

Jazz pilot* innen



Jazzvermittlung und Demokratieförderung

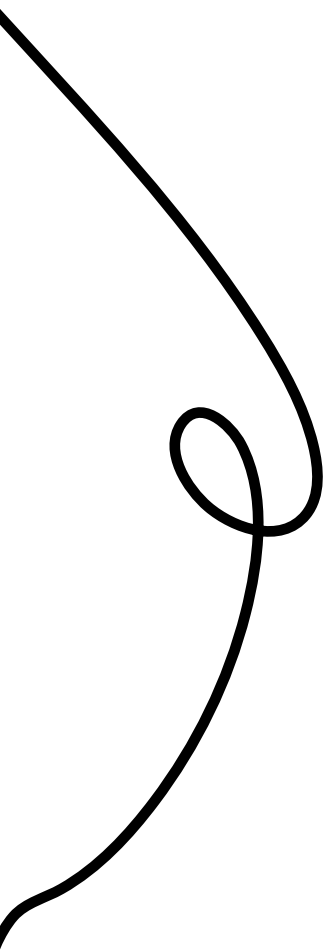
Ein Kooperationsprojekt
der Deutschen Jazzunion
und der Bundeszentrale
für politische Bildung/bpb

Jazz pilot* innen



Jazzvermittlung und Demokratieförderung

Ein Kooperationsprojekt
der Deutschen Jazzunion
und der Bundeszentrale
für politische Bildung/bpb



Inhalt

- | | |
|---|--|
| <p>6 Grußwort
von Prof. Anette von Eichel
(Vorsitzende der Deutschen
Jazzunion e. V.)</p> <p>8 Grußwort
von Thomas Krüger
(Präsident der Bundeszentrale
für politische Bildung/bpb)</p> <p>10 Vorwort: Findendes Suchen —
Fragendes Antworten —
Gelerntes Improvisieren</p> <p>14 Welchen Stellenwert hat Jazz-
pädagogik innerhalb des
wissenschaftlichen musik-
pädagogischen Diskurses in
Deutschland?
von Benjamin Viale</p> <p>18 „Können wir nicht einfach bitte
alle in F-Dur spielen?“
von Lisa Hoppe</p> <p>22 Jazz — Politik — Bildung?!
Anknüpfungspunkte zwischen
Jazzpädagogik und politischer
Bildung
von Prof. Dr. Michael Görtler</p> <p>26 Überlegungen zur Kreolisierung
als jazzpädagogischem Ansatz
von Dr. Harald Kisiedu</p> | <p>30 Jazzcombo an einer Musikschule
im ländlichen Raum — ein Er-
lebnis- und Erfahrungsbericht
von Burkhard Jasper</p> <p>36 Jazz als Melting Pot —
Überlegungen zum Konzept
der Transkulturalität in
der Jazzpädagogik
von Julian Schunter</p> <p>40 Jazzcape — oder die Frage
nach einer zeitgemäßen Jazz-
Musikvermittlung
von Jörn Marcussen-Wulff</p> <p>44 Jazz als Demokratieförderung —
geht da was?
von Ulrike Schwarz</p> <p>56 Jazzpilot*innen-Funk —
Podcasts & Videos</p> |
|---|--|

Grußwort der Vorsitzenden der Deutschen Jazzunion

Liebe Leser*innen, liebe Jazzvermittler*innen
und politischen Bildner*innen, liebe Jazzpilot*innen,

zwei Jahre sind seit dem Start unseres Kooperationsprojekts Jazzpilot*innen vergangen.

Junge Menschen zeichnet eine besondere Begeisterungsfähigkeit für Neues aus — und das hat sich von Beginn an auch auf uns übertragen. Am Anfang unseres gemeinsamen Weges mit der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb stand die Idee, Vermittlung von Jazz und musikalischer Improvisation mit politischer Bildung zu verbinden, um dadurch die Grundlagen für Teilhabe in unserer demokratischen Gesellschaft zu fördern.

Von der Begeisterung für diese neue Idee zeugt die nun vorliegende Textsammlung, und darüber hinaus von der intensiven Arbeit unserer AG Jazzpilot*innen und den vielen konkreten Ansätzen, die aus den anfänglichen Ideen erwachsen sind.

Die Abschlussdokumentation der ersten Projektphase ist ein großer Schritt in Richtung der nun anstehenden Praxisphase. Die Texte der Autor*innen belegen eindrücklich, dass in den zurückliegenden Jahren vieles entstanden ist, worauf wir mit Stolz zurückblicken können.

Der gemeinsame Weg war derweil nicht immer einfach zu gehen: Unser Projektstart wurde durch die fast zeitgleich beginnende Corona-Pandemie erschwert, sodass Arbeitstreffen immer wieder verschoben werden mussten.

Dass wir nun dennoch am ursprünglich gesteckten Ziel angekommen sind, ist alles andere als selbstverständlich. Trotz aller Widrigkeiten hat die AG Jazzpilot*innen und das Projektteam unbeirrt weitergearbeitet — und nun stehen wir endlich vor der Realisierung erster Modellprojekte.

Die vorliegende Publikation zeugt von der großartigen gemeinsamen Arbeit unserer Jazzpädagog*innen und politischen Bildner*innen und lässt sich zugleich als ein Blick in die Zukunft verstehen. Die Beiträge werfen neue Fragen auf und zeichnen gleichermaßen den vor uns liegenden Weg vor — wo wollen wir hin, und wie können wir das schaffen?

Uns und unseren Jazzpilot*innen wünsche ich, dass wir die Begeisterung für Jazz, musikalische Improvisation sowie politische Bildung und Teilhabe endlich gemeinsam in die Klassenzimmer tragen können!

Ihre Prof. Anette von Eichel,
Vorsitzende der Deutschen Jazzunion e. V.



Grußwort des Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb

Liebe Mitglieder der Deutschen Jazzunion,
liebe Jazzpilot*innen,

wir stehen an der Zwischenetappe einer gemeinsamen Suchbewegung: Was können Jazzvermittlung und politische Bildung voneinander lernen, wo sich gegenseitig inspirieren und vielleicht sogar gemeinsame Sache machen? Für mich als Jazzler lag die Nähe zwischen beiden Professionen schon lange in der Luft. Ich habe den Jazz, insbesondere die freie Improvisation, in meiner Biografie vielfach nicht nur als etwas Widerständiges, sondern auch als etwas Hochpolitisches verstanden. Dass wir als Bundeszentrale für politische Bildung nun die Chance hatten, gemeinsam mit der Deutschen Jazzunion die beiden Felder der Jazzvermittlung und der politischen Bildung dezidiert zusammenzubringen, freut mich besonders. Die Zumutungen der Pandemie haben dabei natürlich auch unsere Kooperation beeinflusst. Wie gerne wären wir schon früher auch ins gemeinsame Ausprobieren, eine gemeinsame Praxis eingestiegen.

Sie werden bei der Lektüre dieser Dokumentation feststellen: Unsere gemeinsame Suchbewegung hat viele Fragen aufgeworfen, vielleicht noch mehr, als wir zu Anfang hatten. Für die nun anstehende Praxisphase aber ist dies aus meiner Sicht ein enorm hilfreiches Ergebnis. Diese Fragen schärfen unsere Perspektiven für eine Praxis des kokreativen Arbeitens und Ausprobierens, sie bieten den Reflexionsrahmen und sicherlich den Ausgang für neue, produktive Fragen, von denen wir alle lernen können.

Ihr Thomas Krüger,
Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb



Findendes Suchen

**Fragendes
Antworten**

**Gelerntes
Improvisieren**

Vorwort

Findendes Suchen — fragendes Antworten — gelerntes Improvisieren — drei Gegensätze, die einen Rahmen für eine moderne Jazzpädagogik schaffen. Das Jazzpilot*innen-Projekt, das die Deutsche Jazzunion in Kooperation mit der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb durchführt, sucht neue Wege, Jazz und musikalische Bildung an junge Menschen zu vermitteln, und möchte dabei die Inhalte und Methoden der Jazzpädagogik nach gesellschaftspolitischen Potenzialen befragen. Wie viel politische Bildung steckt in der Jazzpädagogik? Und wie viel Improvisation steckt in der politischen Bildung?

Freies Spiel in der Gruppe und Improvisation sind zentral für die vielen Spielformen des Jazz und auf den ersten Blick prädestiniert dafür, auch in andere gesellschaftliche Bereiche auszustrahlen. Wer improvisieren lernt, beginnt tradierte Verhaltensweisen zu hinterfragen, sowie kreativer und spontaner auf Herausforderungen zu reagieren. Der verantwortungsvolle Umgang mit Freiheit ist auch in einer demokratischen Gesellschaft wichtig. Kann hier die politische Bildung von der Jazzpädagogik lernen und umgekehrt?

In den vergangenen zwei Jahren haben Jazzpädagog*innen, Musikwissenschaftler*innen und politische Bildner*innen in der AG Jazzpilot*innen gemeinsam an diesen Fragen gearbeitet. Diese Zeit war geprägt von der Corona-Pandemie, und die ursprüngliche Idee, ein bundesweites Projekt zu Jazzvermittlung an Schulen aufzubauen, rückte in weite Ferne.

Die eigentlich einjährig geplante Recherchephase hat sich auf über zwei Jahre ausgedehnt und wurde durch Lockdowns und Homeoffice immer wieder gebremst.

Und trotzdem ist sehr viel Greifbares entstanden: online — in unzähligen Arbeitstreffen und Vorträgen — hybrid — bei einem ersten Symposium in Berlin — sowie bei Panels, Workshops und Vorträgen, etwa auf der Jazz Now! 2020 in Leipzig oder der jazzahead! 2021 und 2022 in Bremen. Die letzten zwei Jahre haben die Gelegenheit geboten, intensiv an Thesen zu arbeiten, Ideen zu entwickeln und eine Praxisphase vorzubereiten. Diese soll nun starten.

Ziel der pädagogischen Konzepte ist eine Kombination der Vermittlung von musikalischen Inhalten und

der Basisförderung von politischer Teilhabe in demokratischen Strukturen. Dazu gehört auch die Weiterbildung von Lehrkräften an der Schnittstelle von Musikvermittlung und politischer Bildung. Eine methodisch fundierte, spielerische Auseinandersetzung mit offenen und nicht planbaren Verläufen, wie sie für die Jazzimprovisation charakteristisch ist, soll in Kombination mit reflexiven und diskursiven Formaten politischer Bildung dazu beitragen, Veränderungen als reizvolle und zu meisternde Herausforderung zu entdecken sowie eine diversitätssensible und nachhaltige Jazzpädagogik zu etablieren und Ambiguitätstoleranz zu fördern.

Das Jazzpilot*innen-Projekt rahmt dabei eine Vielzahl von kleinen, dezentralen Workshopformaten, die in ihrer Vernetzung unterschiedlichste jazzpädagogische Ideen und bildungspolitische Methoden verknüpften. Im Sinne eines ganzheitlichen Praxisbegriffs soll die eigene Arbeit immer wieder reflektiert und in den Gesamtkontext des Projekts gestellt werden.

Diese nichtlineare Arbeitsweise soll sich auch in der Sammlung von Texten, Podcasts und Videos widerspiegeln, die über die Zeit der Praxisphase weiter wachsen wird.

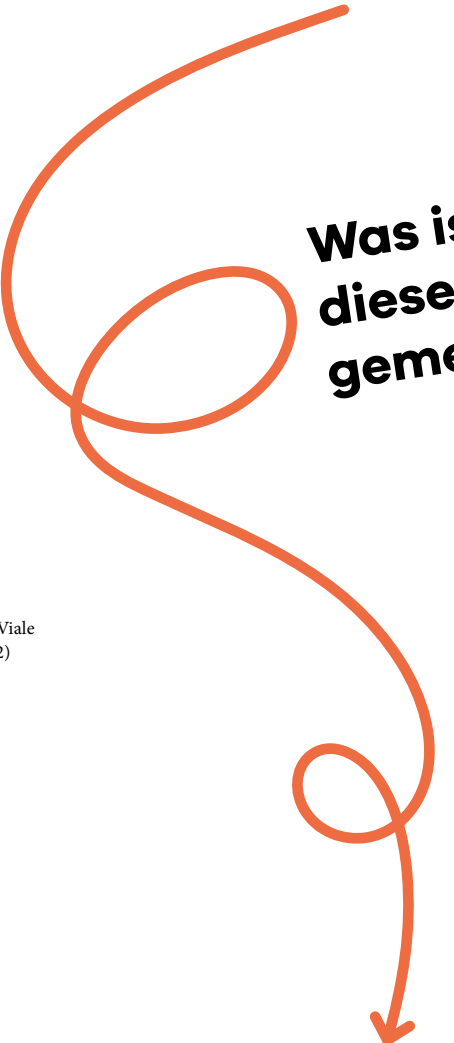
Unterschiedliche Autor*innen und Sprecher*innen berichten von ihren Projekten, der Arbeit in der AG Jazzpilot*innen und der Planungs- und Recherchephase. Sie geben Ein- und Ausblicke, diskutieren und hinterfragen, geben erste Antworten und werfen wieder neue Fragen auf. Jazzpädagogik soll für Kinder, aber auch für Lehrende attraktiver gemacht, das Berufsfeld gestärkt und Interesse am Jazz geweckt werden. Diese Arbeit wird von Expert*innen der politischen Bildung begleitet, mit anregenden Inputs unterstützt und anschließend ausgewertet.

So soll sowohl eine wissenschaftlich fundierte Basis, die die politischen und gesellschaftlich relevanten Dimensionen des Jazzunterrichts aufzeigt, als auch ein Netzwerk an Fortbildungs- und Workshopformaten für Kinder und Lehrende in der Jazzvermittlung entstehen.

Camille Buscot, Jakob Fraisse, Urs Johnen und Jan Monazahian (Deutsche Jazzunion), Lisa Philippen-Burdich (Bundeszentrale für politische Bildung/bpb), Ulrike Schwarz, Lennart Smidt, Julian Schunter, Magdalena Otto, Corinna Danzer (AG Jazzpilot*innen)

In diesem Band finden sich Links, über die Sie Zugang zum Podcast Jazzpilot*innen-Funk, zu den Texten in Blogform und den Videos erhalten. Diese Mediathek werden wir laufend erweitern.

