufgabenstellungen können als Musterbeispiel dafür angeführt werden, was Jürgen Oberschmidt (2021) als »Kunstaufschiebenden Musikunterricht« bezeichnet hat. Bemerkenswert, dass Jaques-Dalcroze diesem Buch einen „Brief“ als Einleitung und auch

8 Jaques-Dalcroze (1914/1977), S. 83.

als Empfehlung beigegeben hat. – Welch ein Unterschied zu dem, was Jaques-Dalcroze' Schülerinnen in den nächsten Jahren präsentieren!

Elfriede Feudel, Käthe Jacob

Als Elfriede Feudel 1926 das Buch *Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung* herausgibt, charakterisiert sie zwei »pädagogische Grundsätze«: 1. Improvisation, 2. Führen und Folgen.⁹ Und führt aus:

Es genügt nicht, daß der Schüler etwas Vorgeschiedenes ausführt, er muß sein Material selbst gestalten, um es nicht nur kennen, sondern beherrschen zu lernen. Dieses Prinzip kommt in der Rhythmik am reinsten zum Ausdruck, weil das Material das primärste ist: der eigene Körper, die eigene Stimme. Da es sich um Bewegung handelt, muß dies Gestalten aus dem Moment heraus, improvisierend, geschehen.¹⁰

So nennt Elfriede Feudel als Ziel der Improvisation und der Analyse das »Ausbilden der Individualität und des Urteilsvermögens«.¹¹

Die Rhythmikerinnen entwickeln den spielerischen Zugang weiter. Musikalisch geht es kaum darum, Anschluss an die Moderne zu gewinnen. Aber didaktisch werden Freiräume erschlossen. Die »Selbsttätigkeit«, ein wichtiges Stichwort der damaligen Reformpädagogik, wird zu einem tragenden Element der Unterrichtsgestaltung. Das Thema einer Stunde von Käthe Jacob kann die Erfahrungswelt von Kindern aufgreifen (Feste, Feiern, Ferienerlebnisse, Besuch im Spielzeugladen, Regen), ausgewählt um das, »was die Schüler erschaut und erlebt haben, zu verarbeiten«.¹² Käthe Jacob war eine Schülerin Nina Gorters, die in Berlin unterrichtete, 1933 aus rassistischen Gründen ihre Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland verlor und nach Tel Aviv auswanderte. Später arbeitete sie dort mit Leo Kestenberg in dessen Seminar für Musikerziehung zusammen. 1964 beschreibt sie ihre pädagogische Zielsetzung.

Das Ziel »Ganzheitserziehung« sollte nie über den »Übungen« vergessen werden, die Leistung – besonders im frühen Kindesalter – niemals überbewertet werden.

9 Damit ist ein wechselseitiges Führen und Folgen der Kinder gemeint, die damit Verantwortung für sich und andere übernehmen oder, in der anderen Rolle, beobachten und reagieren lernen.

10 Feudel (1982), S. 35.

11 Feudel (1925) zit. nach Tervooren (1987), S. 521.

12 Jacob (1964), S. 82.

Kleine Kinder sind keine Studenten, die ein bestimmtes Pensum schaffen müssen. Vor allem anderen soll das Menschliche und Künstlerische in der Arbeit spürbar sein und eine fröhliche Atmosphäre geschaffen werden.¹³

Auch der Unterricht selbst ist improvisatorisch angelegt.

Der Inhalt eines rhythmischen Spieles regt ganz natürlich zum Erfinden von Liedern an. Ein Schüler erzählt, was er erlebt und dargestellt hat. Der Sprache wird die improvisierte Melodie hinzugefügt oder – umgekehrt – einem gesummen melodischen Ablauf der Text angepasst. Auch eine Bewegung kann den Impuls zur Wort- und Melodieerfindung geben.¹⁴

Im Zentrum der Improvisation stehen Bewegung und gesungene Melodie.

Fritz Jöde und Ekkehart Pfannenstiel

Innerhalb dieser Grenze bewegt sich auch Fritz Jöde. In seinem Buch *Das schaffende Kind* von 1928 geht es wesentlich um melodische Erfindungen von Schülern aller Entwicklungsstufen. Er nennt drei Entwicklungsstufen:

- 1 die unbewusste, triebhafte, ungeteilte Selbstbetätigung
- 2 das Erwachen des Bewusstseins in der Selbstbetätigung, der Beginn der Analyse und der Objektivierung
- 3 die Technik der Selbstentfaltung, die durchgeführte Versachlichung¹⁵

Und so beginnt er spielerisch:

Nun wohl, wenn wir in der Schulmusik an das Schaffen herangehen, wollen wir es erst einmal ganz schlicht Selbstzweck sein lassen, und wollen uns [...] in ihm wirklich mit dem Kind tummeln, wie sich diese tummeln, wenn sie bei ihrem eigenen Spiele sind.¹⁶

Spielerisch werden Varianten gebildet. Da wird die Frage »Was machst du da?« in vier unterschiedlichen Betonungen mit verschiedenen Bedeutungen gesprochen. Für die Antwort »Was soll ich sagen« lässt Jöde fünf melodische Charakterisierungen entwickeln:

1. Der Verärgerte,
2. der Lebenslustige,
3. der Feierliche,

13 Ebd., S. 5.

14 Ebd., S. 82.

15 Jöde (1928), S. 43.

16 Ebd., S. 33; Kommasetzung original.

4. der Schwärmer,
5. der Verzagende¹⁷

Und es ist bemerkenswert, wie von vornherein musikalische Gestaltungen und Ausdrucksweisen erprobt werden. Hier geht es nicht um Lernstoff, sondern um das Erleben von Musik und ihren Wirkungsmöglichkeiten. Diese Zielsetzung entspricht dem Reformplan Leo Kestenbergs, der an der Reform der Schulmusik in Preußen maßgeblich Anteil hatte.

