

Veröffentlicht auf kubi-online (<https://www.kubi-online.de>)

Raum geben - Raum nehmen. Momente von Selbst- und Mitbestimmung in der musikalischen Gruppenimprovisation

von Felicia Mischke, Andrea Welte

Erscheinungsjahr: 2023

Peer Reviewed

Stichwörter:

Improvisation | Gruppenimprovisation | Selbstbestimmung | Mitbestimmung | Partizipation | ethnographische Forschung | Dossier: Improvisieren

Abstract

Die Kunst der Improvisation ist frei (vgl. auch Grundgesetz Artikel 5, Absatz 3) und kann als ein Selbstzweck verstanden werden. Zugleich werden der musikalischen Improvisation im Fachdiskurs diverse übertragbare Handlungsweisen zugeschrieben, die die Möglichkeit bieten sollen, den Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen zu erproben und zu verbessern (u.a. Gagel 2010, Schwabe o.D., Jander 2020, Kanellopoulos/Wright/Stefanou/Lang 2016).

Bisher liegen kaum wissenschaftliche Erkenntnisse dazu vor, inwiefern Improvisation Selbst- bzw. Mitbestimmung ermöglicht. Dieses Forschungsdesiderat wurde zum Anlass genommen, um zu rekonstruieren, wie (musikalische) Freiräume geschaffen und genutzt werden. Zunächst werden gesellschaftspolitische Zielbestimmungen musikalischer Improvisation im internationalen Diskurs dargelegt. Mit der Vorstellung des Bildungs- und Forschungsprojekts *ImproKultur* rückt die musikalische Improvisation als künstlerische Praxis in Bildungskontexten in den Fokus. Um Selbst- und Mitbestimmungsmomenten in musikalischer Gruppenimprovisation auf die Spur kommen zu können, wird das Improvisieren-Lernen mit einem ethnographischen Forschungsansatz betrachtet.

In unserer derzeitigen weltpolitischen Lage, in der eine Krise die nächste jagt – von der Covid Pandemie über die Klimakrise bis zum Krieg in der Ukraine – ist die Notwendigkeit, mit dem Unvorhergesehenen umgehen zu können, unausweichlich geworden. Längst ist die Kunst der Improvisation dem Kontext von Kunst und Kultur entwachsen und in diversen anderen Bereichen zu finden. Nach Wolfgang Stark ist Improvisation „in fast allen technischen, wirtschaftlichen und sozialen Innovationsprozessen und bei einer wachsenden Zahl von Managementsituationen [...] entscheidend für das Gelingen rationaler Prozesse und

für den Umgang mit Unsicherheit in komplexen Situationen“ (Stark 2017:10). Speziell dem kreativen Musizieren schreibt Andrea Sangiorgio das Potenzial zu, „a transformative experience aiming to lay the foundation for a democratic orientation in today's and tomorrow's life“ (Sangiorgio 2015:259) zu sein.

Ausgehend von gesellschaftspolitischen Zielbestimmungen von Gruppenimprovisation im musikpädagogischen Diskurs wurde im Projekt *ImproKultur* der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover erforscht, inwiefern musikalische Improvisation mit sozial und kulturell heterogenen Gruppen in einem schulischen Setting Selbst- bzw. Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen ermöglicht.

Gesellschaftspolitische Zielbestimmungen von Improvisation und ihre Erforschung

Musikalische Improvisation wird im Fachdiskurs häufig mit gesellschaftspolitischen Absichten oder Zielsetzungen verbunden. Reinhard Gagel versteht Improvisation als soziale Kunst, die eine Vielzahl sozialer Kompetenzen erfordere und fördere wie gegenseitiges Wahrnehmen und Aufeinander-Reagieren, Akzeptanz und Achtsamkeit, Umgang mit Unvorhergesehenem bzw. Unerwartetem (Gagel 2010:194). Matthias Schwabe beschreibt freie musikalische Gruppenimprovisation als ästhetische Form gelebter sozialer Utopie: „Frei improvisieren bedeutet in jedem Moment selbstverantwortlich zu handeln, Eigenes einzubringen und zugleich als Kollektiv zu agieren“ (Schwabe 2021).

Im internationalen Feld finden sich ähnliche Aussagen über musikalische Gruppenimprovisation und ihr Potenzial. So wird Improvisation als intersubjektiver Freiraum, als Ort von Freiheit und Gleichberechtigung bezeichnet, und die Beschäftigung mit politischen und sozialen Implikationen gefordert (Kanellopoulos et al. 2016). Mit musikalischer Gruppenimprovisation sollen freie Lernräume eröffnet werden. Auf Basis der Auseinandersetzung mit improvisatorischen Musikpraktiken schlagen Panagiotis A. Kanellopoulos et al. das Kultivieren einer Arbeitsethik vor, die Schule nicht als Ort der Reproduktion von Ungleichheiten sieht, sondern eher als „a place for the pursuit of freedom and criticality that dares to ignore inequality and to experiment, thus successfully passing the test of democracy“ (Kanellopoulos/Wright/Stefanou/Lang 2016:202). Auch Vinzenz Jander behauptet, Gruppenimprovisation trage zur Demokratiebildung bei und biete Raum für Partizipation (Jander 2020:82). Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwiefern sich solche Zuschreibungen empirisch bestätigen lassen.

Anknüpfend an Janders Aussage liegt der Fokus unserer Studie auf einem Teilaспект von Partizipation, nämlich der Selbst- bzw. Mitbestimmung. Dabei rekurrieren wir auf Carmen Mörsch, die Partizipation als einen Grad von Beteiligung beschreibt (Mörsch 2012:88). Ferner knüpfen wir an ein Modell von Kerstin Mayrberger an, bei dem Mitwirkung, Selbst- und Mitbestimmung als nebeneinander liegende Stufen von Partizipation definiert werden (Mayrberger 2012:18). Das Modell, das auf der Grundlage anderer Arbeiten für partizipatives Lernen in formalen Bildungskontexten angepasst wurde, soll dabei helfen, verschiedene Formen von Partizipation zu unterscheiden und einzuordnen.