Welchen Stellenwert hat Jazzpädagogik innerhalb des wissenschaftlichen musikpädagogischen Diskurses in Deutschland?



Was ist mit diesem Diskurs gemeint —

von Benjamin Viale
(Köln, Juli 2022)

und warum ist diese Frage wichtig?

Den Rahmen für wissenschaftliche musikpädagogische Forschung bieten üblicherweise die entsprechenden Institutionen, genauer gesagt die Universitäten und Musikhochschulen. Genau wie es in vielen anderen wissenschaftlichen Disziplinen der Fall ist, wird an diesen der allgemein anerkannte, aktuelle Stand der Forschung verortet und durch entsprechende Professuren vertreten. Der wissenschaftliche Diskurs findet dann auf mehreren Ebenen statt.

Zum einen zeichnen sich Lehrstuhlinhaber*innen meist durch eigene Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Publikationen/Zeitschriften aus, es werden Studien durchgeführt und deren Ergebnisse zugänglich gemacht, der wissenschaftliche Nachwuchs in Form von Studierenden und Doktorand*innen leistet seine Beiträge. Neu erscheinende Dissertationsschriften bieten oft Einblicke, in welche Richtung sich die musikpädagogische Forschung bewegt. Forschungsergebnisse werden zusätzlich auf regelmäßig stattfindenden Tagungen präsentiert und somit den Forschenden die Möglichkeit gegeben, sich auch persönlich auszutauschen. Eine der prominentesten Tagungen wird jährlich vom Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung (AMPF) durchgeführt.

Jazz bzw. Jazzpädagogik, das muss ehrlicherweise gesagt werden, spielt in diesen Kontexten keine relevante Rolle. Eher gibt es wissenschaftliche Arbeiten zu Hip-Hop als sozialer Praxis oder auch zu dem Bereich „Rock/Pop“ bzw. „Populärmusik“ und zum Musizieren mit iPads etc. Dabei wird hervorgehoben, welchen Gewinn es in musikpädagogischer Hinsicht bringt, wenn man sich mit diesen Genres auseinandersetzt, da sie für eine

bestimmte Form von sozialer Praxis stehen und an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anknüpfen. Um den künstlerischen Wert dieser Musik geht es dabei meist nicht. Musikpädagogisch fruchtbare Themen wie Improvisation oder Komposition werden vorwiegend im zeitgenössischen klassischen Bereich verortet und die Beschäftigung mit unterschiedlichen Genres eher als transkultureller Musikunterricht verbucht.

Dass der Begriff Jazz gemieden wird, hat vermutlich mit einer tief sitzenden Verunsicherung zu tun. Wir alle wissen, wie Adorno zum Jazz stand — und nehmen es mit Humor. Adorno gilt allerdings bis heute als eine Art Säulenheiliger, nicht nur in der Musikpädagogik, sondern auch in der allgemeinen Pädagogik oder in der Philosophie. Zudem kennen sicher viele die unsäglichsten, aber weiterhin wahrnehmbaren Vorbehalte der „besseren Gesellschaft“ innerhalb und außerhalb der Musikszene gegenüber Jazz. Mit anderen Worten: Jazz und ihre Musiker*innen genießen nicht den gleichen gesellschaftlichen Status wie Musiker*innen der artifiziellen europäischen Musik. Über die minimale öffentliche Förderung der freien Szene verglichen mit der von Philharmonien und Opernhäusern ist ebenfalls genug bekannt.

Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass die musikpädagogische Forschung im deutschsprachigen Raum nicht selbstkritisch oder unreflektiert wäre. Im Gegenteil wird durchaus Kritik an der eigenen Tradition geäußert und eine unhinterfragte „Orientierung am Kunstwerk“ kaum mehr hingenommen. Auch politische Aspekte werden üblicherweise

mitgedacht. Beispielsweise gab es einen deutlich vernehmbaren Widerspruch aus der akademischen Welt, als die Konrad-Adenauer-Stiftung vor fast 20 Jahren vorschlug, einen kunstwerkorientierten Werk-Kanon an den allgemeinbildenden Schulen einzuführen. Insofern muss man sagen: Wenn Jazzpädagogik einen sinnvollen und progressiven Beitrag zur musikpädagogischen Forschung leisten kann, trifft dieser sicher auf offene Ohren. Natürlich sollte es nicht dabei bleiben und Jazzpädagogik als eine Art Bittsteller an die etablierte wissenschaftliche Musikpädagogik herantreten und auf Akzeptanz hoffen. Wenn Jazz und seine Vermittlung ein so weitgefächertes Feld sind und solche politische Relevanz haben, dann sollte dies auch seinen Niederschlag an den Bildungsinstitutionen finden. Das betrifft die musikpädagogische Forschung, da diese für Richtungsentscheidungen wie bspw. die Gestaltung von Studiengängen und deren Auswirkungen auf die Musikvermittlung an Schulen zuständig ist. Durch vorhandene Hierarchien wird weiterhin verhindert, dass sich hier nachhaltig etwas ändert. Hier sei nur der Begriff „Schulmusik“ als eine Art Trigger genannt. Wenn Jazzpädagogik über einzelne Projekte oder über den kolonialen Blick auf das Baumwollfeld hinaus an Schulen und in Lehrplänen eine tragende und dauerhafte Rolle bekommen soll, dann sind damit politische Entscheidungen wie die Besetzung von Entscheidungsträger*innen/Professuren/Lehrstühlen gemeint. Bis dahin ist es sicher noch ein weiter Weg und dieser schließt ein, dass jazzpädagogische Forschung über den eigenen Tellerrand

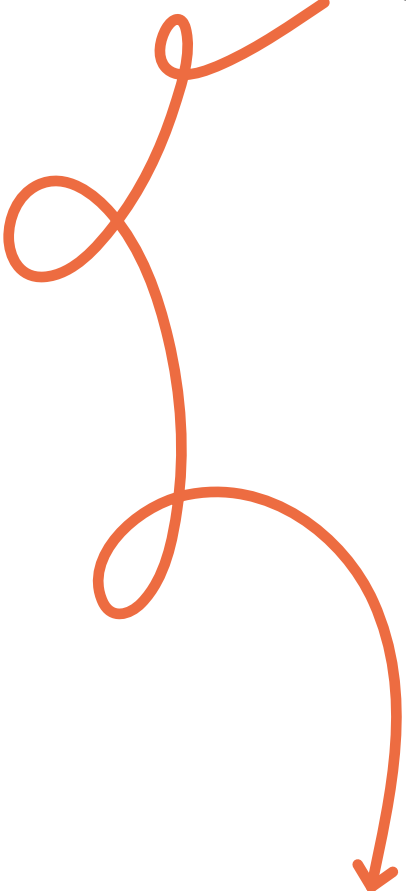
hinaus blickt. Es geht nicht unbedingt darum, mehr Jazz zu vermitteln, sondern das methodisch-didaktische Potenzial und seine politischen Implikationen zu heben. Wenn Improvisation ein selbstverständlicher Teil des Musizierens ist, wenn es für erfolgreiches Musizieren entscheidend ist, aufeinander zu hören und Verantwortung für das Gespielte zu übernehmen, wenn Musik auf andere Weise analysiert wird (z. B. in Bezug auf die musikalische Interaktion oder den Grad an musikalischer Freiheit), dann ist dies gegenüber traditionellen Herangehensweisen eine deutliche Bereicherung. Mögliche Schnittstellen zu herkömmlicher Musikpädagogik sind Gemeinsamkeiten zwischen Jazz und Neuer Musik oder das Potenzial von Jazz für Interkulturalität.

Um auf die Ausgangsfrage zurückzukommen: Angesichts des Reichtums von Jazzpädagogik in didaktisch-methodischer Hinsicht, aber auch in Bezug auf seine politische Dimension, ist es erstaunlich, dass sie bisher so wenig Eingang in die musikpädagogische Forschung erlangt hat. Wie gesagt, die Türen sind sicher nicht verschlossen. Die gerade erst begonnene wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Jazzpädagogik, die Durchführung und Veröffentlichung von Erhebungen und Studien, sowie Kooperationsprojekte wie die Jazzpilot*innen, sind vielversprechende Ansätze.



Benjamin Viale ist Musikpädagoge und Schlagzeuger aus Köln. Er promoviert an der HMT München. jazzeducation.de

**„Können wir nicht einfach
bitte alle in F-Dur spielen?“**



**Ein Erlebnisbericht über
die Herausforderung, den
ästhetischen Horizont zu
erweitern, Hemmungen ab-
zubauen und einen spiele-
risch-lustvollen Zugang zur
Musik zu entdecken.**

von Lisa Hoppe
(Berlin, August 2022)

Es gibt zwei Sachen, die ich beim Musik-
unterrichten schwierig finde: Das Erste
ist, wenn der*die Schüler*in offensicht-
lich keinen Spaß hat und sehnsüchtig
darauf wartet, dass die Stunde vorbei ist.
Egal mit welchem Köder und albernem
Spiel ich aufwarte — ich kann sie nicht
für mich gewinnen und auch nicht für
die Musik. Das Zweite ist, wenn wir es
nicht schaffen, wenigstens für ein paar
Augenblicke, Musik zu machen. Damit
meine ich einen Zustand, in dem wir
zwar mehr oder weniger bewusst ein
Instrument spielen oder singen, aber
gleichzeitig auch zuhören können, den
Moment genießen und an dem Freude
haben, was erklingt — ob „perfekt“ oder
nicht. Wie man es auch nennen will —
Flow, Rausch, Sicheinlassen — das ist für
mich persönlich das Magische an Musik
und die beste Näherung, wenn ich ge-
fragt werde, warum ich Musik mache:
Weil man sich vergessen kann und sich
dem Moment überlässt.

Deshalb versuche ich bei der Ver-
mittlung von Musik diesen Aspekt be-
sonders zu berücksichtigen. Denn ob-
wohl es wie eine Binsenweisheit klingt,
dass man im Musik- und Instrumental-
unterricht auch Musik macht — wenn
man genauer hinschaut, ist das einfacher
gesagt als getan. Das liegt unter anderem
daran, dass viele es nicht gewohnt sind,
sich auf diese Art der Musik anzunähern,
weil sie vielleicht zuvor Erfahrungen
mit Musik gemacht haben, bei denen
sie sich kontrolliert gefühlt haben und
sich deshalb nicht einlassen konnten.
Aber das größere Problem sehe ich in der
Welt, die um uns herum ist: Im deutsch-
sprachigen Raum stecken wir in einer
Tradition von Musik und Musikvermit-
tlung, die wenig Wert auf spielerisches,

lustvolles Erfahren legt, sondern sich
eher über Leistung, Genius und „Talent“
definiert. Damit meine ich ausdrück-
lich nicht die einzelnen Pädagog*innen
und Instrumentallehrer*innen, die sich
mit Herzblut darum bemühen, alle Schü-
ler*innen dort abzuholen, wo sie sind.
Sondern damit meine ich die ästheti-
schen Maßstäbe, mit denen Musik be-
wertet wird, das System, in dem wir
junge Musiker*innen ausbilden, und die
Narrative, die wir reproduzieren.

Wovon rede ich da? Dass viele von
uns Hemmungen und Ängste im Zusam-
menhang mit Musik haben, welche es
in der logischen Folge schwer machen,
einen genussvollen Zugang zu ihr zu fin-
den. Hier sind einige Beispiele dazu aus
meiner Unterrichtserfahrung:

- Viele Instrumentalschüler*innen
verziehen das Gesicht, verkrampfen
sich, sagen „Ah, nein!“ oder
hören ganz auf zu spielen, wenn
sie sich beim Vortragen eines Stü-
ckes verspielen.
- Viele Schüler*innen können nach
Noten spielen, aber hören keinen
Unterschied, ob sie ein Stück im
 $\frac{1}{4}$ - oder $\frac{3}{4}$ -Takt spielen — sie sind
zu beschäftigt, die „richtigen“
Töne zu finden.
- Eine stereotype Reaktion auf
Musik, die nicht den funktions-
harmonischen Gewohnheiten
entspricht — z. B. Free Jazz, zeit-
genössische Kompositionen — ist
„unangenehm“, „chaotisch“ und
„macht keinen Sinn“ — wird also
negativ bewertet.

All diese Mechanismen wurden verinnerlicht durch das, was von außen kommt: eine Musikwelt, in der es „richtig“ und „falsch“ gibt, in der bewertet und bestraft wird; in der es Wettbewerbe wie „Jugend musiziert“ bzw. „Jugend jazzt“ gibt und in der gerne gesagt wird, dass man schon mit fünf Jahren anfangen muss, ein Instrument zu spielen, wenn man Musiker*in werden will. Als Konsequenz daraus kann folgen, dass das unbeschwerte Musikmachen auf der Strecke bleibt.

Ob bewusst oder unbewusst — wir nähern uns der Musik auf institutioneller Ebene mit einer Leistungsmentalität an, welche für viele Menschen den Zugang erschwert oder sogar komplett vergiftet. Dabei ist es wichtig für ein Leistungssystem, dass es Parameter gibt, an denen die Leistung gemessen werden kann. In der Musik sind diese Parameter unter anderem Virtuosität (vor allem Geschwindigkeit), Blattlesefähigkeit und saubere Intonation. Diese Parameter werden so eklatant hochgehalten — vielleicht nicht, weil sie die besten aller Parameter sind, und nicht, weil sie unbedingt bei der Musikvermittlung im Mittelpunkt stehen sollten, sondern weil sie gut als Beispiel herhalten für messbaren Erfolg. Andere Parameter wie zum Beispiel persönlicher Ausdruck, rhythmische Phrasierung, Groove, Klanggestaltung, Erfindungsgeist sind nicht so einfach greifbar und lassen sich eher schwierig in einem Leistungssystem abbilden.

