



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

---

# **Musikvermittlung im Modus der Improvisation. Ergebnisse einer Studie zu Improvisations- Workshops in Schulen**

von **Tamara Schmidt, Andrea Welte**

Erscheinungsjahr: 2026

**Peer Reviewed**

Stichwörter

- Musikalische Gruppenimprovisation
- Improvisation
- Musikvermittlung
- Music Mediation
- Praxistheorie
- Performativität
- Rollen und Positionierungen
- ethnographische Forschung
- Partizipation

## **Abstract**

Der Beitrag untersucht aus praxistheoretischer Perspektive, wie Improvisation als instabiler, situativ entstehender Gegenstand in schulischen Musikvermittlungs-Workshops vermittelt wird. Auf Basis ethnographischer Beobachtungen wird gezeigt, dass Improvisation nicht als zuvor definierter Inhalt erscheint, sondern im Vollzug kollektiver Praktiken performativ hervorgebracht wird. Vermittlung richtet sich damit weniger auf Wissensübertragung als auf die Gestaltung sozialer und ästhetischer Interaktionen.

Rekonstruiert werden drei grundlegende Orientierungen der beteiligten Musiker\*innen: (1) die Fokussierung auf gemeinsames Handeln als Ort ästhetischer Erfahrung; (2) die aktive Verschiebung von Rollen und Normen, wodurch etablierte Hierarchien und musikbezogene Wertordnungen irritiert werden; und (3) eine konsequente Offenheit gegenüber Unbestimmtheit und Risiko, die Improvisation als Modus Operandi des Vermittelns kenntlich macht.

Damit zeigt der Beitrag, dass Musikvermittlung im Handlungsfeld Improvisation selbst improvisatorisch verfasst ist: Sie erzeugt Beziehungsgeschehen, Deutungsräume und Aushandlungsprozesse.

## Vermittlung eines unwägbareren Gegenstands

„O doch“, sagte Baworinski sanft. „Man kann auch spielen, was noch nicht existiert“ (Mann 2007:153). Dieses Literaturzitat kann als Grundsatz der musikalischen Improvisation gelesen werden, die im Moment des Musikspielens die Musik erfindet – aber genauso auch mit Unvorhersehbarem umgeht (Bormann et al. 2010; Bertram/Rüsenberg 2021). In musikpädagogischen Diskursen wird insbesondere das unwägbarere Wesen der Improvisation betont: Sie wird als unplanbar (Figueroa-Dreher 2014), prozessual (Eikmeier 2023) oder sozial verankert (Treib 2022) beschrieben. Eine derart beschriebene Praxis „auf der Schneide des Augenblicks“ (Eikmeier 2024:111) stellt ihre Vermittlung vor besondere Herausforderungen: Wie kann die situative, unverfügbare und oszillierende Beschaffenheit des Improvisierens, das erst im gemeinsamen Handeln entsteht, didaktisch gefasst und zugleich offengehalten werden?

Die musikalische Gruppenimprovisation erfährt seit einigen Jahren auch im deutschsprachigen Raum gesteigertes wissenschaftliches und pädagogisches Interesse. Empirische Arbeiten zur Didaktik der musikalischen Gruppenimprovisation jedoch gibt es im deutschsprachigen Raum bislang kaum. Ausnahmen bilden die Studien von Johannes Treib zum Anleitungshandeln von Lehrkräften im schulischen Musikunterricht (2022; 2023), die Interviewstudie von Verena Seidl zum Anleiten von Gruppenimprovisationen (2016) sowie weitere Arbeiten im Kontext des Instrumental- und Musikunterrichts (Eikmeier 2016). Damit knüpft die Improvisationspädagogik an ein musikpädagogisches Forschungsfeld an, das seit einigen Jahren die Rolle der Lehrperson im Unterricht in den Blick nimmt (vgl. Niessen 2006; Kranefeld/Mause 2020; Weber/Rolle 2020).

Die didaktische Gestaltung musikalischer Gruppenimprovisationen orientiert sich meist an einer etablierten Struktur, die sich in zahlreichen Handreichungen findet, in denen insbesondere die Rolle der anleitenden Person als zentrales Moment beschrieben wird: von der Auswahl spezifischer Impulse über die Anleitung von Spielideen bis hin zur Reflexion (Gagel 2015; Mäder 2016; Schlimp/Losert 2019; Schwabe 2019; Meures/Schmidt/Welte 2022). Im musikpädagogischen Diskurs der letzten Jahre wird die Frage nach einer Didaktik von Improvisation zudem häufig über die Zielsetzungen musikalischer Gruppenimprovisationen beantwortet (Treib 2019:66).

In der noch jungen Fach- und Forschungsdisziplin Musikvermittlung ist die Auseinandersetzung mit Improvisation bislang weitestgehend ein Desiderat. Musikvermittlung ist ein dynamisches, breit gefächertes künstlerisch-pädagogisches Handlungsfeld, das sich zunächst vor allem in der Praxis entwickelt hat und heute auch wissenschaftlich etabliert ist, häufig mit Überschneidungen zu angrenzenden Disziplinen (Mautner-Obst 2023:59). Während Vermittlung lange als Übersetzung oder Kontextualisierung eines musikalischen Gegenstands verstanden wurde (Wimmer 2010), zielt der aktuelle Diskurs stärker auf die Herstellung von Beziehungen zwischen Musik und den Lebenswelten der Adressat\*innen (Petri-Preis/Voit 2023:25). Zentral ist dabei die künstlerische Dimension musikvermittelnden Handelns als soziales und ästhetisches Interagieren in „gemeinsamen Gestaltungs- und Deutungsräumen“ (Müller-Brozovic 2023:1), das auf Veränderungen von u.a. musikalischen Praktiken und institutionellen Strukturen zielt (ebd.:259). In unserem Beitrag folgen wir diesem Verständnis von Musikvermittlung.

Mit der fortschreitenden Etablierung von Musikvermittlung an Kulturinstitutionen, Musikschulen und in der Freien Szene haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten Selbstverständnis und Berufsbild von Musikvermittler\*innen gewandelt und sind zunehmend Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Praxis und Forschung zeigen, dass Musiker\*innen „nicht nur als Interpret\*innen oder Performer\*innen agieren, sondern sich verstärkt als Vermittler\*innen ihrer eigenen Kunst begreifen und als Teaching Artists tätig sind“ (Mautner-Obst 2023:62). Zwischen Musiker\*in und Vermittler\*in zu wechseln bzw. verschiedene

Rollen zugleich einzunehmen, ist bezeichnend für die Musikvermittlung (Mautner-Obst 2018:342).