In der Literatur finden sich einzelne Studien, die sich mit dem Themenkomplex sozialer Zielbestimmungen von Gruppenimprovisation befassen. Christian F. Freisleben-Teutscher beschäftigte sich mit der Frage, wie sich Improvisationsmethoden in didaktischen Designs von Lehrveranstaltungen im tertiären Bereich integrieren lassen (Freisleben-Teutscher 2020:III). Dabei legte er den Schwerpunkt auf Methoden aus dem Improvisationstheater. Thade Buchborn et al. befassten sich mit Lernenden-Interaktionen in vokalen

Gruppenimprovisationen. Erforscht wurde unter anderem, wie neues musikalisches Material entsteht und in Handlungspraxen integriert bzw. variiert oder fallengelassen wird (vgl. Buchborn et al. 2019:73). In einer Replikationsstudie gingen Züchner et al. der Frage nach, wie sich ein improvisationsorientierter Unterricht auf die musikalisch-kreative Leistung von Kindern der fünften Jahrgangsstufe auswirkt. Sie kommen zu dem Schluss, dass „die grundsätzliche Aussage der Referenzstudie (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009) [...] durch die Befunde unserer Replikation zu bestätigen [ist]: Improvisationsfördernder Unterricht wirkt positiv auf musikalisch-kreatives Denken“ (Züchner et al. 2018:71).

Die angeführten Publikationen lassen keine Rückschlüsse darauf zu, ob bzw. wie musikalische Improvisation Selbst- und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen ermöglicht und fördert. Mit diesem Beitrag sollen Möglichkeiten und Grenzen von Partizipation beim Lehren und Lernen musikalischer Gruppenimprovisation ausgelotet werden. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, dass die Möglichkeit der Selbstbestimmung einer Person in einer Gruppe oft mit Prozessen von Fremdbestimmung anderer Personen verflochten ist.

„Partizipation ist demnach ein dialektischer Prozess von Selbst- und Fremdbestimmung und die Erfahrung des Sich-bestimmen-Lassens liegt der Selbstbestimmung zugrunde“ (Taube 2017:12). Damit einher geht die Notwendigkeit, die Verknüpfung von Partizipation und Macht zu berücksichtigen. Partizipation wird in der Regel von denjenigen ermöglicht, die Macht haben; Macht muss abgegeben werden, um Selbst- bzw. Mitbestimmung zu ermöglichen (Braun/Witt 2017:15f.). In unserer Forschung wird daher auch beleuchtet, inwiefern Lehrende ihre strukturell bedingte Entscheidungs- und Gestaltungsmacht an Schüler*innen übertragen und wie sie die damit verbundenen Hierarchiewechsel empfinden.

Das Bildungs- und Forschungsprojekt *ImproKultur*

Das Projekt *ImproKultur* ist eine Kooperation der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (HMTMH) mit Hannoveraner Schulen. Eine Besonderheit des Projekts ist die Verschränkung von musikalisch-improvisorischer Praxis, musikpädagogischer Aus- und Fortbildung sowie Forschung (vgl. Mischke und Welte 2022:301).

Die kreative musikpädagogische Arbeit im Umfang von 90 Minuten pro Woche in Gruppen von zehn bis 16 Schüler*innen begann im Jahr 2015 mit zwei Sprachlernklassen einer Gesamtschule (vgl. Welte 2016). In der zweiten Projektphase (2019 bis 2022), auf die sich dieser Beitrag bezieht, konnte das Projekt mit freundlicher Unterstützung von Klosterkammer Hannover, Sparkasse Hannover, Niedersächsischer Lotto-Sport-Stiftung und dem Förderkreis der Hochschule neu aufgestellt und ausgeweitet werden. Die Improvisationspraxis fand an verschiedenen weiterführenden Schulen sowie einer Grundschule statt. Zur Zielgruppe gehörten weiterhin auch Kinder und Jugendliche in Sprachlernklassen. In diesen Klassen weiterführender Schulen werden im Bundesland Niedersachsen neu nach Deutschland Zugewanderte bis zur Aufnahme in Regelklassen für die Dauer von meist einem Jahr gefördert (vgl. Land Niedersachsen o.D.). Insbesondere die Sprachlernklassen waren sehr heterogen in Bezug auf Alter (10-17 Jahre), Sprachkenntnisse, Schulerfahrung sowie kulturelle und soziale Herkunft. Die meisten Schüler*innen waren erst kurze Zeit in Deutschland und lebten hier zum Teil in Unterkünften für Geflüchtete. Einige kamen quasi ohne schulische Vorbildung als unbegleitete Minderjährige nach Deutschland. In der offenen Ganztagsgrundschule war Heterogenität und der Umgang mit ihr ebenfalls ein wichtiges Thema – an der Schule lernten Kinder aus 38 Nationen; 98% der Kinder hatten einen Migrationshintergrund und auch soziale Benachteiligung spielte eine Rolle.

ImproKultur zielt nicht nur auf die musikalische Bildung von Kindern und Jugendlichen ab, sondern auch auf die Bildung und Weiterbildung von Lehrkräften. Jede schulische Lerngruppe wird von einem Team aus drei Personen angeleitet (Studierende sowie ehemalige Studierende der HMTMH). Eine pädagogische und künstlerische Begleitung findet durch Dozent*innen der Hochschule und weitere Expert*innen statt. Die Forschung als dritte Säule des Projekts besteht aus diversen Studien mit unterschiedlichen theoretischen und methodischen Bezügen (vgl. Welte/Jachmann 2020; Welte/Eikmeier 2021, Mischke/Welte 2022; Welte/Jachmann 2022). Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse einer kleinen Teilstudie vorgestellt.