Unter Mitwirkung von Fritz Jöde gibt Ekkehart Pfannenstiel im selben Jahr 1928 einen *Entwurf eines Musiklehrplans* heraus. Er erklärt dazu:

Die vorliegende Veröffentlichung will daher auch in erster Linie der Durchführung d[ies]er staatlichen »Richtlinien« dienen, an die sie sich eng anlehnt. Die Aufgaben, die mit dieser Durchführung an die heutige Lehrerschaft herantreten, sind z.T. so neuartig und umfangreich und zudem für unsere ganze Volksmusikpflege von so großer Bedeutung, daß die hiermit vorgelegten Pläne eine entsprechend gründliche Durchbildung der Lehrerschaft erforderlich machen.

Der Entwurf beschreibt für jede Klassenstufe unter der Überschrift »Das Kulturgut und seine Pflege« Ausführungen über die möglichen Themen, sodann die »Erarbeitung der handwerklichen Mittel«. Dazu gibt es einen Stoffverteilungsplan für jedes Schuljahr, aufgeteilt in die Felder Liedgut, Spiel und Tanz, Improvisation, Instrumentalpflege, Geschichten von Musik, Gehörbildung, Rhythmik, Sprech- und Stimmbildung. Damit nicht genug, folgen ausführliche Erklärungen zu jedem dieser Felder. Auch zum Improvisieren finden sich methodische Ratschläge für die Lehrkräfte.

Dieser *Entwurf eines Lehrplans* trägt der Tatsache Rechnung, dass die neuen preußischen Richtlinien für den Unterricht von 1927 ganz neue Anforderungen an die Lehrkräfte stellen. Mit bewunderungswürdiger Sorgfalt wirbt Pfannenstiel für ein Durchdringen der Ideen der Schulmusikreform und gibt praxisnahe Hinweise – allerdings in engen ästhetischen Grenzen: zielt er doch auf die »Volksmusikpflege«. Entsprechend heißt es in einem Resümee über die Improvisationen in der zweiten Klasse:

Beginnt der Lehrer das Improvisieren mit Kindern auf diese Weise, so kann es niemals Selbstzweck bleiben oder werden, also auch niemals ein Komponieren werden, sondern es dient zur Stärkung der Gestaltungskräfte in uns unter

17 Ebd., S. 127.

gleichzeitigem, zunächst instinktivem Erfassen charakteristischer Melodiewendungen.¹⁸

Anna Epping, Frieda Loebenstein

Aus dieser Enge führt die Arbeit von Anna Epping heraus. Sie ist im Berlin der Zwanzigerjahre eine der bedeutendsten Improvisationslehrkräfte in der Rhythmikaus- und Fortbildung.¹⁹ Ihre Schriften über Improvisation trennen nicht systematisch den Gruppenunterricht vom Einzelunterricht am Klavier. Das Spektrum ihrer Anregungen reicht von Melodieerfindungen, harmonisch gebundenen Improvisationen zu freiem Spiel.

Meine ersten Improvisationsklassen bestanden aus Erwachsenen, die mehr oder weniger Schulung ihrer musikalischen Fähigkeiten durch mich erwarteten und mit denen ich eine Art praktischer Harmonielehre trieb.

Erst als ich mit Kindern arbeitete, kam mir die Erkenntnis, dass es sich zunächst um etwas anderes handeln müsse, als um Anerkennung oder Ausbildung gewisser technischer oder formaler Fertigkeiten; ja, ich sah sogar an einigen der Kinder, die improvisatorisch veranlagt waren, daß sie Gefahr liefen, durch die Leichtflüssigkeit ihrer Erfindungsgabe im Schematismus zu erstarren. Es trat die Aufgabe an mich heran, diese Kinder aus ihrer Erstarrung zu lösen und die anderen dahin zu bringen, sich frei zu äußern, sei es singend oder am Instrument.²⁰

Angesichts dieses Ideen- und Klangreichtums konnte in mir nur der Wunsch lebendig sein, den Kindern die Unbefangenheit der Äußerung zu erhalten.

Um das zu erreichen, mußte eins geschehen: der Begriff ›Fehler‹ mußte aus unserer Mitte verbannt werden. Das konnte mir nicht schwerfallen; denn wenn ich es mir recht überlegte, so dokumentierte ich zwar mit dem Aufdecken von Fehlern meine Überlegenheit als Lehrerpersönlichkeit, aber dem wahren Fortschritt der Schüler war wenig gedient.²¹

Eine reformpädagogische Einstellung und improvisationsdidaktische Erkenntnisse kommen hier zusammen. Und so ist eines ihrer Ziele, »daß die Eigenart der Schüler, die bis zu einem gewissen Grade immer vorhanden ist, nicht nur nicht angetastet, sondern in ihren Bahnen weiter entwickelt wird.«²²

18 Pfannenstiel (1928), S. 35.

19 Vgl. Tervooren (1987), S. 427 u. 471.

20 Epping (1926/1982), S. 75.

21 Ebd., S. 76.

22 Ebd., S. 78.

1932 veröffentlicht sie zusammen mit Hildegard Tauscher eine Einführung zur Improvisation am Klavier, die Jaques-Dalcroze im selben Jahr den Lehrern zur Benutzung empfiehlt.²³ Darin werden am Ende 60 verschiedene Aufgaben genannt, von denen jeweils eine zufällig auszusuchen sei, z.B.

