

## Vorwort

War er gut oder eher mittelmäßig auf seiner Geige? Man sagt Albert Einstein jedenfalls nach, dass er gerne improvisierte und damit Kinder an Halloween mit süßen oder sauren Klängen überraschen konnte. Das Geigenspiel diente ihm als Inspiration und aus ihm spricht auch ein vielseitiger Improvisator mit den Worten: „Lernen ist Erfahrung, alles andere ist nur Information.“ Carl Orff hätte ihm wohl erwidert, dass genau darum der Unterricht „in seinem ganzen Umfang von der Improvisation“ ausgehe (Orff, 1931, S.734).

Dieses Buch erzählt vom musikalischen Erfahrungslernen in der Improvisation und vom Erfahrungslernen in nonverbaler Bezogenheit. Doch es ist ein Buch voller Worte über das Nonverbale; es kann nur informieren und berichten, wie improvisierende Kinder zunehmend miteinander in Beziehung und Austausch treten.

Mit einem Blick weit über den Erfahrungsraum von Musik und Bewegung hinaus lässt sich auch sagen: Wir improvisieren ein Leben lang, wir sind ein Leben lang bezogen auf unsere Mitmenschen. Man kann nicht nicht improvisieren, man kann nicht nicht bezogen sein! Oder doch? Die Musiktherapeutin Karin Schumacher zeigte in ihren Arbeiten, wie autistische Kinder beides lernen müssen, wie sie beides auch lernen können durch geeignete musiktherapeutische Interventionen. Ihre Arbeit, die auf fundierten Kenntnissen der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik beruht, schien mir voller Inspiration auch für eine sozial-integrative musikpädagogische Arbeit. Seit Jahren beschäftigte ich mich mit Gedanken über die Anwendung ihres speziellen musiktherapeutischen Konzepts als Erweiterung in der musikpädagogischen Praxis.

Im Zuge der Diskurse um inklusive Schulen traten diese Ideen wieder stärker zu Tage. Inklusive Bildung stellt an sich den Anspruch, den individuellen Bedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gerecht zu werden. Gemäß UNESCO (2009) wird Inklusion verstanden als ein „Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen“ (Römer & Malina, 2009, S. 9). Das ist eine Forderung an die Teilhabe aller an Kultur- und Bildungsprozessen. Weiter setzt das voraus, dass die verschiedenen Bedürfnisse von Menschen jeglichen Alters mit speziellen Fähigkeiten und Erfordernissen (körperliche oder geistige Behinderung, Migrationshintergrund, soziale Ungleichheitsverhältnisse u. a.) berücksichtigt werden können.

In der musiktherapeutischen Arbeit mit autistischen Kindern beobachtete Schumacher anhand deren Spiel mit Musikinstrumenten, wie unter fachlicher Begleitung der Spielraum und die Beziehungsqualität wachsen können. Durch Exploration und Improvisation nahmen sowohl der musikalische Ausdruck als auch die Bezogenheit zur Therapeutin als Spielpartnerin zu. Daher habe ich mich schließlich dafür entschieden, aufgrund von Schumachers Arbeiten die Beziehungsqualität von jeweils zwei miteinander improvisierenden Kindern in inklusiven Klassen ge-

nauer zu betrachten. Während zehnwöchiger Schulbesuche gaben mir interessierte Kolleginnen und Kollegen Gelegenheit, Kinder in einem vorher klar definierten Kontext improvisieren zu lassen und diese Situationen auf Video aufzunehmen. Die Struktur ermöglichte eine differenzierte Würdigung aller Ideen und Vorgehensweisen beim Improvisieren und erfüllte dadurch eine wichtige Voraussetzung für inklusiven Musikunterricht.

Bevor im Folgenden ein etwas wissenschaftlicherer Ton angeschlagen wird, möchte ich festhalten, dass die Betrachtung dieser ca. 3000 gut einminütigen Videos jedes Mal großes Schmunzeln, jedes Mal Staunen und Freude auslösten, wenn ich an den Auswertungen der Improvisationen arbeitete. Es gehen Welten auf zwischen improvisierenden Menschen. Und glücklich schätzen können sich Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, wenn sie dank ihres Berufes das Aufgehen dieser künstlerischen und kommunikativen Welten miterleben dürfen!