Selbst- und Mitbestimmung in Gruppenimprovisation erforschen

Mit der fokussierten Ethnographie nach Hubert Knoblauch wurde ein Forschungsvorgehen gewählt, das sich zum einen mit der eigenen Kultur befasst und zum anderen einen besonderen Ausschnitt dieser eigenen Kultur (Knoblauch 2001:125) – den „schulische[n] Unterricht als ein spezielles Feld ethnographischer Forschung“ (Breidenstein 2012:30) – in den Fokus nimmt.

Datenmaterial sind zum einen Feldnotizen (Hammersley/Atkinson 2007:141ff.), die im Zuge videogestützter teilnehmender Beobachtung (Herrle/Breitenbach 2016) in vier Gruppen über je drei Monate erstellt wurden. Diese wurden im Sinne „extensiver Verschriftlichung“ zu Beobachtungsprotokollen ausformuliert, um „die Beobachtungen in Sprache zu überführen“ (Breidenstein 2012:32). Im Folgenden wurde sich auf einzelne Szenen fokussiert, die für die Analyse besonders relevant erschienen. Exemplarisch wurden zwei Dirigierszenen aus unterschiedlichen Gruppen ausgewählt. Die Analyse orientiert sich an der dokumentarischen Bild- und Videointerpretation (Wagner-Willi 2008). Die ausgewählten Szenen dienten zudem als Stimuli für Video-Stimulated Recall Interviews (Schneider-Binkl 2018) mit Lehrenden. Darüber hinaus wurde auf Basis der Beobachtungsprotokolle und der Videoanalyse ein Interview-Fragebogen entwickelt. Ergänzend wurde das Thema der Selbst- und Mitbestimmung in einer Gruppendiskussion mit dem gesamten Team von *ImproKultur* thematisiert. Die Analyse der Interviewtranskripte erfolgte mithilfe qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz und Rädiker 2022:105ff.). Die Erkenntnisse aus der Videointerpretation und den Beobachtungsprotokollen wurden mit den Aussagen der Lehrenden trianguliert (Flick 1996:249f.).

Selbst- und Mitbestimmung in improvisatorischen Praktiken

Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle ergab eine erste Übersicht improvisatorischer Praktiken, die Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht ermöglichen (Abb. 1). Hinter jeder Kategorie verbergen sich verschiedene Praktiken. Diese sind unter Beschreibung/Varianten aufgeführt. Die Varianten wie auch die Kategorien erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern fassen die im Beobachtungszeitraum notierten Praktiken zusammen.

MOMENT/WAS	BESCHREIBUNG/VARIANTEN
Instrumentenwahl/ Materialwahl	Freie Instrumentenwahl, ggf. aus einem Pool vorgegebener Instrumente
Exploration	Eigenständiges Entdecken des Instruments, ohne Vorgaben <ul style="list-style-type: none"> • ggf. mit der Aufgabe, danach etwas zu zeigen • ggf. mit Anregungen (z.B. finde einen möglichst leisen und einen möglichst lauten Klang usw.)
Pausen/Übergänge	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenständige Exploration von Klangerzeugern • Durch Schüler*innen selbst initiierte und selbstgesteuerte musikalische Improvisation
Klänge raten	Schüler*in 1 erfindet einen Klang, Schüler*in 2 soll erraten, wie dieser erzeugt wurde
Improvisation ohne Vorgaben	Gemeinsames freies Improvisieren der Gruppe
Improvisation mit Solo-Parts	<ul style="list-style-type: none"> • Jede*r spielt sein/ihr Instrument ein Mal alleine an – was und wie gespielt wird, ist frei • Schüler*innen erfinden selbst Rhythmen und spielen sie vor; die anderen spielen nach • Sprachimprovisation zu (Bodypercussion)Rhythmus (Schüler*innen werden aufgefordert, zu einem Unisono-Rhythmus, nacheinander frei zu erzählen, wer sie sind und was sie heute gefrühstückt haben) • In einer Dirigierphase werden Soli angezeigt
Improvisation zu außermusikalischer Vorlage	Improvisation zu außermusikalischen Vorlagen, z.B. zu <ul style="list-style-type: none"> • einem Bild/Bildausschnitt • einer Filmszene • Bewegung • grafischer Notation
Improvisation zu Musik	Musik hören und dazu spielen (ohne weitere Vorgabe) <ul style="list-style-type: none"> • zu Musik von einem Tonträger • zu einer Improvisation von Lehrpersonen oder anderen Gruppenmitgliedern
Improvisation mit vorgegebenen Parametern	<ul style="list-style-type: none"> • Spiel „heiß/kalt“ bzw. „laut/leise“ (eine Person sucht einen versteckten Gegenstand, die anderen spielen auf ihren Instrumenten laut bzw. leise, um bei der Suche zu helfen. Was man spielt ist nicht vorgegeben, es gibt nur Einschränkungen bei der Dynamik) • Die Improvisation soll bestimmte Parameter beinhalten, z.B. leise, schnell, tief (Dynamik/Tempo/Tonhöhe)
Musik und Malen	<ul style="list-style-type: none"> • Zu Musik malen (Musik in Bild umsetzen) • Einen Malprozess vertonen • Eine grafische Notation entwerfen und diese dann ggf. wieder selbst vertonen (siehe außermusikalische Vorlage)
Musikalischen Ablauf kreieren	<ul style="list-style-type: none"> • Jede*r trägt unkommentiert einen Teil (z.B. ein Pattern) zu dem Ablauf bei, z.B. nach dem Prinzip „Ich packe meinen Koffer“ • Durch Dirigat werden vorhandene Pattern von einer oder mehreren Personen spontan in Reihenfolge gebracht • Gemeinsame Diskussion über mögliche Reihenfolge von musikalischen Teilen
Kleingruppenarbeit	Unterschiedliche Aufgabenstellungen bzw. Vorgehensweisen, u.a. <ul style="list-style-type: none"> • Rhythmisiche Pattern erarbeiten • Verschiedene Teile eines musikalischen Ablaufs entwickeln und in eine Reihenfolge bringen
Dirigierte Improvisation	Nutzung verschiedener Formen von Dirigat. Diese begrenzen den Freiraum, wer spielen darf und wie gespielt werden soll, in Bezug auf <ul style="list-style-type: none"> • musikalische Parameter (Dynamik, Artikulation, Tonhöhe etc.) • die Besetzung (Solo, Tutti, Duo, Trio...) • vorbereitete Pattern
Lieblingslied	Vorspiel eines mitgebrachten Lieblingsliedes und <ul style="list-style-type: none"> • darüber sprechen • freie (Tanz-)Bewegungen dazu machen • Bodypercussion dazu erfinden
Schwarmintelligenz/	<ul style="list-style-type: none"> • Alle versuchen auf alle zu achten und synchron gemeinsam zu beginnen, zu stoppen,