Wie konstruiert die daraus erfolgreiche Ästhetik ist, wird für mich persönlich dann deutlich, wenn ich merke, wie niedrig die Toleranz ist, wenn ein Streichinstrument „unsauber“ intoniert.

Menschen — auch solche, die selbst kein Instrument spielen — verziehen das Gesicht, sagen, dass „sich ihnen die Haare im Nacken sträuben“. Wenn aber eine Rockband holprig ist und jede*r Musiker*in in seiner eigenen Time zu sein scheint, bestätigt mir irgendjemand immer gerne, „dass das nun mal zum coolen, roughen Sound“ gehört.

Meine Kollegin Julia Rüffert und ich haben 2019 den Workshop „MIA — Musikalische Improvisation für Alle“ ins Leben gerufen, mit dem wir vor allem Musikschulen im ländlichen Raum besuchen. Unser Workshop soll Menschen an freie Improvisation heranzuführen, die bisher damit noch keinen Kontakt hatten, ist offen für alle Erfahrungsstufen — auch für diejenigen, die kein Instrument spielen.

Ein wichtiger Punkt ist für uns die Niedrigschwelligkeit: Wir wollen einen Zugang zur Improvisation eröffnen, Musik erfahrbar machen und lassen dabei jegliche Form von herkömmlichen Regeln und Theorie außen vor. In der Regel bieten wir einen eintägigen Workshop an, der sich wie folgt gliedert: ① eine Einführungsphase am Vormittag, überwiegend im Plenum, ② Themenmodule in Kleingruppen am Nachmittag und ③ eine Abschlusspräsentation/Konzert danach.

Der schwierigste und herausforderndste Teil dieses Workshops ist häufig der Vormittag, an dem wir die Teilnehmenden vorsichtig und langsam an freie Improvisation heranzuführen. Viele von ihnen stecken tief in dem erlernten „richtig/falsch“- „schön/hässlich“- „konsonant/dissonant“-Denken und es kostet sie Überwindung, sich Neues zu trauen. Musik und Klänge, die für sie unbekannt und schwer einzuordnen sind, rufen nicht selten Ablehnung und Widerstände

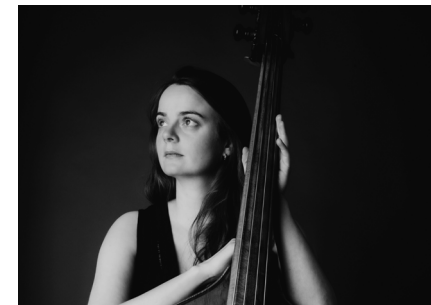
hervor. In unserem Workshop betrachten wir Improvisation als Ganzes — zuerst mit Worten, mit der Stimme, dann mit intuitiv zu bedienenden Instrumenten, Perkussionsinstrumenten und später erst mit dem eigenen Instrument — falls vorhanden. So versuchen wir, dass sich die Teilnehmenden nicht überfordert fühlen und die aufkommenden Hemmungen und Ängste für sie zu bewältigen sind.

Wir stoßen allerdings immer auf gewisse Widerstände — Unwohlsein, körperliche Blockaden, Scham, Lachen, Ausreden wie: „Ich weiß nicht, was ich machen soll“, „Das klingt scheiße“, „Das ist alles ganz schlimm durcheinander“, „Du hast das falsch gemacht“ und „Das macht alles keinen Sinn“. Wenn diese Reaktionen auftauchen, versuchen wir sie zu thematisieren. Auch wenn es mir schwerfällt, zuzustimmen — wenn Emma und Nesrin finden, dass etwas scheiße klingt, kann ich ihnen zwar nicht widersprechen, aber Fragen dazu stellen: „Wie fühlt sich das an, wenn es ‚scheiße‘ klingt?“ oder: „Was genau ist da los, kannst du diesen Klang genauer beschreiben?“ oder „Hast du eine Vorstellung, wozu dieser Klang passen könnte? Ein Bild?“

So wollen wir die Teilnehmenden Stück für Stück aus ihrem Schneckenhaus locken und sie ermutigen, Unbekanntes zuzulassen, eine offene und wertfreie Herangehensweise zu entdecken und gelegentliches Unwohlsein durch Überforderung auszuhalten. Und ja — in erster Linie wollen wir, dass sie Spaß haben. In den allermeisten Fällen gelingt uns das auch, denn nach den anfänglichen Hürden eröffnet sich für viele eine musikalische Spielwiese, auf der sie sich freier und mit weniger vorgefestigten Erwartungen bewegen können.

Entscheidend ist dabei die Kommunikation zwischen uns Workshopleiterinnen und den Teilnehmenden — denn natürlich ist auch der Rahmen des Workshops nicht komplett frei von Erwartungen und Leistungshaltung, auch wenn wir uns nach Kräften bemühen. Wenn wir vermitteln wollen, während einer Performance nicht aus der Rolle zu fallen, sich nicht zu ärgern und eventuelle „Fehler“ zu akzeptieren — das impliziert bereits eine Erwartung, welche vielleicht nicht erfüllt werden kann. Darum versuchen wir offen zuzugeben, dass es auch für uns schwer ist, sich zu trauen und sich auf die Musik einzulassen, und dass wir zwar immer wieder auch scheitern werden, aber trotzdem versuchen, in jeglichen Situationen die *Musik* zu finden.

Foto: Marjola Rukaj



Lisa Hoppe ist Kontrabassistin und Instrumentalpädagogin. Sie lebt in Berlin und New York. Zusammen mit der Posaunistin und Komponistin Julia Rüffert hat sie 2019 die Workshop-Serie MIA ins Leben gerufen. In den Workshops arbeitet sie mit freier Improvisation und führt neue Kommunikationswege ein. lisa-hoppe.com

Jazz

Politik

von Prof. Dr. Michael Görtler
(Regensburg, September 2022)

Bildung?!

**Anknüpfungspunkte
zwischen Jazzpädagogik
und politischer Bildung**

Jazz, Politik, Bildung — diese drei Begriffe scheinen auf den ersten Blick keine oder nicht viele Gemeinsamkeiten zu haben. Auf den zweiten Blick werden jedoch Anknüpfungspunkte sichtbar, wie die folgenden Definitionen zeigen sollen.

Wolfgang Sander (2009) definiert politische Bildung als „die im deutschsprachigen Raum gebräuchliche Bezeichnung für Lernangebote, die in pädagogischer Absicht Fähigkeiten und Wissen von Menschen im Umgang mit Politik entwickeln wollen“. Dabei soll politische Bildung beispielsweise die „Politikkompetenz“, die in die Kompetenzdimensionen „Fachwissen“, „Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ sowie „Politische Einstellung und Motivation“ gegliedert ist (vgl. Massing 2012), der Lernenden (z. B. Bürger*innen, Erwachsene, Jugendliche und Schüler*innen) entwickeln. Neben der Politik im Allgemeinen gilt die Demokratie, die gelernt und gelebt werden muss (vgl. Negt 2010), im Speziellen als normativer Bezugspunkt. So spielt beispielsweise die Förderung der Partizipation eine zentrale Rolle im Kontext politisch-bildender Lernangebote.

Die Deutsche Jazzunion (2021) formuliert in ihrer Präambel und in ihren Kernzielen: „Jazz und Improvisierte Musik bereichern das kulturelle Leben und stehen zudem für viele Werte, die für ein friedliches Miteinander in unserer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft und in unserer globalisierten Welt unverzichtbar sind. Toleranz, Selbstbestimmtheit, Willensstärke, Offenheit und Neugier zählen zu diesen Werten, die in der universellen Sprache des Jazz und der Improvisierten Musik gelebt werden und zum Ausdruck kommen. Als Kunstformen

wirken Jazz und Improvisierte Musik innovativ und dialogstiftend in vielen gesellschaftlichen Bereiche. Diese Potenziale müssen kulturpolitisch vermittelt und strukturell gestärkt werden.“ Im direkten Vergleich stehen politische Bildung und Jazz für universale Werte wie die Grund- und Menschenrechte oder eine freiheitlich-demokratische Gesellschaft. Die Deutsche Jazzunion (ebd.) fordert die Verankerung der Jazzvermittlung in den Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen sowie die Förderung der Schnittstelle zwischen Jazzpädagogik und politischer Bildung.

Jazz hat eine politische, Jazzvermittlung eine politisch-bildende Dimension, die es noch genauer herauszuarbeiten gilt. Jazz ist dann politisch, wenn in der Musik das Politische (z. B. Konflikte, Prozesse, Kritik, Protest) zum Ausdruck kommt. So kann beispielsweise in Text, Melodie oder Spielweise eine politische Message transportiert werden. Jazzvermittlung ist dann politisch-bildend, wenn es ihr gelingt, diese politische Dimension für das politische Lernen fruchtbar zu machen. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden mögliche Anknüpfungspunkte zwischen Jazzpädagogik und politischer Bildung aufgezeigt.

Ein erster Anknüpfungspunkt ist die Vorstellung vom Lernen als selbst gesteuertem, individuellem und sozialem Prozess, beispielsweise in Anlehnung an die konstruktivistische Didaktik. Demnach ist Lernen ein aktiver, d. h. bewusster und zielgerichteter Prozess, in dem sowohl unabhängig voneinander als auch miteinander gelernt wird. So kann Musizieren angeleitet oder selbst organisiert

werden, was mit unterschiedlichen Lerneffekten verbunden ist (z.B. Förderung von Eigenverantwortung und Kooperationsfähigkeit).

Ein zweiter Anknüpfungspunkt ergibt sich aus der Handlungsorientierung als didaktischem Prinzip, etwa in Anlehnung an die Fachdidaktik. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie musikalisches und politisches Handeln so miteinander verknüpft werden können, dass im Musizieren – allein oder gemeinsam – eine politisch-bildende Dimension sichtbar wird. Beispiele hierfür sind das Spielen nach Noten oder das Improvisieren, das mit Fragen von Freiheit, Zwang oder Macht verbunden werden kann.

Ein dritter Anknüpfungspunkt besteht in der Erfahrungsorientierung als didaktischem Prinzip, etwa in Anlehnung an die Fachdidaktik. So ermöglicht das Musizieren Selbst- und Gruppenerfahrungen, die im Anschluss daran zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden können. Beispielsweise können die Lernenden einerseits Selbstwirksamkeit und andererseits Teilhabe erleben. Sie erkennen, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, weil erst aus der Kooperation ein gemeinsames Produkt entstehen kann (z.B. ein Konzert oder eine Jamsession).

Ein vierter Anknüpfungspunkt entsteht aus der Behandlung des Jazz als (politischen) Gegenstand (z.B. Identität, Diskriminierung). In diesem Kontext geht es um die Geschichte dieses Musikstils und seiner Interpret*innen. Dabei kann die Bedeutung des Jazz in der Gesellschaft damals und heute verdeutlicht werden, anhand von Beispielen, die individuelle

Schicksale und politische Ereignisse aufeinander beziehen, um den Einfluss der Strukturen und Verhältnisse auf den Menschen zu beschreiben.

Resümierend gilt es, die Gemeinsamkeiten zwischen politischer Bildung und Jazzpädagogik noch genauer herauszuarbeiten. Dabei stellen die Orientierung an bestimmten Werten, ein bestimmtes Verständnis vom Lernen sowie der Einsatz bestimmter didaktischer Prinzipien mögliche Anknüpfungspunkte dar, um politisch-bildende Lernangebote zu entwickeln.

Literatur:

Deutsche Jazzunion (2021): Unsere Ziele. <http://www.deutsche-jazzunion.de/uber-uns/ziele/>

Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/148216/die-vier-dimensionen-der-politikkompetenz/>

Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl Verlag.

Sander, Wolfgang (2009): Was ist politische Bildung? <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59935/was-ist-politische-bildung/>



Prof. Dr. Michael Görtler ist Hochschullehrer an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg. Er forscht unter anderem zu Sozialer Arbeit und politischer Bildung.

Überlegungen zur Kreolisierung



als jazzpädagogischem Ansatz

von Dr. Harald Kisiedu
(Hamburg, September 2022)

In einem Interview, das Jason Moran dem US-amerikanischen Hörfunk- und Fernsehnetzwerk NBC gab und das unter dem Eindruck des Sturms von Trump-Anhänger*innen auf das Kapitol am 6. Januar 2021 stand, äußerte sich der Pianist, Komponist und Pädagoge, der am New England Conservatory und am Rhythmic Music Conservatory in Kopenhagen lehrt, in folgender Weise über eines der seiner Auffassung nach eklatantesten Versäumnisse der Jazzausbildung an Konservatorien: „Musikhochschulen wollen nicht wirklich über Schwarze Menschen oder Schwarze Themen sprechen, aber sie wollen über Jazz und Blues sprechen. Ich möchte nicht die Art von Lehrer sein, die sich dem entzieht. Viele dieser Studierenden müssen sich damit auseinandersetzen, aber man kann es mit Bedacht tun. Man muss dafür sorgen, dass die Studierenden die Geschichte kennen.“¹ Das von Moran benannte Paradox ist dabei keineswegs spezifisch für den US-amerikanischen Kontext, sondern prägt auch die Herangehensweise im Hinblick auf die Vermittlung von Wissen über Jazz an Hochschulen in Deutschland. Auch in Deutschland ist der Bezugsrahmen der Jazzpädagogik das, was die Psychologin und Pädagogin Birgit Rommelspacher als Dominanzkultur bezeichnet hat, ein Konzept, dem die Vorstellung zugrunde liegt, dass sich im Zusammenhang mit Macht „beständige Asymmetrien herausbilden, die den Anspruch auf soziale Unterscheidung und Überlegenheit durchsetzen.“² Im Hinblick auf die Jazzpädagogik ist der Elefant im Raum ein Jazzbegriff, für den die Distanzierung von Schwarzer Kultur konstitutiv und identitätsstiftend ist und der bewusst als von Schwarzen historischen

und ästhetischen Bezügen losgelöst konstruiert wird. Demgegenüber bietet die Auffassung von Jazz als kreolisierter Musik die Möglichkeit, aufzuzeigen, auf welche Weise diese Musik von Anfang an binäre Oppositionen wie etwa Schwarz – Weiß, euro – afro, eigen – fremd destabilisiert hat, die für den Prozess individueller und kollektiver Identitätsbildung von großer Bedeutung waren und nach wie vor sind. Durch die Auseinandersetzung mit der für die Geschichte des Jazz zentralen Dynamik der Kreolisierung, die die karibischen Schriftsteller Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau und Raphaël Confiant als „Annullierung falscher Universalität, Einsprachigkeit und Reinheit“ gekennzeichnet haben und für die eine mosaikhafte Identität charakteristisch ist, wird es möglich, nicht nur die vermeintlich eigene Identität und damit einhergehende Positionalitäten zu hinterfragen, sondern sich selbst als Teil einer klanglichen Diaspora zu begreifen, die historische, geografische, ästhetische und transkulturelle Querverbindungen anerkennt.³ Ein solcher Ansatz befindet