13. Ein bekanntes Kinderlied sinngemäß begleiten.
14. Musik mit Pedal.
15. Musik mit einem Akkord.
16. Erfindung mit volksliedmäßiger zweiter Stimme.
17. Spaziergang zweier Stimmen.
18. Eine Stimme zieht die andere.
19. Eine Stimme geht doppelt so langsam wie die andere.
20. Eine Stimme läuft weg, die andere versucht sie einzuholen.
40. Von Heiterkeit zum Ernst.
41. Von Verdrossenheit zur Ausgelassenheit.

Diese Übungen werden sich im tonalen Raum bewegt haben, aber das Besondere ist: Sie beschränken sich nicht auf das Einüben konventioneller Formen.

In diese Richtung geht auch Frieda Loebenstein. Sie ist ab 1926 tätig im Seminar für Musikerziehung, das die Ideen Schünemanns und Kestenbergs an der Berliner Hochschule für Musik in wegweisender Form umsetzt. Loebenstein, eine der bemerkenswertesten Klavierpädagog*innen der Weimarer Republik, entwickelt einen Ansatz, der die relative Solmisation in der Gehörbildung (*Tonika-do-Methode*), die Verbindung von Musik und Bewegung in der Rhythmik Jaques-Dalcrozés und Ideen von August Halm miteinander verbindet. Sie schreibt programmatisch: »Klavierpädagogik heißt Musikerziehung unter wesentlicher Einbeziehung des Klaviers.«²⁴

In ihrem Klavierunterricht, den sie wie Halm als Klaviergruppenunterricht erteilt,²⁵ spielen die Improvisation und Gehörbildung eine bedeutende Rolle. Die Selbsttätigkeit und Individualität kommen nur zur Geltung, »wenn das musikalische Gehör genügend gebildet wird, um mit einer klaren, sicheren Klangvorstellung alle musikalische Betätigung zu leiten.«²⁶

23 Vgl. Kruse-Weber (2005), S. 215 Anm. 563.

24 Zitiert nach Erben (2021), S. 232.

25 Vgl. Widmaier (2016), S. 101.

26 Erben (2021), S. 242.

In der Stilistik geht Frieda Loebenstein über den Rahmen der Tonalität hinaus. Sie berichtet, wie ihre Schüler Kompositionen von Hindemith spielen, und sie unterrichtet auch »hörende Einführung in Atonalmusik«.²⁷

Carl Orff

Mit Jaques-Dalcroze verbindet Carl Orff die Tatsache, dass er Musik und Bewegung verknüpft und dass für seine Praxis eigenes Improvisieren eine große Rolle spielt. So möchte er auch sein Schulwerk verstanden wissen. Seiner *Rhythmisch-melodischen Übung* gibt er den Hinweis mit:

Sämtliche Übformen sollen als Grundformen, also beispielhaft verstanden werden. In ihrer Kürze und Eindeutigkeit ermöglichen sie die baldige Loslösung von der bindenden Notation und werden dadurch freies Musiziergut, das Stoff für den gestaltenden Ausdruckswillen sein kann. So entsteht von selbst die freie Variante, und diese kann auf natürliche Weise zur Improvisation führen, in der eine große Möglichkeit musikalischer Wesensäußerung liegt. Sie ist, selbst in der einfachsten Form, befreites Musizieren und erfährt deshalb innerhalb der »Elementaren Musikübung« besondere Pflege. Entwickeltes rhythmisches und melodisches Empfinden, ebenso wie Form- und Gestaltungskraft ist ihre Grundlage und Voraussetzung.²⁸

Ist das so, dass die freie Variante »von selbst« entsteht? Anscheinend hat der Schott-Verlag das nicht geglaubt und zum Werk den Vermerk hinzugefügt: »Aufführungsrecht vorbehalten«.²⁹ Und es gibt eine tiefe Kluft zwischen der Forderung, die Musik solle improvisatorisch erschlossen werden, und der damit ausgelösten musikalischen Praxis,³⁰ selbst in den Tonbeispielen, die Orff und Keetman selbst veröffentlicht haben.

Die *rhythmisch-melodische Übung* gilt als das Heft von Orff, in dem am explizitesten von Improvisationen die Rede ist. Geplant war ein eigener

27 Ebd., S. 374.

28 Orff (1933), S. 51.

29 Ebd., S. 5.

30 Dazu Kalcher (2022): »Durch die [in den Bänden *Musik für Kinder – Orff-Schulwerk*] enthaltenen modellhaften Notenbeispiele und die nur sparsamen didaktischen Hinweise kam es jedoch zu vielen Missverständnissen. Der intendierte bewegungsorientierte Zugang erschloss sich aus den Publikationen ebenso wenig wie die Idee des Um- und Neugestaltens melodischer und rhythmischer Formen, zu denen die baukastenartigen Beispiele anregen wollten, zumal manche der Beispiele durchaus als Spielstücke angelegt sind (Nykrin 2000, 13; Kugler 2000, 315).«