Abb. 1: Kategorien improvisatorischer Praktiken, die Selbst- und Mitbestimmung in besonderem Maße ermöglichen

Bemerkenswert ist, dass in der Praxis häufig Elemente aus mehreren Kategorien miteinander kombiniert wurden, etwa die *Improvisation mit vorgegebenen Parametern* mit *Dirigierter Improvisation*. Außerdem sind alle beschriebenen Ansatzpunkte und Spielideen sowohl mit Musikinstrumenten als auch mit Alltagsgegenständen, Bodypercussion, Stimme oder Bewegung umsetzbar.

Einige Kategorien wurden von den Lehrpersonen (fortan LP) auch in den Interviews benannt. LP1 zählte als geeignete Aufgaben, um musikalische Freiräume zu schaffen, unter anderem folgende Möglichkeiten auf: Verbindung von Bewegung und Musik, Klangrätsel, Soli über ein gemeinsames Pattern und Dirigierte Improvisation.

Um herauszufinden, wie genau Momente von Selbst- und Mitbestimmung geschaffen bzw. genutzt wurden, analysierten wir einzelne Szenen, die den gefundenen Kategorien zugeordnet werden können, genauer.

Raum geben - Raum nehmen in der dirigierten Improvisation

Besonders ergiebig in Hinblick auf die Frage, wie genau freie Lernräume bzw. musikalische Freiräume seitens der Lehrenden geschaffen und wie diese von den Schüler*innen genutzt werden, erwies sich nach der Analyse der Videos die Kategorie „Dirigierte Improvisation“. Zwei Dirigierszenen wurden daher exemplarisch für die detaillierte Betrachtung ausgewählt. Die Ergebnisse der Videoanalyse der beiden Szenen werden hier in dichter Beschreibung (Geertz 1973) präsentiert, einer Methode, die darauf abzielt, Bedeutungs- und Sinnsysteme von Handlungen zu rekonstruieren.

Dirigierte Improvisation - Szene I

Die Kinder und Jugendlichen der *ImproKultur-AG* an einer Gesamtschule haben in Kleingruppen Rhythmuspattern auf Trommeln erarbeitet und stellen diese im Plenum vor. Mittels Dirigat kreiert LP1 daraus spontan ein gemeinsames Musikstück. Dann fragt sie in die Runde, ob jemand mal Chef bzw. Dirigentin sein möchte. Zunächst traut sich niemand. Als ein Junge ein Mädchen vorschlägt, zögert diese. LP1 versucht zusätzlich zu motivieren und bietet ihre Hilfe an. Schließlich sagt die Schülerin: „Ok, was muss ich tun?“, woraufhin LP1 sich sichtlich freut und der Schülerin drei Dirigierzeichen zeigt: „Start“, „weiter spielen“ und „Stopp“. Der erste Versuch, einen Einsatz zu geben, klappt nicht. Die Schülerin versucht es noch einmal. Als die Aufmerksamkeit immer noch nicht da ist, springt LP1 ihr zur Seite und ermahnt die Gruppe. Nun klappt es – die Kleingruppe spielt ihr Pattern. Die Schülerin lässt sie weiterspielen und geht zur nächsten Gruppe, die sehr fokussiert auf ihren Einsatz wartet und exakt gemeinsam einsetzt. Sie nimmt noch eine dritte Kleingruppe dazu und lauscht eine Weile aufmerksam dem Gesamtklang. Auf ihrem Gesicht ist ein Lächeln zu sehen, bevor sie der letzten Gruppe den Einsatz gibt. Das Anleiten und Gestalten von Musik bereitet ihr offenkundig Freude. Sie winkt nacheinander zwei Gruppen ab und gibt dann einer Gruppe erneut einen Einsatz. Offenbar möchte sie verschiedene Zusammenklänge ausprobieren. Auch für den Schluss scheint sie eine genaue Vorstellung zu haben. Als alle drei noch spielenden Gruppen auf ihr Zeichen hin erfolgreich gleichzeitig geendet haben, ist sie sichtlich zufrieden.

Dirigierte Improvisation - Szene II

Sechs Kinder der *ImproKultur-AG* an einer Grundschule und zwei Lehrende sitzen im Kreis, Glockenspiele auf den Knien. LP2 dirigiert eine Improvisation und fragt dann, welches Kind diese Rolle übernehmen möchte. Alle möchten! LP2 verspricht, dass heute alle der Reihe nach dran kommen. Zunächst werden zwei Zeichen vorgegeben: das „Anstellen“ und „Ausstellen“ durch Zeigen mit der Hand. Mit dem Zeichen können maximal zwei Personen gleichzeitig zum Spiel aufgefordert werden. Zwischen dem Dirigat des ersten und des zweiten Kindes wird das Instrumentarium durch zwei Handtrommeln ergänzt. Danach stellt LP2 ein weiteres Dirigierzeichen vor, sodass auch mehr als zwei Personen zugleich musizieren können. LP2 macht dafür eine horizontale Bewegung der Hand vor den Kindern, die spielen sollen, und erläutert, dass man mit einer Drehung um die eigene Achse und gleichzeitigem Zeigen mit dem Arm alle gleichzeitig „anstellen“ kann. Diese Geste hat etwas sehr Spielerisch-Tänzerisches. Eine Schülerin schlägt vor, auch den Fuß zu benutzen. Als das dritte Kind dirigiert, kostet es diese Position lange und mit Hingabe aus und nutzt dabei alle neu hinzugekommenen Möglichkeiten. Besonders die Drehung, um alle „anzuschalten“, wird sichtlich genossen. LP2 teilt weitere Handtrommeln aus und führt noch zwei neue Zeichen ein, eins für Dynamik, wobei leise mit der Hand unten und laut oben angezeigt wird, und eins für aktiver bzw. schneller spielen, was durch eine zitternde Handbewegung angezeigt wird. Das vierte dirigierende Kind versucht sogleich, auch die neuen Zeichen zu verwenden. Um das Ende anzudeuten, steckt es die Hände in die Pullovertaschen. Als das nicht zum gewünschten Ergebnis führt, macht es weiter und findet immer wieder eine Fortsetzung. LP2 bespricht nochmals das Zeichen für Dynamik und fügt hinzu, dass die Dynamik auch für einzelne aus der Gruppe individuell angezeigt werden kann. Als das fünfte Kind dirigiert, spielt es kreativ mit verschiedenen Dynamiken. Die Gruppe reagiert immer besser darauf und das Klangergebnis ist schon recht ausdifferenziert.