Im Zentrum dieser Studie steht die Improvisation zu zweit, wobei Klasse, Lehrperson und/oder die Forschende zuhören und Feedback geben. Das Interpretieren und der phantasievolle Austausch über die Assoziationen beim Zuhören lässt zu, dass die Kinder musikalische Ereignisse allmählich klarer benennen können und ihre Hörerlebnisse als Teil ihres ganz eigenen Wesens begreifen lernen. Um aussagefähige Resultate zu erzielen, wurde der Improvisationsrahmen deutlich eingeschränkt: Zur Verfügung standen Schlaginstrumente, meistens Djembes, gelegentlich auch Cajons. Das gab Kindern die Chance, über die elementare Trommelbewegung – losgelöst von Vorkenntnissen aus dem privaten Instrumentalunterricht – miteinander in Kontakt zu kommen. Jedes Paar hatte pro Treffen rund eine Minute Zeit, sein Improvisationsstück zu entwickeln. Das klingt nach einer sehr kurzen Improvisationszeit, doch motivierte gerade die Kürze zu Konzentration und half schüchternen Kindern, sich nicht zu lange exponiert zu fühlen. Zudem war es dadurch möglich, dass sich bei jedem der ca. 10 Besuche alle Kinder an den Instrumenten erproben konnten.

Weil in der untersuchten Spielform der soziale Bezug auf eine Zweiergruppe beschränkt bleibt, konnte sich das Augenmerk auf einen neuen, in musikpädagogischen Gruppen oder Schulklassen oft nebensächlich behandelten Sachverhalt richten: Neben den klanglichen Gestaltungsereignissen tritt die Besonderheit der gegenseitigen musikalischen, mimisch-gestischen Bezugnahme mit allen Facetten ihrer Dynamik in den Vordergrund. Deutlicher wird so sichtbar, dass Musik mit gegenseitiger Bezogenheit sehr viel zu tun haben kann! Gerne wird ja gesagt, dass nicht die Noten eine Musik ausmachen würden, sondern das, was zwischen den Noten nicht sichtbar stünde. Was „zwischen den Noten *nicht* steht“, wird tatsächlich durch solche geeignete Spielformen beobachtbar und förderbar: Die Entwicklung von Beziehungsqualität, ihr Wachsen, ihre Vertiefung und die persönlichkeitsbildende Wirkung muss nicht auf die Musiktherapie beschränkt bleiben.

Es wird auffallen, dass das Grundprinzip der Bewegung in dieser Studie relativ wenig Beachtung bekommt. Das liegt daran, dass hier das eine Phänomen, die gegenseitige Bezugnahme beim Improvisieren, in den Fokus rücken sollte. Elemen-

tare Bewegung meint auch immer mehr als nur das Hüpfen und Tanzen zu Musik oder das kurze Dehnen vor dem Einsingen. Elementare Bewegung meint die Leiblichkeit des Menschen. In diesem sublimierten Sinne spielt Bewegung in Improvisationen an Schlaginstrumenten durchaus eine Rolle: Es ist die individuelle, höchst eigene Bewegtheit, welche sich durch ein improvisiertes Trommelspiel offenbart. Trotzdem: Dass das eine hier untersuchte Phänomen nicht stellvertretend für eine nachhaltige und vielseitige Musik- und Bewegungspädagogik steht, dürfte sich von selbst verstehen.

Weil an dem integrativen Ansatz die Musiktherapie entscheidend und inspirierend mitwirkte, soll auf das Verhältnis von Musiktherapie und Musikpädagogik im ersten Kapitel eingegangen werden. Die beiden Fächer inspirieren sich gegenseitig und dies meistens vor dem Hintergrund der sich wandelnden Vorstellungen, was Musik eigentlich ist und was sie bewirken kann. Es scheint, dass mit Hinsicht auf das gegenseitige Bezogensein von musizierenden Menschen die Musiktherapie derzeit die Nase vorne hat.

Das zweite Kapitel wird eine Übersicht geben über die Arbeit von Schumacher sowie Schumacher und Calvet zur Einschätzung der Beziehungsqualität. Erste Verbindungen zur schulischen Situation sollen für die Lesenden hier schon sichtbar werden. Das Kapitel legt einen Schwerpunkt auf die entwicklungspsychologische Sicht aus der Perspektive der Säuglingsforschung, weil auch Schumachers Grundlagenarbeit sich eng auf die Arbeiten des Säuglingsforschers Daniel Stern bezieht.

Zentral sind die Kapitel drei, vier und fünf deswegen, weil sie einerseits die Forschungsmethode beschreiben und andererseits die Übertragung des Instruments zur Einschätzung der Beziehungsqualität (kurz: des EBQ-Instruments) in die Schule zeigen und weiterentwickeln. Die Auswertungen des Improvisationsweges von hundert Kindern sind im vierten, die theoriegenerierenden Stränge der Studie im fünften Kapitel zu finden.