An diesen Punkten setzt unser Beitrag an. Er folgt der Frage, wie Musiker\*innen in Workshops mit Schulklassen das gemeinsame Improvisieren vermitteln. Unsere zentrale Forschungsfrage lautet: Wie wird der unverfügbare Gegenstand *Improvisation*, der im Handeln entsteht und sich verändert, in schulischen Workshops vermittelt? Grundlage bildet eine qualitativ-empirische Studie, in der wir Musiker\*innen in ihrer Vermittlungspraxis begleitet haben, um ihr Handeln in actu in den Blick zu nehmen. Ausgehend von unserem Erkenntnisinteresse beschreiben wir im Folgenden zunächst unsere praxistheoretischen Perspektiven und das forschungsmethodische Vorgehen. Anschließend legen wir anhand ausgewählter fallübergreifender Kategorien einige Orientierungen und didaktische Vermittlungsweisen der Musiker\*innen dar, die wir anhand des Datenmaterials rekonstruieren konnten.

## **Praxistheoretische Perspektive: Improvisation als instabiler Gegenstand im Kontext sozialer Praktiken**

In unserer Studie betrachten wir soziale Praktiken aus praxistheoretischer Perspektive. Mit dem Praxisbegriff beziehen wir uns auf die soziologischen Praxistheorien. Dabei handelt es sich nicht um eine einheitliche Theorie, sondern um ein interdisziplinäres und heterogenes Theoriebündel (Alkemeyer et al. 2009:10f.), das sich aus unterschiedlichen Quellen speist, deren Unterschiede in diesem Beitrag keine Erwähnung finden.

Nach Andreas Reckwitz sind soziale Praktiken ein „Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig von kollektiven Wissensordnungen [...] sowie diesen entsprechenden Mustern von subjektiven Sinnzuschreibungen [...], die diese Verhaltensmuster ermöglichen und sich in ihnen ausdrücken“ (2006:565). Sie bilden einen kollektiven „Verflechtungszusammenhang“ (Alkemeyer et al. 2009:7), in dem Akteur\*innen als „Träger\*innen von Praktiken“ (Schmidt 2012:54) handeln. Handeln wird nicht als souveräne Einzelaktivität, sondern als Verkettung von Praktiken verstanden, in denen Denken und Wissen hervorgebracht werden (Hörning 2004:19).

Auch die praxistheoretische Unterrichtsforschung folgt diesem Ansatz, indem sie davon ausgeht, dass ein Unterrichtsgegenstand erst in der Praxis des Unterrichts von den beteiligten Akteur\*innen, den Aufgabenstellungen und der nachfolgenden Bearbeitung konstruiert wird (Breidenstein/Tyagunova 2020). Dabei kommt der Lehrperson, die den Gegenstand auswählt, auf ihn in bestimmter Weise zugreift und ihn mit einer Intention oder Zielsetzung in den Unterricht einbringt, eine zentrale Rolle zu.

Dies ist anschlussfähig für die Untersuchung von Musikvermittlungs-Workshops zu Improvisation: Zum einen zeichnen sich Musikvermittlungsprozesse durch eine große Situationsspezifität aus, deren Momenthaftigkeit und nicht-sprachliche Ebene mit der praxistheoretischen Perspektive in ihrer eigenen Logik eingefangen werden können. Zum anderen kann so erfasst werden, wie dem Gegenstand Improvisation Eigenschaften zugeschrieben werden, auf welchen impliziten Wissensbeständen, sozialen oder ästhetischen Normen diese beruhen und wie der Gegenstand Improvisation den Workshop mitgestaltet. In unserer Analyse definieren wir Gegenstände nicht nur als physische Artefakte oder Dinge, sondern in einem weiten Verständnis auch als symbolische, instabile „Erscheinungsdinge“ (Figal 2010). Darüber hinaus ermöglicht die praxistheoretische Brille, die Interrelationen zwischen den beteiligten Subjekten und Gegenständen zu beschreiben und zu zeigen, wie einzelne Praktiken (wie z.B. das Sozialverhalten der Schüler\*innen, die Raumsituation, die Ankündigung der Musiker\*innen durch die Lehrkraft) die Praxis Musikvermittlungs-Workshop zum Gegenstand Improvisation konstituieren.

Um unsere Forschungsfrage beantworten zu können, untersuchen wir in unserer Studie Orientierungen von Musiker\*innen im Workshop sowie Vermittlungsweisen, mit denen diese Orientierungen im Workshop praktisch eingelöst werden. Dabei fassen wir Orientierungen der Musiker\*innen als implizite Haltungen auf, die sich im Vollzug zeigen. Sie prägen die Rollen – verstanden als situativ entstehende Subjektpositionen –

und bestimmen die Vermittlungsweisen. Mit Vermittlungsweisen bezeichnen wir die konkrete Art und Weise, wie Musiker\*innen den Gegenstand Improvisation in der Situation aufrufen, rahmen und für die Schüler\*innen erfahrbar machen. Ergänzend interessieren uns die Prozesse, in denen Improvisation performativ gebildet wird, sowie die Rollen, die Musiker\*innen/Musikvermittler\*innen und Schüler\*innen dabei einnehmen.

## **Erforschung der sozialen Situation Improvisations-Workshop**

Unsere Forschung besteht aus einer qualitativ-empirischen Studie mit fokussiert ethnographischem Ansatz (Knoblauch 2001; Knoblauch/Vollmer 2022), die wir im Kontext des Musikvermittlungs-Programms *Improvisation zu Gast im Klassenzimmer* von Musikland Niedersachsen durchgeführt haben. In diesem Programm besuchten freischaffende Musiker\*innen verschiedene Schulklassen allgemeinbildender Schulen und führten in deren Räumlichkeiten einmalig 90-minütige Musikvermittlungs-Workshops zu Improvisation durch. Diese Workshops wurden in einigen Unterrichtsstunden durch die Lehrkraft vor- oder nachbereitet.

