

**Allitera Verlag**

**Musikpädagogische Schriften  
der Hochschule für Musik und Theater München**

Herausgegeben von  
Wolfgang Mastnak, Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck und Stephan Schmitt

**Band 5**

Verena Seidl

**Musiklernen durch Gruppenimprovisation**

Eine Text- und Interviewstudie

Verena Seidl

# **Musiklernen durch Gruppenimprovisation**

Eine Text- und Interviewstudie

**Allitera** Verlag

Weitere Informationen über den Verlag und sein Programm unter:  
[www.allitera.de](http://www.allitera.de)

November 2016  
Allitera Verlag  
Ein Verlag der Buch&media GmbH, München  
© 2016 Buch&media GmbH, München  
Printed in Germany · ISBN 978-3-86906-860-2

»O Probst, was für ein Schaf bist du!«, sagte Baworinski. »Er improvisierte da, verstehst du das nicht? Er hat sich das momentan so ausgedacht.«

»Wie kann er sich so viele Töne rechts und links auf einmal ausdenken«, verteidigte sich Probst, »und wie kann er sagen, es ist nichts, von etwas, was er doch spielt? Man kann doch nicht spielen, was es nicht gibt?«

»O doch«, sagte Baworinski sanft. »Man kann auch spielen, was noch nicht existiert.«

Und ich habe es noch im Ohr, wie ein gewisser Deutschlin, Konrad Deutschlin, ein Stämmiger, mit Stirnsträhne, hinzufügte:

»Es ist alles einmal nichts gewesen, guter Probst, was dann etwas geworden ist.«

»Ich kann Sie ... ich kann euch versichern«, sagte Adrian, »daß es wirklich nichts war, in jedem Sinn.«

(TH. MANN: *Doktor Faustus*, S. 153)

*Für meine lieben Eltern*

Alle männlichen Personenbezeichnungen sind grundsätzlich auch auf nicht männliche Personen zu beziehen und stehen stellvertretend des besseren Leseflusses wegen.

# Inhalt

## I. Orientierungen

1	Vorwort .....	11
2	Aspekte .....	13
2.1	Improvisieren im Kontext (musik)pädagogischer Intentionalität .....	13
2.1.1	Solistisch .....	14
2.1.2	Bewegung und Tanz .....	16
2.1.3	Musiktherapie .....	16
2.1.4	Theater .....	18
2.2	Gegenstand .....	19
2.3	Gruppe .....	26
2.4	Einzelne .....	29
3	Begriffe .....	32
3.1	Gruppenimprovisation .....	32
3.2	Anleitende .....	37
3.3	Musiklernen .....	42

## II. Daten und Auswertungen

1	Methodisches Konzept .....	55
2	Das Datenmaterial .....	59
2.1	Konzeptionen (Textcorpus 1) .....	59
2.2	Interviews (Textcorpus 2) .....	67
3	Auswertung .....	71
3.1	Auswertung 1 (Pilotstudie) .....	72
3.2	Auswertung 2 (Textcorpus 1 und 2 trianguliert) .....	77
3.2.1	Gruppen- / Improvisationsverständnis .....	77

3.2.2	Adressaten .....	81
3.2.3	Regeln / Material .....	82
3.2.4	Rolle der Anleitenden .....	86
3.2.5	Ziele .....	108
	1) Musikalische Ziele / fachliche Ziele, Musiklernen durch Gruppenimprovisation .....	109
	2) Personale Ziele / Ich / entwicklungspsychologisch .....	177
	3) Soziale Ziele / Wir / gruppendynamisch .....	192
3.3	Perspektivierende Zusammenfassungen .....	202
3.3.1	Zum Gruppen- / Improvisationsverständnis .....	202
3.3.2	Zu den Adressaten .....	203
3.3.3	Zu den Regeln und Materialien .....	203
3.3.4	Zur Rolle der Anleitenden .....	204
3.3.5	Zu den Zielen von Gruppenimprovisation .....	211
3.3.6	Fazit .....	223
4	Literaturverzeichnis .....	226
5	Anhang .....	242



## I. Orientierungen



# 1 Vorwort

Als Musikerin habe ich stets das Vergnügen gehabt, das Improvisieren, auch das Improvisieren in und mit der Gruppe, als erwartungsvolle, spannungsreiche und zugleich erfüllende Praxis zu erleben. Bei der kritischen Reflexion darüber fragte ich mich des Öfteren, warum Improvisation so und nicht anders angeleitet wird, welche Intentionen die Anleitenden im Einzelnen verfolgen, ob beim musikalischen Improvisieren nicht nur Vergnügen im Mittelpunkt steht, sondern vor allem auch ganz spezifische Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Schnell wurde mir klar, dass derlei Fragen mich zu Überlegungen führen mussten, die in musikpädagogischem Kontext angesiedelt sind. Hier werden seit geraumer Zeit dem Improvisieren für diesen Zusammenhang spezielle Qualitäten zugeschrieben, wird es für musikunterrichtliche Zwecke und Anliegen besonders empfohlen. Die Tatsache, dass diesbezügliche Aussagen vielstimmig und nicht nur auf den ersten Blick keineswegs deckungsgleich waren, weckte in mir das Interesse, mich mit dieser Thematik eingehender zu beschäftigen.

›Welche Überlegungen äußern Anleitende von Gruppenimprovisationen über Musikhören durch Gruppenimprovisation?‹ So formuliert, grenzt die Forschungsfrage den Blickwinkel auf das Thema ein. Da die musikalische Improvisation ein sprichwörtlich weites Feld ist, wird darauf verzichtet, es »in jedem Sinn«<sup>1</sup> zu erschließen. Versucht wird vielmehr, einen Teilausschnitt daraus, die Sparte der Gruppenimprovisation, näher zu konturieren und hier insbesondere den Standort des Anleitenden von Gruppenimprovisationen hinsichtlich seiner Rolle genauer zu fassen.

Dabei müssen naturgemäß zahlreiche andere Handlungssituationen mit ihren jeweiligen Zielsetzungen, in denen Improvisation bzw. improvisatorisches Handeln zum Tragen kommt, außen vor bleiben, wie z. B. sozialpädagogische, neuropsychologische und medizinische Perspektiven auf Improvisation. In der Fokussierung der Forschungsfrage wird das Augenmerk speziell auf die Begriffe ›Gruppenimprovisation‹, ›Anleitende‹ und ›Musikhören‹ gerichtet.