- ¹ Daniel, Christopher A. (2021): „Conservatories don't really want to talk about Black people or Black issues, yet they want to talk about jazz and the blues. I don't want to be that kind of teacher that eludes that. A lot of these students have to confront it, but you can do it thoughtfully. It's making sure students know that history.“ How Pianist Jason Moran is exploring art and Black influences to get through the pandemic, <https://www.nbcnews.com/news/nbcblk/how-pianist-jason-moran-exploring-art-black-influences-get-through-n1255858>. (Zugriff am 21. Januar 2021)
- ² Rommelspacher, Birgit (2006): Interdependenzen – Geschlecht, Klasse und Ethnizität, S. 3, https://www.graz.at/cms/dokumente/10194973-7753526/d63f324d/intedependenzen%5B1%5D_.pdf.
- ³ Bernabé, Jean; Chamoiseau, Patrick; Confiant, Raphaël (1993): „Annihilation of false universality, of monolingualism, of purity.“ *Éloge de la Créolité*, S. 90. Übersetzt von Taleb-Khyar, M. B. (édition bilingue français/anglais).

sich in Übereinstimmung mit der Einsicht des Kulturtheoretikers Stuart Hall, dass es keine Identität ohne eine dialogische Beziehung zum Anderen gibt und dass das Andere nicht außerhalb ist, sondern sich im Selbst befindet.⁴

Jazzpädagogik des 21. Jahrhunderts sollte deutlich machen, auf welcher fundamentalen Art und Weise Rassismus Menschen sowohl in den USA als auch in Europa unterschiedlich positioniert, und aufzeigen, wie dieser die Produktion, Distribution und Rezeption der Musik entscheidend geprägt hat und noch immer prägt. Unabdingbar ist dabei die Auseinandersetzung damit, auf welche Weise kolonialrassistische und primitivistische Diskurse prägend für die Rezeption der Musik in weißen Mehrheitsgesellschaften waren und noch immer sind. Die Geschichte des Jazz liefert eine ganze Fülle von Beispielen dafür, inwiefern systemischer Rassismus für Menschen, die ihm unterworfen sind, ein Verhinderer von Möglichkeiten und Mobilität darstellt. Zugleich ist die Geschichte dieser Musik Ausdruck gegenhegemonialer und anti-rassistischer Interventionen afrodiasporischer Musiker*innen von Sidney Bechet bis zu Moor Mother, die auf politische und kulturelle Selbstbestimmung abzielen und denen die Vorstellung von Musik als Medium tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse zugrunde liegt.



Dr. Harald Kisiedu ist Musikwissenschaftler, Autor und Saxophonist aus Hamburg. Er forscht zu Jazz als globalem Phänomen, afrodiasporischer klassischer und experimenteller Musik, Improvisation und Wagner und lehrt am Institut für Musik der Hochschule Osnabrück. haraldkisiedu.com

⁴ Vgl. Hall, Stuart, (1991): Ethnicity: Identity and Difference, in *Radical America*, 13/4, S. 15 f.

Jazzcombo an einer Musikschule im ländlichen Raum

Ein Erlebnis- und Erfahrungsbericht

Ort

Die Stadt Drensteinfurt im Kreis Warendorf in NRW liegt südlich von Münster, umfasst die drei Ortschaften Drensteinfurt, Rinkerode und Walstedde und zählt 15.607 Einwohner*innen (Stand Dezember 2021). Die Bevölkerungsdichte beträgt 146 Einwohner*innen je Quadratkilometer.

Im Frühjahr 2004 wurde in Drensteinfurt der Umbau des ehemaligen Bahnhofsgebäudes zum Kulturbahnhof abgeschlossen. Hier sind seitdem u. a. die Volkshochschule, die Musikschule und die Offene Kinder- und Jugendarbeit zu Hause. Drensteinfurt ist Mitglied der als e.V. organisierten „Schule für Musik im Kreis Warendorf“.

Gründung der Kinderband

Im September 2005 habe ich in Drensteinfurt gemeinsam mit Kindern im Alter von acht bis zwölf Jahren für die Schule für Musik (damals noch Musikschule Beckum-Warendorf e.V.) eine Kinder-Jazzcombo gegründet. Die wöchentlichen Proben sind bis heute donnerstags am späten Nachmittag oder frühen Abend.

Anfangs hatte ich für diese Combo ein wöchentliches Unterrichtsdeputat von 45 Minuten, was vor allem aufgrund der Tatsache, dass wir jedes Mal das komplette Equipment aus anderen Räumen zusammentragen, auf- und wieder abbauen mussten, weil der Raum auch für andere Veranstaltungen, z. B. der VHS, zur Verfügung stehen musste, sehr knapp bemessen war.

Heute umfasst das wöchentliche Deputat für die Combo 90 Minuten und seit 2021 haben wir einen Bandraum, in dem das Equipment überwiegend stehen bleiben kann. Wir haben also lange unter erschwerten Bedingungen durchgehalten.

Die Kinder der ersten Besetzung haben der Band den Namen „Teeny Station“ gegeben, daraus wurde nach einigen Jahren der Name „Jazztify“ und seit 2012 heißt die Combo „Jazzify“.



Instrumentierung

Die Instrumentierung war in der ersten Zeit etwas ungewöhnlich für eine Jazzcombo: Blockflöte, akustische Gitarre, Klavier, Querflöte, Fagott, Geige und Cello. Als dann Schlagzeug und Bass dazukamen, fühlte sich das für die Kinder schon wie eine „echte“ Band an.

Im Laufe der Zeit gab es immer wieder Umbesetzungen und es kamen im Wechsel auch weitere Instrumente hinzu: Sopransaxophon, Altsaxophon, Tenorsaxophon, Horn, Trompete, Posaune, Bratsche, E-Gitarre, Kontrabass und E-Bass.

Eine Blockflötistin der ersten Zeit ist bis heute als Klarinettistin dabei und hat auch den größten Überblick über alle Phasen, die die Band erlebt und durchlebt hat.

Aktuell spielt die „Jazzify“ in dieser Besetzung: 2×Klavier, 2×Schlagzeug/Perkussion, 2×Altsaxophon, 1×Tenorsaxophon, 1×Klarinette und 1×Querflöte. Den Bass-Part übernehme ich zurzeit am Keyboard. Wir hoffen aber, bald wieder eine*n Bassist*in zu bekommen. Die Musiker*innen der Band kommen alle aus Drensteinfurt und nicht nur in diesem Ort sind Bassist*innen (noch) nicht so häufig vertreten.

Von der Kinder- zur Jugend- zur Jugend-und-Erwachsenen-Band

In der ersten Zeit war die Band eine reine Kinderband. Wie das mit Bands an Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen so ist, wurde dann aus der Kinderband auf ganz natürliche Weise eine Jugendband. Es war für mich sehr spannend zu beobachten, wie die „alteingesessenen“ Musiker*innen die neu hinzukommenden „Kinder“ aufgenommen haben. Es gab da schon einige Reibungen, aber insgesamt hat die Erweiterung der Altersstruktur gut funktioniert.

Von 2012 bis 2013 gab es eine kurze Phase mit zwei Bands, einer Jugendband (Jazzify) und einer Kinderband (Teeny Station). Für die neuen jungen und interessierten Schüler*innen war der Schritt direkt zu „Jazzify“ zu groß und die neu gebildete Kinderband eine gute Vorbereitung.

Heute ist die Altersstruktur der „Jazzify“ noch weiter gespannt. Der Jüngste ist 13 und die Älteste 52 Jahre alt. Aus der ursprünglichen Kinderband ist also erst eine Jugend- und schließlich eine Jugend-und-Erwachsenen-Band geworden.

Stücke

Viele der Stücke, die wir mit der Kinderband und auch mit späteren Besetzungen gespielt haben, habe ich komponiert und/oder arrangiert.

Das aktuelle Repertoire von „Jazzify“ umfasst bekannte Jazz-, Latin-, Soul-, Funk- und Rock-Kompositionen wie z.B. „A Night In Tunesia“, „Besame Mucho“, „Don't You Worry 'Bout A Thing“, „Stolen Moments“, „Oye Como Va“, „Get Ready“, „Cold Duck Time“, „Watermelon Man“, „Footprints“, „Moanin“, „Moondance“, aktuellere Stücke wie „Buyo“ von den Lucky Chops, Jazzarrangements von Beatles-Stücken wie „Norwegian Wood“, „In My Life“, „Lady Madonna“, „The Fool On The Hill“ und Kompositionen von mir.

Die Arrangements sind u.a. von Frank Mantooth, John Berry, Paul Murtha, Mark Taylor, Roger Holmes, Doug Beach und George Shuttack und von mir.

Improvisation

Die meisten Musiker*innen der ersten Kinderband (und auch der nachfolgenden Besetzungen) hatten vorher kaum oder keine Erfahrungen mit Jazz und Improvisation.

Im Instrumentalunterricht wurden (und werden auch heute noch) überwiegend andere Schwerpunkte gesetzt. Wir standen also vor der Situation, uns gemeinsam dem Bandspiel an sich, den besonderen Aspekten der Jazzphrasierung und -rhythmik und den ersten Schritten der Improvisation zu nähern.

Die Melodie wurde überwiegend unisono gespielt. Erst im Laufe der Zeit haben wir auch mehrstimmige Arrangements in das Repertoire aufgenommen. Nach und nach kamen einfache Backings zu den Soloimprovisationen dazu.

Die ersten Themen und Improvisationsteile hatten kurze Formen (8, 12 oder 16 Takte). Die einfachen Akkordfolgen ließen sich mit einer Tonleiter (Pentatonik, Blues, Dur, Moll, Dorisch etc.) bewältigen. Arrangierte Cues am Ende der Soloform, die oft von der ganzen Band gespielt wurden, dienten den Solist*innen und der ganzen Band als Orientierungshilfe.

Freie Improvisationen gab es nur ab und zu, um Cues von mir (Dynamik, Abläufe, Endings etc.) zu etablieren. Diese freien Improvisationen waren auch als Ventil bei aufkommender Unruhe (Probendisziplin) sehr hilfreich. Aus heutiger Sicht würde ich mit Kindern aber noch deutlich stärker die Möglichkeiten freier, ungebundener Improvisationen nutzen und diese einbauen.

In den späteren Besetzungen und auch in der aktuellen „Jazzify“ sind nicht nur die Stücke und Arrangements, sondern auch die Improvisationen der Teilnehmenden deutlich anspruchsvoller geworden.

Probenarbeit

Seit der ersten Kinderband bis zur heutigen fortgeschritteneren Besetzung spielt das Konzept „Spielertrainer“ eine große Rolle. Ich spiele am Piano oder Keyboard mit und ziehe mich erst dann als aktiver Musiker zurück, wenn die Band alles gut ohne mich bewältigen kann und ich (als Bandleiter) nur noch Cues geben darf.

Die Proben liefen bis 2021 (siehe oben) so ab: Aufbau und Einrichten des kompletten Equipments, gemeinsames Stimmen der Instrumente (nach Gehör, wenn möglich ohne Stimmgerät), Soundcheck (für leisere Instrumente hatten wir schon bald eine erste kleine PA-Anlage), das eigentliche Proben und Spielen und

schließlich wieder Abbau des kompletten Equipments.

Wir sind sehr froh, dass wir seit 2021 im Kulturbahnhof Drensteinfurt einen Bandraum haben. Seitdem haben wir deutlich mehr effektive Spielzeit.

Konzerte

Das erste Konzert der Kinderband war 2006 auf einer kleinen Bühne eines Stadtfests in Drensteinfurt. Auch wenn da einiges „drunter und drüber“ gelaufen ist und die Veranstaltung zudem einen kräftigen Regenschauer über sich ergehen lassen musste, war das doch im Nachhinein ein schöner Start einer langen Reihe von Konzerten in Drensteinfurt (u.a. im Jugendtreff des Kulturbahnhofes, in der Alten Post und in der Aula der Teamschule) und in anderen Orten des Landkreises Warendorf.

Besondere Events waren u.a. 2008 ein Projekt und Konzerte zusammen mit 33 Blockflöten, 2014 und 2018 gemeinsame Konzerte mit der Berliner Big Band JayJayBeCe (JugendJazzBand Charlottenburg unter der Leitung von Christof Griese, *Anm. d. Redaktion: Christof Griese ist Teil der AG Jazzpilot*innen und im Podcast „Jazzpilot*innen-Funk“ zu hören*) in Drensteinfurt, 2016 ein Projekt mit Sänger*innen der Schule für Musik mit Stücken von Cole Porter und 2019 ein gemeinsames Konzert mit der Kant-Connection (Kant-Gymnasium in Münster-Hiltrup).

Welche Bedeutung die Band in sozialer Hinsicht für die Teilnehmenden hat, ist in der Corona-Krise besonders deutlich geworden. In den Lockdown-Phasen haben wir uns weiterhin wöchentlich online getroffen und unter

den erschwerten Bedingungen nicht nur an den Stücken gearbeitet, sondern uns auch über die aktuelle Lage und die Probleme ausgetauscht.