Die Forschungsdaten erhoben wir von Oktober bis Dezember 2022. Wir orientierten uns an der Strategie des theoretischen Samplings und wählten die Workshops nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontraste aus, um auch mit recht geringer Fallzahl verallgemeinerbare Ergebnisse zu erhalten: Einerseits führten alle Personen einen ähnlich gerahmten Workshop durch, verstanden sich selbst als Musikvermittler\*innen und als Musiker\*innen. Andererseits fanden die Schulbesuche in unterschiedlichen Jahrgängen und Schulformen statt (zwei Grundschulklassen, zwei Förderschulgruppen mit gemischten Jahrgängen, eine Gesamtschulklasse, eine Realschulklasse), die Schulen lagen in unterschiedlichen Sozialräumen, in der Stadt und auf dem Land und die Schulgruppen verfügten über unterschiedliches Vorwissen bezüglich Improvisation. Außerdem vertraten die von uns beobachteten sechs Musiker\*innen unterschiedliche musikalische Stile und Improvisationspraktiken.

Unsere forschungsprogrammatische Rahmung erforderte, die Orientierungen der Musiker\*innen und ihre Vermittlungsweisen nicht nur über Sprache zu erschließen. Daher wählten wir Methoden, mit denen wir auch Aufschluss über implizites Wissen und unbewusste Verhaltensweisen bekommen konnten: Wir beobachteten die Workshops schwach teilnehmend (Breidenstein et al. 2013:66f.) und fertigten zur Erinnerungsstütze und nachträglichen Ergänzung unserer Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle von den meisten Workshops Videoaufnahmen an (circa 330 Minuten Länge). Außerdem führten wir nach den Workshops halbstrukturierte leitfadengestützte Interviews mit den beteiligten Musiker\*innen durch (Gesamtdauer etwa 230 Minuten). Die Fragen leiteten wir aus unseren Workshop-Beobachtungen sowie aus unserem Vorwissen ab. Die Interviews dienten weniger als eigenständige Hauptquelle, sondern vielmehr als ergänzende Datenbasis, mit der wir unsere Beobachtungen erweitern und vertiefen konnten, insbesondere in Bezug auf Orientierungen, die im Workshop nur implizit hervortreten. Damit folgten wir Reckwitz' Verständnis eines „Primats der teilnehmenden Beobachtung“ (2016:56), dem zufolge Interviews vor allem zur Kontextualisierung und Erweiterung der in der Workshop-Praxis beobachtbaren Handlungen herangezogen werden. Die triangulierten Daten werteten wir schließlich angelehnt an die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022) aus. Unser fokussiert ethnographischer Ansatz ermöglichte uns, aus unserem Vorwissen und unseren Beobachtungen im Workshop deduktiv erste Analysekategorien zu bilden, die wir bei der Datenanalyse induktiv ergänzten. Uns interessierten sowohl fallorientierte Spezifika als auch fallübergreifend gemeinsame Themen.

Die *Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover* war im Jahr 2022 Kooperationspartnerin im Musikvermittlungs-Programm *Improvisation zu Gast im Klassenzimmer* von *Musikland Niedersachsen*. In diesem Zusammenhang waren wir an der Auswahl der Musiker\*innen beteiligt und ebenso an der Entwicklung des Unterrichtsmaterials, das den schulischen Lehrkräften zur Verfügung gestellt wurde. Obwohl unsere begleitende Studie unabhängig von dieser Kooperation war, wurden wir dennoch stellenweise von den Lehrkräften und Musiker\*innen als Repräsentant\*innen des Veranstalters betrachtet. Es muss daher

erwähnt werden, dass unsere Positionierung – also die Rollen, die uns gegeben wurden und die wir uns selbst gegeben haben – die Praxis ‚Begleitende Studie‘ und die beobachteten Workshops beeinflusst haben könnte.

## **Ergebnisse: Orientierungen und Vermittlungsweisen**

In den folgenden Unterkapiteln stellen wir ausgewählte Kategorien zu Orientierungen und Vermittlungsweisen der Musiker\*innen vor, die wir in der Analyse rekonstruierten. Dabei gingen wir im Forschungsprozess zunächst fallbezogen, dann fallübergreifend vor, um übergeordnete Aussagen ableiten zu können. Für diesen Beitrag wählen wir jedoch den umgekehrten Weg: Wir beschreiben drei fallübergreifende Erkenntnisse und veranschaulichen sie mit Beispielen aus den Workshops von Hanna, Nils und Edgar/Rashid. Ausgehend von einzelnen Fallbeispielen skizzieren wir zentrale Momente der Vermittlungspraxis, die wir anschließend interpretieren. Die Darstellung folgt drei thematischen Schwerpunkten: der Orientierung am kollektiven Handeln, der Auseinandersetzung mit sozialen Rollen und Normen sowie der Offenheit gegenüber dem Unerwarteten. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden an einzelnen Stellen Zitate aus dem Datenmaterial verwendet.

### **Orientierung am kollektiven, erfahrungsbezogenen Handeln: Vermittlung als künstlerische Praxis**

Die rhythmische Improvisation in Form von Drumcircles und das gemeinsame Musizieren bilden den Rahmen und Kern im Workshop des Musikertandems Edgar und Rashid. Von Beginn an wird ausschließlich gemeinsam musiziert: Alle Anwesenden greifen zu Instrumenten, musikalische Aktionen werden durch direktes Anspielen initiiert, Erklärungen sind kaum nötig. Die anfängliche Irritation der Schüler\*innen löst sich im Verlauf der gemeinsamen Spielerfahrung, die Musiker\*innen schaffen durch einfache rhythmische Übungen und Call-Response-Formate einen Rahmen, der Sicherheit gibt und zugleich den improvisatorischen Moment eröffnet. Das didaktische Handeln der Musiker\*innen orientiert sich an der gemeinschaftsstiftenden, sozialen Dimension von Gruppenimprovisation, z.B. an der Etablierung eines starken Gruppengefühls. Im Interview reflektiert Edgar dieses Vorgehen: „Wir bauen erstmal eine musikalische Community und flechten dann hier und dort freie Elemente ein“ (Int1, S2, Abs3). Improvisation erscheint hier als niedrigschwelliger Zugang zum Musizieren, dessen Ziel weniger das Erlernen bestimmter Techniken ist als die Erfahrung gemeinschaftlichen Musikerfindens. Der Fokus des kollektiven Musikerfindens liegt auf der Gemeinschaftsbildung im Akt des Gruppenmusizierens.

Die Orientierung am kollektiven Musizieren ist kein Einzelfall, sondern stellt ein wiederkehrendes Muster in allen untersuchten Workshops dar: Hanna legt den Schwerpunkt auf das gemeinsame Erkunden von Klängen und betont das künstlerische Schaffen in der Gruppe, während Nils in der mittleren Phase seines Workshops eine offene Gruppenimprovisation anleitet, die auf gemeinschaftliches Musikerfinden abzielt.