<sup>1</sup> MANN 1974, S. 153.

Dem zweiten Teil der Dissertation, in dem die von der Forschungsfrage ausgehende empirische Arbeit zur Darstellung kommt (einschließlich genauerer Hinweise zur angewandten Methodik), ist eine Umschau in Überlegungen zum aufgeworfenen thematischen Zusammenhang vorgeschaltet, wie er in der einschlägigen Literatur zu finden ist. Damit soll nicht nur die Verortung der Forschungsfrage im Fachdiskurs aufgezeigt werden, sondern zugleich auch eine Einführung in die Thematik erfolgen. Da es sich um einen facettenreichen und insbesondere terminologisch heterogenen Diskurs handelt, wird im Anschluss an diese Tour d'Horizon über die vorhandene Literatur der Versuch unternommen, die thematisch für diese Arbeit zentral gesetzten Begriffe ›Gruppenimprovisation‹, ›Anleitende‹ und ›Musiklernen‹ einer definitorischen Ordnung zuzuführen.

Ein besonderes Anliegen ist es mir, an dieser Stelle all denen zu danken, die mich bei der vorliegenden Arbeit unterstützt haben.

Zum größten Dank verpflichtet bin ich meinem überaus geschätzten Doktorvater Prof. Dr. Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck, Hochschule für Musik und Theater München. Er hat mich zur Dissertation angeregt und während des Entstehungsprozesses auf das Vorzüglichste betreut. Seine Impulse, seine wohlwollende Kritik und der zugleich vertrauensvoll gewährte Freiraum haben mich beim Arbeiten stets aufs Neue motiviert.

Für wertvolle Hinweise, Auskünfte und sachliche Hilfe danke ich meiner Zweitgutachterin Prof. Dr. Constanze Rora, Hochschule für Musik und Theater »Felix Mendelssohn-Bartholdy« Leipzig, dem Akademischen Direktor Klaus Mohr, Prof. Dr. Adina Mornell und Dr. Christine Zimmermann, Hochschule für Musik und Theater München, des Weiteren meinen Kollegen für die fruchtbaren Diskussionen, meinen Interviewpartnern für deren Offenheit und Bereitwilligkeit, auf meine Fragen Auskunft zu geben und der Hochschule für Musik und Theater München für die Gewährung des Stipendiums »Förderung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre«, das mir die Fertigstellung der Dissertation sehr erleichterte.

Mein innigster Dank gilt allen mir Nahestehenden.

## 2 Aspekte

Im Folgenden wird versucht, einen Überblick über das Schrifttum zum Thema zu geben, um einerseits Blickpunkte zu lokalisieren, die in bereits veröffentlichten Überlegungen genannt werden. Andererseits sollen Ausgangs- und Anknüpfungspunkte für das Anliegen der hier vorliegenden Arbeit herausgearbeitet werden.

Blickpunkte in der Literatur liegen in größerer Zahl vor, wobei ein breites Spektrum von Ansätzen vorhanden ist. Insbesondere die Verwendung von Begriffen ist nicht einheitlich. Das geht so weit, dass unter ›Improvisation‹ oftmals auch das Improvisieren in der Gruppe verstanden wird, ohne dass es explizit bezeichnet wird. Daher ist auch Literatur zum Improvisieren berücksichtigt, bei der erst bei näherem Hinsehen zu erkennen ist, dass hier Gruppenimprovisation thematisiert ist. Berücksichtigt wurden Veröffentlichungen ab ca. 1995, dem Jahr der Publikation der großen Arbeit von Rainer Eckhardt, in der früher erschienene Literatur zur Darstellung gekommen ist.<sup>2</sup>

Im Folgenden wird in vier Schritten vorgegangen. Nach einer Umschau in dezidiert musikpädagogischen Improvisationskonzeptionen erfolgt – in der Darstellungsweise auf Blickbereiche selektierend – die Darstellung von Literatur, deren Fokus auf den Gegenstand, die (Gruppen-)Improvisation selbst, gerichtet ist. Im dritten geht es um Literatur, welche die Gruppe der Teilnehmenden besonders im Auge hat, bis im vierten auf Literatur Bezug genommen wird, die speziell das Individuum, d. h. einerseits Teilnehmende bzw. andererseits Anleitende von Gruppenimprovisationssituationen, thematisiert.

### 2.1 Improvisieren im Kontext (musik)pädagogischer Intentionalität

Um eine großräumige Orientierung im thematischen Kontext zu geben, seien im Folgenden Hinweise zu ausgewählten Improvisationskonzeptionen aus Musikpädagogik, Tanzpädagogik, Musiktherapie und Theaterpädagogik gegeben, insbesondere solchen, in denen ein Improvisieren in Gruppen angesprochen ist.

<sup>2</sup> Vgl. ECKHARDT 1995, S. 17 ff.

Ziel ist dabei nicht eine umfassende Bestandsaufnahme von (Gruppen-)Improvisationskonzeptionen, zumal diesbezüglich auf die große historiografisch und systematisch angelegte Arbeit von Rainer Eckhardt<sup>3</sup> zurückgegriffen werden kann. Aufgezeigt werden soll die vielfältige, in pädagogischer Intentionalität vollzogene Bezugnahme zum Improvisieren in Gruppen. Die theaterpädagogische Blickrichtung findet Berücksichtigung, obwohl nicht dezidiert oder explizit musikalisch, weil hier das Agieren der Gruppe in Raum und Zeit sowie das Agieren der Anleitenden angesprochen wird, mithin eine Vergleichbarkeit von Blickpunkten im vorliegenden Zusammenhang gegeben ist.

### 2.1.1 Solistisch

In ihrem Lehrgang für die Improvisation mit einem beliebigen Instrument stellt Anna Epping dem Anleitenden zahlreiche Übungsaufgaben für einen Schüler zur Verfügung, die im Schwierigkeitsgrad ansteigend geordnet sind.<sup>4</sup> Während bei Epping noch an kein bestimmtes Instrument gedacht ist, sollen im Weiteren auch Autoren erwähnt werden, die Hinweise zum Improvisieren mittels eines speziellen Instruments geben. Zu Klavierschulen mit improvisatorischem Schwerpunkt zählen die von Günter Philipp<sup>5</sup> und Herbert Wiedemann<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Vgl. ebd.