Perspektive der Lehrenden

In den Interviews wurden die Lehrenden sowohl konkret zu der jeweiligen Szene, als auch allgemein zu freien Lernräumen bzw. musikalischen Freiräumen befragt. Über die Fragestellung und Ausrichtung der laufenden Studie waren die Lehrenden im Beobachtungszeitraum nicht informiert.

• Freiräume

Im video-stimulated recall Interview wurden die Lehrenden nach Freiräumen für die Schüler*innen in der gezeigten Szene gefragt.

Nach LP1 gab es unterschiedliche Freiräume: „Entweder kann der Freiraum sein, in welcher Reihenfolge oder wie passiert die Musik oder die Freiheit kann darin liegen, wie dirigiere ich eigentlich.“ Sie habe zu Beginn einige Dirigierzeichen vorgemacht, um der zögernden Schülerin mehr Sicherheit zu geben. „Ich meine mich zu erinnern, dass es eine spontane Entscheidung war von mir, dass ich die Handzeichen, wie man dirigiert, vorgegeben habe. Das hätte auch durchaus frei sein können, im Sinne von: einfach mal schauen, was passiert. Aber da das ohnehin schon so ein bisschen unsicher war (...), hatte ich in dem Moment das Gefühl, ich will ihr ein bisschen mehr Sicherheit geben, indem ich die Aufgabe ein ganz kleines bisschen mehr reglementiere und die Freiheit ein ganz kleines bisschen weniger mache. Es gab ja immer noch Freiheit, in dem, welche Gruppe und was überlagert sich und so, und wenn sie in dem Moment noch spontan Ideen gehabt hätte, hätte ich das niemals unterbunden.“

LP2 äußerte zu der Dirigiersequenz mit den Grundschulkindern, es habe relativ viel Freiheit in dieser Phase gegeben. Zugleich hätten sich die Kinder an dem orientiert, was sie kurz zuvor vorgemacht habe.

Aufschlussreich ist ein Vergleich beider Szenen in Bezug auf den Grad der Selbst- und Mitbestimmung der Spielenden. Während die Schüler*innen bei LP1 ein zuvor in Kleingruppen selbst erfundenes rhythmisches Pattern mehrfach wiederholten, hatten die Schüler*innen bei LP2 die Freiheit, alle erdenklichen Klänge auf dem Instrument frei zu verwenden. Es zeigt sich, dass die Lehrenden mit der Aufgabenstellung großen Einfluss auf die musikalischen Freiräume nehmen. Zudem wird in der Szene mit LP1 deutlich, dass zu viel Freiheit Schüler*innen auch einschüchtern und hemmen kann und daher nicht unbedingt zielführend ist. Es wäre weiter zu untersuchen, wie das Verhältnis zwischen Freiheit und Regeln genau gestaltet werden kann, um situativ adäquate Freiräume zu schaffen. Spannend wäre auch zu erforschen, wie eine Grundhaltung des Freiraum-Gebens bei den Lehrenden entwickelt werden kann.

• **Machtabgabe - Raum geben**

Eine andere Frage bezog sich auf die Machtabgabe der Lehrenden und wie es sich für sie anfühlte, den Schüler*innen Raum zu geben und sich auf die hierarchisch gesehen gleiche Ebene mit den Schüler*innen als Mitspielende zu begeben. LP1 antwortete: „Eigentlich mag ich das total gern (lacht), weil ich das Gefühl habe, dass die Kinder nochmal anders gefordert werden und meistens dann tolle Überraschungen passieren.“ Diese Überraschungen können ihrer Schilderung nach z.B. sein, dass sich eine Person, die sie als schüchtern wahrgenommen hatte, mehr traut und selbstbewusster agiert als erwartet. Durch den Rollentausch seien manche Kinder zudem aufmerksamer als sonst. Auf musikalischer Ebene sei sie oft überrascht von den Ergebnissen, die so zustande kämen. Den Moment, sich in die Rolle der Schüler*innen hineinzugeben, habe sie in den meisten Fällen als sehr bereichernd erlebt.