Teil, der aus finanziellen Gründen nicht realisiert werden konnte.³¹ So wird mit dem Heft *Rhythmisch-melodische Übung* »ein bausteinhafter Materialbestand für die improvisatorische Gestaltung von Musik schriftlich niedergelegt«.³² Wie aber soll es erarbeitet werden, das „Um- und Neugestalten[s] melodischer und rhythmischer Formen, zu denen die baukastenartigen Beispiele anregen wollten“?³³ Orff hat keine Improvisationsdidaktik entwickelt. So scheint es so zu sein, dass Orff nicht als Anreger von Improvisationen in die Rezeption einging. Folgenreich aber ist seine Entwicklung von Musikinstrumenten. Hier macht er seine ästhetische Überzeugung, die nicht unbestritten blieb, für pragmatische musikpädagogische Zwecke fruchtbar: »Das Schulwerk will als elementare Musikübung an Urkräfte und Urformen der Musik heranführen.«³⁴

Lilli Friedemann

Wie Musikpädagogen aus der Zeit nach dem 2. Weltkrieg die Anregungen der neuen Musik in die Gruppenimprovisation aufgenommen haben, repräsentiert Lilli Friedemann. 1973 veröffentlicht sie *einstiege in neue klangbereiche durch gruppenimprovisation* (sic!). Darin gibt sie auch didaktische Hinweise für die Gruppenleitung.

Für viele jungen Menschen bedeutet Gruppenimprovisation mit dem neuen musikalischen Material vor allem eine Befreiung von Vorlagen und Klischees sowie ein Ventil für Vitalität bzw. Aggressionen, die sich unter Zwängen aller Art aufgebaut haben. Als Persönlichkeitsverwirklichung werden oft schon die simpelsten Improvisationsbeiträge hierin Unerfahrener angesehen, unabhängig davon, wieweit die Improvisierenden in geistiger Hinsicht entwickelt und zu Differenzierung fähig sind. [...]

Man nimmt die Verschwommenheit der musikalischen Kommunikation wahr und erkennt die Notwendigkeit wie die Schwierigkeit, im unfaßbaren Raum der ‚Freiheit‘ Ansatzpunkte zu differenziertem Hören und Reagieren zu finden.³⁵

31 Kugler (2000), S. 257: »Um die Vorgaben des Schott-Verlags einzuhalten, mußte er den ganzen 2. Teil der Improvisationsanweisung weglassen, da das Heft zu umfangreich geworden wäre.« Dazu Anmerkung 374: Orff an Schott 19.3.1934.

32 Ebd., S. 245.

33 Kalcher (2023), S. 137.

34 Orff (1933), Motto.

35 Friedemann (1973), S. 8.

So führt Lilli Friedemann Spielregeln ein. Sie lassen die Klänge gewissermaßen vorsortieren und sollen »den Spielern ein Sich-Versenken in klingendes Geschehen ermöglich[en]«. Denn, so Lilli Friedemann, »Kreativität ist nur denkbar im Spielraum *zwischen* Freiheit und Begrenzung.«³⁶

Ein Beispiel: »Klänge mischen.« Alle Spieler probieren gleichzeitig verschiedenste Liegeklänge von Gegenständen oder Instrumenten aus, entscheiden sich für einen, den sie in der zweiten Phase vorstellen. Ein Klangmischer hört sich die Klänge an, startet und stoppt sie mit Handzeichen und stellt seine Klangfarben zur Diskussion.

Ist die Klangmischung homogen oder beruht sie auf Kontrasten? Welcher Klang überzeugt gerade innerhalb der betreffenden Mischung nicht, und warum nicht?³⁷

Lilli Friedemann schlägt zwei Erweiterungen vor:

1. Die für eine Klangmischung ausgewählten Spieler improvisieren frei ein kleines ›Stück‹, dessen Verlauf sich aus nichts anderem als aus dem Nacheinander-Einsetzen, Pausieren, Wieder-Einsetzen und Schließen an selbstgewählter Stelle sowie aus dynamischen Veränderungen, trotz beibehaltener Klangfarbe, ergibt. Neue Angebote an Liegeklängen für andersartige Klangmischungen und daraus improvisierte kleine Stücke können folgen.
2. Bei kleinen Gruppen von 4 bis 8 Spielern kann das Spiel mit Klangfarben eine gute Einstimmung für eine wirklich freie gemeinsame Improvisation bedeuten. [...] ³⁸

Wir werden sehen, dass hier Ideen formuliert sind, die auch bei den Improvisationsspielen von Martin Straus eine wichtige Rolle spielen.

Martin Straus

Der Name Martin Straus steht für Anregungen, die in ein großes, materialreiches Unterrichtswerk eingegangen sind, das vom Luxemburgischen Erziehungsministerium herausgegeben worden ist: *Das Spiel mit dem Klang*. Anders als die Lernzielkataloge, die wir von Blensdorf und Pfannenstiel kennen, ist dieses Unterrichtswerk nach 6 musikalischen Parame-

36 Ebd., S. 9.

37 Ebd., S. 40.

38 Ebd.

tern gegliedert: Klangfarbe, Rhythmus, Melodie, Dynamik, Harmonie, Form.