Als Ergebnis ist daraus ein Onlinevideo eines mehrstimmigen Arrangements des Stückes „Blue Bossa“, das wir vorher noch nicht in Präsenz gespielt hatten, entstanden. Die Aufnahme zum nachhören finden Sie hier:

www.youtube.com/watch?v=Jb2qx1-QnUE

Das erste Konzert mit anschließendem gemeinsamen gemütlichen Ausklang nach den Lockdown-Phasen war für uns alle sehr bedeutsam und berührend.

Kurz vor den Sommerferien 2022 haben wir mit „Jazzify“ in Drensteinfurt ein „komplettes“ Konzert mit zwei Sets gespielt und wir freuen uns schon auf die nächsten Konzerte in der zweiten Jahreshälfte.

Publikum — Ausstrahlung der Band im Ort und im Landkreis

Die Eltern, Geschwister und Freund*innen der Musiker*innen der Band sind immer wieder ein sehr motivierendes und dankbares Publikum. Die Eltern haben die Band von Beginn an in vielerlei Hinsicht unterstützt, auch wenn viele von ihnen nicht gerade in erster Linie Jazzfans sind. Inzwischen hat sich „Jazzify“ eine große Strahlkraft im Ort und auch darüber hinaus erspielt und es kommen Menschen mit unserer Musik in Kontakt, die sonst kaum in Jazzkonzerte gehen.

Schlusswort

In den vielen Jahren der Zusammenarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen habe ich als Instrumentalpädagoge

und Bandleiter u. a. in den Themenreichen Gruppenunterricht und Bandleitung, Improvisationsunterricht, Jazzdidaktik, Komposition und Arrangement (von sehr einfach bis komplex) sehr viel gelernt und ich lerne immer noch dazu.

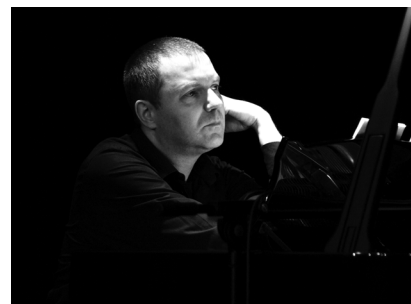
Dieser Erlebnis- und Erfahrungsbericht nach 17 Jahren Jazzcombo (der Schule für Musik im Kreis Warendorf) in Drensteinfurt stellt nur eine Zwischenbilanz dar. Es geht ja weiter.

Die „Jazzify“ hat die Wechsel der Teilnehmenden immer gut hinbekommen und eine große Beständigkeit gezeigt. Sie ist inzwischen eine feste Größe im Ort und im Kreis und hat heute als Jugend-und-Erwachsenen-Band ein Repertoire für ein komplettes Konzert mit zwei Sets.

In der nächsten Zeit würde ich gerne für den „Nachwuchs“ eine neue Kinderband im Ort starten.

Eine weitere Idee, die ich gerne verwirklichen würde, wäre die, in Drensteinfurt eine kleine Jazzkonzertreihe — mit der „Jazzify“, mit Bandprojekten von Kolleg*innen und mit Bands von Studierenden der Hochschule Osnabrück, an der ich einen Tag in der Woche am Institut für Musik (Musikerziehung Jazz) unterrichtete — aufzubauen und zu etablieren.

Foto: Martin Janzik



Burkhard Jasper ist klassisch ausgebildeter Jazzpianist aus dem Münsterland. Er ist Lehrer an der Schule für Musik im Kreis Warendorf, unterrichtet Jazzklavier am Institut für Musik der Hochschule Osnabrück und ist künstlerisch als Pianist und Komponist tätig. burkhardjasper.de

Jazz als Melting Pot

von Julian Schunter
(Klagenfurt, August 2022)

**Überlegungen zum
Konzept der Trans-
kulturalität in der
Jazzpädagogik**

Der „Melting Pot“ (dt. Schmelztiegel) ist ein beliebtes Bild für die Ausgangssituation der Entstehung des Jazz im Süden der USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Berendt/Huesmann 2005, 91). Ekkehard Jost analysiert einen „komplexen musikalischen Amalgamierungsprozeß“ verschiedener europäisch und afrikanisch geprägter Musikkulturen in New Orleans, welcher den Jazz hervorgebracht habe (vgl. Jost 1982, 30 f.). Joachim-Ernst Berendt und Günther Huesmann bezeichnen die Stadt um die damalige Jahrhundertwende gar als einen „Hexenkessel der Völker und Kulturen“ (Berendt/Huesmann 2005, 7). Und auch die weitere Entwicklung des Jazz ist von Verschmelzungsvorgängen mit anderen musikkulturellen Strömungen als Ausgangspunkt neuer Stile geprägt – man denke an die Verbindung mit brasilianischen oder kubanischen Elementen (Bossa Nova, Afro Cuban Jazz) oder mit Funk und Rockmusik (Fusion). Mit Blick auf aktuelle Projekte, die etwa Jazz mit zeitgenössischer elektronischer Clubmusik verbinden, sind ähnliche Tendenzen festzustellen. Hat der im Schmelztiegel New Orleans entstandene Jazz also eine Eigenschaft, die es begünstigt, andere kulturelle Einflüsse fortlaufend aufzunehmen und sich dadurch zu verändern? Könnte er gar selbst als ein Tiegel gesehen werden, in dem Musikkulturen verschmelzen?

Wolfgang Welsch brachte in den 90er-Jahren das Konzept der Transkulturalität im deutschsprachigen Diskurs zur Geltung. Analog zu dem postkolonialen Theoretiker Homi K. Bhabha betont Welsch dabei den grundsätzlich hybriden Charakter kultureller Identitäten und entwirft dabei „ein anderes Bild

vom Verhältnis der Kulturen. Nicht eines der Isolierung und des Konflikts, sondern eines der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit.“ (Welsch 1995, 44) Berendt und Huesmann sprechen von Jazz als einer transkulturell verfassten Musik, welche in einem mittlerweile „universalen Schmelztiegel der Kulturen“ wirksam sei (Berendt/Huesmann 2005, 94). Ilka Siedenburger setzt den Begriff der Transkulturalität in einen jazzpädagogischen Kontext (vgl. Siedenburger 2018, 3). Folgt man diesem Gedanken und definiert man die Erfahrung von Transkulturalität als ein Ziel von Bildung – eine Idee, die in der Pädagogik durchaus auch kontrovers diskutiert wird (vgl. Mecheril/Seukwa 2006, Griese 2006) – so stellt sich die Frage, wie Jazzpädagogik transkulturelle Erfahrungen ermöglichen kann.

Zum einen könnte in pädagogischen Settings die Hybridität des Jazz als Ergebnis einer Vermischung zahlreicher Einflüsse thematisiert und die gegenseitige Durchdringung verschiedener popmusikalischer und jazzverwandter Musikformen sowie die durch Aneignungspraktiken entstandene enorme stilistische Vielfalt des Jazz transparent gemacht werden. Ein weiterer möglicher Schritt ergibt sich aus der prozessbezogenen Perspektive von Frank Dorn. Er argumentiert, dass das Wesentliche des Jazz nicht in erster Linie in konkreten musikalischen Produkten zu finden ist, sondern vielmehr in dem Prozess, der diese Produkte hervorbringt, also wie mit musikalischem Material in bestimmten Praktiken umgegangen wird (vgl. Dorn 2018). So wäre es beispielsweise

möglich, in einer (musik)schulischen Jazzcombo nicht nur Jazzstandards im eigentlichen Sinne zu spielen, sondern auch unterschiedliche Stücke aus der Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen – seien es aktuelle Tracks von YouTube, aus dem Radio, aus dem familiären Kontext, Volkslieder, Kinderlieder oder auch nur einzelne rhythmische oder melodische Fragmente aus anderen Zusammenhängen – aufzugreifen und „wie einen Jazzstandard [zu] behandel[n]“ (Feige 2014, 73). Es würden zum Beispiel Formteile definiert, über deren sich wiederholende harmonische Strukturen improvisiert würde, die Melodie würde ausgeschmückt und rhythmisch frei gestaltet, ein eigenes Intro oder Interlude entwickelt und ein Headarrangement für den Ablauf festgelegt, kurz: „prinzipiell jeder Aspekt [...] [stünde] zur Disposition“ (Feige 2014, 74). Durch eine solche Aneignung wurden Broadway-Songs in früheren Zeiten zu Jazzstandards und auf ähnliche Weise adaptiert heutzutage Brad Mehldau einen Radiohead-Song oder Michael Wollny ein Alban-Berg-Lied (vgl. Dorn 2018, 13). Kinder könnten die Möglichkeit kennenlernen, verschiedene musikkulturelle Einflüsse aufzunehmen, sich anzueignen und durch jazztypische Umgangsweisen etwas Neues, Hybrides daraus entstehen zu lassen – eine transkulturelle Erfahrung. Können jazztypische Aneignungspraktiken auf diese Weise transkulturelle Selbstkonzepte prägen, transkulturell bilden? Könnte der Jazzprozess nach den Begrifflichkeiten Homi K. Bhabhas gar als ein „Third Space“, als ein dritter Raum verstanden werden, ein kultureller Grenzbereich,

in dem Bedeutungen neu ausgehandelt werden (vgl. Bhabha 1994)?

Hier wäre nun anzumerken, dass das, was in solchen Prozessen entsteht, unter Umständen nicht mehr viel mit der angeeigneten Kultur zu tun hat. Wenn zum Beispiel mit dem musikalischen Material eines Popsongs ganz anders umgegangen wird, er mit anderer Instrumentierung und Klangästhetik gespielt wird und der gesungene Text sowie der Kontext eines Popkonzerts fehlen: Ist es dann noch Popmusik? Wenn wir vieles von dem wegnehmen, was für eine Musikkultur wesentlich ist, ist es dann nicht einfach zu Jazz geworden? Die Praktiken des Jazz, welche den „Jazzprozess“ (Dorn 2019) ausmachen, bleiben bestehen und bilden so eine gewisse Grenze der Transkulturalität. Gleichzeitig birgt gerade die Logik dieser Praktiken das Potenzial in sich, sich für Elemente anderer Musikkulturen zu öffnen. Stuart Nicholson beschreibt dialogische Aneignungsstrategien als ein wesentliches Merkmal des Jazz: „Appropriation is a recurring theme in the subsequent evolution of the music and reveals a continuing dialogue, not only with popular culture but other musical forms, in order to broaden the scope of jazz expressionism.“ (Nicholson 2002, 217). Es offenbart sich hier ein Spannungsfeld, mit dem sich Pädagog*innen fragend auseinandersetzen sollten: Wie kann das Potenzial transkultureller Aneignungsprozesse in jazzpädagogischen Kontexten erschlossen werden, ohne einer floskelhaften Verkürzung komplexer Musikkulturen und ihrer Hintergründe zu verfallen? Bis zu welchem Grad kann in der Jazzpädagogik eine wirkliche Öffnung zu anderen musikkulturellen Praktiken stattfinden, ohne den Wesenskern

des Jazz zu verlassen? Anders gefragt: Wie verwandeln wir den Unterrichtsraum in einen kulturell reflektierten jazzpädagogischen „Melting Pot“?

Literatur:

- Berendt, Joachim-Ernst; Huesmann, Günther (2005): Das Jazzbuch. Von New Orleans bis ins 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Fischer
- Bhabha, Homi K. (1994): The Location of Culture. London: Routledge
- Dorn, Frank (2018): Jazz als Prozess – ästhetische und performative Dimensionen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag
- Feige, Daniel Martin (2014): Philosophie des Jazz. Berlin: Suhrkamp
- Griese, Hartmut (2006): „Meine Kultur mache ich selbst.“ Kritik der Inter- und Transkulturalität in Zeiten der Individualisierung und Globalisierung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 4, S. 19–23
- Jost, Ekkehard (1982): Sozialgeschichte des Jazz in den USA. Frankfurt am Main: Fischer
- Mecheril, Paul; Seukwa, Louis Henri (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29 (2006) 4, S. 8–13
- Nicholson, Stuart (2002): Fusions and crossovers. The Cambridge Companion to Jazz. Cambridge: Cambridge University Press, S. 217–252
- Siedenburg, Ilka (2018): Jazz für Kinder! Potenziale und Herausforderungen zwischen Improvisation und Groove. In: Zeitschrift Ästhetische Bildung 10 (1), http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Siedenburg_finfin.pdf
- Welsch, Wolfgang (1995): Transkulturalität. In: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Zeitschrift für Kulturaustausch. Stuttgart, S. 39–44



Julian Schunter ist Saxophonist und Musikpädagoge. Er promoviert zum Thema „Jazz in der Bläserklasse“ und arbeitet als Assistenzprofessor für Musikpädagogik an der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik in Klagenfurt. julianschunter.de

oder die Frage nach einer zeitgemäßen Jazz-Musikvermittlung

von Jörn Marcussen-Wulff
(Hannover, Juli 2022)

Liebe Jazzmusiker*innen,

wir müssen miteinander reden ... und zwar über Musikvermittlung und die Frage, was wir überhaupt vermitteln wollen. Was sind die Kernelemente des Jazz und wie sollen diese wahrgenommen werden? Ich habe viel darüber nachgedacht, was unsere Musik ausmacht, und habe diese Frage auch einigen Kolleg*innen gestellt. Die Antworten waren genauso vielfältig wie die Musik selbst. Wenn uns selbst eine Definition von Jazz schwerfällt, wie soll man da eine Musikvermittlung entwickeln, die den Jazz potenziellen neuen Hörer*innen und Spieler*innen näherbringen soll? Sollen wir uns auf bestimmte Stile beschränken und bestimmte Aspekte herausheben, wie z.B. Swing-Feel oder Blues-Improvisation? Oder vielleicht freie Improvisation und zeitgenössische Konzeptionskonzepte?