In allen Workshops eröffnen die Musiker\*innen handlungs- und erfahrungsbezogene Zugänge zur Improvisation. Momente hierarchischer Wissensweitergabe – von einer wissenden Person (Musiker\*in) zu einer lernenden (Schüler\*in) – treten kaum auf. Auch verbale Reflexionen des Erklingenden oder die Vermittlung bewertbaren, intellektuellen Wissens (z.B. improvisatorisches Handwerk) werden vermieden oder bleiben eng an das musikpraktische Tun gebunden. In den Interviews wird betont, dass die verbale Vermittlung bewertbaren, intellektuellen Wissens nicht der Norm improvisationspädagogischen Handelns entspreche, da Improvisation nur individuell und durch praktisches Tun erfahrbar sei. Zugleich ist einkalkuliert, dass sich im Prozess der Gruppenimprovisation unterschiedliche Musikkonzepte, Wissensordnungen und Erfahrungen begegnen und die Spielregeln des Improvisierens gemeinsam ausgehandelt werden – Differenzen werden nicht nur hingenommen, sondern aktiv erzeugt. Die Unwägbarkeit des Improvisierens und das Risiko des Scheiterns gelten als produktive Bestandteile künstlerischen Handelns. Indem die Musiker\*innen diese Prinzipien auch in ihrer Vermittlungspraxis zulassen und sogar aufsuchen, wird das Vermittlungsgeschehen damit selbst zu einer Form künstlerischer Praxis.

Fallübergreifend zeigt sich, dass die Musiker\*innen ihre Vermittlungsweisen zunächst darauf richten, die Schüler\*innen unmittelbar ins Musizieren zu bringen. Improvisation fungiert dabei als niedrigschwelliger Zugang zum gemeinsamen Klanggeschehen. Voraussetzung ist zugleich die Etablierung eines starken Gruppengefühls, das die Schüler\*innen ermutigt, eigene Beiträge einzubringen. Das Ziel ist, „ein gemeinsames Erlebnis zu schaffen“ (Int1, S5, Abs1). Darüber hinaus zeigen sich als weitere zentrale Orientierungen die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen und das künstlerische Handeln an sich – oder anders gewendet – die Zweckfreiheit der musikalischen Improvisation.

### **Orientierung am Spiel mit sozialen Rollen und musikalischen Normen: Improvisation als Arbeit an Ungleichheitsverhältnissen**

Geprägt von der Konzeptimprovisation möchte die Musikerin Hanna mit den Schüler\*innen Klangqualitäten verschiedener Instrumente erforschen, um daraus künstlerische Prozesse zu initiieren, die „aus dem Spiel entstehen“ (BP 3, S2, Abs1). Zu Beginn eines ihrer Workshops kommt es zu einem Rollenkonflikt: Die Klasse empfängt sie mit einem einstudierten Lied als Klanggeschenk. Hanna folgt jedoch ihrem Selbstverständnis als Mitmusizierende, nimmt eine Bassmelodika zur Hand und spielt mit. Dadurch wird die Konzertsituation irritiert, da das erwartete Publikum plötzlich Teil des Spiels wird. Die Irritation löst sich, als Hanna das gemeinsame Musizieren in der Tonart der Klasse aufnimmt und ihre Rolle als Mitspielende sichtbar macht, was die Schüler\*innen durch ein willkommen heißendes Aufgreifen bestätigen. Die zunächst zugeschriebenen Rollen (Expertin, Gast, ZuhörerIn) kollidieren mit ihrem eigenen Verständnis, sodass im Verlauf eine neue Rolle ausgehandelt wird: die des teilnehmenden, mitspielenden Gastes.

Die Praxis Musikvermittlungs-Workshops beinhaltet das Bestreben der Musiker\*innen, die Rolle des erhabenen Künstlertypus aufzulösen und sich als Mitmusizierende in die Gruppe der Musizierenden zu integrieren. „Ich wollte halt nicht reingehen und eine Distanz aufbauen und vermitteln: Ich bin jetzt der krasse Musiker und ich zeige euch jetzt mal, wie das geht“ (Int1, S10, Abs3). Oder auch: „Und ich versuch immer, das ist zumindest mein Ziel, dass ich einfach ein Teil der Gruppe sein darf“ (Int5, S8, Abs3). Gleichzeitig wird der Workshop durch die Anerkennung der Musiker\*innen durch die Schüler\*innen und Lehrer\*innen als erfahrene Künstler\*innen konstituiert. Bereits im Vorfeld und zu Beginn jeden Workshops wird diese Rolle mit verschiedenen Mitteln konstruiert: Durch die vorbereitende Beschäftigung der Schulklasse mit der Biografie der jeweiligen Person, die Ankündigung durch die Lehrkraft, die Raumsituation zu Beginn des Workshops, das erwartungsvolle Verhalten der Schüler\*innen etc.

Während der Workshops wechseln die Musiker\*innen auffallend häufig, schnell und spielerisch ihre Rollen – praxistheoretisch gesprochen nehmen sie wechselnde Positionierungen ein. Diese Wechsel werden entweder durch Zuschreibungen seitens der Schüler\*innen und Lehrkräfte ausgelöst oder ergeben sich aus der Situation des gemeinsamen Musizierens. Häufig leiten die Musiker\*innen neue Positionierungen selbst ein, um z.B. eine Musiziersituation anzuleiten. Dies deckt sich mit Studienergebnissen von Verena Seidl (2016:89-106) oder von Johannes Treß (2023:o.S.). Treß beispielweise hat drei Anleitungsmodi von Gruppenimprovisationen – Leiten, Anleiten und Sich-Leitenlassen – herausgearbeitet.