<sup>4</sup> Vgl. EPPING 1954, S. 17.

<sup>5</sup> Vgl. PHILIPP 2003, S. 638: Philipp geht in *Klavierspiel und Improvisation* primär auf Soloimprovisation für den einzelnen Schüler ein, beschreibt aber in seinem Kapitel über Improvisation auch Kollektivimprovisation. Die meisten seiner 47 Übungen sind für die Improvisation an zwei Klavieren gedacht, denn »[d]ie schönste Sache habe ich mir bis hierher aufgespart: das Improvisieren zu zweit oder in Gruppen. Während die gemischte Ensembleimprovisation mit verschiedenen Instrumenten hier weitgehend ausgeklammert werden muss – leider, denn dieses Gebiet reizt mich ungemein –, darf ich noch einige Gedanken zum vierhändigen bzw. zweiklavierigen Improvisieren äußern. Die für den Klavier-Gruppenunterricht geltenden Grenzen haben beim Improvisieren keine Bedeutung. Hier können wir auf jeder Leistungsstufe arbeiten!« Dabei übernehme einen Part der Lehrer und den anderen der Schüler.

<sup>6</sup> Vgl. WIEDEMANN 1999, S. 6: Wiedemann bietet seinen solistischen Klavierspielern in *Impulsives Klavierspiel* Anreize zum elementaren Improvisieren am Klavier. Diese einzelnen Impulse sind stilistisch geordnet. »Das Erarbeiten einiger Improvisationsmodelle setzt eine ausgewogene Kommunikation von Lehrer und Schüler voraus. Gerade bei freien Spielformen würde sich eine einseitige Lehrer-Schüler-Konstellation negativ auswirken. Demgegenüber gibt ein partnerschaftliches Miteinander im Unterricht auch einem Lehrer ohne Improvisationserfahrung die Möglichkeit, sich selbst einen neuen Bereich beim Umgang mit seinem Instrument, im Sinne von ›Learning by doing‹, zu erschließen.« Die Aktivierung der Kommunikation auf Augenhöhe wird an dieser Stelle als hoher Wert angesehen.

Was heißt »gestisches Klavierspiel«<sup>7</sup>, könnte man wie Gertrud Meyer-Denkman fragen. Eine klavierspielerische Geste sei eine Bewegung des Körpers, die durch eine bestimmte Handlungsweise auf dem Klavier entstehe. Dieses gestische Klavierspiel setzt die Autorin ein, um »von den Gesten der Körpersprache zur Klanggeste«<sup>8</sup> zu gelangen. »Improvisation als Höraktionen«<sup>9</sup> schlägt Meyer-Denkman für zwei Klaviere vor und führt geeignete Literatur dafür an, z. B. »Ein Kinderspiel von Helmut Lachenmann.«<sup>10</sup> Damit scheint eine Nähe zu Irene Matz' Klangskizze im Gehörbildungsunterricht gegeben. Matz lässt Gehörtes von den Studenten am Klavier nachskizzieren, wenn man so will, die Klanggeste nachbilden.<sup>11</sup>

In diesem Zusammenhang sei noch eine besondere Form von Soloimprovisation v. a. am Klavier angesprochen. In seinem Gehörbildungslehrgang äußert sich Ulrich Kaiser zur Improvisation als sinnvoller Übedisziplin.<sup>12</sup> Hier soll

<sup>7</sup> MEYER-DENKMANN 1999, S. 22.

<sup>8</sup> Ebd., S. 23.

<sup>9</sup> Ebd., S. 24.

<sup>10</sup> Vgl. ebd.

<sup>11</sup> Vgl. KAISER 2004, S. 128: »Auf einer Fachtagung Musiktheorie / Hörerziehung (Neue Musik im Unterricht, Stuttgart 6.–8. Juni 1997) konnte ich [Ulrich Kaiser] jedoch eine Lehrdemonstration von Irene Matz erleben, die Gehörbildung mit Musik im 20. Jahrhundert auf eine sehr überzeugende Art und Weise thematisierte. Bei diesen »Klangskizze« genannten Übungen spielte sie den Studierenden kurze, komplexere Stücke vor (in dieser Demonstration aus Klavierwerken von G. Kurtág und J. M. Hauer), die anschließend von einem Studierenden am Klavier klanglich »nachgezeichnet« werden sollten. Die Anweisungen lauteten (zitiert aus dem Tagungspapier): »Spiele nicht unbedingt Ton für Ton. Bilde großzügig ab. Spiele das, was dir als wesentlich erscheint. Denke im Sinne einer Skizze, einer Klangskizze. Du kannst die Übungen als Nachimprovisation auffassen.« Darüber hinaus wurden genauere Anweisungen hinsichtlich der Hörstrategien zur Bewältigung des Zeitablaufs, der Klanglagen, der Dichte und der Gestik gegeben. Grundlegend schien mir vor allem, daß die Intervallstruktur für diese Art Musik nur in »Annäherungen« gedacht wurde, und es war faszinierend zu sehen, daß die Nachimprovisationen gestisch, formal und teilweise sogar bis in Details hinein dem Original so ähnlich wurden, daß sich in der »Klangskizze« ein angemessenes Verständnis der Studierenden für die vorgespilte Musik erkennen ließ.«

<sup>12</sup> Vgl. ebd., S. XII: »Spielen und Hören: Gehörbildung und Improvisation, Tonsatz und Analyse, die Kenntnis satztechnischer Sachverhalte, das Studium von Partituren am Klavier und das tägliche Hören von Musik mit und ohne Noten bieten eine gute Möglichkeit, das Hörvermögen zu steigern. Das spielerische Experimentieren mit Tönen und Klängen am Instrument ist daneben ein weiterer Weg, der in der Gehörbildung beschritten werden sollte. Die bei Musikstudierenden häufig anzutreffende Fähigkeit, »mit den Fingern zu hören« kann nicht nur durch Nachspielübungen, sondern auch in Form von kleineren Improvisationen in den Gehörbildungsunterricht integriert werden und zur Ausbildung ausgeprägter Klang-

durch Improvisation und nicht Improvisieren an sich gelernt werden, vielmehr dient die damit verbundene Funktionalisierung von Improvisation als »Medium« dazu, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Fach Gehörbildung zu erwerben.