Im Schulbuch und in den ergänzenden Unterrichtshilfen finden sich Vorschläge für Aktivitäten, Handlungen, die das Unterrichtsgeschehen vielfältig anregen. Dazu gibt es Lehrerinformationen, Kopiervorlagen, CDs. Es beginnt mit elementaren Erfahrungen, den »Grundlagen der Musik«, behandelt dann Möglichkeiten und Qualitäten der Klanggestaltung (»Qualität der Musik«) und geht drittens ein auf ästhetische und musikpraktische Kontexte, Stilikonen, Gattungen und Aspekte von Musik und Gesellschaft (»Sinn der Musik«).³⁹

Eine Methodik wird nicht vorgegeben – was der Akzeptanz bei Lehrern vielleicht geschadet hat: Dafür finden sich vielfältige Anregungen für das Unterrichtsgeschehen. Sie könnten auch Keimzellen für Unterrichtsentwürfe werden. Straus führt aus,

dass es besonders für das Fach Musik schwer sein wird, ein einheitliches lineares Programm festzulegen oder sich gar auf eine bestimmte Methodik zu einigen. Der Lehrer muss sich also selbst seinen Weg suchen, wie er seine Schüler in die Welt des Klangs einführt. Das Parameterkonzept soll ihm dabei helfen, indem es ihm die Reihenfolge der verschiedenen Stufen vorgibt. Grundsätzlich wichtig ist es, keine Elemente hervorzuheben und keine Stufe zu überspringen. Besonders interessant bei dem Konzept ist es, dass man schon auf dem niedrigsten Niveau mit den Kindern von Anfang an die gesamte Musik behandeln kann.⁴⁰

Als Grundidee des Unterrichtswerks nennt Straus:

»Musik ist das Spiel mit dem Klang. Das ist der Leitsatz des gesamten Musikunterrichts.«⁴¹ Und da alle sechs Parameter gemeinsam den Klang ausmachen, sollten in der Stunde auch alle erfahrbar sein, auch wenn mal mehr der eine oder andere in den Vordergrund rückt.⁴²

Es soll hier nicht auf die Konzeption als Ganzes näher eingegangen werden, hier geht es um die Einbeziehung von Improvisation und Komposition in den schulischen Musikunterricht. Das Erproben und eigene Gestalten von Klängen ist integraler Bestandteil des Konzepts. Oft ist von Komposition die Rede, aber Improvisation und Komposition gehen ineinander über.

39 Straus (2014), S. 65f.

40 Ebd., S. 68.

41 Ebd., S. 51.

42 Vgl. ebd., S. 65.

So können in einer der ersten Musikstunden die Kinder selbst verschiedene Klänge erproben, die sie nacheinander mit dem Mund, mit dem Körper, an Wänden, Türen, Möbeln, auf Gebrauchsgegenständen, schließlich an Instrumenten erzeugen. Wenn dann mit den Klängen gespielt wird, so beispielsweise, indem ein Schüler dirigierend nacheinander jeweils ein Kind auffordert, seinen Klang vorzustellen.⁴³ Schon dabei werden erste formale Gestaltungen möglich, Klangfarben, laut – leise, schnelle oder langsame Klangfolgen und, wenn Instrumente einbezogen sind, auf- oder absteigende Melodielinien.⁴⁴

Die vielen Illustrationen bieten eine Fülle an grafischer Notation. Damit lassen sich Improvisationen kompositorisch strukturieren. Auf einem Bild im *Spiel mit dem Klang 2*, (S. 42) zeigt eine Schülerin als Dirigentin den aktuellen Formteil an.

Natürlich beschränkt sich die grafische Notation nicht auf zeitgenössische Klänge, Melodieverläufe und auch komplexere Klangverläufe werden ebenfalls grafisch notiert.⁴⁵

Straus bemerkt,

dass sich im Parameterkonzept die Frage nach dem Zugang zur zeitgenössischen Musik nicht stellt, weil sie genau so wie die andere Musik als Spiel mit dem Klang gewertet und als solches aufgenommen wird. Die Unterschiede verschiedener Musikstile liegen einzig und allein in der verschiedenen Organisation der Klänge. Bei Zeitgenössischer Musik kommt noch eine enorme Bereicherung der Klangfarbenpalette hinzu.⁴⁶

Interessanterweise distanziert er sich von Versuchen, außermusikalisch zur Musik zu motivieren.

Auf die Frage, wie Kindern Musik nahezubringen sei, bezieht sich Martin Straus auf die französische Komponistin und Musikpädagogin Claire Renard:

Allein das Hören und Spielen mit seinem Körper und mit seinen Klängen ist eine notwendige und ausreichende Ursache, beim Kind Interesse, wenn nicht sogar eine Passion zu erwecken. Es ist also überhaupt nicht nötig, eine anekdotische Spielregel einzuführen, um die Lust zum Spielen beim Kind zu wecken. Jede Spielregel, die den Klang außenvorlässt, führt zu einer Situation, die von der Freude an der Musik wegführt zugunsten einer Freude anderer Natur.

43 Vgl. Ministère De l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (o.J.), S. 9.

44 Vgl. ebd., S. 85.

45 Ebd.

46 Straus (2014), S. 49.

Und er fährt fort:

Es geht im Musikunterricht in erster Linie darum, dem Kind den Spaß an der Musik zu vermitteln. Wohlverstanden den Spaß an der Musik, nicht dem Spaß um jeden Preis, mit der Musik als Spaßmacher.⁴⁷

Wie wird nun die improvisatorische Arbeit umgesetzt? Straus empfiehlt, mit klaren Spielregeln einen »überschaubaren Rahmen« zu schaffen. »Die Regeln sollten am Anfang sehr eng sein und sich mit der Zeit erweitern. [...] Außerdem sollten die Kinder mit ihnen bekannten musikalischen Bausteinen improvisieren und nicht einfach aufgefordert werden, drauflos zu spielen.«⁴⁸

In der ersten Stufe wird oft vorgeschlagen, jeweils nur einzelne Kinder oder kleinere Gruppen spielen zu lassen und ein Kind als Dirigent damit zu beauftragen, den Wechsel zu gestalten. Auf diese Weise wird zumindest die Gelegenheit zum aufeinander Hören geschaffen. Das entsteht nicht von allein, wenn Kinder beginnen, gemeinsam zu improvisieren.