Im Gegensatz dazu schilderte LP2, dass ihr der Machtwechsel in diesem Moment nicht bewusst gewesen sei. Sie bemerkte, dass alle Schüler*innen gerne die Dirigier-Position einnehmen wollten und reflektierte: „Vielleicht hatte die Aufgabe aber deswegen den besonderen Anreiz, weil sie eine besondere Position einnehmen konnten.“ In Bezug auf die Mitbestimmung der Schüler*innen erwähnte LP2, dass es sich für sie in der Situation so ergeben habe, „dass das Demokratische auch wichtig war. Also da die Gruppe so klein ist und manche aus der Gruppe schon ausprobiert hatten, war es schon fair, dass alle ausprobieren dürfen.“ Darüber hinaus merkte LP2 an, dass es ihr bei derartigen Rollenwechseln bzw. Momenten von Mitbestimmung wichtig sei, die verschiedenen Rollen und damit verbundene Verantwortung klar zu kommunizieren. „Ich glaube es ist wichtig, die Rollen klar zu definieren. [...] z.B., dass der Dirigent vielleicht der Wichtigste ist, aber nicht der Einzige.“ Es müsse eine Balance zwischen den Spielenden und dem in der Mitte geben, so LP2, sonst habe immer einer mehr Spaß als die anderen. Das sei auch eine Frage der Machtübergabe, die von der Lehrperson berücksichtigt werden müsse. Die Person in der Mitte habe zwar etwas mehr Macht, aber ohne die Hilfe der anderen, die die Musik tatsächlich erzeugen, würde keine Musik entstehen, weshalb die anderen genauso wichtig seien.

Neben dem Umgang mit Macht und der damit einhergehenden Notwendigkeit von klar definierten Rollen und der Wertschätzung für alle Beteiligten spielt auch die flexible Anpassung der Lehrenden an die Unterrichtssituation eine wichtige Rolle. Dies wird z.B. durch den Moment deutlich, in dem alle

Schüler*innen plötzlich die Dirigierposition einnehmen wollten und LP2 das Gefühl hatte, dass sie diese Situation nicht entlang ihrer ursprünglichen Planung, sondern demokratisch lösen sollte. Auch bei LP1 spielte Flexibilität eine wichtige Rolle, etwa als die Schülerin zu unsicher war, um ohne vorgegebene Zeichen zu dirigieren, und sie ihr spontan Dirigierzeichen vorgab.

Weitere Aspekte

In den Interviews kristallisierten sich weitere Aspekte heraus, die nicht unmittelbar mit den beschriebenen Szenen zusammenhängen, jedoch ebenfalls bedeutsam erscheinen, wenn es um die Ermöglichung von Selbst- und Mitbestimmung in der Gruppenimprovisation geht. In diesem Abschnitt werden Aussagen der Lehrenden aus Einzelinterviews und einer Gruppendiskussion mit Erkenntnissen aus der Analyse der Beobachtungsprotokolle trianguliert.

• Atmosphäre / soziales Miteinander

„Ich habe schon den Eindruck, dass auch eine Gruppe sich zusammenfinden muss. Soziales wirkt sich auch auf musikalische Arbeit aus“, so LP1 im Interview. Sie beschrieb, wie die sozialen und musikalischen Fähigkeiten in einer Gruppe parallel aufgebaut werden müssten, um dann ineinander greifen zu können. Dabei gehe es auf musikalischer Ebene um Differenzierung und das Erlernen von Handwerkszeug und auf der sozialen Ebene um die Entwicklung der Gruppe und das soziale Lernen. Selbst wenn eine respektvolle Atmosphäre geschaffen sei, brauche Improvisation Mut, sich zu zeigen – sowohl seitens der LP als auch seitens der Schüler*innen, reflektierten die Lehrenden in einer Gruppendiskussion. Eine einladende, angstfreie Atmosphäre, geprägt durch gegenseitiges Wohlwollen und ein respektvolles soziales Miteinander scheint eine Bedingung für das Gelingen musikalischer Gruppenimprovisation zu sein. Bewertungsfreie, geschützte Lernräume bilden offenbar grundsätzlich in Lernkontexten eine Grundlage für Selbst- und Mitbestimmung (vgl. Jerusalem et al. 2007:52). Sicherheit und gegenseitiges Vertrauen müssen als Grundlage (ggf. immer wieder) geschaffen werden. Wichtig ist hierfür nach unseren Beobachtungen – vor jedem Tun – die Haltung und Präsenz der Lehrenden. Es geht darum, einen sicheren und zugleich offenen Raum zu schaffen und zu halten, in dem Unterschiede akzeptiert werden und die Begegnung mit dem Unvorhersehbaren möglich wird. Hier kann als ein Beispiel die Herangehensweise von LP1 genannt werden, die in Bezug auf die Dirigier-Situation reflektierte: „Ich wollte in dem Moment ein bisschen Sicherheit geben, indem ich ihr zumindest die Zeichen vorgegeben habe.“ Regeln wurden hier als Möglichkeit genutzt, um Sicherheit zu schaffen. Es ist nach unserer Beobachtung ferner sinnvoll, eine wertschätzende Feedbackkultur zu etablieren, die die Angst vor Bewertung oder vermeintlichen Fehlern mindert. Hierbei sind die Art und Weise der Kommunikation und das sich Ausmusizieren-Lassen von zentraler Bedeutung. Das Vorbild von Lehrenden, die künstlerisch inspirieren und sich selbst als kontinuierlich Weiter-Lernende verstehen, erscheint uns darüber hinaus hilfreich.

• Freiheit versus Grenzen

„Freiräume wachsen mit den Fähigkeiten!“, erklärte LP1 und erläuterte im selben Zuge, dass Freiheit oft durch Grenzen ermöglicht werde. Sie beschrieb, wie sie beispielsweise einzelne Parameter wie Dynamik, Tondauer oder Tonhöhe vorgebe oder auch bestimmte vorausgewählte Instrumente oder außermusikalische Materialien als Eingrenzung verwende, um einen Freiraum zu öffnen. Dabei sei die Aufgabenstellung „zuerst sehr reglementiert“, bevor sie der Gruppe „Stück für Stück mehr Freiheit“ einräumen würde. Auch LP2 erklärte, dass sie als Lehrende den Rahmen vorgeben würden, innerhalb dessen „Momente, wo sie [die Schüler*innen] eine große Freiheit haben“ entstehen. Mit wachsender Sicherheit und weiterentwickelten musikalischen Fähigkeiten könnten den Schüler*innen nach und nach immer mehr Freiheiten und Freiräume eröffnet werden. Die Kunst des Unterrichtens besteht offenkundig darin, eine flexible Balance zwischen Offenheit und Anleitung, Freiheit und Begrenzung zu finden.