### 2.1.2 Bewegung und Tanz

Als typische Vertreter für tanzpädagogische Gruppenimprovisation gehen Barbara Haselbach und Tai Deharde nicht nur auf Ziele von Bewegungsimprovisation ein, sondern auch auf die Rolle, die dem Anleitenden dabei zufällt. Die von Haselbach übergeordneten Lernziele in Bewegungsimprovisationen (pragmatisch, sozial/kommunikativ, kreativ, emotional und kognitiv) können auch für den musikpädagogischen Bereich in Anspruch genommen werden.<sup>13</sup> Deharde befasst sich ebenfalls mit tänzerischer Improvisation, hier im Kontext ästhetischer Erziehung. Dabei kommt sie auch auf Gruppenimprovisation zu sprechen:

»In der Partner- und Gruppenimprovisation hat der Lernende dagegen die Chance, [...] die Tragfähigkeit eines Entwurfes im Wechselspiel von Aktion und Reaktion in mehrfacher Spiegelung zu erfahren.«<sup>14</sup>

### 2.1.3 Musiktherapie

Um musikpädagogische von musiktherapeutischer Gruppenimprovisation unterscheiden zu können, sollen zunächst zwei Perspektiven auf musiktherapeutische Gruppenimprovisation angeführt, dann deren Vorteile und schließlich der Musikbegriff im Rahmen von musiktherapeutischen Gruppenimprovisationssituationen thematisiert werden.

Fritz Hegi spricht über musiktherapeutische Improvisation, indem er sie als Werkzeug, Quelle, Experimentierfeld, Methode, Technik und Wirkpotenz der Musiktherapie betrachtet.<sup>15</sup> Petra Sproten beschreibt die Vorzüge und Chancen von musiktherapeutischer Improvisation im schulischen Kontext:

»Zwei Prämissen machen die *musikalische Improvisation* zu einem wichtigen Bestandteil der musiktherapeutischen Arbeit: Zum einen ermöglicht das gemeinsame freie Spiel über die Musik als sinnlich-symbolische Aktionsform zwischenmenschliche Interaktion, zum ande-

vorstellungen herangezogen werden. Improvisationsaufgaben sind also nicht als verzichtbare Beigabe, sondern als wesentlicher Bestandteil der Gehörbildung anzusehen.«

<sup>13</sup> Vgl. HASELBACH 1976, S. 7 ff.

<sup>14</sup> DEHARDE 1978, S. 102.

<sup>15</sup> Vgl. HEGI 1990, S. 157.



ren gestaltet sich in diesem schöpferischen Prozess in der musikalischen Form das Seelische selbst. Durch das Mitspielen des Therapeuten intensiviert sich die Formenbildung (deshalb ist auch das *gemeinsame* Spiel so wichtig); sein Spielen gestaltet sich von dem her, was im Seelischen des Patienten auf Ausdruck drängt.«<sup>16</sup>

Ebenso wie Sproten und Hegi setzt sich Mary Priestley mit dem therapeutischen Nutzen von Improvisation in der Gruppe auseinander. Im Vordergrund stehe dabei das Kollektiv und der Wunsch, in diesem akzeptiert zu sein.<sup>17</sup>

Hartmut Kapteina beschreibt die Differenzen von Patienten und Therapeuten hinsichtlich des Musikbegriffs in der Musiktherapie und stellt fest, dass man die Lücke zwischen der Musikauffassung des Patienten und der des Therapeuten überbrücken müsse und als Therapeut in diesem Kontext musikpädagogische Arbeit leiste. Da Patienten auf für sie neue Art mit Musik umzugehen lernten, befänden sie sich in einem musikalischen Lernprozess<sup>18</sup>, d. h. dem Erlernen, Übernehmen und Handhaben einer neuen vorher noch nicht verfügbaren Musikpraxis.

Viola Spolin verbindet musiktherapeutische mit theaterpädagogischer Gruppenimprovisation. Dabei äußert sie sich zum Anleitenden.<sup>19</sup> Sie beschreibt darin par excellence den Balanceakt des Anleitenden zwischen ›Führen und Folgen‹. Wobei ›Führen und Folgen‹ im Kontext eines improvisatorischen Settings (Spielform) schon etwas anderes sei als in einem Unterricht mit Ostereididaktik, also lehrerseitig festgelegten Ergebnissen bzw. Erwartungen; die theatralisch oder auch musikalisch beim Improvisieren nicht (oder nicht so häufig) gegebene Orientierung auf ein ganz bestimmtes Ergebnis bzw. die hier anzutreffende Offenheit bezüglich des Ergebnisses (und insofern auch der Erwartung) lege es geradezu nahe, dass eine lehrerseitige Bestimmung über passt/passt nicht unpassend sei bzw. naheliegenderweise einem Kommunikationsvorgang zu überantworten sei.

<sup>16</sup> SPROTEN 2005, S. 32 (Hervorhebung im Original).

<sup>17</sup> Vgl. PRIESTLEY 1982, S. 59.

<sup>18</sup> Vgl. KAPTEINA 1992, S. 17.

<sup>19</sup> Vgl. SPOLIN 1985, S. 22 (Hervorhebung im Original): »Die an Beurteilungen ausgerichtete Erwartungshaltung verhindert freie Beziehungen innerhalb der Theatergruppen. Darüber hinaus kann der Lehrer nicht für andere Gutes von Schlechtem unterscheiden, denn *es gibt keinen absolut richtigen oder falschen Weg für eine Problemlösung*: ein Lehrer mit großer Erfahrung mag hundert Wege kennen, um ein bestimmtes Problem zu lösen, der Schüler kann jedoch mit der Lösung Nr. 101 aufwarten! Dies trifft besonders für den Bereich der Künste zu. Beurteilungen von seiten des Lehrers/Leiters begrenzen dessen eigenes Erleben und das des Schülers, denn im Prozeß der Beurteilung kapselt er sich gegen frische Erfahrungen ab.«

### 2.1.4 Theater

Keith Johnstone beschreibt die Reichweite von Theatersport; er würde »1. »stumpfsinnige« Leute in »brillante« Leute verwandeln, 2. zwischenmenschliche Fähigkeiten verbessern und zu einer lebenslangen Beschäftigung mit menschlicher Interaktion ermuntern, 3. das »Funktionieren« auf allen Gebieten verbessern (wie es auf Schlangenölfaschen immer heißt) [...]«.»<sup>20</sup> Die genannten Möglichkeiten können als potenzielle Lernfelder, also des improvisierten Theaterspiels in der Gruppe, aufgefasst werden. Neben »fachlich-theatralischen« Fähigkeiten, wie z. B. der Fähigkeit, eine Geschichte plausibel darstellen zu können, stehen auch soziale Fähigkeiten im Fokus wie das Interesse an zwischenmenschlicher Interaktion. Johnstone nennt nicht direkt die Kontexte, in denen seine Improvisationsanregungen angewendet werden sollen. Im pädagogischen Bereich scheinen sie auf alle Fälle ein fruchtbares Feld zur Umsetzung zu finden.