Neue Positionierungen sind nicht nur situative Anpassungen, sondern ein wiederkehrendes Muster der Vermittlungspraxis und Ausdruck von Orientierungen, etwa des Augenhöhenprinzips oder der Dekonstruktion von Expert\*innenschaft. In den konkreten didaktischen Zugriffen – etwa der Wahl mitzuspielen statt zuzuhören – werden diese Orientierungen praktisch eingelöst. Deutlich wird das im Vergleich der drei Workshops:

Edgar und Rashid beschreiben den Schüler\*innen Improvisation als Alltagshandeln: „Improvisation ist einfach. Improvisation kannste eigentlich schon“ (Int2, S7, Abs1). Dies gestalten sie didaktisch dadurch aus, dass sie die Schüler\*innen ermutigen, ihrem eigenen Klangimpuls im Spiel zu folgen, statt z.B. musikalische Gestaltungsparameter zu vermitteln oder musikalische Korrekturen vorzunehmen. Ihr Improvisationsverständnis entspricht einer direkten, möglichst voraussetzungslosen Auseinandersetzung mit

Klängen und zeigt sich meist in Formen freier Gruppenimprovisation. Damit wird der Normativität gängiger Musikverständnisse und schulischer Bewertungsschemata ein Verständnis entgegengesetzt, das jedes musikalische Handeln der Schüler\*innen in seinem Eigenwert anerkennt. Die Neugier am Klang und Zusammenspiel führt sie auf Augenhöhe mit den Schüler\*innen: „Wir sind jetzt zufällig irgendwie erfahrener und erwachsener, aber eigentlich hätten wir gerade Bock, mit euch zusammen diese Erfahrung und diese Musik einfach zu machen“ (Int1, S10, Abs1).

Der Musiker Nils wird zu Beginn seines Workshops von der Lehrerin als international tätiger Künstler eingeführt, der „seine Musik“ (BP5, S1, Abs4) mitbringt. Es folgt ein konzertanter Moment mit Konventionen wie z.B. frontaler Bühne, Applaus und Verbeugen. Eine weitere Konzertsituation am Ende leitet er mit Erklärungen zu seiner Musik und seinem Leben als Künstler ein und schließt sie mit einer Fragerunde; im Anschluss bitten die Schüler\*innen spontan um Autogramme. Hier zeigt er sich als Experte eines Musikverständnisses, das sich an normativer Exzellenz orientiert und dem man sich durch Üben und Fleiß annähern kann. Seine Improvisation erscheint als anspruchsvoll, intellektuell und für ihn persönlich bedeutsam. In dieser Rahmung bleibt er in der Rolle des Experten und Wissensvermittlers, die ihm von der Schule zugeschrieben wird. Im Mittelteil dagegen, wenn er Momente gemeinsamer freier Gruppenimprovisation anleitet, folgt er einem weiten Musikverständnis, das sich am Prinzip der Offenheit und Normfreiheit orientiert: Zu Beginn dieser Phase lädt er die Schüler\*innen zu einer freien Exploration der Instrumente ein – ohne feste Vorgaben, meist alle gleichzeitig spielend. Darauf folgen Improvisationsspiele wie z.B. das sogenannte Körperdirigat: Die Schüler\*innen musizieren nach einem ganzkörperlichen Dirigat gemeinsam, ohne vorherige Absprachen. In einem weiteren Schritt gibt Nils außermusikalische Impulse für die musikalische Gruppenimprovisation: Über Bildvorlagen (z.B. Fotos von Landschaften oder Wetterphänomenen) entwickeln die Schüler\*innen in Kleingruppen assoziativ kurze Improvisationen. Den Abschluss bildet eine Gespenstergeschichte, die Nils vorliest und die Kinder spontan vertonen. Während des gesamten Prozesses gibt er keine expliziten musikalischen Anleitungen und verzichtet auf Bewertungen oder das Thematisieren musikalischer Kriterien wie Klangqualität, musikalische Gestaltung oder Zusammenspiel. Ausdrucksästhetische Fragen spielen keine Rolle, normative Ansprüche gelten nicht, und er greift nicht in die musikalischen Prozesse der Schüler\*innen ein. Im Interview betont er, dass diese Improvisationen Zugänge zum instrumentalen Spiel eröffnen und eine bewertungsfreie Haltung gegenüber Klängen fördern sollen. Nils Rollen werden durch unterschiedliche Kunstverständnisse konfiguriert bzw. die konstruierten Improvisationskonzepte konstituieren seine Rollen mit.

Hanna versteht das musikalische Handeln der Schüler\*innen grundsätzlich als künstlerisches Schaffen. Sie bringt ein eigenes künstlerisches Interesse am gemeinsamen Improvisieren mit und erkennt die musikalischen Wissensordnungen der Schüler\*innen nicht nur als gleichwertig an, sondern setzt sie voraus. Musik ist für sie das, was Menschen klanglich vollziehen – eine Tätigkeit und kein fester Gegenstand (Small 1998:2).

Anhand der Anfangssituation eines Workshops soll exemplarisch verdeutlicht werden, wie Hanna Improvisation initiiert.

Auf einem großen Tuch in der Mitte des Stuhlkreises liegen diverse Gegenstände. Die Kinder sitzen erwartungsvoll auf ihren Stühlen. Hanna stellt sich als Musikerin vor. Mit einem Alltagsgegenstand als Musikinstrument – einem Paar Schuhe mit Holzsohle – führt sie eine stark rhythmisch geprägte Musik mit dem Titel „Klappern“ vor. Nach einigen erläuternden Worten ergreift sie dann einen Gegenstand aus der Mitte – einen Heulschlauch – am einen Ende und bietet das andere Ende freundlich, mit einem ermunternden Gesichtsausdruck, einem Kind an. Im gemeinsamen Agieren und durch das Auseinanderziehen entsteht ein Geräusch. Hanna fragt: „Na, ist das Musik?“ Das Kind äußert unmissverständlich: „Ja!“. Der Schlauch wird weitergereicht: Zwei Freiwillige gehen in die Mitte, um weitere Möglichkeiten der Klangerzeugung auszuprobieren. „Jetzt hören wir mal!“ Es ist nichts zu hören, denn beide ziehen zugleich am voll ausgezogenen Schlauch. Es entsteht ein Moment der Ratlosigkeit – Hanna wartet wortlos ab. Ein drittes Kind steht auf und bringt die beiden auf die Idee, den Schlauch zunächst zusammenschieben: So werden wieder

Klänge möglich. Nachdem Hanna noch einige differenzierte Spielweisen gezeigt hat, dürfen alle Kinder nacheinander paarweise das Instrument weiter ausprobieren und spielerisch Musik erfinden. Wer gerade nicht spielt, darf beraten. Die Kinder sind mit großer Freude und Konzentration bei der Sache. Sie lassen ihre Musik, so wie Hanna es vorgemacht und erklärt hat, jeweils aus der Stille entstehen und in die Stille verklingen. Mehr und mehr werden die Musiken ganz bewusst gestaltet. Die kleinen Duo-Improvisationen ermöglichen die Erfahrung von eigenständigem künstlerischem Handeln.