• Flexibilität

Dass LP5 schilderte, wie die Schüler*innen Übergänge und Pausensituationen im Unterricht oft nutzen, um selbstinitiiert und frei zusammen zu improvisieren, deckt sich mit unseren Beobachtungen. LP3 zufolge versuchen die Lehrenden, musikalische Ideen der Schüler*innen aus solchen ungeplanten Zwischenphasen aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Insgesamt beschrieben in der Gruppendiskussion viele Lehrende, wie sie auf unterschiedliche Weise Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen der Schüler*innen wahrnehmen, aufgreifen und ihnen Raum geben. Diese Herangehensweise erfordert den Mut, Geplantes über Bord zu werfen und ungeplanten Einfällen nachzugehen. Man müsse als Lehrende „sehr aufmerksam und wach für die Situation [sein und] versuchen alle im Blick zu haben“, erklärte LP1. Dies könne sich auf musikalische, wie auch auf soziale Fähigkeiten beziehen. LP2 äußerte sich ähnlich: „Man muss in jeder Situation schauen, was man für Rückmeldungen bekommt und wie man darauf reagieren kann.“

Flexibilität der Lehrenden und die Bereitschaft, sich auf Unvorhergesehenes einzulassen, sind für situationsangemessenes Verhalten und partizipatives Agieren unabdingbar. Darüber hinaus besteht – wie auch in anderen Bereichen oder Fächern – die Notwendigkeit, Aufgaben spontan so anzupassen, dass keine Unter- oder Überforderung entsteht. Ein sich gegenseitig unterstützendes und inspirierendes Team von Lehrenden stellt auch in Hinblick auf eine gesunde Balance zwischen Struktur und Flexibilität eine große Hilfe dar. Jedoch nicht nur die Lehrenden müssen flexibel agieren. Im Kontext von musikalischer Gruppenimprovisation lernen auch die Schüler*innen, in ihren Vorstellungen, Interaktionen und Spielweisen flexibel zu sein und sich auf Unvorhergesehenes einzulassen.

Selbst- und Mitbestimmung auf der Spur

Was charakterisiert Freiräume in der musikalischen Improvisationspraxis mit heterogenen Gruppen und wie kann die Selbst- bzw. Mitbestimmung von Schüler*innen unterstützt werden?

Das musikalische Improvisieren als künstlerische Praxis und Methode scheint sich ersten Forschungsergebnissen nach gut zu eignen, um Schüler*innen die Möglichkeit von Selbst- und Mitbestimmung einzuräumen. Mittels teilnehmender Beobachtung konnte eine Übersicht von Kategorien improvisatorischer Praktiken erstellt werden, die Selbst- und Mitbestimmung in besonderem Maße ermöglichen. Auf der Basis von Videoanalysen, teilnehmender Beobachtung und Interviews mit Lehrenden

wurde die Kategorie der dirigierten Improvisation genauer auf ihr diesbezügliches Potenzial hin untersucht. Die dirigierte Improvisation als Aufgabenstellung bietet Lehrenden die Möglichkeit, viele Freiräume zu eröffnen, diese aber auch zu begrenzen, je nach Lern- und Entwicklungsstand der Gruppe. Darüber hinaus ist der Aufgabe immanent, dass die anleitende Person für das Dirigat Macht an Teilnehmende abgeben muss. Auf diese Weise können in einer temporären Machtposition Selbst- und Mitbestimmung erprobt werden. Unsere Forschung lieferte zahlreiche Belege dafür, dass musikalische Gruppenimprovisation es ermöglicht, Fähigkeiten und Ressourcen der Schüler*innen einzubeziehen, an ihre Lebens- und Erfahrungswelt anzuknüpfen, ihre Ideen willkommen zu heißen und sie in einem partizipativen, ergebnisoffenen Prozess aufzugreifen.

Dennoch bleiben viele Fragen offen. Das Thema „Raum nehmen“, also die Frage, wie genau sich die Schüler*innen einbringen und vor allem, wie sie selbst ihre Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung einschätzen, konnte nur ansatzweise berücksichtigt werden. Hier könnte es aufschlussreich sein, die Perspektiven der Schüler*innen mittels Interviews oder Gruppendiskussionen einzufangen und sichtbar zu machen.

Mit unserer Studie zum Projekt *ImproKultur* konnte exemplarisch gezeigt werden, dass musikalische Gruppenimprovisation nicht nur zahlreiche musikalische wie außermusikalische Lernmöglichkeiten bietet, sondern im Kleinen auch die Erfahrung von Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht. Es lohnt sich daher weiter zu erforschen, wie durch Gruppenimprovisation eine demokratische Kultur der Partizipation auf vielfältige Weise gefördert werden kann.

Verwendete Literatur

Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen (27-44). Wiesbaden: Springer VS.

Braun, Tom/Witt, Kirsten (2017): Einleitung - (Wie) Macht kulturelle Bildung die Gesellschaft jugendgerechter? In: Braun, Tom/Witt, Kirsten (Hrsg.): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? (5-22). München: kopaed.

Buchborn, Thade/Theisohn, Elisabeth/Treß, Johannes (2019): Kreative musikalische Handlungsprozesse erforschen. Einblicke in ein Verfahren der videobasierten Rekonstruktion von Gruppenimprovisations- und -kompositionenprozessen von Schülerinnen und Schülern. In: Weidner, Verena/Rolle, Christian (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung (69-85). Münster/New York: Waxmann.

Flick, Uwe (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Land Niedersachsen (o.D.): Flüchtlinge in Niedersachsen - Häufig gestellte Fragen und Antworten zu Sprache und Bildung: https://www.fluechtlinge.niedersachsen.de/startseite/fluechtlinge_niedersachsen/angebote_fluechtlinge/haeufig-gestellte-fragen-und-antworten-zu-sprache-und-bildung-138709.html#Block4 (letzter Zugriff am 30.01.2023).