Bei Volkhard Paris und Monika Bunes theaterpädagogischer Anleitung wird zunächst große Aufmerksamkeit auf die Rolle des Anleitenden gerichtet. Der Spielleiter soll mit einer Spielvorlage die Improvisierenden sowohl anleiten als auch ihr Spiel lenken.<sup>21</sup> Außerdem habe die Spielleiterin<sup>22</sup>, so das Autoren-duo, neben der Rolle der »Organisatorin«<sup>23</sup> auch die der »Geheimnisträgerin«<sup>24</sup>, »Verbündete[n]«<sup>25</sup>, »Anwältin«<sup>26</sup>, »Darstellerin«<sup>27</sup>, »Bühnentechnikerin«<sup>28</sup> und der »Katalysatorin«<sup>29</sup> inne. Diese Funktionen könnten erst nach mehrjähriger Praxis flexibel beherrscht werden.<sup>30</sup>

Dough Nunn beschäftigt sich mit der Herausforderung, durch Improspiele und Schreibworkshopkonzeptionen<sup>31</sup> Jugendliche für die theatralische Arbeit im Comedybereich zu begeistern. Kreatives Arbeiten, so Nunn, bedeute zu experi-

<sup>20</sup> JOHNSTONE 2009, S. 32 f.

<sup>21</sup> Vgl. PARIS/BUNSE 1994, S. 22.

<sup>22</sup> Die Autoren wählen durchgehend weibliche Personenbezeichnungen.

<sup>23</sup> Ebd., S. 29 (Hervorhebung im Original).

<sup>24</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>25</sup> Ebd. S. 30 (Hervorhebung im Original).

<sup>26</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>27</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>28</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>29</sup> Ebd. (Hervorhebung im Original).

<sup>30</sup> Vgl. ebd.

<sup>31</sup> Vgl. NUNN 1999, S. 26.

mentieren. Improvisatoren verbrächten ihre Zeit mit Unwichtigem, fänden aber dafür die für das Projekt geeigneten Dinge heraus und lernten durch ihre eigenen Fehler. Kindern sollte die Freiheit gegeben werden, Fehler beim Improvisieren und Schreiben machen zu dürfen.<sup>32</sup> Bemerkenswert an Nunns Konzeption ist die Kombination aus Schreiben und Theaterspielen.

Gunter Lösel thematisiert die systemische Intelligenz einer Improvisationstheatergruppe, in der die einzelnen Teilnehmer miteinander reziprok verbunden seien, wodurch sich Intelligenz bilde, die den Intellekt des Einzelnen übersteige. Gerade das System, das nach seinem Gleichgewicht, der sog. Homöostase, strebe, aus dem Lot, verlangten die Mitglieder nach Ausgleich.<sup>33</sup> Lösel nennt als Kernpunkt, den ein Teilnehmender an einer theatralischen Gruppenimprovisation erfüllen müsse, das Ungleichgewicht oder Gleichgewicht des Systems der Gruppe.

## Fazit

Zusammenfassend kann man festhalten, dass das Angebot an (Gruppen-)Improvisationskonzeptionen weit gefächert ist und für unterschiedlichste pädagogische Kontexte mögliche Handreichungen bietet. Die Zielsetzungen der einzelnen Konzeptionen unterscheiden sich je nach Anwendungsbereich.

## 2.2 Gegenstand

Dazu, was unter Improvisation verstanden wird, auch in Bezug auf den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, bietet Rainer Eckhardts große Arbeit<sup>34</sup> reichhaltige und deutliche Anknüpfungspunkte in Hinsicht auf das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage, welche die vorliegende Dissertation untersucht. Im historiografischen Teil bespricht Eckhardt die Entwicklung der improvisationspädagogischen Ansätze, die er in ältere<sup>35</sup> und neuere<sup>36</sup> differenziert. Er wägt die Intentionen der neueren improvisationspädagogischen Ansätze gegen die Intentionen von Musikern und die Intentionen älte-

<sup>32</sup> Vgl. ebd., S. 23.

<sup>33</sup> Vgl. LÖSEL 2004, S. 74 ff.

<sup>34</sup> Vgl. ECKHARDT 1995.

<sup>35</sup> Vgl. ebd., S. 5.

<sup>36</sup> Vgl. ebd.

rer improvisationspädagogischer Ansätze ab.<sup>37</sup> So dominieren im Bereich der »Methodenfunktionen«<sup>38</sup> das »Beherrschen musikalischer Elementaria«<sup>39</sup> in den älteren und die »[p]ropädeutischen Funktionen«<sup>40</sup> in den neueren Ansätzen.<sup>41</sup> In letzteren sei berücksichtigt, dass Kunstwerke dem Hörer nicht als festgefügte Objekte gegenübertraten, sondern vom Hörer wahrgenommen würden und dieser sich damit auseinandersetzen müsse.<sup>42</sup>

»Die Funktion der Improvisation, Schüler zum Musikkernen zu motivieren, ist im Unterschied zu manch anderem immerhin ansatzweise empirisch gestützt.«<sup>43</sup> Empirisch im Verständnis von Eckhardt meint, dass Lehrende solches aufgrund ihrer nicht näher aufgeschlüsselten Beobachtungen behaupten. Einzelne Aspekte des Musikkernens werden von ihm hingegen nicht benannt und auch zur Rolle des Anleitenden finden sich keine genaueren Hinweise.