Auch ihre didaktischen Entscheidungen begründet Hanna künstlerisch: Ihr Workshopkonzept beschreibt sie als „Abrückkonzept“ (Int3, S5, Abs1), das flexibel auf Ideen der Gruppe reagiert und sich im Musizieren verändert. Im Interview reflektiert sie: „Ich versuche nicht zu reglementieren, sondern das zu featuren, was in der Exploration da war und das rauszuholen. Und wenn ich mir das dann einrede, dann komme ich mit der Rolle als Workshop-Leiterin auch klar“ (Int3, S7, Abs4). Hanna hadert mit dem Hierarchieverhältnis der (An-)Leitung, sieht sich selbst als Mitspielerin und begreift sich als Werkzeug für den musikalischen Prozess der Gruppe.

Fallübergreifend zeigt sich, dass sich die Musiker\*innen an verschiedenen Stellen innerhalb ihrer Workshops an der Überwindung von Ungleichheitsverhältnissen orientieren – sowohl in Bezug auf ihre Rollen als auch in Bezug auf in Schule geltende musikbezogene Normen. Dabei handelt es sich weniger um ein bloßes Changieren zwischen den Polen Expert\*in von außen und teilnehmende\*r Mitspieler\*in oder zwischen normativem Musikverständnis (Musik ist das, was man lernen kann) und einem Praxisverständnis von Musik (Musik ist das, was Menschen tun). Vielmehr zeigen sich diese Positionierungen in einer Gleichzeitigkeit und Mehrschichtigkeit: Während bestimmte Muster im Vordergrund stehen, bleiben andere hintergründig präsent und können je nach Situation wieder hervortreten. Die Dekonstruktion bestehender Normen gelingt v. a. dort besonders gut, wo sich die Musiker\*innen als Mitglied der improvisierenden Gemeinschaft musizierend zeigen. Die Definierung über ihre professionelle Expertise hingegen geschieht vor allem in Interaktionen außerhalb von Situationen improvisatorischen Gruppenhandelns.

### **Orientierung am Prinzip der Offenheit: Improvisation als schöpferischer Umgang mit Unerwartetem**

In allen Workshops planen die Musiker\*innen ein, ihr Workshopkonzept zurückzustellen, um auf Impulse aus der Gruppe und dem Arbeitsprozess reagieren zu können. „Okay, jetzt machen wir das, mal schauen, was rauskommt. Und dann müssen wir gleich mal gucken, wie wir da weitermachen“ (Int2, S4, Abs2). Gemeinsam ist allen die Einkalkulierung des Unerwarteten, die Offenheit gegenüber dem Risiko und das spielerische Balancieren zwischen Geplantem und Momenthaftem. Dies äußert sich allerdings unterschiedlich: in mehreren vorbereiteten Workshop-Abläufen, um bei Bedarf situationsspezifisch in einen anderen Ablaufplan wechseln zu können; in einem Konzept, das nur einen klaren Anfang vorsieht, damit sich alles Weitere aus der Situation ergeben kann; bis hin zu einem Konzept, das offene Momente einplant, um den Kontrollverlust zu provozieren (Bertram/Rüsenberg 2021:12), um darin wiederum das kreative Moment nutzbar zu machen: „Wie wir da auch inspiriert werden irgendwie. Und wir aus dem, was die aus unserer Aufgabenstellung machen, dass wir da wieder etwas Neues daraus stricken“ (Int2, S3, Abs3).

Diese Umgangsweise mit Unvorhersehbarem beschränkt sich nicht nur auf musikbezogene Momente, sondern ebenso auf soziale Konflikte oder organisatorische Herausforderungen, z.B. im Umgang mit einschränkenden Parametern durch die Schule, mit Irritationen im Improvisationsprozess. „Wir haben die Situation einfach so genommen, wie sie war. Haben uns auf die anderen und auf die Situation eingelassen und geguckt, was mit uns als Gruppe so passiert“ (Int4, S1, Abs1). Bemerkenswert ist der wertungsarme Umgang mit solchen Irritationen: Sie werden nicht als Störung bewertet, sondern als „kreativer Impuls“ (Int1, S7, Abs1), „Information“ (Int5, S4, Abs1), „Normalität des Nicht-Erfolgs“ (BP2, S3, Abs2). Das Unerwartete wird nicht in Kategorien von Richtig oder Falsch eingeordnet, sondern als schöpferischer Anlass für gemeinsames Weiterarbeiten begriffen.

Das Prinzip der Offenheit gegenüber Unbekanntem, das Aushalten des Risikos, das mit dem Momenthaften des Improvisierens einhergeht, sowie der schöpferische Umgang mit Unwägbarem fungieren dabei weniger als Zielkategorien musikalischer Improvisation. Sie sind vielmehr der Modus des Vermittelns selbst, der durch einen wertungsarmen Zugang geprägt ist – die Vermittlung selbst vollzieht sich im Modus des Improvisierens.

## **Fazit: Vermittlung im Modus der Improvisation**

Die leitende Frage unseres Beitrags lautete, wie der unverfügbare, sich im Handeln stets neu konstituierende Gegenstand Improvisation im schulischen Workshop-Format vermittelt werden kann. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Improvisation in den untersuchten Settings performativ in den Handlungen aller Beteiligten entsteht und durch Orientierungen und Vermittlungsweisen der Musiker\*innen gerahmt wird.

Rekonstruiert werden konnten drei zentrale Orientierungen, die sich in allen Workshops in unterschiedlicher Akzentuierung niederschlugen. Zum einen wird Improvisation am kollektiven Handeln und an ästhetischer Erfahrung orientiert. Sie erscheint in diesem Sinne als gemeinsames Tun, als Prozess und als künstlerische Praxis. Entsprechende Vermittlungsweisen zeigen sich etwa im unmittelbaren gemeinsamen Musizieren, im Schaffen eines sicheren musikalischen Rahmens oder in der Vermeidung hierarchischer Wissensvermittlung. Zum zweiten richtet sich die Vermittlung an Rollen- und Normverhandlungen aus. Improvisation wird in diesem Modus zum Medium, um Rollenzuschreibungen – etwa zwischen Schüler\*in und Musiker\*in – ebenso wie normative Musikverständnisse in Bewegung zu setzen. Vermittlungsweisen sind hier das Mitspielen oder das Changieren zwischen Rollen. Diese Rollen sind keineswegs stabil, sondern werden situativ immer wieder neu ausgehandelt. Die Rollenwechsel sind Ausdruck der Verständnisse der Musiker\*innen von Improvisation als egalitäre, kollektive und momenthafte Praxis. Schließlich ist eine Orientierung an Offenheit gegenüber dem Unerwarteten zu erkennen, in der Improvisation als schöpferischer Umgang mit Risiko und Unvorhersehbarkeit vermittelt wird. Vermittlungsweisen bestehen hier in der flexiblen Anpassung des Ablaufs, im produktiven Aufgreifen von Irritationen sowie im bewussten Zulassen von Kontrollverlust. Außerdem zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Improvisationsverständnis der Musiker\*innen und ihren Orientierungen bzw. Vermittlungsweisen.