Freis Leben-Teutscher, Christian F. (2020): Lehren und Lernen mit Angewandter Improvisation: Förderung von Kooperation und Partizipation online und offline. Heidelberg.

Fuchs, Max (2015): Partizipation als Reflexionsanlass. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/partizipation-reflexionsanlass> (letzter Zugriff am 17.01.2023).

Gagel, Reinhard (2010): Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität. Mainz: Schott (Üben & Musizieren. Texte zur Instrumentalpädagogik).

Geertz, Clifford (1973): Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. In: Geertz, Clifford: The Interpretation of Cultures (3-30). New York: Basic Books.

Hammersley, Martin/Atkinson, Paul (2007): Ethnography: Principles in Practice (3rd Edition). London: Routledge.

Herrle, Matthias/Breitenbach, Sebastian (2016): Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele (30-49). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Jander, Vinzenz (2020): Demokratielernen im Musikunterricht durch musikalische Gruppenimprovisation. In: Bossen, Anja und Tellisch, Christin (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (71-99). Potsdam: Universitätsverlag.

Jerusalem, Matthias/Drössler, Stephanie/Kleine, Dietmar/Klein-Heßling, Johannes/Mittag, Waldemar/Röder, Bettina (2007): Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Endbericht zum Fortbildungsprojekt im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.

Kanellopoulos, Panagiotis A./Wright, Ruth/Stefanou, Danae/Lang, Jennifer (2016): Music improvisation and informal pedagogy. In: Wright, Ruth/Beynon, Carol/Younker, Betty Anne (Hrsg.): 21st century music education. Informal learning and non-formal teaching approaches in school and community contexts (187-205). Waterloo/Ontario: Canadian Music Educators' Association (Research to practice. Biennial book series, volume 7).

Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn 2 (2001) 1, 123-141.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Mayrberger, Kerstin (2012): Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer <verordneten Partizipation>. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themenheft Nr. 21: Partizipationschancen im Kulturaum Internet nutzen und gestalten – Das Beispiel Web 2.0, 1-25.

Mischke, Felicia/Welte, Andrea (2022): Gehversuche des kreativen Musizierunterrichts im digitalen Raum mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Migration. In: Henning, Heike/Koch, Kai(Hrsg.): Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren. Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Departement für Musikpädagogik Innsbruck der Universität Mozarteum Salzburg, Band 6 (300-316). Münster/New York: Waxmann.

Mörsch, Carmen (2012): Wie wird vermittelt? In: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Hrsg.): Zeit für Vermittlung: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/> (letzter Zugriff am 05.12.2022).

Sangiorgio, Andrea (2015): Collaborative creativity in music education. Children's interactions in group creative music making. Exeter.

Schneider-Binkl, Sabine (2018): Video-Stimulated Recall Interviews als methodischer Ansatz für die qualitative Unterrichtsforschung im Fach Musik. In: Beiträge Empirischer Musikpädagogik, Vol. 9 (1-20).

Schwabe, Matthias (o.D.): Improvisation & Kreative Musikpädagogik: URL:<https://www.matthiaschwabe.com/> (letzter Zugriff am 18.01.2023).

Stark, Wolfgang (2017): Vorwort. In: Stark, Wolfgang/Vossebrecher, David/Dell, Christopher/Schmidhuber, Holger (Hrsg.): Improvisation und Organisation. Muster zur Innovation sozialer Systeme (9-14). Bielefeld: transcript.

Taube, Gerd (2017): Vorwort - Partizipationsversprechen der kulturellen Bildung auf dem Prüfstand. In: Braun, Tom/Witt, Kirsten (Hrsg.): Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter? (11-12). München: kopaed.

Wagner-Willi, Monika (2008): Video-Analysen des Schulalltags. Die Dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3., aktualisierte Auflage) (133-155). Wiesbaden: VS-Verlag.

Welte, Andrea/Eikmeier, Corinna (2021): Musical Improvisation With Young Immigrants in Germany: Opportunities and Challenges. In: Vidulin, Sabina: 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 Pedagogues (485-506). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Mužička akademija.

Welte, Andrea/Jachmann, Jan (2022): Musikalische Improvisation als autonome Praxis? Assoziationsangebote als strukturierende Grundlage von Interaktion im Unterricht. In: Koch, Jan-Peter/ Schilling-Sandvoß, Katharina/Welte, Andrea (Hrsg.): Interaktion. Musikpädagogik im Diskurs, Band 5 (52-66). Aachen: Shaker.

Welte, Andrea/Jachmann, Jan (2020): Transformationen im Musikimprovisationsunterricht. Wie Schüler*innen und Lehrer*innen aus kulturellen Differenzen heraus Musikkultur verändern. In: Buchborn, Thade/Tralle, Eva-Maria/Völker, Jonas (Hrsg.): Interkulturalität - Musik - Pädagogik. Schriften der Hochschule für Musik Freiburg, 08 (189-199). Hildesheim/Zürich/New York: Olms-Weidmann.

Welte, Andrea (2016): ImproKultur oder die Kunst der Flexibilität. Erfahrungen aus einem musikalischen Bildungsprojekt mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. In: Bradler, Katharina (Hrsg.): Vielfalt im Musizierunterricht. Theoretische Zugänge und praktische Anregungen (247-260). Mainz: Schott.

Züchner, Djurko/Düerkop, Sven/Lothwesen, Kai Stefan (2018): Förderung musikalisch-creativen Denkens durch Improvisation? Eine Replikationsstudie zu Angeboten im schulischen Musikunterricht. In: Clausen, Bernd/Dreßler, Susanne (Hrsg.): Soziale Aspekte des Musiklernens (57-75). Münster/New York: Waxmann.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Felicia Mischke , Andrea Welte (2023): Raum geben – Raum nehmen. Momente von Selbst- und Mitbestimmung in der musikalischen Gruppenimprovisation. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/raum-geben-raum-nehmen-momente-selbst-mitbestimmung-musikalischen-gruppenimprovisation>
(letzter Zugriff am 19.09.2023)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>