Eckhardt formuliert als Ergebnis aus dem Vergleich älterer und neuerer improvisationspädagogischer Ansätze, dass kaum eine Veränderung in den Funktionen und den Arbeitsweisen der Improvisationsansätze feststellbar sei. Als zentrales Problem konstatiert er:

»So sehr sich die Autoren um neue Zielsetzungen bemüht haben, die zugleich Legitimationshilfen abgeben sollten, und so »euphorisch« diese formuliert wurden [...], so sehr wurde doch, besonders im Bereich der Verfahrensfunktionen, die Prüfung vernachlässigt, ob überhaupt

<sup>37</sup> Vgl. ebd., S. 245: »Genauso sind die werkorientierten und die künstlerischen Funktionen bereits in den Bemühungen der älteren Ansätze angelegt, über improvisatorische Musizierweisen Kunstverständnis anzubahnen.« (Didaktische Funktionen der älteren Ansätze: Beherrschen musikalischer Elementaria; Kunstverständnis; Lebendige musikalische Interpretation; Musikalisch-künstlerische Produktivität; Musikalisierung; Fähigkeit zur Improvisation; Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit; Entwicklung der schöpferischen Kräfte; Ganzheit; Vgl. ebd., S. 6.)

<sup>38</sup> Ebd., S. 6.

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Ebd.

<sup>41</sup> Vgl. ebd.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 245: »Ebenso gehen die musikalisch-produktiven Funktionen über die früher von H. Jacoby, Jöde und Friedemann der Improvisation zugeteilte Funktion der Förderung der musikalischen Ausdrucksfähigkeit um das Moment der bereichsspezifischen Kreativierung hinaus, insofern den reformpädagogischen Musikpädagogen zwar die Stärkung der »schöpferischen Kräfte« zentral war, aber deren wissenschaftliche Erfassung und bereichsspezifische Differenzierung, die nun teilweise zugrundegelegt werden, erst später erfolgten. Der Gedanke einer allgemeinen Musikalisierung, mit H. Jacoby verstanden als Bildung aller zu musikalischer Sprechfähigkeit, ist in dieser Intention aufgehoben.«

<sup>43</sup> Ebd., S. 247.

oder gegebenenfalls inwieweit sich diese Ziele über die Improvisation erreichen lassen und für welche konkreten Unterrichtsbedingungen dies gilt. Zwar stützen zumindest einige empirische Befunde die Annahme, die (Gruppen-)Improvisation und verwandte Musizierweisen seien erfolgreich einzusetzen, wenn die Aneignung des musikalischen Basiswissens und grundlegender Hörfähigkeiten intendiert ist, wenn der Zugang zu Musikwerken erleichtert und die musikbezogene Kreativität der Schüler gesteigert werden soll und wenn die Schüler nicht recht zum Musiklernen motiviert sind. Die übrigen Funktionen sind jedoch bislang als private Erfahrungen, persönliche Überzeugungen und Hoffnungen zu betrachten, deren übersubjektive Stimmigkeit und musikdidaktische Tragfähigkeit erst noch nachgewiesen werden müssten.«<sup>44</sup>

Um dieses Forschungsdesiderat nimmt sich die hier vorgelegte Arbeit an, indem die Perspektive der Anleitenden von Gruppenimprovisationen ins Zentrum gerückt wird.

Von herausragender Bedeutung für diese Forschungsarbeit ist der Umstand, dass »die methodische Anlage des improvisationspädagogischen Lernens in wichtigen Fragen noch ein Aufgabenfeld [bietet], zu dessen Bearbeitung bislang nur erste Schritte in Form von eher privaten, wissenschaftlich kaum begleiteten Unterrichtsversuchen unternommen wurden.«<sup>45</sup>

Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist Eckhardts Fazit seiner Untersuchung:

»Aus der Sicht praktizierender Musikpädagogen gehört dazu [zum Einsatz von Improvisation] die Bereitstellung von Grundlagenwissen und damit von Rezeptionskriterien für die kritische Sichtung der Flut von Handlungsanleitungen in Form von Unterrichtsvorschlägen und didaktischen Konzepten. Die hier vorgelegte, umfassende Analyse ist als Beitrag dazu zu verstehen. [...] Bei dessen Inhalt [Unterrichtsinhalt], der Improvisation, handelt es sich um eine komplexe Form der Musikausübung, in der Exploration, Aneignung und Gestaltung des ›Stoffes‹, aus dem Musik gemacht ist, ineinander übergehen – und um eine der besten Möglichkeiten, musikalische Primärerfahrungen zu sammeln.«<sup>46</sup>

Was genau ›die Sicht praktizierender Musikpädagogen‹ enthält, sucht das Forschungsvorhaben der hier vorgelegten Dissertation mittels qualitativer Interviews zu erfassen, womit zugleich dem ebenfalls von Eckhardt konstatierten Desiderat bezüglich wissenschaftlicher Unterrichtsforschung entsprochen wird.

Die bei Eckhardt ablesbare psychologische Blickrichtung auf das Improvisieren in der Gruppe verfolgt auch Dorothee Graefe-Hessler und präsentiert Materialien für den kreativen Musikunterricht.<sup>47</sup> Sinn und Zweck dieser speziellen

<sup>44</sup> Ebd., S. 248.

<sup>45</sup> Ebd., S. 354 f.

<sup>46</sup> Ebd., S. 362.

<sup>47</sup> Vgl. GRAEFE-HESSLER 1997, S. 2: »Bei den vielfältigen Arbeitsvorschlägen dieser Handrei-

Reihe von didaktischen Modellen sei es, Schüler zum Komponieren zu führen.<sup>48</sup> Zur Lehrerrolle im RESPONSE ist zu bemerken, dass weniger das Expertentum des Lehrers als seine Bereitschaft zur Umsetzung der einzelnen Übungen gefordert ist.<sup>49</sup> Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen bei der Durchführung des RESPONSE-Konzepts scheinen möglich, denn neben musiktechnischen, kreativen und ästhetisch-künstlerischen Aspekten würden die Hörerziehung, die Differenzierung der musikalischen Fachsprache und das Sozialverhalten gefördert.<sup>50</sup>

Hinsichtlich des Zusammenspiels in Gruppenimprovisationssituationen warnt Niklas Wilson vor einem zu schnell getroffenen Qualitätsurteil über das gerade Erklungene bzw. eine Bewertung über das Hervorgebrachte.<sup>51</sup> Eine gewisse Blindheit der Improvisierenden in Bezug auf die Bandbreite an differierenden Verständnissen von Kommunikation sei bei Gruppenimprovisationen, so Wilson, nicht zu übersehen. Der Emergenzbegriff, den Reinhard Gagel (vgl. S. 27) bemüht, könnte diesem vielfach vereinnahmten Terminus eine Verständigungsbasis verschaffen.