Die Vermittlung selbst vollzieht sich im Modus der Improvisation: Orientierungen und didaktische Zugriffe sind nicht starr vorgezeichnet, sondern entstehen situativ, reagieren auf Unvorhergesehenes und werden im gemeinsamen Handeln fortwährend neu ausgehandelt. Dies beschreiben zu können, verweist zugleich auf das Potenzial praxistheoretischer Ansätze, die darin liegenden ästhetischen und sozialen Normierungen sichtbar zu machen (Chaker 2023).

Mit Blick auf die Fach- und Forschungsdisziplin Musikvermittlung lassen sich die untersuchten Workshops in einem Verständnis von Musikvermittlung als sozialem und künstlerischem Interagieren in „gemeinsamen Gestaltungs- und Deutungsräumen“ (Müller-Brozovic 2023:1) verorten, in dem soziale und künstlerische Prozesse ineinandergreifen. Die Vermittlung von Improvisation eröffnet Erfahrungsräume, in denen Schüler\*innen musikalisch handeln, Differenzen produktiv verhandeln und künstlerische Offenheit erproben können. Dabei haben Musiker\*innen, die als Gäste die Workshops in Schulen durchführen, eine spezifische Wirkkraft: Sie haben die Möglichkeit, schulische Handlungslogiken und normative Setzungen zu verändern – insbesondere mit dem instabilen, momentzentrierten und hierarchiekritischen Gegenstand Improvisation. Denn sie wirken nicht nur innerhalb der schulischen Logiken, sondern sind mit künstlerischem Handeln in der Lage, diese Logiken zu hinterfragen und zu ändern. Eine besondere „pädagogische Kraft [und] Faszination“ (Rora 2017:85) entspringt der Ausnahmesituation und strukturellen Sonderstellung der Musiker\*innen und der sich daraus ergebenden „Deutungs- und Handlungsspielräume“ (Gebhart 2020:o.S.). Gleichwohl entsteht genau in der Absage an ein klassisch-schulisches Funktionalitätsdenken das Spannungsfeld bzw. die besondere Herausforderung für Musiker\*innen, „fortwährend ‚Störfaktor‘ im System Schule zu sein“ (ebd.; vgl. auch Fuchs/Braun 2016).

Die hier präsentierten Ergebnisse sind begrenzt auf das untersuchte Feld Improvisations-Workshops mit externen Musiker\*innen im schulischen Kontext. Es ist anzunehmen, dass die gewonnenen Erkenntnisse eine größere Reichweite haben, dennoch bleibt zu bedenken, dass das Sampling zeit- und kontextgebunden begrenzt war. Anschließende Forschungen könnten prüfen, ob die hier rekonstruierten Orientierungen und Vermittlungsweisen auch in anderen Formaten der Musikvermittlung auftreten oder spezifisch an den Gegenstand Improvisation und die damit einhergehenden Praktiken gebunden sind.

---

## Verwendete Literatur

- **Alkemeyer, Thomas / Brümmer, Kristina / Kodalle, Rea / Pille, Thomas (Hg.) (2009):** Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung. Bielefeld: transcript.
- **Bertram, Georg / Rüsenberg, Michael (2021):** Improvisieren! Lob der Ungewissheit. Ditzingen: Reclam.
- **Bormann, Hans-Friedrich / Brandstetter, Gabriele / Matzke, Annemarie (2010):** Improvisieren, eine Eröffnung. In: dies. (Hg.): Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren (7-19). Bielefeld: transcript.
- **Breidenstein, Georg / Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert / Nieswand, Boris (2013):** Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK.
- **Breidenstein, Georg / Tyagunova, Tatiana (2020):** Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: Hans Kotthoff/Valentin Heller (Hg.): Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär (197-219). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- **Chaker, Sarah (2023):** Wie Musikvermittlung spielend das Konzertwesen transformiert – eine praxistheoretisch informierte Bestandsaufnahme. In: Petri-Preis, Axel / Voit, Johannes (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis (45-54). Bielefeld: transcript.
- **Eikmeier, Corinna (2016):** Bewegungsqualität und Musizierpraxis: Zum Verhältnis von Feldenkrais-Methode und musikalischer Improvisation. Frankfurt a.M.: Musikautorenverlag Burkhard Muth.
- **Eikmeier, Corinna (2023):** Musikpädagogik und künstlerische Forschung – Improvisatorische Herausforderungen als Lern- und Forschungsräume. In: üben & musizieren.research – Sonderausgabe 2023:108-113.
- **Eikmeier, Corinna (2024):** Improvisierende Pädagogik im Instrumental- und Gesangsunterricht. In: Lindmaier, Hannah / Rübke, Peter (Hg.): Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht: Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven (99-116). Münster/New York: Waxmann.
- **Figal, Günter (2010):** Erscheinungsdinge. Ästhetik als Phänomenologie. Tübingen: Mohr Siebeck.
- **Figuroa-Dreher, Silvana (2016):** Improvisieren: Material, Interaktion, Haltung und Musik aus soziologischer Perspektive, (Wissen, Kommunikation und Gesellschaft). Wiesbaden: Springer VS.
- **Fuchs, Max / Braun, Tom (Hg.) (2015):** Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik. Schultheorie und Schulentwicklung. 3 Bände. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- **Mautner-Obst, Hendrikje (2018):** Musikvermittlung. In: Gruhn, Wilfried / Rübke, Peter (Hg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen (335-357). Innsbruck (u.a.): Helbling.
- **Herrle, Matthias / Breitenbach, Sebastian (2016):** Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In: Rauin Udo / Herrle, Matthias / Engartner, Tim (Hg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele (30-49). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- **Hörning, Karl Heinz (2004):** Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Reuter, Julia / Hörning, Karl Heinz (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis (19-39). Bielefeld: transcript.