Wozu Improvisation?

An Improvisationen im Musikunterricht knüpften sich manchmal sehr hohe Erwartungen. Der Musikwissenschaftler Fred Ritzel hat 1979 einen ernüchternden Rückblick auf die vielen Hoffnungen geworfen, die mit Improvisation im Unterricht verbunden worden waren. Ritzel warnte vor allzu euphorischen Wirkungshypothesen.⁴⁹ Die Hoffnung, mit Improvisation Schülerinnen und Schüler für Neue Musik gewinnen zu können, betrachtete er skeptisch.

Die Erfahrung vieler Lehrer, die – obwohl von der Sache der Neuen Musik begeistert – relativ wenig erwärmte Schülerreaktionen bemerken, spricht für diese Einschätzung. Meist sind halt Lehrer freudiger bei dieser Art Schulmusik dabei, als die Schüler selbst. »Ihren Ohren klingt als primitive Vormusik, was anderen gerade als Emanzipation der Musik erscheint«, stellt Kohlmann 1978 fest.⁵⁰

Ritzel plädierte dafür, die »musikbezogene[n] Sozialisation und die konkrete[n] Umwelterfahrung von Kindern und Jugendlichen« zu akzeptie-

47 Ebd., S. 46.

48 *Lehrerhandbuch*, S. 167.

49 Ritzel (1979), o.S.

50 Ebd.

ren. Zu oft sei das »erfindende Ausdruckspotential absichtlich fast durchweg von Sozialisation und Umwelterfahrung mit Nachdruck ferngehalten worden«.⁵¹

Diesen Vorwurf kann man Martin Straus allerdings nicht machen. Musik als Spiel mit dem Klang schließt auch in ihren improvisatorischen und kompositorischen Elementen keine Klänge aus. Auch Stile der Populärmusik spielen eine gewichtige Rolle, übrigens auch im Projekt „kreativ im Takt“, auf das Damien Sagrillo (2014) ausführlich eingegangen ist. Straus will nicht zu einer bestimmten Musik hinführen. »Oberstes Ziel«, schreibt er, »ist [also] das MUSIKHÖREN, die Ausbildung zur Fähigkeit, Musik bewusst zu erleben.«⁵²

Ich frage mich, ob es notwendig ist, Improvisation als eigene Musikpraxis zu verstehen. Die Musikgeschichte der letzten Jahrhunderte hatte eine ausgeprägte Tendenz zur Fixierung. Das zeigt sich an der Notation von Intervallen und Rhythmen, an der allmählichen Festlegung der Instrumente, der Tonhöhe, an der zunehmend differenzierten Notation von Dynamik, von Phrasierung und von Verzierungen – die Sphäre der Produktion und die Sphäre der Reproduktion scheinen sich immer stärker voneinander zu trennen. Nur hat das Auswirkungen auf die Definition von Improvisation und Komposition. So tritt uns nicht die Improvisation als ein abgegrenzter Bereich der Musikpraxis entgegen, den wir zu definieren hätten, vielmehr haben sich umgekehrt kompositorische Elemente aus einer vormals allgemeinen improvisatorischen Musikpraxis mehr und mehr abgegrenzt.⁵³ Das improvisatorisch Offene sollten wir als das systematisch Erste betrachten, das freilich schon immer einzelne Festlegungen vorsah. In unterschiedlichem Maß hat das Improvisieren Teil an allen Musikpraxen, selbst an der Wiedergabe von Kompositionen. Heute weiten der Philosoph Georg Bertram und der Musikjournalist Michael Rüsenberg den Blick auf Improvisation als Chance, den Umgang mit Unvorhergesehenem überhaupt im Alltag zu gestalten, und entwickeln daraus ihren Begriff von Freiheit.⁵⁴ Es würde sich lohnen, das an anderer Stelle zu vertiefen.

In der Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts musste paradoxerweise das Improvisieren erst ins Bewusstsein rücken. Von Werkbegriff und Ge-

51 Ebd.

52 Straus (2014), S. 47; Hervorhebung im Original.

53 Eschen (2019), S. 65.

54 Vgl. Bertram/Rüsenberg (2021).

nie-Ästhetik kommend, konnte die Improvisation als etwas Fremdes, Erklärungsbedürftiges erscheinen. Zugleich wird deutlich, dass ideologische Erwartungen an Wesen und Wirkungen des Improvisierens wohl in die Irre führen. Improvisation hat Teil an allen Wirkungen der Musik, wenn sie denn nicht verengt auftritt. Das Improvisieren hat in der Entwicklung der Musikpädagogik im 20. Jahrhundert Verengungen überwunden. Wir sahen Beschränkungen auf streng umgrenzte Bildungsziele, wie sie am Anfang der Überlegungen von Jaques-Dalcroze standen, sahen enge Fokussierungen auf das Erfinden von Melodien, beispielsweise bei Jöde und Pfannenstiel, und das Erarbeiten ausschließlich traditioneller musikalischer Mittel. Zugleich konnten wir sehen, wie sich der ästhetische Horizont geweitet hat. Und was sicher kein Zufall war: Auch der pädagogische Anspruch hat sich parallel dazu weiterentwickelt mit der Bereitschaft, offen und spielerisch mit Konzepten umzugehen, den Unterricht selbst improvisatorisch anzulegen. Und vielleicht ist das der entscheidende Fortschritt.