Am Gegenstandsaspekt, genauer am Material<sup>52</sup>, orientiert sich Hans Schnei-

chung geht es immer wieder um Hörexperimente und um eine intensive Hörerziehung. Sie scheinen die Basis darzustellen für zeitgenössische Musikarbeit und Kompositionsversuche mit Schulklassen.«

<sup>48</sup> Vgl. ebd., S. 5 (Hervorhebung im Original): »Dieses Konzept stützt sich auf die Erfahrungen aus den seit 1990 an hessischen Schulen laufenden RESPONSE-Projekten, die mit Komponistinnen und Komponisten als anleitenden und beratenden Experten die kulturelle Praxis des Musikerfindens Kindern und Jugendlichen näher bringen. Das Projektkonzept stammt aus England und wird dort seit ca. 15 Jahren praktiziert. Seit 1995 ist es sogar fester Bestandteil des landesweiten musikpädagogischen Curriculums. Komponisten und professionelle Musiker arbeiten ein halbes Jahr praktisch in den Schulen, das sinnliche Erfahren von Klang und das Experimentieren mit ungewohntem Klangmaterial steht dabei im Vordergrund. Wie selbstverständlich gelangen die Schülerinnen und Schüler schließlich zum Komponieren, motiviert durch die unmittelbare Erfahrung dieser musikalischen Arbeit.«

<sup>49</sup> Vgl. ebd., S. 6: »Viele Musikkolleginnen und -kollegen fühlen sich aber selten kompetent, sie sind keine Experten oder Interpreten der zeitgenössischen Musikkultur, die Klang- und Ausdrucksvorstellungen der Schüler können sich wiederum kaum an Tonkonserven-Beispielen entzünden, denn eine unmittelbar erlebte Interpretation oder Improvisation vermittelt eine lebendigere Klangerfahrung, die eine weitere Auseinandersetzung mit diesem Klangmaterial oder -potential fördert.«

<sup>50</sup> Vgl. ebd., S. 7 f.

<sup>51</sup> Vgl. WILSON 1999, S. 13.

<sup>52</sup> Vgl. SCHNEIDER 2000, S. 22: »Ein wesentliches Material dieser Anleitung besteht darin, ein ganz beschränktes und einfaches Ausgangsmaterial zu verwenden. Den [sic] [...] musikalischen

der.<sup>53</sup> Er verortet Reflexion als wichtiges Element im Rahmen von Gruppenimprovisationen auf fünf Ebenen, nämlich bei der Diskussion der bewussten Auswahl von Material, der schriftlichen Fixierung des Improvisierten, der Komposition in einer kleinen Gruppe, der Aufführung des in der Kleingruppe Komponierten und schließlich beim Improvisieren in der großen Gruppe.<sup>54</sup> Diese von Schneider vorgenommene deutliche Differenzierung von Reflexionsmomenten in Gruppenimprovisationssituationen sowie der Materialbegriff versprechen nach Auswertung des Datencorpus dieser Arbeit erweiterte Perspektiven für die Darstellung der gebildeten Kategorien (vgl. »verbale Reflexion«, S. 172 ff.).

schen Ausgangsgestalten fließen durch die bestimmenden Faktoren wie zeitlicher Rahmen, musikalische Klangcharakteristik, Wiederholbarkeit und die Einbettung in einen größeren musikalischen Zusammenhang – Vorstellungsrunde, selbstbestimmter Prozess in der Kleingruppe und Großgruppe – einer Konkretion zu. Diese Bestimmtheit erhält das Material durch das Insistieren auf der Beschränkung und ist versinnbildlicht in der Wiederholbarkeit. Durch die Übertragung auf die Stimme erhält es neue Facetten und gewährt einen anderen Blick auf ein und dieselbe Sache, aber bleibt in der Grundkonsistenz unverändert. Mit wenig Abweichungen wird nur mit dem Ausgangsmaterial gearbeitet, im ersten Gestaltungsprozess in der Kleingruppe wie auch im folgenden in der Großgruppe.«

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S. 5 ff.

<sup>54</sup> Vgl. ebd., S. 23 f.:

»Erste Ebene: Das bewusste Auswählen und die Vorgabe der Wiederholbarkeit beinhalten eine erste Reflexion, die noch durch die Etablierung des Materials im Kontext mit allen anderen musikalischen Gestalten verstärkt wird.

Zweite Ebene: Mit der Verschriftlichung des Ausgeführten erfolgt, da das Gespielte und Gehörte in ein anderes Medium übertragen wird, ein zweiter Reflexionsschritt. Diese Transformation erfordert eine neuerliche und andere Vergegenwärtigung des Materials.

Dritte Ebene: Der Kompositionsprozess in der Kleingruppe bringt einen »kommunikativen« Reflexionsprozess mit sich.

Vierte Ebene: Nach den Aufführungen erklären die einzelnen Gruppen ihre Musikstücke, verweisen auf Besonderheiten im strukturellen Aufbau, erläutern den Ablauf, geben Einblick in den Entstehungsprozess und stellen sich den Fragen der anderen Teilnehmer. In der anschließenden Diskussion werden etwaige andere Realisierungsmöglichkeiten besprochen, Verbesserungsvorschläge gemacht und eventuell auch Wertungen vorgenommen. (Hier besteht schon die Möglichkeit, Fragen zur Ästhetik oder ästhetischen Wahrnehmung zu diskutieren.)