Gesellschaftsrelevanz

Klar ist, dass wir etwas tun müssen, wenn unsere Musik in Zukunft in unserer Gesellschaft einen höheren Stellenwert erhalten soll. Wir müssen einen Weg finden, dass (nicht nur) junge Menschen verstehen können, was das Faszinierende am Jazz ist und was ihn für unsere Gesellschaft so wertvoll macht. Gerade weil unsere Musik nur zu einem kleinen Teil aus Büchern gelehrt werden kann, müssen wir die entscheidenden Elemente erlebbar machen ... und zwar so, dass die Menschen selbst aktiv teilhaben und entscheiden können, wie sie eine Verbindung zur Musik herstellen und wie (bzw. ob) sie sich mit ihr auseinandersetzen wollen.

Sozialraumorientierung

Im Rahmen der digitalen Akademie „Insight Out“ der Deutschen Jazzunion

durfte ich mit Prof. Dr. Michael Görtler, einem Experten der Sozialraumforschung (*Anm. der Redaktion: Ein Beitrag von Prof. Dr. Michael Görtler findet sich auf Seite 22*), zusammen überlegen, wo Gemeinsamkeiten der Jazzpädagogik und der politischen Bildung liegen könnten. Ich glaube, dass wir einige der didaktischen Elemente der Sozialraumorientierung (z.B. „Orientierung an den Interessen und am Willen“ oder „Unterstützung von Eigeninitiative und Selbsthilfe“) auch auf unsere Vermittlungskonzepte übertragen können, denn auch hier ist die aktive, gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe am Lernprozess ein elementarer Bestandteil. Genau diese Selbstbestimmung und Gleichberechtigung macht für mich den Reiz unseres Genres aus: Der ausübende Mensch steht im Vordergrund, wir versuchen, „unsere Stimme“ zu finden — das kann man eins zu eins auch für die Prozesse der politischen Bildung in Anspruch nehmen und dies deckt sich mit meiner Vorstellung einer zeitgemäßen Musikvermittlung.

Was ist Jazz?

Jetzt aber zurück zu meiner Ausgangsfrage: Wie können wir das Genre Jazz definieren, um daraus entscheidende Elemente für eine gute Musikvermittlung abzuleiten?

Ich habe für mich versucht, eine möglichst offene und weit gefasste Definition zu finden, damit die Vielseitigkeit unserer Musik ihren Platz findet. Dabei sind drei Elemente herausgekommen, die eigentlich für alle Jazzstile integrale Bestandteile darstellen: Zum einen ist das die Improvisation, also das Erfinden von

Musik im Moment. Mit welchem „Jazz-vokabular“ (Skalen, Klischees, genregebunden, frei) dieses Element ausgeführt wird, ist eigentlich erst mal zweitrangig, weil jede*r selbst entscheiden sollte, welche „Sprache“ er oder sie sprechen möchte. Zum anderen ist die musikalische Interaktion ein wichtiger Baustein unseres Genres. Es gibt nicht ohne Grund kaum Solokünstler*innen im Jazz, sondern es sind fast immer Bands, die in Gruppen miteinander „im Gespräch“ sind und unsere Musik damit bei jedem Auftritt wieder neu gestalten.

Und nicht zuletzt spielt auch die Jazztradition (fast) immer eine Rolle, weil alles, was in den letzten hundert Jahren im Jazz entstanden ist, aus einer anderen Form entwickelt wurde und sich eigentlich kein Genre davon frei machen kann. Selbst wenn man versucht, sich bewusst von Traditionen frei zu machen und „Neues zu erfinden“, ist das ja eine bewusste Abgrenzung und setzt voraus, dass ich mich mit „dem Alten“ auseinandergesetzt habe.

Wenn eines dieser drei Elemente (Improvisation, Interaktion, Jazztradition) in einem Musikgenre nicht vorkommt, wird es aus meiner Sicht schwierig, noch von Jazz zu sprechen. Daher sollten diese Begriffe (vor allem die Improvisation und Interaktion) im Zentrum unserer Aufmerksamkeit stehen und wir müssen uns überlegen, wie wir diese Bausteine möglichst so gestalten, dass unsere Zielgruppen sie eigenständig und selbstbestimmt kennenlernen können. Aus meiner Sicht sind wir dabei oft noch zu sehr an unser ureigenstes Konzept — das Jazzkonzert — gebunden und versuchen, dieses so zu adaptieren, dass die Zuschauer*innen in

irgendeiner Weise beteiligt sind. Das Problem ist aber, dass wir damit den Rahmen für die eigenständigen und selbstbestimmten Erfahrungen der Teilnehmenden sehr eng setzen. Es bleibt ein Konzert — wir auf der Bühne und die anderen davor. Wir brauchen aber aus meiner Sicht zusätzlich offenere Konzepte.

Jazzcape-Room

Das neueste Vermittlungsprojekt meiner Big Band, der Fette Hupe, habe ich zusammen mit der Musikvermittlerin Eva-Maria Kösters und dem Reality-Gaming-Kollektiv „Büro für Eskapismus“ entwickelt. Wir haben versucht, genau diese Offenheit gegenüber der Musik und dem Publikum in den Vordergrund zu stellen. Herausgekommen ist ein musikalisches Escape-Room-Game, das am „International Jazz Day 2022“ Premiere feierte und mit dem „Förderpreis Musikvermittlung 2021“ ausgezeichnet wurde.

Bei diesem „Jazzcape-Room“ ist das Publikum gleichzeitig als Zuhörer*in, Zuschauer*in und Protagonist*in involviert (übrigens genau wie die Mitglieder meiner Big Band) und muss im Stile eines Escape-Rooms als Gruppe (Interaktion) spontan (Improvisation) zusammen mit den Bandmitgliedern musikalische Rätsel lösen, die sich wiederum mit den Elementen Interaktion und Improvisation beschäftigen. Ziel ist es, die Big Band aus einer scheinbar ausgeweglosen Situation zu befreien, die sich aus der Historie des Jazz ableitet (Jazztradition).

Eine detaillierte Beschreibung des Musikvermittlungskonzeptes würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, aber vielleicht wird zum Ende meines Textes trotzdem deutlich, worauf ich hinauswill:

Wir brauchen innovative Formate und Konzepte, die uns näher zu den Menschen und die Menschen näher zu uns bringen. Wir haben eine unglaublich kreative (und innovative) Jazzszene in Deutschland, lasst uns diese Potenziale auch für die Jazz-Musikvermittlung nutzen.

Lasst uns miteinander reden!



Jörn Marcussen-Wulff ist Komponist, Arrangeur, Posaunist, Dirigent und Hochschuldozent aus Hannover. Mit seiner Big Band Fette Hupe entwickelt er immer wieder innovative Konzertformate, da ihm die Vermittlung von Jazz und Improvisation besonders am Herzen liegt. jmwmusic.de

Jazz als Demokratieförderung —

von Ulrike Schwarz
(Frankfurt a. M., September 2022)

geht da was?

1. Jazz und Demokratie?

„Im Jazz sind doch alle gleichberechtigt auf der Bühne! Toll, wie die miteinander umgehen und gemeinsam etwas schaffen! Wer so auf die anderen hört, wie es beim Jazz wichtig ist, ist doch auch im täglichen Leben ein besserer Mensch. Wenn alle so miteinander spielen könnten, wäre unsere Demokratie stabil.“

Wäre es nicht schön, mit solcherlei Argumenten die eigene künstlerische und jazzpädagogische Arbeit aufzuwerten? Sich wichtig, gar systemrelevant zu fühlen? Ja, es wäre schön — wenn das so einfach wäre. Für die eingangs angeführten Überlegungen gibt es jedoch leider keine ernst zu nehmenden Indizien. Auch die vermeintlich flachen Hierarchien in Jazzbands sind kein Garant dafür, dass Jazzmusiker*innen qua beruflicher Qualifikation die besseren Demokrat*innen seien. Nein, leider funktioniert das nicht. Improvisierende Menschen kommen nicht automatisch besser im Leben zu recht, kommunizieren nicht automatisch in flacheren Hierarchien und verfügen nicht automatisch über eine höhere Ambiguitätstoleranz.

Und wie steht es mit Musik an sich? Dass Kultur nicht per se auf der guten Seite sein muss, ist spätestens seit dem furchterlichen Missbrauch von Musik im Nationalsozialismus allgemein bekannt. Wofür Musik steht, welche Ideen sie transportiert, wofür sie ge- oder missbraucht wird, bleibt stets eine wichtige Frage. Aber für sich genommen ist Musik erst einmal nur Musik. Es gibt, um mit Adorno zu sprechen, weder einen sozialistischen noch einen kapitalistischen Dreiklang.¹ Für die deutsche Sprache können wir eine solche Neutralität leider nicht in Anspruch nehmen. Sprache und

ihr Gebrauch transportieren immer auch eine Haltung, aus der sie geboren sind.² Ja, vielleicht hat Musik da bessere Chancen — wenn nicht auf automatische Weltverbesserung, so doch zumindest auf eine gewisse Neutralität als Ausgangspunkt. In ihrer vor- bzw. nichtsprachlichen Ausdrucks- und Kommunikationsform birgt musikalische Improvisation in Gruppen Potenzial für politische Bildung. Aber was passiert da genau, wenn Menschen miteinander improvisieren?

Freie Improvisation

In den folgenden Ausführungen spreche ich von „freier“ Improvisation³, die im aktuellen Jazz nur eine musikalische Ausprägung von vielen darstellt. Es geht um Improvisation jenseits festgelegter Parameter wie Metrum und Tonalität. Es gibt kein „Stück“ als Bezugspunkt. Aufgrund ihrer potenziellen Niedrigschwelligkeit eignet sich „freie“ Improvisation meines Erachtens ganz besonders

- ¹ Bezugnehmend auf eine Aussage Adornos, vgl. Rösing, H. (2007), S. 18.
- ² Vgl. Czollek, Max.: „Die Verstrickung der Sprache mit der Gesellschaft muss reflektieren, wer Kultur im Munde führt, oder er hat aus der Geschichte der vergangenen Jahrhunderte keine Konsequenzen gezogen. Kultur ist eben nicht unschuldig, sondern war zu jedem Zeitpunkt auch Komplizin einer Politik, die Demokratie und Fortschritt ebenso bedeuten konnte wie Gewalt und Vernichtung. Und weil das so ist, muss auch die Kunst Gegenstand der Kritik sein, die wir an die Gesellschaft richten.“ (Czollek, 2020, S. 83-84)
- ³ Häufig gibt es trotz der „Freiheit“ im Titel stille Vereinbarungen bezüglich der zu erwartenden Klangästhetik. Zumindest wenn sich einige der Musiker*innen vorher kennen — oder wenn die Örtlichkeit ein bestimmtes musikalisches Idiom nahelegt, etc. Eine Menge Voreinstellungen sind also bereits getroffen, bevor der erste Ton erklingt. „Frei“ ist daher nicht mehr als ein Näherungsbegriff und bezeichnet letzten Endes vielleicht doch auch eine stilistische Ausprägung und nicht nur den Zustand der Mitspielenden. Daher führe ich das Wort „frei“ hier in Anführungszeichen.

für die Arbeit mit Gruppen unterschiedlichster Erfahrungsniveaus.

Betrachten wir nun zunächst ein professionelles Improvisationskollektiv, in dem alle gleichberechtigt sind und gleich verantwortlich. Nehmen wir an, die gespielte Musik ist „frei“ improvisiert. Es gibt keine expliziten Absprachen im Vorfeld. Was lässt die Improvisation gelingen, was macht Qualität aus?

Lehrende „freier“ Improvisation der Musikhochschule Luzern beschäftigen sich in ihrem Kompendium „Vermittlung freier Improvisation“ auch mit der Frage nach Qualität und schreiben:

„Grundbedingungen zum Entstehen von Qualität sind selbstverständlich wache Interaktion, der Bezug zur Gruppe sowie eine gute Wahrnehmung (Hören).“⁴ Ich möchte auf elementarem Niveau noch die **Selbstkompetenz** voranstellen, die ja Grundlage ist für eine wache **Interaktion** — die eigene Position in Bezug zum Umfeld bewusst gestalten. Außerdem gehört für mich das **Aushaltenkönnen uneindeutiger Situationen** im Spiel der anderen und im Zusammenklang unbedingt dazu.

Politische Bildung auch jenseits von Sprache — das Potenzial jazzpädagogischer Arbeit

Musikalische Improvisation macht also nicht per se einen guten Menschen. Woher dann dieser drängende Verdacht, Jazzpädagogik und politische Bildung könnten doch gewinnbringend gemeinsame Sache machen?

⁴ Mäder, Urban; Meyer, Thomas; Unternährer, Marc (2019): Vermittlung Freier Improvisation. Ein Kompendium, Wolke Verlag, Hofheim. S. 24.

Es sind genau diese Grundbedingungen für Qualität in „freier“ Improvisation, die meines Erachtens für politische Bildung anschlussfähig sind:

① **Selbstkompetenz und -reflexivität**

Selbstwahrnehmung und -positionierung bilden den Ausgangspunkt für musikalische Entscheidungen. Die Erfahrung von **Selbstwirksamkeit** und demzufolge **Selbstermächtigung** (Empowerment) ist hier ein wichtiges Ziel. Diese **Selbstkompetenz und -reflexivität** ist ebenfalls Grundlage einer politischen Selbstverortung.

② **Interaktion: Umfeldwahrnehmung und Kommunikationskompetenz**

Damit die eigene Position im musikalischen Geschehen angemessen verortet werden kann, ist eine **differenzierte Wahrnehmung des musikalischen Kontextes** unabdingbar — in der Übertragung auf die politische Bildung entspricht dies einer differenzierten **Wahrnehmung des politischen und sozialen Umfelds**.

Das Hören spielt beim gemeinsamen Musizieren eine herausragende Rolle. Dies ist für jede Form von Musik richtig, bei improvisierter Musik ist der Effekt von Hören oder Nichthören jedoch besonders gut greifbar. Kommunikation findet musikalisch statt — aber auch in anschließenden Reflexionsgesprächen.