Literatur

- Bertram, Georg/Rüsenberg, Michael (2021): Improvisieren! Lob der Ungewissheit, Stuttgart: Reclam.
- Blensdorf, Otto (1913): Erziehung zur Selbsttätigkeit im Gesangunterricht für Volks- und höhere Schulen. Nach den Grundsätzen der Methode Jaques-Dalcroze, Elberfeld: Bachmeister.
- Dahlhaus, Carl (2005): Komposition und Improvisation, in: Carl Dahlhaus: Gesammelte Schriften Bd. 8. 20. Jahrhundert. Historik – Ästhetik – Theorie – Arnold Schönberg, Laaber: Laaber, S. 461–468.
- Epping, Anna (1982): Aus meinen Erfahrungen im Improvisationsunterricht, in: Feudel, Elfriede (Hg.): Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe München 1926, Wolfenbüttel: Kallmeyer, S. 75–78.
- Epping, Anna (1982): Mit den Kindern am Klavier, in: Feudel, Elfriede: Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe München 1926, Wolfenbüttel: Kallmeyer, S. 79–93.
- Epping, Anna (1954): ABC der Improvisation. Mit Aufgaben zum Singen und Spielen. Neuer Weg der Musikerziehung, Berlin: Max Hesses Verlag.
- Epping, Anna (1926/1982): Aus meinen Erfahrungen im Improvisations-Unterricht, in: Feudel, Elfriede (1926/1982): Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe München 1926, Wolfenbüttel: Kallmeyer, S. 75–78.

- Epping, Anna /Hildegard Tauscher (1932): Einführung in die Improvisation am Klavier, Berlin-Schöneberg: Max Hesses Verlag.
- Erben, Eva (2021): „Den Himmel berühren“. Die Musikpädagogin Frieda Loebenstein (1888–1968), Augsburg: Wißner.
- Eschen, Andreas (2019): Was ist Improvisation? European Piano Teachers Association, Sektion der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Fantasie, [EPTA-Dokumentation 2018/19] Regensburg, S. 65–80.
- Feudel, Elfriede (1926/1982): Rhythmik. Theorie und Praxis der körperlich-musikalischen Erziehung. Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe München 1926, Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Friedemann, Lilli: Referat über eine Praxis instrumentaler Kollektivimprovisation (gehalten im Oktober 1967 an der Musikhochschule in Stuttgart), in: www.lilli-friedemann-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/08/1967_Kollektivimprovisation.pdf (8.4.2022).
- Friedemann, Lilli (1973): einstieg in neue klangbereiche durch gruppenimprovisation, Wien: Universal Edition.
- Friedemann, Lilli (1980): Kreativität zwischen Freiheit und Begrenzung. Über die Regel im musikalischen Spiel mit Kindern, in: Musik + Medizin 7/80, S 31f.
- Friedemann, Lilli (1983): Trommeln – Tanzen – Tönen. 33 Spiele für Große und Kleine, Wien: Universal Edition.
- Gellrich, Martin (1992): Üben mit Lis(z)t. Wiederentdeckte Geheimnisse aus der Werkstatt der Klaviervirtuosen, Frauenfeld: Verlag im Waldgut AG.
- Gorter, Nina (1918/19): Die Gehörsbildung, die Improvisation und die rhythmische Gymnastik, in: Berichte der Dalcroze-Schule Hellerau, Heft 1/2 Juni/Juli, S. 4–7.
- Halm, August (1918/19): Klavierübung. Ein Lehrgang des Klavierspiels nach neuen Grundsätzen, zugleich erste Einführung in die Musik. Erster Band: Vom ersten Anfang bis zu Beethovens leichteren Variationen und Bachs kleinen Präludien und Inventionen, Stuttgart: Zumsteeg, zitiert nach Widmaier (2016).
- Jacob, Käthe (1964): Musikerziehung durch Bewegung. Beispiele und Anregungen für den elementaren Rhythmikunterricht, Wolfenbüttel/Zürich: Mösel.
- Jaques-Dalcroze, Émile (1905): La réforme de l'enseignement musical a l'école. Congrès de l'enseignement musical, Solothurn/Lausanne, Payot & Cie.
- Jaques-Dalcroze, Émile (1914): Rhythmik, Gehörbildung und Stegreifkunst. Jaques-Dalcroze (1921/1977), S. 72–92.
- Jaques-Dalcroze, Émile (1916): Cours d'Improvisation: Mélodies à harmoniser, Lausanne: Jobin & Cie.
- Jaques-Dalcroze, Émile (1919?): Le Rythme, La Musique Et l'Éducation, Paris/Lausanne o.J.
- Jaques-Dalcroze, Émile (1921/1977): Rhythmus, Musik und Erziehung. Aus dem Französischen übertragen von Dr. Julius Schwabe. [Unveränderter reprographischer Nachdruck der Ausgabe Basel (1921): Benno Schwabe & Co] Wolfenbüttel: Kallmeyer.
- Jankélévitch, Vladimir (2020): Über Improvisation. Vladimir. Jankélévitch: Zauber, Improvisation, Virtuosität. Schriften zur Musik, Berlin: Suhrkamp, S. 148–206