Fünfte Ebene: Diese betrifft den Prozess in der Großgruppe. Alle Einzelgestalten sind nach wie vor präsent (manchmal im Original, manchmal mehr oder weniger variiert, verfremdet usw.). Neue Konstellationen ermöglichen andere Blickwinkel:

Die Reflexion sowohl des Ganzen als auch jedes Details ist unbedingt notwendig, damit weder Beliebigkeit noch Oberflächlichkeit den ästhetischen Wert der musikalischen Gestaltung vermindern können. Und diese bewusste Reflexion ist deshalb möglich und konkret, da alle Teilnehmer mit einer identen Arbeitsaufgabe beginnen, idente Arbeitsschritte befolgen und die entsprechenden Regeln kennen.«

Christopher Wallbaum nimmt u. a. auf Aston / Paynters *Klang und Ausdruck* sowie auf Meyer-Denkmanns *Struktur und Praxis neuer Musik im Musikunterricht* Bezug. Beide Gruppenimprovisationskonzeptionen liegen neben anderen dem Datencorpus dieser Arbeit zugrunde. Im Hinblick auf eine ästhetische Theorie konstatiert der Autor bei Aston / Paynter, dass sich deren Konzeption sowohl Begründungen auf didaktischer Ebene als auch den »Gestaltungsprinzipien dieses Jahrhunderts« aufgrund ihrer Vielfalt<sup>55</sup> enthalte und sich damit keine ästhetische Theorie herauskristallisiere.<sup>56</sup> Bei Meyer-Denkmanns Gruppenimprovisationskonzeptionen stellt Wallbaum hingegen eine »prozessorientierte [...] Didaktik sowie ästhetische [...] Theorie«<sup>57</sup> fest.

Rudolf Frisius grenzt durch den Verweis auf die Verschriftlichung von Musik musikalisches Denken und musikalisches Improvisieren voneinander ab. Dass eine Improvisation im Nachhinein notiert werde, widerspreche der Eigenart von improvisierter Musik:

»Der Begriff der Improvisation, der dem Wortsinne nach auf *Unvorhersehbarkeit* zielt und im allgemeinen und wissenschaftlichen Sprachgebrauch häufig mit *Spontaneität* in Verbindung gebracht wird, scheint, vor allem wegen des letzteren Aspekts, auf Erfahrungsbereiche zu zielen, in denen vorherige *schriftliche Fixierung* nicht stattgefunden hat (womöglich sogar, aus welchen Gründen auch immer, gar nicht hat stattfinden können): Die schriftlich vorbereitete erscheint als Kontrastmodell zur improvisierten Rede, die im voraus notierte Musik als Kontrastmodell zur musikalischen Improvisation.«<sup>58</sup>

Natürlich kann man bei Frisius das Abarbeiten an bestimmten Vorstellungen von Musik herauslesen, in denen Schriftlichkeit synonym mit Gedachtheit / Reflektiertheit aufscheint, was mit »Werkhaftigkeit« korrespondiert und dann (von diesem Paradigma aus) ein bestimmtes Verständnis von »musikalischem Material« hervorbringt. Andererseits gilt, dass auch beim Improvisieren (egal ob in der Rede oder in der Musik) auf Vorhandenes, Vorgängiges (in einem weiten und schwer beobachtbaren Sinne) Bezug genommen wird, also etwas, das bei Frisius als »Material« gedacht wird.

Constanze Rora nähert sich aus erzieherisch-ästhetischer Perspektive verschiedenen Gruppenimprovisationskonzeptionen. Sie untersucht u. a. Meyer-Denkmanns *Klangexperimente*, Friedemanns *Trommeln – Tanzen – Tönen* sowie Schwabes *Musik spielend erfinden* jeweils unter dem Aspekt des Spiels

<sup>55</sup> WALLBAUM 2000, S. 76 (Hervorhebung im Original).

<sup>56</sup> Vgl. ebd.

<sup>57</sup> Ebd., S. 112.

<sup>58</sup> FRISIUS 2001, S. 92 (Hervorhebung im Original).



und der ästhetischen Erfahrung, die diesbezüglich gemacht werden könne<sup>59</sup>, und geht dabei auf die theoretisch impliziten psychologischen und ästhetischen Annahmen ein, analysiert und systematisiert diese und stellt sie in den Zusammenhang einer ästhetischen Bildungstheorie.<sup>60</sup> Rora ordnet Meyer-Denkmanns *Klangexperimente* ebenso wie die drei zuvor angesprochenen Gruppenimprovisationskonzeptionen unter »Experimentell-orientierte Konzeptionen«<sup>61</sup> ein. Mit Blickrichtung auf das Spielen konstatiert sie, dass der Vorgang des Spielens als spontaner, lustvoller Vorgang bei Meyer-Denkmann in den Hintergrund rücke zugunsten einer zielgerichteten, ergebnisorientierten Arbeitsweise.<sup>62</sup>

Von Interesse für die hier vorgelegte Forschungsarbeit ist Roras Charakterisierung der drei Autoren und ihrer Konzeptionen (Meyer-Denkmanns *Klangexperimente*, Friedemanns *Trommeln – Tanzen – Tönen* sowie Schwabes *Musik spielend erfinden*) als experimentell-orientiert<sup>63</sup>.

Probleme bei der Unterscheidung von Improvisation und Komposition erwähnen die Autoren Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez in Bezug auf ihr Forschungsprojekt, da beide Tätigkeitsformen zielgerichtet ein ästhetisches und geordnetes Kunstwerk schafften, das klanglich nicht auf die jeweilige Tätigkeitsform schließen lasse.<sup>64</sup>

Davon ausgehend versuchen sie Analyseebenen zu finden, die es unter Berücksichtigung des soziokulturellen Hintergrunds der jeweiligen Musikpraxis ermöglichen, Improvisation im Jazz und im Barock miteinander zu vergleichen.<sup>65</sup> Vom fertigen kreativen Produkt rückschauend werden Komposition und Improvisation als Lösungsstrategien verstanden, die durch Versuch und Irrtum zur besten Lösung führen. Improvisatoren seien durch unmittelbares Feedback, die Komponisten durch weniger direktes Feedback geleitet, das bei den einen zu Sicherheit, bei den anderen dagegen zu Verunsicherung führe.<sup>66</sup>

<sup>59</sup> Vgl. RORA 2001, S. 7.

<sup>60</sup> Vgl. ebd.

<sup>61</sup> Ebd., S. 27.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., S. 33.

<sup>63</sup> Vgl. ebd., S. 27.

<sup>64</sup> Vgl. LEHMANN/KOPIEZ 2002, o. S.: »A clear distinction of improvisation and composition is difficult because both activities fulfill a similar function, namely the intentional creation of an aesthetically pleasing and structured artifact, and it is virtually impossible for the audience to distinguish between them.«

<sup>65</sup> Vgl. ebd.

<sup>66</sup> Vgl. ebd.