③ **Ambiguitätstoleranz**

Die viel zitierte **Ambiguitätstoleranz** ist in improvisatorischen Prozessen ständig gefragt, denn die Deutung dessen, was gerade musikalisch passiert, ist einem

ständigen Aushandlungsprozess unterworfen — dabei ist die Uneindeutigkeit der musikalischen Intention der Mitspielenden stete Begleiterin im Prozess. Alle sind gefordert, basierend auf eigenen Annahmen Entscheidungen zu treffen, die wiederum von den Mitspielenden möglicherweise ganz anders gelesen werden, als es die eigene Interpretation nahelegen würde.

Improvisation als Erfahrungsraum

Durch Improvisationsaufgaben lassen sich im Handumdrehen spielerisch Situationen kreieren, die für die gesamte Palette von Selbstermächtigung über Wahrnehmungskompetenz bis hin zu Ambiguitätstoleranz Potenzial bieten. In „freier“ Improvisation lassen sich verschiedene Haltungen innerhalb eines sozialen Systems erproben, es bietet sich eine Chance für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Gewissermaßen handelt es sich um nichtsprachliche, musikalische Rollenspiele. Reflexion — und somit natürlich auch die Versprachlichung — sind stets wichtiger Teil des gesamten Prozesses.

Nun kommt es darauf an, dieses Potenzial nutzbar zu machen. Damit ein Transfer musikalischer Erfahrungen auf Ziele der politischen Bildung gelingen kann, bedarf es einer umsichtigen **Aufgabenstellung**, die sich flexibel den jeweils auftauchenden Themen der Gruppe anpasst, und einer sensiblen und wertschätzenden **Moderation** der Reflexionsprozesse.

Ich werde nun Grundlegendes zur Arbeit mit „freier“ Gruppenimprovisation darlegen und einige Beispiele vorstellen, in denen ich den möglichen Mehrwert für die politische Bildung sehe.

2. Praxis der Gruppenimprovisation Rahmenbedingungen

Je jünger die Kinder, mit denen gearbeitet wird, desto wichtiger sind klar strukturierte Abläufe der Aufgabenstellungen — gerade im Gegenzug zu der häufig ungewohnten großen Freiheit im Spiel. Die Erfahrung zeigt immer wieder, dass auch Jugendliche und Erwachsene von klaren Strukturen profitieren. Vor allem, wenn sie sich beim Improvisieren in neue Gefilde vorwagen, geben ihnen die klare Struktur und die aufmerksame Präsenz der moderierenden Person die Sicherheit, sich gefahrlos ausprobieren zu können.

„Freie“ Improvisation mit Grundschulkindern⁵

In der Arbeit mit Grundschulklassen hat sich folgendes Setting bewährt:

20 bis 24 Kinder sitzen im Kreis. Durch Abzählen werden drei Gruppen gebildet, die nacheinander spielen. Den nicht spielenden Kindern kommt als Publikum eine wichtige Funktion zu, die spielende Gruppe steht in der Mitte des Kreises, die Gesichter einander zugewandt. Perkussionsinstrumente liegen in der Mitte zur Auswahl bereit, im Idealfall verfügen die Kinder bereits über einige Erfahrung im Umgang mit den Instrumenten. Ansonsten können sie vorbereitend aufgefordert werden, mit dem gewählten Instrument drei unterschiedliche Klänge zu finden. So verfügen sie dann über eine Minimalkompetenz für eine gezielte Klingerzeugung und auch über zumindest drei unterschiedliche Klangfarben, die sie im Spiel einsetzen können.

⁵ Vgl. auch Schwarz, Ulrike (2020), S. 221–225.

Nachdem die Spielanweisung klar erläutert und von allen verstanden wurde, beginnt die Musik mit Stille. Dazu gibt die*der Spielleiter*in ein vereinbartes Startsignal, sobald im Raum tatsächlich aufmerksame Stille eingekehrt ist. Jedes noch so kleine Geräusch aus dem Publikum oder aus der Gruppe wird abgewartet. Dieser Moment ist enorm wichtig für den weiteren Prozess, denn jetzt spannt sich der ästhetische Raum auf, die Wahrnehmung schärft sich. Alles, was nun klingt, ist potenziell Musik und nicht mehr bloßes Geräusch. Mit dem Startsignal beginnen die Spieler*innen, im eigenen Tempo in Gedanken bis zehn zu zählen. Dieses Zählen dient der Konzentration der Spielenden auf sich selbst und der Steigerung der gespannten Stille, in die hinein dann die Improvisation tritt.

Während des Spiels wird nicht gesprochen, auch keine nonverbalen Zeichen wie Winken oder Dirigieren sind zur Kommunikation vorgesehen. Die Spielleitung hat die wichtige Funktion, den ästhetischen Raum, die gespannte Präsenz und erhöhte Aufmerksamkeit aller aufrechtzuerhalten. In den musikalischen Prozess mischt sich die Leitung nicht ein. Lediglich in absoluten Ausnahmesituationen, wenn das Spiel so entgleist, dass einzelne Kinder erkennbar in Not geraten, wird interveniert und gegebenenfalls ein Ende erwirkt. Im Regelfall jedoch obliegt der Abschluss des improvisierten Stücks ebenfalls der Gruppe. Das Publikum wurde im Vorfeld bereits darauf hingewiesen, erst zu klatschen, wenn es am Ende einen Moment lang still war. So wird vermieden, dass das Publikum das Ende bestimmt.

Nach dem Applaus setzen sich die Spieler*innen in einem Innenkreis auf den Fußboden und legen ihr Instrument mit etwas Abstand vor sich ab. Die Instrumente dienen als visuelle Stütze beim Sprechen über die Musik und helfen dem musikalischen Gedächtnis in der immer anschließend stattfindenden Reflexionsrunde auf die Sprünge.

Nun werden zunächst die Kinder im Publikum befragt: „An was kannst du dich erinnern? Was war so, wie du es erwartet hast, was hat dich überrascht?“ Je nach Gruppe können in der Regel fünf bis zehn Kinder ihre Beobachtung mitteilen. Hier ist eine einfühlsame Moderation gefragt, die hilft, ungünstige Formulierungen mit Du-Botschaften wie zum Beispiel: „Du hast die ganze Zeit viel zu laut gespielt!“ gegebenenfalls auch mal in: „Mir war es am Ende zu laut. Ich konnte die Rassel gar nicht mehr hören.“ zu übersetzen.

Fast immer bietet sich im Rahmen einer solchen Reflexionsrunde Gelegenheit, eine nicht wertende Feedback-Kultur mit den Kindern einzuüben.

Und hier sind wir schon bei einem wertvollen Potenzial in Hinblick auf die politische Bildung:

Fokus Kommunikationskompetenz

- Eine eigene Perspektive wahrnehmen, verbalisieren, vertreten – ohne andere damit zu verletzen. Dabei erleben, dass die eigene Perspektive formuliert werden darf und dass der eigene Blick relevant ist.
- Erleben, dass ich vor Angriffen geschützt bin und es mir möglich ist, ohne eigene Abwehrhaltung die Perspektive der anderen auf meine Rolle im vorherigen Spiel zu

erfahren. Wie wirkt mein (musikalisches) Verhalten auf andere? Entspricht das meiner eigenen Wahrnehmung und meiner Intention?

An einer durch das Improvisieren geschaffenen Situation in geschütztem Raum kann diese elementare Selbst- und Kommunikationskompetenz erworben und erprobt werden.

Fokus Selbstkompetenz und -reflexivität: Gemeinsam ein Ende finden – ist das Stück schon zu Ende, oder möchte ich noch spielen?

Wenn Kinder zum ersten Mal im schulischen Rahmen in oben skizzierten Setting miteinander improvisieren, ist es mithin die größte und greifbarste Herausforderung für sie, gemeinsam ein Ende zu finden, ohne dass jemand das Ende anzeigt. Im Idealfall steuern weder die Spielleitung noch die Mitspielenden den Prozess über Sprache oder Gesten. Die Aushandlung des Schlusses geschieht über musikalische Kommunikation. Jede*r Spieler*in entscheidet eigenverantwortlich über die eigene musikalische Äußerung.

Guppenimprovisation in der Grundschule – ein fiktiver Bericht

Eine Gruppe von sieben Kindern im Alter von acht bis neun Jahren hat die Aufgabe, ein Stück zu improvisieren, das leise beginnt, laut wird, wieder leise wird und dann endet. 13 Kinder sind im Publikum.

Nach dem Startsignal haut Michael sofort mit voller Kraft auf seine Trommel. Irina schaut ihn irritiert an. Sie ist mit Zählen beschäftigt und muss nun für sich entscheiden, wie sie damit umgeht, dass Michael offensichtlich die Regel mit dem

Zählen missachtet oder vergessen hat. Sie blickt im Kreis umher, die anderen suchen ebenfalls Blickkontakt, wirken jedoch konzentriert, manche wippen leicht mit dem Kopf. Offensichtlich zählen sie noch. Michael merkt, dass etwas komisch ist, blickt sich um, ruft: „Was?!“ und spielt weiter, nun etwas zurückhaltender. Im Publikum lachen einige. Viele Kinder schauen fragend zur Lehrkraft. Die steht am Rand des Geschehens und erhält unvermindert die Spannung aufrecht. Nach und nach steigen mehr Kinder mit ein, es entwickelt sich ein merkliches Crescendo. Michael scheint sich zu freuen und haut mit sichtlicher motorischer Freude auf seine Trommel ein. Marla spielt ihre Cabasa nur noch sehr zurückhaltend, setzt ihr Spiel aus, schaut sich in der Runde um. Michael spielt unverändert laut. Safaa scheint sich noch im Crescendo zu befinden. Immer intensiver und in kürzer werdenden Abständen ratscht sie mit dem Holzstäbchen über ihren Guiro, jetzt wird es richtig laut. Michael lässt sich anstecken und spielt nun deutlich schneller. Dann schlägt er noch zweimal besonders kräftig und hört auf. Marla hingegen blickt zu Safaa und steigt mit dem Spiel wieder ein. Die beiden gestalten ein deutliches, aber sehr schnell abfallendes Decrescendo, dem sich die anderen unterordnen. Das Stück beruhigt sich merklich. Mittlerweile hat sich Michael von der ersten Verausgabung erholt und haut nun unverändert laut und schnell auf seine Trommel. Er schaut fragend zur Lehrkraft. Als diese ihm keinen Einhalt gebietet, nicht schimpft und auch sonst keine Anweisungen erteilt, spielt er weiter. Irina hatte ihr Becken

bereits ausklingen lassen. Nun blickt sie sich im Kreis um — und steigt unvermittelt wieder mit ein. Gemeinsam mit Michael kommt sie in einen Dialog, der an ein Frage-Antwort-Gespräch erinnert. Die anderen haben mit dem Spielen ausgesetzt. Die zwischenzeitlich starke Unruhe im Publikum hat sich wieder gelegt, nun lauschen alle gespannt dem Duo von Michael und Irina. Beide spielen nur noch im Wechsel. Als sie ganz unvermittelt gleichzeitig einen lauten Ton spielen, ertönt plötzlich ein Triangelklang von Eray, der wie eine Art Nachhall wirkt. Michael und Irina schauen sich irritiert um, freuen sich sichtlich an der Überraschung, halten inne — und das Publikum klatscht.⁶

Was sind nun die Beweggründe für das jeweils eigene musikalische Handeln?

Im moderierten Reflexionsgespräch werden die vielen unterschiedlichen Perspektiven erfahrbar:

- Irina war verunsichert, als Michael sofort losgespielt hatte. Sie legt viel Wert darauf, immer alles richtig zu machen, und fand es schwierig, eine Entscheidung zu treffen. Aber am Schluss, da war eh alles durcheinander, da hat sie dann einfach gedacht, ihr Becken würde gut zur Trommel passen.
- Michael hat das Zählen vergessen. Außerdem konnte ihm die Musik nicht laut genug sein. Ach so — sie sollte leise anfangen und enden?! Bitte?! Vergessen! Aber der Schluss mit Irina war witzig!
- Safaa hat bemerkt, dass das Cre-

scendo viel länger gedauert hat als das Decrescendo.

- Eray war die Musik zu laut und zu durcheinander.
- Marla konnte Safaa am Anfang gar nicht hören, weil die Trommel schon so laut war. Außerdem wusste sie nie, wann das Stück zu Ende sein sollte.

In der skizzierten Situation stecken viele Anknüpfungspunkte für politische Bildung:

- Entscheidungsautonomie innerhalb eines Gruppengeschehens: Sobald die gemeinsame Improvisation begonnen hat, sagt mir niemand, was ich tun soll. Ich muss für mich alleine entscheiden und dafür geradestehen. Was will ich überhaupt? Wie reagieren die anderen auf mich? Was ist mein Beitrag? Darf ich mir so viel Raum nehmen?
- Wahrnehmungsdifferenzierung: Was machen die anderen? Werden sie gerade lauter? Oder schon leiser? Wann ist eigentlich der Umkehrpunkt der größten Lautstärke erreicht? Wer führt den Prozess an? Wie klingt die gemeinsame Musik? Was möchte ich dem hinzufügen?
- Perspektivwechsel: Aha, mein Instrument war anderen zu laut. Hmmm. Was die Triangel gespielt hat, habe ich ja gar nicht mitbekommen. Nur ganz am Schluss. Hat die Cabasa überhaupt mitgespielt?
- Hinterfragen eigener schneller Deutungen sozialer Situationen: Michael mit der Trommel hat gar nicht extra gestört und nichts mit Absicht kaputt gemacht. Er mag

einfach gerne laute Musik. Und der Schluss mit Irina war sogar richtig cool!

- Kreativität und Regelbruch — im Dienste eines übergeordneten Ziels: Das Duo mit Trommel und Becken war das Schönste am ganzen Stück, obwohl es eigentlich gegen die Regeln war. Beim nächsten Mal traue ich mich auch, einfach mitzumachen, wenn ich plötzlich Lust habe, noch einmal einen Ton zu spielen, obwohl wir doch schon leise geworden waren. Solange die Musik dadurch noch toller wird, erlaube ich mir das einfach.