- Jöde, Fritz (1928): Das schaffende Kind: eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend, Wolfenbüttel: Georg-Kallmeyer.
- Kalcher, Antje (2009/2017): Käthe Jacob, in: Lexikon verfolgter Musiker und Musikerinnen der NS-Zeit. Claudia Maurer Zenck, Peter Petersen (Hg.), Hamburg: Universität Hamburg, in: www.lexm.uni-hamburg.de/object/lexm_lexmperson_00003233 (6.5.2021).
- Kalcher, Antje (2023): Ästhetische Qualitäten kreativer Arbeiten. Reflexionen aus der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik und anderer Ansätze, in: Losert, Martin/ Eschen, Andreas (Hg.): Gute Musik? Ästhetische Qualitäten von Musik im Unterricht, Wien: Lit, S. 127–149.
- Kohlmann, Walter (1978): Projekte im Musikunterricht, Weinheim: Beltz, S. 19, zitiert nach F. Ritzel (1979).
- Kruse-Weber, Silke (2005): Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, Frankfurt: Peter Lang.
- Kruse-Weber, Silke (2006): Margit Varro – Frieda Schmidt-Maritz – Anna Epping – Frieda Loebenstein. Frauen als Pioniere. Zu Reformansätzen der Klavierpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, in: European Piano Teachers Association (Hg.): Auf verwachsenen Pfaden? Klavierunterricht heute. Dokumentation 2004/2005, Düsseldorf: Staccato, S. 22–55.
- Kugler, Michael (2000): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk *Elementare Musikübung*. Bewegungsorientierte Konzeption der Musikpädagogik, Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Loebenstein, Frieda (1932): Klavierpädagogik, Leipzig: Quelle & Meyer.
- Lorenz, Karl (1994): Wege nach Hellerau. Auf den Spuren der Rhythmik, Dresden: Hellerau-Verlag.
- Ministère De l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (o.J.) (Hg.): Musik 1. Das Klangmännchen. Lehrerhandbuch, Luxembourg.
- Oberschmidt, Jürgen (2021): (K)ein Ende vom Lied – Kestenbergs visionärer Programmentwurf als Ausgangspunkt für musikpädagogische Neuorientierungen, unveröffentlicht.
- Orff, Carl (1933): Rhythmisch-melodische Übung, Mainz/Leipzig: Schott.
- Pffannenstiel, Ekkehart (1928): Entwurf eines Musiklehrplans für die achtklassige Volksschule sowie für Förderklassen und für die zwei- und einklassige Landschule [3. Schrift der Schulmusikgruppe Berlin], Berlin: Comenius-Verlag.
- Ritzel, Fred (1979): "Dieser freche Blödsinn wird seit Jahren in den Schulen geduldet". Über Improvisation in der Musikpädagogik, in: Brinkmann, Reinhold (Hg.): *Improvisation und neue Musik*, Mainz: Schott, S. 66–95, www.staff.uni-oldenburg.de/ritzel/material/Bloedsinn.htm (8.4.2022).
- Riemer, Franz (2001): Wege zur Jugendmusikbewegung nach individuellen Mustern. Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte [Musikpädagogische Forschung; 22], Essen: Die Blaue Eule, S. 153–164, https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10225/pdf/Riemer_Wege_zur_Jugendmusikbewegung_2001.pdf (9.5.2022).

- Sagrillo, Damien (2014): Kreativ im Takt. Zu den Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines musikpädagogischen Konzeptes, in: Nitschké, Alain/Sagrillo, Damien (Hg.): Die Musik in der Bildung. Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg, Weikersheim: Margraf, S. 113–161.
- Sagrillo, Damien/Brusniak, Friedhelm (2019): Martin Straus, ein europäischer Musikpädagoge aus Luxemburg. *Ars inter culturas*, Vol. 8 Slupsk, S. 203–216. doi.org/10.34858/AIC.8.2019.013
- Schenk, Dietmar (2004): Die Hochschule für Musik zu Berlin. Preußens Konservatorium zwischen romantischem Klassizismus und Neuer Musik 1869–1932/33, Stuttgart: Franz Steiner.
- Schwabe, Matthias: Lilli Friedemanns Wege zur experimentellen Improvisation. Ringgespräch über Gruppenimprovisation LXXIV, April 2011, www.lilli-friedemann-stiftung.de/wp-content/uploads/2015/02/experimentelle-Improvisation.pdf (8.4.2022).
- Straus, Martin (1994) in Zusammenarbeit mit Marie-Thérèse Berns-Merker: Musik ist das Spiel mit dem Kang. Programmkonzept für den Musikunterricht in der Grundschule, aufgebaut auf den musikalischen Parametern Form – Klangfarbe – Rhythmus – Melodie – Harmonik – Dynamik, Eigenverlag.
- Straus, Martin (2002, 2006 und 2010), in Zusammenarbeit mit Marie-Thérèse Berns-Merker, Henri Junck: Musik 2 – Das Spiel mit dem Klang [Buch und Tonaufnahmen], Luxemburg: Bildungsministerium, Graphic Press.
- Straus, Martin/ Berns-Merker, Marie-Thérèse (2014): Musik – Das Spiel mit dem Klang, in: Alain Nitschké, Damien Sagrillo (Hg.): Die Musik in der Bildung. Aspekte europäischer Musikerziehung und ihre Anwendung in Luxemburg, Weikersheim: Margraf, S. 43–94.
- Tervooren, Helga (1987): Die rhythmisch-musikalische Erziehung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der Kestenberg-Reform unter besonderer Berücksichtigung von Kindergarten und Grundschule, Frankfurt: Peter Lang.
- Wehle, Gerhard F. (1925/1950⁵¹): Die Kunst der Improvisation, Hamburg: Sikorski.
- Widmaier, Martin (2016): Zur Systemdynamik des Übens. Differenzielles Lernen am Klavier, Mainz: Schott.
- Zwiener, Daniel (2008): Als Bewegung sichtbare Musik. Zur Entwicklung und Ästhetik der Methode Jaques-Dalcroze in Deutschland als musikpädagogische Konzeption, Essen: Die blaue Eule.