- **Knoblauch, Hubert / Vollmer, Theresa (2022):** Fokussierte Ethnographie. In: Poferl, Angelika / Schröder, Norbert (Hg.): Handbuch Soziologische Ethnographie (353-366). Springer VS: Wiesbaden.
- **Knoblauch, Hubert (2001):** Fokussierte Ethnographie. Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, 2(1):123-141: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-6930> (letzter Zugriff am 03.01.2025).
- **Kranefeld, Ulrike / Mause, Anna-Lisa (2020):** Anleitung zum Eigen-Sinn? Ergebnisse einer videobasierten Studie zur Begleitung von Gruppenprozessen des Musik-Erfindens. In: Timm, Susanne / Costa, Jana / Kühn, Claudia / Scheunpflug, Annette (Hg.): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde (113-128). Münster/New York: Waxmann.
- **Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- **Mäder, Urban / Meyer, Thomas / Unternährer, Marc (2019):** Vermittlung freier Improvisation – Ein Kompendium. Hofheim: Wolke Verlag.
- **Mall, Peter (2016):** Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit. Augsburg: Wißner.
- **Mautner-Obst, Hendrikje (2018):** Musikvermittlung. In: Gruhn, Wilfried / Rübke, Peter (Hg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen (335-357). Innsbruck/Esslingen: Helbling.
- **Mautner-Obst, Hendrikje (2023):** Forschung in der Musikvermittlung. In: Petri-Preis, Axel / Voit, Johannes (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis (59-64). Bielefeld: transcript Verlag.
- **Meures, Maria / Schmidt, Tamara / Welte, Andrea (2022):** Improvisation. Unterrichtsmaterial (Musikland Niedersachsen GmbH. Zu Gast im Klassenzimmer 2022): <https://musikland-niedersachsen.de/musikvermittlung> (letzter Zugriff am 03.01.2025).
- **Müller-Brozovic, Irena (2023):** Resonanzaffine Musikvermittlung in Konzertsituationen. Bielefeld: transcript.
- **Niessen, Anne (2006):** Individuale Konzepte von MusiklehrerInnen – ein qualitativer Ansatz in der musikpädagogischen Lehr-/Lernforschung. In: Niels Knolle (Hg.): Lehr- und Lernforschung in der Musikpädagogik (175-199). Essen: Die Blaue Eule.
- **Petri-Preis, Axel (2022):** Musikvermittlung lernen: Analysen und Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung von Musiker\_innen. Bielefeld: transcript.
- **Petri-Preis, Axel / Voit, Johannes (2023):** Was ist Musikvermittlung? In: dies. (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis (25-30). Bielefeld: transcript.
- **Rabenstein, Kerstin (2018):** Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In: Tervooren, Anja / Kreitz, Robert (Hg.): Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung (15-35). Opladen: Barbara Budrich.
- **Reckwitz, Andreas (2006):** Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms (Studienausgabe). Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- **Reckwitz, Andreas (2021):** Subjekt. Bielefeld: transcript.
- **Rora, Constanze (2017):** Musiker in der Schule. Zur pädagogisch-künstlerischen Gestaltung musikalischer Interaktion. In: Koch, Jan-Peter / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Lehrer als Künstler (80-91). Aachen: Shaker.
- **Schlimp, Karen / Losert, Martin (2019):** Klangwege. Improvisation anregen – lernen – unterrichten. Wien: LIT.
- **Schmidt, Robert (2012):** Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und Empirische Analysen. Berlin: Suhrkamp.
- **Schwabe, Matthias (2019):** Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter.
- **Seidl, Verena (2016):** Musiklernen durch Gruppenimprovisation: Eine Text- und Interviewstudie. München: Allitera.
- **Small, Christopher (1998):** Musicking: The Meanings of Performing and Listening. Middletown (CT): Wesleyan University Press.

- **Mann, Thomas (2007):** Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde. Frankfurt a.M.: S. Fischer (Erstausgabe 1947).
- **Treß, Johannes (2019):** Musikalische Improvisation und ihre Didaktik. Ein Brückenschlag von der Theorie zur Praxis und zurück. In: improfil – Theorie und Praxis improvisierter Musik 82:63-72.
- **Treß, Johannes (2022):** Zwischen Distanzierung und Kollektivierung: Gruppenimprovisation im Musikunterricht initiieren und rekonstruieren. Wiesbaden: Springer VS.
- **Treß, Johannes (2023):** Anleiten, begleiten und leitenlassen – Rekonstruktion unterschiedlicher Modi des Anleitungshandelns beim Improvisieren im Musikunterricht. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/anleiten-begleiten-leitenlassen-rekonstruktion-unterschiedlicher-modi-des> (letzter Zugriff am 03.01.2025).
- **Voit, Johannes (2024):** Musikvermittlung. In: Deutsches Musikinformationszentrum: <https://miz.org/en/articles/music-mediation> (letzter Zugriff am 03.01.2025).
- **Weber, Julia / Rolle, Christian (2020):** Überzeugungen von Lehrkräften zu Musik und Technologie. In: Kaspar, Kai / Becker-Mrotzek, Michael / Hofhues, Sandra / König, Johannes / Schmeinck, Daniela (Hg.): Bildung, Schule, Digitalisierung (111-116). Münster/New York: Waxmann.
- **Wimmer, Constanze (2010):** Musikvermittlung im Kontext. Impulse, Strategien, Berufsfelder. Regensburg: ConBrio.

## Anmerkungen

Der Beitrag orientiert sich am Vortrag „Vermitteln, was es noch nicht gibt. Praxistheoretische Perspektiven auf Workshops in Schulen zum Gegenstand 'Improvisation'“, den die Autorinnen im Rahmen der Tagung der Gesellschaft für Musikpädagogik e.V. (GMP) „Doing Things – Zum Gegenstandbezug musikpädagogischer Praxis“ im März 2024 in Potsdam gehalten haben. Die Tagungspublikation ist in Vorbereitung.

## Zitieren

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

Tamara Schmidt , Andrea Welte (2026): Musikvermittlung im Modus der Improvisation. Ergebnisse einer Studie zu Improvisations-Workshops in Schulen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung-modus-improvisation-ergebnisse-einer-studie-improvisations-workshops> (letzter Zugriff am 12.03.2026)

## Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>