Fokus Ambiguitätstoleranz

Anhand der Situationen von Irina und Marla wird sehr schön greifbar, dass die eigene Lesart einer musikalischen Situation im Widerspruch stehen kann zu dem, was man von den Mitspielenden wahrnimmt. Musikalische Situationen sind oft nicht eindeutig — und über die Intentionen der anderen kann ich nur Vermutungen anstellen. Übernehme ich jedoch Verantwortung für das gemeinsame Stück, bin ich gefordert, die Uneindeutigkeiten für den Moment auszuhalten, dranzubleiben und meinen Teil beizusteuern, ohne zu wissen, ob ich es „richtig“ mache, ob andere meine Aktion so „verstehen“, wie sie intendiert war. Die Frage ist eben auch:

Wie verhalte ich mich, wenn die anderen nicht das machen, was ich von ihnen erwarte?

Durch die anschließende Reflexion werden verschiedene Perspektiven sichtbar, es wird klar, dass es letzten Endes allen so geht, dass mit Uneindeutigkeit umgegangen werden muss. Und in dem

Maße, in dem dieser Umstand als gegeben akzeptiert wird, verliert er — so meine Erfahrung — seinen Schrecken und seine lähmende Eigenschaft.

Es ist normal, dass man nie wirklich genau weiß, was die anderen gerade vorhaben, wir können aber trotzdem gemeinsam Musik schaffen — und manchmal sind Situationen, die uns spontan gegen den Strich gehen, am Ende sogar richtig gut für eine überraschende musikalische Entwicklung.

„Freie“ Improvisation mit Studierenden-Ensembles Fokus Umfeldwahrnehmung

Hier folgen einige Beispiele aus der Arbeit mit vier bis acht Musikstudierenden, bei denen das Hören ganz zentral ist.

Spielhaltungen

Eine Aufgabenstellung, die das musikalische Handlungsrepertoire eines studentischen Improvisationsensembles in der Regel zielgerichtet erweitert und zur Übernahme bislang unerprobter Rollen im sozialen Gefüge einlädt, ist das Einnehmen vorgegebener Spielhaltungen. Dazu werden unterschiedliche Haltungen auf Kärtchen notiert und per Zufallsverfahren in der Gruppe verteilt.

- Spiele nur, wenn du gebraucht wirst.
- Störe die Harmonie.
- Führe ein Ende herbei.
- Imitiere die leiseste Stimme.
- Verwickle eine Stimme in einen Dialog.
- Du bist ein*e großartig*e Künstler*in. Zeige dies allen!
- Höre zu. Wenn dir eine Idee gefällt,

⁶ Die Erzählung basiert auf langjähriger Erfahrung und ist fiktiv.

unterstütze sie.

- Ändere die Stimmung des Stücks.

Die Umsetzung der jeweiligen Haltungen setzt aufmerksames Hören und Analyse des Gehörten voraus. Die eigene Rolle ist stets in Beziehung zum Gesamtgefüge zu verstehen, eine „Umfeldanalyse“ also unverzichtbare Voraussetzung.

Ähnlich wie im Beispiel aus der Grundschule kann auch hier der Regelbruch bzw. eine eher destruktive Spielhaltung zu ästhetisch wertvollen Situationen führen. In der Reflexion gelangt man in solchen Situationen häufig an den Punkt, vorschnell gefasste Meinungen zu hinterfragen. Wenn das übergeordnete Ziel des gemeinsamen Spiels ein gelungenes Stück improvisierter Musik ist — ist dann der Regelbruch nicht manchmal wichtig?

Drei Aktionen in einer Minute⁷

Alle Spielenden haben gute Sicht auf eine Uhr im Raum. Das Stück dauert vier Minuten. Pro Minute darf jede Person nur drei Aktionen von der Länge eines Atembogens ausführen.

Es entsteht unweigerlich ein sehr transparentes Stück mit vielen Pausen. Die vorgegebene Regel macht die Entscheidung für Spielen oder Nichtspielen sehr viel bewusster, der eigene Beitrag zum Stück wird deutlich. Die Wahrnehmung des Umfelds und die Wahrnehmung eigener Impulse sind gleichermaßen elementar.

Klangkette⁸

Gespielt werden im Wechsel Soli und Duos. Spieler*in 1 (S1) beginnt mit einem Solo.

Nach einiger Zeit steigt Spieler*in 2 (S2) ein, es entwickelt sich ein Duo. Wenn S1 aussteigt, bleibt S2 mit einem Solo präsent, bis S3 zu einem neuen Duo einsteigt. So geht es weiter bis zum letzten Solo, wenn alle dran waren.

Die Klangkette kann zunächst in festgelegter Reihenfolge durchgeführt werden, für die Umfeldanalyse ist jedoch die folgende Form wertvoller.

Klangkette mit Einschleichen

Hier ist die Reihenfolge vorab nicht festgelegt. Die Spieler*innen steigen ein, wenn sie für sich eine Möglichkeit sehen, sich mit ähnlichen Klangfarben unauffällig einzuschleichen. Die geforderte klangliche Adaption an das, was bereits da ist, setzt voraus, dass ich das Gehörte differenziert wahrnehme. Außerdem muss ich meinen eigenen Impuls mit dem Verhalten der anderen abgleichen — denn es sollen ja keine Trios entstehen.

Auch in der Arbeit mit Studierenden können die musikalischen Prozesse reflektiert werden. Dass auch junge Erwachsene etwas aus der Arbeit mit Improvisation ins Leben mitnehmen, brachte eine Studentin gut auf den Punkt. Beim Improvisieren müssen im Sekundentakt Entscheidungen getroffen werden, dazu sagte sie: „Das schult total, weil man sehr viel flexibler wird, weil man viel mehr einfach die Situation kennt, mit ungewöhnlichen Sachen konfrontiert zu werden, und die einfach händeln lernt.“ Und ihre Kommilitonin geht noch einen Schritt weiter: „Im Inneren gibt mir das Kraft und es zeigt sich dann darin, dass ich dann in manchen Situationen nicht

ganz mehr so diese Selbstzweifel hab oder: ‚Oh, mach ich das jetzt richtig? Und was, wenn ich es falsch mache?‘ Dass man da vielleicht auch eher so denkt, ja, ist doch jetzt egal — mach einfach!“⁹

3. Jazz als Demokratieförderung — da geht was!

Ein Wort zur außermusikalischen Legitimation von Jazzpädagogik

Wir improvisieren nicht im luftleeren Raum. Wir sind Menschen innerhalb eines sozialen Bezugssystems, für das wir Verantwortung tragen — und es ist wichtig, sich darüber Gedanken zu machen, was die eigene berufliche Arbeit für ein gelingendes Miteinander in dieser Welt beitragen kann. In Zeiten aktueller Krisen von Covid-19 über Klima bis hin zum russischen Krieg in der Ukraine kann man sich der Frage nach dem eigenen Beitrag nicht mehr entziehen. Insofern bin ich dankbar, dass meine Arbeit mit freier Improvisation und ihrer Vermittlung dahingehend Anknüpfungspunkte bietet. In der weiteren Zusammenarbeit mit Fachleuten aus der politischen Bildung hoffe ich hier auf eine fortlaufende Weiterbildung und Sensibilisierung.

Und ja, es ist Kunst — und gehört auf die Bühne!

Auch wenn die politische Dimension der jazzpädagogischen Arbeit diese ein Stück weit legitimiert, so geht es beim Musikmachen doch immer zuallererst ums Musikmachen. Und das ist richtig so.

Die Erlebnisintensität und Genussfähigkeit beim Spielen und Hören von Musik durch musikalische Bildungs-

arbeit zu steigern ist ein grundlegendes Ziel jeglicher Musikpädagogik. Lustvolles Sichausdrücken in musikalischer Improvisation, in einem sicheren Raum, der unermessliche Freiheit bietet, ist eine Erfahrung, die schlichtweg glücklich machen kann. Und so plädiere ich unbedingt dafür, improvisierte Musik auch im pädagogischen Setting als künstlerische Ausdrucksform ernst zu nehmen. In diesem Sinne gehört zu jeder jazzpädagogischen Arbeit auch stets eine Aufführungssituation. Auch frei improvisierte Musik gehört auf die Bühne. Das Konzerterlebnis unterstreicht den Eigenwert der improvisatorischen Praxis als Kunstform, unabhängig vom Erfahrungsniveau der Improvisierenden.

Bühne frei!

Literatur:

Czollek, Max (2020): Gegenwartsbewältigung. München: Carl Hanser Verlag

Mäder, Urban; Meyer, Thomas & Unternährer, Marc (2019): Vermittlung Freier Improvisation. Ein Kompendium. Hofheim: Wolke Verlag

Rösing, Helmut (2007): Politik und Musik — politische Musik. In: Musikforum 4/2007, 5. Jahrgang, Mainz: Schott

Schwabe, Matthias (2016): Musik spielend erfinden. Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter

Schwarz, Ulrike (2020): Zwei Beispiele aus der Praxis des Musikunterrichts. Beispiel 2: Freie Improvisation. In: Hecker, Ulrich; Lassek, Maresi & Ramseger, Jörg (Hrsg.): Kinder Lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V., S. 221–225

<https://www.contactfreeimprov.com/2022/08/02/hr-2-kultur-zu-hfmdk-free-jam-no-risk-no-fun-improvisation-an-der-hfmdk/> (Zugriff am 30.09.2022)

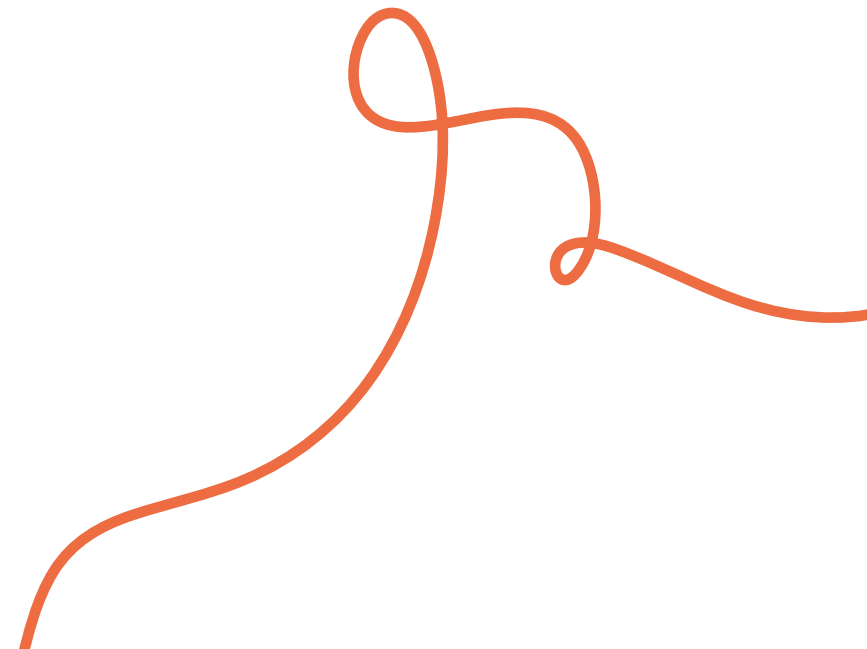
⁹ Transkription eines Interviews vom Juli 2022, Audioaufnahme liegt der Autorin vor und ist hier nachzuhören: <https://www.contactfreeimprov.com/2022/08/02/hr-2-kultur-zu-hfmdk-free-jam-no-risk-no-fun-improvisation-an-der-hfmdk/>

⁷ Basierend auf einer Spielidee von Gabriele Stenger-Stein.

⁸ Vgl. auch Schwabe, Matthias (2016), S. 25.



Ulrike Schwarz (Saxophon / Flöte / EMP) ist Composer-Improviser und spielt u. a. mit Silvia Sauer und Uli Schiffelholz (USU), Uwe Oberg, Lu Hübsch und Mariá Portugal. In Frankfurt a.M. lehrt sie sowohl an der HfMDK als auch an einer Grundschule Musik und Improvisation. ulrikeschwarz.info



Jazzpilot*innen-Funk mit —

Podcasts

&

Videos

Unser Podcast „Jazzpilot*innen-Funk“ ist unter www.deutsche-jazzunion.de/jazzpilotinnen zu finden. Die ersten Folgen zu spannenden Themen aus der Jazzpilot*innen-Welt, u. a. mit unseren Autor*innen Jörn Marcussen-Wulff und Ulrike Schwarz, sind bereits online und es kommen regelmäßig neue hinzu.



Auf dem YouTube-Kanal der Deutschen Jazzunion sind verschiedene Filme der Jazzpilot*innen zu sehen, u. a. ein Panel der jazzahead! 2022 in Bremen

<https://youtu.be/ocrb142nP9I>



und das Fachgespräch „Früh übt sich“ im Rahmen der Jazz Now! 2020

https://youtu.be/7XWfhs_1GNg



Einschalten lohnt sich!

Impressum

Herausgeber:

Deutsche Jazzunion e. V.
Markgrafendamm 24 — Haus 16
10245 Berlin
post@deutsche-jazzunion.de
www.deutsche-jazzunion.de

Geschäftsführer:

Urs Johnen (V. i. S. d. P.)

Projektleitung Jazzpilot*innen:

Jakob Fraisse

Redaktion:

Jan Darius Monazahian

Korrektorat:

Dr. Bettina Bohle, Linda Ann Davis,
Rebecca Bohle, Ole Rüter

Lektorat:

Textgärtnerei®
(textgaertnerei.de)

Autor*innen:

Prof. Dr. Michael Görtler
Lisa Hoppe
Burkhard Jasper
Dr. Harald Kisiedu
Jörn Marcussen-Wulff
Julian Schunter
Ulrike Schwarz
Benjamin Viale

Schrift:

GT Super, Grilli Type,
Galano Grotesque, Rene Bieder

Papier:

Circleoffset White (FSC recycled), 100 g/m²
Circleoffset White (FSC recycled), 250 g/m²

Gestaltung:

Johannes Fiola
(johannesfiola.de)

Initiator*Innen