Weil Forschung mit und an Menschen, besonders an Kindern, niemals nur numerische Bedeutung haben kann, erzählt das sechste Kapitel anhand von kurzen Vignetten oder Geschichten viele kleine Begebenheiten. Sie haben während und rund um die Forschung motivierend mitgewirkt. Sie bieten aber auch Einblicke in die so oft auftauchenden charmanten Augenblicke, wo Kinder etwas entdecken, plötzlich innehalten, wo Augen und Gesichter zu staunen beginnen oder wo sich im noch nicht formulierbaren Erlebensbereich etwas Neues in einer Persönlichkeit und ihrer Musikalität anbahnt. Solche Momente lassen erkennen, was Carl Orff meinte, wenn er das Elementare als „zeugerisch“ (Jungmair, 1992, S. 193) bezeichnete.

Das siebte Kapitel geht näher auf die gedanklichen Hintergründe zu den vorangegangenen zwei Kapiteln ein. Mit dem Bestreben, einen möglichst handlichen und kurzen Text zu verfassen, wurde vieles, was anfänglich ein eigenes Kapitel hätte werden können, gestrichen. Das siebte Kapitel fängt dies ein wenig auf. Hier darf man sich vorstellen, auf der Spitze eines hohen Berges zu stehen und den Horizont nicht nur in die eine Richtung hin zu betrachten, sondern das Nähere, das Fernere,

das Dahinterliegende, das Angrenzende, das Zukünftige und das Problematische auch in Augenschein nehmen zu können.

Das achte Kapitel bietet praktisch tätigen Kolleginnen und Kollegen einen Einblick in vielfältige Möglichkeiten, das Improvisationssetting aufzulockern. Ergänzende Improvisationsspiele sollen hier zeigen, wie aus elementaren Bewegungsimpulsen heraus überraschende Gestaltungen mit Musik und Bewegung entstehen können.

Schreiben ist keine einsame Tätigkeit, wie viele meinen. Eher ist es eine langsame und gründliche Form eines Gesprächs, ein Bezugnehmen zu vergangenen Gesprächen und ein Vorwegnehmen von möglichen Fragen und Dialogen. Viele hilfreiche Gespräche finden auch gleichzeitig mit dem Schreibprozess statt. Vor Augen hatte ich eine in der Elementaren Musikpädagogik geschulte, praktisch tätige oder noch studierende Leserschaft mit neugierigen Fragen und Lust auf eigene Erfahrungen mit improvisierenden Kindern. Dem kritischen Blick von Hochschulkolleginnen und Hochschulkollegen ist das dritte und vierte wie auch das das siebte Kapitel gewidmet.

Für fruchtbare Gespräche, auch solche, die mich zwischenzeitlich aus dem Konzept warfen, danke ich Karin Schumacher sowie Erik Esterbauer, der zeitgleich zu demselben Themenbereich eine Habilitation verfasst. Beide halfen mir dabei, einige erste Schwachstellen präziser zu überdenken. Barbara Groß war von Anfang an mit dabei, führte das Projekt in ihren Musikschulklassen durch und ist an den in Luxemburg stattfindenden ersten Schulungen maßgeblich beteiligt. Große Unterstützung bekam ich von Werner Beidinger, der mir dank des Gastauftrags an der Universität Potsdam Zugang zu Brandenburger Schulen verschaffte und von Anna Maria Kalcher, die den Kontakt zum Reichert Verlag herstellte. Mein ganz besonderer Dank geht an die Lehrkräfte in Brandenburg und Basel, die mir unbekannterweise das Vertrauen entgegenbrachten und mir Zutritt in die Schulen gewährten: Rebecca Frei, Simone Heine, Katrin Heinrichs, Anja Henkes, Doro Joerin, Kerstin Piechotka, Kerstin Pinder, Daniela Ruchotzke, Christine Stachowiak und die Kolleginnen und Kollegen an der Primarschule Riehen, die mir als Stellvertreterin im Fach Musik und dem Projekt ebenfalls wohlwollend gegenüberstanden. Nicht vergessen möchte ich die Geduld meines Freundeskreises, insbesondere denke ich da an Marietheres und Wolfgang H., Marianne und Hansruedi H., Denise R., Klemens D., Meinrad H., Regina P., Regina D., Lou S., Peter M., Doris B. und die schöne Zeit im Brandenburger Airbnb bei Birgit S.